

ERFAHRUNGEN MIT SCHULAUTONOMIE – DAS BEISPIEL DER
FREIEN WALDORFSCHULEN

INHALTSVERZEICHNIS.....	1
HINWEISE ZU ZITIER- UND SCHREIBWEISE.....	6
EINLEITUNG.....	8
TEIL I.	
GEGENSTAND, METHODE UND FORSCHUNGSSTAND	
1. Einleitung.....	13
2. Grobsichtung des Spektrums der Diskussion um Autonomie.....	16
2.1. Semantische Vielfalt – eine Liste.....	23
2.2. Folgen und vorläufige Folgerungen.....	24
2.3. Kriterien für einen systematischen Ansatz.....	26
2.4. Zum Versuch einer Systematik.....	27
2.5. Vier Angebote für eine Systematik.....	28
2.6. Varianten zum Autonomie-Begriff.....	44
3. Zwischenbemerkung – Autonomie und Pädagogik.....	47
4. Der theoretische Bezugsrahmen.....	50
5. Zum Begriff Autonomie.....	53
5.1. Der historische Aspekt.....	55
5.2. Funktionale Differenzierung	56
5.3. Kontingenz.....	58
5.4. Andere Systeme.....	60
5.4.1. Überschneidungsbereiche.....	61
5.4.2. Grenzberührungen	62
5.5. Binnenverhältnisse.....	65
6. Systemreferenz - Selbstreferenz.....	65
6.1. Funktion.....	66
6.2. Leistung.....	67
6.3. Reflexion.....	67
6.3.1. Selektion - Inklusion.....	71
6.4. Weitere Begriffe im Zusammenhang mit Autonomie.....	73
6.4.1. Binnendifferenzierung.....	73
6.4.2. Kompetenz.....	74
6.4.3. Kontingenzformeln.....	75
6.4.4. Das Technologieproblem.....	77
6.4.5. Evaluation und Selbstevaluation.....	78
6.4.6. Lehrerbildung.....	81
6.4.7. Curriculum.....	82
7. Zusammenfassung.....	82
TEIL II.	
A. DIE IDEELLEN GRUNDLAGEN - ZUM BEGRIFF DER AUTONOMIE BEI RUDOLF STEINER	
1. Vorbemerkung.....	85
2. Erste Ansätze zum Thema Autonomie und Pädagogik in Steiners frühen Schriften.....	88
2.1. Entwicklung der Ideen – Biographisches.....	88
2.2. Individualität und Freiheit - Die Begründung des	

Autonomie-Gedankens auf der Idee von der Freiheit der Individualität.....	89
2.3. Das Ich – der zentrale Begriff.....	90
2.3.1. Anregungen.....	93
2.3.2. Ich und Welt.....	95
3. Autonomie der Individualität und Sittlichkeit – ein Widerspruch?.....	98
4. Sittlichkeit - der Autonomie der Individualität immanent.....	100
5. Zusammenfassung und Ausblick auf die pädagogische Relevanz.....	102
6. Psychologie und Pädagogik.....	104
6.1. Psychologie als Grundlage der Pädagogik.....	105
6.2. Eine notwendige Abgrenzung.....	107
6.3. Steiners Interesse für Psychologie – die Achtung vor dem Wesen des Kindes.....	108
6.4. Autonomie der Erziehung als Abhängigkeit vom Wesen des Kindes.....	110
6.5. Zusammenfassung.....	112
7. Lehrerbildung.....	114
7.1. Kritik und Folgerung für die Lehrerbildung.....	114
7.2. Für die Autonomie des Pädagogischen.....	116
7.3. Autonomie und soziale Bindung.....	118
8. Zusammenfassung und Ergänzung – Ziele der Pädagogik.....	119
9. Autonomie des Kindes versus Autonomie der Lehrer?.....	122
10. Steiner und „die Pädagogik“.....	123
10.1. Wenig Interesse für „Fachliteratur“.....	123
10.2. Karl Julius Schröer.....	126
10.3. Zusammenfassung.....	129
11. Die gesellschaftstheoretischen Vorstellungen Steiners.....	129
11.1. Die ersten Ansätze. Hintergrund und Entwicklung.....	130
11.2. Weiterentwicklung.....	132
11.2.1. Problem der Meinungsvielfalt.....	134
11.2.2. Kritik.....	135
11.2.3. Ich und Gesellschaft systemisch.....	136
11.2.4. Gliederung – Systeme.....	136
11.2.5. Ich und Staat.....	137
11.2.6. Verwaltung – fremde Ansprüche?.....	139
11.2.7. Fremde Ansprüche.....	140
11.2.8. Das Ganze und der Teil.....	141
11.3. Einige Konsequenzen für Organisation.....	142
11.4. Weitere Ausarbeitung der Ideen.....	142
11.4.1. Weiterentwicklung – geschichtliche Entfaltung der Individualität.....	142
11.4.2. Der soziale Aspekt.....	143
11.4.3. Autonomie und Dreigliederung.....	144
11.4.4. Funktionalität und Dysfunktionalität.....	147
11.4.5. Folgerungen für das Erziehungssystem.....	148
11.4.6. Ein Einwand.....	149
11.4.7. Zusammenfassung.....	153
11.5. Konsequenzen aus den gesellschaftstheoretischen Ideen Steiners für das Schulwesen.....	153
11.5.1. Schule und externe Forderungen.....	153
11.5.2. Einheit?.....	154
11.5.3. Staat und Schule – Kritik.....	155
11.5.4. Exkurs – Steiners Verhältnis zur Reformschulbewegung.....	155

11.5.5. Schule und freies Geistesleben.....	157
11.5.6. Erwartungen.....	159
11.5.7. Wirtschaft und Erziehungssystem.....	159
11.6. Selbstverwaltung.....	161
11.7. Fehlentwicklungen und ihre Folgen.....	161
11.8. Zusammenfassung.....	162
11.9. Die historische Dimension - Freiheit und Individualität in Steiners Geschichtsauffassung.....	163
12. Zusammenfassung in Thesen.....	163
12.1. Der individuelle Aspekt des Begriffes Autonomie.....	163
12.2. Der gesellschaftliche Aspekt.....	165
12.3. Der historische Aspekt.....	166
12.4. Der organisatorische Aspekt für das Erziehungs- und Bildungswesen. Organisation als Erscheinen des Begriffes Autonomie.....	166
13. Zusammenfassung.....	167

TEIL III.

B. DIE PRAXIS DER AUTONOMIE – SELBST-ORGANISATION ALS AUSDRUCK VON AUTONOMIE. ZUR GESCHICHTE DER WALDORFSCHULEN VON 1919 BIS 1933 (1941)

1. Einleitung.....	170
2. Bemerkungen zur Literaturlage.....	172
2.1. Hövels als Beispiel kritischer Literatur über Waldorfschule in der Zwischenkriegszeit.....	177
3. Die Anfänge – Autonomie als Experiment – zugleich Entwicklung und Differenzierung der Idee der Autonomie.....	180
3.1. Ausarbeitung des pädagogischen Konzeptes durch Rudolf Steiner nach dem Motto: Keine Programme!.....	180
3.2. Die Gründung der ersten Waldorfschule. Erste Jahre der Entwicklung.....	192
3.3. Das Werden der Organisation.....	199
3.4. Die Rolle der Persönlichkeit.....	208
3.5. Die Einrichtung der Schulkonferenzen – Selbstverwaltung lernen.....	211
3.6. Der Waldorfschulverein bis 1933.....	230
3.6.1. Zur Entwicklung des Waldorfschulvereins.....	232
3.6.2. Die Ortsgruppen und die wirtschaftliche Entwicklung des Schulvereins.....	238
4. Entstehung der Schulbewegung in Deutschland– Fallbeispiele, Geschichte einzelner Schulen.....	248
4.1. Einleitung.....	248
4.2. Das Problem der Ausweitung.....	250
4.3. Gelungene Gründungen.....	252
4.3.1. Breslau.....	252
4.3.1.1. Zusammenfassung.....	264
4.3.2. Dresden.....	266
4.3.3. Hannover.....	287
4.3.4. Kassel.....	298
4.3.5. Die Hamburger Schulen.....	299
4.3.6. Ein angenommenes Kind macht Schwierigkeiten - die Essener Schule.....	303

4.3.7. Misslingen - die Kölner Schule.....	304
4.3.8. Ein vergeblicher Versuch - Nürnberg.....	308
4.3.9. Berlin - eine "glatte" Gründung.....	311
5. Das Problem der Autonomie der Einzelschulen und das „Kontroll- Edikt“ von 1925.....	314
5.1. Krisen und die Betreuungsleistung der Stuttgarter Schule.....	319
5.2. Stuttgarter Personalberatung.....	320
5.3. Krisenmanagement durch die Stuttgarter Schule.....	322
5.4. Der Fall Essen - unlösbare Dauerkrise.....	322
5.5. Der Fall Kassel - bewältigte Krise.....	326
5.6. Der Fall Freie Goetheschule Hamburg-Wandsbek – ein schmerzhafter aber produktiver Konflikt.....	329
5.7. Die Stuttgarter Schule als Wahrerin des Autonomieprinzips.....	339
5.8. Zusammenfassung.....	345
6. Zusammenfassung und systematische Übersicht.....	350
7. Internationale Waldorfschulbewegung.....	359
7.1. Die Idee eines Weltschulvereins.....	359
7.2. Schulen im Ausland.....	360
8. Themen der Selbstreflexion.....	364
8.1. Der Aufbau einer eigenen Lehrerbildung seit 1928.....	365
8.2. die Waldorfschulbewegung - eine schreibende Bewegung.....	369
8.3. Die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im Spiegel der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" („Erziehungskunst“)......	370
8.4. Literatur zur Waldorfpädagogik.....	385
8.5. Die Waldorfschulbewegung - eine "tagende" Bewegung.....	386
9. Waldorfschule und Reformpädagogik.....	391
10. Zusammenfassung.....	394

TEIL IV.

C. DIE PRAXIS DER AUTONOMIE – DIE WALDORFSCHULEN IN DER ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS. AUTONOMIE IN DER BEWÄHRUNG UNTER TOTALITÄRER HERRSCHAFT

1. Vorbemerkungen zur Thematik.....	402
1.1. Fragestellungen.....	407
1.2. Zur Literaturlage.....	410
1.3. Überlegungen zur Interpretation der Fakten.....	414
2. Die Ausgangssituation.....	419
3. Die Entwicklung bis 1936.....	420
3.1. Die Verbindung zur Anthroposophischen Gesellschaft als Problem.....	420
3.2. Die Waldorfschulen zwischen Schulgesetzgebung und Behördenmaßnahmen.....	431
3.3. Wahrnehmung des Nationalsozialismus, Einstellungen und Handeln der Waldorfschulen.....	438
3.4. Die Gleichschaltung.....	439
3.4.1. „Anpassung“.....	440
3.4.2. Die Gleichschaltung und der „Reinigungsparagraph“ – Ein menschliches und ein Autonomie-Problem.....	451
3.4.3. Konsequenzen der Gleichschaltung – das Prinzip der freien Lehrerwahl.....	452
3.4.4. Nationalistische und rassistische Töne?.....	460

3.4.5. Freie Schülerwahl?	463
3.4.6. Schüler in NS-Organisationen	465
3.5. Die Zeitschrift "Erziehungskunst"	468
3.5.2. Berichte an die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen	473
4. Erziehung des Kindes – Der Kernbereich	474
4.1. Bemerkungen zum Thema „Nationalsozialistische Pädagogik“	474
4.2. NS-Inhalte im Waldorfunterricht - Lehrplanfreiheit?	480
5. Linien der Verteidigung	498
6. Innere Verhältnisse	506
6.1. Eltern, Schulverein	507
6.2. Der Schulverein und andere Organe der Stuttgarter Schule in der NS-Zeit	518
6.3. Der Vorstand des Waldorfschulvereins 1933 – 1938	519
6.4. Der Schulverein und die Ortsgruppen der Stuttgarter Schule	532
7. Die Zeit von 1936 – 1941	542
7.1. Die Sonderrolle Dresdens	546
8. Exkurs: Waldorfschulen und Reformschulen	550
9. Zusammenfassung	553
9.1. Bereitschaft zur Verteidigung der Autonomie	555
9.2. Motivation für den Einsatz	556
9.3. Grenzen für Kompromisse	561
9.4. Mittel der Verteidigung	564
9.5. Schulautonomie als Demokratie stützender Faktor	565
9.6. Ergänzende Überlegungen und Bewertungen	567

TEIL V.

D. DIE PRAXIS DER AUTONOMIE - DIE WALDORFSCHULEN NACH 1945

1. Einleitung und Übersicht über die Themen	581
2. Die Entwicklung der deutschen Waldorfschulbewegung im Überblick	587
2.1. Zur Literatur	588
2.2. Die Entwicklung – Der Wiederbeginn	592
2.3. Expansion und ihre Folgen	594
3. Die Waldorfschulen und das Rechtssystem	600
3.1. Allgemeine Fragen zur Rechtsstellung autonomer Schulen - Erörterungen zur Frage der Schulautonomie	602
3.2. Waldorfschulen und die „Arbeitsgemeinschaft der der Schulen in freier Trägerschaft“	609
3.3. Einige Konsequenzen für die Existenz "Freier Schulen"	610
3.4. Die gesetzlichen Grundlagen	613
3.4.1. Die Anfänge	613
3.4.2. Das Grundgesetz	617
3.4.3. Die Ländergesetzgebung - Die Rechtspraxis	620
3.4.4. Beispiele	621
4. Die Waldorfschulen und das Wirtschaftssystem	632
5. Die Schulbewegung und ihr Reflex auf Expansion	644
5.1. Außenbeziehungen	646
5.1.1. Waldorfschulen und Kirchen	647
5.1.2. Waldorfschulen und Staatsschule	649
5.1.3. Waldorfschulen und Wissenschaft	650
5.1.4. Waldorfschulen im Blick der Öffentlichkeit	652
5.2. Binnenverhältnisse	655

5.2.1. Waldorfschulen und Elternschaft.....	656
5.2.2. Regelung des Wachstums, das Problem des Lehrernachwuchses – Wandel in der Organisation des Bundes der Freien Waldorfschulen.....	663
5.2.3. Zentralisierung oder Vielfalt und die Autonomie der Einzelschule.....	666
5.2.4. „Regionalisierung“.....	669
5.2.5. Der Lehrplan - ein Beispiel.....	671
5.3. Evaluation.....	672
5.3.1. Einleitung - Bemerkungen zur gegenwärtigen Diskussion.....	675
5.3.2. Objekte.....	680
5.3.3. Verfahren und Instrumente.....	684
5.3.4. Evaluation in den Freien Waldorfschulen.....	695
5.3.4.1. Wandlungen im Problembewusstsein.....	695
5.3.4.2. Beispiele aus der Praxis.....	698
5.3.4.2.1. Selbstevaluation.....	698
5.3.4.2.2. Lehrerbildung.....	709
5.3.4.2.3. Lehrerfortbildung.....	713
5.3.4.3. Externe Evaluation.....	715
5.3.4.3.1. Freie Wahl – eine permanente Evaluation.....	715
5.3.4.4. Zusammenfassung.....	726
5.4. Ausblick auf weitere Felder.....	730
5.4.1. Unterschiedliche Schulprofile – Autonomie der Einzelschule.....	731
5.4.2. Weiterentwicklung der Pädagogik.....	732
5.4.3. Mittel der Kommunikation	735
5.4.4. Weiterentwicklung der Sozialgestalt in den Einzelschulen.....	737
5.4.5. Schüler.....	738
6. Die internationale Schulbewegung.....	739
7. Zusammenfassung.....	746
RÜCKBLICK UND AUSBLICK.....	752
LITERATURVERZEICHNIS.....	763

ANHANG

Hinweise zu Zitier- und Schreibweise

Erstmalig zitierte Werke und Zeitschriftenartikel werden in Anmerkungen ausführlich angegeben.

Mehrfach zitierte Werke und Artikel werden nur mit Autor, Jahr und Seitenzahl angegeben. Autoren/Herausgeber werden mit Kapitälchen, die angeführte Schrift kursiv wiedergegeben. Zeitschriftenaufsätze werden mit Heft bzw. Nummer und Jahr zitiert.

Werke von Rudolf Steiner werden mit „GA“-Nr. (Gesamtausgabe) zitiert; aus Sammelbänden wird nur der Aufsatztitel und die GA-Nr. genannt; bei Vorträgen wird, mit Ausnahmen, nur die GA-Nr. angegeben – das Erscheinungsjahr des Bandes, aus dem zitiert wurde, wird i.d.R. nur im Literaturverzeichnis genannt; wo das Jahr des Erscheinens bei den Schriften bzw. das Datum eines Vortrages wichtig erschien, wird dies angegeben (in Klammern).

Die Schreibweise in Quellen wurde beibehalten.

Pünktchen „...“ bezeichnen von mir gemachte Auslassungen; andere werden durch „(sic)“ gekennzeichnet.

[...] bezeichnen Einfügungen von mir.

Nicht vom Autor gemachte Hervorhebungen werden mit [WMG] gekennzeichnet.
Archive/Abkürzungen: das Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen wird mit ABWS,
das Archiv am Goetheanum wird mit dem Kürzel AAG wiedergegeben.
Mündliche Quellen werden im Text als solche gekennzeichnet.
Die *Zeitschrift für Pädagogik* wird mit ZfP abgekürzt.

Einleitung

"Nachdenken über moderne Schule hat sich seit Beginn der neunziger Jahre auch in Deutschland zunehmend um den Begriff "Schulautonomie" versammelt."¹ Dieses Nachdenken hat eine Vielzahl interessanter Arbeiten hervorgebracht, die überwiegend zwei Merkmale aufweisen: sie sind entweder theoretisch und durchleuchten eine Fülle von Verästelungen und Implikationen des Begriffs, oder sie haben den Charakter von Postulaten, die Reformen auf Grund besserer Einsichten fordern. In den letzten Jahren finden sich vermehrt Arbeiten zu Praxiserfahrungen mit Schulautonomie – vor allem im europäischen – Ausland. Die deutsche Bildungslandschaft weist ein Objekt auf, das Studien zu *Erfahrungen* mit Autonomie erlaubt. Über 80 Jahre – von 1919 bis heute - hat die Waldorfschul-Bewegung konsequent auf Autonomie gesetzt. Auch in der NS-Zeit bis zur Schließung der Schulen Ende der dreißiger Jahre versuchten diese Schulen ihre Autonomie zu wahren.

Ein Kritiker der Waldorfpädagogik, Heiner Ullrich, bemerkte²: „Die Erfahrung auch der Freien Waldorfschulen, dass ein größeres Ausmaß an Selbstverwaltung der Schule auch das Engagement von Lehrern und Eltern beflügeln kann, sollte indes auch als Herausforderung an das staatliche Schulwesen aufgefasst werden.“ Paschen³ schloss daran die Forderung: „Genau diese Herausforderung gehört aber zur „Erziehungslehre“ Rudolf Steiners und sollte sachlich nicht nur das staatliche Schulwesen, sondern auch die auf es so fixierte Erziehungswissenschaft interessieren.“ Diesem Desiderat nachzukommen, war meine Absicht.

Dabei ist eine weitgehend historische Arbeit entstanden. Nur so konnte sichtbar gemacht werden, wie Schulautonomie wesentlich dadurch inhaltlich bestimmt wird, dass Erfahrungen mit ihr gemacht werden. Diese erzeugen zuvor entweder nicht bekannte oder nicht vorhandene Probleme (z.B. das Problem des Größenwachstums), die wiederum zu neuen Lösungen führen können. Dabei wird sichtbar, dass die Entscheidung für Autonomie nicht nur eine für ein theoretisch beschreibbares Modell ist, sondern zugleich für Probleme, die erst durch einen zeitlichen Prozess der Verwirklichung auftreten.

¹ HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs* Baden-Baden 1997, S. 5.

² HEINER ULLRICH *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim, München 1986, S. 225.

³ HARM PASCHEN *Lernen von der Waldorfpädagogik? Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: BOHNSACK, FRITZ/KRANICH ERNST-MICHAEL (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel 1990, S. 50-63, hier S. 51.

Der Umfang der Arbeit resultiert aus der Tatsache, dass die Fakten und Entwicklungen kaum bekannt sind und daher dargestellt werden mussten. Auch ist wohl, wenn von Erfahrungen die Rede sein soll, über Konkretes zu berichten. Überdies schien es mir notwendig, weitgehend unbekanntes Material zu erschließen. Insbesondere zum Verhalten der Waldorfschulen während der NS-Zeit fand sich Neues. Hier ist allerdings eine Bemerkung notwendig: das Ergebnis meiner Untersuchung zeigt u.a., dass unterschieden werden muss zwischen offizieller Korrespondenz mit Behörden und dem Verkehr und der pädagogischen Arbeit im Binnenraum, was oftmals nicht geschieht. So wird auch ein Zitieren aus jener Korrespondenz dann wissenschaftlich fehlerhaft sein, wenn daraus linear auf innere Einstellungen geschlossen wird.

Auf die eigentlich pädagogische Seite der Autonomie-Erfahrungen wird nur peripher eingegangen bzw. indirekt geschlossen. Empirische Darstellungen zur pädagogischen Wirklichkeit in den Waldorfschulen finden sich bis heute nur ansatzweise.

Immer wieder wird die Frage aufgeworfen: kann man pädagogisch oder sonst von den Erfahrungen der Freien Schulen lernen? Vor allem in Bezug auf das Thema „Selbstverwaltung“? Ich möchte nicht so weit gehen, dies für die Ergebnisse dieser Untersuchung zu behaupten. Immerhin werden Einsichten und Ansichten von möglicherweise Typischem im Umgang mit Autonomie aufgezeigt, die für das Nachdenken und die Praxis anregend sein können. Einige schwierige Erfahrungen, die Waldorfschulen gemacht haben, dürften Skeptiker kaum überraschen. Etwa die Tatsache immer wieder auftretender Konflikte. Anderes hingegen könnte überraschen. Dazu gehört die Kreativität und Effektivität im Umgang mit Rechts- und wirtschaftlichen Fragen.

Allerdings weisen die Waldorfschulen viele Besonderheiten auf, so dass etwa an schlichte Übertragbarkeit kaum zu denken ist. Das Ressourcenproblem etwa, das die Waldorfschulen im Bereich des Lehrernachwuchses haben, scheint mit ihrer pädagogischen Sonderstellung zusammen zu hängen. Viele Probleme müssen andere – auch die staatlichen - Schulen ebenso wie die Waldorfschulen bearbeiten. So das Qualitätsproblem. Doch haben Waldorfschulen auch hier einiges an Praxis-Erfahrung mit bestimmten Verfahrenselementen voraus – beispielsweise die wöchentlichen pädagogischen Konferenzen.

Weitgehend Neuland ist immer noch die besondere Form der Selbstverwaltung, die Waldorfschulen entwickelt haben: die *kollegiale Selbstverwaltung*. Hier kann gezeigt werden, ob und wie diese funktioniert, aber auch, dass heute durch gesellschaftliche Prozesse induziert (stärker von Eltern geforderte Mitwirkungsmöglichkeiten),

Reaktionsfähigkeit und Flexibilität in der Aufarbeitung und Einbeziehung solcher Stimuli von außen notwendig sind, wenn die Einzelschule und hier auch eine Schulbewegung nicht an Erstarrung zugrunde gehen oder sich in einer Nischenexistenz als Kuriosum einrichten will. Die Erfahrung wird gemacht, dass es für alle möglichen definierten und kontinuierlichen Kompetenzschienen und abgegrenzte Autonomiereservate keinen Platz gibt, Grenzen immer wieder neu gefunden werden müssen.

Ein erster Teil wird sich mit dem Begriff der Autonomie befassen. Es muss geklärt werden, wovon die Rede ist und wovon nicht. Ein zweiter Teil soll die ideellen Grundlagen des Autonomieverständnisses bei Steiner aufzeigen. Sie sind noch heute integraler Bestandteil des Selbstverständnisses der Waldorfschulen. In zwei weiteren Teilen wird die Entwicklung der Waldorfschulbewegung zwischen 1919 und 1941 dargestellt. Diese Teile erforderten eine relativ ausführliche Darstellung. Einmal ging es, wie gesagt, darum, schwer zugängliches Material dem wissenschaftlichen Diskurs über die Waldorfschulen zu erschließen. Zum anderen schien es notwendig, an der Entwicklung der Schulen zu zeigen, dass Autonomie eine *zeitliche Dimension* hat, die in einer systematischen Darstellung nur schwer zu erfassen ist. Autonomie ist ein Prozess. Um dies anschaulich zu machen, wählte ich für diese Teile den Weg der historischen Schilderung. Dadurch kann sichtbar werden, wie die Bildung von Traditionen, die Bewährung unter unterschiedlichen Umweltbedingungen, die Entstehung kollektiver Erfahrungen und die Konfrontation mit Problemen, die erst auf dem Weg der praktischen Verwirklichung gemacht werden, integraler Bestandteil von Autonomie sind. Autonomie ist auch die Erfahrung, die man mit ihr macht. Dazu gehört, wie sich Schulen mit dem Anspruch auf Autonomie unter verschiedenen politischen Systemen bewährt haben, welche Probleme dabei auftraten, ob und wie sie bewältigt wurden. Solche Erfahrungen sind von den Waldorfschulen exemplarisch und umfänglich gemacht worden. Sie geben daher ein Beispiel, das verlohnt untersucht zu werden.

Ein weiterer Teil behandelt die Zeit seit 1945. Die Methode der Bearbeitung wird hier mehr systematisch und exemplarisch sein. Einzelheiten der Entwicklung sind für diese Zeit leichter zugänglich und überdies würde bei der nach 1945 entstandenen Größe der Waldorfschulbewegung die Materialfülle nicht nur den möglichen Umfang dieser Arbeit sprengen, sondern auch die für das Thema wesentlichen und interessanten Züge in der Vielfalt der Fakten ersticken.

Autonomie erscheint auf Grund der Geschichte der Waldorfschulen als ein Gut, das nicht nur nach Kosten und Nutzen zu betrachten ist, sondern als eine zeitkonforme

Organisationsweise, indem Individualisierung und Dynamisierung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse darin ihren adäquaten, zeitgemäßen Ausdruck finden.

Auf den theoretischen Rahmen wurde insofern Wert gelegt, als er eine einheitliche und anschließbare Sprache ermöglichen und zu bearbeitende Themen in einen sinnvollen Zusammenhang stellen soll. Die Erziehungswissenschaft hat in einer umfangreichen Produktion zu dem Thema Schulautonomie sehr differente Sichten und Sprachen entwickelt, was die Bedeutung des Rückgriffs auf die von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr entwickelte Sprache und systematische Sicht des Problems entschieden stützt. Dabei hoffte ich, dass dadurch manches sonst nur schwer formulierbare und daher auch schwer identifizierbare Problem in einem Sinnzusammenhang angesprochen werden kann. Ergänzend werden Überlegungen von Harm Paschen und Dieter Timmermann verwandt.

Eine Bemerkung zu der verarbeiteten Literatur: zwei Arbeiten, die mein Thema unmittelbar berühren, erschienen 1999, als die entsprechenden Abschnitte meiner Arbeit schon abgeschlossen waren. Es sind dies: UWE WERNER *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933 – 1945)*, München 1999 und ANNETTE ROBERT *Schulautonomie und –selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa*. Frankfurt a.M. u.a., 1999. Ich habe beide berücksichtigt. Änderungen waren nicht erforderlich, doch konnte unter Verweis auf diese Arbeiten einiges gekürzt werden. Auf die hervorragend recherchierte Arbeit von Werner verweise ich insbesondere, wenn es um die Darstellung der komplexen Verhandlungen der Waldorfschulen mit den NS-Behörden und deren innere Verwerfungen geht. Der Aspekt seiner Darstellung ist im übrigen ein anderer als der meiner Arbeit („Autonomie“).

Die Arbeit von Robert berührt die meinige inhaltlich nur in Bezug auf den theoretischen Teil über Schulautonomie; ansonsten kann sie als Ergänzung gesehen werden, indem sie vor allem den Blick auf die aktuelle europäische Situation in Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen für Schulautonomie und die entsprechende Praxis richtet.

Meine Arbeit bietet eher ein Panorama weiter zu bearbeitender Themen, als dass es diese im Einzelfall gründlich analysierte. Sie stellt einen Rahmen her, der das Ganze des Phänomens umreißt, in dem einzelne Forschungsfelder identifiziert und dann notwendigen weiteren Forschungen zugänglich gemacht werden können. Beispielsweise würde die Frage der wirtschaftlichen Effektivität und Effizienz, durch fachspezifische analytische Instrumente gestützt, zu verfolgen sein; oder „Evaluation“ in Waldorfschulen müsste auf ihre Praxis und tatsächlichen Erfolge untersucht werden.

Dies gilt auch für das faszinierende Thema „kollegiale Selbstverwaltung“, das hier - nicht zum ersten Mal – in seinen Strukturen, Elementen und Funktionen und in Bezug auf seine ideellen Wurzeln beschrieben wird, nicht aber in Hinsicht auf sein faktisches Funktionieren. Das Ergebnis, die Tatsache der Existenz und ihrer Dauer, stehen hier an Stelle einer genaueren Analyse. Diese Tatsache allerdings und die Bedingungen ihres Zustandekommens allein sind es wert, sich mit dem Phänomen Waldorfschulen zu befassen, denn eines ist immerhin festzustellen: sie haben demonstriert, dass und wie Schulautonomie funktionieren kann, welche Erfahrungen damit im Zuge der Entwicklung, und dies unter verschiedenen politischen Systemen, gemacht werden und welche Verhaltensweisen im Umgang mit ihnen Erfolg versprechen.

Vieles hätte eingehender analysiert werden müssen, allein der Umfang ist auch so schon beträchtlich geworden. Daher sind im fünften Teil solche Forschungsfelder, die zu bearbeiten von Wichtigkeit wäre, benannt und kurz angerissen worden.

Ich möchte an dieser Stelle Herrn Prof. Harm Paschen meinen besonderen Dank aussprechen. Er hat bei der Themenstellung ebenso mitgewirkt wie er die Arbeit in ihrer Entstehung mit vielen Anregungen und Kritik begleitet hat – mit viel Geduld und stetem Interesse. Selbstverständlich gehen Irrtümer und Mängel nur zu meinen Lasten. Ein Dank sei auch noch meinen Kindern gesagt, die manches Gespräch entbehren mussten, für das sonst Zeit gewesen wäre.

Wenzel M. Götte

Stuttgart, 25. Juni 2000

Erfahrungen mit Schulautonomie – Das Beispiel der Freien Waldorfschulen

Teil I. Forschungsstand, Gegenstand, Methode

„Die Zeit der falschen Sicherheit mit ihren scheinbar einfachen Lösungen ist vorbei. Wir müssen uns alle durch die Debatten und Diskurse unserer Zeit schlagen, um zu einem eigenständigen und begründbaren Standpunkt zu gelangen.“⁴

„Schulautonomie ist wahrscheinlich neben der Integrationsidee die einzige große Idee, mit der wir es am Ende dieses Jahrhunderts schaffen können auf dem Wege unterstützter Selbsterneuerung der Schule fruchtbare Bewegung in die Schullandschaft zu bringen.“⁵

1. Einleitung

Die vielen Selbstbeschreibungen der Waldorf-Literatur sind sprachlich oft nicht leicht anschließbar an die laufende erziehungswissenschaftliche Diskussion. Die ideellen Grundlagen und die Erfahrungen, die Waldorfschulen mit Autonomie gemacht haben, sollen aber von außen beobachtet und beschrieben werden. Das heißt, es ist eine Entscheidung zu treffen, in welcher Sprache dies geschehen soll. Der Blick in die erziehungswissenschaftliche Literatur zeigt jedoch zwei Schwierigkeiten, wenn hier von Autonomie die Rede ist. Erstens gibt es eine immer noch anschwellende Flut von Veröffentlichungen zu dem Thema – TENORTH spricht von einer „fast uferlosen Autonomiediskussion“⁶. Zweitens gibt es weder einen Konsens über den Begriff, noch darüber, ob Schulautonomie in die Praxis eingeführt werden und mit welchen Erwartungen genau dies verbunden sein soll. Daher ist es notwendig, um über Erfahrungen mit Schulautonomie zu reden, zunächst den Rahmen, auf den sich die verwendete Terminologie beziehen soll, zu wählen, den Begriff zu klären und auf dieser Basis die Themen zu

⁴ WOLFGANG MELZER/UWE SANDFUCHS *Schulreform als ein permanenter Prozess*. In: MELZER/SANDFUCHS 1996, S. 10.

⁵ HERMANN SCHWARZ *Pädagogische Chancen autonomer Schulen*. In: HANS-PETER DE LORENT/GUDRUN ZIMDAHL *Autonomie Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993*. Hamburg 1993, S. 36-46.

⁶ TENORTH, HEINZ-ELMAR *Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: KARL-ERNST JEISMANN *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Wiesbaden 1989, S. 413-431; hier: S. 413.

identifizieren, die zur Sprache kommen sollen. Daher ist der erste Teil der Arbeit dieser Aufgabe gewidmet und zugleich der Begründung des Vorgehens.

Die enorme Zahl der Veröffentlichungen über Schulautonomie⁷ weist darauf hin, dass die Feststellung PASCHENS⁸ weiterhin Gültigkeit hat, wonach sich bei der Diskussion um Schulautonomie „...offenbar zentrale Probleme und Themen von Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ bündeln. Diese Probleme sind nur insofern Gegenstand dieser Arbeit, als sie die praktischen Erfahrungen ausmachen, die eine Schulbewegung gemacht hat. Hier soll es nicht um Entscheidungen für oder gegen Schulautonomie gehen, etwa die, ob Schulautonomie im staatlichen Schulwesen einzuführen sinnvoll sein könnte oder nicht. Damit ist auch nicht Gegenstand der Arbeit das Sichten, Gewichten und Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten bezüglich Schulautonomie.⁹ Hier soll es vielmehr um eine Schulbewegung gehen, die sich für Schulautonomie *entschieden* und mit ihr *Erfahrungen* gemacht hat.

Dass daraus trotz der Besonderheiten, die die Waldorfschulen gegenüber anderen Schularten aufweisen, einige Schlüsse gezogen werden können, die einige Argumente stützen, andere schwächen, die auch für die gegenwärtige Diskussion um Schulautonomie nützlich sein mögen, halte ich für möglich, weil eine Reihe dieser Erfahrungen wohl spezifisch für den Umgang mit Autonomie überhaupt sind.

Die Aufgabe besteht in der Darstellung eines *existierenden* autonomen Schulmodells und dessen Erfahrungen im Laufe seines über achtzigjährigen Bestehens. Damit soll ein Beitrag zu dem oftmals beklagten Mangel an Darstellungen über *Erfahrungen* mit Schulautonomie gegeben werden.¹⁰ Diese Erfahrungen sind Ergebnis einer Entwicklung und müssen daher auch als solche geschildert werden. Für Autonomie sind nicht nur systematische Gesichtspunkte anzusetzen, denn die Probleme und Erfahrungsfelder treten in einer zeitlichen Dimension auf, die nur durch eine historische Darstellung zu erfassen ist. Einige Teile der Arbeit sollen daher die Genese gelebter Schulautonomie am Beispiel der

⁷ Vgl. RENATE MARTINI „Schulautonomie“ *Auswahlbibliographie 1989-1996*. Reihe: Materialien zur Bildungsforschung 1, Frankfurt a.M. 1997 (über 400 Titel). Die „CD Bildung“, Ausgabe März 2000, hgg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. weist zum Thema „Autonomie“ (fast durchgängig geht es um Schulautonomie) über 1500 Titel aus. Für das Stichwort Autonomie+Schule werden über 1000 angegeben.

⁸ s. HARM PASCHEN *Schulautonomie in der Diskussion*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995, Nr. 9, S. 15.

⁹ Durchgängig verwende ich den Terminus „Waldorfschulen“ oder „Freie Waldorfschulen“ für alle im Bund der Freien Waldorfschulen zusammengeschlossenen und für die entsprechenden Schulen außerhalb Deutschlands (oft „Rudolf Steiner-Schulen“ genannt).

¹⁰ den Mangel beklagt u.a. PETER M. ROEDER *Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern*. In: ZfP Jg. 43, H. 1 1997, S. 131-148. Wissenschaft solle Schulen beraten, doch verfüge sie nur über eine schmale empirische Basis bei der Erforschung des Autonomie-Problems (S. 142).

Waldorfschulen zeigen. Andere Teile sind eher systematisch orientiert. Dies gilt vor allem für den letzten Teil, in dem der Blick mehr zusammenfassend auf Felder der mit Autonomie zusammenhängenden Topoi gerichtet ist.

Um über Selbstverständnis und Erfahrungen der Waldorfschulen in Hinsicht Autonomie Aussagen machen zu können, die an die gegenwärtige Diskussion terminologisch und in Bezug auf das Themenspektrum anschlussfähig sind, ist eine Sichtung der Diskussion in der Erziehungswissenschaft Voraussetzung. Die Absicht ist jedoch nicht, einen vollständigen Überblick zu erreichen, sondern nach ordnenden und fruchtbaren Gesichtspunkten zu suchen. Es soll für den Zweck dieser Arbeit eine ausreichende Eindeutigkeit der Bezüge erreicht werden; ausreichend, weil mehr anzustreben eine wirklichkeitsferne Enge ergeben würde, wo eine begrifflich beschränkte Offenheit den Vorzug hat, nicht alles Unmögliche zu meinen, sondern für alles sinnvoll Mögliche offen zu sein. Das bietet den Vorzug, dass sich auch die wissenschaftliche Diskussion für die Auffassungen und Erfahrungen der Waldorfbewegung öffnen könnte. Anschlussfähigkeit hat fünf Voraussetzungen: 1. dass terminologische Klarheit und Eindeutigkeit (mit der oben gemachten Einschränkung) gewährleistet ist; 2. dass die Thematik überhaupt sicher inhaltlich identifiziert werden kann; 3. dass daraus abgrenzbare Fragestellungen zu entwickeln sind. Dies wiederum erfordert, wenn diese „sinnvoll“ sein, d.h. als Zusammenhang geordnet auf andere Zusammenhänge innerhalb des Erziehungssystems verweisen sollen, entweder (4.) eine Systematik durch Theorie oder/und (5.) eine Systematik, die Ordnung durch eine Strukturierung herstellt, die auf einer topischen Sammlung möglicher Kategorien beruht.¹¹ Diese kann durch einen theoretisch fundierten Begriff der Autonomie bezüglich Weite und Einschränkung geleitet werden.

Das Thema Autonomie ist in der internationalen bildungswissenschaftlichen Diskussion ein vielfach bearbeiteter Gegenstand.¹² Die vorliegende Arbeit beschränkt sich im Wesentlichen

¹¹ PASCHEN, HARM *Schulautonomie in der Diskussion*. In: ZfP, H. 1, 1995, S. 15-19.

PASCHEN, HARM *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: MELZER/ SANDFUCHS 1996.

PASCHEN, HARM *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997.

PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.

¹² zuletzt: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs* Baden-Baden 1997. Hierin insbesondere die 14 Länderstudien (Europa); HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/WENZEL, HARTMUT (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996. FRANK-RÜDIGER JACH *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999. ROBERT, ANNETTE *Schulautonomie und –selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI, Bd. 391, Frankfurt a.M. u.a. 1999.

auf die deutsche Diskussion und nimmt nur dort auf die außerdeutsche Diskussion Bezug, wo eine explizite Rezeption vorliegt.¹³ Auch wird die Diskussion um Autonomie, wie sie vor der Wende in der ehemaligen DDR stattgefunden hat, nicht berücksichtigt.¹⁴

Die wesentlichen Aspekte der historischen Diskussion liegen in guten Darstellungen vor. Hier sei verwiesen auf die Arbeiten von GERTRUD SCHIESS¹⁵ sowie von HEINZ ELMAR TENORTH¹⁶. Durch letztere ist hinreichend dargelegt, wie und dass Autonomie zu einem zentralen Thema pädagogischen Diskurses wurde. Schiess erfasst die deutsche Diskussion bis Anfang der 70er Jahre. Allerdings enthält ihre Arbeit noch nicht die späteren Auseinandersetzungen um die verwandten Themen „Partizipation“, „Emanzipation“, „gute Schule“ etc., wie sie am Ende der 60er und der folgenden Jahre aufbrachen. Deren Ertrag (Topologie der hauptsächlichen Argumente) wird in der Arbeit von TIMMERMANN¹⁷ systematisch soweit aufgearbeitet, dass ich darauf Bezug nehmen kann. Zu einzelnen Topoi der gegenwärtigen Diskussion werde ich auf die Literatur etwa seit Beginn der 80er Jahre bis einschließlich 1999 zurückgreifen.

Für den europäischen Raum geben DÖBERT/GEIBLER 1997 sowie ROBERT 1999 und JACH 1999 einen guten Überblick.¹⁸

2. Grobsichtung des Spektrums der Diskussion um Autonomie

PASCHEN (1996) bezeichnet pädagogische Autonomie als „das entscheidende selbstreflexive Paradigma für die Erziehungswissenschaft.“¹⁹ Er ergänzt: „Aufgabe und Leistung der Erziehungswissenschaft heute zeigt sich in ihrer Bearbeitung der aktuellen Variante des Themas: Schulautonomie. Und umgekehrt: Was Schulautonomie zum zentralen

¹³ beispielsweise die Arbeit des Niederländers THEO LIKET: *Freiheit und Verantwortung*, dt. Gütersloh 1993; einige österreichische (z.B. POSCH, P./ALTRICHTER, H. *Schulautonomie in Österreich*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Wien ²1993), schweizer Arbeiten und Beiträge aus dem angelsächsischen Raum.

¹⁴ s. hierzu WOLFGANG HÖRNER *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Zum Wandel eines erziehungswissenschaftlichen Problems*. Oldenburger Universitätsreden, Ansprachen, Aufsätze, Vorträge, herausgegeben von FRIEDRICH W. BUSCH und HERMANN HAVEKOST, Oldenburger Universitätsreden Nr.46, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1991.

¹⁵ GERTRUD SCHIESS *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*. Weinheim/Basel 1973.

¹⁶ HEINZ-ELMAR TENORTH 1989, S. 413-431.

¹⁷ TIMMERMANN, DIETER *Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie*. In: PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.

¹⁸ DÖBERT/GEIBLER (Hrsg.) 1997; ROBERT, ANNETTE *Schulautonomie und –selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI, Bd. 391, Frankfurt a.M. u.a. 1999; JACH, FRANK-RÜDIGER *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999.

pädagogischen Thema macht, kann nur erziehungswissenschaftlich formuliert und gelöst werden.“

Noch die Ausläufer der Vorkriegsdiskussion nach 1945 über Autonomie zeigen einen erstaunlichen Reichtum an Begründungszusammenhängen. Versuche, die Grundlagen des Autonomiebegriffes in einer philosophisch-anthropologischen Basis oder dem „pädagogischen Verhältnis“ zu suchen, waren dafür konstituierend. Sowohl in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende, als auch in den darauf weiter ausgebildeten pädagogischen Theorien bei Hermann Nohl, Georg Geißler u.a. lässt sich dieser Ansatz verfolgen. Dabei bildete die Reflexion über Autonomie als Konstitutivum der Pädagogik und der Schule eine Einheit. Davon finden sich Reste in der gegenwärtigen Diskussion, ebenso aber neue Begründungszusammenhänge. Der große Atem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist aus der Diskussion gewichen. Pragmatische Ansätze dominieren. Man mag das bedauern, sollte aber dabei nicht vergessen, dass auch jene von Defiziten gekennzeichnet waren und überdies ein gesellschaftlicher Wandel von exorbitanter Dynamik Pädagogik und Schule mitergriffen haben, dessen Strömungen und Wirbel in die Reflexion integriert werden mussten. Einige dieser Faktoren sind gekennzeichnet durch den zunehmenden Individualismus, eine wachsende Bedeutung von aus der Wirtschaft stammenden Desideraten, durch die Medien in die Öffentlichkeit transportiert, der immer wieder apostrophierte Wandel von Kindheit und Jugend, der familialen Verhältnisse. Nicht zuletzt sind es politische Bewegungen wie die sog. 68er Revolution, die eine Welle von Partizipationsforderungen hervorbrachte, das Autoritätsverhältnis nicht nur in den Universitäten, sondern auch in den Schulen und Familien veränderte. Vorgänge wie das Scheitern der Bildungsreform in den siebziger Jahren führten einerseits zu Resignation in Bezug auf die großen Reformentwürfe, die auf eine grundlegende Veränderung der Rahmenbedingungen für Schule abzielten, Partizipation und Autonomie institutionalisieren wollten, andererseits brachte die Enttäuschung nicht nur Resignation hervor, sondern auch Reformansätze, die nicht mehr ins Große gingen, wohl aber auf der Erkenntnis basierten, dass es die Möglichkeit von Reformen „von unten“ gab. Die Bedeutung der Einzelschule in diesem Prozess wurde entdeckt.

DÖBERT/GEIßLER haben die Situation der Diskussion umrissen²⁰: "Nachdenken über moderne Schule hat sich seit Beginn der neunziger Jahre auch in Deutschland zunehmend um den Begriff "Schulautonomie" versammelt. Letztlich wird die Stellung von Schule in

¹⁹ PASCHEN 1996, S. 197.

²⁰ DÖBERT/ GEIßLER 1997, S. 5.

Staat und Gesellschaft in einer zunehmend auch polarisierten Diskussion neu verhandelt. Schulautonomie wird an den Polen des Diskurses entweder als modisches "Schlagwort" distanziert oder als überragender "Schlüsselbegriff" favorisiert. Ähnlich lässt sich - wie auch einige Länderstudien in diesem Band zeigen - die Spanne der Diskussion auch in anderen europäischen Ländern umreißen. Folgt man den einschlägigen Publikationen, so halten sich Skepsis und zustimmende Erörterung etwa die Waage.²¹ "Und keineswegs ist sich die in verschiedenen Dimensionen, insbesondere auch juristisch, bildungspolitisch und pädagogisch geführte Diskussion ihres immer wieder erklärungsbedürftigen Begriffes sicher, denn von den beteiligten Seiten wird er unterschiedlich gefüllt. Besonders engagierte Schulleiter, Lehrer und Schüler nehmen ihn als Ermutigung zum eigenen Konzept, als Chance pädagogischen Handelns. Kritiker möchten ihn zugleich auch als ein vor allem von Schulverwaltern und Bildungspolitikern versuchtes Krisenmanagement bezeichnen...Die verschiedenen Meinungen sind im Fluss, neue Erwartungen und Befürchtungen kommen auf, insgesamt muss das Thema wohl noch auf längere Zeit als offen gelten." HANS-PETER FÜSSL²² stellt die Frage, ob Schulautonomie nicht nur ein Modethema sei. Auch hier findet sich die Klage über die fehlende Klarheit darüber, was mit Schulautonomie gemeint sei: „Klärung der Begrifflichkeiten tut not.“²³

Die Frage, die an die Literatur zu richten ist, lautet: wie weit ist der Begriff „Autonomie“ elaboriert? Finden sich überhaupt Ansätze zu einer Begriffsklärung? Findet *Reflexion* auf Autonomie statt?

Nochmals sei bemerkt, dass eine solche Klärung die Grundlage einer allgemein zugänglichen und vermittelbaren Diskussion ist. Auch wenn geltend gemacht werden kann, dass Begriffe historischer Wandlung unterliegen, so ist *jetzt* zu sagen, was man *jetzt* meint. Durch begriffliche Klarheit²⁴ werden Begründungszusammenhänge für Autonomie sichtbar, die sonst als unausgesprochene Prämissen im Nebel bleiben und dadurch auch Entscheidungen für oder gegen Autonomie auf eher Treu und Glauben denn auf Erkenntnisse oder wenigstens Axiome gründen.

²¹ DÖBERT/GEIBLER 1997, S. 5.

²² HANS-PETER FÜSSL *Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der "Schulautonomie" - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern*. In: DÖBERT/GEIBLER 1997, S. 11-25; hier: S. 11.

²³ FÜSSL 1997, S. 18.

²⁴ ich meine mit Begriff nicht etwa eine bloße Definition, die nicht möglich ist (Vgl. HELMUT SEIFFERT *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. München ¹¹1991, S. 41-42), sondern nur eine möglichst verlässliche Aussage über Prädikatoren, deren Bedeutung (Begriff) damit möglichst eindeutig wird und Regeln des Gebrauchs erkennbar macht.

Es ist dabei einerlei, ob der Begriff anders gefasst wird oder im Sinne dieser Arbeit, wenn nur die Differenz erkennbar ist und dies ist sie nur bei begrifflicher Deutlichkeit. Denn selbstverständlich sind andere Determinationen möglich: die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik beispielsweise rekurriert auf den Begriff der Individualität und leitet aus der ihr zugesprochenen Autonomie das Desiderat einer pädagogischen Autonomie ab. Es wird noch zu zeigen sein, dass Steiners Ansatz dieser Fassung verwandt, wenngleich nicht mit ihr identisch ist. Weiterhin verwandt hiermit ist der Ansatz, der als immanente Eigenschaft der Persönlichkeit Freiheit postuliert. Hier ergeben sich schwierige Probleme im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit; denn nicht nur hängt an dieser Fassung ein endlos diskutiertes philosophisches Problem, vielmehr ist auch nicht zu sehen, wie darüber hinausgekommen und zu einer plausibel daraus entwickelten Praxis gelangt werden kann. Zudem haben solche Ansätze die Tendenz, insofern defizitär zu sein, als sie dazu neigen, die Versprechungen durch Freiheit nicht durch ein Bedenken der andererseits einzugehenden Abhängigkeiten zu ergänzen. Dennoch spielt diese Version eine Rolle.

Weitere denkbare Aspekte bringen solche Begriffe ins Spiel, die Autonomie inhaltlich partialisieren und dies durch Wortbildungen kundtun wie etwa Teilautonomie, relative, curriculare, finanzielle oder Verwaltungsautonomie („Selbstverwaltung“) etc. Dabei setzen sie jedoch immer einen – freilich ungeklärten - Begriff von Autonomie voraus, da sich der Teilbegriff auf einen solchen beziehen muss.

Eine eigene Gruppe bilden Ansätze, die überhaupt keinen Begriff von Autonomie entwickeln, dennoch implizit einige Elemente übernehmen wie etwa den Basisbegriff Demokratisierung, Partizipation oder den „mündigen Menschen“. Sie sind oft extrem praxisorientiert und neigen im Gegensatz zu anderen Richtungen dazu, intendierte Reformen nicht von den Rahmenbedingungen her zu initiieren, sondern postulieren die Einzelschule als *den* Ort, von dem Reform auszugehen habe.

Zwischen diesen Richtungen gibt es eine Reihe von hier oder dorthin tendierenden Zwischenformen oder Symbiosen.

Eine weitere Kategorie von Begriffen ist geprägt, oft beschränkt durch Gesichtspunkte einer Profession, etwa des Juristen oder Verwaltungsfachmannes.

Hiermit ist das Spektrum möglicher Ausprägungen angedeutet.

Die Sichtung der vorliegenden Literatur zu dem Thema Autonomie ergibt ein zunächst frappierendes Defizit: aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt keine mir bekannte elaborierte Entwicklung des Begriffes Autonomie vor. Es finden sich nur

Verweise auf eine vergangene Epoche der Erziehungswissenschaft, die in etwa mit den Namen Hermann Nohl und Georg Geissler und den sog. Reformpädagogen umrissen ist, sowie einige Ansätze zu einer Systematik. Diese Feststellung kontrastiert mit der Tatsache der inzwischen unübersehbaren Fülle von Veröffentlichungen, die Autonomie thematisieren. Man kann den Begriff einer anderen Wissenschaft entlehnen, wie dies mit dem von Luhmann/Schorr entwickelten geschehen soll, wobei auch andere Quellen denkbar sind wie etwa die in der Biologie entwickelten Vorstellungen im Zusammenhang mit dem Begriff der Autopoiese bei MATURANA/VARELA²⁵. Hier bleibt allerdings immer die Mühe der „mehrperspektivischen“ Bearbeitung, die KLAFFKI dem Erziehungswissenschaftler abfordert, der - von ihm so genannte - „Alternativpositionen“ zu integrieren und für das Erziehungssystem fruchtbar zu machen versucht; schließlich geht es um Schule, Bildung, Erziehung und damit auch um Eigenes dieser Welt oder dieses Systems²⁶; man kann versuchen, den jeweils *implizit* enthaltenen Begriff herauszudestillieren, was gelegentlich sinnvoll sein kann, wenn man die Position eines Autors, die er selbst nicht explizit macht, herausarbeiten möchte; dies ist hier nicht das Ziel.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Autonomie hat sich eine deutliche Verschiebung der Gewichte von hohem Theorie-Anspruch der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ zu einer mehr pragmatischen Behandlung des Themas vollzogen, die sich verstärkt der Frage der Wirkungen und der für sie verantwortlichen Faktoren widmet und damit allerdings verschärft das Problem kausaler Zusammenhänge in Schule und Erziehung in den Blick rückt. LUHMANN bezeichnet den Vorgang als „realistische Wende“²⁷, durch die das Technologie-Problem der Pädagogik neu aufgeworfen werde. Der Vergleich der Bearbeitung des Themas Autonomie, wie SCHIESS (1973) sie wiedergegeben hat und heutigen Ansätzen spiegelt diese Wende schon in den im Zusammenhang mit „Autonomie“ formulierten Themen. Es geht heute um Fragen, ob und wie Schulautonomie die Qualität der Schulen verbessern könne und wie methodisch abgesichert Entscheidungen darüber getroffen werden können.

²⁵ s. HUMBERTO MATURANA/FRANCISCO VARELA *Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen.- Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern 1987.

²⁶ WOLFGANG KLAFFKI *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. In: KARL-HEINZ BRAUN, KLAUS MÜLLER, REINHARD ODEY (Hrsg.) *Subjektivität, Vernunft, Demokratie: Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik*. Basel 1989; S. 4-33; hier: S. 5-6.

²⁷ LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M. 1988: die „realistische Wende“ (S. 10).

Damit sind auch problematische Folgen verbunden: so ist ein Verlust an begrifflicher Schärfe und theoretischem Fundament oder Bezugsrahmen zu bemerken. Auch kann eine nicht seltene Auslieferung der Pädagogik an außersystemische Leitideen als problematisch gelten. So wird in der Autonomie-Diskussion eine Problematik der Situation der Erziehungswissenschaft selbst gespiegelt und es ist gerechtfertigt, in einigen Fällen von einem Verlust an pädagogischer Orientierung, erziehungswissenschaftlichem Reduktionismus zu sprechen.

Der Gewinn neuerer Ansätze kann wie folgt skizziert werden: Probleme müssen zu Themen werden, damit sie bearbeitet werden können. Dies wird geleistet durch die Isolierung konkreter Praxisprobleme. Es wurden eine Reihe von Lösungsansätzen zur Behebung von diagnostizierten Fehlentwicklungen, Missständen erarbeitet. Die Konzentration auf Themen wie „gute Schule“, „Qualität“, „Evaluation“, „Schulklima“ repräsentiert diese Entwicklung.²⁸ Vielfach erscheint ein spezifisches Begründungsmuster: als Basis der Argumentation erscheint der Krisentopos in verschiedenartiger Brechung. Ein häufig wiederkehrendes Argumentationsschema stellt einen rapiden gesellschaftlichen Wandel fest, mit dem die Schule nicht mithalte.²⁹ Die Folge seien Probleme der Schule, die bis zu einer Krise des Schulsystems gesteigert erscheinen. Die so gesehene Krise habe durch die großangelegten Reformbestrebungen der sechziger und siebziger Jahre nicht behoben werden können.³⁰ Aus der Tatsache, dass einerseits die Veränderung der Rahmenbedingungen als gescheitert gesehen wird, andererseits die Schulforschung viele Beispiele dafür erbrachte, dass trotz gleicher Rahmenbedingungen Schulen eklatante Unterschiede in Qualität aufweisen und weiterhin vor allem soziologische Ansätze die Bedeutung der Organisation und in dieser die Bedeutung der Akzeptanz von Schulkonzepten durch die Ausführenden betonten, ergab sich ein Prozess, den man als die „Entdeckung der Einzelschule“ als Organisation bezeichnen kann.³¹ Einbegriffen war hier die Entdeckung des Problems der Wirkungs- (kausalen) Zusammenhänge zwischen -Schulorganisation

²⁸ Näheres hierzu in Teil V.

²⁹ HARM PASCHEN stellt schlicht fest: „Das schulische Bildungswesen steckt in einer tiefen Krise...“ *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: MELZER/ SANDFUCHS 1996, S. 200.

³⁰ Vgl. JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 8.

³¹ Vgl. HELMUT FEND *Schulqualität - die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene*. In: BERG, HANS CHRISTOPH/STEFFENS, ULRICH (Hg.) *Schulqualität und Schulvielfalt*. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991; S. 43-49; Fend gibt hier eine Übersicht über die Entwicklung des Forschungsthemas; Schule sieht er als eine „sich selbst gestaltende Individualität“ (S. 51); Vgl. auch KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989; STEFFENS/BARGEL 1993, S. 59-60, beide

(Autonomie, corporate identity, Schulprofil, Schulklima, Evaluation etc.) und „Qualität“, „Leistung“ der Schule. Daraus entstand eine Fülle von programmatischen Entwürfen (Reformansätze des Deutschen Bildungsrates³²) und pragmatischen Therapie-Ansätzen, Projekten (Organisationsentwicklung; Schulinterne Lehrerfortbildung; Schulberatung, Forderung nach mehr Kooperation und mehr „Selbständigkeit“; die Projekte und die Schulgesetzgebung³³ in Bremen, Hamburg, NRW - u.a. Bildungskommission „Bildung der Zukunft - Schule der Zukunft“, Hessen etc.³⁴).

Die Folgen dieser Entwicklung für die Behandlung des Autonomie-Themas waren einerseits ein inflationärer Gebrauch des Terminus, andererseits eine Degeneration des Begriffes zu entweder allumfassender Inhaltsleere oder Inhaltsverlust durch spezialisierende Engführung. Man weiß nicht mit Sicherheit, wovon die Rede ist, wenn Autonomie als Terminus auftritt. Das führt zu Kommunikationsschwierigkeiten. Nicht nur ist die Sprache, in der über Autonomie kommuniziert werden kann durch die Spannweite zwischen Null und Alles unscharf, sondern auch dadurch, dass dazwischen in die sprachliche Fassung der Autonomiediskussion verschiedene Semantiken eingehen, die, wenn dies nicht erkannt wird, zu Missverständnissen führen müssen. „Intersubjektive Kommunikabilität“ ist damit gefährdet, es sei denn, die jeweilige Semantik wird identifiziert und zuverlässig geklärt. Dann aber bleibt die Frage, in welche Sprache übersetzt wird.

Mein Vorhaben ist es, in dieser Richtung einen Versuch zu machen. Mindestens soll gewährleistet sein, dass innerhalb dieser Arbeit die einzelnen analytischen Komponenten soweit aufeinander bezogen und inhaltlich geklärt werden, dass die Behandlung des Themas „Waldorfschulen und Autonomie“ in den weiteren Teilen der Arbeit dadurch ein Fundament erhalten kann.

Eine oberflächliche Ersterkundung der semantischen Felder, die mit dem Terminus Autonomie verknüpft werden, geben einen Überblick über die Breite des Spektrums, das in der Literatur auftritt. Daraus kann die Notwendigkeit ersichtlich werden, für die Behandlung des Themas zunächst die Voraussetzung einer Theorie-/Logik –geleiteten Systematisierung zu erarbeiten.

geben einen Überblick über die Entwicklung der Forschung in Richtung auf Erkenntnis der Bedeutung der Einzelschule für Effizienz und Qualität.

³² s. JÜRGEN BAUMERT, ACHIM LESCHINSKY u.a. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994 (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe).

³³ s. FÜSSL in: DÖBERT/ GEIBLER 1997, S. 24.

2.2.2. Semantische Vielfalt – eine Liste

Die folgende Liste von Termini, die in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Autonomie gebraucht werden, zeigt die apostrophierte Problematik:

Idee der Autonomie, Begriff der Autonomie, Autonomieprinzip, Autonomiekonzepte, formale Autonomie, Autonomiedebatte/-diskussion, Autonomiethema, Autonomieproblem, Autonomieformel, Autonomieräume, Autonomisierung, Fragen der Autonomie

Autonomiehoffnungen, Unabhängigkeit/Selbständigkeit, autoritäre Autonomie, Defensivautonomie, Anti-Autonomie-Affekt, Autonomie als Zumutung, Autonomiestreben, Autonomieanspruch, Autonomieverständnis

Autonomie der Persönlichkeit, Systemautonomie, Autonomie der Handlungsträger, autonomieförderndes Staatsverständnis, Autonomiepolitik, Autonomie des Bildungswesens, korporative Autonomie, regionale Autonomie, territoriale Autonomie, Gestaltungsautonomie, Autonomie der Wissenschaft

Autonomie der pädagogischen Wissenschaft, Hochschulautonomie, Autonomie der Studierenden, Autonomie des Erziehungssystems, pädagogischer Autonomiebegriff, pädagogische Autonomie, Autonomie der Erziehung, Autonomie des Erziehens, Autonomiethese in der Pädagogik, Autonomie als Bildungsziel, Idee der Autonomie des Auffassens

Autonomie des Schulsystems, Autonomie der Einzelinstitution, Autonomie der Schule/Schulautonomie, Autonomie der öffentlichen Schule, Recht auf Autonomie der Schule, Gestaltungsautonomie der Organisation, Autonomie als Gestaltungsaufgabe der Schule, Autonomie als Gestaltungsaufgabe der Schule, Gestaltungsautonomie, Teilautonomie der Schule, relative Autonomie, regionale Autonomie, Last der Autonomie

Autonomie der Schulgemeinde, Autonomie der Schulleitung, Autonomie der Schulträger, Autonomie aus Lehrersicht, professionelle Autonomie, individuelle Autonomie der Lehrer, Autonomieansprüche der Profession (Lehrer), Befähigung zur Autonomie, Gestaltungsautonomie der Lehrer/der Schule, Lehrerautonomie, autonomiefähige Lehrer.

Allein diese Liste zeigt, mit welchem komplexem Konnotationsgeflecht der Terminus Autonomie verbunden ist und warum begriffliche Klärung notwendig ist. Die Unklarheiten haben durchaus konkrete Auswirkungen auf die Behandlung des Themas und damit auf Einstellungen. Es überschneiden sich politische, soziologische, rechtliche, erziehungswissenschaftliche, psychologische, theoretische, praktische, partikuläre etc. Aspekte des Themas „Autonomie“. Der interdisziplinäre Charakter der Debatte um Schulautonomie wurde schon von PASCHEN³⁵ als Merkmal konstatiert.

³⁴ BILDUNGSKOMMISSION NRW *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied/Berlin 1995.

³⁵ PASCHEN IN: PASCHEN/WIGGER 1996, S. 7-8.

Wenn etwa VON HENTIG³⁶ erklärt: „Die vom Staat eingerichteten Schulen sind überdies weisungsabhängige Anstalten – aus guten Gründen. Eine wirkliche Autonomie werden die öffentlichen Schulen in Deutschland nicht haben; die ist an Autarkie gebunden und verträgt sich nicht mit der Schulpflicht... Aber mehr Selbständigkeit täte den Schulen gut....“ zeigt sich das Problem begrifflicher Unklarheit, das schon durch die Liste signalisiert wird, indem hier schon zwei terminologische Unklarheiten zu konstatieren sind: Autarkie ist *keine* Voraussetzung von Autonomie³⁷; Selbständigkeit bleibt als Begriff vage.

2.2.3. Folgen und vorläufige Folgerungen

Eine grobe Klassifizierung würde sich ohne Schwierigkeiten anhand der Liste ergeben: eine Gruppe von Termini kann man unter dem Gesichtspunkt „abstrakt“ zusammenstellen. Hierzu gehören solche Kombinationen wie Begriff, Idee oder Konzept der Autonomie. Eine weitere Kategorie schon konkretisierter Ausdrücke deutet auf eine Intention oder ein Postulat. So etwa Autonomiestreben, oder Autonomieanspruch. Weitere Kategorien stellen Bezüge her zwischen Autonomie und Feldern, auf denen sie realisiert werden soll. Die Liste kann beliebig erweitert werden, indem etwas komplexere Zusammenstellungen hinzugenommen werden (Autonomie fördert corporate identity; ist Autonomie lehrbar? Autonomie gegenüber dem Staat, Autonomie gegenüber den Behörden, Autonomie für nichtstaatliche Interessenten, Autonomie ist kein schultheoretisches Konzept, Autonomie und Schulträger, Autonomie und Systementwicklung, Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart, Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen etc.).

Die oberflächliche Betrachtung zeigt, dass der Terminus Autonomie sowohl als Begriff verwendet wird, dem man einen definierten Inhalt zuschreibt, als auch versehen mit diversen freien Valenzen als Kristallisationskern für die Anbindung an bestimmte Bezugfelder. Diese sind hier zunächst: die Persönlichkeit (Stellung je nach Auffassung des Verhältnisses von Individuum/Subjekt und Gesellschaft); System; Staat, Gesellschaft, Bildungswesen; Wissenschaft; Pädagogik; Erziehung; Institutionen; Schulsystem; Einzelschule; Schulgemeinde; Schulträger; Lehrer, Schüler.

³⁶ HENTIG, HARTMUT VON *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung*. Seelze-Velber 1999, S. 77.

³⁷ s. dazu NIKLAS LUHMANN *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M. ³1993, S. 69. Autarkie bezieht sich auf Austauschprozesse zwischen System und Umwelt und hängt von dem Niveau ab, auf welchem sich das

Die Erziehungswissenschaft hat keinen einheitlichen Begriff von Autonomie entwickelt. Der schwankende Gebrauch spiegelt die oft ungeklärten Prämissen, die in ihn eingehen.

Die dürre Übersicht gibt noch keineswegs einen Eindruck von der tatsächlichen Vielfalt, Differenzierung und, wenn man nicht nur auf Defizite sieht, von dem Reichtum und Engagement in Sachen Autonomie. So viel jedoch wird schon sichtbar: auch wenn man nur den Ausschnitt aus der Autonomiediskussion in Betracht zieht, der durch die Bearbeitung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Literatur abgesteckt ist, wenn man also außer Acht lässt, was etwa die Persönlichkeitspsychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft, Philosophie zu diesem Thema beigetragen haben, so ergibt sich ein Spektrum an Bezügen, das von der Einzelperson über die Einzelschule bis hin zu Staat und Gesellschaft reicht und auch die Erziehungswissenschaft selbst nicht ausspart.

Das Fehlen einer theoretischen Orientierung und begrifflicher Klarheit, das in dem Variantenreichtum zutage tritt, signalisiert zum einen Klärungsbedarf, zum anderen aber auch die Tatsache, dass es hier offenbar um ein für die Reflexion des Erziehungssystems konstitutives Moment geht. Dass es dabei nicht nur um Anforderungen an den wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch um Entscheidungen, die von den in der Schulpraxis Mitbetroffenen geht, dass der ungeklärte Begriff Autonomie alles zwischen Ängsten und hohen Erwartungen auslöst, zeigen die Bemerkungen von FÜSSL³⁸, der die Unklarheiten und die Unschärfe dafür mitverantwortlich macht, dass bei vorhandener Innovationsbereitschaft der Lehrer von diesen mit Autonomie die Erhöhung von Lehrpflichtstunden, Zunahme von Belastungen etc. assoziiert werden.

Durchmustert man die erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema „Autonomie“, wird man leicht zu der Assoziation kommen, es handle sich auf diesem Feld um die analoge Situation zu dem Zeitalter der Entdeckungsreisen seit dem 15. Jahrhundert. Es gibt keine verbindliche Karte eines Gebietes, geschweige denn des Globus. Die Welt ist noch nicht mit Gitternetzen überzogen, keine Längen- und Breitengrade, die Orientierung vermitteln. Jeder hat seine eigene Karte. Cipangu und Indien sind noch eins, irgendwo lebt der sagenhafte König Johannes...

Unklar ist, wenn das Stichwort fällt, ob es sich um einen Begriff aus dem Rechtsleben, einen Begriff der Anthropologie, Psychologie, Ökonomie, Soziologie, Philosophie handelt und ob das Gemeinte Gemeinsamkeiten, Differenzen oder wo es Überschneidungen aufweist. Das

System von der Umwelt unabhängig machen kann. Autonomie bezieht sich auf das Niveau, auf dem das System jene *selbst steuern* kann.

³⁸ FÜSSL 1997, S. 14-15.

Problem, um das es geht, wird von BÖTTCHER³⁹ scharf umrissen: „Man sagt Autonomie und man versteht sich nicht.“

Derselbe Autor macht in diesem Zusammenhang geltend, die Lehrerverbände GEW, DL, VBE seien gegen Autonomie im „bisher gebräuchlichen Wortsinn“.⁴⁰ Auch BOHNSACK⁴¹ macht auf das Problem aufmerksam, indem er von der „Abwehr des Ungewohnten“ spricht. Solchen Äußerungen stehen dezidierte Forderungen nach mehr Autonomie gegenüber, ja die Aussage: „Wir sind der Auffassung, dass Autonomie ein durchgängiges Prinzip der Erziehung ist: Die in ihrem Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich mit relativer Autonomie ausgestatteten Pädagogen sind zugleich Garanten einer autonomen Schule, die nur einer Sache verpflichtet ist: der Sache ihrer Schüler! Diese Sache aber heißt: Mündigkeit, Autonomie!“⁴²

Aus der offenkundigen Tatsache eines gewissen „Nuancenreichtums“ in der Verwendung des Terminus „Autonomie“ und seiner Implikationen allerdings die Notwendigkeit abzuleiten, die Vielfalt durch Einheit ersetzen zu wollen, hieße die Tugend der Einfalt zu predigen oder geistige Gleichschaltung zu betreiben. So soll es hier nur darum gehen, den Versuch zu machen, Verständlichkeit durch Klärung über das in Rede stehende Thema zu erreichen.

2.2.4. Kriterien für einen systematischen Ansatz

Den Wert eines Ansatzes zu einer Systematisierung möchte ich an fünf Gesichtspunkten festmachen:

1. Klarheit der Begriffe; 2. der Systematisierungspotenz, 3. der heuristischen Fruchtbarkeit und 4. dem „Sinn“, den er erschließt, 5. der methodischen Sorgfalt der Analyse.
2. Die Notwendigkeit, zu klar umrissenen Begriffen zu kommen, wurde oben schon dargelegt. Begriffe, die hier tauglich sind, müssen genügend von anderen abgegrenzt und inhaltlich gefüllt sein.

³⁹ WOLFGANG BÖTTCHER *Autonomie aus Lehrersicht*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995, S. 55-82.

⁴⁰ BÖTTCHER 1995, S. 60-61.

⁴¹ FRITZ BOHNSACK *Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule*. In: Die Deutsche Schule 1995, H. 1, S. 21-37; hier S. 22.

⁴² TONI HANSEL *Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag*. Aachen 1989, S. 14.

Unter Systematisierungspotenz verstehe ich die ordnende Leistung der vorgelegten Kategorien in zwei Richtungen: Differenzbildung und Vollständigkeit.

Die heuristische Fruchtbarkeit enthält beide Elemente der Systematisierungspotenz und ist darüber hinaus eng daran gekoppelt, wie weit Binnendifferenzierungen Zuordnungen auf niedrigeren Analyse-Ebenen zulassen und inwieweit sich daraus formulierbare, d.h. bearbeitbare und anschlussfähige Themen ergeben.

Mit „Sinn“ soll die Verweisungsabundanz, d.h. die Fülle innerhalb der Grenzen und der Überschuss der Fülle an thematischen Verweisen über die Grenzen der Einzelkategorien hinaus, bezeichnet werden.⁴³

Die heuristische Fruchtbarkeit wird nicht durch die Größe der Ordnungskategorien allein gewährleistet. Mit steigendem Abstraktionsgrad sinkt der Grad an Differenzierung und an konkreten Bearbeitungsmöglichkeiten. Der Gewinn durch Simplifikation und damit Handhabbarkeit ist jedoch nicht notwendig verbunden mit einem Verlust an Binnendifferenzierung innerhalb der einzelnen Kategorien. Er kann wettgemacht werden durch Einführung niedrigerer Abstraktionsebenen, auf denen jeweils für eine wissenschaftliche Bearbeitung fruchtbare Einzelprobleme sichtbar werden, Fragestellungen sich ergeben und thematische Anschlussmöglichkeiten auftreten. Allerdings würde ein „wildes Aufwerfen“ von Problemen und Fragen anhand zufällig identifizierter Problemknoten kaum zu einer Systematisierung beitragen. Daher wird ein den Analysevorgang steuernder theoretischer Ansatz heuristisch eher produktiv sein. Dabei geht es nicht um „Theorie“ als solche, sondern um die Frage, ob es einen theoretischen Bezugsrahmen gibt, der heuristische Fruchtbarkeit verspricht - und das Versprechen hält.

„Sinn“, verstanden als „Verweisungsabundanz“, erschließt sich wiederum erst bei entsprechender Differenzierung der Inhalte und formalen Beziehungsvalenzen der Systematisierungskategorien und ist damit abhängig von den beiden erstgenannten Vorgaben.

Nach einer notwendigen Zwischenbemerkung, soll mein Ansatz mit Bezug auf die genannten Kriterien dargestellt werden.

2.2.5. Zum Versuch einer Systematik

⁴³ NIKLAS LUHMANN versteht unter Sinn die Anschlussfähigkeit, die die Elemente eines autonomen Systems aufweisen muss. Der Begriff wird hier übertragen gebraucht; s. *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. 1996, S. 28; mehr dazu S. 92ff.

Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft hat bislang wenige Ansätze zu einer systematischen Darstellung des Themas Autonomie erarbeitet. So haben PASCHEN (1995, 1996), RICHTER (1995), TIMMERMANN (1996), RICHTER (1995), WEISHAUPT/WEIß (1997), zuletzt ROBERT (1999) einen Versuch zur systematischen Ordnung des Autonomie-Themas vorgelegt.⁴⁴ ROBERT folgt mit ihrer Systematik den von RICHTER vorgestellten sechs theoretischen Ansätzen⁴⁵, die jeweils unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet werden: den politikwissenschaftlichen, einen verwaltungswissenschaftlichen, einen soziologischen, einen juristischen, einen pädagogischen und einen wirtschaftswissenschaftlichen. Robert macht weitere Unterscheidungen, wie etwa unterschiedliche „Autonomiequalitäten“. Der Versuch, Übersicht über die Ansätze zu gewinnen, verweist jedoch gerade durch die Komplexität dieser Darstellung auf das Problem selbst. Er dient erklärtermaßen auch nur der Einordnung bzw. dem Vergleich des Autonomie-Konzepts der Waldorfschulen mit den theoretischen Ansätzen der gegenwärtigen Autonomie-Diskussion und eignet sich nicht als Instrument für die Beobachtung der Autonomie als Erfahrung der Waldorfschulen.

Ich habe mich für die Zwecke dieser Arbeit für einen Ansatz entschieden, den ich für fruchtbar halte, weil er sowohl einen klaren Begriff, notwendige Einfachheit und auch Anschlussfähigkeit und damit einen brauchbaren Referenz-Rahmen bietet. Die folgenden Ausführungen dienen der Gewinnung dieses Rahmens. Zunächst zu einigen herausragenden Versuchen systematischer Darstellung zum Thema Autonomie.

3. Vier Angebote für eine Systematik

Vier Angebote, zu einer Systematik des Themas Autonomie zu kommen, sollen auf ihre Brauchbarkeit für einen Referenzrahmen dieser Arbeit überprüft werden.

⁴⁴ s. HARM PASCHEN *Schulautonomie in der Diskussion*. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 1995, S. 15-19, ders. *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: MELZER/ SANDFUCHS 1996; HARM PASCHEN/LOTHAR WIGGER (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996; INGO RICHTER *Theorien der Schulautonomie*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995, S. 9-29; TIMMERMANN, DIETER *Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie*. In: PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996; HORST WEISHAUPT/MANFRED WEIß *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung*. in: DÖBERT/ GEIBLER 1997, S. 27-45; ROBERT 1999.

⁴⁵ ROBERT 1999, S. 64-68.

INGO RICHTER hat (1995) einen Versuch zu einer systematischen Darstellung unternommen.⁴⁶ Richters Absicht ist, „eine gewisse Ordnung im Dschungel der Argumente“ herbeizuführen, wenngleich er einschränkend bemerkt: „Dieser Versuch ist nicht frei von einer gewissen Willkür...“⁴⁷ Richter identifiziert sechs verschiedene theoretische Ansätze, die er sechs verschiedenen Wissenschaften zuordnet. Das Ergebnis eine Typologie, die sechs Typen enthält.⁴⁸ Richter führt innerhalb der jeweiligen Typen je zwei Varianten, eine traditionelle und eine moderne vor. Die sechs Typen sind: 1. der politikwissenschaftliche Ansatz; 2. Der verwaltungswissenschaftliche Ansatz; 3. Der soziologische Ansatz; 4. Der rechtliche Ansatz; 5. Der pädagogische Ansatz; 6. Der ökonomische Ansatz.

Auch Richter weist auf die Bedeutungsvielfalt des Begriffes Autonomie hin, dessen Spektrum „...pädagogische Freiheit in der Staatsschule als schulische Lebensform, völlig unabhängig von Rechtsform, Organisation und Verfahren...“ bis zu „...unternehmerische Freiheit zum Zwecke der Optimierung des betriebswirtschaftlichen Erfolges...“ umfasse.⁴⁹ Damit charakterisiert er zutreffend den Stand der Diskussion: heterogene Ansätze, Mehrdeutigkeit der Begriffe... Richter will eine Ordnung durch Bezug von Autonomie-Vorstellungen zum Wissenschaftssystem herstellen. Dabei versucht er nicht, eine begriffliche Analyse des Autonomieproblems zugrunde zu legen oder einen theoretischen Referenzrahmen für die von ihm vorgestellte Typologie zu geben. Was die Selektion der in den Katalog aufgenommenen Typen leitet, bleibt daher undefiniert und wird nicht explizit gemacht, obschon eine grobe Durchsicht durchaus die Rekonstruktion eines implizierten Begriffs zuließe. Was Theorie an dieser kategorialen Einteilung ist, wird ebenfalls nicht thematisiert. So bleiben also Fragen offen: welche Prämissen bedingen überhaupt eine Zuordnung zu der Typologie? Warum wird nur das gesellschaftliche Teilsystem Wissenschaft als Zuordnungsrahmen gewählt - sind damit die Möglichkeiten (theoretisch wie phänomenal) umrissen? Inwiefern ist es berechtigt, von einer „Theorie“ der Schulautonomie zu sprechen? Inwiefern handelt es sich bei dem pädagogischen Ansatz um einen „pädagogischen“, und bei den anderen nicht?

⁴⁶ RICHTER 1995.

⁴⁷ RICHTER 1995, S. 9.

⁴⁸ Damit ist eine höhere Stufe der Aggregation der Phänomene im Sinne einer symbolischen Generalisierung angestrebt, als sie gemeinhin in der Literatur zum Thema Autonomie erkennbar ist. Die wissenschaftlich produktive Folge ist Differenzbildung und damit die Möglichkeit der Identifizierung, d.h. Bearbeitbarkeit. S. hierzu NIKLAS LUHMANN: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main ⁶1996, S. 135-141. Die Frage, inwieweit es sich hierbei um eine „Theorie“ der Schulautonomie handelt, wird unten noch einmal aufgegriffen.

⁴⁹ RICHTER 1995, S. 11.

Für die Verfolgung meines Themas genügt es zunächst, den Wert des Ansatzes zu einer Systematisierung, wie ihn Richter vorgelegt hat, unter den drei Gesichtspunkten zu prüfen, die oben entwickelt wurden: 1. der Systemisierungspotenz, 2. der heuristischen Fruchtbarkeit und 3. dem „Sinn“, den er erschließt.

Der Bezug auf das Wissenschaftssystem leistet zunächst, dass bei dem Thema Autonomie der Schule die Verflechtung mit anderen, nichterziehungswissenschaftlichen Teilsystemen des Wissenschaftssystems sichtbar wird. Die Probleme, die mit dieser Tatsache zusammenhängen, sind in der Erziehungswissenschaft immer wieder diskutiert worden, sie sind Bestandteil der Rechtfertigungsdebatte, der sie sich immer wieder unterzogen hat. Wenn auch diese Debatte hier nicht verfolgt werden kann, soll doch darauf hingewiesen werden, dass Richter diese Frage nicht aufwirft, sondern den Demokratieansatz der politischen Wissenschaft zuweist, insoweit es um das Ziel: „Demokratisierung der Gesamtgesellschaft“ geht, den Freiheitsansatz („Pädagogische Freiheit als Funktionsprinzip der Schule“) der Soziologie etc. Der einzige pädagogische Ansatz, den er anführt, bezieht sich auf „Demokratie als Erziehungsziel“.

Daraus folgt: die Systematik erbringt eine Unterscheidungsleistung, indem sie differente Wissenschaften als kategoriale Ordnungseinheiten vorgibt. Allerdings zeigt sich, dass die Abgrenzung Schwierigkeiten macht. Sowohl die „Erziehung zur Demokratie“ („Erziehung durch Organisation“ als pädagogischer Ansatz), als auch der Bezug auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext (politikwissenschaftlicher Ansatz) lassen sich auf Soziologie beziehen.⁵⁰ Hier müsste das Problem der „Schnittmengen“ wenigstens andeutungsweise gegriffen werden.

Die Zuordnung aller sechs Kategorien nicht zum Wissenschaftssystem, sondern zum Erziehungssystem ließe sich ebenfalls vertreten.

Ein weiteres Problem stellt sich, das die Frage der Vollständigkeit betrifft. Auch wenn Vollständigkeit nur ein theoretisches Desiderat ist und die systematische Ordnung des Faktischen u.U. mit weit geringeren Ansprüchen erreichbar ist, bleibt doch die Frage, ob allein das Bezugssystem „Wissenschaft“ ausreichend ist, um die Phänomene zu kategorisieren. Zunächst liegt auf der Basis von bloßer Vermutung der Verdacht nahe, dass Schule mit allen gesellschaftlichen Systemen in Wechselwirkung steht und daher ebenso Autonomie - als Eigenschaft, bloßes Merkmal von Schule oder Konstituens. Die Literaturliste zum Thema „Schule und Gesellschaft“ spricht jedenfalls für die Vermutung.

Damit läge ein theoretischer Grund für die Einbeziehung auch anderer Bereiche des gesamtgesellschaftlichen Systems für die Systematisierung vor und die Systematisierungspotenz ließe sich in dieser Richtung steigern.

Damit ist gezeigt, dass keines der vier Kriterien, die ich für essentiell halte, erfüllt ist.

HEINZ-ELMAR TENORTH (1996)⁵¹ befasst sich mit dem Thema „Autonomie“ im Hinblick auf Lehrerhandeln. Er beklagt einen Mangel der Lehrer- und Unterrichtsforschung: dass sie nämlich ein Klage-topos der Lehrer perpetuiere, indem sie immer noch den Lehrer „...als abhängig-unselbständigen Teil eines bürokratisch kontrollierten Bildungswesens darstellt...“, wohingegen aktuelle Forschungen diesen Beruf in anderem Licht erscheinen ließen: nämlich „...wesentlicher und selbst auch handlungsfähiger...“, und damit „...in den Konsequenzen des Handelns autonom wirksamer Faktor der Gestaltung des Schullebens.“⁵² Der Mangel wird der historischen Lehrerforschung attestiert. Eine folgende differenzierte Analyse zweier für „professionelle Autonomie“ entscheidender Faktoren - Kontrolle und Kompetenz - führt zu einer neuen Sicht des Autonomieproblems. Das Fazit kann so zusammengefasst werden: nicht staatliche Kontrolle war es, die historisch für Autonomie im Bereich des Lehrerhandelns (Methoden) einengend gewirkt hat, sondern eher hat die staatliche Aufsicht Konflikte und Wechsel jeweiliger vorherrschender Richtungen ermöglicht. Diese Sicht sei bislang dadurch verhindert worden, dass historische Analysen „...primär von Ordnungsaspekten aus diskutiert sowie am Beamtenstatus und von der Schulaufsicht aus erläutert...“ worden seien und damit das „berufliche Handeln“ und „die sich wandelnde Aufgabe der pädagogischen Berufe“ ausgeblendet worden seien.⁵³ Insoweit ist Tenorths Darstellung plausibel, als es glaubhaft ist, dass die Autonomieräume für pädagogisches Handeln und Denken größer waren und sind, als Vertreter einer radikaler gedachten Autonomie in ihrer zugespitzten Argumentation (Tenorth spricht vom „Feindbild“ „der“ Reformpädagogen) das Bild zeichneten.⁵⁴

⁵⁰ Vgl. den Einfluss der Organisationssoziologie, „Organisationsentwicklung“ und die Rede vom gesellschaftlichen Wandel hin zu Demokratisierung etc. Hierzu s. Teil V.

⁵¹ HEINZ-ELMAR TENORTH *Die professionelle Konstruktion der Schule - Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses*. In: ZfP, Beiheft 34, 1996. S. 285-298; s. auch zu Autonomie: ders. *Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: KARL-ERNST JEISMANN *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Wiesbaden 1989, S. 413-431; sowie: HELM, LUDGER/TENORTH, HEINZ-ELMAR/HORN, KLAUS-PETER/KEINER, EDWIN *Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1990) Nr. 1, S. 29-49.

⁵² TENORTH 1996, S. 286.

⁵³ TENORTH 1996, S. 287.

⁵⁴ für eine solche Einschätzung von möglichen, oft nicht erkannten oder genutzten Spielräumen gibt es viele Beispiele in der Literatur, Vgl. z.B. WERNER E. SPIES *Autonome Schulleiter?* In: *Bildung und Erziehung*, 1991, H. 4, S. 469-477.

Kritisch anzumerken ist freilich, dass Tenorth auf etwas rekurriert, was es nicht gibt, wenn er jenen Verfechtern der beruflichen Autonomie entgegenhält, sie stützten sich nicht auf „ein erziehungswissenschaftlich beglaubigtes Autonomiekonzept“.⁵⁵ Gibt er selbst ein solches vor? Oder verweist er wenigstens auf ein solches, anderswo entwickeltes? An anderer Stelle⁵⁶ hatte er bemerkt, es sei ein Spezifikum der deutschen Diskussion, dass sie einer eigentümlich pädagogische Deutung verhaftet sei, „...weil sie einen Autonomiebegriff nutzt, der zwar an die praktische Philosophie anschlussfähig bleibt, aber zu den analytischen Instrumenten der Nachbardisziplinen ebenso in Opposition steht wie zur historisch-sozialwissenschaftlichen Analyse von Bildungssystemen.“⁵⁷ Tenorth zeichnet dann wohl die Genese dieses Begriffs nach und zeigt, dass der „...Autonomiebegriff aber auch zu einem zentralen Thema der erziehungswissenschaftlichen und -philosophischen Diskussion...“ wurde. Allerdings sei in der älteren Diskussion das Verhältnis von Bildung und Organisation, Pädagogik und Gesellschaft „in Formeln des ‚Gegensatzes‘ gesehen, als polar gedeutet oder als Widerspruch und Antinomie stilisiert“ worden.⁵⁸ Der theoretische Focus dieses pädagogischen Autonomiebegriffs habe seit seiner Fixierung jeweils zwei unterscheidbare aber aufeinander bezogene Dimensionen bewahrt: die *epistemologische* Dimension (Autonomie der pädagogischen Wissenschaft) und „...die Autonomie der gesellschaftlichen Organisation von Erziehung - die *gesellschaftliche* Dimension.“⁵⁹ Hierauf komme ich noch unten mit Bezug auf Luhmann/Schorr zurück. Die weitere Darstellung beschränkt sich auf die historischen Aspekte der Entwicklung des Autonomie-Begriffs, ohne einen eigenen Ansatz zu bringen – was Tenorth wohl auch nicht beabsichtigte. Nur: wenn festgestellt wird, die „...Autonomieforderungen sind aber trotz solchen Fortschritts so gleich geblieben wie die Klagen über Staat und Verwaltung.“⁶⁰, und weiter: „Angesichts solcher Neigung der Pädagogen, in der Autonomiediskussion die Erfolge herunterzuspielen und die Belastungen aufzuwerten, Kontinuitäten der Kontrolle zu betonen, aber diskontinuierende Entwicklungen der Freisetzung bedeckt zu halten, ist es durchaus angebracht, die typischen Fixierungen der pädagogischen Autonomiediskussion auch historisch noch distanzierter zu betrachten.“ – dann dürfte die Kritik an dem „binnenzentrierten, defensiven Autonomiebegriff bis in die Gegenwart“ doch wohl nur sehr bedingt zutreffen, da die

⁵⁵ TENORTH 1996, S. 288.

⁵⁶ TENORTH 1989, S. 413.

⁵⁷ TENORTH 1989, S. 413f.

⁵⁸ TENORTH 1989, S. 414.

⁵⁹ TENORTH 1989, S. 414.

⁶⁰ TENORTH 1989, S. 425.

Diskussion ganz andere Themen als nur die Klage über Bevormundung und Belastung durch die staatliche Verwaltung des Erziehungswesens hervorgebracht hat.

In der oben angeführten Arbeit (1995) ist in dem Hinweis, sich auf den spezifischen Aspekt der „beruflichen Autonomie“ beschränken zu wollen, implizit ein umfassenderer Begriff von Autonomie mitgedacht, zu dem die professionelle (Methoden- und Unterrichtsautonomie) hinzugehört. Expliziert wird dieser nicht. Tenorth sieht die Entwicklung, wie er sie für diesen Bereich als historische beschreibt, als Glied einer im Größeren sich vollziehenden Entwicklung: „Dagegen zeigt die empirische Schulforschung genau das, was man von den Historikern erwartet hätte, nämlich eine Bestätigung für den generellen Trend⁶¹ im Prozess der Moderne, die Autonomisierung der Schule und die systematische Eigenständigkeit der Lehrerarbeit.“⁶² Zwar trifft auf ihn selbst zu, was er als Vorwurf formuliert: „Das Autonomieproblem der Pädagogik und das Spezifikum pädagogischer Professionalität bleiben gleichermaßen unterbestimmt bzw. werden ignoriert...“⁶³, doch muss berücksichtigt werden, dass es nicht sein Ziel war, etwas nachzuliefern, was die Erziehungswissenschaft eben nicht bietet, wenngleich er de facto davon ausgeht. Er belegt dies nicht, postuliert es nur und rekurriert nur auf alte Konzepte.⁶⁴ Das Verdienst, einen Aspekt von Autonomie neu beleuchtet zu haben, kommt ihm gleichwohl zu.

Es zeigt sich jedoch wiederum der Mangel an Klarheit des Begriffs oder wenigstens an einer Merkmalsammlung, aus der zu entnehmen wäre, was alles gemeint ist, wenn von Autonomie die Rede ist. Sonst wäre es wohl kaum denkbar, dass Tenorth die Methodenfrage, „den Kampf um die Methode“⁶⁵, in Umkehrung seiner Kritik geradezu zu einem „Indiz für einen inzwischen erreichten hohen Grad an Autonomie“ erklären kann, wobei er die *Gewichtung* dieses und anderer Faktoren, die von ihm selbst erwähnt werden, stillschweigend für die Autonomiedebatte zugunsten des Methodenarguments entscheidet. Damit soll nicht gesagt sein, dass es nicht ein entscheidender Faktor sein *könnte*, nur müsste diese Gewichtung gegenüber anderen mögliche irgendwie gerechtfertigt werden.

Tenorth geht dann über das Ziel, nur eine Lücke aufzuweisen, weit hinaus, indem er schließlich das am Methodenbeispiel aufgezeigte Autonomieproblem dahingehend interpretiert, dass er mit gewissem Nachdruck, wenn auch als „nicht mehr grundsätzlich

⁶¹ so auch PASCHEN 1996, S. 200.

⁶² TENORTH 1996, S. 287.

⁶³ TENORTH 1996, S. 288.

⁶⁴ insbesondere auf F. W. Dörpfeld und F.A. Lange, s. TENORTH 1989, S. 425ff. Es wäre interessant, deren Konzept mit dem Steiners zu vergleichen, da es viele Ähnlichkeiten aufweist. Eine nachzuweisende Beziehung besteht aber wohl nicht (s. Teil II).

⁶⁵ TENORTH 1996, S. 294.

abweisbare“ Vermutung deklariert, darauf hinweist, dass es in dem „Kampf um Autonomie“ auch um partikulare Interessen der Lehrprofession gehe, wie „Steigerung des eigenen Status“⁶⁶, Abschirmung gegenüber Außenkritik, der Autonomisierung gegenüber Klient und Publikum.“ „Der Kampf um Autonomie und die parallel gehenden Attacken zum Beispiel gegen das Elternrecht sind dann als Indikator für eine Lage verstehbar, in der die Lehrprofession ihre Privilegien verteidigt, nicht aber als Kampf um notwendige Freiräume.“⁶⁷

Das Fazit zieht Tenorth mithin nicht speziell für den Bereich, den er ursprünglich als Fokus eingeführt hat, sondern für Autonomie schlechthin, was immer das sei. Er stellt fest, dass es eine „naive Unterstellung“ sei „...zu glauben, dass die Altruismusgeste der Profession, ihre konstante Versicherung, allein im Interesse des benachteiligten und selbst noch nicht handlungsfähigen Klienten zu handeln, das einzige Motiv ihres Handelns darstellte. Eltern wie Schüler, aber auch der finanziell gebeutelte Staat können vielmehr gute Gründe dafür ins Feld führen, dass die Begrenzung der Lehrprofession auf den klassischen Status der Methodenfreiheit auch heute noch nicht nur politisch-rechtlich begründbar, sondern auch pädagogisch wünschenswert ist; denn Schule, so könnte man argumentieren, ist eine viel zu bedeutsame Sache, um sie allein den Lehrern zu überlassen.“⁶⁸ Sehen wir von dem polemischen Ton ab, so schält sich doch einiges Bedenkenswerte heraus: erstens das von uns schon angesprochene Defizit eines Begriffes - denn nur so ist erklärlich, dass Tenorth mit der Beschränkung auf Methodenfreiheit alles sonstige zu Autonomie Gerechnete beiseite schiebt, ohne anzugeben, was alles damit negiert wird - und zweitens werden eine Reihe von bedenkenswerten Kritikpunkten angesprochen, die, wenn sie auch nicht irgendwie systematisch verortet sind, dennoch in Erwägungen des Pro und Kontra einzubeziehen sind. Dazu gehört auch neben schon Erwähntem, die kritische Sicht bzgl. „Kompetenz“ im Zusammenhang mit Autonomieforderungen. Tenorth fragt provokativ: wenn Lehrer nach mehr Freiheit mit Berufung auf ihre Aufgabe und auf ihr fachliches Können rufen: „aber können sie, was sie wollen?“. Hier liegt ein eingeflochtenes kritisches Argument vor, das in den Zusammenhang „Technologiedefizit“ einzuordnen wäre.

⁶⁶ dazu sei angemerkt, dass es sich hierbei wohl kaum um ein irgendwie illegitimes Anliegen handelt, da doch immerhin alle entsprechenden Statistiken den Lehrerberuf auf den untersten Rängen der Skala in der öffentlichen Statureinschätzung sehen; wobei die Frage gestellt werden kann, ob nicht auch ein Zusammenhang mit dem Status des Lehrers als abhängiger Beamter etc. gesehen werden kann. Unberechtigt scheint mir die Frage jedenfalls nicht zu sein.

⁶⁷ TENORTH 1996, S. 291.

⁶⁸ TENORTH 1996, S. 291.

Am Ende seiner Analyse plädiert Tenorth für eine Selbstbescheidung der pädagogischen Profession indem er formuliert: „Der eingangs festgestellte Konflikt ist auflösbar, indem man gegen die Selbststilisierungen der Lehrer den Raum der Autonomie zeigt, den die Profession seit dem 19. Jahrhundert gewinnt und im 20. Jahrhundert besitzt.“⁶⁹ Das ist aber keine Entdeckung Tenorths, dieser Topos wird in der Literatur recht häufig auftauchen in der Version: es gilt die vorhandenen Freiräume zu nutzen, nicht neue zu schaffen.

Den Schluss bildet ein Versuch, durch Verweis auf einen „Begriff der Institution“ von Schule doch noch zu einem Begriff von Autonomie zu kommen: dieser Institutionsbegriff erlaube, „...die Schule von ihrem pädagogischen Kern aus zu interpretieren und Lehrerarbeit als eine historisch-spezifische Form zu begreifen, die pädagogische Aufgabe auf Dauer zu stellen. Autonomie ist dann kein Merkmal, das diese Realität qualitativ zeigt oder vermissen lässt; sie wird vielmehr zu einer Ressource, die zwischen den Beteiligten selbst ausgehandelt und konstruiert wird.“⁷⁰

Es ist deutlich, dass dieser Versuch nicht leisten kann, was erforderlich wäre, um eine befriedigende Lösung des Verständnisproblems zu erreichen. Ich werde unten noch einmal auf eine weitere, vorangehende Arbeit von Tenorth zu sprechen kommen.

Im übrigen scheint Tenorth ein Diktum Luhmanns allzu ausschließlich zur Überzeugung gemacht zu haben, wonach Autonomie gleichsam eine geschichtliche und soziologische Notwendigkeit, ja Last und nicht ein einzuforderndes Desiderat sei.⁷¹ Dass diese These, wenn sie überspannt und zugespitzt wird, sehend für einen bisher sicherlich vernachlässigten Bereich, hingegen blind für anderes macht, für die Verletzlichkeit von Autonomie, dafür steht der Ansatz Tenorths.⁷²

WOLFGANG HÖRNER (1991)⁷³ hat sich mit verschiedenen Bedeutungen des Begriffs „Autonomie“ befasst. Seine Arbeit ist zwar wenig beachtet worden. Dennoch sei hier auf sie

⁶⁹ TENORTH 1996, S. 295.

⁷⁰ TENORTH 1996, S. 295-296.

⁷¹ LUHMANN/SCHORR 1979/1988; LUHMANN, 1987, S.197.

⁷² dass die Ausblendung von Erfahrungen mit Autonomie-Zerstörung durch „den Staat“ sowie daraus folgende Instrumentalisierung der Schule über Verfahren der Gleichschaltung etc. gerade einem Historiker unterläuft, ist nicht nur hierfür ein bedenklicher Vorgang, da dieses Manko verbreitet ist.

⁷³ WOLFGANG HÖRNER: *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Zum Wandel eines erziehungswissenschaftlichen Problems*. Es handelt sich um den ein Jahr zuvor gehaltenen Habilitationsvortrag. Oldenburger Universitätsreden Nr.46, hgg. von Friedrich W. Busch und Hermann Havekost. Oldenburg 1991; ders.: *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie*. In: *Bildung und Erziehung* 44(1991)4, S. 373-390; Vgl. auch: ders.: *Zum Problem der „relativen Autonomie“ des allgemeinbildenden Schulsystems in der Sowjetunion und in der DDR - das Beispiel der polytechnischen Bildung*. In: OSKAR ANWEILER (Hrsg.): *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR*. Berlin 1986, S. 274-291.

eingegangen, da sie eine der wenigen Arbeiten darstellt, die eine Begriffsklärung unternommen haben.

Ein kurzer Ausflug in die Etymologie, der aber nicht weiter verfolgt wird: Hörner übersetzt den Ausdruck Autonomie mit „Eigengesetzlichkeit“ und lässt ihn ansonsten offen. Das hat insofern Bedeutung, als später Begriffe wie Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstverwaltung damit verbunden werden und keine voreingenommene Verengung auf einen juristischen Begriff, der anderes ausschließt, damit verbunden wird.⁷⁴

Hörner stellt drei differente Autonomie-Begriffe vor. Sie entstammen jeweils unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen. Bezeichnenderweise zieht er als Beispiel für den Autonomie-Begriff pädagogischer Provenienz primär Georg Geisslers Ansatz vor, bezieht sich jedoch auch auf Verwandtes, wenngleich nuanciert-unterschieden (Andreas Flitner, Hermann Nohl, Eduard Spranger u.a.). Der Kern seiner Aussagen: Autonomie wird aus dem besonderen pädagogischen Verhältnis, der Zentrierung des pädagogischen Denkens auf die Persönlichkeit des Kindes abgeleitet, damit werde auch die Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft begründet. Sein Fazit: dieser Autonomie-Begriff ist normativ. Nach ihm soll geregelt werden, was pädagogisch zu regeln ist, auch die Organisationsformen der Erziehung.⁷⁵ Bezeichnend ist, dass trotz Kritik an der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik kein bedeutender Vorschlag zu dem Thema mehr vorgelegt wurde, so dass Hörner im Sinne der „realistischen Wende“ auf historisches Material zurückgreift.

Der zweite Begriff wurde in der Soziologie entwickelt. Hörner zeigt hier die Genese des Begriffes „*relative Autonomie*“⁷⁶ auf. Er führt ihn über Bourdieu auf Emile Durkheim zurück. Hier figuriert sie, so Hörner, als eine Art Camouflage oder List der Vernunft, indem der Scheinlohn der Selbständigkeit Erziehung das tun lässt, was die Gesellschaft von ihr erwartet, also Selektion für die Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Formen zu leisten.

⁷⁴ wie etwa bei HERMANN AVENARIUS AVENARIUS, HERMANN *Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYCK, S. 253-274; ders. *Mehr Autonomie für Schule und Schulleitung? Mit Selbstverwaltung zu pädagogischem Profil*. VBE-Fachkongress Schulleitung. Mainz, 30. Mai 1996. Hg. Verband Bildung und Erziehung e.V. Printed in Germany 10/1996: *Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen erweiterter Selbstverwaltung*. S. 19-29.

⁷⁵ es wird oft verkannt, dass der Autonomie-Anspruch, wie er hier entwickelt wird, durchaus nicht absolutistische Züge tragen muss, wie ein Zitat aus Georg Geissler belegen möge (nach Hörner): es sei klar, „...dass jede Autonomie relativ ist, und der Absolutheitsanspruch der pädagogischen Autonomie wäre genau so verfehlt wie etwa der der Wirtschaft oder der Wissenschaft...“, HÖRNER 1991, S. 8.

⁷⁶ Wolfgang Klafki hat den Begriff der „relativen Autonomie“ nicht ohne Emphase aufgegriffen und mit dem Thema „Demokratisierung“ der Schule verbunden: WOLFGANG KLAFKI *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. In: KARL-HEINZ BRAUN, KLAUS MÜLLER, REINHARD ODEY (Hrsg.) *Subjektivität, Vernunft, Demokratie: Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik*. Basel 1989, S. 4-33.

Es bestehe immer eine versteckte Abhängigkeit, darum "relative Autonomie". Die Leistungen dieses Begriffes sieht Hörner vor allem in seiner analytisch-kritischen Funktion. Hörner führt als weiteres Beispiel den Autonomie-Begriff Luhmanns, „funktionale Autonomie“ an. Er referiert die wesentlichen Gedanken und macht auf mögliche Defizite aufmerksam: etwa in der Hinsicht, dass die Unterscheidung Luhmanns von Programmen und Codes (für Funktion des Systems, binär codiert; für das Erziehungssystem: besser/schlechter, betrifft die Selektions- und Allokationsfunktion des Erziehungssystems) zu einer Deutung des Erziehungssystems als naiver Meritokratie führen könnte; auch die Reduktion der Funktion des Erziehungssystems auf Selektion erscheint Hörner bedenklich, er führt dagegen ins Feld: „...wenn man die ... Funktionen des Bildungssystems stark reduziert, indem man einige der Funktionen nach Luhmanns Terminologie als „Leistungen“ für andere Funktionssysteme (gesellschaftliche Subsysteme) deutet, scheinen einige unbestreitbare Schlüsselfunktionen wie Sozialisation und Qualifikation für die Bewältigung von Lebenssituationen ... weder unter die Selektionsfunktion subsumierbar, noch als „Leistung“ für andere Subsysteme interpretierbar.“ Ein weiterer kritischer Punkt, der von Hörner mit Hinweis auf die Verhältnisse in Osteuropa und Frankreich belegt wird, besteht darin, dass er die Tendenz Luhmanns in Frage stellt, Autonomie als eine Art Selbstläufer hinzustellen, die der Verteidigung nicht bedürfe.⁷⁷

Mit dieser Kritik, die sicherlich auf einen Mangel deuten, schließt Hörner seine Betrachtung über soziologische Ansätze ab und attestiert ihnen jedenfalls analytische Potenz. Interessant sind die Hinweise, die Hörner auf die Tatsache gibt, dass dieser Ansatz in seinen durchaus unterschiedlichen Ausprägungen, zu bildungspolitischer Wirksamkeit gekommen ist, in Osteuropa wie in Frankreich. Andererseits haben die Beispiele aus den verschiedenen Ländern entgegen der Kritik Luhmanns an dem vorgeblich ins Leere zielenden pädagogischen Autonomiepostulat gezeigt, dass die bildungssoziologisch konstatierte relative (funktionale) Autonomie des Bildungssystems einen normativen Autonomiebegriff nicht automatisch entbehrlich macht. Auf der organisatorischen Ebene bleibe die Autonomie der (Einzel-)Schule - gewissermaßen auf der Mikro-Ebene des Systems weiter zu definieren.⁷⁸ Der soziologische Ansatz hat wohl ein Echo in der Erziehungswissenschaft gefunden, jedoch (mit Ausnahmen) weniger in einer aufnehmenden als eher skeptisch-distanzierten Form. Darauf komme ich noch zurück. Allerdings würde eine linguistische Studie meine Vermutung wohl bestätigen, dass eine beträchtliche Anzahl von Termini und

⁷⁷ HÖRNER 1991, S. 20.

⁷⁸ HÖRNER 1991, S. 30.

semantisch miteingeflossener Bedeutung aus dieser Richtung in die Erziehungswissenschaft Eingang gefunden hat. Was bei der Darstellung Hörners zu kurz kommt, ist der Umfang, die Dimension und die möglichen Leistungen des Luhmannschen Ansatzes.

Der dritte Ansatz, den Hörner vorstellt, wird von ihm als juristischer bezeichnet. Hier ist seine Auswahl recht einseitig. Er stellt Beispiele vor, aus denen hervorzugehen scheint, die juristische Fassung des Begriffes führe zu einer positiven Bewertung von Autonomie: „Der im Zusammenhang mit diesen schulrechtlichen Fragen verwendete juristisch geprägte Autonomiebegriff kann sowohl eine deskriptiv-analytische wie eine normative Funktion annehmen. Einerseits kann er dazu dienen, den Grad der Autonomie der Schule in verschiedenen Systemen zu beschreiben, andererseits kann die Autonomie der (Einzel-) Schule bzw. der Lehrer selbst wieder zum bildungspolitischen Programm werden. Zielrichtung ist dabei der Kampf gegen eine bürokratische, zentrale Schulverwaltung.“⁷⁹

Hörners Beispiele sind: die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates aus den Jahren 1969/70 und 1973, die ja immer wieder als Beispiel für das Scheitern von Schulreform im Sinne einer Autonomisierung angeführt wird und ein zweites Beispiel: der Entwurf eines Mustergesetzes für ein Landesschulgesetz, erarbeitet von der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags (Deutscher Juristentag, 1981).⁸⁰ Hier sollen die Inhalte dieser Empfehlungen nicht wiederholt werden. Wichtig ist das Fazit Hörners: „Unsere Analyse hat drei unterschiedliche Begriffe von Autonomie herausgestellt:

- den *pädagogischen Begriff* von der Autonomie des erzieherischen Verhältnisses und, daraus abgeleitet, der Autonomie der Pädagogik als Wissenschaft;
- den *soziologischen Begriff* von der Autonomie des Bildungssystems;
- den *juristischen Begriff* von der Autonomie der (Einzel-) Schule.

Davon habe der pädagogische Begriff den Charakter eines normativen Postulats („Erziehung muss autonom sein“), der soziologische Begriff aber einen rein analytischen Charakter („das Bildungssystem besitzt relative Autonomie“). Der juristische Begriff stehe dazwischen, bleibe aber primär auf der normativen Ebene einer bildungspolitischen Forderung („Schule sollte autonom sein“).⁸¹ Tatsächlich ist letzteres keineswegs in allen Fällen eine „Forderung“, die sich aus der Richtung des juristischen Sachverstandes erhebt!

⁷⁹ HÖRNER 1991, S. 24.

⁸⁰ HÖRNER 1991, S. 27-28.

⁸¹ HÖRNER 1991, S. 28-29.

Was bringt, zusammengefasst, Hörners Darstellung? Deutlich wird, dass es eine Vielfalt sowohl inhaltlicher Füllung des Begriffes Autonomie gibt und dass verschiedene Wissenschaftsdisziplinen verschiedene Begriffe beigebracht haben. Dabei ist dies weniger von historischem Interesse als vielmehr Hinweis darauf, dass wohl kaum von dem *einen* berechtigten Ansatz gesprochen werden kann. Immerhin liegen drei Muster unterschiedlich begründeter theoretischer Legitimation von Autonomie vor, die außerdem Hörner zufolge eine je eigene Leistung in analytischer wie normativer Hinsicht erbringen. Neben angedeuteten Defiziten ist festzustellen: offen bleibt allerdings ihr Praxisbezug, offen bleibt, wie die Wirklichkeit der Autonomie zu gestalten ist, bis hinein in Fragen der Kollegiumsbildung, der konkreten Beziehung zwischen Einzelschule und Kultusbehörden, Fragen der Grenzen von Autonomie etc. Dies freilich ist nicht unbedingt ein Mangel der gekennzeichneten Muster, sondern möglicherweise der Auswahl, die Hörner unter den vorliegenden Arbeiten getroffen hat. Dennoch kann ein Schluss gezogen werden: wenn über das Thema Autonomie geredet wird und es soll dies nicht unter vorgegebenen Einschränkungen durch bekenntnishafte Formeln der Zugehörigkeit zu irgendwelchen Strömungen und Richtungen geschehen, sondern so, dass wissenschaftlicher Diskurs offen gehalten wird, so müssten im Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft einerseits übergreifende und andererseits inhaltlich vollere Formen des Begriffes angestrebt werden. Im Übrigen wird das Kriterium „Sinn“ in keiner Weise erfüllt. Ich wende mich nun einer vierten Möglichkeit zu.

HARM PASCHEN hat sich in mehreren Arbeiten dem Thema Autonomie zugewandt. Diese Arbeiten datieren alle aus den 90er Jahren.⁸² Paschens Ansatz unterscheidet sich grundlegend von allen sonst bekannten. Sein Anliegen ist es, die wissenschaftlichen Formen, in denen über jedes pädagogische Thema, so auch über Autonomie geredet werden kann, zu klären und vorzugeben. Das könnte, so wie es gesagt ist, den Eindruck eines bloßen inhaltlosen Formalismus erwecken. Tatsächlich ist es die methodische Ergänzung zu einer inhaltlich-systematischen Begrifflichkeit.

Paschen hat (in Zusammenarbeit mit Lothar Wigger u.a.) in anderen Arbeiten die legitimen Möglichkeiten pädagogikwissenschaftlichen Argumentierens untersucht.⁸³ Die Ergebnisse

⁸² PASCHEN, HARM *Zur Gewichtung pädagogischer Argumente. Gewichtungskompetenz als Autonomiebedingung*. In: *Bildung und Erziehung* 1991, H. 4, S. 453-468; ders. *Schulautonomie in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, 1995, S. 15-19; ders. *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: MELZER/ SANDFUCHS 1996, S. 197-207; PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.

⁸³ HARM PASCHEN/LOTHAR WIGGER *Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. Bericht des Forschungsprojekts „Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente“*. Weinheim 1992.

können hier nicht dargestellt werden. 1991 hat er an dem Thema „Schulautonomie“ exemplifiziert, wie solches Argumentieren konkret aussehen kann.⁸⁴ In zwei weiteren Arbeiten (1995, 1996) wurde dieser Ansatz noch einmal aufgegriffen und in Bezug auf Fragestellungen sowie den Stand erziehungswissenschaftlicher Diskussion des Gegenstandes erweitert. Paschen geht davon aus, dass Erziehungswissenschaft nicht die Kompetenz habe, Entscheidungen über Fragen etwa der Einführung eines Mehr an Autonomie in das Schulsystem, „...bleibt doch die Entscheidung selbst wie ihre Begründung außerhalb der wissenschaftlichen Verantwortung.“⁸⁵ Wohl aber könne sie das Argumentieren für oder gegen ein Mehr an Autonomie „kompetenter“ machen, habe den Prozess des Argumentierens kritisch zu begleiten und die Instrumente dafür bereitzustellen - er formuliert bildlich: den „Beipackzettel“⁸⁶ zu liefern. Diese Kompetenz, die freilich durch kompetentes Argumentieren erst legitimiert werden muss, kann auch als Kontrolle von Entscheidungen Geltung haben. Diese Funktion kommt allerdings ebenso anderen Systemen, auch anderen Bereichen des Wissenschaftssystems zu: „Das entscheidende Moment scheint also das der öffentlichen Kontrolle der Legitimation von bildungspolitischen Entscheidungen zu sein. Neben der politischen Kontrolle (auf Grund von Mehrheitsverhältnissen) ist die rechtliche (z.B. Grundgesetz), neben der wissenschaftlichen durch Verfahren die Kontrolle durch Nachfrage (Marktmodell) und eine Mischung dieser Formen denkbar.“⁸⁷

Paschen macht auf in der Diskussion nicht berücksichtigte Argumente aufmerksam, etwa das Praxis-Argument, das oft ignoriert wird (Erfahrungen der Bielefelder Laborschule und der Freien Waldorfschulen mit Autonomie). Desweiteren formuliert Paschen sieben Bedingungen, davon fünf „Kernbedingungen“, „...unter denen überhaupt erst Pro-Argumente für mehr Schulautonomie ein Übergewicht über die Gegenargumente bekommen können...“: selbstverständliche institutionelle Rahmenbedingungen: Staatsaufsicht und staatliche Subsidiarität; Vorhandensein eines Schulprofils; Entwicklung der pädagogischen Kompetenz und ein genügend großes Reservoir an fähigen Pädagogen und genügend Autonomie-Kompetenz.

Da hier die Abwägung von Argumenten für oder gegen Schulautonomie nicht das Thema ist, soll aber auf die erarbeitete Topik zu „Schulautonomie“⁸⁸ hingewiesen werden, die

⁸⁴ PASCHEN 1991.

⁸⁵ PASCHEN 1991, S. 453.

⁸⁶ PASCHEN 1996, S. 205.

⁸⁷ PASCHEN 1991, S. 454.

⁸⁸ PASCHEN 1996, S. 203-204.

Paschen (1996) vorgelegt hat. Sie enthält eine Grobgliederung in die Kategorien Träger, Institution, Lehrer/Schüler/Eltern und Curriculum. Innerhalb dieser Kategorien wird wieder gegliedert in einzelne Subkategorien. Dann sind jeweils Pro- und Kontra-Argumente gesondert für staatliche und freie Schulen zugeordnet. Die Tabelle kann und wird zur Kontrolle der in diesem Teil zu erarbeitenden Themen dienen.

Versucht man, diesen Ansatz auf die oben genannten Kriterien hin zu einzuschätzen: also in Hinsicht auf Systematisierungspotenz, heuristische Fruchtbarkeit, „Sinn“ und methodische Sorgfalt der Analyse, so kann man zu folgender Einschätzung gelangen.

Ein Vorzug des Ansatzes von PASCHEN liegt in der Systematisierung der Argumente. Hier hat Paschen, wohl im Interesse der Ausrichtung auf die Aufgabe, die er der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf Beratung beilegt, eine Eingrenzung der Kategorien vorgenommen. Über diese hinaus lassen sich Erweiterungen vornehmen (Paschen sieht ja ausdrücklich die von ihm vorgestellte Topik nicht als abgeschlossen an). Beispielsweise könnte das Thema „Externalisierung“ auch in Bezug auf das Verhältnis Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis, das er anspricht, jedoch in die Autonomie-Frage nicht einbezieht, integriert werden (aus systematischen Gründen); Evaluation als externe und Selbst-Evaluation könnte ein eigenes Thema sein im systematischen Zusammenhang mit der übergeordneten Frage der Selbstreferenz und dem darin einzuordnenden Themenkreis um das „Technologie-Problem“. Kurz: sowohl hinsichtlich der Systematisierungspotenz als auch der heuristischen Fruchtbarkeit sind Erweiterungen durch einen mehr systematisierenden Ansatz denkbar. Offen bleibt noch die Frage nach dem Begriff von Autonomie. Man kann sagen, der Umfang der Kategorien, Subkategorien und Pro- und Kontra-Argumente umreißt die Grenzen des Begriffes. Aber genau hier entsteht die Frage, ob nicht doch bei der Offenheit der Topik eine leitende Funktion eines theoretisch herausgearbeiteten Begriffes hilfreich wäre, denn weder ist *alles* für Autonomie relevant, noch kann die Einbeziehung von Themen beliebig eingeschränkt werden.

DIETER TIMMERMANN⁸⁹ (1985) hat die Frage der Effekte eines marktgesteuerten Schul-/Bildungswesens argumentativ wohl am gründlichsten behandelt und dabei zugleich systematisch begründete Modelle für Schulautonomie entwickelt. Sein Fazit ist zunächst: die

⁸⁹ TIMMERMANN, DIETER *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Studienmaterial.* Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung; Mannheim: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1985; so auch in: DIETER TIMMERMANN *Bildungsmärkte oder*

Debatte litte „...unter der spärlichen empirischen Evidenz, die nicht ausreicht, um auch nur eines der Pro und Kontra einigmaßen zu stützen.“⁹⁰ Zu viele Aussagen der Kontrahenten in der Debatte beruhten auf empirisch nicht gesicherten Annahmen, Vermutungen, Spekulationen und Glaubenssätzen, „...hinter denen sich ganz einfach verschiedene Sichtweisen unserer Welt verbergen.“⁹¹ Die Entscheidung, wie der kritischen Lage des Bildungssystems abgeholfen werden könne, sei „...eine normative, letztlich politische Entscheidung, die ein ganz bestimmtes gesellschaftliches Wertsystem vertritt.“ Das Marktmodell, so die Konklusion, habe weder eine reale politische Chance, noch werde es voraussichtlich die Erwartungen, die von seinen Befürwortern mit ihm verbunden würden, erfüllen können. Notwendig sei ein „...Abwägen des Marktversagens gegen das Staatsversagen in einer umfassenden Nutzen-Kostenanalyse beider Steuerungssysteme, in die nicht nur die ökonomischen, sondern auch die nichtökonomischen direkten und indirekten privaten und sozialen costs und benefits einzugehen hätten. In solch einem umfassenden gesellschaftlichen Entscheidungsmodell wäre das bildungsökonomische Argument nur eines neben dem pädagogischen, soziologischen und politischen.“⁹²

Charakteristisch für die Problematik, die von Timmermann gekennzeichnet wurde, ist eine Debatte, die auch in der deutschen Diskussion ein starkes Echo fand. Während CHUBB/MOE⁹³ mit ihrem Plädoyer für das Marktmodell, weitgehende Autonomie der Einzelschule und freie Schulwahl angesichts des scharf kritisierten Zustandes des amerikanischen Schulsystems plädierten, kritisierte LIEBMANN⁹⁴ die empirischen Argumente, die von Chubb und Moe vorgebracht worden waren, und kam zu einem ganz anderen Ergebnis: er forderte Mitbestimmung/Mitsprache (voice) statt freie Schulwahl (not choice).⁹⁵

Bildungsplanung: Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem. Mannheim 1987.

⁹⁰ TIMMERMANN 1985, S. 133; die trotz weltweiter Diskussion um Schulautonomie schlechte „empirische Befundlage“ wird vielfach beklagt, so bei WEISHAUPT/WEIB 1997, S. 34; PASCHEN 1995, S. 16 u.a.

⁹¹ hier sei als Beispiel für die kritische Sicht des „Erfolgsmodells“ Schweden, das gelegentlich als Pro-Argument angeführt wird, die Darstellung von MATS EKHOLM genannt: *Steuerungsmodell für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen.* In: ZfP 1997, Nr. 4, S. 597-608.

⁹² TIMMERMANN 1985, S. 137.

⁹³ CHUBB, JOHN E./MOE, TERRY M. *Politics, Markets, and American Schools.* Washington 1990.

⁹⁴ LIEBMAN, JAMES S. *Voice, Not Choice.* In: Yale Law Journal 101, 1, 1991/92, S. 259-314. Auch die Kritik fand ihren Niederschlag in der deutschen Literatur; insbesondere wurde die Behauptung, autonome Schulen seien die besseren, effektiver etc. kritisiert als unbewiesene Hypothesen und bloße Annahmen: Vgl. WEISHAUPT/WEIB 1997, S. 37ff.; hier auch weitere Literatur zum Nachweis: Schulautonomie bringt kein besseres Schulklima hervor; die Arbeitszufriedenheit der Lehrer wird schlechter; ebenso zu Gegenteil (S. 40). Nur die These größerer ökonomischer Effizienz sei empirisch haltbar (S. 40-41).

⁹⁵ zu dem in den USA und Großbritannien diskutierten Marktmodell, seiner praktischen Verwirklichung und den Unterschieden in beiden Ländern s. WILLIAM LOWE BOYD *Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten.* In: ZfP 1993, Nr. 1, S. 53-69.

TIMMERMANN hat dann 1995⁹⁶ die Abwägung jener bildungsökonomischen Argumente unternommen in Bezug auf die Frage, ob Schulautonomie gegenüber dem staatlich regulierten Schulwesen Vorteile böte. Timmermann fordert, dass bei jeder Diskussion über Schulautonomie zu klären sei, welches Modell von Autonomie in Rede stehe. Je nachdem, welche Entscheidungseinheiten, welche Entscheidungsgegenstände autonomisiert werden sollen und welche Entscheidungs- und Handlungsressourcen für Autonomie zur Verfügung gestellt werden sollten, handle es sich um differente Modelle. So ließe sich deren eine Vielzahl konstruieren. Eines aus dieser Typologie, das „*radikale Modell*“ wird eingehender beschrieben. Da die Waldorfschulen diesem am nächsten kommen, soll es hier referiert werden.⁹⁷

1. Entscheidungseinheit ist die Einzelschule. Sie entscheidet über curriculare Fragen, über Schul- und Unterrichtsorganisation, hat die Budgethoheit und Personalhoheit und verfügt über die sachlichen Ressourcen. Die Entscheidungen können aber auch „...über kompetenzgesteuerte Partizipationsmechanismen getroffen werden.“
2. Die Einzelschulen decken ihren Bedarf an personellen und sachlichen Ressourcen ausschließlich über ihre „Kunden“. Diese müssen einen „Marktpreis für die Schulleistungen“ bezahlen. Kundenwerbung ist damit eine essentielle Organisationsaufgabe. Angebot und Nachfrage werden preisgesteuert über Märkte für schulisches Lehren und Lernen gesteuert.
 1. Die ökonomische Lage der Kunden darf die Chance auf den Erwerb dieser Leistungen nicht beeinträchtigen. Ihre Zahlungsfähigkeit muss daher durch Bildungsgutscheine oder eine negative Einkommenssteuer hergestellt werden. Der Staat hat damit nur finanzielle „Startchancengleichheit“ zu gewährleisten (Subsidiaritätsprinzip). Weitere mögliche Aufgaben des Staates kommen hinzu.

Die Rechtsform sei irrelevant. Eine Erwartung an dieses Modell sei, dass die Qualität dieser Schulen über den Marktwettbewerb gesteuert werde.

Timmermann identifiziert sieben Argumente, die der Debatte um Schulautonomie zu Grunde liegen (fünf „klassische“ und zwei weitere, die in der zeitgenössischen bildungsökonomischen Diskussion um Schulautonomie eine Rolle spielen)⁹⁸: 1. das „Wahl“

⁹⁶ DIETER TIMMERMANN *Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie*. In: ZfP 41 (1995) 1, S. 49-60; und: ders.: *Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie*. In: PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.

⁹⁷ TIMMERMANN 1996, S. 63-64.

⁹⁸ TIMMERMANN 1996, S. 67ff.

(Entscheidungs-/choice-) Argument, 2. das Effizienz-Argument, 3. das „öffentliche Gut“-Argument, 4. das „Chancen“-Argument, 5. das „soziale Kohäsion“-Argument, 6. das sog. fiskalische Argument (Entlastung der öffentlichen Haushalte), 7. das Distributionsargument (Verteilung der Lasten und des Nutzens auf gesellschaftliche Gruppen).

Die Differenzierung der Einzelargumente, die Timmermann vornimmt, kann hier nicht ausgeführt werden. Nach Gewichtung (in die eine Reihe von Vorentscheidungen eingehen) und Abwägung der Argumente kommt er zu dem Resümee, das seine Feststellung von 1985/87 modifiziert⁹⁹:

1. ein Abwägen bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie ist möglich und kann zu „eindeutigen Schlussfolgerungen“ führen, „...die für ein marktgesteuertes System autonomer Schulen sprechen.“
2. übereinstimmend mit seinen früheren Aussagen stellt er fest, „...dass die Entscheidung für ein Gewichtungsmodell dezisionistisch ist und bleibt...“. Daraus folge sowohl Offenheit für permanente Revision in der Theoriebildung als auch in der empirischen Forschung.

Die klare Systematisierung der Autonomie-Modelle und der Argumente bei Timmermann scheint mir am ehesten geeignet, das Modell der Waldorfschulen auf einer Skala von „radikal“ bis nicht autonom einzuordnen. Allerdings ist der Blickwinkel der der Bildungsökonomie. Daher sind historische, systemtheoretische, philosophische, pädagogische Aspekte – bewusst – ausgeklammert. Sie gehen allerdings in jedes Gewichtungsmodell ein und sind daher, wenn argumentativ auf das Thema Schulautonomie eingegangen werden soll, einzubeziehen.

3.4. Varianten zum Autonomie-Begriff

Der Variantenreichtum in der Literatur im Zusammenhang mit dem Begriff Autonomie ist, wie schon festgestellt, groß. ROBERT (1999) hat einige Ansätze zusammengefasst. Es zeigt sich die schon erwähnte Tatsache, dass Autonomie meist verstanden wird, wie es Profession und Systemzugehörigkeit vorgeben. Meist hält man sich nicht lange auf mit einer begrifflichen Determination. Man deutet vielmehr mit wenigen Worten an, was man jeweils unter Autonomie verstanden wissen will.

⁹⁹ TIMMERMANN 1996, S. 86-87.

AVENARIUS¹⁰⁰ (1995) etwa vertritt die Auffassung¹⁰¹, der Terminus sei deshalb abzulehnen und durch „Selbstverwaltung“ zu ersetzen, weil „Autonomie als Rechtsbegriff“, „...die Befugnis einer juristischen Person des öffentlichen Rechts, ihre Angelegenheiten durch den Erlass von Rechtsnormen selbst zu regeln“ bedeute. Schulen seien aber keine juristischen Personen des öffentlichen Rechts, sondern nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten.¹⁰²

„Selbstverwaltung“ wird dann als Gestaltungsmöglichkeit innerhalb der durch die rechtlichen Grenzen gegebenen Freiräume beschrieben. So haben staatliche Schulen weder Personalhoheit noch Finanzhoheit. Avenarius wendet sich auch aus rechtlichen Gründen gegen Schulvielfalt und Autonomie, die er als Selbstgesetzgebung interpretiert und damit als rechtliche Unmöglichkeit.

Inhaltlich wird der Begriff der Selbstverwaltung beschränkt auf die Aufzählung einiger Möglichkeiten für „öffentliche Schulen“ (staatliche Schulen). Avenarius zieht das Fazit: öffentliche Schulen unterliegen rechtlichen Beschränkungen, die die Möglichkeit von Selbstverwaltung (geschweige Autonomie im rechtlichen Sinne) ausschließen.

Genau entgegengesetzt wird mit juristischen Argumenten Autonomie und Schulvielfalt geradezu als Verfassungsgebot deklariert.¹⁰³ JACH¹⁰⁴ beispielsweise grenzt den Begriff Autonomie zunächst ab von „Dezentralisierung“, schließt ihn an „Deregulierung“ an („Abbau rechtlicher Regelungen und Vorgaben“) und schreibt ihm dann eine Reihe inhaltlicher Dimensionen zu. Autonomie auf der Ebene der Einzelschule bedeute „eine rechtlich gesicherte pädagogische und Verwaltungseinheit“; auf der Ebene gesamtgesellschaftlicher Schulverfassung sei sie „ein unverzichtbares Element von

¹⁰⁰ HERMANN AVENARIUS *Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung*. In: DASCHNER, ROLFF, TOM STRYCK 1995, S. 253-274; Vgl. auch ders. *Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen erweiterter Selbstverwaltung*. In: *Mehr Autonomie für Schule und Schulleitung? Mit Selbstverwaltung zu pädagogischem Profil*. VBE-Fachkongress Schulleitung. Mainz, 30. Mai 1996. Hg. Verband Bildung und Erziehung e.V. 10/1996, S. 19-29.

¹⁰¹ ausführlicher zu juristischen Auffassungen s. Teil V.

¹⁰² AVENARIUS 1995, S. 261.

¹⁰³ so ERICH BÄRMEIER *Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland - Die Unvereinbarkeit staatlichen Schulehaltens mit den Verfassungsprinzipien der "Staatsfreiheit" und der "Verhältnismäßigkeit"*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI Politikwissenschaft, Bd. 208, Frankfurt a.M. u.a. 1992; FRANK-RÜDIGER JACH *Schulvielfalt als Verfassungsgebot*. Schriften zum öffentlichen Recht Bd. 608, Berlin 1991; FRANK-RÜDIGER JACH/SIEGFRIED JENKNER *Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Festschrift zum 65. Geburtstag von J. P. Vogel*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 1, Berlin 1998. Pädagogische Argumentationen für Schulvielfalt finden sich in HANS CHRISTOPH BERG UND ULRICH STEFFENS (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991. FRANK-RÜDIGER JACH *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999.

¹⁰⁴ JACH 1999, S. 74.

Schulvielfalt“. Es handelt sich also weniger um die Entwicklung eines Begriffs, als vielmehr um eine Sammlung wichtiger Elemente von Schulautonomie und Schulvielfalt, deren Implikationen, von Erfahrungen im europäischen Rahmen und einem Plädoyer für mehr Schulautonomie als der einer „Bürgergesellschaft“ adäquaten Schulverfassung.

WEISHAUPT/WEIB führen eine Reihe von Versuchen vor, den Begriff zu fassen und zu theoretischen Begründungen zu kommen¹⁰⁵. Auch sie folgen im Wesentlichen dem Vorschlag von RICHTER¹⁰⁶. So führen sie auf: verwaltungswissenschaftliche Ansätze ausgehend von der Bürokratie-Forschung und der Organisationsforschung¹⁰⁷, soziologische („pädagogische Freiheit als Funktionsprinzip der Schule“), rechtswissenschaftliche¹⁰⁸, pädagogische (Demokratie als Erziehungsziel), ökonomische („Schule als Betrieb). Beispiele für die Reklamierung von Autonomie für die Lehrerverberufung im Sinne einer normativen Forderung finden sich ebenfalls.¹⁰⁹

FÜSSL¹¹⁰ setzt sich mit dem Begriff der sittlichen Autonomie bei Kant auseinander¹¹¹, verwirft aber die damit verbundene Freiheitsidee wegen der verfassungsrechtlichen Verantwortung des Staates für das Schulwesen, und wegen des Interesses an Vergleichbarkeit der Bedingungen; er folgert: daher bedürfe es unbestritten bestimmter Mechanismen der Evaluation und der Steuerung des Schulwesens... Auch hier ist das Resultat kein Begriff von Autonomie.

VON HENTIG, selbst Begründer einer mit erheblichen autonomen Elementen ausgestatteten Schule, plädiert für mehr Autonomie der Einzelschule, sieht jedoch eingeschränkte Möglichkeiten, sie in größerem Maßstab zu verwirklichen, und hält die Einrichtung von Versuchsschule für den besten Weg, denn man könne nicht vorher wissen, wie eine Schule

¹⁰⁵ WEISHAUPT/WEIB 1997.

¹⁰⁶ INGO RICHTER *Theorien der Schulautonomie*. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44(1994)1, S. 5-16; s.o. zu RICHTER 1995.

¹⁰⁷ Bürokratieforschung: FÜRSTENAU, P. *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen*. In: Neue Sammlung 1967, H. 6, S. 511-525. Auf Organisationsforschung fußen Ansätze der schulischen Organisationsentwicklung: PER DALIN/HANS-GÜNTER ROLFF/H. BUCHEN *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess (ISP)* Bönen ²1995; darin auch: HORSTER, L. *Wie Schulen sich entwickeln können*. Weitere Literatur s. in Teil V.

¹⁰⁸ WEISHAUPT/WEIB 1997, S. 31 verweisen auf INGO RICHTER, der Schulautonomie ableitet von der historischen Entwicklung des Elternrechts und dem Begriff der Schulvielfalt, mit der die Privatschulfreiheit zusammenhängt (INGO RICHTER *Theorien der Schulautonomie*. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44(1994)1, S. 5-16).

¹⁰⁹ Vgl. HANS-GÜNTER ROLFF *Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYK 1995, S. 31-54.

¹¹⁰ FÜSSL 1997, S. 18ff.

¹¹¹ IMMANUEL KANT hat in seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. (Stuttgart 1970, S. 104) gefragt, „...was kann denn wohl die Freiheit des Willens sonst sein [soll] als Autonomie, d.i. die Eigenschaft des Willens, sich selbst ein Gesetz zu sein?“ Grundlage dafür aber sei die Maxime, die ein allgemeines Gesetz zum

wird, wenn sie eine „veränderte Grundeinstellung, die das Ganze verändern soll“ zum Ziel hat. „Sie werden, wenn man sie frei arbeiten lässt, sehr verschieden sein...“¹¹² Er sieht Autonomie als Voraussetzung, Schule „als Erfahrungsraum“ zu gestalten: „Die Schule als Erfahrungsraum wird nicht nur an den gedachten Beobachtungs- und Experimentalstationen vorangebracht. Das kann an jeder Schule geschehen, wenn man ihr die nötige *Autonomie* (sic) einräumt, nein, zumutet.“ Von Hentigs Ansatz zielt auf *Erfahrungen* und zieht die *Ungewissheit* – nicht als Gegenargument – die mit Autonomie verbunden ist, in seine Überlegungen ein: „Das Befolgen der Anordnungen von Schulverwaltungen ist sehr bequem - das Neudenken der Schule ist höchst unbequem, verheddert sich in zeitverschlingenden Erörterungen, führt zu Konflikten, zieht unsichere Probeläufe nach sich. Es wird zudem nicht ausbleiben, daß die Autonomisierung mit pauschalen Zuweisungen von Stellen und Haushaltsmitteln an die jeweilige Schulgemeinde verbunden und daß ein Mindestmaß an Mitbestimmung der Eltern und Schüler festgesetzt wird. Spätestens, wenn die Schulen sich in ihrer Qualität erheblich voneinander zu unterscheiden beginnen, wird es Aufnahme- und Abweisungsordnungen geben - und Prozesse gegen den Staat, wenn er Ungleichheit und das heißt immer auch Benachteiligung zulässt. Ich halte diese Folgen der Autonomie letztlich für heilsam - aber sie sind zunächst auch mühsam, und darum habe ich das Verb 'zumuten' gewählt.“¹¹³ Diese Sicht bietet zwar keinen elaborierten Autonomie-Begriff, aber es weist auf Grund gemachter Erfahrung auf die Bedeutung von Offenheit für Erfahrungen, die gemacht werden müssen, hin.

Die Diagnose bleibt bestehen: diese Ansätze bieten keinen übergreifenden Autonomie-Begriff; die fachspezifische Ausdeutung führt zu Verengungen oder Einseitigkeiten auch in Bezug auf die inhaltlichen Aspekte.

3. Zwischenbemerkung – Autonomie und Pädagogik

Bevor ich dazu übergehe, meinen Ansatz zu konkretisieren, möchte ich eine Bemerkung zu dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu anderen Wissenschaften vorausschicken, die nicht gedacht ist als ernsthafte Auseinandersetzung mit dieser Problematik, sondern nur meine - anfechtbare - Position soweit verdeutlichen soll, wie es zum Verständnis meiner

Gegenstand haben kann (d.h. der kategorische Imperativ). In der folgenden Überschrift (S. 105) heißt es denn auch: „Freiheit muss als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen vorausgesetzt werden.“

¹¹² VON HENTIG 1993, S. 234.

¹¹³ VON HENTIG 1993, S. 236.

Entscheidungsprämissen für die methodische Bearbeitung des gegebenen Themas notwendig ist.

Das Autonomieproblem stellt innerhalb der Erziehungswissenschaft ein – zentrales - Teilgebiet dar.¹¹⁴ Einschlägige deutsche Publikationen der letzten 10 Jahre umfassen mehr als 1500 Titel, so dass es berechtigt erscheint, von einem eigenen Forschungsgebiet zu sprechen und dieses Autonomieforschung zu nennen. Es übergreift wesentliche Gebiete erziehungswissenschaftlicher Forschungsthemen wie Schulforschung, Unterrichtsforschung, Curriculumforschung, pädagogische Anthropologie etc. Die oben angeführte „Liste“ gibt einen ersten Eindruck dieser Beziehungsvielfalt. Dabei hat sich insbesondere durch die neuerdings starke Empirie-Orientierung vieler Forschungsansätze und den Methodenimport aus anderen Wissenschaftsbereichen eine Vielzahl von Methoden und Theorie-Bezügen entwickelt. Diese Situation hat zu der Frage geführt, inwieweit es überhaupt eine eigenständige Erziehungswissenschaft gebe.¹¹⁵ D.h., das Autonomie-Thema provoziert auch die Frage nach der Autonomie der Erziehungswissenschaft. Es ist aber kein besonderes Merkmal der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft, dass es solche Debatten gibt. Eine „alte“ Wissenschaft wie die Geschichtswissenschaft setzt sich damit, seit es sie gibt, auseinander und unterliegt in dieser Beziehung gleichsam einer „permanenten Revolution“.¹¹⁶ Die „anderen“ Wissenschaften wurden zu Hilfswissenschaften. Etwas zugespitzt könnte man formulieren: die Eigenständigkeit einer Wissenschaft zeigt sich daran, wie weit es ihr gelingt, andere Wissenschaften zu Hilfswissenschaften zu machen. Und der Fokus der Erziehungswissenschaft müsste eine solche Perspektive sein, die nicht durch den Gegenstand, sondern durch die Problemstellung bestimmt ist.

¹¹⁴ Vgl. TONI HANSEL *Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag*. Aachen 1989. 17ff. ; der Autonomiebegriff wird auch als Fokus der Erziehungswissenschaft beigezogen: Autonomie als spezifischer Begriff der pädagogischen Wissenschaft: HEINZ-ELMAR TENORTH *Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: KARL-ERNST JEISMANN *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Wiesbaden 1989, S. 413-431; hier S. 413-414; Autonomie begründet Identität der Erziehung (S. 415); PASCHEN 1996: Autonomie „...ist jeweils das entscheidende selbstreflexive Paradigma für die Erziehungswissenschaft.“ (S. 197).

¹¹⁵ s. hierzu u.a Vgl. zu diesem Problemkomplex auch WOLFGANG KLAFKI *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik*. In: ZfP 1971, Nr. 3, S. 351ff.; RUDOLF LASSAHN *Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin*. In: Pädagogische Rundschau 1996, H. 50, S. 337-351; HARM PASCHEN *Die Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf 1979 (S. 17ff.); HÖRNER 1991 etwa bestreitet den autonomen Charakter der Erziehungswissenschaft (S. 29).

¹¹⁶ Literaturhinweise. U.a. Vgl. die Auseinandersetzung um den geschichtswissenschaftlichen Positivismus und den Historismus, die „Mentalitätengeschichte“ (nouvelle histoire) etc. Eine Übersicht über Strömungen und Streitfragen in der Debatte um die Grundlagen der Geschichtswissenschaft und die Frage, was eigentlich Geschichte oder die „Tatsache“ als ihr Basiselement sei, findet sich in: UTE DANIEL *Clio unter Kulturschock. Zu den aktuellen Debatten der Geschichtswissenschaft*. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4/97, S. 195-219.

LUHMANN/SCHORR haben auf die Frage, was die Differenz einer Wissenschaft gegenüber anderen ausmache, eine einfache Antwort gegeben: „...normalerweise begründen Disziplinen ihre Eigenständigkeit nicht durch Gegenstände, sondern durch Perspektiven oder Problemstellungen, die es ermöglichen, alle Gegenstände zu thematisieren, sofern sie in der Perspektive des Faches relevant werden.“¹¹⁷.

Für meine Arbeit nehme ich Bezug auf eine nicht in der Erziehungswissenschaft entwickelte Begrifflichkeit. Der Bezugsrahmen, auf den ich rekurrieren werde, entstammt der Soziologie, dort wiederum hat er sich aus Erkenntnissen der in der Biologie entwickelten Systemtheorie gebildet. Die Perspektive, aus der der Gegenstand „Schulautonomie“ betrachtet wird, ist aber eine pädagogische. Dies, insofern als Schulautonomie sich immer auf Pädagogik bezieht¹¹⁸ und in dem Falle der Waldorfschulen auf eine Pädagogik unter anderen Pädagogiken. Die Organisation von Schule als „Stätten der Unterrichtspädagogik“¹¹⁹, organisiert in der Form der Autonomie oder anders, gehört zu den Schule und Pädagogik überhaupt konstituierenden Elementen¹²⁰. Es geht um „umfassende Steuerung von Unterricht, Erziehung und Bildung“¹²¹, damit um „Pädagogik“¹²², die im Falle von „radikaler“¹²³ Schulautonomie durch die Schule selbst und nicht durch externe Instanzen geschieht.

Hier können zwei Einwände gemacht werden. Der Einwand, dieses Wissenschaftsgebiet könnte unberechtigt verlassen werden, wird konterkariert durch die Feststellung, dass es keine Autarkie einer Einzelwissenschaft¹²⁴ gibt, sondern dass jede Einzelwissenschaft auch andere und deren Methoden für ihren Aspekt der Weltbetrachtung nutzt, dass im Gegenteil das Pochen auf Autarkie und überzogene Autonomie Zeichen einer noch nicht über ihr Anfangsstadium hinausgekommenen Wissenschaft ist.¹²⁵

Meine Prämissen sind also: die Erziehungswissenschaft ist eine eigenständige Wissenschaft, der Rückgriff auf die Begrifflichkeit einer anderen Wissenschaft ist nur als „Import“ für

¹¹⁷ LUHMANN/SCHORR (1979), im Folgenden zitiert nach der Ausgabe von 1988 als LUHMANN/SCHORR 1988; hier S. 49.

¹¹⁸ PASCHEN 1997, S. 7.

¹¹⁹ PASCHEN 1997, S. 110.

¹²⁰ der Zusammenhang von Organisation und Schule und ihr Wirkungszusammenhang mit Pädagogik wird in der Forschung in Deutschland insbesondere seit FEND 1977 und folgende gesehen.

¹²¹ PASCHEN 1997, S. 32.

¹²² PASCHEN hat den Begriff an anderer Stelle wesentlich differenzierter ausgefaltet (in: PASCHEN 1979).

¹²³ s. TIMMERMANN 1996, S. 63f.

¹²⁴ Vgl. den Begriff der „Überschneidungsbereiche“ bei LUHMANN/SCHORR 1988, S. 53-58.

¹²⁵ Vgl. HÖRNER 1991, S. 27f., der mit HELM u.a., betont, dass das Pochen auf Autonomie auch einen Anachronismus, bzw. Zeichen eines Anfangsstadiums einer Wissenschaft sei; HELM, LUDGER/TENORTH, HEINZ-ELMAR/HORN, KLAUS-PETER/KLEINER, EDWIN *Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess*. In: ZfP 1990, Nr. 1, S. 29-49.

eigene Zwecke zu verstehen und das Thema „Schulautonomie“ ist „...eine zentrale, konstitutiv pädagogische Frage!“¹²⁶.

Ein zweiter möglicher Einwand könnte die Frage sein, ob nicht die Wahl des Luhmannschen Ansatzes eine überflüssige Komplikation für die Bearbeitung des Themas ist. Die Rechtfertigung wird die Arbeit in ihrer Durchführung ergeben – oder auch nicht. Der Versuch wurde gemacht und das Risiko eingegangen.

4. Der theoretische Bezugsrahmen

Die, wie mir scheint, stringentste Systematik zum Thema „Autonomie“ wurde mit dem systemtheoretischen Ansatz (Theorie selbstreferentieller Systeme) von NIKLAS LUHMANN KARL-EBERHARD SCHORR vorgelegt.¹²⁷ Sie bietet den Vorzug, dass sie „Autonomie“ gerade auch im Hinblick auf das Erziehungssystem behandelt. Ich werde daher diesen Theorieansatz für die Gewinnung klarer Begriffe in systematischem Zusammenhang, als heuristisches Instrument (mit LUHMANN als „Beobachtungsinstrument“¹²⁸) und strukturgebenden Rahmen verwenden. Das bedeutet vielleicht einen Missbrauch im Hinblick auf die Komplexität und Dignität der Theorie als solcher. Weiter werde ich die gewonnenen Aspekte, die Luhmann/Schorr auf das Erziehungssystem als Ganzes beziehen, auf die Einzelschule bzw. eine Schulbewegung übertragen. Der Ertrag, den ich mir davon verspreche, lässt sich vorläufig wie folgt umreißen: Identifizierung systemischer Ebenen und Elemente, Leistungen, Funktionen und Operationen; Verortung und Funktion von „Autonomie“ im System; Anschlüsse für pädagogische Themen und Fragestellungen und, nicht zuletzt, Einsicht in den inneren Zusammenhang der Einzelheiten.

Die Relevanz der Überlegungen von LUHMANN und SCHORR in dem von mir hauptsächlich beigezogenen Werk *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*¹²⁹ für die Erziehungswissenschaft ist freilich umstritten¹³⁰. Daher müssen einige Bemerkungen zur

¹²⁶ PASCHEN 1996, S. 201.

¹²⁷ grundlegend in: NIKLAS LUHMANN *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. 1996 (1. Auflage 1987); insbesondere: LUHMANN/SCHORR 1988; hier besonders der Abschnitt „Autonomie“ S. 46-52, S. 90; sowie S. 109-114; S. 180ff.

¹²⁸ NIKLAS LUHMANN: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1991 S. 185.

¹²⁹ LUHMANN hat seine Theorie fortwährend weiter entwickelt; so kam in dem Hauptwerk *Soziale Systeme* 1984 der wichtige Aspekt der „Autopoiesis“ hinzu. Wir haben es damit bei „der“ Systemtheorie LUHMANNS mit einer „Theorie im Fluss“ zu tun.

¹³⁰ dies gilt auch für die Luhmannsche Version der Systemtheorie generell; zuletzt hat PETER FUCHS am Thema *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt a.M. 1999 ähnlich wie ARNOLD 1995 eine Kritik versucht, basierend auf der These, dass es erfolgreiche Eingriffe/Intervention in geschlossene Systeme der Theorie zu Folge nicht

Rezeption dieser Überlegungen gemacht werden, deren Fazit schon vorausgenommen werden kann: eine Rezeption hat mit Ausnahmen weder in der Form der Auseinandersetzung und Kritik, noch viel weniger im Sinne eines Einbaus in die Fundamente erziehungswissenschaftlicher Reflexion stattgefunden.¹³¹ ARNOLD (1995) spricht daher von einer „versäumten Debatte“¹³². Die eingehendste Analyse findet sich in *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, von OELKERS und TENORTH herausgegeben (1987)¹³³. Der vorwiegende Gesichtspunkt ist die Frage, ob nach dem „...Ende bildungspolitischer Reformversuche, im Zeichen von Ernüchterung und Enttäuschung“ und dem Fehlen gesellschaftlicher Anerkennung das Thema gefunden ist, „...von dem aus sich die systematische erziehungswissenschaftliche Konstruktion und die empirische Forschung ebenso zentrieren ließen wie die alltägliche praktische Arbeit und die pädagogischen Innovationen...“¹³⁴ Noch deutlicher äußern sich beide Autoren über die Notwendigkeit systematischer Fundierung pädagogischen Denkens und Handelns, indem sie diese Forderung zunächst mit der Geschichte der Erziehungswissenschaft und dem dort vorfindlichen „Systemanspruch“ der Pädagogik begründen und diesen dann mit der Eigenständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis in Verbindung bringen: „Die Systematik pädagogischen Denkens muss das Berufsbewusstsein der Erzieher ebenso

geben könne; auch der Begriff der Erfahrung wird analysiert mit ähnlichem und für die Theorie im Hinblick auf die Praxis gefährlichen Folgen. So weit werde ich mich nicht in die Implikationen der Systemtheorie Luhmanns einlassen. Die Komplexität der Problematik würde die Praxis der Erforschung meines Gegenstandes erschlagen. Wie bemerkt, nutze ich die Theorie nur für den Zweck begriffliche Klarheit herzustellen und für heuristische Zwecke.

¹³¹ dazu hat möglicherweise zweierlei beigetragen: die nicht unerhebliche und im Stil bisweilen überhebliche Kritik an der Erziehungswissenschaft sowie die hochgradige Abstraktheit und Komplexität der Darstellung.

¹³² ROLF ARNOLD: *Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik*. In: ZfP 1995, Nr. 4, S. 600. Im übrigen setzt ARNOLDS Kritik im Wesentlichen an einigen Leitbegriffen der Theorie an, insbesondere an dem Technologieproblem und dies meines Erachtens mit Recht (S. 603-605). Desweiteren bearbeitet er die Frage „nach der Möglichkeit von Interventionen in autopoietisch geschlossene psychische und soziale Systeme“ (S. 606-608) unter Einbeziehung anderer systemtheoretischer Ansätze. Für fruchtbar hält er die Frage nach der „Leitdifferenz“ des Erziehungssystems. Weitere kritische Anmerkungen zu LUHMANN/SCHORR S. MICHA BRUMLIK *Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten?* 232-258; HANS-HERMANN GROOTHOFF *Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretisch begründeten 'Fragen an die Pädagogik' (1979-1986) - Ein kritischer Literaturbericht*. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 529-545, der nur wenige Stichworte aufgreift, hier allerdings bedenkenswerte Kritik anbringt, die wohl diagnostische Verdienste anerkennt, ansonsten jedoch den Vorwurf der „Übervereinfachung“ erhebt. Eher positiv, auf der Suche nach verwertbaren Ansätzen: CHRISITANE HOF *Systemtheorie als Provokation für die Pädagogik?* In: Pädagogische Rundschau 1991, H. 45, S. 23-38. Noch zum „Technologieproblem“: NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: ZfP 25 (1979) 3, S. 345-365. Kritisch zum „Technologieproblem“: DIETRICH BENNER *Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen?* In: ZfP 25 (1979) 3, S. 367-375, er weist beispielsweise nach, dass Luhmann/Schorr sich irren, wenn sie dieses Problem bei und nach Kant als ungelöst apostrophieren. Ansonsten ein Plädoyer für die Formulierungen der „klassischen Pädagogik“.

¹³³ JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987.

¹³⁴ JÜRGEN OELKERS/HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 7, Vorwort der Herausgeber.

sichern wie die spezifische gesellschaftliche Funktion des Erziehungssystems darstellen. Eine „autonome“, pädagogische, systematische Deutung der Erziehungswirklichkeit ist auch von daher unentbehrlich, weil sonst die Legitimität pädagogischer Arbeit wie die Prinzipien ihres Handelns nicht erörtert werden können“¹³⁵.

Es geht somit auch um die Einheit der Erziehungswissenschaft, also um deren Selbstreferenz durch Reflexion. Ich verfolge dieses Thema in meiner Arbeit nicht, doch zeigen diese Überlegungen mit ihren hoch ansetzenden Erwartungen, dass es im Bereich der Erziehungswissenschaft das gibt, was OELKERS/TENORTH als „Systemwillen“ der Pädagogik bezeichnen.¹³⁶ Allerdings sehen die Autoren in der Systemtheorie, wie sie bei LUHMANN/SCHORR ausgeprägt ist, wesentliche Defizite, die sie zu dem Urteil führen: „Schließlich dürfte gerade bildungssoziologisch Luhmanns Bedeutung eher in der Bereitstellung kategorialer Vorgaben als in der historischen oder empirischen Analyse liegen.“¹³⁷ Ich will hier genau diese Möglichkeit des Angebots nutzen und nicht in Legitimationsfragen der Erziehungswissenschaft eintreten. Daher wird an dieser Stelle auch auf die stark inhaltlich orientierten Analysen der Autoren in OELKERS/TENORTH nicht weiter eingegangen. Urteile wie das von BRUNKHORST¹³⁸, der von einer „imperialistischen Systemtheorie“ und ideologischer Parteinahme gegen menschliche Unabhängigkeit und Freiheit spricht, können ignoriert werden, da es nicht schwer fallen würde, hier ein Missverstehen als Ursache für das Urteil nachzuweisen.¹³⁹ Die „Bereitstellung kategorialer Vorgaben“ sehe ich also als eine Leistung der funktionalen Systemtheorie an, die ich nutzen werde, wengleich dies vielleicht vom Standpunkt der Autoren LUHMANN/SCHORR, wie gesagt, als missbräuchlich angesehen werden würde. Eine weitere nutzbare Leistung sehe ich mit SCHRIEWER¹⁴⁰ darin, dass sie speziell für das Autonomieproblem

¹³⁵ JÜRGEN OELKERS/HEINZ-ELMAR TENORTH *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation?* In: OELKERS/TENORTH 1987, S. 13-54; hier S. 16.

¹³⁶ OELKERS/TENORTH 1987, S. 15.

¹³⁷ OELKERS/TENORTH 1987, S. 23.

¹³⁸ HAUKE BRUNKHORST *Kritische Erziehungswissenschaft und kritische Theorie*. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 1983, Nr. 3, S. 73-89.

¹³⁹ Wenn Luhmann etwa formuliert: „Sozialisation ist somit nur als Eigenleistung des sozialisierten Systems möglich...Daraus folgt nicht zuletzt, dass Sozialisation nicht intentionalisierbar ist - zumindest nicht in einer Weise, die der Intention entsprechen, nämlich Kontrolle über die Effekte einschließen würde. Der Sozialisand kann immer auch anders, und das Problem wiederholt sich verschärft, wenn man versucht, diese anderen Möglichkeiten durch Konditionierungen auszuschließen. Jedes Wort kann bezweifelt werden, jede Maßnahme ist in ihrer Intention durchschaubar und erzeugt Möglichkeiten der Opposition. Im Prinzip nimmt der Erzieher sich also etwas Unmögliches vor.“ (NIKLAS LUHMANN *Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens*. In: JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 57-75, hier: S. 60), dann geht es eher um die Rettung der Freiheit des „Sozialisanden“. Ähnlich durchgängig in Bezug auf pädagogische „Technologie“ und kausale Wirkungszusammenhänge im Erziehungs- bzw. Lernprozess: ebd. S. 66.

¹⁴⁰ JÜRGEN SCHRIEWER *Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen: Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung*. 76-101; hier S. 79.

Bearbeitungsmöglichkeiten eröffnet: „Als Theorie funktionaler *Systemdifferenzierung* eröffnet diese Theorie Perspektiven für eine Weiterbearbeitung des Autonomieproblems...“ Sie biete „die Theoriemittel für eine Reformulierung der Zusammenhänge von Systemautonomie und Umweltabhängigkeit (von selbstreferentieller Geschlossenheit und Umweltoffenheit, von Funktions- und Leistungsbeziehungen, von Inklusion und Selektivität) im Sinne wechselseitiger, über Prozesse gesellschaftlicher Differenzierung vermittelter Bedingungs- und Steigerungszusammenhänge.“

Hier geht es um Schärfung der Begrifflichkeit und Themengenerierung durch einen für diese Zwecke fruchtbaren Ansatz. Weiter verspreche ich mir, zu einem Themenkatalog zu kommen, der zusammen mit der von PASCHEN (1996) vorgeschlagenen „Topik“ zum Thema Schulautonomie, eine Basis für die Bearbeitung des Autonomiethemas abgibt. Der Luhmann/Schorrsche Ansatz bietet einen Vorzug, der ein intellektuelles Grundbedürfnis mitbefriedigt: nämlich Sinnzusammenhang, nicht bloße Sammlung zu sein.

Ich bin mir dabei im Klaren, dass die gedankliche Reduktion bei der folgenden Übersicht der Komplexität und dem Niveau der theoretischen Überlegungen Luhmanns nicht gerecht wird. Doch argumentiere ich hier mit einem seiner Gedanken: Simplifikation als Reduktion von Komplexität ist Voraussetzung für Themenbearbeitung. Umgekehrt gibt es das Problem zu großer Simplifikation, die Komplexität bis zu dem Grade von Simplizität verengt, etwa bei dem Thema „Funktion“, wenn diese für das Erziehungssystem, sprich Schule, auf Selektion so eingengt wird, dass der Pädagoge sich darin nicht wiedererkennt. Dies ist kritisch auch angemerkt worden und wird hier berücksichtigt.¹⁴¹

Hier interessiert, was begrifflich unter Autonomie verstanden werden soll und wie Autonomie mit Erziehungssystem und Schule zusammenhängt. Der systematische Zusammenhang einzelner Topoi mit Autonomie kann jeweils nur angedeutet werden. Die für die Systematik relevanten Topoi sollen herauspräpariert und mit ihren Anschlussmöglichkeiten dargestellt werden.

5. Zum Begriff Autonomie

Der alltagssprachliche Gebrauch des Terminus „Autonomie“ hat, wie anzunehmen, eine breite Streuung. Aber auch in spezifisch auf Politik, Wirtschaft, Recht, Philosophie,

¹⁴¹ so etwa HÖRNER 1991; besonders . S. 19-20.

Psychologie gerichtetem Gebrauch herrscht Breite vor Schärfe¹⁴². Für Konfessionen war er, wie er es heute politisch ist, ein Kampfbegriff. Autonomieforderungen werden erhoben und zielen auf kulturelle Selbständigkeit im Rahmen eines übergeordneten Staatswesens bis hin zu angestrebter Eigenstaatlichkeit. Mit diesem Ziel gelten sie dann aus der Sicht des betroffenen Staates als „separatistisch“ und sind bis heute Anlass für bewaffnete Konflikte. Autonomie tritt als Schlagwort in Wissenschaft und Medien für Selbständigkeitsforderungen des Schulwesens und für den universitären Bereich auf. Mit „Autonome Gruppen“ werden Gruppierungen aus der jugendlichen Subkultur bezeichnet. „Autonomie“ tritt als Begriff in der Geschichte auf und meint zunächst die angestrebte Unabhängigkeit griechischer Stadtstaaten von den kolonisierenden „Mutterpoleis“. In den konfessionellen Auseinandersetzungen der beginnenden Neuzeit bezeichnet der Begriff die geforderte Glaubensfreiheit als Konfessionsfreiheit. Im Bereich der Wissenschaft wird er beispielsweise von der Rechtswissenschaft verwendet, die Psychologie spricht von Persönlichkeitsautonomie, in der Philosophie hat er spätestens seit Kant Geschichte gemacht usw. Ich entnehme diesem ausgedehnten Gebrauch in den unterschiedlichsten Zusammenhängen, dass man es mit einem Begriff zu tun hat, der für alle Lebenswelten Bedeutung hat¹⁴³; dass sich mit ihm ein durchgreifendes Phänomen und - vielleicht - auch eine Sehnsucht verbindet, die, das sei hier schon angemerkt, in der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine bedeutende Rolle spielt. Mein Ansatz geht davon aus. Er bezieht sich aber zunächst auf den Aspekt „durchgreifendes Phänomen“ und nicht „Sehnsucht“. Dieser Tatsache will ich dadurch Rechnung tragen, dass ich zunächst nicht von einer spezifisch erziehungswissenschaftlichen Fassung ausgehe, die es, wie schon gezeigt, auch nicht im Sinne eines definierten, allgemein akzeptierten Gebrauches gibt, sondern von einer Fassung, die den Begriff „Autonomie“ in einem alle gesellschaftlichen Systeme übergreifenden Sinnzusammenhang erfasst. Dies hat Niklas Luhmann in seinen Arbeiten zur „funktionalen Systemtheorie“ geleistet.¹⁴⁴ Auf den Vorzug, dass Luhmann und Schorr¹⁴⁵ die Spezifizierung auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen selbst hergestellt haben¹⁴⁶, wurde schon hingewiesen. Zuerst sollen begriffliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien unter dem Gesichtspunkt der „Autonomie“, wie sie von

¹⁴² Vgl. das Stichwort in *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hgg. von JOACHIM RITTER, Bd. 1, Basel/Stuttgart 1971.

¹⁴⁴ Ich gehe hier nicht der Frage nach den wissenschaftlichen Quellen, aus denen Luhmann selbst schöpft, nach und verweise darauf, dass Luhmann in seinen Arbeiten selbst durch eine Fülle von Literaturangaben, die Provenienz vieler in sein Denken eingegangener Anregungen offenlegt.

¹⁴⁵ LUMANN/SCHORR 1988.

¹⁴⁶ weitere Arbeiten s. Literaturverzeichnis.

Luhmann/Schorr entwickelt wurden, in der Form einer Übersicht über die relevanten Begriffe referiert werden.¹⁴⁷ Damit sollen dann die handhabbaren Kategorien und Themen für die Zwecke dieser Arbeit herausgehoben, Fragen formuliert werden, die in der Arbeit zu berücksichtigen sind. Dabei soll zugleich der Schulaspekt einbezogen und hervorgehoben werden. Schule wird hier als ein Teilsystem des Erziehungssystems aufgefasst, das dessen Funktion weitgehend monopolistisch durch seine spezifische Organisation gewährleistet. Schule ist damit als spezifisch pädagogisch orientiertes funktionales (Teil-) System zu betrachten und damit alle relevanten Begriffe unter die Prämisse des Pädagogischen zu stellen. Es ist aber schon jetzt zu erwarten, dass der Autonomiebegriff, auch wenn er spezifisch auf Schule bezogen wird, seinen übergreifenden Charakter wiederum dadurch geltend machen wird, dass seine Bezüge in alle gesellschaftlichen Bereiche hineinreichen. Autonomie wird also verstanden als selbstgesteuerter Umgang mit Unabhängigkeiten *und* Abhängigkeiten des Systems. Dabei schließt sich eine Vielzahl von systematisch zusammenhängenden Themen an. Diese sollen, dem Generalthema „Autonomie“ untergeordnet, im Folgenden als eigene Kategorien aufgeführt werden.

5.1. Der historische Aspekt

Autonomie wird von Luhmann/Schorr zunächst als historisches Phänomen beschrieben, das in einer bestimmten Phase der gesellschaftlichen Entwicklung aus bestimmten Entwicklungsbedingungen begründet, auftrat und sich in Etappen entfaltet. Sie variiert in ihrer inhaltlichen Ausformung. Luhmann/Schorr deuten Stadien der Entwicklung von rudimentären zu höher evoluierten an.¹⁴⁸ Die Entstehung der Waldorfpädagogik wie auch die gleichzeitig entwickelten alternativen Pädagogiken (Reformpädagogik) markieren ein historisches Stadium, in dem verstärkt Autonomisierung der Pädagogik einsetzte.

¹⁴⁷ Dies geschieht, wenn nicht anders vermerkt, auf der Grundlage von LUHMANN/SCHORR 1988.

¹⁴⁸ Eine Anmerkung zu der Sicht Luhmanns bzgl. der Gründe für die Entstehung von Autonomie: sie ist einmal notwendige Folge von Prozessen, die auf Ausdifferenzierung und der Bildung funktionaler Systeme beruhen; damit wird aber die Frage: was sind die Gründe für das deutlich bemerkbare Ansteigen von Autonomiebestrebungen verlagert in einen Vorgang, der sich im Gesamtsystem abspielt. Das nimmt zunächst das Problem heraus, das sich aus anderen Interpretationen ergibt, wie etwa der historisch-anthropologischen, dass eine Zunahme von Selbständigkeitsbestrebungen, ein „Mündigwerden“ des Menschen als Ursache zu sehen sei. Diese Erklärung führt freilich wiederum zu neuerlichem Erklärungsdefizit: warum sollen die Menschen mit einem mal solche Neigungen verspüren, wenn sie diese zuvor jahrtausendlang nicht oder nicht in dem Maße hatten? Allerdings wird mit derselben Frage, nur bezogen auf „das System“, auch die Luhmannsche Erklärung zu hinterfragen sein. Wie kommen etwa stratifizierte Systeme dazu, sich in funktional differenzierte umzuwandeln? Die Antwort: durch Steigerung ihrer Komplexität...würde wieder eine zu

Autonomie ist also eines der Reflexionsthemen innerhalb des begrifflichen Kontextes. Sie ist nach Luhmann/Schorr „...eine strukturell durch Differenzierung von Systemreferenzen erzwungene Freiheit, eine Art Notlage der Unbestimmtheit...“¹⁴⁹ Ein gesellschaftliches Teilsystem, damit also auch das Erziehungssystem, muss seine Systemreferenzen, d.h. also Funktion, Leistung und Reflexion (Selbstreflexion) selbst bestimmen, bzw. es wird durch den fortschreitenden Prozess der Ausdifferenzierung und inneren Differenzierung dazu gezwungen. In dem Maße, als es diese Bestimmung selbst reguliert, ist es autonom.

Es kann diese Bestimmung jedoch in andere Systeme verlagern, doch entsteht bei wachsender gesamtgesellschaftlicher Komplexität und gleichlaufender Ausdifferenzierung von Teilsystemen ein Autonomisierungsdruck auf das Teilsystem, die Vermittlung von Funktion, Leistung und Reflexion selbst zu leisten. Luhmann/Schorr belegen dies durch eine Darstellung der Entwicklung des deutschen Erziehungssystems.¹⁵⁰ Das Ergebnis ihrer historisch-soziologischen Analyse ist eine Stufentheorie, die Entwicklung zu Autonomie als notwendige Folgen gesellschaftlicher Prozesse und sich in bestimmten Stadien vollziehend postuliert.¹⁵¹ Schließlich wird „Pädagogik“ selbst autonomisiert und Kontingenzformeln entwickelt wie „Bildung“, „das pädagogische Verhältnis“.

Bezogen auf die geschichtliche Entwicklung und die Ausdifferenzierung von funktionalen Teilsystemen spiegeln zwei Begriffe („Leitbegriffe“) den Prozess zunehmender Autonomie, von denen die Analyse ihren Ausgang nimmt. Es sind dies: funktionale Differenzierung und Selbstreferenz.

5.2. Funktionale Differenzierung

Luhmann/Schorr zeigen, dass Autonomie nicht irgendeine Branchenspezialität ist, sondern eine alle gesellschaftlichen Teilsysteme übergreifende und mehr oder weniger betreffende Folge von neuzeitlichen Entwicklungsprozessen ist, die mit dem Begriff der „funktionalen Differenzierung“ gefasst werden. Diese hat geschichtlich in einer „evolutionären Sequenz“ zu einem Wandel der Gesellschaft über eine „segmentäre, stratifizierte (oder geschichtete)“

hinterfragende Antwort darstellen. Diese Frage ist hier nicht ganz „akademisch“, sondern spielt für das Autonomieproblem in der Sicht Rudolf Steiners eine wichtige Rolle. Dazu s. Teil II.

¹⁴⁹ LUMANN/SCHORR 1988, S. 46.

¹⁵⁰ Vgl. hierzu auch: NIKLAS LUHMANN *Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung*. In: NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.) *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1990. S. 73-111.

¹⁵¹ LUMANN/SCHORR 1988, S. 46-47.

zu „funktional differenzierten Gesellschaften“ geführt. Die Differenzierung des Gesamtsystems hat Teilsystembildung zur Folge. Für jedes Teilsystem ist die Gesellschaft und sind andere Teilsysteme Umwelt.¹⁵²

In genetischer Perspektive hängt die Ausbildung von Autonomie zusammen mit dem Vorgang der Ausdifferenzierung von Teilsystemen aus dem zum Umgang mit wachsender Komplexität gezwungenen gesamtgesellschaftlichen System. Autonomie wird zunächst an dem sich in der Zeit verändernden Differenzverhältnis (Teil-) System-Umwelt definiert. Für solche Teilsysteme, deren eines das Erziehungssystem ist, gilt, dass sie als solche selbst nicht nur aus dem Gesamtsystem ausdifferenziert werden, sondern damit zugleich einer doppelten Bedingung unterliegen: sie werden abhängiger von bestimmten und unabhängiger von beliebigen Prozessen: „Über Ausdifferenzierungen steigert man also Unabhängigkeiten und Abhängigkeiten zugleich (und nicht etwa die einen auf Kosten der anderen).“¹⁵³

Das hat Konsequenzen für den Autonomiebegriff. Dieser kann nicht einsinnig auf mehr Unabhängigkeit gedacht werden. Er ist zweisinnig orientiert. Damit wird die Problematik aufgedeckt, die ein naiv-idealistischer Ansatz mit sich bringt, indem „mehr Autonomie“ im Sinne von „mehr Freiheit von...“ gefordert wird. Wegen dieser Komplikation formulieren Luhmann/Schorr noch deutlicher: „Ein Zunehmen von Autonomie kann infolgedessen nicht gedacht werden als Verminderung der Abhängigkeit und Vermehrung der Unabhängigkeit, so als ob die Umweltbeziehungen summenkonstant festlägen. Vielmehr setzt die Steigerung der Autonomie das Erreichen kombinatorischer Niveaus voraus, von denen aus mehr Abhängigkeiten und mehr Unabhängigkeiten zugleich möglich sind.“¹⁵⁴

Damit ist auf ein erstes wesentliches Merkmal von Autonomie hingewiesen. Die Ansicht, es gehe allein um Unabhängigkeit von irgend etwas, dem Staat, dem Wirtschafts- oder Wissenschaftssystem etc. wird verworfen. Vielmehr bedeutet Ausdifferenzierung ein Anwachsen von Autonomie im Sinne von mehr Unabhängigkeit *und* mehr Abhängigkeiten und damit geht es um die Frage, wie ein System mit *beiden* umgeht. Anders gesagt: es gibt keine Herauslösung aus dem gesamtgesellschaftlichen Kontext, in dem jedes gesellschaftliche Teilsystem steht. Damit ist zugleich auch die Frage nach der Beziehung des Erziehungssystems zur Gesamtgesellschaft als eine konstitutiv zur Autonomie gehörige gekennzeichnet und muss nicht künstlich und nachträglich eingeführt werden.

¹⁵² LUMANN/SCHORR 1988, S. 24.

¹⁵³ LUMANN/SCHORR 1988, S. 24.

¹⁵⁴ LUMANN/SCHORR 1988, S. 52.

Ein weiteres Merkmal ergibt sich aus der Tatsache, dass mit diesem gleichzeitigen Anwachsen von Abhängigkeiten und Unabhängigkeit ein Anwachsen von Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Entscheidung einhergeht. D.h., zwischen diesen Möglichkeiten muss gewählt werden. Damit ergibt sich für das System die Möglichkeit der Steuerung des Umweltverhältnisses über Selektion. Je komplexer die gesellschaftlichen Verhältnisse durch Ausdifferenzierung von Teilsystemen für bestimmte gesellschaftliche Funktionen werden, umso mehr Entscheidungen werden möglich, anders gesagt, mit dem Anwachsen von gesellschaftlicher Komplexität geht ein Anwachsen von Kontingenz einher. Damit wird *Steuerung* als Aufgabe des Systems zentral.

5.3. *Kontingenz*

Die *wachsende Kontingenz*¹⁵⁵ (rascher gesellschaftlicher Wandel; offene Deutungsangebote, vielfältige Abgrenzungsnotwendigkeiten gegenüber Religion, Wirtschaft und Politik usw.) bringt Entscheidungsprobleme mit sich und setzt zugleich Autonomie voraus, wie sie diese provoziert. So sind auch die Inhalte, auf die hin erzogen wird, etwas zu Bestimmendes geworden; damit muss das sich ausdifferenzierende Erziehungssystem in einem reflexiven Prozess eine Formel finden, die seinen „Sinn“, d.h. die seine Entscheidungen leitende Idee im Hinblick auf seine Funktion für das Gesellschaftssystem bestimmt: „Auf der Reflexionsebene muss die Einheit des Systems daher bewährt werden an der Frage, wie und durch wen diese Bestimmung erfolgt. Diese sachliche Problematik wird unter dem Gesichtspunkt von Kontingenz und Autonomie gesehen. Die These hierzu ist, dass sich idealisierende Kontingenzformeln entwickeln, weil Autonomie für einen Funktionsbereich gesellschaftlich nur reklamiert werden kann, wenn angegeben werden kann, was seinen besonderen Sinn ausmacht.“¹⁵⁶

Das Thema „Kontingenz“ lässt sich verknüpfen mit weiteren Themen, die zentrale Bedeutung für das Autonomiethema haben. Kontingenz fordert das System heraus, denn es muss entweder selbstregulierend entscheiden oder sich seiner Autonomie begeben und die Entscheidungen anderswo treffen lassen. Dabei kann es schon für diesen Prozess Beschränkungen dadurch geben, dass die Entscheidung über solche Entscheidungen nicht innerhalb des Systems getroffen werden können. Dann entfällt Autonomie schon durch diese

¹⁵⁵ Vgl. dazu auch die gleich gelagerte Sicht von ULRICH BECK *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.

Voraussetzung. Man kann das bedauern, wenn es so ist, zugleich aber gibt es Vorteile, auf die wir schon hingewiesen haben. So wird immer wieder geltend gemacht, dass man über die Auslagerung solcher Entscheidungsvorgänge in das politisch-bürokratische System froh sei, da man dadurch eine gewisse Stabilität und Objektivität gesichert sehe. (Dazu Beispiel: Prange, in: *Erziehung zur Anthroposophie*). Man kann argumentieren: vermehrte Autonomie führe angesichts vermehrter Kontingenzen notwendig zu mehr *Unsicherheit*: in der Frage, was Bildung, was Erziehung, was Schule eigentlich seien, wie sie auf gesellschaftlichen Wandel zu reagieren hätten, welches überhaupt ihre Funktion sei und wie sie sie erfüllen sollten. Mit anderen Worten: das Thema Kontingenzen führt zu dem Thema „*Furcht vor Chaos*“ und „*Angst vor der Freiheit*“¹⁵⁷. Eine Nuancierung dieser Thematik findet sich in der Rede von der „relativen Autonomie“ (Klafki), worauf ich noch zurückkommen werde. Hier wird die Frage der *Grenzen von Autonomie* berührt.

Man kann sich auf Behörden- und Politikabhängigkeit zurückziehen, man kann übergehen zu Eltern-, Schüler-, Wirtschafts-, ja Pädagogikabhängigkeit. Hieraus wiederum ergeben sich Konsequenzen für Organisation. Vorsichtig formuliert könnte z.B.

Pädagogikabhängigkeit Autonomie fordern - ein altes Argument - , d.h. dann für Organisation *Selbstverwaltung*, und *Selbstbestimmung* für die geistige Orientierung (s. Paschen: Logik, Anfang; bzw. Kontingenzenformel), die Bestimmung über ein „*pädagogisches Profil*“ oder die „*philosophy of school*“, das „*Schulethos*“ oder den „*Schulgeist*“.

Ein vieldiskutiertes Thema läuft unter der Überschrift „*Schulvielfalt*“ oder Vielfalt im Bildungsangebot des Erziehungssystems. Hier wird Kontingenzen nicht nur als Tatsache des sich ausdifferenzierenden Erziehungswesens sondern als anzustrebender und aktiv zu fördernder Prozess, allerdings durchaus im Zusammenhang mit gesellschaftlich-historischen Entwicklungen, gesehen. Autonomie wird dann ebenfalls ein Desiderat, da Vielfalt nicht mehr hierarchisch durch Bürokratien dirigierbar, sondern nur auf der Basis von verselbständigten und Entscheidungen autonom treffenden Organisationen denkbar ist.

Angesichts von wachsender Kontingenzen wird das Thema „*Entscheidung*“ entsprechend wichtiger. Die Ebene von Reflexion und Steuerung der Entscheidungen wird im staatlichen Schulsystem ausgelagert in die Schulbürokratie bzw. auf die Ebene politischer Entscheidung. Das bedeutet, dass Reflexion und Steuerungsentscheidungen erfolgen

¹⁵⁶ LUMANN/SCHORR 1988, S. 21.

¹⁵⁷ SEVERINSKI apostrophiert diese Angst vor Chaos als Folge von Autonomisierung der Schule und sieht diese so tief verwurzelt, dass nur ein langsamer Prozess sie überwinden könne – darauf sei allerdings hin zu arbeiten. NIKOLAUS SEVERINSKI *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule*. Wien 1992, u.a. S. 49.

können, ohne dass praktische Konsequenzen folgen, oder mit einer geringen Wahrscheinlichkeit oder Verzerrungen. Wo die Ebenen von Reflexion, Entscheidung und praktischer Umsetzung aber identisch sind, tendiert die theoretische Entscheidung auch Praxis zu werden. Dies betrifft Fragen wie: wer entscheidet über die Selektion des pädagogischen „Profils“, über curriculare Fragen, Unterrichtsorganisation etc. ?

5.4. Andere Systeme

Der Vorstellung, dass das Erziehungssystem, wenn Identität dieser Ebenen bestünde und es damit seine Angelegenheiten selbst regulierte, chaotisch würde, halten Luhmann/Schorr eben jene entgegen, der Autonomiebegriff sei nicht zu verstehen in dem Sinne von Möglichkeit zu immer größerer Unabhängigkeit, sondern als Unabhängigkeit in der Selbstregulierung der immer bestehenden Kombination von Unabhängigkeiten und Abhängigkeiten. Damit sei auch gesagt: „Autonomiegewinn geht also nicht notwendigerweise auf Kosten derjenigen Umweltsysteme, von denen man abhängig ist; aber er kann ein Auswechseln derjenigen Umweltsysteme erfordern, von denen man abhängig zu sein bevorzugt...Autonomie ist nicht als Abwesenheit von Beschränkungen, sondern als Form des Umgangs mit Beschränkungen zu verstehen...“¹⁵⁸

Als historisches Beispiel wird der Wechsel in der Abhängigkeit des Erziehungssystems vom Religions- zur Abhängigkeit vom politischen System angeführt. Für die Gegenwart vermute ich, dass man von einer weiteren Abhängigkeitswahl oder besser einer Verschiebung in Richtung Wirtschaftssystem sprechen kann.

Der Begriff der Autonomie ist somit definiert als Unabhängigkeit in der Selbstregulierung des Verhältnisses von zugleich steigerungsfähigen Kombinationen von Umweltabhängigkeiten und Unabhängigkeiten. Der Gewinn für den Autonomiebegriff ist offenkundig: er begreift auch die Notwendigkeit in sich, die Steuerung von Abhängigkeiten mitzusehen. Besonders am Beispiel des Verhaltens der Waldorfschulen in der NS-Zeit wird deutlich, wie wichtig es ist, die Aufmerksamkeit auf diese wichtige Operation eines autonomen Schulsystems zu richten. Autonomie besteht nicht nur in Wahlmöglichkeiten zwischen positiv gesehenen Unabhängigkeiten, sondern bringt auch die Notwendigkeit mit sich, Abhängigkeiten zu wählen, abzulehnen oder zu modifizieren und im Falle

¹⁵⁸ LUMANN/SCHORR 1988, S. 52-53.

nichtakzeptabler Kompromisszwänge, über die dann zu entscheiden ist, möglicherweise die eigene Existenz in Frage zu stellen.

Sieht man Schule als soziales Teilsystem, so ergeben sich Fragen nach ihrem Verhältnis zur Gesamtgesellschaft bzw. anderen Systemen. Schule ist selbst Teil eines Teilsystems. Und zwar Schule als Schulsystem wie auch Schule als Einzelschule, die wiederum Teil dieses Teilsystems ist. Schule steht somit in einem außerordentlich komplexen Zusammenhang. Dieser ist zunächst abstrakt zu fassen, indem die wesentlich erscheinenden Systembeziehungen *als Grenz-, Überschneidungs-, Differenz- und Abhängigkeitsverhältnisse* der Schule dargestellt werden. Damit ist ein Instrument gewonnen, um einmal die Koordinaten für Schulen in diesen Verhältnissen zu bestimmen und zum zweiten dies unter dem Gesichtspunkt von Autonomie zu tun in dem Sinne, wie ausgeführt: dass nämlich Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten zugleich angegeben werden können und analysiert werden müssen.

5.4.1. Überschneidungsbereiche

Die Ausdifferenzierung von Handlungssystemen kann nie vollständig sein. Es gibt daher auch „strukturelle Beschränkungen der Ausdifferenzierbarkeit des Erziehungssystems“¹⁵⁹. In Bezug auf diese kann nicht von Externalisierung gesprochen werden. Z.B. kann das politische System nicht alle politisch relevante Macht unter Kontrolle bringen. Oder: Erziehung findet in Familien, in Wirtschaftsbetrieben, an Universitäten, also im Bereich des Wissenschaftssystems statt und ist von der schulisch organisierten Erziehung nicht mitorganisiert. Damit können von beiden Seiten Ansprüche erhoben werden, die den Autonomiebereich des jeweiligen Systems tangieren und auf die daher geachtet werden muss. Besonders bezüglich des politischen Systems fordern Luhmann/Schorr eine Klarstellung dieses Verhältnisses. Damit wird in Umkehrung des üblicherweise gerade andersherum bemängelten Verhältnisses eine Tendenz, hier „Versuchung“ genannt, des Erziehungssystems apostrophiert, „...den Erziehungsprozess selbst als politisches Handeln zu begreifen, die Differenzierung zu leugnen und den Versuch zu unternehmen, Politik durch Erziehung moralisch zu regenerieren.“¹⁶⁰ Dieser Gesichtspunkt ist gerade für Schulautonomie wichtig, weil hier vor allem Ansprüche des staatlich-politischen ebenso wie

¹⁵⁹ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 53-58.

¹⁶⁰ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 57-58.

des wirtschaftlichen Systems die Autonomie des Erziehungssystems und damit auch Schulautonomie tangieren. Damit gibt es hier ein Abgrenzungsproblem. In Teil II wird Steiners Begriff der Autonomie für das Kultursystem dargestellt und gezeigt, wo er – und dann die Waldorfschulen – die Grenzziehung sehen.

5.4.2. Grenzberührungen

In diesem Zusammenhang ist offensichtlich, dass Binnendifferenzierung und Steigerung von Autonomieleistungen zu verstärkten *Grenzberührungen* mit anderen Funktionssystemen führen müssen. Damit ergibt sich die Möglichkeit oder Notwendigkeit, diese in die Systemreflexion einzubeziehen. Und das heißt, Möglichkeiten für ein *Lernen des Systems* selbst zu schaffen. Das Erziehungssystem lernt in der Reflexion seines Verhältnisses zu andern Funktionssystemen, das heißt indem es dieses auf sich selbst und seine Einheit bezieht. Das aber heißt auch „...die eigene Autonomie als differenzierungsabhängige Variable sehen und strukturell bedingte Problemlagen dem Prinzip zurechnen, auf dem sie beruht. Autonomie wird damit, im System selbst wie in seiner gesellschaftlichen Umwelt, zur Hypothek, die durch Lernleistungen abzuverdienen ist.“¹⁶¹ Damit ist „Lernen“ des Systems thematisiert in systematischem Zusammenhang mit Autonomie. Bei der Darstellung der Entwicklung der Waldorfschulen soll dies berücksichtigt werden.

Es soll dieser Abschnitt mit einem Zitat abgeschlossen werden, das einerseits zusammenfasst, was bisher dargestellt wurde, andererseits auf ein mit Autonomie zusammenhängendes Problem verweist, das in der Autonomiediskussion eine Rolle spielt, indem hier nämlich vielfach auf die Überlastungssituation von Staat und Politik hingewiesen wird, die sich durch absolute Überforderung der Kompetenz und Kapazitäten von Problembewältigung in immer komplexer werdenden diversen Funktionsbereichen ergibt: „Funktional differenzierte Gesellschaftssysteme autonomisieren ihre Teilsysteme, sie erzwingen Teilsystemautonomie als Korrelat hoher gesellschaftlicher Komplexität, und dies in erheblichem Maße ohne Rücksicht auf die technische Kompetenz der Teilsysteme, ihre eigene Autonomie selbst zu verwalten. Was den Pädagogen als ein zu erkämpfender Freiheitsraum und als ein Wert erscheint, ist zugleich auch strukturell auferlegter Zwang, nämlich notwendige Bedingung der Ausdifferenzierung spezifischer Funktionssysteme und der Entlastung anderer Funktionssysteme von operativ nicht mehr anschließbaren

Aufgaben.“¹⁶² Die Situation ist eingetreten und spiegelt sich in der Ablehnung von Schulautonomie durch Lehrerverbände, Schulverwalter, Schulpolitiker („Lasten“) und der Befürwortung (von Teilautonomie) seitens einer Reihe von Kultusbehörden („Entlastung“).¹⁶³ Damit ist das aktuelle Problem der Entscheidung pro oder kontra Schulautonomie angesprochen, das hier nicht explizit zum Thema wird. Immerhin wäre mit dieser Argumentation die These zu stützen, dass Schulautonomie weder nur auf Grund von Forderungen einzuklagen ist, sondern Ergebnis gesellschaftlichen Wandels und damit die Schulform, auf die die Entwicklung in Zukunft ohnehin hinausläuft.

Von der Reflexion dieser Verhältnisse hängt die Frage nach Fremdbestimmtheit oder Selbstbestimmtheit, Heteronomie oder Autonomie gerade ab. Die Frage lautet also auch: inwieweit ist das *Pädagogische* der Schulorganisation pädagogisch und nicht fremdgesteuert (Wissenschaftssystem, Wirtschaft, Politik etc.). Wieweit werden Relationen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen reflektiert, akzeptiert bzw. selbst reguliert?

An die Frage nach der Reflexion auf die Beziehung zu Gesellschaft und ihren Teilsystemen können weitere Fragen angeknüpft werden nach den *Vor- und Nachteilen der Externalisierung von Entscheidungsproblemen*. Dabei mag zum Beispiel die Unmöglichkeit, Abhängigkeiten oder Unabhängigkeiten selbst zu wählen, stabilitätssichernd wirken; umgekehrt kann diese Form zu einer so weitgehenden Differenz zwischen den externen (z.B. politischen) Steuerungsinstanzen und den im Schulsystem oder der Einzelschule die Entscheidungen verwirklichenden Organisation führen, dass Konflikte eskalieren und eine Destabilisierung des ganzen Systems eintritt. Es ist wahrscheinlich, dass die Wirklichkeit Formen des Verhaltens in dem Zwischenraum dieser Extreme zeigt. Hier lässt sich das Thema *Kompromisse* anschließen, das für autonome Schulen von besonderem Gewicht ist. Wo liegen die Grenzen hierfür, die das System noch als eigenständiges überleben lassen und welche Verfahren wendet es an, um dies zu sichern?

Im Zusammenhang mit der Frage des Verhältnisses zu anderen Teilsystemen des gesamtgesellschaftlichen Systems tritt, wie schon gesagt, das für Autonomie entscheidende Problem auf: wo werden Entscheidungen, Entscheidungen über die Handhabung der Systemreferenzen usw. getroffen, wo die Entscheidungsprämissen generiert, kurz: wo ist das Steuerungszentrum für das ganze Teilsystem, oder für Teilbereiche des Systems angesiedelt. Es kann das System m.a.W. fremdgesteuert, teilweise fremdgesteuert sein, entweder durch

¹⁶¹ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 108.

¹⁶² LUHMANN/SCHORR 1988, S. 109.

¹⁶³ Vgl. BÖTTCHER 1995, S. 60-61; FÜSSL 1997, S. 11ff.

Zwang von außen oder dadurch, dass es für seine Autonomiefunktionen defizitäre Strukturen aufweist oder Entscheidungen trifft. In diesem Falle werden dann die Steuerungsfunktionen von systemexternen Instanzen wahrgenommen. Dann wird von *Externalisierung* gesprochen. Wie weit Entscheidungen über Prozesse und Operationen des Systems in andere Systeme ausgelagert, also externalisiert sind, ist zugleich ein Maß für den Grad an Autonomie, über den das System verfügt (wenn es diese Entscheidungen nicht selbst steuert). Das gilt auch für ein spezielles Beispiel, das Luhmann/Schorr anführen, nämlich den Umgang mit Enttäuschungen: indem negative Erfahrungen nicht sich selbst zugerechnet werden, sondern „dem Staat“ angelastet werden, kann man von einer *Auslagerung* von Enttäuschungen sprechen. Damit ist zugleich auf ein bedenkliches Problem verwiesen: Externalisierungen von Autonomiefunktionen bedeuten immer auch zugleich Verschiebungen von *Verantwortung*. Beispiele für Externalisierungs-Vorgänge sind: die Verlagerung von Entscheidungen über pädagogische Zielvorstellungen etwa „in Richtung auf Staat“¹⁶⁴, ebenso die Zurechnung von Knappheiten (Geld und seine „Derivate wie Bauten oder Planstellen“). Externalisierung kann durch innere Defizite aber auch durch äußere Einwirkung erzwungen werden. Das Stichwort „Gleichschaltung“ verweist auf das damit verbundene Problem. Es ist hier interessant danach zu fragen, wie ein System, hier das Schulsystem, mit wachsendem Externalisierungsdruck umgeht. Ein Thema, das die Situation des Schulsystems generell und hier der Waldorfschulen betrifft.

Weitere Fragen, die sich aus dem bisher Gesagten für die Arbeit ergeben, sind:

Kann die *Waldorfschulbewegung* innerhalb des Schulsystems als eine eigene Entwicklung in Richtung Ausdifferenzierung eines *neuen Teilsystems* gesehen und beschrieben werden mit den entsprechenden Problemen dieser Entwicklung in Hinsicht auf Autonomie? Wie hat sie die damit verbundenen Probleme gelöst? Welche Erfahrungen liegen in dieser Beziehung vor? Es ist auch denkbar, die Waldorfschulbewegung im Zusammenhang mit der Entwicklung anderer Schulen in freier Trägerschaft als den Beginn der Ausdifferenzierung eines auf Autonomie gestellten Schulsystems zu sehen (mit Blick auf die Entwicklung in anderen Ländern¹⁶⁵).

¹⁶⁴ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 108.

¹⁶⁵ Vgl. dazu auch: FRANK-RÜDIGER JACH *Autonomie der Schulen in anderen europäischen Ländern*. In: HANS-PETER DE LORENT u.a. (Hg.) *Autonomie der Schulen*. Hamburg 1993, S. 114-120. Es ist regional zu differenzieren; in den Niederlanden beispielsweise sind wenigstens 70% aller Schüler in Privatschulen; dennoch seien autonome Schulen „Inseln“ im Meer einer Schullandschaft, die immer noch von primär zentral gesteuerten und, was noch schwerer wiegt, von autoritativen und hierarchischen Strukturen beherrscht...“ (S. 60). Allerdings sei Schulautonomie in vielen Ländern Europas ein deutlicher Zukunftstrend. Vgl. weiter: HORST WEISHAUPT/MANFRED WEIB *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung*. in: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang*

Welche *Abhängigkeiten* werden gewählt, welche *Unabhängigkeiten* angestrebt? *Wer entscheidet* darüber? Wieweit entscheidet überhaupt das System selbst und wie hat es die dafür notwendigen Prozesse organisiert? Welche Entscheidungen kann es selbst treffen, welche nicht?

5.5. *Binnenverhältnisse*

Weil Autonomie die Übernahme von Steuerung durch eigene Ressourcen bedeutet und diese bereitgestellt und organisiert werden müssen, folgt, wie Luhmann/Schorr formulieren:

„*Autonomie* wird zum Thema, das nicht nur Eigenständigkeit verspricht, sondern auch *Lasten* zuspricht.“¹⁶⁶ Welche sind dies und wie sind die Waldorfschulen damit umgegangen?

Hierher gehört auch der Gedanke, dass das Korrelat von mehr äußerer Unabhängigkeit auch Schaffung nicht nur anderer äußerer, wie von Luhmann/Schorr angeführt, sondern von mehr *inneren Abhängigkeiten* sein kann; z.B. müssen in autonomen Schulen die Funktionen übernommen, organisiert und geleistet werden, die sie selbst regulieren wollen und dabei Verbindlichkeit schaffen, was für die Handlungen des Einzelnen oder der Schule als präskriptive Leitlinie an die Stelle von Entscheidungen der staatlichen Exekutive tritt. Die Verbindlichkeit muss durch *Verfahren* garantiert werden, die etwa den *Sanktionsmechanismus* bis hin zu Disziplinarverfahren ersetzen, was eine gründliche auf Einheit des Systems gehende Reflexion einbeziehen muss.

6. *Systemreferenz - Selbstreferenz*

Luhmann/Schorr fassen das Erziehungssystem als einen Fall selbstreferenter Systeme auf. Aus diesem Konzept lässt sich eine Reihe für die Beobachtung eines autonom organisierten Schulsystems wichtiger Aspekte ableiten. Unter Selbstreferenz wird verstanden, „...dass die Operationen eines Systems in ihrem Sinngehalt immer auf andere Operationen desselben Systems verweisen...Ein selbstreferentielles System operiert stets in der Form des

mit dem Thema, *theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs* Baden-Baden 1997, S. 27-45; ROBERT 1999; JACH 1999; Illusionen über den Stand der Schulautonomie zerstört KINGSLEY EVANS *Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und Lehrer*. In: ZfP 1997, Nr. 4, S. 551-566; die These eines „Zukunftstrends“ muss so auch mit Gegenargumenten rechnen.

¹⁶⁶ LUMANN/SCHORR 1988, S. 10.

Selbstkontaktes. Es nimmt Wirkungen aus der Umwelt auf und gibt Wirkungen an die Umwelt ab in der Form von Aktivitäten, die sich jeweils intern abstimmen und insofern strukturell kontrollierte Selektivität aufweisen.¹⁶⁷ Selbstreferenz ist ein Sonderfall allgemeiner Systemreferenz. Diese wiederum ist eine weitere Folge jeder Systemdifferenzierung. „Mit Systemreferenz ist gemeint die Beziehung auf ein System und seine Umwelt.“¹⁶⁸ Drei Typen solcher Systemreferenzen ergeben sich von jedem Teilsystem aus: „...die Beziehung auf das Gesamtsystem, die Beziehung auf andere Teilsysteme und die Beziehung auf sich selbst...“¹⁶⁹ Die Darstellung eines Schulsystems als eines Teilsystems (wenn es autonom ist nicht nur als Teilsystem des Erziehungssystems!) würde demnach die Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen und ebenso selbstreferente Prozesse einschließen müssen.

Weiter differenzieren Luhmann/Schorr den Begriff der Systemreferenzen mit dem Hinweis, ihre schärfere Trennung sei eine Notwendigkeit, die sich aus dem Anwachsen von Ungleichheit (im Verhältnis zum Gesamtsystem und anderen Teilsystemen) ergebe und damit Ausdifferenzierung und *Individualisierung* hervorbringe. Die begriffliche Fassung der differenten Systemreferenzen ergibt drei weitere Begriffe: Funktion, Leistung und Reflexion.

6.1. Funktion

Unter „Funktion“ verstehen Luhmann/Schorr die Weise, in der ein Teilsystem seine Beziehung zum Gesamtsystem zum Ausdruck bringt. Ein Teilsystem kann mehrere Funktionen haben; es kann diese auch verschieden gewichten und einer „...den Primat geben und sich vornehmlich an ihr orientieren.“¹⁷⁰ Die Funktion, wie sie von außen gesehen wird, könnte Erziehung sein, wie sie das System reflexiv selbst sieht („Leitmotiv“), hier die Waldorfpädagogik, wird als Frage an sie gestellt (s. Teil II). Bei Steiner findet sich der Gedanke, der freie, schöpferische Mensch werde im Gesamtsystem produktiv. Individualität als Quelle produktiver Leistungen für das Gesellschaftssystem. So wird konsequenterweise kein normiertes Leistungsprofil an die Schüler angelegt. Dies steht im Gegensatz zu einem normierten, womöglich zusätzlich fremdbestimmten Leistungsprofil, das sich orientiert an

¹⁶⁷ LUMANN/SCHORR 1988, S. 8.

¹⁶⁸ LUMANN/SCHORR 1988, S. 34.

¹⁶⁹ LUMANN/SCHORR 1988, S. 34-35.

¹⁷⁰ LUMANN/SCHORR 1988, S. 35-36.

momentanen gesellschaftlichen Bedürfnissen (der Teilsysteme), Bürger für Demokratie, humanistischen Bildungsidealen einer externalisierten Pädagogikwissenschaft, wirtschaftlichen Desideraten wie der Produktion von Fähigkeiten für den Wirtschaftsstandort Deutschland etc. Damit ist die Frage nach der Funktion der Schule, nicht nur von außen, sondern im Rahmen reflektiver Selbsteinschätzung zu stellen.

6.2. Leistung

Der Begriff *Leistung* wird von Luhmann/Schorr für Beziehungen zwischen Teilsystemen verwendet (ein Sprachgebrauch, den ich nicht durchgängig übernehmen werde). Ich beziehe hier auch einen Bereich ein, der über die Definition dieses Begriffes bei Luhmann/Schorr hinausreicht und sehe auch den Bezug auf „Psychische Systeme“ oder „das Subjekt“ als „Leistung“ an. „Bildung“, „Erziehung“ kann somit in zweifacher Weise gesehen werden: als Leistung für das Wirtschaftssystem etc., für Individuen und als Funktion für die Gesamtgesellschaft. Es ist interessant, dass hier die Waldorfpädagogik die „Leistung“ für das Individuum vor die dann dadurch mögliche Funktion für die Gesellschaft stellt.

6.3. Reflexion

Reflexion bezeichnet eine Weise der Beziehung eines Systems auf sich selbst. Dies bedeutet, „...auf die Ebene der Reflexion [zu] gehen, um sich in der neuen Situation begreifen und kommunizieren zu können.“¹⁷¹ Bei Reflexionsprozessen gehe es um die Rückführung des Mannigfaltigen auf seine Einheit. „Mit Reflexionsprozessen macht das System sich selbst zum Thema. Die Selbstreferenz...zielt auf die Identität des Systems.“¹⁷² Der Begriff der Reflexion beziehe sich also auf Kommunikationsprozesse, „Der Begriff der Reflexion soll...die Orientierung an der Identität des Systems im System selbst bezeichnen.“¹⁷³ Damit zielt *Kommunikation* auf die *Identität* des Systems.

Wieweit *bestimmt* das System seine Systemreferenzen selbst? ist also zu fragen. Wieweit *reflektiert* es dies Problem?

¹⁷¹ LUMANN/SCHORR 1988, S. 34.

¹⁷² LUMANN/SCHORR 1988, S. 9.

¹⁷³ LUMANN/SCHORR 1988, S.349-350.

Hier ergibt sich das Anschluss-thema: wie wird *Selbstreferenz realisiert*, wieweit und mit welchen Mitteln macht sich das System selbst zum Thema und zielt damit auf *Identität*?

Dabei werden die Themen *Organisation, Organisation von Kommunikation* als „Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen“¹⁷⁴ (s. auch (S19)) zur Sprache kommen müssen. Die Möglichkeit des Systems, sich zu reproduzieren hängt u.a. von der Möglichkeit der Selbstreflexion über eine autonome Kommunikation ab.¹⁷⁵ Somit ist die Frage zu richten an die Waldorfschulen, wie sie diese Prozesse organisiert haben und mit welchem Erfolg in Hinsicht auf Einheit und Identität.

Eine spezielle Frage wäre, wie die Organisation von Kommunikation und ihre Semantik Aussagen zulässt über externe Systemabhängigkeiten (etwa erworbene bürokratiefähige Kommunikation durch Anpassung von Sprache, Terminologie, Grammatik.

Inwieweit hat sich *Autonomie als Thema* mit der Funktion für die Konstruktion von Identität in der Selbstreflexion etabliert? Es ist also zu zeigen, wie weit Autonomie und Identität in der Selbstreferenz des Systems auftreten. Welche Strukturen garantieren diese Funktion? Fassbar wird dies als *Kommunikation* im Medium Literatur und Organisation formeller und informeller Kommunikationsprozesse. *Welche Formen* der Kommunikation sind dafür eingerichtet?

Dabei werden die Themen *Organisation, Organisation von Kommunikation* als „Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen“¹⁷⁶ zur Sprache kommen müssen. Die Möglichkeit des Systems, sich zu reproduzieren hängt u.a. von der Möglichkeit der Selbstreflexion über eine autonome Kommunikation ab.¹⁷⁷

Reflexion kann *innerhalb* der systeminternen Strukturen organisiert sein und autonom durchgeführt werden. Die *positiven Effekte* bestehen in der Selbststärkung durch Autonomisierung. Man kann aber auch andere, problematische Folgen prognostizieren: es besteht die *Gefahr* der *Wahrnehmungsreduktion*, wenn Reflexion ausschließlich durch das System selbst realisiert wird, was dasselbe ist wie „Betriebsblindheit“. Man kann daher vermuten, dass *Auslagerung von Reflexion* in ein dafür ausdifferenziertes „*Establishment*“ Vorteile der größeren Distanz einbrächten.¹⁷⁸ Umgekehrt handelte man sich die genannten Nachteile ein. Andererseits: wenn Reflexion von einer konkreten Institution abgelöst, absolut wird, ist der Effekt für die Identitätsgewinnung dahin. Auslagerung von

¹⁷⁴ NIKLAS LUHMANN *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt 1985, S. 203.

¹⁷⁵ Vgl. GROOTHOFF 1987, S. 542.

¹⁷⁶ LUHMANN 1985, S. 203.

¹⁷⁷ Vgl. GROOTHOFF 1987, S. 542.

Reflexionsleistungen haben ebenfalls die Tendenz zu einem Wahrnehmungsverlust und zwar nicht so sehr in Bezug auf die Systemumwelt als vielmehr im Hinblick auf die Vorortwahrnehmung. D.h. konkret: die Wirkungen des Unterrichtsgeschehens, was die Kinder erleben und nach Hause bringen, die Reaktionen der Eltern etc. all dies rückt in weitere Ferne, wird erst wahrgenommen, wenn schon Katastrophen sichtbar, der Druck an der Basis schon unwiderstehlich geworden ist. Hinzu kommen die *Zeitverzögerungen* bei der Durchsetzung von Änderungen, wenn diese womöglich über bürokratisch-hierarchische Organisation in die Schulen hinuntervermittelt und dort umgesetzt werden muss, womöglich gegen Widerstand. Daher ist die Frage, wie und wo Reflexion im Schulsystem organisiert ist, außerordentlich wichtig. Dem entspricht auch der breite Raum, der diesem Problem in der Literatur gewidmet ist. Meist werden Mängel festgestellt und die Forderung nach mehr pädagogischer Reflexion im Schulsystem selbst und insbesondere in der Einzelschule erhoben.

Ein nicht leicht lösbares Problem tritt an dieser Stelle wiederum auf: wieweit können Erziehungswissenschaftler zum Schulsystem gerechnet werden? Sind die Reflexionsbeiträge von *Erziehungswissenschaftlern* zum Erziehungssystem zu rechnen? Luhmann/Schorrs Überlegungen tendieren eher in die Richtung, sie ihrem Anspruch nach dem Wissenschaftssystem zu- und damit dem Erziehungssystem abzurechnen. Wie gestaltet sich das Phänomen der Absolution der pädagogischen Reflexion in ein wissenschaftliches Establishment unter den Bedingungen der Autonomie? Die Frage an die Waldorfschulen: lagern sie Reflexion aus ihrem Schulsystem aus? Oder leisten sie diese intern?.

Damit ist das Problem der Trennung von Reflexion und Handeln angesprochen und die Frage, wie sich die Trennung bzw. Einheit der zwei Ebenen auswirkt. Welche Folgen hat die Entscheidung für Autonomie auf die Einheit von Wahrnehmung, Reflexion, Entscheidung und Handeln? Die Beobachtung der Waldorfschulen auf diese Frage hin zielt auch auf Effizienz der Internalisierung dieser Funktionen. Das Ergebnis ist nicht unbedingt vorherzusagen. Denn durch Externalisierung kann eine Entlastung des Systems Schule gegeben sein, zugleich aber können die Zielsysteme für Reflexion (Wissenschaft) und Entscheidung (bürokratische Exekutive) durch Praxisferne und Aufgabenvielfalt überfordert werden. Das ist ein häufiges Argument für mehr Autonomie. Umgekehrt ist denkbar, dass die Internalisierung dieser Prozesse das System Schule selbst überlastet und Überforderungssymptome die Folge sind.

¹⁷⁸ Vgl. dazu GROOTHOFF 1987, 531.

Im Zusammenhang mit Organisation von Autonomie steht das *Wahrnehmungsproblem* als Problem der Lehrer/Schulkompetenz. Innere Organisation erfordert Wahrnehmungsfähigkeit für Probleme sowohl nach innen wie nach außen. Die Frage, wie diese unter dem Gesichtspunkt von Autonomie systeminterne Funktion organisiert ist, scheint mir eine entscheidende zu sein. Die Problematik der Spaltung des Erziehungswesens in zwei Ebenen wird immer wieder thematisiert.¹⁷⁹ Das ist nicht verwunderlich, denn damit hängt die Reaktionsfähigkeit des Systems zusammen, (hierarchische Organisation bedeutet einen langen Weg von „oben“ nach „unten“) und die Problematik der Implementation. Die Disjunktion von Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Entscheidungs- und Umsetzungsinstanzen schafft Probleme der Kommunikation und Diskoordination von Wahrnehmung und Handeln. Hierarchisierung kann hier dysfunktional wirken. Wie haben die Waldorfschulen das Problem gelöst, bzw. wie die Problemlösung organisiert?

Ein Merkmal von Reflexion ist ihre mögliche Leistung in der Reduktion von Komplexität, wodurch *Einheit* des Mannigfaltigen (Selbstsimplifikation) und damit *Identität*¹⁸⁰ ermöglicht werden. Jede Operation in einem System, damit auch Reflexion, muss selektiv vorgehen. Damit kann das System „...diejenigen seiner Merkmale thematisieren und damit kommunizieren, in denen es sich als Einheit versteht.“¹⁸¹ Auf diesen Aspekt muss verwiesen werden, wenn etwa die eingangs angemerkte spezifische Sprache, in der Waldorfpädagogen kommunizieren, kritisch gesehen wird. Sie erfüllt genau diese Funktion und ist daher ein Merkmal notwendiger Herstellung der Einheit durch Reduktion von Komplexität. Darin liegt der Erfolg, der zugleich ein Mangel ist, indem Kommunikation über System- oder Organisationsgrenzen hinweg durch Miss- oder Nichtverstehen erschwert wird und Scheinverstehen bei Angehörigen unvermerkt sich einschleicht. Sprachlich wird codiert und bestimmt, worin man sich als Einheit sehen und wovon man sich unterscheiden will.¹⁸² Wie steht es mit der gelegentlich monierten besonderen Terminologie der Waldorfpädagogik?

Ein Aspekt wird thematisiert, der für die Organisation und ihre Erfordernisse wichtig ist: Reflexion als ein Sonderfall von Selbstreferenz ist nicht umsonst zu haben. Sie erfordert besondere *Ressourcen* und eventuell besondere *Spezialisten*.¹⁸³ So ist die Frage an die autonome Einzelschule oder ein auf Autonomie orientiertes Schulsystem zu stellen, wie weit und in welcher Form sie Kommunikation und für Reflexion besondere Einrichtungen

¹⁷⁹ Vgl. Groothoff 1987, S. 531.

¹⁸⁰ LUMANN/SCHORR 1988, S. 350.

¹⁸¹ LUMANN/SCHORR 1988, S. 351.

¹⁸² LUHMANN/SCHORR 1988, S. 350-351.

¹⁸³ LUMANN/SCHORR 1988, S. 9.

geschaffen hat und inwieweit sie dadurch Identität erzeugt. Dieses Thema wird in der Arbeit verfolgt werden.

Weitere Themen, die durch reflektive Selbstreferenz des Erziehungssystems aktualisiert werden können, werden durch eine Trias bezeichnet: „...nämlich die Frage der *sachlichen Besonderheit und Autonomie des Erziehens*, die Frage einer *Technologie für zeitliche Fernwirkungen* und die Frage der *Verantwortung für die soziale Selektivität* des Erziehungsprozesses.“¹⁸⁴ Da in dieser Arbeit die Erziehungs- und Unterrichtspraxis nicht behandelt wird, ist es die Spezifik der Waldorfpädagogik in ihrer Differenz zu anderen Pädagogiken, insoweit sie ein Konstituens der beanspruchten Autonomie ist, und die Frage des Umgangs mit der Verantwortung für soziale Selektion, auf die bei der Darstellung der Waldorfschulbewegung das Augenmerk gerichtet wird.

6.3.1. Selektion - Inklusion

Es geht hier um die Frage der *Verantwortung für soziale Selektivität*. Von Luhmann/Schorr die Voraussetzung gemacht, die Funktion des Erziehungs- bzw. Schulsystems sei Selektion. Diese Voraussetzung kann man übernehmen, indem man die Frage stellt, inwieweit sich das System einer solchen Funktion bewusst ist und sein Handeln problembewusst einrichtet. Es muss dabei nicht entschieden werden, ob die Formel „Selektion = Funktion des Erziehungssystems“ eine vielleicht problematische Reduktion darstellt.

Hierbei ist dann zu trennen zwischen *theoretischem Anspruch* und *praktischer Wirklichkeit*. Weiter wäre zu beobachten, wieweit schichtenspezifische Selektion bei Aufnahme, im Schulverlauf, am Ende stattfindet bzw. inwieweit dies reflektiert wird und ob daraus Konsequenzen abgeleitet werden. Also nicht nur *ob*, sondern *wie* Selektion stattfindet und wie (Kriterien) darüber entschieden wird. Für alle diese Bereiche gilt, dass Autonomie zunächst dann besteht, wenn das System die Entscheidungen selbst trifft.

Anschlussfragen ergeben sich durch den Hinweis, Selektion werde durch *Differenzierung* erreicht bzw. durch *Mobilität* vermittelt. Wir können fragen, wie das System seine eigene Differenzierung sieht, wie diese real *strukturiert* ist, wie Mobilität darin *garantiert* oder *unterdrückt* ist und inwiefern diese Voraussetzungen für Selektion *selbstgesteuert* sind oder nicht. Hierher würden Fragen gehören, wie in Waldorfschulen mit Versetzung,

¹⁸⁴ LUMANN/SCHORR 1988, S. 9.

Oberstufendifferenzierung etc., also dem *Beurteilungswesen*, *Zensuren-* und *Prüfungssystem* und dem *Berechtigungswesen* umgegangen wird. Bekanntlich gibt es hier bedeutende Unterschiede zwischen dem staatlichen Schulsystem und den Waldorfschulen, so dass hier ein wichtiger Punkt in der Autonomiefrage berührt ist, indem die Waldorfschulen in dieser Beziehung einerseits ihren Umgang mit diesen Problemen autonom regeln, andererseits aber das staatliche Prüfungswesen akzeptieren – dies jedoch auf Grund eigener Entscheidung (Ersatzschul-Status).

Mit dem Problem der Selektion ist der andere Pol logisch verknüpft, nämlich die Frage nach der *Inklusion*.¹⁸⁵ Hier ist zu fragen: wie werden die Grenzen für Inklusion gezogen - in Theorie wie Praxis?

Damit wird Inklusion ebenso wie Selektion als integrierender Bestandteil der Autonomie aufgefasst. In Hinsicht auf das später darzustellende System der Waldorfschulen sind hier die Lösungen interessant, die das staatliche Schulwesen bereitstellt für die Funktion der Selektion *für* die Gesellschaft und Teilbereiche, etwa durch das dreigliedrige Schulwesen, Berufsschulen, Gesamtschulen. Für die Waldorfschulen wären zu berücksichtigen: die Form und Kriterien der Aufnahme; das Prinzip der „Einheitsschule“; die Differenzierung in der Oberstufe, wobei die Interferenzen mit extern induzierten Selektionszwängen, etwa durch Prüfungen, finanzielle Zwänge, rechtliche Anforderungen zu berücksichtigen sind. Eng verbunden mit diesen Themen sind solche Problemfelder wie *Chancengleichheit* und *Chancengerechtigkeit*.

Es sind also weitere ergänzende Merkmale von Autonomie festzuhalten: sie bezieht ihre Inhalte allgemein aus den Systemreferenzen Funktion, Leistung und Reflexion und ihrer Vermittlung bzw. Regulierung. Im Falle des Erziehungssystems betrifft es diese unter dem Aspekt der Selbstreferenz. Hier tritt insbesondere durch die Systemreferenz „Reflexion“ thematisch Autonomie in den Blick. Das heißt, Autonomie wird im Hinblick auf die Einheit des Systems reflektiert und zielt auf die Systemreferenzen, indem deren Regulierung durch das System betroffen ist. Es wird zu zeigen sein, wie diese Reflexion auf Autonomie bei Steiner die Grundlage für die Entwicklung der Waldorfschulen war und wie sie sich später entwickelte.

¹⁸⁵ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 259; Vgl. zu dem Begriff auch dessen Operationalisierung bei PETER DREWEK/KLAUS HARNEY „Relative Autonomie“, *Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG*. In: ZfP 1982, Nr. 4, S. 591-608; hier S. 600 ff.

6.4. Weitere Begriffe im Zusammenhang mit Autonomie

6.4.1. Binnendifferenzierung

Luhmann/Schorr konstatieren: „Systeminternes Korrelat von Autonomie ist eine strukturelle Differenzierung mehrerer Prozessebenen.“¹⁸⁶ Dieser Hinweis bedarf wohl keiner näheren Erklärung, denn es versteht sich, dass bei wachsenden Leistungsanforderungen bei wachsender Autonomie, das System zugleich seine Binnenstruktur zu adäquaten, d.h. komplexeren Formen und Strukturen zu ihrer Bewältigung differenzieren muss.

Insofern die Aussage gültig ist, dass strukturelle Differenzierung, Binnendifferenzierung als Korrelat wachsender Autonomie gesehen werden muss, ist die Frage wichtig, wie das Schulsystem seine Binnendifferenzierung durch Organisation zum Ausdruck bringt und unter welchen Prämissen hier gewählt wird. Dabei sind Fragen des Systemerhalts, der Systementwicklung, des Systemlernens, kurz der Autopoiesis¹⁸⁷ des Systems relevant.

Generell stellt sich die Frage, wie Organisation von Autonomie auszusehen hat; ob es Formen von Organisation gibt, die diese Systemeigenschaft stützen oder solche, die sie eher konterkarieren. Hier ergeben sich eine Reihe von weiteren Anschlussfragen wie etwa Schulorganisation; damit auch das Problem hierarchischer oder möglicher anderer Organisationsformen und Modelle; weiter die Frage der Partizipation, der Kooperation, der Demokratisierung. Für die Waldorfschulen kommt hier das soziale Konzept des „Organismus“ zur Sprache sowie, nicht nur für diese, die Idee der Selbstverwaltung. Ansätze zu einer Neugestaltung in Bezug auf diese Thematik werden durch Konzepte der Organisationsentwicklung (OE), Schulinterne Lehrerfortbildung (Schilf), Schulentwicklungsberatung (SchuB¹⁸⁸), die Fokussierung auf Partizipation von Eltern/Schülern/Lehrern, die Idee der SMV, Ideen im Zusammenhang mit dem Konzept der

¹⁸⁶ LUMANN/SCHORR 1988, S. 52.

¹⁸⁷ Ich verwende den Begriff Autopoiesis und Selbstorganisation synonym, obschon er nicht mit dem Gebrauch bei Luhmann oder Varela identisch ist. Hier scheint mir eine Differenzierung allerdings nicht notwendig. Selbstorganisation wird hier aufgefasst als die Weise, in der ein autonomes System seine Elemente und Operationen selbst organisiert. Vgl. BARZ, HEINER *Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz? Eine Studie zur Alltagsorientierung von Waldorflehrern*. In: Neue Sammlung 1991, H. 2, S. 227-245. Barz sieht „Selbstorganisation“ als ein Prinzip, das für das Alltagsbewusstsein der Waldorflehrer bestimmend ist und subsumiert „Selbstverwaltung“ darunter (S. 231).

¹⁸⁸ s. HANS-GÜNTER ROLFF u.a. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* Weinheim und Basel 2¹⁹⁹⁹.

Mikroorganisation usw. repräsentiert¹⁸⁹. Die Idee und Praxis der kollegialen Selbstverwaltung steht an dieser Stelle bei den Waldorfschulen.

Zu den Stichworten innere Differenzierung und Organisation erhebt sich konkret die Frage nach der Hierarchisierung der Entscheidungsinstanzen vom Unterricht und Einzellehrer über Konferenz zu Schulleiter, Schulaufsicht, Kultusbehörden etc. Am Beispiel der Waldorfschulen treten andere mögliche, nichthierarchische Modelle in den Blick. Mischformen werden in der Literatur (auch mit konkretem Praxisbezug) beschrieben.

Auch hier ergibt sich die Erfolgsfrage: was funktioniert wie und möglicherweise besser? Wobei das Problem des Umfangs und der Vergleichbarkeit empirischer Forschung auftritt. Zumindest wird sich die Frage beantworten lassen, die von der Furcht vor Autonomie geprägt ist, ob denn ein anderes Modell als das existierende, das eben immer das Argument der faktischen Existenz für sich hat, überhaupt funktionieren könne. Andere Modelle haben immer das Argument gegen sich, dass sie realiter nicht erprobt seien, was man jedoch von den Formen, in denen Waldorfschulen existieren, nicht behaupten kann.

Das Thema *Binnendifferenzierung* kann natürlich selbst unendlich differenziert werden. Die Organisationssoziologie und in ihrem Gefolge die heute in der Schulentwicklungsforschung eine wichtige Rolle spielende „Organisationsentwicklung“ führen dies vor.¹⁹⁰ Jedenfalls ist der Begriff *Binnendifferenzierung* ein wichtiges Moment in der Beobachtung zeitlich ablaufender Prozesse der Autonomie-Entwicklung. Entsprechend wird das Thema auch für die Entwicklung der Waldorfschul-Bewegung verfolgt werden.

6.4.2. Kompetenz

Ein weiterer Begriff ist hier einzuführen: die *Kompetenz*. Wenngleich Luhmann/Schorr, soweit ich sehe, nur in Bezug auf die Selbstreflexion auf die Frage der Kompetenz (und nur in dem folgenden Sinn) zu sprechen kommen, so ist selbstverständlich für alle Elemente und Prozesse des Systems nicht nur strukturelle Differenzierung etc. notwendig. Autonomie erfordert auf allen Ebenen und in allen Prozessen die Fähigkeit zur Bewältigung der Anforderungen sowohl aus der Umgebung als auch aus dem System selbst. Der Begriff Kompetenz soll hier alle Voraussetzungen umfassen, die in das System eingebracht werden müssen, damit Autonomie realisiert und erhalten werden kann. Ich gehe davon aus, dass,

¹⁸⁹ s. Teil V.

wenn die Ansicht, Autonomie sei eine durch die gesellschaftliche Entwicklung aufgezwungene „Last“ zutrifft, dies zugleich bedeutet, dass sie mit einem Aufwand an Energie erhalten bzw. erweitert werden muss. Autonomie muss organisiert werden und dies erfordert entsprechend dem zweiten Hauptsatz der Thermodynamik den Einsatz von Energie. Komplexe Ordnungen können nur durch Energiezufuhr aufrecht erhalten werden, hier also die Komplexität der durch Autonomie bedingten Strukturen und Operationen. Es ist eine logische Konsequenz, die aus der Beanspruchung der tatsächlichen Autonomie folgt, dass Kompetenz im zweifachen Wortsinn im System zur Verfügung stehen und entwickelt werden muss: als Fähigkeit für spezialisierte Aufgaben und als Entscheidungskompetenz¹⁹¹, die ja internalisiert werden soll. Dies gilt auch für die Realisierung einer eigenständigen Pädagogik und deren Organisation in Schule. Autonomie bedeutet demnach für Schule, dass Kompetenz auch autonom entwickelt oder über sie entschieden wird (Lehrerfortbildung, Lehrerbildung), dass auch Kompetenz für Entscheidungsprozesse wie diese selbst autonom organisiert werden muss.

6.4.3. Kontingenzformeln

Zu dem Begriff der *Kontingenzformeln* sind einige Bemerkungen notwendig. Im Zuge des historischen Prozesses der Ausdifferenzierung verschiedener Funktionssysteme verschärft sich die Frage und wird zum Problem: für welche Funktion hat sich ein Teilsystem gegenüber anderen im Hinblick auf das gesamtgesellschaftliche System spezialisiert? Die Antwort auf diese Frage hängt in doppelter Weise mit der Autonomiefrage zusammen. Erstens ist es eine durch die Ausdifferenzierung selbst von einem sich ausdifferenzierenden System geforderte Leistung, dass es sich selektiv für eine Funktion entwickelt. Dabei stellt sich im Laufe dieser Entwicklung die immer schärfer auftretende Notwendigkeit ein, auch angeben zu können, für welche Funktion es sich ausdifferenziert hat. Kann es dies nicht, so hat entweder noch keine für die Erzwingung ausreichende funktionale Differenzierung stattgefunden oder es zeigt sich dem wachsenden Rechtfertigungsdruck noch nicht gewachsen und muss das Problem durch weitere Reflexionsanstrengungen lösen. Dabei kann es historisch zu wechselnden Lösungen kommen. Die symbolische Repräsentation solcher Lösungen nennen Luhmann/Schorr Kontingenzformeln: „Durch Orientierung an Funktionen kommt es zu einer Art Generalhypothese oder Hintergrundhypothese der

¹⁹⁰ dazu mehr in Teil V.

Kontingenz.“¹⁹² D.h., mit wachsendem Kontingenzbewusstsein, also dem Bewusstsein, dass es verschiedene Lösungen geben kann, wächst auch der Zwang, eine zu wählen und diese zu formulieren. Dies ist damit auch ein Vorgang, der über Reflexion der Funktion des Systems, Autonomie sowohl voraussetzt als auch hervorbringt. In etwas vereinfachter Sicht ist dieser Vorgang, übertragen auf Schule, identisch mit der vielfach betonten Notwendigkeit, Schulprofile zu entwickeln und Schulprogramme zu formulieren.¹⁹³ Dies wiederum ist auch die Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenz durch Information bei den Bildung/Schule/eine Pädagogik Nachfragenden.

Besonderheiten dieser für die Ausdifferenzierung von Systemen allgemein geltenden Regel, sehen Luhmann/Schorr in drei „Eigenarten“ des Erziehungssystems¹⁹⁴:

Solche Kontingenzformeln haben eine Entwicklung in der Geschichte der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems gehabt. Sie werden hier angegeben mit „humane Perfektion“, dann „Bildung“, schließlich „Lernfähigkeit“.¹⁹⁵ Diese Geschichte wird von Luhmann/Schorr „als Ausformulierung der Autonomie des Erziehungssystems und, prozessual gesehen, als relativ autonome (selbstgesteuerte) Reaktion des Erziehungssystems auf die eigene Ausdifferenzierung in der Gesellschaft.“ gesehen.¹⁹⁶

Luhmann/Schorr haben den Begriff für das Erziehungssystem, nicht für die autonome Einzelschule, entwickelt. Er ist aber darauf übertragbar. Ich will absehen von einem Urteil darüber, ob die historische Entwicklung, wie sie hier angedeutet wurde, nicht zu weitgehend historische Komplexität reduziert. Hier ist wichtig, dass überhaupt solche Formeln formuliert worden sind und formuliert werden. Wieweit man mit einer solchen Formel in der Erfassung der Realität kommt, wird später sichtbar, wenn versucht wird, die Waldorfpädagogik so zu fassen. Im Übrigen sei darauf hingewiesen, dass PASCHEN solche Formeln für die Systematisierung von Pädagogiken verwendet hat.¹⁹⁷

Dass solche Formeln oder *Leitideen* entwickelt oder gefordert werden, hängt mit der Tatsache zusammen, dass Autonomie „...letztlich darauf zurück[geht], dass die gesellschaftliche Ausdifferenzierung das Erziehungssystem kontingent und kontingenzbewusst werden lässt. Kontingenz heißt beides: auch anders möglich und deshalb

¹⁹¹ s. PASCHEN 1996, S. 206; ders. 1997, S. 9-23.

¹⁹² LUHMANN/SCHORR 1988, S. 58.

¹⁹³ s. Teil V.

¹⁹⁴ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 58-62.

¹⁹⁵ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 61.

¹⁹⁶ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 62.

¹⁹⁷ PASCHEN 1997.

beeinflussbar...“¹⁹⁸. Auch die Binnenverhältnisse unterliegen der Kontingenz und damit sowohl sich steigender Differenzierung als auch steigender Entscheidungsanforderungen, damit wiederum wachsender Autonomie. Drei Gebiete sind es, auf die sich Kontingenz vor allem bezieht: „...sachlich auf die Lehrpläne, zeitlich auf die dadurch nicht ausreichend festgelegte Sequenzierung des Lehrens und Lernens und sozial auf die in verschiedener Weise mögliche Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling.“ Kontingenz werde „zum Modus des Systems“ formulieren Luhmann/Schorr.¹⁹⁹

Allen Fragen und Themen, die bisher genannt wurden, liegt eine Basisentscheidung zugrunde, aus der anderes abgeleitet werden kann. Welche Entscheidung hat das System über sein zentrales Reflexionsproblem getroffen oder wie sieht der eventuell permanente Prozess dieser Entscheidung aus, welches ist seine „Leitidee“; wie kommen Entscheidungen darüber zu Stande? Für die Waldorfschulen ist zu fragen: wie sehen Waldorfschulen ihre Funktion und auf welche - möglicherweise differenten Formeln - wird sie gebracht?

Damit steht das Entscheidungsproblem in Zusammenhang, das bei Autonomie eine bewusste Entscheidung innerhalb der Schule und bei den Eltern für eine Pädagogik darstellt. Für diese Entscheidung muss ein formuliertes Schulprofil, das die Leitidee repräsentiert, vorgestellt werden, um kompetente Wahl zu ermöglichen, die wiederum Voraussetzung für Schulautonomie ist.

6.4.4. Das Technologieproblem

Das von Luhmann/Schorr mehrfach aufgeworfene *Technologieproblem*²⁰⁰ spielt zwar eine wichtige Rolle, gerade wenn es um Antworten von Pädagogen auf bemerkte Defizite anderer Pädagogen geht. Denn hier wird die Frage aufgeworfen nach den *Wirkungen* der Praxis von Pädagogen. Damit ist sie eine zentrale Frage der Reflexion in einer autonomen Schulorganisation. Gerade im Falle der Waldorfpädagogik liegt hier von Steiner selbst und von Waldorfpädagogen ein ausgearbeitetes Konzept und Beispiele für vermutete oder erhoffte Wirkungen dieser Pädagogik vor – wie auch kritische Äußerungen hierzu.²⁰¹ Doch

¹⁹⁸ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 112.

¹⁹⁹ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 112.

²⁰⁰ LUHMANN/SCHORR 1988, TEIL 2; Vgl. hierzu auch: NIKLAS LUHMANN/KLAUS -EBERHARD SCHORR (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a.M. 1982 und dies.: *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt/M. 1992.

²⁰¹ s. Teil V.

kann hier das Thema in dieser Hinsicht nicht verfolgt werden bzw. nur insoweit, als das anzuschließende Thema *Evaluation* dafür etwas hergibt.

In folgender Weise aber schließen sich Themen an, die sachlich das Technologieproblem mit Autonomie verbinden. Da es hier um die Frage der eigenen Kompetenz geht, muss geprüft werden, ob eine selbstregulierte und funktionsgerechte Praxis eingerichtet ist. Dies wiederum hängt u.a. ab von Faktoren wie Ausbildung, Methode und Didaktik, „Schulgeist“, kollegialer Zusammenarbeit, persönlichen Voraussetzungen. Damit kommt die Thematik der „*guten Schule*“ in den Blick.

Die Technologiefrage wird durch Luhmann/Schorr nuanciert und spezialisiert, indem sie zentriert wird auf das Problem der „Ungewissheit“ des Erfolges. Kausale Erfolgserwartungen können zwar gehegt, doch nicht auf ihre Kausalität zureichend kontrolliert werden. Daher tritt auf, was dann als „Technologiedefizit“ bezeichnet wird. Dennoch beruhen alle Reformmaßnahmen, letztlich überhaupt alles pädagogische Denken und Handeln auf solchen Erfolgserwartungen. Es ist daher wichtig, wie die Zusammenhänge wahrgenommen und kontrolliert werden, d.h. auch mit Bezug auf Autonomie wer kontrolliert, wie wird kontrolliert und wo ist Verantwortung lokalisiert.

In den Waldorfschulen wird beispielsweise Verantwortung allein auf Lehrer, die Einzelschule und die Pädagogik projiziert. Das Prinzip der Internalisierung der angeführten Faktoren führt dazu, dass etwa von Steiner verlangt wird, kein nicht an der Schule tätiger Pädagoge dürfe in Konferenzen mitreden oder entscheiden.

Auch hier sind Vorteile und Nachteile mit Autonomie verbunden. Es kann beispielsweise, wenn Kriterien des Erfolges/Misserfolges (Prüfungs- und Zensurensystem, Kriterien, und Inhalte sowie zeitliche und inhaltliche Disposition - Curriculum, Lehrbücher) extern vorgegeben sind, eine Entlastung der Lehrer von dem Problem der Zuordnung von Verantwortung und zeitlicher Inanspruchnahme bedeuten. Man kann jedoch auch als Folge solcher Externalisierung Probleme für Disziplin, Autorität und Engagement vermuten. Genau dies wird in der Literatur auch entsprechend diskutiert. Es bleibt dann u.U. nur der persönliche Kampf um Autorität und Disziplin, die freilich ebenfalls tendenziell fremdgesteuert sind, und ansonsten die Exekution der Vorgaben. Hier spielt auch der Status der Lehrer als Beamte oder Angestellte eine Rolle.

6.4.5. *Evaluation und Selbstevaluation*

Das Technologie-Problem impliziert unter dem Gesichtspunkt von Autonomie die Frage, wie weit das Schulsystem bzw. die Einzelschule ihre methodischen und didaktischen Fragen diskutieren und selbst über Lösungen entscheiden. Eine damit zusammenhängende Frage schließt sich an: kann das System die Wirkungen, die es produziert kontrollieren? Oder auch: glaubt es dies tun zu können? Mit welchen Verfahren? Organisiert es Kontrolle - etwa Langzeitstudien (Bildungslebensläufe) etc.? Wird Evaluation externalisiert oder wird interne Evaluation mit externer kombiniert? Die Regelung des Evaluationsproblems sagt zugleich etwas über das Reflexionsniveau, das das System erreicht hat, aus. Sie gehört zu den wichtigsten Regelungen, die eine autonome Schule bzw. Schulbewegung zu treffen hat. Daher wird auf diese Frage auch besondere Aufmerksamkeit zu richten sein.

Sofern wir es mit wirklicher Reflexion des Systems zu tun haben, treten im Zusammenhang mit dem Technologieproblem Fragen der Erfolgsbewertung auf. Sofern das Schulsystem oder die Einzelschule autonom agieren wollen, müssen sie über selbstkontrollierende Formen der Evaluation, bzw. Selbstevaluation verfügen. Wie weit sind Strukturen und Prozesse in der Schulorganisation für Selbstevaluation ausgebildet? Tritt an die Stelle von „Zensur“ und staatlichem Prüfungswesen, das fremdgesteuert ist, autonome Organisation des Prüfungswesens etc. ? Wie funktionieren solche Formen? Funktionieren sie überhaupt? Auf welchen Prämissen bauen sie auf?

Evident ist, dass Systeme, die sich selbst steuern, über *Formen interner Selbstevaluation* verfügen müssen, zugleich aber über Korrektive aus ihrer Umwelt, die sie als Wahrnehmungen verarbeiten und auf die sie reagieren müssen. Diese Operationen können autonom, heteronom (mit der Folge eingeschränkter Autonomie) und in Mischformen organisiert sein. In jedem Falle kann allgemein formuliert werden, dass Autonomie Evaluation als Äquivalent und Korrektur erfordert. D.h., der ganze Komplex von *Evaluation* und *Selbstevaluation* ist hiermit verknüpft. Damit auch die Frage: wer entscheidet über die Kontrollformen? Von wem wird kontrolliert?

Im Zusammenhang mit dem Problem der Realisierung des Komplementärbegriffs zu Autonomie, nämlich „Evaluation“, ist der Frage nachzugehen, inwieweit ein Problembewusstsein in der Forschung für die Zuordnung von Erfolg und Misserfolg entwickelt ist. Kriterien dafür wären etwa die Intensität, mit der Erfolg und Misserfolg der Schule nicht nur mikroskopisch an momentanen Stimmungen, Leistungen etc. von Schülern während ihrer Schulzeit festgemacht werden, sondern Langzeitstudien oder Querschnitte,

die Jahre nach Verlassen der Schule erstellt werden. Es gibt eine Reihe von Studien über Schulerfolg im unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang mit Schule, die sich zudem oftmals ausschließlich entweder auf sog. „objektive“ Kriterien wie Prüfungsergebnisse oder auf Schüleraussagen beschränken. Valide Hinweise auf Qualität von Schule bedürfen jedoch, mindestens zusätzlich, der Abstützung auf Forschungen über Erfolg „im Leben“. Instrumente dafür wären „Bildungsbiographien“ o.ä. Die Schulen wären also darauf zu befragen, inwieweit sie „erfolgreich“ sind. Wir sind damit bei einem Thema, das hier anzuschließen wäre, das unter dem Titel *Schulqualität* oder *Gute Schule* in der Diskussion läuft.

Dieser Themenkreis kann, wie generell die anderen auch, nicht in seinem Umfang erörtert werden. Es hängen daran die von Luhmann/Schorr spitz formulierten Fragen nach der möglichen oder unmöglichen Erfolgskontrolle pädagogischer Praxis und damit nach Möglichkeiten auf „kausaler“ Überschaubarkeit der Wirkungszusammenhänge beruhender Erziehung. Wie erwähnt, wurde in diesem Zusammenhang der Begriff „Technologiedefizit“ geprägt. Dabei geht es um das Problem der „Ungewissheit“ der zeitlichen Fernwirkungen und, wenn kausale Erfolgserwartung und -kontrolle prinzipiell problematisch sind, die Möglichkeit oder Unmöglichkeit von *Verantwortung*. Es ist klar, dass sich dieses Problem enorm verschärft mit der Auslagerung von Wahrnehmung aus der Einzelschule, ja dem Schulsystem in andere Bereiche. Ich bezeichne dieses Problem in seiner doppelten Erscheinung (Auslagerung von Entscheidung *und* Reflexion und damit Verantwortung) als den *Riss*. Die Frage ist, ob und wie/durch wen hier Überprüfung stattfindet, beispielsweise, ob ein Schulsystem, eine Schulbewegung, die Einzelschule selbst anhand von evaluativen Verfahren - nicht nur durch in die Schulzeit gehörige, und nicht nur auf kognitive Leistungen abzielende Prüfungen versucht, zu Einschätzungen seiner Wirkung zu kommen.

Ein Aspekt, der mit den schon genannten zusammenhängt, ist die *Reaktionsfähigkeit* des Systems auf innere und externe Herausforderungen (beispielsweise auf Elternforderungen oder Evaluationsergebnisse). Darüber entscheidet u.a. auch die Frage, wieweit Reflexion und Entscheidungsmöglichkeiten organisiert und wo sie lokalisiert sind (wieder: extern/intern). Eine hierarchische Organisation beispielsweise kann bedeuten, dass die Wege zwischen „Wahrnehmungsorganen“ und Handlungsträgern mit der Zwischenschaltung von ausgelagerten Entscheidungsprozessen von „oben“ nach „unten“ lang werden in Bezug auf Zeit und Zahl der Instanzen; dies wiederum kann, auch wegen der damit verbundenen psychologischen Problematik Schwierigkeiten der Umsetzung bedeuten (Implementation). M.a.W. kann die Disjunktion von Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Entscheidungs- und

Umsetzungsinstanzen Probleme der Kommunikation und eine Diskoordination von Wahrnehmung und Handeln zur Folge haben (Beziehungen Erziehungswissenschaft - Schule/Lehrer; Politik/Bürokratie - Lehrer/Unterricht etc.). Die Wirkung der Auslagerung verbunden mit Hierarchisierung kann dysfunktional sein, muss es aber nicht. Wie also stellen sich diese Zusammenhänge in einem autonomen Schulsystem wie dem der Waldorfschulen dar?

6.4.6. Lehrerbildung

Die Frage der personellen Ressourcen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht ist für eine autonome Schule oder ein autonomes Schulsystem von entscheidender Bedeutung. MITTER/GEßLER weisen darauf hin, dass autonome Schulen besonders engagierte Lehrer brauchen – die meisten seien aber „durchschnittlich“ – für diese sei die Form der autonomen Schule eine Überforderung.²⁰² Das bedeutet, dass Schulung für die Lehrer notwendig ist in Hinsicht auf die Anforderungen einer autonom organisierten Schule. Dies gilt für deren pädagogische wie die Kompetenzen, die im Bereich der Verwaltung erforderlich sind.

Man kann sich freilich auch diverse Möglichkeiten der Externalisierung dieses Problems denken. Etwa die Auslagerung in das Wissenschaftssystem und die staatlich organisierte Lehrerausbildung; auch die Möglichkeit der Kombination mit Praxiserfahrung aus dem Schulsystem (das selbst allerdings staatlich ist). Eine andere Möglichkeit wäre die Einrichtung einer eigenen (autonomen) Lehrerausbildung. Dies wäre ein Schritt weiter in der internen Differenzierung eines Schulsystems und damit der Möglichkeit, Autonomie (für die eigene Pädagogik) zu realisieren. Durch Lehrerausbildung wird entscheidend mitbestimmt, in welcher Weise das Schulsystem mit der Frage der Autonomie in der Lösung ihres Technologieproblems umgeht.

Die Waldorfschulen haben hier eigene Wege eingeschlagen und auch diesen Bereich weitgehend integriert, d.h. eine eigene Lehrerausbildung eingerichtet. Die Frage der „Technologie“ wird in der Waldorfpädagogik durch den Verweis auf „pädagogische Anthropologie“ begründet, auf die Methodik und Didaktik aufbauen. Die darauf fußende

²⁰² MITTER/GEßLER 1997, S. 62.

besondere Pädagogik erzwingt konsequenter Weise eigene Einrichtung für die Ausbildung. Dabei wurden Kombinationen mit den genannten Formen gefunden.

Ein übergreifendes Problem ist damit angeschnitten: kann das System die Ausbildung der eigenen Kräfte selbst organisieren und inhaltlich bestimmen? Auch hier kann man nicht zu einfachen Urteilen kommen. So muss die Frage gestellt werden: ist eine autonom organisierte und inhaltlich bestimmte Lehrerbildung durch und für das Schulsystem nicht der Gefahr der Willkür und Introversion ausgesetzt? Wie funktioniert eine dennoch autonom arbeitende Lehrerausbildung?

6.4.7. Curriculum

Ein weiteres Thema, mit dem die Form der Autonomie ausgefüllt wird, ist das Thema Lehrplan. Mit dem Thema „Kontingenzformeln“ steht das Thema „Lehrpläne“ in engem Zusammenhang. LUHMANN/SCHORR schreiben: „Der Lehrplan betreibt sein Geschäft: die Mobilisierung von Ressourcen an „Stoffen“, also im Rahmen der Möglichkeiten, wie sie jeweils durch die Kontingenzformeln abgesteckt sind.“ Der Lehrplan gehört damit zu den Reflexionsanlässen „...besonderer Art, um die Bedingungen der Autonomie auszufüllen...“²⁰³ Im Erziehungssystem gibt es kein „festliegendes Arrangement“, z.B. unter dem Gesichtspunkt der Wichtigkeit oder Zeitplanung. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Lehrplanung. Diese wiederum ist - bzw. kann sein - selbst eine Autonomieleistung. Sie wird über Organisation geleistet (intern: Schule, Schulsystem; extern: Kultusbürokratie etc.). Für eine Schulbewegung mit besonderer Pädagogik ist die Entwicklung eines eigenen Lehrplans eine zentrale Autonomie-Aufgabe. Auf deren Ausfüllung durch die Waldorfschulen soll daher geachtet werden.

7. Zusammenfassung

Mit diesem Überblick über einige für Autonomie zentrale Aspekte und Begriffe steht eine in einem Sinnzusammenhang stehende Sammlung von Kategorien und Themen für die Bearbeitung des Autonomiethemas bereit. Es ist wohl deutlich geworden, dass es sich bei der Ordnung der Themen, die hier angeführt wurden, nicht um eine hierarchische

Konstruktion handelt, sondern dass die Themen in der Form eines Netzwerkes mit einem Zentrum – Autonomie - gesehen werden müssen. Daher sind die Topoi auch nicht *nacheinander* abzarbeiten, sondern nebeneinander. Das bedeutet, dass ich in den folgenden Teilen die einzelnen Aspekte auch nicht systematisch im Sinne eines Nacheinander, sondern dort, wo sie in der Entwicklung akzentuiert auftreten, ansprechen werde. Die Sammlung der einzelnen Themen auf der Basis der Theorie selbstreferentieller Systeme schärft die Aufmerksamkeit auf das, was wichtig ist und gibt, neben dem systematischen Zusammenhang mit Autonomie auch eine Terminologie, die weitgehend eindeutig determiniert ist. Sie dient bei der Beobachtung des Gegenstandes als Beobachtungsinstrument.

Der Ertrag der Auseinandersetzung mit dem Autonomie-Begriff, wie er von Luhmann/Schorr für das Erziehungssystem bzw. Schulsystem entwickelt wurde, ist unter zwei Gesichtspunkten fruchtbar:

1. wird deutlich, welche zentrale Bedeutung dieser Begriff erhalten kann, wenn man ihn versteht als Selbststeuerung des Verhältnisses zu Unabhängigkeiten *und* Abhängigkeiten und die mehr oder weniger vorhandene Kompetenz der Steuerung (Grad der Autonomie) in Zusammenhang sowohl mit wachsender Kontingenz (Umwelt) als auch mit der Organisation des Systems selbst sieht;
2. wird deutlich, dass Autonomie *nicht* reduzierbar ist auf irgendwelche partiellen Aspekte, Teilbereiche des Systems, sondern ein Konstitutivum von Pädagogik darstellt. Systemisch denken heißt auch: Erfassen der Tatsache, dass *alle* Strukturen, Elemente, Operationen²⁰⁴, und damit die Organisation des Erziehungssystems auf Autonomie *angelegt* sind, dass Autonomie das alles durchdringende Prinzip bis in die Teile darstellt – gleichgültig, ob dies anerkannt oder im Einzelnen realisiert wird. Autonomie ist nicht Kennzeichen des einen oder anderen Bereiches, sondern Existenzbedingung, betrifft Pädagogik zentral.²⁰⁵ Die Komplexität des Begriffes, die sich daraus ergibt, ist nicht hineingedacht, sondern erwächst aus den Bedingungen des Systems selbst. Diese Sichtweise bedingt, dass Autonomie auf jeder Ebene, in den Einzelheiten aufzusuchen ist. Das macht die Schwierigkeit der

²⁰³ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 95.

²⁰⁴ zum Begriff von Struktur und Operationen autopoietischer Systeme s. LUHMANN⁶ 1996 versch. Stellen.

²⁰⁵ eine Anmerkung zu der Frage wie funktionale autopoietische System ihre Umweltbeziehungen regeln, ist hier nicht behandelt. Es könnte trotz der oben dargelegten Auffassung, dass Autonomie auch Entscheidung über Abhängigkeiten beinhaltet, zu dem Missverständnis kommen, als gebe es Autonomie im Sinne einer Unabhängigkeit von Umwelt. Ich verweise zu dieser Frage auf Luhmanns Ausführungen in dem Kapitel IX. *Autonomie und strukturelle Koppelung*. In: NIKLAS LUHMANN: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1997, S. 776-788.

Darstellung aus, da es sich um eine komplexe Vernetzung und nicht leichte Teilbarkeit handelt.

Die fünf Kriterien, die zu der Frage der Fruchtbarkeit des Referenz-Rahmens angeführt wurden, scheinen mir erfüllt.

Luhmann/Schorr merken am Ende ihrer Ausführungen in *Reflexionsprobleme...* an, „Die Systemtheorie bietet heute noch keinen abgeschlossenen Kanon von Möglichkeiten.“²⁰⁶ Dies erscheint mir eine wichtige Bemerkung, da mit ihr auf die Nichtabgeschlossenheit und Offenheit einer systematisch auf Autonomie bezogenen Liste von Topoi, wie sie hier versucht wird, verwiesen ist.

Die Untersuchung der Erfahrungen der Waldorfschulen könnte auf Grund der vorgestellten Topoi systematisch dargestellt werden. Doch würde damit die zeitliche Dimension „Entwicklung“ schwer zu fassen sein. Daher, und weil die Begriffe, wie gezeigt, ein Netz bilden und weniger hierarchisch zu ordnen sind, wird die Darstellung in ihrem Verlauf jene Aspekte zur Sprache bringen, wie sie in der Entwicklung der Waldorfschulen als deren Erfahrungen zur Erscheinung kommen.

²⁰⁶ LUHMANN/SCHORR 1988, S. 357.

Teil II

A. Die ideellen Grundlagen - zum Begriff der Autonomie bei Rudolf Steiner

Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren...
Vor dem Sklaven, wenn er die Kette bricht,
Vor dem freien Menschen erzittert nicht.

Friedrich Schiller

1. Vorbemerkung

Die Bedeutung einer „Leitidee“ für Autonomie der Schule wurde in Teil I skizziert. Mit ihr gewinnt eine Schule Profil. Auf sie bezieht sich die Reflexion des Systems. An ihr orientiert es seine Handlungen. So ist es gerade dort von Interesse, was diese Idee ausmacht, wo in besonders radikaler Weise Autonomie angestrebt wird. Bis heute dient, was Steiner hierzu entwickelt hatte, als Richtpunkt, auf den die Waldorfschulen sich ausrichten.

Die Idee der Autonomie findet bei Steiner eine interessante Begründung. Sie zugänglich zu machen und in ihrer konsequenten Durchführung bis in die von ihm geforderte Autonomie der Schule und der Pädagogik zu zeigen, soll hier versucht werden. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wurde dieses Autonomie-Konzept Steiners so nicht wahrgenommen. Es ist aber die Basis für den Erfolg der mit besonderer Radikalität auf Autonomie setzenden Waldorfschulen. Die Praxis wird in den folgenden Teilen dargestellt. Nicht nur die Genese der Autonomie-Idee Steiners soll zur Sprache kommen. Steiner war selbst Praktiker, indem er die erste Form dieses Schultyps mitentwickelte.

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung *eines* Aspektes des Selbstverständnisses der Waldorfpädagogik und Waldorfschulen - Autonomie als pädagogisches und organisatorisches Grundprinzip. Bis heute sind die Werke Steiners für Waldorflehrer *die* Reflexionsbasis der in diesen Schulen arbeitenden Lehrer. Das lehrt schon ein Blick in die einschlägige Literatur. Insofern ist die Darstellung der Gedanken Steiners eine unerlässliche Voraussetzung, will man zu einem Verständnis der Wurzeln gelangen, aus denen sich die Praxis der Autonomie in Pädagogik und sozialer Organisation der Waldorfschulen bis heute speist. Es mag zudem bis zu einem gewissen Grade sichtbar werden, wieweit der

Autonomie-Anspruch und die Selbstverwaltungspraxis der Waldorfschulen von diesen Grundlagen her determiniert und damit nicht von ihnen ablösbar sind, wie weit daher ein „Lernen“ von den Waldorfschulen in dieser Hinsicht überhaupt denkbar ist. Immerhin besteht meiner Einschätzung nach ein nicht unbeträchtlicher Teil der Tragfähigkeit, die diese Schulbewegung seit über 80 Jahren überleben, sich entwickeln und expandieren ließ, in den Ideen, die den Autonomie-Gedanken bei Steiner ausmachen.

Mit Ausnahmen werden hier die Schriften Steiners bis etwa um die Jahrhundertwende als Grundlage für die Herausarbeitung der Positionen Steiners beigezogen. Zwei Gründe hierfür sind: 1. die wichtigsten Gedanken, die sich auf das Thema beziehen, liegen bis zu diesem Zeitpunkt als ideelle Basis vor und erfuhren später im Wesentlichen eine Differenzierung, Ausarbeitung und Weiterentwicklung (Steiners Begriff der Freiheit, seine damit verbundene Auffassung der Individualität²⁰⁷); 2. die spätere Schulgründung und die mit ihr verbundene Verwirklichung verschiedener Elemente von Autonomie sind aus diesen Grundideen hervorgegangen, ohne dass Steiners Wendung zur Theosophie bzw. Anthroposophie hier einen Bruch darstellen würde.²⁰⁸ Da die Formulierung von Steiners Anschauungen aus dieser Zeit eine leichtere Anschlussfähigkeit für einen Diskurs mit den üblichen Autonomie-Ansätzen bieten, soll hier der Schwerpunkt der Darstellung liegen.

Steiner hat seine pädagogischen Ideen später hauptsächlich in Vorträgen entwickelt.²⁰⁹ Hier geht es vorwiegend um die inhaltliche Entwicklung seiner Ideen zu den Entwicklungsstufen des Kindes, seiner pädagogischen Anthropologie, dem Lehrplan und der Methodik. Eine Darstellung der Waldorfpädagogik in ihrer Entfaltung ist aber hier nicht beabsichtigt.

Die Ausnahme bilden Steiners Gedanken zu einer neuen Auffassung des „sozialen Organismus“, die einerseits ebenfalls Weiterentwicklungen vorher vorhandener Ansätze darstellen, andererseits durch ihre deutlichere Differenzierung in den späteren Arbeiten für Autonomie wesentliche Aspekte hinzufügen, die für ein Verständnis der Praxis aufgezeigt werden müssen.

²⁰⁷ Steiner selbst hat in der Neuauflage seiner 1893 veröffentlichten *Philosophie der Freiheit* 1918 auf die für ihn weiter bestehende Gültigkeit seiner dort ausgeführten Gedanken verwiesen (GA 4, Dornach CH ¹³1973, S. 7-11) und in einer Vielzahl seiner späteren Vorträge bekräftigt, u.a. wieder 1919 in dem für die Pädagogik grundlegenden Vortragswerk *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Dornach ⁸1980, S. 126

²⁰⁸ der Nachweis dieser Behauptung ist nicht Aufgabe dieser Arbeit. Zur Kontinuität in Steiners ideeller Entwicklung Vgl. CHRISTOPH LINDENBERG *Rudolf Steiner - Eine Biographie*. Stuttgart 1997. Die Behauptung der Kontinuität schließt die Weiterentwicklung und Neubildung von Ideen nicht aus.

²⁰⁹ Das pädagogische Vortragswerk liegt veröffentlicht bisher in 23 Bänden (1 Band davon in Vorbereitung), die auf 5 238 Seiten 201 Vorträge, 20 Ansprachen und 3 Bände Konferenzgespräche mit Steiner enthalten. Eine Reihe von pädagogischen Vorträgen, die in anderen thematischen Zusammenhängen gehalten wurden, sind in diesen Zahlen nicht enthalten.

Mir geht es hier nicht um eine Kritik der Gedanken Steiners, sondern um deren Darstellung. Eine kritische Auseinandersetzung, insbesondere mit den erkenntnistheoretischen Positionen Steiners, würde zu einer philosophischen Arbeit mutieren. Wohl aber soll sichtbar gemacht werden, was den Begriff der Autonomie bei Steiner begründet und inhaltlich füllt. Die Rekonstruktion einer ideellen Position, aus der eine beachtliche Praxis hervorging, ist meine Absicht. Daran mag sich dann eine kritische Beleuchtung, die aber immer auch die Praxis einzubeziehen hätte, anschließen. Theoretische Kritik lässt sich leicht, quantitativ umfangreich und von beliebig vielen Positionen aus üben²¹⁰. Hier soll die auf den theoretischen Teil folgende Darstellung der Praxis kritische Gesichtspunkte einbeziehen.

Nur am Rande kann auf die Bezüge von Steiners Ideen zu dem Stand der zeitgenössischen pädagogischen, philosophischen und psychologischen Forschung eingegangen oder eine geistesgeschichtliche Einordnung vorgenommen werden. Dies wird in Bezug auf seine pädagogischen und auf Schule bezogenen Ideen nur insoweit angestrebt, als solche Bezüge in unmittelbarem und von Steiner explizit gemachtem Zusammenhang mit älteren oder Autoren seiner Zeit stehen. Dass die Ideen Steiners weder in seiner Zeit noch heute isoliert dastehen, zeigt allein die lang anhaltende Debatte um Schulautonomie, die Idee der Schulvielfalt, die vielfach gesehene Notwendigkeit, die Menschen in Entscheidungsprozesse und Verantwortung stärker einzubeziehen, die in der Schule die pädagogische Arbeit leisten. Davon war die Rede in Teil I. So stehen die Gedanken Steiners in einem geistesgeschichtlich großen Strom von Wilhelm von Humboldt bis zu den Verfechtern von Autonomie in der Gegenwart.

Die Frage, ob Steiners Ideen originell seien oder ob ihm Eklektizismus nachzuweisen wäre, ist schwer zu beantworten und nach meiner Ansicht auch müßig. Die notorische Vagheit dieses Begriffs, der vorwiegend polemisch gebraucht wird, lässt kaum eine eindeutige Antwort zu. Überdies bedeutet ein Mangel an Rezeption von Erkenntnis und Wissen anderer nicht auch zugleich Originalität.

Hier soll gezeigt werden, wie aus den von Steiner formulierten Ideen eine praktikable und praktische Weise pädagogischen Handelns und vor allem eines organisatorischen Rahmens hierfür als Praxis von Schul-Autonomie hervorging und welche Erfahrungen damit vorliegen.

In Teil III wird dann die Frage behandelt, wie sich der Autonomie-Gedanke in die Praxis umgesetzt hat, welche Gestalt die Verwirklichung der Ideen in der Gründung der

²¹⁰ Vgl. NIKLAS LUHMANN *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1991, über die „neuzeitliche

Waldorfschule zu Steiners Lebzeiten annahm. Dazu gehört insbesondere die Frage, wie die Ideen sich in der Organisation der Schule in Hinsicht auf Autonomie niedergeschlagen haben.

Eine Differenzierung zwischen Autonomie als Forderung für das Bildungswesen, die Organisation von Schule und Autonomie als Erziehungsziel muss hier nicht vorgenommen werden, da zunächst deutlich gemacht wird, dass Autonomie als Konstitutivum für *alle* diese Bereiche von Steiner abgeleitet wird aus dem Prinzip der autonomen Individualität.²¹¹ Der Gedanke lässt sich kurz so fassen: wenn Autonomie/Freiheit Wesensmerkmal der entfalteten Persönlichkeit oder Individualität ist, haben auch die gesellschaftlichen Einrichtungen wie Schule und Staat dienende Funktion ihr gegenüber und müssen zugleich selbst auch den Charakter der Autonomie verkörpern, da sie aus den Operationen ebensolcher Individualitäten bestehen und nicht etwas verwirklichen können, was sie selbst nicht repräsentieren. Schärfer gefasst: ich gehe davon aus, dass Autonomie ohne eine *besondere* Organisationsform nicht möglich ist.²¹² So werde ich nach einer Skizzierung der Anschauungen Steiners zu dem Thema Freiheit und Individualität zu der Frage der pädagogischen Praxis und ihren Voraussetzungen (Psychologie, Lehrerausbildung, Lehrplan) sowie zu dem gesellschaftlichen Bezug, in dem Pädagogik realisiert wird, übergehen.

2. Erste Ansätze zum Thema Autonomie und Pädagogik in Steiners frühen Schriften

2.1. Entwicklung der Ideen - Biographisches

Manie der „kritischen“ Auseinandersetzung.

dass dies nicht eine Singularität der Waldorfpädagogik bzw. bei Steiner ist, haben LUHMANN/SCHORR 1988 gezeigt; dass über das Problem der Individualität oder der „Autonomie-Begriff der Ichheit“ zu wenig nachgedacht werde (s. ROBERT 1999, S. 74-75) scheint mir nicht zuzutreffen; Vgl. hierzu HILDEGARD MACHA *Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich*. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, die trotz der umfassenden Darstellung freilich Steiner nicht erwähnt.

²¹² davon, dass es eine Korrespondenz gibt zwischen organisatorischer Form und durch Aufgaben und Zielsetzungen bestimmtem Inhalt, zeugen die vielen Untersuchungen neuerer Zeit, die Ausdrücke wie „Schulgeist“, „Schulklima“ gebrauchen im Zusammenhang mit Organisationsfragen. S. u.a. WILFRIED SCHLEY *Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation*. In: ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule" Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991, S. 125-127. Hier ist die Rede von Schulkultur und institutionellem Klima (S. 122-123); Untersuchungen von HELMUT FEND und seiner Konstanzer Forschungsgruppe zum Phänomen des „Schulklimas“ s. FEND, HELMUT *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel 1977 und Reflexionen, insbesondere von HARTMUT VON HENTIG, zur Frage „Was ist eine humane Schule?“ München/Wien 1976. s. auch HELMUT FEND *Was ist eine gute Schule?* S. 14-25, Merkmale einer guten Schule; Versuch diese quantitativ zu erfassen: „Schulklima“: HELMUT FEND *Schulklima*. Weinheim Beltz 1977; Fend schreibt: „Die Redeweise von „Schulklima“, vom „Geist einer Schule“, baut auf der Hypothese auf, dass sich eine gute oder schlechte pädagogische Stimmung in Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern niederschlägt...“ (S. 20).

Steiner war früh literarisch tätig. Nach einigen philosophischen Versuchen war es vor allem die Beschäftigung mit GOETHE, die zu einer ausgedehnten schriftstellerischen Arbeit führte²¹³. In ihrem Gefolge schreibt er die *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften* (1882 - 1897), seine *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (1886), seine Dissertation *Wahrheit und Wissenschaft* (1892), die *Philosophie der Freiheit* (1893). Steiner scheint in jener Zeit also weit entfernt davon zu sein, pädagogischen Problemen Aufmerksamkeit zu widmen.

Allerdings weckt die finanzielle Not sein pädagogisches Interesse zunächst praktisch - er wird „Hofmeister“ (Hauslehrer) und hat (1884-1890) in einer jüdischen Familie vier Kinder, darunter ein behindertes Kind, zu fördern. Für ihn selbst war dies, wie er rückblickend immer wieder feststellte, eine entscheidende pädagogische Lehre.²¹⁴

Eine systematische Beschäftigung mit Pädagogik ist, wie gesagt, in dieser Zeit nicht nachzuweisen und hat wohl auch kaum stattgefunden. Steiners wenige Äußerungen zu Fragen von Erziehung und Unterricht in der Zeit vor 1900 waren eher Gelegenheitsarbeiten, die zumindest keine anhaltende Beschäftigung mit dem Thema Pädagogik erkennen lassen. Man könnte sie übergehen, wäre nicht in der Retrospektive deutlich, dass sie die spätere Haltung Steiners schon deutlich zeigen. Das gilt für seine Auffassung vom Verhältnis Staat und Schule/Kultur, für die Ansicht über Aufgaben der Lehrerbildung und die Entwicklung der freien Individualität als Erziehungsziel. Diese Bereiche werden schon in einer Weise umrissen, dass sie die für Steiners späteres pädagogisches Denken und Handeln charakteristischen Züge aufweisen. Es sind die Fundamente, auf denen später die Konzeption der Waldorfpädagogik und die Organisation der Waldorfschule errichtet werden. Diese sollen daher im Folgenden dargestellt werden.

2.2. Individualität und Freiheit - Die Begründung des Autonomie-Gedankens auf der Idee von der Freiheit der Individualität

²¹³ es handelt sich um die Edition der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes im Rahmen der Weimarer Ausgabe, die ihm im Alter von 21 Jahren übertragen wurde. S. RUDOLF STEINER *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*, GA 1, Dornach ³1973.

²¹⁴ s. Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe *Rudolf Steiner als Hauslehrer und Erzieher Wien 1884 - 1890*, Heft Nr. 112/113, Dornach 1994. Hier Hinweise zu den Ausführungen Steiners über seine damalige Erziehertätigkeit S. 127-128.

Zunächst sei der theoretische Ort bezeichnet, dem die folgenden Gedanken zugeordnet werden müssen. Im Sinne der im I. Teil entwickelten Kategorien, geht es hier um die ideelle, begriffliche Fassung von Autonomie. Die Frage lautet: gibt es bei Steiner einen elaborierten Autonomie-Begriff, eine über die bloß für die Praxis erhobene Forderung nach Freiheit hinausgehende reflektierte begriffliche Basis?

Meine These hierzu: es gibt diesen Begriff nicht nur, er ist auch der Basis-Begriff sowohl für die Theorie als auch für die intendierte Praxis der Waldorfpädagogik und deren Schulorganisation. Allerdings muss hier bemerkt werden: selten ist es der Terminus „Autonomie“, vielmehr sind es „Freiheit“ und „Individualität“ (auch „Ich“), die jenen vertreten. Und dies durchaus in dem im I. Teil dargelegten Sinne. Eine notwendige Differenzierung wird unten noch eingeführt.

2.3. Das Ich – der zentrale Begriff

Es liegt im Gang der Biographie Steiners, dass seine pädagogischen Vorstellungen sich auf drei miteinander verflochtenen Linien entwickeln: an erster Stelle steht sein philosophisches Interesse an der Frage, was ein Ich, was Individualität sei; an zweiter Stelle steht die Frage: wie Welt, Natur in das Ich komme; eine dritte Linie kann man in seiner praktisch-pädagogischen Tätigkeit als Hauslehrer sehen. Hier stellt sich ihm die Frage: wie kann der Pädagoge eine Praxis entwickeln, die den Erkenntnissen zu den beiden ersten Fragen entspricht?

Die Fragen nach dem Ich und seinem Weltbezug führen Steiner mit den Mitteln der Erkenntnistheorie zu ersten Lösungen, die sich in seinen philosophischen Arbeiten niederschlagen.²¹⁵ Es ist leicht zu sehen, dass damit eine pädagogische Grundthematik angeschlagen ist, die sich später von Steiner in konkretes pädagogisches Denken entfalten ließ: insofern nämlich, als es bei Erziehung immer „angesichts der Entwicklungstatsache des Subjekts“²¹⁶ um das „Subjekt“ und das je in seiner Entwicklung zu gestaltende Verhältnis zu seiner Umwelt durch den Prozess der Erziehung geht. Die Frage, was das Ich sei, wird zur Frage nach der Entwicklung der Individualität im heranwachsenden Menschen und die

²¹⁵ zu den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik s. PETER SCHNEIDER *Erkenntnistheoretische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. In: STEFAN LEBER (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* Darmstadt³1992, S. 43-64.

²¹⁶ HEINZ-ELMAR TENORTH *Geschichte der Erziehung - Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München²1992, S. 14.

Frage nach deren Weltverhältnis zur Frage nach der Möglichkeit und den Zielen von Erziehung.

Steiner formuliert als letzten Satz seiner Dissertation²¹⁷ (1892): „Das wichtigste Problem alles menschlichen Denkens ist das: den Menschen als auf sich selbst gegründete, freie Persönlichkeit zu begreifen.“

Diesem Problem wandte sich Steiner schon früh zu und man kann ohne Übertreibung sagen, dass es sein ganzes philosophisches Lebenswerk durchzieht. Es ist das Motiv von Individualität und Freiheit. Es gipfelt in seiner *Philosophie der Freiheit* (1893). Die Spuren der Beschäftigung mit diesem Motiv weisen ebenso in seine frühe Jugend zurück, wie sie sich in seinem pädagogischen Spätwerk wiederfinden und fortsetzen.

Über die Entwicklung dieses Themas und die geistigen Wurzeln oder Anregungen dazu geben einige autobiographische Notizen und die frühen Schriften Steiners Anhaltspunkte.

Eine früh einsetzende philosophische Lektüre führt Steiner auf die Thematik. Mit zwölf Jahren beginnt er, sich mit atomtheoretisch fundierten Werken zu befassen.²¹⁸ Mit sechzehn Jahren versucht er sich an KANTS *Kritik der reinen Vernunft*.²¹⁹ Zwei Jahre später wird die philosophische Lektüre ausgeweitet: Kants Versuch, den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen, *Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik*, FICHTES *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* (1794), *Über die Bestimmung des Gelehrten*, *Über das Wesen des Gelehrten*, Schriften von SCHELLING, HEGEL u.a. werden erwähnt.²²⁰ Besondere Beachtung verdient vor allem diese frühe Fichte-Lektüre. Insbesondere in der weiteren Auseinandersetzung mit der „Wissenschaftslehre“ Fichtes²²¹ wird man die Wurzel von Steiners Beschäftigung mit dem Thema „Individualität“ sehen können. Die Frage, was das Ich sei und wie es in ein Verhältnis zur Welt, der Natur, dem Nicht-Ich, komme, beschäftigt ihn seitdem derart, dass er - etwa 18jährig - versucht, Fichtes Wissenschaftslehre umzuschreiben²²². Die Nichtfassbarkeit des Ich als Objekt der Anschauung, seine einzig mögliche Greifbarkeit im Tätigsein, sind erste Ergebnisse seiner Beobachtungen: „Das Ich ist in aller Mannigfaltigkeit von Anschauungen, Erkenntnissen

²¹⁷ GA 3, S. 88. *Wahrheit und Wissenschaft - Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“* ist der Titel der hier beigezogenen erweiterten Buchausgabe der Dissertation, deren Titel ursprünglich lautete: *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst*. Vorgelegt 1891. S. hierzu: Rudolf Steiner Studien Bd. V: *Rudolf Steiners Dissertation*. Veröffentlichungen des Archivs der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach (CH) 1991.

²¹⁸ LINDENBERG 1997, S. 40.

²¹⁹ LINDENBERG 1997, S. 46.

²²⁰ LINDENBERG 1997, 48-49.

²²¹ Fassung von 1794.

u.s.f. jener Brennpunkt, welchen zu ergreifen unmöglich ist, da er immer und immer nach rückwärts ent schlüpft, wenn wir ihn ins Auge fassen wollen.“²²³

Dabei unterscheidet Steiner zwischen dem empirischen oder psychologischen und dem „reinen“ Ich. Ersteres sei durch Reflexion, durch Tätigkeit des reinen Ich hervorgebracht. „Das reine Ich ist weder, noch ist es irgend etwas im strengsten Sinne des Wortes. Sein ganzes greifbares Wesen ist gegeben durch sein Tätigsein, wir können nicht wissen was es ist, sondern nur was es tut.“²²⁴ Die Folgerung daraus wird zwar nicht sofort ersichtlich. Doch gibt die Tatsache der Beschäftigung mit Fichte darüber Aufschluss. Fichte hatte in seiner Wissenschaftslehre entdeckt, dass sich das Ich selber schaffe, ein reines Produkt einer „Tathandlung“ sei. Er schrieb: „...ich bin schlechthin, weil ich bin, ich bin schlechthin, was ich bin; beides für das Ich.“²²⁵ Und „Dasjenige, dessen Sein (Wesen) bloß darin besteht, dass es sich selbst als seiend setzt, ist das Ich als absolutes Subjekt. So wie es sich setzt, ist es, und so wie es ist, setzt es sich.“

Steiner hat später (1904)²²⁶ aus der Wissenschaftslehre von 1813 eine Stelle zitiert, an der die Rede von dem „ganz neuen Sinneswerkzeug“ ist, das eine neue Welt erschließe. Fichte führt den Gedankengang bis zu dem Punkt, an dem er sagen kann: „Der neue Sinn ist demnach der Sinn für den Geist;“²²⁷ was dann schließlich in der Wahrnehmung des sich selbst setzenden reinen Ich als tätiger Geist mündet. Steiner übernimmt allerdings nicht diesen Begriff des Ich, sondern sieht dieses als das Geist- und Sinneswelt in sich aufnehmende und erlebende Wesen. So hat es Anteil am Geist, und insofern dies so ist, ist es selbst ewiger Geist.²²⁸

²²² 1879; s. LINDENBERG, 1997, S. 49.

²²³ Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe *Rudolf Steiner und der deutsche Idealismus. Zum 200. Geburtstag von Hegel*. Nr. 30, Dornach (CH) 1970, S. 30.

²²⁴ Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe 1970, S. 30-31.

²²⁵ JOHANN GOTTLIEB FICHTE *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. Erster Theil. Grundsätze der gesamten Wissenschaftslehre. § 1*. In: IMMANUEL HERMANN FICHTE (Hrsg.) *Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke*. Berlin 1845, S. 98.

²²⁶ in *Theosophie* GA 9, Dornach ³⁰1978, S. 7.

²²⁷ zit. nach der Ausgabe Leipzig [1924], S. 19.

²²⁸ *Theosophie*. 1978, S. 50-51; für Steiner ergibt sich als Konsequenz aus dieser Auffassung die Idee von Wiedergeburt und Karma (s. *Theosophie* GA 9, S. 61-89). Vgl. PLATON, *Phaidros* : „Jede Seele ist unsterblich; denn das stets Bewegte ist unsterblich. Was aber ein anderes bewegt und von einem anderen bewegt wird, das hat, sofern es ein Aufhören der Bewegung hat, auch ein Aufhören des Lebens.“ Zit. nach PLATON *Sämtliche Werke*. Bd. 2, Berlin o.J. S. 435.

Eine verwandte Auffassung der Individualität findet sich auch bei Erich Fromm: „Spontanes Tätigsein ist die freie Aktivität des Selbst...“; „Die positive Freiheit besteht im spontanen Tätigsein (activity) der gesamten, integrierten Persönlichkeit.“ Das Vorbild sei der Künstler. „Denn das Selbst ist stark genau in dem Maße, wie es aktiv-tätig ist.“. ERICH FROMM *Die Furcht vor der Freiheit*. München 1990, S. 187-189. Fromm zieht auch für die Aufgaben des Staates gegenüber der Individualität und deren Fähigkeit, aus ihr immanenten Anlagen Sozialität zu gestalten ähnliche Konsequenzen wie Steiner. Die „Furcht vor dem Chaos“ sieht auch er als unberechtigt an, wenn die freie Individualität sich entfalten kann.

Das Ich ist somit nicht ein gedankliches Konstrukt zur Erklärung der Einheit der Persönlichkeit o.ä., sondern im beschriebenen Sinne *erlebbare Wirklichkeit*. Eine Bemerkung Steiners über die Intensität, mit der er das Thema weiter verfolgte, ist aufschlussreich: „Es war die Nacht vom 10. auf den 11. Januar, in der ich keinen Augenblick schlief. Ich hatte mich bis ½ 1 Uhr mit einzelnen philosophischen Problemen beschäftigt, und da warf ich mich endlich auf mein Lager; mein Bestreben war voriges Jahr, zu erforschen, ob es denn wahr wäre, was Schelling sagt: „Uns allen wohnt ein geheimes, wunderbares Vermögen bei, uns aus dem Wechsel der Zeit in unser innerstes, von allem was von außen hinzukam, entkleidetes Selbst zurückzuziehen und da unter der Form der Unwandelbarkeit das Ewige in uns anzuschauen.“ Ich glaubte und glaube nun noch, jenes innere Vermögen in uns ganz klar in mir entdeckt zu haben - geahnt habe ich es ja schon längst -; die ganze idealistische Philosophie steht nun in einer wesentlich modifizierten Gestalt vor mir; was ist eine schlaflose Nacht gegen einen solchen Fund!“²²⁹

2.3.1. Anregungen

Ein Grundzug Steinerschen Denkens deutet sich hier an: Individualitäten sind für ihn ebenso wie es „Kräfte“ der Natur sind konkrete geistige Entitäten.²³⁰ Dies wird die sich später entfaltende pädagogische Anthropologie wesentlich mitbestimmen.

Zu Steiners Lektüre zählen auch Autoren, deren Erwähnung einen Hinweis auf Quellen von Steiners Kenntnis pädagogischer Ideen seiner Zeit geben. Als siebzehnjähriger Schüler, berichtet Steiner in seiner Autobiographie „*Mein Lebensgang*“, hatte er einen Disput mit seinem Deutschlehrer Joseph Mayer über den Begriff „*psychologische Freiheit*“²³¹. Steiner liest zu dieser Zeit das *Lehrbuch der empirischen Psychologie* (Wien 1858) und *Einleitung in das Studium der Philosophie* von GUSTAV ADOLF LINDNER. Dieser war Herbartschüler. Nach eigener Darstellung verwendet er Herbartsche Gedankengänge in seinen Deutsch-

²²⁹ zit. nach: LINDENBERG 1997 S. 55: Brief vom 13. Januar 1881, GA 38, S. 13.

²³⁰ s. dazu: STEFAN LEBER *Der Schlaf und seine Bedeutung. Geisteswissenschaftliche Dimensionen des Un- und Überbewussten*. Stuttgart 1996. Leber sieht hier den methodischen Unterschied zwischen Anthroposophie und Naturwissenschaft: „Der methodische Unterschied zwischen gegenwärtiger Naturwissenschaft und Anthroposophie ist darin zu sehen, dass die Anthroposophie diese Kräfte nicht auf dem Weg der Reduktion konstatiert, sondern als Ausdruck von Wesenhaftem begreift.“ (S. 52); Vgl. zu demselben Gedanken GERNOT und HARTMUT BÖHME *Feuer, Wasser, Erde, Luft: eine Kulturgeschichte der Elemente*, München 1996, S. 309-310.

²³¹ s. dazu CHRISTOPH LINDENBERG *Rudolf Steiner. Eine Chronik 1861 – 1925*. Stuttgart 1988, S. 47; Lindenberg datiert den Vorgang ins Jahr 1878.

Aufsätzen.²³² Möglicherweise lernte Steiner hier auch Gedanken Herbarts zur Pädagogik kennen, doch gibt es darauf keinen weiteren Hinweis. Sicher aber hat seine Kenntnis einiger Werke von HERBART von daher ihren Ursprung.

Die Auseinandersetzung mit KANT und HERBART (dessen Ethik und Metaphysik) wird im Studium vertieft; speziell in Bezug auf Kant ist es das Freiheitsproblem, das Steiner beschäftigt, wovon wir allerdings nur eben diese dürre Angabe haben und daher nicht wissen, in welcher Richtung seine Gedanken sich inhaltlich bewegt haben.²³³

Bei seiner Beschäftigung mit Goethes naturwissenschaftlichen Schriften taucht früh der Begriff der „*Entelechie*“ auf, die Steiner als „die sich aus sich selbst in das Dasein rufende Kraft“ bezeichnet.²³⁴ Sie bedeutet ihm nicht eine ordnende abstrakte Kategorie, sondern eine geistige Wirklichkeit. Die zentrale Stellung der Individualität in Steiners Denken schlägt sich bei ihm nieder in Formulierungen, die an Stirner erinnern und zugleich die Spuren seiner Auseinandersetzung mit Fichte tragen: „Wir wollen *nichts* der Natur, uns selbst *alles* verdanken!“²³⁵

In einem Aufsatz *Der Individualismus in der Philosophie* (1899)²³⁶ zeigt Steiner, wie sich das Verhältnis des Menschen zu sich selbst in der Geschichte der Religion und Philosophie in der Weise gewandelt hat, dass zunächst die Gottesvorstellung als Projektion des menschlichen Geistes aus ihm selbst herausgesetzter menschlicher Geist ist, „dass er sein Inneres als ein Äußeres ansieht und dieses nach außen versetzte Innere zugleich als den Herrscher und Gesetzgeber über die Natur und sich selbst setzt.“²³⁷

Dieser Feuerbachsche Gedanke wird weitergeführt, indem Steiner alle großen Religionen, alle Gesetze zu Setzungen des menschlichen Geistes erklärt. Der Fortgang der menschlichen Entwicklung bestehe in einer immer weitergehenden Annäherung an diese Erkenntnis durch die Ablösung des religiösen durch das philosophische Denken. In der Reihe der behandelten Philosophen erscheint hier auch Stirner. An dieser Stelle verweist Steiner jedoch auf seinen eigenen Ansatz, der sich von dem Stirnerschen rein emanzipatorischen wesentlich unterscheidet.²³⁸ So nämlich, wie bisher angedeutet, könnte der Eindruck entstehen, als habe

²³² in: RUDOLF STEINER *Mein Lebensgang*. GA 28, S. 46.

²³³ s. LINDENBERG 1997 S. 54.

²³⁴ GA 1, S. 83.

²³⁵ GA 30, *Die Natur und unsere Ideale*, 1886, S. 238.

²³⁶ GA 30, *Der Individualismus in der Philosophie*. S. 99-152.

²³⁷ ebd., S. 101.

²³⁸ ebd., S. 148; Stirners *Der Einzige und sein Eigentum* postuliert wohl eine ebenso zentrale Stellung des Ich, löst aber nicht das andere Steiner beschäftigende Problem, wie die Aneignung von Welt und damit Sozialität durch das Ich möglich sei, und tendiert damit zu einem solipsistisch-voluntaristischen Ich-Begriff; MAX STIRNER *Der Einzige und sein Eigentum*. Stuttgart 1981.

Steiner die solipsistische Vorstellung eines Fichteschen sich-selbst-setzenden Ich im Sinne, dessen Umwelt nichts weiter als dessen Traum sei. Konsequent in eine Pädagogik übersetzt, gäbe dies zu Recht Anlass zu dem Vorwurf eines hypertrophierten Individualismus, dessen Konsequenz eine sozialblinde Pädagogik sein müsste. Autonomie wäre demnach rechtens mit Willkür gleichzusetzen. Der Anschein kann immerhin entstehen, als könne jenes Diktum Otto Willmanns über Herbart auch auf Steiner zutreffen: Willmann hatte Herbarts „ethischen Atomismus“ kritisiert, der - durch einen Kultus des Subjekts, durch Individualismus und Psychologismus hervorgerufen - damit das Subjekt aus Gesellschaft und Geschichte herausreißt. Freiheit dürfe nicht „autonomistisch“ ausarten. Dieses gleichsam „einarmige“ Autonomie-Verständnis würde mit dem Postulat einer bindungsfreien Individualität zugleich soziale Isolierung implizieren und damit schon ideell eine Unmöglichkeit darstellen. Steiner sucht aber nun in der phänomenologischen Analyse des Ich und seines Bezuges zum Denken die Klammer zwischen Ich und Welt, die endlich auch dessen sozialen Bezug aufdecken soll. Sein Ansatz aber unterscheidet sich wesentlich von dem eines Otto Willmann. Dieser will dem einseitig verstandenen „autonomistischen“ Freiheitsbegriff und dessen gefährlicher Tendenz zur Bindungslosigkeit durch einen diesem äußerlichen religiösen Bezug aufhelfen. Unter einer Bedingung könne diese Gefahr verhindert werden: „Im Geiste der christlich-idealen Prinzipien gefasst, wird der Begriff, der, in autonomistischem Sinne genommen, alle Bindung des Subjekts aufhebt, der Freiheitsbegriff selbst zu einer Bindegewalt....“²³⁹

Damit ist das Problem des pädagogischen Individualismus aufgeworfen und es wird noch zu zeigen sein, inwieweit Steiner es bearbeitet hat. Steiner ist in dieser Zeit jedenfalls weder den Konsequenzen der Stirnerschen Ideen gefolgt, noch hat er seine Zuflucht zu einer außerweltlichen Instanz im Sinne Willmanns genommen.

2.3.2. Ich und Welt

Gerade so, wie Steiner das Wesen des Ich als geistiges Real-Phänomen beschäftigt, lässt ihn die erwähnte Frage nicht los, wie dessen Verhältnis zur Welt beschaffen sei. Die Klärung vollzieht sich auf zwei Ebenen. Steiner untersucht zum einen das menschliche Erkenntnisvermögen, das Denken, und zum anderen das Wesen der Sinneserfahrung.

²³⁹ zit. nach THEODOR BALLAUFF und KLAUS SCHALLER *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. III - 19./20. Jahrhundert. Freiburg/München 1973, S. 515.

Die Analyse des Denkens führt zu der Erkenntnis, dass das Denken eine schöpferische Tätigkeit des Menschen ist, jedoch selbst von objektiver Natur im gewöhnlichen Verstande. Es ist, so Steiner, das Denken, das erst die Begriffe „*subjektiv*“ und „*objektiv*“ hervorbringt²⁴⁰. Seiner eigenen Natur nach steht es über beiden. Es ist das alles mit allem verbindende Element des menschlichen Bewusstseins. Der Begriff, obgleich durch subjektive Anstrengung errungen, ist Inhalt dessen, was in der Welt Geist ist und durch die Sinne nicht gegeben ist. Nach Steiner gewinnen wir Erkenntnis *an* der Sinneswelt, nicht *aus* ihr. Damit gewinnen wir zugleich erst *Wirklichkeit*. Denn wirklich ist nicht die Sinneserfahrung an sich, sondern erst deren Verbindung mit der denkend hinzugewonnenen ideellen Dimension. Wie für die Sinneswelt die Sinne, so ist das Denken, die „*Intuition*“, geistiges Organ der Wahrnehmung der ideellen Seite der Wirklichkeit. In einer frühen Fassung dieses Gedankens heißt es:

„Die Objekte des Denkens sind aber die Ideen. Indem sich das Denken der Idee bemächtigt, verschmilzt es mit dem Urgrunde des Weltendaseins; das, was von außen wirkt, tritt in den Menschen ein: er wird mit der objektiven Wirklichkeit auf ihrer höchsten Potenz eins. *Das Gewahrwerden der Idee in der Wirklichkeit ist die wahre Kommunion des Menschen*. Das Denken hat den Ideen gegenüber dieselbe Bedeutung wie das Auge dem Lichte, das Ohr dem Ton gegenüber. *Es ist Organ der Auffassung*.“²⁴¹

Der hier gebrauchte Terminus „Kommunion“ bedarf einer Erläuterung. Er hat bewusst eine religiöse Konnotation. Immer wieder betont Steiner, dass die Welt der Ideen nicht ein wesenloses subjektives Gespinnst menschlicher Einbildungskraft, sondern eine reale, erlebbare Welt sei - freilich ihrer Natur nach nur geistig, d.h. hier: im Denken erfahrbar. Die Möglichkeit hierzu ergebe sich aus einer Tatsache, die Steiner mehrfach betont und an einer Stelle prägnant zusammenfasst: „Der Weltengrund hat sich in die Welt vollständig ausgegossen.“²⁴²

²⁴⁰ s. *Philosophie der Freiheit*, GA 4, Dornach 13 1972, S. 60: „Das Denken ist *jenseits* von Subjekt und Objekt. Es bildet diese beiden Begriffe ebenso wie alle anderen...Das Subjekt denkt nicht deshalb, weil es Subjekt ist; sondern es erscheint sich als ein Subjekt, weil es zu denken vermag...Das Denken ist somit ein Element, das mich über mein Selbst hinausführt und mit den Objekten verbindet. Aber es trennt mich zugleich von ihnen, indem es mich ihnen als Subjekt gegenüberstellt.“

²⁴¹ GA 1, *Goethes naturwissenschaftliche Schriften. Einleitungen von Steiner*. S. 126.

²⁴² GA 2, *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. (1886), S. 125. In der *Philosophie der Freiheit*. GA 4, heißt es: „Das gemeinsame Urwesen, das alle Menschen durchdringt, ergreift somit der Mensch in seinem Denken. Das mit dem Gedankeninhalt erfüllte Leben in der Wirklichkeit ist zugleich das Leben in Gott.“ (S. 250). Daraus wurde Steiner der „Vorwurf“ des Pantheismus gemacht. An anderer Stelle heißt es widersprüchlich hierzu: „Die erhabenste Gottesidee bleibt doch immer die, welche annimmt, dass Gott sich nach Schöpfung des Menschen ganz von der Welt zurückgezogen und den Letzteren ganz sich selbst überlassen habe.“ (GA 1, S. 125).

Damit ist das erkennende Ich nicht in sich abgeschlossen, sondern vermag sich der Welt der Ideen zu öffnen und so *wirkliche* Teilhabe an der Welt zu erlangen. Dieser Gedanke hat bei Steiner eine explizit gemachte soziale Konsequenz. Denn damit eröffnet sich jeder Individualität Zugang zu einer geistigen Gemeinsamkeit: „Es hat deshalb gar keinen Sinn, von mehr als einer Welt zu sprechen. Die *Idee* ist daher an allen Orten der Welt, in allen Bewusstseinen *eine* und *dieselbe*...Der Ideengehalt der Welt ist auf sich selbst gebaut, in sich vollkommen. Wir erzeugen ihn nicht, wir suchen ihn nur zu erfassen. Das Denken erzeugt ihn nicht, sondern nimmt ihn wahr. Es ist nicht Produzent, sondern Organ der Auffassung.“²⁴³

Dabei kommt es nur darauf an, „...*dass wir in dem Fahrwasser der Idee schwimmen*. Und in diesem Fahrwasser müssen sich zuletzt alle Menschen treffen, wenn sie energisches Denken über ihren Sonderstandpunkt hinausführt.“²⁴⁴

Damit ist zum einen ein Hinweis auf Steiners Begriff des Monismus gegeben²⁴⁵, andererseits auf die für sein Denken wesentliche Tatsache, dass dem Ich durch dessen Erkenntnisstreben gleichsam ein sozialer Trieb eigen ist.²⁴⁶

Die Öffnung des Ich zur Welt geschieht aber auch über einen zweiten Weg, die Sinneswahrnehmung. Im Gegenzug gegen Auffassungen, die zu Steiners Zeit Gewicht

²⁴³ GA 1, S. 164.

²⁴⁴ GA 1, S. 174. Steiner ist freilich die Tatsache nicht fremd, dass sehr unterschiedlich und mit sehr verschiedenen Resultaten gedacht werden kann. Die Ausführungen hierzu würden an diesem Ort zu weit führen. Es sei hierzu auf S. 173ff ebd. verwiesen. In einem Vortrag für einen Philosophie-Kongress in Bologna 1911 exemplifiziert Steiner diesen Gedanken am Beispiel der Mathematik indem er u.a. darauf hinweist, dass die Möglichkeit rein durch Denken mathematische Gesetzmäßigkeiten zu konstruieren, die sich dann in der Natur wiederfinden lassen (s. GA 35, S. 111-155). Es ist interessant, dass heute der Mathematiker ROGER PENROSE ähnliche Gedanken vertritt (in deutsche Ausgabe: *Schatten des Geistes. Wege zu einer neuen Physik des Bewusstseins*. Heidelberg, Berlin, Oxford 1995). In *Philosophie der Freiheit*. GA 4 heißt es: „Der eine einheitliche Begriff des Dreiecks wird nicht dadurch zu einer Vielheit, dass er von vielen gedacht wird. Denn das Denken der vielen selbst ist eine Einheit.“ (S. 91).

²⁴⁵ Zum Begriff *Monismus* bei R. Steiner: s. *Philosophie der Freiheit*, GA 4, S. 124ff. Steiner leitet den Begriff, den er für seine eigene Philosophie wählt, von einer kritischen Analyse des "metaphysischen Realismus" und des „kritischen Idealismus“ her. Vereinfacht bedeutet er, dass es keine Wirklichkeit für den Menschen (S. 115) gibt außerhalb von Wahrnehmung - wobei die Sinneswahrnehmung nur ein Spezialfall von Wahrnehmung überhaupt ist (S. 133) - und den durch das Denken erfassten Ideen und Begriffen, die die Beziehungen zwischen den ansonsten chaotischen Wahrnehmungen ("reine Wahrnehmung") erfassen. Monistisch nennt er seine Philosophie also insofern, als er außerhalb von Wahrnehmung verbunden mit deren denkender Durchdringung keine Wirklichkeit anerkennt; Wahrnehmung und Begriff sind zwei durch die menschliche Organisation getrennt erfahrene Seiten der Welt, die im Erkenntnisakt wieder zu einer Einheit verbunden werden (dazu S. 112-113).

²⁴⁶ darauf beruht auch die weiter unten noch zu behandelnde Angabe Steiners, die Waldorfschule werde keinen Direktor haben, dafür werde die Einheit durch die gemeinsame geistige Arbeit an den anthropologischen Grundlagen der Pädagogik gestiftet (GA 293, S. 14). Somit ist der oben angeführte Gedankengang wichtig im Hinblick auf die soziale Absicherung der kollegialen Autonomie in der Waldorfschule. In *Philosophie der Freiheit*. GA 4 heißt es: „Der eine einheitliche Begriff des Dreiecks wird nicht dadurch zu einer Vielheit, dass er von vielen gedacht wird. Denn das Denken der vielen selbst ist eine Einheit.“ (S. 91).

bekamen (Subjektivität der Sinneswahrnehmungen²⁴⁷), widmet er einige Kapitel der Rechtfertigung der Objektivität der Sinne in seiner *Philosophie der Freiheit*. Die Subjektivität der Wahrnehmungen, so in Kürze der Gedanke, lasse sich nur mit einem logischen Salto mortale begründen: der Nachweis, dass die Sinneswahrnehmungen - genauer: die Sinnesempfindungen - subjektiv seien, werde wiederum mit Hilfe der Sinne, wenn auch durch Instrumente „verstärkt“, geführt. Man könne nicht die Voraussetzungen ablehnen, die Resultate aber, unter eben diesen Voraussetzungen gewonnen, akzeptieren. Wie wichtig Steiner dieser Bereich war zeigt sich daran, dass er später eine umfassende Sinneslehre entwickelt hat.²⁴⁸

Denken ist eine Tätigkeit des Ich. Durch diese Tätigkeit gelangt das Ich über seine subjektive Fesselung hinaus in die Welt der Ideen. Durch die Sinneswahrnehmung erweitert das Ich seine objektive Weltwahrnehmung in den Bereich physischen Daseins. Damit ist das Ich ein Wesen doppelter Offenheit zur Welt hin. Wenn diesem Ich Freiheit zukommt, so ist diese nicht von vornherein mit Subjektivität im trivialen Sinne gleichzusetzen.

3. Autonomie der Individualität und Sittlichkeit – ein Widerspruch?

Damit muss eine weitere Bestimmung des Ich, der Individualität, eingeführt werden, der Begriff der Freiheit.

Was in Steiners *Philosophie der Freiheit* ausführlich entwickelt wird, findet sich in nuce schon früher in dessen Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften. Da sich der Mensch im Erkenntnisprozess in eine Ideenwelt hineindenken kann, die objektiver Natur ist, gilt dies auch für den Bereich der sittlichen Ideen. Alle Vorschriften, alle handlungsleitenden Dogmen sind ihm von außen gegeben, letztlich wiederum von Menschen. Unterwirft er sich solchen Geboten, und sei es einem Kantischen kategorischen Imperativ, handelt er am Gängelband einer ihm äußerlichen Idee. Sein Vermögen, denkend in die Ideenwelt einzudringen eröffnet ihm aber die Möglichkeit, angesichts jeglicher Handlungsaufforderung, die ihm und dem Objekte der Handlung je eigene besondere sittliche Idee zu fassen. Die besondere Situation, seine besondere Beziehung zu dem Objekt, kann sich dem Subjekt in der Erfassung der nur ihr angemessenen Handlungs-idee (-

²⁴⁷ schon durch die Lehre von den spezifischen Sinnesenergien bei Johannes Müller physiologisch begründet.

²⁴⁸ s. hierzu CHRISTOPH LINDENBERG (Hg.) *Zur Sinneslehre*. Rudolf Steiner. Themen aus dem Gesamtwerk 3. Stuttgart 1980.

intuition) eröffnen: „Wer den wesentlichen Inhalt der objektiven Welt in dem eigenen Innern sucht, der kann auch das Wesentliche der *sittlichen Weltordnung* nur in die menschliche Natur selbst verlegen.“²⁴⁹

In der *Philosophie der Freiheit* wird so formuliert: „Das menschliche Individuum ist Quell aller Sittlichkeit und Mittelpunkt des Erdenlebens.“²⁵⁰

Dabei ist die Hinneigung zu dem Objekt der Handlung ein Sich-Öffnen dessen Wesen gegenüber, Steiner nennt es Liebe²⁵¹. Leicht ist hier die Verwandtschaft zu den kritischen Worten Schillers²⁵² dem Kantischen kategorischen Imperativ gegenüber zu erkennen, wenn Steiner formuliert: „Auf dem Gebiete der Ethik ist das *Gebot* das, was in der Wissenschaft das *Dogma* ist.“²⁵³ Dies gelte auch für den Pflichtbegriff. Dann heißt es: „Unsere Erkenntnistheorie kann ein solches Handeln, *da wo der Mensch in seiner sittlichen Vollendung auftritt* (Hervorhebg. WMG), nicht gelten lassen. Wir wissen, dass die Ideenwelt die unendliche Vollkommenheit selbst ist; wir wissen, dass mit ihr die Antriebe unseres Handelns *in* uns liegen; und wir müssen demzufolge nur ein solches Handeln als ethisch gelten lassen, bei dem die Tat nur aus der in uns liegenden Idee derselben fließt. Der Mensch vollbringt von diesem Gesichtspunkte aus nur deshalb eine Handlung, weil deren Wirklichkeit für ihn Bedürfnis ist. Er handelt, weil ein innerer (eigener) Drang, nicht eine äußere Macht, ihn treibt...Wir handeln dann nicht aus Pflicht, wir handeln nicht einem Triebe folgend, wir handeln aus *Liebe zu dem Objekt*, auf das unsere Handlung sich erstrecken soll.“²⁵⁴

Damit ist zugleich gesagt, dass jede Handlung, die in dieser Weise geschieht, eine *freie Tat* des Menschen ist und zugleich, dass sie, insofern sie nicht geboten ist und äußeren Regeln

²⁴⁹ GA 1, S. 340.

²⁵⁰ *Philosophie der Freiheit* GA 4, S. 172. Das XI. Kapitel „Die Idee der Freiheit“ schließt mit dem Gedanken: „Es darf nicht die Formel geprägt werden, der Mensch sei dazu da, um eine von ihm abgesonderte sittliche Weltordnung zu verwirklichen...so wie die Hörner nicht *wegen* des Stoßens da sind, sondern das Stoßen *durch* die Hörner, so ist der Mensch nicht wegen der Sittlichkeit da, sondern die Sittlichkeit *durch* den Menschen. Der freie Mensch handelt sittlich, weil er eine sittliche Idee hat; aber er handelt nicht, damit Sittlichkeit entstehe. Die menschlichen Individuen mit ihren zu ihrem Wesen gehörigen sittlichen Ideen sind die Voraussetzung der sittlichen Weltordnung. Das menschliche Individuum ist Quell aller Sittlichkeit und Mittelpunkt des Erdenlebens.“ (S. 172).

²⁵¹ Vgl. FROMM 1990: zur Verwirklichung positiver Freiheit (d.h. nicht Freiheit *von*, sondern *zu*): „Es gibt nur eine einzige produktive Lösung für die Beziehung des Menschen zur Welt: seine aktive Solidarität mit allen Mitmenschen und sein spontanes Tätigsein, Liebe und Arbeit, die ihn wieder mit der Welt einen, nicht durch primäre Bindungen, sondern als freies, unabhängiges Individuum.“ (S. 32). Hier auch die negative Seite: Freiheit als „unerträgliche Last“ (S. 33).

²⁵² Gerne dien' ich den Freunden, doch leider tu ich' s mit Neigung. Und so wurmt es mir oft, dass ich nicht tugendhaft bin.

²⁵³ GA 1, S. 201.

²⁵⁴ GA 1, s. 202.

folgt, schöpferisch, oder anders gesagt, eine „künstlerische“ Tat ist.²⁵⁵ Sittliche Freiheit heißt damit weder bindungslose Willkür, noch bloß „Einsicht in die Notwendigkeit“. Sie wird durch die zwei Wendungen zur Welt sittlicher Ideen und zum konkreten Wesen und den Bedürfnissen des Objekts, auf das sich die Handlung beziehen soll, selbstgestaltet, selbstgewollt und zugleich doppelt in die Bedingungen der Wirklichkeit eingebunden. Steiners Begriff der Freiheit beansprucht somit einen objektiven Charakter und bezieht sich dennoch zugleich auf das Subjekt, indem er Freiheit als aus Hingabe und Liebe entspringend charakterisiert: „*Nur derjenige, den die Liebe zum Tun, die Hingabe an die Objektivität leitet, handelt wahrhaft frei.* Wer dieser selbstlosen Hingabe nicht fähig ist, wird seine Tätigkeit nie als eine *freie* ansehen können.“²⁵⁶

Die sittliche Autonomie ist damit für Steiner als *Möglichkeit* und *Bestimmung* der Individualität gewonnen; in unserem Zusammenhang zugleich die Grundlage für das Verständnis des Zusammenhanges zwischen Steiners Begriff der Freiheit (Autonomie) als Basisbegriff sowohl seiner pädagogischen Anschauungen als auch seiner Vorstellungen über soziale Organisation im allgemeinen bzw. Schulorganisation im besonderen.²⁵⁷

4. Sittlichkeit - der Autonomie der Individualität immanent

Autonomie ist somit nicht in dem Sinne als „Forderung“ zu sehen, dass sie etwas nicht Vorhandenes zu dem Gegebenen hinzufordert, sondern als notwendige Realisierung der „Bestimmung“ (im Schillerschen Sinne²⁵⁸) des Menschen.

Allerdings wird an dieser Stelle auch deutlich, wo die Schnittmenge zwischen dem Begriff Autonomie, wie er im ersten Teil entwickelt wurde, und Steiners Begriff der Freiheit endet. Neigung, Liebe zum Objekt, zur Handlung, wie Steiner sie als Element der Freiheit sieht, waren nicht Bestandteile jenes Autonomie-Begriffes. Autonomie ist damit ein Unterbegriff von Freiheit im Steinerschen Sinne, gleichsam reduzierte Freiheit.

²⁵⁵ auch hier wird die Nähe zu Auffassungen Schillers deutlich, wie er sie in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung entwickelt hat. Nicht umsonst hat Steiner diese „Briefe“ auch in pädagogischem Zusammenhang vielfach erwähnt. Dieser Seite des Handelns wird Steiner auch dadurch gerecht, dass er in seiner *Philosophie der Freiheit* den Begriff der „moralischen Phantasie“ prägt.

²⁵⁶ GA 1, S. 203.

²⁵⁷ in vergleichbarer Weise findet sich dieser Grundgedanke bei Simmel und Kerschensteiner, Gaudig u.a.; Vgl. PHILIPP GONON *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern u.a. 1992, S. 224ff.

²⁵⁸ Vgl. Schillers Ästhetische Briefe, 4. Brief.

Somit muss, um diese Differenz durchgängig im Auge behalten zu können, von diesem Punkt der Untersuchung an den Stellen, wo die Unterscheidung Bedeutung hat und der umfassendere Begriff der Freiheit Steiners gemeint ist, auf das Gemeinte durch den Terminus „Freiheit“ eigens hingewiesen werden. Dass Steiner selbst gelegentlich das eine für das andere gebraucht, sei hier angemerkt.

Im Weiteren sollen die angeführten Gedanken weniger in Bezug auf die Konsequenzen für Steiners Pädagogik verfolgt werden, als vielmehr um zu sehen, welche Folgerungen sich für Schule als Organisation daraus ergeben und später, wie sich dies in der Praxis der Einrichtung der Waldorfschule niederschlägt. Zunächst sind jedoch noch wesentliche Momente des bisher entwickelten Autonomie-Begriffes hinzuzufügen.

Eine Anmerkung ist noch notwendig, um ein mögliches Missverstehen dieses Freiheitsbegriffes zu vermeiden. Der oben wiedergegebene Einschub: „da wo der Mensch in seiner sittlichen Vollendung auftritt“ wird an anderer Stelle eingehender expliziert.²⁵⁹ Die menschliche Individualität ist eingebunden in ihre existentielle physische und psychische Natur, in die mit ihr verbundene Welt der Triebe, der Leidenschaften und Begierden. Nur insoweit es nicht diese sind, die sein Handeln bestimmen, kann der Mensch als frei bezeichnet werden. Es ist das Ich, seine geistige Individualität, die ihn darüber erhebt. Im Laufe der Kulturgeschichte der Menschheit wird dies zunächst bewirkt durch Religion, gesellschaftliche Normen, Erziehung etc.²⁶⁰ Indem er sich - nicht gegen diese - sondern zu seinen sittlichen Idealen aus eigener Kraft erhebt, wird sein Ich „Herr“²⁶¹ in seinem Wesen, seine übrigen Triebkräfte, Seelenfähigkeiten werden zu dessen „Dienern“²⁶². „Im Laufe seiner Entwicklung lernt er diese Werkzeuge immer mehr als Diener seines „Ich“ gebrauchen.“ „Und dieses „Ich“ ist der Mensch selbst.“²⁶³

So ist die essentiell zu Steiners Begriff der Freiheit und Individualität zugehörige Formulierung zu verstehen: „*Der Egoismus handelt unfrei.*“²⁶⁴

Hiermit ist auch Steiners Begriff des „*ethischen Individualismus*“ umrissen, den er in der *Philosophie der Freiheit* ausführlich entwickelt, insofern er bei Steiner unverwechselbar abgegrenzt wird von einem Individualismus subjektiv-voluntaristischen Zuschnitts. Für

²⁵⁹ *Philosophie der Freiheit*, GA 4, Kapitel IX *Die Idee der Freiheit*.

²⁶⁰ diese Gedanken zeigen eine Verwandtschaft mit der Grundidee Lessings, dass eine „Erziehung des Menschengeschlechts“ durch große religiöse Lehren in Stufen erfolge, um schließlich in die Epoche der sittlichen Selbständigkeit zu münden (G. E. Lessing *Die Erziehung des Menschengeschlechts*). Auch hier wird der für Steiner wesentliche Entwicklungsgedanke sichtbar.

²⁶¹ diese Formulierung gebraucht Steiner in seiner *Theosophie*, GA 9, S. 59.

²⁶² GA 9, S. 49.

²⁶³ GA 9, S. 49.

Steiner ist der Individualismus kein Antagonist von Sittlichkeit und Sozialität; eine moderne Auffassung muss über den Gegensatz hinaus zu der Erkenntnis kommen, dass Sozialität in dem Wesen der Individualität wurzelt. Es lässt sich der Kerngedanke in die Formel fassen: Sozialität und Sittlichkeit *durch* Individualität.

Der freie Wille wurzelt für Steiner gerade so in dem Wesen der Individualität, wie deren Weltzugang sie in jener zweifachen Weise erfüllt.

5. Zusammenfassung und Ausblick auf die pädagogische Relevanz

Will man den Autonomie-Begriff Steiners *definieren*, sieht man sich einem komplexen Geflecht von Bedingungen gegenüber. Der Begriff der Freiheit bei Steiner, den wir hier partiell mit dem Begriff der Autonomie gleichsetzen, erfüllt damit eine der Voraussetzungen, die wir eingangs²⁶⁵ für einen sachgemäßen Autonomie-Begriff entwickelt haben: dass er nämlich zugleich selbstgesteuerten Umgang mit Unabhängigkeiten *und* Bedingungen enthalten muss. Weiterhin ist gegeben, dass es sich nicht um eine Abstraktion ohne Differenzierung, sondern um Niveaus, und zwar steigerungsfähige, von selbstbestimmtem Umgang mit Bedingungen handelt.

Es mag an dieser Stelle erwähnenswert sein, dass Steiner sich in Bezug auf seine Auffassung der Herbartschen Pädagogik (genauer der Herbartschen Schule) gerade im Hinblick auf seinen Freiheitsbegriff abhebt.²⁶⁶ Die Differenz liegt nicht nur darin, dass Steiner ein Verharren des Ich in „monadischer Selbstabgeschlossenheit“²⁶⁷ nicht anerkennen kann, dass er eine wesentliche Unterscheidung zwischen Geist und Seele vornimmt²⁶⁸, und dass als Konsequenz bei Steiner die Ablehnung des Postulats von Erkenntnisgrenzen folgt, sondern auch durch die Auffassung des „freien Willens“. Während Herbart einen solchen anerkennt, liegt diese Freiheit aber für Steiner nicht darin, dass der Sieg der Vernunft über das

²⁶⁴ GA 1, S. 203.

²⁶⁵ s. Teil 1.

²⁶⁶ zumindest gilt dies für Steiners theoretischen Ansatz. Der Vorwurf, Steiners Pädagogik sei nichts anderes als eine Wiederbelebung des Herbartianismus, wie ihn PRANGE 1991 erhebt, trifft daher auf dieser Ebene der Reflexion nicht.

²⁶⁷ s. BALLAUFF/SCHALLER 1973, S. 71-72; interessant ist auch, dass Steiner in seiner Sinneslehre einen „Ichsinn“ entdeckt und darstellt, ähnlich wie MAX SCHELER ihn in *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. darlegt (Bern/München 1980). S. dazu LINDENBERG 1980.

²⁶⁸ Vgl. GA 9.

Begehren oder umgekehrt Freiheit des Willens bedeuten, weil beide dem Subjekt angehören. Vielmehr ist es die Liebe zur Handlung, die diese Identität ausmacht.²⁶⁹

Es erscheint konsequent, wenn Steiner in seiner *Philosophie der Freiheit* die Herauentwicklung der Individualität aus dem *Zwang* der Natur, der Idee²⁷⁰, aber auch der Gesellschaft und Religion zu einer wahrhaft freien, zu einem Hauptthema macht. Für die so zur Entfaltung gekommene Individualität verwendet Steiner dann den Ausdruck NIETZSCHES „freier Geist“; dies allerdings mit anderen Konnotationen. Eine Modifikation betrifft gerade das Moment der Sittlichkeit und Sozialität²⁷¹, denn wahrhaft frei bedeutet für Steiner auch immer wahrhaft sittlich. Nur der ist frei, der ganz aus seiner Individualität, nicht aus den ihn fesselnden Trieben etc. (dafür steht bei Steiner der Begriff der Gattung) handelt.²⁷²

Allerdings gilt die Einschränkung, dass kein Mensch in diesem Sinne ganz Individualität, keiner aber auch ganz Gattung sei.²⁷³ Auch die pädagogische Konsequenz aus diesen Anschauungen ist schon in demselben Werk enthalten: „Nicht die Veredlung eines einzelnen Seelenvermögens kann Endzweck des Individuums sein, sondern die Entwicklung aller in uns schlummernden Fähigkeiten. Das Wissen hat nur dadurch einen Wert, dass es einen Beitrag liefert zur *allseitigen* Entfaltung der *ganzen* Menschennatur.“²⁷⁴

Es geht Steiner also um „Entfaltung“, zu der Erziehung beizutragen hat – nicht um Implantierung z.B. moralischer Werte. Inhalte des Wissens sind *Mittel* zum Ziel. Diese Maxime wird er später für die Pädagogik immer wieder variieren: „Wir dürfen überhaupt

²⁶⁹ . Zu Herbart s. BALLAUFF/SCHALLER 1973, S. 74-75. Anders zum Freiheitsbegriff bei Herbart: ERICH E. GEIBLER *Johann Friedrich Herbart*. In: *Klassiker der Pädagogik* München ²1991, Bd. 1, S. 239-240.

²⁷⁰ Die Formulierung in der 1. Auflage 1894: „Man muss sich der Idee als Herr gegenüberstellen, *sonst* gerät man unter ihre Knechtschaft.“ steht wohl unter dem Eindruck von Schillers Begriff des „Formtriebes“, bzw. „Nötigung der Vernunft“ im Gegensatz zu „Nötigung durch die Natur“. s. RUDOLF STEINER *Die Philosophie der Freiheit*. Photomech, Nachdruck der Erstauflage, Dornach (CH) 1983, S. 8 und 1973, S. 234.

²⁷¹ die bei Nietzsche im Begriff des freien Geistes gerade untergeht in der emphatischen Beschreibung der „großen Loslösung“, des „in-die-Wüste-Gehens“ (Vgl. *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*, Bd. I, Kritische Studienausgabe hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1988, S. 15-22); zum Thema Sozialität und Individualismus in moderner soziologischer Fassung ähnlich: ULRICH BECK *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M. ³1997. Verwiesen sei auch auf die heute laufende Diskussion um das Problem von Individualismus und Sittlichkeit (Ethik bzw. Moral), wie sie in der Kommunitarismus-Debatte geführt wird. Hier wird die Spannung zwischen der Autonomie des Subjekts und den Idealen der Gemeinschaftsbildung thematisiert. So etwa durch AMITAI ETZIONI: *Die Entdeckung des Gemeinwesens*, Frankfurt a.M. 1998; HOLGER STEINFARTH (Hg.): *Was ist ein gutes Leben?* Frankfurt a.M. 1998; HANS JOAS: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a.M. 1998; MICHAEL WALTZER: *Über Toleranz Von der Zivilisierung der Differenz*. Hamburg 1998. Dabei scheinen sich etwa bei Joas Nähen zu Anschauungen Steiners zu ergeben.

²⁷² Vgl. das Kapitel *Individualität und Gattung* in: *Philosophie der Freiheit*. GA 4.

²⁷³ Hieraus ergeben sich Folgerungen für Steiner in Bezug auf „Rasse“ und Geschlecht. Steiner sieht die Bedeutung der Individualität unabhängig von diesen Bedingungen als den heute und für die Zukunft entscheidenden Aspekt des Menschseins. Diese Bemerkung erscheint notwendig, da in einer Reihe von Schriften die Haltung Steiners in diesen Fragen sehr kritisch gesehen wird (Vgl. dazu u.a. *Anthroposophie und die Frage der Rassen. Zwischenbericht der niederländischen Untersuchungskommission „Anthroposophie und die Frage der Rassen“*. (gekürzte Übersetzung) Frankfurt a.M. 1998.

²⁷⁴ in *Philosophie der Freiheit*. S. 271; 2. Anhang; ursprünglich in der ersten Auflage, Berlin 1894, S. 8.

nicht mehr daran denken, dass Lehrfächer da sind, damit „Lehrfächer“ gelehrt werden; sondern wir müssen uns klar sein: im Menschen vom 7. bis 14. Jahre müssen entwickelt werden in der richtigen Weise Denken, Fühlen und Wollen. Geographie, Rechnen, alles muss so verwendet werden...²⁷⁵.

Die Öffnung zur Welt liegt aber als Bedürfnis im Wesen der Individualität selbst. Somit gehört zu ihrer „Entfaltung“ auch die Erschließung des Weltzuganges. Dieser gedankliche Zugang kontrastiert mit den Pädagogiken, die z.B. ihre „Schlüsselqualifikationen“ aus den Erfordernissen anderer Sozialsysteme als des Erziehungssystems und seines zentralen Fokus herleiten. Es sind also zunächst weniger die Inhalte, als die aus dem Ansatz sich ergebende Ausgangsmotivation, um die es Steiner geht.

Unfrei jedenfalls im Sinne Steiners ist der Mensch immer dann, wenn die Motivation für sein Verhalten extern bleibt. Es kommt darauf an, die menschliche Natur so zu entfalten, dass sich in seinem Wesen wie in seinen Handlungen die Individualität Ausdruck verschafft. Dann ist sie frei. Das Ziel der Erziehung, das hieraus konsequent folgt, wird daher von Steiner auch so formuliert: „So ist der Monismus geeignet, auf allen Gebieten des Erkennens und Lebens unserem größten Ziele zu dienen: der Entwicklung des Menschen zur Freiheit, was gleichbedeutend ist mit der Pflege des Individuellen in der Menschennatur.“²⁷⁶

1898 formuliert Steiner mit Blick auf Autonomie daher prägnant und programmatisch für eine Pädagogik des Jugendalters: „Ob wir an der Wahrheit dessen, was wir der Jugend überliefern, zweifeln oder nicht: darauf kommt es nicht an. Unsere Überzeugungen gelten nur für uns. Wir bringen sie der Jugend bei, um ihr zu sagen: so sehen wir die Welt an; seht zu, wie sie sich euch darstellt. *Fähigkeiten* sollen wir wecken, nicht *Überzeugungen* überliefern. Nicht an unsere „Wahrheiten“ soll die Jugend glauben, sondern an unsere Persönlichkeit. Dass wir *Suchende* sind, sollen die Heranwachsenden bemerken...“²⁷⁷

Damit ist als Ziel der Erziehung gerade nicht die Manipulation oder Indoktrination, auch nicht die moralische - sondern deren Gegenteil gefordert. Denn Fähigkeiten wecken - nicht Fertigkeiten sind hier gemeint - bedeutet eben die Entfaltung der *in* der Individualität liegenden Veranlagungen anzustreben.

6. Psychologie und Pädagogik

²⁷⁵ GA 296 *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*. S. 50.

²⁷⁶ GA 30, *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen* (1892/93), S. 68.

Die folgenden Gedanken Steiners sind wichtig im Zusammenhang mit „Autonomie“, da sie zeigen, ob und wie Steiner wenn es um Konkretisierung dessen geht, was er erkenntnistheoretisch entwickelt hat, jene Auffassung von der Autonomie/Freiheit der Individualität ins Zentrum stellt. Anders gesagt, es geht um die Frage, ob „Autonomie der Persönlichkeit“ der zentrale Fokus des Erziehens ist und wie dies realisiert werden soll. Im Vordergrund steht hier jedoch nicht der Inhalt der Pädagogik sondern, im Hinblick auf Schule, die Frage nach dem Bindungsaspekt des Begriffes Autonomie für die Praxis, also das Thema „Abhängigkeiten“ oder hier die Bindung an eine pädagogische Anthropologie in der Erziehung. Dies läuft bei Steiner zunächst unter der Überschrift „Psychologie“. Dabei ist für diesen Abschnitt zu berücksichtigen, dass sich Steiners Gedanken bis 1900 noch wenig differenziert und konkretisiert haben.

6.1. Psychologie als Grundlage der Pädagogik

Die Idee der Individualität und Freiheit, wie sie bei Steiner auftritt, hat für die Pädagogik eine erste Konsequenz, wenn sich hier nicht ein Bruch zwischen den oben wiedergegebenen Auffassungen und den pädagogischen Ideen ergeben soll. Pädagogik ist Handeln. Oder mit dem weniger belasteten oder eingeschränkten Begriff: „Erziehung“ bedeutet immer handelnde Zuwendung zum heranwachsenden Menschen. Damit ist ihre ethische Relevanz gegeben. Mit TENORTH formuliert: es geht um die Lösung des Dilemmas „der Gleichzeitigkeit von Freiheit und Zwang“²⁷⁸ oder die Frage: wie kann Freiheit der Individualität durch Erziehung entfaltet werden, wenn diese doch immer auch Leitung, Disziplin, Einordnung bedeutet? Steiners Idee des ethischen Individualismus folgend, muss die Grundlage des erzieherischen Handelns eine Wesensbeziehung und -erkenntnis des Kindes, des „Objekts“ dieses Handelns sein. Denn die Freiheit des handelnden Subjekts ist, wie oben gezeigt, für Steiner zugleich die Freiheit des Objekts, die durch die Hingabe des Handelnden an dessen Wesen und Bedürfnis gewahrt ist. Steiner folgt dieser theoretisch selbstgestellten Forderung und entspricht der geforderten Konsequenz, indem er in seinen

²⁷⁷ GA 31, (1898), S. 233-4.

²⁷⁸ TENORTH 1992, S. 110; HEINZ-ELMAR TENORTH *Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: KARL-ERNST JEISMANN *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Wiesbaden 1989, S. 413-431; hier S. 421.

Schriften zu pädagogischen Fragen zur Maxime erhebt: Erziehung müsse auf einer Wesenserkenntnis des heranwachsenden jungen Menschen beruhen. Denn dann ist erziehendes Handeln ein Handeln aus den Bedürfnissen des heranwachsenden Menschen selbst heraus. Dies zeigt, dass Steiner in Bezug auf Pädagogik der oben dargestellten Idee der moralischen Intuition, Technik und Phantasie zu entsprechen sucht. Diese Forderung wird von ihm längst vor der Parole „vom Kinde aus“, wie sie in der Reformpädagogik gängig wurde, erhoben. Wir können die Quelle oder Anregung für sie nicht eindeutig ausmachen. Sicher ist, dass Steiner schon früh, wie erwähnt, Schriften von Herbartianern und von Herbart selbst gekannt hat²⁷⁹. Es wird daher nicht abwegig sein, wenn man in *dieser* Hinsicht²⁸⁰, nicht jedoch inhaltlich, Herbarts Anbindung des pädagogischen Handelns an psychologische Erkenntnisse als Anregung für Steiners eigenes pädagogisches Denken sieht.²⁸¹ Immerhin kannte er, wie schon erwähnt, Schriften von GUSTAV ADOLF LINDNER.²⁸² Im Archiv der Rudolf Steiner Nachlassverwaltung in Dornach haben sich zwei Schriften Herbarts in Steiners Bibliothek erhalten, die allerdings nur zu der Vermutung berechtigen, dass Steiner einige Gedanken Herbarts in der behandelten Zeit gekannt hat, da sie erst nach 1900 in den dort vorliegenden Ausgaben erschienen sind. Allerdings scheint es bedeutsam, welche Schriften es sind: es handelt sich um Herbarts *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung*.²⁸³ sowie den *Umriß pädagogischer Vorlesungen*.²⁸⁴ Hierin finden sich gleich am Anfang die Grundgedanken von der „Bildsamkeit“ des Menschen und die Aussage, Pädagogik basiere auf Philosophie und Psychologie. Gerade die Forderung, Pädagogik habe auf der Einsicht in die Natur der menschlichen Psyche zu beruhen, wie sie durchgehend von den Herbartianern vertreten wurde, wird von Steiner dezidiert in seinen Äußerungen zu Erziehungsfragen erhoben. So ist es verständlich, dass Steiner Herbart in der Zeit der Stuttgarter Schulgründung (1919) als „auf dem pädagogischen Gebiet eine der

²⁷⁹ zu dem Thema Herbart, Herbartianer (u.a. auch über Robert Zimmermann, den Steiner in seinem Studium gehört hatte) im österreichischen Geistesleben s. den Sammelband von MICHAEL BENEDIKT/REINHOLD KNOLL u.a. (Hrsg.) *Verdrängter Humanismus – Verzögerte Aufklärung. 3. Band, Bildung und Einbildung. Vom verfehlten Bürgerlichen zum Liberalismus. Philosophie in Österreich (1820 – 1880)*. Ludwigsburg 1995.

²⁸⁰ anders KLAUS PRANGE, *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn 1985, besonders S. 73-79 und 122-125.

²⁸¹ genau dafür spricht die Erwähnung Herbarts in *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, S. 30, wo Steiner einerseits auf den durch Herbart erkannten Zusammenhang zwischen Pädagogik und Psychologie hinweist, dann aber u.a. den Begriff der Vorstellung und des Willens dort kritisiert. In derselben Zeit (1919) spricht Steiner von „älteren Pädagogiken“ und erwähnt „die für ältere Zeiten ausgezeichnete Pädagogik von Herbart...“worauf eine inhaltliche Kritik folgt (GA 294, Dornach ⁴1966, S. 34).

²⁸² Vgl. BALLAUFF/SCHALLER 1973; zu G.A.: Lindner: er gehöre zu den „Verschollenen“ (S. 228); erwähnt von Lindner: *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. 2. u. 3. Aufl. Wien 1884; Leben: 1828-1887; Lindner war Mittelschullehrer; Prof. der Pädagogik in Prag; Einfluss Spencers auf seine an Ziller orientierte Pädagogik in entwicklungspsychologischer und soziologischer Hinsicht (S. 824).

²⁸³ Leipzig o.J. Reclam 1902; nach der Ausgabe von 1806.

bedeutsamsten Persönlichkeiten der neueren Zeit“ bezeichnet²⁸⁵, der in gewisser Beziehung einzig als pädagogischer Schriftsteller in der neueren Zeit dastehe.

Meiner Einschätzung nach wird also gerade dieser Gedanke bei Steiner auf Herbart oder seine Schule zurückgehen bzw. von daher angeregt worden sein. Allerdings wird bei Steiner später die rein psychologische Dimension erweitert um den somatischen Aspekt des Menschen.²⁸⁶ Es lässt sich dies schon an seiner *Philosophie der Freiheit* zeigen, die den Ansatz zu einer „Physiologie der Freiheit“ enthält²⁸⁷, der in seinen späteren Werken weiter entfaltet wird und in seiner Pädagogik eine wesentliche Rolle spielt. Diesem Aspekt kann hier nicht weiter nachgegangen werden, doch sei angemerkt, dass er für Steiner neben dem geistig-seelischen gleichrangige Bedeutung für die Erziehung des Kindes hat.²⁸⁸

6.1. Eine notwendige Abgrenzung

²⁸⁴ Leipzig o.J., nach der 2. Auflage von 1841 gedruckt.

²⁸⁵ RUDOLF STEINER Vortrag vom 24.8.1919, GA 297, S. 23. Steiner erwähnt hier Herbarts *Allgemeine Pädagogik*. (1806) und seinen *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. (1835). Steiner würdigt die Leistung Herbarts, Pädagogik wissenschaftlich zu erfassen und auf Psychologie und Philosophie zu gründen; er weist auf die Defizite hin, die er in der einseitigen Berücksichtigung der Intellektualität sieht, obschon Herbart die Notwendigkeit Willen und Gemüt zu bilden betont (S. 25-28).

²⁸⁶ die Literatur von Waldorfsseite hierzu ist umfangreich. Von Steiner sei exemplarisch erwähnt: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* 1907, in: GA 34, S. 309-348; *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*, GA 303, Vorträge vom Dezember 1921 bis Januar 1922, Dornach 1978; ERNST-MICHAEL KRANICH *Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit* in: STEFAN LEBER (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* Darmstadt ³1992; ebd. HANS MÜLLER-WIEDEMANN *Mitte der Kindheit*; Stefan Leber *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik - Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen* Stuttgart 1993; WENZEL MICHAEL GÖTTE *Der Geschichtsunterricht im Reifealter unter dem Aspekt von Kausalität* in: ERNST-MICHAEL KRANICH (Hg.) *Unterricht im Übergang zum Jugendalter - Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe*, Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners 4, Stuttgart 1997, S. 57-114.

²⁸⁷ s. GA 4, *Philosophie der Freiheit*. Kapitel IX *Die Idee der Freiheit*.

²⁸⁸ unter den frühen Äußerungen sei als Beispiel Steiners Beschäftigung mit dem Thema Psyche/Denken und Gehirn hervorgehoben. Seine Grundanschauung wird durch das Diktum charakterisiert, dass wohl physiologische und psychologische Vorgänge parallel verliefen, „...wir sind aber nicht berechtigt, das Bewusstsein als reale Folge des Gehirnmechanismus anzusehen. Die Physiologie behält recht, wenn sie die materiellen Korrelate zu den geistigen Phänomenen sucht; aber die materialistische Phantastik, die den Geist zu dem wahrhaften Produkte des Gehirns machen will, erhält den Abschiedsbrief.“ Er zieht das Resümee: Wissenschaft beschränkt auf das Konstatieren zusammengehöriger Vorkommnisse, „...wobei wir voraussetzen müssen, dass die Hinzugehörigkeit selbst in irgendeinem wahrhaften Tatbestande gegründet liege. Weiter: „...wir halten das von dem Verfasser Vorgebrachte für durchaus überzeugend, glauben jedoch, dass er die letzte Konsequenz seiner Ansichten nicht gezogen hat. Sonst hätte er wohl gefunden, dass uns jene wahrhaften Tatbestände selbst als erfahrungsmäßige Vorkommnisse - nämlich die ideellen - gegeben sind und dass die Negation des Materialismus folgerichtig zum wissenschaftlichen Idealismus führt.“ (GA 30, *Dr. Richard Wahle - Gehirn und Bewusstsein. Physiologisch-psychologische Studie*. Wien 1884. (1885), S. 475-477). Eine späte Äußerung in seiner Autobiographie bestätigt diesen Zusammenhang: „Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahr, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschen-Erkenntnis ihre Grundlage hat.“ GA 28, S. 105.

Eine Problematik aber aller Pädagogik wird mit dem Thema Psychologie aufgeworfen, die insbesondere mit dem Herbartianismus verbunden ist und diesen später diskreditierte: die Auffassung psychischer Prozesse als einer Art Seelenmechanik der Vorstellungen, auf die dann der Pädagoge aus seiner Kenntnis manipulierend - wenn auch zum „Guten“ - auf den Zögling kausal einwirken könne (der „Technologie“-Begriff in der Pädagogik)²⁸⁹. Denn schließlich wäre ein dem Kinde oktroyierter, noch so „guter“ „Charakter“ diesem äußerlich, und die Absicht ihm einen solchen durch Erziehung aufzudrängen stünde, verträte Steiner diese Auffassung, in diametralem Widerspruch zu dem oben skizzierten Freiheitsbegriff. Da der Vorwurf immerhin in neuerer Zeit mehrfach gegenüber der Waldorfpädagogik erhoben wurde²⁹⁰, muss hier wenigstens überprüft werden, wie weit dieser Vorwurf in dem pädagogischen Selbstverständnis Steiners in jener Zeit verankert ist oder nicht, d.h. es ist die Frage zu stellen, ob Steiner die Kenntnis der psychologischen Grundlagen des pädagogischen Handelns als Technologie zu einer „Einwirkung“ versteht, die mit dem oben skizzierten Freiheitsbegriff nicht vereinbar ist.

6.2. Steiners Interesse für Psychologie – die Achtung vor dem Wesen des Kindes

In einer Reihe von Rezensionen und Artikeln zeigt sich Steiners durchgehendes Interesse für psychologische Forschungen, das auch nach der Jahrhundertwende anhielt. Dafür sind die in seinem Nachlass erhaltenen einschlägigen Werke Beleg.²⁹¹

Deutlich hat Steiner die Beziehung Pädagogik, Psychologie und Schule vor 1900 in einem Aufsatz *Hochschule und öffentliches Leben*. (1898)²⁹² skizziert. Er unterscheidet (in

²⁸⁹ zum Begriff „Technologie“ Vgl. LUHMANN/SCHORR 1982, S. 11-40; ebd. LUMANN S. 41-50; LUHMANN/SCHORR 1988. Kritisch zu dieser Richtung einer einengenden und missverstehenden Interpretation, soweit sie sich auf Herbart selbst bezieht: ERICH E. GEIBLER: *Johann Friedrich Herbart (1776-1841)*. In: *Klassiker der Pädagogik*. Hg. HANS SCHEUERL, München ²1991, S. 234-248. Geißler betont anhand selten zitierter Passagen das Moment der Freiheit im Denken Herbarts.

²⁹⁰ u.a. RUDOLF 1987; PRANGE 1985.

²⁹¹ s. Anm. 105; aus dem Jahre 1901 stammt ein Aufsatz, betitelt: *Moderne Seelenforschung*. GA 30, S. 462-469, in dem sich Steiner auseinandersetzt mit dem Diktum von einer „Psychologie ohne Seele“ und der Tatsache, dass die Psychologie eine Experimentalwissenschaft geworden ist. Fechner und Wundt werden erwähnt. Einen gewissen Nutzen für die Pädagogik sieht Steiner: „Unter vielem wird gewiß nicht das Unwichtigste sein, was die Pädagogik von dem jungen Forschungszweige zu lernen hat. Der Unterrichtende, der die Gesetze des jugendlichen Seelenlebens zu lenken hat, wird sich künftig nach den experimentell festgestellten Gesetzen dieses Seelenlebens zu richten haben. Er wird dem Gedächtnisse, der Übung, nur so viel zuzutrauen haben, als diese Seelenvermögen nach den psychologischen Ergebnissen leisten können.“ GA 30, S. 468.

²⁹² GA 30, S. 301-314.

Übereinstimmung mit einem hier referierten Redner) in damals gängiger Weise die drei Stufen „niedere Schulen“, „höhere Schulen“ und Hochschule. Für die Hochschule gelte, dass gelehrt werden muss, was neuester Stand der Forschung etc. ist. Sie müsse ihrer öffentlichen Aufgabe, zu der auch Ausbildung gehört, gerecht werden. Für die Volksschule und die höheren Schulen gelte aber bei der Entscheidung über den Vorrang zwischen den „Forderungen der allgemeinen Menschennatur und jenen des öffentlichen praktischen Lebens“: „Auf den niederen Unterrichtsstufen hat man die allgemeine Menschennatur im Auge.“²⁹³

Das wird präzisiert, indem er das Gymnasium kritisiert, weil hier andere Ziele im Vordergrund stünden als die Frage zu beantworten: „was ist in dem Menschen zwischen seinem 12. und 18. Jahre zu entwickeln? Ob ein auf Grund einer wirklichen psychologischen Erkenntnis gewonnenes Urteil den gegenwärtigen Gymnasiallehrplan ausklügeln würde, möchte ich sehr bezweifeln.“²⁹⁴

Als Gewährsleute für eine Pädagogik, die auf solchen Prinzipien beruht, nennt Steiner hier Pestalozzi und Herbart. In diesen thematischen Bereich gehört auch Steiners Interesse an Arbeiten über Temperamente. In einer Darstellung der Biographie Jean Pauls (Steiner hatte die Herausgabe seiner Werke 1897 besorgt) hebt er hervor, welche tiefe Einsichten dieser durch seine „Schulmeisterei“ „in die junge Menschennatur gewonnen“ habe, „die ihn zu den großen Ideen führte, die er später in seiner „Levana“ ausgeführt hat.“²⁹⁵ Die Bedeutung solcher Einsichten für das Erziehen wird noch einmal betont: „Nur dem Erzieher ziemt es wirklich, Idealist zu sein. Er wirkt um so fruchtbarer, je mehr er an das Unbekannte in der Menschennatur glaubt. Ein Rätsel, das zu lösen ist, soll dem Erzieher jeder Zögling sein.“²⁹⁶

Damit ist gesagt: nicht, was der Erzieher dem Kind nach seinen Vorstellungen einpflanzen will, ist der Ansatz, sondern der Pädagoge hat auszugehen von dem im Kinde Veranlagten.

Aus dem Wenigen hier Angeführten geht hervor, dass Steiner die Achtung vor dem Wesen und damit der Freiheit des Kindes, des „Zöglings“, dadurch zum Ausdruck bringt, dass er als Voraussetzung für den Unterricht an der Schule die Berücksichtigung der Psychologie, d.h. der Wesenszüge der Seele der zu unterrichtenden Kinder fordert. Zugleich ist zu sehen, dass dies nicht als abstrakte prinzipielle Forderung verstanden wird, sondern gleichsam „dynamisiert“ - d.h. durch Berücksichtigung des Entwicklungsstandes des Kindes bzw.

²⁹³ GA 30, S. 306.

²⁹⁴ GA 30, S. 305.

²⁹⁵ GA 33, S. 291, (1897).

²⁹⁶ GA 33, S. 300.

Jugendlichen. Steiner war ein konsequenter Verfechter des Entwicklungsgedankens auf allen Gebieten. So schätzte er Darwin und Haeckel in der Hinsicht, dass sie diesen Gedanken auf die Welt des Lebendigen übertragen hatten; zu seinen „Heiligen“ zählten auch Charles Lyell, Goethe, Lamarck, Kopernikus.²⁹⁷ Sein Kampf gegen das Postulat fixierter Erkenntnisgrenzen hat ebenfalls hier eine Begründung. Daher die Entschiedenheit, mit der Steiner auch bei der später erfolgenden Ausarbeitung seiner Pädagogik die *Entwicklung* des Kindes als eine Grundtatsache für alle Methodik und Didaktik berücksichtigt sehen wollte. Der Mensch ist „ein sich entwickelndes Wesen“.²⁹⁸

6.3. *Autonomie der Erziehung als Abhängigkeit vom Wesen des Kindes*

Der Gedanke der Bindung des Unterrichts in Inhalt und Methode an die Entwicklungsstufen des Kindes ist Steiner schon seit der Lektüre von KARL JULIUS SCHRÖERS Buch *Unterrichtsfragen* vertraut, hier in der Form des Haeckelschen phylogenetischen Grundgesetzes gefasst: „Wie das einzelne Individuum immer wieder die Entwicklungsgeschichte der ganzen Menschheit an sich erlebt und durchmacht, dieß ist schon oft bemerkt worden; wie die Ideale einer jeden Altersstufe daher auch in der Wahl der Unterrichtsgegenstände zu berücksichtigen sind, dieß wird gewöhnlich viel zu wenig bedacht!“²⁹⁹

Während Fichte für den Anstoß zur Suche nach dem Wesen des Ich und der Individualität steht, Schiller für das Prinzip des Künstlerischen in der Pädagogik – als Prinzip – ,Herbart für den Gedanken, dass die Pädagogik auf Psychologie gebaut sein müsse, ist es ein Jenenser Physiologe, bei dem Steiner den konkreten Ansatz zu einer Psychologie des Kindes entdeckt: WILHELM PREYER. Die Weise, wie wissenschaftliche Beobachtung an Psyche und leiblicher Entwicklung des Kindes für Pädagogik fruchtbar gemacht werden kann, schien

²⁹⁷ Vgl. GA 31, S. 499.

²⁹⁸ *Philosophie der Freiheit*, GA 4, S. 180.

²⁹⁹ KARL JULIUS SCHRÖER *Unterrichtsfragen*. Wien 1837, S. 164; und: „Die umgebende Kultur ist maßgeblich. Weltgeschichte, die sich in jedem Individuum in den Altersstufen wiederholt. Entwicklungsstufen der Menschheit.“ S. 179. Dass Steiner die „Kulturstufentheorie“ Zillers gekannt hätte oder Ähnliches bei Herbart ist nicht nachzuweisen. Vgl. BALLAUFF/SCHALLER 1973; zu Ziller S. 173; eine Parallelisierung von historischen Kulturstufen mit der Entwicklung des Kindes, wie sie von Friedrich August Wolf entwickelt wurde, weist Steiner zurück (s. GA 34, S. 346-348).

Vergleichbar mit Steiner heute etwa ERICH FROMM in: *Die Furcht vor der Freiheit*. Hier wird die geschichtliche Entwicklung ähnlich wie bei Steiner beschrieben (von der Gemeinschaftsbindung zur Individuation und Freiheit mit dem Höhepunkt der Entwicklung nach Luther; das wird parallelisiert mit der Entwicklung des Kindes (ebd. S. 24-26); Fromm kommt zu einem ähnlichen Fazit wie Steiner: „*Menschliche Existenz und Freiheit sind von Anfang an nicht zu trennen.*“ (ebd., S. 30).

Steiner besonders eindrücklich demonstriert durch seine Arbeiten.³⁰⁰ Hier finden sich, wenn man nach materialen Einflüssen auf Steiners pädagogische Vorstellungen sucht, Quellen, die Steiner zugleich mit der später entstehenden reformpädagogischen Bewegung verbinden.³⁰¹ Über dessen Buch *Die Seele des Kindes* äußert er, es seien „ungemein interessante Untersuchungen“: „In dem Buche, das er über diesen Gegenstand geschrieben hat, stehen mehr und bedeutungsvollere psychologische Erfahrungen und Ideen als in den Schriften der exakten Modepsychologen, die durch das Experiment im Laboratorium der Menschenseele nahekommen wollen. Ein feiner Blick für das Intime im Leben des Kindes...ist Preyer eigen.“³⁰²

„Niemals ist es Preyer bloß um die Erkenntnis allein zu tun. Er will das durch die wissenschaftliche Erkenntnis Gewonnene in den Dienst des Lebens stellen. Sein Buch *Die Seele des Kindes* hat nicht bloß die Aufgabe, das Seelenleben des Menschen zu erforschen, sondern auch die andere, der Pädagogik eine gediegene psychologische Grundlage zu schaffen. „Immer mehr bricht sich die Erkenntnis Bahn, dass die Psychogenese die notwendige Grundlage der Pädagogik bildet. Ohne das Studium der Seelenentwicklung des kleinen Kindes kann die Erziehung und Unterrichtskunst in der Tat auf festem Boden nicht begründet werden ... Die Kunst, das kleine Kind *werden zu lassen*, ist viel schwerer als die, es vorzeitig zu dressieren...“, sagt er in der Vorrede des genannten Werkes. Aus derselben Quellen fließen die Ansichten, die er über die notwendige Reform des höheren Schulwesens geäußert hat. Preyer ist hier radikal. Er will die klassische Gymnasialbildung ersetzt wissen durch eine im Geiste der modernen naturwissenschaftlichen Anschauung gehaltene. Die Erkenntnisse, die unsere Zeit bewegen, soll das Gymnasium dem Jüngling überliefern. Man braucht nur den Mut zu haben, im Geiste unserer Zeit zu denken, und man *muss* Preyers Ansichten zustimmen.“³⁰³

Steiner würdigt das Bestrebens Preyers, „die intimen Beziehungen des Geistigen und Körperlichen zu erkennen.“³⁰⁴ Er sei das Beispiel eines Forschers, der den psychophysiologischen Zusammenhang studiert. Solche Äußerungen zeigen, dass Steiner auch da, wo er eine psychologisch-anthropologische Begründung des pädagogischen Handelns als

³⁰⁰ s. GA 30, 1897, *Wilhelm Preyer. Gestorben am 15. Juli 1897*, S. 346-359; *Die Seele des Kindes* war in erster Auflage 1882 erschienen.

³⁰¹ Vgl. WOLFGANG SCHEIBE *Die Reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel 1994/1994, S. 61; Preyer wird von SCHEIBE als Begründer der kinderpsychologischen Forschung bezeichnet, aus der die Entwicklungspsychologie hervorging, die entscheidend das neue Bild vom Kind in der Reformpädagogik mitbestimmte.

³⁰² SCHEIBE 1994, S. 348.

³⁰³ GA 30, S. 349.

³⁰⁴ GA 30, S. 359.

notwendig erklärt, damit keine „Beeinflussung“ des Kindes in der den Herbartianern vorgeworfenen Weise intendiert.

Steiner bleibt damit seiner Auffassung von der Realität der geistigen Individualität des Menschen treu: „Meiner Meinung nach stehen auch diese Arbeiten unter dem Einflusse der Vorstellung, dass es der Geist ist, der den Organismus gestaltet.“ „Das sind Fragen, die derjenige stellt, der meint, der Geist schaffe sich eine solche organische Gestalt, dass er in einer seinen Bedürfnissen angemessenen Weise zur Erscheinung kommen kann.“³⁰⁵

Diese Auffassung bildet einen Kern des Autonomie-/Freiheitsbegriffes von Steiner. Auch wenn er in den Auseinandersetzungen um Haeckel diesen verteidigt, wird die Essenz dieser Anschauung nicht aufgegeben. So führt er aus: „Welche Verkennung dessen, was Haeckel eigentlich will! Kann denn im Ernste diesem Denker jemand zumuten, dass er der Ansicht sei: es gäbe keine nur durch innere Anschauung zu beobachtenden Seelentätigkeiten? Kann man wirklich Haeckel für so naiv halten, dass er die Molekularbewegungen des Gehirnes mit dem Inhalt der Psychologie verwechselt? Auch Haeckel fällt es natürlich nicht ein zu glauben, dass Gehirnphysiologie Psychologie sei. Wer die menschliche Seele verstehen will, der muss hinuntersteigen in ihre ureigenen Zustände; aus den Denkorganen im Gehirn wird er sie nimmermehr erkennen.“³⁰⁶

Damit scheidet für Steiner eine mechanische Einwirkung auf Charakter und Entwicklung des jungen Menschen sowohl über die „Nutzung“ psychologischer als auch auf der Grundlage der neueren Erkenntnisse der Hirnphysiologie im Sinne einer der Individualität äußerlichen Manipulation aus.³⁰⁷

Die hier aufgeführten Gedanken werden noch deutlicher an den Stellen, bei denen es Steiner um die Lehrerbildung geht.

6.4. Zusammenfassung

Von vorneherein ist für Steiner in der Pädagogik der leitende Gedanke die Autonomie der Individualität des Kindes, die die Bindungsseite der Autonomie des Erziehers/Lehrers ausmacht. Steiners Beschäftigung mit der Psychologie bedeutet für seine pädagogischen

³⁰⁵ GA 30, S. 358.

³⁰⁶ *Der Kampf um Haeckels „Welträtsel“*, GA 30 (1900), S. 441-452.

³⁰⁷ dies dürfte freilich auch zu jener Zeit im Gegensatz zu heutigen aus der Verhaltensforschung und Hirnforschung stammenden Ansätzen noch kaum ein gangbarer Weg gewesen sein.

Ideen die inhaltliche Füllung dieses Autonomie-Aspektes. Psychologie ist für ihn Grundlage der Pädagogik, indem sie zu einer Erkenntnis des Wesens des sich entwickelnden jungen Menschen führt, sowohl als allgemeine Entwicklungspsychologie, als auch als Mittel der Schärfung der Beobachtungsfähigkeit des Erziehers für die besonderen individuellen Anlagen des Kindes. Sie ist damit Teil der später entwickelten umfassenderen anthropologischen Grundlegung seiner Pädagogik. Die Autonomie der Individualität des Kindes bedarf der erkennenden und beobachtenden Zuwendung des Pädagogen, dem sie in dessen pädagogischer Arbeit Bindung, den anderen Aspekt also seiner eigenen pädagogischen Autonomie bedeutet.

Ein wesentliches Merkmal bei Steiners Ideenbildung ist die Abneigung gegen alle Festlegungen durch Programme irgendwelcher Art. Das Kind soll.... Wie aus dem Vorhergehenden ersichtlich ist, kann oder sollte eine Pädagogik, die sich an der Entwicklung des Kindes im Allgemeinen und im Besonderen des Einzelfalls orientieren will, Erziehungsschablonen vermeiden, wobei freilich nicht Willkür gemeint ist. Daraus ergibt sich ein Widerspruch, den Steiner durchaus bemerkt hat. Steiner formuliert das so: „Deshalb werden ihr [der Geistesforschung] in dem Gegenwärtigen die Keime zu einer Umwandlung, zu einem Wachstum erscheinen. Sie *erfindet* keine Programme, sie liest sie ab aus dem, was ist. Aber, was sie so liest, wird in gewissem Sinne selbst Programm, denn es trägt eben die Natur der Entwicklung in sich.“³⁰⁸ Und: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die *Kindesnatur* einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben.“³⁰⁹ Mit diesem Ansatz vermittelt Steiner die Spannung zwischen theoretischer Einsicht und Praxis. Er will, geredeso wie viele andere Reformpädagogen seiner Zeit, weg von der allen Unterricht normierenden und festlegenden Pädagogik der Herbartianer, will keine ausgefeilten im Detail dem Lehrer aufgetragenen Methoden, er will den „Unterrichtskünstler“, der frei schöpferisch pädagogisch tätig ist und dabei zugleich nicht willkürlich, sondern aus der bindenden Einsicht in das Wesen des Kindes handelt. Diese Einsicht allerdings soll nach Steiner nicht in Abstraktionen und gelernten, genormten Methoden bestehen, schöpferisch-künstlerisch wird sie erst dann, wenn sie „*Gesinnung*“ geworden ist. Das Studium der Menschen- und Kindesnatur ist nur eine erste Stufe zu dieser *Gesinnung*, aus der heraus der Pädagoge dann frei gestaltend tätig werden kann³¹⁰.

³⁰⁸ GA 34, S. 311.

³⁰⁹ GA 34, S. 311-312.

³¹⁰ An anderer Stelle hat Steiner weitergehend gesagt, es komme auf die Erweckung einer „pädagogischen *Gesinnung*“ aus Menscherkenntnis an, die sich bis zur „rechten Pädagogenliebe“, zur Liebe zum Kind steigern

Damit steht für Steiner zugleich die Frage nach der Schulung, der Ausbildung der Pädagogen im Vordergrund seines Interesses.

7. Lehrerbildung

Lehrerbildung ist eine der wesentlichen Autonomie-relevanten Kategorien. Ebenso wie mit der historischen Ausdifferenzierung des Erziehungssystems und der damit verbundenen Entwicklung der Lehrer-Rolle zum Hauptberuf die Lehrerbildung als Problem akut wurde³¹¹, entwickelt sich dieses Problem mit der Ausdifferenzierung einer besonderen Pädagogik aus dem Regelsystem. LUHMANN/SCHORR (1988, S. 48) schreiben: „Damit wiederholt sich das Problem der Autonomie sehr rasch auf einer zweiten Ebene, auf der Ebene der Pädagogik.“ So wird Lehrerbildung ein zentrales Problem für ein autonomes pädagogisches System. Steiner sah dies voraus. In der Praxis führte dies konsequenterweise später zur Einrichtung einer eigenen – autonomen – Organisation der Lehrerbildung.³¹²

Hier sind es zwei Aspekte, die entscheidend sind. Erstens: wer entscheidet über Inhalte und Formen der Lehrerbildung (nachdem sich diese durch Ausdifferenzierung des Erziehungssystems als eigener Bereich etabliert hat - eine Phase, in der sie sich gerade zu Steiners Zeit befand); zweitens: welche Ziele verfolgt sie inhaltlich bei der Ausbildung, wird also Autonomie nicht nur in Anspruch genommen sondern auch als inhaltlich bindendes Ausbildungsziel gesehen?

7.1. Kritik und Folgerung für die Lehrerbildung

Steiner sieht beide Aspekte unzureichend verwirklicht und kritisiert daher den Ausbildungsbetrieb. Dies geschieht nicht systematisch, sondern wie alles, was zum Thema Erziehung und Bildung in jener Zeit geäußert wird, anhand von Anlässen und in der Form

müsse. „Das erste, um was es sich bei einer auf Menschenerkenntnis begründeten Pädagogik handelt, wie die Waldorf-Pädagogik zum Beispiel ist, das ist nicht, Regeln anzugeben, so oder so solle man erziehen, sondern das erste ist, die Seminarkurse so zu halten, dass man die Herzen der Lehrer findet, dass man diese Herzen so weit vertieft, dass aus ihnen heraus die Liebe zum Kinde erwächst. Die glaubt ja ein jeder, sich andiktieren zu können. Aber diese andiktierte Menschenliebe kann ja nichts leisten; sie könnte vielen guten Willen haben, aber kann nichts leisten. Etwas leisten kann erst diejenige Menschenliebe, die aus einem vertieften Beobachten im Einzelfalle hervorgeht.“ GA 310, S. 37-38.

³¹¹ so LUHMANN/SCHORR 1988, S. 48.

³¹² s. dazu Teil III und Teil V.

von Rezensionen oder Artikeln. Dennoch lässt sich eine durchgehende Linie erkennen. Sowohl für die Inhalte als auch für die Institutionen der Lehrerbildung fordert er Autonomie. Dies mit Begründungen, die immer den Doppelaspekt von Autonomie unter dem Focus des Pädagogischen berücksichtigen: die Selbstbestimmung des Unterrichtenden soll in Bezug auf Methode und Inhalte gebunden sein an die Entwicklungsbedingungen des „Zöglings“.

Das Studium muss daher nicht nur fachlich qualifizieren, sondern vor allem auch in Hinsicht auf einerseits Psychologie, Verständnis des Entwicklungsstandes und der altersspezifischen Bedürfnisse des Kindes, andererseits im Hinblick auf den besonderen geschichtlichen Ort, an dem der junge Mensch in den Strom der Entwicklung sich später eingliedern muss. Steiner fordert daher mehrfach, die Ausbildung der Lehrer müsse einen Überblick über den Gang der Kulturgeschichte enthalten. Der Lehrer müsse wissen, wohinein die Schüler sich später gestellt sehen, sie dürften nicht durch weltfremde Erziehungsziele und veraltete Inhalte um die Möglichkeit gebracht werden, ihren Platz mit ihren Fähigkeiten im konkreten Leben zu finden.³¹³ Neben der in seinen Augen notwendigen historischen Bildung des Lehrers erwähnt Steiner gleichrangig die ästhetische, ein Motiv, das später in der autonomen Lehrerbildung der Waldorfschulen ein besonderes Gewicht erlangen sollte: „Der künftige Lehrer soll die Ziele der Kulturentwicklung seines Volkes, die Richtung, in der sie sich bewegt, kennen. historische und ästhetische Bildung soll den Mittelpunkt hierbei bilden.“³¹⁴

Scharfe Kritik übt Steiner als Redakteur einer Wiener Zeitschrift im Jahre 1888 an dem damaligen liberalen Minister Gautsch³¹⁵ und dessen Schulgesetzgebung. Er wirft ihm Bürokratismus vor und meint: „Am schlimmsten ist es aber, wenn dieser Geist der Verknöcherung da sich geltend macht, wo eine lebensvolle Auffassung der Sache am meisten nottut: im Unterrichtswesen.“³¹⁶

³¹³ Steiner hat diese Gedanken ziemlich radikal und polemisch in einem Artikel vertreten: *Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform*. (1898), 232-234, GA 31; Mehr Latein, Griechisch, Aufsatzschulung wird debattiert...“ Und doch sind diese Dinge die gleichgültigsten der Welt. Der Hauptmangel unseres Gymnasiums ist mit Händen zu greifen. Es tut ganz und gar nichts dazu, seine Zöglinge bis zu dem Punkte zu bringen, an dem sie imstande sind, das moderne Geistesleben zu begreifen.“ Er fragt: „Oder ist es nicht richtig, dass der absolvierte Gymnasiast heute ratlos gegenübersteht der eigentlichen Grundlage unserer Welt- und Lebensauffassung, den modernen *naturwissenschaftlichen Ideen*?“ und fährt fort: „Was Sokrates, was Plato gelehrt, was Cäsar geschrieben hat, ist kein lebendiger Bestandteil unseres Geisteslebens. Was Darwin geoffenbart, was die moderne Physiologie, Physik, Biologie enthüllen, sollte es werden.“ (S. 232).

³¹⁴ GA 31, S. 124.

³¹⁵ Paul Freiherr Gautsch von Frankenthurn, Minister für Kultur und Unterricht im Kabinett Taaffe (1885-1893).

³¹⁶ GA 31, S. 122.

Interessant ist, was hier konkret kritisiert wird: die Tatsache, dass die Reform von Gautsch einen „bis in die geringsten Einzelheiten abgezielten Lehrplan“ vorgebe und durch die alles bis ins Kleinste vorgeschriebenen Unterrichtshandlungen den Unterricht „ertöte“.³¹⁷

„Man verordnet heute nicht nur, was man von jedem Unterrichtsstoffe zu nehmen hat, sondern auch wie man vorzugehen hat. Und, um möglichst vollständig in dieser Richtung des Irrtums zu sein, ist man immer mehr bestrebt, unsere Lehrerbildungsanstalten zu einer Art methodischer Drill-Institute zu machen. Da soll dem Kandidaten in einer Reihe methodischer Kunstgriffe beigebracht werden, wie er der ihm anvertrauten Jugend beikommen muss. Ein solches Vorgehen macht jede Entwicklung der Individualität unmöglich, und doch hängt das Gedeihen des Unterrichtswesens einzig und allein von der Pflege der Individualitäten der künftigen Lehrer ab. Diesen muss man Spielraum lassen, sich möglichst frei zu entfalten, dann werden sie am günstigsten wirken.“³¹⁸

Paraphensammlungen helfen dem unfähigen Lehrer nicht, meint Steiner, die Kunst des Erziehens könne man dadurch nicht „einfropfen“. Gautschs Verordnungen hätten alle den Anfang: „Aus *pädagogisch-didaktischen* Gründen...“, doch hätten sie „alle die eine Tendenz....den Lehrer in der Freiheit seines Wirkens einzuengen. Der Lehrer soll immer mehr zum gefügigen Beamten werden...“³¹⁹

Hier wird – wohl zum ersten Mal – kritisch auf den Beamtenstatus der Lehrer gesehen. Bei der Gründung der Freien Waldorfschule, etwa 30 Jahre später, war es von vorneherein klar, dass ein solcher Status für Lehrer nicht in Frage kam. Und dies nicht etwa nur wegen der äußeren Unmöglichkeit.

Der Artikel schließt mit dem Satz: „Die Kulturentwicklung kann ja doch nicht auf Gesetze und Verordnungen, sie muss auf die Menschen gestützt werden.“³²⁰

7.2. Für die Autonomie des Pädagogischen

Steiner legt größten Wert darauf, dass sich der Lehrer frei von irgendwelchen Paragraphen-, bürokratischen und Beamtenzwängen entfalten könne, damit er *durch seine* Individualität kreativ wirken könne.

³¹⁷ GA 31, S. 123; es ist möglich, dass Steiner auch bei dieser Kritik auf Methoden der Herbartianer zielt, die damals viele der Philosophie-Lehrstühle auch in Österreich besetzten.

³¹⁸ GA 31, S. 123.

³¹⁹ GA 31, S. 127.

Die Autonomie gegenüber staatlicher Reglementierung des Unterrichtens hat aber ihre Bindung im Studium der „Menschennatur“, jedoch nicht nur der „*allgemeinen*“ sondern auch der *individuellen*. So kritisiert Steiner ein Werk, das offenbar ein Lehrbuch für Kandidaten des Lehramtes sein sollte: denen gebe das Buch „nur die handgreiflichsten, größten Tatsachen des Seelenlebens. Die intimeren Erscheinungen des Geistes, die feineren Formen seines Ausdrucks finden keine Berücksichtigung. Das halten wir gerade im Hinblick auf den Zweck des Buches für einen Mangel. Der künftige Lehrer soll auch in die geheimeren Äußerungen des menschlichen Inneren eingeführt werden. Gerade dadurch wird sich in ihm das richtige Ideal der Erziehung entwickeln. Er wird jene *goldene Grundregel* aller Pädagogik begreifen, dass jeder Zögling individuell zu behandeln ist; er wird Freude am Studium jeder neuen Menschenseele gewinnen. An jedem einzelnen Erziehungsobjekte werden ihm neue Gesichtspunkte aufgehen. Er wird sein Bestes in seinen Beruf legen, weil er das Wissen des sich entwickelnden Menschen in seinen feinsten Verästelungen kennt. Er wird aus dem Kinde etwas zu machen wissen, *weil er den Keim kennt, der zur Entfaltung kommen soll* (Hervorhebg. WMG). Wenn er nur die Hauptfäden des geistigen Gewebes versteht, wird seine Erziehertätigkeit pedantisch, mechanisch, durchschnittsmäßig sein, nicht angemessen den Feinheiten der Seele, die er nicht erlauschen kann.“³²¹

Folgerichtig sieht Steiner ein Studium „an der freien Entwicklung der Menschennatur“ und „Beobachtung der individuellen Natur jedes Einzelmenschen“³²² als notwendigen Inhalt für die Ausbildung künftiger Lehrer. Auch die Hochschulen, gegen deren Verschulung und Einengung durch Vorschriften er sich wiederholt wendet, sollten in ihrem Unterricht „ein Ergebnis der geistigen Individualität des Gelehrten sein“ und den künftigen Lehrern dadurch Anregung und Ansporn sein.³²³

³²⁰ GA 31, S. 127.

³²¹ GA 31, S. 621-622; es liegt nahe, dass dies zugleich gegen den Herbartianismus gerichtet ist.

³²² GA 31, S. 624-625.

³²³ GA 31, S. 292; für Hochschulen fordert er ein „Höchstmaß an Freiheit“, wendet sich gegen einengende Reglementierungen des Studiums: „Im Zusammenhange damit möchte ich der barbarischen Maßregel der Staaten gedenken, die sich anmaßen, Unterrichtsgang und Lehrzeit festzusetzen. Natürlich hängen alle solche Maßnahmen zusammen mit der Niedertretung und Ertötung, welche das Individuum vom Staate zu erleiden hat. Es ist gegenüber der unendlichen Verschiedenheit der Individualitäten eben barbarisch, von dem Befähigten zu verlangen, dass er ebenso lang Medizin studieren soll wie der minder Befähigte. Dem Umstande muss durchaus Rechnung getragen werden, dass ein Mensch genau dasselbe in zwei Jahren absolvieren kann, zu dem ein anderer fünf braucht.“ (GA 31, S. 314). Steiner hatte sich im Jahre 1898 an einer Tagung einer Vereinigung von Hochschullehrern zum Thema „Hochschulpädagogik“ beteiligt. Vgl. GA 31, S. 289.

7.3. *Autonomie und soziale Bindung*³²⁴

Nun stellt sich hier die oben angeschnittene Frage, inwieweit Steiner das Problem der „Sozialisation“ nicht durch eine Überbetonung des individualistischen Prinzips ausblendet. Diese Frage wird hier erst einmal nur andeutend, im nächsten Abschnitt dann etwas eingehender behandelt.

Lehrerbildung hat nicht nur etwa in psychologischen Studien zu bestehen, nicht nur auch in einem rein wissenschaftlich-fachlichen Studium, sondern überdies sollen „für jeden Gymnasiallehrer obligatorische kultur- und kunstgeschichtliche, philosophische“ Studien jene ergänzen....Der künftige Lehrer muss zu zweierlei fähig sein: Studium des großen Entwicklungsprozesses der Menschheit und *Beobachtung* der individuellen Natur jedes Einzelmenschen. Nur mit diesen Vorbedingungen ausgestattet wird er zu seiner wahren Erziehungsaufgabe befähigt sein: Eingliederung des Individuums in den richtig verstandenen Total-Entwicklungsprozess der Menschheit nach Maßgabe der in dem ersteren liegenden besonderen Anlagen.³²⁵

Dazu gehörte für Steiner auch die Notwendigkeit, in den Lehrplan der Schulen die Veränderungen der Umwelt einzubeziehen, d.h. moderne Fächer wie Biologie, Technik, Wirtschaft aufzunehmen und nicht in dem Studium klassisch-antiker Texte schon allein Bildung zu sehen. Die Absolventen der Schule dürften nicht weltfremd in ein ihnen unvertrautes Leben nach der Schule eintreten müssen.³²⁶ Damit eben dies nicht geschehe, sollte die Ausbildung künftiger Lehrer entsprechend ausgerichtet sein: „Es sollte niemand auf dem Gymnasium oder auf einer andern höhern Lehranstalt unterrichten, der nicht weiß, was der Zweig des Wissens, den er lehrt, für die Gesamtheit des menschlichen Geisteslebens bedeutet. Der Geschichtslehrer müsste wissen, in welchem Verhältnis die geschichtlichen Erkenntnisse zu dem mathematischen, naturwissenschaftlichen Wissen in der menschlichen Seele stehen. Dazu muss er erstens die logischen Methoden kennen, nach denen alle Wissenschaften verfahren, und er muss Psychologie verstehen, damit er seine einzelne Wissenschaft in ein richtiges Verhältnis zur Gesamtausbildung der menschlichen Seele zu

³²⁴ Ähnlich wie Steiner bei Kant *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, wo Autonomie ebenfalls mit ihrer anderen Seite der Bindung festgestellt wird; Vgl. auch ULRICH BECK 1997 über den Zusammenhang zwischen Freiheit, Individualismus und Altruismus.

³²⁵ GA 31, S. 624.

³²⁶ *Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform*. (1898), S. 232-234, GA 31.

bringen weiß. Diese Dinge sind wichtiger als eine lückenlose Bildung in einer Spezialwissenschaft.³²⁷

8. Zusammenfassung und Ergänzung – Ziele der Pädagogik

Zusammenfassend kann gesagt werden: Steiner postuliert für die Lehrerbildung Autonomie im zweifachen Sinne: erstens für die Ausbildung, die Institutionen der Lehrerbildung selbst; zweitens wird Autonomie für das Ausbildungsziel postuliert. Auch die Lehrerbildung unterliegt denselben Anforderungen, wie sie als Maxime der Lehrerverberufung gegenüber den Kindern zu gelten hat. Der Lehrer soll ein freier Mensch sein, der seine individuellen Fähigkeiten zum Wohle der Schüler im Unterricht so einbringt, dass sie mit dem Wesen der Heranwachsenden zusammenstimmen, was für Steiner heißt, die Bedingungen zu schaffen, unter denen sich deren Individualität entfalten kann. Später formulierte Steiner dies als eine Art Maxime so: „Es gibt im Grunde genommen auf keiner Stufe eine andere Erziehung als Selbsterziehung... Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss.“³²⁸

Darin liegt dann auch die einzugehende Bindung. Man kann sagen, es gelte hier, den Gedanken der individuellen und der allgemeinen Entwicklung der Schüler in Zusammenhang mit dem Stoff und den schöpferischen Anlagen des Lehrers zu bringen. Ein weiteres Feld in der Ausbildung soll das Verständnis für die großen Entwicklungszusammenhänge der Menschheit betreffen, also gewissermaßen zum ontogenetischen der phylogenetische Aspekt. Dies bedeutet, dass die Lehrer die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihr geschichtliches Werden überschauen sollten.

Es ist Aufgabe und Ziel der Erziehung, „...den Menschen frei [zu] machen...“.³²⁹ Dazu gehört auch das Ziel, die „Zöglinge bis zu dem Punkte zu bringen, an dem sie imstande sind, das moderne Geistesleben zu begreifen.“³³⁰

³²⁷ *Collegium logicum* (1899), S. 337-341, GA 31, hier S. 340.

³²⁸ GA 306, S. 131 (20.04.1923).

³²⁹ 1884; (GA 30, S. 236) im Gegensatz zur Aufgabe des Staates, die darin besteht, die Bedingungen hierfür herzustellen.

³³⁰ GA 31, S. 232 (1898).

Dabei betont Steiner hier insbesondere die Bedeutung der Naturwissenschaften. Im Vordergrund steht die hier fast kantisch-aufklärerisch formulierte Maxime, die wohl besonders deutlich macht, wie für Steiner das Ziel der freien Persönlichkeit zentrales Anliegen war und darum noch einmal zitiert wird: „Aber wir haben nicht die Aufgabe, unserer heranwachsenden Generation Überzeugungen zu überliefern. Wir sollen sie dazu bringen, ihre eigene Urteilskraft, ihr eigenes Auffassungsvermögen zu gebrauchen. Sie sollen lernen mit offenen Augen in die Welt zu sehen. Ob wir an der Wahrheit dessen, was wir der Jugend überliefern zweifeln oder nicht: darauf kommt es nicht an. Unsere Überzeugungen gelten nur für uns. Wir bringen sie der Jugend bei, um ihr zu sagen: so sehen wir die Welt an; seht zu, wie sie sich euch darstellt. *Fähigkeiten* sollen wir wecken, nicht *Überzeugungen* überliefern.“³³¹

Steiner hat an diesem Motiv oder Erziehungsziel auch später festgehalten. Die Kritik, die gegenüber der Waldorfpädagogik geltend gemacht wird, richtet sich zumeist aber genau auf diesen Punkt: sie sei „Erziehung zur Anthroposophie“³³² und unterdrücke die Fähigkeit zum kritischen und selbständigen Denken, indem sie dieses in der Kindheit verhindere und erst zum Zeitpunkt der Geschlechtsreife als pädagogisches Ziel ansetze. Damit seien aber dann schon die entscheidenden Prägungen geschehen, ein selbständiges Urteilen nicht mehr möglich. Dieser Vorwurf trifft jedenfalls das entscheidende Anliegen im Selbstverständnis der pädagogischen Zielsetzung Steiners zentral. Immerhin wäre damit der hier vorgestellte Kern der Pädagogik Steiners und zugleich der Begründung für die selbstverwaltende Organisation der Schulen eliminiert. Die Argumentation zu diesem Punkt müsste klären, ob Steiners Ansatz, vor das Urteil sei die Kenntnis gesetzt, pädagogisch sinnvoll oder richtig ist. Dabei ist dies Steiner zufolge zugleich eine Frage des Alters, also eine entwicklungspsychologisch zu entscheidende Frage. Dies ist jedenfalls *sein* Argument. Ich beschränke mich hier darauf, nachzuweisen, dass Steiner jedenfalls an diesem Ziel der Erziehung zur autonomen Persönlichkeit bis zuletzt festgehalten hat.

Die Begründung, die Steiner für die Erziehung unter dem Vorzeichen der Autorität gab, hat er 1924 wie folgt zusammengefasst³³³: „Denn der Mensch muss möglichst so erzogen werden, dass das Intellektuelle, das mit der Geschlechtsreife erwacht, in der eigenen

³³¹ GA 31, S. 233-234.

¹³⁰ so der Titel von PRANGE 1985, der hier exemplarisch für eine ganze Reihe von ähnlich argumentierenden Kritikern angeführt wird. Dem thematisch hiermit verbundenen Vorwurf einer veralteten oder problematischen Anthropologie (z.B. bezüglich der Temperamentenlehre) kann hier nicht nachgegangen werden. Wichtig für die Diskussion: ULLRICH 1987 u. 1988; KNIEBE 1991; KRANICH, PASCHEN, RITTELMAYER in: FRITZ BOHNSACK, STFAN LEBER (Hrsg.) *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall – Grundlagen, Kontroversen, Wege*, Weinheim und Basel 1996. S. auch Teil V, Anm. 418 u. 419.

Menschenwesenheit seine Nahrung finden kann. Hat der Mensch vorher durch Nachahmung, auf Autorität hin, in der Bildhaftigkeit einen innerlichen Reichtum aufgenommen, dann wird das, was er so aufgenommen hat, sich intellektualistisch umwandeln lassen, wenn er die Geschlechtsreife erlangt hat....Und dass dieses intellektualistische Denken ja nicht zu früh eintritt, dafür ist eigentlich im Unterricht und in der Erziehung auf das gründlichste zu sorgen. Denn der Mensch kommt nicht zu einem Freiheitserlebnis, wenn man es ihm eintrichtern will, sondern nur dadurch, dass es in ihm selber erwacht. Aber es darf nicht in seelischer Armut erwachen.³³⁴

Ohne die Darstellung, wie sich die Erziehung dann nach Steiner zu verändern habe, bleibt die Darstellung unvollständig.

In dem letzten öffentlichen pädagogischen Vortrag, den Steiner gehalten hat in London am 30. August 1924³³⁵, entwickelt er ein Dreistufen-Modell für die altersstufengemäße Erziehung. Er spricht von drei Elementen der Erziehung, von dem „gestaltenden“, dem „belebenden“ und dem „erweckenden“ Element. Das erste stellt die gesunde leibliche Entwicklung in den Mittelpunkt, das zweite soll durch Bilder die Phantasie, das Gedächtnis beleben, auf der dritten Stufe soll nicht mehr das Urteil des Erziehers, sondern die selbsttätige Bildung der Urteile angeregt werden. Dabei ist Steiner mit dieser Forderung ziemlich radikal. Er sagt: „Wenn man über die Geschlechtsreife hinaus jemandem etwas von außen beibringen will, tyrannisiert man ihn, man verklärt ihn.“³³⁶ Der Lehrer solle dem jungen Menschen in diesem Lebensalter „nur der Anreger, der Erwecker“ sein.³³⁷

Dass Steiner diese Autonomie-Fähigkeit (selbständige Urteilskraft³³⁸) für die Erziehung der Jugendlichen betont, hängt mit der Altersspezifik des Lehrplans zusammen, die, wie gezeigt, für eine wesensgemäße Erziehung verpflichtend sein soll.³³⁹

³³³ GA 309, S. 79.

³³⁴ GA 309, S. 79.

³³⁵ in GA 304a, S. 163-182.

³³⁶ GA 304a, S. 178.

³³⁷ die Begründungen, die Steiner für diese Stufen gibt, hängen mit seiner Auffassung von den drei unterschiedlich sich entwickelnden „Wesensgliedern“ zusammen. Dazu s. Rudolf Steiner *Theosophie* GA 9 und als Vorschlag für ein den wissenschaftlichen Diskurs ermöglichendes Verständnis s. CHRISTIAN RITTELMAYER *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften* in: FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel 1990, S. 64-74.

³³⁸ Vgl. *Die Erziehung des Kindes von dem Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. GA 34, S. 340-343; *Allgemeine Menschenkunde*, GA 293, S. 170, wo von der „selbständigen Urteilskraft“, dem „Persönlichkeitsgefühl“ und dem „selbständigen Willensdrang“ die Rede ist. Vgl. vor allem GA 302 und GA 302a.

³³⁹ Steiner stellt drei solcher Motive für eine entwicklungsgemäße Erziehung in den entsprechenden Altersstufen dar: Nachahmung, Autorität, selbständiges Urteil. Alle drei sieht er als Voraussetzungen zur Erreichung des Zieles der selbständigen Individualität an. Vgl. hierzu: GA 293, S. 142-144; GA 34, *Die Erziehung des Kindes von dem Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*.

9. Autonomie des Kindes versus Autonomie der Lehrer?

Nur der freie, kreative Lehrer kann diese auf Individualität bezogene Erziehungsarbeit leisten. Die Verpflichtung auf das Ziel der Entfaltung der autonomen Individualität der Schüler fordert Autonomie der Lehrer. Nur der freie Lehrer kann zur Freiheit erziehen. Freiheit, Selbständigkeit der „Zöglinge“, Entfaltung ihrer individuellen Anlagen, sind die Erziehungsziele. Damit steht Steiner in der „westlichen Tradition seit der Aufklärung“³⁴⁰. Diese Autonomie-Forderung Steiners hat jedoch ihre strenge Beschränkung. Diese besteht in der Bindung des Lehrers in Ausbildung und Tätigkeit an die Kenntnis der Natur des werdenden Menschen im allgemeinen und im besonderen an das Studium der besonderen Natur (Psychologie) des einzelnen Schülers. Der Widerspruch Autonomie des Kindes und Autonomie des Lehrers ist damit dialektisch aufgehoben. In einem Vortrag aus dem Jahre 1921, also zwei Jahre nach der Schulgründung, geht Steiner auf die Problematik ein: „Wir fangen an mit 6 Jahren in die Freiheit des Kindes einzugreifen, und müssen, was wir eben gerade dadurch verbrechen, was wir an Freiheit zerstören, dadurch wieder ausbessern, dass wir in der richtigen Weise erziehen. Wir müssen uns klar sein darüber, dass das Wie des Unterrichtens von uns verbessert werden muss, weil wir sonst einem furchtbaren Zustand entgegengehen. Die Leute mögen noch so stark feststellen, wie hoch die Kultur gekommen ist, wie wenig Analphabeten es gibt und so weiter – sie sind doch bloß abdrücke, Automaten von dem, was in der Schule zubereitet worden ist. Das müssen wir auch vermeiden, dass wir in den Schulen bloß Abdrücke zubereiten. Wir müssen den Menschen trotzdem zu seiner Individualität kommen lassen.“³⁴¹ Steiner zeigt dann an einem Beispiel, dem Auswendiglernen, wie dieser Forderung konkret durch die Methode Rechnung getragen werden kann.

Damit sind die Grundthemen der Steinerschen Pädagogik gegeben. Sie werden später weiter entwickelt. Autonomie hat bei Steiner, wie aus dem Dargestellten hervorgeht, von vornherein keineswegs nur die Forderung nach Autonomie für die Schule/die Lehrer in Ausbildung (Universität) und Praxis zum Inhalt, sondern im Sinne des oben entwickelten Autonomie-Begriffes immer schon die Wahl von Abhängigkeit zur Bedingung: die Bindung an die Entwicklungsbedingungen des Kindes, die „Natur des werdenden Menschen“. Dies tritt in dem Zeitabschnitt, der hier behandelt wurde, allerdings nur sehr pauschal in

³⁴⁰ TENORTH 1992, S. 14.

Erscheinung. Was noch nicht in Steiners Blick ist, ist eine entsprechende, auf die Berücksichtigung der freien Individualität des Lehrers gebaute Organisation von Schule, d.h. Selbstverwaltung.

10. Steiner und „die Pädagogik“

Hier soll eine knappe Orientierung gegeben werden, mit welchen pädagogischen Strömungen Steiner vertraut oder bekannt war und welche Stellung Steiner jeweils dazu bezogen hat. Ausgespart werden allerdings weitgehend die Bezüge, die Steiners pädagogische Ideen zu Klassikern wie Rousseau, Schiller und Goethe haben. Eine Erörterung des Zusammenhanges zwischen Steiners Freiheitsidee, Pädagogik und etwa den von Steiner außerordentlich geschätzten *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* wäre ein Thema für sich, ebenso die Beziehung etwa zwischen der Fichteschen Auffassung über Erziehung, wie sie sich in den *Reden an die deutsche Nation* findet.³⁴²

10.1. Wenig Interesse für „Fachliteratur“

Ein Hinweis ist durch die pädagogischen Werke gegeben, die sich in Steiners Bibliothek erhalten haben.³⁴³ Außer HERBART und REIN findet sich dort *keiner* der heute noch bekannten bedeutenden Pädagogen aus Steiners Zeit. Sichtbar wird hingegen Steiners oben

³⁴¹ *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. GA 302, S. 66.

³⁴² hier ließe sich eine enge Verwandtschaft zeigen zu Fichtes Idee von der inneren Selbsttätigkeit des Zöglings als Erziehungsziel, womit der Autonomie-Gedanke freilich berührt wäre - nicht jedoch im Hinblick auf die verstümmelte Wiedergabe Fichtescher Gedanken, wie sie sich etwa bei TENORTH 1992 findet, der nur einen unter dem unhistorischen Blick verwerflichen Nationalismus sieht; s. S. 128.

³⁴³ Liste: u.a. finden sich dort: Allendy, Dr. R. *Les Tempéraments*. Paris 1922; Ament, Wilhelm *Die Seele des Kindes*. Stuttgart. o.J. (erschl.: ca. 1906); Bayerthal, Julius *Erblichkeit und Erziehung*. Wiesb. 1911; Boole, Mary Everest *Boole's Psychology as a Factor in Education*. Benham in Colchester o.J.; Bühler, Karl *Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes*. Lpz 1919; Chotzen, Martin *Sexualleben und Erziehung*. Lpz 1909; Dreher, Eugen *Grundzüge einer Gedächtnislehre*. Bielefeld o.J.; Ferreri, Giulio *Die Sprache in der geistigen Entwicklung des Menschen*. o.A. Heller, Theodor *Über Psychologie und Psychopathologie des Kindes*. Wien 1911; Hellwig, Bernhard *Die vier Temperamente bei Kindern*. Paderborn 1902; Jahn, Dr. M. *Erziehungslehre in Verbindung mit der Psychologie*. Lpz 1916; Kraemer, N. *Experimentelle Untersuchungen zur Erkenntnis des Lernprozesses*. Lpz 1912; Kretzschmar, Joh. *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft*. Lpz 1912 (zu Kretzschmar äußert sich Steiner in GA 297, S. 34-39); Lay, Wilhelm August *Experimentelle Pädagogik*. Leipzig/Berlin 1918; Lobsien, Marx *Die Lernweisen der Schüler*. Leipzig 1917; Messer, August *Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht*. Berlin 1900; Meyer, Jürgen Bona 1. *Temperament und Temperamentsbehandlung*. Bielefeld. 1891 (Prof. für Philosophie und Pädagogik in Bonn); Peters, W. *Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage*. Leipzig o.J.; Rein, Wilhelm

angeführtes Interesse für psychologisch orientierte Forschung: Entwicklungspsychologie, experimentelle Psychologie, Temperamente, Gedächtnisforschung sind die hauptsächlich vertretenen Themen³⁴⁴. Meiner Kenntnis nach (Erwähnungen im schriftlichen und im Vortragswerk) ist es Herbart, der am häufigsten von Steiner erwähnt wird. Daher sollen einige zusätzliche Bemerkungen hier zu dem Verhältnis, das Steiner zu Herbart bzw. seiner Schule hatte, eingefügt werden, insofern sie jedenfalls für unser Thema relevant sind.³⁴⁵ Wir haben schon darauf hingewiesen, dass Steiner mit hoher Wahrscheinlichkeit entweder durch direkte oder indirekte Kenntnis von Herbarts Gedanken angeregt, die Idee einer notwendigen Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie formulierte. Inhaltlich jedoch hat sich Steiner mehrfach distanzierend geäußert. Der Punkt, an dem die Differenz ansetzt, wird in folgender Passage deutlich: „Was ihr [der Pädagogik, WMG] am meisten obliegt: die freie Entfaltung der Individualität, der einzigen Realität auf dem Gebiete der Kultur, das wird bisher am meisten vernachlässigt, und der angehende Mensch dafür in ein Netz von Normen und Geboten eingespannt, die er in seinem künftigen Leben befolgen soll. Dass jeder, auch der Geringste, etwas in sich hat, einen individuellen Fonds, der ihn befähigt Dinge zu leisten, die nur er allein in einer ganz bestimmten Weise leisten kann: das wird dabei vergessen. Dafür spannt man ihn auf die Folter allgemeiner Begriffssysteme, legt ihm das Gängelband konventioneller Vorurteile an und untergräbt seine Individualität. *Für den wahren Erzieher gibt es keine allgemeinen Erziehungsnormen, wie sie etwa die Herbartsche Schule aufstellen will* (Hervorhebg. WMG). Für den echten Pädagogen ist jeder Mensch ein Neues, noch nie Dagewesenes, ein Studienobjekt, aus dessen Natur er die ganz individuellen Prinzipien entnimmt, nach denen er in diesem Falle erziehen soll. Die Forderung des Monismus ist die: statt den angehenden Pädagogen allgemeine pädagogische Grundsätze einzupflanzen, sie zu Psychologen zu bilden, welche imstande sind, die Individualitäten zu begreifen, die sie erziehen sollen. So ist der Monismus geeignet, auf allen Gebieten des Erkennens und Lebens unserem größten Ziele zu dienen: der Entwicklung des Menschen

Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht. Wien-Leipzig 1881; ders. *Pädagogik im Grundriß*. Berlin/Leipzig 1917; Tracy, Frederick *Psychologie der Kindheit*. Leipzig 1908.

Kritisch zu Steiners Kenntnisstand und Interpretation der psychologischen Forschung seiner Zeit: FRITZ BECKMANNSHAGEN: *Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie*. Wuppertal 1984, S. 69-77. Beckmannshagen erwähnt Steiners Kenntnis von Franz Brentano, von Wundt, Fechner, Stumpf, Ebbinghaus, Kraepelin, Neumann, vermisst aber eine Beschäftigung mit William Stern, Karl Bühler, Karl Groos, Ludwig Klages, Alexander Pfänder u.a. (S. 69-70).

³⁴⁵ eine Differenzierung zwischen Herbart und Herbartianern muss hier nicht vorgenommen werden, so sehr sie auch sachlich notwendig wäre. Steiner, und darauf kommt es hier an, differenziert jedenfalls nicht. Auf dieselbe Differenz weist auch die Bemerkung Steiners in seiner Autobiographie hin, wenn er schreibt: „Der Gegensatz des Denkens bei Fichte und Herbart trat mit aller Intensität vor meine Seele.“ (GA 28, S. 53).

zur Freiheit, was gleichbedeutend ist mit der Pflege des Individuellen in der Menschennatur.³⁴⁶

Steiner sieht also die Herbartsche Pädagogik nicht als förderlich für die freie Entfaltung der Persönlichkeit an. Aber auch für den Pädagogen bedeutet sie seiner Meinung nach eine Gängelung. Steiners Devise ist auch hier wieder: Autonomie der Erzieher, jedoch keine Willkür, sondern ein Verstehen der Heranwachsenden, eine *wahrnehmende*, nicht *normierende* Psychologie aus der heraus Erziehung stattfinden soll. Zumindest der Intention nach kann also keine Rede davon sein, dass Steiner sich wie die Herbartianer eine Art kausal funktionierender Unterrichtstechnologie auf der Basis wissenschaftlich abgesicherter Kenntnisse psychologischer Mechanismen zur Beeinflussung und Lenkung der Kinder und Jugendlichen vorstellte. Gerade darin mag Steiner auch die „antediluvianischen Vorurteile“ der Herbartschen Denkweise gesehen haben, die er kritisiert.³⁴⁷

Ein Herbartschüler wurde von Steiner sehr geschätzt - Otto Willmann. Die Hinweise auf Willmann beziehen sich jedoch ausschließlich auf dessen *Geschichte des Idealismus*. So bleibt offen, wie weit er Willmanns pädagogische Anschauungen gekannt und welche Stellung er zu ihnen möglicherweise bezogen hat. Ähnlich unbefriedigend steht es mit anderen, gelegentlich erwähnten Geistern - es sind höchstens Bausch- und Bogenurteile über Richtungen, nicht jedoch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Vertretern.³⁴⁸

Zu erwähnen ist nach dem Vorstehenden noch Steiners Haltung zu dem Aufkommen der experimentellen Psychologie. Wie an dem Interesse für Preyer und Herbart deutlich wurde, sah Steiner die Gründung der Pädagogik auf psychologische Erkenntnis als notwendig an. Auch die Verfahren und Ergebnisse der experimentellen Psychologie, wie sie durch den Wundt-Schüler Ernst Meumann hielt Steiner für beachtenswert, ja er äußert: „Ich wünschte, dass alle, die es möchten, die Mittel zu solchen psychologischen Laboratorien bekommen könnten und dort ihre Experimente vollziehen könnten.“³⁴⁹ Allerdings kritisiert er zugleich diese Entwicklung als Ausdruck für den Verlust an „Begabung für das unmittelbare Beobachten des Menschen“, der Fähigkeit, eine innerliche Verbindung zum anderen

³⁴⁶ GA 30 *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen* 1892/93, S. 67/68

³⁴⁷ in: GA 30 (1891), *Eduard von Hartmann. Seine Lehre und seine Bedeutung* S. 288-302, S. 290.

³⁴⁸ beispielsweise werden Diesterweg und Pestalozzi 1920 durchaus zustimmend und mit einer gewissen Bewunderung erwähnt, doch nur um festzustellen, sie hätten noch in genialer Weise pädagogischen Instinkt gehabt, doch könne man in Zukunft nicht mehr auf Instinkte bauen...So in GA 301, S. 44/45;

³⁴⁹ GA 294, 27.08.1919, S. 80-81.

Menschen aufzubauen; die Experimentalpsychologie hingegen anatomisiere das Seelische, überdies förderten ihre Ergebnisse oftmals nur Banalitäten zu Tage.³⁵⁰

10.2. Karl Julius Schröer

Das einzige „Werk“, von dem Steiner später sagen wird, durch seinen Autor habe er „auf dem Gebiete des pädagogischen Denkens“ „fruchtbarste Anregung“ erhalten, ist die Aufsatzsammlung von KARL JULIUS SCHRÖER *Unterrichtsfragen*.³⁵¹ Was Steiner wichtig war an den Gesprächen, die er mit Schröer³⁵² hierüber führte: „Er sprach in Bezug auf Erziehen und Unterrichten oft gegen das bloße Beibringen von Kenntnissen, und für die Entwicklung der ganzen, vollen Menschenwesenheit.“³⁵³ Dies war allerdings nicht allein Inhalt dieses Buches. Es enthält darüber hinaus einige Gedanken, die für Steiner später wichtig wurden, ohne dass er dabei auf Schröer explizit verwiesen hätte.

Hier geht es nicht darum, etwaige Einflüsse Schröers auf die Pädagogik Steiners im Allgemeinen aufzusuchen. Hier seien nur die für das Thema „Autonomie“ relevanten Gedanken Schröers aufgeführt.

In dem Aufsatz *Zur Reform der Volksschule*³⁵⁴ äußert sich Schröer über die Gefahr der pädagogischen Verknöcherung durch den Einfluss der Bürokratie auf die Pädagogik. Er

³⁵⁰ GA 294, S. 83.

³⁵¹ KARL JULIUS SCHRÖER *Unterrichtsfragen*, Wien 1837. Schröer (1825 - 1900) war seit 1867 Professor für Literatur an der Technischen Hochschule Wien. Zuvor war er einige Jahre Direktor der evangelischen Schulen in Wien gewesen. Nach eigener Aussage Steiners war Schröer ein Gegner der Herbartschen Pädagogik und Philosophie; im Studium hatte Steiner bei Schröer, „Übungen zum mündlichen Vortrag“ belegt und das Thema bearbeitet: „Inwiefern ist der Mensch in seinen Handlungen ein freies Wesen? Ich geriet bei dieser Arbeit stark in die Herbartsche Philosophie hinein. Das gefiel Schröer gar nicht. Er hat die Strömung für Herbart, die damals in Österreich sowohl auf den philosophischen Lehrkanzeln wie in der Pädagogik die herrschende war, nicht mitgemacht. Da erschien ihm denn alles, was an Herbart anknüpfte, als pedantisch und nüchtern.“ GA 28, S. 54-55.

Wenngleich Steiner nirgends in seinen bis 1900 erschienenen Arbeiten auf das Buch Schröers Bezug nimmt, ist doch sicher, dass er bei der engen Beziehung, die er zu Schröer pflegte, diese Aufsatzsammlung gekannt hat. Erst in *Mein Lebensgang* (GA 28) wird das Buch erwähnt: „Auch auf dem Gebiete des pädagogischen Denkens kam mir von Schröer die fruchtbarste Anregung. Er hatte als Direktor der evangelischen Schulen in Wien jahrelang gewirkt und seine Erfahrungen in dem lebenswürdigen Büchlein „Unterrichtsfragen“ ausgesprochen. Was ich darinnen las, konnte dann mit ihm besprochen werden. Er sprach in Bezug auf Erziehen und Unterrichten oft gegen das bloße Beibringen von Kenntnissen, und für die Entwicklung der ganzen, vollen Menschenwesenheit.“ GA 28, S. 102-103.

Damit ist es wohl sicher, dass die Lektüre in die Zeit seiner Bekanntschaft mit Schröer fällt, d.h. zwischen 1879 und 1900 (Schröers Todesjahr). So kann man sagen, dass die Gedanken Schröers lange vor der Begründung der Waldorfschule in Steiners pädagogisches Denken Eingang gefunden haben.

³⁵² Zu Schröer s. WALTER BECK *Karl Julius Schröer. Eine Biographie mit neuen Dokumenten*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum (Dornach, Schweiz) 1993.

³⁵³ GA 28, S. 103

³⁵⁴ SCHRÖER 1837, S. 4-11.

befürchtet, wenn man auch zur Beratung von Reformen ein paar Volksschullehrer heranzöge: „Dieselben werden sich in kurzer Zeit mit den bürokratischen Anschauungen so assimilieren, dass sie selbst in bürokratischen Formen verknöchern und man keine Spur eines selbständigen, auf Erfahrung und pädagogischer Überzeugung beruhenden Wirkens wahrnehmen wird.“

Sein Anliegen ist das, welches auch Steiner so wichtig war: die Selbstbestimmung des Pädagogen aus pädagogischer Einsicht und Erfahrung. Ein weiterer Punkt betrifft die Stellung des „Elementarlehrers“. Schröer plädiert für eine größere Schätzung desselben. Für Steiner beim Aufbau der Waldorfschule ein wesentliches Element der kollegialen Selbstverwaltung, dass kein Unterschied gemacht werde zwischen den Lehrern der Unter-, Mittel- und Oberstufe oder Fachlehrern³⁵⁵.

Auch in Bezug auf die Methode und Zielsetzung des Unterrichts finden sich gemeinsame Züge. Sowohl Schröer wie Steiner ist der „...geisttödtende Zwang, der durch Verkehrtheit des Unterrichtes in der Volksschule auf die Jugend ausgeübt wird...“ zuwider. Man ist gegen „Dressur“, nur gedächtnismäßiges Lernen, für „Selbsttätigkeit“, „Vertrauen zum eigenen Urteil“.

Mit Schröer ist Steiner gegen die Vermittlung nur von einem „Wust von Wissen“ in der Lehrerbildung. Der Elementarunterricht soll „Ausübung einer Kunst“ sein, „bei der jede Gabe des Geistes sich verwerthet und die nie ausgelernt wird“, nicht „tretmühlartige gleichmäßige Thätigkeit“. Wie Steiner später spricht Schröer von der Erziehung als Kunst: „Sein [des Lehrers WMG] Wirken beruht demnach nicht auf der Ausübung einer mechanischen Fertigkeit, denn er hat keine Maschinen vor sich, sondern einer Kunst; seine Kenntnisse sind nicht auf Einlernung von Fertigkeiten beschränkt...“

So setzt sich Schröer für einen Unterricht ein, in dem Raum für „freischaffende Phantasie“ (nicht Phantasterei), Pedanterie³⁵⁶ aber verbannt sein solle.³⁵⁷

Dieser Gedanke ist für unser Thema insofern bedeutsam, als es gerade diese Auffassung der pädagogischen Tätigkeit ist, die dann die Forderung nach Autonomie für Unterricht, Lehrplangestaltung und Verwaltung der Schule zur Folge haben wird. Insofern das Unterrichten eine Kunst ist, können hier ebenso wenig bürokratische Vorschriften etwas Sinnvolles ausrichten, wie bei anderen Künsten auch. Die Folge solcher Eingriffe bezeichnet

³⁵⁵ GA 293, ⁹1992, S. 45; Vortrag vom 23.08.1919.

³⁵⁶ Vgl. die rigorose Verdammung der Pedanterie bei Steiner (u.a. GA 293, S. 201), die zeigt, wie eng viele pädagogische Motive bei Steiner mit Schröers Auffassungen verwandt sind.

³⁵⁷ Schröer 1837, S. 20.

Steiner mit „Verknöcherung“, wie dies von Seiten des Philosophen Eduard von Hartmann auch geschah, der Steiner zu einer Stelle in dessen *Philosophie der Freiheit* schrieb, der Staat lösche den Individualismus bei Kindern und Lehrern aus.³⁵⁸ Kunst und staatliche Reglementierung sind Widersprüche. Schröer führt den Gedanken weiter: „Nicht die Regierung vermag die Reform der Volksschule unmittelbar herbeizuführen...eine bürokratisch eingeleitete schablonenhafte Nachahmung [einer einzurichtenden Musterschule, WMG] würde aber auch, wenn es ein solches Vorbild gäbe, kaum die erwarteten Früchte tragen; von dem Lehrstande selbst muss hier das Beste geschehen.“ Entsprechend muss die Lehrerbildung durch Pädagogen geschehen: „Wenn außerdem in den Landeshauptstätten der Monarchie durch Fortbildungs-Anstalten für Lehrer, wie die hier beabsichtigten, pädagogische Fachmänner berufen und an den Universitäten Lehrstühle für Pädagogik errichtet würden, so wären die Vorbedingungen gegeben zu einer organischen Entwicklung des Unterrichtswesens, die durch neue Lehrpläne und Vorschriften und eingreifende Maßregeln aller Art kaum je zu erreichen sein dürfte.“

Schröer geht nicht so weit, „völlige“ Autonomie zu fordern, doch setzt er auf fähige Individualitäten mehr als auf irgendwelche administrativen Maßnahmen, ein Zug, der bei Steiner auch in seinem Lob von Graf Thun hervorkommt, hier, wie schon angemerkt, allerdings nicht zur Freude Schröers.

Die Auffassung Steiners von der subsidiären Rolle des Staates im Bildungs- und Erziehungswesen wird sehr wahrscheinlich von Schröer beeinflusst gewesen sein. Allerdings könnten hierzu auch die Ideen Wilhelm von Humboldts (*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen des Staates zu bestimmen*) und Herbarts beigetragen haben, der, wie viele andere Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts, die staatliche Verwaltung von Schule ablehnte³⁵⁹.

Dass Steiner eine erste Begegnung mit der Idee der Entwicklungsstufen des Menschen als Grundlage für Unterricht und Erziehung durch diesen Text hatte, ist anhand des Inhaltes wahrscheinlich³⁶⁰, sei hier jedoch nur erwähnt.³⁶¹

³⁵⁸ GA 4a, 352.

³⁵⁹ s. CHRISTA BERG *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889*. Königstein/Taunus 1980; HARM PASCHEN (1996a) *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: MELZER/SANDFUCHS 1996, S. 201.

³⁶⁰ Vgl. SCHRÖER 1837, S. 163-164. Schröer erwähnt einen Friedrich August Wolf, führt dessen Stufen der Menschheitsentwicklung vor, die dieser nach dem phylogenetischen Grundgesetz auf die Entwicklung des Einzelmenschen überträgt. Bei Steiner in GA 34 S. 346-348 (1907) findet sich eine kurze „Notiz“, in der genau diese Passage aus Schröer wiedergegeben wird, mit dem Kommentar, dies sei wohl ein Ansatz zum Verständnis solcher Entwicklungsstufen des Menschen, doch in seiner inhaltlichen Ausführung gänzlich unbrauchbar. Allerdings kein Hinweis auf Schröer. Später hat Steiner Ernst Haeckel und die Herbartianer

10.3. Zusammenfassung

Wenn hier ein Fazit gezogen werden kann, dann dies: Steiners Hinweise auf Literatur und Gedanken seiner Zeit, soweit sie Pädagogik betreffen und soweit überhaupt eine Wahrnehmung der einschlägigen Probleme und Positionen stattfindet, beziehen sich auf unmittelbar autonomierelevante Themen. Es handelt sich um Zustimmung oder Ablehnung von Ideen, die „autonomiefreundlich“ bzw. „autonomiefeindlich“ sind. Eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung findet jedoch nicht statt. Daraus lässt sich aber keineswegs die These ableiten, Steiner habe die pädagogischen und organisatorischen Vorstellungen vollkommen „eigenständig“ entwickelt. Erstens entspricht dies nicht dem auch sonst vorfindlichen Gang geistiger Entwicklung, zweitens nicht der Tatsache, dass Steiner sich schon in seinem Studium weitgespannte Kenntnisse angeeignet hat und drittens können wir über die Lektüre nicht allein aus seinen Bibliotheksbeständen und über Kenntnisse nicht nur anhand expliziter Erwähnungen schließen.

Eine große Ausnahme hiervon stellen die eigenständigen erkenntnistheoretischen Gedanken dar, die die Idee der Autonomie, wie wir gezeigt haben, gedanklich begründet. Die Idee der freien Persönlichkeit ist der Keim für die weitere Entfaltung der Freiheits- oder Autonomie-Idee in ihre weiteren Verzweigungen. Dazu gehört auch die Reflexion des Verhältnisses von Kultur/Erziehung/Schulwesen/ einerseits und Gesellschaft/Staat andererseits.

11. Die gesellschaftstheoretischen Vorstellungen Steiners

Es gibt eine inzwischen kaum übersehbare Fülle von Darstellungen, Untersuchungen, Kontroversen zu Steiners gesellschaftstheoretischen Vorstellungen. Zumeist stammen die Schriften aus dem Kreis an solchen Themen engagierter Anthroposophen. Eine Bibliographie einschlägiger Arbeiten umfasst 266 Seiten.³⁶²

Theodor Vogt und Wilhelm Rein, sowie den Pädagogen Ernst von Sallwürk im Zusammenhang mit der Idee der Entwicklungsstufen erwähnt (Vortrag vom 31.08.1919, GA 297, S. 44-45).

³⁶¹ ebenso kann noch auf die Abneigung Schröers gegen die Maturitätsprüfungen verwiesen werden; er meinte, sie korrumpierten die Motivation der Schüler (SCHRÖER 1837, S. 186) - eine Haltung, die sich bei Steiner wiederfindet und ein Indiz für die Ablehnung des Selektionsauftrags der Schule darstellt.

³⁶² *Dreigliederung des sozialen Organismus. Eine Bibliographie.* Hrsg. Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle Stuttgart e.V. Stuttgart 1983.

Da es hier weder um eine Kritik der Ansichten Steiners, noch um eine Auseinandersetzung mit dem Schrifttum gehen kann, werde ich mich beschränken auf die Aspekte, die unmittelbar das Autonomie-Problem der Schule berühren und mich dabei an die Äußerungen von Steiner selbst halten. Dies einmal um des Prinzips „ad fontes“ willen, zum anderen, weil die einschlägigen Werke zu Steiners Ideen sogleich in differenzierte Spezialprobleme führen würden, die hier nicht verfolgt werden können. Für eine Übersicht über den Gedankenkomplex bei Steiner sei auf das Werk von STEFAN LEBER *Selbstverwirklichung, Mündigkeit, Sozialität – Eine Einführung in die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus*³⁶³ verwiesen.

11.1. Die ersten Ansätze. Hintergrund und Entwicklung

Das gesellschaftstheoretische Konzept³⁶⁴ Steiners, die „soziale Dreigliederung“ hat wesentlich zu einer Differenzierung und Konkretisierung des Begriffes der Autonomie beigetragen. Für den hier relevanten Aspekt „Schulautonomie“ ist besonders wichtig, was Steiner für den Bereich des kulturellen Sektors³⁶⁵, das „freie Geistesleben“ entwickelt. Denn hier verbindet sich das Prinzip der autonomen Individualität mit dem Prinzip der Autonomie in besonderer Weise als *das* Leitprinzip dieses gesellschaftlichen Sektors. Es ist für Steiner ideelle Basis und Organisationsprinzip dieses Bereiches, damit auch des Schulwesens bis

³⁶³ Hamburg 1982 (Stuttgart 1978); Vgl. auch HEINZ KLOSS u.a. *Selbstverwaltung und die Dreigliederung des sozialen Organismus* Frankfurt a.M. 1983, *Selbstverwaltung des Geisteslebens* Frankfurt a.M. 1981 sowie *Lehrer, Eltern, Schulgemeinden. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen* Hildesheim ²1981.

³⁶⁴ „theoretisch“ ist hier verstanden im Sinne von „Theoria“, wie Wolfgang Schadewaldt diesen Begriff gedeutet hat und für die Gegenwart als Anregung zu einer Neubesinnung über den Begriff der Theorie gefordert hat: als das schauende Beteiligtsein an einem Gegenstand; Vgl. Schadewaldt *Die Anfänge der Philosophie bei den Griechen*, Frankfurt a.M. 1978, S. 180-182. Diese Bemerkung scheint deshalb erforderlich, weil Steiner mehrfach darauf verweist, dass seine gesellschaftstheoretischen Ideen *aus* der Wirklichkeit abgelesen, nicht *über* sie konstruiert seien. Schadewaldts „theoria“ scheint mir am besten das methodische Selbstverständnis Steiners zu bezeichnen. Er wollte jedenfalls die Idee der sozialen Dreigliederung weder als Utopie noch als Theorie im üblichen Sinne verstanden wissen. Vgl. dazu u.a. GA 305, S. 203.

³⁶⁵ Steiner hielt den Terminus „Kultur“ für zu ungenau; er fasste daher die drei Glieder des sozialen Organismus mit folgenden Formulierungen: „Noch genauer könnte man sagen, weil vielleicht die Bezeichnung „geistige Kultur“ oder alles das, was sich auf das geistige Leben bezieht, durchaus nicht ganz genau ist: alles dasjenige, was beruht auf der natürlichen Begabung des einzelnen menschlichen Individuums, was hineinkommen muss in den sozialen Organismus auf Grundlage dieser natürlichen, sowohl der geistigen wie der physischen Begabung des einzelnen menschlichen Individuums. Das erste System, das Wirtschaftssystem, hat es zu tun mit all dem, was da sein muss, damit der Mensch sein materielles Verhältnis zur Außenwelt regeln kann. Das zweite System hat es zu tun mit dem, was da sein muss im sozialen Organismus wegen des Verhältnisses von Mensch zu Mensch [das Rechtssystem ist gemeint]. Das dritte System hat zu tun mit all dem, was hervorspriessen muss in den sozialen Organismus aus der einzelnen menschlichen Individualität heraus.“ GA 23, S. 63.

hin zur Einzelschule. Darum seien hier einige der Kerngedanken Steiners angeführt. Dabei wird hier die Zäsur 1900 zu überschreiten sein, da Steiner die relevanten Ideen z.T. erst danach entwickelte. Die grundlegenden Gedanken hat Steiner in seinem Buch *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* (1919) dargelegt.³⁶⁶

Eine Bemerkung zur Terminologie: Steiner hat den Ausdruck „System“ sowohl in seinen anthropologischen Darstellungen gebraucht, als auch in Bezug auf seine gesellschaftstheoretischen Anschauungen. In einer Reihe von Merkmalen entspricht sein Systembegriff modernen systemtheoretischen Vorstellungen. Doch steht eine Analyse diesbezüglich aus. Mit den Ideen zu Fragen der Gestaltung des Verhältnisses „Kultur und Staat“³⁶⁷ verhält es sich wie mit den Ideen zu pädagogischen Fragen: sie waren früh in Ansätzen vorhanden, doch ihre Entfaltung fand erst viel später in Verbindung mit der Anforderung zur Konkretisierung statt, die sich durch die tatsächliche oder auch nur theoretische Möglichkeit einer Realisierung ergab. Wie also die Ausformung der pädagogischen Ideen und der Gedanken zur Organisation von Schule erst 1918/19 im Zusammenhang mit der Chance einer Schulgründung vorgenommen wurde, so auch die Ausarbeitung der Ideen zu einer sozialen Gestaltung in der Endzeit des I. Weltkrieges und der sog. Novemberrevolution 1918, als sich die Chance bot, diese Ideen zu realisieren oder wenigstens in der Öffentlichkeit zu Fragen der Neugestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse gehört zu werden. Da diese Ideen nicht von dem Autonomie-Gedanken in der Pädagogik und Schulorganisation zu trennen sind, sollen ihre Grundzüge in - freilich stark vereinfachter Form - hier wiedergegeben werden.³⁶⁸ Systematisch betrachtet geht es sowohl um die soziale Systeme erhaltenden und entwickelnden Basisprinzipien, also auch deren „Kontingenz-Formeln“, als auch um deren Umweltbeziehung, bzw. die Funktion dieser Systeme. Diese werden dann auch explizit gemacht für das hier im Mittelpunkt stehende Erziehungssystem.

Auch hier ist der Ausgang in den oben dargelegten Gedanken über Freiheit und Individualität zu suchen. Es sei daran erinnert, dass für Steiner das „größte Ziel“ die „Entwicklung des Menschen zur Freiheit“ war, was ihm „gleichbedeutend ...ist mit der Pflege des Individuellen in der Menschennatur“.³⁶⁹

³⁶⁶ *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* GA 23, Dornach ⁶1976. Die ersten Ansätze gehen auf das Jahr 1917 zurück (Vgl. SCHMELZER 1991).

³⁶⁷ Verkürzt für das in der Kapitelüberschrift differenzierter angeführte Verhältnis; Steiner hat seine trichotome Gesellschaftstheorie erst später entwickelt, zuvor war das bezeichnete Verhältnis (Staat und Kultur) der Focus.

³⁶⁸ eine Einführung in die Gedanken und die Ansätze zu ihrer Realisierung gibt SCHMELZER 1991.

³⁶⁹ *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen* (1892/93) GA 30, S. 68.

Es ist gezeigt worden, dass der von Steiner gemeinte Individualismus immer schon in der Idee der Individualität Sozialität mit einbegrift: „Ebenso müßte das Individuum verkümmern, wenn es außerhalb der menschlichen Gemeinschaft ein abgesondertes Dasein führte. Darum bildet sich ja gerade die gesellschaftliche Ordnung, um im günstigen Sinne wieder zurück auf das Individuum zu wirken.“³⁷⁰ Daher auch die Kritik, die Steiner an Nietzsche selbst wie auch an einigen Nietzsche-Auslegern übte.³⁷¹

„Hier wird der nackte, kahle Egoismus auf die Moralfahne geschrieben und ein Leben gefordert, welches das Gedeihen der willkürlichsten, launenhaftesten Individualität und zwar nach den niedersten Bedürfnissen derselben zur einzigen Aufgabe macht. Was sich als Nachfolge haltloser Genialität entwickelt“, zeige diese sich „über ganz Mitteleuropa ausbreitende Nervenerkrankung“.³⁷²

11.2. Weiterentwicklung

Die Skizze der Weiterentwicklung dieses Aspekts der Individualität bei Steiner zeigt wiederum, dass er die Autonomie der Individualität nie im Sinne ihrer Loslösung von sozialen Bindungen gedacht hat. Individualismus, wie dieser Begriff von Steiner verstanden wird, schließt Sozialität ein und nicht aus. Allerdings hat Steiner damit keine normative Sozialethik im Sinne. Diese muss jedoch solange Geltung haben, als sich der Mensch nicht zu seiner wahren Individualität hinaufgearbeitet hat³⁷³: „Auf dem Wege zu diesem Ziele spielen Normen ihre berechnete Rolle.“³⁷⁴ Das höchste Ziel ist für Steiner der Mensch, der sein sittliches Handeln aus der Kongruenz mit den Gesetzen der Sittlichkeit durch Einsicht und Neigung will und bestimmt: „Der *autonome Mensch* (Hervorhebg. WMG) folgt eben nicht der Richtschnur, von der er bloß glauben soll, dass sie ihn zum Ziele führe, sondern er

³⁷⁰ *Philosophie der Freiheit*, GA 4, S. 172-173.

³⁷¹ s. u.a. GA 5, *Friedrich Nietzsche – Ein Kämpfer gegen seine Zeit*. Dornach 1963.

³⁷² GA 31, *Nietzscheanismus*. (1892), S. 453-460; S. 458-459; er fügt an dieser Stelle noch zur Frage von „Gut“ und „Böse“ auf Nietzsche gemünzt hinzu: „Die Moralbegriffe sind wie alles Bestehende in der Zeit geworden; sie haben sich in der Zeit geändert und werden sich weiter ändern. Wer das wahrhaft sittliche Leben nicht in seinem tieferen Wesen, jenseits von der jeweiligen Ansicht über „Gut und Böse“ sieht, der begreift die Gründe desselben überhaupt nicht. Auch dahin muss der Mensch geführt werden, wo er, abgesehen von allen Vorurteilen und Zweifeln, ein souveränes, rücksichtsloses „Ja“ sagt, weil er es für gut findet. Aber bei Nietzsche wird alles zum Zerrbilde.“ (S. 459).

³⁷³ Vgl. GA 4, *Philosophie der Freiheit*, Kap. IX, S. 163.

³⁷⁴ GA 4, S. 163.

muss einsehen, dass sie ihn dahin führe, und das Ziel selbst muss ihm individuell als ein erwünschtes erscheinen.³⁷⁵

Steiner bleibt mit diesem Gedanken nicht bei allgemeinen philosophischen oder pädagogischen Fragen stehen, sondern projiziert ihn auf das politische System. Die Folgerungen zeigen ihn als Verfechter demokratischer Staatsideen. 1919 schreibt er: „Dass Demokratie restlos das Völkerleben durchdringen muss, sollte eine selbstverständliche Erkenntnis für alle sein, die einen Sinn für das geschichtlich Gewordene haben. Die Weltkriegskatastrophe hat die Unmöglichkeit einer Weiterentwicklung alles dessen erwiesen, was der Demokratie widerstrebt.“³⁷⁶

Denn hier liegt für ihn die Verbindung zu dem Begriff des „modernen Staates“, da dieser keineswegs die Rolle eines dem Individuum äußerlichen Gesetze und Verordnungen, Vorschriften zu erlassenden Befehlsgebers einzunehmen hat, sondern Ausdruck des Willens der Individuen, der Kultur einer Zeit sein muss, die wiederum in der Bewusstseinslage der Individuen ihren Grund hat: „Hier ist auch der Grundgedanke des modernen Staates zu suchen, der auf die Volksvertretung gestützt ist. Der autonome Mensch will nach Gesetzen regiert werden, die er sich selbst gegeben hat...Die Volksvertretung hat nur einen Sinn unter der Voraussetzung, dass die Gesetze der Ausfluß der Kulturbedürfnisse einer Zeit sind, und diese letzteren wurzeln wieder in Bestrebungen und Wünschen der einzelnen Individualität....Der Staatswille soll auf diese Weise in die möglichste Kongruenz gebracht werden mit dem Individualwillen. Mit Hilfe der Volksvertretung gibt der autonome Mensch sich selbst seine Gesetze. Durch die moderne Staatsverfassung soll also dasjenige zur Geltung kommen, was im Gebiete des Sittlichen allein Wirklichkeit hat, nämlich die Individualität, im Gegensatz zu dem Staate, der sich auf Autorität und Gehorsam stützt und keinen Sinn hat, wenn man nicht den abstrakten sittlichen Normen eine objektive Realität zusprechen wollte.“³⁷⁷

Steiner will aber Grenzen für das demokratische Prinzip gezogen wissen. Dort, wo der Einzelwille, die Individualität des mündigen Menschen sich frei entfalten können muss, also auch und vor allem im Bereich des kulturellen und speziell des Schulsystems, habe Demokratie keinen Platz. Sie gehöre in den Bereich, in dem urteilsfähige mündige Menschen von Gleich zu Gleich die Rechtsverhältnisse regeln. Es wird noch gezeigt werden, dass sich dies bei der konkreten Ausgestaltung der Schule etwas komplizierter

³⁷⁵ GA 30, *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen* (1892/93), S. 66.

³⁷⁶ GA 24, *Die Dreigliederung des sozialen Organismus, die Demokratie und der Sozialismus*. (S. 201).

³⁷⁷ GA 30, S. 66-67.

ausnimmt, als hier ausgeführt. Dennoch gilt zunächst grundsätzlich: „Bei allem, was auf dem Boden der individuellen menschlichen Fähigkeiten erwachsen soll, kann nicht ein Gesamtwille in den Einrichtungen zum Ausdruck kommen; sondern diese Einrichtungen müssen solche sein, in denen die Einzelwillen sich voll zur Geltung bringen können...So muss auf geistigem Gebiete die auf den individuellen Fähigkeiten beruhende Einzelinitiative sich sozial auswirken können; sie darf nicht bestimmt werden durch den Inhalt eines Gesamtwillens. Dieser Gesamtwille muss unsozial wirken, denn er entzieht der Gemeinschaft die Früchte der individuellen Fähigkeiten.“³⁷⁸

Steiner formuliert damit seine Sicht des Zusammenhanges zwischen Systemidee und Organisation. Organisation hat die Leitidee des Systems zum Ausdruck zu bringen oder die praktische Realisierung von Identität zu gewährleisten. Für die innere Organisation der Schule hat damit das demokratische Prinzip eingeschränkte Geltung, nämlich nur als Prinzip der Regelung der Rechtssphäre, die die Sphäre der geistigen Leistung schützt. Diese aber unterliegt ganz dem sie regulierenden Prinzip der individuellen Freiheit, die LEBER „*das axiale Prinzip der Fähigkeitsbildung und des Geisteslebens*“ nennt.³⁷⁹ Steiner hat für das Ineinandewirken beider die Formel der republikanisch-demokratischen Verwaltung geprägt. Das „republikanische“ Prinzip stellt die geistigen Angelegenheiten der Schule unter die Gesetzmäßigkeit des Handelns aus der Individualität, ihrer Freiheit und ihren Fähigkeiten. Dies bedeutet, dass hier keine bürokratische Hierarchie etwas verloren hat. Wenn Hierarchie, dann begründet durch die Unterschiedlichkeit der Fähigkeiten und Kompetenzen³⁸⁰; von hier aus aber soll Verwaltung kollegial aus der Produktivität und Initiative des Einzelnen geleistet werden. „Demokratisch“ bezieht sich auf den Aspekt der Gleichheit der Kollegen in der Beratung bei dennoch unterschiedlicher Initiative, Fähigkeit zur Einsicht, Qualifikation in bestimmten Bereichen etc. Diese beiden Prinzipien konstituieren die Selbstverwaltung der Schule.³⁸¹

11.2.1. Problem der Meinungsvielfalt

³⁷⁸ GA 24, S. 206-207.

³⁷⁹ LEBER 1982, S. 105.

³⁸⁰ LEBER 1982, S. 82, spricht treffend von „Fähigkeitshierarchie“.

³⁸¹ zu unterschiedlichen Deutungen Vgl. STEFAN LEBER *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*. ²1991. Vgl. auch DIETER BRÜLL *Waldorfschule und Dreigliederung – Der peinliche Auftrag*. Raisdorf und Leiden 1992, S. 51-63.

Steiner lässt dabei nicht außer Acht, dass jene Bedürfnisse der Individuen sehr unterschiedlicher Natur sind. Die Lösung dieses Widerspruches liegt für ihn in der antezipierten Tatsache künftiger Entwicklung, zu der das Bildungs- und Erziehungswesen beitragen sollte: „Ein großer Teil des Volkes wird von zu niedrigen Bedürfnissen beherrscht, als dass wir wünschen sollten, der Staatswille sollte der Ausdruck solcher Bedürfnisse sein. Aber die Menschheit ist in fortwährender Entwicklung begriffen, und eine vernünftige Volkspädagogik wird den allgemeinen Bildungsstand so zu heben suchen, dass jeder Mensch fähig sein kann, sein eigener Herr zu sein. In dieser Richtung muss sich unsere Kulturentwicklung bewegen. Nicht durch Bevormundungsgesetze, welche die Menschen davor bewahren, zum Spielballe ihrer blinden Triebe zu werden, fördern wir die Kultur, sondern dadurch, dass wir die Menschen dazu bringen, nur in den höheren Neigungen ein erstrebenswertes Ziel zu suchen. Dann können wir sie auch ohne Gefahr ihre eigenen Gesetzgeber werden lassen. In der Erweiterung der Erkenntnis liegt also allein die Aufgabe der Kultur.“³⁸²

Dass Steiner hier keine Uniformierung, weder bezüglich des Handelns noch der Meinungen im Auge hat, ergibt sich aus den vorangehenden Ausführungen. Für das Kultursystem sieht er gerade die freie Entfaltung unterschiedlicher Gedanken und Tätigkeiten als konstitutiv an.³⁸³ Dieser Gedanke auf das Schulwesen übertragen, bedeutet, so kann man folgern, „Schulvielfalt“ als notwendige Konsequenz. In der Praxis hat sich diese nach 1945 auch in der Waldorfschulbewegung ergeben.³⁸⁴

11.2.2. Kritik

In diesem Zusammenhang werden dann auch die Ziele der Pädagogik erörtert. Steiner beklagt die Vernachlässigung ihrer wichtigsten Aufgabe: „die freie Entfaltung der Individualität, der einzigen Realität auf dem Gebiete der Kultur“, der „angehende Mensch“, werde aber stattdessen „...in ein Netz von Normen und Geboten eingespannt, die er in seinem künftigen Leben befolgen soll.“³⁸⁵ Es folgt die, nach dem Vorhergehenden, konsequente Kritik an der Herbartschen Pädagogik.

³⁸² GA 30, S. 67.

³⁸³ Vielfalt im Rechtsbereich für unterschiedliche Ethnien GA 23, S. 138-139; Entfaltung der „freien Einzel-Initiative“ im Dienste der Allgemeinheit (S. 117) u.a.

³⁸⁴ s. Teil V.

³⁸⁵ GA 30, S. 67.

11.2.3. Ich und Gesellschaft systemisch

Systemisch aufgefasst ist die Individualität so, wie sie von Steiner verstanden wird, selbst ein außer oder über den gesellschaftlichen Systemen stehendes System, das mit diesen in Wechselbeziehungen steht. Man kann sie mit Luhmann auch als psychisches System³⁸⁶ bezeichnen. Damit ist ein wichtiger perspektivischer Aspekt gewonnen: das Ich oder die Individualität ist nicht Element einzelner gesellschaftlicher Systeme, wohl aber gehört sie zu deren Umgebung und wirkt in unterschiedlicher Weise in sie hinein, ohne jedoch einem von ihnen ganz anzugehören oder darin aufzugehen. Damit kommt man in die Nähe dessen, was in der soziologischen Terminologie der Rollenbegriff wäre, ohne dass freilich Übereinstimmung vorliegt. So sind Überschneidungen unterschiedlicher Engagements in unterschiedlichen Systemen mitzudenken.

11.2.4. Gliederung – Systeme

Zunächst hat Steiner Unterscheidungen verschiedener Systeme nicht explizit ausgearbeitet. Dies geschieht erst durch die Idee vom dreigliedrigen sozialen Organismus. Bis zum Jahre 1900 sind es die Begriffe Kultur, Staat, Volk, Religion etc., die in seinen Schriften auftauchen.

Hier sollen zwei Aspekte, soweit es Steiners Schriften zunächst hergeben, betrachtet werden, die für den Autonomie-Begriff wesentlich sind: das Verhältnis zum Staat und die Funktion der Individualität in Bezug auf die Gesellschaft im allgemeinen.

³⁸⁶ Vgl. LUHMANN⁶ 1996, S. 346ff. Allerdings muss für Steiner geltend gemacht werden, dass für ihn „seelisch“ und „geistig“ zwei unterschiedene Kategorien sind (Vgl. GA 9 *Theosophie*, Kap. 1) und in Bezug auf Individualität oder Ich im Sinne Steiners von „geistigen Systemen“ zu sprechen wäre.

11.2.5. *Ich und Staat*³⁸⁷

Im Ansatz findet sich der Kerngedanke, der später in den gesellschaftstheoretischen Schriften systematisch ausgearbeitet wird, schon 1884: der Staat soll - ganz im Humboldtschen Sinne - die Grenze seiner Wirksamkeit in seinem Dienst an der freien Entfaltung der Individualität finden, die Erziehung zu diesem Ziel hin ermöglichen, sie aber weder bestimmen noch durchführen.

In einem Artikel betitelt: *Ein freier Blick in die Gegenwart* schreibt Steiner: „Der Staat hat dafür zu sorgen, dass das Glück des Einzelnen nicht von Zufall und Willkür abhängt, sondern dass das nach Grundsätzen der Vernunft aufgebaute Ganze die Wohlfahrt des Individuums soweit sichert, dass letzteres in physischer und geistiger Richtung sich frei entwickeln kann. Nicht der Staat kann den Menschen frei machen, das kann nur die Erziehung; wohl aber hat der Staat dafür zu sorgen, dass jeder den Boden findet, auf dem seine Freiheit gedeihen kann.“³⁸⁸

Es sei das Streben der europäischen Völker, „...jene Form des Staates zu finden, in dem die sittliche Würde und die Freiheit jedes einzelnen Staatsbürgers am vollsten zur Geltung kommt.“³⁸⁹

Damit ist die *subsidiäre Rolle des Staates* dem Individuum gegenüber umrissen. Dass Steiner sich hier nicht auf einsamem Posten findet, zeigt z.B. der o.e. Kommentar Eduard von Hartmanns zu einer Stelle in Steiners *Philosophie der Freiheit*. Von Hartmann bemerkt, der Staat lösche den Individualismus bei Kindern und Lehrern aus³⁹⁰: „Der Staat tödtet

³⁸⁷ Vgl. FROMM 1990: „Die Demokratie ist ein System, das die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Voraussetzungen für die volle Entfaltung des einzelnen Menschen schafft.“ Demokratie soll die Verwirklichung des Individualismus ermöglichen. (S. 198); Umgekehrt: „Die Zukunft der Demokratie hängt von der Verwirklichung des Individualismus ab...“ (S. 195); „Der Sieg der Freiheit ist nur möglich, wenn die Demokratie sich zu einer Gesellschaftsform entwickelt, wo der einzelne Mensch mit seinem Wachstum und seinem Glück Ziel und Zweck der Kultur ist, wo das Leben keine Rechtfertigung durch Erfolg oder irgend etwas anderes braucht und wo der einzelne Mensch nicht von einer Macht außerhalb seiner selbst unterworfen oder manipuliert wird – sei es nun der Staat oder der Wirtschaftsapparat. Schließlich geht es um eine Gesellschaft. In der Gewissen und Ideale nicht die Internalisierung äußerer Forderungen sind, sondern wo darin der einzelne Mensch selbst und *seine* Ziele zum Ausdruck kommen, wie sie der Besonderheit seines Selbst entspringen.“ (S. 195-196). Diese Argumente oder Postulate bringt Fromm im Zusammenhang mit dem Einwand vor: „Wird es nicht zur Anarchie führen, wenn man es dem einzelnen erlaubt, frei und spontan zu handeln und keine höhere Autorität anzuerkennen als sich selbst?“ S. 194. Fromm akzeptiert die Voraussetzung nicht, dass der Mensch von Natur aus böse sei. Formulierung der „positiven Freiheit“: S. 187, über Spontaneität: „Spontanes Tätigsein ist die freie Aktivität des Selbst...“; „Die positive Freiheit besteht im spontanen Tätigsein (activity) der gesamten, integrierten Persönlichkeit.“ Vorbild sei der Künstler. (S. 187); „Denn das Selbst ist stark genau in dem Maße, wie es aktiv-tätig ist.“ (S. 189).

³⁸⁸ (GA 30, 236).

³⁸⁹ ebd., S. 235

³⁹⁰ (GA 4a, 352)

durch Drillen die Individualität der Lehrer und unterbindet den übrig gebliebenen Rest durch mechanische Lehrordnung. So wird den Schülern gründlich die Individualität ausgetrieben.“

Mit der Ablehnung eines staatlichen Erziehungsmonopols steht Steiner in einer langen Tradition, die von J.F. Herbart, Wilhelm von Humboldt bis in die gegenwärtige Diskussion reicht.³⁹¹

Steiner ist ein entschiedener und polemischer Gegner des „bürokratischen Geistes der Verknöcherung“³⁹² im Unterrichtswesen. Er sieht, wie schon erwähnt, in den Verordnungen des österreichischen Kultusministers Gautsch durch zu enge curriculare und methodische Vorschriften die „Richtung des Irrtums“ eingeschlagen.³⁹³ Weiterhin begrüßt Steiner, dass „die moderne Volksschulpädagogik“ „sich einen hohen Grad von Freiheit erobert“ habe.³⁹⁴ Die unfähige Einmischung des Staates in die Angelegenheiten des Erziehungswesens wird spöttisch von Steiner kommentiert, indem er sein Vergnügen an den Formulierungen eines Autors bekundet, der schreibt: „Von oben her sind die leidigen Zustände unserer Schulen gewollt und diktiert worden. Denn die Klugen da oben - wer wüßte es nicht! - kennen kein eifrigeres Bestreben, als die Dummheit hier unten nach Kräften zu konservieren; dazu ist die philologische Methode mit etwas Theologie verquickt (vide Württemberg!) eben recht: mit den kunstvoll gedrehten Maschen ihres klassisch philologischen Fangnetzes hält sie die jugendlichen Köpfe umgarnt und umschnürt und lässt ihnen vor lauter Altertum gar nicht Zeit, sich modern, d.h. natürlich zu entwickeln. Die da oben sind oft genug pädagogische Fanatiker der Mittelmäßigkeit. Nicht eigenlebige Menschen wollen sie erziehen, wohl aber herkömmlich gedrillte und willige Organe einer selbstsüchtigen Staatsraison. Am liebsten möchten sie ganz Deutschland von Metz bis Memel zu einer großen, nicht allzu penibel gelüfteten Schulstube, dynastische Porträts und solche von Luther (resp. vom Papst) an den sonst kahlen Wänden.“

Steiner fügt an: „Und wieviel Vergnügen macht nicht ein Satz wie dieser: „Schon die bloßen Namen unserer höheren humanistischen Schulen sind bezeichnend für den Geist, der in ihnen wohnt: nicht etwa Comenius-, Pestalozzi- oder Diesterweg-Gymnasien haben wir. Gott bewahre! wir haben Kaiser-Wilhelms-, König-Karls- und sogenannte Prinz-Heinrich-

³⁹¹ extrem etwa ERICH BÄRMEIER *Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Die Unvereinbarkeit staatlichen Schulehaltens mit den Verfassungsprinzipien der „Staatsfreiheit“ und der „Verhältnismäßigkeit“*. Europäische Hochschulschriften, Reihe XXXI, Bd. 208, Frankfurt a.M. u.a. 1992. Beleg für Herbart: s. LEBER 1991, S. 36.

³⁹²GA 31, S. 122 (1888).

³⁹³GA 31, S. 123.

³⁹⁴GA 31, S. 304(1898).

Gymnasien usw. Ich schlage vor: die nächst zu erbauende Kaserne nennen wir „Lessing-Kaserne“.³⁹⁵

Noch wird nicht die völlige Loslösung des Bildungswesens aus staatlicher Verwaltung explizit gefordert wie später, doch wird die Tendenz staatlich-bürokratischer Schul- und Bildungsverwaltung zur Einengung von Kreativität und individueller Leistung deutlich genug charakterisiert. Die Autonomisierung des gesamten kulturellen Lebens und im Besonderen des Schulwesens tritt als ausformulierte und differenzierte Forderung im Zuge der Ausarbeitung der gesellschaftstheoretischen Vorstellungen Steiners auf („soziale Dreigliederung“).

Es ist aus den bislang beigebrachten Äußerungen Steiners deutlich, wie er das Verhältnis Staat - Individualität sieht: der Staat ist die abgeleitete Größe. Seine Funktion besteht darin, der Individualität die Bedingungen zu ihrer freien Entfaltung zu schaffen. Dies gilt sinngemäß für das Erziehungswesen bzw. für die Rolle des Staates, insofern er Bedingungen des Erziehungswesens regelt.³⁹⁶

Geschieht dies in dieser Weise, werden die in der Individualität liegenden Potenzen frei entfaltet, so werden sie umgekehrt für das Gemeinwesen fruchtbar. Die jeder Individualität eigenen, besonderen Fähigkeiten kommen, soweit sie sich frei entfalten konnten, diesem zugute und befruchten es - mit neuen Ideen, neuen Ansätzen, neuen Lösungen³⁹⁷, all dem, was in den entfalteten individuellen Begabungen und Fähigkeiten liegt³⁹⁸. In den Augen Steiners hat die Individualität als freie eine *inspirative* oder *innovative gesellschaftliche Funktion*. Steiner war der Ansicht, dass eine Gesellschaft, die ihre Jugend nach ihren Vorstellungen und aktuellen Bedürfnissen normiert, sich um diese innovativen Kräfte bringt.

11.2.6. *Verwaltung – fremde Ansprüche?*

Zunächst könnte man der Meinung sein, Verwaltung sei eine von dem Inhalt der Schularbeit unabhängige Angelegenheit und habe nur die Möglichkeiten für diese Arbeit zu sichern.

³⁹⁵ ERNST ZIEL *Von heute. Gedanken auf der Schwelle des Jahrhunderts* 1900; S. 647-650 GA 31, S. 648-649.

³⁹⁶ Es ist interessant, dass Herbart auch den Gedanken, der Erzieher müsse Künstler sein, verbindet mit einer Ablehnung des Erziehungsmonopols des Staates. Dazu STEFAN LEBER ²1991, S. 36; leider ist unbekannt, ob Steiner Herbart insoweit kannte.

³⁹⁷ s. hierzu: GA 30, S. 207-209.

³⁹⁸ zum Begriff der Begabung und Fähigkeit im Verständnis Steiners Vgl. ERNST-MICHAEL KRANICH *Anthropologie – das Fundament der pädagogischen Praxis*, in: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel 1990, S. 112-117.

Daher könne es auch eine der Schule übergeordnete Verwaltungshierarchie geben, die den reibungslosen Ablauf der pädagogischen Arbeit sicherstelle. Wir wissen zur Genüge, dass gerade dies nicht der Fall ist. Im Extremfall der Schulverwaltung unter den Bedingungen einer Diktatur wird das Problem verschärft deutlich: dass über die bürokratische Maschinerie ideologische, d.h. machtstabilisierende Inhalte in die Pädagogik transportiert werden. In einer weniger deutlichen Weise gilt das für jedes politische System. Wer die staatliche Lenkung des Erziehungssystems befürwortet muss auch angeben, welche Bremsen er für eine Manipulierung und Instrumentalisierung dieses Systems für politische oder wirtschaftliche Zwecke er in die Relationen zwischen diesen Systemen er einbauen will. Man könnte auch einmal die Frage stellen, ob die „Machtergreifung“ durch die Nationalsozialisten in dem gesamten deutschen Bildungs- und Erziehungswesen, deren Usurpation, ganz so leicht möglich gewesen wäre, wenn nicht die enge Bindung an das staatliche, das politische System samt seiner Verwaltungsbürokratie (Beamtenstatus) diese gefördert hätte.

11.2.7. Fremde Ansprüche

Steiner sah den Bereich des geistigen Lebens von zwei Seiten her systemfremden Ansprüchen ausgesetzt, die die Einrichtungen des „öffentlichen Geisteslebens“ fehlsteuern: „Von zwei Seiten her macht sich diese Unterdrückung geltend. Von der Seite des Staates und von derjenigen des Wirtschaftslebens.“³⁹⁹

Diese Einschätzung Steiners dürfte heute in Bezug auf den staatlichen Einfluss eher weniger, bezüglich des wirtschaftlichen tendenziell eher mehr zutreffen. In der Bildungsszenarie der Bundesrepublik Deutschland sind es heute Inhalte und Organisationsformen, die als Forderungen bzw. Vorbilder aus dem Bereich der Wirtschaft kommen.⁴⁰⁰

³⁹⁹ GA 24, S. 204.

⁴⁰⁰ Beispiele dafür sind Stichworte wie: „Schule als Dienstleistungsunternehmen“, das Thema „Markt und Schule“ (s. Teil 1); Beispiele in der Denkschrift der Kommission *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995. Hier findet sich auch der Wirtschaftsaspekt in solchen Formulierungen wie: „*Humankapital als Standortfaktor*“ (S. 43). Es ist überhaupt interessant, an welcher Stelle in dem Bericht der wirtschaftliche Aspekt abgehandelt wird; erst: Stand und Tendenzen der Schulentwicklung, dann Gesellschaft und Bildung- und darin an dritter Stelle Arbeit und Wirtschaft. Das Kapitel „Das Haus des Lernens“ folgt darauf! Dann werden Organisationsfragen abgehandelt. Aber nirgendwo: ein pädagogisches Konzept, das irgendwie sich auf die Schüler bezieht (Entwicklungsbedingungen, Wandel der Jugendlichen etc.). Das Thema „Bildung“ wird in Medien/Politik vorwiegend unter dem Aspekt „Wirtschaftsstandort Deutschland“ und dessen Zukunft abgehandelt.

Eines kann eine staatliche Schulbürokratie ebenso wenig wie ein aus der Wirtschaft inspiriertes Erziehungswesen: Pädagogik ganz am Menschen, ganz an den Bedürfnissen des werdenden Menschen orientieren. Darum findet sich bei Steiner diese Forderung nach einer staatsfreien Pädagogik. In Steiners Formulierung: „Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt, und was kann in ihm entwickelt werden?“⁴⁰¹

Hier war die Rede von dem inhaltlichen Bezug. Verwaltung aber, die sich in Organisation niederschlägt, muss die Eigengesetzlichkeit des Lebensbereiches spiegeln, in der sie regelnd wirken soll. Dafür muss nach Steiner Abgrenzung gegen fremde Ansprüche gewährleistet sein. Diese geschieht durch Internalisierung von Entscheidungsprozessen. Nur die in den jeweiligen Systemen Arbeitenden und Erfahrenen sind auch für deren Verwaltung kompetent.⁴⁰²

11.2.8. Das Ganze und der Teil

Dabei verliert Steiner durchaus nicht aus dem Auge, welche gesamtgesellschaftliche Bedeutung das Erziehungswesen hat. Er sieht aber die Quelle der Erneuerung und Gestaltung- das schöpferische Individuum und seine Fähigkeiten - gerade dann als gefährdet, wenn sie nur nach den Schablonen der vorhandenen Strukturen, dem momentanen Zustand und den Einsichten der augenblicklich herrschenden Generation, bzw. noch enger- der augenblicklich vorherrschenden politisch-ökonomischen Kreise - gestanzt und begradigt wird. Im Gegenteil: Fortschritt, produktive Ideen und Tatkraft hängen ab von den Intuitionsfähigkeiten des geistig produktiven, nicht bloß reproduktiven Menschen. So folgert Steiner: „Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen.“ Die Konsequenz: „Worauf es in der Gegenwart ankommen muss, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern.“⁴⁰³

⁴⁰¹ *Freie Schule und Dreigliederung*, GA 24, S. 37.

⁴⁰² Vgl. GA 24, S. 205; GA 23.

⁴⁰³ GA 24, S. 205.

11.3. Einige Konsequenzen für Organisation

Auf diese Gedanken lassen sich einige spezifische Merkmale der Waldorfpädagogik und ihrer Organisation zurückführen. Dazu gehört die Ablehnung des Beamtentums für Lehrer, die Ablehnung der Reglementierung von Schule durch die Exekutive des Staates, die Forderung der Methoden- und Lehrplanfreiheit, der Personal- und Budgethoheit, die Forderung der Selbstverwaltung von Schule im umfassenden Sinn.

Damit sind die beiden Aspekte der Wechselbeziehung im Verhältnis Staat/Gesellschaft und Individualität umrissen. Autonomie erscheint somit als Grundlage und Grundforderung für dieses Verhältnis, woraus die Autonomie des Erziehungswesens als Konsequenz ebenso hervorgeht wie sie Erziehungsziel sein soll.

11.4. Weitere Ausarbeitung der Ideen

11.4.1. Weiterentwicklung – geschichtliche Entfaltung der Individualität

Steiner hat in etwas späterer Zeit die rudimentären Gedanken zu dem Verhältnis Individualität und Gesellschaft weiter ausgearbeitet. 1898 verfasst er einen Artikel *Freiheit und Gesellschaft*.⁴⁰⁴ Er entwickelt hierin, was er das „soziale Grundgesetz“ nennt. Zunächst wird eine Art historisches Gesetz formuliert, demzufolge frühere Gesellschaften auf der Opferung der Interessen des Individuums zugunsten der Gemeinschaft beruhten. Dann setzt sich eine umgekehrte Tendenz durch:

„Aber es ist ebenso wahr, dass im weiteren Verlauf der Entwicklung das Individuum seine Bedürfnisse gegenüber denen der Gesamtheit geltend zu machen bemüht ist.“⁴⁰⁵

Diese Tendenz steigert sich: „Es schwindet immer mehr das Bewusstsein, dass die Gemeinschaften Selbstzweck sein können. Sie sollen Mittel zur Entwicklung der Individualitäten werden. Der Staat z.B. soll eine solche Einrichtung erhalten, dass er der freien Entfaltung der Einzelpersonlichkeit den möglichst großen Spielraum gewährt. Die

⁴⁰⁴ *Freiheit und Gesellschaft* (1898), GA 31, S. 251- 262.

⁴⁰⁵ GA 31, S. 253.

allgemeinen Einrichtungen sollen in dem Sinne gemacht werden, dass nicht dem Staate als solchem, sondern dass dem Individuum gedient ist.“⁴⁰⁶

Die weitere Entwicklung geht also immer mehr auf die freie Entfaltung des Individuums, der „Bedürfnisse und Kräfte des Einzelnen“ hinaus. Er formuliert: „Dass alles Heil aus der Betätigung der Individualitäten entspringt.“⁴⁰⁷

Die möglichen Gefahren einer solchen Entwicklung werden durch die oben dargelegte Auffassung relativiert, dass dieser Vorgang ein Prozess ist, der schließlich zur Entfaltung der der Individualität innewohnenden idealen Kräfte führen wird.⁴⁰⁸ Diese Auffassung enthält zwei für die Zeit charakteristische Elemente: erstens den Gedanken der *Entwicklung* und zweitens den auch zeittypischen *Fortschrittsoptimismus*. Dieser ist mit dem Entwicklungsgedanken logisch verklammert. Er hängt hier mit Steiners Geschichtsauffassung zusammen, auf die unten noch eingegangen wird. Steiner selbst weist in Bezug auf den Entwicklungsgedanken auf die Nähe zu Darwin hin, grenzt sich aber entschieden ab gegen eine naive Übertragung des Darwinismus auf spezifisch soziologische Gesetze.⁴⁰⁹ Dies kann hier jedoch nur erwähnt werden.

11.4.2. Der soziale Aspekt

⁴⁰⁶ GA 31, , S. 254

⁴⁰⁷ GA 31, S. 260; es sei hier noch vermerkt, dass Steiner diese Entwicklung dezidiert auch für die Stellung der Frau fordert (GA 31, *Zur Literatur über die Frauenfrage* 1899, S. 329-335); vorher schon in GA 4, *Philosophie der Freiheit*, (1893), S. 238-239.

⁴⁰⁸ In seiner *Philosophie der Freiheit* GA 4 schreibt Steiner in diesem Sinne zu der Frage: „Wie ist aber ein Zusammenleben der Menschen möglich, wenn jeder nur bestrebt ist, seine Individualität zur Geltung zu bringen? Damit ist ein Einwand des falsch verstandenen Moralismus gekennzeichnet. Dieser glaubt, eine Gemeinschaft von Menschen sei nur möglich, wenn sie alle vereinigt sind durch eine gemeinsam festgelegte sittliche Ordnung. Dieser Moralismus versteht eben die Einigkeit der Ideenwelt nicht. Er begreift nicht, dass die Ideenwelt, die in mir tätig ist, keine andere ist, als die in meinem Mitmenschen. Diese Einheit ist allerdings bloß ein Ergebnis der Welterfahrung. Allein sie *muss* ein solches sein. Denn wäre sie durch irgendetwas anderes als durch Beobachtung zu erkennen, so wäre in ihrem Bereich nicht individuelles Erleben, sondern allgemeine Norm geltend. Individualität ist nur möglich, wenn jedes individuelle Wesen vom anderen nur durch individuelle Beobachtung weiß. Der Unterschied zwischen mir und meinem Mitmenschen liegt durchaus nicht darin, dass wir in zwei ganz verschiedenen Geisteswelten leben, sondern dass er aus der uns gemeinsamen Ideenwelt andere Intuitionen empfängt als ich. Er will *seine* Intuitionen ausleben, ich die *meinigen*. Wenn wir beide wirklich aus der Idee schöpfen und keinen äußeren (physischen oder geistigen) Antrieben folgen, so können wir uns nur in dem gleichen Streben, in denselben Intuitionen begegnen. Ein sittliches Missverstehen, ein Aufeinanderprallen ist bei sittlich *freien* Menschen ausgeschlossen. Nur der sittlich Unfreie, der dem Naturtrieb oder einem angenommenen Pflichtgebot folgt, stößt den Nebenmenschen zurück, wenn er nicht dem gleichen Instinkt und dem gleichen Gebot folgt. *Leben* in der Liebe zum Handeln und *Lebenlassen* im Verständnis des fremden Wollens ist die Grundmaxime der *freien Menschen*.“ S. 165-166.

⁴⁰⁹ GA 31, S. 251.

Die Ergänzung zu diesem „Grundgesetz“, von Steiner als „soziales Hauptgesetz“ bezeichnet, findet sich 1905 in einem Aufsatz *Geisteswissenschaft und soziale Frage*. Hier wird nun der soziale Aspekt vom Gesichtspunkt der Gemeinschaft her betont: „Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist um so größer, je weniger der einzelne die Erträgnisse seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden.“⁴¹⁰

Steiner hat hier den arbeitenden Menschen im Auge. Dieser Aspekt fügt sich in Steiners Auffassung von dem sittlichen Wesen der Individualität. Doch war schon aus den zitierten Stellen deutlich, dass es um eine Entwicklung zu dem Erscheinen dieses Wesens hin geht - sowohl in der geschichtlichen als auch in der Entwicklung des Individuums. Die Waldorfpädagogik hat hier ihren Ansatz für die moralische Erziehung. Moralität ist integrierender Bestandteil der Autonomie der menschlichen Individualität⁴¹¹. Daher verwendet Steiner in der Regel Formulierungen wie „anregen“, „erwecken“.⁴¹² Die Frage, die sich für die Praxis der Organisation einer kollegial verwalteten Waldorfschule dann weiter stellt, wäre, welche Mittel und Methoden den sie tragenden Individuen selbst eine solche Entwicklung ermöglichen. Darauf wird später noch einzugehen sein.

11.4.3. Autonomie und Dreigliederung

In dem Konzept der „sozialen Dreigliederung“ hat Steiner den Autonomie-Gedanken weiter entwickelt.⁴¹³ Nur unter diesem Gesichtspunkt werden hier Steiners gesellschaftstheoretischen Gedanken dargestellt. Eine weitergehende Ausführung ist hier nicht möglich.⁴¹⁴

Zunächst ist die Perspektive der gesellschaftstheoretischen Anschauungen Steiners bemerkenswert. Steiner bezeichnet das Konzept als „Idee der Dreigliederung des sozialen

⁴¹⁰ GA 34, *Geisteswissenschaft und soziale Frage*, S. 213.

⁴¹¹ s. hierzu: ERNST-MICHAEL KRANICH u.a. *Moralische Erziehung*. Stuttgart 1994. Es sei an den Gedanken erinnert, dass Steiners Freiheitsbegriff die Lösung aus Bindungen an die „niedere Natur“ des Menschen als Negativfolie der Entwicklung zur Individualität beinhaltet.

⁴¹² Ein Beispiel: *Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule* (1919), GA 24, S. 83-84.

⁴¹³ zur Geschichte dieser Idee s. SCHMELZER 1991.

⁴¹⁴ Für eine solche sei auf die bei SCHMELZER 1991 angegebene Literatur verwiesen.

Organismus“.⁴¹⁵ Die drei „Glieder“ werden zumeist „Rechtsleben“, „Geistesleben“ und „Wirtschaftsleben“ genannt.

Oben wurde auf die systemische Sicht der Individualität als „geistig-psychisches System“ hingewiesen, das nicht in den gesellschaftlichen Subsystemen aber auch nicht in dem gesellschaftlichen System als solchem aufgeht, wohl aber in - unterschiedlichen - Beziehungen zu diesen steht. Systematisch ist damit gewonnen, dass das gesellschaftliche System, wie auch seine Teilsysteme, betrachtet werden können in ihrer jeweiligen Eigengesetzlichkeit, ohne dass immer auf das Subjekt als solches rekurriert werden müsste. Dessen Beziehungen zu den Teilsystemen sind daher unterschiedlicher Natur. Für das Erziehungssystem gilt, dass es die besondere Leistung für die Individualität erbringt, dessen Anlagen zu entfalten. Es ist das Nadelöhr, durch das Individualität sich in die Gesellschaft als Ganzes und deren übrige Teilsysteme einfädelt.

Steiner hat mit seiner Idee des dreigliedrigen sozialen Organismus eine eigene Vorstellung über die soziale Ordnung entwickelt⁴¹⁶, die durchaus mit der Begrifflichkeit der Systemtheorie zu beschreiben wäre⁴¹⁷. Hier genügt, dass die „Gliederung“, wie sie Steiner entwickelt, zwar nicht der üblichen Gliederung in soziale Systeme und Teilsysteme entspricht, methodisch aber ähnlich begründet ist. Um Missverständnisse durch die von Steiner gebrauchte Terminologie zu vermeiden, muss gesagt werden, dass er den Begriff des „sozialen Organismus“ weder im Sinne einer direkten Übertragung biologischer Vorstellungen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, noch einfach als Analogie verstanden wissen will, sondern dass es ihm auf die „Denkweise“ ankam, die an den Zusammenhängen des Organismus geschult werden könne, um den dynamischen Zusammenhang gesellschaftlicher Phänomene zu verstehen⁴¹⁸. Gesellschaftliche Strukturen im Sinne von Systemen und ihre Interrelationen seien sachgemäß nur so zu erfassen⁴¹⁹.

Die Gliederung des gesellschaftlichen Gesamtsystems in drei Subsysteme: das staatlich-politisch-rechtliche, das kulturell-geistige und das wirtschaftliche ist selbstverständlich nicht

⁴¹⁵ z.B. in GA 24, S. 27, 94.

⁴¹⁶ aus anthroposophischer Sicht verfasste Werke dazu sind inzwischen in großer Zahl erschienen. Daher seien hier nur einige exemplarisch genannt. Ausführliche Darstellungen finden sich u.a. in: STEFAN LEBER (Hrsg.) *Der Staat*, Stuttgart 1992; ALBERT SCHMELZER *Die Dreigliederungsbewegung 1919 - Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*, Stuttgart 1991; HEINZ KLOSS *Die Selbstverwaltung des Geisteslebens* Frankfurt a.M. 1981; ders. *Selbstverwaltung und die Dreigliederung des sozialen Organismus*, Frankfurt a.M. 1983; Literaturübersicht (ungedruckt) in: Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik.

⁴¹⁷ Eine Analyse des Konzepts der „sozialen Dreigliederung“ unter systemtheoretischen Gesichtspunkten steht bislang aus.

⁴¹⁸ Vgl. GA 23, S. 59.

⁴¹⁹ Vgl. GA 23, insbesondere Kap. 2, S. 56-90; Steiners Anschauungen können also nicht einfach gleichgesetzt werden mit sog. organischen Staatstheorien.

nur formal. Jedem der drei Glieder eignet eine besondere Leitidee oder regulative Idee und Kontingenz-Formel, die wiederum Funktion und Leistung des Systems bestimmt, wie sie auch die innere Organisationsform prägt, da diese über die Effektivität, mit der das System sich verwirklicht, entscheidet. Dieser Gedanke wird hier mit dem Satz umschrieben, Organisation solle „Ausdruck“ oder „Erscheinung“ von dessen leitender Idee sein. Für das Wirtschaftssystem hat Steiner die Kontingenz-Formel „Brüderlichkeit“ eingeführt, für das kulturell-geistige System „Freiheit“, für das rechtlich-politische „Gleichheit“.

Das Ich oder die Individualität ist mit jedem dieser Systeme verflochten. Als Glied des Wirtschaftssystems arbeitet sie und trägt zur materiellen Subsistenz der anderen Individuen und der beiden anderen Systeme bei. Damit erbringt es für diese Systeme die Leistung des materiellen Erhalts. Steiner betont, dass „Brüderlichkeit“ dem Wirtschaftssystem als Funktion nicht erst aus weltfremdem Idealismus oktroyiert werden müsse, sondern diesem in der arbeitsteiligen Ökonomie immanent sei. Tatsächlich arbeite niemand, was die Produktion in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft anlangt, für sich, real produziere jeder für den *anderen*. Dass diese Tatsache jedoch nicht bewusst sei und dementsprechend ein falsches Bewusstsein der wirklichen Verhältnisse ermögliche, führe zu der Vorstellung, jeder arbeite für *sich*. Die Folge ist die Überlagerung durch ein dem eigentlichen Sinn des Wirtschaftens und Produzierens fremdes Prinzip: das des Egoismus und der Konkurrenz.

Für das Rechtswesen, Politik und Staat gilt nach Steiner eine andere Kontingenz-Formel: die der „Gleichheit“. Hier hat der Staat die Funktion, die gesetzlichen Verhältnisse auf der Basis der Gleichheit aller zu regeln. Hier gilt Demokratie als *die* gemäße Staatsform, die Individualität und Gemeinschaft vermittelt⁴²⁰.

Das „Geistesleben“ stellt einen eigenen Bereich gesellschaftlicher Tätigkeit dar, der durch die freie Entfaltung der individuellen Kräfte und Fähigkeiten („sowohl der geistigen wie der physischen Begabung des einzelnen menschlichen Individuums“⁴²¹) gesichert wird, d.h. auch durch Wettbewerb, Konkurrenz. Ihre Funktion kann als *Innovations-* oder *Inspirationsfunktion* bezeichnet werden (auch für das Schulsystem, also nicht Selektion), da sie eben die Leistung für andere Systeme durch neue Ideen erbringt.

Das Verständnis dieser Glieder als Systeme ermöglicht es, diese einerseits in ihrer Durchdringung zu verstehen und sie andererseits abzugrenzen durch die unterschiedlichen Funktionen, Leistungen und die je dazugehörigen Kontingenz-Formeln. In diesem Sinne gebraucht Steiner auch den Begriff des Organismus, denn damit lässt sich ein solches

⁴²⁰ Vgl. FROMM 1990.

Durchdringen und zugleich Abgrenzen der verschiedenen Organsysteme fassen. Allen Organen muss, damit sie ihre Funktion für den Gesamtorganismus erfüllen können, „relative Selbständigkeit“, also Autonomie zukommen.

11.4.4. Funktionalität und Dysfunktionalität

Eine Analogie zum Organismusbegriff ergibt sich, wenn man die Folgen von Hypertrophie oder Atrophie einzelner Systemfunktionen bzw. Leistungen analysiert. Man kann dann zu den Begriffen „Krankheit“ oder „Gesundheit“ gelangen⁴²². In diesem Sinne stellt etwa die Über- oder Verlagerung, extrem verstärkt die Substitution der den einzelnen Systemen jeweils zukommenden spezifischen Funktionen in oder durch andere eine Deformation oder Krankheit dar. Umgekehrt wäre ein „gesunder“ Organismus ein solcher, in dem das je einzelne System die ihm eigene Funktion funktionsgerecht erfüllt. Um ein Beispiel anzuführen: die Überlagerung der Funktion des freien Geisteslebens etwa durch ökonomische Forderungen, die Bestimmung von Kultur durch wirtschaftliche Prinzipien, wäre sowohl für das Kultursystem als auch für das gesamtgesellschaftliche System dysfunktional. Ebenso wäre die Regulierung der Verhältnisse durch staatlichen Eingriff in das Bildungssystem oder das Erziehungssystem ein Eingriff, der die Leistungen dieses Systems, die es aus sich selbst heraus erbringen könnte, manipuliert, behindert, einschränkt, verzerrt. Wenn beispielsweise die Goethe-Institute gezwungen werden, politische Positionen der Regierung zur Geltung zu bringen, andere auszuschließen oder wenn das Erziehungssystem zur Übernahme und Durchsetzung politischer Überzeugungen gezwungen würde, wäre es sich selbst entfremdet und gesamtgesellschaftlich nicht mehr produktiv.

Damit ist ein Bezug zu dem oben eingeführten Begriff der *Externalisierung* gegeben, denn die apostrophierte Dysfunktionalität ergibt sich aus der Verlagerung systemeigener Funktionen in den Kompetenzbereich anderer Systemzusammenhänge, weshalb man es dann mit gestörten Autopoiese-Prozessen dieses Systems mit Auswirkungen auf seine Umwelt zu tun hat.

Ein besonderes Verhältnis macht Steiner für die Beziehung der Individualität zum Geistesleben geltend. Deren Produktivität kann sich nur unter den Bedingungen völliger

⁴²¹ GA 23, S. 63.

⁴²² Diese Begriffe gebraucht Steiner u.a. in dem maßgeblichen Werk *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* GA 23, Dornach ⁶1976, S. 56ff.

Freiheit in dem ihrem Wesen entsprechend eingerichteten Milieu des Geisteslebens entwickeln.

11.4.5. Folgerungen für das Erziehungssystem

Damit ergeben sich für das Erziehungswesen insbesondere einige Konsequenzen, und zwar für alle Beteiligten. Nur Freiheit wird dieses zur vollen Entfaltung kommen lassen. Freiheit zunächst negativ bestimmt im Sinne von Unabhängigkeiten: Freiheit von Dominanz der anderen Systeme. Die Anforderungen an das Erziehungssystem sollen also nicht etwa diktiert werden durch die Anforderungen, die aus der Debatte um den Wirtschaftsstandort Deutschland hervorgehen o.ä. Sie können zwar möglicherweise identisch sein, doch sollten sie nicht *die* Quelle pädagogischer Zielsetzung sein. Ebenso wäre die Externalisierung von pädagogischen Entscheidungen durch Regelung der Schul- und anderer Erziehungsorganisationen durch die staatliche Exekutive eine Externalisierung der Entscheidungskompetenz über die dem Bildungswesen eigenen Belange.

Die Forderung, die sich aus dieser Betrachtung ergibt, ist, dass auch die organisatorischen Strukturen, insbesondere die der Verwaltung, das je Eigene des jeweiligen Systems repräsentieren, gewährleisten und fördern müssen. Dies kann nur durch Selbstverwaltung geleistet werden. Die Strukturen im einzelnen aber werden daher auch für die drei Bereiche unterschiedlich sein. Organisation ist zu verstehen als Ausdruck oder Erscheinung der Idee der für die jeweiligen Systeme spezifischen, diese bestimmenden regulierenden Prinzipien. Organisationsformen des einen lassen sich nicht einfach auf den anderen Bereich übertragen, da sie dann nicht die Besonderheit des jeweiligen Systems spiegeln. Gefordert ist die sich aus der Besonderheit ergebende *organisatorische und funktionale Identität* des Systems.

Für das kulturelle System, das hier im Mittelpunkt der Betrachtung steht, und für dessen Subsysteme, also auch das Schulsystem bis auf die Ebene der Einzelschule, muss das Prinzip der Selbstverwaltung Geltung haben, doch so, dass durch dieses das Prinzip der Freiheit gewährleistet ist. Nur dadurch ist gesichert, dass die Fähigkeiten der Individualität den notwendigen Raum zur Entfaltung erhalten.

Für das Erziehungssystem gilt ergänzend, dass die Bestimmung sich in der zweifachen Freiheit des Erziehenden/Unterrichtenden und des Edukanden realisiert, wobei die besondere, alles überlagernde Idee die der Freiheit des sich entwickelnden Menschen ist.

Damit ist auch, wenngleich hier zunächst sehr abstrakt, das „pädagogische Verhältnis“ bestimmt⁴²³. Bestimmungen, die *nicht* in dieser Idee begründet sind, müssen als *Fremdbestimmung* aufgefasst werden. Dies macht die Differenz zu anderen Systemen aus. Eine weitere Folgerung wäre, dass es zwar viele Pädagogiken geben kann, jedoch nur *eine* „pädagogische“ Pädagogik, insofern nämlich, als diese mit ihren - freilich vielfältigen - Varianten jene Bestimmung als Leitidee nachweisen muss. In diesem Sinne fremdbestimmte „Pädagogiken“ - selbst wenn sie in einem „pädagogischen Arrangement“ enden - würden konsequenterweise nicht unter diesen Begriff der Pädagogik fallen. In dieser radikalen Form wird das von Steiner nicht geltend gemacht. Ihm geht es um das Maß der Fremdbestimmung, also um die „Niveaus“ von selbstbestimmter Regulierung der Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten, vor allem aber darum, dass das Erziehungssystem diese Niveaus autonom bestimme. Hier könnte man die Schnittlinie zwischen Pädagogik und allen extern bestimmten Ausbildungen, Schulungen etc. ziehen. Bei ihnen liegt weder der pädagogische Fokus als Leitidee, noch die Kompetenz vor, die sich daraus ergebenden Verhältnisse von Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten nach Maßgabe dieses Fokus selbst zu definieren.

11.4.6. Ein Einwand

Ein Einwand, im ersten Teil als Chaos-Argument bezeichnet, damit wäre jedweder Willkür Tür und Tor geöffnet, wiegt freilich schwer. Da Steiner sich mit ihm explizit auseinandersetzt und dadurch eine zusätzliche Klärung seines Autonomie-Begriffes ermöglicht, sei an dieser Stelle kurz darauf eingegangen. Es ist unten noch ausführlicher zu diskutieren.

Einmal setzt jenes Argument voraus, dass die menschliche Ordnung, die in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen besteht oder bestehend gedacht wird, ausgerechnet in diesem Teilsystem durch Menschen nicht positiv etabliert werden könne. Die Betriebsführung durch Manager ist akzeptabel, eine von Beamten gelenkte Staatswirtschaft

⁴²³ hier, wie für alle diese abstrakten Bestimmungen, gilt, dass Steiner zeitlich um die Schulgründung herum und bis zu seinem Tode seine pädagogische Anthropologie ausgearbeitet und soweit konkretisiert hat, dass sie praktische Grundlage für die Waldorfpädagogik wurde. Sie kann allerdings in dieser Arbeit, da sie nicht das eigentliche Thema ist, nicht dargestellt werden. Es muss auf die etwa 23 Bände der Gesamtausgabe umfassenden Vortragsnachschriften sowie die kleine Schrift *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft* in: GA 34, S. 309-346 verwiesen werden.

wird mit allgemeinem Konsens abgelehnt. Ebenso hält man, mit weniger Konsens, die vom Volke gewählten Politiker für geeignet, in der Parlamentsarbeit Gesetze für alle möglichen Lebensbereiche zu erlassen. Warum soll Kontrolle aus dem politischen System für eine bessere Ordnung in einem anderen Teilsystem sorgen können, wo doch in beiden nicht außermenschliche Mechanismen für sie sorgen, sondern Menschen mit ihren mehr oder weniger vorhandenen Fähigkeiten?

Steiners Gedanke zu dieser Frage war es, dass im individuellen Menschen selbst der Keim zu Sittlichkeit und Sozialität wurzelt. Wenn unsere demokratische Grundordnung Menschenwerk ist, so kann das Notwendige innerhalb des Erziehungssystems ebenfalls von in ihm tätigen Menschen geleistet werden. Die Spezifik dieses Bereiches erfordert aber auch spezifische Regelungen. Wie in der Wirtschaft solche durch in der Wirtschaft selbst Tätige zu regeln sind, so auch im kulturellen Bereich, also auch im Erziehungswesen. Dabei ist Steiner bemüht, das Missverständnis nicht aufkommen zu lassen, als sei *alles* durch Selbstverwaltung innerhalb eines Systems zu regeln. Denn das macht den Systemgedanken aus, dass eine Durchdringung der Systeme stattfindet. D.h., dass z.B. Rechtsbelange ebenso wie wirtschaftliche auch das Erziehungssystem durchdringen und in dem jeweiligen systemischen Zusammenhang auch zu regeln sind⁴²⁴. Aber die Frage, wer etwa über Curricula, Erziehungsmethoden, die Richtung, in der Gelder innerhalb des Systems gelenkt werden etc. zu bestimmen hat, soll durch das System selbst entschieden werden.

Dabei sind dem Handeln Grenzen von außen gesetzt. Das System grenzt ja an andere. Im Wirtschaftssystem erwirtschaftetes Kapital ist knapp. Der Knappheit der Mittel unterliegt damit auch das Erziehungssystem. Die *Verteilung* der Gelder aber innerhalb des Systems kann innerhalb dieses entschieden werden. Daraus folgt die Devise, dass Budgetverwaltung bis auf die unterste Ebene Sache der Selbstverwaltung pädagogischer Institutionen sein soll.

Ein weiteres Argument geht aus dem erläuterten *Bindungselement der Pädagogik* hervor. Der Begriff der Autonomie bei Steiner impliziert Bedingung ebenso wie Unabhängigkeit. Über deren kombinatorische Eigenart wie über deren Niveau ist vom Erziehungssystem selbst zu entscheiden.⁴²⁵ Dabei hat Steiner die Autonomie des Erziehungssystems ebenso wie die des Erziehers als gebunden gesehen an die Bedingung: das Kind, die Jugendlichen seien entsprechend ihrer Entwicklung und den individuellen Erfordernissen ihres Eigenwesens zu fördern. Das bedeutet: Unabhängigkeit von anderen Erziehungsmaximen,

⁴²⁴ Steiner zählt dazu beispielsweise auch arbeitsrechtliche Fragen wie etwa die Regelung von Arbeitszeiten und –Bedingungen; diese seien Gegenstand rechtlicher (gesetzlicher) Regelungen.

wie sie aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen hervorgehen und Abhängigkeit von diesem rein pädagogischen Focus. Das Wesen des Kindes als zur Sozialität veranlagtem Wesen erfordert dabei auch die Vorbereitung auf das, was es erwartet, wenn es den Raum des Erziehungssystems verlässt: „Weckung“ seiner Sozialfähigkeiten und Entwicklung sozialer Kompetenz. *Wie* diese Anforderung konzipiert und bewältigt wird, ist wiederum Sache der im Erziehungssystem Arbeitenden und nicht Sache systemexterner Maßgaben.

Die Produktivität des kulturellen Systems wie des Erziehungssektors für die Gesamtgesellschaft ergibt sich durch die in Freiheit entfaltete Individualität, die den Strom an sozial, wirtschaftlich, technisch, wissenschaftlich notwendigen Innovationen in jene Systeme und Subsysteme einfließen lässt. Eine Reglementierung durch Außensteuerung erliegt immer der Gefahr, dass die zu lösenden Probleme nicht kreativ angegangen, sondern reproduziert werden. Der Begriff des Schöpferischen setzt den Begriff der Freiheit voraus. Das Erziehungssystem wird seiner innovativen Aufgabe damit nur gerecht, wenn es selbst aus seiner eigenen Freiheit heraus innovativ sein kann.

Auch pädagogische Reformen sollten also nicht Sache politischer Verbände oder durch Druck aus den wirtschaftlichen Verhältnissen hervorgehenden Forderungen sein⁴²⁶, soweit sie das Erziehungswesen betreffen, sondern der mit Erziehung konkret Befassten. Schulreform im einzelnen ist nicht Angelegenheit der staatlichen Exekutive, auch nicht der politischen Vertretung des Volkes, nicht Sache von Parlamenten, sondern der Lehrer. Parlamente hätten diesem Modell zufolge über Gesetze zu entscheiden, die die Rechtsverhältnisse der Schulen oder Zuschüsse nach Maßgabe der tatsächlichen Staatsfinanzen regeln, nicht jedoch über die Richtung, in der Schüler unterrichtet werden sollen. Auch nicht über die Organisationsform der Schulen. Die Einzelschule wäre hiernach ebenfalls als Glied des kulturellen Systems durch Selbstverwaltung mit Selbstgestaltungskompetenz auszustatten. Die Radikalität von Steiners Forderung wird schließlich auch darin sichtbar, dass er in der Verwaltung des Erziehungswesens, von Schule Kompetenz fordert und darunter nur diejenigen Personen versteht, die „gleichzeitig im lebendigen Unterrichten und Erziehen drinnen“ stehen.

⁴²⁵ Auf die Frage, in welchem Verhältnis die Pädagogik zum Wissenschaftssystem stehen kann, geht Steiner nicht direkt ein. Sie soll aber unten noch angeschnitten werden.

⁴²⁶ Vgl. dazu die Feststellung, dass etwa die Reformbestrebungen der 80er Jahre in Europa durch die Erkenntnis der wirtschaftlichen Bedeutung von Bildung und Erziehung ausgelöst wurde: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hg.) *Schools and Quality. An International Report*. 1989, S. 20ff.

„Kein Parlament, keine Persönlichkeit, die vielleicht einmal unterrichtet hat, aber dies nicht mehr selbst tut, sprechen mit.“⁴²⁷

Das Argument, dass historisch das Schulsystem aus dem Monopol der Kirchen durch den Staat übernommen und aus diesem Grunde ein staatliches Schulsystem eingerichtet wurde, um die Bindung an weltanschauliche Gruppen zu vermeiden, hat drei Schwächen, wenn es dazu dienen sollte, präskriptiv für Gegenwart und Zukunft die Verhältnisse festzuschreiben: erstens ist die Behauptung fraglich, dass durch dieses System nicht ebenfalls Weltanschauung transportiert werde⁴²⁸; zweitens wird übersehen, dass die durch das politische System zu sichernde offene Konkurrenz (Meinungsfreiheit, Öffentlichkeit) immer die Chance der Korrektur gibt; drittens entzieht es durch Festschreibung des Bestehenden die Systemrelationen der Entwicklung, d.h. es werden die dynamischen Prozesse der funktionalen Differenzierung und ihre Konsequenzen (wachsende Notwendigkeit von Autonomisierung) ignoriert. Steiner anerkennt wohl den Fortschritt, den die Übernahme des Erziehungswesens durch den Staat bedeutete, hält jedoch die Fixierung dieses Verhältnisses, wie sie insbesondere durch den Sozialismus angestrebt werde, für einen „schweren sozialen Irrtum“⁴²⁹.

Ein freies Schulsystem würde die Möglichkeit sowohl von Mitgestaltung durch Eltern als auch Wahl und Wechsel, damit Korrektur bieten⁴³⁰. Wo die politische Grundordnung gefährdet würde durch politische, etwa antidemokratische Agitation, wären Eingriffe im Sinne von Steiners Konzept gerechtfertigt, da hier ein Kompetenzübergreif des Erziehungssystems auf die Belange des anderen vorläge. Daher spricht Steiner auch von „...dem *geistigen Gebiete*, das in *relativer Selbständigkeit* (Hervorhebg. WMG) im sozialen Organismus steht.“⁴³¹ womit noch einmal verwiesen ist auf die analytisch-funktionale Systemauffassung Steiners⁴³².

⁴²⁷ GA 23, S. 11.

⁴²⁸ Vgl. hierzu ECKEHARD MEINBERG *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt 1988 und die Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“ (Vgl. auch JÜRGEN ZINNECKER (Hrsg.) *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim 1976); hierher gehört auch das Phänomen des sog. Pygmalion-Effekts; Vgl. hierzu ROBERT ROSENTHAL/LEONORE JACOBSON *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Dt. Weinheim u.a. 1971.

⁴²⁹ GA 23, S. 10.

⁴³⁰ zur Diskussion um Wahlfreiheit s. kontrovers JAMES S. LIEBMAN *Voice, Not Choice*. In: Yale Law Journal 101, 1, 1991/92, S. 259-314; Replik auf JOHN E. CHUBB AND TERRY M. MOE *Politics, Markets, and American Schools*. Washington 1990; DIETER TIMMERMANN *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem*. Mannheim 1985; TIMMERMANN, DIETER *Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie*. In: ZfP 41 (1995) 1, S. 49-60.

⁴³¹ GA 23, S. 89.

⁴³² eine eingehende Darstellung hierzu bietet LEBER 1982.

Dies sind einige Konsequenzen aus dem hier grob umrissenen Konzept der sozialen Dreigliederung, die sich aus Steiners Anschauungen ergeben. Soweit auch zu einigen Argumenten, die sich aus Steiners Sicht wider das Chaos-Argument ergeben.

11.4.7. Zusammenfassung

Damit ist ein weiterer Aspekt des Autonomie-Begriffes, wie er dem Konzept der Waldorfschulen zugrunde liegt, hinzugefügt. Die dem Individuum (in der Gegenwart) immanente Autonomie fordert in dem gesellschaftlichen Teilsystem der Kultur, des Bildungs- und Erziehungswesens selbst strukturelle und funktionale Autonomie, da es in ihm gerade um die Entfaltung seines besonderen Wesens geht. Das „Geistesleben“ ist *der* Bereich, in dem die geistigen Anlagen des Menschen sich *für* die Gesellschaft entwickeln, also gerade eben Individualität.

11.5. Konsequenzen aus den gesellschaftstheoretischen Ideen Steiners für das Schulwesen

Steiner hat die Konsequenzen aus seiner Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus für das Schulwesen nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch gezogen. Allerdings findet sich die Masse seiner Äußerungen hierzu in seinem Vortragswerk. Da jedoch einiges an detaillierteren schriftlichen Ausführungen vorliegt, sollen diese hier wieder beigezogen werden⁴³³.

11.5.1. Schule und externe Forderungen

Steiner bleibt bei der Ablehnung staatlicher Beeinflussung des geistigen Lebens, deren frühe Zeugnisse oben schon erwähnt wurden. Die Forderung freier Entfaltungsmöglichkeit wird aus dem Eigenwesen geistiger Tätigkeit begründet. Nur dann könne sie „frei“ sein, „...wenn

⁴³³ dies wegen der größeren Zuverlässigkeit gegenüber den Nachschriften seiner Vorträge als auch wegen der größeren Präzision. Die meisten einschlägigen Aufsätze finden sich in dem Band *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage – Schriften und Aufsätze 1915-1921*, GA 24, Dornach²1982.

sie durch keine anderen Impulse in den sozialen Organismus hineingestellt ist, als allein durch solche, die aus dem Geistesleben selbst kommen."⁴³⁴

Durch Verschmelzung des Schulwesens mit dem Staatsleben beispielsweise sei nicht nur eine Verwaltungsbasis für Wissenschaft und andere Bereiche des Geisteslebens geschaffen worden, sondern Auswirkungen bis in inhaltliche Bereiche seien die Folge gewesen.⁴³⁵ Das Geistesleben, insbesondere „das Schul- und Erziehungsleben“⁴³⁶ müsse gerade so, wie das Rechtsleben unabhängig etwa vom Wirtschaftsleben, „...in völliger Freiheit in dem selbständigen Geistesgliede der sozialen Gemeinschaft...“ geregelt werden. Die Verwaltung des Geisteslebens kann nicht auf Gesetze, Verordnungen, Aufsicht durch den Staat, sondern nur auf Selbstverwaltung gegründet werden, „...die nur aus menscheitspädagogischen Gesichtspunkten heraus sich gestaltet. Nur in einer solchen Selbstverwaltung können die in einer Menschengemeinschaft veranlagten Fähigkeiten zum Dienste des sozialen Lebens wahrhaft gepflegt werden.“⁴³⁷

11.5.2. Einheit?

Die Forderung nach Ausdifferenzierung und Gliederung lässt aber die Frage nach der Einheit aufkommen. Steiner beantwortet diese Frage, indem er hier den Gedanken zur Anwendung bringt, dass das Subjekt nicht Systemelement der gesellschaftlichen Systeme, wohl aber mit diesen funktional verflochten ist: „Die Einheit des ganzen Organismus wird dadurch gewiss nicht gefährdet; denn diese Einheit ist in der Wirklichkeit dadurch begründet, dass jeder Mensch mit seinen Interessen allen drei Teilorganismen angehört, und dass die Zentralverwaltungen trotz ihrer Unabhängigkeit voneinander die Harmonisierung ihrer Maßnahmen bewirken können.“⁴³⁸

⁴³⁴ GA 23, S. 81.

⁴³⁵ GA 23, S. 82.

⁴³⁶ GA 24, S. 20.

⁴³⁷ GA 24, S. 20-21.

⁴³⁸ GA 24, S. 21; ergänzend muss hier hinzugefügt werden, dass Steiner für jedes der drei Systeme eine innere Organisation auf verschiedenen Ebenen als notwendig erachtete, bis hinauf zu einem Parlament, einem Kulturrat und einem Wirtschaftsparlament. S. SCHMELZER 1991.

11.5.3. *Staat und Schule – Kritik*

Steiner war bewusst, dass solche Ideen auf Unverständnis stoßen muss, die Realisierung Widerstand hervorrufen wird. Insbesondere „Dass das Schulwesen eine vom Staat zu besorgende Angelegenheit sei“, habe sich historisch zu einem Faktum und im Bewusstsein der Menschen so eingewurzelt, „dass, wer an diesem Urteil rütteln zu müssen vermeint, als ein weltfremder „Ideologe“ angesehen wird.“⁴³⁹

Dem Staat attestiert er Rückständigkeit gegenüber Zeitforderungen, auch auf wirtschaftlichem Gebiet⁴⁴⁰ Insbesondere das Schulwesen trage die Charakterzüge einer niedergehenden Vergangenheit an sich.⁴⁴¹ Die Schule sei den Religionsgemeinschaften entrissen worden, doch nur um ganz in die Abhängigkeit des Staates zu geraten. Die Folge: „Die Schule auf all ihren Stufen bildet die Menschen so aus, wie sie der Staat für die Leistungen braucht, die er für notwendig hält. In den Einrichtungen des Staates spiegeln sich die Bedürfnisse des Staates.“⁴⁴²

Steiner spitzt diese Diagnose noch zu indem er formuliert: „Man redet zwar viel von allgemeiner Menschenbildung und ähnlichem, das man anstreben will; aber der neuere Mensch fühlt sich unbewusst so stark als ein Glied der staatlichen Ordnung, dass er gar nicht bemerkt, wie er von der allgemeinen Menschenbildung redet und eigentlich die Ausbildung zum brauchbaren Staatsdiener meint.“⁴⁴³

11.5.4. *Exkurs – Steiners Verhältnis zur Reformschulbewegung.*

⁴³⁹ *Freie Schule und Dreigliederung* (1919), GA 24, S. 34-35.

⁴⁴⁰ ein Urteil, dem man sich wohl für die damalige Zeit anschließen kann, wenn man an die seit 1919 weiter herrschenden reaktionären Tendenzen insbesondere in der Verwaltung denkt; die weitgehende Übereinstimmung in der Beurteilung ist repräsentativ bei H. A. WINKLER *Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie* München 1993 unter der Überschrift „Die gebremste Revolution“ zu finden; Winkler stellt die Übernahme des alten Staatsapparates, die Möglichkeit radikalerer Reformen relativierend, als problematische, jedoch bis zu einem gewissen Grade erzwungene Tatsache dar. Vgl. sein wertendes Nachwort.

⁴⁴¹ GA 24, S. 36.

⁴⁴² GA 24, S. 36.

⁴⁴³ GA 24, S. 36.

Es ist keine Neuigkeit, wenn man konstatiert, dass Steiner mit dieser – etwas pauschalen – Kritik am Unterrichtswesen seiner Zeit vielfache Gesellschaft hat, insbesondere in der Reformschulbewegung.⁴⁴⁴

Es wäre interessant der Frage nachzugehen, wieweit die einzige (neben den Montessori-Schulen) aus dieser Zeit in größerem Umfang noch existierende Schulbewegung⁴⁴⁵ konzeptionell durch intellektuelle Rezeption mit jenen Reformbestrebungen zusammenhing. Es gibt jedoch keine wissenschaftliche Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Steiners Schulkritik und Reformideen und den Entsprechungen in der Reformschulbewegung. So kann hier nur darauf verwiesen werden; dass es bei Steiner kaum Hinweise auf eine Rezeption aus diesem Bereich gibt.⁴⁴⁶ LINDENBERG (1997, S. 692) sieht den Grund dafür, dass Steiner „...sich nicht mit den besten Vertretern der reformpädagogischen Bewegung verbündet hat“ darin, weil „bloß einzelne methodische Erfindungen...sein Interesse nicht“ fanden und es Steiner „...nicht um methodische Handgriffe oder Prinzipien, sondern um eine Methode [ging], die auf einer umfassenden Einsicht in die menschliche Wesenheit aufbauen sollte.“⁴⁴⁷ So bleibt hier nur die Tatsache zu konstatieren, dass es Ähnlichkeiten gibt.

Eine einzige Quelle gibt es, die Hinweise darauf enthält, wie sehr sich Steiner jedoch für reformerische Ideen bezüglich der Organisation von Schule und deren Autonomie interessierte, allerdings ist nichts über diese Quelle hinaus bekannt. Hier zeigt Steiner besondere Aufmerksamkeit für, ja Übereinstimmung mit Zielen wie: Freiheit/Autonomie des Bildungswesens, Abschaffung der direktorialen und Ersatz durch kollegiale Schulführung, Freiheit in der Gestaltung des Lehrplanes.⁴⁴⁸

⁴⁴⁴ Vgl. GERTRUD SCHIESS *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*, Weinheim/Basel 1973. Schiess vermeidet das Thema, Steiner wird nicht behandelt; s. u.a JÜRGEN OELKERS *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte* Weinheim²1992.

⁴⁴⁵ Als solche bezeichnet sie HANS SCHEUERL *Reformpädagogik*, in: ZfP. 36. Beiheft *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*, Weinheim und Basel 1997, S. 215. Scheuerl macht darauf aufmerksam, dass es prinzipiell schwierig sei, „die Reformpädagogik“ von anderen abzugrenzen angesichts ihrer Vielfalt. Dies gelte weniger für die *Freien Waldorfschulen*. Damit ist aber zugleich gesagt, dass auch ein Abgrenzungsversuch Waldorfpädagogik – Reformschulpädagogik aus demselben Grunde schwierig wäre.

⁴⁴⁶ Vgl. LINDENBERG 1997, S. 691-692; Lindenberg konstatiert die Dürftigkeit der Hinweise, vermerkt die positive Einschätzung von ALFRED LICHTWARK, den unbefriedigenden Besuch Steiners in Haubinda; die Beschreibung der Eindrücke findet sich in: GA 293, S. 74. Steiners Fazit: „Es liegt viel guter Wille zugrunde, aber es ist eine vollständige Verkennung dessen, was für die Kultur der Zukunft zu geschehen hat.“ In seiner Ansprache zur Eröffnung der Stuttgarter Schule vom 7. September 1919 (GA 298, 1958, S. 21, kommt Steiner auf die Landerziehungsheime zu sprechen. Er sieht dort "beste Absichten" und "würdige Impulse", "guten Willen", vermisst aber den "lebendigen Geist", aus dem heraus erzogen wird nach den Entwicklungsbedingungen des "werdenden Menschen": sein Fazit: "...es bleibt auch auf dem Lande tot, was in den Städten tot ist."

⁴⁴⁷ LINDENBERG 1997, S. 692

⁴⁴⁸ Ich habe ein Dokument in Steiners Nachlass gefunden, das zeigt, in welche Richtung sein Interesse ging: die Schrift von ALEXANDER SCHWAB *Schulprobleme in der Revolution*, erschienen im Archiv für

11.5.5. Schule und freies Geistesleben

Dem entsprechen die Intentionen, die Steiner in dem genannten Aufsatz noch einmal klar umreißt, wobei sowohl die Begründung für die Freiheit vom Staat und anderen gesellschaftlichen Systemen, als auch die Leistungen und die Funktion eines freien Geisteslebens noch einmal deutlich gemacht werden: „Worauf es der Gegenwart ankommen muss, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlage entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das leben, was die in sie eintretenden Vollmenschchen aus ihr machen;

Sozialwissenschaft und Sozialpolitik in Verbindung mit Werner Sombart, Max Weber und Joseph Schumpeter, Hg. Edgar Jaffé, Separatabdruck aus Bd. 45, H. 3, Tübingen 1919. Schwab untersucht die Bedingungen für das Schulwesen in einem sozialistischen Staat. Hier wird Steiners eigentliches Interesse dokumentiert durch eine Vielzahl von Unterstreichungen von Steiners Hand. Da hier ein direkter Bezug zu dem Thema Autonomie und Schule besteht, seien die Punkte hier wiedergegeben, die Steiner zustimmend besonders markiert hat:

- „Ersatz des Direktorialsystems durch das Kollegialsystem“ S. 640 (Schwab handelt das Thema unter dem Stichwort „Autorität und Freiheit“ ab
- gegenüber den alten autoritären Lernformen der Lernschule, dem Lehrervortrag, der Kontrolle müssen neue Formen gefunden werden, S. 641
- Die pädagogische Forderung müsse heißen: „planmäßige frühzeitige Ausbildung aller Fähigkeiten des geistlichen Gesamtorganismus...“: Ersetzung der Lernschule durch die Arbeitsschule, „Lernen durch das Tun und für das Tun.“ S. 645; für sein Verhältnis zu sozialistischen Erziehungsideen kann folgender Satz exemplarisch stehen: „In dieser Beziehung verspricht die Gesinnung der sozialistisch Denkenden von heute nichts Gutes. Man will den alten Staat umwandeln in eine große Wirtschaftsorganisation. In diese hinein soll sich fortsetzen die Staatsschule. Diese Fortsetzung würde alle Fehler der gegenwärtigen Schule in bedenklichster Art vergrößern.“ GA 24, S. 36

Hier wird auch die „Schulgemeinde“-Idee von Gustav Wyneken erwähnt (Wickersdorf) S. 648

- Jedem Kind solle volle Ausbildungsmöglichkeit gewährt werden – gegen den Klassenhochmut S. 650
- Einschränkung der Omnipotenz des Staates. Dieser solle ein „Minimum äußerlich formaler Ordnung“ garantieren, habe aber „das gesamte Bildungswesen dem Aufbau nach seinen inneren Gesetzen durch die in ihm Arbeitenden zu überlassen.“ S. 651
- Mehrfach unterstreicht Steiner die wiederholte Forderung nach „Autonomie des Bildungswesens“ u.a. S. 652
- Diese bedeutet für Schule „Freiheit in der Gestaltung des Lehrplanes selbst.“ S. 652

Diese Topoi sind in Steiners eigenen Forderungen alle wiederzufinden. Sie waren in der Substanz allerdings schon vorher in seinen Werken auszumachen, überdies hatte die Initiative zur Schulgründung schon Ende 1918, besonders dann im Frühjahr 1919 Gestalt angenommen. Jedenfalls haben sich ansonsten keine Hinweise auf Querverbindungen zu anderen reformerischen Richtungen erhalten, obgleich insbesondere bezüglich der Prinzipien organisatorischer Gestaltung manche Parallele besteht, wie etwa die Forderung kollegialer Schulverwaltung bei Wollgast, Vgl. HANS-PETER DE LORENT *„Pädagogik verträgt keine Bevormundung“*. *Hamburgs Schulverfassung in der Weimarer Zeit*. S. 61-64; in: HANS-PETER DE LORENT: *Schule ohne Vorgesetzte*, Hamburg 1992. De Lorent hat hier auch die Vorgänge, die zur zeitweisen Einführung von schulischer Selbstverwaltung in Hamburg 1920 führten, dokumentiert.

nicht aber wird aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will.“⁴⁴⁹

Als gesund bezeichnet Steiner ein Verhältnis zwischen Erziehungssystem und sozialem Gesamtsystem dann, wenn diesem „...die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden. Das kann nur geschehen, wenn die Schule und das Erziehungswesen innerhalb des sozialen Organismus auf den Boden ihrer Selbstverwaltung gestellt werden.“⁴⁵⁰

Das staatlich-politische wie das Wirtschaftssystem sollen Empfänger der auf diese Weise zu geistiger Produktivität entwickelten Fähigkeiten der so herangebildeten jungen Menschen werden, nicht aber „...deren Bildungsgang vorschreiben können. Was ein Mensch in einem bestimmten Lebensalter wissen und können soll, das muss sich aus der Menschennatur ergeben.“⁴⁵¹

Steiner geht dann auf das Prüfungswesen ein, das ihm als staatlicher Selektionsapparat im Dienste staatlicher und wirtschaftlicher Forderungen ein Dorn im Auge ist, da es genau seinen dargelegten Auffassungen zuwiderläuft, indem es die Entscheidungen über die Bildungsziele externalisiert und Erziehung für diese Systeme instrumentalisiert:

„Nicht der Staat oder das Wirtschaftsleben haben zu sagen: So brauchen wir den Menschen für ein bestimmtes Amt; also *prüft* uns die Menschen, die wir brauchen; sondern das geistige Glied des sozialen Organismus soll aus seiner Selbstverwaltung heraus die entsprechend begabten Menschen zu einem gewissen Grade der Ausbildung bringen, und Staat und Wirtschaft sollen sich gemäß den Ergebnissen der Arbeit im geistigen Gliede einrichten.“⁴⁵²

Funktion und Leistung des Erziehungswesens, meint Steiner, werden dadurch nicht gefährdet, weil, wie oben schon erwähnt, das Geistesleben keine weltfremden Menschen ausbilden werde, da „...das Leben des Staates und der Wirtschaft nichts von der Menschennatur Abgesondertes sind, sondern das Ergebnis dieser Natur...“⁴⁵³

Umgekehrt würden lebensfremde, der menschlichen Natur zuwiderlaufende Verhältnisse dann eintreten, „...wenn die bestehenden Staats- und Wirtschaftseinrichtungen das

⁴⁴⁹ GA 24, S. 37.

⁴⁵⁰ GA 24, S. 39.

⁴⁵¹ GA 24, S. 38.

⁴⁵² GA 24, S. 38.

⁴⁵³ GA 24, S. 38.

Erziehungs- und Schulwesen von sich aus regeln. Denn in Staat und Wirtschaft müssen die Gesichtspunkte innerhalb des Bestehenden, Gewordenen eingenommen werden.⁴⁵⁴

Der Erzieher brauche völlig andere Gesichtspunkte: „Man kommt als Erzieher, als Unterrichtender nur zurecht, wenn man in einer freien, individuellen Weise dem zu Erziehenden, zu Unterrichtenden gegenübersteht. Man muss sich für die Richtlinien des Wirkens nur abhängig wissen von *Erkenntnissen* über die Menschennatur, über das Wesen der sozialen Ordnung und ähnliches, nicht aber von *Vorschriften* oder *Gesetzen*, die von außen gegeben werden.“⁴⁵⁵

11.5.6. Erwartungen

Steiners Vision künftiger Ergebnisse solch eines befreiten, autonomen Erziehungswesens ähnelt in mancher Hinsicht den Erwartungen, die im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Autonomie-Debatte immer wieder auftauchen, wohl auch den ewigen geheimen Sehnsüchten aller, die mit dem Erziehungsgeschäft befasst sind. Es wurden im ersten Teil solche Erwartungen, die sich an eine Autonomisierung des Erziehungswesens knüpfen, aufgeführt, freilich hier vor allem bezüglich der Unterrichtenden selbst und ihren Einstellungen. Doch ist der Zusammenhang zwischen solchen Professionshoffnungen und den von Steiner prognostizierten Ergebnissen leicht einzusehen. Steiner sieht voraus: „Denn aus einem solchen selbständigen Gliede des sozialen Organismus werden Menschen hervorgehen mit Eifer und Lust zum Wirken im sozialen Organismus; aus einer vom Staat oder vom Wirtschaftsleben geregelten Schule können aber doch nur Menschen kommen, denen dieser Eifer und diese Lust fehlen, weil sie die Nachwirkung einer Herrschaft wie etwas Ertötendes empfinden, die nicht hätte über sie ausgeübt werden dürfen, bevor sie vollbewusste Mitbürger und Mitarbeiter dieses Staates und dieser Wirtschaft sind. Der werdende Mensch soll erwachsen durch die Kraft des von Staat und Wirtschaft unabhängigen Erziehers und Lehrers, der die individuellen Fähigkeiten frei entwickeln kann, weil die seinigen in Freiheit wirken dürfen.“⁴⁵⁶

11.5.7. Wirtschaft und Erziehungssystem

⁴⁵⁴ GA 24, S. 38-39.

⁴⁵⁵ GA 24, S. 39.

⁴⁵⁶ GA 24, S. 39.

Steiner sieht nicht nur systemische Fremdeinwirkung auf Pädagogik in der staatlichen Lenkung des Erziehungswesens, sondern durch dieses auch besonders eine Überformung des Pädagogischen durch Ansprüche des modernen Wirtschaftslebens:

„Durch die hervorragende Bedeutung des Wirtschaftslebens in der bürgerlichen Gesellschaftsorganisation der letzten Jahrhunderte ist das Geistesleben in eine starke Abhängigkeit von dem Wirtschaftsleben gekommen. Das Bewusstsein von einem in sich selbst gegründeten Geistesleben, an dem die Menschenseele Anteil hat, ist verloren gegangen. Naturanschauung und Industrialismus haben diesen Verlust mitbewirkt. Damit hängt zusammen, wie man in der neueren Zeit die Schule in den gesellschaftlichen Organismus eingliederte. Den Menschen für das äußere Leben in Staat und Wirtschaft brauchbar zu machen, wurde die Hauptsache. Dass er in erster Linie als seelisches Wesen erfüllt sein solle mit dem Bewusstsein seines Zusammenhanges mit einer Geistesordnung der Dinge und dass er durch dieses *sein Bewusstsein* dem Staate und der Wirtschaft, in denen er lebt, einen Sinn gibt, daran wurde immer weniger gedacht. Die Köpfe richteten sich immer weniger nach der geistigen Weltordnung und immer mehr nach den wirtschaftlichen Produktionsverhältnissen.“⁴⁵⁷

Die Gefahren die hiermit und mit einer möglichen Rückwendung zu alten Formen geistiger Lenkung des Schulwesens verbunden sind, beschreibt Steiner als Verödung der Seelen: „Die Menschen würden seelenleere Wesen innerhalb der aus dem Industrialismus hervorgehenden Gesellschaftsordnung.“⁴⁵⁸

Die Konsequenz: „Damit dieses nicht geschehe, erstrebt die Bewegung nach dem dreigliedrigen sozialen Organismus die völlige Loslösung des Unterrichtswesens von dem Staats- und Wirtschaftsleben. Die soziale Gliederung der am Unterrichtswesen beteiligten Persönlichkeiten soll von keinen anderen Mächten abhängen als nur von dem an diesem Wesen mitbeschäftigten Menschen. Die Verwaltung der Unterrichtsanstalten, die Einrichtung der Lehrgänge und Lehrziele soll nur von Personen besorgt werden, die *zugleich* lehren, oder sonst produktiv sich im Geistesleben betätigen.“⁴⁵⁹

⁴⁵⁷ GA 24, S. 40-41. Steiner formuliert diese Tendenz immer wieder neu; ein weiteres Beispiel: „Ein Rechts- oder Staatsleben, das die Entwicklung der individuellen menschlichen Fähigkeiten verwaltet, drückt auf diese Entwicklung wie eine schwere Last; denn es wird aus den sich in ihm ergebenden Interessen heraus naturgemäß auch dann die Tendenz entwickeln, diese Fähigkeiten nach *seinen* Bedürfnissen, nicht nach deren eigener Natur zu entfalten...“ GA 24, S. 54. Mit demselben Argument wird auch die Überregulierung der Wirtschaft durch das Rechtssystem kritisiert.

⁴⁵⁸ GA 24, S. 41.

⁴⁵⁹ GA 24, S. 41-42.

Ebenso wie Steiner die subsidiäre Rolle des Staates gegenüber dem Bildungssystem betont, sieht er auch das Wirtschaftssystem in derselben Rolle dem Geistesleben gegenüber. Die Leistung des Wirtschaftssystems in Bezug auf das Geistesleben müsse in dessen materieller Unterstützung bestehen. Die Mittel zu seiner materiellen Subsistenz kann das Geistesleben nicht durch eigene Produktion herstellen. Damit aber die Autonomie des Systems gewahrt bleibt, sollen diese Mittel, soweit sie aus der Wirtschaft fließen, als „Schenkungs-gelder“ gegeben werden. Diese sind als Gegenleistung für die aus dem geistigen Leben dem Wirtschaftssystem zukommenden Innovationsleistungen zu verstehen.⁴⁶⁰ Die neueren Ideen des „social Sponsoring“ haben zu diesem Gedanken eine gewisse Verwandtschaft.

11.6. Selbstverwaltung

Steiner geht dann über dazu, einige Erfordernisse dieser Selbstverwaltung zu skizzieren. Die praktische Folgerung aus der Forderung nach Selbstverwaltung ist, dass die nicht extern geleistete Verwaltungsarbeit intern geleistet werden muss; dabei soll nicht ein Apparat entstehen, der selbst wieder, ohne an der konkreten geistigen Leistung Anteil zu haben, Macht durch Zeit und Regelungskompetenz kumuliert und schließlich wieder eine Art externer Lenkung des Erziehungswesens etablieren würde:

„Jede solche Person würde ihre Zeit teilen zwischen Unterrichten oder sonstigem geistigen Schaffen und Verwalten des Unterrichtswesens. Wer sich vorurteilslos in eine Beurteilung des geistigen Lebens einzulassen vermag, der kann einsehen, dass die lebendige Kraft, die man zum Organisieren und Verwalten des Erziehungs- und Unterrichtswesens braucht, nur in der Seele erwachsen kann, wenn man tätig im Unterrichten oder sonstigem geistigen Hervorbringen drinnen steht.“⁴⁶¹

11.7. Fehlentwicklungen und ihre Folgen

„Gesunde“ Verhältnisse in Staat und Wirtschaft entstehen nicht aus diesen selbst, sondern dann, wenn aus dem selbständigen Unterrichtswesen freie, schöpferische Geister hervorgehen und mit „gesund entwickelten Seelen“ diesen ihre Impulse geben können. Der

⁴⁶⁰ s. hierzu GA 23.

⁴⁶¹ GA 24, S. 42.

freie Geist, meint Steiner, ließe sich nicht unterdrücken. Werde er aber unterdrückt, so müsste er „fortdauernd revoltieren“. „Die kontinuierliche Erschütterung des Gesellschaftsbaues wäre die notwendige Folge einer Ordnung, die aus der Leitung der Produktionsprozesse zugleich das Schulwesen organisieren wollte.“⁴⁶²

11.8. Zusammenfassung

Man sieht, dass Steiner in diesen Ausführungen nun detaillierter die Schlussfolgerungen aus den Gedanken zur Bedeutung der menschlichen Individualität zieht. Deren Realität als geistige Entität mit ihren veranlagten Möglichkeiten, die nur in Freiheit entfaltet werden können, d.h. zugleich in dem Eingehenkönnen auf ihre besonderen Bedürfnisse, hat, wie gezeigt, bei Steiner auch die Veranlagung zu moralischer und sozialer Kompetenz. Die Entfaltung dieser Seite des Ich werde durch eine Überlagerung des Erziehungswesens durch Einflüsse des Wirtschaftssystems deformiert. Was Steiner fordert, ist nicht die Einimpfung zusätzlicher moralischer Werte, die von außen vorgeben dann im weiteren Leben exekutiert werden sollen – falls die pädagogische Technologie dazu hinreicht, dieses Ziel erfolgreich anzusteuern - sondern die Fähigkeit zur „moralischen Intuition“, d.h. zur Liebe der Handlung und Sache gegenüber *aus* dem heranwachsenden Kinde zur Entwicklung zu bringen, weil sie dem geistigen Wesen des Menschen immanent ist. Zum Vergleich: nicht Kunst am Bau anzubringen, sondern einen künstlerischen Bau gilt es zu errichten. Steiner begründet die Notwendigkeit der Selbständigkeit des Erziehungswesens nachdrücklich mit diesem Gedanken und gibt Konsequenzen zu bedenken, falls jene Internalisierung der Verwaltung des geistigen Lebens nicht erreicht werde. Die Idee vom dreigliedrigen sozialen Organismus wolle „...in dem freien, auf sich selbst gestellten Geistesleben ein Gebiet schaffen, in dem der Mensch lebensvoll verstehen lernt, was die menschliche Gesellschaft ist, für die er arbeiten soll; ein Gebiet, in dem er die Bedeutung einer Einzelarbeit im Gefüge der ganzen gesellschaftlichen Ordnung so durchschauen lernt, dass er diese Einzelarbeit wegen ihres Wertes für das Ganze *lieben* lernt. Sie will in dem freien Geistesleben die Grundlagen schaffen, die ein Ersatz sein können für den Antrieb, der aus der persönlichen Gewinnsucht kommt. Nur in einem freien Geistesleben kann eine solche Liebe zur menschlichen gesellschaftlichen Ordnung entstehen, wie sie etwa der Künstler zu dem Entstehen seiner Werke hat. Will man aber nicht daran denken, in einem freien Geistesleben

⁴⁶² GA 24, S. 43.

eine solche Liebe zu pflegen, so gebe man nur alles Streben nach einem Neubau einer sozialen Ordnung auf...Wer nicht daran glauben kann, dass ein freies Geistesleben in dem Menschen solche Liebe erzeugt, der weiß eben nicht, dass die Abhängigkeit des Geisteslebens von Staat und Wirtschaft die Sucht nach persönlichem Gewinn hervorbringt, und dass diese Sucht *nicht* ein elementarisches Ergebnis der Menschennatur ist...Denn Lebenspraxis kann nicht bloß die Rechnung machen mit äußeren Einrichtungen; sie muss in die Rechnung einstellen, *was der Mensch ist und werden kann*.⁴⁶³

11.9. Die historische Dimension - Freiheit und Individualität in Steiners Geschichtsauffassung

Hier kann eine kurze Zusammenfassung genügen, da einige Gesichtspunkte schon behandelt wurden. Im übrigen muss auf Darstellungen der Geschichtsauffassung Steiners in der Literatur verwiesen werden.⁴⁶⁴

Die historische Dimension (s. Teil I) erschließt ein Verständnis dafür, dass Autonomie eine historisch gewachsene Tatsache und nicht bloß eine Theorie mit abgeleiteten Forderungen auf Realisierung ist.

Steiners Auffassung ist hier mit der These kongruent, dass die historische Entwicklung zu einer Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Systeme geführt habe. Dabei ist die Folge, dass mit deren Fortschreiten zugleich Autonomie als eine diesem Prozess immanente Erscheinung auftrat. Auch die Entfaltung der individuellen Autonomie des Einzelmenschen tritt im Zuge dieser Entwicklung auf.⁴⁶⁵

12. Zusammenfassung in Thesen

12.1. Der individuelle Aspekt des Begriffes Autonomie

⁴⁶³ GA 24, S. 51-52; zum Vergleich: auch FROMM 1990 sieht einen notwendigen Konnex zwischen Freiheit und Liebe, dies sogar als den einzigen Weg zur Vermeidung des Rückfalls in autoritäre Bindungen (S. 23).

⁴⁶⁴ LINDENBERG *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart ²1991.

⁴⁶⁵ Vgl. zwei Darstellungen Steiners: 1. in seiner *Geheimwissenschaft* GA 13, Dornach ²⁸1968, S. 277-298 (allerdings nicht leicht verständlich ohne Vorkenntnis des esoterischen Gedankengutes Steiners); 2. in drei Vorträgen in Oxford 1922 in *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehung* GA 305, Dornach ²1979, S. 183-243.

Der Begriff Autonomie wird bei Steiner aus der Idee der Freiheit der Individualität begründet.

Die Kontingenz-Formel des Kultursystems heißt „Freiheit“ oder „Autonomie“, jedoch bezogen auf Individualität, da die anderen Systeme ebenfalls Autonomie zu beanspruchen haben.

Für das Kultursystem gilt, dass dessen Leitidee „Individualität“ bzw. deren individuelle Fähigkeiten ist.

Für das Erziehungssystem innerhalb des Kultursystems ist diese Leitidee modifiziert durch Entwicklung zur „Individualität“, auf der Grundlage der Erkenntnis des Wesens oder der Natur des heranwachsenden Menschen. Insoweit ist mit Steiner Pädagogik abzugrenzen gegen andere Ansprüche.

Autonomie der Individualität des heranwachsenden Menschen ist der Basisbegriff des Erziehungssystems als Teilsystem des Kultursystems.

Für Schule und Unterricht ebenso wie für das gesamte kulturelle Leben wird diese Leitidee für Waldorfpädagogik durch den Begriff des „Geistigen“ ergänzt; Individualität als geistige Realität oder „Entelechie“.

Der Freiheitsbegriff impliziert, was als Autonomie definiert wurde. Autonomie bedeutet bei Steiner immer zugleich Emanzipation von nicht selbstgewählten externen Bestimmungen und Bindung an selbstgewählte.

Organisation (auch die pädagogischen Arrangements) muss Ausdruck der konstitutiven Idee des zu Organisierenden sein. Da Autonomie der Individualität *die* regulative Idee des Kultursystems ist, muss Organisation in diesem Bereich diese zum Ausdruck bringen; dies bedeutet Selbstverwaltung, jedoch gegenüber Selbstverwaltung etwa im Wirtschaftssystem modifiziert. Für das Schulsystem gilt dies ebenso, mit dem Unterschied, dass die leitende Idee modifiziert, also Autonomie der Heranwachsenden und der Erzieherindividualitäten ist, wobei ersteres der Fokus ist.

Organisation im Schulwesen heißt daher: die Form der Selbstverwaltung muss selbst diesen Fokus widerspiegeln.

Die *Funktion* des Erziehungssystems ist nicht *Selektion*, sondern *Innovation* für das Gesellschaftssystem aus den individuellen Fähigkeiten der Einzelpersonlichkeit, wie sie für andere Teilsysteme zugleich *Leistung* ist.

12.2. Der gesellschaftliche Aspekt des Begriffes

Die Forderung Steiners nach einem autonomen Kultursystem, in dem das Erziehungssystem ein Glied ist, gehen aus seinen Ideen zum Wesen der menschlichen Individualität hervor.

Die selbstgewählte Bindung, der Fokus für das Erziehungssystem ist: „das Wesen des heranwachsenden Menschen“, wiederum also „Individualität“, jedoch auf der Grundlage einer pädagogischen Anthropologie.

Damit ist die Notwendigkeit der Internalisierung pädagogisch relevanter Entscheidungen begründet, da nur das Erziehungssystem diesen Fokus haben kann.

Diese hat die Konsequenz notwendiger Selbstverwaltung des Bildungs- und Erziehungssystems.

Systemreferenzen: Das Erziehungssystem ist Subsystem des „Geisteslebens“ (Kultursystems) und selbst Teilsystem des sozialen Organismus (Gesellschaftssystems), dessen weitere Glieder das Wirtschafts- und Rechtssystem sind.

Diese haben ihre Eigengesetzlichkeit und dürfen mit ihren basalen, regulativen Prinzipien (Funktionen, Leistungen, Kontingenz-Formeln) nicht das Erziehungssystem dominieren.

Die systemische Betrachtungsweise fordert aber auch die Anerkennung der Interpenetration der Systeme. Das Erziehungssystem, als solches autonom konzipiert, unterliegt in den Zonen der Interpenetration Regelungen durch die regulativen Prinzipien der anderen Systeme (etwa des Rechtssystems).

Die Leistungen für die anderen Systeme und die Funktion für das gesellschaftliche Gesamtsystem des kulturellen Systems bestehen in dessen innovativer oder inspirativer Produktivität. Diese gründet sich auf die nur in Freiheit zu entfaltenden Fähigkeiten der (geistigen) Individualitäten. Die kreative Potenz, die aus einem freien Geistesleben hervorgeht, bedeutet für die anderen Systeme einen Gewinn, der dem sozialen Ganzen als Entwicklungspotential zugute kommt.

Reflexion: der Waldorfpädagogik und der Waldorfschule liegt damit ein differenzierter Autonomie-Begriff zugrunde. Er bildet die Basis der Identität dieser Schulbewegung. Er ist darüber hinaus Differenzbegriff, insofern Abgrenzung durch diese reflektive Basis geleistet

wird, und ist zugleich darüber hinaus im Selbstverständnis dieser Pädagogik Grundlage einer für das ganze Erziehungssystem gültigen Konzeption.

12.3. Der historische Aspekt

Steiners Geschichtsauffassung ist dynamisch. Der Entwicklungsgedanke liegt ihr zugrunde.

In historischen Etappen entfaltet sich die Individualität aus der Leitung durch gesellschaftliche Normen und Ansprüche zur Freiheit.

Diese Entwicklung geht zusammen mit einer Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Systeme, denen in deren Folge Autonomie zukommt.

Das Erziehungsziel der Entwicklung der freien Individualität ist mit dieser geschichtlichen Entwicklungstendenz kongruent.

Autonomie ist daher gleichzeitig notwendige Tendenz der Entwicklung als auch notwendige und berechtigte Forderung. Denn in der Geschichte laufen retardierende, regressive und progressive Tendenzen parallel.

12.4. Der organisatorische Aspekt für das Erziehungs- und Bildungswesen. Organisation als Erscheinen des Begriffs der Autonomie

Die Organisationsformen der einzelnen Systeme müssen als Ausdruck ihrer Besonderheit verstanden werden. Selbstverwaltung des Geisteslebens muss Ausdruck des autonomen Wesens der Individualitäten und ihres freien Zusammenwirkens sein.

Daraus folgt das Prinzip kollegialer Selbstverwaltung als Organisationsprinzip von Schule.

Der Zusammenhang zwischen Organisation und Erziehung wird in der Erziehungswissenschaft inzwischen deutlicher gesehen.⁴⁶⁶ Die Waldorfschulen versuchten ihn immer stringent zu verwirklichen.

⁴⁶⁶ s. Näheres in Teil V; TIMMERMANN 1996 bezeichnet das hier lange Zeit vorherrschende Defizit als „Managementlücke in der Schulpraxis“ und betont, „...dass systematisches pädagogisches Handeln (Lehren und Lernen) in einem sozialen und strukturellen Raum stattfindet, der nicht nur der professionellen Kompetenz der Lehrer/innen bedarf, sondern auch einer Funktion, deren Aufgabe in der Gestaltung, Entwicklung, Führung und Steuerung der und Verantwortung für die Schule und für die Qualität von Schule liegt, kurz der Managementfunktion.“ (S. 331). Timmermann sieht „Integrative bzw. nichtdirektive, partizipatorische Managementsysteme an Schulen“ als die beste Lösung für Steuerung von Qualität. Das Konzept der

Selbstverwaltung des kulturellen Lebens bedeutet Internalisierung der Entscheidungen über die eigenen Belange.

Diese hat Kosten (Zeit, Kraft, Kapital). Sie müssen für das Schulsystem von den in diesem Arbeitenden durch Teilung der Arbeit in Unterricht und Verwaltung aufgebracht werden. Das Kapital (ob aus staatlichen Zuschüssen, aus der Privatwirtschaft oder aus Schulbeiträgen der Eltern) wird autonom verwaltet.

Auch die Wahl zwischen Pädagogiken muss konsequenterweise Sache der a) Lehrer und b) bei unmündigen Kindern der Eltern sein.

Auch die Wahl zwischen Schulen und Pädagogiken muss konsequenterweise Sache der Lehrer, der Eltern und bei Mündigkeit der Schüler sein.

Weitere Konsequenzen sind: da geistige Arbeit auf der geistigen Leistung von Individualitäten aufbaut, können diese nicht durch Ansprüche auf nicht geistig begründete Hierarchisierung in eine Verwaltungshierarchie umgesetzt werden (Gleichstellung der Lehrer durch kollegiale Schulverwaltung). Dies ist das demokratische Prinzip der Schulverwaltung (kein extern eingesetzter Schulleiter).

Hierarchie ergibt sich nur aus geistiger Kompetenz. Dies bedeutet das „republikanische Prinzip“ der Schulverwaltung.

Lehrpläne, Methoden müssen im Erziehungssystem von den Beteiligten selbst geregelt und bestimmt werden. Ebenso die Verwaltung der Mittel, die Regelung der Außenverhältnisse.

Kontrolle, Formen der Evaluation müssen von den Beteiligten selbst geregelt werden. Eine solche Regelung bedeutet nicht den Ausschluss von Fremd- oder ausschließliche Selbstevaluation.

Die der Einzelschule zukommende Autonomie schließt die Möglichkeit von Zusammenschlüssen ein. Diese können durch verschiedene Ebenen immer unter Wahrung des Autonomie-Prinzips bis zu einer Repräsentation des gesamten Schulsystems (schließlich des gesamten kulturellen Systems) reichen (Idee des „Kulturrates“).

13. Zusammenfassung

kollegialen Selbstverwaltung, wie es sich unter Steiners Leitung an den Waldorfschulen herausgebildet hat, entspricht dieser Erwartung relativ weitgehend, präzisiert aber durch die Betonung der „Selbst“- und „kollegialen“ Verwaltung den Anspruch auf Autonomie. Vgl. hierzu auch EWALD TERHART *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*. In: ZfP 1986, Nr. 2, S. 205-223.

Zwar wurden in der Autonomie-Diskussion die Ideen Steiners - außerhalb der Literatur von Waldorfseite - kaum rezipiert. Dennoch korrespondieren viele Aspekte mit Gedanken und Forderungen, die in der erziehungswissenschaftlichen, in der soziologischen und historischen Literatur formuliert wurden. Der Gedanke, dass es eine historische Tendenz zu mehr Individualisierung und zu mehr Autonomie in gesellschaftlichen Systemen gibt, findet sich bei NORBERT ELIAS (1997) NIKLAS LUHMANN (1988), RICHARD SENNETT (1990), ERICH FROMM (1990), bei ULRICH BECK (1986, 1997), von JACOB BURCKHARD bis AARON J. GURJEWITSCH (1994)⁴⁶⁷. Hier entsprechen Steiners Auffassungen von der wachsenden Bedeutung der freien Individualität in der Geschichte nicht nur den Ideen, wie sie im deutschen Idealismus entwickelt wurden, sondern auch modernen Konzepten. Dies gilt auch für die Konsequenzen, die Steiner für das von ihm funktional verstandene Kultursystem daraus zieht: seine Basis muss Autonomie/Freiheit sein. Die Folgerung hieraus wiederum zieht Steiner mit gedanklicher Stringenz. Wie andere Subsysteme des Kultursystems muss auch das Schulsystem autonom sein. Die der Autonomie adäquate Organisationsform ist die Selbstverwaltung. Innerhalb der selbstverwalteten Einrichtungen ist es wiederum die kollegial organisierte Selbstverwaltung, die am konsequentesten die Autonomie der freischaffenden Individualität zum Ausdruck bringt, indem sie die „personale Identität“⁴⁶⁸ der Beteiligten am besten sichert. Ebenso konsequent wie die Freiheit der Pädagogen wird die Entfaltung der Individualität des Kindes und Jugendlichen ins Zentrum gestellt. Der Ausgleich für den Zwang, sich überhaupt „bilden“ lassen zu müssen, liegt in dieser Auffassung von der pädagogischen Aufgabe. Die Gewähr hierfür sieht Steiner in der anderen Seite der Autonomie: der Bindung des Lehrers an die „Menschenkunde“ und die Wahrnehmung der individuellen Entwicklungsbedürfnisse der Heranwachsenden – nicht in den fremden Forderungen anderer Systeme an das Erziehungssystem.

Die erziehungswissenschaftliche Literatur zum Thema „Autonomie“ zeigt (s. Teil I), dass hier in vielen Bereichen Verwandtschaft mit diesen Grundauffassungen Steiners besteht. Nur, dass die Konsequenz, mit der Steiner seine Ideen entfaltete, kaum gegeben ist, dass

⁴⁶⁷ Dass es sich hierbei freilich nicht um ein einfach auf andere als westliche Kulturen übertragbares Phänomen handelt, zeigen beispielsweise Arbeiten zur japanischen Geschichte und Gesellschaft – so u.a. TAKEO DOI *Amae. Zur Struktur japanischer Psyche*. Frankfurt a.M. 1982; IRMELA HIJYA-KIRSCHNEREIT *Japan am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. 1996; MASAO MARUYAMA *Denken in Japan*. Frankfurt a.M. 1988). Die Relation Individuum – Gesellschaft/Familie/Gemeinschaft weist hier eine andere Balance zugunsten der Gesellschaft etc. auf. Ähnliches ließe sich zeigen für China, Südostasien, islamische Gesellschaften.

⁴⁶⁸ NIKLAS LUHMANN und KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1982.

viele Ansätze sich theoretisch und in der Praxis auf Teilaspekte und dann auch auf „Teilautonomie“ beschränken, bis dahin, dass sogar die Idee der Autonomie aus Angst vor den Lasten abgelehnt wird. Dahinter steht die nach wie vor mächtige „Furcht vor der Freiheit“⁴⁶⁹, die fehlende Überzeugung von der Produktivität der freien Individualität, der immer noch vorhandene Glaube an die regulierende Kompetenz des Staates, die Bereitschaft, Forderungen des Wirtschaftssystems nachzukommen und das mangelnde Selbstbewusstsein des Erziehungssystems im Sinne einer Reflexion auf das Spezifische des Pädagogischen und die Kompetenz in eigener Sache.

⁴⁶⁹ FROMM 1990.

Teil III

B. Die Praxis der Autonomie – Selbst-Organisation als Ausdruck von Autonomie. Zur Geschichte der Waldorfschulen von 1919 bis 1933 (1941)⁴⁷⁰

"Freiheit ist kein Dekorationsstück, sondern sie wird allein durch wirkliche Ausübung erhalten. Mit anderen Worten: Dadurch, dass einer täglich etwas *tut*, um frei zu werden, kann er erst frei *sein*. In diesem Sinne können wir etwa die Freiheiten und Rechte der modernen Gesellschaft eine sehr lästige Angelegenheit für jene Leute nennen, die die Trägheit des Lebens mögen."

Murayama Masao.⁴⁷¹

1. Einleitung

In diesem Teil der Arbeit wende ich mich einem inzwischen Historie gewordenen Thema zu.⁴⁷² Die Geschichte der Waldorfschulen von 1919 bis 1933 ist die Geschichte der Entstehung einer Schulbewegung, die wie wenige andere pädagogische Bewegungen in der Theorie radikal auf Autonomie setzte. Staatsfreiheit⁴⁷³, Unabhängigkeit von Einflüssen aus der Wirtschaft oder dem kirchlich-religiösen System der Gesellschaft hatte sie ebenso auf ihre Fahnen geschrieben wie unbedingte Verpflichtung gegenüber den Bedürfnissen und Entfaltungsmöglichkeiten des heranwachsenden jungen Menschen. Das pädagogische Konzept beruhte auf zwei tragenden Säulen: zum einen war es die durch Steiner formulierte *pädagogische Anthropologie*, die Methoden und Lehrplan begründete, zum anderen die *Idee der kollegialen Selbstverwaltung*, die in der Architektur der Schule ihren organisatorischen Niederschlag finden sollte. Beide hatten ihre Basis in grundlegenden Erkenntnissen Steiners, die er zusammenfassend als „Anthroposophie“ bezeichnete. Ein Kern der Anschauungen Steiners bildete die Idee der Individualität. Im vorigen Kapitel wurde skizzenhaft gezeigt, wie aus dieser Idee zum einen seine Vorstellungen über eine neue Pädagogik und zum

⁴⁷⁰ für Einzelschulen wird die Darstellung bis zur Schließung geführt.

⁴⁷¹ MASAO MURAYAMA *Denken in Japan*, Frankfurt a.M. 1988, S. 136.

⁴⁷² alle Dokumente stammen aus dem AAG oder ABWS; Schriftstücke die nur mit Datum bezeichnet sind, sind ebenfalls im ABWS archiviert, wenn nicht anders gekennzeichnet..

⁴⁷³ Steiner war in dieser Hinsicht "radikal": "... es kommt immer wiederum vor, dass irgendwelche Schulvorsteher oder Lehrer der gewöhnlichen Schule kommen und die Pädagogik der Waldorfschule haben wollen und fragen, wie können sie etwas tun, um ihrer Schule aufzuhelfen. Das ist der reinste Unsinn. Das erste würde darin bestehen, dass sie sich vom Staate lossagen würden, und es bezeugt eine solche Zumutung nur, wie wenig konsequent die Leute zu denken in der Lage sind. Es handelt sich darum, dass dasjenige, was man unsere Schulbewegung nennen könnte: die Bewegung nach einer freien Schule hin in immer mehr Köpfe hineinkommt, so dass eine wirklich große Bewegung nach der Freiheit der Schule entsteht, als ein Teil der Dreigliederungsbewegung. Die Ausrede mit der Einheitsschule, die mögen wir als Opportunität gebrauchen; allein ich muß meinerseits gestehen, mir war immer die ausdrücklich dezidierte Definition der Einheitsschule etwa Unangenehmes ... weil sie nicht genau betont, dass man nicht das will, was vom Staate als Einheitsschule definiert wird, dass es uns nicht so sehr ankommt auf die Einheitsschule als auf die freie Schule. Dann wird sich das von selbst ergeben." GA 300a, S. 218, Konferenz vom 22.09.1920.

anderen im Rahmen seines Konzeptes einer neuen gesellschaftlichen Ordnung („soziale Dreigliederung“) die Idee eines „freien Geisteslebens“ hervorging. Hier verschränken sich beide Ideenkomplexe. Sie beruhen auf der Anschauung, dass die Individualität auf Freiheit angelegt sei. So muss eine Pädagogik, die sich der freien Entfaltung der Individualität verpflichtet fühlt, eingebettet sein in ein gesellschaftliches System, das in seinem geistig-kulturellen Teilsystem Freiheit ermöglicht bzw. Freiheit als Leitidee verwirklicht. Zugleich aber muss die Organisation auf jeder Ebene Freiheit durch die Art, wie es selbst organisiert ist, gewährleisten. Für Steiner war dies zugleich Forderung und historische Notwendigkeit. Für ihn hob sich die darin liegende Antinomie - Freiheit als zu verwirklichende Notwendigkeit - dadurch auf, dass der Gang der geschichtlichen Entwicklung darauf angelegt ist, die freie Individualität mehr und mehr zur Geltung zu bringen, andererseits aber in dieser Entwicklung kein Zwang liegen kann, da ja diese Entwicklung gerade auf Freiheit zielt und nur durch freies Handeln zur Erscheinung gebracht werden kann. Damit ist sie auch offen für andere Möglichkeiten.⁴⁷⁴ Autonomie ist also, paradox formuliert, mögliche Notwendigkeit oder notwendige Möglichkeit. Die Waldorfschule war für Steiner die Möglichkeit zur konkreten Realisierung dieser Möglichkeit in einem begrenzten Bereich des kulturellen Lebens. Als der Unternehmer Emil Molt mit der Bitte um Hilfe bei der Gründung einer Schule an Steiner herantrat war die historische Situation in Württemberg für eine solche Gründung offen. Steiner sagte zu. Molt ergriff mit unternehmerischem Schwung die Gelegenheit, nutzte seine Kontakte, klärte die Voraussetzungen und begründete mit der ersten Waldorfschule eine solche Institution, die keimhaft eine Zelle des von Steiner erstrebten „freien Geisteslebens“ sein sollte, nachdem sein Einsatz für eine Reform des gesamten gesellschaftlichen Lebens im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus gescheitert war. Dass diese Gründung nicht beschränkt blieb auf jene erste Gründung, sondern sich

mit ihrem Konzept im historischen Rückblick als Beginn der Entwicklung einer *Schulbewegung* erwies, macht neben ihren innovativen Impulsen auch für andere Bereiche pädagogischer Praxis ihre Bedeutung aus und fordert damit auch eine historisch-wissenschaftliche Bearbeitung heraus.

Da in diesem Umfang weder *zeitlich* noch *quantitativ* Autonomie-Erfahrungen sonst noch vorliegen, könnte einiges Typische für die Entwicklung von Schulen unter den Bedingungen von Autonomie aus der Geschichte der Waldorfschulen hervorgehen. Es könnten Verläufe sichtbar werden, die auf einen allgemeingültigen Kanon von Erfahrungen hindeuten. Ebenso

⁴⁷⁴ S. hierzu GA 1, S. 195-212.

mögen sich Spezifika ergeben, die auf besondere Merkmale gerade dieser Schulen zurückzuführen sind. Dazu könnte etwa die besondere personelle Konstellation zu Beginn der Entwicklung gehören, oder auch die Bindung an die Anthroposophie. Wären es diese Merkmale allein, gäbe es kaum allgemein Wissenswertes zu dem gestellten Thema zu erforschen, da alles auf eine Sonderstellung der Waldorfschulen allein hinausliefe. Die Darstellung und Analyse hätte nur episodisch-historischen Wert. Ließe sich jedoch zeigen, dass sich in der Entwicklung der Waldorfschulen generell für die Autonomiefrage Bedeutsames ausmachen lässt, käme ihr auch für die aktuelle Autonomie-Debatte zumindest ein gewisser inspirierender Wert zu.

Da es sich bei den Waldorfschulen nicht um ein oder zwei „Musterschulen“ handelt, sondern um eine, wenn auch kleine, „Schulbewegung“, könnten, wie bemerkt, anhand des reichen Materials möglicherweise typische Züge für Gründung und Entwicklung autonomer Schulen hervortreten. Merkmale der Entwicklung, wie etwa das Eintreten von Krisen und die Formen ihrer Bewältigung oder ein eventuelles Scheitern (also das Riskierte einer autonomen Schulentwicklung) dürften ebenfalls einiges zu den vermuteten Generalia aussagen.

2. Bemerkungen zur Literaturlage

Während die Geschichte der Waldorfschulen in der NS-Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zwar anfänglich unbearbeitet blieb, seit den achtziger Jahren aber immer mehr Aufmerksamkeit erregte, ist die Zwischenkriegszeit bis heute weder von wissenschaftlicher Seite noch von Angehörigen der Waldorfschulbewegung selbst umfassend untersucht und zusammenhängend dargestellt worden⁴⁷⁵. Das ist insofern verwunderlich, als es, wie schon bemerkt, immerhin um eine bedeutende Erscheinung theoretischer und praktischer Entwicklung eines originellen reformpädagogischen Ansatzes geht, der zudem nicht Theorie geblieben ist, sondern bis 1933 in über acht Schulen praktiziert wurde.

⁴⁷⁵ Einen Ansatz machte E.A.K. STOCKMEYER *Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919 - zum September 1949*. Lehrerrundbrief, hgg. v. Bund der Freien Waldorfschulen, Nr. 56, März 1996, S. 3-18; und E.A.K. STOCKMEYER (August 1949). Auszug, in: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, S. 654-667.

Die einzige Schrift⁴⁷⁶ aus Waldorfsicht, die einen Ansatz zu einer durch Quellen fundierten Übersicht des Zeitraums von der Gründung der ersten Waldorfschule bis 1938 macht, ist von NORBERT DEUCHERT 1986 in einem Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen veröffentlicht worden⁴⁷⁷. Deuchert gibt darin eine sehr knappe, aber gut fundierte Übersicht über die Entwicklung der Schule und des sie tragenden Schulvereins. An einem Fallbeispiel (Schorndorf) wird die Organisation des Vereins in Ortsgruppen verdeutlicht. In Umrissen werden die rechtlich-politischen Existenzbedingungen für die Waldorfschulen in der Weimarer Republik und in der NS-Zeit dargestellt. Bei aller Knappheit ist es die erste und beste, weil materialreichste, Darstellung zu dieser Zeit. Deuchert hat dann 1987 eine Zusammenfassung seiner Recherchen über die Geschichte der Waldorfschulen vorgelegt⁴⁷⁸. Sie gibt sowohl eine Einordnung der entstehenden Schulbewegung in geschichtliche und soziale Wandlungen als auch Einblicke in die treibenden sozialen und pädagogischen Impulse dieser Bewegung in ihrer Entstehungszeit bis in die Anfänge der NS-Zeit. Sie kann als knappe Orientierung dienlich sein, Einsicht in die *Prozesse* von Gründungen, Konflikten usw. vermag sie nicht zu geben.

Zu erwähnen ist die Dissertation von ANGELIKA BURTSCHER, *Die historische Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland*.⁴⁷⁹ Burtscher gibt im Wesentlichen Überblicke über die Entwicklung der Schulen, ohne jedoch für das Thema „Autonomie“ wichtige Fakten aufzuführen.

Ansatzweise wurden in den Arbeiten von DEUCHERT (1985, 1986), LEBER (1991) und LEBER/LEIST (1983) sowie extensiv von UWE WERNER (1999) Quellen herangezogen. Die Arbeit von WERNER besorgt dies für die NS-Zeit. Ein 1989 erschienener Aufsatz von GEORG KNIEBE⁴⁸⁰ gibt einen Überblick über die Entwicklung der Schulbewegung von 1919 bis 1945. Allerdings enthält er etliche Datierungsfehler (Tabelle der Schulgründungen, S. 680) und gibt keinen Eindruck von den Problemen, mit denen die Schulen bei ihrem Aufbau intern zu kämpfen hatten.

⁴⁷⁶ Zu erwähnen ist noch STEFAN LEBER *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*, Stuttgart 1991. Leber gibt zu Beginn einiger Kapitel zu spezifischen Themenbereichen auch Überblicke über die geschichtliche Entwicklung.

⁴⁷⁷ NORBERT DEUCHERT: *Waldorfschule und Staat 1919 – 1938*, in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1986, S. 75-90.

⁴⁷⁸ NORBERT DEUCHERT *Die Begründung der Waldorfschule im Kontext der sozialen und kulturellen Erneuerung nach dem Ersten Weltkrieg*. In: OTTO HANSMANN (Hrsg.) *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik*. Würzburg 1987, S. 60-96.

⁴⁷⁹ ANGELIKA BURTSCHER, *Die historische Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland*. Diss. Innsbruck 1985.

⁴⁸⁰ GEORG KNIEBE *Bewährungsprobe in der Praxis. Die Waldorfschulen von ihrer Begründung bis zu ihrem Verbot im Dritten Reich*. In: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, 1989, S. 668-683.

Bisher stützte sich die Darstellung der Zeit zwischen 1919 und 1941 noch nicht ausführlich auf Quellenmaterial. Da jedoch gerade aus den Quellen wichtige Vorgänge zu erschließen sind, die für das Verständnis der Entwicklung der Autonomie der Waldorfschulen im Speziellen Bedeutung haben und exemplarisch für Schulautonomie überhaupt Relevantes erbringen können, sollen sie hier zum ersten Mal auch ausführlich zu Wort kommen.

Während die Literatur über Landerziehungsheime Lietzscher Prägung, über Montessori-Schulen, über Peter Petersens Großen und Kleinen Jenaplan und seine Laborschule umfangreich und kaum mehr zu überblicken ist, was auch für eine ganze Reihe anderer reformpädagogischer Ansätze gilt, führen die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen demgegenüber vergleichsweise ein Schattendasein in der Literatur (wobei ich hier Literatur mit wenigstens minimalem wissenschaftlichem Standard meine)⁴⁸¹. Dabei fällt auf, dass dies nur für den Bereich wissenschaftlicher Literatur gilt. Gleichzeitig kam nämlich der Waldorfpädagogik und ihren Schulen erhebliche Beachtung in der öffentlichen Presse zu⁴⁸² und zugleich entfalteten die Lehrer und Förderer der ersten Waldorfschulen, insbesondere der Stuttgarter Schule, eine nicht unbeträchtliche publizistische Produktivität. Man kann dieselbe Feststellung mit einigen Abstrichen auf die heutige Situation übertragen - und dies bei einer auch immer wieder mit Erstaunen zur Kenntnis genommenen Expansion der Waldorfschulbewegung, die höchstens bei den Montessorischulen ein Pendant findet. Sucht man Gründe für dieses Phänomen, so stößt man auf zwei Komplexe, die immer wieder – man kann sagen – stereotyp auftauchen.

Erstens ist es die für „Außenstehende“ befremdliche Verquickung der Waldorfpädagogik und ihrer Vertreter mit einer – wie oft formuliert wird – „irrationalen Weltanschauung“, also der Anthroposophie. Damit wird diese Schulbewegung zu einem wissenschaftlich kaum bearbeitbaren Objekt gestempelt. Wie anders wäre es zu erklären, dass etwa ANDREAS FLITNER in seiner Schrift *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*⁴⁸³ die Waldorfschulen ganz ausspart. In seinem Literaturverzeichnis führt er zwar Alfred Andreesen, Maria Montessori, Berthold Otto, Gustav Wyneken u.a. Reformpädagogen an, Steiner jedoch nicht, auch keine Monographie über die Waldorfschulen.⁴⁸⁴ Dasselbe

⁴⁸¹ Beispielsweise werden unter dem Schlagwort „Waldorf“ 30, unter „Montessori“ 216 und unter „Peter Petersen“ 175 Titel in der Märzangabe 1998 der CD Bildung, Bibliographische Daten zur Erziehungswissenschaft und zu pädagogischen Praxisfeldern (FIS Bildung) aufgeführt.

⁴⁸² Dies zeigen die im Archiv des Bundes der Waldorfschulen erhaltenen Presseberichte.

⁴⁸³ München² 1993 (erstmalig 1992 gedruckt).

⁴⁸⁴ Der Hinweis, dass Petersen und Steiner in eigenen Lehrveranstaltungen behandelt wurden (S. 11), hebt den Mangel angesichts des Titels nicht auf.

Vorgehen fällt schon bei HERMANN NOHL auf, der in seinem vielzitierten Werk *Die pädagogische Bewegung in Deutschland* auf Steiner mit keinem Wort eingeht.⁴⁸⁵

Eine 1926 erschienene Dissertation bietet paradigmatisch die Punkte, an denen bis heute die Probleme festzumachen sind, auf die eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik stößt. Diese sind zugleich Ursache für deren Ignorierung. Außerdem stellen sie ein Kompendium der bis heute immer wieder auftauchenden Kritik Themen dar. Diese Arbeit von KARL HÖVELS soll daher unten vorgestellt werden.

Zweitens ist es die immense Fülle der Vorträge und Schriften von Steiner selbst zum Thema Pädagogik, die den Zugang zu seinen Anschauungen eben allein durch die Quantität des Materials erschweren. Hinzu kommt die Tatsache, dass die pädagogischen Ideen Steiners, wie schon bemerkt, unlösbar mit seinen philosophisch-anthroposophischen Gedanken verknüpft sind und daher eine sachgerechte Bearbeitung in diesen Bereich erweitert werden muss, was dann zu der oben angeführten Schwierigkeit führt, sich mit Anthroposophie auseinandersetzen zu müssen, will man nicht die ideelle Genese der Praxis ausklammern und diese von ihrem Wurzelgrund lösen. Weiter hat die Waldorfschul-Bewegung zu Steiners Lebzeiten und danach eine auch für den „Eingeweihten“ kaum überschaubare Flut von Schriften hervorgebracht, die ebenfalls zu bearbeiten wäre.

So kommt es, dass es eine Vielzahl von eher weniger soliden kritischen Schriften gibt, die oftmals ihre ablehnende Haltung und ihre Argumente aus Verallgemeinerungen individueller Erfahrungen beziehen. Eine Reihe von Schriften bezieht ihre Gegnerschaft aus weltanschaulichen Quellen. Dazu gehören vor allem die kirchlich-konfessionell orientierten. In der NS-Zeit waren es Wissenschaftler wie Alfred Baeumler und Jakob Wilhelm Hauer im Dienste der NS-Ideologie, die sich mit der Waldorfpädagogik ebenso befassten wie offizielle Stellen der NS-Bürokratie. Das Ergebnis war eine Fülle an Gutachten, auch aus Behörden und von Parteistellen. Die Beachtung der Waldorfschulen in dieser Zeit speiste sich freilich aus rein politisch-ideologisch geprägten Interessen.

Trotz einiger Ansätze zu einer wissenschaftlichen Aufarbeitung des Phänomens Waldorfschule steht eine gründliche objektive, umfassende und kritische Darstellung bis heute noch aus.⁴⁸⁶ Davon betroffen ist auch die Autonomie-Frage. Ein vernachlässigtes

⁴⁸⁵ Das Werk wurde in dieser Form auch nach dem 2. Weltkrieg mehrfach aufgelegt.

⁴⁸⁶ Die Schriften von PRANGE 1985 (KLAUS PRANGE: *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn 1985; ULLRICH 1986 und 1988 (HEINER ULLRICH: *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. Weinheim 1986; ders. *Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie*. In: Neue Sammlung 28 (1988) 2. FRITZ BECKMANNSHAGEN: *Rudolf Steiner und die Waldorfschule*. Wuppertal 1984.

Thema, das aber gerade mit der Autonomie-Frage untrennbar verbunden ist, ist die Organisation der Waldorfschule. Hier kontrastiert das Schweigen mit dem von Steiner bis heute durchgängigen Interesse und Engagement seitens der Waldorfschulen selbst. Nicht nur, weil dies für Steiner ein integrierender Bestandteil seiner gesellschaftstheoretischen Vorstellungen und von Schule im Speziellen war, werde ich diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit widmen, sondern weil die Organisation von Schule von Schulautonomie nicht zu trennen ist. Gemeint ist der Komplex der Selbstverwaltung als Voraussetzung für autonomes Handeln der Schule – auch und gerade im pädagogischen Bereich. Daher werde ich mich nicht mit den Inhalten der Pädagogik befassen, sondern mit der Art und Weise, wie sie organisiert wurde, mit der Institution der Schule, ihren autonomiegestaltenden und -verwirklichenden Einrichtungen, Strukturen und Funktionen. Das bedeutet auch, insbesondere die Grenzen ins Auge zu fassen, an denen die innere und nach außen gerichtete Autonomie sich manifestiert. Damit auch die Frage, wie diese Grenzen wahrgenommen, gesichert wurden und wo ein Glacis für „Kompromisse“ akzeptiert wurde.

Es ist bemerkenswert, dass dieser heute so ins Zentrum des Interesses geratene Komplex in der Zwischenkriegszeit generell kaum thematisiert wurde, und wenn, dann nur in einigen abstrakten Sätzen. Dies gilt auch für die großen Darstellungen zur Reformpädagogik, die unmittelbar vor dem Krieg und in der Nachkriegszeit verfasst wurden.⁴⁸⁷ Ihr Schwerpunkt liegt auf den methodischen und didaktischen Aspekten, der Unterrichtsorganisation und deren ideellen Hintergründen. Nur dort, wo die „Schulgemeinde“ thematisiert wird, kommt jener Aspekt zur Sprache.

BADEWIEN, JAN *Anthroposophie*. Konstanz 1985; ders. *Waldorfpädagogik - eine christliche Erziehung?* Konstanz 1987. Für sie alle gilt, dass sie die Autonomie-Problematik kaum berühren; inhaltlich wird der Versuch gemacht, die Praxis und die theoretischen Grundlagen ohne den Versuch des Verstehens als unwissenschaftlich, irrational, indoktrinierend, kurz in die Nähe „schwarzer Pädagogik“ zu rücken. Der Stil ist zumeist polemisch. Es nimmt nicht Wunder, dass von Waldorfseite mit Unverständnis und Schärfe reagiert wurde. Hierzu beispielhaft: ERNST-MICHAEL KRANICH/LORENZO RAVAGLI: *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart 1990; ein Beispiel für eine produktive und gleichwohl kritische Auseinandersetzung bietet: FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik: Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel 1990. Ein Beispiel für eine kritisch-verstehende Haltung gibt CHRISTIAN RITTELMAYER *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften* in: FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* Weinheim und Basel 1990, S. 64-74; er schlägt hier zum Thema der „Wesensglieder“ vor, diese Begriffe als hermeneutische Hypothesen auf ihre wissenschaftliche Fruchtbarkeit zu prüfen.

⁴⁸⁷ Als Beispiele seien für die Zwischenkriegszeit genannt: FRANZ HILKER (Hg.): *Deutsche Schulversuche*. Mitarbeiter: A. Andreesen, W. Blume, P. Geheeb, P. Oldendorff u.v.a. Berlin 1924; FRITZ KARSEN: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923; NOHL und PALLAT 1928 (Bd. 4); die anderen noch prüfen!!!); für die Nachkriegszeit: WOLFGANG SCHEIBE *Die Reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel¹⁰1994 (Erstauflage 1969); HERMANN ROEHRHS *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3., durchges. Aufl. Weinheim 1991; OELKERS, JÜRGEN: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* Weinheim³1995.

2.1. HÖVELS als Beispiel kritischer Literatur über Waldorfschule in der Zwischenkriegszeit

Charakteristisch für die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik in der Zwischenkriegszeit wie auch für die ganze nachfolgende kritisch-wissenschaftliche Literatur ist die Arbeit von KARL HÖVELS, 1925 unter dem Titel verfasst: *Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre*⁴⁸⁸.

Hier wird anhand von Unterrichtsbesuchen in einer Waldorfschule die Unterrichtspraxis auf dem Hintergrund einer weltanschaulichen Kritik versucht. Diese Themenstellung ist typisch und hat, mit jeweils anderer Nuancierung, den Blick auf die Schule als Ganzes immer wieder verstellt.

Hövels war katholisch⁴⁸⁹ und hatte u.a. an der Bischöflich-Theologischen Lehranstalt in Paderborn 2 ½ Jahre studiert. Das Ziel seiner Arbeit ist, die Untrennbarkeit der Waldorfpädagogik von ihrer weltanschaulichen Grundlage nachzuweisen, wobei er von deren wissenschaftlichen „Unhaltbarkeit“ ausgeht. Hövels versucht nachzuweisen, dass Steiner zwar den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhoben habe, seine Anthroposophie jedoch auf subjektiv-psychologischen Vorgängen beruhe. Die Anhänger Steiners seien alles andere als kritisch denkende Menschen und nähmen die Weisheiten Steiners als Gläubige auf. Steiner selbst habe, um die Schwäche der Grundlage seiner Lehre wohl wissend, immer wieder davor gewarnt, den Inhalt seiner Vorträge durch irgendwelche Kritik zu beeinträchtigen⁴⁹⁰. Die Waldorfpädagogik, so Hövels, wolle zwar „völlig objektiv eingestellt sein“, stehe aber ganz auf dem Boden jener Weltanschauung. Sie verfolge „das versteckte

⁴⁸⁸ KARL HÖVELS: *Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Missionsdruckerei Steyl, Post Kaldenkirchen, Rheinland 1926.

⁴⁸⁹ Ebenso wie von katholischer Seite gab es immer wieder ähnliche Auseinandersetzungen mit der Anthroposophie von evangelischer Seite – ein lang andauernder Konflikt, der sich bis in die Gegenwart hinzog (s. Teil V). Vgl. etwa: *Studien des apologetischen Seminars in Wernigerode*. Hgg. Im Auftrage des Vorstandes von CARL STANGE *Über neuere Mystik in Auseinandersetzung mit Bonus, Joh. Müller, Eucken, Steiner*. Von HERMANN SCHWARZ, Gütersloh ²1922; FREIDRICH TRAUB *Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph*. Tübingen ²1921; Lic. KURT LEHMANN-ISSEL *Anthroposophie oder religiöse Erneuerung*. Leipzig 1922; WILHELM LORENTZ *Anthroposophie und Christentum*. In: *Das neue Zeitalter*, H. 7, Deutsche Evangelische Verlagsgesellschaft E.G.m.b.H. Godesberg a. Rh. 1922; THEA KANT *Anthroposophie und Christentum*. In: *Stimmen aus der deutschen christlichen Studentenbewegung*, H. 16, Berlin 1922.

⁴⁹⁰ HÖVELS, S. 9.

Ziel, die Schüler in das Wesen und den Geist der Weltanschauung einzuführen.“⁴⁹¹ Das besondere Anliegen Hövels' ist es, die Unvereinbarkeit von Anthroposophie und Christentum nachzuweisen und damit ein bestimmtes Licht auf die Waldorfpädagogik zu werfen⁴⁹². Im übrigen widerspreche diese Erziehungs- und Unterrichtslehre in wesentlichen Dingen den Ergebnissen der modernen Psychologie und Pädagogik ...“⁴⁹³ Die angeführten Punkte finden sich in ganz ähnlicher Weise bis heute in der Literatur. Hövels' Fazit könnte einer der neueren kritischen Arbeiten entstammen: „Die kritische Beleuchtung der pädagogischen Seite der Anthroposophie hat den Beweis erbracht, dass die anthroposophische Erziehungs- und Unterrichtslehre, sowohl der Stoff als auch die Methode, im Dienste der Welt- und Lebensanschauung der Anthroposophen stehen. Schon die Jugend soll darin unterwiesen werden, wie sie den in ihrem Innersten wohnenden Drang zum Geistigen, Überirdischen, Göttlichen zu einer realen anthroposophischen Geistesschau ausbilden soll.“⁴⁹⁴

Die Begründung für seine pädagogikwissenschaftliche Arbeit bezieht Hövels aus der für ihn feststehenden Tatsache, dass man „heute die theosophisch-anthroposophische Bewegung aus philosophischen, religiösen und pädagogischen Gründen nicht mehr unbeachtet lassen“ könne⁴⁹⁵. Hövels schließt: „Sowohl die Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung als auch besonders die kritische Beleuchtung der pädagogischen Praxis mögen denen, die immer noch nicht von der Unhaltbarkeit des anthroposophischen Gedankengebäudes überzeugt sind, eine hoffentlich letzte befriedigende Aufklärung sein.“⁴⁹⁶

⁴⁹¹ HÖVELS, S. 12. Dieser Topos wird bis heute immer wieder kritisch vorgebracht (PRANGE 1985, RUDOLF 1987, BECKMANSHAGEN 1984 u.a.). Ebenso wird bis heute dieser Kritik entgegengetreten von anthroposophischer und Waldorfseite mit dem Hinweis, die Anthroposophie sei erstens keine Weltanschauung, zweitens sei sie dezidiert nur Lehrersache und nicht Inhalt des Unterrichts, das eigentliche Motiv sei Erziehung zur Freiheit. Steiner selbst hat in diesem Sinne von einer "Weltauffassung" gesprochen und vielfach betont (s. Teil V), Anthroposophie käme als Unterrichtsinhalt nicht in Frage (s. u.a. GA 83, S. 185-6: Die Waldorfschule "...will gerade als eine soziale Einrichtung in das gegenwärtige soziale Leben sich so hineinstellen, wie es die Kräfte der Gegenwart selber erfordern. Daher ist sie durchaus nicht darauf gebaut, in irgendeiner Beziehung eine Weltanschauungsschule zu sein. Das wäre eine ganz falsche Auffassung des Prinzips der Waldorfschule, wenn man glauben wollte, dass den Kindern dort irgendeine Weltanschauung beigebracht werden sollte. Eine Welt- und Lebensauffassung, die als eine geistgemäße vertreten wird, ist eigentlich für die Lehrer da.").

⁴⁹² HÖVELS, S. V-VI.

⁴⁹³ HÖVELS, S. 12-13.

⁴⁹⁴ HÖVELS, S. 67.

⁴⁹⁵ HÖVELS, S. V.

⁴⁹⁶ HÖVELS, S. 67-68.

Hövels führt in seiner Literaturliste keine einzige Monographie nichtanthroposophischer Provenienz zur Waldorfpädagogik an, obwohl es entsprechende Darstellungen von nichtanthroposophischer Seite schon gab.⁴⁹⁷

Dass eine Behandlung der Waldorfpädagogik in dieser Art kaum Brauchbares hervorbringen konnte, mag verständlich sein. Bedauerlicherweise verstellte sie auch den Blick für die Frage, wie eine solche Schule organisiert war, unter welchen Bedingungen sie eine „staatsunabhängige“ Position erreichen und halten konnte, kurz, welche Faktoren ihre Autonomie ermöglichten und ausmachten.

Weiteres zur kritischen Rezeption der Waldorfpädagogik bis in die Gegenwart wird im nächsten Abschnitt und in Kapitel IV behandelt. An dieser Stelle soll nur auf das Missverhältnis zwischen praktischer Bedeutung der Waldorfpädagogik und der Aufmerksamkeit wie auch der Art und Weise der Behandlung hingewiesen werden, die sie in der einschlägigen Literatur gefunden hat und darauf, dass dem Autonomie-Aspekt überhaupt keine Aufmerksamkeit zukam.

Es gilt somit, die Entwicklung der Waldorfschulen unter dem Aspekt der Autonomie nachzuzeichnen. Dabei kann es sich nicht darum handeln, die Geschichte dieser Schulen in allen Einzelheiten darzustellen. Allein der Umfang des vorhandenen Materials und der für die Recherche notwendige Aufwand würden in keinem Verhältnis zu dem Anliegen dieser Arbeit stehen. Die Darstellung setzt an „Knotenpunkten“ an; sie setzt Schwerpunkte. Zu diesen gehören Gründungsvorgänge einzelner Schulen, besondere Einschnitte in ihrer Entwicklung wie Krisensituationen; weiter sollen Themen behandelt werden wie die Organisation der rechtlichen und wirtschaftlichen Trägerschaft, die Bewältigung des personellen Ressourcenproblems, das sich mit der Ausweitung der Schulbewegung stellte; im nächsten Kapitel schließlich die Bewährung unter Bedingungen eines totalitären Regimes, was sicherlich eine der schwersten Herausforderungen für die zumeist noch nicht ausgebauten Schulen war. Darüber hinaus soll sichtbar gemacht werden, wie die Entwicklung von der Begründung einer Einzelschule über weitere Gründungen zu einer „Schulbewegung“ wurde, welche Folgen dies für die Autonomie der Einzelschulen hatte und welche Bedingungen diese Ausweitung ermöglichten. Wenigstens in groben Zügen soll auch der Internationalität der entstehenden Schulbewegung Aufmerksamkeit zukommen.

Der Zeitraum, der in diesem Abschnitt behandelt wird, umfasst die Jahre 1919 bis 1932/33. In einem weiteren Kapitel wird die NS-Zeit und dann die Nachkriegsentwicklung in einer

⁴⁹⁷ Literatur s.u. im Abschnitt *Waldorfschulen und Reformpädagogik*.

weitmaschigeren Betrachtungsweise erfasst. Bis 1941 hatten sich acht relativ stabile Schulen herausgebildet. Nach 1949 wuchs die Waldorfschulbewegung auf heute (Frühjahr 2000)⁴⁹⁸ 180 Schulen an. So erscheint es sinnvoll und möglich, die Entwicklung bis 1941 noch mit Blick auf die Einzelschulen darzustellen, was für die Zeit nach 1945 nicht mehr möglich ist.

Zunächst soll die Begründung der ersten Schule als Beispiel für die Entstehung *einer* „autonomen“ Schule dargestellt und deren Entwicklung in den ersten Jahren verfolgt werden. Zu der Gründungszeit gehört nicht nur die organisatorische Einrichtung der ersten Schule sondern auch die parallel laufende Ausarbeitung der ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik durch Steiner.

Es folgt eine Darstellung weiterer Schulgründungen. Des weiteren wird eine kritische Situation in der Geschichte der Schulen um das Jahr 1930 beleuchtet.

3. Die Anfänge – Autonomie als Experiment – zugleich Entwicklung und Differenzierung der Idee der Autonomie

3.1. Ausarbeitung des pädagogischen Konzeptes durch Rudolf Steiner nach dem Motto: Keine Programme!

Verfolgt man, wie Steiner bei der Ausarbeitung seiner pädagogischen Anschauungen und deren organisatorischen Realisierung bei der Gründung der ersten Schule vorgegangen ist, stößt man auf eine Gemeinsamkeit, die ein Licht darauf wirft, wie Steiner seine Auffassung von Autonomie im konkreten Vollzug verstand und verwirklichte. In einer, zu Steiners Zeit noch nicht möglichen, Formulierung könnte man von einer Auffassung der *Schule als lernendes System* sprechen, das sich nach dem Prinzip der *Selbstorganisation* organisiert. Von Anfang an war es Steiners Absicht, Schule in Bezug auf Umwelt offen und flexibel, in Bezug auf die mit ihr verbundenen Menschengruppen lernfähig und wandelbar zu gestalten. Dieser Zug war ein wesentlicher Aspekt der Autonomie-Vorstellungen Steiners: Dynamik, Entwicklungsoffenheit, die Fähigkeit auf Umweltveränderungen und auf die konkreten menschlichen Bedingungen innerhalb der Schule zu reagieren, ohne dabei den eigenen Charakter zu verlieren, waren integrierende Bestandteile des Konzeptes einer autonomen Schule als Organismus verstanden.

⁴⁹⁸ Quelle: mdl. Auskunft des Bundes der Freien Waldorfschulen.

Der im vorangehenden Kapitel entwickelte Autonomie-Begriff hat seinen Ausgang in der Idee der Individualität. Ihr Wesen wurde als auf Freiheit angelegt beschrieben. Freiheit war in ihrem Doppelaspekt als Entscheidungsoffenheit und selbstbestimmte Bindung charakterisiert worden. In der Verwirklichung von Steiners Ideen zeigt sich die praktische Konsequenz dieser Auffassung. Gleichzeitig mit den Gründungsvorgängen arbeitet Steiner seine pädagogischen Ideen im Zusammenhang mit den Erfahrungen des Unterrichts, der Kinder in der Schule aus. Ebenso wird die organisatorische Gestaltung der Schule erst im Prozess ihrer Entstehung und konkreten Arbeit herausgearbeitet. So erscheint Autonomie im Hinblick auf das Bindungselement der pädagogischen Psychologie und Anthropologie wie auch im Hinblick auf die Ausgestaltung der Schulorganisation in einer *produktiven Offenheit*. Freiheit realisiert sich hier als schöpferische Offenheit in der an der Wirklichkeit sich ständig erweiternden Erkenntnisarbeit und Forschung einerseits und in der ständigen Anpassung, Verwandlung, Umgestaltung der Organisation andererseits. Der Autonomiebegriff erhält seine praktische Konkretisierung und erscheint als organisches Prinzip, das Idee und Praxis, Erkenntnis und Handeln in einer dynamischen Einheit verbindet. Negativ formuliert: Steiner tritt nicht an mit einem fertigen pädagogischen System, einer ausgearbeiteten Methodik und auch nicht mit einer ausgearbeiteten Planung für die Organisation. Der Ausgang sind keimhafte Ideen, die ihre Ausgestaltung in einem steten Wechselprozess mit der Wirklichkeit erfahren. Darin liegt der Intention nach bis heute ein wesentlicher Teil der Kraft, die die Waldorfschulbewegung trägt, ihre Flexibilität ausmacht, die Vielfalt ihrer Gestalten ermöglicht – vielleicht ein generell lebens- und tragfähige Autonomie konstituierendes Prinzip.

Anders gewendet kann das Prinzipielle in Steiners Vorgehen auch so formuliert werden: es geht um die stets in einem dynamischen und schöpferischen Prozess zu findende Balance zwischen gesetzmäßigen Bedingungen und freier Gestaltung, zwischen dem Erkennen allgemeiner Erkenntnisse der Entwicklungsgesetze des heranwachsenden Menschen und der Besonderheit der konkreten Kindesindividualität. Ebenso geht es um Erhaltung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen die Schule angetreten ist und der produktiven Anpassung an die wechselnden Bedingungen der gesellschaftlichen Umgebung. Die Verteidigung der Freiheit des pädagogischen Handelns findet ihre Beschränkung und zugleich Erfüllung durch die allgemeinen Entwicklungsgesetze der Kinder, durch die besonderen Ausprägungen der Individualitäten nach innen und durch die gesellschaftlichen Umweltbedingungen. Es muss also Anpassungsfähigkeit und Flexibilität des Systems

einhergehen mit der inneren Bewahrung der eigenen Lebensgesetze, die wiederum nicht statisch zu denken sind, sondern Entwicklung als Lebensbedingung einschließen.

Der hier abstrakt umrissene Charakter von Steiners pädagogischem Werk lässt sich in der Geschichte der Entstehung der Waldorfschulbewegung konkret nachzeichnen, sowohl für die Entwicklung der pädagogischen Vorstellungen Steiners als auch für die Vorgänge bei der Einrichtung und Organisation der Waldorfschule durch Steiner. Erst die konkrete Darstellung wird so das Prinzipielle anschaulich und nachvollziehbar machen.

Zunächst wende ich mich der Entwicklung der pädagogischen Ideen Steiners zu.

Sucht man nach einer umfassenden, zusammenhängenden Darstellung der pädagogischen Anschauungen Steiners durch ihn selbst, wird man, wie schon erwähnt, feststellen, dass es eine solche nicht gibt. Hingegen stößt man auf kleinere Schriften und vor allem eine große Anzahl von Vorträgen zu pädagogischen Fragen. Diese Eigenart hat Steiner mit einer Reihe von Reformpädagogen gemeinsam.

Die wenigen Schriften und Artikel, die Steiner bis zur Jahrhundertwende verfasste, wurden im vorigen Kapitel behandelt. Trotz ihrer äußersten Knappheit, so wurde gezeigt, enthalten sie die Keime für die spätere Entwicklung seiner Ideen, die schließlich in die pädagogische Praxis mündeten. Nur eine kleine Schrift neben einer Reihe von Vorträgen geht der Initiative zur Gründung einer Schule voraus. Es ist die 1907 erschienene Schrift *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*.⁴⁹⁹ In ihr entwickelt Steiner die grundlegenden anthroposophisch-anthropologischen Ideen, die dann für die Waldorfpädagogik konstitutiv wurden. Hier findet sich auch die Formulierung seines Ansatzes, wie er ihn selbst sah, der auch die Begründung für das Fehlen einer ausgearbeiteten Theorie und Systematik ist: „...das ganze menschliche Leben enthält die Anlagen seiner Zukunft in sich. Um aber über diese Zukunft etwas sagen zu können, muss man in die verborgene Natur des Menschen eindringen.... Die verschiedenen Reformideen der Gegenwart können erst wirklich fruchtbar und praktisch werden, wenn sie aus einer solchen tieferen Erforschung des Menschenlebens heraus gemacht werden.“⁵⁰⁰ Damit nimmt Steiner in Angriff, das zu konkretisieren, was er für die Pädagogik früher gefordert hatte: die methodisch-didaktische Praxis aus einer psychologischen Wesenseinsicht zu *entwickeln*. Dies führt zu der Entfaltung seiner Anthropologie, die das Wesen des Menschen als geistiges, seelisches und leibliches und in dieser Gliederung das Leibliche, Seelische und Geistige des Menschen wiederum in sich gegliedert auffasst. Der Entwicklungsaspekt wird

⁴⁹⁹ In GA 34, S. 309-346.

dann in der Entfaltung dieser „Wesensglieder“ und deren sich wandelndem Zusammenspiel gesehen. Für Steiner sind diese Seiten der Natur des Menschen in gleicher Weise konkret-wesenhaft, wie es auch seinen früheren Anschauungen von der geistigen Natur der menschlichen Individualität entspricht. Die Entwicklung vollzieht sich nach Steiner gesetzlich, indem sich die anfänglich noch ineinandergebundenen Wesensglieder zeitlich nacheinander zu größerer Vollkommenheit und Autonomie entwickeln. Die Stufen dieser Entwicklung bezeichnet er als „Geburten“. Daraus folgt die Notwendigkeit, entsprechend dieser Gesetzmäßigkeit das pädagogische Wirken auszurichten. So entsprechen grob drei pädagogische Prinzipien diesen Entwicklungsstufen: für das erste Jahrsiebt das Prinzip der Nachahmung, für das zweite die Nachfolge einer geschätzten Autorität, für das dritte die Entfaltung der selbständigen Urteilskraft. Diese Stufen sind die Voraussetzung zur Möglichkeit der Freiheit.

Für Steiners Vorgehen ist charakteristisch, dass er aus dem Grundsatz, eine wahre Pädagogik könne nicht abstrakt entwickelt werden sondern nur im Zusammenhang mit der konkreten Zeitsituation und einer Wesenseinsicht in die Natur des sich entwickelnden Menschen, dass er seine eigenen Anschauungen nicht weiter bis in konkrete Angaben über Unterrichtsmethodik und Lehrplan ausfaltet, sondern sie als „Keime“ auffasst und formuliert; der Wortlaut sei noch einmal angeführt: „Deshalb werden ihr [der Geistesforschung] in dem Gegenwärtigen die Keime zu einer Umwandlung, zu einem Wachstum erscheinen. Sie *erfindet* keine Programme, sie liest sie ab aus dem, was ist. Aber, was sie so liest, wird in gewissem Sinne selbst Programm, denn es trägt eben die Natur der Entwicklung in sich.“⁵⁰¹ Und: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die *Kindesnatur* einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben.“⁵⁰² Mit diesem Ansatz vermittelt Steiner die Spannung zwischen theoretischer Einsicht und Praxis. Er will, geradeso wie viele andere Reformpädagogen seiner Zeit, weg von der allen Unterricht normierenden und festlegenden Pädagogik der Herbartianer⁵⁰³, will

⁵⁰⁰ GA 34, S. 310.

⁵⁰¹ GA 34, S. 311.

⁵⁰² GA 34, S. 311-312.

⁵⁰³ Aus diesem Grund reiht WILHELM FLITNER in *Theorie des pädagogischen Weges*. Weinheim/Berlin ⁸1968 (erste Aufl. 1950) die Steinersche Pädagogik in die Bestrebungen zur Überwindung des Unterrichtsschematismus ein (Wendung gegen den alten „Methodismus“ der Herbart-Zillerschen Formalstufen, S. 9) ebenso wie die Methode Hugo Gaudigs, Maria Montessoris, Helen Parkhurst, die Projektmethode von John Dewey und Kilkpatrick etc. S. 8-9.

Zum Verhältnis Steiners zu Herbart s. Teil II; darüber hinaus zeigen Steiners Äußerungen zu Herbart in GA 297, S. 23-33, dass er diesen zwar als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, seine Denkweise aber als intellektualistisch-antiquiert kritisiert; positiv erwähnt Steiner, dass die Erkenntnis, Pädagogik müsse auf Psychologie gegründet werden, u.a. von Herbart und seinen Nachfolgern erkannt wurde (GA 193, S. 30).

keine ausgefeilten dem Lehrer aufgetragenen Methoden, er will den „Unterrichtskünstler“, der frei schöpferisch pädagogisch tätig ist und dabei zugleich nicht willkürlich, sondern aus der bindenden Einsicht in das Wesen des Kindes handelt. Diese Einsicht allerdings soll nach Steiner nicht in Abstraktionen und gelernten, genormten Methoden bestehen; schöpferisch-künstlerisch wird sie erst dann, wenn sie „*Gesinnung*“ geworden ist. Das Studium der Menschen- und Kindesnatur ist nur eine erste Stufe zu dieser Gesinnung, aus der heraus der Pädagoge dann frei gestaltend tätig werden kann⁵⁰⁴. Für die Lehrerbildung hat Steiner daher auch ziemlich radikal formuliert: „Auf die methodisch-pädagogischen Grundsätze kommt es nicht an, sondern darauf, dass der Lehrer Psychologie im höchsten Sinne kennt. Seelenstudium ist das wichtigste Element der Lehrerbildung. Nicht wie die Seele entwickelt werden soll, soll man wissen, sondern man muss sehen, wie der Mensch sich wirklich entwickelt.“

Und jedes Zeitalter stellt andere Forderungen an den Menschen, so dass allgemeingültige Schemen wertlos sind. Zum Lehrer gehört nicht Wissen und Beherrschen der Methoden der Pädagogik, sondern ein bestimmter Charakter, eine Gesinnung, die schon wirkt, ehe der Lehrer gesprochen hat. Er muss, bis zu einem gewissen Grade, eine innere Entwicklung durchgemacht haben, er muss nicht nur gelernt, er muss sich innerlich verwandelt haben. Man wird einst beim Examen nicht das Wissen, ja nicht einmal die pädagogischen Grundsätze, sondern das Sein prüfen.“⁵⁰⁵

Diese Ablehnung filigraner Planungen, die nur zu exekutieren sind, findet sich ebenso, wie in seinen pädagogischen Anregungen (die er als solche verstanden wissen wollte), auch in seinen Ausführungen zur Frage einer grundlegenden Gesellschaftsreform wieder und schließlich in seinem praktischen Vorgehen bei der Gründung der ersten Waldorfschule. Darauf wird in dem Abschnitt über die Gründung der Stuttgarter Schule näher eingegangen.

Zeitlich vor der erwähnten Schrift gehaltene Vorträge berühren das Thema Erziehung und Theosophie genau in diesem Sinne prinzipiell, ohne dass es zu näheren Ausführungen kommt. Die dabei gemachten Bemerkungen liegen auf derselben Linie, die Steiner auch vor

⁵⁰⁴ An anderer Stelle hat Steiner weitergehend gesagt, es komme auf die Erweckung einer „pädagogischen Gesinnung“ aus Menscherkenntnis an, die sich bis zur „rechten Pädagogenliebe“, zur Liebe zum Kind steigern müsse. „Das erste, um was es sich bei einer auf Menscherkenntnis begründeten Pädagogik handelt, wie die Waldorf-Pädagogik zum Beispiel ist, das ist nicht, Regeln anzugeben, so oder so solle man erziehen, sondern das erste ist, die Seminarkurse so zu halten, dass man die Herzen der Lehrer findet, dass man diese Herzen so weit vertieft, dass aus ihnen heraus die Liebe zum Kinde erwächst. Die glaubt ja ein jeder, sich andiktieren zu können. Aber diese andiktierte Menschenliebe kann ja nichts leisten; sie könnte vielen guten Willen haben, aber kann nichts leisten. Etwas leisten kann erst diejenige Menschenliebe, die aus einem vertieften Beobachten im Einzelfalle hervorgeht.“ GA 310, S. 37-38.

⁵⁰⁵ GA 55, Vortrag in Berlin vom 24.01.1907, S. 136-137.

1900 verfolgte. Die Idee der Individualität, der zur freien Entfaltung verholfen werden muss, bleibt der Kernpunkt seiner Gedanken zur Pädagogik. Sie ist, wenn sie sich in Freiheit entwickeln darf, dann auch der Quell aller sozialen Erneuerung. So unterscheidet er 1905 Persönlichkeit und Individualität: „Solange der Mensch nur die Befriedigung seiner Bedürfnisse sucht, ist er Persönlichkeit. Wenn er tut, was darüber hinausführt, ist er Individualität. Diesen Quell können wir nur im einzelnen Individuum finden;“⁵⁰⁶. „Durch jede einzelne Individualität fließt uns die originelle Geisteskraft zu. Solange wir den Menschen als Persönlichkeit betrachten, können wir ihn regeln: sprechen wir von allgemeinen Pflichten und Rechten, so sprechen wir von der Persönlichkeit. Sprechen wir aber von der Individualität, so können wir den Menschen nicht in eine Form zwingen, er muss der Träger seiner Originalität sein. Was in zehn Jahren über die Menschheit kommen wird, das werden die Menschen wissen, die sich als Individualität ausleben. Das Kind, das ich erziehe, darf ich nicht von mir aus bestimmen, sondern aus seinem rätselhaften Inneren habe ich herauszuholen, was mir selbst ganz unbekannt ist. Wollen wir eine soziale Ordnung, dann müssen die einzelnen Individualitäten zusammenwirken, dann muss jeder in seiner Freiheit sich entwickeln können. Stellen wir ein soziales Ideal auf, so schnüren wir diese Persönlichkeit an diesen, jene Persönlichkeit an jenen Platz. ... Nichts Neues kommt aber dabei in die Welt. Deshalb müssen Individualitäten hinein, die großen Individualitäten müssen ihren Einschlag hineinwerfen. Nicht Gesetze, soziale Programme aus Verstandesidealen muss es geben, sondern soziale brüderliche Gesinnung muss entstehen. Nur eine soziale Gesinnung kann uns helfen, die Gesinnung, dass wir jedem Wesen als Individualität gegenüberreten. Seien wir uns immer dessen bewusst, dass jeder Mensch uns etwas zu sagen hat. Jeder Mensch hat uns etwas zu sagen. Eine soziale Gesinnung, nicht soziale Programme brauchen wir. Das ist durchaus real und praktisch. ... es ist das, was die Theosophie hinstellt als großes Zukunftsideal.“⁵⁰⁷ Getreu seiner schon 1888 geäußerten Auffassung, dass allein die Individualität in Kultur und vor allem im Erziehungswesen produktiv sei und diese wiederum zu entwickeln habe, heißt es: „Wir werden nicht mehr fragen, ist der der beste Lehrer, der am besten den Unterrichtsstoff beherrscht, sondern wir werden fragen, was ist das für ein Mensch?... Man kann seine Lehrgegenstände vollständig innehaben, man kann eine lebendig wandelnde Wissenschaft sein, und doch ungeeignet sein zu lehren, weil man dasjenige, was vom Menschen ausströmt, was die Individualität aus dem anderen Menschen herauslockt, nicht kennt.“⁵⁰⁸

⁵⁰⁶ GA 53, Vortrag vom 30.03.1905, S. 311.

⁵⁰⁷ GA 53, S. 312.

⁵⁰⁸ GA 53, S. 313.

Neben den erwähnten Schriften zu pädagogischen Fragen hat Steiner zu Erziehungsfragen vor der Gründungsinitiative 1919 nur vier Vorträge gehalten, die im Wesentlichen nicht über das hinausgehen, was er in der Schrift *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* entwickelt hat (von eingestreuten Bemerkungen in thematisch sonst anders angelegten Vorträgen sehe ich ab). Mit dem Jahr 1919 ändert sich das schlagartig. In den sechs Jahren bis zu seinem Tode (1919-1924; im Jahre 1925 hat Steiner keine Vorträge mehr gehalten) befasst er sich speziell mit pädagogischen Themen in insgesamt über 230 erhaltenen Vorträgen. Sie machen heute in der Gesamtausgabe 20 Bände aus (2 davon sind noch in Vorbereitung). Hinzu kommen drei Bände, in denen Steiners Beiträge zu den Lehrerkonferenzen der Stuttgarter Schule aufgenommen sind. Diese einbezogen umfasst das pädagogische Vortragswerk etwa fünfeinhalbtausend Seiten⁵⁰⁹. Für eine Übersicht sei auf den Anhang verwiesen.

Wie aus diesen Angaben ersichtlich, entfaltet sich die Pädagogik Steiners mit der Entstehung und Entwicklung der ersten Schule erst in ihrem ganzen Umfang.

Vieles, was bis heute als Leitlinie und Anregung in den Waldorfschulen lebt, hat sich in den Besprechungen Steiners mit den Lehrern in den Konferenzen ergeben, in denen Steiner sowohl an der Besprechung einzelner Kinder mitwirkte, als auch für Stoff, Lehrplan und Methode Beispiele und Anregungen gab. Manches von dem, was sonst noch von Steiner ausging, ist in der Memoirenliteratur der ersten Waldorflehrer erhalten oder nur für den Augenblick fruchtbar geworden. Die Pädagogik Steiners entwickelte sich mit der Praxis.

Wie sich das zeitlich und geographisch abspielte, gibt die im Anhang enthaltene Übersicht wieder. Dabei wird ein Zug deutlich, auf den ich später zurückkommen werde: die Tendenz nämlich, die praktische Entwicklung der Waldorfpädagogik von vorneherein nicht auf eine Schule oder nur die deutschen Verhältnisse zu beschränken, sondern sie als übernationale Bewegung anzulegen. Dieser Aspekt soll an dieser Stelle nur gestreift werden. Steiner war jedenfalls von Anfang an bestrebt, seine pädagogischen Ideen auch in andere europäische Länder zu tragen, insbesondere nach Holland und England. Dort hat sich die Waldorfschulbewegung dann auch später besonders breit entfaltet.

Die Übersicht über die Vortragstätigkeit Steiners in Bezug auf Pädagogik gibt einen Eindruck davon, wie sich die Intensität der Entwicklung der pädagogischen Ideen Steiners auch geographisch darstellt. Deutlich ist zu sehen, wie Steiner durch seine eigenen Aktivitäten an der Verbreitung der Ideen mitgewirkt hat. Darüber hinaus hat Steiner in den

⁵⁰⁹ Überblick über die in der Gesamtausgabe enthaltenen Pädagogik-Vorträge und Konferenzbeiträge Steiners

vielen Veranstaltungen im Zusammenhang mit der Dreigliederungsbewegung das Motiv des „freien Geisteslebens“ entwickelt und in diesem Rahmen auf die Bedingungen und Notwendigkeit eines freien Schulwesens hingewiesen⁵¹⁰.

Zu Steiners Aktivitäten kamen die der ersten Waldorflehrer hinzu. Viele von ihnen gingen in diesen Jahren ebenfalls für die neue Pädagogik mit Vorträgen auf Reisen und trugen so zur Bekanntheit von Steiners Pädagogik entscheidend bei.

Hier wird eine Seite von Steiners Einsatz für seine Pädagogik deutlich, die eng mit der Tatsache verknüpft ist, dass der Erfolg eines neuen pädagogischen Ansatzes vom persönlichen Einsatz derer abhängig ist, die ihn vertreten. Persönliche Initiative und Engagement, Werbung, Einsatz von Zeit und Kraft für die Sache sind Voraussetzungen für den Erfolg, und zwar auch dann, wenn der Staat oktroyiert, was zu reformieren ist. Es ist bekannt, dass hier in den Auffassungen heute ein Wandel eingetreten ist: Durchsetzung von Neuerungen bedarf des Engagements der Beteiligten und nicht etwa nur der preußischen Tugend, womöglich auch gegen die eigene Einsicht seine Pflicht zu tun. Das Problem wird unter dem Stichwort „Implementierung“ abgehandelt. Für die Etablierung autonomer Einrichtungen genügt keine Pflichtmoral, sie erfordert eine Hingabemoral - nicht um „Opfermentalität“ geht es dabei, sondern um Einsatz und Engagement aus Überzeugung. Die Waldorfschulen, wie auch die Reformschulbewegung überhaupt, hatte nicht das Problem, wie sie in einer zähen beamteten behördlichen Organisation Reformen durchsetzen sollte, sondern versuchte, innerhalb des Erziehungssystems sich Freiräume zu erkämpfen, zu überzeugen, Menschen zu finden, die mitarbeiten würden. Alle Reformer haben solche Mittel eingesetzt wie sie auch Steiner verwandte: Schriften wurden verfasst und verbreitet, Vorträge breit in die Öffentlichkeit gestreut oder sie dienten innerhalb organisierter Tagungen der Verbreitung der Ideen und der Absicht, Mitstreiter zu finden.

Steiner war hier in besonderem Maße aktiv. Seine Pädagogik entfaltete sich, wie schon angedeutet, in der mündlichen Darstellung, in Gesprächen während und nach der Schulgründung, in der tätigen Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen in der ersten Schule, in der Teilnahme an den Schulkonferenzen und seinen Beiträgen in diesen, die auf fast 800 Seiten festgehalten sind.

Man kann die Weise der Entfaltung von Steiners Pädagogik charakterisieren als sich im lebendigen Vollzug, im Austausch mit Menschen entwickelnd. Nicht systematische

s. Anhang.

Die entsprechenden Ausführungen finden sich in den Bänden GA 23 und 24 (schriftliche Ausführungen) sowie GA 196-199 und 328-339.

Darstellung, die in stiller Gelehrtenarbeit produziert und rezipiert werden konnte, sondern die Überzeugungskraft seiner Worte, die Fülle der Ideen, die Anteilnahme an der erzieherischen Realität und das Vertrauen, das er dadurch wecken konnte, gewannen Anhänger und Mitarbeiter. Insofern kann konstatiert werden, dass am Anfang dieser Schulbewegung, wie bei manchen anderen Gründungen, ein mit Charisma begabter Urheber stand. Dies spiegelt sich auch in den Lebenserinnerungen der ersten Lehrer, in vielen ihrer Artikel. Steiner war als Inspirationsquelle für die pädagogische Arbeit ebenso wie als Lehrer der Anthroposophie eine unangefochtene Gestalt, der auch lange nach seinem Tode große Verehrung entgegengebracht wurde. Auf diesen Aspekt wird später noch weiter eingegangen.

Ein charakteristisches Beispiel dafür, wie Steiner seine pädagogischen Ideen mit dem Fortschreiten der Schulentwicklung und wachsender praktischer Erfahrung weiter ausarbeitet, gibt die Behandlung der pädagogischen Fragen im Zusammenhang mit dem Jugendalter. Die ersten Kurse für die zukünftigen Lehrer fanden noch unter dem Eindruck statt, dass die Schule eine Volksschule bis einschließlich der achten Klasse werden würde. So findet sich in diesen Kursen auch nur wenig über das Jugendalter. Die methodisch-didaktischen Kurse waren fast ganz auf die zunächst ins Auge gefasste Schulzeit zugeschnitten. Indem die Klassen hinaufwuchsen, wurde eine Ergänzung sowohl der psychologisch-anthropologischen Erkenntnisse als Grundlage für Methodik und Didaktik sowie für die Weiterentwicklung des Lehrplans notwendig. Dem trug Steiner Rechnung, indem er im Sommer 1921 weitere Kurse für die Stuttgarter Lehrer abhielt⁵¹¹, in denen er sich besonders zu Fragen des Jugendalters äußerte. Die Schule wuchs aber nicht nur zahlenmäßig über die ersten Planungen hinaus, sondern entwickelte sich auch so erfolgreich, dass die Einrichtung einer Oberstufe notwendig wurde. Steiner entwickelte die Grundlagen für eine Anthropologie des Jugendalters im Sommer 1922 wiederum weiter⁵¹². Wie eng sich Praxis und Theorie bei Steiner verflochten und dabei das Ziel, die Autonomie der Individualität der Heranwachsenden zu fördern im Vordergrund stand, zeigt exemplarisch ein Vorfall am Ende des Schuljahres 1922.

In seinen Ausführungen zum Jugendalter hatte Steiner immer wieder davon gesprochen, die Schüler sollten selbständiges Urteilen lernen. Die den ersten drei Jahrsiebten zugeordnete pädagogische Triade Nachahmung, Autorität und selbständiges Urteil kennt jeder Waldorflehrer. Nachdem Steiner bei einem seiner Besuche in der Stuttgarter Waldorfschule

⁵¹¹ GA 302, besonders die Vorträge 5 – 8, S. 72-138 (Juni 1921); GA 302a, *Erziehungsfragen im Reifealter*, S. 73-106 (Juni 1922).

festgestellt hatte, wie wenig verstanden worden war, was er damit für die Praxis intendierte, demonstrierte er beispielhaft, wie weitgehend er die dritte Stufe, also die Ausbildung der Fähigkeit selbständig zu urteilen, realisiert sehen wollte.

Steiner schildert den dramatischen Vorgang selbst. Zweimal stellt er ihn dar. Einmal, am 22. Juni 1922 kommt er in den Konferenzen darauf zu sprechen, die er in der Stuttgarter Schule mit den Lehrern abhielt,⁵¹³ in einem öffentlichen Vortrag, den er in Oxford am 25. August 1922 gehalten hat⁵¹⁴, ein zweites Mal. Zunächst die spätere Darstellung in Oxford.

Nachdem Steiner das Lebensalter der Schüler (14.,15.,16. Lebensjahr) charakterisiert hat, fordert er von den Lehrern für diese Schüler Unbefangenheit und Frische gegenüber dem Wandel im Leben. Das solle die Gesinnung des Waldorflehrers ausmachen. Die Bedeutung der Beziehung zu den Lehrern in diesem Alter „wurde so recht anschaulich an einer Tatsache, die gerade eben im Laufe des letzten Schuljahres in der Waldorfschule sich zugetragen hat.“ Bei seinem letzten Besuch in der Schule, berichtet er, „... kam zwischen den Stunden an mich heran in einem, ich möchte sagen, gedämpft-aggressiven Zustande ein Mädchen der letzten Schulklasse, das sehr aufgeregt war, und das aber aus einer ungeheuer starken inneren Überzeugungskraft heraus sagte: Dürfen wir noch heute – es ist sehr wichtig - , dürfen wir noch heute, die ganze Klasse... mit Ihnen sprechen? Aber wir wollen es nur, wenn Sie selbst es wollen.“

Steiner fragt das Mädchen nach dem Grund. Der bestand darin, dass „sie mit der Lehrerschaft nicht mehr ganz fertig“ werden, „es wird ihnen schwer, mit der Lehrerschaft fertig zu werden, die richtige Stellung zu gewinnen.“ Steiner betont, es sei keine „Ranküne“ gegen die Lehrer gewesen, sondern eigentlich die Angst, die Liebe zu den Lehrern zu verlieren, die hinter dem Engagement der Schüler stand. Und nun beschreibt er sein Verhalten, wobei er sich des Ungewöhnlichen durchaus bewusst ist, er geht ein Risiko ein: „Und ich tat in einem solchen Falle nicht das, was vielleicht in alten Zeiten einmal getan worden wäre, dass man, wenn die Kinder herausrückten mit so etwas, sie in ihre Schranken gewiesen hätte, sondern ich nahm die Klasse zu mir und sprach mit der Klasse. Und zwar sprach ich so, dass ich die Kinder fühlen ließ – ja, man muss ja in diesem Alter eben schon von jungen Ladies und Gentlemen sprechen, nicht wahr, wie ich öfters sagte - , dass ich die Kinder fühlen ließ, ich will über das, was vorliegt, in Gemeinschaft mit ihnen jetzt ein Urteil

⁵¹² GA 302a.

⁵¹³ in: *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*, Dornach 1975, Bd. 2, S. 93-96

⁵¹⁴ In: *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach 1979, S. 169-172

bilden. Wir wollen ganz unbefangen miteinander reden und wollen das Urteil erst bilden und wollen sehen, was da herauskommt.“

Steiner beschreibt dann, wie das, was die Schüler äußerten, nicht sehr belangvoll war, umso mehr aber das, was in ihrem Fühlen und Empfinden lebte: „...ein ungeheures Staunen, eine ungeheure Neugierde zu gewissen Weltendingen war da in den Kindern.“ Und eben die Angst, dass sie die Lehrer nicht mehr so lieben könnten wie bisher. Was war das Ergebnis? Steiner leitet das harmlos dargestellte Ergebnis ein und formuliert dabei das hier wichtige Prinzip der Offenheit für die Phänomene, der Verbindung von Theorie und Praxis: „Und da Waldorfpädagogik etwas ist, was sich von Tag zu Tag entwickelt, so müssen erst die Erscheinungen sorgfältig studiert werden, und aus dem Leben selbst heraus entwickelt man die Maßnahmen, um die es sich handelt.“ „...und ich hatte nichts nötig, als eine kleine Verschiebung in der Lehrerschaft für das nächste Schuljahr eintreten zu lassen...ich wechselte etwas mit den Lehrern.“

Zum Abschluss betont Steiner dann noch einmal, woran ihm in diesem Falle lag:

„Außerdem wurden wir uns im Lehrerkollegium darüber klar, wie eben durchaus auch sonst in der Schule nach dieser Methode gearbeitet werden muss, im Zusammenwirken das Urteil zustande kommen zu lassen.“ Damit gibt er einen Hinweis auf ein für die Oberstufe ganz entscheidendes Motiv: nicht nur im Unterricht selbst, auch noch in schwierigen sozialen Situationen geht es darum, *mit* den Jugendlichen ein Urteil zu *bilden*. Dazu, so schließt Steiner, müsse der Lehrer, „wie es bei den Waldorflehrern der Fall ist“, „ein offenes Urteil für die Welt überhaupt haben, als Weltmensch in der Welt drinnen stehen...“.

Was er damals mit den Lehrern in diesem Fall besprochen hat, nimmt sich in der Realität etwas anders aus, als diese Schilderung nahelegt. Die „kleine Verschiebung in der Lehrerschaft“ sah so aus: nach den Sommerferien bekamen die Schüler dieser Klasse in acht Fächern 4 neue Lehrer!

In der betreffenden Konferenz mit den Lehrern der Schule hat sich Steiner drastischer über den Vorgang geäußert. Er sagte, er habe den Eindruck gewonnen, „als ob die Waldorfschule gerade mit dieser Gruppe von Kindern eben im verflommenen Schuljahre nicht eigentlich fertig geworden wäre.“ Und er meinte dies nicht in einem äußerlichen Sinn. Das „Verbundensein“ mit den Schülern habe gefehlt. Es kommt dann auch heraus, worüber sich die Schüler beklagt haben. Sie hätten zu wenig gelernt, war ihr Urteil, und „Urteile (so Steiner) bilden sich nach der Geschlechtsreife die Kinder“.

Damit kein Missverständnis entsteht: Steiner hatte nicht im Sinn, die Schule zu einer Demokratie-Veranstaltung mit Schülern zu machen – etwa in der Weise: Schüler beschwerten sich, stimmen als Gleiche mit oder gegen Lehrer ab, fordern einen Lehrer „vor das Tribunal“, geben „von Woche zu Woche ihrer Befähigungsurteile über die Lehrer“...⁵¹⁵ Es geht um das Lehren und Lernen des selbständigen Urteilens, das geradeso wie das Stehen und Gehen nicht von vorneherein gekonnt wird und daher wie dieses verständnisvoll begleitet werden soll, ein *Prozess*, auf den sich die Lehrer, selbst in einem so kritischen Fall wie dem geschilderten, einlassen sollen.

In Steiner hatte die neue Pädagogik eine Führungsgestalt, die vorlebte, dass eine Schule, die auf schöpferische Freiheit setzt, Offenheit für Entwicklung braucht, nicht Beliebigkeit, sondern als Chance ständiger Weiterentwicklung sowohl der geistigen Grundlagen, der Menschenkunde, der Methodik und Didaktik, der Wahrnehmung der Kinder und ihrer Bedürfnisse, als auch der Organisation. Diese *produktive Offenheit* nahm Steiner nicht nur für sich selbst in Anspruch, sondern er forderte sie auch von den Lehrern ein. In seinen Schlussworten zu dem ersten vierzehntägigen Lehrerkurs im August/September 1919 formulierte er vier Forderungen, die Lehrer an sich zu stellen haben⁵¹⁶: „Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und im kleinen Ganzen.“; „Für alles Weltliche und für alles Menschliche müssen wir Interesse haben. Uns irgendwie abzuschließen für etwas, was für den Menschen interessant sein kann, das würde, wenn es beim Lehrer Platz griffe, höchst bedauerlich sein. Wir sollen uns für die großen Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können.“; „Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie einen Kompromiss schließt mit dem Unwahren.“; „Der Lehrer darf nicht verdorren und versauern.“. Die Beschäftigung mit der Menschenkunde sah er nicht als Aneignung einer Lehre, sondern als Methode, die eigenen pädagogischen Schöpferkräfte zu wecken. Nicht die praktische Umsetzung einer Lehre und methodischer Einzelanweisungen sah er als Ziel, sondern ein freies pädagogisches Schaffen aus den durch innerliche Verbindung mit den Gesetzen der menschlichen Entwicklung und dem Wesen des einzelnen Kindes erwachsenden Verwandtschaft.: „Natürlich müsste vieles viele Male mehr gesagt werden, aber ich möchte ja aus Ihnen nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen.“ Indem Steiner so die Leitsätze für den Umgang mit den Inhalten seiner Pädagogik formulierte, fasste er zugleich die Bedingungen der inneren Autonomie der

⁵¹⁵ Formulierungen Steiners in der Konferenz vom 27.3.1924, GA 300c, S. 140.

⁵¹⁶ GA 295, S. 184-186.

Schule zusammen. Was hier für die Arbeit der Lehrer formuliert wird, soll auch für das ganze System Schule gelten und kann mit dem Begriff *Selbstorganisation* gefasst werden.

Damit ist ein Merkmal des Autonomie-Verständnisses, wie es Steiners Auffassung zugrunde lag, umrissen: das pädagogische Ziel, der Entwicklung der autonomen Individualität zu dienen, hat sein Pendant in der Praxis in der Selbstorganisation der Schule.

Die Waldorfpädagogik sollte „work in progress“ in Permanenz sein. Wie diese Forderung in der weiteren Entwicklung und insbesondere nach Steiners Tod verwirklicht werden konnte, ist eine Frage, die nicht leicht zu beantworten ist. Ich werde in dem Abschnitt über die Entwicklung der Schule nach 1925 sowie nach 1945 darauf noch näher eingehen. Zunächst sei gesagt, dass meiner Einschätzung nach teilweise verwirklicht werden konnte, was Steiner anstrebte und dies soweit, dass die Schulbewegung immerhin soweit produktiv war und blieb, neue und unterschiedliche Schulformen hervorbringen und sich neuen Zeitforderungen anpassen zu können, kurz, dass sie lebens- und entwicklungsfähig blieb und damit eine Bedingung autonomer Schulexistenz erfüllte, wandlungsfähig zu sein.

3.2. Die Gründung der ersten Waldorfschule. Erste Jahre der Entwicklung

Hier geht es um die Gründung der ersten Waldorfschule, den Aufbau der Organisation als Beispiel der Entstehung einer autonomen Schule.

Steiner hat zu der Frage der Organisation der Schule seine Gedanken drei Jahre *nach* der Gründung der ersten Schule in einem Vortrag entwickelt.⁵¹⁷ Er unterscheidet hier zwischen einer mechanischen und einer organischen Organisation. Am Beginn einer mechanisch organisierten Schule stünden schöne Programme und Paragraphen. Die Schule bestehe aber aus einer Lehrerschaft, „die man nicht aus Wachs knetet.“⁵¹⁸ Man müsse den einzelnen Lehrer berücksichtigen, verstehen und ihn mit den Fähigkeiten, die er hat, hinnehmen.⁵¹⁹ Ebenso habe im Mittelpunkt das Interesse an den einzelnen Kindern als Menschen, nicht als Standesangehörige zu stehen. Es komme „ganz allein das allgemein Menschliche“ in Betracht. „Nur pädagogisch-didaktische Grundsätze gibt es für die Waldorfschule...“.⁵²⁰ Das Leben habe eine Fülle von Anforderungen, auch überraschende, gestellt, die man nicht durch Vorabplanung hätte vorsorglich in den Griff bekommen können. Schulkinder aus den

⁵¹⁷ GA 305, Vortrag vom 23. August in Oxford, S. 128-145.

⁵¹⁸ GA 305, S. 128.

⁵¹⁹ GA 305, S. 129.

unterschiedlichsten sozialen Schichten seien in die Schule gekommen, man habe ohne Rücksicht auf Ideale Kinder aus unterschiedlichen Altersstufen und Schulen aufgenommen⁵²¹. „Da konnte wiederum nicht nach Paragraph 1, Paragraph 2 gegangen werden, sondern da musste nach den Individualitäten der Kinder, die man in jede einzelne Klasse hineinbekam, vorgegangen werden.“⁵²² Ein weiterer immer neu zu berücksichtigender Faktor sei die sich wandelnde soziale Umwelt. Man könne nicht ein abstraktes Erziehungsideal verfolgen, auch nicht in der Waldorfschule, das Kind müsse vielmehr so erzogen werden, „dass es immer den Anschluss findet an das heutige Leben, an die heutige soziale Ordnung. Da nützt es nichts, zu sagen, diese soziale Ordnung ist schlecht. Wir müssen doch, ob sie nun gut oder schlecht ist, darinnen einfach leben. Und darum handelt es sich, dass wir darinnen leben müssen, dass wir also die Kinder nicht einfach aus ihr herausziehen dürfen. So hatte ich also die außerordentlich schwere Aufgabe vor mir, auf der einen Seite eine Idee der Erziehung zu erfüllen, auf der anderen Seite mit dem vollen Leben der Gegenwart zu rechnen.“⁵²³ Damit ist das Thema „Kompromisse“ angesprochen, das Steiner hier verfolgt. Er macht auf die Realitäten der Schulverwaltung aufmerksam und berichtet, wie er deren Vorstellungen entgegengekommen sei dadurch, dass er ein Memorandum ausgearbeitet habe, in dem ein Kompromiss vorgeschlagen wurde. Nach dem dritten, sechsten und am Ende des achten Schuljahres sollten die Kinder das Niveau der entsprechenden Staatsschulklasse erreicht haben. Ebenso am Ende der Oberstufe. In der Zwischenzeit jedoch solle „völlige Freiheit sein“.⁵²⁴

Über die gemeinte Flexibilität und den Widerstreit zu den Idealen hat Steiner geäußert: „Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen.“ Die Lösung sah er wiederum nicht in irgendwelchen programmatischen Sätzen, welche die Grenzen festlegen sollen, sondern in den Kräften und Möglichkeiten der konkreten in der Schule arbeitenden Menschen: „Das wird nur zu erreichen sein, wenn jeder seine volle Persönlichkeit einsetzt. Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an.“⁵²⁵ Die sich daraus ergebende Konsequenz sollte eine Organisation sein, die eben diese Kräfte auch zur Geltung kommen lassen würde. Es sollte eine „republikanisch“

⁵²⁰ GA 305, S. 130.

⁵²¹ Das Folgende noch prägnanter in GA 310, S. 16.

⁵²² GA 305, S. 131.

⁵²³ GA 305, S. 131.

⁵²⁴ GA 305, S. 132.

⁵²⁵ GA 293, S. 205.

verwaltete Schule werden, sagt er 1919⁵²⁶. Zu dieser Formulierung unten mehr. Die Fähigkeit, die Voraussetzung für die richtige Einrichtung der Schule ist, besteht für Steiner also nicht darin, möglichst getreu eine noch so gute Planung auszuführen, sondern mit den Idealen im Hintergrund aus der Beobachtung der Wirklichkeit zu handeln. Fortwährendes Studium der Menschen, der Kinder fordert er. Die Wahrnehmung, Beobachtung muss vorausgehen. Die Vorträge durchzieht daher die in immer neuen Varianten vorgebrachte Aufforderung, beobachten zu lernen. Steiner hat das etwas humoristisch auch so angesprochen: Lehrer neigten dazu, über Kinder ihre Gefühle und Ideen zu stülpen; „Daher ist es von großer Wichtigkeit für den Lehrer, dass er nicht allzu viel – denkt. Ich empfinde es immer als eine große Schwierigkeit bei den Lehrern der Waldorfschule, wenn sie allzu viel denken, dagegen immer als eine große Wohltat, wenn sie die Fähigkeit entwickeln, auch die kleinsten Dinge zu beobachten, zu sehen, ihre Eigentümlichkeiten herauszufinden. Wenn mir jemand sagt: Ich habe heute morgen eine Dame gesehen, die hatte ein violettes Kleid an, es war bis zu einem gewissen Grade ausgeschnitten, trug Schuhe mit hohen Absätzen – und so weiter, so ist mir das lieber, als wenn einer kommt und sagt: Der Mensch besteht aus physischem Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, - denn das eine bezeugt, dass er im Leben drinnensteht, dass er den Ätherleib ausgebildet hat in sich, das andere, dass er mit dem Verstande weiß, es gibt einen Ätherleib. Damit ist aber nicht viel getan. Ich muss mich in dieser Weise drastisch ausdrücken, damit wir das Wichtigste der Lehrerausbildung darin erkennen lernen, dass man nicht viele Dinge ausspintisieren lernt, sondern das Leben beobachten lernt. Dass man es dann anwendet im Leben, das ergibt sich schon von selbst.“⁵²⁷

Eine aus einem „gescheiterten Einfall im Kopfe“ organisierte Schule lehnt Steiner ab mit der Begründung, es könne daraus nur eine „Konstruktion“, nicht aber eine „Organisation“ entstehen⁵²⁸. „So wie schließlich auch der Arzt, wenn er einen Menschen vor sich hat, nicht bei der ersten Untersuchung gleich sagen kann, was alles geschehen soll, sondern erst nach und nach den Menschen studieren muss, weil der Mensch ein Organismus ist, so handelt es sich also auch darum, dass man einen solchen Organismus, wie es die Schule ist, aber noch mehr fortwährend studiert. Denn es kann zum Beispiel sein, dass man durch die besondere Art von Lehrerschaft und Kinderschaft, die man, sagen wir, im Jahre 1920 vor sich hat ganz anders vorgehen muss als bei der Lehrerschaft und Schülerschaft, die man im Jahre 1924 vor sich hat, weil unter Umständen die Lehrerschaft eine andere sein kann durch Zuwachs, und

⁵²⁶ GA 293, S. 205.

⁵²⁷ GA 310, S. 147.

⁵²⁸ GA 305, S. 133.

die Kinderschaft wird schon gewiß eine andere sein. Demgegenüber könnten Paragraph 1 bis Paragraph 12 so schön wie möglich sein, aber sie taugten nichts; es taugt nur das, was man wirklich durch die Beobachtung eines jeden Tages aus der Klasse herausträgt.⁵²⁹ Was Steiner für Unterricht und den Umgang überhaupt mit den Kindern methodisch so formuliert, bezieht er zugleich auf die Schulorganisation im weiteren Sinne, also auf die Schulverfassung. Er zieht aus diesen Gedanken die Konsequenz: „Und deshalb ist das Herz der Waldorfschule, wenn ich von ihrer Organisation spreche, die Lehrerkonferenz, es sind die Lehrerkonferenzen, die von Zeit zu Zeit immer abgehalten werden..... Da wird wirklich bis ins Einzelne hinein alles vor der gesamten Lehrerschaft verhandelt über die gesamte Schule, was der einzelne Lehrer in seiner Klasse für Erfahrungen machen kann. So dass fortwährend diese Lehrerkonferenzen die Tendenz haben, die Schule so als einen ganzen Organismus zu gestalten, wie der menschliche Leib ein Organismus ist dadurch, dass er ein Herz hat. Da handelt es sich allerdings bei diesen Lehrerkonferenzen viel weniger um abstrakte Grundsätze, sondern überall bei den Lehrern um den guten Willen zum Zusammenleben, um das Hintanhalten jeder Art von Rivalität. Und vor allen Dingen handelt es sich darum, dass man etwas, was dem anderen nützt, nur vorbringen kann, wenn man die entsprechende Liebe zu jedem einzelnen Kinde hat.“⁵³⁰

Wichtig für Steiner in Bezug auf die Organisation war das schon erwähnte Prinzip, dass die Auswahl der Schüler keine soziale Sonderung bewirken dürfe. In einer finanziell prekären Situation der Stuttgarter Waldorfschule sagte er dem Kollegium: "Es muss doch gerade weiterhin der Grundsatz sein, Kinder aufzunehmen, die das Schulgeld nicht bezahlen können."⁵³¹ Weiter betonte er, dass die Schule alle Klassen von 1 bis 12 vereint. In diesem doppelten Sinne sollte die Waldorfschule eine „Einheitsschule“ sein.⁵³²

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass Steiner auf der einen Seite an einem Prinzip festhält, das Handeln auf ideelle Grundlagen zu stellen, dies jedoch ohne inhaltliche Fixierung. Andererseits soll die Offenheit gegenüber der Wirklichkeit, das aktive Beobachten dessen, was ist und vorgeht, den genauen Inhalt des Tuns hervorbringen. Dieses Vorgehen wurde schon im ersten Kapitel des zweiten Teils beschrieben unter den Begriffen „moralische Intuition, Technik und Phantasie“. Für Steiner war, was er in seinen

⁵²⁹ GA 305, S. 133.

⁵³⁰ GA 310, S. 134. Für den Pädagogen interessant ist die sich anschließende Ausführung über das Wesen der hier gemeinten Liebe.

⁵³¹ GA 300a, S. 188. Steiner weiter zu dem Thema: "Ich wollte das vorher bloß sagen, dass das Schulgeld der fremden Kinder nicht bestimmt werden kann nach dem was fehlt. Daher werden wir immer versuchen müssen, von der Öffentlichkeit das Geld zu bekommen. Nun ja ... das ist die eine Sache, die so nur geregelt werden sollte, dass für jedes arme Kind irgendein Reicher das Schulgeld bezahlt."

erkenntnistheoretischen Schriften erkannt und ausgeführt hatte, nicht „Theorie“ sondern „Methode“, ein Weg zur Praxis, oder Theorie in diesem Sinne: „Was aus Vernunftgründen für die Theorie gilt, das gilt auch für die Praxis.“⁵³³ Steiner folgte nicht nur bei der Entwicklung der ideellen Seite der Pädagogik, sondern auch bei der Ausgestaltung der Institution und ihrer Organisation jenem Prinzip, welches in der Vermittlung von wahrgenommener moralischer Idee und der Wahrnehmung des Bedürfnisses des konkreten Objektes durch das phantasievolle Handeln des Menschen besteht. Aus den bislang angeführten für Steiner wichtigen Attributen einer Waldorfschule, aus dem, was er über notwendige Kompromisse geäußert hat, geht schon hervor, dass Steiner Autonomie in genau dem Sinne in Anspruch nimmt, wie er im ersten Teil entwickelt wurde: über Unabhängigkeiten und Abhängigkeiten soll Schule in hohem Maße selbst entscheiden. Wie realisierte Steiner das Prinzip auch in Bezug auf die mithandelnden Akteure, das Kollegium der ersten Schule? Behielt er sich das Recht der Leitung etwa im Sinne einer direktorialen Führung vor? Wie war seine eigene Stellung in dem Kollegium? Wieweit hatten Kollegen „mitzureden“ in Schulführungsfragen? Galt also das Autonomie-Prinzip auch für die Lehrer, das Kollegium? Ein Indiz wird die Situation der Schule/n nach dem Tode Steiners dafür sein, inwieweit es Steiner ein Anliegen war und gelungen, in der Stuttgarter Schule und den zu seinen Lebzeiten entstandenen Schwesterschulen das Autonomie-Prinzip so zu verankern, dass eine autonome Existenz auch ohne ihn möglich war.

Die Entstehungsgeschichte der Waldorfschule ist vielfach beschrieben und dokumentiert worden.⁵³⁴ Sie soll hier nicht wiederholt werden. Insbesondere muss darauf hingewiesen werden, dass hier auch der Aspekt der Unterrichtsorganisation nur gestreift wird.

Ausführliche Darstellungen liegen zur Genüge vor.⁵³⁵

Einige Charakteristika des Gründungsvorganges und der ersten Entwicklungszeit werfen ein Licht auf das Autonomie-Problem. Von diesen soll hier die Rede sein.

⁵³² GA 310, S. 135.

⁵³³ IMMANUEL KANT: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Zit. Nach IMMANUEL KANT: *Schriften zur Geschichtsphilosophie*, reclam 1994, S. 165

⁵³⁴ EMIL MOLT (1992); ALBERT SCHMELZER (1991); STEFAN LEBER (1991) u.a.

⁵³⁵ s. mit Literaturangaben: STEFAN LEBER (Hrsg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt ³1992; der Hinweis auf folgende Essentials möge hier genügen: 1. Klassenlehrerprinzip, Epochenunterricht, Oberstufe erst Fachlehrerprinzip; die Organisation des Hauptunterrichts; die Feste; die Monatsfeiern; 12 Jahre Schule als Einheit für alle; keine/kaum Lehrbücher, stattdessen „Epochenhefte“; Jahrgangsklassen, aber ohne Sitzenbleiben; Organisation des Lehrplans und dessen Weiterentwicklung (Lehrplanbesprechungen); neue Fächer: Technologie, Eurythmie; „Formenzeichnen“, schuleigener Abschluss; Klassenspiele; der Religionsunterricht als „exterritorial“; der „Freie Religionsunterricht“; die Koedukation; die

Geht man von dem theoretischen Anspruch aus, dass die freie Entfaltung der Individualität der archimedische Punkt von Schule sein soll, wie es als Intention für die pädagogischen Ideen Steiners dargestellt wurde, so muss die in ihr verwirklichte oder angestrebte Pädagogik, aber auch deren Organisation dies zum Ausdruck bringen und ermöglichen. Von der Wechselbeziehung beider war im ersten Teil schon die Rede. Es wurde gezeigt, dass sich heute viele Erziehungswissenschaftler und Pädagogen darin einig sind, dass das „Schulklima“ ein wirksamer pädagogischer Faktor ist („Schulqualität“) und dieses wiederum nicht unerheblich abhängt von der Art, wie Schule organisiert ist. Von dieser Hypothese wird hier ausgegangen. Eine Untersuchung über das „Klima“ oder den „Geist“ der Waldorfschule gibt es nicht.⁵³⁶ Wohl aber kann ihre Organisation und deren Werden und Wandel in den Jahren ihrer Existenz beschrieben werden und wie darin das Moment der Autonomie realisiert wurde. Dies soll im Folgenden geschehen. Was das „Klima“ angeht, so können zwar keine wissenschaftlich-empirischen Untersuchungen angeführt werden, doch erscheint es als zulässig und hilfreich, wenn wenigstens auf positive und kritische Erfahrungen, Statistiken mit Relevanz für die Fragestellung, soweit sie in der Literatur dokumentiert sind, hingewiesen wird. Denn eine bloße Beschreibung der Organisation von Autonomie in der Waldorfschule bietet wenig Anhaltspunkte dafür, ob und wie erfolgreich oder problematisch sie funktionierte. Die Behauptung, sie funktioniere überhaupt nicht, kann dabei allerdings von vorneherein mit dem bloßen Argument ihrer Existenz und vor allem ihrer Existenzdauer als widerlegt gelten. Sie wird auch nirgendwo aufgestellt. Die am häufigsten anzutreffende Kritik bezieht sich aber gerade auf das Autonomie-Thema. So wird sowohl die pädagogische Praxis (wie gelegentlich auch die Theorie) als auch die Organisation mit dem Vorwurf bedacht, es werde das Prinzip der Autonomie entweder nicht verwirklicht oder doch oft genug verletzt. Ich werde die Diskussion solcher Argumente im letzten Teil der Arbeit durchführen. Hier ist zunächst die Frage zu beantworten, wie die Waldorfschule Autonomie in ihrer Organisation und durch diese zu verwirklichen suchte.

erste Hilfe; das Stenographieren etc. Konferenzen: Klassenkonferenz, Fachlehrer- und Oberstufenkonferenz; Technische Konferenz; Schulführungskonferenz; Eltern-Lehrer: s. LEIST 1986.

Es gibt natürlich viele Berichte über Schulbesuche, Hospitationen, offizielle Schulratsbesuche („Revisionen“); von letzteren werden im Kap. 3 einige Proben wiedergegeben. Für die erste Schule scheint vorherrschend ein positiver Tenor in solchen Berichten in Bezug auf das Klima der Schule. Beispielsweise hat FRITZ KARSEN, selbst ein bedeutender Reformator, nach einem Schulbesuch in Stuttgart über seinen Gesamteindruck berichtet: „so kann ich nur sagen, dass eine derartig einheitliche, warme, glückliche Stimmung die ganze Schule und jeden einzelnen Menschen zu durchpulsen schien, dass auch der flüchtige Besucher von ihr unmittelbar ergriffen wurde. Es ist sehr viel, wenn man das von einer Schule sagen kann.“ (S. 99) FRITZ KARSEN: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923; darin: „Die Waldorf-Schule“ S. 89-100. Ebenso hatte der erste Revisor der Stuttgarter Schule Hartlieb das Schulklima als sehr positiv beschrieben; auch der Bericht des ansonsten sehr kritisch eingestellten KARL HÖVELS (1926, S. 63-67) nach dessen zweitägigem Unterrichtsbesuch in der Kölner Waldorfschule (Neuwachtschule) fiel in dieser Hinsicht positiv aus.

Dabei sind zwei Bedingungen für das Erreichen der oben in Teil II, 1 skizzierten Ziele zu erfüllen.

Die erste Bedingung ist, dass Autonomie möglichst durchgängig verwirklichtes Organisationsprinzip ist. Das bedeutet zuerst allgemein Selbstverwaltung der Schule. Dann aber muss differenziert werden, da das Prinzip der Selbstverwaltung nicht gleichbedeutend ist mit kollegialer Schulverwaltung, d.h. es geht auch um die Frage, wie weit und an welchen Stellen der inneren Organisation Autonomie lokalisiert ist. So haben die meisten Reformschulen eine klassische direktoriale Schulverwaltung, nur mit dem Unterschied zu staatlicher Schulverwaltung, dass sich hier die Hierarchie nicht in die behördliche Kultusverwaltung fortsetzt, sondern innerhalb der Schule selbst ihre Verwaltungsspitze hat. Dabei erstreckt sich die hierarchisch organisierte Schulverwaltung u.U. auch auf den pädagogischen Bereich, womit dann auch keine Autonomie des Lehrerkollegiums gegeben wäre. Schulen wie Salem oder Wickersdorf entsprechen diesem Modell weitgehend. Viele Privatschulen weisen eine direktoriale, wenn nicht autoritäre Verwaltungsstruktur auf. Es ist weiterhin möglich – und realisiert – Schulen ohne autonome Kollegialverwaltung zu organisieren, indem Eltern oder die örtliche Gemeinde einen mehr oder weniger großen Einfluss auch auf pädagogikrelevante Entscheidungen haben. So Schulen in einigen skandinavischen Ländern und England. Andere Modelle von Selbstverwaltung repräsentieren pädagogische Institutionen dar, in denen Schüler über Schülermitverwaltung erheblichen Anteil an der Schulverwaltung haben.⁵³⁷

Die Waldorfschulen haben eine hochgradig auf die *Autonomie des Kollegiums* zugeschnittene Organisationsform entwickelt. Weitgehend ist hier pädagogische Autonomie im engeren Sinne verwirklicht, d.h. für die Bereiche der inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Disposition sowie für den personellen Bereich (Personalhoheit) bis hin zu Schüleraufnahmen und den Kriterien dafür.

Eine zweite Bedingung ist die besondere Form der Autonomie-Organisation, die der Entfaltung der Fähigkeiten der Individuen alle Möglichkeiten offenhalten muss, soweit nicht selbstgewählte Bindungen diese einschränken - dadurch jedoch erst Autonomie realisieren. Offenheit und Flexibilität finden ihre Grenze und Bestimmung in dem „Zweck“ der Organisation, auf den hin sie organisiert ist.⁵³⁸ Der „Zweck“ für Waldorfschule wurde in

⁵³⁷ Vgl. JOHANNES-MARTIN KAMP: *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen 1995. Leider fehlt eine wissenschaftliche „politische Verwaltungslehre“ der Schule, die die Zusammenhänge systematisch erfassen ließe.

⁵³⁸ DIETER BRÜLL 1992.

Teil, Kapitel 1 bestimmt als Verwirklichung einer Pädagogik, die die freie Entfaltung der Individualität zum Ziel hat. Die Organisation hat diesem Zweck zu dienen.

Im folgenden soll gezeigt werden, wie sich diese Organisation entwickelte. Nicht eine Beschreibung der Schulverfassung gleichsam als Statik der Organisation ist dabei angemessen, denn sie würde gerade das Moment der Dynamik, der Entwicklung nicht zur Erscheinung bringen. Daher wird hier zunächst das „Werden“ der Organisation dargestellt.

3.3. Das Werden der Organisation

Von Steiner wird 1920, also im ersten Jahr nach der Begründung der Schule jene Bedingung formuliert, die für die Ausgestaltung der Schulorganisation die leitende Idee ist. An erster Stelle steht der Zweck der Organisation: die Verwirklichung einer Pädagogik, die der Maxime verpflichtet ist, „dass alle pädagogische Kunst auf eine Seelen-Erkenntnis gebaut sein muss, die an die Persönlichkeit des Lehrers eng gebunden ist. Diese Persönlichkeit muss sich in ihrem pädagogischen Schaffen frei ausleben können.“⁵³⁹

Der Rahmen, in dem Steiner allein eine Realisierung dieser Maxime für möglich hält, wird sogleich mit den Worten umrissen: „Das ist nur möglich, wenn die *gesamte Verwaltung des Schulwesens autonom* [kurs. WMG] auf sich selbst gestellt ist. Wenn der ausübende Lehrer in Bezug auf die Verwaltung nur wieder mit ausübenden Lehrern zu tun hat.“⁵⁴⁰

Die Organisation wird also in radikaler Weise verstanden als Selbstverwaltung. Wie weitgehend Steiner das Prinzip realisiert sehen wollte, geht aus der Fortsetzung des Textes hervor: „Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richtung vorzuzeichnen.“⁵⁴¹

Steiner richtet sogleich den Blick auf das Problem der Lasten, die auf die Lehrer zukommende Mehrarbeit, und schreibt dazu: „Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, dass die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll walten der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Haltung aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigen

⁵³⁹ GA 24, S. 273-274.

⁵⁴⁰ GA 24, S. 273-274.

⁵⁴¹ GA 24, , S. 273-74.

Lehrer gestaltet. Und es wird in dieser Gemeinschaft nur das Geltung haben, was aus der Seelen-Erkenntnis sich ergibt.“⁵⁴²

Damit ist jeglicher Fremdbestimmung, sei sie politischer, kultusbürokratischer oder wirtschaftlicher Provenienz eine Absage erteilt. Weder die Entscheidungsinstanzen für die Schulverwaltung noch die Durchführung von Verwaltungstätigkeit generell sollen externalisiert werden.

Man kann sich die Frage stellen, wie die Errichtung einer so verwalteten Schule mit so weitgehend extensivierten Arbeitsbereichen und Aufgaben für Lehrer in der Planung ausgesehen haben mag. Die Antwort darauf kann befremdlich erscheinen: was den Namen „Planung“ verdiente gab es nicht. Steiner setzte weitgehend auf das Prinzip, das oben *Selbstorganisation* genannt wurde, oder das man, mit dem von Maturana geprägten Begriff, *Autopoiesis*⁵⁴³ nennen könnte. Severinski⁵⁴⁴ verfolgt einen ähnlichen Gedanken, wenn er von „spontanem Wachstum von Ordnung“ spricht. Was oder wer dieses „Selbst“, das sich organisieren soll, sei, soll an dem Vorgang des Gründungsgeschehens und den ersten Entwicklungsetappen der Stuttgarter Waldorfschule beobachtet werden. Dazu sei der Vorgang hier knapp beschrieben.

Generell kann man die Ausgangssituation als eine für die Akteure absolut neue charakterisieren – d.h. es lagen keine Erfahrungen vor, an die man sich halten konnte, keiner der künftigen Lehrer hatte Erfahrung mit schulischer Selbstverwaltung. Das Entstehen der Formen kollegialer Selbstverwaltung in der ersten Waldorfschule ist ein originärer Vorgang, der sich in dieser extremen Form auch nicht wiederholen konnte, da spätere Gründungen immerhin ein Vorbild hatten, an das sie sich halten oder das sie abwandeln konnten.

Charakteristisch für diese Pionierzeit ist, wie schon bemerkt, dass keine Reißbrettplanung vorlag, die vorgegeben hätte, was etwa die einzig wahre Form kollegialer Selbstverwaltung sei, wie Funktionen und Kompetenzen zuzuordnen, wie die Lasten zu verteilen, wie die Schule zu finanzieren sei usw. Vieles, was heute als „die Sozialgestalt der Waldorfschule“⁵⁴⁵ erscheint, wurde in der Form des *learning by doing* errungen, von den Beteiligten entschieden und hätte auch anders sein können.

⁵⁴² GA 24, S. 274.

⁵⁴³ HUMBERTO MATURANA *Der Baum der Erkenntnis und Was ist Erkennen?* Luhmann hat diesen Begriff übernommen (xxx).

⁵⁴⁴ NIKOLAUS SEVERINSKI *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule.* Wien 1992, S. 31.

⁵⁴⁵ so der Titel eines der in Waldorfkreisen vielfach als Kompendium verwendeten Werke zu Fragen der sozialen Gestaltung (STEFAN LEBER *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*, erstmals Stuttgart¹ 1974, überarbeitet und erweitert² 1991)

Wir können die Prozesse allmählicher Ausgestaltung organisatorischer Formen als tastend-experimentierendes Vorgehen charakterisieren, das jeweils über Erfahrungen zu einem Lernen und daraus zu Formen führte. Davon sollen im Folgenden einige Beispiele angeführt werden. Dabei ist eine deutliche Absicherung durch die Kompetenz und das taktvolle Eingreifen Steiners einerseits und die achtungsvolle Anerkennung dessen durch das erste Kollegium andererseits festzustellen, die manche Konflikte lösen half, die bei anderen Fällen möglicherweise zu einem Zerfall der Unternehmung geführt hätten.

Die später folgende Darstellung der heutigen Verhältnisse wird zeigen, dass nach Jahrzehnten praktischer Erfahrung sich ein gewisser Formen-Kanon herausgebildet hat, der sich als praktisch und erfolgreich erwiesen hat, dass aber dennoch kein allgemeingültiges Schema entstanden ist, das allein Erfolg garantierte. Es werden weiterhin neue Erfahrungen gemacht, es wird weiterhin experimentiert. Offensichtlich gehört gerade diese relative Offenheit und Flexibilität zu den Stabilität sichernden Konstanten - Improvisation als Überlebensstrategie. Wo die Fähigkeit zu Improvisation ab- und die Etablierung fester Formen zunimmt, stellt sich Erstarrung ein. Gesicherte Form wird selbst zum Problem. Für das Vorgehen Steiners in der Gründungszeit gilt: er verfolgte die *Idee* mit unbeirrbarer Zielstrebigkeit, nachdem er einmal um Hilfe gebeten worden war, gleichzeitig ließ er Raum für eine flexible Ausgestaltung der *organisatorischen Form* und war auch zu manchem Kompromiss gegenüber Forderungen etwa der Kultusbehörden bereit⁵⁴⁶.

- Die Ausgangssituation war eine nur einmalig mögliche: ein noch nie erprobtes pädagogisches Konzept sollte erstmalig verwirklicht werden. Es gab auch weder einen Lehrplan noch ein ausgearbeitetes Konzept für die Organisation der Schule. Drei Voraussetzungen allein waren gegeben⁵⁴⁷:

- erstens die Person eines schwäbischen patriarchalischen Unternehmers (Emil Molt), der für die Kinder „seiner“ Arbeiter höhere Bildungschancen durch Einrichtung einer eigenen Schule schaffen wollte; er hatte nicht nur die Idee sondern brachte auch die finanziellen Mittel aus seinem Privatvermögen auf, um sie zu verwirklichen (Molt finanzierte den Grundstücks- und Gebäudekauf sowie Umbau und Erweiterungskäufe);

- zweitens hatte Molt eine enge Beziehung zu Rudolf Steiner und das Vertrauen, dass dieser realisieren könne, was er in seiner kleinen Schrift *Die Erziehung des Kindes vom*

⁵⁴⁶ Zum Thema Kompromisse äußerte sich Steiner u.a. in einer Ansprache vom 20.08.1919; abgedruckt in: GA 293, S. 204-207

⁵⁴⁷ hierzu s. EMIL MOLT: *Entwurf meiner Lebensbeschreibung*. Stuttgart 1972.

Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft schon 1907 formuliert hatte⁵⁴⁸: „Diese Dinge können ja natürlich hier nur angedeutet werden, aber die Geisteswissenschaft [Anthroposophie] wird künftig berufen sein, im einzelnen das Nötige anzugeben, und das vermag sie. Denn sie ist nicht eine leere Abstraktion, sondern eine Summe lebensvoller Tatsachen, welche Leitlinien für die Wirklichkeit abzugeben vermögen ... Die Geisteswissenschaft wird bis auf die einzelnen Nahrungs- und Genußmittel alles anzugeben wissen, was hier in Betracht kommt, wenn sie zum Aufbau einer Erziehungskunst aufgerufen wird. Denn sie ist eine realistische Sache für das Leben, nicht eine graue Theorie...“⁵⁴⁹ Steiner hatte in dieser Schrift Gedanken zur anthropologischen Grundlegung einer neuen Pädagogik ausgeführt, jedoch keine Einzelheiten zu Lehrplan oder Organisation eines neuen Typs von Schule entwickelt. Somit verließ sich der Initiator der Schulgründung ganz auf die von ihm erlebten und erhofften Fähigkeiten Steiners;

- drittens waren es zunächst zwei für die Sache gewonnene künftige Lehrer (E.A.K. Stockmeyer, Herbert Hahn) sowie die im Laufe des Sommers 1919 hinzugewonnenen Mitarbeiter, auf die sich Steiner stützte.

Es ist wichtig zu bemerken, dass der Prozess, der zur Gründung der Schule führte, keineswegs auf planbaren Faktoren, sondern auf dem Vertrauen in die Leistungsfähigkeit von Persönlichkeiten beruhte. Hinzu kam ein „historisches Fenster“, die Nachwirkungen der „Novemberrevolution“ in Württemberg – ein ebenso wenig planbarer Faktor. Der damalige sozialdemokratische Kultusminister Heymann zeigte eine große Offenheit gegenüber den Ideen Steiners, vor allem gegenüber der Absicht eines kapitalistischen Unternehmers, für die Bildung von Arbeiterkindern aus eigenem Antrieb etwas zu tun, und ermöglichte so mit geringen Auflagen die Gründung.⁵⁵⁰ Die staatliche Aufsicht sollte sich beschränken auf „das Hygienische“, und die staatlichen Anforderungen bezüglich der Inhalte „nur darauf, dass das Ziel der Volksschule mindestens erreicht wird. Der Weg, wie dieses Ziel erreicht wird, ist freigestellt.“ – womit sich Steiner einverstanden erklärte.⁵⁵¹

Wie weit damals die Forderung nach Staatsfreiheit der Schule ging, zeigt ein Manuskript über Statuten der Schule aus dem Jahre 1920, in dem es heißt: §1. Die Freie Waldorfschule

⁵⁴⁸ in vorausgehenden Vorträgen wurden die hier schriftlich festgehaltenen Gedanken schon mündlich formuliert. S. GA 55, 118-139.

⁵⁴⁹ GA 34, S. 326-327.

⁵⁵⁰ s. hierzu Nachrichten der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung Nr. 24/25 sowie 27/28 1969. Speziell zur Gründung der Waldorfschule Nr. 27/28 S. 2ff; hier werden die Vorgänge in Zitaten aus den wichtigsten Quellen dargestellt. Vor allem MOLT (1972) S. 202-210. SCHMELZER (1991) S. 232.

⁵⁵¹ „Skizzenhafte Aufzeichnung über die Audienz beim Kultusminister Heymann und dessen Referenten Ministerialrat am Dienstag, den 13. Mai 10 Uhr vormittags“ von E.A. KARL STOCKMEYER, ABWS 6.1.012.

ist eine einheitliche Volks- u. Höhere Schule. Die Freie Waldorfschule will staatsfrei sein, d.h., sie will sich staatlichen Vorschriften und staatlicher Beaufsichtigung nur soweit fügen, als es unumgänglich ist. Sie will auch keine staatlichen Unterstützungen empfangen.⁵⁵²

Dieser Punkt ist besonders bemerkenswert, da sich die Schulen vor 1945 und nach 1945 hierin gravierend unterscheiden. In staatlichen Fördermitteln konnte man damals noch kein Recht, sondern nur ein Tor für staatliche Einflussnahme sehen. Dies zeigt verglichen mit der gegenwärtigen Situation in Deutschland eine Skepsis dem neuen demokratischen Staat gegenüber, die man später nicht mehr hatte. Damals ergab sich aus dieser Haltung ein enormer Aktivitätsschub zur Sicherung der wirtschaftlichen Existenz, der einfallreiche Lösungen hervorbrachte und zudem unvorhergesehen die Überlebenschancen in der NS-Zeit erheblich förderte.

Die eigentliche „Planung“ vollzog sich zwischen dem 23. April 1919 und der Eröffnung am 7. September. In diese Zeit fallen:

- erste Ausarbeitung des Lehrplans,
- Verhandlungen mit den Behörden bis zur Genehmigung,
- die Suche nach geeigneten Lehrern (die erst im Juni 1919 begann!⁵⁵³),
- die Aufnahme von Schülern,
- die Schulung der künftigen Lehrer in der neuen Pädagogik, die sie nun verwirklichen wollten.

D.h. innerhalb von viereinhalb Monaten vollzog sich die Geburt der Waldorfschule. Dieser zeitliche Ablauf lässt etwas erahnen von der Intensität des Einsatzes, von der erfolgreichen Zusammenarbeit verschiedener Menschen, aber auch von dem Improvisierten des Unternehmens.

Um einen Zug der Gründung deutlich zu machen, seien einige Einzelheiten aus jenen Tagen angeführt, die zeigen, dass so gut wie alle konkreten Formen aus produktiver Improvisation entstanden sind. Die einzigen Konstanten waren die Ideen, von denen schon die Rede war und die Menschen, die die Gründung betrieben. Dieser Vorgang ist ein Beispiel dafür, dass Steiner auf die selbstorganisierenden Kräfte initiativer, freier Individualitäten auch in der Praxis setzte, wie dies Waldorfschulen zumeist bis heute tun.

⁵⁵² ABWS, Nr. 6.1.021

⁵⁵³ JOHANNES TAUTZ *W.J. Stein. Eine Biographie*. Dornach 1989, S. 97. Stockmeyer hatte sich auf die Reise begeben, um Ausschau nach geeigneten Lehrern zu halten. Diese schlug er dann Molt vor. Die Entscheidung wurde darauf mit Steiner gemeinsam getroffen. S. die Dokumente im ABWS Nrn. 6.1.016; 6.1.018; 6.1.019

Die erste Besprechung zwischen Steiner, dem Gründer Emil Molt und zwei der künftigen Lehrer⁵⁵⁴ fand am 25. April statt: Thema war u.a. der Lehrplan. Steiner legt einige seiner teilweise schon bekannten Gedanken dar: Mechanik sei wichtiger als Latein (das dann später wegen des Abiturs doch wieder eingeführt wurde), womit gesagt war, dass man kein klassisches Gymnasium anstrebte; die Schule solle als „Einheitsschule“ gestaltet werden, d.h. er wollte keine Trennung zwischen Volksschule und gymnasialer Stufe. Das Muster für die Einrichtung sollte die „ehemalige österreichische Unterrealschule“ sein.⁵⁵⁵ Da Steiner davon ausging, dass Unter- und Oberprima künftig der Universität als Vorstufe zum eigentlichen Fachstudium angegliedert würden, hat er diese Klassen damals überhaupt nicht in die Konzeption einbezogen.

Eine Art Stundentafel ist erhalten, die jedoch noch nichts von dem ahnen lässt, was später typisch für Waldorfschulen wurde – so etwa war der durchgängige „Hauptunterricht“ in Epochen nicht vorgesehen; von den später für Waldorfschulen so typischen praktischen und künstlerischen Fächern ist noch nichts zu sehen, nur der frühe Beginn des fremdsprachlichen (d.h. neusprachlichen) Unterrichts wird schon konzipiert. Auch wenn man in Betracht zieht, dass die Notizen, die über dieses Gespräch erhalten sind, möglicherweise unvollständig wiedergeben, was besprochen wurde, bleibt doch der Eindruck, dass hier sehr rasch und nur mosaikartig und keineswegs systematisch eine neue Schulart entworfen wurde. Noch am 16. Juli 1919 wurde die Genehmigung der Schule betreffend dem Kultministerium mitgeteilt, dass der „Unterrichtsplan bis jetzt im Einzelnen aber noch nicht feststeht, weil er mit den Lehrern beraten werden soll.“⁵⁵⁶

Die erwartete Größe der Schule wurde auf 150 Kinder geschätzt; man wollte wegen der geringen erwarteten Größe jeweils zwei Klassenstufen zusammenlegen, was Steiner auch pädagogisch für positiv ansah.⁵⁵⁷ Weiteres über den organisatorischen Aufbau über der künftigen Schule wurde offenbar nicht besprochen⁵⁵⁸.

⁵⁵⁴ Nachrichten 27/28, S. 9; ausführlicher in EMIL MOLT (1972), S. 256; die hier abgedruckten Notizen, auf die ich Bezug nehme, stammen von E.A.K. Stockmeyer. HERBERT HAHN berichtet in *Der Weg, der mich führte*, Stuttgart 1969, S. 657-665 über das Gespräch; er erwähnt, dass Steiner hierbei auch über die Bedeutung der Eurythmie in der neuen Schule gesprochen habe (S. 665).

⁵⁵⁵ in einem Schreiben an das Württembergische Kultusministerium heißt es dann: „Der Lehrplan wird dem einer besseren Mittelschule entsprechen.“ (2. Juli 1919; ABWS 4.1.003)

⁵⁵⁶ ABWS 6.1.020

⁵⁵⁷ nach HERBERT HAHN in *Der Weg der mich führte. Lebenserinnerungen*, Stuttgart 1969, S. 657, ging die Schätzung von Molt auf 100 bis 120 Kinder und Steiner meinte, man könne diese in *einem* unterteilten Raum zu zweit unterrichten. Der Kontrast zu dem, was dann tatsächlich geschah ist also wohl noch größer gewesen

⁵⁵⁸ H

Tatsächlich waren es dann 256 Kinder bei Schulbeginn.⁵⁵⁹ So mussten acht Schulklassen eingerichtet werden. Die Organisation der Schule musste der Realität angepasst werden. So auch bezüglich des Schulträgers. Zunächst war es die Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik, welche die neue Schule finanziell und rechtlich trug, da diese für deren Arbeiterkinder geplant war. Der Zustrom von außen führte aber zu der Notwendigkeit, für jene Kinder Schulgeld zu erheben, deren Eltern nicht Angehörige der Fabrik waren. Das Verhältnis war zunächst 191 (Kinder von Waldorf-Astoria) zu 65; im zweiten Schuljahr hatte es sich schon auf 1:1 verändert, um sich schließlich umzukehren. So musste ein eigener Rechtsträger geschaffen werden, der „Verein Freie Waldorfschule“ (Mai 1920), dem Rudolf Steiner als erster Vorsitzender, von der Lehrerschaft zunächst nur ein Kollege, später ein weiterer Vertreter des Kollegiums und als außerordentliche Vereinsmitglieder die Lehrerschaft angehörten.⁵⁶⁰ Diese Konstruktion – ein Verein als Schulträger – wurde zum Vorbild für fast alle späteren Gründungen. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die genossenschaftliche Organisation in wenigen Fällen gewählt.

Ein wichtiges Kapitel stellte die Lehrerwahl dar. Für Steiner war es ein wesentlicher Bestandteil einer freien, sich autonom verwaltenden Schule, dass sie ihre Lehrer selbst auswählen können sollte, also das Prinzip der *freien Lehrerwahl*. In den Verhandlungen mit dem Kultusministerium konnte das Prinzip im wesentlichen durchgesetzt werden. Nicht einmal die üblichen staatlichen Prüfungen wurden verlangt⁵⁶¹. Es wurde lediglich die Bedingung gestellt, die Lehrer müssten „...nur hinsichtlich Vorbildung und Lebenslauf sich vor dem Ministerium als geeignet erweisen.“⁵⁶² Dabei muss man sich klar machen, dass es

⁵⁵⁹ GA 300/1, S. 22

⁵⁶⁰ ebd. S. 22-23; zur außerordentlichen Mitgliedschaft gehörten überdies u.a. Mitarbeiter und Eltern der Schule. Deren Mitgliedschaft wurde nach einiger Zeit in eine ordentliche umgewandelt. Die Tatsache, dass dieser Verein insbesondere durch die Persönlichkeit des Gründers Emil Molt mit der Waldorf-Astoria verflochten war, führte zu Konflikten, die von Steiner geschickt gelöst wurden, indem er Molt für den Gedanken gewann, den Verein von der Firma getrennt und sich als Mitglied des Kollegiums zu sehen. ebd., S. 22-24

⁵⁶¹ Von den ersten 12 Lehrern besaßen nur 3 oder 4 eine staatliche Lehrerprüfung; diese Großzügigkeit änderte sich bald und in der Folge wurden die entsprechenden Prüfungen verlangt. S. GA 300/1, S. 27; ABWS 4.1.261 (Schreiben des Evangelischen Oberschulrats vom 13.4.28).

⁵⁶² Nachrichten 27/28, S. 20. Später allerdings hatte die Schule mit etlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, etwa der Forderung, Ferienzeiten gleichzuschalten (ABWS 4.1.100); das Kollegium hatte Stellung zu nehmen zu Klagen über die Disziplin in den konfessionellen Religionsunterricht (4.1.100; 4.1.101; 4.1.107); Auseinandersetzung um die Begrenzung von Schülerzahlen der vier Grundschuljahre (Reinöhl hatte seine liebe Not damit, da die festgelegte Zahl von 240 Schülern von der Schule ständig überschritten wurde und immer wieder auch offiziell um die Genehmigung von Neuaufnahmen nachgesucht wurde; die Schule wurde vielfach ermahnt, keine weiteren Schüler aufzunehmen. Das zähe Ringen zieht sich durch die ersten Jahre hindurch; Vgl. u.a. 4.1.106; 4.1.109; 4.1.115; 4.1.161,2,3.). Von abgewiesenen Schülereltern bedrängt, wird die Schule schließlich vom Evangelischen Bezirksschulamt aufgefordert, diese „von vergeblichen Versuchen, durch persönliche Besuche auf dem Oberschulrat zum Ziel zu kommen“ abzuhalten, 4.1.165. Hinzu kam der Kampf um die Erhaltung der ersten vier Klassen, die bis 1925 abgebaut werden sollten auf Grund einer neuen gesetzlichen Regelung für Privatschulen, was sich durch eine Ausnahmeregelung schließlich verhindern ließ.

für die damalige Kultusbürokratie ebenso wie für ihren politischen Leiter, den Kultusminister Heymann, ein weit außerhalb des Schemas liegendes Projekt war, dem sie da zustimmten. Keinerlei Erfahrung mit Waldorfschulen lag vor. Einer der entscheidend Mitwirkenden, Herbert Hahn dazu: „Man muss bedenken, dass es sich hierbei um einen ganz außergewöhnlichen Fall handelte: um die Genehmigung eines neuen Schultyps und um die Gewährung nicht nur der organisatorisch-verwaltungsmäßigen, sondern auch der methodischen Freiheit.“⁵⁶³ Dabei war es nicht nur ein altes Schulgesetz über die Einrichtung von „Privatanstalten“ von 1836⁵⁶⁴, das hier die Basis und die rechtliche Absicherung abgab oder die politisch offene Situation in den Turbulenzen der revolutionären Nachwehen von 1918⁵⁶⁵, sondern, wie Hahn vermerkt, das ausgesprochene Wohlwollen jenes Kultusministers und seines Referenten Reinöhl⁵⁶⁶. Reinöhl hat später bei der Zehnjahresfeier der ersten Schule sich über jene Zeit in einer Ansprache geäußert: „Ich erinnere mich noch der Überzeugungskraft und der Leidenschaft, mit der die Herren [Steiner war selbst mit in die Verhandlungen gegangen] für die Idee ihrer neuen Schule eingetreten sind. Man konnte damals an das alte Wort denken: „Ist es gut, so wird es bestehen, ist es schlecht, so wird es untergehen.“ Man kann das Wort nun auch umkehren. Das Werk ist bestanden und gewachsen zu einem Riesenbaum, der seine Äste ausbreitet weit über Stadt und Land hinaus. Es muss also auch Wert und Gehalt haben.“⁵⁶⁷

S. u.a. Schreiben des Evangelischen Oberschulrats ABWS 4.1.051, 4.1.062; die Reaktion des Kollegiums in: 4.1.064

⁵⁶³ HAHN (1969) . 685-6

⁵⁶⁴ näheres zur rechtlichen Situation in GA 300/1, S. 27-30; bei LEBER kurz (1991), S. 64-68; die Fakten vor allem ausführlich enthalten in den ersten Jahrgängen der Vorgängerzeitschrift der heutigen „Erziehungskunst“: „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V.“ Hier auch über den Kampf um die ersten vier Klassen, die nach dem neuen Grundschulgesetz bis 1925 abgebaut werden sollten. Die Schule erhielt im letzten Augenblick eine Ausnahmegenehmigung (STOCKMEYER, E.A. KARL: *Das zweite Schuljahr der Freien Waldorf-Schule. Bericht.* S.10-17, Heft 1, August 1921). Stockmeyer erwähnt „Einschnürungen“, die man sich durch die Schulreform besonders in den unteren Klassen gefallen lassen müsse. Der Erlass des Grundschulgesetzes vom 28. April 1920 machte notwendig, dass die Waldorfschule als private Volksschule im September erneut um Genehmigung nachsuchen musste. Diese wurde am 31. Dez. 20 verfügt. Auflage: die Privatschulen dürften „für das Schuljahr 1921/22 noch eine erste (Elementar-) Klasse aufnehmen“ „jedoch darf die Zahl der Schüler der Volksschulklassen (1.-4. Schuljahr) die Gesamtschülerzahl des Durchschnitts der letzten 5 Jahre nicht übersteigen.“ „Vom Schuljahr 1922/23 an dürfen die Privatschulen keine ersten Klassen mehr aufnehmen und müssen mit dem Abbau der den vier Grundschuljahrgängen entsprechenden Klassen beginnen und diese bis Frühjahr 1925 abschließen. Eine Verlängerung dieser Frist kann nicht in Aussicht gestellt werden. Diese Bestimmungen finden Anwendung auf die Freie Waldorf-Schule in Stuttgart, bei der jedoch, solange sie den Charakter der Versuchsschule hat, eine weitere Verlängerung auf Antrag vorbehalten bleibt.“ Noch am 14. Oktober wird vom Württembergischen Kultministerium – nun für Ende des Schuljahres 1929/30 die Auflösung angemahnt (ABWS, 4.1.204).

⁵⁶⁵ s. hierzu SCHMELZER (1991).

⁵⁶⁶ HAHN (1969), S. 686.

⁵⁶⁷ *Gedenkfeier des zehnjährigen Wirkens der freien Waldorfschule. Ansprache von Herrn Präsident Dr. Reinöhl.* In: *Zur Pädagogik Rudolf Steiners*, Heft 6, Februar 1930, S. 326-327. Reinöhl musste dann in der NS-Zeit die Einschränkungen und „negativen“ Urteile betreffend die Waldorfschule unterzeichnen (wobei er u.a.

Dabei ist freilich zu bemerken, dass dieses Urteil von Reinöhl nicht nur auf dem Eindruck von Größe und Bestand der Schule beruhte, sondern auch auf den inzwischen durchgeführten Schulratsbesuchen und den daraus hervorgegangenen Berichten.⁵⁶⁸ Über die Leistungen der jungen Schule und über das „Schulklima“ ist aus diesen Berichten einiges zu erfahren. Die erste Revision erfolgte im Juni 1921 (Oberregierungsrat Wössner); die zweite durch Schulrat Eisele, Juni 1922⁵⁶⁹; dessen Bericht war nicht sehr positiv ausgefallen, obwohl der Schulrat sich offensichtlich gut auf die Besonderheiten der Waldorfschule vorbereitet hatte und keineswegs überkritisch war (Disziplin – „Mangel an Zucht“ - und Stand der Kenntnisse in den einzelnen Klassen waren dem Bericht zufolge unter dem zu erwartenden Niveau; daneben gab es auch eine Reihe positiver Eindrücke). Einige Bemerkungen aus Eiseles Bericht seien noch hervorgehoben: „Die Prügelstrafe wird entschieden abgelehnt.“⁵⁷⁰; „Die Lehrer der Waldorfschule sind für ihre Arbeit begeistert“. Steiner hatte durch die Lehrer den Eindruck eines missgünstigen Berichts erhalten, doch nach Kenntnis des Berichts das Kollegium belehrt: „Wohlwollend ist der Bericht! Ich muss gestehen, dass ich alles notwendig fand, was er hineingeschrieben hat ... Die Dinge sind wahr, die darin stehen, das ist das Bittere.“ Und beklagt den mangelnden „Enthusiasmus“ einiger Lehrer⁵⁷¹.

Die Berichte von Oberschulrat Friedrich Hartlieb (Prüfung Oktober 1925⁵⁷²; Oktober 1928) hingegen stellten die Arbeit der Schule sehr wohlwollend dar. Er wandte sich gegen die Absicht, die vier ersten Grundschulklassen aufzulösen. Der erste seiner Berichte wurde dann Grundlage für die Beurteilung der Waldorfpädagogik in Genehmigungsverfahren an diversen Orten, so auch in England: an das Board of Education wurde z.B. vom Württembergischen Kultministerium Hartliebs Bericht auf Anfrage zugeschickt⁵⁷³; ebenso auf Anfrage des Instituts für Internationale Erziehung in New York⁵⁷⁴ u.a.

Eine Reihe von Schulbesichtigungen zwecks Genehmigungsverfahren in anderen deutschen Städten wurde an der Stuttgarter Schule durchgeführt, so u.a. von Berlin, Hamburg, Hannover aus. Insbesondere mit Oberschulrat Hartlieb ergab sich über die Jahre eine

die Unvereinbarkeit der Waldorferziehung mit den Grundsätzen des Nationalsozialismus feststellte); ABWS 12.2.34; 4.2.243.

⁵⁶⁸ die Daten sind festgehalten in ABWS 4.7.261, Denkschrift der Freien Waldorfschule in Stuttgart, wahrscheinlich aus dem Jahre 1932.

Ein ausführlicher Bericht über die Schule, die er aus Anlass einer Tagung in Stuttgart im Oktober 1928 besuchte, liegt von Oberschulrat Prof. Dr. Alfred Schober, Hamburg vor (ABWS 4.7.022).

⁵⁶⁹ ABWS 4.1.111.

⁵⁷⁰ ebd. S.21.

⁵⁷¹ RUDOLF STEINER GA 300b, S. 141.

⁵⁷² Bericht in ABWS 4.7.263.

⁵⁷³ ABWS 4.1.241.

⁵⁷⁴ 522 Fünfte Avenue New York, ABWS 4.7.008.

besonders förderliche Beziehung für die Waldorfschule (er verstarb im Jan. 1931); von Hartlieb erschien ein erstaunlich einfühlsamer Aufsatz „Die Freie Waldorfschule“ im Oktober 1926 in der Beilage der Württembergischen Lehrerzeitung⁵⁷⁵; dieser wurde zusammen mit seiner Ansprache zum zehnjährigen Jubiläum der Schule in einer kleinen Schrift 1930 im Verlag der Württembergischen Lehrerzeitung veröffentlicht⁵⁷⁶. Für unser Thema ist von Bedeutung, dass Hartlieb hier ausführt: „So hat dieses Lehrerkollegium seine Arbeit ... von vornherein auf eine guten Erfolg versprechende Basis gestellt, nämlich auf die völlige Übereinstimmung in Weltanschauungsfragen, in der psychologischen und pädagogischen Orientierung.“ Hieraus erkläre sich das „kollegiale Einvernehmen“ der Lehrerschaft. Er hebt hervor, „dass dieses geistig und moralisch hochstehende Lehrerkollegium der Waldorfschule ihre sehr vorteilhafte und anziehende Physiognomie verleiht.“ und zeigt sich von der inneren Verbundenheit des Kollegiums und dessen „Enthusiasmus“ beeindruckt⁵⁷⁷.

Die von Hartlieb konstatierten Charakteristika des Stuttgarter Kollegiums sind nicht nur zurückzuführen auf den Eros des Anfangs, sie entsprechen auch Erwartungen, die Protagonisten von Schulautonomie an diese haben: Ausbildung eines Identitätsgefühls auf der Grundlage einer Identifikation mit den pädagogischen Leitideen der Schule (corporate identity), Arbeits- und Initiativ-Motivation auf dieser Basis. Noch in späteren Revisionen in der NS-Zeit wird dies festgestellt und anerkannt.

Hiermit sind einige Schritte des Werdens der ersten Waldorfschule umrissen. Nach innen weitgehende organisatorische Offenheit für Reaktionen auf die konkreten Anforderungen und Verhältnisse; nach außen Flexibilität und Geschick in der Nutzung der Verhandlungsspielräume bei der Genehmigung. Dann die wachsende Anerkennung durch die Behörden, bzw. die Revisoren, deren Berichte u.a. neben Mängeln im konventionellen Bereich schulmeisterlicher Anforderungen auch deutlich etwas von dem „Geist“ dieser neuen Schule, von der Fähigkeit der Zusammenarbeit zeigen, die aus dem Enthusiasmus der Gründerzeit und der gemeinsamen Auffassung der Aufgabe hervorging.

3.4. Die Rolle der Persönlichkeit

⁵⁷⁵ ABWS 4.7.266.

⁵⁷⁶ ABWS 4.7.272.

⁵⁷⁷ ebd., S. 11.

Die Freiheit, die Steiner mit der Wahl der Lehrer erhielt, wurde durch die Leistungen der Persönlichkeiten, die das erste Kollegium bildeten, voll gerechtfertigt. Steiner war es gelungen, eine Gruppe von Persönlichkeiten zu gewinnen, die sowohl über Bildung und pädagogische Fähigkeiten, als auch vor allem über Initiativekraft und ungewöhnliche Leistungsfähigkeit verfügten. Ohne sie wäre nicht nur der Erfolg der ersten Schule sondern auch die Entstehung einer „Schulbewegung“ nicht denkbar. Die Auffassung Steiners, dass es in erster Linie darauf ankomme, durch Freiheit die Kräfte der Individualitäten auch der Lehrer zur Entfaltung zu bringen, scheint sich hier zu bestätigen. Da dieser entscheidende Aspekt auch in der von Anthroposophen vorgelegten Literatur bislang nicht genügend herausgearbeitet wurde⁵⁷⁸, seien hier einige charakteristische Details dargestellt⁵⁷⁹. Zu diesem Zweck soll zunächst der Zeitraum von 1919 bis 1925 einbezogen werden, d.h. die Zeit, in der Steiner die Entwicklung der Schule noch begleiten konnte⁵⁸⁰.

Eine einfache Analyse der Zusammensetzung des ersten Kollegiums zeigt, wie Steiner die Freiheit der Lehrerwahl, die ihm durch das Württembergische Kultministerium zugestanden wurde, genutzt hat.

Eine Übersicht im Anhang über die entsprechenden Daten für das Kollegium der ersten Waldorfschule in Stuttgart von 1919 bis 1925 soll einen Einblick in den Ausbildungsstatus und den Arbeitsbereich der damals in der Schule arbeitenden Lehrer geben. Außerdem ist angegeben, ob und in welcher Weise die damaligen Lehrer publiziert haben (Artikel/Bücher; Themen: pädagogische, andere; andere für Pädagogische Zwecke; die Stellung: Klassenlehrer; Fachlehrer; Oberstufe)⁵⁸¹.

Dabei war die Wahl der künftigen Lehrer der Schule einerseits offensichtlich weniger durch nachgewiesene pädagogische Qualifikationen bestimmt, als vielmehr von der Absicht, Menschen mit Initiative und schöpferischen Fähigkeiten zu gewinnen. Auch war es nicht durchweg Voraussetzung, dass jemand Anthroposoph war, die Steiner zu einer Einstellung bewog. Die Bereitschaft allerdings, sich in die neue Pädagogik ein- und diese für die Praxis auszuarbeiten, war unabdingbar – was für das Unternehmen eine Selbstverständlichkeit darstellt und bei Annahme des Gegenteils ohne Erörterung sich als Bedingung ergibt.

⁵⁷⁸ dies gilt für die Darstellung der Gründungsvorgänge der ersten Schule ebenso wie der weiteren Entwicklung der Schulbewegung.

⁵⁷⁹ Die folgenden Daten sind dem Band *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner. In der ersten Waldorfschule*, Stuttgart 1977 entnommen.

⁵⁸⁰ Steiner verstarb am 30. März 1925.

⁵⁸¹ Erstellt nach: *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner. In der ersten Waldorfschule 1919 – 1925*. GIBBERT HUSEMANN und JOHANNES TAUTZ (Hrsg.), Stuttgart 1977; sowie nach Listen im Archiv ABWS 4.4.068, 15.7.38, wo sich einige genauere Angaben finden.

In dem genannten Zeitraum (1919-1925) wurden 53 Lehrerinnen und Lehrer eingestellt. Davon waren 28 Frauen, 25 also männlichen Geschlechts. Eine Lehrerausbildung hatten 13 vorzuweisen (Staatsexamen, Referendariat, in einem Fall Assessor, 2 Studienräte); 30 von ihnen hatten keine Lehrerausbildung durchlaufen. Also die überwiegende Mehrheit. Eine akademische Ausbildung konnten 32 vorweisen, 17 andere Ausbildungsgänge. Unter den Kollegen befand sich ein ehemaliger Offizier, ein Ingenieur, ein Arzt. Bei 4 ist die Vorbildung nicht mehr festzustellen. 11 der Kollegen waren promoviert.

Das Bild ergibt jedenfalls ein überwiegend akademisch gebildetes Kollegium, keineswegs aber eines mit den staatlicherseits für das Lehramt qualifizierenden Prüfungen. Dies ist insofern von Interesse, als hiermit tendenziell dokumentiert ist, dass es nicht etwa nur eine staatliche Lehrerausbildung ist, die für ein erfolgreiches Lehrerdasein maßgeblich ist. Diese Schule mit einem solcherart zusammengesetzten Kollegium hatte pädagogischen Erfolg. Ein Indiz hierfür ist die rasch anwachsende Zahl der Schüler – die Schülerzahl stieg von 256 im Jahre 1919 auf 921 im Jahre 1925 an⁵⁸².

Die Lehrer dieser Schule waren weit über das hinaus, was üblicherweise zum Unterrichten gehört, mit einer erstaunlichen Fülle und Vielfalt von Aufgaben belastet. Dazu gehörte, dass die neuen Unterrichtsmethoden erlernt werden mussten, dass der Lehrplan auszuarbeiten war (es gab keine Schulbücher!), dass die Organisationsformen ausgestaltet und in ihrem Rahmen kollegiale Zusammenarbeit gelernt werden mussten– und nicht zuletzt – dass die ganze Verwaltungsarbeit zu leisten war.

⁵⁸² Die Entwicklung der Schülerzahlen in der Stuttgarter Waldorfschule: 1919: 256; 1925, Stand am 8. Juni, 921 (ABWS 4.1.190); 1926/27 1023 (Angaben nach UWE WERNER *Anthroposophen im Nationalsozialismus*. S. 374-375) Zahlen für die ersten 6 Jahre. Die enorme Zunahme der Schülerzahlen kann zwar für die Anfangszeit der Stuttgarter Schule ebenso wie für andere Gründungen auf das Bedürfnis von Anthroposophenfamilien zurückgeführt werden, ihre Kinder in eine Waldorfschule zu schicken, ist aber nicht für die weitere Entwicklung der Schulbewegung verantwortlich zu machen.

Aufschlussreich hierzu die erhaltene Statistik ABWS 4.1.148:

Zahl der Schüler am 23. Mai 1923:

Zugehörige zur Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik	86
Waldorf-Astoria-Verwandtenkinder	28
Komtag-Betriebe	67
Freischüler	33
Anthroposophen	208
Selbstzahler	<u>264</u>
	686 Schüler.

Das naheliegende Argument, der Erfolg der Schule sei auf die Anmeldung von Anthroposophenkindern zurückzuführen, ist nur sehr eingeschränkt berechtigt; diese waren nur zu einem knappen Drittel vertreten; ihr Anteil sank seit der Gründung stetig. Das wird auch deutlich, wenn man die Schülerzahl von 19 000 in Baden-Württemberg (1998) in derzeit 42 Waldorfschulen (Angaben nach „Erziehungskunst“ H. 2 1998, S. 214) nimmt. Diese Zahl kontrastiert zu den nur 19 539 Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft in ganz Deutschland zu Ende 1997 (Auskunft des Arbeitszentrums Stuttgart vom 13.01.1999) genügend scharf.

Für das kollegiale Klima in der Schule, für Motivation und das Zugehörigkeitsgefühl als Grundlage kollegialer Selbstverwaltung war nicht nur die theoretische Anerkennung der Individualität als Kern und Quell alles Schullebens wichtig, sondern die bis in die Gehaltsordnung gehende praktische Umsetzung dieser Auffassung. Steiner hatte 1919 in dem Grundlagenwerk "Die Allgemeine Menschenkunde"⁵⁸³ gegen die Ungleichheit der Lehrer Stellung genommen und sich entschieden für die Gleichstellung der Lehrer der unteren Schulstufen mit denen der höheren eingesetzt. Die Gehaltsordnungen der Waldorfschulen machen seitdem - mit wenigen Ausnahmen - keine solchen Unterschiede und gelten für alle gleich ob Handarbeitslehrerin, ob Klassenlehrer oder Mathematiklehrer an der Oberstufe.

Ich möchte an dieser Stelle noch einige weitere Aufgaben andeuten – auf die unten noch näher einzugehen sein wird: das Kollegium der Stuttgarter Schule hatte zusätzlich zu diesen Aufgaben die Neugründungen beratend zu begleiten, Konflikte zu schlichten, schließlich eine Art Aufsicht über die anderen Schulen auszuüben und die Lehrer für diese zu beurteilen, auszuwählen und auszubilden. Später wurde von Lehrern dieser Schule die Ausbildung systematisiert, ein eigenes Lehrerseminar begründet (1928) und die Lehrveranstaltungen durchgeführt. Darüber hinaus wurde von etlichen Kollegen „Missionsarbeit“ für die Verbreitung der Waldorfpädagogik geleistet, indem in vielen Städten Deutschlands – und darüber hinaus – öffentliche Vorträge gehalten wurden. Dazu kam eine ausgedehnte publizistische Arbeit, die zu einem großen Teil in der schriftliche Ausarbeitung der neuen Pädagogik bestand.

Von jenen 53 Kollegen waren 38 publizistisch produktiv. Dies hing zum großen Teil damit zusammen, dass schon im Jahre 1919 eine Zeitschrift für Anliegen der Waldorfschule zur Verfügung stand.

3.5. Die Einrichtung der Schulkonferenzen – Selbstverwaltung lernen

Wenn Steiners Stellung auch formal die eines Schulleiters war, so war doch die Konzeption der Schulverwaltung nicht nur ganz auf Selbstverwaltung, sondern auf kollegiale Selbstverwaltung abgestellt. Diese Form der Verwaltung unterschied und unterscheidet sich

⁵⁸³ GA 293, ⁹1992, S. 45; Vortrag vom 23.08.1919.

bis heute von zwei anderen möglichen⁵⁸⁴: “There exist three models for organising school leadership embracing, or as alternatives to, the powerful principal model: a pyramidal hierarchy ; collegial leadership; the teaching staff or the whole staff electing a *primus inter pares* for a fixed term.” Die Leistungen, die die kollegiale Schulführung erbringen muss, um die externen oder hierarchisch organisierten Funktionsleistungen zu ersetzen, müssen durch kollegial organisierte Kommunikation und Entscheidungsprozesse substituiert werden. Dies geschah durch die Organisation von wöchentlichen Konferenzen.

Die Einrichtung dieser Konferenzen ist ein weiteres Beispiel für die Art, wie in der ersten Schule Formen der Selbstverwaltung entwickelt wurden. Nicht Steiner war es, der diese für alle Waldorfschulen heute typische Einrichtung ins Leben rief, sondern das Kollegium selbst. Es war ein wichtiger Schritt in der Ausgestaltung der Schulverfassung, als eine Woche nach Schulbeginn die Frage an Steiner gestellt wurde: „Wir wollen jede Woche eine Zusammenkunft machen zur Besprechung pädagogischer Fragen, so dass das, was der Einzelne sich erarbeitet, den anderen zugute kommt.“ Steiners Antwort: “Das kann sehr gut geschehen. Das ist etwas, was mit Freude zu begrüßen wäre. Recht republikanisch müsste es gehalten werden.“⁵⁸⁵ Das war die Geburtsstunde der heute in allen Waldorfschulen stattfindenden wöchentlichen Konferenzen. Diese haben sich dann später differenziert in eine pädagogische, eine technische, eine Schulführungs-/Interne Konferenz. Diese Konferenzen sind die zentralen Organe der Selbstverwaltung der Schule. In ihnen werden regelmässig alle pädagogischen Fragen- Kinder, Klassen, Methoden etc., praktisch-technische Fragen der Schulorganisation, personelle und konzeptionelle Fragen besprochen und – was das Kollegium betrifft - entschieden. Die Schulkonferenzen gliederten sich später in die für Waldorfschulen klassische Dreieit Pädagogische Konferenz, Technische Konferenz und Schulführungs-/Interne-/ oder Geschäftskonferenz. Über die Teilnahme an diesen Konferenzen hat sich Steiner noch vor dieser Diversifizierung mehrfach geäußert. Da diese Frage heute ein wichtiger Diskussionspunkt ist und die Frage der Elternmitwirkung an der Schulführung und Schulgestaltung betrifft, sei Steiners Ansicht hierzu wiedergegeben.

Die Aufgaben der Konferenzen umreißt Steiner, indem er einerseits die Verwaltung der Schule als deren Aufgabe bezeichnet und andererseits neben den genannten pädagogischen ihr auch die Aufgabe der Weiterbildung der Lehrer zuschreibt. Ständiger Austausch der Lehrer über ihre Erfahrungen im Unterrichten, über ihre Eindrücke von den Kindern, sollte die Lehrer geistig und seelisch lebendig halten, ihnen die Möglichkeit zur

⁵⁸⁴ ich folge hier der Typologie in: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hg.) *Schools and Quality. An International Report.* 1989, S. 93.

Weiterentwicklung geben. Steiner bezeichnet daher die Konferenzen als „die fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar.“⁵⁸⁶ In Steiners eigenen Worten:

„Diese Lehrerkonferenzen sind nicht nur etwa dazu bestimmt, um den Schülern Zeugnisse vorzubereiten, um sich über die Verwaltungsangelegenheiten der Schule zu beraten und dergleichen, oder über die Strafen, die für die Schüler angesetzt werden sollen, wenn sie dies oder jenes verbrochen haben und dergleichen, sondern diese Schulekonferenzen sind eigentlich die fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar.

Das sind sie dadurch, dass für den Lehrer wiederum jede einzelne Erfahrung, die er in der Schule macht, ein Gegenstand für seinen eigenen Unterricht, für seine eigene Erziehung wird. Und in der Tat, wer in dieser Weise, indem er lehrt, indem er erzieht, zu gleicher Zeit auf der einen Seite tiefste psychologische Einsicht in die unmittelbare Praxis aus der Handhabung des Unterrichts und der Erziehung, wie andererseits aus der besonderen Eigentümlichkeit – den Charakteren, den Temperamenten der Kinder - , wer eine solche Selbsterziehung, einen solchen Unterricht herausholt aus der Praxis des Unterrichtens, der wird fortwährend Neues finden. Neues für sich, Neues für das ganze Lehrerkollegium, mit dem alle die Erfahrungen, alle die Erkenntnisse, die gewonnen werden in der Handhabung des Unterrichts, in den Konferenzen ausgetauscht werden sollen. So dass das Lehrerkollegium wirklich innerlich geistig-seelisch ein Ganzes ist, dass jeder weiß, was der andere macht, was der andere für Erfahrungen gemacht hat, inwiefern der andere weitergekommen ist durch dasjenige, was er in der Klasse mit den Kindern erlebt hat.

So gestaltet sich das Lehrerkollegium wirklich zu einem Zentralorgan, von dem das ganze Blut des Unterrichts ausgehen kann, und der Lehrer hält sich dadurch frisch und lebendig.“⁵⁸⁷

Betreffend die Kommunikation mit den Eltern führt er aus: „Und ebenso wie nach dem Zentrum hin die Lehrerkonferenz uns ein Wesentliches ist, so ist uns nach der Peripherie hin dasjenige, was wir in den Elternabenden haben, etwas außerordentlich Wichtiges. Wir versuchen wenigstens von Monat zu Monat, jedenfalls aber von Zeit zu Zeit Elternabende zu veranstalten. Da versuchen wir, die Eltern zu versammeln, die Kinder in unserer Schule

⁵⁸⁵ GA 300/1, S.83.

⁵⁸⁶ Ilkley 1923, GA 307, 1957, S. 221, 17.08.1923.

⁵⁸⁷ Ilkley 1923, GA 307, alt 1957, S. 221, 17.08.1923.

haben, und die eben kommen können, und da wird von den Lehrern für die Eltern dasjenige auseinandergesetzt, was eine Verbindung schaffen kann zwischen der Schuljugend und den Elternhäusern. Und gerade auf dieses dem ganzen Schulwesen entgegenkommende Verständnis von Seiten der Eltern rechnen wir so stark. Da wir nicht aus Verordnungen, aus Programmen heraus, sondern aus dem Lebendigen hereaus unterrichten und erziehen, können wir uns auch nicht sagen: du hast deinen Lehrplan, der dir von dieser oder jener Intelligenz vorgeschrieben ist, beobachtet, also hast du das Richtige getan. Wir müssen wiederum lernen, das Richtige zu fühlen im lebendigen Verkehr mit denjenigen, die als Eltern, als die Verantwortlichen, uns ihre Kinder in die Schule hineingebracht haben. Und an diesem Echo, das da an den Elternabenden den Lehrern wiederum entgegenkommt, belebt sich auch von der anderen Seite her das, was der Lehrer braucht, was der Lehrer namentlich dazu braucht, um immer selber innerlich lebendig zu bleiben.“⁵⁸⁸

Damit sind zwei Elemente der *Selbstevaluation* gegeben, die für Steiner offenkundig gegenüber einer *Fremdevaluation* den Vorrang hatte: erstens die gegenseitige Wahrnehmung dessen, was der Einzelne im Unterricht tut, zweitens der regelmäßige Austausch mit den Eltern.

Dass Steiner hier keineswegs einheitlich argumentierte, geht aus einer Äußerung hervor, die aus einer Konferenz mit den Lehrern der Stuttgarter Schule überliefert ist, die *vor* den angeführten Ausführung stattfand⁵⁸⁹: auf die Äußerung eines Lehrers, er habe den Eltern an einem Elternabend einen Bericht gegeben über alles, was was die Schüler bei ihm gelernt hätten, meinte Steiner: „Dagegen ist nichts einzuwenden. Aber es kann niemals Vorschrift werden. Wer es tun will, der kann es tun. Man muss meinen, dass es notwendig ist. Es wird es nicht jeder tun können. Man muss schon viel Überkräfte wie Sie haben, wenn man diese Dinge auch noch machen will.“ Steiner hat hier die zu Unterricht, Konferenzen, Selbstverwaltung hinzukommenden Belastungen der Lehrer im Auge, deren Maß nicht generell sondern individuell zu bemessen ist.

Es muss zu der Frage der Teilhabe der Eltern an der Selbstverwaltung der Schule festgehalten werden, dass Steiner keineswegs in diesem Bereich Mitwirkungsrechte der Eltern sehen wollte. Seine Argumentation bezog sich auf das Selbstverwaltungsprinzip in Organisationen des freien Geisteslebens, denen er volle Autonomie zugebilligt wissen wollte. Seine Vorstellungen können mit dem Wort Lehrer- oder Kollegiumsautonomie

⁵⁸⁸ Ilkley 1923, GA 307, alt 1957, S. 223, 17.08.1923.

⁵⁸⁹ Konferenz vom 16.01.1921, GA 300, I, S. 270.

gefasst werden. Seine diesbezüglichen Aussagen sind eindeutig. Als Beleg seien hier einige Äußerungen wiedergegeben.

In den Lehrerkonferenzen, an denen er, wie schon erwähnt, immer wieder teilgenommen hatte, betonte er, dass in der Agitation für die Dreigliederungsidee deren Grundsätze betont werden müssten: „Dann müsste sehr scharf betont werden *die Freiheit des Lehrerkollegiums* (Hervorhebung WMG), die republikanisch-demokratische Einrichtung des Lehrerkollegiums, um zu beweisen, dass man sogar in den begrenzten Möglichkeiten, die man hatte, ein freies Geistesleben sich denken kann.“⁵⁹⁰ In seiner im Jahre 1919 veröffentlichten Grundsatzschrift zu den Fragen einer sozialen Neugestaltung *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* führte er aus⁵⁹¹: „Das Erziehungs- und Unterrichtswesen, aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst, muss in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten. In diese Verwaltung soll nichts hineinreden oder hineinregieren, was im Staate oder in der Wirtschaft tätig ist. Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, dass er auch noch ein Verwalter auf seinem Gebiet sein kann. Er wird dadurch die Verwaltung besorgen, wie er die Erziehung und den Unterricht selbst besorgt. Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterrichten und Erziehen drinnensteht. Kein Parlament, keine Persönlichkeit, die vielleicht einmal unterrichtet hat, aber dies nicht mehr selbst tut, sprechen mit. Was im Unterricht ganz unmittelbar erfahren wird, das fließt auch in die Verwaltung ein. Es ist naturgemäß, dass innerhalb einer solchen Einrichtung Sachlichkeit und Fachtüchtigkeit in dem höchstmöglichen Maß wirken.“ Damit sind zwei klare Prinzipien vorgegeben. Erstens: Selbstverwaltung soll von aktiv in der Schule Unterrichtenden ausgeübt werden; zweitens: die Mehrbelastung soll dadurch aufgefangen werden, dass die unterrichtliche Tätigkeit für diese Mehrarbeit zeitlich Raum lässt.

STEFAN LEBER nennt das erstere Prinzip, das er als zentrales Prinzip der Selbstverwaltung bezeichnet, die *Betroffenheit*.⁵⁹² Direkte Betroffenheit in diesem Sinne von den Angelegenheiten des Unterrichtens wird von Steiner ziemlich streng als Legitimation für Teilnahme an den Konferenzen gefordert. So wurde in einer Konferenz mit Steiner (vom 30.07.1920)⁵⁹³ gefragt:

„X.: Wer sollte denn im Kollegium sitzen?

⁵⁹⁰ GA 300/1, S. 271

⁵⁹¹ GA 23, S. 10-11.

⁵⁹² LEBER *Sozialgestalt* 1991, S. 225.

Dr. Steiner: Ja, im Kollegium sollten nur die sitzen, die leitende Lehrer sind, die ausübenden, nicht die beurlaubten. Im Kollegium müssten im Grunde genommen diejenigen sein, die ursprünglich zur Schule gehört haben, und die, die später gekommen sind, bei denen man es bedauern kann, dass sie den Kursus vom vorigen Jahr nicht gehört haben. Wer als wirklicher Lehrer hereinkommt, darüber ist immer verhandelt worden. *Erstens müsste man ausübend sein, wenn man hier sitzt, zweitens müsste man wirklicher Lehrer sein* (Hervorhebung WMG).“ Die Rigidität dieser Forderung hat Steiner auch in schriftlichen Äußerungen beibehalten. Da es hier darauf ankommt, die Ideen und Impulse deutlich zu machen, die in den Anfangszeiten die Ausformung der Organisation der Schule bestimmten, sei hier noch eine weitere Stelle wiedergegeben, die Steiners Haltung klar zum Ausdruck bringt:

„Die obigen Darlegungen zeigen, dass alle pädagogische Kunst auf eine Seelen-Erkenntnis gebaut sein muss, die an die Persönlichkeit des Lehrers gebunden ist. Diese Persönlichkeit muss sich in ihrem pädagogischen Schaffen frei ausleben können. Das ist nur möglich, wenn die gesamte Verwaltung des Schulwesens autonom auf sich selbst gestellt ist. Wenn der ausübende Lehrer in Bezug auf die Verwaltung nur wieder mit ausübenden Lehrern zu tun hat. Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richtlinien vorzuzeichnen. Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, dass die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und Unterrichten und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll walten der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Haltung aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigten Lehrer gestaltet. Und es wird in dieser Gemeinschaft nur das Geltung haben, was aus der Seelen-Erkenntnis sich ergibt.“⁵⁹⁴

Mit der Einrichtung der Konferenzen und der Bestimmung ihrer Inhalte und Bedeutung war auch insofern ein entscheidender Schritt getan, als das Prinzip kollegialer Selbstverwaltung hiermit eine Form und zeitliche Regel erhielt. So war eine wesentliche Bedingung für die Funktionsfähigkeit einer sich selbst verwaltenden Organisation geschaffen: interne formelle Kommunikation des Systems. Da hier sowohl pädagogische als auch verwaltungstechnische Agenda behandelt wurden, konnte sich die Schule zum einen ihrer geistigen Identität versichern und diese in einem permanenten Kommunikationsprozess stabilisieren und entwickeln. Entscheidungen konnten in fortlaufender Diskussion vorbereitet und schließlich

⁵⁹³ GA 300/1, 30.07.1920, S. 198f.

abgedeckt durch die Zustimmung des ganzen Kollegiums getroffen werden, womit die Identifikation der Mitglieder des Kollegiums mit diesen gesichert war. Erreicht wurde so, dass die Leistungen der Kultusbürokratie und der politischen Organe für das Schulsystem von dieser Schule internalisiert wurden. Der in Kapitel I so bezeichnete *Riß* innerhalb der Kommunikationsstränge und zwischen konkreter Erfahrung vor Ort und Verwaltungskompetenzen sollte damit geschlossen werden.

Die Schule war weitgehend abgekoppelt von der Kultusbürokratie. Die Entwicklung des Lehrplanes, Personalentscheidungen, die Finanzverwaltung, die Erstellung des Stundenplanes, die Verteilung der Deputate und die Kontrolle über die Leistungen der Schule wurden in eigener Regie durchgeführt.⁵⁹⁵ Die Auslagerung von Verantwortung für Leistung und Versagen war somit nicht zu externalisieren. Die Lehrerschaft stand vor Schülern und Eltern vollverantwortlich für alle ihre Entscheidungen und Leistungen.

Diese freilich etwas idealisierende Darstellung muss differenziert werden. Entscheidungen waren selbstverständlich nicht konfliktfrei zu erreichen und die Frage, wer sie traf und wie sie zustande kamen, ist nicht beantwortet, kurz: wie wurden die hierarchischen Formen der Verwaltung durch andere ersetzt? Die Stellung des einzelnen Lehrers in der Schule ist mit der Abstraktion „kollegiale Schulverwaltung“ nicht beschrieben. Ebenso wenig, wie man ohne direktoriale Leitung zu Beschlüssen kommen wollte.

Steiner hatte noch vor der Eröffnung der Schule die Abschaffung des Rektorats angekündigt⁵⁹⁶: „In einer wirklichen Lehrer-Republik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekiten, Verordnungen, die vom Rektorat kommen. Sondern wir müssen hineinragen (in uns tragen) dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.“⁵⁹⁷

Damit wird bildhaft angesprochen, dass Steiner „von oben“ kommende Verordnungen etc. als Möglichkeit ansah, Verantwortung auszulagern und damit zugleich sich dieser zu entziehen. Die Grundsätze, nach denen solche externen Leistungen nun selbst erbracht werden sollten, lassen sich unter zwei Rubriken ordnen: erstens geht es um die

⁵⁹⁴ GA 24, in einem Aufsatz über „Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule...“, S. 273-74.

⁵⁹⁵ zunächst gab es noch die Überprüfung der Schule durch Schulratsbesuche. Diese wurden später jedoch eingestellt.

⁵⁹⁶ am 20. AugustGA 293, S. 205. Es handelt sich hierbei allerdings um eine Zusammenstellung aus Notizen von Hörern, so dass der Wortlaut nicht garantiert ist.

⁵⁹⁷ ebd., S. 205.

Gewährleistung der *Einheit* durch Identifikation mit den geistigen Grundlagen der Pädagogik, zweitens um *Einheitlichkeit* durch strukturelle Organisation von Kollegialität.

Zum ersten Punkt äußerte sich Steiner wie folgt: „Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht.“⁵⁹⁸ Mit „Vorbereitungskurs“ sind die drei in 14 Tagen von Steiner abgehaltenen Vorträge und Übungen gemeint, die die eigentliche anthropologische und methodische Grundlegung der Waldorfpädagogik bis heute darstellen. Sie gliederten sich in die pädagogische Anthropologie (*Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*⁵⁹⁹), die Einführung in Methodik und Didaktik (*Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*⁶⁰⁰) sowie Übungen und Ausführungen zu methodischen und Lehrplanfragen (*Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*⁶⁰¹). Dies wurde in den folgenden Jahren von Steiner in einer Reihe von Vorträgen und in den Besprechungen, die in den Lehrerkonferenzen stattfanden, noch erheblich ergänzt und erweitert. Die hier geschaffenen Grundlagen bilden bis heute den Ausgangspunkt für die weitere Ausgestaltung der Waldorfpädagogik durch die in den Schulen arbeitenden Lehrer. Die entsprechenden Zeitschriften, die in den Einzelschulen stattfindenden Konferenzen und die Arbeits- und Fortbildungstagungen der Waldorfschulbewegung sind das Forum für diese Arbeit. Diese Grundlegung der Waldorfpädagogik durch Steiner war nicht nur akzeptierte Basis für die Einheit der Einzelschulen, sondern bildete und bildet das einheitsstiftende Moment der Schulbewegung, auch im internationalen Rahmen. Man kann mit Steiner das Prinzip, um das es hier geht, auf die Formulierung bringen: Wir müssen „wissen, was unsere Ideale sind.“⁶⁰²

Zum zweiten Punkt äußerte sich Steiner in derselben Ansprache: „Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an. Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäß, sondern verwaltungsgemäß einrichten und sie republikanisch verwalten.“⁶⁰³

Es ist nicht leicht ersichtlich, wie aus diesen etwas kryptischen Formulierungen eine kollegiale Konstitution abgeleitet werden kann. So werden in der Literatur von Waldorfseite auch weitere Äußerungen Steiners beigezogen, die jedoch ebenfalls für Deutungen offen sind. Man wird sich daher an der zu Steiners Zeit geübten Verwaltungspraxis orientieren

⁵⁹⁸ ebd., S. 205.

⁵⁹⁹ GA 293.

⁶⁰⁰ GA 294.

⁶⁰¹ GA 295.

⁶⁰² GA 293, S. 205

müssen, um das Gemeinte zu verstehen. Zunächst jedoch noch einiges zu den Formulierungen Steiners. Sie werden zumeist wie folgt interpretiert: mit „nicht regierungsgemäß“ habe Steiner gemeint „nicht bürokratisch-hierarchisch“; mit „verwaltungsgemäß“ und „republikanisch“ das Prinzip, nach dem die Lehrerkonferenz das „maßgebliche Handlungsorgan für die Schule“ und darin die Lehrer „ohne Über- und Unterordnung“, also als „Gleiche“ verhandelten⁶⁰⁴. Nun hat Steiner in den Konferenzen geäußert, diese seien „freie republikanische Unterredungen. Jeder ist darin ein Souverän.“⁶⁰⁵ und von der „republikanisch-demokratischen Einrichtung des Kollegiums“⁶⁰⁶ gesprochen. Daran hat sich noch in den letzten Jahren eine für Außenstehende seltsam anmutende Kontroverse geknüpft⁶⁰⁷, die hier im einzelnen nicht wiedergegeben werden soll. Was den Kern ausmacht, ist immerhin für das Verständnis der Organisation der Waldorfschule und der in ihren Entscheidungsprozessen verwandten Verfahren nicht unwichtig. Die Kontroverse bezieht sich auf den Begriff „demokratisch“. Die extremen Positionen sind durch die Haltung zur Frage der Abstimmung bei Entscheidungen gekennzeichnet. Einige betonen das Prinzip der „Einmütigkeit“, d.h. das demokratisch-parlamentarische Verfahren der Abstimmung wird abgelehnt und jenes Prinzip für das kollegiale Schulführung einzig angemessene gesehen, dass nämlich Entschlüsse in kontroversen Beratungen nur zustandekommen sollen, wenn eine Minderheit sich hinter die Auffassung der Mehrheit stellt, indem sie ihre Bereitschaft bekundet, trotz gegensätzlicher Auffassung einen Beschluss „mitzutragen“.

Die andere Position betont, dass das parlamentarische Verfahren der Abstimmung durchaus zu den regulären Möglichkeiten der Beschlussfassung gehören sollte. Dies sei von Steiner mit dem Begriff „demokratisch“ gemeint.

Was an dieser Debatte zunächst erstaunt, ist die Tatsache, dass fast durchgängig „dogmatisch“ argumentiert wird. Die Argumente werden weniger aus Erfahrungen und Analysen gezogen, sondern aus der Deutung von überlieferten Äußerungen und Handlungen Steiners im ersten Kollegium gewonnen. Wie sehr die Frage die Schulbewegung immer wieder beschäftigte, wird auch dadurch ersichtlich, dass sich die Schulen auch vor dem Krieg angesichts schwerwiegender innerer Konflikte mit ihr befassten.

⁶⁰³ GA 293, S. 205

⁶⁰⁴ so LEBER 1991, S. 74.

⁶⁰⁵ Ga 300, S. 271

⁶⁰⁶ GA 300, S. 68

⁶⁰⁷ die Debatte wurde vor allem in der „Erziehungskunst“ ausgetragen. Die wesentlichen Beiträge finden sich in den Nummern: 1 und 3, 1988; 9 und 10 1990; 7/8 1991; 4 1992; ½ 1994. Einige Beiträge sind erstmals in den 50er und 70er Jahren erschienen.

Ein Beispiel dafür, wie zur Zeit Steiners unter dessen Mitwirkung in einem Falle verfahren wurde, sei hier angeführt, da es immer wieder in der einschlägigen Literatur als Beispiel beigezogen wird und eine Art Muster darzustellen scheint, an dem man ablesen will, wie Steiner sich das Beschlussverfahren in Konfliktfällen gedacht hat. Zugleich zeigt der Vorgang, in welcher Weise Steiner Einfluss auf die Entscheidungsfindung des ersten Kollegiums Einfluss genommen hat. Der Vorgang ist bedeutsam für das Thema „Autonomie“, da die neue Schule Anfang 1923 offensichtlich an einem Wendepunkt angekommen war, an dem sich entscheiden würde, ob und wie Selbstverwaltung funktionsfähig gelernt werden konnte. Die Probleme waren aufgetreten, weil eine Reihe von Kollegen mit der Führung der Verwaltungsangelegenheiten durch *einen* Kollegen nicht mehr einverstanden waren. Steiners Eingreifen zeigt, dass er sich trotz der Schwierigkeiten nicht in seiner Absicht beirren ließ, diese Organisationsform durchzusetzen und auch nicht den naheliegenden Ausweg einschlug, seine Leitungsfunktion direktorial auszuüben, was von den damaligen Lehrern sicherlich akzeptiert worden wäre. Wegen des Lehrstück-Charakters des Vorgangs soll er mit einer gewissen Ausführlichkeit wiedergegeben werden.

Anfang 1923 ergab sich die Frage nach einer Neugestaltung der Schulverwaltung. Offenbar war eine gewisse Unzufriedenheit mit der bisherigen Form eingetreten.⁶⁰⁸ Steiner geht auf den Wunsch ein. Er bezeichnet das Vorhaben als „ein penibles Kapitel“, über das er viel nachgedacht habe. Bezeichnend für seine Haltung dem Kollegium gegenüber ist, dass er Neuerungen nur „im Einklange mit den Willensmeinungen eigentlich des ganzen Kollegiums oder doch der überwiegenden Majorität des Kollegiums“ einführen will. Steiner war kein „Direktor“, wenngleich er bis zu seinem Tode die Schulleitung innehatte. Zunächst unterscheidet er zwei Arten von Verwaltungstätigkeit: zum einen gehe es um „die laufenden Geschäfte“; diese sollten von jemandem erledigt werden, der „im Schulhause ist“. Die Verwaltungsaufgaben, die zugleich mit der Repräsentation der Schule nach außen verbunden seien, sollte ein kleines Kollegium von drei bis vier Persönlichkeiten wahrnehmen anstelle der bisherigen Praxis, nach welcher es nur *ein* Kollege gewesen war. Jeweils *einer* aus diesem Gremium habe dann rollierend die Vertretung in Absprache mit den anderen zu besorgen. Eine solche kollegiale Repräsentation hielt Steiner für angemessen, um dem Prinzip einer „republikanischen Verfassung“ gerecht zu werden.

Steiner umreißt weitere mögliche Aufgaben eines solchen Gremiums: es könnte andere Kollegen für bestimmte Aufgaben nominieren und die Konferenzen vorbereiten. Wichtig

⁶⁰⁸ die folgenden Abschnitte sind den Aufzeichnungen aus den Stuttgarter Lehrerkonferenzen entnommen: GA 300 b, S. 135ff.

erscheint mir dabei, dass Steiner wiederum betont: „dass diese Sache in voller Harmonie mit dem gesamten Kollegium gemacht wird.“ Und dass er bei jedem Vorschlag sich rückversichert, welche Meinungen in dem Kollegium zu seinen Vorschlägen vorhanden sind: „Ich bitte sich jetzt zu äußern, frank und frei, was Sie darüber meinen, jeder, der etwas zu sagen hat. Selbst wenn jemand etwas zu sagen hat, von dem er glaubt, dass es im weitesten Umfange missfallen könnte, bitte ich, auch diese Sache vorzubringen.“

Es ist nicht gerade häufig, dass man in die Entstehung einer neuen Schulbewegung so detailliert Einblick gewinnen kann; hier ergibt sich die Möglichkeit, der Entstehung auch der Verwaltungsformen einer autonomen Schule zuzusehen. Essentiell auch für die zukünftige Entwicklung scheint mir zu sein, dass Steiner hier erstens Verfahren der Entscheidung systematisch anlegt, die darauf gerichtet sind, eine wirklich kollegiale Schulverwaltung zu installieren; und zweitens, dass er die entsprechenden Formen nicht *oktroiert*, sondern in engem Kontakt und Meinungs Austausch mit dem Kollegium *entwickelt*. Steiner strebt nicht nur Autonomie der Schule als gleichsam fertige Form an, sondern fasst in der Praxis die Idee so weit, dass im Entstehungsprozess der Schule selbst das Moment der Autonomie schon real vorhanden und konstitutiv ist. Steiner will dabei an das vorhandene Potential von Fähigkeiten anknüpfen und keine noch so idealistische Konstruktion einer Schulverfassung schaffen. Da es schon Gruppierungen gibt, die in der anthroposophischen Gesellschaft erfolgreich zusammenarbeiten, versucht Steiner auch hier an real Vorhandenes anzuknüpfen und fragt das Kollegium, ob es eine solche Gruppierung für die Schulverwaltungsaufgabe als geeignet ansehen, bzw. dazu Vertrauen haben könne. An dieser Frage entzündet sich eine kontroverse Diskussion.

Steiner betonte zunächst, er habe die Gruppe von Lehrern, die sich um eine Neuorganisation der Anthroposophischen Gesellschaft bemüht hätte (es handelte sich um sieben Lehrer) nur deshalb erwähnt, weil sie sich mit solchen Fragen schon befasst hätten, und man dadurch „Zeit erspart“⁶⁰⁹. Er fragt, ob diese oder eine erweiterte Gruppe das Vertrauen des Kollegiums genieße. Ein Lehrer meint, man könne den Eindruck haben, es hätten sich Waldorflehrer erster und zweiter Verantwortlichkeit gebildet. Dies Gefühl könne aber, sagt er einschränkend, auf einer falschen Voraussetzung beruhen. Damit ist ausgesprochen, wenn auch in einer sehr zurückhaltenden Form, dass doch ein gewisses Misstrauen besteht. Es gibt also Konfliktstoff. Steiner weist noch einmal auf das Prinzip der Arbeitsökonomie hin, das in Verwaltungsdingen herrschen muss, indem er sagt: „Im Kollegium diese Frage zu behandeln, ist komplizierter, als sie von einem Kreis behandeln zu lassen, der das Vertrauen

des Kollegiums hat.“⁶¹⁰ Darauf meldet sich wieder ein Kollege zu Wort und formuliert das Misstrauen deutlicher: „Ich habe ein peinliches Gefühl für diese Kreisbildung. Gerade die Menschen, welche den Kreis gebildet haben, sind die, welchen die bisherige Führung der Geschäfte auf die Nerven gegangen ist.“⁶¹¹ Ein anderer Kollege geht noch weiter: „Ich habe beobachtet, es standen gewisse Gruppen beisammen, und ging man vorbei, hörte man schwerwiegende Worte, so dass es mir ganz unheimlich geworden ist, und ich zu einem Kollegen gesagt habe, da ist eine Cliquenbildung. Ich habe direkt Angst gehabt, es scheidet sich das Kollegium in Gesinnungstüchtige und weniger Gesinnungstüchtige.“⁶¹²

Das Konfliktpotential muss erheblich gewesen sein, da man annehmen kann, dass diese Äußerungen in Gegenwart Steiners noch gedämpft waren. Interessant ist nun zu sehen, wie Steiner mit dem Problem umging. Es war immerhin ein Lehrstück, das er dem damaligen Kollegium gab, Vorbereitung auf eine künftige Selbständigkeit in der Handhabung von Formen in der kollegialen Selbstverwaltung.

Steiner betont, dass eine Waldorfschule nur dann gedeihen könne, wenn das Kollegium harmoniere. Das Missverständnis, das sich hier einstellen kann bezüglich des Begriffes der Harmonie, korrigiert er sofort und führt aus, es sei unmöglich, dass jeder jedem sympathisch sei. „Aber das ist seine Privatsache.“ Streng ausgeschlossen müsse aber Kollegen-Cliquenbildung oder die Herausbildung von „erster und zweiter Verantwortlichkeit“ sein. „Es würde das der Anfang von schlimmen Dingen sein können.“ und: „Diese Dinge sind etwas, was streng ausgeschlossen sein muss.“⁶¹³

Wiederum weist Steiner darauf hin, dass es sich um „eine reine Zeckmäßigsfrage“ handele, wenn dieser Kreis das Vertrauen erhielte, um Vorschläge zu erarbeiten und diese dann doch noch im Kollegium zu behandeln seien. Es geht Steiner also darum, Präzision in das Verfahren zu bringen, indem im Interesse der Ökonomie unterschieden wird zwischen dem Vertrauen, das zur Erarbeitung von Vorschlägen gegeben wird und letztlich der Entscheidungskompetenz des Kollegiums. Wenn schon bei der Verhandlung über ersteres solche Worte, wie oben erwähnt, fielen, „würde man nicht sagen, dass auch nur im Winzigsten ein Lehrerkollegium im Bilden begriffen ist. Das darf nicht sein. Hier muss lautere Harmonie herrschen.“⁶¹⁴ Da nun aber „gewisse Soupçons bemerkbar geworden

⁶⁰⁹ GA 300b, S. 237.

⁶¹⁰ GA 300b, S. 237.

⁶¹¹ GA 300b, S. 237.

⁶¹² GA 300b, S. 237.

⁶¹³ GA 300b, S. 238.

⁶¹⁴ GA 300b, S. 238.

sind“⁶¹⁵, schlägt Steiner unvermittelt einen anderen Weg ein, er lässt sechs Kollegen durch Zettelwahl wählen. Das so gebildete Komitee solle Persönlichkeiten vorschlagen, „die dann die Sache erledigen.“⁶¹⁶

Eine Woche später, am 31.01.1923 wird die Angelegenheit weiter verfolgt.⁶¹⁷ Steiners Intention ist es, die Effizienz und Akzeptanz in der Schulverwaltung durch die Einrichtung eines „Verwaltungsrates“ zu fördern. Durch das eingeschlagene Verfahren sucht er die nötige Vertrauensbasis zu schaffen. Von dem in der vorausgegangenen Konferenz gewählten Komitee werden drei Kollegen für den Verwaltungsrat vorgeschlagen. Sie sollen „alle Angelegenheiten der inneren und äußeren Vertretung übernehmen, mit Ausnahme von Hausverwaltung, Geschäftszimmer und Finanzen.“ Es folgt ein Katalog weiterer Kompetenzen, die der Verwaltungsrat haben sollte:

- „1. Vorbereitung und Protokollierung der Konferenzen
- 2. Heranziehung einzelner Kollegen für bestimmte Arbeitsgebiete, zum Beispiel Quartierfragen, Ausschmückung der Klassenzimmer
- 3. Aufstellung und Durchführung eines Aufsichtsplanes
- 4. Verteilung und Einrichtung der Lehrräume
- 5. Aufsicht über die Abgabe von Schulräumen für Veranstaltungen von außen.“

Betreffend „äußere Schulangelegenheiten“:

- 1. Korrespondenz und Verkehr mit Behörden; Gegenzeichnung aller Schriftstücke an dieselben
- 2. Das, was zusammenhängt mit Aufnahmen (Einleitung von Prüfungen) und Austritten (Behandlung der Zeugnisse)
- 3. Jahresberichte
- 4. Empfang von Besuchern
- 5. Propaganda-Aufsätze; Heranziehung des Bundes für Freies Geistesleben zum Kampfe gegen das Grundschulgesetz
- 6. Einholen von Unterlagen für die Gehaltsregelung; Verwaltung von besonderen Spenden“

⁶¹⁵ GA 300b, S. 239.

⁶¹⁶ GA 300b, S. 239.

⁶¹⁷ GA 300b, S. 241-250.

Steiner bittet um prinzipielle Äußerung zu den Vorschlägen und fragt, inwieweit das Kollegium mit den Vorschlägen einverstanden sei oder nicht. Hier machte ein Lehrer einen Vorschlag, den Steiner dann zum Anlass für eine Philippika nehmen sollte. Der Betreffende schlug vor, noch ein viertes Mitglied wegen seiner Fähigkeiten in das Gremium aufzunehmen. Steiner bemerkt: „Es handelt sich darum, dass das Komitee drei vorgeschlagen hat und dass der Vorschlag eines vierten auftaucht.“ Der Kollege besteht auf seinem Vorschlag. Steiner erläutert noch, was er meinte und macht darauf aufmerksam, dass ja eben eine Kommission gewählt worden sei, die die Vorschläge machen sollte; diese habe ein Dreimännerkollegium vorgeschlagen und jetzt mache der Kollege, der dieser Kommission nicht angehört, einen neuen Vorschlag; damit handele es sich um einen *Gegenvorschlag*. Steiner fordert, es müsse *Präzision* in der Behandlung solcher Dinge herrschen. Einige weitere Kollegen unterstützen den Vorschlag auf Ergänzung. Steiner macht darauf aufmerksam, dass in der vorigen Woche die Wahl des Vorschlags-Komitees „nach großen Schmerzen“ erfolgt sei. Diesem habe man das Vertrauen damit ausgesprochen. „Wir haben uns darauf geeinigt, dass ein Komitee uns Vorschläge macht. Nun wollen wir uns das nicht in den Wind hauen! Wir hauen es sofort in den Wind, wenn jetzt ein Gegenvorschlag gemacht wird, und das Kollegium ein Misstrauensvotum erteilt. Die Annahme des Antrags Y. bedeutet das Misstrauensvotum gegen das Komitee.“ Ein solches Misstrauensvotum sei sehr ernst zu nehmen. Noch einmal fordert Steiner auf, sich dazu zu äußern. Dann schärft er seine Aussage zu dem Vorgang dahingehend, dass man nicht einen Gegenvorschlag machen und sich gleichzeitig mit dem gemachten Vorschlag einverstanden erklären könne. „Ich bitte, nicht alles zu vertuschen. Wenn Sie über eine Sache nicht einig sind, so gestehen Sie das zu. Aber das Vertuschungssystem darf nicht weitergehen.“ Für Steiner ist es offenbar klar, dass sich hinter diesem Vorschlag auf Ergänzung in Wirklichkeit ein unausgesprochenes Misstrauen gegenüber den vorgeschlagenen Kollegen verbirgt und er drängt auf offene Aussprache. Solche Vorgänge sind jedem Kollegium bekannt und bekannt sind auch die Folgen: es schleichen sich Verhaltensweisen ein, durch die verdeckt bestimmte Ziele durchgesetzt werden sollen, Spiegelfechtereien, Schach- und Winkelzüge verderben das kollegiale Klima, man kämpft um Einfluss und Macht. Auf der Strecke bleibt, was zum Wohl der Sache getan werden muss. Daher Steiners Drängen auf offene Aussprache, Klarheit der Motive und Präzision des Verfahrens. Steiner macht darauf aufmerksam, dass nun *drei* Vorschläge auf dem Tisch seien: der Vorschlag des Komitees, der Vorschlag auf Ergänzung und die Vorschläge, über den Antrag des Kollegen Y. hinwegzugehen. Einige Kollegen, die offenbar zunächst für den Vorschlag von Y. votierten, unterstützen nun diesen

Antrag auf Ignorierung Steiner dazu: „Das sind Dinge, vor denen einem der Verstand stillstehen muss. Entweder haben Sie einen Grund, einen Gegenvorschlag zu machen, oder Sie haben keinen Grund. Wenn hier das Komitee einen Antrag stellt und Sie einen Gegenvorschlag vorbringen, dann sehe ich nicht ein, wo dann noch ein Quentchen Ernst liegt, wenn Sie selbst dafür sind, über Ihren Antrag zur Tagesordnung überzugehen.“

Nachdem noch ein weiteres Mal der Vorschlag von Y. unterstützt wird, zieht Steiner die Konsequenz: „Dieses vorbereitende Komitee legt seine Funktionen nieder mit der heutigen Lehrerkonferenz. Selbstverständlich ist es so, dass dieser Gegenvorschlag gemacht werden kann. Das Misstrauen würde darin bestehen, dass man einfach, ohne weiter sich aufzuregen, nun um abzustimmen, nicht per Block, sondern per Akklamation, für vier stimmt. Selbstverständlich ist es an sich kein Misstrauensvotum für das Komitee, wenn die vier Herren gewählt werden. Aber so, wie die Behandlungsweise projiziert worden ist, wäre es ein Misstrauensvotum, weil man den Vorschlag des Komitees ohne Diskussion in den Wind schlägt. Das Misstrauen liegt darin, dass man ein Komitee einsetzt, von dem man voraussetzt, dass es mit Prüfung der Tatsachen unter voller Verantwortlichkeit seine Vorschläge macht. Dann wird ein Gegenvorschlag gemacht. Nun wählen wir sie alle vier.. Das heißt, dass man den Akt, den man selbst gemacht hat, so wenig ernst nimmt. Um die Sache loszukriegen, stimmt man für alle vier. *Das* bedeutet ein Misstrauen für das Komitee. Die Sache so behandeln, dass wir bloß die Illusion erwecken wollen, dass wir harmonisch und einig sind, das bedeutet das Misstrauen gegen das Komitee. Wir müssen ehrlich uns aussprechen. Darauf kommt es an, dass jeder seine festbegründete, innere Meinung hat. Wie wir hier die Waldorfschule begründet haben, haben wir aus dem Herzblut heraus die Sache begründet, und jetzt geht so viel von dem schrecklichen System, von dem Unernst, dem nicht Seriösnehmen der Sache, auch ins Kollegium herein. Es bedeutet doch etwas anderes, wenn das Kollegium einig ist, dass der Vorschlag angenommen wird oder nicht. Das ist doch eine Sache, die einem ans Herz geht. Das möchte ich betont haben, dass wir die Sache nicht oberflächlich nehmen dürfen. Unter- und Hintergründe bestehen, ich gebe mich keiner Illusion hin. Wenn ein solcher Vorschlag gemacht wird, so bestehen Untergründe. Auf dem Felde der Anthroposophie muss Ehrlichkeit und nicht Verwutzeltheit herrschen. Das ist, um was ich Sie bitte, einmal ernsthaft anzufangen, wenigstens hier, an der Stätte der Waldorfschule wenigstens aufrechtzuerhalten, dass wir nicht über Disharmonien einfach in eine Atmosphäre von Augenzudrücken übergehen, dass wir uns ehrlich aussprechen.

Ist es denn unmöglich, dass sich die Leute sagen, ich habe dies und jenes auf dem Herzen gegen dich, und man leidet sich deshalb nicht weniger gern zusammen? Warum soll man sich nicht die Wahrheit unter die Augen sagen und trotzdem sich schätzen und achten?

Das Peinliche muss gemacht werden, wie die Antezedentien dazu da sind. Wenn die zwei Vorschläge da sind, müssen wir über den dritten Vorschlag erst abstimmen, oder wir müssen die zwei Vorschläge nebeneinander behandeln.“

Immer wieder besteht Steiner auf Präzision in der Behandlung der Vorschläge. Steiner lässt über den Vorschlag, den Antrag Y. zu ignorieren, abstimmen. Die Abstimmung verwirft diesen. Darauf soll über den Vorschlag des Komitees abgestimmt werden. Steiner führt aber zuerst eine Entscheidung darüber herbei, ob dies per Akklamation oder Zettel geschehen soll. Man entscheidet sich für Akklamation. Diese wird durch Handaufheben durchgeführt. Zu dem eingeschlagenen Verfahren meint Steiner: „Außerdem schadet es nicht, wenn man sich einmal durch eine Probe auf dieses Parlamentarische ein wenig der Präzision bequem. Die muss unter uns herrschen.“ In der Folge werden die inhaltlichen Vorschläge des Komitees noch diskutiert. Es wird durch Handaufheben abgestimmt. Auch hier äußert sich Steiner über die Präzision, die in einer selbstverwalteten Organisation herrschen müsse. Die Frage, was geschehen solle, wenn Gegenzeichnung durch ein Verwaltungsratsmitglied wegen Abwesenheit nicht möglich sei, beantwortet Steiner so: „Wenn von dem Mitglied des Komitees vorausgesetzt wird, dass es nicht jederzeit erreichbar wäre, dann möchte ich wissen, was die ganze Einrichtung für einen Zweck hätte. In der Amtsdauer muss es jederzeit erreichbar sein. Dieser Punkt kann gar nicht in Frage kommen, dass da eine Schwierigkeit eintritt. Eine Bürokratie hängt von der Gesinnung ab, nicht von den Kompetenzen. Wenn man sich vorstellt, dass man die Bürokratie dadurch bekämpft, dass man an ihre Stelle das Chaos setzt, da hat man eine falsche Vorstellung.“

Steiner fährt fort über jeden einzelnen Punkt abstimmen zu lassen, zuletzt über den ganzen Block, insgesamt wurde siebenmal abgestimmt. Zuletzt bittet er das nunmehr gewählte Gremium die einzelnen Agenden detailliert auszuarbeiten, damit dies in der nächsten Konferenz noch einmal „sauber revidiert“ werden könne. Außerdem wird die Frage der Amtsdauer geklärt (zwei Monate) und die Übergabeform der Geschäfte beim Wechsel besprochen. Der Turnus soll alphabetisch geregelt werden.

1928 sah die Form, in der das Kollegium seine Geschäfte verteilte, aus fremder Sicht dargestellt, wie folgt aus⁶¹⁸. Prof. Dr. Alfred Schober, Oberschulrat in Hamburg, besuchte

⁶¹⁸ ABWS 4.7.022, S. 7-8. S. 21-22.

im Oktober 1928 die Stuttgarter Schule. In seinem Bericht äußert er sich zustimmend zu dem Projekt Waldorfschule. Sein zusammenfassendes Urteil: „So viel wird man auch aus der vorstehenden Schilderung entnehmen können, dass es sich in der Waldorfschule um ein pädagogisches Unternehmen handelt, das die Beachtung, die ihm zuteil wird, wohl verdient.“ Zur Frage der Schulverwaltung durch die Kollegen führt er aus: „Ich habe bereits erwähnt, dass Steiner die Schule selbst bis zu seinem Tode persönlich geleitet hat. Heute wird die Schule vom gesamten Lehrkörper geleitet und verwaltet. Der Lehrkörper, der zur Zeit aus 56 Mitgliedern besteht und sich fast gleichmäßig aus Frauen und Männern zusammensetzt, wählt aus seiner Mitte einen Verwaltungsrat von 3 Personen, die in der Repräsentation der Schule nach außen hin und als Konferenzleiter abwechseln; ein viertes Mitglied des Kollegiums ist mit der Durchführung aller schultechnischen Angelegenheiten, besonders mit der Verteilung des Unterrichts an die Lehrkräfte und der Aufstellung des Stundenplans, beschäftigt. Die Entscheidung in allen wichtigen Angelegenheiten ist der Konferenz des Kollegiums vorbehalten.“

In dieser Form funktionierte die Schule seit der Reorganisation im Jahre 1923. So war eine Form gefunden worden, die für diese Schule im wesentlichen stabil blieb bis zu ihrer Selbstschließung 1938. Was die Lehrerkonferenzen betrifft, wurde deren Bedeutung in einem Statut, das sich die Schule 1920 gab, festgeschrieben:

„Statut der Freien Waldorfschule in Stuttgart“ (1920): „§2. Die Lehrerschaft der Freien Waldorfschule ist als Körperschaft der Inbegriff der Schule. Die Konferenz ist das Instrument der Willensbildung.“

Es ist bemerkenswert, wie konsequent Steiner darauf zielte – oft unter vollständiger Enthaltung seiner eigenen Stimme in inhaltlichen Fragen – die Selbständigkeit des Kollegiums zu fördern. Es kam ihm dabei nicht nur auf Sachfragen, sondern eben auf die Formen des Umgangs, der Entscheidungsfindung an. Diesem Vorgehen Steiners ist es sicherlich nicht zum geringsten Teil zu danken, dass die Zäsur, die sein Tod für die Schule, das Kollegium bedeutete, nicht auch eine entsprechende Zäsur in Bezug auf die Selbstverwaltungsprozesse der Schule geworden ist. Er hatte es vermocht, die Schule von seiner Person zu lösen.

Dass trotz solcher Lernvorgänge, die von Steiner noch begleitet wurden, nach dessen Tod immer wieder gravierende Schwierigkeiten innerhalb der Kollegien auftraten, kann nicht Wunder nehmen. Doch war durch das Beispiel der Stuttgarter Schule immerhin ein Leitbild gegeben, an dem man sich orientierte. Die Grundidee der Autonomie und Selbstverwaltung

jedenfalls blieb bis heute ein Essential der Waldorfschulen im In- und Ausland. Wie sehr aber nach Steiners Tod um diese Fragen gerungen werden musste, zeigt ein Beispiel, das zugleich sichtbar macht, wie gerade in der Stuttgarter Schule diese Prinzipien erarbeitet wurden und dann auch beispielhaft für andere Waldorfschulen wirken konnten.

Hierzu ein Beispiel aus dem Jahre 1930⁶¹⁹. Im Zusammenhang mit einer Neueinstellung wurde in dem Kollegium der Schule in Hamburg-Wandsbek abgestimmt. Einige Kollegen (offensichtlich die Minderheit) fühlten sich in einer so entscheidenden Frage übergangen. Daraufhin richtete einer von ihnen ein Schreiben (14. Oktober 1930) an die Stuttgarter Schule, die damals nach dem Willen Steiners noch eine Art Aufsicht über die deutschen Waldorfschulen ausüben sollte. Der Lehrer fragt: „Für jeden Beschluss eines Kollegiums, das im Sinne der Waldorfschule arbeitet, ist doch Einstimmigkeit, nicht Mehrheitsbeschluss notwendig?“. Die Antwort (vom 28. Oktober 1930) ist bezeichnend: die Frage ließe sich in dieser „etwas juristisch zugespitzten Form schwer beantworten.“ Einstimmigkeit sei in einem größeren Kollegium in manchen Punkten durchaus nicht immer zu erreichen und trotzdem werde man „ruhig dazu übergehen können, den betreffenden Punkt durchzuführen.“ Allerdings solle es sich in einem solchen Falle nicht um Dinge handeln, „die um den Lebensnerv der pädagogischen Arbeit und der Existenz der ganzen Schule gehen.“ In einem solchen Falle habe man bisher immer versucht, die Angelegenheit so lange hin und her zu erwägen, „bis entweder ein Weg gefunden werden kann, den alle gehen können, oder bis eine vielleicht ganz geringe Minorität erklärt, sie sei zwar anderer Meinung, will aber gutwillig der Majorität des Kollegiums nichts in den Weg legen und zieht trotz der anderen Meinung mindestens nach außen am gleichen Strang. Der dritte Fall, dass die Meinungen so gegeneinander stehen, dass eine Einstimmigkeit und Einmütigkeit in diesem von mir charakterisierten Sinn nicht möglich ist, würde uns immer bedeuten, dass das Problem entweder falsch gestellt oder zur Durchführung noch nicht reif ist. Eine einseitige diktatorische Politik von irgendeiner Seite würde hier genauso viel zerstören, wie der cliquenhafte Eigensinn einer Minorität, welche sich hartnäckig und geschlossen gegen die Durchführung notwendiger Maßnahmen...sperrt. Eine absolute Einstimmigkeit führt zur polnischen Reichstagsverfassung, die das Gegenteil von Freiheit bedeutet, denn da kann ein Einzelner eigensinnig die Freiheit aller übrigen fesseln.

Sehn Sie, alle diese Fragen und Probleme haben wir hier unter uns und ganz besonders nach dem Tode Dr. Steiners bis in die letzten Nöte miteinander durchgemacht und was das

⁶¹⁹ Der beschriebene Vorgang ist dokumentiert im ABWS, Hamburg-Wandsbek; s. meine Zusammenfassung S. 62

Positivste unserer letzten Jahre ist, das ist meinem Gefühl nach die Tatsache, dass wir alle von uns mit gutem Willen bei der Arbeit geblieben sind und immer wieder nach Wegen suchen, unsere notwendigen Angelegenheiten ohne Mehrheitsbeschlüsse, die immer etwas Bedenkliches an sich haben, so zu regeln, dass aus der gründlichen Durcharbeitung und dem guten Willen aller doch schließlich eine klare Direktive an den Verwaltungsrat herauskommt.“

Der Brief stammt von einem der führenden Vertreter der Stuttgarter Lehrerschaft (Dr. Erich Schwebsch) und dürfte die Ansicht vieler Lehrer der damaligen Zeit wiedergeben. Die von ihm vertretene Ansicht über Verfahren, wie Konflikte vermieden oder entschärft werden können durch Beschlüssen vorausgehende intensive, geduldige gemeinsame Beratung und Vermeidung von Verhärtungen in der Auseinandersetzung um kontroverse Positionen, hat bis heute die Formen der Beschlussfassung in Kollegien bestimmt. Aus der Geschichte der Schulbewegung ist, wie noch zu zeigen sein wird, ersichtlich, dass damit nicht in jedem Fall harte, gelegentlich existenzgefährdende Auseinandersetzungen vermieden werden konnten, zumal damit kein sicheres mechanisches Rezept gegeben ist, da letztlich doch auf die Einsicht und Bereitschaft zum Einlenken um der Sache willen gesetzt wird. Doch kann festgestellt werden, dass diese offene Form der Beschlussfassung ein wesentliches Element der Selbstverwaltung in Waldorfschulen darstellt und bislang nicht zu dem von Skeptikern befürchteten Chaos geführt hat. Damit wird deutlich, wie wichtig der erste aufgeführte Punkt ist: die Einheit durch das Engagement für die Pädagogik und ihre Grundlagen. Ohne diese wäre Einigkeit illusorisch. Hier liegt auch der Grund, warum nur selbst mit den realen Problemen und Folgen von Beschlüssen direkt Betroffene an der Schulführung beteiligt sein sollten. Bei ihnen – und nur bei ihnen - kann die Voraussetzung gemacht werden, dass sie sich in die geistigen Grundlagen der Waldorfpädagogik genügend eingearbeitet haben.

Die Debatte um jene scheinbar wenig relevante Frage zeigt immerhin, wie sehr man sich des Problems der Einheitlichkeit bewusst war und ist. Dieses Problembewusstsein ist nicht theoretischer Natur, sondern entspringt den permanent gemachten Erfahrungen in der Selbstverwaltung. Dass die Bemühung um diese Formen der Verwaltung nicht mit einem festgelegten Verfahrenskodex endeten, zeigen die heutigen Bemühungen um eine effiziente Konfliktberatung im Rahmen des Bundes der Freien Waldorfschulen. Wenn hier bestimmte Verfahren entwickelt wurden, bedeutet dies nicht eine solche Kodifizierung, da sie gerade darauf abzielen, die von Schwebsch als Vorbedingung für „Einmütigkeit“ formulierte Intensität und Behutsamkeit der kollegialen Beratung zu systematisieren.

3.6. Der Waldorfschulverein bis 1933

Die Frage der Finanzierung gehört zu den essentiellen Elementen im Hinblick auf die Autonomie einer freien Schule. Woher die Gelder und in welchem Umfange sie kommen und mit welchen Bedingungen die Finanzierungsleistungen verbunden sind, ist nicht nur für die bloße Existenz, sondern auch für die Frage der Autonomie entscheidend. Die Stuttgarter Schule hatte weder staatliche Zuschüsse zu erwarten, noch wollte sie von solchen abhängig sein. So mussten eigene Wege gefunden werden, die eine Sicherung der finanziellen Basis der Schule gewährleisteten. Immer wieder wird betont, dass man keine Gelder von staatlicher oder sogar kommunaler Seite annehmen wolle, um die Unabhängigkeit zu wahren.

Der Grundsatz, auf dem diese Haltung beruhte, wird in Prospekten, Rundschreiben, Zeitschriften betont. In einem Prospekt der Schule (1920) wird formuliert: „Die Waldorfschule will eine *freie* Schule sein, das heißt, sie will gänzlich frei vom Staate sein und unterwirft sich nur, soweit es die Gesetze nicht anders zulassen, der Aufsicht der staatlichen Schulbehörden.“⁶²⁰ Die Idee wurzelt in den Gedanken Steiners zur sozialen Dreigliederung. Der Schwung und das Pathos der Kampagne für diese Gedanken wirkt in den Darstellungen der Schule noch nach: es gehe, so steht es in einem Prospekt aus dem Jahre 1921, um die Verwirklichung der Kernpunkte der Dreigliederungsbewegung, um „Befreiung des wirtschaftlichen Lebens und des Geisteslebens aus der Bevormundung eines untergehenden Einheitsstaates, der mit politischen Maßnahmen Wirtschaftsleben und Geistesleben durchtränkt.“ „Die Freie Waldorfschule will auf dem Gebiete der Erziehung verwirklichen, was sich als Konsequenzen aus diesen Grundforderungen ergibt.“⁶²¹

Die Konsequenzen aus diesen Gedanken wurden trotz der finanziellen Not gezogen. Obwohl die Kinderzahl ohne Werbung ständig wuchs und obwohl man sich dem Grundsatz verpflichtet fühlte, keine Auslese unter finanziellen Gesichtspunkten zuzulassen, blieb man bei der Auffassung, die Unabhängigkeit vom Staat könne nur durch finanzielle Eigenständigkeit gewahrt werden. So nahm man in Kauf, dass permanent Defizite durch Spendeneintreibung etc. zu decken waren und die Not der Schule ein ständiger Begleiter war. Die Geschäftsstelle der Anthroposophischen Gesellschaft in Breslau mahnte im Juni

⁶²⁰ Im ABWS.

1924: „Die Waldorfschule in Gefahr!“. Auf der Pfingsttagung der Anthroposophischen Gesellschaft sei der „Ernst der Weltenstunde“ beschworen worden: die Waldorfschule habe im letzten Monat ein Defizit von 18 000 Mk. gehabt „Welch ein Schlag es für die anthroposophische Bewegung und für den Kulturfortschritt der Menschheit, Welch ein Schmerz es für unseren verehrten Lehrer sein müsste, wenn er sein geistig sich so gut entwickelndes Kind aus Mangel an Geldmitteln zugrunde gehen sehen sollte, kann jeder Anthroposoph ermessen. Aber die Freie Waldorfschule braucht nicht abzubauen. Sie wird bestehen können, wenn jedes Mitglied unserer Gesellschaft sich nur ein Wenig auf seine Pflicht gegenüber der weltumgestaltenden, menschenbefreienden anthroposophischen Bewegung besinnt.“ Beiliegend befand sich eine Zahlkarte mit der Bitte zu zeichnen, und seien es nur 50 Pfennig oder 1.- Mark. Gez. Graf v. Keyserlingk; Moritz Bartsch.

In einem Rundschreiben von 1928 „An die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V.Stuttgart“ heißt es: „Die Waldorfschule hat, solange sie besteht, den Grundsatz durchgeführt, keine Betriebszuschüsse vom Staat oder von der Stadt zu fordern. Das geschah, um zu vermeiden, was uns in eine unerwünschte Abhängigkeit bringen könnte. Die Gewährung des Baugeldes für den Anbau an das Hauptgebäude der Waldorfschule durch die Stadt Stuttgart ändert an diesem Grundsatz nichts. Wir können mit großer Befriedigung zum Ausdruck bringen, dass dieses Geld uns aus einem rechten Verständnis für unsere Ziele gegeben wurde, dass wir wissen: Unsere Freiheit ist in keiner Weise angetastet.“⁶²²

Für die künftige Entwicklung der Schule (das gilt auch für die Schwesterschulen) war dieser Grundsatz insofern von wesentlicher Bedeutung, als in der Weimarer Republik noch keine Klarheit über die Ansprüche eines freien Schulwesens auf staatliche Finanzierung unter Wahrung der Selbständigkeit geschaffen war⁶²³, wie dies heute – noch immer reichlich unvollkommen – der Fall ist.

Die politisch-wirtschaftlichen Rahmenbedingungen waren äußerst schlecht. Ein verlorener Krieg, die Reparationslasten, dann die große Inflation bedeuteten auch für ein solches Unternehmen ein großes wirtschaftliches Wagnis. 1929 erschütterte die Weltwirtschaftskrise auch die deutsche Wirtschaft, was sich auch auf die Finanzierungsmöglichkeiten der

⁶²¹ ABWS 5.1.108, „Die Freie Waldorfschule“, Prospekt vom Februar 1921; hgg. Vom „Verein Freie Waldorfschule“.

⁶²² ABWS 5.1.105.

⁶²³ zum Thema Waldorfschule und Weimarer Republik („Weimarer Schulkompromiss“ u.ä.) s. STEFAN LEBER *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 16, Stuttgart 1989, S. 22-64.

Waldorfschulen auswirkte. Die Entwicklungsbedingungen für eine ganz auf Eigenständigkeit angelegte und bedachte Schule, die zudem auch in der Reformschulbewegung eine Besonderheit darstellte und äußerlich an nichts anknüpfen konnte, waren somit außerordentlich schwer.

So nimmt es nicht wunder, dass die Deckung des Schulhaushalts immer ein Kampf war und fortwährend Notrufe um Hilfe von der Schule, bzw. dem sie wirtschaftlich tragenden Verein ausgingen. *Dass* die Schule den Überlebenskampf bis 1938 bestand, ist ein Faktum, mutet aber wie ein Wunder an. Und es waren keineswegs wirtschaftliche Gründe, derenthalben sie schließen musste, sondern politische. *Wie* die Schule diesen Überlebenskampf bewältigte, ist ein Musterbeispiel dafür, wie nicht nur die technische Seite der Finanzierung ohne den verwaltungstechnischen Apparat einer sorgenden Bürokratie erfolgreich aus eigener Kraft geleistet wurde – und werden kann, sondern auch dafür, dass ein ständig wachgehaltenes Bewusstsein für diese Seite der Autonomie zu Erfindungsreichtum in der Beschaffung und ökonomischer Verwaltung der Mittel führen kann. So halte ich es für begründet, diesen Aspekt mit einer gewissen Ausführlichkeit darzustellen.

3.6.1. Zur Entwicklung des Waldorfschulvereins

Auch die Gründung eines Trägervereins für die neu entstandene Schule war kein vorab geplanter Schritt.⁶²⁴ Rasch hatte sich ergeben, dass die Schule ihrer ursprünglichen Bestimmung, eine Schule für Kinder der Waldorf-Astoria Fabrik zu sein, entwachsen war. Zunächst war sie rechtlich und wirtschaftlich Teil dieser Firma. Die Lehrer erhielten von ihr Anstellungsvertrag und Gehalt. LEBER macht darauf aufmerksam, dass diese Konstruktion im Widerspruch zu der Idee der Autonomie der Schule und der Idee eines sich selbst verwaltenden Geisteslebens stand.⁶²⁵ Wenngleich der Gründer Emil Molt sich im Wesentlichen auch der Einmischung in die inneren Verhältnisse der Schule enthielt – was zu

⁶²⁴ Eine wichtige Quelle zur Entstehung und Entwicklung des Schulvereins ist das letzte, vor dem Verbot herausgegebene Mitteilungsheft des Schulvereins: *Mitteilungen an die Mitglieder des Waldorf-Schulvereins E.V. Stuttgart. Mai 1940. Überreicht vom Vorstand*. Das Heft befindet sich im ABWS. Hierin besonders E.A.K. STOCKMEYER: *Skizzen aus der Aufbauzeit des Waldorfschulvereins*, S. 13-20. Den hier enthaltenen Angaben folge ich im Wesentlichen.

Weiteres zur Entstehung und Entwicklung des Schulvereins findet sich insbesondere in STEFAN LEBER *Die Sozialgestalt der Waldorfschule*, Stuttgart 1991. Leber gibt zu Beginn einiger Kapitel zu spezifischen Themenbereichen auch Überblicke über die geschichtliche Entwicklung, so über die Entwicklung des Schulvereins, S. 128-149; NORBERT DEUCHERT *Waldorfschule und Staat*, in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1986, S. 75-84.

⁶²⁵ LEBER 1991, S. 129.

seiner Ehre hervorgehoben werden muss – konnte diese Konstruktion nicht gehalten werden. Molt selbst drängte auf Gründung eines eigenen Trägervereins für die Schule. Diese erfolgte am 19. Mai 1920. In einem Dokument vom Juni 1920 teilt Emil Molt den Mitgliedern des „Kommenden Tages“ die Gründung des „Vereins Freie Waldorfschule (E.V.)“ mit und bezieht diesen Vorgang auf die Ideen der „Sozialen Dreigliederung“, indem er die Verselbständigung der Schule als Konsequenz der Freiheitsforderung für Einrichtungen des „freien Geisteslebens“ deutet: „Mit der Gründung des Vereins wird die Freie Waldorfschule, die bisher ein Unternehmen der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik war, selbständig. Die im Verein vereinigten Menschen machen sie zu einer auf sich gebauten Organisation des freien Geisteslebens...“⁶²⁶. Die Ideen reichten damals noch weit über den begrenzten Plan, eine Schule zu unterstützen, hinaus. Man hegte hohe Pläne: die Schule und sog. Hochschulkurse sollten einen Keim für eine Freie Hochschule werden, eine Fortbildungsschule sollte als eine Art Zwischenstück im Anschluss an die Schule Weiterbildung ermöglichen. Solche Pläne lösten sich zunächst angesichts der Finanzlage auf.

Ein Grund für die Einrichtung des Schulvereins lag – wie erwähnt - auch in der wachsenden Diskrepanz zwischen der Schülerschaft aus der Firma und der Anzahl der von außen Hinzukommenden. Für das erste Schuljahr wird die Zahl der „FabrikKinder“ mit 137 und die der übrigen mit 151 angegeben. Da der Anteil der letzteren aber in der folgenden Zeit enorm anstieg, sah Molt keine Möglichkeit, diese durch die Firma mitzufinanzieren.⁶²⁷ Die Firma verpflichtete sich, für die Kinder ihrer Angehörigen weiter zu zahlen. Obwohl das Schulgeld für diese Kinder kostendeckend kalkuliert war, konnte keine Deckung erreicht werden, da es Grundsatz der Schule war, keine soziale Sonderung zuzulassen und Kinder auch dann aufzunehmen, wenn ihre Eltern nur einen geringen oder keinen Beitrag zahlen konnten. Molt hatte aus diesem Grunde die Idee, einen Verein zu gründen, der über seine Mitglieder finanziell die Schule tragen konnte. Die Hoffnungen auf eine große Mitgliederzahl erfüllten sich zunächst nicht. Am Ende des ersten Vereinsjahres im Sommer 1921 hatte der Verein erst 1400 Mitglieder, deren Beiträge kaum 1/10 der Betriebskosten der Schule deckten⁶²⁸.

⁶²⁶ ABWS 5.1.106.

⁶²⁷ schon 1921 waren von 420 Kindern über die Hälfte nicht „Waldorf-Astoria-Kinder“. Im Herbst 1922 waren es von 640 Kindern noch 200 (ABWS 5.1.111, Rundschreiben, Stuttgart im Herbst 1922). Der Trend setzte sich dann zunehmend fort. Dies hing auch damit zusammen, dass viele Arbeiterkinder nach der achten Klasse aus der Schule genommen und in eine Berufsausbildung gegeben wurden (ABWS 5.1.113, 1921).

⁶²⁸ Interessant ist, dass unter den Vereinsmitgliedern sich auch etliche Menschen aus dem Ausland befanden, die die Schule unterstützten; so kamen Anfang 1923 von insgesamt 3505 Mitgliedern 616 nicht aus Deutschland. Dazu: E.A.K. STOCKMEYER, *Das dritte Jahr des Waldorfschulvereins*, in: "Mitteilungsblatt", H. 3, April 1923, S. 10-18.

Eine weitere Finanzquelle für den Verein wurde durch die Gründung einer Einrichtung geschaffen, die unter dem Namen „Der Kommende Tag – Aktiengesellschaft zur Förderung wirtschaftlicher und geistiger Werte“ u.a. auch die Waldorfschule unterstützte.⁶²⁹ Anfangs half die Aktiengesellschaft bei Grundstückserwerb und der Finanzierung eines Lehrerhauses. Später finanzierte er den Bau einer Baracke und schließlich eines neuen Schulgebäudes (Baubeginn im Herbst 1921), das bei dem großen Andrang notwendig geworden war. 1924 musste „Der Kommende Tag“ liquidiert werden.

Der Verein trug zunächst den Namen „Die Freie Waldorfschule (eingetragener Verein) – Einheitliche Volks- und Höhere Schule in Stuttgart“.

In den „Satzungen des Vereins Freie Waldorfschule E.V., Stuttgart“ war als Zweck des Vereins angegeben:

„a) die Erhaltung, Erweiterung und ideelle und finanzielle Förderung der in Stuttgart gegründeten „freien Waldorfschule“,

b) die Förderung von Bestrebungen, welche die Betätigung wahrhaft freien Geisteslebens nach den Prinzipien der freien Waldorfschule zum Ziele haben.“ Mitglieder wurden unterschieden in ordentliche, außerordentliche und beitragende. Als ordentliche Mitglieder waren nur die 7 Gründer vorgesehen; nur sie sollten Stimmrecht haben. Der durch die stimmberechtigten Mitglieder auf der Mitgliederversammlung gewählte Vorstand sollte eine Amtsdauer von fünf Jahren haben. Ein Lehrer hat später zu dieser Regelung ausgeführt⁶³⁰: "Zuerst war die Gefahr vorhanden, weil der Gegnerschaft alle Mittel recht waren, dass der Verein als der Besitzer von Schule, Gebäude und Gelände überfremdet werden könnte, wenn es jedermann freistünde, Mitglied zu werden. Deshalb waren nur die sieben Gründer ordentliche, stimmberechtigte Mitglieder." Die Furcht vor "Überfremdung" war es auch, die dann in Hamburg zu einer ähnlich engen, das Kollegium als Ganzes und vor allem die Elternschaft von der Mitbestimmung ausschließenden Regelung geführt hatte.

Während in Hamburg die notwendige Änderung zu schweren Auseinandersetzungen führte, in die die Stuttgarter Schule helfend eingreifen musste, konnte in Stuttgart die anfängliche Beschränkung der ordentlichen Mitgliedschaft auf sieben Gründerpersönlichkeiten später aufgehoben und erweitert werden auf Eltern, Gründer, Lehrer und Mitarbeiter sowie neu angeschlossene Schulen als ordentliche und Paten zahlende Schulpaten als Mitglieder ohne Stimmrecht.

⁶²⁹ S. hierzu: LINDENBERG 1997, S. 696-717.

Am 28.10.1922 erfolgte der Beschluss über Satzungsänderungen⁶³¹. Ein ungelöstes Problem war, was LEBER⁶³² auf die Frage "Zweiheit oder Einheit" bringt. Handelt es sich bei Kollegium und Vorstand des Vereins um zwei verschiedene Einrichtungen mit unterschiedlichen Interessen oder sind diese Organe eine Einheit? Steiner hatte in der Auseinandersetzung zwischen Molt und dem Kollegium (1920) vermittelt, diese Frage jedoch ungeregelt gelassen. Bis heute herrscht in Schulen darüber Unklarheit. So kommt es nach wie vor zu der Problematik, dass Lehrer zwar durch den Verein und damit durch Unterschrift der Vorstände angestellt und entlassen werden, also der Vorstand rechtlich dafür die Verantwortung trägt, das Kollegium aber über Einstellung und Entlassung entscheidet. Folgt man den grundsätzlichen Ausführungen Steiners über die Einheit der Schule und die damalige Praxis der Entscheidungen *im Kollegium*, so ergibt sich auch die Notwendigkeit der rechtlichen Verantwortlichkeit des Kollegiums. Wie diese Problematik durch eine entsprechende Besetzung und Wahl des Vorstands gelöst werden könnte, blieb jedenfalls offen. Nach 1945 haben dann Schulen das Dilemma unterschiedlich versucht zu lösen⁶³³.

Ein neuer Name und eine Statutenänderung im Jahre 1922 (4. September) hatten das Ziel, nicht nur die finanzielle Basis zu vergrößern, sondern auch die rechtliche und organisatorische Basis für weitere Schulgründungen in Deutschland zu schaffen. Der Verein nannte sich nun „Verein für ein freies Schulwesen“.

Als seine Aufgaben betrachtete der Verein auch Werbung und Information. So wurde im Sommer 1921 ein „Mitteilungsblatt“ herausgebracht, das insgesamt bis 1926 achtmal erschien und seine Fortsetzung durch die Zeitschrift „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“ und schließlich die „Erziehungskunst“ fand, unter welcher Bezeichnung die wichtigste Zeitschrift der deutschen Waldorfschulbewegung bis heute erscheint.

Nachdem das Vorhaben der Gründung eines „Weltschulvereins“ gescheitert war, wurde die Werbung von Mitgliedern und Spendern über die Grenzen Deutschlands hinaus ausgedehnt. Der Erfolg war beachtlich: bis August 1923 kamen 700 Mitglieder aus 21 Ländern hinzu und ein beträchtliches Spendenaufkommen sowie Darlehen. Beispielsweise förderten Schweizer Lehrer den Neubau der Schule Ende 1922 mit einem Darlehen von 10 000 Schweizer Franken. Ohne diese Hilfen hätte der Verein solche Vorhaben nicht durchführen

⁶³⁰ ERICH GABERT, *Wesen und Aufgabe eines Weltschulvereins wie er 1920/21 von Rudolf Steiner angeregt worden war*. In: Die Menschenschule, 46. Jg., 1972, H. 4, S. 116.

⁶³¹ AAG.

⁶³² LEBER 1991, S. 132-134.

⁶³³ dazu in Teil II, Kap. 3.

können, da Deutschland in dieser Zeit immer tiefer in die große Inflation hineinsteuerte, die auch die Schule in schwere Bedrängnis brachte.

Es ist zu betonen, dass bei all diesen Unternehmungen einschließlich der Förderung aus ausländischen Quellen, die Grundlage Steiners geistige Arbeit war. Er hatte durch vielfältige Vortragsreisen in europäischen Ländern (auch in den USA hatte sich eine Anthroposophengemeinde gebildet) eine große Zahl von Anhängern gewonnen, die dann auch bereit waren, eine solche aus der Anthroposophie hervorgegangene Schule zu unterstützen. Hierin liegt ein nicht übertragbares Spezifikum der Entstehung dieser Schulbewegung.

Aus diesen Verbindungen erwuchs der jungen Schule noch in vielfacher Hinsicht Hilfe. Als die Inflation ihrem Höhepunkt entgegenging, fand sich eine Reihe Unternehmer, die „eine Art Garantiegruppe“ bildete und der Schule finanziell half (sie brachte „in den besten Zeiten“ monatlich bis zu RM 3000 zusammen), bis auch sie in den Inflationswirren dazu nicht mehr in der Lage war. Diese Situation, die durch die Auflösung des „Kommenden Tages“ besonders einschneidend war, zwang den Schulverein dazu, verstärkt Mitglieder zu werben. Im Mai 1924 zählte er 3400 deutsche und 900 ausländische Mitglieder. Die Möglichkeiten der Mitgliederwerbung mussten neu bedacht werden.

Die Erfolge der Mitgliederwerbung waren nicht unbeträchtlich. Von 1420 Mitgliedern im April 1921 konnte deren Zahl auf 5567 im April 1926 gesteigert werden, d.h. um das Vierfache. Dies war allerdings der Höhepunkt der Aufwärtsentwicklung. Von da ab ist eine stetige Abnahme zu verzeichnen. Im April 1934 war die Mitgliederzahl auf 2287 abgesunken. Damit wird die Not der Schule sichtbar, ihr finanzielles Überleben dennoch irgendwie zu sichern.

Statistik zur Entwicklung der Mitgliederzahlen von 1921 bis 1934 vom 4. Juni 1934⁶³⁴:

	Paten	Mitglieder
April 1921	14	1420
April 1922	62	2200
April 23	125	2505
April 24	142	4304

⁶³⁴ ABWS 5.9.087.

April 25	186	5230
April 26	169	5567 (Maximum)
April 27	157	4656
April 28	124	4267
April 29	111	3453
April 30	92	3241
April 31	74	3004
April 32	77	2770
April 33	65	2508
April 34	61	2287

3.6.2. Die Ortsgruppen und die wirtschaftliche Entwicklung des Schulvereins

Am 25. Mai 1923 stellt Frau Gertrud Hahn auf der Mitgliederversammlung des „Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) Stuttgart den Antrag“ auf Bildung von Ortsgruppen des Vereins⁶³⁵. In der Folge wurden in verschiedenen Städten sog. Ortsgruppen begründet. Ihr Zweck war die Mitgliederwerbung und die Erhebung von Beitragszahlungen für die Schule. Lehrer der Schule reisten nun verstärkt zu diesen Ortsgruppen, um durch Vorträge und Gespräche zu informieren, zu motivieren und die Bindung an den Verein bzw. die Schule möglichst eng und persönlich zu gestalten.

Die ersten Rundreisen unternahm im Spätherbst der Lehrer und damalige Verwalter der Stuttgarter Schule E.A.K. Stockmeyer. Andere Kollegen folgten, auch Außenstehende boten ihre Hilfe an. So konnte der Schulverein - und damit die Schule - schließlich nicht nur die Inflationszeit, die Weltwirtschaftskrise sondern auch noch eine beträchtliche Zeit im nationalsozialistischen Deutschland wirtschaftlich überleben. Nach der Schließung der Stuttgarter Schule flossen bis zum Verbot des Schulvereins Gelder an die noch arbeitenden Schulen.

Die Geschichte des Schulvereins und der Ortsgruppen muss hier im einzelnen nicht nachgezeichnet werden. Um aber die Bedeutung der Idee der Ortsgruppen für die Subsistenz der Schule doch deutlich zu machen, sei hier die Situation am Ende der zwanziger Jahre skizziert.

In einem Rundbrief an die Ortsgruppenleiter des Waldorfschulvereins vom Mai 1926 wird die katastrophale Lage des Schulvereins angesprochen⁶³⁶: „Die Not, in der die Waldorfschule sich schon lange befindet, hat sich trotz aller Anstrengungen, die gemacht wurden, noch nicht mildern lassen, sondern sie ist drohender geworden und wird mit jedem Monat drohender.“ Deshalb sei eine Elternversammlung abgehalten worden. Die Eltern wollen ihre Leistungen so weit wie möglich steigern. Seit sechs Monaten lägen die Einnahmen hinter Ausgaben mtl. Um 4 000 Mark zurück. Deshalb habe sich eine Schuld von RM 24 000.-; vor allem unbezahlte Lieferantenrechnungen angesammelt. Auch die Gehälter könnten nicht mehr voll ausgezahlt werden. So habe man an jenem Elternabend

⁶³⁵ festgehalten im Protokoll der Mitgliederversammlung vom 25. Mai 1923. Ebenda auch der Antrag von E. von Houwald auf Einrichtung eines Kindergartens. AAG.

⁶³⁶ ABWS 5.9.002.

Listen herumgegeben, die einige Zeichnungen brachten für erhöhtes Schulgeld und einmalige Zahlungen. Einige Vertrauenseltern werden Eltern besuchen, um das fortzusetzen. Mehr könne von Elternseite nicht geschehen, obgleich das nicht alles decken werde. Daher wende man sich an Ortsgruppen. Das bisher Erreichte müsse erheblich gesteigert werden – dies gehe aber nicht mit den bisherigen Mitgliedern: „Es müssen neue Menschen gewonnen werden.“

Die Notwendigkeit, die Kreise der Förderer zu erweitern, ergab sich daraus, dass bislang fast nur Schulletern und Anthroposophen für die Unterstützung gewonnen werden konnten. Dass diese Klientel ein offensichtlich zu enger Kreis war, ergab sich aus der wachsenden Unterdeckung des Schulhaushaltes. Nun wurde eine Erweiterung angestrebt, die vor allem Nichtanthroposophen erfassen sollte. In dem angeführten Rundschreiben an die Ortsgruppen werden diese Aufgaben umrissen⁶³⁷: „Da sind zwei Ziele zu erstreben: Das erste ist dadurch gegeben, dass noch immer nicht alle Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft auch Mitglieder des Waldorfschulvereins sind und dass noch immer viele Mitglieder des Waldorfschulvereins nicht an die Ortsgruppen angeschlossen sind. Hier liegt ein breites Feld für die Ortsgruppen selbst, die es sich zur Pflicht machen sollten, möglichst alle Anthroposophen in ihrem Orte zu gewinnen und in der Ortsgruppe zu vereinigen.“ An einem Ort sollte möglichst nur eine Ortsgruppe bestehen. In jeder anthroposophischen Gruppe sollten Vertreter fungieren, um die Gelder einzusammeln und zentral an den Kassierer der Ortsgruppe abzuliefern.

Im Mitteilungsblatt des WSV sollte eine Liste veröffentlicht werden mit offiziellen Vertretern der Ortsgruppen. Formulare für den Beitritt wurden verschickt.

Ein zweites Ziel, so heißt es, werde dadurch gekennzeichnet, „dass es bisher noch nicht gelungen ist, den Waldorfschulverein in erheblicher Weise über die Grenzen der Anthroposophischen Gesellschaft hinauszutreiben. Der Grund für diese auffallende Erscheinung ist unserer Ansicht nach darin zu suchen, dass die Mitglieder des Waldorfschulvereins im allgemeinen selbst nicht genug von der Waldorfschule und der Waldorfpädagogik verstehen, um das vertreten zu können.“ Daher werde neue Literatur herausgebracht. Es wird die Anregung gemacht, diese gemeinsam durchzuarbeiten und regelmäßige Treffen einzurichten. Man wolle Nichtanthroposophen überzeugen. Eine Aufgabe, „die viel Takt erfordert“. Zwar sei die Waldorfpädagogik nicht von der Anthroposophie zu trennen, doch sei sie für alle da.

⁶³⁷ 5.9.002.

Hier stieß man schon auf ein Dilemma: ein tieferes Verständnis für die Pädagogik setzte die Kenntnis der Anthroposophie voraus. Die Einschränkung aber sowohl von der Elternschaft als auch den fördernden Kreisen auf Anthroposophen hätte aber nicht nur keine Ausweitung der pädagogischen Bewegung ermöglicht, sondern wäre auch im Hinblick auf die wirtschaftliche Grundlage existenzbedrohend gewesen. So wird nun verstärkt der Grundsatz betont, dass die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule sei, dass ihre pädagogischen Grundsätze allgemeingültig und für weite Kreise der *Öffentlichkeit förderungswürdig seien*.

Organisatorisch versucht man durch Gründung einer „Waldorfschul-Gemeinde“ (1927) durch Eltern voranzukommen, die gerade Nichtanthroposophen ansprechen sollte.⁶³⁸ Ein weiterer Schritt war die Begründung einer „Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners in Deutschland“⁶³⁹ (1927), durch die Werbung für die Ideen der Steinerschen Pädagogik überregional erfolgen sollte.

Der finanzielle Erfolg der Ortsgruppen war in Relation zu den übrigen Einnahmen des Schulvereins beträchtlich. Im Jahre 1927 gab es 90 Orstgruppen.⁶⁴⁰ Die größte befand sich in Berlin (es waren eigentlich zwei) mit einem Spendenaufkommen (innerhalb von 8 Monaten) von immerhin RM 5 332,20. Die kleinste in Neuwied brachte 30.- Mark auf. Die Zahlungen insgesamt in den Jahren 1924/25 und 1927/28 gehen aus der folgenden Statistik hervor (erfasst sind die Jahreseinnahmen von Mai 1927 bis Dezember 1928)⁶⁴¹: Im übrigen ist zu erwähnen, dass immer wieder Ortsgruppenmitglieder durch einmalige Spenden Defizite ausglich.⁶⁴²

⁶³⁸ ABWS 5.9.004, Mitte März. Vgl. Auch das im AAG erhaltene Protokoll der Gründungsversammlung vom 23. Februar 1927, ebenso die „Aufrufe“ zum Beitritt.

⁶³⁹ ABWS 5.9.007, 10.05.1927.

⁶⁴⁰ ABWS 5.9.008.

⁶⁴¹ ABWS 5.9.008.

⁶⁴² s. z.B. Protokoll der Mitgliederversammlung des Schulvereins vom 20.09.1925, S. 14, AAG.

Jahr	Ortsgruppen	Schulpaten	Einzelmitglieder	Einmalig ohne Garantie	Sonder-Umlage	Schulgemeinde
1924/25	29 643,50	38 583.50	28 971.42	22 050.19	-	-
1927/28	33 385.71	21 304.96	21 299.--	8 078.06	15 953.46	9 750.-

Höhepunkt war das Jahr 1925/26; damals kamen insgesamt aus diesen Quellen zusammen: 140 553,09 Mark; verglichen mit 1927/28 bedeutet das für 1927/28 einen Rückgang um 30 721,90 Mark. Angesichts der schon wirtschaftlich äußerst angespannten Lage ein schwer zu verkraftender Einbruch. Die Gesamtsumme der Einnahmen aus den bezeichneten Quellen betrug 1927/28 RM 109 831,90.

Stockmeyer kommentiert⁶⁴³: „Es ist ein sehr ungünstiges Bild, das sich aus den mitgeteilten Zahlen ergibt, ein Bild, das uns mit sehr ernster Sorge für die Zukunft der Waldorfschule erfüllt.“

So konnten 1928 bei einem Defizit von RM 27 300.- die Lehrergehälter nur teilweise ausbezahlt werden: „An jedem Monatsende müssen wir den Lehrern etwa 1/3 bis 1/2 ihres Gehaltes schuldig bleiben und können den Rest erst in der ersten Hälfte des nächsten Monats zahlen.“ Es sei hierbei eine reale Schuld von etwa 15 000.- aufgelaufen, also insgesamt 25 000.-⁶⁴⁴.

Die Lehrer/Schülerstatistik zeigt, um welche Dimensionen es sich bezüglich des Lehrpersonals und des Schulgeldaufkommens dabei handelte⁶⁴⁵:

⁶⁴³ ABWS 5.9.010, 26.3.28.

⁶⁴⁴ ABWS 5.1.29, Oktober 1929.

⁶⁴⁵ ABWS 5.1.129.

Lehrer- Schülerzahlen:

Schuljahr	Schüler	Klassen	Lehrer
1919/20, 1.1. 1920	280	8	16
1920/21, 1.10.20	420	11	23
1921/22, 1.7.21	532	15	30
1922/23, 1.9.22	640	20	38
1923/24, 1.5.23	687	23	47
1924/25, 15.5.24	784	24	52
1925/26, 1.6.25	897	27	56
1926/27, 1.6.26	1023	29	56
1927/28, 1.5.27	1119	29	60
1928/29, 1.5.28	1120	29	63

Die Lehrer-Schüler-Relation schwankte zwischen 14,6 minimum und 18,6 maximal (1927/28) – ein Zeichen für den Sparwillen der Schule.⁶⁴⁶ Bei geringerer Größe (ca. 800 Schüler) hat eine zweizügige Waldorfschule zwischen 70 und 80 Lehrer.

Viele Schüler mussten aus Raum- und Personalgründen abgewiesen werden. Nur einige Fälle sind schriftlich dokumentiert:

Abweisungen, nur die schriftlich dokumentierten Fälle⁶⁴⁷:

Schuljahr	1924/25	1925/26	1926/27	1927/28	1928/29
1. Klasse	2	10	43	45	39
Für höhere Klassen	17	17	85	116	82
Summe	19	27	128	161	121

Eine Aufschlüsselung der Einnahmen für die Schuljahre 1924/25 – 1928/29 gibt einen genaueren Einblick in die Finanzierung:

⁶⁴⁶ Bei diesen Relationen darf nicht vergessen werden, dass die Waldorfschule eine Vielzahl von in Regelschulen unüblichen Fächern anbot: Eurythmie, Gartenbau, Werken, andere künstlerische Fächer u.a.

⁶⁴⁷ ABWS 5.1.133.

Entwicklung der Einnahmen in den letzten 4 Schuljahren⁶⁴⁸:

Xx	1924/25	%	1925/26	%	1926/27	%	1927/28	%
Schulgeld Eltern	73 829.34	21,6	127 093.-	30	193 685.-	40	225 586.-	45,5
Schulgeld Betriebe	47 451.60	13,8	48 008.-	10	45 797.-	9	42 333.-	8,5
Schulpaten	55 429.04	16,9	48 983.66	11	42 219.-	8,5	45 768.-	9
Außerord. Mgl.beitr.	88 883.99	25,9	97 854.52	22,5	100 692.-	20	85 680.-	18
Spenden usw.	33 583.22	10	34 537.79	14	60 000.-	12	46 851.-	9,5
Sonderuml.	-	-	11 703.37	2,5	23 412.-	5	18 556.-	3,5
Diverse Einn.	42 818.30	11,8	26 298.75	10	25 045.-	5,5	16 686.-	3
Waldorfschulgemeinde	-	-	-	-	1 600.	-	11 896.-	2,3
Kindergarten	-	-	-	-	-	-	3 412.-	0,7
RM	341 995.49		394 479.09		492 450.-		496 768.-	

Kosten/Schüler: RM 37.- mtl.

Erhöhung des Schulgeldes auf RM 40.- ab 1.10. 28 notwendig.

⁶⁴⁸ ABWS 5.1.133.

Schulpaten im Inland/Ausland⁶⁴⁹:

	April 1921	April 1922	April 1923	April 1924	April 1925	April 1926	April 1927	April 1928
Deutschl.	10	35	59	62	70	67	63	49
Ausland	4	27	66	80	116	102	94	75
Außerord. Mgl. Deutschl.	1290	1880	2889	3398	4145	4344	3672	3392
Ausland	130	320	616	906	1085	1223	984	875
Schüler	532	640	687	784	894	997	1094	1092

(oben andere Schülerzahlen, weil Mittelwerte des Schuljahres; zu beachten: ab 1926 gehen die Schülerzahlen weiter aufwärts, die der Mitglieder abwärts!).

Die Entwicklung der außerregulären Schulgelder geht in der Folge weiter abwärts. Bei dieser Negativentwicklung zeigen die Ortsgruppen ihre stabilisierende Rolle besonders deutlich. Die Einnahmen schlüsseln sich unter Berücksichtigung der Ortsgruppen bis 1930/31 wie folgt auf:

Einnahmen:

	1930/31	1929/30	1928/29
Von Schulpaten	31 671 Mk.	36 673	37 357
Von Ortsgruppen	46 243	48 557	48 069
Von außerord. Mgl.	26 760	30 323	32 560
Einmalige Spenden	22 489	21 727	30 270
Σ	127 163	137 280	148 256

⁶⁴⁹ in dem Bericht von der 4. Ordentlichen Mitgliederversammlung des „Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V., Stuttgart“ vom Mai 1924 wird eine Liste der Schulpaten in Deutschland nach Städten geordnet gegeben; außerdem der Schulpaten im Ausland, in der 24 Länder vertreten sind, darunter China und Rußland. AAG.

Das sich bietende Bild ist klar: während die Schulgelder von Eltern erheblich zurückgingen, die Beiträge und Spenden erheblich sanken, hielten die Ortsgruppen ihre Beiträge doch auf einem hohen Niveau und stellten auch den größten Teil dieser Einnahmen. Die Einnahmen von Schulpaten sanken in dem angegebenen Zeitraum um 15%, die der außerordentlichen Mitglieder um fast 18%, die einmaligen Spenden gingen um fast 26% zurück. Die Einnahmen aus den Ortsgruppen sanken nur um etwa 12%.

Die Bilanz zum 30. April 1928 wies Einnahmen von RM 496 768,87 aus. Sie war – wie meist – erst nach erheblichen Anstrengungen (Beschaffung von Zusatzspenden) ausgeglichen. Die Einnahmen aus dem Berichtsjahr wiesen für die Ortsgruppen RM 52 219.- aus, so dass sich ein Bild des Anteils an den Gesamteinnahmen ergibt, der 10,5%⁶⁵⁰ betrug.

Die Leistungen der Ortsgruppen trugen durch die Summe ihrer Beiträge und deren Stabilität nicht nur allgemein zur Sicherung der wirtschaftlichen Grundlage der Schule, auch zu der Verbreitung der Ideen bei, sondern auch zu der Verwirklichung des sozialen Ziels der Schule, keine Sonderung auf Grund der Finanzkraft der Eltern zuzulassen. Dieses Ziel war nicht unumstritten. Angesichts der miserablen Finanzlage wurde beispielsweise von einem der Förderer, Dr. Carl Unger, der Antrag an den Verein gestellt, die Schule zu teilen. Ein Teil sollte den besonderen sozialen Zielen treu bleiben, aber auf höchstens 500 Schüler begrenzt werden. Ein anderer Teil mit angeschlossenem Internat sollte nur voll zahlende Schüler aufnehmen.⁶⁵¹ Dennoch wurden bei gleichzeitigen Einsparungen Hilfen für notleidende Kinder aufrecht erhalten.⁶⁵² Die Problematik erhellt aus den Zahlen der folgenden Statistiken:

Aus der Gewinn- und Verlustrechnung per 30. April 1928 geht hervor, wie sich die Einnahmen prozentual zusammensetzten. Der Elternanteil beläuft sich dabei auf nur 45,5%, was durch die Vermeidung einer finanziellen Auslese zu erklären ist.

⁶⁵⁰ ABWS 5.7.119.

⁶⁵¹ der Antrag ist dem Bericht über die achte ordentliche Mitgliederversammlung vom 3./4. Nov. 1928 beigelegt. AAG.

⁶⁵² Aus den „Berichten über die 10. Ordentliche Mitgliederversammlung, Schuljahr 1929/30, November 1930 geht hervor, dass Sparmaßnahmen in den Bereichen des Büros des WSV; Heizung, Reinigung; Unterrichtssammlungen; Beendigung der Zahlungen an die Essener Schule; ergriffen wurden. Gleichzeitig liefen aber weiter die Zahlungen für: Ferienkinder, Zuzahlungen hier für Gelder, die es von der Stadtarztstelle und Eltern gab; für Kinderküche: Zuschuß zur Speisung unterernährter und bedürftiger Kinder ; für einen Kinderhort; für medizinischen Hilfsfonds für Kinder, deren Eltern Mittel für medizinische Betreuung ihrer Kinder nicht haben; für einzelne Notfälle. AAG

	RM	%	Vorjahr	%
Schulgeld durch Eltern bezahlt	225586	45,5	193 685	40
Schulgeld durch Betriebe bezahlt (Waldorf-Astoria, José del Monte)	42 333	8,5	45 797	9
Schulpaten	45 768	9	42 219	8,5
Außerord. Mitgliedsbeträge	85 680	18	100 692	20
Spenden usw.	46 851	9,5	60 000	12
Sonderumlage	18 556	3,5	23 412	5
Diverse einnahmen	16 686	3	25 045	5,5
Waldorfschul-Gemeinde	11 896	2,3	1 600	
Kindergarten	3 412	0,7		
Summe	496 768	100%	492 450	100%

Im Rechnungsjahr wurden also nur 45,5% der notwendigen Betriebsmittel durch reguläre Schulgeldzahlungen gedeckt. Alles andere wurde durch freiwillige Leistungen erbracht.

Verfolgt man die Entwicklung der Einnahmen in den letzten 4 Schuljahren, fällt allerdings eine massive Steigerung des Anteils der Elternbeiträge auf, ebenso ein Rückgang des Anteils an Spenden und der Unterstützung durch Schulpaten. Die anthroposophisch orientierte Klientel war wohl offensichtlich ausgeschöpft, bzw. konnte mit der Schülerentwicklung der Schule nicht Schritt halten, weshalb der erwähnte Gang in die Öffentlichkeit angezeigt war:

	1924/25	%	1925/26	%	1926/27	%	1927/28	%
Schulgeld Eltern	73 829.34	21,6	127 093.-	30	193 685.-	40	225 586.-	45,5
Schulgeld Betriebe	47 451.60	13,8	48 008.-	10	45 797.-	9	42 333.-	8,5
Schulpaten	55 429.04	16,9	48 983.66	11	42 219.-	8,5	45 768.-	9
Außerord. Mgl.beitr.	88 883.99	25,9	97 854.52	22,5	100 692.-	20	85 680.-	18
Spenden usw.	33 583.22	10	34 537.79	14	60 000.-	12	46 851.-	9,5
Sonderuml.	-	-	11 703.37	2,5	23 412.-	5	18 556.-	3,5

Diverse Einn.	42 818.30	11,8	26 298.75	10	25 045.-	5,5	16 686.-	3
Waldorfschul- gemeinde	-	-	-	-	1 600.	-	11 896.-	2,3
Kindergarten	-	-	-	-	-	-	3 412.-	0,7
RM	341 995.49		394 479.09		492 450.-		496 768.-	

In dem Schreiben des Schulvereins an die Mitglieder wird aus der Situation das Fazit gezogen⁶⁵³:

„Mancher mag ja auch, als er Mitglied des Waldorfschulvereins wurde, sich gedacht haben, dass die Hilfe für die Waldorfschule nur eine absehbare Zeit dauern werde, und dass dann die Schule in irgendeiner Weise auf feste finanzielle Füße kommen werde, so dass es dann überflüssig würde, im Kleinen für sie Geld zu geben. Aber dazu hätte Emil Molt Nachfolger finden müssen. Das ist leider nicht geschehen. Die Fortentwicklung der Waldorfschulbewegung im Großen wird sehr stark gerade davon abhängen, ob sich mehr Menschen finden, die wie Molt in großzügiger Weise für die Begründung und Unterstützung von Schulen etwas tun können. Für die Waldorfschule kann man auf diese starken Helfer nicht warten. Da muss man weiter mit den vielen Helfern rechnen, von denen jeder nur Etwas geben kann.“ „Heute müssen wir uns ganz offen gestehen: Mit der Waldorfschule stehen wir vor der schwersten Entscheidung. Sie wird zu Grunde gehen, wenn es nicht gelingt, die finanzielle Grundlage jetzt sicher zu stellen. Das aber wird nur gelingen, wenn die Gesinnung ihr gegenüber ganz allgemein zur Geltung kommt, die die Schule als ein Werk betrachtet, das nur gedeihen kann, wenn sie in die Herzen ihrer Freunde so aufgenommen ist, dass man ihre Stützung und Förderung als unbedingte persönliche Lebensforderung empfindet.“

„Im Waldorfschulverein gibt uns dieser Ernst, mit dem wir unsere Arbeit immer mehr und mehr begleiten wollen (auf den Lippen brauchen wir ihn ja nicht zu tragen) schon die Kraft, vor die Menschen frei hinzutreten, und ihnen klar zu machen, dass es sich mit der Waldorfschule um etwas anderes handelt, als um irgendeine kurzlebige Neuerung, auch um etwas anderes, als eine Partei- oder Sektensache, dass die Waldorfschule wirklich eine Menschheitsangelegenheit ist, die von jedem anerkannt werden kann, der ehrliches Wahrheitsstreben schätzen kann und aus solchem Streben heraus arbeiten will. Man kann für solch ein Werk menschlicher Freiheit, das nach keiner Seite hin gebunden ist – denn die

Anthroposophie als Erkenntnisgrundlage ist keine Bindung, so wenig wie die Mathematik oder irgend eine andere wirkliche Wissenschaft – heute wirklich offene Herzen finden. Das darf uns eine neue Hoffnung sein, soll uns aber auch ein Anstoß sein, die Menschen, die offenen Herzens sind, wirklich zu sehen!“

Bis 1933 konnte der Schulverein durch seinen enormen Einsatz die Schule wirtschaftlich am Leben halten. An dieser Leistung hatten sowohl Lehrer als auch Förderer und Eltern Anteil, die in Vorstand und anderen Gremien des Vereins mitarbeiteten. Wie sich die Situation nach der sog. Machtergreifung entwickelte, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

Festzuhalten ist, dass sich durch Ideen, Eigeninitiative und freies Wirken engagierter Persönlichkeiten auch die für die Autonomie dieser Schule mitentscheidende organisatorische Grundlage für deren wirtschaftliche (und rechtliche) Absicherung bildete. Trotz der erheblichen Probleme wurde die Aufgabe erfolgreich bewältigt. Und dies ohne staatliche Hilfe. Es fand sich der Sachverstand zusammen, sowohl aus dem Kollegium als auch aus Eltern- und weiteren Kreisen, es wurde für die Idee und für Geld geworben. Die Einzelheiten der Geldwerbung konnten hier in diesem Rahmen nicht dargestellt werden⁶⁵⁴. Doch konnte vielleicht sichtbar werden, dass hier ein Musterbeispiel dafür vorliegt, wie Organisation auch auf diesem Felde durch Selbstorganisation entstehen und effektive Leistungen erbringen konnte.

Nach diesem Muster arbeiteten im wesentlichen auch die anderen, später gegründeten Waldorfschulen im In- und Ausland.

4. Entstehung der Schulbewegung in Deutschland – Fallbeispiele, Geschichte einzelner Schulen

4.1. Einleitung

In diesem Abschnitt soll die Entwicklung einer Schulbewegung skizziert werden, die in Bezug auf die Einzelschule sich Autonomie auf die Fahne geschrieben hatte. Wie würde sich unter dieser Voraussetzung eine Bewegung entwickeln, die auf der Basis einer gemeinsamen Pädagogik jene Einzelschul-Autonomie bewahren und dennoch Zusammenhalt und wechselseitige Unterstützung im Bewusstsein dieser Gemeinsamkeit

⁶⁵³ ABWS 5.1.131.

⁶⁵⁴ diese sind dokumentiert im ABWS unter 5.14. „WSV Mustersammlung.“

pflegen wollte? Ließ sich überhaupt ein Zusammenhalt verwirklichen und auf welche Felder erstreckte er sich? Konnte ein organisatorischer Rahmen dafür entwickelt werden, der Selbständigkeit und Gemeinsamkeit gleichermaßen ermöglichte?

Da in der Literatur wenig Originales aus jener Zeit verfügbar ist, soll auch hier wieder in einer gewissen Ausführlichkeit zitiert werden. Das meiste, was von den Schulgründungen bekannt ist, geht zurück auf die in der "Erziehungskunst" veröffentlichten Jubiläumsschriften sowie auf schuleigene Selbstdarstellungen. Diese gibt es in Fülle, doch sie haben den Mangel, dass sie kaum Details der Entwicklung und vor allem kaum Problematisches, Konflikte aufzeigen, dafür umso mehr Positives und Gelungenes. Aus diesem Grunde stütze ich mich hier vorwiegend auf die im Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen vorhandenen Akten.

Durch die Schilderung auch der problematischen Realität rückt eine Tatsache ins Gesichtsfeld, die immer von Gegnern radikaler Schulautonomie geltend gemacht, aber nie recht fassbar wird. Diese Tatsache besteht darin, dass der Verzicht auf direktoriale Leitung und Weisungsabhängigkeit von einer übergeordneten Schulbehörde zugleich befreiend wirkt aber auch zu einer Verstärkung der sozialen Problematik im Zusammenwirken der Kollegen innerhalb des Kollegiums (später auch mit der Elternschaft) führt: der einzelne Lehrer steht in direkter Auseinandersetzung mit seinem Kollegen, sozusagen von Ich zu Ich und niemand ist da, der autoritär das Problem „von oben“ herausnehmen könnte. Die Frage, die sich daraus ergibt: kann das funktionieren, führt es nicht zu Lähmung und pädagogischer wie bürokratischer Ineffizienz? Werden Konflikte dadurch unlösbar? Überwiegen dann nicht die Vorteile einer hierarchischen Steuerung gegenüber den derart teuer erkauften Vorteilen größerer Freiheit, Innovationsfreudigkeit, Motivation, Problemnähe etc.? Die bis in die NS-Zeit existierenden acht Waldorfschulen demonstrieren sowohl die Problematik als auch die Möglichkeiten der Lösung. Überschaute man die Konfliktsituationen Ende der zwanziger Anfang der dreißiger Jahre, und blickt man detaillierter in sie hinein, wird - vielleicht paradigmatisch - sichtbar, was an typischen Problemen durch eine Autonomisierung der Schule auftreten kann und zugleich, ob und wie sie bewältigt werden können, ob Kompetenz für Autonomie lernbar ist. Am Ende steht die zentrale Frage: Lohnen die Kosten? Es bleibt allerdings bei der Behandlung des Zeitraumes 1919 bis 1933 bzw. 1941 offen, ob nicht der Abbruch der Entwicklung durch den Nationalsozialismus entweder ein Scheitern, oder eine deutliche Entwicklung zu Stabilisierung und Ausweitung zugleich, verhindert hat. Darüber, wie es sich damit verhält, kann der Rückblick auf die 55 Jahre Entwicklung nach dem zweiten Weltkrieg eher Auskunft geben.

4.2. Das Problem der Ausweitung

Steiner hat sehr früh die Entwicklung einer Schulbewegung, also weitere Schulgründungen, für notwendig erachtet. Ihm ging es mit der Gründung der ersten Schule nicht um die Gründung einer Musterschule. Seine Ziele waren weiter gespannt: es ging um die Reform des Erziehungswesens, ja der sozialen und geistigen Kultur überhaupt. Wiederholt weist er auf diese Ziel hin. In der ersten Mitgliederversammlung des Vereins "Freie Waldorfschule" (17. Juni 1921)⁶⁵⁵ kommt er vor den Mitgliedern darauf zu sprechen: "Das ist das, was ja, wie ich glaube, mit voller Berechtigung von mir vor der Eröffnung der Schule in allerlei Ansprachen und auch bei der Eröffnung gesagt worden ist, dass eigentlich die Aufgabe der Waldorfschule nur dann voll erfüllt ist, wenn zu ihr sehr rasch sich andere solche Schulgründungen finden. Denn mit einer einzelnen Schule kann selbstverständlich nichts anderes geliefert werden als ein Musterbeispiel, das wir in Bezug auf Pädagogisch-Didaktisches hingestellt haben. ... Ein solches Musterbeispiel wird man konstruieren können. Allein mit einem solchen Musterbeispiel ist ja natürlich in unserer Zeit, in der es notwendig ist, den Geist, der hier gemeint ist, ins ganze Unterrichtswesen hineinzutragen im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus, die ein wirklich freies Geistesleben in Bezug auf Erziehung und Unterricht fordert, nur ein Anfang gemacht. Es ist der Geist, der gemeint ist, nur dadurch zu erreichen, dass die Waldorfschul-Idee die weiteste Verbreitung findet. Die Waldorfschule müsste Nachfolge erfahren; und das hängt natürlich davon ab, dass in weitesten Kreisen Interesse dieser Waldorfschule entgegengebracht wird." Steiner macht kein Hehl aus seiner Enttäuschung, dass die Stuttgarter Waldorfschule mit einer kleinen Ausnahme keine weitere Nachfolge gefunden habe. Notwendig sei ein breiteres Wirken in der Öffentlichkeit, auch um die eine Schule finanziell zu sichern, aber auch, damit es nicht bei dem einen Musterbeispiel bleibe. Die Absicht, mit der neuen Pädagogik ein Ferment in die Kultur der Gegenwart zu geben, war für Steiner von vorneherein verbunden mit der Notwendigkeit, diese Pädagogik auf weiteste Wirkung hin anzulegen. Daher wollte er aus der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule machen und betonte dies immer aufs neue⁶⁵⁶: "Und Sie werden bemerkt haben auch, was diese Schule nicht werden soll. Jedenfalls soll sie nicht eine Weltanschauungsschule werden. Derjenige, der da sagen wird: die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gründe die Waldorfschule und wolle

⁶⁵⁵ GA 298, 1958, S. 80-83.

nun ihre Weltanschauung hineinbringen in diese Schule ... , der wird nicht die Wahrheit sprechen. Uns liegt gar nichts daran, unsere "Dogmen", unsere Prinzipien, den Inhalt unserer Weltanschauung dem werdenden Menschen beizubringen, Wir streben nicht danach, eine dogmatische Erziehung zu bewirken." Die zu der Eröffnung der Schule gehaltene Ansprache schloss Steiner mit den Worten: "Möge das, was wir vielleicht nur teilweise erreichen werden, wenn wir auch das beste Wollen haben, seine Kraft nicht schon in unserem schwachen Versuch erschöpfen. Möge es Nachfolge finden." Mit der Ablehnung einer Weltanschauungsschule sollte die neue Pädagogik offen sein für alle religiösen Gruppierungen, mit dem Prinzip der Koedukation für beide Geschlechter, mit der Ablehnung jeder sozialen Sonderung für alle gesellschaftlichen Schichten, mit der Ablehnung der Begabtauslese für Kinder unterschiedlichster Anlagen. Damit konnte die neue Pädagogik der Intention nach für eine Breitenwirkung offen sein.

Um so enttäuschender musste es sein, dass weitere Schulgründungen auf sich warten ließen. Letztlich war wohl die Voraussetzung hemmend, dass die Erarbeitung der Waldorfpädagogik durch die Lehrer gebunden war an deren geistigen Grundlagen, die Anthroposophie. So war die Folge, dass die dann schließlich doch zu der einen Schule hinzukommenden Gründungen alle aus Anthroposophenkreisen erfolgten und auch die Finanzierung weitgehend von diesen abhängig war, sofern man den sozialen Anspruch aufrechterhalten wollte.

Zunächst soll an drei Beispielen gezeigt werden, wie weitere Schulgründungen im einzelnen zustande kamen. Dabei soll zum einen auf eine Art Typologie solcher Gründungen gezielt werden. Zum anderen soll auf das Verhältnis zur "Mutterschule" in Stuttgart besonders eingegangen werden, da in diesem Verhältnis die Frage der Autonomie der Einzelschule berührt wird. Zum dritten sollen die Ansätze zu einem Zusammenschluss der Schulen, zu einer Koordinierung ihrer Aktivitäten beachtet werden. In ihnen zeigt sich, wie man sich in Ideen und Handeln einer übergeordneten gemeinsamen Identität bewusst war, diese verstärkte oder schwächte.

Da im Folgenden die Gründungen nicht chronologisch behandelt werden, sei hier eine Übersicht über die Gründungen in ihrer zeitlichen Reihenfolge gegeben:

	Ort	Gründung	Schließung
1.	Stuttgart	1919	1938
2.	Köln	1921	1925

⁶⁵⁶ Vgl. die Ansprache zur Eröffnung der ersten Schule vom 7. September 1919, GA 298, 1958, S. 27.

3.	Essen	1922	1936
4.	HH-Wandsbek	1922	1940
5.	Hannover	1926	1939
6.	Berlin	1928	1938
7.	Dresden	1929	1941
8.	Kassel	1930	1939
9.	Breslau	1930	1939
10.	HH-Altona	1931	1936 (38) ⁶⁵⁷

4.3. Gelungene Gründungen

Zu den Gründungen, die bis zur Schließung in der NS-Zeit Bestand hatten und in diesem Sinne als gelungen bezeichnet werden können, gehören die Gründungen Berlin, Breslau, Dresden, Hannover.

Exemplarisch sollen hier die drei letzteren dargestellt werden.

4.3.1. Breslau

Bei der Schulgründung⁶⁵⁸ in Breslau handelt es sich um die östlichste Gründung im Deutschen Reich. Sie ist auch insofern eine interessante Besonderheit, als sich hier zwei Einflusstämme durchflechten: gründungswillige Eltern werden zusammen mit anthroposophischen Nichteltern aktiv und die Stuttgarter Schule versucht von Anfang an, ihren Einfluss auf das Geschehen in Ausübung ihrer Kontrollpflicht auszuüben. Zusammen mit den komplizierten Verhandlungen mit den Behörden ergibt das ein fast undurchdringliches Geflecht. Interessant ist dabei, dass die Stuttgarter nicht nur ihre Kontrollaufgabe wahrnehmen, sondern die Durchsetzung entscheidender Elemente einer Schulautonomie durch die Breslauer Gründer einfordern. Sobald dies gewährleistet erscheint, wird die Bremserrolle aufgegeben und Hilfe gewährt.

Als die Freie Waldorfschule Breslau ihre Einladung zur Eröffnung für den 24. April 1930 versandte, hatte diese Initiative schon eine mehrjährige Geschichte hinter sich. Ein erster Versuch ging auf einen in Breslau lebenden Anthroposophen (Dietrich Bartsch) zurück, der

⁶⁵⁷ Die Schule wurde Ostern 1936 als "Waldorfschule" geschlossen; Kurse für die umzuschulenden Schüler wurden von den Lehrern der Schule aber noch weiter gegeben (ähnlich in Stuttgart u.a. Schulen).

⁶⁵⁸ Ein Überblick über die Geschichte der Breslauer Schule findet sich in *Erziehungskunst* (verschiedene Autoren) 1980, H. 5, S. 293-315.

1925 an die dortigen Mitglieder der anthroposophischen Gesellschaft einen Aufruf versandte, in dem er Interessenten für ein Schulprojekt warb.⁶⁵⁹ Ungewöhnlich für solche Initiativen war, dass er eine städtische Reformvolksschule „mit anthroposophischem Kollegium“ plante, die schon Ostern 1926 eröffnet werden sollte.

Die Stuttgarter Schule hatte offenbar von diesem Projekt vorab keine Kenntnis. Als sie davon erfuhr, schrieb ein Vertreter der Schule: dieser Aufruf gehe „so stark das Interesse unserer pädagogischen Bewegung an, dass es gewiss in keiner Weise begrüßt werden kann, wenn in dieser Richtung weitergearbeitet wird, ohne zuvor den vollen Kontakt und die nötige Verständigung mit unserer Schule aufzunehmen.“⁶⁶⁰

Mit Hinweis auf das „Kontroll-Edikt“ von 1925 wird Kritik daran geübt, dass man ohne Fühlungnahme mit Stuttgart vorgegangen sei. Die Antwort⁶⁶¹ des so Kritisierten enthält die Rechtfertigung, der Aufruf sei ja nur an Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft ergangen. Es folgt eine spitze Frage: „Gern möchte ich wissen, wie Ihr Kollegium sich eigensinnigen Menschen gegenüber verhalten würde, die eine solche Schule auch gegen ihren Willen einrichten würden.“

Schon aus diesen wenigen ersten Dokumenten lassen sich einige wichtige Folgerungen ziehen. Zum einen ging die Initiative von Anthroposophen aus. Hier zeigt sich wiederum die Bedeutung der Verbreitung der Anthroposophischen Gesellschaft als erste Grundlage für die Ausbreitung der Waldorfschulen. Immerhin war Breslau Stuttgart nicht gerade zu allernächst gelegen. Das gilt aber auch für die anderen Initiativen und Schulgründungen. Hamburg war die zweite Gründung in Deutschland gewesen. Es war also im Anfang der Entwicklung der Schulbewegung nie die räumliche Nähe entscheidend. Immer gab es am Ort eine Gruppierung von Anthroposophen und zumeist (oder immer?) auch eine Ortsgruppe des Stuttgarter Waldorfschulvereins. Dieser Fall lag auch in Breslau vor.

Der eigentliche Funke zur Initiative war dann doch einer Initialzündung von Seiten der schon bestehenden Waldorfschulen zu danken, da im Januar 1925 eine Tagung zur Waldorfpädagogik in Breslau stattgefunden hatte. Diese fand offenbar großen Anklang und bewegte u.a. besagten Herrn Bartsch zu diesem Unternehmen. So kann auch diese Initiative letztlich wieder auf die vor allem von Stuttgart ausgehende Aktivität zurückgeführt werden.

⁶⁵⁹ Gedrucktes Schreiben mit Interessentenbogen; ABWS 3.1.904.

⁶⁶⁰ Herbert Hahn an Georg Klingenberg, 4.08.1925. ABWS 3.1.906.

⁶⁶¹ Dietrich Bartsch an Dr. Hahn, 7.08.1925, ABWS 3.1.909.

Interessant ist dabei, dass die Breslauer Initiative der erste – und letzte – Versuch war, der auf die Einrichtung einer staatlichen Reformschule zielte, in deren Rahmen dann Waldorfpädagogik betrieben werden sollte. Interessant war auch, wie die Stuttgarter Schule darauf reagieren würde. Immerhin hätte sich hier ein ganz neues Modell entwickeln können: eine finanziell mit staatlichen Mitteln geförderte Waldorf-Reformschule. Dazu kam es allerdings nicht. Zunächst versuchte Bartsch weiterhin seinen Plan zu verfolgen. In einem „Bericht“⁶⁶² an die Stuttgarter Schule wies er auf die Tatsache hin, dass es auch in Breslau schon Reformschulen gebe. Seitens der Schulbehörden (städtische Schuldeputation) bestünde Interesse an einer Reformschule mit Waldorfpädagogik. Dies sei einem Herrn Richard Dürich bedeutet worden, der sich wiederum an Bartsch wandte. Dieser wollte zunächst durch den Aufruf feststellen, ob genügend Interesse, Kinder, Lehrer da seien. Die Voraussetzung machte er freilich, dass das Stuttgarter Kollegium einverstanden sei.

Die Stuttgarter bremsten allerdings entschieden. Ihnen war das Projekt nicht geheuer.

So entwickelte sich zwei Jahre später eine neue Initiative, wiederum anlässlich einer pädagogischen Tagung in Breslau.⁶⁶³ In dem Schreiben, das diese an die Stuttgarter Schule richtete, wird betont, man wolle sich die freie Lehrerwahl und freie Gestaltung des Lehrplans ausbedingen. Stuttgart wird um eine Entscheidung gebeten. Wie wackelig die Angelegenheit war, zeigt sich schon in dem nächsten Schreiben, das von einem Mitglied des Komitees an Stuttgart gerichtet wird. Ein Herr Dürich, über den schon der erste Versuch in Gang gekommen war, dessen Hospitation in Stuttgart in dem zuvor abgegangenen Schreiben angekündigt wurde, komme, so heißt es, auf eigenen Wunsch nach Stuttgart, „nicht in unserem Auftrage“.⁶⁶⁴ Weiter wird mitgeteilt, es seien schon 500 Unterschriften von Interessenten und 130 Kinder vorhanden für das Projekt. Angestrebt ist eine Besoldung der - bisher beim Staat arbeitenden - Lehrer durch den Staat. Eventuell könne die Stadt dazu gebracht werden, die Mittel, die sie für ein Volksschulkind aufzuwenden hat, der Schule zu überlassen.

Die Antwort der Stuttgarter Schule auf dieses Schreiben ist charakteristisch und zeigt, wie radikal man dort über Autonomie dachte⁶⁶⁵: „Grundsätzlich sind wir selbstverständlich mit der Begründung einer freien Schule in Breslau einverstanden, doch wir legen Wert darauf,

⁶⁶² o.D., ABWS 3.1.912.

⁶⁶³ es hatte sich ein „Komitee“ gebildet (darunter ein Christengemeinschaftspfarrer und schon 110 Kinder gemeldet bekommen von interessierten Eltern; 320 Interessenten für eine zu gründende Reformschule in staatlichem Rahmen hätten sich gefunden. ABWS 3.1.916; Schreiben vom 2.2.1927.

⁶⁶⁴ ABWS 3.1.919; Schreiben A. Knoff an die Freie Waldorfschule in Stuttgart, 16.3. 1927.

dass die Schule auch wirklich so gehalten ist, dass sie als frei angesehen werden kann. Dazu würde gehören, dass kein Lehrer der Schule sein Gehalt noch unmittelbar vom Staat oder der Stadt bezieht... Die Zuwendungen, die Sie vom Staat oder der Stadt erbitten, dürften nicht anders gegeben werden als in die Gesamtkasse Ihrer Schule zur freien Verfügung für die Schulverwaltung oder des Schulvereins.“

Damit wird als ein Konstituens der Autonomie die Budgethoheit für die Schule reklamiert. Prinzipiell war man überhaupt gegen eine staatliche oder kommunale Finanzierung, doch angesichts der schwierigen wirtschaftlichen Lage kam hier ein Kompromiss in Frage, dann aber so, dass der Geldgeber keinen Einfluss auf die Verwendung der Gelder haben sollte. Genauso verstand man auch die Rolle von Mäzenen wie Molt in Stuttgart oder Beindorff in Hannover. Deren Rolle sollte keinen Einfluss auf die Autonomie des Kollegiums einschließen.

Hier wie auch sonst behielten sich die Stuttgarter die Ernennung von Lehrern für den Anfang und ein Einspruchsrecht für später vor. Da hier die Funktion, die die Stuttgarter Schule ihrem Selbstverständnis zufolge gegenüber den Neugründungen hatte, besonders deutlich formuliert wird, soll das Schreiben ausführlich zitiert werden. Es macht deutlich, dass das Stuttgarter Kollegium auf Grund seiner größeren Erfahrung (inzwischen fast acht Jahre) ein starkes Bewusstsein davon hatte, dass die Waldorfpädagogik in einer Art geistiger Sukzession möglichst rein verwirklicht werden sollte und nicht durch pädagogisches Versagen oder finanziell unsolide Planung diskreditiert werden durfte. So heißt es weiter in dem Schreiben: „Das Eröffnungskollegium der Schule sollte doch vom Kollegium der Waldorfschule bestimmt werden, wobei selbstverständlich die Wünsche der Breslauer soweit es geht berücksichtigt werden sollen. Die Ergänzung des Kollegiums in späteren Jahren sollte ebenfalls nur so erfolgen, dass dem Kollegium der Waldorfschule die Möglichkeit gelassen wird, Einspruch zu erheben. Das ist die Form, in der wir auch mit den jetzt schon bestehenden Schulen in Deutschland zusammenarbeiten. Es wird im Allgemeinen so gehandhabt, dass die betreffende Schule uns den Kandidaten, den sie zur Anstellung ausersehen hat, schickt, damit derselbe eine zeitlang bei uns hospitiert und sich in den Unterricht einarbeitet. Dadurch haben wir die Möglichkeit, seine pädagogischen Fähigkeiten kennen zu lernen und können die Verantwortung gegebenenfalls übernehmen.“

⁶⁶⁵ Stockmeyer an Knoff, 18.3.1927, ABWS 3.1.920.

Noch einmal wird auf die Finanzierung eingegangen und gefragt, ob diese durch Eltern und Freunde wirklich schon gesichert sei. Der Hintergrund ist nicht nur die Sorge, dass durch unsolide und illusionäre Finanzierungsvorstellungen das Unternehmen gefährdet werden könnte, wobei es für Stuttgart angesichts der eigenen Finanzlage keine realistische Möglichkeit zur Hilfe gab, sondern auch immer wieder die Bedenken, dass eine staatliche oder städtische Finanzierung zu viel Einflussmöglichkeiten auf die Schule schaffen könnte: „Es liegt doch sehr viel daran, dass die eventuellen Zuschüsse durch Staat oder Stadt nicht die Gesamtkosten der Schule decken, sondern nur als Beigabe zu einer aus privater Initiative hervorgehenden Finanzgrundlage hinzukommen; denn sonst würde die Freiheit der Schule nur auf dem Papier stehen; in Wirklichkeit wäre sie durch die Zuwendungen des Staates allein existenzfähig und wäre dadurch genötigt, sich den eventuell vom Staat oder der Stadt gestellten Bedingungen zu unterwerfen. Das aber müsste selbstverständlich vermieden werden, daher liegt mir daran Sie zu bitten, dass vor allen weiteren Schritten die Frage, wie weit durch freie Opfer und Schulgelder die Finanzierung sicher gestellt ist, sorgfältig geprüft wird.“

Das dann von der Breslauer Initiative am 20.4.1927 eingereichte Gesuch um Genehmigung einer Schule „nach dem Muster der Freien Waldorfschule in Stuttgart“⁶⁶⁶ zeigt die Wirkung der Stuttgarter Ermahnungen. Es heißt darin: „Die Schule soll den Charakter einer freien Schule haben.“

Die Lehrer sollten von der Waldorfschule in Stuttgart bestimmt werden, die Besoldung durch den Waldorfschulverein Breslau erfolgen. Ein Zug, der zu den Ursprungsimpulsen der Waldorfpädagogik gehört, wird noch betont: dass keine soziale Sonderung bei der Aufnahme der Kinder erfolgen solle. Auch „arme Kinder“ sollten die Möglichkeit des Schulbesuchs erhalten. Dies werde durch die Übernahme des Schüleraufnahmemodus der Stuttgarter Schule gewährleistet, nach dem die Kinder in der Reihenfolge der Anmeldungen aufgenommen würden. Die Bitte um Zuschüsse der Stadt (pro Kind der für die Stadt eingesparte Betrag) blieb erhalten, aber die Summe sollte gemäß dem Stuttgarter Wunsch an den Waldorfschulverein Breslau überwiesen werden.

Betont wird noch, die Schule wolle keine Weltanschauungsschule sein. Ihre Pädagogik gehe auf die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners gerade so zurück wie etwa die Herbartsche Pädagogik aus dessen Philosophie hervorgegangen sei.

⁶⁶⁶ ABWS 3.1.921.

Die Stuttgarter verlangen noch eine interessante Änderung⁶⁶⁷: die Breslauer sollten sich nicht der Ortsgruppe des Waldorfschulvereins anschließen, sondern einen eigenen Schulverein gründen wie Essen oder die Goetheschule in Hamburg. Was die Einheitlichkeit der Schulbewegung betreffe, sollte der Breslauer Schulverein sich dann der am 7./8. April begründeten „Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners“ anschließen. Diese werde die „einheitliche Organisation für alle neu zu gründenden Schulvereine und Schulen geben.“ Es zeigt sich also, dass dieser Verein als eine Rahmenorganisation für die langsam entstehende Schulbewegung gedacht war. Dieser Versuch, die Bewegung einheitlich zu organisieren, hatte jedoch keinen Erfolg. Es blieb weiterhin bei den informellen Kontakten, dem Rekurs auf das "Kontroll-Edikt" und der durch Tagungen, die Zeitschrift gegebenen Form gemeinsamer Selbstreflexion.

Es schloss sich eine monatelange Durststrecke an diese hoffnungsvoll erscheinenden Aktivitäten an. Die Stadt wollte weder Räume noch Geld geben. Eine Gründung für 1928 schien aussichtslos geworden. Aus Stuttgart ist im Oktober zu hören, dass inzwischen der Breslauer Magistratsschulrat Rothkirch zu einer Besichtigung da gewesen sei, wie überhaupt dauernd Schulräte zu Besuch kämen. Dies gab Anlass zu einer Bemerkung, die ein noch einmal ein Schlaglicht auf die Haltung und das Selbstbewusstsein der Stuttgarter wirft. Das Interesse und Verständnis, heißt es, für die Waldorfpädagogik gerade bei den staatlichen Stelle wachse, „Wir müssten es dahin bringen, dass nicht wir, sondern die anderen die Konzessionen machen.“⁶⁶⁸

Nach Äußerungen der Breslauer Akteure hatte die Stadt ebenso wie das Berliner Kultusministerium ein besonderes Interesse an einer staatlichen Reformschule mit Waldorfpädagogik. Moritz Bartsch führte Verhandlungen und erfuhr in Berlin, „dass man „dringend“ zu einer solchen Schule in Breslau rate und bereit sei, dieselben Freiheiten bezüglich des Lehrplans und der Methoden zu gewähren, wie sie auch die Stuttgarter Schule erhalten habe.“⁶⁶⁹ Wahrscheinlich sei es sogar möglich, meinte Bartsch, die freie Lehrerwahl durchzusetzen, da in Breslau bereits ein Modus bestehe, die Lehrer nicht von der Behörde, sondern vom Kollegium einer Schule und der Elternschaft zu berufen. Zu dieser damals nicht nur in Preußen herrschenden Liberalität versucht man sich heute erst wieder hinzubewegen. Für die Freiheiten, die das damalige Schulwesen zuließ, ist ein Vorgang interessant, den Bartsch darstellt. Lehrerinnen hatten auf Grund eines von Steiner für Basler

⁶⁶⁷ Schreiben von Stockmeyer an A. Knoff vom 7.5.1927, ABWS 3.1.922

⁶⁶⁸ Stockmeyer an R. Dürich, 6.10. 1927, ABWS 3.1.924.

⁶⁶⁹ Moritz Bartsch an Stockmeyer, 14.12.1927, ABWS 3.1.927.

Staatsschullehrer gehaltenen pädagogischen Kurses⁶⁷⁰ in einer staatlichen Schule nach waldorfpädagogischen Methoden gearbeitet. Dann musste eine Lehrerin versetzt werden. Dabei hätten sich „kleine Tragödien“ abgespielt, die Kinder weinten... Der daraus gezogene Schluss: es müsse eben eine Schule eingerichtet werden, deren ganzes Kollegium so arbeite.

Das Drängen der Stuttgarter auf finanzielle Sicherung und die durch das mangelnde städtische Entgegenkommen verursachte Verschleppung führten zu Enttäuschung bei Eltern. Zudem zeichnete sich ein Konflikt ab zwischen Befürwortern einer staatlichen Reformschule auf waldorfpädagogischer Basis und solchen, die eine völlige Selbständigkeit der Gründung wollten. Die Folge war eine Spaltung in der Elternschaft, die dazu führte, dass etliche Eltern abbröckelten. Es blieben die Befürworter einer eigenständigen, staatsunabhängigen Schule.⁶⁷¹ Wesentlich beigetragen zur Klärung in dieser Richtung hatte eine Lehrerin (Marie Kruse), die zuvor die Stuttgarter Schule eingehend kennen gelernt hatte.⁶⁷² Der inzwischen gegründete Schulverein „Verein Freie Schule Breslau“ will korporatives Mitglied der „Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners“ werden. Man erbittet Vorträge über die Waldorfpädagogik von Stuttgarter Lehrern. Nachdem der von Stuttgart skeptisch betrachtete Sonderweg der Breslauer Initiative verlassen ist, vollzieht sich die weitere Entwicklung im wesentlichen wie bei den anderen Gründungen. Stuttgart gibt seiner Freude Ausdruck, „dass es Ihnen [Arthur Knoff, WMG] gelungen ist, die auf die volle Freiheit Ihres Schulprojektes gerichtete Bestrebung nun durchzusetzen. Wir werden Ihnen in allem, was Sie unternehmen, sehr gerne unsere Hilfe gewähren, soweit wir eben können.“⁶⁷³ Wenn die Sache ernst werde, müsse die Waldorfschule „zu Rate gezogen werden, um ihrerseits die Angelegenheit sowohl nach der geistigen wie nach der finanziellen Seite noch zu prüfen.“

Schließlich wird auch die Genehmigung durch die Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen in Breslau im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Berlin) erteilt und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass eine solche für eine „staatliche Schule im Sinne der freien Waldorfschule z.Z. nicht möglich ist.“ Nur die Errichtung einer „privaten Schule“ komme in Frage.⁶⁷⁴

⁶⁷⁰ Basler Lehrerkurs, April/Mai 1920, GA 301.

⁶⁷¹ R. Knoff an die Waldorfschule Stuttgart, 22.1.1928, ABWS 3.1.929.

⁶⁷² Marie Kruse an das Kollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart, 9.12.1927, ABWS 3.1.926; Kruse berichtet hier ausführlich und begeistert über ihre Eindrücke von der Stuttgarter Schule und deren Kollegium.

⁶⁷³ Stockmeyer an Knoff, 8.2.1928, ABWS 3.1.930.

⁶⁷⁴ gerichtet an Volksschullehrer Richard Dürich auf das Gesuch vom 1. Mai 1928 zur Errichtung einer einheitlichen Volks- und höheren Schule im Sinne der Freien Waldorfschule in Stuttgart. Breslau, 4.9.1928, ABWS 3.1.935, Abschrift.

Der Verein wurde später umbenannt in „Rudolf Steiner Schulverein Breslau e.V.“. Die Satzung⁶⁷⁵ bestimmt als Vereinszweck die Gründung einer Schule, „wie sie von der Freien Waldorfschule in Stuttgart vertreten wird.“ Im übrigen ist sie eine klassische Vereinsatzung. Im Vorstand soll ein vom Kollegium gewählter Lehrer vertreten sein; später (1932) sollen es nach einer Satzungsänderung zwei sein.

Nun geht es um die Beschaffung von Lehrern, Hospitationen in Stuttgart, die Anmeldung von Kindern. Von Stuttgart aus wird noch einmal betont, worum es bei der Genehmigung gehe und es werden deren Vorbedingungen aus Stuttgarter Sicht umrissen: wenn die Freiheit des Lehrplans, der Lehrerwahl und die volle Freiheit der Durchführung des Unterrichts vom ersten Schuljahr an möglich sei, könne man der Gründung zustimmen.

Allerdings hat die Stuttgarter Schule wohl immer noch Bedenken. Daher wird eine besser bekannte Persönlichkeit gebeten, sich der Breslauer Sache anzunehmen. In diesem Zusammenhang weist ein Vertreter (Dr. Erich Schwebsch) der Schule darauf hin, dass eine Schulgründung nur von Eltern in Gefahr sei, auf illusionäre Bahnen zu geraten.⁶⁷⁶ Der Typus einer Elterngründung ist den Stuttgartern suspekt. Wie auch sonst bei den Schulgründungen setzt man auch hier auf die Verantwortlichkeit und Fähigkeiten von Persönlichkeiten: der von Stuttgart für die Betreuung der Breslauer Initiative ausgewählte Dr. Jacobj solle, so schreibt ihm Schwebsch, „bis zum letzten Moment die Angelegenheit der Breslauer Schule im Auge behalten, wie Sie es selbst für nötig halten müssten, wenn Sie der Konzessionsträger der Schule wären, d.h. dass Sie für uns geistig die Angelegenheit der ganzen Schulbewegung vertreten und wahren müssen.“ In diesem Fall wird der Verantwortungsträger der ihm zgedachten Rolle nicht gerecht. Er muss bekennen, dass er überfordert war. Ein Beispiel dafür, dass ein solches Vorgehen immer auch mit einem nicht voll kalkulierbaren Risiko verbunden ist. Keine bürokratische Maschinerie sichert den Erfolg bzw. steht bereit, wenn Einzelne versagen. Die Frage, welche anderen Sicherungsmöglichkeiten dann in Frage kommen, wurde in Breslau dadurch beantwortet, dass wiederum Einzelne aus Interesse an der Sache die gefallene Stafette aufnahmen und weitertrugen. Wäre das Interesse erlahmt, hätten die Eltern und anderen Initiatoren resigniert, wäre aus der Initiative nichts geworden. Solche Phasen der scheinbaren Aussichts- und Hoffnungslosigkeit machen fast alle Schulgründungsinitiativen durch. Oft nicht nur durch einfaches Unvermögen, sondern durch Ehrgeiz, Geltungsbedürfnis, Unfähigkeit zur Kooperation u.a. Schwächen Einzelner verursacht. Hinzu kommen wie auch

⁶⁷⁵ ABWS 3.1.937, beschlossen am 10.10.1928.

in Breslau Etappen, in denen die Umgebungsbedingungen (z.B. die Behördenkontakte) sich positiv darstellen und sich mit einem Mal Hindernisse über Hindernisse zeigen. Diese Phasen sind Prüfsteine für die Solidität und Durchhaltekraft einer solchen Initiative und fungieren als eine Art Selektionsprozess, durch den die Spreu vom Weizen getrennt wird. Was sich durchsetzt, hat eher die Kraft, auch nach der oft von viel Anfangsbegeisterung, wohl auch Euphorie getragenen Phase auch im dann einkehrenden harten Alltag zu bestehen. Ein weiterer Prüfstein für die Breslauer Initiative ist dann weiterhin ein solcher Prüfstein das unnachgiebige Drängen der Stuttgarter Schule auf Nachweis der finanziellen Solidität des Unternehmens. Schwebsch begründet das in einem Brief damit, dass er schreibt, man dürfe sich weder auf pädagogischem noch auf wirtschaftlichen Feld eine Unsicherheit leisten, damit der Kultusminister sicher ist, dass er sich keine Blöße gibt, wenn er der Gründung zustimmt. Damit haben die Stuttgarter eine Funktion wahrgenommen, die für die Ausbreitung der Schulbewegung wichtig war: im Gegensatz zu mancher egoistisch-lokal orientierten Initiative haben sie die Wirkung von Fehlern und Versagen für eine künftige Ausbreitung im Auge – sowohl was die Bereitwilligkeit von Politik und Bürokratie zu kooperieren betrifft, als auch in Bezug auf die Öffentlichkeitswirkung von Erfolg oder Versagen. Ihre eigene Erfolgsgeschichte zeigt positiv, was möglich ist, denn wie in vielen anderen Fällen können sie den Breslauern empfehlen, bei der Behörde anzuregen, man möchte sich doch vom Württembergischen Kultministerium die Revisionsberichte von Hartlieb zuschicken lassen.⁶⁷⁷

Der weitere Verlauf zeigt die typischen Vorgänge. Die Initiative hat sich konsolidiert, die behördliche Genehmigung wird erteilt, so dass am 24. April 1930 die Eröffnung mit Vertretern der städtischen Schulbehörde (Magistratsschulrat Schremmer) und der Stuttgarter Schule (W.J. Stein) in den inzwischen beschafften Schulräumen stattfinden kann. 55 Kinder sind angemeldet für drei Klassen. Wichtig war, dass sich ein Lehrer aus dem Heil- und Erziehungsinstitut Schloss Pilgramshain bereitgefunden hatte, als Klassenlehrer mitzuwirken.⁶⁷⁸ Für die Eltern und die Öffentlichkeitsarbeit wurde eine zweimonatlich erscheinende Schulzeitschrift eingerichtet „Mitteilungen der Freien Waldorfschule Breslau“. In dieser wird im April 1931 berichtet⁶⁷⁹, dass sich im Laufe des Schuljahres die Anzahl der Kinder auf 85 erhöht habe. Die Anmeldungen für zwei weitere Klassen liegen vor, so dass das neue Schuljahr 1931/32 mit 150 Kindern und 5 Klassen eröffnet wird. Diese Zahlen

⁶⁷⁶ Erich Schwebsch an Dr. Jacobj, 21.3.1930, ABWS 3.1.943.

⁶⁷⁷ Schwebsch an Knoff, 21.3.1930, ABWS 3.1.944.

⁶⁷⁸ Fritz Weiß; ABWS 3.1.901.

⁶⁷⁹ ABWS 3.1.902.

zeigen, wie rasch der weitere Aufbau fortschritt. Die Aktivität des Kollegiums und der Vorstände führt dann auch zu der Begründung eines Kindergartens; um die Waldorfpädagogik für die Eltern und weitere Kreise zu erschließen wird eine Versandbuchhandlung „Büchertisch“ eingerichtet, die einige grundlegende anthroposophische Werke und Literatur zur Waldorfpädagogik vertreibt. Wie die Stuttgarter Schule hat man auch hier einen Schularzt zur Betreuung der Kinder und Beratung der Kollegen eingestellt.

Über die sozialen Schichten, aus denen sich die Schüler rekrutierten, können Schlüsse aus einer erhaltenen Liste gezogen werden.⁶⁸⁰ Hauptsächlich waren unter den Berufen mittlere Angestellte und Beamte und Kaufleute vertreten; es folgten Arbeiter und Handwerker, dann Lehrer, andere Gruppen mit weitem Abstand. Die konfessionelle Zusammensetzung der 227 Schüler im Schuljahr 1933: 153 ev., 41 kath., Christengemeinschaft 19. 8 jüd. Es waren also verschwindend wenig anthroposophische Elternhäuser vertreten. Die Schule wurde wegen ihrer Pädagogik und nicht aus weltanschaulichen Gründen gewählt. Die Tatsache, dass die Gründung ursprünglich ganz aus anthroposophischen Kreisen betrieben wurde, wirkte sich also nicht einengend aus. Der Anspruch keine „Standesschule“ sein zu wollen, wurde, soweit das für eine „Privatschule“, die nicht hervorging aus einer Fabrik wie in Stuttgart, weitgehend eingelöst.⁶⁸¹

Alle Lehrer hatten, soweit ersichtlich, staatliche Examina.

⁶⁸⁰ ABWS 3.1.956; 227 Schüler, 7 Klassen.

⁶⁸¹ Die schlichte Statistik weist aus (ABWS 3.1.956):

Arbeitslose	8
Arbeiter und Handwerker	15
Witwen	9
Lehrer	12
Angestellte und Beamte (mittlere)	47
Höhere Beamte und Angestellte	13
Kaufleute (selbst. U. Angest.)	38
Ingenieure	7
Architekten	5
Ärzte	3
Privatdozenten	1
Professoren	2
Pfarrer (Christengemeinschaft)	1
Künstler	5
Landwirte	2
Sonstige	9

Wie in anderen Fällen auch werden in Aussicht genommene Lehrer nach Stuttgart zu Hospitationen geschickt. In diesem Zusammenhang ist aus der erhaltenen Korrespondenz ein interessanter Vorgang dokumentiert, der einerseits zeigt, wie die Stuttgarter Schule ein immer deutlicheres Bewusstsein von der Notwendigkeit einer soliden Lehrerbildung entwickelt, dies aber mit den aktuellen Bedürfnissen der einzelnen Schulen gelegentlich kollidiert. Stuttgart hatte einen jungen Lehrer Anfang 1931 in das seit 1928 bestehende Lehrerseminar zur Ausbildung übernommen. Die Breslauer Schule wünschte eine Kurzausbildung durch Hospitationen um ihn gleich für das nach Ostern beginnende Schuljahr als Klassenlehrer einsetzen zu können und beklagten, dass er in Stuttgart nicht in die Klassen, sondern in das Seminar geschickt wurde. Aus Stuttgart hieß es darauf, man wolle ihn eben „gründlich“ ausbilden, er sei noch ein „pädagogisches Baby“. Die Begründung: „Wir bekommen nur auf diese Weise allmählich einen einigermaßen gut vorgebildeten Nachwuchs.“⁶⁸² Der Stuttgarter Gesichtspunkt wird noch einmal unterstrichen: „... es ist nun einmal so, dass wir zu all der Sorge für unsere eigene Schule freiwillig die Sorge des Lehrernachwuchses für die ganze pädagogische Bewegung auf uns genommen haben, aber eigentlich leider bisher recht oft nicht das Verständnis für die Notwendigkeit einer gründlich aufgebauten Lehrerbildung in unseren Reihen gefunden haben.“

Hier zeigt sich ein Problem, das bis heute besteht: einerseits existiert die Schulbewegung durch das Besondere ihrer Pädagogik, andererseits aber ist die Ausbildung zu einem qualifizierten Waldorflehrer zumeist eine Zusatzausbildung, die weder von den betreffenden Kandidaten noch von den Schulen aus zeitlichen und wirtschaftlichen Gründen leicht einzurichten ist. Die Stuttgarter begannen damals mehr und mehr jedoch auf eine solche Qualifikation zu achten und hatten auch zu diesem Zweck die Einrichtung eines Seminars betrieben, da sie die Zukunft der Schulbewegung der sich ausbreitenden Schulbewegung von dieser Qualifikation abhängig sahen. Probleme an den bestehenden Schulen bestärkten sie darin.

Eine Schwierigkeit für die Entwicklung der Schulen im damaligen Preußen bestand darin, dass im Schulgesetz eine „einheitliche Volks- und höhere Schule“ nicht vorgesehen war. Mit dem fortschreitenden Aufbau kamen die Schulen mit ihrem Klassenaufbau an den Punkt, an dem eine weitere Genehmigungsprozedur notwendig wurde. So hatten alle Schulen im Einflussbereich des preußischen Kultusministeriums für den Aufbau einer Oberstufe im

⁶⁸² Schwebsch an Fritz Weiß, 12.1.1931, ABWS 3.1.961. Der Lehrer, um den es sich handelte, war Hans

Rahmen der betreffenden Schule um weitere Genehmigung nachzusuchen, was dann während der NS-Zeit auch Anlass zu Schikane bot. Im Falle Breslau wurde wie für die Berliner Schule ein Antrag gestellt, die Schule als private Versuchsschule laufen zu lassen, was auch genehmigt wurde (?).⁶⁸³ Auf den Antrag erfolgte eine Reihe von Revisionen der Schule, wie die Schule vorsorglich den Schwesterschulen mitteilte.⁶⁸⁴ Solche Probleme wurden aber offenbar ohne große Schwierigkeiten gemeistert. Schwieriger waren interne Probleme, von denen auch die Breslauer Schule nicht verschont blieb. Ausgelöst wurde die Krise zunächst durch einen Vorgang, der vermutlich mit der Einführung des „Führerprinzips“ zusammenhing. Die Satzung sollte geändert werden und dem 1. Vorsitzenden des Schulvereins eine „autonome Führung“ ermöglichen.⁶⁸⁵ Daraufhin entwickelte sich eine „Rebellion“ gegen den alten Vorstand bzw. die neue Satzung. Auf einer Elternversammlung formierten sich die Gegner, darunter auch einige Lehrer der Schule; es sollte auf der folgenden Mitgliederversammlung ein Misstrauensantrag gegen den Vorstand lanciert werden. Es muss hitzige Auseinandersetzungen gegeben haben. Der Misstrauensantrag scheiterte. Dafür machte sich aber auf derselben Mitgliederversammlung der Unmut über einen Missstand Luft: das Kind eines Vorstands war Opfer von „pädagogischen Missgriffen“ einer Lehrerin geworden und ganz verängstigt. Diese Lehrerin hatte das Kind „körperlich gestraft“. Da sich das im Anschluss an die Versammlung wiederholte und die Lehrerin uneinsichtig blieb und alle Ratschläge auch der Kollegen in den Wind schlug, meldeten die Eltern das Kind ab und brachten es in einer staatlichen Schule unter. Der erste Vorsitzende legte sein Amt nieder. Auch aus anderen Klassen kamen Klagen. Es gab weitere Abmeldungen.

Der berichtende Lehrer sieht das Vertrauen der Eltern und Öffentlichkeit in die Schule schwinden. Daher richtet er die Bitte an die Stuttgarter Schule, sie möchten doch einen Lehrer ihrer Schule „opfern“ und herschicken.

An diesem Vorgang wird wiederum sichtbar, wie heikel die Situation einer autonomen Schule im Falle von Konflikten ist. In gravierenden Fällen können die Probleme nicht etwa durch Versetzungen oder andere von einer übergeordneten Stelle angeordnete Maßnahmen gelöst werden. Anders als bei den Regelschulen geht es dann um die Existenz – und zwar sowohl der Schule als Ganzes, als auch die berufliche der Lehrer. Dies bedeutet in der Regel

Eberhard Schiller.

⁶⁸³ ABWS 3.1.964, 14.5.1932

⁶⁸⁴ ABWS 3.1.965, Schreiben vom 23.5.1932.

⁶⁸⁵ über den Vorgang berichtet Karl-Eberhard Schiller (Lehrer) an den damaligen Leiter der Stuttgarter Schule Baumann in einem Schreiben vom 10.9.1934, ABWS 3.1.970.

einen enormen Druck auch zu Lösungen zu kommen. Diese müssen *innerhalb* der Schule errungen und durchgesetzt werden. Der Grad an Sensibilität vor allem des Kollegiums für das Stimmungspotential in der Elternschaft wie auch in der Öffentlichkeit entscheidet mit über die Existenzmöglichkeit der Schule.

In dem vorliegenden Falle hat wenigstens ein Lehrer der Schule die Möglichkeit ergriffen, Hilfe von „außen“ zu suchen. Solche Möglichkeiten ergaben sich durch die Tatsache, dass es nicht bei einer Schule geblieben war. Was damals an Betreuung und Beratung, Hilfe und Ermahnung durch die Stuttgarter Schule gegeben wurde, hat sich mit der enorm wachsenden Schulbewegung nach dem Krieg in anderer Form weiter entwickelt. Immerhin war schon vor dem Krieg eine institutionalisierte Einrichtung für Beratung und Schlichtung in der Stuttgarter Schule gegeben, wenn hier auch keinerlei Formalisierung und organisatorische Ausgestaltung vorlag. Dies wird unten noch zu zeigen sein. Jedenfalls wirkte diese Möglichkeit damals schon stabilisierend auf die Entwicklung der Nachfolgegründungen.

Leider liegt aus der Zeit des Nationalsozialismus kaum Korrespondenz vor. Offenbar vertraute man sich nicht mehr gerne der Post an und versuchte wohl so viel als möglich über direkte persönliche Kontakte Verbindung zu halten.

Die weitere Entwicklung bis zur Schließung wird, soweit sie erfassbar ist, im nächsten Kapitel verfolgt.

4.3.1.1. Zusammenfassung

Die Breslauer Schulgründung folgt dem „klassischen“ Muster von Waldorfschulgründungen vor der Zäsur der NS-Zeit. In Breslau war wiederum ein „Nest“ von anthroposophisch orientierten Institutionen vorhanden. Es gab dort einen (?) ⁶⁸⁶Zweig der anthroposophischen Gesellschaft, die Christengemeinschaft hatte dort eine Gemeinde und die Stuttgarter Schule eine Ortsgruppe des Waldorfschulvereins, wodurch es möglich wurde für die Waldorfschulbewegung auch in Breslau öffentliche Tagungen abzuhalten und für die Waldorfpädagogik zu werben. Die Initiative kam aus den Kreisen der Mitglieder der anthroposophischen Gesellschaft. Dann erfolgte die Suche nach Eltern, die ihre Kinder in

⁶⁸⁶ so werden die lokalen Organisationen der anthroposophischen Gesellschaft bezeichnet.

eine solche Schule bringen wollten. Die ersten Interessenten waren demnach, da zunächst nur innerhalb dieser Mitglieder geworben wurde, Eltern, die mit den Anthroposophenkreisen zusammenhingen. Diese Gründungsinitiative hatte keinen potenten Mäzen aus der Industrie wie etwa Stuttgart, Hamburg und Hannover.

Früh ergaben sich Behördenkontakte durch Lehrer, die in staatlichen Diensten standen und zugleich Anthroposophen waren. Die nächste Etappe bestand in einer Auseinandersetzung mit der Stuttgarter Schule, die inzwischen strikt auf die Einhaltung von Bedingungen achtete und sich in die Prozesse der Gründung und des Aufbaus einschaltete. Die Bedingungen für eine Anerkennung und Unterstützung waren (die Reihenfolge stellt keine Gewichtung dar):

1. Eine genügende personelle und geistig fundierte Initiative;
2. eine solide Finanzplanung;
3. eine weitgehende Orientierung an dem Muster der Stuttgarter Schule;
4. Sicherung der Autonomie durch weitgehende Unabhängigkeit von staatlichem oder kommunalem Einfluss; dies sollte erreicht werden durch
 - a. weitgehende Eigenfinanzierung aus Eltern- und Spendenmitteln sowie Patenschaften (Finanzhoheit);
 - b. die Erfüllung der Forderung von Freiheit des Lehrplans, Freiheit der Methoden, Freiheit der Lehrerwahl (Personalhoheit), Freiheit der Schülerwahl, Freiheit in der Gestaltung der Verwaltungsorganisation (Selbstverwaltung).

Vom ersten Ansatz bis zur Eröffnung der Schule vergingen etwa fünf Jahre, in denen die Grundlagen geschaffen und eine gewisse „Reinigungszeit“ durchgemacht wurde.

Vor Beginn der NS-Herrschaft war auch in Breslau bzw. im Berliner Ministerium eine weitgehende Bereitschaft vorhanden, solche Schulversuche, allerdings nicht in staatlicher Regie, zu dulden, teilweise zu fördern. Dies wurde sicherlich erleichtert durch die Bestrebungen, nicht nur organisatorisch autonom zu sein, sondern auch die Mittel weitgehend selbst aufzubringen. Der bürokratische Herrschaftsanspruch trat hinter dem Interesse an solchen Versuchen offensichtlich zurück. Kleinere Querelen trübten diesen

Eindruck nicht.⁶⁸⁷ Allerdings wurde das Kontrollrecht über solche Experimente durchaus reklamiert und realisiert durch die sog. Schulrevisionen, die keineswegs nur formalen Charakter hatten und auf die Schulen einen gewissen Druck in Bezug auf das klassische Leistungsprinzip ausübten.

Gewisse Kompromisse mussten auch in Breslau gemacht werden. Hierzu gehört, dass die freie Lehrerwahl durch die Auflage, examinierte Lehrer einzustellen, bzw. dadurch, dass nur solche genehmigt wurden, eingeschränkt war. In Breslau waren daher fast nur solche Lehrkräfte tätig. Eine gewisse Ausnahme bilden auch hier wie anderen Orts – und bis heute gilt diese Praxis – die künstlerischen Fächer, bei denen auch unkonventionelle Ausbildungen durch die genehmigenden Behörden toleriert wurden.

Unter den genannten Bedingungen arbeitete die Breslauer Schule erfolgreich. Es bestätigte sich auch hier, dass trotz fehlender Erfahrung in all den Bereichen, die Selbstverwaltung ausmachen, keine ernsthaften Pannen eintraten. Auftretende Probleme wurden gelöst. Erst der Druck durch die NS-Herrschaft konnte diese Schule zerstören.

4.3.2. Dresden

Die Dresdener Schule hat wie keine andere das Schicksal Deutschlands durchlebt und durchlitten. 1929 gegründet, war sie eine der letzten vor der Zeit des Nationalsozialismus gegründeten Schulen. Sie war dann die letzte Schule, die noch unter jenen Verhältnissen arbeiten konnte (bis 1941). Im Jahre 1945 wurde sie wieder eröffnet, musste aber 1949 ihre Tätigkeit wieder beenden, da die Behörden der sowjetischen Besatzungszone einen Unterricht auf der Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners nicht länger tolerierten. Zum dritten Mal begann eine Waldorfschule in Dresden mit ihrer Arbeit 1990, nach der „Wende“. Somit spiegelt die Entwicklung der Dresdener Schule alle Phasen der deutschen Geschichte seit der ausgehenden Weimarer Zeit wider. Auch das Problem der „Versuchung“ im „Dritten Reich“ war Teil dieser Geschichte⁶⁸⁸.

Die Initiative zur Gründung einer Schule in Dresden ging von einer außerordentlich

⁶⁸⁷ in Breslau war es der Sprung in die Oberstufe, der misstrauisch betrachtet wurde, zumal, wie oben vermerkt, für ein solches Schulmodell kein gesetzlicher Rahmen vorhanden war.

tatkräftigen Frau, Dr. Elisabeth Klein, aus.

Frau Klein, geb. von Staudt, hatte das Externen-Abitur am „Alten Realgymnasium“ in München-Schwabing abgelegt und dann Biologie u.a. bei Professor Hegi, gehört, Kunstgeschichte bei Wölfflin. Sie legte das Staatsexamen für das naturwissenschaftliche Lehramt ab und promovierte anschließend über das Thema „Der naturwissenschaftliche Unterricht und die Altersstufen“.

Sie war verheiratet mit einem Pfarrer der Christengemeinschaft, der die Gemeinde in München begründet hatte. Beide waren mit dem in Breitbrunn am Ammersee lebenden schwerkranken Anthroposophen Michael Bauer befreundet. Dieser gab nach der Darstellung von Elisabeth Klein den Anstoß, sich mit der Idee einer Schulgründung zu befassen.

Der Vorgang ist insofern interessant, weil es hier nicht eine Gründungsinitiative aus dem Kreis ortsansässiger Anhänger der Anthroposophie war, sondern sich um eine gleichsam „importierte“ Idee handelte. Frau Klein schildert die Entstehung dieser Idee folgendermaßen: Michael Bauer hatte erfahren, dass beide heiraten werden und Herr Klein nach Dresden gehen wollte, um dort die Gemeinde der Christengemeinschaft aufzubauen. Dazu soll er sich folgendermaßen geäußert haben: „Heiraten können viele. Sie aber müssen in erster Linie eine Waldorfschule gründen. Das ist die Hauptsache.“ Beide gaben das Versprechen. Nachdem sie 1924 nach Dresden umgesiedelt waren, begann Frau Dr. Klein, das Umfeld für eine Gründung zu schaffen. Dabei konnte sie auf gute Voraussetzungen bauen. Sie hatte sich seit langem mit der Anthroposophie befasst, hatte noch Steiner in Vorträgen gehört, hatte ein Gespräch mit ihm geführt über ihre Zukunft als Pädagogin. Vor der praktischen Verwirklichung ihres Zieles konnte sie durch eine Hospitation an der Stuttgarter Schule Einblick in die Praxis der Waldorfpädagogik gewinnen - was sie in ihrem zitierten Bericht allerdings nicht erwähnt

Hinzu kam ein gewisses anthroposophisches Umfeld. Rudolf Steiner hatte in Dresden schon seit 1904 Vorträge gehalten. In diesem Jahr fand auch ein Kongreß der - damals noch so genannten - Theosophischen Gesellschaft statt und es wurde ein Zweig dieser Gesellschaft gegründet. Zwischen 1906 und 1922 waren von Rudolf Steiner 22 Vorträge gehalten worden. Die Begründung einer Gemeinde der Christengemeinschaft 1924 schuf darüber hinaus weiteres positives Klima.

Frau Dr. Klein hatte Bedenken, ob Dresden überhaupt aufnahmefähig wäre für eine neue

⁶⁸⁸ ein Überblick über die Geschichte der Dresdner Waldorfschule findet sich in: *Erziehungskunst* 1979, H. 5, S. 255-268 (verschiedene Autoren).

Schulinitiative, da sich dort schon eine Versuchsschule befand, die nach der Methode Gaudig arbeitete.

Zunächst bekam sie zu einem Regierungsrat (Walther Chrambach) Kontakt, dessen durch einen Unfall behinderte Tochter sie betreute. Durch diese Tätigkeit gewann sie deren Vater für die Waldorfpädagogik. Er setzte sich dafür ein, dass sie in seinem Bekanntenkreis Darstellungen geben konnte über Waldorfpädagogik. Sie schreibt, sie habe sich so „Von Haus zu Haus durch Dresden durchgearbeitet.“

1925 beginnt sie die ersten Einführungskurse in die Waldorfpädagogik zu halten. Dabei wurden Räume der Christengemeinschaft genutzt. Ein weiterer Schritt in der Öffentlichkeitsarbeit war die Einladung einer Reihe von Vortragenden aus dem Lehrerkollegium der Waldorfschule Stuttgart, darunter Dr. Herbert Hahn, Dr. Caroline von Heydebrandt, Dr. Eugen Kolisko, Dr. Walter Johannes Stein, Dr. Hermann von Baravalle. Schließlich wurde ein vorbereitender Lehrerkreis gebildet bestehend aus Frieda Funk, Thea Achtnich und Frau Dr. Klein selbst. Des Weiteren entstand ein vorbereitender Arbeitskreis potentieller Schulleitern. Zwar sei, wie Frau Dr. Klein vermerkt, kein Geldgeber da gewesen, doch habe die Baronin Monica von Miltitz wertvolle Hilfe bei der Knüpfung von Kontakten zu Behörden geleistet.

Frau Dr. Klein hatte, soweit aus den Akten ersichtlich, am 13.12.1927 ersten schriftlichen Kontakt mit dem „Vorstand der Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners“. In ihrem Schreiben berichtet sie über die Bildung eines Kreises von Lehrern, der sich seit einem Jahr mit der Pädagogik Rudolf Steiners beschäftigt, über Elternabende und einen interessierten Elternkreis. Interessant ist, dass sie ausdrücklich darauf hinweist, dass die kleine Anthroposophische Gesellschaft nicht das Organ werden könne für die „Ausbreitung einer Schulidee“. Die an einer Waldorfschule interessierten Eltern seien zum größten Teil Nichtanthroposophen. Die Absicht einen Schulverein zu gründen wird mitgeteilt mit der Bitte, diesen an die „Gesellschaft für die Förderung der Pädagogik Rudolf Steiners“ anschließen zu dürfen. Aus den folgenden Zeilen geht hervor, wie weit auch diese Gründungsinitiative zunächst die 1925 festgelegte Rolle der Stuttgarter Schule anerkennt: „Wir werden nichts unternehmen für die Gründung der Schule hier, was nicht im vollsten Einverständnis mit der Lehrerschaft der Waldorfschule steht.“ Lehrer stünden in Aussicht, die Behördenkontakte seien günstig. Der Brief schließt mit der Bitte um Vorträge von Waldorflehrern.

E.A.K. Stockmeyer reagiert erst ein halbes Jahr später (7.02.28), indem er Frau Dr. Klein die

„Bedingungen“ für die Aufnahme „Ihres Vereins“ in die „Gesellschaft...“ mitteilt. Darin wird gefordert: der Beitrag solle nicht unter RM 12.- im Jahr liegen; der Verein müsse nach der Aufnahme der Ortsgruppe dessen Beiträge an den Waldorfschulverein garantieren, diese sollten ausdrücklich nicht an die „Gesellschaft...“ gehen; mindestens 3% der Einnahmen solle der Waldorfschulverein erhalten, da er ja dann nicht mehr getrennt für sich werben könne, weiterhin jedoch den neuen Schulen helfen müsse. Sobald die Schule Wirklichkeit würde, solle das Stuttgarter Lehrerkollegium zu Rate gezogen werden. Die Annahme dieser Bedingungen wird von Thea Achtnich und Otto Geiler am 18.03.28 erklärt und zugleich die Gründung des Schulvereins am 30.03. mitgeteilt. Der Vorstand besteht aus fünf Personen: 1. Vorsitzender ist der Architekt Otto Geiler; 2. Vorsitzender Regierungsrat Dr. Chrambach; Schatzmeister und Geschäftsführer ist der Buchhändler Eymann, Schriftführerin Frau Thea Achtnich; zum Vorstand gehört als Mitglied des Schulkollegiums Frau Dr. Elisabeth Klein. Die Geschäftsstelle befindet sich in Emil Weises Buchhandlung (Dresden A1, Neuse Rathaus Kreuzstr. 6), in der Herr Eymann tätig ist. Angefügt ist die nochmalige Bitte um Vorträge, da man in der Öffentlichkeit werben möchte. Honorar und Reisegeld werden angeboten.

Ostern 1929 nimmt die Schule ihre Arbeit auf. Sechs Lehrkräfte, drei Klassen⁶⁸⁹ mit 65⁶⁹⁰ Schülern umfasste die neue Schule.

Wie aus einem Schreiben von Frau Dr. Klein an das Stuttgarter Kollegium hervorgeht (vom 28.02.28) konkretisierte sich die angemahnte Zusammenarbeit sehr bald. Sie bittet um Hospitationsmöglichkeit (1 Jahr) für eine Frau Käthe Richter, berichtet von einem Dresdner Lehrer Larenz, der in Stuttgart hospitiert habe, ein Gegner sei und erzähle, wie in Stuttgart im Unterricht Ohrfeigen ausgeteilt würden. Herbert Hahn teilt am 29.02.28 in einem Schreiben an Frau Dr. Klein die Bereitschaft des Kollegiums Frau Käthe Richter hospitieren zu lassen mit, Frau Bettina Mellinger („sie leitet einen unserer Seminarkurse“) werde ihre Einführung übernehmen. Hahn, der zuvor seine Bereitschaft, in Dresden zwei Vorträge zu halten, bekundet hatte, schlägt als Thema vor: „Die Pädagogik der Freien Waldorfschule als Beitrag zur Lösung der kulturellen Nöte der Gegenwart“.

Am 14. April 1927 (muss heißen 1928) teilte ein Vertreter der Gründungsinitiative (A. Rau) der Stuttgarter Schule mit, am 30.03. habe die Gründung eines Vereins „Freie Schule Dresden“ stattgefunden. 120 Personen seien anwesend gewesen, 100 davon Mitglieder (d.h. Anthroposophen). Wohl aus Sorge, das könne den Stuttgartern nicht genügen, war der Satz

⁶⁸⁹ *Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*, 1980, S. 39-40.

beigefügt, das sei viel für die „schwierigen Dresdener Verhältnisse“. Die schon bestehende Ortsgruppe des Stuttgarter Vereins für ein freies Schulwesen sei dem Dresdener Verein beigetreten „auf Grund der von Ihnen gegebenen Richtlinien“. Deutlich ist die Vorsicht bemerklich, mit der man die Stuttgarter behandelt. Vorsorglich wird darauf hingewiesen, man werde „eine den Beitragsleistungen der Ortsgruppe entsprechende Summe“ abführen (nach Stuttgart versteht sich). Der Unterzeichnete fügt noch eine Bemerkung an: er sei kein Mitglied des Vorstandes, woraus sich die Frage aufdrängt, warum gerade er und nicht ein Vorstandsmitglied diese Mitteilung an den Stuttgarter Verein verfasst und unterzeichnet hat. Weiter fügt er an, er sei bemüht, „möglichst Nicht-Anthroposophen in den Vorstand hineinzubringen, - werde aber doch darüber wachen können, dass die Waldorfschule nicht benachteiligt wird.“ Vorbereitend wurden Eltern geworben. Mit dem Absender von Frau Dr. Klein wurden Vordrucke im Postkartenformat (wohl vorwiegend an Mitglieder des neuen Schulvereins) verschickt, auf denen der Adressat mitteilen konnte, ob er eine Schulgründung in Dresden für wünschenswert hielt, ob er dem Schulverein („Verein zur Gründung und Förderung einer Schule in Dresden nach dem Vorbild der Waldorfschule in Stuttgart“) beitreten wolle (Mitgliedsbeitrag 50 Pf. Oder nach Selbsteinschätzung). Weiter wurde erfragt, ob ein Kind die zu gründende Schule besuchen solle.

Schließlich gibt der damalige sächsische Kultusminister Hartnacke die Genehmigung zur Gründung. Frau Klein zitiert seine Worte: „Volenti non fit injuria...Mich interessiert, wie Ihr Experiment ausgeht. Wahrscheinlich werden Sie bald wegen Geldmangel aufgeben müssen.“

Allerdings mussten für die Gründung entsprechende Räumlichkeiten nachgewiesen werden. Die Auflage wurde erfüllt, indem die Familie Klein ihre Wohnung räumte. Ihre endgültige Bleibe fand die Schule dann in einer in Konkurs gegangenen Schokoladenfabrik. Frau Dr. Klein berichtet, diese Räume (in der Jägerstraße gelegen) seien ihr von der Stadt angeboten worden. Man kann aus den von Klein überlieferten Worten des Kultusministers und dem Angebot der Stadt ersehen, dass es Frau Dr. Klein gelungen war, wo nicht gerade Begeisterung, so doch eine tolerierende Haltung seitens der Behörden zu erreichen. Für eine Schulinitiative, die weitgehend unbekannt war, ein erstaunliches Entgegenkommen. Dieser Erfolg dürfte zu einem großen Teil der Überzeugungskraft und dem Verhandlungsgeschick von Frau Dr. Klein zuzuschreiben sein. Sie verfügte in dieser Hinsicht wohl über eine besondere Begabung, was sich später unter viel schwierigeren Umständen in der Zeit des Nationalsozialismus erneut zeigte.

⁶⁹⁰ WERNER 1999, Anlage.

Frau Dr. Klein zeigte dem Stuttgarter Kollegium die ministerielle Erlaubnis (für die Gründung einer „Privatschule mit Vorschule“) am 8.7.28 an. Sie erwähnt dabei auch eine wichtige Bedingung: nach jeweils vier Jahren müsse eine Angleichung an den Lehrplan der staatlichen Schule erfolgt sein. Dies entsprach auch den Bedingungen, unter denen die Stuttgarter Schule begonnen hatte.

Für zwei weitere künftige Lehrer (Klein selbst und Höppner) wird um eine Hospitationsmöglichkeit gebeten. Für Höppner wird diese für 14 Tage in Stuttgart ermöglicht. Die Schulgründung wird für Ostern oder September 1929 angekündigt (Schreiben von Dr. Gabert vom 18.7.28). Auch Frau Dr. Klein konnte hospitieren. Sie bedankt sich dafür am 7.10.28 (die Hospitation kann also nicht sehr lange gedauert haben) und äußert gegenüber dem Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule, nun verstehe sie noch besser, „dass man eine Gründung ja nicht zu schnell machen darf, bevor nicht in größeren Elternkreisen ein innerstes Verständnis für Waldorfpädagogik vorhanden ist.“ „Ich will also recht langsam arbeiten!“ fügt sie an. Weiter teilt sie ihre Absicht mit, jeden Freitag, mindestens alle 14 Tage, Studienabende abzuhalten und wenige, aber gut organisierte Vorträge zu arrangieren. Ein erfolgreicher habe mit Herrn Rutz schon stattgefunden. Als Vortragender wird noch einmal Rutz und Herbert Hahn gewünscht.

Es folgt eine Reihe von Vorträgen, die das Stuttgarter Kollegium bereitwillig zusagt. Rutz soll am 9. November in Dresden über „Kinderindividualitäten im Spiegel von Kindermalereien“ sprechen, Barvalle wird am 8. Dezember in Dresden sprechen über „Die Aufgaben der Erziehung für das soziale Leben“.

Differenzen ergaben sich über das Honorar. Die Forderungen der Stuttgarter sind überliefert, z.B. sollen die Dresdner $\frac{1}{4}$ der Fahrkosten und Verpflegung übernehmen (RM 30.- bis 35.-) und als „normales“ Honorar RM 50.-, keinesfalls weniger als 30.- bezahlen (Gabert an Klein, 17.10.28). Nachdem Baravalle seinen Vortrag gehalten hatte, beschwert sich Gabert (17.12.28) bei Frau Klein, er habe effektiv nur 2,30 Mark Honorar erhalten. Ein Waldorflehrer müsse wegen der Arbeitsmöglichkeiten im Zug 2. Klasse fahren. Die Sache wird wohl irgendwie in Ordnung gebracht worden sein, zeigt aber, dass es nicht nur um die geistige Leistung der Stuttgarter bei der Verbreitung der Ideen ging, sondern dass diese mit Problemen der Finanzierung verbunden waren. Bei der angespannten Finanzlage der Stuttgarter Schule war es kein Wunder, dass darauf gedrungen wurde, dass von den örtlichen Initiativen auch die Kosten zu einem gewissen Teil aufgebracht werden sollten.

Weitere Vorträge fanden statt, so mit W.J. Stein, im Januar wieder mit Baravalle, der dann

für die Anwesenheit vom 23. Bis 26. Januar 100.- Mark plus Reisekosten erhalten sollte (Eymann an Gabert, 14.1.29). In diesem Schreiben wird auch betont, dass man gerade Baravalle wegen der engsten Verbindung zu Dresden gerne als Vortragenden haben wolle.

Am 2.2.29 fand eine Besprechung in Stuttgart mit Klein und Baronin Miltitz wegen der bevorstehenden Gründung statt. Gabert und Stockmeyer fassen die Beschlüsse des Stuttgarter Kollegiums in einem Schreiben an Eymann zusammen. Darin wird eine etwas problematische Beziehung zur Dresdner Initiative sichtbar. Es wird nämlich betont man könne den Rat zur Gründung nicht geben. Die Entscheidung müsse voll verantwortlich von den Dresdnern getroffen werden. Auch die Verantwortung für die innere pädagogische Arbeit sei Sache des dann dort arbeitenden Kollegiums. Man kann daraus schließen, dass entgegen der Formulierung Kleins, sie wolle „langsam“ arbeiten und entgegen dem Rat der Stuttgarter, Frau Klein dennoch an ihrer erklärten Absicht schon 1929 die Schule zu eröffnen, festgehalten hat. Ein etwas merkwürdiger Kontrast zeigt sich im Verhalten der Stuttgarter, indem sie zwar offensichtlich abrietten von der Gründung zum geplanten Zeitpunkt und die Verantwortung ablehnten, dann aber doch ihre Bereitschaft erklären, mit Rat und Hilfe (Ausbildung und Empfehlung von Lehrkräften) beizustehen und entsprechend der „Kontrollregelung“ von 1925 verlangen, dass die Einstellung von Lehrkräften an die Zustimmung Stuttgarts gebunden sein solle. Weiter wird jede finanzielle Hilfe ausgeschlossen. Die finanzielle Vereinbarung zwischen dem „Verein Freie Schule Dresden“, der „Gesellschaft für die Pädagogik Rudolf Steiners“ und dem „Verein für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein E.V.)“ soll weiterbestehen.

In der folgenden Zeit geht es bei den Kontakten meist um die in Aussicht genommenen Lehrkräfte. Fritz Jaquet, Studienassessor, soll die künftige dritte Klasse übernehmen (er hat Staatsexamen in Biologie, Chemie und Geographie), war auf der Herbsttagung 1923 in Stuttgart, wünscht in Stuttgart zu hospitieren. Schebsch notiert auf dem Brief, er solle nach den Kohleferien kommen (Jaquet an den Verwaltungsrat Stuttgart, 14.2.29). Thea Achtnich will Fremdsprachenunterricht geben. Sie hat in Koblenz das Staatsexamen für Englisch und Französisch abgelegt, hat Aufenthalte in England und Frankreich und Unterrichtserfahrung vorzuweisen, und will eine (!) Woche in Stuttgart hospitieren (Achtnich an Gabert, 22.2.29).

Wie weit die Stuttgarter auf eine einzelne Gründerpersönlichkeit bauten geht u.a. daraus hervor, dass Frau Dr. Klein aufgefordert wird, an der Stuttgarter öffentlichen (27. Und 28. März) und der internen anschließenden Tagung teilzunehmen (14.3.29).

Der Briefwechsel bis zur Eröffnung der Schule, die von Klein dem Stuttgarter Verwaltungsrat mit Schreiben vom 15.4.29 angezeigt wird, lässt zunächst den Schluss zu, dass alles bis zur Gründung glatt gegangen sei. Von Klein wird jedoch berichtet, es sei wohl von behördlicher Seite alles geregelt gewesen, Hindernisse seien jedoch aus ganz anderer, unvermuteter Richtung aufgetaucht. Nach der Darstellung Kleins war einer der tragenden Lehrer der Stuttgarter Schule, Dr. von Baravalle so begeistert von der soliden Vorarbeit, dass er eine baldige Gründung befürwortete und selbst die Grüße des Stuttgarter Kollegiums bei den Feierlichkeiten überbringen wollte. Baravalle hatte in Dresden, wie erwähnt, Vorträge über Waldorfpädagogik gehalten, wodurch sich eine engere Beziehung zu der Dresdener Initiative ergeben hatte.

Es sei hier daran erinnert, dass seit 1925 die Zustimmung der Stuttgarter Schule die Vorbedingung einer Gründung war. Insofern ist der nun folgende Vorgang interessant, weil er zeigt, wie die Stuttgarter Schule ihr Mandat gegenüber anderen Schulen bzw. Neugründungen wahrnahm und wie deren Dictum beachtet oder umgangen wurde. Die oben erwähnte Formulierung aus Stuttgart, man könne einer Gründung nicht zuraten, die Verantwortung für eine Gründung müsse von den Dresdnern alleine getragen werden, ist jedoch ein Hinweis auf Differenzen, die sich zwischen Stuttgart und der Dresdner Initiative ergeben hatten.

Die Gründungsversammlung war für einen Zeitpunkt zwischen Weihnachten und Ostern 1929 anberaumt. 180 Eltern waren gewonnen, die ihre Kinder in die neue Schule schicken wollten, vorbereitende Vorträge von Dr. Caroline von Heydebrand, Dr. Eugen Kolisko, Dr. Walter Johannes Stein, Dr. Herbert Hahn, Dr. Hermann von Baravalle hatten stattgefunden, Mitarbeiter und künftige Kollegen waren gewonnen (Dr. Herbert Grohmann, Fritz Jaquet für das Kollegium) - die Gründungsversammlung war eröffnet. Als Vertreter des Stuttgarter Kollegiums war Baravalle anwesend. Als er gebeten wurde, die Grüße der Stuttgarter zu überbringen, sagte er, nach Kleins Darstellung nur einen einzigen Satz: „Die Waldorfschule muss von dieser Gründung abraten.“

Klein berichtet weiter: „Getümmel im Saal. Chaos! Monica von Miltitz springt geistesgegenwärtig auf einen Stuhl und ruft: „Dies ist ein Irrtum. In 14 Tagen treffen wir uns wieder und gründen die Schule.““. Die Erklärung für den peinlichen Vorgang wirft ein Licht auf die dreifache Problematik, in der Neugründungen damals standen. Einerseits mussten die Hürden genommen werden, die die staatliche Kultusbürokratie errichtete. Und das war in jener Zeit nicht einmal so schwierig. Schwieriger scheint die Überwindung innerer Hindernisse

gewesen zu sein. Da waren die Bedingungen, die die Stuttgarter Schule auf Grund ihres Mandates stellte, zu erfüllen. Und drittens konnte die Verflechtung mit der Anthroposophischen Gesellschaft Schwierigkeiten machen. Zu diesem Zeitpunkt waren es noch nicht die Richtungskämpfe in dieser, wie es später der Fall war, sondern vielmehr die Sorge um die Zersplitterung der Kräfte, wie sie in einem Zitat, von Klein wiedergegeben, sichtbar wird: „Die Außenburgen wachsen, und das Goetheanum ertrinkt.“

Klein und die Baronin Miltitz hatten nach diesem Eklat ein Gespräch mit Marie Steiner in Berlin, in dem letztere kommentarlos den Bericht anhörte, daraufhin aber Baravalle über Nacht noch auf ihre Kosten nach Berlin „bestellte“ und ihm klarmachte: „Ich finde, die Schule in Dresden muss gegründet werden.“ Als Klein und von Miltitz dann im Stuttgarter Kollegium anschließend vorsprachen, war dort die Meinung: „...die Schule in Dresden sollte gegründet werden.“ Aus diesem Vorgang geht zweierlei hervor: erstens gab es ganz offensichtlich neben den Befugnissen der Stuttgarter Schule noch einen starken Einfluss durch das Zentrum der Anthroposophischen Gesellschaft, in diesem Falle durch die Witwe Rudolf Steiners, an die man sich wenden konnte, wenn man mit den Stuttgartern nicht zurecht kam. Zweitens geht aus dem Bericht Kleins hervor, dass Baravalle wohl ohne Abstimmung mit seinem Kollegium gehandelt hat, und man, vorbehaltlich einer gewissen Skepsis, die man Kleins Bericht gegenüber haben sollte, daraus auf eine doch weitgehende Autonomie der vom Stuttgarter Kollegium beauftragten Handelnden schließen kann. Die Skepsis bezüglich Kleins Bericht ist dadurch angezeigt, dass sie selbst von der Zustimmung des ganzen Stuttgart Kollegiums spricht, andererseits dieses selbst sich von der Gründung, wie oben berichtet, weitgehend distanziert hat, was deutlich macht, dass das Vorgehen von Baravalle wohl keinesfalls so ganz einsam geplant gewesen war.

Die Beziehung zwischen den beiden Schulen im Spiegel der erhaltenen Korrespondenz scheint sich pragmatisch-positiv entwickelt zu haben, wenngleich sich kritische Töne bei Klein gegenüber den Stuttgartern hineinmischen. Um ein Thema kreist die Korrespondenz bis März 1933 fast ausschließlich: die Frage der Einstellung und Einarbeitung neuer Kollegen und das Problem der Genehmigung durch die Stuttgarter Schule.

Über die schon erwähnte Thea Achtnich wurde verhandelt. Von Erich Schwebsch wurde ein sehr skeptischer Brief an Frau Klein gerichtet mit der Frage, ob diese Persönlichkeit überhaupt tragfähig sei (2.3.29). Die Antwort Kleins (15.4.29) erfolgt bezeichnenderweise erst nach der Einstellung von Thea Achtnich, womit für Klein die Frage der Genehmigung durch Stuttgart erledigt ist. Allerdings könnten solche Fragen mündlich auf der internen

Ostertagung besprochen worden sein. Darauf wird aber von Klein kein Bezug genommen. Eine Kollegin für Eurythmie (Suse König) wird von Klein vorgeschlagen (15.4.29). Schwebsch verweist auf die Bedingung, dass zuvor Marie Steiner gefragt werden müsse. Ähnliches galt für ein Problem, das sich durch die Absicht ergab, den sog. Freien Religionsunterricht einzurichten. Hierüber hat sich offenbar in der Zusammenarbeit zwischen Klein und Eymann eine Differenz ergeben. Interessant an diesem nur durch einen Brief von Eymann dokumentierten Vorgang ist das Typische der Situation: ein Mitgründer (Vorstandsmitglied) macht eigene Vorstellungen zu einem Bereich künftiger Schulgestaltung und kollidiert mit Ansichten eines Gründungsmitgliedes, das in tragender Funktion dem Kollegium angehört. Während solche Situationen bis heute zu Keimen schwerer Existenzkrisen junger Waldorfschulen gehören, konnte hier der Konflikt offenbar bereinigt werden, obwohl sich Eymann nach Stuttgart um Hilfe wandte und sich damit den Vorwurf der Illoyalität zuziehen konnte. Besonders prekär ist dabei noch zusätzlich, dass hier einmal sog. „Gesellschaftsfragen“ berührt werden (d.h. Belange der Anthroposophischen Gesellschaft) und es überdies um den Ehemann von Frau Klein ging. In seinem Schreiben an Herrn Stockmeyer (14.4.28) berichtet Eymann, Frau Klein habe in einer Vorstandssitzung den Plan vorgelegt, Herrn Dr. Grohmann (Kollegiumsmitglied) und Herrn Klein (Pfarrer der Christengemeinschaft und Ehemann von Frau Klein) mit dem Freien Religionsunterricht zu betrauen. Eine „erregte Diskussion“ schloss sich an, die in Eymanns Augen deshalb noch besonders problematisch war, weil „zwei Vorstandsmitglieder keine Anthroposophen sind und keine Ahnung von Gesellschaftsdingen haben und daher darin, dass ein Pfarrer der Christengemeinschaft als „Lehrer“ den Freien Religionsunterricht erteilen soll, keinerlei Schwierigkeiten finden konnten.“

Eymann verweist darauf, dass neben dem Problem, dass Herr Klein kein Waldorflehrer sei, die Schulgesetzgebung Sachsens es verbiete, dass ein Geistlicher eine Schule betreue. Eymann schneidet noch ein Thema an, das zeigt, wie weit und von welcher Art Differenzen in der Dresdner Neugründung steckten: er selbst wünsche der Schule den endgültigen Namen „Rudolf Steiner-Schule“ zu geben, „Damit wäre der Außenwelt gegenüber das Ganze voll Klarheit hingestellt und könnte nicht verwischt und vertuscht werden und zum anderen würde dadurch m.E. die ganze Bewegung zusammengefasst und geschlossen nach außen auftreten. Gegen diesen Namen hätten sich aber schwere Bedenken erhoben und man habe als Übergangslösung den Namen „Freie Schule Dresden“ gewählt. Jetzt werde aber gegen den Namen „Rudolf Steiner-Schule“ Stimmung gemacht „und neuerdings heißt es sogar, dem Waldorfschulkollegium (d.h. dem Stuttgarter Kollegium) sei der Name

gleichgültig, ja man wünsche es nicht einmal, dass die Schule den Namen unseres Lehrers tragen solle. Hat das seine Richtigkeit und was für eine Meinung haben Sie persönlich...“

Interessant sind diese Äußerungen aus verschiedenen Gründen. Einmal wird hier sichtbar, wie bei der Schulgründung doch sehr heterogene Elemente mitgewirkt haben. Ein wichtiger Faktor war sicherlich Karl Eymann, der in seiner Buchhandlung die Geschäfte der Schule führte, Vorstandsmitglied war und übrigens später nach der Verbotszeit (noch 1940) in eigener Regie und unter seinem Namen Werke von Rudolf Steiner druckte. Er war wohl ein voll engagierter und bekennender Anthroposoph, der das Wort Steiners, sein Werk dürfe nicht von seinem Namen getrennt werden, ernst nahm. Dem stand ganz offensichtlich eine andere Tendenz gegenüber, die sich schon in den ersten Verlautbarungen der Gründungsinitiative bemerkbar gemacht hatte: nämlich den Zusammenhang der geplanten Schule mit der Anthroposophie und Rudolf Steiner in der Öffentlichkeit jedenfalls nicht zu deutlich werden zu lassen. Die erwähnten Formulierungen (man sei bemüht, „möglichst Nicht-Anthroposophen in den Vorstand zu bringen“ u.ä. - s.o., S. ...) erhalten so ihre Bedeutung. Es kollidierten hier der Wunsch, die Verbindung der Waldorfpädagogik mit der Anthroposophie deutlich in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen mit dem Bemühen, diplomatisch praktischen Erfolg mit der Idee zu haben, ohne die enge Bindung nach außen allzudeutlich zu machen, ohne aber auch sich etwa davon zu distanzieren. Denn immerhin wurden ja die öffentlichen Vorträge organisiert, deren Redner klar für diese Verbindung standen. Noch ein Schlaglicht fällt auf diese scheinbar harmlose Geschichte, wenn man bedenkt, dass später in der Zeit des Nationalsozialismus die Anpassungsfähigkeit der Dresdner Schule über das Maß dessen hinausging, was die meisten anderen Waldorfschulen noch für tolerierbar hielten.

Die Antwort aus Stuttgart bezüglich des Freien Religionsunterrichtes erfolgte durch Herbert Hahn (4.5.29), der empfiehlt, sich direkt an den Dornacher Vorstand (der Anthroposophischen Gesellschaft) zu wenden. Damit zogen sich die Stuttgarter aus dieser heiklen Affäre heraus. Aus der (Lehrerliste, die in dem Gedenkheft von 1980 veröffentlicht wurde, geht hervor, dass Herr Klein wohl nicht Religionslehrer geworden ist und die Frage des Schulnamens auch im Sinne von Eymann entschieden wurde, denn im „Jahresbericht der Freien Schule Dresden 1930/31“ wird bekannt gegeben: „Am 1. Januar 1932 wird die Freie Schule Dresden den Namen führen: Rudolf Steiner-Schule Dresden. Einheitliche Volks- und höhere Schule“. Ob da schließlich ein Votum der Stuttgarter Schule mit ausschlaggebend war, geht aus der erhaltenen Korrespondenz nicht hervor. Anscheinend wurde eine größere Krise oder womöglich drohende Spaltung mit diesen Ergebnissen in dem Kreis der

Dresdener Schulgründer vermieden. Eine Klippe, die wie aus der Darstellung anderer Schulgründungen hervorgeht, hier gut umschiffen wurde.

Die weiteren Kontakte mit der Stuttgarter Schule beschränken sich auf Fragen der Beurteilung, Einarbeitung und Genehmigung von Lehrern, Bitten um Nennung von in Frage kommenden Persönlichkeiten für verschiedene Fächer. In diesem Zusammenhang richtet man gelegentlich Ergebenheitsadressen an die Stuttgarter: „Sie wissen doch, dass das Kollegium der Dresdner Schule ganz und gar geschlossen hinter der Waldorfschule steht...“ - so Klein an Schwebsch (16.9.30).

Bezüglich Fräulein Roller und Herrn Leupold hatte Gerbert Grohmann in Stuttgart angefragt, ob Stuttgart auch ohne deren Vorstellung in Stuttgart mit einer Einstellung einverstanden wären (Schwebsch an das Lehrerkollegium in Dresden z.H. Herrn Dr. Grohmann, 20.12.29). Schwebsch antwortet etwas pikiert und dabei peinlich vorsichtig, man habe über diese Persönlichkeiten kein Urteil, eine Einstellung würde somit „ganz Ihre Verantwortung“ sein, er hoffe, dass man darin keine „Tyrannei“ sehen werde und fügt an, in Zukunft müsse darauf gesehen werden, möglichst gründlich in die Pädagogik Rudolf Steiners eingearbeitete Lehrer zu bekommen. Diese Mahnung wird gelegentlich wiederholt: „Es wird allerdings von Jahr zu Jahr mehr darauf ankommen, dass der Nachwuchs unserer Schulen eben durch das Seminar geht und die Lehrer der Waldorfschule werden von Jahr zu Jahr wegen der steigenden Überlastung immer weniger in der Lage sein, eine sog. Schnellausbildung durch Hospitationen vorzunehmen.“ (Schwebsch an Klein, 13.9.30). Die Stuttgarter Schule fühlte sich also immer noch als Wächterin über die Verankerung der neuen Kollegen an den neuen Schulen in den geistigen Grundlagen der Waldorfpädagogik und versuchte, keine Lässigkeit in diesem Punkte aufkommen zu lassen.

Die in der Korrespondenz angesprochenen Persönlichkeiten waren: Käthe Richter, Herr Larenz, Thea Achtnich (Schwebsch: „Ich kann sie von mir aus nur wärmstens empfehlen.“ 15.4.29), Otto Geiler, Elisabeth Klein, (?) Höppner, Fritz Jaquet, Suse König, Meta Roller, Herr Leupold (Zweigleiter Dresden), Siegfried Berndt, Milli Körner, Frl. Fuchs, Herr Waeber am Seminar Stuttgart, Helmuth Gurlitt, Herr Wiechert, Herr van Eck, Herr Studienassessor Autenrieth, Frl. Heidi Gertz, Frl. Andresen, Dr. Engelhard - diese wurden bis 1933 besprochen. Später noch nach einer großen zeitlichen Lücke von März 1933 bis Anfang 1939 folgen noch einige kurze Bemerkungen wegen der Übersiedlung von Stuttgarter Kollegen nach Dresden (also nach der Schließung der Stuttgarter Schule). Bis Anfang 1933 wurde zwischen Dresden und Stuttgart über insgesamt etwa 21 Lehrer

verhandelt. Dabei haben die Stuttgarter vielfach sorgfältige Charakteristiken der ihnen bekannten Persönlichkeiten beigelegt.

In einem Falle (Leupold) kam es dabei zu unmutsvollen Äußerungen seitens Frau Dr. Klein. Herr Leupold muss wohl einige unerfreuliche Gespräche am Seminar in Stuttgart gehabt haben. Daraufhin schreibt Frau Dr. Klein nach Stuttgart (an Stockmeyer, Dok. 3643, 1.12.30): „Sie haben ja sicher erfahren, dass wir Herrn Leupold als Klassenlehrer für das neue Schuljahr gewählt haben. Da ja Herr Dr. Steiner bestimmt hat, dass das Kollegium der Waldorfschule in Stuttgart das letzte Wort über die Anstellung spricht und wir uns in allem an das halten wollen, was er gewünscht hat, so pflegen wir jeder solchen Mitteilung die Bitte um Rückäußerung und Bestätigung von Seiten der Waldorfschule hinzuzufügen.“ Die Kontrollfunktion oder Beaufsichtigung der Neugründungen durch Stuttgart wurde also nur deshalb nicht missachtet, weil hier noch die Autorität des Begründers der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik wirkte und anerkannt war. Die Stuttgarter Schule jedenfalls konnte als solche nicht auf eine freiwillig akzeptierte Autorität zählen. Das wird noch deutlicher in den folgenden Sätzen des Schreibens, in denen Kritik und ein unmissverständliches Infragestellen dieser Autorität zum Ausdruck kommt: „Ich glaube, dass die ganze Einrichtung einer gründlichen Besprechung auf der ersehnten internen Tagung bedarf. Von beiden Seiten, der Waldorfschule und den Tochterschulen liegen objektive Schwierigkeiten vor. Auf unsere Anfragen war die Waldorfschule sehr selten in der Lage, uns eine geeignete Persönlichkeit aus dem Seminar zu schicken. Und wenn wir selber jemand ans Seminar schicken, den wir aus der Arbeit unserer Stadt heraus haben, liegen meist die Verhältnisse so, dass die volle Ausbildung nicht möglich ist. Bis beides sich geändert haben kann, muss man wohl über jeden einzelnen Fall eine möglichst gute Verständigung suchen.“ Im Falle Leupold macht Frau Dr. Klein geltend, dass man über ihn ja in Dresden ein weit besseres Urteil habe, als es einige Waldorflehrer im Lauf einiger Monate gewinnen können.“ Der Brief schließt dann mit einem Satz, der es den Stuttgartern schwergemacht haben dürfte, etwaige Einwände noch geltend zu machen, und der das durchaus gut entwickelte Selbstbewusstsein des Dresdner Kollegiums zeigt: „Nach Rücksprache mit der Konferenz soll ich noch einmal betonen, falls das aus dem bisherigen Briefwechsel nicht genügend klar hervorgegangen sein sollte, dass wir fest entschlossen sind, Herrn Leupold an Ostern anzustellen, falls nicht Einwände von dem Kollegium der Waldorfschule erhoben werden, was wir jedoch nicht befürchten. In diesem Brief wird noch eine Handhabe der Stuttgart Schule sichtbar, die die anderen Schulen in eine zusätzliche Abhängigkeit brachte, deutlich. Die Stuttgart Schule verwaltete noch immer die

nichtgedruckten pädagogischen Kurse Steiners. Diese konnten neuen Kollegen nur mit Genehmigung ausgehändigt werden. Daher schreibt Frau Dr. Klein: „Herr Leupold wird doch hoffentlich vor dem Beginn seiner Arbeit hier die Kurse lesen können, weil in der Anfangsarbeit in der Klasse viel weniger Zeit ist.“

Der Aufbau der Dresdener Schule vollzog sich rasch. Am 15.4.29 teilt Frau Dr. Klein dem Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule mit, die Schule habe begonnen mit 65 Kindern. Diese verteilten sich auf drei Klassen, in denen sieben Lehrer arbeiteten, drei als Klassenlehrer⁶⁹¹, die anderen als Lehrer für neue Sprachen⁶⁹², für Handarbeit⁶⁹³, Eurythmie⁶⁹⁴. Zu Beginn des Schuljahres 1930/31⁶⁹⁵ sind es schon 206 Schüler in 5 Klassen, die von 9 Lehrern unterrichtet werden. Zusätzlich war wohl von Anfang an ein Schularzt dabei⁶⁹⁶. Die Angaben des Jahresberichtes 1930/31: Ostern 1931 (incl. der neuen 1. Klasse) 250 Kinder, 6 Klassen, 12 Lehrer. Die weitere Entwicklung der Schule zeigt einen Anstieg der Schülerzahlen bis zum Schuljahr 1934/35 auf 341 und 9 Klassen. Das war der Höhepunkt der gleichmäßigen Entwicklung, die dann durch Maßnahmen der NS-Behörden gebremst wurde.

Interessant ist die in dem Bericht enthaltene Aufschlüsselung der Schulgeldbeiträge. 35.- RM waren der Richtsatz (hier müsste eine Bemerkung hinein über die wirtschaftliche Lage allgemein in dieser Zeit und die durchschnittlichen Einkommen). Die Zahlen geben Aufschluss über das soziale Engagement der Schule und ihre Akzeptanz bei Eltern und Gönnern.

Mehr als 35.- RM zahlten	3 = 1,2%
35.- RM	48 = 19,2%
20.- RM	78 = 31,2%
10.- RM	66 = 26,4%
weniger als 10.- RM	55 = 22,0%

Damit zahlten fast 80% nicht den vollen Beitrag. Dies wurde u.a. dadurch ermöglicht, dass die Gehälter der Lehrer (nach Aussage des Berichtes) nur 85% der Gehälter anderer Waldorfschulen betrug, dass von einigen Eltern mehr als das geforderte Schulgeld gezahlt

⁶⁹¹ Elisabeth Klein 1. Klasse und Freier Religionsunterricht, Gerbert Grohmann 2. Klasse und Freier Religionsunterricht, Fritz Jaquet 3. Klasse;

⁶⁹² Thea Achtnich, auch Freier Religionsunterricht;

⁶⁹³ Caroline Grohmann, mit Geigen;

⁶⁹⁴ Käthe Fischer-Grohmann, mit Musik, und Suse König;

⁶⁹⁵ Mitteilung vom 16.9.1930, ABWS.

wurde und dass die Mitgliederzahl des Schulvereins auf 321 gestiegen war (Mitgliedsbeitrag mtl. 1.-RM) und davon 110 keine Kinder an der Schule hatten.

Der Berichtszeitraum umfasste 15 Monate. Dabei lagen

die Schul- und Vereinsbeiträge bei 61 553,29 RM

die Spenden bei 3 732,18 RM

was einen Spendenquotienten (Relation der Spenden zu den regulären Einnahmen) von 0,06 ausmacht.

Eine handschriftliche Statistik liegt im Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen vor, die Aufschluss über die soziale Zusammensetzung der Elternschaft etc. gibt. Sie bezieht sich auf das Schuljahr 1933/34. Danach haben sich die Zahlen gegenüber 1930/31 so verändert, dass für noch weniger Kinder der volle Richtsatz gezahlt wurde (17,5%), dafür die Wenigzahler (weniger als 10.- RM) zurückgegangen sind (auf 9,9%).

Als Berufe der Eltern werden angeführt:

2 Rittergutsbesitzer
 6 Großbetriebsinhaber
 12 Inhaber kleinerer Geschäfte
 36 kaufmännische Angestellte
 8 Offiziere
 11 Künstler
 1 Pfarrer
 8 Lehrer
 26 freie Berufe (Architekten, Ärzte etc.)
 22 höhere Angestellte und Beamte
 30 mittlere Angestellte und Beamte
 17 + 15 untere Angestellte und Beamte + Arbeiter
 29 Handwerker
 1 Kriegsinvalid

Daraus geht hervor, dass besonders Freiberufler und der Mittelstand in der Schule vertreten, Arbeiter deutlich unterrepräsentiert waren.

Die Gehälter der Lehrer waren folgendermaßen zusammengesetzt:

Ledige erhielten 200.- RM; Verheiratete RM 230; die Kinderzulage für 1 Kind betrug 30 RM, für ein zweites Kind 25, für weitere je 20 RM. Ein Vermerk weist daraufhin, dass alle Gehälter zum 1.2. (1934) um 10% gekürzt wurden

Interessant sind noch Angaben über die Religionszugehörigkeit der Kinder: von 306 Kindern waren 170 evangelisch, 133 „überkonfessionell“ und 3 jüdisch.

⁶⁹⁶ Dr. Kurt Magerstädt.

Ganz offensichtlich war die Entwicklung der Dresdner Schule bis zum Jahre 1933 im wesentlichen problemlos verlaufen. Wenngleich sie, wie alle Waldorfschulen in dieser Zeit, keine staatlichen und - im Gegensatz zu etwa der Stuttgarter Schule - auch keine kommunalen Zuschüsse bekam, konnte sie sich finanziell über Wasser halten - allerdings auf Kosten der Lehrergehälter, die keinen Vergleich mit den staatlichen aushielten (dazu ein paar Zahlen), die sogar unter denen einiger Waldorfschulen jener Zeit lagen. Von irgendwelchen Schwierigkeiten mit Behörden ist kaum die Rede. Nur einmal, als es um die Einstellung eines Musiklehrers ging, heißt es, der in Stuttgart ausgebildete Lehrer käme nicht mehr in Frage, weil die Behörden nur einen Sachsen akzeptieren würden. Dies hing nach Aussage von Frau Dr. Klein damit zusammen, dass damals (1931) viele Musiklehrer in Sachsen ihre Stellung verloren hatten - Preußen habe allen Sachsen gekündigt, in den „letzten 14 Tagen“ (August-September 1931) allein 1100. Abgesehen von dieser kleinen Komplikation aber mag die Tatsache bei den Behörden förderlich gewesen sein, dass hier eine Institution gegründet worden war, die in den Zeiten schwerer wirtschaftlicher Depression und hoher Arbeitslosigkeit überhaupt noch Einstellungen vornahm.

Wirtschaftlich betrachtet grenzt es schon an ein Wunder, dass es gerade in einer solchen Zeit gelang, ein kleines Unternehmen mit einer Bilanzsumme von immerhin 75.031,97 RM auf der Einnahmen- und 79.915,71 RM auf der Ausgabenseite ohne staatliche Hilfe aus dem Nichts aufzubauen.

Kleine Reibereien mit der Stuttgarter Schule bedeuteten dennoch nicht, dass die Rolle Stuttgarts als zentrale und übergeordnete Instanz entscheidend in Frage gestellt wurde. Vielmehr fand man einen Weg, ein Höchstmaß an Selbständigkeit zu erhalten und zu wahren, ohne deshalb einen wirklichen Konflikt einzugehen. Dazu trug die Stuttgarter Schule allerdings wesentlich bei, indem sie gegenüber den Dresdnern die Verantwortung ablehnte, zugleich aber die Aufsichtsfunktion praktisch zumindest in Personalfragen beibehielt. Dieser modus vivendi wurde beiderseits, wenn auch mit etwas Zähneknirschen, akzeptiert und ermöglichte die Entwicklung der Schule in Dresden einerseits in dem anthroposophischen Umfeld, andererseits wird die Funktion der Stuttgarter Schule als Repräsentantin einer erfolgreich arbeitenden Verwirklichung der Steinerschen Ideen bei den Behörden vermutlich auch eine positive Rolle gespielt haben, wie bei anderen Gründungen auch.

Ein gravierender Einschnitt war durch die „Machtergreifung“ für die Entwicklung der Schule eingetreten. Von nun an geht es nicht mehr um den „natürlichen“ Aufbau, sondern

gegenüber den Behörden um die Sicherung des Überlebens. Hier spielte Frau Dr. Klein eine in der ganzen jungen Schulbewegung einzigartige Rolle. Das Verhältnis zu der Stuttgarter Mutterschule veränderte sich dadurch ebenfalls drastisch. Bis heute spielt die Entwicklung der Dresdner Schule in dieser Phase eine besondere Rolle in der Beurteilung des Verhaltens der Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus. Für Kritiker gilt sie geradezu als Musterbeispiel von Anpassung und faulen moralischen Kompromissen. Auch innerhalb der Waldorfschulbewegung war und ist das Verhalten der Dresdener Schule, sprich von Frau Dr. Klein, umstritten.

Folgt man der in Stuttgart erhaltenen Korrespondenz, so zeigt sich die Wirkung der neuen Verhältnisse prompt: es gibt keine Verständigung über personelle Fragen mehr, das Thema wird nicht mehr berührt. Schon früh zeigt sich bei Frau Dr. Klein die Linie, die sie später in den Verhandlungen mit den Nationalsozialisten verfolgen sollte. Am 31.3.1933 schreibt sie nach Stuttgart. Inzwischen hatte eine Beratung der Waldorfschulen in Berlin darüber stattgefunden, wie man in der neuen Situation agieren sollte. Herr Leupold war als Vertreter der Dresdner Schule dort. Die Linie, auf die man sich in Berlin geeinigt hat, wird von Frau Dr. Klein so wiedergegeben: es werde angestrebt, „dass man in vollkommenster Ruhe und Gelassenheit, ohne unnötige Fragen und Unsicherheiten sich der geänderten politischen Situation gegenüber verhält.“ Dieser Meinung schließe man sich an. Ihr eigenes Credo formuliert sie anschließend. Es sei ausführlich zitiert, weil die Grundeinstellung von Frau Dr. Klein sichtbar wird, die ihr weiteres Verhalten gegenüber den Nationalsozialisten bestimmen wird.

„Wir treten aber an Sie (das Stuttgarter Kollegium) mit einem anderen Vorschlag heran. Im Sinne des Nationalsozialismus liegt es, die Entscheidung der Erziehungs- und Unterrichtsfragen im Reiche zu vereinheitlichen und in Berlin zu zentralisieren. Das wird einen Schritt notwendig machen: So ähnlich, wie es bisher in den einzelnen Ländern unsere Aufgabe war, über Paragraphen hinweg konkrete menschliche Beziehungen und Aussprachen auf der Grundlage des freien Urteilens mit den Regierungsvertretern zu ermöglichen, die Vertrauen zu den Menschen, die an den Schulen arbeiten, schaffen konnten, so wird es jetzt die Aufgabe sein, an die Menschen, die von Berlin aus das pädagogische Schicksal Deutschlands bestimmen werden, heranzutreten. Man darf sich der Tatsache nicht verschließen, dass zahlreiche unwahre Gerüchte über Anthroposophie und Pädagogik im Umlauf sind, die Kraft haben. Ein wahres, herzhaftes Gespräch von Mensch zu Mensch wird allen diesen die Spitze abzubrechen vermögen. Solange nicht andere Erfahrungen vorliegen, hat man die Pflicht vorauszusetzen, dass man an den entscheidenden

Stellen nicht nur vorgefassten Meinungen, sondern Menschen, die den Willen haben, sich zu orientieren, begegnet wird. Man kann von diesen Persönlichkeiten kaum erwarten, dass sie durch die Literatur über die Grundlagen der Pädagogik Rudolf Steiners im Bilde sind. Wir haben aber die Aufgabe, alles zu tun, was in menschlichen Kräften liegt, um diesen Persönlichkeiten zu wahrhaftigen Urteilsbildungen über die Pädagogik Rudolf Steiners zu verhelfen. Etwas anderes ist es, durch gesuchte oder vorhandene Beziehungen, die Urteilsbildung dieser Kreise beeinflussen zu wollen - dies würden wir für weniger gut halten - und etwas anderes den geraden Weg von Mensch zu Mensch zu suchen. Es ist weniger schwierig, als man sich manchmal vorstellt, die Möglichkeit einer solchen Aussprache zu erwirken. Geschichtlich gesehen scheint es uns so, dass diese Aufgabe zunächst den Vertretern der Waldorfschule in Stuttgart zukommt. Über die Wahl der geeigneten Persönlichkeiten könnte man sich vielleicht gemeinsam einig werden. Es könnte auch von der einen oder anderen Schule ein Vertreter mitgehen. Nur nicht zu viele. Wir stellen also den Antrag, einen solchen Besuch in Berlin vorzubereiten und nicht zu lange zu zögern.“ Unterzeichnet wurde der Brief „Für das Kollegium der Rudolf Steiner-Schule Dresden, Dr. E. Klein, Theodor Leupold.

Tatsächlich waren schon im Februar nach der „Machergreifung“ Verleumdungskampagnen gegen die Anthroposophen im Gange. Zugleich waren die Anthroposophen bemüht, sich gegen die Vorwürfe, die erhoben wurden zu verteidigen. Es wurde aber deutlich, dass damit auch Gefahren verbunden waren und Vorsicht geboten war. Noch stärker als hier stellte sich den Schulen in dieser Situation die Frage, ob sie sich in irgendeiner Weise offen mit der neuen politischen Situation auseinandersetzen sollten. Da viele der prominenten Waldorflehrer zugleich hervorragende Vertreter der Anthroposophie waren, wurde das Problem noch komplizierter. So war der Stuttgarter Lehrer Alexander Strakosch auch Mitglied des Vorstandes der Deutschen (anthroposophischen) Landesgesellschaft. Er äußerte schon früh seine entschiedene Ablehnung des neuen Regimes (er war väterlicher- und mütterlicherseits Jude), mahnte aber zugleich zur Vorsicht und wies auf „schlimme Folgen“ hin, die ein zu forsches Auftreten „für die ganze Bewegung“ haben könne. Ein anderer wichtiger Vertreter der Stuttgarter Schule, Dr. Walter Johannes Stein, hatte sich in der Öffentlichkeit wohl eher positiv verlauten lassen, wie aus einem Bericht des Liegnitzer Tagblattes vom 25. März über einen Vortrag von Stein hervorgeht. Hinzu kam noch, dass auf Grund der Angriffe auch die Dornacher Leitung der Anthroposophischen Gesellschaft publizistisch in die Auseinandersetzungen eingriff. Damit war die Gefahr gegeben, dass die Schulen in diese Auseinandersetzungen hineingezogen- und schließlich das Schicksal der

Anthroposophischen Gesellschaft würden teilen müssen, wie immer es sich gestalten würde. In der nun beginnenden Phase Geschichte der Waldorfschulbewegung zeigt sich schon zu Anfang eine etwas unklare Differenzierung: wie aus dem zitierten Brief hervorgeht, strebte die Dresdner Schule bzw. Frau Dr. Klein an, durch menschliche Kontakte ihre Stellung zu sichern, durch das Werben um Verständnis auch unter dem neuen Regime die Arbeitsmöglichkeiten zu erhalten. Keinesfalls geht aus dem Brief eine ideologische Nähe oder Sympathie zu den neuen Machthabern hervor, eher schon eine Verkennung des wahren Charakters der nationalsozialistischen Bestrebungen, man kann durchaus auch von Illusionen sprechen. In einer Stellungnahme zu den Forschungen Achim Leschinskys zu Beginn der achtziger Jahre haben Vertreter der Waldorfschulbewegung die Motive und Verhaltenstendenzen der im „Dritten Reich“ bestehenden Waldorfschulen analysiert und typisiert. Sie kamen dabei zu dem Ergebnis, es habe zwei typische Richtungen gegeben. Die eine ist dadurch charakterisiert, dass ihre Vertreter von Anfang an dem Nationalsozialismus kritisch-ablehnend gegenüberstanden. Diese sahen in der Vereidigung der Lehrer auf den „Führer“ schon die „Grenze des Erträglichen“ überschritten und schlossen ihre Schulen, bevor die Zwangsschließung verordnet wurde (Hamburg-Altona und Berlin 1938). Die andere Gruppierung versuchte - wenn auch mit Kompromissen - den Erhalt ihrer Schulen zu erreichen. Dies, wie bemerkt wird, ohne sich allerdings mit der NS-Ideologie zu identifizieren. Dies wird auch für die Vertreterin der Dresdner Schule, Frau Dr. Klein geltend gemacht, die freilich am weitesten „in die formale Nähe des Nationalsozialismus gelangt“ sei.

Ob diese Beurteilung so zutrifft, soll an anderer Stelle erörtert werden (Teil IV).

Deutlich zeichnet sich in der akribisch recherchierten Darstellung Werners ab, dass Frau Dr. Klein, zum mindesten was die Kontakte zu einigen Vertretern des Regimes betrifft (evtl. gemeinsam mit dem Vertreter der Hannoveraner Schule René Maikowski), am engsten mit dem System in Berührung kam.

Aus dem oben zitierten Schreiben geht hervor, dass Frau Dr. Klein jedenfalls von vorneherein diesen Weg zu gehen beabsichtigte. Die dokumentarisch erfassbaren Tatsachen zeigen, dass sie diesen Weg bis zur Schließung der Schule verhältnismäßig erfolgreich gegangen ist, lassen aber nirgendwo den Schluss zu, sie hätte in Bezug auf ihre Motive, ideell eine Nähe zum Nationalsozialismus gezeigt.

Die Waldorfschulen waren schon bald nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten unter Druck geraten. Die Gleichschaltungswelle hatte ja innerhalb des

ersten halben Jahres schon alle wesentlichen Machtfaktoren, von denen politisch Gefahr drohen konnte, beseitigt, gleichgeschaltet - bis hin zu solch peripheren Bereichen wie den Kleingartenvereinen.⁶⁹⁷ Dass mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom April 1933 diese Welle auch als „Säuberung“ durch die kulturellen Institutionen fegte soweit sie von einiger Bedeutung für den neuen Staat waren, ist konsequent. Die Anthroposophen und die Waldorfschulen als verschwindende Minderheiten konnten erst einmal ignoriert werden, da sie erklärt unpolitisch waren und keinerlei Gefahr für das Regime darstellten. Dies ist einer der Gründe, warum sich die Waldorfschulen verhältnismäßig lange halten konnten. Wenn man in Betracht zieht, mit welcher Wucht die Gleichschaltungswelle etwa die Gewerkschaftsbewegung zerschlug, wird man nicht zweifeln, dass bei entsprechendem Willen die Waldorfschulen sofort verschwunden wären. Andererseits hatten die Behörden mit ihnen zu tun, da sie auch nach der Weimarer Verfassung der Staatsaufsicht unterstanden und überdies ideologische Freiräume prinzipiell den Intentionen des Regimes widersprachen. Zudem war Überzeugung der Nationalsozialisten: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“.⁶⁹⁸ In den Waldorfschulen war Jugend 1933 immerhin mit etwa 3 130 Schülern vertreten. Dresden war mit 306 Schülern eine Waldorfschule von mittlerer Größe, Stuttgart mit fast 1000 die größte. So kam es schon 1933 zu vereinzelt Attacken gegen Waldorfschulen. Stuttgart war sicherlich schon wegen seiner Größe und Rolle als Mutterschule exponiert. Dresden wohl dadurch, dass die NS-Behörden in Sachsen besonders früh und besonders rücksichtslos gegen Beamte und Lehrer vorgingen.

Die Geschichte der Verhandlungen um die Erhaltung der Dresdner Schule ist im Weiteren eng verflochten mit den Bemühungen der Waldorfschulen insgesamt, ihre Existenz unter dem nationalsozialistischen Regime zu sichern. Diese werden im nächsten Kapitel ausführlich behandelt. Hier sollen nur die Vorgänge, soweit sie die Dresdner Aktivitäten betreffen, zur Sprache kommen.

Nach Frau Dr. Klein⁶⁹⁹ wurde das erste Verbot gegen eine Waldorfschule so auch gegenüber Dresden ausgesprochen. (Widerspruch: s. WERNER⁷⁰⁰; dem zu Folge war die erste Schule Hannover, die mit Schließung bedroht wurde).

Aus einem Bericht von Frau Dr. Klein geht hervor, dass es schon am 3.02.33 eine Ministerialverordnung gegeben hatte, in der eine Reihe von Maßgaben enthalten ist, die eine

⁶⁹⁷ THAMER 1986, S. 299.

⁶⁹⁸ THAMER 1986, S. 400.

⁶⁹⁹ ELISABETH KLEIN *Begegnungen. Mitteilenswertes aus meinem Leben*. Freiburg i.Br. 1978, S. 72.

gewisse Einengung bedeuteten, jedoch nur z.T. realisiert wurden, da der derzeitige Volksbildungsminister Dr. Hartnacke wohlwollend einige besonders problematische Punkte nicht in Kraft treten ließ. Zwar sind aus den aufgeführten Forderungen noch keine ideologischen Argumente erkennbar, doch gab es um Fragen der Lehrereinstellung (Anerkennung und Genehmigung) sowie um den Einsatzbereich einiger Lehrer ein zähes Ringen. So wurde z.B. gegenüber Frau Achtnich, einer tragenden Kraft in der Schule, ein Unterrichtsverbot ausgesprochen wegen „Doppelverdienerschaft“ - sie hätte 3 Kinder und damit andere Pflichten zu erfüllen...Desweiteren ergab sich eine Auseinandersetzung mit den Behörden um den Freien Religionsunterricht (hier als „christlich-überkonfessioneller Unterricht bezeichnet). Wie Frau Dr. Klein berichtet, fand sie bei den höheren Stellen immer gutes menschliches Verständnis, doch seien die beigeordneten Behörden nicht zu gewinnen gewesen. Ihre Empfehlung: man solle Kontakte zu den zentralen Stellen suchen, bei denen die Reichs-Schulgesetzgebung vorbereitet werde und dort die Verankerung „unserer Schulart“ erreichen, dann wären „all die formalen Hemmungen mit einem Schlage beseitigt, die uns hier in Sachsen über Gebühr Zeit und Kraft von unserem pädagogischen Wirken abziehen.“

Eine Androhung zur Schulschließung bezieht sich nur auf die Einhaltung formaler Kriterien bezüglich des fachlichen Lehrereinsatzes.

In der nun folgenden Zeit des Kampfes um die Weiterexistenz der Waldorfschulen spielte Frau Dr. Klein eine herausragende Rolle

. Zunächst hatten die Waldorfschulen eine gemeinsame Linie verfolgt, die dem oben erwähnten Vorschlag von Frau Dr. Klein entsprach: nämlich den Zentralisierungstendenzen des Staates gerecht zu werden, indem man versuchte, mit einer Stimme zu sprechen und zu den zentralen Organen vorzudringen. Ein wichtiger Schritt war die Bildung des „Reichsverbandes der Waldorfschulen“ am 10. Mai 1933, der kurze Zeit später in „Bund der Waldorfschulen“ umbenannt wurde. Damit wurde man der Forderung nach „Gleichschaltung“ gerecht und konnte schließlich im August 1933 den Beitritt des „Bundes“ und damit aller acht Waldorfschulen in den NSLB erreichen. Die Dresdner Schule war zunächst in das Vorgehen des „Bundes“ eingebunden und teilte das Schicksal der übrigen Schulen (s. Teil IV). Später ging sie einen Sonderweg.

⁷⁰⁰ WERNER 1999, S. 82.

4.3.3. Hannover

Die Hannoveraner Schulgeschichte⁷⁰¹ weist eine Besonderheit auf, die im Bereich der deutschen Waldorfschulbewegung einmalig ist – nicht allerdings in Bezug auf die internationale Schulbewegung. Eine Lehrerin in einer Volksschule (Mathilde Hoyer) wollte eine Klasse im Rahmen dieser Schule nach Methodik und Lehrplan der Waldorfpädagogik führen.⁷⁰² Der zuständige Schulrat stimmte zu und Hoyer gelang es, Eltern für das Projekt einer Waldorfklasse zu begeistern.⁷⁰³ Sie durfte einen Elternabend zu diesem Zweck organisieren und bekam in Aussicht gestellt, das Projekt für einige Jahre durchführen zu dürfen. Sogar Eurythmie-Unterricht sollte möglich sein. Das forsche Vorgehen jenes Schulrats bekam allerdings einen Dämpfer, die Erlaubnis wurde zurückgezogen.⁷⁰⁴ Daraufhin, so wird berichtet, legten 60 Eltern Protest ein. Um der Sache mehr Schwung zu verleihen, erfolgt – wie in allen anderen Initiativen auch – die Bitte an die Stuttgarter Schule, zur Unterstützung Redner nach Hannover zu schicken, um dort die Stimmung für Waldorfpädagogik sowohl bei Eltern als auch bei den Behörden positiv zu beeinflussen, eine „Bresche für die Waldorfpädagogik zu schlagen“. Aus Stuttgart erfolgt die Zusage.⁷⁰⁵ Die Stuttgarter begrüßen das Unternehmen „ganz herzlich“. Unterstützung bei den Behörden könne jedoch nicht gegeben werden. Frau Hoyer solle die Sache ganz alleine durchführen: „Ich bitte Sie also, führen Sie die Angelegenheit ganz als Ihre eigene weiter ...“ Man sehe aber, dass sie eine wichtige Aufgabe ergriffen habe.

Der Fortgang zeigt, dass es Hoyer gelungen ist, die Elternschaft tatsächlich zu engagiertem Agieren zu bringen: diese gründen von sich aus eine „Vereinigung zur Einführung der Waldorf-Pädagogik in Hannover“.⁷⁰⁶ Hoyer betont, dies sei eine eigene Initiative der Eltern gewesen. Schon am 5.9.1926 schreibt der Vorsitzende der Vereinigung nach Stuttgart mit

⁷⁰¹ s. zur Gründungsgeschichte bis zur Schließung Ostern 1938 *50 Jahre Freie Waldorfschule Hannover*. Verschiedene Autoren. In: *Erziehungskunst* 1977, H. 9.

⁷⁰² solche Versuche mit reformpädagogischen Ansätzen innerhalb staatlicher Schulen waren kein Einzelfall; dazu Vgl. BRUNO SCHONIG: *Reformpädagogik im Prozess Berliner Schulereform 1923-1933: Das Beispiel des Rektors Willy Gensch an der 3. Gemeindeschule in Berlin Friedrichshain*, in: PETER DREWEK et al. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim 1995; S. 117-143; DIETMAR HAUBFLEISCH: *Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven*. Aus: *Die Reform des Bildungswesens im Ost- Westdialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*. Frankfurt a.M. 1994, S. 117-132.

⁷⁰³ dies geht aus einem Brief von Mathilde Hoyer an E.A.K. Stockmeyer von der Stuttgarter Schule vom 23.3.1926, ABWS 3.4.001 hervor.

⁷⁰⁴ Schreiben aus Hannover, Abschrift, ohne Namen vom 17.4.1926, ABWS 3.4.005.

⁷⁰⁵ Schreiben Stockmeyer an Hoyer vom 7.5.1926, ABWS 3.4.007.

⁷⁰⁶ Bericht von Hoyer an Stockmeyer vom 1.9.1926, ABWS 3.4.009. Federführend der Vorsitzende Theo Bertram.

entsprechendem gedrucktem Briefkopf⁷⁰⁷, stellt die Initiative der Stuttgarter Schule vor und erbittet Erfahrungen, Richtlinien und Literaturhinweise. Die Vereinigung hat schon 120 Mitglieder. Die Stuttgarter geben ihrer Freude über die Tatkraft der Initiative Ausdruck, weisen aber vorsorglich schon auf die Notwendigkeit gemeinsamer Besprechungen hin „wegen der organisatorischen Einheitlichkeit“.⁷⁰⁸ Die auch in Hannover vertretene Anthroposophische Gesellschaft kommt zunächst nur dadurch ins Spiel, dass anstelle von Literaturangaben auf die im Zweig der Anthroposophischen Gesellschaft vorhandene Literatur hingewiesen wird. Anfang Oktober berichtet Hoyer dann von dem Engagement der Anthroposophen in Hannover für ihre Sache – alle Zweigmitglieder seien der „Vereinigung“ beigetreten.⁷⁰⁹

Wie wichtig das Vorhandensein von Zeitschriften für die Schaffung von Grundlagen und Einheitlichkeit der Waldorfbewegung war, wird auch hier deutlich. Empfohlen wird „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen“⁷¹⁰. Für die späteren Gründungen hatte die Stuttgarter Schule durch die Zeitschriften für ein Informations- und Kommunikationsforum gesorgt, was sich immer wieder als wichtig für die Entwicklung von Einzelschulen und damit der Schulbewegung erwies. Dem Beispiel der Stuttgarter Schule folgten die anderen auch insofern nach, als gerade die Informations- und Kommunikationsmittel, deren sich diese bediente, auch von diesen Schulen extensiv genutzt wurden. Entscheidend waren vor allem die öffentlichen Vorträge (die zumeist von Lehrern der Stuttgarter Schule bestritten wurden) und die schriftlichen Publikationen, vor allem die Periodika. So hatte die Hannoveraner Initiative, wie schon bemerkt, früh ein „Mitteilungsblatt“ für die Mitglieder des Fördervereins geschaffen. Dieses diente nicht nur der Information über Charakteristika der Waldorfpädagogik, sondern trug durch Berichte über die Entwicklung der Schwesterschulen in Deutschland und im Ausland zur Schaffung eines Bewusstseins bei, einer „Schulbewegung“ anzugehören (Rubrik „Aus der Schulbewegung“).⁷¹¹

Hier hatte also die Initiative zunächst bei einer Lehrerin einer Staatsschule gelegen, war dann aber auf die Elternschaft der von ihr zu führenden Klasse übergegangen. Diese zeigte

⁷⁰⁷ ABWS 3.4.010. Der Verein gab sich eine Standard-Satzung, s. ABWS 3.4.15.

⁷⁰⁸ Stockmeyer an Bertram, 15.9.1926, ABWS 3.4.012.

⁷⁰⁹ Hoyer an Stockmeyer, 2.10.1926, ABWS 3.4.013.

⁷¹⁰ zu dieser Zeitschrift s. GÖTZ DEIMANN u.a. (Hg.) *Die anthroposophischen Zeitschriften von 1903 bis 1985. Bibliographie und Lebensbilder*. S. 273-275

⁷¹¹ Vgl. etwa die Nr. 6, Michaeli 1929, ABWS 3.4.073 (Hinweise auf De Vrije School im Haag, Holland, auf die Stuttgarter und die Berliner Schulen, auf die Gründungsabsichten in Kassel. Die Augustnummer 1931 brachte eine Statistik über die acht deutschen und sämtliche (damals 12) ausländischen Waldorfschulen; ABWS 3.4.102.

sich außerordentlich engagiert an der neuen Pädagogik für ihre Kinder. Es ist nicht bekannt, wie viele Anthroposopheneltern darunter waren. Ich vermute, dass es nicht sehr viele gewesen sind.⁷¹² Erst dann engagierten sich auch Mitglieder aus der Organisation der anthroposophischen Gesellschaft. Kein Mäzen aus der Wirtschaft oder Industrie war zunächst beteiligt. Dies sollte sich bald ändern. Das eigentliche Problem war nun, wie die Behörden mit dem unkonventionellen Vorgehen einer ihrer Lehrerinnen und ihres Schulrates umgehen würden.

Inzwischen gehen die Planungen über eine Klasse hinaus.⁷¹³ Die Initiativgruppe will einen Tag mit Waldorfpädagogik veranstalten. Dabei soll die Stuttgarter Schule Redner stellen, eine Ausstellung von Schülerarbeiten zeigen, Eurythmie-Vorführungen u.a. sind geplant.⁷¹⁴ Diese Veranstaltung fand am 30. Januar 1927 statt – offenbar mit großem Erfolg sowohl bei den Eltern als auch bei den geladenen Behördenvertretern.⁷¹⁵ Anwesend war der mutige Schulrat (Herr Lülfi) und der zuständige Senator (Prof. Porger). Beide sollen von der Veranstaltung sehr befriedigt gewesen sein und geäußert haben, sie wollten sich für die Sache einsetzen.⁷¹⁶ Allerdings war wohl die Absicht, einen Waldorflehrer aus Stuttgart für die zweite solche Klasse einzusetzen nicht nach ihrem Geschmack. Sie schlugen daher vor, man solle doch eine Privatschule errichten, ein, zwei Jahre im staatlichen Rahmen arbeiten, dann gründen. Der Plan für eine zweite Klasse war realistisch, da schon 30 Anmeldungen hierfür vorlagen.

Dem Schriftwechsel ist zu entnehmen, dass die Versuchsklasse genehmigt wurde.⁷¹⁷

Eine ausgedehnte Korrespondenz wird nun zwischen Stuttgart und Hannover geführt mit den Hauptthemen: Lehrersuche und finanzielle Basis. Die Stuttgarter schlagen einige in Frage kommende Persönlichkeiten vor, geben allerdings keinen Kollegen aus ihrem Kollegium frei. Für die Frage der Finanzierung und der Räume, die benötigt wurden, setzt sich der Vorstand energisch ein. Zu ihm bzw. zu dessen Beirat waren einige Persönlichkeiten aus dem Wirtschaftsleben gestoßen, die sich nun für die materiellen Belange der zu gründenden Schule sachgerecht einsetzten. Hierzu gehörten Mitglieder der

⁷¹² ich stütze mich dabei darauf, dass Hoyer über das spontane und kräftige Elternengagement erstaunt war.

⁷¹³ ABWS 3.4.013.

⁷¹⁴ Hoyer an Stockmeyer, 15.11.1926, ABWS 3.4.17.

⁷¹⁵ s. ABWS 3.4.020, 3.4.021. Den Hauptvortrag hielt Dr. Caroline von Heydebrand aus Stuttgart, Thema: „Künstlerische Unterrichtsgestaltung in der Waldorfschule“.

⁷¹⁶ So berichtet Hoyer am 5.2.1927, ABWS 3.4.022.

⁷¹⁷ sie wurde seit Ostern 1926 in der Bürgerschule Friesenstraße als Versuchsklasse nach den Grundsätzen der Waldorfpädagogik geführt. Bericht Theo Bertram, 7.6.1927, ABWS 3.4.030

Familie Beindorff (Direktor der Firma Günther Wagner/ Pelikan) u.a.⁷¹⁸ Beindorff war der anthroposophischen Bewegung verbunden. Er war es schließlich, der die werdende Schule aus der Raumnot befreite – die zwei Klassen mussten zunächst schichtweise in einem Raum der Bürgerschule, dann mit einem zweiten Raum räumlich entfernt unterrichtet werden. Beindorff wollte den ganzen äußeren Aufbau der Schule, d.h. Bauplatz und Bau (mit städtischen Geldern), übernehmen.⁷¹⁹ Wenn auch nicht in dem Maße wie Stuttgart und auch nicht in Bezug auf die Initiatorenrolle, hatte Beindorff doch hier eine die Schule wesentlich tragende Mäzenaten-Rolle übernommen.

Das Gesuch um Genehmigung zur „Errichtung einer privaten Volksschule zwecks Einführung der Waldorfschulpädagogik in Hannover“ wurde von der Preußischen Regierung am 5.9.1927 mit Vorbehalt erteilt.⁷²⁰ Gleichzeitig werden neben Frau Hoyer zwei weitere Lehrer genehmigt⁷²¹. Die Schulaufsicht sollte Senator Prof. Dr. Porger führen.⁷²² Porger kannte anscheinend die Waldorfpädagogik schon vom Hörensagen und interessierte sich für sie. Eine Besichtigung der Schule in Stuttgart hatte ihn für diese Pädagogik eingenommen: „Porger ist einfach begeistert für uns eingetreten, hat das Stuttgarter Kollegium von der Waldorfschule ganz tüchtig in den Himmel gehoben ...“ berichtet Hoyer.⁷²³ Dies trug wohl dazu bei, dass die entstehende Schule keine Probleme, soweit das aus der Korrespondenz mit Stuttgart hervorgeht, mit den örtlichen Behörden gehabt hat.

Der weitere Aufbau ging rasch vonstatten. Ende 1927 hatte der Schulverein 350 Mitglieder, 50 Kinder waren für Ostern 1928 angemeldet.⁷²⁴

Eine Schwierigkeit, die sich doch ergab, wirft ein Licht auf eine Problematik, die die Waldorfschulen bis heute begleitet. Das Thema „Weltanschauungsschule“ ist seit der Gründung der ersten Schule ein Dauerthema. In der Darstellung über die erste Zeit der Stuttgarter Schule wurde schon darauf hingewiesen. Steiner hatte in Voraussicht dieser Problematik sowohl öffentlich als auch den Lehrern gegenüber immer wieder betont: Anthroposophie wird in der Schule nicht gelehrt. In der NS-Zeit war es schließlich existenzentscheidend geworden. In Hannover ging es zunächst um die Namensgebung für

⁷¹⁸ unter den Vorstands- und Beiratsmitglieder befanden sich ein Rechtsanwalt, 4 Kaufleute, 2 Direktoren, 2 Architekten, 1 Bankier.

⁷¹⁹ Hoyer an Stockmeyer, 1.3.1928, ABWS 3.4.049.

⁷²⁰ ABWS 3.4.033.

⁷²¹ Karl Rittersbacher und Herta Galsterer

⁷²² Porger war Erzieher der Prinzessin Luise von Preußen gewesen, berichtet Hoyer an Stockmeyer, 20.9.1927, ABWS 3.4.034; er werde nach Stuttgart kommen, da er sich schon lange für die Waldorfpädagogik interessiere.

⁷²³ Hoyer an Stockmeyer, 8.12.1927.

⁷²⁴ ABWS 3.4.036.

die neue Schule und den Schulverein. Während Ende 1927 zum ersten Mal ein „Mitteilungsblatt des Rudolf-Steiner-Schulvereins-Hannover (Vereinigung zur Einführung der Waldorfpädagogik) erscheint, raten viele „wichtige Leute“ davon ab, den Namen Rudolf Steiners zu verwenden, u.a. auch Beindorff.⁷²⁵ Man befürchtet, die neue Schule könnte in den Ruf einer Weltanschauungsschule geraten. Der Name „Waldorfschule“ war damals noch für die Stuttgarter Schule reserviert. Hoyer wendet sich an Stuttgart und macht einen Kompromissvorschlag: die Schule könne zunächst „Waldorfschule-Hannover“ heißen, da die Initiative in der Öffentlichkeit mit diesem Namen identifiziert werde, und bei Bezug des neuen Gebäudes – das noch in der Planung war – den Namen in „Rudolf-Steiner-Schule-Hannover“ ändern.⁷²⁶ Aus Stuttgart erhält sie die Antwort⁷²⁷, der Vorschlag sei „nicht besonders gut“, „Den Kampf um den Namen Rudolf Steiner müssen Sie doch einmal führen. Also warum nicht gleich? Es fragt sich nur, ob Sie sich stark genug dazu fühlen.“ Dies müsse sie jedoch selbst entscheiden. Für die Handhabung der Beziehungen zu den Neugründungen ist die Antwort charakteristisch. Die Stuttgarter sind bezüglich einiger Kernbereiche rigide mit ihren Forderungen und scheuen auch vor der Drohung, die Schule nicht als Waldorfschule anzuerkennen, nicht zurück (was allerdings nur einmal vorkam im Falle Essen). Zu diesem Bereich gehört die geistige Basis und die Finanzierung. Im übrigen wird deutlich gesagt, was man in einer Angelegenheit für richtig hält, lässt aber die Schule frei in ihrer Entscheidung, wobei immer die Verantwortung deutlich gemacht wird. In diesem Falle unterstreicht eine weitere Formulierung zu dem Problem des Namens diese Haltung: „Sie sehen, die Entscheidung muss schließlich doch bei Ihnen liegen bleiben. Wir können doch nicht wissen, was Sie tun können und müssen. Denn für das, was Sie tun, müssen schließlich auch Sie die Verantwortung tragen.“

So wurde „freies Geistesleben“ verstanden. In diesem Sinne nahm die Stuttgarter Schule *ihre* Verantwortung wahr und in dieser Weise wurde und wird bis heute auch das Zusammenleben der Schulen in ihrer Dachorganisation gehandhabt.

Das Mitteilungsblatt des Hannoveraner Schulvereins zeigt dann in der Nummer Ende Januar, dass man sich zunächst gegen den Namen „Rudolf Steiner-Schule“ und für eine Übernahme dieser Bezeichnung zu einem späteren Zeitpunkt entschieden hatte.⁷²⁸

Die Stuttgarter Schule wird weiterhin für die Durchführung öffentlicher Vorträge und die Einarbeitung von künftigen Lehrern in Anspruch genommen.⁷²⁹ Für November 1928 wurde

⁷²⁵ Hoyer an Stockmeyer, 7.1.1928, ABWS 3.4.040

⁷²⁶ ebd.

⁷²⁷ Stockmeyer an Hoyer, 13.1.1928, ABWS 3.4.042.

eine Tagung geplant, die wesentlich von den Stuttgartern bestritten werden sollte und wurde.⁷³⁰ Der Titel der Tagung: „Schule und Leben“.⁷³¹ Die Stuttgarter waren durch folgende Beiträge beteiligt: Vorträge von Hans Rutz, W.J. Stein, eine Gymnastikauufführung mit Graf Bothmer, eine Schülerarbeiten-Ausstellung mit Max Wolffhügel und eine Eurythmieaufführung durch Frau Stein. Ohne die Eigenleistung der Initiatoren der Hannoveraner Schule zu schmälern, kann gesagt werden, dass die Stuttgarter Schule wesentlich zur Entwicklung der Schule beigetragen hat, indem sie vor allem die öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen in den Anfangsjahren bestritt.

Einige Zahlen zeigen, wie rasch und erfolgreich die Schule sich entwickelte: im September 1928 hatte sie drei Klassen mit insgesamt 138 Schülern (1. Klasse 51, 2. Klasse 43, 3. Klasse 45 Kinder).⁷³² Im April 1929 hat die immer noch „Freie Waldorfschule Hannover“ sich nennende Schule 5 Klassen mit 200⁷³³ Kindern, die von 8 Lehrern unterrichtet werden.⁷³⁴ Ein Prospekt⁷³⁵ weist auf den 12 Jahre dauernden Bildungsgang hin. Auch hier wird betont, dass die Schule keine Sonderung nach Begabung, Berufswahl oder Geschlechtern vornehme. Weiter werden die Grundlagen der Waldorfpädagogik dargestellt, insbesondere, dass der Lehrplan sich an den wesentlichen Charakteristika der Entwicklungsstufen des Kindes orientiere.

Erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit war durch regelmäßige wöchentlich stattfindende Informationsabende (Öffentliche pädagogische Ausspracheabende“) neben den Tagungen und Vortragsveranstaltungen nach eigenem Urteil der Schule zu verzeichnen. So wird eine „geschlossene Veranstaltung vor Behörden und Industriellen“ erwähnt, die dazu geführt habe, dass „der Wirtschaftsbund an seine Mitglieder ein Schreiben versandte, worin unsere Schule als unterstützenswert empfohlen wurde.“⁷³⁶ Trotz Wirtschaftskrise wird geplant, einen Neubau zu errichten, um die rasch wachsende Schule darin unterzubringen.⁷³⁷

⁷²⁸ ABWS 3.4.045.

⁷²⁹ so hielten W.J. Stein am 5.2.1928 und Eugen Kolisko am 6.2. Vorträge in Hannover, ABWS 3.4.045; Beispiel für die Einarbeitung: Wolfgang Schuchardt aus Berlin, ABWS 3.4.038.

⁷³⁰ Prospekt „Novembertagung“ mit dem Thema: „Pädagogische Erneuerung durch die Erziehungskunst Rudolf Steiners“, ABWS 3.4.055.

⁷³¹ Rittersbacher an den Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule Stuttgart, 3.9.1929.

⁷³² die Rechnung stimmt um den Faktor 1 nicht. Immerhin wird hier eine für die Waldorfschulen der damaligen Zeit und noch lange nach dem Kriege typische Eigenart deutlich: die großen Klassen.

⁷³³ Nach dem Hannoveraner Waldorflehrer Karl Rittersbacher sind es Ostern 1929 202; 19.6.1929, ABWS 3.4.071.

⁷³⁴ aus: „Mitteilungsblatt“ Nr. 6, Michaeli 1929, ABWS 3.4.073

⁷³⁵ ABWS 3.4.068.

⁷³⁶ „Mitteilungsblatt der Vereinigung zur Einführung der Waldorfpädagogik in Hannover e.V., Nr. 6, Michaeli 1929, S. 9

⁷³⁷ ebd.

Ich möchte hier eine Randbemerkung einschieben. Die Weise, wie man in Stuttgart versuchte, über Sachverhalte und Lehrerkandidaten für die anderen Schulen zu Urteilen zu gelangen, wird in einer Bemerkung deutlich, die ein maßgeblicher Lehrer der Schule in einem fraglichen Fall gegenüber Hoyer machte:

„Ich selbst kenne Frau ... kaum, von der pädagogischen Seite gar nicht und würde mich auch an ein Urteil Dr. Steiners (Hoyer hatte ein solches erwähnt), wenn ich es noch im Gedächtnis hätte, nach 5 Jahren nicht halten, um sie jetzt negativ zu beurteilen. Ich kann Ihnen nur sagen, dass sie für unsere Schule jedenfalls nicht in Betracht käme, aber ich würde nie ein Urteil fällen können, das sie irgendwo anders unmöglich macht und es ist schade, wenn von Lehrern unserer Schwesterschulen solche Urteile, die gelegentlich von uns ausgesprochen wurden, dazu benutzt wurden, um eine Verabschiedung ungeeigneter oder unliebsamer Lehrer zu begründen. Diese Begründung müsste natürlich rein aus dem Tatbestand der Tätigkeit des Betreffenden selbst erfolgen. – Also empfehlen kann ich Ihnen Frau ... nicht; ich kann aber auch nicht einfach nein sagen, sondern die Verantwortung nur in Ihre Hände legen. Urteilen Sie von Ihren Eindrücken aus, dann werden Sie auch sicher die richtige Entscheidung finden.“⁷³⁸

Auch hier versuchten die Stuttgarter Lehrmeister der Autonomie zu sein, bis dahin, dass auch ein Urteil Steiners keine Verbindlichkeit darstellen sollte, wenn es sich um Personalfragen handelte. Der Hinweis auf die Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule in allen Entscheidungen findet sich durchgängig in der Korrespondenz mit den „Schwesterschulen“. So zeigt sich an diesem einen Beispiel, wie weitgehend deren Autonomie auch bei der Realisierung des „Kontroll-Edikts“ geachtet, ja erwartet wurde.

Eine Reihe von Problemen trat jedoch auf.

Wie alle Schulen in dieser Zeit, hatte auch die Hannoveraner Waldorfschule ihre Krise (1930), und auch dort, wie an den anderen, durch personelle, besser persönliche Schwierigkeiten ausgelöst. Aus den Berichten geht hervor, dass sich eine solche Problematik auch hier zu einer existenziellen Gefährdung auswuchs. Ein Kollege, der aus der Stuttgarter Schule zunächst als Vertretung nach Hannover gekommen und dann dort geblieben war, hatte das Kollegium in einen leider nicht genauer nachvollziehbaren Konflikt verstrickt. Die Konferenz der Lehrer musste sich offensichtlich bis an die Grenze des Zumutbaren mit dem Problem befassen, das äußerst hartnäckig war. Ein Kollege berichtet:

⁷³⁸ Schreiben von Baumann an Rittersbacher, 6.11.1929, ABWS 3.4.076.

„Wir glaubten, die ganze Angelegenheit noch bis Ostern tragen zu können. Aber es ist hoffnungslos. Es wird nachgerade tragisch mit unserer Schule.“⁷³⁹

Dabei taucht eine Gefahr auf, die in solchen Konflikten immer die Schwierigkeiten verschärft: dass die Probleme aus dem Kollegium und dessen Beratungskompetenz hinaus in die Elternschaft verlagert werden, dadurch dass einer der Betroffenen einen Teil der Elternschaft parteilich hinter sich zu scharen versucht, um sich Rückendeckung zu verschaffen, wenn er sieht, dass er im Kollegium mit seinen Vorstellungen nicht mehr durchkommt. Das führt dann meist dazu, dass Personalfragen aus dem Schutz der Schweigepflicht hinausgelangen und „schmutzige Wäsche“ gewaschen und dabei der Ruf der Schule beschädigt wird. Rittersbacher fürchtete dies und bat die Stuttgarter um Hilfe, damit es das Hannoveraner Kollegium nicht allein regeln müsse: „Wir können es nicht.“

Es folgt noch einmal ein Hilferuf, mit dem fraglichen Kollegen werde es immer schlimmer, die Klasse sei verwahrlost, das Misstrauen der Eltern ziehe immer weitere Kreise: „Und was für eine freudige, einsatzbereite Elternschaft hatten wir!“ Von Stuttgart aus wurde geholfen, man schickte einen Lehrer nach Hannover, der schon Erfahrung mit solchen Schwierigkeiten gesammelt hatte.⁷⁴⁰

Bei solchen Vorgängen tritt die hypothetische Frage im Sinne einer virtual history auf: was wäre gewesen, wenn es die Stuttgarter Schule mit ihren Erfahrungen und ihrer Hilfe nicht gegeben hätte? Anders gesagt: kann eine Schule den Weg zur Autonomie allein gehen? Welche Hilfen benötigt sie gegebenenfalls? Sicher kann vorab gesagt werden, dass von der Stuttgarter Waldorfschule enorme Impulse sowohl für die Verbreitung, dann aber auch für die Bewältigung von Konfliktsituationen ausgingen. Sie selbst aber hatte ja auch diesen Weg – allein – zurückzulegen. Wie gelang ihr dies? Die Rolle Steiners in den ersten Jahren kann kaum hoch genug eingeschätzt werden, der diese Schule immerhin etwa fünfeneinhalb Jahre beriet und leitete. Was damals Steiners Persönlichkeit ausmachte, war später bis zu einem gewissen Grade die Aufgabe und Rolle der Stuttgarter Schule. Nicht nur am Beispiel Hannover ist dies zu sehen. Man kann daher sagen, dass zumindest für die Entstehung der Waldorfschulbewegung solche Hilfen und Beratung eine entscheidende Rolle gespielt haben. Wesentlich ist, dass es Beratung und nicht zentralistischer Dirigismus war, die den Charakter dieser Hilfen ausmachte.

⁷³⁹ Rittersbacher an den Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule, 12.2.1930, ABWS 3.4.081.

⁷⁴⁰ Dr. Erich Gabert, später Mitgründer der zweiten Stuttgarter Schule; ABWS 3.4.083/4.

Am 7.6.1930 konnte Rittersbacher dem Stuttgarter Kollegen Hahn mitteilen⁷⁴¹: „Von dem Gesamten unserer Schule kann jetzt nach den ersten 2 Monaten des neuen Schuljahres gesagt werden, dass wir als Kollegium, dass unsere tägliche Schularbeit schöne Fortschritte machen. Mit den 12 Menschen, die jetzt beisammen sind, sind wir ein Vielfarbiges und menschlich frei und schön zusammenstehendes Kollegium, das sicher immer stärker als innere Gemeinschaft im Laufe der Zeit zusammenwächst. (Ich schreibe dieses, angeregt durch die Andeutungen über Kassel und in *Erinnerung dessen, was wir hier in Bezug auf Kollegbildung durchgemacht haben.*“

Nun änderte der Schulverein seinen Namen, erhielt jetzt „Verein zur Förderung der Waldorfschulpädagogik in Hannover“, da diese ja inzwischen, so die Begründung, eingeführt sei. Die Schule wächst weiter und hat bei Beginn des Schuljahres 1930/31 237 Kinder in 6 Klassen mit 12 Lehrkräften.⁷⁴² 1931/32 waren es 288 Kinder in acht Klassen mit 14 Lehrern.

Am 8./9.11.1930 wird ein Treffen zum Erfahrungsaustausch mit den norddeutschen Schulen arrangiert (Hannover, Hamburg-Wandsbek und Altona, Berlin, Kassel, Essen; außerdem waren vertreten: Dresden und Stuttgart). Der Bericht hierüber zeigt⁷⁴³, dass damit ein von Stuttgart unabhängiger Erfahrungsbereich vorliegt, indem spezielle Fragen, die Regelungen durch das preußische Kultusministerium betreffen (Berlin, Dresden, Essen, Hannover, Kassel), besprochen werden (allerdings waren Teilnehmer aus Stuttgart selbstverständlich eingeladen und anwesend). Dabei wurde auch die Frage erörtert, ob man nicht eine Bezuschussung erreichen könnte, wenigstens aus Mitteln, die für Privatschulen vorgesehen waren. Vertreter der Berliner Schule lehnten das mit der Begründung ab, an diese Gelder seine Bedingungen geknüpft. Das Argument wurde akzeptiert, da die Berliner, so meinte man, am besten die Verhältnisse kannten. Auch Emil Molt machte geltend:

„An ein Kultusministerium, das von wechselnden Parteien abhängig ist, können wir uns als Bewegung für das freie Geistesleben prinzipiell nicht wenden.“ Die einzige Lösung der Finanzfrage läge darin, durch Werbung möglichst weite Kreise zu erfassen. Es müsse sich die Erkenntnis verbreiten, „dass die einzig wahre Kapitalanlage heute ist, Menschen zu erziehen, die später Kapital schaffen können.“

⁷⁴¹ ABWS 3.4.087.

⁷⁴² Mitteilung der Schule Hannover an Stuttgart, ABWS 3.4.093.

⁷⁴³ ABWS 3.4.099.

Bei dem Treffen wurde auch das Bedürfnis nach mehr Zusammenarbeit unter den Schulen laut: „Eingehend wurde dann darüber gesprochen, wie die Schulen untereinander in stärkere Verbindung gebracht werden könnten, so dass sie sich wie Glieder in dem Organismus der Schulbewegung empfinden könnten.“

Es war mithin nicht erst der Zwang durch die „Gleichschaltung“ 1933, der zumindest die Bestrebung zu einem engeren Zusammenschluss wach werden ließ. Sicher war auch das mit dem Selbständigerwerden der einzelnen Schulen gewachsene Selbstbewusstsein und die damit einhergehende größere Unabhängigkeit von der „Mutterschule“ ein Faktor, der nach einem Ersatz für die integrative Rolle dieser Schule suchen ließ. Dass sich diese Entwicklung nicht organisch fortsetzen konnte war auch Folge der einsetzenden NS-Herrschaft. Sonst, so darf man annehmen, hätte sich nicht nur die Schulbewegung schon vor 1945 weiter vergrößert, sondern auch Formen der Zusammenarbeit gefunden, die möglicherweise den heutigen ähnlich gewesen wären. Die Tendenz in diese Richtung war jedenfalls zu bemerken.

Ein Hindernis sei, so führt der Bericht über das Treffen weiter an, dass die einzelnen Schulen unter recht unterschiedlichen Bedingungen genehmigt worden seien, das erschwere ein gemeinsames Vorgehen. Man tauscht sich aus über die Konsequenzen, die der Realschulabschluss nach dem zehnten Schuljahr für den Lehrplan mit sich bringen würde und befand, dass dieser Abschluss in einer zehnten Klasse wegen des Waldorflehrplanes eine „Unmöglichkeit“ darstelle.

Für das Zusammengehörigkeitsgefühl, so geht aus dem Bericht hervor, war die Gemeinsamkeit durch die Anthroposophie grundlegend. Ihre integrative Rolle für die Schulbewegung wird aus der Formulierung deutlich:

„In der ganzen Tätigkeit nach außen muss das Bewusstsein leben, dass Anthroposophie die Wegbereiterin für die Pädagogik ist.“

Die weitere Entwicklung vollzog sich unter den Bedingungen der totalitären NS-Herrschaft. Die vorher aufsteigende Tendenz kehrte sich um in einen steten Abbau bis zur Schließung der Schule im Juli 1937, sieben Jahre nach ihrer Gründung. Diese Phase wird im nächsten Kapitel behandelt.

Die Gründung und erste Entwicklungszeit der Hannoveraner Waldorfschule ist gekennzeichnet durch die Besonderheit, dass durch die Initiative einer Lehrerin der Beginn

innerhalb einer staatlichen Schule gemacht wurde; dann aber dadurch, dass eine besonders tatkräftige Elternaktivität die Gründung vorantrieb. Das „anthroposophische Nest“ war erst in zweiter Linie an dieser Gründung beteiligt, ja es gab von dorthier Widerstände: "Wir konnten zuerst nur mit neun Kindern beginnen, weil der Hamburger Zweig uns keine Unterstützung gab, ja sogar den Eltern abriet, uns ihre Kinder zu schicken!"⁷⁴⁴. Für die Entwicklung wurde dann neben der Persönlichkeit der Gründungslehrerin ein Industrieller bedeutsam, der gemeinsam mit weiteren mitgliedern des Vorstands des bald gegründeten Schulvereins insbesondere die finanziellen Grundlagen schuf und die Behördenkontakte erfolgreich in die Hand nahm. Hervorzuheben ist die Bereitschaft einiger Behördenvertreter der Stadt Hannover, die außerordentlich kooperativ das Werden dieser Schule begleiteten, allerdings auch nicht die zunächst in Aussicht genommenen Möglichkeit durchsetzen konnten, eine Waldorfschule innerhalb einer staatlichen entstehen zu lassen. Diese Möglichkeit wäre wohl auch von Seiten der Stuttgarter Schule kaum unterstützt worden. Die fehlenden massiveren Hindernisse seitens der Stadt und des Berliner Kultusministeriums ließen einen Aspekt in der Außendarstellung der Schule nicht so stark hervortreten, wie etwa in Breslau: man musste das Autonomie-Prinzip nicht mit solcher Vehemenz betonen, es war gleichsam eine selbstverständliche Komponente der Schule. Vielleicht konnte deshalb, weil die Notwendigkeit, diese „Freiheiten“ immer wieder zu betonen, dies nicht abforderte, später auch keine so klare Linie gegenüber dem Nationalsozialismus bezogen werden, es war gewissermaßen das Immunsystem nicht gefordert worden.

An der Entwicklung dieser Schule wird wiederum die wichtige Rolle der Stuttgarter Schule deutlich. Insbesondere durch Öffentlichkeitsarbeit, aber auch durch Beratung und Hilfe in einer Krisenlage sowie bei der Einarbeitung neuer Lehrer und bei der personellen Beratung förderte sie das Unternehmen entscheidend. Ohne dass im Falle Hannover das besonders hervorgehoben wurde, hat die Stuttgarter Schule sich beim Aufbau ihrer Selbstverwaltungsstrukturen wie auch pädagogisch am Stuttgarter Modell orientiert. Darin bildete sie unter den Gründungen nach 1919 keine Ausnahme, im Gegenteil, sie folgte hierin einem Zug, den alle diese Gründungen aufwiesen. Eine Differenzierung der sozialen und pädagogischen Schulgestalt war in der Aufbauphase der Schulbewegung kein Bedürfnis. Dies war der Entwicklung nach 1945 vorbehalten.

⁷⁴⁴ ILSE KÄNDLER-ROLOFS *Von der Entstehung der Goethe-Schule in Hamburg-Wandsbek*. Unveröffentlichtes Manuskript, zit. nach SCHILLER, 1985, S. 81.

4.3.4. Kassel

Ähnlich wie bei den meisten anderen Schulgründungen stand am Anfang das Interesse für die Pädagogik Steiners in einem anthroposophischen "Zweig"⁷⁴⁵; eine Ortsgruppe des Stuttgarter Waldorfschulvereins kam hinzu. Es bildete sich ein Arbeitskreis zum Studium und zur Verbreitung der Waldorfpädagogik. Einzelne Vorträge mit Stuttgarter Lehrern wurden organisiert, schließlich eine öffentliche Tagung, an der sieben Stuttgarter mit Vorträgen beteiligt waren.⁷⁴⁶ Die Aktivitäten führten im Laufe des Jahres 1929 zu einer Konkretisierung. Zuerst wurde der Verein "Freie Schule Kassel e.V." im April 1929 gegründet. Der erste Vorsitzende des Vereins, Oberbaurat Dr. Gessner, führte die Korrespondenz mit Stuttgart.

Von den Stuttgartern werden "Richtlinien für die Begründung von Schulen im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners" an Gessner geschickt⁷⁴⁷, Unterlagen über die finanzielle Sicherheit erbeten. Hier wurden die immer wiederholten Autonomieforderungen, die bei der Gründung gewährleistet sein sollten, zusammengefasst:

1. Freiheit des Lehrplans und seiner Durchführung nach den Tatsachen der menschlichen Entwicklung, wie dies von Steiner dargestellt worden sei;
2. Freiheit der Lehrerwahl,
3. Volle Freiheit, den Unterricht von der ersten Klasse an nach den eigenen Richtlinien zu führen.

Kinder sollten unabhängig vom Schulgeld aufgenommen werden können. Nachdem Gespräche mit den Stuttgartern stattgefunden hatten, geben diese für die Gründung ihre Zustimmung und sichern Beratung und Hilfe bei der Lehrerbeschaffung zu.⁷⁴⁸ Am 24.04.1930 wird mit dem Unterricht begonnen, zunächst in einer Privatwohnung mit sechs Kindern in der ersten Klasse⁷⁴⁹. Ein Industrieller (Martin Schmidt) gibt Kapital und die Garantie für die ersten Lehrergehälter.⁷⁵⁰ Die Genehmigungsurkunde vom 10.05.1930

⁷⁴⁵ Dies und die folgenden Angaben aus: MARIANNE GARFF *Die erste Freie Waldorfschule in Kassel 1930 - 1939. Der Anfang unserer zweiten Schule 1946*. In: Lehrerrundbrief, 1973/1, 7, S. 66-69.

⁷⁴⁶ Vom 18.10.1929 bis zum 21.10.

⁷⁴⁷ 10.01.1930.

⁷⁴⁸ Boy an Verein Freie Schule Kassel, 24.01.1930, .

⁷⁴⁹ MARIANNE GARFF *Die erste Freie Waldorfschule in Kassel 1930 - 1939. Der Anfang unserer zweiten Schule 1946*. In: Lehrerrundbrief, 1973/1, 7, S. 66-69.

⁷⁵⁰ MARIANNE GARFF *Die erste Freie Waldorfschule in Kassel 1930 - 1939. Der Anfang unserer zweiten Schule 1946*. In: Lehrerrundbrief, 1973/1, 7, S. 66-69.

enthielt dieselben Bestimmungen wie die für die Berliner Schule.

Auch in Kassel ergaben sich bald persönliche Schwierigkeiten im Kollegium, die zu einem Hilferuf nach Stuttgart und einer diesbezüglichen Korrespondenz und mündlichen Verhandlungen führten.⁷⁵¹ Die Krise ließ sich schließlich eindämmen. Mitte 1931 hatte die Schule schon sechs Klassen mit 240 Schülern und 16 Lehrkräften.⁷⁵²

Auch diese Schule entwickelte sich zunächst in der NS-Zeit weiter. 1935/36 hatte sie 320 Schüler und 20 Lehrer. Dann setzte der Rückgang, von außen verursacht, ein. Bei der Selbstschließung 1938 waren noch 100 Schüler an der Schule. Bis Ostern 1939 wurden die Schüler noch in Umschulungskursen auf den Übergang in staatliche Schulen vorbereitet.⁷⁵³

4.3.5. Die Hamburger Schulen

Die Vorgänge bei der Entwicklung der Hamburger Schulen sind schon deshalb von Interesse, weil sie noch viele Jahre später von repräsentativen Vertretern der Waldorfpädagogik als lehrreich bezeichnet wurden. So schrieb Manfred Leist 1985⁷⁵⁴, die Geschichte der Hamburger Freien Goetheschule sei keineswegs nur von historischem Interesse, da das, was heute noch die Waldorfschulbewegung entscheidend bewege, sich dort beispielhaft gezeigt habe: so die Forderung nach einem sog. Gründungslehrer bei Neugründungen, die Frage nach angemessenen Mitgestaltungsmöglichkeiten für Eltern und Mitarbeitende und die Formen des Zusammenwirkens von Eltern und Lehrern.

Nach den Schulen in Stuttgart, Köln und Essen war die Freie Goetheschule in Hamburg-Wandsbek die vierte Schulgründung. Während die Schulen in Köln und Essen eine problematische Entwicklung genommen hatten, die im Falle Kölns zur Schließung, im Falle Essen zur Trennung von der Schulbewegung führte, war die Hamburger Schule (Wandsbek gehörte allerdings damals noch nicht zu Hamburg, es unterstand preußischer Hoheit) die zweite, die Bestand hatte.

Ähnlich wie bei der Stuttgarter Schulgründung war es ein anthroposophisch orientierter Industrieller, Hans Pohlmann und dessen Frau, die die Initiative ergriffen. Nach einem

⁷⁵¹ Telegramm Gessner an VWR Stuttgart, 26.05.1930.

⁷⁵² Mitteilung an Stuttgart, 10.07.1931.

⁷⁵³ MARIANNE GARFF *Die erste Freie Waldorfschule in Kassel 1930 - 1939. Der Anfang unserer zweiten Schule 1946.* In: Lehrerrundbrief, 1973/1, 7, S. 66-69.

⁷⁵⁴ in: Erziehungskunst, H 2 1985, S. 77-78.

Gespräch mit Steiner schrieb Hans Polmann im September 1921⁷⁵⁵, er werde sein Wohnhaus für die zu gründende Schule zur Verfügung stellen und für die Lehrergehälter in den ersten Jahren aufkommen. Steiner hatte geraten, mit dem Stuttgarter Lehrer Stockmeyer Kontakt aufzunehmen, von diesem erhielt er Ratschläge, wie er bei den Behörden vorgehen und den Antrag auf Genehmigung formulieren sollte. Die Stuttgarter Schule sollte das Muster für die Unternehmung sein. Pohlmanns Motivation für die Initiative entsprang der Überzeugung, dass die Waldorfschule "die beste und gründlichste Verbreiterin der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft" sei. Aus demselben Brief⁷⁵⁶ geht hervor, dass Steiner auch die ersten Lehrer vorgeschlagen hatte (Schulrat Dr. Max Kändler⁷⁵⁷, Ilse Kändler), diese sollten nach dem Willen Steiners die Einrichtung der Schule übernehmen. Stockmeyer berät die Gründer bis in Einzelheiten: er schlägt Formulierungen des Genehmigungsgesuchs vor, gibt Anregungen für den Ausbau des Hauses bis hin zum Einbau von Schüler Toiletten... Allerdings war insbesondere durch die Persönlichkeit Pohlmanns Kompetenz und Präzision in Fragen der wirtschaftlichen Verwaltung, der Bau- und Finanzplanung ähnlich wie in der Stuttgarter Schule von Anfang an vorhanden.⁷⁵⁸

Die Schule wurde am 9.05.1922 mit neun Kindern, zwei Lehrkräften und einer Klasse eröffnet⁷⁵⁹. Ostern 1930 waren es 410 Schüler⁷⁶⁰, 18 Lehrkräfte, 11 Klassen. Die Zahlen dokumentieren eine rasche, erfolgreiche Entwicklung.

In Hamburg waren es nicht, wie etwa in Breslau, die vorhandenen anthroposophischen Einrichtungen ("Zweige"), die das "Nest" für die neue Gründung abgaben. Die Werbung in der Anthroposophenschaft setzte erst später ein. Man hatte hier sogar mit Widerständen zu kämpfen.

Wenngleich Steiner die Schule nie selbst besuchen konnte, war er es doch, der ein begeistertes Industriellenehepaar und einen begeisternden Pädagogen zusammenbrachte und weiterhin die Schule in manchen Fragen beriet und so bei ihrem Aufbau entscheidenden Einfluss hatte. Alle vier Gründungslehrer ergriffen ihre Aufgabe durch den Rat Steiners. Auch die Stuttgarter Schule trägt zur Findung geeigneter Pädagogen bei. In den ersten

⁷⁵⁵ 21.09.1921 Pohl an Steiner.

⁷⁵⁶ s. hierzu wie auch zu der Geschichte der Wandsbeker Schule s. HEINZ MÜLLER, *Spuren auf dem Weg. Erinnerungen*, Stuttgart 1970; HARTWIG SCHILLER *Von der Wesenheit einer Waldorfschule. Zur Geschichte der Wandsbeker Schule*. In: *Erziehungskunst*, H. 2, 1985, S. 79-97.

⁷⁵⁷ Es ist bemerkenswert, mit welchem Enthusiasmus Kändler für die neue Sache seine sichere Stellung, sein gutes Gehalt und seine Pensionsansprüche für das risikoreiche Unternehmen aufgab. Zu seiner Biographie s. auch ILSE ROLOFS *Von der Entstehung der Goetheschule in Hamburg-Wandsbek*, in: *Lehrerrundbrief* 1972/1, 5, S. 65-69. Hier ist allerdings kein Hinweis auf die späteren Schwierigkeiten enthalten.

⁷⁵⁸ Ein Bericht über die Hauptversammlung des Schulvereins vom 11.11.1930 zeigt dies deutlich.

⁷⁵⁹ Bericht in der Hauptversammlung des Goethe-Schulvereins vom 11.09.1930, ABWS 3.1.116.

Aufbaujahren funktioniert das Zusammenspiel der Gremien in der Schule und mit dem Kollegium der Stuttgarter Schule reibungslos. Der Trägerverein sah in seiner Satzung einen kleinen Gründervorstand vor, der allein abstimmungsberechtigt war und nur durch Kooptation ergänzt werden konnte.⁷⁶¹ Der erste Vorsitzende, Pohlmann, hatte sich bis zu einer 1930 das Kollegium spaltenden Krise aus den innerkollegialen Belangen herausgehalten und die Autonomie des Kollegiums vollauf geachtet. Eine Vielzahl von Schreiben belegt die gute Kooperation mit der Waldorfschule in Stuttgart und deren intensive Beratungsarbeit. Die Gehaltsordnung, Deputatfragen, Stundenplanregelungen, methodische Anregungen für einzelne Unterrichtsfächer sowie immer wieder personelle Fragen sind die Themen des Briefwechsels. Die offene Kooperationsbereitschaft mit Stuttgart wird durch ein Schreiben Kändlers unterstrichen, der ausdrücklich die Stuttgarter Hilfe insbesondere in Personalangelegenheiten erbittet, da man nun wegen der andauernden Krankheit Steiners allein entscheiden müsse.⁷⁶² Die Stuttgarter widmen sich intensiv dieser Aufgabe, einschließlich der Einarbeitung avisierten Lehrer. Etwa 50 der für Hamburg in Aussicht genommenen Lehrer werden ausführlich in dem behandelten Zeitraum schriftlich charakterisiert und beurteilt. Die Stuttgarter Schule wurde so ihrem von Steiner 1925 erteilten Auftrag zur Aufsicht über die Schulbewegung gerecht. Auch hier geschieht dies aber nicht im Sinne einer Kontrolle mit Weisungsrecht von oben, sondern in Zusammenarbeit und Abstimmung mit der betroffenen Schule. Ein Beispiel für den Akt der Selbstüberwindung, den dies erforderte sei angeführt.

Ein Künstler war von den Hamburgern für eine Lehrerstelle ausersehen. Die Waldorfschule Stuttgart forderte dessen Vorstellung in Stuttgart: der Betreffende müsse sich Ostern 1925 vor einer Anstellung nach Stuttgart "einer entsprechenden Prüfung und Einführung an der Waldorfschule unterziehen".⁷⁶³ Stuttgart wollte jedoch einen arbeitslos gewordenen ehemaligen Kölner Lehrer unterbringen. Die Antwort Kändlers darauf verrät eine gewisse Bitterkeit, doch schließliche Bereitschaft, sich in dieser Frage unterzuordnen: "Es ist ja nicht schlimm, wenn man hier in Hamburg den Eindruck gewinnt ... ,dass wir an der Goetheschule auf die Anstellung der Lehrkräfte keinen Einfluss mehr haben. Aber ich möchte nicht, dass eine Angelegenheit, die von mir eingeleitet wurde, meinerseits ohne alle Treue und menschliche Teilnahme verlassen wird ... "⁷⁶⁴ Er macht den Vorschlag, der Hamburger Bewerber möge nach Stuttgart gehen, dort eingeführt und beurteilt werden, und

⁷⁶⁰ Statistik Wandsbek, 27.05.1933, ABWS 3.1.192.

⁷⁶¹ ABWS 3.1.191. Es waren 9 Vorstandsmitglieder vorgesehen.

⁷⁶² Schreiben Kändler an die Stuttgarter Schule vom 12.03.1925

⁷⁶³ Kändler an Stockmeyer, 22.12.1925.

falls die Beurteilung negativ ausfiele, könne man ja dem Stuttgarter Vorschlag folgen. Der Vorgang endete mit der Anstellung des von den Hamburgern gewünschten Lehrers. Die Stuttgarter hatten den betreffenden künftigen Lehrer positiv beurteilt und der Anstellung zugestimmt.⁷⁶⁵ Kändler beklagt die Auffassung der Stuttgarter, die ihre Rolle eher als Leitung mit geforderter Subordination sähen⁷⁶⁶, signalisiert jedoch schließlich Anerkennung.

Eine Problematik, die nicht nur bei den Hamburgern auftrat, trug zu dieser Akzeptanz bei: die finanzielle Notlage. Der Stuttgarter Schulverein erhielt und beanspruchte die Beiträge der Mitglieder seiner Ortsgruppen, sofern sie nicht Kinder in der örtlichen Schule hatten. Das führte zu Verstimmungen, da die Schulen in ihrem Einzugsgebiet damit nicht frei für Unterstützung werben konnten, ohne mit den Stuttgartern zu kollidieren. Im September 1924 waren die Baupläne für notwendige Erweiterungen der Schule genehmigt worden (der Bau allerdings war schon errichtet!). Pohlmann hatte Mühe, die monatlichen Gehälter zu zahlen, da sein Betrieb schon länger keine Aufträge mehr erhalten hatte, und nun kamen noch die Baukosten hinzu. Man bat in Stuttgart um Hilfe; Stockmeyer antwortete⁷⁶⁷ und bedauerte die Schwierigkeiten, "aber es ist uns wirklich nicht möglich zu helfen, da wir ja selbst außerordentlich knapp sind." Man müsse "schon alle Erfindungsgabe aufwenden, um monatlich M 30 000, die wir brauchen, immer wieder rechtzeitig da zu haben." Es folgte nach dem Richtfest des neuen Gebäudes ein Brandbrief Kändlers nach Stuttgart, in dem er ausführte, der Bau müsse nun gestoppt werden, wenn nicht bald finanzielle Hilfe käme. Und nun kam der entscheidende Punkt: jetzt sei die Notwendigkeit gegeben, um Spenden zu werben. Das Problem: "Dass die Waldorfschule [also die Stuttgarter, WMG] immer wieder gerade in Hamburg wirbt, obgleich wir selbst mit peinlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, ist etwas, womit wir uns abfinden müssen in dem Gedanken, dass eben auch die Waldorfschule ihre Freiheit hat. Aber nicht verstehen können wir, dass man in Stuttgart betont hat, die Propaganda für die Waldorfschule gehe von Hamburg aus, während man in Hamburg sagt, sie geschehe im Auftrag der Waldorfschule. Doch auch das nehmen wir hin." Es folgte ein zähes Ringen, an dessen Ende der Hamburger Schule das Recht zugestanden wurde, in ihrem Einzugsgebiet um finanzielle Unterstützung zu werben.⁷⁶⁸ In all diesen Fragen zeigt sich, dass Kändler zwar, wo notwendig, die Eigeninteressen der Hamburger Schule deutlich vertreten hat, dabei aber immer konzilient geblieben war und die

⁷⁶⁴ Kändler an Stockmeyer, 22.12.1925.

⁷⁶⁵ Stockmeyer an Kändler, 6.05.1926.

⁷⁶⁶ Kändler an Stuttgart, 12.06.1925.

⁷⁶⁷ am 26.09.1924.

⁷⁶⁸ Schreiben Kändler an Stockmeyer, 9.03.1926, "Vielen Dank für Ihre freundliche Mitteilung. Wir freuen uns, dass nun dem Goetheschulverein das Hamburger Gebiet überlassen werden soll."

Führungsrolle der Stuttgarter Schule nicht nur verbal, sondern auch in praxi anerkannt hat. Die Konzilianz aber war keine Einbahnstraße. Man hatte gelernt, durch Verhandeln beides zu wahren: die Rolle der Stuttgarter *und* die Autonomie der Hamburger Schule.

Ein innerschulischer Konflikt stellt das Errungene in Frage. Im Unterschied zu dem Fall Essen ist das Ergebnis zwar Spaltung, doch führte dies zugleich zum Entstehen einer zweiten Waldorfschule, der Rudolf-Steiner-Schule in Hamburg Altona. Sie begann Ostern 1931 mit 5 Klassen, 90 Kindern und 5 Lehrern. Im Mai 1933 hatte sie 8 Klassen, 219 Schüler, 9 Lehrkräfte. Bei ihrer Schließung 1936 waren es 360 Schüler in 10 Klassen.

Beide Schulen arbeiteten in der Folge produktiv weiter bis zu ihrer nicht selbstverschuldeten Schließung.

4.3.6. Ein angenommenes Kind macht Schwierigkeiten - die Essener Schule

Die Initiative zur Essener Schulgründung ging von einer außerordentlich tätigen und begabten Frau aus, Dr. Margarethe Blass. Sie hatte u.a. Mathematik studiert und - so ein Lebensbericht⁷⁶⁹ - als erste Frau in Deutschland auch diesem Fach promoviert (1915). 33jährig fasste sie den Entschluss, eine Waldorfschule zu gründen, nachdem sie sich mit Anthroposophie beschäftigt hatte und Steiner persönlich begegnet war. Steiner widerriet ihr zwar nicht, legte ihr aber nahe, noch an entsprechenden Kursen teilzunehmen. Am 2.11.1922 begann sie zusammen mit einer Kollegin, Irene Burghardt, spätere Wollborn, mit dem Unterricht. 15 Kinder bildeten die erste Schülerschaft⁷⁷⁰. Es wurden viele Schwierigkeiten überwunden (Ruhrbesetzung), die Schule wuchs. Im Juli 1924 hatte die Schule schon 130 Kinder⁷⁷¹, um 1930 waren es ca. 600 Schüler in 12 Klassen.⁷⁷² Steiner hatte zu Lebzeiten mehrfach Gespräche mit Dr. Blass, half Lehrer zu finden. Auch die Stuttgarter Schule half finanziell durch Zuschüsse (bis 1931 sollen 40 000 RM gezahlt worden sein⁷⁷³), Hospitationen, Lehrerausbildung und Lehrerfindung. Ein für die Stuttgarter ungewöhnliches Entgegenkommen bestand darin, dass man die Mitgliedsbeiträge der

⁷⁶⁹ DIETER LAUENSTEIN *Bericht über die erste Waldorfschule in Essen. Ein Mensch und eine Schule in gleicher Tragik.* In: Lehrerrundbrief 1971/2, 4, S. 37-41.

⁷⁷⁰ HEINRICH WOLLBORN *Aus der Arbeit der Rudolf Steiner-Schule in Essen.* In: Zur Pädagogik Rudolf Steiners, 1. Jg., H. 2-3, 1927, S. 83.

⁷⁷¹ Blass an Stockmeyer, 14.07.1924.

⁷⁷² ebd., S. 39.

⁷⁷³ Stuttgarter Schule an Arbeitskreis der Eltern der Rudolf Steiner-Schule Essen, 11.10.1931.

Ortsgruppen des Ruhrgebiets der Essener Schule zusprach.⁷⁷⁴ Zunächst war das Raumproblem und die Finanzlage das größte Problem. Da von den Eltern nur wenig Schulgeld hereinkam, weil diese "z.T. selbst in wirtschaftlicher Notlage"⁷⁷⁵ waren, war es ein permanenter Kampf, der auch die Lehrerschaft zermürbte ("häufiges Kranksein"⁷⁷⁶). Ein eigener Schulverein wird erst 1926 gegründet.⁷⁷⁷

Die äußere Entwicklung täuscht darüber hinweg, dass wegen der inneren Entwicklung die Schule schließlich nicht mehr als zur Waldorfschulbewegung anerkannt wurde.

Übereinstimmend zeigen Berichte über die Vorgänge in der Schule, dass es der Anspruch von Blass auf alleinige Leitung der Schule war, der zu den Schwierigkeiten geführt hatte. Viele Lehrer verließen die Schule⁷⁷⁸, ein Rückgang der Schülerzahlen auf 400 spiegelte die bedauerliche Entwicklung. Im Jahre 1936 (31.03.) schloss die Schule aus wirtschaftlichen Gründen. Es ist heute nicht mehr feststellbar, wie weit die NS-Verhältnisse hierbei mitgewirkt haben.

4.3.7. *Misslingen - die Kölner Schule*

Auch in Köln ging die Initiative zu einer Schulgründung von einer Einzelpersonlichkeit - einer Anthroposophin (Gertrud Goyert) - aus⁷⁷⁹. Sie nahm Kontakt mit dem Stuttgarter Lehrer und "Verwalter" der Waldorfschule Stockmeyer im April 1921 auf.⁷⁸⁰ Ihr Ehemann, Wilhelm Goyert, hatte eine Kunsthandlung und war in einflussreichen Kölner Kreisen bekannt. Gertrud Goyert sorgte für die Gründung eines Trägervereins "Freie Neuwachtschule" (15.07.1922). Im Jahre 1924 hatte dieser Verein 122 Mitglieder. Bald hatten sich auch Lehrer gefunden, die in der neuen Schule mitarbeiten wollten und 22 Kinder. Von diesen, so betont Goyert, seien nur 7 Anthroposophenkinder.⁷⁸¹ Es wird in einem Bericht "Eineinhalb Jahre Freie Neuwachtschule" von Frau Goyert hervorgehoben, dass die Schule durch Mut und Initiative durch sie, "gänzlich auf sich allein gestellt"

⁷⁷⁴ Stockmeyer an Blass, 14.12.1926.

⁷⁷⁵ Blass an Stockmeyer, 29.06.1927.

⁷⁷⁶ ebd.

⁷⁷⁷ 24.10.1926, ABWS 3.3.40.

⁷⁷⁸ 13 Lehrer verließen die Schule; Schreiben dieser Lehrer vom 8.07.1931, ABWS 3.3.365.

⁷⁷⁹ Dies geschah angeblich gegen den Rat Steiners. S. dazu: ERNST WEIBERT, *Von den Motiven und Lebensphasen der Schulbewegung. Ein skizzenhafter Überblick*. In: Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschule. 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners. Festschrift der "Erziehungskunst", H. 8/9 1969, S. 316.

⁷⁸⁰ die Quellen (Briefwechsel, Behördenkontakte etc.) befinden sich im ABWS.

⁷⁸¹ ABWS 5.320.19.

zustande gekommen und keine "Folgegründung" der Stuttgarter Schule sei. Immerhin weist sie darauf hin, dass Vorträge von Steiner in Köln die Bereitschaft und das Interesse an einer Waldorfschule geweckt hätten.⁷⁸² Das Ehepaar Goyert stellte für den Beginn auch die Räume zur Verfügung.

Von Stuttgart aus hatte man an Formulierungen dieses Antrages Kritik geübt und Korrekturen gefordert. Notwendig sei ein Hinweis auf die Stuttgarter Schule, man solle offener die Pädagogik Rudolf Steiners erwähnen etc. Darüber hinaus wurde empfohlen, doch erst Kontakt mit den Kölner Behörden aufzunehmen, sich mit Steiner zu verständigen, "da doch wohl auch Ihre Schule wie die Waldorfschule [in Stuttgart, WMG] seiner persönlichen Leitung unterstellt sein soll."⁷⁸³ Auch wenn der Antrag nun in diesem Sinne geändert wurde, zeigt dieser Vorgang doch die Tendenz zu mangelnder Kooperation und Abstimmung.⁷⁸⁴ Wie wichtig aber die Tatsache war - wie bei anderen Gründungen auch - dass es in Stuttgart ein funktionierendes Modell gab, zeigt ein Schreiben von Wilhelm Goyert⁷⁸⁵, in dem er berichtet, das Berliner Kultusministerium wolle vor der Genehmigung einen Bericht über die Stuttgarter Schule einholen. Dies sollte durch StR Dr. Karsen geschehen.⁷⁸⁶

Eine Schwierigkeit für die Kölner bestand wohl darin, dass die Auflagen der Kölner Behörden die staatliche Lehrbefähigung nachzuweisen auch von Steiner selbst abgelehnt wurden. Nachdem er Unterlagen über die Kölner Absichten erhalten hatte, habe er geäußert, er denke gar nicht daran, "sich irgendwelche Vorschriften machen zu lassen."⁷⁸⁷

Die Genehmigung zur Gründung erfolgte am 3.04.1922, die Eröffnung der Schule mit 12 Kindern⁷⁸⁸ zu Ostern 1921. Am 1.04.1925 – vier Jahre nur waren vergangen - musste die Schule ihre Pforten auf behördliche Anordnung wieder schließen.⁷⁸⁹ Auch diese Schule war

⁷⁸² ABWS 1.3.21. Steiner hatte im Januar und im Mai 1922 - unveröffentlichte - Vorträge in Köln gehalten. S. HANS SCHMIDT *Das Vortragswerk Rudolf Steiners*, Dornach²1978, S. 382 und 390.

⁷⁸³ Stockmeyer am 26.04.1921.

⁷⁸⁴ dies gilt für die Zeit, in der die Initiative ihre ersten entscheidenden Schritte unternahm. Später bekannte man sich dann zu dem Vorbild der Stuttgarter Schule (Bericht über die Mitgliederversammlung des Neuwacht Schulvereins vom 27. September 1924.

⁷⁸⁵ vom 6.05.1921.

⁷⁸⁶ Karsen hatte denn auch die Schule in Stuttgart besucht. Über den positiven - Eindruck berichtet er in FRITZ KARSEN: *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923; darin: „Die Waldorfschule“ S. 89-100; s. Anm. 451.

⁷⁸⁷ ABWS G 320 10.

⁷⁸⁸ ABWS 1.3.21. Die erste Klasse wuchs dann zwar auf 23 Schüler innerhalb von zwei Jahren an; insgesamt kam man dann aber über Kleinklassen nicht mehr hinaus. Im Schuljahr 1924/25 hatte die Schule mit 5 Klassen nur 73 Schüler.

⁷⁸⁹ Schreiben der Regierung der Rheinprovinz vom 26. Februar 1925. Es heißt darin, die Schule habe zum 1. April 1925 zu schließen "wegen ungenügender Leistungen, wegen gänzlicher Abweichung des Lehrplans von dem der Grundschule und wegen Nichterfüllung der bei Genehmigung gestellten Bedingungen, dass der wissenschaftliche Unterricht von geprüften Lehrern erteilt werden muß." Müller-Fürer (Kölner Lehrer)

mit einem hohen Anspruch angetreten: man will die Kinder zur Freiheit erziehen und "aus den Nöten und Versuchen des heutigen Erziehungswesens herausführen"⁷⁹⁰. Was waren die Ursachen?

Eine Besonderheit war es schon, dass die Gründung vor der Genehmigung erfolgte. Das deutet darauf hin, dass man die zuständigen Behörden wohl übergangen hatte. Dies war tatsächlich insofern der Fall, als die städtischen Behörden ihre Genehmigung nicht erteilen wollten und man dann "höheren Orts" (im Reichsministerium Berlin) diese doch durchsetzte. Das führte dazu, dass die örtlichen Behörden das Gebaren dieser Schule nun besonders kritisch verfolgten. Als dann die Schule bestimmte ihr gemachte Auflagen nicht erfüllte, wurde sie geschlossen. Die Auflagen betrafen die Ausbildung der Lehrer. Es wurde gefordert, dass diese den staatlichen Lehrern entsprechende Examina vorweisen sollten. Die Schule ignorierte diese Forderung offenbar einfach. Dies war der Hebel zu ihrer Schließung. Ein letztes Bittschreiben nach Berlin von 46 Eltern unterzeichnet (14.3.1925), brachte keinen Erfolg mehr. In Stuttgart hatte man diese Entwicklung gehäht. In den Kommentaren ist deutlich, dass man hier in der Schließung die Folgen mangelnder Bereitschaft sich beraten zu lassen und eines dilettantischen Eigensinns sah.⁷⁹¹ So kam auch kein Bedauern auf, als die Nachricht von der Schließung eintraf.

Ein weiterer besonderer Zug war das Verhältnis zu Stuttgart. Der Alleingang kam dort nicht gut an. Zwar war Steiner später informiert worden, doch war er offensichtlich zuvor nicht gefragt und die Initiative mit Stuttgart nicht abgestimmt worden⁷⁹². Man bestand auf Selbständigkeit.⁷⁹³ Auch die Lehrer wurden nicht im Einvernehmen mit Stuttgart ausgewählt. Der Ton in der Korrespondenz seitens der Stuttgarter war kühl und skeptisch. Als die Anfrage nach Stuttgart gerichtet wurde, ob sich der Neuwacht-Schulverein dem Verein für ein freies Schulwesen anschließen könne, wurde kritisiert, dass sich der Verein dieselbe Satzung wie der Stuttgarter Schulverein gegeben habe: Rudolf Steiner habe es "gar nicht gerne gesehen"⁷⁹⁴; er habe die Wahrung individueller Besonderheiten gefordert.

Bei der Auflösung der Schule leisteten die Stuttgarter durch Unterbringung von Lehrern Hilfe.⁷⁹⁵ Das Urteil über das Scheitern formuliert der Stuttgarter Lehrer: die Kölner Schule

berichtet, zweimal pro Jahr sei ein Schulrat zur Revision da gewesen, doch habe dieser nie etwas bemängelt (Schreiben an Stockmeyer vom 3.03.1925)

⁷⁹⁰ in: Mitteilungen für die Mitglieder des Neuwacht Schulvereins, Köln, Oktober 1924.

⁷⁹¹ Erst am 11.01.1922 fragt Gertrud Goyert in Stuttgart an, ob es bezüglich der Lehrgenehmigung nicht "eine durchlöchernte Stelle im Gesetz" gebe, wodurch man den Behörden die Genehmigung erleichtern könne.

⁷⁹² Brief von Stockmeyer vom 26.04.1921.

⁷⁹³ Schreiben des Vorstandsmitglieds des Kölner Schulvereins vom 22.06.1923.

⁷⁹⁴ Schreiben von Stockmeyer, Frühjahr 1923, ABWS 5.320.21.

⁷⁹⁵ Stockmeyer, 20.03.1925.

habe leider nicht die Bedingungen erfüllt, die sie hätte erfüllen müssen, "wenn sie in der Tat die anthroposophische Pädagogik mit vollem Ernste und Energie vertreten hätte."⁷⁹⁶

Wie die anderen Schulen hatte auch diese mit schweren finanziellen Problemen zu kämpfen. Dies war allerdings, wie gezeigt, nicht der Grund für das Scheitern. Eher trug ein weiterer Faktor zu den Problemen bei: fast von Anfang an ergaben sich unter einigen Lehrern so massive Schwierigkeiten⁷⁹⁷, dass man dadurch auch in kollegialer Hinsicht geschwächt war.

In Köln bildete sich eine zweite Initiative, die es bis zur Gründung eines Vereins brachte (4.04.1930). Diese versuchte - allerdings erst nach einigen Konflikten und dem Besuch zweier Stuttgarter Lehrer⁷⁹⁸ - sich enger an Stuttgart anzulehnen. Von dort kam aber die Mahnung, an eine Neugründung sei auf Jahre hinaus nicht zu denken, es müsse nun erst eine wirklich tragfähige Bewegung entstehen.⁷⁹⁹

Die selbstverschuldete Schließung dieser Schule hatte eine bezeichnende Folge für die übrigen schon bestehenden und noch entstehenden Schule. Man hatte die Erfahrung des Scheiterns durch mangelnde Professionalität gemacht und zog daraus Konsequenzen, bzw. es war Steiner selbst, der dies tat. Darüber wird unten im Abschnitt über das "Kontroll-Edikt" von 1925 berichtet.

Da im Falle der Kölner Schulgründung - wie auch bei dem Nürnberger Versuch - gewisse rechtliche Schwierigkeiten für die Genehmigung auftraten, sei auf diese Problematik noch hingewiesen. Die örtlich zuständige Behörde war die Kölner "Schuldeputation". Diese stimmte über das Gesuch des Neuwacht-Schulvereins mit dem Ergebnis 9:2 gegen die Genehmigung ab.⁸⁰⁰ Darauf vermittelte ein Herr Goyert bekannter Regierungsrat ein Gespräch mit dem Regierungspräsidenten der Rheinprovinz (gehörte damals zu Preußen). Daraufhin genehmigte die Kölner Regierung die Schule über die Köpfe jener Schuldeputation hinweg. Der Regierungspräsident war persönlich in dieser Angelegenheit nach Berlin gefahren und hatte dort Zustimmung erreicht. Darauf erfolgte die Genehmigung des Berliner Kultusministeriums durch die Kölner Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen als pädagogische Versuchsschule.⁸⁰¹ In einem Schreiben vom 26.02.1925 fasst

⁷⁹⁶ Schwebsch, 13.05.1925, ABWS Mat. Über HH-Wandsbek). Steiner hatte im März, als er von den Schwierigkeiten erfuhr, gesagt: "Wir müssen die Schule schließen." (ANGELIKA BURTSCHER, S. 147; KARL RITTERSBACHER *Zur Beurteilung der Pädagogik Rudolf Steiners*, Basel 1969, S. 48).

⁷⁹⁷ ABWS MF (Müller-Fürer?) 3.2.24; und Stockmeyer 22.02.1924.

⁷⁹⁸ Schwebsch und Bindel; diese erklärten sich bereit, Vorträge zur Unterstützung der Initiative in Köln zu halten, "wenn dabei von Seiten des Kölner Schulvereins solche Wege innegehalten werden, die wir als absolut korrekt ansehen können und die in Übereinstimmung sind mit dem Geiste dieser Pädagogik."

⁷⁹⁹ ABWS 6.6.30 (Schwebsch).

⁸⁰⁰ G. Goyert, 11. 01.1922.

⁸⁰¹ ABWS 320 16.

einer der Kölner Lehrer die Situation zusammen: "Die Kölner Regierung hat ihr Ziel erreicht. Die Schule wurde vor 3 Jahren gegen die Stimme der Kölner Regierung vom Preußischen Kultusministerium "auf Widerruf" genehmigt."⁸⁰² Aus dem Vorgang wird ersichtlich, dass die Behörden erstens wenig Erfahrung mit solchen "freien" Schulen hatten, dass daraus ein Kompetenzwirrwarr folgte, der auch mit der Unklarheit der rechtlichen Voraussetzungen zu tun hatte. Die Weimarer Verfassung gab den Rahmen für die Einrichtung von Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen mit Art. 146 Abs.2, für private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen durch Art. 147, wobei die Genehmigung von einigen Voraussetzungen abhängig gemacht wurde. Dazu gehörten für Art. 147 die entsprechenden Landesgesetze, die Forderung, dass in Lehrzielen, Einrichtungen und der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte diese Schulen nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen sollten und überdies keine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern gefördert werden dürfe. U.a. sollte die Anerkennung eines besonderen pädagogischen Interesses durch die Unterrichtsverwaltung die Genehmigung ermöglichen. Da die Waldorfschulen damals wie heute die Einordnung in die Kategorie der Bekenntnis- und Weltanschauungsschulen strikt ablehnten, war der Art. 147 maßgebend. 1920 (31.12.) war ein Reichsgesetz über die Errichtung von Grundschulen erlassen worden, das auch der Stuttgarter Schule zunächst große Schwierigkeiten machte, durch eine Einordnung in die Kategorie Versuchsschulen aber dann doch die Weiterarbeit ermöglichte. Offensichtlich waren die ausführenden Behörden durch mangelnde Gesetzgebung und Verordnungen kaum in der Lage, hier einheitlich zu handeln. Für die Gründung solcher Schulen gab es keine Rechtssicherheit. Daher waren solche Vorgänge wie in Nürnberg oder Köln möglich.

Ein Resultat der Kölner Entwicklung muss festgehalten werden: das Risiko, das mit einer "freien Schule" verbunden ist. Eine in privater Trägerschaft geführte Schule kann "sterben". Die Folgen tragen nicht nur die Gründer und Lehrer einer solchen Schule, sondern die Eltern und Kinder.

4.3.8. Ein vergeblicher Versuch - Nürnberg

⁸⁰² Müller-Fürer, 3.03.1925.

Wenig bekannt sind die gescheiterten Versuche, zu einer Schulgründung zu kommen. Ein solcher Versuch wurde im Jahre 1927 in Nürnberg unternommen.⁸⁰³ Ein Volksschullehrer (Andreas Körner), den Steiner noch um Mitarbeit in Stuttgart gebeten hatte, brachte Eltern und Lehrer zusammen, die zu einer Schulgründung bereit waren. Auch hier erfolgte eine Vorbereitung durch Vorträge der Stuttgarter Lehrer; Gutachten (Schulrat Hartlieb), Stellungnahmen (Bürgermeister Ludwig, Stuttgart) wurden eingeholt. Bei der Antragstellung konnte schon auf das Bestehen und die erfolgreiche Arbeit der Schulen in Stuttgart, Essen, Hannover und Hamburg hingewiesen werden. Die städtische Behörde befürwortete das Projekt und stellte sogar Schulräume in Aussicht - trotz einiger Bedenken, die sich auf den Lehrplan bezogen.⁸⁰⁴ Man erschrickt auch gerade vor der Autonomie-Forderung: "Die Antragsteller beanspruchen für sie [die Schule, WMG] ein Maß von Freiheit, das an keiner öffentlichen oder nicht öffentlichen Schule üblich ist."⁸⁰⁵ Für die von der Initiative geleistete Vorarbeit spricht, dass in dem Gutachten erwähnt wird, es hätten sich von den Volksschullehrkräften der Städte Nürnberg und Fürth vierzig für die Einrichtung dieser Schule ausgesprochen. Ein Schreiben vom Januar 1928 ist von einem Dr. Ludwig Rüll für einen "Verein für eine freie Schule Nürnberg" unterzeichnet. Die Initiative organisierte sich also nach dem Muster der Stuttgarter Schule.⁸⁰⁶ Um nachzuweisen, dass in genügendem Maße eigene Lehr- und Lernmittel für die Steinersche Pädagogik vorhanden waren, wurde auf Veröffentlichungen von Lehrern der Stuttgarter Schule verwiesen. Inzwischen, hieß es, seien schon 35 Kinder angemeldet. Geplant war die Eröffnung für Ostern 1928.

Auch ein ausführlicher Lehrplan für die Klassen 1 bis 12 wurde eingereicht. Ebenso 72 Unterschriften von Befürwortern. Zwei staatlich ausgebildete Lehrer sollten mit dem Unterricht beginnen.⁸⁰⁷

Zunächst wurde eine Genehmigung für 1928 mit dem Hinweis auf noch fehlende Unterlagen ausgesetzt. Interessant ist, dass sich die zuständigen Behörden (die Nürnberger Stadtschulbehörde, übergeordnete Behörden) über die Rechtslage nicht einig waren: vom Münchner Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird darauf hingewiesen, dass

⁸⁰³ Quelle: Akten der Stadtschulbehörde im Bayrischen Hauptstaatsarchiv; Kopien im ABWS.

⁸⁰⁴ So wird in einem Gutachten (Kreisschulrat Lehner) bemerkt, es müsse die Befürchtung bestehen, "dass das deutsche Bildungsgut nicht genügend zu seinem Rechte kommt. Die gesamte Unterrichts- und Erziehungsarbeit scheint nicht hinreichend im deutschen Geiste gegründet und verankert." Auch taucht die Befürchtung einer weltanschaulichen Indoktrination auf. Aufgewogen werden die Bedenken vor allem durch den Hinweis auf die Begeisterung und Ernsthaftigkeit, mit der die Stuttgarter Lehrer arbeiten und die Sittlichkeit der Jugend heben wollen.

⁸⁰⁵ In dem angeführten Gutachten.

⁸⁰⁶ Schreiben vom 21.01.1928.

anders als von der städtischen Verwaltung gedacht, nicht der Art. 146 Abs. II RV Grundlage sein könne, da noch kein Reichsschulgesetz vorliege und daher die V. (Verordnung?) vom 10. V. 1905 maßgebend sei. In einem späteren Schreiben des Ministeriums wird bemerkt, die Nürnberger Behörde habe die Schule auf Grund des Art. 147 Abs. II befürwortet.

Intern wurden zunächst auch von dem Bayrischen Kultministerium keine Einwände erhoben, wengleich darauf hingewiesen wurde, dass es sich um eine Anthroposophengründung handeln werde. Ein Gutachten für das Bayrische Unterrichtsministerium⁸⁰⁸ fasst zwei für die Entscheidung wesentliche Fragen zusammen:

- "1. Will die bayer. Unterrichtsverwaltung eine Schuleinrichtung zulassen, in der Volksschule und höhere Unterrichtsanstalt ganz miteinander verquickt sind?
2. Will die bayer. Unterrichtsverwaltung einer Schule zustimmen, die auf anthroposophischer Grundlage aufgebaut ist und ihre Schüler in diesem Sinne erziehen will?"

Eine weitere Frage war⁸⁰⁹: ob nicht nach dem Ableben von Steiner und dem schon beobachtbaren Niedergang seiner Bewegung Probleme entstünden, wo doch die Schule so eng an Steiner gebunden sei: "Was soll aus der Schule werden, wenn ihr mit dem Schwinden und Verblässen der Steinerschen Lehren nach einiger Zeit die Lehrer und Erzieher fehlen, die auf Steinerschem Boden stehen?" Die weltanschauliche Problematik wurde von einem Gutachter dezidiert angesprochen: "I. Nach meinem Dafürhalten wird in erster Linie die Frage zu prüfen sein, ob die bayerische Unterrichtsverwaltung eine Schule auf anthroposophischer Grundlage zulassen will oder kann oder muss. Von katholischer Seite werden die Bestrebungen der Anthroposophie Steiner'scher Richtung, insbesondere Schulen dieser Art bekämpft."⁸¹⁰

Im Dezember 1928 hatte die Initiative immer noch keinen endgültigen Bescheid bekommen, trotz mehrerer Anfragen. Auch das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung wurde befragt. Dies teilte mit, rechtliche Bedenken beständen nicht.

Schließlich lehnte das Münchner Kultusministerium eine Gründung ab mit der Begründung, es gebe im dem bewährten Bayrischen Schulsystem keinen Bedarf an reformerischen Ideen

⁸⁰⁷ Eduard Riegel und Anton Treiber.

⁸⁰⁸ Dort eingegangen am 6.12.1928. ABWS "Nürnberg".

⁸⁰⁹ Aus den Akten, ABWS "Nürnberg", vom 5.03.1928.

⁸¹⁰ Dokument mit dem Vermerk "Ins Ref. 2 a weitergeleitet. München, den 13. Februar 1928. ABWS "Nürnberg".

freier Schulträger, insbesondere wenn sie religiös ungebunden seien.⁸¹¹ Hier war also das Scheitern nicht auf mangelnde Vorbereitung oder fehlenden Bedarf zurückzuführen, sondern durch die Ablehnung einer übergeordneten staatlichen Behörde, die sich auch noch gegen die Bereitschaft der örtlichen Schulverwaltung stellte.

4.3.9. Berlin - eine "glatte" Gründung

Schon seit 1923 wurden Kinder mit behördlicher Genehmigung privat in kleinen Gruppen nach den Prinzipien der Waldorfpädagogik unterrichtet.⁸¹² Erst 1928 aber kam es im Mai zur Eröffnung einer offiziellen Schule mit zwei Klassen und 56 Kindern⁸¹³, zunächst mit dem Namen "Freie Schule Berlin" später in "Rudolf-Steiner-Schule Berlin" umgetauft. Im Frühjahr 1929 hatte die Schule schon 150 Kinder in fünf, 1930 im September 250 Kinder in sechs Klassen mit acht Lehrkräften⁸¹⁴. Um Ostern 1933 war die Schule angewachsen auf 198 Knaben und 169 Mädchen in neun Klassen mit 16 Lehrern. 20 Kinder waren jüdisch.⁸¹⁵

Initiator der Gründung war zunächst Paul Oldendorff. Dr. Paul Oldendorff war Schulrat und Studienrat in Berlin und Mitarbeiter an der staatlichen Auskunftsstelle für das Schulwesen. Er war außerordentlich rührig, organisierte vom 31.05. - 2.06.1926 im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin in Zusammenarbeit mit der Freien Waldorfschule eine öffentliche Tagung mit dem Thema "Die Freie Waldorfschule"⁸¹⁶. Er war es auch, der durch seine Verbindungen sowohl zur anthroposophischen Bewegung bzw. der Waldorfschulbewegung in der Lage war, eine kompetente Darstellung der Waldorfpädagogik in Hilkers *Deutsche Schulversuche* im Jahre 1924 zu veröffentlichen.⁸¹⁷ An dieser Tagung nahmen viele Stuttgarter Lehrer aktiv mit Vorträgen teil, eine Ausstellung von Schülerarbeiten und eine Eurythmievorführung mit Kindern der Stuttgarter Schule sollten die praktischen Leistungen der neuen Pädagogik anschaulich demonstrieren. In den Akten der Stuttgarter Schule findet sich ebenfalls aus dem Jahre 1926 eine Liste mit 254 Namen von Persönlichkeiten in Berlin, die den Wunsch hatten, "dass in Berlin eine

⁸¹¹ ERICH HEINERMANN *50 Jahre Rudolf Steiner-Schule Nürnberg - einige Streiflichter*. In: *Erziehungskunst* H. 12 1996, S. 1342.

⁸¹² DETLEF HARDORP *Die Rudolf Steiner Schule Berlin - ein Rückblick auf 70 Jahre Waldorfpädagogik*. In: *Erziehungskunst* 10/ 1998, S. 1128-1132.

⁸¹³ Laut Roedenbeek an Molt, 26.04.1929 waren es 45.

⁸¹⁴ ABWS 3.5.142.

⁸¹⁵ Berliner Schule an Stuttgart, 19.05.1933. Zur Angabe über jüdische Kinder: 1933 wurden solche Angaben schon von den Behörden gefordert, s. Teil II, Kap. 3.

⁸¹⁶ Programm in Privatbesitz WMG.

Gelegenheit zur Erziehung von Kindern im Sinne der Waldorfschule geschaffen wird."⁸¹⁸ Weiter heißt es dort, 156 davon seien Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft. 77 Kinder könnten eingeschult werden. Im selben Jahre wurde ein Berliner Schulverein gegründet ("Verein Freie Schule Berlin E.V."⁸¹⁹). Die Stuttgarter bitten darum, alle weiteren Schritte einer gemeinsamen Aussprache vorzubehalten.⁸²⁰ Oldendorff wird als "unser Vertrauensmann" bezeichnet. Dieser habe die Stuttgarter interne Ostertagung mitgemacht und dabei die Not der Schulbewegung mit den Schulen in Essen und Hamburg kennengelernt. Es erstaune daher, dass man gerade jetzt in Berlin gründen wolle. "Denn das erste Ziel unserer ganzen Schulbewegung muss doch dieses bleiben, dass die Waldorfschule existieren kann und dass ihre Verhältnisse (ebenso wie diejenigen der schon bestehenden beiden anderen Schulen) völlig geordnete und gesicherte sind, ehe man an irgendwelche Neugründung von Schulen denken sollte." In Stuttgart will man also bremsen um zu konsolidieren. Ein Vorgang, der sich immer wieder wiederholte. Letztlich blieben diese Versuche damals erfolglos.

Die Berliner kooperieren, aber ohne Konzessionen in der Gründungsfrage zu machen. Man schickt die "Satzungen" des Vereins "Freie Schule Berlin e.V." zu. Von Stuttgarter Seite wird eine Serie vorbereitender Vorträge gehalten (z.B. "Die geistigen Grundlagen der Pädagogik der Waldorfschule"⁸²¹, "Die sozialen Forderungen der Gegenwart und die Pädagogik der Freien Waldorfschule"⁸²² u.a.). Interessant ist, dass diese Vorträge offenbar schwach besucht waren und teilweise "sehr negativen Erfolg" hatten.⁸²³ Daher will man lieber Tagungen als Einzelvorträge abhalten. Problematisch scheint gewesen zu sein, dass das sozial(r)evolutionäre Potential der Anthroposophie zu stark hervortrat und Widerstände hervorrief.⁸²⁴

Die Stuttgarter warnen noch einmal vor dem Verfahren, sie mit der Schulgründung vor vollendete Tatsachen zu stellen. Eine Bedingung sei vor allem: die Besetzung der Lehrerstellen müsse "ganz in seiner [des Stuttgarter Kollegiums] Hand liegen."⁸²⁵ Für spätere Besetzungen will man ein Einspruchsrecht. Wirtschaftlich scheint kein Mäzen da gewesen zu sein, eine Gründung aus privaten Mitteln hielt Oldendorff daher für

⁸¹⁷ OLDENDORFF(SIC): *Die freie Waldorfschule in Stuttgart*. In: FRANZ HILKER (Hg.): *Deutsche Schulversuche*. Mitarbeiter: A. Andreesen, W. Blume, P. Geheeb, P. Oldendorff u.v.a. Berlin 1924.

⁸¹⁸ ABWS 3.401.

⁸¹⁹ ABWS 3.5.107 (3.04.1926).

⁸²⁰ Boy an Oldendorff, 26.05.1926.

⁸²¹ Dr. Karl Schubert, Oldendorff an Stockmeyer, 22.08.1926.

⁸²² Herbert Hahn, ABWS 3.515.

⁸²³ Stockmeyer an Oldendorff, 27.11.1926.

⁸²⁴ Schreiben Franz von Helmolt an Oldendorff, 1.12.1926.

unmöglich.⁸²⁶ Er hofft offenbar auf die Stadt, die sehr reformfreudig sei (es wird die Schulfarm auf der Insel Scharffenberg erwähnt).

Konflikte zwischen konkurrierenden Gruppen werden *vor* der Schulgründung ausgestanden. Oldendorff trat schließlich von der Initiative zurück, hatte aber seine Unterstützung für die weitere Entwicklung zugesagt. In Bezug auf einen Antragsentwurf an die Neuköllner Schuldeputation auf Genehmigung einer ersten Klasse als Grundschulversuchsklasse formulieren die Stuttgarter noch einmal mehr, dass *keinerlei* Konzessionen an den Staat gemacht werden dürften, die Schule müsse eine "freie Schule" sein: "Wir können nicht wollen eine allmähliche Verwässerung der Waldorfschulpädagogik sondern zu erstreben ist eine völlige Befreiung der Schule überhaupt vom Staate. Uns scheint der einzig gangbare Weg nur der: Freie Schulen, getragen von dem Interesse der Eltern und sonstigen Gönnern. Die Lehrer dürfen nicht Staatsangestellte sein ... Will der Staat die Sache begünstigen, so kann er Geld anweisen ..."⁸²⁷ Die Stuttgarter fühlen sich als Hort der Idee einer freien, d.h. hier "staatsfreien" Schule. Bei allen Neugründungen wird peinlich genau darauf geachtet, dass keine Kompromisse eingegangen werden, die in irgendeiner anderen, als der rechtlich notwendigen Weise die Schulen an staatliche Vorgaben binden könnten.

Anfang 1927 konkretisiert sich die Schulgründung, indem von Stuttgart Zustimmung kommt, die notwendigen Schritte bei den Behörden eingeleitet werden und eine Versammlung mit dem Ziel, die Zahl der interessierten Eltern zu ermitteln, zustande kommt (2.02.1927⁸²⁸). Bei dem weiteren Vorgehen ist eine Nuance bemerkenswert: Stockmeyer wandte sich gegen eine geplante räumliche Verquickung mit der Anthroposophischen Gesellschaft und empfahl, die Klassen lieber in Privaträumen unterzubringen. Die nächsten Schritte bestanden in der Lehrersuche und der Abstimmung mit Stuttgart. Zwei Lehrer sollten beginnen.⁸²⁹ Beide sollten noch in Stuttgart vor Beginn hospitieren.

Die behördliche Erlaubnisurkunde für die Einrichtung einer privaten Volksschule erhält der Verein, datiert vom 3.08.1928. Lehrplan und Arbeitsweise können nach den Grundsätzen der anthroposophischen Pädagogik gestaltet, die Lehrziele der Volksschule müssen jedoch erreicht werden. Eine Merkwürdigkeit besteht darin, dass verlangt wird: "Alle für die Öffentlichkeit bestimmten Drucksachen (Prospekte, Programme, Zeugnisvordrucke u. dgl.)

⁸²⁵ Stockmeyer an Oldendorff, 5.12.1926.

⁸²⁶ Oldendorff an Stuttgart, 7.12.1926.

⁸²⁷ Boy an Oldendorff, 16.12.1926.

⁸²⁸ "Aufruf zur Mitarbeit an der Gründung einer Freien Schule mit Waldorf-Schulpädagogik", gez. von Goesch, Rödenbeek, Frau v. Helmolt, Münch für den "Verein Freie Schule Berlin E.V.". ABWS 3.5.62.

⁸²⁹ Frl. Magdalene Ithwari Kiefel und Herbert Schiele.

sind uns vor ihrer Verwendung vorzulegen."⁸³⁰ Die Reaktion darauf aus Stuttgart war deutlich: "Schon die Angelegenheit der Namensgebung [die Schule sollte den Namen "Private Rudolf-Steiner-Schule des Vereins Freie Schule Berlin e.V. Berlin" tragen] zeigt Ihnen doch, dass von Seiten der Behörde der feste Wille da ist, Sie durchaus zu bevormunden, soweit man das von Amtswegen kann und soweit Sie sich das gefallen lassen. In der Erlaubnisurkunde scheinen mir doch einige Pferdefüße zu stecken. So z.B. - wenn das auch noch verhältnismäßig harmlos ist - der Zwang in der Ferienordnung [die Ferienordnung der "hiesigen" öffentlichen Volksschulen war verbindlich, WMG]. Viel schlimmer und in das Zentrum der Pädagogik trifft die Vorschrift "Vorversetzungen bedürfen unserer vorher einzuholenden Genehmigung." Denn dies kommt sofort in Frage, wenn Sie Schüler nach ihrem Alter in die dafür richtigen Klassen einrangieren wollen."⁸³¹ Die Stuttgarter Schule ermahnt die Neugründungen immer wieder dazu, in solchen Fragen ihre Autonomie gegenüber staatlichen Forderungen zu wahren und zu verteidigen. Die Bereitschaft, Konzessionen zu machen, war offenbar bei solchen Gründungen immer größer, als den Stuttgartern lieb war, da man sich die Genehmigung nicht wegen des Bestehens auf solchen Forderungen verderben wollte. In demselben Schreiben wird spöttisch darauf hingewiesen, dass die "Staats- und Ministerialinstruktion", die Grundlage für die Formulierungen in der Genehmigungsurkunde waren, 90 Jahre alt sei (sie datierte vom 31.12.1839). Stuttgart empfiehlt nun wie bei den anderen Gründungen weitere Lehrer und arbeitet diese ein⁸³².

Der erhaltene Briefwechsel dünnt in den Jahren ab 1933 auf 1 bis 0 Vorgänge aus. Die Kontakte werden nun mündlich gepflegt, und damit die Vorgänge nicht mehr erfassbar. Das letzte Dokument vom 21.09.1938 berichtet von den nach der Schließung eingerichteten Umschulungskursen und der Liquidierung der Schule.

5. Das Problem der Autonomie der Einzelschulen und das „Kontroll-Edikt“ von 1925

Für die kleine Schulbewegung stellte sich nach dem Scheitern der Kölner Schule mit größerer Schärfe als zuvor ein Problem: wie konnte man Autonomie der Einzelschulen vereinbaren mit dem Bedürfnis nach Sicherung der pädagogischen Qualität und finanziell-

⁸³⁰ ABWS 3.5.112.

⁸³¹ Schwebsch an Schiele, 14.09.1928.

⁸³² Lotte Ahr, Anni Heuser, Fr. Ilse, Werner Rosenthal u.a.. Schwebsch an Schiele, 14.09.1928. 1931 stieß der nach dem Krieg die Waldorfschulbewegung als Vorsitzender des Bundes der Freien Waldorfschulen prägende

organisatorischer Solidität? Bestand nicht die Gefahr, dass das Scheitern einer Schule bei gewahrter Autonomie die anderen Schulen, ja, die neue Pädagogik überhaupt in den Augen der Öffentlichkeit diskreditieren würde? Dass bei unqualifiziertem Umgang mit den Behörden die Genehmigungsbereitschaft gefährdet würde? Immerhin wurden bei allen Antragsverfahren die Gutachten über die Stuttgarter Schule eingeholt, bis ins Ausland war das Beispiel der Stuttgarter als einer gut funktionierenden Schule ein Faktor, der über Zulassung oder Ablehnung mit entschied. Ebenso könnten Negativbeispiele erschwerend oder verhindernd wirken.

Ein weiteres, ebenso gravierendes Problem war die Frage, wie eine gewisse Einheitlichkeit der neuen Pädagogik, ihr Gesicht und Profil zugleich entwickelt und klar konturiert werden könnte, wenn jede entstehende Schule ihre eigenen Wege gehen und sich doch Rudolf Steinerschule oder Waldorfschule nennen konnte. Die Namen waren rechtlich nicht geschützt. Zumindest örtlich war die Qualität der Steinerschen Pädagogik in den Augen der Öffentlichkeit nicht von dem abhängig, was Steiner in seinen Schriften und Vorträgen entwickelt oder die Stuttgarter Schule in der Praxis realisiert hatte, sondern davon, wie sich die Praxis der vor Ort arbeitenden Schule ausnahm.

Gerade am Beginn der Ausbreitungsbewegung waren dies entscheidende Fragen. Heute würden wir sie unter den Rubriken Qualitätssicherung/-entwicklung und Evaluation bzw. Selbstevaluation behandeln. Auch ohne diese Termini war insbesondere Steiner und dem Kollegium der Stuttgarter Schule die Problematik bewusst.

Solange Steiner am Leben war, bedeutete sein Urteil gleichsam die letzte und allseits anerkannte Instanz. Für ihn bedeutete die erfolgreiche Realisierung seiner pädagogischen Vorstellungen einen Beweis für die soziale Fruchtbarkeit der Anthroposophie: „Die Waldorfschule ist zwar ein Kind der Sorge, aber vor allem ist sie auch ein Wahrzeichen für die Fruchtbarkeit der Anthroposophie innerhalb des geistigen Lebens der Menschheit.“⁸³³. So hatte er nicht nur die Stuttgarter Schule mit auf den Weg gebracht, sondern dort auch die Stellung eines Schulleiters und ersten Vorsitzenden des Stuttgarter Schulvereins inne gehabt. Er beließ es aber nicht, wie sein Nachfolger Steffen⁸³⁴, bei einer Formalität, sondern besuchte die Schule häufig, nahm an den Konferenzen beratend und mit entscheidend teil. Es zeichnete sich aber schon bei den weiteren Schulgründungen ab, dass seine Arbeitskraft

Ernst Weißert hinzu. Zu dessen biographischen Daten Schwebsch an Schiele, 4.02.1931. In der folgenden Korrespondenz werden weitere Kandidaten behandelt.

⁸³³ Brief an das Kollegium der Stuttgarter Schule vom 15.03.1925, GA 260a, S. 405).

⁸³⁴ Zu der Wahrnehmung seines Amtes im Schulverein; der Stuttgarter Vorstand fuhr wohl auch nach Dornach, damit Steffen an einer Sitzung teilnehmen konnte (s. Schreiben Stockmeyer an Kändler vom 21.03.1926).

bei all seinen anderen Verpflichtungen es nicht mehr ermöglichte, diese ebenso intensiv zu begleiten⁸³⁵. Als sich seine schwere Erkrankung abzeichnete, musste er seine Reisetätigkeit beenden. Im Frühjahr 1924 hatte er noch mit großem öffentlichem Erfolg Vorträge über "Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens" gehalten. Es waren seine letzten öffentlichen Vorträge in Deutschland. Die letzte Schulkonferenz, an der er in Stuttgart teilnehmen konnte, war die am 3.09.1924. Schließlich teilte Steiner am 15.03.1925 mit⁸³⁶: "Und ich muss jetzt wichtige Entscheidungen, an denen ich naturgemäß seit dem Bestande der Schule teilgenommen habe, in Eure Hand legen." Die öffentliche Erziehungstagung vom 7. bis 9. April 1925 fand ohne die Anwesenheit Steiners statt. Rudolf Steiner starb am 30.03.1925. Wie würde sich sein Tod auf die noch in den Anfängen steckende Schulbewegung auswirken? Welche Folgen würde das Fehlen seiner geistigen Autorität für die einzelnen Schulen, vor allem aber für die junge Schulbewegung haben? Würde das Wegfallen seines einheitsstiftenden Wirkens zu einer Vereinzelung, einem Zerfall der Bewegung führen?

Steiner selbst hatte kurz vor seinem Tod angesichts der Erfahrung mit der Kölner Schule⁸³⁷ versucht, vorzusorgen. Am 28.06.1925 erschien in der Beilage "Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht" der Zeitschrift "Das Goetheanum"⁸³⁸ eine Mitteilung, die wichtige Folgen hatte. Hier wird ein Brief des Vorstandes der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft (Dornach) an den Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule wiedergegeben, der als eine Art Testament Steiners für die Schulbewegung gelten kann⁸³⁹. Der Brief an den Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule Stuttgart datiert vom 17.03.1925⁸⁴⁰. "Im Auftrage Dr. Rudolf Steiners möchten wir Ihnen mitteilen, dass in Zukunft die Waldorf-Lehrerschaft autorisiert ist, die Leitung über sämtliche in Deutschland befindlichen Schulen auszuüben, welche anthroposophische Pädagogik anwenden wollen.

⁸³⁵ Dennoch besuchte er Schulen, wenn es irgend möglich war, so z.B. die Haager Schule am 14. und 17. November 1923 (LINDENBERG1997, S. 692).

⁸³⁶ GA 260a, S. 405.

⁸³⁷ Dass das Motiv auf die Vorgänge in der Kölner Schule zurückging, geht aus diversen Schreiben in der Korrespondenz der Schulen hervor, z.B. Schwebach an Kändler vom 13.03.1925, ABWS HH-Wandsbek.

⁸³⁸ S. 103-4.

⁸³⁹ Der Brief, unterzeichnet von Dr. Guenther Wachsmuth, datiert vom 17.03.1925 (ABWS 2262). Hierin wird am Schluss lapidar konstatiert: „Diejenigen Schulen, welche diesen Voraussetzungen nicht entsprechen, können nicht als Vertreter Anthroposophischer Pädagogik angesehen werden.“ Die Authentizität dieses letzten Willens Steiners in Bezug auf die Waldorfschulen wird von KIERSCH bestritten (s. JOHANNES KIERSCH *Die Idee und das Leben. Ein neuer Bund für Waldorfpädagogik?* In: Das „Heft im Heft“, Zeitschrift „Info3“, 11/1993, S. 24.

⁸⁴⁰ ABWS 2.2.62.

Diese der Waldorflehrerschaft übertragene Verantwortung bringt es mit sich, dass diese Führung sich sowohl auf die Anwendung der anthroposophischen Pädagogik als auf eine Prüfung der wirtschaftlichen Grundlagen erstreckt.

Diejenigen Schulen, welche diesen Voraussetzungen nicht entsprechen, können nicht als Vertreter Anthroposophischer Pädagogik angesehen werden." Unterzeichnet "Für den Vorstand der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft: Dr. Guenther Wachsmuth.“ Dies war übrigens das letzte Mal, dass in dieser Weise von der anthroposophischen Gesellschaft direktiv auf die Schulbewegung eingewirkt wurde. Es handelte sich ja auch um einen Auftrag, den Steiner selbst noch gegeben hatte.

Eine zweite Mitteilung bezog sich auf die erwähnte Erziehungstagung. Hier waren vertreten die Schulen: Freie Goetheschule in Hamburg-Wandsbek, die Einheitliche Volks- und höhere Schule Essen-Huttrop (Dr. Blass-Burghardt), das Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflegebedürftige Kinder in Lauenstein bei Jena, die Fortbildungsschule am Goetheanum, De Vrij School im Haag, The New School in London, Mlle. Rihouet, Paris, weitere Vertreter der Schul- und pädagogischen Bewegung in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Aufgabe dieser Tagung war es, alle Fragen des anthroposophischen Schulwesens mit den in der aktiven Arbeit desselben stehenden Persönlichkeiten zu besprechen und die Grundlagen für eine einheitliche Schulbewegung zu schaffen und für das von Dr. Rudolf Steiner geschaffene Erziehungswerk nach seinem Tode die Form zu finden.

Das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule ist durch den vor dieser Mitteilung abgedruckten Brief ... mit der Leitung des gesamten Schulwesens auf Anthroposophischer Grundlage in Deutschland beauftragt worden. Damit übernahm es noch aus Dr. Steiners Hand das Vermächtnis, für die deutsche Anthroposophische Schulbewegung zu sorgen.

In diesem Sinne wurden die Verhandlungen der internen Schultagung [diese schloss sich an die öffentliche an, WMG] so geführt, dass bestimmte Abmachungen mit den zwei in Deutschland betriebenen Schulen getroffen wurden, die sich zu folgenden *Richtlinien* zusammenfassen lassen:

- „Die Freie Goetheschule in Hamburg-Wandsbek und die Einheitliche Volks- und höhere Schule Dr. Blass-Burghardt werden als Schulen im Sinne der Waldorfschule angesehen. Die Lehrerkollegien dieser Schulen haben erklärt, dass sie künftig nur solche Lehrer in ihre Arbeitsgemeinschaft aufnehmen werden, die auch von dem Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule als geeignet anerkannt werden. Das Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule übernimmt es, Lehrer, die für die Anstellung in Betracht gezogen werden, in

die Anthroposophische Pädagogik einzuführen. Dasselbe wird auch ermöglichen, dass die genannten beiden Schulen in Essen und Hamburg-Wandsbek in allen Fragen ihrer Arbeit Beratung finden.

- Die Finanzierung der beiden genannten Schulen wird nicht geändert. Sie bleibt für Hamburg-Wandsbek dem Goetheschulverein, für Essen den beiden Gründerinnen Frl. Dr. Blass und Frl. Burghardt überlassen. Die genannten Schulen werden aber darauf bedacht sein, alle ihren Haushalt besonders belastenden Unternehmungen im engen Einvernehmen mit der Waldorfschule zu führen.

- Dr. Steiner hat schon vor Jahren zum Ausdruck gebracht, dass die in Deutschland zu gründenden Schulen im Verein für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein E.V.) zentralisiert werden sollen. Demgemäss werden Neugründungen von Schulen vom Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule nur im Einvernehmen mit dem Waldorfschulverein in die Wege geleitet werden, vorausgesetzt, dass überhaupt von der persönlichen wie von der wirtschaftlichen Seite her die Bedingungen für ein aussichtsreiches Unternehmen gegeben sind."⁸⁴¹

Es ist deutlich, dass man die Frage der Einheitlichkeit, Einheit und Qualität der Einzelschulen und deren Zusammenhang durch dieses "Kontroll-Edikt" lösen wollte. Dies war offenkundig möglich durch die noch über seinen Tod hinaus wirksame unbestrittene Autorität Steiners, auf die man sich expressis verbis berief.

Mit diesem Akt war freilich zunächst nur eine Intention formuliert, die in der Folge in konkrete Taten umgesetzt werden musste. Das bedeutete, dass einerseits die Schulen und die noch entstehenden Gründungen die Autorität des Stuttgarter Kollegiums anerkennen mussten - rechtliche Handhaben gab es nicht - und dass die Stuttgarter nun noch zu ihren Aufgaben Selbstverwaltung, Unterricht, Verbreitung der pädagogischen Ideen die Bürde der Betreuung und Aufsicht über andere Schulen zu übernehmen hatten. Wie und mit welchem Erfolg würden die Stuttgarter diese Aufgaben handhaben und bewältigen? Wieweit würde

⁸⁴¹ Aus dem Protokoll der Mitgliederversammlung des Waldorfschulvereins vom 20.9.1925 geht hervor, wie die Waldorfschule in Stuttgart selbst die neue Verantwortung verstand. Es wird berichtet, dass im Anschluss an die öffentliche Erziehungstagung Ostern 1925 eine interne Tagung stattfand mit über 110 Pädagogen aus der Schulbewegung. „Denn zum ersten Male wurde hier die ganze Schulbewegung in eine derartige Form gebracht, dass sie nun in einheitlicher Weise fortgeführt werden kann. Erst von dieser Tagung an kann man eigentlich davon sprechen, dass eine einheitlich geleitete Schulbewegung im Sinne Rudolf Steiners vorhanden ist, die pädagogisch geleitet wird vom Kollegium der Waldorfschule und für Deutschland organisatorisch vom Waldorfschulverein.“ Stockmeyer. AAG (S. 6).

die Autonomie der Einzelschulen eingeschränkt oder geachtet werden? Diesen Fragen wende ich mich im Folgenden zu.

Die Ausgangslage war zunächst die, dass im Sinne des hier zugrundeliegenden Autonomiebegriffes durch die Zustimmung der beiden betroffenen Schulen eine selbstgewählte, akzeptierte Bindung eingegangen wurde. Es herrschte unter den existierenden Schulen Konsens. Erst bei Neugründungen und auftretenden Differenzen zwischen den Kollegien würde sich zeigen, wie die neue Funktion durch die Stuttgarter in concreto verstanden und ausgeübt werden und ob die Schulen kooperieren würden.

5.1. Krisen und die Betreuungsleistung der Stuttgarter Schule

Die Jahre 1928 bis 1933 waren Krisenjahre für einige der Schulen. Insbesondere waren es innerkollegiale Konflikte oder solche zwischen Vereinsvorstand und Kollegium, die zu Krisen führten. Hier wurde die Problematik einer sich selbstverwaltenden autonomen Schulbewegung deutlich. Es ging in einigen Fällen um die Existenz der betreffenden Schule. Nicht die äußeren Bedingungen - Behördeneingriffe, finanzielle Probleme - waren es, die zu diesen Krisen führten, sondern die Schwierigkeiten kollegialer Zusammenarbeit. Das Risiko trugen die Eltern und ihre Kinder, denn im Falle eines Scheiterns hätten, wie in Köln, die Kinder in eine staatliche Schule umgeschult werden müssen, wie das dann später in der NS-Zeit von außen erzwungen wurde. Man arbeitete also mit dem "Sicherheitsnetz" eines existierenden staatlichen Schulsystems.

Ein Aspekt, der aus der folgenden Darstellung anschaulich werden soll, ist aber auch die Leistung, die eine selbstverwaltete Schule erbringen kann, wenn die Fähigkeiten der Persönlichkeiten durch Selbstverantwortung und freie Gestaltungsmöglichkeit freigesetzt werden.

An einigen Beispielen (Hamburg-Altona u.a.) soll gezeigt werden, wie die Vereinheitlichung der Schulbewegung in der Praxis durchgeführt wurde und wie die in den einzelnen Schulen auftretenden Krisensituationen bewältigt werden konnten. Es muss dabei bedacht werden, dass für diese Leistung kein bürokratischer, übergeordneter Apparat mit Weisungsbefugnis und Eingriffsrechten zur Verfügung stand, es sich also um autonome Selbstverwaltung auf der höheren Ebene der Organisation von Einheit der Schulbewegung handelte.

5.2. Stuttgarter Personalberatung

Als Beispiel, wie sich die Stuttgarter Schule der Aufgabe widmete, in Personalfragen zu beraten, seien zwei Fälle aus der Freien Goetheschule in Hamburg-Wandsbek angeführt. Man kann an ihnen nicht nur sehen, wie eingehend sich Stuttgarter Lehrer mit solchen Fragen befassten, sondern zugleich sehen, inwieweit sich hier Sozial- und Kollegialkompetenz entwickelt hatten.

Frl. X hatte sich 1923 in Stuttgart beworben.⁸⁴² Ein Stuttgarter Lehrer (Herbert Hahn) gibt eine Charakteristik von ihr (sie hatte in Stuttgart hospitiert und inzwischen promoviert): man sei "zu dem Entschluss gekommen, Ihnen Frl. Dr. X für diese Stelle zu empfehlen [Erstklasslehrerin] ... wir haben den Eindruck gewonnen, dass sie sich sowohl nach ihren allgemeinen menschlichen Eigenschaften als auch nach der Eigenart ihres pädagogischen Strebens gut in Ihren Wirkungskreis einarbeiten könnte. Frl. Dr. Y wählten wir besonders auch aus dem Grunde, weil sie dem in Ihrem Schreiben vom 15. Januar erwähnten Bedürfnis entsprechen würde, Klassenunterricht mit einem Unterrichte in Griechisch und Latein vereinen zu können. Für Frl. Dr. Ys Fortbildung halten wir wichtig, dass sie sich noch stärker ins Künstlerische einlebt. Wir haben ihr das schon gesagt und sie hat es gern in ihr Streben aufgenommen."⁸⁴³ In einem anderen Fall, Frl. Y betreffend, hatte Erich Schwebsch geschrieben⁸⁴⁴, mit ihr bekämen sie "einen tüchtigen Mitarbeiter". Frl. Y habe "mit großer Aufopferung" eine schwierige Klasse geführt (in Stuttgart), "so dass wir recht bedauern, sie nicht länger an der Schule halten zu können. Sie war uns ein liebes Mitglied des Kollegiums, dessen gelegentliche Eigensinnigkeiten wir immer gerne in der Gemeinschaft mitgetragen haben. Ich deute Ihnen diesen Zug an, nicht um irgendwelchen Tadel über Frl. Y auszusprechen, sondern damit Sie von vornherein wissen sollten, dass man bei ihrem Wesen manchmal mit kleinen Eigensinnigkeiten rechnen muss, die man besser dadurch behandelt, dass man nicht direkt korrigierend darauf losgeht, sondern die man in aller Ruhe und mit Humor dann in der Gemeinschaft ausgleicht. Ihre Tätigkeit als Lehrerin sowohl nach der Unterrichts- wie nach der disziplinären Seite verdient durchaus volle Anerkennung." In einem weiteren Schreiben⁸⁴⁵ ergänzt Schwebsch, sie sei "ein zäher Hamburger, der hier kolossale Arbeit geschleppt hat. Dass sie gelegentlich ein bisschen eigensinnig ist und in

⁸⁴² In den Akten zur Korrespondenz zwischen Hamburg-Wandsbek und Stuttgart erhalten, ABWS 3.121.

⁸⁴³ Hahn - Kändler, 5.02.1926.

⁸⁴⁴ Schwebsch - Kändler, 21.12.1929.

ihren Entschlüssen zunächst manchmal ein bisschen hin- und herfährt, ehe sich der entscheidende Entschluss herauskristallisiert, muss man nicht tragisch nehmen. Sie ist ein Mensch, auf dessen Pflichtbewusstsein und guten Willen man sich verlassen kann. Auf alle Fälle - wir wünschen Ihnen Glück zu dieser Aquisition." Anzumerken ist, dass es gerade diese beiden Persönlichkeiten waren, die bei der "Sezession" in der Freien Goethschule Hamburg-Wandsbek treibende Kräfte waren.

Die Beurteilungen konnten freilich auch negativer Art sein. So wurde von einem Stuttgarter Lehrer in einem Falle an die Essener Schule geschrieben⁸⁴⁶: "Für die Oberklassen hatten Sie Herrn Dr. X. in Aussicht genommen und ihn zu uns geschickt. Als Sie uns Herrn Dr. X ankündigten, hatten wir keine Ahnung, in ihm einen alten Bekannten früherer Jahre wiederzusehen. Wir haben nun Herrn Dr. X noch alle Möglichkeiten gegeben, die sich hier in den letzten Tagen noch einrichten ließen. Unser Eindruck ist der, dass wir von uns aus Herrn Dr. X nicht empfehlen können, als Lehrer in einer unserer Schulen tätig zu sein, weil wir bei seinem versunkenen Seelenzustand nicht die Meinung haben können, dass Dr. X ein Lehrertemperament ist, das den Anforderungen einer Schule auf absehbare Zeit gewachsen sein kann. Dr. X hat manches Feine, Stille und Nachdenkliche in seinem Wesen, aber bleibt immer fern im Hintergrund und kommt nicht kräftig und lebendig an die Menschen heran."

Ausführlich werden zwischen 1922 und 1933 über etwa 35 potentielle Lehrer z.T. mehrfach Eindrücke ausgetauscht. Ein Teil der Bewerber wird zu Hospitationen nach Stuttgart eingeladen - und dort natürlich betreut. Vieles in dieser Art wird unter den Kollegen der beiden Schulen auf Tagungen und bei anderen Gelegenheiten besprochen worden sein. Das mag den Umfang der Arbeit andeuten, den sich die Stuttgarter Schule mit dem "Kontroll-Edikt" aufgebürdet hatte. Dabei fanden solche Beratungen bis zum Jahre 1933 mit damals sieben Schulen statt.

Die Stuttgarter Schule diente nicht nur durch Beratung, sondern leistete auch Hilfe bei der Beschaffung neuer Lehrkräfte, sie fungierte als eine Art Ressourcen-Beschaffungsamt. Auch durch die Einrichtung eines Lehrerseminars in Stuttgart konnten für die Schulen neue Kräfte gewonnen werden.

Die Konfliktberatung nahm in den Betreuungsleistungen der Stuttgarter Schule einen großen Raum ein. Die erhaltene Korrespondenz diesbezüglich spiegelt diese Tätigkeit - wenn auch sicherlich nur andeutungsweise - wider. Vieles wurde mündlich verhandelt. Man reiste nach Stuttgart, wo sich die diversen Konfliktparteien einfanden, um ihre Standpunkte zu vertreten

⁸⁴⁵ Am 23.01.1930.

und Hilfe zu erbitten. Davon ist nichts außer einigen Andeutungen in dem Briefwechsel überliefert. In einigen Fällen reisten Vertreter des Waldorfschul-Kollegiums auch an den Ort des Geschehens. Der Zeitaufwand muss für die einzelnen Kollegen immens gewesen sein.

An zwei Beispielen sei diese Tätigkeit aufgezeigt: an dem Fall der Freien Goetheschule Hamburg-Wandsbek und der Rudolf Steinerschule Essen.

5.3. Krisenmanagement durch die Stuttgarter Schule

5.4. Der Fall Essen - unlösbare Dauerkrise

Auch die Essener Schule hatte die Stuttgarter vielfach für Beratungen in Personalfragen in Anspruch genommen und in Aussicht genommene Lehrkräfte zu Hospitationen dorthin geschickt. Stockmeyer (Stuttgart) hatte schon am 20.03.1925 das Essener Kollegium auf die neue Situation der Schulbewegung aufmerksam gemacht⁸⁴⁷: "Nun hat sich durch eine Entscheidung Dr. Steiners für das ganze anthroposophische Schulwesen eine neue Situation ergeben. Der Waldorfschule wurde die Verpflichtung übertragen, dieses Schulwesen leitend in die Hand zu nehmen." Dies sei der Anfang zu einer "realen Zentralisation unseres Schulwesens". Er bestätigt die Umwandlung des Neuwacht Schulvereins in eine Ortsgruppe des Waldorfschulvereins. Die Beiträge gehen nun dorthin. Es wird vorgeschlagen, diese aber der Essener Schule zuzuleiten. Darüber hinaus bitten die Essener um Spenden. Von Stuttgart wird beklagt, dass die Essener auch Gelder der im Ruhgebiet befindlichen Ortsgruppen erhalten. Dennoch kommt man ihnen in Stuttgart durch eigene Spenden entgegen, da die Finanzlage sehr schlecht ist und Schulgelderhöhungen bei den Eltern nicht möglich sind. Diese Zuschüsse werden seit Anfang 1928 dann stufenweise abgebaut.⁸⁴⁸ Da die Schule in Essen auch durch negative Beeinflussung der öffentlichen Meinung (von katholischer Seite⁸⁴⁹) zu kämpfen hat, droht die Schließung aus diesen und aus finanziellen Gründen. Die Stuttgarter helfen nun durch Sachspenden (Dampfmaschine, Mikroskop, Telephone etc.⁸⁵⁰). Zu den finanziellen Problemen kommt ein weiteres hinzu: man fürchtet dass eine Initiative in Dortmund dort eine Schule gründen könnte und mahnt in Stuttgart, "dass man die dringenden Bedürfnisse der jetzt schon bestehenden und stark kämpfenden Schulen

⁸⁴⁶ 4.04.1930, ABWS 3.3.207.

⁸⁴⁷ Stockmeyer an Blass.

⁸⁴⁸ Stockmeyer an Blass, 7.12.1927.

⁸⁴⁹ Ein Beispiel wird in dem Brief von Blass an Stockmeyer vom 17.12.1927 gegeben.

berücksichtigen würde."⁸⁵¹ Briefe einzelner Lehrer aus dem Essener Kollegium nach Stuttgart deuten schon im Laufe 1929 Schwierigkeiten innerhalb des Kollegiums an.⁸⁵² Im Februar 1930 ist schon von dem drohenden Zusammenbruch der Schule, erschreckender Disziplinlosigkeit der Schüler "als Folge der Zersplitterung im Lehrerkollegium" die Rede.⁸⁵³ Die Gehälter werden nur zum Teil ausgezahlt, ein Schulratsbesuch droht. Die Ursache für die internen Probleme sieht eine Kollegin aus Essen in der Rolle von Fr. Dr. Blass. Diese habe die ihr von Steiner noch selbst übertragene Verantwortung für die Schule "so persönlich genommen, dass eine kollegiale Leitung in Wirklichkeit nicht möglich war. Mit dem Wachsen der Schule aber wurde diese persönliche Basis zu klein u. führte zu den schwersten Konflikten im Kollegium." Neben anderen Kollegen kündigt die Schreiberin des Briefes ihren Austritt aus der Schule an. Schwebsch (Stuttgart) weist in einem Antwortschreiben auf Gesuche um neue Lehrer darauf hin⁸⁵⁴, es sei immer schwieriger für Essen Lehrer zu finden, da es nicht unbekannt geblieben sei, dass in der letzten Zeit sechs bis sieben Lehrer ausgeschieden seien. Briefe und Telegramme mit neuen Katastrophenmeldungen gehen hin und her. Das steigert sich zum Sommer 1930 bis zu Seltsamkeiten: eine Lehrerin sieht die Ursache für die Probleme mit Dr. Blass in deren früherer männlicher Inkarnation...⁸⁵⁵ Molt, Baumann und Schwebsch besuchen die Schule im Sommer und schlagen "grundsätzliche Neuregelung der Organisation der Rudolf Steinerschule" Essen vor. Eine Kommission aus Stuttgart solle diese auch in Gesprächen mit der verunsicherten Elternschaft vorbereiten.⁸⁵⁶ Die Reaktion von Dr. Blass war, nun selbst eine Elternversammlung einzuberufen, was wiederum auf Widerstand bei einigen Kollegen stieß, die ihr vorwarfen, "eisernen Widerstand" gegen die notwendigen Neuregelungen zu leisten, die Einführung des Stuttgarter Modells damit zu verhindern.⁸⁵⁷ Der Konflikt eskaliert weiter, die Elternschaft wird hineingezogen. Ein Vorstandsmitglied des Vereins schreibt an Eltern und Schulfreunde: "Es war trotz der hingebenden, so sehr dankenswerten ersten und andauernden moralischen Mithilfe des Stuttgarter Waldorfschulvereins nicht möglich, den hiesigen Schulverein nach dem Vorbilde des Stuttgarter neu aufzubauen."⁸⁵⁸ Dem Schreiber dieser Zeilen wird nun wieder in einem Gespräch zwischen Essener

⁸⁵⁰ Schreiben vom 7.03.1928; Stuttgart an Essen.

⁸⁵¹ Blass an Stockmeyer, 11.02.1929.

⁸⁵² Von IRENE WOLLBORN (Burghardt, Mitgründerin der Essener Schule) finden sich Andeutungen der Probleme in ihrem Aufsatz *Vom Werden und Schicksal der ersten Rudolf Steiner-Schule in Essen (1922-1936)*, in: *Lehrrundbrief* 1972/1, 5, S. 70-76; deutlicher WILHELM und HEINRICH WOLLBORN ebd., S. 76-78.

⁸⁵³ Schröfel an Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule, 23.02.1930.

⁸⁵⁴ An das Kollegium Essen, 7.03.1930.

⁸⁵⁵ ABWS 3.3.212, Gesprächsbericht.

⁸⁵⁶ Stockmeyer an Kollegium Essen, 16.06.1930.

⁸⁵⁷ v. Gleich an Maikowski, 27.07.1930.

Vertretern und Stuttgartern in Stuttgart "tyrannische Geschäftsführung des ersten Vorsitzenden" vorgeworfen.⁸⁵⁹ Kein Wunder, dass schließlich von katastrophalen Auswirkungen des Konflikts auf die Elternschaft gesprochen wird: "Jedenfalls steht fest, dass diese öffentliche unliebsame Auseinandersetzung unserer großen Anthroposophischen Sache wie auch der Rudolf Steiner-Schule sehr geschadet hat..."⁸⁶⁰ Der Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule schreibt schließlich einen deutlichen Brief, in dem die Ursachen des Konflikts angesprochen und Vorschläge zur Überwindung gemacht werden.⁸⁶¹ Die Essener Schule sei als "Privatschule Dr. Blass-Burghardt" gegründet worden; "Diese Gründung erfolgte ursprünglich nicht zur Freude Dr. Steiners, worüber er sich z.B. im Kollegium der Freien Waldorfschule klar ausgesprochen hat. Er hat die Leitung dieser Schule abgelehnt." Es wird gewarnt: "Noch einen Schritt weiter auf diesem Wege, und die Essener Schule vernichtet sich selbst." Die Vorschläge zur Reorganisation enthalten vor allem drei Punkte:

1. soll ein wirklich selbständiger Schulverein und Vorstand eingerichtet werden;
2. soll die Einrichtung eines Verwaltungsrates und einer Behördenvertretung erfolgen und zwar unter personeller Erweiterung ;
3. der Schulverein solle dann die Finanzierung der Schule übernehmen, aber nicht, indem die Lehrer dessen Tätigkeit "überwachen", sonst werde man keine Persönlichkeiten mit Initiative bekommen.

Dieser Mahnbrief wird dann selbst Gegenstand von Auseinandersetzungen. Ein Teil des Kollegiums lehnt alles ab mit der Begründung, es zeige sich, dass das Stuttgarter Schreiben keine "Achtung vor der freien Verantwortlichkeit" zeige.⁸⁶² Mit schier endloser Geduld widmen sich die Stuttgarter weiterhin in Briefen und Gesprächen den Essener Auseinandersetzungen. Währenddessen haben die Stuttgarter die zusätzliche Aufgabe, die ausscheidenden Kollegen bei sich oder einer anderen Schule unterzubringen. Weitere Kündigungen und Abmeldungen von Kindern verschärfen die Situation. Aufforderungen werden an Stuttgart gerichtet, endlich entschieden einzugreifen. Auch die Auseinandersetzungen innerhalb der Elternschaft und zwischen dieser und einem Teil des Kollegiums steigern sich: "Hier in Essen tobt ein Kampf zwischen Eltern und Dr. Blass..."⁸⁶³

⁸⁵⁸ V. Gleich, 28.07.1930.

⁸⁵⁹ Bericht über eine Unterredung in der Wohnung Molts vom 29.07.1930, ABWS 3.3.224.

⁸⁶⁰ Uhlmann an VWR Stuttgart, 6.09.1930.

⁸⁶¹ 13.09.1930; Unterzeichnete: Hahn, Schwebsch, Baumann, Boy.

⁸⁶² Blass, W. Rudolf, H. Wollborn, Deus, Friedrich, Burghardt, W. Wollborn, Schievelbusch vom 28.09.1930 an Lehrerkollegium Stuttgart.

⁸⁶³ Stoffel an Schwebsch, 15.03.1931.

Die Haltung in Stuttgart mutet eher fatalistisch an. Schwebsch erklärt, "dass wir in diesem Moment nicht eingreifen können."⁸⁶⁴ "Nachdem aber die Dinge sich so zugespitzt haben, dass es jetzt zu der von uns lange vorausgesehenen Auseinandersetzung zwischen Elternschaft und Schulleitung kommt, können wir erst uns mit der Essener Schule wieder verbinden, wenn diese Auseinandersetzung zu irgendeiner Klärung geführt hat, die wir anerkennen können." Nach einer Telegrammaktion, die im März die Krisis den Stuttgartern vermittelt, scheint das Kollegium nach dem Rücktritt von Dr. Blass befriedet. Am Ende bleiben alle Lehrer, es wird "große Freude" über die einmütige Entschließung verkündet.⁸⁶⁵ Nach Stuttgart wird gemeldet: "Wir haben alle viel gelernt..."⁸⁶⁶ Nach kurzer Zeit ist die Euphorie wieder verflogen, Dr. Blass wird "Machtwillen" unterstellt, ein "Krebsschaden" in der Leitung der Schule durch Eltern diagnostiziert.⁸⁶⁷ Schließlich wird von Stuttgart ein Vorschlag unterbreitet, der durch die „Interne Konferenz“ der deutschen und ausländischen Schulen gemacht wurde, einen Stuttgarter Lehrer für drei Wochen nach Essen zu entsenden.⁸⁶⁸ Da das Kollegium in Essen zustimmt, kommt es im Juni zu diesem Besuch durch Dr. Gabert. Immer noch erfolgen Klagen nach Stuttgart, Elternversammlungen werden einberufen, Kollegen verlassen die Schule, so dass schließlich Christoph Boy von der Stuttgarter Schule von "einer gewissen Müdigkeit" des Kollegiums in Sachen Essen schreibt.⁸⁶⁹ Auch der die Schule beaufsichtigende Schulrat Strube wird in den Konflikt hineingezogen.⁸⁷⁰ Für einen Teil des Kollegiums schreibt Dr. Wolfgang Rudolf nach Stuttgart: "So haben wir 13 Lehrer uns entschlossen, Frl. Dr. Blass das tun zu lassen, was sie für möglich hält. Daran darf man sie nicht verhindern, schon um ihr die Möglichkeit der Erkenntnis nicht zu nehmen. Wir werden still gehen, wenn unsere Nachfolger da sind, spätestens Ostern [1932, WMG]." Auch hier die Bitte, die Stuttgarter Schule möge beim Unterkommen helfen. Die Anwesenheit des Stuttgarter Lehrers hat also nichts bewirkt. Am 17.07.1931 erklärt die Stuttgarter Schule, dass sie sich von der Essener Schule distanzieren.⁸⁷¹ Von Dr. Blass wird nun immer wieder betont, dass die Schule im Sinne Rudolf Steiners und seiner Pädagogik arbeite. Erst Ende März 1936 kommt es zu der Ankündigung eines

⁸⁶⁴ 16.03.1931.

⁸⁶⁵ Rundschreiben an Eltern vom 21.03.1931.

⁸⁶⁶ Rudolf an Stockmeyer, 23.03.1931.

⁸⁶⁷ Undatierter Elternbericht nach Stuttgart.

⁸⁶⁸ Boy an Spitznagel, 4.06.1931.

⁸⁶⁹ 3.07.1931.

⁸⁷⁰ Rudolf an VWR Stuttgart, 10.07.1931, .

⁸⁷¹ Auch aus Kollegien anderer Waldorfschulen ist belegt, dass sie sich dem Stuttgarter Beschluss angeschlossen haben (so Kassel, Treiber an VWR Stuttgart, 17.08.1931.)

Besuches von Dr. Blass in Stuttgart, der dem Versuch einer Wiedervereinigung dienen soll, doch schon am 26. März wird die Essener Schule durch die NS-Behörden geschlossen.⁸⁷²

Gaberts 16seitiger Bericht über seinen Aufenthalt in der Essener Schule (9.06. bis 11.07.1931) gibt die wirtschaftliche, pädagogische und "kollegiale" Situation deutlich wieder. Die wesentliche Ursache für die Konflikte sieht er in der diktatorischen Leitung durch Dr. Blass: "Es gibt kein autonomes Kollegium, sondern die Leitung der Schule liegt letzten Endes doch immer in den Händen von Frl. Dr. Blass, die sich für die Beibehaltung dieses Zustandes auf ihre besondere Berauftragung durch Dr. Steiner und auf die besonderen Verhältnisse des Ruhrgebietes berief. Sie beruft sich noch heute darauf."⁸⁷³ Bei der Unlösbarkeit des Konflikts schlägt Gabert vor, die Schule solle durch Dr. Blass in ihrer Weise weitergeführt werden, die Beurteilung, ob sie den Namen Rudolf Steiners tragen dürfe, solle Frau Dr. Steiner überlassen werden. Gabert stellt die Vermeidung von Beschwerden bei den Behörden durch Eltern in den Vordergrund, da dies zu Schwierigkeiten auch für andere Schulen in Preußen führen werde.

Ein Aperçu sei angefügt. Der Umgang mit der Geschichte der Waldorfschulen machte nicht nur in Bezug auf die NS-Zeit Schwierigkeiten. Auch solche problematischen Entwicklungen wie die Essener brachte man nach 1945 nicht gerne in die Öffentlichkeit. Als solche andeutenden Berichte schließlich in der internen Zeitschrift "Lehrerrundbrief" erschienen, wurde ein Kommentar hinzugefügt: "Es hat wohl keinen Sinn, den Anfang der neuen Essener Schule im Sommer 1972 mit diesen historisch gewordenen Vorgängen zu belasten. E.W."⁸⁷⁴

5.5. Der Fall Kassel - bewältigte Krise

Auch in Kassel entstand 1930 ein solcher zunächst innerkollegialer Konflikt. Auch hier waren die Stuttgarter mit einem großen Aufwand an Zeit und Kraft tätig. Briefe wurden gewechselt, Gespräche geführt. Ein Unterschied bestand zu der erst 1930 gegründeten Schule zu Essen: Stuttgart wurde von Anfang an bei der Gründung in die Beratung intensiv einbezogen. Schwebsch bat darum, man möge nun, wo es eine waldorfeigene Lehrerausbildung gebe, "wenn irgend möglich alle Lehrer durch das Stuttgarter Seminar

⁸⁷² s. Schreiben vom 28.03.1936, Blass an Bothmer.

⁸⁷³ ABWS 3.3.365, S. 2.

⁸⁷⁴ Lehrerrundbrief 1971/2, 4, S. 41.

durchgehen lassen".⁸⁷⁵ "Es wird einmal für die Kollegien der neuen Schulen sehr viel bedeuten, wenn von vornherein in der Ausbildung etwas liegt, was die einzelnen Tätigkeiten natürlich und gesund ineinandergreifen lässt." D.h., man sah in der Heterogenität der Lehrkräfte eines der Probleme, mit denen Kollegien zu kämpfen hatten und hoffte, eine größere Gemeinsamkeit und mehr gegenseitiges Verständnis in der Zusammenarbeit könne durch die gemeinsame Erarbeitung der Grundlagen der Pädagogik erreicht werden. Dies entsprach, wie gezeigt, auch den Vorstellungen Rudolf Steiners, als er in der Erarbeitung der menschenkundlich-anthroposophischen Grundlagen den Ersatz für die Rektoratsleistung der staatlichen Schulen erblickte. Dieser Wunsch war freilich bei den damaligen Verhältnissen noch nicht zu verwirklichen. Es sei hier angemerkt, dass dies bis heute gilt.

Schon Ende April (28.04.1930), die Schule hatte gerade mit dem Unterricht begonnen (24.04.), die offizielle Gründungsgenehmigung noch nicht erteilt, wird nach Stuttgart über das Verhalten eines Kollegen berichtet, der seine persönlichen Machtbestrebungen versuche durchzusetzen.⁸⁷⁶ Auch hier steigern sich gegenseitige Vorwürfe bis zu grotesken Formen. So heißt es in einem Brief einer umstrittenen Bewerberin für eine Lehrerstelle an die Stuttgarter: "In solchem Verhalten kann ich keinen Aufbau vom wahren Geiste her sehen, sondern Widersachergesinnung. Heute steht jeder vor der Entscheidung, ob er leben will mit der Wahrheit im Sinne Christi oder mit der Unwahrheit im Sinne des Antichrist. Sorgen Sie bitte dafür, dass die Schule nicht den Todesstempel empfängt ... Ich meine dies nicht persönlich, sondern überpersönlich, wie Dr. Steiner es uns lehrte."⁸⁷⁷ Wegen des zuvor schon genannten Problems und wegen Streitigkeiten um diese Anstellung ergeht die Bitte an das Stuttgarter Kollegium: "Angesichts der augenblicklichen, erschütternd ernsten Lage unserer Schule bitten wir das Stuttgarter Kollegium herzlich und dringendst, es zu ermöglichen, dass Herr Boy baldmöglichst für ein paar Tage nach Kassel kommt, um der Schule und uns zu raten und zu helfen. Wir erkennen, dass wir alleine den Dingen jetzt nicht mehr gewachsen sind."⁸⁷⁸ Auch hier entscheidet sich das Stuttgarter Kollegium für ein Nichteingreifen und versucht, die Schule auf sich selbst zu stellen: "Alle Entscheidungen über das Verbleiben oder die Einsetzung von Lehrern müssen wir jetzt an Sie und die Lehrerschaft zurückverweisen. Wenn ich noch einen Rat geben kann, so ist es der, - halten Sie sich auf beiden Seiten frei von Untergründen, die mit der Schule direkt nichts zu tun

⁸⁷⁵ Schwebsch an Oberbaurat Gessner, 4.04.1930.

⁸⁷⁶ Schreiben Gessner an VWR Stuttgart, 27.04.1930.

⁸⁷⁷ Frieda Inge Meyer an Lehrerkonferenz Stuttgart, 24.09.1930.

⁸⁷⁸ Unterzeichnet von Dr. Jacoby, E. Rathfelder, Ilse Staedtke, Treiber, M. Kruse, 24.09.1930.

haben und die nicht hineinsprechen dürfen. Diese müssen eben Privatsache bleiben.⁸⁷⁹

Bedenken Sie, wieviel Kräfte unserer Lehrerschaft in der letzten Zeit durch die Verhandlungen über Essen und Kassel entzogen worden sind ... "⁸⁸⁰ Ein versöhnlicher Brief des Vorstandes (Gessner) an die Lehrerschaft legt dieser die Entscheidungen in pädagogischen und Personalangelegenheiten ganz in die Hände in Zusammenarbeit mit dem Stuttgarter Kollegium.⁸⁸¹ Ausschlaggebend war eine schöne Schulfeier, die den Vorstand von der guten Arbeit der Lehrer überzeugte. Wenngleich damit Schwierigkeiten mit dem zuvor in personellen Fragen sehr aktiven Vereinsvorstand beendet wurden, gehen die innerkollegialen Konflikte weiter. Das öffentliche Vertrauen schwinde, die Behörden würden immer aufmerksamer auf die Schule, die Zusammenarbeit im Kollegium sei "fast eine Unmöglichkeit", an "irgendein produktives Arbeiten, selbst mit den Kindern, ist kaum zu denken ... Man zerreibt sich in dauerndem Kleinkampf gegen unbeherrschten Machtwillen ... "⁸⁸²

Das Stuttgarter Kollegium erklärt sich bereit zu helfen und einige Lehrer zu Gesprächen nach Kassel zu senden, wenn alle Kollegen damit einverstanden seien.⁸⁸³ Nachdem sich aber das Kollegium einstimmig für die Kündigung der problematischen Persönlichkeit selbst entschieden hatte, klärte sich die Situation - bis zur nächsten Schwierigkeit.

Auch hier verweisen die Stuttgarter das Kasseler Kollegium auf seine Eigenverantwortung, zeigen aber in der Beurteilung dieses nun die pädagogischen Prinzipien tangierenden Falles Entschiedenheit. Im März 1933 hatte sich ein merkwürdiger Vorgang ereignet.⁸⁸⁴ Der Vater eines offenbar nicht leicht zu erziehenden Sohnes hatte nach Aussage einer Lehrerin gesagt, dieser sei "ohne bisweilige Schläge nicht zu erziehen". Als sich mit diesem Kind ein entsprechender Vorfall in der Schule ereignete, fasste das Kollegium den Beschluss, "dem Knaben Schläge mit einer Haselgerte zu verabreichen, und Herr Dr. X übernahm trotz seines Widerstrebens die Ausführung der Strafe, nachdem das Kollegium ihm erklärt hatte, dass es im Falle von Weiterungen hinter ihm stehen würde." Die Folgen waren: der Vater drohte mit einer gerichtlichen Klage, legte ein ärztliches Attest über die Folgen der Strafe vor und forderte die fristlose Entlassung des betreffenden Lehrers. Das Kollegium sucht einen

⁸⁷⁹ Hier handelt es sich um eine Andeutung, die aus den Konflikten innerhalb der anthroposophischen Gesellschaft zu verstehen sind. Die Stuttgarter haben selbst Schwierigkeiten innerhalb des Kollegiums aus diesen Konflikten gehabt und mahnen, diese nicht ins Kollegium hineinwirken zu lassen. Erst nach dem Krieg gelang es, diese aus dem Stuttgarter Kollegium ganz herauszuhalten. Über die unheilvolle Rolle der Streitigkeiten in der NS-Zeit s. Teil IV.

⁸⁸⁰ Bindel an Kassel, 26.09.1930.

⁸⁸¹ 9.10.1930.

⁸⁸² Kruse an Schwebsch, 12.12.1930.

⁸⁸³ Schwebsch an Kollegium Kassel, 23.12.1930.

Ausweg und bittet die Stuttgarter Schule, den Lehrer aufzunehmen im Austausch für einen aus dem Stuttgarter Kollegium. Die Antwort der Stuttgarter⁸⁸⁵: "Das Kollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart war aufs tiefste betroffen und bestürzt, dass Ihr Kollegium einstimmig einen solchen Beschluss fassen und ausführen lassen konnte ... Das Kollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart missbilligt es auch ausserordentlich, dass die damalige Konferenzleiterin einen solchen Schritt zulassen konnte ... Ein Austausch eines Stuttgarter Waldorflehrers gegen Herrn Dr. X kann bei den schweren Anklagen, die gegen ihn vorliegen, für uns nicht in Frage kommen." Und: "Das Kollegium der Freien Waldorfschule spricht Herrn Dr. X die Fähigkeit ab, weiterhin den Lehrerberuf an einer der Schule auszuüben, die im Sinne Rudolf Steiners arbeiten."

Wie die Schule weiter mit dem betreffenden Lehrer verfahren wollte, sollte Sache des Kasseler Kollegiums sein, da "das Lehrerkollegium der Waldorfschule es ablehnt, durch "Beschlüsse" in die Entscheidung einer anderen Schule einzugreifen."⁸⁸⁶

Die folgende Korrespondenz bezieht sich nur auf personelle Beratungsfragen und dünnt aus, wie das allgemein für die Korrespondenz zwischen den Schulen in der NS-Zeit galt. Die Schule konnte aber wohl weiterhin von Konflikten ungestört bis zu ihrer Schließung 1939 weiterarbeiten.

5.6. Der Fall Freie Goetheschule Hamburg-Wandsbek - ein schmerzhafter aber produktiver Konflikt

Dieser Konflikt drehte sich um Fragen der Mitwirkungsrechte im Kollegium und Schulverein - Fragen, die bis heute die Schulbewegung und die Einzelschulen immer wieder bewegen. Die Thematik dieser Arbeit ist davon unmittelbar betroffen: wer darf in der Schulgestaltung und -verwaltung mitreden und mitentscheiden? Wo liegen die Grenzen, die hier gezogen werden müssen, um die Autonomie der Schule nicht zu gefährden? Ich werde daher den Konflikt, um den es im Falle der Wandsbeker Schule ging, etwas ausführlicher darstellen.

In dem Bericht zur 50-Jahrfeier der Wandsbeker Schule⁸⁸⁷ wird auf eine Problematik hingewiesen, die auch in der Stuttgarter Schule aufgetreten war, nur nicht in der Schärfe wie

⁸⁸⁴ Darstellung Kollegium Kassel an Boy, 19.03.1933.

⁸⁸⁵ Boy an Kassel, 24.03.1933.

⁸⁸⁶ Stuttgart an Dr. X, 9.06.1933.

hier. Die Gründungssituation verlangte zunächst eine Konzentration der Entscheidungsbefugnis der Gründer. Dies schlug sich in den Satzungen darin nieder, dass nur ein enger Kreis im Schulverein stimmberechtigt war. Während man, wie dargestellt, in Stuttgart die Neuorganisation (Einrichtung eines Verwaltungsrates) noch mit Steiner regeln konnte und die Stimmberechtigung von Vereinsmitgliedern rechtzeitig ausweitete, wurde dies in Hamburg versäumt. Ein erstes Anzeichen für den schon schwelenden Konflikt findet sich in einem Schreiben von Kändler an den Verwaltungsrat der Stuttgarter Schule vom 30.09.1930. Kändler führt darin aus, die Lehrerschaft befinde sich "zur Zeit im Kampfe um eine neue Schulleitung. Nicht als wollte die alte sich nicht absägen lassen. Die heiß umstrittene Frage ist vielmehr der zu begründende Verwaltungsrat." Ein weiterer Lehrer der Hamburger Schule schreibt mit der Bitte um Vertraulichkeit an Dr. Schwebsch in Stuttgart.⁸⁸⁸ Er teilt mit, trotz des Einspruchs dreier Kollegen und einer Stimmenthaltung sei ein Lehrer statt des von diesen dreien erwünschten in Aussicht genommen. Er bittet um Rat, wie man sich gegenüber einem Verfahren verhalten solle, das durch Abstimmung in einer so wichtigen Frage einen Teil des Kollegiums einfach übergehe. Die Antwort von Schwebsch ist oben schon wiedergegeben worden. Man sieht, dass einerseits ein kleinerer Teil des Kollegiums durch Abstimmung übergangen werden sollte, andererseits offensichtlich Unsicherheit über mögliche und sozialverträgliche Verfahren bestand. Schwebschs Antwort enthielt eine sehr differenzierte Sicht zu dieser Frage und zeigte, dass auch das Stuttgarter Kollegium sich in solchen Fragen erst durch einen mühsamen Lernprozess zu Lösungen durchgerungen hatte. Hier taucht das Wort von der "*Einmütigkeit*" auf, das bis heute in Waldorfkreisen ein Verfahren bezeichnet, das als *das* Lösungsverfahren in schwierigen Situationen gilt. Schwebschs Ausführungen enden mit dem Rat: "Wenn ich also einen Rat geben darf, so ist es der, die Konferenzprobleme im Kollegium überhaupt nicht in jene Tendenz hineinzutreiben, wo die juristische Starrheit in Einstimmigkeits- und Mehrheitsbeschlüssen sich auslebt. Man kann das bei gutem Willen aller sogar ziemlich leicht erreichen, dass die Beratungen in der menschlichen Sphäre einer allseitigen Klärung der Tatsachen und Meinungen ablaufen. Dann ergibt sich der berechtigte Wunsch oder der unberechtigte Eigensinn schließlich doch mit ziemlich sicherer Klarheit. Man muss auch in solchen Dingen an die menschliche Natur und ihre Möglichkeiten zum Guten immer glauben. Jede Versteifung in juristische Prinzipien aber führt zu Absonderungen und Abkapselungen und schließlich zu einem Sich-nicht-mehr-Verstehen. Und dann treten

⁸⁸⁷ HARTWIG SCHILLER *Von der Wesenheit einer Waldorfschule. Zur Geschichte der Wandsbeker Schule*. In: *Erziehungskunst*, H. 2, 1985, S. 79-97; S. 87-88.

⁸⁸⁸ Brumberg an Schwebsch, 14.10.1930.

ungesunde Seelenzustände ein, wo die Angehörigen der verschiedenen Parteien und Cliques ihre menschlich noch ungeläuterten Charakterzüge sogar gegenseitig über das gewöhnliche Maß sich verstärken." Schwebsch fügt noch hinzu: Ich brauche wohl nicht zu versichern, dass ich in der von Ihnen berührten Angelegenheit Partei für irgendeine Seite nehme, ja sogar nicht einmal an einzelne Menschen in Ihrem Kollegium denke. Vielleicht prüfen Sie, ob in meinen Worten eine Wahrheit liegt, daran, wie sich die Ihnen vor Augen liegenden Tatsachen dazu verhalten."

Die Gruppe der in der Abstimmung Unterlegenen informieren den Stuttgarter Verwaltungsrat darüber, dass sie die Einrichtung eines Verwaltungsrates für notwendig erachten. Die andere Seite hatte durchaus verständliche Argumente für sich, die jedoch nur in einer Gründungssituation sinnvoll waren, dann aber obsolet geworden waren. Es wurde dann zwar ein Verwaltungsrat eingerichtet, doch unter ausdrücklicher Missbilligung der Besetzung durch das Minderheitskollegium und obwohl man um Aufschub gebeten habe.⁸⁸⁹ Die Stuttgarter halten sich heraus aus der Affäre, indem sie zwar über die pädagogischen Qualitäten des umstrittenen Lehrers ein Urteil abgeben, die Entscheidung über eine Anstellung jedoch dem Hamburger Kollegium überlassen.⁸⁹⁰

Auf einer Mitgliederversammlung des Hamburger Schulvereins legte Kändler seinen Standpunkt dar. Da die Argumente die Problematik beleuchten, der sich jede autonome Schule gegenüber sieht, sollen seine Ausführungen hier ausführlich zitiert werden.⁸⁹¹

Der Schulverein muss "sich bewusst bleiben, dass er nicht ohne Grund statt der Wahlen die *Ergänzung* [Kooptation, WMG] in seinem Statut festgelegt hat und dass dieses Statut nicht einen Verein mit allgemeinem, gleichem Stimmrecht, sondern einen Verein mit beratenden Mitgliedern, dafür aber einen Verein mit einem stimmberechtigten Gründerkreis innerhalb des Gesamtvereins bilden wollte. Und das alles aus ernster Überlegung und auf Grund ausdrücklicher Zustimmung von Dr. R. Steiner. Dass bei einer geistigen Institution, einer anthroposophisch orientierten Schule so etwas nicht ohne Belang ist, kann aus folgenden Beispielen hervorgehen: Nehmen wir an, es hat irgendeine Gemeinschaft, eine religiöse oder politische, ein starkes Interesse daran, eine wohl-fundierte und wohl-funktionierende Goetheschule eines schönen Tages nach Unterricht, Erziehung und Gesinnung in ihre eigene Art und Richtung hineinzulenken oder auch auffliegen zu lassen, also aufzulösen. Mit Leichtigkeit wird sie die dazu nötige Anzahl von Mitgliedern für je einen Monatsbeitrag von

⁸⁸⁹ 28.10.1930.

⁸⁹⁰ Schwebsch an Kändler, 10.11.1930; und: Schwebsch an VWR der Goetheschule, 11.12.1930.

⁸⁹¹ "Bericht" vom 11.11.1930, ABWS 3.1.116.

2 M in den Verein bringen und dort durch Abstimmung alles nach Wunsch gestalten können⁸⁹². Und der Sinn der Goetheschule wäre dahin. Oder aber, es könnte eine Anzahl Mitglieder eines stimmberechtigten Schulvereins, vielleicht auch eine Anzahl Lehrkräfte, die feste Überzeugung haben: Zu einer begeisterten und begeisternden Bewegung in der Steiner-Pädagogik gehört, dass die in Hamburg-Wandsbek begründete Goetheschule ins Zentrum von Hamburg gehört, oder, dass noch ohne Rücksicht auf Geschichte und Lebensbedingungen der Goetheschule in Wandsbek eine zweite Schule begründet wird, also ohne dass schon die Sicherstellung auf der einen Seite und die Bedürfnisfrage auf der anderen Seite objektiv gegeben sind. Auch in diesem Falle ist es gut, wenn der Goetheschulverein seiner Verpflichtung getreu seinen Einfluss aktiviert, wenn das Statut nicht einem propagandistischen Zuzug von stimmberechtigten Mitgliedern das Tor zu dem Verein offen lässt. Ja, für diesen Fall ist es sogar nötig, dass der sogenannte Gründerverein bzw. Schulvorstand beim Ausscheiden von Gründermitgliedern selbst die Ergänzung sehr ernst nimmt, damit nicht der Bestand des Erreichten etwa illusorisch wird."

Zweierlei wird hier deutlich. Erstens hat Kändler offensichtlich eine Art Gründerautorität innerhalb des Kollegiums für die vier Kollegen beansprucht. Dies geht aus dem Verhalten bei der oben dargestellten Abstimmung im Kollegium hervor. Zweitens beanspruchte er mit diesen Kollegen die Rolle des Hüters der reinen Lehre, des "Gründungsimpulses" auch im Schulverein. Beides stellt noch heute eine Problematik dar, die nicht selten zu Rebellionen innerhalb des Kollegiums einer entwickelten Schule führt. Wenn die Erweiterung des Kollegiums durch Wachstum einen bestimmten Grad erreicht hat und initiative, fähige Kollegen hinzugekommen sind, wird diese Gründerrolle anachronistisch. Ebenso geht es bei den Statuten und Stimmrechten im Schulverein um beanspruchte Mitwirkungsrechte von Eltern, Kollegen, Förderern, die ihre Leistungen beim Aufbau und der wirtschaftlichen Sicherung der Schule durch Mitsprache in Gestaltungsfragen der Schule dokumentiert sehen wollen. Dass die Sorge vor Überfremdung und Entfremdung von den ideellen Zielen trotz der Formulierung des Vereinszweckes in den Satzungen nicht unberechtigt war, zeigten die im nächsten Kapitel dargestellten Probleme, die man mit nazistischen - nicht etwa katholischen - Eltern und Vereinsmitgliedern in der NS-Zeit hatte. Die Absicht, das "Schulprofil" zu konturieren und gleichzeitig abzusichern gegen fremde Einflüsse hatte aber offensichtlich zunächst in dieser Zeit ihre Grenze dort gefunden, wo auch die Mitgestaltung der Kollegen innerhalb des Kollegiums in Frage gestellt wurde. Auch in den Trägervereinen

⁸⁹² Ähnliche Argumente waren wohl auch in Stuttgart ausschlaggebend für die Beschränkung der stimmberechtigten Mitgliedschaft auf sieben Gründer, bis 1922 die Satzung geändert wurde.

war diese Grenzziehung offenbar zu eng und führte entweder wie in Stuttgart zu einer Neuformulierung und Erweiterung der Stimmrechte, oder zu Friktionen, denen der Gesamtorganismus Schule dann nicht mehr gewachsen war. Das Selbstverständnis der Schulen in Bezug auf Autonomie als Autonomie des Kollegiums, wie es ursprünglich angelegt war, erhielt die ersten Risse. Heute geht es in vielen Schulen noch immer um die Frage, wo die berechtigten Grenzen der Mitwirkung der Elternschaft liegen, ohne dass die nun eingeschränkt als pädagogische Autonomie des Kollegiums verstandene Schulautonomie angetastet wird. Es zeigte sich, dass hier Lernprozesse durchgemacht werden mussten, die eine Klärung dieser Fragen schrittweise und nie abschließend bringen konnten.

Die Darstellung Kändlers der Gründungssituation auf einer Hauptversammlung des Goetheschulvereins⁸⁹³, in der er obige Ausführungen vortrug und seine Rolle als von Steiner selbst eingesetztem Schulleiter hervorhob, stieß auf Widerstand im Kollegium. Dr. Franz Brumberg artikulierte "unseren Protest" in einem Schreiben nach Stuttgart.⁸⁹⁴ Jetzt sei ein Stadium erreicht, in dem der Wunsch der Mitglieder des Schulkollegiums nach "korporativer Verwaltung" erfüllt werden müsse. Seit "Michaelis" 1930 sei ein Verwaltungsrat eingerichtet worden (Heinz Müller, Dietrich Steinmann, Senta Übelacker), der "sagen wir, [die] pädagogische und geistige Führung der Schule" übernommen habe. Die Tätigkeit umfasse den Vorsitz in der Konferenz, die Ausführung der Beschlüsse und aller einschlagenden Angelegenheiten durch Unterschriften, den mündlichen Verkehr mit Eltern, Kontakt mit der Außenwelt, den Behörden etc. Rotation war für alle zwei Monate vorgesehen. Das Verfahren aber sei dabei die Kooptation - wie im Vorstand des Schulvereins. Dieser setzte sich aus nunmehr aus neun Personen zusammen, darunter Dr. Kändler, Heinz Müller und das Ehepaar Pohlmann.⁸⁹⁵ Das bedeutete: nur *eine* Fraktion des Kollegiums war vertreten im Vorstand. Der casus belli fand sich rasch. Einer Kollegin sollte wegen ihres Verhaltens, mit dem sie sich außerhalb der Schulgemeinschaft gestellt habe, vom Vorstand gekündigt werden mit der Zustimmung von vier Kollegen (wovon zwei im Vorstand waren).⁸⁹⁶ Der Fall weitete sich aus. Auf einer Elternversammlung am 19.01.1931 wurde über die Entlassung von vier Lehrkräften der Schule durch den Vorstand debattiert. Eltern bekundeten durch (27) Unterschriften ihren Protest dagegen. Pohlmann wird um Aufschub gebeten, da es sich um in der Elternschaft äußerst beliebte Lehrer handele und

⁸⁹³ ABWS 3.1.116.

⁸⁹⁴ An Schwebsch, 8.12.1930.

⁸⁹⁵ Die übrigen Mitglieder waren: Dr. Poppelbaum, Dr. Rascher, Alfred Sleumer, Frau Stavenhagen, Herr Dr. Thylmann.

diese nicht einmal Gelegenheit erhalten hätten, ihr Anliegen darzulegen. Dieser Lehrerstreit hätte, so heißt es, vor einem neutralen Ausschuss von Lehrern der Waldorfschulbewegung ausgetragen werden müssen. Auch Brumberg distanziert sich von dem Beschluss in einem Schreiben nach Stuttgart.⁸⁹⁷ Er erklärt, "dass wir an der Schule nicht mehr weiter arbeiten können." Das moralische Recht des Schulvereins zu einer solchen Kündigung wird bestritten. Es zeigt sich hier, dass es damals noch keine Einrichtungen gab, die solche Verfahren geordnet vermitteln konnten, wie etwa heute sog. Schlichtungsausschüsse oder Elternräte etc.

Schreiben und Reisen nach Stuttgart, Sitzungen - z.T. nur mit Teilen des Kollegiums - folgen. Ein Teil des Kollegiums spricht von seiner "Ausschaltung" durch den anderen.⁸⁹⁸ Der sich benachteiligtühlende Teil will seine Gesichtspunkte der Elternschaft an einer Elternversammlung darlegen. Auch dies ein Vorgang, der bis heute immer wieder zu größten Schwierigkeiten führt. Die Einbeziehung der Elternschaft durch Teile des Kollegiums in innerkollegialen, vornehmlich personellen Streitfällen, führt nicht selten zu Eskalation und einer fast unlösbaren Situation. Auch die Gruppierung der Vorstandsfraktion wendet sich nach Stuttgart. Aus einem Schreiben geht hervor, dass schon im Vorfeld der Neubildung des Vorstandes zwei nicht vermittelbare Anträge durch zwei Fraktionen verfochten wurden.⁸⁹⁹ Während der Aussprache hätte die eine Seite, die eine Minderheit darstelle, die mit dem Problem befasste Konferenz verlassen "da sie das Kollegium nicht für reif dazu hielten." Wie weit der Konflikt inzwischen auch die menschlichen Beziehungen zerstört hatte geht daraus hervor, dass mitgeteilt wird, persönliche Aussprachen seien kaum noch möglich, das Lehrerzimmer werde gemieden etc.

Die erste Andeutung für das Vorhaben der vier "Rebellen" findet sich in einem Schreiben vom 24.01.1931⁹⁰⁰. Es wird vor der "Gefahr" gewarnt, dass die vier eine Schulgründung beabsichtigten. Auf einer Elternversammlung am 24.01.1931 wird die Begründung einer neuen Schule in Altona beschlossen. In dem Bericht darüber heißt es, nur auf dem Wege einer neuen Schulgründung könnten "die Schwierigkeiten der Goetheschule behoben und die Trägerschaft der Pädagogik Dr. Rudolf Steiners gegenüber der Öffentlichkeit gesichert werden". 77 Eltern bekannten sich zu dem Entschluss, der dann an Stuttgart in einem Telegramm, gezeichnet von 60 Eltern, mitgeteilt wurde.⁹⁰¹ Am 27.01.1931 nimmt das

⁸⁹⁶ Schreiben des Goetheschulvereins an einzelne Kollegen vom 16.01.1931.

⁸⁹⁷ 20.01.1931.

⁸⁹⁸ Brumberg, 20.01.1931.

⁸⁹⁹ Schreiben des Vorstands nach Stuttgart vom 16.01.1931.

⁹⁰⁰ Dr. Schornstein an Alexander Strakosch (Stuttgart), 24.01.1931.

⁹⁰¹ 24.01.1931.

Stuttgarter Kollegium Stellung.⁹⁰² Dieses Mal eindeutig: man habe volles Verständnis für den Inhalt des Beschlusses der Elternversammlung vom 19.01.1931⁹⁰³. Es sei ein großer Fehler gewesen, die vier Kollegen überhaupt und insbesondere in dieser Form zu kündigen. Was danach erfolgt sei, sei "eine Katastrophe". "Einer unter solchen Auspizien gegründeten Schule könnten wir nur mit dem größten Misstrauen entgegentreten, denn ein Appell an die Eltern durch die austretenden Lehrer oder gar ein selbständiger Schritt der Eltern, wie er erfolgt ist, muss von uns als das Äußerste betrachtet werden, was in einer solchen Sache erst dann erfolgen könnte, wenn alle anderen Versuche gescheitert wären." Die Stuttgarter, die auch im Namen einer Vertreterversammlung der Schulbewegung schreiben, betonen, man hätte die pädagogische Bewegung in Deutschland in dieser Angelegenheit anrufen und eine Entscheidung oder wenigstens Beratung anstreben sollen. Sie schlagen vor, gemeinsam bis vor die Kündigung zurückzugehen und von dort aus alle weiteren Schritte gemeinsam anzugehen. In einem weiteren Brief⁹⁰⁴ wird auch das Vorgehen "der vier" missbilligt, insofern die Elternschaft durch sie hineingezogen wurde: "Dies musste sich verhängnisvoll auswirken." Man habe sogar einen Brief von Kindern einer Klasse vorliegen, in dem die Kinder "Gelegenheit suchen, in dieser Angelegenheit zu Wort zu kommen." Dies sei nur ein letzter, erschreckender deutlicher Beweis dafür, "wie weit von unserer wirklichen Pädagogik abgeirrt worden ist." Die übliche Haltung der Stuttgarter in Konfliktfragen wird sodann zum Ausdruck gebracht: Rat und Hilfe werde man gerne geben, "sobald wir den Eindruck haben, dass sie in Verhältnisse hineingegeben werden, die klar sind, und dass ein geschlossener, verantwortlicher Wille vorhanden ist, sie zu empfangen."

Die Kündigung wird von den betroffenen Kollegen schließlich akzeptiert, ein "Komitee zur Begründung einer Rudolf-Steiner-Schule zu Altona" eingerichtet und dies der Stuttgarter Schule mitgeteilt.⁹⁰⁵ Zusätzlich wird Kritik an den pädagogischen Leistungen der Freien Goetheschule geübt, insbesondere der Leistungsstand kritisiert. Altona wird als günstiges Einzugsgebiet hervorgehoben und die Bitte um Unterstützung angefügt. Schon im Februar hatte die "Dissidentengruppe" einen neuen Schulverein begründet, Lehrer für die neue Schule wurden gefunden. Unterdessen gehen viele Schreiben hin und her, in denen man sich gegenseitig beschuldigt. Entsprechende Schreiben gehen nach Stuttgart. Eltern der Wandsbeker Schule schreiben ebenfalls und warnen die Stuttgarter vor einer Unterstützung der Abtrünnigen. Die Stuttgarter bekennen sich zu einer abwartenden, doch wohlwollenden

⁹⁰² An Hans Wilde, unterzeichnet von Baumann, Schwebsch, Hahn.

⁹⁰³ Zu den differenten Daten: es ist wahrscheinlich, dass mehrere Elternversammlungen stattgefunden haben.

⁹⁰⁴ Hahn an das Kollegium der Goetheschule, 28.01.1931.

⁹⁰⁵ 31.01.1931.

Haltung.⁹⁰⁶ Das restliche Kollegium der Wandsbeker Schule befürchtet nun, dass durch die Ausscheidenden massiv Abwerbung betrieben werde und dokumentiert solche Fälle.⁹⁰⁷ Die Stuttgarter weisen immer wieder auf die beiderseitige Schuld an den Querelen hin. Eltern der Wandsbeker Schule versuchen sogar in Dornach bei Albert Steffen, dem ersten Vorsitzenden der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft Stimmung gegen die Sezessionisten zu machen und zu verhindern, dass sich die neue Schule Rudolf Steinerschule nennen darf.⁹⁰⁸ Schließlich äußern sich die Stuttgarter den Eltern gegenüber und betonen, dass die Altonaer Gründung ohne Mitwirkung der Stuttgarter Schule und gegen den Rat der Vertreterversammlung der deutschen Schulen erfolge. Wenn nun trotzdem gegründet würde, sei dies aber als Tatsache anzuerkennen. Eine Anerkennung der Schule sei noch nicht möglich, "da uns Unterlagen fehlen."⁹⁰⁹ Dies Salomonische Urteil ermöglichte den Stuttgartern Handlungsfreiheit. Zwar waren die Wandsbeker enttäuscht, doch konnte so die Altonaer Gründung, wenn sie denn erfolgreich sein sollte, positiv angenommen werden. Dies war schließlich der Fall. Die Stuttgarter Schule half weiterhin beiden Schulen in vielerlei Hinsicht, vor allem bei der Suche und Ausbildung geeigneter Lehrkräfte. Beide Schulen arbeiteten bis zu ihrer Schließung im "Dritten Reich" erfolgreich. Bei ihrer Schließung 1936 hatte die Altonaer Schule 360 Schüler, die Wandsbeker noch 200; allerdings hatte sie durch die Bedrängnisse seitens der Nationalsozialisten schwere Einbußen erlitten und im Schließungsjahr der Altonaer Schule noch 420 Schüler gehabt.⁹¹⁰

Aus der Korrespondenz zwischen Stuttgart und Altona im Zusammenhang mit der Gründung der Schule in Hamburg-Altona geht hervor, wie sich diese Gründungsinitiative zu der Leitungsfunktion der Stuttgarter Schule stellte. Die Gründungsmitglieder des "Vereins Freie Schule Altona"⁹¹¹ (Dr. Franz Brumberg, Gertrud Jasper, Henni Lemcke, Dr. Paula Dietrich) schrieben am 24.03.1931 nach Stuttgart: "Es ist eine Selbstverständlichkeit, Sie über die Entwicklung der Altonaer Schule auf dem Laufenden zu halten und uns wegen Lehreranstellung mit Ihnen in Verbindung zu setzen." Nach der Trennung von der Freien Goetheschule (s.o.) versicherte man sich hier der Unterstützung durch die Stuttgarter Schule. Immerhin ein Beispiel dafür, wie deren Rolle von einer Neugründung anerkannt wurde.

Diese Trennung war mit erheblichen Konflikten verbunden und die Stuttgarter Schule wurde in den Auseinandersetzungen immer wieder von den Konfliktparteien angerufen. Dabei

⁹⁰⁶ Schwebsch an Brumberg, 16.03.1931.

⁹⁰⁷ Beispielsweise in einem Schreiben von Dietrich Steinmann an Stuttgart, 16.03.1931.

⁹⁰⁸ 11.05.1931.

⁹⁰⁹ 13.05.1931.

⁹¹⁰ s. Statistik in WERNER, 1999, S. 360.

⁹¹¹ Der Eintrag ins Vereinsregister datiert vom 2.04.1931. Kopie im ABWS.

zeigte sich, dass man in Stuttgart nicht daran dachte, die Kontrollfunktion rigide auszuüben, sondern die Selbständigkeit der Parteien respektierte, zugleich aber die notwendigen Informationen und für eine Anerkennung durch die Stuttgarter Schule die Einhaltung bestimmter Bedingungen einforderte.

Dr. Erich Schwebsch von der Stuttgarter Schule schrieb am 1.04.1931 an Dr. Brumberg, die Probleme, die die neue Gründungsinitiative habe, seien "die leider bei dem Charakter der Menschen nicht vermeidbaren Folgen Ihrer Sezession und der Art, wie diese zu Stande kam. Da wir in dieser Sache den beiden Parteien alle Verantwortung selber überlassen müssen, können wir natürlich nicht eingreifen." Für eine Zustimmung der Gründung sei notwendig:

1. volle Einsicht in die wirtschaftliche Fundierung;
2. dass die Wahl der Lehrer nur aus "unseren Gesichtspunkten" ohne Bedingungen und Einwirkung der Behörden erfolge (außer den üblichen Befähigungsnachweisen);
3. dass die Freiheit des Lehrplans absolut garantiert sei;
4. dass die Freizügigkeit der Kinder (aus den verschiedenen Hamburger Gemeinden) gewährleistet sei.

Dies alles solle vorher mit den Behörden ganz klar gestellt sein. Für "unsere Stellungnahme" ist wesentlich, ob wirklich "eine freie Schule" entstehe.⁹¹²

Für das Verfahren, nach dem die Lehrer ausgewählt werden sollten, werden von Schwebsch zwei Möglichkeiten vorgeschlagen: "... unsere Stellungnahme wird eine ganz verschiedene sein, ob Sie die Lehrer von sich aus wählen wollen und uns dann die Ausbildung überlassen oder ob Sie zunächst nur Vorschläge machen und dann mit uns gemeinsam die Anstellungsmöglichkeiten beraten." Weiter wird der Rat gegeben, bei der Anstellung von Ehegatten in einer jungen Schule zurückhaltend zu sein. Erst bei einer gewissen Größe eines Kollegiums sei dies zu vertragen.

Dass die wirtschaftliche Situation mit Vertretern der Stuttgarter Schule (Herrn Uehli und Emil Molt) durchgesprochen werden sollte, geht aus einem Schreiben (Dr. Brumberg an Stuttgart) vom 4.04.1931 hervor. Ebenso wird betont, dass man die Behördenkontakte "korrekt" aufgenommen habe - d.h. mit den Altonaer Behörden und mit dem Kultusministerium in Berlin. Von einer Schulmutter der Hamburger Goetheschule, die offenbar einen Wechsel erwägt, wird in Stuttgart angefragt, wie weit die Altonaer Schule als Waldorfschule empfohlen werden kann (9.04.1931). Von Stuttgart erhält sie die Antwort,

⁹¹² Schwebsch an Brumberg, 1.04.1931.

das müsse noch abgewartet werden, doch sei die pädagogische Qualität der vier Lehrer "sehr schätzenswert" (13.04.1931). Die Stuttgarter halten sich in dieser Weise vorsichtig aus dem Konflikt heraus, obwohl sie zu parteilicher Stellungnahme gedrängt werden. Doch schon im Mai zeigen sich Differenzen. Von Stuttgart wird auf das Hospitationsgesuch für eine Lehrerin geantwortet (Brief vom 22.05.1931): "Nachdem Ihre Schule es abgelehnt hat, uns Einblick nehmen zu lassen in Ihre Finanzen und Ihre behördliche Autorisation, nachdem Sie die Verantwortung für Ihre Schule ganz selbst tragen wollen, z.B. auch in Fragen der Lehreranstellung, so müssen wir, - wie Ihnen ja schon früher mitgeteilt wurde - zunächst abwarten, in welchem -Sinne Ihre Schule geführt wird, um uns ein Urteil darüber zu bilden, wie weit wir Sie direkt unterstützen können, z.B. auch durch Hospitation von Lehrern."⁹¹³ Ein Ausweg betreffend die Anfrage wird angeboten: Fräulein Behr, um die sich das Gesuch handelt, möge sich persönlich für eine Hospitation in Stuttgart bewerben. Die Antwort aus Altona darauf ist interessant. Dr. Brumberg äußert sein Unverständnis für die Stuttgarter Reaktion, da man doch wegen Frl. Behr gerade vorher angefragt habe. Er weist darauf hin, dass wir "voll und ganz selber" ja doch wie jede Schule die Verantwortung tragen müssen. Das entspreche dem Prinzip des freien Geisteslebens. Im Juli wird der Stuttgarter Schule eine Schulstatistik zugesandt, die regelmäßig von allen Schulen erbeten wurde. Weiter werden von den Stuttgartern die dort vorhandenen pädagogischen Vorträge Steiners erbeten, die das Stuttgarter Kollegium sorgfältig hütete und nicht leicht herausgab. Man verweist auf die Rechte, die die Ehefrau Steiners, Marie Steiner an diesen Nachschriften habe. Dieser Vorgang wiederholte sich auch in anderen Fällen. Grundlegende pädagogische Vorträge Steiners waren damals noch nicht veröffentlicht.

Die weitere Korrespondenz zeigt, dass die Altonaer kooperativer geworden sind, und nunmehr ihre Angelegenheiten den Stuttgartern offenlegen.

Dafür hat die Schule Anfang 1933 mit schweren inneren Problemen zu kämpfen, über die in einer umfangreichen Korrespondenz die Stuttgarter laufend informiert werden. Gehandelt hat ein Teil des Kollegiums allerdings offensichtlich ohne Stuttgarter Beratung, indem ein "schwieriger Kollege", Mitglied des ersten vierköpfigen Schulkollegiums der Schule, mit Mehrheitsbeschluss des Kollegiums gekündigt wurde. Da dieser vor das Arbeitsgericht gegangen war, sollten die Stuttgarter Erklärungen abgeben, welche Stellung ein Klassenlehrer in deren Arbeitsverträgen habe. Der gekündigte Lehrer wiederum zog das Stuttgarter Kollegium dadurch in das Verfahren hinein, dass er zwei Kollegiumsmitglieder in seiner Sache als Zeuge angab. Ein weiteres Problem wird nach Stuttgart getragen: der

⁹¹³ Baumann an Y, 22.05.1931.

gekündigte Kollege wolle eine weitere Waldorfschule gründen ... Danach, seit Anfang 1933, versiegt die Korrespondenz. Es wird nur noch wegen der Beurteilung neuer Lehrer angefragt. Die Schule konnte jedenfalls bis zu ihrem Schließungsbeschluss Ostern 1936⁹¹⁴ produktiv weiterarbeiten. Sie hatte am Schluss ca. 360 Schüler. Das Kollegium hatte die Schließung als Antwort auf die Forderung, den Führereid zuleisten, beschlossen.⁹¹⁵

Wenn auch die Altonaer Schule, wie in ähnlichen Fällen andere auch, mit Berufung auf Steiners Idee der Selbstverwaltung im freien Geistesleben ihre Autonomie betont, so zeigen die skizzierten Vorgänge doch, dass die Stuttgarter Schule zwar auch in ihrer Rolle als "Aufsichtsbehörde" übergangen wurde, letztlich jedoch immer Anlaufstelle und höhere Instanz in Schwierigkeiten und Konfliktfällen und damit ein entscheidender Integrationsfaktor war. Auch wenn, wie im Falle Altona, kein direktes Einwirken der Stuttgarter dokumentiert ist, wirkte sie mit dem "milden" Druckmittel der Nichtanerkennung durchaus stabilisierend. Unbestritten war zunächst, dass sie höchste Autorität in ihrer pädagogischen Vorbildfunktion hatte und damit auch immer die erste Adresse blieb, wenn etwa Behördenvertreter oder ausländische Interessenten Waldorfpädagogik kennen lernen wollten. Auch die Altonaer Schule vermittelt einen Besuch ihres behördlichen Vorgesetzten, Oberschulrat Küster, in Stuttgart mit der Begründung, das wäre für die gesamte preußische Waldorfschulbewegung wichtig.⁹¹⁶

5.7. Die Stuttgarter Schule als Wahrerin des Autonomieprinzips

Die Stuttgarter Schule hatte in ihren Anfängen den intensivsten Kontakt zu Steiner. Sie hatte dadurch eine "Schulung" in Verfahren der Selbstverwaltung, Anregungen zu organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten und Hinweise zur Entwicklung von Einstellungen als Voraussetzung für kollegiales Arbeiten erhalten. Auch Grundforderungen gegenüber dem Trägerverein als auch gegenüber den staatlichen Behörden waren entwickelt und zu einem integrierenden Bestandteil der "Unternehmensphilosophie" der Stuttgarter geworden. Hierzu gehörte auch die immer wieder apostrophierte Verbundenheit mit der Anthroposophie. So haben sie, als ihnen die Führungsrolle in der deutschen Schulbewegung zukam, diese Forderungen und Voraussetzungen bei den weiteren Schulgründungen immer wieder angemahnt und eingefordert und damit einen Kern der Autonomie-Auffassung der

⁹¹⁴ s. WERNER 1999, S. 133.

⁹¹⁵ s. WERNER 1999, S. 133.

Waldorfschulen gebildet, der schließlich Tradition wurde und bis heute weitgehend die Gestalt der Schulen in dieser Beziehung ausmacht.

Ein Motiv, das immer wieder bis 1933 betont wurde, hängt zusammen mit der Idee der "sozialen Dreigliederung"⁹¹⁷. Für Steiner war die Voraussetzung für ein freies Arbeiten der Lehrer ihre Freiheit von den Zwängen staatlicher oder anderer übergeordneter Schulverwaltung und zugleich sollte die "Freie" Waldorfschule ein Keim für ein freies Geistesleben sein, indem die Erneuerung des Geisteslebens aus den Kräften der freien Persönlichkeit hervorgehen sollte. Dieser Gesichtspunkt wird z.B. in einem Artikel der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" 1928 entschieden hervorgehoben⁹¹⁸. Mit diesem Argument werden alle zu weit gehenden Kompromisse gegenüber den Behörden ebenso abgelehnt wie etwa der Versuch, Waldorfpädagogik innerhalb des staatlichen Schulwesens zu verwirklichen. Wie ein Mahnruf vor den kommenden schweren Zeiten klingt es, wenn gesagt wird: "Die Waldorflehrer fühlen sich verpflichtet, das Ideal des freien Geisteslebens weiter zu tragen durch die schweren Zeiten, sie wissen, dass es für immer mehr Menschen ein Trost und Zukunftshoffnung ist. Deshalb muss es *rein* erhalten werden; ein Ideal aber, das mit sich handeln lässt, das Kompromisse macht, das verliert seine moralische tragende Kraft, das hört auf, ein Ideal zu sein. Und nur die geistige Bewegung wird etwas erreichen, welche die innere Kraft haben wird, den ursprünglichen Geistesimpuls unverkümmert und rein durch die Zeiten zu tragen."⁹¹⁹ Wie wichtig diese Fragen genommen wurden zeigt auch ein Hinweis auf die "pädagogische Literatur der Freien Waldorfschule", der das Buch Steiners zu dem Thema "soziale Dreigliederung"⁹²⁰ zu den "grundlegenden Schriften" der Pädagogik Steiners rechnet⁹²¹.

Ich möchte hier zusammenfassend diese Elemente darstellen. Sie können in vier Kategorien gegliedert werden. Die erste sei als "äußere", die zweite als "ideelle", die dritte als "innere Voraussetzungen" und die vierte als "persönliche" bezeichnet.

1. *Äußere Voraussetzungen*. Diese bestehen in Forderungen an die engere und weitere Umwelt der Schule. Die engere Umwelt bilden der Schulverein und die Freunde und Förderer. Ihnen gegenüber wird die Unabhängigkeit der Entscheidungskompetenz des

⁹¹⁶ Brumberg an Schwebsch, 18.06.1931.

⁹¹⁷ s. Teil II.

⁹¹⁸ ALEXANDER STRAKOSCH *Zur Gründung von "Freien Waldorfschulen"*. In: *Zur Pädagogik Rudolf Steiners*, H. 1/2 1928, S. 77-83.

⁹¹⁹ ebd.

⁹²⁰ RUDOLF STEINER, *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Hier: Dornach, ²1920 (heute: GA 23). In: *Zur Pädagogik Rudolf Steiners*, H. 4, 1928, S. 45-46.

Kollegiums in pädagogischen Fragen betont. Die weitere Umwelt bilden andere gesellschaftliche Systeme, insbesondere das politische - d.h. hier die Exekutive und die Legislative, soweit es die Schulgesetzgebung in Bezug auf die Fachaufsicht, nicht die Rechtsaufsicht, betrifft. Das heißt: sowohl die verfassungsrechtlichen als auch die schulrechtlichen (Landesgesetzgebung) Bestimmungen werden anerkannt, insoweit aber die Schulgesetzgebung sich nicht beschränkt auf die Rechtsaufsicht, sondern Fachaufsicht vorsieht, versucht man abzuwehren, soweit das möglich ist. Zusammengefasst werden folgende Freiheiten beansprucht: Lehrplanfreiheit, Methodenfreiheit, Personalhoheit (freie Lehrerwahl, freie Schülerwahl - bei sozialem Engagement), Organisationsfreiheit, Finanzhoheit. Diese Elemente werden als Gründungsvoraussetzungen bei Neugründungen eingefordert. Die Stuttgarter Lehrer kämpften gegen Übergriffe in dieser Richtung auch propagandistisch in Vorträgen und öffentlichen Tagungen ebenso wie in schriftlicher Form. Dies geschah und geschieht bis heute unter dem Schlagwort "freies Geistesleben", das von Steiner eingeführt, begründet und zu einem Teil seiner gesamtgesellschaftlichen Reformkonzeption gemacht worden war.⁹²² Ähnlich agitierten die Vertreter der Schwesterschulen.

2. *Ideelle Voraussetzungen.* Hier geht es um Kollegialfähigkeit durch Gemeinsamkeit auf dem Boden der ideellen Grundlagen der Organisation. Die Übereinstimmung in den ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik - nicht im Sinne der Übernahme eines dogmatischen Kanons feststehender Lehren, sondern als Bezugspunkt ständiger geistiger Arbeit und Weiterentwicklung - sollte einerseits Praxis generieren, andererseits war dies von Steiner gedacht als Möglichkeit, gemeinschaftsstiftende Kräfte zu mobilisieren. Steiner hat in einer Ansprache vor dem Beginn der Kurse, die eine anthropologische und methodische Grundlegung der Waldorfpädagogik darstellen sollten, gesagt: "Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier arbeitend dasjenige aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht. Wir werden uns das Einheitliche erarbeiten durch den Kurs, wenn wir recht ernstlich arbeiten."⁹²³ Die Anforderungen, die Steiner an die Ebene, auf der die Verhandlungen in den Konferenzen stattfinden sollten, stellte, zielten darauf, dass diese nicht auf der Ebene des rein Persönlichen mit all den kleinlichen seelischen Mängeln sich abspielen sollten, sondern auf einer Ebene, die den einzelnen darüber hinaushob, Sachlichkeit und gegenseitiges Verstehen und Achtung voreinander auch im Falle von

⁹²² s. hierzu Teil II.

⁹²³ GA 293, S. 14.

Differenzen ermöglichte.⁹²⁴ Der zugrundeliegende Gedanke wurde oben⁹²⁵ mit dem Zitat angeführt: „*dass wir in dem Fahrwasser der Idee schwimmen*. Und in diesem Fahrwasser müssen sich zuletzt alle Menschen treffen, wenn sie energisches Denken über ihren Sonderstandpunkt hinausführt.“⁹²⁶ Dieser Gedanke ist deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil in einer kollegial verfassten, auf Selbstverwaltung gestellten Schulorganisation, die Persönlichkeit des einzelnen ein wesentlich größeres Gewicht erhält, als in einer direktorial geleiteten Schulform - gleich, ob sie staatlich oder autonom arbeitet. Damit ist die Frage entscheidend, wieweit der einzelne sich in die grundlegenden Ideen einarbeitet und inwieweit er Selbsterziehung betreibt, um sich persönlich "kollegialfähig" zu machen⁹²⁷.

Zu diesen geistigen Grundlagen gehören auch die Ideen der "sozialen Dreigliederung", die die Stellung des Lehrers betreffen.

3. *Innere Voraussetzungen*. Entscheidend war die aus 1) sich ergebende Forderung nach Selbstverwaltung. Vor dem Zweiten Weltkrieg war die ergänzende Forderung die der Kollegialautonomie. Selbstverwaltung sollte ihr Zentrum in dem autonom gestaltenden und entscheidenden Kollegium haben. Eine Ausnahme bildete die Wirtschafts- und Finanzverwaltung, in der von Anfang an ein Zusammenwirken von Eltern, Förderern, Mäzenen und Kollegium gedacht war. Dies wurde in der Regel durch die Satzungen durch die gemischte Zusammensetzung des Vorstandes des Trägervereins gewährleistet. Zu den inneren Voraussetzungen gehören Verfahren und Gestaltungsprinzipien. Diese waren durch Steiner angelegt worden. Der Konfliktfall in der Stuttgarter Schule im Jahre 1923 zeigt, worauf es ankam:

a. Wahrnehmung von Gestaltungsproblemen und produktives Reagieren durch *Differenzierung* und *Organbildung* (in diesem Falle wurde die Einmannverwaltung durch

⁹²⁴ Dass die *Praxis* der Verhandlungen in den Konferenzen der Waldorfschulen kritisch gesehen werden kann und gerade die hier vorgestellten Elemente einer intendierten Kollegialität in Frage gestellt werden können, versuchte FRITZ BECKMANNSHAGEN (*Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie*. Wuppertal 1984, S. 46-47) zu zeigen. Er spricht hier von "Scheinkonferenzen", geprägt von "Zugeknöpftheit und Halbehrlichkeit".

⁹²⁵ Teil II.

⁹²⁶ GA 1, S. 174. Steiner ist freilich die Tatsache nicht fremd, dass sehr unterschiedlich und mit sehr verschiedenen Resultaten gedacht werden kann. Die Ausführungen hierzu würden an diesem Ort zu weit führen. Es sei hierzu auf S. 173ff ebd. verwiesen. In einem Vortrag für einen Philosophie-Kongress in Bologna 1911 exemplifiziert Steiner diesen Gedanken am Beispiel der Mathematik und weist u.a. darauf hin, dass die Möglichkeit rein durch Denken mathematische Gesetzmäßigkeiten zu konstruieren, die sich dann in der Natur wiederfinden lassen (s. GA 35, S. 111-155), ein Indiz für die Realität einer ideellen (geistigen) Welt sei. Es ist interessant, dass heute der Mathematiker ROGER PENROSE ähnliche Gedanken vertritt (in deutsche Ausgabe: *Schatten des Geistes. Wege zu einer neuen Physik des Bewusstseins*. Heidelberg, Berlin, Oxford 1995). In GA 4 heißt es: „Der eine einheitliche Begriff des Dreiecks wird nicht dadurch zu einer Vielheit, dass er von vielen gedacht wird. Denn das Denken der vielen selbst ist eine Einheit.“ alt 93.

⁹²⁷ Ansätze zu einer Entwicklung dieses Themas finden sich u.a. bei CAROLINE VON HEYDEBRAND, *Erziehung und Selbsterziehung*. In: Die Freie Waldorfschule, Jahrgang 1926/27, Nr. 3, Oktober 1926, S. 1-3.

die Bildung eines dreiköpfigen Verwaltungsrates abgelöst - kein Druck auf Erhaltung gegebener Formen und einer unhaltbaren Einheit);

- b. *Sauberkeit in den Verfahren* bei Problemlösungen;
- c. *Offenheit und Ehrlichkeit* in der Argumentation, keine "politische" Verbrämung der Motive;
- d. *Fähigkeit zur Kollegialität* auch im Konfliktfall.
- e. *Ernsthaftigkeit* in den Verhandlungen der Konferenzen.

Die drei letzten Voraussetzungen führen in den Bereich der "persönlichen Voraussetzungen". Da hiervon bislang nicht die Rede war, soll darauf näher eingegangen werden. Es geht um das Instrumentarium, das Steiner in seiner Anthroposophie zur Entwicklung sozialer Qualitäten zur Verfügung gestellt hatte. Da davon auszugehen ist, dass sich damals fast alle Mitglieder mit der Anthroposophie identifizierten, ist auch begründet anzunehmen, dass diese Techniken allseits in den Waldorfskollegien bekannt waren.

4. Persönliche Voraussetzungen - Selbsterziehung. Steiner sagte in der erwähnten Konferenz im Februar 1923⁹²⁸: "Wir müssen ehrlich uns aussprechen. Darauf kommt es an, dass jeder seine festbegründete, innere Meinung hat [er bezieht sich darauf, dass in dem Verfahren ein Gegenantrag seiner Meinung nach zuerst mit Nachdruck gestellt, dann "in den Wind gehauen" wurde und damit Unsauberkeit in das Verfahren gekommen war, WMG]. Wie wir hier die Waldorfschule gegründet haben, haben wir aus dem Herzblut heraus die Sache begründet, und jetzt geht so viel von dem schrecklichen System, von dem Unernst, dem nicht Seriösnehmen der Sache, auch ins Kollegium herein. Es bedeutet doch etwas anderes, wenn das Kollegium einig ist, dass der Vorschlag angenommen wird oder nicht. Das ist doch eine Sache, die einem ans Herz geht. Das möchte ich betont haben, dass wir die Sache nicht oberflächlich nehmen dürfen." Bis hierhin geht es um den Punkt "Sauberkeit des Verfahrens" und den "Ernst", mit dem im Kollegium zu verhandeln ist. Im weiteren ist der Punkt die "Offenheit und Ehrlichkeit", die Steiner anmahnt: "Unter- und Hintergründe bestehen, ich gebe mich keiner Illusion hin. Wenn ein solcher Vorschlag gemacht wird, so bestehen Untergründe. Auf dem Felde der Anthroposophie muss Ehrlichkeit und nicht Verwutzeltheit herrschen. Das ist, um was ich Sie bitte, einmal ernsthaft anzufangen, wenigstens hier, an der Stätte der Waldorfschule wenigstens aufrecht zu erhalten, dass wir nicht über Disharmonien einfach in eine Atmosphäre von Augenzudrücken übergehen, dass

⁹²⁸ In: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, GA 300b, S. 246.

wir uns ehrlich aussprechen." Die nächste Forderung schließt sich zwar inhaltlich konsequent an, erscheint aber wie ein nicht erreichbares Ideal: "Ist es denn unmöglich, dass sich die Leute sagen, ich habe dies und jenes auf dem Herzen gegen dich, und man leidet sich deshalb nicht weniger gern, und arbeitet deshalb nicht weniger gern zusammen? Warum soll man sich nicht die Wahrheit unter die Augen sagen und trotzdem sich schätzen und achten?"

In einer Reihe seiner schriftlichen Werke hat Steiner Übungen angegeben, die nicht nur als Vorbereitung für einen esoterischen Erkenntnisweg gedacht waren, sondern ausdrücklich auch der Lebensertüchtigung und gesteigerten Sozialität dienen sollten.⁹²⁹ Welcher Art diese Übungen sind, muss hier wenigstens angedeutet werden, da sie Bestandteil des sog. "anthroposophischen Schulungsweges" sind und angenommen werden muss, dass Steiner mindestens die Kenntnis dieser Übungen voraussetzte. Erst auf diesem Hintergrund wird seine Forderung nach Offenheit und gleichzeitiger Fähigkeit zur kollegialen Zusammenarbeit realistischer. Die hier gemeinten Übungen haben durchweg den Charakter, grundlegende Sozialfähigkeiten zu entwickeln. Sie sollen zunächst erreichen, dass das Ich⁹³⁰ "Herr" in der Gedanken- und Gefühlswelt und in den Handlungen des Menschen wird. Ein anderer Teil intendiert die Öffnung für die Umwelt. Beispielsweise soll durch Üben der Fähigkeit des Zuhörens ohne fortwährendes Beurteilen die Wahrnehmung der Intentionen des anderen Menschen geschult werden.⁹³¹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die sozial-psychologische Problematik einer kollegialen Selbstverwaltung wohl gesehen und auch praktisch angegangen wurde, indem Instrumente zu ihrer Bewältigung gegeben waren. Die Praxis bewies die Notwendigkeit solcher Vorkehrungen. Die Geschichte der Konflikte ist damit auch die Geschichte der Konfliktbewältigungsstrategien, über die die Schulen verfügten. Die Beurteilung von Effizienz aber ist schwierig. Man könnte die Tatsache, dass kaum eine Schule an inneren Konflikten zerbrochen ist, als Pro anführen. Die Sache ist jedoch komplexer. Bis 1941, dem Jahr der Schließung der letzten noch unter dem NS-Regime arbeitenden Schule, war keine an solchen Konflikten leidende Schule zugrunde gegangen. Dabei sind die "Kosten" an Kraft, auch die pädagogischen Kosten nicht berücksichtigt. Es ist kaum möglich, diese

⁹²⁹ s. hierzu RUDOLF STEINER *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten*, GA 10, S. 11: "Auch solche Leser, welche den Weg, der vorgezeichnet ist, nicht zu gehen beabsichtigen, werden in der Schrift manches Brauchbare für das innere Leben finden: Lebensregeln, Hinweise ... "; eine Übersicht über die entsprechenden Übungen findet sich in ders. *Anweisungen zu einer esoterischen Schulung*, GA 45/245, insbesondere S. 15-31.

⁹³⁰ Zu dem Steinerschen Ich-Begriff (Individualität) s. Teil II.

wirklich valide zu belegen. Der Eindruck, der aus Äußerungen einzelner Lehrer aus jener Zeit zu gewinnen ist, ist jedoch, dass diese Kosten hoch waren. Ein weiterer problematischer Punkt ist dadurch gegeben, dass kein Urteil darüber möglich ist, wie weit die genannten Selbsterziehungsverfahren wirklich angewendet wurden. Sie unterlagen und unterliegen keinem Zwang, sind nicht verbindlich und ihre Anwendung - soweit die "inneren Voraussetzungen" in Betracht kommen - ist in die Freiheit jedes einzelnen gestellt. Weiter ist davon auszugehen, dass in den ersten 20 Jahren der Existenz der Schulbewegung der "sanfte Zwang" der Stuttgarter Schule und ihr Vorbild auch in dieser Beziehung eine starke Wirkung hatte.

Für die Nachkriegszeit fällt allerdings dieser stabilisierende Faktor fort und die Schulbewegung hat sich dennoch ausgeweitet und grosso modo als krisenstabil erwiesen. Ob dies mit dem oben Ausgeführten in Zusammenhang steht, wird später zu klären sein.

Die Lernvorgänge in den Einzelschulen, in der Schulgemeinschaft und in der innerkollegialen Zusammenarbeit hatten jedenfalls in der behandelten Zeit drei Etappen, die sich überlagerten: zuerst war es der persönliche Einsatz und Eindruck der Persönlichkeit Steiners, der wirkte, dann war es die Erarbeitung der anthroposophischen Grundlagen, nicht nur durch die Lehrer der Stuttgarter Schule, die verbindend Zusammenhalt bewirkte, schließlich die Dominanz des Stuttgarter Kollegiums in seiner Aufsichtsfunktion den anderen Schulen gegenüber, durch die mehr oder weniger wirksam auch in Konflikten soziale Prozesse in Richtung Einheit und Autonomie gelenkt wurden. In der Nachkriegszeit beginnt eine neue Etappe, die noch zu untersuchen ist, gegenwärtig scheint sich wiederum eine neue anzubahnen, indem Schulberatung im Bund der freien Waldorfschulen institutionalisiert und auch von außerhalb durch Schulen angefordert wird.

5.8. Zusammenfassung

Die äußeren Zahlen der Entwicklung der deutschen Waldorfschulen bis 1933 zeigen das Bild des Erfolges. Über 3 000 Schüler⁹³² gingen allmorgendlich in diese acht Waldorfschulen. Die Schulbewegung war ständig im Wachsen begriffen. Die dürren Zahlen verbergen die immense pädagogische Arbeit, die sich an jedem Schultag in diesen Schulen

⁹³¹ GA 45/245, S. 27. Dass solche Übungen - wie etwa die der Ehrfurcht vor Wahrheit und Erkenntnis (GA 10, S. 20) - auch im Hinblick auf die Erziehung in der Waldorfschule kritisch gesehen werden können, sei angemerkt und hier auf PRANGE 1985, S. 92-95 verwiesen.

⁹³² WERNER 1999, 1999 S. 360.

vollzog. Dies muss man sich vergegenwärtigen und immer im Hintergrund behalten, wenn in diesem Kapitel auch von den Schwierigkeiten, Querelen, von Kämpfen die Rede war. Was in pädagogischer Hinsicht geleistet wurde, ist aber hier nicht Gegenstand der Erörterung. Nur insofern ist es wichtig, als die Tatsachen zeigen, dass sich die Schulen nicht etwa nur mit den oben dargestellten Problemen befassten. Sie hätten weder Zuspruch noch Bestand haben können, wenn es ihnen nicht gelungen wäre, durch ihre pädagogische Arbeit zu überzeugen. Überdies war hier nur die Rede von Konflikten, nicht von Aufbauleistungen, nicht von den Schulen, die in steter Arbeit ohne solche dramatischen Ereignisse in ihrer Geschichte sich entwickelten, wie etwa die Berliner, die Breslauer, die Dresdner und die Stuttgarter Schule. Natürlich haben auch diese Schulen ihre Probleme gehabt, doch erreichten diese nicht den kritischen Grad der hier dargestellten.

Was in diesem Abschnitt zur Sprache kam, waren eben Konflikte. Dies, um zu zeigen, welcher Art solche Konflikte in solchen autonomen Schulen sein können, wie sie sich lösen, welche Auswirkungen sie haben können. Im Ergebnis steht fest: *keine* der Schulen, die hier vorgeführt wurden, ging zugrunde. *Alle* haben, nachdem die Krise überwunden war, erfolgreich weitergearbeitet. Erst die Strangulierung durch den Nationalsozialismus konnte die Entwicklung bremsen, schließlich abwürgen. Dies ist festzuhalten, wenn so intensiv auf die Krisen fokussiert wird.

Der Fall Köln zeigt allerdings, dass auch ein Scheitern möglich ist. Es ist der einzige Fall eines "Sterbens" einer Waldorfschule in dem behandelten Zeitraum. Dennoch: dieser Fall zeigt, dass dies *eines* der Risiken einer autonomen Schule ist. In einem staatlich getragenen und gelenkten Schulsystem ist dies prinzipiell nicht möglich, zunächst. Dass es solche Vorgänge dennoch gibt, zeigen Schließungen von Schulen, die durch Zusammenlegungen, Wandlungen der Schulart etc. aus politischen oder demographischen Gründen vorgenommen werden. Der *eine* Fall in der Waldorfschulbewegung würde jedenfalls keine herausragende Situation in der Schullandschaft darstellen.

Die Dramatik der in diesem Abschnitt dargestellten Vorgänge ist insofern auch zu relativieren, als Konflikte innerhalb staatlicher Schulen wohl ebenfalls eine Rolle spielen, jedoch selten eine existentielle Bedrohung darstellen. Es scheint so, als ob die Tatsache, dass eine Waldorfschule eine selbstverwaltete Schule ist, dazu führt, dass persönliche Probleme die Tendenz haben, ein größeres Gewicht zu erhalten - eine Befürchtung, die von Kritikern der Schulautonomie auch geltend gemacht wird. Die Vorgänge in den Waldorfschulen scheinen dies zu bestätigen. Es lässt sich auch leicht die Ursache dafür ausmachen: während

Konflikte sonst durch eine autoritative Maßnahme des Schulleiters oder der übergeordneten Behörde zwischen Kollegen gleichsam herausgenommen und entschieden werden können, müssen diese in einem auf kollegialer Schulführung angelegten Schulwesen zwischen den Beteiligten selbst gelöst werden. Eine solche Konfrontation erfordert menschliche Kompetenzen, erfordert auch Übung und Lernen in Strategien der Konfliktbewältigung. Diese sind nicht von vorneherein gegeben, sondern müssen erlernt werden. Wenn man die Entwicklung der Waldorfschulen in die NS-Zeit hinein verfolgt und das Resultat, nämlich ihre Weiterexistenz und erfolgreiche Weiterarbeit in Betracht zieht, so kann man den Eindruck haben, dass solche Lernprozesse stattgefunden haben. Für die Kollegien kam in der behandelten Zeit erschwerend ein Problem zu den sonst zu erwartenden hinzu: die Spaltung der Anthroposophischen Gesellschaft. Andererseits ist erstaunlich, dass es keine Richtungskämpfe wegen der pädagogischen Ausrichtung gegeben hat. Man könnte evtl. sagen, dass die Richtungskämpfe in diesen Fragen stellvertretend für mögliche Auseinandersetzungen in pädagogischen Fragen standen. Dies ist allerdings rein spekulativ und durch die Entwicklung der Schulen nach 1945 nicht zu belegen, im Gegenteil: die Nachkriegszeit zeigt eine Schulbewegung, die weder solche ideologischen Kämpfe noch solche in pädagogischen Fragen aufweist, wohl aber Differenzen und Differenzierungen in pädagogischer Hinsicht. Jedenfalls bleibt festzuhalten, dass es in *paedagogicis* keine Auseinandersetzungen gegeben hat. Zu erwarten waren allerdings Differenzen in der Auffassung über Gestaltungsfragen der Schulen. Auch, dass diese schärfere Formen annehmen würden, als man sie vom staatlichen Schulwesen her kennt. Die Verlagerung der Kompetenz zur Entscheidung in solchen Bereichen, also der im ersten Kapitel so bezeichnete Vorgang der Internalisierung, musste zugleich dazu führen, dass Differenzen hier *innerhalb* der Kollegium auszutragen waren. Dabei kamen Faktoren ins Spiel, die sonst weniger innerhalb der Kollegien eine Rolle spielten: so wurde nun relevant, ob ein Kollege rhetorisch gewandter war, ob er durchsetzungsfähiger war, wie weit er in Sachfragen kompetenter und überzeugender zu argumentieren verstand, ob er sich Anhängerschaften zu schaffen und diese in Streitfällen zu mobilisieren verstand und wie weit er sich in der neuen Pädagogik kompetent gemacht hatte. Nicht zuletzt sind es wohl auch Machtambitionen, die eine Rolle spielten - oft genug kaschiert durch scheinbar sachliches Argumentieren. Ein speziell in den Waldorfschulen hinzukommender Faktor war die mehr oder weniger vorhandene Kenntnis der anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik und die Zugehörigkeit zu Gruppierungen innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft. Dass bis auf den letzten Punkt auch andere Schulen, die einen ähnlichen Weg gingen wie die

Waldorfschulen mit solchen Problemen umgehen mussten, kann an den Schwierigkeiten abgelesen werden, die in der Landschulbewegung und an anderen Schulen der Reformbewegung auftraten und teilweise zu Abspaltungen oder zum Exodus von Exponenten der einen oder anderen Richtung führten. Lietz, Wyneken, Geheeb und Luserke seien hier genannt.⁹³³

Was lässt sich aus den oben angeführten Konflikten und deren Verläufen folgern?

1. Kollegiale Selbstverwaltung ist nicht von vorneherein kompetent zu leisten.
2. Selbst bei ungeübten Akteuren können die Kompetenzen in - wenn auch schwierigen - Lernprozessen erworben werden.
3. Dies gilt vor allem für Sachkompetenzen.
4. Die Fähigkeiten zu kollegialer Zusammenarbeit scheinen schwerer erlernbar; der Verlauf der Konflikte zeigt im Ergebnis jedoch, dass dies möglich ist. Offen ist die Frage, ob solche Fähigkeiten übertragbar, ob die Lernprozesse in *einem* Kollegium leitbildhaft auch in anderen Kollegien wirken können, oder ob Lernerfahrungen ähnlich wie biographisches Lernen immer individuell verlaufen, also jede Schule, jede neue Lehrergeneration gleichsam "von vorne" zu beginnen hat. Die Verläufe der dargestellten Schulbiographien legen letzteres nahe.
5. Die Leistungsfähigkeit durch Autonomie motivierter Lehrer kann außerordentlich gesteigert werden (Beispiel nicht nur die Leistungen der Lehrer in den verschiedenen Einzelschulen, sondern vor allem auch der Stuttgarter Schule bei der Betreuung der anderen Einzelschulen). Durch Selbstverwaltung gesteigerte Selbstverantwortung und Motivation haben in allen bis 1933 bestehenden Schulen auch zur Mobilisierung großer Erfahrungs- und Einsatzpotentiale bei Eltern und Freunden der Schulen geführt sowie zu Findigkeit bei Problemlösungen rechtlicher und wirtschaftlicher Art. Selbstverwaltete Schulen mobilisieren durch Initiative sowohl wirtschaftlichen als auch rechtlichen Sachverstand (Eltern). Die Tatsache, dass die acht Schulen zwar finanziell immer in Schwierigkeiten, doch auch im Stande waren, diese jeweils zu bewältigen, zeigt, dass ein großes Potential solcher Kompetenzen durch Initiative mobilisierbar ist.
6. Hinzu kommt die Leistung der Unterrichtenden bei der Entwicklung der neuen Pädagogik in Theorie und Praxis.

⁹³³ s. hierzu u.a. ULRICH SCHWERDT *Martin Luserke (1880 – 1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie*. Studien zur Bildungsreform 23, Hgg. Wolfgang Keim, Frankfurt a.M. u.a. 1992

7. Gefahren liegen in dem gewachsenen Gewicht der Einzelpersönlichkeit.
 8. Probleme ergeben sich in der Abgrenzung der Kompetenzen von Trägerverein und Kollegium.
 9. Probleme ergeben sich auch aus einem ungeklärten Verhältnis zwischen Elternschaft und Kollegium.
 10. Ein Ergebnis der dargestellten Problematik ist, dass es der Einrichtung von Organen der Selbstverwaltung mit abgegrenzten Zuständigkeiten bedarf, wenn Konflikte erfolgreich bewältigt werden sollen.
 11. Innerhalb eines Kollegiums müssen Verfahren entwickelt werden, die eine erfolgreiche Bewältigung kritischer Situationen ermöglichen. Dies zeigte sich insbesondere dann, als die Schulbewegung ihren geistigen Inspirator Steiner verloren hatte. Die Tatsache der Weiterexistenz der zu Steiners Lebzeiten bestehenden und des letztlich erfolgreichen Aufbaus neuer Schulen kann als eine Art Realbeweis dafür gelten, dass solche Verfahren gefunden wurden.
 12. Die Frage, inwieweit in den Schulen Verfahren der Selbstevaluation als Äquivalent zu Autonomie entwickelt wurden, ist aus meinen Darstellungen nicht deutlich zu entnehmen. Es kann für den Darstellungszeitraum immerhin so viel gesagt werden, dass die Stuttgarter Schule für die übrigen eine Evaluationsfunktion übernommen hatte, indem sie die Aufsicht über die pädagogische Qualität einzustellender Lehrer, über die wirtschaftliche Solidität von Gründungsinitiativen und die Wahrung der Autonomieforderungen Lehrplanfreiheit, Methodenfreiheit, Personal- und Budgethoheit ausübte. Die Darstellung ergibt auch, dass diese Leistungen zunehmend von den Einzelschulen selbst erbracht wurden. Wieweit kritische Eltern und die innerkollegiale Konferenzarbeit zur Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit beitrugen, kann nur vermutet werden. Da die mit Steiner noch abgehaltenen Lehrerkonferenzen Vorbildcharakter für die Stuttgarter Schule hatten, ist anzunehmen, dass in der Folge auch nach diesem Vorbild weitergearbeitet wurde. Da die Stuttgarter Schule wiederum von den anderen als "Muster" *expressis verbis* angesehen wurde, wird dies Muster auch in dieser Beziehung von den anderen Schulen nach Stil und Inhalt übernommen worden sein. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass die Einrichtung der Konferenzen, die Periodizität, ja der Wochentag (Donnerstag), an dem sie abgehalten wurden, in den anderen Schulen ein getreues Abbild des Stuttgarter Vorbilds waren.
-

Da keine der 1933 existierenden Schulen an inneren Problemen scheiterte, kann insgesamt das Fazit gezogen werden: motivierte Lehrer und Eltern sind im Stande, nicht nur die Existenz einer Schule zu sichern, sondern auch einer genügend profilierten Pädagogik zum Erfolg zu verhelfen.

6. Zusammenfassung und systematische Übersicht

Hier soll zunächst eine tabellarische Übersicht über die Gründungen und den Entwicklungsverlauf der Schulen bis 1933 gegeben werden. Dabei sollen gegebenenfalls typische Merkmale oder deren Gegenteil hervortreten.

Einige Zahlen sind nicht mehr zu ermitteln. Daher werden die verfügbaren u.U. zu anderen Daten angegeben.

Schule	Jahr der Gründung ⁹³⁴	Jahr der Schließung	Gründer ⁹³⁵	Mäzen	Schulverein vor Gründung	Klassenzahl bei Schulgründung	Stand 1933	Schülerzahl bei Schulgründung	Stand 1933
Freie Waldorfschule Stuttgart	1919	1938	Emil Molt, Anthroposoph	Emil Molt, Unternehmer	nein	8	27	256	963
Freie Neuwachtschule Köln	1921	1925; behödl. Zwangsschließung	Gertrud Goyert, Anthroposophin	Wilhelm Goyert, Kunsthändler	ja	1	Bei Schließung 1925 5 Klassen	12	Bei Schließung 1925 73 Schüler
Rudolf Steiner-Schule Essen	1922	1936	Dr. M. Blass, Wissenschaftlerin Anthroposophin	--	nein	? (2)	1930 12	15	1930 600
Freie Goetheschule HH-Wandsbek	1922	1940	Hans Pohlmann, Anthroposoph	Hans Pohlmann, Industrieller	Ja	1	13	9	388
Freie Waldorfschule Hannover	1926	1938	Mathilde Hoyer, Lehrerin, Anthroposophin	Beindorff, Industrieller	ja	1 (?)	10	52	329
Nürnberg	1927/28 - Versuch	--	Andreas Körner, Volksschullehrer, Anthroposoph	--	ja	--	--	--	--
Freie Schule Berlin	1928	1938	Paul Oldendorff, Schulrat, Anthroposoph (?)	--	ja	2	9	56	367
Rudolf-Steiner-Schule Dresden	1929	1941	Dr. Elisabeth Klein, Wissenschaftlerin Anthroposophin	--	ja	3	8	65	300
Freie Waldorfschule in Kassel	1930	1938/9?	Dr. Gessner, Oberbaurat, Anthroposoph	Martin Schmidt, Industrieller (?)	ja	1	? ca. 9	6	305
Freie Waldorfschule Breslau	1930	1939	Gruppe	--	ja	3	7	55	227
Rudolf-Steiner-Schule HH-Altona	1931	1936	Lehrergruppe der Wandsbeker Schule	--	ja	5	8	90	219
Σ						27	93	616	3698

⁹³⁴ Gemeint ist das Jahr der Schuleröffnung.

⁹³⁵ Mit diesem Ausdruck sind die Initiatoren gemeint, die nicht unbedingt identisch sind mit den formellen Schulgründern bzw. den Vereinsgründern z.B. Berlin).

Keine Schule wurde durch direkte Initiative der Stuttgarter Waldorfschule gegründet, d.h. alle waren aus jeweils örtlichen Interessentenkreisen hervorgegangen. Keine Schule ging aus einem schon vorhandenen Waldorfkindergarten hervor, wenngleich ein solcher etwa in Kassel schon vor der Schulgründung bestand. Fünf der bis 1933 bestehenden Schulen hatten einen Mäzen unter ihren Gründern und waren so finanziell für den Anfang einigermaßen gesichert. Dazu kommt, dass diese Schulen mit ihren Förderern wirtschaftlichen Sachverstand in ihrem Trägerverein hatten. Allerdings standen sie im Verlauf nicht besser da als die übrigen Schulen, die ebenfalls aus Elternkreisen oder aus dem Kollegium Sachverstand mobilisieren konnten.

Ein Tatbestand ist unübersehbar: alle Schulen gingen aus anthroposophisch orientierten Kreisen hervor. Nicht überall aber erhielten sie aus der Anthroposophischen Gesellschaft Förderung (Hamburg-Wandsbek).

Fast alle Schulen wählten die Form des Vereins als wirtschaftlichen und rechtlichen Träger und gründeten einen solchen vor Eröffnung der Schule. Damit hatten sie eine Rechtsform gefunden, die ihnen als Schule den Rechtsstatus einer juristischen Person gab und im Zusammenhang mit Gemeinnützigkeit Steuerfreiheit. Dies war eine der Grundlagen dafür, dass die Schulen ihr soziales Engagement verwirklichen konnten und nicht als privatwirtschaftliche Unternehmen Gewinne erwirtschaften wollten/mussten. Eine andere Möglichkeit ergab sich nur bei der Stuttgarter Schule, die zunächst durch die Firma Waldorf-Astoria getragen wurde.

Die Einheitlichkeit in dieser Beziehung hatte ihr Pendant in der weitgehenden Einheitlichkeit der Organisationsform. Entwicklungen, wie sie nach dem Krieg entstanden (Integration einer beruflichen Ausbildung u.a.; genossenschaftliche Organisation) gab es nicht.

Die Initiative zur Gründung einer Schule ging in fast allen Fällen auf einzelne Persönlichkeiten zurück. Dann fanden sich Eltern, Förderer, Interessierte hinzu. Nur in vier Fällen der elf Initiativen waren die Initiatoren Pädagogen! Die Interpretation dieser Tatsache allerdings sei hier nicht gewagt.

Was aus der Tabelle nicht hervorgeht, jedoch in der Darstellung der Gründungsverläufe erwähnt wird, ist, dass an allen Orten, an denen später Gründungen möglich waren, die Vertreter der Stuttgarter Schule durch Öffentlichkeitsarbeit (Einzelvorträge, Tagungen) den Boden vorbereitet hatten.

Auffallend ist die rasche Entwicklung (Vergrößerung) aller Schulen. Alle bis 1933 bestehenden Schulen steuerten auf einen Vollausbau (12 Klassen) zu, der vor den Schließungen in der NS-Herrschaft jedoch nur von zwei Schulen erreicht wurde.

Von insgesamt 10 gegründeten Schulen schloss nur eine (Köln) bis 1933, alle anderen vermochten sich nicht nur zu halten, sondern bauten stetig auf.

Insgesamt ergibt sich ein Bild, das die Berechtigung von Steiners Vertrauen in die Initiativekraft einzelner Persönlichkeiten zeigt.

Eine Erkenntnis kann jedoch hier schon formuliert werden. Ein Schulwesen allein auf solche Initiativen zu bauen, erscheint illusorisch. Es bedurfte enormer Anstrengungen, um die Schulen aufzubauen, die finanziellen und personellen Ressourcen zu erschließen, die dennoch immer hart am Rande der Erschöpfung lagen, viele Konflikte mussten durchgestanden werden. Die Tatsache, dass es in der Weimarer Zeit - wenn auch mit Hindernissen - *möglich* war, solche Schulen aus Privatinitiative zu gründen, und dass es insgesamt damals wie heute nicht mehr solcher Gründungen gegeben hat, zeigt, wie gering einerseits der Bedarf auf Elternseite und andererseits die Neigung auf der Pädagogenseite zu solchen Experimenten ist. Für die Waldorfschulen allerdings muss gesagt werden, dass für sie ein besonderes Hemmnis darin lag, dass sie mit dem Odium einer Weltanschauungsschule behaftet waren und es in der Tat nur Anthroposophen waren, die eine Gründung auf den Weg brachten. Das Reservoir war äußerst klein. Umso erstaunlicher ist es, dass aus dieser winzigen gesellschaftlichen Gruppe doch so viele Schulen entstehen konnten, dass 1933 immerhin fast 4 000 Schüler solche Schulen besuchten.

Eine größere Ausdehnung des "radikalen" Autonomie-Prinzips scheint zumindest für die damalige Zeit undenkbar. Es gab keine Motivation dafür. Die Waldorfschulen haben hier neben anderen ähnlichen Versuchen Neuland beschritten und ihr Verdienst war es, den Beweis dafür anzutreten, dass es immerhin nicht unmöglich war, solche Formen der Autonomie zu verwirklichen. Wie weit jedoch eine Besonderheit eine Rolle spielte, nämlich die Impulsierung durch die Persönlichkeit Steiners und die von ihm entwickelte Anthroposophie, ist schwer abzuschätzen. Mehr Aufschluss über diese Frage könnte der Luhmannsche Gedanke geben, nach dem Autonomie ein immanentes Entwicklungsprinzip moderner Gesellschaften ist und sich auch im allgemeinen Schulsystem als notwendig durchsetzen wird. Zum damaligen Zeitpunkt jedenfalls war diese Entwicklung in Deutschland nur in ersten Ansätzen erkennbar. Die rechtliche Stellung solcher autonomer Institutionen begann sich nur allmählich zu entwickeln und die öffentliche Haltung kam eher

einer Duldung als einer Akzeptanz gleich. Ein verbreitetes Bedürfnis bestand nicht. Die sich gerade entwickelnden Ansätze wurden dann im Nationalsozialismus wieder zerstört. Vielleicht wirkten sich diese Erfahrungen für die Nachkriegszeit wiederum entgegengesetzt aus. Für die Waldorfschulbewegung wird dies in dem vierten Kapitel dieses Teils zu zeigen sein. Wenn die Luhmannsche These Berechtigung hat, müsste eine Tendenz zu mehr Autonomie sich einstellen.

Eine "Übertragung" der von den Waldorfschulen in jener Zeit entwickelten Form der Autonomie auf ein ganzes Schulsystem, sollte diese Möglichkeit überhaupt zur Sprache gebracht werden, ist keine. Jedoch könnte aus den dargestellten Prozessen, die sich mit den Gründungen und in der Entwicklung der Schulen vollzogen, einiges aus deren Lernvorgängen gelernt werden, sofern sich Bestrebungen in Richtung auf Autonomie realisieren sollten.

Einige solcher Erfahrungen seien vorläufig genannt. Sie werden genauer im Schlusskapitel analysiert werden.

Für die Bildung autonomer Schulformen sprechen folgende Erfahrungen:

1. Freisetzung von produktiven Kräften der Akteure durch gesteigerte Motivation.
2. Steigerung der Selbstverantwortung durch Internalisierung von Entscheidungsprozessen. Dies gilt für die pädagogischen Leistungen wie für die in der Selbstverwaltung notwendigen. Umgekehrt kann auch formuliert werden: Steigerung der Effizienz und Innovationskräfte durch selbstverantwortetes Handeln.
3. Die Organisationsform selbstverantwortlicher Schulverwaltung, wie sie sich in den Waldorfschulen, exemplarisch in der Stuttgarter Schule, entwickelten, sind effizient gewesen. Dies gilt im Hinblick auf die pädagogischen Leistungen (soweit der hier angelegte Maßstab der Schülerzahlen ein Indikator dafür ist) wie in Hinsicht auf die Bewältigung der wirtschaftlichen Anforderungen und der notwendigen Außenkontakte. Insbesondere ist dafür ein Indiz, dass die Bedingungen für diese Leistungen außerordentlich schlecht waren (historisch durch die beiden wirtschaftlichen Krisen; rechtlich durch die Rechtsunsicherheit und den gelegentlichen Widerstand der Behörden; öffentlich durch die fehlende oder geringe Verbreitung und Akzeptanz des Autonomiegedankens; geistig durch die Besonderheiten der Waldorfschulen - ihre idelle Basis - und den Widerstand der von konfessioneller Seite, schließlich durch den Nationalsozialismus geleistet wurde).

4. Auf Kollegialität gegründete Selbstverwaltung ist möglich und kann erfolgreich sein. Die Waldorfschulen haben gezeigt, dass zwar durch die Freisetzung der individuellen Produktivkräfte und Fähigkeiten auch im Gegenzug Hemmnisse eben dadurch auftreten, die sich in Konflikten niederschlagen, doch zeigte sich auch, dass soziale und psychologische Lernprozesse einsetzen, die dann stabilisierend zur Geltung kommen.
5. Innerhalb der Waldorfschulen gab es ein Instrumentarium zur Bewältigung solcher sozial-psychologischen Probleme.
6. Die Arbeitsbelastung durch zusätzliche Verwaltungsaufgaben war hoch, wurde jedoch bewältigt. Erschwerend kam der wirtschaftliche Dauerstreß hinzu. Wie noch im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird, konnten die Leistungen durch die weiteren Belastungen, die durch den Existenzkampf unter der NS-Herrschaft hinzukamen, noch gesteigert werden.
7. Auch bei "radikal" verstandener Autonomie waren lenkende Einrichtungen notwendig. Sowohl die Einzelschulen als auch die sich langsam entfaltende Schulbewegung als Ganzes, hatte solche "Einrichtungen". Dazu gehörte die Autorität eines charismatischen Begründers der neuen Pädagogik, die Gemeinsamkeit in den Basisideen, welche weit über rein pädagogische Ideen hinausreichten. Dazu gehörte die Rolle der Stuttgarter Schule als mehr oder weniger akzeptierte Aufsicht über die entstehende Schulbewegung und die Einzelschulen. Dazu gehörte die Rolle der Stuttgarter Schule als orientierendes Muster in pädagogischer wie organisatorischer Hinsicht.
8. Konflikte entstanden, ebenso aber waren Instrumente für deren Bewältigung entwickelt worden. Diese kamen effektiv zur Wirkung. Für die Waldorfschulen erschwerend mussten auch Konflikte innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft bewältigt werden (darüber mehr im nächsten Kapitel). Diese wurden zunächst nicht als extern perzipiert, sondern schienen innerhalb der Kollegien hemmender Bestandteil interner Auseinandersetzungen zu werden. Im "Dritten Reich" wurden in dieser Beziehung Lernerfahrungen gemacht, die nach dem Krieg endgültig zu der Externalisierung solcher Konflikte führten. Die Angelegenheiten der Anthroposophischen Gesellschaft wurden schließlich als nicht in die Schulen gehörig wahrgenommen. Man emanzipierte sich von ihnen. In dem Berichtszeitraum spielten solche Auseinandersetzungen noch keine existentielle Rolle für die Schulen.
9. Personalentscheidungen der Kollegien waren nur in Einzelfällen problematisch. Insgesamt ist weder eine besondere Fluktuation noch existenzgefährdendes Versagen festzustellen.

10. Das Recht der freien Schülerwahl war durch die stark betonte Sozialbindung, die Bestandteil der sozialen und pädagogischen Ideen Steiners war, bis in die Aufnahmeverfahren vor Missbrauch geschützt. Die Schulen hielten ihre sozialen Intentionen auch in den schwierigsten wirtschaftlichen Situationen durch. Dazu müssten Untersuchungen über die soziale Zusammensetzung der Elternschaft gemacht werden. Dokumente gibt es, doch eine Auswertung wäre eine weitere umfangreiche Arbeit. Der Augenschein bei Durchsicht der Statistiken muss hier genügen. Er bestätigt, dass das soziale Engagement der Schulen jedenfalls damals keine bloße Rhetorik war.

11. Lehrplan und Methoden wurden einerseits ständig weiterentwickelt und überprüft, andererseits auch durch Kompromisse an die üblichen Anforderungen (Prüfungen) erfolgreich angepaßt. Es entstand keine die Schüler dem gesellschaftlichen Leben entfremdende Subkultur.

12. Die Flexibilität der Schulen wurde zwar nur in Bezug auf ihre Reaktionsfähigkeit in Hinsicht auf die wirtschaftliche Situation geprüft, erwies sich hier aber als außerordentlich groß. Wie weit auf gesellschaftlichen Wandel oder gesellschaftliche Probleme reagiert werden konnte, bedürfte einer genaueren Analyse beider Seiten. Festzuhalten ist, dass die Schulen jedenfalls durch Schülerspeisungen, Einrichtung von ärztlicher Betreuung, von der Schule organisierte Ferientaufenthalte vor allem für "minderbemittelte Schüler" praktisch auf solche Probleme antworteten.

13. Das Problem von Einheit und Einheitlichkeit als Voraussetzung für eine weitere Ausbreitung dieser Schulform wurde erkannt und aktiv angegangen. Die Methoden, deren man sich bediente, zeugen von Einfallsreichtum und Einstzfreudigkeit. Es war nicht nur die integrierende Kraft der Überfigur Steiners, die hier half, sondern praktische, selbst entwickelte Instrumente, die das Gefühl von Identität schufen. Dazu gehören neben den Betreuungsleistungen der Stuttgarter Schule die gemeinsamen "Erziehungstagungen", die Zeitschrift als Forum für die Präsentation der Pädagogik und die gegenseitige Wahrnehmung der Schulen, auch als Glieder einer Schulbewegung. Für den Beginn einer Schulbewegung wohl eine Notwendigkeit, dass sie sich ihrer eigenen Grundlagen versichert und sich selbst als Bewegung in ihrer Eigenheit wahrnimmt.

Problematisch waren folgende Erfahrungen:

1. An erster Stelle stehen die Konflikte, die durch Verstärkung des Gewichts der Einzelpersönlichkeiten in der kollegialen Verfassung auftraten. Fast alle Schulen durchliefen

Krisenphasen. Die Lernvorgänge dauerten lang und waren schmerzhaft. Das staatliche Schulwesen vermeidet solche Prozesse weitgehend.

2. Das innerhalb der Waldorfschulen vorhandene Instrumentarium für die Entwicklung von kollegialen Fähigkeiten ist waldorfspezifisch und nicht übertragbar. Überdies zeigte die Praxis, dass Krisen damit nicht vermeidbar waren.

3. Trotz der Tatsache, dass die Selbstverwaltungsaufgaben bewältigt wurden, muss die zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrer als sehr hoch eingeschätzt werden.

4. Friktionen traten durch wachsende Interessendifferenzierung (Eltern, Förderer, Verein, Kollegium) auf. Die Antwort darauf erforderte Flexibilität und die Bereitschaft, Konflikte durch Organbildung und Neuregelung von Kompetenzen zu entschärfen. Hier taten sich einige Schulen schwer. Die Lernprozesse fanden zwar statt, benötigten aber z.T. viel Zeit und Kraft.

5. Im Verhältnis zur heutigen Situation war die Schulautonomie nicht nur gegenüber Staat und Wirtschaft, sondern auch gegenüber den Eltern als reine Kollegialautonomie verstanden worden. Der Elterneinfluss war gering. Dieser beschränkte sich auf Abstimmung durch An- oder Abmeldung der Kinder. Diese Möglichkeit ging aber schon über den Spielraum hinaus, der im staatlichen System gegeben war.

6. Wirtschaftlich hatten die Schulen fast gänzlich ohne Förderung durch staatliche oder kommunale Mittel auszukommen. Sie waren abhängig von ihrer eigenen Werbung (zeitlicher und materieller Aufwand), von der Spendenbereitschaft ihrer Freunde und der Zahlungskraft der Eltern. Dies bedeutete oftmals erhebliche materielle Einschränkungen insbesondere für die Lebenshaltung der Lehrer.

7. Die Sicherung von Einheit und Einheitlichkeit in der Schulbewegung war notwendig, wenn das neue Modell Erfolg haben sollte, brachte aber einen enormen zusätzlichen Arbeitsaufwand mit sich. Überdies war die Rolle der Stuttgarter Schule in dieser Beziehung nicht unumstritten und würde auf Dauer auch nicht Bestand haben können. Dauerhafte Formen der Koordination und Kooperation waren - noch - nicht entwickelt, die Antinomie zwischen Einheit, bzw. Einheitlichkeit und Autonomie war nicht geklärt, wenn man mit ihr auch praktisch zurecht kam durch die vorsichtige Handhabung der Aufsichtspflicht durch die Stuttgarter Schule einerseits und die - aber nur vorläufig - gezeigte Akzeptanz dieser Rolle durch die anderen Schulen andererseits.

8. Die Instrumente für die Vereinheitlichung der Schulbewegung können kritisiert werden, indem Introvertiertheit, geistige Abkapselung diagnostiziert werden.

Die Abwägung der Argumente soll dem Schlußkapitel vorbehalten sein. Hier kann zunächst nur festgestellt werden, dass die Existenz jener acht bis neun Waldorfschulen für die Entwicklung autonomer Schulen nur in der Hinsicht ein positives Signal war, als sie zeigten, dass prinzipiell Autonomie leistbar ist und - trotz problematischer Episoden oder auch Katastrophen - eine weitgehend sichere Möglichkeit schulischer Bildung darstellte. Dabei ist zu bedenken, dass die Bedingungen, unter denen die Schulen wirtschaftlich, politisch und gesellschaftlich zu arbeiten hatten, kaum mit der heutigen "Schlaraffenlandsituation" vergleichbar sind.

7. Internationale Waldorfschulbewegung

Blickt man auf die heutige Situation der Waldorfschulbewegung, so ist eines ihrer Merkmale ihre weltweite Ausbreitung. Rund 774⁹³⁶ Schulen und etwa 1 100 Kindergärten, 300 heilpädagogische Einrichtungen, 67⁹³⁷ Lehrerbildungseinrichtungen arbeiten in über 50 Ländern.⁹³⁸ Dabei sind Europa, Asien, Australien, Afrika, Nord- und Südamerika vertreten. An dieses Phänomen lassen sich einige Fragen anschließen: wie hat sich diese Ausbreitung historisch entwickelt? Welche Voraussetzungen hatte diese Ausweitungstendenz - ideell und materiell? Ließ sich das Modell der deutschen Schulen auf die Verhältnisse anderer Länder übertragen? Konnte insbesondere die Form der Autonomie, die die deutschen Schulen entwickelten, erhalten oder wenigstens modifiziert gewahrt werden?

7.1. Die Idee eines Weltschulvereins

Für Steiner war die Gründung der Stuttgarter Schule wie auch eines Stuttgarter Waldorfschulvereins nur ein erster Schritt zu einer weit größer gedachten Bewegung. Wie die Idee der Waldorfpädagogik von Anfang an von ihm international zu verwirklichen konzipiert war, so hatte er sich auch als Basis für ihre Verbreitung einen "Weltschulverein"

⁹³⁶ Statistik des Bundes der Freien Waldorfschulen vom 22.02.1999.

⁹³⁷ Statistik des Bundes der Freien Waldorfschulen vom 22.02.1999.

vorgestellt. Mehrfach hat er die Gründung eines solchen Vereins angeregt, doch verliefen alle Versuche in dieser Richtung zu seinem großen Bedauern im Sande⁹³⁹. DEUCHERT⁹⁴⁰ sieht darin "das Scheitern des "großen Wurfs"" und stellt die Idee in den Zusammenhang mit ähnlichen Bestrebungen in Richtung auf eine "Welterziehungsbewegung" mit "gesellschafts- und lebensreformerischen Zielsetzungen"⁹⁴¹. Steiner habe sich mit seinem Plan eines "Weltschulvereins" auf diese kulturelle Strömung stützen wollen. Nach Steiners Tod gab es noch einen Versuch in Holland im Jahre 1926, doch auch dieser scheiterte⁹⁴². Erst einige Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kam die Idee wieder zur Geltung und wurde - allerdings in anderer Form - durch eine Vielfalt an internationalen Gremien und Organisationen verwirklicht⁹⁴³.

Trotz des Misserfolges in dieser Angelegenheit hatte die Waldorfpädagogik jedoch in einigen anderen Ländern Fuß gefasst. Es war dort eine Anzahl von Waldorfschulen entstanden.

7.2. Schulen im Ausland

Grundlage für die Entwicklung der Waldorfschulen im Ausland war die Verbreitung der anthroposophischen Bewegung im Allgemeinen, die ähnlich wie in Deutschland die ersten Schulgründungen ermöglichte. Im Besonderen waren es dann die von Steiner im Ausland gehaltenen Vorträge zu pädagogischen Themen. Dabei nimmt die Schweiz insofern eine Sonderstellung ein, als sich das Zentrum der anthroposophischen Bewegung seit 1913 von Berlin immer mehr nach Dornach/Schweiz verlagerte⁹⁴⁴ und damit auch die Möglichkeit, schweizer Publikum über Vorträge und Presseberichte zu erreichen⁹⁴⁵. Insgesamt aber war

⁹³⁸ Zahlen nach "Waldorf-Pädagogik. Ausstellungskatalog anlässlich der 44. Sitzung der Internationalen Konferenz für Erziehung der UNESCO in Genf. Herausgeber: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V., Stuttgart (1994), S. 84-85.

⁹³⁹ Die Äußerungen Steiners zu diesem Thema sind - nicht ganz vollständig - zusammengestellt von GABERT, 1972, S. 115-131. S. auch GA 259, S. 911; MÖTTELI 1998, Bd. M-Z, S. 1523; DEUCHERT 1985, S. 74-76. Über Versuche in den Niederlanden s. EMANUEL ZEYLMANS *Willem Zeylmans van Emmichoven. Ein Pionier der Anthroposophie*. Arlesheim/Schweiz 1979, S. 158.

⁹⁴⁰ DEUCHERT 1985, S. 74-76.

⁹⁴¹ Deuchert folgt hier HERMANN RÖHRS (HRSG.) *Die Reformpädagogik des Auslands*, Düsseldorf 1965.

⁹⁴² EMANUEL ZEYLMANS, *Willem Zeylmans van Emmichoven. Ein Pionier der Anthroposophie*. Arlesheim/Schweiz 1979, S. 159.

⁹⁴³ s. dazu Teil II, Kap. 3.

⁹⁴⁴ 1913 wurde dort mit dem Bau des ersten "Goetheanum" begonnen, 1918

⁹⁴⁵ Eine kurze Darstellung bei LINDENBERG 1997, S. 688-689. An den Kursen über Waldorfpädagogik in der Schweiz wirkten auch deutsche Lehrer mit. Die Kurse erreichten auch Lehrer und Lehrerinnen der öffentlichen Schulen.

die ausgedehnte Vortragstätigkeit Steiners auch in nichtdeutschen Ländern⁹⁴⁶ der Grundstein für die Wirksamkeit seiner pädagogischen Ideen. Aus den in dieser Arbeit erstellten Tabellen⁹⁴⁷ geht hervor, wo Steiner solche Vorträge gehalten hat und wieviele. In der Schweiz waren es 72; in England 42, in den Niederlanden 15, in Norwegen 2, in Prag 1⁹⁴⁸. Besonders anerkennend war das Echo auf die Vortragsveranstaltungen in England⁹⁴⁹. In London wurde 1936 eine Zentralstelle für das wachsende Interesse an der Waldorfpädagogik begründet, "The Rudolf-Steiner-Education Union", die Anfragen nach Vorträgen, Material etc. bearbeiten sollte⁹⁵⁰.

Für die Waldorfschulbewegung hatte es eine große Bedeutung, dass sie nicht auf Deutschland beschränkt blieb. Wie schon mehrfach erwähnt, war die Pädagogik von Steiner nicht als eine deutsche Angelegenheit konzipiert, sondern als weltweit zu verbreitende kulturelle Bewegung gedacht worden. Dass es in den Jahren zwischen 1919 und 1945 zu einer Reihe von Schulgründungen außerhalb Deutschlands gekommen war, hatte für diese Schulbewegung auch dadurch besondere Bedeutung, weil damit der geistige Strom in der Praxis auch während der NS-Zeit weiterging. Nicht nur, dass eine Reihe von deutschen Waldorflehrern während ihrer Emigration dort arbeiten konnten (Großbritannien, USA), sondern auch das Bewusstsein, dass diese Pädagogik durch den Nationalsozialismus nicht ausgelöscht werden konnte, mag für die in Deutschland Verbliebenen eine Rolle gespielt und zu dem Wiederbeginn nach 1945 beigetragen haben. Die Tatsache, dass es solche Schulen in einer größeren Zahl in verschiedenen Ländern gab, trug psychologisch zu dem Autonomie-Bewusstsein der Schulbewegung bei. Das lässt sich ohne aufwendige Untersuchungen nicht belegen, doch erscheint es plausibel, dass das Gefühl, einer über die Welt verbreiteten Bewegung anzugehören, stärkend auf deren Selbstbewusstsein wirkt. Besonders wenn man sich nicht nur im eigenen Lande unabhängig vom Staat weiß sondern sich einer über nationale Grenzen hinweg erstreckenden pädagogischen Gemeinschaft zugehörig fühlen kann.

Ausgang für die Verbreitung der pädagogischen Ideen Steiners über Deutschland hinaus waren Reisen insbesondere nach Holland und England.

Da die Entwicklung der nichtdeutschen Schulen in einer Darstellung von DEUCHERT 1985 vorliegt, sei hier nur eine geographisch-statistische Übersicht gegeben.

⁹⁴⁶ s. hierzu die Itinerarkarten in LINDENBERG 1997, S. 379, 473, 545, 625, 847, 913, 981.

⁹⁴⁷ s. Anhang.

⁹⁴⁸ Darin sind unveröffentlichte Vorträge enthalten.

⁹⁴⁹ s. hierzu: LINDENBERG 1997, S. 689-691.

⁹⁵⁰ Mitteilung darüber in: Erziehungskunst, 10. Jg., H. 2/3, 1936, S. 133.

In Großbritannien wurden bis 1945 einschließlich folgende Schulen gegründet⁹⁵¹:

The Field, Shipley, Heanor, Derbyshire	Michael House School	1934; bis 1942 in Ilkleston; 1977 Shipley
King's Langley, Herts	King's Langley The Priory School; heute: The New School	1925 bis in 50er Jahre. 1946
Stourbridge, West Midlands	Elmfield School	1946Okt.; 1936 gegr.; 1942 geschl.; 1945 noch 1 Nursery class
Wynstones, Glos.	Wynstones School	1927
London; Forest Row, Suss.	The New School; 1935: heute Michael Hall	1925
Edinburgh	The Edinburgh Waldorf School	1939

In den USA entstanden bis 1945 folgende Waldorfschulen⁹⁵²:

Wilton, NH	High Mowing School	1942
New York	The Rudolf Steiner School	1929
Kimberton, PA	Kimberton Waldorf School	1941

In der Schweiz wurden bis 1945 folgende Waldorfschulen gegründet⁹⁵³:

Basel	Rudolf Steiner Schule	1926
Zürich	Rudolf Steiner Schule	1927
Dornach	Friedwart-Schule	1927
Bern	Rudolf Steiner Schule	1945

In Skandinavien kam es zu folgenden Schulgründungen⁹⁵⁴:

⁹⁵¹ Quelle: Akten des Bundes der Freien Waldorfschulen; Norbert Deuchert: *Die Anfänge einer internationalen Schulbewegung. Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen 1919-1945*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, Advent 1985, S. 74-95.

⁹⁵² Quellen: DEUCHERT 1985, S. 74-95; und: Association of Waldorfschools of North America. Membership Directory 1996-1997. (Außer New York keine Schule bei Deuchert angegeben).

⁹⁵³ Quelle: DEUCHERT 1985, S. 74-95.

⁹⁵⁴ Quelle: DEUCHERT 1985, S. 74-95.

Bergen	Rudolf Steinerskolen	1929; während Besetzung geschl.
Oslo	Rudolf Steinerskolen	1926-1936; 1945*

In Holland bis 1945 gegründete Schulen⁹⁵⁵:

Den Haag	Vrije School	1923 1941 Juli verboten
Amsterdam	Geert Groote Schule Lehrerseminar	1935 1934
Zeist		Um 1940

⁹⁵⁵ Quelle: DEUCHERT 1985, S. 74-95; die Schulen in Holland wurden unter der NS-Besatzung geschlossen.

Andere bis 1945⁹⁵⁶:

Budapest	Am kleinen Schwabenberg	1926; wohl in 30ern geschl.
Lissabon	1926	1926 ⁹⁵⁷ -1927
Wien	Rudolf-Steiner-Schule	1927-1938

Insgesamt waren also außerhalb Deutschlands 21 Schulen entstanden. Allerdings waren sehr kleine Schulen darunter, einige hatten nur kurz Bestand.

In diesen Schulen wurde pädagogisch in ähnlicher Weise gearbeitet wie in den deutschen Schulen, auch die Organisation ähnelte der der deutschen Schulen. Absetzungsbewegungen von der deutschen Schulbewegung waren bei diesen Schulen deutlich⁹⁵⁸. Man betonte, dass eine Weiterentwicklung oder Modifikation nach den Eigenarten und Bedingungen der verschiedenen Nationen in der Pädagogik Steiners veranlagt sei und betonte das Recht darauf. Eigene Zeitschriften wurden gegründet, die auch ihre ganz eigene Prägung hatten⁹⁵⁹. Es war wohl diese Offenheit, die dann die spätere beachtliche Ausweitung der Schulbewegung über alle Kontinente hinweg ermöglichte.

8. Themen der Selbstreflexion

Eine Schulbewegung, die nicht kommerziell auf Gewinnbasis Privatschulen betreibt, die auch nicht mit religiös-konfessioneller Zielsetzung ansonsten methodisch-didaktisch sich an die staatlichen Schulen anlehnt, eine Schule, die wie die Waldorfschulen eine ganz eigene Pädagogik entwickelt hat, bedarf in besonderem Maße der Übung in Selbstreflexion. Dazu gehört die ständige Erweiterung und Ausarbeitung des Lehrplans und der Methoden, der Lehrmittel und der Reflexion über organisatorisch-soziale Selbstgestaltungsfragen, dazu gehört die stetige Selbstvergewisserung der eigenen Identität. Die Mittel, deren sich die Waldorfschulen bedienen, reichen von der gemeinsamen Arbeit in den Konferenzen über die Entwicklung und Bereitstellung eigener Lehrmittel, die Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Lehrplans - in Büchern und Aufsätzen, in gemeinsamen Tagungen

⁹⁵⁶ Quelle: DEUCHERT 1985, S. 74-95.

⁹⁵⁷ Nach ELISABETH GERGELY, *Streifzug durch den Lebensgang der Waldorfschule in Österreich*, in: LEBER (HRSG.) 1993, S. 332.

⁹⁵⁸ s. dazu DEUCHERT 1985, S. 88.

⁹⁵⁹ s. dazu DEIMANN 1987.

und Fortbildungsveranstaltungen. Dazu gehört auch die Schaffung eigener schriftlicher Kommunikationsorgane wie etwa Zeitschriften und Rundschreiben und einer zentralen Stelle, die für die wissenschaftliche Erforschung der eigenen Pädagogik zuständig ist. Nicht zuletzt geht es aber um die Frage, wie Lehrerressourcen erschlossen und im Sinne der eigenen Pädagogik zu schulen sind, also um die Einrichtung einer eigenen Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

Die Waldorfschulen haben in dieser Richtung eine stets wachsende Fülle von Organen, Angeboten, Einrichtungen geschaffen – sicher ein besonders wichtiger Faktor für die Effizienz, mit der sie ihre Identität wahrten und entwickelten, eine der Grundlagen für ihren andauernden Erfolg und eine wichtige Basis für den ideellen und organisatorischen Zusammenhalt einer wachsenden Schulbewegung. Ein eigener Verlag diente der Herstellung schriftlicher Kommunikationsmittel.

Die Frage, wie sich aus den an sich autonomen Einzelschulen eine Bewegung mit innerem Zusammenhalt entwickeln konnte, findet hier eine Antwort. Die innere Differenzierung ist Voraussetzung der Ausweitung und des Wachstums. Wo keine übergeordnete Behörde Aufgaben übernimmt, müssen innerhalb der Einzelschule und für eine wachsende Schulbewegung Organe entwickelt werden, die entsprechende Aufgaben übernehmen.

Bis zum Mai des Jahres 1933 hatte die Schulbewegung keine die Einzelschulen übergreifende Organisation geschaffen. Dafür wurden einige der angeführten Kommunikationsorgane entwickelt. Von diesen ist in den nächsten Abschnitten die Rede.

8.1. Der Aufbau einer eigenen Lehrerbildung seit 1928

Die Radikalität, mit der die Waldorfschulen von Anfang an auf dem Prinzip der Autonomie beharrten, war nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie ein ganz eigenes pädagogisches Konzept verwirklichen wollten, das keiner nicht akzeptierten externen, d.h. staatlichen, politischen, wirtschaftlichen Einmischung zugänglich sein sollte. Weiterhin setzt sich eine autonome Schule ihre Maßstäbe selbst, an denen sie sich orientiert. Die Einhaltung der selbstgewählten Anforderungen ist eine Aufgabe, die sie übernehmen muss, da keine externe Evaluation auf Grund dieser Maßstäbe akzeptiert wird. Die Qualität der Lehrenden

unterliegt der eigenen Beurteilung und muss selbst gewährleistet werden. Das erforderte auch eine Schulung der Lehrkräfte in dieser Pädagogik. Für die erste Schule in Stuttgart leistete Steiner selbst diese Schulung durch die Kurse, die er bis 1924 dort hielt und durch die Konferenzgespräche, die er mit den Lehrern führte. Als dann weitere Schulen gegründet wurden, konnten einige der Lehrer dieser Schulen an solchen Kursen zu Lebzeiten Steiners noch teilnehmen. Doch wurde eine unterrichtspraktische Ausbildung und Einführung in die Erfahrungen der Mutterschule ein Erfordernis, dem diese dadurch gerecht wurde, dass eine Beratung und Schulung durch Praktika und Hospitationen erfolgte. Als kurz vor dem Tode Steiners der Stuttgarter Schule die Aufsicht über die gesamte deutsche Schulbewegung übertragen wurde, musste sie diese Aufgabe bis hin zu finanzieller Beratung der unterschiedlichen Schulen gerecht werden. Dass sich diese Schule auch in Hinsicht auf die Notwendigkeit, eine Lehrerbildung aufzubauen ihrer Aufgabe sehr bewusst war, zeigt ein 1926 veröffentlichter Vortrag eines Lehrers⁹⁶⁰ (Dr. Walter Johannes Stein), in dem dieser auf die Entstehung von Schwesterschulen hinweist. Jetzt habe die Waldorfschule als Vorbild mit Erfahrung und Tradition zu wirken. „Die Schwesterschulen suchten geistigen Anschluss an das Kollegium der Waldorfschule. Und dieses Kollegium sah sich alsbald in einen neuen und erweiterten Verantwortungsbereich gestellt.“ Dieser umfasse die Lehrerversorgung und Lehrerbildung.

Insbesondere die Einarbeitung künftiger Lehrer war mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden, da jeder einzeln mit der Pädagogik vertraut gemacht werden musste. Um diese unökonomische Form der Lehrerbildung zu einer systematischen und zeitlich koordinierten Form zu entwickeln, wurde im Jahre 1927 beschlossen, ein Lehrerbildungsseminar einzurichten. Dafür wurde in der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" (der Vorläuferin der "Erziehungskunst") annonciert⁹⁶¹ und Ostern 1928 begannen die sog. "Lehrerbildungskurse in der Freien Waldorfschule", die bis zu der Schließung der Stuttgarter Schule 1938 durchgeführt wurden.

Die Vorbereitungen erfolgten durch zwei Lehrerinnen der Schule, Frau Bettina Mellinger und Dr. Caroline von Heydebrand. Eine grundständige eigene Lehrerbildung war noch nicht denkbar. So wurde als Voraussetzung für die Teilnahme eine staatliche Lehrerausbildung gefordert. Zwei Stufen der Ausbildung waren geplant: 1. Jahr: von Lehrern der Waldorfschule gegebene Jahreskurse „über menschenkundliche und künstlerische

⁹⁶⁰ Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt...Heft 8, März 1926, *Die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfschulpädagogik*. S. 1-17.

⁹⁶¹ H. 4 Februar 1928, S. 38.

Ausbildung in Plastik und Malerei, in Musik, Eurythmie, Gymnastik und Sprachgestaltung“. Ergänzung durch die schon bestehenden „Goetheanum- und Hochschulkurse“.

Anthroposophische Pädagogik, ihre Methodik und Didaktik; keine Hospitationen.

2. Stufe im zweiten Jahr, nur auf Einladung der Waldorfschullehrerschaft: praktisch-pädagogische Ausbildung im Schulbetrieb selbst; das „Schulgeld“ sollte RM 35.- mtl. betragen. Beginn: 1. Mai.

Die Kurse wurden von den Lehrern der Stuttgarter Schule neben ihren Unterrichtsverpflichtungen gegeben⁹⁶². In loser Folge erschienen einige Beiträge "Aus der Arbeit der Lehrerbildungskurse der Waldorfschule" in der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners". Darin wurden Beispiele für die Behandlung der Temperamente, kleine selbsterfundene Erzählungen gebracht. Die Kurse, so heißt es in einem Beitrag, wurden eingerichtet aus dem Erlebnis, "wie unzulänglich ihn [den angehenden Lehrer, WMG] die heutige öffentliche Bildung für seinen Lehrerberuf nur vorbereiten kann. Er empfindet, wie notwendig es ist, sich in einer viel umfassenderen Weise erst selber in das Wesen des Menschen und in das Werden des Kindes so hineinzuleben, dass eine unmittelbare Verbindung entstehen kann zwischen dem Menschenbild, das der Erwachsene in sich trägt und dem unbewussten Wesen des Kindes, das nach seinem Menschenbilde strebt."⁹⁶³

Über die Teilnehmerzahl an den Kursen konnte ich nur für 1931/32 eine Angabe finden.

Danach wurden die Lehrerbildungskurse im Sommer 1931 von 54 Teilnehmern besucht; im Winter 1931/32 von 45⁹⁶⁴.

⁹⁶² Bei den ersten Kursen wirkten mit: Bettina Mellinger, Caroline v. Heydebrand, H. v. Baravalle, H. Hahn, E. Kolisko, A. Strakosch, E. Schwebsch; Methodikkurse gab u.a. Christoph Boy. Es wird berichtet, dass der Unterricht teilweise im Vorlesen der Vorträge aus der "Allgemeinen Menschenkunde" von Steiner bestanden habe (z.B. durch v. Heydebrand). S.: „Lehrerbildungskurse in der Freien Waldorfschule“ in: „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“, H. 4, Februar 1928. Zu dem Umgang mit den grundlegenden Vorträgen Steiners für die Schulung der Lehrer ist anzumerken, dass etwa die Vorträge "Allgemeine Menschenkunde" und weitere Vorträge zu pädagogischen Themen nicht veröffentlicht waren und von der Stuttgarter Schule sorgfältig als internes, nicht für die Veröffentlichung gedachtes Gut, gehütet wurden (s. z.B. die Klage darüber in dem Brief eines Kölner Lehrers (Müller-Fürer) an die Stuttgarter Schule vom 21.03.1922.

Für die am 2. Mai 1933 beginnenden Kurse liegen Namen der Mitwirkenden vor: Malen, Plastizieren (Herr Strauß, Herr Wolffhügel); Sprachgestaltung (Frl. Karin Haupt); Gesang, Musiktheorie, Harmonielehre im Volksschulalter (Frl. Wilke); Lauteurythmie (Frau Baumann); Toneurythmie Frl. Vogel; Gymnastik: Graf Bothmer; Handarbeit Frl. Hauck, Frl. Rommel; "Das Irrationale als Bildungselement": Herr Bindel; Geschichtsunterricht in den oberen Volksschulklassen Dr. Gabert; Botanik: Herr Ege; Pädagogisches Seminar: Anthroposophische Grundlagen der Pädagogik und ihre methodisch-didaktischen Folgerungen: Frl. Dr. v. Heydebrand und Frl. Mellinger; Medizinische Fragen in der Erziehung: Dr. Kolisko; Zum Verständnis weltgeschichtlicher Zusammenhänge: Dr. Kolisko; Grundlagen der Menschenkunde: Dr. Lehrs; Grundbegriffe der Anthroposophie: Frl. Dr. Röschl; ästhetische Grundfragen: Dr. Schwebsch; Einführung in das philosophische Werk Rudolf Steiners: Herr Stockmeyer; Pädagogik der Kunstanschauung: Herr Uehli.

⁹⁶³ DR. SCHWEBSCH, in: "Zur Pädagogik Rudolf Steiners", H.6, Februar 1930, S. 364-365.

⁹⁶⁴ In: Berichte über die 12. Ordentliche Mitgliederversammlung Nov 1932; AAG.

Die Lehrerbildungsfrage warf auch Probleme auf. Die Stuttgarter Schule verstand ihre Initiative auch als Beitrag zur Einheitlichkeit der Schulbewegung. So schrieb 1930 ein Stuttgarter Lehrer an die Kasseler Schule⁹⁶⁵, man habe die Bitte, "wenn irgend möglich alle Lehrer durch das Stuttgarter Seminar durchgehen [zu, WMG] lassen." Die kurzen Hospitationen ergäben eine "völlig unzureichende Vorbildung". Diese Form stamme noch aus der Zeit, als es kein Waldorfseminar gegeben habe. "Es wird einmal für die Kollegien der neuen Schulen sehr viel bedeuten, wenn von vornherein in der Ausbildung etwas liegt, was die einzelnen Tätigkeiten natürlich und gesund ineinandergreifen lässt." Derselbe Lehrer betont 1931 noch einmal⁹⁶⁶: wir möchten bitte "immer mehr von einer solchen Schnellbrütereij, einer sog. Hospitation abzusehen. Das Seminar ist ja gerade dafür eingerichtet worden, dass eine möglichst gründliche Einführung in die allgemeinen, für alle maßgebenden Grundlagen der Pädagogik gegeben werden können." Nachher, wenn man in der Schule tätig sei, so wird hinzugefügt, ließe sich das doch nicht mehr richtig nachholen. Die Stuttgarter Schule bemühte sich jedenfalls, nun auch über die Lehrerbildung die Einheitlichkeit der jungen Schulbewegung dadurch zu gewährleisten, dass eine möglichst weitgehende Gemeinsamkeit in der Verpflichtung auf die ideellen Grundlagen und die praktische Handhabung der Pädagogik erfolgte. Sie versuchte auch dadurch den Auftrag zu erfüllen, der mit dem "Kontroll-Edikt" verbunden war.

Wie in anderen Fällen auch, blieb diese Funktion der Stuttgarter Schule nicht ganz unangefochten. So wurde die Schule angegriffen mit dem Argument, man sehe durch sie die Gefahr einer Dogmatisierung aufkommen, die die freie Entfaltung anderer Schulen mit anthroposophischer Pädagogik behindere⁹⁶⁷.

Ein weiteres Problem stellten die Kultusbehörden (Württemberg) dar. Diese hatten durch eine Anfrage eines Interessenten zufällig Kenntnis von der neuen Einrichtung erhalten. Dieser wollte wissen, "ob der mit Erfolg abgeschlossene Besuch des genannten Lehrerbildungskurses ohne weiteres die Anstellung an einer der Steiner-Schulen gewährleistet, oder ob die Anstellung der Entscheidung des Kultusministeriums unterliegt"⁹⁶⁸ etc. Im angeschriebenen "Bezirksschulamt" war nichts bekannt, man informierte die Waldorfschule über das Schreiben und erhielt die notwendigen Fakten. Allerdings hatte die Schule schon in einem Brief an den Evangelischen Oberschulrat vom

⁹⁶⁵ Schwebsch an Oberbaurat Gessner, 4.04.1930.

⁹⁶⁶ Schwebsch an Treiber, 24.08.1931.

⁹⁶⁷ 12.02.1928, ABWS 3.567.

⁹⁶⁸ ABWS 4.1.261.

16.4.28 „freie Lehrerbildungskurse“ für das So-Semester angekündigt⁹⁶⁹. Darin wird betont: „Diese Kurse sind eine vollständig freie Arbeitsgemeinschaft zum Studium der Pädagogik, die weder mit dem öffentlichen Berechtigungswesen Zusammenhang haben, noch irgendwelche Zusicherungen über Anstellung an unseren Schulen geben können.“ So wurde die Behörde beruhigt, der Weg zu einer eigenständigen Lehrerbildung war noch weit. Es blieb bis zur Schließung wegen der Genehmigungsproblematik bei einer "Zusatzausbildung", die die staatliche Lehrerbildung voraussetzte. Immerhin war ein Instrument geschaffen, das zu der Eigenständigkeit der Schulbewegung beitragen konnte und neben der Schulung der Seminaristen überdies für die an dem Seminar Lehrenden die Möglichkeit zur tieferen Durchdringung der Waldorfpädagogik und damit zur Selbstvergewisserung der Bewegung beitrug.

8.2. Die Waldorfschulbewegung - eine schreibende Bewegung

Die Waldorfschulbewegung war von Anfang an eine schreibende Bewegung. Die Grundlagen waren durch Steiner neben den schriftlichen Werken vor allem durch die Vorträge gelegt worden, die nur teilweise zugänglich waren. Um so mehr wurde die Notwendigkeit empfunden, in Schriften und Aufsätzen die Pädagogik nach außen darzustellen und nach innen zu entwickeln. D.h., es wurden Organe der Kommunikation geschaffen, die ermöglichten, über Zeit und Raum hinweg durch Vermittlung der geistigen Substanz der Bewegung Konturen zu entwickeln, also einen Prozess der Ausbildung der eigenen geistigen Gestalt in Gang zu setzen und zu halten, Identität durch kommunizierte Selbstreferenz zu bilden. Die Auswirkungen reichten bis in die Praxis des pädagogischen und organisatorischen Handelns. Nach außen ermöglichte die Selbstdarstellung Identitätsgewinnung durch Abgrenzung, Betonung der Eigen-Art und diente propagandistischen Zwecken, also der Verbreitung der Ideen, der neuen Pädagogik als Muster, worauf die Bewegung von Anfang an angelegt war.

Die Entwicklung dieser Organe und der in ihnen behandelten Themen soll im Folgenden kurz skizziert werden. Anzumerken ist, dass nicht etwa nur die erwähnten Zeitschriften, sondern von jeder Schule eigene Mitteilungen, Informationsblätter etc. für Elternschaft und Öffentlichkeit herausgegeben wurden⁹⁷⁰. Weiter ist zu erwähnen, dass auch in anderen als

⁹⁶⁹ Schwebsch, ABWS 4.1.263.

⁹⁷⁰ Ein gutes Beispiel gab der "Kalender - Rund um die Waldorfschule" der Stuttgarter Schule.

den hier behandelten Zeitschriften bzw. Zeitungen Artikel zur Waldorfpädagogik von Anthroposophen, die nicht selbst Lehrer waren oder auch von Waldorflehrern veröffentlicht wurden und damit zur Verbreitung der Waldorfpädagogik und zur Information über die Vorgänge in der Schulbewegung beitrugen. Insbesondere die Artikel in den Tageszeitungen erreichten vor allem ein anthroposophisches Publikum⁹⁷¹. Hinzu kommen die Beiträge etwa in Zeitungen und nichtanthroposophischen Zeitschriften⁹⁷². Ein eigenes Thema wäre die Rezeption der Waldorfpädagogik in Presse und Fachpresse.

8.3. Die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im Spiegel der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" („Erziehungskunst“)

Ein Forum zur Verbreitung der pädagogischen Ideen nach außen waren zunächst die "Waldorf-Nachrichten". Diese waren als Werkzeitung der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik Anfang 1919 begründet worden.⁹⁷³ Inhaltlich machten Beiträge zu anthroposophischen Themen und zur Waldorfpädagogik einen nicht geringen Teil aus. So erschienen zwei entsprechende Themenhefte (Nr. 19, Waldorfschule-Sondernummer 1919 und 1921 Nr. 8, Waldorf-Schulnummer). Die Zeitschrift hatte im März 1921 etwa 3 000 Abonnenten und erreichte über die Firma hinaus durch Gratisexemplare Ärzte, Rechtsanwälte, Hotels etc. Das Blatt stellte 1922 sein Erscheinen ein.

Später (August 1921 - April 1923) erschien das "Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins Freie Waldorfschule (E.V.)". Dies war das erste eigene Organ der Waldorfschulbewegung. Es erreichte eine Auflage von ca. 2 500. Ab Juli 1924 wurde der

⁹⁷¹ Einige Beispiele hierfür: die Waldorf-Schul-Sondernummer: „*Erziehungskunst*“ der schweizer Zeitschrift „*Soziale Zukunft*“ 1. Jg., Nr. 5-7, Beiträge von: Ballmer, Baumann, Baumann-Dollfuss, Boos, Geier, Hahn, Heyer, Mirbach, Molt, Neumeister, Oehlschlegel, Stein, Steiner, Steffen, Stockmeyer, Treichler; 1. Pädagogische Sondernummer der „*Dreigliederungszeitung*“, 2. Jg., 1920/21 Nr. 8: *Wege geistig befreiter Pädagogik*, Beiträge von: Heydebrand, Stein, Stockmeyer. Bis heute erschienen laufend Beiträge und Informationen über die Waldorfschulbewegung in der zentralen anthroposophischen Wochenschrift "Das Goetheanum" und dessen Beilage für Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft "Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht". CAROLINE VON HEYDEBRAND *Erkenntnis des Kindes und deren Fruchtbarmachung in Unterricht und Erziehung an der Freien Waldorf-Schule*, in „*Die Drei*“, 1. Jg., Eröffnungsheft. Dasselbst: Eugen Kolisko, *Das freie Erziehungs- und Unterrichtswesen und sein Verhältnis zu Staat und Wirtschaft*. Walter Johannes Stein, *Einiges aus der Unterrichtspraxis der Freien Waldorf-Schule*, „*Neue Schweizerzeitung*“, 2. Jg. Nr. 23. Die Beispiele stehen für eine Fülle weiterer Artikel, die nachgewiesen werden können.

Nachweis zu den anthroposophisch orientierten Zeitschriften in: DEIMANN, 1987.

⁹⁷² Beispiele: ELFRIEDE HERMANN, *Die Freie Waldorfschule*, in: Preussische Volksschullehrerinnenzeitung, Jg. 8, Nr. 21-23. MICHAEL BAUER, *Geisteswissenschaft, Waldorf-Schule und Dreigliederung*, in: Bayerische Lehrerzeitung, Jg. 54 Nr. 25.

Titel geändert in "Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V." Das Blatt erschien von 1924 bis 1927 mit Auflagen zwischen 5- bis 6 000.

Von 1927 bis 1932 erschien die Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" als Zweimonatsschrift. Sie war ebenfalls Organ des Vereins für ein freies Schulwesen in Stuttgart. Ihre Auflage lag zwischen 3 000 und 4 500.

Die Nachfolge trat dann die für die gesamte Waldorfbewegung in Deutschland konzipierte "Erziehungskunst" an. Sie erschien von 1932 bis zu ihrem Verbot durch die Gestapo im April 1938. Den Titel behielt die ab 1948 erscheinende Fachzeitschrift der Waldorfschulbewegung in Deutschland bei. Herausgeber war noch die Lehrerschaft der Stuttgarter Schule. Die Schriftleitung und die meisten Beitragenden waren Stuttgarter Lehrer.

Die Inhalte reflektieren, wie weit die junge Schulbewegung ihre Autonomie zur Entwicklung ihres pädagogischen Profils genutzt hat, welche Themen wichtig waren oder auch nicht zur Sprache gebracht wurden. Dazu im Folgenden einige Angaben.

Fast durchgängig wurden von 1919 an in den erwähnten Blättern Inhalte aus Steiners pädagogischen Vorträgen, Ansprachen oder Seminaren (im mitstenographierten Wortlaut) wiedergegeben. So wurden allmählich die Quellen der Waldorfpädagogik auch über die Stuttgarter Schule hinaus zugänglich gemacht⁹⁷⁴.

Die Sondernummer der "Waldorfnachrichten" vom Oktober 1919 druckte im Rückblick auf die Eröffnung der Waldorfschule einige Festansprachen im Wortlaut. Die Ansprache von Steiner⁹⁷⁵ stellt die neue Pädagogik in den großen Zusammenhang einer allgemeinen Kulturerneuerung. Notwendig sei es, dass die Auffassung der Natur und des Menschen das Geistige als Realität wieder einbeziehe. Für die Pädagogik habe er versucht, "eine Anthropologie, eine Erziehungswissenschaft zu begründen, die eine Erziehungskunst, eine Menschheitskunde werden kann, welche aus dem Toten das Lebendige im Menschen wieder erweckt." In diesem Zusammenhang werden die Absichten der Landerziehungsheime positiv

⁹⁷³ Näheres s. DEIMANN, 1987, S. 210-215. In diesem Band auch Details zu den folgenden Zeitschriften.

⁹⁷⁴ Solche Wiedergaben von Ansprachen und Vorträgen Steiners hatten insofern einen starken Einfluss, als dessen ganze Autorität als Begründer der Waldorfpädagogik und der Anthroposophie dahinter stand. So dürften auch scheinbare Kleinigkeiten wenigstens als Orientierung für die Praxis gewirkt haben, so, wenn Steiner sich gegen das "Prügeln" als einer „unnatürlichen Zwangsmassregel“ äußert. In: Vortrag von Rudolf Steiner an einem Elternabend der Waldorfschule vom 13 Januar 1921, "Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins Freie Waldorfschule (E.V.)" (im Folgenden als "Mitteilungsblatt" zitiert) H. 2, März 1922, S. 4-18. Dasselbst auch Fragen, die heute noch immer wieder - auch kontrovers - behandelt werden: wie hält es die Waldorfschule mit Hausaufgaben? Wie steht sie zum Abitur?

gewürdigt, zugleich aber grenzt er deren Impulse von denen der Waldorfschule ab. Er weist auf das Fehlen einer Anthropologie des "werdenden Menschen" hin und fasst in eine Formel, was die Konsequenz ausmachen soll: "es bleibt auch auf dem Lande tot, was in den Städten tot ist."⁹⁷⁶ In Kürze umreißt er einige Grundauffassungen seiner Entwicklungspsychologie und verweist dabei auf Kritiker der damaligen Pädagogik wie Theodor Vogt und Wilhelm Rein. Eine weitere Abgrenzung nimmt er bei einer gewissen Anerkennung gegenüber den Methoden der experimentellen Psychologie vor. Diese seien charakteristisch dafür, dass man kei lebendiges, intuitives Verhältnis zum Menschen mehr habe; "Wir brauchen nicht eine Pädagogik, die auf Experimental-Psychologie gebaut ist, wir brauchen als Erzieher eine Erweckung der lebendigen Menschennatur, die in sich das ganze Kind wieder erlebt, indem sie mit ihm in geistige Beziehung tritt."⁹⁷⁷ Zum Schluss folgt nocheinmal der Hinweis auf die umfassende Bedeutung einer neuen Pädagogik, wie sie nun verwirklicht werden sollte: "Indem wir die Grundlage und den Quell für das Erziehungswesen in dem ganzen Menschen suchen und durch das ganze Menschenwesen auszubilden versuchen werden, möchten wir hineinstellen die erzieherische Frage in die gesamte soziale Frage unserer Zeit."⁹⁷⁸

Es werden in weiteren Beiträgen verschiedener Autoren die Motive "Einheitsschule" (keine soziale, religiöse, geschlechtliche oder Sonderung nach Begabung der Schüler; Emil Molt, E.A.K. Stockmeyer), die Überwindung des Materialismus als geistiger Beitrag des deutschen Geisteslebens zur Bewältigung der Not der Zeit angesprochen. Die Waldorfschule, wird betont, sei keine Weltanschauungsschule. Weitere Beiträge sind pädagogischen Themen gewidmet (Musik- und Fremdsprachenunterricht; Paul Baumann, Dr. R. Treichler) oder gehen auf die wirtschaftlichen Grundlagen der Waldorfschule ein (Emil Molt).

So wurden Grundmotive der neuen Schule durch deren Lehrer und Steiner angesprochen, die dann in den folgenden Ausgaben und den Folgezeitschriften immer weiter entfaltet wurden.

Man sah sich als die Verkörperung eines ganz neuen "Schultyps" mit einem großen Auftrag für die Neugestaltung des sozialen und kulturellen Lebens - und ging die Aufgaben mit dem entsprechenden Selbstbewusstsein an. Diese Aufgaben sowie ihre ideelle Begründung, Abgrenzung von anderen Versuchen, schließlich der konkrete Unterricht, wie sie in den

⁹⁷⁵ Heute in GA 298, S. 18-28.

⁹⁷⁶ GA 298, S. 21.

⁹⁷⁷ GA 298, S. 26-27.

Zeitschriften dargestellt wurden, bildeten an der Identität dieser pädagogischen Bewegung und wurden nach außen vermittelt. Hierzu gehört auch die Wiedergabe von positiven Eindrücken, die Außenstehende, Besucher, Schulrevisoren, Lehrer, die aus dem staatlichen Schuldienst zur Waldorfschule kamen, erhalten hatten⁹⁷⁹.

Die Werbung für die Ideen der Waldorfschule stand ganz im Zeichen der von Steiner schon geforderten Ausbreitung, damit es nicht bei dieser einen Schule bliebe und so der Gedanke einer gesamtulturellen Erneuerung mangels Quantität obsolet wäre: „Es steht zu hoffen, dass, wenn es gelingt, allmählich das Interesse der breitesten Öffentlichkeit für den Geist der Waldorf-Schule, für deren Ergebnisse zu erregen, auch das andere Notwendige nachfolgen wird: die Erweiterung der Waldorf-Schul-Idee dadurch, dass diese Eine Schule Nachfolge findet, dass solche Schulen weiter begründet werden. Geschieht das nicht, so bleibt es bei einer Art Musterbeispiel. Damit wäre der Idee der Waldorfschul-Bewegung durchaus nicht Rechnung getragen.“⁹⁸⁰

Später wurde aus dem Leben der Stuttgarter Schule berichtet. Es wurde die Entwicklung der Schüler-, Lehrer- und Klassenzahlen mitgeteilt. Vorgänge wie die Bedrohung durch das neue Grundschulgesetz vom 28. April 1920 wurden dargestellt⁹⁸¹. Dies machte notwendig, dass die Waldorfschule als private Volksschule im September erneut um Genehmigung nachsuchen musste. Diese wurde, so wird mitgeteilt, am 31. Dez. 1920 verfügt mit der Auflage: die Privatschulen dürften für das Schuljahr 1921/22 noch eine erste (Elementar-) Klasse aufnehmen, „jedoch darf die Zahl der Schüler der Volksschulklassen (1.-4. Schuljahr) die Gesamtschülerzahl des Durchschnitts der letzten 5 Jahre nicht übersteigen.“ „Vom Schuljahr 1922/23 an dürfen die Privatschulen keine ersten Klassen mehr aufnehmen und müssen mit dem Abbau der den vier Grundschuljahrgängen mit dem Abbau der den vier Grundschuljahrgängen entsprechenden Klassen beginnen und diese bis Frühjahr 1925 abschliessen. Eine Verlängerung dieser Frist kann nicht in Aussicht gestellt werden. Diese Bestimmungen finden Anwendung auf die Freie Waldorf-Schule in Stuttgart, bei der jedoch, solange sie den Charakter der Versuchsschule hat, eine weitere Verlängerung auf Antrag vorbehalten bleibt.“ Nun werden also die Vorgänge in der Umwelt der neuen Schule,

⁹⁷⁸ GA 298, S. 28.

⁹⁷⁹ Das Beispiel Hartlieb wurde schon mehrfach erwähnt; PAUL OLDENDORFF: *Pädagogik auf anthroposophischer Grundlage*. Sonderabdruck aus „Pädagogisches Zentralblatt“ in: Die Freie Waldorfschule 1924, H. 8/9, 28 S.; Vgl. auch solche Beiträge, wie sie von ehemaligen Staatsschullehrern verfasst wurden: BETTINA MELLINGER *Gedanken eines Waldorflehrers, der von der Staatsschule kommt*. In: Die Freie Waldorfschule. H. 4/5, Juli 1924, S. 39-43.

⁹⁸⁰ s. Ansprache von Rudolf Steiner in: "Mitteilungsblatt", H. 1, August 1921, S. 5-9.

⁹⁸¹ z.B. in: "Mitteilungsblatt" Heft 1, August 1921. "Mitteilungsblatt" H. 1, August 1921.

zunächst so weit sie diese tangieren, wahrgenommen und dargestellt. Von Anfang an erlebt man die existentielle Bedrohung durch die unklare rechtliche Lage. Bald kommt das Problem der finanziellen Unsicherheit hinzu. Durch solche Darstellungen werden die Mitglieder des Schulvereins zu vermehrter Hilfe angeregt, ebenso auch die Interessierten in der anthroposophischen Bewegung.

Über Neugründungen und die Arbeit der allmählich hinzukommenden Schwesterschulen wird ebenfalls berichtet. So wurde für ein Gemeinschaftsbewusstsein der kleinen Schulbewegung gesorgt. Es gehört auch hierzu, dass Angriffe von Gegnern, deren es nicht wenige gab, auch wenn sich diese nicht direkt gegen die Schule, sondern gegen Steiner oder die Anthroposophie richteten, behandelt wurden. In einem Falle wird sogar ein Elternabend, eine Kundgebung und eine Unterschriftensammlung organisiert, wovon dann berichtet wird⁹⁸².

Auch solche Probleme werden angesprochen: die Schule hatte sich als Einheitsschule auch im sozialen Sinn verstanden. Da anfangs viele Kinder der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik in die neue Schule gingen, war dieser Anspruch in der Praxis gedeckt. Dann aber, so heißt es, haben viele Arbeiterkinder nach dem letzten Volksschuljahr (8. Klasse) die Schule verlassen. Der „proletarische Einschlag“ ging damit in der Oberstufe verloren. „Leider kann noch immer nicht gesagt werden, dass wir Einrichtungen schaffen konnten, um diesen Kindern eine weitere Ausbildung, die ihren künftigen Lebenswegen entspräche, bieten zu können.“ Die Frage nach einer entsprechenden Differenzierung der Oberstufe ist eine Dauerthema der Waldorfschulen bis heute geblieben. Ebenso die Schwierigkeiten, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, von Eltern einen finanziellen Beitrag erheben zu müssen (in Bezug auf die soziale Sonderung).

Der Kommunikation dienten ausführliche Berichte über die öffentlichen Tagungen und Veranstaltungen, die von der Stuttgarter Schule, später auch von anderen Waldorfschulen veranstaltet wurden.

Eine weitere Aufgabe sahen die Zeitschriften darin, Hinweise auf Literatur zur Waldorfpädagogik zu geben. Solche Verzeichnisse erschienen regelmäßig.

⁹⁸² ebd.; es handelte sich um den Angriff des Generalmajors z.D. G. von Gleich gegen Steiner. Eltern sorgten für Kundgebung und richteten eine Entschließung mit Unterschriftensammlung an den Württembergischen Staatspräsidenten und Unterrichtsminister Dr. von Hieber.

Die Gründung eines Verlages für die Zeitschrift und die Literatur zur Waldorfpädagogik 1921 wird Anfang März 1922 mitgeteilt⁹⁸³.

Immer wieder taucht die Sorge um die Einheitlichkeit und die fehlende Durchschlagskraft der Bewegung in der Öffentlichkeit auf. So schreibt E.A.K. Stockmeyer im "Mitteilungsblatt"⁹⁸⁴: „Man wird in der Schulbewegung, wie sie uns vorschwebt, dadurch doch nicht weiterkommen, dass man da und dort versucht Schulen zustande zu bringen, die verkappte Staatsschulen sind.“ Hier erringe man nur Scheinerfolge. „Ebenso kann der grossen Schulbewegung damit wenig genützt werden, wenn da und dort kleine und kleinste Schulen entstehen ... Solche Versuche ... zersplittern die Gesamtbewegung ... Die ganze Schulbewegung muss einheitlich organisiert sein, wenn sie sich nicht durch Zersplitterung wirkungslos machen will.“ Die Satzungsänderung des Waldorfschulvereins kommentiert Stockmeyer: „Unsere Schulbewegung ist eine Weltangelegenheit, und darum muss sie auch in einem Verein gepflegt werden, der sie als Weltangelegenheit auffasst.“ "Die Waldorfschule muss zum Stammhaus eines ganzen Schulsystems werden.“ Diese Auffassung wird dadurch unterstrichen, dass auch immer wieder über die große Zahl ausländischer Besucher in der Schule berichtet wird.⁹⁸⁵

Immer größeren Raum nehmen in den nächsten Jahren die Ausarbeitungen einzelner Lehrer zu ihren Unterrichtsgebieten ein. So werden der Rechenunterricht, eine neue Art von Gymnastik (Fritz Graf von Bothmer), die Aufgaben des Klassenlehrers, die besonderen Methoden des Handarbeitsunterrichts, der Naturkunde- und Deutschunterricht, die Schuleurythmie und viele andere Unterrichtsgebiete ausgearbeitet. Themen der menschenkundlichen Begründung des Lehrplans wurden ebenfalls behandelt. Damit sollte die Forderung Steiners erfüllt werden, dass der Unterricht auf eine Einsicht in die seelisch-geistige und physische Entwicklung des Kindes gegründet sein sollte. So wurde die Einführung des Fremdsprachenunterrichts mit den noch in den ersten Schuljahren stark wirkenden Nachahmungskräften der Kinder begründet⁹⁸⁶.

⁹⁸³ "Verlag der Freien Waldorfschule (E.V.) Stuttgart"; in: Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins Freie Waldorfschule (E.V.), H. 2, März 1922. Für die Schriftleitung verantwortlich: E.A.Karl Stockmeyer, Stuttgart.

⁹⁸⁴ H. 3, April 1923, Das dritte Jahr des Waldorfschulvereins, S. 10-18.

⁹⁸⁵ Z.B. in "Mitteilungsblatt" H. 3, April 1923, E.A.K. STOCKMEYER *Das dritte Jahr des Waldorfschulvereins*. S. 10-18. Dieser führt in Protest gegen die drohende Amputation durch das Grundschulgesetz aus, es sei ein "schreiender Widerspruch zum Ruf der neuen Pädagogik", wenn dies Gültigkeit erlange, während die Schule großes Interesse im Ausland fände; 30 englische Lehrer und Lehrerinnen hätten im Januar die Schule besucht. In: "Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Heft 4/5, Juli 1924, berichtet Stockmeyer von einem vierzehntägigen Besuch 23 englischer Lehrer.

⁹⁸⁶ MARTIN TITTMANN *Vom Sprachunterricht*. In: "Die Freie Waldorfschule", H. 7, April 1925, S. 16-23.

Auch die Entwicklung und Erziehung des Kleinkindes wurde Gegenstand eines Heftes der "Erziehungskunst"⁹⁸⁷. Ein Aufsatz darin befasst sich beispielsweise mit Kinderzeichnungen und interpretiert diese⁹⁸⁸.

Zunächst hielt man sich sehr eng an die Anregungen, die Steiner hierzu in Vorträgen gegeben hatte oder fragte ihn zu seinen Lebzeiten noch um Rat. So entwickelte sich allmählich eine Art Kanon, der die Inhalte und Methoden, den Lehrplan konturierte und so auch an neue Lehrer bzw. Schulen weitergegeben werden konnte. Großer Wert wurde dabei auf die künstlerische Gestaltung des Unterrichts gelegt. Zu diesem Thema hat u.a. Dr. Caroline von Heydebrand, Lehrerin an der Stuttgarter Schule, besonders beigetragen⁹⁸⁹. Dem dienten auch phantasievolle Dichtungen, Erzählungen und Spiele, die von einzelnen Lehrern ausgearbeitet wurden und als Anregung zur künstlerischen Produktivität der Waldorflehrer gedacht waren.

Für die Zeit des Bestehens der Waldorfschulen regelmäßig auftretende Fragen werden schon in diesen ersten Zeiten behandelt: Koedukation, Erfahrungen mit dem Prinzip der Jahrgangsstufen ohne "Sitzenbleiben", die Frage ob dabei "genügend" gelernt werde.

Das Verhältnis zur Anthroposophie wurde thematisiert. Die Frage, ob die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule sei, muss vielfach von außen herangetragen worden sein. Denn oft wird betont, dass die Anthroposophie wohl die Grundlagen für die Waldorfpädagogik biete, nicht aber Gegenstand des Unterrichts für die Schüler sei⁹⁹⁰. Ein Thema, das ebenfalls bis heute die Waldorfschulen und ihre Gegner beschäftigt, das zugleich zu den Differenz bildenden Faktoren ihrer Autonomie und zu den immer wiederkehrenden Gegenständen der pädagogischen Diskussion in den Waldorfzeitschriften gehört. Exemplarisch seien hier einige Sätze aus einem Referat über den Vortrag eines Stuttgarter Lehrers (Dr. Walter Johannes Stein) angeführt, die in der Zeitschrift "Die Freie Waldorfschule" 1926 abgedruckt wurden⁹⁹¹. Der Vortrag trug den Titel: „Die Anthroposophie als Grundlage der Waldorfschulpädagogik.“ Stein habe ausgeführt: „Dr. Steiner konnte dem Kollegium der Lehrer aus seiner anthroposophischen Erkenntnis, aus seiner geistigen Schau eine

⁹⁸⁷ 6. Jg., H. 4 1932.

⁹⁸⁸ HANNS STRAUß *Die Gestaltungskräfte des Kleinkindes als Offenbarer seines Wesens*. In: *Erziehungskunst*, 6. Jg., H. 4 1932, S. 2-172 mit Bildmaterial.

⁹⁸⁹ CAROLINE VON HEYDEBRAND, *Zur Begründung künstlerischer Unterrichtsgestaltung*. Nach einem Vortrag gehalten bei der Erziehungstagung der Freien Waldorfschule vom 2.-6. April 1925. In: *Die Freie Waldorfschule*, 1926/27, Nr. 1, Juni 1926, S. 1-18.

⁹⁹⁰ In einer originellen Form hat dies ERICH SCHWEBSCH bearbeitet: „*Weltanschauungspädagogik?*“. *Ein Gespräch*. In: *Die Freie Waldorfschule*, I. Jahrgang, 4. Heft, Februar 1928, S. 13-30.

Die Personen: ein Skeptiker, ein Lehrer, ein Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft, ein Künstler.

⁹⁹¹ In: *Die Freie Waldorfschule*, H. 8, März 1926, S. 1-17.

Menschenkunde überliefern, die die Grundlage ist alles pädagogischen Tuns und Lebens an dieser Schule." Die Schule, aus der Anthroposophie herausgewachsen, sei aber keine Anthroposophenschule, keine Weltanschauungsschule, sondern habe eine rein pädagogische Orientierung. „Und Anthroposophie war nicht anders in dieser Schule wirksam als so, dass sie dem Pädagogen die Augen und das Herz öffnete für alles Allgemein-Menschliche.“ In welchem Sinne also, wird gefragt, ist Anthroposophie Grundlage der Waldorfpädagogik? Stein zitierte I.H. Fichte: „Die Anthropologie hat zu ihrem letzten Ziele gründliche Selbsterkenntnis des Menschen, welche nur in der erschöpfenden Anerkenntnis des Geistes liegt. Sie wird damit zur "Anthroposophie" erhoben.“ "So ist Anthroposophie nicht eine Weltanschauung, die an Kinder herangebracht werden könnte, damit auch diese Kinder einmal Bekenner dieser Weltanschauung würden; so ist es nicht gemeint. Sondern das andere ist gemeint, dass Anthroposophie dem Lehrer gibt, was ihm möglich macht, das Kind zu derjenigen Freiheit allmählich zu führen, die es, wenn es erwachsen geworden ist, entfalten kann.“

In der Zeit nach dem Tode Steiners tritt die tiefe Verehrung, die die damaligen Lehrer und Schulgründer ihm gegenüber empfanden, stark hervor. Hier wird die charismatische Wirkung Steiners deutlich sichtbar. So schreibt Emil Molt⁹⁹², der Schulgründer, im Gedenken an Rudolf Steiner, die Schule habe heute über 50 Lehrer und fast 1000 Schüler. „Dieses ungeheure Wachstum verdanken wir der Pädagogik und dem grossen Liebeswirken Rudolf Steiners. Ihm verdanken wir die Heranziehung und Heranbildung des Lehrerkollegiums, ihm verdankt die ganze Welt eine Erneuerung des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Wir erlebten aber auch, dass Rudolf Steiner im Dienste der Menschheit seine Kräfte aufzehrte. Diejenigen, die viel um ihn sein konnten, wissen, wie er das Beste seiner Kräfte gerade dieser unserer Schule gewidmet hat. Er hat einmal ausgesprochen: von allen Institutionen, die vorhanden wären, mache ihm die Waldorfschule gerade die grösste Freude, aber auch gleichzeitig die grösste Sorge. Wir fühlen uns in tiefster Dankesschuld und wollen es immer im Bewusstsein tragen, dass er sich für uns und unsere Schule direkt aufgeopfert hat. Wieviel hat seine Persönlichkeit bedeutet für die Lehrer, für die Eltern, und was war er den Schülern!“ Zugleich trifft Molt in seinen Worten die Stimmung, die offenbar auch die Lehrerschaft beseelte, als er aussprach: "Dr. Rudolf Steiner hat uns Übermässiges geschenkt mit seinen Geistesgaben. Nun soll hier seine Arbeit fortgesetzt werden, aber ohne seine persönliche Hilfe. Wir sind uns bewusst, dass unsere Kräfte im Vergleich zu seinem Geiste nur schwache sind. Aber an diesem Gedenktage

⁹⁹² EMIL MOLT *Ansprache*. In: Die Freie Waldorfschule, H. 8, März 1926 S.18-22.

wollen wir uns aufs neue geloben, alles zu tun, alle unsere Kräfte so anzuspannen, dass wir die Arbeit in seinem Geiste in richtiger Weise fortsetzen können. Niemals mehr war das so notwendig, wie gerade jetzt, wo die durch Rudolf Steiner geschaffene Pädagogik hinausgetragen werden soll in die breiteste Öffentlichkeit. Die Waldorfschule steht da als das Werk Rudolf Steiners vor aller Welt; aber zunächst sind wir mit unserer Pädagogik wie auf einer Insel. Diese Pädagogik aber muss Allgemeingut der ganzen Menschheit werden, und die Schule muss allüberall Nachahmung finden, wenn Dr. Steiners Werk Erfüllung finden soll.“

Der Wille, mit verstärkten Kräften weiter zu arbeiten wird betont und die Bestrebungen, die Waldorfschulbewegung zu einer größeren Einheitlichkeit zu führen, hervorgehoben. Die zahlenmäßige Entwicklung der Stuttgarter Schule und der Hinweis auf andere Schulen, die in demselben Sinne arbeiten, unterstreicht diesen Tenor. E.A.K. Stockmeyer schreibt in seinem "Bericht über das abgelaufene Geschäftsjahr"⁹⁹³: die Schülerzahl der Stuttgarter Schule habe am 30. April 1924 784 betragen, zeitweise sei es 864 gewesen. Die Essener Schule habe fast 200 Schüler, Hamburg-Wandsbek etwa 100; in Holland seien es etwa 100; in England gebe es zwei kleinere Schulen, in der Schweiz eine Fortbildungsschule am Goetheanum. Eine Schule werde bald dort entstehen. Stockmeyer berichtet weiter, 1924/25 seien mehr Vorträge auswärts als früher gehalten worden. Dies sei auch wegen der schlechten Finanzlage notwendig geworden. Grössere Veranstaltungen hätten stattgefunden in Wilhelmshaven-Rüstringen, Berlin, Nürnberg, Saarbrücken, Mannheim. Zu Ostern 1924 und Ostern 1925 fanden große Erziehungstagungen in Stuttgart statt. 1924 zum letzten Mal mit Rudolf Steiner. Die Erziehungstagung 1925 habe fast 1000 Teilnehmer gehabt.

Anfang September sei Rudolf Steiner zum letzten mal in Stuttgart gewesen. "Von da an musste das Kollegium mehr die Leitung der Schule selbst in die Hand nehmen, bis in der Mitte des März Dr. Steiner die Sorge auch für die in Deutschland ausser der Waldorfschule bestehenden und im Sinne der Waldorfschule geleiteten Schulen dem Lehrerkollegium der Waldorfschule in die Hand gab. Am letzten Schultage und unmittelbar vor der Erziehungstagung traf uns hier die Nachricht von Rudolf Steiners Tode. Was dieser grosse Menschheitsführer der Welt gegeben hat, das kann heute kaum ein Mensch ermessen. Was es bedeutete, dass er die Waldorfschule aufbaute, das wird erst ganz klar werden, wenn Jahrzehnte vergangen sind.“

⁹⁹³ In: Die Freie Waldorfschule, H. 8, März 1926 S. 22-26.

„Der Waldorfschulverein hat eine wichtige Aufgabe für die Menschheit: die Erziehungskunst Rudolf Steiners auszubreiten in alle Welt, so dass es einmal dazu kommen kann, dass alle jungen Menschenkinder, wenn sie heranwachsen, eine solche Führung und Leitung erfahren, wie sie in der Waldorfschule immer mehr und mehr verwirklicht werden soll, eine Führung, die getragen ist von dem Geiste Rudolf Steiners.“

Nun kommt Stockmeyer auf die „Einheitsregelung“ zu sprechen. Im Anschluss an die letzte Erziehungstagung habe eine Tagung für Lehrer der Waldorfschule, der Essener und Hamburger Schule und der ausländischen Schulen stattgefunden. „In dieser Tagung wurde ausführlich die Zusammenarbeit der Schulen verhandelt und festgelegt. Von dieser Tagung an kann man von einer einheitlichen Schulbewegung im Sinne Rudolf Steiners sprechen, die für Deutschland pädagogisch vom Lehrerkollegium der Waldorfschule, organisatorisch von dem Waldorfschulverein getragen wird.“

Weitere Mitteilungen betreffen die geplante Eröffnung eines Kindergartens (Elisabeth von Grunelius), der Beginn einer eng mit den Waldorfschulen in der Zukunft verbundenen weiteren pädagogischen Bewegung. Veränderungen im Verwaltungsrat der Schule, die Anzahl der Städte, in denen Ortsgruppen bestanden (60) und die Entwicklung des Mitgliederbestandes des Schulvereins werden bekannt gegeben.

Mehrfach erscheinen auch Betrachtungen über das Verhältnis Kollegium/Schule und Elternschaft. Wenn auch die Eltern kein eigentliches Mitspracherecht außer in dem Schulverein seit der Satzungsänderung 1923 hatten, wird die Bedeutung eines achtungsvollen, herzlichen Verhältnisses zu den Eltern hervorgehoben. Dies geschieht durch Lehrer, leitend sind aber die Gedanken Steiners zu diesem Verhältnis. So wird in dem Juniheft 1926 eine Ansprache Steiners abgedruckt, in der er dieses Verhältnis charakterisiert⁹⁹⁴. Steiner wendet sich hier an die Eltern, betont, dass man sehr wohl wisse, was es bedeutet, wenn Eltern ihr Liebstes, ihre Kinder, der Schule übergeben. Er fordert sie auf: „Daher bitte ich Sie, beratend und in anderer Weise oft in die Schule zu gehen. Es wird das, was wir und Sie für die Kinder wollen, im besten Sinne erreicht werden, wenn wir mit dem Elternhause in kraftvoller Weise zusammenwirken können. Wir wollen von der Schule aus versuchen, das in vollem Umfange zu verwirklichen.“

Durch einen der Lehrer, der zugleich Schularzt in der Stuttgarter Schule ist (Dr. Eugen Kolisko), wird die Besonderheit der Stellung und Aufgaben des Arztes in einer

⁹⁹⁴ *Ansprache Rudolf Steiners zur Feier des Schulbeginns Ostern 1924*, in: Die Freie Waldorfschule, 1926/27, Nr. 1, Juni 1926, . S.1-4.

Waldorfschule wegweisend herausgearbeitet⁹⁹⁵. Kolisko fasst das Motiv für diese ärztliche Arbeit in der Schule in den Worten zusammen: „Wir haben eine Medizin für die Folgen der Krankheit und haben eine Pädagogik, die nur nicht immer genau weiss, dass sie sich eigentlich fortwährend mit den Ursachen der Krankheiten beschäftigt.“ Daraus ergebe sich ein notwendiges Zusammenwirken zwischen Arzt und Lehrer. „Das richtige Verhältnis beider wird sich ergeben aus einer den ganzen Menschen berücksichtigenden Heilkunde.“

Auch die Aufgabe, eine Förderklasse für pädagogisch besonders zu betreuende Kinder, wird thematisiert. Die Stuttgarter Schule hatte eine solche "Hilfsklasse", die von dem Lehrer Karl Schubert betreut wurde. Dieser berichtet immer wieder über seine Tätigkeit und Erfahrungen⁹⁹⁶.

Aufrufe zu Spenden finden sich auch des öfteren, so etwa für die Einrichtung der kostenlosen Kinderspeisungen, die bereits seit 1926 für unterernährte Kinder durchgeführt wurden⁹⁹⁷. Die Spenden sollten an den für diesen Zweck eingerichteten „Fond zur Ernährung und medizinischen Behandlung der Schulkinder“ gehen.

Die Entwicklung des Lehrplanes vollzog sich durch einzelne Beiträge, die die Arbeit an diesem Thema in den Kollegien sichtbar machte. Ein Überblick oder eine Gesamtdarstellung gab es jedoch nicht. Zwar hatte Steiner durch seine "Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge"⁹⁹⁸ und andere Vorträge eine Grundlage geschaffen, doch war für die sich langsam ausbreitende Schulbewegung ein übersichtlicher Plan vonnöten. Dieser Aufgabe widmete sich Dr. Caroline von Heydebrand. Der von ihr erarbeitete Lehrplan erschien als

⁹⁹⁵ Beispielsweise in dem Aufsatz *Pädagogik und Heilkunde*, in: Die Freie Waldorfschule, 1926/27, Nr. 1, Juni 1926, S. 5-18. In demselben Heft findet sich ein weiterer Artikel zu diesem Thema, was auf die Bedeutung hinweist, die der Aufgabe eines Schularztes damals beigemessen wurde: CLARA DÜBERG *Das Arztzimmer der freien Waldorfschule*. S. 30-32.

⁹⁹⁶ Als Beispiel sei der Artikel von KARL SCHUBERT angeführt: *Aus der Tätigkeit in der Hilfsklasse der freien Waldorfschule*. (Nach einem Vortrag auf der Erziehungstagung, Stuttgart, Ostern 1924), in: Die Freie Waldorfschule, 1926/27, Nr. 1, Juni 1926, S. 19-30.

⁹⁹⁷ DR. EUGEN KOLISKO *Hilfe für die Kinderspeisung in der Waldorfschule*, in: Die Freie Waldorfschule, 1926/27, Nr. 1, Juni 1926 S. 32-33. Weitere ausführliche Berichte über diese Leistung der Stuttgarter Schule in: Zur Pädagogik Rudolf Steiners, 5. Jahrgang, Heft 5, Dezember 1931; E.V. HOUWALD, M. OTT, E. KOLISKO, B. MELLINGER *Weiterer Bericht über die Jubiläums-Spende für die sozialen Fürsorgeeinrichtungen der Freien Waldorfschule*. S. 228.

Für Ferienkinder, Kinderküche, medizinische Hilfsfonds, Kinderhort; Lehrererholung u.a. Diese Beträge wurden aus der vorjährigen Jubiläums-Spende den einzelnen Posten zugeführt. Von jener sei nun nicht mehr viel übrig.

BETTINA MELLINGER *Etwas über die Fürsorgeeinrichtungen der Freien Waldorfschule*. S. 228-230. 80 Kinder essen; 135 Ferienkinder waren in „unseren“ Ferienheimen (Nordsee, Appenzell, Schwarzwald, Silvretta (Galtür); Wandergruppe etc. Einrichtung eines Schülerhorts seit Dezember 1929.

⁹⁹⁸ RUDOLF STEINER, *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, August-September 1919, GA 295. In der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners 5. Jahrgang, Heft 5, Dezember 1931 und folgende erstmals die Veröffentlichung dieser Vorträge: Dazu CAROLINE VON HEYDEBRAND, *Einleitende Bemerkungen zu dem pädagogischen Seminar August 1919*. S.193-195.

Sondernummer in „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt. Sonderheft Oktober 1925. Er umfasste 40 Seiten. Der Titel "Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand" war bewusst gewählt worden. Es sollte kein verbindlicher, die schöpferische Arbeit der Kollegien und der einzelnen Lehrer einengender Kanon sein, sondern durch die Verbindung von menschenkundlichen Betrachtungen über die Altersstufen und die Verbindung mit den Fächern auf den einzelnen Schulstufen dazu anregen, in der eigenen Erarbeitung diese Verbindung zu suchen und erkenntnismäßig zu vertiefen.

Heydebrand führt aus, Beispiele seien von Rudolf Steiner in den Lehrplanausführungen gegeben worden. Diese Beispiele wurden ausgearbeitet und ergänzt von den Lehrern. „So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische fern geblieben ist. Auch das, was im folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz genommen werden. Der ideale Lehrplan muss das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muss sich dieser einfügen. Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit der ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen geltenden Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht, die den Lehrplan verwirklichen will. Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat. In jeder Schule, die mit anthroposophischer Pädagogik arbeitet, waltet bestimmend das ewige Bild des wahren Menschenwesens, als Urbild wirksam, aber in den Einzelheiten der Ausformung der Erziehungskunst sich wandelnd, je nachdem, ob diese Schule z.B. in Deutschland, Holland, England oder der Schweiz steht.“

Die Leistung von Caroline von Heydebrand kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Dieser Lehrplan, der also nicht im üblichen Sinn als Curriculum aufzufassen ist, war ein integrierendes Moment für die ganze werdende Schulbewegung. Die Anregungen für Inhalte und Stoffverteilung, die Steiner gegeben hatte, waren weit verstreut in seinen Vorträgen zur

Caroline von Heydebrand schildert auch, wie die Teilnehmer das Seminar erlebt haben. RUDOLF STEINER, *Pädagogisches Seminar. I. Besprechung. Stuttgart, den 21. August 1919*, S. 195-204.

Pädagogik enthalten, von denen es allein über 200 gibt, die damals aber nur zu einem ganz geringen Teil veröffentlicht waren. Hinzu kommen einige Schriften, von denen das grundlegendste „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ ist. Durch die Arbeit mit dem Stuttgarter Kollegium, insbesondere durch die Konferenzen, die Rudolf Steiner in den Jahren 1919 -1924 gemeinsam mit den in der Waldorfschule praktisch tätigen Pädagogen abhielt, hat sich eine Fülle von Ergänzungen und Modifikationen zur Methodik und Didaktik ergeben, so dass ein zusammenfassender Überblick für die Entwicklung der Schulbewegung und für eine gewisse Einheitlichkeit notwendig war. Die Leistung von Caroline von Heydebrand wird man in zweifacher Hinsicht sehen müssen: einmal gelang es ihr, in den Formulierungen so offen zu bleiben, dass keine Einengung entstand, dabei jedoch so präzise zu sein, dass eine gewisse Konturierung und damit Orientierungsmöglichkeit gegeben war; zum anderen haben gerade diese Qualitäten dazu geführt, dass die Schulbewegung sich bis in die neunziger Jahre mit dieser kleinen Schrift identifizieren konnte. Gerade die Offenheit ermöglichte eben auch eine nach Zeit und örtlichen Gegebenheiten sich richtende fortwährende individuelle Anpassung. Es kennzeichnet die Bedeutung der kleinen Schrift, dass erst Ende der achtziger Jahre Neufassungen versucht wurden. So hat dieses im Todesjahr Rudolf Steiners erschienene kleine Werk fast 70 Jahre lang gute Dienste getan.

Nur dadurch, dass dieser Lehrplan dies intendierte und nichts anderes, konnte er immer wieder nachgedruckt und übersetzt, für die Schulbewegung als weiter, freilassender Orientierungsrahmen bis 1995 dienen. Dann erst wurde wieder ein neuer, vor der Drucklegung auf Tagungen, in Gremien, vieldiskutierter Versuch zu einem Lehrplan als Manuskriptdruck veröffentlicht⁹⁹⁹.

Gelegentlich wird das Thema "Selbsterziehung des Lehrers" behandelt. Auch hierzu gibt einen beispielhaften Beitrag von Caroline von Heydebrand¹⁰⁰⁰.

Innerhalb der Zeitschrift "Zur Pädagogik Rudolf Steiners" erschien im September 1929 ein Band (Heft 3/4) als Sondernummer unter dem Titel "Zehn Jahre Freie Waldorfschule". Hier wurde Rückblick gehalten über die Entwicklung der Stuttgarter Schule, berichtet über das Wirken Steiners in dieser Schule, die pädagogischen Ideen Steiners zusammenfassend dargestellt, einzelne Fächer behandelt und die Wirkungen der Waldorfpädagogik auf die Kinder geschildert. Eine resümierende Zusammenfassung der bisherigen Erfahrungen.

⁹⁹⁹ TOBIAS RICHTER (Hrsg.) *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1995.

Gleichzeitig erschien ein Band "Zehn Jahre Freie Waldorfschule und wir Eltern", in dem Eltern ihre Erfahrungen mit der Schule darstellen und über die Wirkungen der Schule im Elternhaus berichten¹⁰⁰¹.

Bis 1932, als die neue "Erziehungskunst" zu erscheinen begann, gab es keine politischen Töne. Jetzt wurde eine Rubrik "Umschau" eingerichtet, in der solche zu hören waren. Nach der "Machtergreifung" verstummten sie wieder. Als Beispiel sei ein Kommentar des Mitredakteurs Dr. Friedrich Hiebel (Kürzel F.H.), Lehrer an der Stuttgarter Schule, angeführt¹⁰⁰². Hiebel ereifert sich unter dem Titel "Das Lindbergh-Baby" über den verderblichen Materialismus, der insbesondere aus Amerika in Europa seinen schlechten Einfluss geltend mache: „Dieses Amerika - das Amerika als menschheitliche Gefahr, gibt es auch in - Europa. Ja, es ging sogar von da aus; dieses Amerika ist keineswegs ein geographischer Begriff. Dieses -Amerika (auch in Europa) ist das Kind der materialistischen Denkerziehung der Menschheit. Nicht, was ist der Mensch, sondern *was kostet der Mensch?* Denn dieses von der Geld-Gold-Sensationsgier einer entarteten Gesellschaft ermordete Kind kann wohl das Experiment einer neuen Antwort auf die Frage „was kostet der Mensch?“ werden.“ Und weiter: ein englischer Biologe Lawrens habe berechnet, was ein Mensch den Rohstoffen nach, die er enthält, kosten würde. Der Mensch wiege 70 kg. 45 kg davon sind Wasser. Wert=0. Fett könne zu Kernseife verarbeitet werden. Kohle ergebe 9000 Bleistifte mit Graphitminen. Phosphor könne zu 2000 Streichhölzern, der Kalk zu Mörtel für 1 m² Ziegelmauer, das Eisen zu einem Nagel verarbeitet und der Schwefelanteil zur Entlausung von einem Affen verwendet werden. Gesamtwert: 2.50 Mark.

Es geht weiter mit diversen Themen: Einführung von Schulfunk; Erziehung und Gesundheit - und über eine Tagung in Wien: Redner waren dort: Prof. Hamburger, Frau Prof. Bühler, Alfred Adler. Tenor sei die Kritik an der „Überbürdung der Schuljugend und der dadurch hervorgerufenen Nervenkrise“ gewesen. Dann werden Beispiele angeführt, wie viele wackere Schulmänner, Literaten und Geister über Neues nachsinnen und dann doch nur auf Umwegen den wahren Lösungen der Waldorfpädagogik nahe kommen. So Walter Lietzmann, Jacob Wassermann, Franz Werfel u.a. Eine ganze Reihe von Größen wird zur Jugendfrage zitiert - alle wollen „irgendwas Parteiliches“. Zum Schluss wird dann Albert Steffen, der Vorstandsvorsitzende der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft mit seinen Gedanken als Löser der Probleme angeführt.

¹⁰⁰⁰ CAROLINE VON HEYDEBRAND *Erziehung und Selbsterziehung*. In: Die Freie Waldorfschule, Jahrgang 1926/27, Nr. 3, Oktober 1926, S. 1-3.

¹⁰⁰¹ Beides im ABWS.

¹⁰⁰² F.H., *Erziehungskunst*, H. 1/2 April/Juni 1932, S. 82-84.

Die Rubrik "Umschau" enthält auch immer wieder kurze Betrachtungen über andere Schulen und Pädagogiken und über die Fragen des Verhältnisses zu modernen Kommunikationstechniken wie dem Rundfunk.

Unter der Rubrik Bücherbesprechungen finden sich interessante Äußerungen Hiebels über den Nationalismus. Er bespricht das Werk „Deutscher Geist in Gefahr“ von Ernst Robert Curtius¹⁰⁰³. Zunächst wird referiert: Bildungsabbau und Kulturhass, Bolschewismus, extremer Nationalismus sind die Themen. Laut Curtius drohen zwei Gefahren: zum einen das falsche sich Abschnüren von anderen Nationen. „Nur aus eigener Substanz kann der deutsche Geist nicht leben...“ (Curtius); die „Geistfeindschaft unseres Nationalismus“ (Curtius) wird beklagt; „Unsere Nationalisten sollten es sich in letzter Stunde überlegen, ob sie Geist und Seele unseres Volkes in diesen Abgrund stürzen wollen.“ (Curtius); zum anderen die zweite Gefahr: Geistfeindschaft führe zu Barbarei und Materialismus, schließlich zum Bolschewismus. Curtius sehe das Negative deutlich, komme aber nicht zum wahren Geiste durch. Klar geht hervor, dass Hiebel selbst nicht mit den Nationalisten sympathisiert.

Bezeichnend ist, dass diese Rubrik bald wieder entfällt. Jedenfalls waren dies die letzten politischen Töne vor der Knebelung der Geistesfreiheit seit Januar 1933.

Vier wichtige Leistungen für die Schulbewegungen wurden also durch die Zeitschrift „Erziehungskunst“ ermöglicht:

- a. Selbstreflexion; Identifikationsmöglichkeit durch Kommunikation; damit wichtig für die Schaffung einer „corporate identity“;
- b. Kohäsion für die entstehende Schulbewegung;
- c. Forum für die Entwicklung, Ausarbeitung der Waldorfpädagogik - Fächer; Methodik;
- d. Forum für die Bekanntmachung der Quellen: Veröffentlichung von Rudolf Steiners Vorträgen etc.

Geleistet wurde dies durch:

1. Organe für die und von der Lehrer- und Elternschaft allgemein;
2. Durch das Organ für die Ortsgruppen und Mitglieder des Waldorfschulvereins¹⁰⁰⁴.

¹⁰⁰³ FREIDRICH HIEBEL, Erziehungskunst, H. 1/2 April/Juni 1932, S. 91.

¹⁰⁰⁴ Die wichtigsten Darstellungen hierzu: GÖTZ DEIMANN 1987; NORBERT DEUCHERT 1985.

8.4. Literatur zur Waldorfpädagogik

Zahlreiche Buchbesprechungen, Prospekte und Annoncen verweisen in den Zeitschriften auf die sich rasch entwickelnde Literatur zur Waldorfpädagogik. Dazu gehören auch die Hinweise auf Veröffentlichungen der pädagogischen Vorträge Steiners. Als ein "epochemachendes Ereignis" wird 1932¹⁰⁰⁵ die Herausgabe der Vorträge "Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Ein Vortragszyklus v. Dr. Rudolf Steiner" hervorgehoben. Es sind zumeist dieselben Autoren, die auch in den Zeitschriften mit Beiträgen hervortraten.

Grundlage für die sich entwickelnde Praxis waren die erst als Maschinendurchschläge von der Stuttgarter Schule verwalteten Vortragswerke Steiners zur Pädagogik und die kleine Schrift Steiners: "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft", erschienen im „Philosophisch-anthroposophischen Verlag“, Berlin 1921. Hinzu kam von Albert Steffen: "Der Lehrkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921.

Wirklichkeitsgemässe Pädagogik als Frucht anthroposophischer Menschenerkenntnis", erschienen in „Der Kommende Tag AG Verlag“, Stuttgart 1921. Es kamen weiter hinzu Veröffentlichungen von Waldorfllehrern insbesondere der Stuttgarter Schule zu einer Fülle von Themen. Hier kann nicht im einzelnen auf diese Literatur eingegangen werden¹⁰⁰⁶. Es

¹⁰⁰⁵ In: Erziehungskunst, 6. Jg., H. 5, 1932, S. 230-231.

¹⁰⁰⁶ Einige Beispiele:

HERMANN V. BARAVALLE *Zur Pädagogik der Physik und Mathematik (Inauguraldissertation)*. Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1921. 30 S. Ders., *Geometrie in Bildern*. Sechs Zeichnungen mit Erläuterungen in brauner Mappe. Im Selbstverlag des Verfassers, Stuttgart 1926.

PAUL BAUMANN Eine Reihe von Veröffentlichungen musikalischer Werke.

ERNST BINDEL *Das Rechnen im Lichte der Anthroposophie*. Veröffentlichung der mathematisch-astronomischen Sektion des Goetheanum, Dornach.

HERBERT HAHN „*Ein Meister*

der Liebe“ und andere Erzählungen. Ders. *Sonne um Mitternacht. Gedichte und Sprüche*. Ders. *Vom Ernst des Spielens*. Waldorfschul-Spielzeug und Verlag, Stuttgart 1929.

GERBERT GROHMANN *Die Pflanze als dreigliedriges Wesen in ihren Wechselbeziehungen zu Erde und Mensch*. Orient-Okzident-Verlag Stuttgart/Den Haag/London 1929.

CAROLINE VON HEYDEBRAND *Gegen Experimentalpsychologie und Pädagogik*, Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1921, 30 S. Dies. *Pädagogisch-Künstlerisches aus der Freien Waldorfschule*. Verlag der Freien Waldorfschule, Stuttgart 1925. 43 S. Dies. *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Sonderheft aus „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart 1925. Dies. (Hrsg.) *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*. Dies. *Das Kind beim Malen*; Dies. *Vom Spielen des Kindes*. Dies. (Hrsg.) *Der Sonne Licht. Lesebuch der Freien Waldorfschule für die ersten Schuljahre*.

EUGEN KOLISKO *Bilder von der Freien Waldorfschule*, (Aufsätze von Lehrern derselben). Sonderheft der Zeitschrift „Neuzeitliche Schularbeit“, herausgegeben von Erich Thies, Verlag R. Herrose, Wittenberg, Bezirk Halle.

HANS RUTZ *Bilder und Gestalten aus einer unteren Klasse der freien Waldorfschule*. Stuttgart 1928.

WALTER JOHANNES STEIN *Weltgeschichte im Lichte des heiligen Gral*. Band I: *Das neunte Jahrhundert. Eine Darstellung der historischen Grundlagen der Parzivalgeschichte*. Stuttgart, Orient-Okzident-Verlag Den Haag, London 1928.

ist aber festzustellen, dass die Ausarbeitung solcher Bereiche wie der deutschen Literatur, der Geschichte, der Naturkunde, der Mathematik, Musik, Menschenkunde, der Künste usw. seit dieser Zeit vielfältig weiterbetrieben wurde und inzwischen fast unübersehbar angewachsen ist¹⁰⁰⁷.

8.5. Die Waldorfschulbewegung - eine "tagende" Bewegung

Außer dem Werk und der Person Steiners hat wohl kaum ein anderes Instrument die innere und äußere Kohäsion der Waldorfschulen im In- und Ausland bis heute so entscheidend bewirkt wie ihre Tagungen.

Die Idee, eine große öffentliche "Erziehungstagung" zu veranstalten, ging von der Stuttgarter Schule aus. 1922 formulierte E.A.K. Stockmeyer in einer "vertraulichen Mitteilung"¹⁰⁰⁸, die an die übrigen bestehenden Waldorfschulen gerichtet war¹⁰⁰⁹, den Grundgedanken: "Die Lehrerschaft der Freien Waldorfschule plant für einen noch nicht festgelegten Zeitpunkt des Jahres 1923 eine "Erziehungstagung", auf der alle das Schul- und Erziehungswesen betreffenden Fragen in der Öffentlichkeit von den aus der Anthroposophie zu gewinnenden Gesichtspunkten aus behandelt werden sollen. Von der Kleinkinderschule bis zur Hochschule, von der Stellung der Schule im Staat bis zu den speziellen Fragen der

ALEXANDER STRAKOSCH *Mensch und Maschine. Ausblick auf eine neue Stellung des Menschen zur Technik.* Stuttgart 1928.

MARTIN TITTMANN *Zehn Jahre Freie Waldorfschule und wir Eltern.* Hgg. von Paul und Gertrud Fundinger. Stuttgart (Ernst Suhrkamp, Buch und Kunstverlag) 1929.

In: „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“ ,Oktober 1927, I/1 wird eine Schriftenreihe angeführt mit dem Titel: „Aus der Pädagogik der Freien Waldorfschule. Eine Schriftenreihe.“ Erschienenen Schriften: HERMANN VON BARAVALLE *Der Unterricht im Rechnen und der Geometrie als Erziehungsmittel zu innerer Freiheit*; die „Lesehefte der Freien Waldorfschule. Französische Reihe, KONRAD SANDKÜHLER (Hrsg.)

1. Heft: Emile Souvestre: Peronnik l'Idiot. Conte Breton.

2. H.: ders., Hrsg.: Vie de Blaise Pascal. (angek.).

3. H.: ders., Hrsg.: Les Pierres de Plouhinec. Conte Breton. (angek.).

Die Veröffentlichung und Verbreitung der Inhalte von Steiners pädagogischen Vorträgen schritt auch allmählich voran:

Die kleine Schrift *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*, Dornach 1921, kam 1926 schon mit dem 10. Bis 19. Tausend heraus; *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* (fünf Vorträge gehalten an der Stuttgarter "Erziehungstagung" 1924; heute GA 308) war 1926 ebenfalls in Dornach erschienen; von ALBERT STEFFEN waren zwei Vortragsreihen Steiners ausführlich wiedergegeben und veröffentlicht worden (*Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921. Wiedergabe der Vorträge Rudolf Steiners durch Albert Steffen und Walter Johannes Stein*, Stuttgart 1922; *Pädagogischer Kurs für Schweizer Lehrer. Berichtet von Albert Steffen.* Stuttgart 1926).

¹⁰⁰⁷ Eine nach Sachgebieten geordnete Übersicht wurde von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen erarbeitet.

¹⁰⁰⁸ ABWS, "Erziehungstagung 1922-1925.

¹⁰⁰⁹ Geht aus dem Schreiben Stockmeyers an Steiner vom 29.01.1922 (Abschrift) hervor. ABWS, "Erziehungstagung" 1922-1925.

Didaktik einzelner Unterrichtsgebiete soll alles behandelt werden." Stockmeyer sah diese Tagung als ein Gegenstück zu der Reichsschulkonferenz 1920, die keine wirklichen Ergebnisse hervorgebracht und insbesondere die Frage nicht behandelt habe, "ob überhaupt eine staatliche Regelung des Schulwesens aus pädagogischen Rücksichten erwünscht ist." Die geplante Veröffentlichung eines Tagungsberichtes sollte die Tendenz zur Umgestaltung des Schulwesens in der Öffentlichkeit deutlich machen und den Tendenzen zur Verstaatlichung entgegenwirken. Es wurden Listen von einzuladenden Persönlichkeiten erstellt, die auch Adressaten in der Schweiz, in Dänemark, Holland, Italien, Finnland, Norwegen, Schweden, USA, Tschechoslowakei, Polen, Belgien, England und Frankreich umfassten.

Die Tagung erhielt den Titel: "Künstlerisch-pädagogische Tagung der Freien Waldorfschule Stuttgart" und fand dann vom 25. bis 29. März in Stuttgart statt. Vortragende waren Stuttgarter Waldorflehrer¹⁰¹⁰. Für das Erleben der Beteiligten standen zwei Vorträge von Steiner im Mittelpunkt: "Pädagogik und Kunst" und "Pädagogik und Moral". Wegen des zu erwartenden großen Andrangs fanden diese beiden Vorträge im Siegle-Haus statt. Eingestreut waren Eurythmieaufführungen, auch Kindervorführungen, Darbietungen von Schulkindern aus dem Gesangs- und Rezitationsunterricht. Ein Konzert beschloss die Veranstaltung.

Das Echo auf diese Tagung war, soweit im Archiv Presseberichte erhalten sind, offenbar positiv: "Man mag sich zu Dr. Steiner und seiner Geisteswissenschaft zunächst stellen wie man will, zugeben muss man, dass diese gewaltigen pädagogischen Auslassungen getragen waren von der Absicht, dem Kinde und damit der Menschheit in ihrem kommenden Geschlecht zu helfen und zu dienen mit allen Mitteln, mit allem Rüstzeug, über welche ein so erlesener Geist wie Dr. Steiner - auch seine stärksten Widersacher sprechen ihm die Genialität nicht ab - verfügt." - so schrieb die "Pfälzische Lehrer-Zeitung"¹⁰¹¹.

Das Muster, an dem sich dieser Zweig der Tätigkeit der Waldorfschulen weiter entfaltete, war die zweite "Erziehungstagung", die in Stuttgart vom 7. bis 13. April 1924 noch unter der

¹⁰¹⁰ Dr. Walter Johannes Stein ("Die Waldorfschule als Stätte neuer zeitgeschichtlicher Impulse"; "Vom rechten Erleben der Geschichte"), Dr. Caroline von Heydebrand ("Malen und Zeichnen"; "Menschenkunde"); Dr. Erich Schwesch ("Das künstlerische Element in der Pädagogik der Freien Waldorfschule"; "Aus dem Kunstunterricht"); Dr. Eugen Kolisko ("Der Zusammenhang des Seelischen und Leiblichen in der Kindesnatur"; Die Dreigliederung des menschlichen Organismus als Grundlage der Pädagogik"); Alexander Strakosch ("Botanik"); Dr. Hermann von Baravalle ("Mathematik und Physik"); Dr. Karl Schubert ("Die pädagogische Botschaft der Freien Waldorfschule"). Über "Dr. Rudolf Steiner" hielt Marie Steiner einen Vortrag.

¹⁰¹¹ MAX METZGER *Die "Künstlerisch-pädagogische Tagung an der Freien Waldorfschule"*, Pfälzische Lehrerzeitung Nr. 9, 4.05.1923.

entscheidenden Mitwirkung von Steiner abgehalten wurden. An dieser Tagung hatten 1700 Zuhörer teilgenommen¹⁰¹². Die Themen umfassten Aspekte der Methodik der Waldorfpädagogik, deren menschenkundliche Grundlagen, Betrachtungen zu einzelnen Fachgebieten, die Stellung der Waldorfpädagogik in den Aufgaben der Zeit etc. Zentral waren die fünf Vorträge Steiners zu dem Theme "Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens". Das Programm umfasste auch musikalische Darbietungen, Aufführungen von Schülern der Stuttgarter Schule, Eurythmie-Aufführungen, Kindereurythmie und Gesprächsrunden¹⁰¹³. Lehrer der Stuttgarter Schule trugen mit sieben Vorträgen bei¹⁰¹⁴.

Im Jahre 1925 schon hatten die Lehrer die nächste Erziehungstagung ohne Mitwirkung Steiners durchgeführt. Vertreter aller bestehenden Waldorfschulen hatten sich zusammengefunden, um teilzunehmen. Im Anschluss daran fand eine interne Tagung statt, die Fragen insbesondere der Neuorganisation der deutschen Schulbewegung zu behandeln. Hier wurde die zukünftige Rolle der Stuttgarter Schule als Kontroll- und Beratungsinstanz für alle deutschen Waldorfschulen festgelegt.

Nun war die Erziehungstagung eine Einrichtung geworden, die zum Bestand der Schulbewegung gehörte. Sie war öffentlich und zog im Laufe ihres Bestehens viele Menschen auch aus Nichtwaldorkreisen an. Nachdem sie viele Jahre jeweils um Ostern stattgefunden hatte, wurde sie später in den Sommer verlegt und existiert bis heute als "Öffentliche Sommertagung" an verschiedenen Orten weiter. In den Akten des Archivs des Bundes der Freien Waldorfschulen sind die gesammelten Berichte aus öffentlichen Presse zu diesen Tagungen bis 1934 erhalten. Man kann daraus auf ein weitgehend beachtliches und zumeist positives Echo schließen, das diese Tagungen gefunden haben. Von den "Lübeckischen Blättern" bis zum "Reutlinger Generalanzeiger", dem "Neuen Wiener Tagblatt" und der "ADLV - Deutsche Lehrerinnenzeitung" sind Besprechungen der Tagung gebracht worden, z.T. von Waldorfangehörigen verfasst. Die Waldorfschule in Stuttgart sorgte systematisch für Einladungen und Hinweise an Zeitungen und Persönlichkeiten des

¹⁰¹² Angabe in GA 308, ⁵1986, S. 97. S. auch den Bericht über diese Tagung von PAUL OLDENDORF, *Bericht über die Erziehungstagung der Freien Waldorfschule in Stuttgart v. 2. - 6. April 1925*, in: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht, 2. Jg., No. 45, 8. November 1925, S. 174-176. Dieser Bericht wurde übernommen aus der Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreussen, Nr. 30/31, 56. Jg.

¹⁰¹³ Das Programm in: GA 308, ⁵1986, S. 93-96.

¹⁰¹⁴ Vorträge von Dr. Hermann von Baravalle, Paul Baumann, Dr. Caroline von Heydebrand, Dr. Eugen Kolisko, Dr. Erich Schwebsch, Dr. Karl Schubert, Dr. Walter Johannes Stein.

öffentlichen Lebens wie auch an Lehrer in staatlichen Schulen¹⁰¹⁵. Auch im Rahmen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin wurde 1926 eine Tagung über Waldorfpädagogik veranstaltet. Sie wurde von Studienrat Paul Oldendorff initiiert¹⁰¹⁶. Rund tausend Menschen sollen an dieser Tagung im Schöneberger Rathaus teilgenommen haben¹⁰¹⁷. Neben vielen positiven Berichten waren auch andere zu lesen, die die Geschichte der Waldorfschulen ständig begleiteten und weiter begleiten. So verfasste ein Prof. Paul Hildebrand einen Artikel in dem "Unterhaltungsblatt der Vossischen Zeitung"¹⁰¹⁸:

"Mystische Pädagogik" und schloss mit den Sätzen: "Ich glaube, dass die angeführten Beispiele genügen, um zu zeigen, wie hier aus Hypothesen die lediglich dem Glaubensgebiet zuzuweisen sind, Folgerungen gezogen werden, die unzulässigerweise in das wissenschaftliche Gebiet hinübergreifen. Anzunehmen ist wohl, dass die Praxis der Waldorf-Schule sich um diese Theorien nicht kümmert - man hört wenigstens allerlei Gutes aus Stuttgart über sie. Zu wünschen ist jedenfalls, dass die Lehrer, die hier gesprochen haben, ihre "höheren Erkenntnisse" nicht in den Unterricht überpflanzen; wissenschaftliche Tatsachen vertragen nun einmal eine Umdeutung "im höheren Sinne" nicht."

Mit solchen Tagungen begab man sich also verstärkt in das Licht der Öffentlichkeit, was nicht nur mehr Bekanntheit und Anerkennung eintrug, man hatte sich nun auch mit Kritik wie der "Unwissenschaftlichkeit" dieser Pädagogik auseinander zu setzen. Immer wieder wird sowohl der "Enthusiasmus" der Vortragenden, als auch eines Teils des Publikums hervorgehoben¹⁰¹⁹. Solche Tagungen wurden ebenfalls in anderen Ländern veranstaltet - mit ähnlicher Wirkung in der Öffentlichkeit. Beispielsweise fanden in Oxford im Sommer 1922 und ebenfalls im Sommer 1923 in Ilkley, Yorks., öffentliche Tagungen mit Steiner und Lehrern aus Stuttgart statt¹⁰²⁰. In London wurde eine "Weltkonferenz für Geisteswissenschaft" veranstaltet, an der auch wieder Stuttgarter Waldorflehrer an einem Erziehungstag Vorträge hielten. Laut Bericht der "Württembergische Zeitung"¹⁰²¹ hatte diese

¹⁰¹⁵ Für die Erziehungstagung 1927 liegen noch die entsprechenden Listen vor. 65 Zeitungen wurden angeschrieben, 50 Persönlichkeiten eingeladen, vom Oberbürgermeister, Professor, Chefredakteur bis zum Stadtpfarrer und Stadtvikar. ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰¹⁶ Ein Vorblick auf diese Tagung (31.05. - 2.06.1926) *Einige Vorbemerkungen zur Tagung der Freien Waldorfschule im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin* von Paul Oldendorff findet sich in: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht, 3. Jg., No. 18, 2.05.1926, S. 75-76.

¹⁰¹⁷ Schlesische Gebirgszeitung, 24.06.1926. ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰¹⁸ Vom 13.08.1926. ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰¹⁹ Beispiel: Bericht über die Tagung von Walter Kühne in: Badische Lehrerzeitung, 64. Jg., Nr. 21, 15.05.1926. ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰²⁰ Pressestimmen zu der "Holiday Conference" in Ilkley sind im ABWS, "Erziehungstagung" 1922-1925 erhalten. Zu beiden Veranstaltungen s. LINDENBERG 1997, S. 689-691.

¹⁰²¹ 22.08.1928; 2 000 Teilnehmer sollen dabei gewesen sein.

Tagung ein positives Echo in der englischen Presse gefunden¹⁰²². Ein "Anthroposophisch-pädagogischer Kongreß" tagte vom 28.10. - 5.11.1926 in s'Gravenhage/Holland.

Dass die Vortragsreisen und Tagungen auch praktische Früchte trugen, wurde am Beispiel der Schulgründung in Breslau erwähnt. Die Ankündigung einer Tagung der Freien Waldorfschule aus Stuttgart (vom 3. - 6.01.1927) durch die "Schlesische Hauptstelle für Erziehung und Unterricht" enthält Hinweise auf die Stuttgarter Schule mit ihren 1000 Kindern, die dortigen "Erziehungstagungen", die Existenz solcher Schulen in England, Holland, Portugal, Ungarn und der Schweiz und die Tagung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin¹⁰²³. Das macht deutlich, wie sich inzwischen ein Geflecht von Tatsachen aus der Aktivität insbesondere der Stuttgarter Lehrer ergeben hat, das als Argument für die Verbreitung der Ideen verstärkend wirkte. In Breslau kam es dann auch zu einer Schulgründung.

Dreimal jährlich veranstaltete die Stuttgarter Schule "Colloquienwochen"¹⁰²⁴, in denen durch Vorträge, Gespräche, Darbietungen, Lehrplanbesprechungen vor allem Kollegen aus staatlichen Schulen die Grundlagen und Praxis der Waldorfpädagogik nahegebracht werden sollten. Auch über diese Colloquienwoche wurde in der Presse berichtet. Sie wurden 1929 in "Studienwochen" umgetauft.

Weitere Studienwochen zu spezielleren Themen kamen hinzu. So etwa eine musikpädagogische Studienwoche 1932¹⁰²⁵. Diese Studienwochen wurden als Kurse zur Einführung in die Waldorfpädagogik bis 1936 weitergeführt.

Gelegentlich beteiligte man sich auch an Veranstaltungen, die nicht von Waldorfseite organisiert wurden. 1932 trugen Waldorflehrer zu einem öffentlichen Kongress für Kleinkinder-Erziehung mit einer Ausstellung bei, organisiert vom „Bund entschiedener Schulreformer“¹⁰²⁶.

Die Sechste Erziehungstagung fand in Hamburg vom 30.05-4.06.1928 statt. Damit war dokumentiert, dass nun auch andere Zentren der Schulbewegung entstanden waren und das Bewusstsein der Bewegung darauf gelenkt werden sollte. Die Tagung trug den Titel "Die Pädagogik Rudolf Steiners und das Menschenideal der Freiheit". Die umfangreiche Korrespondenz zwischen der Freien Goethe-Schule in Hamburg-Wandsbek und Stuttgart¹⁰²⁷

¹⁰²² s. hierzu auch LINDENBERG 1997.

¹⁰²³ Dokument in ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰²⁴ Programme und Schreiben im ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

¹⁰²⁵ Bericht in: Erziehungskunst, 6. Jg., August 1932, H. 3, S. 131-132.

¹⁰²⁶ Bericht in: Erziehungskunst, 6. Jg., August 1932, H. 3, S. 129-130.

¹⁰²⁷ ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

zur Vorbereitung der Tagung zeigt, wie nun die Gemeinsamkeit in Planung und Vorbereitung ein sachliches Zusammenarbeiten auf gleicher Ebene erforderte und gelang. So hatten diese Tagungen auch den Effekt, dass ein deutlicheres Bewusstsein für die Einheit und Gleichberechtigung der Schulen zugleich entstand. Allerdings machten die hohen Kosten solcher Veranstaltungen Probleme, die bis zu solchen Äußerungen führten: "Noch nie ist die Lage der Waldorfschule so ausserordentlich ernst gewesen, und es handelt sich jetzt wirklich darum, ob wir die Schule weiterführen können oder nicht."¹⁰²⁸

Die 7. Erziehungstagung fand wieder in Stuttgart (vom 21.03.-26.03.1929) statt. Ihr Generalthema: "Wie erweckt auf Anthroposophie gegründete Erziehungskunst soziale Lebenskräfte?". 1930 lautete das Thema: "Kulturfragen der Gegenwart und die Pädagogik Rudolf Steiners". Die 9. Tagung widmete sich dem Thema: "Erziehung im Zeitalter der Technik", "10. Öffentliche Erziehungstagung in Stuttgart" im Mai 1932 trug den Titel: "Erziehung als Kunst". Sie und die folgenden Tagungen halten sich im wesentlichen an die Themen und das Programm der zweiten. Nach 1932 scheinen diese Tagungen nicht mehr fortgesetzt worden zu sein.

Neben den schriftlichen Mitteln hatte die Waldorfbewegung in mündlichen Möglichkeiten gefunden und extensiv genutzt, ihre Wirksamkeit in die Öffentlichkeit zu tragen und dabei ihre eigenen Ideen nicht nur zu verbreiten, sondern auch zu entwickeln. Darüber hinaus waren es vor allem die Tagungen, die Begegnung und Austausch mit interessierten Außenstehenden und den Kollegen in den eigenen Schulen ermöglichten. Es hatte sich bis 1933 auf diese Weise Kommunikation mit der Umwelt und in den eigenen Reihen in einem hohen Maße entwickelt. Die Herrschaft des Nationalsozialismus erstickte diese Entwicklung dann schrittweise.

9. Waldorfschule und Reformpädagogik

Es wurde mehrfach betont, dass Identität auch ein Abgrenzungsphänomen ist, dass sie Differenzbildung voraussetzt. Insbesondere gilt dies für Abgrenzung gegenüber Verwandtem. Die Äußerungen von Steiner zu reformpädagogischen Bestrebungen machen das deutlich.

¹⁰²⁸ Stuttgart an Hans Pohlmann, 9./10.1928, Durchschlag ohne Unterschrift, ABWS "Erziehungstagung 1926-1934".

1924 äußert sich Steiner in einem Vortrag: „Unsere Lehrer können heute gar nicht wissen, was in 5 Jahren in der Waldorfschule gut ist... Deshalb ist es auch für das, was in der Waldorfschule getrieben wird, so unendlich gleichgültig, was pädagogische Reformvereine festsetzen, von dem sie meinen, dass es gut wäre für die Erziehung. So etwas kann man ja für die Erziehung nicht aus dem Verstande herauspinnen, das kann man sich nur erarbeiten. Und auf dieses Erarbeiten kommt es für die Lehrerschaft an.“¹⁰²⁹ Dies macht deutlich, wie Steiner auf Abgrenzung bedacht war. Er fordert, Erziehung dürfe nicht nach einem abstrakten Menschheitsideal, einem abstrakten Menschenbild ausgerichtet werden. Ein solches nennt er Idol, dies sei etwas Ausgedachtes, keine Wirklichkeit, zu dem das Kind dann hinerzogen werden soll. Ein herausragendes Beispiel ist für ihn die Erziehung im sowjetischen Russland. Nicht ein solches Idol, sondern die Gesinnung des Lehrers, dem das Kind ein „heiliges Rätsel“ ist, könne pädagogisch und sozial fruchtbar werden: „Wahre Pädagogik geht vor allen Dingen von dieser Gesinnung aus.“ Von hier aus versucht Steiner seine Distanz zu Bestrebungen der Reformpädagogik deutlich zu machen. Es ist gerade die Autonomie des Kindes, die er durch Erziehungsprogramme gefährdet sieht: „Wir sehen ja immer mehr und mehr in der heutigen unsozialen Weltordnung, die sich nur als sozial drapiert, das andere herauskommen: mit der Erziehung einem Menschheitsidol nachjagen, nicht sich wissen als Pfleger desjenigen, was man erst kennenzulernen hat, wenn es einem im Kinde gegenübergestellt ist. Solche Gesinnung, wie ich sie charakterisiert habe, kann nicht abstrakt arbeiten, sie muss geistig arbeiten – aber für das Praktische arbeiten. Solche Gesinnung erwirbt man sich auch nicht dadurch, dass man sich Theorien aneignet, die lebensfremd und lebensfern sind; sondern man erwirbt sie sich nur, wenn man auf jede Lebensäußerung mit Liebe einzugehen vermag. Es wird heute viel geredet von Reformpädagogik. Wir haben es sogar nach dem Kriege erlebt, dass von Revolutionspädagogik gesprochen worden ist. Alle möglichen Arten einer neuen Erziehung werden ausgedacht, und eigentlich beteiligt sich ja jeder daran, irgendwie die Erziehung zu reformieren; entweder er trägt das eine oder andere bei zu diesem oder jenem Institut, das gegründet werden soll, oder er beteiligt sich wenigstens mit dem Munde dabei, indem er sagt: So stelle ich mir vor, dass Erziehung gestaltet werden muss und so weiter. – Viel wird geredet von der Art und Weise, wie erzogen werden soll. Aber wissen Sie, was das für einen Eindruck macht, wenn man mit unbefangenen Sinn überblickt, was heute die verschiedenen Reform Erziehungsvereine, meinetwillen auch die radikalen, sagen, was sie als Programm entwickeln? Ich weiß nicht, ob sich viele darüber Rechenschaft gegeben haben, was man für

¹⁰²⁹ GA 310, S. 106.

einen Eindruck bekommt, wenn man so recht viele Programme von Reform Erziehungsvereinen und –Gesellschaften vor sich liegen hat; man bekommt den Eindruck: Donnerwetter, wie gescheit sind heute die Menschen! Denn alles, was auf diese Weise zustande kommt, ist nämlich furchtbar gescheit. Ich meine das gar nicht ironisch, sondern ganz im Ernste. Wir haben nie ein Zeitalter gehabt, das so gescheit war wie das unsere.

Da wird aufgestellt Paragraph 1. Wie soll erzogen werden, wenn die Kräfte des Kindes naturgemäß entwickelt werden? Paragraph 2... Und dann¹⁰³⁰ kann man ein solches Programm einer Kommission, einem Parlamente vorlegen. Das ist wieder sehr gescheit. Da wird nun vielleicht nach Parteirücksichten dieses oder jenes gestrichen oder zugesetzt, und es kommt etwas furchtbar Gescheites, wenn auch manchmal recht parteimäßig Gefärbtes zum Vorschein. Aber anzufangen ist damit gar nichts, denn es kommt auf alles dies nicht an...

Die Waldorfschul-Pädagogik ist nie von einem solchen Programm ausgegangen, denn – ich will gar nicht renommieren, aber so gescheit wie mancher Erziehungsreformverein hätten wir natürlich auch sein können, wenn es sich um das Zustandekommen irgendeines Programmes gehandelt hätte – es hätte uns das vielleicht gehindert, dass wir die Wirklichkeit berücksichtigen müssen, und dann wäre etwas Dümmeres herausgekommen. Aber es hat sich bei uns nie um ein Programm gehandelt. Grundsätze, wie man erziehen soll, Grundlagen, die dann irgendwie in Gesetze übergehen könnten, haben uns von Anfang an nicht interessiert. Was uns interessiert hat, war die Wirklichkeit, die ganz wahre Wirklichkeit. Was war diese? Kinder sind es zunächst gewesen, eine Anzahl von Kinderindividualitäten mit diesem oder jenem Wesenhaften. Man muss das kennen gelernt haben, um zu wissen, was in diesen Kindern steckt durch das, was in sie heruntergestiegen ist und was sie durch ihre Körperlichkeit zum Ausdruck bringen. Kinder waren also das erste. Und dann Lehrer. Sie können noch so schön den Grundsatz verfechten, das Kind müsse nach seiner Individualität erzogen werden – das steht ja auch heute in allen Reformprogrammen - , aber es wird so nie etwas dabei herauskommen; sondern man hat neben den Kindern eine bestimmte Anzahl von Lehrern, und man muss wissen, was diese leisten können im Verhältnis zu diesen Kindern. Man muss die Schule so einrichten, dass man nicht ein abstraktes Ideal hinstellt, sondern dass man die Schule herausarbeitet aus der Lehrerschaft und aus der Schülerschaft, und die sind nicht vorhanden in in abstrakter Weise, sondern in ganz konkreten einzelnen Wesenheiten. Darum also handelt es sich. Und dann

wird man durchaus auf die Notwendigkeit geführt: wahre Pädagogik, wirklichkeitsgemäße Pädagogik auf Menscherkenntnis zu bauen; in jeder Einzelheit nicht theoretisch zu sein, sondern in jeder Einzelheit praktisch zu sein.

Waldorfschul-Pädagogik, die ja zuerst die anthroposophische Pädagogik ins Leben eingeführt hat, ist daher künstlerische Erziehungspraxis, und die kann im Grunde genommen nur reden von Angaben, wie man es in diesem oder jenem Falle macht. Man hat ein starkes Interesse für allgemeine Theorien, aber ein umso stärkeres für Impulse, die aus der Anthroposophie heraus kommen können für wirkliche Menschenerkenntnis, die eben schon beim Kinde beginnen muss. Aber unser grobschlächtiges Beobachten von heute verwischt ja gerade das Charakteristische in den aufeinanderfolgenden Lebensaltern. Man muss schon ein wenig, ich möchte sagen, inspiriert sein von demjenigen, was einem die Geisteswissenschaft heute über das geschichtliche Werden der Menschheit sagen kann, wenn man den richtigen Sinn entwickeln will, der dem Kinde entgegengebracht werden soll.“

Konsequent war es bei den Auffassungen Steiners, dass letztlich keine konkrete Zusammenarbeit zwischen Waldorfschulen und der Reformschulbewegung zustande kam. Charakteristisch für die Haltung, die sich als praktische Folgerung aus den Steinerschen Auffassungen ergab, war es, dass man sogar die Teilnahme an Veranstaltungen von Vertretern der Reformschulbewegung ablehnte. Als Pauk Oestreich die Stuttgarter einlud, an einigen Veranstaltungen teilzunehmen und mit Referaten die Waldorfschulpädagogik darzustellen, wurde dies abgelehnt mit dem Argument, Steiner habe den Rat gegeben, nicht an Veranstaltungen im fremden Rahmen teilzunehmen, sondern "unsere Veranstaltungen so aufzubauen, dass wir möglichst ein Ganzes hinstellen und uns in vollem Sinne auf eigenem Boden stehend erleben können."¹⁰³¹ Zu Anfang war es also das Bestreben, durch Entwicklung des Eigenen und Feststellung der Differenz Identität zu gewinnen und nicht Gemeinsamkeiten zu betonen, solange dies noch nicht erreicht schien. An erster Stelle stand die Selbstvergewisserung und dies ist bis heute der Fall.

10. Zusammenfassung

¹⁰³⁰ GA 310, S. 14-16.

¹⁰³¹ Hahn an Oldendorff, 16.09.1927.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Absicht, Selbstverwaltung auf der Basis kollegialer Schulverwaltung zu begründen, verwirklicht wurde. In dem oben erwähnten „Statut der Freien Waldorfschule in Stuttgart“ (1920) heißt es somit: „§2. Die Lehrerschaft der Freien Waldorfschule ist als Körperschaft der Inbegriff der Schule. Die Konferenz ist das Instrument der Willensbildung.“

Eine anthroposophische Deutung des Gründungsvorganges und der ersten Entwicklungsschritte der neuen Schule, die sich unschwer auch in eine moderne Wissenschaftssprache übersetzen lässt, kann diese Vorgänge theoretisch beleuchten. Steiner hatte in seiner *Philosophie der Freiheit* nicht nur die Idee der freien Individualität in ihrer zweifachen Orientierung auf Zentrum und Welt entwickelt, sondern gezeigt, wie sich in seinen Augen ihr Weltbezug realisieren könne. Er hat auf die eine Seite das Erfassen der Idee gestellt, durch „moralische Intuition“; auf die andre Seite die vorhandene Wirklichkeit, in die sich die ideell erfasste Absicht verwirklichen will. Dazwischen aber stellte er zwei vermittelnde Stufen, die der Einpflanzung der Idee in die Wirklichkeit vorauszugehen haben – ansonsten Scheitern oder Gewalt die Folgen wären. Die erste Stufe sollte die „moralische Phantasie“ sein, die Transformation des ideellen Gehaltes der erfassten Absicht in Bilder der zu gestaltenden Wirklichkeit. Die zweite Stufe, die er „moralische Technik“ nannte, sollte die Welt, wie sie ist, ihr Eigensein, die Tatsachen so einbeziehen, dass die in der „moralischen Intuition“ und „Phantasie“ ausgestaltete Idee produktiv, nicht destruktiv mit der Realität vermittelt wird. Es handelt sich in Bezug auf die soziale Realität um dieselbe Intention, die schon für die Einbeziehung des Wesens des Kindes in die Pädagogik dargestellt wurde – hier auf das Feld sozialer Wirksamkeit projiziert. Mit Fichte kann man, worum es geht, diesen sich verwirklichen wollenden Willen charakterisieren als einen „Willen, dem ein Auge eingesetzt ist“.¹⁰³²

Steiner handelte bei der Gründung der Schule konsequent aus diesen Gedanken heraus. Die Grundidee einer neuen Pädagogik hatte sich in ihm seit Jahren ausgebildet. Der Weg zur Verwirklichung aber erforderte ein Vorgehen, das strikt die Berücksichtigung der vorhandenen Realität einbezog. Das hieß, das Bedürfnis nach einer solchen Pädagogik als Forderung aus der Welt abzuwarten. Und als diese gestellt wurde, nicht einen fertigen Reißbrettplan vorzulegen, sondern dort, wo es um die soziale Einpflanzung der Idee ging, ganz auf die Mitgestaltung durch die vorhandenen Menschen zu setzen, die rechtlichen Bedingungen ebenso wie die politischen und wirtschaftlichen abzutasten. So wurde die

Schule eine Schöpfung aus sozialen Impulsen, in sie flossen die Ideen und Fähigkeiten aller Beteiligten ein. Was oben „Selbstorganisation“ genannt wurde, war die durchgehend verwirklichte Fundierung auf dem Gedanken der freien Individualität und dessen Konsequenzen. Das war die Verwirklichung von Steiners Vorstellung von Autonomie. Sie war das Gegenteil von hoheitlicher Planung. Was sich daher in eine konkrete Schulgestalt ausbildete, war ein Produkt des Zusammenwirkens aller Beteiligten und von deren Fähigkeiten und Einsatzbereitschaft. Damit ist auch erklärt, wie es zu eben dieser Einsatzbereitschaft kam und warum die Bereitschaft, das Maß an Arbeit, in der Schule und für die Idee in der Öffentlichkeit, später auch für die anderen gegründeten Schulen so hoch war. Was heute als „corporate identity“ bezeichnet wird, war hier in außerordentlichem Maße vorhanden.

Charakteristika der Gründung:

1. Es handelte sich um eine dynamische *Entwicklung*, nicht Abarbeitung einer ausgefeilten Planung.
2. Der Ansatz zur Gründung hatte eine doppelte Motivation: zum einen war es das soziale Anliegen eines Unternehmers, das den Anstoß gab; zum zweiten erhielt das Vorhaben seine Dynamik aus der Überzeugung, dass dabei die in Ansätzen vorhandenen Ideen Rudolf Steiners zu einer neuen Pädagogik ihre Verwirklichung finden müssen.
3. Die Rolle Steiners: Steiner war zweifellos der spirituelle Motor der Gründung. Von ihm gingen die Vorschläge für die inhaltliche, methodische und didaktische Seite der Schulgründung aus.
4. Ebenfalls lagen die Ideen Steiners zu einer autonomen Organisation von Bildungseinrichtungen, speziell auch von Schule (Selbstverwaltung) im Rahmen seines Gesellschaftskonzeptes vor.
5. Die Initiative zur Gründung und die Finanzierung wie auch die Grundstücks- und Gebäudebeschaffung waren die Leistung des Unternehmers Emil Molts.
6. Die konkrete organisatorische Gestaltung war zum großen Teil Sache gemeinsamer Beratung. Es gab keine zu exekutierende Fertigplanung.
7. Die Rolle des Kollegiums bestand nach der Gründung darin, in Zusammenarbeit mit Steiner Initiativen für die organisatorische Ausgestaltung zu ergreifen.

¹⁰³² JOHANN GOTTLIEB FICHTE *Wissenschaftslehre*. 1813, in: Einleitungsvorlesungen in die Wissenschaftslehre, die transzendente Logik, und die Thatsachen des Bewusstseins; aus dem Nachlasse herausgegeben von I. H.

8. Die Organisation sollte nicht starr und für die Dauer fixiert sein; sie sollte flexibel und den Bedürfnissen der je in ihr Arbeitenden anzupassen sein.

9. Die ideelle Basis des Konzeptes war von vorneherein auf Erweiterung über die eine Schulgründung sowohl hinsichtlich des pädagogischen als auch des organisatorischen Fundamentes angelegt.

10. Damit rücken die weiteren Gründungen anderer Waldorfschulen in den Blick. Sie bieten zum Thema einige differenzierende Aspekte: gibt es *die* typische Gründung von Waldorfschulen oder lassen sich unterschiedliche Typen ausmachen? So konnten Schulgründungen beispielsweise von unterschiedlichen Akteuren inszeniert werden: etwa von Anthroposophen, Mäzenen, Eltern, Lehrern, schon bestehenden Schulen oder von Kombinationen aus diesen.

Was die Lehrer alles selbst machten: Stundenpläne, Ausarbeitung des umrisshaften Lehrplans; Einrichtung der Verwaltungsorgane und ihrer Regeln, Publikationen, Propagandareisen etc. Eine Fülle von Schwierigkeiten türmte sich auf – die kollegialen (noch keine Übung in kollegialer Zusammenarbeit), mit Behörden, der tägliche Unterricht nach einem nicht ausgearbeiteten Lehrplan etc.

Die Frage der Organisation einer die Einzelschulen wie auch die Schulen in verschiedenen Ländern überregional unterstützenden Schul- bzw. Weltschul-Bewegung war ungelöst. Das Riskierte der Autonomie – auch in finanzieller Hinsicht – stand stets vor Augen.

Die organisatorischen Formen, Elternstellung, entwickelten sich erst und mussten erprobt werden. Sie gipfelt sich in der Erweiterung des Stimmrechts in den Schulvereinen (Stuttgart, Problem HH-Wandsbek). Noch war die Waldorfschule zum großen Teil Lehrerschule; das Kollegium beanspruchte Autonomie (mit Billigung Steiners). Doch auch hier traten Konflikte auf.

Dennoch muss die Fähigkeit vorhanden gewesen sein, trotzdem erfolgreich pädagogische Arbeit zu leisten, wie an Schülerzahlen abzulesen.

Die *Schulbewegung* hatte noch keine organisatorischen Formen entwickelt, außer der noch von Steiner angeordneten Kontrollfunktion der Stuttgarter Schule, und den geistigen Zusammenhalt stiftenden Tagungen. Auch die Zeitschrift „Erziehungskunst“ und ihre Vorläufer dienten der Einheitlichkeit und Entwicklung der geistigen Grundlagen der Pädagogik. Die Anthroposophie war das gemeinsame geistige Band. Die Rolle des

charismatischen Inaugurators Steiner war zu dessen Lebzeiten *das* sichernde Element. Auch nach seinem Tod blieb seine geistige Autorität bestehen. Schwieriger einzuschätzen ist die Rolle der Anthroposophischen Gesellschaft. In einigen Fällen war sie die tragende Basis für die Entstehung von Schulen, in anderen führte ihre innere Spaltung zu einer Bedrohung, ja Zerstörung der inneren Einheit der Kollegien. Ihr Einfluss kann für die Folge katastrophal genannt werden. Die Tatsache, dass man in den Schulen eine konkrete Aufgabe hatte, dass Kinder und Eltern da waren, denen man in der Arbeit verpflichtet war, blieb neben der gemeinsamen geistigen Verpflichtung der Anthroposophie und der Persönlichkeit Steiners gegenüber die Grundlage dafür, dass die Schulen später auch unter den Bedingungen des Nationalsozialismus weiter arbeiteten, solange dies möglich war. Keine der acht Schulen, die 1933 bestanden, gab ihre Arbeit wegen innerer Konflikte auf. Die für geistige Bewegungen typischen Epigonenkonflikte und Parteiungen nach dem Tod des Stifters führten nicht zum Zerfall. Dies zeigt, dass die Pädagogik Rudolf Steiners in den Schulen Eigenständigkeit und eine eigene Entwicklungsdynamik gewonnen hatte.

Auch die immensen wirtschaftlichen Schwierigkeiten waren kein Grund für ein Scheitern. Zwar bedeuteten sie eine schwer belastende Dauerkrise, doch war die aus geistiger Überzeugung gewonnene Kraft der Lehrerschaft, die Qualität der praktischen Arbeit und das Vertrauen der Elternschaft so gewachsen, dass auch diese Schwierigkeiten immer wieder bewältigt werden konnten.

Es muss für die behandelte Zeit bedacht werden, dass diese Schulen *ohne* staatliche Zuschüsse auskommen mussten. Dies bedeutete natürlich nicht nur, dass Baulichkeiten, Ausstattung, Unterhaltung und Gehälter finanziert werden mussten, sondern zusätzlich die Aufwendungen für die notwendige eigene Bürokratie. Die Situation der deutschen Schulen vor 1945 ist mit der heutigen in finanzieller Hinsicht kaum zu vergleichen. Eher sind es beispielsweise die Rudolf Steinerschulen in der Schweiz oder in Großbritannien. Diese Schulen müssen bis heute ohne staatliche Bezuschussung auskommen.

Noch ein Blick auf weitere "Lasten" der Autonomie. Wie kamen die Lehrer mit dem hohen Arbeitspensum zurecht, durch das die Selbstverwaltung bewältigt werden musste? Es ist zunächst auffällig, dass in der umfangreichen Korrespondenz, die das Stuttgarter Archiv bewahrt, Klagen in dieser Richtung so gut wie nicht zu finden sind. Es gehörte wohl zum Ethos eines Waldorflehrers, dass er sich empfand als einer höheren Sache dienend und dass er in jenen Zeiten möglicherweise noch das Vorbild Steiners vor Augen hatte, dessen immense Arbeitsleistung jedem Anthroposophen bekannt war. Möglicherweise kamen

Klagen wegen Überlastung erst im privaten Bereich zur Sprache. Dies sind jedoch Spekulationen, die über die greifbaren Fakten hinausgehen. Tatsächlich wurde ein enormes Pensum geleistet, und dies in einigen Schulen über 15 bis zwanzig Jahre hinweg bis zur Schließung.

Jede Schulgründung brachte erst einmal die Aufgaben mit sich, Werbung für das neue pädagogische Konzept zu machen. Eine Vielzahl von Gesprächen musste mit den Interessierten geführt, künftige Lehrer gefunden werden. Dann kamen die Schritte hinzu, die für die behördliche Genehmigung erforderlich waren, Korrespondenz, Verhandlungen, Ausarbeitung des Lehrplans zur Vorlage etc. Die wirtschaftliche und rechtliche Basis musste geschaffen, ein Verein gegründet werden. Ein Teil der anfallenden Arbeit wurde von engagierten Freunden und Eltern geleistet, ein großer Teil vom Kollegium. Die Lehrer waren unerfahren und hatten kaum Beispiele einer realisierten Waldorfpädagogik. Es gab zunächst nur die Vortragsnachschriften Steiners. So war die neue Pädagogik erst einmal in der Praxis auszuarbeiten, dann auch fortlaufend darüber zu berichten in der "Erziehungskunst" bzw. deren Vorläufern. Die Erziehungstagungen dienten ebenfalls diesem Zweck, doch mussten sie auch mit entsprechendem Aufwand organisiert werden. Und dann die tägliche Unterrichtspraxis, für die man sich vorbereiten musste und die zeitlich in Anspruch nahm. Sie stand im Mittelpunkt, denn immerhin hing von der pädagogischen Leistung der Ruf der neuen Schulen ab. Diese waren hier in einer Marktsituation und es bestand ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Anmeldezahlen, wirtschaftlicher Existenz und pädagogischem Renommee. Der Trend der Schülerzahlen zeigte deutlich nach oben¹⁰³³. Erst die Bedrängnis durch den Nationalsozialismus brachte hier einen Rückgang. Zu den angeführten Leistungen kamen die zeitlich ins Gewicht fallenden Konferenzen. Diese mussten vorbereitet und durchgeführt werden - jede Woche. Ein Teil beschäftigte sich mit allen technischen Fragen der Schulorganisation bis hin zur Frage der Sauberkeit der Schule; ein Teil war pädagogischen Fragen gewidmet: Kinderbesprechungen, Klassenbesprechungen wurden abgehalten, an pädagogischen Themen gearbeitet; ein Teil war mehr den Interna wie Personalfragen u.a. gewidmet. Daneben bearbeiteten delegierte Ausschüsse Spezialprobleme. Weiter musste die Arbeit der Organe der Schule wie die Arbeit des Schulvereins bzw. dessen Vorstandes und der Schulkonferenz koordiniert werden.

Ein besonderes Beispiel hohen Einsatzes und enormer Leistungsfähigkeit hatte die Stuttgarter Schule gegeben. Neben all den auch in den anderen Schulen zu leistenden

Arbeiten musste man Lehrer suchen, für die Schulen hospitieren lassen und ausbilden. Man betrieb seit 1928 ein Lehrerseminar; die Zeitschrift wurde redigiert, die Ortsgruppen mussten besucht, Vorträge gehalten werden um die Pädagogik bekannt zu machen. Dazu kam die Betreuung der Schwesterschulen seit 1925. Allein die Korrespondenz erreichte einen großen Umfang, hinzu kamen Sitzungen, Gespräche, Reisen in Angelegenheiten dieser Schulen. Die Probleme wurden in Konferenzen besprochen - und belasteten nicht zuletzt durch Sorgen, Streit und Schlichtungsbemühungen auch psychisch. Es ist nachgerade ein Wunder, dass bei alledem die Stuttgarter Schule ihren Zusammenhalt wahren und ihre pädagogische Arbeit, auf der ja alles fußte, leisten konnte.

Wenn man das Ergebnis des Aufbaus der Schulbewegung nach 80 Jahren Praxis - nur in der NS-Zeit für wenige Jahre unterbrochen - oberflächlich betrachtet, so könnte der Eindruck einer glatten Erfolgsgeschichte entstehen. Es wurde aber gezeigt, dass es diese mitnichten gab. Innere und äußere Widerstände mussten überwunden werden, Krisen begleiteten die Entwicklung in nicht unerheblichem Maße. Die Frage, woraus sich die dennoch erkennbare Dynamik der Entwicklung speiste, ist nur sehr differenziert zu beantworten. Sicher steht an erster Stelle die geistige Produktivkraft der Ideen Steiners und dessen persönlicher Einsatz für die neue Pädagogik in den Anfängen. Hinzu kam die charismatische Wirkung seiner Persönlichkeit, die eine Vielzahl von Menschen begeisterte und anfeuerte, aber auch die Tatsache, dass er sowohl durch Formen der Organisation als auch durch die Inhalte der Anthroposophie und der Pädagogik die Initiativkräfte vieler Menschen freisetzen konnte. Nach Steiners Tod zeigte sich, dass Steiner mit Recht auf Selbständigkeit sowohl der Persönlichkeiten als auch der Institutionen gesetzt hatte. Es trat kein Verfall ein, sondern Ausweitung und Intensivierung. Hinzu kam die Begeisterung, die jedem Neuanfang innewohnt, die auch heute noch bei jeder Neugründung zu beobachten ist. Ein wesentliches Element war die stabilisierende Rolle der Stuttgarter Schule. Sie war zunächst in allem voraus und die erste vollausgebaute Schule. So wirkte sie als Vorbild. Zugleich war es die Leistung dieser Schule, als "Feuerwehr" in Krisensituationen anderer Schulen zu deren Stabilisierung beizutragen. Es ist fraglich, ob die Entwicklung der Schulbewegung ohne diese Leistungen möglich gewesen wäre.

Autonomie, so hat die Geschichte der Waldorfschulen gezeigt, ist kein Geschenk der Natur. Sie muss unter täglichen Anstrengungen errungen werden. Das ist kein Widerspruch zu Luhmanns These, sondern deren Ergänzung. Das, was historische Entwicklungstendenz ist, kann aus Einsicht, Vernunft oder Gefühl gefördert werden. Das Wort von den "Lasten" der

¹⁰³³ s. die Statistik im Anhang.

Autonomie¹⁰³⁴ wiederum hat nur da seine Berechtigung, wenn die Symmetrie der Analyse gewahrt wird, wenn die Erfolge der Trägerarbeit gezeigt werden: nämlich die Freude an der Freiheit und die pädagogischen Früchte der Mühen. In diesem Kapitel ist von beidem die Rede gewesen. Von den Lasten explizit und - indirekt - von dem freiwilligen Engagement, von dem Einsatz für die Sache, der nur aus Enthusiasmus entsteht; und von dem Erfolg, der sich in den nüchternen Zahlen der Schulentwicklung spiegelt.

Als Steiner 1888, also mehr als 30 Jahre vor der Gründung der ersten Waldorfschule, von der Gefahr der Verknöcherung des Unterrichtswesens schrieb und in der freien Entfaltung und Pflege der Individualität der künftigen Lehrer einzig das Gedeihen des Unterrichtswesens für möglich erachtete¹⁰³⁵, hatte er etwas im Auge, was er später, 1923, drastisch im Anschluss an Albert Schweitzer so formulierte: "Dann findet er [Schweitzer] noch ein kulturhemmendes Element in der Überorganisation, in der Ausrottung der menschlichen Individualität. Wie viel kommt denn heute noch auf den einzelnen an? Es kommt nur auf dasjenige an, was durch irgendwelche Organisationen vorgezeichnet ist. Überorganisation wirft Schweitzer mit Recht unserer Zeit als besondere Neigung vor."¹⁰³⁶ Die Begründung und die Geschichte der Waldorfschulen sind auch der Versuch, bis in die Organisation der Schule im einzelnen durch Abschaffung der "Überorganisation", wir würden heute sagen "Überregulierung" den produktiven Kräften der Individualität Bahn zu brechen. Damit wurde ein Beitrag geleistet, Schulautonomie nicht theoretisch zu fordern oder spekulativ zu konstruieren, sondern zu *praktizieren*. Die Beurteilung des Gelingens ist Sache des kritischen Beobachters, dem hier einiges Material vorgelegt wurde.

¹⁰³⁴ TENORTH, 1989.

¹⁰³⁵ GA 31, S. 123; s. Teil II, Kap. 1, S. 34.

¹⁰³⁶ RUDOLF STEINER, Vortrag vom 4.07.1923, GA 224, S. 87.

Teil IV.

C. Die Praxis der Autonomie – Die Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus. Autonomie in der Bewährung unter totalitärer Herrschaft.

„Der Lehrer darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren.“¹⁰³⁷
R. Steiner

„Diese Schule wird, sobald sie einmal dasteht, jeden Ruck nach links aushalten, nicht aber einen entschiedenen Ruck nach rechts.“¹⁰³⁸
Rudolf Steiner

B. Die Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus – Autonomie in der Bewährung unter totalitärer Herrschaft

1. Vorbemerkungen zur Thematik

Auf die Relevanz einer Beschäftigung mit dem deutschen Schulwesen und speziell des Privatschulwesens in der Zeit von 1933 bis 1945 für Erkenntnisse über das Funktionieren des NS-Staates hat ACHIM LESCHINSKY hingewiesen¹⁰³⁹. In dem folgenden Teil soll es jedoch nicht um Erkenntnisse über den Nationalsozialismus gehen. Was aus einer Untersuchung der Geschichte der Waldorfschulen sowie der anthroposophischen Bewegung insgesamt gewonnen werden kann über Strukturen, Organisation und Funktionen von Staats- und Parteiorganen in der NS-Zeit, hat UWE WERNER¹⁰⁴⁰ detailliert und auf Grund eingehender Archiv-Recherchen herausgearbeitet. Hier zeigte sich einmal mehr (vgl. Leschinsky 1983, S. 259), dass das Bild monolithischer Geschlossenheit des NS-Systems unzutreffend ist.

Hier soll es jedoch um die Frage gehen, wie sich ein Schulsystem, das sich weitestgehend auf der Basis von Autonomie in der Schullandschaft eingerichtet hat, in einem „totalitären“ politischen System er- und verhielt.

¹⁰³⁷ Schlussworte Steiners am Ende der Lehrerkurse (6.9.1919), GA 294, S. 193.

¹⁰³⁸ HERBERT HAHN *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart 1969, S. 665.

¹⁰³⁹ ACHIM LESCHINSKY *Waldorfschulen im Nationalsozialismus*. In: Neue Sammlung H. 3, 1983, S. 258.

¹⁰⁴⁰ UWE WERNER *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945)*. München 1999.

Bis zum Jahre 1933 entwickelten sich die Waldorfschulen in einem zwar schwierigen, doch immerhin vergleichsweise demokratischen politischen Umfeld. Die Möglichkeit, autonome Schulen einzurichten und zu betreiben, war rechtlich gegeben, wenn auch noch keine rechtliche Klarheit geschaffen war. Am Beispiel des Nürnberger Gründungsversuchs wurde in Teil III gezeigt, wie wenig der verfassungsrechtliche Rahmen schon ein Recht auf die Gründung solcher Schulen sicherte. Dennoch gab es Freiräume genug, die bei genügend vorhandener Initiativkraft und wirtschaftlicher Potenz Gründungen zuließen. Die 1933 vorhandenen Waldorfschulen befanden sich in Württemberg, Hamburg und Preußen. In diesen Ländern wurden die Genehmigungen relativ großzügig gehandhabt, während Bayern damals solche nicht zuließ (auch heute haben Neugründungen in Bayern - ähnlich wie damals¹⁰⁴¹ - Schwierigkeiten). Was sich vor 1933 an Widerständen zeigte war jedoch nichts im Vergleich zu dem, was nun auf die Schulen zukam. Neue Schulgründungen waren unmöglich. Die Frage für die bestehenden war: wie würden sie sich in einem Umfeld bewähren, das eklatant autonomiefeindlich war. Mit dem Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft standen die Waldorfschulen auf dem Prüfstand. Würden sie ihre essentiellen Autonomie-Prinzipien versuchen zu wahren? Würden sie gegen den Druck von außen ihre Freiheit zu erhalten suchen? Wenn ja, mit welchen Mitteln? Mögliche Verhaltensweisen wären gewesen: Schließung, Verhandlungen zu führen, um die Weiterarbeit unter Erhalt der Eigenart zu ermöglichen, Anpassung in verschiedenen Graden, Aufgabe der Eigenart und Verzicht auf Autonomie durch Übernahme der fremden Ideologie. Alle Optionen und ihre Zwischenformen wären möglicher Gegenstand einer autonomen Entscheidung gewesen, auch die Selbstabschaffung der Autonomie. Solchen Prüfungen waren staatliche Schulen in dieser Form nicht ausgesetzt. Der Nationalsozialismus bedeutete wie etwa die totalitären Systeme in der Sowjetunion¹⁰⁴², China usw. die äußerste denkbare Bedrohung der Autonomie des gesamten Erziehungssystems, sofern wenigstens Ansätze dafür schon vorhanden waren oder sich hätten unter anderen, demokratischen Bedingungen entwickeln können.

In der Folge werden einige Vorgänge in der Auseinandersetzung der Waldorfschulen mit dem NS-System z.T. sehr detailliert dargestellt. Ich möchte dies begründen. Zum einen ist Schulautonomie, wenn sie mit dem Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung gekoppelt ist, auch eine Funktion der Bestrebungen, Einstellungen, Kompetenz, der physischen und

¹⁰⁴¹ Vgl. den Rechtsstreit um die Gründung einer Waldorfschule in Rosenheim, *Erziehungskunst* H. 6, 1998, S. 739; rechtlich erzwungene Aufhebung des Errichtungsstops: *Erziehungskunst*, H. 2, 1999, S. 215-216.

¹⁰⁴² Ich denke hier vor allem an die Stalinära und die - später sogar buchstäbliche - Uniformierung der Schulen von 1931 an (s. MANFRED HILDERMEIER, *Geschichte der Sowjetunion 1917-1991*, München 1998, S. 543-550).

psychischen Belastbarkeit von Einzelpersönlichkeiten. Diese machen sich dann auch in den Handlungen von Schulen bemerkbar. So ist zu erwarten, dass auch in Bezug auf die Einschätzung des Nationalsozialismus ebenso wie hinsichtlich der Handlungsstrategien eine Vielfalt der Möglichkeiten und Schwierigkeiten in den Abstimmungsprozessen auftraten. Wenn kein Amtseid verpflichtet wie in den staatlichen Schulen, ist jede Einzelschule stärker abhängig von den Individualentscheidungen ihrer einzelnen Mitglieder und auf komplizierte Konsensbemühungen in den Kollegien angewiesen. Für die staatlichen Schulen war die äußere Einheitlichkeit durch das System als staatlicher Apparat gewährleistet, wohingegen hier nur die Individuen für sich nach ihrem Gewissen zu entscheiden und die Folgen individuell zu tragen hatten, ohne dass das System oder die Einzelschule in ihrer bloßen Existenz in Frage gestellt wurden. Entscheidungen, die ihre *Existenz* sichern oder gefährden konnten, mussten für die Waldorfschulen von einzelnen Mitgliedern, durch die Konferenzen und schließlich vom Bund der Waldorfschulen getroffen werden. Absolute Konformität wäre von diesen Schulen, sofern sie Autonomie ihrem Selbstverständnis entsprechend praktizierten, nicht zu erwarten.

Etwas von dieser Vielfalt der Möglichkeiten und Haltungen an konkreten Beispielen sichtbar zu machen, ist hier das Anliegen. Obgleich keine Protokolle aus den Konferenzen der Schulen vorhanden sind, liegt doch eine Fülle von Dokumenten im Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen vor, aus denen sich die Vorgänge soweit rekonstruieren lassen, dass dem oben formulierten Anliegen Rechnung getragen werden kann.

Da die Waldorfschulen mit einem weltanschaulichen Hintergrund identifiziert wurden, der nicht der der Nationalsozialisten war, mussten sie von vorneherein als weltanschauliche Gegner angesichts des Totalitätsanspruches der neuen Machthaber angesehen werden. Es sei denn, die Schulen würden ihre Autonomie preisgeben, die sie in der Weimarer Zeit errungen und behauptet hatten. Zudem musste ein Beharren auf „Staatsfreiheit“, wie sie die Waldorfschulen seit 1919 beanspruchten, mit dem Anspruch der Nationalsozialisten kollidieren, gerade auch das Erziehungswesen in ihre Ambitionen zur geistigen und zeitlichen Beschlagnahme der Jugend einzubeziehen. Ein erschwerender Faktor für die Waldorfschulen war, dass die Verbindung der Lehrer dieser Schulen mit der Anthroposophie allgemein und speziell mit Dornach, dem Schweizer Zentrum der anthroposophischen Bewegung, Anlass zu einem ganzen Bündel von Beschuldigungen hergab: Rudolf Steiner wurde als Jude, Pazifist, Kommunist und Freimaurer bezeichnet; die Verbindung mit der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach war Grund

genug für den „Vorwurf“ des Internationalismus. Jeder einzelne dieser "Vorwürfe" konnte die Schulen existentiell gefährden.

Eine Reihe von Faktoren bewirkte, dass die Attacken gegen die Waldorfschulen, die es von Anfang an gab, nicht sogleich zu deren Schließung führten. Einmal war es ihre geringe Anzahl: es bestanden 1933 acht dieser Schulen.¹⁰⁴³ Sie bedeuteten in keiner Weise einen Machtfaktor, der auf irgendeine Weise gefährlich werden konnte. Zur Verdeutlichung der Zahlenverhältnisse¹⁰⁴⁴: 1931 waren von 53 417 Volksschulen im Deutschen Reich mit 7 590 000 Schülern nur insgesamt 679 private Volksschulen vorhanden mit rd. 50 000 Schülern. Darin waren die acht Waldorfschulen enthalten, deren Schülerzahl im Jahre 1935 3105 betrug¹⁰⁴⁵ - also eine Quantité négligeable. Ein schneller Zugriff, wie etwa bei den Gewerkschaften oder der KPD, war schon aus diesem Grunde in keiner Weise politisch geboten. Hinzu kam, dass die Anthroposophische Gesellschaft nach ihren Statuten Politik „nicht als in ihren Aufgaben liegend“ betrachtete¹⁰⁴⁶ und die Vertreter der Waldorfschulen

¹⁰⁴³ 1933 bestehende Schulen:

Ort	Gegr.	Klassen	Lehrerzahl	Schülerzahl
Berlin	1928	9	16	367
Breslau	1930	7	ca. 10	227
Dresden	1929	8	ca. 15	300
Hbg.-Altona	1931	8*	9*	219*
Hbg.-Wandsbek	1922	13	19	421
Hannover	1926	10	15	329
Kassel	1930	8*	16	305
Stuttgart	1919	27	58	963

Angaben nach WERNER 1999, S. 374-375. Mit * gekennzeichnet: aus dem Archiv erschlossene Zahlen. S. auch die Darstellungen zu den Einzelschulen im vorigen Kapitel.

1935 bestehende Schulen:

Ort	Gegr.	Klassen	Lehrerzahl	Schülerzahl
Berlin	1928	10	17	394
Breslau	1930	8	11	240
Dresden	1929	9	17	315
Hbg.-Altona	1931	8	12	287
Hbg.-Wandsbek	1922	13	19	421
Hannover	1926	11	15	305
Kassel	1930	9	15	293
Stuttgart	1919	23	54	850

Quelle: ABWS 4.3.020; Denkschrift Maikowski an Bojunga und Thies; 13.3.35.

¹⁰⁴⁴ ROLF EILERS *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Köln und Opladen 1963, S. 53.

¹⁰⁴⁵ Die Angaben für 1933 sind nicht mehr zuverlässig zu ermitteln, die Schülerzahlen dürften aber nur um wenig davon abweichen. Zu diesem Dokument s. WERNER 1999, S. 374-375.

¹⁰⁴⁶ Vgl. die Statuten der Anthroposophischen Gesellschaft in GA 260a, Dokumentenanhang, S. 14; auch von Seiten des Dornacher Vorstands (Albert Steffen) der Anthroposophischen Gesellschaft wurde diese Position gegenüber NS- Stellen betont (20.5.33): „Die Gesellschaft lehnt jedes sektiererische Bestreben ab. Die Politik betrachtet sie nicht als in ihren Aufgaben liegend.“ ABWS 4.2.022. Da sich dieses Dokument unter den Akten der Stuttgarter Schule befand, ist immerhin eine Beeinflussung in dieser Richtung wahrscheinlich. Dies wird durch eine Notiz bestätigt, die sich in dem Blatt für Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft "Was in

sich auch dezidiert apolitisch gaben. Weiterhin zeigten sich die Waldorfschulen in der Öffentlichkeit und den Behörden bzw. Parteistellen¹⁰⁴⁷ gegenüber zunächst bemüht, durch „verbale Anpassung“ auf Gemeinsamkeiten mit nationalsozialistischem Gedankengut hinzuweisen, in der Hoffnung, dadurch in einer Nischenexistenz weiterarbeiten zu können. Überdies nutzten die Waldorfschulen alte oder neue Verbindungen zu mehr oder weniger einflussreichen Vertretern der neuen Macht, um durch Verhandlungen ihre Existenz zu sichern. Dabei konnten sie zunächst von der mangelnden Koordination sowie den Rivalitäten zwischen einzelnen Persönlichkeiten und Behörden als auch von den Machtumschichtungen bei der Durchsetzung der Behörden mit NS-Beamten und deren unklaren Kompetenzabgrenzungen profitieren¹⁰⁴⁸. Außerdem zeigte es sich, dass hie und da durchaus Interesse an der Pädagogik dieser Schule bestand oder geweckt werden konnte, so dass, wenn schon nicht die Erhaltung aller Schulen und deren Autonomie, doch gelegentlich die Übernahme von „brauchbaren“ Elementen erwogen wurde. Diese Faktoren vor allem waren es, die ein Überleben über das Jahr 1933 hinaus ermöglichten. Die Agonie jedoch war im Grunde vorgezeichnet und musste mit der Schließung enden. So stellt sich die Lage jedenfalls in der Retrospektive dar. Dass ein Teil der Lehrerschaft jeden kleinen Hoffnungsschimmer zum Anlass nahm, wieder und wieder an eine Zukunft unter dem nationalsozialistischen Regime zu glauben, ist menschlich und hängt nicht zuletzt mit der Überzeugung zusammen, auch unter schwierigsten Verhältnissen etwas für die anvertrauten

der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht" vom 2. Oktober 1932, S. 163, findet. Dort wird unter der Überschrift "*Dringende Mahnung*" (kein Unterzeichner) bemerkt: "Es sei hierdurch noch einmal auf das dringlichste daran erinnert, dass Rudolf Steiner in Bezug auf die Ziele und Aufgaben unserer Gesellschaft in deren Statuten ausdrücklich angegeben hat: "*Die Politik betrachtet sie nicht als in ihren Aufgaben liegend.*" Alle Leiter von Landesgesellschaften, Zweigleiter, Vortragende und verantwortungsbewusste Mitglieder werden deshalb erneut gebeten, die Beachtung dieser ausdrücklichen Richtlinien Rudolf Steiners sichern zu helfen."

¹⁰⁴⁷ Dabei liefen die Verhandlungen im Wesentlichen ohne Kenntnis von Hintergrundvorgängen im Machtgerangel von Stellen und Persönlichkeiten. S. hierzu WERNER 1999. Insbesondere war bei den Versuchen, über die Parteikanzlei und Rudolf Hess Duldung zu erreichen von einer Unkenntnis der inneren Vorgänge dieses Amtes gekennzeichnet. Hess' Einfluss wurde über- und der Martin Bormanns (seit Juli 1933 Stabsleiter beim Stellvertreter des Führers, Rudolf Hess) unterschätzt, bzw. dessen immer weitergehende Machtbefugnisse im Schulbereich nicht gekannt. Hierzu s. EILERS²1971, S. 108-111. Hinzu kam, dass Bormann Schwiegersohn des NS-Juristen Walter Buch (Vorsitzender des Parteigerichts) war (JOACHIM C. FEST *Das Gesicht des Dritten Reiches*, München¹⁰1993, S. 455), der auf Anthroposophen äußerst schlecht zu sprechen war (s. CHRISTOPH LINDENBERG *Aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Zur Vorgeschichte des Verbots im November 1935*. In: *Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland*, 1998, Nr. 203, S. 23. S. auch WERNER 1999). Dies gilt auch für die Versuche, über das Reichserziehungsministerium in Berlin etwas zu erreichen. Rusts Persönlichkeit und Stellung waren labil. S. EILERS²1971, S. 112-114.

¹⁰⁴⁸ schon ROLF EILERS hatte in seiner Dissertation *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Köln und Opladen 1963 auf das Phänomen des Machtpluralismus hingewiesen, der im „Dritten Reich“ im Erziehungssektor herrschte. Er wies anhand umfangreichen Materials nach, dass auch für diesen Bereich gilt: „Das Bild vom monolithischen totalitären Staat erweist sich als falsch.“ (S. V.). Eilers zeichnet die Umschichtungen, Kompetenzprobleme und –überschneidungen, die teilweise

Kinder tun zu können und zu sollen. Hier erwies sich gerade die unpolitische, unbedingte und reine Kindbindung der Pädagogik als ein den Durchhaltewillen bestärkender Faktor. Das Ende für die letzte noch nicht geschlossene Schule kam dann doch überraschend und war durch einen unvorhersehbaren Akt bewirkt: den Flug von Rudolf Hess nach England im Mai 1941. Viele der Kontakte zu den Entscheidungsträgern hatten sich auf ihn und seine Mitarbeiter bezogen. Nach diesem Ereignis gab es keine Chance für ein Weiterbestehen der Schule mehr.

Die Fragen, die hier an die Geschichte der Waldorfschulen zu stellen sind, müssen auf dem Hintergrund dieser Entwicklung gestellt und beantwortet werden.

1.1. Fragestellungen

Wenn man den im ersten Teil entwickelten Doppelaspekt von Autonomie im Auge behält, ergeben sich zunächst zwei grobe Fragekategorien:

Erstens: inwieweit wurde der Versuch unternommen, die immer schon beanspruchten Freiheiten, soweit sie in der Weimarer Zeit Realität geworden waren, zu *bewahren* und zu *verteidigen*, also die Freiheit der Lehrerwahl, die Freiheit der Schülerwahl, die Lehrplanfreiheit, die Methodenfreiheit und die Freiheit der inneren Verwaltung der Schule, also das Prinzip der Selbstverwaltung? Konnte und wollte man die „Staatsfreiheit“ konsequent erhalten? Daran knüpft sich die Frage, in welchem Maße dies gelang oder, anders gesagt, wo die Grenzen der Kompromissbereitschaft lagen. Das heißt auch: inwieweit wurden die freiwillig eingegangenen Bindungen unter dem äußeren Druck weiterhin bewahrt? Dies ist natürlich nur die andere Seite der oben genannten „Freiheiten“. Es geht hier um die Verbindlichkeit der Pädagogikbindung aller Aspekte des Schullebens, die die zentrale Idee der Autonomie der Waldorfschulen ausmachte.

Zweitens: welche Mittel standen zur Verteidigung der Autonomie zur Verfügung, welche wurden genutzt?

Es gehört zum Wesen der Schulautonomie, dass sie verteidigt wird und sich so ihrer Feinde so lange wie möglich erwehrt - sie ist ja an sich schon in einem Umfeld autonomieabstinenter oder autonomiefeindlicher Bedingungen errungen worden, ihre

chaotischen Maßnahmen und deren Rücknahme, detailliert nach. Die Waldorfschulen gerieten mit ihren Verhandlungen in diese Phase. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür liefert die Arbeit von WERNER 1999.

Freiräume mussten und müssen erkämpft werden. Dabei können die Mittel sehr unterschiedlich sein, deren man sich im Kampf bedient. Sie reichen von rechtlichen - so es entsprechende Handgaben gibt - über politische bis zu subtileren Mitteln der Einflussnahme wie etwa der Erweckung eines bestimmten Eindrucks nach außen. Nur so lange, wie solche Mittel eingesetzt werden, so lange also um die notwendigen Freiheiten gekämpft wird, kann der Wille zur Selbsterhaltung und Selbstentfaltung erfolgreich sein. Freiheit *ist* nicht, sondern ist immer zu erkämpfen. Allein die Tendenz jeder Bürokratie zu Regelungssucht, zur Erweiterung und Erhaltung von Kompetenzbereichen, ist Anlass genug zu ständigem Ringen. In einem politischen System mit totalitärem Anspruch gilt dies in erhöhtem Maße.

Zusammengefasst stellt sich die Frage, ob die beanspruchte und weitgehende faktische Autonomie die Schulen gegen den Zugriff eines totalitären Systems schützen konnte. Wobei mit „schützen“ gemeint ist, dass einerseits defensive Strategien und Taktiken eingesetzt werden können, die auf Erhalt zielen, ohne die Autonomie-Substanz preiszugeben und - sofern dies die ultima ratio wäre - der Verzicht auf Weiterführung der Schulen der substantiellen Kompromittierung vorgezogen würde. Bei der Behandlung dieser Frage kann leicht vergessen werden, dass bei alle dem immer auch die berufliche und private Existenz der Akteure auf dem Spiel stand und der psychologische Faktor der Angst eine wesentliche Rolle spielen konnte; ein Faktor, der, obwohl in seiner Bedeutung schwer einzuschätzen, dennoch nicht unterschlagen werden darf, wie dies leicht geschieht.

Weitere Fragen sind: wo lagen die Schwerpunkte bei der Verteidigung jener Grenze und wo war man eher bereit, Kompromisse noch zu akzeptieren, also die Frage nach der subjektiven Gewichtung der Autonomiemerkmale. So könnte man sich denken, dass eher Eingriffe in die freie Schülerwahl hingenommen würden, als solche in die Lehrplanfreiheit, dass staatliche Übergriffe auf die freie Kollegenwahl „akzeptabler“ waren, als solche in die spezifische Methodik des Unterrichts.

Aus dieser Fragestellung ergibt sich logisch die andere nach den *autonomiestabilisierenden* Faktoren. Welche Motive erwiesen sich – wenn denn der Versuch zur Verteidigung gemacht wurde - als die tragfähigen bei der Verteidigung der Schulen gegenüber den staatlichen Ansprüchen? Kann hier gegebenenfalls eine Gewichtung sichtbar gemacht werden?

Nicht uninteressant ist weiterhin eine Frage, die gestellt werden kann, ohne jedoch Aussicht auf eine eindeutige Antwort zu versprechen. Wäre ein autonomisiertes Schulsystem vielleicht insgesamt ein demokratiestabilisierender Faktor gewesen? Und zukunftsbezogen: könnte Vielfalt und Staatsunabhängigkeit im Schulwesen neben dem Faktor Kulturhoheit

der Länder nicht nur ein Hindernis für Instrumentalisierung durch politische Macht allgemein, sondern auch für eine Vereinnahmung durch totalitäre Machtbestrebungen sein?

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert eine verhältnismäßig ausführliche Darstellung der Geschichte der Waldorfschulen in der Zeit von 1933 bis 1941 (Jahr der Schließung der letzten Waldorfschule). Dies erscheint mir dadurch gerechtfertigt, dass gerade diese Zeit einen Blick auf die Belastbarkeit von Schulen mit ausgeprägtem Autonomie-Anspruch ermöglichen. Eine Prüfung freilich, der das staatliche Schulsystem nicht ausgesetzt war, indem es gerade durch seinen Status als staatliches von vorneherein zu weitgehender Kooperation veranlagt oder gezwungen war¹⁰⁴⁹.

Dabei werden weniger die Aktivitäten der Schulen auf den verschiedenen Verhandlungsebenen im Vordergrund stehen, als vielmehr die oben genannten Fragen. Die Ausführlichkeit der Darstellung ist hier auch deshalb notwendig, da bislang keine Arbeit hierzu vorliegt und weil sich gerade in der Auseinandersetzung mit dem totalitären NS-Regime einige Stärken und Schwächen der autonomen Schulorganisation besonders deutlich zeigen. Dabei soll nicht verkannt werden, dass die äußere Bedrohung auch eine stärkende, stabilisierende Wirkung durch einen Solidarisierungseffekt gehabt haben könnte. Die Betrachtung der Entwicklung der Waldorfschulen unter Demokratie-Bedingungen nach dem Krieg wird zeigen, ob dieser Effekt eine nennenswerte Rolle spielte. Im übrigen kann der Vergleich mit anderen Schulen in ähnlicher Lage, für den hier Material erarbeitet wurde, darüber ebenfalls einige Erkenntnisse abwerfen.

Eine Anmerkung muss angefügt werden. Viele der hier angeführten Aktivitäten haben mit der eigentlich pädagogischen Tätigkeit der Lehrer nichts zu tun. Einesteils waren es die aus dem Selbstverständnis der Schulen hervorgehenden "normalen" Selbstverwaltungstätigkeiten, mit denen man auch vor der NS-Zeit befasst war. Zu einem großen Teil aber kamen nun Themen und Arbeiten hinzu, die nur in einem solchen System für eine autonome Schule anfallen konnten. Wenn diese hier im Vordergrund stehen, so muss bedacht werden, dass neben all dem pädagogische Arbeit geleistet, Unterricht vorbereitet und gegeben, Feste gefeiert, kurz Schule gehalten wurde. Das pädagogische Engagement der Lehrer wurde, wie gezeigt werden wird, selbst von den nationalsozialistischen Gegnern anerkennend vermerkt.

¹⁰⁴⁹ Es gab bei den Waldorflehrern beispielsweise keine irgendwie vergleichbare „Umschulung der Lehrerschaft“, wie sie schon von EILERS² 1971 beschrieben wurde. Die spezielle Ausbildung der Lehrer für die Waldorfschulen erfolgte nach wie vor in einer Waldorfschule selbst bzw. in dem Stuttgarter Lehrerseminar. Sie setzte aber eine staatliche Ausbildung voraus. S. Teil II.

1.2. Zur Literaturlage

Die Literatur zur Geschichte der Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus ist erstaunlich mager. Von Seiten der Schulbewegung selbst gab es lange Zeit keine wirkliche Auseinandersetzung mit dem Thema¹⁰⁵⁰. Damit ordnet sich diese Tatsache in das auch in der Erziehungswissenschaft immer wieder konstatierte Phänomen ein, dass nach dem Kriege die Auseinandersetzung in der deutschen Bildungs- und Erziehungsgeschichte mit der NS-Vergangenheit jahrelang so gut wie nicht, dann zögernd und schließlich in Bezug auf das Thema „Schule“ ab den siebziger Jahren erst wirklich einsetzte.¹⁰⁵¹

Für die Waldorfschulen als autonome Schulen bedeutet dies – systematisch gesehen – ein Defizit an Selbstreflexion, insofern die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte im politisch-sozialen Kontext und nicht nur etwa die Reflexion gegenwärtiger Erfolge und Anstrengungen auf pädagogischem Felde oder der Leistungen in Wiederaufbau und Ausweitung ein integrierender Bestandteil selbstreflektiver Vergewisserung des eigenen Status wäre. Allerdings wird man einräumen müssen, dass das Geschäft der Selbstreflexion und des praktischen Handelns nicht notwendig ineinander greifen *müssen*, ja dass gerade in den ersten Jahre nach dem Krieg die Belastungen der Praxis, von Wiederaufbau und

¹⁰⁵⁰ beispielsweise war 1960 ein ganzes Heft der "Erziehungskunst" der Hannoveraner Schule und ihrer Geschichte gewidmet (H. 2/3); darin findet sich kein Wort zu der Problematik, mit der diese Schule in der NS-Zeit ihren Erhalt zu erreichen suchte. 1977 in *50 Jahre Freie Waldorfschule Hannover*. (verschiedene Autoren), *Erziehungskunst* H. 9, findet sich ein kleiner Hinweis auf die Problematik in der Formulierung "Immer neue Bestimmungen mussten besprochen werden, wir mussten versuchen, uns zwischen ihnen hindurchzuschlängeln. Trotzdem hielten wir an der inneren Verpflichtung gegenüber der Pädagogik Rudolf Steiners fest." (Dr. Hildegard Gerbert-Staedtke, S. 442).

¹⁰⁵¹ Vgl. WOLFGANG KEIM *Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht von Wolfgang Keim*. Beiheft 1990 zur „Erwachsenenbildung in Österreich“. Hier auch eine reichhaltige kritische Literaturübersicht. S. 29-37. S. auch die Beiträge von KEIM in: WOLFGANG KEIM (Hrsg.) *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a.M. u.a., ²1990. Keim führt sogar Fälle an, in denen Lehrer Anfeindungen und beruflichen Nachteilen wegen ihrer Aufarbeitung der NS-Vergangenheit ihrer Schule ausgesetzt waren (noch in den 80er Jahren!). S. 8. In: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994 Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Jürgen Baumert u.a.; Leschinsky) (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe) wird lapidar konstatiert: "Das Ende der Ära Adenauer markiert den Beginn der Ablösung der alten politischen und gesellschaftlichen Führungsgruppen, die durch die Weimarer Republik geprägt waren und das Hitler-Reich überwiegend mitgetragen, in wenigen Fällen bekämpft hatten. Schrittweise rückten Generationen nach, für die die Vorkriegs- und allmählich auch die Kriegszeit nur noch Jugenderinnerungen waren... Das politische Klima der Bundesrepublik änderte sich damit spürbar: Erstens wurde allmählich der Weg frei für eine Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit, was wegen der starken Verstrickung der älteren Generation zuvor nur ansatzweise möglich gewesen war." (S. 32). S. auch CHRISTA BERG/SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.) „*Du bist nichts, Dein Volk ist alles*“. *Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim 1991. WOLFGANG KEIM *Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spiegel neuerer Untersuchungen* gibt in einer Literaturübersicht

Erweiterung nach etwa sieben Jahren der Schließung im Vordergrund standen und wenig Raum für eine rückblickende kritische Aufarbeitung der eigenen Geschichte gewährten. So war es nicht nur ein „Mythos“ von der Distanz zur Ideologie des Nationalsozialismus und der Bedrohung durch dessen politische Macht, der gleichsam als unreflektierte Basis für den ungehinderten Aufbauwillen fungierte oder gar bewusst Defizite im Verhalten, eigenes Versagen zudecken sollte. Vielmehr sind hier die psychologische Notwendigkeit, Kräfte aus einer positiv gesehenen Vergangenheit zu mobilisieren und der Mangel an zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen einzurechnen¹⁰⁵². Denn das Geschäft der Selbstreflexion bedarf, wie Luhmann einräumt, dieser Ressourcen.¹⁰⁵³ Überdies waren es gerade die Exponenten einer klaren, kritischen Position der Waldorfschulen in der NS-Zeit, die nun eine führende Rolle in der Schulbewegung spielten.¹⁰⁵⁴ Hinzu kommt die bedeutende Expansion der Waldorfschulen, die ganz andere Probleme der Neuorientierung als „Schulbewegung“ aufwarf und für ihre Bewältigung die Kräfte in Anspruch nahm.

Für die Waldorfschulen gilt, dass erst als ACHIM LESCHINSKY 1983 einen Aufsatz zu dem Thema *Waldorfschulen im Nationalsozialismus* veröffentlichte¹⁰⁵⁵, der Prozess der Reflexion über die NS-Zeit und das Verhalten der Schulen gegenüber Staat, Partei und NS-Ideologie in Gang kam. Man reagierte darauf mit einer gegenüber Leschinsky kritischen zweiteiligen Folge in der „*Erziehungskunst*“ (LEBER/LEIST 1983)¹⁰⁵⁶. Beide Artikel beruhten auf bis dahin z.T. nicht veröffentlichtem Archivmaterial. Dies gilt in besonderem Maße für die 1999, also 16 Jahre später, veröffentlichte Arbeit von UWE WERNER *Anthroposophen im Nationalsozialismus*¹⁰⁵⁷, die das Thema Waldorfschulen ausführlich einbezieht und die bislang fundierteste Arbeit dazu darstellt¹⁰⁵⁸. WERNER erschloss nicht nur die in staatlichen Archiven noch vorhandenen Dokumente in großem Umfang, sondern auch das im Archiv

den Gang der Forschung zu dem Thema wieder und untermauert die oben angeführte Tatsache. In: *ZfP* Nr. 1, 1988, S. 109-130.

¹⁰⁵² Für diese Haltung charakteristisch sind die Ausführungen von ERNST WEIBERT *Von den Motiven und Lebensphasen der Schulbewegung. Ein skizzenhafter Überblick*. In: *Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschule. 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners. Festschrift der "Erziehungskunst"*, H. 8/9 1969, S. 315-327.

¹⁰⁵³ LUHMANN/SCHORR 1988 (1979), S. 9: „*Reflexion* ist ... ein Sonderfall von Selbstreferenz, der besondere Ressourcen, vielleicht besondere Spezialisten erfordert und nur gelegentlich aktualisiert wird.“

¹⁰⁵⁴ Hierzu gehören Ernst Weißert, ehemals Lehrer der Berliner Schule, welche die Selbstschließung als erste Schule durchführte. Weißert wie auch Erich Weismann (Gründer der Reutlinger Schule), Lotte Ahr (Lehrerin an der Stuttgarter Schule) wurden von der Gestapo für kurze Zeit inhaftiert. Weißert wurde später erster Vorsitzender des Bundes der Freien Waldorfschulen.

¹⁰⁵⁵ In: *Neue Sammlung*, 23, (1983) 3, S. 255-278.

¹⁰⁵⁶ STEFAN LEBER/MANFRED LEIST *Waldorfschule im „Dritten Reich“*, in: *Erziehungskunst*, H. 6, 1983, S. 341-351 und H. 7/8, 1983, S. 409-418.

¹⁰⁵⁷ UWE WERNER *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945)*. München 1999.

¹⁰⁵⁸ Zu erwähnen ist weiter die in der Hautsache auf LESCHINSKY und DEUCHERT gestützte Dissertation von ANGELIKA BURTSCHER *Die historische Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland*. Innsbruck 1985, die zwar materialreich, doch wenig kritisch die Zeit von 1933-1941 behandelt.

der Freien Waldorfschulen noch weitgehend unbearbeitete Material. LESCHINSKYS und WERNERS Darstellungen zeichnen insbesondere die Geschichte der Verhandlungen mit den NS-Insitutionen minutiös nach, wobei WERNER einen bislang bestehenden Mangel behebt, indem er die Entwicklung der inneren Verhältnisse der Schulen berücksichtigt und eine wesentlich breitere Quellenbasis erschlossen hat. Hier kann für den Aspekt der Verhandlungen auf diese Arbeiten verwiesen werden. Weitere Veröffentlichungen zu dem Thema finden sich in den Beiträgen von NORBERT DEUCHERT (1984, 1986, 1987)¹⁰⁵⁹. Diese in einem publizistischen Organ des Bundes der Freien Waldorfschulen veröffentlichten Beiträge erschließen erstmalig einen Teil des Archivmaterials des Bundes der Freien Waldorfschulen, weisen aber insgesamt einen apologetischen Charakter auf - auch was die Auswahl der veröffentlichten Dokumente betrifft - und bedürfen insoweit der Ergänzung. Erstmals wurde eine Sammlung von Dokumenten aus der NS-Zeit von ARFST WAGNER (Waldorflehrer) in den Jahren ab 1991 – vorgelegt, die Problematisches nicht umgeht.¹⁰⁶⁰

Die Dissertation von ANGELIKA BURTSCHER, *Die historische Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland*.¹⁰⁶¹ aus dem Jahre 1985 ist zu erwähnen. Sie fußt vorwiegend auf Darstellungen aus dem Waldorfbereich, nicht auf eigenem Quellenstudium. Daher spiegelt sie im wesentlichen unkritisch die dort formulierte Sicht wider, wenngleich sie Leschinskys Arbeit einbezogen hat.

In der Zeitschrift "Erziehungskunst", der wichtigsten Zeitschrift der deutschen Waldorfschulbewegung, erschien 1989 ein weiterer Aufsatz von GEORG KNIEBE zu dem Thema unter dem Titel *Bewährungsprobe in der Praxis. Die Waldorfschulen von ihrer Begründung bis zu ihrem Verbot im Dritten Reich*.¹⁰⁶² Kniebe spricht von "der Versuchung, sich anzupassen"¹⁰⁶³, der einzelne Vertreter des Bundes der Waldorfschulen "bis zu einem

¹⁰⁵⁹ NORBERT DEUCHERT *Zur Geschichte der Waldorfschule 1933-1940*, in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent 1984, S. 70-82; und *Waldorfschule und Staat 1919-1938 Teil II – Der Kampf um die Waldorfschule im Nationalsozialismus*, in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent 1987, S. 94-114. Deuchert zeichnet die Linien der Verhandlungen mit sehr viel Quellenmaterial unterlegt nach; er spricht von einer „Wanderung auf schmalem Grate“ (1987, S. 97), wobei er auf innere Auseinandersetzungen in und zwischen den Schulen hinweist. Allerdings behauptet er generell, dass bei dem Bemühen um die Erhaltung eines pädagogischen Raumes auch dort, wo politische Verhältnisse als gegeben genommen wurden und man nur aus der Situation das Beste habe herausholen wollen, „selbstverständlich die Divergenz zum Gehalt der „nationalsozialistischen Weltanschauung“ bewusst blieb...“ (1987, S. 109). Diese Einschätzung wurde von Leschinsky partiell bestritten, sie wich auch bei WERNER (1999) einer differenzierteren Betrachtung.

¹⁰⁶⁰ ARFST WAGNER: *Beiträge zur Dreigliederung des sozialen Organismus. NS-Dokumentation*. 5 Bde. Kooperative Dürnau, 1991-1993. Bd. 2 enthält „*Dokumente und Briefe zur Geschichte der Anthroposophischen Bewegung und Gesellschaft in der Zeit des Nationalsozialismus*. 2. Band – *Waldorfschulen*“.

¹⁰⁶¹ Innsbruck 1985

¹⁰⁶² GEORG KNIEBE, in: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, 1989, S. 668-683.

¹⁰⁶³ KNIEBE 1989, S. 681.

gewissen Grade" erlegen seien. Andere hätten lieber die Schule aufgeben wollen, als geistige Kompromisse zu schließen. Ersteren müsse man zugute halten, "dass sie so immerhin noch etwas für die Kinder tun" konnten. Einer moralischen Bewertung enthält sich Kniebe und stellt die Frage: "Wie wir Nachgeborenen uns verhalten hätten: wer will es sagen?" Eine eingehendere Untersuchung auf der Grundlage von Quellen fehlt. Immerhin enthält der Aufsatz Bemerkungen, die zeigen, dass man die Augen nicht mehr verschließt vor einer problematischen Seite der historischen Wirklichkeit. Allerdings werden auch keine Konsequenzen daraus gezogen. Kniebe weist auch auf die von mir hervorgehobene Schwierigkeit hin, dass gerade in der Zeit äußerer Herausforderungen tragende Kräfte wegen inneranthroposophischer Querelen die Stuttgarter Schule verlassen mussten, die damit eine bedeutende Schwächung erfuhr.¹⁰⁶⁴

Im übrigen gibt es eine Reihe von Erinnerungen einzelner Beteiligten, die, wesentlich früher erschienen, alle positiven und problematischen Merkmale der Memoirenliteratur aufweisen. Mit Ausnahmen tragen sie apologetischen Charakter oder übergehen die Zeit mit Schweigen. Gleiches gilt für die über einige Akteure verfassten Biographien.¹⁰⁶⁵

Für Berichte ehemaliger Schüler gilt, was TENORTH in seiner subtilen Erörterung über „Grenzen der Indoktrination“ (TENORTH, 1995)¹⁰⁶⁶ kritisch über Erinnerungen von

¹⁰⁶⁴ KNIEBE 1989, S. 682.

¹⁰⁶⁵ FRITZ GRAF VON BOTHMER *Die Biographie mit Selbstzeugnissen*. Stuttgart 1997; enthält nur Hinweise auf die Konflikte zwischen den Schulen im Bund der Waldorfschulen, keine inhaltlichen Angaben; HERBERT HAHN *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart 1969, endet vor der NS-Zeit (Hahn war Mitglied des Stuttgarter Kollegiums, in der NS-Zeit teilweise Lehrer in der Schule den Haag). ELISABETH KLEIN *Begegnungen. Mitteilenswertes aus meinem Leben*. Freiburg i.Br. 1978 ist zwar informativ in Bezug auf ihre Verhandlungen mit NS-Vertretern, jedoch weder in Details zuverlässig noch objektiv in der Beurteilung der eigenen Einstellung, eher apologetisch; ERNST LEHRS *Gelebte Erwartung*. Stuttgart 1979 enthält nichts zu der NS-Zeit (Lehrs war Jude und Mitglied des Stuttgarter Kollegiums; er hätte über die Thematik Juden im Waldorfkollegium kompetent berichten können); RENÉ MAIKOWSKI (einer der Hauptakteure in der NS-Zeit) *Schicksalswege auf der Suche nach dem lebendigen Geist*. Freiburg i.Br. 1980, kommt über oberflächliche Charakterisierungen von NS-Größen und das Bemühen, die eigenen Handlungen in ein positives Licht zu stellen, nicht hinaus; die Einschätzung des Charakters des NS-Staates scheint immer schon klar gewesen zu sein; HEINZ MÜLLER *Spuren auf dem Weg. Erinnerungen*. Stuttgart 1976, spart die NS-Zeit aus; JOHANNES KONRAD SANDKÜHLER *Wirken durch Worte und Klänge. Autobiographie eines Waldorfllehrers*. Stuttgart 1986, gibt auf zwei drei Seiten nichts Wesentliches aus jener Zeit wieder, kein Hinweis etwa auf Debatten im Stuttgarter Kollegium, dem er angehörte; Bei Sandkühler findet sich nur eine kleine Passage, die etwas Aufschluss geben kann über das, was damals in dem Stuttgarter Kollegium vorging: "wir waren einstimmig der Meinung im Kollegium, dass es nicht richtig wäre, wenn wir selbst die Schließung vorwegnahmen, ohne auf eine Aktion von Seiten der Partei zu warten. Obwohl die Regierung Mergenthaler uns zu verstehen gab, dass die Waldorfpädagogik nicht in den Lebensplan der Partei passte, ließ sie uns zunächst genügend pädagogische Freiheit." (S. 265). Diese Aussage würde meine Ansicht stützen, dass im Binnenraum der Schulen pädagogisch noch verantwortbar unterrichtet werden konnte und daher eine Selbstschließung für einige Schulen nicht in Frage kam; GUSTAV SPIEGEL: *Autobiographische Erinnerungen*, O.J.; TAUTZ *Walter Johannes Stein. Eine Biographie*. Dornach (CH) 1989, spart die Problematik aus; ERNST UEHLI *Leben und Gestaltung im Dienste eines neuen Welt- und Menschenbildes*. Stuttgart 1975, Mitglied des Stuttgarter Kollegiums, blendet die NS-Zeit aus.

¹⁰⁶⁶ in: PETER DREWEK u.a. (Hrsg.) *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag*. Weinheim 1995, S. 335-350.

Schriftstellern über ihre NS-Schulzeit gezeigt hat, dass sie bei aller historiographischen Bedeutung dennoch äußerst vorsichtig zu nutzen sind, da in der erinnernden Rückschau beispielsweise ideologie-unabhängiges Lehrerverhalten eine größere Rolle spielen kann als die erlebte Vermittlung von NS-Inhalten, ferner auch Varianzen in der individuellen Schulgestalt eine Rolle spielen können. Dies verhält sich kaum anders mit Erinnerungen ehemaliger Waldorfschüler¹⁰⁶⁷. Bislang ist allerdings in dieser Richtung wenig Material gesammelt worden. Das Wenige findet sich in Gedenkheften und Beiträgen in der „*Erziehungskunst*“. Hier kamen kritische Stimmen nicht zu Wort, wobei nicht zu entscheiden ist, ob es solche schlicht nicht gibt oder ob eine Selektion allein durch die Anlässe und das Publikationsorgan gegeben ist¹⁰⁶⁸.

Ich werde mich hier vor allem auf Material aus dem Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen sowie Protokolle der Vorstandssitzungen des Stuttgarter Waldorfschulvereins (Archiv am Goetheanum) stützen und im übrigen die genannten Werke beziehen. Thematisch kann es sich nicht um eine historische Arbeit über die allgemeine Geschichte der Waldorfschulen in dieser Zeit handeln, sondern um eine Darstellung der Fakten, die zur Beantwortung der oben angeführten Fragen notwendig sind.

1.3. Überlegungen zur Interpretation der Fakten

Die Machtusurpation durch die Nationalsozialisten hätte drei mögliche Reaktionen bei den Waldorfschulen auslösen können:

1. hätte man mit fliegenden Fahnen überlaufen können, falls man in der Ideologie des Nationalsozialismus die Erfüllung eigener weltanschaulicher oder pädagogischer Sehnsüchte erkannt hätte;
2. hätte man sich schon 1933 aus weltanschaulichen Gründen und angesichts der früh sichtbaren totalitären Tendenzen entschieden gegen Ideologie und Politik der Nationalsozialisten stellen können;

¹⁰⁶⁷ So liegt mir ein mündlicher Bericht über die Erlebnisse in der Dresdner Schule über drei Jahre Schulzeit von Klasse 2 bis 4 vor, die geprägt sind von dem Erlebnis einzelner bewunderter Lehrer und so in der Erinnerung als „schöne Schulzeit“ verblieben (mündliche Mitteilung an WMG von Th. G.); s. auch die Berichte ehemaliger Schüler in *Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*. Gerlingen 1980.

¹⁰⁶⁸ Solche Erinnerungen erschienen beispielsweise für die Breslauer Schule in: *Erziehungskunst* 1980, H. 5; für Dresden erschien eine eigene Publikation: „*Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*“, Redaktion: Gudrun Achtnich und Rosemarie Wermbter. Gerlingen Oktober 1980.

3. wäre die Möglichkeit zu sehen, dass man sich in *politicis* zurückhielte und zu keinerlei Stellungnahme bereit gewesen wäre.

Aus den vorliegenden Akten ist unzweifelhaft der Schluss zu ziehen, dass weder die erste, noch die zweite Möglichkeit in Frage kamen. LESCHINSKY, dessen Arbeit zusammen mit der wesentlich umfangreicher recherchierten von WERNER die einzigen wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden zu dieser Frage sind, kommen ebenfalls der Sache nach zu diesem Schluss. Weder führte eine eventuelle Nähe zu nationalsozialistischem Gedankengut zu einer Identifikation mit dem neuen System, noch setzte man sich entschieden ab. Während die erste und zweite der Möglichkeiten zunächst keiner weiteren Begründung bedürfen, da für eindeutige Bekenntnisse zur nationalsozialistischen Ideologie keinerlei Dokumente vorliegen und eine entschiedene Opposition ebenfalls nicht auszumachen ist, bedarf die dritte einer genaueren Analyse. Dieser wende ich mich zu.

Die Frage, warum weder entschiedener Widerstand noch Zustimmung auf den ersten Blick erkennbar sind, kann unterschiedlich beantwortet werden. Es wäre möglich, dass eine Mischung von Gemeinsamkeiten und Differenzen, also eine ambivalente Haltung vorläge. Zu dieser These tendiert LESCHINSKY. Eine andere Begründung läge vor, wenn sich erweisen ließe, dass eine gewollte politische Abstinenz und/oder eine Fehleinschätzung des Nationalsozialismus Motiv für die fehlende Auseinandersetzung wäre. Eine dritte Möglichkeit ergibt sich aus der Analyse der Adressaten, an die der Großteil der Dokumente gerichtet war. Gewollte politische Abstinenz könnte wiederum in zweierlei Weise begründet sein: durch eine prinzipielle Ablehnung politischer Stellungnahme aus weltanschaulichen Gründen und/oder, weil eine entschieden pädagogische Orientierung eine apolitische Haltung für die Vertreter der Waldorfpädagogik forderte. Letztere These versuchen LEBER/LEIST in ihrer kritischen Stellungnahme zu LESCHINSKY zu erhärten. Darüber hinaus muss die Interpretation der vorliegenden Dokumente prüfen, inwiefern es sich bei den vorliegenden Äußerungen um Schutzverhalten handelt, was LEBER/LEIST ebenfalls annehmen und ebenso WERNERS Interpretation bestimmt. Die Entscheidung hierüber ist, wie gesagt, eine Frage der Interpretation. Es sei hier schon vermerkt, dass eine schlüssige Begründung in beide Interpretationsrichtungen äußerst schwierig ist, da Rückschlüsse auf die innere Haltung der Beteiligten immer Mutmaßungen bleiben müssen, sofern nicht Zeugnisse über Aussagen, Tagebuchnotizen o.ä. vorliegen und ausgewertet werden können¹⁰⁶⁹. Meiner Einschätzung nach kann hier nur von Wahrscheinlichkeiten die Rede

¹⁰⁶⁹ Dieser Problematik unterliegen alle aus jener Epoche überlieferten Dokumente. S. hierzu HORN 1996, S. 17-18.

sein. Ein bisher übersehenes Moment ist das erwähnte der Angst oder Sorge, sowohl in Bezug auf die persönliche als auch die Schulexistenz. Das Schreiben eines Vertreters der Berliner Schule – Herbert Schiele - im Juni 1933 zeigt den Doppelaspekt von Sorge und illusionärer Hoffnung, der die Aktionen der Waldorfschulen prägte¹⁰⁷⁰. Schiele hatte eine Versammlung der deutschen Lehrerverbände in Magdeburg besucht. Er berichtet, dort seien diese kollektiv dem NSLB beigetreten, einzelne Personen hätten ihren Beitritt durch Unterschrift bekundet. Der Druck, der auf die Tagungsteilnehmer ausgeübt wurde, war enorm und mit einem Täuschungsmanöver verbunden¹⁰⁷¹. Es ist nicht verwunderlich, wenn der Vertreter Stuttgarts besorgt schreibt: „Falls nun von uns niemand da war zur Unterschrift, würden wir bei dieser ausdrücklichen Bejahung nicht erscheinen.“ Die anschließende Frage „Wie denken Sie darüber...“ drückt die Besorgnis aus, man könnte etwas für die Existenzmöglichkeit im „neuen Staat“ Wichtiges versäumt haben.

Weiter berichtet Schiele von Vorträgen eines Schweizer Anthroposophen (Roman Boos) in Berlin (WERNER 1999, S. 51ff). Die Aufnahme des Vortrages „*Dr. Steiner während der Zeit des Weltkrieges*“ habe gezeigt, „dass der Zeitpunkt günstig ist, jetzt mit Informationen an die maßgebenden Stellen hier in Berlin heranzugehen. Wir mussten den Eindruck gewinnen, dass jetzt noch Möglichkeiten da sind, dort für Anregungen und Wünsche Gehör zu finden.“

Damit wird klar, dass die vorliegende Tatsache einer fehlenden Opposition gegen das NS-Regime und später auftretende Anpassungsgesten nicht automatisch die Berechtigung der Diagnose einer ideologisch ambivalenten Haltung ergeben. Jedenfalls sind die aufgeführten

¹⁰⁷⁰ Herbert Schiele, Berlin, an Christoph Boy, am 13.6.33, ABWS 4.2.045. Diese Sorge bestimmt auch das Drängen der Dresdner Schule gegenüber der Stuttgarter, etwas zu unternehmen, denn (Schreiben vom 16.6.33, ABWS 4.2.048; die Dresdener drängen darauf, dass ein Vertreter des Bundes nach Berlin gehe, dort Kontakt mit den „obersten massgebenden Stellen“ aufzunehmen. „Wir brauchen eine entschiedene Reichsanerkennung, die alle Fragen restlos klärt.“ Man werde schon bedrängt wegen dem Status als Einheitsschule, Lehrer sollen ab Kl. 5 Akademiker sein, das „Doppelverdienertum“ ist ein Problem. Für Ostern werde der obligatorische Wehrsport als Pflicht erwartet; ein Lehrer (Leupold) werde darin ausgebildet; In Magdeburg „ist die Einheit der deutschen Lehrerschaft vollzogen worden. Wir müssen wissen, wie wir darin eingegliedert sind.“

¹⁰⁷¹ EILERS²1971, S. 78, berichtet über diese zweite derartige Tagung: Eine zweite Tagung fand in Magdeburg statt am 8. Juni 33; „Die Verbände wurden in einer längeren Rede Schemms aufgefordert, „dem Volksführer Adolf Hitler den Dank auszusprechen durch die Urkunde, die wir in der nachfolgenden Pause unterzeichnen werden“. Diese als Begrüßungstelegramm an Hitler bezeichnete und den Verbandsvorsitzenden auch bei der Unterschrift nicht offen vorgewiesene Urkunde hatte folgenden Wortlaut:

„Die unterzeichneten Lehrerverbände erklären, nachdem mehr als die Hälfte der deutschen Erzieher dem NSLB als Einzelmitglieder beigetreten sind, folgendes:

1. Die durch Unterschrift und Stempel ihrer Vorstände ausgewiesenen Verbände treten als rechtsfähige Körperschaften der deutschen Gesamterzieherorganisation korporativ bei...

4. Die Vorstände dieser Verbände treten dem NSLB als Einzelmitglieder bei...“

Eilers resümiert: „Dieses Täuschungsmanöver, das erste aus einer langen Reihe ähnlicher Praktiken, die die pseudolegale Herrschaftstechnik des Nationalsozialismus kennzeichnet, hatte vollen Erfolg: 44 Verbände traten auf diese Weise der „Deutschen Erziehergemeinschaft“ bei.“ S. 78.

Möglichkeiten *alle* in Erwägung zu ziehen, was LESCHINSKY unterlässt. Im übrigen unterschätzt Leschinsky die Bedeutung des weltanschaulichen Gegensatzes aus der Sicht der NS-Stellen, der immer wieder als der eigentliche Grund für die Abbau- und Schließungsabsichten angeführt wird. Die unkritische Identifikation von politisch bedingter Anpassungsrhetorik in den Verhandlungen, der Aussagen in der Korrespondenz mit einflussreichen NS-Stellen mit der inneren Einstellung der Autoren ist ein wesentlicher Mangel der Darstellung von Leschinsky. Die von ihm behauptete „antiindividualistische Orientierung“ (LESCHINSKY 1983, S. 270) etwa ist nur aus Dokumenten erschlossen, die eindeutig nach außen (Behörden etc.) gerichtet und auf entsprechende Wirkung abzielenden Dokumenten entnommen sind. Die allein auf dieser Quellenbasis entwickelten Einschätzungen über Nähe und Differenzen zwischen NS-Ideologie und Waldorfpädagogik sind damit – vorsichtig ausgedrückt - nicht gesichert.

Zunächst seien die Außenbedingungen, soweit sie die Existenz der Waldorfschulen berührten, zusammenfassend dargestellt. Die wesentlichen Umweltbeziehungen sind: die Beziehung zur Anthroposophischen Gesellschaft, zu den Privatschulen, der nationalsozialistischen Schulorganisation NSLB, zu den lokalen Schulbehörden, den Kommunen, schließlich zu den höheren Behörden und Parteistellen. Fast alle diese Beziehungen erwiesen sich für die Waldorfschulen als schwere Belastung oder Bedrohung. In einem weiteren Schritt werden dann die Reaktionen, insofern sie die innere Organisation der Waldorfschulen tangierten und veränderten, darzustellen sein. Zu den Binnenbeziehungen gehört das Verhältnis zwischen Kollegium und Schulverein, Elternschaft, Schülern und die innerkollegialen Beziehungen.

Um einerseits einen Eindruck davon zu vermitteln, wie schwierig es war, eine klare innere Haltung zu entwickeln und andererseits zu zeigen, dass es, wenn auch spät, Zeugnisse einer Gewissensprüfung und Reflexion des Vergangenen gegeben hat, sei hier aus einer Darstellung einer Lehrerin der damaligen Berliner Schule aus dem Jahre 1980 zitiert¹⁰⁷²:

"Es war - so konnte man spüren - eine Zeit der Prüfungen: Kannst du den Schein der äußeren Geschehnisse durchschauen? So lautete die erste Prüfung. Sie wurde wohl allgemein bestanden. Es war deutlich, dass aus den schlichten Instinkten des Volkes keine klärenden oder helfenden Impulse kommen konnten. Eine alles überlagernde Täuschung aus wirklich bösen Kräften heraus war am Werke und griff in die Geschichte dieses Jahrhunderts ein.

¹⁰⁷² LOLA JAERSCHKY, *Aus der Zeit des Nationalsozialismus*. In: *Erziehungskunst* 1980, H. 5, S. 290-292.

Die zweite Prüfung betraf das Handeln. Durch intensiven Einsatz wurden - besonders seit 1935 - drohende Verbote der Waldorfschule aufgehoben, schon ergangene wurden zeitweilig wieder aufgehoben. Schwer war es für die Beteiligten, hier die rechten Entscheidungen zu finden. Da waren die vielen langen Konferenzen anlässlich jeder neuen Verordnung. Musste sie durchgeführt werden? Was geschah bei Ablehnung? Wie war aufzufangen, auszugleichen, was da verlangt wurde? Es wurde unumgänglich, dass die Lehrer in den NS-Lehrerbund eintraten. Man musste mit den älteren Schülern an den verordneten Aufmärschen teilnehmen. Man musste in Anwesenheit der ganzen Schule zu Beginn und Ende des Schuljahres die Fahne hissen. Man musste die Radioübertragungen bestimmter Reden anhören und die verordneten Feiern mitmachen. Man musste seine wahre Meinung verschweigen und schlagfertig in tarnenden Äußerungen sein. Man litt darunter, aber man nahm es auf sich, weil es nicht anders ging, wenn man existieren wollte. So lud man Schuld auf sich, um des hohen Zweckes willen. Es gab die Möglichkeit, das Schuldbewusstsein zu verdrängen, etliche aber trugen die Schuld bewusst, als schmerzenden, weckenden Stachel. Es war ja nicht gleichgültig, *wie* man das Unvermeidliche tat. Man konnte es verlegen, forsch oder mit verbalisiertem Galgenhumor ablaufen lassen. Man konnte Worte und Symbole, die gebraucht wurden, umdeuten und den eigenen Sinn hinein verstecken. Man konnte aber auch die ganze Unwahrhaftigkeit eingestehen und das Böse, "den Vater aller Täuschung", als mächtigen Gegner erleben. Als der Hitlergruß eingeführt wurde, vor und nach jeder Unterrichtsstunde - notabene jeder, auch Eurythmie- oder Religionsstunde - hob man den Arm in dem Bewusstsein "Memento mori", der Untergang steht bevor.

Auch Gedanken - Wahrheit und Lüge - sind wirkende Kräfte. Wie weit durfte man gehen in der äußeren Anpassung? ... 1938 wurde von den Lehrern das "Gelöbnis unverbrüchlicher Treue", schriftlich bestätigt, verlangt. Sie mussten einzeln auf das Staatsoberhaupt vereidigt werden. Das Kollegium der Berliner Schule erlebte: Wer diesen Eid leistet, kann nicht zugleich Waldorflehrer sein. Jener Macht Treue zu geloben, die man als böse erkannt hatte, das war unvereinbar mit dem Lehrauftrag der Rudolf-Steiner-Schule. So schloss das Kollegium die Schule selbst." (Lola Jaerschky hatte dann einige Zeit in Haft verbracht).

2. Die Ausgangssituation

Im Januar 1933 gab es acht Waldorfschulen mit etwa 3200 Schülern.¹⁰⁷³ Die Stellung der Schulen kann, wie im vorigen Kapitel ausgeführt, als autonom bezeichnet werden. Die behördlichen Einschränkungen bezogen sich vor allem auf die freie Lehrerwahl. Hier waren schon Kompromisse gemacht worden: es durften nur staatlich geprüfte Lehrkräfte eingestellt werden, bzw. die Schulaufsicht behielt sich die Einzelfallprüfung und Genehmigung vor. Hinzu kam aus der Weimarer Zeit eine nicht nur formale, in der Praxis jedoch „weiche“ Bedingung, die den Lehrplan berührte: die Unterrichtsergebnisse mussten in der Grundschulphase jeweils in Drei- bis Vierjahresschritten den Leistungsanforderungen in staatlichen Schulen entsprechen. Dies wurde durch entsprechende „Revisionen“ überprüft. Darüber hinaus jedoch gab es für die bestehenden Schulen keine Einschränkungen, weder bezüglich der Lehrplan- und Methodenfreiheit, noch hinsichtlich der freien Schülerwahl oder der Schulorganisation. Die Selbstverwaltung der Waldorfschulen war allenthalben realisiert und offiziell akzeptiert. Dies änderte sich schlagartig mit der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten. Neben den gesetzlich begründeten Eingriffen (Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom April 1933) waren es kleinere und schwererwiegende Eingriffe lokaler Behörden, die den Schulen das Leben schwer machten, Übergriffe auf Grund gesetzlich noch nicht abgesicherter Versuche, das Privatschulwesen abzuschaffen, schließlich der Erfolg des auf Zentralisierung und Uniformierung gerichteten Willens des totalitären Staates, der die Existenz der Waldorfschulen ebenso wie die der Privatschulen des Reiches endlich vernichtete.

Die Geschichte des Kampfes um das Überleben kann in zwei Phasen gegliedert werden. Die erste ist bestimmt durch die Wahrnehmung der drohenden Gefahr und die Suche nach Gewissheit über die nationalsozialistischen Absichten; sie ist gekennzeichnet durch die teilweise erfolgreiche Suche nach Einflussmöglichkeiten; die zweite Phase kann als Phase der Agonie bezeichnet werden. Sie endet mit der Schließung der Schulen. Diese Phasen sind zeitlich nicht klar abgrenzbar; sie durchdringen sich und können so auch als ineinander verschlungene Stränge aufgefasst werden. Dennoch soll unter diesem Vorbehalt diese zeitliche Grobgliederung die Übersicht erleichtern. Für die erste Phase soll der Zeitraum von 1933 bis 1936 ins Auge gefasst, die zweite von 1936 bis 1941 angesetzt werden. Die Begründung für diese Einteilung ergibt sich aus deutlichen Einschnitten: im November 1935

¹⁰⁷³ Zahl der Schüler: WERNER 1999, S. 95.

erfolgte das Verbot der Anthroposophischen Gesellschaft, das die Lehrerschaft der Waldorfschulen unmittelbar tangierte; 1936 kam die Schüleraufnahmesperre für die Stuttgarter Mutterschule, die die Phase der Schließungen einleitete. 1937 schlossen die ersten beiden Schulen (Berlin, Hannover¹⁰⁷⁴) unter dem Druck der Maßnahmen; von da an bis 1941 zieht sich der aussichtslose letzte Kampf der verbleibenden Schulen bis zur Schließung der nach 1939 noch einzig überlebenden (Dresdner) Schule.

Der Aspekt der Außenbeziehungen spiegelt die Anstrengungen und Leistungen im Kampf gegen die Zerstörung der Autonomie der Waldorfschulen von außen.

Hinzu kommt ein zweiter Aspekt. Hierbei geht es um die Frage, wie die Schulen unter dem äußeren Druck die inneren Strukturen, ihre Organisation von Autonomie aufrecht erhielten, welche Veränderungen sie tolerierten und zuließen, welche als harter Kern gesehen und bewahrt wurden. Im Mittelpunkt steht hier nicht nur die Einzelschule sondern auch die Organisation von Gemeinsamkeit der Schulen, der sog. „Bund der Waldorfschulen“. Dieser Innenaspekt ist recht komplex, da nicht nur unterschiedliche Auffassungen über das Verhalten gegenüber dem NS-System innerhalb von Kollegien und zwischen den Einzelschulen auftraten und vermittelt werden mussten, sondern ein Konflikt innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft, der weitere Probleme in und zwischen den Kollegien induzierte.

3. Die Entwicklung bis 1936

3.1. Die Verbindung zur Anthroposophischen Gesellschaft als Problem

Während die Waldorfschulbewegung in den Jahren ihres Aufbaues bis 1933 entscheidend durch die anthroposophische Bewegung getragen war und dieser ihre – noch bescheidene – Ausweitung innerhalb Deutschlands und über dessen Grenzen hinaus zu verdanken hatte, wird in den folgenden Jahren diese Bindung in doppelter Weise zum Problem. Zum einen tragen die inneren Streitigkeiten der anthroposophischen Bewegung zu einer Destabilisierung bei, zu anderen wird diese Verbindung aus der Sicht entscheidender NS-Machthaber zu einem Stigma, das letztlich für die Existenz der Schulen fatal wurde.

¹⁰⁷⁴ Schließung bedeutete genauer: die Schließung als Waldorfschule; in beiden Schulen wurden danach noch Kurse für die Umschulung der Schüler auf die Staatsschule durchgeführt.

Die hier zu beschreibenden Fakten gehören zu einer Spezifik der Waldorfschulen, die sie von anderen „Privatschulen“ unterscheidet. Dennoch teilten die Waldorfschulen mit letzteren ein gemeinsames Schicksal. Es wird zu zeigen sein, dass es nicht jene Spezifik war, die Ursache für den Untergang war. Vielmehr war es der autonome Charakter dieser Schulen, der, wie auch bei den anderen privaten Schulen, mit dem NS-System nicht kompatibel war. Damit sind die Verflechtungen mit der Anthroposophie und der Anthroposophischen Gesellschaft eher deshalb von Interesse, weil sie zeigen, wie eine sich als autonom verstehende Schulbewegung unter erschwerten Verhältnissen mit solchen Abhängigkeiten umging. Es sei hier daran erinnert, dass der eingangs entwickelte Autonomie-Begriff gerade den selbstgesteuerten Umgang mit Unabhängigkeit *und* Abhängigkeiten impliziert.

Eine Unterscheidung ist noch voran zu schicken: die Waldorflehrer bezogen ihre Pädagogik von Steiner, insofern können sie als Anthroposophen bezeichnet werden. Dies ist aber nicht gleichbedeutend mit Mitgliedschaft in einer anthroposophischen Gesellschaft. Für die Haltung der Waldorfschulen wurde diese Unterscheidung zeitweise ein Mittel der Selbstbehauptung.

Praktisch alle Waldorflehrer waren Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft – nicht aber waren die Schulen in irgendeiner Weise institutionell mit der Anthroposophischen Gesellschaft verbunden. Nach dem Tod von Rudolf Steiner entwickelten sich in dieser Differenzen, die schließlich zu Spaltungserscheinungen führten¹⁰⁷⁵. Die Härte der Auseinandersetzungen hatte schon vor 1933 auch innerhalb der Kollegien zu schweren Zerwürfnissen geführt. Schon die Begründung eines von Steiner angeregten „Weltschulvereins“ war an den Querelen gescheitert¹⁰⁷⁶. Mitten in die heftigen Auseinandersetzungen, die die deutsche anthroposophische Bewegung zeriss, kam der politische Umsturz in Deutschland. Wie die Schulen darauf reagierten, lässt einen Einblick in Fähigkeit der Außenwahrnehmung zu. Anders formuliert: die Fähigkeit der Umweltwahrnehmung gehört zu den essentiellen Eigenschaften eines autonomen Systems, das die Selbststeuerung unter Einbeziehung externer Faktoren im Interesse seiner Überlebensfähigkeit betreibt. Die Rezeption der politischen Lage ist ein Indikator dafür, wieweit es diese Fähigkeit entwickelt hat.

¹⁰⁷⁵ S. hierzu BODO VON PLATO *Zur Entwicklung der Anthroposophischen Gesellschaft. Ein historischer Überblick*. Reihe Anregungen zur anthroposophischen Arbeit Nr. 14, Stuttgart 1986, S. 76ff.

¹⁰⁷⁶ s. Teil III.

Signale für die kommenden Schwierigkeiten hatte es schon früh gegeben. Steiner war wiederholt aus völkischen Kreisen, nicht zuletzt massiv von Hitler selbst, scharf angegriffen worden. Hitler hatte in einem Aufsatz „Staatsmänner oder Nationalverbrecher“ im "Völkischen Beobachter" vom 15.3.1921¹⁰⁷⁷ den damaligen Reichsaußenminister Simons wegen seiner Haltung in den Reparationsverhandlungen attackiert und ihn titulierte als „intimen Freund des Gnostikers und Anthroposophen Rudolf Steiner, Anhänger der Dreigliederung des sozialen Organismus und wie diese ganzen jüdischen Methoden zur Zerstörung der normalen Geistesverfassung der Völker heißen“. Nach einer Aufzählung weiterer „Verbrechen“ heißt es: „Und wer ist die treibende Kraft hinter all diesen Teufeleien? Der Jude! Freund des Doktor Rudolf Steiner, des Freundes Simons, des „Geistlosen“...“.

Da, wie gesagt, die Lehrerinnen und Lehrer der damaligen Waldorfschulen fast durchgängig Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft waren¹⁰⁷⁸, war vorauszusehen, dass auch die Waldorfschulen bei einem politischen Sieg der Nationalsozialisten als weltanschauliche Gegner qualifiziert würden. Allerdings ist nicht mehr erkennbar, inwieweit man sich dieser Tatsache generell bewusst war. Ein wohl wenig beachteter, scheinbar geringfügiger Vorgang im Dezember 1932, läutete die kommende Zeit ein. Die Waldorfschule Stuttgart erhielt ein Schreiben des NS-Kuriers, datiert vom 13.12.1932, in dem es heißt: „Wir bestätigen den Eingang Ihres geschätzten Schreibens vom 7. Dezember und Ihre Annoncenaufgabe vom 8. Dezember. Wir bedauern ausserordentlich, weder die Anzeige aufnehmen zu können, noch einen Gebrauch von den uns übermittelten Freikarten machen zu können, da die Bestrebungen für das freie Schulwesen unseren weltanschaulichen Grundsätzen zuwiderlaufen. Diese Stellungnahme gründet sich vor allen Dingen auf die Kenntnis von der Tätigkeit der Waldorfschulen, bei denen die entgegengesetzte weltanschauliche Tendenz besonders stark zum Ausdruck kommt.“¹⁰⁷⁹

Im Rückblick zeigt sich, dass hier die Linie schon genau formuliert wurde, die, mit vielen Inkonsequenzen im Verlauf der nächsten acht Jahre, dennoch auf die Zerstörung der Waldorfschulen zielte. Es war die mit dem Nationalsozialismus unvereinbare Anthroposophie, die den Ausschlag für die Abwürgung und das Verbot der Schulen geben sollte.

¹⁰⁷⁷ Zit. nach ARFST WAGNER: *NS-Dokumentation* Bd. 1, 1991, S. 95-96; s. auch WERNER, 1999, S. 7ff; hier zu weiteren Angriffen völkischer und nationalsozialistischer Kreise.

¹⁰⁷⁸ WERNER 1999, S. 97.

¹⁰⁷⁹ ABWS 4.2.002.

Aus diesen Voraussetzungen ist verständlich, dass es Versuche gab, zur Anthroposophischen Gesellschaft auf Distanz zu gehen oder mindestens die Verbindung in der Öffentlichkeit nicht hervorzukehren. Noch 1925 hatte man, obwohl wegen der Finanzierung des Neubaus des Goetheanum in Dornach ein Konflikt zwischen Dornach und dem Waldorfschulverein um die Mittelwerbung aufgetreten war, eisern an der Beziehung festgehalten und in einem Schreiben des Schulvereins (jetzt „Verein für ein freies Schulwesen“) noch versichert: „Denn das hat sich ja nun doch in den sechs Jahren Waldorfschulbewegung, die hinter uns liegen, gezeigt: Die Waldorfschulbewegung gedeiht nur im engsten Zusammenhang mit der ganzen anthroposophischen Bewegung.“¹⁰⁸⁰

Die Tendenzen zur Distanzierung gingen jetzt vor allem vom Vorstand des Schulvereins aus, genauer: von den Vorstandsmitgliedern, die nicht Lehrer an der Schule waren und auch nicht von Molt, dem Schulgründer. So wurde ein Lehrer (Hermann von Baravalle) zurechtgewiesen, als er noch Vorträge mit dem Namen „Anthroposophie“ in der Ankündigung halten wollte¹⁰⁸¹. Die Übernahme eines Amtes in Dornach durch denselben Lehrer wurde gerügt¹⁰⁸². Dieser aber sah in der Verbindung zum Goetheanum einen unverzichtbaren Bestandteil der geistigen Konstitution der Waldorfschule und kämpfte mit

¹⁰⁸⁰ ABWS 5.1.121.

¹⁰⁸¹ Protokoll vom 22. 5.35, AAG: „Es wird von mehreren Seiten beanstandet, dass in der Schule Vorträge über Anthroposophie (von Herrn Dr. v. Baravalle) gehalten werden sollen. Prof. Karutz hat das Wort „Anthroposophie“ in der Ankündigung zuerst für einen Druckfehler gehalten. Es wird beschlossen, die Ankündigung der Vorträge nicht mehr öffentlich auszuhängen.“ Am 29.5.35 heißt es: „Es wird nocheinmal über die Vorträge von Dr. v. Baravalle „Einführung in Rudolf Steiners Werk und die Grundlagen der Anthroposophie“ gesprochen. ... Man hatte dabei nicht bedacht, dass durch die allgemeinere Veröffentlichung der Vorträge gerade die unerwünschte Vermischung von Aufgaben der Gesellschaft mit Aufgaben der Schule herbeigeführt wurde, die vermieden werden muss.“

Das Verhältnis Vorstand – Kollegium wurde schon am 6.11.33 zu einem Thema. Es wurde in einer Vorstandssitzung, bei der Leinhas, Tölke, Bindel (Lehrer), Killian (Lehrer), Baumann (Lehrer) und Stockmeyer (Lehrer) anwesend waren, über eine „Erklärung“ gesprochen, in der H. v. Baravalle das Verhältnis Waldorfschule – Anthroposophische Gesellschaft versuchte „zum Ausdruck zu bringen“; dieses sollte dann im Namen des Vorstands und des Kollegiums veröffentlicht werden. Die „Erklärung“ wird aber abgelehnt und empfohlen, statt dessen „einen Aufsatz zu schreiben“. Darauf folgt in der Sammlung der erhaltenen Protokolle ein „Bericht über eine 2. Sitzung des Vorstands des Waldorfschulvereins am 6. Nov. 1933 (Interne Sitzung)“, bei der anwesend waren: Leinhas, Bindel (Lehrer), Killian (Lehrer) Ege (Lehrer), Baumann (Lehrer) Stockmeyer (Lehrer). Unter Punkt 1. heißt es: „Es wird daran erinnert, dass das Kollegium ausdrücklich gewünscht hat, dass Angelegenheiten der Lehrer nur im Kreise des eigentlichen Vorstands behandelt werden möchten. Deshalb erklärt sich Herr Leinhas bereit, dieses Herrn Tölke [Schulvater, kurze Zeit in der Schule für Verwaltungsarbeiten angestellt, NS-begeistert] mitzuteilen. – Herr Tölke soll demgemäß künftig nur dann zu den Sitzungen zugezogen werden, wenn nicht solche Angelegenheiten zur Verhandlung stehen.“ Anschließend wird noch einmal über jene „Erklärung“ gesprochen und der Rücktritt von Herrn Steffen behandelt. Es kommt ein Protest eines Kollegen gegen den Kollegiumsbeschluss zur Sprache. Stockmeyer lehnt eine Beteiligung des Vorstands an der „Erklärung“ ab. Aus diesem Vorgang wird zweierlei deutlich: 1. besteht der Vorstand fast nur aus Lehrern (Molt fehlt krankheitshalber). Der Vorstand ist zu dieser Zeit also eine Art Ausschuss des Kollegiums, der die Wünsche des Kollegiums durchsetzt. Damit ist die Einheit Verein – Kollegium garantiert. 2. Diese Stellung des Kollegiums wird auch bei erweiterten Sitzungen (Tölke u.a.) dadurch gesichert, dass bei bestimmten heiklen Fragen „interne“ Sitzungen stattfinden.

¹⁰⁸² Protokoll vom 3.12.35, AAG.

Unterstützung des Kollegiums um dieses Verhältnis¹⁰⁸³. Baravalle sah jegliche staatliche Kontrolle der Schule als absolut unvereinbar mit dem Verhältnis zu der „Freien Hochschule für Geisteswissenschaft“ in Dornach an. Durch die Lehrerschaft fühlte er sich in dieser Auffassung unterstützt. Für ihn war noch Ende 1935 gerade dies die Garantie für den inneren Bestand der Schule.

Damit wird deutlich, dass es offenbar gerade Teile des Vorstands des Schulvereins (Eltern und Förderer) waren, die in der Einschätzung der Veränderungen in der politischen Umwelt schon einen deutlichen Eindruck davon hatten, dass Reaktionen auf die Umwälzung erforderlich waren. Dass diese Haltung gerade nicht auf einer realistischen Einschätzung beruhten, sondern auf politischen Illusionen über den Charakter der neuen Herrschaft, wird später zu zeigen sein.

Zu einem Eklat mit dem Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach, Albert Steffen, war es jedoch schon 1933 gekommen, als Paul Baumann (Lehrer an der Stuttgarter Schule, seit 1935 „Leiter“ der Schule) nach einem Besuch bei dem bayrischen Kultusminister Schemm¹⁰⁸⁴ auf dessen Anregung „Einige orientierende Bemerkungen über die Waldorfschulen“¹⁰⁸⁵ verfasste, die er auch dem Berliner Kollegium durch den Kollegen Herbert Schiele zukommen ließ. Schemm hatte in dem Gespräch angeregt, einen Artikel in der NSLB Reichszeitung der Lehrerschaft mit dem Titel: „Die Waldorfschule und der Nationalsozialismus“ zu veröffentlichen. Dieser solle enthalten: „Einwände gegen die Waldorfschulen, schlagwortartige Widerlegung, das Wesentliche der Waldorfpädagogik, Behandlung der Frage: Was haben Sie im Sinne der nationalen Erhebung bisher getan durch Ihre Pädagogik? Und als Schluss Bekenntnis zur nationalen Erhebung.“

Aus diesem Aufsatz, den Schemm dann doch nicht veröffentlichte, sei etwas ausführlicher zitiert, da hier ein Hinweis für die anfänglichen Illusionen eines Vertreters der Stuttgarter Schule vorliegt und zugleich ein Zeichen erster Differenzen unter den Schulen in Bezug auf die Strategie gegenüber den neuen Machthabern.

Baumanns Ausführungen enthielten den Passus: 1. seien die Waldorfschulen keine Weltanschauungs-, sondern Methodenschulen; 2. seien sie keine Institutionen der Anthroposophischen Gesellschaft, „sondern sind begründet als Pflegestätten echten deutschen Wesens durch gesunde Gemüts- und Willensbildung.“

¹⁰⁸³ Vgl. WERNER 1999, MS 2, S. 128; Brief Baravalles an Guenther Wachsmuth vom 29.12.1935.

¹⁰⁸⁴ ABWS 4.6.08, 3.7.33, daselbst die „orientierenden Bemerkungen“. Weiteres über den Besuch bei Schemm: Baumann über Besuch bei Schemm an Boy, 5.7.33, ABWS 4.2.072 u. 4.2.064.

¹⁰⁸⁵ ABWS 4.2.064.

Dieser Satz veranlasste Steffen seinen Vorsitz niederzulegen und führte zusammen mit den sowieso ablaufenden Richtungskämpfen zu schweren Auseinandersetzungen in der Schule wie auch unter den Waldorfschulen. Im übrigen enthielt diese Schrift recht weitgehende Konzessionen. Man distanzierte sich vom Pazifismus oder „wirklichkeitsfremder Eigenbrötelei“. Frühere Schüler hätten sich „mit Tatkraft und Begeisterung in den Dienst der deutschen Erneuerung gestellt.“ Als Beispiel wird der S.A. Führer Maikowski, der am 30.1.33 „gefallen“ war, angeführt. Dieser „war Schüler der Waldorfschule Stuttgart.“¹⁰⁸⁶ In der Waldorfschule widme man sich der intensiven Pflege deutschen Geisteslebens. Deutsche Märchen, Heldensagen, Edda, germanische Mythologie, deutsche Literatur, Musik und Kunst stehe im Vordergrund; alles sei von einer christlichen Grundhaltung bis in jeden Unterricht hinein durchzogen. Die Schule existiere durch Selbstfinanzierung und bilde eine „Opfergemeinschaft“; alle Berufe und Stände seien vertreten; ein beträchtlicher Prozentsatz zahle kein Schulgeld; unter der Lehrerschaft seien vertreten: Volksschullehrer, Akademiker, Techniker, Künstler, ohne Gehaltsunterschiede. „Marxistische Lehrer waren nie in den Kollegien.“

„Die Lehrerschaft der Waldorfschule, die seit Begründung der Schulen alles daransetzt, einer wahren deutschen Pädagogik zu dienen, stellt sich mit ihren Erfahrungen und all ihren Kräften nach jeder Richtung hin zur Neugestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Verfügung.“

Unter,4.“heißt es: „Die Waldorfschulen sehen in der gegenwärtigen Volkserhebung den Willen des deutschen Geistes zu seiner Wiederbelebung im deutschen Volke.“

Die Andienung an die neuen Herren gipfelt dann in den Sätzen: „5. Am 1. Juli sprach Adolf Hitler aus, dass das Wesentliche einer Revolution nicht die Machtübernahme, sondern die Erziehung des Menschen ist. Die Waldorfschulen können zu dieser Erziehung des deutschen Menschen Wesentliches beitragen und stellen ihre Arbeit, die sie in diesem Sinne schon seit ihrer Gründung leisten, der nationalen Erhebung zur Verfügung, gleichsam als Musterschulen.“

Für Baumann und den Berliner Kollegen Schiele war der Besuch bei Schemm ein außerordentlich positives Signal. Er nährte die Hoffnung, dass man sich mit den neuen

¹⁰⁸⁶ Es handelt sich um einen ehemaligen Waldorfschüler Hans-Eberhard Maikowski; zu dessen Daten s. WERNER 1999, S. 38 u. 99; der Sturmbannführer Hans-Eberhard Maikowski war am 30. Januar 1933 von kommunistischen Heckenschützen erschossen worden; Goebbels hatte die Grabrede gehalten. Maikowski hatte die Waldorfschule in Stuttgart vom 19. Mai 1923 bis zum 5. April 1924 – also nur ein knappes Jahr - besucht (10. Klasse) – mit schlechter Beurteilung; er war ein jüngerer Bruder von René Maikowski, u.a. Lehrer an der

Machthabern verständigen könne: „Ich gab zuerst kurze Erklärungen zu unserer Lage in der Gleichschaltung und dann Erklärungen zu unserer Stellung zur nationalen Erhebung“ Schemm habe sie unter diesen Voraussetzungen aufgefordert „zur Mitarbeit innerhalb der nationalen Bewegung“. „Ich mache mir nicht Illusionen darüber, was jetzt weiter alles geschehen kann, aber die ganze Besprechung ist so positiv und erfreulich verlaufen, als wir es uns bestenfalls überhaupt nur wünschen könnten.“¹⁰⁸⁷

Wenn auch diese Hoffnung durch das Verhalten Schemms in der Folge enttäuscht worden war und Baumann sich vom Berliner Kollegium massive Vorwürfe eingehandelt hatte¹⁰⁸⁸, verflogen die Illusionen doch keineswegs. In dem Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen findet sich ein Dokument, in dem Baumann ein knappes Jahr später seine Anpassungslinie weiter verfolgt.

In einer Abschrift des Erlasses des Württembergischen Kultministeriums/Evangelischer Oberschulrat vom 12.2.1934 (betr. Aufnahmesperre für die erste Grundschulklasse) ist ein Kommentar von dem "Leiter der Waldorfschule" Baumann (Paul) angefügt¹⁰⁸⁹, in dem die Linie der Anpassung und Distanzierung von der anthroposophischen Bewegung deutlich hervortritt. Es ist dort die Rede von den Leistungen der Waldorfschule, "welche in hohem Masse den Forderungen des Nationalsozialismus entsprechen, wie Stärkung des Willens und der Gemütskräfte und Pflege deutschen Wesens.". Für den "kraftvollen Geist dieser Erziehung" sprächen ehemalige Schüler wie der Sturmführer Hans Maikowski u.v.a. "Wir leisten unsere Erziehungsarbeit nicht im Dienste der Anthroposophie, so wie die Verordnung es voraussetzt, sondern durch Anthroposophie als ein Mittel vertiefter Menschenerkenntnis." Seine "Willenserklärung, unsere Arbeit in den Dienst des nationalsozialistischen Staates zu stellen", sei nicht akzeptiert worden. "Ich erkläre nochmals, dass die Arbeit der Waldorfschule seit ihrer Gründung wie auch heute für jede unbefangene Beurteilung sich als ein Werk im Sinn der nationalen Erneuerung darstellt ... " gez. Baumann.

Die Atmosphäre weist jedoch schon bald bedrohliche Züge auf. Insofern die Waldorflehrerschaft, wie erwähnt, eng mit der Anthroposophischen Gesellschaft verbunden war, mussten die unmittelbar auf diese gerichteten Angriffe in der Presse Rückwirkungen

Hannoveraner Waldorfschule, der in den Verhandlungen mit den NS-Stellen als Vertreter des Bundes der Waldorfschulen eine bedeutende Rolle spielte.

¹⁰⁸⁷ ABWS 4.2.072, 5.7.33.

¹⁰⁸⁸ ABWS 4.2.120.

¹⁰⁸⁹ Das Dokument findet sich als Durchschrift in der Akte Freiburg im ABWS.

auf die Lage der Schulen haben¹⁰⁹⁰. Schon seit Anfang Februar erscheinen Zeitungsartikel, in denen Rudolf Steiner und die Anthroposophie massiv angegriffen wurden. Von vorneherein sind es keineswegs differenzierte weltanschauliche Auseinandersetzungen, um die es geht, sondern aus der Sicht der neuen Machthaber so schwerwiegende Vorwürfe wie: Steiner habe durch Beeinflussung des deutschen Generalstabschefs Helmuth von Moltke das Versagen in der Marneschlacht bewirkt; dem Wirken des Juden, Theosophen und Freimaurers Steiner sei die Niederlage im ersten Weltkrieg zu verdanken.¹⁰⁹¹ Diese Angriffe auf Steiner und die Anthroposophie waren keineswegs vereinzelte Entgleisungen. Die Geschichte bis 1935 zeigt ein, wenn auch etwas löcheriges, Muster, dessen Vorlage die endgültige Auslöschung als Ziel in groben Linien aufwies. Zu den häufigsten „Vergehen“ der Anthroposophen gehörte, dass sie in ihren Reihen Juden duldeten, dass sie einer angeblich freimaurerischen oder freimaurerähnlichen Einrichtung angehörten, dass ihre Weltanschauung individualistisch, pazifistisch, internationalistisch und mithin staatsfeindlich sei. Diese Vorwürfe führten zu einer Reihe von Untersuchungen und Polizeiaktionen wie Durchsuchung und Überwachung, an deren Ende ein Bücherverbot und schließlich das generelle Verbot standen:

Das Verbot der Anthroposophischen Gesellschaft traf auch die Waldorfschulen, wie dies aus dem folgenden Dokument deutlich hervorgeht:

Preussische Geheime Staatspolizei, Berlin, den 1. November 1935

Der stellv. Chef und Inspekteur

II 1 B 2 2 69121/766 L/35.

Betrifft: Anthroposophische Gesellschaft.

Auf Grund des § 1 der VO. des Herrn Reichspräsidenten zum Schutze von Volk und Staat vom 28.2.1933 löse ich mit sofortiger Wirkung die im Gebiete des Deutschen Reiches bestehende Anthroposophische Gesellschaft auf. Das Vermögen der Gesellschaft wird beschlagnahmt. Die Neugründung der Gesellschaft sowie die Schaffung getarnter Nachfolgeorganisationen wird bei Androhung der Folgen aus § 4 dieser Verordnung verboten.

Gründe:

¹⁰⁹⁰ Solche Angriffe wurden in der Stuttgarter Schule beispielsweise auch dann registriert, wenn etwa in einer Veranstaltung der NSDAP ein entsprechender Vortrag mit anthroposophiefeindlichem Inhalt gehalten wurde; ABWS 4.2.258/9.

¹⁰⁹¹ s. UWE WERNER 1999, S. 23ff, wo eine Fülle solcher Angriffe aufgeführt wird.

Nach der geschichtlichen Entwicklung der Anthroposophischen Gesellschaft ist diese international eingestellt und unterhält auch heute noch enge Beziehungen zu ausländischen Freimaurern, Juden und Pazifisten. Die auf der Pädagogik des Gründers *Steiner* aufgebauten und in den heute noch bestehenden anthroposophischen Schulen angewandten Unterrichtsmethoden verfolgen eine individualistische nach dem Einzelmenschen ausgerichtete Erziehung, die nichts mit den nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen gemein hat.

Infolge ihres Gegensatzes zu dem vom Nationalsozialismus vertretenen völkischen Gedanken besteht die Gefahr, dass durch die weitere Tätigkeit der Anthroposophischen Gesellschaft die Belange des nationalsozialistischen Staates geschädigt werden.

Die Organisation ist daher wegen ihres staatsfeindlichen und staatsgefährdenden Charakters aufzulösen.

i.V. gez. Heydrich¹⁰⁹²

Die Aussagen dieser Verordnung beziehen sich also nicht nur auf die Anthroposophische Gesellschaft, sondern *expressis verbis* auch auf die Waldorfschulen. Diese werden freilich damit nicht verboten, sind aber in den Sog des Untergangs hineingezogen. Es ist dies ein Indiz dafür, dass maßgebliche Stellen im NS-Staat die Schulen ebenso wie andere mit der Anthroposophie verbundenen Organisationen und Aktivitäten im Visier hatten. WERNER (1999) zeigt freilich, wie innerhalb der diversen NS-Behörden (Prof. Alfred Baeumler im Amt Rosenberg – nicht Rosenberg selbst -, hochrangige Beamte in der Parteizentrale – nicht Hess selbst -, einzelne Beamte auf niedrigeren Ebenen) immer wieder ein gewisses Verständnis für die besonderen Qualitäten der Waldorfpädagogik entwickelten¹⁰⁹³ – dennoch war klar, dass diese mit der anthroposophischen Bewegung verbunden und allenfalls, wenn überhaupt, durch eine Distanzierung¹⁰⁹⁴ zu retten waren. Für die Angehörigen der Waldorfschul-Kollegien ergab sich daraus eine Gewissensfrage, die innere Probleme schuf.

¹⁰⁹² Zit. nach WERNER, 1999, S. 76

¹⁰⁹³ zu Baeumler (seiner Stellungnahme zu der Waldorfpädagogik und sein späteres Reue-Bekenntnis) und generell zur „NS-Pädagogik“ Vgl. HERMANN GIESECKE *Hitlers Pädagogen – Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim 1993.

¹⁰⁹⁴ Solche Versuche gab es mehrere, so etwa von dem Leiter des Bundes der Waldorfschulen Maikowski, wenn er in einer Denkschrift u.a. über die Leitung des Bundes schreibt: „Sie ist unabhängig von jeder ausländischen oder nichtdeutschen Institution und verbürgt sich für die Schulbewegung im Sinne der dargelegten Grundgedanken, sie steht auf dem Boden des nationalen Staates.“ Maikowski an Bojunga und Thies; 13.3.35; 16 Seiten, ABWS 4.3.020.

Allerdings gaben die Bemühungen seitens der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach/Schweiz, den nationalsozialistischen Machthabern keinen Anlass zur Verfolgung der Anthroposophen in Deutschland zu geben und ihre Mitglieder zu schützen, eher eine gewisse Rückendeckung.

Schon im Mai 1933 hatte der Vorstandsvorsitzende Albert Steffen ein Aide-mémoire¹⁰⁹⁵ unterzeichnet, das, für die Information von NS-Machthabern gedacht, einige dann vielfach in der Verteidigungsargumentation verwandte Topoi enthielt. Dazu gehörte die Feststellung der "rein arischen Abstammung" Steiners, die Kritik des Versailler Vertrages, die "Kriegsschuldflüge", die Freimaurerfrage, die Ablehnung des Marxismus.

LINDENBERG¹⁰⁹⁶ hat versucht nachzuweisen, dass der Vorsitzende der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft Albert Steffen zwar nicht nach außen, so doch den Tagebüchern und seinen künstlerischen Werken zufolge, ein entschiedener Gegner des Nationalsozialismus gewesen sei. Es ist aber auch bekannt, dass ein Mitglied des Dornacher Vorstandes (Guenther Wachsmuth) sich Mitte 1933 entschieden positiv über das Regime geäußert hat¹⁰⁹⁷. In einem Bericht über seine Skandinavienreise hatte Wachsmuth in dem für Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft bestimmten Teil der Zeitschrift "Das Goetheanum" vom 25.06.1933 geschrieben: "Auch dies war eine wichtige Erfahrung: Es ist gut, dass unter den Mitgliedern nicht jene Elemente überwiegen, die in melancholisch-müden Sehnsuchten nach den gemüthlicheren Vergangenheiten leben, oder die den komplizierten Ereignissen der Gegenwart nur nörgelnd und jammernd gegenüberstehen können, sondern dass jene Menschen auch unter uns zahlreicher und stärker sind, die gewillt sind, an der Lösung der Probleme und Zukunftsaufgaben tapfer und tätig mitzuwirken. Goethe sagte in einem Augenblick allgemeiner Verwirrung um ihn herum das wahre Wort: "Von hier und heute geht eine neue Epoche der Weltgeschichte aus, und Ihr könnt sagen, ihr

¹⁰⁹⁵ s. WERNER 1999, S. 32-34; CHRISTOPH LINDENBERG *Aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Zur Vorgeschichte des Verbots im November 1935*. In: Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland, I/1998, Nr. 203, S. 21.

¹⁰⁹⁶ s. WERNER 1999, S. 32-34; LINDENBERG 1998, S. 21. Lindenberg zufolge war Steffen Gegner des Nationalsozialismus (ebd., S. 21). Anders das Vorstandsmitglied Guenther Wachsmuth (ebd., S. 22).

¹⁰⁹⁷ s. ARFST WAGNER: *NS-Dokumentation Bd. I*; 1991, S. 40-41. Hier ist ein Interview der dänischen Zeitung Ekstrabladet mit Wachsmuth wiedergegeben (vom 6.06.1933), in dem er feststellt, die anthroposophische Bewegung werde von der neuen Regierung "mit größter Rücksichtnahme behandelt" (S. 41) und habe für ihre Lehre "volle Freiheit". Auf die Frage, wie sich die Anthroposophen zu der "nationalen Bewegung in Deutschland" stellten, sagte Wachsmuth, er äußere sich ungern über Politik, "Aber es soll kein Geheimnis sein, dass wir mit Sympathie auf das schauen, was z.Zt. in Deutschland geschieht ... (sic) Stagnation ist der Tod für alles geistige Leben. Es muss Bewegung da sein und die tapfere und mutige Weise wie die Führer des neuen Deutschlands sich der Probleme bemächtigen, kann, meiner Meinung nach, nur Bewunderung erzwingen. Es wird sicher etwas Gutes dadurch entstehen ... (sic)" (S. 41). Ob dieser Text etwa Waldorflehrern bekannt wurde, ist nicht zu eruieren. Anders steht es mit dem Bericht, den Wachsmuth in der Beilage des "Goetheanum" "Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht" vom 25.06.1933 "veröffentlichte".

seid dabei gewesen." Es ist ermutigend, dass diejenigen, die "dabei sein" wollen, auch in unseren Reihen überwiegen."¹⁰⁹⁸ Im historischen Kontext waren das eindeutige Aussagen. Was in jener Zeitschrift gedruckt wurde, gelangte mit hoher Wahrscheinlichkeit zur Kenntnis der Anthroposophenschaft in Deutschland, damit auch der Waldorflehrer. Es ist daher anzunehmen, dass durch die Dornacher Zentrale der anthroposophischen Bewegung jedenfalls keine klare Haltung – eher ein Signal sich positiv einzustellen - als Orientierung für die Mitglieder gegeben war. Dies gilt, auch wenn dahinter das Motiv gestanden haben mag, die Anthroposophen in Deutschland vor Verfolgung zu schützen.

Auch von Vertretern der Waldorfschulen in ihren Verhandlungen mit der NS-Obrigkeit wurden die oben angeführten Argumente verwendet¹⁰⁹⁹. Gleiches gilt für das Schreiben dreier Vorstandsmitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach „An den Führer und Reichskanzler Herrn Adolf Hitler“ vom November 1935¹¹⁰⁰, in dem ebenfalls die „arische Abstammung“ Rudolf Steiners betont und hervorgehoben wird, die Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft habe „zu irgend welchen freimaurerischen, jüdischen, pazifistischen Kreisen“ keinerlei Berührung oder Beziehung gehabt. Diese Gesellschaft und die Waldorfschulen träten „in wertvollster Weise für das Deutschtum“ ein. Damit ist dokumentiert, dass es mit dem Zentrum der Anthroposophischen Gesellschaft in Bezug auf den Kurs der Schulen, durch solche Argumente sich ein Überleben zu sichern, keine Differenzen gab. Es ist wahrscheinlich, dass dadurch die Haltung einiger Lehrer auch beeinflusst wurde. Für die Repräsentantin der Dresdner Schule Elisabeth Klein ist dies nachzuweisen¹¹⁰¹. Frau Dr. Klein war nach dem Kriege in der Waldorfbewegung die umstrittenste Persönlichkeit in Bezug auf die Haltung zu den nationalsozialistischen Machthabern. Ihren Kontakten bis hinauf zu Hess bzw. einigen seiner Mitarbeiter war es zu verdanken, dass die Dresdner Schule die letzte war, die geschlossen wurde. Sie berichtet in ihren Erinnerungen von einem Gespräch, das sie in Dornach/Schweiz mit dem Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft im Jahre 1938 geführt hatte. Steffen war für sie in vielen Situationen ein Lebensberater und hohe geistige Autorität¹¹⁰². Die Schule in Berlin hatte sich schon selbst geschlossen. Die Stuttgarter Schule war geschlossen worden. Wie sollte man sich verhalten? "Sollen wir nun nicht doch," - ist die Frage von Klein an Steffen - "alle Waldorfschulen selber schließen?" Steffen habe geantwortet: "Nein ... Vor der

¹⁰⁹⁸ Beilage des "Goetheanum" "Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht" vom 25.06.1933, S. 102-103.

¹⁰⁹⁹ s. ARFST WAGNER: *NS-Dokumentation Bd. I*; 1991, S. 33-39.

¹¹⁰⁰ ebd. S. 42-44.

¹¹⁰¹ s. ELISABETH KLEIN 1978, S. 98-99; WERNER 1999, S. 201-202.

Geschichte muss stehen, dass der Nationalsozialismus die Waldorfschulen geschlossen hat."¹¹⁰³

Die inneranthroposophischen Konflikte überdeckten wohl bis 1935 die Problematik, in der sich die Schulen durch den Umsturz der äußeren Verhältnisse befanden und muß erhebliche Kräfte gebunden haben. Dies wird deutlich an der Tatsache, dass tragende Mitglieder des Stuttgarter Kollegiums in dieser Zeit die Schule aus diesen Gründen verließen.

Wenn auch zunächst aus Dornach die bezeichneten Signale kamen und von daher die Versuche, sich dem neuen Regime anzupassen mindestens gedeckt waren, so zeigt doch das Verhalten der Berliner, dass man auch unabhängig davon urteilte und handelte. Die Dokumente geben auch keinen Hinweis auf irgendwelche Direktiven aus Dornach. Frau Dr. Klein stellt offensichtlich einen Einzelfall dar. Im weiteren Verlauf zeigt sich deutlich, dass letztlich jede Einzelschule ihren eigenen Weg ging. Damit ist zwar die Unabhängigkeit (Autonomie) der Schulen von der Anthroposophischen Gesellschaft in der Frage des Umgangs mit dem NS-Regime nicht bewiesen, aber doch wahrscheinlich. Die Differenzen zwischen den einzelnen Schulen über den Kurs, der bei den Verhandlungen einzuschlagen war, führte zu Auflösungserscheinungen der Einheit in den Verhandlungen mit den Behörden, der Bund der Waldorfschulen war am Ende nur der Form nach noch vorhanden – all dies zwang jede Schule auf sich selbst gestellt zu entscheiden.

3.2. Die Waldorfschulen zwischen Schulgesetzgebung und Behördenmaßnahmen

Einen weiteren Rahmen, in dem die Waldorfschulen gesehen wurden, bildet das Privatschulwesen. Das Ziel, „konkurrierende Erziehungsmächte“ auszuschalten, bestand seit 1933¹¹⁰⁴. Obwohl das „Reichskonkordat“ und die anfängliche Vorsicht gegenüber einer Konfrontation mit den Kirchen die konfessionellen und damit das Gros der Privatschulen noch schützten, hatten die einschränkenden Maßnahmen schon 1933 begonnen. Sie dokumentieren die prinzipielle und unversöhnliche Gegnerschaft des NS-Regimes zu jeglichen Autonomie-Bestrebungen – nicht nur im Schulwesen. So dehnte Preußen die Grundsätze des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ auf alle

¹¹⁰² "Ich fühle mich wie in einem Purgatorium vor diesen Augen, die so waren, dass sie absolute Liebe zur Wahrhaftigkeit offenbarten." KLEIN 1978, S. 98.

¹¹⁰³ KLEIN 1978, S. 99.

¹¹⁰⁴ Ich folge hier der immer noch grundlegenden Arbeit von ROLF EILERS *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Köln und Opladen 1963, S. 92-98.

Privatschulen aus. Bayern und Hamburg ergriffen ebenfalls verschärfende Maßnahmen: der „Ariernachweis“ und „rückhaltloses Eintreten für den Nationalsozialismus mussten jetzt nicht nur vom Träger, sondern auch vom Leiter der Schule erbracht und bewiesen werden.“ (EILERS 1963, S. 93). Der Plan von Reichserziehungsminister Bernhard Rust, diese Bedingungen in einem Reichsschulgesetz zusammenzufassen, scheiterte aber an der Weigerung des „Führers“, der ebenso wenig wie dem Reichsschulpflichtgesetz einem Reichsprivatschulgesetz zustimmen wollte.“ (EILERS 1963, S. 93). Dennoch setzte Rust seinen Plan durch Einzelerlasse mehr und mehr durch. Die Maßnahmen auch auf lokaler Ebene reichten von Tricks über Kontrollen der nationalsozialistischen Ausrichtung der Schulen, finanzielle Knebelung (Reichsgrundsteuergesetz 1936, das die Steuerbefreiung der Privatschulen aufhob), bis zu Schüleraufnahmesperren. Die Endphase der Auflösungsaktionen leitete Rust 1935 mit der Gründung einer „Reichsgemeinschaft der deutschen Privatschulen“ ein, deren Mitgliedschaft allein die Weiterexistenz ermöglichen sollte, zu der aber die konfessionellen Schulträger keinen Zugang erhielten. Die Abnahme der Zahl privater Schulen zeigt die Wirkung all dieser Maßnahmen. Während 1931 noch 679 private Volksschulen bestanden, sank ihre Zahl nach 1940 auf nur noch 57 (EILERS 1963, S. 97-98).

Ähnlich wie bei den Waldorfschulen verliefen die Begleiterscheinungen der Eliminierung des gesamten Privatschulwesens, indem schon früh eine Bedrohung durch den Reichsverband wahrgenommen und bald durch Anpassungsversuche die Existenz zu retten unternommen wurde. Eine Fülle von Verhandlungen begleiteten diesen Prozess. Das offizielle Organ des Reichsverbandes „Freie Bildung und Erziehung“ spiegelt dies wider, indem NS-typische Motive und Formeln übernommen werden. Im Oktober 1934 erschien ein Leitartikel mit der Überschrift: „Rassengesundung“, in dem gegen die „jüdische Rasse“ und den „Weltbolschewismus polemisiert wird.“¹¹⁰⁵ Die Überleitung in den NSLB und damit die Auflösung vollzieht sich im März 1935. DEUTSCH resümiert: „Die Hingabe an den Staat, die Unterwerfung der ehemals gestellten pädagogischen Fragestellungen unter das Diktum des NS-Staates geben die traditionellen Forderungen des Privatschulverbandes nach Freiheit, Autonomie und Unabhängigkeit vom Staat auf.“¹¹⁰⁶ Rechtlich wurde die schrittweise Ausschaltung der Privatschulen vorangetrieben, indem die „Bedürfnisfrage“ im Zusammenhang mit der Weimarer Verfassung (Art. 147) dazu benutzt wurde, „eine

¹¹⁰⁵ ECKHARD K. DEUTSCHER *Privatschulen in der deutschen Bildungsgeschichte. Ein Beitrag zum Verhältnis von Schule und Staat*. Diss. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. 1976, S. 199-200.

¹¹⁰⁶ DEUTSCHER, S. 201.

ungesunde Aufblähung des Privatschulwesens“ zu unterbinden (so der Württembergische Verwaltungsgerichtshof in einer Entscheidung vom 21. Juli 1937).¹¹⁰⁷

Ordnet man die Vorgänge um die Waldorfschulen in diesen Zusammenhang ein, so muss festgestellt werden, dass die Waldorfschulen, trotz aller Bemühungen ihrer Vertreter, Sonderregelungen zu erreichen, trotz einiger temporärer Erfolge, im Wesentlichen das Schicksal der übrigen privaten Schulen teilten.

Die Identifikation der Waldorfschulen mit den Privatschulen seitens der Behörden war also bedrohlich, wenngleich die Waldorfschulen auch nur eine winzige Minderheit ausmachten. Auch hier machten sich die totalitären Bestrebungen des Regimes bald bemerkbar. Nach anfänglichem Zögern, das mit der zunächst geübten Rücksicht auf die Kirchen zusammenhing, wurden auch diese Schulen unter Druck gesetzt, um schließlich ebenfalls verboten zu werden. Nur der Beginn des Krieges verhinderte eine vollständige Auflösung aller Privatschulen.

Die fatale Situation der Waldorfschulen dabei war, dass sie sich bis dahin nicht nur gegenüber staatlichen, sondern auch gegenüber anderen nichtstaatlichen Schulen in einer Sonderrolle als Schulen ganz eigener Prägung gesehen und sich keinem entsprechenden Verband angeschlossen hatten. Somit konnten sie von daher keinen Schutz erwarten, der ja auch, wie sich bald herausstellen sollte, obsolet gewesen wäre. Die Gleichschaltungsmaßnahmen aber setzten eine Mitgliedschaft in dem reichseinheitlichen Privatschulverband voraus. Diese war somit zunächst Vorbedingung für eine Überlebenschance. Als aber die Privatschulen selbst Gegenstand von einschränkenden Maßnahmen wurden, war die behördliche Auffassung der Waldorfschulen als Privatschulen selbst wiederum bedrohlich. Überdies wurde insofern Zwang ausgeübt, als für die Mitgliedschaft im NSLB den Waldorfschulen der Eintritt in den Privatschulverband zur Voraussetzung gemacht wurde.¹¹⁰⁸ Dieser aber widersetzte sich – aus verständlichen Gründen¹¹⁰⁹ – dem Antrag der Schulen um Aufnahme, gab später jedoch nach. Damit waren

¹¹⁰⁷ Zit. nach DEUTSCHER, S. 204.

¹¹⁰⁸ Vgl. das Schreiben von Herbert Schiele an Kultusminister Schemm, vom 3.7.33, ABWS 4.2.063.

¹¹⁰⁹ Die Waldorfschulen hatten sich bis dahin nicht um eine Mitgliedschaft bemüht. Möglicherweise hatte dies seine Ursache in schon lange zurückliegenden Vorgängen. Obgleich ein bedeutender Teil der Privatschulen um das Jahr 1918 der reformpädagogischen Bewegung angehörte, war diese deutlich geschieden von den übrigen Privatschulen und gehörten dem 1882 gegründeten Privatschulverband (Allgemeiner Deutscher Privatschulverein) oder anderen Privatschulverbänden nicht an (Vgl. DEUTSCHER, S. 137; 147; 158-159). Die Trennung zeigte sich auch deutlich in den Debatten der Reichsschulkonferenz 1920. Hier wurde auch deutlich, dass die Privatschulverbände ausdrücklich „ihre Aufgabe ohne pädagogische (im Gegensatz zu manchen Schulen der Reformpädagogik) und/oder politische Opposition gegen den Staat und seine gesellschaftliche Verfassung“ verstanden (DEUTSCHER, S. 171), eine Haltung, die sich möglicherweise dann auch auf die Waldorfschulen übertrug. Das Verhältnis zu den Waldorfschulen war offenbar schon 1931 belastet, da damals

die Waldorfschulen als Privatschulen offiziell registriert und unterlagen somit aus Behördensicht auch den gegen jene angeordneten Maßnahmen.

Die Waldorfschulen setzten sich dadurch zur Wehr, dass sie immer wieder ihren Charakter als „einheitliche Volks- und höhere Schulen“ und ihren besonderen sozialen Finanzierungsmodus betonten und damit gegenüber den Privatschulen eine Sonderstellung beanspruchten¹¹¹⁰. Tatsächlich wurden einige Waldorfschulen dann mit Schüleraufnahmesperren belegt, denen sie, jedenfalls formal, wegen ihres Privatschulstatus unterworfen wurden; einige entgingen diesen Maßnahmen, teilweise wurden sie auch wieder aufgehoben. Das Durcheinander im Handeln der Behörden hing mit der Rivalität unter den nationalsozialistischen Stellen zusammen. Das änderte aber nichts am Ergebnis. Die Schlingen zogen sich zu.

Die lokalen Schulbehörden handelten uneinheitlich. Teilweise wurden die Schulen schon in einem relativ frühen Stadium stranguliert, teilweise wurden nur Versuche dazu gemacht, teilweise ließ man die Dinge treiben oder handelte nach den von höheren Stellen kommenden für die Schulen hilfreichen Einsprüchen. Ein Beispiel für „Wohlwollen in Grenzen“ bietet das Verhalten des bayrischen Kultusministers Schemm, der zugleich Reichsleiter des NSLB war¹¹¹¹. Er signalisierte Vertretern der Waldorfschulen Möglichkeiten zum Überleben, hatte aber keine Neigung, sich für sie einzusetzen, als die Situation schwieriger wurde. Letztlich setzte sich auch hier die Macht der übergeordneten Stellen durch, die auf die Schließung hinarbeiteten.

Zuerst waren es die Schulbehörden in Hannover, die im Einvernehmen mit dem Reichserziehungsministerium unter dem Reichserziehungsminister Rust schon 1933 die Schließung androhten. Auch in Stuttgart hatte das „Kultministerium“ unter Minister Mergenthaler schon früh auf die Knebelung und ein Verbot hingearbeitet. Da die Schulen untereinander in ständigem Kontakt standen, wirkten sich die Vorgänge an einer Schule

der Reichsverband gegen die „privaten Privatschulen“ polemisiert und alle nicht im Reichsverband organisierten Privatschulen zum Beitritt aufgefordert hatte – hierzu gehörten u.a. die Lietzchen Landerziehungsheime, die Montessorischulen und die Rudolf Steinerschulen, die der Aufforderung freilich auch weiterhin nicht nachkamen (S. 192).

DEUTSCHER verweist im übrigen auch auf die noch im Juni 1934 in Formulierungen des Vorsitzenden (Hafa) des „Reichsverbandes deutscher freier (privater) Unterrichts- und Erziehungsanstalten“ deutliche Distanz zum NS-Staat (S. 189).

¹¹¹⁰ Vgl. z.B. Schiele an Schemm, 3.7.33, ABWS 4.2.063; auch von Elternseite wurde versucht, die Waldorfschule als „Einheitliche Volks- und Höhere Schule“ aus der Verklammerung mit den übrigen „Privatschulen“ herauszulösen; so für Hannover Julius Carlsson in einem Schreiben im Namen der Elternschaft der Wandsbeker Schule vom 28.4.36; Akte Werner im ABWS, Nr. 335-338.

¹¹¹¹ Hans Schemm, ehem. Volksschullehrer, hatte 1929 den NSLB gegründet; 1933 bayrischer Kultusminister, sorgte für die Gleichschaltung aller Lehrerverbände (April 1933). 1935 Tod. Nachfolger im NSLB Fritz

psychisch und in Bezug auf die Verhandlungsstrategien unmittelbar auch auf die anderen aus. Somit waren die Vorgänge in Hannover auch Anlass, eine generelle Bedrohung zu empfinden, auch wenn man lokal noch ungeschoren blieb. Damit war von Anfang an sowohl eine reale Bedrohung, als auch das Gefühl der Bedrohung in allen Kollegien vorhanden.

Welcher Knebelungstaktik in einzelnen Fällen Schulen durch die örtlichen Behörden oder seitens der Kultusministerien ausgesetzt waren, zeigt das Beispiel Dresdens. Dort hatte man schon 1933 mit dem NSLB wegen des Schulgebäudes zu kämpfen, die Behörden wollten den überkonfessionellen christlichen Religionsunterricht untersagen; man forderte, es dürften nur noch sächsische Lehrer eingestellt werden, einige Unterrichtende sollen wegen „Doppelverdienertums“ entlassen werden. Die Schule wurde unter Druck gesetzt, weil man sie entweder als Volks- oder höhere Schule einstufen wollte, womit in beiden Fällen die Preisgabe ganzer Klassenstufen verbunden gewesen wäre. Die diesbezügliche umfangreiche Korrespondenz ist erhalten¹¹¹² und vermittelt den Eindruck einer systematischen Einschnürung. Die Forderungen gehen bis in lächerliche Details: die Schule habe, so wurde angeordnet, das Schild mit der Bezeichnung „Einheitliche Volks- und höhere Schule“ zu entfernen, Briefkopf und Stempel seien zu ändern etc.¹¹¹³ Diese Vorgänge spielen sich schon Anfang 1933 ab. Die besondere Rolle der Dresdner Schule, die in ihren Versuchen, sich als staatstreu darzustellen, wohl am weitesten ging, kann durch das frühe, massive Bedrohungserlebnis erklärt werden. Überdies waren gerade in Sachsen die NS-Maßnahmen bei der Nazifizierung des Schulsystems gegen politisch Unerwünschte am schärfsten durchgeführt worden.¹¹¹⁴

In Berlin werden schon im September 1933 Annoncen von Waldorfseite nicht mehr in die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung aufgenommen¹¹¹⁵.

Wächtler; HANS-JOCHEN GAMM *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München 1990, S. 79.

¹¹¹² ABWS u.a. 4.2.135-165; die Absurditäten bei diesen Vorgängen kannten keine Grenze; so wurde z.B. die Unterstützung durch Schemm in dem Hauskonflikt vom NSLB mit dem Hinweis abgewiesen, Schemm habe Schutz für die Schule nicht in seiner Eigenschaft als Reichsbeauftragter sondern nur als Führer des NSLB zugesichert; ABWS 4.2.183.

¹¹¹³ Schreiben vom 25.1.34, ABWS.

¹¹¹⁴ EILERS²1971, S. 69.

¹¹¹⁵ Verein für ein freies Schulwesen, Ortsgruppe Berlin, Werner Korach, am 21.9.33, an den Verein. Es wird enger: er wollte eine Annonce betr. einer Studienwoche aufgeben; darauf erhielt er eine Karte des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht mit der Mitteilung, sie nähmen in Zukunft keine Anzeige der Waldorfschule auf; Allg. Deutsche Lehrerzeitung, Schriftleiter A. Mertens. Dieser fügte hinzu: Rudolf Steiner sei wohl Jude oder zumindest von zersetzenden jüdischen Ideen beeinflusst. Schiele gab den Brief an Studienrat Oldendorff weiter, der diesbezüglich dort vorsprechen wollte.

Schritt für Schritt erfolgten die Maßnahmen zur Einschränkung der Lebensmöglichkeiten der Schulen. Eine „Denkschrift“ der Stuttgarter Schule vom 22.7.1935, für Verhandlungen in Berlin verfasst, gibt diese Schritte chronologisch wieder¹¹¹⁶:

1. Verbot der ersten Klasse am 12.2.34;
 2. bedingte Genehmigung nur einer Klasse 23.1.35;
 3. Schließung der zweiten Klasse 30.4.35;
 4. Beschränkung der Schüleraufnahme; seit Ostern 1935;
 5. Eingriff in die Lehrerschaft, Erica von Baravalle soll nach 10 Jahren wegen Doppelverdienertums ausscheiden;
- Schädigungen und Mehrbelastungen der wirtschaftlichen Grundlage der Schule:
Das Schließen eines Jahrganges bedeutete einen Ausfall von RM 600.- mtl. Die Lehrer müssen aber noch weiterbezahlt werden...
Zusätzliche Beschränkung der Schülerzahl bedeutete weiteren Ausfall.
Die Forderungen der Stadt Stuttgart: 1927 Darlehen von 105.000.- zinslos. Jetzt soll ab April 1935 Zins entrichtet werden. Jährlich zusätzlich 5000.-; Wegfall des jährlichen Zuschusses von 15.000.- seit April 35. Zusätzlich seit Januar 1935 für das gesamte Schulgeld Umsatzsteuer, jährlich 3000.- .

Dass auch die Kommunen auf diese Linie einschwenkten, war mit fortschreitender Durchdringung der staatlichen Machtstrukturen durch die Nationalsozialisten zu erwarten. Das Beispiel Stuttgart zeigt, wie hier vorgegangen wurde. Die Schule erhielt von der Stadt Zuschüsse in Höhe von jährlich RM 15 000.-. Zusätzlich bekam sie 1927 einen zinslosen Kredit in Höhe von RM 105 000.-. 1935 erhielt die Schule die Mitteilung, die Zuschüsse würden nun nicht mehr gegeben und für den Kredit sei ein Zins (in Höhe von RM 5 000.-) zu entrichten. Zusätzlich sollten seit Januar 1935 für das gesamte Schulgeld mit einmal Umsatzsteuern in Höhe von RM 3 000.- entrichtet werden.¹¹¹⁷

Da die Schulen keine staatlichen Zuschüsse erhielten und überdies viele nicht oder wenig zahlende Elternhäuser hatte, waren sie auf Spenden angewiesen. Diese deckten kaum die Ausgaben. Die Forderungen der Stadt und die nun aufzubringenden Steuern waren daher existenzbedrohend.

¹¹¹⁶ ABWS 4.3.056; unterzeichnet von Bothmer. Darin wird auch ein neues Argument vorgebracht: der deutschen Wirtschaft seien aus dem Ausland durch die Schule über eine Million RM zugeflossen. Die Maßnahmen könnten in einem größeren Zusammenhang stehen. Die Gleichschaltungsmaßnahmen hatten bis Ende 1934 in einigen Bereichen noch nicht voll gegriffen. Es ist denkbar, dass schon vor dem Tode Schemms (1935) ähnliche Versuche Druck auszuüben – hier besonders im Hinblick auf die konfessionellen Lehrerverbände – unternommen wurden, wie dann unter seinem Nachfolger Wächtler (s. EILERS²1971, S. 83), und dass diese auch auf die Waldorfschulen durchschlugen. Wahrscheinlich ist, dass der Württembergische Kultusminister Mergenthaler einen besonders scharfen Kurs fuhr und wohl Einfluss auch auf das Verhalten der Kommune gegenüber der ungeliebten Schule ausübte.

¹¹¹⁷ Diese Maßnahme stand im Zusammenhang mit den Bestrebungen, die Privatschulen zu beseitigen und war eines der Mittel, das also nicht die Waldorfschulen allein traf. 1934 war die Umsatzsteuerfreiheit für Privatschulen beseitigt worden; es folgte 1936 eine weitere Erschwerung durch die Aufhebung der

Auf höchster Ebene stellt sich die Situation folgendermaßen dar. Wie erwähnt, hatte Hitler sein Verdikt über Anthroposophie gesprochen. Im SD waren Himmler und Heydrich von vorneherein Gegner¹¹¹⁸. Der Reichserziehungsminister Rust hatte seine Gegnerschaft schon in der Hannoveraner Affäre gezeigt¹¹¹⁹. Das Parteiamt der NSDAP unter Rudolf Hess war später die einzige Stelle, in der man Unterstützung fand, wenn auch unter schwerwiegenden Bedingungen. Dabei war es nicht Hess selbst, sondern vor allem einige seiner Mitarbeiter (Ernst Schulte-Strathaus¹¹²⁰, Alfred Leitgen¹¹²¹), die immer wieder helfend eingriffen, wenn sie auch, wie das Endergebnis zeigt, zurückweichen mussten. Hess selbst hatte eigentlich nur Sympathie für die Methoden der biologisch-dynamischen Landwirtschaft und keine Neigung, sich auch für die Waldorfschulen mit anderen Parteigrößen anzulegen. Die aus dem Amt Hess erfolgten Unterstützungsversuche hatten freilich zwei entscheidende Mängel. Der eine bestand darin, dass *jede* Hilfe unter der Voraussetzung einer ideellen zunächst und später geforderten organisatorischen Eingliederung in das NS-System gegeben wurde. Der zweite Mangel bestand darin, dass die Machtverhältnisse sich laufend zu Ungunsten von Hess verschoben. In seinem eigenen Amt baute ein scharfer Gegner sowohl der konfessionellen wie auch der Waldorfschulen, Martin Bormann, seine künftige Machtstellung auf – Hess war wohl keineswegs ganz Herr im eigenen Hause. Jedenfalls setzte sich Hess nicht nennenswert, schon gar nicht entscheidend für die Waldorfschulen ein, was von den Unterhändlern der Waldorfschulen unbemerkt blieb.

Während Rosenberg, wie erwähnt, ein Gegner der Anthroposophie und ihrer Einrichtungen war, hatte Alfred Baeumler in seiner Eigenschaft als "Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP" (seit 1934)¹¹²² bei der Prüfung der Anthroposophie und der Grundlagen der Waldorfpädagogik ein gewisses Interesse für einzelne Aspekte der Anthroposophie und der aus ihr hervorgegangenen Pädagogik entwickelt. Seine Sympathie reichte aber nur so weit, dass er „das Brauchbare“ für den nationalsozialistischen Staat nutzbar machen wollte.¹¹²³

Zusammenfassend kann gesagt werden: auf den verschiedensten Ebenen wurde vom Anfang der NS-Herrschaft an eine sich steigernde Feindseligkeit sichtbar, die sich schon bald in

Grundsteuerfreiheit, die auf Antrag allerdings unter bestimmten Voraussetzungen rückgängig gemacht werden konnte. S. EILERS²1971, S. 95.

¹¹¹⁸ WERNER 1999, S. 18.

¹¹¹⁹ Nach EILERS²1971, S. 93, hatte Rust schon 1933 Pläne zur Schaffung eines Reichsschulgesetzes entworfen, sei aber an der Weigerung Hitlers gescheitert. In Rust hatte man also von Anfang an einen Gegner.

¹¹²⁰ WERNER 1999, S. 55-56.

¹¹²¹ WERNER 1999, S. 111.

¹¹²² HERMANN WEIß (Hg.) *Biographisches Lexikon zum Dritten Reich*, Frankfurt am Main 1998, S. 28-29.

¹¹²³ WERNER 1999, S. 253-260.

konkreten Maßnahmen niederschlug. Unter diesen Bedingungen hatten die Waldorfschulen zu einer Einstellung zu gelangen und zu handeln.

3.3. Wahrnehmung des Nationalsozialismus, Einstellungen und Handeln der Waldorfschulen

Ein charakteristisches Beispiel für die anfängliche Suche nach Orientierung und zugleich für das aufkommende Gefühl der Bedrohung gibt der Briefwechsel wieder zwischen dem Vorsitzenden des Hannoveraner Waldorfschulvereins Dr. Günther Beindorff und einem ihm befreundeten Ministerialbeamten Dr. Helmut Bojunga im Preussischen Kultusministerium. Er sei daher zitiert¹¹²⁴. Beindorff schreibt am 23.3.33:

„Lieber Bojunga... ich bin mit klar, dass die Maßnahmen, die von der heutigen Regierung ergriffen werden, nach klaren Gesichtspunkten durchgeführt werden... Da alle Waldorfschulen ohne staatliche oder städtische Zuschüsse arbeiten, sondern lediglich aus dem materiellen und ideellen Einsatz von Eltern und Lehrern durchgeführt werden, steckt in dieser Sache natürlich eine Unsumme von Arbeit und menschlichem Idealismus, dass es einfach unvorstellbar wäre, wenn dieses quasi mit einem Federstrich vernichtet werden sollte. Wenn hier ein Umbau nötig sein sollte, sind m.E. die Waldorfschulen selbstverständlich gerne bereit, hieran mitzuwirken, sofern eben nicht die pädagogischen Grundprinzipien überhaupt zerschlagen werden, so dass eine Wirkung zum Segen der Kinder, die hier erstrebt wird, überhaupt nicht mehr möglich wäre.“ Beindorff bittet um Mitteilung, „ob drakonische Maßnahmen gegen die Schulen geplant sind...“ und ob ein Empfang für Lehrer der Waldorfschule im Ministerium möglich sei. Die Antwort von Dr. Helmut Bojunga, („Magistratsrat und Landsyndikus“) erfolgte am 27.3.33¹¹²⁵. Er teilt mit, er glaube nicht an irgendwelche Gefahr und rät abzuwarten, „ob man der Schule zu Leibe will.“

Wie hier sowohl die Unsicherheit als auch das Gefühl einer Gefahr für die Schulen zum Ausdruck kommen, so ist dies auch zugleich ein Beispiel für die einsetzenden Aktivitäten durch die Schulen. Es wird versucht, alle möglichen Kontakte zu nutzen, um Informationen zu erhalten und möglicherweise Einfluss zu gewinnen.

¹¹²⁴ ABWS 4.2.004.

¹¹²⁵ ABWS 4.2.005.

Inzwischen vollzogen sich allenthalben die Vorgänge, die mit dem Schlagwort „Gleichschaltung“ umrissen werden.

3.4. Die Gleichschaltung

Das Wort „*Gleichschaltung*“ nimmt seinen Bezug von der Manipulation mechanisch-elektrischer Vorgänge und bezieht sich auf entsprechende Apparate. Die NS-Politik wandte dieses Wort auf die sozialen und politischen Verhältnisse an und verstand darunter die Durchführung der beabsichtigten Ideologisierung, Zentralisierung, und Vereinheitlichung der vorgefundenen Gesellschafts- und Machtstrukturen. Ein Teil dieses Prozesses war das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933. Dieses Gesetz offenbarte den Charakter der „*Gleichschaltung*“ als Instrument zur „*Ausschaltung*“ ganzer Menschengruppen. Es war der Hebel zur Durchsetzung politisch-rassistischer Ziele.

Während für die staatlichen Schulen die Rivalitäten der Behörden untereinander bis hinauf zur Ministerebene zunächst ein Moratorium gegenüber einer völligen Zentralisierung und Vereinheitlichung bedeutete¹¹²⁶, wurde dennoch durch Gesetze und die folgenden Durchführungsbestimmungen und durch die Maßnahmen einzelner Landeskultusverwaltungen das Schulsystem tiefgreifend umgewandelt. Entlassungswellen unterstrichen den Willen zur Durchsetzung des nationalsozialistischen Herrschaftsanspruchs im Schul- und Hochschulbereich¹¹²⁷. Der NS-Organisationsgrad der Lehrer an staatlichen Schulen war mit 30% Mitgliedschaft in der NSDAP hoch (EILERS 1963, S. 73). Angesichts der Zwänge und Schikanen, denen widersetzliche oder unzuverlässige Lehrer in den staatlichen Schulen ausgesetzt waren, jedoch kaum verwunderlich. Über die psychologische Wirkung des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ äußert sich EILERS (1963, S. 70): „Um den Grad der Einschüchterung zu erkennen, der in der Entlassungsdrohung lag, muss man sich die allgemeine wirtschaftliche Krise und die große Stimmungslosigkeit unter der Lehrerschaft vor Augen halten.“ Dies ist in Betracht zu ziehen,

¹¹²⁶ Von EILERS 1963 schon detailliert herausgearbeitet; so hatte der Reichsminister des Innern Frick schon 1933 versucht, ein reichseinheitliches Schulreformprogramm durchzusetzen und in die Länderkompetenzen eingegriffen, musste aber eine Rücknahme hinnehmen und verlor seine schulpolitischen Kompetenzen mit Wirkung vom 1.5.1934 an das neuerrichtete Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, das von Bernhard Rust, dem preußischen Kultusminister seit 1933 im Oktober 1934 in Personalunion übernommen wurde. Die reichseinheitliche Regelung des Schulsystems stieß dann aber auch auf den Widerstand der Länder, die zwar einen Teil ihrer Kompetenzen wahren konnten, doch z.T. schon das Patt zwischen Rust und Frick nutzten, um eigenständig die NS-Ideologie in ihrem Schulsystem durchzusetzen. S. S. 50-70.

wenn andererseits konstatiert wird, dass „gerade in der Lehrerschaft von Anfang an eine große Bereitschaft zur freiwilligen Mitarbeit bestand.“ und auf Grund von Stimmungsberichten der NSLB-Gauleiterverwaltungen Anfang 1935 festgestellt wird: „Aktiver Widerstand gegen schulpolitische Maßnahmen wurde nur vereinzelt geleistet. Berichte über eine innere Ablehnung des Systems und politische Unzuverlässigkeit sind häufiger, betreffen aber nur einen verschwindend geringen Teil der Lehrerschaft.“ (EILERS 1963, S. 74). Die Gleichschaltung der Lehrerverbände durch Eingliederung in den NSLB begann Ende März und war bis 1937 durchgeführt (EILERS 1963, S. 83).

Dies war der Rahmen, in dem sich auch die skizzierte Eliminierung der Privatschulen vollzog, wenn diese auch den für staatliche Schulen vollzogenen Maßnahmen nicht direkt ausgesetzt waren.

3.4.1. „Anpassung“

An dieser Stelle ist ein Gedanke einzufügen, der in der einschlägigen Literatur kaum hervorgehoben wird. Wenn im Folgenden von „Anpassungsrhetorik“ die Rede ist, so muss bedacht werden, dass diese nicht nur dadurch ermöglicht wurde, dass es aus Überlebensgründen einen verbalen Anpassungswillen gegeben hat, sondern auch, und vor allem dadurch, dass die NS-Rhetorik wie auf anderen, so auch auf pädagogischem Gebiet vorhandene Gedanken, Begriffe und Termini mit ganz anderem Inhalt füllte und mit imperialer Geste besetzte.¹¹²⁸ Damit konnte ein scheinbarer Anschluss an die NS-Ideologie wechselseitig beabsichtigt und unbeabsichtigt erreicht oder suggeriert werden. WINFRIED JOCH hat diese Usurpation bestehenden pädagogischen Gedankenguts am Fall Alfred Baeumler dargelegt.¹¹²⁹ JOCH schreibt¹¹³⁰: „Baeumler hat nämlich die Anpassung der pädagogischen Begriffe an die durch den Nationalsozialismus neu geschaffene Wirklichkeit als den wesentlichen Aufgabenbereich der Pädagogik angesehen. Und damit ergeben sich für ihn eine Reihe von Möglichkeiten, die Position seiner Erziehungslehre innerhalb des Nationalsozialismus zu klären. Baeumler kann ganz im Sinne des selbstgestellten Auftrags die vorhandenen Begriffe so bestimmen und definieren, dass sie denen der politischen

¹¹²⁷ EILERS 1963 gibt die Zahlen für Sachsen und Preußen, S. 67-69.

¹¹²⁸ Vgl. auch die „partielle Okkupation“ (RÖHRS, S. 15) des Begriffs der „Bewegung“ durch den Nationalsozialismus.

¹¹²⁹ WINFRIED JOCH: *Theorie einer politischen Pädagogik. Alfred Baeumlers Beitrag zur Pädagogik im Nationalsozialismus*. Bern und Frankfurt/M. 1971.

¹¹³⁰ JOCH 1971, S. 45-46.

Machthaber kongruent sind. Er hat das stellenweise in Anlehnung an die Praktiken des Nationalsozialismus getan, der sich auch niemals gescheut hatte, „ein von anderen gebrauchtes Wort in seinem Sinne zu verwenden, selbst dann (nicht), wenn es einer ganzen Weltanschauung zum Stichwort gedient“ hatte.“¹¹³¹

Somit kann der Gebrauch bestimmter Termini ebenso wenig wie Hinweise auf Ideen und Autoren in jedem Fall als inhaltliche Anpassung eingestuft werden, eher muss von wechselseitiger Täuschung die Rede sein. So verbindet Hans Schemm, wenn er Fichte apostrophiert anderes mit diesem Hinweis, als ein damaliger Waldorflehrer, der Steiners Würdigung Fichtes kannte. Für die weitere Entwicklung kann allerdings festgestellt werden, dass die gegenseitige Mimikry von der NS-Seite längst durchschaut wurde, als man auf Waldorfseite noch an eine erfolgreiche Demonstration glaubte.

Das erwähnte Heft der *Erziehungskunst* enthält "passend" einen kurzen Auszug aus einem Vortrag Steiners mit dem Titel „Die germanische Seele und der deutsche Geist“; es werden Vorträge angekündigt mit dem Motiv: „Alle lehrenden und erziehenden Persönlichkeiten dürften sich heute aufgefordert fühlen, jeder an seiner Stelle und im Umkreis seines Wirkens, mitzuarbeiten am Aufbau einer neuen Erziehung aus deutschem Geiste heraus.“

Themen der Vorträge waren u.a.: „Germanische Sagenstoffe als erzieherische Aufgabe in den Oberklassen“; „Der Lehrer als Autorität, Führer und Vorbild“¹¹³²; weiter wird eine „Ansprache anlässlich einer nationalen Feier in der Freien Waldorfschule“ wiedergegeben. Hierin kommt der Redner auf Fichte zu sprechen und entwickelt den Gedanken, deutsch könne man nicht sein, sondern nur werden.¹¹³³ Der ganze Duktus der Rede zeigt eine fast durchgängige Tendenz: die Worte „deutsch“, „germanisch“ suggerieren Gleichklang mit nationalsozialistischen Themen; was dann aber entwickelt wird, ist etwas ganz anderes. Wenn hier Fichte zitiert wird mit den Worten: „...was an Geistigkeit und Freiheit dieser Geistigkeit glaubt, und die ewige Fortbildung dieser Geistigkeit durch Freiheit will, das, wo es auch geboren sei, und in welcher Sprache es rede, ist unseres Geschlechtes, es gehört uns an und wird sich auch zu uns tun. Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt oder

¹¹³¹ Das Zitat hat Joch entnommen aus: ALFRED BAEUMLER *Bildung und Gemeinschaft*. Berlin 1942, S. 109.

¹¹³² ebd., S. 383-4.

¹¹³³ ebd., S. 372-376; ähnlich wurde in Hamburg Wandsbek verfahren, ABWS 4.2.192; an die Ortsgruppen des Waldorfschulvereins ergeht im Dezember 1933 ein Rundschreiben, in dem Dr. Erich Schwesbch Vortragsthemen anbietet: 1. Das Erziehungsideal der FWS und das deutsche Geistesleben; 2. Aus dem Kunstunterricht der FWS; 3. R. Wagners Ring des Nibelungen, ein Mysterium des germanischen Volkstums“; ABWS 4.2.216.

gar eine tote Natur an das Ruder der Weltregierung setzt, dieses, wo auch es geboren sei und welche Sprache es rede, ist undeutsch und fremd für uns...“¹¹³⁴

Mir scheint gerade dieses Beispiel typisch zu sein und über den speziellen Fall der Waldorfschulen hinaus auf ein gelegentlich verkanntes Phänomen hinzuweisen. Nicht der scheinbare Gleichklang der Sprache und Ideen waren einfach „Vorbereitung“ für den Nationalsozialismus, sondern umgekehrt: abgesehen von den später gebrauchten Machtmitteln machten es die Nationalsozialisten durch Übernahme und schablonenhaften Gebrauch anders gemeinter Worte und Ideen schwer, sich von ihnen abzugrenzen. Wenn etwa FRANZ HILKER in seinem Werk *Deutsche Schulversuche* schreibt: „*Totalität, Produktivität, Solidarität*, mit diesen drei ganz allgemeinen Begriffen lässt sich die Richtung angeben, in die das Bildungsideal der neuen Schule fällt; *Einheitsschule, Produktionsschule, Lebensschule* sind in wachsendem Maße Formen seiner Verwirklichung. Man kann den Menschen, der nach diesen Ideen sich bildet, den *deutschen Menschen* nennen (Andreesen), weil er zu seiner Form aus deutschem Blute und deutscher Geistigkeit erwächst.“¹¹³⁵, so ist dem „Vorläufermissverständnis“ Tür und Tor geöffnet – wenn man nicht die folgenden Sätze, die ganz in dem Sinne des Fichte-Zitates gehalten sind, hinzunimmt: „Aber es ist letzten Endes *der Mensch* überhaupt, soweit wir ihn in seiner Idealität heute erkennen können, wie denn Volk nur ein kleiner, wenn auch wesensunterschiedener, Kreis im großen Kreise der Menschheit ist.“¹¹³⁶ In diesem Sinne ist meiner Ansicht nach auch die Interpretation vieler entsprechender Zitate deutscher Waldorflehrer auszurichten, was sich u.a. durch das angeführte Zitat des für Waldorfkreise damals repräsentativen Lehrers Erich Schwebsch belegen lässt.

Der Leiter der Stuttgarter Waldorfschule Christoph Boy notierte: „Erziehung zum deutschen Menschen. Was ist deutsch? Das kann doch nur an den größten Geistern gefunden werden, die das deutsche Volk hervorgebracht hat. Und diese wieder können nicht im Widerspruch stehen, zu dem Höchsten, was im Nat. Soz. angestrebt wird.“¹¹³⁷

In diesem Passus hat man ein Beispiel für den an sich unmöglichen Spagat, den man versuchte; ein deutliches Beispiel dafür, wie ein Waldorflehrer einerseits auf die nationalsozialistische Rhetorik einschwenkt, und wie er sich andererseits inhaltlich auf jene „größten Geister“ bezieht, die von je her in der Anthroposophie eine besondere Rolle

¹¹³⁴ ebd., S. 374

¹¹³⁵ HILKER 1924, S. 32.

¹¹³⁶ Ein weiteres Beispiel bei HILKER 1924: er fordert die „Schule der Volksgemeinschaft“ S. 454; wiederum ein Terminus, der von NS-Seite usurpiert wurde. Bei Hilkers steht er im Zusammenhang mit der Überwindung der Klassen- und Standesschranken im Dienste einer demokratisch orientierten Erziehung!

gespielt haben (vor allem der deutsche Idealismus, Goethe und Schiller), damit aber offenkundig in naiver Weise – oder bewusst? - das nationalsozialistische Gedankengut identifiziert. Mir scheint diese Interpretation des Nationalsozialismus für die Anfangsphase typisch zu sein. Man sieht nicht, was ist, sondern deutet die Geschehnisse aus dem eigenen Blickwinkel um, denkt sich den Nationalsozialismus zurecht. Dass dieses Verfahren einzelnen Vertretern der Waldorfschulen zu weit ging und dies geäußert wurde, war ein seltener Fall¹¹³⁸. So hatte ein Lehrer aus Hamburg-Altona sich offensichtlich in dieser Richtung geäußert:

„Herr Dr. Brumberg...äußerte namentlich Bedenken über die Haltung, die s.E. in Stuttgart dem heutigen Staat gegenüber eingenommen werde und die er als zu wenig selbstbewusst empfindet. Er fürchtete vor allem, man könnte Zugeständnisse und Kompromisse machen, deren volle Tragweite man selbst nicht überschaue und die dann auf alle Schulen zurückwirken würden. In diesem Zusammenhange kritisierte er auch den kürzlich erschienenen Aufsatz von Herrn Dr. Molt.“¹¹³⁹

Erst wenn man solche an der Oberfläche thematischen Ähnlichkeiten inhaltlich mit entsprechenden Verlautbarungen von nationalsozialistischer Seite vergleicht, wird der Kontrast sichtbar, der diese unterschiedlichen Welten trennt. Ich zitiere aus dem handschriftlichen Auszug aus einer Rede von Hans Schemm, der sich in den Akten der Freien Waldorfschule Stuttgart befand, also dort zur Kenntnis genommen worden war¹¹⁴⁰ und damit auch argumentativ für die Taktik des Verhaltens ausgewertet werden konnte: „Wir haben unsere Arbeit gestellt auf die Ziele: Rasse, Wehr, Persönlichkeit und Religiosität.... Wir fassen in dem Wort Deutsch alles das zusammen, was die herrlichen Charaktereigenschaften unseres deutschen Volkes sind. Ehrlichkeit, Biederkeit, Heldisches, Heroisches, das Tiefinnerlich-Gläubige! Das Ehrliche! Das ist Deutsch!“ „Die Charakterankurbelung ist das Entscheidende der neuen deutschen Bildung.“

¹¹³⁷ 22.2.34, ABWS 4.2.267.

¹¹³⁸ Schiele an die FWS, 29.8.33, ABWS 4.2.114. Schiele verlangt für das Berliner Kollegium die sofortige Zurückziehung des Artikels von Baumann, Schiele an den Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule Stuttgart, 29.8.1933, ABWS 4.2.120.

¹¹³⁹ ABWS 4.6.055, Maikowski an Baumann, 11.9.34.

¹¹⁴⁰ Rede gehalten in Leipzig auf der Reichstagung des NSLB am 8. u. 9. 4.1933, ABWS 4.32.007. Schemm hatte im Zuge seiner Gleichschaltungsaktionen der Lehrerverbände Ende März 1933 begonnen den Zusammenschluss im NSLB zu betreiben. In einem Schreiben (am 31.3.33) forderte er die Lehrervereine auf, die Vorstandsämter in der Zentrale und die Schriftleitungen der Vereinszeitschriften an Nationalsozialisten zu übergeben. Zahlreiche Verbände leisteten Folge. Für den 8. und 9. April erging eine Einladung zu einer gemeinsamen Tagung in Leipzig, dort verkündete vor 3500 Lehrern seinen Plan einer einheitlichen Erzieherfront. Er werde in Einzelverhandlungen treten, um den Eintritt in den NSLB zu erreichen (EILERS, 1971, S. 66-77).

„Bannen wir jetzt, deutsche Lehrer und Erzieher, die Geister eines Fichte und Pestalozzi und stellen sie zwischen sie hinein, überragend den, der diese herrlichen Gedanken und Ideen dieser beiden Männer der Gestaltungskraft des politischen Wollens von Fichte und der unerschöpflich grossen Liebe eines Pestalozzi zusammenwachsen lässt in der Gestalt eines Adolf Hitler, des grössten Lehrers der Nation, der uns mit der Parole der Rasse und der Religiosität den Weg zu höchsten Höhen führen wird.“

Solange es bei plakativen Verlautbarungen bleibt, ohne dass man weiter in inhaltliche Fragen eintreten musste, gehen die verbalen Angleichungen recht weit. In einem an den bayrischen Kultusminister und Reichsleiter des NSLB Schemm gerichteten Schreiben wird versichert: „4. Die Waldorfschulen sehen in der gegenwärtigen Volkserhebung den Willen des deutschen Geistes zu seiner Wiederbelebung im deutschen Volke.“ und weiter: „5. Am 1. Juli sprach Adolf Hitler aus, dass das Wesentliche einer Revolution nicht die Machtübernahme, sondern die Erziehung des Menschen ist. Die Waldorfschulen können zu dieser Erziehung des deutschen Menschen Wesentliches beitragen und stellen ihre Arbeit, die sie in diesem Sinne schon seit ihrer Gründung leisten, der nationalen Erhebung zur Verfügung, gleichsam als Musterschulen.“¹¹⁴¹

Um die wahrhaft nationale Einstellung zu betonen, werden immer wieder dieselben Argumente vorgebracht¹¹⁴², die in einem Exposé exemplarisch vertreten sind¹¹⁴³:

Die Waldorfschule sei in der Zeit des Versailler Vertrages, der Schuldflüge, der schädlichen Wirkungen des Materialismus und des Wachsens der Klassengegensätze gegründet worden, „um aus den Tiefen des deutschen Wesens am Wiederaufbau Deutschlands mitzuwirken.“ Zwar genügten die Leistungen nicht immer; nun habe sie sich aber mit Verleumdungen auseinander zu setzen: „Weltanschauungsschule, unchristliche Einstellung, Hinneigung zum Marxismus, pädagogische Sekte, falsche Pflege des Individualismus, Opposition gegen den Staat.“ Die Bindung der Waldorflehrer sei aber nicht ein Dogma, sondern die Pädagogik. Diese wurzele in der Anthroposophie, diese wiederum fördere pädagogische und menschliche Fähigkeiten, die Charakterbildung, „willensmässig durchstrahltes Wissen und kraftvolles Empfinden der Wirklichkeit“. Christlicher Geist lebe in allen Fächern. „Deutsch

¹¹⁴¹ ABWS 4.2.070 [Datum und Verfasser fehlen; es handelt sich um ein Schreiben der Stuttgarter Schule]; auf Schemm hatte man in dieser Zeit (1933) noch große Hoffnungen gesetzt und mehrfach verhandelt.

¹¹⁴² Das im folgenden wiedergegebene Exposé wurde von dem Stuttgarter Lehrer Karl Baumann „unter Mitwirkung mancher Kollegen“ verfasst auf Anregung von Schemm und sollte in der Nationalsozialistischen Lehrerzeitung veröffentlicht werden, was allerdings nie geschah. Baumann über den Besuch bei Schemm an Boy, 5.7.33, ABWS 4.2.072.

¹¹⁴³ ABWS 4.2.084, 8 S. Der Artikel wurde „unter Assistenz mancher Kollegen“ geschrieben, so Baumann an Schiele, 12.7.33, 4.2.086; der Artikel ging nach München an Schemm ABWS 4.2.087.

im tiefsten Sinn aber ist ihr Wesen nach dem Willen des Stifters, Rudolf Steiners, der mit seiner Geistesart anknüpft an Fichte, Schiller, Goethe, an den deutschen Idealismus...“. Der Vorwurf marxistischer Neigungen sei ein Missverständnis. Dieser werde bekämpft. Steiners Hinauswurf aus der Arbeiterbildungsschule sei ein Indiz dafür. Die Waldorfschule sei ein Geschenk an die Welt aus deutschem Geiste. Für das Volk als Ganzes sei sie daher als Einheitliche Volks- und höhere Schule konzipiert.

Als Ziele der Pädagogik werden genannt: „Erweckung der Individualkräfte, Entzündung des Sinnes für Gemeinsamkeit und Opferbereitschaft, das ist Kern deutscher Art, der durch alle Abirrungen der Geschichte durchleuchtete und der auch heute vor allem in der Jugend sich durchringt.“ Es gebe keine Opposition gegen den Staat, die Freiheit der Lehrmethoden wird jedoch eingefordert: „...dass die Schule den Staat bejaht, ist ihre selbstverständliche moralische und christliche Pflicht, dass sie die Forderungen des Staates erfüllt, (selbst wenn sie übertrieben sind wie bisweilen im Abitur), das ist sie den Kindern und Eltern schuldig.“

Nachahmung, Autorität sind Stufen im Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. „Keine Schülerrepublik darf entstehen mit demokratischen Abstimmungen und zersetzenden Diskussionen, sondern Vertrauen in des Lehrers Führerfähigkeit.“ Steiner habe das alles bis ins einzelne dargestellt.

Zuletzt heißt es: „Die Waldorfschulen stehen mitten im Leben drinnen, sie dürfen nicht weltfremd sein. Nach dem Beispiel Rudolf Steiners nehmen sie kräftigen Anteil am Volksgeschehen und stellen ihre Arbeit in dessen Dienst. Vieles was heute durch den Nationalsozialismus in bedeutsamen Worten von dem Führer Adolf Hitler und seinen Mitkämpfern gesprochen wird, das lebte seit mehr als einem Jahrzehnt in diesen Schulen, oft gegen den Strom der öffentlichen Meinung.“ Als Musterschulen würden sie zu höherer Kraftentfaltung kommen. „Pädagogische Substanz tragen sie herein, Formkräfte zur Gestaltung deutschen Geistes.“

Die Argumentation ist hier ein genauer Reflex auf die Vorwürfe, die den Waldorfschulen gemacht wurden. Gerade dieses Dokument zeigt deutlich die Schwierigkeiten, mit denen man es zu tun hat, wenn man zu allgemeinen Aussagen über das Verhältnis der Waldorfschulen zum Nationalsozialismus kommen will. Denn schon am 20.8.33 geht das Schreiben¹¹⁴⁴ eines Berliner Kollegen an Baumann (Stuttgart) ein, in dem sich jener darüber beklagt, dass ein solcher Aufsatz ohne Abstimmung mit den anderen Schulen nach München gegangen sei. Man hätte die Vorgaben Schemms umgehen können und „Wir wären sicher

darauf gekommen, dass man sich nicht an die Punkte halten müsse; dass alles Kompromissartige unmöglich, der Anschein dazu gefährlich sei; man hätte ein solches Wort, wie das von den Musterschulen noch einmal durchsprechen und prüfen können etc.“ Es folgt darauf die Forderung der Berliner Schule, den Artikel sofort zurückzuziehen und neu zu besprechen.¹¹⁴⁵

Zu jener Argumentationslinie gehört auch die fortwährende Hervorhebung des sozialen Charakters der Waldorfschulen, die im Geiste der Erziehung zur Volksgemeinschaft sowohl durch die Gemeinsamkeit von Kindern aller Stände als auch durch die tatkräftige Hilfe für finanziell weniger Bemittelte, zur sozialen Integration, zur Überwindung des Klassengeistes beitragen. In dieser Beziehung konnten die Schulen auf tatsächliche Leistungen hinweisen, die dann für die Selbstdarstellung nach außen kaum umgedeutet zu werden brauchten.

Bemerkenswert ist, dass die Argumentation der Waldorfschulen, insoweit sie nationalistische Töne anschlug oder Nähe zu dergleichen Gedankengängen suggerieren wollte, sich nicht auf Steiner stützen konnte. Für Steiner war alles, was mit Nationalismus oder Rassismus zusammenhängt, eine gegen die Entwicklung der freien geistigen Individualität gerichtete Strömung.¹¹⁴⁶ Es ist auf diesem Hintergrund nicht zu viel gesagt, wenn man feststellt, dass sich die Exponenten der damaligen Schulen, insofern sie auf jene Anpassungsrhetorik einschwenkten, sich von dem geistigen Boden, dem sie sich selbst verpflichtet glaubten, mindestens verbal entfernten.¹¹⁴⁷

Es muss andererseits darauf hingewiesen werden, dass einzelne Topoi der Argumentation durchaus bei Steiner zu finden waren, allerdings in dem Kontext in dem sie dann verwendet wurden, Fälschungen gleichkamen. Hierzu gehört der Kampf gegen den Versailler Vertrag, die Ablehnung des Materialismus und Marxismus als Weltanschauung¹¹⁴⁸, das Engagement für die Überwindung der Klassenschranken im Bildungswesen, die Betonung des

¹¹⁴⁴ Schiele an Baumann ABWS 4.2.114; auch Kassel und Breslau melden sich und teilen mit, dass sie den Artikel nicht vorab zur Kenntnis bekommen hätten.

¹¹⁴⁵ Schiele an die FWS, 29.8.33, ABWS 4.2.114. Schiele verlangt für das Berliner Kollegium die sofortige Zurückziehung des Artikels von Baumann, Schiele an den Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule Stuttgart, 29.8.1933, ABWS 4.2.120.

¹¹⁴⁶ Vgl. hierzu: KARL HEYER: *Rudolf Steiner über den Nationalismus. Geisteswissenschaftliche Hinweise, zusammengestellt und kommentiert von Karl Heyer*. Basel 1993; und: WENZEL M. GÖTTE *Das Verdämmern der Rassen – Rudolf Steiners Individualismus*. In: *Geistige Individualität und Gattungswesen. Anthroposophie in der Diskussion um das Rassenverständnis*. Mitteilungen aus der Anthroposophischen Arbeit in Deutschland. Sonderheft, Sommer 1995, S. 4-27. S. besonders die in den Niederlanden erstellte umfangreiche Studie *Anthroposophie und die Frage der Rassen. Zwischenbericht der niederländischen Untersuchungskommission „Anthroposophie und die Frage der Rassen“*. (gekürzte Übersetzung) Info3 Verlag, Frankfurt a.M. 1998.

¹¹⁴⁷ Zur gegenwärtigen Diskussion s. u.a.: STEFAN LEBER (Hrsg.) *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt*. Stuttgart 1997; *Erziehungskunst*, H. 3 1998, S. 328-329.

¹¹⁴⁸ Auch hier wäre zu differenzieren, da Steiner im Materialismus auch berechnete Aspekte sah; Vgl. u.a. GA 151.

Autoritätsprinzips (allerdings nur für eine bestimmte Altersstufe).¹¹⁴⁹ Ohne Zusammenhang war es damals wie heute leicht, aus dem wegen seines Umfangs kaum überschaubaren Werk Steiners zu zitieren und dem Zitat die widersprüchlichsten Konnotationen beizulegen. Die Verfälschung Steiners durch die damaligen Autoren in ihren Rechtfertigungs- und Anpassungsschriften gleicht der Vereinnahmung auch anderer Autoren für ähnliche und auch die Zwecke der Nationalsozialisten.

Die Rechtfertigungsversuche und Anpassungsbemühungen erstreckten sich auf etliche Felder. Nach der Entlassung der jüdischen Kollegen hatte man zwar durchaus ein verstärktes Gefühl der Bedrohung, versuchte es aber durch ein Mehr an Durchhaltewillen und Aktivität zu kompensieren: „Wir waren uns alle durchaus klar darüber, dass wir uns nicht aufgeben dürften, dass vielmehr alle Hebel in Bewegung gesetzt werden mussten, um den Schlag zu parieren.“¹¹⁵⁰

Der Verfasser dieser Zeilen schreibt dann über die Furcht, dass, wenn nicht rasch Klarheit geschaffen würde, Abmeldungen die Folge wären. Dabei zeigt sich, wie weit wohl immer noch Illusionen über den Charakter des NS-Regimes herrschten, wenn denn die Argumentation wirklich die Gedanken des Autors und seiner Kollegen wiedergeben: „Wir sahen aber auch, dass nur ein völliges Nichtkennen der wahren Grundlagen der Waldorfpädagogik zu der Entscheidung des Ministers hätte führen können: Rudolf Steiner hat sich immer aufs entschiedenste gegen die Kriegsschuldflüge ausgesprochen, er hat gerade in der Zeit des Zusammenbruchs Deutschland aufs entschiedenste verteidigt, er hat den Marxismus nicht nur bekämpft, sondern er ist es, der seine wirkliche Widerlegung geliefert hat. Er hat durch seine „Philosophie der Freiheit“ schon vor 40 Jahren dem Intellektualismus und Materialismus eine wahre Philosophie der Zukunft entgegengestellt, eine Philosophie, die dem Menschen die Wege zu seinen tiefsten, unerschöpflichen, göttlichen Kraftquellen so erschliesst, dass er sich dabei immer im vollen Einklang mit echter Wissenschaftlichkeit empfinden kann. Und er hat diese Philosophie aufgebaut auf dem besten, was Deutsches Geistesleben in der Vergangenheit entwickelt hat, vor allem auf Goethe und dem deutschen Idealismus. Pazifismus und Internationalismus, der zwischen den Völkern keine Unterscheidungen macht, sind Rudolf Steiner fremd...Nur aus Unkenntnis dieser Tatsachen

¹¹⁴⁹ Sicher nicht hierher gehören technikfeindliche oder antimodernistische, antirationale Elemente der Pädagogik; die Einrichtung des Technologie-Unterrichtes als Fach durch Steiner und seine Begründungen waren Bestandteil der Waldorfpädagogik und zeigen die entgegengesetzte Tendenz. S. hierzu: FRITZ KOEGEL: *Zur Lebenskunde. Spiel im Vorschulalter, Sachkunde und Technologieunterricht in der Unter- und Oberstufe der Waldorfschule*. Vervielfältigter Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1984, S. 1-4.

¹¹⁵⁰ E.A.K. Stockmeyer, ABWS 4.2.293.

ist ein Entschluss wie der des Herrn Minister Mergenthaler verständlich. Der Erneuerung der deutschen Kultur aus den Grundlagen des deutschen Volkswesens heraus entspricht und dient dieser Entschluss nicht, ja er widerspricht ihnen aufs entschiedenste. Wir wissen demgegenüber, dass die Waldorfschul-Erziehung Werte enthält, die dem Suchen der Träger des neuen Staates nach pädagogischer, sozialer, sittlicher Erneuerung wichtige Dienste leisten können. Wir wissen uns verpflichtet, diese Werte dem deutschen Volke unbedingt zu erhalten.“

Er fährt dann fort, vorbehaltlich der nächsten Mitgliederversammlung seien die folgenden Personen zum Vorstand vorgeschlagen: Dr. Schickler, Prof. Dr. Karutz, Prof. Dr. Fiechter, Prof. v. Eiff, Herr Tölke. Diese wollten sich einsetzen für die Schule und böten die Gewähr dafür, „dass die Schülerschaft im Sinne des nationalsozialistischen Staates erzogen werde und dass die Ariergesetzgebung durchgeführt sei.“

Hier kann schon eine Bemerkung zu den eingangs gestellten Fragen gemacht werden: was die *freie Lehrerwahl* betrifft, haben die Waldorfschulen schon zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft diese in Bezug auf ihre jüdischen Mitglieder preisgegeben. Wenn auch ein verhältnismäßig kleiner Anteil jüdischer Lehrer an den Schulen arbeitete, so bedeutete dies doch im Hinblick auf das Prinzip der freien Lehrerwahl einen schwerwiegenden Eingriff. Dieser wurde hingenommen. Es stellte sich für die Schulen aus ihrer Sicht hier offensichtlich noch nicht die Existenzfrage.

Die „Notwendigkeit“, die jüdischen Kollegen zu entlassen, wurde einfach hingenommen und war kein Anlass, diese irgendwie zu verteidigen oder gar eine Schließung der Schule zu bedenken. Immerhin bedeutete dieser Vorgang einen schweren Eingriff in die sonst verteidigte Freiheit der Lehrerwahl – ganz abgesehen von seiner menschlicher Seite. Es bedeutete ein Hinnehmen der rassistischen Konsequenzen des Regimes, mit dem man sich bemühte zu einem *modus vivendi* zu kommen. Bei allen Interpretationsschwierigkeiten ist dies ein Faktum. Bedenkt man die Ausführungen über die Bedeutung der Individualität und der geistigen Freiheit, wie sie von Steiner entwickelt wurde als Grundlage der Pädagogik, erscheint diese Hinnahme auch auf diesem Hintergrund in einem krassen Widerspruch zu den geistigen Grundlagen, auf die sich die Waldorfpädagogen immer wieder beriefen. Dies wurde von den Waldorflehrern jener Zeit nicht erkannt –jedenfalls soweit die Dokumente darüber Auskunft geben. Es wurde auch nicht erkannt, dass die Tragweite dieses Vorganges weit über diese Einzelfälle hinausreichte.

Nach der mündlichen Mitteilung einer ehemaligen Schülerin der Stuttgarter Schule in dieser Zeit, war es jedoch mindestens ein Lehrer, der als Konsequenz die Schließung der Schule als notwendig angesehen hat.¹¹⁵¹ Ansonsten wurde nach außen hin jedenfalls kein Laut hörbar. Im Gegenteil, man beeilte sich alle Verquickung mit Jüdischem, wie dargelegt, als Verleumdung zurückzuweisen und „richtig zu stellen“. Antisemitische Äußerungen gab es allerdings kaum. Die Grenze wurde freilich überschritten, wenn in einer Aufzählung die „jüdischen Intellektuellen“ unter die „Feinde“ gerechnet wurden.

Wenn man dies alles als problematisch im Verhalten der Schulen ansehen muss, so ist doch auch zu berücksichtigen, in welchem politisch-historischen Kontext es steht. An den Universitäten, in den Schulen und Amtsstuben wurde dieses Verhalten weitgehend „problemlos“ praktiziert und als Notwendigkeit hingenommen oder in etlichen Fällen aktiv unterstützt. Letzteres kann aber in keinem Falle für die Waldorfschulen festgestellt werden. Dass aber hiermit ein äußerst schwerwiegender Eingriff in die Autonomie der Schulen geschehen war, der keineswegs berechtigte, auf eine künftige Selbstbeschränkung der NS-Behörden zu rechnen, wurde nicht bewusst. Eher scheint es, als habe man das als ein verschmerzbares Übel kleineren Ausmaßes ertragen.

Um zu einer Beurteilung dieser Vorgänge zu kommen, ist es weiter unerlässlich, die Lage der Schulen und Behörden im Ganzen zu sehen. Das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, das die Entfernung der Juden aus dem Staatsdienst vorsah, war die Grundlage für das nunmehr geforderte Ausscheiden dieser Menschen. Sämtliche staatliche Schulen hatten diesen Schritt längst vor den Waldorfschulen vollzogen (das Gesetz war am 7. April 1933 erlassen worden). Im Zuge der Gleichschaltungswelle war weder hier noch sonst diesbezüglich Widerstand geleistet worden.

Eine Erklärung hierfür versucht JOACHIM C. FEST (1974, S. 533)¹¹⁵², indem er schreibt: „Als Mittel diente ihm [Hitler] eine geradezu überfallartige Dynamik, die Schlag auf Schlag immer neue Stellungen des Gegners aufbrach und den entmutigten Kräften, die sich zu widersetzen versuchten, keine Möglichkeit zur Formierung der eigenen Reihen ließ...“

Die „eigenen Reihen“ bestanden in diesem Fall aus der winzigen Minderheit jener acht Schulen, das waren nach LESCHINSKY bezogen auf die Schülerzahl 2500 Schüler im Jahre 1933 von insgesamt 190 000 Schülern an Privatschulen, die wiederum nur 2,2% der

¹¹⁵¹ Es handelte sich um Eugen Kolisko, der jedoch schon 1935 wegen der Querelen in der anthroposophischen Gesellschaft die Schule verließ. Auskunft von Tilde von Eiff am 16.4.1998.

¹¹⁵² JOACHIM C. FEST *Hitler* Frankfurt/M., Berlin, Wien 7 1974.

gesamten Schülerzahl ausmachten¹¹⁵³. Die Zahl der Lehrer an Waldorfschulen belief sich auf etwa 159.¹¹⁵⁴ Auch wenn dies nirgendwo ausgesprochen wurde, auch wenn damit keine "Rechtfertigung" verbunden sein kann, muss, wenn man überhaupt etwas *verstehen will*, diese Minderheitensituation als Faktor berücksichtigt werden, da sie psychologisch entmutigend und angesichts jenes "überfallartigen" Zugriffs der nationalsozialistischen Machthaber, dem selbst Massenorganisationen wie die Gewerkschaften nichts entgegenzusetzen hatten, deprimierend und angsteinflößend gewirkt haben muss.

KLAUS SCHOLDER¹¹⁵⁵ hat am Beispiel des Verhaltens der Kirchen in Bezug auf das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums gezeigt, wie schwer sich damals auch kulturelle (religiöse) Großorganisationen im Umgang mit diesem Gesetz und seinen Folgen für die jüdischen Mitbürger taten. Wie weit die Akzeptanz einzelner Personen aus diesen Kreisen hier gegangen war. Man wird das Verhalten der Waldorfschulen nicht außerhalb dieses Kontextes sehen dürfen.

Die mögliche Form des Protestes, die *frühzeitige* Selbstschließung schon im Jahr des Machtantritts der Nationalsozialisten, wurde jedenfalls nicht gewählt. Dies mag angesichts des angedeuteten psychologischen Faktors zwar verständlich erscheinen. Im Hinblick auf die in Teil II, Kapitel 1 dieser Arbeit dargestellten ideellen Grundlagen der Waldorfschulen, in Anbetracht der Tatsache, dass man sich den Ideen des Autors einer "Philosophie der Freiheit" verpflichtet fühlte, bleibt auch und gerade bei dem Versuch einer immanenten Interpretation heutiges Verständnis hinter dem damaligen Handeln mit schwerwiegenden Fragen zurück. Kurz: man hätte im Unterschied zu staatlichen Schulen mehr Abgrenzung erwartet. Das Verhalten der Reformschulen allerdings zeigt, dass da wo Autonomie herrscht, die ganze Skala möglichen Verhaltens in Anspruch genommen wird¹¹⁵⁶. Die Waldorfschulen haben das Spektrum immerhin nicht bis zur faktischen Identifikation mit dem NS-System ausgeschöpft. Dies wird unten anhand von „Revisionsberichten“ noch verdeutlicht.

Hier wie in den weiteren Fällen staatlicher Eingriffe sind jedenfalls die Motive für den Entschluss zur Weiterarbeit zu prüfen. Dies soll am Ende dieses Kapitels versucht werden.

¹¹⁵³ LESCHINSKY 1982, S. 258.

¹¹⁵⁴ Berechnet nach ABWS 4.2.031, *Erziehungskunst*, Juni 1933, ERNST UEHLI *Denkschrift der Freien Waldorfschule*, S. 350 und S. 356

¹¹⁵⁵ KLAUS SCHOLDER *Die Kirchen und das Dritte Reich*. Bd. 1 *Vorgeschichte und Illusionen 1918-1934*. Frankfurt a.M. u.a. 1977, S. 347ff.

¹¹⁵⁶ Vgl. hierzu HANS-CHRISTIAN HARTEN *Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht*. ZfP, H. 1, 1993, S. 111-134; hier S. 126 (zu Martin Luserke u.a.).

Zunächst bleibt festzuhalten, dass dieser erste gravierende Eingriff in die Autonomie der Schulen *faktisch* akzeptiert wurde.

3.4.2. Die Gleichschaltung und der „Reinigungsparagraph“ – Ein menschliches und ein Autonomie-Problem

Die Reaktion der Waldorfschulen auf die Gleichschaltungswelle war pragmatisch. Man hielt einen formellen Zusammenschluss aller acht Schulen, den es bis dahin nicht gegeben hatte, für notwendig. In einem Schreiben vom 8.5.1933 wird den sieben anderen Schulen mitgeteilt, das Kollegium der Stuttgarter Schule habe sich darauf geeinigt, den Behörden „die Bereitwilligkeit zum Ausdruck [zu] bringen, im Rahmen des N.S. Lehrerbundes sich den neuen politischen Verhältnissen anzupassen.“ Man wolle über eine Mitgliedschaft im NSLB verhandeln. „Wir halten einen solchen Schritt für notwendig.“ Hierbei sei ein Zusammenschluss der Schulen notwendig.¹¹⁵⁷

Kurz darauf erhält die Hannoveraner Schule vom preußischen Kultusminister am 10. Mai 1933 folgende Mitteilung¹¹⁵⁸: „Die Waldorfschule Hannover kann in der bisherigen Weise nicht bestehen bleiben, da sie das Ziel der nationalen Bildung nicht erreicht.“ Es wird die Erfüllung eines „Organisationsplans“ als Voraussetzung für das Weiterbestehen gefordert. Dieses Schreiben war, wie schon bemerkt, ein frühes Warnsignal, das im Zusammenhang mit den Angriffen auf die Anthroposophische Gesellschaft sicherlich das Gefühl der Bedrohung hervorgerufen haben wird. Leider liegen über die Reaktionen seitens der anderen Schulen keine Stimmungsberichte vor. Doch müssen die darauf folgenden Aktionen der Schulen unter diesem Gesichtspunkt einer frühen Atmosphäre der Bedrohung interpretiert werden.

Die Handlungsweise der Schulen steht nun unter dem Gebot, Einheit zu schaffen und Stellung zu beziehen. Die Einheit war zunächst ein Problem, was an der Frage des Beitritts zum NSLB deutlich wird. Es liegt eine Reihe von Schreiben der einzelnen Schulen an die Stuttgarter Waldorfschule vor, in denen um Information gebeten wird. Daraus geht hervor, dass diese Schule noch eine Art Koordinationszentrum der Schulbewegung war. Sie wurde noch in der Rolle einer Autorität wahrgenommen - auf Grund ihrer langen Erfahrung, ihrer bis zu dessen Tode besonders engen Verbindung zu Steiner und auf Grund ihres schon seit

¹¹⁵⁷ ABWS 4.2.008.

¹¹⁵⁸ ABWS 4.2.009.

Jahren vollendeten Ausbaus bis zum Abitur. Dies belegt ein Brief der Dresdner Schule¹¹⁵⁹, die angesichts der ihr bereiteten Schwierigkeiten durch den NSLB¹¹⁶⁰ und die Schulbehörden die Stuttgarter Schule an ihre führende Rolle erinnerte und um Orientierung und Rat bat.

3.4.3. Konsequenzen der Gleichschaltung – Angriff auf das Prinzip der freien Lehrerwahl

Die Gleichschaltung hatte Folgen für die Autonomie der Waldorfschulen. Dies ist angesichts der allgemeinen gesellschaftlichen Vorgänge eine banale Feststellung. Interessant ist aber die Frage, wie weit die Waldorfschulen bereit waren, in diesem Strom mitzuschwimmen und wo die Grenze der Akkomodation lag. Im Zuge der Gleichschaltung war das Prinzip der freien Lehrerwahl das erste der Autonomie-Prinzipien, das angegriffen wurde. Die Reaktion darauf gibt einen ersten Hinweis, wo die Grenzen der Kompromissbereitschaft lagen, d.h. hier konkret, an welcher Stelle Territorium der Autonomie zuerst aufgegeben wurde.

Die Aufnahme in den NSLB erforderte nicht nur Einheit. Diese war eine aufgezwungene Notwendigkeit, da ein korporativer Beitritt verlangt wurde. Dem wurde man gerecht, indem der zunächst gegründete „Reichsverband der Waldorfschulen“ (am 10.5.33), dann umgetauft zum „Bund der Waldorfschulen“, diesen Beitritt vollzog¹¹⁶¹. Damit waren jedoch Bedingungen verknüpft, deren Erfüllung nicht so leicht fiel, wie der Zusammenschluss. Der Name „Rudolf Steiner-Schulen“ durfte nicht gewählt werden. Das war noch kein großes Hindernis, zumal die „Mutterschule“ anders als einige der übrigen Schulen den Namen „Freie Waldorfschule“ trug. Das Epitheton „Frei“ wurde verschmerzt. Weiterhin gab es aber für die Aufnahme die Bedingung, dass keine Juden im Sinne des „Gesetzes zur

¹¹⁵⁹ Datiert vom 18.5.1933, ABWS 4.2.020; dringlicher wird das Anliegen später noch einmal vorgetragen: „Ich habe den Eindruck, dass Stuttgart von allen diesen Schwierigkeiten dank seiner Position bis jetzt verschont wurde und nicht weiss, wie das an die jüngeren Schulen, die man eben wie andere Privatschulen behandelt, herandrängt. Bis jetzt haben wir uns so gut durchgekämpft als wir konnten. Heute werden die entscheidenden Worte an der Centralstelle gesprochen und da bitten wir Stuttgart, die Leitung der deutschen Schulbewegung zu übernehmen, wie es ihm von Dr. Steiner übertragen wurde.“ Weiter über das Problem des Lehrernachwuchses, es werden Mathematiker, Historiker, Philologen mit Examen gebraucht. Man werde nichtanthroposophische, staatlich geprüfte Lehrer nach Stuttgart schicken, aber das ist ungenügend, man will, „dass Stuttgart Opfer bringt und dem Gedanken eines Austausches wirklich näher tritt...“ H. Jacobi; 16.6.33; ABWS 4.2.048.

¹¹⁶⁰ dieser war Rechtsnachfolger des Dresdner Lehrer-/Schulvereins, der Eigentümer des Gebäudes war, in dem die Dresdner Waldorfschule untergebracht war.

¹¹⁶¹ zu diesem Vorgang s. WERNER 1999, S. 101ff; Von den 1933 in den 8 Waldorfschulen unterrichtenden 184 Lehrern waren 20 bis Ende Juni 1933 persönlich Mitglieder des NSLB geworden. WERNER weist darauf hin, dass die Annahme LESCHINSKYS, ein Großteil der Waldorflehrer sei schon in den Anfangsjahren Mitglied geworden, unrichtig ist, zumal dann der korporative Beitritt im August 1933 erfolgte und die persönliche Mitgliedschaft entbehrlich machte.

Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ in der betreffenden Organisation tätig sein durften, kurz als „Arier-“ oder „Reinigungs-Paragraph“ bezeichnet. Hier befremdet die Eilfertigkeit, mit der die jüdischen Kollegen preisgegeben wurden. Den Behörden wird nur Vollzug gemeldet¹¹⁶². Im Zusammenhang mit dem Abbauplan und der Schließungsdrohung schreibt der Leiter der Stuttgarter Schule an das Württembergische Kultministerium am 13.2.34 einen Brief¹¹⁶³, in dem 4 Punkte aufgeführt werden, warum die Waldorfschule nicht abgebaut werden solle. So heißt es: „II. Als Führer der Schule verbürge ich mich, dass die Schülerschaft im Sinn des nationalsozialistischen Staates erzogen wird. III. Der Arierparagraph ist zur Durchführung gebracht. Die vier nichtarischen Lehrer einschliesslich der zwei Frontkämpfer stellen ihre Lehrtätigkeit ein.“

Von einem Versuch beim Ministerium, diese Lehrer zu halten, ist nichts bekannt, wohl aber dokumentiert ein Briefwechsel das Engagement bezüglich der Kolleginnen, die wegen Doppelverdienertums ausscheiden sollten. Angesichts der sonst sich abspielenden Vorgänge war sicher schon damals die Aussichtslosigkeit, ja Gefahr eines Verteidigungsversuches deutlich.

Die Verteidigung, auch im Falle nachweisbaren „Frontkämpfertums“, überließ man den Betroffenen selbst. So versuchte Ernst Lehrs, das Stuttgarter Kollegium wohl zu einem Einsatz zu bewegen, indem er schrieb¹¹⁶⁴: „Als Offizier des Kriegsheeres und Inhaber des Eisernen Kreuzes erster Klasse erachte ich es als meine unumstössliche Pflicht, mich unter Adolf Hitlers Wort zu stellen, demzufolge ich mir die volle Staatsbürgerschaft „durch mehr als vierjährigen Einsatz meines Lebens vor meinem Gewissen der Nachwelt gegenüber erworben habe auf dem Platze, auf dem sie allein zu erwerben ist, auf dem Schlachtfelde.“ Dieser Grundsatz ist durch ihn selber für das ganze deutsche Volk zu Ehren erhoben worden...“

Nebenbei zeigt gerade dieses Schreiben eines jüdischen Kollegen, wie naiv auch ein Gefährdeter noch an Möglichkeiten der Weiterarbeit glaubte. Dies hatte Lehrs mit vielen Juden in Deutschland gemeinsam, aber eben auch mit seinen „arischen“ Kollegen. Diese

¹¹⁶² Den Protokollen beiliegendes Schreiben des Leiters der Waldorfschule vom 13.2.34, „An das Württembergische Kultministerium“: „II. Als Führer der Schule verbürge ich mich, dass die Schülerschaft im Sinn des nationalsozialistischen Staates erzogen wird. III. Der Arierparagraph ist zur Durchführung gebracht. Die vier nicht arischen Lehrer einschliesslich der zwei Frontkämpfer stellen ihre Lehrtätigkeit ein.“

¹¹⁶³ ABWS 4.2.242.

¹¹⁶⁴ Dr. Ernst Lehrs an die Leitung der Freien Waldorfschule, 11.2.34, ABWS 4.2.241, „Erklärung zur Arier-Frage“.

allerdings glaubten offensichtlich eher an Überlebenschancen der Schule ohne Weiterbeschäftigung ihrer jüdischen Kollegen.

Aus heutiger Sicht muss dieses Verhalten fatal wirken, wenn es zusammengesehen wird mit den Formulierungen, die in einer Denkschrift „Zur Orientierung“¹¹⁶⁵, datiert vom 20.2.34, zu finden sind. Die Schrift umfasst neun Seiten, gibt als Verfasser „Die Leitung der Freien Waldorfschule. / Sch.“ an (was möglicherweise Schwebsch bedeutet). Nachdem alle Standard-Argumente bezüglich des deutschen Wesens der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik aufgeführt sind, heißt es dort:

„10. Darum auch die Gegner. Hat man nicht bemerkt, dass die Kreise der Bolschewisten und Kommunisten, der Jesuiten und Freimaurer, der westlichen und östlichen Okkultisten, der jüdischen Intellektuellen, überhaupt der wurzellosen Internationalen alle auch Feinde der Anthroposophie und der Waldorf-Pädagogik waren?... Die offenen und geheimen Feinde deutschen Wesens aber, die waren auch unsere Gegner. Das sollte zu denken geben! Die schlimmste Verkennung der Wahrheit aber ist es, wenn heute aus nationalsozialistischen Kreisen manchmal Anthroposophie und Waldorfschule in irgendeinem Zusammenhang mit jenen Gegnern gebracht werden. Das ist Verleumdung.“

Wenn auch dieses Dokument nicht eindeutig zuzuordnen ist und eindeutig der Verteidigung nach außen dienen sollte, mag es doch einen Hinweis darauf geben, wie weit einige Lehrer bereit waren, in ihren Anbiederungsbemühungen zu gehen. Im Kontext mit dem Verhalten gegenüber den jüdischen Kollegen könnte es ein Hinweis darauf sein, dass sich bei einigen Lehrern Anpassungsverhalten und innere Einstellung durchaus vermischten.

Es findet sich in der erhaltenen Korrespondenz - mit einer Ausnahme - kein Wort des Bedauerns oder der Hinweis auf einen Verteidigungsversuch. Dieser wäre im Falle zweier jüdischer Lehrer wegen ihres Frontkämpferstatus anfangs möglich gewesen. Ob man davon Gebrauch machen wollte, hing freilich auch von der Einschätzung der Gefährdung ab. Allerdings gibt es Andeutungen, aus denen wenigstens auf ein gewisses Empfinden für das Gravierende dieser Vorgänge geschlossen werden kann. Die Berliner Schule teilt der Stuttgarter am 15.5.33 mit¹¹⁶⁶: „Hemmungslos sind die Unterschriften [für die Aufnahme in den NSLB] keineswegs gegeben worden. Und vielleicht kommt man zu dem persönlichen Eintritt nur dann, wenn es unbedingt nötig ist. Dem Willen zur Gleichschaltung ist ja

¹¹⁶⁵ ABWS 4.7.278 u. 4.2.262; das Schreiben wurde vermutlich zum Gebrauch gegenüber Behörden verfasst; es nimmt eingangs Bezug auf die angedrohte Schüleraufnahmesperre vom 10.2.1934 durch das Württembergische Kultministerium.

¹¹⁶⁶ Herbert Schiele an Christoph Boy, ABWS 4.2.014.

Ausdruck gegeben.“ Nach dem Vorbild des Berliner Lehrerinnenvereins sei evtl. ein kollektiver Beitritt möglich. Betreffend den Arierparagrafen sei nur ein Fall nicht geklärt. Zum Schluss heißt es dann aber entschieden: „Doch werden wir uns – wenn nötig – auf den Boden dieses Paragraphen [gemeint ist der „Reinigungsparagraph“] stellen.“

Immerhin wird hier wenigstens auf Hemmungen hingewiesen, die man gehabt habe. Hinter dieser Bemerkung können Skrupel vermutet werden, die hier zunächst noch nicht zu einer Ablehnung der Anpassungsstrategie führten, später aber zu der Distanzierung Berlins von jenen Kollegen anderer Schulen führte, die am weitesten den Forderungen der Nationalsozialisten entgegenkamen. Im Falle Berlins war dann auch die Selbstschließung 1937 die Konsequenz.

Aus Stuttgart wurde am 16.5.33 ein Schreiben an alle Waldorfschulen verschickt¹¹⁶⁷, in dem es heißt, man habe den Antrag auf Aufnahme in den NSLB auf Grund eines gemeinsamen Beschlusses in einer Berliner Vertreterversammlung der Waldorfschulen gestellt. Weiter wird ausgeführt: „Die Anerkennung des Reinigungsparagraphen, den ich im Folgenden noch einmal anführen will, ist Voraussetzung für den korporativen Beitritt.“ Sodann wird aus der Satzung des NSLB zitiert: „Voraussetzung für die Aufnahme dieser Verbände in den N.S. Lehrerbund ist die Einfügung eines Reinigungsparagraphen in die bestehenden Satzungen, dem zufolge Juden, Freimaurer, und für die neue Staatsgewalt untragbare Mitglieder ausgeschlossen werden müssen.“

Ein Schreiben¹¹⁶⁸ des Leiters der Stuttgarter Schule lässt erkennen, dass die Trennung von den jüdischen Kollegen doch nicht leicht fiel. Bezüglich des „Ariethemas“ schreibt er: es gibt „auch bei uns die Schwierigkeit wegen Herrn Strakosch und wie sich nach meiner Rückkehr herausstellt, auch wegen Dr. Hiebel. Wir wollen aber versuchen, beide Kollegen zu halten...“ – wovon sich, wie schon ausgeführt, in den erhaltenen Akten aber keine Spur finden ließ. Diese Kollegen schieden angesichts der ausweglosen Lage aus bzw. es wurde ihnen gekündigt.¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁷ Christoph Boy, ABWS 4.2.015.

¹¹⁶⁸ Boy an Schiele Berlin, 19.5.33, ABWS 4.2.021.

¹¹⁶⁹ Dokumentiert in dem Archiv der Stuttgarter Waldorfschule; charakteristisch für die noch 1934 vorherrschende Einschätzung der nationalsozialistischen Herrschaft war, dass einer der jüdischen Kollegen versuchte, sich auf Grund des Gesetzes zu verteidigen; Frontkämpfer waren in dem Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums von den vorgesehenen Regelungen ausgenommen: Dr. Ernst Lehrs an die Leitung der FWS, 11.2.34, 4.2.241, „Erklärung zur Arier-Frage“: „Als Offizier des Kriegsheeres und Inhaber des Eisernen Kreuzes erster Klasse erachte ich es als meine unumstößliche Pflicht, mich unter Adolf Hitlers Wort zu stellen, demzufolge ich mir die volle Staatsbürgerschaft „durch mehr als vierjährigen Einsatz meines Lebens vor meinem Gewissen der Nachwelt

Dass offensichtlich schon bedeutende Hemmungen bestanden, sich über die Problematik öffentlich bzw. schriftlich zu äußern, im Innern jedoch um das Problem gerungen wurde und das Ausscheiden der Kollegen mindestens von einigen als Opfer für die Erhaltung der Schule empfunden wurde, zeigt ein Protokoll aus einer Vorstandssitzung des Stuttgarter Schulvereins vom 21. Februar 1934.¹¹⁷⁰ Es ging um einen Entwurf für ein Schreiben an das Reichsinnenministerium. Im Protokoll ist vermerkt: „Herr Boy ist entsetzt über unsere Nachgiebigkeit, besonders darüber, dass die Schule die beiden Frontkämpfer Lehrs und Schubert¹¹⁷¹ geopfert hat. Er erklärte, dass wenn die Schule weitere Konzessionen mache, er sich zurückziehen müsse. Er könne dann die Verhandlungen nicht mehr führen, weil er dann nicht mehr den Eindruck haben könne, dass er gestützt sei von uns Es wurde deshalb mit ihm zusammen ein neues Schreiben entworfen. Die in der Stellungnahme des Herrn Boy liegende Kritik an der Schulleitung und an der Haltung des Vorstands wurde noch eingehend diskutiert.“

Dieser Vorgang war dann offenbar der Anlass für den Rücktritt Baumanns vom Amt des Schulleiters, der im März 1935 erfolgte¹¹⁷². Ein Zeichen, dass der „moralische Opportunismus“, d.h. die Rechtfertigung des Verhaltens mit der Begründung, es für die Kinder zu tun, Grenzen fand.

Einige Schulen betonen rasch¹¹⁷³, dass sie keine jüdischen Mitarbeiter hätten, die anderen trennen sich von diesen. In der Vorstandssitzung des Waldorfschulvereins Stuttgart werden in der Sitzung vom 5.4.34 die „Kündigungsschreiben an die für den Beginn des neuen

gegenüber erworben habe auf dem Platze, auf dem sie allein zu erwerben ist, auf dem Schlachtfelde.“ „Dieser Grundsatz ist durch ihn selber für das ganze deutsche Volk zu Ehren erhoben worden...“

¹¹⁷⁰ AAG; das Protokoll der Vorstandssitzung des Schulvereins vom 5. März (AAG), zeigt, dass die Verhandlungen darüber weitergingen, wie mit den jüdischen Kollegen zu verfahren sei. Prof. v. Eiff wolle sich für Dr. Schubert einsetzen; Dr. Hiebel versucht im Ausland unterzukommen; Strakosch sei „zu pensionieren“. Er solle wegen eines Teils der Pension mit der Anthroposophischen Gesellschaft selbst verhandeln. Später wird beschlossen, den jüdischen Kollegen, bis sie sich anderweitig versorgt hätten, das volle Gehalt weiter zu bezahlen. Protokoll der Sitzung vom 12.3.34, AAG. Herr Dr. Lehrs soll auf 1. Oktober gekündigt werden,. Er soll gebeten werden uns, wenn möglich entgegenzukommen, dann werden auch wir, wie es uns möglich ist, ihm nach dem 1. Oktober besser weiterhelfen können.“ Protokoll vom 19.3.34, AAG.

¹¹⁷¹ Für Karl Schubert wurde später noch eine Ausnahmegenehmigung für die Führung der Hilfsklasse erwirkt; s. Schreiben der Ministerialabteilung für die Volksschulen vom 14.4.34, Abschrift, AAG

¹¹⁷² ABWS 4.6.065 und 4.6.066, Schreiben Baumanns an den Vorstand des Waldorfschulvereins und an Molt vom 22.3.1935.

¹¹⁷³ So die Wandsbeker Goetheschule, S. Mebelacker an Christoph Boy, 27.5.33, ABWS 4.2.023; hier findet sich auch die von dieser Schule eingeschlagene Linie formuliert, nach der eine gewisse Anpassung bis in den Lehrplan als möglich erachtet wurde: „Die Meinung unserer Zeit, dass höhere Schulen nur noch wenigen Kindern zugänglich gemacht werden sollen, erscheint einigen von uns als stärkster Ausdruck für die Hindernisse, die sich uns behördlicherseits entgegenstellen werden. Wir halten es demgegenüber von geringerer Bedeutung, wenn einige Angaben unseres Lehrplanes neuen Forderungen zulieb metamorphosiert werden müssen.“ „Niemand ist Jude im Kollegium.“ Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass die Statuten des Goetheschulvereins z.Zt. umgearbeitet würden – eine Maßnahme, die für die Aufnahme in den NSLB gefordert war („Reinigungsparagraf“).

Schuljahrs aus der Arbeit an der Waldorfschule ausscheidenden Lehrkräfte“ vorgelesen¹¹⁷⁴. Die Trennung von den Kollegen wird dann fast ein Jahr später den die Stuttgarter Schule unterstützenden Ortsgruppen des Waldorfschulvereins mitgeteilt. Im 3. Rundbrief an Ortsgruppen vom 11.3.34¹¹⁷⁵ wird mitgeteilt, die Lehrer der Waldorfschule Lehrs, Schubert, Hiebel, Strakosch, seien ausgeschieden. Auch bei Mitgliedern aus der Prüfungskommission des Kultministeriums, die vom 20. November 1933 an die Stuttgarter Schule zwei Tage lang einer Revision unterzogen hätten, sei deutlich zu spüren gewesen, dass „nun Entscheidendes beabsichtigt sei“ und „Recht deutlich trat damals hervor, dass in den Kreisen des Kultministeriums immer noch die Meinung verbreitet und wirksam war, Rudolf Steiner sei Jude.“ „Wir waren deshalb sehr dankbar zu erfahren, dass auf eine Anfrage hin das Reichs-Innenministerium die arische Abstammung Rudolf Steiners untersucht und dokumentiert hat.“

Die Befürchtungen, die man zu Recht hegte, werden angesprochen: „Über Weihnachten ruhte die Angelegenheit, nur gesprächsweise erfuhren wir, dass die Regierung beabsichtige, „die Waldorfschule ganz einzugliedern“, ihr einen Direktor zu geben, dass sie in der Arierfrage ganz rigoros sein werde und besonders trat schon damals hervor, dass man es im Kultministerium als stark störend empfindet, dass wir „eine andere Weltanschauung“ hätten als der Nationalsozialismus.“

Eltern wie Prof. Karutz¹¹⁷⁶, Prof. Fiechter, Dr. Barchet hätten an das Kultministerium (Württembergs) eine Denkschrift gesandt. Darin sei in einer „sehr eindrucksvollen Art“ dargestellt, „was die Waldorfschule beizutragen hat zu dem, was der Nationalsozialismus braucht.“ Karutz hatte die einschlägigen Formulierungen in den „Berichten an die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart“ vom Mai 1934 eingeführt¹¹⁷⁷ (Molt hingegen ging auf „das Neue“ in seinem Beitrag nicht ein¹¹⁷⁸): „Das Jahr 1933 ist für unser deutsches Volk zum Jahr der nationalsozialistischen Erhebung geworden. Ein junges Geschlecht holte sich aus dem Lebensbrunnen des deutschen Geistes frische Lebenskräfte, deren Strom nun in stürmischem Drängen

¹¹⁷⁴ Bericht über Vorstandssitzung des WSV ABWS 5.1.008, 5.4.34.

¹¹⁷⁵ Unterzeichnet von E.A.K. Stockmeyer, ABWS 4.2.293.

¹¹⁷⁶ Dessen problematische Haltung zum NS ist u.a. durch eine Schrift dokumentiert (ABWS 4.5.028): Prof. Dr. Richard Karutz: „Vom Hakenkreuz“ Darin finden sich Sätze wie der folgende: „Offen darf sich zeigen, was sich lange verstecken musste.“

¹¹⁷⁷ AAG.

¹¹⁷⁸ Überhaupt hat sich der Ton, der von Karutz angeschlagen wurde, in den „Berichten“ nicht fortgesetzt. Sie sind erstaunlich „clean“ und zeigen eher das Bild, dass man mit dem inkriminierten Vokabular vorsichtig oder vermeidend umging. Vgl. Die „Berichte“ im AAG.

Altgewordenes wegpülte und Werdenwollendes Neues empor trug, um damit die Fluren unseres gesamten politischen und kulturellen Volkstums zu befruchten.

Die Flut hat selbstverständlich auch unsere Waldorfschulen erreicht. Wir ringen seit Monaten darum, dass wir von ihr nicht fortgeschwemmt, vielmehr so getragen werden, dass wir von uns aus ihm mitgeben können, was wir an Werten unserer Arbeit zum Wohle des ganzen zu geben haben. Der Totalitätsanspruch des Staates, der sich nur als die äußere Ordnung des inneren, bluthaft und seelenhaft, einheitlichen Volkes weiß, verlangt die Erziehung der Jugend für sich, weil die neue Zeit einen neuen deutschen Menschen mit gewandelter Weltanschauung und Seelenhaltung braucht. Er wird deshalb über das Weiterbestehen von Privatschulen einmal grundsätzlich entscheiden. Die Entscheidung wird im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung getroffen werden und, wie wir hoffen, in dem Sinne ausfallen, dass die Waldorfschule bestehen bleiben kann, weil ihre Erziehungsgrundsätze im Rahmen des nationalsozialistischen Staates durchführbar und für die Heranbildung der jungen Menschen zu den Aufgaben im nationalsozialistischen Staate nützlich sind; ... Wissen wir doch, dass unsere Schule vom Tage der Gründung an und während der ganzen gegensätzlichen Zeit zwischen Kriegsende und nationaler Erhebung eine Pflegestätte des deutschen Geistes, der sozialen Gesinnung, des antimarxistischen Denkens gewesen ist.“ Das Weiterbestehen der Schule sei notwendig *„zum Segen unserer deutschen Volksgemeinschaft und unserer deutschen Kultur.“*

Hier deutet sich an, was später in der Stuttgarter Schule zu einem gefährlichen Konflikt eskalieren sollte. Das Kollegium selbst äußerte sich nicht in dieser den nationalsozialistischen Vorstellungen weit entgegenkommenden Sprache. Zunächst kann man davon ausgehen, dass dies im Einvernehmen mit den im Vorstand das Kollegium repräsentierenden Lehrern geschah. Später wuchs dem Kollegium dann das Engagement solcher Eltern über den Kopf und man begann sich zu wehren. Immerhin ist festzuhalten, dass man sich einiges erhofft haben muss von dem Vorgehen dieser Eltern und dies mindestens so lange tolerierte, wie man sich davon Erfolg versprach.

Von der Elternschaft der Dresdner Schule ergeht ein Schreiben an das Ministerium für Volksbildung z.H. Herrn Minister Dr. Hartnacke (29.5.33)¹¹⁷⁹, in dem man sich gegen etliche „Verleumdungen“ der Schule zur Wehr setzt. Es sei erwiesen, dass Steiner kein Jude

¹¹⁷⁹ ABWS 4.2.026.

gewesen sei; von 304 Kindern seien „nur“ 7 nichtarischer Abstammung; im Kollegium habe es keine marxistischen Lehrer oder solche nichtarischer Abstammung gegeben¹¹⁸⁰.

Jetzt folgen aus der Feder einiger Lehrer Darstellungen der Waldorfschulen und ihrer pädagogischen Prinzipien, die Bekenntnisse zu dem neuen Staat enthalten. Dazu gehört auch immer wieder die Feststellung, Steiner sei kein Jude, sondern Arier gewesen, die sich auf ein Gutachten stützt, das Anfang 1933 von einem Berliner Anthroposophen beim Amt für Rassekunde in Auftrag gegeben wurde¹¹⁸¹. Dass dieses Gutachten nicht ohne Gewissenskrupel verwendet wurde, geht aus einer Protokollnotiz des Vorstandes des Stuttgarter Waldorfschulvereins vom 13.11.33 hervor, worin es heißt: „Es wird von der Erklärung des Rasseamts zu Rudolf Steiners Abstammung Kenntnis genommen. Es soll nur im Notfall davon Gebrauch gemacht werden.“¹¹⁸²

Karl Stockmeyer von der Waldorfschule in Stuttgart schrieb am 11.3.34¹¹⁸³: Am 9.2.34 habe der Kollege Baumann ein Gespräch mit Mergenthaler gehabt. Dieser habe ihm den Entschluss zur Auflösung der Waldorfschule mitgeteilt. Grund sei die Weltanschauung der Lehrer. „Die Anthroposophie wolle nicht die nationalsozialistischen Ideale sondern verfolge verschwommene mystische pazifistische und internationalistische Ziele. Besonders schwerwiegend war für den Minister, dass ein Nichtarier, Dr. Schubert (seine Mutter ist Jüdin, er ist Frontkämpfer) christlichen Religions-Unterricht gibt¹¹⁸⁴. Gerade in Bezug auf die Nichtarier sprach er sich sehr scharf aus.“

„Es war nun deutlich, dass es ums Ganze ging: Wir sahen, dass ohne ein weitgehendes Nachgeben in diesem Punkte überhaupt keine weiteren Verhandlungen möglich sein

¹¹⁸⁰ Die Schüler betreffend mussten die Schulen nach Erlass des „Gesetzes gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ (veröffentlicht am 25.4.1933 im Reichsgesetzblatt) Listen an die Schulbehörden liefern, in denen auch der Anteil an jüdischen Kindern aufzuführen war. Die Ausführungsbestimmungen und deren Durchführung bei Privatschulen ist meines Wissens noch nicht untersucht worden. Für die staatlichen Schulen liegt ein Fallbeispiel vor von BERND ZYMEK: *Das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ und seine Umsetzung in Westfalen, 1933-1935*, in: DREWEK, PETER u.a. (Hrsg.) *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag*. Weinheim 1995, S. 205-225

¹¹⁸¹ „Der Sachverständige für Rasseforschung beim Reichsministerium des Innern“, Dr. Gercke“ an Martin Münch, Zehlendorf, Berlin 24.10.33, ABWS 4.2.193: Auf dessen Anfrage wird bestätigt, „dass Herr Dr. Rudolf Steiner, geboren in Kraljevecz am 27.2.1961, arisch ist.“ Veröffentlicht bei ARFST WAGNER, 1991, Bd. I, S. 75. Hierauf bezieht sich auch Albert Steffen in seiner Stellungnahme zum Nationalsozialismus vom 20.5.33: Albert Steffen, 20.5.33, ABWS 4.2.022: „...es ist daher vollkommen ausgeschlossen, dass irgendwie eine jüdische Abstammung möglich ist.“ Steffen war Vorsitzender der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach und damals noch Vorsitzender des Waldorfschulvereins (Stuttgart). Dass Steffen keiner antisemitischen Tendenzen geziehen werden kann, geht aus WERNER (1998) eindeutig hervor. Die Ausführungen Steffens sind gezielt auf die Gefährdung der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland gerichtet. Dennoch erscheint die Bereitschaft zu solcher Argumentation fragwürdig.

¹¹⁸² Protokoll AAG.

¹¹⁸³ ABWS 4.2.293.

¹¹⁸⁴ Schubert hatte eine Ausnahmegenehmigung erhalten.

würden. Daher entschlossen sich drei der nicht voll arischen Mitglieder zurückzutreten, Herr Strakosch, Herr Dr. Hiebel und Herr Dr. Schubert, und der vierte, Herr Dr. Lehrs überliess der Schulleitung die Entscheidung, um sich den Weg frei zu halten, persönlich gegen seine Diffamierung vorzugehen; da auch er Frontkämpfer ist, gilt er nach dem Gesetz nicht als Nichtarier. Alle vier Herren können nun nach Ostern an der Waldorfschule nicht mehr unterrichten.“

Die Antwort der Schulen auf die Angriffe, die unter dem Motto „Judenschule“¹¹⁸⁵ liefen, hatte zwei Stoßrichtungen: einmal ging man auf Distanz zu allem „Jüdischen“, man beeilte sich zu versichern, dass man keine Juden im Kollegium habe und betonte, welche geringe Anzahl an nichtarischen Kindern in der Schule seien¹¹⁸⁶, und nicht zuletzt wurde Steiner von dem „Vorwurf“ Jude zu sein, durch den Ariernachweis „reingewaschen“¹¹⁸⁷. Die zweite Linie, die verfolgt wurde, bestand in der Betonung alles „Deutschen“ und „Germanischen“, das in der Anthroposophie und im Lehrplan der Waldorfschule zur Geltung komme. Solche Stellungnahmen finden sich in nicht geringer Zahl. Sie zeigen ein weitgehend einheitliches Bild.

3.4.4. Nationalistische und rassistische Töne?

¹¹⁸⁵ So in den beiden von Eltern der Dresdner Schule an Behörden gerichteten Schreiben, in denen von den „Verleumdungen“ gegen die Schule als „pazifistische Schule“, als Kommunisten-, Gottlosenschule“ und als „Judenschule“ die Rede ist, vom 29.5.33 (4.2.026) und unter demselben Datum mit Bezug auf die Denunziation durch einen als Bewerber für eine Lehrerstelle abgelehnten Schulvater (4.2.027).

¹¹⁸⁶ Dabei ist für die Beurteilung zu bedenken, dass in den Schulen von den Behörden wegen des Nichtarier-Anteils nachgefragt wurde; Beispiel: die Stuttgarter Schule gibt „auf telephonische Anfrage“ des Evangelischen Oberschulrats nach der Anzahl der Kinder, „welche im Sinne der Verordnung als Nicht-Arier bezeichnet werden“ die Auskunft, von 635 Kindern der Klassen 5 – 13 seien 8 Nichtarier; „Der Prozentsatz von 1,5 wird also nicht erreicht in der Waldorfschule.“ ABWS 4.2.083; in einem Schreiben von Baumann an Boy (beide Stuttgart) heißt es: „Die Angabe wegen der Nicht-Arier-Kinder musste nun doch gemacht werden; aber sie belastet uns ja nicht.“ ABWS 4.2.087

Ebenso wird aber von Dresden herausgestellt, wie wenig Anthroposophen Kinder in der Schule seien (Brief Dresden an Boy, 31.5.33, ABWS 4.2.030).

¹¹⁸⁷ Erstaunlich, aber fast wirkungslos war, dass der NS Kurier in der Morgenausgabe 17.1.34, ABWS 4.2.227, eine kleine Nachricht brachte: in einem Artikel über Stuttgarter Gewerkschaftsbibliotheken sei Rudolf Steiner unter der Reihe jüdischer Autoren aufgeführt; Steiner ist kein Jude.

Soweit die Waldorflehrer dieser Linie folgten, konnten sie sich einig wissen mit dem Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach, der am 17. November 1935 „An den Führer und Reichskanzler Herrn Adolf Hitler“ ein Schreiben richtete, in dem gegen die Auflösung der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland protestiert und die „arische Abstammung Rudolf Steiners“ als „vom Rassepolitischen Amt in Berlin ausdrücklich bestätigt“ hervorgehoben wird. Dazu heißt es: „Die Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft, die im Jahre 1923 von Dr. Rudolf Steiner konstituiert und begründet wurde, hat zu irgendwelchen freimaurerischen, jüdischen, pazifistischen Kreisen irgend welche Beziehungen oder auch nur Berührungspunkte nicht gehabt.“ ARFST WAGNER, Bd. 1, April 1991, S. 42

Im Zusammenhang mit den Vorgängen um die Entlassung jüdischer Kollegen hatte es eine Welle antisemitischer Polemik gegeben. Schon bevor das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ erlassen worden war, hatte es Anfang April organisierte pogromartige Vorfälle gegeben. Eine Frage an das Verhalten der Waldorfschulen war: ob und wieweit es im Zuge der Entlassung jüdischer Kollegen in der antisemitisch aufgeheizten Situation Anzeichen etwa von rassistischer Polemik gab. Hierbei geht es nicht primär darum, ob nationalsozialistisches Gedanken¹¹⁸⁸ „gut“ von Lehrern der Waldorfschulen übernommen wurde oder nicht. Die hier relevante Fragestellung ist eine andere. Wenn die Lehrerschaft zu der *Überzeugung* gekommen wäre, dass eine solche Übernahme ihrer Weltauffassung entsprach und Themen wie Rassenkunde, Rassenhygiene, die Lehre von der Überlegenheit der „germanischen Rasse“ in den Lehrplan integriert werden sollten und die jüdischen Kollegen wegen solcher Überzeugungen zu entlassen waren, so wäre es ein durchaus im Sinne ihrer Autonomie gelegenes Interesse gewesen, dies auch zu tun. Die Frage ist aber, ob dies der Fall war oder ob die Anklänge in Sprache und Inhalten eher umgekehrt dazu dienen sollten, den Kern der Schule, das heißt den Unterricht und die Lehrerwahl von solchen Gesichtspunkten gerade frei zu halten¹¹⁸⁸ und durch eine noch akzeptierte Konzession ihre Autonomie ansonsten zu retten. Kriterien für eine Beurteilung ergeben sich aus der Frage, ob in Bezug auf die Lehrerwahl, die Schülerwahl und den Lehrplan nationalsozialistische Einstellungen maßgeblich wurden. Was die Lehrerwahl betrifft, kann nach der Entlassung der jüdischen Kollegen freilich in keiner Weise mehr von prinzipiell „freier Lehrerwahl“ gesprochen werden. Vielmehr kann nur noch untersucht werden, welchen Spielraum man sich mit welchen Argumenten innerhalb dieser Grenzen noch erhielt.

Die Lehrerwahl in der NS-Zeit war in folgender Weise eingeschränkt: 1. durch die Forderung der Schulaufsicht hinsichtlich der Examina (so schon in der Weimarer Zeit); 2. durch den „Arierparagraphen“; 3. dadurch, dass man um des äußeren Eindrucks willen ungern Ausländer im Kollegium hatte. Einstellungen wurden immer noch, solange die Stuttgarter Schule bestand, mit deren Kollegium abgesprochen, bzw. die einzustellenden Lehrer dorthin zur Ausbildung oder Hospitation geschickt. Dabei standen die pädagogische Qualifikation und die Einstellung zur Anthroposophie an erster Stelle der Kriterien. Was nach meiner Kenntnis keine Rolle spielte, war eine etwaige Parteizugehörigkeit. Im Stuttgarter Kollegium war kein Lehrer Parteigenosse. Im Dresdner Kollegium hat es einen

¹¹⁸⁸ Schreiben des Regierungspräsidenten, Hannover vom 17.3.38, in dem er sich gegen die Befürwortung einer Umwandlung der Hannoveraner Waldorfschule in eine staatliche Versuchsschule wandte, wird mitgeteilt, keines der Kollegiumsmitglieder sei Mitglied der NSDAP und damit die weltanschauliche Zuverlässigkeit der Schule nicht gewährleistet (Bd. III, ABWS Akte Werner, Nr. 300).

oder zwei Fälle gegeben. In diesem Punkt blieben die Schulen ihrer selbstgewählten Verpflichtung treu, obwohl sie angesichts der Anfeindungen einen leichteren Stand gehabt hätten, wenn sie anders verfahren wären. Noch nach der über alle Waldorfschulen verhängten Schüleraufnahmesperre von 1936, als eine Reihe von Schulen die „Wiederkonzessionierung“ als private Sonderschulen beantragten, wurde von der Dresdner Schule in dem Antrag von Frau Dr. Klein die „freie Lehrerwahl“ als unabdingbare Voraussetzung für das Gedeihen einer Waldorfschule betont¹¹⁸⁹: „Es gehört zu den ersten Lebensbedingungen einer Rudolf Steiner-Schule, dass die Leitung derselben sich ihre entsprechend vorgebildeten Mitarbeiter selbst wählt. Selbstverständlich ist die staatliche Bestätigung eine Voraussetzung der Anstellung. Nur Persönlichkeiten, die aus innerer Berufung, ohne nur äußeres Streben nach bürgerlicher Versorgung, in ihrer pädagogischen Aufgabe aufzugehen vermögen, sind zum Erzieher im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners geeignet.“ Klein betont die Rolle der Lehrerkonferenzen, die nach Steiner „die fortlaufende Hochschule der Lehrer“ seien. Zusammenfassend werden die wesentlichen Forderungen aufgeführt:

„2. Der Schule wird zuerkannt:

„a) die freie Gestaltung des Lehrplans“;

„b) die Gruppierung der Schüler nach Altersklassen“

„c) die Durchführung eines Epochenunterrichtes“

„e) die besondere Pflege künstlerischer und praktischer Fächer“

„f) Bezirkfreiheit für den Besuch der Volksschulklassen“

„3. Der Schulleitung steht die Freiheit der Lehrerauswahl, den besonderen Erfordernissen dieser Schulart entsprechend, zu.“

Antisemitische oder rassistische Polemik findet sich so gut wie nicht in den Schriften, auch nicht in den Schreiben der Akteure an offizielle Stellen. Die Betonung des „Deutschtums“ könnte so verstanden werden, hat aber andere Konnotationen als sie bei den Vertretern des NS-Regimes erwartet wurden. Äußerungen wie die vorstehende zeigen, dass die alten Autonomie-Forderungen, obgleich die Tatsachen eine andere Sprache sprachen, in fast naiver Weise aufrecht erhalten wurden.

Zu den eingangs gestellten Fragen kann hier schon zusammenfassend eine Antwort gegeben werden: was die *freie Lehrerwahl* betrifft, haben die Waldorfschulen schon zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft diese in Bezug auf ihre jüdischen Mitglieder preisgegeben. Wenn auch ein verhältnismäßig kleiner Anteil jüdischer Lehrer an den Schulen arbeitete, so bedeutete dies doch im Hinblick auf das Prinzip der freien Lehrerwahl

¹¹⁸⁹ Schreiben von Klein an Reichserziehungsministerium, z.Hd. Regierungsrat Thiess (sic) vom 31.10.36, Antrag auf Wiederkonzessionierung. ABWS Akte Werner, Nr. 45-49; Anlagen, Nr. 50-64.

einen schwerwiegenden Eingriff. Dieser wurde hingenommen. Es stellte sich für die Schulen aus ihrer Sicht hier offensichtlich noch nicht die Existenzfrage.

Die „Notwendigkeit“, die jüdischen Kollegen zu entlassen, wurde hingenommen und war kein Anlass, diese irgendwie zu verteidigen oder gar eine Schließung der Schule zu bedenken. Immerhin bedeutete dieser Vorgang einen schweren Eingriff in die sonst verteidigte Freiheit der Lehrerwahl – ganz abgesehen von dessen menschlicher Seite. Es bedeutete ein Hinnehmen der rassistischen Konsequenzen des Regimes, mit dem man sich bemühte zu einem *modus vivendi* zu kommen. Bei allen Interpretationsschwierigkeiten und der bedauerlichen Tatsache, dass es keine Dokumente über die innerkollegialen Prozesse gibt, ist dies ein Faktum. Bedenkt man die Ausführungen über die Bedeutung der Individualität und der geistigen Freiheit, wie sie von Steiner als Grundlage der Pädagogik entwickelt wurde, erscheint diese Hinnahme auch auf diesem Hintergrund in einem krassen Widerspruch zu den geistigen Grundlagen, auf die sich die Waldorfpädagogen immer wieder beriefen. Dies wurde von den Waldorflehrern jener Zeit nicht erkannt – soweit jedenfalls die Dokumente darüber Auskunft geben. Es wurde auch nicht erkannt, dass die Tragweite dieses Vorganges weit über diese Einzelfälle hinausreichte.

3.4.5. Freie Schülerwahl?

Bei der Schülerwahl gab es keinen mir bekannten Fall, dass jüdische Kinder abgewiesen worden wären. Der Prozentsatz jüdischer Kinder bei den Waldorfschulen unterschritt freilich die Grenze, die durch das „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.33 und dessen Ausführungsbestimmung „Verordnung zur Durchführung des Gesetzes gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ vom 25.4.33 auf 1,5% bei Neuaufnahmen und höchstens 5% insgesamt, festgelegt war¹¹⁹⁰. Auf Grund dieser "Rechts"lage hatten die Schulen Angaben über die Anzahl jüdischer Kinder zu machen. Ebenso über die Mitgliedschaft von Eltern in NS-Organisationen etc. Für die Verhandlungen mit den Behörden forderte auch der Bund der Waldorfschulen solche Angaben an. So bat Maikowski die Waldorfschulen in einem Rundschreiben vom 23.11.35¹¹⁹¹ um entsprechende Angaben, die nach Berlin an Ministerialrat Galle zu schicken

¹¹⁹⁰ s. GEORG SCHWINGL *Die Pervertierung der Schule im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Begriff „Totalitäre Erziehung“*, Regensburg 1993, S. 174-175, wobei einzelne Länder die Grenzen enger zogen (Bayern, s. ebd., S. 175).

¹¹⁹¹ ABWS 4.3.091.

seien. Die geforderten Daten waren: wie viele Eltern mit wie vielen Kindern sind a) Pgs, b) Mitgl. der NS Frauenschaft

Wie viele Schüler sind Mitglied in DJ, HJ, BdM, JM?

Wie viele Eltern mit wie vielen Kindern sind Mitglied in der Anthroposophischen Gesellschaft?

„Wieviele Juden (Voll-, Halb-, Dreiviertel) sind in der Schülerzahl? Möglichst auch Angabe, wieviel davon Frontkämpferkinder.“ Etc.

Für Stuttgart schickt Bothmer am 23.11.35 die Daten nach Erhebung auch an Maikowski¹¹⁹². Diese seien hier als Beispiel angeführt¹¹⁹³:

Gesamtschülerzahl	800	%
Jungvolk (Kl. 5 – 8)	97	49,5
HJ (Kl. 9 – 13)	66	66,7
Jungmädchen (Kl. 5 – 8)	89	40,5
BdM (Kl. 9 – 13)	47	48

Volljudenkinder	15	1,88
$\frac{3}{4}$ Judenkinder	1	0,12
$\frac{1}{2}$ Judenkinder	10	1,25
Zusammen	26	3,25
Davon Frontkämpferkinder	16	2,00
Abzüglich Frontkämpferkinder	10	1,25% Judenkinder

Randbemerkung: hier seien nur die Klassen eins bis acht erfasst:

Elternzahl, einzeln	1060	
Lehrer- und Angestellteneltern	24	
Σ	1084	

¹¹⁹² ABWS 4.3.091 (Durchschlag).

¹¹⁹³ 4.3.082, richtige Zählung: 4.3.092!

Davon Anthroposophen einzeln	256	23,6
Mit Kindern	284	35,5

Die Angaben bis hierher sind erhoben bis November 1935.

In Ergänzung dazu Angaben vom März 1935:

Eltern in NSDAP: 67

Frauenschaft: 22

Mit diesen Zahlen war in nationalsozialistischer Sicht kaum Staat zu machen. Interessant ist hier die Angabe über den Anteil an Anthroposopheneltern von knapp 24%. Dieser war den NS-Behörden sicherlich ein Dorn im Auge.

Die einzigen Konzessionen bei der Schülerwahl, die gemacht werden mussten, waren behördlich erzwungen; sie betrafen die Schüleraufnahmesperren, d.h. die Anordnung des Verbots zur Aufnahme von Schülern generell. Neuaufnahmen mussten von den zuständigen Behörden in diesen Fällen genehmigt werden. Für die Stuttgarter Schule ist eine größere Zahl von Einzelgenehmigungen, vorwiegend zugezogene Anthroposophenkinder, belegt, selten erfolgten Ablehnungen. Die Schüleraufnahmesperren und der Genehmigungsvorbehalt aber waren einschneidende Maßnahmen. Nicht nur bezüglich der finanziellen Situation, sondern im Hinblick auf das Prinzip der Aufnahmefreiheit. Diese bestand faktisch nicht mehr. Eine Auslese in Richtung NS-Zugehörigkeit der Eltern kam allerdings auch nicht in Frage, weil die Schule angesichts der auch in der Öffentlichkeit bekannten Stigmatisierung gar keine solche Wahlmöglichkeit gehabt hätte.

So gab es zwar keine Präferenzen für NS-Eltern oder Lehrer, eher eine im Sinne der Nationalsozialisten negative Selektion¹¹⁹⁴, doch die Wahlfreiheit war verloren oder so weit eingeschränkt, dass man von einer solchen nicht mehr sprechen kann.

3.4.6. Schüler in NS-Organisationen

Die Infiltration der Schulen durch HJ und BdM war eine wichtige Möglichkeit des NS-Regimes, den Einfluss auf die Jugend zu sichern. Der Organisationsgrad betrug in

¹¹⁹⁴ s. Dok. Revisionsbericht 1935, Archiv-Akte NS, ABWS.

Preußen¹¹⁹⁵ 1936 in den öffentlichen höheren Schulen 93% der Schüler. 85% der Schülerinnen waren organisiert. Bei Privatschulen betrug der entsprechende Prozentsatz für Jungen 55%, für Mädchen 65%.

In den außerpreußischen Ländern waren es insgesamt 76% der SchülerInnen an öffentlichen Schulen und 69% in Privatschulen¹¹⁹⁶.

Für Württemberg wird angegeben: 1935 seien ca. 62% der über 10jährigen Schüler Mitglieder in NS-Jugendorganisationen gewesen; in höheren Schulen aber habe der Organisationsgrad 83,1% betragen¹¹⁹⁷. Für die Stuttgarter Waldorfschule liegen einige Angaben vor.

Die Angaben für November 1935¹¹⁹⁸:

Gesamtschülerzahl	800	100%
Jungvolk (Kl. 5 – 8)	97	49,5%
HJ (Kl. 9 – 13)	66	66,7%
Jungmädchen (Kl. 5 – 8)	89	40,5%
BdM (Kl. 9 – 13)	47	48%
Elternzahl, einzeln	1060	
Lehrer- und Angestellteneltern	24	
Σ	1084	
Davon Anthroposophen einzeln	256	23,6%
Mit Kindern	284	35,5%

Angaben vom März 1935:

Eltern in NSDAP: 67

Frauenschaft: 22

Der Organisationsgrad der Schüler lag also bei 51,17%. Das war relativ wenig, dennoch bedeutete es für die Schule keine geringe Belastung. Für die Vergleichszahl bezüglich der

¹¹⁹⁵ Angaben nach EILERS 1963, S. 93

¹¹⁹⁶ ebd., S. 94

¹¹⁹⁷ Angaben nach SAUER 1975, S. 211.

¹¹⁹⁸ ABWS 4.3.082, wohl falsch bezeichnet, muss heißen: 4.3.092!

höheren Schulen in Württemberg kann in etwa die Waldorfschul-Oberstufe herangezogen werden. Hier stehen 83,1% (s.o.) an öffentlichen Schulen 57,3% in der Waldorfschule gegenüber.

Von Problemen mit Kindern wegen ihrer HJ- oder BdM-Mitgliedschaft wird allerdings nur in einem Falle in den Akten berichtet. Hier ging es um das Ehepaar Tölke, das seine Kinder durch abfällige Äußerungen eines Lehrers über deren Mitgliedschaft in Konflikte gebracht sah. Es richtete einen Brief an das Kollegium¹¹⁹⁹, in dem es mitteilte, die Kinder würden aus diesem Grund vorläufig nicht in die Schule kommen. Der angegebene Grund: „Die Waldorfschule lebt in einem ausgesprochenen Zerwürfnis mit dem Nationalsozialismus. Das ist eine Tatsache! Wir Eltern wissen das mit grosser Sorge, auch die H.J.Führung betont das vor den Kindern. Es ist eben eine Tatsache!“ Anlass seien die Äußerungen des Lehrers v. Baravalle gewesen. HJ und BdM „fordern völliges Hineinstellen in die Bewegung.“ Dieser Konflikt werde „nunmehr unüberbrückbar dadurch, dass die Lehrerschaft jetzt ihrerseits die Forderung an die Schüler stellt, sich restlos hinter diese Schule zu stellen. Was gleichbedeutend ist mit einem Hineinziehen der Schüler in das Zerwürfnis der Lehrer mit der nationalsozialistischen Bewegung!“ Eine Wandlung der Schule sei notwendig. Der Vorfall hatte für die Schule jedoch keine weiteren Folgen. Die Eltern schickten ihre Kinder nach einiger Zeit wieder zur Schule.

Dass die NS-Jugendorganisationen für das Image der Schulen allerdings von Bedeutung waren und daher als ein Problem angesehen wurden, dem man sich irgendwie stellen musste, geht aus einem Schreiben von R. Maikowski für den Bund der Waldorfschulen vom 12. 6. 34 hervor¹²⁰⁰. Dieser führt aus: als Hauptfragen für das künftige Vorgehen ergebe sich: „Wie gedenkt die Waldorfschule die Erziehungsideale des Nationalsozialismus zu erreichen? D.h. wie erzieht sie in autoritativem Sinne zum willensstarken, selbstbewussten deutschen Menschen, der sich in die Volksgemeinschaft einzugliedern weiss?

Also: Wie erzieht sie zum heldischen Menschen und zur Opferbereitschaft?

In diesem Zusammenhang steht die Frage:

Wie gestaltet die Waldorfschule positiv ihr Verhältnis zu HJ, JV, BDM, und zum NSLB?

Wie gestaltet sie den Unterricht in Rassenkunde und Vererbungslehre usw.?“

¹¹⁹⁹ ABWS 4.5.058, 20.4.36.

¹²⁰⁰ ABWS 4.6.041.

Daraufhin wurden für die Verhandlungen um die Weiterexistenz der Schulen entsprechende Angaben erbeten¹²⁰¹, die per Eilboten nach Berlin (REM) geschickt werden sollten.

Die mageren Vorgänge dieser Art lassen unterschiedliche Schlüsse zu. Entweder war man von Lehrerseite besonders vorsichtig gegenüber den Schülern, um jede Möglichkeit einer Konfrontation zu vermeiden, oder die Schüler wussten zwischen Schule und ihren NS-Organisationen zu trennen und verhielten sich in der Schule „waldorfkonform“.

Wahrscheinlich ist, dass es eine Mischung aus beidem war. Jedenfalls gab es hier kein die Schulen gravierend berührendes Problem.

Durch die NS-Organisationen scheinen die Schulen also relativ wenig in ihrer inneren Verfassung bedroht und verändert worden zu sein. Anders verhielt es sich mit den Behördenmaßnahmen wie der Schüleraufnahme-Sperre. Diese aber war weniger für die innere Konstitution, also die Autonomie der Schule bedrohlich als vielmehr für ihre Existenz überhaupt.

3.5. Die Zeitschrift "Erziehungskunst"

Von der Funktion dieser Zeitschrift für die Schulbewegung war schon die Rede.¹²⁰² Sie ermöglichte Kommunikation über pädagogische Themen, diente der Weiterentwicklung der Pädagogik in Methodik und Didaktik, stiftete dadurch sowie durch Abgrenzung gegen andere Pädagogiken Identität und erfüllte propagandistische Aufgaben. Alles Faktoren, die für das Autonomie-Bewusstsein der Schulbewegung wichtig waren. Man konnte sich beim Lesen in einer wachsenden und durch die Berichte über die Entwicklung der Schwesterschulen im In- und Ausland sogar internationalen Gemeinschaft Gleichgesinnter fühlen, erlebte die Waldorfpädagogik als "work in progress", an der man selbst Teil hatte, das in seiner Entwicklungsdynamik auch die eigene Initiative erforderte. Überdies war die Zeitschrift stilbildend in Bezug auf die Art, wie man über pädagogische Themen kommunizierte und prägte eine eigene Sprache aus.

Mit einer Auflagenhöhe der „Erziehungskunst“ von 2800 (Startauflage) im Jahre 1932 entsprach die Zeitschrift dem Mittelfeld pädagogischer Zeitschriften¹²⁰³. Sie teilte das Schicksal der Stuttgarter Schule, an die sie durch Herausgeberschaft und die überwiegende

¹²⁰¹ ABWS 4.3.091, 23.11.35.

¹²⁰² Teil II, Kapitel 2.

¹²⁰³ S. Horn, 1996, S. 30-32.

Zahl der Autoren gebunden war. Somit wurde sie zusammen mit der Schließung der Schule durch die Gestapo verboten. Das Verbot und die Beschlagnahmung erfolgten am 13. April 1938.¹²⁰⁴

Wie würde sich dieses wichtige Organ angesichts der politischen Veränderungen und Bedrohung verhalten? Würde man Inhalte und Sprachstil anpassen, wie wir es bei den vor allem an Behörden gerichteten Dokumenten festzustellen haben? Anders gewendet: würde man die eigene Identität gegenüber dem Sog der Umwelt - und damit die Autonomie auf diesem Felde wahren können oder es versuchen?

Die Antworten auf diese Fragen werden auch ein Licht auf die Interpretationsproblematik werfen, die sich bei den sonstigen Quellen ergibt¹²⁰⁵. Denn hier war das Publikum, die Adressaten nicht NS-Behörden, denen gegenüber man sich anzupassen hatte, wenn etwas erreicht werden sollte, sondern die eigenen Reihen und eine - wenn auch sehr kleine - Öffentlichkeit. Die Autoren waren jedoch weitgehend dieselben, die auch die oben behandelte Behördenkorrespondenz führten und bei den diversen Stellungnahmen für Behörden oder Parteistellen mitwirkten.

Die Inhalte der Zeitschrift blieben in dem ganzen Zeitraum von 1933 bis 1938 im wesentlichen beschränkt auf die Ausarbeitung von Lehrplaninhalten, menschenkundlichen Betrachtungen, den Abdruck pädagogischer Vorträge Steiners und Bücherbesprechungen wie in der Zeit zuvor. Die erste ausführliche Reaktion auf die veränderten Verhältnisse findet sich in der Juninummer 1933¹²⁰⁶. Ein Schweizer Lehrer an der Stuttgarter Schule (ERNST UEHLI) entwickelt hier aus der Geschichte und den Grundgedanken der Waldorfpädagogik ein Bild der Waldorfschule in unverfänglicher Weise. Unter der Überschrift „*Verhältnis zum Staat*“ wird im Rückblick auf die Gründungsgeschichte hervorgehoben, dass man Freiheit der Lehrerwahl und des Lehrplanes zugestanden bekam und die Schule „in finanzieller, in sozialer und in geistiger Hinsicht ... auf einen eigenen Boden gestellt werden“ konnte. „Daher erhielt sie den Namen „Freie Waldorfschule““.¹²⁰⁷ Die weitere Entwicklung der „Stellung der Waldorfschule im Staat“ wird unter dem Gesichtspunkt der Einschränkungen und durch Bewährung (Revisionen) dann wieder wachsenden Anerkennung nachgezeichnet. Hervorgehoben werden die vielfachen Besuche aus dem Ausland (Indien, China, Japan, Neuseeland, Australien, Kanada, Nord- und

¹²⁰⁴ s. GÖTZ DEIMANN u.a. (Hrsg.) *Die anthroposophischen Zeitschriften von 1903 bis 1985. Bibliographie und Lebensbilder*. Stuttgart 1987, S. 316.

¹²⁰⁵ Zu den Schwierigkeiten der Textinterpretation s. HORN, 1996, S. 17-18.

¹²⁰⁶ In: *Erziehungskunst* 7 (1933) 2, S. 345-372.

¹²⁰⁷ ebd., S. 349.

Südamerika usw. – insgesamt aus dreißig Ländern). „Daraus darf der wichtige und völlig objektive Schluss gezogen werden, dass in weitem Umkreis die außerdeutschen Länder eine richtunggebende Pädagogik aus dem Schoße der deutschen Kultur“ erwarten und sie dort suchen“.¹²⁰⁸ Damit versucht man, über die Instrumentalisierung des Auslandsinteresses an der Waldorfpädagogik diese in zweierlei Weise zu schützen: einmal durch die Behauptung, deutsches Bildungsgut werde im Ausland durch diese Pädagogik verbreitet, und zum anderen stand wohl der Gedanke bzw. die Hoffnung im Hintergrund, die NS-Machthaber könnten einen Wirbel im Ausland bei einem Angriff auf die Schulen scheuen.

Im Anschluss werden – positive – Berichte aus der Presse angeführt. Der Eindruck, dass hier nicht nur, wie früher, Überzeugungsarbeit im normalen Rahmen, sondern schon Rechtfertigungs- und Verteidigungsargumente angeführt werden, ist deutlich. Argumente wie dieses, dass die Eurythmie ein besonderer Gesundheitsfaktor sei, weisen schon eher auf Motive hin, die ein Reflex auf Themen in der NS-Propaganda waren. Deutlicher wird dies in dem Schlusssatz der angeführten Denkschrift: „Diese Denkschrift möchte zur Klarheit bringen, dass mit der Erzieherarbeit der Waldorfschulen und ihrer Schwesterschulen, trotz ihres Charakters als Privatschulen, keine Sonderstellung eingenommen wird. Ihre Lehrerschaft weiß sich bei ihrer erzieherischen Pionier- und Aufbauarbeit im vollen Strom des Lebens und des Volkstums darinnenstehend. Sie weiß sich in ihrem selbstgewählten Pflichtenkreis mitwirkend, mitverantwortlich und im tiefsten Wollen verbunden mit den großen Aufgaben der deutschen Kultur.“¹²⁰⁹

Gleich anschließend findet sich die Ansprache eines Lehrers (Erich Gabert) „anlässlich einer nationalen Feier in der Waldorfschule“¹²¹⁰, in der über das Deutschtum anhand von Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ gehandelt wird. Hier werden solche Sätze Fichtes zitiert wie: „was an Geistigkeit und Freiheit dieser Geistigkeit glaubt, und die ewige Fortbildung dieser Geistigkeit durch Freiheit will, das, wo es auch geboren sei, und in welcher Sprache es rede, ist unseres Geschlechtes, es gehört uns an, und wird sich zu uns tun. Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt oder gar eine tot Natur an das Ruder der Weltregierung setzt, dieses, wo es auch geboren sei und welche Sprache es rede, ist undeutsch und fremd für uns...“¹²¹¹

Es handelt sich hier um den Versuch, die aufgezwungene Feierlichkeit gedanklich umzufunktionieren und das, wofür man selbst eintritt, unter dem Schein der Anpassung

¹²⁰⁸ ebd., S. 359.

¹²⁰⁹ ebd., S. 368-369.

¹²¹⁰ ebd., S. 372-376.

dennoch zu bewahren und zu vertreten. Angesichts der sonst „gleichgeschalteten“ pädagogischen Publizistik ist dies wohl kaum als Mitläufertum oder inhaltlich als nationalsozialistisch zu charakterisierende Einstellung zu interpretieren.

Im Namen des Stuttgarter Kollegiums erscheint 1934 ein von der Schriftleitung verfasster Aufsatz über „*Rudolf Steiners Pädagogik und die Forderungen der Gegenwart*.“¹²¹²

Entgegen den Erwartungen, die dieser Titel in dieser Zeit hervorrufen musste, enthält der Artikel nur Grundsätze, die, mit Bezug auf Steiner formuliert, keinerlei Anhaltspunkte für Anpassung an nationalsozialistisches Gedanken“gut“ erkennen lassen.

Typisch für die Aussparung politisch relevanter Gedanken und Formulierungen ist ein kurzer Artikel, im Oktober 1935 veröffentlicht¹²¹³, der unter dem Titel „*Die Erziehungskunst Rudolf Steiners und ihre Stellung in der Entwicklung des allgemeinen Schullebens*“ reine „Waldorft Themen“ abhandelt: „Dr. Rudolf Steiner hat durch seine Geisteswissenschaft einen neuen Zugang für das Erkennen des Menschen eröffnet und in seinen grundlegenden pädagogischen Kursen weitgehend durchgebildet. Aus einer feinen künstlerischen Beobachtung und Anschauung der menschlichen Entwicklung sind Gliederung, Aufbau, Methode und Lehrplan der Schule geschaffen worden.“ usw. Kein Wort über die Stellung der Waldorfschule unter den anderen Schulen und ihre Aufgabe beim „Aufbau des neuen Staates“, keine Stellungnahme zur Rolle der Schule bei der „nationalen Erhebung“.

Die Gefühle, Befürchtungen und Hoffnungen brachte der Schulgründer Emil Molt zum Ausdruck, als er – Anfang 1936 noch (!) – schrieb¹²¹⁴:

„In dem Augenblick, da ich dies schreibe (Februar 1936), sind die Sorgen um die Erhaltung der Schule in der seitherigen Form größer denn je; aber ich kann mir nicht denken, dass verantwortliche Menschen so blind sein können, diesen weithin über die Welt verstandenen Kulturfaktor, der so Wesentliches für das deutsche Geistesleben enthält, auszulöschen. Die Geschichte würde das wohl einst als eine Herostraten-Tat bezeichnen.“

Fast durchgängig ist das Bemühen, durch Konzentration auf pädagogische Fragen und immer wieder auch auf die wirtschaftliche Notlage politische Harmlosigkeit zu demonstrieren. So bewahrte man sich selbst; und im Kontrast zu dem, was sonst lief, wurde die Leserschaft, wenn sie aufmerksam las, eher auf die Differenz hingewiesen. Durch diesen

¹²¹¹ ebd., S. 374.

¹²¹² H. 6, 1934, S. 537-547.

¹²¹³ HERMANN VON BARAVALLE in: *Erziehungskunst*, H.4, 1935, S. 163-165.

¹²¹⁴ In: *Erziehungskunst* H.3/4, 1937, S. 85.

Balanceakt konnte man sich immerhin bis 1938 einen relativ autonomen Bereich pädagogischer Kommunikation erhalten.

Der Unterschied zu den Stellungnahmen gegenüber den Behörden ist eklatant und weist darauf hin, dass es sich bei diesen wenigstens weitgehend um interessengefärbte Argumente handelte, die man aber gegenüber einem anderen Adressatenkreis nicht zur Geltung brachte.

Eine wesentliche Funktion der „*Erziehungskunst*“ in den Jahren der NS-Herrschaft wurde von DEUCHERT¹²¹⁵ treffend formuliert: „Die *Erziehungskunst* konnte in der Zeit des Dritten Reiches zwar nicht über die Kreise der Waldorfschulen hinausdringen, sie hatte aber dazu beigetragen, die Pädagogik Rudolf Steiners zu vertiefen und zu erhalten.“ Damit erwies sich diese Zeitschrift als ein wichtiges Organ, das Kommunikation über das zentrale Anliegen, nämlich Pädagogik, immerhin bis 1938 und darüber Identifikation ermöglichte.

Für die Beurteilung der Frage, inwieweit das an anderen Stellen festzustellende Anpassungsverhalten auch den Kern, die eigenen Überzeugungen betraf, kann aus dem Duktus dieser Zeitschrift in jenen Jahren geschlossen werden, dass zumindest bei maßgeblich in der Waldorfbewegung Tätigen durch das Festhalten an Inhalten und Sprache, durch das deutlich absichtsvolle Ausblenden jeglicher anpasserischen Thematik und verbalen Identifikationsmöglichkeiten mit der NS-Ideologie, die Identität gegen den Außendruck durchgehalten und damit ein Beitrag zur geistigen Wahrung der Autonomie geleistet wurde.

Dies wird deutlicher, wenn man die Entwicklung anderer kultureller und pädagogischer Zeitschriften in diesen Jahren zum Vergleich heranzieht.

Die katholisch orientierten pädagogischen Zeitschriften, die wohl am ehesten bezüglich der Bindung an einen weltanschaulichen Hintergrund mit der „*Erziehungskunst*“ vergleichbar sind, changierten, wie HORN feststellt¹²¹⁶, zwischen deutlicher Kritik in Berufung auf den religiös orientierten Erziehungsauftrag und Verherrlichung nationalsozialistischer rassistisch-völkischer Grundsätze. Wie dort das Spektrum der Haltungen zur NS-Ideologie fast in ganzer Breite vorhanden war, hatte die anthroposophisch orientierte „*Erziehungskunst*“ nach dem Weggang des jüdischen Mitredakteurs Friedrich Hiebel Anfang 1934 jegliche Stellungnahme vermieden und sich auf "rein" pädagogische Themen konzentriert. Angesichts ihrer Bedeutungslosigkeit im Hinblick auf die Öffentlichkeit und ihre faktische Wirkungsbeschränkung auf Waldorf- bzw. Anthroposophenkreise war sie dem

¹²¹⁵ NORBERT DEUCHERT in: DEIMANN 1987, S. 316.

Druck der Pressegleichschaltung wie andere Zeitschriften auch nicht ausgesetzt. Die gegnerischen Aktivitäten konzentrierten sich in erster Linie auf die Vernichtung der Schulen und trafen dann mit ihrem Erfolg auch die Zeitschrift. Immerhin ist festzuhalten, dass sie doch einer denkbaren Versuchung sich anzupassen, wenn denn inhaltliche ideologische Affinitäten vorgelegen hätten, widerstanden hat. Somit kann festgestellt werden, dass man hier ohne Konzessionen das eigene pädagogische Profil in Kontinuität bewahrte und keine Konzessionen an die politischen Erwartungen des NS-Staates machte. Dies allerdings ohne etwa die Grenzen zwischen den eigenen pädagogischen Anschauungen und denen der NS-Ideologen *expressis verbis* zu markieren. Gegenüber der Mehrheit der "bürgerlichen pädagogischen Presse", wie sie von HORN analysiert wurde, stellt dies eine herausragende Besonderheit dar.

3.5.2. Berichte an die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen

Etwas anders als für diese Zeitschrift stellt sich die Situation der „Berichte an die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) e.V. Stuttgart“ dar. Es handelte sich nicht um eine Zeitschrift im üblichen Sinne. Die ca. 1928 begonnenen „Berichte“ wurden bis 1935 herausgegeben¹²¹⁷. Sie waren ein Mitteilungsblatt für Vereinsmitglieder und hatten entsprechend mehr informellen Charakter. Hier wandte man sich nicht an Anthroposophen oder Waldorflehrer, sondern an fördernde Sympathisanten.

In diesem vereinsinternen Organ wurden Berichte über die Tätigkeit des Vereins gegeben, vor allem über die Wirtschaftslage der Stuttgarter Schule, Ideen zu einer Konsolidierung der finanziellen Situation der Schule vorgebracht, über Mitgliederversammlungen und Änderungen im Vorstand berichtet. Hier kamen auch politisch gefärbte Stellungnahmen zum Abdruck, wie sie in der „*Erziehungskunst*“ nicht zu finden waren.

Da diese Berichte in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Situation standen und die Darstellung auch der politischen Lage davon untrennbar war – schließlich wollte man Spenden und Unterstützung durch die Darstellungen erreichen - soll die inhaltliche Analyse unten im Abschnitt über den Schulverein und die Ortsgruppen gegeben werden.

¹²¹⁶ KLAUS-PETER HORN *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim 1996, S. 171-214.

¹²¹⁷ s. DEIMANN, 1987, S. 305-307

4. Erziehung des Kindes – Der Kernbereich

Die Bedeutung für das Thema Autonomie liegt auf der Hand: hier wird sichtbar, wo und wie die für Autonomie vor allem beanspruchte freie Zone verteidigt und die Grenze gehalten wurde, welchen Stellenwert also die Autonomie für Methode, Didaktik, für den Unterricht, das ganze Zusammenleben mit den Schülern wirklich hatte. Das heißt auch, ob diese Bereiche als so wesentlich erachtet wurden, dass man eher bereit war, die Schule zu schließen, als mit Kompromissen in diesem Bereich weiter zu arbeiten. Dieser Gedanke setzt freilich die Annahme voraus, dass erstens eine Differenz zu den von außen gestellten politischen Ansprüchen wahrgenommen wurde und diese als essentiell erlebt wurde, und dass zweitens diese Differenz bewusst aufrecht erhalten werden sollte, dass also kein Sinneswandel die Übernahme von Elementen „nationalsozialistischer Pädagogik“ bedingte. Hierzu sind einige Bemerkungen notwendig. Um zu einer Einschätzung zu gelangen, wie weit man NS-Ansprüchen an Erziehung und Unterricht entgegenkam oder sich solchen verweigerte, ist zu klären, was überhaupt darunter zu verstehen, worauf Bezug zu nehmen ist.

4.1. Bemerkungen zum Thema „Nationalsozialistische Pädagogik“

Es herrscht weitgehend Übereinstimmung in der Literatur, dass es eine konsistente „nationalsozialistische Pädagogik“ nicht gegeben habe¹²¹⁸. Praxis und Theorie klafften weit auseinander. Die Praxis, d.h. das Schulsystem ließ sich nicht durchgängig vereinnahmen, die Theorie blieb eklektisch, irrational und widersprüchlich. HERWIG BLANKERTZ schreibt dazu¹²¹⁹: „Die Herausstellung einer Anknüpfung der NS-Ausleseschulen an die Überzeugungen der Pädagogischen Bewegung soll lediglich einen Zusammenhang andeuten, der erklärlich macht, warum der NS in der Pädagogik ebenso wie auf vielen anderen Gebieten des öffentlichen Lebens kein völliger Bruch war, sondern dass er mit vielen Fäden der Vergangenheit verbunden war. Diese Folgerung besagt nicht, die NS-Pädagogik sei durch ein klares, in sich stimmiges System gekennzeichnet gewesen. Gerade davon kann keine Rede sein – die Versatzstücke des Überlieferten waren eklektisch

¹²¹⁸ Vgl. hierzu: HERRMANN, ULRICH./ OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.) *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1988, ZfP, 22. Beiheft.

zusammengestoppelt, immer wieder neu organisiert und uminterpretiert, weil die Irrationalität des Führerbefehls, die als letzte Auskunft einer anders nicht mehr zu leistenden Krisenbewältigung durchaus systemkonform gedacht werden konnte, gerade keine rationale Planung und Durchstrukturierung erlaubte.“

Die Erfassung von Jugend und Kindheit habe sich auch weniger innerhalb der Schule, als vielmehr in den Organisationen abgespielt, die Zeit und vollkommene Inanspruchnahme forderten und mit der Schule konkurrierten (Jungmädels, Jungvolk BdM, HJ).¹²²⁰ Hiermit stimmt im Wesentlichen LESCHINSKY (1983) überein, demzufolge das öffentliche Schulwesen trotz der gegenüber den Waldorfschulen größeren Zugriffsmöglichkeiten durch den Nationalsozialismus „offenbar trotzdem nicht ohne weiteres ganz zu vereinnahmen war.“ (LESCHINSKY 1983, S. 258) Für die Waldorfschulen ist zu betonen, dass hier zwar der Zugriff und die unmittelbare Einwirkung in das Innenleben der Schulen wegen der fehlenden bürokratischen Verknüpfung zu den staatlichen Instanzen der Kultusbürokratie nicht gegeben war, dass jedoch die Schließungsdrohung bestand, der die staatlichen Schulen als Institution im Ganzen nicht ausgesetzt waren.

LESCHINSKY¹²²¹ diagnostiziert weiter „... eine tiefe Spannung, die der Nationalsozialismus offenbar zur Institution Schule besitzt. Es ist wohl ein Irrtum, die Schule auf Grund der obrigkeitlichen Tradition und ihrer bürokratischen Struktur für ein ganz problemloses, ja besonders geeignetes Instrument nationalsozialistischer „Gleichschaltung“ und Indoktrination zu halten. In der hier ausgeprägten Autoritätsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler ist eben nicht nur ein einfaches Machtgefälle, sondern zugleich die pädagogische Verantwortung des Erwachsenen für Entwicklung und Förderung des Zöglings institutionalisiert. Ebenso wie dem Nationalsozialismus dies Verhältnis fremd und fragwürdig war, ist ihm eben die Schule daneben als Ort der Übermittlung geistiger Traditionen suspekt geblieben.“

Überdies hätten die andauernden Machtkämpfe zwischen Exponenten von Partei und Staat in die Schulen hineingewirkt und dazu beigetragen, dass man keineswegs von einer einheitlichen NS-Pädagogik sprechen kann. LESCHINSKY verweist auf die Formulierung von K.C.LINGELBACH¹²²², der von einem „Unbegriff einer faschistischen Pädagogik“ sprach. LESCHINSKY sieht die Schwierigkeit, die Waldorfpädagogik „angesichts dieser Diffusität

¹²¹⁹ HERWIG BLANKERTZ *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1992 (1982), S. 277.

¹²²⁰ BLANKERTZ 1992, S. 275-279.

¹²²¹ Leschinsky 1983, S. 259.

¹²²² *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Weinheim u.a. 1970, S. 19.

nationalsozialistischen Erziehungsdenkens bzw. der entsprechenden Schulpolitik“ zu der NS-Ideologie in Beziehung zu setzen. Genau diese Vorsicht hält LESCHINSKY aber dann nicht durch, wenn er hauptsächlich die Verhandlungen der Schulen mit den staatlichen und NS-Parteistellen dokumentiert. Auf Grund der von ihm verwerteten Dokumente lässt sich aber nur feststellen, mit welchen Argumenten die Waldorfschulen *nach außen* ihre Existenz unter dem NS-System versuchten zu verteidigen. Ich habe oben schon festgestellt, dass es nicht zulässig ist, daraus auf mehr zu schließen, etwa auf die innere Haltung der Exponenten, ebenfalls aber auch nicht auf die Schul- und Unterrichtswirklichkeit, also keinesfalls darauf, dass man „durchaus praktisch-organisatorische Konsequenzen für die eigene Arbeit zu ziehen bereit war.“¹²²³ Hier liegt eine Verwechslung von Semantik und Pragmatik vor, die jedenfalls der Historiker zu scheuen hat.

Anhand der von ihm identifizierten „Argumentationsmuster“¹²²⁴ lassen sich die Kriterien, die LESCHINSKY für eine Nähe zum Nationalsozialismus als wesentlich ansieht, ausmachen. Die entscheidenden Kriterien seien hier als Liste wiedergegeben:

- eine Revision des Lehrplans im Sinne einer stärkeren Betonung von Rassenkunde und Vererbungslehre
- die Behandlung der Vorgeschichte, die stärkere Hervorhebung des nordisch-germanischen Kulturkreises
- die Bekundung, man arbeite „auf dem Boden des Nationalsozialistischen Staates“
- man werde nur politisch zuverlässige Persönlichkeiten an die Schule berufen
- Nachweis der nationalen Zuverlässigkeit der gesamten Bewegung und ihres Gründers (die Pädagogik und Weltanschauung Steiners aus dem „Quell echt deutschen Denkens“ hergeleitet; Steiner als Verteidiger der Mission des deutschen Volkes im I. Weltkrieg)
- Unterscheidung von westlichen Einflüssen
- Die Betonung der Gemeinsamkeit der antimaterialistischen Stoßrichtung
- Parteinahme gegen den Marxismus
- Ablehnung des modernen kausalen naturwissenschaftlichen Denkens

¹²²³ LESCHINSKY 1983, S. 269.

¹²²⁴ Es ist noch darauf hinzuweisen, dass entgegen der Aussage von Leschinsky diese Argumentationsmuster nicht stabil blieben, jedenfalls, wenn man differenziert zwischen den einzelnen Schulen und ihren Verlautbarungen und zwischen dem, was vom „Bund der Waldorfschulen“ ausging; überdies lässt sich bei der Stuttgarter Schule zeigen, dass – im Gegensatz zu der Annahme von Leschinsky – „die gesuchte Gemeinsamkeit von Vorstellungen“ keineswegs immer mehr pointiert wurde, sondern im Gegenteil zurückgeht und nach 1935 fast verschwindet.

- Überwindung des bisherigen liberalistischen Denkens, gemeinsame antiindividualistische Orientierung
- Nachweis der Verwirklichung der Idee der Volksgemeinschaft in der Schule im Kleinen
- Das Versprechen, das Ergebnis der Waldorferziehung würden Menschen sein, die sich rückhaltlos den nationalen und sozialen Forderungen der Volksgemeinschaft zur Verfügung stellen
- Abwendung vom Rationalismus und Intellektualismus durch verstärkten Musik- und praktischen Unterricht und durch die Methode, die auf Willenserziehung hinwirke.

Will man solche Kriterien anlegen bei der Untersuchung, inwieweit der Waldorfunterricht Tendenzen aufwies, die mit dem – ohnehin schwammigen – Konzept einer NS-Pädagogik übereinstimmen, so ist schon auf den ersten Augenschein hin deutlich, dass das Konzept des „Antimodernismus“ hierfür in keiner Weise ausreicht. Zweifelhaft bleibt auch, ob überhaupt verstärkter Musikunterricht und Ablehnung von Rationalismus zusammengehen und was etwa unter „Intellektualismus“ zu verstehen sei. Um Objekte vermessen zu können, muss der eigene (begriffliche) Standpunkt eine gewisse Sicherheit bieten.

Das Versprechen, zum nationalsozialistischen Menschen erziehen zu wollen, kann dann nicht für Gemeinsamkeiten stehen, wenn es sich um Schutzbehauptungen handelt, was nach meinen in den vorigen Abschnitten dargelegten Untersuchungen wenigstens als möglich erscheint. Ähnliches gilt auch für die Bewertung der übrigen Kriterien. Was verbalisiert wurde, kann nicht einfach als bare Münze genommen werden. Was den Antiindividualismus betrifft, hat man es mit einem äußerst zweifelhaften Kriterium zu tun. Die Waldorferziehung ist – wie im ersten Teil ausgeführt – zumindest ihrer bekundeten Absicht nach gerade auf die Entfaltung der Individualität ausgerichtet. Sollte mit dem Begriff „Individualismus“ allerdings eine gemeinschaftsfeindliche oder die Sozialität ignorierende Überbewertung des Einzelnen gemeint sein, so trifft der Vorwurf nicht. Die Waldorfschulen haben ihren geistigen Grundlagen zufolge keine Überhebung des Kollektivs über die Individualität intendiert oder in der Erziehung realisiert.

Die Kernbestandteile, auf die zu fokussieren ist, sind wohl die von LESCHINSKY zuerst genannten: Betonung und Verstärkung von Rassenkunde und Vererbungslehre sowie die Hervorhebung der germanischen Vorgeschichte; weiterhin wäre – von LESCHINSKY nicht erwähnt – die Betonung der Leibeserziehung zur Erringung körperlicher Überlegenheit im Konkurrenzkampf der Völker. Die Verpflichtung, nur politisch zuverlässige Lehrer einzustellen, ist man expressis verbis nicht eingegangen.

LESCHINSKY fasst die Gemeinsamkeit unter den Begriff des „Antimodernismus“¹²²⁵. Die Aussage, damit sei Gemeinsamkeit und Nähe zum Nationalsozialismus umrissen, ist aus demselben Grund nicht haltbar, aus dem etwa die These, *der* Nationalismus (im Sinne des romantischen Nationalismus) oder *die* Jugendbewegung hätten eo ipso Gemeinsamkeiten mit dem Nationalsozialismus. Denn erstens ist es ein Gemeinplatz, dass solche Gemeinsamkeiten für jedes historische Phänomen nachzuweisen sind und zweitens bedeutet dies nicht Gemeinsamkeit in dem Sinne, dass Gesinnungsgemeinsamkeit damit nachgewiesen wäre. Zu diesem Problem hat sich THOMAS NIPPERDEY sehr differenziert geäußert¹²²⁶ und gezeigt, dass aus Nationalismus längst nicht Nationalsozialismus und aus „Gemeinsamkeiten“ keine Identität herzuleiten sei. Hiervon abgesehen müsste eine Analyse von „Gemeinsamkeiten“ über die Ebene der Semantik hinauskommen. Wenn etwa der Begriff Wille auftaucht – so ist gerade hier leicht zu zeigen, dass er inhaltlich absolut nichts mit dem im Willens „*begriff*“ des Nationalsozialismus, schon gar nicht in Bezug auf die Erziehung zu tun hat. Ich zitiere aus *Mein Kampf* um das Problem wenigstens für diesen einen Begriff anzudeuten¹²²⁷:

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerz muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und nichts Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und wichtigste. So merze ich die tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine und edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich nur die Jugend.“

Und: „Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schule.“¹²²⁸

¹²²⁵ LESCHINSKY 1983, S. 273.

¹²²⁶ THOMAS NIPPERDEY 1986, S. 110-125 und S. 186-205.

¹²²⁷ Zit. nach BLANKERTZ 1992, S. 274.

¹²²⁸ Zit. nach BLANKERTZ, 1992, S. 273.

Der Begriff des Willens bei Steiner ist außerordentlich komplex. Um wenigstens andeutungsweise den Kontrast sichtbar zu machen, um den es hier geht, seien einige Bemerkungen eingefügt. In seinen Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften schreibt Steiner: „*Wille ist also die Idee als Kraft aufgefasst*.“¹²²⁹ Im menschlichen Handeln verwirklicht sich Wille als wirkende Idee, die durch das menschliche Bewusstsein erfasst ist. Im Unterschied zu Naturvorgängen, bei denen „*das Gesetz als der bedingende Hintergrund des erscheinenden Daseins zu betrachten ist*“ ist hier „*das Dasein selbst Gesetz und von nichts als sich selbst bedingt*.“ Dadurch legt sich jeder Naturprozess in ein Bedingendes und ein Bedingtes auseinander, und das letztere folgt mit *Notwendigkeit* aus dem ersten, während das menschliche Handeln nur sich selbst bedingt. Das aber ist das Wirken der *Freiheit*... Wenn alle Naturprozesse nur Manifestationen der Idee sind, so ist das menschliche Tun die agierende Idee selbst.¹²³⁰ Es handelt sich bei Steiner hier eigentlich um ein Postulat: der handelnde Mensch habe nicht aus irgendwelchen triebhaften Untergründen heraus zu handeln, sondern aus dem Erfassen eines ideellen Gehaltes, den er sich als Antrieb in freier Entscheidung zum Handeln zu eigen macht. In seinen Vorträgen, in denen er 1919 die Grundlagen für seine pädagogische Anthropologie legte, formuliert Steiner: „In der Zukunftserziehung und im Zukunftsunterricht muss ein ganz besonderer Wert gelegt werden auf die Willens- und Gemütsbildung.“¹²³¹ Er verweist darauf, dass gewöhnlich zwar auch anderweitig programmatisch die Rede davon sei, dass jedoch „keine Einsicht vorhanden ist in die wirkliche Natur des Willens.“¹²³² Durchgehend kommt er in den 14 Vorträgen auf das Willensmotiv zu sprechen. Er entwickelt dann insbesondere in einem, dem 4. Vortrag, eine Phänomenologie des Willens in skizzenhafter Form. Der Wille erscheint hier als eine wirkende Potenz, die sich in Metamorphosen durch die ganze Wesenheit des Menschen hindurchzieht. An dieser Stelle ist wesentlich, dass es sich dabei um eine Steigerung der Moralität des Willens von den instinkt- und triebhaften Impulsen bis zu den höchsten ideellen und idealen Antrieben handelt. Die Aufgabe des Pädagogen lässt sich dann im Sinne Steiners so formulieren, dass der Pädagoge Anteil daran nehmen soll, dem Kind bei der Entfaltung dieser Kräfte beiseite zu stehen. Damit dürften die Welten, die zwischen jenen und Steiners Intentionen liegen, zur Genüge angedeutet sein. Zugleich aber wird man nicht wegen verbalem Gleichklang der Suggestion erliegen, bei Steiner bzw. der Waldorfpädagogik handele es sich einfach um eine antiintellektualistische, den Mythos des Willens betonenden antimodernen Strömung.

¹²²⁹ GA 1, S. 197.

¹²³⁰ GA 1, S. 199.

¹²³¹ GA 293, S. 62.

Gerade so, wie man Gemeinsamkeiten mit vielen heutigen pädagogischen Bestrebungen durch die Ablehnung des „Einpumpens bloßen Wissens“ konstruieren könnte oder „Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit“ in englischen Eliteschulen feststellen kann, ebenso viel wert sind die oben aufgeführten Parallelen und Schlüsse. Sie sind mit ganz anderen Konnotationen versehen.

Es nimmt daher nicht wunder, dass etwa GEORG SCHWINGL¹²³³ auf solche Versuche generell kritisch hinweist: „Soll Pädagogik den Nationalsozialismus wirklichkeitsgerecht erfassen, analysieren und sich darüber auch selbstkritisch Rechenschaft geben, so greift es zu kurz, „historisierend“ zu verfahren und/oder sog. präfaschistische Elemente traditioneller Erziehung und Pädagogik als Spezifikum einer aktiven Mithilfe bzw. dummen Mitläufertums nur herauszufiltern.“

Die Schulbücher transportierten das Thema Rasse und die NS-Geschichtsauffassung in die Schulen¹²³⁴, selbst wenn Lehrer skeptisch oder zurückhaltend, möglicherweise kritisch damit umgingen. In den Waldorfschulen gab es keine Schulbücher. Hier wurden die „Epochenhefte“ von den Schülern anhand des Unterrichtes, in der Oberstufe wenigstens, selbst verfasst. Solche Zeugnisse müssten vorliegen und analysiert werden, um festzustellen, ob und wie weit NS-Gedankengut Eingang fand in den Unterricht. So lange solche Quellen nicht vorliegen, kann zunächst wenig ausgesagt werden. Mir liegen allerdings eine Reihe von mündlichen und schriftlichen Äußerungen ehemaliger Schüler aus jener Zeit vor, die die Vermutung unterstützen, dass, ihrer Erinnerung nach, spezifische NS-Inhalte keine Rolle spielten. Die erwähnten Revisionsberichte geben aber immerhin recht zuverlässige Anhaltspunkte für die Beurteilung dieses Problems.

4.2. NS-Inhalte im Waldorfunterricht - Lehrplanfreiheit?

¹²³² GA 293, S. 62.

¹²³³ GEORG SCHWINGL *Die Pervertierung der Schule im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Begriff „totalitäre Erziehung*, Regensburg 1993. Schwingl kritisiert unter diesem Gesichtspunkt auch Tenorth (HEINZ-ELMAR TENORTH *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*. Köln-Wien 1985); er meint, dieser bringe die eigentliche Brutalität des NS-Rassegedankens, wie er in die Schule transportiert wurde und dessen „logische“ Verknüpfung mit der Wirklichkeit des Holocaust nicht in den Blick (S. 17-18). Zu Inhalten von Unterricht, Schulbüchern und entsprechenden Verordnungen s. HEINRICH KANZ (Hrsg.) *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945*. Europäische Hochschulschriften Reihe XI, Bd. 178, Frankfurt a.M. u.a. ²1990

¹²³⁴ 1933 wurden die Richtlinien für Geschichtsbücher herausgegeben, die Forderung nach Berücksichtigung von Rasse und Vererbungslehre in den Abschlussklassen gefordert etc. SCHWINGL 1993, S. 143-172. Die These: die traditionelle Form der Schule sei im Wesentlichen erhalten geblieben, Inhalt und Gehalt jedoch „massiv verändert worden“ MICHAEL H. KATER *Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich* in: *Historische Zeitschrift* Bd. 228, 1979

Die Beurteilung der Frage, wie weit die Waldorfschulen ihren Lehrplan und die Methodik, den Unterricht selbst „rein“ erhalten konnten, stellt ein schwieriges Problem dar. Um zu einem einigermaßen klaren Bild zu gelangen, müssten die damaligen Lehrer befragt werden, die Schüler, die nach 1933 noch in Waldorfschulen gingen, erhaltene Epochenhefte aus der damaligen Zeit beschafft und eingesehen, schriftliche Zeugnisse wie Tagebücher, Briefwechsel, Behördenkorrespondenz herangezogen werden. Der Recherche-Aufwand wäre erheblich und kann hier nicht geleistet werden. Dennoch habe ich versucht, aus den vorliegenden Akten im Archiv des Bundes der Waldorfschulen und durch einige mündliche Auskünfte ehemaliger Schüler, ein Bild der Schulwirklichkeit jener Zeit zu rekonstruieren, soweit das mit diesen Mitteln möglich war. Hinzugezogen wurden die von Behörden durchgeführten Revisionen und die dann angefertigten Berichte. Sie geben klar den Anforderungskatalog wieder, der die Maßstäbe der Beurteilung aus NS-Behördensicht ausmachte und ebenso das Maß, in dem man in den Waldorfschulen diesen gerecht wurde. Ich versuche also, die Grundlagen für eine Beurteilung der gestellten Frage nach der Nähe oder Ferne gegenüber NS-Inhalten im Unterrichtsbetrieb weitgehend unter Berücksichtigung dieser – für diesen Fall unverdächtigen - Aussagen der NS-Behörden gewinnen.

Was den Lehrplan betrifft, so zeigt die Kritik am Unterricht sowie an Unterrichtsinhalten, die bei staatlichen Revisionen oder im Falle von Denunziationen an den Schulen durch Behörden oder nationalsozialistische Eltern geübt wurde, dass die Schulen bestrebt waren, bezüglich des Lehrplanes möglichst wenig auf die Forderungen einzugehen oder von der eigenen Lehrplankonzeption abzugehen. Zunächst aber zu den „erfolgreichen“ Eingriffen in die innere Autonomie der Schulen.

Einer Reihe von Maßnahmen unterlagen *alle* Schulen . Ein Eingriff in das Innenleben der Schulen stellten die Anordnungen für Feste, nationale Feiertage (Fahnenhissen, Horst-Wessel-Lied etc.), Schuljahresende und Schulbeginn dar. Auch die Waldorfschulen mussten diese Auflagen erfüllen. Selbst wenn die Waldorflehrer, wie im Falle der Ansprache von Gabert, inhaltlich manches „umzubiegen“ versuchten, mussten doch die entsprechenden Auflagen erfüllt werden. So erfolgte die Begrüßung morgens in der Schule mit „Heil Hitler“ und dann folgte der waldorfeigene „Morgenspruch“.¹²³⁵ Der württembergische Kultminister Mergenthaler, ein „NS-Fanatiker“ (SAUER 1975), hatte in einem Erlass vom 13. Februar

¹²³⁵ mündliche Mitteilung von Tilde von Eiff (ehemalige Schülerin und später Lehrerin in der Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe), die dabei kommentierte: „das (sie meinte den Hitlergruß, WMG) wäre doch nicht nötig gewesen.“

1934 über die „*Flaggenordnung für das Hiszen der Reichsflaggen in Schulen*“

Entsprechendes angeordnet. Die Anordnung sah ein rigides paramilitärisches Zeremoniell vor, geregelt in einem Erlass vom 24. Januar 1934¹²³⁶. Auch dies gehörte zu den nicht umgeharen Zugeständnissen, die gemacht werden mussten, falls man überhaupt noch weiter Schule machen wollte. Solche Konzessionen versuchte man wohl als „Äußerlichkeiten“ anzusehen oder vor den Schülern als solche erscheinen zu lassen¹²³⁷.

Aus einer Anzahl erhaltener Berichte ehemaliger Schüler der damaligen Waldorfschulen geht hervor, dass viele im Rückblick ihre Schulzeit als eine schöne und behütete Zeit angesehen haben. Ein ehemaliger Schüler aus Dresden (Marcus Kühn) berichtet: „...wir mussten nur (unter allerlei „Fez“, den wir trieben) jeden Montag die Hakenkreuzfahne hissen - und am Samstag Mittag wieder einholen.“¹²³⁸ Derselbe beurteilt die drei Jahre, die er in der Dresdner Schule verbrachte: „Die Jahre 1938 bis 1941 waren für viele von uns, Lehrer wie Schüler, ein Himmels Geschenk. Eine kurze Gnadenfrist, gewährt vom Hitlerregime, die intensiv genutzt - ich würde als Schüler sogar sagen: „ausgekostet“ - werden musste.“

Er war von Stuttgart nach der Schließung nach Dresden gekommen, wohnte bei Familie Tittmann. Tittmann war nach der Schließung der Stuttgarter Schule als Lehrer nach Dresden gegangen. Kühn fährt fort: „Kein einziges Erlebnis negativer Art trübt die „vergoldete“

¹²³⁶ „Bei der feierlichen Flaggenhissung (Vgl. Erlass vom 24. Januar 1934 Ab 1. S.22) ist im Ganzen Lande einheitlich wie folgt zu verfahren:

Antreten der Klassen vor den Flaggenmasten, unter Umständen an einem anderen Platz mit Anmarsch vor die Masten. Die Aufstellung aller Klassen wird von einem Lehrer geleitet. Die Lehrer stehen am rechten Flügel ihrer Klasse.

Stillgestanden – Richt euch – Augen gerade aus – Rührt euch!

Nun stellen sich die zum Aufziehen der Flaggen befohlenen Schüler an den Masten auf.

Zur Flaggenmehrung – stillgestanden – Augen rechts! (Blick nach der Flagge, wobei vorher genaue Anweisung zu geben ist, welcher Flagge die einzelne Klasse den Blick zuwendet).

Hisst – Flagge! – (alle Schüler erheben den rechten Arm zum Gruss und beginnen gleichzeitig mit dem Gesang der ersten Strophe des Horst Wessel-Liedes. Die Flagge wird langsam hochgezogen).

Nach Beendigung des Gesanges: Augen geradeaus (gleichzeitig wird der Arm heruntergenommen). – Rührt euch! Abrücken! (in Ordnung unter dem Befehl der einzelnen Lehrer).

Beim Niederholen Antreten wie oben. Zur Flaggenmehrung stillgestanden – Augen rechts – Holt nieder – Flagge (Erheben des rechten Armes, die Flagge geht langsam nieder, es wird nicht gesungen) – Augen geradeaus (der rechte Arm wird heruntergenommen) – Rührt euch – Abrücken!

Wenn mit der Flaggenmehrung eine besondere Ansprache verbunden ist, wird nach Schluss der Ansprache die erste Strophe des Deutschlandliedes gesungen.

Ist bei der Flaggenhissung nur eine Abordnung anwesend, so kann beim Hoch... auf das Singen verzichtet werden, wenn nicht die Gewähr dafür besteht, dass ein guter Gesang zustande kommt. Beim Einholen am letzten Tag vor den Ferien wird nach der Niederholung die erste Strophe des Deutschlandliedes und des Horst Wessel-Liedes gesungen.

Mergenthaler“

Der Text ist entnommen: SAUER 1975, S. 224-225.

¹²³⁷ So Elisabeth Klein, Akte Klein im ABWS.

¹²³⁸ In: *Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*. Redaktion: Gudrun Achtnich und Rosemarie Werbnter. Gerlingen Oktober 1980, S. 37.

Erinnerung - sei es innerhalb oder außerhalb der Schulsphäre. Ich kann mich an keinen einzigen Besuch von Nazigrößen, von drückender Schulaufsicht erinnern ... Sogar der „Dienst“ in der Hitlerjugend war mir angenehm, denn ich war Bratschist im Dresdener „Jungbann-Orchester“, das ein ziemlich gutes Niveau hatte...“

Die Erinnerungen beziehen sich auf die waldorftypischen Klassen-Abschlussspiele (Theateraufführungen), eindrucksvolle „Epochen“¹²³⁹, wie z.B. eine Kunstgeschichteperiode bei dem ebenfalls aus Stuttgart nach Dresden gekommenen Lehrer Schwebsch.¹²⁴⁰ Das Resümee: „Mit großer Dankbarkeit blicke ich auf die „drei goldenen Dresdener Jahre“ zurück.“

Exemplarisch wird hier auch das Problem der Erinnerung deutlich: es haben in der Zeit sehr wohl Besuche von „Nazigrößen“ stattgefunden; ideologische Fragen traten jedoch in diesem Lebensalter hinter „Erlebnissen“ zurück. Die Dankbarkeit der Schüler für die noch mögliche Schulzeit in der Waldorfschule kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Dinge getan werden mussten, die man nicht wollte. Welche Wirkungen aber von einem Hitlergruß vor dem in den Waldorfschulen üblichen Morgenspruch ausgingen, ist kaum entscheidbar.

Im übrigen ist die Überlieferung hier selektiv; solche Stimmen wurden für Jubiläumsschriften oder aus Anlass von Ehemaligentreffen gesammelt. Sie können *keinen* repräsentativen Charakter beanspruchen.

Die Frage, wie weit sich die Waldorfschulen auch in ihren Unterrichtsinhalten und –formen auf Kompromisse oder womöglich mehr eingelassen haben, ist wesentlich für die Entscheidung darüber, ob die Anpassungsrhetorik mehr als eben dies war. Da überdies die Frage, ob man im engeren pädagogischen Bereich Konzessionen machte darüber Aufschluss gibt, wie sehr man Autonomiepositionen erhielt, muss hierauf etwas ausführlicher eingegangen werden.

Wie weit die inhaltlichen Forderungen, die etwa für den Geschichtsunterricht, die Biologie, das Turnen in den staatlichen Schulen teilweise durchgesetzt wurden, ist schwer auszumachen. Ein Mittel, hier zu einer gewissen Klarheit zu kommen, besteht in der Auswertung der sog. „Revisionen“, bzw. der Berichte darüber. Sie geben einen Einblick, der Rückschlüsse auf die Unterrichtsinhalte und die Durchführung des Unterrichts zulässt¹²⁴¹.

¹²³⁹ Mit diesem Begriff werden in den Waldorfschulen 3-4wöchige thematisch zusammenhängende Unterrichtseinheiten bezeichnet.

¹²⁴⁰ In: *Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*. Redaktion: Gudrun Achtnich und Rosemarie Werbter. Gerlingen Oktober 1980, S. 38.

¹²⁴¹ Eine Recherche nach sog. „Epochenheften“, die über Inhalte des Unterrichts Auskunft geben könnten, ist noch im Gange.

Ein solcher Revisionsbericht aus Hannover gibt in typischer Weise wieder, was damals an den Waldorfschulen bemerkt und kritisiert wurde. Dabei ist bemerkenswert, wie sich altschulmeisterliche mit NS-Kriterien mischen. Der Bericht sei hier auszugsweise wiedergegeben¹²⁴².

Der „Bericht über den Besuch der Waldorff-Schule in Hannover am Montag, den 11. Februar 1935“ wurde von dem städtischen Schulrat Klußmann abgefasst. Er konstatiert, dass der (nominelle) Schulleiter, Studienassessor Maikowski, auf Reisen und daher abwesend sei.

Das 1. u. 2. Schuljahr werden gemeinsam unterrichtet. Das zweite wird mit Lesen beschäftigt, während für das erste Buchstaben eingeführt werden:

„Mit eurhythmischen Hilfen werden Antiqua-Großbuchstaben an die Tafel geschrieben. (Beispiel: D als in Freude über den Tod der Hexe hochgehobenes und an Baum gestelltes rundes Dach). Die Methode erscheint mir überaus unnatürlich und gekünstelt.“

„Ergebnis: Die Schreibfähigkeit ragt nicht über eine normale Volksschule hinaus.“

Für die zweite Klasse konstatiert der Revisor:

„Kinder einer normalen Volksschule lesen durchschnittlich besser.“

Im Fremdsprachenunterricht wurden unverständene Gedichte rezitiert. Die Begründung der Lehrerin wird kommentiert: „Begründung: Die Kinder sollen sich an den Klang und den Rhythmus der fremden Sprache gewöhnen, auch wenn sie kein Wort von ihr verstehen. Also: Papageienmethode?“

In der dritten Klasse findet Heimatkunde statt (Lehrer Lange):

„Heide und niedersächsisches Bauernhaus. Die Besprechung bleibt stark an der Oberfläche. Die Gelegenheit, die Verbindung mit dem germanischen Mythos zu knüpfen (Pferdekopf, Sonnenkreis, Besen, Herd usw.) bleibt ungenutzt.“

„Rechnen liegt völlig brach. Die Division einer mehrstelligen Zahl (45812:36) konnte von keinem Kinde ausgeführt werden.“

In der fünften Klasse (Lehrerin Staedtke) wurde der Geschichtsunterricht besucht:

„Es wird mit dem ägyptischen Sonnenlied begonnen (!). Über den Feuertienst vorderasiatischer Kulturen führt die Besprechung zum indischen Kulturkreis um Krischna (! 5. Schuljahr!). Der Unterricht und die Kulturauffassung steht völlig unter dem ex oriente lux. Es ging alles weit über das Fassungsvermögen der Kinder und auch weit über die

¹²⁴² ABWS Akte Werner Nr. 146.

Aufgaben einer deutschen Schule hinweg. Bei Fragen aus dem germanischen Kulturkreis konnten einige Kinder antworten. Die Lehrerin gab, nach dem Gesichtspunkte ihrer Stoffauswahl gefragt, als Begründung: Jene Kulturkreise seien die Kindheit der menschlichen Kultur, ständen also dem Entwicklungsstadium der Kinder näher als die gegenwärtige Welt. Darum müsse mit ihnen begonnen werden.“

Besonders befremdlich erschien dem Revisor die Eurythmie. Sein Fazit über den Schulbesuch lautete:

„Zusammenfassung:

Die Schule ruht auf dem psychologischen und pädagogischen System des Anthroposophen Rudolf Steiner. Dessen Gedankengänge sind denen des völkischen Staates und damit denen einer bewusst deutschen Erziehung wesensfremd. Damit ist m.E. den Waldorffschulen im nationalsozialistischen Staate die Daseinsberechtigung entzogen. Sie erziehen allenfalls weiche Ästheteten (abgesehen von den häufigen Hilfsschul- und Sammelschulkindern), aber keine deutschen kernigen Männer und Frauen.“

„Das Verschwinden der Waldorffschulen würde m.E. keine Lücke im deutschen Schulwesen hinterlassen.“

Solche Berichte finden sich vielfach. Die Zeiten haben sich geändert. Während die Schulen noch in der Weimarer Zeit mit „objektiven“ Maßstäben, d.h. nach dem Verständnis erfahrener Staatschulmänner, gemessen wurden und sich im Falle der Stuttgarter Schule eines besonderen Wohlwollens eines berichtenden Oberschulrates (Hartlieb) erfreuten, kommen zu diesen Maßstäben ideologische Kriterien hinzu, die über Sein und Nichtsein entscheiden sollen. Typisch ist die Beurteilung des Heimatkunde- und Geschichtsunterrichtes. Die fehlende Germanentümelei und die Auffassung von den altorientalischen Kulturen, die in den Waldorffschulen am Beginn des Geschichtsunterrichtes behandelt werden, widersprechen dem NS-Kanon vollständig.

Man kann aus solchen Berichten den Schluss ziehen: die Waldorffschulen haben sich in der NS-Zeit ihre Lehrplanfreiheit gewahrt – soweit dies nachprüfbar ist - und im Unterricht stofflich keine Zugeständnisse an die NS-Ideologie gemacht. Dass es hier Ausnahmen gegeben haben mag, sei dahingestellt. Bedenken muss man jedoch, dass den Lehrern die Bedeutung solcher Revisionen für das Überleben der Schulen bewusst war und dass, wenn überhaupt, gerade bei solchen Gelegenheiten scheinbare Nähen betont worden wären.

Die in den staatlichen Schulen revidierten Lehrpläne, die neuen Schulbücher, das Verbot älterer, hatten auf die Waldorfschulen keinen Effekt. Die Durchsetzung der staatlichen Schulen mit NS-Gedankengut stieß freilich auch auf Widerstand und es wurde wohl vielfach im alten Stil unterrichtet, dennoch hatten hier die Maßnahmen auch Wirkung erzielt.¹²⁴³ Da die Waldorfschulen keine Lehrbücher verwenden, war hier eine Überprüfung durch staatliche Behörden sehr schwierig. Allerdings auch die historische Einschätzung dessen, was damals tatsächlich in den Schulen geschah. Die vielfachen Beanstandungen fehlender NS-Inhalte in den Revisionsberichten, der mehrfach auftauchende Vorwurf der Verweichlichung¹²⁴⁴, spricht aber deutlich für die Einschätzung, dass die Waldorfschulen nach innen offensichtlich die Bastionen gehalten haben, während nach außen ein anderes Bild hervorgekehrt wurde¹²⁴⁵.

Eine dieser Revisionen, die in Stuttgart stattfand, offenbarte auch einen in den Augen der Revisoren gravierenden Mangel. Zwar hatte die Schule einen Schulleiter, dem „Führerprinzip“ entsprechend, 1935 zudem einen Offizier (Fritz Graf Bothmer). Doch konstatierten die Revisoren in ihrem Bericht lapidar¹²⁴⁶:

„Der Schulleiter ist den Anforderungen nicht gewachsen. In den Besprechungen zeigte sich, dass er in seinen Entscheidungen von einzelnen Lehrkräften stark beeinflusst wird.“

Dies ist eine interessante Bemerkung, weil sie einen Hinweis gibt auf die weiter funktionierende kollegiale Schulleitung, die trotz des nominell eingeführten „Führerprinzips“ in den Waldorfschulen weiter bestand, wovon die Revisoren jedoch

¹²⁴³ s. hierzu: SAUER 1975, GAMM ³1990, LINGELBACH 1987, EILERS 1963.

¹²⁴⁴ z.B. In: ABWS Akte Werner: Am 26.10.34 ordnete Rust (Archiv-Nr. 96) eine Besichtigung der Berliner Schule durch Regierungs- und Schulrat Thies an, für Montag, 29.10.34. Der Aktenvermerk vom 17.11.34 (Archiv-Nr. 96) von Thies enthält allerlei allgemeines über Waldorfschulen, darunter auch: „Der Lehrer nimmt alle erdenkliche Rücksicht auf die Schüler. Kaum je werden sie scharf angefasst, keine straffe Disziplin zwingt zur Selbstbesinnung.“ Die Mitführung schwachbegabter sei zwar schön, doch hinderlich.

¹²⁴⁵ Dies gilt auch angesichts anderer Beurteilungen, zumeist von Stellen aus dem Braunen Haus, deren Stellungnahmen nicht auf eigener Anschauung beruhten (so etwa die Beurteilung von Schulte-Strathaus, mitgeteilt in einem Aktenvermerk, der am 22.2.35 beim Reichserziehungsministerium eingegangen war. ABWS Akte Werner Nr. 113).

¹²⁴⁶ ABWS Akte Werner Nr. 193; am 4.4.35: Rust hatte dringend eine Revision der Stuttgarter Schule gefordert. Zweimal wurde die Schule visitiert: Regierungs- und Schulrat Thies hatte „sofort“ die beantragte Revision der Waldorf-Schule in Stuttgart durchzuführen und dem Herrn Minister schriftlich zu berichten. Berlin, 4.4.35.

Von Berlin erging am 23.4.35 ein Schreiben „Der Min. usw.“ an Mergenthaler (Archiv-Nr. 117) mit der Ankündigung dieser Revision (Ministerialrat Dr. Brenze und Reg.- und Schulrat Thies); die Besichtigung solle am 30.4. 35, Dienstag, stattfinden. Bitte um Teilnahme eines dortigen Sachbearbeiters.

Der Bericht vom 16.5.35 liegt unter Arch.-Nr. 191 vor; Teilnehmer: Ministerialrat Löffler und Oberregierungsrat Dr. Drück vom Württembergischen Kultministerium am 30.4.; am 2.5. Oberregierungsrat Dr. Drück, Oberschulrat Bauser, Oberschulrat Frommann und Regierungsrat Geschwend. Unterzeichnet: Dr. Brenze/Thies.

offenbar nichts verstanden und nur die vermeintliche Führungsschwäche Bothmers bemerkten.

An der Zusammensetzung des Kollegiums wird bemängelt, dass hier „bei weitem“ nicht der Maßstab angelegt werde, „der für die Unterrichtserlaubnis an preußischen Privatschulen gilt. Es wurden infolgedessen Schauspieler, Handwerker, Musiker, ehem. Offiziere und Vertreter anderer Berufe beschäftigt, die niemals eine fachliche Ausbildung nachsuchten. Für sie gilt die Anthroposophie als Befähigungsnachweis.“

Das Fazit dieser Revision:

„Nach den traurigen Ergebnissen und Zuständen, die bei der letzten Besichtigung zutage traten, würde eine Verzögerung der Aufhebung der Waldorfschule in Stuttgart wenig wünschenswert sein.“

Auch in diesem Bericht werden die charakteristischen Unterrichtsmängel moniert, die hier deshalb angeführt werden, weil sie im Unterschied zu dem oben zitierten Bericht auch die Oberstufe einbeziehen, die für NS-Inhalte besonders „anfällig“ hätten sein können. Der Geschichtsunterricht in der 11. Klasse (Lehrer Hartmann) behandelte „den Untergang Roms und der germanischen Staaten in durchaus oberflächlicher, selbst vor 20 Jahren schon unzulänglicher Weise. Auf die Bitte, er möchte hierbei bis zu den biologischen Grundlagen durchstossen, gelingt es ihm nicht, Wesentliches zu bringen. Die angegebenen Gründe sind entweder nebensächlich oder gar unsinnig und bleiben stets bei Aeusserlichkeiten stehen. Das Wort „Rasse“ kommt in der ganzen Stunde überhaupt nicht vor.“

Es ist anzunehmen, dass ein Lehrer, der angesichts dieser NS-Kommission selbst nach einer entsprechenden Aufforderung und wohl wissend, dass die Existenz der Schule in Gefahr ist, immer noch nicht auf rassistische Gesichtspunkte der Geschichte einzugehen bereit ist, in seinem „normalen“ Unterricht erst recht keine solchen Gesichtspunkte einbezogen hat. In dem Bericht werden die auch sonst immer wieder vorgebrachten Mängel bezüglich der Kenntnisse der Schüler moniert. Eine besonders pikante, aber für die Schule in der möglichen Auswirkung eher negative, Szene wird aus dem Philosophie-Unterricht in der Abiturvorbereitungsklasse geschildert. Hier habe der Lehrer (Stockmeyer) zu theoretisch unterrichtet. „Die Klasse, die doch eine geistige Auslese für die Reifeprüfung sein soll, vermag – mit Ausnahme des Juden und etwa zwei anderen Schülern – nicht zu folgen und beteiligt sich so gut wie garnicht.“¹²⁴⁷

¹²⁴⁷ WERNER 1999, S. 227 berichtet über die Erlebnisse eines jüdischen Schülers in der Berliner Schule, der mitteilt, er habe keinerlei Diskriminierung erfahren und sei voll in der Klasse integriert gewesen.

Beim Anfangsunterricht in der englischen Sprache (Lehrerin Frau von Baravalle) wird bemängelt: „Leider lässt schon diese erste Stunde erkennen, dass der Unterricht nicht aus deutschem Empfinden heraus und von deutschem Kulturgut ausgehend betrieben wird, sondern voll im Ideengut englisch-amerikanischer Schulmethoden wurzelt ...“

Dieses Kompliment bestätigt wiederum die Einschätzung, dass sich die Waldorflehrer um die Einfärbung des Unterrichts mit NS-braun nicht scherten.

Der Eurythmie-Unterricht gab dann Anlass zu der „schmerzlichen“ Feststellung: „Dass man aber deutschen Jungen von 17 oder 18 Jahren zumutet, solche tänzerischen, weichlichen Bewegungen nachzuahmen, ist etwas, was geradezu widernatürlich ist.“

„Man verbiegt also unter Mißachtung dieser gesunden ersten männlichen Regungen die natürliche Entwicklung und treibt auch mit den Jungen weiter Eurythmie.“

Das Fazit dieser Revision: „Die Schülerschaft bietet im Ganzen das Bild eines kümmerlichen Durchschnitts. Rassisch hat man zuweilen den Eindruck einer Gegenauselese.“
Etc.

Die Lehrerschaft betreffend: „Die Lehrer sind offenbar fanatisch und bis zum letzten Opfer bereit. Dieser Fanatismus ist deshalb so gefährlich, weil die Lehrkräfte ihre falschen Ziele und unzulänglichen Leistungen für richtig und hochwertig halten.“

Eine in Kassel durchgeführte Revision¹²⁴⁸ ergab weitere, hier interessante Gesichtspunkte. Der Revisor Dr. Heilig untersuchte zuerst die methodisch-didaktischen Probleme und stellte fest:

„Unterrichtliche Verspätungen“ (Bruchrechnen etc.);

„Verfrühungen“: Don Carlos in der 8. Klasse; der Fremdsprachenunterricht.

Mitschleppen einer beträchtlichen Zahl von Kindern, die nicht hätten versetzt werden dürfen etc. Dies sei alles bisher bekannt gewesen und staatlich geduldet.

„Schwerer als die methodisch-didaktischen Eigentümlichkeiten wiegen die weltanschaulich-pädagogischen Grundbedingungen der Waldorfschule. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Schule sich seit 1933 mit Nachdruck als „ein wichtiges Instrument für den Aufbau“ bezeichnete und dies auch ausdrücklich unter angeblicher Berufung auf hohe

¹²⁴⁸ Abschrift; Schulaufsichtskreis Kassel – Stadt I; Kassel, den 23. Dezember 1935; Betrifft: Freie Waldorfschule Kassel; „Am 17. Und 19. D. Mts. fand auf Veranlassung des Herrn Regierungspräsidenten eine Besichtigung der Waldorfschule durch den besonders beauftragten Sachbearbeiter Oberregierungsrat *Kellner* in Gegenwart des Schulrats *Betting* und des Unterzeichneten statt.“ Potsdam-archiv, Seminar, Werner, Nr. 301-302. „An den Regierungspräsidenten in Kassel“ „I.V.gez. Dr. Heilig“

Parteistellen in einer Eingabe an den Herrn Regierungspräsidenten vom 11. März d.Js. zum Ausdruck brachte. Ich habe zuletzt noch in meinem Bericht vom 26. Oktober d. Js. darauf hingewiesen, dass die fortgesetzte Berufung der Lehrkräfte aus engem Waldorfschulgesichtskreis, die unentwegte Weiterverwendung der bisherigen Lehr- und Lesebücher, das ungesunde Streben nach überfüllten Schulklassen eine dauernde, sorgfältige staatliche Überwachung der Schule notwendig mache. Nachdem nunmehr von Staatswegen die anthroposophische Gesellschaft aufgelöst ist, war es bei der jetzt durchgeführten Besichtigung von Interesse, festzustellen, wie weit in etwas klarerer Erkenntnis der Sachlage eine deutliche Umstellung der Schule erfolgt war.“

„1) In Klasse 5 (Klassenlehrerin ist die Schulleiterin selbst) wird zu Beginn des Unterrichts ein Spruch von Rudolf Steiner (Fräulein Kruse nennt ihn mit Namen) in betender Haltung (ein Teil der Kinder hat die Hände gefaltet) im Chor gesprochen.“

3) Die Schule hat seit 1933 keine Veranlassung gefunden, irgendwelche neuen Bücher, im Besonderen deutsche Lese- oder Geschichtsbücher, zu beantragen.“ Die waren 1933 auf Bezeugen der Schulleiterin wegen ihrer Bewährung neu bestätigt worden!

4) Den Klassenzimmern fehlt noch heute, von Ausnahmen abgesehen, jeder ansprechende deutsche Bilderschmuck.“

„5) Auch die letzte, von der Schule einberufene Lehrkraft, ein Studienassessor *Dr. Bopp*, wurde nicht auf dem der Leiterin immer wieder nahegelegten Wege, etwa durch Vermittlung hiesiger staatlicher oder parteidienstlicher Stellen, sondern wiederum durch eine Waldorf-Verbindung aus Süddeutschland angeworben. Ausserdem musste festgestellt werden, dass inzwischen eine andere, bis heute noch nicht gemeldete Lehrkraft, deren Nennung nach Angabe der Leiterin versehentlich unterblieb, mehrere Wochen ohne Genehmigung an der Schule tätig war.“

„Die weltanschaulich-pädagogischen Grundbedingungen der Schule wiegen deshalb so schwer, weil sie in allen Einzelheiten garnicht erkannt und erfasst werden können.“

Er empfiehlt eine Reihe von Beschränkungsmaßnahmen, wenn das Staatsministerium nicht die völlige Auflösung beschließt, darunter: „Besondere staatliche Überwachung“, das Verbot von Neuaufnahmen etc.

Damit kann über die bisher gemachten Feststellungen hinaus gesagt werden, dass die Waldorfschulen dazu tendierten, den politischen äußeren Druck zu unterlaufen, indem nicht nur die mündlich vorgetragenen Lehrinhalte möglichst von NS-Inhalten freigehalten

wurden, sondern auch dadurch, dass die alten Schulbücher¹²⁴⁹ weiter verwendet wurden – anders als in den staatlichen Schulen.¹²⁵⁰ Dies kann allerdings nicht so gewertet werden, als wären in den Oberklassen überhaupt keine Zugeständnisse gemacht worden. Dies zeigen diesbezügliche Ausführungen von LILY KOLISKO¹²⁵¹, der Ehefrau des Stuttgarter Schularztes, der in der Oberstufe die Fächer Biologie und Chemie unterrichtete. Sie stellt fest, man habe nun „anders“ unterrichten müssen, besonders im Unterricht der Ober- und Prüfungsklassen in der „Menschenkunde“ Vererbungslehre und Rassenkunde beibringen müssen. Sie schließt: „Dr. Kolisko konnte das nicht mit seinem Gewissen als Waldorflehrer vereinbaren.“ Dies sei einer der Gründe für den Entschluss gewesen, die Schule zu verlassen und nach England zu emigrieren (1934).

Des Weiteren war die Rekrutierung von Lehrernachwuchs weiterhin zumeist gebunden an die Beziehung zur Anthroposophie und man entzog sich damit – wie in dem Falle Kassel dokumentiert – dem staatlichen Zugriff auf die Lehrerwahl.

Ein weiterer Revisionsbericht aus der Freien Goetheschule in Wandsbek bestätigt, was aus den schon beigebrachten Berichten hervorgeht und ergänzt darüber hinaus die von den Revisoren bemängelten „Misstände“ um weitere Nuancen¹²⁵². Da frühere Visiten der Schule ein gutes Zeugnis ausgestellt hatten, wurde erwogen, diese Schule von den Schließungsbestrebungen gegenüber den meisten anderen Waldorfschulen auszunehmen und sie als Versuchsschule weiter laufen zu lassen. Für diesen Zweck sollte aber noch einmal eine Besichtigung stattfinden. Auch hier stand die Lehrerschaft also unter schwerem Druck und war sich der prekären Situation bewusst. Die Besichtigung fand am 5. u. 6. Januar 1937 statt. Der Bericht vermerkt einige Besonderheiten: Epochenunterricht, Epochenhefte statt Lehrbücher; wöchentliche Konferenzen, Ablegen von Rechenschaft dort; ein „Lehrbericht“ wird nicht geführt; „Ein Lehrplan ist nicht vorhanden.“

¹²⁴⁹ Hier handelt es sich vor allem um Lesebücher mit poetischen, biblischen u.a. Texten.

¹²⁵⁰ EILERS 1963.

¹²⁵¹ LILY KOLISKO: *Eugen Kolisko. Ein Lebensbild*. Künzelsau 1961, S. 371-373.

¹²⁵² In Bd. II der Akten des Reichserziehungsministerium, Potsdam-Archiv, Seminar, Werner: Aktenvermerk Berlin 19.12.36 mit Unterschrift von Thies:

Schulrat Scheer habe berichtet, die Schule, noch mit 10 Klassen, habe auf allen Stufen „zu jeder Zeit gute Unterrichtsarbeit geleistet“. Die Stadt zahle jährlich einen Zuschuß. Der Sachbearbeiter Reg. und Schulrat Thies, der die Schule im Jahre 1934 besuchte, „tritt den Angaben des Schulrats Scheer bei.“

Die Beschränkung der Schüleraufnahmen sei durch Erlass des Reichserziehungsministerium vom 12.3.1936 verfügt worden, um „die Zahl der Waldorfschulen auf solche zu beschränken, die sich besonders als Versuchsschulen eignen. Da die Freie Goetheschule Wandsbek wohl die geeignetste ist, ist Herrn Schulrat Scheer durch Herrn Ministerialdirigenten Dr. Frank mitgeteilt worden, dass die Schule zu Beginn des Unterrichts nach Weihnachten noch einmal vom Referenten besichtigt werden soll.“

Nr. 82, 19.12.36 an Regierungspräsidenten in Schleswig: am 5. U. 6. Januar 1937 soll Wandsbek besichtigt werden...

Unter Nr. 132-133: „Reisebericht“, Schleswig, 8.1.37 liegt der Bericht dann vor, unterz. „gez. Viernow“

„Jeder Lehrer führt seine Schüler als ihr Klassenlehrer durch sämtliche 8 Schuljahre hindurch und besitzt in der Aufteilung des Jahres für den einzelnen Epochenunterricht völlige Freiheit.“

Bemängelt wird, dass keine systematische Pflege von Schönschrift stattfindet und auffallend sei das Überwiegen des Gebrauchs „der Fraktur- und lateinischen Schreibschrift gegenüber der deutschen Schreibschrift.“

Es folgen am Ende die zusammenfassenden „Feststellungen“: „a) Die Mehrzahl der Lehrkräfte unterrichtet freudig und fleissig. Zwischen ihnen und ihren Schülern scheint ein erfreuliches Vertrauensverhältnis zu bestehen. In dem freien und freundlichen Benehmen der Schüler, in ihrer Zuvorkommenheit und Diszipliniertheit kommt zweifellos die erzieherische Einwirkung der Lehrer zum Ausdruck.

b) In methodischer Hinsicht lässt der Unterricht aller Lehrkräfte sehr viel zu wünschen übrig.

c) Auf Gewinnung eines sicheren Wissens wird wenig Wert gelegt. Es besteht die Gewißheit, dass durch übermäßige Betonung der Pflege von Musik, Zeichnen, schriftlichen Wiedergabe und Spiel der Zweck des Unterrichts an sich vernachlässigt ist.“

Das Wissen in Erdkunde sei befriedigend, das Rechnen betreffend stellt der Revisor „einen erschreckenden Mangel an Fertigkeit und Verständnis.“ fest.

„Besonders krass war die Unwissenheit des 6. Schuljahres über die Völkerwanderung ...“

„Auch die vom Unterzeichneten vorgenommene Wiederholung aus der nach Angabe des Lehrers im vergangenen Vierteljahr behandelte Epoche „Germanische Frühgeschichte“ offenbarte völligen Mangel jeglichen Wissens.“

Das Fazit: es seien keine besonderen Erfolge der Pädagogik erkennbar.

Der Revisor machte „noch folgende Beobachtungen“:

„a) In keinem der betretenen Klassenzimmer hing ein Bild des Führers, wohl aber in jedem ein Bild Rudolf Steiners und eine Madonna. Kein Klassenzimmer wies auch einen Schmuck durch das Bild einer deutschen Landschaft oder eines deutschen Helden auf. Das Bild des Führers fand sich nur verhältnismäßig klein gegenüber dem großen Bild Rudolf Steiners im Lehrerzimmer und ebenfalls verhältnismäßig klein im Haupteingang der Schule.

b) In Zeichnungen, schriftlichen Aufzeichnungen, musikalischen und deklamatorischen Darbietungen spiegeln sich recht auffallend anthroposophische Ideen wieder, ein Schwelgen in süßlichen und weichlichen Stimmungen, eine Verherrlichung bloßen Menschentums und der Menschheit. Ein Kampflied unserer Zeit wurde nicht gehört. Eine Herausarbeitung deutscher Wesenszüge wurde nicht erkannt. Überall drängte sich dem Unterzeichneten das Vordrängen der Form auf, die geeignet war, über den Gehalt zu täuschen.

c) Im 5. Schuljahre hatten die ägyptische, indische, persische und griechische Geschichte eine, nach der Zeit bemessen, eingehende Behandlung erfahren. Zeichnerisch und schriftlich war davon in fast übertriebener Weise Zeugnis abgelegt. Demgegenüber war von der angeblich erfolgten Behandlung der Germanischen Frühgeschichte nichts, weder zeichnerisch noch schriftlich, von den Schülern niedergelegt worden. Von einer Beachtung der ministeriellen Vorschriften hinsichtlich der Pflege der deutschen Vorgeschichte unter Auswertung der rassenkundlichen Ergebnisse war nichts zu spüren.

Der Unterzeichnete hat nach dem allen den Eindruck gewonnen, dass die „Freie Goethe-Schule“ in Wandsbek vom nationalsozialistischen Geist unberührt geblieben ist.

Gez. Viernow

Auch von Thies liegt ein Bericht vor¹²⁵³, der bezüglich der Leistungsbeurteilung interessant ist:

„Wer im Unterricht in Bezug auf die Leistungen einen Vergleich mit den normalen Schulen zieht, muss in den Anfängerklassen ein volles Versagen feststellen. Dagegen zeigt die Gegenüberstellung des 4. Schuljahres (Schluss der Grundschule), dass fast alle Mängel ausgeglichen sind.“

Zusammenfassend kann gesagt werden: die Waldorfschulen wahrten auch unter den seit 1935 herrschenden verschärften Bedingungen, auch angesichts der über Sein und Nichtsein entscheidenden Revisionen, ihr eigenes pädagogisches Profil. Weder wurden bei der Lehrerwahl, noch in methodischen und didaktischen Fragen Konzessionen gemacht. Es fehlte die „Germanisierung“ der Inhalte, das Thema „Rasse“ wurde umgangen, der Geschichtsunterricht begann nach wie vor mit den orientalischen Kulturen in der 5. Klasse,

¹²⁵³ ebd., Nr. 118-122. Thies kam immerhin in seiner Schlussbeurteilung zu dem Ergebnis, dass angesichts des geteilten Urteils über die Waldorfschulen beim Stellvertreter des Führers, der Feststellung der Geheimen Staatspolizei, dass die Pädagogik Rudolf Steiners nichts mit der Anthroposophischen Gesellschaft zu tun hat, sich der Innenminister für eine Sicherstellung weiterer Versuche mit diesen Schulen eingesetzt hat, „die Wiederzulassung von Schülern für eine Waldorf-Schule zu erwägen.“ sei. Nr. 120.

selbst in der Heimatkunde wurde auf eine ideologische Durchdringung des Stoffes verzichtet. Nicht zuletzt war der Bildschmuck in den Klassen Ausdruck dessen, was in den Revisionen zu Recht kritisiert wurde: Ausdruck eines inneren Widerstands der Lehrerschaft gegen die Usurpation des innersten Autonomiebereiches. Dieser wurde geschützt und damit weitgehend die Kinder vor der Ideologisierung durch Inhalte der NS-„Weltanschauung“. Es war eine Hilfe, dass man keine Lehrbücher im üblichen Sinne hatte. Wo es Lesebücher gab, wurden diese beibehalten.

Aufschlussreich ist der Bericht eines ehemaligen jüdischen Schülers der Schule Hannover, der UWE WERNER¹²⁵⁴ gegenüber über den Rassekunde-Unterricht berichtete: „Nach Einführung in die Merkmale der „arischen Typen“ [...] wurden mit dem Gerät, wie man es sonst für phrenologische Zwecke benutzt, von der Lehrerin eigenhändig unsere Schädel vermessen und der Befund an der Tafel festgehalten [...]. Für alle ablesbar stand dort, wer dem nordischen Ideal – langer und schmaler Schädel – am besten entsprach. Na wer schon? Ich, der Judenjunge! Den Rassekundeunterricht in unserer Klasse beendete lautes Lachen.“

Die angeführten Tatsachen werfen ein Licht auf die Frage, wie die nach außen hervorgekehrte Anpassung in Bezug auf die inneren Einstellungen zu bewerten ist. Kernstücke der NS-Ideologie hatten keinen Platz im Unterricht der Waldorfschulen. Ausgenommen werden müssen die Prüfungsklassen, in denen gezwungenermaßen entsprechende Inhalte bearbeitet werden mussten.

Gerade ein entscheidender Punkt in der NS-Ideologie, nämlich die Rassenlehre, war es, zu dem *auch nach außen* keine Konzessionen gemacht wurden. Alle das Thema streifenden Dokumente sprechen hier eine deutliche Sprache. Von Seiten der Vertreter der Waldorfschulen gab es kein mir bekanntes Wort in dieser Richtung. Um so deutlicher zeigte sich das Bemerkte diese „Mankos“ in der Kritik, die von nationalsozialistischer Seite geübt wurde.

Die eigentlich problematischen Äußerungen in dieser Richtung stammen nicht von Lehrern der Waldorfschulen, sondern vorwiegend aus der hinausgedrängten oppositionellen nationalsozialistischen Elternschaft. So heißt es in einem Schreiben¹²⁵⁵, die Waldorflehrer begingen Fehler -

„Es muss erkannt werden, dass die nationalsozialistische Bewegung eine gewaltige Kraftquelle des deutschen Volkes darstellt, und es ist unabweisbar notwendig, dass die

¹²⁵⁴ WERNER 1999, S. 227. Nach WERNER stammt die Episode wahrscheinlich aus der Umschulungszeit.

Grundsätze des Nationalsozialismus auch den Waldorfschulkindern in Erziehung und Unterricht nahegebracht werden müssen ... “

Der Verfasser beklagt eine zu weiche Erziehung. Das Heroische, Großartige der nationalsozialistischen Politik müsse erkannt werden.

„Die Tatsache, dass ein Teil der Lehrerschaft diese Grundsätze [des Nationalsozialismus] im Unterricht nicht in irgendeiner Weise evident gemacht hat – obwohl ihre Zöglinge im nationalsozialistischen Staate leben und gelten sollen und daher mit diesen Grundsätzen vertraut sein müssen - , musste bei der Regierung den Eindruck erwecken, dass „nicht zu erwarten ist, dass die Lehrerschaft,...., (sic) sich mit Überzeugung zu diesen Grundsätzen bekennen kann.“

Es wird von der Lehrerschaft der Beweis gefordert, dass sie sich zu diesen Grundsätzen bekennen und sie im Unterricht verwirklichen will.

„Man sollte meinen dürfen, dass gerade der anthroposophische Erkenntnisweg den weiten Gesichtswinkel für jede Dimension verleihen kann, welcher Begriffe wie Blut, Rasse, Vererbung, blinder Gehorsam, Gemeinnutz geht vor Eigennutz, Führertum u.a.m., so wie diese heute als Grundsätze des N.S. ...gelten...“

„Die nahezu völlige Nichtbeachtung der Grundbegriffe der nationalsozialistischen Weltanschauung im Unterricht und Erziehung der Waldorfschule war eine Unterlassung, für deren Folgen die betreffenden Lehrer sich verantwortlich machen müssen.“

Dieses Dokument eines „Insiders“ lässt einen gewissen Einblick in den Bereich zu, um den es hier geht. Es zeigt in der Negativfolie, woran es offenbar in der Schule mangelte. Der Schreiber dieser Zeilen kannte ja die Verhältnisse der Stuttgarter Schule von innen und besser als sonst irgendein Beurteiler. Die von ihm bemängelte nationalsozialistische Ausrichtung der Lehrerschaft beruhte auf Erfahrungen im Vorstand und Gesprächen mit Lehrern sowie mit den Erlebnissen seiner Kinder im Unterricht.

Ebenso aufschlussreich sind die Äußerungen des Württembergischen Kultministers Mergenthaler zu dem Thema¹²⁵⁶. Mergenthaler eröffnete dem Leiter der Freien Waldorfschule Stuttgart Baumann in einem Gespräch sein Vorhaben, die Schule zu schließen mit der Begründung, dies müsse wegen der Weltanschauung der Lehrer geschehen. Denn

¹²⁵⁵ das Beispiel stammt von dem oben erwähnten Schreiben von Leo Tölke: „Überlegungen“; ABWS 2.3.34-4.2.278.

¹²⁵⁶ 9.2.34, ABWS 4.2.238.

„...dass die Lehrerschaft geschlossen aus anthroposophischer Gesinnung heraus arbeite, mache ein zusammengehen mit dem Nationalsozialismus unmöglich.“

Baumanns „Widerlegung“ ließ er nicht gelten; dieser konstatiert:

„Meine Willenserklärung im Namen der Schule, die Führung und Arbeit im Sinn des nationalsozialistischen Staates zu gestalten, betrachtete er als wesenlos.“

Baumann geht auf weitere Einzelheiten aus dem Gespräch¹²⁵⁷ ein. Mergenthaler habe die sofortige Sperrung der Neuaufnahmen geplant, und damit einen allmählichen Abbau der Schule. Zu den interessanten Vorwürfen, die Rückschlüsse auf die Haltung der Lehrer erlauben, gehört, dass Mergenthaler einen „Mangel“ hervorhebt, der die Waldorflehrer in seinen Augen weltanschaulich disqualifiziert:

„Sie pflegen nicht das Rassistische, Heldische, sondern ein mystisch verschwommenes pazifistisches internationalistisches Ideal.“

Der Vorwurf wird noch unterstrichen:

„Steiner und die Steinerianer hätten schon seit 14 Jahren den Rassegedanken pflegen können, sich im Kampf dafür einsetzen können. Warum haben sie das nicht getan?...Ihre und unsere Weltanschauung sind völlig verschieden, sie können niemals zusammenarbeiten.“

Baumann entgegnet, man wolle aber zu einer Zusammenarbeit kommen ... Er bringt alle möglichen (bekannten) Argumente vor, so, dass Steiner während des Weltkrieges sich für Deutschland eingesetzt habe, einer der abgegangenen Schüler sei der Blutzuge Hans Maikowski gewesen... etc. Mergenthalers lapidarer Kommentar dazu: „Die Ausnahme bestätigt die Regel...“

Auch in dem Baeumler-Gutachten über Anthroposophie und die Waldorfpädagogik erhalten die Anthroposophen – zu denen die Waldorflehrer ja zu Recht gerechnet wurden – kein „gutes“ Zeugnis. Baeumler schreibt¹²⁵⁸: „Die verhängnisvolle Wendung entsteht dadurch, dass Steiner an die Stelle der Vererbungslehre *eine positive andere Lehre* setzt [gemeint ist die Karmalehre, nach der die Individualität und nicht der biologische Erbstrom entscheidend ist -]. Die biologische Lehre wird von ihm nicht nur übersehen, sondern bewusst in ihr Gegenteil *verkehrt*. Die Anthroposophie ist eines der konsequentesten antibiologischen Systeme, die es gibt.“

¹²⁵⁷ In: ABWS 4.2.239.

¹²⁵⁸ Zit. nach UWE WERNER 1999, S. 401.

Mit diesem Argument lehnt Baeumler weitere Druckgenehmigungen für einige Werke Steiners ab. In dem Teil des Gutachtens, in dem über die Pädagogik Steiners gehandelt wird, wird der Einfluss der Anthroposophie in Bezug auf die Rassenlehre thematisiert und die Konsequenz der oben angeführten Gedanken dargelegt: „Auch im pädagogischen Sperrgebiet muss die Anthroposophie natürlich an der Stelle zum Vorschein kommen, wo es sich darum handelt, die *Zielsetzung* des pädagogischen Tuns zu bestimmen. Einmal kann nach den Grundvoraussetzungen der Anthroposophie diese Zielsetzung nur eine menschheitliche, nicht eine rassistisch-völkische sein.“¹²⁵⁹

In einem anderen Gutachten (des RSHA) heißt es: „Obwohl die Anthroposophen immer wieder ihre völkische Verbundenheit und ihr Eintreten für das Deutschtum zu betonen suchen, muss jedoch eindeutig festgestellt werden, dass eine Verbindung von anthroposophischen Gedankengängen und germanisch-völkischer Weltanschauung unmöglich ist und die Anthroposophie letzten Endes zur Zersetzung der nationalsozialistischen Weltanschauung führen muss.“¹²⁶⁰

Im Resümee wird die Unvereinbarkeit der Anthroposophie mit der nationalsozialistischen Weltanschauung festgestellt:

„1. Die Anthroposophie steht im Widerspruch zur nationalsozialistischen Rassenlehre ... Auf Grund dieser rein äußeren Rasseauffassung muss die Anthroposophie auch zu einer internationalen pazifistischen Auffassung kommen. Leitsatz 1 der anthroposophischen Grundsätze lautet: „Es können in der Gesellschaft alle diejenigen Menschen brüderlich zusammenwirken, welche als Grundlage eines liebevollen Zusammenwirkens ein gemeinsames Geistiges in allen Menschenseelen betrachten, wie auch diese verschieden sein mögen in Bezug auf Glauben, Nation, Stand usw.“

Zieht man zu diesen Äußerungen der Gegner das Werk von Steiner selbst bei¹²⁶¹, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit wesentlich, dass die Anhänger Steiners, auch soweit sie Lehrer waren, gerade wegen ihrer inneren Verpflichtung auf das Werk Steiners, dem Rassedanken ferngestanden und kaum dort, wo es vermeidbar war, den nationalsozialistischen Rassedanken vermittelt haben dürften. Die Revisionsberichte über die Schulen bestätigen diese Vermutung.

¹²⁵⁹ Zit. nach WERNER 1999, S. 403-404.

¹²⁶⁰ Zit. nach WERNER 1999, S. 427.

¹²⁶¹ s. hierzu GÖTTE 1995 sowie weitere darin enthaltene Artikel, die sich auch mit problematischen Äußerungen Steiner befassen; diese allerdings konnten die damaligen Waldorflehrer nicht gekannt haben, da die entsprechenden Vorträge nicht veröffentlicht waren.

In ähnlicher Weise könnte man den Katalog von „Gemeinsamkeiten“ durchgehen und würde feststellen, dass auch da, wo verbales Entgegenkommen vorliegt, dennoch von solchen Gemeinsamkeiten inhaltlich nicht mit Fug gesprochen werden kann. Dies gilt auch für den Begriff des „Deutschtums“. Eine Erörterung auch dieser Thematik würde jedoch über den Rahmen der Arbeit hinausgehen. Da es hier um die Frage der Wahrung der Autonomie geht und nicht um eine Apologie des Verhaltens der Waldorfschulen im Nationalsozialismus, kann dies ein Beispiel genügen, um festzustellen, dass aller Wahrscheinlichkeit nach in einem entscheidenden ideologischen Gebiet, dort wo es um die Auffassung der Individualität in ihrer geistigen Existenz und ihrem Eigenrecht auch in der Pädagogik geht, eine Grenze gegenüber der Beanspruchung durch die NS-Ideologie gezogen wurde. Dafür nahm man auch die Angriffsflächen, die man hierdurch bot, in Kauf.

Ein durchgehendes Motiv blieb bis zuletzt das Festhalten an dem pädagogischen Grundsatz, Methodik und Didaktik des Unterrichts habe sich am Wesen des Kindes zu orientieren und nicht an politisch-ideologischen Vorgaben o.ä. Der Stoff müsse den Entwicklungsschritten des Kindes gemäß verteilt werden. Damit begründete man sowohl die Bedeutung der Künstlerisch-praktischen Fächer als auch die Differenzen zum staatlichen Lehrplan. Da es hier um das Feld der eigentlichen Pädagogik ging, hätten hier Eingriffe zugleich einen Kernbereich des Autonomieverständnisses der Waldorfschulen betroffen.

Der Lehrplan in seiner Orientierung am Lebensalter und den Entwicklungsstufen des Kindes blieb weitgehend unantastbar. Es finden sich keine Beispiele für die Bereitschaft, auch diesen innersten Zirkel der Autonomie für Ansprüche des NS-Systems zu öffnen.

Der Lehrplan bzw. die „Freiheit des Lehrplans“ wird immer wieder verteidigt. Besonders entschieden äußert sich für die Schule in Hamburg-Altona Dr. Franz Brumberg¹²⁶²: „Ebenso wie die erzieherische Arbeit nur dann gewährleistet erscheint, wenn der organische Zusammenhang aller Lehrfächer, d.h. die Selbstbestimmung und die Selbstgestaltung des Lehrplanes besteht, - ebenso wird die einheitliche Leitung und Führung der Rudolf Steiner-Schule nur durch die Selbstverwaltung aller inneren Angelegenheiten garantiert.“

Derselbe äußert in einem Bericht vom 10.12.33 an die Stuttgarter Schule, die Waldorfschulen seien ja deutsche Schulen, sie stünden auf nationalem Boden, „Aber eins muss immer wieder betont werden, und das habe ich mit dem grössten Freimut immer

¹²⁶² 5.9.33, ABWS 4.2.129.

wieder getan: das Fundament unserer Schulen ist die Freiheit des Lehrplans und der Methodik.“¹²⁶³

Hier wird deutlich ausgesprochen, wo die Grenzen liegen¹²⁶⁴. Dieser Vertreter der Schule in Altona entwickelt in seinem zehnsseitigen Memorandum die Grundlagen der Waldorfpädagogik ohne irgendwelche Kompromisse, wie man sie heute noch vertreten könnte. Er besteht nicht nur auf den Prinzipien der Lehrplangestaltung und dessen kindgerechtem Aufbau, sondern darüber hinaus auf dem Prinzip der selbstverwalteten Organisation. Dass diese Linie in Altona konsequent verfolgt wurde, macht das spätere Schicksal der Schule deutlich: sie gehörte zu den Schulen, die sich selbst schlossen. Der Wille, Autonomie weitgehend kompromisslos zu behaupten, scheint mithin ein Faktor zu sein, der – relativ unabhängig von weltanschaulichen Hintergründen – wesentlich dazu beitrug, eine klare Linie im Verhältnis zu der bedrängenden Umgebung zu verfolgen. Anders gesagt, der Autonomiegedanke selbst ist je nach dem Grad der Bedeutung, die er für eine Schulorganisation erlangt, ein Autonomie sicherndes Moment und gibt die Spielräume seiner Verteidigung vor. Eine Schule ohne Autonomie allerdings wird nie in ihren Überzeugungen geprüft.

5. Linien der Verteidigung

Im September 1933 wird wegen der erhobenen Vorwürfe von der Hannoveraner Schule ein Schreiben an die staatliche Schulaufsicht über das Privatschulwesen gerichtet¹²⁶⁵. Darin heißt es: „Die Lehrerschaft steht voll auf dem Boden des nationalen Staates.“ Der Marxismus und der Materialismus werden entschieden abgelehnt, das soziale Element hervorgehoben. Es ist die Rede von Unzulänglichkeiten, die bei der letzten Revision festgestellt wurden, „Besonderen Wert werden wir künftig auf gute Disziplin und straffe äussere Schulzucht legen.“ Die „Erziehung zum nationalen Staat“ soll u.a. erreicht werden

¹²⁶³ Brumberg, Altona an Boy, ABWS 4.2.217.

¹²⁶⁴ Die Betonung der „Freiheiten“, die als unabdingbar angesehen werden, findet sich auch in späteren offiziellen Schreiben des Bundes der Waldorfschulen, so in einer Denkschrift, verfasst von René Maikowski an Bojunga und Thies vom 13.3.35, ABWS 4.3.020, neben den schon „klassischen“ Anpassungsgesten: als Kernforderungen für die Erhaltung der Waldorfschulen werden u.a. die folgenden Punkte aufgeführt: Beibehaltung der Grundschulklassen, ungehinderte Weiterarbeit als einheitliche Volks- und höhere Schulen mit 12 Klassen; „die Freiheit der Gestaltung des Lehrplanes, in der Stoffgestaltung, in der Stundenverteilung, die Freiheit der Lehrerauswahl, den besonderen Erziehungsaufgaben und künstlerischen Anforderungen der Vorbildung entsprechend, unabhängig von den im Staatsdienst bei anderem Aufbau für die Vorbildung gestellten Voraussetzungen,...“

¹²⁶⁵ Vom 26.9.33, unterzeichnet von R. Maikowski und M. Hoyer; ABWS 4.2.177.

durch „die Grundhaltung der ganzen Erziehungsarbeit“; dazu gehört die Betonung der körperlichen Ertüchtigung, „die Pflege des völkischen Gedankens und die Betonung des Wesens und der Aufgaben des deutschen Geistes im Unterricht in Deutsch und Geschichte. Es folgen Statistiken, die anhand der Zusammensetzung der Elternschaft und deren Schulgeldzahlungen die Leistungen der Schule für die "Volksgemeinschaft" untermauern sollen:

Wachstum der Schule:

Schuljahr	Klassenzahl	Schülerzahl	Lehrkräfte
1926/27	1	50	1
1927/28	2	90	3
1928/29	3	130	5
1929/30	5	200	8
1930/31	6	225	10
1931/32	8	286	12
1932/33	9	310	14
1933/34	10	329	15

Berufsgliederung der Elternschaft bei insgesamt 263 Eltern mit 329 Kindern

Angestellte	24
Arbeiter	29
Architekten	5
Ärzte, Dentisten, Heilkundige	8
Beamte	63
Fabrikanten, Direktoren	12
Frauen, alleinstehende	26
Handwerker	71
Ingenieure	8
Juristen	3
Kaufleute	59
Landwirte	5

Offiziere	8
-----------	---

Wirtschaftliche Basis:

Schulgelder, besondere Mitgliedsbeiträge, Laufende Patengelder und Spenden, einmalige Zuwendungen, praktische Mitarbeit eines Elternkreises;

Der Schulgeldrichtsatz betrug: RM 30.-. Tatsächlich wurden bezahlt:

RM 31 und mehr		für 3 Kinder
RM 26 bis	RM 30	91
RM 21	RM 25	21
RM 16	RM 20	40
RM 11	RM 15	30
RM 6	RM 10	38
RM 1	RM 5	36
RM 0	RM 0	70
Zusammen:		329

Solche Statistiken werden von verschiedenen Schulen als Argument für ihre geleistete Arbeit am Aufbau der „Volksgemeinschaft“ angeführt. Wie schon bemerkt, ist hier kein Frisieren der Tatsachen nötig. Diese werden jedoch mit dem Stichwort „Volksgemeinschaft“ in einen anderen Zusammenhang als den ursprünglichen gestellt, mit dem Vokabular des Nationalsozialismus kompatibel gemacht¹²⁶⁶. Damit gliedert sich auch dieses Element in die allgemeine Taktik ein, das, was in der Waldorfschule seit jeher Brauch und Praxis ist, mit neuen Etiketten zu versehen und so den Nationalsozialisten äußerlich entgegenzukommen. Wirkliche Bereitschaft, irgend etwas *substantiell* zu verändern, ist äußerst selten anzutreffen. So kann man gegenüber den neuen Machthabern von einer Art Taktik des

¹²⁶⁶ Ein Beispiel aus dem Jahre 1935: „6. Die Waldorfschulen erziehen zur Volksgemeinschaft.“ Keine Standesschulen oder Sonderinteressen. „Sie verwirklichen im Kleinen weitgehendst,“ was in der Volksgemeinschaft im nationalsozialistischen Staate im Großen erstrebt wird.“ ABWS 4.3.020; Denkschrift Maikowski an Bojunga und Thies vom 13.3.35.

Etikettenschwindels sprechen, oder anders, von einer Waldorfsemantik, deren Vokabular, nicht aber Bedeutung mit dem des Nationalsozialismus Übereinstimmungen zeigte.¹²⁶⁷

Das angeführte Beispiel, das sich um viele weitere vermehren ließe, zeigt aber noch etwas anderes: dass der ursprüngliche Ansatz, wie er im vorigen Kapitel angeführt wurde, selbst in finanzieller Not keine soziale Sonderung nach Einkommen zuzulassen, weiter durchgehalten wurde und somit zu den Essentials des Selbstverständnisses gehörte.

Hier sei noch einmal verwiesen auf ein Beispiel aus der Feder eines Stuttgarter Lehrers, der aus Anlass der Aufnahmesperre für eine neue erste Klasse (Erlass des KM vom 10.02.1934, Nr. 2339) die schon erwähnte Denkschrift „*Zur Orientierung*“ für die Behörden verfasste. Sie ist datiert vom 20.2.34¹²⁶⁸. Der Text ist ein Beispiel dafür, wie einzelne Personen in ihren Anpassungsbemühungen *gegenüber den Behörden* in einen gleitenden Übergang zwischen bewusster Mimikry und unbewusster Selbsttäuschung gerieten, wobei die Kernaussagen von Steiners Pädagogik bis in ihr Gegenteil verkehrt werden konnten. Dabei muss festgestellt werden, dass auch *diese* Möglichkeit im Wesentlichen nur bei Autonomie in ihrem Existenzkampf *für* Autonomie in Erscheinung treten kann. Sie gehört in das bei Autonomie zu erwartende Spektrum der Vielfalt, in der sich Mitglieder einer autonomen Organisation äußern können. Diese Aussage hat nichts mit einer Rechtfertigung zu tun, sondern soll auf die Tatsache hinweisen, dass überall da, wo selbst über Richtung und Ziele entschieden wird, auch mit einem breiten Meinungs- und Verhaltensspektrum zu rechnen ist.

Der Autor der Denkschrift wendet sich gegen die Begründung, mit der in dem Erlass die Verfügung gerechtfertigt wird. Diese wird zitiert und lautete: „... da der Unterricht und die Erziehung an der Waldorfschule den Grundsätzen des Nationalsozialismus nicht entsprechen und da auch nicht zu erwarten ist, dass die Lehrerschaft, deren hingebende Arbeit im Dienste ihres anthroposophischen Erziehungsideales nicht verkannt werden soll, sich mit Überzeugung zu diesen Grundsätzen bekennen kann.“

Nun wird eine Reihe von Gegenargumenten gegen diese Begründung angeführt. Das Urteil des Kultministeriums sei aufgebaut auf der Voraussetzung, dass die von Rudolf Steiner geschaffene Erziehungskunst in einem unvereinbaren Gegensatz zu den Grundsätzen des heutigen deutschen Staates stehe. Mündliche Einlassungen hätten deutlich gemacht, dass die Erziehung der Waldorfschule "nebulos-mystische, internationale, pazifistische, undeutsche

¹²⁶⁷ Manuskript, ohne Unterschrift, nur: „Der Leiter der Waldorfschule:...“; Kopf: „Die Leitung der Freien Waldorfschule./Sch.“ – was wohl Schwebsch bedeutet. „Stuttgart den 20. Februar 1934“. 1. Fassung. ABWS 4.7.278 u. 4.2.262.

¹²⁶⁸ ABWS 4.7.278 u. 4.2.262.

Ziele etc." verfolgt hätte. Hierzu erkläre die Leitung der Waldorfschule, die Anthroposophie sei eine Methode den Menschen umfassend anzuschauen, den Materialismus zu überwinden. Für die Erziehung sei diese nur ein rein methodisches, nie inhaltliches Prinzip. Gegen den Vorwurf, diese Erziehung diene der Entwicklung zum Egoismus und Individualismus wird geltend gemacht: "Niemals hat diese Pädagogik Kinder für sich selbst oder zu sich selbst heran gezogen [!]." Betont wird, die Schule sei von der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft unabhängig. Die Anthroposophie selbst wurzele "mit ihren tiefsten Wurzeln im Herzgebiet des deutschen Volkstums, des deutschen Geisteslebens." Sie sei rein aus deutsch-abendländischem und christlichem Geiste entsprungen, habe "keinerlei Herkunft aus orientalischer Lebenshaltung ... " Die auf Anthroposophie gegründete Pädagogik habe es "unverbrüchlich als ihre heilige Aufgabe angesehen, im Sinne des besten deutschen Geisteslebens, der deutschen Kultur, der im deutschen Volkstum veranlagten Kräfte zu wirken. Es war ihr Ernst damit, dass heute nur noch im deutschen Volkstum die Kräfte lebendig sind; welche aus diesem Volkstum heraus heute notwendige Menschheitswerte zu erzeugen vermögen." Anthroposophie wolle den deutschen Geist wieder zu sich selbst führen ... "Nicht auf politischem Weg, sondern auf dem Weg der Erziehung und Neubegründung der Kultur." Man sei gegen Anthroposophie als „Mystik“, man kämpfe im Gegenteil gegen Mystik und Materialismus.

Weiter heißt es: „5. Nichts liegt dieser Geistesart ferner als die in der Tat nebulosen Ziele des versumpften nebulosen Individualismus. Schon 1894 hat Rudolf Steiner in seinem erkenntnistheoretischen Hauptwerk „Die Philosophie der Freiheit“ die klarste Grundlage für einen urdeutschen Freiheitsbegriff gegeben, der Willkür und egoistische Lebenshaltung als Unfreiheiten abwehrt.“ Es werde die Einheit des Wesens des Menschen angestrebt; gegen die Zerfallserscheinungen, gegen Erbmasse, Nachahmung, Gewohnheit, Krankheit, soziale Zerrüttung und Chaos sei es immer Ziel der Erziehung gewesen, charakterliche Einheit heranzubilden. Dabei sei dies nur möglich, "wenn gerade die Volksschulzeit ganz unter dem Grundsatz der selbstverständlichen Autorität des Lehrers" stehe. So habe diese Schule von Anfang an nur Lehrer brauchen können, "welche Führer sein wollten durch ihr Können und Verständnis der Kindesseele, die in jenen Jahren nach Autorität sucht.“

Abgewiesen wird der Vorwurf, die Waldorferziehung "huldige einem international-pazifistischen Ideal. In jedem Volkstum gibt es geistige Herzgebiete und ungeistige Randgebiete. Nur auf diesen Randgebieten kann eine Erscheinung wie die einer „internationalen Zivilisation“ gedeihen. Sie mag als Technik des Zusammenlebens ihre Bedeutung haben. Aber sie liegt grau und tot wie ein geistig-seelischer Mehltau auf der

Pflanze und erstickt jedes eigentümliche Leben." Es ist die Rede von "diesem Gespenst einer charakterlosen „internationalen Zivilisation“, dem die Waldorfpädagogik dadurch entgegentrete, dass sie "ihre Schüler untertauchen lasse in die wahren Herzgebiete des deutschen Wesens." Emphatisch wird betont: "An welcher Schule hat man so gründlich junge Deutsche neben der deutschen Literatur, in die Mythologie, Geschichte, in die Werke der deutschen Mystik, der bildenden und musikalischen Künste hineingeführt wie hier? (Meister Ekkehard, die Gotik, Grünewald, Dürer, Rembrandt, Joh. Seb. Bach, Beethoven, R. Wagner und sein Werk, Anton Bruckner etc.).“

Der Autor weist auf die vielen Ausländerbesuche hin: "... da wurden sie Zeugen deutschen Geisteslebens ... " Gerade wegen dieser Haltung habe die Waldorfschule sich Feinde gemacht: "Hat man nicht bemerkt, dass die Kreise der Bolschewisten und Kommunisten, der Jesuiten und Freimaurer, der westlichen und östlichen Okkultisten, der jüdischen Intellektuellen, überhaupt der wurzellosen Internationalen alle auch Feinde der Anthroposophie und der Waldorf-Pädagogik waren?" So sei es auch besonders schlimm, wenn gerade die Anthroposophie und die Waldorfschule mit diesen Gegnern in Verbindung gebracht würden. "Die schlimmste Verkennung der Wahrheit aber ist es, wenn heute aus nationalsozialistischen Kreisen manchmal Anthroposophie und Waldorfschule in irgendeinem Zusammenhang mit jenen Gegnern gebracht werden. Das ist Verleumdung."

Ähnlich wird der Vorwurf des "Pazifismus" als Verfehlung zurückgewiesen. Viele der Lehrer seien Frontkämpfer gewesen, "Sie wissen mit absolutem Ernste, was dem Staate, in dem sie ihr Schicksal verwurzelte, gehört. Sie haben ihr Leben und ihr Berufsethos an den Kampf gegen das Undeutsche, Unwahre, Menschenunwürdige gesetzt. Persönlichkeiten in dieser entschlossenen Lebenshaltung eines ständigen moralischen Ringens um das Echte, sind keine schwächlichen Pazifisten. Sie haben sich stets als Kämpfer um deutsches Wesen gefühlt. Sie können bezeugen, dass – nach dem Beispiele Rudolf Steiners – in der Waldorfschule stets mit grösstem Ernste der Kampf gegen die Kriegsschuldflüge, gegen den Versailler Vertrag, gegen die auflösende Tendenz des internationalen Marxismus geführt wurde. Sozial war diese Schule in allem ihrem Wirken gerichtet, aber nie international, nie marxistisch, nie pazifistisch."

Erzieherisches "laissez-faire", die Psychoanalyse, amerikanische Methoden in der Erziehung - all dies habe die Waldorfpädagogik immer auf das schärfste abgelehnt. Diese Pädagogik habe sich immer um das deutsche Wesen bemüht, „Sie weiss sich mit dem innersten Impuls

des deutschen Geisteslebens auf einer Linie: Dass ein Deutscher werden heisst, den „zweiten Menschen“ in sich zur Geburt bringen (Schiller!).“

Das Fazit aus dieser Charakterisierung der Waldorfpädagogik wurde dann auf die aktuelle Situation bezogen und lautete: „Vieles was heute in der Erziehung gefordert wird, ist hier längst durchgeführt worden.“ Es wird beklagt, dass diese Gemeinsamkeit verkannt werde: „...es wird nicht gesehen, dass dieses „anthroposophische Erziehungsideal“ in Wahrheit identisch ist mit dem Erziehungsideal des lebendigen deutschen Geisteslebens. Dann der Appell: "Das zu zerstören kann nicht der Führerwillen sein."

Interessant ist im Vergleich eine ähnliche Denkschrift, ebenfalls von einem Stuttgarter Lehrer verfasst. Sie wurde in einer zweiten Fassung überarbeitet, allerdings nicht die uns heute problematisch erscheinenden Stellen.¹²⁶⁹ Die Überschrift lautete: „Waldorfschule und Nationalsozialismus." Zunächst wird ein ähnliches Szenario beschworen: die Waldorfschule sei als Schule gegründet worden in einer Welt, die belastet war mit der Kriegsschuldfrage und dem Versailler Vertrag; so war das Ziel ein Wirken „aus den Tiefen deutschen Wesens am Wiederaufbau Deutschlands ...“ Das hatte freilich damals einen anderen Klang als nun in dem neuen politischen Kontext nach der "Machtergreifung"!

Es wird Stellung bezogen gegen diverse Diffamierungen: als Weltanschauungsschule, als unchristlich, als zum Marxismus hinneigend, als pädagogische Sekte, individualistisch, als Opposition gegen den Staat. „Kein Lehrfach...treibt Propaganda für eine Weltanschauung, es sei denn das Bekenntnis zum Christentum und der Erziehung zum deutschen Menschen.“ Es wird versichert, christlicher Geist herrsche überall; „Deutsch im tiefsten Sinn aber ist ihr [der Waldorfschule] Wesen nach dem Willen des Stifters Rudolf Steiner, [in der hier angefügten Anmerkung heißt es: "Auf die unverantwortliche Behauptung, Steiner sei jüdischer Abkunft, die längst dokumentarisch widerlegt ist, gehe ich hier nicht weiter ein."] der mit seiner Geistesart anknüpft an Fichte, Schiller, Goethe, an den deutschen Idealismus, und nicht, wie ihm vielfach vorgeworfen wurde, an indische Überlieferungen.“ Bis in jedes einzelne Lehrfach ließe sich das nachweisen. "Erweckung der Individualkräfte, Entzündung des Sinnes für Gemeinsamkeit und Opferbereitschaft, das ist der Kern deutscher Art...“

Der Autor versichert weiter: „Was schliesslich die „Opposition gegen den Staat betrifft, so dürfte man uns schwerlich anderes vorzuwerfen haben, als dass wir eintraten für die Freiheit der Lehrmethoden. Dass die Schule den Staat bejaht, ist ihre selbstverständliche, moralische

¹²⁶⁹ ABWS 4.7.280 (Paul Baumann, Lehrer der Waldorfschule Stuttgart).

und christliche Pflicht, dass sie die Forderungen des Staates erfüllt, (selbst wenn sie übertrieben sind wie bisweilen im Abitur), das ist sie den Kindern und Eltern schuldig.“

Dem neuen Staate gegenüber ist es nur der Vorwurf, dass er mit dem Abitur in die pädagogische Freiheit eingreife - ein Vorwurf, den man schon in der Zeit der Weimarer Demokratie erhoben hatte.

Es folgt eine Formulierung, die PRANGES Deutung der Waldorfpädagogik als Neoherbartianismus¹²⁷⁰ rechtfertigen würde, wenn sie nicht eine unter den Umständen hervorgerufene Verzerrung der ursprünglichen Bestrebungen wäre: „Die Pädagogik der Waldorfschule enthält die Möglichkeiten, ganz bewusst die wirksamen Hebel der kindlichen Seele zu ergreifen, Rudolf Steiner hat die psychologische und geistige Begründung dafür gegeben.“ Dem diene die Erkenntnis von der Entwicklungsgesetzmäßigkeit des Kindes, der zufolge das erste Jahrsiebt unter dem Zeichen des Prinzips der Nachahmung, das zweite unter dem der Autorität stehe. Für das Jugendalter trete dann ein mehr „freundschaftliches Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler ein, das wieder andere pädagogische Führereigenschaften voraussetzt. Keine Schülerrepublik darf entstehen mit demokratischen Abstimmungen und zersetzenden Diskussionen, sondern Vertrauen in des Lehrers Führerfähigkeit.“

Auf diese Weise werden grundlegende pädagogische Bestrebungen der Waldorfpädagogik umgedeutet und korrumpiert. Auch das künstlerische und religiöse Element, auf das so viel Wert gelegt wird, wird nicht ausgelassen: „Durch künstlerische, religiös unterbaute Handhabung des Unterrichts ergreift, durchfeuert der Lehrer die im Kind vorhandenen Kräfte, und formt sie für die Zielsetzungen des äusseren Lebens, des Staates, der wirtschaftlichen Notwendigkeiten, der Sonderbegabung des Menschen.“

So werden die Absichten Steiners auf den Kopf gestellt. Die "Zielsetzungen" des Staates sollten, wie in Teil II gezeigt wurde, aus den frei entwickelten Fähigkeiten des Individuums hervorgehen, nicht aber diese aus extern bestimmten Erziehungszielen. Gerade die Befreiung des Erziehungswesens aus staatlicher Bevormundung war Kern der Autonomie-Idee Steiners. Hier aber werden die Einsichten in die Entwicklungsgesetze des jungen Menschen in einer mechanistischen Sprache als "Hebel" für "Zielsetzungen des äußeren Lebens, des Staates, der wirtschaftlichen Notwendigkeiten" instrumentalisiert. Genauer und gerechter muss allerdings gesagt werden, dass es sich bei diesem, wie bei allen offiziellen Schreiben, nicht um die Praxis und deren Darstellung handelt, sondern um eine auf

Behördenbedürfnisse zugeschnittene Selbstdarstellung in einer immer in Rechnung zu stellenden Notwehrsituation.

Der Text geht in diesem Sinne weiter, formuliert die Aufgaben des Lehrers als "Jugendführer", betont die Gemeinschaftsarbeit, die Entwicklung der Gemütskräfte neben dem Intellekt, die Ausbildung von praktischem Sinn, Anpassungsfähigkeit, sicherem Urteil und vor allem von "Führereigenschaften, wie sie heute die nationale Erneuerung erfordert, und den Drang zum Dienst an Volk und Vaterland." als Erziehungsziele.

Nochmals wird die Beziehung zum neuen Staate angesprochen (die Stelle wird hier wegen des Zusammenhanges zum zweiten Mal zitiert): „Die Waldorfschulen stehen mitten im Leben drinnen, sie dürfen nicht weltfremd sein. Nach dem Beispiel Rudolf Steiners nehmen sie kräftigen Anteil am Volksgeschehen und stellen ihre Arbeit in dessen Dienst. Vieles was heute durch den Nationalsozialismus in bedeutsamen Worten von dem Führer Adolf Hitler und seinen Mitkämpfern gesprochen wird, das lebte seit mehr als einem Jahrzehnt in diesen Schulen, oft gegen den Strom der öffentlichen Meinung."

Eine zweite Fassung enthält einige Korrekturen. Gestrichen wurde die Formulierung, wonach das Anliegen der Waldorfschule die „Erziehung zum deutschen Menschen“ sei und die Anmerkung betreffend die angebliche jüdische Abstammung Steiners. Die Änderungen dürften auf Gespräche im Kollegium oder mit einzelnen Kollegen zurückgehen.

Zum Abschluss dieses Abschnittes bleibt eine wesentliche Frage: auf welchen semantischen Feldern es *kein* Entgegenkommen, keine Anpassung an das nationalsozialistische Vokabular gegeben hat. Im Wortschatz der verbalen Selbstverteidigung kommen einige für den NS-Staat und seine Ideologie zentral wichtigen Vokabeln meinen Recherchen zufolge keimhaft vor: *Blut* und *Rasse*. Dafür ist der oben wiedergegebene Bericht eines Vertreters der Stuttgarter Schule über ein Gespräch mit Kultminister Mergenthaler¹²⁷¹ ein charakteristischer Beleg.

6. Innere Verhältnisse

Das NS-Regime brachte alle denkbaren Typen des Verhaltens gegenüber einer Diktatur hervor: vom begeisterten Anhänger, dem schwachen Mitläufer, dem listig Angepassten bis

¹²⁷⁰ KLAUS PRANGE *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1985, S. 129, 139 u.a.

zum inneren und schließlich aktiven Gegner. Zu irgendeiner der Verhaltensformen auf der freilich vielfältig zu differenzierenden Skala war schließlich jeder Bürger gezwungen. Auch in den Waldorfschulen spiegelte sich der Druck zur Stellungnahme in einem Fächer unterschiedlichen Verhaltens. Die Lehrer, wenn ich vorsichtig aus dem vorliegenden Material resümiere, waren vor allem im Bereich zwischen Anpassung um der Existenz der Schule willen bis zu innerer Opposition angesiedelt. Auf der Skala weiter in Richtung Befürworter oder gar begeisterter Anhänger finden sich einige Förderer und Eltern. Da auch diese zur Konstitution einer autonomen Schule vom Typus der Waldorfschulen gehören, ist hier darauf einzugehen. Das Spektrum war breit - aber es artikulierten sich aus den gegebenen Umständen heraus natürlich vor allem die Aktivisten. Schließlich wäre es für deutlich gegen die nationalsozialistischen Ambitionen eingestellten Eltern ebenso riskant gewesen sich deutlich zu artikulieren wie für die Lehrerschaft. So beschränken sich die erhaltenen Äußerungen im Wesentlichen auf Vorstöße von NS-orientierten Eltern. Die tatsächlich erfolgte Abwehr von deren Einflussnahme war jedoch nur möglich, weil sich das Kollegium auf eine stille Unterstützung durch die Mehrheit und deren Anerkennung seiner pädagogischen Leistungen stützen konnte.

6.1. Eltern, Schulverein

Ein besonderes Kapitel stellen die Binnenverhältnisse der Schulen in Bezug auf die Einflussnahmen durch Eltern dar. Zwar sah die Schulkonstitution ursprünglich kein Mitwirkungsrecht der Eltern in pädagogischen Entscheidungen vor. Die Schule war gebaut auf ein Verständnis von Autonomie und Selbstverwaltung im Sinne kollegialer, d.h. Lehrer-Autonomie. Dennoch gewinnen unter den neuen Bedingungen einzelne Eltern insofern einen gewissen Einfluss, als nun unter diesen Mitstreiter für den Kampf um die Erhaltung gesucht wurden. Damit veränderte sich der Status der Elternschaft in Richtung auf mehr Einfluss unter dem Druck der äußeren Bedrohung. Wenn auch die Schulen bis 1933 Situationen durchlebten, in denen Eltern oder Förderer größeren Einfluss auf die Schulgeschehnisse erlangten, so waren dies doch vor allem Krisensituationen, wie dies im vorigen Teil gezeigt wurde. Im Wesentlichen war aber die Schulautonomie, wie gesagt, letztlich als Autonomie des Kollegiums verstanden und vor allem auch so praktiziert worden. Eltern und Vorständen war grosso modo die Rechtsvertretung, die Regelung von Behördenkontakten im

Einvernehmen mit dem betreffenden Kollegium sowie die Beschaffung der Finanzmittel zugestanden worden. In veränderter Umweltsituation tritt eine Verschiebung ein und damit ein Problem auf, das sich kurz wie folgt zusammenfassen lässt: weil Mitwirkungsformen und Formen der Zusammenarbeit mit der Elternschaft noch nicht wie heute an vielen Waldorfschulen entwickelt waren, damit auch nicht die Gesamtelternschaft in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden war, bekommen Einzelpersonlichkeiten wegen ihrer politischen Ausrichtung und Verbindungen ein überproportionales Gewicht. Was man immer vermeiden wollte drohte nun als Gefahr: dass der Einfluss von Politik und politischer Ideologie nicht nur von außen, sondern auch von innen her in die Schulangelegenheiten hineinwirkte. Wie ein Kollegium - das Stuttgarter, damit umging, ob und wie es seinen Autonomieanspruch durchsetzen konnte, ist Gegenstand dieses Abschnittes. Die Vorgänge sind in zweierlei Hinsicht ein Lehrstück in Autonomiefragen. Erstens zeigte sich, dass Autonomie auch von innen bedroht werden kann; zweitens, dass die Frage der Einbindung und Zusammenarbeit mit der Elternschaft damals ein noch ungelöstes Problem war. Man bemerkte, Eltern sind nicht nur in finanziellen Krisensituationen und bei äußeren Angriffen, sondern auch bei Versuchen der Umfunktionierung von innen her als Gesamtelternschaft ein entscheidendes Element bei der Erhaltung von Autonomie. Dies mag heute banal klingen, doch war die Elternmitwirkung nicht nur an staatlichen, sondern auch in den meisten Reformschulen noch kein aktueller Topos, schon gar nicht in der NS-Zeit.

Auf Grund der vorliegenden Quellen ergibt sich folgendes Bild: einige nationalsozialistische Eltern bzw. der Schule eng verbundenen Personen boten ihre Hilfe angesichts der schwierigen Situation der Schule an oder drängten sich regelrecht auf. Diese Hilfe wurde zunächst gerne in Anspruch genommen. Da diese Vorgänge für Stuttgart am besten dokumentiert sind, soll hier nur dieses Beispiel erwähnt werden.¹²⁷²

Leo Tölke¹²⁷³ war Schulvater und zeitweise ein Mitarbeiter im Stuttgarter Waldorfschulverein. Er wurde auf Grund seines nationalsozialistischen Engagements Anfang 1934 in den Vorstand des Waldorfschulvereins kooptiert. Das Schreiben, das er am 2.3.34¹²⁷⁴ an die Schule richtete, in dem er seine „Überlegungen“ zu Fehlern der

¹²⁷² Dass die Versuche, durch politisch engagierte Eltern oder Freunde die Vertrauensbasis gegenüber den NS-Behörden zu stärken nicht auf die Stuttgarter Schule beschränkt waren, zeigt eine Notiz im Protokoll der Vorstandssitzung des Waldorfschulvereins Stuttgart vom 22.1.35, AAG, in der es heißt, die Goetheschule in Wandsbek habe zwei Stadträte in den Vorstand ihres Schulvereins aufgenommen.

¹²⁷³ Tölke, Vater von 4 Schülern. „Im Mai 1934 musste der Schulvereins-Vorstand das Angestelltenverhältnis des Herrn Tölke lösen.“ Das Arbeitsverhältnis dauerte von Sept. 32 – Mai 34.

¹²⁷⁴ ABWS 4.2.2.

Waldorflehrer darlegte, enthielt die schärfsten Vorwürfe gegen die Lehrerschaft und ihre politisch-weltanschauliche Einstellung.

Tölkes Vorwürfe sind insofern für das Thema Autonomie von erheblicher Bedeutung, als hier aus der Kenntnis der Innenverhältnisse über die Schule geurteilt wird. Tölke war Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft, hatte durch seine mehrjährige Tätigkeit in der Schule eine besonders intime Kenntnis der wirklichen Haltung der Lehrerschaft. Daher muss seiner Beurteilung des Unterrichts und der Haltung der Lehrer besonderes Gewicht beigemessen werden. Offensichtlich unterscheidet sich das Bild, das wir bis jetzt von dieser Haltung gewinnen konnten, erheblich von dem, was nach innen wirkliche Meinung war. Man kann Tölke wohl glauben, dass der Unterricht, wie er bemängelt, nationalsozialistische Komponenten vermissen ließ und bei den Lehrern eine „nahezu völlige Nichtbeachtung der Grundbegriffe der nationalsozialistischen Weltanschauung“ vorlag. Die Klage dieses Schulvaters über mangelnde nationalsozialistische Gesinnung der Lehrerschaft zeigt weiterhin, dass diese sich auch nicht durch solche Eltern von ihrem Kurs abbringen ließen, obwohl hier – typisch für alle diese Engagements – eine brisante Mischung vorlag zwischen Einsatz für den Nationalsozialismus, aktivem Eintreten für die Belange der Schule, Kenntnissen der anthroposophischen Einstellung der Lehrer und Wahrnehmung der Schulwirklichkeit.

Tölke sorgte dann auch dafür, dass noch weitere nationalsozialistisch gesonnene Eltern und Personen in den Kreis der Nothelfer einbezogen wurden.¹²⁷⁵ Die Gefahren, die sich aus der Mitarbeit solcher Personen wie Tölke ergab, wird deutlich, wenn in einem Protokoll des Vereinsvorstandes¹²⁷⁶ vermerkt wird, Tölke habe einen Brief an diesen sowie an einen Lehrer verfasst, worin er berichtet, er habe in einer Familie von Äußerungen dieses Lehrers „über die Regierung“ im Unterricht erfahren. Später heißt es, es habe sich um Äußerungen über den „Deutschen Gruß“ gehandelt.¹²⁷⁷ Behutsam wird Tölke dann aus den

¹²⁷⁵ s. Schreiben an Stockmeyer vom 27.11.33, AAG; später kam insbesondere noch Hermann Mahle hinzu, AAG Protokoll vom 5.3.34, 4.5.030. Mahle, Tölke und der Vorstand des Waldorfschulvereins berufen eine Elternversammlung aller NSDAP-Mitglieder und nationalsozialistischen Verbände ein (29.3.34); die Versammlung soll am 4.4.34 im "Eurythmiesaal" der Schule stattfinden...alle obigen „und welche die Ziele Adolf Hitlers voll anerkennen, zugleich aber für ihre Kinder das Erlebnis der Pädagogik Dr. R. Steiners in der Waldorfschule wollen.“ Man will einen Elternrat auf NS-Grundlage bilden und die durch die Aufnahmesperre entstandenen Probleme lösen. Man hofft auf die Teilnahme von Gau-Obmann Huber vom NSLB und Oberregierungsrat Dr. Drück vom Kultministerium. Hermann Mahle wird die Versammlung leiten. Ziel sei es, „das Kulturgut der Waldorfschule für den nationalsozialistischen Staat zu erhalten.“ "Heil Hitler!"

¹²⁷⁶ 15. Januar 1934, AAG

¹²⁷⁷ Protokoll vom 12. Februar 1934, AAG. Karutz vermutete auch, dass Tölke im Ministerium intrigierte, s. Brief von Karutz an den Vorstand des Waldorfschulvereins ohne Datum, AAG. [Zwischen Märzakten 1934]. Karutz missbilligte hierin auch Tölkes „Überlegungen“.

Vorstandssitzungen hinausgebeten und ihm andere Aufgaben zugewiesen, schließlich wird ihm – zunächst nicht formell - gekündigt.¹²⁷⁸

Solche Vorgänge zeigen etwas von dem unendlich Prekären der Situation, in der sich die Lehrer befanden, indem sie nicht einmal „in den eigenen Reihen“ vor Bespitzelung oder möglicher Denunziation sicher waren, geschweige in offenen Gremien und Veranstaltungen (Elternversammlungen). Das bezieht sich allerdings nach meiner Kenntnis in keinem Fall auf Kollegen. Sie befanden sich in einer Lage, wie sie in Deutschland zu dieser Zeit allenthalben herrschte. Um so erstaunlicher ist wiederum, dass kein Fall wirklicher Denunziation mit entsprechenden Folgen bekannt wurde. Dennoch kann geschlossen werden, dass Sicherheit in keiner Weise gegeben war und aus diesem Grunde auch keine wirklich klaren schriftlichen Äußerungen im Sinne einer entschiedenen Gegnerschaft zum Nationalsozialismus überliefert bzw. zu erwarten sind. Offene Gegnerschaft konnte nur Verhaftung oder Emigration bedeuten. Um so mehr ist auf die Zwischentöne zu achten, in denen sich Widerstand oder Abweichung äußern konnten.

Einer der nun vermehrt in Sachen Schule tätigen Eltern und Vertreter der Schule in Verhandlungen mit dem Kultministerium, der Völkerkundler Prof. Karutz, hatte in einer Sitzung des Vorstandes¹²⁷⁹ von Verhandlungen mit dem Kultusbeamten Dr. Drück berichtet. Dieser fragte, ob die Waldorfmethode auch von nichtanthroposophischen Lehrern ausgeübt werden könne und erhielt die Antwort „nein“. Daraufhin sagte Drück, anthroposophische Lehrer könnten die Kinder nicht im Sinne des Nationalsozialismus erziehen; das Protokoll der betreffenden Vereinsvorstandssitzung vermerkt weiter: „Die Anthroposophen könnten sich nicht zur Rassenfrage einstellen. Das behauptete aber Karutz als Möglichkeit. – Die drei [Vertreter der Waldorfschule] erklärten, dass sie sich verpflichteten, dass die Schule im NS Sinne geführt wird.“

So wurden durch Vertreter der Elternschaft weitgehende Konzessionsmöglichkeiten für die Unterrichtsinhalte angeboten.

¹²⁷⁸ s. Protokoll der Sitzung des Vorstands des Waldorfschulvereins vom 28. Januar 1934, AAG; Protokoll vom 2. Februar 1934; Protokoll vom 12. Februar 1934. Allerdings war Tölke immer noch an Vorstandssitzungen beteiligt, s. Protokoll vom 5.3.34, AAG, er „wünscht ein viel stärkeres Eingehen auf die Wünsche des Nationalsozialismus in der Schule und übergibt ein Memorandum, das in der nächsten Sitzung zur Sprache kommen soll.“ Dieses Memorandum ist erhalten; es bereitete noch einige Schwierigkeiten. Die Kündigung wurde den Eltern offiziell mitgeteilt; s. 4.5.049, An die Eltern unserer Schüler!, 30.10.35.

¹²⁷⁹ Protokoll vom 11. Februar 1934, AAG

Von Karutz wird dann auch (1934) eine „Erklärung aus dem Kreise der Elternschaft der Freien Waldorfschule Stuttgart“¹²⁸⁰ unterzeichnet, die ein Beispiel für ein recht weitgehendes Entgegenkommen darstellt. Ob sie mit Lehrern abgesprochen war, ist nicht mehr rekonstruierbar. Allerdings wurde sie in einem Schreiben an die Ortsgruppen des Waldorfschulvereins als positives Beispiel für den Einsatz von Eltern für die Schule hervorgehoben. Man kann hieran jedenfalls etwas davon erahnen, welchem Druck das Kollegium ausgesetzt gewesen sein muss. Es heißt dort, jeder deutsche Mensch sei verpflichtet, am Neuaufbau des Reiches mitzuwirken, den Führern im Schulwesen sich zur Verfügung zu stellen etc. Die Schule müsse der Führung des Schulwesens klar machen: „Wir bekunden, dass wir, auf dem Boden des neuen Staates, die Freie Waldorf-Schule als eine ausgezeichnete und zuverlässige Anstalt im Sinne des neuen Staates erkannt haben.“ Die Schule gehe Wege „in der Richtung des Geistes der nationalsozialistischen Erhebung“, sie habe Forderungen des NS-Staates vorweggenommen und sei „wohl imstande, Menschen zu bilden, die körperlich, seelisch, geistig gut vorbereitet, befähigt und entschlossen sind, dem neuen Staat mit Einsetzung ihrer Person zu dienen.“

Weiter heißt es zu einzelnen Punkten:

„1. Führerprinzip: Gegenüber den Reformversuchen durch Landerziehungsheime, Kameradschafts- und Freundschaftsschulen hat der Begründer der Waldorf-Pädagogik, Dr. Rudolf Steiner, von Anfang an das Autoritätsprinzip für die Schüler der acht Volksschulklassen gefordert und durchgeführt; nur wenn sie vor der Geschlechtsreife der Autorität gefolgt sind, können sie nach der Geschlechtsreife Denkkraft, Urteilsfähigkeit, Pflichtbewusstsein entwickeln.“

Hier findet sich wiederum eine solche Kontamination ganz anders gemeinter Begriffe („Autorität“) mit nationalsozialistischen Assoziationen.

Auch die Schulorganisation wird als angepasst dargestellt (was sie *formal* inzwischen durch Einführung des „Führerprinzips“ nach außen auch war, d.h. sie hatte *einen* Schulleiter). Der Leiter, der dies Amt seit 15 Jahren innehatte, werde die Schule im Sinne des neuen Staates führen. Auch im Bereich der Klassenführung sei das Führerprinzip dadurch verwirklicht, dass *ein* Klassenlehrer durch acht Jahre mit der Klasse mitgehe, „die ganze Entwicklung der Kinder während des volksschulpflichtigen Alters mitmacht, mitträgt und autoritär einheitlich gründet und durchhält.“

¹²⁸⁰ ABWS 4.7.213, 12 Seiten.

Als „Ergebnis“ wird präsentiert: „Die abgegangenen Schüler haben sich in ihren Berufen als selbständige Führernaturen bewährt...“ und „Abgegangene Schüler haben sich begeistert der nationalsozialistischen Bewegung angeschlossen und gehören wie der in Berlin erschossene Maikowski zu ihren Blutzugehörigen.“ Einige Hitlerworte werden sodann mit Steiners Absichten in der Pädagogik in eins gesetzt, eine Vielzahl schon bekannter Argumente gebracht.

Da im Vorstand des Schulvereins Lehrer vertreten waren, muss angenommen werden, dass Schreiben, wie das folgende, mindestens mit Wissen und Duldung, wenn nicht Billigung dieser Lehrer, formuliert wurden, wobei unklar bleibt, wie weit das Kollegium davon informiert wurde. Angesichts des Erlasses des Kultministeriums (vom 10.2.1934 Nr. 2339), in dem angeordnet wurde, dass keine neue erste Grundschulklasse aufgenommen werden dürfe, da der Unterricht und die Erziehung an der Waldorfschule den Grundsätzen des Nationalsozialismus nicht entspreche und eine solche Einstellung von den Waldorflehrern auch in Zukunft nicht zu erwarten sei, richtete der Vorstand¹²⁸¹ des Waldorfschulvereins ein Schreiben an das Reichs-Innenministerium, in dem es heißt: „Der Erlass setzt voraus, dass die Lehrerschaft sich niemals mit Überzeugung zu den Grundsätzen des Nationalsozialismus bekennen kann, weil sie im Dienste ihres anthroposophischen Erziehungsideals arbeitet. Demgegenüber erklärt der Vorstand: Zwischen der Anthroposophie als Erkenntnissuche und dem Nationalsozialismus als Bekenntnis zum Willenshaften kann überhaupt kein Gegensatz bestehen. Das anthroposophische Erziehungsideal geht durchaus auf die selbständige Persönlichkeit, deren Wichtigkeit für den nationalsozialistischen Staat Adolf Hitler stets betont hat. Die Lehrer der Waldorfschule erachten es auf Grund ihrer Schulung für selbstverständlich, im nationalsozialistischen Staate mit allen ihren Willenskräften und methodischen Erfahrungen positiv mitzuarbeiten.“

Weitere Fälle, die ähnlich gelagert waren wie der Fall Tölke, sind dokumentiert. Dazu gehört eine ehemalige Lehrerin der Schule, Else Moll, die gemeinsam mit Tölke versuchte, die Schule auf die nationalsozialistische Linie zu bringen¹²⁸². Bei ihr trat die wahnhaftige Verquickung von nationalsozialistischer Ideologie und anthroposophischem Gedankengut am ausgeprägtesten hervor:¹²⁸³ Sie schreibt: „Aber mir steht vor dem Geiste, dass diese Pädagogik von Dr. Steiner für *alle* Kinder gegeben worden ist, und die Schwierigkeiten, die

¹²⁸¹ Nach einem undatierten Blatt (in den Akten vom Februar 1934) waren im Vorstand des Schulvereins zu dieser Zeit Molt, Bindel, Killian, Leinhas, Schickler, Stockmeyer, Mahle, Link, Hartmann, Kühn, Rittelmeyer, Voith, Bothmer, Sandkühler, durchgestrichen: Baumann, Boy, v. Eiff, Fiechter, Karutz, Tölke, Ege; nach Anwesenheit in den Vorstandssitzungen korrigiert (Unterstreichung); d.h. etwa 5 – 6 Lehrer.

¹²⁸² Die Stuttgarter Schule durch Graf Bothmer distanzierte sich offiziell von ihr in einem Schreiben an das Reichserziehungsministerium vom 28.11.36; ABWS Akte Werner, Nr. 77.

¹²⁸³ ABWS 4.5.039; Brief von Else Moll an das Kollegium wegen Ablehnung eines Gespräches (!), 27.6.35.

sich ihrer größeren Verwirklichung entgegenstellen, können nicht hindern, den Versuch zu machen, sie richtig wirkend hineinzustellen in das Neue, Gewaltige, das jetzt Leben und Gestalt gewinnen will durch Adolf Hitler und den National-Sozialismus. Und es wird das in der rechten Weise nur geschehen können, wenn Anthroposophie – und in diesem Falle Dr. Steiners Pädagogik durch Menschen mit klarem, überschauenden Bewusstsein wirksam wird. Ich erlebe, dass im Jahre 1933 (- das Jahr in dem die anthr. Gesellschaft sich auseinandertritt und – kämpfte und sowohl eine Verengung als auch eine Dogmatisierung begann, die die größere Wirksamkeit nach außen lähmte und verkleinerte), dass in diesem bedeutungsvollen Jahre die michaelischen Kräfte der Jugend im heraufkommenden Nat. Sozialismus den feurigen, kämpferischen Enthusiasmus und die soziale Aktivität und Entschlusskraft fanden, die sie brauchen als Antrieb, als Nahrung für mutvolles Vorwärtstreben und deutsche Zukunftstaten inmitten einer Welt von Materialismus und bürgerlichem Schlaf. (Offenbarungen des Karma, besonders Seite 290 u. folgende.) Der „Aufbruch der Nation“ ist die sichtbar in die Lebensfläche getretene Zeitenwende.“

Emphatisch formuliert sie die „wahren“ Aufgaben des Kollegiums: “Diese Jahre 1933 und 1935 richtig zu erkennen mit allen Möglichkeiten, Schwierigkeiten, Täuschungen, Irrtümern, Erfolgen, Kräften, mit allem Neuen, Großen, Anfänglichen – das sollte eine gemeinsame Aufgabe des Kollegiums sein, die ich mit vollem Bewusstsein herleite aus Dr. Steiners „Volkspädagogik“ und aus den „Kernpunkten“. Dadurch könnte man dazu kommen, die Situation so umfassend und klar zu sehen – zu erleben – dass man zum Handeln kommen kann aus der Freiheit heraus.“

Dass diese Persönlichkeit endlich mit ihren Ambitionen scheiterte, kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass das Kollegium sich auf solche Absurditäten keineswegs einlassen wollte, auch auf die Gefahr hin, dass daraus Unheil entstehen könnte¹²⁸⁴.

¹²⁸⁴ Gefährlich war die Zurückweisung von Moll auch insofern, als sie auf Elternversammlungen behauptete, ihre Kündigung sei auf ihre nationalsozialistische Einstellung zurückzuführen, was allerdings vom Kollegium nach außen bestritten wurde, jedoch wahrscheinlich ist. In welcher Weise man die Trennung von Moll und Tölke vor den Eltern rechtfertigte, geht aus einem Rundschreiben des Kollegiums an die Elternschaft hervor; darin wird ausgeführt: Tölke, Vater von 4 Schülern, war Angestellter des Waldorfschulvereins. „Im Mai 1934 musste der Schulvereins-Vorstand das Angestelltenverhältnis des Herrn Tölke lösen.“ Dieses bestand von Sept. 32 – Mai 34. Tölke sei zusammen mit Frau Moll aktiv geworden, die längere Zeit Lehrerin an der Schule war. Sie hätten sich „bemüsst gefunden unter Vorgabe der Wahrung nationalsozialistischer Interessen störend in das Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Elternschaft einzugreifen. Frau Moll stellt dabei die unwahre Behauptung auf, dass sie wegen Betätigung ihrer nationalsozialistischen Gesinnung aus der Schule entlassen worden sei. Die Bemühungen von Herrn Tölke und Frau Moll geschehen unter bewusster Umgehung und strikter Missbilligung derjenigen nationalsozialistischen Pg-Eltern, die es übernommen haben, die nationalsozialistischen Belange der Schule verantwortlich zu vertreten. Weder Herr Tölke noch Frau Moll gehören der nationalsozialistischen Partei an.“ Auf der von beiden einberufenen Elternversammlung seien unwahre Behauptungen über die Schule verbreitet worden. Es wird die Bitte an die Eltern ausgesprochen, die

Die beiden Fälle Moll und Tölke sind gute Beispiele dafür, wie man die Besen beschwor, dann aber merkte, dass sie mehr und anderes taten als man wollte, und wie man sie dann wieder loswerden wollte. Dies wurde schwierig, aber es ist bemerkenswert, dass es schließlich gelang, ohne dass man schlimmeren Denunziationen oder Intrigen ausgesetzt war.

Ein weiteres Beispiel dafür, wie das Kollegium zunächst nationalsozialistische Eltern heranzog, sich ihrer dann wieder entledigte, gibt der Fall des Ehepaars Link¹²⁸⁵. Links wurden in die Vorstandsarbeit einbezogen, knüpften etliche Verbindungen zu Partei und Behörden, stellten dann aber zu weitgehende Forderungen an die Schule. Sie wollten die Schule völlig in den Dienst des NS-Staates stellen¹²⁸⁶, forderten den Rücktritt von Molt aus dem Vorstand und seine Ersetzung durch den Pg Mahle, verlangen für sich die Leitung der Schule und fordern die Eingliederung der Waldorfschule in den Staat als staatliche Versuchsschule. Die Antwort des Kollegiums enthält eine vorsichtige Zurückweisung der Forderungen und insbesondere die Betonung der Freiheit des Lehrplans, der Lehrer- und Schülerwahl, was selbstverständlich dem Status einer staatlichen Versuchsschule widersprach.¹²⁸⁷ Sowohl Links als auch Mahle zogen sich später zurück, wobei sie ihre Verbundenheit mit der Schule dennoch betonten.¹²⁸⁸

bisherige Disziplin zu wahren ... „Eine Zusammenarbeit mit Herrn Tölke und Frau Moll muss jedoch auf Grund des Verhaltens dieser Persönlichkeiten von der Leitung der Schule, der gesamten Lehrerschaft und dem Vorstand und Beirat des Schulvereins abgelehnt werden.“ Es folgen die Unterschriften von Bothmer (Lehrer im Vorstand), Leinhas, Mahle (Vorstandsmitglieder).

¹²⁸⁵ Das Ehepaar Link hat schon lange für den Nationalsozialismus gewirkt vor seiner Rückkehr aus Brasilien. Frau Link war Pg. Herr Link war Regierungsbaumeister bei der Reichsautobahn in Stuttgart. Beide waren alte Anthroposophen, die Steiner noch gekannt hatten. Mahle an Dr. Drück am 26.10.1934, ABWS NS2, Karton 4.3. Sie wurden von Mahle vorgeschlagen als Beirat des Vorstands. Dr. Drück sah in ihnen Garanten für die politische Zuverlässigkeit der Waldorfschule dem Kultministerium gegenüber. Ihre Beziehungen (zu Hess, Dr. Drück u.a.) reichten freilich nicht aus, um irgendeine Wende herbeizuführen. NS 2, S. 3. Vor 4.3.004.

¹²⁸⁶ Dass Links nicht nur die Haltung des Kollegiums als zweifelhaft und nicht verlässlich im Sinne des Nationalsozialismus ansahen, sondern diese ihre Einschätzung auch höheren Orts geltend machten, geht aus einer Notiz über einen Bericht hervor, den Frau Dr. Elisabeth Klein dem Stuttgarter Kollegium gab. Frau Dr. Klein war in regem Kontakt mit Schulte-Strathaus im Amt von Hess. Von diesem muss sie erfahren haben, dass Links ihm deutlich gemacht haben: „das Lehrercoll. hat keine Ahnung vom N.S.“ – „Das L.C. ist in 2 Parteien zerfallen.“ ABWS 4.3.044, handschriftlicher Bericht über die Sitzung des Waldorfschulvereins vom 25.5.1935. Inwieweit diese Äußerungen tatsächlich auf eine Spaltung des Kollegiums schließen lassen, ist nicht mehr zu ermitteln. Frau Link setzte jedenfalls das Kollegium in der Weise unter Druck, dass sie in einem Gespräch mit Vertretern des Kollegiums verlangte, die Lehrer müssten irgend etwas unternehmen, es müsste von jedem absolut sicher sein, dass er positiv zum heutigen Staat steht. Orientierende Frage: kann jeder Lehrer die Reden des Reichskanzlers bejahen, die er zur politischen Lage gehalten hat? (Notiz über dieses Gespräch vom 28.5.35, ABWS 4.3.045).

¹²⁸⁷ s. ABWS 4.5.009.

¹²⁸⁸ s. ABWS 4.5.064, 10.5.36 Schreiben von Margarete Link: sie zieht sich aus Vorstandssitzungen zurück. Als Nationalsozialistin kann sie, was die Schule da macht, nicht mit ihrem Gewissen vereinbaren, ist bereit, sich immer für die Waldorfpädagogik einzusetzen. So auch Hermann Mahle (Stellvertreter von Molt), am 20.5.36, ABWS 4.5.066: „Solange Lehrer wie v. Baravalle im Lehrerkollegium teilnehmen, zeigt die Schulleitung und das Lehrerkollegium nicht die Kraft, sich von dem schädlichen Verhalten derartiger Lehrer zu schützen. – Von anderen Lehrern wiederum ist jede öffentliche Tätigkeit der Schule durch pädagogische Vorträge usw. sabotiert worden.“

Dass das Einspannen von nationalsozialistischen Eltern einen opportunistischen Anstrich hatte, ist offenkundig. Sie sollten die Fassade nach außen darstellen und Kontakte nutzen. Dass man darüber hinaus keine besondere Neigung zu ihnen hatte und sich dieser Tatsache bewusst war, zeigt ein Brief des Schulleiters der Stuttgarter Waldorfschule, in dem er bezüglich des Einsatzes des Ehepaars Link schreibt: „Es wird gut sein dabei [gemeint ist bei den Kontakten mit den Einzelschulen] auch immer den Verkehr mit den Links aufrecht zu erhalten, denn zunächst werden wir diese Hilfe nicht entbehren können, besonders wir hier in Stuttgart.“¹²⁸⁹

Bei aller Vorsicht von Seiten des Kollegiums wurden eben doch Trennungen vollzogen, die sich klar auf die Linie hie nationalsozialistischer Veränderungsanspruch, dort Wahrung der geistigen und Selbstverwaltungssubstanz bezogen. Dass diese Haltung gelegentlich auch Differenzen zu nationalsozialistischen Gedanken mit vorsichtiger Offenheit zur Sprache brachte, zeigt ein Schreiben eines Mitglieds des Stuttgarter Kollegiums an einen nationalsozialistischen Elternaktivisten¹²⁹⁰. Zunächst werden Punkte aufgezeigt, in denen

„Die fortgesetzt auch öffentlich vorangestellte Zusammengehörigkeit mit Dornach verhinderte die mögliche Umstellung zu einer „deutschen“ Schule. Ein Standpunkt, welcher der Regierung gegenüber unerlässlich gewesen wäre.“ Mahle bekundet seine Bereitschaft, weiterhin Spenden zu leisten, allerdings auf ein „separates Konto“, bis die Schule entsprechend geführt werde.

Da im Zusammenhang mit einer von Mahle und Tölke einberufenen Elternversammlung, bei der Lehrer der Schule ausdrücklich ausgeschlossen waren, von der Schule ein Schreiben verfasst wurde, das besonders klar die Autonomie des Kollegium betont, sei daraus ein Ausschnitt hier wiedergegeben:

(ABWS 4.5.036, 21.3.35, wohl Schwebsch, hdschrftl.):

„Die Konferenz der Lehrerschaft der Waldorfschule vom 20.3. hat folgenden Brief beschlossen...“ Man wehrt sich gegen eine solche Versammlung vom 16.3., an der nicht Lehrer und Eltern als Eltern teilnehmen konnten, „in deren Tagesordnung gegen das Lehrerkollegium Stellung genommen werden sollte...“ Es wurde „ein Einwirken von außen auf notwendige sachliche Entschließungen des Lehrerkollegiums beabsichtigt“. „Diese Handlungsweise beleuchtet blitzartig einen Zustand, der schon auf lange Zeit zurückgeht. Und dieses Vorgehen widerspricht in allem und jedem dem natürlichen Verhältnis, das zwischen Lehrerschaft und Schulverein überhaupt nur sein kann, wenn der Schulverein im Sinne der Gründer der Waldorfschule seine Aufgabe durchführen will.“ Molt konnte nicht anwesend sein; das wird bedauert, da unter seiner Leitung „eine solche Aktion nicht hätte stattfinden können, welche zerstörend im Gesamtorganismus der Waldorfschule sich auswirken kann.“

„Persönlichkeiten im Vorstand des Waldorfschulvereins haben durch diesen Eingriff in die notwendigsten Entscheidungen des Lehrerkollegiums offenbar gemacht, dass hier sie es sind, welche die wahre Autonomie der Waldorfschule untergraben würden – Vgl. die 7 Anträge! – wenn diese Haltung gegenüber dem Lehrerkollegium weiterbestehen würde. Das Lehrerkollegium aber will sich seine Autonomie mit allem Ernste wahren.“

„Die Lehrerschaft erhebt daher gegen dieses Vorgehen Protest, weil es die allein gesunden Grundlagen in dem natürlichen Verhältnis der beiden Korporationen – Schulverein und Lehrerkollegium – in schwerster Gefahr sehen muss, und weil es möchte, dass der Vorstand des W.Sch.V in dieser Sache die Haltung des ganzen Kollegiums kennen und verstehen möchte.“ „Die besondere Art dieses Verhältnisses ist so, dass es nicht mit alten und üblichen Druckmitteln arbeiten darf. Das Lehrerkollegium will seine Autonomie in der geistigen Führung der Schule unter allen Umständen gewahrt wissen. Es hat ein Lebensinteresse daran, dass der Vorstand des W.Sch.V. dieses in vollem Ernste und freundschaftlich helfender Gesinnung aufnehmen möchte, zu jeder offenen und gesunden Mitarbeit, um dieses hier gefährdete gesunde Verhältnis wiederherzustellen.“

„Die Lehrerschaft der Waldorfschule“

ABWS 4.5.037 masch. Abschrift.

¹²⁸⁹ ABWS 4.3.021, Schreiben vom 18.3.35, Baumann an Maikowski.

¹²⁹⁰ Gabert an Link, 10.10.34, ABWS 4.2.375.

man übereinstimme, so in dem Anspruch auf Freiheit auch vom Goetheanum, in der Einschätzung der Bedeutung des deutschen Volkes in der Geschichte (nur charaktvolle Völker seien brauchbar für die kommenden Aufgaben). „Ich glaube, sehr geehrter Herr Link, in allen diesen Dingen können und werden Sie als Nationalsozialist und ich völlig mit einander einig sein. Dass ich in manchen Dingen anderer Meinung bin als der Nationalsozialismus ist, wissen Sie, und ich brauche das vor niemandem zu verbergen.“

Schwierig zu beurteilen bleibt die Frage, welche Prozesse sich im Kollegium selbst abgespielt haben¹²⁹¹. Das Kollegium hatte erfolgreich alle Versuche abgewehrt, Nichtlehrer zu den Konferenzen zuzulassen und die Entscheidungsprozesse zu beobachten oder zu beeinflussen. Protokolle der Konferenzen sind nicht erhalten. Ob und wieweit sich hier Konflikte um die Einstellung zum Nationalsozialismus ergeben haben, kann somit nur Gegenstand von Spekulationen sein. Für den Gesichtspunkt der Autonomie ist maßgeblich, dass das Kollegium seine Fähigkeit zu beraten und zu einer gemeinsamen Haltung nach außen zu kommen, erhalten hat – gegen alle Versuche der Einmischung. Das gilt für *alle* Waldorfschulen bis zu ihrer Schließung. Diese Tatsache erhält ihren bedeutenden Stellenwert, wenn man sie vergleicht mit entsprechenden Prozessen in anderen Privat- bzw. Reformschulen.

Es gibt eine Reihe weiterer Beispiele dafür, dass man nationalsozialistisch orientierten „Helfern“ eine Strecke weit folgte, sie dann aber zurückpiff, als man merkte, dass sie die unter den gegebenen Bedingungen gerade noch akzeptablen Grenzen überschritten. Es kann eindeutig festgestellt werden, dass es in keinem Fall diese Personengruppe war, die in irgendeine Richtung entscheidend gewirkt hätte. Ausschlaggebend für den eingeschlagenen Kurs waren und blieben durchgehend die Kollegien. Im Falle der Stuttgarter Schule ist deutlich, dass das Kollegium die Führung auch nach einer Krisenphase behielt, in der die Hoffnungen, die man auf die Aktivitäten dieser Personen gesetzt hatte, sich als Illusion erwiesen hatten, durch die die Schule zunächst weiter getrieben wurde in ihrer Bereitschaft zu Konzessionen, als man eigentlich wollte. Als die Ziele nun entweder nicht realisiert wurden oder die Aktivitäten Widerstand hervorriefen, wurden diese Personen hinausgedrängt. Das Kollegium blieb jedenfalls in den nun folgenden Auseinandersetzungen am Ende "Herr der Lage". Von „innen“ kommende Angriffe auf die Autonomie und Selbstverwaltung der Schule wurden also abgewehrt.

¹²⁹¹ Eine Andeutung von den inneren Schwierigkeiten in den Verhandlungen innerhalb eines Kollegiums gibt JAERSCHKY 1980.

Ein Faktor, der diese Abwehr nicht zu einer Katastrophe auswachsen ließ war, dass alle Personen, die auf Grund ihrer nationalsozialistischen Gesinnung für die Schule aktiv geworden waren, die Ablehnung durch das Kollegium ohne weitere schwerwiegende Sabotageversuche hingenommen haben. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass sie am Ende im Konflikt mit der Schule ihre Loyalität zu der Schule über die zum Nationalsozialismus stellten. Ein entscheidendes Moment war ihre Verbundenheit mit der Schule durch den Schulbesuch ihrer Kinder. Offensichtlich hielten sie die Schule und die Arbeit der Lehrer für so überzeugend, dass eine krasse Konfrontation ausgeschlossen war. Weiter kam ihre Verbundenheit mit der Anthroposophie hinzu. Wenn ein Unternehmer wie Mahle den Rückzug antrat, ohne daraus einen casus belli zu machen, dürfte gerade letzteres Moment eine Rolle gespielt haben. Der Loyalitätskonflikt wurde in der Konfrontation mit der Lehrerschaft also in allen bekannten Fällen zugunsten der Schule entschieden.

Als wesentlich muss in dieser Zeit innerer und äußerer Konflikte die Haltung der Elternschaft insgesamt bewertet werden. Sowohl in den Auseinandersetzungen mit den nationalsozialistischen Eltern als auch in dem Überlebenskampf nach außen bleibt die Elternschaft der Schule treu. Immer wieder hat das Kollegium erreicht, dass das Vorgehen des Kollegiums von den Eltern gebilligt und mitgetragen wurde. Davon zeugen die Berichte über Elternversammlungen, davon zeugt die Tatsache, dass die Schulgelder weiterhin bezahlt wurden und vor allem, dass es kaum Abmeldungen gab.¹²⁹²

Dies, zusammengenommen mit dem Autonomie-Bestreben des Kollegiums, scheint den stärksten Einfluss auf die Handlungen der Schulen in der betrachteten Zeit gehabt zu haben. Wie stark die Beharrung auf dem Autonomie-Prinzip gewesen ist, sei noch einmal an einer Äußerung eines maßgeblichen Lehrers der Stuttgarter Schule aus dem Jahre 1934 aufgezeigt. Dieser schreibt an Herrn Link, der, wie ausgeführt, der aktiven nationalsozialistischen Elterngruppe zugehörte¹²⁹³: „Die Waldorfschule ist immer eine autonom geführte, in sich selbst begründete Erziehungsstätte gewesen. Ein Ausspruch Rudolf Steiners, ihres Begründers, mag dies verdeutlichen: „Die Waldorfschule ist eine freie Schöpfung, keine anthroposophische Institution, sondern eine Schule für sich, die die anthroposophische Pädagogik aufgenommen hat.“ Dieser Satz gilt auch heute noch und ich füge dazu: die Waldorfschule ist als Schule autonom; selbstverständlich erfüllt sie die

¹²⁹² Vgl. ABWS 4.5.069; hier wird für das Jahr 1936 betont, es seien „fast keine Abmeldungen aus Angst vor der Zukunft der Schule und der Kinder erfolgt.“

Der Rückgang der Schülerzahl auf etwa 850 zu Beginn des Jahres 1935 war auf die von den Behörden angeordneten Schüleraufnahmesperren zurückzuführen; s. Baumann an Maikowski, 23.2.35, ABWS 4.3.014.

¹²⁹³ Schreiben von Baumann an Herrn Link, von, 4.10.34, ABWS 4.2.373.

Forderungen des Staates.“ Ihre Grundlage, so fährt der Autor des Briefes fort, sei geistig die von Steiner gegebene Pädagogik, die keinerlei Dogmatik beinhalte. Die Beziehungen zum Goetheanum seien „eine freie Angelegenheit seiner [des Lehrers] persönlichen Weiterbildung.“ „Irgendwelche Abhängigkeit der Schule von Institutionen des In- oder Auslandes besteht nicht. Ich weiss mich mit dem Kollegium einig in dem Willen, die Autonomie der Schule in der Führung sowie im vollen Umfange ihrer Arbeit zu wahren.“

Die Bedrohung von innen war in den angeführten Fällen nicht alleine vom Kollegium gemeistert worden, sondern mit Hilfe auch der Gesamtelternschaft. An diese wurde in der Not appelliert und sie stand zu dem Kollegium. Es blieb dann bei dem alten Zustand - das Kollegium betonte *seine* Autonomie. Es war nicht die Zeit, andere Formen zu entwickeln.

6.2. Der Schulverein und andere Organe der Stuttgarter Schule in der NS-Zeit

Die bedeutende Rolle des Schulvereins für die Sicherung der finanziellen Autonomie der Schulen bzw. der Schule in Stuttgart war im vorigen Teil dargestellt worden. Man kann ohne weiteres sagen: ohne die erfindungsreiche und erfolgreiche Arbeit dieses Organs wäre Autonomie eine Illusion gewesen, zumal keine staatlichen Zuschüsse für die Waldorfschulen gegeben wurden. Die Schulen selbst hatten solche auch nicht beanspruchen wollen, genauer: die Stuttgarter Schule lehnte solche wegen der Gefahr der Abhängigkeit ab und erwarteten dieselbe Haltung auch von den anderen Waldorfschulen. Da man außerdem an dem Vorsatz festhielt, alle Kinder ohne Ansehen des Geschlechts, der Religion und vor allem der finanziellen und sozialen Stellung der Eltern aufzunehmen, war die Finanzierung auch durch Elternbeiträge nicht gesichert. Damit hatte der Schulverein die Aufgabe zu lösen, Geld von Freunden, Gönnern, Interessierten, vor allem aus der anthroposophischen Bewegung zu beschaffen. Bisher war es fast ausschließlich diese Rolle, die der Verein innehatte. In die Schulangelegenheiten mischte er sich nicht ein (mit Ausnahme der im vorigen Kapitel geschilderten Konfliktsituationen). Die Kollegien sahen sich als die Richtliniengeber der Schule, insbesondere in den pädagogischen Angelegenheiten. Diese Rollenverteilung wurde nun in der NS-Zeit auf die Probe gestellt. Zwei Linien sind es vor allem, die ich hier verfolgen möchte, weil sie für die Autonomie der Schulen besonders wichtig sind: erstens die Entwicklung des Verhältnisses Kollegium - Vorstand/Verein; zweitens wie sich die Frage der finanziellen Existenzsicherung durch den Schulverein

entwickelte. Beides war für die Selbständigkeit der Schulen von entscheidender Bedeutung, als sie den Angriffen von außen und von innen ausgesetzt waren.

6.3. Der Vorstand des Waldorfschulvereins 1933 – 1938

Während der Schulverein der Stuttgarter Schule vor 1935 noch im Wesentlichen geschäftsmäßige Routinesitzungen abhielt und sich um die – allerdings katastrophale – Finanzlage der Schule kümmerte, war 1935 eine schwere Krise eingetreten.¹²⁹⁴ Diese nahm ihren Ausgang im Kollegium, in dem schon längere Zeit ein Konflikt wegen Richtungskämpfen in der Anthroposophischen Gesellschaft schwelte¹²⁹⁵. Die Folge war das Ausscheiden einiger in der Schule tragender Kollegen: Walter Johannes Stein 1932¹²⁹⁶, Eugen Kolisko, gegen welchen sich Kollegen der eigenen Schule ebenso wie gegen Stein sowohl schulintern¹²⁹⁷ wie auch vor dem Forum der Dornacher Anthroposophischen Gesellschaft in scharfer Form gewandt hatten, verließen die Schule 1934¹²⁹⁸; Caroline von Heydebrand, ebenso wie die schon genannten ein äußerst produktives Mitglied des Kollegiums, verließen die Schule 1935¹²⁹⁹. Auch Hermann von Baravalle verließ die Schule vor ihrer Schließung, allerdings wohl weniger wegen der internen Konflikte, als vielmehr

¹²⁹⁴ Die hier gemachten Angaben beruhen auf den Sitzungsprotokollen des Schulvereinsvorstandes der Stuttgarter Schule, Archiv am Goetheanum.

¹²⁹⁵ Einen Eindruck von dem Konfliktpotenzial, das in der sich Schule aufgebaut hatte, vermittelt LILY KOLISKO *Eugen Kolisko. Ein Lebensbild*. Künzelsau 1961. Die Darstellung ist gerade durch ihre Einseitigkeit geeignet, das Bedrohliche der Situation für die Schule deutlich zu machen.

¹²⁹⁶ JOHANNES TAUTZ *W.J. Stein. Eine Biographie*. Dornach/Schweiz 1989, S. 108. Für die biographische Literatur von Anthroposophen über Anthroposophen ist es charakteristisch, dass die Konflikte ausgespart, bzw. nur andeutend abgehandelt sind.

¹²⁹⁷ Ein entsprechendes Schreiben, unterzeichnet von Kollegen Koliskos, liegt in den Akten der Freien Waldorfschule Stuttgart vor.

¹²⁹⁸ KOLISKO 1961, S. 371-373. Hier findet sich auch eine der wenigen Hinweise auf eine Opposition gegen die fortschreitende Anpassung: „Ein weiterer Umstand, der ihm das Verbleiben in der Waldorfschule unmöglich machte, war die *politische Lage* in Deutschland, die immer mehr auch in den Unterricht eingriff [Kolisko unterrichtete in der Oberstufe in den Fächern Biologie und Chemie]. Man musste nun *anders* unterrichten. Besonders Stark machte sich dies im Unterricht der *Menschenkunde* geltend. Bestimmte Dinge mussten den Kindern beigebracht werden in Bezug auf die *Vererbungslehre* und auch *Rassenkunde*, besonders in den Oberklassen und in den Klassen, die zur Vorbereitung für das *Abitur* gehalten wurden. Dr. Kolisko konnte das nicht mit seinem Gewissen als Waldorflehrer vereinbaren. Dr. Kolisko konnte keine Kompromisse machen. Er konnte nicht Dinge unterrichten, die der Waldorfpädagogik zuwiderliefen. Dazu kam die *Spaltung*, die durch das Kollegium der Waldorfschule durchlief, genau so wie durch die ganze Anthroposophische Gesellschaft. Es war das in jeder Institution der Fall. Das menschliche Verhältnis hatte sich im Laufe der letzten Jahre gründlich geändert. Die Vertrauensbasis war zerstört. Man musste sich immer fragen, wenn man mit jemandem sprach: zu welcher Seite resp. Partei der Betreffende gehörte. Man musste sehr vorsichtig sein, um nicht zu riskieren, dass wieder ein Anklagebrief oder ein Telefonanruf nach Dornach erfolgte. Diesen Zustand hält niemand auf die Dauer aus.“ S. 373.

¹²⁹⁹ DEIMANN 1987, S. 302; Protokoll vom 15.7.35, AAG, Mitteilung über den Rücktritt von C. v. Heydebrand. Man sieht keine Möglichkeit mehr, sie zur Zurücknahme zu bewegen (Bothmer).

wegen „seiner „kompromisslosen Gradlinigkeit“, wie ein ehemaliger jüdischer Kollege über ihn schrieb.¹³⁰⁰

An dieser Stelle muss noch einmal ein Vorgang erwähnt werden, der eine zusätzliche Belastung in der ohnehin schwierigen Situation bedeutete und aus einer unvermuteten Richtung kam. Albert Steffen, Mitglied des Vorstandes der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach und als Vorstandsvorsitzender des Waldorfschulvereins Nachfolger Steiners nach dessen Tod 1925 in dieser Position, hatte Kenntnis von einer Denkschrift erhalten, die für Verhandlungszwecke an Kultusminister und Leiter des NSLB Schemm sowie nach Berlin an G. Kimpel, den Gleichschaltungskommissar, sowie an das Württembergische Kultministerium gehen sollte. Darin fand sich der Satz: „Die Schulen sind nie Institutionen der Anthroposophischen Gesellschaft gewesen, sondern sind begründet als Pflegestätten echten deutschen Wesens durch gesunde Gemüts- und Willensbildung.“¹³⁰¹

Steffen sah in diesem Satz eine Distanzierung von der Anthroposophischen Gesellschaft und trat von dem Vorstandsvorsitz im Juli 1933 zurück, zumal dieses Denkschreiben dann von der Stuttgarter Schule versandt worden sein sollte.¹³⁰² Praktisch war der Rücktritt bedeutungslos, da Steffen, nach den Sitzungsprotokollen des Vorstands, nie an Sitzungen teilgenommen hatte¹³⁰³. Für die Beziehungen zu der Anthroposophischen Gesellschaft und insbesondere in dem komplizierten Kontext vorhandener Konflikte, war dies jedoch ein Akt, der Auswirkungen in und unter den Kollegien zeitigen musste. Es folgte hierauf eine hektische Aktivität der Stuttgarter, eine Fülle von Schreiben anderer Schulen ging ein, teils mit Vorwürfen, teils verteidigend und unterstützend. Rechtfertigungsschreiben der Stuttgarter Kollegen gehen an andere Schulen etc. In dieser Angelegenheit hielt sich der Vorstand zurück und überließ es dem Kollegium, wie es sich verhalten wollte.¹³⁰⁴ Damit war das Verhältnis Vorstand-Kollegium durch diesen Vorgang offensichtlich nicht gestört. Wohl aber hatte er das Kollegium in Bann gehalten. Der Briefwechsel mit den anderen Schulen

¹³⁰⁰ TAUTZ und HUSEMANN 1977, S. 160.

¹³⁰¹ ABWS 4.6.008; 4.2.064; 4.2.070; rechtfertigend und bedauernd Ege an Poppelbaum, 3.11.33, ABWS 4.2.206.

¹³⁰² Steffen an das Lehrerkollegium der Waldorfschule und Herrn Dr. Molt, 23.7.33; ABWS 4.2.100.

¹³⁰³ Für 1932 ist seine Teilnahme an der 11. Ordentlichen Mitgliederversammlung des Schulvereins dokumentiert. ABWS 5.1.141.

¹³⁰⁴ Die entsprechende Vorstandssitzung vom 4.9.33 war von drei Lehrern und einem Nichtlehrer besucht. AAG.

und die Reiseaktivitäten der Stuttgarter zeigen dies.¹³⁰⁵ Es wird dabei sichtbar, wie sehr diese Vorgänge das Stuttgarter Kollegium beanspruchten. Die äußeren politischen Vorgänge scheinen eine ähnliche Aktivität nur in praktischer Hinsicht hervorgerufen zu haben. Eine Auseinandersetzung mit dem Wesen des sich etablierenden NS-Systems und seiner Ideologie ist nirgendwo dokumentiert. Die Kräfte waren absorbiert und keine Ressourcen standen mehr zur Verfügung. Es mag müßig erscheinen, im Sinne „hypothetischer Geschichte“ zu fragen, was geschehen wäre, wenn die Kollegien ihre Aufmerksamkeit und Kräfte für die Wahrnehmung und Analyse der Vorgänge in ihrer gesellschaftlich-politischen Umgebung frei gehabt hätten, doch geht es im Bereich der Erziehung um Lernen – und dies nicht nur für Schüler. Die Waldorfschulen hätten aus den damaligen Vorgängen durchaus Konsequenzen ziehen und lernen können. Dies geschah nach dem Kriege, als man sich etwa in der Stuttgarter entschloss, alle Fragen, die mit Parteiungen in der Anthroposophischen Gesellschaft zu tun hatten, dezidiert aus der Schule herauszuhalten.¹³⁰⁶

Das Verhältnis Vereinsvorstand-Kollegium funktionierte zunächst weiter in bewährter Weise. Ganz anders stellt sich die Lage 1935 dar. Wie schon ausgeführt, hatten sich in der Zwischenzeit – mit Billigung und Förderung durch das Kollegium – einige nationalsozialistische Eltern in die Bemühungen um Wahrung der Belange der Schule gegenüber Behörden und Partei eingeschaltet.

In der Frage des Verhaltens unter der Existenzbedrohung, der die Schule durch die Nationalsozialisten ausgesetzt war, kam es zwischen Kollegium und Teilen des Vorstands zu einem Kampf um die Autonomie des Kollegiums. Es wurden mehrere Versuche unternommen, bislang akzeptierte Selbstverwaltungskompetenzen dem Kollegium streitig zu machen.

Zunächst wurde Anfang 1934 eine Erweiterung des Vorstands um einige Eltern durchgeführt, von denen man sich ein wirkungsvolles Auftreten nach außen erhoffte (Prof. W. v. Eiff, Prof. E. Fiechter, Prof. R. Karutz, Dr. med. E. Schickler)¹³⁰⁷. Weiter wurde die Einrichtung eines Elternbeirates beschlossen, denn „die Elternschaft bewegt das Wohl und Wehe der Schule ... so stark, dass ihnen für ihre Wünsche und Ratschläge der Weg zum Vorstand des Waldorfschulvereins weit offen stehen muss“¹³⁰⁸. Die Gründung war für den 22.3.34 vorgesehen. Auch das Ehepaar Link wurde im Zuge der Aktivierung von NS-Eltern

¹³⁰⁵ So waren zwei Kollegen eigens wegen dieser Angelegenheit in den Sommerferien nach Dornach gefahren (Protokoll aus der Vorstandssitzung vom 11.9.33, AAG).

¹³⁰⁶ s. dazu Teil III.

¹³⁰⁷ Mitteilung des Vorstands des Waldorfschulvereins; Protokoll der Vorstandssitzung vom 21.3.34, AAG.

¹³⁰⁸ ebd.

in den Elternbeirat aufgenommen.¹³⁰⁹ Dies geschah im Hinblick auf die „Anregung“ Mergenthalers, der in der Aufnahme alter Pg's eine Möglichkeit angedeutet hatte, der Waldorfschule ein NS-treues Image zu verschaffen¹³¹⁰. Zusätzlich wurde durch den ebenfalls zu der Vorstandsarbeit beigezogenen Industriellen Hermann Mahle vorgeschlagen, neben dem Elternbeirat eine „NS-Elterngruppe“ einzurichten¹³¹¹. Mahle war Parteigenosse und sowohl an der Waldorfschule wie auch in der Partei engagiert; eine weitere hinzugezogene Persönlichkeit, der oben erwähnte Leo Tölke, war Mitglied der SA (Mitglied der Arbeitsfront und Amtswalter der SA). Wie naiv die Argumente gegenüber den Absichten der Nationalsozialisten und in der Auseinandersetzung um die Einbeziehung von NS-Eltern waren, zeigt die protokollierte Äußerung eines Teilnehmers an der Vorstandssitzung vom 22.3.34. Dieser meinte zunächst, die Einrichtung einer solchen „NS-Gruppe“ in der Elternschaft sei überflüssig. Die Waldorfschule könne die Kinder „nicht noch deutscher erziehen, als es schon geschehen ist.“ Sinnvoller seien NS-Elternabende. Der „NS fordere ja nur etwas Menschlich-Seelisches.“¹³¹² Durch eine Umfrage sollte festgestellt werden, welche Eltern NS-Gruppierungen angehörten.¹³¹³ Mahle, der zunächst als Gast, eingeladen von Tölke, an den Vorstandssitzungen teilnahm, schlug in der Sitzung vom 20.4.34¹³¹⁴ vor, den Vorstand völlig gleichzuschalten und nur mit waldorffreundlichen Parteigenossen zu besetzen. Nur so könne die Regierung zu einer positiven Haltung bewegt werden. Mahle wurde dann zum Vorstand kooptiert. Diese Vorgänge spielten sich in Abwesenheit des Vorstandsvorsitzenden und Schulgründers Molt ab, der längere Zeit wegen Krankheit abwesend sein musste.

Die folgenden Aktionen Mahles brachten die Schule ins Wanken. Er organisierte die NS-Elternversammlung unter ausdrücklichem Ausschluss von Lehrern in der Schule. Weiter beantragte er eine Reorganisation der Schulverwaltung mit dem Argument, es sei in der Schule keine eigentliche Führung zu bemerken.¹³¹⁵ Er schlägt die Bildung von Gruppen für Aufgabenbereiche vor: 1. Finanzen, 2. Schulverwaltung, 3. Vorträge in der Öffentlichkeit, 4. Literatur und Zeitschrift, 5. Pädagogik und Anthroposophie, 6. Nationalsozialismus, 7. Musik, Kunst, Handwerk, Eurythmie. Das Protokoll vermerkt: „Er wünscht, dass die Lehrer sich zu diesen Gruppen freiwillig melden und meint, dass sich dann in jeder Gruppe schon ein Führer herausbilden werde. Als unerlässlich sieht er an, dass die Lehrerschaft ihre

¹³⁰⁹ Protokoll vom 5.11.34, AAG.

¹³¹⁰ Protokoll vom 9.10.34, AAG.

¹³¹¹ Protokoll vom 22.3.34 AAG.

¹³¹² ebd.

¹³¹³ Die Liste ist dem Protokoll beigelegt. Der entsprechende Fragebogen ging am 23.3.34 an die Eltern. AAG.

¹³¹⁴ Protokoll, AAG.

Streitigkeiten über die „zwei Anthroposophischen Gesellschaften“ sofort begräbt, mindestens für ein Jahr. Das Motiv: die Gruppen sollten so arbeitsfähig sein, dass die Schule sich auch dann noch über Wasser halten könne, wenn sie geschlossen würde. Mahle war ein gutmeinender Förderer der Schule. Sein Vorschlag zur Reorganisation zeigt, dass er als Unternehmer mangelnde Effizienz in der Schulverwaltung durch deutlichere Kompetenzbereiche und Abgrenzungen ökonomischer einrichten wollte. Zugleich setzt er sich für eine nationalsozialistische Ausrichtung der Schulorganisation (Führerprinzip, Besetzung des Vorstands mit Pgs, Aufgabenbereich „Nationalsozialismus) ein. Die Möglichkeit, überhaupt Einfluss zu nehmen, wurde ihm und anderen nationalsozialistisch orientierten Persönlichkeiten aber erst dadurch gegeben, dass das Kollegium zerstritten war.

Eine Bedrohung der Autonomie des Kollegiums wird zum ersten Mal deutlich, als im Vorstand des Waldorfschulvereins ein Mitglied verlangte, die Mitgliederversammlung solle beschließen, „dass der Vorsitzende und seine Stellvertreter das Recht haben, an allen Sitzungen des Lehrerkollegiums und dessen Gruppen teilzunehmen.“¹³¹⁶ Das Protokoll vermerkt eine längere Aussprache, in deren Verlauf der damalige Leiter der Waldorfschule Baumann den Antrag für die Leitung der Schule ablehnte und „ausführlich über die für die gesunde Arbeit des Lehrerkollegiums notwendige Autonomie desselben gesprochen“ wurde. Es wurde die Bitte an den Antragsteller Schiller um Rücknahme des Antrages gerichtet. Aus den weiteren Protokollen geht hervor, wie die Lösung des Problems aussah: offenbar hatte man sich gütlich darauf einigen können, dass der Vorstand gelegentlich in das Kollegium eingeladen wurde. Damit hatte das Kollegium einen ersten gefährlichen Angriff abwehren und die Konferenzsphäre schützen können.

Damit war allerdings die Gefahr noch keineswegs ganz gebannt. Einerseits war die Schwächung der Position des Kollegiums durch die internen Auseinandersetzungen sichtbar. Der Vorstand befasste sich mehrfach auch mit diesem Thema.¹³¹⁷ Am 18.2.35¹³¹⁸ richtet der Vorstand gar die „herzliche Bitte“ an das Kollegium, sich darüber einig zu werden, dass von den Lehrern niemand auf der nächsten Generalversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach etwas zu Waldorfschul-Angelegenheiten sagt, und der Dornacher Vorstand wird aufgefordert, solche Beiträge nicht zuzulassen.

¹³¹⁵ Protokoll vom 20.4.34, AAG.

¹³¹⁶ Protokoll vom 2.6.34, AAG.

¹³¹⁷ U.a. Protokoll vom 10.12.34, AAG. Ein Vorstandsmitglied (E. Leinhas) äußert sich z.B. darüber: unter den Reden über Erkenntnismethoden der Anthroposophie verberge sich nur Hass, der der eigentliche Grund der Auseinandersetzungen sei.

¹³¹⁸ Protokoll, AAG.

Andererseits schienen die Aktivitäten der NS-Eltern anfangs insofern erfolgreich und überzeugend, als es ihnen gelang, Kontakte herzustellen und an Informationen heranzukommen, die für die Verhandlungen von Wert waren. So erfuhr man, dass Verhandlungen im Kultministerium möglich waren, in denen in Erfahrung gebracht wurde, Mergenthaler habe sich aus der Waldorfsache zurückgezogen, jetzt habe sie Dr. Drück ganz in der Hand; er habe alle Akten nach Berlin gesandt; Herr Link habe vom SD in Erfahrung gebracht, man habe dort nach Berlin positive Meldung gemacht und die Eröffnung einer ersten Klasse befürwortet.¹³¹⁹ Weiterhin fanden Verhandlungen von Link mit Schulte-Strathaus in München und mit Thies in Berlin statt¹³²⁰. Hier erfuhr man, dass man auf die Regelung der Privatschulverhältnisse warte¹³²¹; in München wurde vorgeschlagen, die Waldorfschulen davon abzukoppeln und als Versuchsschule führen zu lassen. Bald wurde aber deutlich, dass die Hoffnungen, die man u.a. auf Links gesetzt hatte, vergeblich waren und zu keinerlei praktischen Resultaten führten.¹³²² Damit war auch der Grund, weshalb solche Eltern so weitgehend in die Schulbelange einbezogen worden waren, hinfällig.

Die Differenzen zwischen Kollegium und Vereinsvorstand spitzten sich im Frühjahr 1935 zu einem offenen Konflikt zu. Die von Mahle einberufene NS-Eltern-Versammlung hatte am 16.3.35 stattgefunden. Das Kollegium war alarmiert. Es richtete einen Brief an den Vereinsvorstand (21.3.35)¹³²³, in dem festgestellt wird, die Versammlung habe im Konferenzzimmer der Schule stattgefunden unter Ausschluss der Lehrer. Da hier der Autonomie-Anspruch des Kollegiums gegenüber dem Verein und dessen Vorstand deutlich formuliert wird, sei hier ausführlicher zitiert:

„Diese Handlungsweise beleuchtet blitzartig einen Zustand, der schon auf lange Zeit zurückgeht. Und dieses Vorgehen widerspricht in allem und jedem dem natürlichen Verhältnis, das zwischen Lehrerschaft und Schulverein überhaupt nur sein kann, wenn der

¹³¹⁹ Protokoll vom 19.11.34, AAG.

¹³²⁰ s. WERNER 1999, S. 123ff.

¹³²¹ s. hierzu EILERS 1963, S. 92-98. Eilers zeichnet hier die Maßnahmen nach, die parallel zur Abschaffung der Bekenntnisschulen zur völligen Abschaffung der Privatschulen führen sollten. Schon 1933 gab es Verlautbarungen, man werde die Privatschulen abschaffen (S. 92); beginnend in Preußen, dann in anderen Ländern wurden entsprechende Maßnahmen geplant und durchgeführt. Rust hatte reichseinheitliche Regelungen (Reichsschulgesetz) vorbereitet, scheiterte jedoch merkwürdigerweise am Widerstand Hitlers (S. 93). Rust hat dann allerdings 1935 die Endphase des Kampfes gegen die Privatschulen eingeleitet, wobei das Amt Hess durch Bormann diese Linie voll unterstützte. Es war daher durchaus sinnvoll, wenn sich die Waldorfschulen vom Schicksal der Privatschulen abzukoppeln versuchten. Allerdings hatten sie in der Münchner Parteizentrale nicht nur Wohlwollen (etwa bei Schulze-Strathaus) gefunden. Ihr heimlicher und weitgehend erfolgreicher Gegner war Martin Bormann. „Schon früher hatte der Stellvertreter des Führers gegenüber Privatschulen eingegriffen, als er 1935 die Auflösung der Waldorf-Schulen verlangte“ (Bormann an Lammers am 24.5.1941: ABWS Akte Werner, BA (Bundesarchiv) R 43 II 955). (S. 96).

¹³²² Vgl. Protokoll vom 26.11.35, AAG.

Schulverein im Sinne der Gründer seine Aufgabe durchführen will.“ Es wird bedauert, dass Molt nicht da sei; dies wirke sich zerstörend auf den Gesamtorganismus der Schule aus. „Persönlichkeiten im Vorstand des Waldorfschulvereins haben durch diesen Eingriff in die notwendigen Entscheidungen des Lehrerkollegiums offenbar gemacht, dass hier sie es sind, welche die wahre Autonomie der Waldorfschule untergraben würden ... wenn diese Haltung gegenüber dem Lehrerkollegium weiter bestehen würde. Das Lehrerkollegium aber will sich seine Autonomie mit allem Ernste wahren.“ Man wünsche die Sicherheit, dass das allein tragfähige Loyalitätsverhältnis zwischen den Institutionen wiederhergestellt werde. „Die besondere Art dieses Verhältnisses ist so, dass es nicht mit alten und üblichen Druckmitteln arbeiten darf. Das Lehrerkollegium will seine Autonomie in der geistigen Führung der Schule unter allen Umständen gewahrt wissen.“

Sodann wird die Bereitschaft zur weiteren Zusammenarbeit bekundet, falls das ursprüngliche Verhältnis wiederhergestellt werde.

Die Bedrohlichkeit des Vorgangs erhellt aus einem Bericht über jene ominöse Elternversammlung, der den Inhalt der behandelten Anträge wiedergibt¹³²⁴: „In Schulleitungsfragen soll kein Schritt unternommen werden, der nicht vorher in schriftlicher Form dem Beirat übergeben wurde. Gesellschaftsfragen [betr. Anthroposophische Gesellschaft] sollen von der Tagesordnung der Konferenzen abgesetzt werden. Angriffe auf die Schulleitung sollen vertagt werden. Das Lehrerkollegium soll sich in die Schulleitung finden und Disziplin und Solidarität wahren. Die ausländischen Lehrer sollen sich als Gäste betrachten und sich in Angelegenheiten der Schulleitung auf Beratung beschränken. Ein Mitglied des Elternrats soll an jeder Sitzung des Kollegiums teilnehmen können. Elternabende sollen Vorschrift sein.“

Die Realisierung dieser Forderungen hätte eine weitgehende Entmündigung und eine Auslieferung des Kollegiums an die Wünsche des Elternbeirates bedeutet. Angesichts des Einflusses nationalsozialistisch orientierter Eltern wäre der NS-Infiltration Tür und Tor geöffnet worden. Überdies wären die Konferenzen des Kollegiums für die Nichtmitglieder durchsichtig geworden und deren Charakter als Forum freien Austausches in pädagogischen und Schulverwaltungsfragen beseitigt worden.

Der weitere Verlauf des Konfliktes zeigt, dass das Kollegium trotz seiner inneren Zerrissenheit handlungsfähig war. Der energisch vorgebrachte Widerstand rief auch im Vorstand ungute Gefühle über das Vorgehen hervor: einige Mitglieder des Vorstands

¹³²³ ABWS und Anlage zu den Protokollen, AAG.

meinten, es sei nicht zuträglich, dass man Eltern mit den Konflikten im Kollegium befasst habe; „Auch hält man es mit der Autonomie des Kollegiums nicht für verträglich, dass der Vorstand oder ein Elternrat einen Druck auf das Kollegium ausübt...“¹³²⁵

Die Krise führte zu einer „Neugestaltung der Schulleitung“ durch das Kollegium. An die Stelle von Paul Baumann trat Fritz Graf Bothmer.¹³²⁶ „Der Vorschlag fand überwältigende Zustimmung durch das Kollegium.“ Diese lapidare Feststellung hat keine geringe Bedeutung. Offensichtlich war die Einheit des Kollegiums in entscheidenden Fragen immer wieder zu erzielen. Da die Einheit nicht auf Gesinnungsgenossenschaft im nationalsozialistischen Sinne zurückging, bedeutet ihre Erhaltung und Konfirmation in solchen Akten, dass an den ideellen Grundlagen, auf denen die Autonomie dieser Schule beruhte, auch dann noch festgehalten wurde, als nicht mehr nur Außendruck ausgehalten werden musste, sondern dieser auch aus Teilen der eigenen Organisation kam.

Zwar gingen die Querelen mit NS-Eltern weiter, doch stellte sich der Vorstand strikt hinter das Kollegium. So wurde wegen der Aktivitäten der Eltern Tölke und Moll ein gemeinsamer Brief von Vorstand und Kollegium an die Elternschaft verfasst, in dem es heißt¹³²⁷:

„Neuerdings hat sich Herr Tölke zusammen mit Frau Moll, die längere Zeit als Lehrerin an der Schule tätig war, bemüssigt gefunden unter Vorgabe der Wahrung nationalsozialistischer Interessen störend in das Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Elternschaft einzugreifen. Frau Moll stellt dabei die unwahre Behauptung auf, dass sie wegen Betätigung ihrer nationalsozialistischen Gesinnung aus der Schule entlassen worden sei.“ „Die Bemühungen von Herrn Tölke und Frau Moll geschehen unter bewusster Umgehung und strikter Missbilligung derjenigen nationalsozialistischen Pg. Eltern, die es übernommen haben, die nationalsozialistischen Belange der Schule verantwortlich zu vertreten. Weder Herr Tölke noch Frau Moll gehören der nationalsozialistischen Partei an.“ - ein Umstand, der freilich die Zurückweisung von deren Ambitionen erleichterte. Dennoch war dies problematisch, da ja die Benannten gerade ideologisch eindeutig nationalsozialistische Positionen vertraten. Wenn es daher weiter heißt: „Wir machen die gesamte Elternschaft hiermit vorbeugend auf den Charakter dieser Bestrebungen aufmerksam und bitten alle Eltern die bisher geübte Disziplin auch in diesen entscheidungsvollen Monaten weiterhin zu wahren.“, so war in der Formulierung "Charakter dieser Bestrebungen" auch die verschleierte Zurückweisung dieser Positionen enthalten.

¹³²⁴ Protokoll vom 18.3.35, AAG.

¹³²⁵ Protokoll vom 18.3.35, AAG.

¹³²⁶ Protokoll vom 28.3.35, AAG.

¹³²⁷ Protokoll vom 30.10.35, AAG.

Bei aller Deutlichkeit zeigt dieser Brief auch, wie versucht wurde, durch taktisch geschickte Formulierungen keine politischen Lapsus zu begehen und dadurch angreifbar zu werden. Der Erfolg stellte sich auf einer folgenden Elternversammlung ein, auf welcher der Antrag, die betreffenden Eltern sollten ihre Aktivitäten einstellen, mit nur fünf Gegenstimmen angenommen wird¹³²⁸. Damit ist auch dokumentiert, dass es das Kollegium verstanden hatte, das Vertrauen und die Unterstützung der Eltern zu erhalten. Auch Mahle verhielt sich kooperativ und forderte, dass die Beschlüsse des Vorstandes auf vorheriger Zustimmung des Kollegiums beruhen sollten.¹³²⁹

Zu der Beruhigung der Lage trug wohl auch bei, dass der Schulgründer Molt wieder anwesend war und einige Persönlichkeiten den Vorstand ergänzten, die keine Ambitionen außer der Schaffung lebensfähiger Verhältnisse für die Schule hegten.¹³³⁰ Die kompromisslerischen Vorstandsmitglieder Karutz und Fiechter haben ihre Demission eingereicht¹³³¹. Mahle hatte den Vorstand ebenfalls verlassen. Seit Januar 1936 hatte er nicht mehr an Vorstandssitzungen teilgenommen.¹³³²

Noch im Februar 1936 war ein Versuch, eine Wende zum Nationalsozialismus in der Schule herbeizuführen unternommen worden. Der Schulvater Tölke forderte¹³³³, Emil Molt solle seinen Vorstandsvorsitz niederlegen, damit die Schule „die tiefgreifende innere und äußere Wandlung der Waldorfschule in ihrer Haltung zur nationalsozialistischen Bewegung vornehmen kann, welche die absolute Vorbedingung nicht nur für die Erhaltung der Schule, sondern auch für die Neubelebung ihrer besonderen Pädagogik ist.“ Der Wille Molts, in engem Zusammenhang mit dem Goetheanum zu arbeiten, habe den Verein zu einem „Weltanschauungsverein“ gemacht. Ein Teil der Eltern sei dadurch nicht „gegenwartsdeutsch“ orientiert. „Es ist selbstverständlich, dass die einzige Möglichkeit zur Erhaltung der Schule, und damit der Pädagogik, in dem rückhaltlosen Anschluss der Schule an die nationalsozialistische Bewegung besteht.“

Tölke führt weiter aus, er habe in einem Gespräch mit Molt Mahle als neuen Vorsitzenden vorgeschlagen. Dann könnten die Besprechungen mit Dr. Cuhorst beginnen über die

¹³²⁸ Handschriftliche Notiz von Leinhas, AAG (Oktober 1935).

¹³²⁹ Protokoll vom 5.11.35, AAG.

¹³³⁰ Protokoll vom 9.7.35, AAG; es handelte sich um vier Persönlichkeiten, die ihre Mitarbeit im Beirat zugesagt haben: der Industrielle Dr. Hanns Voith, der Unternehmer Dr. Emil Kühn, Oberbürgermeister (a.D.) Hartmann, der Christengemeinschaftspfarrer Dr. Friedrich Rittelmeyer.

¹³³¹ Protokoll vom 9.7.35, AAG, Molt anwesend; er begrüßt vier Persönlichkeiten, die Mitarbeit im Beirat zugesagt haben: Dr. Hanns Voith, Dr. Emil Kühn, Oberbürgermeister Hartmann, Dr. Friedrich Rittelmeyer. Karutz und Fiechter haben ihre Demission eingereicht.

¹³³² Anwesenheitsvermerke der Protokolle der Vorstandssitzungen des Waldorfschulvereins, AAG.

¹³³³ Brief Tölke an Molt, 15.2.36, AAG.

Eingliederung der Waldorfschule in das NS-Erziehungswesen, evtl. als Versuchsschule. Man solle nicht die Entscheidung aus Berlin abwarten, da doch ausschlaggebend die Meinung des Württembergischen KM über die innere und äußere Haltung der Waldorfschule sei. „Das Urteil der Württemberg. Behörden aber über die Haltung der Waldorfschule und des Lehrerkollegiums kann heute nicht anders als vernichtend sein.“ „Da die Regierung die Waldorfschule so, wie sie jetzt ist, nicht bestehen lassen kann, wenn sie nicht vom Kern nationalsozialistischer Gesinnung abrücken will, eben wegen der Haltung des Lehrerkollegiums der N.S. Bewegung gegenüber, so werden Massnahmen erwogen, um die jetzt noch bestehenden 4 unteren Klassen auf die Staatsschulen zu verteilen. Der Rest der Schule würde sich dann nicht im Niedergang befinden, sondern im Sterben mit allen unerfreulichen Begleiterscheinungen. Dieser Rest würde noch 1 – 2 Jahre vegetieren. Wer von den Eltern würde nicht Alles tun, wer würde nicht auch ---zuvor unannehmbar „scheinende“ --- Konzessionen machen, um die Möglichkeit der Erhaltung und Neubelebung der Schule und der Pädagogik durch die Bewegung des Nationalsozialismus wahrzunehmen und zu erproben?“

„Ich habe den festen Willen, Alles zu tun, um die Schule zusammen mit den Lehrern und den Eltern zu erhalten und zu erneuern, aber nur im Sinne der nationalsozialistischen Bewegung.“

In einem Gespräch zwischen Molt und Tölke, das am Vortag stattgefunden hatte¹³³⁴, verteidigte Molt die Autonomie des Kollegiums.

Unterstützung hatte Tölke noch einmal durch das Ehepaar Link, das forderte, Frau Link solle die Leitung der Schule übernehmen, Molt zurücktreten, Mahle den Vorsitz übernehmen und eine Loslösung vom Bund der Waldorfschulen erfolgen¹³³⁵.

Wegen dieser Vorschläge wurde der Elternbeirat einberufen. In einem Bericht über die Sitzung vom 14.2.36¹³³⁶ wird vermerkt, Frau Link wolle alle Spitzenstellen mit Pg's besetzen; dann ergäben sich Verhandlungsmöglichkeiten beim Kultministerium. Bothmer äußert dazu: das Kollegium lehne ab, „weil die Schule sich selbst nur einen Lehrer, der längere Zeit in der Arbeit an der Schule gestanden habe, als Leiter geben könne.“ Molt erklärte, wenn sein Rücktritt die Schule retten könne, werde er dies sofort tun, er sehe aber in der Übernahme des Vorsitizes durch Mahle keine Garantie „für das Bestehenbleiben der

¹³³⁴ ABWS 4.5.012.

¹³³⁵ Schreiben von Links, 2.11.36, AAG.

¹³³⁶ Protokoll AAG.

Schule in ihrer ursprünglichen Form.“ Mahle wollte nur in „voller Übereinstimmung“ mit Molt diesen Posten übernehmen.¹³³⁷

Auf jenes Ansinnen wurde eine Stellungnahme des Kollegiums „*Zur Aufrechterhaltung der Pädagogik Rudolf Steiners*“ verfasst, die exemplarisch die Grenzen aufzeigt, die für das Kollegium essentiell waren¹³³⁸:

„Die Lehrerschaft sieht in den Vorschlägen von Herrn und Frau Link keinen geeigneten Weg zur Aufrechterhaltung der Pädagogik Rudolf Steiners.

Leiter der Schule kann nur ein Lehrer mit längerer Erfahrung auf dem Gebiet der Pädagogik sein.

Dass die Schule sich positiv in den heutigen Staat stellt, hat sie bewiesen. Ihr einziger Weg, diesem Staat mit dem Besten, was sie hat wirklich zu dienen ist, die Pädagogik Rudolf Steiners offen und lückenlos zu vertreten.

Sie bedarf dazu: 1) des bisherigen freien Lehrplans, 2) einer in erwägbar Grenzen freien Lehrerwahl, 3) einer freien Schüleraufnahme durch alle 12 Klassen, innerhalb der Grenzen, die der Schule durch ihre wirtschaftlichen und pädagogischen Notwendigkeiten gesetzt sind.

Die Abtrennung der Grundschule wäre nicht tragbar, weil sonst gerade die in dieser Erziehungsart zum ersten Male durchgeführte Einheit des ganzen Erziehungsweges vom Kindergarten bis zur Hochschule wieder zerstört würde. Die Lehrerschaft weiss die Leitung des Waldorfschulvereins bei Herrn Dr. Molt, der als Gründer der Schule mit ihrer Arbeit und ihren Vertretern untrennbar verbunden ist, trotz seiner Erkrankung in besten Händen. Zu einer Loslösung vom Bund der Waldorfschulen besteht kein Grund. Der Bund der Waldorfschulen sichert die einheitliche Vertretung bei den Reichs- und Parteistellen, wie es deren eigenem Wunsche entspricht.“

„Der Leiter der Schule hat die Gewissheit, dass wesentliche Entscheidungen nicht ohne sein Wissen erfolgen und dass die den Bund leitenden Persönlichkeiten ihn als den Leiter der ältesten und grössten Waldorfschule, an der Rudolf Steiner selbst noch jahrelang gewirkt und deren Lehrer er zumeist selbst noch berufen hat, bei allen entscheidenden Stellen zu Wort kommen lassen werden.“

Mit dieser Stellungnahme hat das Kollegium seine Autonomie-Vorstellung in Bezug auf die Binnenverhältnisse der Schule und die Außenvertretung durch den Bund unter dem Druck

¹³³⁷ Protokoll vom 14.2.36, AAG.

¹³³⁸ ABWS 4.5.017.

der Usurpationsbestrebungen einiger NS-Eltern klar formuliert. Damit endete auch die illusionäre Anpassungsphase nach außen.

Zur Jahreswende 1936/37 war die Krise beigelegt. Alle weiteren Versuche, die Linie des Kollegiums und Vorstandes auf den Nationalsozialismus zu trimmen, wurden abgewehrt.

Die weiteren Äußerungen von Schulseite – auch gegenüber offiziellen Stellen – sind nun gekennzeichnet von größerer Nüchternheit und Verzicht auf Anbiederung. Offenbar war man sich gerade durch den inneren Konflikt darüber klar geworden, dass es nun um die Verteidigung der rückwärtigen Linien ging und hier keine Kompromisse mehr gemacht werden sollten. Diese neue Phase spiegelt sich dann auch in einem Sonderdruck aus Nr. 14 der „Berichte an die Mitglieder des Waldorfschulvereins e.V.“ v. Juli 1935¹³³⁹, worin Molt und Bothmer ein rückhaltloses Bekenntnis zu Rudolf Steiner und der Reinheit der Pädagogik ablegen. Die Schwierigkeiten wegen der Aufnahmesperren, die miserable Finanzlage werden geschildert. Man sei willens, „ein Werk, das edelstes deutsches Geistesleben vor aller Welt vertritt, auch unter Schwierigkeiten durchzutragen.“ „Unser Lebenswunsch ist es, mit einer *Erziehungskunst*, die wir als etwas ganz Neues und großartig Zukunftvolles erkannt haben, dem deutschen Volke und dem deutschen Geistesleben zu dienen. Die Verantwortung gegenüber unserem Volk, die wir tief empfinden, verpflichtet uns, die geistigen Grundlagen dieser Pädagogik rein zu erhalten. Würden wir sie verleugnen, so würden wir nicht nur unwahr werden, sondern würden die Schule selbst schädigen und zerstören.“

Die Szene war zwar noch nicht ganz bereinigt, wie der Vorwurf eines Vorstandsmitglieds (Leinhas) an das Kollegium zeigt, die Lehrer hätten kein Vertrauen zu Links. Leinhas bittet Links, weiter mitzuarbeiten, trotz Ablehnung ihres Vorschlags. Diese stimmen zu. Doch hatte man sich trotz dieser Nachwehen zu klaren Worten durchgerungen.

Die weiteren in den folgenden Sitzungen des Vorstandes behandelten Themen sind wieder vor allem reguläre Vorgänge wirtschaftlicher Art: die Feststellung, dass das Defizit des Schuljahres 1935/36 RM 9 000.- betragen habe und ein weiteres von monatlich 2 400.- zu erwarten sei¹³⁴⁰; der erfreuliche Erfolg in der Vermögenssteuersache¹³⁴¹; die Behandlung von Berichten über den Status der anderen Waldorfschulen, von Gehaltsfragen, Zuschüssen etc.

¹³³⁹ „Die gegenwärtige Lage und Arbeit der WS.“ unterzeichnet von Bothmer und Molt. ABWS 4.3.052.

¹³⁴⁰ Protokoll vom 21.4.36, AAG.

¹³⁴¹ Protokoll vom 9.6.36, AAG.

Wesentlich zur Beruhigung der Lage trug die Wahl von Dr. Emil Kühn zum Vorstandsmitglied bei. In einer Vorstandssitzung formulierte er die Auffassung, die er von seinem Amt hatte:

„Er will die Geschäfte so führen, dass die Pädagogik rein erhalten wird durch Förderung der finanziellen und ideellen Ziele des Schulvereins.“¹³⁴² Als Kühn in die Konferenzen der Schule als Gast eingeladen wird, begrüßt man, „dass jetzt grosse Einheit zwischen Schulverein und Kollegium herrscht.“¹³⁴³

Dass dies möglich war, hängt mit der Kompromisslosigkeit des Kollegiums bei der Verteidigung seiner Autonomie zusammen, aber auch – und dies muss betont werden – mit dem auch bei den Gegnern in diesem Konflikt doch immer vorhandenen gemeinsamen Boden der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik zusammen. Bei allen Differenzen und Anfeindungen kam es aus diesem Grunde zu keiner (mir bekannten) Denunziation oder Einschaltung von NS-Stellen, was immerhin denkbar gewesen wäre.

Kühn führte die Geschäfte nach dem Tode von Emil Molt (16.6.1936) bis zum Ende des Waldorfschulvereins 1938. Auf ihn gehen Vorschläge zur Bewältigung des finanziellen Notstands der Schule zurück. Das Schulgeld musste erhöht werden, Einsparungen im Lehreretat gemacht und Schulräume untervermietet werden. Nachdem die Schule geschlossen worden war, organisierte er mit Hilfe eines Lehrers (Robert Killian) Hilfsleistungen für die noch arbeitenden Schulen, sorgte für die Auszahlung noch ausstehender Gehälter und Entschädigungen, regelte die Bezahlung der Lehrer, die die Umschulungskurse für die in die Staatsschulen überwechselnden Schüler abhielten, organisierte schließlich den Verkauf von Gebäuden und Gelände der Schule.

Kühn wickelte insbesondere die Auflösung des Vereins mit Hilfe eines Anwalts so geschickt ab, dass das Vereinsvermögen dem Zugriff der Behörden entzogen war.¹³⁴⁴

Nach einem gescheiterten Versuch, den Sitz des Waldorfschulvereins nach Berlin zu verlegen¹³⁴⁵, musste dieser am 25.03.1940 schließen.

Das Drama der Auseinandersetzungen zwischen Vorstand und Kollegium war also zu einem Ende gekommen und ebenso offensichtlich die internen Querelen im Kollegium. Jedenfalls wurden diese, wenn sie noch weiterschwelten, nicht mehr nach außen getragen. Der

¹³⁴² Protokoll vom 6.10.36.

¹³⁴³ Protokoll vom 1.12.36, AAG.

¹³⁴⁴ Der Nachfolger Schemms in der Leitung des NSLB (seit 1936) Wächtler hatte im Zuge der Auflösung der Privatschulen versucht, an das Vermögen aufgelöster Vereine zu gelangen (EILERS 1963, S. 84).

¹³⁴⁵ ABWS 4.4.117. Zu den Vorgängen um die Schließung s. WERNER 1999, S. 237-241.

Schulverein hatte aber während dieser Zeit seine Aufgaben für die finanzielle Absicherung der Schule weiter wahrgenommen und damit eine finanzielle Erpressbarkeit der Schule verhindert und die noch mögliche Selbständigkeit erhalten. Die Hilfeleistungen des Schulvereins für die anderen notleidenden Schulen trugen auch dort zu deren Überlebenskampf bei. Diese Sicherung finanzieller Unabhängigkeit als Basis noch möglicher Autonomie seit 1933 war wesentlich den Leistungen der Ortsgruppen des Waldorfschulvereins zu danken. Daher soll ein Blick auf deren Entwicklung geworfen werden.

6.4. Der Schulverein und die Ortsgruppen der Stuttgarter Schule

Die Bedeutung der „Ortsgruppen“ des Waldorfschulvereins für die Finanzierung der Stuttgarter Waldorfschule und für die Verbreitung der Ideen der Waldorfpädagogik wurde im vorigen Teil dargestellt. Mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten kam auch die wirtschaftliche Existenz der Waldorfschule auf den Prüfstand. Die Möglichkeit, noch eine Zeitlang zu verhandeln, sich zu verteidigen, war wesentlich davon abhängig, dass eine unabhängige finanzielle Basis vorhanden war. Wie schon gezeigt, versuchten die NS-Behörden sehr bald über die wirtschaftlichen Hebel den Privatschulen ebenso wie den Waldorfschulen ein Ende zu machen. Dass überhaupt noch verhandelt und natürlich vor allem unterrichtet werden konnte – und dies von 1933 an für die meisten Waldorfschulen noch fast sechs Jahre lang – hatten die Schulen vor allem auch der Tatsache zu verdanken, dass man ihnen über die finanzielle Abschnürung nicht so leicht beikommen konnte. Hier erwies sich, dass finanzielle Unabhängigkeit zumindest dort, wo radikale Staatsunabhängigkeit zum Autonomie-Konzept gehört, ein essentieller Faktor ist. Dies scheint freilich eine Binsenweisheit zu sein, doch steckt hinter ihr eine Reihe komplexerer Zusammenhänge. Es lassen sich einige Bedingungen denken, unter denen finanzielle Abhängigkeit der Schule von staatlicher Finanzierung auch Autonomie-beschränkend oder Autonomie-fördernd wirkt. Nicht staatliche Finanzierung als solche, sondern die politischen Rahmenbedingungen, unter denen sie geleistet wird, sind entscheidend. Für den Fall eines totalitären Systems ist die Situation aber eindeutig. Da aber auch hier, wenngleich außerordentlich eingeschränkt, Spielräume möglich sind, kann Selbständigkeit der Finanzierung die Nutzung solcher Spielräume für Autonomie wenigstens über einen

gewissen Zeitraum ermöglichen. Dies wurde durch das Beispiel der Waldorfschulen demonstriert.

Allerdings lässt sich fragen, wo, wenn nicht beim Staat, die finanzielle Abhängigkeit sonst gelegen hat. Im Falle der Waldorfschulen waren es im wesentlichen neben den zahlenden Eltern die Beiträge und Spenden, die von der Seite engagierter Anthroposophen kamen. Emil Molt stellt noch 1932 fest¹³⁴⁶, die Hälfte der Gesamteinnahmen stamme aus Anthroposophenkreisen - eine Tatsache, die heute längst der Vergangenheit angehört.

Dass hier großes Wohlwollen und Verständnis für die Waldorfschulen zu finden war, hing, wie schon gesagt, mit der Auffassung zusammen, diese Schulen seien gleichsam die einzig Überlebenden der ansonsten gescheiterten Bewegung für soziale Dreigliederung, sie seien ein Stück dessen, was Steiner mit der Rede von dem „freien Geistesleben“ gemeint habe. Dazu gehörte aber ein wichtiges Moment: Steiner hatte betont, kulturelles Leben sei nicht aus sich selbst, sondern nur durch „Schenkungs-gelder“ aus der Wirtschaft zu finanzieren. Diese aber dürften keinerlei Beschränkungen und Bindungen enthalten, er verstand unter Schenkung die völlige Freigabe des Geldes zur Verfügung derjenigen, die kulturell produktiv damit arbeiten wollten. So kam es, dass von Seiten der Anthroposophen Geld gegeben und dennoch kein Einfluss auf dessen Verwendung genommen wurde. Die Sache hätte wahrscheinlich anders ausgesehen, wenn eine Schule dezidiert erklärt hätte, sie löse sich von ihrer anthroposophischen Grundlage und verfolge nun andere Ziele. Dies ist jedoch in keinem Falle geschehen. Wie weit hielt nun das einzigartige Finanzierungssystem dem doppelten Druck der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse stand? Wie wurde der Erfolg erreicht?

Ich verfolge das Problem zunächst an der Entwicklung der Stuttgarter Schule, da ihre Maßnahmen am besten dokumentiert sind und werde die Verhältnisse an den anderen Schulen nur streifen.

Die finanzielle Lage der Schule war durch die Wirtschaftskrise, wie oben dargestellt, bedrohlich. Die Schwierigkeiten dauerten über 1933 hinaus an. Zunächst wurde angesichts des Machtwechsels business as usual betrieben, bzw. man hielt sich bedeckt und gab den Mitgliedern der Ortsgruppen keinerlei Anhaltspunkte dafür, wie man sich zu dem neuen Regime stellen würde. So ging die Ortsgruppenarbeit des Waldorfschulvereins der Stuttgarter Schule vorläufig ohne Reaktion auf die politischen Veränderungen weiter. Noch

¹³⁴⁶ ABWS 5.1.141; Berichte an die Mitglieder des Waldorfschulvereins, Nr. 9, Januar 1932, S. 18.

im März 1933 enthält ein Rundschreiben an die Ortsgruppen¹³⁴⁷ keinen Hinweis auf die neue Situation. Auch im Mai 1933¹³⁴⁸ enthält ein Schreiben an die Mitglieder nur den Bericht über ein erfolgreiches Fest der Stuttgarter Ortsgruppen mit Kaffee und Kuchen, verkauft zugunsten der Schule; es seien Menschen gewonnen worden ...

Die ersten Signale für eine Wahrnehmung des politischen Umfeldes finden sich in einem Rundschreiben an alle Ortsgruppenleiter, das der Schulverein im Dezember 1933¹³⁴⁹ verschickt, in dem Anregungen für die pädagogische Arbeit und Empfehlungen für das Verbreiten „richtiger Urteile“ über die Waldorfpädagogik und für die Werbung gegeben werden¹³⁵⁰. Steinertexte werden vorgeschlagen; Dr. Schwebsch, Kollegiumsmitglied der Stuttgarter Schule, erklärt seine Bereitschaft zu Vorträgen mit den Themen: 1. Das Erziehungsideal der Freien Waldorfschule und das deutsche Geistesleben; 2. Aus dem Kunstunterricht der Freien Waldorfschule; 3. Richard Wagners Ring des Nibelungen, ein Mysterium des germanischen Volkstums. Hier findet sich auch die Mitteilung, das Rasseamt habe Steiners arische Abstammung bestätigt. Zunächst werden keine Details der Auseinandersetzung mit Behörden und über die Verhandlungsbemühungen der Schule mitgeteilt.

In einem weiteren Rundbrief für die Ortsgruppen des Waldorfschulvereins vom Januar/Februar 1934¹³⁵¹ wird endlich das Schweigen gegenüber den Mitgliedern über die Vorgänge um die Waldorfschule gebrochen. E.A.K. Stockmeyer schreibt:

„Liebe Freunde!

Länger als uns lieb ist haben wir Sie auf den zweiten Rundbrief warten lassen müssen. – Das hängt damit zusammen, dass nun die Auseinandersetzungen über die künftige Stellung der Waldorfschule in ein ganz entscheidendes Stadium getreten sind. Für uns muss es sich darum handeln, ob es gelingt, ihr eine wirklich positive Anerkennung zu erringen. Möge Ihnen diese kurze Andeutung heute genügen. Sobald eine Klärung der Situation erfolgt ist, werden wir Ihnen weitere Nachrichten zukommen lassen.“

Einige Informationen werden immerhin doch gegeben. Unter der Rubrik „Kenntnis und Urteil: Die Leitung der Waldorfschule“ wird mitgeteilt, man habe

¹³⁴⁷ ABWS 5.9.080.

¹³⁴⁸ ABWS 5.9.081.

¹³⁴⁹ ABWS 4.2.216.

¹³⁵⁰ ABWS 5.9.082, Dezember 1933.

¹³⁵¹ ABWS 5.9.083.

„in Beobachtung der Bestimmungen des Kultusministeriums über die Durchführung des Führergrundsatzes in den Schulen“ die „Waldorfschule nunmehr unter eine einheitliche Führung gestellt. Verantwortlicher Leiter ist Herr Paul Baumann, sein Stellvertreter Christoph Boy, während der Zeit von dessen Verhinderung Herr Karl Ege.“

Nun kommen die eigentlichen Sorgen und Aufgaben, nämlich die finanzielle Sicherung der Waldorfschule wieder zur Sprache. Die Situation des Schulvereins wird an folgenden Zahlen deutlich gemacht:

1926/27 betragen die Ortsgruppeneinnahmen noch RM ca. 59 172.- ; 1933 waren sie auf RM 24 292.- geschrumpft! Dies war offensichtlich eine Reaktion auf die Wirtschaftskrise gewesen. Hinzu kommt eine rückläufige Mitgliederbewegung. Am 1. Januar 1933 hatte der Verein noch 2 602 außerordentliche Mitglieder; am 31. Dezember nur noch 2 388. Das bedeutete einen Rückgang um 214 Mitglieder in nur einem Jahr. 334 Abmeldungen standen nur 120 Neuanmeldungen gegenüber. Dabei waren die Aktivitäten der Lehrer bei der Betreuung der Ortsgruppen erheblich gesteigert worden: 1933 wurden 30 Ortsgruppen besucht! Neben den Behördenverhandlungen und sonstigen neuen Anforderungen, die auf die Schule zukamen, eine beachtliche Leistung.

Die Suche nach den Ursachen für diesen Rückgang fördert wenig Klarheiten zutage. Da die Schülerzahlen nicht zurückgingen darf auf eine weiterbestehende Attraktivität der Schule geschlossen werden. Im Jahre 1933 bedeutete es auch noch keinen Mutbeweis, dem Waldorfschulverein anzugehören. Möglicherweise hat Stockmeyer recht, wenn er in dem erwähnten Rundschreiben einfach ein Nachlassen des Engagements als Ursache vermutet. So wird nun der Durchhaltewille der Mitglieder beschworen:

„Der allgemeine Eindruck, den man bei diesen Besuchen erhalten konnte, war der, dass überall von einer kleinen Zahl treuer Freunde mit grosser Ausdauer gearbeitet wird, dass sich die Freunde aber wie auf einem verlorenen Posten fühlen. – Liebe Freunde! Sie und wir stehen nicht auf einem verlorenen Posten. Es war in keiner Zeit nötiger als heute, mit allen Kräften für die Notwendigkeit, ja für die Not-Wendigkeit der Pädagogik Rudolf Steiners einzutreten. Das deutsche Volk und die ganze Welt braucht diese Pädagogik und zwar ohne jeden Kompromiss. Wir haben eine furchtbar ernste Pflicht, von deren Erfüllung uns niemand abdrängen wird.“

Die Mitgliederzahl des Schulvereins hatte seit 1928 einen ständigen Schwund zu beklagen; die Tendenz setzt sich bis 1934 kontinuierlich fort, wie die folgende Übersicht zeigt¹³⁵²:

	Paten	Mitglieder
April 1921	14	1420
April 1922	62	2200
April 23	125	2505
April 24	142	4304
April 25	186	5230
April 26	169	5567 (Maximum)
April 27	157	4656
April 28	124	4267
April 29	111	3453
April 30	92	3241
April 31	74	3004
April 32	77	2770
April 33	65	2508
April 34	61	2287

Mit der Mitgliederzahl hatte sich also auch die wirtschaftliche Situation der Schule erheblich verschlechtert gegenüber etwa den Jahren um 1925 – 1927. Dennoch schaffte es der Schulverein durch Schulgelderhöhungen, einmalige Spenden und andere Maßnahmen, immer wieder zu einer ausgeglichenen Bilanz zu kommen. Für 1933 stellt sich die Einnahmesituation wie folgt dar¹³⁵³:

Schulgeld durch Eltern	175.503.-	52,7%
------------------------	-----------	-------

¹³⁵² Quelle: ABWS 5.9.087, 4. Juni 1934, Mitglieder-Bewegung seit 1920.

¹³⁵³ Anlage zu Protokoll der Vorstandssitzung des WSV vom 2.5.34, AAG.

Durch Betriebe	50.335.-	15
Durch Paten	18.437.-	5,5
Mitgl. Beiträge a.o.M.	43.084.-	12,8
Einmalige Beiträge	15.240.-	4,6
Beiträge früherer Schüler	1.991	0,6
Beitrag der Stadt Stuttgart	2.500.-	0,7
Sammelbüchsen	534.-	0,1
Werbemarken und Postkarten	1.075.-	0,3
div. Einnahmen einschl. Mieten	9.222.-	2,7
Summe	318.919.-	95%
Defizit und Gehaltsverzicht	16.005.-	5%
	334.924.-	100%

Immerhin kam etwa ein Viertel der Einnahmen noch über Personen ein, die Zahlungen entrichteten, ohne Kinder an der Schule zu haben oder über den Betrag hinaus spendeten, den sie der Schule für ihre Kinder schuldeten. Ein Hinweis darauf, dass die Schule immer noch kräftig durch die oben erwähnten Kreise gefördert wurde.

Deutlich wird dann erst im Februar-März 1934 in einem weiteren Rundbrief¹³⁵⁴ die Situation dargestellt, nachdem man zunächst Vorsicht in den Reaktionen walten lassen wollte: „Es konnte für uns keine Rede davon sein, protestierend gegen die Absichten der neuen Regierung aufzutreten. Daher haben wir es in diesem Stadium der Angelegenheit grundsätzlich vermieden, weitere Kreise oder auch nur die ganze Elternschaft oder die Mitglieder des Schulvereins zu informieren.“

Die Darstellung der Ereignisse folgt. Sie enthält eine Chronologie der Verhandlungen mit verschiedenen NS-Stellen und zeigt die ganze Misere, in der sich die Schule befand. Dem Bericht zufolge wurde Druck in verschiedener Richtung ausgeübt: am 20. November begann eine zweitägige Revision der Schule; die Stadt machte die Gewährung eines Zuschusses von dem Ergebnis dieser Revision abhängig. Das Reichsinnenministerium war wegen der angeblich jüdischen Abstammung Steiners eingeschaltet worden und es wurde erklärt, das Kultministerium werde in der Arierfrage rigoros vorgehen. Trotz aller Versuche, die

¹³⁵⁴ ABWS 5.9.086.

Schließung abzuwenden, wurde am Freitag, den 9.02. dem Vertreter der Schule Baumann von Mergenthaler der Entschluss mitgeteilt, die Schule zu schließen. Die Gründe lägen nicht in der Qualität des Unterrichts, sondern in der Weltanschauung der Lehrer. Mitgeteilt wurde nun auch der Rücktritt der vier jüdischen Lehrer."Es war nun deutlich, dass es ums Ganze ging."¹³⁵⁵ (Der Rundbrief wird im Anhang ausführlich wiedergegeben).

¹³⁵⁵ „Ich kann Ihnen heute einen Bericht geben von den jetzt ins entscheidende Stadium getretenen Auseinandersetzungen über die Stellung der Waldorfschule im Neuen deutschen Staatswesen, soweit das eben auf knappem Raum möglich ist. Schon im Frühjahr des vergangenen Jahres haben wir – einer Aufforderung des Kommissars für Gleichschaltung der Privatschulen folgend – Verhandlungen eingeleitet zur sog. Gleichschaltung der Lehrerschaft aller Rudolf Steiner-Schulen Deutschlands, die schließlich auch zu einer korporativen Aufnahme des „Bundes der Waldorfschulen“ in eine Untergruppe des NSLB geführt haben. Diese Verhandlungen, im Wesentlichen von Herrn Boy und Herrn Baumann geführt, brachten uns zum ersten Mal Gelegenheit, mit den offiziellen Stellen in persönliche Fühlung zu kommen. Sie zeigten aber andererseits, dass die Zeit der entscheidenden Verhandlungen noch nicht gekommen war. Diese wurde erst im vergangenen Herbst und zwar mit durch einen äusserlichen Anlass herbeigeführt. Von der früheren Stadtverwaltung übernahm die jetzige Stadtführung ein Gesuch von uns um eine finanzielle Beihilfe der Waldorfschule. Die Stadt machte im Sommer die Gewährung dieses Zuschusses von einem Gutachten des Kultministeriums über die Waldorfschule abhängig. So erschienen am 20. November mehrere Herr aus dem Kultministerium, um die Schule zu revidieren. Die Haltung der Herren war sehr verschieden, im Ganzen musste man aber den Eindruck haben, dass nun Entscheidendes beabsichtigt sei, wenn auch der äussere Anlass die Frage des städtischen Beitrags war. Die Inspektion dauerte zwei Tage. Man sagte uns am Schluss, bevor das Kultministerium eine Entscheidung treffe, werde man uns noch Gelegenheit zu einer Unterredung gewähren. Recht deutlich trat damals hervor, dass in den Kreisen des Kultministeriums immer noch die Meinung verbreitet und wirksam war, Rudolf Steiner sei Jude. Wir waren deshalb sehr dankbar zu erfahren, dass auf eine Anfrage hin das Reichs-Innenministerium die arische Abstammung Rudolf Steiners untersucht und dokumentiert hat. Von den offiziellen Stellen ist dann auch in der Folgezeit dieser Einwand gegen die Waldorfschule nicht mehr erhoben worden. – Man verlangte nun als Unterlage für die Entscheidung des Ministeriums die dokumentarischen Nachweise über die Abstammung der Lehrer, die wir dann lieferten. Über Weihnachten ruhte die Angelegenheit, nur gesprächsweise erfuhren wir, dass die Regierung beabsichtige, „die Waldorfschule ganz einzugliedern“, ihr einen Direktor zu geben, dass sie in der Arierfrage ganz rigoros sein werde und besonders trat schon damals hervor, dass man es im Kultministerium als stark störend empfindet, dass wir „eine andere Weltanschauung“ hätten als der Nationalsozialismus. Wir entschlossen uns nun, sofort der Schule eine einheitliche Leitung zu geben, um einerseits der allgemeinen Forderung des Kultministeriums auf Durchführung des Führergrundsatzes in den Schulen Rechnung zu tragen, andererseits aber auch, um in der Zeit der Entscheidungen eine ganz starke Zusammenfassung der Kräfte zu erreichen. Herr Baumann übernahm damals, 23. Januar die Leitung der Schule. Der Vorstand des Waldorfschulvereins wandte sich an einen kleinen Kreis von Eltern, um sie über die Lage zu informieren und sie zu Hilfe zu rufen. Damals entschlossen sich drei Herren aus der Elternschaft, Herr Dr. Barchet, Herr Prof. Fiechter und Herr Prof. Karutz, sich als Vertreter der Eltern an das Kultministerium zu wenden. Sie überbrachten dort am 8. Februar eine Denkschrift, die von Prof. Karutz verfasst ist, und in der in einer sehr eindrucksvollen Art dargestellt ist, was die Waldorfschule beizutragen hat zu dem, was der Nationalsozialismus braucht. Die Denkschrift ist beigelegt. Die Herren boten dem Ministerium im Verlauf der Unterredung an, dass sie als Eltern die Bürgerschaft übernehmen wollen, dass die Schule im Einklang mit den Bestimmungen des nationalsozialistischen Staats geführt werde. Inzwischen hatte am 1. Februar die reguläre Revision der Schule durch Oberschulrat Bauser, den Nachfolger des verstorbenen Oberschulrat Hartlieb begonnen. Diese Revision findet etwa alle drei Jahre statt, sie hatte mit den besonderen Maßnahmen des Kultministeriums nichts zu tun. Zum Freitag, den 9. Februar war Herr Baumann endlich die schon vor Weihnachten in Aussicht gestellte Unterredung mit dem Herrn Kultminister Mergenthaler zugesagt worden. In dieser Zusammenkunft eröffnete der Minister Herrn Baumann ohne vorhergehende Unterredung seinen Entschluss, die Waldorfschule aufzulösen. Als Maßnahme teilte er mit, die Grundschulklassen würden nach Möglichkeit aufgelöst, Neuaufnahmen dürften nicht mehr erfolgen. Es handle sich bei seinem Entschluss nicht um Mängel des Unterrichts sondern um die Weltanschauung der Lehrer. Die Anthroposophie wolle nicht die nationalsozialistischen Ideale sondern verfolge verschwommene mystische pazifistische und internationalistische Ziele. Besonders schwerwiegend war für den Minister, dass ein Nichtarier, Dr. Schubert (seine Mutter ist Jüdin, er ist Frontkämpfer) christlichen Religions-Unterricht gibt. Gerade in Bezug auf die

Nun war den Mitgliedern die Situation recht deutlich vor Augen geführt und zugleich die Richtung, in die man sich in der Zukunft bewegen wollte. "Alle Hebel" wolle man nun in Bewegung setzen, "um den Schlag zu parieren." Es wurde den Mitgliedern signalisiert, dass man es mit einem staatskonformen Kurs versuchen wolle. Etwas naiv wird dann gesagt, die Angriffe müssten auf einem Missverständnis beruhen, weil man Steiner und die wahren Ansichten der Anthroposophie nicht kenne. Daraus folgte für das weitere Vorgehen, dass man „aufklären“ müsse. In diesem Sinne hätten Eltern wie Prof. Karutz, Prof. Fiechter, Dr. Barchet in einer Denkschrift an das Kultministerium in „sehr eindrucksvollen Art“ dargestellt, „was die Waldorfschule beizutragen hat zu dem, was der Nationalsozialismus braucht.“

Von neu kooptierten Mitgliedern des Vereinsvorstandes¹³⁵⁶ erhoffte man sich, dass sie gegenüber den Behörden als Vertrauenspersonen angesehen und als Garanten dafür akzeptiert würden, „dass die Schülerschaft im Sinne des nationalsozialistischen Staates erzogen werde und dass die Ariergesetzgebung durchgeführt sei.“

Es wird die Bitte ausgesprochen, die Mitglieder möchten bei der Aufklärung anderer, besonders NSDAP-Angehörigen mitwirken. „Die Hauptsache ist, dass wir alles daransetzen müssen, dem deutschen Volke das Werk Rudolf Steiners in allen seinen Auswirkungen zu erhalten.“ Die Mitglieder erfahren noch, dass am 15.2.34 die Verfügung, datiert vom 10.2. eintraf: keine Schüler dürften mehr in die erste Grundschulklasse aufgenommen werden, „da der Unterricht und die Erziehung an der Waldorfschule den Grundsätzen des Nationalsozialismus nicht entsprechen und da nicht zu erwarten ist, dass die Lehrerschaft, deren hingebende Arbeit im Dienste ihres anthroposophischen Erziehungsideals nicht verkannt werden soll, sich mit Überzeugung zu diesen Grundsätzen bekennen kann.“

Nichtarier sprach er sich sehr scharf aus. – Einwendungen gegen die Meinungen des Ministers kamen nicht zur Geltung. Herr Baumann wurde aufgefordert, bis zum nächsten Dienstag (13. Februar) seine Vorschläge für die Durchführung des Abbaus vorzubereiten.

Es war nun deutlich, dass es ums Ganze ging: wir sahen, dass ohne ein weitgehendes Nachgeben in diesem Punkte überhaupt keine weiteren Verhandlungen möglich sein würden. Daher entschlossen sich drei der nicht voll arischen Lehrer zurückzutreten, Herr Strakosch, Herr Dr. Hiebel, und Herr Dr. Schubert, und der vierte, Herr Dr. Lehrs überliess der Schulleitung die Entscheidung, um sich den Weg freizuhalten, persönlich gegen seine Diffamierung vorzugehen; da auch er Frontkämpfer ist, gilt er nach dem Gesetz nicht als Nichtarier. Alle vier Herren können nun nach Ostern an der Waldorfschule nicht mehr unterrichten.

Wir waren uns alle durchaus klar darüber, dass wir uns nicht aufgeben dürften, dass vielmehr alle Hebel in Bewegung gesetzt werden mussten, um den Schlag zu parieren. Wir mussten uns sagen, dass ein Eingriff, wie der angekündigte nicht nur, wie es nach den Worten des Herrn Ministers von ihm gedacht war, einen allmählichen Abbau der Waldorfschule bedeuten würde, sondern einen sehr raschen Zusammenbruch nach sich ziehen müsste, weil man damit rechnen müsste, dass viele Eltern ihre Kinder nicht länger in einer Schule würden haben wollen, die von der Regierung so deutlich abgelehnt wird.“

¹³⁵⁶ Dr. med. Schickler, Prof. Dr. Karutz, Prof. Dr. Fiechter, Prof. v. Eiff, Herr Tölke.

Das ganze Geschehen, das sich hier abspiele, sei „nur zu verstehen, wenn man es als Auswirkung der bekannten Hetze gegen Rudolf Steiner und seine anthroposophische Geisteswissenschaft erkennt. Nur weil zuerst Rudolf Steiner in der bekannten Art verleumdet worden ist, nur weil sein entschiedenes und unerschütterliches Wirken für das Deutschtum böswillig ins Gegenteil verdreht wurde, kann heute überhaupt der Gedanke aufkommen, was von ihm ausgehe sei undeutsch. Für die Beurteilung der Waldorfschule kommt hinzu, dass sie ausdrücklich nicht als Weltanschauungsschule sondern als Schule für eine bestimmte ganz allgemein anwendbare Methode begründet wurde. Anthroposophie spielt für die Erzieher keine andere Rolle als Mathematik und Mechanik für den Ingenieur.“

Diese Argumentation, die hier den Vereinsmitgliedern vorgeführt wird, soll diesen die Möglichkeit geben, sich zu der Waldorfpädagogik zu bekennen, ohne dass damit eine jetzt politisch problematische Haltung verbunden wäre. Was früher auch hervorgehoben wurde, dass die Waldorfschule keine Weltanschauungsschule sei, bekommt nun eine andere Nuance: sie ist keine Weltanschauungsschule und widerspricht somit auch nicht einem anderen weltanschaulichen Anspruch, der nun von den Nationalsozialisten geltend gemacht wird.

Nach diesen Versuchen, die Rolle der Waldorfschule und des Vereins in der neuen Situation zu klären, waren es fast nur noch praktische Fragen, die gegenüber den Mitgliedern zur Sprache kamen, insbesondere immer wieder die Frage, welche Wege beschritten werden könnten, um weitere Mitglieder zu werben und die Einnahmen zu steigern¹³⁵⁷. Im übrigen wird bekundet¹³⁵⁸, wie froh man sei, dass man erfolgreich die Gefahr gemeistert habe, nach der Schließung der Anthroposophischen Gesellschaft im November 1935, „in den Strudel hineingezogen zu werden“.

Nur einmal geraten die Ortsgruppen unter politischen Druck, als die Ortsgruppe in Pforzheim im Zuge des Verbots der Anthroposophischen Gesellschaft ebenfalls verboten wurde, was jedoch wieder rückgängig gemacht werden konnte¹³⁵⁹.

1936 bestanden immerhin noch Ortsgruppen in 69 Städten¹³⁶⁰. Es mussten Angaben über die Leiter und Mitglieder der Ortsgruppen gemacht werden¹³⁶¹, die Veranstaltungen konnten nicht mehr öffentlich durchgeführt werden, doch gab es keine Einwände gegen geschlossene

¹³⁵⁷ Vgl. den Rundbrief unter ABWS 5.9.089, vom 25.1.36, in dem man sich ganz aufs Pädagogische verlegt hatte.

¹³⁵⁸ ABWS 5.9.094, Mai 1936, Rundschreiben an die Mitglieder.

¹³⁵⁹ s. WERNER 1999.

¹³⁶⁰ ABWS 4.4.003.

¹³⁶¹ ABWS 4.4.005: Brief des Waldorfschulvereins an das Politische Landespolizeiamt vom am 23.6.36.

Veranstaltungen¹³⁶². Dies bedeutete freilich, dass eine weitere Werbung in der Öffentlichkeit nicht möglich war und der Stamm der Mitglieder nicht erweitert werden konnte. Auf Dauer wäre dies sicher einem Entzug der finanziellen Basis gleichgekommen.

Bis zur Schließung der Schule am 30. März 1938 trugen die Zahlungen der Mitglieder und die Elternbeiträge die Schule finanziell so weit, dass eine Schließung aus wirtschaftlichen Gründen nicht notwendig war. Dasselbe wird von Vertretern der Berliner Schule hervorgehoben.

Nach der Schließung der Schule ist der Vorsitzende des Schulvereins Dr. Emil Kühn darauf bedacht, die Ortsgruppen weiterhin zu erhalten und nicht etwa ein Übergehen an die anderen Schulvereine zuzulassen¹³⁶³. Er macht die Notwendigkeit der Zahlung sowohl der Gehälter für die an der Umschulung beteiligten Lehrer geltend, als auch der Pensionen für die Pensionäre der Schule. Tatsächlich werden Hilfen für die noch arbeitenden Schulen gezahlt, so für Dresden, für das die Gehälter der dorthin gewechselten Lehrer übernommen und etliche Sonderzahlungen von beträchtlicher Höhe geleistet werden¹³⁶⁴, so auch für Hamburg-Wandsbek.

Die Dresdner wollten die Übernahme der zum Stuttgarter Verein gehörigen Ortsgruppen, woraus sich Differenzen mit den Stuttgarter Vertretern ergaben, die in dem Berichtsheft anlässlich der Schließung des Waldorfschulvereins durchaus offen angesprochen wurden¹³⁶⁵.

¹³⁶² Dies teilte auf Anfrage der Kriminaloberkommissar der Außenhauptstelle des Württ. Landespolizeiamtes am 10.9.36 mit; ABWS 4.4.009.

¹³⁶³ ABWS 4.6.112, Kühn an Klein, 1.8.38; Themen: Mittelbeschaffung für Dresden angeregt, Werbung für den örtlichen Schulverein, doch sollten nur Persönlichkeiten angesprochen werden, die nicht schon Mitglieder der Ortsgruppen des WSV seien; ABWS 4.6.114 enthält „Richtlinie II. zur gegenseitigen internen Verständigung.“; Kühn an Klein, Eymann, Maikowski, der WSV hat die Aufgabe, für alternde frühere Lehrer der WS zu sorgen. Hilfe für Restschulen, die noch arbeiten können. Literaturbeschaffung, Vorträge für Mgl. des WSV; eine Zeitlang soll das Gehalt für Lehrer der WS, die nach Dresden gehen, übernommen werden; Lehrmittel sollen zur Verfügung gestellt werden.

„2. Die Erfüllung dieser Aufgaben macht die geschlossene Weiterexistenz des Waldorfschulvereins nötig.“ Die Ortsgruppen sollen erhalten werden. Es wird die Bitte geäußert, abzusehen davon, einen eigenen Schulverein aufzubauen, der über ganz Deutschland wirbt.

ABWS 4.6.142, Kühn, „Der Vorstand“, an Rudolf Steiner-Schulverein Dresden, vom 21.12.38; über Zahlungen des WSV an Dresden (Januar bis März incl. 2500.- RM); Dresdner Schulverein darf Mitglieder und Ortsgruppen bilden in Sachsen; Paten und Spender im Ganzen Reich werben, der WSV wird mit allen Kräften unterstützen.

4.6.144 Kühn an Tittmann Dresden, 22.12. Dresden nicht gestattet, außerhalb Sachsens Mitglieder zu werben.

¹³⁶⁴ ABWS 4.6.111, Dr. E. Kühn an Karl Eymann, Dresden, 1.8.38; WSV bereit, bis 31.3.39 mtl. 1000.- an Dresden zu zahlen; will sich auch um Stuttgarter Lehrer bemühen, die in Dresden unterrichten könnten und deren Gehalt bis zum selben Zeitpunkt übernehmen; letztere noch z. gr. Teil mit der Umschulung beschäftigt. Bestände aus Stuttgart bereit nach Dresden zu schicken. Sind angewiesen auf die Beiträge der Ortsgruppen des WSV.

¹³⁶⁵ ABWS 5.1.0180: „Mitteilungen an die Mitglieder des Waldorf-Schulvereins E.V. Stuttgart. Überreicht vom Vorstand Mai 1940. Schon früher hatten sich Probleme ergeben, als ein Vertreter der mit der Dresdner Schule verbundenen Emil Weise's Buchhandlung versucht hatte, unter den Ortsgruppenmitgliedern des Stuttgarter Schulvereins Mitglieder zu werben; ABWS 5.9.095, Rundschreiben an die Mitglieder des WSV vom 6.6.36; es wird darin mitgeteilt: ein Herr Bernhard Brons (Reisevertreter von Emil Weise's

Die Stuttgarter ließen sich darauf jedoch nicht ein, trugen aber durch die gute Organisation ihrer Ortsgruppen gerade zum Weiterbestehen insbesondere Dresdens wesentlich bei¹³⁶⁶.

Das Ende des Stuttgarter Schulvereins kam mit dem Versuch, eine Statutenänderung und die Verlegung des Sitzes nach Berlin zu erreichen, was einer Neugenehmigung gleichkam. Diese wurde im Februar 1940 abgelehnt und so musste der Verein liquidiert werden¹³⁶⁷.

Bis dahin konnte somit die mit großem Einsatz aufgezogene Organisation zur Unterstützung der Stuttgarter Schule auch andere Schulen noch mittragen. Der Waldorfschulverein als die größte solcher Organisationen der Waldorfschulen hatte damit eine beachtliche Leistungsfähigkeit demonstriert. Noch lange Zeit unter den ungünstigsten Umständen konnte er die wirtschaftliche Existenz der Schule sichern. Dies war sowohl dem unermüdlichen Einsatz der Lehrer, als auch der Vorstandsmitglieder zu danken und, nicht zuletzt, der Treue der Vereinsmitglieder. Alle Waldorfschulen hatten zwar mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, alle hatten aber auch, bevor die systematische Knebelung begann, in ähnlicher Weise wie die Stuttgarter Schule eine Vereinsorganisation aufgebaut, die ihre Autonomie von dieser Seite her ermöglichte.

7. Die Zeit von 1936 – 1941

Die Perspektive in diesem Abschnitt wird eine andere sein, als die im vorigen gewählte. Während die Entwicklung der Schulen, insbesondere der Stuttgarter Schule, in den verschiedenen Bereichen ihrer Organisation zeigte, wie weit diese sich in dem Kampf um die Erhaltung der Autonomie gegenüber dem Machtanspruch eines totalitären Regimes behaupten konnte, kann im Folgenden nur noch von der Art die Rede sein, wie die Schulen ihre Schließung abgewickelt haben. Denn dass diese erfolgen musste, war gerade deshalb

Buchhandlung, Dresden) reist, sucht auch bei Ortsgruppen Gelder zu sammeln, behauptet Unwahrheiten über WS. „zwischen politischer Verdächtigung und verächtlicher Kritik ihres pädagogischen Niveaus“. Man sei bereit, auf Wunsch im einzelnen aufzuklären. Unterzeichnet von Ernst Bindel.

¹³⁶⁶ ABWS 5.9.111, September 1940, Rundschreiben unterzeichnet von Kühn, Sandkühler, Schwebsch, Tittmann: Bitte um Unterstützung „der letzten, zur Zeit noch in Deutschland auf Grund von Rudolf Steiners Menschenkunde arbeitenden Schule.“

Bis Ostern reiche der Anteil aus dem Vermögen des Waldorfschulvereins für Dresden noch aus. Dann werden mtl. 3 000.- gebraucht. Die Schule habe 400 Schüler. Über zwei Jahre habe der WSV geholfen! Der aber könne nun nicht mehr. Einzelne sollen spenden...

In den „Mitteilungen...“ ABWS 5.1.0180 wird berichtet: „Unsere Unterstützung an Dresden und Wandsbek haben wir in gleicher Weise fortgeführt. Im ganzen bekamen vom Dezember 1938 bis März 1940 Dresden an direkten Zahlungen und indirekter Hilfe ca. RM. 64 000.-, Wandsbek RM. 20 000.-, davon RM. 8 000.- als Darlehen.“ „Für das Schuljahr 1940/41 haben wir Dresden wieder RM. 36 000.- zugesagt.“ S. 46-47.

vorauszusehen, weil sie sich so wenig über die verbalen Akte hinaus angepasst hatten, wie dies im vorigen Abschnitt dargestellt worden ist. So jedenfalls zeigt es die Retrospektive.

Tatsächlich haben die Waldorfschulen auch denselben Gang gehen müssen, wie die meisten anderen Privatschulen, und dies etwa in demselben Zeitrahmen, trotz aller Verhandlungsaktivitäten. Die Kontrollmaschinerie des NS-Staates wurde trotz der vielen Ungereimtheiten in den ersten Jahren immer perfekter und durchgreifender. Gerade das Privatschulwesen bot nur eingeschränkten Zugriff und stand einer durchgehenden Kontrolle insofern entgegen. Die staatlichen Schulen boten demgegenüber durch Eid und beamtete Lehrerschaft zwar keine Garantie für die Durchsetzung nationalsozialistischer Ziele, aber immerhin mehr Kontrollmöglichkeiten, so dass es konsequent war, ganz auf diese zu setzen, sofern nicht NS-Sondereinrichtungen noch größere Zugriffsmöglichkeiten boten ("Napolas").

Als am 1.4.1936¹³⁶⁸ die dann nicht mehr rückgängig gemachte Schüleraufnahmesperre für die Stuttgarter Schule kam, war dies nicht nur für diese Schule das Zeichen für das nahende Ende.

Es konnte gezeigt werden, dass unter diesen Auspizien sich die Sprache in der Selbstdarstellung der Stuttgarter Schule wieder dem annäherte, was vor 1933 üblich gewesen war. Während die Stuttgarter Schule nun, ohne sich zu verbiegen, ihre weiteren Schritte immer noch unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung tat, und damit unter den Waldorfschulen eine Art Mittelstellung einnahm, differenzierte sich das Verhalten der Schulen nun immer stärker. Diese Tatsache einer inneren Autonomie und daher Vielfalt des Verhaltens steht der äußerlich erzwungenen Gleichschaltung kontrastierend gegenüber und kann mit aller Vorsicht als ein Charakteristikum schulautonomen Verhaltens gegenüber dem politischen System - auch wenn dies totalitären Charakter hat - generalisiert werden.

Es sind drei Linien auszumachen, die nun verfolgt werden. Die eine war durch die Stuttgarter repräsentiert; man tat alles Notwendige, um die Erhaltung zu erreichen, aber eben auch nicht mehr, als ohne Preisgabe des Eigenwesens möglich. Es herrschte hier inzwischen eine nüchterne, eher pessimistische Einschätzung der Lage vor. Ansonsten wurde ohne viel Hoffnung abgewartet, was kam. Zu dieser Linie sind die Schulen in Breslau und Kassel zu zählen. Die Schließung war dann auch ein von außen durch die Verhältnisse erzwungener Akt. Eine zweite Richtung ist weniger durch eine andere Einschätzung der Lage zu

¹³⁶⁷ s. ABWS 5.1.0180, S. 47-48. Nach der Satzung Juli 1939 sollte Verein den Namen „Verein für die Waldorfschulen in Deutschland“ tragen. In: Akten des Bundes der Freien Waldorfschulen.

¹³⁶⁸ ABWS 4.3.136.

charakterisieren als vielmehr durch andere Grenzen der Anpassungsbereitschaft und daher andere Konsequenzen, die man zog. Hier waren es Anlässe wie der Treueid, der seit 1936 auf den „Führer“ geleistet werden musste, die schließlich zu der Erkenntnis führten, der Weg der Kompromisse sei nun zu Ende. So kamen die Schulen Berlin und Hamburg-Altona als der Eid auf Hitler verlangt wurde zu dem Beschluss, durch die Selbstschließung ihre Arbeit zu beenden. Eine dritte Gruppe setzte weiterhin auf Hoffnungen, Verhandlungen, Illusionen. Am extremsten war die Dresdner Schule bemüht, ihre Weiterexistenz auch unter den einengenden Bedingungen der NS-Herrschaft anzustreben. Zu dieser Gruppe gehört die Schule in Hannover und Hamburg-Wandsbek, wenngleich die realen Bedingungen sehr unterschiedlich waren und daher auch die Schließungsdaten recht weit auseinander lagen¹³⁶⁹.

An zwei Handlungssträngen lässt sich diese Entwicklung verfolgen: einmal an dem Verhalten gegenüber dem Bund der Waldorfschulen, zum anderen an den Entschlüssen, die in den einzelnen Schulen für das jeweilige Vorgehen gegenüber dem NS-Staat gefasst wurden. Dabei wird die These bestätigt, dass die Einzelschulen in ihrem Vorgehen gegenüber sowohl der Stuttgarter Schule als auch dem Bund der Waldorfschulen selbständig handelten, dass also auch in den Binnenbeziehungen innerhalb der Schulbewegung Autonomie herrschte, auch wenn man versuchte, sich so weitgehend wie möglich abzustimmen und gegenseitig in jeder – auch in finanzieller – Hinsicht Hilfe leistete.

¹³⁶⁹ Schließung der Waldorfschulen in der NS-Zeit

Schule	Art der Schließung	Schließung
Rudolf Steiner Schule Altona	Selbstschließung	06.04.36
Rudolf Steiner Schule Berlin	Selbstschließung	26.08.37
Rudolf Steiner Schule Breslau	Selbstschließung	24.03.39
Rudolf Steiner Schule Dresden	Zwangsschließung	05.07.41
Freie Waldorfschule Kassel	Selbstschließung	27.06.38
Freie Goethe Schule Wandsbek	Selbstschließung	21.03.40
Freie Waldorfschule Hannover	Selbstschließung	09.07.37
Freie Waldorfschule Stuttgart	Zwangsschließung	01.04.38

Nach WERNER 1999, S. 374-375 (ABWS).

Die Verhandlungen durch die Einzelschulen und den Bund der Waldorfschulen schleppten sich von Hoffnung zu Enttäuschung weiter. UWE WERNER hat sie detailliert rekonstruiert¹³⁷⁰. Hier kann daher auf eine Darstellung verzichtet werden.

Es zeigte sich jedenfalls, dass - je länger je mehr - die Differenzen in den Auffassungen der Schulen über die Möglichkeiten einer Existenz im NS-Staat auch zu unterschiedlichem Verhalten führten und Schulen in Versuchung kamen, die freiwillige Einheit in der Verfolgung der Ziele zu verlassen. So hatten sich die Schulen auf eine gemeinsame Linie im September und Oktober 1936 geeinigt. Die Frage, um die gerungen wurde, war nicht, wie weit man dem NS-Staat entgegenkommen sollte, sondern wie weit der Versuch gerechtfertigt wäre, die Schulen als staatliche Versuchsschulen weiter zu führen. Dabei stand vor allem die Rolle der Stuttgarter Schule im Vordergrund.

Hierbei war vor allem wichtig, dass die Stuttgarter Schule nicht durch das Vorpreschen anderer Schulen ins Hintertreffen geraten wollte, da zu Recht die Vermutung bestand, dass vor allem angesichts des hartnäckigen Widerstands von Mergenthaler gegen die Freie Waldorfschule kaum mit einer Chance zur Genehmigung als Versuchsschule gerechnet werden konnte. Als dann wegen angeblicher Missverständnisse bei der Verabredung einige Schulen dennoch im Alleingang solche Anträge stellten, sah sich die Stuttgarter Schule isoliert und düpiert. Die Korrespondenz zeigt, dass etliche Schwesterschulen der Stuttgarter Schule ihre volle Unterstützung zusagten. Insbesondere Elisabeth Klein für die Dresdner Schule und René Maikowski für die Hannoveraner verfolgten den Kurs in Richtung staatlicher Versuchsschule auch dann noch weiter, als sich Altona, Berlin, Stuttgart, Kassel und Breslau dagegen entschieden hatten.¹³⁷¹

Die Kohäsion zwischen den Schulen war dann insgesamt dennoch groß genug, dass man trotz Dissens über das Vorgehen die letzten noch nicht geschlossenen Schulen aus den Quellen der Vereine und durch Entsendung nun arbeitsloser Lehrer unterstützte.

Ein Sonderaspekt der Waldorfschulbewegung sei noch gestreift. Die Krise der Schulbewegung im Jahre 1934 war durch die Querelen in der anthroposophischen Bewegung ausgelöst worden. Damals hatten einige Schulen versucht, auf das Stuttgarter Kollegium Druck auszuüben, weil einige seiner Mitglieder angeblich nicht „dornachtreu“ waren, d.h. hinter dem damaligen Vorsitzenden der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach standen. Auf Grund dieser Vorwürfe und innerkollegialer Auseinandersetzungen um diese Frage, mussten, wie schon dargestellt, einige

¹³⁷⁰ WERNER 1999.

Kollegiumsmitglieder der Stuttgarter Schule diese verlassen. Damals konnte die Isolierung dieser Schule durch entsprechende Bekenntnisse überwunden werden¹³⁷². Diese Problematik ist eine waldorfspezifische gewesen. Sie steht im Widerspruch zu dem Anspruch auf Autonomie. Unter den Pressionen, denen die Schulen damals durch Staat, NSDAP, Presse etc. ausgesetzt waren, trat das Problem gegenüber den Erfordernissen des Existenzkampfes zurück, so dass nicht eindeutig ausgemacht werden kann, ob hier ein von dieser Situation unabhängiger Lernprozess in Richtung Unabhängigkeit von der Anthroposophischen Gesellschaft eingesetzt hatte oder nur ein Nachgeben gegenüber dem Außendruck vorlag. Nach dem Kriege allerdings wurde dies deutlich. Immer mehr setzte sich ein kooperatives, Abhängigkeiten vermeidendes Verhalten durch. Die heutige Situation kann als Unabhängigkeit beschrieben werden, bei allen personellen Verflechtungen und Arbeitsbeziehungen, die weiter existieren.

7.1. Die Sonderrolle Dresdens

Nachdem in der Darstellung die Dresdner Verhältnisse schon mehrfach angeführt wurden¹³⁷³, soll hier noch auf bisher unerwähnte Aspekte eingegangen werden. Die Dresdner Schule ist in dem Spektrum des Verhaltens gegenüber den NS-Machthabern der extremste Fall. Wie bei einer Schulbewegung, die ganz auf das Autonomie-Prinzip auch der Einzelschule setzt, zu erwarten, gab es die möglichen Spielarten zwischen zwei Polen. Da war die Selbstschließung der Berliner Schule auf der einen Seite und der weitestgehende Versuch Dresdens durch Anpassung zu überleben auf der anderen. Allerdings bewegte sich das Spektrum in einem relativ engen Rahmen. Keine – auch nicht die Dresdner - Schule ließ sich herbei, etwa eine NS-Schule mit entsprechenden Inhalten und ideologischer Ausrichtung der Lehrer zu werden. Die Dokumente jedenfalls geben dafür keinen Anhalt. Da die Vorgänge um die Dresdner Schule detailliert von UWE WERNER (1999) dargestellt wurden, kann hier eine zusammenfassende Übersicht genügen.

Die Gründerin und Leiterin der Dresdner Schule Dr. Elisabeth Klein hatte sich durch persönliche Kontakte Zugang zu NS-Größen verschafft und verhandelte auf eigene Faust, um das Verbot der Werke Rudolf Steiners rückgängig zu machen und die Maßnahmen

¹³⁷¹ WERNER 1999, S. 204.

¹³⁷² S. WERNER 1999, 115ff.

¹³⁷³ S. Teil III, *Dresden*.

gegen die Waldorfschulen aufzuweichen. Kleins Interesse bezog sich freilich vornehmlich auf die Bedürfnisse der Dresdner Schule. Involviert waren als Kontaktpersonen¹³⁷⁴ Kleins insbesondere Ilse Hess (Ehefrau des StvdF Rudolf Hess), Ernst Schulte-Strathaus, seit April 1934 Beauftragter des StvdF im Stabe des Amtes Hess), Alfred Leitgen (diese Kontakte liefen über das Interesse, das Ilse Hess und Rudolf Hess an der Biologisch-Dynamischen Landwirtschaft gezeigt hatten - WERNER, 1999, S. 87-89). Weiter entwickelten sich Beziehungen zu Lotar Eickhoff (Referent im Preussischen Innenministerium), Otto Ohlendorf (Mitglied der SS, seit Mai 1936 Mitarbeiter im SD, ab September 1939 Chef des Amtes III des SD Hauptamtes, später Führer der Einsatzgruppe D, eines Mordkommandos in Südrussland und der Ukraine). Hilfreich waren auch die Gutachten Alfred Baeumlers. Klein gewann deren Unterstützung gegen entschiedene Gegner der Anthroposophen und der Waldorfschulen; sie waren bereit, einen Beitrag zur Erhaltung auch gegen schon beschlossene Maßnahmen zu leisten. Zu den Gegnern zählten insbesondere Reinhard Heydrich (Chef der Sicherheitspolizei und des SD), Martin Bormann (damals, seit Juli 1933, noch Stabsleiter beim Stellvertreter des Führers Rudolf Hess), Wilhelm Frick (Reichs- und Preussischer Minister des Inneren), Bernhard Rust (Reichs- und Preussischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung), Heinrich Himmler u.a. Die Verhandlungen spielten sich in diesem chaotischen Feld unklarer Kompetenzen unterschiedlicher Partei- und Staatsämter ab.

Die Verhandlungen, die von Vertretern der Waldorfschulen zunächst geführt wurden, hatten schon 1934 gezeigt, dass auch die Dresdner Waldorfschule bedroht war. Daraufhin begann Elisabeth Klein ihre Alleingänge.¹³⁷⁵ Im Zuge dieser Verhandlungen hatte Klein im Mai 1936¹³⁷⁶ mit anderen Anthroposophen durch Vertreter des Innenministeriums Zusagen erreichen können, die u.a. eine Weiterarbeit von Anthroposophen in kleinen Zirkeln unter Aufsicht der Gestapo sowie ein Erscheinen der Werke unter Kontrolle der Gestapo ermöglichten. Nur letzteres wurde schließlich vorübergehend in die Tat umgesetzt. Das Fortbestehen der Waldorfschulen war auch zur Sprache gekommen. Dabei wurde von Seiten des Gestapa eine deutliche Differenzierung zwischen den Waldorfschulen vorgenommen: Fürsprache fanden Hannover, Dresden, Kassel und Wandsbek, weil sie offenbar bereit waren, sich den von der Gestapo und dem Reichs- und Preussischen Ministerium des Innern genannten Vertrauensleuten zu unterstellen, nicht aber Stuttgart, Berlin und Hannover, die

¹³⁷⁴ Die biographischen Angaben wurden WERNER 1999 sowie HERMANN WEIB (Hg.) *Biographisches Lexikon zum Dritten Reich*. Frankfurt a.M. 1998 entnommen.

¹³⁷⁵ WERNER 1999, S. 109.

¹³⁷⁶ Ich folge hier WERNER 1999, S. 196ff.

diese Lösung strikt abgelehnt hatten.¹³⁷⁷ Hier wird die Bruchlinie deutlich, die dann zu einer scharfen Distanzierung zunächst der Berliner Schule von der Verhandlungsführung Kleins führte. Hier wurde die in den Augen der Berliner zu weitgehende Kompromissbereitschaft Kleins missbilligt. Die Berliner verzichteten daraufhin auf Wiederezulassungsbemühungen. Die Schließung erfolgte im Sommer 1937.

Klein erreichte durch ihre Aktivitäten, dass die Dresdner Schule am 26. November 1937 durch zwei Vertreter des NSLB und Lotar Eickhoff, Alfred Leitgen, Alfred Baeumler sowie Otto Ohlendorf besichtigt und begutachtet wurde.¹³⁷⁸ Eine Folge der relativ positiven Bewertung durch Baeumler war der Vorschlag von Hess an Rust, zwei oder drei Waldorfschulen als Versuchsschulen bestehen zu lassen. Die Wirkung spiegelte sich dann in der Aufhebung der Schüleraufnahmesperre für zwei Schulen: Hamburg-Wandsbek und Dresden. Allerdings wurde die Umwandlung in staatliche Versuchsschulen beabsichtigt. Baeumler hatte diese Idee verbunden mit einer klaren Forderung: der Modifizierung des Lehrplans im Sinne der NS-Ideologie. Die sächsischen Schulbehörden hatten jedoch bis zur Schließung der Dresdner Waldorfschule kein Konzept für eine Versuchsschule dieser Prägung vorgelegt und durchgesetzt.¹³⁷⁹ Für die Dresdner Schule jedenfalls war noch eine Frist gewonnen. Aus den Dokumenten des Stuttgarter Archivs ergibt sich, dass sich Klein gegen alle tiefgreifenden Eingriffe in die Schulgestalt dezidiert wehrte¹³⁸⁰. WERNERS Untersuchungen führten zu dem Ergebnis, dass auf Grund der Dokumente festzustellen ist, Frau Dr. Klein habe nie die Schulbewegung vertreten. Die Distanzierung von Kleins Vorgehen durch andere Schulen zeige, dass es sich um Alleingänge handle. Später allerdings bot die Dresdner Schule als letzte existierende Waldorfschule einer Reihe von Waldorflehrern anderer Schulen bis zur Schließung noch eine Existenzmöglichkeit¹³⁸¹. Die Auflösung der Schule erfolgte – vor allem durch Betreiben von Martin Bormann – nach der Flucht von Hess. Am 4. Juli fand die Abschiedsfeier in der Schule statt.¹³⁸²

Die Frage, wie weit Elisabeth Klein in ihrer Einstellung der NS-Ideologie nahe kam, hat unterschiedliche Antworten gefunden. LESCHINSKY¹³⁸³ ordnet Kleins „Konstitution“ für Waldorfschulen als Versuchsschulen, in die allgemeine Rhetorik der Waldorfschulen jener

¹³⁷⁷ WERNER 1999, S. 199.

¹³⁷⁸ WERNER 1999, S. 218ff.

¹³⁷⁹ WERNER 1999, S. 230.

¹³⁸⁰ So lehnte sie die Abschaffung der Koedukation ab, ebenso die Entscheidung zwischen Volks- und höherer Schule (1938). Es ging ihr um die Erhaltung der zwölfklassigen Einheitsschule, weiterhin um Lehrplanfreiheit und freie Lehrerwahl. ABWS 4.3.438; 7.1.055 und 4.3.456 (1939). Vgl. WERNER 1999, S. 232ff.

¹³⁸¹ Acht Stuttgarter Lehrer, ebenso drei Hannoveraner, zwei Wandsbeker, ein Breslauer Lehrer gingen nach Dresden (WERNER 1999, S. 234).

¹³⁸² WERNER 1999, S. 236.

Zeit ein. WERNER¹³⁸⁴ kommt u.a. auf Grund eines Berichtes der sächsischen Gestapo (Dezember 1938) über Elisabeth Klein zu dem Urteil, man habe sie zwar als Verhandlungspartnerin akzeptiert, gleichwohl aber festgestellt, sie lehne den Nationalsozialismus ab. Sie selbst sah ihre Rolle missionarisch; sie glaubte, ihren Aussagen zufolge, an die Überzeugungskraft der Anthroposophie (WERNER 1999, S. 205) und sah eher sich selbst als diejenige, von der in weltanschaulichen Fragen Wirkung ausging – so der Duktus in ihren Lebenserinnerungen¹³⁸⁵. Parteimitglied war Klein nicht. Sicher war sie, meiner Einschätzung nach, auch damals subjektiv von der Unschuld ihres Bemühens überzeugt. Sie glaubte allerdings in völlig illusionärer Weise daran, dass es durch „menschliche“ Beziehungen zu einzelnen Vertretern des Systems möglich sei, in einem totalitären Machtstaat solchen Einrichtungen wie den anthroposophischen eine Existenz zu erhalten. Die oben erwähnten Berichte von ehemaligen Schülern sprechen für diese Einschätzung.

Dass der Eindruck entstehen musste, sie habe sich darüber hinaus mit dem NS-System identifiziert, hängt mit Eindrücken zusammen, die allerdings an dieser Einschätzung Zweifel aufkommen lassen. Nicht nur die Eigenmächtigkeit gegenüber den übrigen Schulen in ihrem Vorgehen, nicht nur die Tatsache, dass sie Besuche der Dresdner durch Baeumler, Eickhoff, Ohlendorf u.a. können solche Zweifel nähren.

In ihren Lebenserinnerungen fällt überdies auf, dass Frau Klein zwar mitfühlende Worte für den zum Tode verurteilten und 1951 hingerichteten Otto Ohlendorf, jedoch kein Wort für dessen Opfer findet. Dass Klein nach 1945 trotz vieler Beziehungen zu ehemaligen Kollegen für fünf Jahre praktisch ein Unterrichtsverbot an Waldorfschulen hatte¹³⁸⁶, deutet darauf hin, dass ihre damaligen Kollegen wohl doch ein problematischeres Verhältnis zu dem NS-System aus ihren Erfahrungen kannten, als es aus den erhaltenen Akten hervorgeht. In diese Richtung deutet auch die Schilderung der Begegnung mit Klein durch den damaligen Direktor der Weleda AG, Fritz Götte¹³⁸⁷, der Kleins Haltung gegenüber dem System als problematisch darstellt.

Klein hat 1965 von Lotar Eickhoff eine eidesstattliche Versicherung erhalten¹³⁸⁸, in der er zu dem Vorwurf, Elisabeth Klein habe „nicht eindeutig Abstand vom Nationalsozialismus gehalten“ Stellung nimmt: „Soweit ich aus meiner dienstlichen Tätigkeit damals und, aus

¹³⁸³ LESCHINSKY 1983, S. 169-170.

¹³⁸⁴ WERNER (1999, S. 203.

¹³⁸⁵ KLEIN 1978.

¹³⁸⁶ Akte Klein, im ABWS, Schreiben von Elisabeth Klein, 10.05.1970 und 11.02.1970.

¹³⁸⁷ S. Akte Klein aus Göttes Lebenserinnerungen (MS); Akte Dresden ABWS.

dieser hervorgehend, meiner persönlichen Bekanntschaft mit Frau Dr. Elisabeth Klein diese kennen gelernt habe, ist das absolut falsch.“ Desweiteren führt Eickhoff detaillierte Erinnerungen an die Verhandlungen an, die das belegen sollen.

Aus diesen widersprüchlichen Tatsachen lässt sich heute kaum mehr ganz schlüssig rekonstruieren, wie weit Klein in ihrer Gesinnung doch eine gewisse „Anfälligkeit“ zeigte. Tatsache ist, dass mit der Flucht von Rudolf Hess ihre Erfolge schlagartig zu Ende waren, die Schule 1941 geschlossen wurde und sie in Haft kam.

Klein hat sicher jede Möglichkeit ausgeschöpft, für „ihre“ Schule unter größtmöglicher Wahrung der noch möglichen Autonomie die Weiterarbeit zu sichern. Ihr persönlicher Mut, ihre Fähigkeit Kontakte herzustellen stehen außer Frage. Dass sie diese für die Schule und die dort unterrichteten Kinder einsetzte und nicht für vordergründig persönliche Zwecke, steht ebenfalls außer Zweifel. Zweifel hingegen gab es aus den eigenen Reihen darüber, ob sie dabei nicht Grenzen des moralisch Vertretbaren überschritten habe. Für eine Beurteilung ist die Frage zu stellen, welcher Maßstab hier gelten soll. Misst man an dem, was in einer Reihe anderer Privatschulen oder in dem staatlichen Schulwesen geschah, dürfte das Urteil zu ihren Gunsten eindeutig ausfallen. Entscheidend für die Beurteilung im Rahmen dieser Arbeit ist allerdings ein anderer Gesichtspunkt. Das Verhalten von Elisabeth Klein zeigt, was durch Eigeninitiative einer auf ihre Autonomie bedachten Schule noch in einem scheinbar monolithischen Staatsapparat erreicht werden konnte. Immerhin wird an den Erfolgen – nicht nur von Elisabeth Klein – deutlich, dass man im Bereich solcher Schulen Gegnerschaften innerhalb des Systems für die - wenigstens zeitweise - Gewinnung von relativen Freiräumen ausnutzen konnte. Die Ursache dafür, dass dies letztlich auf einer illusionären Einschätzung des NS-Staates beruhte, ist wohl nicht nur der Person Elisabeth Klein anzulasten.

8. Exkurs: Waldorfschulen und Reformschulen

Will man zu Bewertungen des Verhaltens der Waldorfschulen in der NS-Zeit kommen, so sind nicht nur die eingangs angeführten Faktoren, also auch psychologische einzubeziehen, sondern es muss auch gesehen werden, dass die Kollegien real vor schwerwiegenden Entscheidungen standen. Ihre Kollegen in den staatlichen Schulen hatten – abgesehen von

der verbreiteten Bereitschaft zu freiwilliger Mitarbeit¹³⁸⁹ - über Sein oder Nichtsein ihrer Schulen nicht zu entscheiden¹³⁹⁰. Hier konnten nur ganz persönliche und das persönliche Schicksal betreffende Entscheidungen gefällt werden, was in einigen Fällen auch mit dem Mut zu Opposition geschah. Doch waren dies Ausnahmen. Man kann am Beispiel der Odenwaldschule und ihres Leiters Paul Geheeb¹³⁹¹ sehen, wie hier jede Entscheidung zugleich potenziell eine Entscheidung über das Schicksal nicht nur einzelner Kollegen und Kinder, sondern über die Existenz der Schule generell war. Im Falle Geheeb traf dieser für sich persönlich die klare Entscheidung gegen eine Weiterarbeit unter den damaligen politischen Verhältnissen. Die Schule aber wurde weitergeführt - mit erheblichen Einbußen, zu denen vor allem die Anpassung an Forderungen der NS-Behörden gehörte. Es wurden dort aber auch in dem Schutzraum dieser Schule immerhin fünf jüdische Kinder durch die Zeit getragen und damit wohl auch gerettet, womit deutlich ist, wie schwierig und vielleicht ganz obsolet eine moralische Verurteilung des Verhaltens solcher Schulen ist. Es mag eine Rolle im Falle der Odenwaldschule gespielt haben, dass man hier doch recht weit abseits vom politischen Getriebe ringsum eher ein Nischendasein führen konnte. Dagegen spricht freilich das Schicksal von Wickersdorf und der „Schule am Meer“ von Luserke. Während das Schicksal von Wickersdorf sich schon vor der sog. Machtergreifung von außen entschieden hatte, war es im Falle Luserke eher dessen ambivalente Haltung gegenüber den neuen Machthabern und ihrer Ideologie, die dann auch zu einem Entscheidungskampf führte, der durch innere Probleme bestimmt war¹³⁹². Wo sich freilich eine eindeutig positive Haltung dem Regime gegenüber zeigte, war der Übergang nahtlos möglich und wurde vollzogen, wie dies im Falle der Lietzchen Landschulheime vorlag.

Besonders interessant ist der Fall Salem¹³⁹³. Hier kann nur auf einige Parallelen und Differenzen zur Entwicklung der Waldorfschulen hingewiesen werden. Diese zeigen, dass zumindest ein Faktor zu der Politisierung der Schule (ebenso Birklehof) beigetragen hat: Kurt Hahn hatte die Gründung der Schule selbst als eine „eine zutiefst politische Gründung“ für die Erhaltung und Pflege national-konservativer Werte¹³⁹⁴ aufgefasst, sich aber scharf

¹³⁸⁹ EILERS² 1971, S. 74

¹³⁹⁰ Dies scheint mir ein wichtiges Moment zu sein im Vergleich mit der Lage, in der sich die „öffentlichen“ Schulen befanden, obschon hier das Argument Leschinskys (1983, S. 258-259) zu berücksichtigen ist, dass auch das öffentliche Schulsystem keineswegs vollständig und glatt vom NS zu vereinnahmen war.

¹³⁹¹ Vgl. DENNIS SHIRLEY *The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany*. Cambridge, Mass., London 1992.

¹³⁹² HANS-CHRISTIAN HARTEN in *Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht*. ZfP, H. 1, 1993, S. 126, betont die Nähe etwa von Luserkes „Schule am Meer“ zu dem Konzept einer „nordischen Pädagogik“.

¹³⁹³ s. RICHARD POENSGEN *Die Schule Schloss Salem im Dritten Reich*. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. Jan. 1996, H.1, S. 25-54

¹³⁹⁴ POENSGEN 1996, S. 27.

von der nationalsozialistischen Bewegung distanziert. Erst nach seiner Verhaftung und Entlassung befürwortete er die Verbindung von Schülern und Lehrern mit nationalsozialistischen Organisationen. Als der Schulleiter Prof. Mittelstraß sich ganz auf die Seite des Regimes schlug, spaltete sich Schüler- und Lehrerschaft. Nun war aber die Dominanz des Schulleiters ausschlaggebend, der Widerstand wurde gebrochen, Schule und Internat wurden nach heftigen Kämpfen umfunktioniert. Es gab keine kollegialen Selbstverwaltungsstrukturen, keine Autonomie des Lehrerkollegiums. Die Abhängigkeit von der Leitung und die fehlende finanzielle Selbständigkeit führten zur schließlichen vollständigen Vereinnahmung der Schule. Solche die Schulen innerlich im Ergebnis spaltenden Vorgänge sind aus den Waldorfschulen nicht bekannt. Die Schülerschaft konnte offenbar weitgehend aus Konflikten herausgehalten werden. Die Autonomie des Kollegiums – auch gegenüber dem Schulverein gewahrt – ermöglichte die Erhaltung eines geschützten Binnenraums, in dem Konzessionen weitgehend nur in einigen formalen Details gemacht werden mussten. Überdies konnte sich die Lehrerschaft gegen Ansprüche von außen in Bezug auf die Politisierung des Kollegiums (Auswahl der Lehrer unter politischen Gesichtspunkten) erfolgreich zur Wehr setzen. Gerade ihre apolitische, ganz auf anthroposophisch-pädagogische Ideen ausgerichtete Haltung und der darauf gegründete Selbstständigkeitsanspruch, ließ keine Politisierung zu. Auch fehlte eine autokratisch-hierarchische Struktur, die eine ungebrochene Durchsetzung einer solchen Linie ermöglicht hätte. Es gab trotz einer solchen formalen Position, keinen eigentlichen Schulleiter mit entsprechenden Machtbefugnissen.

In Salem hingegen waren es schwere innere Kämpfe, die ausgefochten wurden und tiefe innere Spaltungen im Gefolge hatten. Zwischen Hermann Lietz und dem umstrittenen Peter Petersen¹³⁹⁵ auf der einen und Minna Specht und Paul Geheeb auf der anderen Seite gab es ein breites politisches Spektrum in der Reformpädagogik um 1933¹³⁹⁶.

¹³⁹⁵ Vgl. WERNER KEIL (Hrsg.): *Pädagogische Bezugspunkte: exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Theorie und Forschung*, Bd. 316, Pädagogik, Bd. 24, Regensburg²1995. Darin: JÜRGEN OELKERS: *Petersen und der Nationalsozialismus*. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin am 30. Juni 1988. S. 121-148. Oelkers gibt hier neben seiner Analyse von Texten Petersens einen Überblick über die weit divergierenden Urteile über Petersens politisches Verhalten. Manche apologetische Argumentation erinnert an die Rechtfertigungsmuster aus der Waldorfliteratur (Apologien: er sei immer seiner eigentlichen pädagogischen Überzeugung treu geblieben; es habe sich nur um verbale Anpassung gehandelt, seine scheinbare Annäherung an den NS rühre von seiner Unkenntnis der wahren Sachverhalte her (s. S. 122). Für die Beurteilung der Wirkung von Petersen macht Oelkers das Argument geltend: „Was immer Petersen persönlich gewußt oder nicht gewußt haben mag, wir haben es hier mit einem objektiven Problem zu tun, die Theorie eines Pädagogikprofessors, die sich gegen Aufklärung und Liberalismus, gegen Freiheit und Individualität wandte und „Erziehung“ im Geiste der völkischen Gemeinschaft neu begründen wollte.“ (S. 123). Angewendet auf die Problematik entsprechender Äußerungen von Waldorfseite in jener Zeit, wäre nicht zu fragen, welche Überzeugungen die betreffenden Waldorflehrer hatten, sondern mit welchen Aussagen wie und an welche Adressaten sie wirkten. Hier spricht nach meinen Untersuchungen viel dafür, dass die

Kurz, was sich aus einer hier die Problematik nur oberflächlich streifenden Übersicht ergibt, ist ein Bild, das gerade durch seine Vielfalt zeigt, dass es dort etwas zu entscheiden gab und wo es etwas zu entscheiden gab – und das war eben bei diesen Schulen mit weitgehender Autonomie der Fall. Dadurch war immerhin keine entscheidungslose, desinteressierte Uniformität möglich. Es musste nach Einsicht und Gewissen gewählt werden. Dies geschah in den Waldorfschulen, in denen doch, solange sie bestehen konnten, noch eine wirklich pädagogische Sphäre für die Kinder und Jugendlichen weitgehend erhalten werden konnte. Auch hier deutet sich sogar innerhalb der Schulen eine Vielfalt an. Es gab keine hierarchisch übergeordnete zentrale Instanz, die für alle von allen akzeptierte oder zu befolgende Anordnungen hätte erteilen können, es gab keine Patentlösung. Die einen gaben einem Anpassungskurs den Vorzug, andere fassten den Beschluss zur Auflösung. In dieser Polarität entfaltete sich ein breites Spektrum. Man kann annehmen, obwohl leider keine Zeugnisse wie Konferenzprotokolle vorliegen, dass in den innerkollegialen Vorgängen diese Möglichkeiten sicher auch heftig und auch kontrovers diskutiert wurden. Nach außen kam der Wille des Kollegiums dann einheitlich zur Geltung.

9. Zusammenfassung

In diesem Teil wurde eine Antwort auf die Frage gesucht, wie sich eine auf Autonomie veranlagte Schulbewegung unter den Bedingungen einer totalitären Diktatur verhalten hat. Die Untersuchung der Vorgänge in der Zeit von Anfang 1933 bis 1938/41 ermöglicht die Formulierung einiger Erkenntnisse über das Verhalten einer autonom gesteuerten Schulbewegung unter den Bedingungen totalitärer Herrschaft. Ein weiteres Feld von Erkenntnissen wird erschlossen, indem hier zugleich sichtbar wird, welche besonderen Faktoren für das Verhalten der Waldorfschulen ausschlaggebend waren. Die Ergebnisse seien hier zusammengefasst. Dabei werde ich einigen Faktoren mehr, anderen weniger Gewicht zuschreiben. Dieses Vorgehen stützt sich nicht auf quantitative Analysen des

Adressaten eben weitgehend nur die behördlichen und Parteistellen, gelegentlich wohl auch Eltern waren, nicht aber die Schüler. Und das hängt wiederum doch mit Überzeugungen zusammen, die nicht nationalsozialistisch waren. *Dadurch* wurde der pädagogische Binnenraum, also die Seelen der Kinder, der Schulen vor einer Kontamination mit nationalsozialistischem Gedankengut bewahrt.

¹³⁹⁶ Oelkers forderte zu einer differenzierten Analyse der Rolle der Reformpädagogik auf: s. CHRISTA BERG/SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.) „*Du bist nichts, Dein Volk ist alles*“. *Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim 1991, S. 14; S. 22-45. Es ist ersichtlich, dass eine Pädagogik, die wie die Steiners die Rolle der Individualität und deren Autonomie (s. Teil II) so stark betont, kaum vereinbar war mit der NS-Auffassung von „Gemeinschaft“. Vgl. dazu auch: KARL HEYER *Der*

Datenmaterials, sondern auf Einschätzungen, die sich mir bei der Sichtung des Archivbestandes ergeben haben. Eine weitergehende methodische Untermauerung wäre denkbar, doch vermute ich, sie würde zu keinen anderen Ergebnissen führen. Im übrigen würden sich hier Schwierigkeiten ergeben, die darauf beruhen, dass eine Einschätzung der Bedeutung und des Sinnes vieler Äußerung auf ganz unterschiedlichen Interpretationsansätzen beruhen müsste, bzw. eine Vielfalt von Deutungsmustern einzubeziehen hätte. Beispielsweise wandelt sich die Redeweise der Akteure in den ersten Jahren erheblich. Das ist leicht zu zeigen und bedarf solcher Analysen nicht. Die Interpretation aber muss Motive aufdecken. Und dies kann nur der informierte und sich einfühlende Beobachter. Denn er hat sowohl politische Veränderungen zu berücksichtigen, als auch etwa psychologische Faktoren wie sie die Sorge um die Kinder, die Schule, den Ruf, die eigene Existenz ausmachen oder Hoffnungen, Enttäuschungen, langsam dämmernde Erkenntnis des wahren Gesichts des Nationalsozialismus, Täuschungen hierüber etc. Bei meinen Einschätzungen versuche ich solche Nuancen zu berücksichtigen¹³⁹⁷.

Folgende Fragen wurden eingangs gestellt:

- ◆ Würde die Waldorfschulbewegung und ihre Einzelschulen ihre Autonomie und die zu ihrem Selbstverständnis dazu gehörigen Elemente verteidigen und wenn ja: welche Autonomiewerte würden dazu gehören?
- ◆ Welche Motive würden sich im Falle einer Verteidigung den Willen zur Selbsterhaltung im Sinne der ihr unverzichtbaren Kernelemente als stabilisierend für den Widerstand erweisen?
- ◆ Wo wären die Grenzen für Kompromisse?
- ◆ Welche Mittel würde sie einsetzen, um gegebenenfalls ihre Autonomie zu verteidigen?
- ◆ Zuletzt: könnte ein auf Autonomie beruhendes Schulsystem ein demokratiestützender Faktor im Staate sein?

Am Fallbeispiel der Waldorfschulen sollten Antworten auf diese Fragen gefunden werden. Wie weit das Beispiel generalisiert werden könnte, kann aus dieser Studie nur vorsichtig für einige Aspekte geschlossen werden. Die Komplexität der Geschichte dieser Schulbewegung,

Staat als Werkzeug des Bösen. Der Nationalsozialismus und das Schicksal des deutschen Volkes. Stuttgart 1965.

¹³⁹⁷ Zu den Schwierigkeiten der Textinterpretation s. HORN, 1996, S. 17-18.

ihre Besonderheiten und die Beschränkung auf das eine Beispiel nötigen zur Vorsicht. Dennoch soll versucht werden, einige sich abzeichnende Linien hervorzuheben.

9.1. Bereitschaft zur Verteidigung der Autonomie

Aus der Untersuchung der vorliegenden Dokumente kann geschlossen werden: die Waldorfschulen haben bei einigen Konzessionen in der Selbstdarstellung *nach außen* ihre Pädagogik und Selbstverwaltung *nach innen* im Wesentlichen verteidigt und voll erhalten. Autonomie war ein hohes Gut, das man nicht preisgeben wollte. Es ist erstaunlich, auf welche Weise das so lange gelang, trotz des gewaltigen äußeren Druckes durch Presse, Partei, Kommune, Behörden, Polizei. Dies war teilweise durch die enorme Intensität der Bemühungen um Kontakte und Verständnis bei diversen Stellen und Persönlichkeiten möglich (Initiative für die Sache mit der man sich identifizierte), teilweise war es der Kompetenzwirrwah dieser Stellen oder Rivalitäten unter führenden NS-Persönlichkeiten, die ein Lavieren zwischen den Fronten und ein vorläufiges Überleben gestatteten.

Der innere Druck rührte von einigen Eltern und Freunden her, die dem Nationalsozialismus verbunden waren und heftig auf mehr Konzessionen drangen. Alle Versuche, die Pädagogik in dieser Richtung stärker linientreu auszurichten oder weitergehende Bekenntnisse der Lehrerschaft abzufordern, scheiterten ebenso, wie die Versuche abgewehrt wurden, die Vorstandsposten im Schulverein mit Pgs zu besetzen und Einfluss auf die Lehrerkonferenz zu erreichen.

Im einzelnen wurden fünf Freiheiten als Kernforderungen immer wieder betont: Freiheit in Methode und Lehrplan; Freiheit der Lehrerwahl (Personalhoheit); Freiheit der Schülerwahl; kollegiale Selbstverwaltung; finanzielle Unabhängigkeit und damit Budgethoheit. Wie gezeigt werden konnte, wurden diese fünf Freiheiten bis zuletzt nicht nur beansprucht und verteidigt, sondern weitgehend auch bis zur Schließung erhalten. Die hervorstechende Ausnahme bildete hier die Hinnahme der erzwungenen Entlassung der jüdischen Kollegen. Die finanzielle Unabhängigkeit bedeutete eine besonders wichtige Stütze bei der Erhaltung der Autonomie der Schulen. Die Notwendigkeit, immer wieder neue Mittel zu beschaffen, führte zur Heranbildung eines Reservoirs von Förderern der Schule, das nicht nur in finanzieller, sondern auch in politischer Hinsicht wichtig war. Das bedeutet, dass selbst unter der besonderen Belastung durch Bedrohung und Schikane essentielle Autonomie-

Elemente als Faktoren des inneren Widerstands tragend waren. Autonomie, wenn sie denn einmal definiert und installiert ist, stabilisiert sich selbst. Dies konnte für die Waldorfschulbewegung unter den besonderen Bedingungen jener Zeit nachgewiesen werden. Damit liegt zwar kein Beweis, aber eine Hindeutung auf ein Merkmal von Autonomie vor: Autonomie ist nicht nur durch totalitäre Regime bedroht, sondern muss sich ständig gegen Übergriffe anderer Systeme verteidigen; dies kann sie, weil sie sich selbst verstärkt und stabilisiert durch die Freisetzung von Initiative und Engagement und weil sie bei ihrer Selbstverteidigung Erfahrungen macht, die wieder unterstützend in die Handlungsstrategien eingehen.

9.2. Motivation für den Einsatz

Es waren im Wesentlichen folgende Momente, die den Willen, die Kraft und den Mut zum Handeln gaben und einen *inneren* Zusammenbruch, eine bedingungslose Kapitulation verhinderten:

Das Verantwortungsgefühl den Kindern gegenüber; man wollte den Kindern in der Schule einen Freiraum zu ihrer kindgemäßen Entwicklung erhalten; die Schülerzahlen dokumentieren, dass der Einsatz der Lehrer für ihre Schüler von den Eltern gewürdigt und damit durch den Elternwillen die Schulen gestützt wurden. Die späteren Äußerungen Ehemaliger stützen diese Einschätzung. Die Tatsache, dass die Einwirkung in den Binnenraum der Schulen von außen *relativ* gering war und die pädagogische Arbeit mit den Kindern gemäß den eigenen pädagogischen Überzeugungen ohne große Konzessionen weitergeführt werden konnte, spricht dafür, dass ein Motiv für die Weiterarbeit eben ein pädagogisches war und man mit einem gewissen Recht davon überzeugt sein konnte, hierdurch einen Schutzraum für die Schüler aufrecht erhalten zu können. In Bezug auf die Schließungsfrage bedeutet dies: gerade wegen dieser Möglichkeit eine Selbstschließung auch mit guten Argumenten ablehnen zu können¹³⁹⁸.

Die geistige Bindung an die Gestalt des Begründers der Waldorfschule, an die Anthroposophie und die aus ihr hervorgegangene Pädagogik dürfen als entscheidende Faktoren für das Handeln gewertet werden. Ein Beispiel dafür, dass kollegial getragene

¹³⁹⁸ S. hierzu die Äußerungen von KLEIN (SANDKÜHLER 1986, S. 256).

ideelle pädagogische Überzeugungen als Grundlage der Realisierung und fortdauernden Verwirklichung von Autonomie eine wesentliche Rolle spielen.

Die Motivation, Autonomie als ein unabdingbares Element der Waldorfschule verteidigen zu wollen, Autonomie-Verpflichtung oder Autonomie als zu erhaltendes essentielles Gut oder Basis-Wert war gegeben. Ein ausgeprägtes und empfindliches Autonomie-Bewusstsein war vorhanden. Trotz der vielen Einschränkungen gilt dies für den Anspruch des Kollegiums sowohl nach innen als nach außen. Das unbedingte Festhalten am Konzept der Autonomie war also ein mitentscheidender Faktor.

Diese Motivation, an Autonomie festhalten zu wollen, hängt wiederum mit zwei weiteren Faktoren zusammen, die hiervon nicht getrennt werden können. Zum einen war die Autonomie-Auffassung der Waldorfschulen aus den Vorstellungen Steiners über das Wesen der auf Freiheit angelegten Individualität hervorgegangen; zum anderen hatte die Pädagogik, die Steiner entwickelte, eben diese Auffassung zur Grundlage; somit war, aus einer Wurzel zwar, aber doch von zwei Aspekten her, Autonomie ein Kern der Ideen, welche das ideelle Gravitationszentrum der Waldorfschulen ausmachte und damit ein Gut darstellte, dessen Preisgabe die Aufgabe all dessen bedeutet hätte, womit man sich identifizierte.

Die unbedingte Überzeugung, an all dem festhalten zu müssen, machte auch sicher einen Großteil der Überzeugungskraft und pädagogischen Wirksamkeit der Lehrerschaft aus. Auch darauf ist die Loyalität bei dem Gros der Elternschaft zurückzuführen und die schließliche Hinnahme der Ausschaltung der aktiven nationalsozialistischen Eltern. Die ideellen Grundlagen also der Waldorfpädagogik und die Identifikation mit diesen, waren in diesem Sinne ausschlaggebend für die Resistenz gegenüber Grenzüberschreitungen der Nationalsozialisten in das innere Reich der Autonomie der Waldorfschulen. Hierhin gehört auch die Betonung eines Konzepts von Autonomie, das sich klar auf das Lehrerkollegium ausrichtete. Es hatte sich gezeigt, dass auch von Elternseite Eingriffe in die Schulautonomie angestrebt waren. Man sieht: Autonomie „der Schule“ muss differenziert werden: in Zeiten politischen Drucks, insbesondere unter totalitären Verhältnissen, ist eine Spaltung möglich: hie Eltern, da Kollegium; Gefährdung der Autonomie also von innen. Es ist eine für heutige Verhältnisse nicht unwesentliche Frage, ob die Autonomisierung von Schule Eltern oder andere Gruppen in die Selbstverwaltung und deren Entscheidungsprozesse soweit einbeziehen soll, ob Mitbestimmungsrechte bis in den Lehrplan, die Methoden usw. hineinreichen und es dadurch über eigentlichste pädagogische Konzeptfragen zu Konfrontationen kommen kann. Das oben angeführte Beispiel ist nicht nur unter den

damaligen politischen Bedingungen interessant. Es enthält Hinweise auf mögliche Gefährdung der – von Waldorfschulen jedenfalls damals so verstandenen – Autonomie des Lehrerkollegiums und könnte dieses wieder genau in die Rolle bringen, die es zu einem Erfüllungsgehilfen von Eltern- oder anderen Wünschen macht. Die Waldorfschulen haben, jedenfalls in der damaligen Zeit, die Form der Autonomie gewählt, die durch das Kollegium den Eltern ein klar umrissenes pädagogisches Angebot macht („Schulprofil“), das gewählt werden kann oder auch nicht. Ein klares pädagogisches Schulprofil lässt sich bei einer auf Autonomie durch Selbstverwaltung basierenden Schule wohl nur auf diese Weise erreichen¹³⁹⁹. Immerhin ist anzumerken, dass diese auch durch Lehrer selbst gefährdet werden kann, was eher in der Zeit vor 1933 ein Problem war.

Die Bindung an die Anthroposophische Gesellschaft war eine durchaus ambivalente Angelegenheit. Einerseits hatten die Schulen zu einem großen Teil nicht nur ihre Gründung, sondern auch ihre weitere Existenz anthroposophischen Kreisen zu danken. Als jedoch Konflikte in der Anthroposophischen Gesellschaft auftraten, erwies sich die starke Orientierung der Waldorflehrer auf die *Anthroposophische Gesellschaft* - nicht die *Anthroposophie* ist gemeint - nicht nur als keine Hilfe; sie war ein Hemmnis.

Die Spaltung der Anthroposophischen Gesellschaft hatte einen Riss quer durch das Stuttgarter Kollegium verursacht und das Ausscheiden tragender Kollegiumsmitglieder zur Folge. Dies führte gerade in der Zeit der ersten Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu einer Schwächung und möglicherweise auch zu dessen Unterschätzung; die Kräfte wurden für die Auseinandersetzung mit „Wichtigerem“ gebraucht¹⁴⁰⁰. Hinzu kamen die dadurch zu bestehenden Konflikte mit anderen Waldorfschulen.¹⁴⁰¹ Die Rolle der Anthroposophischen Gesellschaft in der Schulbewegung muss daher für *jene Zeit* in zweifacher Weise als Gefährdung angesehen werden: einmal durch die Bruchlinie, die sie quer durch die Schulbewegung verursachte, während sich in der Umwelt die schwerstwiegenden Veränderungen ganz anderer Art vollzogen, und zum anderen wegen der Vorgabe einer auf Anpassung ausgerichteten Linie durch die Zentrale der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach. Ohne die Unterstützung der

¹³⁹⁹ Zu den Feldern, auf denen eine Einbeziehung der Eltern als sinnvoll und wünschenswert erachtet wird.

¹⁴⁰⁰ Vgl. hierzu die ähnliche Einschätzung von CHRISTOPH LINDENBERG: *Aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Zur Vorgeschichte des Verbots im November 1935*. In: *Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland*, I/1998, Nr. 203, S. 16-25; insbesondere S. 19.

¹⁴⁰¹ So etwa zwischen der Stuttgarter und der Dresdner Schule. Diese forderte ein besseres Verhältnis zu der Dornacher Leitung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft, Neukonstituierung des Bundes der Waldorfschulen, dessen Leitung der Stuttgarter Schule entzogen werden sollte; weiter wurde gefordert das Stuttgarter Lehrerseminar in seiner damaligen Form aufzulösen und ein neues durch den neukonstituierten

anthroposophischen Bewegung also wäre die Schulbewegung kaum denkbar gewesen und zugleich hatte diese Bindung für gefährdende Konflikte gesorgt und durch ihre Führung teilweise eine problematische Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus demonstriert. Diese ganze Problematik ist jedoch eine spezifische für die Waldorfschulbewegung. Es lässt sich schließen, dass solche engen Bindungen an religiöse oder Weltanschauungsgemeinschaften etc. dann für autonome Schulen gefährdend werden, wenn deren Konflikte in die Schulgemeinschaft hineinwirken.

Ein Faktor, der für die Waldorfschulen als kleine Schulbewegung eine wichtige Rolle spielte, war das Vorbild der Stuttgarter Schule. An den schon weitgehend stabilisierten Autonomie- und Selbstverwaltungserfahrungen und -strukturen orientierten sich die anderen Schulen weitgehend. Durch vielfache Kommunikationsmöglichkeiten¹⁴⁰² wurden weiterhin Erfahrungen ausgetauscht und vermittelt. Dazu gehörten im Wesentlichen dieselben, die man vor 1933 schon entwickelt hatte, also Hospitationen, Beratung durch Korrespondenz, Vorträge, Reisen zu den einzelnen Schulen, Tagungen, Vermittlung der pädagogischen Inhalte über die Zeitschrift "Erziehungskunst". Der schriftliche Verkehr allerdings schrumpfte angesichts der Überwachung der Post erheblich, wie an dem versiegenden Briefverkehr, der sich im Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen erhalten hat, abzulesen ist. Dafür bekamen die informellen mündlichen Kontakte ein immer größeres Gewicht.

Auch wenn die Bedeutung der Stuttgarter Schule in den letzten Gefechten ums Überleben abgenommen hatte, war immer klar, dass sie Vorbildfunktion hatte. Offenbar hat die Musterfunktion einer solchen Schule einen hohen Wert, wenn es um die Entwicklung einer Schul"bewegung" geht. Von ihr geht Orientierung und Stabilisierung aus.

Bei dem Einsatz, der für die Verteidigung der Schulen zu leisten war, ist der ungeheure Arbeitsaufwand neben der Schultätigkeit zu erwähnen: eine endlose Reihe von Konferenzen, Besprechungen, Reisen, Behördengängen, die anfallende Korrespondenz, die Ausarbeitung von Memoranden, die der Rechtfertigung der Waldorfpädagogik unter den neuen politischen Verhältnissen dienen sollten. Überdies war eine Vielzahl von Kontakten zur Abstimmung mit den anderen Waldorfschulen nötig. Vorgänge wie das nach erfolgten Schüleraufnahmen zu vollziehende Verbot der Eröffnung einer Klasse waren, ganz abgesehen von dem psychologisch deprimierenden Aspekt, ebenfalls zusätzlich zu bewältigende Aufgaben, die

Bund zu schaffen usw. s. Schreiben des Dresdner Kollegiums vom 17.5.34, ABWS 4.6.023. Anschließend Stellungnahmen der anderen Schulen pro und contra. ABWS 4.6.024ff

¹⁴⁰² s. hierzu Teil II, Kap. 2.

auch verwaltungstechnisch zu leisten waren. Die „Revisionen“ stellten eine weitere Belastung dar. Weiter mussten immer wieder Statistiken über die Sozialstruktur der Elternschaft, die Elternbeiträge, die Abiturabschlüsse, die Mitgliedschaft von Schülern und Eltern in NS-Organisationen, Berichte über die berufliche Stellung der Schulabgänger u.a. angefertigt werden.

Es grenzt schon an ein Wunder, dass dies alles bewältigt werden konnte, obwohl die Arbeitsbelastung mindestens einiger Kollegen ja durch die gegenüber den Regelverhältnissen an anderen Schulen schon weitaus umfangreichere Verwaltungsarbeit hinzukam¹⁴⁰³. Man kann dieses Faktum als eine Art Tatsachenbeweis für die Funktionsfähigkeit von Schulen auch unter den Zusatzbelastungen werten, die Autonomie durch Selbstverwaltung auch im „radikalen“ Sinne mit sich bringt. Auch unter diesem Aspekt kann der Schluss gezogen werden, dass die Verwaltungsformen und –organe, wie sie sich seit der Gründung der ersten Schule entwickelt hatten, eine praktikable Lösung des Selbstverwaltungs-Problems darstellten. Hier ist insbesondere die Form der Arbeitsteilung hervorzuheben, die zwischen Trägerverein und dessen Vorstand auf der einen Seite und dem Kollegium auf der anderen, herausgebildet hatte. Wenngleich auch Konfliktsituationen zwischen diesen Organen eintraten, konnten diese doch soweit bewältigt werden, dass die Schule hierdurch letztlich nie gefährdet war. Am Ende war durch personelle Veränderungen in der Schulleitung und im Vorstand des Schulvereins ein arbeitsfähiger Zustand immer wieder erreicht worden.

¹⁴⁰³ Eine Klage eines Dresdner Lehrers über die übermäßige Belastung, der Lehrer in dieser Zeit ausgesetzt waren, ist erhalten, sie sei in Auszügen hier wiedergegeben:
 ABWS 4.6.115, 28.8.38; Theodor Leupold Dresden an Bindel Stuttgart; Er ist dankbar für die angebotene Hilfe des Waldorfschulvereins; klagt über jahrelange Überlastung: „Denn wir sind arg ausgepumpt und überlastet. So fühle ich mich trotz vier Wochen Seeaufenthalt noch nicht wieder voll arbeitsfähig und dies hat seinen Grund in einer jahrelangen Überlastung mit Verwaltungsangelegenheiten...“ Er erbittet Rat; das Pädagogische kommt immer wieder zu kurz. „Sie selbst werden ja aus jahrelanger Erfahrung wissen, dass sich Verwaltungsdinge nicht verschieben lassen. Auf diese Weise kommt bei mir nicht nur der Klassenlehrer zu kurz, sondern auch die Mathematik in den Unterklassen schlechthin. Ich habe es mir seit Jahren schon zur Aufgabe gemacht, eine klare Stoffverteilung mit dem Hinweis auf methodische Hilfen in der Literatur für die Klassenlehrer zusammenzustellen, die zur Mathematik kein unmittelbares Verhältnis haben und darum nicht in der Lage sind abzuschätzen, was als Grundlage für den Oberbau unerlässlich ist und im Sinne unserer Unterrichtsmethode gerade dann fruchtbar werden kann, wenn es im rechten Alter angelegt wird. Ich habe schon manche Vorarbeit gemacht, bin aber nie darüber hinaufgekommen.“
 Grund: Seit dem Weggang Grobians, eines Kollegen, ist er Klassenlehrer der 8. Klasse, hat die Hausverwaltung; Reparaturen am Haus nach Feierabend; Geschäfte der Schulverwaltung, Schriftverkehr mit der Behörde, der gesamte Bürobetrieb, Leitung der Technischen Konferenz, sonstiger Schriftverkehr. Nur eine Bürokräft; braucht eine zweite. Er ist weitgehend sein eigener Schreiber, Aktenableger, Laufbursche, Stundenplaner, Organisator und Durchführer von Veranstaltungen – „in einem Zustand der inneren Zersplitterung, der eine längere pädagogische Mitarbeit meinerseits sehr bald aus Gründen der inneren Verantwortung unmöglich machen dürfte.“ „Dazu die Tatsache, dass man dasjenige, was in Verwaltungsdingen bei 280 Schülern, 12 Klassen und 20 Lehrern zu leisten ist, von einer echt pädagogisch-künstlerischen Warte her nicht abzuschätzen vermag und ich bringe es als verantwortungsgewöhnter Ingenieur nicht fertig, die Dinge eben laufen zu lassen, die über meine Kräfte gehen.“

Dass all dies möglich war, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass man hier ein Beispiel für die motivierende Funktion von Autonomie vor sich hat. Man arbeitete nicht für irgendwelche von anderen vorgegebenen Zielen, sondern für eine Sache, mit der man sich identifizierte - Motivation durch Identifikation. Arbeitsleistung, Initiative, Einfallsreichtum, Engagement und Einsatz aller Kräfte waren so über das hinaus zu steigern, was in den Zeiten zuvor auch schon geleistet wurde.

9.3. Grenzen für Kompromisse

Die Grenzlinien des Territoriums, für das Autonomie beansprucht wurde, war bestimmt durch die o.g. fünf Freiheiten. Wie ich in diesem Teil zu zeigen versuchte, hielt man an dieser so bestimmten Grenze durchgängig Wache. Der Lehrplan wurde kaum verändert, solche Fächer wie die "verweichlichende" Eurythmie wurden weiter gegeben, die Inhalte nicht arisiert und biologisiert, soweit das nicht für Prüfungen nötig war, und all dies wurde durch die Berichte von Schulrevisoren dokumentiert. Wünschen für die Herausnahme etwa der „verfrühten“ Behandlung außereuropäischer Kulturen im Geschichtsunterricht¹⁴⁰⁴ wurde nicht nachgekommen. Kurz: der Lehrplan und die Methodik waren für Eingriffe im Wesentlichen tabu; auch wenn verbale Konzessionen oder Umdeutungen gemacht wurden, blieb man bei dem, was sich zuvor als Waldorf-Lehrplan entwickelt hatte.

Mit wenigen Ausnahmen wurden bei der Einstellung von Lehrern keine Kompromisse gemacht, Schüler wurden nach wie vor sozial nicht ausgelesen trotz der großen finanziellen Not.

Die Selbstverwaltung funktionierte weiter nach dem Prinzip der Kollegialität, obgleich man sich äußerlich anpasste und einen Schulleiter eingesetzt hatte, um dem Führerprinzip formal

Es folgt die Bitte um eine Kraft und deren Bezahlung...

¹⁴⁰⁴ So eine Beanstandung des Geschichtsunterrichts durch eine Revision 1935; s. ABWS 4.3.018, Bericht von Maikowski an Baumann vom 13.3.35; darin kommt auch die wunderliche Mischung von nationalsozialistischen und altschulmeisterlichen Forderungen zur Sprache: „Bedenken bestehen in mancher Hinsicht auch bei Thies, wohl auf Grund der Einwendungen der alten Schulsachverständigen. Kritisiert wird der Sprachunterricht auf der Unterstufe, die Behandlung der alten Geschichte fremder Kulturen im 5. Schuljahr (statt nur das Art- und Stammeigene zu behandeln und fremde Kulturen erst auf der Oberstufe zu besprechen), - Einwendungen werden gemacht gegen die Behandlung „zu schwerer“ Gedichte (und Stoffe überhaupt) auf der Unter- und Mittelstufe – vor allem befürchtet man, dass die Kinder nicht genug lernen und zuviel vergessen, durch den Epochenunterricht.“

„Schwierigkeiten machen vor allem die alten Schulfachleute, die von ihren üblichen Schablonen nicht loskommen und alles nach ihren schematisch-unterrichtlichen Gesichtspunkten beurteilen.“. Dies spricht übrigens sehr für die These von der Resistenz des staatlichen Schulwesens, dessen Beharrungsvermögen von Leschinsky hervorgehoben wird (s. LESCHINSKY 1983, S. 262-3).

gerecht zu werden. Die Selbstverwaltungsorgane Konferenz, Verein, Vorstand, Elternabende blieben erhalten, sowohl als Institutionen als auch in ihren Funktionen. Es gab Verschiebungen im Gewicht der Organe: zeitweise begann der Vorstand eine dominierende Stellung zu erlangen, doch verteidigte das Kollegium seine Stellung durch entschiedene Hinweise auf die ihm zukommende Autonomie und geistige Autorität in allen Schulbelangen. Eine politische Einflussnahme verbat man sich. Die entsprechenden Versuche misslangen und führten zum Ausscheiden der betreffenden Personen. So beschränkte sich der Vorstand weiterhin auf Verhandlungen im Dienste der Schule, Regelung der finanziellen und rechtlichen Fragen – wie zuvor.

Die finanzielle Situation war in allen Schulen denkbar prekär. Sie arbeiteten im Wesentlichen ohne Zuschüsse. Das machte sie aber auch zugleich relativ unabhängig von staatlicher Einflussnahme. Sonst hätte ein Zudrehen des Geldhahnes genügt, um ein rasches Ende herbeizuführen. Die Schulen erhielten sich weitgehend aus Elternbeiträgen, Spenden, Patenschaften. Die Stuttgarter Schule hatte ein Netz von Ortsgruppen über ganz Deutschland aufgebaut, das nun besonders hilfreich war, um die finanziellen Grundlagen zu sichern. Jedenfalls blieb die Finanzautonomie der Schulen erhalten. Es bedurfte daher einer ganzen Reihe einschränkender Maßnahmen wie Zulassungsbeschränkungen etc., um die Schulen finanziell zu knebeln.

Die Mittelbeschaffung war also staatsunabhängig wie zuvor, so dass über diese Schiene keine Abhängigkeiten von Staat - und im wesentlichen - auch von den Kommunen eintrat. Für die Verhandlungsposition der Schulen gegenüber den Behörden ermöglichte diese Unabhängigkeit eine gewisse Selbständigkeit und Selbstbewusstheit des Auftretens. Man war bezüglich der Finanzen nicht in der Bittstellersituation. Es konnte den Schulen nicht – wie heute¹⁴⁰⁵ – der Vorwurf gemacht werden, sie bezögen einerseits Staatsgelder und verhielten sich andererseits nicht staatskonform.

Auch die Tatsache, dass es zum großen Teil Mittel aus Anthroposophenkreisen waren, die zu der Erhaltung der Schulen beitrugen, ergab keine erkennbare Abhängigkeit. Diese war eher durch die Mitgliedschaft der Lehrer in der Anthroposophischen Gesellschaft gegeben, nicht jedoch durch diese finanzielle Abstützung, die immer Initiative Einzelner war.

Es gab aber eine Zone im Glacis der Autonomie, die von einer Reihe führender Vertreter als verhandelbar und hinnehmbar angesehen bzw. akzeptiert wurde. Dies war zum einen, wie

¹⁴⁰⁵ Das Argument findet sich in etwas modifizierter Form bei ULF PREUSS-LAUSITZ *Soziale Ungleichheit Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ der Schule*. In: ZfP, H. 4, 1997, S. 583-596.

gezeigt wurde, die Anpassung in Sprache und Betonung einiger Motive. Dies bezog sich jedoch fast nur auf Kontakte zu Behörden und NS-Funktionären. Korrespondenz und Verhandlungsführung waren geprägt von dem Willen, das Überleben zu sichern, indem man seine Staatstreue bekundete, gelegentlich, vor allem in den Anfangszeiten auch darüber hinausschoss. Die Berücksichtigung der Fragen, wer zu welchem Zweck an welche Adressaten was und in welcher Zeit bekundete und die darauf gründende Einschätzung gehört zum Minimum kritischen Umgangs mit Quellen.

Rassistische Töne gab es nicht, wenn man nicht die Betonung der "arischen Abstammung" Steiners und die Betonung des "Deutschtums" dazu rechnen will. Letzteres hatte allerdings in der Regel deutlich andere semantische Konnotationen als sie bei den Nazis zu finden waren. Daher kam ich zu dem Schluss, dass es sich um das Phänomen der "Mimikry" handelt.

Die Selbstdarstellung nach außen muss auch bezüglich der Einzelschulen differenziert betrachtet werden: es gab grob drei Positionen: 1. durch die Berliner und Altonaer Schule repräsentiert: kaum Anpassung, deutliche Skepsis; 2. eine gegensätzliche Position, repräsentiert durch Wandsbek und Dresden: Anpassung bis zu einer scheinbaren Identifizierung (nach innen allerdings wurden weitgehend die Grenzen gewahrt); 3. Zwischenpositionen: so etwa Stuttgart: zuerst naive Anpassungsversuche, später ernüchterte Position, ohne noch auch nur verbale Kompromisse zu machen.

In der Binnenkommunikation (Zeitschrift "Erziehungskunst"; Berichte an die Mitglieder der Schulvereine; Korrespondenz) beschränkte man sich auf sachliche und die Pädagogik betreffende Themen und Termini. Nicht einmal das sonst obligatorische "Heil Hitler" taucht in den Briefen auf.

Das Bekenntnis zu Steiner war unantastbar; dies mag der Grund gewesen sein, warum sowohl von außen durch Nationalsozialisten die Unvereinbarkeit zwischen Anthroposophie/Waldorfpädagogik und Nationalsozialismus festgestellt wurde, als auch von innen genügend Halt gegeben war, um letztlich möglichen Versuchungen zu widerstehen. Eher schon wurde die Bindung an die Anthroposophische Gesellschaft zur Disposition gestellt.

Hingenommen wurden die Konsequenzen des "Arierparagraphen" des "Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums", d.h. das erzwungene Ausscheiden der jüdischen Kollegen, für die man sich dann auch nicht besonders einsetzte oder einsetzen konnte. Das gehörte zu den Opfern, die für das Überleben der Schulen gebracht wurden.

Hingenommen wurden die erzwungenen Fahnenappelle, teilweise auch der "Hitlergruß" am Morgen, bei der Verabschiedung etc. NS-Feste wurden jedoch in den Ansprachen der Lehrer inhaltlich umfunktioniert. Der pädagogische Kern, die Selbstverwaltung wurden erhalten.

Wir können heute nur noch schwer ermessen, wie diese fortwährende psychische Belastung durch die permanenten Angriffe und Drohungen gewirkt hat, welche Belastung auch durch die stete Gratwanderung gegenüber dem eigenen Gewissen bedeutete, wenn immer wieder zwischen den eigenen Prinzipien und der Gefahr der moralischen Verbiegung gewählt werden musste. Die geschilderten Versuche, das Konzept der Waldorfpädagogik mit dem neuen Staat kompatibel erscheinen zu lassen, war ein moralisches Problem.

9.4. Mittel der Verteidigung

Die Mittel, derer man sich bediente, um in dem feindlichen Umfeld Eigenständigkeit zu erhalten, waren unterschiedlicher Natur und sind nur auf dem Hintergrund der noch erhaltenen Autonomie zu verstehen. Man war nicht direkt einer Schulbürokratie unterworfen in Bezug auf die Verwaltung und Gestaltung des Innenlebens der Schule, man war finanziell unabhängig. So bediente man sich auch der Mittel, die durch diesen relativ unabhängigen Status der Schulen möglich waren: man verhandelte selbständig mit Behörden und mit NS-Stellen bzw. -funktionären; man suchte selbst nach den möglichen Grenzen zwischen zu weitgehender Anpassung und rigidem Erhalt der Eigenheit; man definierte so weit als möglich einen Schutzraum für die Kinder, in den die äußere Politik nicht hineinwirken sollte; man mobilisierte für dieses Vorgehen die eigenen Ressourcen an Zeit und Kräften bis zur äußersten Anspannung; man suchte nützliche Eltern mit NS-Kontakten einzuspannen und als sie sich als nicht mehr kontrollierbar erwiesen, mobilisierte man das Gros der Elternschaft zur Stützung der kollegialen Autonomie gegen die NS-Vereinnahmung von innen. Das ganze Instrumentarium, das hier zum Einsatz kam, kann als eine nur autonomen Schulen zugängliche Ressource gesehen werden, was nicht ausschließt, dass solche Mittel heute auch in staatlichen Schulen eingesetzt werden, was jedoch unter anderen äußeren Umständen geschieht und nicht typisch ist, sondern eher auf eine Entwicklung auch in diesem Bereich des Schulwesens deutet, die sich an Autonomie-Vortellungen orientiert.

Die Gefahr von außen wurde zunächst zwar wahrgenommen, doch nicht in ihrer ganzen Bedrohlichkeit richtig eingeschätzt. So suchte man den Weg der offiziellen Verhandlungen mit Behörden und nutzte inoffizielle Kontakte zur Einflussnahme. Dabei wurde ein schmaler

Grat beschränkt zwischen der Gefahr identitätsloser Anpassung und Betonung der Eigenständigkeit sowohl der Pädagogik als auch der organisatorischen Essentials der Selbstverwaltung. Während zu Beginn die Grauzone verbaler Anpassung recht weit war, verengte sich diese nach 1935 mit zunehmender Wahrnehmung der politischen Realitäten. Hier trat eine Differenzierung zwischen den Einzelschulen ein. Die unterschiedliche Einschätzung der verbliebenen Möglichkeiten bedingte unterschiedliches Agieren. Das wird sichtbar an den unterschiedlichen Schließungszeitpunkten für die Schulen und daran, dass einige Schulen die Selbstschließung als letztes Mittel der Wahrung ihrer geistigen Selbständigkeit wählten, andere die Schließung durch die Behörden abwarteten.

9.5. Schulautonomie als Demokratie stützender Faktor

Das Bild, das die Auseinandersetzung der Waldorfschulen mit dem Nationalsozialismus bietet, war einheitlich und uneinheitlich zugleich. Einheitlich war es insofern, als alle Schulen das Kerngebiet ihrer Autonomie bis zuletzt verteidigten. Dies, und nicht nur die Flucht von Hess nach England, war letztlich der Grund, warum die Schließung aller Schulen ein angestrebtes Ziel seitens der nationalsozialistischen Instanzen war. Auch wenn es auf dieser Seite unterschiedliche Intentionen gab, so war doch die Durchsetzung der Linie von Heydrich, Himmler und Bormann auf Dauer die durchsetzungsfähigere, was die deutliche Machtverschiebung zuungunsten etwa des Amtes Hess und seiner persönlichen Stellung in dem Machtgerangel der NS-Führer deutlich zeigt. Hinzu kam die entschiedene Gegnerschaft auch in den für die Belange der Schulen entscheidenden Stellen der lokalen und Reichskultusverwaltung bzw. in den entsprechenden Ministerien, wofür Rust¹⁴⁰⁶, Mergenthaler¹⁴⁰⁷, Rosenberg¹⁴⁰⁸ und die lokalen Kultusbehörden Hamburgs und Hannovers

¹⁴⁰⁶ Bernhard Rust war seit 1925 Mitglied der NSDAP, 1930 MdR für die Partei, seit Februar 1933 geschäftsführender Minister im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung; seit April 1933 als Minister bestätigt und seit April 1934 zusätzlich Reichsminister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (WEIB 1998, S. 392-393).

¹⁴⁰⁷ Christian Mergenthaler war schon 1924 MdR für die NSDAP gewesen, war in Württemberg im März 1933 kommissarischer Justiz- und Kultusminister geworden und bekleidete vom Mai 1933 bis 1945 das Amt des Kultusministers in der württembergischen Regierung (s. WEIB 1998, S. 317).

¹⁴⁰⁸ Alfred Rosenberg war im Juni 1933 zum Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP ernannt worden. Das sog. Amt Rosenberg, eine Sammelbezeichnung für die Dienststellen des im Juni 1933 zum Reichsleiter der NSDAP ernannten Rosenberg, sorgte u.a. durch Gutachten auch für die ideologische Einschätzung der Anthroposophie und ihrer Tochterbewegungen (s. WEIB 1998, S. 384-386; WOLFGANG BENZ u.a. (Hg.) *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*, Stuttgart ³1997, S. 360-361; WERNER 1999).

Beispiele sind. Die Waldorfschulen hatten letztlich keine Chance als *Waldorfschulen* zu überleben.

Die Uneinheitlichkeit in den Reaktionen auf die Etablierung der NS-Macht ist kein Zeichen für die Wankelmütigkeit sondern gerade für eine Stärke der autonomen Schulen.

Differenzierungen sind eine zu erwartende - positive - Folge von Autonomie. Dies ist angesichts der immer wieder geltend gemachten negativ bewerteten Differenzierungsfolgen hervorzuheben. Autonomie kann einen Beitrag zur Stabilisierung demokratischer Verhältnisse durch Pluralität (Vielfalt) leisten. Und gerade dies ermöglichte doch angesichts der überall ringsumher sich vollziehenden Gleichschaltung wenigstens die Artikulation von Skepsis, vorsichtiger Distanzierung, Konsequenz bis zur Selbstschließung - neben fragwürdigen Anpassungsversuchen. Dass es ein Spektrum und nicht kohärentes Licht einer - braunen - Farbe gab, war insofern auch ein Erfolg, der durch die Autonomie der Einzelschulen ermöglicht wurde. Wer hier mehr erwartet oder gar verlangt von den Waldorfschulen, begibt sich auf ein heikles Terrain, indem er sich auf einen ahistorischen Standpunkt außerhalb der Wirklichkeit stellt und den Posten des Weltrichters einnimmt frei nach Hegels Ausspruch: „die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ und dies bin ich. Immerhin liegt es nahe zu vermuten – um auf die eingangs gestellte Frage nach der Möglichkeit zu antworten, ob ein autonomisiertes Schulsystem eine hemmende Barriere gegen politische Instrumentalisierung und gegen eine Politisierung durch „Gleichschaltung“ darstellen könnte – dass Autonomie der Einzelschulen zugleich eine Eigendynamik abgekoppelt von politischen Überwältigungsversuchen tendenziell entfalten würde, die sie nicht immunisiert gegen solche Versuche, wohl aber sperrig dagegen machen würde. Diese Vermutung wird eher unterstützt dadurch, dass auch im staatlichen Schulsystem in der NS-Zeit, wenn schon nicht Widerstand, so doch ein gewisses Beharrungsvermögen der Nazifizierung entgegenstand und alte, eben pädagogische und schulmeisterliche Gesichtspunkte die Vereinnahmung erschwerten.¹⁴⁰⁹

Autonomie könnte durch Vielfalt ein Gegensatz zu totalitären Tendenzen, zu Vereinnahmung des Erziehungssystems durch Politik und Wirtschaft und damit ein Element wiederum zur Stützung von Demokratie sein. Man stelle sich vor, es hätte in der Weimarer Zeit eine Entwicklung des Schulsystems ähnlich der in den Niederlanden heute gegeben. Die politische Uniformierung wäre ein schwieriges Geschäft gewesen. Ähnliches gilt für das ganze Bildungswesen. Der Gedanke Steiners, dass das gesamte geistige Leben im Staate frei

¹⁴⁰⁹ Hinweis bei LESCHINSKY 1983, dort auch die entsprechende Literatur.

sein müsse und sich selbst zu verwalten habe¹⁴¹⁰, kann, in diesem Lichte betrachtet, ein wichtiges zu diskutierendes Argument für Schulautonomie sein. Der Einwand, heute handele es sich um ein demokratisches politisches System, das über die Parlamente auf die Schulen einwirke, ist zu bedenken. Doch ist auch die Frage mitzuerwägen, ob es angemessen ist, wenn die Frage der Gesamtschulen von Nichtpädagogen entschieden wird.

Die Annahme, dass die Instrumentalisierung des Schulsystems bei einem freien, autonomen Schulwesen zumindest hemmende Barrieren darstellen würde, kann mit folgenden Gründen gestützt werden. Wo Kollegien entscheiden müssen, gibt es Debatten, Argumente, Konflikte, die eine politisch gelenkte Manipulation und vor allem auch eine flächendeckende einsinnige Ideologisierung und einseitige Manipulation ganzer Schülergenerationen erschweren muss. Damit stellte ein Schulsystem, das auf Vielfalt und die logisch mit dieser verknüpften Autonomie gerichtet wäre, auch unter diesem historischen Aspekt einen Beitrag zur Demokratisierung des gesellschaftlichen Systems überhaupt dar. Die Furcht vor der Ideologisierung durch geistige Manipulation der Schüler in Einzelschulen müsste dann aus historischen Gründen der Erkenntnis weichen, dass die Gefahr der politischen und „weltanschaulichen“ Manipulation nicht von diesen, sondern von einem ideologisierten Staat ausgegangen ist und sich über das bürokratisch gelenkte Schulsystem hinweg durchgängig fortgepflanzt hat.

9.6. Ergänzende Überlegungen und Bewertungen

Ein Problem, das hier nicht vertieft werden kann, ist mit der Frage gegeben, ob das erzieherische Ideal der Waldorfpädagogik, wie es in Teil II dargestellt wurde, indem es die Individualität in den Mittelpunkt stellt und bewusst apolitisch gedacht ist, nicht gerade die Türen für politische Einflüsse öffnet. Peter Petersen gegenüber wurde eben dieser Vorwurf erhoben, dass seine pädagogischen Anschauungen für jedweden politischen Einfluss offen gewesen seien und er damit seine Pädagogik auch den politischen Extremen opportunistisch anpassen konnte. OELKERS bezeichnet dies als „objektiven Opportunismus“.¹⁴¹¹ Die von Oelkers als ein wesentlicher Faktor für die Affinität reformpädagogischer Vorstellungen,

¹⁴¹⁰ s. hierzu Teil II, Kap. 1.

¹⁴¹¹ So JÜRGEN OELKERS: *Petersen und der Nationalsozialismus*. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin am 30. Juni 1988. S. 121-148; in: WERNER KEIL (Hrsg.): *Pädagogische Bezugspunkte: exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Theorie und Forschung*, Bd. 316, Pädagogik, Bd. 24, Regensburg ²1995. „objektiver Opportunismus ebd., S. 142; Vgl. auch JÜRGEN OELKERS: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim ³1995, Ausführliche Petersen-Kritik: 246-250.

speziell auch bei Petersen, zur nationalsozialistischen Ideologie, angesehene „Ästhetisierung des Sozialen“ in organologischen Gesellschafts-, bzw. Gemeinschaftskonzepten¹⁴¹², lässt sich für Steiner und seine Nachfolger nicht behaupten¹⁴¹³ wenngleich die Terminologie in den gesellschaftstheoretischen Schriften Steiners darauf deuten könnte und funktionale Bezüge zu dem Begriff des Organismus hergestellt werden. Nun muss unterschieden werden zwischen dem pädagogischen Handeln den Schülern gegenüber und der Einstellung der Lehrer selbst. Um letztere geht es hier. Und da ist es denkbar, dass die radikale Pädagogikzentrierung der Waldorfpädagogik ihrem Selbstverständnis zufolge einerseits politische Bezüge ausschloss und andererseits damit einer naiven Haltung gegenüber den Erscheinungen eines totalitären Systems Vorschub leistete. Allerdings hätten die gesellschaftstheoretischen Anschauungen Steiners mit ihren kompromisslosen Forderungen geistiger Freiheit für das Kultursystem genügend Argumente hergegeben, die zu einer radikalen Ablehnung des NS-Systems hätten führen müssen. Es ist anzunehmen, dass jene Exponenten der Waldorfschulen, die zum großen Teil Steiner und dessen Kampf für eine neue Gesellschaftsordnung, in der das Thema der Freiheit des geistigen Lebens eine zentrale Stellung einnahm, noch erlebt hatten, die z.T. selbst in jenen Ereignissen aktive Akteure gewesen waren, gerade bei ihrer Fixierung auf Steiners Anschauungen, eine klare Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus hätten einnehmen müssen. Es bleibt die Vermutung bestehen, dass es zwei Gründe waren, die dennoch zu den dargestellten Anpassungsvorgängen führten: zum einen die, trotz aller gegebenen Möglichkeiten der Information, vorliegende Unkenntnis, die aus mangelnder Wahrnehmung der Vorgänge im gesellschaftlichen Umfeld herrührte, und zum anderen eine Haltung, die pointiert so formuliert werden kann: „Wir wissen, dass wir etwas Wertvolles für die Kinder tun; wir werden diese Arbeit für die Kinder nicht von uns aus aufgeben und alles für die Erhaltung dieser Möglichkeit tun, solange wir nicht von außen zur Schließung gezwungen werden.“ Die radikale Selbstverpflichtung auf den Schutz der Freiheit der Kinder hat jedenfalls keine berechtigte Alternative außer der, dass dieser nicht mehr zu erreichen ist.

Ob hier darüber hinaus von Pädagogen erwartet werden sollte, dass sie aktiv gegen ein totalitäres System - verbal - kämpfen, oder durch Schließung ihrer Einrichtung ihre Kompromisslosigkeit zu dokumentieren hätten, ist eine Frage, die nicht im Rahmen dieser

¹⁴¹² OELKERS 1995, S. 230; Oelkers bringt Steiner hier in die Nähe solcher Auffassungen, was auf Grund des in Teil II, Kapitel 1 Dargestellten offenkundig nicht sachgerecht ist, auch wenn Oelkers hier differenzierend von „anderen Bezügen“ spricht, die von Steiner wie auch von Geheeb gewählt worden seien (ebd. S. 230).

¹⁴¹³ Kritisch zu OELKERS gesamthaft auf die Reformpädagogik projizierten Verdacht: ULRICH SCHWERDT *Martin Luserke (1880 – 1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und*

Arbeit entschieden werden soll. Die Sicherheit der historischen Retrospektive lässt solche Entscheidungen allzu leicht einfordern.

Nicht nur am Beispiel der Selbstschließung der Berliner Schule, sondern auch an dem der Stuttgarter Schule konnte gezeigt werden, dass die Schulen ihre innere, pädagogische Autonomie bis zuletzt zu behaupten versuchten. Dass die pädagogischen Anschauungen der Waldorfschulen keineswegs dazu angetan waren, ihre Vertreter auch nur zu einer nationalistisch gefärbten Pädagogik zu führen, möge die Stellungnahme eines in der Schulbewegung vor 1933 hervorragenden Lehrers, Erich Schwebsch, aufzeigen. Sie scheint charakteristisch für die Einstellung der damaligen Waldorflehrer gerade deshalb zu sein, weil dieser Lehrer unter Verwendung ähnlicher Argumente sinngemäß in einer an die Behörden adressierten Schrift zu Beginn der NS-Zeit die Nähe zu NS-Vorstellungen hervorheben sollte. In der Diskussion zu der Frage: „Wie wird in der Waldorfschule der nationale Gedanke behandelt?“ antwortete dieser Lehrer im Jahre 1926¹⁴¹⁴: „Das könnte eine Zinsgroschenfrage sein.“ und stellt die Gegenfrage: „Wenn man das Menschenbild anerkennt, wie es als Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners vor uns hingestellt wird, so könnte man doch vielleicht fragen, ob jene offiziellen Wege einer von obenher geleiteten Pflege des nationalen Gedankens zu dem Menschenbild führen könnten, das hier in die Welt aus den tiefsten Bedürfnissen der Menschennatur selbst hereintreten möchte? Seien wir doch ehrlich, die heutige programmatische Pflege des nationalen Gedankens ist doch herausgehört aus augenblicklichen Stimmungen, die mit der gegenwärtigen politischen Lage zusammenhängen, die zusammenhängen mit dem heutigen Parteiwesen und sicher nichts Ursprüngliches zu tun haben mit dem eigentlich menschlichen Wesen des Kindes, das dem Erzieher die wahren Aufgaben gibt. Die Waldorfschule vermeidet von Grund aus alles, was in irgendeiner Weise partikularistischen Sympathien und Zwecken dient. Denn wir sind der Meinung, dass heute alles Partikularistische den Menschen seelisch kleiner macht, ja klein hält, ihn innerlich nicht zu seinen wahren Möglichkeiten frei heranwachsen lässt. Darum gibt es bei uns weder eine nationalistische noch eine pazifistische oder nivellierend internationalistische Stimmung in der Führung des Unterrichts, sondern nur die, welche sich verantwortlich fühlt vor dem aufblühenden Menschenwesen. Schon das Lehrerkollegium, zusammengeführt durch Schicksalsbeziehung zum Werke Rudolf Steiners aus sämtlichen

kulturkritischer Ideologie. Studien zur Bildungsreform 23, Hgg. Von Wolfgang Keim, Frankfurt a.M. u.a. 1992, S. 63.

¹⁴¹⁴ ERICH SCHWEBSCH *Wie wird in der Waldorfschule der nationale Gedanke behandelt?* (Fragenbeantwortung aus einer Diskussion an der vierten Erziehungstagung in der Freien Waldorfschule, Ostern 1926. In: Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V., Jg. 1926/27, Nr. 6, April 1927. S. 24-26.

Teilen deutschsprechender Länder, ja darüber hinaus, hat gar nichts Partikularistisch-Landschaftliches. Eine weltweite Lebensanschauung suchen alle. Da verschwinden in der Zusammenarbeit von selbst alle bloß „istischen“ Stimmungen. Alle bloßen „ismen“ scheinen uns wie seelische Verkümmernungen des vollen Lebens. Es hat dies aber auch eine andere, tiefenste pädagogische Seite. Goethe hat einmal gegen partikularistische Selbstgefälligkeit das ernste Wort gesprochen: „Die Deutschen sollten in einem Zeitraum von dreißig Jahren das Wort Gemüt nicht aussprechen, dann würde nach und nach Gemüt sich wieder erzeugen.“ Würden wir das „Deutschtum“ nicht immer im Munde führen, so dass wir nicht im Herzen zu jenem Geiste Mitteleuropas kommen, welcher die Kräfte von West und Ost zu harmonieren vermöchte, so würde uns wohl dieses wahre Wesen des Deutschen, in dem unser Tor zum Menschentum liegt, wieder erwachsen. Die Weltlage Deutschlands zwischen West und Ost, Nord und Süd und der Weg seiner Kultur verpflichtet zu einer Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein, das viel tiefer und feingliedriger sein muss als der bloß nationalistische Gedanke. Die Zeit ist da, wo aus vielen Länder der Welt wieder Menschen kommen, weil sie hoffen, dass aus deutscher Geistesart Ideen geschaffen werden möchten, welche die Fragen der heutigen Kulturprobleme beantworten helfen. Sie finden oft mit Enttäuschung, dass das Deutschtum im Banne westlicher und östlicher Anschauungen oder partikularistischer Streiterei sich selber wie die Welt nicht mehr begreift. - Ich möchte in keiner Weise hier für oder gegen irgendeine Meinung sprechen. Aber eine Pädagogik, die es ernst mit ihrem Menschenbildnerberuf meint, kann sich einseitigen Stimmungen, und mögen sie dem Einzelnen noch so bewusst und ernst sein, nicht verschreiben. Wir müssen versuchen, darauf hinzuleiten, dass aus unseren Schülern einst Ideen erblühen können, welche in gesunder Weise aus dem Chaos herausführen. Aus dem Politischen werden diese Antwortkräfte nicht erwachsen. So wollen wir hier begreifen lernen, welche Stunde es in der Welt geschlagen hat, und wie auch hier immer der Grund gelegt werden kann zu einem wirklichen Menschentum. Und vielleicht wird sich dann eines Tages ein Urteil, nicht bloß eine Meinung, bilden, ob hier dem deutschen Wesen gedient worden ist oder nicht. – “

Es bleibt die schwerwiegende und kaum lösbare Frage: warum zeigten die in den Außenbeziehungen der Waldorfschulen hervorgetretenen Exponenten dieser Schulbewegung so lange kaum einen Ansatz zu einer Erkenntnis des wahren Charakters des Nationalsozialismus, warum schlossen nicht *alle* Waldorfschulen selbst und dies schon früher? Mögliche Antworten wurden oben schon gegeben. Dennoch bleibt die Schwierigkeit zurück, Vorgänge wie die Hinnahme des Ausscheidens der jüdischen Kollegen zu verstehen - angesichts solcher Äußerungen wie der von Schwebsch und der Tatsache, dass Steiner sich

nicht nur engagiert um eine Analyse der politischen Verhältnisse, sondern auch theoretisch und praktisch für deren Veränderung im Sinne einer politischen Demokratie und einer gesellschaftlichen Gliederung, die die Autonomie sowohl des politisch-rechtlichen, als auch des wirtschaftlichen und kulturellen Systems vorsah, eingesetzt hat.

Ähnlich wie KLAUS SCHOLDER¹⁴¹⁵ die Haltung der Kirchen in der NS-Zeit charakterisiert, kann das Verhalten der Waldorfschulen beschrieben werden: „Während die katholische Kirche so zwischen christlichem Bekennen, schwankendem Urteil und taktischer Anpassung ihren Weg ging, begann im deutschen Protestantismus die Suche nach einer grundsätzlichen Klärung der ganzen Frage [des Antisemitismus, WMG].“

Auch wenn man konzedieren muss, dass fast alle vorliegenden Dokumente eine nach außen gerichtete Wirkungsabsicht haben und nicht einfach als Ausdruck der inneren Einstellung gewertet werden dürfen, bleibt diese Frage bestehen. Denn offensichtlich war es möglich, die neuen Verhältnisse zu durchschauen und Konsequenzen daraus zu ziehen, wie Geheeb, die sozialistischen Pädagogen u.a. zeigen. LINGELBACH¹⁴¹⁶ scheint mir einen Grund für dieses Phänomen in seiner Analyse des defizitären Verhältnisses von Hermann Nohl zu politischen Fragen und insbesondere zum Nationalsozialismus aufzuzeigen. Zunächst ist eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der Auffassung Nohls über die Autonomie der Pädagogik festzustellen. Lingelbach beginnt mit einer Zusammenfassung der Kernaussagen des Nationalsozialismus zur Pädagogik und ihren Zielen. Die NS-Erziehungsvorstellungen basierten auf einer „völkisch-politischen Anthropologie“, der damit verbundenen „völkisch-biologischen“ Lehre. Konkret stand dahinter die Rassenlehre und ihre Vernichtungskonsequenzen¹⁴¹⁷. Die Rassenlehre bildete das Zentrum der NS-Ideologie bei Hitler selbst. Wie oben dargelegt, sahen genau hier die NS-Repräsentanten, mit denen die Waldorfschulen in Verbindung getreten waren, die entscheidende Divergenz zwischen Waldorfschulen und der nationalsozialistischen Ideologie. Von Waldorfseite wurde gerade hier kein Zugeständnis gemacht. Lingelbach sieht damit verknüpft die Vorstellungen über Masse und Elite, das Führerprinzip, die Verherrlichung des Stärkeren und die Abwertung der anderen zu technischem Material als rassistisch Minderwertige. Hierin wiederum sind einzuordnen die Auffassung vom Leben als Kampf, der Antisemitismus, die

¹⁴¹⁵ KLAUS SCHOLDER *Die Kirchen und das Dritte Reich*. Bd. 1 *Vorgeschichte und Illusionen 1918-1934*. Frankfurt a.M. u.a. 1977, S. 347-348.

¹⁴¹⁶ KARL CHRISTOPH LINGELBACH *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland: Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“*. Frankfurt a.M. 1987.

¹⁴¹⁷ Ich folge hier und im weiteren LINGELBACH 1987, S. 25-35.

Betonung von Charakter, Willensstärke, körperlicher Robustheit, Verachtung alles „nur Geistigen“, die Moral des Stärkeren, dessen Recht auf Lebensraum und die Etablierung einer Herrschicht über den „Minderwertigen“. Daraus wiederum resultieren die Erziehungsziele: Pflege des rassistisch wertvollsten Kerns des Volkes, Steigerung seiner Fruchtbarkeit durch „Rassehygiene“, Sorge für gesunde Eltern und Kinder; Erziehung nicht primär als Einpauken bloßen Wissens, sondern Heranzüchtung kerngesunder Körper¹⁴¹⁸, Betonung der Charaktererziehung, Willens- und Entschlusskraft, der Verantwortungsfreudigkeit. Leistung ist das oberste Prinzip; im Dienst des völkischen Staates; Werte sollen anezogen werden wie Gehorsam, Mut, Treue, Opferbereitschaft, Angriffsmut, Selbstvertrauen, Überlegenheitsgefühl. Diese letzteren, ausgenommen der „Angriffsmut“, kommen alle in den Waldorfstatements vor. Die Instrumentalisierung des Kindes und der Jugend durch die Erziehung zu diesen „Idealen“ für den „völkischen Staat“ ist Erziehungsprogramm des Nationalsozialismus. Lingelbach konstatiert hier den krassen Gegensatz zu den pädagogischen Theorien Hermann Nohls, indem das Eigenrecht des Kindes, die Grundlage des „pädagogischen Verhältnisses“ hiermit vollkommen ausgeschlossen ist.

Die pädagogischen Bestrebungen vor 1933 fasst LINGELBACH wie folgt zusammen: im Zentrum der wissenschaftlichen pädagogischen Reflexion habe „der Versuch, das Selbstverständnis des Erziehers durch den Nachweis des selbständigen Sinngehaltes seiner Tätigkeit zu klären und ihn damit vor der Gefahr zu bewahren, zum bloßen Funktionsträger der um die Herrschaft über das Erziehungswesen konkurrierenden Mächte herabgedrückt zu werden.“ gestanden. Am konsequentesten sei dieser Gedanke von HERMANN NOHL vertreten worden mit seinem Konzept der „relativen Autonomie“ der Erziehung. Das Ziel sei gewesen, die Pädagogik aus Bindungen von Staat, Kirche, Stand zu befreien, das Recht ihres eigenen Wesens zu sichern.¹⁴¹⁹ Der Kern war: die Eigenart des Erziehungsverhältnisses. Lingelbach zitiert Nohl: „In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: Welchen Sinn bekommt diese Forderung im

¹⁴¹⁸ Hier liegt die Erklärung für die Aversion gegen Eurythmie und die „zu weiche Erziehung“ in den Waldorfschulen.

¹⁴¹⁹ In: HERMANN NOHL Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1957. Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt 1949 u.a.

Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seine Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?“¹⁴²⁰

ERICH WENIGER zu demselben Thema¹⁴²¹: „Im „neuen“ Verständnis der Erziehung als Sorge und Hilfe für das einzelne Kind wirkten bestimmte Traditionen der Aufklärung, „jener Philosophie der Vernunft und Humanität“, die den „Gedanken der Selbstbestimmung des Menschen“ hervorgebracht hatte, fort.“

Lingelbach weiter: „Einen schärferen Kontrast als dieses pädagogische Denken und Handeln zu Hitlers Vision der Erziehung im künftigen „völkischen Staat“ ist kaum denkbar. Beinahe selbstverständlich setzte die „vom Kinde aus“ argumentierende Pädagogik die Existenz einer liberalen Gesellschafts- und Staatsverfassung voraus.“¹⁴²² Diesen Gegensatz zu durchschauen, fährt Lingelbach fort, wäre nicht einmal die Lektüre von *Mein Kampf* notwendig gewesen – denn überall diffamierten die NS eben jene humanen Traditionen der Aufklärung als „Humanitätsduselei“ und bekämpften sie¹⁴²³.

Insoweit Lingelbach hier referiert, kann gesagt werden, dies alles gelte für das Selbstverständnis der Waldorfpädagogik in gleicher Weise, ebenso die Feststellung, dass aus den bekannten Äußerungen nationalsozialistischer Politiker (Beispiel die Reden Schemms, von denen eine in Abschrift in den Akten der Stuttgarter Schule zu finden ist) auch ohne Kenntnis von Hitlers „*Mein Kampf*“ alles für ein Urteil Notwendige zu entnehmen war. Warum hat man dennoch genau jenen Gegensatz nicht gesehen? Bezüglich Nohl schreibt Lingelbach:

„Um so erstaunlicher ist die Tatsache, dass im Gegensatz zur sozialistischen Pädagogik der Weimarer Republik, zu den Kreisen um Paul Oestreich, Fritz Karsen und Siegfried Kawerau, die „Göttinger Schule“ eine Analyse des deutschen Faschismus und seiner pädagogischen Konsequenzen nicht geleistet hat.“ (LINGELBACH 1987, S. 38). Lingelbach führt Nohls Beteiligung an der Debatte um den Reichsschulgesetzentwurf 1927 gegen die rechtliche Gleichstellung der Konfessionsschulen mit den Gemeinschaftsschulen an. Bei Nohl habe zwar Pädagogik und Politik keineswegs unvermittelt nebeneinander gestanden, doch sei seine Auffassung von dem Verhältnis der Politik und des Erziehungswesens als eines „Ineinandergreifens zweier relativ autonomer Kulturkräfte“ eine „Idealkonstruktion gesellschaftlicher Zusammenhänge“, die „die Antagonismen der Klassen und Gruppen

¹⁴²⁰ NOHL, 1957, S. 127.

¹⁴²¹ ERICH WENIGER: *H. Nohl und die Sozialpädagogische Bewegung*. Aus: Beiträge zur Menschenbildung. H. Nohl zum 80. Geburtstag. In: *ZfP* 1. Beiheft 1959, S. 5f.

¹⁴²² Lingelbach führt Erich Weniger, Schüler von Nohl, in Habilschrift 1926 als Beispiel an.

¹⁴²³ LINGELBACH 1987, S. 37.

innerhalb der bestehenden Sozialordnung weitgehend ignorierte“ und habe damit „keinerlei Ansatz zur Analyse jenes politisch-sozialen Spannungsfeldes“ geboten, „in dem sich Erziehung realiter vollzog.“ (LINGELBACH 1987, S. 40). „Im Gegenteil: aus der Perspektive des Beziehungsgefüges „objektiver“ Kulturmächte betrachtet, verschwammen die politischen Fronten zu undifferenzierten Vorstellungen vom „Streit“ und „Zank“ machtlüsterner Parteien, denen die Pädagogik als relativ „neutrale“ Instanz gegenüberstehe.“ (LINGELBACH 1987, S. 40).

Lingelbach meint im Gegensatz zu dieser Auffassung, der Pädagoge sei aber nicht auf Neutralität gegenüber Politik, sondern, wenn er politischer Anwalt pädagogischer Forderungen werde, angewiesen auf eine kritische politische Situationsanalyse: „Er ist auf eine politische Situationsanalyse angewiesen, die die Struktur der aktuellen Auseinandersetzungen durchleuchtet und insbesondere die Tendenzen jener Kräfte erkennen lässt, die den von ihm erhobenen Forderungen widersprechen, wie jene, deren Unterstützung er zur Durchsetzung seiner Ziele benötigt. In Kenntnis der jeweiligen Machtverhältnisse, der Interessenlagen und Zielsetzungen der verschiedenen Gruppen trifft er schließlich eine politische Entscheidung.“¹⁴²⁴

Diese haben damals die Waldorflehrer nicht getroffen oder als Aufgabe verstanden. Wie es scheint, haben etliche überdies die politischen Verhältnisse verkannt, den totalitären Willen des Nationalsozialismus unterschätzt, weil sie glaubten, sich auf „das Pädagogische“ zurückziehen zu können mit ihrer apolitischen Haltung, die die erzwungene Verklammerung des Erziehungssystems mit dem damaligen politischen System verkannte. Die Verteidigung des Prinzips der pädagogischen Autonomie und des Eigenrechts des Kindes und dessen Schutz vor außerpädagogischen Ansprüchen aber schließt die Wahrnehmung der politischen Umgebung durch die Pädagogen nicht nur nicht aus, sondern fordert sie. Der Zusammenhang zwischen Systemumgebung und der Gewährleistung der pädagogischen Autonomie blieb somit verborgen. Dies ist ein Problem, das auch heute alle Aufmerksamkeit erfordert und nicht als gänzlich bewältigt gelten kann¹⁴²⁵.

¹⁴²⁴ LINGELBACH 1987, S. 41; diese Auffassung korrespondiert mit dem Vorwurf, den OELKERS 1995 gegenüber auch den neueren Ansätzen zu einer Rezeption reformpädagogischer Ideen erhebt.

¹⁴²⁵ Charakteristisch sind die Ausführungen von MANFRED LEIST *Waldorfschule und Politik*. in: *Erziehungskunst* 1980, H. 7/8, S. 473-474; hier wird die Waldorfschule als einem bestimmten Erziehungsauftrag verpflichtet dargestellt und dargelegt, dass sie keinen Einfluss auf die Überzeugungen - auch die politischer Natur - der ihr anvertrauten jungen Menschen nehmen wolle. Sie sei keiner Parteirichtung verpflichtet. Dem muss zugestimmt werden. Was aber, so meine ich, positiv mehr betont werden müsste, ist die Verpflichtung auf die sog. "freiheitlich-demokratische Grundordnung", durch die alleine eine nach ihrem Selbstverständnis auf die Erziehung zur Freiheit angelegte Waldorfpädagogik ihre Ziele verwirklichen kann. Leists Aufruf an jeden einzelnen zur Beteiligung am politischen Leben geht wohl in diese Richtung, doch müsste dies aus den Erfahrungen der Vergangenheit massiver in den Vordergrund gerückt werden.

Möglicherweise liegt hier auch ein Missverstehen Steiners vor. Wenn Steiner Freiheit und Autonomie des Erziehungswesens gegenüber dem Staat forderte, so hat er sich damit nicht begnügt, sondern jene Freiheit als zu erkämpfend angesehen, wie sein Einsatz für seine Idee der sozialen Dreigliederung in der politischen Landschaft Württembergs nach den Ereignissen des Ersten Weltkrieges dokumentiert. Das „freie Geistesleben“ war für ihn nicht eine vorhandene Tatsache. Wohl wandte sich Steiner ebenfalls gegen das Parteiwesen, insbesondere gegen die Hoffnung, aus deren Programmen ließe sich eine wünschenswerte soziale Ordnung für die Zukunft gestalten. Das kann unterschiedlich beurteilt werden, man kann auch sagen, damit hätte er die realen in der Demokratie wirksamen Kräfte verkannt. Unabhängig von der Tatsache, dass historisch tatsächlich aus dem damaligen Parteiwesen aus den unterschiedlichsten Gründen keine greifende politisch-soziale tragfähige Erneuerung hervorging, wird ein Vorwurf nicht erhoben werden können: er habe nicht die Abhängigkeit oder besser Notwendigkeit eines demokratischen Systems als Voraussetzung für die Freiheit der Kultur gesehen und sich praktisch für die Freiheit der Kultur in den revolutionären und nachrevolutionären 1919 eingesetzt. Wie oben schon dargelegt, war zu Anfang der Schulbewegung von diesem Geist verbal noch einiges übrig geblieben, doch zog man sich je länger je mehr auf eine apolitische Haltung zurück, ohne sich gleichzeitig, wie Steiner und einige der auch noch in der NS-Zeit tätigen Lehrer für die Bedingungen eines freien Geisteslebens außerhalb der engen Grenzen der Schule einzusetzen, oder wenigstens eine klare Analyse der Verhältnisse zu bewerkstelligen. Einäugig hatte man nur die Überlebensfrage im Auge, nicht ihre gesellschaftlich-politischen Bedingungen. Dass diese unter einem NS-System nicht mehr gegeben waren, sah man nicht und glaubte, durch Arrangements mit dem NS-Staat werde man sich schon eine Nische für das Überleben einrichten können, wenn man sich nach außen konform gebe.

Dies ist der tiefere Grund für das Verhalten in der NS-Zeit. Diese Feststellung kann auch die Frage übergehen, ob in Einzelfällen die Gesinnung der Akteure nazistisch infiziert war. Mangels analytischer Wahrnehmung des umgebenden Systems, im Glauben, die Bemühung um Erhaltung der Existenz genüge, suchte man in einer fast lutherischen Akzeptanz der staatlichen Herrschaft, ein Arrangement mit dieser. Damit wurde durch ein politisch autistisches Autonomie-Verständnis die Interdependenz der eigenen Autonomie und des umgebenden politischen Systems ignoriert, Anpassung als politischer Reflex auf das NS-System ermöglicht.

Ich habe aber auch die Beispiele der Berliner und der Hamburg-Altonaer Schulen aufgeführt, die deutlich machten: ebenso wie es möglich war, sich vor der politischen

Wirklichkeit zu verschließen, war anderes Verhalten möglich und wurde praktiziert. Es ist keine Spezifik der Waldorfschulen, dass *beides* vorkam. Wohl aber eine Spezifik autonomer Schulen.

Die Beurteilung des Verhaltens der Waldorfschulen in der NS-Zeit muss somit erstens differenziert und zweitens immer auch auf dem Hintergrund des Verhaltens anderer Akteure im Erziehungssystem erfolgen. Differenzierung ist hier ebenso wie bei den reformpädagogischen Strömungen angebracht und die Folie, auf der ein Urteil möglich wird, hat die fast widerstandslose Nazifizierung des staatlichen Schulsystems wie das „Versagen der exponierten Pädagogenschaft in einer zeitgeschichtlichen Bewährungsstunde“¹⁴²⁶ aufzunehmen. Auf dieser Basis kann die Konklusion in folgender Weise erfolgen. Der politische Aspekt: die von den Waldorfschulen in der Weimarer Republik errungene autonome Stellung gegenüber Staat und Kultusbehörden feite sie am Ende nicht davor, im Kampf um ihre Autonomie und schließlich Existenz Mittel zu wählen, die einige von ihnen in ihrem Anpassungskurs äußerlich in bedenkliche Nähe zu ideologischen Positionen des Nationalsozialismus brachten. Andere zogen Konsequenzen aus der essentiellen Unvereinbarkeit der NS-Ideologie und schlossen sich selbst. In keinem Falle wurde in den zugänglichen Verlautbarungen nach außen eine Gegenposition schon anfänglich sichtbar. In keinem Falle auch wurde schon in den ersten Jahren nach der Machturpation Hitlers gesehen, dass der totalitäre Anspruch des NS-Regimes eine angestrebte Nischenexistenz prinzipiell ausschloss. Für das Verhältnis des Erziehungssystems zum politischen System ist angesichts des tatsächlich ausgefochtenen Kampfes sowohl um die Existenz freier Schulen, wiewohl dieser intentional auf Selbsterhaltung und Überleben beschränkt blieb, als auch um die innere, pädagogisch-organisatorische Autonomie dennoch festzustellen, dass hier eine Potenz zur Verteidigung der Freiheit des Kultursystems gegenüber politischer Instrumentalisierung lag.

Noch einmal möchte ich den pädagogischen Aspekt hervorheben. Da die Waldorfschulen im Wesentlichen ihre pädagogische und organisatorische Autonomie erfolgreich nach außen

¹⁴²⁶ HANS-JOCHEN GAMM *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München ³1990, S. 33; Gamm konstatiert die bekannte Tatsache: „Die präfaschistische Situation der zwanziger Jahre ist von den Kathederpädagogen, die als Wissenschaftler, Kulturkritiker und Schriftsteller Resonanz und Ansehen genossen – man erinnere nur, dass *Eduard Spranger* mit seinen Büchern bereits damals hohe Auflagen erreichte – unbeachtet geblieben. Von keinem dieser Gelehrten ist bekannt, dass er sich mit den faschistischen Grunddokumenten, etwa Hitlers „*Mein Kampf*“ oder Alfred Rosenbergs „*Der Mythos des 20. Jahrhunderts*“, kritisch auseinandergesetzt habe, obwohl diese Schriften bereits lange vor der sogenannten „Machtübernahme“ erschienen und die Presse für Kritik noch offen war.“ 33. Ähnlich: KLAUS-PETER HORN stellte in seiner Arbeit über „*Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus*“ fest, die wissenschaftliche Pädagogik habe „in ihrer Mehrheit den herauskommenden Nationalsozialismus (zu) lange ignoriert, politisch unterschätzt oder theoretisch verkannt.“ HORN 1996, S. 9.

und innen (nationalsozialistischen Eltern gegenüber) verteidigten, wurde den Kindern und Jugendlichen ein weitgehend (in der Relation zu den staatlichen Schulen) von der NS-Ideologie und ihren erzieherischen Intentionen freier Binnenraum für ihre Entfaltung erhalten. Die Einschätzung des Wertes dieser Tatsache hängt von der Gewichtung der auf der anderen Seite erbrachten Kosten ab.

So kann HANS-JOCHEN GAMMS Aussage¹⁴²⁷ mit Einschränkungen zugestimmt werden:

„Fragt man nach einer Schulkonzeption in Deutschland, die auf solche Freiheit einen analogen Hinweis vermitteln könnte, so wären die von Eltern und Förderern unterhaltenen freien Waldorfschulen zu benennen, die mit ihrer musischen Grundauffassung die einzige bedeutende Alternative zum staatlichen Schulmonopol bieten. Das traditionelle Element der Pädagogik, sich im Bündnis mit der Macht sicher und geborgen zu fühlen, muss von den Pädagogen erst als Irrweg erkannt werden. Die Prüfung aller offenkundigen und abgeschirmten Maßnahmen zur Formation der Nachwachsenden und der an diese herangetragenen Rollenerwartungen ist eine Aufgabe, der sich Pädagogik zu widmen hat.“

Es bleibt aber nach wie vor die Frage an die damaligen Exponenten der Waldorfpädagogik, wie sie ihr immer wieder betontes Engagement für die Ideen Rudolf Steiners als unverbrüchliche Grundlage ihrer Pädagogik mit ihren gegenüber dem NS-Regime gemachten Kompromissen vereinbaren konnten. Es scheint, als hätten ihre Gegner das Problem deutlicher gesehen als sie selbst. Einer ihrer ausgemachten und wirkungsvollsten Feinde, der Tübinger Professor Dr. J.W. Hauer¹⁴²⁸, schrieb am 7.2.1935 „An den Sicherheitsdienst RFSS, Oberabschnitt Süd-West“ in Stuttgart¹⁴²⁹: „Ich halte die anthroposophische Weltanschauung, die in jeder Beziehung international und pazifistisch eingestellt ist, für schlechthin unvereinbar mit der nationalsozialistischen. Die nationalsozialistische Weltanschauung baut sich auf dem Gedanken von Blut, Rasse, Volk und dann auf der Idee vom totalen Staat [auf]. Gerade diese zwei Grundpfeiler der nationalsozialistischen Weltanschauung und des Dritten Reiches werden von der Weltanschauung der Anthroposophie verneint.“

Zum Beweis führt er Sätze Steiners an, der schrieb: „Eine solche Gemeinschaft (nämlich eine richtige Erziehungsgemeinschaft) ist nur möglich in dem dreigliedrigen sozialen Organismus, der ein freies Geistesleben neben einem demokratisch orientierten Staats- und einem selbständigen Wirtschaftsleben hat. Ein Geistesleben, das seine Direktiven von der

¹⁴²⁷ GAMM 1990, S. 39.

¹⁴²⁸ zu der Rolle, die Hauer bei der Bekämpfung der Waldorfschulen und Anthroposophie spielte, s. WERNER 1999.

politischen Verwaltung oder von den Mächten des Wirtschaftslebens erhält, kann nicht eine Schule in seinem Schoße pflegen, deren Impulse von der Lehrerschaft selbst restlos ausgehen. Eine freie Schule wird aber Menschen in das Leben hineinstellen, die im Staate und in der Wirtschaft ihre volle Kraft entfalten können, weil diese in ihnen entwickelt wird.“¹⁴³⁰

Hauer schließt, indem er zusammenfasst: „Diese Erziehungsmethode ist nach meiner Überzeugung eine ungeheure Gefahr für den Aufbau einer echten deutschen Erziehung. Gerade an diesem Punkte tritt Anthroposophie und nationalsozialistische Weltanschauung in schärfsten Gegensatz zueinander.“

Letzteres dürfte für die Idee der Pädagogik Steiners richtig gesehen sein. Ersteres war wohl eine Überschätzung des Willens und der Kräfte der Träger jener damaligen Schulbewegung. Die These, die Waldorfschulen hätten eine ihren geistigen Grundlagen immanente Affinität zum Nationalsozialismus gehabt, halte ich auf Grund der vorangehenden Untersuchung für widerlegt. Persönliche nationalsozialistische Neigungen der einzelnen Akteure sind nicht nachweisbar. Es bleibt einzig die Deutung plausibel, die in einem gewissen Überlebensopportunismus die Ursache für die in einzelnen Fällen relativ weit gehenden Anpassungsversuchen sieht. Etwas vereinfacht kann man sagen, die Waldorfschulen haben in der NS-Zeit entweder ihre Autonomie bis zu ihrer Schließung aktiv erhalten, oder sie wenigstens mittels einer vermeintlich Überlebensvorteile gewährenden Mimikry versucht zu wahren.

Für die Geschichte der Reformpädagogik liegt hier – soweit man die Waldorfschulen historisch als einen Teil dieser Bewegung sehen will – ein Beispiel dafür vor, dass die pauschale Rede davon, „dass die Reformpädagogik in ihrem Denkansatz faschistisch gewesen sei und dem Nationalsozialismus den Weg bereitet habe“¹⁴³¹ nicht haltbar ist. Das Problem, das sich angesichts der Überwältigung des gesamten erzieherischen Komplexes durch den nationalsozialistischen Machtanspruch stellte, war vielmehr ein Problem politischer Bewusstheit und einer daraus resultierender Abgrenzungsentscheidung. RÖHRS¹⁴³² fasst die dahin zielende generell auf die Reformpädagogik zielende Kritik

¹⁴²⁹ ABWS Akte Werner Nr. 217.

¹⁴³⁰ Hauer hier zitiert mit den Angaben: „Soziale Zukunft“ 5.-7. Heft, hgg. Vom Schweizer Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus, Schriftleitung Dr. Roman Boos, Dornach, Seite 174.

¹⁴³¹ HERMANN ROEHR Die *Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. 3. durchges. Aufl. Weinheim 1991, S. 13-14 (Röhrs referiert hier über die entsprechende kritische Sicht).

¹⁴³² ³1991, S. 316ff.

zusammen und formuliert damit einen Vorwurf, dem sich auch die Waldorfschulen – nicht nur in Bezug auf ihre Geschichte – zu stellen haben:

„Gegen die Reformpädagogik ist häufig der Einwand erhoben worden, dass sie im Grunde eine unpolitische Bewegung gewesen sei. Ihr primärer Richtpunkt sei das Kind und seine Erziehung, ohne dass der Gesellschaftsbezug eine entsprechende Berücksichtigung gefunden habe.“

RÖHRS zeigt auf, wie unterschiedlich die Ausprägungen der Reformpädagogik auch in dieser Hinsicht waren, und dass dieses Urteil mitnichten so pauschal aufrecht zu erhalten sei. Die Waldorfschulen jedenfalls, so das Ergebnis meiner Untersuchung über die Zeit des Nationalsozialismus, gehören zumindest für diesen Zeitraum in die Kategorie der unpolitischen in dem bezeichneten Sinne. Ihr Autonomie-Anspruch war eng pädagogisch gefasst und klammerte gesamtgesellschaftliche und politische Gesichtspunkte aus. So hatte diese Haltung im Ganzen gesehen aber auch keine Identifizierung mit dem politischen Gedankengut und System zur Folge.

Ich habe andererseits versucht deutlich zu machen, dass der ideelle Ansatz der Waldorfschulbewegung, wie er bei Steiner selbst formuliert und praktisch gelebt wurde, eine solche „neutrale“ Haltung in politicis keineswegs nahelegte oder gar erforderte. Im Gegenteil: die Idee der geistigen Autonomie, der freien Individualität, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, war bei Steiner in ein gesamtgesellschaftliches ideelles Konzept eingebettet, das sehr wohl gesellschaftspolitische Vorstellungen enthielt, die allerdings in der damaligen Situation hinter sowohl den praktischen Arbeitserfordernissen als auch den existentiellen Bedrohungen durch den Nationalsozialismus zurücktraten, vielleicht vergessen worden waren. Dass damit zugleich die eigene ideelle Basis auch des pädagogischen Autonomiekonzeptes preisgegeben wurde, war kaum bewusst. Man kann diese Tatsache als Mangel sehen. Die Reduktion aber der Beurteilungskriterien auf diesen Gesichtspunkt wäre eine unzulässige Beschränkung des Pädagogischen überhaupt. Die Fruchtbarkeit der reformpädagogischen Ansätze, so auch der Waldorfpädagogik, steht und fällt nicht allein mit ihrem politischen Engagement.

Für die Waldorfpädagogik, wie sie von ihrem Schöpfer konzipiert worden war, gilt das Urteil über die Reformpädagogik, zu dem RÖHRS abschließend gelangt: „die Reformpädagogik war in ihrer Grundeinstellung durchaus politisch.“¹⁴³³

¹⁴³³ RÖHRS ³1991, S. 323.

Was RÖHRS dann zusammenfassend über den Komplex Reformpädagogik und Nationalsozialismus sagt, kann mit gewissen Differenzierungen auch für die Waldorfschulbewegung gelten: „Ein großer Teil derer, die sich aus dem Kreise der Reformpädagogen zur Mitarbeit entschlossen, hoffte, eigenen Ideen zur Wirkung verhelfen zu können, was angesichts einer militärisch und totalitär organisierten Bewegung objektiv kaum als berechtigte Hoffnung gelten konnte. Daneben spielten Opportunismus, Existenzangst und Selbsttäuschungsbereitschaft hinsichtlich der – für jeden kritisch Prüfenden hinlänglich einsichtigen – neuen Ziele in einer denkwürdigen Wechselwirkung eine erhebliche Rolle. Alle mussten indessen sehr bald erfahren, dass für die Mitwirkung in der reibungslos laufenden politisch-militärischen Maschinerie ausschließlich der politische Funktionär, aber in keiner Weise der Reformpädagoge gefordert war.“¹⁴³⁴

Noch ein Schlussgedanke: Die Erfahrungen der Waldorfschulen in der NS-Zeit sind für diese- und könnten darüber hinaus auch für Erwägungen bezüglich des Schulsystems im Ganzen - eine Art Saatgut darstellen, aus dem nutzbringend Schlüsse für die Autonomie-Frage gezogen werden könnten. Die Waldorfschulbewegung hat hier durch die Geschichte "geprüfte" Erfahrungen vorzuweisen.

Wie ein hervorragender Vertreter der Waldorfbewegung, ERNST WEIBERT, 1969 formulierte¹⁴³⁵, war die NS-Zeit auch eine Zeit der "bedeutenden Konzentration auf den Kern der Schule hin, eine neue Besinnung auf die Menschenkunde Rudolf Steiners, auf die Methoden der neuen Erziehungskunst." Darin sah er den Keim für eine neue Zukunft: "So sind die Schließungen der Schulen zu Ostern 1938 als Raffungen, schicksalhafte Erkraftungen im Innern, als Untergänge, die etwas Größeres ankündigen, erlebt worden." Aus diesem Gefühl mag sich die Kraft gespeist haben, die nach dem Kriege zu einem Neuaufbruch geführt hat, der die Anfänge an Dynamik weit überflügelte.

¹⁴³⁴ RÖHRS³ 1991, S. 328-329.

¹⁴³⁵ ERNST WEIBERT, *Von den Motiven und Lebensphasen der Schulbewegung. Ein skizzenhafter Überblick.* In: Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschule. 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners. Festschrift der "Erziehungskunst", H. 8/9 1969, S. 318.

Teil V. Die Praxis der Autonomie - Die Waldorfschulen nach 1945

„Erst nachdem ein halbes Menschenalter vorübergegangen ist, stellt sich nunmehr die Aufgabe zu prüfen, was an Resultaten der Reformbewegung festzuhalten, was für die heutige Aufgabe unerlässlich und gültig, was nur zeitbedingt gewesen ist.“¹⁴³⁶

1. Einleitung und Übersicht über die Themen

Autonomie ist die Erfahrung, die man mit ihr macht. In den beiden vorigen Teilen wurde in der Form einer Darstellung der Geschichte der Waldorfschulen von 1919 bis 1941 gezeigt, wie sich die Waldorfschulen mit ihrem entschiedenen Autonomie-Anspruch bis in die NS-Zeit entwickelten, welche Erfahrungen sie auf ihrem Weg von der Idee zur Gründung, bei ihrem Aufbau nach innen und mit ihrer Umgebung machten. Bis zu ihrer Schließung im nationalsozialistischen Deutschland waren nur zwei Schulen voll ausgebaut. Eine einzige, die Stuttgarter Schule, konnte bei ihrer Schließung 1938 auf fast zwanzig Jahre Erfahrung zurückblicken. Inzwischen sind es 64 der insgesamt 172 deutschen Waldorfschulen (1999), die eine wenigstens zwanzigjährige Erfahrung mit Autonomie haben. Zweiundzwanzig Schulen feierten 1999 ihr fünfzigjähriges Bestehen nach 1945.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Schulen, die Erfahrungen, die sie auf dem Weg zu dieser Größe gemacht haben, für den Zeitraum von 1945 bis 1999 dargestellt. Diesem Teil seien einige Ausführungen vorangestellt, die einerseits kurz und lose die Tatsachen umreißen sollen, mit denen die Waldorfschulbewegung in ihrer Entwicklung seit 1945 zu tun hatte. Sie sollen einleitend darauf hinweisen, wie sehr theoretische Autonomievorstellungen - auch die der Waldorfschulbewegung zugrunde liegenden - erst durch die Erfahrung in der Praxis inhaltliche Sättigung erreichen und zugleich die Felder der Autonomie-Praxis in den Blick bringen. Dazu gehören innere und Erfahrungen mit der Umwelt. Die Waldorfschulen haben sich mit drei politischen Systemen in ihrer Entwicklung auseinander zu setzen gehabt.

Ein Überblick über den Aufbau der Schulbewegung nach 1945 und deren Weiterentwicklung wird einen ersten Teil der Darstellung ausmachen. Dieser kann jedoch nicht in der detaillierten Form des III. und IV. Teils erfolgen, was wegen der Fülle der zu

schildernden Tatsachen eine Monographie erforderte und auch deshalb nicht notwendig ist, weil für diese Zeit eine Darstellung von MANFRED LEIST vorliegt, die für den Interessierten genügend Einzelheiten bietet¹⁴³⁷.

Methodisch werde ich daher anders vorgehen als in den Teilen III und IV, die im Wesentlichen eine historische Darstellung enthalten. Ich werde einige Topoi herausfiltern, die mir für die Frage nach den Erfahrungen mit Schulautonomie besonders interessant zu sein scheinen. Die hierbei entstehenden Ungleichgewichte in der Darstellung sind dabei nicht nur Ausdruck meiner Gewichtung der Themen. Für viele wichtige Themen steht kein empirisches Material zur Verfügung. Diese Themen werden wenigstens markiert, d.h. es wird auf die Felder möglicher und interessanter Forschung hingewiesen, ohne allerdings detailliert auf sie eingehen zu können. Dabei werde ich auf die in Teil I skizzierten systematischen Gesichtspunkte zurückgreifen. Soweit möglich, werde ich aber die Auswahl der autonomierelevanten Themen nach diesen Gesichtspunkten ausrichten.

Fasst man die Waldorfschulbewegung als ein System auf, das sich im Zuge der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems als ein - wenn auch kleines - Teilsystem wiederum aus diesem ausdifferenziert hat, so ist auf drei Weisen seiner Systemreferenz zu blicken¹⁴³⁸:

- auf die Beziehung zu dem Gesamtsystem,
- auf die Beziehung zu anderen Systemen,
- auf die Beziehung zu sich selbst.

Diese drei Typen von Systemreferenzen unterliegen einer schärferen Trennung durch das Anwachsen von Ungleichheit im Verhältnis zu anderen Systemen. Dadurch ergibt sich kausal eine wachsende Ausdifferenzierung und Individualisierung (Identität)¹⁴³⁹. Speziell für autonome Schulen ist dieser Vorgang von besonderer Intensität, da die Waldorfschulbewegung (wie die Freien Schulen¹⁴⁴⁰ insgesamt) sich von einem Schulsystem abgetrennt haben, das nicht nur eine ansonsten weitgehende Monopolstellung in der Bundesrepublik hat, sondern hinter dem auch „der Staat“ (hier vor allem die Exekutive) als Veranstalter steht.

¹⁴³⁶ WILHELM FLITNER und GERHARD KUDRITZKI (Hrsg.) *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. Stuttgart ⁵1995, S. 36.

¹⁴³⁷ MANFRED LEIST *Entwicklung einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland*. Stuttgart 1998.

¹⁴³⁸ s. hierzu Teil I.

¹⁴³⁹ s. Teil I.

Für die Bildung sozialer Systeme allgemein ist ihr Umweltverhältnis „konstitutiv“¹⁴⁴¹; im Besonderen gilt das für selbstreferentielle Systeme: „Für die Theorie selbstreferentieller Systeme ist die Umwelt vielmehr Voraussetzung der Identität des Systems, weil Identität nur durch Differenz möglich ist.“¹⁴⁴² Die Entwicklung autopoietischer Systeme kann nur mit Hilfe der Differenz von System und Umwelt gedacht und verstanden werden: „Der Ausgangspunkt aller daran anschließenden systemtheoretischen Forschungen ist daher nicht eine Identität, sondern eine Differenz.“¹⁴⁴³ Ich möchte hinzufügen, dass meiner Auffassung nach diese These zu ergänzen ist. Differenz als Motor für die Entwicklung eigener pädagogischer Konzepte, gleichsam als Initialzündung ist nur der eine Faktor. Ein entscheidender zweiter ist die Entwicklung einer Leitidee (oder eines Leitbildes), die wohl zumeist auf Grund einer Differenzerfahrung gebildet wird, dann aber als eigenständig wirkende Triebkraft die Identität – jedenfalls gilt dies für die Waldorfpädagogik – stiftet¹⁴⁴⁴. Differenz als Bewusstseinsinhalt ist nur gegen hohe Anstrengungsleistungen zu haben. Mit diesen Gedanken steht die Hypothese in engem Zusammenhang, dass zunehmende *Binnendifferenzierung*, die selbst eine „wichtige Bedingung für Autonomie“¹⁴⁴⁵ ist, und Steigerung von Autonomieleistungen¹⁴⁴⁶ zu verstärkten *Grenzberührungen* führen müssen, die umgekehrt wiederum die Dynamik der ersteren verstärken. So sind systematisch gesehen auch gerade die Grenzerfahrungen, die ein System macht, von besonderer Bedeutung für dessen Erfahrungen und Entwicklung. Daher sollen die Beziehungen mit dem *Rechts-* (es geht hier vor allem um die Rechtsstellung der Schulen) und dem *Wirtschaftssystem* (es geht hier vor allem um den Kampf um die wirtschaftlichen Mittel) als Beispiele näher betrachtet werden; dabei sind selbstverständlich die Beziehungen zum politischen System gleichzeitig impliziert. Das Thema Beziehungen zum politischen System wäre ein weites Feld, durchaus lohnend es gesondert zu bearbeiten. Hier müssten die vielfältigen Kontakte mit Politikern (bis hin zu Besuchen des Bundespräsidenten in Waldorfschulen), die vielen Festreden von Politikern zu Eröffnungen, Einweihungen, Jubiläen etc., die große Anzahl von Verhandlungen mit Politikern auf allen Ebenen von der Einzelschule über die Regionalverbände der Waldorfschulen bis zu den Verhandlungen durch den Bund der Freien

¹⁴⁴⁰ Den Terminus „Freie Schulen“ verwende ich synonym zu dem meist gebrauchten „Privatschulen“. Gemeint sind Schulen in privater Trägerschaft im Sinne des Art. 7 Abs. 4 GG.

¹⁴⁴¹ NIKLAS LUHMANN, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. ⁶1996, S. 242.

¹⁴⁴² LUHMANN 1996, S. 243. Vgl. auch HARM PASCHEN *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997, Kap. 1. nicht nur die Herausbildung von Differenzen, sondern deren Wahrnehmung ist entscheidend, d.h. diese ist Thema der Selbstreferenz.

¹⁴⁴³ LUHMANN 1996, S. 243.

¹⁴⁴⁴ Hierzu Vgl. Teil II.

¹⁴⁴⁵ LUMANN/SCHORR 1988, S. 51.

¹⁴⁴⁶ s. Teil I.

Waldorfschulen untersucht werden. Dies würde weit über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Schon die in diesem Teil skizzierten Vorgänge zeigen aber zur Genüge, welche enormen Anstrengungen autonome Schulen unternehmen müssen, um in unserem politischen System Autonomie verwirklichen zu können.

LUHMANN/SCHORR (1988) ordnen Reflexion dem Bezug des Systems auf sich selbst zu. Der Begriff Reflexion bezieht sich auf Kommunikationsprozesse. Er wird näher bestimmt, indem sich das System selbst zum Thema macht, damit auf Identität zielt. Als Beispiel hierfür werden von mir *Formen der Evaluation* angeführt, die die Waldorfschulen selbst entwickelt haben und auf weitere Aspekte hingewiesen.

Das Niveau erreichter Selbstregulierung dieser Prozesse ist Ausdruck des Maßes an Autonomie, über die ein System verfügt. Umgekehrt zeigt das Maß, in dem die Regulierung der selbstreferentiellen Prozesse nach außen verlagert wird, ein entsprechend geringes Niveau von Autonomie an. An eine weitere Aussage ist zu erinnern: mit wachsender Ausdifferenzierung eines Teilsystems aus der Gesellschaft und damit wachsender Autonomie, steigern und differenzieren sich die Funktions- und Leistungsanforderungen an das Teilsystem und evozieren als Korrelat wachsender Autonomie eine wachsende strukturelle innere Differenzierung des Teilsystems. Für die Waldorfschulen kann gezeigt werden, dass mit dem quantitativen Wachstum auch eben jene Anforderungen anwuchsen und damit eine weitergehende strukturelle innere Differenzierung erforderlich wurde. Wie die Waldorfschulen diese praktisch bewältigten, soll unter dem Stichwort *Differenzierung als Antwort auf Wachstum* skizziert werden. Diese Vorgänge sind insofern interessant, als sie nicht nur zeigen, welche Erfahrungen autonome Schulen überhaupt machen können oder müssen, wenn sie den Weg zu Autonomie einschlagen, sondern auch, weil an ihnen Probleme abzulesen sind, die bei einem vergleichbaren *Wachstum* entstehen.

Implizit wird in den entsprechenden Abschnitten ein Thema mitbehandelt, das wohl einer eigenen Darstellung wert wäre: das Thema Entwicklung bzw. *Lernen des Systems*. Der in Teil I skizzierte historische Autonomisierungsdruck einerseits, die Ausdifferenzierung aus dem allgemeinen staatlichen Schulsystem, die dadurch induzierten neuen Grenzerfahrungen und der innere Differenzierungsdruck durch Wachstum haben zum einen Probleme und zum anderen die Notwendigkeit des verstärkten Lernens des Systems als Lösungsstrategie geschaffen; dabei muss Lernen des Systems als Bedingung für die Erhaltung von Autonomie zugleich in Richtung auf Dynamik und Anpassung als auch in Richtung auf Bewahrung und Identität erfolgen. So ergeben sich Grenzen des Lernens (Veränderung des Verhaltens und

der Struktur des Systems) in beide Richtungen. Diese Grenzen sind nicht quantitativ zu erfassen. Sie stellen ein je unterschiedliches Maß an dynamischem Gleichgewicht dar. Die beiden aufeinanderbezogenen Polaritäten können auch als *Entwicklung* und *Tradition* bezeichnet werden. Wichtig ist demnach, wie weit ein System Tradition als stabilisierendes und identitätserhaltendes Element entwickelt ohne zu erstarren und damit seinen Untergang zu programmieren, und wie weit dynamische Elemente das Leben in einer sich wandelnden Umwelt ermöglichen, ohne dabei die Selbstaflösung durch Identitätsverlust (Aufhebung von Differenz) in Kauf zu nehmen. Hier hat man es zu tun mit der die Identität ausmachenden Kontingenzformel oder Leitidee und dem Thema Innovation. Alle Vorgänge, die dargestellt werden, haben mit diesem permanenten Balanceakt zu tun. Bei einer sich wandelnden Umwelt kann es nur zwei mögliche Strategien geben: eigener Wandel durch Lernen im Sinne von Anpassung *oder/und* Veränderung der Umwelt selbst durch Einwirkung auf diese. Insbesondere am Beispiel des Verhältnisses zum Rechtssystem wird sichtbar werden, dass die Waldorfschulen und mit ihnen andere Schulen in freier Trägerschaft ein komplexes Verhältnis beider Strategien erfolgreich hergestellt haben.

Weitere Themen, die das Außenverhältnis der Schulbewegung betreffen, sind: das Problem von *Inklusion* und *Selektion* (Chancengleichheit); das Verhältnis Waldorfschulbewegung und *Religionssystem* (Kirchen etc.); weiter die wachsende Auseinandersetzung mit *Kritik* von außerhalb der Schulen. Hier müssen einige Fakten angeführt werden, weil sich an ihnen exemplarisch Prinzipielles des Verhaltens und der Erfahrungen einer autonomen Schulbewegung verdeutlichen lässt, was sich ebenso auch in anderen Bereichen zeigen und vertiefen ließe.

Wenn die Waldorfschulen eine „radikale“ Auffassung von Autonomie vertreten und damit meinen, dass sie sowohl die Einzelschule als auch die Schul-Bewegung entsprechend ihrer Kontingenzformel „Erziehung zur und in Freiheit“ organisieren wollen, stellt sich die Frage nach dem *Modus der Selbststeuerung* ihrer Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten. Die meisten Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) sind entweder direktorial (Beispiel: Merz-Schule in Stuttgart; Landerziehungsheime) oder außengesteuert (kirchlich-konfessionelle Schulen - durch dem Religionssystem zugehörige Einrichtungen) verwaltet. Der „radikale“ Autonomie-Anspruch der Waldorfschulen ist jedoch verbunden mit dem Prinzip der kollegialen Steuerung bzw. der *kollegialen Selbstverwaltung*. Wenn der Autonomie-Begriff nach Luhmann, wie er in dieser Arbeit zugrunde gelegt wurde, bedeutet, dass es nicht um schiere Freiheit von Abhängigkeiten geht, sondern um die Selbstwahl von Unabhängigkeiten *und* Abhängigkeiten und der Grad von Autonomie gemessen wird an dem

Niveau, auf dem hier die Kombination beider erreicht ist, dann heißt dies projiziert auf die Waldorfschulen, dass diese ein hohes Maß an Autonomie beanspruchen. Darüber hinaus soll Autonomie nach innen durch Selbstverwaltung und diese kollegial realisiert werden. Abhängigkeiten von anderen Teilsystemen der Gesellschaft werden entweder selektiv akzeptiert oder man ist bestrebt, sie zu verändern, wo ein Zwang zur Unterwerfung besteht, der nicht akzeptiert ist. Akzeptiert werden weitgehend Vorgaben des Rechtssystems, und des politischen Systems (Demokratie, Grundgesetz). Allerdings gibt es auch hier nichtakzeptierte Bereiche. So wird die Herrschaft insbesondere der Exekutive über das Schulsystem ebenso wenig akzeptiert wie die inhaltliche und organisatorische Bestimmung des Schulwesens durch die Legislative. Dazu gehört die Budget- und Personalhoheit des Staates in den staatlichen Schulen, die Organisation der Bildungsinhalte und die Stoffverteilung durch die Kultusbehörden. Dazu gehören auch die innere Organisation der Schulen und deren Errichtung auf Grund staatlicher Planung. Die Errichtung neuer Schulen, die Wahl des Standortes, die auf eine Gründung folgende Organisation bis hin zur Errichtung von Bauten, deren architektonische Gestaltung sollen Sache der Schule bzw. ihrer Initiatoren selbst sein. Wenn alle diese Leistungen von der Schule selbst übernommen werden, stellt sich die Frage, wo die Kompetenz für Entscheidungen lokalisiert ist und wie diese realisiert werden. Die Waldorfschulen erheben den Anspruch, nicht nur sich selbst zu verwalten, sondern dies, wie gesagt, auf der Grundlage einer Kollegial-Verfassung zu tun - und das nicht nur auf die Einzelschule, sondern auf die Gesamtheit der Schulen, also der Waldorfschulbewegung bezogen. Die Beobachtung, wie dies geschieht, also wer steuert, wer ausführt und wie Entscheidungen realisiert werden, wirft ein Licht auf das Autonomie-Problem und soll daher behandelt werden.

Nach wie vor herrscht die in Teil II dargelegte ordnungspolitische Idee vor, nach welcher das gesamte Kultursystem und jedes Glied dieses Systems sich selbst verwalten sollte (Idee der „Dreigliederung des sozialen Organismus“) – also auch die Schule. Dieses Konzept gehört weiterhin zu den Essentials der Waldorfschulidee, an dem bis heute festgehalten wird.

Die Binnenverhältnisse sind durch einen Strauß von Themen gekennzeichnet, die wichtige Erfahrungspotentiale bedeuten. Von diesen werden einige gestreift, andere sollen eingehender zur Sprache kommen. Zu letzteren gehören: das Problem der *personellen Ressourcen*; die Autonomisierung der *Lehrerbildung*; das Problem der *Kompetenz* (pädagogisch: die Besonderheit der Waldorf-Pädagogik - und für die Organisation: Selbstverwaltungskompetenz); *Vielfalt* der Schulformen und der

Selbstverwaltungsorgane/Strukturen/Funktionen in den Einzelschulen; als wesentliches Element der *Selbstreferenz*: Herstellung und Ausbau von *Kommunikation* (wie in Teil III beschrieben) in Zeitschriften, durch Tagungen, Literatur zu pädagogischen Fragen; Präzisierung des Eigenen in der Auseinandersetzung mit dem Fremden; der Umgang mit *Konflikten*; *Evaluation/Qualitätssicherung* (alte Konzepte/neue Konzepte); der Einfluss von Individualisierung und Autonomisierung auf die Frage der *Elternmitwirkung*; die Schulbewegung betreffend: *strukturelle Differenzierung* als Antwort auf die Herausforderungen durch Wachstum (und wachsende Autonomie) - Organisation des Bundes der Freien Waldorfschulen, Reformen, Regionalisierung; Lehrerbildung (Ausbildungsrat; Finanzierungsrat).

Im Hinblick auf pädagogische Autonomie gibt es wohl kein vergleichbares System, dessen Entwicklungserfahrungen zur Verfügung ständen. Zu den mit diesen Themen verbundenen Fragen sollen die Antworten skizziert werden, die die Waldorfschulbewegung auf sie gab und gibt: *Differenzierung* statt Zentralisierung (Regionalisierung für die Bewegung; für die Einzelschule Wandel der inneren Organisation); Verstärkung der *internen Kommunikation* durch Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen, Wandel der Zeitschrift „Erziehungskunst“, Publikationen von und für Lehrer, Tätigkeit des Verlages „Freies Geistesleben“; *Erweiterung des theoretischen Schrifttums*; Bücher, Zeitschriften; *Kommunikation mit der Umwelt*; *Forschung* (Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen); *Weiterentwicklung* der Pädagogik; in der *eigenen Lehrerbildung* Aufbau des Assistenzlehrersystems; *Auseinandersetzung* mit der Wissenschaft (Wissenschaftskolloquium, Veröffentlichungen, Diskussionen); *Qualitätssicherung*; *Krisenmanagement*, Supervision/Schulberatung; *Curriculum-Entwicklung*; im wirtschaftlichen Bereich *Konsolidierte Bilanz*; der Finanzverbund; finanzielle Effizienz u.a.

2. Die Entwicklung der deutschen Waldorfschulbewegung im Überblick

Da Erfahrung ohne den Prozess der Entwicklung und vice versa nicht denkbar ist, soll über die Geschichte der Waldorfschul-Bewegung seit 1945 ein Abriss gegeben werden.

Allerdings, wie schon angemerkt, nicht in der Ausführlichkeit der vorigen Teile dieser Arbeit. Zunächst ein Blick auf die Literaturlage.

2.1. Zur Literatur

Die Entwicklung der Waldorfschulbewegung nach 1945 ist ebenso wie die von 1919 bis 1941 ein Thema, das wissenschaftlich unbearbeitet ist, wenn man von der Literatur absieht, deren Autoren der Bewegung angehören oder ihr nahestehen. Von dieser Seite gibt es allerdings kompetente Darstellungen, die hauptsächlich von Akteuren der Entwicklung verfasst wurden. In erster Linie sind hier zu nennen die Arbeiten von STEFAN LEBER¹⁴⁴⁷ und MANFRED LEIST¹⁴⁴⁸. Die Darstellung von Leist gibt einen guten - und nicht unkritischen - Überblick über die Entwicklung der Schulbewegung seit 1945 mit einer Fülle von Details. Zu einem großen Teil ist sie Quelle, da der Autor wesentlich an den von ihm dargestellten Vorgängen als Akteur oder Beobachter beteiligt war. Für einen eingehenderen historischen Überblick über die Entwicklung kann daher auf Leist verwiesen werden. Leber geht eher systematisch vor und bezieht seine Darstellung auf einen politologisch-soziologisch orientierten Referenzrahmen. Er arbeitet vor allem organisatorisch-funktionale Zusammenhänge heraus. Für das Funktionieren der kollegialen Selbstverwaltung in Waldorfschulen kann auf diese Arbeit als Standardwerk verwiesen werden. Neben vielen Exkursen in die Geschichte der Schulbewegung werden hier auch Konfliktherde, ihre mögliche Eskalation und Techniken der Bewältigung dargestellt, dies allerdings zumeist abstrakt, ohne Darstellung konkreter Situationen. Wie Leist ist auch Leber Akteur. Seine Darstellung beruht auf konkreter Erfahrung. Sie wird in der Schulbewegung selbst weithin als repräsentativ für die Intentionen und die Wirklichkeit der sozialen Gestalt der Schulen angesehen und ist somit auch Quelle für das Selbstverständnis dieser Schulbewegung. Für eine ausführliche Schilderung der Strukturen und funktionalen Zusammenhänge der sozialen Organisation der Waldorfschule kann daher auf Leber verwiesen werden. Empirische Untersuchungen zu sozialen Prozessen in Waldorfschulen liegen nicht vor.

Für die internationale Entwicklung gibt RUF einen Überblick¹⁴⁴⁹. Da diese nicht unmittelbarer Gegenstand meiner Untersuchung ist, wird diese nur gestreift und im übrigen auf Ruf verwiesen. Daneben gibt es zu einzelnen Bereichen wie der Entfaltung pädagogischer Themen, zu Fragen der Selbstverwaltung, der rechtlichen Trägerschaft u.a.

¹⁴⁴⁷ STEFAN LEBER *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Stuttgart ²1991 und ders. *Die Waldorfschulen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik. 1945-1989*. In: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, S. 684-702.

¹⁴⁴⁸ MANFRED LEIST *Entwicklung einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland*. Stuttgart 1998.

¹⁴⁴⁹ BERND RUF *Die internationale Waldorfschulbewegung. Entwicklung, Situationen, Aufgaben*. In: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, S. 703-724.

eine inzwischen schwer übersehbare Anzahl von Aufsätzen in der Zeitschrift „Erziehungskunst“. Eine unvollständige, vorläufige Übersicht über die relevante waldorfeigene Literatur wurde im Bund der Freien Waldorfschulen erarbeitet¹⁴⁵⁰.

Für eine soziale Organisation, die sich auf Autonomie ausrichtet, ist das Verständnis wichtig, das sie von dieser hat, m.a.W. an welchem Begriff von Autonomie sie sich orientiert. Je nach dem Grad, zu dem sie diesen Begriff elaboriert hat, und zu welchem sie sich darauf ausrichtet, hat sie ein ihr Selbstverständnis, damit ihre Identität konstituierende Leitidee entwickelt. Diese wirkt wiederum zurück auf ihr Handeln.

Das Thema „Autonomie“ wird in der Waldorfliteratur weiterhin mit den sozialen Strukturformeln Steiners („freies Geistesleben“¹⁴⁵¹) angesprochen (z.B. LEBER 1991). Damit bleibt man der in Teil II dargestellten Leitidee verpflichtet. Diese Tatsache gehört zu den auf Dauer Handeln und Entwicklung bestimmenden Faktoren dieser Schulbewegung. So werden auch weiterhin die schon in Teil III aufgeführten „Freiheiten“ eingefordert. So etwa bei OTT¹⁴⁵², der fünf Postulate als unerlässliche Bedingungen für die Existenz einer Waldorfschule aufführt (vgl. auch LEBER 1991, S. 63-72):

1. freie Lehrerwahl (Autonomie des Kollegiums für personelle Erweiterung etc.);
2. freie Schüler- oder Elternwahl (freier Entschluss der Eltern; Vertrag auf Vertrauen zu Pädagogik und Lehrern);
3. freie Lehrstoff-Wahl (Stoff im Dienste der Entwicklung des Kindes);
4. freie Wahl der Lehrmethode;
5. Freiheit der finanziellen Selbstverwirklichung (über Gelder darf kein Einfluss ausgeübt werden auf die Pädagogik und Selbstverwaltung der Schule; autonomes Verfügungsrecht über die Mittelverwendung, dadurch eine sachgemäße und rationelle Verwendung solcher Mittel); Eltern und Lehrer sollen auf diese Weise gemeinsam eine „freie Unternehmerschaft“ bilden.

¹⁴⁵⁰ Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, April 1998. Auf ca. 65 Seiten wird eine Auswahl an Monographien und Artikeln nach Sachgebieten gegliedert geboten. Es befinden sich auch einige Angaben zu Nicht-Waldorf-Literatur als Anregungen darin. Von dem den Waldorfschulen nahestehenden Verlag Freies Geistesleben werden immer wieder Prospekte über "Literatur zur Erziehung in der Kindheit" herausgegeben (zuletzt: Stand März 1999).

¹⁴⁵¹ s. hierzu Teil II.

¹⁴⁵² GERHARD OTT *Die fünf Freiheiten der Freien Waldorfschulen. Die Schule als Gebilde eines freien Geisteslebens im dreigliedrigen sozialen Organismus.* in: *Erziehungskunst* 1967, H. 8, S. 241-246; Beitrag an 17. Juni-Tagung des Bundes der Freien Waldorfschulen „*Eltern und Lehrer im Bunde für eine neue Erziehungskunst*“ in Hannover.

Nur eine Arbeit - von HARDORP¹⁴⁵³ - ist mir bekannt, in der der *Begriff der Autonomie* explizit entwickelt wird. Hardorp formuliert einleitend lapidar: „Für die Waldorfschulen ist Autonomie zunächst einmal eine ganz gewöhnliche - auch leidvolle - Tatsache, denn ohne wahrgenommene Eigenverantwortung und Autonomie würde es diese Schulen gar nicht geben.“ Es gehe bei ihnen nicht um die Frage ob Autonomie, sondern wie sie sie verstehen, wie sie daraus lernen¹⁴⁵⁴. Er geht von einem eigenen Begriff von Wirtschaften aus, den er für ein Verständnis einer autonom wirtschaftenden Schule zugrunde legt: Wirtschaften sei „das Organisieren des werteschaaffenden Füreinandertätigsein von Menschen“¹⁴⁵⁵. Schule sei damit „ein Investitionsprozess höherer Art“¹⁴⁵⁶. Im Unterschied zu Unternehmen in der Wirtschaft seien die Leistungen anders zu messen: „Schulen und Lehrer dürfen ihre Leistungen für ihre Schüler nicht kurzfristig an Gegenleistungen oder an der „Bezahlung“ durch ihre „Kunden“ messen - sich aber am Bedarf orientieren.“ Hier herrschten langfristige Investitions- und Ausgleichsfrequenzen. Daher sei auch die angemessene Finanzierungsform die der „Widmung“ oder „Zuwendung“¹⁴⁵⁷. Das ist insofern ein wichtiger Ansatz, als Hardorp damit die Debatte um Marktorientierung der Schule, die immer auch wirtschaftliche Effizienz im Sinne eines Wirtschaftsunternehmens fordert und Erfolg oder Misserfolg damit unter nichtpädagogische Gesichtspunkte stellt, zu überwinden versucht. Auf dieser Basis wird dann der Begriff der Autonomie formuliert, die er „als Innensteuerung sozialer Gebilde“ definiert. Eine soziale Gruppe sei autonom, wenn sie mit Innensteuerung arbeite. Da aber kein soziales Gebilde ganz für sich allein lebe, könne es auch nie völlig autonom sein.“ Autonomieentwicklung sei daher mehr als ein Prozess zu verstehen, der von der Außensteuerung sozialer Gebilde zu deren zunehmender Innensteuerung führe. Dies erscheine für das Schulwesen der gegenwärtigen Gesellschaft ein sinnvolles und aktuelles Ziel zu sein. Um die zunehmende verantwortliche Innensteuerung der Schule gehe es bei dem Themenfeld „Autonomie“. „Sie will verstanden sein und muss gelernt werden.“¹⁴⁵⁸. Damit kommt Hardorp dem in Teil I von mir zugrunde gelegten Begriff der Autonomie nahe.

Für solche autonomen sozialen Gebilde sieht Hardorp sechs soziale Grundprozesse als konstitutiv an. Drei davon seien mehr aktiv gestaltende, drei mehr „die bestehenden sozialen

¹⁴⁵³ BENEDIKTUS HARDORP *Schule als autonomes Unternehmen*, in: *Erziehungskunst* 1996, H. 6, S. 642-650. Überarbeitetes Referat vom 29.2.96 in der Evangelischen Akademie Bad Boll, Tagung "Schule und Wirtschaftlichkeit". u. ders.: *Elemente einer sozialen Baukunst* in: *Der Mensch in der Gesellschaft*, Stuttgart 1977.

¹⁴⁵⁴ BENEDIKTUS HARDORP *Schule als autonomes Unternehmen*, in: *Erziehungskunst* 1996, H. 6, S. 642

¹⁴⁵⁵ HARDORP 1996, S. 643.

¹⁴⁵⁶ HARDORP 1996, S. 645.

¹⁴⁵⁷ HARDORP 1996, S. 645.

Gebilde und ihre gegenseitigen Verhältnisse pflegende und erhaltende Prozesse.¹⁴⁵⁹ Diese seien: der „Zielfindungsprozess“ (Autonomiebildung beginne mit gemeinsamer Zielfindung); ein gemeinsamer sozialer Lernprozess (die Gruppe wird lernendes System, bemerkt, was an Kompetenz notwendig ist, gegebenenfalls fehlt); der Prozess des Leistens (nicht, was beabsichtigt ist, kommt hier in Betracht, sondern was man kann); soziales Hören (Wahrnehmen des Echos, sozialer Rückkoppelungsprozess); der Prozess des sozialen Haushaltens (hier geht es um Fragen der Finanzierung, den Umgang mit den Mitteln; dieser Prozess ist die Voraussetzung, damit man autonom bleibt); das soziale Formgeben (Findung der Rechtsform); aus dem Zusammenspiel dieser sechs Prozesse ergebe sich die individuelle Form des Unternehmens; zugleich zeige sich, dass ein siebter Prozess notwendig sei: der der Koordination der sechs vorigen. Je mehr es gelinge, diese Prozesse in den beteiligten Menschen lebendig zu halten, umso gesünder werde die Autonomie des Unternehmens sein¹⁴⁶⁰. Für den besonderen Fall der Schule wird ein pädagogisches Argument eingeführt: nur wer als Lehrer selbständig sei, könne auch andere, die Schüler, dazu erziehen, selbständig zu werden. Erziehung zur Freiheit setzt Freiheit der Erziehenden voraus¹⁴⁶¹.

Dieser Versuch, Autonomie begrifflich zu fassen, ähnelt dem von mir in Teil I auf der Grundlage der Luhmann/Schorrschen Gedanken dargelegten. Er hat den Mangel, dass er wie die konventionellen Begriffe nur abhebt auf den Gegensatz Innensteuerung und Außensteuerung. Die notwendigen Kompromisse als Konzessionen, die der Umwelt gegenüber gemacht werden, schließt er aus dem Bereich der Autonomie aus. Dagegen beziehen Luhmann/Schorr auch die Entscheidung über Abhängigkeiten in ihren Autonomiebegriff und damit in das Thema Selbstregulierung ein.

Die Aufzählung der sieben für eine autonome soziale Gruppe konstitutiven Prozesse thematisieren Fragen der sozialen Gestaltung, die in der Waldorfbewegung in den letzten Jahrzehnten vermehrt in der Literatur verbalisiert werden. Hierhin gehören auch die Themen der Qualitätssicherung, der Konfliktbewältigung u.a.m.

Die Literatur spiegelt damit einen zunehmenden Prozess der *Selbstreflexion* wider - eine Folge der oben skizzierten Entwicklung in Richtung Expansion und Differenzierung.

¹⁴⁵⁸ HARDORP 1996, S. 646.

¹⁴⁵⁹ HARDORP 1996, S. 646.

¹⁴⁶⁰ HARDORP 1996, S. 646-650.

¹⁴⁶¹ HARDORP 1996, S. 650. SEVERINSKI formuliert fast gleichlautend nur freie Erzieher könnten zur Freiheit erziehen; NIKOLAUS SEVERINSKI *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule*. Wien 1992, S. 39-40.

Wenngleich diese Literatur unter dem Vorbehalt einer pro-domo-Tendenz steht, stellt sie einerseits, als Quelle aufgefasst, wertvolles Material dar; zum anderen müsste im Einzelfall die Zuverlässigkeit kritisch geprüft werden - bis dies geleistet ist oder begründet als notwendig erscheint, hat bei Zweifeln der Grundsatz *in re dubia benigniorem interpretationem sequi* zu gelten.

2.2. Die Entwicklung – Der Wiederbeginn

Die Waldorfschulen waren sämtlich seit 1941 in Deutschland geschlossen. Das Wort „geschlossen“ suggeriert, sie hätten zwar noch als Institution bestanden, nur eben in geschlossenem Zustand. Dies trifft nicht zu. Sie waren nicht mehr existent im materiellen Sinne. Grundstücke und Gebäude waren in anderen Besitz „übergegangen“, die Lehrerschaft bis ins Ausland zerstreut, die Trägervereine rechtlich und wirtschaftlich aufgelöst. Nur im Ausland gab es noch einige Schulen. Andere Schulen aus der Reformschulbewegung hatten die Zeit wenigstens äußerlich überstanden wie etwa die Landschulheime. Die Odenwaldschule hatte nach dem Weggang Geheeb's überlebt.

Es ist durchaus denkbar, dass die Waldorfschulbewegung auch nach Kriegsende nicht wieder aufgelebt wäre. Für das staatliche Schulsystem, dessen Existenz wohl in der geistigen Substanz, nicht aber in der äußeren Existenz gefährdet gewesen war, ist nicht denkbar, dass es nicht wieder aufgelebt wäre. Für die Waldorfschul-Bewegung war das vorstellbar.

Dass es anders kam, weist auf einen entscheidenden Faktor für den Erfolg einer autonomen Schulbewegung hin, der kaum materiell greifbar ist: den geistigen Kern einer Pädagogik, der nicht in äußeren Institutionen lebt, sich dort nur auslebt, sondern in *Individuen*, in denen die *Ideen* einer Pädagogik Wurzeln geschlagen haben. Was für die Gründungsvorgänge im Allgemeinen gilt, was in den vorigen Teilen dieser Arbeit auch dargestellt wurde, gilt ebenso für das Phänomen der Wieder- und Neugründungen von Waldorfschulen nach dem Ende des „Dritten Reiches“. Die Kraft einer Idee, die Intensität, mit der diese in Individuen lebt, ist der Ausgang für deren Entfaltung in die äußere Existenz. Sie war die Keimanlage für das Wiedererstehen der Waldorfschulen in Deutschland nach der Vernichtung ihrer äußeren Existenz. Keine existierende äußere Organisation, auch nicht etwa die Dornacher Anthroposophische Gesellschaft, war beteiligt. Für die Stuttgarter Schule liegt eine

Darstellung vor¹⁴⁶², die exemplarisch zeigt, wie sich der Wille zum Wiederaufbau durch persönliche Begegnungen, oft zufällig, durch Gespräche und gegenseitige Ermutigung formierte.

Dieser *ideelle und persönliche Faktor* für eine erfolgreiche Realisierung von Schulautonomie kann kaum überschätzt werden. Motivation der die Organisation tragenden Individuen und Identität der Organisation speisen sich aus dieser Quelle.

Der Wiederaufbau nach dem Krieg stand unter dem subjektiven Eindruck der Verfolgung der NS-Zeit. Tatsächlich waren die Zwangsschließungen der Schulen, das Verbot von Christengemeinschaft und Anthroposophischer Gesellschaft sowie die Verhaftungen einiger Waldorflehrer¹⁴⁶³, vor allem die Maßnahmen, die die jüdischen Kollegen getroffen hatten, zwar schmerzlich gewesen und hatten tief in das Schicksal der Betroffenen eingegriffen, doch kann von persönlicher Verfolgung der Waldorflehrer wegen ihrer Zugehörigkeit zu dieser Schulbewegung nicht gesprochen werden. Nur durch Kriegseinwirkung hatte es Verluste an Menschenleben gegeben. Äußerlich konnte man die Arbeit unterbinden und schließlich verbieten, der geistige Keim aber, so war das Erlebnis, habe nicht vernichtet werden können; nun könne man mit neuen, stärkeren Kräften an den Neuaufbau aus den Ruinen gehen. Dabei gedachte man auch der Leistung der ausländischen Schulbewegung, die die Waldorfpädagogik über die schwere Zeit hinweg weiter getragen hatte.

Charakteristisch ist die Formulierung, die Erich Schwebesch für diese Stimmung anlässlich der ersten internationalen Waldorflehrertagung nach dem Krieg fand¹⁴⁶⁴: „Vor 10 Jahren, als die Stuttgarter Waldorfschule schließen musste, waren die Freunde der ausländischen Schulen zum letzten Male in größerer Zahl ihre Gäste. Das Bild innerer Ungebrochenheit nahmen sie mit sich fort in ihre Arbeit. Der Waldorfschulgedanke war bei ihnen in getreuer Hut. Während das äußere Haus der Waldorfschule zur Ruine wurde, feierten sie jenseits der deutschen Grenzen das 25 jährige Bestehen ihrer unantastbaren Wirklichkeit. In der deutschen Abgeschnürtheit, hinter den Grenzmauern, die sich seit 1933 immer höher türmten, gewann alle Bemühung um das geistige Wirken eine leidenschaftliche Willensbetontheit. Während durch fast ein Jahrzehnt das Bekenntnis zum menschlichen Auftrag mit Todesdrohungen verfolgt wurde, entwickelte sich in Menschenseelen ein übermächtiger Wille, wieder an das Werk heranzutreten. Der militärische Zusammenbruch

¹⁴⁶² von Margrit Jünemann, handschr. MS 2000; in meinem Archiv.

¹⁴⁶³ Elisabeth Klein, Ernst Weißert, Erich Weißmann waren kurzfristig in U-Haft bzw. standen unter Hausarrest (Quelle: mündliche Auskunft Stefan Leber).

¹⁴⁶⁴ ERICH SCHWEBSCH „*Erziehung zu individueller Seelenbildung als heilende Kraft in der Menschheitskrise*“ – *Zur internationalen Waldorf-Lehrer-Tagung*. (31. März bis 6. April 1948 in Stuttgart). In: *Erziehungskunst*, März-April 1948, S. 133-132.

eröffnete diesem Willen zu wahrhaftem Aufbau wieder das Tätigkeitsfeld: ein Kinderelend ohnegleichen und eine verzweifelte Schulsituation. Hieraus erklärt sich, dass die alten Waldorfschulen in Deutschland, ohne die Zeit zu organischem Wachstum sich nehmen zu können, sofort wieder größer dastanden als je zuvor, dass allenthalben neue Schulen entstanden und entstehen wollen. Die soziale Not, die Schulnot forderten den gestauten Willen, der heilen und helfen konnte, bis zur äußersten Grenze des Leistungsvermögens.¹⁴⁶⁵

Die Typen von Schulgründungen, wie sie für die Zeit vor dem Krieg in Teil III dargestellt wurden, waren auch 1945 und in den folgenden Jahren zu beobachten. Einflussreiche Wirtschaftler (z.B. Heidenheim, Rendsburg, Nürnberg), initiative Einzelpersonlichkeiten aus dem anthroposophischen Umfeld (z.B. Wuppertal, Engelberg, Bremen), Lehrer (z.B. Marburg, ähnlich der Essener Schulgründung vor dem Krieg¹⁴⁶⁶), anthroposophisch orientierte Persönlichkeiten aus verschiedenen Lebensbereichen betrieben Gründungen mit Erfolg. Neu war, dass nun ehemalige Waldorflehrer, Eltern und Schüler der in der NS-Zeit geschlossenen Schulen sich an Schulgründungen beteiligten oder bei der Wiedereröffnung mitwirkten. Seit den siebziger Jahren veränderte sich das Muster der Schulgründungen. Nun waren es vor allem Eltern, in einigen Fällen Lehrer, von denen die Gründungsinitiative ausging. Die Zeit des Mäzenatentums war abgelaufen.

2.3. Expansion und ihre Folgen

Die Geschichte des Erfolges der Waldorfschulen als autonomer Schulbewegung ist nicht nur eine Geschichte des Erfolges alter Rezepte aus der Vorkriegszeit. Was für den kleinen Verband von acht Schulen richtig war, musste nicht auch für eine expandierende Schulbewegung richtig sein. Die Existenz unter den Bedingungen der NS-Diktatur war zunächst schwierig und dann unmöglich geworden. Eine auf Autonomie setzende Schulbewegung musste die Existenzbedingungen in der jungen Demokratie neu erkunden und womöglich erstreiten. Die Freiräume waren ja nicht durch Erfahrung und Tradition abgesteckt und gesichert. Unklar war auch, ob Erfolg im Sinne einer quantitativen Ausweitung - so er sich denn auf Grund der neuen Bedingungen einstellte - zu erhalten und zu steigern sein würde, wenn Bewährtes einfach fortgeschrieben würde. Am Beispiel der

¹⁴⁶⁵ Schilderung des Stuttgarter Beginns in: *Erziehungskunst* Januar/Februar 1948, S. 59.

¹⁴⁶⁶ s. *Festschrift Freie Waldorfschule Marburg. 50 Jahre Freie Waldorfschule Marburg*. 1995, S. 12.

Waldorfschulen kann gezeigt werden, dass und wie dies keineswegs der Fall war. Auch das staatliche Schulsystem, wenn es auch auf vorhandene Strukturen zurückgreifen konnte, musste im Laufe der Entwicklung nach 1945 mehr und mehr dem wachsenden Demokratisierungs- und schließlich Autonomisierungsdruck im politischen und gesamtgesellschaftlichen System gerecht werden. Auch hier ergaben sich neue Herausforderungen. So auch für die Waldorfschulen. Welche dies waren und wie sich die Waldorfschulen ihnen stellten, wird Gegenstand der weiteren Darstellung sein.

Ein Phänomen, das immer wieder Beachtung fand und Verwunderung hervorrief¹⁴⁶⁷, war die Dynamik, mit der sich die Waldorf-Schulbewegung nach 1945 entwickelte.¹⁴⁶⁸ Noch im Jahre 1945 öffneten sechs Schulen ihre Tore.¹⁴⁶⁹ Darunter waren nur drei Städte, in denen es vor 1945 schon Schulen gegeben hatte: Hamburg (Wandsbek), Hannover (Maschsee), Stuttgart (Umlandshöhe), die alte „Mutterschule“. Hier waren unmittelbar nach dem Einmarsch der alliierten Truppen Vortragskurse durch frühere Waldorflehrer abgehalten worden. Das alte Gelände konnte wieder genutzt werden, Aufräumarbeiten durch Lehrer, ehemalige Schüler und Eltern richteten das zerbombte Gelände soweit wieder her, dass im Herbst 1945 der Unterricht sogleich in 12 Klassen wieder aufgenommen werden konnte. Schon 1946 waren es wieder 24 Klassen mit 1100 Schülern. 700 Kinder mussten wegen Überfüllung abgewiesen werden.¹⁴⁷⁰

Im Jahre 1946 kamen sieben weitere Schulen hinzu. Bis einschließlich 1949, also in vier Jahren, wurden insgesamt 22 Schulen wieder eröffnet bzw. neu gegründet. Damit wurde die Vorkriegszahl der Waldorfschulen um 12 übertroffen.

Schon hier wurde ein - zwar nicht neues, doch verschärft hervortretendes Problem sichtbar, das mit dieser Expansion zusammenhing: die Ressourcen an Lehrkräften reichten nicht aus, um mit dieser Entwicklung Schritt zu halten. Daher wurde im Bund der Freien Waldorfschulen die „bittere Entscheidung“¹⁴⁷¹ getroffen, einen „Gründungsstopp“ durchzusetzen. Die zahlenmäßige Entwicklung der Schulbewegung spiegelt diesen

¹⁴⁶⁷ Beispiele dazu aus der Literatur. So PRANGE 1985, S. 5, der von einer "unerwarteten Hausse" spricht.

¹⁴⁶⁸ Ein Überblick über die Entwicklungsphasen der Schulbewegung nach 1945 findet sich bei STEFAN LEBER *Die Waldorfschulen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik. 1945-1989*. In: *Erziehungskunst* 1989, H. 8/9, S. 684-702. Eine Tabelle mit Übersicht über Wieder- und Neugründungen einschließlich der Schülerzahlen nach Jahrgängen mit Kennzeichnung des Schultyps von 1945 bis 1981 gibt STEFAN LEBER *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. *Erziehung vor dem Forum der Zeit*, Bd. 12, Stuttgart 1981, S. 16-17.

¹⁴⁶⁹ s. Statistiken im Anhang - auch zu den folgenden Angaben.

¹⁴⁷⁰ s. SOPHIE PORZELT *Bericht über die auf Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen*, in: *Erziehungskunst*, Januar-Februar 1948, S. 59.

¹⁴⁷¹ MANFRED LEIST *Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland*. STUTTGART 1998, S. 42.

Beschluss wider: von 1950 bis 1971 einschließlich wurden „nur“ 10 neue Schulen gegründet - in keinem Jahr mehr als eine. Damit erwies sich die Schulbewegung als fähig, trotz des Druckes seitens gründungsinteressierter Eltern, ihr eigenes Wachstum autonom zu regulieren.

Ende 1971 bestanden somit 32 Schulen. Ab 1972 nahm die Zahl der jährlichen Gründungen wieder zu¹⁴⁷². Bis einschließlich 1980 kamen weitere 32 Schulen hinzu, so dass sich die Schulbewegung nunmehr gegenüber 1945 verdoppelt hatte (auf 64 Schulen¹⁴⁷³). Wiederum zehn Jahre später gab es wieder eine Verdoppelung (64 Neugründungen), d.h. es arbeiteten jetzt 128 Waldorfschulen in Deutschland.

Einen neuen „Schub“ gab es nach der „Wende“: 1990 wurden in den neuen Bundesländern sieben Schulen eröffnet.¹⁴⁷⁴ Darunter auch eine Schule in Dresden.¹⁴⁷⁵ Hier hatte man nach 1945 zwar versucht, eine Schule als „Städtische Schule“ aufzubauen, vor ihrer Schließung hatte sie über 1000 Schüler, doch musste sie 1949 schon wieder geschlossen werden. Das DDR-Regime duldet Waldorfschulen ebenso wenig wie die NS-Machthaber.¹⁴⁷⁶

Die Jahre 1991 bis 1998 brachten wiederum einen Zuwachs um weitere 34 Schulen. Ende 1998 bestanden somit 168 Waldorfschulen in Deutschland. Die Zahl der Schüler belief sich bis einschließlich 1997/98 (Schuljahr) auf 67 673.

¹⁴⁷² Die Dynamik wird sichtbar an den Zahlen der Gründungsinitiativen 1972/1977: 1972 nahmen am Treffen der Gründungswilligen etwa 15 Gruppen teil; 1977 waren es 31; s. MANFRED LEIST *Von Initiativen für weitere Schulgründungen*. In: *Erziehungskunst* 1977, H. 10, S. 530-532.

¹⁴⁷³ Das Wachstum des Interesses an Waldorfschulen (ein Indikator ist die enorme Zunahme der Tagungsteilnehmer an der öffentlichen Sommertagung und die hohen Anmeldezahlen am Stuttgarter Lehrerseminar) und die starke Zunahme der Gründungen nach 1970 können in Verbindung gebracht werden mit einem allgemeinen Trend jener Jahre, der so umrissen werden kann: "...es wurden die soziale Position und die Rechte des Individuums in der Bundesrepublik verstärkt." Und es setzte eine "Betonung des institutionalisierten Individualismus" ein. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung JÜRGEN BAUMERT, ACHIM LESCHINSKY u.a. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994 (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe), S. 37. Hinzu kam die Debatte um die "Bildungskatastrophe" und die Arbeit des Deutschen Bildungsrates an einer Strukturreform des deutschen Bildungswesens zwischen 1965 und 1975 (S. 39).

¹⁴⁷⁴ Zum Thema DDR, Wende, Waldorfschulbewegung in Ostdeutschland und über den „Zickzackkurs“ der sächsischen Schulgesetzgebung s. HANS-JÜRGEN BADER in: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1992 (ab 1992 jeweils im Weihnachtsheft – Nr. 12 – der „Erziehungskunst“), S. 1301-1304; in Ostdeutschland gab es: 1990 9 Schulen; 1992 schon 12; *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1991/92, in: *Erziehungskunst* 1993, H. 12, S. 1298-1300.

¹⁴⁷⁵ s. GERHARD OTT *Die Neuerrichtung der Dresdner Schule nach dem Zweiten Weltkrieg. Ihre Wirkenszeit von Oktober 1945 bis August 1949*. In: *Erziehungskunst* 1979, H. 5, S. 265-268.

¹⁴⁷⁶ Alliiertes Kontrollrat. Zur Schulpolitik in der SBZ und DDR s. OSKAR ANWEILER *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen 1988. Anweilers Periodisierung fasst die Zeit von 1945 bis 1949 als erste Phase, in die die allmähliche Zentralisierung des Schulwesens und die Ausbootung der Reformpädagogen fällt. Das Ende dieser Phase fällt mit dem Ende der Waldorfschule Dresden zusammen. Eine unerforschte Merkwürdigkeit stellt die Schließung der Dresdner Waldorfschule erst 1949 dennoch dar, da der SMAD schon mit dem Befehl Nr. 40 vom 25. August 1945 die Aufhebung aller Privatschulen angeordnet hatte (Anweiler ebd., S. 26).

Um die Größenordnungen deutlich zu machen zum Vergleich: 1990 besuchten in Deutschland (incl. der neuen Bundesländer) 8 892 500 Schüler eine allgemeinbildende Schule; davon ca. 423 700 eine allgemeinbildende Schule in freier Trägerschaft (also 4,8%).¹⁴⁷⁷ In Waldorfschulen wurden 1990 ca. 50 000 Schüler¹⁴⁷⁸ unterrichtet.

Zu der Ausdehnung in Deutschland kommt das internationale Wachstum der Waldorfschulbewegung.¹⁴⁷⁹ Während es in Europa außerhalb der Bundesrepublik 1953 acht und in außereuropäischen Ländern sieben Waldorfschulen gab, waren es 1999 in Europa ohne Deutschland 408 und in außereuropäischen Ländern weitere 198 Schulen. Weltweit hatte sich seit 1953 mit damals 15 außerdeutschen Schulen die Schulbewegung auf 606 Schulen vergrößert, also auf das über Vierzigfache. Dabei sind die übrigen Waldorfeinrichtungen wie Sonderschulen und Kindergärten nicht berücksichtigt.

Mit dieser Expansion wurde die Waldorfschulbewegung vor eine Reihe neuer Probleme gestellt. Einige dieser Probleme berührten ihr Verhältnis zur „Außenwelt“, andere ihr Selbstverständnis und ihre innere Organisation. Während früher immer wieder - zu Recht oder nicht spielt hier keine Rolle - beklagt wurde, die Waldorfschulen stellten sich nicht offen der öffentlichen Diskussion, hätten eine Art Berührungsangst gegenüber Einblicken in ihre Prinzipien und ihre Praxis¹⁴⁸⁰, gerieten sie nolens volens durch die Gründungswelle insbesondere der siebziger und achtziger Jahre verstärkt in den kritischen Blick von Öffentlichkeit und Wissenschaft. Der Erfolg erzwang Auseinandersetzung mit diesem Schulmodell.¹⁴⁸¹ Wie und ob sich die Schulbewegung dieser Herausforderung stellte, wird später zu behandeln sein.

Speziellere Probleme im Außenverhältnis traten dadurch auf, dass diese Schulbewegung durch ihre Neugründungen Erfahrungen mit der neuen Verfassung und insbesondere mit der Schulgesetzgebung der Länder zu machen hatte. Hier musste das neue Terrain und seine

¹⁴⁷⁷ Zahlen aus: *Handbuch Freie Schulen* Hg.: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, Reinbek bei Hamburg 1993, S. 541.

¹⁴⁷⁸ Geschätzte Zahl, da keine genauen Angaben erhältlich waren; für 1987 werden 45 800 Schüler angegeben (Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg 1993, S. 541.

¹⁴⁷⁹ Die Angaben beruhen auf Statistiken des Bundes der Freien Waldorfschulen. S. Anhang.

¹⁴⁸⁰ So z.B. KLAUS-PETER MEYER-BENDRAT, in: CHARLOTTE RUDOLF 1987, S. 199.

¹⁴⁸¹ Vgl. etwa: C. SALZMANN *Zur Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik). Versuch einer kritischen Würdigung aus der Sicht eines Nicht-Anthroposophen*. In: *Pädagogische Rundschau* 41(1987), S. 327; ANNEGRET EICKHORST *Wissenschaftlichkeit als Orientierungsprinzip des Handelns? Das Beispiel der Waldorfpädagogik*. In: *Pädagogische Rundschau* 49 (1995) S. 47; HANS SCHEUERL *Waldorfpädagogik in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(1993), S. 296 (Scheuerl spricht von "Wachstumsschüben" und dem "Image" der Waldorfschulen in der Öffentlichkeit als Alternativschule; die "rasanten Zuwachsraten" - auch international - werden hervorgehoben von WILFRIED GABRIEL/PETER SCHNEIDER *Die Waldorfschule und ihr internationales Umfeld*. In: HERMANN RÖHRS/VOLKER LENHART (Hrsg.) *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt a.M. 1994, S. 241.

Grenzen erst erkundet werden. Der Rahmen, den das Grundgesetz in Art. 7, insbesondere Abs. 4 und 5 setzte, war in der Gründungspraxis auszuloten. Damit in Zusammenhang stand die Frage der staatlichen Finanzierung. Eine lange Reihe von - zumeist gewonnenen - Prozessen musste hier erst Klarheit schaffen. Dieser Vorgang ist noch längst nicht beendet. Eine autonome Schulbewegung wurde jedenfalls durch ihren geltend gemachten Autonomie-Anspruch neben einigen anderen Schulen in privater Trägerschaft zu einem Vorreiter der Ausgestaltung des Privatschulrechts.

Der Erfolg der Schulbewegung, durch die neuen Freiräume ermöglicht, brachte *nach innen* neben der Freude über die Ausweitung neue Fragen und Probleme mit sich. Wie sollten Einheit und Einheitlichkeit - also organisatorischer Zusammenhalt und pädagogische Identität - angesichts der Ausweitung gewahrt werden, wenn an dem Prinzip der Autonomie der Einzelschule festgehalten werden sollte? Die Rolle der Stuttgarter Schule als Wächter über die pädagogische Qualität und wirtschaftliche Solidität der Schulen, wie sie seit 1925 praktiziert worden war, war schon Ende der dreißiger Jahre obsolet geworden und konnte nicht wiederbelebt werden. Auch die Beraterfunktion, die sie für die übrigen sieben Schulen in diesen Bereichen und in personellen Fragen ausgeübt hatte, wurde mit der zunehmenden Expansion unerfüllbar. Die Problematik schlug sich nieder in einer Reihe von systematisch zusammenhängenden Problemkreisen. Neben der organisatorischen Herausforderung durch die Expansion, die die Frage der Einheit bei Autonomie der Einzelschule betraf, musste die Ausweitung zu einer immer weniger tragenden Rolle persönlicher Kontakte im Hinblick auf die ideelle Substanz führen. Konnten Formen einheitsstiftender Kommunikation gefunden werden? Wurden Mittel gefunden, die ideelle Basis der Pädagogik zu stärken?

In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, wie nun die Rekrutierung und Ausbildung künftiger Lehrer zu bewerkstelligen sei.

Für den Zusammenhang der Schulbewegung musste geklärt werden, wo die Grenzen, jenseits derer eine Waldorfschule noch als solche anerkannt werden konnte, lagen und wer darüber entscheiden sollte? Welche Mittel wurden zur Lösung der Probleme gewählt?

Einheit und Einheitlichkeit stehen in einem antagonistischen Verhältnis zu Autonomie. Hätte jede Schule ihre Initiativen ohne jegliche eingrenzende inhaltliche und organisatorische Maßgabe entfalten können, wäre wohl die Autonomie der Einzelschule innerhalb der Bewegung gewahrt worden, die zu erwartende Vielfalt hätte aber zugleich den Verlust der Identität als Waldorfschule bedeuten können. Hätte man eine zentralisierte Waldorfbürokratie mit entsprechenden Kompetenzen aufgebaut, so wäre wohl die

Autonomie nach außen für die Schulbewegung als Ganzes effektiv zu vertreten gewesen und nach innen Zusammenhang organisiert worden, doch wäre dies auf Kosten der Einzelschul-Autonomie und damit gegen die Leitidee der Schulen gegangen. Was im politischen Raum als Spannung zwischen Zentralismus und föderativer staatlicher Organisation auftritt, trat im Mikrokosmos der Waldorfschulbewegung ebenfalls als zu lösende Frage auf.

Alle diese Fragen sind nicht nur in Bezug auf die deutsche Situation zu stellen, sondern auch angesichts der Expansion im internationalen Rahmen wichtig. Hier kommen noch die rechtlichen und kulturellen Besonderheiten hinzu, auf die die Waldorfschulen in den jeweiligen Ländern einzugehen haben.

Zur Differenzierung kommt die Frage, wie weit eine Schule oder eine Schulbewegung in einer sich wandelnden Umwelt flexibel reagiert. Hier sind es zwei polare oder paradoxe Faktoren, die das Überleben oder Entwicklung ausmachen: *Dynamik* und *Tradition*. Dynamik in der Einbeziehung, aber auch Auswahl von Umwelttrends, Tradition in der Beibehaltung elementarer Eigenheiten, die das pädagogische Profil, die pädagogische Differenz zu anderen Pädagogiken und sozialer Organisation erhalten oder schärfen. Beides steht in dialektischer Beziehung. Dynamik, die auf bloßer und umfassender Anpassung beruht (jeder Mode hinterherlaufen!), erzeugt Gesichtslosigkeit und würde kaum prägnante Argumente für Eltern abgeben, diese und keine andere Schule zu wählen - für eine autonome Schule tödlich. Es geht um die Wahrung von Differenz, die Identität ausmacht und Entscheidungsgrund bei Wahlmöglichkeiten ist. Pures Festhalten an überkommenen Traditionen wiederum erzeugt Starrheit und ist ein Entwicklungshindernis, das den Geruch des Dogmatismus, der Enge und eines sklerotischen Konservatismus erzeugt und dadurch eher abschreckend wirkt. Die kombinatorische Steigerung von beiden wäre „Entwicklung“. Wie hier die Schulen und mit welchen Mitteln vorgegangen sind, soll - ebenfalls nur exemplarisch und in groben Zügen - in diesem Kapitel gezeigt werden. An den vorgeführten Beispielen kann studiert werden, wie derartige Probleme von Schulen unter den Bedingungen von Autonomie bearbeitet werden.

3. Die Waldorfschulen und das Rechtssystem

Es wurde dargelegt, welche Bedeutung Erfahrungen eines sich autonom aus seiner sozialen Umgebung heraus- und innerlich ausdifferenzierenden sozialen Systems an den Grenzen zwischen Innen und Außen haben. Die Waldorfschulen machten solche Erfahrungen im Verhältnis zum Rechtssystem von Anfang an. Dabei spielte das Rechtssystem eine herausragende Rolle für ihre Entwicklung, weil es wesentlich die Bedingungen der Möglichkeit ihrer Existenz vorgab. Erstaunlich in dem Prozess der Auseinandersetzung ist weniger die selbstverständliche Tatsache, dass gerade nach Autonomie strebende Schulen daher in viel intensiverer Weise in eine solche Auseinandersetzung treten müssen, sondern dass hier u.a. durch die Aktivität der Schulen eine Veränderung und Neugestaltung innerhalb des Rechtswesens erfolgte. Sie trugen zu einer solchen Umgestaltung des Rechtssystems bei, die ihnen ihre Existenz als autonome Schulen im Sinne ihrer Autonomie-Vorstellungen weitgehend ermöglichte.

Eine Hoffnung, die man in dem neuen Staat nach 1945 haben konnte - das sei vorweg gesagt - trog und führte zu Anstrengungen, die man nicht erwartet hätte. Es war die Hoffnung, dass mit dem Grundgesetz 1949 nun eine rechtlich paradiesische Zeit für die „Privatschulen“ anbrechen würde. Das war mitnichten der Fall. Und der Weg in die Expansion war auch von dieser Seite her keineswegs ein einfacher. Im Gegenteil, es zeigte sich: Schulautonomie - auch für Schulen in freier Trägerschaft - musste täglich erkämpft werden.

Die Möglichkeiten, die die neue Demokratie mit dem Artikel 7, Abs. 4 GG brachte, die Räume, die damit eröffnet wurden, waren ja unerschlossenes Gelände. Chancen mussten gesucht und genutzt werden, damit aus dem im Grundgesetz enthaltenen Geist auch Verfassungswirklichkeit wurde. Dabei gab es neben vielerlei Hilfe auch genug Widerstand. Die freien Schulen haben gemeinsam mit den Waldorfschulen das Terrain erst schaffen müssen. Dafür gab es keine Erfahrungen. In der Weimarer Republik waren zwar gesetzliche Möglichkeiten vorgesehen, doch sie wurden, wie in Teil III gezeigt, vielfach restriktiv und uneinheitlich durch die Behörden gehandhabt¹⁴⁸². Jetzt galt es, bei der Ausgestaltung der Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik an diesem Punkte mitzuwirken, den Rahmen

¹⁴⁸² Zu der Situation der Waldorfschulen in der Weimarer Zeit Vgl. STEFAN LEBER *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 16, Stuttgart 1989, S. 22-64.

auszufüllen mit Tatsachen. Eine Aufgabe, die alle autonomen Ansätze haben, hier aber besonders intensiv zu studieren sind.

Die Waldorfschulen sind als „Schulbewegung“ innerhalb des Erziehungs- und Bildungssystems ein Teilsystem. Sie bestehen neben dem staatlichen Schulsystem als eigenes (Teil-) System, insofern sie sich nicht nur durch pädagogische Differenz abgrenzen, sondern auch eine eigene Beziehung zum Rechtssystem haben. Im Gegensatz zu der staatlichen Einzelschule sind die Freien Waldorfschulen rechtlich in rechtsfähige juristische Personen (durch ihre Trägervereine). Ihre pädagogische Autonomie beruht auch auf dieser autonomen Beziehung, insofern sie ihre Pädagogik in Bezug auf ihre innere und äußere Organisation (Verwaltung) rechtlich unabhängig gegenüber dem staatlichen Schulwesen absichern und absichern müssen (Ausnahme: die Rechtsaufsicht und die durch den Ersatzschulstatus freiwillig übernommene Anpassungsverpflichtungen). Die autonome Regulierung ihrer pädagogischen und organisatorischen Verhältnisse beruht auf dieser rechtlichen Absicherung. Damit stehen sie in einem besonderen Verhältnis zum Rechtssystem, das ihnen andere Zwänge und Möglichkeiten eröffnet als den staatlichen Schulen. Diese Beziehung teilen sie mit anderen Schulen in freier Trägerschaft. Sie ist keine statische, sondern eine dynamische, weil sich die Rechtsverhältnisse durch Einwirkung des politischen Systems, aber auch durch eine eigenständige Entwicklung der Rechtsprechung entwickeln. Zu ihrer Autonomie gehört dann auch, dass sie gemäß ihren Autonomie-Vorstellungen selbst Einfluss auf diese Entwicklung zu gewinnen suchen und versuchen, die Bedingungen ihrer Abhängigkeit vom Rechtssystem - und damit auch von den Resten staatlich-kulturadministrativer Einflussnahme – aktiv mit zu gestalten. So wird in dem von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen herausgegebenen Band *Freie Schule*¹⁴⁸³ formuliert: „... es kam deutlich zum Ausdruck, dass die Freien Schulen diesen Staat mit seiner Verfassungsrealität und diese Gesellschaft, in der sie leben, bejahen, wenn sie auch der Überzeugung sind, dass die Verfassung dieses Staates und der ungeschriebene Fundamentalkonsens dieser Gesellschaft eine Weiterentwicklung nicht nur zulassen, sondern geradezu erforderlich machen.“ Insofern kommt dem Aspekt der rechtlichen Stellung der Waldorfschulen eine entscheidende Bedeutung in der Frage ihrer Autonomie zu, als sie entscheidend an dem Prozess der Wandlung hier mitgewirkt haben. Im übrigen hängt in der Praxis heute von dieser Stellung auch die wirtschaftliche Existenz der Schulen ab (staatliche Zuschüsse). Die Banalität der These, dass Autonomie der Schulen von den

¹⁴⁸³ *Freie Schule. Gesellschaftliche Funktion des freien Schulwesens in der BRD.* Begründung und Darstellung. Mit einem Vorwort von Georg Picht. Hgg. von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Stuttgart 1971, S. 454.

Bedingungen des Rechtssystems mit abhänge bzw. diese mitgestalten muss, gewinnt bei der Beleuchtung der praktischen Erfahrungen reale Bedeutung und zeigt sie als Konstitutivum von Schulautonomie.

Aus den genannten Zusammenhängen ergibt sich eine Konsequenz: „Freie Schulen“ müssen Kompetenz in Rechtsfragen entwickeln, die sie durch Beauftragung oder eigene personelle - und damit finanzielle - Ressourcen realisieren müssen, da sie sie nicht in eine übergeordnete Bürokratie auslagern können.

3.1. Allgemeine Fragen zur Rechtsstellung autonomer Schulen - Erörterungen zur Frage der Schulautonomie

Es ist schwierig für den juristischen Laien, zu einer Beurteilung der juristischen Fragen, die sich mit dem Autonomieproblem ergeben, zu kommen. Die Bandbreite juristischer Argumentation reicht von einer Ablehnung schon des Terminus „Autonomie“ bis hin zu vehementer Befürwortung von Schulautonomie. Die Positionen entfalten sich zwischen zwei Extremen:

1. schon aus rechtlichen Gründen kann es keine Autonomisierung der „öffentlichen“ Schulen geben; ihre unter Staatsaufsicht stehenden Anstalten sind Garant für die Gewährleistung grundlegender verfassungsrechtlicher Werte. Die Autonomie der „Privaten“ kann diese nicht garantieren.
2. Umgekehrt wird von einigen Autoren Schule als Veranstaltung des Staates als verfassungsrechtlich widersprüchlich, historisch antiquiert und im Kontext internationaler Entwicklungen rückständig gesehen. Schulautonomie, Schulvielfalt und die sie verwirklichenden Schulen in freier Trägerschaft repräsentieren dagegen eher eine verfassungsrechtlich, pädagogisch und wirtschaftlich geforderte Entwicklung.

Vertreter der Positionen seien hier exemplarisch angeführt. Sie markieren einerseits die Widerstände, mit denen die Waldorfschulen und andere Schulen in freier Trägerschaft zu tun haben, andererseits Zielvorstellungen und Argumentationen, die für diese Schulen in der Verteidigung und Weiterentwicklung ihrer Autonomie eine Rolle spielen.

Eine restriktive Auffassung vertritt AVENARIUS¹⁴⁸⁴ (1994, 1995). Seiner Auffassung zufolge ist der Terminus „Autonomie“ abzulehnen und durch „Selbstverwaltung“ zu ersetzen, weil „Autonomie als Rechtsbegriff“ „die Befugnis einer juristischen Person des öffentlichen Rechts, ihre Angelegenheiten durch den Erlass von Rechtsnormen selbst zu regeln.“ darstellt. „Schulen sind aber keine juristischen Personen des öffentlichen Rechts, sondern nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten...“¹⁴⁸⁵.

Avenarius behandelt das Problem der Autonomie also unter dem Stichwort „Selbstverwaltung“, weil er den Begriff Autonomie wegen der mangelnden Rechtsfähigkeit der staatlichen Schulen als nicht anwendbar sieht. Der Vorschlag wurde in der Literatur nicht aufgegriffen. Die Einengung des Terminus auf Grund allein der rechtlichen Situation der staatlichen Schulen übersieht, dass er als Begriff mit weiterer Bedeutung eingeführt ist. Das Recht zur Setzung von Rechtsnormen wird wohl nicht allein als Kriterium ausreichen (s. dazu Teil I).

„Selbstverwaltung“ wird von Avenarius dann durch Definition der rechtlichen Grenzen für Selbstverwaltung als Freiräume innerhalb dieser negativ beschrieben. So haben staatliche Schulen weder Personalhoheit noch Finanzhoheit. Avenarius wendet sich aus rechtlichen Gründen auch gegen Schulvielfalt. Mit Selbstverwaltung als Forderung wird von ihm zurecht der Ruf nach Schulvielfalt assoziiert. Projiziert auf „öffentliche Schule“ gelte verfassungsrechtlich, dass damit der Grundsatz der Neutralität (weltanschaulich, politisch etc.) nicht aufzuheben sei, „ideologische Tendenzbetriebe in Eigenregie“ seien verfassungsrechtlich unzulässig.¹⁴⁸⁶ Auch hier eine Einengung, die zumindest im Widerspruch steht zu der Tatsache, dass das Grundgesetz Weltanschauungs- und Bekenntnisschulen ausdrücklich als „private“ zulässt. Die Argumentation ist auch hier nur daher verständlich, dass Avenarius den Bereich der Schulen in freier Trägerschaft ausklammert und nur von dem status quo der Situation der „öffentlichen“ Schulen ausgeht. Aus dem Beamtenstatus der Lehrer ergebe sich im übrigen ebenfalls die Verpflichtung zu partei- und verbandspolitischer Neutralität. Politische Willensbildung habe nicht in der Schule stattzufinden. Dies ist zugleich eine Aussage über „Demokratisierung“ der Schule: der Staat dürfe sich nicht in politisch nicht mehr beeinflussbare Subsysteme auflösen und

¹⁴⁸⁴HERMANN AVENARIUS *Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995, S. 253-274. Avenarius hat seine Argumente im Wesentlichen gleichlautend 1996 wiederholt: In: *Mehr Autonomie für Schule und Schulleitung? Mit Selbstverwaltung zu pädagogischem Profil*. VBE-Fachkongress Schulleitung. Mainz, 30. Mai 1996. Hg. Verband Bildung und Erziehung e.V. Printed in Germany 10/1996: *Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen erweiterter Selbstverwaltung*. S. 19-29.

¹⁴⁸⁵ AVENARIUS 1995, S. 261.

damit handlungsunfähig werden: „Daher setzt der Parlamentsvorbehalt der Reichweite schulischer Selbstverwaltung eine Grenze.“¹⁴⁸⁷

Eine weitere Grenze ergebe sich aus dem „Sozialstaatsgebot... sowie dem Recht des Kindes auf gleiche Chancen bei der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit bzw. der freien Wahl der Ausbildungsstätte“.¹⁴⁸⁸ Hinsichtlich der Abschlüsse, folgert Avenarius, müssen die Schulen ein Mindestmaß an gleicher Qualität aufweisen. Daher sei eine „gewisse Einheitlichkeit, ja Einförmigkeit des Bildungsprogramms unerlässlich, wolle man die Entwicklung von „guten“ Schulen hier und „schlechten“ Schulen dort vermeiden. Im Hinblick auf die „privaten Ersatzschulen“ führt Avenarius aus: „Könnten die öffentlichen Schulen dank der ihnen eingeräumten Selbstverwaltung ihr pädagogisches Profil völlig eigenständig bestimmen, entstünde eine Vielfalt der Lehrziele, die die Maßstäblichkeit der öffentlichen Schulen für die Lehrziele der privaten Ersatzschule gänzlich verschwimmen ließe.“¹⁴⁸⁹

Avenarius sieht also die „öffentliche“ Schule entsprechend den Genehmigungsbedingungen für „private“ Ersatzschulen als Maßstab für diese an (was dem Wortlaut des Art. 7 GG, Abs. 4 formal entspricht) und folgert für die „öffentliche“ Schule, dass sie diesen Maßstab bei Schulvielfalt nicht mehr abgeben könne bzw. dass diese Funktion gefährdet wäre.

Uniformität der staatlichen Schulen als Garant für die Qualität der „Privaten“.

Das Argument, Chancengleichheit gebe es realiter nicht, auch im staatlich dirigierten Schulwesen gebe es erhebliche Unterschiede von Schule zu Schule und durch Selbstverwaltung der Einzelschule werde daher nur auf etwas ohnehin nicht Vorhandenes verzichtet, kontert er, indem er geltend macht: bloße Faktizität setze ein verfassungsrechtliches Gebot nicht außer Kraft. Sein Fazit: „Der Staat bleibt im Rahmen seiner rechtlichen und tatsächlichen Möglichkeiten verpflichtet, seine Verantwortung für das Schulwesen so einzusetzen, dass die Qualität von Unterricht und Erziehung an allen Schulen je nach Schulart möglichst gleich ist.“ Einschränkend fügt er hinzu: „Das bedeutet nicht, dass diese Schulen nach demselben Schema operieren müssten. Doch müssen sie eine pädagogische „Grundversorgung“ gewährleisten, so dass die Schüler überall ein Mindestmaß von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben.“¹⁴⁹⁰

Die inhaltliche Füllung des Begriffes der Selbstverwaltung beschränkt sich auf die Aufzählung einiger Möglichkeiten für „öffentliche“ Schulen. Diese beziehen sich auf eine

¹⁴⁸⁶ AVENARIUS 1995, S. 263.

¹⁴⁸⁷ AVENARIUS 1995, S. 264.

¹⁴⁸⁸ AVENARIUS 1995, S. 265.

¹⁴⁸⁹ AVENARIUS 1995, S. 266.

¹⁴⁹⁰ AVENARIUS 1995, S. 266.

angemessene Berücksichtigung von Wünschen der Schule im Personalbereich, auf die Möglichkeit bei der Stoffauswahl innerhalb der vorgegeben Curricula Akzente zu setzen, eine ähnliche Mitgestaltungsmöglichkeit im Bereich der Finanzen, mehr Freiraum beim Einsatz ihrer Lehrkräfte, zum Beispiel für außerunterrichtliche Tätigkeiten. Auch für die Mitwirkung von qualifizierten Eltern sieht er Möglichkeiten. Er plädiert dafür, dass Schulen, die einen solchen erweiterten Spielraum in Anspruch nehmen, ein pädagogisches Profil erarbeiten, das schriftlich niedergelegt, veröffentlicht, von den Behörden kontrolliert, eine Art „Grundgesetz“ dieser Schulen sein sollte.¹⁴⁹¹

Avenarius konstatiert abschließend: „öffentliche“ Schulen unterliegen rechtlichen Beschränkungen, die keine Möglichkeit für umfassende Selbstverwaltung (geschweige Autonomie im rechtlichen Sinne) und Vielfalt ermöglichen: „Wer Schulen in verschiedenen Farben haben möchte, bleibt auf die Privatschulalternative angewiesen. Das öffentliche, staatlicher Verantwortung unterliegende Schulwesen muss sich weltanschaulicher, religiöser, partei- und verbandspolitischer Einseitigkeiten enthalten; es muss offen sein für die Vielfalt der Überzeugungen und Glaubensrichtungen in der Gesellschaft; es ist eingebunden in die Strukturprinzipien unserer staatlichen Ordnung: Rechtsstaat, Demokratie, Sozialstaat. Sofern aber dieser Rahmen eingehalten wird, steht die Verfassung einem erweiterten pädagogischen Handlungsspielraum nicht entgegen. Es ist Sache des Gesetzgebers, die Grenzen dieses Spielraums zu definieren. Dabei könnten Erfahrungen, die durch Schulversuche gewonnen werden, von Nutzen sein.“¹⁴⁹² Dennoch sieht er Gestaltungsräume innerhalb dieser Grenzen. Der Begriff „Selbstverwaltung“, der bei ihm an die Stelle von Autonomie tritt, wird von ihm inhaltlich durch einige Elemente gefüllt, die allerdings höchstens die Bezeichnung „eingeschränkte Selbstverwaltung“ verdienen. Sein Ansatz dürfte auch vom juristischen Standpunkt unterschiedlich zu beurteilen sein. Die Beschränkungen, die er aufführt, sind von unterschiedlichem Charakter oder Gewicht. So wird auch von Anhängern eines umfassenderen Autonomie-Gedankens die verfassungsrechtlich festgeschriebene Staatsaufsicht des Schulwesens, die Einbindung in den Rechtsstaat, Demokratie und Sozialstaat mit den sich daraus ergebenden rechtlichen Konsequenzen akzeptiert (auch von Schulen in freier Trägerschaft, soweit sie einen anerkannten Ersatzschulstatus haben bezüglich der Chancengleichheit; wobei hier allerdings Fragen an die Einrichtung von achtklassigen Gymnasien zu richten wären). Avenarius beschränkt sich weitgehend auf das Aufzeigen von mehr oder weniger festgelegten

¹⁴⁹¹ AVENARIUS 1995, S. 26.

¹⁴⁹² AVENARIUS 1995, S. 274.

Beschränkungen, lotet aber *Möglichkeiten* nicht genügend aus, wie andere Beispiele demonstrieren.¹⁴⁹³ Festzuhalten ist auch, dass hier kein Begriff von Selbstverwaltung entwickelt wird im Kontrast zu seiner juristischen Fassung des Autonomiebegriffes.

Es gibt andere Auslegungen der Rechtslage, die die von Avenarius vorgebrachten beachtenswerten Einschränkungen berücksichtigen, dennoch aber weitergehende Möglichkeiten sehen, auch für das staatliche Schulwesen. Dass Vertreter der „Schulen in freier Trägerschaft“ hier weiter gehen, ist verständlich und widerspricht Avenarius' Auslegung nicht, da sie eher seine These bestätigen, dass solche Ambitionen in einem staatlich dirigierten Schulwesen nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich sind. Allerdings werden die erwähnten Einschränkungen von diesen Schulen akzeptiert. Es ist *keine* Besonderheit des staatlichen Schulwesens, dass es rechtsstaatliche Verhältnisse als konstitutiv voraussetzt und akzeptiert.

Das Spektrum der juristischen Argumentation reicht, wie schon angemerkt, von den Auffassungen Avenarius' bis zu der verfassungsrechtlich begründeten Forderung nach Autonomie und Schulvielfalt im „öffentlichen“ Schulwesen. Während immer wieder die Frage erörtert wird, inwieweit nicht die staatliche Ordnungsverantwortung für das Schulwesen grundsätzlich eine „ordnungspolitische Inkonsistenz im Bildungs- und Erziehungswesen“ (TIMMERMANN¹⁴⁹⁴) darstellt, geht BÄRMEIER (1992)¹⁴⁹⁵ sehr viel weiter,

¹⁴⁹³ Dies ist wohl einer eher emotionalen als einer rechtlich begründeten Ablehnung des Autonomie-Gedankens zuzuschreiben, was sich sowohl aus der Einleitung (AVENARIUS 1995) als auch aus der Charakterisierung ergibt, die Avenarius den Motiven der Autonomie-Verfechter angedeihen lässt: „Denn *ein Gespenst geht um in Europa: die immer mehr um sich greifende Tendenz erweiterter schulischer Autonomie...*“. Wer gestern noch für „Chancengleichheit eingetreten sei und dafür „nachhaltige staatliche Interventionen“ forderte, fordere heute „Schulautonomie“ „und damit den Rückzug des Staates aus der Schule. Und natürlich gibt es gerade unter Pädagogen Leute, die schlechthin einen antistaatlichen Affekt kultivieren, zugleich aber von demselben Staat verlangen, dass er den Lehrern gute Bezahlung und Arbeitsplatzsicherheit garantiert und obendrein, mit Hilfe der Gemeinden, für eine großzügigere Ausstattung der Schule sorgt.“ Das darin zu Tage kommende Staatsverständnis soll hier nicht diskutiert werden – so stehen jedenfalls hier „der Staat“ und dort die „Fordernden“. Autonomie-Forderungen sieht Avenarius weniger von Eltern, Lehrern und Schülern, sondern von Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern erhoben: „die einen, weil sie sich ein neues Betätigungsfeld erschließen möchten; die anderen, weil sie sich schwieriger Probleme, vor allem angesichts knapper gewordener Ressourcen, durch Verlagerung von Entscheidungskompetenzen nach unten entledigen wollen.“ Es muss hinzugefügt werden, dass auch Avenarius sich gegen die seiner Auffassung nach tatsächlich vorhandene Überreglementierung der staatlichen Schule durch den Staat wendet und dies begründet mit dem Argument: „Die Überreglementierung ist das eigentliche Problem, eine Last, die Schulleiter und Lehrer bedrückt. Dieses durch ein Übermaß an Vorschriften erzeugte bürokratische Klima lähmt und hemmt. Hier wäre ein größeres Maß an normativer Askese durchaus angebracht. Das gilt auch deshalb, weil der Staat - Legislative wie Exekutive - auf die Wirksamkeit, die Effizienz der von ihm erlassenen Vorschriften bedacht sein muss. Er darf die Fähigkeiten der Normadressaten, die Vorschriften zu respektieren und umzusetzen, nicht überfordern.“

¹⁴⁹⁴ DIETER TIMMERMANN *Das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung im Bildungs- und Erziehungswesen als ordnungspolitisches Problem*. In: DIETER TIMMERMANN (HG.) *Bildung und Erziehung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung*. Bielefeld 1993, S. 3-15; hier: S. 14. Dazu vor allem: DIETER TIMMERMANN *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung*. Mannheim 1987.

indem er versucht nachzuweisen, dass es keinerlei staatstheoretischen, pädagogischen oder organisationsspezifischen Nachweis der Notwendigkeit oder auch nur der Nützlichkeit staatlichen Schulehaltens in der überkommenen Form gebe. Die staatlichen Organe hätten wohl das Recht und die Pflicht zur Schaffung des gesetzlichen Rahmens für ein geordnetes öffentliches Schulwesen, doch besitze die Praxis staatlichen Schulehaltens in der gegenwärtigen Form keine Legitimität. Die staatliche Exekutive habe nur eine Rechtsaufsicht auszuüben. Es könne Schule nicht nur kein staatliches Monopol beanspruchen, sondern Schule als „staatliche Veranstaltung“ überhaupt sei unvereinbar mit dem dem Art. 5 GG immanenten Prinzip der „Staatsfreiheit der individuellen und öffentlichen Meinungs- und Willensbildung“¹⁴⁹⁶. Die Argumentation, Neutralität, Pluralität und Überparteilichkeit seien nur durch die staatliche Schule zu gewährleisten weist Bärmeier als „weltfremdes Neutralitätstheorem“ zurück¹⁴⁹⁷. Nur durch Pluralität seien diese Forderungen zu gewährleisten. Der Staat solle verzichten auf Organisationskompetenz und Inhaltsvorgaben.

Der Komplexität von Bärmeiers Argumentation kann hier nicht nachgegangen werden. Seine Arbeit zeigt gegenüber Avenarius das andere Ende des Spektrums. Bei ihm wie bei anderen Arbeiten zu der Thematik wird ausführlich auf die Entwicklung des Verfassungsrechtes durch die Rechtsprechung insbesondere des Bundesverfassungsgerichts eingegangen. Einige Beispiele dazu werden unten noch im Zusammenhang mit der Entwicklung der Waldorfschulen angeführt.

Mit unterschiedlicher Argumentation und unterschiedlichen Aspekten hat sich eine Vielzahl von Autoren der Problematik angenommen¹⁴⁹⁸. So JACH¹⁴⁹⁹ des Themas „*Schulvielfalt als Verfassungsgebot*“, JACH und JENKNER¹⁵⁰⁰ in „*Autonomie der staatlichen Schule und freies*

¹⁴⁹⁵ ERICH BÄRMEIER *Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland - Die Unvereinbarkeit staatlichen Schulehaltens mit den Verfassungsprinzipien der "Staatsfreiheit" und der "Verhältnismäßigkeit"*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI Politikwissenschaft, Bd. 208, Frankfurt a.M. u.a.1992.

¹⁴⁹⁶ BÄRMEIER 1992, S. 411.

¹⁴⁹⁷ BÄRMEIER 1992, S. 249ff.

¹⁴⁹⁸ Die Themen Recht, Schule, Schulsystem, "öffentliche" Schule, Privatschule, Autonomie werden in RUS, Recht und Schule, Informationsschrift des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. auch mit Blick auf internationale (vor allem europäische) Entwicklungen diskutiert.

¹⁴⁹⁹ FRANK-RÜDIGER JACH *Schulvielfalt als Verfassungsgebot*. Schriften zum öffentlichen Recht Bd. 608, Berlin1991.

¹⁵⁰⁰ FRANK-RÜDIGER JACH/SIEGFRIED JENKNER *Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Festschrift zum 65. Geburtstag von J. P. Vogel*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 1, Berlin 1998. Pädagogische Argumentationen für Schulvielfalt finden sich in HANS CHRISTOPH BERG UND ULRICH STEFFENS (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991.

Schulwesen“, JACH auch in Bezug auf die historische und international-europäische Entwicklung¹⁵⁰¹. Eine knappe Übersicht über relevante Urteile des Bundesverfassungsgerichts gibt JOHANN PETER VOGEL *Vielfalt im Schulwesen und die Leistungspflicht des Staates*¹⁵⁰². Speziell die Stellung der Waldorfschulen betreffend hat KUGLER¹⁵⁰³ die Problematik bearbeitet. U.a. werden hier mit ausführlichem Bezug auf die entsprechende Fachliteratur verfassungsrechtliche, privatschulrechtliche und gesellschaftspolitische Gesichtspunkte zu Fragen der Selbstverwaltung, der Schulaufsicht, der Dezentralisierung des Schulsystems, der Partizipation und der Rechtsformen von Schulen in freier Trägerschaft erörtert.

Vertreter der Waldorfschulbewegung haben insbesondere in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ - oft aus konkreten Anlässen heraus - sich der rechtlichen Fragen in Bezug auf die Stellung der „Freien Schulen“, speziell der Waldorfschulen¹⁵⁰⁴ angenommen. Gegenüber der Zeit vor dem Krieg ist hier eine zunehmende Professionalisierung festzustellen. Im Bund der Freien Waldorfschulen besteht die Institution des Justitiars (heute mit zwei Juristen besetzt). Neben der Aufgabe der Vertretung der Schulen und des „Bundes“ in Gerichtsverfahren und der Rechtsberatung wurde und wird auch publizistisch zu grundlegenden rechtlichen Problemen Stellung genommen. Daneben haben auch andere Angehörige der Schulbewegung die Thematik bearbeitet. Da solche Arbeiten nicht nur praktische Bedeutung bei der politischen Argumentation im Vorfeld gesetzgeberischer Aktivitäten der Parlamente und gegenüber Behördenvertretern haben, sondern auch einen eminent wichtigen Beitrag zur Selbstvergewisserung der Ideen bedeuten, die für das „Autonomie-Bewusstsein“ innerhalb der Schulbewegung konstitutiv sind, wird im Anhang eine Übersicht über die wichtigsten Beiträge zu dem Thema in der „Erziehungskunst“ gegeben. Die Argumentation in diesen Arbeiten gleicht sich weitgehend: ausgehend von den ordnungspolitischen Ideen Steiners¹⁵⁰⁵ werden historische, pädagogische, kulturelle, politische und rechtliche Argumente für Schulautonomie beigezogen. Kulturelles Schaffen muss frei sein von den Zwängen anderer gesellschaftlicher Systeme, damit auch die Schule

¹⁵⁰¹ FRANK-RÜDIGER JACH *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999.

¹⁵⁰² In: *Erziehungskunst* 1994, H. 12, S. 1277-1285.

¹⁵⁰³ WALTER KUGLER *Selbstverwaltung als Gestaltungsprinzip eines zukunftsorientierten Schulewesens dargestellt am Beispiel der Freien Waldorfschulen*, Erziehung vor dem Forum der Zeit, Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 13, Stuttgart 1981.

¹⁵⁰⁴ Eine Übersicht über die Entwicklung der Rechtsstellung der Waldorfschulen gibt LEIST 1998, S. 44-46. Vgl. auch MANFRED LEIST *Von der schulrechtlichen Stellung der Waldorfschulen* in: *Die Waldorfschulbewegung 28 Jahre nach ihrer Wiederbegründung*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent 1973.

¹⁵⁰⁵ s. Teil II.

als Teil des „freien Geisteslebens“ sich ganz ausrichten kann auf die Leitidee der Erziehung (in dem oben¹⁵⁰⁶ skizzierten Sinn). Bei der Übersicht über diese Aufsätze fällt auf, dass Schulrechtsfragen im üblichen Sinne praktisch nicht behandelt werden. Zentrale Thematik ist die Stellung „Freier Schulen“ in unserer Rechtsordnung und Gesellschaft mit besonderem Nachdruck auf dem Thema Privatschulfinanzierung.

Die sich ausweitende Schulautonomie, bzw. die autonomen Schulen entwickeln auch an ihren Systemgrenzen ihre eigenen Beziehungen, sie elaborieren das juristische Verhältnis zur Gesellschaft und entwickeln dieses. Eine Aufgabe, die im Schulwesen (ausgenommen das gewöhnliche Schulrecht) eine Besonderheit darstellt, die besondere Ressourcen erfordert, der sie sich aber stellen müssen.

3.2. Waldorfschulen und die „Arbeitsgemeinschaft der Schulen in freier Trägerschaft“

Die Waldorfschulen haben ihre Interessen keineswegs einsiedlerisch vertreten sondern Kontakt zu Schulen in vergleichbarer Lage gesucht - durchaus zu ihrem wechselseitigen Vorteil. Seit 1951 schlossen sich Schulen in freier Trägerschaft, darunter die die überwiegende Mehrzahl ausmachenden konfessionellen Schulen, der Verband Deutscher Privatschulen e.V. und die Landschulheime insbesondere für Verhandlungen auf Länderebene und mit der KMK zusammen¹⁵⁰⁷. Zunächst ging es um die grundsätzliche Freiheit zur Errichtung und den Betrieb „privater“ Schulen. Dann traten finanzielle Fragen in den Vordergrund, so dass die Arbeitsgemeinschaft eine Art Zweckverband für die rechtliche Durchsetzung der Finanzförderung durch den Staat darstellte. U. a. wurde eine Art programmatische Schrift erarbeitet, die die Position der Schulen in freier Trägerschaft und die Begründungen für die Forderung nach Schulautonomie darlegte.¹⁵⁰⁸ Entgegen dem sonst üblichen Sprachgebrauch – auch in der Rechtsprechung – verstehen sich die Schulen in freier Trägerschaft auch rechtlich, indem sie öffentliche Interessen wahrnehmen, als

¹⁵⁰⁶ Teil II.

¹⁵⁰⁷ MANFRED LEIST *Zur Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft der Verbände gemeinnütziger Privatschulen*. In: ERZIEHUNGSKUNST 1970, H.1, S. 36-38; ders.: *Neue Initiativen der Freien Schulen*. In: Erziehungskunst 1970, H. 10, S. 422-424; ders.: *Dokumentation vom Kongress der Freien Schulen*. In: Erziehungskunst 1972, H. 1, S. 453-456; *Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland* Stuttgart 1998, S. 46-50.

¹⁵⁰⁸ *Freie Schule. Gesellschaftliche Funktion des freien Schulwesens in der BRD. Begründung und Darstellung*. Mit einem Vorwort von Georg Picht. Hgg. von der ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN. Stuttgart 1971. U.a. wird hierin die weiter durchgängig von den Freien Schulen vertretene Auffassung formuliert, wonach diese sich als *öffentliche* Aufgaben wahrnehmend verstehen und den Sprachgebrauch „Privatschulen“ durch

„öffentliche Schulen“. Darauf gründen sie ihren Anspruch (verfassungsrechtlich auf die unten noch darzulegende Ausgestaltung des Art. 7 Abs. 4 GG). Dies gilt auch im besonderen für die Freien Waldorfschulen, die die Bezeichnung „Privatschulen“ ablehnen. Immerhin waren die Schulen mit der Forderung nach einer anderen Bezeichnung bis in die Formulierung einer Reihe von Ländergesetzen erfolgreich, indem sie dort als Schulen in freier Trägerschaft bezeichnet werden¹⁵⁰⁹, was schon einen – wenn auch bescheidenen - Erfolg ihrer Bemühung um ihre Rechtsstellung innerhalb des Schulwesens darstellt.

Was sich möglicherweise hier andeutet, ist ein allmählich sich durch Kooperation aus dem allgemeinen Schulsystem ausdifferenzierendes autonomes Schulwesen, wenn auch Behörden und Politiker die „Privatschulen“ lieber als solche und als „anregende“ Versuche, beschränkt auf Einzelschulen sähen. Das konfessionelle Schulwesen ist dabei zwar ein altes Erbstück aus der Zeit vor der Übernahme des Schulwesens durch den Staat, doch bahnt sich hier wohl eine neue Gemeinsamkeit auch mit den Waldorfschulen an – vielleicht nur, soweit die Gemeinsamkeiten finanzieller Interessen tragen.

3.3. Einige Konsequenzen für die Existenz „Freier Schulen“

Zu den Rahmenbedingungen der Existenz „Freier Schulen“¹⁵¹⁰ gehört ihre Verankerung in dem Rechtssystem, d.h. im Grundgesetz, in den Schulgesetzen der Länder und in der Rechtsprechung auf allen Ebenen. Auch der Autonomie-Anspruch der Waldorfschulen muss in diesem Rahmen verwirklicht werden. Dabei zeigen die Waldorfschulen, wie auch andere Freie Schulen, dass es einerseits um die Nutzung der rechtlich geschaffenen Freiräume geht, andererseits müssen eben diese Freiräume oft erst erkämpft werden, weil entweder Parlamente, Regierungen, Behörden in den Ländern aus unterschiedlichen Motiven den gesetzlich möglichen Rahmen besonders eng halten oder sogar rechtswidrige Entscheidungen treffen, die diese Freiräume nehmen. Hier verflechten sich allerdings die Systeme Recht und Politik mit dem Erziehungssystem. Schulgesetze werden in Parlamenten beschlossen und sind damit Gegenstand der Politik (Kulturpolitik). Die Überprüfung der Verfassungsmäßigkeit dieser Gesetze bzw. die evtl. notwendige anschließende Korrektur kann über die Verfassungsgerichte erreicht werden. Damit sind zwei Wege der

„Freie Schulen“ ersetzt sehen möchten. Diese Auffassung schlug sich später etwa im Baden-Württembergischen Privatschulgesetz nieder („Schulen in freier Trägerschaft“).

¹⁵⁰⁹ ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 46.

¹⁵¹⁰ Ich verwende die Termini "Freie Schule" oder "Schule in freier Trägerschaft" in Übereinstimmung mit dem Sprachgebrauch der Schulen, die rechtlich zumeist als "Privatschulen" bezeichnet werden.

Einflussnahme auf die Gesetzgebung eröffnet: zum einen die Einflussnahme auf die politische Willensbildung, zum anderen der Weg der Klage. Die Durchführung der Gesetze durch die Kultusbehörden kann zusätzlich durch Klage vor den Instanzen der Verwaltungsgerichtsbarkeit überprüft und korrigiert werden (soweit der Ersatzschulstatus vorliegt). Die Probleme, die hier zu lösen sind erstrecken sich von der Genehmigung einer Schule, dem Status den sie erhält (Ergänzungsschule, Ersatzschule, anerkannte und genehmigte Ersatzschule) über die Genehmigung des Lehrpersonals bis zu Fragen der wirtschaftlichen Sicherung (staatliche Bezuschussung). In diesem komplexen Feld agieren die Freien Schulen. Ihre Autonomie ist abhängig von den Bedingungen, die ihnen hier gesetzt werden, bzw. die sie durch ihre Aktionen erreichen. Diese Schulen können selbstverständlich nicht Recht setzen, sie können jedoch aktiv an der Gestaltung des Rechts teilhaben, auf seine Realisierung Einfluss nehmen und damit ihre Autonomiegrenzen erweitern. Allein die Tatsache, dass sie hier aktiv werden können, ist potenzieller Teil ihrer Autonomie. Diese - und damit die Möglichkeit selbständigen Handelns auf diesem Gebiet - kommt den staatlichen Schulen schon deshalb nicht zu, da sie im Gegensatz zu den Schulen in freier Trägerschaft keine Rechtspersonen sind. Für Schulen, die in freier Trägerschaft Autonomie realisieren wollen, gehört also in einem Rechtsstaat insbesondere die Beziehung zu dem Rechtssystem neben dem politischen zu den wichtigsten Außenbeziehungen in denen sich Autonomie realisiert.

In diesem Abschnitt kann es sich, wie gesagt, nicht um eine fachjuristische Analyse handeln. Vielmehr geht es darum, zu zeigen, mit welchen konkreten Problemen eine Schulbewegung umzugehen hat, die zwar pädagogische Ziele verfolgt, jedoch nicht im Rahmen eines vorgeregelten staatlichen Schulsystems und damit auf einer rechtlichen terra incognita zu agieren hat.

Manfred Rommel sagte einmal, der deutsche Gesetzgeber hielte jeden Freiheitsraum für eine Gesetzeslücke, die durch Gesetz und Vorschriften auszufüllen sei¹⁵¹¹. Die Existenz und Ausbreitung von Schulen in freier Trägerschaft provozierte insbesondere Politik und Kultusbehörden und veranlasste, auch und vor allem wegen der finanziellen Folgen für die Budgets der Länder, vielfältigen Widerstand, Hinhalte- und Einschränkungmaßnahmen. Die heutige - keineswegs endgültig geklärte - Lage der Schulen in freier Trägerschaft ist Ergebnis eines komplexen Wechselverhältnisses, das diese Schulen aktiv mitgestalten mussten.

¹⁵¹¹ Interview in der TV-Sendung „Fliege“ am 22.06.99, 11h¹⁵ in BW (SWR).

Autonomie der Schule, ja des ganzen Kulturlebens - das war eine Forderung, die Steiner erhoben hatte und die von der Waldorfschulbewegung nicht nur vehement immer wieder theoretisch verfochten, sondern auch - wie in den vorangehenden Teilen gezeigt – in die Praxis umgesetzt wurde. Die Praxis eines sich selbst verwaltenden Schulwesens musste aber in ein System integriert werden, das gerade nicht auf diesem Prinzip beruhte. Das Schulsystem war rechtlich in der Weimarer Zeit staatlich gelenkt und durch eine staatlich organisierte Bürokratie verwaltet, die immerhin an demokratische gesetzliche Regeln angebunden war, wenngleich klare gesetzliche Regelungen, wie an der Gründungspraxis der Waldorfschulen sichtbar, weitgehend fehlten. Waldorfschulen und andere Freie Schulen blieben eine Ausnahmeerscheinung. In der NS-Zeit schlug die Politisierung durch eine totalitäre Partei im Erziehungswesen so weit durch, dass sowohl die konfessionellen als auch andere private Schulen wie die Waldorfschulen schon bald in ihrer Existenz ausgelöscht oder weitestgehend eingeschnürt wurden.

Als die Kriegszeit zu Ende war, wurden die Bedingungen für die Wiedereröffnung und Gründung von Schulen zunächst durch die Besatzungsmächte - weitgehend unbürokratisch - geregelt. Die Zeit bis das Grundgesetz und die Länderschulgesetze in Kraft traten, war eine Zeit des Übergangs. In dieser ersten Phase konstituierte sich das staatliche Schulwesen neu und die „Privaten“ konnten in diesem Zeitraum durch individuelle bzw. kirchliche Initiative wieder Zugang zur Mitwirkung im Schulwesen gewinnen. Die Verwaltung wurde allerdings bald den noch existierenden deutschen Schulbehörden übertragen oder deren Mitwirkung in Anspruch genommen - soweit diese personell nicht zu sehr politisch belastet waren.

In einer weiteren Phase wurde auf der Grundlage des Grundgesetzes in Westdeutschland eine Schulgesetzgebung entwickelt, die auch die Rechtsstellung der „Privatschulen“ fixierte. Dieser Prozess, der durch die Kulturhoheit der Länder materiell unterschiedlich und zeitlich nicht einheitlich vollzogen wurde, ist bis heute durch die Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern noch im Gange. In dieser Phase arbeiteten die Schulen in freier Trägerschaft gemeinschaftlich und die Waldorfschulen im Besonderen an der Ausgestaltung des Privatschulrechtes intensiv mit. Es gab nicht nur die Schöpfung von Recht durch das politisch-demokratische System und die Auswirkungen der Rechtsprechung auf das inzwischen sich kräftig entwickelnde Schulwesen in freier Trägerschaft, sondern umgekehrt die Einflussnahme dieses Schulwesens auf die Gesetzgebung und in der Folge auf die Rechtsprechung. In dem Verhältnis dieses Teils des Schulwesens zum Rechts- und politischen System handelt es sich um eine Wechselwirkung. Zugleich stellte sich heraus, dass ein entscheidender Faktor in der Ausgestaltung des Schulrechts für diese Schulen vor

allem die Rechtsprechung selbst war. Überdies hatte die Kultusbürokratie Spielräume und nutzte diese in Verhandlungen mit diesen Schulen. An Beispielen soll aufgezeigt werden, wie ein Teil der sich als autonom verstehenden Schulen - die Waldorfschulen - in diesem Prozess aktiv den Rechtsraum mitgestalteten, in dem sie existieren sollten.

In der ersten Phase nach dem Krieg wurden die alten Themen in den Waldorfschulen vehement wieder aufgegriffen: wieder sah man die Notwendigkeit, gegen staatliche Bevormundung für ein „freies Geistesleben“ zu kämpfen. Ein prominenter Vertreter der Waldorfschulbewegung¹⁵¹² sieht eine Anmaßung des „Staatswesens“ darin, dass es das Geistesleben, insbesondere die Schule inhaltlich bestimmen wolle. Wissenschaftlichkeit in der Auffassung des Menschen als bloßes Natur- und nicht als geistiges Wesen, „Betonen des Ausleseprinzips durch einseitig intellektuelle Leistungsprüfung“ würden durch „zunehmende staatliche Zentralisation und Vereinheitlichung“ in das Erziehungswesen mit negativen Folgen für die Entwicklung der Kinder eingeführt. An der prinzipiellen Haltung der Waldorfschulen hatte sich also nichts geändert. Auch in dem neuen Staat ergab sich für sie die Notwendigkeit, für ihre Autonomie einzutreten.

3.4. Die gesetzlichen Grundlagen

3.4.1. Die Anfänge

Zunächst ist festzuhalten, dass bis zu dem Zeitpunkt, als das Grundgesetz am 24. Mai 1949 in Kraft trat, schon 22 Waldorfschulen eröffnet worden waren (einschließlich Dresden; 1949 wieder geschlossen)¹⁵¹³. Die Rechtsgrundlage für diese Gründungen basierte auf dem Besatzungsrecht der Alliierten und war nicht einheitlich. In der SBZ (Sowjetisch besetzte Zone) konnte nur eine Schule gegründet werden. Diese Gründung fiel in eine Phase, in der noch an eine Einheit der Erziehungs- und Kulturpolitik über die Zonen hinweg gedacht war. Als diese Phase um 1948 endete, war auch kein Platz mehr für eine „Privatschule“ wie die

¹⁵¹² HELMUT VON KÜGELGEN „Erziehung zu individueller Seelenbildung als heilende Kraft in der Menschheitskrise“ – Zur internationalen Waldorf-Lehrer-Tagung. (31. März bis 6. April 1948 in Stuttgart). In: Erziehungskunst, März-April 1948, S. 133-140. Hier: S. 135-6.

¹⁵¹³ Die Statistik des Bundes der Freien Waldorfschulen (s. Anhang) ist hier nicht präzise!

Dresdener Waldorfschule¹⁵¹⁴. Schon 1946 hatte ein Gesetz die Abschaffung des Privatsektors im Bildungswesen gefordert¹⁵¹⁵.

In den amerikanischen, englischen und französischen Besatzungszonen gab es kaum Schwierigkeiten. Die bis zum Inkrafttreten des Grundgesetzes gegründeten bzw. wiedereröffneten Waldorfschulen verteilten sich auf die Besatzungszonen wie folgt:

Besatzungszone	US	Brit.	Frz.	SBZ
Σ 22	11	7	3	1

Hinter jeder dieser Gründungen steht eine immense Verhandlungsarbeit einzelner Gründungsinitiativen. Jede wurde individuell vorbereitet, für jede wurde mit den Besatzungsmächten und den deutschen Behörden intensiv verhandelt. Ein rechtlicher Rahmen war praktisch nicht gegeben. Somit hing es vom Geschick und allerlei Zufällen ab, ob man Erfolg hatte.

Der Wiederaufbau des Schulwesens war mit dem Entnazifizierungsprogramm verbunden, das in allen Besatzungszonen zur Entlassung von Tausenden von Lehrern führte¹⁵¹⁶, zugleich aber z.T. ziemlich unkonventionell gehandhabt wurde¹⁵¹⁷. Die Waldorfschulen und ihre Lehrer galten als nicht belastet und hatten somit einen Bonus bei der Wieder- und Neueröffnung ihrer Schulen¹⁵¹⁸. Zugute kam den Waldorfschulen auch, dass weder in ihrer Zeitschrift, der „Erziehungskunst“, noch in ihren Lehrmitteln (Schulbücher) nazistisches Gedanken“gut“ enthalten war, was auf die Lehrmittel und Zeitschriften des staatlichen Schulbereichs nicht zutraf.

¹⁵¹⁴ s. MANFRED GÖRTEMAKER *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart*. München 1999. Darin das Kapitel: Die Kulturpolitik der Besatzungsmächte S. 210.

¹⁵¹⁵ s. ROBERT F. LAWSON *Die Politik der Umstände: Eine Kritik der Analysen des Bildungswandels im Nachkriegsdeutschland*, in: MANFRED HEINEMANN (Hrsg.) *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart 1981, S. 26.

¹⁵¹⁶ s. MICHAEL BALFOUR *Viermächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946*. Düsseldorf 1959, S. 347-348.

¹⁵¹⁷ Dies geht aus vielen Berichten über die ersten Schuleröffnungen von Waldorfschulen hervor. So berichtet Manfred Leist (ehem. Justitiar des Bundes der Freien Waldorfschulen; mündlicher Bericht dem Verfasser gegenüber), dass die Gründung der Bremer Schule dem persönlichen Verhältnis der Initiatoren zu dem amerikanischen Hauptkommissar zu verdanken war.

¹⁵¹⁸ dem Bericht über die Schulgründung in Marburg zufolge, in: *Festschrift Freie Waldorfschule Marburg. 50 Jahre Freie Waldorfschule Marburg*. S. 12, konnten zunächst vor den staatlichen Schulen die Schulen eröffnen, die im "Dritten Reich" geschlossen worden waren, also auch die Waldorfschulen. Die Marburger Schulgründung sah sich als Nachfolgerin einer schon vor dem Krieg auf Waldorfpädagogik umorientierten Privatschule, die im März 1939 geschlossen worden war.

Zu den folgenden Ausführungen ist anzumerken, dass wir in Bezug auf die spezielle Situation der Waldorfschulen ausschließlich auf Berichte aus dem Bereich dieser Schulen angewiesen sind, so dass ich mich auch ausschließlich auf solche stützen muss. Es gibt keine Darstellung über deren Wiederbeginn nach dem Zweiten Weltkrieg aus anderer Quelle.

Da schon 1946 die Verantwortung für das Erziehungswesen in der britischen und amerikanischen Besatzungszone an die Länderregierungen zurückgegeben wurde¹⁵¹⁹, hatten es die Schulinitiativen seitdem mit deutschen Behörden zu tun. Für die französische und die russische Zone lagen die Verhältnisse etwas anders. In der französischen Zone wurde die Kontrollfunktion länger ausgeübt, in der russischen Zone wurde sie zwar formal von Anfang an den Ländern übertragen, wurde jedoch informell weiter ausgeübt¹⁵²⁰. Dort hatten Waldorfschulen keine Chancen (ausgenommen Dresden). Maßgebend seitens der Alliierten waren die Richtlinien, die bezüglich des Schulwesens vom Alliierten Kontrollrat ausgegeben wurden. Dazu gehörte auch die Beibehaltung der „Privatschulen“¹⁵²¹.

An den Initiativen zur Eröffnung von Waldorfschulen kann beobachtet werden, wie das Engagement für solche autonomen Schulen Aktivitäten freisetzte. Ein Beispiel aus der Praxis soll illustrieren, wie eine solche Gründung verlaufen konnte. Typisch für die Handhabung war der Gründungsvorgang in Freiburg. Obgleich die französische Besatzungsmacht dazu tendierte, das zentralistische französische Bildungssystem einzuführen, das zugleich das Staatsmonopol für den Schulsektor bedeutete, haben sich hier insbesondere die Kirchen - aber eben auch die Waldorfschule durchsetzen können. Im Falle der Freiburger Waldorfschule war es ein gebildeter und gut informierter französischer Oberst und ein weiterer Offizier, der selbst in Stuttgart Waldorfschüler gewesen war, die bei der Militärregierung die Türen für eine Gründungsinitiative öffneten¹⁵²². Die vorhandenen deutschen Behörden bremsten ebenso wie die katholische Kirche, die ihren Angehörigen „verbot, Kinder den „Schulen der Anthroposophen“ anzuvertrauen ...“¹⁵²³. Die Genehmigung zur Gründung der Schule wurde dennoch erteilt. Auch die Gründung eines

¹⁵¹⁹ s. MICHAEL BALFOUR *Viermächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946*. Düsseldorf 1959, S. 350.

¹⁵²⁰ s. MICHAEL BALFOUR *Viermächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946*. Düsseldorf 1959, S. 350-351. Eine Übersicht über die Verhältnisse in den verschiedenen Zonen gibt KARL-HEINZ FÜSSL *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955*. Paderborn u.a. 1994. Besonders informativ über die Verhältnisse in Berlin das Kapitel 12, S. 298-329.

¹⁵²¹ Richtlinien vom Juli 1947, s. MICHAEL BALFOUR, *Viermächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946*. Düsseldorf 1959, S. 354.

¹⁵²² Bericht eines Mitgründers (Dr. Friedrich Wenzel) im ABWS, Akte Freiburg, S. 8, 10-11.

¹⁵²³ ebd. S. 8-10.

Schulvereins erfolgte mit Genehmigung der französischen Militärregierung¹⁵²⁴. Das „Ministerium für Kultus und Unterricht - Französisches Besatzungsgebiet“ erklärte sich am 29.3.1946 mit der Gründung einverstanden. Interessant ist, dass daran Bedingungen geknüpft wurden: die Schule durfte keine Parallelklassen führen; die Zahl der Klassen sollte 30 Kinder nicht überschreiten; die Klassen sollten mindestens eine Lehrkraft mit „der erforderlichen Dienstprüfung“ haben; das Lehrziel der 4. Grundschulklasse sollte dem der „öffentlichen“ Schulen entsprechen; in den Grundschulklassen sollte kein Schulgeld erhoben werden; die Schule durfte nicht „zur Standesschule“ werden; das Kreisschulamt Freiburg sollte für die Grundschul-, und das Ministerium für die Oberklassen zuständig sein¹⁵²⁵. Weiterhin wachte das „Badische Ministerium für Kultus und Unterricht“ verhältnismäßig restriktiv über die Einhaltung der Bestimmungen bzw. erließ neue. Die Gemeinnützigkeit des Schulvereins wurde am 29.6.1949 von dem Finanzamt Freiburg anerkannt¹⁵²⁶. Lehrer von auswärts bedurften einer Zuzugsgenehmigung durch den OB Freiburgs. Die Vorgänge belegen, wie einerseits die rechtliche Situation durch die Militärregierung (auch auf der Basis persönlicher Eindrücke und Beziehungen) bestimmt wurde, andererseits zeigen sie, wie schon bald die alten Behörden sich einschalteten mit Auflagen, Einschränkungen, Bedingungen, wie sie etwa vor 1933 schon praktiziert wurden und damit das Bestreben einer Gründungsinitiative für eine autonome Schule wiederum nur durch Auseinandersetzung mit den alten staatlichen Mächten zu verwirklichen war. Entscheidend für die Genehmigung war jedenfalls das unkonventionelle und unbürokratische Handeln der Besatzungsmacht. Vielfach waren es auch bei anderen Waldorfschulen persönliche Beziehungen, durch die eine Gründung ermöglicht wurde¹⁵²⁷.

Erst durch das Grundgesetz wurde seit 1949 die Rechtsstellung von „Privatschulen“ in dem Sinne geregelt, dass ihre Errichtung als Grundrecht formuliert wurde. Die näheren Bestimmungen aber waren der Ländergesetzgebung vorbehalten worden. Sie fielen unter die im Grundgesetz verfügte Kulturhoheit der Länder.

¹⁵²⁴ Gouvernement Militaire de Fribourg Ville, 6.5.1946 ("*Société de reforme pédagogique d'après les intentions de R. Steiner*" - "Verein für pädagogische Erneuerung im Sinne Rudolf Steiners (Oberrheinischer Waldorfschulverein)"). ABWS, Akte Freiburg.

¹⁵²⁵ Freiburg, 29.3.1946, ABWS Akte Freiburg.

¹⁵²⁶ Akte Freiburg im ABWS.

¹⁵²⁷ s. den Bericht über die Gründung der Marburger Schule in *Erziehungskunst* 10 (1995) S. 1061-2 und in: *Festschrift Freie Waldorfschule Marburg. 50 Jahre Freie Waldorfschule Marburg*. S. 12. Auch die Wiedereröffnung der Stuttgarter Schule (Oktober 1945) war durch persönliche Begegnungen mit Offizieren der amerikanischen Militärverwaltung möglich geworden. Hier war es der positive Eindruck gewesen, den die Initiative eines Priesters der Christengemeinschaft (Emil Bock) und einiger ehemaliger Schüler auf jene

3.4.2. Das Grundgesetz

Im ersten Teil wurde dargelegt, dass Schulautonomie nichts zu tun hat mit eigenmächtiger Rechtssetzung. Allerdings geht es um die demokratisch legitime Mitwirkung an der *Ausgestaltung* eines Verfassungsrechtes, das 1949 im Grundgesetz wie folgt formuliert wurde:

Art. 7 (Schulwesen)

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.

(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.

Soweit der Text der Verfassung.

Folgende Punkte haben sich in der Folge als besonders wichtig für die Existenz und Autonomie der Schulen herausgestellt und waren Gegenstand z.T. heftiger Auseinandersetzungen:

1. Die Auslegung des Begriffes der „*Staatsaufsicht*“. Von Seiten der Schulen in freier Trägerschaft wird bestritten, dass damit auch inhaltliche und personelle Planung gemeint sei, es könne sich nur um eine Rechtsaufsicht handeln. Die konservative Auffassung neigt zu einer wesentlich weiteren Auslegung. So wird etwa vom Max-Planck-Institut in dessen Übersicht über das Bildungswesen der BRD¹⁵²⁸ der Begriff der Schulaufsicht - in Übereinstimmung mit der herrschenden Lehre - in diesem Sinne weit ausgelegt: „Als

Offiziere gemacht hatte, der zur Eröffnungserlaubnis führte (Quelle: handschriftliches Manuskript einer an dem Gespräch Beteiligten – Margrit Jünemann; das MS liegt mir vor).

historischer Sammelbegriff umfasst der Begriff der Schulaufsicht die Gesamtheit der Rechte und Pflichten des Staates zur Planung, Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens. Dies schließt die Festlegung der Ausbildungsgänge, Unterrichtsziele und Unterrichtsstoffe ein.“ Im Gegensatz hierzu hat HELLMUT BECKER schon 1954 zu GG Art. 7 Abs. 1 dem Staat eine sehr eingeschränkte Rolle zugesprochen: „Juristisch bedeutet Aufsicht nur vorsichtigste Kontrolle eines eigenständigen Bereiches. Schulaufsicht bedeutet sicher nicht Schulgestaltung und Schulordnung im einzelnen; bei Behandlung der Schule als unterster Verwaltungsinstanz aber hatte man die juristische Bedeutung der Schulaufsicht vergessen.“¹⁵²⁹

2. Das Recht zur Errichtung – „*Errichtungsgarantie*“ - und dessen Gewährleistung. Hier knüpfte sich die Frage der wirtschaftlichen Sicherung dieses Rechts an, das ohne diese obsolet wäre. Folglich kämpfte man um das Recht auf staatliche Bezuschussung und dessen Höhe.

3. Der Begriff „*private Schulen*“ wird von diesen in Frage gestellt, da er den Gegensatz zu „öffentlich“ beinhaltet und damit einen negativen, suggestiven Charakter hat.

4. Der Begriff der „*Ersatzschule*“ und dessen Aufnahme in die Ländergesetzgebung war und ist Gegenstand rechtlicher Auseinandersetzungen - nicht zuletzt, da von einer Klärung auch die staatliche Bezuschussung abhängig ist.

5. Die *Genehmigung von Ersatzschulen* wird davon abhängig gemacht, dass diese in ihren Lehrzielen und Einrichtungen und der wissenschaftlichen Ausbildung des Lehrpersonals nicht hinter den „öffentlichen“ Schulen zurückstehen: hier eröffnet sich eine unendliche Fülle möglicher Ausdeutungen und damit auch für eine restriktive Genehmigungspraxis der Kultusministerien. Die Waldorfschulen, die über eine eigene Pädagogik verfügen, haben das Problem, ihre Autonomie gegen Ansprüche auf „*Gleichartigkeit*“ der Erziehungsziele und Einrichtungen zugunsten von „*Gleichwertigkeit*“ durchzusetzen, da durch eine entsprechende Interpretation insbesondere seitens der Kultusbehörden an vielen Stellen die Beharrung auf Gleichartigkeit in die pädagogische Autonomie negativ durchschlagen kann -

¹⁵²⁸ ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT BERLIN FÜR BILDUNGSFORSCHUNG *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994, S. 92-93.

¹⁵²⁹ HELLMUT BECKER Vortrag *Verwaltete Schule* 1954. Wieder abgedruckt in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1993, S. 141; zit. nach HANS-PETER FÜSSL *Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der "Schulautonomie" - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern* in: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs*, Baden-Baden 1997, S. 18.

nicht zuletzt durch das Prüfungswesen. Es stellt sich die Frage, wer über die Genehmigungsvoraussetzungen zu befinden hat (Kultusbürokratie, Gerichte).

5) Die untersagte Sonderung nach Besitzverhältnissen – „*Sonderungsverbot*“ - liegt zwar ganz auf der Linie der Absichten der Waldorfschulen, kann aber in der Praxis dennoch zu Problemen führen. Durch mangelnde Bezuschussung bzw. deren Absenkung können die für die wirtschaftliche Subsistenz der Schule notwendigen Schulbeiträge der Eltern in einem Maße ansteigen, dass de facto eine solche Sonderung unbeabsichtigt eintritt.

6. Die Zulassung einer „*privaten Volksschule*“: die Waldorfschulen haben anders als die meisten sonstigen „Freien Schulen“ Volks- und höhere Schule integriert und sind in diesem Sinne Einheitsschulen. Sachgemäß entsprechend ihrem Konzept können die Klassenstufen der Volksschule nicht von dem „gymnasialen“ Teil getrennt werden. Die Bestimmung, dass für ihre Zulassung ein „*besonderes pädagogisches Interesse*“ Voraussetzung ist, führt auch hier zu Auslegungsfragen. Weiter hat die Frage, ob die Waldorfschulen „*Weltanschauungsschulen*“ seien, immer wieder eine Rolle gespielt. Auch hier ergeben sich weite Spielräume für die Unterrichtsverwaltungen. Der Begriff „Weltanschauung“ ist, vorsichtig gesagt, belastet und schwammig zugleich¹⁵³⁰.

Damit ist ein - sicher erweiterbarer - Katalog der für Freie Schulen und speziell für Waldorfschulen relevanten Reibungspunkte gegeben. In den Auseinandersetzungen um sie entfaltete sich die Stellung der Schulen im Rechtssystem. Dies geschah auf Grund der Kulturhoheit der Länder weitgehend - aber nicht nur - auf Länderebene. Da hier die Lage recht unterschiedlich ist und die einzelnen Fragen entsprechend differenziert sind, haben sich die Auseinandersetzungen auch dem gemäß unterschiedlich entwickelt. So können im Folgenden nur Beispiele gegeben werden. Diese sollen auch nicht eine umfassende Darstellung der Schulrechtsentwicklung in diesem Bereich sein, sondern zeigen, wie speziell die Waldorfschulen ihre Autonomie hier ausgestaltet, erkämpft und realisiert haben.

Dass das rechtliche Terrain keineswegs ein Fels ist, auf dem einfach gebaut werden kann, zeigen Erläuterungen zum Grundgesetz, wie die von MANGOLD/KLEIN¹⁵³¹ schon 1957 wiedergegebenen. Einerseits basierend auf den Kommentaren von HECKEL¹⁵³² werden die

¹⁵³⁰ Vgl. LEBER, STEFAN *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 16, Stuttgart 1989.

¹⁵³¹ HERMANN VON MANGOLD/FRIEDRICH KLEIN *Das Bonner Grundgesetz*. Berlin und Frankfurt Berlin und Frankfurt a.M. 21957.

¹⁵³² HANS HECKEL *Deutsches Privatschulrecht* Berlin und Köln 1954 u.a. Arbeiten Heckels (s. MANGOLD/KLEIN S. 278).

oben aufgeführten Punkte weitgehend und relativ weitgefasst behandelt, andererseits aber auch kritisch einschränkend erörtert. Beispielsweise wird schon die Frage, ob alle Bestimmungen des Art. 7 GG Grundrechtscharakter hätten, kontrovers diskutiert¹⁵³³. Ebenso der Begriff der staatlichen Schulaufsicht¹⁵³⁴ oder die Frage, inwieweit das Grundgesetz die „öffentliche“ Schule als „Normalfall“ vorausgesetzt und damit ein Vorrang des staatlichen Schulwesens *vor* dem „privaten“ konstituiert werde¹⁵³⁵, ist Gegenstand kontroverser Auffassungen. Auch die Begriffe „Ersatzschule“ und „Ergänzungsschule“ unterlägen dem Wandel wird hier festgestellt¹⁵³⁶. Den Stand des Privatschulrechts bis 1986 gibt HECKEL/AVENARIUS wieder¹⁵³⁷. Die konkreten Auseinandersetzungen der Waldorfschulen spiegeln bis heute diese Tatsache. Der Schein eines „akademischen“ Charakters solcher juristischen Erörterungen verfliegt, sobald man beispielsweise an Genehmigungsfragen (Gründungsgenehmigung, Anerkennung als Ersatzschulen, Lehrgenehmigung) in der Praxis die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Auffassungen sieht. Ein eindrucksvolles Beispiel gibt VON HENTIG¹⁵³⁸ in seiner Darstellung des Kampfes der Freien Schule Frankfurt um Genehmigung. Es zeigt in krasser Weise, was ich eingangs ausgeführt habe, dass der rechtliche Raum für Autonomie nur mühsam gegen erhebliche Widerstände zu erkämpfen ist und der rechtliche Rahmen keineswegs gesichert – positiv formuliert: offen für weitere Ausgestaltung ist.

Es wäre ein Irrtum zu glauben, dass die rechtlichen Existenzbedingungen der Waldorfschulen und mit ihnen anderer Schulen in freier Trägerschaft doch gesichert seien, da sie ja existierten. Die Waldorfschulen zeigen, dass dies nur in eingeschränktem Sinne der Fall ist. Zwar bestehen sie auf einer rechtlichen Minimalbasis, doch müssen sie immer wieder wegen der staatlichen Finanzhilfe oder wegen der Verweigerung von Gründungen oder wegen Prüfungsbestimmungen in rechtliche Auseinandersetzungen eintreten. Hinzu kommt ihr über die eigene Existenzsicherung hinausgehender Anspruch, das Erziehungs- und Bildungssystem überhaupt müsse in Richtung auf Autonomie entwickelt werden.

3.4.3. Die Ländergesetzgebung - Die Rechtspraxis

¹⁵³³ HECKEL 1954, S. 280-281.

¹⁵³⁴ HECKEL 1954, S. 281-283

¹⁵³⁵ HECKEL 1954, S. 290-297.

¹⁵³⁶ HECKEL 1954, S. 294.

¹⁵³⁷ HECKEL, H./AVENARIUS, H. Schulrechtskunde ⁶1986.

¹⁵³⁸ HARTMUT VON HENTIG *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. Stuttgart 1985.

Seit 1949 bis heute ist die Privatschulgesetzgebung der Länderparlamente die hauptsächliche Rechtsquelle für die Stellung der Schulen in freier Trägerschaft. Dabei entwickelten sich sowohl Gesetzgebung als auch Rechtsprechung in den Bundesländern unterschiedlich und wurden durch Novellierungen weiterentwickelt. Überdies kam nach der Entwicklung des Privatschulrechts seit 1949 eine neue Gesetzgebungswelle seit 1989 durch die neuen Bundesländer hinzu. Hier ist der Prozess noch nicht abgeschlossen¹⁵³⁹.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass, anders als in der Weimarer Zeit, die rechtlichen Möglichkeiten und Rechtssicherheit zugunsten der „Privatschulen“ weitgehend geschaffen wurden. Allerdings mussten diese Schulen durch Verhandlungen und Gerichtsprozesse selbst dafür sorgen, dass aus Paragraphen Wirklichkeit wurde.

An einigen Beispielen soll aufgezeigt werden, wie der Rechtsraum, den das Grundgesetz für „Privatschulen“ grundsätzlich vorgesehen hatte, durch den Einsatz der Betroffenen aus einem virtuellen in einen realen transponiert wurde.

3.4.4. Beispiele

In Würzburg wurde 1975, in Augsburg 1981 eine Waldorfschule gegründet¹⁵⁴⁰. Beide Schulen stellten Antrag auf staatliche Finanzhilfe nach dem bayrischen Privatschulgesetz. Das Kultusministerium lehnte beide ab (die Ablehnung bezog sich auf die „gymnasiale“ Stufe¹⁵⁴¹). Die Begründung: eine Förderung könne nicht vor dem vollen Ausbau sowie zweimal erfolgreich durchgeführtem Abitur erfolgen. Die Schulvereine beider Schulen klagten. Die Verwaltungsgerichte Würzburg und Augsburg verpflichteten 1982 den Freistaat Bayern zur Gewährung einer Finanzhilfe. Der Freistaat Bayern legte Berufung ein, worauf der Verwaltungsgerichtshof München beide Klagen am 18.12.1985 abwies. Die Begründung wies darauf hin, dass beide Schulen eine gewisse freiwillige Finanzhilfe des Staates erhielten, womit ihre Existenz ermöglicht und Neugründungen nicht generell verhindert

¹⁵³⁹ Wie unterschiedlich die Probleme, die für die Schulen zu lösen sind, in den einzelnen Bundesländern waren und sind geht beispielsweise aus den Berichten der Länder-Arbeitsgemeinschaften 1983 hervor: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1983, S. 26-36; 1984, S. 22-32; 1985, S. 35-44; 1986, S. 28-39; und folgende Jahrgänge.

¹⁵⁴⁰ Bei den folgenden Darstellungen stütze ich mich fast ausschließlich auf die Dokumentationen seitens der Waldorfschulen. Da es um rechtliche Fakten geht, die jeweils nachgewiesen sind, und nicht um deren Interpretation, dürfte dies berechtigt sein. Darstellungen: JUSTUS WITTICH *Existenzbedrohung der Freien Waldorfschule Würzburg* Erziehungskunst 1980, H. 4, S. 250-253. HANS-JÜRGEN BADER *Rechtsstreit der Waldorfschule Würzburg geht weiter* Erziehungskunst 1983, H. 1, S. 46-49. EVE GROTHE *Teilerfolg für Waldorfschulen* Erziehungskunst 1994, H. 6, S. 617-618.

seien. Das Bundesverwaltungsgericht verwarf die Revisionsanträge der beiden Schulvereine (am 17.3.1988). Die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts wurde durch zwei Verfassungsbeschwerden (vom 27.4.1988 und 5.5.1988) angefochten. Sie machten eine Grundrechtsverletzung bezüglich des Art. 7 Abs. 4 GG geltend. U.a. wurde festgestellt, dass die gleichzeitige Aufrechterhaltung aller durch Art. 7 Abs. 4, S. 3 und 4 GG vorgegebenen Genehmigungsbedingungen einer freien Schule nicht möglich sei, wenn während der Wartezeit Finanzhilfe weg falle. Also: gleichwertige Einrichtungen der Schule, angemessene Bezahlung der Lehrkräfte, Beachtung des Sonderungsverbots etc. ließen sich unter solchen Bedingungen nicht erfüllen. Damit sei die vom Bundesverfassungsgericht in einem Urteil vom 8.4.1987 formulierte allgemeine freie Zugänglichkeit behindert. Expertengutachten, Gutachten des Bundes der Freien Waldorfschulen, Gegengutachten wurden erstellt. Der Streit zog sich hin, bis die Urteile des Bundesverfassungsgerichts vom 9. März 1994 und vom 10.05.1994 (1 BvR 1369/90; 1 BvR 682/88 und 1 BvR 712/88) diesen 17jährigen gerichtlich und außergerichtlich ausgetragenen Streit beendete und zugleich auch andere Streitpunkte klärte. Die Wartefristregelung konnte zum Leidwesen der betroffenen Schulen aufrechterhalten werden. Dies hatte dann Auswirkungen auf die Privatschulgesetzgebung in Bayern wie auch in anderen Bundesländern (Baden-Württemberg u.a.) und damit auf den Modus der Bezuschussung von Waldorfschulen im Aufbaustadium. Gemessen an den Vorstellungen der Waldorfschulen war dies ein Misserfolg, der dazu führte, dass beispielsweise die bayrischen Waldorfschulen nach dem Aufbau der Oberstufe dreimal erfolgreich (d.h. 60% der Abiturienten müssen die Prüfung bestehen) die Reifprüfung durchzuführen haben, bevor die Bezuschussung für die Klassen 5 bis 13 einsetzt.

Ebenfalls problematisch für „Privatschulen“ sind die Ausführungen zu der Frage, ob Eltern und Schulgründern besondere finanzielle Lasten zuzumuten sind. Das Gericht bejahte diese Frage, da die Eltern neben dem Interesse an der Einschulung ihrer Kinder an einer andersartigen Schule auch eigene bildungspolitische Interessen verfolgten, die eine besondere finanzielle Inanspruchnahme rechtfertige.

Positiv waren aus der Sicht der Waldorfschulen die Urteile insofern, als festgestellt wurde, dass die Streichung der Schulbau-Finanzierung verfassungswidrig ist und die Privatschulgesetzgebung insoweit in einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) novelliert werden musste.

¹⁵⁴¹ Zu Einzelheiten der Verhandlungen s. JUSTUS WITTICH *Existenzbedrohung der Freien Waldorfschule Würzburg* Erziehungskunst 1980, H. 4, S. 250-253.

Ein weiteres positives Ergebnis für die Waldorfschulen im Besonderen war die Feststellung, Waldorfschulen seien Ersatzschulen im Sinne des Art. 7 Abs. 4 GG. Da an diesem Status die Zuschussfrage hängt - „Ergänzungsschulen“ sind ohne Finanzhilfe-Anspruch - , war diese Feststellung außerordentlich wichtig und führte in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein zu Änderungen im Privatschulgesetz.

In Baden-Württemberg hatte die Regierung eine dreijährige Wartefrist eingeführt und zusätzlich die Baukostenzuschüsse gestrichen. Die Waldorfschulen wehrten sich, nachdem die Verhandlungen keine positiven Ergebnisse zeitigten, indem eine Demonstration mit 20 000 Teilnehmern in Stuttgart veranstaltet wurde - ein neuer Versuch mit neuen Mitteln, um eine Änderung der Zuschusspraxis zu bewirken¹⁵⁴². Der Fall ist auch insofern interessant, als damals durch die Opposition ein Problem angeschnitten wurde, das bis heute besteht: die Bemessung der Zuschüsse bezieht sich auf einen Prozentsatz (80%) von einer Größe (100%), die die jährlichen Prokopfkosten für Schüler in staatlichen Schulen darstellen soll. Diese Größe ist aber zweifelhaft nach Auffassung der Waldorfschulen, wofür einige Gründe sprechen¹⁵⁴³. Sie enthält nach Auffassung der Waldorfschulen nur einen Teil der tatsächlichen Kosten, die ein Schüler im staatlichen Schulsystem verursacht. Eine Klärung der Problematik wird auch dadurch erschwert, dass die komplizierte Regelung für die Verteilung der Lasten zwischen Gemeinde und Land, die zudem bundesweit nicht einheitlich ist, und die Koppelung der Zuschüsse an die ebenfalls recht komplexe Größe (Beamtengehälter) eine klare Kostenanalyse erheblich erschwert¹⁵⁴⁴. In Baden-Württemberg wurde bis heute um diese „100%“ verhandelt. Erst im November 1999 konnte sich eine Kommission, gebildet aus Vertretern des Kultus- und Finanzministeriums unter Mitarbeit

¹⁵⁴² KLAUS SCHICKERT *Der Kampf um das Privatschulgesetz in Baden Württemberg* Erziehungskunst 1990, H. 1, S. 39-44.

¹⁵⁴³ s. hierzu: RÜDIGER HAUG *Schulausgaben im Vergleich. 5. Struktur und Niveau der absoluten und der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und der absoluten und durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrer (unitcosts) von allgemeinen und beruflichen öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1990 sowie deren Veränderungen von 1989 nach 1990*. Frankfurt, Main: DIPF 1993; ders.: *Schulausgaben im Vergleich. 6. Struktur und Niveau der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und der durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrervolldeputat von allgemeinen und beruflichen Schulen sowie Sonderschulen in staatlich-kommunaler und Freien Waldorfschulen in freier Trägerschaft in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 1986 bis 1993*. Frankfurt, Main: DIPF (1996, Reihe: Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; ders.: *Schulausgaben im Vergleich. 7. Struktur und Niveau der absoluten Ausgaben und der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrervolldeputat von allgemeinen und beruflichen Schulen sowie Sonderschulen in staatlich-kommunaler Trägerschaft in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 1986 bis 1994*. Frankfurt, Main: DIPF 1997, Reihe: Forschungsberichte Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Auch von Waldorfseite liegen etliche Darstellungen des Problems vor; s. dazu: Abschnitt 4., Teil V. *Die Waldorfschulen und das Wirtschaftssystem*.

¹⁵⁴⁴ s. ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (JÜRGEN BAUMERT u.a.; LESCHINSKY) *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* Reinbek 1994 (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage), S. 93-94.

von Vertretern der Freien Schulen über die tatsächlichen „100%“ weitgehend verständigen und die Kosten für einen Schüler im staatlichen Schulwesen durchsichtig machen¹⁵⁴⁵. Das Ergebnis war wie erwartet ein weit höherer Betrag als der bislang den Zuschussberechnungen zugrunde gelegte. Offen blieb aber bislang, ob die nun ermittelten Daten in die tatsächliche Zuschussberechnung eingehen wird. Der zur Beratung anstehende Doppelhaushalt 2000/2001 sieht im ersten Entwurf Kürzungen vor, die noch auf den alten Berechnungen basieren. Diese wurden dann auf Grund der Analyse jener Kommission im Frühjahr 2000 gestrichen. Inzwischen liegt ein Entwurf der Regierung für eine erneute Novellierung des Privatschulgesetzes vor, der wiederum die Zuschussgröße nicht von der Größe der Schülerkosten im staatlichen Schulwesen ausgeht¹⁵⁴⁶. Problematisch für die Schulen in freier Trägerschaft ist auch, dass der Haushalt, als Gesetz beschlossen, erheblich abweichen kann von den im Privatschulgesetz vorgesehenen Regelungen. Die Zuschussfrage bleibt ein ständiges Kampffeld. Die Waldorfschulen, die keine anderweitigen Geldquellen als die staatlichen (Land und Kommunen) Zuschüsse und die Elternbeiträge haben, bewegen sich auf einem schmalen rechtlichen Grat, da bei der jetzigen Höhe der Elternbeiträge (im Schnitt DM 2.686 p.a.¹⁵⁴⁷) das Sonderungsverbot tangiert ist¹⁵⁴⁸.

In Bayern entwickelte sich ein Rechtsstreit über die Genehmigung von Neugründungen. Dies ist natürlich für eine expandierende Schulbewegung ein besonders kritischer Punkt. Zwei Gründungsinitiativen (Rosenheim und Haßfurt) hatten sich um Genehmigung in Verhandlungen mit dem bayrischen Kultusministerium bemüht. Die Anträge wurden negativ beschieden. Nachdem der bayrische Staat vor dem Verwaltungsgericht in München in erster Instanz einen von den Gründungsinitiativen angestregten Prozess verloren hatte, wurde die Genehmigung schließlich im Dezember 1998 erteilt¹⁵⁴⁹.

Solche Vorgänge spielten und spielen sich in vielen Bundesländern ab. Nicht nur die Schulen in Bezug auf ihre Rechtsstellung und Bezuschussung und die Genehmigung von Schulgründungen sind Gegenstand einer Vielzahl von gerichtlichen Verfahren (auch von

¹⁵⁴⁵ Die entsprechenden Unterlagen wurden mir von der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg e.V. zur Verfügung gestellt.

¹⁵⁴⁶ *Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Privatschulgesetzes*. Schreiben vom 24.03.2000; Ministerium für Kultus und Sport, Edelmann (Aktenzeichen III/2-6400 5/190); Unterz. Sutor, MinR.

¹⁵⁴⁷ *Was leisten Freie Schulen? Die Freien Waldorfschulen in Deutschland 1997*. Hgg. Vom BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN und der Freien Hochschule für Anthroposophische Pädagogik e.V. Mannheim – Arbeitsbereich Bildungsökonomie.

¹⁵⁴⁸ Die Rechtsprechung hat bislang noch keine Fixierung der finanziellen Grenzbelastung der Eltern vorgenommen.

¹⁵⁴⁹ s. *Erziehungskunst* 1999, H. 2, S. 215-216.

Seiten anderer Privatschulen¹⁵⁵⁰). Auch die eigenständige Lehrerbildung ist immer wieder Anlass gewesen, mit Rechtsmitteln das für sie notwendige Territorium zu schaffen und zu erweitern.

Exemplarisch ist die Auseinandersetzung mit dem Land Baden-Württemberg zunächst um die materielle Gleichstellung des Stuttgarter Lehrerseminars im Rahmen des Hochschulwesens. Es war ein langer Prozess. An diesem Beispiel lässt sich besonders gut zeigen, wie die Aktivität von Vertretern dieses Seminars und des Bundes der Freien Waldorfschulen Auswirkungen bis in die Umgestaltung der Hochschulgesetzgebung des Landes Baden-Württemberg hatte. Seit 1977 wurde um den Status dieses Lehrerseminars mit den Kultusbehörden verhandelt¹⁵⁵¹. Anlass für den Antrag auf Gleichwertigkeitsanerkennung des Stuttgarter Waldorfseminars war die Tatsache, dass die dort Studierenden keine Bafög-Förderung erhielten. Dies hatte wirtschaftliche Konsequenzen sowohl für die Studierenden als auch für das Seminar bzw. die Schulbewegung, da von dieser Studienbeihilfen in erheblichem Umfang aufzubringen waren. Wie erinnernlich, haben die Waldorfschulen seit 1928 eine eigene Lehrerbildung (Lehrerseminar in Stuttgart) eingerichtet, da sie eine eigene von der staatlichen abweichende Pädagogik verwirklichten und daher eine Zusatz- oder Postgraduiertenausbildung erforderlich war. Anfang der 70er Jahre wurde eine grundständige Klassenlehrausbildung eingerichtet. Um in Genehmigungsfragen den Anforderungen verschiedener Bundesländer entsprechen zu können, wurde auf Antrag des Bundes der Freien Waldorfschulen im Jahre 1977 im Universitätsgesetz von Baden-Württemberg eine Rechtsgrundlage für die Anerkennung von Hochschulen in freier Trägerschaft geschaffen (§ 128 Universitätsgesetz). Der entsprechende interfraktionelle Antrag mit Bezugnahme auf die Lehrerbildung der Waldorfschulen war im Landtag einstimmig angenommen worden. Zwei Jahre später stellte der Bund der Freien Waldorfschulen auf dieser Grundlage den erforderlichen Anerkennungsantrag. Dieser wurde abgelehnt mit der Begründung, die Anerkennung stehe im Widerspruch zu dem damals gefassten Beschluss, die Pädagogischen Hochschulen Esslingen und Lörrach aufzulösen. Eine in Aussicht gestellte anderweitige Lösung wurde

¹⁵⁵⁰ Besonders wichtig auch für die Waldorfschulen war ein Streit einer Schule um das Privatschulgesetz der Freien Hansestadt Hamburg. Hier entschied der Erste Senat des Bundesverfassungsgerichts in seinem Urteil vom 8. April 1987, dass die Länder verpflichtet sind, das private Ersatzschulwesen neben dem öffentlichen Schulwesen finanziell zu fördern und seinen Bestand zu schützen ("Finanzhilfe-Urteil"); s. hierzu: BODO PIEROTH/GUNNAR FOLKE SCHUPPERT (Hrsg.) *Die staatliche Privatschulfinanzierung vor dem Bundesverfassungsgericht. Eine Dokumentation*. Studien und Materialien zur Verfassungsgerichtsbarkeit Bd. 42, Baden-Baden 1988.

¹⁵⁵¹ Die folgenden Angaben sind den Akten des Bundes der Freien Waldorfschulen zu diesem Fall entnommen. S. auch den Bericht von STEFAN LEBER/MANFRED LEIST *Hochschulen in freier Trägerschaft* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1977.

nicht verwirklicht. Die 1980 erfolgte positive Prüfung des Antrags wurde nunmehr von den beteiligten Ministerien bestritten. Daraufhin stellte das Seminar 1987 einen Antrag auf Anerkennung der Gleichwertigkeit der Ausbildung mit einer staatlichen. Nach der Ablehnung musste ein Prozess durch drei Instanzen geführt werden. Alle drei, zuletzt im Jahre 1993 das Bundesverwaltungsgericht, bestätigten die Position des Stuttgarter Seminars. Die Ausbildung (Klassenlehrer, Aufbau- und Ergänzungsstudium) wurde als *gleichwertig* mit der einer staatlichen Hochschule anerkannt. Neben der materiellen Anerkennung wurde die formelle verfolgt. Diese ist erst im Oktober 1999 ausgesprochen worden¹⁵⁵². Das Stuttgarter Seminar darf seither den Titel führen „Freie Hochschule Stuttgart, Seminar für Waldorfpädagogik – Staatlich anerkannte Hochschule in freier Trägerschaft“. Der Vorgang erstreckte sich über 22 Jahre.

Eine Feststellung des Bundesverwaltungsgerichts hat über die Anerkennung hinaus weitreichende Bedeutung: die Feststellung der Gleichwertigkeit unterliegt voller gerichtlicher Überprüfbarkeit, ein Beurteilungsspielraum der staatlichen Verwaltung ist nicht gegeben. Die Gleichwertigkeit ist durch unabhängige Sachverständige mit entsprechenden Kenntnissen der staatlichen wie der Waldorfpädagogik beratend zu begutachten. Damit wurde der Freiheitsraum für die Schulbewegung in Bezug auf die von ihr entwickelte eigenständige Lehrerausbildung und zugleich für ein Hochschulwesen in freier Trägerschaft erweitert.

Das neue Hochschulgesetz eröffnete die Möglichkeit zur Errichtung von privaten Hochschulen in Baden-Württemberg. Eine bemerkenswerte Folge der Anstrengungen der Waldorfschulbewegung war, dass die Novellierung des Hochschulgesetzes die Möglichkeit für die Gründung zweier privater Hochschulen in Baden Württemberg schuf (in Bruchsal und Esslingen). Für diese wurde die Genehmigung und entsprechende Anerkennung schon erteilt - die Freie Hochschule Stuttgart musste noch warten... Immerhin: auch hier hatte die Anstrengung dieser Einrichtung des Bundes der freien Waldorfschulen den Effekt, dass sie einen Einfluss auf die Gestaltung ihrer Umgebung (Rechtssystem, Hochschulwesen) über die Gerichtsbarkeit erreichte. Autonome Schulen müssen und können in ihrer Beziehung zu ihrer Umwelt auf deren Gestaltung einwirken. Dies ist allerdings ein Prozess, der auf Wechselwirkung beruht. Die Rückwirkung auf die Schulbewegung lässt sich jedoch nicht so leicht feststellen. Bemerkbare Wirkungen bestehen in dem wachsenden Bewusstsein für und der gesteigerten Nutzung von rechtlichen Möglichkeiten, der wachsenden Kompetenz in

¹⁵⁵² Schreiben des Justizministers (Prof. Dr. Ulrich Goll) an den Bund der Freien Waldorfschulen vom 11.10.1999; darin wird bestätigt, dass der Ministerrat am 5.10.1999 die staatliche Anerkennung beschlossen

diesen Fragen, die sich konkret in der personellen Ausstattung niederschlagen (zwei Justitiare im Bund der Freien Waldorfschulen; vielfältige Kontakte zu Anwälten, die sich auf die Vertretung der Rechtsinteressen Freier Schulen spezialisiert haben etc.). Überdies müssen sich solche Hochschulen - so auch das Stuttgarter Lehrerseminar - einer Reihe von Bedingungen unterwerfen, z.B. Prüfungen abhalten, schriftliche Seminararbeiten anfertigen lassen, bestimmte Anforderungen der wissenschaftlichen Vorbildung ihrer Dozenten erfüllen, sich einer Nachprüfung betreffend die Genehmigungsvoraussetzungen in bestimmten Zeiträumen unterwerfen etc.

Aus den exemplarisch hier vorgeführten Vorgängen kann man folgendes Fazit ziehen: Schulen, die ihre Autonomie außerhalb des staatlichen Schulwesens anstreben und rechtlich als selbständige juristische Personen agieren, haben nicht nur ihre Verwaltungsprobleme selbst zu lösen und die entsprechenden Ressourcen bereitzustellen, sondern sind zu einer engen Interaktion mit dem Rechtssystem gezwungen¹⁵⁵³. Diese erfordert zusätzliche Kompetenz und verursacht Kosten. Im Überblick zeigt sich, dass es die Justiz bis zu den höchsten Gerichten ist, die zur Festigung und zum Ausbau des Privatschulrechts entscheidend beigetragen hat. Politik und Bürokratie haben bei knapper Kasse die Rechte der Waldorfschulen immer wieder entweder eingeengt oder - bei Teilen der Finanzhilfe - ganz zu streichen versucht. Die Errichtungsgarantie der Verfassung und die damit verbundenen Ansprüche auf staatliche Finanzhilfe, damit die Autonomie der Schulen, ist damit immer wieder vor allem wirtschaftlich in Frage gestellt worden. Die Schulen wurden gezwungen, den Rechtsraum mit ihren Klagen, Gutachten, Eingaben zu erkämpfen. Hier wurden nur zwei Aspekte vorgeführt: das Problem der Finanzhilfe und der Gründungsgenehmigung. In der Praxis kommen weitere Probleme hinzu: die Einordnung bestehender Schulen in die Kategorien Ergänzungs- bzw. anerkannte Ersatzschulen, das Problem des Berechtigungswesens (Prüfungen: eigene, den Inhalten der Ausbildung entsprechend oder Anpassung an die Inhalte des staatlichen Schulwesens¹⁵⁵⁴), der

habe. Das Schreiben liegt mir vor.

¹⁵⁵³ Die hängt auch mit der vom BverfG festgestellten „nicht-neutralen Stellung“ des Staates als Schulbetreiber zusammen (Entscheidung vom 16.12.1992; 1/BvR 167/87).

¹⁵⁵⁴ Die Debatte in den Waldorfschulen um die Frage, wie weit man sich überhaupt staatlichen Prüfungen unterziehen will, ob beispielsweise die Reifeprüfung absolviert werden soll, ob es nicht besser waldorfeigene Abschlüsse und dafür Hochschulzugangsprüfungen geben sollte oder wenigstens staatlich anerkannte Abschlüsse, die Rücksicht auf den Waldorflehrplan nehmen, ist so alt wie diese Schulbewegung selbst. Vgl. hierzu: WILHELM RAUTHE *Das Abitur – eine Notwendigkeit? Zur Geschichte, Problematik und Zukunft der Reifeprüfung*. Hgg. Vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Reihe Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Nr. 3, Stuttgart 1960. Ideen zu einer Neugestaltung des Hochschulzugangs werden auch entwickelt in der Schrift von WILHELM RAUTHE *Der Zugang zum Studium muss neu gestaltet werden. Gesellschaftspolitische Argumente zur Überwindung des Numerus clausus. Eine Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen*. Reihe Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften der

Realisierung und Definition der Staatsaufsicht, das Problem der Genehmigungsvoraussetzungen für Waldorflehrer¹⁵⁵⁵.

Dass sich die Waldorfschulen und mit ihnen andere Schulen in freier Trägerschaft über die Gerichtsbarkeit den Rechtsraum erkämpfen und erweitern mussten, verursachte erhebliche zeitliche und finanzielle Kosten. Autonomie ist für dies Schulen nicht umsonst zu haben. Dass sie in wesentlichen Streitfragen erfolgreich waren, haben sie der Mobilisierung von Elterninitiative, persönlichem Einsatz von Lehrern und ihren Anstrengungen in Richtung einer Professionalisierung ihrer Beziehungen zum Rechtssystem zu danken.

Das Feld ist aus Waldorfsicht keineswegs bestellt. Wo die Grenzlinien für die Autonomie der Schulen verlaufen ist nicht endgültig geklärt. ^Wie für die ganze komplexe Frage von Kontrolle, Evaluation und durch diese gesteuerte Veränderungsprozesse gilt auch hier wohl die Erkenntnis, die FULLAN¹⁵⁵⁶ umreißt, indem er darauf hinweist, dass ein erfolgreicher Wandel ein überaus komplexes Wechselbeziehungsgeflecht („dynamische Komplexität“¹⁵⁵⁷) darstellt, so dass er ihn als „chaotisches System“ beschreibt. Seine Schlussfolgerung, dass es keine endgültige Antwort gebe, führt ihn zu der Erkenntnis: Wandel könne nicht durch Vorschriften erzwungen werden, Wandel sei „eine Reise und kein festgelegter Plan“ etc. Wahrnehmung der inneren und externen Verhältnisse, Streben nach Erkenntnis und Beteiligung aller an den für Wandel notwendigen Kommunikationsprozessen seien Vorbedingungen für einen erfolgreichen Veränderungsprozess. Die Organisation der

Freien Waldorfschule 10. Stuttgart 1976; s. auch STEFAN LEBER *Zur bildungspolitischen Situation und zur Frage der Neuregelung des Hochschulzugangs für Waldorfschüler* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1979, S. 26-32 (Leber berichtet hier über die langen, inzwischen „festgelaufenen Verhandlungen“ – ein Beispiel für die Mühe, die die Geltendmachung der pädagogischen und organisatorischen Autonomie im Rahmen des bestehenden Schulsystems macht); ders. über den Erfolg der Verhandlungen mit der KMK im Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1982, S. 7-8.; aus Waldorfsicht diskutiert auch JOHANNES KIERSCH das Problem des Berechtigungswesens und der Prüfungen: *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* Stuttgart 1997, S. 69-75. Die Waldorfschulen waren freilich mit ihrer Kritik und Suche nach neuen Formen des Übergangs zu den Hochschulen nicht allein. Vgl. auch HARTMUT VON HENTIG *Die Krise des Abiturs und eine Alternative* Stuttgart 1980; von Hentig versuchte allerdings andere Wege (Bielefelder Oberstufen-Kolleg) zu gehen. Neuerdings stellte sich die Frage nach dem Abitur wiederum in verschärfter Form: die Diskussion um die Einführung eines nach der 12. Klasse abzulegenden Abiturs – ohne Berücksichtigung der Besonderheiten des Waldorflehrplans – würde diese Schulen in ihrer pädagogischen Eigenart gefährden. Der Bund der Freien Waldorfschulen gab zu dem Problem eine das Projekt ablehnende Stellungnahme heraus (Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1993, in: *Erziehungskunst* 1993, H. 12, S. 1384-1389).

¹⁵⁵⁵ Diese sind in den einzelnen Bundesländern sehr verschieden. Da die Waldorfschulen länderübergreifend eher einheitlich arbeiten, die staatlichen Schulen hingegen eine ländergebundene Prägung aufweisen, sind beispielsweise die Ausbildungsgänge der Waldorfseminare nicht in allen Bundesländern gleichermaßen anerkannt. So kann ein Absolvent des Stuttgarter Seminars, der einen Hochschulabschluss (etwa Promotion) hat, in Baden-Württemberg problemlos die Abiturabnahmeberechtigung erhalten, während dies in Bayern und Berlin nicht der Fall ist. In NRW muss er ein spezielles Anerkennungsverfahren durchlaufen, das sich über ein bis zwei Jahre hinzieht.

¹⁵⁵⁶ MICHAEL FULLAN *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Dt. Stuttgart 1999; S. 44-47.

Waldorfschulen bietet hier durch die verschiedenen Gremien und ihre kommunikative Verschränkung gute Voraussetzungen. Aber gerade hierdurch wird Eindeutigkeit von Entscheidungskompetenz und Instanzenwegen immer wieder aufgelöst, „chaotisiert“ und in oftmals schwierige Wandlungsprozesse überführt. Das Problem der Balance zwischen Chaos und Entscheidungsfähigkeit muss permanent neu gelöst werden. Meiner Einschätzung nach wird die relativ breite effektive Zone zwischen beiden Polen in den Waldorfschulen in der Regel getroffen. Allerdings hat die optimistische Feststellung von FULLAN¹⁵⁵⁸, „Probleme sind unsere Freunde“ eine Kehrseite. Das für solche Prozesse notwendige Zeitbudget – vor allem auf Lehrerseite - bleibt ein wenig geliebtes Problem.

Die ideale Vorstellung Steiners war: *„Jeder Unterrichtende hat für das Unterrichten nur so viel Zeit aufzuwenden, dass er auch noch ein Verwaltender auf seinem Gebiete sein kann. Er wird dadurch die Verwaltung so besorgen, wie er die Erziehung und den Unterricht selbst besorgt. Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterrichten und Erziehen drinnen steht. Kein Parlament, keine Persönlichkeit, die vielleicht einmal unterrichtet hat, aber dies nicht mehr selbst tut, sprechen mit. Was im Unterricht ganz unmittelbar erfahren wird, das fließt auch in die Verwaltung ein.“*¹⁵⁵⁹ [kursiv WMG].

In der Realität steht diesem Anspruch an die Zeitkapazitäten der Lehrer entgegen, dass die Finanznot den Lehrern Deputate abverlangt, die eine solche Teilung, wie sie Steiner vorschwebte, erheblich erschwert. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Bereitschaft und Fähigkeit zu Verwaltungsarbeiten in einem Kollegium ungleich verteilt sind. Dass die Schulen dennoch ihre Verwaltungsaufgaben leisten, ist ebenfalls eine Tatsache. Eine Untersuchung aber über die Befindlichkeit der Lehrer in Waldorfschulen – die es nicht gibt – würde meiner Vermutung nach erhebliche Überlastungsgefühle bei einer größeren Zahl zu Tage bringen.¹⁵⁶⁰ Auch hier gilt also, dass es keine endgültigen Lösungen gibt, sondern immer wieder neu zu findende Kompromisse.

Für die Waldorfschulen geht es ihrem Selbstverständnis nach nicht nur um die einzelnen hier z.T. aufgeführten Probleme, sondern nach wie vor um die Autonomisierung des Erziehungswesens überhaupt: „Die Waldorfschulen stellen so grundsätzlich und radikal, wie es sonst nirgends geschieht, in Frage, ob verordnete Inhalte und Arbeitsformen den Anspruch des Kindes auf freie Entfaltung seiner Individualität einlösen können. Nach ihrer Überzeugung kann das, was zur Entwicklung der Individualität der Kinder in der Schule zu

¹⁵⁵⁷ FULLAN 1999, S. 74.

¹⁵⁵⁸ FULLAN 1999, S. 54.

¹⁵⁵⁹ RUDOLF STEINER GA 23, S. 10-11.

tun ist, im Kern nur aus der unmittelbaren Begegnung zwischen Lehrer und Schüler entstehen.“¹⁵⁶¹ So wird diese Forderung ähnlich wie in der Zeit der Entstehung der Waldorfschulbewegung auch heute noch begründet. Damit ist ein Horizont eröffnet, der weit über das Einzelinteresse dieser Schulbewegung hinausgeht und Implikationen mit dem Rechtssystem, dem politischen, dem Erziehungssystem mit sich bringt. Die heutige herrschende verfassungsrechtliche Auffassung geht allerdings immer noch von dem Regelfall „Staatsschule“ aus und hier wiederum zieht sich die Debatte um Autonomie in die Länge, ohne dass es zu einer klaren Linie bisher gekommen wäre.

Die Auseinandersetzungen um die oben angeführten strittigen Punkte haben insofern einen positiven Effekt nach innen, als sie das Identitätsbewusstsein durch den Kampf um die Grenzen der eigenen Autonomie stärkten. Dafür ist nicht nur die erwähnte Demonstration ein Indiz. Die Notwendigkeit, vor Gericht die eigenen Ansprüche zu begründen, schärfte die Argumentation, das Bewusstsein für den eigenen Standort und die Position, die man gesellschaftlich - und hier im Rechtssystem - innehat. Der Grad an Abhängigkeit und Unabhängigkeit und wie weit deren Niveau selbst steuerbar ist, d.h. was an praktisch erreichter Autonomie vorliegt, wird dadurch zum Gegenstand eines selbstreferentiellen Prozesses, den Autonomie erfordert.

Nur angedeutet werden kann hier ein anderer Aspekt, der deshalb nicht unwichtiger ist als das, was bisher dargestellt wurde. Die autonome Schule, die auf der Basis einer rechtlich selbständigen Trägerschaft arbeitet, ist auch bei der Regelung alltäglicherer Probleme sowohl mit ihrer Umwelt als auch nach innen gefordert. Ob es um den Streit mit Nachbarn wegen Lärmbelästigung bei Veranstaltungen, um Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kollegium oder einem Lehrer, ob es um disziplinarrechtliche oder baurechtliche Fragen geht, ob ein Rechtsstreit vor dem Arbeitsgericht zwischen Schule und einer gekündigten Lehrkraft ansteht - immer hat die Schule ihre rechtlichen Angelegenheiten selbst zu lösen. Die nötige Sachkompetenz wird durch die Geschäftsführer des Schulvereins, durch entsprechend kompetente Eltern (Anwälte) oder durch eine selbst gewählte rechtliche Vertretung oder durch Beratung durch die Justitiare des Bundes der Freien Waldorfschulen repräsentiert. Nicht selten kann es zu schmerzlichen Lernerfahrungen kommen, wenn etwa die gesetzlichen Vorschriften, die bei einer Kündigung einzuhalten sind, ungenügend beachtet wurden (z.B. Regeln des Abmahns). Dann muss die Erfahrung gemacht werden, dass ein Lehrer sich in das Kollegium hineinklagt - was bei dem Prinzip kollegialer

¹⁵⁶⁰ Vgl. BARZ 1991.

Selbstverwaltung, die auf Konsens und nicht hierarchisch verordnete Entscheidungen gebaut ist zu äußerst schwierigen Verhältnissen führen kann; oder es sind erhebliche Abfindungen bei außergerichtlicher Einigung fällig.

In jüngster Zeit sind Vorschläge innerhalb der Schulbewegung gemacht worden, die eine Art außergerichtlicher eigener *Schiedsbarkeit* in Fällen innerkollegialer oder innerschulischer Konflikte vorsehen¹⁵⁶². Allerdings sind Konflikte, die vor Gerichten ausgetragen werden meiner Kenntnis nach eher selten. Nicht nur zur Vertretung einzelner Schulen in den großen Verfahren, in denen es um die verfassungsrechtliche Stellung der Schulen und ihre Rechte als „anerkannte Ersatzschulen“ geht, sondern auch für die Rechtsberatung einzelner Schulen in Rechtsfragen überhaupt, wurden, wie bereits erwähnt, zwei Stellen für Justitiare durch die Schulbewegung im Bund der Freien Waldorfschulen eingerichtet. Die Landesarbeitsgemeinschaften verstehen sich auch als Zusammenschlüsse zum Zwecke der Koordination und gegenseitigen Beratung in Rechtsfragen, die über die die Grenzen des Einzelinteresses einer Schule hinausgehen und auch die Belange der anderen Schulen berühren.

Die Satzung, die sich ein Träger gibt, ist eine Angelegenheit eigener Entscheidung. Hier hat sich neben den Standardformen eine Vielfalt von Variationen ergeben¹⁵⁶³. Das Vereinsrecht und das Genossenschaftsrecht machen zwar Vorgaben, die zu beachten sind, doch müssen die Besonderheiten der Organisation einer Waldorfschule zum Ausdruck kommen und rechtlich geregelt werden. Das Verhältnis Kollegium - Verein etwa birgt rechtlich komplexe Probleme. Die Satzung kann zwar theoretisch Vertreter des Kollegiums als Vorstand vorsehen, doch steht eine solche Form im Widerspruch zu der gewünschten Partizipation der Eltern. Daher sehen die meisten Satzungen eine - oft paritätische - Elternvertretung im Vereinsvorstand vor. Formal ist der Lehrer Angestellter des Schulvereins. Geht es um Einstellungen und Entlassungen, hat der Vorstand zwar die Funktion, diese rechtlich wirksam zu machen. Das Selbstverständnis der Waldorfschulen in Bezug auf ihre kollegiale Verfassung sieht aber die Kompetenz hier in der Regel primär beim Kollegium. Kritisch wird das dann, wenn ein Dissens zwischen Vorstand und Kollegium insbesondere bei Kündigungen eintritt. Dann kann ein Mitspracherecht geltend gemacht werden mit dem Argument, dass ja der Vorstand rechtlich diese Kündigung und ihre Folgen mit seiner Unterschrift zu verantworten hat. Auch hier wurden unterschiedliche Konstruktionen

¹⁵⁶¹ HANS-JÜRGEN BADER/VOLKERT PRAHL „Demokratie fängt in der Schule an“. Zur Verabschiedung des Schulgesetzes in Schleswig-Holstein im März 1990. Erziehungskunst 1990, H. 9, S. 731

¹⁵⁶² S. LEBER 1991, 298-300.

¹⁵⁶³ S. LEBER 1991.

gefunden. Während der Rechtsstatus eines beamteten Lehrers eindeutig, sein Arbeitgeber einfach zu identifizieren und sein Handlungsspielraum definiert ist, ist der Status des Lehrers und der Handlungsspielraum des Kollegiums in einer Waldorfschule längst nicht so klar definiert wie dort. Viele Kollegien verhalten sich anders, als die Rechtslage tatsächlich ist, nämlich so, als sei das Kollegium auch sein eigener Arbeitgeber. Das Problem scheint aber bislang nicht befriedigend gelöst und wird daher immer wieder neu diskutiert¹⁵⁶⁴.

Die Probleme, die sonst durch eine in der Kultusbürokratie verankerte Dienstaufsicht zu regeln sind, müssen innerkollegial gelöst werden. Das bedeutet: Kollegium, eigens geschaffene Gremien für Konfliktfälle, der Vereinsvorstand, schließlich evtl. die Mitgliederversammlung müssen sich mit entsprechenden Vorgängen befassen. Sie können und sollen - zunächst - nicht extern bearbeitet werden. Damit wird ein wesentliches Stück der Schulautonomie realisiert. Insbesondere für eine Waldorfschule, die ja keine direktoriale Verfassung hat, heißt dies: die gewollte Unabhängigkeit von externen Instanzen verursacht interne Kosten - vor allem in Form von Zeit und psychischer Belastung. Ich habe dies schon an einzelnen Fällen für die Zeit vor 1945 in Teil III gezeigt. Die Frage, ob dieses Problemfeld erfolgreich bearbeitet worden ist und wird, lässt sich für die Zeit nach 1945 nur pauschal durch die Tatsache beantworten, dass bisher keine Schule ihr Recht auf die interne Regelung dieser Fragen aufgegeben hat oder aufgeben will und trotz vorhandener Konflikte keine Schule aus solchen Gründen aufgelöst wurde. Dass aber die Modi der Konfliktlösung ein Dauerthema in der Waldorfpublizistik ist¹⁵⁶⁵, zeigt andererseits, dass es hier keine Patentlösungen gibt, sondern jeweils im Einzelfall und in der Einzelschule eigene Lösungen erarbeitet werden müssen. Das ist der Preis dafür, dass man gegenüber der Externalisierung die Selbststeuerung auch dieser Verhältnisse vorzieht.

Insgesamt ist ein Fazit aus dem Vorangehenden zu ziehen: die Waldorfschulen haben bei gleichzeitiger Flexibilität und Stabilität in Bezug auf ihre Binnenverhältnisse nach außen ihre Autonomie auch dadurch verteidigt und gefestigt, dass sie sich Chancen der Umweltveränderung zunutze machten und auch über das Rechtssystem daran mitwirkten, ein Klima größerer Autonomiefreundlichkeit der Umwelt herzustellen. Dieser Prozess ist nicht abgeschlossen.

4. Die Waldorfschulen und das Wirtschaftssystem

¹⁵⁶⁴ s. LEBER 1991.

¹⁵⁶⁵ Hierzu BARZ 1991

Wie die Waldorfschulen als Teilsystem des Erziehungssystems in einer Sonderbeziehung zum Rechtssystem stehen, die einen Innen- und einen Außenaspekt hat, so auch in Bezug auf das Wirtschaftssystem. Die Entscheidung, ihre wirtschaftlichen Angelegenheiten selbst zu regeln, hat Folgen in beide Richtungen. Die Existenz in wirtschaftlicher Hinsicht wird von den eigenen Leistungen in der Finanzverwaltung und Mittelbeschaffung abhängig, wie sie auch abhängt von den Leistungen, die durch staatliche Zuschüsse von außen erfolgen. Beides steht allerdings in einer Wechselbeziehung, da die Mittelbeschaffung sich nicht nur auf Beiträge der Eltern und Spender bezieht, sondern auch auf die Erweiterung staatlicher Förderung bzw. Verhinderung von deren Kürzungen durch eigenen Einsatz.

Während die Schulen bis 1941 sich im Wesentlichen selbst finanzierten, also eine staatsunabhängige finanzielle Basis hatten, änderte sich dies nach 1945 in den deutschen Waldorfschulen grundlegend. Die autonome finanzielle Basis hatte den Schulen zu einem großen Teil ihre Aktionsmöglichkeiten gesichert, bis sie geschlossen wurden. Während die Auslandsschulen zum großen Teil weiterhin ohne staatliche Unterstützung arbeiten, hat die Schulbewegung im Westen Deutschlands erreicht, dass heute der Anteil an den laufenden Schulkosten zu etwa 64% durch staatliche und kommunale Zuschüsse gedeckt wird. Da diese Tatsache die Preisgabe einer wichtigen Position, an der von den Schulen früher betont festgehalten wurde, bedeutet, muss auf sie eingegangen werden. Die staatliche Finanzierung kann ja sowohl Sicherung als auch mögliches Einfallstor zur Untergrabung von Autonomiepositionen darstellen.

Zunächst einige Zahlen, die die Dimensionen, um die es geht, veranschaulichen.

Die deutschen Waldorfschulen haben wirtschaftlich zusammengenommen Konzerngröße erreicht. Für 1997 ergeben sich folgende Daten¹⁵⁶⁶: Insgesamt 168 (1998/99) Schulen mit fast 70 000 Schülern haben Gesamtaufwendungen von DM 702 Mio. (100%) ausgewiesen (ohne Schulbauten). DM 526 Mio. wurden aufgewendet für die knapp 10 000 Mitarbeiter. Die Sachausgaben beliefen sich auf DM 101 Mio. DM 15 Mio. wurden für die Lehrerbildung verwandt. DM 448 Mio. erhielten die Schulen an öffentlicher Finanzhilfe (ohne Bauzuschüsse), also 63,8%. DM 38 Mio. mussten für den Zinsendienst (Bauzinsen) verwendet werden.

¹⁵⁶⁶ Die Zahlen sind entnommen: *Was leisten Freie Schulen? Die Freien Waldorfschulen in Deutschland 1997*. Hgg. vom BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN und der Freien Hochschule für Anthroposophische Pädagogik e.V. Mannheim – Arbeitsbereich Bildungsökonomie.

Aus diesen Zahlen ist ersichtlich, dass einerseits eine beträchtliche Abhängigkeit von der öffentlichen Finanzhilfe vorliegt, andererseits aber eine erhebliche Finanzierungslücke besteht. Diese wird zum großen Teil (26% von obigen 100%) durch Elternbeiträge geschlossen. Dies bedeutet eine erhebliche Belastung für die Eltern und bringt die Schulen an die – rechtlich noch nicht fixierte – Grenze des Sonderungsverbots bei DM 2.686 Elternleistung/Schüler p.a. im Bundesdurchschnitt. Bei aufbauenden und bauenden Schulen erreichen die Elternleistungen bis über DM 4.000/Jahr und Schüler.

Diese Verteilung bedeutet einen radikalen Gegensatz zu der Schulfinanzierung vor 1945. Diese konnte, wie in Teil III und IV gezeigt, kaum auf staatliche (Landes- und kommunale Zuschüsse) zurückgreifen, ja man lehnte eine solche Finanzierung mit dem Argument ab, die Autonomie der Schule werde durch finanzielle Abhängigkeit auch geistig-pädagogisch gefährdet. Somit war die Mittelbeschaffung eine umfangreiche Aufgabe. Sie wurde weitgehend durch Eltern und Förderer der jeweiligen Schule geleistet, wobei ein enormer Ideenreichtum entfaltet wurde. Ähnlich liegen die Verhältnisse heute noch in Ländern wie Großbritannien, der Schweiz u.a. Ganz anders ist die Situation heute in Deutschland. Ein wesentlicher Teil der Arbeit besteht in Verhandlungen über die Landes- und kommunalen Zuschüsse. Die Probleme, die hier auftreten, wurden im vorigen Abschnitt schon skizziert. Einerseits musste das Recht auf staatliche Finanzhilfe über die Gerichtsbarkeit erkämpft werden. Der Erfolg hierbei ließ aber erhebliche Spielräume für das Handeln der Kultus- und Finanzbehörden offen. Aus diesem Grunde gibt es hier keine stabile und sichere Kalkulierbarkeit (Planungssicherheit). Hinzu kommt die willkürliche Vorenthaltung von Zuschüssen in Einzelbereichen (z.B. den Baukostenzuschüssen). So ist die staatliche Finanzierung der Waldorfschulen abhängig von der konjunkturellen Lage, der politischen Wetterlage¹⁵⁶⁷, und Kürzungen im Staatsschulwesen etwa wegen gesunkener Schülerzahlen treffen auch die Waldorfschulen, die einen solchen Rückgang nicht zu verzeichnen haben¹⁵⁶⁸. In einigen Bundesländern (so u.a. in Baden-Württemberg) wurden entsprechende Kürzungen von den Waldorfschulen als überproportional angesehen und zogen langwierige - meist erfolglose - Verhandlungen nach sich. Dabei spielte der undefinierte Bezugsposten

¹⁵⁶⁷ Schwierigkeiten, die mit Änderungen der politischen Landschaft zusammenhängen, ergeben sich immer wieder. Ein Beispiel hierfür ist der Plan der SPD im Jahre 1999 (der dann nicht realisiert wurde), die Steuerabzugsfähigkeit der Elternbeiträge zu streichen (hier setzten sich die Grünen/Bündnis 90 für die Beibehaltung der alten Regelung ein). S. hierzu: HANS-JÜRGEN BADER *Schulgeldabzug: Begründung für die Streichung offengelegt - staatliche Schulen haben genug Platz für alle Schüler* in: *Erziehungskunst* 1999, H. 1, S. 50-52; und: LUDWIG PAUL HÄUBNER *Privat oder öffentlich?* In: *Erziehungskunst* 1999, H. 4, S. 460.

¹⁵⁶⁸ U.a. diese Argumentation liegt den Stellungnahmen der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Baden-Württemberg gegen die Kürzungen der Finanzhilfe für die Staatshaushalte 1999 und 2000/2001 zugrunde. Die Dokumente liegen mir vor.

im staatlichen Schulsystem eine problematische Rolle¹⁵⁶⁹. Nach Angaben des Bundes der Freien Waldorfschulen¹⁵⁷⁰ gehen in die Bezifferung der Schulkosten die durch die Schule verursachten künftigen Versorgungslasten nicht in die Rechnungslegung ein; die Ermittlung nutzungsbezogener Investitionskosten sei ungenau, Abschreibungen würden nicht verrechnet; Finanzierungskosten und Ausgaben für die Verwaltung fehlten gänzlich. Andererseits bedeutet die Abhängigkeit von den Elternbeiträgen in Höhe eines Drittels der Finanzmittel eine weitere Koppelung an die konjunkturelle Lage. Elternbeiträge sind über Einkommen und allgemeine wirtschaftliche Lage (Arbeitslosigkeit) vom Status des Wirtschaftssystems abhängig. So konnten die Schulen auch die Kürzungen der letzten Jahre nicht aus dieser Quelle ausgleichen. Das führte in einigen Schulen zu Gehaltskürzungen oder zur Einfrierung der Gehälter, zu Verzicht auf Ersatzstellungen etc. Dabei wurden z.T. wichtige Stellen weggespart, die Teil des pädagogischen Konzepts der Schulen sind (Schularzt, Sprachtherapie, „Heileurythmie“, Gartenbau u.a.). Die Gefahr dabei: „Qualitätsverlust“ und „Verarmung des Schulprofils“¹⁵⁷¹. Zusätzlich zu den genannten Variablen kommt die verfassungsrechtliche Einschränkung durch das Sonderungsverbot und das Gebot einer genügenden Sicherung der wirtschaftlichen Stellung der Lehrer (Art. 7 Abs.4 GG). Waldorfschulen haben bis heute ihren eigenen Grundsatz ideell beibehalten, keine soziale Selektion zu betreiben. Die Wirklichkeit allerdings lässt hier erkennen, dass der Anspruch nicht eingelöst werden kann¹⁵⁷². Dies bleibt ein Manko, auch wenn das staatliche Schulwesen diesen Anspruch – allerdings auf anderer Ebene – ebenfalls nicht erfüllt.¹⁵⁷³

Die relativ gesunkene – und nach Auffassung der Waldorfschulen erheblich zu niedrige - öffentliche Finanzhilfe zwingt zur Erhöhung der Elternbeiträge und schränkt die Flexibilität

¹⁵⁶⁹ in: *Was leisten Freie Schulen?* Erstellt vom Arbeitsbereich für Bildungsökonomie Mannheim im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen 1999, S. 3 wird formuliert: "Die *öffentliche Hand* selbst, die hier vor anderen zur Rechenschaft verpflichtet wäre, ist *noch nie* dazu in der Lage gewesen, weil deren kameralistische Buchführung eine verursachungsgerechte Zuordnung der in dieser Rechnungslegung nachgewiesenen Zahlungsvorgänge nicht erlaubt."

¹⁵⁷⁰ *Was leisten Freie Schulen?* Erstellt vom Arbeitsbereich für Bildungsökonomie Mannheim im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen 1999, S. 13-14.

¹⁵⁷¹ HANSJÖRG HOFRICHTER *Das Unternehmen Waldorfschule. Essentials - Ressourcen - Corporate Identity*. In: *Erziehungskunst* 1999, H. 9, S. 947.

¹⁵⁷² s. die Kritik von ULF PREUSS-LAUSITZ *Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung von Schulen"*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4, 1997, S. 583-596. Preuss-Lausitz geht anhand einer Analyse des Arbeiter- und Ausländeranteils an Waldorfschulen so weit, die staatliche Förderung wegen mangelnden Beitrags zur sozialen Integration dieser Bevölkerungsanteile in Frage zu stellen. JÜRGEN KLAUSENITZER *Wider die Risiken der Schulautonomie*. In: *Die Deutsche Schule*, H. 1/1999, S. 6-10, sieht einen Zusammenhang zwischen sozialer Selektion und Schulautonomie in Verbindung mit Marktorientierung; für die Waldorfschulen kann dies in dem hier gemeinten Sinn ausgeschlossen werden, da diese Schulen nach wie vor die Aufnahme von Schülern nicht von der finanziellen Leistung der Eltern abhängig machen.

¹⁵⁷³ Vgl. TIMMERMANN 1985, S. 29.

der Schulen bei der Gewährung von Ermäßigungen immer mehr ein. So wird die Suche nach anderen Finanzierungsquellen heute wieder mehr thematisiert und unter dem Stichwort „money coaching“ wieder Wege zu einer engeren Verbindung mit der Wirtschaft gesucht¹⁵⁷⁴.

Kompetente Verwaltung der wirtschaftlichen Angelegenheiten der Schule zu gewährleisten ist seit der Gründung der ersten Schule ein zentrales Feld der inneren Organisation (und Evaluation)¹⁵⁷⁵. Die Formen der Selbstorganisation sind sehr unterschiedlich. In der ersten Waldorfschule, der Stuttgarter, war es ein Lehrer (Ernst Bindel, Mathematiklehrer), der sich um Buchhaltung und Bilanzierung kümmerte. Die Mittelbeschaffung und deren Verwaltung (Buchhaltung etc.) war weitgehend Sache des Schulvereins¹⁵⁷⁶. Heute hat sich hier eine Professionalisierung in diesem Bereich durchgesetzt¹⁵⁷⁷. Fast alle Schulen haben einen nur für die Verwaltung der Geschäfte in Zusammenarbeit mit dem Schulvereinsvorstand zuständigen Geschäftsführer eingestellt. Bei Neugründungen wiederholt sich anfangs oftmals das alte Modell: Lehrer oder Eltern (oft ehrenamtlich) besorgen die Buchhaltung. Fragen, wie sie etwa von FÜSSL¹⁵⁷⁸ als Beispiel für Selbstverwaltung des Budgets vorgebracht werden, sind für Waldorfschulen selbstverständliche, kleine Nebensachen angesichts solcher Größenordnungen wie sie etwa Bauvorhaben darstellen – und die effizient bewältigt werden - ; er fragt: „Warum sollen Schulen nicht selbst entscheiden können über mögliche Einsparungen im Putz- und Müllbereich oder bei der Energieversorgung, warum soll der Leasingvertrag über das Kopiergerät nicht von der Schule selbst zu den selbst ausgehandelten Bedingungen abgeschlossen werden können (und damit ein möglicher „Sponsor“ für das Schulfest oder ein Projekt gewonnen werden)?“ (FÜSSL 1997, S. 22).

FÜSSL vermerkt, dass Schulen, die eine Entwicklungsperspektive durch Gestaltung ihres Programms/Profils erhalten, auch finanzielle Spielräume benötigen (FÜSSL 1997, S. 23). Die personellen und finanziellen Konsequenzen der Schulentwicklung sind gewissermaßen täglich Brot der Selbstverwaltung in Waldorfschulen. Projekte jeglicher Art werden in den

¹⁵⁷⁴ HANSJÖRG HOFRICHTER *Das Unternehmen Waldorfschule. Essentials - Ressourcen - Corporate Identity*. In: *Erziehungskunst* 1999, H. 9, S. 954-956.

¹⁵⁷⁵ Auch von Seiten des staatlichen Schulwesens bzw. genauer der staatlichen Schulverwaltung werden externe Möglichkeiten der finanziellen und organisatorischen Evaluation genutzt: s. zum Kienbaum-Gutachten 1991 für NRW WOLFGANG BÖTTCHER *Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen*. In: *Die Deutsche Schule* 1993, H. 3, S. 307-319.

¹⁵⁷⁶ s. Teil III.

¹⁵⁷⁷ Dies gilt ebenso für den Bund der Freien Waldorfschulen, s. LEIST 1998, S. 53-60.

¹⁵⁷⁸ HANS-PETER FÜSSL *Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der "Schulautonomie" - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern* in: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs*, Baden-Baden 1997, S. 11-25.

entsprechenden Gremien diskutiert und beschlossen, immer im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Mittel oder auf die Notwendigkeit ihrer Beschaffung. Die unterschiedlichen Gesichtspunkte einzelner Lehrer, eines Kollegiums, der Eltern (Vereinsvorstand, Mitgliederversammlung) müssen dabei austariert werden und zu einer verantworteten Lösung führen. Dass Autonomie hier zu verantwortlichem Handeln führt und Luftschlösser keine Chance haben und dennoch Entwicklung möglich ist, demonstrieren diese Schulen alljährlich bei der Vorlage ihrer Jahresabschlüsse.

Eine Konsequenz der Finanzautonomie ist auch, dass die Schulen sich ihre Gehaltsordnung selbst geben. So kommt es, dass zwischen den einzelnen Schulen erhebliche Unterschiede bestehen in Bezug auf die Höhe der Gehälter und die Art der Verteilung, wobei fast durchgängig keine Unterschiede bezüglich der Fächer und Schulstufe gemacht werden, in denen unterrichtet wird. Ein Klassenlehrer in der Unterstufe (und Mittelstufe) wird mit dem Oberstufenlehrer, der ein volles akademisches Studium hat, gleich behandelt. Dies gilt auch für die übrigen Mitarbeiter. Unterschiedlich wird auch die Frage gelöst, wer die Gehaltsordnung macht. In einigen Schulen ist es der Vereinsvorstand, in anderen das Kollegium. Es ist bemerkenswert, dass es in diesen Fragen kaum zu gravierenden Konflikten kommt. Die Verteilung des Budgets zwischen Sachausgaben, Schulbau, Betriebskosten etc. und den Personalkosten wird in der Regel zwischen Kollegium und Verein (Vorstand) geregelt. Das Verfahren setzt allerdings voraus, dass mindestens einige Kollegiumsmitglieder sich in den Finanzfragen kompetent machen. Meist werden entsprechende Ausschüsse gebildet (z.B. ein Gehaltsausschuss), in denen die Probleme bearbeitet werden. So können die anstehenden Fragen aus Einsicht in die Möglichkeiten entschieden werden. Immer muss dabei abgewogen werden zwischen den Gehaltsinteressen der Lehrer und den Erfordernissen des Schulbetriebs. Insbesondere in aufbauenden Schulen kann so der Aufbau auch durch einen gewissen Gehaltsverzicht des Kollegiums ermöglicht werden.

Die Verteilung des Vorhandenen ist jedoch nur ein Teil der Aufgaben. Die Mittelbeschaffung aus den beiden Hauptquellen der andere. Die Landeszuschüsse sind in ihrer Höhe nach den gesetzlichen Regelungen relativ festgelegt. Die kommunalen sind verhandelbar und erfordern einen entsprechenden Einsatz. Auch hier werden Lehrer, Eltern, Vereinsmitglieder, je nach ihren Fähigkeiten und Verbindungen aktiv. Dasselbe gilt bei Bauvorhaben für die Grundstücksbeschaffung und die Aushandlung der Bedingungen (Erbpacht, Höhe des Zinses etc.). Viele Kommunen sind da recht großzügig.

Die Art und Weise, wie Waldorfschulen bauen, ist ein besonders gutes und anschauliches Beispiel für das Funktionieren von Schulautonomie in einem speziellen Bereich¹⁵⁷⁹. Eine besondere Phase im Leben einer Schule beginnt, wenn nicht nur ein von der Gemeinde zur Verfügung gestelltes Gebäude genutzt wird, sondern ein neuer Schulbau erforderlich ist. Die Bauabsicht muss zunächst im Kollegium und mit den Eltern bzw. mit dem Schulverein beschlossen werden. Die Wahl des Architekten - oft ein schwieriger Prozess bis ein Konsens erreicht ist - ebenfalls. Dann kommt die Bauplanung. Hier zeigt sich die Stärke der Selbstverwaltung besonders deutlich. Meist finden sich in der Elternschaft kompetente Persönlichkeiten. Das Kollegium bringt pädagogische Gesichtspunkte der Schulbau- und Schulhofgestaltung ein, Installateure, Architekten, Heizungsfachleute, gelegentlich ein Bauunternehmer etc. finden sich in der Elternschaft, die ihren Sachverstand bei Ausschreibungen und der Vergabe der Aufträge einbringen. Zumeist wird für diese Aufgaben ein Ausschuss („Baukreis“ o.ä.) gebildet. Hier werden auch Fragen der ökologischen Bauweise diskutiert und abgewogen. Die Finanzierung muss vom Geschäftsführer und von kompetenten Mitgliedern des Vorstandes bzw. der Elternschaft geklärt werden.

Eine enge Zusammenarbeit von Kollegium, Elternvertretern und Architekten sorgt in der Planungsphase für die Verwirklichung und Abstimmung pädagogischer Ideen und finanzieller Möglichkeiten. Das Ergebnis sind Schulbauten, die oft von Außenstehenden wegen der ästhetischen Gestaltung und wegen des Einsatzes hochwertiger Materialien bewundert werden und zu der Frage führen, ob ein solcher Aufwand finanziell vertretbar sei (solche Argumente müssen meist auch in der Schule selbst verhandelt werden). Ein im Vordergrund stehender Gesichtspunkt ist die Einschätzung der Wirkung des Schulbaus auf Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus hat sich bei allen Waldorfschulbauten herausgestellt, dass die dort verwirklichte „organische“ Bauweise durchgängig kostengünstiger ist als beim Schulbau durch die staatliche Trägerschaft. Dies hängt mit zwei Faktoren zusammen. Erstens wird bei der Vergabe schärfer kalkuliert und verhandelt. Eine höhere Bauqualität kann so finanziell günstiger erreicht werden. Hier wirkt das repräsentierte Eltern- und Lehrerinteresse unmittelbar. Ob in einem Foyer Naturstein oder anderes Material verwendet wird, ob ein Lehrerzimmer nicht auch als Bibliotheksraum

¹⁵⁷⁹ Aus der Vielzahl von Berichten und Monographien zu dem Thema seien nur genannt: REX RAAB/ARNE KLINGBORG *Die Waldorfschule baut: 60 Jahre Architektur der Waldorfschulen; Schule als Entwicklungsraum menschengemäßer Baugestaltung*. Stuttgart 1982 (enthält sehr viel Anschauungsmaterial); *Erziehungskunst* H. 7/8 1996, Themenheft „Schulbau. Entwicklung des Schulbaus. Pädagogische Gesichtspunkte. Form und Farbe. Soziale Prozesse. Billig bauen? Faktor Eigenleistung“. Das Heft enthält einen Beitrag von CHRISTIAN RITTELMAYER *Wie wirken Schulbauten auf Kinder und Jugendliche?* S. 739-753.

nutzbar ist, oder ganz eingespart werden kann, welche Qualität der Fußboden in den Klassenzimmern haben soll, wie dessen „Putzfreundlichkeit“ ist, welche Räume in einen zweiten Bauabschnitt verschoben werden können usw. - jeder Posten wird gründlich unter die Lupe genommen. Der Vergleich mit Schulbauten der „öffentlichen Hand“ spricht sowohl was die Atmosphäre, als auch was die Effizienz des Einsatzes der Mittel betrifft, deutlich für eine solche schuleigene Planung und Durchführung von Schulbauten. Die Schulautonomie erweist sich hier als wirtschaftlich äußerst effizient. Zweitens muss darauf hingewiesen werden, dass die Schulen einen erheblichen Anteil an Eigenleistungen der Eltern und Lehrer beim Bau erbringen¹⁵⁸⁰. Diese Tatsache spricht ebenfalls dafür, dass die in Eigenverantwortung durchgeführte Bautätigkeit der Schulen erhebliche Kräfte sowohl in der Elternschaft, als auch in den Kollegien zu mobilisieren vermag. Selbstorganisation ist kein Gegensatz zu wohlorganisiertem Funktionieren, sie weckt Eigeninteresse und Engagement, und ist am Ende wirtschaftlich effizient. Ein entscheidender Vorzug aber besteht darin, dass die bis in das Bauen verwirklichte Autonomie der Schulen eine konsequente Umsetzung des pädagogischen Konzeptes in der Gestaltung von Schulbauten ermöglicht. Dies gilt von der Innenraumgestaltung (Farbgebung, Raumform etc.) ebenso wie für die Gestaltung des Schulgeländes. Damit wird der Schulbau zugleich Ausdruck für die „pädagogische Individualität“ einer Schule oder ihres „pädagogischen Profils“.

Die Aussage über die Effizienz von Autonomie in diesem Bereich kann auf das gesamte Wirtschaften der Schulen bezogen werden. Vergleichende Analysen von Waldorfseite betonen immer wieder die so gesehene Tatsache, dass die Waldorfschulen wirtschaftlicher mit den finanziellen Ressourcen umgehen, als dies im staatlichen Schulwesen der Fall sei. Dies wurde auf eine Formel gebracht: jede Mark, die an staatlichen Zuschüssen in die Waldorfschulen fließe, werde durch diese verdoppelt. Solche Rechnungen haben einen Schwachpunkt: die tatsächlichen Ausgaben der öffentlichen Hand für das Schulwesen sind undurchsichtig. Der fehlende Vergleichsposten kann nur geschätzt oder durch umständliche Analysen erschlossen werden. Demgegenüber haben die einzelnen Waldorfschulen bzw. ihre Trägervereine (auch die genossenschaftlich organisierten Schulen) eine Offenlegungspflicht, die ein gesetzliches Erfordernis wegen ihrer Gemeinnützigkeit ist. Die Transparenz für die Kosten des Betriebs der Waldorfschulen wurde auch dadurch erhöht,

¹⁵⁸⁰ Ein Beispiel: beim Bau einer Freiburger Waldorfschule von einem finanziellen Gesamtvolumen von knapp 10 Mio. DM (erster Bauabschnitt) wurde eine Eigenleistung der Eltern von fast 1 Mio. DM erbracht. Der Vergleich mit einem entsprechenden Schulbau bei der Schulbauabteilung des Oberschulamtes Freiburg ergab diesem gegenüber Einsparungen von über einem Drittel. Dokumente in der Schule Freie Waldorfschule Freiburg-St. Georgen.

dass jährlich eine konsolidierte Bilanz vorgelegt wird¹⁵⁸¹. Eine unabhängige Analyse, die auch die Kosten des staatlichen Schulwesens auf Vergleichbarkeit bringt, bleibt ein Erfordernis¹⁵⁸². Immerhin: zieht man die Untersuchungen von HAUG¹⁵⁸³ heran, dürfte die wirtschaftliche Effizienz der Waldorfschulen kaum einem Zweifel unterliegen. Die Argumentation mit dem Spareffekt dieser Schulen, wurde - wie ich meine mit Recht - auch als fragwürdig kritisiert. Sparen im Bildungsbereich, insbesondere an den Waldorfschulen mit ihren z.T. relativ geringen Gehältern, kann nicht nur als positiv angesehen werden¹⁵⁸⁴. Eine Bemerkung bezüglich von Spareffekten durch Teilautonomisierung möchte ich hier einflechten. Es dürfte unwahrscheinlich sein, dass auf Dauer Spareffekte zu erzielen sind, wenn nur Teilautonomie, d.h. auch geteilte Verantwortung, z.B. durch Budgetautonomie zugestanden und damit der Motivationseffekt durch Autonomie vergeben wird. Die Selbstverpflichtung durch ein selbsterarbeitetes Schulkonzept und die dadurch erreichbare Identifikation sind es, die Lehrer zusätzliche Lasten und Kosten auf sich nehmen lassen.

Ein Problem stellt die durch Baukosten verursachte hohe Verschuldung einzelner Schulen dar. Die Freien Waldorfschulen haben sich der Not einzelner Schulen angenommen, indem sie einen sog. Liquiditätsverbund¹⁵⁸⁵ und einen Zinsverbund der Schulen eingerichtet haben. Wie hier die Schulen vorgingen, sei an einem Beispiel aufgezeigt. Dabei wird wiederum sichtbar, dass Probleme, wenn sie auftreten, auch auf der Ebene der Beziehungen der Schulen untereinander kreativ aus der Initiative einzelner gelöst werden. Einige baden-württembergische Geschäftsführer ergriffen 1996 eine Initiative für wirtschaftliche Zusammenarbeit der Schulen¹⁵⁸⁶. Die wirtschaftliche Lage einiger Schulen gab Anlass zur Sorge. Bei den Baden-Württemberger Waldorfschulen war eine Schuldenlast von 47 Mio. DM aufgelaufen. Die jungen aufbauenden Schulen müssen den laufenden Haushalt mit

¹⁵⁸¹ s. die Angaben in den Berichtsheften des Bundes der Freien Waldorfschulen seit 1981; Vgl. die Zahlen, die vom Arbeitsbereich für Bildungsökonomie Mannheim im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen 1999 vorgelegt wurden *Was leisten Freie Schulen?* Mannheim 1999 (beziehbar über den Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart); Hofrichter weist daraufhin, dass die konsolidierte Bilanz der Waldorfschulen auch in der FAZ vorgestellt und diskutiert werde (HANSJÖRG HOFRICHTER *Das Unternehmen Waldorfschule. Essentials - Ressourcen - Corporate Identity*. In: *Erziehungskunst* 1999, H. 9, S. 954).

¹⁵⁸² Nach mündlicher Auskunft von Vertretern der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Baden-Württemberg laufen z.Z. Verhandlungen mit dem Kultusministerium, sog. "100%-Gespräche", in denen eine Klärung des Problems angestrebt wird.

¹⁵⁸³ Das Statistische Bundesamt ergänzt – so heißt es in *Was leisten Freie Schulen?* 1999, S. 14 - die Angaben über das staatliche Schulsystem selbst durch Schätzungen, die aber "die Ausgaben für Unterrichtsverwaltung, Abschreibungen oder Finanzierungskosten nicht berücksichtigt" - Quelle hiernach: Pressemitteilung des Amtes vom 23.03.1999.

¹⁵⁸⁴ s. hierzu KAI RURAISKI *Fehlender Weitblick*, in: *Erziehungskunst*, H. 1 1998, S. 87-88.

¹⁵⁸⁵ Liquiditätsverbund der deutschen Waldorfschulen; Bericht in Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1983, S. 21-25; neben dieser überregionalen Einrichtung bildeten sich zusätzlich regionale.

¹⁵⁸⁶ H. HEGEL/B. ROTTMAIR/J. SCHAEFFER/M. SCHWARZ *Initiative für eine wirtschaftliche Zusammenarbeit der Waldorfschulen in Baden-Württemberg*. *Erziehungskunst* 1996, H. 9, S. 967-970.

Bankschulden finanzieren wegen der Wartezeit von drei Jahren; hinzu kommen tatsächliche Baukosten der Schulen im Mittel von ca. 13 Mio. DM. Die Abschreibungen werden oft nicht erwirtschaftet. Die Trägerschaft ist am Anfang klein. Zinszahlungen an Banken waren in Höhe von 3 Mio. DM p.a. zu leisten. Angelegt waren mittelfristige Festgelder in Höhe von 10 Mio. DM. Einige ältere ausgebaute Schulen waren schuldenfrei. So wurde ein Vorschlag zur gegenseitigen Hilfe erarbeitet: „Ziel der Initiative ist die Entschuldung und Stärkung der Schulen in Baden-Württemberg“. Ziele und Bedingungen wurden wie folgt formuliert:

- **Solidität:** Verabredung von Regeln über die anzustrebenden Bilanzergebnisse, z.B. indem die erforderliche Abschreibung erwirtschaftet wird, um die Schule wirtschaftlich gesund erhalten zu können.
- **Solidarität:** Bereitschaft der Schulen, die Abschreibung voll für die Tilgung von Bankschulden zu verwenden. Vergabe von Darlehen von Schulen ohne Bankschulden an Schulen mit Bankschulden, solange das Kapital beim Darlehensgeber nicht benötigt wird. Bereitschaft der Schulen, liquide Mittel statt zur Bank anderen Schulen als Darlehen auszuleihen.

Damit die Bereitschaft der älteren Schulen zu solchen Maßnahmen gewährleistet wird, wurden Bedingungen der Zusammenarbeit ausgehandelt:

1. angemessene Absicherung der Darlehen (Bankbürgschaft u.a.)
2. fest vereinbarte Fristen
3. Verpflichtung zu einer Mindesthöhe an erwirtschafteter Abschreibung und Einsatz für die Tilgung von Bankschulden. Darlehen zur Tilgung bzw. Finanzierung von Bauvorhaben
4. Verwendung der ersparten Zinsen zur Tilgung
5. Ein Prüfungsausschuss von Geschäftsführern prüft den Darlehensnehmer
6. Die Darlehensgeber erhalten einen Inflationsausgleich [hier sind nur die Kernpunkte aufgeführt, WMG].

Die Initiative sollte unter dem Dach der Landesarbeitsgemeinschaft treuhänderisch abgewickelt werden. Diese sollte nur die Kontakte zwischen den Schulen vermitteln, da die Landesarbeitsgemeinschaft keine Bank ist. Die Geschäftsführer der Baden-Württembergischen Schulen haben die Sache unter dem Stichwort „Tilgungsgemeinschaft“ besprochen und nach eingehenden Beratungen beschlossen, d.h. ihre Mitarbeit zugesagt.

In ähnlicher Weise wurden solche Einrichtungen bundesweit geschaffen. Was hier sichtbar wird ist, dass Schulen mit einem Autonomie-Anspruch, der sich so weitgehend auch auf den wirtschaftlichen Bereich erstreckt, hinter deren Trägern keine Finanzierungsquelle wie etwa bei den konfessionellen Schulen steht, in der Lage sind, nicht nur die Verwaltung der Mittel, sondern auch zu immerhin einem Drittel des Gesamtaufwandes ihre Mittel zu beschaffen. Dabei sind vor allem die Schulleitern neben ihrer Finanzierungsleistung durch Elternbeiträge in vielerlei Hinsicht darüber hinaus aktiv an dem Erfolg beteiligt. Die Elternleistungen der deutschen Waldorfschulen beliefen sich 1997, wie schon erwähnt, auf 2.686 TDM. Bei aufbauenden Schulen, die zugleich einen Schulbau zu finanzieren hatten, betragen sie bis über 4 000 DM pro Schüler/Jahr. Es geht daraus zweierlei hervor: Eltern sind an „ihren Schulen“ engagiert, sie finanzieren „ihre“ Schule, arbeiten in vielen Bereichen ökonomisch produktiv mit; allerdings stößt die finanzielle Belastbarkeit der Eltern inzwischen an die Grenze, an der eine weitere Steigerung unzumutbar ist, insbesondere, wenn mehrere Kinder die Schule besuchen. Damit stellt sich das schon mehrfach erwähnte Problem, dass das Sonderungsverbot des Art. 7, das den Intentionen der Waldorfschulen entspricht, berührt wird. Zwar werden die Schüler nach einem Verfahren aufgenommen, das die Aufnahme bzw. Ablehnung *vor* dem folgenden Finanzgespräch vorsieht; dennoch bildet sich ein Image, das diese Schulen als Privatschulen für Kinder wohlhabender Eltern stempelt. Dieses Problem einer ungewollten sozialen Selektion ist im wesentlichen nur über die staatlichen Zuschüsse behebbar. Die damit verbundenen Schwierigkeiten wurden oben skizziert. Dass die Waldorfschulen schon von Beginn an Formen des wirtschaftlichen Sponsoring entwickelt haben, sei hier erwähnt. Sowohl Einzelpersonlichkeiten als auch Firmen oder Stiftungen haben Waldorfschulen mitfinanziert, ja begründet. Andere Schulen hatten ähnliche Beziehungen zu Persönlichkeiten aus der Wirtschaft.¹⁵⁸⁷ Dabei ist es immer gelungen - selbst in den Zeiten des Nationalsozialismus¹⁵⁸⁸ - die Autonomie gegenüber den Geldgebern voll zu wahren¹⁵⁸⁹. Hier wurden vorbildliche Beziehungen zwischen Wirtschaft und Schule entwickelt, deren Studium heute sicher verlohnen würde. Leider liegen hierzu keine formulierten Modelle oder Untersuchungen vor. In den letzten Jahren gibt es verstärkt wieder Bemühungen um Beziehungen zu Wirtschaftsunternehmen¹⁵⁹⁰. Für die

¹⁵⁸⁷ s. die Darstellung der Gründungsgeschichte einzelner Schulen in Teil III.

¹⁵⁸⁸ s. Teil IV (Mahle).

¹⁵⁸⁹ s. hierzu ein Beispiel: ERNST WEIBERT *Die Zusammenarbeit von Wirtschaft und freiem Geistesleben. Vom hohen Vorbild Rudolf Kreuzers (1887-1976)* in: *Erziehungskunst* 1976, H. 7/8, S. 317-319; s. auch: ECKHARD BEHRENS *Der Bildungsgutschein - von der Idee zur Praxis* in: *Erziehungskunst* 1994, H. 4, S. 303-313.

¹⁵⁹⁰ Beziehungen wie etwa zu der Firma Voith in Heidenheim, der Mahle-Stiftung in Stuttgart (s. Bericht über die Finanzierung eines Gebäudeankaufs durch den Bund der Freien Waldorfschulen in: *Berichtsheft des*

Waldorfschulen ist dies die Wiederaufnahme einer alten Tradition¹⁵⁹¹. Wie in vielen Bereichen sind dies Vorgänge, die kaum schriftlich dokumentiert sind. Sie finden statt, daher ist auf sie hinzuweisen.¹⁵⁹²

Die Waldorfschulen verfolgen seit vielen Jahren im Verein mit ähnlichen Ansätzen das Ziel, die Finanzierung des Erziehungssystems auf eine andere Basis zu stellen und propagieren die Idee des „Bildungsgutscheins“¹⁵⁹³. Neben dem Argument, dass auf diese Weise die Wahlmöglichkeiten der Eltern und Schulvielfalt gewährleistet würden, wird immer wieder angeführt, dass damit auch das Problem der Doppelbelastung steuerzahlender Eltern behoben wäre, die, wie andere Steuerzahler auch, einen Anteil an der Finanzierung des staatlichen Schulwesens leisten und zusätzlich – im Gegensatz zu Eltern, deren Kinder staatliche Schulen besuchen – Elternbeiträge für die (Freie) Schule ihrer Wahl aufzubringen haben.

Ein Aspekt soll noch hinzugefügt werden: die Waldorfschulen machen immer wieder geltend, dass die Finanzhilfe der öffentlichen Hand gegenüber den von ihnen ermittelten Kosten des staatlichen Schulwesens einen erheblichen Spareffekt bewirke¹⁵⁹⁴. Eine wissenschaftliche Analyse dieser Frage würde diese Aussage allem Augenschein nach untermauern können und zur Klärung der Frage nach der Effizienz von Schulen beitragen, die ihre wirtschaftlichen Angelegenheiten autonom regeln. Kritisch ist hierbei aber anzumerken, dass Effizienz hier nicht meint, dass die Kosten pro Schüler in einer Waldorfschule geringer seien als an staatlichen Schulen, sie meint vielmehr, dass die Waldorfschulen in der Lage sind, die Mehrkosten, die sie durch ein breiteres pädagogisches Angebot haben (künstlerische Fächer, praktisch-handwerklicher Unterricht), durch Mittel außerhalb der staatlichen Zuschüsse zu erwirtschaften (Elternbeiträge, Einlagen für die Baufinanzierung, Spenden, geringere Gehälter der Lehrer etc.). Das weist darauf hin, dass Eltern und Lehrer bereit sind, für eine besondere, profilierte Pädagogik auch Eigenleistungen aufzubringen.

Bundes der Freien Waldorfschulen 1980, S. 7), der Walter Kaminsky-Gedächtnisstiftung, Rudolf und Clara Kreutzer-Stiftung (a.a.O. S. 34).

¹⁵⁹¹ s. Teil III die Gründungsgeschichte einzelner Schulen.

¹⁵⁹² Meine Informationen beruhen auf Gesprächen mit Vertretern einzelner Schulen. Hier sei auf die Tatsache hingewiesen, dass etwa die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart durch einen besonders beauftragten Lehrer Verbindungen zu Wirtschaftsunternehmen entwickelt.

¹⁵⁹³ s. hierzu MATHIAS MAURER *Der Bildungsgutschein. Finanzierungsverfahren für ein freies Bildungswesen*, Reihe "Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften der Freien Waldorfschule 20, Stuttgart 1994. Maurer hat hierin einen erheblichen Teil der zu diesem Thema veröffentlichten Literatur verarbeitet.

¹⁵⁹⁴ s. *Was leisten Freie Schulen?* 1999, S. 10-18.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass nach den zur Verfügung stehenden Unterlagen die Waldorfschulen *ein* Beispiel hierfür darstellen.

5. Die Schulbewegung und ihr Reflex auf Expansion

Die Chancen, die die neue Demokratie durch das Grundgesetz und die seit 1950 erfolgende Ausgestaltung des Art. 7 Abs. 4 GG in der Länder-Schulgesetzgebung boten, wurden von den Waldorfschulen genutzt. Der äußere Erfolg, sichtbar an der einsetzenden Ausdehnung dieser Schulbewegung, war aber, wie oben gezeigt, weder nur ein Geschenk der neuen Situation, noch bedeutete er, dass die Situation der Schulen schlicht einfacher und leichter geworden wäre. Unter den Bedingungen der neuen Demokratie hatte man nicht mehr mit einem alle Mittel nutzenden totalitären Gegner zu tun. Dafür zeigten sich ganz neue Probleme, die teils von außen auf die Schulen zukamen, teils aber auch von innen. Denn die nun mögliche und erfolgende Expansion führte zu einer bislang nicht erreichten Größendimension und zeitigte sowohl in den Einzelschulen als auch in der gesamten Schulbewegung neben den altbekannten auch bislang nicht existente, neue Probleme.

Hinzu kam das schon aus den Zeiten vor der NS-Zeit bekannte Problem der inneren Auseinandersetzungen. Der fehlende Druck von außen, die komfortablere wirtschaftliche Situation, nahmen auch das Motiv, allein aus dem Willen durchzuhalten, sich gegen existenzbedrohende Widerstände behaupten zu wollen, seine Arbeit zu leisten - bis an die Grenzen der physischen Möglichkeiten.

Während also die Möglichkeiten der Entfaltung größer wurden, wuchsen Erfahrungen hinzu, die unter den früheren Bedingungen so kaum zu machen waren. Die Frage ist nun, ob es nicht nur äußere Faktoren sind (wie bis 1941) oder die Rechtslage, die der Autonomie Grenzen setzen, sondern auch innere. Neben der Frage nach der Akzeptanz durch Eltern und der Lehrer-Ressourcen sind es insbesondere die Probleme, die in der Verbindung von Schulautonomie mit kollegialer Selbstverwaltung und steigender Elternmitverantwortung auftreten, um die es geht. Der Wert solcher Erfahrungen besteht darin, dass sie Schulautonomie von einem theoretischen Konstrukt zu dem machen, was sie immer sein will: Handlungspraxis. Erfahrungen müssen gemacht werden und können nicht nur theoretisch vorausgesehen werden. Kurz: Autonomie besteht, wie gesagt, auch aus den Erfahrungen, die man mit ihr macht.

Man sieht die ehemals kleine autonome Schulbewegung auf einer neuen Entwicklungsstufe, die neben der neuen Quantität zugleich eine neue Qualität bedeutete, neue Problemfelder eröffnete, neue Aufgaben stellte. Die Entwicklung von einer ersten Einzelschule über einen kleinen Zusammenhang von acht Schulen bis hin zu einer echten „Schulbewegung“ geht über organisatorisch qualitativ unterschiedliche Stufen, die unterschiedliche Probleme aufwirft und unterschiedliche Lösungen erfordert. D.h. dass die System-Ebenen, auf denen Prozesse geschehen, zu berücksichtigen sind; für die Waldorfschulen also die Ebene der Einzelschule, der Region, des Zusammenschlusses auf überregionaler oder gar internationaler Ebene. Darin dürfte auch, abgesehen von dem Interesse, das man an dem Phänomen Waldorfschule an sich haben kann, ein allgemeineres Interesse an dieser Schulbewegung liegen. Sie hat als autonome Schulbewegung auf dem Weg zu ihrer Entfaltung zu dieser Größe Erfahrungen gemacht, die auch prinzipielles Interesse beanspruchen können.

In der Zeit seit 1945 wirkten auf die Entwicklung der Waldorfschulen ebenso alte wie neue Kräfte ein. Sie hatten sich damit nicht nur mit neuen, sondern auch weiterhin mit alten, bekannten Problemen auseinander zu setzen. Zu den altbekannten gehört neben den innerkollegialen und innerschulischen (Elternschaft/Vorstand – Kollegium) auch die Auseinandersetzung mit dem traditionellen Religionssystem. Aber auch hier sind in den letzten Jahren deutliche Veränderungen zu konstatieren. Dies wird im Folgenden kurz umrissen.

Die Waldorfschulen unterliegen als ein kleines Teilsystem auch dem Einfluss allgemeingesellschaftlicher Entwicklungstendenzen bzw. sind auch Teil dieser Entwicklungen. Die von LUHMANN (1988) und BECK (1986¹⁵⁹⁵ u. bes. ³1997¹⁵⁹⁶), von SENNETT¹⁵⁹⁷ (1985, S. 103ff.), und von ELIAS¹⁵⁹⁸ (²⁰1997, S. 89), von GURJEWITSCH¹⁵⁹⁹ (1994) schon für eine wesentlich frühere Zeit, VON JACOB BURCKHARDT¹⁶⁰⁰ für die Renaissance als bewegende Kraft u.v.a. gesehene *Tendenz zur Individualisierung* und *Autonomisierung* schlug sich nicht nur allgemein in Reformbestrebungen (Selbstverwaltung¹⁶⁰¹) vor allem seit der Jahrhundertwende auch im Erziehungssystem

¹⁵⁹⁵ ULRICH BECK *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.

¹⁵⁹⁶ ULRICH BECK (Hrsg.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M. ³1997.

¹⁵⁹⁷ RICHARD SENNETT *Autorität*. Dt. Frankfurt a.M. 1990, S. 103ff.

¹⁵⁹⁸ NORBERT ELIAS *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische Untersuchungen, Bd. 2, Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt a.M. ²⁰1997.

¹⁵⁹⁹ AARON J. GURJEWITSCH *Das Individuum im europäischen Mittelalter*. Dt. München 1994.

¹⁶⁰⁰ JACOB BURCKHARDT *Die Kultur der Renaissance. Ein Versuch*.

¹⁶⁰¹ S. LEBER 1991; s. auch HANS-GÜNTER ROLFF *Theorien der Schulautonomie*. In: DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995, S. 9-29.

(Reformschulen) nieder, sondern in einer neuen Welle der Demokratisierungs- und Partizipationsforderungen Ende der sechziger und in den siebziger Jahren. LEBER (1991, S. 50-55; 264-300) hat die Auswirkungen im Zusammenhang mit der Waldorfschul-Bewegung skizziert.

Zwei Bereiche sind bei diesen Entwicklungen zu unterscheiden: das Verhältnis nach außen und die innere Organisation der Struktur. Zu beidem soll im Folgenden in kürzeren Abschnitten eine Übersicht gegeben werden. Die Absicht dabei war, nicht eine eingehende Analyse zu versuchen, sondern den Horizont der Erprobungs- und Erfahrungsfelder sichtbar zu machen, mit denen es eine autonome Schulbewegung zu tun hat, wenn sie sich entwickelt.

Die folgenden Ausführungen werden eher Hinweiskarakter haben, als dass sie eingehende Analysen wären. Wie eingangs dieses Teils bemerkt, fehlen hier z.T. entsprechende Darstellungen und empirisches Material (Beispiele: Quoten von Schulwechsel von Waldorfschulen zu staatlichen o.a. Schularten; Angaben über den Anteil von Quereinsteigern in höhere Klassen; über die Zahl nicht besetzter Stellen, konkrete Darstellungen über die organisatorischen Differenzierungen in Waldorfschulen etc.). Interessante Felder weiterer Untersuchungen sollen aber markiert und auch bei fehlender empirischer Basis dennoch „informierte Einschätzungen“ zu diesen Feldern versucht werden. Wegen der Bedeutung des Themas für Schulautonomie und weil hier einige Darstellungen vorliegen, soll die Frage, wie Waldorfschulen mit „Evaluation“ umgehen, eingehender behandelt werden.

5.1. Außenbeziehungen

Zu den Außenbeziehungen gehörten die schon dargestellten Bereiche der Beziehungen zum Rechts- und Wirtschaftssystem. Erst durch die Versuche zu realisieren, was rechtlich eingeräumt schien, wurde auch die Weite oder Enge des rechtlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmens erkundet und an ihm angestoßen. Die neuen Möglichkeiten wurden rasch begriffen und genutzt. Dazu gehört sowohl, was an rechtlichen Hindernissen in einzelnen Bundesländern - bis heute - auftauchte. Dazu gehörte das Problem der staatlichen Zuschüsse. Überall musste der Rahmen ausgetestet und gegebenenfalls durch Prozesse oder auch durch politische Kontakte erweitert werden. Der Spielraum musste erprobt werden. Man erfährt die realen Möglichkeiten erst, wenn man handelt. Wie etwa der

neue Staat seine im Art. 7 GG festgeschriebene Aufsicht - auch über die freien Schulen - ausüben würde, war zuvor unbekannt. Dass man hier auch würde kämpfen müssen und in welcher Weise, war nicht vorhersehbar. Eine neue Erfahrung war dabei, dass mit zunehmender Verengung der politischen Möglichkeiten das Gerichtswesen (insbesondere die Verwaltungs- und Verfassungsgerichte) es waren und sind, die wesentlich zu einer Erweiterung der Spielräume der Freien Schulen beitrugen und heute beitragen. Die entsprechenden Vorgänge wurden oben dargestellt. Ebenso die Beziehung zum Wirtschaftssystem.

Eine konsequent weitergeführte Untersuchung würde das Verhältnis der Waldorfschulbewegung zu dem Religions-, dem Wissenschafts-, dem Bildungs- und dem Gesellschaftssystem als Ganzem zu behandeln haben. Dies ist hier nicht durchführbar. Die Absicht ist, exemplarisch einen *Einblick* zu vermitteln in die praktischen Folgen, die sich ergeben können, wenn eine Autonomisierung von Schule konsequent angestrebt und verwirklicht wird. Dass an den Grenzen einer Schulbewegung zu anderen Systemen eine Vielzahl von Wechselwirkungen entstehen muss, ist plausibel. Hier seien einige Beobachtungen angefügt, die das illustrieren.

5.1.1. Waldorfschulen und Kirchen

Das Konzept der Waldorfschulen ist, insoweit es aus der Anthroposophie hervorgeht, seit Begründung der ersten Schule auf starke - meist negative - Resonanz der etablierten Kirchen gestoßen. Bis heute schlägt sich diese Auseinandersetzung in einer Vielzahl von Schriften und Veranstaltungen (mit Vertretern der Konfessionen und der Waldorfschulen) nieder¹⁶⁰².

¹⁶⁰² Einige Beispiele seien genannt: JOHANNES KIERSCH *Fragen an die Waldorfschule Flensburg* 1991; STEFAN LEBER (Hrsg.) *Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule - Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik*, Stuttgart 1987; vom Bund der Freien Waldorfschulen wurde eine Stellungnahme veröffentlicht und als Sonderdruck herausgegeben (in: *Erziehungskunst* H. 10, 1988): *Kirchliche Kritik an der Waldorfpädagogik. Zum Faltblatt der AKVES* [Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule; hier wurde die Unvereinbarkeit der Waldorferziehung mit dem katholischen Glauben festgestellt]: *Katholische Kinder an Waldorfschulen?*; BENEDIKTUS HARDORP *Katholische Kinder in Waldorfschulen? Eine Stellungnahme zu der Warnung vor den Waldorfschulen durch die Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule (AKVES)*, in: *Aus der Arbeit der Freien Hochschule für Anthroposophische Pädagogik*, Mannheim, 7, 1988 (mit Anlagen); von der Arbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen Baden-Württemberg erschien (o.J) 1989 eine Schrift (mehrere Autoren): *Zur kirchlichen Kritik an Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Erwiderung der Waldorfschulen auf die Arbeitshilfe "Zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu Anthroposophie und Waldorfpädagogik" des Evangelischen Oberkirchenrates Stuttgart*; GEORG KNEIBE *Anthroposophie und christliche Kirchen. Ein Gespräch?* Stuttgart 1992; GÜNTER ALTEHAGE (Hrsg.) *Im Vorfeld des Dialogs. Erwiderung der Waldorfschulen auf kritische Darstellungen von kirchlicher Seite über Anthroposophie und Waldorfpädagogik*. Stuttgart 1992 (hierin erwähnt und besprochen eine Fülle von kritischen Schriften); FRANZ JOSEPH KLEHR (Hrsg.) *Gespräch mit Waldorfpädagogen. Hohenheimer*

Nicht selten wird durch „Sektenbeauftragte“ der Kirchen ein kritisches Bild der Anthroposophie und der Waldorfschulen über Presse und Fernsehen vermittelt. Zumeist sind es zwei Argumente, die den Inhalt der Kritik ausmachen:

1. die Waldorfschulen seien anthroposophische „Weltanschauungsschulen“ und prägten die Schüler entsprechend;
2. die Anthroposophie gebe vor, „christlich“ zu sein, stünde zum „Christentum“ aber in vielen ihrer grundlegenden Aussagen im Widerspruch. Von Seiten der Vertreter der Waldorfschulen werden beide Argumente bestritten.

Die Diskussion ist in den letzten Jahren allerdings geprägt von wachsendem wechselseitigem Verständnis. Dazu trugen vor allem eine Vielzahl von Gesprächen zwischen Vertretern der Waldorfschulen und der Kirchen bei – nicht zuletzt möglicherweise auch die Zusammenarbeit mit den konfessionellen Schulen bei der Wahrung gemeinsamer Interessen in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen¹⁶⁰³. Die Initiative ging von den Waldorfschulen aus. Vorfälle wie etwa 1946 in Freiburg, als noch von katholischer Seite öffentlich vor dem Besuch katholischer Kinder der Waldorfschule gewarnt wurde, sind heute kaum noch denkbar. Dies ist ein Zeichen dafür, dass es hier nicht um ein pädagogisches Konkurrenzverhältnis geht. Dagegen würden zumindest bei den katholischen Schulen die Zahlenverhältnisse sprechen¹⁶⁰⁴. Die Schulbewegung hatte sich mit Spezifika des Religionssystems auseinander zu setzen.

Eine neuere Entwicklung bringt einen finanziellen Aspekt in das Verhältnis. Die bisherige Praxis sah die Bezahlung der den konfessionellen Unterricht erteilenden Lehrkräfte durch die Kirchen vor. Die angespannte Finanzsituation auch der Kirchen führte dazu, dass von dieser Seite eine finanzielle Beteiligung der Waldorfschulen erstrebt wird. Verhandlungen in Baden-Württemberg hierüber laufen aktuell. Und dies keineswegs in angespannter Atmosphäre¹⁶⁰⁵.

Diese Entwicklung, wie auch das Netz an Verflechtungen, das sich im Laufe der Jahre ergab, sind ein Beispiel dafür, wie sich an den Grenzen zu ihrer Umwelt für eine autonome

Symposium zur Christlichen Pädagogik 1990. Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Stuttgart 1992. Die kritischen Schriften von BADEWIEN (JAN BADEWIEN *Anthroposophie*, Konstanz 1985; ders. *Waldorfpädagogik - eine christliche Erziehung?* Konstanz 1987) gehören ebenfalls in diesen Rahmen.

¹⁶⁰³ s. u. Abschnitt 3.2. Waldorfschulen und die „Arbeitsgemeinschaft der Schulen in freier Trägerschaft“.

¹⁶⁰⁴ Die vergleichbare Anzahl von katholischen Schulen in freier Trägerschaft (Grund-, Haupt-, Volksschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, betrug 1986/87 428 Schulen mit einer Schülerzahl von 195 422 (Handbuch Freie Schulen 1988, S. 501-502); 1987 gab es evangelische allgemeinbildende Schulen: ca. 109, 43 000 Schüler; Waldorfschulen: 108, 45 800 Schüler (ebd., S. 503).

Schulbewegung Probleme und Krisen ergeben können, die nur indirekt mit pädagogischen Fragen zu tun haben, aber auf das Klima in ihrer Umgebung intensiv einwirken können. Sie bedeuten eine Herausforderung zu aktiver Umweltmitgestaltung in Wechselwirkung mit ihrer Umgebung.

5.1.2. *Waldorfschulen und Staatsschule*

Ein weiteres Feld wäre die Untersuchung der Frage, welche Wechselwirkung insbesondere in pädagogischer Hinsicht zwischen dem staatlichen Schulsystem und den Waldorfschulen stattgefunden hat und weiter stattfindet. Zwar kann behauptet werden, manche methodische Einzelheit sei von Waldorfschulen auf Neuerungen im staatlichen Schulwesen von einem gewissen Einfluss gewesen - so etwa die Einführung verbaler Beurteilungen anstelle von Zahlenbenotung in den Zeugnissen der ersten Grundschulklassen in Baden-Württemberg, oder die Debatte um die Integrative Schule und die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den ersten Klassen. Doch ist hier eine über die bloße Vermutung hinausgehende fundierte Beurteilung kaum möglich.

Auch um die Debatte um das Frühlesen, die Neue Mathematik und den programmierten Unterricht in den sechziger/siebziger Jahren gab es von Waldorfseite ein intensives publizistisches Engagement. Dabei herrschte der Eindruck vor, man habe die pädagogisch richtigeren Konzepte. Diese wurden dann auch im Reflex auf die Diskussion wieder neu reflektiert und begründet¹⁶⁰⁶. So auch die Sozialgestalt der Waldorfschule im Zusammenhang mit der Gesamtschuldiskussion¹⁶⁰⁷.

Viele Querverbindungen zwischen Waldorfschulen und staatlichen Schulen ergeben sich permanent über informelle Verflechtungen: Lehrer staatlicher Schulen, die ihre Kinder an Waldorfschulen haben, erfahren – und lernen? – von der pädagogischen Praxis der Waldorfschulen; Tagungsteilnehmer an Waldorfschul-Veranstaltungen bilden sich in dieser Richtung fort (Statistiken über die Teilnahme von Lehrern an staatlichen Schulen in den

¹⁶⁰⁵ Mündliche Information durch die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg.

¹⁶⁰⁶ Vgl. hierzu ERNST-MICHAEL KRANICH *Pädagogische Projekte und ihre Folgen. Zur Problematik von programmiertem Unterricht, Frühlesen und Neuer Mathematik*. Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 5, Stuttgart 1969; ERIKA DÜHNFORT/ERNST-MICHAEL KRANICH *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. Menschenkunde und Erziehung Bd. 27, Stuttgart 1971; ERNST SCHUBERTH *Die Modernisierung des mathematischen Unterrichts*. Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 8, Stuttgart 1971.

¹⁶⁰⁷ WILHELM RAUTHE *Die Waldorfschule als Gesamtschule. Pädagogische Begründung einer Schulgestalt*. Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 6, Stuttgart 1970.

jährlichen Sommertagungen in Stuttgart liegen vor); nicht zuletzt wird immer noch ein Schulmodell wie das der Hibernia-Schule in Wanne-Eickel beachtet; auch über Literatur wird in beide Richtungen kommuniziert etc.

Einen Ansatz zur Diskussion der Frage nach dem Verhältnis Staatsschule und Waldorfschule machte KIERSCH¹⁶⁰⁸, der allerdings nur einige wenige Hinweise enthält. Kiersch vermutet, dass die Existenz der Waldorfschulen auch ein Anlass für „die erstaunlich lebhafteste Debatte über Autonomiefragen im öffentlichen Schulwesen, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat,“ gewesen sei¹⁶⁰⁹.

Eine Untersuchung über die interessante Frage nach der Wechselbeziehung beider Schularten gibt es meiner Kenntnis nach nicht. Sie ist ein Desiderat.

5.1.3. Waldorfschulen und Wissenschaft

Eine essentielle Frage ist es für eine autonome Schule, inwieweit sie ihre Pädagogik wissenschaftlich reflektiert. Diese Frage hat den einen Aspekt: hat die Schule ein wissenschaftlich reflektiertes Konzept? und den anderen: wie kommuniziert sie mit dem Wissenschaftssystem? Mit letzterer Frage beginne ich. Die erste ist in Teil II angesprochen worden und wird weiter behandelt in den Abschnitten dieses Teils über Evaluation, Lehrerbildung und Weiterentwicklung der Pädagogik.

Eine Reihe von Beispielen zeigen die Öffnung der Waldorfschulen für einen Diskurs mit Wissenschaft und Forschung¹⁶¹⁰. Die Einrichtung eines „Wissenschaftscolloquiums“ im Stuttgarter Lehrerseminar auf Initiative von E.-M. Kranich¹⁶¹¹ im Jahre 1987 ist ein Beispiel hierfür. In den Diskussionen mit Erziehungswissenschaftlern (u.a. und wechselnd Christoph Berg, Fritz Bohnsack, Peter Buck, Peter Paulig, Christian Rittelmeyer, Horst Rumpf) werden hier Probleme der Pädagogik in fruchtbarem Austausch behandelt. Eine Reihe von

¹⁶⁰⁸ JOHANNES KIERSCH *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* Stuttgart 1997, S. 69-75.

¹⁶⁰⁹ ebd. S. 74.

¹⁶¹⁰ Kritisch beleuchtet diesen Vorgang HEINER BARZ *Zwischen Dogma und Innovation: Waldorfpädagogik im Gespräch mit den Erziehungswissenschaften. Neuere Bücher zur Diskussion der Waldorfpädagogik*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik H. 4, 1998, S. 463-471. Das Problem des Wissenschaftsbegriffs, das auch hier angesprochen wird, ist zu komplex, um es hier abzuhandeln. Hier geht es um die soziologische Tatsache der Kommunikation, die nicht bestritten werden kann.

¹⁶¹¹ LEIST 1998, S. 75.

Publikationen ist die Frucht dieser Colloquia¹⁶¹². Hier wurde auch das Verhältnis Erziehungswissenschaft-Waldorfpädagogik kritisch diskutiert¹⁶¹³. Die Kritik, man habe es hier nur mit Sympathisanten der Waldorfschulen zu tun¹⁶¹⁴ mag berechtigt sein; es kann aber erwidert werden, dass es immerhin eine Tatsache ist, wenn nicht wenige - und zudem renommierte - Wissenschaftler sich auf einen Dialog mit Waldorfpädagogen in dieser Form einlassen, ohne etwa Anthroposophen zu sein. Diese Tatsache wäre erst einmal zu reflektieren. Ebenso zweifellos auch das Problem eigener Forschung innerhalb der Waldorfbewegung.

Eine Öffnung im umgekehrten Sinne bedeutete die Aufnahme einer Darstellung LINDENBERGS von Steiner als „Klassiker der Pädagogik“ in dem zweibändigen Werk „*Klassiker der Pädagogik*“ hgg. von HANS SCHEUERL¹⁶¹⁵. CHRISTIAN RITTELMAYER hat den gewiss schwierigen Versuch unternommen, die Begrifflichkeit der anthroposophischen Anthropologie aus der Sicht des Außenstehenden als Erkenntnis- und Wahrnehmungsinstrumentarium zu verstehen, indem er Steiners Lehre von den Wesensgliedern als „Verfremdungs-Technik“ und „heuristische Anregung“ zu verstehen versucht¹⁶¹⁶. KIERSCH¹⁶¹⁷ (1991) ist ein Beispiel dafür, wie sich auch auf Seiten der Waldorfpädagogen ein allmählicher Wandel im Umgang mit „*Fragen an die Waldorfpädagogik*“ angebahnt hat. Er sichtet die kritische Literatur kritisch, aber

¹⁶¹² s. FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel 1990; PETER BUCK, ERNST-MICHAEL KRANICH *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim und Basel 1995; FRITZ BOHNSACK, STEFAN LEBER *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim und Basel 1996; HORST RUMPF/ERNST-MICHAEL KRANICH/PETER BUCK *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart 2000. Beispiele für die intensivierete Auseinandersetzung mit kritischen Ansichten von Erziehungswissenschaftlern zur Waldorfpädagogik geben: OTTO HANSMANN (Hrsg.) *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steinerpädagogik*. Würzburg 1987; ERNST-MICHAEL KRANICH, LORENZO RAVAGLI *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart 1990.

¹⁶¹³ s. besonders HARM PASCHEN *Lernen von der Waldorfpädagogik? Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: BOHNSACK/KRANICH 1990, S. 50-63; Paschen macht u.a. geltend, angesichts der Ausbreitung der Waldorfpädagogik käme der Umfang und die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Waldorfpädagogik „einer Ignoranz ziemlich nahe“ (S. 51); s. auch CHRISTOPH BERG *Nun sag, wie hast du's mit der Bildung? Die Heidelberger Gretchenfrage '86 an Erziehungswissenschaft, Normalschulen und Waldorfschulen*. In: BOHNSACK/KRANICH 1990, S. 406-424.

¹⁶¹⁴ MARTINA KAYSER/PAUL-ALBERT WAGEMANN *Wie frei ist die Waldorfschule. Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie*. Heyne Sachbuch 19/404, München 1996.

¹⁶¹⁵ Bd. II, München 21991, S. 170-182.

¹⁶¹⁶ CHRISTIAN RITTELMAYER *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften* in: FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* Weinheim und Basel 1990, S. 64-74.

¹⁶¹⁷ KIERSCH 1991.

unpolemisch und versucht befragte Essentials der Waldorfschulen und Waldorfpädagogik auf der Ebene außenstehender Befrager zu erklären.¹⁶¹⁸

Ich gehe wohl kaum fehl, wenn ich diese Entwicklung hauptsächlich zwei Tatsachen zuschreibe. Zum einen geht sie zurück auf den persönlichen Einsatz einer neuen Generation von Waldorflehrern, die seit Mitte/Ende der sechziger Jahre vor allem auf dem Feld goetheanistischer und anthroposophischer Forschung (auf naturwissenschaftlichem und geisteswissenschaftlichem Gebiet) und der Weiterentwicklung des Waldorf-Curriculums arbeiten¹⁶¹⁹. Zum anderen hat dazu beigetragen die verstärkte kritische Aufmerksamkeit, die angesichts ihres Wachstums der Waldorfbewegung zukam. Die Kritik mit wissenschaftlichem Anspruch etwa von PRANGE (1985) oder ULLRICH (1986, 1987) war ebenso eine Herausforderung zu verstärkter Reflexion der eigenen Praxis und zu wissenschaftlicher Reflexion, wie es die bislang nicht abbreißende Reihe von Schriften wie der von BECKMANNSHAGEN 1984 oder RUDOLF (1987)¹⁶²⁰.

Die Entwicklung hat auch hier durch die kritische Herausforderung von außen einen Wandel hervorgerufen oder erzwungen. Allerdings nicht nur innerhalb der Schulbewegung, sondern auch in einem Bereich des Wissenschaftssystems – wenn auch dort einen quantitativ wenig bedeutenden. Ein weiteres Beispiel dafür, dass autonome Schulen in den Grenzbereichen Wechselwirkungen erfahren, denen sie einerseits ausgeliefert sind, die sie zu Entwicklungen veranlassen, die sie andererseits aktiv zu produktiver Gestaltung anregen. Im Falle der Beziehung zum Wissenschaftssystem geschieht dies nicht nur durch selbstgewählte Aktivität wie etwa bei der Bielefelder Laborschule oder der Jenaer Peter Petersen-Schule, sondern wird auch von außen induziert.

5.1.4. Waldorfschulen im Blick der Öffentlichkeit

Autonomie bedeutet auch im Kontrast zu den Regelschulen trotz einiger Ausnahmen (Werbung von Gymnasien), dass im Außenverhältnis das Image durch Selbstdarstellung und durch das Bild in öffentlichen Medien ein besonders sensibler Bereich ist, der steter Aufmerksamkeit bedarf. Autonome Schulen wie die Waldorfschulen haben zwar ein Barometer in ihren Anmeldezahlen zur Verfügung. Dieses reagiert jedoch mit

¹⁶¹⁸ Kritische Literatur behandelt KIERSCH 1991, S. 72-85.

¹⁶¹⁹ Näheres und Literatur u. im Abschnitt Weiterentwicklung der Pädagogik.

¹⁶²⁰ Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

Zeitverzögerung auf die klimatischen Umweltveränderungen. Daher – und nicht zuletzt wegen der Werbung für ihr ideelles Konzept – sind sie genötigt diese nicht nur wahrzunehmen, sondern auch aktiv zu beeinflussen. Autonomie erfordert Werbung und Information. Je autonomer, umso mehr. Dies gilt sowohl bei dem weitgehenden faktischen Schulmonopol des Staates in Deutschland, als auch unter Bedingungen des Wettbewerbs unter autonomen Schulen in einem stark liberalisierten Schulwesen wie etwa in den Niederlanden. Nicht zuletzt hängt daran die finanzielle Sicherung solcher Schulen.

Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der weiteren Öffentlichkeit ist aus diesen Gründen ein generell wichtiges Feld, das hier nur skizziert werden kann. Neben dem Anwachsen kritischer, auch polemischer Literatur¹⁶²¹ zur Waldorfpädagogik wäre eine Geschichte des Bildes der Waldorfschulen und ihrer Pädagogik in der Presse und anderen Medien (das Fernsehen bringt immer wieder Beiträge über Waldorfschulen) zu zeichnen. Wenngleich auch sonst das Thema Schule immer wieder zur Debatte steht, betrifft es die Waldorfschulen in besonderer Weise, wenn Urteile über sie durch die Medien verbreitet werden. Denn sie sind mit ihrem Sonderstatus in der Schullandschaft im Unterschied zu den Regelschulen auf eine „gute Presse“ existenziell angewiesen.

So ist „Öffentlichkeitsarbeit“ ein Thema, dessen sie sich anzunehmen haben. In den letzten Jahren - mit zunehmender Öffentlichkeitswirkung durch ihre Expansion - haben sich die Schulen vermehrt dieser Aufgabe zugewandt. Dass es hier bisweilen noch an Professionalität mangelt, mag eine Tatsache sein. Dennoch kann festgestellt werden, dass die Herausforderung zur Kommunikation mit der Öffentlichkeit und Selbstpräsentation über die traditionellen Formen hinaus (öffentliche Vorträge, Tagungen) sowohl vom Bund der Freien Waldorfschulen als auch von Einzelschulen aufgegriffen wird¹⁶²².

¹⁶²¹ s. Literaturübersicht im Anhang; von wissenschaftlicher Seite liegt eine Reihe von kritischen Untersuchungen vor, die in der Literaturübersicht aufgeführt sind. Speziell erwähnt seien die Schriften von KLAUS PRANGE *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1985; Stellungnahmen dazu auch von Waldorfseite: JOHANNES KIERSCH/KLAUS PRANGE: *Eine Kontroverse über die Waldorfpädagogik zwischen Johannes Kiersch und Klaus Prange*. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 543-555, Buchbesprechung in: Erziehungskunst, H. 3, 1986, S. -181 von WILFRIED GABRIEL/LUDGER KEMPER; WILFRIED HEINER ULLRICH *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine Bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim/München 1986; Besprechung von ACHIM LESCHINSKY in: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 592-596; Buchbesprechung in: Erziehungskunst, H. 1, 1987, S. 41-47 von GERHARD HERZ. Weitere Literatur s. LEIST 1998, S. 72-76.

¹⁶²² Beispielsweise durch die Herausgabe von "Presse-Informationen" durch den Bund der Freien Waldorfschulen, in denen bis hin zu den ökonomischen Fakten und Daten zu Schüler- und Lehrerzahlen und Anzahl der Schulen Material herausgegeben wird. Ein weiteres Beispiel: das zweimal jährlich erscheinende Blatt "waldorf" - Forum der Freien Waldorfschulen in Baden Württemberg, hgg. von der Landesarbeitsgemeinschaft Baden-Württemberg. Hierher gehört auch die regelmäßige Teilnahme an der Bildungsmesse „interschul-didacta“ mit Informationsständen der Waldorflehrer-Seminare, der Waldorfschulen (mit Schülerdarbietungen) und der Waldorf-Kindergartenbewegung. Alle Einzelschulen geben

Für die Öffentlichkeitswirkung war insbesondere ein wichtiger Durchbruch erreicht worden durch die Arbeiten des Waldorflehrers CHRISTOPH LINDENBERG. Das bei Rowohlt erschienene Sachbuch *waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten schulmodells*¹⁶²³ erreichte bis heute eine Auflage von 237 000 Expl.¹⁶²⁴ Ein Versuch in dieselbe Richtung war die vom Fischer Taschenbuch Verlag verlegte Reihe „Perspektiven der Anthroposophie“, in der auch ein Band von WOLFGANG SCHAD *Erziehung ist Kunst. Pädagogik aus Anthroposophie* im Jahre 1980 erschien¹⁶²⁵. Die umfangreiche Produktion zu waldorfpädagogischen Themen in dem anthroposophischen Verlag Freies Geistesleben in Stuttgart erreicht hingegen kaum die weitere Öffentlichkeit.

Man musste weiterhin auch erfahren, dass von außen in neuer Weise kritisch auf die Waldorfschulen gesehen wurde. Mit der Größe wuchs auch die Aufmerksamkeit, die von außen auf die Schulen gerichtet wurde. Während die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Waldorfschulen unterentwickelt war - aus hier nicht festzustellenden Gründen - und sich sehr zögerlich dem befremdlichen Phänomen Waldorfschule näherte¹⁶²⁶, erlebte diese Schulbewegung eine zunehmende Welle – auch polemischer - Kritik durch Wissenschaftler, von Seiten der Kirchen, aus Kreisen der linken Ökobewegung¹⁶²⁷ und durch Einzelgänger,

Schulzeitschriften und Beschreibungen ihres pädagogischen Profils heraus. Diese erreichen über die Elternhäuser auch weitere Kreise der Öffentlichkeit. Vgl. auch: KLAUS B. HARMS *Öffentlichkeitsarbeit als Bewusstseinsbildung* in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1455-1459.

Wichtig sind auch die vielen Festschriften, die z.T. breit gestreut werden und sehr gut aufgemacht sind; so z.B. *70 Jahre Waldorfpädagogik in Berlin*. Hgg. von der Landesarbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Berlin-Brandenburg; 2000; mit Grußworten u.a. von Eberhard Diepgen.

¹⁶²³ CHRISTOPH LINDENBERG *waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten schulmodells*. Sachbuch rororo 6904, Reinbek bei Hamburg 1975.

¹⁶²⁴ Im selben Verlag erschien von CHRISTOPH LINDENBERG *die lebensbedingungen des erziehens. Von waldorfschulen lernen. Freiheit als prinzip der schule* rororo sachbuch, Reinbek bei Hamburg 1981.

¹⁶²⁵ Frankfurt a.M., Nr. 5558.

¹⁶²⁶ Hierzu wäre eine Untersuchung über den Umfang an wissenschaftlichen Diplom- und Promotionsarbeiten in Universitäten und pädagogischen Hochschulen zu machen.

¹⁶²⁷ von dieser Seite erfährt die Waldorfschulbewegung wie auch die Anthroposophie besonders scharfe Gegnerschaft, die sich in organisierten Vortragsreihen (u.a. mit Jutta Ditfurth) und einer Reihe z.T. umfangreicher Schriften artikuliert; so beispielsweise JUTTA DITFURTH *Feuer in die Herzen. Plädoyer für eine ökologische linke Opposition*. Hamburg 1992, Kap. „Arier“ und *Waldorfschulen*, S. 217-222; OLIVER GEDEN *Ökofaschismus. Umweltschutz zwischen Emanzipation und Faschismus*, Berlin 1996; PETER BIERL *Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik*. Hamburg 1999. Die Kritik fokussiert hauptsächlich auf den Vorwurf des angeblichen Rassismus und einer autoritären Ideologie, die auch in der Waldorfpädagogik prägendes Konzept sei. Ähnlich und ergänzt durch den Vorwurf eines schwarzen Okkultismus GUIDO GRANDT/MICHAEL GRANDT *Schwarzbuch Anthroposophie. Rudolf Steiners okkult-rassistische Weltanschauung*. WIEN 1997. Der publizistische Aufwand, der durch Waldorfpädagogen und Vertreter der Anthroposophischen Gesellschaft zur Zurückweisung der Vorwürfe notwendig war und ist, ist enorm. Beispiele hierfür mit vielfältigen Verweisen (auch auf Medienberichte) : *Geistige Individualität und Gattungswesen. Anthroposophie in der Diskussion um das Rassenverständnis*. In: *Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland*, Sonderheft Sommer 1995; STEFAN LEBER (Hrsg.) *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt*. Reihe Praxis Anthroposophie 50, Stuttgart 1997; ders. *Schwarzmagisches Sektierertum und geistige Verführung. Neue Versuche, Anthroposophie und Waldorfschulen zu diskreditieren*. Sonderbeilage der Wochenschrift „Das Goetheanum“, Nr. 44 vom 2. Februar 1997; *Anthroposophie und die Frage der Rassen. Zwischenbericht der niederländischen*

die z.T. alte Muster der Bekämpfung der anthroposophischen Bewegung und mit ihr der Waldorfpädagogik und ihrer Schulen galvanisierten. Ob der Satz „viel Feind viel Ehr“ hier gilt, sei dahingestellt. Sicher aber hat die Fülle dieser Schriften eine Öffentlichkeitswirkung, wenn auch deren Ausmaß schwer exakt einschätzbar ist. Sicher ist sie ein Ausdruck für die durch Größe gewachsene kritische Aufmerksamkeit von außen. Doch wird auch gelten können, dass ein höherer Grad an Eigenständigkeit auch vermehrt Angriffsflächen hervorbringt und damit entsprechend mehr Angriffe provoziert. Für die Radikalität, mit der Waldorfschulen ihre Autonomie vertreten gilt dies in besonderem Maße. Es ist aber auch festzustellen, dass es sich hier auch insofern um eine Besonderheit der Situation der Waldorfschulen handelt, weil sie durch ihre Verbindung mit der Anthroposophie spezifische Angriffsflächen bietet. Während etwa die antiautoritäre Pädagogik im Wesentlichen nur pädagogisch kritisiert wird, wird es die Waldorfpädagogik unter weltanschaulichen Gesichtspunkten¹⁶²⁸.

Ein Beispiel für öffentliche Wirkung in wohlwollend-kritischer Hinsicht sei erwähnt: der Bericht über Recherchen im anthroposophischen Umfeld durch PETER BRÜGGE im SPIEGEL, dem eine Buchveröffentlichung folgte¹⁶²⁹.

Eine schwierige – aber wichtige - Aufgabe wäre es, die oft sehr persönlichen Hintergründe negativer wie übrigens auch positiver, Kritik zu untersuchen (Beispiel: RUDOLF 1987). Allgemein kann gesagt werden, dass insbesondere autonome Schulen mit der Erfahrung konfrontiert werden, die Einzelne mit ihnen machen und dass sie für solche Kritik wegen ihres Status besonders sensibel sind bzw. sein müssten, sie in gravierenderer Weise als die Regelschulen mit den Folgen konfrontiert werden.

5.2. Binnenverhältnisse

Untersuchungskommission „Anthroposophie und die Frage der Rassen“. (gekürzte Übersetzung) Info3 Verlag, Frankfurt a.M. 1998.

¹⁶²⁸ Fast alle negativ-kritischen Schriften über Waldorfpädagogik und Waldorfschulen befassen sich mit dem weltanschaulichen Aspekt, so FRITZ BECKMANNSHAGEN *Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie.* Wuppertal 1984; CHARLOTTE RUDOLF *Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinigung.* Sammlung Luchterhand 727, Darmstadt und Neuwied 1987; MARTINA KAYSER/PAUL-ALBERT WAGEMANN *Wie frei ist die Waldorfschule. Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie.* Heyne Sachbuch 19/404, München 1996.

¹⁶²⁹ PETER BRÜGGE *Die Anthroposophen. Waldorfschulen. Biodynamischer Landbau. Kosmische Heilslehre.* Spiegel-Buch Reinbek bei Hamburg 1984. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind die Schriften von GERHARD WEHR *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik.* Reihe Kindler Taschenbücher Geist und Psyche 2180, München 1977; ders. *Rudolf Steiner – Menschenbild und*

Hier soll auf die Auswirkungen der Demokratisierungstendenzen und der Expansion der Schulbewegung eingegangen werden unter dem Gesichtspunkt der inneren Verhältnisse der Schulen und der Organisation der Schulbewegung. Die Aspekte, die für Autonomie wichtig sind, nämlich die Frage, wie die Waldorfschulen ihre Organisation auf die neuen Erfordernisse ausrichteten, soll an Beispielen dargestellt werden.

5.2.1. Waldorfschulen und Elternschaft

Durch die Elternschaft sind die Waldorfschulen wie andere auch, mit Öffentlichkeit verbunden. Andererseits ist die Elternschaft Teil der Schule und als solcher organisatorisch in die Schule zu integrieren. Es wurde schon dargestellt¹⁶³⁰, wie eng die Schule durch verschiedene Organe mit den Eltern auch organisatorisch und in informeller Weise verbunden sind. Die hierdurch etablierten Beziehungen sind diejenigen, durch die Schule am elementarsten mit der gesellschaftlichen Umwelt verflochten sind. Durch die Berufe der Eltern, durch deren finanzielle Anbindung an das Wirtschaftssystem, Konjunktur, berufliche Sicherheit bzw. Unsicherheit), durch die Prozesse des vielbeschriebenen sozialen (Wandel von Kindheit und Jugend; Informationsgesellschaft etc.) und Wertewandels (Individualisierung, Demokratisierung) ragt die gesellschaftliche Wirklichkeit über die Eltern in die Schule hinein. Dies gilt nicht nur für autonome Schulen. Mehr Pluralität und Offenheit als gesellschaftlich akzeptierte Werte haben nicht nur allgemeine Folgen für die Schulen, sondern spezifische im Hinblick auf das Verhältnis der Elternschaft zu ihnen¹⁶³¹.

Freie Schulen stehen jedoch anders als Schulen des staatlichen Schulwesens unter einem wesentlich größeren Zwang, erstens ihr pädagogisches Angebot Eltern als potentiellen „Kunden“ darzustellen, um sie zur Wahl der Schule zu bewegen, zweitens, wenn diese Wahl erfolgt ist, deren Zufriedenheit auf Dauer zu stabilisieren. Dies geschieht einerseits durch die Qualität der pädagogischen Arbeit, andererseits durch das gebotene soziale Klima, in dem

Menschenbildung. In: HELMUT DANNER (Hg.) *Zum Menschen erziehen. Pestalozzi. Steiner. Buber*. Frankfurt a.M. 1985, S. 33-55.

¹⁶³⁰ s. Teil III.

¹⁶³¹ Vgl. u.a. TYRELL, HARTMANN *Die „Anpassung“ der Familie an die Schule*. In: JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987; Tyrell beschreibt die Veränderungen des Verhältnisses Eltern-Schule auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und kommt zu Ergebnissen, die als Postulat auch für die staatlichen Schulen formulieren, was hier für die Praxis skizziert wird; Vgl. auch WERNER HELSPER, HEINZ-HERMANN KRÜGER UND HARTMUT WENZEL (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band I: Theoretische und internationale Perspektiven*. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996. Die Beiträge behandeln den Bereich

Eltern sich mit ihren Sorgen und Fragen „aufgehoben“ fühlen können. Hier hat sich seit Kriegsende insbesondere seit den sechziger Jahren ein Wandel vollzogen. Während früher Lehrerautorität und damit die kollegiale Lehrerautonomie weitgehend akzeptiert wurde, hat sich die Demokratisierungswelle Ende der sechziger und siebziger Jahre dahingehend ausgewirkt, dass mehr Partizipation der Eltern durch Anhörung und Mitsprache und schließlich Mitentscheidung eingefordert wurde. Die Waldorfschulen gerieten hierbei in eine ambivalente Situation. Angewiesen auf die Eltern über Vertrauen und Unterstützung bis hin zu deren Elternbeiträgen musste eine deutlichere Elternmitwirkung oder Einbeziehung der Eltern in die Gestaltungsprozesse der Schule akzeptiert werden. Gleichzeitig war das Autonomie-Verständnis ausgerichtet auf Autonomie des Lehrerkollegiums nicht nur in pädagogischen Fragen¹⁶³².

Am Beispiel der Waldorfschulen ist zu sehen, dass unter den Bedingungen von Autonomie mit dem Bereich „Eltern“ eine Vielzahl von inneren Problemen einer Schule entsteht, bzw. Gewicht gewinnt. So zeigt sich ein zeitliches Phänomen, das darauf hinweist, dass eine Schule wie auch eine Schulbewegung Entwicklungsphasen aufweisen, die als veränderte Systemqualitäten unterschiedliches Verhalten erfordern¹⁶³³. Die folgende Darstellung beruht auf eigener Beobachtung der Entwicklung einer Schule¹⁶³⁴ von der Gründung an sowie dem mündlichen Austausch von Erfahrungen mit einer Vielzahl von Lehrern in anderen Waldorfschulen. Wie weit diese Erfahrungen zu verallgemeinern sind, wie weit das Entwicklungsschema, das ich hier gebe, durchgängige Gesetzmäßigkeiten repräsentiert, müsste an weiteren Fallbeispielen näher untersucht werden.

1. Jede Einzelschule kennt in der *Gründungsphase* einen ausgeprägten Enthusiasmus der Gründungseltern. Dieser hält einige Jahre an. Durch ihn sind Eltern sowohl als Lehrer zu außerordentlichen Leistungen – sowohl finanziellen als auch praktischen – bereit und fühlen sich aktiv in die Schulbelange eingebunden. Die *Formen* der Zusammenarbeit sind oft noch in der Entstehung begriffen, d.h. die Kommunikation ist mehr informell als organisiert und beruht auf Gesprächen, spontan aus den anstehenden Aufgaben entstehenden Organen. Eine Aufgabe, die der Mithilfe der Eltern bedarf, besteht in der Integration der neuen Schule in das öffentliche Umfeld. Hier sind es oft Kontakte der

Schulentwicklungsforschung im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel. S. auch *Wandel der Familie. Auswirkungen auf die Schule*. Versch. Autoren, in: Pädagogik, H. 7, 1997.

¹⁶³² s. Teil III.

¹⁶³³ Die folgende Darstellung beruht auf eigenen Erfahrungen sowie vielfachem mündlichem Austausch solcher Erfahrungen mit Waldorflehrern.

¹⁶³⁴ Freie Waldorfschule Freiburg St. Georgen.

- Eltern zu lokalen politischen, publizistischen und wirtschaftlichen Einrichtungen, die bereitgestellt und genutzt werden.
2. Daran schließt sich eine Phase an, in der die Schule ihren Ausbau zu einem vorläufigen Abschluss bringt (Grundstück, Gebäude, Klassen- und Fachlehrer-Kollegium) und sich ein reguläres Schulleben entwickelt. In dieser Phase differenzieren sich Organe (Gremien, Konferenzen) innerhalb der Schule aus. Das Kollegium geht seiner pädagogischen Arbeit nach, entwickelt ein intensives Konferenzleben. Gegenüber der ersten Phase gewinnt das Kollegium stärkeres Gewicht. Eltern erleben das oft als Rückzug des Kollegiums von der anfänglichen Gemeinsamkeit. Es ist eine Phase aktiver Routinisierung der Arbeitsabläufe in der Schule. Das Potenzial der Elternschaft wird nicht mehr in der anfänglichen Weise beansprucht. Erfahrungen auch negativer Art kommen hinzu. Eltern bemerken deutlicher, wo ihre Mitwirkungs- und Mitsprache- oder Mitbestimmungsgrenzen durch das Kollegium gezogen werden. Eine kritischere, auch selbstbewusstere Haltung, Forderungen nach solchen Rechten treten verstärkt auf. Die kollegiale Schulverwaltung als Lehrerautonomie verstanden, wird auf unterschiedlichen Feldern in Frage gestellt, die Formen der innerschulischen „Gewaltenteilung“ stehen zur Disposition. Diese Veränderungen haben vermehrt Konflikte zur Folge und müssen bearbeitet werden. Die Mobilisierung der Elternschaft für Belange der Schule, die Moderation von Konflikten, die Entwicklung neuer Formen der Zusammenarbeit treten als Aufgaben stärker in den Vordergrund. D.h. es stellt sich nun das Problem der Flexibilität und sozialen Lernfähigkeit einer Schule, zugleich aber auch die Frage, wie flexibel sie sein darf, um nicht ihr Profil, letztlich ihre Autonomie einzubüßen.
 3. Ein Einschnitt, der die Beziehung zwischen Elternschaft und Kollegium verändert, ist der Aufbau der Oberstufe (in der Waldorfschule nach der achten Klasse). Eltern sehen verstärkt auf die möglichen Abschlüsse am Ende der Schulzeit. Da die Schule hiermit noch keine Erfahrungen hat, tauchen Zweifel auf; des öfteren kommt es zu Abmeldungen (Umschulung in Gymnasien). Ein Oberstufenkollegium besteht noch nicht. Meist wird ein erfahrener Kollege den Grundstock bilden, etliche Fächer aber werden von Gastlehrern gegeben. Finanziell kann sich die Schule zum größeren Teil nur Gastlehrer oder Teildeputate leisten, da erst ein oder zwei Oberstufenklassen vorhanden sind. Hinzu kommt, dass die ersten Oberstufenklassen oft für Waldorfverhältnisse klein sind, wodurch auch die finanzielle Basis entsprechend schmal ist. In dieser Lage muss das Kollegium mit neuer Intensität um Vertrauen werben. Ich vermute, dass auch andere

autonome Schulen mit eigener Pädagogik – also jene mit einem nicht den staatlichen Schulen angepassten Konzept – vergleichbare Erfahrungen machen.

4. Wenn auch mit dem Vollausbau der Schule eine gewisse Ruhephase eintritt, so ist diese doch nicht von Dauer. Themen, die unten in dem Abschnitt über Evaluation behandelt werden, treten verstärkt in den Vordergrund. Je nach der Flexibilität des Kollegiums und der Akzeptanz seiner Arbeit bei den Eltern kommt es immer wieder erneut zu Versuchen, die innerschulischen Organe umzugestalten, neu zu bilden, sie mit erweiterten Funktionen auszustatten. Eltern beklagen die Beschränkung auf die klassischen Beteiligungsformen der Mitwirkung¹⁶³⁵. Oft zeigt sich der Trend zu mehr Mitsprache und Mitbestimmung in der Elternforderung nach verbessertem Informationsfluss, klareren Regelungen für Konfliktfälle (Instanzenweg), neuen Diskussions- und Mitentscheidungsorganen. Die traditionelle Rolle des Vereinsvorstandes wird in Frage gestellt. Hier zeigt sich dann verschärft das Paradoxon, das die Funktionen dieses Organs ausmacht¹⁶³⁶. Hieran kann sich die Eltern-Kollegium-Problematik fokussieren.

Die Kritik von Eltern an den Waldorfschulen artikulierte sich bis in die achtziger Jahre zumeist in den Einzelschulen oder indem sich Eltern an den Bund der Freien Waldorfschulen wandten – oft in der irrigen Meinung, hier hätten sie es mit einer „höheren Stelle“ zu tun, die mit Weisungsbefugnissen ausgestattet sei. Erstmals 1985 formierten sich enttäuschte Eltern in einem gemeinnützigen Verein, dem „Distelbund“¹⁶³⁷. Als Begründung wurde angegeben, Klagen von Eltern, Lehrern und Schülern häuften sich, man wolle diesen Hilfestellung bei ihren Problemen geben und in der Öffentlichkeit ein realistischeres Bild der Wirklichkeit in Waldorfschulen geben, als es insbesondere durch diese verbreitet werde. Der „Distelbund“ entfaltete eine intensive publizistische Tätigkeit – bis beispielsweise in das „Oberbadische Volksblatt“ hinein¹⁶³⁸. Ungeachtet der Frage, inwiefern die Kritik berechtigt ist, kann diese Besonderheit, dass es eine vereinsmäßig organisierte Opposition gibt gegen die Waldorfschulen, zusammengenommen mit anderen kritischen Aktivitäten als konstitutiv für Schulautonomie bei spezifischer pädagogischer und organisatorischer Ausprägung und Größe gelten.

¹⁶³⁵ Von Eltern einer Schule wurde das auf die Formel gebracht: Eltern haben sich auf die „drei B“ zu beschränken: Basteln, Basar, bezahlen.

¹⁶³⁶ S. Teil III zur Frage "Zweiheit oder Einheit"

¹⁶³⁷ Info-Brief Distelbund September 1985, Vellwigstr. 41, 4690 Herne. Der Gründer, H.W. Biller) war Schulvater in der Hibernia-Schule gewesen (Gründungsdatum 12. Juli 1985).

¹⁶³⁸ KLAUS-PETER MEYER BENDRAT (Hannover) *Psychische und physische Kindesmisshandlung*. Leserbrief. Oberbadisches Volksblatt, 2. November 1989.

Ein Bild der Problematik und der Erwartungen und Enttäuschungen von Eltern geben HILDEGARD UND JOCHEN BUBMANN in ihrem Buch *Unser Kind geht auf die Waldorfschule* (Hg.)¹⁶³⁹, in dem sie u.a. ihre Erfahrungen mit einer Waldorfschule als Eltern kritisch darstellen.

Es ist und bleibt ein schwieriges Unterfangen, in einer Schule mit einem ausgeprägten pädagogischen Profil, das sich nicht aus demokratischer Übereinkunft zwischen Elternwünschen und Lehrerkompetenz herleitet, klare Grenzl意思ien zwischen Elternmitwirkungsrechten und kollegialer Autonomie zu ziehen. Immerhin haben die Waldorfschulen auf den Trend zu mehr Mitsprache und Mitwirkung zu reagieren versucht. Hierzu gibt es eine Fülle von Artikeln in der Zeitschrift „Erziehungskunst“¹⁶⁴⁰, die einmal schon durch ihre Anzahl die Brisanz des Themas deutlich machen und zum anderen zeigen, dass und wie man auf die Problematik reagiert. Durchgängig wird die Elternschaft intensiver in die schulischen Gestaltungsprozesse einbezogen. Dabei gibt es in der Schulbewegung ein breites Spektrum an Einrichtungen, durch die die Elternmitwirkung organisatorisch gefasst wird. Am weitesten gehen einige, vor allem jüngere, Einzelschulen, indem auch die Personalfragen (Suche und Auswahl künftiger Mitarbeiter) in Elterngremien mitentschieden werden. Die Einbeziehung von Eltern in die „Interne Konferenz“ wurde schon erwähnt. Andere Schulen tun sich schwer mit einer derart weitgehenden Kooperation. Die Vorgänge sind im Fluss.

Auf schulübergreifender Ebene repräsentieren Landeselternräte die Elternschaft. Ihre Mitwirkung ist allerdings noch eher minimal. Die Entwicklung wurde – auch kritisch – von dem ehemaligen Justitiar des Bundes der Freien Waldorfschulen MANFRED LEIST dargestellt¹⁶⁴¹. Leist zufolge¹⁶⁴² hat die Waldorfschulbewegung (insbesondere durch die Initiative ihres damaligen Bundesvorsitzenden Ernst Weißert) auf den angesprochenen Trend dadurch geantwortet, dass Anfang der sechziger Jahre eine dann regelmäßig jährlich stattfindende Eltern-Lehrertagung (erstmalig 1963), die dann zu einer Eltern-Lehrer-Schülertagung mutierte (unter der Bezeichnung *Jahrestagung der Freien Waldorfschulen*),

¹⁶³⁹ HILDEGARD UND JOCHEN BUBMANN (Hg.) *Unser Kind geht auf die Waldorfschule. Erfahrungen und Ansichten*. rororo Sachbuch 8736, Reinbek bei Hamburg 1990, S. 172-187.

¹⁶⁴⁰ Ein Themenheft der *Erziehungskunst* wurde diesen Fragen gewidmet: *Thema: Eltern und Lehrer. Chancen und Krisen gemeinsamer Trägerschaft*. H. 10, 1990. Hierin findet sich auch die Darstellung neuer Konzepte und Versuche zur Weiterentwicklung der Sozialgestalt der Waldorfschule.

¹⁶⁴¹ MANFRED LEIST *Eltern und Lehrer. Ihr Zusammenwirken in den sozialen Prozessen der Waldorfschule*. Stuttgart 1986; ders. In *Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland*. Stuttgart 1998; darin das Kapitel *Entwicklungsphasen der Elternmitwirkung in der deutschen Waldorfschulbewegung*. S. 187-221.

¹⁶⁴² LEIST 1998, S. 193-197; s. auch *Wachstum und Neugestaltungen*. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 4.

ins Leben gerufen wurde¹⁶⁴³. Diese hatte bis zu 1.500 Teilnehmer und musste darum ergänzt werden durch die Einrichtung eines Elternrates beim Bund der Freien Waldorfschulen, dem dann in einer neuen Satzung des Bundes 1972 auch eine entsprechende Stellung eingeräumt wurde. Dieser sollte „die gesamte Elternschaft der deutschen Waldorfschulen in der Öffentlichkeit“ vertreten (Ziff. 30) und in gemeinsamen Beratungen mit dem Vorstand des Bundes diesen „bei der Erfüllung seiner Aufgaben“ unterstützen (Ziff. 28). BUBMANN¹⁶⁴⁴ geben ein Bild davon, wie die Gespräche bei solchen Tagungen und in deren Folge „freimütig und erfahrungsnah“ verlaufen. Die von ihnen aufgezeichneten sehr offenen und kritischen Gespräche entstanden aus Begegnungen auf solchen Tagungen. Die konkreten Wirkungen all dieser Veranstaltungen sind schwer einschätzbar. Die vorliegenden schriftlichen Darstellungen beschränken sich meist auf Berichte und konzeptuelle Vorschläge.

Auch an den Satzungen des Bundes der Freien Waldorfschulen¹⁶⁴⁵ bzw. ihren Änderungen ist die Entwicklung des Verhältnisses zur Elternschaft abzulesen. In der Satzung vom 15. Juli 1949 (Gründungssatzung) kommt das Wort „Eltern“ nicht vor. Dasselbe gilt für die am 15.10.1954, am 3.10.1959, am 17.10.1964 und die am 11.10.1969 beschlossenen Satzungen. Erst 1972 (7.10.1972) wird die Mitgliedschaft erweitert auf die Mitglieder des *Elternrats beim Bund der Freien Waldorfschulen*. Jetzt erscheint auch dieser Elternrat als Organ des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V. Es heißt hier: „Der Elternrat beim Bund der Freien Waldorfschulen unterstützt den Bund bei der Erfüllung seiner Aufgaben. Seine Beratungen finden gemeinsam mit dem Vorstand des Vereins (Bund) und den an einer Mitarbeit interessierten Lehrern statt.“ Die Bestellung der Elternvertreter im Elternrat aus den Einzelschulen soll nach folgendem Verfahren geschehen: „Die Elternschaft der einzelnen Schulen oder deren Beauftragte bestimmen im Einvernehmen mit den Vorständen der Schulträger und den Lehrerkollegien entsprechend der Schulgröße 1 – 3 Vertreter für den Elternrat.“ Damit ist eine außerordentlich enge Verklammerung mit Organen vorgesehen, in denen Lehrer repräsentiert sind. Offensichtlich soll damit die Lehrerautonomie gesichert werden. Das für die Vertreter der Einzelschul-Elternschaft vorgesehene „Einvernehmen“ mit dem Kollegium ist eine Vorgabe für die Einzelschule, die, positiv formuliert, ein unproduktives Auseinanderdriften zwischen Lehrerschaft und Elternschaft verhindern kann, negativ formuliert, Opposition ausschließt. Dasselbe gilt für die Formulierung der

¹⁶⁴³ Diese Tagungen standen jeweils unter einem Generalthema wie etwa „*Mitverantwortung – Mitgestaltung. Die kooperative Schule der Zukunft. Aufgaben des Jahrs 1971*“ (1971; über 900 Teilnehmer). S. *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971.

¹⁶⁴⁴ BUBMANN 1996, S. 13.

Funktionen des „Sprecherkreises“ des Elternrats, der „sich in wichtigen Angelegenheiten mit dem Vorstand des Bundes“ beraten und „im Benehmen mit dem Bundesvorstand“ die „gesamte Elternschaft der deutschen Waldorfschulen in der Öffentlichkeit“ vertreten soll. Diese Formulierungen sind auch in der Satzung vom 5.03.1994 beibehalten. Seit 1972 ist auch vorgesehen, dass die Vertreter der Eltern, die in den Vorständen der Schulträger tätig sind, dem Vorstand angehören.

Ein Beispiel für die Einbeziehung von Eltern in supraschulische Aufgaben ist die Regelung für die Besetzung der Gremien, die für Finanzierung und Wahrnehmung der Lehrerausbildung 1994 eingerichtet wurden (Finanzierungs- und Ausbildungsrat). Für den sog. Ausbildungsrat, der i.d.R. aus 7 Mitgliedern bestehen soll, ist eine Besetzung durch Eltern, Lehrer und zwei Seminarlehrer vorgeschrieben¹⁶⁴⁶. Auch für den Finanzierungsrat ist eine Elternmitwirkung vorgeschrieben.

Im Ergebnis festzuhalten ist, dass auf Expansion und Demokratisierungsdruck von außen mit einem Prozess struktureller und klimatischer Erneuerung in der Schulbewegung reagiert wurde. Ziel war, die Mitwirkung der Eltern in der Außenvertretung der Anliegen der Schulbewegung zu stärken, das Potential der Eltern für die sozialen Prozesse innerhalb der Schulbewegung und der Einzelschulen einzubeziehen und zu aktivieren. Die Identifikation der Eltern mit „ihren“ Schulen und möglichst weitgehend auch mit den Anliegen der Schulbewegung sollte neue Impulse erhalten.

Die hier angedeuteten Vorgänge dürften nicht nur waldorfspezifisch sein, sondern zu einer Dauerproblematik gehören, die sich dann einstellt, wenn Schulen durch Elternwillen ihre Schüler und damit Eltern mehr Einflussmöglichkeiten erhalten. Es gehört zu den Folgen einer Autonomisierung von Schule, dass Schulen die Beziehungen zu ihren Eltern auch autonom zu regeln haben. Die damit zusammenhängenden Konflikte sind keine pathologischen Erscheinungen, sondern notwendige Begleiterscheinungen eines permanent zu leistenden Ausgleichsprozesses. Permanent, weil die Beteiligten wechseln, neue Konstellationen und die Einwirkung gesamtgesellschaftlicher Trends über die Eltern auch immer neue Regelungen erfordern. Die Kosten liegen vor allem auf psychologischer (Konfliktbewältigung) und zeitlicher Ebene.

¹⁶⁴⁵ Akten des Bundes der Freien Waldorfschulen.

¹⁶⁴⁶ In: *Konzeption einer neuen Finanzstruktur. Beschluss der Schulträgersversammlung. Stuttgart, 22. Oktober 1994.* Papier des Bundes der Freien Waldorfschulen.

5.2.2. Regelung des Wachstums, das Problem des Lehrernachwuchses - Wandel in der Organisation des Bundes der Freien Waldorfschulen

Die Waldorfschulen wurden nach der ersten großen Gründungswelle um 1950 mit einem Problem konfrontiert. Die personellen Nachwuchs-Ressourcen waren erschöpft. Das Problem ist kaum waldorfspezifisch. Je spezieller die Pädagogik einer autonomen Schule, je spezifischer ihr Profil geschärft ist, desto klarer zwar die Entscheidungsgrundlage für die Wahl dieser Schule, um so enger aber auch der Kreis der potenziellen Mitarbeiter, die sich nicht nur für diese Pädagogik entscheiden, sondern darin auch ausbilden müssen. Autonome Schulen dieses Charakters sind bei ihren Mitarbeitern mehr als andere, vor allem mehr als die staatlichen Schulen, nicht nur auf die generelle Bereitschaft angewiesen, den Beruf des Pädagogen zu wollen, sondern sich auch mit einer besonderen Pädagogik zu identifizieren. Daraus ergeben sich Grenzen des Reservoirs an potenziellen Bewerbern.

Die Waldorfschulen mussten diese Erfahrung wiederholt machen¹⁶⁴⁷. Die größere Freiheit, die Möglichkeit der vielfachen Neugründungen, konnte als Chance genutzt werden, doch führte sie zugleich Erfahrung der Begrenztheit des Lehrerreservoirs. Wachstum und Erhalt der qualitativen Einheitlichkeit, kurz Qualität und Quantität wurden Antagonisten. Die Schulen standen vor der Alternative: Ausweitung auf Kosten der Identität durch nicht speziell qualifizierte Lehrkräfte oder Erhalt ihrer Eigenart durch Verzicht auf weiteres Wachstum.

Das Dilemma wurde durch die Tatsache verschärft, dass die Nachfrage durch Eltern und entsprechend die Zahl der Gründungsinitiativen im Steigen begriffen war und gleichzeitig die vielen neu gegründeten Schulen wuchsen und mit ihnen der Lehrerbedarf¹⁶⁴⁸.

Die Entscheidung darüber, wie dieses Problem zu regeln war, ist ein typisches Autonomie-Problem, insofern hier eine autonome Schulbewegung ihre Reaktion auf ein sie gravierend

¹⁶⁴⁷ s. u. die Abschnitte über Lehrbildung und Lehrerfortbildung.

¹⁶⁴⁸ s. Erziehungskunst 1976, H. 10, S. 455-458, ERNST WEIBERT *Vom Werden neuer Waldorfschulen. Bericht anlässlich der Zusammenkunft der "Gründungswilligen" am 25./26.9.1976 in Stuttgart*. Seit 1951 wurde jede Neugründung verhindert (Ausnahmen Bochum und Wanne-Eickel): "Das Reservoir erfahrener Lehrer, die als Gründungslehrer gewonnen werden konnten, war ausgeschöpft, eine neue Generation musste nachwachsen und mit der Waldorfschulbewegung schicksalsmäßig verbunden sein." S. 455. Anfang der 70er Jahre setzte eine neue Welle von Gründungen ein: "Das geübte Verfahren des Sperrens und Absagens hatte Schmerz und Enttäuschung mit sich gebracht;" S. 455.

Ein zwar in dem Ausmaß extremes, doch typisches Beispiel: Erich Gabert, ein Kollege der Waldorfschule Stuttgart-Uhlandshöhe lehnte 1946 die Wahl zum Vorsitzenden des - noch nicht als e.V. konstituierten - Bundes der Freien Waldorfschulen ab, da die Warteliste der Schulanmeldungen auf 1500 gestiegen war und er daher die Gründung einer zweiten Stuttgarter Schule betrieb (LEIST 1998, S. 23).

tangierendes Phänomen selbst zu regeln hatte. Es wurde daran zugleich eine Führungsproblematik innerhalb der Schulbewegung zunächst andeutungsweise sichtbar.

Die Lösung der Nachwuchsfrage wurde durch den Bund der Freien Waldorfschulen in der Notsituation 1950 mit einem „Gründungsverbot“ gefunden. Die Formulierungen, die ein Akteur- Manfred Leist - zu dem Beschluss fand, sind diesbezüglich aufschlussreich.

LEIST¹⁶⁴⁹ bezeichnet die Entscheidung als eine „bittere“ und betont, dass dieses „Verbot“ nur „ein entschiedener Ratschlag, eine dringende Vorhaltung und Bitte sein konnte“;

Schulgründungsinitiativen hätten selbstverständlich rein rechtlich die Berechtigung nach Maßgabe der verfassungsrechtlichen Bestimmungen eine freie „Privatschule“ zu gründen.

Diese Ausführungen deuten an, dass diese rigorose Maßnahme erheblichen Widerstand hervorgerufen haben muss. Die Führungsstruktur des „Bundes“ war nach meinen Informationen¹⁶⁵⁰ zu dieser Zeit noch eher patriarchalisch – was durch Äußerungen von Leist im Folgenden gestützt wird, wengleich der Bund der Freien Waldorfschulen nicht hierarchisch organisiert war¹⁶⁵¹ und solche Beschlüsse durch viele Gremien gehen und zuletzt von der Delegiertenversammlung aller im Bund organisierten Schulen gut geheißsen werden mussten.

Genau genommen bedeutete der Gründungsstopp in der Praxis, dass eine solche Schulgründungsinitiative nicht in den Bund der Freien Waldorfschulen aufgenommen würde und damit praktisch bei den schwierigen zu erfüllenden rechtlichen Voraussetzungen kaum Chancen hatte, zu einer Gründung bzw. Genehmigung zu gelangen. Damit hatte und hat der Bund der Freien Waldorfschulen durchaus ein Machtinstrument in der Hand, mit dem insbesondere Neugründungen „gesteuert“ werden können - wenn sie denn als „Waldorfschule“ genehmigt werden wollen (eine einmal bestehende Mitgliedschaft ist jedoch stabil; nach meiner Kenntnis wurden bislang zwei Schule aus dem Bund der Freien Waldorfschulen ausgeschlossen¹⁶⁵²).

In den Jahren 1950 bis 1971 wurden auf Grund dieser Bestandssicherungsmaßnahme nur 10 neue Schulen gegründet. Damit war das Problem jedoch nur hinausgeschoben. Es stellte sich wieder in den 80er Jahren und ist seither ein Dauerproblem.

¹⁶⁴⁹ LEIST 1998, S. 42.

¹⁶⁵⁰ Mündliche Berichte damals Beteiligter (u.a. Christoph Lindenberg).

¹⁶⁵¹ Vgl. die Satzung des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994 und die „Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bund der Freien Waldorfschulen“, Fassung vom 20.10./17.11.1990 (s. Anhang).

¹⁶⁵² Betroffen war die Schule in Kempten/Allgäu; s. hierzu LEIST 1998, S. 88-91 und die Freie Waldorfschule Werder/Havel, s. Erziehungskunst H. 3, 1994, S. 238.

Interessant ist, dass, obgleich die Situation bezüglich des Lehrernachwuchses prekär blieb, es nun keinen erneuten „Gründungsstopp“ gab. Dies hing mit einem Wandel in den Schulen zusammen, die verstärkt mehr Mitspracherechte einforderten. Eine verspätete Demokratisierungstendenz setzte sich durch. Die Rolle von Eltern und Einzelschule gegenüber bzw. im Bund der Freien Waldorfschulen war eine andere geworden. Die alte Autorität des „Bundes“ der ersten Jahre, die von einigen energischen Persönlichkeiten (Dr. Erich Schwebsch, dann Ernst Weißert¹⁶⁵³) geprägt war, konnte nicht aufrechterhalten werden. Schon die Wahl Weißerts nach dem Tode von Schwebsch 1953 zum Vorsitzenden des „Bundes“ stieß, wie LEIST (1998, S. 40) berichtet, wegen der Befürchtung zu großer Machtanhäufung (!) auf Widerstand¹⁶⁵⁴. Nun gab es keine Einzelautorität mehr, die hier hätte autoritativ eine Grenze ziehen können. So ging die Gründungswelle weiter. Die Lösung des Führungsproblems hatte die Lösung des Nachwuchsproblems nach dem früheren Muster verhindert. Da die Lehrerdecke zu kurz war, kam es zur vermehrten Einstellung oft arbeitsloser Lehrer aus der staatlichen Ausbildung. Nicht mehr der unbedingte Wunsch Waldorflehrer zu werden, sondern die Situation am Arbeitsmarkt wurde Motiv für viele Lehrer, an eine Waldorfschule zu gehen. Weil der Anteil der in den waldorfeigenen Lehrerbildungsstätten ausgebildeten Lehrer zurückging (ein Trend, der sich 1997/98 nur vorübergehend umzukehren schien¹⁶⁵⁵) und damit die pädagogische Identität von Schulen mit hohem Anteil solcher ihr Auskommen suchender Lehrer als gefährdet angesehen werden muss, verschärft sich die Lage weiter.

Diese Entwicklung geht heute dahin, dass nur etwa ein Drittel des jährlichen Lehrerberarfs (ca. 500 p.a.) aus den Vollzeitseminaren gedeckt werden können¹⁶⁵⁶. Das Problem der personellen Ressourcen scheint für die Waldorfschulbewegung eines der am schwierigsten zu lösenden zu sein und zeigt damit Begrenzungen, die das staatliche Schulsystem in diesem Ausmaß nicht kennt. Der Rückgang der Schulgründungs-Initiativen und der Elternnachfrage Ende der neunziger Jahre steht hiermit in keinem erkennbaren ursächlichen Zusammenhang.

Die Ursachen für die Nachwuchsproblematik liegen wohl in einigen Besonderheiten der Waldorfschulen: der finanziellen Minderstellung gegenüber den Beamten an staatlichen

¹⁶⁵³ Zu Ernst Weißert s. HELLMUT BECKER *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft*, Stuttgart 1980.

¹⁶⁵⁴ MANFRED LEIST *Entwicklung einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland*. Stuttgart 1998. Leist zitiert die Äußerung eines Stuttgarter Kollegen bei den damaligen Beratungen: "Wir wollen nach der "Monarchie" Schwebsch keine "Diktatur" Weißert an der Schule." S. 40.

¹⁶⁵⁵ s. Bericht des Ausbildungsrates des Bundes der Freien Waldorfschulen für das Studienjahr 1997/98, S. 14.

¹⁶⁵⁶ s. Bericht des Ausbildungsrates des Bundes der Freien Waldorfschulen für das Studienjahr 1996/97, S. 6.

Schulen, der vermuteten besonderen Arbeitsbelastung, der Anbindung an die Anthroposophie... Jedenfalls liegt hier eine Barriere für weitere Expansion.

An den geschilderten Vorgängen zeigt sich in der Praxis, was theoretisch plausibel erkennbar ist, dass bei Schulvielfalt durch eigenständiges pädagogisches Profil der Schulen auch immer mit solchen Begrenzungen durch die Spezifika solcher Schulen zu rechnen ist. Deren qualitative und quantitative Bestandssicherung ist erheblich mehr von Nachwuchsfragen abhängig, als dies sonst der Fall ist. Während sonst eine große Zahl von Absolventen der pädagogischen Hochschulen und Universitäten keine Anstellung finden, leiden die Waldorfschulen weiter unter mangelndem Interesse an einer Anstellung. Daraus ergibt sich die Frage, wie solche Schulen das Problem lösen. Die Mittel, die die Waldorfschulen gewählt haben, waren neben dem Gründungsstopp der Aufbau einer komplexen und umfangreichen Organisation der Nachwuchsschulung (Seminare) und der Versuch, durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zu werben¹⁶⁵⁷.

5.2.3. Zentralisierung oder Vielfalt und die Autonomie der Einzelschule

Anders als bei einer autonomen Einzelschule entsteht für eine Schulbewegung mit einer Vielzahl einzelner Schulen die Aufgabe, ihre Leitidee einerseits in der Einzelschule, andererseits auch in der Organisation der Bewegung auszuprägen, anders gewendet: die Autonomie der Einzelschule in Strukturen und Funktionen der organisierten Gemeinschaft der Schulen zu erhalten und dieser dennoch die Möglichkeit zu geben, Gemeinschaftsaufgaben zweckmäßig und effizient zu bearbeiten. Oben wurde schon erwähnt, dass dies für die Waldorfschulen ein Prozess war und die Formen der Bewältigung dieser Aufgabe erst in Etappen entwickelt wurden. Die Aufgabe war, Einheit trotz oder mit Autonomie der Einzelschule herzustellen.

Die Erfahrung der Waldorfschulen auf *diesem* Feld sind einmalig in Deutschland und der Umgang mit der Wachstumsproblematik könnte für ähnliche Vorgänge bei wachsender Vielfalt im Schulwesen exemplarische Erkenntnisse abwerfen.

Die *erste Etappe* auf dem Weg der Expansion war gekennzeichnet davon, dass bis in das Jahr 1925 die Einheit durch die Persönlichkeit Steiners garantiert war. In einer *zweiten Etappe* von 1925 bis 1941 fungierte die Stuttgarter Schule als „Standardmodell“ der

Waldorfschule und sorgte – ohne formelle Organisation - durch das „Kontroll-Edikt“¹⁶⁵⁸ zentral für die Einheit der Schulbewegung. Diese Rolle verlor sie in dem Überlebenskampf in der NS-Zeit. Allerdings hatte sich unter dem Druck dieses Kampfes zum ersten Mal 1933 ein organisatorischer Zusammenschluss als „Bund der Waldorfschulen“ gebildet. Dieser Vorgang kann als *dritte Etappe* bezeichnet werden. Allerdings war es eine exeptionelle Situation, doch waren die Aufgaben dieses „Bundes“ prinzipiell vergleichbar mit einigen Gemeinschaftsaufgaben, die heute auch zu leisten sind. Diese bestanden vorwiegend in der Organisation gemeinsamer Aktivitäten zur Schaffung politischer und rechtlicher Bedingungen für die Existenzmöglichkeiten dieser Schulen. Die Wiederbegründung der Gemeinschaftsorganisation Ostern 1946 als „Bund der Freien Waldorfschulen“ (1949 Gründung als e.V.) kann als *vierte Etappe* bezeichnet werden. Hier kam zu dem Zusammenschluss die Ausweitung der Gemeinschaftsaufgaben hinzu. Die Formen der Zusammenarbeit waren allerdings noch durch jenes schon erwähnte „patriarchalische“ Moment gekennzeichnet. Seit den achtziger Jahren trat die Schulbewegung in eine *fünfte Etappe* ein. Diese war und ist gekennzeichnet durch eine stärkere Demokratisierung, d.h. Berücksichtigung der Mitsprachebedürfnisse der Einzelschulen. Die Organisation wurde entsprechend neu gestaltet, wie oben schon dargestellt.

Die Satzungen des Vereins „Bund der Freien Waldorfschulen e.V.“ spiegeln die Entwicklung in ihren Formulierungen wider. Von 1949 bis 1969 sehen sie für den Vorstand *einen Vorsitzenden* vor. 1972 heißt es: „Der Vorstand ist ein *Kollegialorgan* [Hervorhebung v. WMG] und besteht aus mindestens 12 Mitgliedern...“. Ein Vorsitzender ist nicht mehr vorgesehen. Diese Satzungsänderung ist ein deutliches Zeichen für Reaktion auf Umweltveränderungen, d.h. hier: auf die Demokratisierungs- und Partizipationsforderungen, die Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre das soziale und politische Klima beherrschten. Zugleich deutet sich auch eine substantielle Wandlung in der Organisation der Schulbewegung an, die sich nach dem Tod von Weißert 1981 (bis 1972 Vorsitzender des „Bundes“) in strukturellen Reformen niederschlug.

Eine Erfahrung, die mit der Ausweitung einer autonomen Schulbewegung zusammenhängt, ist die Tatsache, dass mit der Zahl der autonom sich verwaltenden Einzelschulen das Potential an initiativen Persönlichkeiten - wenn auch nicht unbegrenzt - , an innovativen Ideen und damit auch die Möglichkeit und Tendenz zu einer größeren Vielfalt der Schulprofile wächst. Genau dies trat ein. Heute gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher

¹⁶⁵⁷ Die Thematik wurde oben im Abschnitt „Waldorfschulen im Blick der Öffentlichkeit“ behandelt; s. dazu auch u. Abschnitt „Lehrerbildung“.

Ausformungen der Waldorfdiee in Organisation und pädagogischer Ausprägung. Die Landschaft der Waldorfschulbewegung hat eine Vielfalt der Schulformen aufzuweisen. Damit verschärfte sich die Frage: wie kann Einheitlichkeit und Einheit trotz oder bei Expansion und wachsender Vielfalt gewährleistet werden?

Auf diese Frage gibt es drei praktisch denkbare Antworten. Eine wäre die Aufsplitterung der Bewegung in Einzelschulen, wie dies etwa in der Landschulheim-Bewegung der Fall war. Die andere Antwort hätte sein können: verstärkte Zentralisierung. Aber jede einzelne Schule verstand sich als nicht nur dem Staat gegenüber autonom, sondern auch jedweder – auch Waldorf - Zentralverwaltung gegenüber. Gewollt wurde die Organisation des Zusammenschlusses in dem Bund der Freien Waldorfschulen als Föderation souveräner Schulen, nicht als zentralistische Lenkungsrichtung. Die dritte Antwort wäre, Vielfalt und Autonomie als Einheit in Vielfalt zu organisieren.

Würde sich jetzt eine konsequent auf Autonomie setzende Schulbewegung - und dies nicht nur gegen Fremdbestimmung durch Wirtschaft, Staat und Behörden, sondern auch nach innen - aus eigener Kraft genügend elastische Organisationsformen geben können, durch die eine produktive Balance zwischen der Autonomie der Einzelschule und den Kompetenzen der Dachorganisation bei der Wahrnehmung der Interessen der Gesamtschulbewegung gewährleistet wären?

Die Mittel, mit denen die Schulbewegung auf die Herausforderung der Expansion antwortete waren *Differenzierung* und *kollegiale Selbstverwaltung* auch auf höherer Ebene der Organisation (im Bund der Freien Waldorfschulen). Die relativ zentralisierte Struktur in dem ersten Jahrzehnt nach Kriegsende hatte sich zunächst als praktisch erwiesen. Dies schlug sich in der Rolle nieder, die der Ort Stuttgart für die gemeinsamen Einrichtungen der Schulbewegung einnahm. Hier hatte und hat bis heute der Bund der Freien Waldorfschulen seinen Sitz. Hier fanden die zentralen Tagungen der Schulbewegung statt. Von hier aus wurden Streitfälle innerhalb von Schulen und zwischen ihnen durch Beratung und Einflussnahme geregelt. Hier befand sich auch die einzige Lehrerbildungseinrichtung der Schulbewegung. Obwohl Vertreter der Schulbewegung aus verschiedenen geographischen Regionen der Bundesrepublik in den entsprechenden Entscheidungsgremien saßen, wuchsen doch mit zunehmender Ausweitung die Bestrebungen zur Dezentralisation. So wurde allmählich die Struktur des Bundes verändert, unter dem Schlagwort der „*Regionalisierung*“

eine Reform durchgeführt, die großen Tagungen z.T. parallel an verschiedenen Orten abgehalten, neue Lehrerseminare in verschiedenen Regionen gegründet.

Inzwischen sind es neun Lehrerbildungsstätten an neun verschiedenen Orten¹⁶⁵⁹.

5.2.4. „Regionalisierung“

Die Regionalisierung war eine Reaktion auf die durch Wachstum immer unübersichtlicher werdende Schulbewegung. Die Einzelinteressen von Schulen, auch in den Verhandlungen mit Landesbehörden und Ministerien, waren zu vielfältig und divergent, als dass alles noch sachgerecht durch den Bund bearbeitet werden konnte. Das Stadium eines „familiären Zusammenhangs“ und des „patriarchalischen Moments“ war, wie Leist formuliert¹⁶⁶⁰, in der Schulbewegung überschritten. Die äußere Zäsur sieht LEIST¹⁶⁶¹ mit dem Tod des Vorsitzenden des Bundes der Freien Waldorfschulen im Jahre 1981 gegeben¹⁶⁶². Man kann die folgende Zeit als Zeit einer „produktiven Krise“ der Schulbewegung sehen, ausgelöst durch deren quantitative Entwicklung. Die Flexibilität der Schulbewegung in Bezug auf die Lösung von sozialen Strukturfragen war auf dem Prüfstand.

Der Charakter der Lösungsstrategie in der Folgezeit kann zusammenfassend als Motto formuliert werden: „*Einheit durch Differenzierung*“. Schon seit einiger Zeit arbeiteten die Schulen verschiedener Regionen eng in allen Fragen zusammen, die für diese Regionen spezifische Lösungen benötigten. Allerdings führte dies zu einer Diskrepanz: der Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen und andere Organe repräsentierten diese Vielfalt nicht in ausreichendem Maße. Es kam daher zu einer abnehmenden Bereitschaft insbesondere bei der Finanzierung der Seminare, die anstehenden Gemeinschaftsaufgaben gemeinsam zu lösen. So kam der Vorschlag, den großen Finanzierungsanteil für die Seminare durch Regionalisierung auch der Finanzierung, d.h. Anbindung der Seminare an

¹⁶⁵⁹ Abgesehen von einer Lehrerausbildung in Hannover, die von 1958 bis 1968 bestand, gibt es neben dem Stuttgarter Seminar folgende Einrichtungen für Lehrerausbildung: Berlin (seit 1972); Freiburg-Wiehre (Pädagogisches Fachseminar für Leibeserziehung; seit 1981, zunächst Heidenheim); Hamburg (seit 1987), Kassel, Kiel (seit 1988); Mannheim (seit 1978); Nürnberg (seit 1976); Witten-Annen (Institut für Waldorfpädagogik; seit 1973). Ergänzend kommen ca. 30 berufsbegleitende Ausbildungskurse für Waldorfpädagogik hinzu (seit 1973; s. HANS GEORG KRAUCH *Aufgabe und Arbeit der berufsbegleitenden Lehrerbildungskurse im Bund der Waldorfschulen* in: *Wachstum und Aufbruch* Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1976, S. 27-30. S. auch das Berichtsheft 1977).

¹⁶⁶⁰ LEIST 1998, S. 94-95.

¹⁶⁶¹ LEIST 1998, S. 94.

die Region, aufzubringen. Das hätte jedoch nicht Differenzierung, sondern ein Auseinanderfallen bedeuten können. Daher hat sich dieser Vorschlag nicht durchgesetzt. Die Seminarfinanzierung wurde und wird weiterhin als Gemeinschaftsaufgabe aufgefasst und über das Budget des Bundes finanziert¹⁶⁶³. Um die Lehrerbildung sowohl qualitativ als auch quantitativ für die Schulen transparenter zu machen, wurden zwei neue Einrichtungen geschaffen, ein sog. *Ausbildungs-* und ein *Finanzierungsrat*¹⁶⁶⁴.

Der Bund der Freien Waldorfschulen durchlief eine Phase der Umstrukturierung. Eine Länderkonferenz wurde gebildet „als informelles Koordinationsorgan der Sprecher der einzelnen Landesarbeitsgemeinschaften“¹⁶⁶⁵; von den Regionen vorgeschlagene Vertreter wurden in den Bundesvorstand aufgenommen, eine Struktur-, bzw. Finanzstrukturkommission eingesetzt. Die Maßnahmen wurden dann von der Schulträgersversammlung beschlossen.

Seit 1994 organisierten sich die einzelnen Regionen formell in sog. „Landesarbeitsgemeinschaften“, die informell schon seit einigen Jahren bestanden, auch rechtlich, mit einem entsprechenden Apparat (Geschäftsstellen, Sekretariate der Länderkonferenzen).

Die erste der Landesarbeitsgemeinschaften, die sich auch vereinsrechtlich mit eigenem Sekretariat organisierte, war die „Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen in Baden-Württemberg e.V. im Bund der Freien Waldorfschulen e.V.“ Die Landesarbeitsgemeinschaften haben ihre Basis in den Einzelschulen einer Region (nicht immer identisch mit den Bundesländern), die - in der Regel zweimal monatlich - Vertreter zur Besprechung der anliegenden Probleme in „Regionalkonferenzen“ entsenden. Hier werden u.a. Prüfungsfragen besprochen, das Vorgehen bei den Verhandlungen mit dem Kultusministerium abgestimmt, Zuschussfragen behandelt, die Vertreter der Schulen für die notwendigen Verhandlungen bestellt. Die politische Arbeit (z.B. Gespräche mit Landtagsabgeordneten) wird inhaltlich vorbereitet und das Verfahren gemeinsam beschlossen. Konflikte zwischen Schulen, etwa wenn eine Schule beschließt, zweizügig zu werden und dabei benachbarte Schulen in Sorge um die Anmeldungszahlen geraten, werden

¹⁶⁶² Dagegen legt die Formulierung in der Satzung von 1972, der zu Folge der Vorstand ein „Kollegialorgan“ sein sollte, nahe, dass der Prozess der Kollegialisierung in der Führung des „Bundes“ schon früher begonnen hat.

¹⁶⁶³ Dazu LEIST 1998 und STEFAN LEBER *Jahresbericht des Bundes der Freien Waldorfschulen 1991/92* in: *Erziehungskunst* 12, 1992, S. 1279-1287.

¹⁶⁶⁴ Später wurden die Seminare in die Landesarbeitsgemeinschaften eingebunden

¹⁶⁶⁵ MICHAEL HARSLEM *Neuordnung des Bundes und seiner Geschäftsstelle* in: *Erziehungskunst* H. 12, 1995, S. 1304-1311, hier S. 1304.

in diesen Konferenzen besprochen und Lösungen gesucht. Bei geplanten Schulneugründungen werden hier „Paten“ für die Gründungsinitiative bestellt, die sich hier vorstellen, ihr Konzept darlegen, ihre personelle, finanzielle und räumliche Planung vorstellen muss und dann entweder das Plazet für die Fortsetzung des Aufnahmeverfahrens in den Bund erhält oder „zunächst gebremst“ wird. Für die einzelnen Aufgaben werden in der Regel Arbeitsgremien gebildet und mit der Behandlung der Probleme beauftragt. Die konkrete Arbeit wird durch Organe geleistet, die von der Regionalkonferenz bestellt werden („Sprecherkreis“).

Auch innerhalb dieser Landesarbeitsgemeinschaften gilt als Grundsatz die Achtung gegenüber der Autonomie der Einzelschule. Die Satzung der LAG Baden-Württemberg etwa enthält für Beschlussvorgänge den Passus für den Fall, dass keine „Einmütigkeit“ zustande kommt: dann werde „...unter Beachtung der Autonomie jeden Mitglieds mit einer Mehrheit von 2/3 der anwesenden Mitglieder entschieden.“ (§ 5 Abs. 6).

Inzwischen bestehen elf solcher Landesarbeitsgemeinschaften (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin/Brandenburg, Niedersachsen/Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz/Saarland, Südost (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen), Schleswig-Holstein)¹⁶⁶⁶.

Diese Vorgänge zeigen, dass die Schulbewegung bislang in der Lage war, die Problematik der Expansion und die Folgen durch Differenzierung und Maßnahmen zur Erhaltung von Einheit effektiv zu lösen. Es gab ja – nach dem erklärten Willen der Waldorfschulen - keine übergeordnete Instanz, die ihre Probleme hätte lösen können. Der selbsterzeugte Druck, Probleme selbst lösen zu müssen, hat allem Anschein nach auch zur Folge, dass diese Probleme auch selbst gelöst werden. Autonomie erzeugt selbst die Anreize, auch autonom und kompetent zu handeln.

5.2.5. Der Lehrplan - ein Beispiel

Ein Indiz für dieses Faktum ist es, dass ein gemeinsam anerkannter Lehrplan von 1925 bis 1995 die Grundlage für die pädagogische Arbeit darstellte¹⁶⁶⁷. Er umfasste 40 Seiten und wurde in der Folge immer wieder neu aufgelegt. Er ist weiterhin ein Indiz für die Freiheit,

¹⁶⁶⁶ Auskunft durch den Bund der Freien Waldorfschulen.

¹⁶⁶⁷ S. CAROLINE VON HEYDEBRAND *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von „Dr. Caroline von Heydebrand.“* Sondernummer „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt. Sonderheft Oktober 1925.“

die der einzelne Lehrer haben sollte in der konkreten Gestaltung seines Unterrichts, denn es ist schon *prima vista* klar, dass in dieser Knappheit kaum ein elaboriertes Curriculum für einen zwölfklassigen Lehrplan enthalten sein konnte. Diese Offenheit für schöpferische Eigenentwicklung des Unterrichts ist ein weiterer elementarer Faktor, der die Identifikation mit dieser Pädagogik ermöglicht. Denn da, wo der Lehrer mit seiner Phantasie und seinen kreativen Möglichkeiten gefordert ist, fühlt er sich identisch mit seinem Tun. Offenheit des Lehrplans und der Methode bei einer anthropologischen Grundlegung, die auch selbst wieder für Forschung und Fortschritt offen ist, gehört zu den essentiellen konzeptuellen Identifikationsmöglichkeiten, die dieses Schulsystem aus seiner Sicht *traditionell* seinen Angehörigen bietet. Ohne hier in eine Analyse eintreten zu können, kann gesagt werden, dass sich diese Intention in dem neuen, 1995 erschienenen, nunmehr 378 Seiten umfassenden Lehrplan¹⁶⁶⁸ wiederfindet. Er wurde in vielen internen Diskussionen in Arbeitskreisen erarbeitet und auf etlichen internen Tagungen – kontrovers – diskutiert. Dabei waren weniger die inhaltlichen Vorgaben Gegenstand der Debatten, sondern die „Gefahr“, dass er eine zu starke proskriptive Tendenz haben könnte. So ist der Titel Programm: „Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule“ – bewusst wurde auf den Terminus „Lehrplan“ verzichtet, um die apostrophierte Offenheit zum Ausdruck zu bringen. Der Anschein eines „Normenzwanges“¹⁶⁶⁹ sollte vermieden werden.

Dieser Vorgang dokumentiert exemplarisch das Bemühen der Schulbewegung, bei wachsender Größe Autonomie der Einzelschule und des einzelnen Lehrers mit dem Streben nach Einheitlichkeit und Identität zu verbinden. Zugleich zeigt der neue Lehrplan, wie die ideellen Grundlagen – die anthropologische Grundlegung des Lehrplans, wie sie seit Steiner verstanden wurde, gewahrt und gleichzeitig entwickelt wurden.

5.3. Evaluation

Autonomie hat als selbstgesteuerter Umgang eines Systems mit Unabhängigkeiten und Abhängigkeiten – soll sie erfolgreich praktiziert werden – ein angemessenes Niveau an selbstreflexivem Umgang mit seinen Operationen zur Voraussetzung. Ein entscheidendes

¹⁶⁶⁸ TOBIAS RICHTER (Hrsg.) *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule*. Stuttgart 1995. Als Manuskriptdruck bei der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen erschienen.

¹⁶⁶⁹ KLAFKI 1996, S. 2.

Moment hierbei ist mit dem ein Bündel solcher Vorgänge subsumierenden Terminus „Evaluation“ bezeichnet. Der Begriff hat eine Geschichte, die mit ihm verknüpften Bearbeitungsfelder, Bewertungskriterien und die angewandten Verfahren¹⁶⁷⁰ sind uneinheitlich. Insbesondere der Einzug quantifizierender Verfahren hat Auswirkungen auf den Inhalt des Begriffs „Evaluation“ gehabt. Evaluation als Bewertung der Leistung einer Schule kann sich auf die quantitativ relativ leicht messbaren Schulleistungen der Schüler¹⁶⁷¹, auf die Ausstattung der Schule etc. beziehen; sie kann sich darüber hinaus auf so komplexe und schwerer fassbare Objekte wie „Schulklima“ beziehen, auf Bedingungen für gute Schulleistungen. In die Auswahl der Objekte ebenso wie in die Bewertungskriterien gehen gesellschaftlich sich wandelnde Auffassungen von Bildung und Erziehung ein. Evaluation spiegelt diese wider. KLAFKI¹⁶⁷² (1996) sieht die Entwicklung der Praxis der Evaluation als Prozess zunehmender Professionalisierung im Schulwesen im Zusammenhang mit diesem Wandel¹⁶⁷³.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Evaluation bezieht sich systematisch gesehen auf die Bewertung der inneren Zustände und Operationen eines Systems und seiner Umweltbeziehungen, die Bereitstellung der hierfür notwendigen Daten und die Form, wie diese Faktoren kommuniziert werden.

Bewertung setzt einen Maßstab voraus – Qualität. Qualität ist kein absoluter Wert.¹⁶⁷⁴ „Durch die unterschiedlichen Sichtweisen auf Eigenschaften von Leistungen (d.h. Qualität) wird Qualität ein relativer Begriff.“ (TIMMERMANN 1996, S. 328). Erstens bezieht er sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Systembereiche und deren Zustände; zweitens ist er abhängig von unterschiedlichen (oft „a priori normativen“ oder „nicht durch Evidenz gestützten“¹⁶⁷⁵) Vorentscheidungen, in die soziologische, historische, religiöse, ökonomische, rechtliche, pädagogische, ideologische, wissenschaftliche Erkenntnisse,

¹⁶⁷⁰ WOLFGANG KLAFKI: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel ⁵1996. (1. Aufl. 1985).

¹⁶⁷¹ Wobei allerdings schon der Leistungsbegriff uneinheitlich und umstritten ist; Vgl. z.B. JÜRGEN LINKE *Der Ruf nach Leistung*. In: *Die Deutsche Schule*, H. 2/1999, S. 210-217; KARL-HEINZ ARNOLD .

¹⁶⁷² KLAFKI 1996, S. 92-93.

¹⁶⁷³ KLAFKI 1996, S. 92.

¹⁶⁷⁴ Diese Feststellung ist kongruent mit dem Fazit, das der OECD-Bericht *Schools and Quality. An International Report*. zieht: es gebe keine „grand principles“ um Qualität zu definieren. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hg.), (S. 36). Der Bericht gibt u.a. eine Übersicht über internationale, vor allem europäische Evaluationspraxen und bewertet diese. Vgl. auch WOLFGANG WITTMER *Qualität als Idee*. In: DIETER TIMMERMANN u.a. *Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung*. Bielefeld 1996, S. 7-12.

¹⁶⁷⁵ Vgl. zur Problematik TIMMERMANN, DIETER Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung: *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem*. Studienmaterial. Mannheim: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1985, S. 9.

Überzeugungen und Trends eingehen. Entsprechend unterscheiden sich die bei der Bewertung der „Performance“ eines Systems angewendeten Kriterien. Entsprechend unterschiedlich ist deren Gewichtung und die Auswahl der Objekte von Evaluation.¹⁶⁷⁶

TIMMERMANN (1996, S. 328) unterscheidet daher bezüglich des Qualitätsmanagement zwei Aspekte: ob es bei Qualität um Steuerung der Erzeugung von Gütern und deren Güteeigenschaften gehe „oder um die Steuerung von Bewertungen dieser Eigenschaften durch Organisationsmitglieder (oder auch von außenstehenden Personen) oder um beides geht.“ Für Schulen gehe es dabei um Definition über Vereinbarung zwischen den beteiligten Personen und Rolleninhabern.

Ähnlich differenziert sind die Verfahren und deren Organisation. Diese dienen erstens der Feststellung des Qualitätsniveaus anhand der vorgegebenen Kriterien. Der Befund soll zweitens eine Basis für das Handeln des Systems abgeben. Die Verfahren können in quantifizierende und qualitative Verfahren gegliedert werden.

Wie Evaluation Voraussetzungen hat, richtet sie sich auch auf zeitlich Späteres: Folgen und Folgerungen aus ihren Ergebnissen, d.h. zielorientiertes Handeln auf Grund dieser Ergebnisse und gerichtet auf Ziele, die Zweck der Evaluation sind. Korrekturen bestehender Verhältnisse können eben so wie neue Konzepte die Konsequenzen sein.

Ein System kann das Selbstreflexions-Instrument Evaluation selbst entwickeln und seine internen Ressourcen dafür nutzen. Diese Form der Evaluation wird als interne Evaluation bezeichnet. Ein System kann von anderen Systemen außerhalb seiner Grenzen evaluiert werden (auch von hierarchisch über- oder nebengeordneten Systemen). Diese Form wird als externe Evaluation bezeichnet. Ob ein System die erste Form entwickelt und sich für sie oder für Kombinationen beider Formen entscheidet, spiegelt den Grad seiner Autonomie.

Der Gesamtzusammenhang, der sich in der Organisation dieser Themen ausdrückt, ist selbst Teil des Systems und zwar des selbstreflektiven Aspektes seiner Existenz. Damit zeigt der Status, den Evaluation in dem System hat, den Status der von ihm entwickelten Selbstreflexion.

Diese Themen sind Gegenstand jeglicher Evaluation. Für pädagogische Systeme gilt, dass sich hier insbesondere die Vorentscheidungen für eine Pädagogik spiegeln und in der Ausgestaltung der Evaluationsformen und Gegenstände auswirken.

¹⁶⁷⁶ Vgl. dazu auch die Kritik an Evaluationsansätzen von HORST WEISHAUPT/MANFRED WEIB *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung*, in: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs Baden-Baden 1997*, S. 27-45, hier: S. 34-35.

Wie autonome Schulen oder eine autonome Schulbewegung dieses Instrument der Selbstreflexion entwickeln und entwickelt haben, ist ein wichtiges Thema für die Darstellung ihrer Praxis. Die Waldorfschulen sind hierfür ein interessantes Beispiel. An sie wird hier die Frage gestellt, ob und welche Formen der Evaluation sie entwickelt haben und inwieweit sie diese weiterentwickelten und zu Innovationen auf diesem Gebiet in der Lage waren. Der Bedeutung dieser Frage wegen, soll darauf ausführlicher eingegangen werden. Als die Waldorfschule gegründet wurde und in der Entwicklung der nachfolgend gegründeten Schulen bis ihrer Schließung in der NS-Zeit gab es den Begriff „Evaluation“ noch nicht. Dennoch haben sie Verfahren und Instrumente der Selbstbewertung entwickelt. Diese wurden auch nach 1945 lange in der überkommenen Form tradiert und werden erst seit wenigen Jahren weiterentwickelt. Um den Stand, die Aktualität, Originalität und die Probleme dieser Entwicklung an gegenwärtig diskutierten Konzepten zu kontrastieren, sollen zunächst einige gängige Konzepte und auch deren Widersprüchlichkeit und Problematik dargestellt und damit das Thema Evaluation substantiiert werden.

5.3.1. Einleitung - Bemerkungen zur gegenwärtigen Diskussion

Die siebziger und achtziger Jahre waren in der schulpolitischen Diskussion stark geprägt von der Strukturdebatte, „vom Streit um das „richtige“ Schulsystem“, wie THURN/TILLMANN¹⁶⁷⁷ formulieren. In der Mitte der achtziger Jahre erfolgte ein Themenwechsel: „Die Bedeutung der einzelnen Schule wurde hervorgehoben, die „Qualität der Schule“ steht seitdem im Mittelpunkt schulpolitischer wie schulpädagogischer Diskussionen.“ Damit kam auch verstärkt das Thema Autonomie zur Sprache¹⁶⁷⁸. Bei dieser Verknüpfung spielt konsequenterweise das Thema „Evaluation“ eine wichtige Rolle. TIMMERMANN¹⁶⁷⁹ hat diesen Trend zu einem gesteigerten „Qualitätsbewusstsein“ damit in Verbindung gebracht, „...dass der Versuch der 60er und 70er Jahre, die vielfältigen

¹⁶⁷⁷ SUSANNE THURN/KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hg.) *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg 1997, S. 11.

¹⁶⁷⁸ THURN/TILLMANN (Hg.) 1997, S. 11-12; die enge Beziehung Einzelschule - verstärkte Selbständigkeit (Autonomie)- Selbstevaluation und Selbstreflexion wird von vielen Autoren gesehen; Vgl. WILTRUD DÖPP/SYLVE HANSEN/KARIN KLEINSPERL *Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien*. Weinheim und Basel 1996, S. 223-231; HARM PASCHEN *Schulautonomie in der Diskussion*. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1/1995, S. 15-19. Vgl. auch HERMANN LANGE *Qualitätssicherung in Schulen*. In: Deutsche Schule H. 2, 1999, S. 144-159. Interne Evaluation sieht er als einen „zentralen Bestandteil der Schulautonomie“ (S. 149); LIKET 1993 S.

¹⁶⁷⁹ DIETER TIMMERMANN *Qualitätsmanagement an Schulen*. In: Wirtschaft und Erziehung, 1996, H. 10, S. 327-333.

Leistungen des Schulsystems.... über eine gesamtstaatliche Bildungsplanung zu optimieren... scheiterte. Schulentwicklung ist seitdem nicht mehr Angelegenheit des Gesamtstaates... sondern wurde eine Frage der Entwicklung jeder einzelnen Schule und ihres Profils, wobei in der Vorstellung von Profil von vorneherein die Qualität einer Schule mitgedacht war und ist.¹⁶⁸⁰ Von Schule werde erwartet, dass sie ihr Leistungsprofil an ihren Kunden entwickle und dabei unter Wettbewerb stehen und bestehen müsse.

Somit erscheint es mir inhaltlich und systematisch gerechtfertigt, bei der Darstellung der Evaluationsobjekte und -verfahren in Waldorfschulen weiter auszugreifen und eine Reihe von Themen, die mit der Selbstverwaltungspraxis dieser Schulen zusammenhängen, in diesem Zusammenhang mit abzuhandeln. Denn Evaluation ist, wie schon bemerkt, ein existentiell wichtiges Korrelat zu Autonomie. In der Form der Selbstevaluation ist sie ein integraler Bestandteil der Selbstreferenz¹⁶⁸¹. Autonome Systeme, die ihre Abhängigkeiten („Beschränkungen“) und Unabhängigkeiten („Freiheiten“) selbst regulieren, müssen auch ihre Leistungen in Bezug auf ihre Produktion, deren Erfolg und ihre innere Organisation selbst reflektieren und bewerten. Dies gilt, insoweit sie diese Funktion nicht externalisieren, wie es weitgehend die staatlichen als nichtautonome Schulen tun, sondern diese als ihre eigene Angelegenheit betrachten und zu einer internen Funktion ihres Systems machen¹⁶⁸².

Man kann die Beziehung Autonomie und Evaluation auf die Formel bringen: je mehr Autonomie, umso mehr Selbstkontrolle bzw. Selbstevaluation ist erforderlich¹⁶⁸³. Dies trifft zu, insofern und insoweit, wie gesagt, externe Mechanismen der Kontrolle im Zuge der Autonomisierung abgeschafft bzw. reduziert werden. Sie müssen durch interne ersetzt bzw. ergänzt oder in eigener Regie ausgelagert werden. Wo dies nicht geschieht, wird sich deren Fehlen bald durch Mängel und ihre Folgen bemerkbar machen, die dann auch nicht mehr

¹⁶⁸⁰ TIMMERMANN 1996, S. 327.

¹⁶⁸¹ MICHAEL SCHRATZ/ULRIKE STEINER-LÖFFLER *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel 1998, S. 235. Schratz/Steiner-Löffler sehen Reflexion und Evaluation als konstituierenden Bestandteil einer "Lernenden Schule" - also von einem positiv gesehenen Modell von Schule überhaupt. Sie rücken auch die Tatsache in den Blick, dass auch die Leistungsevaluation bezogen auf Schüler, immer hierarchisch organisiert ist und damit eine Frage der Verfügungsgewalt über wichtige Funktionen der Schule darstellt.

¹⁶⁸² Zur Unterscheidung und Bedeutung von externer und interner Evaluation s. Theo M.E. Liket: *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Dt. Gütersloh 1993, S. 16; *interne Evaluation* schreibt er der Ebene des Schulträgers, Schulleitung, Kollegium zu; *externe* allen Instanzen außerhalb der Schule. Liket sieht die Verbindung von interner und externer Evaluation als erfolversprechende Lösung des Problems der Entscheidung zwischen externer und interner Evaluation an. Interne Evaluation ist, nach ihm, besonders wichtig auch für interne Entschlüsse. Sein Argument für die Notwendigkeit auch externer Evaluation: „Bis heute zeichnen sich Schulen nicht durch eine gute Evaluation der eigenen Aktivitäten aus.“ (S. 56). Er plädiert daher für einen „permanenten Dialog“ mit dem Staat. (S. 61).

¹⁶⁸³ Professionalisierung der "Kontrolle" fordert bei wachsender Selbständigkeit der Schule etwa HANS-GÜNTER ROLFF *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine*

autonom steuerbar sind. Die Frage: externe oder interne Evaluation steht in engem Zusammenhang mit der Frage: wer steuert? Damit ist sie eine Kernfrage der Autonomie. In politischen Kategorien gedacht, ist sie ein entscheidender Faktor in der Frage nach der Macht¹⁶⁸⁴, da gewöhnlich mit dem Recht auf Evaluation auch Rechte des Eingreifens verbunden sind und diese traditionell hierarchisch verstanden und durch externe Instanzen ausgeübt wurden. Diese Problemstellung hat sich im Zuge der Diskussion um Instanzen in Evaluationsprozessen allerdings stark verändert. Während früher fraglos die politische Exekutive im Rahmen der Gesetzgebung durch die Legislative sowohl das Recht der Evaluation als auch die Verfügung über die damit verknüpften Durchsetzungsinstrumente innehatte, sind in den letzten Jahren hier Wandlungen in der Einstellung eingetreten. Dies gilt vor allem für die erziehungswissenschaftliche Literatur, wird aber auch deutlich in praktischen Ansätzen im staatlichen Schulwesen. So wird immer weniger Kontrolle durch die staatliche Schulaufsicht als vielmehr Beratung in den Mittelpunkt gestellt¹⁶⁸⁵. Dies konzentriert sich in der häufig vertretenen Auffassung, die man von der Stellung und Funktion des Schulleiters und Schulrates hat. Ihm soll immer weniger Macht und dafür mehr wahrnehmende und beratende und hierdurch gestärkte Funktion und Kompetenz zukommen¹⁶⁸⁶. Die Rolle des Kollegiums soll gestärkt werden. Bemerkenswert ist allerdings, dass weiterhin fast durchgängig Schule ohne Schulleiter nicht gedacht wird. Selbst bei der „Kollegiumsentwicklung“ als Teil einer geforderten verstärkten Möglichkeit zur Selbstorganisation der Schule wird etwa von ROLFF¹⁶⁸⁷ die Schlüsselrolle der Schulleiter als Organisatoren des Prozesses betont, allerdings mit dem Zusatz, „ohne ihn dem Kollegium überstülpen zu wollen. Überstülpen würde demotivieren.“ Um Prozesse dieser Art anleiten zu können, bedürften sie allerdings einer Schulung. SEVERINSKI¹⁶⁸⁸, einer der extremsten Verfechter von weitgehender Schulautonomie, betont dagegen mit Stefan Blankertz die Rolle der Lehrer und des Kollegiums und sieht eher die Notwendigkeit, die Rolle des Schulleiters und der übergeordneten Behörden zu reduzieren. Zwischenformen,

bessere Schule. Weinheim und München 1993, S. 194. Selbstevaluation – in Verbindung mit Fremdevaluation – fordert auch LIKET 1993 bei wachsender Selbständigkeit der Schule.

¹⁶⁸⁴ s. MICHAEL SCHRATZ/ULRIKE STEINER-LÖFFLER *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel 1998, S. 235. LIKET 1993, S. 44-45, sieht mit Recht das Vertrauen und die Freiheit (in unserem Zusammenhang damit auch das Vertrauen in die Waldorfschulen und deren Freiheit) von Evaluation abhängig.

¹⁶⁸⁵ So ROLFF 1993

¹⁶⁸⁶ Über die neue Rolle der Schulleitung z.B. FULLAN 1999 (S. 125-128). Ähnlich HAENISCH 1989.

¹⁶⁸⁷ HANS-GÜNTER ROLFF *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München 1995, S. 201-202; auch ULRICH STEFFENS/TINO BARGEL *Erkundungen zur Qualität von Schule* Neuwied 1993 etwa betonen die Rolle des Schulleiters als „zentrale Größe“ im Kontext des Themas „gute Schule“ (S. 89-98).

¹⁶⁸⁸ NIKOLAUS SEVERINSKI *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule*. Wien 1992, S. 33.

die auch kollegiale Schulleitung einschließen, werden von der Bildungskommission NRW (1995, S. 67-68; 164-165) vorgeschlagen. Weiter gibt es Vorschläge zur Bildung von weder schul- noch behördengebundenen Organen für die Durchführung von externer Evaluation, um die Akzeptanz sowohl auf der Behördenseite als auch vor allem auf Seiten der Evaluationsobjekte (Schulen, Kollegien) zu stärken. Evaluation wäre somit nicht hierarchisch, sondern eher horizontal gedacht. Kombinationen von interner und externer Evaluation werden angedacht¹⁶⁸⁹.

Die Waldorfschulen haben in zweierlei Weise im Gegensatz hierzu ein radikales Autonomie-Verständnis nicht nur entwickelt, sondern auch weitgehend in der Praxis verwirklicht. Dies geschah erstens in Bezug auf die Formen ihrer Schulleitung und zweitens bezogen auf die Felder ihres Handelns, für die sie Autonomie beanspruchen. Ob für diese Bereiche Formen der Evaluation entwickelt wurden und welche, wird darzustellen sein.

Zu ersterem: es ist bemerkenswert, dass die Waldorfschulen ihre Selbstorganisation dezidiert - ohne formelle Ein-Personen-Schulleitung - durch kollegiale Schulführung geleitet und geleistet haben. Das Diktum STEINERS¹⁶⁹⁰, man werde in der Waldorfschule kein „Ruhekissen“ in Form von Verordnungen, die von einem Rektorat kämen, hinter sich haben, ist formell und weitgehend praktisch Leitlinie der Organisation in den Waldorfschulen geblieben. So weit auf umfassend kollegial verantwortete Autonomie zu setzen, gehen Reformvorschläge im Hinblick auf das staatliche Schulsystem in kaum einem Falle.

An die Tatsache, dass die Waldorfschulen diese Leistung erbringen, kann die Frage geknüpft werden, ob nicht ein weiteres, vielfach als entscheidend für die Qualität der Schule angesehenes Moment, nämlich die Kooperation der Lehrer eines Kollegiums¹⁶⁹¹, gerade durch das strikte Kollegialprinzip provoziert und entsprechende Lernprozesse erzwungen werden.

Zum Zweiten: die fünf Felder, für die sie Autonomie beanspruchen, sind während ihrer Entwicklung immer Gegenstand ihrer Autonomie-Praxis und – wo nur eingeschränkt verwirklicht – Kampffelder in der Auseinandersetzung mit diesen Beschränkungen gewesen. Es sind dies, wie schon mehrfach ausgeführt, die Bereiche:

¹⁶⁸⁹ Von der BILDUNGSKOMMISSION NRW *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*, Neuwied/Berlin 1995, S. 194-196) wird auch Evaluation als Kombination von Selbstevaluation und externer Evaluation gedacht, wobei letztere als Funktion der Staatsaufsicht gesehen wird. Die Einrichtung eines „Pädagogischen Dienstes“ als Neugestaltung der Fachaufsicht soll zwar im Auftrag des Staates handeln, jedoch unabhängig sein und keine Weisungsfunktion haben.

¹⁶⁹⁰ GA 293, S. 14.

¹⁶⁹¹ STEFFENS/BARGEL 1993, S. 98-110.

1. Lehrplan-Autonomie;
2. Methoden-Autonomie;
3. Personalhoheit;
4. Eltern-Autonomie; Freiheit in der Auswahl der Schüler;
5. Budget-Hoheit.

Die Waldorfschulen haben also, wenn es um Evaluation ihrem Selbstverständnis entsprechend geht, ihre Selbstreflexion durch Verfahren auf diese Gebiete zu richten. Im einzelnen heißt das: der Erfolg ihrer kollegialen Schulleitung ist zu evaluieren; ebenso der Bereich der Curriculum-Entwicklung, der Lehrmethoden, der Personalentwicklung, der Erfolg der Wahlfreiheit der Eltern, die Ergebnisse des Anspruchs auf Auswahl der Schüler (Inklusion bzw. Selektion), die Effizienz im ökonomischen Bereich. Die Liste der Gegenstände kann allerdings erweitert werden durch die in der Forschung identifizierten Felder und Gegenstände. Lernerfolg und dessen Messung im klassischen Sinne (R.W. Tyler¹⁶⁹²) z.B. sind nicht Gegenstand des Waldorffkanons, werden es aber durch externe Evaluation, d.h. staatliche Prüfungen und sind auch Gegenstand der umfangreichen Arbeit von PRÜMMER u.a. 1978.

Die Vorschläge für Selbstevaluation, wie sie von der Bildungskommission NRW (1995, S. 197) gedacht sind (Kernbereiche: die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit; die Wirksamkeit der Binnenorganisation, der Ressourcen-Entscheidungen und der personellen Besetzung; die Funktionalität und Wirksamkeit der staatlichen Rahmenvorgaben), sehen als Prämisse für die Durchführung von Selbstevaluation vor, dass die Kriterien und Mindestanforderungen durch staatliche Rahmenvorgaben definiert werden. Die Waldorfschulen sehen auch dies als Territorium ihrer Autonomie an¹⁶⁹³.

Evaluation ist ein Oberbegriff, der logisch mit einer Reihe von Unterbegriffen verknüpft ist und in der Literatur entsprechend behandelt wird. Darauf wird zunächst einzugehen sein. Man kann die Themen um zwei Kategorien gruppieren. Zum einen geht es um die Objekte, auf die sich Evaluation bezieht. Zum anderen sind es die Verfahren, deren man sich bei der Durchführung evaluativer Prozesse bedienen will. Beide lassen sich wiederum zwei weiteren Kategorien zuordnen: externer und interner Evaluation.

¹⁶⁹² s. KLAFKI 1996, S. 94; KLAFKI gibt hier einen Überblick über die Entwicklung der Evaluationsforschung.

5.3.2. Objekte

Evaluation bezieht sich auf die Frage nach Qualität. Die umfassendste Kategorie ist hier der Begriff „Gute Schule“. Durch englische und amerikanische Untersuchungen angestoßen¹⁶⁹⁴,

¹⁶⁹³ Kompromisse werden durch ihren Status als anerkannte Ersatzschulen allerdings erforderlich (Berechtigungswesen).

¹⁶⁹⁴ s. KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989; STEFFENS/BARGEL 1993, S. 59-60, geben einen Überblick über entscheidende Forschungsanstöße in Richtung auf Erkenntnis der Bedeutung der Einzelschule für Effizienz und Qualität. BERG, HANS CHRISTOPH/STEFFENS, ULRICH (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991.

WOLFGANG KLAFFKI *Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule*. In: BERG, HANS CHRISTOPH/STEFFENS, ULRICH (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991.; Klafki zeigt die Entwicklung der Forschung über „gute Schule“ aus ihren Anfängen in den USA und Großbritannien („effective school“-Forschung), S. 31-41.

HELMUT FEND *Schulqualität - die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene*. In: BERG/STEFFENS 1991, S. 43-49, stellt hier seinen Forschungsansatz (seit 1973 – die Einzelschule als Objekt) zu Schulqualität und „Gute Schule“ dar. Er stellt eine Reihe von Kategorien für Evaluation auf, die hier wiedergegeben werden, da sie einen guten Überblick über die Bearbeitungsfelder und Kriterien geben (S. 45): Qualitätskriterien für pädagogische Welten (mehrheitsanalytisch geordnet)

SCHULSYSTEM:

- (1) Effizienz und Leistungsfähigkeit
- (2) Sozialpolitische Verantwortbarkeit: Chancengleichheit
- (3) Flexibilität der Schullaufbahngestaltung
- (4) Versorgungsdichte
- (5) Angebotsqualität und Ausstattung
- (6) Humanität: Regelung von Freiheiten, Beteiligungen und Verpflichtungen

SCHULEBENE:

- (7) Pädagogisches Ethos des Kollegiums
- (8) Konfliktlösungsfähigkeit des Kollegiums
- (9) Arbeitsethos des Kollegiums
- (10) Qualitätsbewusstsein des Kollegiums in Bezug auf humanes Zusammenleben
- (11) Gestaltungswillen des Kollegiums
- (12) Außenpolitik der Schule: lokale Einbettung
- (13) Innenpolitik der Schule: Verwaltungseffizienz und soziale Integration
- (14) Kinder- bzw. jugendspezifische Gestaltung des Schullebens
- (15) Leistungsniveau
- (16) Erzieherisch relevante Erscheinungsformen in der Schülerschaft:
 - Vandalismus und Aggression oder prosozialer Verhaltensstil und moralische Atmosphäre
 - Schuldistanz oder Vertrauen der Schülerschaft
 - Verschüchterungsgrad oder Offenheit der Schülerschaft

KLASSENEBENE:

- (17) Leistungsniveau
- (18) Motivation und Leistungsbereitschaft
- (19) Gesprächsfähigkeit mit der Lehrerschaft
- (20) Distanz und Gleichgültigkeit in den Schüler-Lehrer-Beziehungen
- (21) Konformitätsdruck und Verschüchterung durch die Lehrerschaft
- (22) Verstrickungen mit einzelnen Lehrern
- (23) Ablehnung und Distanz
- (24) Problembelastung: Disziplinprobleme, Rauchen, Alkoholkonsum, Delinquenzbelastung
- (25) Qualität der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander:
 - Konformitätszwang
 - Rivalitätsgrad und Ostrazismustendenzen

wurde das Thema in Deutschland in einer Vielzahl von Publikationen behandelt¹⁶⁹⁵. Das „erstaunliche“ Faktum wurde konstatiert, dass der Einfluss der traditionellen Schulformen

- isolation oder Vercliquing
- Rohheit und Grobheit als informelle Erfolgswege

PERSONEBENE:

Lehrer:

- (26) Kompetenzen
- (27) Mentalitäten und Weltbilder
- (28) Beziehungsmerkmale aus der Schülerperspektive:
 - Ablehnung oder Distanz
 - Angst und Furcht (machtorientierte Lehrer)
 - Anomie (chaotische Lehrer)
 - Hilflöse Lehrer (Regelungsunfähigkeit)

Schüler:

- (29) Kompetenzen
- (30) Mentalitäten
- (31) Leistungsbereitschaften und Arbeitshaltungen
- (32) Zuverlässigkeit und Pflichtbewusstsein
- Ich-Stärke
- (33) Soziale Integrationsfähigkeit und Führungsfähigkeit
- (34) Verantwortungsbereitschaft und soziale Einsatzbereitschaft.

Die für eine „Gute Schule“ und eine entsprechende „Schulkultur“ erforderlichen Qualitäten werden im Anschluss an diese offene Liste aufgeführt.

Fend betont die Ebene der Einzelschulen und sieht diese als „Individualitäten“ „mit eigenem Profil und unterschiedlicher Qualität“, die Einzelschule könne man begreifen als „eine sich selbst gestaltende Individualität“ (S. 51).

¹⁶⁹⁵ s. hierzu u.a. ULRICH STEFFENS/TINO BARGEL *Erkundungen zur Qualität von Schule* Neuwied 1993, diese geben drei Forschungsrichtungen an (S. 9), die sich herausgebildet haben: eine „normative Diskussion“ über Strukturen einer „guten Schule“, angestoßen durch BOHNSACK und FEND, jeweils 1987 (s.

Literaturverzeichnis); die empirische Schulforschung zur Frage der Leistungsförderung und des Chancenausgleichs, initiiert durch WEINERT/HELMKE und BAUMERT u.a. 1987; die Methodendiskussion um die „alte Streitfrage“: „quantitative“ Befragungen und „qualitative“ Beobachtungen, auf der Grundlage von HERZ; ROEDER und FEND/SCHRÖER 1987; BOHNSACK, F. *Pädagogische Strukturen einer „guten“ Schule heute* (S. 105-118). Weitere Literatur hierzu: STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.) *Gestaltbarkeit und Qualitätsmerkmale von Schule aus Sicht der empirischen Schulforschung* (S. 21-39) In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987; FEND, H. „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – *Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 55-79; WEINERT, F.E./HELMKE, A. *Schulleistungen – Leistung der Schule – Leistung der Kinder?* In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 3) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 17-31; HERZ, O. *Eingebettet ins Umfeld – Aspekte eines Portraits zweier Gesamtschulen*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Fallstudien zur Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 2) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987; S. 13-48; ROEDER, P.M. *Gute Schule unter schlechten Rahmenbedingungen – Fallstudien an Berliner Hauptschulen*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 81-103; FEND, H./SCHRÖER, S. *Das individuelle Profil guter Schulen – Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Fallstudien zur Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 2) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 49-85. FRITZ BOHNSACK geht über die häufige Fokussierung auf die Verbesserung kognitiver Leistungsniveaus durch „Gute Schule“ weit hinaus und fordert Veränderungen der Schule in Richtung auf Emotionalität, Körperlichkeit und Subjektivität, in: *Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute*. In: KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, (S. 52).

(a83,a82) ULRICH STEFFENS, TINO BARGEL, HANS CHRISTOPH BERG: „Einleitung“ In: Hans Christoph Berg und Ulrich Steffens (Hg.) *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion '88*. Beiträge

auf die Effizienz der Schule (Schulleistungen der Schüler) geringer war als angenommen¹⁶⁹⁶, und dass es vielmehr solche Faktoren wie Schulklima¹⁶⁹⁷, die Qualität der Zusammenarbeit der Lehrer waren, die hier erhebliche Differenzen hervorbringen¹⁶⁹⁸.

Zugleich generierten diese Untersuchungen eine Fülle von Merkmalen, die für das Konzept einer „Guten Schule“ Forschungsansätze boten, freilich im einzelnen auch nicht neu waren¹⁶⁹⁹. Der Zusammenhang der Themen durch das Konzept „gute Schule“ bietet jedoch

aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991. Berg und Steffens geben hier auch das Plädoyer von Potthast für eine stärkere Berücksichtigung der Erfahrungen der Freien Schulen in Bezug auf das Thema „Gute Schule“ wieder (S. 9-17). Sie fordern eine Wende in der Bewertung von Schulqualität von Gleichartigkeit zu Gleichwertigkeit.

¹⁶⁹⁶ So FEND 1978; ders. *Gute Schule – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: Die deutsche Schule, H. 3, 1986, S. 275-293. Demgegenüber betont TILLMANN 1989, S. 10, es sei freilich ein Missverständnis, wenn behauptet werde, gute oder schlechte Schule habe mit Schulform nichts zu tun!

¹⁶⁹⁷ ROLFF 1993, S. 117-116 verwendet den Ausdruck "Schulkultur" und bringt ihn in Zusammenhang mit dem Thema "Qualität" in dem Sinne, wie sie in etwa von den Waldorfschulen angestrebt wird (s.o. Anm. 35 HARTMUT WENZEL *Schulautonomie und Schulvielfalt - Die Organisationsstruktur einer zukünftigen Schule*. In: HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/WENZEL, HARTMUT (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996. S. 378-404; Wenzel wendet sich gegen die nach seiner Ansicht überholte Auffassung der Schule als bürokratische Einrichtung im klassischen Sinn und betrachtet mit Fend die Schule als „pädagogische Handlungseinheit“, in der kollegiale Kooperation und Kommunikation für ein anzustrebendes „Schulklima“ entscheidend sind. KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, sieht in der *Einführung* das pädagogische Konzept eines Kollegiums und das damit verbundene Engagement in eine enge Verbindung zu dem Schulklima, das er als „höchst bedeutsam für den pädagogischen Erfolg“ bezeichnet (S.9).

¹⁶⁹⁸ s. HELMUT FEND *Was ist eine gute Schule?* In: BOHNSACK 1978, S. 14-25. ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991; zeigt in den verschiedenen Beiträgen die vielfältigen Verschränkungen der genannten Themen; ebd.: KARLHEINZ REBEL gibt eine Übersicht über den Stand der amerikanischen Literatur: *Staff Development in den USA - Zur amerikanischen schulinternen Lehrerfortbildung: Problemanalysen, Modelle, Trends - Eine Literaturstudie*. S. 267-309.

¹⁶⁹⁹ viele der erwähnten Aspekte sind zusammenfassend dargestellt in: MICHAEL SCHRATZ/ULRIKE STEINER-LÖFFLER 1998; s. u. a.: FRITZ BOHNSACK (Hrsg.): *Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzepts*. Weinheim und Basel 1978; FEND *Was ist eine gute Schule?* In: BOHNSACK 1978, S. 14-25; ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991; FEND, HELMUT *Was ist eine gute Schule?* In: Westermanns pädagogische Beiträge, 38 (1986) 7-8, S. 8-12; FEND, HELMUT (Hrsg.), HAENISCH, HANS; PRIEBE, BOTHO *Was ist eine gute Schule?* In: Westermanns pädagogische Beiträge, 38 (1986) 7-8, S. 6-51; HAENISCH, HANS *Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis*. Soest 1986; Reihe: Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. 7. POTTHAST, KARL H. *Was ist eine "gute Schule"? Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion aus der Sicht Freier Schulen*. In: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime, 29 (1988) 3/4, S. 78-87; SANDRIESER, BERND *Eine gute Schule - was ist das? Notizen zum 10. Europäischen Pädagogischen Symposium vom 27. Juli bis 4. August 1989 an der Universität Passau*. In: Erziehung und Unterricht, 139 (1989) 10, S. 695-697; AURIN, KURT *Eine gute Schule - was ist das?* In: Die Realschule, 97 (1989) 9, S. 357-360; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.) *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, 2. Aufl. 1994; BOHNSACK, FRITZ *Was ist eine gute Schule heute. Thesen auf dem GEW- Forum Arbeitsplatz Gymnasium*. In: Neue deutsche Schule, 42 (1990) 4, S. 22-23; HURRELMANN, KLAUS *Was ist eine gute Schule? Wie kann die Schule auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen reagieren?* In: Pädagogische Welt, 45 (1991) 8, S. 342-345; BOENSCH, MANFRED *Was ist eine gute Schule? Ein Literaturbericht*. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 7 (1992) 2, S. 45-55; BOENSCH, MANFRED *Was ist eine gute Schule? Zu einer neuen, alten Signalfrage der Schulpädagogik*. In: Neue deutsche Schule, 46 (1994) 8, S. 22-25; FEND, HELMUT *Was ist eine gute Schule?* In: Unsere Schule, 1997/98 (1998) 3, S. 3ff; HARTMUT WENZEL (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung*.

eine neue Sicht eines alten Themas. Als Merkmale, die Objekt wissenschaftlicher Untersuchung und zugleich evaluative Kriterien und Entwicklungsansatz für Schulqualität werden konnten, ergaben sich u.a.¹⁷⁰⁰: Schulklima, Kooperation (von Lehrern, Eltern, Schülern)¹⁷⁰¹, Schulentwicklung¹⁷⁰² (Konzept der „Lernenden Schule“¹⁷⁰³, „Schulinterne Lehrerfortbildung“¹⁷⁰⁴, Organisationsentwicklung¹⁷⁰⁵; Personalentwicklung¹⁷⁰⁶, Entwicklung

Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven. Weinheim und Basel 1991; HARTMUT WENZEL *Organisationsentwicklung in Schulen - Das Beispiel USA.* In: WENZEL, HARTMUT (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven.* Weinheim und Basel 1991(b), S. 250-266;

ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (HRSG.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven.* Weinheim und Basel 1991. Ergänzend ist zu erwähnen, dass HARTMUT DITTON *Ungleichheitsforschung.* In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung.* Weinheim 1995) zu den Merkmalen einer "guten Schule" auch die Minderung sozialer Selektion rechnet (S. 114). Das Problem wird u.a. auch von SEVERINSKI gesehen (NIKOLAUS SEVERINSKI *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule.* Wien 1992, S. 122-131). Er setzt sich daher dafür ein, dass in der Schule die Leistungsbeurteilung von dem Berechtigungswesen abgekoppelt wird.

Kritisch zu einigen Forschungsansätzen und -konzepten (Aurin, Fend u.a.) TONI HANSEL *Schulqualität und Schulforschung. Zur Anatomie eines belasteten Verhältnisses.* In: *Pädagogische Rundschau*, H. 2, 1999, S. 237-247.

¹⁷⁰⁰ Viele der folgenden Topoi sind miteinander verknüpft worden; Vgl. PER DALIN UND HANS-GÜNTER ROLFF unter Mitarbeit von HERBERT BUCHEN *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht.* Soest 1990.

¹⁷⁰¹ s. u.a. SEVERINSKI 1992; HAENISCH 1989. ULRICH STEFFENS/TINO BARGEL: *Erkundungen zur Qualität von Schule.* Neuwied, Berlin 1993, betonen die Bedeutung von Lehrerverkooperation und Intensität der Kommunikation für Qualität von Schule.

¹⁷⁰² s. hierzu HANS-GÜNTER ROLFF u.a. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* Weinheim und Basel²1999. Schulentwicklung wird hier als Dauerprozess beschrieben, der sich auf die Einzelschule als Ziel und Initiator bezieht: „Schulentwicklung ist Entwicklung der Einzelschule.“ (S. 13). Der Gedanke beruht auf der Feststellung, dass die Differenzen zwischen Schulen derselben Schulform z.T. größer sind als zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen.

Vgl. auch WERNER HELSPER, HEINZ-HERMANN KRÜGER UND HARTMUT WENZEL (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven.* Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996. Die Beiträge behandeln den Bereich Schulentwicklungsforschung im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Wandel.

¹⁷⁰³ Vgl. MICHAEL FULLAN *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik.* Dt. Stuttgart 1999.

¹⁷⁰⁴ Eine Übersicht geben ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven.* Weinheim und Basel 1991.

¹⁷⁰⁵ ROLFF 1993, S. 147ff sieht Selbstorganisation und Schulentwicklung als Organisationslernen, das durch Techniken der Organisationsentwicklung (OE) zu stützen sei. Waldorfschulen haben einige Elemente davon selbst entwickelt, jedoch keine entsprechend systematischen und wissenschaftlich begründeten Formen ausgebildet. Gleichwohl sind ähnlich komplexe Einrichtungen und Verfahren festzustellen. Eine Übersicht über die Themen, Entwicklung und Forschungsansätze der OE gibt HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS *Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsprozesse,* In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung,* Weinheim 1995, S. 327-354; hier wird auch auf das Dilemma zwischen angestrebtem Schulklima und Selektion (Auslese nach Leistung) hingewiesen, das in den Waldorfschulen in dieser Form nicht besteht (S. 328). Einige Hinweise auf die Geschichte der OE, Literatur, Definitionsversuche und Anwendungsbereiche gibt: HANS-GÜNTER ROLFF *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule,* Weinheim und München²1995, S. 147-154.

¹⁷⁰⁶ HANS-PETER DE LORENT/GUDRUN ZIMDAHL *Autonomie Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993.* Hamburg 1993. WILFRIED SCHLEY „Schulentwicklung und Personalentwicklung“ - *Probleme - Erfahrungen - Perspektiven.* In: HANS-PETER DE LORENT/GUDRUN ZIMDAHL *Autonomie Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993.* Hamburg 1993, S. 66-79; ebd. WILFRIED SCHLEY „Schulentwicklung und Personalentwicklung“ - *Probleme - Erfahrungen -*

eines „Schul-Profiles“ oder -programms¹⁷⁰⁷), Curriculumentwicklung¹⁷⁰⁸, Professionalisierung, Leistung, Bildung einer „Corporate Identity“¹⁷⁰⁹ und das Lehrerengagement¹⁷¹⁰ als Motivationsmotor, Effizienz (pädagogische, ökonomische, verwaltungstechnische), Gesundheit¹⁷¹¹. Ein weites Feld ist zudem der Unterrichtsaspekt (Unterrichtsstile, lehrerzentrierter, offener Unterricht, unterrichtliche Kommunikationsprozesse¹⁷¹² etc.), der hier nicht berücksichtigt wird.

5.3.3. Verfahren und Instrumente

Die Themen im Zusammenhang mit Evaluation bedürfen der Umsetzung in Verfahren. Hier wurden sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen¹⁷¹³, die im Zusammenhang mit Bereichen der Organisationssoziologie (Supervisionsmodelle, Organisationsentwicklung etc.) und betriebswirtschaftlichen Konzepten (Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement etc.) stehen. Dabei war und ist die Übertragung auf Bildungseinrichtungen allerdings keineswegs ein einfach zu lösendes Problem, so dass eine umfangreiche Literatur hierzu entstand¹⁷¹⁴.

Perspektiven. S. 66-79; ebd. HERMANN LANGE *Personalentwicklung und Schulverwaltung*. S. 80-96; DASCHNER, ROLFF, STRYCK 1995; ebd. HERMANN LANGE *Schulautonomie und Personalentwicklung für Schulen*. S. 207-226.

¹⁷⁰⁷ SCHRATZ 1998, S. 208, gibt hierzu den Hinweis, dass es zur Entwicklung und Realisierung eines solchen Programms einiger Voraussetzungen bedürfe: kreative Kooperation im Team, Problemlösefähigkeit, Bereitschaft der Einzelnen, sich auf solche Prozesse einzulassen etc. Es ist deutlich, dass diese Forderungen letztlich auf eine Autonomisierung der Schule hinauslaufen würden.

¹⁷⁰⁸ Zum Thema Curriculumentwicklung und Evaluation sei angeführt: WOLFGANG NEUL *Strategien der Evaluation von Curricula und der Curriculumentwicklung*. Stuttgart 1977; auch hier wird das Problem der Implementation im Zusammenhang mit notwendiger Partizipation und die Schwierigkeiten mit dem kontrovers diskutierten Evaluationsbegriff behandelt.

¹⁷⁰⁹ S. zum Begriff und zur praktischen Bedeutung R. VON LÜDE *Corporate Identity und Schulprogramm – Der organisatorische Wandel verlangt neue Managementkonzepte*, in: Handbuch für Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1994.

¹⁷¹⁰ Vgl. hierzu u.a. HANS HAENISCH *Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung*. In: KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.) *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, S. 32-46. Haenisch betont auf Grund englischer Studien die Erfahrung, dass gute Schulleistungen eng mit der Intensität und Qualität der Zusammenarbeit des Kollegiums verbunden sind.

¹⁷¹¹ S. hierzu insbesondere die Untersuchungen von KLAUS HURRELMANN, z.B. *Sozialisation und Gesundheit*. Weinheim 1998; ders. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München 1995 u.a.

¹⁷¹² Fr die Frage nach der sich durch Schüler-Lehrerkommunikation ergebenden "Zufriedenheit" der Schüler sei auf die staatliche Gymnasiasten und Waldorfschüler vergleichende Untersuchung von DIRK RANDOLL *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien*. Berlin 1999, hingewiesen.

¹⁷¹³ Für den internationalen Aspekt der Vielfalt s. das Projekt von CIDREE; Hinweis in: MICHAEL SCHRATZ/ULRIKE STEINER-LÖFFLER *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel 1998, S. 236.

¹⁷¹⁴ s. z.B. *Schools and Quality. An International Report*. Hg. Organisation for Economic Co-Operation and Development. 1989; hier wird das Problem gesehen und der Versuch unternommen, durch angepasste

Überall dort, wo eine Autonomisierung oder Teilautonomie für Schulen angeregt bzw. gefordert wird, wird in der Literatur zugleich das Thema „Evaluation“ als Korrelat zu mehr Selbststeuerung und Selbstverantwortung eingeführt. Dies jeweils in dem logisch notwendigen Sinne, dass „Qualität“¹⁷¹⁵ überprüft, entwickelt und „gesichert“ werden soll¹⁷¹⁶. In staatlichen Schulen allerdings kollidieren Absichten in dieser Richtung, durch geeignete, institutionalisierte Verfahren mehr Autonomie zu erreichen, mit den tradierten Formen staatlicher Aufsicht¹⁷¹⁷. Für diesen Bereich des Schulwesens gibt es eine Reihe von Vorschlägen, die das hierarchisch-bürokratische Kontrollsystem durch Beratung, Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung o.ä. ersetzt oder wenigstens ergänzt sehen möchten¹⁷¹⁸. Für Schulen, die wie die Waldorfschulen sich aus diesem System gelöst haben und im Wesentlichen nur noch einer Rechtsaufsicht unterliegen, stellt sich das Problem, dass sie auch in dieser Hinsicht ihre erworbenen Selbstregulierungsräume durch Übernahme der extern geleisteten Kontroll- oder Beratungsfunktionen intern kompetent ausfüllen¹⁷¹⁹ und

Definitionen und Verfahren Qualität und Evaluation für Schulen zu operationalisieren (eine Fülle von Literaturhinweisen verweist auf den Stand der internationalen Forschung).

¹⁷¹⁵ Ein Großteil der einschlägigen Literatur befasst sich mit dem Thema "Qualität", "Qualitätssicherung", "Qualitätsmanagement" etc. Dabei ist die Umsetzung der Ansprüche und Verfahren, wie sie unter betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten entwickelt wurden, ein Problem. Wenn auch das *Handbuch Qualitätsmanagement* (Hrsg. WALTER MASING, München/Wien ³1994) einen Teil "Qualitätsmanagement bei immateriellen Produkten" enthält, bleibt die Übertragung auf Bildungseinrichtungen ein Problem. Schon die Evaluation der Unterrichtsqualität mit empirisch-quantitativen Verfahren wird z.T. kritisch gesehen: so etwa JÜRGEN MARKOWITZ „Selbst und Welt“ im Unterricht - Über Begriff und Funktion des existentiellen Schematismus. "Die Relation zwischen Aufwand und Ertrag dürfte in kaum einem anderen Bereich so ungünstig ausfallen wie in der Unterrichtsforschung.“ „Durch einen aufwendigen Apparat statistischer Berechnungsverfahren, durch Validitäts- und Reliabilitätskontrollen, durch Evaluation und dergleichen mehr wird nicht das Phänomen überschaubarer, sondern die Pseudokomplexität bis hinein in die Unüberschaubarkeit multipliziert.“ (S. 147); In: JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 146-172.

Hilfreich ist die Unterscheidung zwischen „Effizienz“ und „Qualität“, wie sie von STEFFENS/BARGEL 1993, S. 9-10 gemacht wird: mit „Effizienz“ fokussiere man sich zu sehr auf bloße Leistung, diszipliniertes Arbeiten für Prüfungsnoten und vernachlässige „erzieherische Bereiche zur Förderung von Autonomie, Verantwortung und Solidarität sowie genuin pädagogische Ansätze.“ Diese Unterscheidung kommt den Auffassungen der Waldorfschulen mit dem Konzept von Qualität am nächsten. Auch DASCHNER, ROLFF, TOM STRYCK 1995, S. 135-136 berichten über die Schwierigkeiten mit der Übertragbarkeit für die Wirtschaft tauglicher Verfahren auf die Schule.

Über „Qualitätssicherung“ und Schulautonomie s. auch HERMANN LANGE *Qualitätssicherung in Schulen*. In: Deutsche Schule H. 2, 1999, S. 144-159; besonders S. 147-152. Er sieht Qualitätssicherung als Verfahren, das im Zusammenhang mit verstärkter Autonomie die Chance zur „Rückgewinnung von Steuerung in einem Bereich, der sich inzwischen der Steuerungsmöglichkeit mit den traditionellen Mitteln eines engmaschigen Netzes von Vorschriften weitgehend entzogen hat.“ (S. 147-148). WOLFGANG BÖTTCHER *Für eine Allianz der Qualität. Bildungspolitische Perspektiven einer mächtigen Leerformel*. In: Die Deutsche Schule, H. 1, 1999, S. 20-37, sieht die Gefahr einer Verkürzung des Qualitätsbegriffes in der politischen Diskussion und damit für die Wirklichkeit der Schulen; er fordert eine offene Diskussion, um dem Begriff seine Komplexität wieder zu geben.

¹⁷¹⁶ So beispielsweise in: BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, Kap. IV.2. S. 151-215.

¹⁷¹⁷ BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, Kap. IV.2, S. 152-153.

¹⁷¹⁸ BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, Kap. IV.2, S. 154; in diesem Zusammenhang wird vielfach die Stellung des Schulrats als Berater und nicht Kontrolleur neu gesehen.

¹⁷¹⁹ Eine Kombination externer und interner Evaluation wird etwa von THEO M.E. LIKET *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Dt. Gütersloh 1993 und ROLFF 1993, S. 194,

entsprechende Verfahren entwickeln müssen. Dabei haben sie einen Vorsprung vor vielen anderweitigen Versuchen und Ansätzen: den Vorsprung einer vieljährigen praktischen Erfahrung mit Autonomie und Evaluationsverfahren, die über einen langen Zeitraum beibehalten wurden.

Autonome Schulen haben sich an zwei Maßstäben zu orientieren bzw. zu messen, wenn sie überleben wollen: erstens an den selbstgewählten Zielen¹⁷²⁰ (pädagogisches „Profil“ oder Leitbild; personelle Qualität und wirtschaftliche Effizienz), zweitens an dem Erfolg, den sie in Bezug auf Anforderungen ihrer gesellschaftlichen Umwelt haben (Wandel und Anpassung, Wettbewerb). Dass die Bewertungsmaßstäbe nicht nur extern vorgegebene Zielsetzungen enthalten sollten, sondern intern erarbeitete Leitbilder/Profile mit zu berücksichtigen haben, kann grosso modo als Konsens in der entsprechenden Literatur gelten¹⁷²¹. Das baden-württembergische Privatschulgesetz bzw. die auf seiner Grundlage für Waldorfschulen erlassene Verordnung der Landesregierung vom 13.11.1973 sowie die Novellierung des Privatschulgesetzes im Jahre 1995 ist ein Beispiel dafür, dass die autonome Zielorientierung bis in die Gesetzgebung bzw. Kultusverwaltungspraxis anerkannt werden kann. Danach sind die Waldorfschulen als Ersatzschulen zu genehmigen, wenn sie die Ziele des Waldorflehrplans erfüllen (§ 3 Abs. 2 Satz 1 und § 5 Abs. 1 Ziff. B PSchG)¹⁷²². Die Überprüfung, ob eine Schule dem Waldorflehrplan gemäß arbeitet, erfolgt in der Praxis nur durch Anerkennung oder Nichtanerkennung durch den Bund der Freien Waldorfschulen. Insofern kommt der Aufnahme in diesen eine entsprechende evaluative Bedeutung zu, zumal die Bezeichnungen „Waldorfschule“ und „Rudolf Steiner-Schule“ seit 1981 rechtlich geschützt sind¹⁷²³. Alle die mit der Bewertung pädagogischer Leistungen zusammenhängenden Kriterien sind, wenn es sich um Erziehungs- und Bildungseinrichtungen handelt, schwer bestimmbar¹⁷²⁴. Dies gilt selbst bei der Bewertung

für die beste Lösung gehalten. Rolff sieht allerdings im Gegensatz zu der Auffassung der Waldorfschulen im Hinblick auf das gesamte Schulsystem bei Vielfalt und wachsender Selbständigkeit der Einzelschule immer noch neben einer Beratungsfunktion die Kontrolle durch die behördliche Schulaufsicht als notwendig an (S. 198).

¹⁷²⁰ Vgl. hierzu LIKET 1993, S. 111ff. Er betont die Wichtigkeit einer guten Zielformulierung als Bedingung einer guten Evaluation der Schulaktivitäten (S. 224).

¹⁷²¹ s. LIKET 1993.

¹⁷²² s. Anhang.

¹⁷²³ LEIST 1998, S. 91-92; Leist weist auch auf problematische Seiten dieser Maßnahme hin.

¹⁷²⁴ Ein Ansatz hierzu - wenngleich nur in Bezug auf einen Ausschnitt des umfassenderen Untersuchungsfeldes - ist mit der Sozialisationsforschung gegeben; s. hierzu KLAUS-JÜRGEN TILLMANN *Schulische Sozialisationsforschung*. In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 181-210; "Schulische Sozialisationsforschung konzentriert sich auf die Frage, was Heranwachsende durch ihren jahrelangen Aufenthalt in der Schule "wirklich" lernen ... " (S. 183). FENDs Untersuchungen haben hier einen wesentlichen Anstoß gegeben, der auch für die Untersuchung von Waldorfschulen in Hinsicht auf "Wirkung" qualitativ ergiebig sein könnte (Vgl. HELMUT FEND *Theorie der Schule*. München 1980; ders. *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel 1977).

des Erfolges von Wirtschaftsunternehmen. Soll der Erfolg an der Börse („shareholder value“), der Markterfolg, die Gewinnmarge, die Qualität der Produkte, deren Wert unter moralischen Gesichtspunkten, die Sicherung von Arbeitsplätzen (soziale Komponente) usw. in die Bewertung eingehen? Insoweit ist Evaluation selbst eine wolkige Größe¹⁷²⁵. Dies darf jedoch nicht etwa negativ gesehen werden. Eher geht aus dieser Tatsache hervor, dass auch andere als „wissenschaftliche“ (gemeint sind testgestützte) Formen von Evaluation zu entwickeln sind, wie dies PHILIPP/ROLFF für notwendig halten¹⁷²⁶: „Evaluation ist aber nicht mit Wissenschaft und Schulvergleichsforschung gleichzusetzen. Es geht nicht darum, Daten statistisch so zu analysieren, dass unterschiedliche Variablen miteinander verknüpft oder durch Reliabilitäts-, Varianz- oder Faktorenanalysen bestimmte Strukturierungen aus den Daten objektivistisch abgeleitet werden. Evaluation ist nicht gleich Wissenschaft; ihr liegen keine wissenschaftlichen Standards - keine wissenschaftlichen Gütekriterien - zugrunde. Evaluation stellt eine Form der Praxisforschung dar. Deshalb kann Evaluation auch zu einer neuen Arbeitskultur in den Schulen führen.“ Konkret wird dann Evaluation wie folgt verstanden: „Evaluation meint also erstens einen Prozess, nicht etwas Einmaliges, nicht ein Ereignis, sondern etwas Dauerhaftes. Zweitens beinhaltet Evaluation das systematische Sammeln und Analysieren von Daten, wobei Daten hier im weitesten Sinne gefasst werden: Als Ziffern und Zahlen, aber auch als qualitative Daten in Form von Dokumenten, Unterrichtsskizzen, Inszenierungen, Festen, Ritualen und Ähnliches mehr. Drittens und vor allem ist Evaluation Bewertung. Gerade hierin besteht die Brisanz der Evaluation. Es geht um die Frage, wie ein bestimmter Standard erreicht und gehalten werden kann. Das setzt voraus, dass über Daten geredet wird und die Daten in einem Kollegium, in einer Forschergruppe, in der Schulleitung oder zwischen Schule und eventuell der Schulaufsicht abgeglichen werden. Daten müssen - wie es in der Fachsprache heißt - kommunikativ validiert werden und auf dieser Grundlage entsteht die Evidenz von Bewertungsurteilen. Kommunikative Validierung bedeutet Gültigkeitsfeststellung durch Gespräche, die nach einer gemeinsamen Interpretation suchen.“¹⁷²⁷. Daten, Ergebnisse von Evaluation müssen fixiert und kommuniziert werden. Dies allerdings nicht nur oral, sondern auch schriftlich. Auch bei interner Evaluation muss, so LIKET (1993, S. 62) Information der „Außenwelt“

¹⁷²⁵ Für die Zeit bis Mitte der siebziger Jahre gibt WOLFGANG NEUL einen umfassenden Überblick über die Geschichte und die Probleme mit dem Evaluationsbegriff (WOLFGANG NEUL *Strategien der Evaluation von Curricula und der Curriculumentwicklung*. Stuttgart 1977; insbesondere in dem Kapitel "Methodologie der Evaluation").

¹⁷²⁶ ELMAR PHILIPP/HANS-GÜNTER ROLFF *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel 1998, S. 107.

¹⁷²⁷ PHILIPP/ROLFF 1998, S. 107.

stattfinden. Diese hat, im Falle positiver Ergebnisse, zugleich Werbungscharakter, was insbesondere für Freie Schulen von Bedeutung ist.

Exakt entsprechend diesem Verständnis von Evaluation haben die Waldorfschulen seit langem Evaluation in ihren Schulen etabliert. Dies wird unten zu zeigen sein.

Evaluation steht logisch in Zusammenhang mit Qualität. Der Qualitätsbegriff setzt aber eine Reihe von Vorentscheidungen voraus. Diese wiederum hängen mit Grundentscheidungen und Leitideen der unterschiedlichen Pädagogiken zusammen¹⁷²⁸. Je nach Entscheidung für eine Pädagogik werden unterschiedliche Werte und Maßstäbe der Bewertung anzusetzen sein. Ein uniformes Evaluationssystem würde, wenn Vielfalt herrschen darf oder soll, die pädagogischen Differenzen in der Bewertung verwischen und damit einen Widerspruch in sich darstellen.

Für die Evaluation einer Schule kommen „weichere“ und „harte“ Kriterien in Frage. Im Zentrum steht der „pädagogische Erfolg“. Was ist hier messbar? Was ist durch Einschätzung zu bewerten? Für viele Fragen, die für evaluative Aussagen notwendig in Betracht zu ziehen sind, gibt es kaum empirische o.a. Untersuchungen. Darüber hinaus sind auch scheinbar „harte“ Fakten keineswegs einfach zu bewerten.

Wenn es das Niveau und die Quote der Abschlüsse sein soll, so müssen in die Bewertung nicht nur Notendurchschnitte und Quoten eingehen, es sind die Schulart, der Standort, die soziale Schichtung, das Bildungsziel, der pädagogische Ansatz einzubeziehen. Wenn das Schulziel nicht nur die Abschlussqualifikation sondern darüber hinaus pädagogische Bestrebungen umfasst (etwa Prävention bei der Bewältigung von Problemen im Jugendalter - „Risikopfad“ - oder von Entwicklungsstörungen der verschiedensten Art), wird die Feststellung von Qualität schwieriger und anders zu evaluieren sein. Wenn Kriterien, die zu einer „guten“ Schule gerechnet werden wie das „Schulklima“, mit einbezogen werden sollen, hat man es mit sehr viel schwieriger zu messenden Größen zu tun. Dabei geht es nicht etwa nur um die Schwierigkeit, *wie* und *ob* gemessen werden soll, sondern auch darum, überhaupt zu irgendwelchen verbindlichen Kriterien zu kommen, die die Basis für Evaluation sein können. Dies erhellt schon daraus, dass es nicht einmal Einigkeit darüber gibt, ob Schule erziehen soll, oder nur das „Lernen des Lernens“ oder „Bildungsgüter“ vermitteln soll¹⁷²⁹. Die Waldorfpädagogik etwa befindet sich diesbezüglich in Kontrast zu Auffassungen, die Erziehung als Aufgabe der Schule ablehnen.

¹⁷²⁸ s. hierzu HARM PASCHEN *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997.

¹⁷²⁹ Vgl. hierzu HERMANN GIESECKE *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern* Stuttgart 1996. Giesecke nimmt hier eine Gegenposition gegenüber einer seiner Ansicht nach illusionär ausweiteten

Leistungsmessung durch Tests bezieht sich im Wesentlichen auf kognitive Fähigkeiten (so etwa die TIMS-Studien¹⁷³⁰). ROLFF (1993) stellt daher fest: „Die anspruchsvolleren Bildungsziele entziehen sich zum Teil einer eindeutigen Erfolgskontrolle, die zudem nur sehr langfristig angelegt werden könnte ...“¹⁷³¹ In den Waldorfschulen gibt es ihren pädagogischen Zielen entsprechend keine Selektion nach „Leistung“ (im engen Sinne als ausschließlich kognitive verstanden). Evaluation muss dementsprechend anders aussehen. Sie richtet sich einerseits nach dem altersgemäßen Klassenziel, andererseits orientiert sie sich an den individuellen Fähigkeiten des einzelnen Schülers und deren Entwicklung. Wie die Waldorfschulen hier i.d.R. verfahren, wird in dem Abschnitt „Evaluation in den Freien Waldorfschulen“ dargestellt.

Einzig das staatliche Prüfungswesen, dem sich die Waldorfschulen als anerkannte Ersatzschulen unterworfen haben, erzwingt auch gegen Ende der Schulzeit die Übernahme der dort etablierten Formen der Leistungsmessung, was über die bloße Messung hinaus weitreichende Folgen hat, da hierdurch auch die sozialen Probleme des damit verbundenen Leistungsdrucks und der zugehörigen Selektion in diese Schulen Eingang finden. Die Waldorfschulen konnten hier in Bezug auf die Prüfungsinhalte und –verfahren nur relativ geringe Fortschritte mit der Umsetzung ihrer Vorstellung machen, dass zu prüfen sei, was unterrichtet wurde. Immerhin konnte die früher übliche Externenprüfung abgeschafft und die Zulassung eigener Lehrer für die Prüfungen erreicht werden¹⁷³².

Einen Einblick in die Problematik, wie mit der Frage nach Qualität umzugehen ist, gibt eine Untersuchung, die von niederländischen Schulen, darunter auch - neben anderen Freien Schulen – von den dortigen Rudolf- Steiner-Schulen, in Auftrag gegeben¹⁷³³ und durch das

Erziehungsauftrag der Schule (S. 268), wie sie etwa von PETER STRUCK *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek 1995, S. 202, vertreten wird.

¹⁷³⁰ Vgl. die kritische Auseinandersetzung mit diesen Studien durch verschiedene Autoren in: Die Deutsche Schule, H. 2/1999. Zum Leistungsbegriff, der Problematik der Einbeziehung von Bildungs- und Erziehungswerten und interschulischen Vergleichen s. KARL-HEINZ ARNOLD *Schulen im Vergleich. Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring*. In: Die Deutsche Schule H. 2, 1999, S. 218-231. ECKART SEVERING diskutiert die Problematik in Bezug auf berufliche Bildung in: *Genese und gegenwärtiger Stand der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung*. In: Bildung und Erziehung H. 2, 1999, S. 143-156.

¹⁷³¹ HANS-GÜNTER ROLFF *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München 1993, S. 190. Seit den von GARDNER und populär von GOLEMAN vorgestellten Forschungen über den Zusammenhang von Lebenserfolg und Prüfungserfolg in der Schule und der Deutlichkeit, mit der die alten IQ-Vorstellungen als dafür nicht signifikant relevant erkannt wurden, sind auch Ansätze zu fordern, die bei evaluativen Aussagen über Schule die dort dargestellten Qualitäten berücksichtigen; HOWARD C. GARDNER *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart 1991; DANIEL GOLEMAN *Emotionale Intelligenz*. München/Wien 1996.

¹⁷³² Einzelheiten bei LEIST 1998, S. 42-44; STEFAN LEBER *Bericht aus der Kommission für Abschluss- und Anerkennungsfragen* in: „Wachstum und Neugestaltungen. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 14-15.

¹⁷³³ Mündliche Information des Bundes der Freien Waldorfschulen.

holländische Ministerium für Unterricht, Kultur und Wissenschaft finanziert wurde¹⁷³⁴. Hierin wird die Frage nach den für Schulqualität („effektive Schule“) entscheidenden und besonders von Reformschulen betonten Qualitäten (nicht nur kognitive) gestellt und deren Messbarkeit problematisiert („Schlüsselqualifikationen“, wozu neben unmittelbar berufsrelevanten Fähigkeiten und Kenntnissen u.a. eine „kognitive“, eine „Persönlichkeitsdimension“, eine „sozial-kommunikative“, eine „sozial-normative Dimension“, „Emotionale Intelligenz“ und eine Reihe anderer Felder gerechnet werden. Verschiedene Studien mit unterschiedlichen Verfahren und werden vorgestellt. Das Fazit ist, „dass von *der* Qualität von Schulen nicht gesprochen werden kann. Schulen sind komplexe Organisationen, in denen verschiedenartigste Prozesse ablaufen. In Wissenschaft und Praxis gibt es unterschiedliche Auffassungen, was dabei wichtig ist. Es kann deshalb vielmehr von unterschiedlichen Qualitäten von Schulen gesprochen werden.“¹⁷³⁵ Es wird für ein durch Visitationen gezeichnetes, beschreibendes, differenziertes Bild aus Erfahrungen in Schulen plädiert. Bezüglich der Wirkungen von Unterricht seien sowohl Schülerbefragungen als auch das pädagogische Angebot und die Lehreraktivitäten einzubeziehen. Noch zu klären seien auch die Gemeinsamkeiten und Differenzen unterschiedlicher Schulen. Als Problem wird beschrieben, dass die Gefahr bestehe, das Messbare zur Norm zu machen. Die Schaffung von „objektiven, wissenschaftlich verantwortbaren Messinstrumenten“ sei schwierig. Man könne die Beurteilung einiger Qualitäten der Schule selbst überlassen. Voraussetzung sei dann eine deutliche Beschreibung der Qualitäten; extern sei dann von der Schulaufsichtsbehörde festzustellen, „ob die Kriterien gut angewendet werden.“¹⁷³⁶

LIKET¹⁷³⁷ formuliert provozierend: „Es sei hier die These aufgestellt, dass es nicht nur nutzlos ist zu versuchen, einen Begriff wie „Qualität der Bildung“ zu definieren, sondern dass es auch beinahe unmöglich ist.“ Den Glauben an die Anwendbarkeit uniformer, standardisierter Methoden zur Feststellung eines unabhängig von der Einrichtung zu formulierenden Begriffs „Qualität“ habe man definitiv hinter sich gelassen.“¹⁷³⁸ Dennoch wird die Notwendigkeit der Vergleichbarkeit zwischen Schulen gesehen und hierfür ein

¹⁷³⁴ E. ROEDE, C. KLAASSEN, W. VEUGELERS, M. DERRIKS, C. SCHOUTEN *Andere kwaliteiten van de school*. Bond van Vrije Scholen, Driebergen/NL, März 1999. Übersetzung beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart, 1999, MS. Die Untersuchung entstand im Rahmen der Forschungsgemeinschaft „Die pädagogische Dimension in der Schulpraxis“ und wurde durchgeführt durch das SCO-Kohnstamm Institut (Universität Amsterdam), die Fachgruppe Unterrichtskunde (Katholische Universität Nimwegen), Institut für die Lehrerbildung (Universität Amsterdam).

¹⁷³⁵ ROEDE u.a. 1999, S. 17.

¹⁷³⁶ ebd., S. 18.

¹⁷³⁷ LIKET 1993, S. 83.

¹⁷³⁸ LIKET 1993, S.85.

Kanon von Kriterien erstellt¹⁷³⁹. Der Zusammenhang zwischen wachsender Autonomie und einer zu steigernden Evaluationsleistung wird auch von Liket betont¹⁷⁴⁰.

Generell ist überdies der Erfolg einer Schule oder eines Schulsystems aber nach meiner Ansicht nicht allein im Rahmen der Schulzeit selbst zu bewerten, sondern muss in - welchen? - Abständen *nach* der Schulzeit erfasst werden. Schließlich sind die Maßstäbe, nach denen Schüler, Lehrer, andere Instanzen noch in der Schulzeit urteilen, nicht an der „Bewährung im Leben“ geprüft. Darauf käme es letztlich an. Wenn etwa PRANGE¹⁷⁴¹ das „Lernen lebenslangen Lernens“ als zentrale pädagogische Aufgabe ansieht, „... damit die - Subjekte neben und mit den Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmter Art heute auch das Lernen selber als eine basale Kompetenz für die Bewältigung des Lebens in anderen Praxen erwerben.“, so wäre, wenn dies zuträfe, Evaluation auszudehnen auf den nachschulischen Erfolg¹⁷⁴². Die unten erwähnte Untersuchung durch die Waldorfschulen versucht dieser Forderung zu entsprechen¹⁷⁴³. Mir ist in diesem Umfang keine vergleichbare Untersuchung von anderer Seite bekannt. Die wissenschaftliche Begleitung der „Laborschule“ in Bielefeld bezog sich bislang in ihren evaluativen Untersuchungen nur auf die Schulzeit und die unmittelbar darauffolgende Zeit¹⁷⁴⁴.

¹⁷³⁹ LIKET 1993, S. 87ff. Liket sieht dabei Differenzierung durch *Gewichtung* als Möglichkeit, zu unterschiedlichen Qualitätsprofilen zu kommen (S. 90-91). Im übrigen gibt Liket einen Überblick über die Praxis von Evaluation in den USA, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, die Entwicklung von operationalisierbaren Qualitätsstandards durch die OECD (S. 93ff.). Kriterien für ein „gutes System“ der Evaluierungsüberwachung seien u.a. die Einbeziehung der *gesamten* Schulwirklichkeit, Periodizität der Evaluierungsprozesse, Transparenz und Öffentlichkeit (Grenze: Datenschutzbestimmungen), Input-Output-Analysen (Anzahl der Schüleraufnahmen, Abgänge, Abschlüsse etc.), Produkt- und Prozess-Evaluation, Effektivität (Wirksamkeit, Relation Ziele-Ergebnisse), Effizienz (Kosten, Mitteleinsatz – Ergebnis-Relation), Validität, Reliabilität etc. (S. 113-130). Der Komplexität der Einzelschule soll Rechnung getragen werden durch eine Kombination von Selbstevaluation (zugleich spezifischen Evaluationskriterien) und Fremdevaluation (standardisierte Kriterien) (S. 130).

¹⁷⁴⁰ LIKET 1993, S. 111.

¹⁷⁴¹ KLAUS PRANGE *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit von Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb. 1991; u.a. S. 143. Auch hier erhebt sich die Frage, was Gegenstand einer solchen Untersuchung sein sollte: der berufliche Erfolg, die Karriere, die Zufriedenheit damit, sozialer Aufstieg, soziale/berufliche Mobilität, ein – schwer greifbarer - „Lebenserfolg“ etc.

¹⁷⁴² Lit. bei WOLFGANG KEIM *Vorwort des Herausgebers*, in: LUZIUS GESSLER *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Reihe: Studien zur Bildungsreform, hgg. von WOLFGANG KEIM, Bd. 15, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 18-19.

¹⁷⁴³ s. C. V. PRÜMMER, U. HOFMANN, D. WEIDNER *Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Forschungsbericht B 3225, Bildungsforschung. Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle, Bund der Freien Waldorfschulen, Unveröffentlichtes Manuskript, Stuttgart, März 1978.

¹⁷⁴⁴ s. SUSANNE THURN/KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hg.) *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg 1997. Die Arbeit von WILTRUD DÖPP/SYLVIE HANSEN/KARIN LEINESPEL *Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien*. Weinheim und Basel 1996, bezieht sich auf die Fragestellung: „...wie einzelne Schülerinnen und Schüler der Laborschule ... durch ihre Institution „hindurchgewachsen“ sind.“ (S. 9).

Prinzipielle Schwierigkeiten bei der Erfassung von Schulerfolg haben LUHMANN/SCHORR mit dem provozierenden Begriff des „Technologiedefizits“¹⁷⁴⁵ angedeutet. Letztlich ist es eine entscheidende Frage, welche *Wirkungen* einer Schule, einer Pädagogik im Leben *nach* der Schule festzustellen sind. Der finanzielle, personelle und zeitliche Aufwand für solche Untersuchungen ist immens. Die Schwierigkeiten kausale Wirkungszusammenhänge zu erfassen sind offensichtlich. Daher gibt es solche Untersuchungen auch kaum.

Ein weiterer Bereich ist der der Organisation und ihres Erfolges. Sie hat in der Schule dem Erziehungs- und Bildungsziel zu dienen. Insofern besteht ein enger Zusammenhang zwischen Organisation und gewählter Pädagogik. Dies kann auch als Postulat gesehen werden. Wenn „der mündige Mensch“ als Bildungsziel angesehen wird, kann die Weisungsgebundenheit und Abhängigkeit der Lehrer als Widerspruch erscheinen und würde zeigen, dass eine Differenz zwischen Organisation und gewählter Leitidee bestünde. Eine Pädagogik, deren Fokus die Förderung von Kreativität, Selbständigkeit, Flexibilität und dergleichen neben dem Erwerb von Kulturtechniken ist, müsste daraufhin überprüft werden, inwieweit sie diese pädagogischen Ziele auch durch ihren Lehrplan, durch die Stellung ihrer Lehrer, durch Elemente ihrer Organisation etc. erreicht und befördert. Die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Bereichen sind evident. Konkret wäre beispielsweise zu untersuchen, ob Lehrer, deren Status Kreativität und Autonomie selbst repräsentiert, besser in der Lage sind, diese Qualitäten durch ihr pädagogisches Handeln zu bewirken, als ein in eine bürokratische Hierarchie durch seinen Beamtenstatus eng eingebundener Lehrer¹⁷⁴⁶. VON HENTIG hat hierzu ein eindeutiges Fazit aus den Erfahrungen mit der Bielefelder Laborschule gezogen: „Das Kollegium sollte selber das Muster für die Tugenden sein, zu denen es erzieht, und die erste unter diesen ist: die vernünftige, sachgerechte, gemeinsame Regelung der gemeinsamen Angelegenheiten.“¹⁷⁴⁷

Es ist aber ein erster Schritt zu einer begründeteren Einsicht in dieses Wirkungsverhältnis, wenn festgestellt werden kann, ob die organisatorische Struktur einer Schule selbst

¹⁷⁴⁵ LUHMANN/SCHORR 1988. Für unseren Zusammenhang (Evaluation) ist die Feststellung wichtig, dass pädagogische Prozesse auf Begegnung zwischen Individualitäten beruhen und nicht aufgehen in kausal eindeutig identifizierbaren Ursache-Wirkungszusammenhängen. Dadurch sind evaluative Verfahren auch immer nur partiell erfolgreich und müssen überdies dem Objekt der Untersuchung angepaßt werden; Vgl. PER DALIN UND HANS-GÜNTER ROLFF unter Mitarbeit von HERBERT BUCHEN *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest 1990, S. 168-169.

¹⁷⁴⁶ MICHA BRUMLIK formuliert das Problem: er spricht vom „Dilemma des doppelten Mandats, d.h. einer aufgenötigten Loyalität gegenüber der Institution und einer "frei" gewählten Loyalität gegenüber der Klientel.“ MICHA BRUMLIK *Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten?* (S. 237), in: JÜRGEN OELKERS und HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 232-258.

¹⁷⁴⁷ HENTIG 1999, S. 78.

Elemente enthält, bei denen sich die pädagogischen Ziele und die organisatorischen Formen, die Schulverfassung, in Übereinstimmung befinden. Dies wurde anfangs für die Waldorfschulen schon dargestellt¹⁷⁴⁸. Praktisch aber sind die Wirkungen schwer nachweisbar. Hier hat die Forschung unter dem Stichwort „Gute Schule“ und „Schulklima“ etc. Ansätze gefunden, die aufgenommen werden müssten. Die Studie von PRÜMMER u.a. 1977 zeigt, welcher Aufwand notwendig ist. Die Waldorfschul-Bewegung hat die Erfahrung gemacht, dass hier das Wünschenswerte und das Realisierbare nicht zur Deckung zu bringen sind. Daher blieb diese Studie ein Einzelfall.

Ein weiteres Feld der Untersuchung wäre die verwaltungs- und wirtschaftliche Effizienz. Hier wäre für autonome Schulen nicht nur festzustellen, ob sie intern ihre Verwaltungsangelegenheiten, die sie anstelle der staatlichen Bürokratie ausführt, effizient bewältigt, also funktionierende Studentafeln entwickelt, den reibungslos funktionierenden Einsatz der Lehrkräfte und deren Gehälter, ihre Deputate etc. zu regeln im Stande ist, sondern auch, ob sie den Schulhaushalt ordnungsgemäß verwaltet. Ein wesentlicher Posten bei autonomen Schulen ist die Einnahmeseite der Bilanz, die hier nicht unwesentlich von der Aktivität der Schule oder der Schulbewegung selbst abhängt (Mittelbeschaffung: Spenden, Elternbeiträge, Beschaffung der staatlichen/kommunalen Finanzhilfe). Die Verteilung des Budgets (auf Sachkosten, für Kreditfinanzierung, Gehälter, Lehrmittel etc.) impliziert auch die Frage, ob der Einsatz der Mittel das pädagogische Anliegen fördert oder hemmt. Zu niedrige Gehälter beispielsweise können die Einsatzfreudigkeit- und Fähigkeit der Lehrer mindern, wird an der Ausstattung in den Naturwissenschaften zu sehr gespart, werden die Schüler einen in der wissenschaftlichen Qualität geminderten Unterricht erhalten usw.

In einer sich selbst verwaltenden Schule spielen soziale Faktoren eine besonders wichtige Rolle. Ist das Kollegium in der Lage, die positive Motivation der Eltern zu fördern und zu erhalten, wird sich das sowohl auf der materiellen wie auf der pädagogischen Seite positiv auswirken. Daher ist nicht nur das Klima unter den Lehrern und den Mitarbeitern für die Schüler von Bedeutung, sondern das Verhältnis zwischen *allen* diesen Gruppen.

Die Kriterien, an denen der Erfolg einer Schule zu messen sind, sind also äußerst komplex. Sie gliedern sich aufsteigend in eine Mikro-, Meso und Makroebene. Zur Mikroebene wären die Beziehungen zwischen Einzelnen, deren Befinden im Zusammenhang der Schule zu rechnen, auf der mittleren Ebene hat man es mit der Beziehung zwischen den an der Schule engagierten Gruppen zu tun, und auf einer höheren Ebene mit dem Verhältnis zur

¹⁷⁴⁸ s. Teil II.

gesellschaftlichen Umwelt überhaupt. Die beiden ersteren Ebenen und die Erfahrungen, die die Waldorfschulen machten, wurden oben schon angesprochen (in den Abschnitten *Binnenverhältnisse* und *Waldorfschulen und Elternschaft*); für die letztere können vereinfachend Kriterien wie gesellschaftliche Akzeptanz, Schülerzahl und deren Entwicklung, das Problem der Inklusion bzw. der sozialen Selektion, der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit, die Überlebenszeit der Schule angesetzt werden (s. den Abschnitt *Expansion und ihre Folgen* und die Abschnitte unter *Außenbeziehungen*). Ich werde unter dem Gesichtspunkt der Evaluation noch einmal darauf zurückkommen.

Neben diesen Ebenen wären der pädagogische, der wirtschaftliche und der verwaltungstechnische Aspekt zu unterscheiden.

Weiter geht es um die Frage, inwieweit eine Schule, eine Pädagogik, ein Schulsystem entwicklungsfähig sind - bezogen auf das Thema Schulautonomie eine besonders wichtige Frage, weil autonome Schulen hier die Steuerungsfunktion in Richtung Anpassung an gesellschaftlichen Wandel und die daraus resultierenden neuen Anforderungen selbst übernehmen *können*. Insofern sie dies tun, wie es bei den Waldorfschulen der Fall ist, sind die Erfahrungen mit Entwicklung wichtig. In Bezug auf den Lehrplan wurde oben in dem Abschnitt *Der Lehrplan - ein Beispiel* und in den Abschnitten über den Wandel der Organisation des Bundes der Freien Waldorfschulen darauf eingegangen.

Das Thema „Schulentwicklung“, das in der Literatur ein wichtiges Topos geworden ist, wäre also in die Beurteilung der Qualität einzubeziehen. Hinzu kommt die entscheidende Frage, *wer* evaluiert (Fremdevaluation oder Selbstevaluation) und mit welchen Methoden.

Schulen, die sich der Selbstverwaltung verschrieben haben wie die Waldorfschulen, sind mehr als andere der Notwendigkeit der Selbstevaluation unterworfen. Hinzu kommt, dass speziell die Waldorfschulen auf die Einrichtung eines Schulleiters verzichten. Das bedeutet, dass auch die internen Evaluationsvorgänge kollegial organisiert werden. Die Funktionsweise dieser besonderen Form der Selbstevaluation und deren Effekt müsste untersucht werden.

Die vorstehenden Überlegungen sollen auf die Probleme hinweisen, die zu berücksichtigen sind, wenn über Evaluation geredet wird.

Für die Waldorfschulen ist hier zu untersuchen, ob und welche Formen der Evaluation entwickelt wurden. Die Fragen, die hier zu stellen sind: welches sind die Ziele, auf die man sich beziehen will, wenn man Erfolg oder Misserfolg bewerten will? Welche aussagefähigen Indikatoren werden zur Überprüfung herangezogen? Welche Instanzen führen mit welchen

Verfahren eine solche Überprüfung durch? Welche Reaktionen des Systems erfolgen auf Grund evaluativer Erkenntnisse? Wie werden die Ergebnisse vom evaluierten System verwertet? Führen sie zu produktiven Lernprozessen, passiver Anpassung oder zu Verfestigungen und Strategien der Abwehr?

Diese Fragen zielen neben Erkenntnisgewinnen über den Zustand des Systems immer zugleich auf Überlebensbedingungen des Systems. Dies gilt *cum grano salis* nur für autonome Systeme. Denn da, wo andere Instanzen das Überleben mehr oder weniger unabhängig von der Qualität der Leistungen sichern, besteht kein gleichgearteter Zwang zur Evaluation, zur reflexiven Beschäftigung mit den eigenen Leistungen.

Ein Problem stellt sich für autonome Schulen dort, wo Evaluation nicht durch staatliche Schulaufsicht im klassischen Sinne¹⁷⁴⁹, also extern geschieht und die zeitlichen, personellen und finanziellen Kosten für Evaluation folglich auch nicht externalisiert werden können. Die so schon knappen Ressourcen müssen partiell für Evaluation eingesetzt werden. Die Einzelschule hat damit die Entscheidung zu treffen, wie viel sie anderen Bereichen zugunsten von Evaluation entziehen will. Waldorfschulen könnten sich den Mitteleinsatz, wie er etwa von der Laborschule Bielefeld für diese Zwecke betrieben werden kann, nicht leisten.¹⁷⁵⁰

5.3.4. Evaluation in den Freien Waldorfschulen

Die Bereiche, in denen an Waldorfschulen Evaluation stattfindet, sind komplex miteinander verflochten, historisch gewachsen und nicht systematisch organisiert, im übrigen auch in ihrer Praxis kaum dokumentiert. Meine Darstellung wird dem Rechnung tragen müssen.

5.3.4.1. Wandlungen im Problembewusstsein

Die Waldorfschulen als autonome Schulbewegung haben von Anfang an Evaluation in einer spezifischen Form in ihre Organisation eingebaut. Die diesen Schulen immanenten Formen

¹⁷⁴⁹ s. hierzu Abschnitt *Das Grundgesetz*.

¹⁷⁵⁰ Die Schwierigkeit, neben Unterricht und Verwaltung auch noch Forschung zu betreiben, hat HARTMUT VON HENTIG für die Laborschule Bielefeld beschrieben (*Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung*. Seelze-Velber 1999, S. 33). Die Wochenstunden, die hier angegeben werden, sind für Waldorfverhältnisse sehr gering und werden doch als problematisch gesehen.

der Evaluation wurden über längere Zeit hinweg unverändert als quasi unbewusste Selbstverständlichkeit tradiert. Erst in den letzten Jahren wurden die damit verbundenen Themen - z.T. auch öffentlich - diskutiert und damit Kritik und Veränderungen zugänglich. Allerdings attestiert BARZ¹⁷⁵¹ den Waldorfllehrern auf Grund der von ihnen selbst „explizit erhobenen Schwächen der Waldorfpädagogik... ein durchaus hohes Maß an Selbstkritik.“ Dies deutet darauf hin, dass bei dieser selbstreflektiven Leistung auch Bereitschaft zur Beanspruchung und Organisation evaluativer Prozesse vorliegen müsste. Selbstkritik ist selbst ein evaluativer Vorgang, der freilich in Bezug auf seine Effizienz befragt werden muss auf die Maßstäbe und Prämissen, von denen er ausgeht. Er kann auch autistische Züge aufweisen. Wie weit sich Waldorfschulen daher Verfahren zuwenden, die einen Grad an Öffentlichkeit haben und transparent für den Beobachter sind, ist eine wichtige Frage.

Zögernd beginnt eine Auseinandersetzung mit dem Thema Evaluation und der damit zusammenhängenden Frage der Qualitätsentwicklung seit einiger Zeit intern (auf Tagungen und Kongressen) und in der Zeitschrift „Erziehungskunst“. Neben Fragen der Entwicklung kollegialer Zusammenarbeit und den Beziehungen zwischen Kollegium und Elternschaft wird immer wieder das Problem der Messbarkeit von Qualität aufgeworfen. Das Blatt „waldorf – Forum der Freien Waldorfschulen in Baden Württemberg“ hat das Thema in zwei Nummern behandelt¹⁷⁵². Dabei wurde u.a. unter dem Titel „Messbarkeit der Qualität ist fragwürdig“ zu dem Bildungspolitischen Kongress der Initiative Bildung und der GEW Stellung genommen und eigene Positionen entwickelt. HERRMANNSTORFER trug wesentlich zur Entwicklung eines Evaluationssystems („Wege zur Qualität“) für anthroposophisch orientierte Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie in der Schweiz bei¹⁷⁵³. Herrmannstorfers Ansatz versucht Verfahren der Qualitätssentwicklung zu entwickeln, die die Problematik der Übertragbarkeit des Qualitätsbegriffes, wie er in der Wirtschaft anwendbar ist, auf soziale (hier pädagogische) Einrichtungen berücksichtigt.

Zu Fragen der Qualität und Zertifizierung wurde ein Arbeitskreis gegründet¹⁷⁵⁴. Dass es besondere Probleme einer Evaluation der Qualität von Schulen gibt, deren pädagogisches

¹⁷⁵¹ HEINER BARZ *Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz? Eine Studie zur Alltagsorientierung von Waldorfllehrern*. In: Neue Sammlung 1991, H. 2, S. 227-245; hier: S. 232f.

¹⁷⁵² Nr. 4/Juli 1999; Nr. 5/Okttober 1999.

¹⁷⁵³ UDO HERRMANNSTORFER „Wege zur Qualität“ – *Der Arbeitsansatz der anthroposophisch orientierten Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie (Schweiz)*. In: FRANZ PETERANDER, OTTO SPECK (Hrsg.) *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München 1999, S. 146-156. Der Band enthält eine Reihe von Beiträgen, in denen die Spezifik des Qualitätsbegriffes und der besonderen Verfahren der Qualitätsentwicklung im Bereich sozialer Einrichtungen abgehandelt werden.

¹⁷⁵⁴ WALTER HILLER *Qualitätssicherung zwischen Wesensbegegnung und DIN ISO 9000*, in: *Erziehungskunst*, H. 7/8 1997, S. 791-792. S. auch: MICHAELA KREYENFELD u.a. *Kinderkasse, Qualitätskommission und*

Ziel die Orientierung an der geistigen, seelischen und somatischen Entwicklung der Kinder und deren Entwicklungsgesetzlichkeit, das Eingehen auf die individuellen Entwicklungsbedingungen der einzelnen Kinder ist, erscheint plausibel. Die systematische Erarbeitung von Maßstäben, die hier adäquat sind, befindet sich in einem Anfangsstadium. Die Schwierigkeiten, mit denen man es hier zu tun hat, erhellen aus einer Formulierung von LEIST¹⁷⁵⁵ (ehemaliger Justitiar des Bundes der Freien Waldorfschulen und in vielen weiteren Funktionen dort tätig gewesen): „Die Frage nach der Qualität lebt in der geistig-intensiven Forderung, die an alle gestellt ist, die sich ihr gegenüber öffnen können und wollen. Nur Vorbild als Ausstrahlung des eigenen Arbeitsernstes, da wo Vollmächtigkeit anfänglich sich erweist, und nur an Freiheit appellierende Vereinbarungen können Fortschritt bewirken.“ In dieser Auffassung steckt ein Teil der Philosophie der Waldorfpädagogik, dass geistige Leistung immer individuell und nicht messbar ist. Allerdings sieht Leist auch, dass Beurteilung (nicht quantitative Evaluation) von Leistung möglich und notwendig ist. So stellt er die Frage: „Kann es über alles hier Geschilderte hinaus durch zweckentsprechende Verfassungen oder Organe eine eigene erfolgsversprechende „Qualitätskontrolle“ geben?“ und verweist dann auf die noch von Steiner selbst der Stuttgarter Schule übertragene Kontrollfunktion¹⁷⁵⁶. Diese konnte, wie dargestellt, in der alten Form nach 1945 nicht aufrecht erhalten werden. In der 1981 von den Schulen getroffenen „*Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Schulen im Bund*“¹⁷⁵⁷ sieht Leist eine die Schulbewegung als Ganzes betreffende Möglichkeit zu einer die Freiheit der Einzelschule achtenden Qualitätsbeurteilung¹⁷⁵⁸. In dieser „Vereinbarung“ wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie als Reaktion auf die Ausweitung der Waldorfschulbewegung und den damals sich vollziehenden Generationenwechsel in vielen Schulen zu verstehen ist. Sie soll der Sicherung der geistigen Kontinuität dienen, um die „...gewachsenen Usancen für das Bewusstsein der neu hinzukommenden Schulen deutlich zu machen, denen naturgemäß die langjährige Übung rein gewohnheitsrechtlicher Gebräuche fehlt.“ Hier wird also das traditionelle Element für die Sicherung von Qualität in Anspruch genommen. Betont wird dabei die Balance zwischen Berücksichtigung des Anliegens der Gemeinschaft und der Freiheit (Autonomie) der Einzelschule, die es zu wahren gelte. Die Einzelbestimmungen dieser „Vereinbarungen“ zielen dann auf Bedingungen, die für Neugründungen bei

Betreuungsgutscheine, in: *Erziehungskunst* H. 2 1998, S. 194-199; BERNHARD RITZENHOFF *Qualität an der Waldorfschule - Annäherung an einen Begriff*, in: *Erziehungskunst* H. 3 1998, S. 304-311.

¹⁷⁵⁵ LEIST 1998, S. 84.

¹⁷⁵⁶ s.o. Teil III.

¹⁷⁵⁷ s. Anhang.

¹⁷⁵⁸ LEIST 1998, S. 84-85.

Aufnahme in den Bund der Freien Waldorfschulen gelten sollen¹⁷⁵⁹. Auf jene traditionellen Formen soll unten eingegangen werden.

Darüber hinaus wurden Einrichtungen geschaffen bzw. entstanden aus freier Initiative, die sich der Themen Evaluation, Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung (im Hinblick auf soziale Kompetenz der Kollegien) annehmen. Dabei spielen die wachsende Kritik von außen und Konflikte im Inneren als Anstoß eine wichtige Rolle. Sie erzwingen öffentliche Begründung und Rechtfertigung, damit auch Selbstreflexion.

Die Tatsache, dass es Formen der Evaluation gab und dass diese nun weiterentwickelt werden, ist zunächst festzuhalten. Sie deutet daraufhin, dass dieses autonome Schulsystem Anreize und Herausforderungen flexibel und lernfähig als Gegenstand der Reflexion aufzugreifen versucht und praktische Lösungen sucht - nicht nur behauptet, diese zu haben.

5.3.4.2. Beispiele aus der Praxis

Eine Folge von Kurzdarstellungen einzelner Einrichtungen und Verfahren soll zeigen, wie in Waldorfschulen interne und externe Evaluation sowohl in pädagogischer als auch in ökonomischer Hinsicht organisiert ist.

5.3.4.2.1. Selbstevaluation

Seit Beginn der Schulbewegung gehört die wöchentliche gemeinsame „Kinderbesprechung“ in der „Pädagogischen Konferenz“ zum Standard. Hier wird die Situation von Klassen, die Lern- und Lebenssituation einzelner Schüler und ihre Entwicklung betrachtet und Folgerungen für die Arbeit mit diesen Schülern gezogen. Alle Lehrer, die die Kinder bzw. Jugendlichen unterrichten und kennen, schildern zunächst die Eindrücke, die sie in der Arbeit, in Gesprächen, bei Elternbesuchen gewonnen haben. Hinzu kommt die Darstellung der Fähigkeiten und Leistungen der Schüler und deren Entwicklung in den einzelnen Fächern; Aufsätze, künstlerische Arbeiten, Epochenhefte der Schüler werden gezeigt. Dabei

¹⁷⁵⁹ Diese Vereinbarungen wurden später durch weitere Bestimmungen ergänzt. S. LEIST 1998, Anhang. Interessant ist Leists Hinweis auf die amerikanischen Verhältnisse. Hier haben sich die Schulen in der „Association of Waldorf Schools of North America“ (USA, Kanada) zusammengeschlossen. Sie unterscheiden drei Formen der Mitgliedschaft: „member schools“, „sponsored schools“ und „developing schools“. Sie haben damit ein Instrument von Qualitätssicherung geschaffen (LEIST 1998, S. 86-87).

entsteht ein Bild, das auch widersprüchliche Aspekte aufweist. Dies kann ein Hinweis für Lehrer sein, ihre eigene Wahrnehmung als subjektiv-begrenzt zu erkennen und zu korrigieren. In einem weiteren Schritt wird es, wenn etwa ein „Problemfall“ behandelt wird, zu einer diagnostischen Urteilsbildung kommen, die den Ansatz enthält zu einem dritten Schritt, dem Entschluss über praktisches Handeln. Meist zieht sich dieser Prozess über zwei Konferenzen hin. Die Kriterien solcher Besprechungen sind nicht nur allgemein psychologischer, sozialer, kognitiver Natur, sondern beziehen die anthropologischen Grundkategorien der Waldorfpädagogik ein¹⁷⁶⁰. Das Gewicht, das solchen Besprechungen in den Waldorfschulen zukommt, leitet sich aus der Kindorientierung der Waldorfpädagogik her und ist eine ihrer pädagogisch-organisatorischen Konsequenzen. Damit sind diese Konferenzen Teil eines selbstreflektiven, evaluativen Prozesses. Dessen Qualität ist abhängig von dem Grad an Objektivität, zu dem der einzelne fähig ist und die Korrektur durch die anderen Teilnehmer der Konferenz befähigt.

Diese Besprechungen unterliegen einer strengen Pflicht zur Verschwiegenheit und sind daher auch für Untersuchungen nicht zugänglich. Die Gründe sind: Datenschutz, Schutz sowohl der Schüler als auch der Lehrer, Schutz der Offenheit des Gesprächs. In einigen Schulen sind jedoch Elternvertreter, nicht pädagogisch arbeitende Angestellte, Mitglieder des Vorstands zugelassen. Die Pflicht zur Verschwiegenheit gilt auch für diese. Somit kann an dieser Stelle ein Erfordernis heutiger Evaluationsvorstellungen, nämlich Öffentlichkeit durch Veröffentlichung, nicht erfüllt werden¹⁷⁶¹.

Der *zeitliche Aufwand* für solche Verfahren ist hoch. Die Stundenzahl, die für solche Besprechungen aufgewendet wird, beläuft sich auf überschlägig berechnet wenigstens 50 Stunden pro Jahr. Weitere Einrichtungen, in denen Klassen oder einzelne Schüler besprochen werden sind z.T. regelmäßig stattfindende Klassenkonferenzen (Teilnehmer das in einer Klasse arbeitende Team), spezielle Oberstufenkonferenzen und die zwischen Eltern und Lehrern stattfindenden Besprechungen¹⁷⁶². Auch hier werden Erfahrungen und Bedenken, Überlegungen zu möglichen Fördermaßnahmen etc. ausgetauscht und dann in die „Pädagogische Konferenz“ eingebracht. Die Qualität dieser Arbeit kann von außen nur indirekt erschlossen werden, etwa daran, ob überhaupt Entscheidungen getroffen werden, welche Maßnahmen die Folge der Besprechungen sind, ob diese Maßnahmen einen

¹⁷⁶⁰ Vgl. u.a. STEFAN LEBER *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen*. Stuttgart 1993.

¹⁷⁶¹ LIKET 1993, S. 87ff.

¹⁷⁶² Problematische Fälle führt BECKMANNSHAGEN 1984, S. 35ff. an; kritisch zu den Pädagogischen Konferenzen S. 46ff.

positiven Effekt haben und nicht zuletzt, welches kollegiale Klima in der Schule herrscht. Die von BUßMANN (1996, S. 165) gestellte und skeptisch beantwortete Frage: „Sind die pädagogischen Konferenzen an den Waldorfschulen noch Orte und Gelegenheiten, in denen die eigene Arbeit besprochen wird und durch Kritik und Anregung Weiterbildung geschieht?“ ist somit nur indirekt und nur für jede Einzelschule gesondert zu beantworten. Skepsis und Kritik von Beobachtern wie Bußmanns lässt vermuten, dass die Antworten nicht nur positiv ausfallen würde, wenn es hier Untersuchungen gäbe¹⁷⁶³. Die Gegenfrage, wie es mit regelmäßigen Konferenzen an staatlichen Regelschulen bestellt ist, die der pädagogischen Weiterbildung, pädagogischen Fragen der aktuellen schulischen Praxis und Entwicklung des pädagogischen Profils dienen, relativiert hier zwar Urteile, doch kann ein berechtigter Anspruch auf Qualität auch dieser Konferenzen auf Grund der Gesamtkonzeption der Waldorfschulen geltend gemacht werden¹⁷⁶⁴.

„Man bezahlt die Selbständigkeit mit Verständigungsprozessen – also Konferenzen.“¹⁷⁶⁵ sagt Hartmut von Hentig. Konkret: Zu den hier aufgewendeten Zeiten kommt die für die „Technische Konferenz“ und die „Interne Konferenz“¹⁷⁶⁶ aufgewendete Zeit (ca. 100 Stunden), so dass etwa 150 Stunden gemeinsame Konferenzarbeit im Jahr anzusetzen sind. Nicht eingerechnet sind die Klassenkonferenzen und die Gremienarbeit¹⁷⁶⁷. Die „Technische Konferenz“ dient nicht nur der Regelung technischer Abläufe (von der Pausenaufsicht über Stundenplan- und Vertretungsfragen bis zur Festgestaltung), sondern auch der kritischen Rückschau auf die Durchführung und den Erfolg der Planungen. Im Regelfall werden Schlussfolgerungen für die zukünftige Durchführung gezogen. Die „Interne Konferenz“ bearbeitet Personalfragen (einige Schulen haben für Bewerbungen eigene Gremien mit Elternbeteiligung eingerichtet), Grundsatzfragen der Schulführung. Hier wird im Austausch der Argumente und Meinungen der Erfolg von Maßnahmen und Konzepten bewertet und künftige Gestaltungen beschlossen – die dann über andere Gremien vermittelt werden müssen. Auch hier gilt, dass – idealiter – Einzelvoten den Schutz der Verschwiegenheit genießen. Die Bedingungen für die Aufnahme in diese Konferenz sind i.d.R. einjährige

¹⁷⁶³ Vgl. auch KAYSER/WAGEMANN 1991, S. 96ff.

¹⁷⁶⁴ s. Teil III.

¹⁷⁶⁵ HENTIG, HARTMUT VON *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung*. Seelze-Velber 1999, S. 80.

¹⁷⁶⁶ unterschiedlich bezeichnet – auch „Geschäfts-“ oder „Schulführungskonferenz“ genannt.

¹⁷⁶⁷ Zum Vergleich: WILFRIED SCHLEY setzt für Organisationsentwicklung (am Beispiel einer Hamburger Schule) 10 - 30 Stunden pro Schulhalbjahr an (WILFRIED SCHLEY *Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation*. In: ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991, S. 125-127.

Mitgliedschaft im Kollegium, erfolgreiche pädagogische Arbeit, Übereinstimmung mit den grundlegenden Zielen der Waldorfpädagogik, Vollzeitanstellung in der Schule. Die Aufnahme auf Grund dieser Kriterien wird ebenso wie Einstellungen und notwendige Kündigungen oder Abmahnungen etc. kollegial entschieden.

Ein entscheidendes Kriterium ist der *Erfolg des Unterrichts*. Wie oben gezeigt, hat nicht nur die Waldorfpädagogik ein viel umfassenderes Spektrum als nur die kognitiven abprüfbaren Leistungen im Auge, wenn von „Erfolg“ die Rede ist. Für sie gilt als wichtig, wie sich die Schüler in der Gesamtheit ihrer somatischen und seelisch-geistigen Existenz entwickelt haben. Die Maßstäbe hierfür gehen aus dem pädagogischen Ansatz der Waldorfschule selbst hervor. Es ist Sache des einzelnen Lehrers und des ganzen Kollegiums, hierüber zu wachen. In den wöchentlichen pädagogischen Konferenzen und in den Klassenkonferenzen stellen Lehrer Konzepte ihres Unterrichts vor, berichten über Erfolge und Schwierigkeiten, wird der Stand von Klassen besprochen etc. Die Kultur dieser hergebrachten Verfahren an den einzelnen Schulen ist unterschiedlich. Sie gehören jedenfalls zum Instrumentarium evaluativer Vorgänge, wie sie in der Waldorfschulbewegung selbst entwickelt wurden.

Die *Jahreszeugnisse* sind ein Spiegel dieser Maßstäbe und werden in verbalen Charakteristiken gegeben. Sie sollen nicht nur den Stand des Schülers in Relation zur Klasse, sondern insbesondere die Entwicklung seiner Fähigkeiten in Bezug auf seine individuellen Möglichkeiten wiedergeben. Damit sind diese Zeugnisse auch ein Beispiel der besonderen Pädagogik der Waldorfschulen auch spezifischen Formen von Evaluation¹⁷⁶⁸. Das Problem, das sich aus solchen individualisierten Zeugnissen ergibt, liegt auf der Hand: Vergleichbarkeit, wie sie bei Notenzeugnissen anhand eines „objektiven“ Maßstabes zumindest eher erreichbar ist, ist so kaum erreichbar, ist aber auch nicht angestrebtes Ziel. Wechseln Waldorfschüler zu staatlichen Schulen oder in eine berufliche Ausbildung über, so können sie ein übliches Notenzugnis erhalten. Inwieweit dieses dann Vergleichbarkeit mit jenen herstellt, bleibt undurchsichtig.

Ansatzweise entwickelt sich eine Form der Evaluation durch *gegenseitige Hospitation*. Während die Hospitation im Unterricht durch andere Kollegen bislang zumeist entweder Teil der Einarbeitungsphase eines neuen Lehrers oder letzte Kontrolle im Falle von Elternklagen oder anderer Erscheinungen des Versagens waren, richten einige Schulen

¹⁷⁶⁸ Dass diese Zeugnisform immer wieder Anlass zu Kritik gibt (u.a. CHARLOTTE RUDOLF 1987, S. 30ff.) hat zwei Gründe: 1. die mögliche Subjektivität der Charakteristik; 2. die Kritik an den Kriterien. Dem steht die „ewige“ Debatte über die Notenzeugnisse anderer Schularten gegenüber. Beide Kritikpunkte hängen jedoch mit der pädagogischen Konzeption der Waldorfschulen zusammen, deren Ausdruck sie sind.

zunehmend solche Hospitationen als Regelfall ein¹⁷⁶⁹ geworden. Am weitesten ging eine Schweizer Schule, in der sich die Kollegen zu gegenseitiger Hospitation vertraglich verpflichteten. Die sensiblen Vorgänge bleiben allerdings intern. Offenheit bedarf dieses Schutzes.

Die meist nicht monatsweise, sondern eher in größeren Abständen stattfindenden „*Monatsfeiern*“ sind eine Präsentation des Standes verschiedener Unterrichte und des Könnens einzelner Klassen. Sie werden als „interne Monatsfeiern“ nur für Lehrer und Schüler einer Schule oder als öffentliche Veranstaltungen, an denen vorwiegend Eltern teilnehmen, organisiert. Hier entsteht ein Eindruck von dem Stand einer Klasse, der allerdings kaum eine Einschätzung des individuellen Leistungsstandes der Schüler zulässt. Der sich anschließende Rückblick in der Pädagogischen oder Technischen Konferenz hat gelegentlich einen evaluativen Wert, doch leidet er unter der generellen Schwierigkeit solcher „Rückblicke“ und wohl überhaupt der internen Evaluation, die darin besteht, dass Kritik zu äußern auch ein Risiko bedeutet. Die Gründe sind: jeder ist selbst nicht nur Urteilender sondern auch jederzeit potentiell Beurteilter und geht mit Kritik das Risiko ein, ebenso kritisch beurteilt zu werden; Kritik wird psychologisch immer auch als ein Infragestellen nicht nur der eigenen Arbeit, sondern der eigenen Person empfunden und wirkt daher harmoniestörend. Hier kann sich ein regelrechter „Harmonie-Terror“ ausbilden, der die kritische Besprechbarkeit von Themen unmöglich machen kann.

CHRISTOPH STRAWE¹⁷⁷⁰ stellt nach einer allgemeinen Übersicht über Geschichte und gängige Verfahren (Supervision, Total Quality Management u.a.) fest, die Waldorfschulen hätten viele der Standards der Peer-Supervision bzw. der „kollegialen Supervision“ und anderer Verfahren, schon seit langem praktiziert¹⁷⁷¹.

Damit sind seit Begründung dieser Schulen einige Standards erfüllt, die heute z.B. im Zusammenhang mit dem Thema Schulentwicklung gefordert werden müssen und

¹⁷⁶⁹ So etwa in der Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall (mündliche Auskunft); das bislang wenig systematisch praktizierte gegenseitige Hospitieren wird in den letzten Jahren verstärkt in einigen Schulen durchgeführt. Vgl. hierzu *"Merkblatt Hospitieren" - Massnahmen zur Qualitätsentwicklung an der Rudolf-Steiner-Schule Solothurn/Schweiz*. Das Kollegium beschloss am 27.08.1998 eine Selbstverpflichtung zu jährlich mindestens zwei Hospitationen. Ziel soll die Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen durch gemeinsame Reflexion mit Kollegen sein. Dabei soll es nicht um "Kritik" oder "Beurteilung" gehen, sondern um "Spiegelung und konstruktive Verbesserungsvorschläge". Ein Katalog von "Beobachtungsschwerpunkten" und Angaben über das Verfahren der Besprechung konkretisieren das Vorhaben.

¹⁷⁷⁰ CHRISTOPH STRAWE *Qualitätssicherung* in: Dreigliederungs-Rundbrief Nr. 1/1997, S. 11-32. Strawe hat hier einen umfassenden Überblick auch über die unterschiedlichen Strömungen und Formen der QS, Supervision etc. gegeben mit ausführlichen Literaturhinweisen.

¹⁷⁷¹ STRAWE 1997, S.17 und S. 26-31; s. auch HANS-GÜNTER ROLFF u.a. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* Weinheim und Basel²1999. Zum Begriff und zur Praxis von Supervision ebd. S. 237-248.

evaluativen Charakter haben¹⁷⁷². So ist weiterhin die Erstellung einer Diagnose (Bestandsaufnahme) als Voraussetzung für die Entwicklung von Leitbildern eine wichtige Leistung. Für diese soll gelten: „Nur wer an einer Diagnose beteiligt ist, kann sie nachvollziehen. Wer an einer Diagnose beteiligt ist, kann sich eher damit identifizieren. Je mehr Sichtweisen in eine Diagnose eingehen, desto gesicherter ist das Ergebnis. Auch Kritiker sollten einbezogen werden, weil sie wahrnehmen, was sonst übersehen würde.“¹⁷⁷³ Dies mündet in der Feststellung, dass regelmäßige pädagogische Konferenzen für einen solchen Prozess notwendig sind.

Ein wichtiger Faktor bei der Selbstvergewisserung und Entwicklung der Waldorfschulen, ist die permanente *Verständigung über die Leitideen und Zielvorstellungen* der Schulen. Was hier an gemeinsamem Gespräch auf gleicher Ebene unter den Kollegen oder mit Eltern gefordert wird zur Erarbeitung eines „Leitbildes“¹⁷⁷⁴, ist von Anfang an Praxis in den Konferenzen der Waldorfschulen¹⁷⁷⁵. Sie sind in der Einrichtung der erwähnten wöchentlichen „Pädagogischen Konferenz“ in allen Waldorfschulen von Anfang an institutionalisiert. Hier werden, meist an Hand von Texten Steiners, durchaus aber auch anderer Autoren, grundlegende pädagogische Fragen, die das „Profil“ der Schule betreffen, erörtert. Dabei kann es um angestrebte Neuerungen gehen, um ein vertieftes Verständnis der Grundlagen der Waldorfpädagogik oder um eine kritische Sicht des Erreichten. Ein anderer Ort ist die ebenfalls erwähnte wöchentlich stattfindende „Schulführungs-, oder „Interne Konferenz“. Die hier vertretenen Lehrer und Mitarbeiter verständigen sich und entscheiden über Innovationen, die das Schulprofil ändern. Hier werden auch Personalfragen besprochen und entschieden. Meist werden die dort gefassten Beschlüsse dann über die offeneren

¹⁷⁷² Mit Recht bezeichnen WILTRUD DÖPP/SYLVE HANSEN/KARIN LEINESPEL *Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien*. Weinheim und Basel 1996, S. 231, ihre "Bildungsbiographiestudie" "als einen *Typus von Selbstevaluation*" (Hervorhebung WMG) und meinen, dass es "ein zentrales Anliegen unserer Studie [ist], dass Mitglieder des Kollegiums im Gespräch über die ihnen anvertrauten Jugendlichen einen Prozess schulinterner Selbstreflexion in Gang setzen und aufrecht erhalten, der aus unserer Sicht die Voraussetzung für die Entwicklung einer selbstverantwortlichen Einzelschule ist."

¹⁷⁷³ ELMAR PHILIPP/HANS-GÜNTER ROLFF *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel 1998, S. 53.

¹⁷⁷⁴ Vgl. SCHRATZ 1998, S. 211-215; s. auch HANS-GÜNTER ROLFF *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München 1993. Rolff formuliert hier einen Grundsatz, der in der Praxis der Waldorfschulen verwirklicht ist oder seit Beginn angestrebt wird, wenn er formuliert: "'Ganzheitliche Gestaltung ist Aufgabe des ganzen Kollegiums. Gemeinsam die eigene Schule in den Blick nehmen, sich den Stand der pädagogischen Arbeit bewusst machen, die verbindlichen Vorgaben im Hinblick auf die Kinder dieser Schule in konkrete pädagogische Arbeit umsetzen, sich in grundsätzlichen Fragen um Konsens bemühen, pädagogische Aktivitäten aufeinander beziehen und miteinander abstimmen, die Individualität der Kinder und der Lehrerinnen und Lehrer ernst nehmen, ihre Fähigkeiten, Ideen und Interessen einbeziehen, schulische Aktivitäten für Eltern transparent machen und sie daran beteiligen - ist eine Überforderung für jeden einzelnen Lehrer. Aber es trägt noch mehr als guter Unterricht zur Weiterentwicklung der Schule bei.'" (S. 117).

¹⁷⁷⁵ Zu Einzelheiten s. LEBER 1991; für die individuelle Ausgestaltung an Einzelschulen ein Beispiel: MATHIAS KARUTZ *Gemeinschaft gestalten – aber wie? Anregungen aus der Praxis einer Waldorfschule* Stuttgart 1998.

Konferenzen dem ganzen Kollegium, dem Vorstand des Trägervereins und der Elternschaft in den entsprechenden Gremien vermittelt. Beschlüsse müssen also eine Anzahl von Organen der Schule durchlaufen, ehe sie umgesetzt werden. Auch diese Wege bedeuten, dass eine vielfältige Überprüfung durch unterschiedliche Gruppen an der Schule stattfindet. Hierzu sind zwei Bemerkungen anzufügen. Die Idee der kollegialen Selbstverwaltung, die gleichberechtigte Partnerschaft der Kollegen in den Beratungen einschließt und auf die Position eines Schulleiters verzichtet, ist im positiven und im problematischen Sinn ein Ideal¹⁷⁷⁶. Die Waldorfschulen haben eine nunmehr achtzigjährige Erfahrung mit einem Selbstverwaltungssystem ohne Schulleiter. Ein wesentliches Element für dessen Funktionieren ist die immer wieder zu erneuernde Übereinstimmung in den ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Ein weiteres Element kann als kollektives Gedächtnis oder Tradition bezeichnet werden. Die sozialen Prozesse, die ein solches System erst ermöglichen, sind als Erfahrungsschatz in der Schulbewegung verankert. Dennoch zeigt sich, dass nicht nur jede neu gegründete Schule sich diese Erfahrungen immer wieder neu zu erarbeiten hat. Dies gilt auch für Generationswechsel innerhalb der „alten“ Schulen. Der Fundus an eigenständig entwickelten Sozialtechniken muss immer wieder neu erworben werden. Degeneration etwa zu einer übergroßen Dominanz Einzelner ist ebenso eine Bedrohung wie der Zerfall in Partikularismen. Wo auf Individualität und ihre produktiven Kräfte gebaut wird, kann dies auch nicht anders sein. Es gibt hier keine für alle Zeiten fortzuschreibenden organisatorischen Mittel, die ein für allemal stabilisieren und die angestrebte Leistung überkommener Formen garantieren würden. Eine solche Konstruktion wäre eine *contradictio in adjecto*. Jede beteiligte Persönlichkeit muss über Einsicht und Erfahrung für die Idee gewonnen werden, sich von ihrer Bedeutung überzeugen. So ist kritische Offenheit in einem Klima von Gleichberechtigung und Kollegialität ein immer gefährdetes Gut. Die Problematik spiegelt sich in dem Dauerthema: Formen der Zusammenarbeit. Es bezieht sich auf die innerkollegiale und die Zusammenarbeit mit den Eltern. In der Zeitschrift „Erziehungskunst“ wird dieses Thema fast durchgängig in jedem Jahrgang behandelt. Auch Einzelschriften sind hierzu erschienen¹⁷⁷⁷. Dabei stehen nicht nur äußere Techniken, Verfahren und deren Institutionalisierung, sondern die Frage im Mittelpunkt, wie die psychologischen Voraussetzungen, Fähigkeiten des Einzelnen für den Dialog durch Aufmerksamkeit und Selbstschulung zu schaffen seien¹⁷⁷⁸.

¹⁷⁷⁶ s. Teil II.

¹⁷⁷⁷ So LEIST 1986; MICHAEL KALWA *Die Konferenz in der Waldorfschule. Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung* Reihe Menschenkunde und Erziehung 65, Stuttgart 1998.

¹⁷⁷⁸ s. Teil III.

Die Tatsache, dass es sich hierbei nicht um per Dekret zu sichernde Vorgänge handelt, hat Auswirkungen auf die evaluativen Vorgänge und Einrichtungen, wie sie hier skizziert wurden. Dies gilt auch für das partnerschaftliche Verhältnis mit den Eltern. Kein Mechanismus kann deren Mitwirkung in einem für alle Seiten befriedigenden Sinne *garantieren*. Allerdings muss gesehen werden, dass die Schulbewegung als Ganzes und die Einzelschulen im Besonderen auf das wachsende Bedürfnis von Elternseite an Mitsprache und Mitwirkung in einem Ausmaß reagiert haben, wie dies sonst kaum anzutreffen ist¹⁷⁷⁹. Zu diesen Themen findet sich in der Literatur, die von Waldorfseite veröffentlicht wurde, neben der Betonung des Idealen und Anzustrebenden durchaus Kritisches im Hinblick auf die Wirklichkeit¹⁷⁸⁰. Somit haben alle Einrichtungen und Verfahren, die hier als Elemente autonomer Evaluation angeführt sind, in der Praxis keineswegs auch immer die Effizienz, die sie idealiter haben könnten.

Strawe stellt fest, dass bislang diese in den Waldorfschulen entwickelte Organisationskultur eher „gewöhnheitsmäßig als bewusst gehandhabt“ worden und daher Qualitätssicherung „durchaus ein Thema für anthroposophische Einrichtungen“ sei¹⁷⁸¹.

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die Dauer und Entwicklung der Schulen selbst ein Indikator für erfolgreiches Umgehen mit inneren und äußeren Forderung an die Schulen sind. Es mussten seit 1919, abgesehen von der NS-Zeit, nur eine (Köln 1925¹⁷⁸²) Schule wegen Nichterfüllung behördlicher Auflagen schließen. Prinzipiell kann dies bei Misserfolg jeder nichtstaatlichen autonomen Schule widerfahren.

In den letzten Jahren sind neue Formen entwickelt worden, die in einigen Schulen eingeführt wurden: Supervision, Schulberatung¹⁷⁸³. Im Bund der Freien Waldorfschulen gibt es eine Koordinationsstelle für Schulberatung und eine Ausbildung für Schulberater¹⁷⁸⁴. Eine Reihe

¹⁷⁷⁹ Vgl. hierzu LEIST 1998.

¹⁷⁸⁰ Vgl. hierzu LEIST 1998; Leist weist beispielsweise darauf hin, dass die Tendenz in einer Elternschaft, sich unter ausdrücklichem Ausschluss der Anwesenheit von Lehrern zu beraten, oft auf einem Mangel an Transparenz des Handelns und einer "herzlich-offenen Zusammenarbeit" mit den Eltern seitens des Kollegiums beruhe (S. 47); s. auch MICHAEL KALWA *Die Konferenz in der Waldorfschule. Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung*. Stuttgart 1998. JOHANNES KIERSCH (ehem. Waldorflehrer und Dozent am Institut für Waldorfpädagogik in Witten-Annen) stellt fest: "Über die Formen der Elternmitwirkung besteht an den Waldorfschulen bisher kein Konsens." In *Fragen an die Waldorfschule* Flensburg 1991 (Flensburger Hefte Verlag), S. 21; er weist auf das Problem der Entstehung "heimlicher Diktaturen oder oligarchischer Aristokratien" hinter einer republikanischen Fassade hin (S. 22).

¹⁷⁸¹ STRAWE 1997, S. 26; s. auch: UDO HERMANNSTORFER *Die Arbeit am Menschen - ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen - Ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung*. In: Rundbrief - Dreigliederung des sozialen Organismus, Nr. 2, Juni 1999.

¹⁷⁸² s. Teil III.

¹⁷⁸³ s. LEIST 1998, S. 145-153.

¹⁷⁸⁴ Übersicht über die Aktivitäten bei: Koordinationsstelle für Schulberatung im Bund der Freien Waldorfschulen, Michael Harslem, Brunnholzweg 20, D-83352 Altenmark/Alz.; MICHAEL HARSLEM gibt in

von Schulen nutzen Angebote zur Entwicklung von Sozialkompetenz¹⁷⁸⁵. Insofern die daran Beteiligten immer auch der Waldorfschulbewegung nahe stehen oder aus ihr hervorgegangen sind, handelt es sich auch hier in einem gewissen Sinne (insofern die Einzelschule frei wählt, wen sie zur Unterstützung evaluativer Prozesse in die Schule holt) um Selbstevaluation, allerdings durch nicht in der Schule selbst tätige, unabhängige und qualifizierte (durch Erfahrung oder/und Schulung) Kräfte.

Diese Einrichtungen sind ein Reflex auf zwei Faktoren: einmal die oben erwähnte Welle von ähnlichen Einrichtungen und Verfahren, die aus dem angelsächsischen Bereich nach Deutschland kam und hier reüssierte – insofern möglicherweise eine Mode-Erscheinung – und zweitens die immer wieder erlebten, schwer behebbaren Konflikte und Qualitätsprobleme in den Schulen. Da die auch im Binnenverhältnis der Schulbewegung betonte Autonomie der Einzelschulen keine „Eingriffe“ von außen duldet, mag hier ein Ausweg gefunden worden sein, um durch selbstgewählte Hilfe Probleme lösen zu können. Allerdings bleibt hier eine Frage offen: wer sichert die Qualität der Qualitätssicherer bzw. Schulberater? Bislang geschieht dies über die informelle Weitergabe von Erfahrungen, die mit einzelnen Personen und Verfahren gemacht wurden.

Für Evaluation von Bildungseinrichtungen wurde von TIMMERMANN u.a.¹⁷⁸⁶ ein Input-Output-Modell entwickelt. Dies kann hier nicht diskutiert werden. Ein Aspekt, der hier wichtig ist, sei hervorgehoben. Als Ziel wird die „Kundenzufriedenheit“ angesetzt. Für die Messung der Qualität könnte dann als Output eben diese „Kundenzufriedenheit“ gemessen werden. Diese bezieht sich auf Schüler wie auf Eltern. Es gibt für die Waldorfschulen solche Studien, die, bei aller Kritik, die an ihnen geübt werden kann, doch den Versuch zeigen, dieses Evaluations-Kriterium auch anzusetzen.

Eine in ihrem Umfang einzigartige Evaluation durch unabhängige Wissenschaftler unter Leitung eines Waldorfpädagogen wurde 1975 abgeschlossen. Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft wurde eine Absolventenstudie für zwei Jahrgänge ehemaliger Waldorfschüler (Geburtsjahrgänge 1946 und 1947 - 1460 von 2300 Ehemaligen beteiligten sich) durchgeführt: *Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Der Bericht wurde 1978

Erziehungskunst, H. 5, 1999, S. 580 einen Bericht *Erstes Assessment-Center erfolgreich*; ders. über die *Ausbildung zum Entwicklungsbegleiter - ein Rückblick* in: Erziehungskunst, H. 12 1999, S. 1461-1464.

¹⁷⁸⁵ Hierüber sind bislang außer einigen Hinweisen in der Zeitschrift "Erziehungskunst" keine ausführlicheren Darstellungen erschienen. Meine Kenntnis beruht auf mündlichen Informationen.

¹⁷⁸⁶ s. TIMMERMANN 1996; dort auch Literatur.

vorgelegt¹⁷⁸⁷. 1982 erschien eine zusammenfassende Auswertung¹⁷⁸⁸. Die Untersuchung kann hier nicht im einzelnen diskutiert werden¹⁷⁸⁹. In ihr wurden soziale Herkunft, weltanschauliche Bindung der Elternhäuser, schulische Biografie, Einstellung zur Waldorfschule, Ausbildung, Studienverlauf, berufliche Karriere etc. untersucht. U.a. bestätigte sie nicht nur relativ gute Prüfungsleistungen der Waldorfschüler bei staatlichen Abschlüssen¹⁷⁹⁰, sondern zeigte eine Vielzahl von Fähigkeiten, Eigenschaften ehemaliger Waldorfschüler auf. Die Untersuchung der sozialen Herkunft zeigte, dass „untere Schichten“ stark unterrepräsentiert waren. Ein kritisches Argument wäre demnach: die Waldorfschulen selektieren sozial und haben daher entsprechende Erfolge (staatliche Abschlüsse). Sie verfügen über eine Elternklientel, die weit überdurchschnittlich „bildungsbewusst“ ist. Hierzu wäre argumentativ anzumerken, dass damit nur demonstriert ist, dass die Waldorfschulen die Chancen der Kinder aus den de facto repräsentierten Schichten nicht schmälern; und dass ein höher entwickeltes Bildungsbewusstsein zur Wahl einer solchen Schule führen *kann*, die die Kinder in entsprechender Weise fördert. Dass das Bildungsbewusstsein generell unterentwickelt ist, ist den Waldorfschulen nicht anzulasten. Eher ist dies ein Problem, das ursächlich mit einem weitgehend uniformen und monopolistischen Schulwesen zusammenhängt, das durch mangelnde Vielfalt des Angebots Wahlkompetenz bei den Eltern nicht fordert oder sogar erzwingt, bzw. diese eher verhindert. Ein Vorurteil konnte korrigiert werden: die Meinung, Waldorfschulen seien gleichsam Kaderschmieden für künftige Anthroposophen. Wichtig war jedenfalls, dass einmal Rechenschaft abgelegt wurde über die nachschulische Entwicklung ehemaliger Waldorfschüler. Die Kosten (vom Bundeswissenschaftsministerium getragen) beliefen sich auf ca. DM 800.000.-.¹⁷⁹¹

Die finanziellen Kosten solcher Untersuchungen bei notorisch problematischer Finanzsituation der Waldorfschulen verhindern deren Fortführung. Die Einzelschulen sind finanziell für solche evaluativen Forschungen nicht ausgestattet. Die Möglichkeiten im

¹⁷⁸⁷ C. v. PRÜMMER, U. HOFMANN, D. WEIDNER *Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Forschungsbericht B 3225, Bildungsforschung. Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle, Bund der Freien Waldorfschulen, Unveröffentlichtes Manuskript, Stuttgart, März 1978.

¹⁷⁸⁸ STEFAN LEBER *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit, Bd. 12, Stuttgart 1982.

¹⁷⁸⁹ Kritisch dazu: LUZIUS GESSLER *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Reihe: Studien zur Bildungsreform, hgg. von Wolfgang Keim, Bd. 15, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 33-38.

¹⁷⁹⁰ Eine Statistik zu den von Waldorfschülern erreichten Hochschulzugangsberechtigungen von 1984-1991 gibt STEFAN LEBER in: *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. 3. überarbeitete Auflage, Darmstadt 1992, S. 23.

¹⁷⁹¹ Mündliche Auskunft Stefan Leber.

Rahmen des Bundes der Freien Waldorfschulen sind zwar ebenfalls sehr begrenzt, doch wird Forschung als Gemeinschaftsaufgabe über den Bund der Freien Waldorfschulen finanziert. Die „Pädagogische Forschungsstelle“ (1998/99 mit DM 294.572.- finanziert), der „Arbeitsbereich Bildungsökonomie“ (1998/99 DM 153.473.-) und andere Forschungseinrichtungen (DM 70.000.-) leisten neben Projekten, von Dozenten an den Lehrerseminaren durchgeführt, Forschungsarbeit für die Waldorfschul-Bewegung.

In der Geschichte der Waldorfschulbewegung steht die Untersuchung von PRÜMMER u.a. nicht isoliert da, was die Bemühung um Erfassung von Wirkungen betrifft. Die „Konferenzen“ mit Steiner¹⁷⁹², Arbeiten eines Schweizer Gymnasial-Lehrers¹⁷⁹³, in jüngerer Zeit eine Arbeit über ehemalige Waldorfschüler, basierend auf Interviews¹⁷⁹⁴, die Studie *After school: careers of former Rudolf Steiner/Waldorf school students – questions and answers for Steiner/Waldorf School parents – What will become of my child?*¹⁷⁹⁵. In dieser Studie werden etwa die von Waldorfschülern nach der Schule aufgenommenen Berufe, Arbeitslosigkeit, Beurteilung der absolvierten Schule u.a. auf Grund der recht spärlichen verfügbaren Daten ermittelt.

1999 wurde eine Schweizer Untersuchung abgeschlossen: *Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Laufbahnuntersuchung.*¹⁷⁹⁶ Angeschrieben wurden 1586 ehemalige Schülerinnen und Schüler, die zwischen 1990 und 1996 eine Rudolf Steiner Schule verlassen hatten, wovon dann 566 Fragebogen ausgewertet werden konnten. Ähnlich wie bei der Untersuchung von PRÜMMER ergab sich ein relativ hohes Bildungsniveau der Eltern; ein Trend zu hoher Selbstqualifikation der Ehemaligen, eine zumeist positive Wertung der eigenen Schulausbildung. Abgefragt wurde auch die spätere berufliche Laufbahn.

1999 erschien eine weitere Evaluations-Studie in der Schweiz, die Betriebspraktika in der Oberstufe der Schule Jurasüdfuss untersucht.¹⁷⁹⁷

¹⁷⁹² Rudolf Steiner GA 300a – c.

¹⁷⁹³ KARL RITTERSBACHER *Wirkungen der Schule im Lebenslauf. Ein Quellenlesebuch der Pädagogik Rudolf Steiners*, Basel 1975; ders.: *Zur Beurteilung der Pädagogik Rudolf Steiners*, Basel 1969

¹⁷⁹⁴ Ohne wissenschaftlichen Anspruch; MONIKA SCHOPF-BEIGE *Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler. 19 Gespräche*. Stuttgart 1998.

¹⁷⁹⁵ Aufbereitet von European Federation of Rudolf Steiner/Waldorf School Parents, 1996; s. S. 162.

¹⁷⁹⁶ Finanziert von der Stiftung zur Förderung der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz (Solothurn); hgg. von der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz; durchgeführt vom Büro für Bildungsfragen B. Fink & W. Goetze; mit einem Kommentar von Prof. Francois Stoll, Institut für Angewandte Psychologie, Universität Zürich; zu beziehen: über die Koordinationsstelle der Rudolf Steiner Schulen, Carmenstr. 49, 8032 Zürich.

¹⁷⁹⁷ BRATER, MICHAEL *Das GAB-Verfahren zur Qualitätsentwicklung*. In: *Erziehungskunst*“ H. 10, 1999, S. 1142.

Leider sind Daten in Deutschland nur sehr begrenzt erhältlich. Der Bund der Freien Waldorfschulen konnte beispielsweise auf Anfrage keine Auskunft über den Anteil von Anthroposophenkindern, Schulwechslern, gegenwärtige soziale Zusammensetzung der Schüler-, bzw. Elternschaft, Abiturquoten etc. geben. Ein Instrument zur Erfassung vor allem wirtschaftlicher Daten existiert als „Arbeitsbereich Bildungsökonomie“ im Bund der Freien Waldorfschulen und der Freien Hochschule für Anthroposophische Pädagogik e.V. Mannheim. Hier wird der Gesamtjahresabschluss (konsolidierte Bilanz) der Waldorfschulen in Deutschland erstellt, der auf den jährlichen Pressekonferenzen öffentlich dargestellt wird. Hier werden auch die Daten über die Nachwuchssituation, über Lehrerfluktuation, den „Output“ der Lehrerseminare, die etwa vom „Ausbildungsrat“ für die Evaluation der Lehrerbildung benötigt werden, erhoben. Der „Arbeitsbereich Bildungsökonomie“ wird mit jährlich ca. DM 150.000.- vom Bund der Freien Waldorfschulen finanziert¹⁷⁹⁸.

Die Mitgliederversammlungen der Schulvereine dienen der Rechenschaftslegung über die Verwaltungsarbeit und die ökonomische Effizienz der Schule und sind somit ein wichtiges Evaluations-Instrument.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die interne Evaluation an Waldorfschulen im Wesentlichen bezüglich der pädagogischen Leistungen auf verbalen, kollegial-kommunikativen Vorgängen beruhte und beruht und relativ wenig auf schriftlich fixierten und öffentlich kommunizierten Daten. In Bezug auf ökonomische Effizienz herrscht jedoch ein hoher Grad an Datentransparenz und Öffentlichkeit.

5.3.4.2.2. Lehrerbildung

Die Einrichtung einer eigenen Lehrerbildung¹⁷⁹⁹ seit 1928 und ihr Ausbau nach 1945¹⁸⁰⁰ war die Konsequenz aus der Tatsache, dass man nicht nur äußerlich Autonomie anstrebte, sondern auch eine eigenständige Pädagogik verwirklichen wollte. Die staatliche Ausbildung sollte nur im Hinblick auf die wissenschaftliche Qualifikation und die behördlichen Genehmigungsvoraussetzungen in Anspruch genommen werden. Die „Waldorf-Qualität“ des Unterrichts aber war durch eigene Ausbildungs-Leistungen zu sichern. Im Gegensatz

¹⁷⁹⁸ Plan für den Bundeshaushalt 00-1, 23.05.00.

¹⁷⁹⁹ s. Teil III.

¹⁸⁰⁰ s. die Berichte: ERNST-MICHAEL KRANICH *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971. S. 12-14; ders. *Vom Ausbau des pädagogischen*

dazu haben zwar die alternativen Schulen und ihre Pädagogik Aufmerksamkeit in der erziehungswissenschaftlichen Literatur gefunden, nicht aber diese konsequente Verwirklichung von pädagogischer Autonomie¹⁸⁰¹.

Die Waldorfschulbewegung verfügt in Deutschland über neun - unterschiedlich große - Lehrerseminare. Diese sind, wie alle Waldorfeinrichtungen, autonom auch gegenüber den Schulen, wenngleich sie - abgesehen von relativ geringen Studiengebühren - durch die Einzelschulen über den Bund der Freien Waldorfschulen finanziert werden. Sie unterliegen weder gegenüber den Schulen noch gegenüber staatlichen Behörden irgendeiner externen Weisungsbefugnis. Damit stellt sich auch hier die Frage, wie sie ihre Qualität evaluieren. Intern haben sie analoge Verfahren, wie sie für die Schulen dargestellt wurden. Allerdings mit dem Unterschied, dass hier keine Elternschaft mitwirkt. Ein größeres Gewicht kommt dafür der Einschätzung der Leistung durch die Studierenden zu. Der Ort für die Artikulation von Anregungen und Kritik sind die für die einzelnen Kurse eingerichteten Colloquia, persönliche Gespräche, gemeinsame Rückblicke auf einzelne Kurse, Jahresrückblicke und, sofern sich hier ein Brauch gebildet hat, Dozenten-Konferenzen, an denen Studierende teilnehmen. Wie bei den Schulen gibt es auch hier durch die doppelte Wettbewerbssituation eine Bewertung der Seminare durch freie Wahl und Entscheidung. Wer sich für die Ausbildung an einem Seminar entschließt, hat sich *für* eine „Waldorfausbildung“ und *gegen* eine andere (staatliche oder private) entschieden bzw. will sie zusätzlich. Zugleich wird eine Wahl unter den Seminaren getroffen.

Ein weiterer Faktor ist die Rückmeldung aus den Schulen. Diese geschieht informell in Gesprächen. Mangelnde Ausbildungsqualität oder Auslese und in der Folge Probleme der Ausgebildeten in den Klassen und geringe Verweildauer kommen so zur Sprache. Es bildet sich ein guter oder schlechter „Ruf“, der wiederum Einfluss auf die Ausbildungsentscheidung künftiger Studierender hat.

Dass hier ein Zwischenglied zwischen Seminaren und Schulen fehlte, wurde bei dem Wachstum der Schulbewegung zu einem Problem. Die Seminare wurden und werden aus dem Haushalt des Bundes der Freien Waldorfschulen, d.h. von den Schulen finanziert. Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre gerieten die Strukturen des Bundes der Freien Waldorfschulen innerhalb der Schulbewegung in die Kritik. Eine Folge des Wachstums der Schulbewegung war eine zunehmende Entfremdung gegenüber den Gemeinschaftsaufgaben.

Seminars. In: *Wachstum und Neugestaltungen.* Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 16-17; und weitere Berichtshefte 1973ff.

¹⁸⁰¹ s. PASCHEN 1990 bzw. BOHNSACK/KRANICH 1990.

Daraus resultierte eine wachsende Zahlungsunwilligkeit einzelner Schulen für die Aufgaben des Bundes. Der kritische Blick auf die Strukturen und Finanzen des Bundes machte auch nicht Halt vor den Seminaren, die über den Bundeshaushalt finanziert wurden. Fragen zur Finanzierung und Qualität der Lehrerbildung wurden gestellt¹⁸⁰². Auch hier hatte das Wachstum zu einer Anonymisierung der Beziehungen geführt, die alten persönlichen Beziehungen waren nicht mehr tragfähig. Die verstärkt betonte Autonomie der Einzelschulen machte sich geltend. Neue Formen wurden diskutiert. Das Ergebnis¹⁸⁰³ war eine Koppelung zweier alternativer Modelle¹⁸⁰⁴: im Zuge der „Regionalisierung“ wurden die Seminare in die Landesarbeitsgemeinschaften eingebunden, nicht aber über diese finanziert. Der Bund hatte weiterhin zentral die Vergabe der Mittel aus dem Bundeshaushalt zu leisten, womit die Gemeinschaftsfinanzierung erhalten blieb.

Um die Anbindung der Seminare an die Schulen in dem Sinne enger zu gestalten, dass Transparenz ihrer Strukturen, Mittelverwendung und Qualität für die Schulen gewährleistet würde, wurde Ende 1994 beschlossen, einen sog. „Ausbildungs-“ und einen „Finanzierungsrat“ einzurichten. Solche Einrichtungen sind Folge des Wachstums und veränderter Anforderungen. Eine Erfahrung, die so wohl von keiner anderen autonomen Schulbewegung gemacht wurde. Sie zeigt, dass eine solche Schulbewegung in der Lage ist, flexibel zu reagieren und notwendige Organe selbst zu schaffen. Die beiden Einrichtungen konnten durch ihre Arbeit einerseits die Grenzen aufzeigen, die durch Finanzen und Lehrernachwuchs aktuell der Schulbewegung gesetzt sind, andererseits schufen sie durch ihre Analysen Transparenz, die für Diskussionen über die Entwicklung des Sektors Lehrerbildung und Lehrernachwuchs notwendig war und gaben Anstöße für zukünftige Gestaltung. Das Beispiel zeigt aber, dass bei wachsender Größe neue Einrichtungen zugleich notwendig und dann erst finanzierbar werden. Die nur aus staatlichen Zuschüssen in der derzeitigen Höhe und durch Elternbeiträge finanzierte Einzelschule kann einen solchen Aufwand für Evaluation nicht tragen.

Die Besetzung des Ausbildungs- und Finanzierungsrates erfolgt im Zusammenwirken von Bundesvorstand und den Regional- oder Länderkonferenzen auf drei Jahre. Die beiden Gremien sind paritätisch durch Eltern, Lehrer, Seminarlehrer zusammengesetzt. Der Ausbildungsrat befasst sich mit Fragen des Lehrerberarfs der Schulen, der Ausbildungskapazität der einzelnen Seminare, deren Studenten- und Dozentenzahlen,

¹⁸⁰² LEIST 1998, S. 99.

¹⁸⁰³ Niedergelegt in: *Konzeption einer neuen Finanzstruktur. Beschluss der Schulträgerversammlung. Stuttgart, 22. Oktober 1994.* Papier des Bundes der Freien Waldorfschulen.

¹⁸⁰⁴ Dazu LEIST 1998, S. 101.

Abgangsquoten, Einrichtungen, Innovationsvorhaben. Der Finanzierungsrat durchleuchtet die Finanzsituation der Seminare und überprüft bzw. empfiehlt die Finanzierung von Innovationen (in einem komplizierten Verfahren, in das andere Organe der Schulbewegung einbezogen sind)¹⁸⁰⁵. Die Schwierigkeit bei der Arbeit dieser Gremien besteht darin, einerseits dem Interesse der Schulen nach Durchsichtigkeit und Effizienz der Seminare gerecht zu werden und die Probleme der Finanzierung aus der Sicht der Schulen zu berücksichtigen (diese entrichten einen pro Schüler festgelegten Satz pauschal für die Lehrerbildung) und andererseits dem berechtigten Interesse der Seminare nach Eigenständigkeit (Autonomie) gerecht zu werden. Gerade hier zeigt sich exemplarisch, wie der Autonomie-Gedanke nicht nur die Einzelschule beherrscht, sondern auch die Organisation der supraschulischen Einrichtungen. In der „Konzeption einer neuen Finanzstruktur“ aus dem Jahre 1994¹⁸⁰⁶ ist unter „Grundsätze“ festgelegt: „Jede Lehrerbildungsstätte gestaltet ihre Arbeit in eigener Verantwortung. Durch die Verfahren der Finanzierung darf nicht in die Gestaltung der Lehrpläne und Methoden der einzelnen Einrichtungen der Lehrerausbildung eingegriffen werden.“

Die Arbeit des Ausbildungsrates ist dokumentiert in dessen seit 1995/96 jährlich vorgelegten Berichten. Diese enthalten Feststellungen über den Bedarf der Schulen, Darstellungen über Struktur, Ausbildungsgänge usw. der Seminare, Berichte über die Nachwuchssituation an den Schulen, die Effizienz der Seminare (Relationen Ausbildungskapazität/tatsächliche Studentenzahl/Anzahl der Dozenten/Zahl der Abgänge in die Schulen/Verweildauer in den Schulen etc.). Vorschläge zur Qualitätsentwicklung wurden erarbeitet (etwa zur Einarbeitungsphase junger Kollegen und deren Betreuung), auf Felder hingewiesen, die künftig verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen.

Der finanzielle Aufwand für die Lehrerbildung machte im Haushalt des Bundes der Freien Waldorfschulen 1998 ca. 75% aus¹⁸⁰⁷. Bezogen auf die Gesamtergebnisrechnung der deutschen Waldorfschulen (DM 750 Mio.) sind dies ca. 1,5%. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Waldorfschulen z.T. auf staatliche Ausbildungsleistungen zurückgreifen. Ein Teil der in Waldorfschulen angestellten Lehrer hat keine Waldorflehrerausbildung; ein Teil ist durch die Referendariats-Ausbildung (1. und 2. Staatsexamen) vorqualifiziert. Die Freie

¹⁸⁰⁵ LEIST 1998, S. 102.

¹⁸⁰⁶ In: *Konzeption einer neuen Finanzstruktur. Beschluss der Schulträgersversammlung. Stuttgart, 22. Oktober 1994*. In: Papier des Bundes der Freien Waldorfschulen.

¹⁸⁰⁷ s. S. 55. Neuere Daten: in Plan für den Bundeshaushalt 00-1, 23.05.00; danach werden von den Schulen DM 161,50 pro Jahr und Schüler für den Bundeshaushalt Lehrerbildung erhoben (Richtsatz); tatsächlich wurden 1998/99 für Lehrerbildung DM 10.676.527 (unberücksichtigt ein Innovationsfonds von DM

Hochschule Stuttgart etwa ermöglicht in diesen Fällen eine einjährige Ausbildung für Lehrer der Klassenstufen 1 bis 8; für den Oberstufenbereich wird eine Qualifikation erworben, wenn ein fachbezogenes Hochschulstudium und eine 1½ jährige Waldorf-Ausbildung erfolgreich absolviert wurde. Ohne entsprechende Vorqualifikation ist ein vierjähriges Studium (Klassenlehrer) Standard.

Viele der an Waldorfseminaren Studierenden haben eine andere Berufsausbildung absolviert und Praxis in einem anderen Beruf.

Die Autonomie der Waldorfschulen findet ihre Grenze an den jeweiligen Bestimmungen der Privatschulgesetze in den einzelnen Bundesländern und der behördlichen Handhabung der Genehmigungspraxis. Die Schwankungen sind hier groß. In diesbezüglich liberalen Bundesländern (beispielsweise Baden-Württemberg) kann die Abiturabnahme-Berechtigung auch dann erworben werden, wenn kein zweites Staatsexamen vorliegt (Hospitationen durch das jeweilige Oberschulamt); in anderen ist dies ausgeschlossen (Bayern).

Die Vielfalt der Ausbildungsgänge und beruflichen Praxen führt zu einer dementsprechenden Vielfalt und Heterogenität in der Zusammensetzung der Kollegien, damit auch zu einer – gewollten – Kompetenzen-Vielfalt.

5.3.4.2.3. Lehrerfortbildung

Die Sicherung und Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik erforderte von Anfang an besondere Aufmerksamkeit. Hierfür wurde eine Vielfalt von Einrichtungen für Lehrerfortbildung geschaffen. Insbesondere die einmal jährlich stattfindenden „Internen Lehrertagungen“ sollten diesem Bedarf entgegenkommen. Viele Jahre fanden diese nur in Stuttgart statt, bis man auf das Wachstum der Schulbewegung reagierte, indem sie mit unterschiedlicher Thematik inzwischen an drei verschiedenen Orten abgehalten werden. Meist werden unter einem Generalthema über eine knappe Woche hin pädagogische Aspekte (anthropologische, methodische, didaktische) zu diesem Thema in Vorträgen und Seminaren behandelt, künstlerische Übungen abgehalten und die gesamte Schulbewegung betreffende Fragen in Plenumsitzungen erörtert. Im Anschluss finden dann Fachtagungen statt. Veranstalter ist der Bund der Freien Waldorfschulen. Über das Jahr hin gibt es eine fast

67.273)ausgegeben; die Relation zu den Gesamteinnahmen des Bundes (DM 14.252.899): 74,7%; bezogen auf die Gesamtergebnisrechnung der Waldorfschulen 1998: 1,42%.

unübersehbare Vielzahl von meist fachbezogenen Fortbildungstagungen¹⁸⁰⁸, die in der Regel in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ angekündigt werden¹⁸⁰⁹. Die Teilnahme an solchen Veranstaltungen ist nicht obligatorisch. Allerdings können einzelne Kollegien eine Verpflichtung entweder für das ganze Kollegium oder für einzelne ihrer Mitglieder eine Verpflichtung hierzu beschließen.

Diese Veranstaltungen stellen ein seit Beginn innerhalb der Waldorfschulbewegung weiterentwickeltes Instrumentarium der Lehrerfortbildung und Qualitätsentwicklung dar. Sie erfüllen damit Anforderungen, die sich aus dem Autonomie-Status der Schulen ergeben. Allerdings ist anzumerken, dass die fakultative Teilnahme auch ein Problem beinhaltet: die Zahl der Teilnehmer an den „Internen Lehrertagungen“ ist in Relation zu dem Wachstum der Schulbewegung rückläufig. Bei etwa 6000 Lehrern in Deutschland bedeutet die Teilnahme im Jahre 1999 von 650 Lehrern insgesamt an dieser Tagung, dass nur knapp 10% der Lehrer diese besucht haben¹⁸¹⁰. Ein Ausgleich findet offenbar durch verstärkte Teilnahme an den kleineren Fortbildungstagungen statt¹⁸¹¹. Die Erfahrungen scheinen zu zeigen, dass an den veränderten Bedürfnissen vorbei geplant wurde. Daher gibt es in jüngster Zeit Aktivitäten des Bundes der Freien Waldorfschulen und einiger Seminare zu einer Verstärkung der Lehrerfortbildung durch Vermehrung des Angebots und zentrale Erfassung der Veranstaltungen. Eine Erhebung (Fragebogen-Aktion) im Auftrag der Pädagogischen Forschungsstelle des „Bundes“ war ein erster Ansatz zu einer Evaluation der Waldorflehrer-Fortbildung¹⁸¹². Hier ergab sich beispielsweise, dass über 40% der Lehrer das Gesamtverzeichnis der Fortbildungsveranstaltungen des „Bundes“ nicht bekannt waren. Die Studie ermittelte den von Lehrern selbst gesehenen Bedarf an solchen Veranstaltungen. Die Schulbewegung (der „Bund“) reagierte durch eine Fortbildungsinitiative, die ein inhaltlich und quantitativ entsprechendes Programm für Fortbildungsveranstaltungen im Jahr 2000/2001 zur Folge hatte¹⁸¹³.

¹⁸⁰⁸ Vgl. die Berichtshefte des Bundes der Freien Waldorfschulen, beispielsweise „Wachstum und Neugestaltungen“. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S 7, in dem 10 solcher Tagungen erwähnt sind. Heute sind es wesentlich mehr.

¹⁸⁰⁹ s. in "Erziehungskunst" den Teil "Termine".

¹⁸¹⁰ Anzahl nach mündlicher Auskunft des Bundes der Freien Waldorfschulen. Danach haben in den Jahren 1999; 1998; 1997 (in dieser Reihenfolge) teilgenommen in:

Stuttgart: 440; 415; 542

NRW/u.a. Hamborn: 120; 115; 120

Prien: 90; 110; 220

¹⁸¹¹ Hierüber liegen keine Daten vor.

¹⁸¹² ERNST-CHRISTIAN DEMISCH *Auswertung der Fragebogen-Aktion an 17 Freien Waldorfschulen zum Thema Lehrerfortbildung. Zeitraum von Januar – Juli 1999*. Manuskriptdruck.

¹⁸¹³ Noch nicht veröffentlicht.

5.3.4.3. Externe Evaluation

Hier sollen einige Elemente externer Evaluation dargestellt werden, wie sie sich auf Waldorfschulen bezogen entwickelt haben. Die wohl wirkungsvollste Form der Evaluation von außen findet durch die Wahl der Schulen durch Eltern und durch Lehrer statt. Faktoren, die so nur für autonome Schulen – existentielle – Bedeutung haben. Sie sind zugleich die praktisch wirkungsvollste Formen der Evaluation. Auch die extreme Konkurrenzsituation mit den staatlichen und anderen Schulformen ist Bestandteil einer permanenten Evaluation. Die Waldorfschulen hatten und haben sich als Schulbewegung in diesem kritischen Feld bewähren müssen.

5.3.4.2.3. Freie Wahl – eine permanente Evaluation

Schulautonomie setzt freie Elternwahl voraus – jedenfalls, wenn es sich nicht nur um „Teil-“ oder „Gestaltungsautonomie“ innerhalb des staatlichen Schulwesens handelt. Das Thema wurde – auch im Zusammenhang mit dem Argument „mehr Markt“ vielfach und kontrovers diskutiert. So hat vor allem die Arbeit von CHUBB/MOE¹⁸¹⁴ das Wahl- und Markt-Argument betont; LIEBMANN¹⁸¹⁵ hat es wiederum kritisiert und demgegenüber plädiert für mehr Mitbestimmung der Eltern innerhalb der Einzelschule, um Schulqualität zu erreichen. Der OECD-Bericht *Schools and Quality. An International Report*. 1989¹⁸¹⁶, analysiert Pro und Contra des Wahl-Arguments differenziert. Er stellt die Unterscheidung zwischen mehr auf individuelle Förderung und die auf mehr soziale Kohäsion bedachte Richtung als Unterscheidungsmerkmal der Positionen heraus. Er führt u.a. drei Probleme an, die von Befürwortern zu berücksichtigen sind: das Problem der sozialen und kulturellen Kohäsion; das damit korrespondierende Problem der Privilegierung entscheidungsbewussterer Eltern; das Problem einer zu erwartenden negativen Differenzierung von Schulen in gute und

¹⁸¹⁴ CHUBB, JOHN E./MOE, TERRY M. *Politics, Markets, and American Schools*. Washington 1990.

¹⁸¹⁵ LIEBMAN, JAMES S. *Voice, Not Choice*. In: *Yale Law Journal* 101 (1991/92) 1, S. 259-314.

¹⁸¹⁶ Hrg.: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT 1989.

schlechte. Die Realität in demokratischen Staaten sei es allerdings, dass engagierte Eltern immer Wege fänden, um für ihre Kinder die in ihren Augen besseren Schulen auszuwählen. Die einzige Lösung: "Education systems can best face that reality by encouraging each school to develop its own strengths. On this basis, parents and children choose the school that suits them best, thereby respecting the democratic principle and engaging schools in constructive competition. This assumes that no part of the system is allowed unfair advantage in that competition and that extra assistance be given to schools in districts suffering marked disadvantages." (S. 108). Das Wahlrecht der Eltern also als ein Weg zu Qualität: „Choice as the route to quality“. Überdies gelte: „It is well established that close parental involvement in their children's schooling has a positive effect on both attainment and on the school. In this regard it is not easy to refute the argument that parental choice will improve attainment.“ (ebd.).

TIMMERMANN hat gezeigt¹⁸¹⁷, dass das „choice“-Argument eines unter anderen ist und die Frage der Gewichtung zu klären ist. Die Erwartung an den Effekt von Marktsteuerung, d.h. Wettbewerb, jedoch richtet sich dezidiert auch auf Qualität, nicht nur auf ökonomische Effizienz u.dgl. Es wird zu zeigen sein, wie die Waldorfschulen über „Wahl“ mit Evaluation von Qualität konfrontiert sind.

Die Waldorfschulen haben immer das Recht der Eltern auf freie Schulwahl und gleichzeitig ihr soziales Engagement betont – und anfangs auch verwirklichen können. Dazu gehört, dass Konkurrenz akzeptiert wird. Allerdings nicht im Sinne eines „Markt-Arguments“, das ökonomische Zwänge als Stimulans für pädagogische Entscheidungen versteht. Hier bleiben die Schulen bei der alten Forderung nach Freiheit *für* die Pädagogik und Unabhängigkeit bzw. nur selbstgeregelter Abhängigkeit *von* Einflüssen anderer gesellschaftlicher Systeme.

Die soziale Selektion, die faktisch eingetreten ist, führen sie auf die mangelnde Finanzhilfe des Staates zurück, die sie einerseits in ihrer finanziellen Ausstattung den staatlichen Schulen gegenüber benachteiligt¹⁸¹⁸, andererseits soziale Auslese ungewollt fördert. Sie versuchen dem durch ihr Aufnahmeverfahren gegenzusteuern, das, wie schon dargestellt, das Problem vermeiden soll. Die von dieser Seite immer wieder erhobene Forderung zur Beseitigung des Problems ist die Verwirklichung eines über Bildungsgutscheine finanzierten Schulbesuchs.¹⁸¹⁹

¹⁸¹⁷ DIETER TIMMERMANN *Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie*. In: PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.

¹⁸¹⁸ s.o. den Abschnitt über *Die Waldorfschulen und das Wirtschaftssystem*.

¹⁸¹⁹ s. u.a. MAURER 1994.

An erster Stelle, weil die einflussreichste Form, steht die Tatsache, dass die Schulen gegen eine übermächtige *Konkurrenz* des staatlichen Schulwesens und gegen eine quantitativ geringere, gleichwohl auch vorhandene, Konkurrenz anderer Schulen in freier Trägerschaft von Eltern gewählt werden¹⁸²⁰. Die Hürden sind denkbar groß. Ich habe auf die rechtlichen und finanziellen schon hingewiesen; hinzu kommen die ebenfalls schon erwähnten, die aus der öffentlichen Kritik bis hin zu den polemischen Anfeindungen entstehen. Da die Schulen inzwischen auf achtzig Jahre ihres Bestehens verweisen können, ist für Eltern hier eine Erleichterung ihrer Entscheidung eingetreten: sie können auf Erfahrungen rekurrieren, die über Leistungen der Schulen mehr oder weniger berechtigt Auskunft geben. Zu bedenken ist dabei, dass viel davon abhängt, wo sich die Eltern informieren. Ein Faktor, der hier meiner Einschätzung nach besonders bedeutsam ist, ist die Mund-zu-Mund-Propaganda. Hier wird populär und praktisch „evaluiert“. Eltern hören von Eltern, die ihr Kind auf einer Waldorfschule haben. Diese nicht selbst installierte, wohl aber bewusst akzeptierte Form externer Evaluation, kann unter dem Stichwort „Wettbewerb“ zusammengefasst werden.

Zweitens muss in Betracht gezogen werden, dass über ein Drittel der gegenwärtig in der Bundesrepublik bestehenden Schulen noch im Aufbau ist. Das bedeutet, dass nicht allein die Tatsache erfolgreicher Arbeit in der Vergangenheit und Sicherheit durch Erfahrung mit den schon lange bestehenden Schulen ausschlaggebend ist, sondern dass ein Unsicherheitsfaktor ins Spiel kommt, der gerade mit der Autonomie der Einzelschule zusammenhängt. Er verdichtet sich in der Frage: wird *diese* Schule mit *diesen* noch wenig oder unerfahrenen Lehrern, mein Kind *sicher* durch die Schulzeit bringen? Faktisch werden alle diese Hürden durch immerhin so viele Eltern überwunden, dass heute noch ein - gebremstes - Wachstum zu verzeichnen ist (neben dem Aufbau bestehender die Gründung von jährlich etwa zwei bis drei Schulen).

Es kann geltend gemacht werden, dass eine soziale Selektion und eine Art weltanschaulicher Selektion durch die Schulen stattfindet bei den Eltern, die sie wählen, dass also nur eine bestimmte Klientel (Anthroposophen und Nahestehende) Waldorfschulen wählt und damit keine Aussage über die Qualität dieser Schulen gemacht wird. Von der Tatsache ausgehend, dass Anthroposophenkinder heute nur einen sehr geringen Prozentsatz der Schüler

¹⁸²⁰ Umgekehrt kann das Fehlen von Konkurrenz als Mangel gewertet werden. Monopolismus im Bildungswesen, wie er im staatlichen Schulsystem vorherrscht, provoziert angesichts fehlender Vergleichszwänge als System daher nicht notwendig zu guten Leistungen. Evaluation bedarf konkurrierende Vergleiche ermöglichender Elemente. S. JÜRGEN OELKERS *Freiheit als Bedingung menschlicher Entfaltung*. In: HANS BADERTSCHER/HANS-ULRICH GRUNDER (Hrsg.) *Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien 1995, S. 53-54.

ausmachen¹⁸²¹, ist hier entgegenzuhalten, dass diese Schulen jedenfalls kaum auf Grund einschlägiger weltanschaulicher Gesichtspunkte gewählt werden. Eine den heutigen Stand wiedergebende Analyse über die Entscheidungsmotivation der Eltern gibt es nicht. Es ist anzunehmen, dass diese sehr komplex ist. Weiterhin dürfte gelten, was PRÜMMER u.a. (1977, S. 67ff.) feststellten, dass vorwiegend Eltern in gehobener sozio-ökonomischer Lage sich für Waldorfschulen entscheiden¹⁸²².

Dieser Wahl liegt ein evaluativer Vorgang zugrunde. Dies ist bei *allen* autonomen Schulen der Fall. Es gehört zum Prinzip der Autonomie, dass durch konturierte Profile diese oder eine andere Elternschaft angesprochen wird. Damit gilt, dass nach achtzigjähriger Existenz immerhin so viele Eltern die Waldorfschulen positiv sehen, dass die genannte Zahl an Kindern diese Schulen besuchen, ohne dass dies etwa eine weltanschaulich gebundene Klientel wäre. Allerdings ist nach Einschätzung von Lehrern vieler Schulen ein Rückgang der Anmeldezahlen auch an länger bestehenden Schulen festzustellen. Noch sind diese Vorgänge nicht genauer untersucht.

Ein wesentlicher Faktor für die Initiierung selbstreflektiver Prozesse ist also die *Konkurrenzsituation*, in der die Waldorfschulen stehen.

Da keine statistischen Daten über Schulwechsel von Waldorfschulen zu anderen Schultypen verfügbar sind (ebenso wenig für die umgekehrten Fälle), kann über die Verweil-Stabilität der Schüler an Waldorfschulen keine gesicherte Aussage gemacht werden. Dem Anschein zufolge ist sie recht groß. Mindestens überwiegt die Zahl der Zugänge insgesamt die Zahl der Abgänge incl. der Abgänge mit Schulabschluss. Dabei spielt sicher auch die Schwierigkeit eine Rolle, die bei einem Schulwechsel wegen der andersartigen Pädagogik und des anderen Lehrplans auftritt. In der Regel werden Schüler, wenn sie auf eine staatliche Schule wechseln, um ein Jahr zurückgestuft. Wechsel werden meiner Kenntnis nach¹⁸²³ vorwiegend vollzogen: bei dem Übergang von der achten zur neunten Klasse (Beginn der Waldorf-Oberstufe), insbesondere, wenn eine aufbauende Schule noch keine staatlichen Prüfungen erfolgreich bewältigt hat; im Falle von schwerwiegenden, anscheinend

¹⁸²¹ Bei der Untersuchung von v. PRÜMMER u.a. 1977 wurden 22% der Elternhäuser als anthroposophisch orientiert ausgewiesen (S. 81). Da die Zahl der Anthroposophen seit Jahren stagniert und die Zahl der Schulen von 1973 (die Statistik von Prümmer u.a. erfasste die Schulabgänge bis incl. 1974) mit 38 Schulen auf gegenwärtig 174 angewachsen ist, dürfte die Zahl der Kinder aus anthroposophisch orientierten Elternhäusern enorm gesunken sein. Eine Statistik der Altersstruktur der Mitglieder dieser Gesellschaft weist nur ca. 10 000 Mitglieder der in Frage kommenden Altersklasse auf - worunter wiederum etliche Ehepaare sind. Statistik der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Stand 1.04.1998.

¹⁸²² Vgl. auch ULF PREUSS-LAUSITZ *Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung von Schulen"*. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 1997, S. 583-596.

¹⁸²³ Wie schon bemerkt, gibt es keine Daten hierzu.

unlösbaren Konflikten zwischen Kollegium (Klassenlehrer) und Eltern; im Falle von Konflikten innerhalb des Kollegiums, sofern sie Interessen der Elternschaft berühren; bei – selten vorkommenden – Relegationen wegen Drogenmissbrauchs etc.; in einigen Fällen bei Umzug der Eltern, wenn keine Waldorfschule erreichbar ist.

Insgesamt kann meiner Einschätzung nach davon ausgegangen werden, dass die Elternschaft der Waldorfschulen eine hohe „Schultreue“ aufweist.

Ein wichtiges Kriterium ist die „Zufriedenheit“ der Eltern mit der Schule. Wie bemerkt, haben sie - wenn auch eingeschränkt - die Möglichkeit, ihre Kinder aus der Schule herauszunehmen und in eine andere einzuschulen. Das schärfste Mittel, Kritik zu demonstrieren, ist die Abmeldung¹⁸²⁴.

Weiter haben Eltern die Möglichkeit, auf vielfältige Weise eine Art Kontrolle und permanenter Evaluation auszuüben. Für Eltern einer autonomen Schule kann generell gelten, dass die „Schulzufriedenheit“ nicht nur mit dem pädagogischen Erfolg der Schule zusammenhängt, sondern auch mit der Art und dem Umfang ihrer Einbeziehung durch Information und Mitwirkungsmöglichkeiten. Zwar sind hier bei Waldorfschulen auch deutliche Defizite zu vermerken¹⁸²⁵. Doch haben haben die Schulen in der Regel auf den wachsenden Anspruch von Eltern, angehört und befriedigend informiert zu werden, reagiert. Die Einführung einer Eltern-Lehrer-Schülertagung im Jahr 1963 ist ein Schritt in diese Richtung gewesen. In den Schulen wurden definierte Gremien und Instanzenwege zur Bearbeitung von Beschwerden eingerichtet, nicht nur Elternräte mit gewählten Elternvertretern aus den einzelnen Klassen, sondern weitere Einrichtungen neben den etablierten Organen, in denen Eltern und Lehrer gemeinsam an Fragen der Schulgestaltung arbeiten wie ein „Runder Tisch“ o.ä. Die entsprechenden Einrichtungen wurden oft beschrieben. Hier sei auf LEIST 1986 sowie LEBER 1991 verwiesen. In jüngster Zeit wird die Frage der Elternmitwirkung von einigen Schulen über die hier dargestellten Formen hinaus neu geregelt. Beispielsweise hat eine Freiburger Schule seit Dezember 1998 drei Elternvertreter in die sog. Schulführungskonferenz aufgenommen. Diese wöchentliche Konferenz (meist unter der Bezeichnung „Interne Konferenz“) behandelt Fragen der Schulgestaltung, kollegiale Auseinandersetzungen werden hier verhandelt und Personalfragen besprochen. Hier wird über Einstellungen und Kündigungen, soweit diese in

¹⁸²⁴ Leider existieren keine Statistiken hierzu.

¹⁸²⁵ Klagen von Eltern, sie würden nicht gehört, ihre Meinungsäußerungen blockiert durch ein "mauerndes" Kollegium, unfähige Lehrer würden aus "Furcht vor dem Freunde" gehalten etc. gibt es (s. den sog. "Distelbund" "waldorfgeschädigter" Eltern).

der Kompetenz der Lehrer liegen, entschieden¹⁸²⁶. Hier manifestiert sich ein Trend, der die immer stärker werdenden Bedürfnisse der Eltern nach Information und Mitwirkung aufgreift und versucht, zu produktiven Gestaltungen zu kommen. Ein Beispiel für diesen Trend ist die Schrift von MICHAEL HARSLEM *Wie arbeiten Eltern und Lehrer zusammen?*¹⁸²⁷. Solche Vorgänge zeigen einerseits die Fähigkeit auf neue Herausforderungen zu reagieren, andererseits bedeuten sie auch, dass die traditionellen Auffassungen von einer lehrerzentrierten Autonomie in Frage gestellt werden¹⁸²⁸. Die Entwicklung ist im Fluss, eine Beurteilung daher verfrüht. Immerhin ist festzustellen, dass der Elterneinfluss und damit die Bereiche, in denen Eltern beurteilend Einfluss haben, ausgedehnt werden. Damit wird das Element der Selbstevaluation verstärkt auf die Elternschaft ausgedehnt.

Eltern haben weiter Einwirkungsmöglichkeiten durch die etwa drei- bis viermal stattfindenden *Elternabende* in jeder Klasse. Hier werden Berichte von Lehrern zu ihrem Unterricht gegeben, technische Fragen (Ausflüge etc.) besprochen, Einblicke in die pädagogischen Grundlagen der Waldorfpädagogik vermittelt und - nach Einschätzung älterer Lehrer - vermehrt auch kritische Fragen aus der Elternschaft besprochen.

Über die Mitgliederversammlungen des Trägervereins und den Schulvereinsvorstand ergeben sich weitere Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung und damit auch die Möglichkeit, positive und kritische Evaluation seitens der Eltern geltend zu machen.

Ein Lehrer, der *gegen* den Widerstand einer Elternschaft seine Arbeit ausführt, wird auf Dauer kaum in seiner Position verbleiben, ohne Änderungen in seinem Verhalten oder an seinem Unterricht vorzunehmen. Es gibt nicht wenige Beispiele dafür, dass Lehrer aus solchen Gründen eine Schule verließen¹⁸²⁹. Dies ist im Gegensatz zu staatlichen Schulen mit vorwiegend beamtetem Lehrkörper möglich, weil Lehrer i.d.R. Angestellten-Status haben und auch auf Grund der größeren Einflussmöglichkeiten der Elternschaft. Solche Vorgänge sind allerdings meist emotionsgeladen, konflikträchtig und zeitraubend. Bis Kollegien auf solche Elternforderungen reagieren, muss erheblicher Druck ausgeübt werden. Dies wiederum setzt, wenn nicht eklatante und rechtlich relevante Verfehlungen seitens eines Lehrers vorliegen, die Solidarisierung einer größeren Anzahl von Eltern voraus. Auch im umgekehrten Falle, wenn also ein Lehrer auf Grund eines Kollegiums-Beschlusses gekündigt wird, kann dies zu erheblichen Auseinandersetzungen zwischen Kollegium und

¹⁸²⁶ Bericht in der "Schulzeitung" der Freien Waldorfschule St. Georgen/Freiburg, Nr. 5/98, S. 3-6.

¹⁸²⁷ Reihe Elternfragen an die Schule, Stuttgart 1999.

¹⁸²⁸ s. Teil II und III.

¹⁸²⁹ Auch darüber liegt keine Dokumentation vor; meine Angabe beruht auf Gesprächen mit Eltern und Vertretern aus der Waldorfbewegung.

Eltern führen¹⁸³⁰, wenn sich diese wiederum mit diesem Lehrer solidarisiert haben. In solchen Fällen sind Vorstand und Kollegium oft dem Vorwurf mangelnder Transparenz und Information ausgesetzt, da die rechtlichen Grenzen für Begründungen eng gezogen, aber in Konfliktsituationen nicht leicht zu akzeptieren sind. BUBMANN stellen wohl zu Recht fest, dass die Vorgänge innerhalb der Kollegien den Eltern verschlossen bleiben, Waldorfschulen seien keine „Betonbunker“ aber auch keine „Glashäuser“ – „Ahnungen darf man haben.“ (ebd., S. 166). Die Schwierigkeiten, die mit solchen Vorgängen verbunden sind, gehören zu den Lasten, die Autonomie mit sich bringt.

Eltern spielen also bei den evaluativen Prozessen eine entscheidende Rolle.

Was für Eltern gilt, gilt auch für die Lehrer. Dass überhaupt eine Waldorfschule und welche als Arbeitsfeld gewählt wird, ist eine freie Entscheidung. Die Waldorfschulen kennen keine Zuteilung von Lehrpersonal von außen durch übergeordnete Behörden. Auch die Waldorfseminare teilen nach Abschluss des Studiums ihre Absolventen den Schulen nicht zu. Einstellungen erfolgen auf dem Wege der Bewerbung wie in der freien Wirtschaft. Sowohl dem Bewerber als auch dem betreffenden Kollegium steht die Wahl frei. Die Ergänzung eines Kollegiums unterliegt fast ausschließlich seiner eigenen Entscheidung und nicht der eines Schulleiters oder einer übergeordneten Behörde (Elternmitspracherechte werden allerdings vermehrt geltend gemacht). Diese hat nur ein Recht zur Genehmigung. Bei der Auswahl von Bewerbern gelten Maßstäbe wie professionelle Qualifikation, Ausbildung in Waldorfpädagogik eingeschlossen oder wenigstens die Bereitschaft sich in diese einzuarbeiten, die Prognose, dass sich der Bewerber kollegial in die sozialen Bedingungen der Schule eingliedern werde etc. Die Entscheidung über eine Einstellung wird im Konsens – i.d.R. auch mit dem Schulvereinsvorstand – getroffen. Dass dies keine Garantie für ein Gelingen der Zusammenarbeit ist, zeigen immer wieder auftretende Konflikte, die wohl bei der Notwendigkeit engen kollegialen Zusammenarbeitens in allen Bereichen der Schule zu den zu erwartenden Attributen von Schulautonomie gehören¹⁸³¹. Immerhin dürfte hier eine sonst kaum gemachte Erfahrung vorliegen, deren Erfolg *auch* an der Tatsache abzulesen ist, dass die Schulen über den langen Zeitraum von über achtzig Jahren ihre Existenz und Ausbreitung auf diesen Grundlagen entwickeln konnten.

¹⁸³⁰ Einige solche Fälle werden von KAYSER/WAGEMANN 1991, S. 82ff. angeführt.

¹⁸³¹ Für staatliche Schulen (bzw. Hochschulen) gibt es eine Reihe von gesetzlichen *Ansätzen* in dieselbe Richtung, allerdings stehen Untersuchungen über die Erfolge oder Probleme in der Praxis meiner Kenntnis nach noch aus: so nach FÜSSL 1997, S. 24: §§ 23, 24 des Berliner Schulverfassungsgesetzes, § 73 des Brandenburgischen Schulgesetzes, §§ 69, 70 des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes, nach §§ 92, 93 des Hamburgischen Schulgesetzes, nach Teil 1, Nr. 15 des Hessischen Schulgesetzes, §§45 bis 47 des Hochschulrahmengesetzes.

Eingehendere Untersuchungen wären hier wohl über die Waldorfbewegung hinaus von Interesse.

Die Entscheidung des Einzelnen, in einer bestimmten Schule zu arbeiten, wird ebenfalls auf Grund eines persönlichen evaluativen Vorgangs getroffen. Die Verweildauer von Lehrern in diesen Schulen ist eine Entscheidung in Permanenz. Niemand wird „versetzt“. Jederzeit kann gekündigt und an eine andere Waldorfschule gewechselt werden, sofern es der Bedarf ermöglicht und das betreffende Kollegium diesen Lehrer einstellen will. Die Wechselquote sagt u.a. *auch* etwas darüber aus, wie das Schulklima von den Lehrern empfunden wird. Die Zahlen hierzu wurden für das Jahr 1996/97 durch den als Einrichtung des Bundes der Freien Waldorfschulen geschaffenen „Ausbildungsrat“ ermittelt¹⁸³². Demnach scheiden jährlich 8 - 10% (420) aller tätigen Waldorflehrer aus den Waldorfschulen aus. Neben Berufswechsel, persönlichen Gründen, Ruhestand oder Tod waren es 43% von 420 Lehrern, die wegen „anderer Gründe“ ganz aus der Schulbewegung ausschieden. In dieser Zahl kann ein Anteil Unzufriedener vermutet werden, die die Konsequenz aus ihrer Unzufriedenheit durch Kündigung ziehen. Allerdings gibt es hierüber keine detaillierten Untersuchungen. Eine Bewertung würde einer näheren Analyse der Gründe für das Ausscheiden und eines Vergleiches mit anderen Freien Schulen bedürfen.

Nicht nur die Entscheidung der Eltern für eine Schule und der Verbleib an ihr, sondern auch die Entscheidung, als Lehrer an einer Schule (hier Waldorfschule) zu arbeiten, ist ein evaluativer Indikator. Für autonome Schulen, deren Existenz hiervon abhängt, kann gesagt werden, beides ist *die* eigentlich wirksame Evaluation.

Eine Untersuchung, bezogen auf die Schüler und Ehemaligen einer einzelnen Waldorfschule (Hibernia-Schule), wurde von LUZIUS GESSLER (ehem. staatliches Gymnasium Basel) angefertigt¹⁸³³. Sie enthält neben einer Darstellung des Schulkonzeptes, des Forschungsansatzes Ergebnisse von Schüler- und Ehemaligenbefragungen, Gespräche, Einzelfallstudien, die unter Hinzuziehung wissenschaftlicher Mitarbeiter durchgeführt und ausgewertet wurden. Interessant sind die Fragen, die Gessler bewegten, diese Schule (wie auch andere) zu untersuchen:

¹⁸³² Berichte des Ausbildungsrates, Studienjahre 1995/96 - 1998/99. Bund der Freien Waldorfschulen. Hier: Berichtsheft 1997/98, S. 16. Auszug in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1996/97 in: *Erziehungskunst* H. 12, 1997, S. 1316-1320. S. auch den Bericht des Ausbildungsrates und des Finanzierungsrates in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1492-1496, bzw. 1497-1501.

¹⁸³³ LUZIUS GESSLER *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Reihe: Studien zur Bildungsreform, hgg. von Wolfgang Keim, Bd. 15, Frankfurt a.M. u.a. 1988.

- „Gibt es Schulen, die auf das uns meist so erschreckend selbstverständlich gewordene durchgängige *Organisationsprinzip der systematischen Aufsplitterung und Isolation* verzichten oder seinen verhängnisvollen Folgen doch überzeugend entgegenzuwirken versuchen?
- Gibt es Schulen, die die *intellektuellen Kräfte* ihrer Schüler überzeugend fördern, ohne sich gleichzeitig den *passiven Widerstand der vernachlässigten Willens- und Gemütskräfte* einzuhandeln?
- Gibt es Schulen, die die *Motivationskräfte des natürlichen Weltinteresses* nicht dem egozentrierten *Interesse* des Schülers an seiner „Qualifikation“ opfern?
- Gibt es Schulen, die der gefährlichen *Ichbezogenheit*, welche dem intellektuellen Wissenserwerb anzuhafte pflegt, eine echtes „*soziales Lernen*“ gegenüberzustellen vermögen und statt der letztlich tödlichen *Fähigkeit zu konkurrieren* die *Fähigkeit zu fruchtbarer Kooperation* entwickeln?
- Gibt es Schulen, die nicht durch den Anspruch, „*Leistungsschulen*“ zu sein, ihren Schülern genau jene *Lust am Leisten verleiden*, die sie zu fördern vermeinen?¹⁸³⁴

Die Ergebnisse können hier nicht referiert werden. Hier ist nur darauf hinzuweisen, dass sich die Waldorfschulbewegung solcher evaluativer Untersuchungen bedient oder sie unterstützt und auch damit ein reflektives Bewusstsein dokumentiert. Eine Fortschreibung der Untersuchung von PRÜMMER u.a. (1978) wäre wünschenswert, zumal sie inzwischen „historisch“ ist und wohl auch methodisch kritisch weiterzuentwickeln wäre. Dem stehen jedoch, wie gesagt, die hohen Kosten entgegen.

Zu erwähnen ist auch die Arbeit von RANDOLL¹⁸³⁵, die neben der Erhebung von Daten zu der Einstellung von Schülern (Abiturienten) an Waldorfschulen und staatlichen Gymnasien auch eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Zielen der Waldorfpädagogik enthält. Ihr positives Ergebnis bedarf freilich einer kritischen Analyse.

Ein weiteres Feld evaluativer Auseinandersetzung mit Waldorfschulen ist in der Literatur aus den Reihen der Waldorfschuleltern, -lehrer und -ehemaligen zu sehen. Hier wird kritisches Bewusstsein auch öffentlich artikuliert. Teils wird dabei produktiv Kritik geübt

¹⁸³⁴ GESSLER 1988, S. 46-47.

¹⁸³⁵ DIRK RANDOLL *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schullewesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien.* Berlin 1999.

bei wohlwollender Grundhaltung, teils findet sich bis zur Polemik gesteigerte Kritik.¹⁸³⁶ Entscheidend ist die interne Auseinandersetzung mit solcher Kritik. Deren Wirkung ist jedoch schwer einzuschätzen, da die jeweiligen Rezensionen in der „Erziehungskunst“ nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Wirkungsspektrum sind. Die Auseinandersetzung geschieht vor allem informell in Gesprächen oder nicht-öffentlich in Konferenzen oder auf Tagungen. Nach außen wird meist durch Richtigstellungen und Verteidigung reagiert (s. entsprechende Buchrezensionen in der „Erziehungskunst“). Dass nach innen ein Zwang zur Selbstvergewisserung und Selbstanalyse entsteht, kann jedoch angenommen werden. Für Schulen auf dem „freien Markt“ hat Kritik einen anderen Stellenwert als dies für die Regelschulen der Fall ist. Sie prägt das Image nach außen mit und damit zugleich die „Marktchancen“.

Fremdevaluation fand bis 1941 insofern statt, als die Schulen durch regelmäßige Schulratsbesuche beurteilt wurden¹⁸³⁷. Diese wurden von Steiner selbst sehr ernst genommen. Die Abweisung der Beurteilung eines Schulrates durch das Kollegium als böswillig wurde von Steiner scharf kritisiert. Er bestätigte die kritisierten Mängel und hielt das Kollegium zu ihrer Abstellung an¹⁸³⁸. Diese Kontrolle fiel nach dem Zweiten Weltkrieg fort, die alte Praxis wurde seitens der Behörden nicht wieder aufgenommen. Eine weitere Form der Fremdevaluation blieb jedoch bestehen: durch die staatlichen Prüfungen, die von Waldorfschülern abgelegt werden können. Die Erfolgsquote wird an dem weitgehend nicht von Waldorfschulen gesetzten Maßstab gemessen. Die Waldorfschulen haben hier eine gute Bilanz vorzuweisen¹⁸³⁹. Ihr Status als anerkannte Ersatzschulen, damit die Höhe der Bezuschussung und - so in Bayern - die Bezuschussung der Sekundarstufen hängt von dem Prüfungserfolg ab.

Ein wichtiges Feld für Evaluationsprozesse bei einer wachsenden Schulbewegung ist die Bewertung von Neugründungen. Hier haben sich die Waldorfschulen Instrumente geschaffen, die über die Qualität von Gründungsinitiativen wachen sollen. Bildet sich eine solche Initiative, hat sie nach dem derzeit praktizierten Verfahren eine Reihe von Prüfungen zu durchlaufen. Zum einen findet jährlich eine Versammlung von „Gründungswilligen“

¹⁸³⁶ So HILDEGARD UND JOCHEN BUBMANN (Hg.) *Unser Kind geht auf die Waldorfschule. Erfahrungen und Ansichten*. Erstaufgabe Reinbek 1990. Das Buch hatte 1996 die Auflage von 43 000 erreicht. CHARLOTTE RUDOLF *Waldorferziehung. Wege zur Versteinigung*. Neuwied 1987. MARTINA KAYSER/PAUL-ALBERT WAGEMANN *Wie frei ist die Waldorfschule? Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie*. München 1991.

¹⁸³⁷ s. Teil II und III.

¹⁸³⁸ s. STEINER GA 300b, S. 141.

statt. Hier stellen sich diese Initiativen vor und werden beraten. Parallel oder anschließend haben sie Kontakt mit den umliegenden Schulen aufzunehmen und eine „Patenschule“ zu finden. Sofern diese die Initiative nach beratenden Gesprächen für „reif“ befindet, stellt sie sich in einer der regelmäßig stattfindenden „Regionalkonferenzen“ den Schulen der Region vor. Dabei werden ihre wirtschaftliche Solidität (dafür werden im Vorfeld Geschäftsführer einer oder mehrerer Schulen beauftragt), die Möglichkeiten des Schüleraufkommens (Einzugsgebiet) geprüft; die Frage einer möglichen Beeinträchtigung von Nachbarschulen wird erörtert; die Quantität und Qualität der künftigen Lehrerversorgung wird untersucht; das Schulkonzept wird vorgestellt und begutachtet. Ergebnis dieses Prozesses ist entweder die Zurückstellung der Initiative mit der Auflage, nachzubessern, oder eine Empfehlung, die zu einer Vorstellung auf einer der zweimal jährlich stattfindenden „Delegiertentagungen“ aller deutschen Waldorfschulen führt. Hier wird letztlich über die Aufnahme in den Bund der Freien Waldorfschulen letztlich entschieden. Damit kommt dem Bund der Freien Waldorfschulen (d.h. der Gemeinschaft der Schulen), ähnlich wie bei der Genehmigungsfrage durch das Land, eine entscheidende evaluative Rolle zu. Die Entscheidung darüber, ob eine Schule den Maßstäben entspricht, die an eine Waldorfschule anzulegen sind, geschieht damit durch die Mitglieder dieser Schulgemeinschaft selbst. Dieses Verfahren ist auch in „Waldorkreisen“ nicht unumstritten. Mehrfach wurden Einwände gegen eine „Monopolisierung“ der Waldorfpädagogik erhoben, die mit der Autonomie der Einzelschulen im Widerspruch stehe¹⁸⁴⁰. Der Katalog von Kriterien, die für eine Aufnahme in den Bund der Freien Waldorfschulen zu erfüllen sind, regelt im Wesentlichen die Formen der Zusammenarbeit zwischen Bund, Schule und „Paten“ (Betreuer) für die ersten drei Jahre nach der Gründung. Die inhaltliche Ausgestaltung bleibt den in das Verfahren Einbezogenen vorbehalten. Die Flexibilität der Regelung ergibt sich aus deren Zusammenwirken. Sie ist in der Praxis immerhin so groß, dass sich auch völlig neue Schulformen ausbilden können, wie etwa eine Integrative Schule (Integration behinderter Kinder in Emmendingen bei Freiburg; eine andere neugegründete Integrative Schule wird im Herbst 2000 ihre Arbeit aufnehmen¹⁸⁴¹).

¹⁸³⁹ s. Bildungslebensläufe PRÜMMER 1978; und LEBER 1982; die schichtspezifische Zusammensetzung der Waldorfschülerschaft geht aus jener Untersuchung hervor und hat sicher einen erheblichen Anteil an den Ergebnissen.

¹⁸⁴⁰ s. hierzu: DIETER BRÜLL *Waldorfschule und Dreigliederung. Der peinliche Auftrag*. Ralsdorf/Leiden 1992; JOHANNES KIERSCH *Die Idee und das Leben. Ein neuer Bund für Waldorfpädagogik?*. In: Das „Heft im Heft“, Zeitschrift „Info3“, 11/1993, S. 21-36; MARKUS VON SCHWANENFLÜGEL *Warenzeichen Waldorf*, in: *Erziehungskunst* 11, 1999, S. 1245-1248.

5.3.8. Zusammenfassung

Dass die Qualität der Qualitätsentwicklung mit den traditionellen Verfahren vielfach als nicht mehr ausreichend angesehen wird, wird durch die angeführten Anstrengungen belegt. Dass die Schulbewegung für Evaluation ein geschärftes Bewusstsein entwickelt, ist ein Indiz für die praktisch aufgegriffenen Möglichkeiten der Selbststeuerung.

Die in den Waldorfschulen entwickelten Einrichtungen und Verfahren, die evaluativen Aufgaben dienen, entsprechen kaum modernen systematisch strukturierten Verfahren. Dass sie erfolglos wären, kann jedoch angesichts der Realität nicht mit Recht behauptet werden. Die Geschichte dieser Schulbewegung zeigt das Gegenteil. Eher wäre zu fragen, ob die bisher entwickelten Verfahren und Einrichtungen, gerade weil sie erfolgreich waren, nicht weiter zu entwickeln wären. Hierzu gibt es, wie dargestellt, einige Anläufe. Beides, die schon immer praktizierten Verfahren wie die Innovationen auf diesem Feld könnten ein interessantes Objekt für weitere Untersuchungen sein.

Es muss hier noch vermerkt werden, dass vieles, was Praxis ist, kaum erfassbar, weil informell und nicht institutionalisiert, ist. Wie es alte Tradition der Waldorfschulbewegung ist, steht die theoretische Diskussion und Konstruktion nicht am Anfang der Entwicklung. Was praktisch ist, bildet sich an den Erfordernissen der Praxis.

Es gibt allerdings im Zusammenhang mit der Schulbewegung auch eine Diskussion und in ihren Verfahren elaboriertere Praxis der Beratung und Entwicklung von Verfahren zur Qualitätssicherung. Der Waldorfschulbewegung Nahestehende Sozialwissenschaftler, Psychologen u.a. haben sich der Thematik „Qualitätssicherung und Selbstverwaltung“ angenommen¹⁸⁴². U.a. wurden Verfahren für Rudolf-Steiner-Schulen in der Schweiz entwickelt und angewandt¹⁸⁴³. Zwei Beispiele seien angeführt: eine Schule in Villingen-

¹⁸⁴¹ s. *Übersicht über die nach der Pädagogik arbeitenden Schulen und Lehrerbildungsstätten*. Hgg. vom Bund der Freien Waldorfschulen, Stand Februar 2000.

¹⁸⁴² So gibt es beim Verband für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialtherapie und soziale Arbeit e.V. in Echzell-Bingenheim eine Liste von ca. 18 Beratern und beratenden Einrichtungen, deren sich z.T. auch Waldorfschulen bedienen; weitere solche Einrichtungen sind: "TRIGON Entwicklungsberatung reg. Gen. M.b.H." in Salzburg mit Zweigstellen in anderen Städten; "MIRA Companions for Development", MIRA Deutschland mit Sitz in Staufen bei Freiburg (im Programm Projektbegleitung, Leader-Projekt, Weiterbildung in OE, coaching, Supervision u.a.). In der „Erziehungskunst“ H. 10, 1999 wurden zwei Einrichtungen mit Verfahren zur Qualitätsentwicklung vorgestellt, die laut Angaben dort von einer Reihe von Waldorfschulen genutzt werden: MICHAEL BRATER *Das Rudolf Steiner GAB-Verfahren zur Qualitätsentwicklung* S. 1142; o.N. „*Wege zur Qualität*“ S. 1143.

¹⁸⁴³ s. u.a. CHRISTOPH STRAWE *Qualitätssicherung*. Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus, Nr. 1/1997; Arbeitsmaterialien herausgegeben vom Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart. Ein Bericht (in: Dreigliederungs-Rundbrief Nr. 1/1998, S. 23-27) listet die Aktivitäten und Themen zur Frage der

Schwenningen (angeschlossen Schulen in Dortmund, Stuttgart und Winterbach) hat mit den Mitteln von Eltern- und Schülerbefragungen, dem Einsatz von Verfahren zur Qualitätssicherung, Konzeptarbeit und Öffentlichkeitsarbeit ein Forschungs- und Schulentwicklungsprojekt begonnen, das, nach Auskunft der Schulen, mit gutem Erfolg um 1994 begonnen wurde¹⁸⁴⁴. Eine „alte“ Schule (Bochum-Langendreer) hat ihr Konzept neu überdacht und in vielen Gesprächen mit Eltern und Lehrern so weit entwickelt, dass sie es 1998 vorstellen und mit seiner Verwirklichung beginnen konnte¹⁸⁴⁵.

Eine Reihe von Waldorfschulen stellen das alte Konzept des Klassenlehrers, der für acht Jahre verantwortlich eine Klasse führt und für den „Hauptunterricht“ zuständig ist, in Frage. Erfahrungen zeigen, dass es immer wieder Klassenlehrer gibt, die den inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen einer siebten, achten Klasse nicht gewachsen sind. Dies hat beispielsweise in der Freien Waldorfschule am Engelberg (bei Schorndorf) zu einer Neukonzeption geführt. Es wurde eine „Mittelstufe“ eingeführt, die die Klassen sieben bis neun umfasst; ein Team, in dem Oberstufen-Fachlehrer mitwirken, führt und unterrichtet die Klasse.

Ähnliche Prozesse laufen bei Themen wie der Epochalisierung des Fremdsprachen-Unterrichts oder bei dem Thema „freier Samstag“ u.a. ab.

Solchen Neuerungen gehen manchmal jahrelange kontrovers geführte Debatten in Schulgremien, mit Eltern, auf Tagungen, in Zeitschriften voraus, in denen Pro und Kontra erwogen wird. Am Ende entscheidet die einzelne Schule selbst über die Innovation.

Ein Mitglied des Bundesvorstandes des Bundes der Freien Waldorfschulen hat zu bearbeitende Zukunftsthemen unter dem Titel „*Innovation und Weiterentwicklung*“¹⁸⁴⁶ zusammengefasst: Waldorfpädagogik habe es zu einem Markenzeichen gebracht, mit dem nun auch Qualität assoziiert werde. Die gewachsene Zahl der Schulen mache die Arbeit an einem Qualitätsmanagement und einer Qualitätssicherung immer notwendiger. Größere Transparenz sei erforderlich. Bessere Durchschaubarkeit des Handelns und der Verfahren seien notwendig, Zielvorstellungen seien zu formulieren und zu dokumentieren. Einheitliche Kriterien werden angemahnt. „Gesprächskultur, Supervision und Evaluation sind Hilfen zur

Qualitätssicherung in "anthroposophischen Einrichtungen" (darunter den Waldorfschulen) auf. Dort auch Literaturhinweise.

¹⁸⁴⁴ RAIMOND DI RONCO *Schule im Wandel. Qualitätsentwicklung in Villingen-Schwenningen*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1998, in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1481-1487.

¹⁸⁴⁵ WOLFGANG-M. AUER *Bochum: Eine alte Schule wandelt sich* in: *Erziehungskunst* H. 10, 1998, S. 1119-1126. Diese Darstellung enthält eine gute tabellarische Übersicht über die Neuplanungen.

¹⁸⁴⁶ HANSJÖRG HOFRICHTER *Innovation und Weiterentwicklung. Einige Fragen an die Zukunft* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1998, in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1478-1481.

Wahrnehmung unserer Standards.“ Weiter fragt er: „Wie modern ist die Waldorfschule? Entwickelt sie sich weiter? Hat sie die richtigen Antworten auf die Fragen unserer Zeit und vor allem die geeigneten Mittel, die wachsenden Kinder- und Jugendprobleme zu lösen? Diese Fragen werden nicht nur „von außen“ an uns gestellt, sondern in zahlreichen Gremien unserer Schulbewegung erörtert. Speziell die pädagogische Forschungsstelle ist mit Projekten an diesen Fragestellungen beteiligt. Seit einigen Jahren arbeiten ca. fünfzehn Lehrer in einem „Zukunftskolloquium“ fortlaufend an dieser Problematik¹⁸⁴⁷.“ Der Autor nennt noch einige Themen, die aktuell sind: z.B. Schule als Lebensraum; d.h. Erziehungsaufgaben, die früher selbstverständlich zum Bereich elterlicher Erziehung gehörten, müssten vom Kindergarten und der Schule vermehrt übernommen werden. Dem kämen Einrichtungen entgegen, die teilweise schon zu Selbstverständlichkeiten geworden sind: Sozialpädagogische Einrichtungen, Hausaufgabenbetreuung, Hort, Mittagstisch, Ganztagesesschule u.a. Für die Oberstufe sei eine stärkere Verbindung mit der Arbeitswelt ein Thema für die Oberstufengestaltung¹⁸⁴⁸. Auch die grundlegende Frage nach dem, was Lernen sei, müsse immer wieder neu gestellt werden, Lernen am Projekt und im Team seien verstärkt zu bedenken, auch wenn diese immer schon im Waldorflehrplan verankert gewesen seien (Feldmessen, Jahresarbeiten u.a.). Die Frage, was die Seminare an Qualität zur Bildung wirklicher Lehrerpersönlichkeiten beitragen könnten, die den neuen Anforderungen gerecht zu werden vermögen, sei zu bearbeiten. Damit verbunden sei die Frage nach der Stellung des Lehrers und die Probleme der Überforderung.

Nimmt man das Ausgeführte zusammen, ergibt sich: die Waldorfschulbewegung insgesamt (mit Abweichungen vom Gesamtbild in Einzelfällen) hat von Anfang an ein Bewusstsein für Qualitätsfragen und Verfahren entwickelt, die evaluative Prozesse ermöglichen. Insofern realisiert sie augenscheinlich die mit ihrem Autonomie-Status verbundene Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit Qualitätsproblemen. Es ist angesichts des Umfangs der hier skizzierten evaluativen Prozesse und Einrichtungen mit Evaluations-Funktion nicht übertrieben, wenn ich die *These* formuliere: *die Existenz der Waldorfschulbewegung und ihr über bald ein Jahrhundert andauernder Erfolg beruhen auch auf den von ihr entwickelten evaluativen Prozessen.*

Dass sie in ihrer Geschichte Instrumente der Selbstevaluierung entwickelt hat und ständig zugleich externer Evaluierung unterworfen ist, steht als Tatsache fest. Es hat sich eine Mischung externer und interner Evaluation entwickelt. Schwerpunkt ist zweifellos die

¹⁸⁴⁷Berichte über die Tätigkeit der Forschungsstelle finden sich in den alljährlichen Berichten des Bundes der Freien Waldorfschulen jeweils in den Dezemberheften der Zeitschrift *Erziehungskunst*.

Selbstevaluation - wie dies übrigens auch generell im Zusammenhang mit der Frage nach Schulentwicklung und ihren Bedingungen von anderer Seite gefordert wird¹⁸⁴⁹. Der Wert der Instrumente, die entwickelt wurden, und damit deren evaluative Leistung ist im einzelnen schwer zu beurteilen. Hier konnte nur auf diese Instrumente hingewiesen und gezeigt werden, dass die Waldorfschulen - bei aller Profilstabilität - auf diesem Feld auch für Innovationen offen sind. Es ist anzunehmen, dass ein Teil ihres Erfolges mit dieser Flexibilität zusammenhängt, d.h. dass durch permanente Selbstevaluation auch Entwicklung induziert wurde. Die Leistung, unter unterschiedlichen politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Bedingungen ihre Autonomie zu wahren, dürfte auch mit diesem Aspekt zusammenhängen. Die Waldorfschulen, soweit kann als Tatsache festgestellt werden, sind ein Beispiel dafür, dass autonome Schulen in der Lage sind, eine ihrer Existenzbedingungen - nämlich evaluative Vorgänge - selbst zu schaffen, zu gestalten und ehemals extern regulierte Prozesse aus eigener Initiative in eigener Regie zu regeln.

Festzuhalten ist auch, dass die Verfahren, die evaluativen Prozessen dienen, zugleich eine die Einheit stabilisierende Funktion haben.

Generalisierend kann gesagt werden, dass Autonomie, hier durch kollegiale Selbstverwaltung organisiert, einen Qualitätsdruck erzeugt, unter dem evaluative Prozesse induziert werden.

Ein Feld weiterer Untersuchung im Zusammenhang mit Evaluation, das hier zwar impliziert angesprochen, jedoch nicht weiter verfolgt wurde, besteht in der Frage, wie weit tatsächlich auf Erkenntnisse, die durch die angeführten Evaluationsverfahren und -organe gewonnen werden, in der Praxis reagiert wird. Anders ausgedrückt: ist die Implementation von Handlungskonsequenzen, die sich aus solchen Erkenntnissen ergeben, in Waldorfschulen effektiv? Meiner Einschätzung nach ist dies der Fall. An den Klärungs- und Prüfungsprozessen, die *jede* Regelung intern durchlaufen muss, sind diejenigen als Akteure beteiligt, die Entscheidungen in die Praxis umzusetzen haben. Insofern überhaupt eine Entscheidung zustande kommt, wird sie auch verwirklicht. Das Problem der Implementation extern getroffener Entscheidungen besteht nicht¹⁸⁵⁰, dafür das der Abstimmung. Es gibt

¹⁸⁴⁸ s. Themenheft der Erziehungskunst *Oberstufe und Arbeitswelt* H. 7/8 1998.

¹⁸⁴⁹ So heißt es bei ELMAR PHILIPP/HANS-GÜNTER ROLFF *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel 1998, S. 106: "Deshalb muss den Schulen *viel Freiraum bei der Gestaltung der Evaluation* (Hervorhebung WMG) gelassen werden und die Möglichkeit eines eigenen Weges. Daraus folgt auch, dass schulinterner Evaluation eine klare Priorität vor externer eingeräumt sein sollte."

¹⁸⁵⁰ Das Problem im staatlichen Schulwesen bei wachsender Tendenzen zur Ineffektivität staatlicher Lenkung wird durch die Implementationsforschung gesehen und bearbeitet (s. hierzu HANS-PETER FÜSSL *Schulkonzept und Schulverfassung*. In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 75-87; der Zusammenhang von Implementation und Beteiligung der Betroffenen ("Identifikation") an den

genügend Beispiele für die Umsetzung von innovativen Ideen in die Praxis auf Grund eines in den entsprechenden Gremien beschlossenen Vorhabens, von der Einrichtung eines epochalisierten Fremdsprachenunterrichts (Kritik an der Effizienz des Unterrichts) über die Einrichtung des schulfreien Samstags (Elternwunsch, Lehrerüberlastung u.a. Argumente) bis zu Reformen der Oberstufe (Einrichtung stärker praktisch orientierter Unterrichte - Feststellung von Defiziten in der Entwicklung Jugendlicher) etc. Die - auch von Elternseite - gelegentlich zu hörende Kritik, man zögere zu lange mit der Einführung moderner Technologien in die Unterrichtsinhalte, wird durch das Argument seitens der Waldorfpädagogen konterkariert, man wolle keine Experimente mit Kindern bzw. Jugendlichen, sondern erst aus wohlervogenen *pädagogischen* Gründen handeln¹⁸⁵¹. Dafür allerdings wird immer *Zeit* aufzuwenden sein. Dieses Vorgehen hat die Waldorfschulen bewogen, z.B. die Einführung der Mengenlehre oder der Ganzheitsmethode im Schreib- und Leseunterricht, das Frühlesenlernen abzulehnen oder gegen den Programmierten Unterricht Stellung zu beziehen¹⁸⁵².

5.4. *Ausblick auf weitere Felder.*

In den vorangehenden Abschnitten wurden einige Themen, die Gegenstand einer eingehenderen Untersuchung sein könnten, soweit skizziert, dass ihre Relevanz für das Thema Autonomie deutlich werden konnte. Es wurde auch gezeigt, wie diese Themen dafür Ausdruck sind, dass eine konkrete Realisierung von Autonomie durch die

Entscheidungsprozessen wird vielfach gesehen, Vgl. PER DALIN UND HANS-GÜNTER ROLFF unter Mitarbeit von HERBERT BUCHEN *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest 1990, S. 37-38.

¹⁸⁵¹ Als Beispiel für solche Erwägungen bezüglich der Einführung des PC in den Stoffplan sei angeführt ERNST SCHUBERTH *Erziehung in einer Computergesellschaft. Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen*. Stuttgart 1990. Daneben erschien eine Reihe von Aufsätzen zum Thema in der Zeitschrift "Erziehungskunst"; dort auch ein Themenheft *Technik und Computer. Lebenskunde und Technologie an der Waldorfschule*, H. 1. 1991. Inzwischen sind in der Oberstufe vieler Waldorfschulen im Rahmen des Technologieunterrichts Computerkurse eingerichtet (laut *Die Zeit*, 18.05.2000, SABINE ETZOLD *Wandel unter Druck*, S. 18, haben 147 der Waldorfschulen EDV-Unterricht eingerichtet).

¹⁸⁵² ERNST-MICHAEL KRANICH *Probleme von heute – Gedanken von gestern – Leben von morgen. Zum programmierten Unterricht*. In: *Erziehungskunst*, 1965, H. 1-2, S. 4-18; CHRISTOPH J. EYBERG *Kybernetik und Pädagogik. Zu Helmar Franks Buch: „Kybernetische Grundlagen der Pädagogik“*. In: *Erziehungskunst* 1965, H. 1-2, S. 19-34; HEINZ-VOLKER PRANGE *Sklaverei des experimentellen Resultats. Hintergründe des programmierten Unterrichts*. In: *Erziehungskunst* 1965, H. 10, S. 289-300; HELMUT BAUER *Neues Rechnen?* In: *Erziehungskunst* 1967, H. 7-8, S. 218-230; mehrere Artikel zum Thema frühes Lesenlernen in: *Erziehungskunst* 1968, H. 3-4; ERNST-MICHAEL KRANICH *Pädagogische Projekte und ihre Folgen. Zur Problematik von programmiertem Unterricht, Frühlesen und Neuer Mathematik*. *Erziehung vor dem Forum der Zeit* Bd. 5, Stuttgart 1969; ERIKA DÜHNFORT/ERNST-MICHAEL KRANICH *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. *Menschenkunde und Erziehung* Bd. 27, Stuttgart 1971; ERNST SCHUBERTH *Die Modernisierung des mathematischen Unterrichts*. *Erziehung vor dem Forum der Zeit* Bd. 8, Stuttgart 1971.

Grenzerfahrungen, die mit In- und Umwelt neu gemacht werden, zu neuen Herausforderungen an die Kreativität einer Schulbewegung führen, die auf Autonomie setzt. Exemplarisch wurden Lösungen, die die Waldorfschulbewegung hier fand, umrissen. Im Folgenden sollen noch einige Themen aufgeführt werden, die ebenfalls eine detaillierte Untersuchung verlangen würden, hier aber nur als notwendige Forschungsaufgaben skizziert werden.

5.4.1. Unterschiedliche Schulprofile – Autonomie der Einzelschule

Sowohl das Profil einzelner Schulen als auch Aspekte der Pädagogik selbst haben sich bzw. wurden weiter entwickelt. Zunächst einige Bemerkungen zur Entwicklung unterschiedlicher Schulprofile in der Waldorfschulbewegung. Zum einen haben sich trotz eines einheitlichen Grundduktus unterschiedliche Schulformen entwickelt. Die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel¹⁸⁵³ ist ein herausragendes Beispiel, doch sind eine Reihe weiterer Schulen mit unterschiedlichen Ausprägungen entstanden, z.B. auch eine Reihe von Schulen mit Förderklassenbereich, Schulen mit Internatsbetrieb, Schulen mit geschlossenem Schülerhort u.a.¹⁸⁵⁴ Vor 1942 gab es keine Vielfalt. Heute suchen viele Schulen nach Möglichkeiten, wie den Herausforderungen durch den gesellschaftlichen Wandel (veränderte Kindheit¹⁸⁵⁵, Medieneinfluss etc.) begegnet werden kann. Dies führt zu Überlegungen, wie vermehrt handwerklich-technische, praktisch-unternehmerische oder/und künstlerische Tätigkeiten in den Unterrichtsplan aufgenommen werden können. Die Formen, die sich entwickeln, sind von Schule zu Schule unterschiedlich. So kam etwa für einige

¹⁸⁵³ s. dazu u.a. SÖNKE BAI, WILHELM ERNST BARCKHOFF, MICHAEL BOCKEMÜHL u.a. *die rudolf steiner schule ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer waldorfschule. Eine freie schule sieht sich selbst*. Reinbek bei Hamburg 1976; GEORG RIST, PETER SCHNEIDER *die hibernia-schule. Von der lehrwerkstatt zur gesamt-schule: eine waldorfschule integriert berufliches und allgemeines lernen. Lehrer und eltern entwickeln ihre schule*. Reinbek bei Hamburg 1977; LUZIUS GESSLER/PETER SCHNEIDER *Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Hiberniaschule; Trivialpädagogisches „Zurück zum Handwerk“ oder wegweisendes Schulmodell*. In: Neue SammlungH. 3 1983, S. 284-307.

¹⁸⁵⁴ Vgl. die Darstellung von Schulprofilen der Schulen in Kassel, Nürnberg, Wanne-Eickel, Kräherwald/Stuttgart, Bochum von ERNST-MICHAEL KRANICH *Die Freien Waldorfschulen*, in: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 212-218. Zu erwähnen ist die Errichtung einer inzwischen staatlich anerkannten Integrativen Schule (in Emmendingen bei Freiburg). Die Einrichtung von Förderzügen als Bestandteil einer Schule ist hier ebenfalls zu erwähnen (Beispiel: Michael-Bauer-Schule in Stuttgart); s. hierzu LEIST, S. 135-138. Vgl. auch: SIEGFRIED RUDEL *Sonderschulen innerhalb der Waldorfschulbewegung?* In: *Erziehungskunst* 1965, H. 5, S. 137-146; Themenheft „*Integrative Waldorfschulen*“. *Erziehungskunst* 2000, H. 4.

¹⁸⁵⁵ HANS-GÜNTER ROLFF/PETER ZIMMERMANN *Kindheit im Wandel* Weinheim und Basel ³1993; JOHANNES WERNER ERDMANN/GEORG RÜCKRIEM/ERIKA WOLF (Hrsg.) *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Bad Heilbrunn 1996 u.a.

Schulen der handwerklichen Arbeit im pädagogischen Prozess ein höherer Stellenwert zu als dies bei anderen Schulen der Fall war – ein Indiz dafür, dass die Autonomie der Einzelschule in der Waldorfschulbewegung keine Fiktion ist.

5.4.2. Weiterentwicklung der Pädagogik

Eine Schulbewegung mit eigener Pädagogik, die sie autonom organisiert, muss ein Maß von Veränderung/Flexibilität und Festhalten an Grundelementen/Kontinuität entwickeln, die ihr Identität und Profil und Aktualität zugleich garantieren¹⁸⁵⁶. Die Waldorfschulen haben hier paradigmatische Erfahrungen gemacht.

Nach 1945 waren es die Lehrer, die auch zuvor mit Arbeiten zu Themen der Waldorfpädagogik hervorgetreten sind, die mit Aufsätzen vor allem in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ und Buchveröffentlichungen die Kontinuität wiederherstellten.

Die Frage nach Kontinuität und Wandel in den sozialen Gestaltungen, in der Ausprägung verschiedener Schulformen in der Waldorfschulbewegung wurde in den vorangehenden Abschnitten beantwortet. An einigen grundlegenden Strukturen wurde festgehalten, diese auch in Verfahren abgesichert und damit Identität gewahrt. Anderes unterlag Veränderungen, die u.a. Reaktionen auf Veränderungen in der gesellschaftlichen Umwelt waren. Zentral blieb die ideell fundierte Fixierung auf Autonomie. Es gab keine „Revolutionen“. Der adäquate Begriff für die Vorgänge ist daher „Weiterentwicklung“. Dieser Begriff impliziert Wandlung bei Wahrung essentieller Elemente. Er ist ebenso adäquat für eine Beschreibung des pädagogischen Bereichs der Waldorfschulen. Der kritische Blick von außen nimmt allerdings eher das Element der Kontinuität nicht selten als „Erstarrung“ wahr¹⁸⁵⁷. Eine differenziertere Analyse zeigt jedoch, dass auch die Waldorfpädagogik keineswegs ohne Reaktion auf Erfordernisse der Anpassung auf gesellschaftliche Entwicklungen und ohne weitere selbstreflektive Entwicklung geblieben ist.

Eine deutliche Wende und neue methodische Zugriffe in der Ausarbeitung und Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik lässt sich Anfang der sechziger Jahre

¹⁸⁵⁶ Es sei hier daran erinnert, dass schon KARL W. DEUTSCH in seinem Werk *The Nerves of Government: Models of Political Communication and Control*. London/New York 1963, auf die Dialektik von Offenheit/Wandel und Strukturstabilität/Abschließung und deren Kombination für den Erfolg von sozialen/politischen Systemen hinwies.

¹⁸⁵⁷ Zur Diskussion Vgl. RANDOLL 1999.

konstatieren. Gekennzeichnet ist diese neue Phase, die bis heute anhält, durch eine gründlichere wissenschaftliche Fundierung und den Rekurs auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse. So wurde die anthropologische Grundlage der Waldorfpädagogik in vielen Aspekten neu bedacht, die Stoffe der Klassenlehrerzeit und der Oberstufe neu bearbeitet. Beispiele hierfür sind die Arbeiten von DÜHNFORT (deutsche Sprachlehre), KRANICH (Biologie, Chemie, Naturkunde, Anthropologie), LEBER (Anthropologie), LINDENBERG (Geschichte, Anthropologie), SCHAD (Biologie, Anthropologie), SCHUBERTH (Mathematik, Computer), SUCHANTKE (Biologie), VON MACKENSEN (Chemie), u.v.a.¹⁸⁵⁸. Auch die Waldorfschulen und ihre Pädagogik wurden vielfach und immer wieder neu dargestellt. Gemeinsam ist allen diesen Arbeiten der Bezug zu Steiner und zu einer anthroposophisch-goetheanistischen Wissenschaftsauffassung. Der Terminus „wissenschaftlich“ wird daher wohl von einigen Kritikern moniert werden – doch dies wäre eine andere Debatte.

Das vielfach kritisierte Konzept der Temperamente in der Waldorfpädagogik ist ein Beispiel für solche Auseinandersetzungen. Der Vorwurf, die Waldorfpädagogik hielte an überholten Konzepten fest¹⁸⁵⁹ („Erstarrung“), führte zu immer wieder neuen Versuchen seitens der

¹⁸⁵⁸ Hier wird nur eine kleine Auswahl von Buchveröffentlichungen angeführt (die bezeichnete Wende ist um Jahre früher in den entsprechenden Zeitschriften und Tagungsbeiträgen nachzuweisen): ERIKA DÜHNFORT *Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik* 1. Aufl. Stuttgart 1980; ERNST-MICHAEL KRANICH *Von der Gewissheit zur Wissenschaft der Evolution. Die Bedeutung von Goethes Erkenntnisethode für die Evolutionstheorie* Stuttgart 1989; ders. *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt. Skizze einer physiognomischen Naturerkenntnis* Stuttgart 1993; ders. *Wesensbilder der Tiere. Einführung in die goetheanistische Zoologie* Stuttgart 1995; ders. *Die Formensprache der Pflanzen. Grundlinien einer kosmologischen Botanik* Stuttgart 1976; ders. *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik* Stuttgart 1999; FRITS H. JULIUS und ERNST MICHAEL KRANICH *Bäume und Planeten. Beitrag zu einer kosmologischen Botanik* Stuttgart 1985; STEFAN LEBER *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen* Stuttgart 1993; CHRISTOPH LINDENBERG *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan* Stuttgart 1981; ders. *Vom geistigen Ursprung der Gegenwart. Studien zur Bewusstseinsgeschichte Mitteleuropas* Stuttgart 1984; ders. *die lebensbedingungen des erziehens. Von waldorfschulen lernen. freiheit als prinzip der Schule* rororo sachbuch, Nr. 7432, Reinbek bei Hamburg 1981 (Lindenberg versucht hier u.a. die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik durch Forschungen von Piaget und anderen zu untermauern); MANFRED VON MACKENSEN (Ausarbeitungen zur Methodik und Didaktik des naturkundlichen Unterrichts); WOLFGANG SCHAD (Hrsg. und Autor) *Goetheanistische Naturwissenschaft* Stuttgart 1982, 4 Bde.; ders. *Säugetiere und Mensch. Zur Gestaltbiologie vom Gesichtspunkt der Dreigliederung* Stuttgart 1971; ERNST SCHUBERTH *Erziehung in einer Computergesellschaft. Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen* Stuttgart 1990; ders. *Die Modernisierung des mathematischen Unterrichts* Reihe „Erziehung vor dem Forum der Zeit“ 8, Stuttgart 1971; ANDREAS SUCHANTKE *Metamorphosen im Insektenreich. Beitrag zu einem Kapitel Tierwesenskunde*. Stuttgart 1965; ders. *Partnerschaft mit der Natur. Entscheidung für das kommende Jahrtausend* Stuttgart 1993; ders. (Hrsg. und Autor) *Ökologie* Stuttgart 1998; s. auch die Sammelbände mit Beiträgen der Vorgenannten: KARL-MARTIN DIETZ und BARBARA MESSMER *Grenzen erweitern – Grenzen erfahren. Perspektiven anthroposophischer Forschung* Stuttgart 1998; FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel 1990; PETER BUCK, ERNST-MICHAEL KRANICH *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim und Basel 1995; FRITZ BOHNSACK, STEFAN LEBER *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege*. Weinheim und Basel 1996; ERNST-MICHAEL KRANICH, HORST RUMPF, PETER BUCK *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis*. Stuttgart 2000.

¹⁸⁵⁹ s. besonders ULLRICH 1986.

Vertreter der Waldorfpädagogik, das Konzept auf Erfahrung in der Praxis und wissenschaftlich zu begründen¹⁸⁶⁰. Dabei zeigte sich, dass einerseits die schlichte Typisierung als Problem erkannt wurde und differenziertere Darstellungen notwendig wurden, andererseits aber das Konzept keineswegs angesichts der nach wie vor aktuellen wissenschaftlichen Diskussion aufgegeben werden musste¹⁸⁶¹. Der Gewinn für die Waldorfpädagogik war wohl keine Neukonzeption oder die Einsicht, dass ein überholtes Konzept aufgegeben werden musste, sondern ein höherer Grad an reflexivem Bewusstsein bezüglich eines grundlegenden Elementes dieser Pädagogik – angestoßen durch Kritik von außen.

Festgestellt kann jedenfalls werden, dass die Waldorfschulbewegung *das* Grundprinzip, *die* Leitidee durch die 80 Jahre ihrer Existenz beibehalten hat und weiterhin darin, und nicht in methodischen Einzelheiten ihre Daseinsberechtigung als Alternative zu den Regelschulen und einigen anderen Freien Schulen sieht: das Bestreben, Pädagogik auf anthropologische Grundlagen zu stellen oder anders gewendet, in diesem Sinne „Pädagogik vom Kind aus“ sowohl theoretisch als auch praktisch zu betreiben. Darin ist wohl auch, wie schon bemerkt, ein entscheidender Faktor für ihre Stabilität als autonome Schulbewegung zu sehen.

Immer wieder gibt es die Notwendigkeit, neue Versuche, das Gesamte der Waldorfpädagogik von innen heraus darzustellen¹⁸⁶². Diese Darstellungen unterscheiden sich erheblich von früheren¹⁸⁶³ sowohl durch ihren Umfang als durch den Versuch, nicht nur umfassend die Praxis, sondern auch eingehend deren anthropologische Grundlegung zu entfalten. Die Bedeutung liegt nicht nur darin, dass eine interessierte Öffentlichkeit sich

¹⁸⁶⁰ Vgl. KRANICH/RAVAGLI 1990; das Themenheft „Temperamente“, *Erziehungskunst* 1991, H. 11; PETER LIPPS *Temperamente und Pädagogik. Eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart 1998.

¹⁸⁶¹ Vgl. die Darstellung der Forschungsansätze und Konzepte bei JENS B. ASENDORPF *Temperament*. In: HEIDI KELLER (Hrsg.) *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern u.a. ²1997 (vollständig überarbeitete 2. Auflage), S. 455-482; s. die Diskussion bei GEORG KNIEBE *Die Temperamente in der modernen Psychologie*. In: *Erziehungskunst* 1991, H. 11, S. 1040-1056; LORENZO RAVAGLI *Die anthroposophische Temperamentstypologie – eklektischer Rückfall in vorwissenschaftliche Formen des Denkens über den Menschen?* In: KRANICH/RAVAGLI 1990, S. 178-199; LIPPS 1998, das Kapitel *Die menschlichen Temperamente in der neueren Psychologie*. S. 342-367.

¹⁸⁶² So FRANS CARLGRÉN *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Schulbewegung* Stuttgart 1972 (mehrfach wieder aufgelegt); CHRISTOPH LINDENBERG *waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten schulmodells*. Sachbuch rororo 6904, Reinbek bei Hamburg 1975; *die lebensbedingungen des erziehens. Von waldorfschulen lernen. Freiheit als prinzip der schule* rororo sachbuch, Reinbek bei Hamburg 1981; STEFAN LEBER (Hrsg.) *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik* Stuttgart 1993; ders. (Hrsg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* Darmstadt 1993; JOHANNES KIERSCH *Fragen an die Waldorfpädagogik* Flensburg 1991; ders. *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* Stuttgart 1997.

¹⁸⁶³ Etwa WILHELM RAUTHE *Die Waldorfschule als Gesamtschule. Pädagogische Begründung einer Schulgestalt* Reihe „Erziehung vor dem Forum der Zeit 6, Stuttgart 1970; JOHANNES TAUTZ *Die Freie Waldorfschule. Ursprung und Zielsetzungen* Reihe „Erziehung vor dem Forum der Zeit 9, Stuttgart 1972.

durch diese Darstellungen informieren können. Sie dienen insbesondere der Selbstreflexion und werden innerhalb des Systems entsprechend verwendet. Waldorflehrer informieren sich über ihr eigenes Schulsystem und Schuleltern verwenden solche Darstellungen, um ein besseres Verständnis für das ihnen oftmals undurchschaubar Erscheinende zu erhalten – nicht selten in Eltern-Arbeitskreisen.

Die Jahresberichte der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen¹⁸⁶⁴ geben einen Einblick in laufende Forschungsvorhaben, weisen Veröffentlichungen aus und stellen Ausarbeitungen (Handreichungen) zu einzelnen Unterrichtsfächern zur Verfügung¹⁸⁶⁵.

Die Zeitschrift „Erziehungskunst“ wandelte sich erheblich in Aufmachung, Stil und Inhalten. Sie öffnete sich verstärkt sowohl für kritische Beiträge als auch für die Diskussion von Alternativen. Der Blick auf andere Pädagogiken wurde offener. Die Untersuchung der Frage, inwieweit dieser – näher zu analysierende - Wandel eine tatsächliche Veränderung von Einstellungen, Inhalten, Beziehungen zur eigenen Pädagogik und zu anderen Pädagogiken wie auch zu gesellschaftlichen Veränderungen reflektiert, könnte einen Beitrag zu dem Verständnis der Kombination von Tradition und Wandel als Erfolgsrezept eines autonomen Schulsystems liefern.

5.4.2. Mittel der Kommunikation

Die schon in Teil III beschriebenen Formen und Mittel der Kommunikation dienen und dienen der Schärfung des Identitätsbewusstseins, der Weiterentwicklung der Pädagogik und der Organisationsformen und der Vermittlung von Traditionen. Damit haben sie eine progressive Funktion, indem sie Ideen und Praxis der Weiterentwicklung vermitteln, als auch eine bewahrende, indem sie über Inhalte, Personen und Geschichte kommunizieren. Sie sind ein entscheidender Faktor der Selbstreferenz und der Umweltbeziehung. In einer wachsenden und sich weiter differenzierenden Schulbewegung, die auf Einheitlichkeit, Einheit und Identitätsbewahrung bei gleichzeitigem Wandel angewiesen ist, müssen auch die Kommunikationsformen und –mittel wichtige und wachsende Kohäsionsaufgaben

¹⁸⁶⁴ Jeweils in Heft 12 der „Erziehungskunst“.

¹⁸⁶⁵ Beispielsweise gibt der Bericht über die Tätigkeit der Pädagogischen Forschungsstelle in: *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971. S. 18-20
Einblick in die seit Jahren fortlaufende Arbeit zum Fach Chemie: MANFRED VON MACKENSEN, in: „Wachstum und Neugestaltungen. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 18-20.

erfüllen. Sie üben somit zentrale Autonomie-Funktionen aus. Damit stellen sie einen wichtigen Gegenstand für Untersuchungen über die Praxis der Autonomie dar. Hier gebe ich einige skizzenhafte Einblicke.

Nach wie vor wird die Kohäsion der Waldorfschulen untereinander wesentlich durch eine Vielfalt von Tagungen, Arbeitsgremien der Landesarbeitsgemeinschaften, die Regionalkonferenzen, informelle Treffen, durch die Zeitschrift „Erziehungskunst“, die Bücherproduktion des Verlags „Freies Geistesleben“ hergestellt.

Der „Verlag Freies Geistesleben“, der 1997 sein 50jähriges Bestehen feierte¹⁸⁶⁶, spielt eine bedeutende Rolle bei der Veröffentlichung und Verbreitung von Literatur zu den verschiedenen Feldern anthroposophischer Arbeit, insbesondere von Literatur zur Waldorfpädagogik. Seit 1948 wird dort die Zeitschrift „*Erziehungskunst*“ verlegt. Einige Schriftenreihen ergänzen das Bücher- und Zeitschriften-Angebot. So die Reihe „*Menschenkunde und Erziehung*“ (Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen). Hier werden Themen im Hinblick auf ihre anthropologisch-pädagogische Begründung bearbeitet. Eine weitere Reihe ist betitelt „*Erziehung vor dem Forum der Zeit*“. Diese Reihe beschäftigt sich mit dem Bereich Waldorfschule und Öffentlichkeit sowie den Fragen der Sozialgestaltung der Waldorfschule. Mehr wissenschaftlich orientiert versteht sich die Reihe „*Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners*“. Die Themen sind auf die anthropologische Begründung der Steinerschen Pädagogik ausgerichtet.

Die Autoren sind durchgängig Waldorflehrer oder Dozenten an den Waldorflehrer-Seminaren.

Die Auflagenzahlen weisen, mit wenigen Ausnahmen, darauf hin, dass die Veröffentlichungen wohl kaum über die einschlägig interessierte Klientel hinaus verkauft werden. Für die Lehrer und Eltern der Waldorfschulen allerdings stellen sie eine wesentliche Quelle der Information dar. Einerseits können sich Lehrer über Fortschritte in der Ausarbeitung waldorfspezifischer pädagogischer und Fragen der Sozialgestaltung der Schulen orientieren, andererseits können interessierte und engagierte Eltern Auffassungen, Argumente, Anschauungen kennen lernen, die die Grundlagen der Waldorfpädagogik ausmachen, gleichsam hinter die Kulissen schauen. Dass hier eine Art „zirkulärer Kommunikation“ stattfindet, sei unbestritten. Diese ermöglicht immerhin eine für autonome Systeme unerlässliche Leistung: Herstellung von Identität durch selbstreferentielle

Kommunikation. Die Information von anderer Seite ist damit ja nicht ausgeschlossen. Es gibt jedoch keine Daten darüber, wie weit etwa Untersuchungen und Stellungnahmen zu Waldorfschulen und ihrer Pädagogik durch Medien, Kirchen, von wissenschaftlicher Seite wahrgenommen werden. Die Reaktionen darauf in der „Erziehungskunst“, „Info3“ und anderen Publikationsorganen, Stellungnahmen durch den „Bund“ und die Landesarbeitsgemeinschaften zeigen allerdings, dass dies geschieht¹⁸⁶⁷.

5.4.4. Weiterentwicklung der Sozialgestalt in den Einzelschulen

Die Autonomie der Einzelschulen wie der ganzen Schulbewegung ist nicht, wie des öfteren bemerkt, nur auf Selbstregulierung von sonst durch die Kultusbehörden geregelten Prozesse gerichtet. Es geht um eine Gestaltung der eigenen Organisation in der Weise, dass ihr pädagogisches Ziel, die Entfaltung der freien schöpferischen Kräfte sowohl der Lehrer als auch der Schüler durch diese Organisation gewährleistet oder gestützt wird. Der Zusammenhang von Organisation und Qualität der Schule ist ein enger, wenngleich nicht eindeutig kausaler¹⁸⁶⁸. Daher haben die Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer überregionalen Organisation (auf „Bundesebene“ wie auf der Ebene der Regionen) die Autonomie der Einzelschulen gewahrt. Was bei Autonomie zu immer zu erwarten ist, entwickelte sich auch hier: Vielfalt. So haben sich nicht nur unterschiedliche pädagogische Profile entwickelt, sondern auch unterschiedliche soziale Gestaltungen. Die Vielfalt dieser Ausgestaltungen zu beschreiben und erfordern. Hier kann nur darauf hingewiesen werden, dass auch auf diesem Feld Kontinuität und Wandel ineinander greifen und die Einzelschulen die Balance zwischen beiden autonom regulieren. Die zu lösenden Aufgaben bleiben dieselben: fortlaufende pädagogische Arbeit und Vertiefung des Verständnisses der ideellen Grundlagen der Waldorfpädagogik, die Besprechung der Schüler, pädagogischer Fragen und Probleme in der Schule, die Regelung der Verwaltungsaufgaben, die Abstimmung mit den Eltern, die Organisation des Unterrichts, der Feste usw. Nach den Ideen der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ Steiners¹⁸⁶⁹, die nach wie vor grundlegend für die sozialen

¹⁸⁶⁶ s. JEAN-CLAUDE LIN und ANDREAS NEIDER (Hrsg.) *Almanach 1997. Der Weg in die Zukunft. Perspektiven anthroposophischer Arbeit. Fünfzig Jahre Verlag Freies Geistesleben* Stuttgart 1997.

¹⁸⁶⁷ s. die Abschnitte Außenbeziehungen, Waldorfschulen und Kirchen, Waldorfschulen und Staatsschule, Waldorfschulen und Wissenschaft, Waldorfschulen im Blick der Öffentlichkeit.

¹⁸⁶⁸ s. HANS-GÜNTER ROLFF u.a. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* Weinheim und Basel²1999, S. 15ff (über die Interdependenz zwischen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, personale Entwicklung).

¹⁸⁶⁹ s. Teil II.

Gestaltungsvorstellungen in den Waldorfschulen sind, geht es um die Integration des Rechtslebens und des Wirtschaftslebens in den Bereich der Schule, die selbst nach den Gesetzen des freien Geisteslebens organisiert sein sollte (Freiheit, Selbstverwaltung in ihrer spezifischen Form kollegialer Selbstverwaltung). Doch die Formen, in denen dies geschieht, variieren. Die Formen der Selbstverwaltung sind für die Autonomie der Schulen disponibel. Einige Schulen haben die Verfahren und Einrichtungen, die sie entwickelt haben, beschrieben¹⁸⁷⁰. Sie zeigen eine relativ große Variationsbreite, wenn sich auch ein gewisses Grundmuster erhalten hat, das in Teil III beschrieben wurde. Nach wie vor setzen die Schulen auf das Prinzip der Selbstorganisation, das auf Initiative der Einzelindividualität und deren kollegialer Vermittlung beruht.

5.4.5. Schüler

Es wäre eine ebenso wichtige wie lohnende Aufgabe, der letztlich entscheidenden Frage nachzugehen, wie denn in den Waldorfschulen der Unterricht gestaltet wird, wie also die Autonomie, die dafür von ihnen beansprucht wird, sich in diesem Bereich auswirkt. Weiter wäre eine Klärung notwendig, wie die Schüler ihre Schule erleben, wie sie in den Organismus der Schule integriert sind. Einige Aspekte wurden unter dem Stichwort „Evaluation“ behandelt. Hierher gehören auch die Hinweise auf die Untersuchungen von C. v. PRÜMMER, U. HOFMANN, D. WEIDNER *Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947.*¹⁸⁷¹, GESSLER (1988) und RANDOLL (1999), in denen Bildungsbiographien Ehemaliger, Abschlussleistungen und –quoten, Einstellungen etc. analysiert wurden. Diese deuten immerhin an, dass die Kritik, die an den Waldorfschulen in pädagogischer Hinsicht geübt wird, – auch hier wurden eine Reihe der wichtigsten Schriften erwähnt – die pädagogischen Leistungen der Waldorfschulen nicht prinzipiell in Frage stellen kann. Vor allem ist bislang keine kritische Untersuchung, die wissenschaftlichen Standards entsprechen würde, vorgelegt worden. Zwar reichen jene Untersuchungen nicht aus, den Schluss zuzulassen, dass Waldorfschulen „Gute Schulen“ sind, weil sie autonom sind, auch wenn die Tatsache der Nachfrage, des Wachstums vorliegt, täglich über 70 000 Schüler eine Waldorfschule in Deutschland

¹⁸⁷⁰ Bochum, Wanne-Eickel; MATHIAS KARUTZ *Gemeinschaft gestalten – aber wie? Anregungen aus der Praxis einer Waldorfschule* Stuttgart 1998.

¹⁸⁷¹ Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Forschungsbericht B 3225, Bildungsforschung. Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle, Bund der Freien Waldorfschulen, Unveröffentlichtes Manuskript, Stuttgart, März 1978.

besuchen und man von einer geschätzten Zahl von augenblicklich über 100 000 Eltern und Erzieher ausgehen kann, die diese Schulen mit der Überzeugung gewählt haben, es sei eine „gute Schule“. Ich werte dies allerdings als ein *Indiz* hierfür. Es wäre zu diesen Zahlen noch hinzuzufügen, dass sie zu ergänzen sind durch die Anzahl der Schüler bzw. Eltern, die diese Schulen seit 1945 gewählt haben.

6. Die Internationale Schulbewegung

Die Idee der Autonomie für Schulen ist bekanntlich keine deutsche Angelegenheit. Die Debatte und vor allem Praxis ist in einigen westlichen Industriestaaten eher weiter fortgeschritten als in Deutschland (vor allem in den Niederlanden, Großbritannien, USA, Skandinavien). Die deutsche Diskussion hat diese Tatsache zur Kenntnis genommen.¹⁸⁷² Die internationale Diskussion über die Zukunft der Schule hat das Thema „Schulautonomie“ vor allem unter dem Aspekt von „Deregulierung“ und „Dezentralisation“ behandelt.

Es wohl kein Zufall, dass das Thema Autonomie nicht national beschränkt ist. Bei allen notwendigen Differenzierungen: die Permanenz der Debatte in Deutschland, die Situation in den genannten Ländern scheinen auf eine Tendenz zur Autonomisierung des Bildungs- und Schulsystems hin zu deuten. Damit wäre die von LUHMANN/SCHORR (1988) gekennzeichnete Ausdifferenzierung des Erziehungssystems auf einer zweiten Stufe angelangt, indem nach dem System die Subsysteme, d.h. die Einzelschulen einem Prozess der Autonomisierung unterworfen sind. Inwieweit dieser Prozess in einem Land fortgeschritten ist, kann als Indikator für den Fortschritt des Erziehungssystems angesehen werden, vorausgesetzt, man sieht diesen Prozess der Autonomisierung als positiven Trend überhaupt. Ansonsten ist er schlicht als Entwicklungstendenz zu akzeptieren.

Die Waldorfschulen repräsentieren mit anderen Schulen in Freier Trägerschaft diese Tendenz. An ihrer Entwicklung kann abgelesen werden, dass die Autonomie-Idee keine

¹⁸⁷² Zuletzt: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs* Baden-Baden 1997. Hierin insbesondere die 14 Länderstudien (Europa); HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/WENZEL, HARTMUT (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996. JACH, FRANK-RÜDIGER *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*, Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999. ROBERT, ANNETTE *Schulautonomie und –selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI, Bd. 391, Frankfurt a.M. u.a. 1999.

nationalen Grenzen kennt – auch und gerade wenn Modifikationen im Hinblick auf den jeweiligen nationalen Kontext notwendig sind.

Dass die Waldorfschulen sich in die Vielfalt der unterschiedlich ausgeprägten Autonomie-Bedingungen – wenn denn solche überhaupt vorhanden sind – eingefügt und ausgebreitet haben, war zu erwarten, da ihre Intentionen von Anfang an international ausgerichtet waren¹⁸⁷³. Die Verbreitung und Ausgestaltung der Waldorfschulbewegung im internationalen Rahmen wäre eine weitere Forschungsarbeit, die hier nicht geleistet werden kann. Für den europäischen Rahmen liegt eine Arbeit von ANNETTE ROBERT¹⁸⁷⁴ vor, in der für die Niederlande, die Schweiz und die Bundesrepublik Deutschland sowie für die Gesamtsituation der Europäischen Union die Rahmenbedingungen für Schulautonomie analysiert werden und einige Angaben über die jeweilige Lage der Waldorfschulen enthalten sind. Auch die Arbeit von IDA OBERMANN¹⁸⁷⁵ befasst sich mit internationalen Aspekten der Waldorfschulbewegung. Sie versucht die auch von mir vertretene These zu belegen, dass ihre Flexibilität und zugleich Konstanz in Essentials der Waldorfpädagogik ihre Fähigkeit international erfolgreich zu agieren begründen, d.h. dass sie unter Beibehaltung ihrer pädagogischen Kernideen sich an die unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Kontexte anzupassen in der Lage ist. Die Entwicklung und gegenwärtige Organisation und Praxis der Waldorfschulen in den USA ist Hauptgegenstand ihrer Untersuchung. Nach Obermann arbeiten heute 113 Waldorfschulen in den USA¹⁸⁷⁶.

Hier soll ein Überblick gegeben werden, der wenigstens einen Eindruck von der praktischen Umsetzung der Ideen einer auf Autonomie gerichteten Schulbewegung im internationalen Rahmen gibt. Die Tatsache einer wohl recht ungewöhnlichen Verbreitung über das Ursprungsland hinaus und dennoch Beibehaltung von Merkmalen, die diese Schulen als Waldorfschulen identifizierbar machen, ist zudem ein Indiz dafür, dass Schulautonomie nicht als verwaltungstechnisch oder sonst wie auf bloße „Effizienz“¹⁸⁷⁷ ausgerichtete Organisationsidee ideellen Schub erhält, sondern dadurch, dass sie primär pädagogisch motiviert ist.

Schon zu Anfang der Entwicklung der Waldorfschulen hatte Steiner eine internationale Ausbreitung intendiert¹⁸⁷⁸. Tatsächlich war dies in den zwanziger Jahren ein langsamer

¹⁸⁷³ s. Teil II.

¹⁸⁷⁴ ROBERT, Frankfurt a.M. u.a. 1999.

¹⁸⁷⁵ IDA OBERMANN *Fidelity and Flexibility in Waldorf Education. 1919 – 1998*. Phil. Diss. Stanford University, September 1998.

¹⁸⁷⁶ s. OBERMANN 1998, S. 299-303.

¹⁸⁷⁷ s. die Abgrenzung zu „Qualität“ STEFFENS/BARGEL 1993, S. 9-10.

¹⁸⁷⁸ s. Teil III, Die Idee des Weltschulvereins.

Prozess. Bis 1945 waren zwar 21 Schulen im Ausland begründet worden, doch waren hiervon nur einige wenig lebensfähig gewesen (Lissabon, Portugal; Ungarn). Im besetzten Holland, in Norwegen und Österreich wurden die Schulen geschlossen. Auch in England musste eine Schule (wegen ihres deutschen Charakters) schließen. Anders stand es um die Schulen in der Schweiz und den USA¹⁸⁷⁹. Für die Zeit nach 1945 zeigt eine Statistik des Bundes der Freien Waldorfschulen¹⁸⁸⁰ ein rasches Wachstum der Waldorfschulbewegung außerhalb Deutschlands, vor allem in Europa.

Die Entwicklung in den europäischen Ländern (einschließlich Deutschlands): 1953 werden 33 Schulen angegeben; 1970 hat sich die Zahl verdoppelt (66 Schulen), 1982 fast wiederum verdreifacht, 1993 noch einmal verdoppelt (450); für Januar 1999 werden 576 angegeben. Nach Abzug der deutschen Schulen gelten entsprechend: 1953 – 8 Schulen; 1970 – 35 Schulen; 1982 – 146 Schulen; 1993 – 299 und Anfang 1999 waren es 408 Schulen.

Für die außereuropäischen Länder ergibt sich: 1953 - 7, 1970 – 18, 1982 - 81, 1993 – 152 und Anfang 1999 198 Schulen. Dabei waren 1999 alle besiedelten Kontinente vertreten¹⁸⁸¹.

Die nackten Zahlen geben nicht wieder, welche Wirklichkeit sich dahinter verbirgt. Ein einziges Merkmal ermöglicht diese Ausbreitung: Autonomie. Wenngleich zunächst Gründungen in Übersee meist ähnlich wie die Gründungen in Osteuropa in Bezug auf Ausbildung betreut und bezüglich der Gründungserfordernisse von zumeist europäischen Schulen, Seminaren und Schulvereinigungen beraten wurden und werden, haben alle diese Schulen einen autonomen Status und unterliegen keiner Kontrolle oder Aufsicht durch die etablierten älteren Einrichtungen. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass diese Schulen sich an ganz andersgeartete soziale, religiöse, politische und wirtschaftliche Umfelder und die geschichtlichen Voraussetzungen anpassen und eigenständig entwickeln konnten¹⁸⁸².

Eine Schulgründung in Israel, Ägypten oder Südafrika setzt die Möglichkeit tiefgreifender Wandlung voraus. In der Sekem-Schule nördlich von Kairo (seit 1990) wird die „*Allgemeine Menschenkunde*“¹⁸⁸³ Steiners ebenso zugrunde gelegt wie die auf ihr gründende Methodik und Didaktik der Waldorfpädagogik. Sie werden als Schlüssel zum Verständnis der besonderen Gegebenheiten der Kinder und zur Entwicklung zu einem diese

¹⁸⁷⁹ s. o. Teil III.

¹⁸⁸⁰ s. Anhang.

¹⁸⁸¹ Über Erziehungseinrichtungen und Initiativen in Asien und weltweit: BERND RUF ... *Eines Freundes Freund sein* Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1460-1470.

¹⁸⁸² Eine gute Übersicht über eine Reihe außereuropäischer Schulen gibt HANS-JOACHIM MATTKE (Hrsg.) *Waldorfschule weltweit. 75 Freie Uhlandshöhe Stuttgart* Stuttgart 1994.

¹⁸⁸³ Rudolf Steiner GA 293.

berücksichtigenden Lehrplan verwendet. Die Schule ist islamisch. Es gibt auf ihrem Gelände eine eigens erbaute kleine Moschee. Schulziel ist sowohl eine handwerkliche Ausbildung als auch die Vorbereitung auf ein akademisches Studium¹⁸⁸⁴.

In Israel arbeiten drei Schulen. Die erste begann mit dem Unterricht 1989¹⁸⁸⁵. Hier müssen in besonderem Maße die religiösen, ethnischen und geschichtlichen Gegebenheiten – auch Widerstände - berücksichtigt werden¹⁸⁸⁶.

Die Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen der Waldorfschulen beginnen bei gesetzlichen Gegebenheiten, die beispielsweise in der Schweiz dazu führten, dass die dortigen Schulen auf die Abnahme des Abiturs verzichten. Ihre Schüler müssen dieses an einer kantonalen staatlichen Schule ablegen. Die Schulen erhalten keine Zuschüsse und müssen ihre wirtschaftlichen Grundlagen durch Elternbeiträge, Basare, Spenden schaffen. Hier hat sich auch eine weitere Besonderheit herausgebildet: Waldorfunterricht in staatlichen Schulen (seit etwa 1924). Eine „Freie pädagogische Vereinigung“ (seit 1942 im Kanton Bern) fasst die in dieser Weise arbeitenden Waldorflehrer zusammen¹⁸⁸⁷.

Die wirtschaftlichen Verhältnisse in Russland und anderen osteuropäischen Ländern sind so schlecht, dass die Schulen zum großen Teil sich als Staatsschulen registrieren ließen. Diese Konstruktion bedingt die Einsetzung eines „Schuldirektors“ mit Auswirkungen auf die Formen kollegialer Verwaltung. Die Gehälter decken nicht einmal den Nahrungsmittelbedarf, so dass die Lehrer ihre Existenz durch Nebentätigkeiten sichern müssen¹⁸⁸⁸.

Ein Bericht über die Bedingungen von Waldorfschule in Australien (34 Schulen) zeigt, wie etwa die Kultur der Aborigines im Waldorflehrplan zur Geltung kommen kann¹⁸⁸⁹. Die Gründung von Waldorfschulen in Townships Südafrikas erfordert hohe Kompetenz in der Kenntnis und im Umgang mit den Bewohnern und müssen entsprechend vorbereitet werden.

¹⁸⁸⁴ s. MATTKE 1994, S. 127-132; s. auch Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1989; S. 72.

¹⁸⁸⁵ s. MATTKE 1994, S. 122; Israel: Zur ersten Waldorfschulinitiative 1989 im Kibbuz Harduf s.: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1989; S. 72; Die zweite 2. Waldorfschule wurde 1993 gegr.

¹⁸⁸⁶ s. hierzu STEFAN LEBER (Hrsg.) *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Porträts aus elf Ländern und zwei grundlegende Beiträge von Walter Liebendörfer und Stefan Leber* Stuttgart 1997.

¹⁸⁸⁷ Waldorfpädagogik in Staatsschulen seit etwa 1924; seit 1942 im Kanton Bern die „Freie pädagogische Vereinigung“; darüber: FREIE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG (Hrsg.) *Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen. Versuche und Erfahrungen mit der Pädagogik Rudolf Steiners* Herderbücherei Pädagogik Bd. 9036; Freiburg 1976.

¹⁸⁸⁸ s. die Berichtshefte des Bundes der Freien Waldorfschulen in: *Erziehungskunst* 12, 1992, S. 1347-1359 und *Erziehungskunst*, H. 12, 1996, S. 1338-1340.

¹⁸⁸⁹ GILBERT VAN KERCKHOVEN *Die Kultur der Aborigines in australischen Waldorfschulen* in: *Erziehungskunst* H. 2, 1996, S. 143-163.

Die schlichte Übertragung eines „Waldorf-Modells“ ist nicht möglich und angestrebt. Eine Neugestaltung unter diesen Bedingungen ist notwendig¹⁸⁹⁰.

Die Autonomie der Schulen in einzelnen Ländern und Gebieten findet ihren Ausdruck auch in der Einrichtung nationaler oder kontinentaler überregionaler Dachverbände sowie eigenständiger Lehrerbildungsstätten¹⁸⁹¹. Im europäischen Raum gibt es 44 Lehrerseminare in 16 Ländern (Stand Anfang 1999). In Nordamerika gibt es 10 Lehrerseminare; in Südamerika 5; in Südafrika sind es 2¹⁸⁹²; in Australien 3; in Neuseeland 1. In Israel befindet sich ein Seminar im Aufbau.

Für die Entwicklung von Autonomie im Erziehungswesen in Ländern wie den ehemaligen Ostblockstaaten ist bis in die Gesetzgebung Unterstützung, Beratung und Hilfe notwendig. Daher wurde für die internationalen Waldorfschul-Bewegung eine Reihe internationaler bzw. die internationale Schulbewegung fördernder Vereinigungen und Einrichtungen geschaffen¹⁸⁹³, die sich allerdings nicht *nur* für die Möglichkeiten der Waldorfschulen einsetzen, sondern für Freiheit im Bildungswesen, für Autonomie des Schulwesens überhaupt. Seit 1970 gab es eine „*Arbeitsgemeinschaft der europäischen Waldorfschulen*“¹⁸⁹⁴. Später (1971¹⁸⁹⁵) kam es zur Gründung der „*Vereinigung der Freunde der Waldorfpädagogik e.V.*“, die für die Waldorfpädagogik allgemein einen „größeren Freundeskreis und mehr gesellschaftlichen Rückhalt“ schaffen, für ihre Verbreitung und finanzielle Unterstützung sorgen sollte¹⁸⁹⁶. Bald jedoch nahm sich diese Einrichtung immer mehr der Unterstützung nichtdeutscher Schulen an. Die Einrichtung eines „*Internationalen Hilfsfonds*“ der Vereinigung der „*Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*“ leistete entscheidende Hilfe für Schulen in der ganzen Welt¹⁸⁹⁷. Beispielsweise wurden 1995 DM

¹⁸⁹⁰ s. die Darstellung von TRUUS GERAETS *Inkanyezi. Entwicklungsarbeit und Waldorfpädagogik in Südafrika* Stuttgart 1993. Vgl. auch die Berichte: MARTIN WIGAND *Eine Waldorf-Initiative in Namibia* in: *Erziehungskunst* H. 1, 1997, S. 48-53; PETER BENKHOFFER *Schule für Namibia 2000* in: *Erziehungskunst* H. 10, 1999, S. 1144-1145. Andere Initiativen in Afrika: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1989; S. 72.

¹⁸⁹¹ Die Daten finden sich in: *Übersicht über die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen und Lehrerbildungsstätten/World List of Rudolf Steiner (Waldorf) Schools and Teacher Training Centers* Stand Februar 1999, hg. vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart. Letzte Ausgabe: Stand Februar 2000.

¹⁸⁹² s. auch zu Südafrika: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1991; S. 71-72. Baobab Centre for Teacher Enrichment in Rivonia seit 1985, Kurse für schwarze Lehrer, weitere Ausbildungsstätten. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1991; S. 67-72.

¹⁸⁹³ s. LEIST 1998, S. 112-124.

¹⁸⁹⁴ In: *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971. S. 2.

¹⁸⁹⁵ Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1995, S.1327-1324; BERND RUF *Waldorfpädagogik weltweit*. Hier S. 1328.

¹⁸⁹⁶ In: *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971. S. 3.

¹⁸⁹⁷ Beispiele im Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1978, S. 8-10.

4,5 Mio. für Geld-, Sach- und andere Spenden aufgewendet¹⁸⁹⁸. Die Organisation gibt einen „Rundbrief“ heraus, in dem zweimal jährlich die Aktivitäten dargestellt werden¹⁸⁹⁹.

1993 wurde die „*Internationale Assoziation für Osteuropa*“ (IAO) als e.V. in Stuttgart eingetragen¹⁹⁰⁰. Inzwischen lautet die Bezeichnung „Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel- und Osteuropa und weiter östlichen Ländern e.V.“ Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit liegt in der Unterstützung/Beratung bei dem Aufbau von Einrichtungen zur Lehrerbildung und -fortbildung; Übersetzungen von Werken über Waldorfpädagogik werden organisiert und finanziert; Bücher und Unterrichtsmaterialien werden gespendet, Partnerschaften zwischen westlichen und östlichen Waldorfschulen vermittelt. Die IAO organisiert gegenseitige Hilfe beim Aufbau von Schulen/Seminaren und Schüleraustausch zwischen Schulen verschiedener Länder. Weiterhin verwaltet die IAO treuhänderisch die Namensvergabe im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen zum Schutz vor Missbrauch¹⁹⁰¹. Die IAO sorgt auch für die Ausbildung von Lehrern an den deutschen Seminaren. Maßnahmen, die auch der Sicherung von Qualität der Schulen dienen sollen¹⁹⁰².

Der internationale Zusammenhang der Waldorfschulen wird weiter durch eine Vielfalt von Tagungen und Treffen hergestellt. So gibt es seit 1950 eine internationale Tagung, die, an wechselnden Orten stattfindend, in Holland mit ihrer Arbeit begann („Haager Kreis“), zunächst mit Vertretern der englischen und holländischen Schulen. Ihr Zweck war die Besprechung der internationalen Ausbreitung der Schulbewegung, seit 1970 verstärkt die schulpolitische Vereinigung der europäischen Waldorfschulen, später ausgeweitet auf die gesamte internationale Schulbewegung. Das Motiv war seither die Stärkung des gegenseitigen Partnerschaftsgedankens, die gegenseitige Hilfe¹⁹⁰³.

Jährlich findet eine Internationale Seminarekonferenz mit wechselnden Tagungsorten in verschiedenen Ländern statt. Hier tauschen sich Dozenten der Waldorf-

¹⁸⁹⁸ In Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1994, S.1324-1327: BERND RUF *Waldorfpädagogik weltweit*. Hier S. 1328.

¹⁸⁹⁹ „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Rundbrief“; Erscheinungsort: Stuttgart.

¹⁹⁰⁰ Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1991/92, in: *Erziehungskunst* 12, 1993, S. 1393-1396.

¹⁹⁰¹ Dieses Recht ist umstritten; s. dazu JOHANNES KIERSCH *Die Idee und das Leben. Ein neuer Bund für Waldorfpädagogik?*. In: Das „Heft im Heft“, Zeitschrift „Info3“, 11/1993, S. 21-36; hier auch eine kommentierte Satzung; Kiersch nimmt kritisch zu dem Problem „Monopolisierung“ der Waldorfpädagogik und Autonomie der Einzelschule Stellung.

¹⁹⁰² GÜNTER ALTEHAGE *Internationale Solidarität in der Waldorfschulbewegung*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, in: *Erziehungskunst* H. 12, 1998, S. 1475-1478.

¹⁹⁰³ Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1978, S. 14, S. 19 und S. 41-44; und Berichtsheft 1980, S. 9-10.

Lehrerbildungsstätten aus aller Welt über die Inhalte und Methoden ihrer Arbeit aus und arbeiten gemeinsam an den Grundlagen der Waldorfpädagogik.

Ebenfalls jährlich findet eine internationale pädagogische „Welterziehungstagung“ für Waldorflehrer in Dornach statt.

Waldorfpädagogen haben sich aktiv auch um Beziehungen zu internationalen Organisationen bemüht. Ein Erfolg dieser Aktivitäten war 1994 die Ausstellung und der Katalog¹⁹⁰⁴ „Waldorfpädagogik weltweit“. Diese Ausstellung wurde im Rahmen der 44. Sitzung der Internationalen Konferenz der UNESCO in Genf erstmals gezeigt und befindet sich seitdem auf Reisen durch Länder aller Kontinente¹⁹⁰⁵. Einige Schulprojekte wurden in Zusammenarbeit mit der UNESCO entwickelt und durchgeführt¹⁹⁰⁶. Auch mit der EU werden solche Kontakte gepflegt. Hierhin gehört auch die Kooperation mit Bundesministerien (Projekte mit Mitteln des BMZ)¹⁹⁰⁷.

Für Freiheit, Vielfalt und Selbstverwaltung im Bildungswesen europäischer Länder setzt sich seit 1990 das European Forum for Freedom in Education (E/F/F/E) ein. Diese Organisation wurde wesentlich von Angehörigen der Waldorfschul-Bewegung gegründet und getragen, erreichte aber in den jährlich stattfindenden öffentlichen Kolloquia die Teilnahme von Erziehungswissenschaftlern und Politikern weit darüber hinaus. Dies war auch das Ziel der Organisation. Es sollte ein Einsatz für das „freie Geistesleben“ überhaupt, nicht nur für Waldorfschulen geleistet werden¹⁹⁰⁸. Eine Reihe von Veröffentlichungen in verschiedenen Sprachen zu der Thematik liegt vor¹⁹⁰⁹.

¹⁹⁰⁴ *Waldorfpädagogik – Ausstellungskatalog anlässlich der 44. Sitzung der Internationalen Konferenz für Erziehung der UNESCO in Genf* Herausgeber; Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V., Libanonstr. 3, D-70184 Stuttgart.

¹⁹⁰⁵ Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1995, S.1324-1327: BERND RUF *Waldorfpädagogik weltweit*. S. 1329.

¹⁹⁰⁶ Zum Aufbau internationaler Beziehungen (UNESCO) s. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1993, in: *Erziehungskunst* 12, 1993, S. 1406-1407); s. BERND RUF *Waldorfschulen als Schrittmacher. Bericht der „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners“* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1994, S. 1264-1270. Hier auch Angaben über die Entwicklung der Waldorfkindergärten, von denen es 1000 weltweit gibt (S. 1267). Hier wird auch über die Zusammenarbeit mit internationalen und nationalen Stellen berichtet. Über die auch für die Schulen wichtigen internationalen Aktivitäten der Waldorfkindergartenbewegung: JÜRGEN FLINSPACH *Aus der internationalen Arbeit der Waldorfkindergärten* in: ebd., S. 1270-1272. Die internationalen Aktivitäten in Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1995, in: *Erziehungskunst* 12, 1994, S.1327-1324: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1995, S.1327-1324: BERND RUF *Waldorfpädagogik weltweit*. S. 1329.

¹⁹⁰⁷ Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1994, in: *Erziehungskunst* 12, 1995, S.1327-1324: BERND RUF *Waldorfpädagogik weltweit*. S. 1329.

¹⁹⁰⁸ s. JOHANNES KIERSCH *Die Idee und das Leben. Ein neuer Bund für Waldorfpädagogik?* In: Das „Heft im Heft“, Zeitschrift „Info3“, 11/1993, S. 21-36.

¹⁹⁰⁹ s. „European Forum for Freedom in Education – EFFE“ deutsche Fassung, *Ziele, Vorgehensweise und Organisation*. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education, zu beziehen durch Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen, Annener Berg 15, D-58454 Witten.

Das 1991 gegründete „*European Council of Rudolf Steiner/Waldorf Schools*“ widmet sich Öffentlichkeitsarbeits-Projekten, der Unterstützung aufbauender Schulen in Europa, der Organisation von Konferenzen mit Delegierten von Waldorfschulen der europäischen Länder. Sie setzt sich für das „Grundrecht“ der „Eltern auf freie Schulwahl auch für Schulen mit eigenem pädagogischen Konzept ohne finanzielle oder andere Benachteiligung“ in den europäischen Ländern ein¹⁹¹⁰. Eine weitere Organisation im europäischen Rahmen, die „*European Federation of Rudolf Steiner/Waldorf School Parents*“, die einzige übernationale Eltern-Organisation.

Schulgründungen, die Einrichtung von Lehrerseminaren, die Schaffung internationaler Institutionen zeigt die dieser Schulbewegung nach wie vor innewohnende Potenz, aus freier Initiative weit über enge nationale Räume hinaus ihre pädagogischen Ideen und die damit zusammenhängenden Vorstellungen eines freien Schulwesens mit dessen organisatorischer Basis autonomer Verwaltung zu verbreiten. Dabei werden die Initiativen durch ein Netz von Kommunikation, gegenseitiger Hilfe im materiellen wie ideellen Sinne getragen. Ohne die inhaltlichen Implikationen zu diskutieren, kann der Schluss gezogen werden, dass die Idee der Vielfalt und Autonomie der Schule, gepaart mit einem klaren pädagogischen Profil bzw. einer ausgearbeiteten, schlagkräftigen pädagogischen Leitidee Initiativkräfte, Identifikation mit der Sache und Ideenreichtum für die Verwirklichung der angestrebten Ziele in hohem Maße freisetzen. An dem skizzierten Bild der internationalen Wirksamkeit der Waldorfschul-Bewegung dürfte dies sichtbar geworden sein.

Ebenso scheint es Grenzen für das Wachstum einer solchen Schulbewegung wie der Waldorfschulen zu geben. Hier ist es aber noch eine offene Frage, ob dies nicht nur für eine pädagogisch spezifisch ausgeprägte Schulbewegung wie die der Waldorfschulen gilt und ob nicht der Trend zur Autonomisierung davon unberührt vielmehr dennoch fortschreiten wird, da bei gegebenen Möglichkeiten zu Schulautonomie gerade Vielfalt der pädagogischen Richtungen die eigentliche Entwicklungsrichtung sein wird. Die Waldorfschulen werden damit nur *ein* Beispiel und Element in dieser Entwicklung sein.

7. Zusammenfassung

¹⁹¹⁰ Programmatische Schrift, Kidbrooke Park, Forest Row, Sussex, England, o.J.

Wenn man die großen Linien der Entwicklung der Waldorfschulen nach 1945 überschaut, kristallisieren sich einige Themen heraus, die sich als besonders wichtig für die Realisierung, den Erhalt und die Weiterentwicklung ihrer Autonomie ergeben haben.

An erster Stelle steht die Auseinandersetzung mit der Expansion. Dabei richteten sich die Anstrengungen auf die *Einheit* der Bewegung und die *Einheitlichkeit* ihrer ideellen Grundlagen und damit des Kerns der Waldorfpädagogik.

Der Erhalt der Einheit gelang durch flexible Reaktion auf die Ausdehnung: die Mittel waren Differenzierung/Regionalisierung und konsequente Vermeidung, ja Abbau zentralisierender Tendenzen, d.h. Erhalt und Stärkung der Autonomie der Einzelschulen bei wachsender Kooperation „von unten“. Dabei konnte sich eine gewisse Vielfalt der Schulformen entwickeln. Die Organe, in denen sich Differenzierung und Einheit auf den Ebenen der Einzelschule, der Regionen, des Bundes realisieren sollte, wurden durchgängig nach dem Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung organisiert.

Ein Problem, das hier vermehrt Flexibilität erforderte, war der wachsende Anspruch der Eltern auf Mitwirkung in den Einzelschulen. Die Schulbewegung als Ganzes wie – wenn auch in unterschiedlichen Graden – die Einzelschulen, reagierten, indem die kollegiale Selbstverwaltung in einem noch andauernden Prozess in Richtung auf eine Lehrer-Eltern-Selbstverwaltung modifiziert wurde. Entsprechende kommunikative und Entscheidungsorgane wurden gebildet.

Das Thema „Einheitlichkeit“ rückte als gestaltungsbedürftig in der Frage nach der Qualität in den Vordergrund. Es geht um die Evaluation der Leistungen der Schulen. Während die Schulbewegung von Beginn an eigene effiziente Formen entwickelt hatte, wurden diese in den letzten Jahren mehr und mehr als zu routiniert und unbewusst gehandhabt erlebt. Ein neuer Trend sucht das Problem der pädagogischen und Verwaltungsleistungen wie auch die sozialen Prozesse neu zu bewerten und zu gestalten. Dies deutet darauf hin, dass es für autonome Schulen, wie auch in dem staatlich organisierten Schulsystem, keine ewig perpetuierbaren Selbstverständlichkeiten gibt, zumindest, wenn sie als Schulbewegung über eine bestimmte Größe expandieren. Damit stellt sich die Frage, inwieweit ein System reformfähig ist und sowohl auf gesellschaftlichen Wandel als auch auf Verschleiß tradierter Organisation und Verfahren flexibel und innovativ reagieren kann. Bezogen auf die Thematik dieser Arbeit lautet diese Frage präzisiert, ob ein autonomes Schulsystem wie die Waldorfschulbewegung solche Flexibilitätsleistungen zu erbringen im Stande ist. Den vorliegenden Fakten zufolge ist dies z. Zt. der Fall.

Die Waldorfschulen haben bei diesen Lernprozessen nicht nur Lernfähigkeit bewiesen, sondern zugleich mit dem Wandel ihre pädagogische Leitidee bewahrt, bzw. weiter entwickelt und damit Stabilität und Identität erhalten. Diese Schulbewegung konnte ihre Ideen international zur Geltung bringen und ihre pädagogische Praxis wie auch das Prinzip der Schulautonomie und Selbstverwaltung weit über einen nationalen Rahmen hinaus verwirklichen. Gerade hierbei war die Anpassungsfähigkeit an ganz neue Bedingungen eine Voraussetzung. Damit wurden die Intentionen Steiners, die am Beginn der Entwicklung dieser Schulbewegung standen, ein Stück weit Wirklichkeit, diese Schulen international zu verbreiten.

Die Idee der geistigen Freiheit der Individualität und der ihr immanenten Sozialität, aus der sowohl die pädagogischen Ansätze als auch die auf sie bezogene autonome organisatorische Ausgestaltung der Schule hervorgingen, hat sich grosso modo als praktikabel und praktisch erwiesen. Die immer wieder vorgebrachten Befürchtungen gegenüber einer Autonomie des Erziehungswesens bzw. konkret von Schule haben sich jedenfalls an diesem Beispiel als im Ganzen unzutreffend herausgestellt. Es scheint, als hätten diejenigen Recht, die Pädagogen zutrauen, ihr Geschäft selbst zu regeln und nicht davon ausgehen, dass eo ipso Politik und ihre Bürokratie es besser wüssten.

Ein problematischer Aspekt der Entwicklung der Waldorfschulen zeigte sich bei der im übrigen gelungenen Bewältigung der Expansion: der Mangel an Lehrernachwuchs konnte bisher nicht behoben werden. Hier zeigt sich eine deutliche Grenze für das Wachstum dieser Schulbewegung. Dieses Problem dürfte auch über die Qualitätsfrage negativen Einfluss auf die künftige Entwicklung haben. Es ist bisher unklar, wo die Ursachen für die begrenzte Bereitschaft, Waldorflehrer zu werden, liegen. Es dürften durchaus solche sein, die mit der Thematik „Schulautonomie“ zu tun haben; ich vermute, dass es die folgenden sind: das besondere Schulprofil und dessen ideelle Grundlagen (Zusammenhang mit der Anthroposophie); die Mehrarbeit, die durch die Selbstverwaltungsaufgaben anfällt; die höhere Verantwortung, die mehr Verantwortungsbereitschaft voraussetzt; die stärkere Exponierung gegenüber Eltern und Schülern durch größere Eigenverantwortlichkeit im Unterricht; die Spannung zwischen der Verwirklichung eines speziellen Lehrplans und den staatlichen Prüfungsanforderungen, die Druck erzeugt; die vergleichsweise geringere Bezahlung und vermutete materielle Sicherheit (Beamtenstatus); die befürchtete psychische Last innerkollegialer Auseinandersetzungen; evtl. generell fehlendes pädagogisches Engagement gegenüber diesen Nachteilen; schließlich fehlende Kenntnis/Information.

Insgesamt ist dies möglicherweise ein Hinweis auf generell bestehende Grenzen für eine Autonomisierung der Schule, da einige der Faktoren nicht nur waldorfspezifisch sind.

Eine schwer zu entscheidende Frage ist, ob die Waldorfschulen *wegen* ihrer so oft angegriffenen „weltanschaulichen“ Grundlage oder *trotz* dieser sich so erfolgreich entwickelt haben. Sicher ist, dass diese ihr *nach außen* eher Widerstände eingebracht haben und noch bescheren. Daher kann unter diesem Aspekt das „*trotz*“ gelten. Nicht immer wird das Diktum Steiners: „Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule einrichten.“¹⁹¹¹ abgenommen¹⁹¹².

Anders verhält es sich in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und Dynamik im Hinblick auf ihre Pädagogik und Organisation. Hier dürfte die in Teil II aufgezeigte innere Stringenz der pädagogischen, philosophischen und sozialen Ideen eine entscheidende Rolle spielen. Sie stifteten Identität und Produktivität dieser Schulbewegung über den langen Zeitraum seit 1919.

Die Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland seit 1945 zeigt, dass die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen als Sicherung wohl ausreichen, um eine Fehlentwicklung auch bei so weitgehend autonomen Schulen auszuschließen. Das Problem der öffentlichen Kontrolle ist durch Rechtsaufsicht des Staates und Elternwahl als Evaluationsfaktor weitgehend zu bewältigen. Mit anderen Worten: die Reduktion der staatlichen Aufsicht auf Rechtsaufsicht ist praktikabel. Dies lässt sich wohl generalisieren, wenn man das Schulwesen in freier Trägerschaft insgesamt hinzunimmt.

Soziale Chancengleichheit ist ein Problem geblieben¹⁹¹³, seitdem der Arbeiterkinder-Anteil schon in den zwanziger Jahren erheblich zurückgegangen war. Es gab schon damals zwei Gründe dafür: erstens trat das Problem der finanziellen Zusatzbelastung der Eltern auf, das bis heute nicht gelöst ist; soziale Selektion dürfte zu einem hohen Anteil gerade hierdurch bewirkt werden. Der freie Elternwille wird hierdurch wieder sozial selektiv eingeschränkt. Ein zweiter Grund ist eben dieser freie Elternwille selbst. Er wirkt sich bei ansonsten nicht vorhandener Schulvielfalt in der Richtung aus, dass nur sehr bildungsbewusste Eltern auf den Gedanken kommen, für ihre Kinder eine besondere Schule auszuwählen. Hier wirkt das

¹⁹¹¹ GA 293, S. 15.

¹⁹¹² Den Verdacht auf das Gegenteil haben am schlagkräftigsten RUDOLF 1987 („Wege zur Versteinerung“) und PRANGE 1985 („Erziehung zur Anthroposophie“) auf den Punkt gebracht. Ihnen folgte eine Reihe schon erwähnter Autoren und die „Rassismus-Debatte“ (Vgl. BIERL, PETER *Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik*. Hamburg 1999).

¹⁹¹³ WOLFGANG BÖTTCHER *Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989*. In: *Die Deutsche Schule* 1991, H. 2, S. 151-161, zeigt, „...dass Chancengleichheit im Bildungswesen tatsächlich weit von seiner Verwirklichung entfernt ist.“ (S. 152).

faktisch noch vorhandene Schulmonopol selbst wiederum negativ auf die wenigen Wahlmöglichkeiten zurück. Die Waldorfschulen haben ihr altes Ziel, das auch ihr Ausgang war, Kinder aller Schichten gleichermaßen aufzunehmen nicht aufgegeben. Dies wird an den Gründungen im Ruhrgebiet deutlich (Hibernia-Schule), die eben dieses Ziel verfolgten.

In einem anderen Bereich haben die Waldorfschulen Selektion weitgehend vermeiden können – im Gegensatz zum staatlichen Schulsystem und zu vielen anderen Freien Schulen: nach wie vor wird das Ziel verfolgt, allen Schülern ohne Rücksicht auf standardisierte Leistungsniveaus eine möglichst umfassende Bildung in einem einheitlichen Bildungsgang von 12 Jahren zu ermöglichen.

Die wohl einzige rechtlich problematische Situation ergibt sich im Zusammenhang mit dem Sonderungsverbot nach GG Art. 7 Abs. 4. Hier sind es u.a. die von Seiten der Politik selbst geschaffenen finanziellen Rahmenbedingungen, die inzwischen bei den Schulen hart an die Grenze eines Verstoßes geführt haben. Die wirtschaftliche Effizienz der Waldorfschulen dürfte nach obigen Ausführungen kaum in Zweifel gezogen werden können, so dass die Ursache bei den Schulen selbst nicht gesucht werden kann.

Die Sonderung nach Leistungskriterien haben die Schulen von Anfang an abgelehnt. Wenn auch in den Oberstufen Differenzierungen vorgenommen werden, sind die Schulen ihren Grundsätzen hier treu geblieben. Damit haben sie nicht nur der Idee der individuellen Förderung Rechnung getragen, sondern in dieser Hinsicht etliches zur Verwirklichung von Chancengerechtigkeit beigetragen. Die Analyse von Abschlussquoten und –niveaus im Verhältnis zu den unausgelesenen ersten Klassen sprechen hier eine deutliche Sprache¹⁹¹⁴. Das Argument, dies sei Folge einer sozialen Selektion, scheint mir zu spekulativ zu sein, da sich unter den Waldorfschulen solche mit unterschiedlicher sozialer Zusammensetzung befinden und die Ergebnisse sich dennoch gleichen.

Leider sind hier bislang keine Statistiken verfügbar, so dass es hier bei einer Vermutung bleiben muss. Die Idee der zwölfklassigen Einheitsschule kann als Beitrag zur Vermeidung von sozialer Selektion gewertet werden, insofern Leistungsauslese immer zugleich sozial segregierend wirkt.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass und wie die Waldorfschulen im Verein mit anderen Freien Schulen sich nicht nur reaktiv gegenüber ihrer Umwelt verhalten haben, sondern

¹⁹¹⁴ Beispielsweise bewegt sich die Quote der Abiturabsolventen und der Schüler, welche die Fachhochschulreife abgelegt haben, im Verhältnis zu den in die ersten Klassen Aufgenommenen zwischen 80% und 90%. Mündliche Auskunft der Freien Waldorfschule am Kräherwald, Stuttgart. Hier ist allerdings ein signifikanter Einfluss der schichtspezifischen Zusammensetzung der Elternhäuser zu vermuten.

diese aktiv und erfolgreich mitgestaltet haben. Dies wurde für den Bereich des Rechts aufgezeigt.

Insgesamt zeigen die Schulen das Bild einer Schulautonomie, die weder durch „Marktargumente“ noch durch andere Effizienzbestrebungen primär geprägt, ihrer Intention und Gestalt nach auf den Fokus Pädagogik ausgerichtet ist. Alle anderen Aspekte ihrer Organisation sind – idealiter - funktional auf sie ausgerichtet bzw. ihr untergeordnet und darauf dürfte auch ihr Erfolg zurück zu führen sein. Der Erziehungsauftrag wird als ethisch begründet¹⁹¹⁵ aufgefasst und dieser Prämisse alles Erziehens und Unterrichtens werden die übrigen Aspekte von Schule unterworfen.

Die Defizite und Konflikte haben - nicht nur, aber auch - ihren Grund in der Freiheit, die diese Schulen haben und wollen. Für diese Idee ist ein Preis zu zahlen. Keine übergeordnete Instanz entscheidet. Daher müssen Entscheidungen über komplexere soziale Prozesse – auch über Austragen von Konflikten - erreicht werden. Dies entspricht der im zweiten Teil dargestellten zentralen Idee der Individualität und der Notwendigkeit einer freiheitlichen Organisation des kulturellen Lebens. Die Austragung solcher Konflikte ist jedoch keine abstrakte Übung sozialer Kompetenzen. Am Ende muss ein verbindlicher, dem Wohl der Schüler und Schule dienlicher Entschluss des Kollegiums stehen. Die Beschlüsse müssen sozial vermittelt werden; d.h., die Elternschaft ist auf derselben Basis individueller Auseinandersetzung einzubeziehen. Diese Prozesse kosten Zeit und Kraft: „Man bezahlt die Selbständigkeit mit Verständigungsprozessen – also Konferenzen.“ sagt VON HENTIG (1999, S. 80).

Auch wenn die Befindlichkeit der Waldorflehrer kritisch gesehen werden kann (BARZ 1991, S. 237: „Der typische Waldorflehrer“), dürfte es meiner Einschätzung nach wenige Waldorflehrer geben, die bereit wären, diese Autonomie gegen ein anderes System einzutauschen¹⁹¹⁶. Dies heißt nicht, dass biedere „Zufriedenheit“ herrschte. Doch sorgt gerade die Kritik und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung und der Mitgestaltung, die das System bietet, für Identifikation, die das System so weit flexibel, offen und dynamisch hält, dass es bisher erfolgreich agieren konnte.

¹⁹¹⁵ FULLAN 1999 sieht hierin den Kern aller Erziehung und die Grundlage für die Organisation von Schule überhaupt.

¹⁹¹⁶ Das in der *Zeit* (18. Mai 2000, S. 38) wiedergegebene Statement von Detlef Hardorp (Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Berlin Brandenburg), das nicht nur eklatante Fehler bezüglich einiger statistischer Daten enthält, wonach die „Idee von der kollegialen Schulführung ... immer eine Fiktion“ gewesen sei, war nach Hardorps Aussage (mdl. gegenüber WMG) eine Fehlinterpretation seiner Äußerungen.

Teil VI

Rückblick und Ausblick

Sapere aude!

Horaz

Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ... Ein größerer Grad bürgerlicher Freiheit scheint der Freiheit des *Geistes* des Volks vorteilhaft, und setzt ihr doch unübersteigliche Schranken; ein Grad weniger von jener verschafft hingegen diesem Raum, sich nach allem seinen Vermögen auszubreiten. Wenn denn die Natur unter dieser harten Hülle den Keim, für den sie am zärtlichsten sorgt, nämlich den Hang und Beruf zum *freien Denken*, ausgewickelt hat: so wirkt dieser allmählich zurück auf die Sinnesart des Volks (wodurch dieses der *Freiheit zu handeln* nach und nach fähiger wird), und endlich auch sogar auf die Grundsätze der *Regierung*, die es ihr selbst zuträglich findet, den Menschen, der nun *mehr als Maschine* ist, seiner Würde gemäß zu behandeln.

Immanuel Kant: „Was ist Aufklärung?“

Die Untersuchung zeigte nicht, dass Schulautonomie alle Hoffnungen ihrer Verfechter erfüllte. Dazu sind die an der Entwicklung der Waldorfschulen aufgezeigten Probleme zu gewichtig. Hierher gehört die Problematik der Autonomie-Kompetenz im Sinne von Fähigkeiten. Sowohl eine Pädagogik, die auf pädagogischer Autonomie fußt, als auch die für sie notwendige Organisation von Autonomie (Übernahme aller Verwaltungskompetenzen der Schulbürokratie, ausgenommen die weiter bestehende Rechtsaufsicht) erfordern ein hohes Maß an Sachkompetenz, an Verantwortungsbereitschaft, an personellen Ressourcen speziell autonomiebereiter Lehrkräfte. Hier haben sich bei der Waldorfschul-Bewegung deutliche Grenzen gezeigt, die aber wahrscheinlich für jede autonome Schulbewegung Gültigkeit haben. Sonst gäbe es keine Wahl. Insbesondere die konsequenteste Form der Selbstverwaltung, die kollegiale, bedeutet, dass hohe Leistungen – auch in Konfliktbewältigung erbracht werden müssen. Hinzu kommt die Schwierigkeit der Kompetenzabgrenzung zwischen Elternmitwirkungsrechten und dem Bereich professioneller Bestimmung durch die Lehrerschaft. Die Kommunikationsleistungen, die hier erforderlich sind, um produktive Kooperation zu erreichen, sind immens. Damit ist auch gesagt, dass die Befürchtungen von Skeptikern weitgehend zutreffen, wonach die Lasten, die Autonomie mit sich bringt, erheblich sind. Daraus folgt, dass zumindest eine so weitgehende Autonomie, wie sie von den Waldorfschulen beansprucht wird, *nur* unter der Bedingung absolut freier Entscheidung der Beteiligten aus begründeter Überzeugung

denkbar ist. Die Rechtfertigung des Autonomie-Prinzips durch Leistung und Qualität auf allen Feldern der Autonomie-Praxis ist nur möglich auf der Basis persönlichen Engagements, persönlicher Initiativbereitschaft. Das liegt in der Logik des Autonomiegedankens. Schulautonomie als verordnete Autonomie ist eine *contradictio in adjecto*.

Darum wird wohl Hartmut von Hentig geschrieben haben: „Ich denke, die Schulen werden das Bessere nicht leisten, wenn sie es nicht wollen. Darum sollte die Autonomie von ihnen beantragt werden müssen. Der Antrag sollte einen groben Ideen- und Handlungsentwurf enthalten. Um ihn zu erstellen, sollten die Schulen sich kundig machen, sich z.B. in Landerziehungsheimen umsehen...“ – und, wie ich meine, in Waldorfschulen.¹⁹¹⁷

Damit stellt sich die Frage: wie kann eine solche Motivation – bei Lehrern wie bei Eltern - erreicht werden? Dies ist insbesondere eine Frage, wenn sowohl für Eltern als auch für das Lehrpersonal die persönlichen Risiken gegenüber dem etablierten staatlichen Schulsystem erheblich höher ausfallen. Die Lehrer an Waldorfschulen sind nicht beamtet; schlechte Praxis führt persönlich wie für die Schule zum Existenzrisiko. Die Eltern müssen eine pädagogische Wahl treffen, bei der kein quasi-mechanisch funktionierender Apparat eine Absicherung garantiert, sowohl was den Schulerfolg der Kinder angeht, als auch was überhaupt das Bestehen der Schule betrifft. Hier greifen zwei Faktoren: erstens bedarf es seitens der Schule der Erarbeitung eines überzeugenden, klaren Schulprofils, der Herausarbeitung einer deutlichen Differenz zu anderen Pädagogiken oder Schulformen. Dies haben die Waldorfschulen geleistet. Zweitens muss der Erweis einer funktionierenden Praxis erbracht werden, wenn die autonome Schule über die Anfangsphase des Experiments hinaus attraktiv bleiben soll. Dies bisher geleistet zu haben, können die Waldorfschulen für sich in Anspruch nehmen. Die Kritik, mit der sie sich auseinander zu setzen haben (der auch das staatliche Schulwesen unterworfen ist), ist ein Element eben der Autonomie, die sie beanspruchen. Sie gehört in den Bereich der notwendigen evaluativen Vorgänge, die Kompensationsleistungen für die fehlende umfassende staatliche Aufsicht sind. Über die Motivation von Lehrern für die Entscheidung, sich an einer Waldorfschule zu engagieren, müssen „informierte Vermutungen“ angestellt werden, da es hierzu keine soliden Untersuchungen gibt. Ein entscheidender Faktor scheint mir die Attraktivität der Idee der Autonomie selbst zu sein. Sie entspricht dem Bedürfnis nach freier Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, nach Mitgestaltung und Mitwirkung ohne Fremdbestimmung durch Beteiligung an Entscheidungen, die kollegial über kommunikative Prozesse vermittelt

und auf einer Ebene getroffen werden. Die Besonderheit der Pädagogik hat ambivalente Wirkungen: sie fördert Selektion potentieller Bewerber. Dies gehört aber zu den Essentials von Schul-Autonomie: die spezifische Pädagogik muss gewollt sein.

Bei einer Beurteilung des Erfolges der Waldorfschulen ist zu berücksichtigen, dass deren Umweltbedingungen ihre Entfaltung nicht nur ermöglichen, sondern auch hindern. Freie Elternwahl bleibt ein Randphänomen in einem System, das zusätzliche finanzielle Leistungen aufbürdet und in dem durch die praktische Monopolstellung des staatlichen Schulsystems die Wahl einer Pädagogik Ausnahme und damit die Elternkompetenz nicht durch Konkurrenz eingeübt ist.

Das Beispiel der Waldorfschulen zeigt einige ermutigende Erfahrungen. Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass es bei den Waldorfschulen wie auch sonst nicht um diese oder jene möglichst effiziente Organisationsform geht, sondern um eine Pädagogik. Es wurde gezeigt, wie von Anfang an die Organisation Ausdruck und ermöglichender Rahmen einer Pädagogik sein sollte, die ihrem Selbstverständnis nach auf die Freiheit und Initiative der Individualität setzt. Wie alles, was in der Schule geschieht, auch zugleich wenigstens partiell Ausdruck einer Pädagogik darstellt (Paschen 1997), so wurde hier versucht, den Widerspruch aufzuheben, der gewöhnlich Schule innerlich aufspaltet: hie Erziehungsziel die selbständig urteilende, demokratiefähige Persönlichkeit, das „pädagogische Verhältnis“, dort Lehrende, die selbst als Erziehungsbeamte einem hierarchischen System angehören, in dem sie die unterste Stufe der staatlichen Bildungsbürokratie darstellen und in allem Ausführende oder Fremdbestimmte sind, außer – teilweise - in der konkreten Unterrichtswirklichkeit. Der Widerspruch betrifft auch die Schulorganisation in Bezug auf die gesamte Verwaltung, einschließlich der Unterrichtsorganisation und der rechtlichen Handlungskompetenz, der finanziellen und Personalverwaltung. Autonomie bedeutet im Sinne der Waldorfschulen eine *ganzheitliche* Organisation der Schule im Sinne von Autonomie. Das „pädagogisch Eigentliche“, die „Autonomie des Pädagogischen“¹⁹¹⁸, wird hier als Einheit mit der ganzen Schulorganisation gesehen - sich wechselseitig bedingend. Pädagogische und Schulautonomie sind zwei Seiten derselben Medaille. So die Auffassung.

Die Auslagerung von Verantwortung ist nicht möglich. Das gehört zwar *auch* zu den „Lasten“. Dies gilt für die Schule wie für den einzelnen Lehrer: „Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen....Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.“ (Steiner bei

¹⁹¹⁷ VON HENTIG 1993, S. 237.

¹⁹¹⁸ s. hierzu GERTRUD SCHIESS *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*. PÄDAGOGISCHE STUDIEN, hgg. von GEORG GEISSLER, Bd. 23, WEINHEIM UND BASEL 1973.

Begründung der ersten Schule¹⁹¹⁹). Es ist aber zugleich Chance und Voraussetzung, dass sich individuelle Fähigkeiten frei entfalten können – aber keine Garantie, die es im Pädagogischen auch nicht gibt.

Die Frage, ob Schulautonomie in einem so weitgehenden Sinne, wie sie von den Waldorfschulen praktiziert wird, möglich sei, wird durch die Formulierung der Frage beantwortet. Sie *wird* praktiziert seit über 80 Jahren. An der äußeren Entwicklung ist ablesbar, dass diese Schulen einen umfangreichen Kranz von Einrichtungen und Verfahren entwickelt haben, die ihr Funktionieren bislang gesichert haben. Hier seien noch einmal erwähnt: eine funktionierende Verwaltungsstruktur; eine erfinderische und insgesamt kompetente ökonomische Verwaltung; ein inneres Kommunikationssystem, das durch selbstreflektive Verfahren und Einrichtungen Kooperation und Evaluation zugleich ermöglicht, ebenso eine Balance zwischen Tradition und Wandel (Innovation; Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen), Flexibilität und schöpferischem Umgang mit neuen Herausforderungen durch Wachstum, Einrichtungen zur Kommunikation innerhalb der Schulbewegung (schriftliche Medien, Tagungen); hinzu kommt die Schaffung einer eigenen Lehrerbildung (Seminare), die das pädagogische Profil und die Kompetenz des Nachwuchses gewährleisten soll. An der Weiterentwicklung der Pädagogik durch umfangreiche pädagogische Forschung wird gearbeitet; Einrichtungen zur internationalen Ausbreitung und partnerschaftlichen Hilfe sind entstanden.

Dass die Waldorfschulen (in Zusammenarbeit mit anderen Schulen in freier Trägerschaft) produktiv an der Verfassungsentwicklung und der Rechtsprechung mitgewirkt haben, dass sie konform aber auch mitschöpferisch in die Bedingungen unseres Rechtsstaates eingebunden sind, zeigt, dass Ängste vor Chaos und Missbrauch weitgehend unberechtigt sind. Die Mittel unseres Rechtsstaates (auch die staatliche Rechtsaufsicht) geben hier genügend Sicherheit.

Für diese Schulen wenigstens kann die Hoffnung bestätigt gesehen werden, dass Autonomie Initiative und Engagement nicht nur fordert, sondern auch fördert und damit auch Identifikation steigert – und vice versa. Unbestreitbar dürfte sein, dass insofern eine Effizienzsteigerung festzustellen ist, als die Leistungen eines Kollegiums in Beziehung auf pädagogische Arbeit *und* Selbstverwaltung, hoch einzuschätzen sind und tatsächlich die Fremdleistungen der Kultusbürokratie effektiv zu ersetzen in der Lage sind. Eine Bewertung der pädagogischen Leistungen ist demgegenüber schwieriger. Hier konnten nur einige noch

¹⁹¹⁹ GA 293, S. 14.

nicht ausreichende empirische Untersuchungen angeführt werden, die den Schluss nahe legen, dass auch hier effizient gearbeitet wird. Doch die über so lange Zeit immer wieder neu getroffenen Elternentscheidungen in nicht geringer Zahl, lassen diesen Schluss plausibel erscheinen.

Die Waldorfschulen haben sich für praktizierte Schulautonomie im weitesten Sinne seit ihrem Bestehen entschlossen. Außer in der NS-Zeit konnten sie diese Konzeption durchhalten und damit auf dem „Markt“ Erfolg haben.

„Autonomie“ – der Begriff wurde anfangs eingeführt mit der Absicht, eine gewisse theoretische Vorklärung zu leisten, die das Reden darüber möglich macht. Es war aber zugleich darauf gesehen worden, keine „Definition“ zu geben, die etwas noch nicht Bekanntes von vorneherein so eingrenzt, dass keine Offenheit mehr besteht für die Phänomene. Diese erscheinen erst in der Wirklichkeit des Handelns. So wurde untersucht, wie sich Autonomie, verstanden als selbstregulierte Niveaus von Abhängigkeiten und Unabhängigkeiten, in der Realität der handelnden Verwirklichung konkretisiert, der Begriff also zur Erscheinung kommt. Als Beispiel wurde die Waldorfschule bzw. die gleichnamige Schulbewegung gewählt. Der Wert dieses Untersuchungsgegenstandes leitet sich aus zwei Faktoren her: zum einen ist die Idee, die der Pädagogik und Organisation dieser Schulen zugrunde liegt, auf Autonomie ausgerichtet; zum anderen ist es nicht nur in einem einmaligen Aufblühen bei der Verwirklichung dieser Idee gekommen, sondern zu einer Ausfaltung in einer historischen Dimension über fast ein Jahrhundert hinweg – und damit in Deutschland zugleich in drei politischen Systemen.

Wenn ich ein Resümee aus den vorgefundenen Tatsachen ziehe, so bleiben viele offene Stellen. Dies hängt nicht nur mit mangelnden empirischen Untersuchungen, einer unvollständigen Auswahl der Untersuchungsgegenstände und etwaigen methodischen Defiziten dieser Untersuchung zusammen, sondern auch mit dem Gegenstand selbst. Denn es zeigte sich, dass dort, wo der Versuch der Verwirklichung gemacht wird, eine Fülle von Wechselwirkungen mit anderen Systemen nach außen und mit den Beteiligten im Inneren eintritt, die neue Probleme schaffen, die neue Lösungen erfordern und damit die konkreten Formen, in denen sich Autonomie verwirklicht, erst ausbilden.

Die Autonomie als Form, in der sich Schule organisiert, ergab sich für die Waldorfschulen aus der Idee der autonomen Individualität. Dieser Begründungszusammenhang liegt ihrem Selbstverständnis nach ihrer Pädagogik zugrunde. Daraus folgt – so wurde gezeigt – nicht nur der pädagogische Ansatz, sondern auch die Konstruktion der Sozialgestalt der

Waldorfschulen. Autonomie nach außen und nach innen bis zur Stellung des einzelnen Lehrers war die Konsequenz; das Prinzip der kollegialen Selbstverwaltung, der Selbstorganisation die angestrebte Praxis.

Eingangs wurde als besonders schwerwiegendes Argument gegen Autonomie die „Furcht vor Chaos“ genannt. Aus diesem Argument folgen die meisten anderen kritischen Einwände und daraus abgeleitet wiederum die Befürwortung von Sicherungsmaßnahmen. Diese reichen von der grundsätzlichen Warnung vor Autonomie mit der Maßgabe der Beibehaltung von Schule als staatliche Veranstaltung mit einer weitreichenden Sicherung durch staatliche Schulaufsicht bis zur Absicherung durch diverse Einschränkungsbestrebungen, die unter Stichworten wie „Teilautonomie“, „erweiterte Gestaltungsautonomie“, „verstärkte Selbständigkeit“ usw. laufen.

Das „Chaos-Argument“ hat drei Aspekte: erstens meint es, es bestünde die Gefahr einer möglichen Entartung in Richtung auf Ideologisierung und antidemokratischen Indoktrination durch Instrumentalisierung von Schule für entsprechende gesellschaftliche Splittergruppen, oder auch die Vereinnahmung durch wirtschaftliche und politische Interessengruppen; zweitens wird die Chancengleichheit als gefährdet angesehen (zu große Niveaudifferenzen; mangelnde Vergleichbarkeit); drittens wird umfassende Selbstverwaltung als kaum zu bewältigende Last und deren Effizienz als problematisch gesehen.

Die strikte Ablehnung wie die eingeschränkte Befürwortung enthalten zumeist zwei Prämissen: die Akteure können die Verantwortung für Schule als öffentliche Einrichtung nicht selbst tragen, sie muss Politikern (als den gewählten Volksvertretern), also der Legislative und den Behörden, der Exekutive, zukommen. Je nachdem, wie umfassend das Misstrauen Lehrern und Eltern gegenüber ist, gesteht man Schule keine oder eine graduell unterschiedliche Selbständigkeit zu. Entsprechend unterschiedlich stark ausgeprägt ist dann umgekehrt das Vertrauen, das in die Kompetenz von Politik und Behörden gesetzt wird; eine weitere Prämisse besteht in der Annahme, Selbstverwaltung könne die notwendigen Verwaltungsleistungen nicht effizient und kompetent genug erbringen.

Auf Grund meiner Untersuchung komme ich zu dem Ergebnis, dass die Befürchtungen sich nicht bewahrheiten. Die Defizite haben ihren Grund nicht in der Autonomie der Schulen.

Die Geschichte der Waldorfschulen könnte die Diskussion um Autonomie insofern wieder beleben, als sie durchaus ein altes Muster, das gelegentlich als überholt bezeichnet wird¹⁹²⁰, als Erfolgsmodell von Autonomie repräsentiert: nämlich die Verbindung von Autonomie als pädagogischer Kategorie mit autonomer Schulorganisation als den Ausdruck. Beides gehört zusammen. Eine wahrscheinlich auch in der Praxis erfolglose Degeneration, wenn Autonomie nur auf Effizienz, Markt-Kategorien, verwaltungstechnische Vereinfachung etc. reduziert wird zeigen die Waldorfschulen nicht. Der Erfolg dieser Schulen dürfte wahrscheinlich durch Verbindung beider Linien zu erklären sein, wobei die erste die Vorgaben für letztere gibt. Bei DÖBERT/GEIBLER¹⁹²¹ heißt es darum auch: „Gewinnbringend offeriert sich „Schulautonomie“ vor allem dort, wo sie von pädagogisch-didaktischen Ideen geleitet ist und ein gesicherter finanzieller und rechtlicher Rahmen besteht.“

Zusammenfassend sollen hier einige Ergebnisse der Arbeit thesenartig formuliert werden .

I. Positive Ergebnisse

1. Der Autonomie-Begriff, wie er im Rückgriff auf Luhmann/Schorr hier zugrunde gelegt wurde, hat sich als fruchtbar für die Untersuchung erwiesen. Eine Fülle von Themen wurden aus diesem Begriff abgeleitet. Die Auffassung der Schule bzw. der Schulbewegung der Waldorfschulen als System ergab eine Reihe wichtiger Einsichten.
2. Durchgehend zeigte sich die Bedeutung der pädagogischen Leitidee als produktiver stabilisierender, Identität *und* Entwicklung/Wandel hervorbringender Faktor für die Autonomie der Waldorfschulen. Sie war der Ausgangspunkt ihrer Entstehung und sicherte ebenso ihre Existenz in der NS-Zeit bis zu ihrer Schließung unter weitgehender Wahrung der Autonomie. Sie ermöglichte die Wiedergründung und spätere Expansion der Schulbewegung nach dem 2. Weltkrieg.
3. Das ideelle pädagogische Konzept der Waldorfschulen enthält selbst schon die Konsequenz auch der organisatorischen Autonomie der Schulen. Diese wurde mit gewissen Einschränkungen auch konsequent verwirklicht durch die Einrichtung einer kollegialen Selbstverwaltung unter ständig vermehrter Einbeziehung der Elternschaft;
4. Die Erfahrungen zeigen: dass die Schulverwaltung in allen Bereichen autonom kompetent geleistet werden kann;
5. dass die Schulen wirtschaftlich unter den Bedingungen von Autonomie effizient arbeiten;

¹⁹²⁰ So DÖBERT/GEIBLER 1997, S. 447.

6. dass die Schulen pädagogisch effizient arbeiten (im Rahmen dessen, was von Schule erwartet werden kann);
7. dass Defizite in unterschiedlichen Bereichen unter dem durch radikale Autonomie erzeugten Wettbewerbsdruck autonom bearbeitet werden und effiziente Lösungen gesucht und gefunden werden;
8. dass eine Balance von Stabilität und Wandel als permanentem Prozess selbst reguliert werden kann;
9. dass Autonomie selbst das Stimulans ist für die Bereitschaft, deren Lasten und Kosten zu tragen.
10. Evaluative Prozesse werden über Autonomie durch selbstgestellte Ansprüche (eigene Zielsetzungen, pädagogisches Profil) und durch Wettbewerbsdruck entwickelt, in Gang gesetzt und gehalten.
11. Autonomie erzeugt eine Fülle von Erfahrungen und neuen Problemfeldern, die wiederum durch Autonomie produktiv bewältigt werden können.
12. Eine Vermutung: die Erfolge, die die Waldorfschulen als „radikal“ autonome Schulen aufzuweisen haben, dürften eben ihrer Vollautonomie zuzuschreiben und unter Teilautonomie so kaum zustande gekommen sein.
13. Eine weitere Vermutung: politisch dürften autonome Schulen, Schulvielfalt bei autonomer Selbstregulierung der schulspezifischen Prozesse, ein Demokratie stabilisierender Faktor sein.
14. Die politischen und rechtlichen Sicherungen sind ausreichend zur Gewährleistung von Standards, die prohibitiv gegen ideologischen u.a. Missbrauch stehen.
15. Es wird bei Autonomisierung keine uniforme Geschichte von Schulen geben, wie dies weitgehend für das staatliche Schulwesen gilt.

II. Probleme

1. Wenn im Grundgesetz Privatschulfreiheit garantiert ist und deshalb zugelassen wird, dass tatsächlich Tausende von Schülern in Freie Schulen gehen, kann der Gedanke der Chancengleichheit, wenn man dessen Verletzung durch Schulvielfalt unterstellt, jedenfalls nicht mehr als Kontra-Argument geltend gemacht werden, sofern man nicht

¹⁹²¹ So DÖBERT/GEIBLER 1997, S. 450.

gegen obigen Verfassungsgrundsatz verstoßen will. Anders verhält es sich mit dem Problem der sozialen Sonderung.

2. Die Rechtsstellung der Freien Schulen ist noch nicht optimal gestaltet. Damit in Zusammenhang steht deren wirtschaftliche Sicherung, für die dasselbe gilt.
3. In Deutschland ist Wahl von Schule durch Mangel an Angeboten und fehlende Information und Wahlkompetenz der Eltern noch eine Extravaganz. Das Schulsystem, dominierend als staatliche Veranstaltung, verhindert nicht nur die Entwicklung zu mehr Vielfalt und Autonomie, sondern hält auch die Hürden hoch für die bestehenden Freien Schulen.
4. Im Binnenraum der Waldorfschulen sind die durch fehlende hierarchische Steuerung freigesetzten Initiativkräfte nicht nur produktiv wirksam. Eines ihrer schwierigsten Probleme dürften die nicht selten aufbrechenden innerkollegialen Konflikte sein – ein Problem, dessen man sich selbstkritisch immer wieder annimmt, das aber dennoch immer wieder auftritt. Auch wenn dieses Phänomen wohl zu den für Autonomie typischen Erscheinungen gehört, ist dessen effiziente Bearbeitung eine bestehende Aufgabe.
5. Die Gewährleistung von Qualität ist ebenfalls – wie bei allen Schulen – eine Daueraufgabe. Hier hat sich gezeigt, dass Autonomie keineswegs Tendenzen zu selbstgenügsamer Zufriedenheit mit dem Erreichten fördert, sondern durch Prozesse externer Evaluation (Kritik in der Öffentlichkeit, eventueller Rückgang von Anmeldungszielfern, Elternkritik etc.) – oder „Marktmechanismen“ zu kritischer Selbstreflexion und Veränderung veranlasst.
6. Für Lehrer einer solchen autonomen Schule bedeutet die *Freiheit*, die sie genießen und die Möglichkeit, an Entscheidungsprozessen zu mitverantwortlich partizipieren sicher, wie oft vermerkt, eine „Last“. Diese ist allerdings auch „Lust“, indem weite Gestaltungsräume kreativ genutzt werden können; Verantwortung bedeutet nicht immer nur Last, sondern auch Anerkennung und Befriedigung. Daher muss diese Freiheit beiden Rubriken zugeordnet werden.

Von einem, der Erfahrung hat (Hartmut von Hentig), wird gesagt: Schulen mit mehr Autonomie hätten gelernt, „dass die „Autonomie“ kein Zuckerschlecken ist, dass man sie „lernen“ muss und dass dies am besten durch gemeinsame Arbeit an einem Schulprogramm geschieht...“; aber: „...ohne die Möglichkeit, die Mitarbeiter selbst auszuwählen, die vorgeschriebenen Gegenstände anders zu verteilen, die Lehrer auch außerhalb ihrer

Kompetenz einzusetzen, auf Personen außerhalb des Kollegiums zurückzugreifen, über das Gebäude und seine Nutzung selbst zu bestimmen, die Gewichte im Haushaltsplan zu verschieben, würden *wir* den daran interessierten Schulen „mehr Autonomie“ nicht an den Hals wünschen, weil die einzelnen Begrenzungen der Freiheit mehr zerstören, als deren allgemein Gewährung bewirkt.“¹⁹²²

In diesen Worten schwingt mit, was auch positive Erfahrung mit jenen Lasten ist.

Freiheit ist immer ein mühsames - doch lohnendes - Geschäft.

Für die Zukunft der Waldorfschulen gilt, was bei Autonomie mitzudenken ist: ihre Existenz bleibt riskiert; ob sie sich weiter ausbreiten, stagnieren oder eine rückläufige Entwicklung machen werden, hängt von dem Einsatz der Beteiligten ebenso ab wie von der Frage, ob ihr Konzept noch „marktfähig“ bleibt, d.h. ob Eltern sie wählen. Es gibt und wird mehr Alternativen gegeben, damit Konkurrenz und damit auch die Herausforderung zu Bewährung.

Für zwei Bedingungen werden sie sich – dann evtl. mit breiterer Unterstützung einer wachsenden Autonomie-Bewegung – einsetzen: 1. dass die finanzielle Ungleichheit und damit soziale Chancenungleichheit produzierende staatliche Zuschusspolitik - etwa durch einen Bildungsgutschein - aufgehoben, 2. dass ihre und die Rechtsstellung der Freien Schulen verbessert wird.

Ein Fazit aus der Untersuchung der Waldorfschul-Bewegung: Schulautonomie ist keine Illusion. Sie ist eine Möglichkeit. Meinem Eindruck nach eine Möglichkeit, die positiv einer Entwicklungstendenz unserer Gesellschaft entspricht. Autonomie ist nicht nur ein Konzept für Pädagogik.

Man muss kein Prophet sein um vorauszusagen, dass die Diskussion um die Schulautonomie weiter gehen wird. Wenn auch ein gewisser Überdruß nicht zu verkennen ist. Doch die eigentliche Frage ist nicht, wie viele theoretische, skeptische oder emphatische Stimmen noch zu hören sein werden. Die eigentliche Frage hat Hölderlin ausgesprochen:

Spottet ja nicht des Kinds, wenn es mit Peitsch´ und Sporn
Auf dem Rosse von Holz mutig und groß sich dünkt,
Denn, ihr Deutschen, auch ihr seid
Tatenarm und gedankenvoll.

Oder kommt, wie der Strahl aus dem Gewölke kommt,
Aus Gedanken die Tat? Leben die Bücher bald?

¹⁹²² HENTIG, HARTMUT VON *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung.* Seelze-Velber 1999, S. 78-80.

Oh ihr Lieben, so nehmt mich,
Dass ich büße die Lästerung.

Literaturverzeichnis

Quellen: ein Teil der Waldorfliteratur ist zugleich Quelle; diese ist daher in das Literaturverzeichnis aufgenommen. Schriftstücke, ungedruckte Manuskripte werden im Text gekennzeichnet und der Zugang angegeben.

Archive: Archiv am Goetheanum (AAG); Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen (ABWS; Standort: Freie Hochschule Stuttgart – Seminar für Waldorfpädagogik. Hier befinden sich die Akten für die Zeit bis 1945); Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen (Standort ebd. Hier befinden sich die Akten ab 1945).

Die Kürzel für „Herausgeber“, „herausgegeben“ etc. wurden, wie in der Literatur jeweils verwendet, übernommen.

ALTEHAGE, GÜNTER (Hrsg.) *Im Vorfeld des Dialogs. Erwiderung der Waldorfschulen auf kritische Darstellungen von kirchlicher Seite über Anthroposophie und Waldorfpädagogik.* Stuttgart 1992.

ALTEHAGE, GÜNTER *Internationale Solidarität in der Waldorfschulbewegung.* In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen, in: „Erziehungskunst“ H. 12, 1998, S. 1475-1478.

Anthroposophie und die Frage der Rassen. Zwischenbericht der niederländischen Untersuchungskommission „Anthroposophie und die Frage der Rassen“. (gekürzte Übersetzung) Info3 Verlag, Frankfurt a.M. 1998.

ANWEILER, OSKAR *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR.* Opladen 1988.

ARBEITSGEMEINSCHAFT DER RUDOLF STEINER SCHULEN IN DER SCHWEIZ (Hrsg.) *Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Laufbahnuntersuchung.* Durchgeführt vom Büro für Bildungsfragen B. Fink & W. Goetze; mit einem Kommentar von Prof. Francois Stoll, Institut für Angewandte Psychologie, Universität Zürich; zu beziehen: über die Koordinationsstelle der Rudolf Steiner Schulen, Carmenstr. 49, 8032 Zürich.

ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.) *Freie Schule. Gesellschaftliche Funktion des freien Schulwesens in der BRD.* Begründung und Darstellung. Mit einem Vorwort von Georg Picht. Hgg. von der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Stuttgart 1971, S. 454.

ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick,* Reinbek bei Hamburg 1988.

ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick,* Reinbek bei Hamburg 1993.

ARBEITSGEMEINSCHAFT DER FREIEN WALDORFSCHULEN BADEN-WÜRTTEMBERG Stuttgart o.J (1989) *Zur kirchlichen Kritik an Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Erwiderung der Waldorfschulen auf die Arbeitshilfe "Zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu Anthroposophie und Waldorfpädagogik" des Evangelischen Oberkirchenrates Stuttgart.*

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT BERLIN FÜR BILDUNGSFORSCHUNG *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Reinbek 1994.

ARNOLD, KARL-HEINZ *Schulen im Vergleich. Probleme des Ranking und Chancen eines Monitoring.* In: Die Deutsche Schule H. 2, 1999, S. 218-231.

- ARNOLD, ROLF : *Luhmann und die Folgen. Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik*. In: ZfP 1995, Nr. 4, S. 600.
- ASENDORPF, JENS B. *Temperament*. In: HEIDI KELLER (Hrsg.) *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern u.a. ²1997 (vollständig überarbeitete 2. Auflage), S. 455-482.
- AUER, WOLFGANG-M. *Bochum: Eine alte Schule wandelt sich* in: „Erziehungskunst“ H. 10, 1998, S. 1119-1126.
- AURIN, KURT *Eine gute Schule - was ist das?* In: Die Realschule, 1989, H. 9, S. 357-360.
- AVENARIUS, HERMANN *Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung*. In: PETER DASCHNER, HANS-GÜNTER ROLFF, TOM STRYCK (Hrsg.): *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim und München 1995, S. 253-274.
- AVENARIUS, HERMANN *Mehr Autonomie für Schule und Schulleitung? Mit Selbstverwaltung zu pädagogischem Profil*. VBE-Fachkongress Schulleitung. Mainz, 30. Mai 1996. Hg. Verband Bildung und Erziehung e.V. Printed in Germany 10/1996: *Verfassungsrechtliche Spielräume und Grenzen erweiterter Selbstverwaltung*. S. 19-29.
- BADER, HANS-JÜRGEN *Der Zickzack-Kurs der sächsischen Schulgesetzgebung*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1992, S. 1301-1304 (ab 1992 jeweils im Weihnachtsheft – Nr. 12 – der „Erziehungskunst“)
- BADER, HANS-JÜRGEN *Rechtsstreit der Waldorfschule Würzburg geht weiter*. „Erziehungskunst“ 1983, H. 1, S. 46-49.
- BADER, HANS-JÜRGEN/PRAHL, VOLKERT „*Demokratie fängt in der Schule an*“. *Zur Verabschiedung des Schulgesetzes in Schleswig-Holstein im März 1990*. „Erziehungskunst“ 1990, H. 9, S. 730-736.
- BADER, HANS-JÜRGEN *Schulgeldabzug: Begründung für die Streichung offengelegt - staatliche Schulen haben genug Platz für alle Schüler* in: „Erziehungskunst“ 1999, H. 1, S. 50-52
- BADEWIEN, JAN *Anthroposophie*. Konstanz 1985.
- BADEWIEN, JAN *Waldorfpädagogik - eine christliche Erziehung?* Konstanz 1987.
- BÄRMEIER, ERICH *Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland - Die Unvereinbarkeit staatlichen Schulehaltens mit den Verfassungsprinzipien der "Staatsfreiheit" und der "Verhältnismäßigkeit"*. Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI Politikwissenschaft, Bd. 208, Frankfurt a.M. u.a. 1992.
- BAEUMLER, ALFRED: *Bildung und Gemeinschaft*. Berlin 1942.
- BALFOUR, MICHAEL *Viermächte-Kontrolle in Deutschland 1945-1946*. Düsseldorf 1959.
- BALLAUFF, THEODOR/SCHALLER, KLAUS *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. III - 19./20. Jahrhundert. Freiburg/München 1973.
- BARAVALLE, HERMANN VON *Die Erziehungskunst Rudolf Steiners und ihre Stellung in der Entwicklung des allgemeinen Schullebens*. In: „Erziehungskunst“, H. 4, 1935, S. 163-165.
- BARZ, HEINER *Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz? Eine Studie zur Alltagsorientierung von Waldorfllehrern*. In: Neue Sammlung 1991, H. 2, S. 227-245.
- BARZ, HEINER *Zwischen Dogma und Innovation: Waldorfpädagogik im Gespräch mit den Erziehungswissenschaften. Neuere Bücher zur Diskussion der Waldorfpädagogik*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik H. 4, 1998, S. 463-471.

- BARZ, HEINER *Zwischen lebendigem Goetheanismus und latenter Militanz? Eine Studie zur Alltagsorientierung von Waldorfllehrern*. In: Neue Sammlung H. 2, 1991, S. 227-246.
- BAUMERT, JÜRGEN/LESCHINSKY, ACHIM u.a. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek 1994 (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage).
- BAI, SÖNKE/BARCKHOFF, WILHELM ERNST/BOCKEMÜHL, MICHAEL u.a. *die rudolf steiner schule ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer waldorfschule. Eine freie schule sieht sich selbst*. Reinbek bei Hamburg 1976.
- BECK, ULRICH *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, ULRICH (Hrsg.) *Kinder der Freiheit*. Frankfurt a.M. ³1997.
- BECK, WALTER *Karl Julius Schröer. Eine Biographie mit neuen Dokumenten*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum (Dornach, Schweiz) 1993.
- BECKER, HELLMUT *Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft* Stuttgart 1980.
- BECKMANNSHAGEN, FRITZ *Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie*. Wuppertal 1984.
- BEHRENS, ECKHARD *Der Bildungsgutschein - von der Idee zur Praxis*. In: „Erziehungskunst“ 1994, H. 4, S. 303-313.
- Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe *Rudolf Steiner und der deutsche Idealismus. Zum 200. Geburtstag von Hegel*. Nr. 30, Dornach (CH) 1970.
- Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe *Rudolf Steiner als Hauslehrer und Erzieher Wien 1884 - 1890*, Heft Nr. 112/113, Dornach (CH) 1994.
- BENEDIKT, MICHAEL/KNOLL, REINHOLD u.a. (Hrsg.) *Verdrängter Humanismus – Verzögerte Aufklärung. 3. Band, Bildung und Einbildung. Vom verfehlten Bürgerlichen zum Liberalismus. Philosophie in Österreich (1820 – 1880)*. Ludwigsburg 1995.
- BENKHOFFER, PETER *Schule für Namibia 2000* in: „Erziehungskunst“ H. 10, 1999, S. 1144-1145. Andere Initiativen in Afrika: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1989; S. 72.
- BENZ, WOLFGANG u.a. (Hg.) *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*. Stuttgart ³1997.
- BERG, CHRISTA *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889*. Königstein/Taunus 1980.
- BERG, CHRISTA/ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND (Hrsg.) *„Du bist nichts, Dein Volk ist alles“*. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991.
- BERG, CHRISTOPH *Nun sag, wie hast du's mit der Bildung? Die Heidelberger Gretchenfrage '86 an Erziehungswissenschaft, Normalschulen und Waldorfschulen*. In: BOHNSACK, FRITZ/KRANICH ERNST-MICHAEL (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel 1990, S. 406-424.
- BERG, HANS CHRISTOPH/STEFFENS, ULRICH (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991.

Berichtshefte des Bundes der Freien Waldorfschulen; ab 1992 Bestandteil jeweils von H. 12 der „Erziehungskunst“.

BIERL, PETER *Wurzelrassen, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik.* Hamburg 1999.

BILDUNGSKOMMISSION NRW *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen.* Neuwied/Berlin 1995.

BLANKERTZ, HERWIG *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1992 (1982).

BÖHME, GERNOT und HARTMUT *Feuer, Wasser, Erde, Luft: eine Kulturgeschichte der Elemente,* München 1996.

BOENSCH, MANFRED *Was ist eine gute Schule? Ein Literaturbericht.* In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 1992. H. 2, S. 45-55.

BOENSCH, MANFRED *Was ist eine gute Schule? Zu einer neuen, alten Signalfrage der Schulpädagogik.* In: Neue deutsche Schule, 1994, H. 8, S. 22-25.

BÖTTCHER, WOLFGANG *Soziale Auslese im Bildungswesen. Ausgewählte Daten des Mikrozensus 1989.* In: Die Deutsche Schule 1991, H. 2, S. 151-161.

BÖTTCHER, WOLFGANG *Probleme der Schulentwicklung bei knappen Ressourcen.* In: Die Deutsche Schule 1993, H. 3, S. 307-319.

BÖTTCHER, WOLFGANG *Autonomie aus Lehrersicht.* In: PETER DASCHNER, HANS-GÜNTER ROLFF, TOM STRYCK (Hrsg.): *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung.* Weinheim und München 1995

BOHNSACK, FRITZ *Pädagogische Strukturen einer „guten“ Schule heute.* In: TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, S. 47-62.

BOHNSACK, FRITZ (Hrsg.): *Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzepts.* Weinheim und Basel 1978.

BOHNSACK, FRITZ *Was ist eine gute Schule heute. Thesen auf dem GEW- Forum Arbeitsplatz Gymnasium.* In: Neue deutsche Schule, 1990, H. 4, S. 22-23.

BOHNSACK, FRITZ/KRANICH ERNST-MICHAEL (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs.* Weinheim und Basel 1990.

BOHNSACK, FRITZ *Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule.* In: Die Deutsche Schule 1995, H. 1, S. 21-37.

BOHNSACK, FRITZ/LEBER, STEFAN *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall. Grundlagen, Kontroversen, Wege.* Weinheim und Basel 1996.

BOND VAN VRIJE SCHOLEN, Driebergen/NL: *Andere kwaliteiten van de school.* März 1999. Übersetzung beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart.

BOTHMER, FRITZ GRAF VON *Die Biographie mit Selbstzeugnissen.* Stuttgart 1997.

BOYD, WILLIAM LOWE *Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten.* In: ZfP 1993, Nr. 1, S. 53-69.

BRATER, MICHAEL *Das GAB-Verfahren zur Qualitätsentwicklung.* In: „Erziehungskunst“ H. 10, 1999, S. 1142.

- BRATER, MICHAEL *Die regionale Oberstufe Jurasüdfuss. Evaluation im Schuljahr 1998/99. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.* München 1999.
- BRÜLL, DIETER *Waldorfschule und Dreigliederung. Der peinliche Auftrag.* Raisdorf/Leiden 1992.
- BRUMLIK, MICHA *Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten?* In: JÜRGEN OELKERS und HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie.* Weinheim und Basel 1987, S. 232-258.
- BUCK, PETER/KRANICH, ERNST-MICHAEL *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule.* Weinheim und Basel 1995.
- BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN und FREIEN HOCHSCHULE FÜR ANTHROPOSOPHISCHE PÄDAGOGIK E.V. MANNHEIM – Arbeitsbereich Bildungsökonomie (Hrsg.) *Was leisten Freie Schulen? Die Freien Waldorfschulen in Deutschland 1997.*
- BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN: *Kirchliche Kritik an der Waldorfpädagogik. Zum Faltblatt der AKVES.* In: „Erziehungskunst“ H. 10, 1988.
- BURCKHARDT, JACOB *Die Kultur der Renaissance. Ein Versuch.* O.J.
- BURTSCHER, ANGELIKA: *Die historische Entwicklung der Waldorfschulen in Deutschland.* Diss. Innsbruck 1985.
- BUßMANN, HILDEGARD und JOCHEN (Hg.) *Unser Kind geht auf die Waldorfschule. Erfahrungen und Ansichten.* Rororo Sachbuch 8736, Reinbek bei Hamburg 1990.
- CARLGREN, FRANS *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Schulbewegung.* Stuttgart 1972.
- CHUBB, JOHN E./MOE, TERRY M. *Politics, Markets, and American Schools.* Washington 1990.
- DALIN, PER/ROLFF, HANS-GÜNTER unter Mitarbeit von HERBERT BUCHEN *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht.* Soest 1990.
- DANIEL, UTE *Clio unter Kulturschock. Zu den aktuellen Debatten der Geschichtswissenschaft.* In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 4/97, S. 195-219.
- DASCHNER, PETER/ROLFF, HANS-GÜNTER/STRYCK, TOM (Hrsg.): *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung.* Weinheim und München 1995.
- DEIMANN, GÖTZ et al. (Hrsg.) *Die anthroposophischen Zeitschriften von 1903 bis 1985. Bibliographie und Lebensbilder.* Stuttgart 1987.
- DEMISCH, ERNST-CHRISTIAN *Auswertung der Fragebogen-Aktion an 17 Freien Waldorfschulen zum Thema Lehrerfortbildung. Zeitraum von Januar – Juli 1999.* Manuskriptdruck.
- DEUCHERT, NORBERT: *Zur Geschichte der Waldorfschule 1933-1940.* In: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent* 1984, S. 70-82; und *Waldorfschule und Staat 1919-1938 Teil II – Der Kampf um die Waldorfschule im Nationalsozialismus,* in: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent* 1987, S. 94-114.
- DEUCHERT, NORBERT *Waldorfschule und Staat 1919 – 1938.* In: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1986, S. 75-90.

- DEUCHERT, NORBERT *Die Begründung der Waldorfschule im Kontext der sozialen und kulturellen Erneuerung nach dem Ersten Weltkrieg*. In: OTTO HANSMANN (Hrsg.) *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik*. Würzburg 1987, S. 60-96.
- DEUTSCH, KARL W. *The Nerves of Government: Models of Political Communication and Control*. London/New York 1963.
- DEUTSCHER, ECKHARD K.: *Privatschulen in der deutschen Bildungsgeschichte. Ein Beitrag zum Verhältnis von Schule und Staat*. Diss. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. 1976.
- DIETZ, KARL-MARTIN/MESSMER, BARBARA *Grenzen erweitern – Grenzen erfahren. Perspektiven anthroposophischer Forschung*. Stuttgart 1998.
- Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971.
- DITTON, HARTMUT *Ungleichheitsforschung*. In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995.
- DÖBERT, HANS/GEIBLER, GERT (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs*. Baden-Baden 1997.
- DÖPP, WILTRUD/HANSEN, SYLVIE/KLEINESPEL, KARIN *Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiographien*. Weinheim und Basel 1996.
- DOI, TAKEO *Amae. Zur Struktur japanischer Psyche*. Frankfurt a.M. 1982.
- DREWEK, PETER u.a. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag*. Weinheim 1995.
- DREWEK, PETER/HARNEY, KLAUS „Relative Autonomie“, *Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojekts der DFG*. In: ZfP 1982, Nr. 4, S. 591-608.
- DÜHNFORT, ERIKA *Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik*. 1. Aufl., Stuttgart 1980
- DÜHNFORT, ERIKA/KRANICH, ERNST-MICHAEL *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. Menschenkunde und Erziehung Bd. 27, Stuttgart 1971.
- EICKHORST, ANNEGRET *Wissenschaftlichkeit als Orientierungsprinzip des Handelns? Das Beispiel der Waldorfpädagogik*. In: Pädagogische Rundschau, H. 49 1995
- EILERS, ROLF *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Köln und Opladen 1963; ²1971.
- EKHOLM, MATS *Steuerungsmodell für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen*. In: ZfP 1997, Nr. 4, S. 597-608.
- ELIAS, NORBERT *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische Untersuchungen, Bd. 2, Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt a.M. ²⁰1997.
- ERDMANN, JOHANNES WERNER/RÜCKRIEM, GEORG/WOLF, ERIKA (Hrsg.) *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Bad Heilbrunn 1996. u.a.
- ETZIONI, AMITAI *Die Entdeckung des Gemeinwesens*. Frankfurt a.M. 1998.

„*European Forum for Freedom in Education – EFFE*“ deutsche Fassung, Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education, zu beziehen durch Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen, Annener Berg 15, D-58454 Witten.

FEND, HELMUT *Schulklima. Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim/Basel 1977.

FEND, HELMUT *Was ist eine gute Schule?* In: FRITZ BOHNSACK (Hrsg.): *Kooperative Schule. Ziele und Möglichkeiten eines Schulkonzepts*. Weinheim und Basel 1978, S. 14-25.

FEND, HELMUT *Theorie der Schule*. München 1980.

FEND, HELMUT *Gute Schule – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: *Die deutsche Schule*, H. 3, 1986.

FEND, HELMUT *Was ist eine gute Schule?* In: Westermanns pädagogische Beiträge, 1986, H. 7-8, S. 8-12.

FEND, HELMUT „*Gute Schulen – schlechte Schulen*“ – *Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1). Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987.

FEND, H./SCHRÖER, S. *Das individuelle Profil guter Schulen – Fallstudien Wolfsburg und Hannover-Linden*. In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Fallstudien zur Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 2). Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 49-85.

HELMUT FEND *Schulqualität - die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene*. In: BERG/STEFFENS 1991, S. 43-49.

FEND, HELMUT *Was ist eine gute Schule?* In: *Unsere Schule*, 1997/98, H. 3, S. 3ff.

Festschrift Freie Waldorfschule Marburg. 50 Jahre Freie Waldorfschule Marburg. 1995.

FEST, JOACHIM C. *Hitler*. Frankfurt/M., Berlin, Wien ⁷1974.

FEST, JOACHIM C. *Das Gesicht des Dritten Reiches*. München ¹⁰1993.

FICHTE, JOHANN GOTTLIEB *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. Erster Theil. Grundsätze der gesamten Wissenschaftslehre. § 1*. In: IMMANUEL HERMANN FICHTE (Hrsg.) *Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke*. Berlin 1845.

FLINSPACH, JÜRGEN *Aus der internationalen Arbeit der Waldorfkindergärten*. In: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1994, in: „*Erziehungskunst*“ 12, 1994, S. 1270-1272.

FLITNER, WILHELM *Theorie des pädagogischen Weges*. Weinheim/Berlin ⁸1968.

FLITNER, ANDREAS *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München ²1993.

FLITNER, WILHELM/KUDRITZKI, GERHARD (Hrsg.): *Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Entwicklung*. Stuttgart ⁵1995, S. 36.

FREIE PÄDAGOGISCHE VEREINIGUNG (Hrsg.) *Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen. Versuche und Erfahrungen mit der Pädagogik Rudolf Steiners*. Herderbücherei Pädagogik Bd. 9036; Freiburg 1976.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. Rundbrief; Erscheinungsort: Stuttgart. Bund der Freien Waldorfschulen.

FROMM, ERICH *Die Furcht vor der Freiheit*. München 1990.

FUCHS, PETER *Intervention und Erfahrung*. Frankfurt a.M. 1999 .

- FÜRSTENAU, P. *Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen*. In: Neue Sammlung 1967, H. 6, S. 511-525.
- FÜSSL, KARL-HEINZ *Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang mit der 1923 "Schulautonomie" - ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern*. In: HANS DÖBERT/GERT GEIBLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs*. Baden-Baden 1997.
- FÜSSL, KARL-HEINZ *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945-1955*. Paderborn u.a. 1994.
- FÜSSL, HANS-PETER *Schulkonzept und Schulverfassung*. In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 75-87.
- FULLAN, MICHAEL *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Dt. Stuttgart 1999.
- GABRIEL, WILFRIED/SCHNEIDER, PETER *Die Waldorfschule und ihr internationales Umfeld*. In: HERMANN RÖHRS/VOLKER LENHART (Hrsg.) *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt a.M. 1994.
- GAMM, HANS-JOCHEN *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München ³1990.
- GARDNER, HOWARD C. *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart 1991.
- Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden*. Redaktion: Gudrun Achtnich und Rosemarie Wermbter. Gerlingen Oktober 1980.
- GEIBLER, ERICH E. *Johann Friedrich Herbart*. In: *Klassiker der Pädagogik*. München ²1991, Bd. 1, S. 239-240.
- GERAETS, TRUUS *Inkanyezi. Entwicklungsarbeit und Waldorfpädagogik in Südafrika*. Stuttgart 1993.
- GESSLER, LUZIUS/SCHNEIDER, PETER *Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in der Hiberniaschule; Trivialpädagogisches „Zurück zum Handwerk“ oder wegweisendes Schulmodell*. In: Neue Sammlung H. 3 1983, S. 284-307.
- GESSLER, LUZIUS *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Reihe: Studien zur Bildungsreform, hgg. von WOLFGANG KEIM, Bd. 15, Frankfurt a.M. u.a. 1988, S. 33-38.
- GIESECKE, HERMANN *Hitlers Pädagogen – Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*. Weinheim 1993.
- GIESECKE, HERMANN *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart 1996.
- GÖRTEMAKER, MANFRED *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart*. München 1999.
- GÖTTE, WENZEL M. *Das Verdämmern der Rassen – Rudolf Steiners Individualismus*. In: *Geistige Individualität und Gattungswesen. Anthroposophie in der Diskussion um das Rassenverständnis*. Mitteilungen aus der Anthroposophischen Arbeit in Deutschland. Sonderheft, Sommer 1995, S. 4-27.
-

- GÖTTE, WENZEL M. *Der Geschichtsunterricht im Reifealter unter dem Aspekt von Kausalität*. In: ERNST-MICHAEL KRANICH (Hg.) *Unterricht im Übergang zum Jugendalter - Anregungen zur Bewältigung einer schwierigen pädagogischen Aufgabe*. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners 4, Stuttgart 1997, S. 57-114.
- GOLEMAN, DANIEL *Emotionale Intelligenz*. München/Wien 1996.
- GONON, PHILIPP *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern u.a. 1992.
- GREBER, ULRICH/MAYBAUM, JUTTA/PRIEBE, BOTHO/WENZEL HARTMUT (Hg.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991.
- GROTHE, EVE *Teilerfolg für Waldorfschulen*. In: „Erziehungskunst“ 1994, H. 6, S. 617-618.
- GROOTHOFF, HANS-HERMANN *Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretisch begründeten 'Fragen an die Pädagogik' (1979-1986) - Ein kritischer Literaturbericht*. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 529-545.
- GURJEWITSCH, AARON J. *Das Individuum im europäischen Mittelalter*. Dt. München 1994.
- HAENIBSSCH, HANS *Was ist eine gute Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis*. Reihe: Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung. 7. Soest 1986.
- HAENISCH, HANS *Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung*. In: TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989, S. 32-46.
- HÄUBNER, LUDWIG PAUL *Privat oder öffentlich?* In: „Erziehungskunst“ 1999, H. 4, S. 460.
- HAHN, HERBERT *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart 1969.
- HANSEL, TONI *Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag*. Aachen 1989.
- HANSEL, TONI *Schulqualität und Schulforschung. Zur Anatomie eines belasteten Verhältnisses*. In: Pädagogische Rundschau H. 2, 1999, S. 237-247.
- HANSMANN, OTTO (Hrsg.) *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steinerpädagogik*. Würzburg 1987.
- HARDORP, BENEDIKTUS *Elemente einer sozialen Baukunst*. In: *Der Mensch in der Gesellschaft*, Stuttgart 1977.
- HARDORP, BENEDIKTUS *Katholische Kinder in Waldorfschulen? Eine Stellungnahme zu der Warnung vor den Waldorfschulen durch die Arbeitsgemeinschaft der katholischen Verbände für Erziehung und Schule (AKVES)*. In: *Aus der Arbeit der Freien Hochschule für Anthroposophische Pädagogik*, Mannheim, 7, 1988.
- HARDORP, BENEDIKTUS *Schule als autonomes Unternehmen*. In: „Erziehungskunst“ 1996, H. 6, S. 642-650. Überarbeitetes Referat vom 29.2.96 in der Evangelischen Akademie Bad Boll, Tagung "Schule und Wirtschaftlichkeit".
- HARDORP, DETLEF *Die Rudolf Steiner Schule Berlin - ein Rückblick auf 70 Jahre Waldorfpädagogik*. In: „Erziehungskunst“ 10/ 1998, S. 1128-1132.
- HARMS, KLAUS B. *Öffentlichkeitsarbeit als Bewusstseinsbildung*. In: „Erziehungskunst“ H. 12, 1998, S. 1455-1459.
- HARSLEM, MICHAEL *Erstes Assessment-Center erfolgreich*. In: „Erziehungskunst“, H. 5, 1999, S. 580.

- HARSLEM, MICHAEL *Ausbildung zum Entwicklungsbegleiter - ein Rückblick*. In: „Erziehungskunst“, H. 12 1999, S. 1461-1464.
- HARSLEM, MICHAEL *Neuordnung des Bundes und seiner Geschäftsstelle*. In: „Erziehungskunst“ H. 12, 1995, S. 1304-1311, hier S. 1304.
- HARTEN, HANS-CHRISTIAN *Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus*. Ein Forschungsbericht. ZfP, H. 1, 1993, S. 111-134.
- HAUG, RÜDIGER *Schul Ausgaben im Vergleich IV*. Frankfurt, Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1993); ders.: *Schul Ausgaben im Vergleich. 5. Struktur und Niveau der absoluten und der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und der absoluten und durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrer (unitcosts) von allgemeinen und beruflichen öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1990 sowie deren Veränderungen von 1989 nach 1990*. Frankfurt, Main: DIPF (1993); ders.: *Schul Ausgaben im Vergleich. 6. Struktur und Niveau der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und der durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrervolldeputat von allgemeinen und beruflichen Schulen sowie Sonderschulen in staatlich-kommunaler und Freien Waldorfschulen in freier Trägerschaft in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 1986 bis 1993*. Frankfurt, Main: DIPF (1996), Reihe: Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; ders.: *Schul Ausgaben im Vergleich. 7. Struktur und Niveau der absoluten Ausgaben und der durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler und durchschnittlichen Personalausgaben pro Lehrervolldeputat von allgemeinen und beruflichen Schulen sowie Sonderschulen in staatlich-kommunaler Trägerschaft in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland von 1986 bis 1994*. Frankfurt, Main: DIPF (1997), Reihe: Forschungsberichte Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- HECKEL, HANS *Deutsches Privatschulrecht*. Berlin und Köln 1954.
- HECKEL, H./AVENARIUS, H. *Schulrechtskunde* ⁶1986.
- HEGEL, H./ROTTMAIR, B./SCHAEFFER, J./SCHWARZ, M. *Initiative für eine wirtschaftliche Zusammenarbeit der Waldorfschulen in Baden-Württemberg*. „Erziehungskunst“ 1996, H. 9, S. 967-970.
- HEINEMANN, MANFRED (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart 1981
- HEINERMANN, ERICH *50 Jahre Rudolf Steiner-Schule Nürnberg - einige Streiflichter*. In: „Erziehungskunst“ H. 12 1996, S. 1342.
- HELM, LUDGER/TENORTH, HEINZ-ELMAR/HORN, KLAUS-PETER/KEINER, EDWIN *Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1990) Nr. 1, S. 29-49.
- HELSPER, WERNER/KRÜGER, HEINZ-HERMANN/WENZEL, HARTMUT (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1996.
- HENTIG, HARTMUT VON *Was ist eine humane Schule? – Drei Vorträge*. München/Wien 1976.
- HENTIG, HARTMUT VON *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*. Stuttgart 1980.
- HENTIG, HARTMUT VON *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. Stuttgart 1985.

- HENTIG, HARTMUT VON *Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft.* München/Wien 1993.
- HENTIG, HARTMUT VON *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung.* Seelze-Velber 1999.
- HERMANNSTORFER, UDO *Die Arbeit am Menschen - ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen - Ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung.* In: Rundbrief - Dreigliederung des sozialen Organismus, Nr. 2, Juni 1999.
- HERRMANNSTORFER, UDO *Wege zur Qualität“ – Der Arbeitsansatz der anthroposophisch orientierten Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie (Schweiz).* In: FRANZ PETERANDER, OTTO SPECK (Hrsg.) *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen.* München 1999.
- HERRMANN, ULRICH/OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus.* Weinheim/Basel 1988, ZfP, 22. Beiheft.
- HERZ, O. *Eingebettet ins Umfeld – Aspekte eines Portraits zweier Gesamtschulen.* In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Fallstudien zur Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 2). Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987; S. 13-48.
- HEYDEBRAND, CAROLINE VON *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Dr. Caroline von Heydebrand.* „Sondernummer „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt. Sonderheft Oktober 1925.
- HEYDEBRAND, CAROLINE VON *Erziehung und Selbsterziehung.* In: Die Freie Waldorfschule, Jahrgang 1926/27, Nr. 3, Oktober 1926, S. 1-3.
- HEYER, KARL *Der Staat als Werkzeug des Bösen. Der Nationalsozialismus und das Schicksal des deutschen Volkes.* Stuttgart 1965.
- HEYER, KARL *Rudolf Steiner über den Nationalismus. Geisteswissenschaftliche Hinweise, zusammengestellt und kommentiert von Karl Heyer.* Basel 1993.
- HIJYA-KIRSCHNEREIT, IRMELA *Japan am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts.* Frankfurt a.M. 1996.
- HILDERMEIER, MANFRED *Geschichte der Sowjetunion 1917-1991,* München 1998.
- HILKER, FRANZ (Hg.): *Deutsche Schulversuche.* Mitarbeiter: A. Andreesen, W. Blume, P. Geheeb, P. Oldendorff u.v.a. Berlin 1924.
- HILLER, WALTER *Qualitätssicherung zwischen Wesensbegegnung und DIN ISO 9000,* In: „Erziehungskunst“, H. 7/8 1997, S. 791-792.
- HÖRNER, WOLFGANG *Zum Problem der „relativen Autonomie“ des allgemeinbildenden Schulsystems in der Sowjetunion und in der DDR - das Beispiel der polytechnischen Bildung.* In: OSKAR ANWEILER (Hrsg.): *Staatliche Steuerung und Eigendynamik im Bildungs- und Erziehungswesen osteuropäischer Staaten und der DDR.* Berlin 1986, S. 274-291.
- HÖRNER, WOLFGANG *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie.* In: *Bildung und Erziehung* 44(1991)4, S. 373-390.
- HÖRNER, WOLFGANG *Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Zum Wandel eines erziehungswissenschaftlichen Problems.* Oldenburger Universitätsreden,

Ansprachen, Aufsätze, Vorträge, herausgegeben von FRIEDRICH W. BUSCH und HERMANN HAVEKOST, Oldenburger Universitätsreden Nr.46, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1991.

HÖVELS, KARL *Beiträge zur Kritik der anthroposophischen Welt- und Lebensanschauung und kritische Beleuchtung der anthroposophischen Erziehungs- und Unterrichtslehre.* Missionsdruckerei Steyl, Post Kaldenkirchen, Rheinland 1926.

HOF, CHRISITANE *Systemtheorie als Provokation für die Pädagogik?* In: Pädagogische Rundschau 1991, H. 45, S. 23-38.

HOFRICHTER, HANSJÖRG *Das Unternehmen Waldorfschule. Essentials - Ressourcen - Corporate Identity.* In: „Erziehungskunst“ 1999, H. 9, S. 947.

HOFRICHTER, HANSJÖRG *Innovation und Weiterentwicklung. Einige Fragen an die Zukunft* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1998, in: „Erziehungskunst“ H. 12, 1998, S. 1478-1481.

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER *Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsprozesse.* In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung.* Weinheim 1995.

HORN, KLAUS-PETER *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung.* Weinheim 1996.

HURRELMANN, KLAUS *Was ist eine gute Schule? Wie kann die Schule auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen reagieren?* In: Pädagogische Welt, 1991, H. 8, S. 342-345.

HURRELMANN, KLAUS *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* Weinheim und München ⁴1995.

HURRELMANN, KLAUS *Sozialisation und Gesundheit.* Weinheim 1998.

JACH, FRANK-RÜDIGER *Schulvielfalt als Verfassungsgebot.* Schriften zum öffentlichen Recht Bd. 608, Berlin 1991.

JACH, FRANK-RÜDIGER *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa,* Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 2, Berlin 1999.

JACH, FRANK-RÜDIGER/JENKNER, SIEGFRIED *Autonomie der staatlichen Schule und freies Schulwesen. Festschrift zum 65. Geburtstag von J. P. Vogel,* Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht Bd. 1, Berlin 1998.

JAERSCHKY, LOLA *Aus der Zeit des Nationalsozialismus.* In: „Erziehungskunst“, H. 5, S. 290-292.

JOAS, HANS *Die Entstehung der Werte.* Frankfurt a.M. 1998.

JOCH, WINFRIED: *Theorie einer politischen Pädagogik. Alfred Baeumlers Beitrag zur Pädagogik im Nationalsozialismus.* Bern und Frankfurt/M. 1971.

JULIUS, FRITS H./KRANICH, ERNST MICHAEL *Bäume und Planeten. Beitrag zu einer kosmologischen Botanik.* Stuttgart 1985.

KALWA, MICHAEL *Die Konferenz in der Waldorfschule. Anregungen zu einer bewussten Gesprächsführung.* Reihe Menschenkunde und Erziehung 65, Stuttgart 1998.

KANZ, HEINRICH (Hrsg.) *Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Deutsche Erziehungsgeschichte 1933 – 1945.* Europäische Hochschulschriften Reihe XI, Bd. 178, Frankfurt a.M. u.a. ²1990.

- KARSEN, FRITZ *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig 1923.
- KARUTZ, MATHIAS *Gemeinschaft gestalten – aber wie? Anregungen aus der Praxis einer Waldorfschule*. Stuttgart 1998.
- KATER, MICHAEL H. *Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich*. In: Historische Zeitschrift Bd. 228, 1979.
- KAYSER, MARTINA/WAGEMANN, PAUL-ALBERT *Wie frei ist die Waldorfschule. Geschichte und Praxis einer pädagogischen Utopie*. Heyne Sachbuch 19/404, München 1996.
- KEIM, WOLFGANG *Vorwort des Herausgebers*, in: LUZIUS GESSLER *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Reihe: Studien zur Bildungsreform, hgg. von WOLFGANG KEIM, Bd. 15, Frankfurt a.M. u.a. 1988
- KEIM, WOLFGANG *Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spiegel neuerer Untersuchungen*. In: ZfP Nr. 1, 1988, S. 109-130.
- KEIM, WOLFGANG: *Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht von Wolfgang Keim*. Beiheft 1990 zur „Erwachsenenbildung in Österreich“.
- KEIM, WOLFGANG (Hrsg.): *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a.M. u.a.,²1990.
- KERCKHOVEN, GILBERT VAN *Die Kultur der Aborigines in australischen Waldorfschulen*. In: „Erziehungskunst“ H. 2, 1996, S. 143-163.
- KIERSCH, JOHANNES *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart 1997.
- KIERSCH, JOHANNES *Fragen an die Waldorfschule*. Flensburg 1991.
- KIERSCH, JOHANNES/PRANGE, KLAUS : *Eine Kontroverse über die Waldorfpädagogik zwischen Johannes Kirsch und Klaus Prange*. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986), S. 543-555.
- KIERSCH, JOHANNES *Die Idee und das Leben. Ein neuer Bund für Waldorfpädagogik?* In: Das „Heft im Heft“, Zeitschrift „Info3“, 11/1993, S. 21-36.
- WOLFGANG KLAFKI *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik*. In: ZfP 1971, Nr. 3, S. 351ff.
- KLAFKI, WOLFGANG *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel⁵1996. (1. Aufl. 1985).
- KLAFKI, WOLFGANG *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. In: KARL-HEINZ BRAUN, KLAUS MÜLLER, REINHARD ODEY (Hrsg.) *Subjektivität, Vernunft, Demokratie: Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik*. Basel 1989, S. 4-33.
- KLAFKI, WOLFGANG *Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule*. In: BERG, HANS CHRISTOPH/STEFFENS, ULRICH (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposion '88*. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“ H. 5. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) in Zusammenarbeit mit Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e.V. Wiesbaden - Konstanz 1991.
- KLAUSENITZER, JÜRGEN *Wider die Risiken der Schulautonomie*. In: Die Deutsche Schule, H. 1/1999, S. 6-10.

- KLEHR, FRANZ JOSEPH (Hrsg.) *Gespräch mit Waldorfpädagogen. Hohenheimer Symposion zur Christlichen Pädagogik 1990*. Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Stuttgart 1992.
- KLEIN, ELISABETH *Begegnungen. Mitteilenswertes aus meinem Leben*. Freiburg i.Br. 1978.
- KLOSS, HEINZ *Selbstverwaltung des Geisteslebens*. Frankfurt a.M. 1981.
- KLOSS, HEINZ *Lehrer, Eltern, Schulgemeinden. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen*. Hildesheim²1981.
- KLOSS, HEINZ u.a. *Selbstverwaltung und die Dreigliederung des sozialen Organismus*. Frankfurt a.M. 1983.
- KNIEBE, GEORG *Bewährungsprobe in der Praxis. Die Waldorfschulen von ihrer Begründung bis zu ihrem Verbot im Dritten Reich*. „Erziehungskunst“ 1989, H. 8/9, 1989, S. 668-683.
- KNIEBE, GEORG *Die Temperamente in der modernen Psychologie*. In: „Erziehungskunst“ 1991, H. 11, S. 1040-1056.
- KNIEBE, GEORG *Anthroposophie und christliche Kirchen. Ein Gespräch?* Stuttgart 1992.
- KOEGEL, FRITZ: *Zur Lebenskunde. Spiel im Vorschulalter, Sachkunde und Technologieunterricht in der Unter- und Oberstufe der Waldorfschule*. Vervielfältigter Manuskriptdruck der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 1984.
- KOLISKO, LILY *Eugen Kolisko. Ein Lebensbild*. Künzelsau 1961.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Pädagogische Projekte und ihre Folgen. Zur Problematik von programmiertem Unterricht, Frühlesen und Neuer Mathematik*. Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 5, Stuttgart 1969.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Die Waldorfschulbewegung in den siebziger Jahren*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1971, S. 12-14.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Vom Ausbau des pädagogischen Seminars*. In: *Wachstum und Neugestaltungen*. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 16-17.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Von der Gewissheit zur Wissenschaft der Evolution. Die Bedeutung von Goethes Erkenntnismethode für die Evolutionstheorie*. Stuttgart 1989.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Anthropologie – das Fundament der pädagogischen Praxis*. In: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel 1990, S. 112-117.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit*. In: STEFAN LEBER (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt³1992.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt. Skizze einer physiognomischen Naturerkenntnis*. Stuttgart 1993.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL u.a. *Moralische Erziehung*. Beiträge zur Pädagogik Rudolf Steiners 3, Stuttgart 1994.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Wesensbilder der Tiere. Einführung in die goetheanistische Zoologie* Stuttgart 1995.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Die Formensprache der Pflanzen. Grundlinien einer kosmologischen Botanik*. Stuttgart 1976.
- KRANICH, ERNST-MICHAEL *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart 1999.

KRANICH, ERNST-MICHAEL *Die Freien Waldorfschulen*. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.) *Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 212-218.

KRANICH, ERNST-MICHAEL /RAVAGLI, LORENZO *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart 1990.

KRAUCH, HANS GEORG *Aufgabe und Arbeit der berufs begleitenden Lehrerbildungskurse im Bund der Waldorfschulen*. In: *Wachstum und Aufbruch*. Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1976, S. 27-30. S. auch das Berichtsheft 1977.

KREYENFELD, MICHAELA u.a. *Kinderkasse, Qualitätskommission und Betreuungsgutscheine*. In: „Erziehungskunst“ H. 2 1998, S. 194-199.

KÜGELGEN, HELMUT VON *Erziehung zu individueller Seelenbildung als heilende Kraft in der Menschheitskrise – Zur internationalen Waldorf-Lehrer-Tagung*. (31. März bis 6. April 1948 in Stuttgart). In: „Erziehungskunst“, März-April 1948, S. 133-140. Hier: S. 135-6.

KUGLER, WALTER *Selbstverwaltung als Gestaltungsprinzip eines zukunftsorientierten Schullewesens dargestellt am Beispiel der Freien Waldorfschulen*. Erziehung vor dem Forum der Zeit, Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 13, Stuttgart 1981.

LANGE, HERMANN *Personalentwicklung und Schulverwaltung*. In: HANS-PETER DE LORENT/GUDRUN ZIMDAHL *Autonomie Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993*. Hamburg 1993, S. 80-96.

LANGE, HERMANN *Qualitätssicherung in Schulen*. In: Deutsche Schule H. 2, 1999, S. 144-159.

LASSAHN, RUDOLF *Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin*. In: Pädagogische Rundschau 1996, H. 50, S. 337-351.

LAWSON, ROBERT F. *Die Politik der Umstände: Eine Kritik der Analysen des Bildungswandels im Nachkriegsdeutschland*, in: MANFRED HEINEMANN (Hrsg.), *Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich*. Stuttgart 1981.

LEBER, STEFAN *Bericht aus der Kommission für Abschluss- und Anerkennungsfragen*. In: *Wachstum und Neugestaltungen*. Berichtsheft der Waldorfschulbewegung Advent 1972, S. 14-15.

LEBER, STEFAN *Zur bildungspolitischen Situation und zur Frage der Neuregelung des Hochschulzugangs für Waldorfschüler* in: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1979, S. 26-32.

LEBER, STEFAN *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. Erziehung vor dem Forum der Zeit, Bd. 12, Stuttgart 1981, S. 16-17.

LEBER, STEFAN *Über den Erfolg der Verhandlungen mit der KMK*. In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1982, S. 7-8.

LEBER, STEFAN *Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld. Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler*. Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit, Bd. 12, Stuttgart 1982.

LEBER, STEFAN *Selbstverwirklichung, Mündigkeit, Sozialität – Eine Einführung in die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus*. Hamburg 1982 (Stuttgart 1978).

- LEBER, STEFAN *Dreigliederung des sozialen Organismus. Eine Bibliographie.* Hrsg. Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle Stuttgart e.V. Stuttgart 1983.
- LEBER, STEFAN (Hrsg.) *Christentum, Anthroposophie, Waldorfschule - Waldorfpädagogik im Umfeld konfessioneller Kritik.* Stuttgart 1987.
- LEBER, STEFAN *Die Waldorfschulen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik. 1945-1989.* In: „Erziehungskunst“ 1989, H. 8/9, S. 684-702.
- LEBER, STEFAN *Weltanschauung, Ideologie und Schulwesen. Ist die Waldorfschule eine Weltanschauungsschule?* Reihe: Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Bd. 16, Stuttgart 1989.
- LEBER, STEFAN (Hrsg.) *Der Staat.* Stuttgart 1992.
- LEBER, STEFAN *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners.* Stuttgart ²1991.
- LEBER, STEFAN (Hrsg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen.* 3. überarbeitete Auflage, Darmstadt 1992.
- LEBER, STEFAN (Hrsg.) *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik.* Stuttgart 1993.
- LEBER, STEFAN *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen.* Stuttgart 1993.
- LEBER, STEFAN *Der Schlaf und seine Bedeutung. Geisteswissenschaftliche Dimensionen des Un- und Überbewussten.* Stuttgart 1996.
- LEBER, STEFAN (Hrsg.) *Anthroposophie und Waldorfpädagogik in den Kulturen der Welt. Porträts aus elf Ländern und zwei grundlegende Beiträge von Walter Liebendörfer und Stefan Leber* Stuttgart 1997.
- LEBER, STEFAN/LEIST, MANFRED *Hochschulen in freier Trägerschaft.* In: Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen 1977.
- LEBER, STEFAN/LEIST, MANFRED *Waldorfschule im „Dritten Reich“.* In: „Erziehungskunst“, H. 6, 1983, S. 341-351 und H.7/8, 1983, S. 409-418.
- LEHRS, ERNST *Gelebte Erwartung.* Stuttgart 1979.
- LEIST, MANFRED *Von der schulrechtlichen Stellung der Waldorfschulen in: Die Waldorfschulbewegung 28 Jahre nach ihrer Wiederbegründung.* Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen Advent 1973.
- LEIST, MANFRED *Von Initiativen für weitere Schulgründungen.* In: „Erziehungskunst“ 1977, H. 10, S. 530-532.
- LEIST, MANFRED *Zur Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft der Verbände gemeinnütziger Privatschulen.* In: „Erziehungskunst“ 1970, H.1, S. 36-38; LEIST, MANFRED *Neue Initiativen der Freien Schulen.* In: „Erziehungskunst“ 1970, H. 10, S. 422-424.
- LEIST, MANFRED *Dokumentation vom Kongress der Freien Schulen.* In: „Erziehungskunst“ 1972, H. 1, S. 453-456.
- LEIST, MANFRED *Waldorfschule und Politik.* In: „Erziehungskunst“ 1980, H. 7/8, S. 473-474.
- LEIST, MANFRED *Entwicklungen einer Schulgemeinschaft. Die Waldorfschulen in Deutschland.* Stuttgart 1998.

- LEIST, MANFRED *Eltern und Lehrer. Ihr Zusammenwirken in den sozialen Prozessen der Waldorfschule*. Stuttgart 1986.
- LESCHINSKY, ACHIM *Waldorfschulen im Nationalsozialismus*. In: Neue Sammlung H. 3, 1983.
- LIEBMAN, JAMES S. *Voice, Not Choice*. In: Yale Law Journal 101, 1, 1991/92, S. 259-314.
- LIKET, THEO M.E. *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Dt. Gütersloh 1993.
- LIN, JEAN-CLAUDE/NEIDER, ANDREAS (Hrsg.) *Almanach 1997. Der Weg in die Zukunft. Perspektiven anthroposophischer Arbeit. Fünfzig Jahre Verlag Freies Geistesleben*. Stuttgart 1997.
- LINDENBERG, CHRISTOPH *waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten schulmodells*. rororo Sachbuch 6904, Reinbek bei Hamburg 1975.
- LINDENBERG, CHRISTOPH (Hg.) *Zur Sinneslehre*. Rudolf Steiner. Themen aus dem Gesamtwerk 3. Stuttgart 1980.
- LINDENBERG, CHRISTOPH *die lebensbedingungen des erziehens. Von waldorfschulen lernen. Freiheit als prinzip der Schule* rororo sachbuch, Reinbek bei Hamburg 1981.
- LINDENBERG, CHRISTOPH *Vom geistigen Ursprung der Gegenwart. Studien zur Bewusstseinsgeschichte Mitteleuropas*. Stuttgart 1984.
- LINDENBERG, CHRISTOPH *Rudolf Steiner. Eine Chronik 1861 – 1925*. Stuttgart 1988.
- LINDENBERG *Geschichte lehren. Thematische Anregungen zum Lehrplan*. Stuttgart ²1991.
- LINDENBERG, CHRISTOPH *Rudolf Steiner - Eine Biographie*. Stuttgart 1997.
- LINDENBERG, CHRISTOPH: *Aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. Zur Vorgeschichte des Verbots im November 1935*. In: Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland, H. 1. Nr. 203, 1998.
- LINGELBACH, KARL CHRISTOPH *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Weinheim u.a. 1970.
- LINGELBACH, KARL CHRISTOPH: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland: Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“*. Frankfurt a.M. 1987.
- LINKE, JÜRGEN *Der Ruf nach Leistung*. In: Die Deutsche Schule, H. 2/1999.
- LIPPS, PETER *Temperamente und Pädagogik. Eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart 1998.
- LORENT, HANS-PETER DE *Schule ohne Vorgesetzte*. Hamburg 1992.
- LÜDE, R. VON: *Corporate Identity und Schulprogramm – Der organisatorische Wandel verlangt neue Managementkonzepte*. In: Handbuch für Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1994.
- LUHMANN, NIKLAS *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. ²1991.
- LUHMANN, NIKLAS *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M. ³1993.
- LUHMANN, NIKLAS *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. ⁶1996.

- LUHMANN, NIKLAS *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1997.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: ZfP 25 (1979) 3, S. 345-365.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (Hrsg.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 1982.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M. 1988.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL EBERHARD (1988a) *Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne*. In: ZfP 1988, S. 463-480.
- MACHA, HILDEGARD *Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich*. Bad Heilbrunn/Obb. 1989.
- MAIKOWSKI, RENÉ *Schicksalswege auf der Suche nach dem lebendigen Geist*. Freiburg i.Br. 1980.
- MANGOLD, HERMANN VON/KLEIN, FRIEDRICH *Das Bonner Grundgesetz*. Berlin und Frankfurt a.M. ²1957.
- MARKOWITZ, JÜRGEN *Selbst und Welt“ im Unterricht - Über Begriff und Funktion des existentiellen Schematismus*. In: JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987, S. 146-172.
- MARTINI, RENATE „*Schulautonomie“ Auswahlbibliographie 1989-1996*. Reihe: Materialien zur Bildungsforschung 1, Frankfurt a.M. 1997.
- MASAO MURAYAMA *Denken in Japan*, Frankfurt a.M. 1988, S. 136.
- MASING, WALTER (Hrsg.) *Handbuch Qualitätsmanagement*. München/Wien ³1994.
- MATTKE, HANS-JOACHIM (Hrsg.) *Waldorfschule weltweit. 75 Jahre Freie Uhlandshöhe Stuttgart* Stuttgart 1994.
- MATURANA, HUMBERTO/VARELA, FRANCISCO *Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen.- Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern 1987.
- MAURER, MATHIAS *Der Bildungsgutschein. Finanzierungsverfahren für ein freies Bildungswesen*. Reihe Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften der Freien Waldorfschule 20, Stuttgart 1994.
- MEINBERG, ECKEHARD *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt 1988.
- MELLINGER, BETTINA *Gedanken eines Waldorflehrers, der von der Staatsschule kommt*. In: Die Freie Waldorfschule. H. 4/5, Juli 1924, S. 39-43.
- MEYER-BENDRAT, KLAUS-PETER *Epilog*. In: CHARLOTTE RUDOLF *Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinierung*. Darmstadt und Neuwied 1987
- MÜLLER, HEINZ *Spuren auf dem Weg. Erinnerungen*. Stuttgart ²1976.
- MÜLLER-WIEDEMANN, HANS *Mitte der Kindheit*. In: STEFAN LEBER (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt ³1992.
- NEUL, WOLFGANG *Strategien der Evaluation von Curricula und der Curriculumentwicklung*. Stuttgart 1977.

- NIETZSCHE, FRIEDRICH *Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister*, Bd. I, Kritische Studienausgabe hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1988.
- NOHL, HERMANN *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt 1957.
- NOHL, HERMANN *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. Frankfurt 1949 u.a.
- OBERMANN, IDA *Fidelity and Flexibility in Waldorf Education. 1919 – 1998*. Phil. Diss. Stanford University, September 1998.
- OELKERS, JÜRGEN *Petersen und der Nationalsozialismus*. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin am 30. Juni 1988. In: WERNER KEIL (Hrsg.): *Pädagogische Bezugspunkte: exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Theorie und Forschung*, Bd. 316, Pädagogik, Bd. 24, Regensburg ²1995.
- OELKERS, JÜRGEN *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim ³1995.
- OELKERS, JÜRGEN/TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim und Basel 1987.
- OELKERS, JÜRGEN *Freiheit als Bedingung menschlicher Entfaltung*. In: HANS BADERTSCHER/HANS-ULRICH GRUNDER (Hrsg.) *Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien 1995, S. 53-54.
- OLDENDORF (sic) [PAUL]: *Die freie Waldorfschule in Stuttgart*. In: FRANZ HILKER (Hg.): *Deutsche Schulversuche*. Mitarbeiter: A. Andreesen, W. Blume, P. Geheeb, P. Oldendorff u.v.a. Berlin 1924.
- OLDENDORFF, PAUL *Pädagogik auf anthroposophischer Grundlage*. Sonderabdruck aus „Pädagogisches Zentralblatt“ in: *Die Freie Waldorfschule 1924*, H. 8/9.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.) *Schools and Quality. An International Report*. 1989.
- OTT, GERHARD *Die fünf Freiheiten der Freien Waldorfschulen. Die Schule als Gebilde eines freien Geisteslebens im dreigliedrigen sozialen Organismus*. In: „Erziehungskunst“ 1967, H. 8, S. 241-246;
- OTT, GERHARD *Die Neuerrichtung der Dresdner Schule nach dem Zweiten Weltkrieg. Ihre Wirkenszeit von Oktober 1945 bis August 1949*. In: „Erziehungskunst“ 1979, H. 5, S. 265-268.
- PASCHEN, HARM *Die Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf 1979.
- PASCHEN, HARM *Lernen von der Waldorfpädagogik? Zum systematischen Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. In: BOHNSACK, FRITZ/KRANICH ERNST-MICHAEL (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel 1990, S. 50-63.
- PASCHEN, HARM *Zur Gewichtung pädagogischer Argumente. Gewichtungskompetenz als Autonomiebedingung*. In: *Bildung und Erziehung* 1991, H. 4, S. 453-468.
- PASCHEN, HARM *Schulautonomie in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, 1995, S. 15-19.
- PASCHEN, HARM *Schulautonomie und Erziehungswissenschaft*. In: WOLFGANG MELZER/UWE SANDFUCHS (Hrsg.) *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*. Reihe Schule und Gesellschaft Bd. 8, Opladen 1996, S. 197-207.

- PASCHEN, HARM *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997.
- PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR *Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. Bericht des Forschungsprojekts „Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente“*. Weinheim 1992.
- PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente*. Weinheim 1996.
- PENROSE, ROGER *Schatten des Geistes. Wege zu einer neuen Physik des Bewusstseins*. Heidelberg, Berlin, Oxford 1995).
- PHILIPP, ELMAR/ROLFF, HANS-GÜNTER *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel 1998.
- PIEROTH, BODO/SCHUPPERT, GUNNAR FOLKE (Hrsg.) *Die staatliche Privatschulfinanzierung vor dem Bundesverfassungsgericht. Eine Dokumentation. Studien und Materialien zur Verfassungsgerichtsbarkeit Bd. 42*, Baden-Baden 1988.
- PLATO, BODO VON *Zur Entwicklung der Anthroposophischen Gesellschaft. Ein historischer Überblick*. Reihe Anregungen zur anthroposophischen Arbeit Nr. 14, Stuttgart 1986.
- PLATON, *Phaidros*. Sämtliche Werke Bd. 2, Berlin o.J. S. 435.
- POENSGEN, RICHARD *Die Schule Schloss Salem im Dritten Reich*. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte. Jan. 1996, H.1, S. 25-54.
- PORZELT, SOPHIE *Bericht über die auf Grundlage der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen*. In: „Erziehungskunst“, Januar-Februar 1948, S. 59.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. *Schulautonomie in Österreich*. Bundesministerium für Unterricht und Kunst: Wien ²1993.
- PRANGE, KLAUS *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1985.
- PRANGE, KLAUS *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit von Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- POTTHAST, KARL H. *Was ist eine "gute Schule"? Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion aus der Sicht Freier Schulen*. In: Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime, 1988, H. 3/4, S. 78-87.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF *Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der "Entstaatlichung von Schulen"*. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 1997, S. 583-596.
- PRÜMMER, C. v./HOFMANN, U./WEIDNER, D. *Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Forschungsbericht B 3225, Bildungsforschung. Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle, Bund der Freien Waldorfschulen. Unveröffentlichtes Manuskript. Stuttgart, März 1978.
- RAAB, REX/KLINGBORG, ARNE *Die Waldorfschule baut: 60 Jahre Architektur der Waldorfschulen; Schule als Entwicklungsraum menschengemäßer Baugestaltung*. Stuttgart 1982
- RANDOLL, DIRK *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien*. Berlin 1999.

RAUTHE, WILHELM *Das Abitur – eine Notwendigkeit? Zur Geschichte, Problematik und Zukunft der Reifeprüfung.* Hgg. Vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Reihe Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften aus der Freien Waldorfschule Nr. 3, Stuttgart 1960.

RAUTHE, WILHELM *Der Zugang zum Studium muss neu gestaltet werden. Gesellschaftspolitische Argumente zur Überwindung des Numerus clausus. Eine Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen.* Reihe Erziehung vor dem Forum der Zeit. Schriften der Freien Waldorfschule 10. Stuttgart 1976.

RAUTHE WILHELM *Die Waldorfschule als Gesamtschule. Pädagogische Begründung einer Schulgestalt.* Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 6, Stuttgart 1970.

RAVAGLI, LORENZO *Die anthroposophische Temperamentstypologie – eklektischer Rückfall in vorwissenschaftliche Formen des Denkens über den Menschen?* In: KRANICH/RAVAGLI 1990, S. 178-199.

RICHTER, INGO *Theorien der Schulautonomie.* In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44(1994)1, S. 5-16.

RICHTER, INGO *Theorien der Schulautonomie.* In: PETER DASCHNER, HANS-GÜNTER ROLFF, TOM STRYCK (Hrsg.) *Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung.* Weinheim und München 1995.

RICHTER, TOBIAS (Hrsg.) *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule.* Stuttgart 1995. Als Manuskriptdruck bei der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen erschienen.

RIST, GEORG/SCHNEIDER, PETER *die hibernia-schule. Von der lehrwerkstatt zur gesamtschule: eine waldorfschule integriert berufliches und allgemeines lernen. Lehrer und eltern entwickeln ihre schule.* Reinbek bei Hamburg 1977.

RITTELMAYER, CHRISTIAN *Wie wirken Schulbauten auf Kinder und Jugendliche?* Themenheft „Erziehungskunst“ H. 7/8 1996 *Schulbau. Entwicklung des Schulbaus. Pädagogische Gesichtspunkte. Form und Farbe. Soziale Prozesse. Billig bauen? Faktor Eigenleistung.* S. 739-753.

RITTELMAYER, CHRISTIAN *Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften* in: FRITZ BOHNSACK, ERNST-MICHAEL KRANICH (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* Weinheim und Basel 1990, S. 64-74.

RITTERSBACHER, KARL *Wirkungen der Schule im Lebenslauf. Ein Quellenlesebuch der Pädagogik Rudolf Steiners,* Basel 1975.

RITTERSBACHER, KARL *Zur Beurteilung der Pädagogik Rudolf Steiners.* Basel 1969.

RITZENHOFF, BERNHARD *Qualität an der Waldorfschule - Annäherung an einen Begriff.* In: „Erziehungskunst“ H. 3 1998, S. 304-311.

ROBERT, ANNETTE *Schulautonomie und –selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa. Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen.* Europäische Hochschulschriften Reihe XXXI, Bd. 391, Frankfurt a.M. u.a. 1999.

ROEDE, E./KLAASSEN, C./VEUGELERS, W./DERRIKS, M./SCHOUTEN, C. *Andere kwaliteiten van de school.* Bond van Vrije Scholen, Driebergen/NL, März 1999. Übersetzung beim Bund der Freien Waldorfschulen Stuttgart, 1999, MS.

ROEDER, P.M. *Gute Schule unter schlechten Rahmenbedingungen – Fallstudien an Berliner Hauptschulen.* In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 81-103.

- PETER M. ROEDER *Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundesländern.* In: ZfP Jg. 43, H. 1 1997, S. 131-148.
- ROEHRS, HERMANN *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt.* 3. durchges. Aufl. Weinheim 1991.
- RÖHRS, HERMANN/LENHART, VOLKER (Hrsg.) *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch.* Frankfurt a.M. 1994.
- ROLFF, HANS-GÜNTER *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* Weinheim und München 1993.
- ROLFF, HANS-GÜNTER *Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven.* In: P. DASCHNER/HANS-GÜNTER ROLFF/TOM STRYK (Hg.) *Schulautonomie – Chancen und Grenzen.* Weinheim und München 1995
- ROLFF, HANS-GÜNTER *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* Weinheim und München ²1995.
- ROLFF, HANS-GÜNTER *Theorien der Schulautonomie.* In: PETER DASCHNER, HANS-GÜNTER ROLFF, TOM STRYCK (Hrsg.) *Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung.* Weinheim und München 1995, S. 9-29.
- ROLFF, HANS-GÜNTER u.a. *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* Weinheim und Basel ²1999.
- ROLFF, HANS-GÜNTER/ZIMMERMANN, PETER *Kindheit im Wandel.* Weinheim und Basel ³1993.
- RONCO, RAIMOND DI *Schule im Wandel. Qualitätsentwicklung in Villingen-Schwenningen* in: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1998. In: „Erziehungskunst“ H. 12, 1998, S. 1481-1487.
- ROSENTHAL, ROBERT/JACOBSON, LEONORE *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler.* Dt. Weinheim u.a. 1971.
- RUDOLF, CHARLOTTE *Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinerung.* Darmstadt und Neuwied 1987.
- Rudolf Steiner Studien Bd. V: *Rudolf Steiners Dissertation.* Veröffentlichungen des Archivs der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, Dornach (CH) 1991.
- RUF, BERND *Die internationale Waldorfschulbewegung. Entwicklung, Situationen, Aufgaben.* In: „Erziehungskunst“ 1989, H. 8/9, S. 703-724.
- RUF, BERND ... *Eines Freundes Freund sein.* *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen.* In: „Erziehungskunst“ H. 12, 1998, S. 1460-1470.
- RUF, BERND *Waldorfschulen als Schrittmacher. Bericht der „Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners“* in: *Berichtsheft des Bundes der Freien Waldorfschulen* 1994, in: „Erziehungskunst“ 12, 1994, S. 1264-1270.
- RUMPF, HORST/KRANICH, ERNST-MICHAEL/BUCK, PETER *Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis.* Stuttgart 2000.
- RURAINSKI, KAI *Fehlender Weitblick.* In: „Erziehungskunst“, H. 1 1998, S. 87-88.
- SALZMANN, C. *Zur Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik). Versuch einer kritischen Würdigung aus der Sicht eines Nicht-Anthroposophen.* In: *Pädagogische Rundschau* H. 41, 1987.

- SANDKÜHLER, JOHANNES KONRAD *Wirken durch Worte und Klänge. Autobiographie eines Waldorflehrers*. Stuttgart 1986.
- SANDRIESER, BERND *Eine gute Schule - was ist das? Notizen zum 10. Europäischen Pädagogischen Symposium vom 27. Juli bis 4. August 1989 an der Universität Passau*. In: *Erziehung und Unterricht*, 1989. H. 10, S. 695-697.
- SAUER, PAUL: *Württemberg in der Zeit des Nationalsozialismus*. Ulm 1975.
- SCHAD, WOLFGANG (Hrsg. und Autor) *Goetheanistische Naturwissenschaft*. Stuttgart 1982, 4 Bde.
- SCHAD, WOLFGANG *Säugetiere und Mensch. Zur Gestaltbiologie vom Gesichtspunkt der Dreigliederung*. Stuttgart 1971.
- SCHADEWALDT, WOLFGANG *Die Anfänge der Philosophie bei den Griechen*. Frankfurt a.M. 1978.
- SCHIEBE, WOLFGANG *Die Reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim und Basel ¹⁰1994.
- SCHELER, MAX *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Bern/München ⁶1980.
- SCHUEERL, HANS *Waldorfpädagogik in der Diskussion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(1993).
- SCHUEERL, HANS *Reformpädagogik*. In: *ZfP*. 36. Beiheft *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim und Basel 1997.
- SCHICKERT, KLAUS *Der Kampf um das Privatschulgesetz in Baden Württemberg*. In: „*Erziehungskunst*“ 1990, H. 1, S. 39-44.
- SCHIESS, GERTRUD *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*. Weinheim/Basel 1973.
- SCHILLER, HARTWIG *Von der Wesenheit einer Waldorfschule. Zur Geschichte der Wandsbeker Schule*. In: „*Erziehungskunst*“, H. 2, 1985, S. 79-97.
- SCHLEY, WILFRIED *Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell - Oder: Organisationsentwicklung als Pragmatik menschlicher Kooperation*. In: ULRICH GREBER, JUTTA MAYBAUM, BOTHO PRIEBE, HARTMUT WENZEL (Hg.) *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven*. Weinheim und Basel 1991, S. 125-127.
- SCHMELZER, ALBERT *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*. Beiträge zur Bewusstseinsgeschichte, herausgegeben für das Friedrich-von-Hardenberg-Institut von Karl-Martin Dietz, Bd. 11, Stuttgart 1991.
- SCHNEIDER, PETER *Erkenntnistheoretische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. In: STEFAN LEBER (Hg.) *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt ³1992.
- SCHOPF-BEIGE, MONIKA *Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler. 19 Gespräche*. Stuttgart 1998.
- SCHRATZ, MICHAEL/STEINER-LÖFFLER, ULRIKE *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim und Basel 1998.
- Schriftleitung: Aufsatz über *Rudolf Steiners Pädagogik und die Forderungen der Gegenwart*. In: „*Erziehungskunst*“ H. 6, 1934, S. 537-547.
- SCHRÖER, KARL JULIUS *Unterrichtsfragen*. Wien 1837.

SCHUBERTH, ERNST *Die Modernisierung des mathematischen Unterrichts*. Erziehung vor dem Forum der Zeit Bd. 8, Stuttgart 1971.

SCHUBERTH, ERNST *Erziehung in einer Computergesellschaft. Datentechnik und die werdende Intelligenz des Menschen*. Stuttgart 1990.

SCHWAB, ALEXANDER *Schulprobleme in der Revolution*. Erschienen im Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik in Verbindung mit Werner Sombart, Max Weber und Joseph Schumpeter, Hg. Edgar Jaffé, Separatabdruck aus Bd. 45, H. 3, Tübingen 1919.

SCHWANENFLÜGEL, MARKUS VON *Warenzeichen Waldorf*. In: „Erziehungskunst“ 1999, H. 11, S. 1245-1248.

SCHWARZ, HERMANN *Pädagogische Chancen autonomer Schulen*. In: HANS-PETER DE LORENT/GUDRUN ZIMDAHL *Autonomie Schulen. Beiträge für eine Fachtagung der GEW Hamburg zum Thema „Demokratisierung und Selbstverwaltung der Schulen“ im Mai 1993*. Hamburg 1993, S. 36-46.

SCHWEBSCH, ERICH *Wie wird in der Waldorfschule der nationale Gedanke behandelt?* (Fragenbeantwortung aus einer Diskussion an der vierten Erziehungstagung in der Freien Waldorfschule, Ostern 1926. In: Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V., Jg. 1926/27, Nr. 6, April 1927. S. 24-26 u.a. 1992.

SCHWEBSCH, ERICH *Erziehung zu individueller Seelenbildung als heilende Kraft in der Menschheitskrise – Zur internationalen Waldorf-Lehrer-Tagung*. (31. März bis 6. April 1948 in Stuttgart). In: „Erziehungskunst“, März-April 1948, S. 133-132.

SCHWEBSCH, ERICH *Schilderung des Stuttgarter Beginns*. In: „Erziehungskunst“ Januar/Februar 1948.

SCHWERDT, ULRICH *Martin Luserke (1880 – 1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie*. Studien zur Bildungsreform 23, Hgg. von WOLFGANG KEIM, Frankfurt a.M. 1992.

SCHWINGL, GEORG: *Die Pervertierung der Schule im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Begriff „Totalitäre Erziehung“*. Regensburg 1993.

SEIFFERT, HELMUT *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. München ¹¹1991.

SENNETT, RICHARD *Autorität*. Dt. Frankfurt a.M. 1990.

SEVERING, ECKART *Genese und gegenwärtiger Stand der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung*. In: Bildung und Erziehung H. 2, 1999, S. 143-156.

SEVERINSKI, NIKOLAUS *Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart. Elemente einer liberalen Theorie der Schule*. Wien 1992.

SHIRLEY, DENNIS *The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany*. Cambridge, Mass., London 1992.

SPIEGEL, GUSTAV: *Autobiographische Erinnerungen*, O.J., O.O.

SPIES, WERNER E. *Autonome Schulleiter?* In: Bildung und Erziehung, 1991, H. 4, S. 469-477.

STEFFENS, ULRICH/BARGEL, TINO *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied 1993.

STEINER, RUDOLF GA 1, *Goethes naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach (CH) 1973.

STEINER, RUDOLF GA 3, *Wahrheit und Wissenschaft - Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“ Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's*

- Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst.* Dornach (CH) ⁵1980.
- STEINER, RUDOLF GA 4, *Philosophie der Freiheit.* Dornach (CH) ¹³1973.
- STEINER, RUDOLF *Die Philosophie der Freiheit.* Photomech, Nachdruck der Erstauflage, Dornach (CH) 1983.
- STEINER, RUDOLF GA 4a, *Dokumente zur „Philosophie der Freiheit“.* Dornach (CH) 1994.
- STEINER, RUDOLF GA 5, *Friedrich Nietzsche – Ein Kämpfer gegen seine Zeit.* Dornach (CH) 1963.
- STEINER, RUDOLF GA 9, *Theosophie.* Dornach (CH) ³⁰1978.
- STEINER, RUDOLF GA 13, *Geheimwissenschaft GA 13,* Dornach (CH) ²⁸1968.
- STEINER, RUDOLF GA 23, *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft.* Dornach (CH) 1976.
- STEINER, RUDOLF GA 24, *Die Dreigliederung des sozialen Organismus, die Demokratie und der Sozialismus.* Dornach (CH) 1982, S. 201-219.
- STEINER, RUDOLF GA 28, *Mein Lebensgang.* Dornach (CH) 1962.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Einheitliche Naturanschauung und Erkenntnisgrenzen.* 1892/93. Dornach (CH) 1961, S. 74-68.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Der Individualismus in der Philosophie.* Dornach (CH) 1961, S. 99-152.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Die Natur und unsere Ideale.* 1886. Dornach (CH) 1961, S. 237-240.
- STEINER, RUDOLF GA 30 (1891), *Eduard von Hartmann. Seine Lehre und seine Bedeutung.* Dornach (CH) 1961, S. 288-302.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Wilhelm Preyer. Gestorben am 15. Juli 1897.* Dornach (CH) 1961, S. 346-359.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Der Kampf um Haeckels „Welträtsel“.* Dornach (CH) 1961, S. 441-452.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Moderne Seelenforschung.* Dornach (CH) 1961, S. 462-469.
- STEINER, RUDOLF GA 30, *Dr. Richard Wahle - Gehirn und Bewusstsein. Physiologisch-psychologische Studie.* Wien 1884. (1885), Dornach (CH) 1961, S. 475-477.
- STEINER, RUDOLF GA 31, *Unzeitgemäßes zur Gymnasialreform.* (1898). Dornach (CH) 1966, S.232-234.
- STEINER, RUDOLF GA 31, *Collegium logicum.* 1899. Dornach (CH) 1966, S. 337-341.
- STEINER, RUDOLF GA 31, GA 31, *Nietzscheanismus.* (1892), Dornach (CH) 1966, S. 453-460.
- STEINER, RUDOLF GA 31, *Haeckel, Tolstoi und Nietzsche.* In: *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte. 1887 – 1901.* Dornach (CH) 1966, S. 497-504.
- STEINER, RUDOLF GA 34, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.* In: GA 34 *Luzifer-Gnosis. Gesammelte Aufsätze 1903-1908.* Dornach (CH) 1960, S. 309-345.

- STEINER, RUDOLF GA 34, *Geisteswissenschaft und soziale Frage*. Dornach (CH) 1960, S. 191-221.
- STEINER, RUDOLF GA 35, *Biographien und biographische Skizzen. 1894 – 1905*. Dornach (CH) 1967.
- STEINER, RUDOLF GA 55, *Die Erkenntnis des Übersinnlichen in unserer Zeit und deren Bedeutung für das heutige Leben*. Dornach (CH) 1983.
- STEINER, RUDOLF GA 83, *Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit. Wege zu einer Verständigung durch Anthroposophie*. Dornach (CH) 1981.
- STEINER, RUDOLF GA 151, *Der menschliche und der kosmische Gedanke*. Dornach (CH) 1961.
- STEINER, RUDOLF GA 193, *Der innere Aspekt des sozialen Rätsels*. Dornach (CH) 1972.
- STEINER, RUDOLF GA 293, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach (CH) ⁹1992.
- STEINER, RUDOLF GA 296, *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik*. Dornach (CH) 1971, S. 50.
- STEINER, RUDOLF GA 297, *Idee und Praxis der Waldorfschule*. Dornach (CH) 1998.
- STEINER, RUDOLF GA 300a; b; c; *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*. Dornach (CH) 1975.
- STEINER, RUDOLF GA 301, *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Dornach (CH) 1958.
- STEINER, RUDOLF GA 303, *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*. Dornach (CH) 1978.
- STEINER, RUDOLF GA 304a, *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. Dornach (CH) 1979.
- STEINER, RUDOLF GA 305, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach (CH) ²1979.
- STEINER, RUDOLF GA 309, *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen*. Dornach (CH) 1972.
- STEINER, RUDOLF GA 310, *Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik*. Dornach (CH) 1965.
- STEINFARTH, HOLGER (Hg.): *Was ist ein gutes Leben?* Frankfurt a.M. 1998.
- STIRNER, MAX *Der Einzige und sein Eigentum*. Stuttgart 1981.
- STOCKMEYER, E.A.K. *Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919 - zum September 1949*. Lehrerrundbrief, hgg. v. Bund der Freien Waldorfschulen, Nr. 56, März 1996, S. 3-18.
- STOCKMEYER, E.A.K. *Die Entfaltung der Idee der Waldorfschule im Sommer 1919 - zum September 1949*. Auszug in: „Erziehungskunst“ 1989, H. 8/9, S. 654-667.
- STRAKOSCH, ALEXANDER *Zur Gründung von "Freien Waldorfschulen"*. In: Zur Pädagogik Rudolf Steiners, H. 1/2 1928, S. 77-83.
- STRAWWE, CHRISTOPH *Qualitätssicherung*. In: Dreigliederungs-Rundbrief Nr. 1/1997, S. 11-32.

- STRAWE, CHRISTOPH *Qualitätssicherung*. Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus, Nr. 1/1997; Arbeitsmaterialien herausgegeben vom Institut für soziale Gegenwartsfragen e.V. Stuttgart.
- STRUCK, PETER *Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder Brauchen wir eine andere Schule?* Reinbek 1995.
- SUCHANTKE, ANDREAS *Metamorphosen im Insektenreich. Beitrag zu einem Kapitel Tierwesenskunde*. Stuttgart 1965.
- SUCHANTKE, ANDREAS *Partnerschaft mit der Natur. Entscheidung für das kommende Jahrtausend* Stuttgart 1993.
- SUCHANTKE, ANDREAS (Hrsg. und Autor) *Ökologie*. Stuttgart 1998.
- TAUTZ, JOHANNES *Die Freie Waldorfschule. Ursprung und Zielsetzungen*. Reihe „Erziehung vor dem Forum der Zeit 9, Stuttgart 1972.
- TAUTZ, JOHANNES *Walter Johannes Stein. Eine Biographie*. Dornach (CH) 1989.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*. Köln-Wien 1985.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR *Die Last der Autonomie. Über Widersprüche zwischen Selbstbeschreibungen und Analysen des Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert*. In: KARL-ERNST JEISMANN *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Wiesbaden 1989, S. 413-431; hier S. 421.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR *Geschichte der Erziehung - Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München ²1992.
- TENORTH HEINZ-ELMAR *Die professionelle Konstruktion der Schule - Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses*. In: ZfP, Beiheft 34, 1996. S. 285-298.
- THAMER, HANS-ULRICH *Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945*. Berlin 1986, S. 299.
- Themenheft *Thema: Eltern und Lehrer. Chancen und Krisen gemeinsamer Trägerschaft*. „Erziehungskunst“ 1990, H. 10.
- Themenheft *Technik und Computer. Lebenskunde und Technologie an der Waldorfschule*. „Erziehungskunst“ 1991, H. 1.
- Themenheft *Temperamente*. Erziehungskunst 1991, H. 11.
- Themenheft *Schulbau. Entwicklung des Schulbaus. Pädagogische Gesichtspunkte. Form und Farbe. Soziale Prozesse. Billig bauen? Faktor Eigenleistung*. Erziehungskunst 1996, H. 7/8.
- Themenheft *Oberstufe und Arbeitswelt*. Erziehungskunst 1998, H. 7/8.
- Themenheft „*Integrative Waldorfschulen*“. Erziehungskunst 2000, H. 4.
- THURN, SUSANNE/TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg.) *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg 1997.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg 1989.
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN *Schulische Sozialisationsforschung*. In: HANS-GÜNTER ROLFF (Hrsg.) *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 181-210.
- TIMMERMANN, DIETER *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung. Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für*

das Bildungssystem. Studienmaterial. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung; Mannheim: Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung 1985.

TIMMERMANN, DIETER *Bildungsmärkte oder Bildungsplanung: Eine kritische Auseinandersetzung mit zwei alternativen Steuerungssystemen und ihren Implikationen für das Bildungssystem.* Mannheim 1987.

TIMMERMANN, DIETER *Das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung im Bildungs- und Erziehungswesen als ordnungspolitisches Problem.* In: DIETER TIMMERMANN (HG.) *Bildung und Erziehung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung.* Bielefeld 1993, S. 3-15.

TIMMERMANN, DIETER *Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie.* In: ZfP 41 (1995) 1, S. 49-60.

TIMMERMANN, DIETER *Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie.* In: PASCHEN, HARM/WIGGER, LOTHAR (Hrsg.) *Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente.* Weinheim 1996.

TIMMERMANN, DIETER *Qualitätsmanagement an Schulen.* In: *Wirtschaft und Erziehung*, 1996, H. 10, S. 327-333.

TYRELL, HARTMANN *Die „Anpassung“ der Familie an die Schule.* In: JÜRGEN OELKERS UND HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.) *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie.* Weinheim und Basel 1987.

Übersicht über Waldorfliteratur, Herausgeber: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, April 1998.

Übersicht über die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen und Lehrerbildungsstätten/World List of Rudolf Steiner (Waldorf) Schools and Teacher Training Centers Stand Februar 1999, hgg. vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V. Stuttgart.

UEHLI, ERNST *Denkschrift der Freien Waldorfschule.* In: „Erziehungskunst“, Juni 1933.

UEHLI, ERNST *Verhältnis zum Staat.* In: „Erziehungskunst“ 7 (1933) 2, S. 345-372.

UEHLI, ERNST *Leben und Gestaltung im Dienste eines neuen Welt- und Menschenbildes.* Stuttgart 1975.

ULLRICH, HEINER *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine Bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners.* Weinheim/München 1986.

ULLRICH, HEINER *Rationalisierte Mystik. Problemgeschichtliche Anmerkungen zu den „erkenntniswissenschaftlichen“ Grundlagen der Waldorfpädagogik.* In: OTTO HANSMANN (Hrsg.) *Pro und Contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudolf-Steiner-Pädagogik.* Würzburg 1987.

ULLRICH, HEINER *Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie.* In: *Neue Sammlung* 28 (1988) 2.

WAGNER, ARFST: *Beiträge zur Dreigliederung des sozialen Organismus. NS-Dokumentation.* 5 Bde. Kooperative Dürnau, 1991-1993.

„waldorf - Forum der Freien Waldorfschulen in Baden Württemberg“ Nr. 4/Juli 1999; Nr. 5/Oktober 1999.

Waldorfpädagogik – Ausstellungskatalog anlässlich der 44. Sitzung der Internationalen Konferenz für Erziehung der UNESCO in Genf. Herausgeber; Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V., Libanonstr. 3, D-70184 Stuttgart.

WALTZER, MICHAEL *Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz.* Hamburg 1998.

Wege zur Qualität. In: „Erziehungskunst“ H. 10, 1999, S. 1143, o.N.

WEINERT, F.E./HELMKE, A. *Schulleistungen – Leistung der Schule – Leistung der Kinder?* In: STEFFENS, U./BARGEL T. (Hrsg.) *Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts* (Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 3) Wiesbaden : Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), 1987, S. 17-31.

WEISHAUPT, HORST/WEIß, MANFRED *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung.* in: HANS DÖBERT/GERT GEIßLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs.* Baden-Baden 1997.

WEIBERT, ERNST, *Von den Motiven und Lebensphasen der Schulbewegung. Ein skizzenhafter Überblick.* In: *Soziale Erneuerung als Ursprung und Ziel der Freien Waldorfschule. 50 Jahre Pädagogik Rudolf Steiners.* Festschrift der "Erziehungskunst", H. 8/9 1969, S. 315-327.

WEISHAUPT, HORST/WEIß, MANFRED *Schulautonomie als theoretisches Problem und als Gegenstand empirischer Bildungsforschung.* In: HANS DÖBERT/GERT GEIßLER (Hrsg.) *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, theoretisches Problem, europäischer Kontext, bildungshistorischer Exkurs.* Baden-Baden 1997, S. 27-45.

WEIBERT, ERNST *Die Zusammenarbeit von Wirtschaft und freiem Geistesleben. Vom hohen Vorbild Rudolf Kreuzers (1887-1976).* In: „Erziehungskunst“ 1976, H. 7/8, S. 317-319.

WEIBERT, ERNST *Vom Werden neuer Waldorfschulen. Bericht anlässlich der Zusammenkunft der "Gründungswilligen" am 25./26.9.1976 in Stuttgart.* In: „Erziehungskunst“ 1976, H. 10, S. 455-458.

WENIGER, ERICH H. *Nohl und die Sozialpädagogische Bewegung.* Aus: Beiträge zur Menschenbildung. H. Nohl zum 80. Geburtstag. In: ZfP 1. Beiheft 1959, S. 5f.

WENZEL, HARTMUT (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven.* Weinheim und Basel 1991.

WENZEL, HARTMUT *Organisationsentwicklung in Schulen - Das Beispiel USA.* In: WENZEL, HARTMUT (Hg.): *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme - Konzepte - Perspektiven.* Weinheim und Basel 1991, S. 250-266.

WERNER, UWE *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945).* München 1999.

WIGAND, MARTIN *Eine Waldorf-Initiative in Namibia.* In: „Erziehungskunst“ H. 1, 1997. S. 48-53.

WINKLER, H. A. *Weimar 1918-1933. Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie.* München 1993.

WITTICH, JUSTUS *Existenzbedrohung der Freien Waldorfschule Würzburg.* In: „Erziehungskunst“ 1980, H. 4, S. 250-253.

WITTEW, WOLFGANG *Qualität als Idee.* In: DIETER TIMMERMANN u.a. *Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung.* Bielefeld 1996, S. 7-12.

WOLLBORN IRENE *Vom Werden und Schicksal der ersten Rudolf Steiner-Schule in Essen (1922-1936)*. In: *Lehrerrundbrief* 1972/1, 5, S. 70-76.

ZIEL, ERNST *Von heute. Gedanken auf der Schwelle des Jahrhunderts*. O.O. 1900.

ZINNECKER, JÜRGEN (Hrsg.) *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim 1976.

ZYMEK, BERND: *Das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“ und seine Umsetzung in Westfalen, 1933-1935*. In: PETER DREWEK u.a. (Hrsg.) *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag*. Weinheim 1995.

50 Jahre Freie Waldorfschule Hannover. (Verschiedene Autoren), „Erziehungskunst“ H. 9, 1977.