



Pädagogische Sektion
am Goetheanum

Rundbrief



Welt-Lehrer- und ErzieherTagung 2022 – Leitungsfragen – Schulgeld ? – Aus-(Bildung)

Der Rundbrief der Pädagogischen Sektion

Herausgeber: Pädagogische Sektion am Goetheanum
Postfach, CH 4143 Dornach 1
Telefon: 0041 61 706 43 15
Telefon: 0041 61 706 43 73
Telefax: 0041 61 706 44 74
E-Mail: paed.sektion@goetheanum.ch
Homepage: www.goetheanum-paedagogik.ch
Redaktion: Florian Osswald, Dorothee Prange, Claus-Peter Röh
Lektorat: Angela Wesser
Titelbild: Leeres Klassenzimmer der Manila Waldorf School

Spenden und Beiträge zu Gunsten des Rundbriefes Richtsatz pro Jahr CHF 30 / EUR 30

**Innerhalb
der Schweiz** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
IBAN: CH54 8080 8001 1975 4658 2
Vermerk: 1060

**Internationale
Überweisungen
USD-Konto** Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft
Postfach, CH-4143 Dornach
IBAN: CH23 8080 8001 7896 7636 5
Raiffeisenbank Dornach, CH-4143 Dornach
BIC: RAIFCH22
Vermerk: 1060

**Euro
Überweisungen** Anthroposophische Gesellschaft Dornach
GLS Gemeinschaftsbank Bochum
IBAN: DE 53 4306 0967 0000 9881 00
BIC: GENODEM1GLS
Vermerk: 1060

Aus Deutschland Freunde der Erziehungskunst e.V.
Postbank Stuttgart
IBAN: DE91 6001 0070 0039 8007 04
SWIFT / BIC: PBNKDEFFXXX
Vermerk: Pädagogische Sektion, Rundbrief

Inhaltsverzeichnis

3	Zu dieser Ausgabe	<i>Dorothee Prange</i>
4	Welt-Lehrer- und Erziehertagung 2022	<i>Claus-Peter Röh, Schweiz</i>
9	Leitungsfragen einer neuen Waldorfschule	<i>Christof Wiechert, Holland</i>
17	Kein Unternehmen – kein Werkvertrag – kein Schulgeld – Waldorfschule ist anders (oder sollte es sein ...)	<i>Reinald Eichholz, Deutschland</i>
25	Bildung und inklusive Sozialgestaltung als Voraussetzung für Resilienz und Antifragilität	<i>Sonja Zausch, Deutschland und Jan Göschel, USA</i>
27	Ausbildung – Qualitäten und Fähigkeiten von Ausbildenden	<i>Florian Osswald u.a., Schweiz</i>
31	Agenda	<i>2020/2021/2022</i>

Einleitung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Im letzten Rundbrief gaben verschiedene Artikel Anregungen für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im neuen Jahrhundert. Die immer noch währende Coronakrise hat nun einen Entwicklungsbereich ins Zentrum gestellt: den Fernunterricht. Was bedeutet das? Unterricht mit Hilfe von Video- nachrichten, Möglichkeiten sich über Zoom, Skype oder andere digitale Medien zu treffen, sich auszutauschen oder auch Konferenzen abzuhalten, selbst Monatsfeiern auf diese Weise zu veranstalten. Viel verschickte Post oder E-mails mit Hausaufgaben für die ganze Woche gab es ebenso wie Aufgabenpakete, die persönlich verteilt wurden. Auf ganz unterschiedliche Weise wurden Lösungen gefunden, Schule zu geben ohne gemeinsam in der Schule zu sein.

Ein Gefühl der Einsamkeit hat doch viele Menschen befallen, trotz aller Kontaktmöglichkeiten. Wie sich die Situation auf die Schülerinnen und Schüler sowie auf die Lehrgemeinschaft ausgewirkt hat, wird erst die Zukunft zeigen.

In einem ersten Artikel werden wir durch *Claus-Peter Röh* zu den Fragen hingeführt, die uns in Bezug auf die im Jahre 2022 stattfindende 11. Welt-Lehrer- und Erzieher- tagung beschäftigen. Es wird um die Frage der Leiblichkeit gehen. Mit welchen Mitteln unterrichten wir den Menschen als Ganzes und verstehen eben den Leib nicht nur als den irdischen Leib, sondern auch als Ausdruck des Seelischen und Geistigen.

Zumeist wird man für das Unterrichten der Erwachsenen ausgebildet durch das Unter-

richten von Schülern und Schülerinnen. Die Projektgruppe der Pädagogischen Sektion (ITEP), die sich mit Ausbildungsfragen beschäftigt, hat in einem weiteren Artikel Gedanken dazu verfasst, wie Auszubildende sich ausbilden bzw. ihre Qualifikationen erweitern können.

Nicht nur in der Ausbildung sondern auch in der Bildung im Allgemeinen ist die Sozialgestaltung von grosser Bedeutung. *Sonja Zausch* und *Jan Göschel* vom Anthroposophic Council for Inclusive Social Development haben dazu einen Artikel im Hinblick auf die kommende Heilpädagogische Tagung in Dornach verfasst.

Gehen wir noch einmal zurück in die Schule. Die Coronazeit stellte die Frage nach der Bedeutung der wöchentlichen pädagogischen Konferenzen in neuer Weise. Mancherorts fielen sie aus, andere versuchten sich in Zoom-Konferenzen. Warum finden sie eigentlich statt, was ist ihre Aufgabe? *Christof Wiechert* hat sich mit einer zukunfts-fähigen Ausrichtung der Schulen in Bezug auf die Leitungsfrage und den Konferenzen beschäftigt. Erziehungskunst ist nicht nur ein neuer pädagogischer Impuls sondern auch ein grundsätzlich neuer Sozialimpuls.

Ein weiterer Blick auf die Sozialgestalt der Waldorfschulen und ihrer Finanzierbarkeit wird von *Reinhard Eichholz* in einem Beitrag gegeben. Er macht sichtbar wie die Dreigliederung Teil der schulischen Organisation werden kann.

Ihre
Pädagogische Sektion

Welt-Lehrer- und ErzieherTagung 2022

Der Mensch als Pendelbewegung –
zur Aufgabe, ein neues Verhältnis zur Leiblichkeit zu entwickeln

Claus-Peter Röh

Die Welt-Lehrer- und ErzieherTagung 2022 (WLT) wird die Frage der Leiblichkeit des Menschen in den Mittelpunkt der Arbeit stellen. In ihrer Verantwortung für die Themenfindung blickte die Internationale Konferenz der waldorfpädagogischen Bewegung auf das Zeitgeschehen und auf Zukunftsperspektiven: Obwohl die Waldorfpädagogik seit ihrer Begründung das Ziel hat, „den ganzen Menschen“ durch die Erziehung anzusprechen, muss heute die Frage gestellt werden, ob unser Verständnis der leiblichen Entwicklung sich in den vergangenen 101 Jahren genügend verwandelt und erneuert hat. Auch in der Begegnung mit der gegenwärtigen Corona-Krise zeigte es sich als Herausforderung, dem mechanistisch-äusseren Verständnis der leiblichen Vorgänge mit einem ganzheitlichen, die seelischen und geistigen Vorgänge einbeziehenden Bild des Menschen zu begegnen.

Nach einem vergleichenden Blick in das Zeitgeschehen möchte dieser Beitrag in einem ersten Schritt der Polarität von kosmischen und irdischen Kräften in der Leibesbildung nachgehen.

Der Ruf nach einem neuen Bewusstsein in den letzten Jahrzehnten

Am Himmelfahrtstag 2020 verstarb Jochen Bockemühl. Viele Jahre arbeitete er in der Naturwissenschaftlichen Sektion am Goetheanum aus der tiefen Überzeugung, dass

eine Heilung der Erde nur durch ein neues, geistiges Verständnis der Natur zu erringen sei. So beobachtete, malte und beschrieb er in den 80-er Jahren unzählige Landschaften der Erde. Sein Buch *„Sterbende Wälder – eine Bewusstseinsfrage“*¹ gibt ein Zeugnis davon.

2019, im Jahr der „Fridays-for-Future“-Bewegung junger Menschen, blickt auch Stefan Ruf in seinem Buch *„Klimapsychologie“* auf die Fakten des Klimawandels, sowie auf die Unterzeichnung des Pariser Abkommens zum Klimaschutz und fragt: *„Warum schaffen wir es trotzdem nicht, die nötigen Konsequenzen für unser Verhalten zu ziehen?“*² Zu tief, so Stefan Ruf, sind wir selbst mit unserem Bewusstsein noch in die Verursachungen verstrickt.

Gerald Hüther blickt ebenfalls auf jenen Abgrund zwischen faktischer Kenntnis und dem nicht damit übereinstimmenden Handeln: Aus der Feststellung, dass trotz all der Jahre des Sprechens von einer ökologischen Wende heute keine Bienen mehr in seinem Lindenbaum summen, benennt er mit deutlichen Worten die Nöte der Gegenwart: vom Insekten-Sterben über die Entstehung neuer Lebewesen in der Gentechnik bis zur Mechanisierung des Menschlichen, heute auch in der Digitalisierung der Arbeit. Zusammenfassend stellt er fest, dass es trotz vieler Bemühungen um Verbesserungen keinen wirklichen Durchbruch gab. Dann aber entwickelt er eine an-

1 Jochen Bockemühl, *Sterbende Wälder – eine Bewusstseinsfrage*, Dornach 1984

2 Stefan Ruf, *Klimapsychologie*, Info3-Verlag, 2019, Klappentext

dere Fragerichtung: *„Und dabei bin ich auf diesen inneren Kompass gestossen, ... unsere Würde.“*³ Den Entstehungsmoment des Gefühls der Würde oder Unwürde beschreibt er genau dort, wo das eigene Handeln in Einklang oder aber in Widerspruch zum Selbstverständnis gerät.

Auch bei einem Zoom-Meeting im Zuge der Corona-Krise wurde jene Grenze von Würde und Unwürde beschrieben: Aus dem Erleben, auf den Bildschirmen nur noch „Köpfe“ zu sehen, entstand die Frage nach der kommenden Kulturentwicklung. Werden wir uns in Zukunft in vielen Lebensbereichen nur noch „von Kopf zu Kopf“ begegnen? Aus dieser Gefahr einer weiteren Trennung von Kopf-Bewusstsein und Leibes-Wesen stellt sich gerade für die Steiner-Waldorf-Bewegung und für die nächste Welt-Lehrer- und ErzieherTagung 2022 eine existentielle Aufgabe: Können wir aus der Anthroposophie heraus ein vertieftes Verhältnis zur menschlichen Leiblichkeit entwickeln, ein Verhältnis, in welchem sich gedankliche Erkenntnisse und Handlungsansätze zu einer Ganzheit verbinden, die wir als dem Menschen würdig erleben? Um das zu prüfen, soll hier aus einer ersten Perspektive versucht werden, das Verhältnis des Leiblichen zum Irdischen, zum Kosmischen und damit verbunden zur zeitlichen Metamorphose der Leibesbildung zu beschreiben.

Der Leib als Ende und Anfang einer grossen Metamorphose

Zu den grossen Rätseln der Leibesbildung gehört zunächst die Art, wie die Dreigliederung des menschlichen Organismus ineinander verwoben ist: Obwohl die drei Bereiche der Kopf- Rumpf- und Gliedmassen-Bildung sichtlich unterschiedlicher Natur sind, durch-

dringen sich ihre drei Bildprinzipien zugleich doch auf vielfältige Weise. So ist der Kopf nicht nur ein Kopf, sondern er trägt im Nasenbereich die Verbundenheit zur Lunge und im Bereich der Kiefern das Wesen der sich bewegenden Gliedmassen in sich. Im 14. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde arbeitet Rudolf Steiner aus, dass der Kopf aus diesem Blickwinkel „ein ganzer Mensch“⁴ ist und dass in dieser Weise jeder Bereich der Leibesorganisation die Ganzheit der Dreigliederung in sich trägt. Dem folgend wird auch die mittlere Organisation des Rumpfmenschen betrachtet und es wird z.B. als „metamorphosierter Kopf“ des Rumpfes ein Organ beschrieben, welches im Deutschen, im Chinesischen und vielleicht noch in weiteren Sprachen den entsprechenden Namen trägt: der *Kehl-Kopf*.

Im Blick auf die zeitliche Entwicklung dieser drei sich durchdringenden Bereiche des Leibes-Organismus zeigen sich schon bei der Geburt des Menschen polare Unterschiede: Während die physische Gestalt des Kopfes beim Neugeborenen im Verhältnis schon weitgehend ausgebildet ist, befinden sich die Gliedmassen noch in einem sehr keimhaften Stadium des Wachstums. Die Frage nach dem Grund dieser so offensichtlich fortgeschrittenen physischen Gestalt des Kopfes führt zur Betrachtung des Vorgeburtlichen und darüber hinaus bis hin zum vergangenen Erdenleben. Während der Zeit in der geistigen Welt zwischen einer Inkarnation und der nächsten durchlaufen die Kräfte der menschlichen Gestalt eine grosse Metamorphose: Aus der Gesamtgestalt des Menschen und aus allem, was er sich durch seine Taten im Leben darin „eingeschrieben“ hat, wird im nächsten Leben die individualisierte Gestalt seines Kopfes. In diesem Sinne

3 Gerald Hüther, *Würde*, Kaus Verlag, 2018, S. 34

4 Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde*, GA 293, Dornach 2011, 14. Vortrag, S. 221

bringt der Kopf bei seiner Geburt sozusagen schon einen grossen Erfahrungshintergrund mit. Dieser findet seinen Ausdruck einerseits in den Kräften der Formbildung und andererseits in der Fähigkeit des Kopfes, Träger der zurückgespiegelten Vorstellungs- und Erinnerungsbilder zu werden.

Ganz im Gegensatz zum Vergangenheitsbezug derjenigen Kräfte, die der Kopf ins Leben mitbringt, steht die noch keimhafte Bildung der Gliedmassen: Beginnend mit dem jüngsten Kindesalter formt sich das Gliedmassenwachstum mit der anwesenden Willensaktivität. Vom Ertasten und Be-Greifen mit den Händen bis zum ersten Sich-Aufrichten und Gehen mit den Beinen werden die Gliedmassen von einem Strom des individuellen Willens ergriffen. Erst später im Leben kann ins reflektierende Bewusstsein treten, wie zielgerichtet jener Kindheitswille von einem Zukünftigen geprägt war. In seinem Buch *„Die Erinnerungen sehen mich“*⁵ blickt der schwedische Lyriker Thomas Tranströmer auf seine Kindheit zurück und stellt fest, dass in jenen Kindheitstagen offenbar eine lebensprägende Weisheit am Werke war. Ihm selbst in seinem kindlichen Alltagsdenken war dieses nicht bewusst. Diese Möglichkeit des Gliedmassen-Willenswesens, im stetigen Neu-Ergreifen und Neu-Bilden aus inneren Impulsen die Gegenwart zu verwandeln und damit der Zukunft entgegen zu gehen, spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Waldorfpädagogik. So heisst es im 10. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde: *„Und die Gliedmassen haben wir Menschen als die spätesten Organe bekommen; sie sind die allermenschlichsten Organe.“*⁶

Blicken wir zusammenfassend auf die Bildkräfte des menschlichen Leibes, so zeigen

sich die Kopf- und Gliedmassen-Organisation als einander polar gegenüberstehend: In dem was der Kopf ins Leben hineinträgt, liegt das Ende einer Entwicklungslinie und mit ihm die Ausbildung spezifischer Fähigkeiten der Vorstellungs- und Gedankenbildung. Demgegenüber liegt im Gliedmassen-Bewegungsmenschen erst der Keim oder die Anlage für eine zukünftige Entwicklung. Aus dieser Polarität des Leibes als Ende und zugleich Anfang zweier Entwicklungsströme ergeben sich grundlegende methodische Ansätze der Waldorfpädagogik: Können bei tiefer Ehrfurcht vor den ins Leben mitgebrachten Kräften des Kopfes genügend neue Keime für die Zukunft angelegt werden? Im 2. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde wird Rudolf Steiner in Bezug auf das Keimhafte der Willensstätigkeit ganz konkret: Für die Zukunft erziehen wir das Kind nicht durch abstrakte Begriffe, sondern vor allem durch lebensvolle Bilder, *„die zu Keimen werden können, weil wir sie hineinlegen in eine Leibestätigkeit.“*⁷

Der Leib als Pendelbewegung zwischen Erde und Kosmos

Wenn wir mit einer 8. oder 9. Klasse das menschliche Skelett betrachten, fallen den Schülern und Schülerinnen in den Beschreibungen sofort zwei grundlegende Formprinzipien ins Auge: Die Wölbung der Schädelknochen folgt einer Tendenz der sphärischen Rundung. Polar dazu erscheinen die Gliedmassenknochen als eindeutig von linearen und radialen Bildkräften geformt. Im Blick auf diese Gegensätzlichkeit sagte eine Neuntklässlerin: *„Ich finde es sonnenklar: Der Kopf ist ein Kosmos für sich. – Die Arme und Beine strecken sich zur Erde. – Aber was passiert dazwischen?“* Überall dort, wo Rudolf Steiner

5 Thomas Tranströmer, *Die Erinnerungen sehen mich*, Hanser 2007

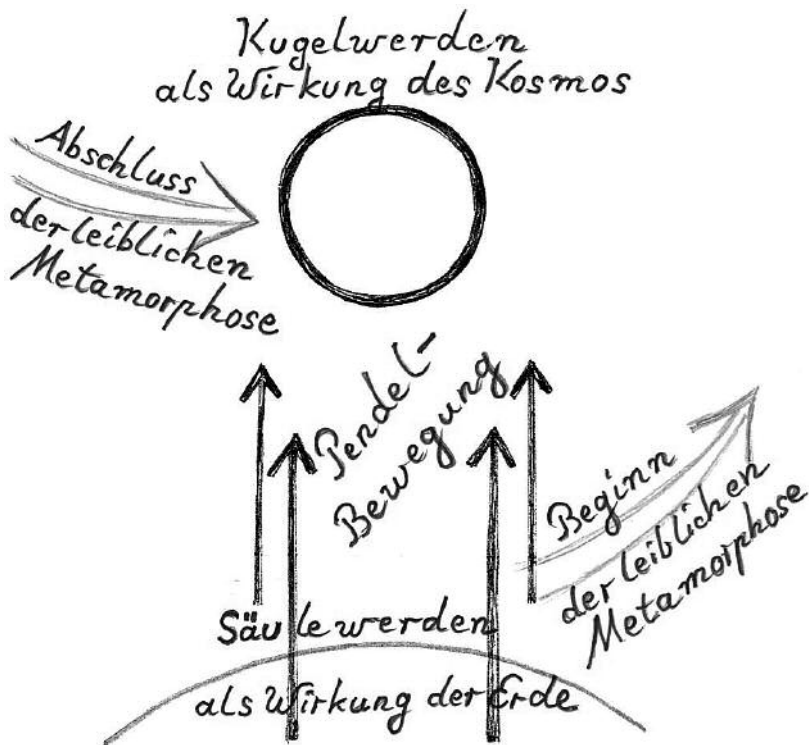
6 Siehe Anm. 3, Allg. Menschenkunde, 10. Vortrag, S. 178

7 Siehe Anm. 3, Allg. Menschenkunde, 2. Vortrag, S. 51

die Kopfbildung charakterisiert, betont er die kosmisch-sphärischen Kräfte, die darin wirken: Indem sich der Mensch auf seinem vorgeburtlichen Weg durch die Himmelsphären mit den Sternen- und Planetenkräften verbindet, bringt er als kosmische Wesenheit diese sphärischen Bildkräfte mit in die Inkarnation: „Die kosmische Wesenheit wirkt eigentlich so, dass der Mensch zunächst aus dem Kosmos heraus einen ganz runden Kopf konfigurieren würde.“⁸

Dem entgegen wirken von unten her und von der Mutter als Erdmensch her starke irdische Einflüsse. Die Stärke dieser Erdkräfte ist besonders dort gut zu beobachten, wo sich ein kleines Kind aufrichtet, wo es

lernt, seine Schritte zu setzen und sich in diese Kräfte hineinzustellen: Die Knochen der Beine strecken und verwandeln sich mit der gesamten Haltung und die Füße beginnen festere, tragende, „irdische“ Füße zu werden. Würden wiederum einzig diese irdischen Kräfte walten, so würde der Mensch sich einer säulenartigen Gestalt annähern. Schon hier wird deutlich, dass der Leib des Menschen kein statisches Gebilde ist, sondern eine Art lebendige Brücke zwischen gegensätzlichen Kräftewirkungen. In diesem Sinne wird der Mensch dann auch als ein Wesen zwischen jenen Kräften beschrieben: „eingeschlossen, eingeklemmt zwischen dem Säulewerden, dem Radiuswerden der Erde und dem Kugelwerden vom Kosmos aus.“⁹



8 Rudolf Steiner, Die Brücke zwischen Weltgeistigkeit und dem Physischen des Menschen, GA 202, S. 20

9 Siehe Anm. 8

Die Betrachtung dieser polaren leibbildenden Kräfte und der Worte „eingeschlossen, eingeklemmt“ führt, wie auch bei der oben zitierten Neuntklässlerin, zur Frage nach der menschlichen Mitte. Offenbar ist der rhythmische, der mittlere Mensch bis in die Leibbildung des Blut- und Atemsystems hinein eine vermittelnde Organisation: In einer Art Pendelbewegung kann sie die kosmisch geprägten Fähigkeiten des Kopfes in den Gliedmassenmenschen hinuntertragen und Vice Versa die irdisch geprägten Gliedmassen- und Willenskräfte dem Kopf entgegenbringen. Aus dem zusammenfassenden Blick auf diese ver-

mittelnde Bewegung der rhythmischen Mitte des Menschen ergeben sich weiterführende Fragestellungen: Wie antworten wir als pädagogische Bewegung, die den ganzen Menschen in der Erziehung erreichen will, z.B. auf die Tendenz der Gegenwart immer längere, besonders den Kopf betonende mediale Zeiten miteinander zu verbringen? Können sich dabei aus der vertiefenden Betrachtung der leiblichen Organisation neue Gesichtspunkte und Kräfte der Ver-Antwortung bilden?

Diese und weitere methodische Fragen wird ein nachfolgender Beitrag thematisieren.

Leitungsfragen einer neuen Waldorfschule

Allein, es musste geschehen!

Christof Wiechert, Holland

Einleitung

Im Rundbrief Nr. 68 der Pädagogischen Sektion ist eine Skizze versucht worden, die Idee der Waldorfschule nach den Hundertjahrfeiern neu zu denken. Gemeint als Beginn für einen Gedankenaustausch über die zukünftige Ausrichtung der Schulen, die sich die Erziehungskunst Steiners auf die Fahne geschrieben haben.¹

Als Ausgangspunkt diente uns der Hinweis Steiners, die Waldorfschulen, die Erziehungskunst verwirklichen wollen, aufzufassen als *Methodenschulen*. Die Waldorfschule sei eine Methodenschule und ihre Methode sei überall anwendbar, wo der 'gute Wille dazu vorhanden sei'.²

In diesem Beitrag sollen für eine zukunftsfähige Ausrichtung der Schulen die Leitungsfragen und das 'Institut' der Lehrerkonferenzen betrachtet werden, denn die Erziehungskunst ist nicht nur ein grundsätzlich neuer pädagogischer Impuls, sondern auch ein grundsätzlich neuer Sozialimpuls. In der Zukunft wird das Pädagogische immer auch sozial wirken müssen, will es heilsam sein.

Und wiederum ist der Beitrag gemeint als Anregung zum Gespräch.

Urbildhaftes zur Leitung

Der Hinweis auf die Methodenschule geschah während der sogenannten Weihnachtstagung

1923/24 in Dornach/Schweiz. An dieser Tagung wurde die anthroposophische *Gesellschaft* verschmolzen mit der nicht auf Erden bestehenden anthroposophischen *Bewegung*, die als geistige Bewegung aufzufassen ist und deren Lehrer, deren Vertreter auf Erden eben Steiner war. Die anthroposophische Gesellschaft war das irdische Gefäß für diese Bewegung. Steiner hatte in dieser Gesellschaft *keine* Leitungsaufgaben inne. Er war Lehrer der Geisteswissenschaft.

Als nun die anthroposophische Gesellschaft sich aus der Theosophischen Gesellschaft verselbstständigte, bestand die Hoffnung, dass diese neue Gesellschaft ein wirksames Gefäß für die Bewegung sein könne und diese Aufgabe verwirklichen würde. Das war 1913. Sie hat aber nicht, so Steiner, „*jene Gestalt angenommen, von der ich gedacht habe, namentlich 1913, dass sie angenommen werden würde.*“

Und dann hat sich mancherlei aus der Anthroposophischen Gesellschaft heraus entwickelt, was nicht in organischer innerer Lebenskraft dessen stand, was die anthroposophische Bewegung geistig, spirituell darstellt.

Dann schildert Steiner den für ihn schwierigen und riskanten Entschluss als Lehrer der Geisteswissenschaft doch den Vorsitz der neuen Gesellschaft zu übernehmen: '*Denn*

1 Rundbrief Nr. 68 der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, Ostern 2020

2 Steiners Ausführungen während der Weihnachtstagung bei der Sitzung des Schweizer Schulvereins am 28. Dezember 1923, in GA 260

bisher war es ja so, dass ich nur im Hintergrunde als Lehrer innerhalb der anthroposophischen Bewegung gelten wollte und offiziell kein Amt annahm. Es ist schwierig, mit all demjenigen, was in der geistigen Welt als Verpflichtung dem Lehrenden auferlegt ist, mit all den Verantwortlichkeiten gegenüber der geistigen Welt gerade in der heutigen Zeit die äussere Verwaltung der Gesellschaft zu übernehmen, die nun einmal die Verwaltung des Geistesgutes, des Weisheitsgutes der Anthroposophie zu ihrer Aufgabe hat. **Allein es musste geschehen.**³

Warum war dieser Schritt riskant? Weil eine 'Eventualität' bestand, dass die geistigen Mächte sich zurückziehen würden, ihre Offenbarungen einstellen würden, weil der Lehrer von seinen Aufgaben abgezogen ist. Und er schildert dann bei verschiedenen Gelegenheiten, dass das Gegenteil eingetreten sei, 'dass sogar die geistige Welt mit einer viel grösseren Wohlgefälligkeit herabsieht auf dasjenige, was durch die anthroposophische Bewegung in der Anthroposophischen Gesellschaft geschieht, und dass die Gaben aus der geistigen Welt eigentlich seit der Weihnachtstagung wesentlich reicher geworden sind'⁴

Steiner bildet dann um sich einen *Initiativ-Vorstand*.⁵ Das heisst einen Vorstand, der Initiativen ergreift und umsetzt. Die Verschmelzung der Bewegung mit der Gesellschaft kommt zustande dadurch, dass durch alles ein *esoterischer Zug* geht.⁶

Und die Basis für diesen esoterischen Zug ist das Prinzip des Allgemein Menschlichen.

Alles Abstrakte, Vereinsmässige, Paragraphen Basierte, alles Funktionärmässige, all das soll kein Merkmal der neuen Gesellschaft sein.

'Allein es musste geschehen'

An dieser Episode aus der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft ist ersichtlich, was für einen ungeheuren Schritt Steiner macht, indem er die irdischen Verwaltungsaufgaben auf sich nimmt. Und dadurch das Irdische heiligt, gewissermassen es einbezieht, teilhaben lässt an dem Geistigen. Der esoterische Zug liegt dadurch auch im Alltäglichen. Ab dann sollen irdische 'Normalaufgaben' aufgefasst werden als im Zusammenhang stehend mit geistigen Forderungen. Das Allgemein Menschliche wird da gefunden, wo alles Strukturmässige, alles Organisatorische, alles mit einer Verabredungskultur zu tun hat und es immer das Signum des Menschlichen tragen soll. Keine Verselbstständigung der Struktur oder der Organisation, ohne dass die Frage gestellt und beantwortet wird, ist es menschlich, menschenwürdig, menschen-verträglich? Dient es dem Menschen in seinem Zusammenhang mit allem anderen?

Steiner gibt dann das – oft missverständene – Beispiel für das Allgemein Menschliche, er unterschreibt alle fünfzehntausend Mitgliederkarten (!) der neuen Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft persönlich. Eine minimale Verbindung mit dem betreffenden Mitglied kommt dadurch zustande, dass der Unterzeichner den Namen in sich aufnimmt.⁷

Was hat das alles mit der Waldorf/Steiner Schule zu tun, was mit Leitung?

3 Vortrag in London, 24. August 1924 (1. Vortrag des Tages), in GA 240, Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge, 4. Abschnitt (Hervorhebung durch den Verfasser)

4 Ebenda, 5. Abschnitt

5 Ebenda, 6. Abschnitt

6 Vortrag 5. September 1924 Dornach, in GA 238, 7. Abschnitt: *das heisst, (dass) in allen äusseren Massnahmen Anthroposophie wirkt*. 10. Abschnitt: *Allein wirkliches Leben kann die Esoterik aufnehmen*.

7 Ebenda, 9. Abschnitt

Zuallererst soll festgehalten werden, die Waldorfschule wurde begründet im September 1919, vier Jahre vor der Neugründung der Anthroposophischen Gesellschaft. Schon in dieser Zeit wendet Steiner sich radikal gegen die Idee der organisatorischen Fremdbestimmung in der Schulleitung. *Nur wer selber pädagogisch tätig ist, soll sich an der Leitung der Schule beteiligen.*⁸ Wir dürfen annehmen, dass er die Trennung von Verwaltung und Lehre in den Jahren nach 1913 in der Gesellschaft wahrgenommen und gesehen hat, dass es nicht in *innerer organischer Lebenskraft* stand zu dem was an Gestaltungen nötig war.

In der Neugründung werden Lehre und Verwaltung zusammengeführt. Das ist, was Steiner von Anfang an für die Schulen fordert.⁹

Grundsätzlich war als Instrument der Zusammenführung die Lehrerkonferenz gedacht. Steiner hatte eine ausgesprochen hohe Meinung von den Fähigkeiten einer Lehrerkonferenz. Sie würde *Herz und Seele* der Schule sein, wirken wie das *Herzblut* eines Organismus.¹⁰ Steiner ging noch weiter: Nach seinem Dafürhalten war der Erfolg des Unterrichtes von dem Gelingen der Konferenzen abhängig. Er sprach von der Konferenz als von *der Seele allen Unterrichtens.*¹¹ Als er bemerkte, dass es trotz seiner Bemühungen als Schulleiter Missstimmungen gegen die Konferenz gab, reagiert er so: *'Ich habe eine Art*

*Starrkrampf bekommen wegen der Missstimmung gegen die Konferenz.*¹²

Nun sind daraus Missverständnisse entstanden, wohlbekannte, denn alles war so vollkommen neu und konnte kaum sofort verstanden und umgesetzt werden. Diese Missverständnisse würden einige herrliche Cabaret-Abende füllen: Die Konferenz ist nicht entschlossen, weil einige 'wichtige' Kollegen fehlen oder die Konferenz kommt zu Entschlüssen, aber die Kollegen, die nicht dabei waren, werden sie nicht ausführen, da sie nicht 'einbezogen' waren oder notwendige Entscheidungen brauchen Anwesenheit aller Kollegen, aber die finden sich nicht zusammen, da sie nicht wollen ... Oder, jede, auch noch so kleine Entscheidung müsse von allen Kollegen absegnet werden sonst geht nichts. Oder, nur wenn der Kollege da ist, kann was besprochen werden oder es wird etwas entschlossen, aber der Entschluss wird nicht durchgeführt. Dann das Demokratieproblem der Mehrheiten, welche Mehrheiten entscheiden? Ist die Konferenz der Souverän der Schule oder gibt es andere geheime Zirkel, die die echten Entscheidungen treffen, z. B. über die Beurteilung neuer Kollegen, Anstellungen, Entlassungen, und so weiter und so weiter.

Diese Kultur der Nichtkultur ist bekannt. Aber die Zeit schreitet voran und man kann hinzulernen.

8 *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 hereinreden oder hineinregieren, was im Staate oder der Wirtschaft tätig ist.*

Aus: Kernpunkte der sozialen Frage, GA 23, S. 9

9 Ganz krass wird das in dem Aufsatz von 1919 geschildert 'Freie Schule und Dreigliederung' in: Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule, Dornach 1969

10 Rudolf Steiner, Die Pädagogische Praxis vom Gesichtspunkt geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. GA 306, 8. Vortrag, 22. April 1923

11 Rudolf Steiner, Der Pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik, GA 310, 5. Vortrag, 21. Juli 1924 Arnheim.

12 Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 – 1924, GA 300b, 46. Konferenz, 6. Februar 1923, S. 395

In Folge davon bemühen sich seit vielen, vielen Jahren viele Freunde dabei, die Leitung der Schule zu reformieren und diese neu zu gestalten. Neue Organe werden geschaffen, einmal über rechts, einmal über links. Einmal mit einem ausgeklügelten Mandatsystem, einmal mit Schulleitung 'von aussen' durch Direktoren oder auch ganz 'klassisch', alles geht durch die Konferenz oder nur durch ein Leitungsgremium. Kurz, je nach Land und Sitte sind viele Leitungs- und Führungsgremien entstanden, die sich um das Wohlergehen der Schule bemühen.

Wie dem auch sei, die gewaltigen Anstrengungen, die für Neustrukturierungen aufgebracht worden sind, haben in der Regel weniger gebracht als erhofft oder wenn sie etwas brachten, war der Erfolg zeitlich begrenzt. Selten trifft man auf eine Schule, die ihre Leitungsfragen auf Dauer gelöst hat.¹³

Die Frage soll uns beschäftigen wie das möglich war. Hat die Waldorfschule einen Systemfehler? Denn die Anstrengungen, die von berufener Seite unternommen worden sind, etwas relativ Einfaches wie eine Schulorganisation reibungslos wirksam sein zu lassen, sind gewaltig. Zugleich aber ist allgemein bekannt wie anfällig die Schulen für Krisen sind.¹⁴

Der esoterische Zug

Was kann darunter verstanden werden? *Anthroposophie kann der Menschheit nur etwas sein, wenn sie mit dem ganzen Umfang des menschlichen Gemütes aufge-*

*nommen wird. Das liegt zugrunde dem Wollen, der mit der Anthroposophischen Gesellschaft vereinigten Anthroposophischen Bewegung seit der Weihnachtstagung.*¹⁵

Wer in der Pädagogik im Sinne der Erziehungskunst wirkt, kann gar nicht anders als aus dem Gemüte zu wirken. In einem Arbeitsfeld stehen, dass aus der Anthroposophie hervorgegangen ist, braucht dieses Gemüt. Ein nur intellektuelles Verhältnis zur Anthroposophie ist keines. Oder wenn, ein schädliches, dann wird die Geisteswissenschaft leicht zur argumentativen Keule.

Man befrage sein Gemüt! Der Verstand wird folgen.

Nachdem Steiner an Beispielen ersichtlich gemacht hat, dass ein Menschenleben für sich genommen gar nicht verstanden werden kann, wenn nicht auch versucht wird das übersinnliche Leben zu verstehen, sagt er, *'denn alles, was sinnlich ist, ist zur gleichen Zeit übersinnlich durchdrungen; alles was übersinnlich ist, offenbart sich irgendwo oder irgendwann im Sinnlichen. Und aufnehmen kann man eigentlich das Erdenleben nur, wenn man diese Dinge hinter dem Erdenleben sieht.*

*Das meine lieben Freunde, soll der Zug sein, der in die anthroposophische Bewegung seit der Weihnachtstagung hineingekommen ist (...) Das soll der esoterische Zug sein der durch die anthroposophische Bewegung geht.*¹⁶

13 Siehe hierzu: Valentin Wember, Fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik, 5. Teil Abschnitt 5, S. 273 Notwendige Voraussetzungen kollegialer Schulführung, Stratos Verlag, Tübingen, 2016

14 Ulrich Rösch in seinem Beitrag 'Die Sozialgestalt der Waldorfschule', letzter Abschnitt S. 270 in: Stefan Leber, Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983

15 Rudolf Steiner, Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge, GA 238, 4. Vortrag, 12. September 1924, Dornach, Abschnitt 46, S. 74

16 Ebenda, 43. Abschnitt, S. 72

Es gibt diese Erfahrung: wer versucht, das, was sichtbar geschieht im Zusammenhang zu denken mit nicht Sichtbarem, mit dem Dahinter-zu-Vermutenden, der wird erleben wie die Wirklichkeit reicher, voller wird. Was geschieht, erlebt man in mehreren Perspektiven, mehr Dimensionen, die Kollegen sieht man 'wirklicher' und die Schüler werden einem grösser und wichtiger! Und dann setzt man sich in die Konferenz und was die Kollegen sagen bekommt einen anderen Ton, man hört gerne zu, weil man irgendwie hellhörig wird für das, was eigentlich gesagt werden will. Und auch wenn es nicht auf Anhieb verständlich ist, man bleibt dran; Urteile relativieren sich, produktive Fragen bleiben. Die eigenen Beiträge erscheinen weniger wichtig als schon zuvor, man ist anders gestimmt. Was in anderen Zeiten Schwierigkeiten bereitete, wie z.B. das Akzeptieren anderer Meinungen wird nicht sofort leichter, aber es wird gemildert durch eine gewisse Offenheit, die neugierig macht. Auf die Dauer erscheint eine gewisse Transparenz in den Geschehnissen des Tages, die Auffassung dessen, was wirklich vorgeht, wird leichter und ist weniger emotional belastet.

Eigentlich eine angenehme Empfindung. Was vor allem aber entsteht ist der Wille im Zusammenhang zu sein, nicht die Sache auseinanderfallen zu lassen. Diese Empfindung wird noch stärker; man erlebt: das Wesentliche schreitet nur zur Verwirklichung, wenn ein Zusammenhalt da ist, getragen durch die Gemeinschaft.¹⁷

(Nicht umsonst charakterisiert Steiner einmal in den Konferenzen das Esoterische als das Gemeinschaftliche schlechthin.)¹⁸

Was ist der 'esoterische Zug'? Es ist eine Gesinnung, die mir sagt, alles was auf Erden geschieht, steht mit Wesentlichem im Zusammenhang. Eigentlich ganz einfach. Allein es gehört noch etwas dazu, man braucht Bewusstsein, um dieser Gesinnung die nötige Dauer, Tiefe und Kraft zu geben. Der Geist unserer Zeit wird eine solche Bewusstseins-Haltung mit Freuden aufnehmen und bestätigen.

Der Ungeist der Zeit hat viele, meist rationale Argumente, es nicht geschehen zu lassen.

Hierdurch leuchtet etwas aus unserer heutigen Wirklichkeit herein: Erneuerung, Mehrwert, das Zukünftige, es kommt nicht von selbst. Es muss von individuellen Seelen gewollt und getan werden.

Das mussten die Kollegen 1919 tun, sie hatten einen Ratgeber und Richtungsweisende mit am Tisch in ihren Konferenzen. Kollegen und Kolleginnen heute müssen das auch wollen und tun. Nur sitzt der Ratgeber nicht mehr am Tisch in der Konferenz. Aber man kann ihn in sich selber finden. Das ist die pädagogische Variante des esoterischen Zuges.

Das Allgemein Menschliche

Man sitzt beim Nachbarn im sommerlichen Garten. Der Sohn liest eine App vom Lehrer vor (in Corona-Zeiten): Wenn Du ein genügend

17 Leicht sind in dieser Schilderung die 7 Bedingungen zur Geheimschulung zu erkennen, die Steiner beschreibt in: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten, GA 10, S. 102

18 Konferenzen GA 300b, 28. Konferenz 16. November 1921, In die Anthroposophische Gesellschaft ist eben das Cliqueswesen eingedrungen, und das Cliqueswesen hat sich innerhalb der Gesellschaft über alles gestellt, leider auch über die Esoterik. (...) Es ist die Esoterik ein schmerzliches Kapitel der anthroposophischen Bewegung. S. 78, 79

(Beurteilung in Zensurform) haben willst, dann schicke auch den fehlenden Teil deiner Aufgaben! Es wird geseufzt, typische Lehrersprache. Der Nachbar fragt, wie würden Sie das gesagt haben? Der Gast antwortet, vielleicht so: ‚Danke für die Zusendung deiner Aufgaben. Kann es sein, dass noch etwas fehlt?‘

Hier macht die Sprache das Allgemein Menschliche aus, denn um den Inhalt der Mitteilung braucht man nicht zu streiten: die Aufgabe war noch nicht vollständig abgegeben. Aber die Sprache macht aus dieser Tatsache eine abweisende, bedrohende oder eine freundlich mahnende einladende Geste. Die Sprache ist ein ganz wesentlicher Teil dessen, was zu dem beiträgt was wir menschlich nennen.

Aber dieses Beispiel verrät noch etwas: Das System sagt, wenn die Aufgaben nicht komplett sind, bekommt der Schüler keine gute Note. So dient die Sprache dem unsichtbaren, eisernen System. Der Weg zur Computersprache, zur computerisierten Anforderung ist nicht weit!

Nun sieht man eine Tendenz in vielen Erziehungseinrichtungen, namentlich für die älteren Schüler, das System bestimmend sein zu lassen und der Verkehr der Lehrer mit den Schülern wird dann davon abgeleitet. So kann auch der Stundenplan mehr systemisch als pädagogisch wirken. Der Systemschatten des Abiturs wirkt tief in das Schulleben hinein. Die Vorbereitung auf die Prüfung ist

dann nicht mehr Teil des gesamten Schullebens, aber das Schulleben muss sich nach den Prüfungen richten.

An diesem Beispiel ist ersichtlich, dass es nicht immer um die Fakten selber geht, sondern um den Blickwinkel unter denen die Fakten betrachtet und zur Wirkung gebracht werden.

Das Beispiel zeigt auch warum Steiner die Wendung gebrauchte, *die Versuchsmethode des allgemein Menschlichen*.¹⁹

Das Allgemein Menschliche liegt der Pädagogik im Sinne einer Erziehungskunst nahe.

Wer in den drei Bänden der Konferenzen des ersten Lehrerkollegiums mit Steiner nachschaut, wird lesen und erleben wie milde, wie verständnisvoll Steiner mit Disziplinfragen umging. Er zeigt sich als der Advokat, der von den Lehrern angekreideten, manchmal schon vorverurteilten Schülern. Der oder die Schüler werden moralisch nicht zerdrückt. Steiner versucht die Tat zu verstehen, ein anderes Bild der 'Täter' entsteht: praktizierte Menschlichkeit.

Unter dem Aspekt des Allgemein Menschlichen wird vieles in der Erziehungskunst sichtbar:

Das nicht Sitzenbleiben, die Zeugnisgestaltung, die sinnige Geschichte, das Prinzip des

19 *'Und diesen Unterschied der anthroposophischen Bewegung gegenüber anderen Bewegungen, den müsste man sich bestreben, der Welt klar zu machen: ihr Umfassendes, ihr Unvoreingenommenes, ihr Vorurteilsloses, ihr dogmenfreies: dass sie bloss eine Versuchsmethode des allgemein Menschlichen und der allgemeinen Welterscheinungen sein will.'* In das Schicksalsjahr 1923. GA 259, S. 174. Zitiert nach Paul Mackay Esoterik und Öffentlichkeit. Zum Offenbaren Geheimnis der Anthroposophischen Gesellschaft. Verlag am Goetheanum, Dornach 1999. Diese Aussage macht Steiner in London. Im selben Jahr sagt Steiner zu den Mitgliedern in Holland, *'versuchen Sie mit der Welt zusammenzuwachsen! Das wird das beste, das wichtigste 'Programm' sein. Das kann man nicht in Statuten hineinbringen; das sollen wir als eine Flamme in unsere Herzen hineinbringen können.'* Vortrag in den Haag (Holland) am 18. November 1923, in GA 259, zitiert nach Paul Mackay, Esoterik und Öffentlichkeit.

Bildhaft-Musikalischen im Unterricht, die Stundenplanhygiene, das nicht Diskriminieren nach Fähigkeit und Leistung, also lernheterogene Klassen, keine Selektion nach pflegeleicht oder -schwer, es sind alles Gesten des Menschlichen, so dass sie selbstverständlich als Allgemein aufgefasst werden. Der Lehrplan und die Methoden, sie zeigen, der werdende Mensch und was er braucht ist die Ausrichtung, nicht eine kurzlebige Nützlichkeit, sondern grosse Aussichten auf Mensch und Welt!

Und man steht vor der erstaunlichen Erkenntnis: die Erziehungskunst in ihrer Ausgestaltung nimmt schon das Allgemein Menschliche vorweg, wenn es denn als solches erkannt wird. Erkannt wird dann auch wie alle Erscheinung auf Erden im Geiste ihren Ursprung hat.

In dem sogenannten Pädagogischen Jugendkurs wird ein Gegenbild zum Allgemein Menschlichen skizziert, das durch drei schlagwortartige Begriffe erfasst wird. Steiner spricht von einer *geistigen Eiszeit* gekommen durch *Phrase, Konvention und Routine*. Lässt man das Umfeld dieser Begriffe auf sich wirken, erlebt man wie auf diese Weise im Sozialen *der Mensch den Menschen verlieren kann*.²⁰

Wann weiss man, dass Phrase, Konvention oder Routine herrschend geworden sind? Das weiss man nur, wenn die Wahrnehmungen von einem lebendigen, lebhaften Vorstellen aufgenommen werden. Dazu braucht das Vorstellen die Hilfe der herzhaften Empfindung. Mit anderen Worten, der Sozialimpuls der Waldorfschule kommt zustande, wenn das Denken sich im Gespräch mit dem Herzen

verlebt. Oder wie es am Ende des Jugendkurses gesagt wird, *'... aber versuchen Sie es mal mit einem aktiven Denken, dann werden Sie sehen, wie dabei das Herz engagiert wird. Am intensivsten kommt der Mensch unserer Epoche in die geistige Welt hinein, wenn es ihm gelingt, das aktive Denken zu entwickeln.'*²¹

Es wird immer die verschiedensten Leitungsformen geben. Erfolgreich werden sie nur sein, wenn die oben erwähnten Haltungen von den Teilnehmern wahrgenommen und geübt werden.

Frägt man sich aber, was unverkennbar zur Sozialgestalt der Waldorfschulen oder Steinerschulen gehört, dann ist es doch die Konferenz. Sie ist das Urbild, das Herz oder die Seele der Schule oder Einrichtung. (Dazu sei zur Inspiration die Neuherausgabe der Konferenzen des Lehrerkollegiums Stuttgart mit Rudolf Steiner wärmstens empfohlen.)²²

Damit aber die Schule oder die Einrichtung nicht herzkrank wird, bedarf es der zwei Blutströme: Ein von aussen kommender und der von innen impulsierende Strom, d.h. der esoterische Zug und die Versuchsmethode des Allgemein Menschlichen.

Die Waldorfschulen im 21. Jahrhundert

Jetzt kann die Frage gestellt werden, ist diese Schilderung der Sozialität der Waldorf/Steiner Schule zukunftsfähig? Ist sie neu, ist sie modern?

Im Sinne der Pädagogik gibt es nur einen berechtigten Begriff dessen was modern sei,

20 Rudolf Steiner, *Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation*, GA 217, 1. Vortrag, 3. Oktober 1922 Stuttgart S.16

21 Ebenda, 8. Vortrag, 10. Oktober 1922, Stuttgart, S. 120

22 Neue erweiterte und ergänzte Ausgabe 2019 im Rudolf Steiner Verlag, Dornach, GA 300 a,b,c.

der ist; dient es dem Kinde, den Schülern in ihrer Entwicklung? Dann ist es zeitgemäss.

Das kann hundert Jahre alt sein und immer noch, ja immer mehr zeitgemäss werden, denn 'wir wachsen mit der Welt zusammen'.

Wir isolieren uns nicht in unseren schönen Schulgärten, sondern wachsen mit der Welt zusammen²³, versuchen die Welterscheinungen zu verstehen. Und diese Welterscheinungen versuchen wir zu integrieren, so dass der werdende Mensch werden kann.

23 Siehe Anmerkung 18

Kein Unternehmen – kein Werkvertrag – kein Schulgeld – Waldorfschule ist anders (oder sollte es sein ...)

Reinald Eichholz, Deutschland

Es gehört zu den guten Traditionen der Waldorfschulbewegung, sich in der Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen immer wieder neu auf den Weg zu machen, um Lern- und Lebensorte für die Erziehung zur Freiheit zu schaffen. Unverändert ist der Impuls lebendig, in der Gemeinsamkeit von Lehrern und Eltern Schulen zu gründen und zu unterhalten, wo und wann immer es geht. Notfalls auch widrigen Verhältnissen zum Trotz wird Neues gewagt und verwirklicht: Wir sind Unternehmer! In Gründungssituationen ebenso wie in den Mühen des laufenden Betriebs ist der Appell an unternehmerische Initiative immer ein kraftspendender Impuls, nicht zuletzt, um die beachtlichen Mittel aufzubringen, die für die Unterhaltung einer Schule notwendig sind.

Diese uns gewohnten Gedankengänge wurden 2016 in Deutschland gestört, als ein hohes Gericht¹ verkündete, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, wie die von uns als Einrichtungen des *Geisteslebens* verstandenen Waldorfschulen, seien den Institutionen des *Wirtschaftslebens* zuzuordnen. Einrichtungen, die sich dem Geistesleben zugehörig fühlen, musste das irritieren. Plötzlich war

die Rechtsform des sogenannten nichtwirtschaftlichen Idealvereins in Frage gestellt. Im Folgenden soll daher die Frage im Mittelpunkt stehen, ob denn die Rechtsformen des Wirtschaftslebens tatsächlich für Einrichtungen geeignet sein können, die sich dem Geistesleben verpflichtet fühlen.²

I Initiative und Unternehmertum

Es lohnt sich, daran anzuknüpfen, dass hinter den Strukturfragen eine Differenzierung der sozialen Wirklichkeit auftaucht – eine Dreigliederung –, die das ganze Dasein durchzieht. Sie findet sich in unserer menschlichen Konstitution, im Denken, Fühlen und Wollen – und eben auch im sozialen Leben mit den Bereichen der wirtschaftlichen Produktion, der Beziehungssphäre des Rechts und dem Gebiet des geistigen Schaffens, sodass „in jeder Institution des Lebens die Dreigliederung implizit enthalten ist“³. Für die Ebene staatlicher Funktionen spricht Rudolf Steiner vom Wirtschaftsleben, vom Rechtsleben und vom Geistesleben.⁴

Diese Glieder des sozialen Lebens haben je für sich typische Schwerpunkte, wenngleich stets auch Elemente der anderen – nicht

1 Kammergericht Berlin, Beschl. v. 11.04.2016, Az.: 22 W 40/15 – <https://openjur.de/u/893231.html> (Zugriff.25.6.2019)

2 Angeregt wurde der Beitrag durch eine Veröffentlichung im Lehrerrundbrief Nr. 108, Februar 2019, hrsg. von der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, mit Aufsätzen von M. Michael Zech (Die Waldorfschule, die Dreigliederungsidee Rudolf Steiners und der komplizierte Auftrag einer republikanischen Schulverwaltung), Detlef Siebeck (Die Waldorfschule als Unternehmen) und Raymond di Ronco (Führung und Selbstverwaltung – Versuch einer Versöhnung)

3 Steiner, Rudolf (1993), Vortrag vom 13.6.1921, Gesamtausgabe Bd. 342, S. 55

4 Steiner, Rudolf (1976), Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft, Gesamtausgabe Nr. 23, 6. Auflage, Dornach

anders als bei Denken, Fühlen und Wollen auch.⁵ Die Typik des *Wirtschaftens* besteht idealiter in der bedarfsgerechten Produktion. Die Leistungen werden unternehmerisch erbracht und durch Handel am Markt vertrieben. Zwar ist das Beziehungselement bedeutend für den Marktmechanismus von Angebot und Nachfrage, das Produkt selbst ist aber Ergebnis allein der von Seiten des Produzenten erbrachten *Fertigungsleistungen*. Dabei sind Sachverstand und Erfindungsreichtum, also ideelle Leistungen, nicht wegzudenken. Sie bleiben aber dem wirtschaftlichen Zweck des Unternehmens dienend *untergeordnet*.

Das Feld des *Rechts* sehen wir meist äußerlich als die Welt der Paragraphen. Doch wohlverstanden hat das Recht, wie ein berühmter deutscher Rechtsgelehrter sagte, „kein Daseyn für sich, sein Wesen ist vielmehr das Leben der Menschen selbst, von einer besonderen Seite angesehen“.⁶ *Vor allen Regelungen* ist es deshalb das Leben selbst, das Aufmerksamkeit fordert, ausgerichtet an den großen Ideen des Rechts, Gerechtigkeit und Menschenwürde, die in uns als Menschen ethisch-individuell verwurzelt sein müssen.⁷ Im Streben nach dem Richtigen geht es um zwischenmenschliche *Beziehungsleistungen*, die der Mensch erbringt. Ihre Bedeutung kann bewusst werden, wenn man an Lebensorte für alte oder behinderte Menschen denkt: wenn nicht im Alltag die menschenwürdige Gestaltung der Beziehungen konkret und ‚anfühlbar‘ gelingt,

kann der eigentliche Zweck der Einrichtung nicht verwirklicht werden, einen Ort zu schaffen, an dem sich Menschen geachtet, verstanden und beheimatet fühlen. Dafür ist keineswegs nur der Einrichtungsträger verantwortlich. Die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen erfordert ihrer Natur nach Wechselseitigkeit.⁸

Was als *geistiges Schaffen* auf dem Feld von Kunst, Wissenschaft und Religion entsteht, hat eine ganz andere Quelle, im weitesten Sinne sind es die ganz individuellen geistigen Fähigkeiten des Menschen.⁹ Alles *Material dient*. Bildung folgt nicht aus der Optimierung der äußeren materiellen Bedingungen – Schulhaus, Tische, Stühle, Verträge und Geld –, sondern ergibt sich originär aus den *ideellen Leistungen* der im Bildungsgeschehen handelnden *Menschen*. Die wirtschaftliche Basis und tragende Beziehungsstrukturen sind unerlässlich. Der Bildungserfolg setzt indessen mehr voraus. Ob sich der pädagogische Auftrag der Schule erfüllt, hängt allem voran von den Lehrerinnen und Lehrern ab. Allerdings: *Bildung* entsteht nicht ohne den lernwilligen Einsatz von Schülerinnen und Schülern als den ‚Akteuren ihrer Entwicklung‘. Der Bildungserfolg in der Schule ist deshalb kein vom Schulträger zu erbringender ‚*Fertigungsprozess*‘, er wird als *ideelle Leistung* – getragen von der Elternschaft – durch das individuelle Engagement von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie von Schülerinnen und Schülern als *Gemeinschaft* geschaffen.

5 Steiner, Rudolf (1998), *Anthroposophische Leitsätze*, Gesamtausgabe Bd. 26, Leitsatz 97

6 von Savigny, Carl (2013), *Vom Beruf unserer Zeit für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft*, Verlag Georg Olms, Hildesheim, TB Reprint, S. 30

7 Eichholz, Reinald (2011), *Der Mensch im Recht – das Recht im Menschen*, Basel: Futurum Verlag

8 Herrmannstorfer, Udo (1999), *Die Arbeit am Menschen – ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen – Ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung*, aus: Rundbrief "Dreigliederung des sozialen Organismus", Heft 2/1999 – <https://www.sozialimpulse.de/fileadmin/pdf/Beziehungsdienstleistung.pdf>

9 Picht, Georg (1969), *Die Kunst des Denkens*, in: *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung*, Stuttgart, S.428 f.

Aus diesen Gründen geht es in einer Schule nicht einfach um die rechtlich dem Träger obliegenden Gestellungsleistungen, die gegenüber den Eltern im Rahmen von Werkverträgen zu erbringen wären, auch nicht um Dienste von Lehrerinnen und Lehrern, die sich darin erschöpften, bloß die zu erbringenden Unterrichtsdeputate im Klassenzimmer als dem ‚point of sale‘ anzubieten. Dies alles macht die Schule nicht zur Schule. Obwohl wir ohne Zweifel lebendige Initiative im Sinne des Unternehmerischen wollen, muss für die rechtliche Betrachtung im Ergebnis die *ideelle* Leistung der Pädagogik im Mittelpunkt stehen, wenn eine Schule nicht letztlich wirtschaftlich geprägt und die eigentliche pädagogische Aufgabe an den Rand gedrängt werden soll. Eine Reduktion auf die untergeordneten wirtschaftlichen und rechtlichen Aspekte schneidet das Entscheidende, das den Charakter der Schule als Einrichtung des Geisteslebens prägt, ab. Man kann nur hoffen, dass jede Schule ein Ort vielfältiger Initiative ist, aber das Wirtschaftliche ist eben nur ein Nebenzweck. Deshalb ist die Schule *kein Unternehmen*.

II Wie entsteht ‚Pädagogik‘?

Betrachtet man die Schule als genuine *Einrichtung des Geisteslebens*, wirkt dies auf das gesamte Schulleben zurück – auf die Rechtsgestalt der Schule und vor allem auf den ‚Schulvertrag‘ mit den Eltern. In diesem Vertrag sind als Trägerleistungen durchaus auch etwa mietvertragliche Elemente enthalten. Im Vordergrund steht indessen die pädagogische Arbeit. Die dafür nötigen Vorkehrungen zu treffen, ist Trägersache. Dies aber trifft noch nicht den Kern. Mit einem bloßen Kontingent von ‚erbrachtem Unterricht‘ ist es nicht getan. Die Realität im pädagogischen Alltag ist denn auch eine andere. Sie ist ein täglich intensives Ringen um die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Gemeinschaft. Dies vor allem ist der

mit einem Schulvertrag verbundene Inhalt, der sich aus der Natur der Sache ergibt, und dazu gehört auch die Mitwirkung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, ohne die es nicht möglich wäre, den Vertragszweck zu erfüllen.

Ein wichtiger Teil des Vertrages ist, dass die Eltern durch ihre Unterschrift der Erziehung und Bildung in der Schule zustimmen. Als Ausfluss ihres Erziehungsrechts ist darin eine ‚Gestattung‘ zu sehen, die das für pädagogisches Handeln unerlässliche Vertrauen dokumentiert und überhaupt erst pädagogische Maßnahmen der Lehrerinnen und Lehrer legitimiert. So erweist sich der ‚Schulvertrag‘ als Komposition mit sehr unterschiedlichen Elementen. Es ist ein der Vertragsfreiheit entspringender *gemischter* Vertrag – und als Ganzes jedenfalls kein Werkvertrag.

III Sind Eltern ‚Kunden‘?

Die Verkennung des komplexen Verhältnisses von Schule und Eltern hat sehr praktische Folgen: Wenn man die Eltern, die ihre Kinder in die Schule schicken, als ‚Abnehmer‘ der schulischen Leistungen betrachtet, werden sie zu ‚Kunden‘. Das ‚Schulgeld‘ ist dann die Gegenleistung für die von der Schule erbrachten Leistungen.

Für Waldorfschulen, die in der Regel als Einrichtungen in Eltern-Lehrer-Trägerschaft stehen, muss man das anders sehen. Hier nämlich sind die Eltern als Vereinsmitglieder *selbst* Träger der Schule und damit sind sie *Leistungserbringer* mit allen Aufgaben, Risiken und Sorgen, die dem Träger einer Einrichtung zufallen. Sie stehen der Schule nicht als ‚Kunden‘ *gegenüber* – es ist ihre eigene Einrichtung, für die sie sich stark machen. Bei dem, was Eltern für die Schule aufbringen, handelt es sich deshalb nicht um ‚Entgelte‘, sondern um Beiträge zur Eigenleistung des Schulträgers.

Mit der Vorstellung, Elternleistungen seien ein Entgelt, würde man akzeptieren, dass Pädagogik Ware ist, insbesondere wenn ‚nach Schülerköpfen‘ gerechnet wird. Genau genommen müsste sich der individuelle Aufwand für die Unterrichtung eines Kindes dann ja in der ‚Preisgestaltung‘ niederschlagen und ein höheres ‚Entgelt‘ berechnet werden, wenn ein Kind besondere Hilfe braucht oder auch nur die Aufmerksamkeit des Klassenlehrers in besonderer Weise bindet. Mit der schulischen Wirklichkeit hat das wenig zu tun. Es besteht daher aller Anlass, das Verhältnis zwischen Schule und Eltern von einer ‚Bezahlung‘ frei zu halten und stattdessen vereinsrechtliche Beiträge zu erheben. Schon mit Blick auf das Selbstverständnis der Waldorfschulen kann es kein *Schulgeld* geben.

IV Die Rolle der ‚Dreigliederung‘

Akzeptiert man, dass die Waldorfschule *kein Unternehmen*, der Schulvertrag *kein Werkvertrag* und der Elternbeitrag *kein Schulgeld* ist, drängt sich die Frage auf, was die Waldorfschule denn stattdessen ist. Wird die Schule, wie meist in Deutschland, von einem gemeinnützigen Verein getragen, muss der Blick zunächst auf die Mitgliederversammlung fallen. Sie repräsentiert den Schulträger. Meist wird dabei allerdings nur an die Versammlung gedacht, die satzungsgemäß mindestens einmal jährlich zusammentritt – und dann werden in einer lähmenden Sitzung Formalitäten abgehandelt. Es lohnt sich allerdings wahrzunehmen, dass diese Menschengemeinschaft es ist, die den *Auftrag* zum Betreiben der Schule erteilt. Wenn es gut gemacht wird, spiegelt sich dies als *Mission* oder *Leitbild* einer Einrichtung des Geisteslebens im Satzungszweck oder einer ausführlicheren Präambel zur Satzung wider.

Dieser Auftrag prägt die Gestalt der Schule; er ist die Grundlage der im Einzelnen wachzunehmenden Aufgaben. Drei Wirkungsbereiche sind – ganz im Sinne der Dreigliederung des Sozialen – zu unterscheiden: die vorherrschenden pädagogischen Prozesse, die dem untergeordneten rechtlich-verwaltungsmäßigen Aufgaben, die in einer Einrichtung des freien Geisteslebens im Kern als Selbstverwaltung zu organisieren sind;¹⁰ und drittens muss die wirtschaftliche Seite Berücksichtigung finden. Die in diesen drei Bereichen jeweils ablaufenden Prozesse haben eine Eigendynamik mit unterschiedlichen Anforderungen an Kompetenz und Erfahrung. Deshalb dient es der Klarheit, diese Bereiche der Waldorfschule im Sinne ihrer Dreigliederung deutlich vor Augen zu haben und auf dieser Grundlage ein Gesamtbild zu entwickeln.

V Differenzierung der Aufgaben

Untersucht man die einzelnen Bereiche für sich, besteht bei den pädagogischen Prozessen Einigkeit, dass hier das Kollegium als „freie Geistgemeinschaft“ (Steiner) *aller* Lehrerinnen, Lehrer und der förderpädagogisch-therapeutisch Tätigen verantwortlich ist. Die Betrachtung der Kinder – auch im Dialog mit den Eltern – und die daraus folgenden Gestaltungsaufgaben der Schule als Lern- und Lebensort stehen im Zentrum der praktizierten Waldorf- und Heilpädagogik. Daraus schöpfend hat die Pädagogische Konferenz ohne fremde Weisungen für die pädagogische Qualität der Arbeit einzustehen – durch ständiges Gespräch und besonders durch interne Fortbildung. Zwar darf auch die pädagogische Freiheit der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer nicht beeinträchtigt werden, doch auch ohne Weisungsrecht muss die Pädagogische Konferenz dem pädagogischen Geschehen in der Schule ständige Aufmerksamkeit

¹⁰ Ausführlich M. Michael Zech, a.a.O., siehe Anm. 2

schenken und, wenn Probleme sichtbar werden, Lösungen in die Wege leiten. Es können auch gewichtige pädagogische Entscheidungen notwendig sein, wie z.B. bei der Frage, ob sich die Schule für ein Konzept der Inklusion öffnen soll. Dem Gewicht solcher Fragen entspricht es, die Entscheidungsfindung von Polarisierungen frei zu halten, Streitige Fragen durch kleine Gruppen vorklären zu lassen und statt Mehrheitsentscheidungen die bewährte Einmütigkeit anzustreben, die darauf zielt, fortbestehende Bedenken im Interesse des Ganzen zurück zu stellen und so eine Entscheidung ‚ohne Verlierer‘ zu ermöglichen. Diese originäre Verantwortung der Pädagogischen Konferenz für die pädagogischen Prozesse muss unangetastet bleiben.

Von diesen ureigenen pädagogischen Aufgaben zu unterscheiden sind die Unterrichtsorganisation und die Fragen der Unterrichtsverteilung, Gehaltsfragen und Sozialleistungen und – auch zusammen mit Eltern – Öffentlichkeitsarbeit und Information. Dass diese Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern verantwortlich übernommen werden, ist ein Kernelement freier Schulen, um zu verhindern, dass Abhängigkeitsverhältnisse außerpädagogischen Instanzen gegenüber entstehen. Diese Pädagogische Selbstverwaltung muss jedoch nicht notwendig von dem gesamten Kollegium wahrgenommen werden, hier können kleinere Gruppen mit einem Mandat der Pädagogischen Konferenz versehen werden, die ihre Arbeit im Rahmen des erteilten Auftrags einschließlich übernommener Entscheidungsbefugnisse verrichten, etwa in einem *Aufnahmegremium* für die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler, in einem *Personalkreis* für die Personalangelegenheiten oder für Sonderaufgaben, die ad hoc erledigt werden müssen.

Als Teil der Selbstverwaltung muss auch an die Schülermitwirkung gedacht werden, um

das Kindern und Jugendlichen zustehende Recht auf Beteiligung im Sinne lebendiger Demokratie in der Schule zu verwirklichen. Ein offener Dialog mit den Schülerinnen und Schülern muss ergeben, wie die Beteiligung bestmöglich erfolgen kann.

*

Während die Wahrnehmung dieser Aufgaben vornehmlich nach innen wirkt, stellen sich Selbstverwaltungsaufgaben auch nach außen. Nach den deutschen Schulgesetzen bedarf es einer Schulleitung, indem eine nach außen für den ordentlichen Schulbetrieb verantwortliche Instanz zu benennen ist. Hier allerdings lauert eine strukturelle Gefahr, dass durch einen ‚stillen Direktor‘ informelle Machtstrukturen entstehen. Deshalb sollte ein Schulleitungsteam (m/w) gebildet werden, das die vorgeschriebenen schulrechtlichen Belange wahrnimmt, auf den Zeugnissen als Schulleitung verantwortlich zeichnet und – legitimiert durch Pädagogische Konferenz und Vorstand – auch als ‚Krisenrat‘ eingeschaltet werden kann, wenn Probleme auftauchen und dringende Entscheidungen notwendig sind.

*

Für die *vereinsrechtlichen* Aufgaben und die rechtliche Vertretung nach außen schreibt das deutsche Vereinsrecht einen *Vorstand* vor. Er wird in der Praxis von Lehrern und Eltern gebildet. Ihm obliegt die Führung der Geschäfte des Vereins, insbesondere die Bearbeitung juristischer Fragen. Bei arbeitsrechtlicher Anstellung der Lehrer hat er die Funktion des Arbeitgebers. Pädagogische Fragen bleiben jedoch ausgenommen, jedenfalls solange damit nicht juristisch relevante Probleme verbunden sind. Dementsprechend muss die Entscheidung, ob ein Lehrer in das Kollegium aufgenommen oder ihm gekündigt werden soll, in pädagogischer Hinsicht vom

Kollegium getroffen werden. Vorstandsangelegenheit ist nur die Beurteilung der Rechtslage und der etwaige Vollzug einer Kündigung in den vorgegebenen juristischen Formen. Stets einzuschalten ist der Vorstand, wenn geltendes Recht verletzt wird wie bei strafrechtlich relevanten Vorgängen oder diskriminierendem Verhalten. Hier schränkt die Haftungsverantwortung des Vorstands die Autonomie der anderen Organe ein. Andererseits muss unbedingt vermieden werden, dass formell oder informell ein ‚Überorgan‘ entsteht, das tendenziell die Entmündigung der anderen Organe begünstigt, nicht nur indem eine solche Schulleitung Entscheidungen der anderen Gremien an sich zieht, sondern auch dadurch, dass die anderen verantwortungsscheu werden und schwierige Entscheidungen gerne abgeben. Der Gedanke der Selbstverwaltung wird unmerklich ausgehöhlt.

*

Schließlich muss die wirtschaftliche Verantwortung angemessenen Ausdruck finden. Auch wenn der Vorstand für die Ordnungsmäßigkeit der Wirtschaftsführung verantwortlich bleibt, verlangt die ökonomische Sicherung des Schulbetriebs Erfahrung aus der Elternschaft, z.B. in einem Finanzkreis, der von den pädagogischen Aufgaben getrennt ist, oder in einem Beitragskreis, der sich um die Elternbeiträge kümmert. Nicht zuletzt an dieser Stelle kommt zum Tragen, dass ein Vorstand in aller Regel eine Geschäftsführung bestellt, deren Kompetenz gerade bei den komplizierten betriebswirtschaftlichen, finanz- und förderrechtlichen Fragen unverzichtbar ist. So bildet die Geschäftsführung ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Vorstand und einem Finanzkreis.

VI Dialog als Arbeitsprinzip

Ohne weiteres ist deutlich, dass das Zusammenspiel dieser Bereiche kompliziert ist, zumal die Organe angesichts ihrer spezifischen Auf-

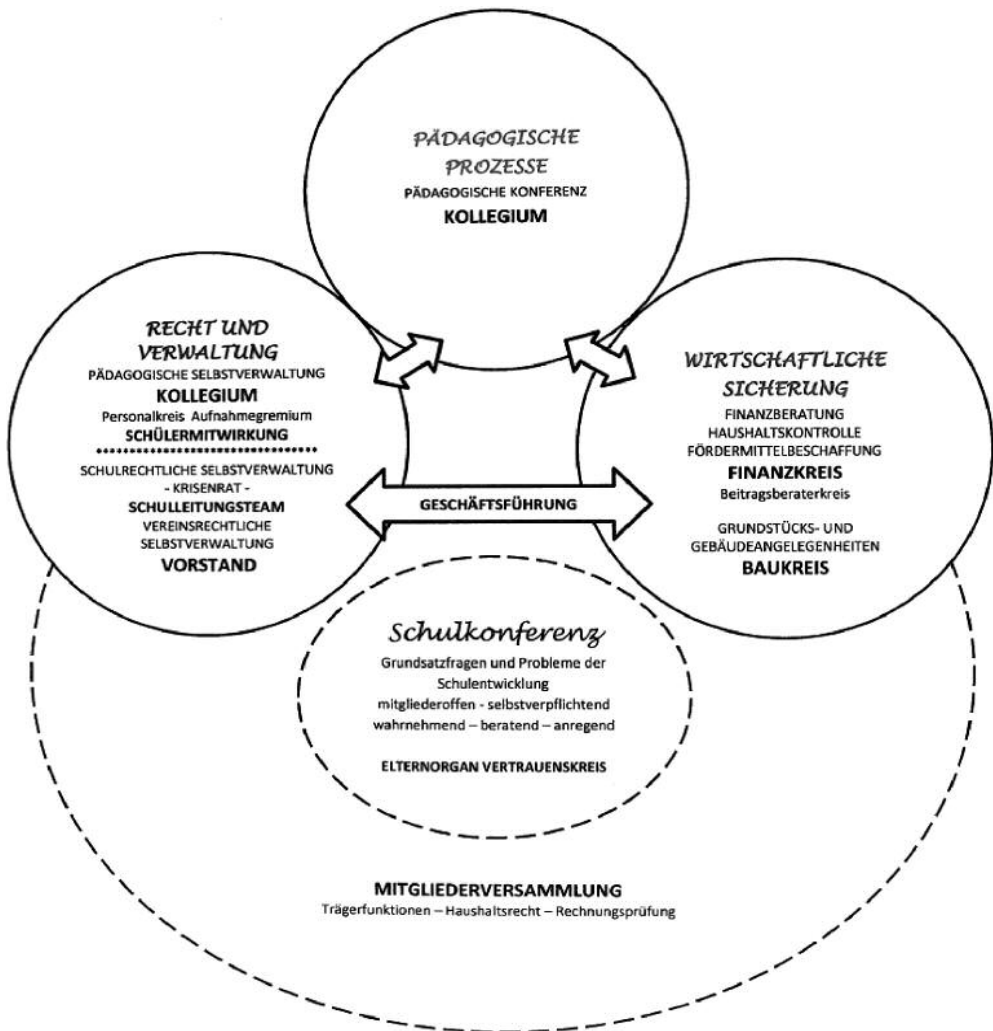
gabenstellung bei einzelnen Fragen durchaus unterschiedlicher Meinung sein können. Klärungsbedürftig ist deshalb, wie sich die drei Aufgabenfelder zueinander verhalten. Hier lauern Missverständnisse. Zwar ist die *Dreigliedrigkeit* des Sozialen zu Recht grundlegend: zu unterscheiden sind die eigentliche pädagogische Arbeit, Recht und Verwaltung und die Sicherstellung der Ressourcen. Doch das Verhältnis dieser Bereiche untereinander ist speziell. Es passt nicht, was Rudolf Steiner in den *Kernpunkten* zum Verhältnis der Glieder des *sozialen Organismus*, also für die staatlich-gesellschaftliche Ebene, schreibt. Dort macht er klar, dass Geistesleben, Rechtsleben und Wirtschaftsleben nicht nur zu unterscheiden sind, sondern jeder Bereich soll mit *je eigenem Auftrag* bei seiner Aufgabenwahrnehmung autonom sein und gerade durch diese *Autonomie* zum Wohl des Ganzen beitragen. Dies gilt aber eben nur auf der Ebene der Gesellschaftsverfassung, um wechselseitige Übergriffe zu vermeiden, insbesondere Eingriffe des Staates in ein freies Bildungswesen. Für die Binnenverhältnisse in einer Institution wie einer Schule gilt aber anderes. Hier gibt es nur den *einen* (von der Mitgliederversammlung erteilten) Auftrag, der sich gleichermaßen an den Vorstand, die Pädagogische Konferenz und die Gremien der Selbstverwaltung richtet, und den sie gemeinsam in Kooperation zu erfüllen haben. Fruchtbar ist hier der Blick auf die menschliche Konstitution, weil im menschlichen Organismus ebenfalls kein Organ autonom ist, vielmehr alle – unbeschadet ihrer spezifischen Funktionen – im ständigen Austausch stehen. Für eine Schule kann dieses Wechselspiel ein Vorbild sein. Interner Austausch und transparente Abstimmung müssen, wann immer nötig, zur Gewohnheit werden und sich eine Kultur des Dialogs entwickeln.

VII Vorschlag zur Diskussion

Wie nun im Einzelnen eine Schulverfassung gestaltet werden sollte, muss mit dem kla-

ren Blick für unsere Ideale mit viel Fantasie für die konkreten Lebensverhältnisse jeder Schule entwickelt werden. Benennbar sind aber Prinzipien, die beachtet werden sollten:

- Die drei Funktionsbereiche – pädagogische Prozesse, Recht und Verwaltung und die wirtschaftliche Sicherung – sollten klar unterschieden werden
- Die pädagogischen Prozesse und die Pädagogische Selbstverwaltung müssen weisungsfrei bleiben
- Pädagogische Selbstverwaltung und Vorstandsfunktionen sollte man klar trennen
- Die Organe der Schule treten in Dialog, wenn die Aufgaben der anderen berührt sind und



- Bei alledem sollte man bedenken, dass die Schule weder ein *Unternehmen*, noch Pädagogik durch einen *Werkvertrag* geliefert werden kann, und die Eltern aktive Träger der Schule sind und sie deshalb *kein Schulgeld* zahlen.
- Um die Schule als Ort des Dialogs zu verlebendigen, sollte man Formen suchen, den Austausch von Lehrerinnen und Lehrern mit der Elternschaft zu stärken. Zwischen den erforderlichen Mitgliederversammlungen könnte eine mitgliederoffene Schulkonferenz dazu beitragen, dass Grundsatzfragen und Probleme der Entwicklung der Schule als Ganzes transparent bleiben und eine Kultur des Dialogs entstehen kann.

Bildung und inklusive Sozialgestaltung als Voraussetzung für Resilienz und Antifragilität

Sonja Zausch und Jan Göschel

Mitglieder des Leitungsteams Anthroposophic Council for Inclusive Social Development

Jeder gesellschaftliche Gestaltungsschritt, der zu einem inklusiveren Gemeinwesen führt und die Lebensqualität derjenigen Menschen verbessert, die am stärksten von Ausgrenzung und den damit verbundenen wirtschaftlichen, sozialen und gesundheitlichen Vulnerabilitätsfaktoren bedroht sind, steigert die Resilienz und Entwicklungsfähigkeit des gesamten Gemeinwesens. Die Perspektive von Menschen mit jeglichen Unterstützungsbedarfen bietet daher einen wichtigen Leitstern und eine Messlatte für alle gesellschaftlichen Umgestaltungsprozesse.

Die Krisensituation, in der wir uns derzeit befinden, lässt die globalen Zusammenhänge in ihren individuellen, politischen und wirtschaftlichen Dimensionen in einem neuen Licht erscheinen. Dabei rücken Fragen der Solidarität intensiv ins Bewusstsein: Wer ist resilient, wirtschaftlich, gesundheitlich, sozial, spirituell? Und wo werden chronischer Stress, Ausgrenzung, strukturelle Ungerechtigkeiten und Machtlosigkeit erlebt, so dass individuelle und soziale Gesundheit zerbrechlich werden?

Die Erkenntnis, dass der Mensch auf gegenseitige Hilfe angewiesen ist und daher ein Beziehungswesen ist, ist Grundlage und menschenkundlicher Kern der anthroposophischen Heil- und Sozialpädagogik, Sozialtherapie und der inklusiven Sozialgestaltung.

Diese soziale Wirksamkeit des menschlichen Wesens ist es, die Karl König, der Gründer der Camphill-Bewegung, in seinem weit gefassten Verständnis des heilpädagogischen Impulses anspricht:

„[Die Heilpädagogik] will zu einer weltweiten Tätigkeit werden, um der überall entstehenden ‚Bedrohung der Person‘ hilfreich entgegen zu treten. Die ‚Heilpädagogische Haltung‘ muss in jeder sozialen Arbeit [...], aber auch in der Entwicklungshilfe, im internationalen Friedenskorps und ähnlichen Bestrebungen sich zum Ausdruck bringen. [...] Nur die Hilfe von Mensch zu Mensch – die Begegnung von Ich mit Ich – das Gewährwerden der anderen Individualität, ohne des nächsten Bekenntnis, Weltanschauung und politische Bildung zu erfragen – sondern einfach das ‚Aug‘ in Auge-Blicken zweier Persönlichkeiten, schafft jene Heilpädagogik, die der Bedrohung des innersten Menschseins heilend entgegentritt.“¹

Wenn eine Gesellschaft aus der freien Begegnung entstehen kann und ihr Zusammenhalt in menschlichen Beziehungen auf Herz- und Augenhöhe gründet, deren Formen sich fluide den sich wandelnden Umständen und Herausforderungen anpassen können und wollen, ist sie als sozialer Organismus nicht nur resilient, sondern auch ‚antifragil‘². Das heisst, sie kann an Widerstand und Störung

1 König, K. (2008). Das Seelenpflege-bedürftige Kind: Vom Wesen der Heilpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

2 Taleb, N.N. (2012). Antifragile: Things that gain from disorder. New York: Random House.

wachsen, sich entwickeln – und sie bietet die Voraussetzungen dafür, dass die einzelnen Menschen, die für sie verantwortlich sind, sie mitgestalten und gleichzeitig von ihr getragen werden, sich resilient und antifragil entwickeln können.

Jede Krise birgt die Chance der Transformation, der Entwicklung. Jeder Transformationsprozess ist daher auch als ein Bildungsprozess hin zu neuen Gestaltungsformen des Gemeinwesens und des individuellen Lebens zu verstehen. Lernen durch die Begegnung mit dem Unvorhergesehenen ist 'emergentes Lernen'.³ Wie befähigen wir uns alle, jede und jeder Mensch als ein Teil des Ganzen und für das Ganze, individuell und gegenseitig dazu?

Gerade aus der Aktualität heraus möchten wir Sie als pädagogisch Arbeitende ganz herzlich einladen, mit uns zusammen Wahrnehmungsräume, Diskussionsräume und Erfahrungsmöglichkeiten bei der kommenden Internationalen Tagung zur Heilpädagogik

und Sozialtherapie am Goetheanum zu teilen, teilnehmend und teilgebend. Denn wir alle haben die gemeinsame Aufgabe, freie Zugangsmöglichkeiten zu individuellen Bildungswegen in allen Lebensabschnitten zu schaffen, um eine sich wandelnde inklusivere Gesellschaft zu gestalten.

Melden Sie sich gerne unter dem folgenden Link an:

<https://www.goetheanum.org/bildung-jederzeit>

Anmeldungen und Stornierungen sind bis zum Beginn der Tagung möglich.

Wir freuen uns auf einen regen multiprofessionellen Austausch mit Ihnen!

Aspekte des Textes basieren auf einem demnächst erscheinenden Beitrag von Jan Göschel in einer Schrift der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft zur Covid-19-Pandemie.

3 Taylor, M.M. (2011). Emergent Learning for Wisdom. New York: Palgrave Macmillan.

Qualitäten und Fähigkeiten von Auszubildenden

Aina Aasland, Vanessa Pohl, Jon McAlice, Neil Boland, Trevor Mepham, Carlo Willmann, Marcel de Leuw, Claus-Peter Röh, Florian Osswald

Wir haben im Rundbrief bereits zweimal über die Arbeitsgruppe berichtet, die von der Pädagogischen Sektion ins Leben gerufen wurde und sich mit der Lehrerbildung¹ befasst. In den letzten beiden Beiträgen stellten wir zehn Felder der Ausbildung von Lehrpersonen vor, welche die waldorfpädagogischen Ausbildungen so umsetzen können, wie es ihrer Situation und ihren Umständen am besten entspricht. Das Projekt trägt den Namen "International Teacher Education Project" (ITEP). Die Projektgruppe trifft sich dreimal jährlich, um mit Rückmeldungen und Vorschlägen zur Verfeinerung und Erweiterung der zehn Felder zu arbeiten.

An dieser Stelle berichten wir über einen zweiten Bereich unserer Arbeit, nämlich über wesentliche Aspekte der Ausbildung von Auszubildenden. Wir beziehen uns damit auf alle, die für die Ausbildung von Lehrpersonen verantwortlich sind. Mit dem Begriff «Lehrperson» bezeichnen wir alle, die Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren unterrichten.

In Gesprächen mit erfahrenen Auszubildenden aus verschiedenen Seminaren und Hochschulen in vielen Ländern wurde deutlich, dass es weder anerkannte Anforderungen oder einheitliche Erwartungen an diejenigen gibt, die als Auszubildende arbeiten, noch einen akzeptierten Weg einer angemessenen Vorbereitung auf diese Tätigkeit.

Die Arbeitsgruppe hat in ihrer letzten Zusammenkunft Projektziele für die Ausbildung

der Auszubildenden und sechs Qualitäten und Fähigkeiten von Auszubildenden formuliert. Die Qualitäten und Fähigkeiten beschreiben Entwicklungsprozesse, die für alle Auszubildenden gültig sind. Sie helfen dabei, Stärken und Schwächen zu identifizieren. Wir sind uns bewusst, die Ziele hoch gesteckt zu haben. Nicht alle Auszubildenden sind im Besitz aller Qualitäten und/oder Fähigkeiten, aber auch hier gilt, der Weg, der Prozess führt zum Ziel. Und selbst dann ist es unwahrscheinlich, dass Auszubildende in allen Bereichen hervorragende Leistungen erbringen werden.

ITEP Projektziele

ITEP setzt sich für folgende Ziele ein:

- Anthroposophisch orientierte Bildungsinitiativen auf der ganzen Welt haben Zugang zu genügend konsistenten und qualitativ hochwertigen Lehrerausbildungsprogrammen, um ihren Bedarf an professionell ausgebildeten und unterstützten Lehrpersonen zu decken.
- Es werden Merkmale für bewährte Praktiken in der Waldorflehrerausbildung erstellt, die dazu beitragen, Qualität, Gleichwertigkeit, Validität und Reliabilität von Lehrerausbildungsprogrammen international zu sichern.
- Diese Merkmale sind kulturell inklusiv, angemessen, fördern aktiv die Vielfalt und den Respekt für andere, stimmen mit einer anthroposophischen Weltsicht überein, sind forschungsbasiert, suchen Partner-

¹ Rundbrief Nr. 63 und Nr. 65 der Pädagogischen Sektion

schaften und Allianzen mit anderen, sind professionell und zeitgemäss.

Qualitäten und Fähigkeiten der Auszubildenden

Auszubildende sind in einer Position mit beträchtlichem Einfluss und hoher Verantwortung. In der Ausbildung tätig zu sein, setzt voraus, sich mit den bereits publizierten zehn Feldern aktiv auseinander zu setzen.² In einigen Bereichen ist vertieftes Wissen und fortgeschrittene Praxis erwünscht. Es wird erwartet, dass sich diese Schwerpunktbereiche im Laufe des Berufslebens weiterentwickeln. Zusätzlich beschreiben wir im Folgenden vertiefende Qualitäten und Fähigkeiten, die für die Tätigkeit der Auszubildenden relevant sind. Wir bieten diese Qualitäten und Fähigkeiten als "work in progress" an. Sie berücksichtigen bereits die Rückmeldungen von Auszubildenden aus Asien, Europa und Australien. Wie bei den zehn Feldern sind sie in keiner besonderen Reihenfolge aufgeführt. Sie weisen eher auf ein Ideal hin. Die Formulierung von Mindestanforderungen ist noch eine ausstehende Arbeit.

Erwachsenenbildung

Dialog und Co-Kreation sind für alle Lernprozesse unerlässlich. Auszubildende sind bestrebt, ihre Dialog- und Zusammenarbeitsfähigkeiten zu verbessern, und ihren Unterricht darauf aufzubauen. Von besonderer Bedeutung sind die Fähigkeiten der Selbstreflexion und des Zuhörens. Auszubildende anerkennen und berücksichtigen, dass die Studierenden erwachsen sind, dass sie eigene Erfahrungen und eigenes Wissen mitbringen. Sie ermutigen die Studierenden, ihre eigenen Fragen zu suchen und zu entwickeln und streben nach Lehrensätzen, bei denen

das konzeptuelle Verständnis aus der gelebten Erfahrung wächst.

Auszubildende verstehen, dass Ausbildung der Salutogenese dient, um die Widerstandsfähigkeit sowie das geistige und körperliche Wohlbefinden zu fördern.

Anthroposophie

Auszubildende haben eine lebendige, persönliche Beziehung zum Werk Rudolf Steiners. Diese Beziehung umfasst den zeitgenössischen Diskurs und die Forschung in verwandten Wissensgebieten. Auszubildende sind in der Lage, ihre Bestrebungen in der Arbeit den Studierenden in einer tiefen Sinnbedeutung zu vermitteln, und sie schätzen es, dass der Weg von Studierenden zum anthroposophischen Verständnis, wie der ihre, individuell und ein Weg der allmählichen Transformation ist.

Die Zukunft der Waldorfpädagogik hängt in hohem Masse von der Beziehung der einzelnen Lehrperson zur Anthroposophie ab. Viele Studierende lernen die Anthroposophie durch die Art und Weise kennen, wie sie von ihren Auszubildenden und Auszubildenden gelebt wird. Auszubildende stellen Anthroposophie als eine spirituelle Wissenspraxis dar, die die Würde des Menschen schützt, seine Freiheit begründen und seine wesentliche Verbindung zum Geistigen im Kosmos erfahrbar machen will. Sie sind bestrebt, den Studierenden die der Anthroposophie innewohnende Freiheitsethik mit dem Ziel einer individuellen, eigenverantwortlichen Lebensgestaltung nahe zu bringen. Sie helfen den Studierenden, Anthroposophie als Schlüssel zu einem tiefen Verständnis des sich entwickelnden Menschen zu entdecken.

2 Diese sind: Wissenserwerb; Kunst; Selbstentwicklung; Forschung; Allgemeinbildung; Lehren und Lernen; Erweitertes Verständnis des Menschseins; Bildung und gesellschaftlicher Wandel; Gesetzliche Verantwortung, Finanzen und Vorordnungen; Anerkennung von Qualifikationen.

Das Kind von heute

Ausbildende stehen in einer aktiven, dialogischen Beziehung zu Kindern und/oder Jugendlichen unserer Zeit. Sie haben ein lebendiges Gespür dafür, wie sich Kinder und Jugendliche in der heutigen, sich rasch verändernden Welt entwickeln und welche Herausforderungen diese Veränderungen für das Leben von Familien und Beziehungen wie auch für eine Schule oder einen Kindergarten mit sich bringen. Ein zentraler Aspekt der Waldorfpädagogik liegt in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Kindern/Jugendlichen. Studierende sollen diese beziehungspädagogische Praxis in ihrem Studium erfahren. Dies ist möglich, wenn es den Auszubildenden gelingt, durch ihren Unterricht die Unmittelbarkeit der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen zu vermitteln.

Kontextsensitivität

Ausbildende sind kontextsensibel und bemühen sich um die Stärkung von Vielfalt und unterschiedlichen Ansätzen. Sie verstehen die Zeit, in der sie leben, erkennen die Qualitäten und die Geschichte des Ortes an, an dem sie tätig sind, sowie die Komplexität ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung. Sie anerkennen ihre ererbten Werte und bemühen sich, sie zu individualisieren, ihre eigenen Vorlieben, Vorurteile und Widersprüche wahrzunehmen und auszugleichen, um dazu beizutragen, dass Studierende weder diskriminiert noch bevorzugt werden. Dies spiegelt sich in den Zielen und Vorgaben der einzelnen Lehrprogramme wider. Auszubildnerinnen und Auszubildner von Lehrpersonen streben danach, in der Gegenwart zu arbeiten und ein klares Verständnis dafür zu haben, dass sich der Zeitgeist ebenso ändert wie die Bedürfnisse der Jugend. Ihre pädagogische Praxis spiegelt ein zeitgenössisches Bewusstsein wider, sie ist reflexiv und passt sich dem Kontext an.

Forschung

Aktiv in der Forschung tätig zu sein, stärkt die Qualifikation jedes Pädagogen, jeder Pädagogin, um das Lernen und das Wachstum anderer zu fördern. Deshalb leisten Auszubildende einen Beitrag zur Forschung und, wenn möglich, beziehen sie die Studierenden in ihre Arbeit ein. Zusätzlich zu den Standardmethoden können Auszubildende phänomenologische und kontemplative Ansätze praktizieren, die zu einem Verständnis der spirituellen Qualitäten von Phänomenen führen. Forschung ist oft situationsbezogen und reagiert damit auf den Ort und den kulturellen Kontext. Sie interagiert mit der zeitgenössischen Bildungsforschung und gewinnt an Wert, wenn sie auf wirksame und angemessene Weise verbreitet wird.

Kooperative Führung und Professionalität

Ausbildende sind in der Lage, innerhalb der Organisationskultur und -struktur ihrer Institution mit Vertrauen und Rücksicht zu arbeiten. Eine klare und zuverlässige Kommunikation auf allen Ebenen der Arbeit ist unerlässlich. Als Mentorinnen und Mentoren üben Auszubildende eine Fürsorgepflicht in professioneller und ethischer Weise aus. Ihre Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen basiert auf den Prinzipien und Praktiken der kooperativen Führung und der individuellen Verantwortung. Gute soziale Praktiken werden angewendet und bei den Studierenden aktiv gefördert. Auszubildende sind sich bewusst, dass sie eine Führungsrolle innehaben; sie organisieren, verwalten und leiten den administrativen Teil des Unterrichts und der Beurteilung effektiv und effizient und sind sich gegebenenfalls der finanziellen Aspekte der Arbeit bewusst.

Wir hoffen, dass diese Qualitäten und Fähigkeiten für alle relevant sind, die sich in der grundständigen Ausbildung engagieren, als auch für jene, die in der professionellen Wei-

terbildung von Lehrpersonen beteiligt sind. Sie können auch als Leitfaden für die Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren dienen, sowie für die Berufseinführung von Neueinsteigenden.

Wir hoffen, dass die Veröffentlichung dieser ersten Fassung der Qualitäten und Fähigkeiten bei Ausbildenden anregend wirkt und zu Gesprächen führt. Wie wir bereits in den letzten Artikeln erwähnt haben, sind wir während dieses Prozesses weltweit mit Ausbildenden im Kontakt, um ihre Meinungen und Fragen zu hören, damit zusätzliche

Standpunkte einbezogen werden können. Wir wünschen uns, einen Prozess des Dialogs und begrüßen Rückmeldungen zum vorliegenden Artikel.

Im Laufe der Jahre 2020 und 2021 werden die Mitglieder der Arbeitsgruppe die Qualitäten und Fähigkeiten für Ausbildende auf Konferenzen weltweit vorstellen. Wir hoffen damit die Diskussion anzuregen und so die Entwicklung der Qualitäten und Fähigkeiten zu verfeinern. Auch wäre es gut, wenn einige Institutionen begännen, damit zu arbeiten und alles in der Praxis zu testen.

Agenda

2020

24. – 27. Oktober 2020 Förderlehrer- und Schulärztetagung

2021

15./16. Januar 2021 Weiterbildungstage in der Schweiz

26. – 28. Februar 2021 Tagung zum Thema Mittelstufe

03. – 06. März 2021 Tagung zur Schulhausreinigung

2022

18. – 23. April 2022 11. Welt-Lehrer- und Erzieherstagung