

Dirk Randoll
Marcelo da Veiga *Hrsg.*

Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung

Zwischen Tradition und
notwendigen Reformen

Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung

Dirk Randoll • Marcelo da Veiga (Hrsg.)

Waldorfpädagogik in Praxis und Ausbildung

Zwischen Tradition
und notwendigen Reformen

Herausgeber
Dirk Randoll
Alfter und Darmstadt, Deutschland

Marcelo da Veiga
Alfter, Deutschland

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart.

ISBN 978-3-658-01704-0
DOI 10.1007/978-3-658-01705-7

ISBN 978-3-658-01705-7 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Vorwort

Nach vielen Jahren der Expansion verzeichnen die Freien Waldorfschulen seit Ende des Zweiten Weltkriegs in Deutschland erstmals stagnierende bis leicht rückläufige Schülerzahlen. Die Gründe dafür sind vielfältig, sie betreffen vor allem Faktoren wie geburtenschwache Jahrgänge und die zunehmende Konkurrenz im stetig wachsenden Privatschulsektor. Deshalb müssen sich die Freien Waldorfschulen dringend neu positionieren. Das Vertrauen auf die Tradition der Waldorfpädagogik und die Hoffnung auf Bildungsalternativen reichen offensichtlich nicht mehr aus. Vielmehr ist eine kritische und zugleich konstruktive Besinnung gefragt. „Worin bestehen eigentlich die Qualitäten der Waldorfpädagogik?“, ist eine der zentralen Fragen, auf die neue Antworten gefunden werden müssen. Wird diese Frage überzeugend beantwortet, dann kann die Waldorfschulbewegung Eltern am ehesten dafür gewinnen, dass sie ihr Kind gerade ihr anvertraut. Zumal erfahrungsgemäß vor allem diejenigen Schulen großen Zulauf haben, die in dieser Hinsicht einen guten Ruf genießen. Wie aber steht es um die pädagogische Qualität an Waldorfschulen? Und, was vielleicht noch wichtiger erscheint: Wie kann Waldorfpädagogik so vermittelt werden, dass sie den Bedingungen der heutigen Zeit entspricht? Schließlich wurde der Waldorflehrplan vor knapp einhundert Jahren entwickelt, und seither gab es nur zaghafte Versuche, ihn zu modifizieren. Eine weitere Frage in diesem Kontext ist: Was macht noch das Besondere an Waldorfschulen aus, was ist überhaupt kennzeichnend für die Waldorfpädagogik? Bieten nicht auch Schulen mit einer anderen pädagogischen Prägung mittlerweile gleichermaßen frühen Fremdsprachenunterricht oder auch Epochenunterricht an? Von Interesse dürfte auch die gelebte Praxis an Waldorfschulen sein: Können sich die Eltern tatsächlich einbringen? Sind die Schulen und Lehrer offen für Gestaltungsvorschläge? Zur gelebten Praxis zählt auch die an den meisten Waldorfschulen praktizierte Selbstverwaltung. Diesbezüglich ist vielerorts die Rede von Ineffizienz in der Schulführung und von einer damit einhergehenden Überforderung der Lehrerschaft. Diese ist zudem noch deutlich überaltert, und dies stellt für diese Schultart eine existenzielle Herausforderung dar. Durch den enormen Bedarf an neuen Lehrern¹ an öffentlichen Schulen fällt es den Waldorfschulen zunehmend schwerer, junge und vor allem an der Waldorfpädagogik interessierte Lehrer zu gewinnen.

Viele dieser Fragen und Kritikpunkte weisen auf eine Schlüsselfrage hin: die nach der Lehrerausbildung. Die Waldorfschulbewegung ist hierzulande die einzige, die eigene Lehrerausbildungsstätten betreibt. In den letzten Jahren wurde die Ausbildung von Waldorflehrern allerdings zunehmend mit der Notwendigkeit einer inhaltlichen und strukturellen Neuorientierung konfrontiert. Die kritische Erforschung der eigenen Tradition und eine Ausrichtung an akademischen Standards prägen seitdem immer mehr die Entwicklung auf diesem Gebiet, auch wenn in diesem Zusammenhang aus gewissen Kreisen zuweilen zu vernehmen ist: „Verrat an der eigenen Sache“ oder „Waldorflehrerausbildung light“. Die Qualität der pädagogischen Arbeit ist ohne Qualität in der Ausbildung der Lehrer jedenfalls nicht denkbar. Und weil eben das eine vom anderen abhängt, erschien es uns als Herausgeber wichtig, eine Art Bestandsaufnahme zu skizzieren – eine Bestandsaufnahme der Quali-

¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in diesem Buch für Berufsbezeichnungen und andere Personengruppen das generische Maskulinum benutzt. Selbstverständlich sind jedoch ausdrücklich immer Angehörige beider natürlichen Geschlechter gemeint.

tät der Arbeit an Waldorfschulen wie eine Bestandsaufnahme der Ausbildung von Waldorflehrern. Daraus ergeben sich wichtige Anhaltspunkte für kritische Diskussionen und die Weiterentwicklung dieser Schulen, die bereits vielerorts im Spannungsverhältnis „Zwischen Tradition und notwendigen Veränderungen“ stattfinden.

In Teil I, „Waldorfpädagogische Praxis“, beschäftigt sich Michael Zech zunächst mit der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Verortung der Freien Waldorfschule im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert sowie mit der Frage, wie aktuell der damalige Schulgründungsimpuls auch heute noch ist. Michael Brater diskutiert in seinem Beitrag unterschiedliche Qualitätsfragen bezüglich der Waldorfschulen, die ihm vor allem im Rahmen seiner langjährigen Tätigkeit als Schulberater immer wieder begegnet sind. Aspekte der veränderten Kindheit spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Suche nach den Bedingungen einer guten Selbstverwaltung. Dirk Randoll unternimmt den Versuch, die Stärken und Schwächen der Waldorfschule unter Berücksichtigung vorliegender empirischer Befunde herauszuarbeiten, um daraus Empfehlungen für notwendige Veränderungen abzuleiten. Heiner Ullrich befasst sich am Beispiel des Waldorffklassenlehrers mit Fragen der pädagogischen Professionalität, den Entwicklungsaufgaben im Lehrerberuf sowie mit der Relevanz (berufs-)biographischer Erfahrungen in theoretischer und programmatischer Weise. Konkretisiert und exemplarisch dargestellt wird dies an vier „Lehrern mit Biographie“. Schließlich stellt Ines Graudenz die Ergebnisse einer repräsentativen Waldorflehrerstudie zur Frage nach den wichtigsten Herausforderungen der Waldorfschule in der Zukunft aus der Perspektive der Pädagogen dar. Im Teil II, „Waldorflehrerausbildung“, geben Walter Riethmüller und Gerd Kellermann zunächst einen Überblick über den Begründungszusammenhang und den Status quo der waldorfeigenen Lehrerausbildung, um danach aus „waldorfpädagogischer Sicht“ konkrete Entwicklungstendenzen bzw. -aufgaben zu formulieren. Im Anschluss daran beschreibt Henning Pätzold, wie und aus welchen Motiven heraus sich die allgemeine Lehrerausbildung „akademisiert“ hat und in welchem Kontext die Ausbildung der Waldorflehrer heute in dieser Hinsicht zu sehen ist. Daran schließt sich der Beitrag von Siamak Fatur und Marcelo da Veiga über die an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter praktizierte akademisch ausgerichtete Waldorflehrerausbildung an. Dies wird ergänzt durch die Ausführungen Carlo Willmanns über die „Europäische Dimension der Waldorflehrerausbildung“, die im Zuge von Bologna viele Chancen in sich birgt. Und zum Abschluss bewegt Michael Harslem die Frage, welche Anforderungen zukünftige Waldorflehrer am Übergang von der traditionellen „Ressourcennutzungsgesellschaft“ zu einer „Potentialentwicklungsgesellschaft“ mitbringen sollten und ob es sich lohnt, Waldorflehrer zu werden.

Wir danken den Autoren für ihre Mühen und ihre Geduld bei der Bearbeitung dieses Buches. Bleibt zu hoffen, dass die in den einzelnen Beiträgen zum Teil deutlich zum Ausdruck gebrachte Kritik an den Freien Waldorfschulen – ob gerechtfertigt oder nicht – nicht als Affront, sondern als Chance für deren Veränderung aufgefasst wird. Schließlich geht es hier nicht darum, eine Schulbewegung zu diskreditieren, sondern sie kritisch zu reflektieren, damit sie zukunftsfähiger gestaltet werden kann.

Inhalt

TEIL 1: Waldorfpädagogische Praxis

Michael Zech

Waldorfschulen als Beispiel gelebter Schulautonomie auf dem freien Markt..... 11

Michael Brater

Zur Qualität von Waldorfschulen, ihrer Entwicklung und Sicherung.....25

Dirk Randoll

Waldorfpädagogik aus Sicht der Empirischen Bildungsforschung..... 51

Heiner Ullrich

**Die Bedeutung der Berufsbiographie für die Professionalität von
Waldorfklassenlehrern – Überlegungen auf der Grundlage von Fallstudien.....67**

Ines Graudenz

Die Waldorfschule der Zukunft aus der Perspektive der Lehrer 83

TEIL 2: Waldorflehrerausbildung

Walter Riethmüller und Gerd Kellermann

**Waldorflehrerausbildung von den Anfängen bis heute –
Ein geschichtlicher Überblick91**

Henning Pätzold

**Zur gegenwärtigen Neupositionierung der Waldorflehrerausbildung –
Chancen und Gefahren der Akademisierung..... 107**

Siamak Farhur und Marcelo da Veiga

**Anthroposophie im Dialog: Waldorflehrerausbildung an der
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 123**

Carlo Willmann

**Die Europäische Hochschulkonferenz für Waldorfpädagogik – Ein Beitrag
zur Waldorflehrerausbildung im europäischen Bildungsraum 135**

Michael Harslem

Waldorflehrer werden – eine Zukunftsvision? 147

Autorenverzeichnis..... 155

TEIL 1

Waldorfpädagogische Praxis

Waldorfschulen als Beispiel gelebter Schulautonomie auf dem freien Markt

Michael Zech

Rudolf Steiner sah in der Schul- und Lehrerautonomie die konsequente Fortsetzung der Emanzipation des Bildungswesens von religiösen und politisch-ideologischen Vorgaben. So kritisierte er schon in einem Ende des 19. Jahrhunderts publizierten Aufsatz mit dem Titel „Ein freier Blick in die Gegenwart“ die seiner Meinung nach zunehmende Tendenz, den Lehrern durch Verordnungen und Lehrpläne immer detailliertere Vorgaben zu machen, um dann festzustellen: „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“ (Steiner, 1989, S. 236). Damit wird deutlich, worauf es dem entscheidenden Inspirator der Waldorfpädagogik ankam: Auf die freie Entwicklung bzw. Ausgestaltung von Individualität, der jede Bildung zu dienen hat. Die Überzeugung, dass Freiheit die entscheidende Rahmenbedingung der Individuation darstellt, wird – wie im Folgenden skizziert wird – in Steiners philosophischem Werk vor der Wende zum 20. Jahrhundert als „ethischer Individualismus“ ausgestaltet und dann während des Ersten Weltkriegs in den Ideen zu einer grundsätzlichen Reform der Gesellschaft, die auf eine strukturelle „Dreigliederung des sozialen Organismus“ abzielt, wieder aufgegriffen.

Rudolf Steiners Idee der Schulautonomie

Steiner maß, wie zahlreiche Rückverweise in Vorträgen und Werken belegen, seiner unter dem Titel „Philosophie der Freiheit“ erschienenen Ausarbeitung einer Ethik, die nicht mehr aus den sittlichen Geboten der Institutionen Familienoberhaupt, Staat, Gesellschaft und Kirche, sondern aus einer Moral abgeleitet wird, die der individuellen Selbstverpflichtung bzw. dem Gewissen entspringt, in seinem Lebenswerk besondere Bedeutung zu. Dort erfährt sein ethischer Individualismus (vgl. Götte, 2006, S. 86)¹ seine Begründung: „Eine besondere Art dieser Sittlichkeitsprinzipien ist die, wo das Gebot sich nicht durch äußere Autorität für uns kundgibt, sondern durch unser eigenes Inneres (sittliche Autonomie). Wir vernehmen dann die Stimme in unserem eigenen Innern, der wir uns zu unterwerfen haben. Der Ausdruck dieser Stimme ist das Gewissen. Es bedeutet einen sittlichen Fortschritt, wenn der Mensch zum Motiv seines Handelns nicht einfach das Gebot einer äußeren oder inneren Autorität macht, sondern wenn er den Grund einzusehen bestrebt ist, aus dem irgendeine Maxime des Handelns als Motiv in ihm wirken soll“ (Steiner, 1995, S. 156). Letztendlich ist für Steiner das menschliche Ich die Quelle bzw. der Ausdruck aller Autonomie (ebd., S. 240-242). In diesen Ideen kommt auch Steiners intensive Rezeption maßgeblicher Vertreter des deutschen Idealismus wie Herder, Jean Paul, Schiller, Goethe, Fichte und Wilhelm von Humboldt zum Ausdruck. Von ihnen ist auch sein Bildungsbegriff

¹ Die Ableitung des Steinerschen Autonomiebegriffs aus seinem Verständnis der Autonomie des Individuums wird von Götte (2006, S. 87-102) zusammengefasst.

maßgeblich beeinflusst, der eben auf die vernunftgestützte Autonomie des Menschen zielt (vgl. Zech, 2012, S. 99-101).

Um deren Entfaltung zu garantieren, fordert Steiner im Rahmen seiner sozialen Ideen ein Schul- und Erziehungswesen, welches sich vor allem an den Belangen der jeweiligen Individuation orientiert, weshalb es sich von Fremdbestimmung möglichst freihalten müsse: „Da dürfen nicht von außen her, vom Staat oder vom Wirtschaftsleben her, Vorschriften einfließen. Autonomie, Selbstverwaltung des geistigen Lebens ist notwendig“ (Steiner, 1979, S. 52). Steiner sah in dieser während des Ersten Weltkriegs im Rahmen seiner Dreigliederungsidee entwickelten Forderung nach einem autonomen Schulwesen die Rahmenbedingung für die von ihm dringend empfundene moralische Erneuerung der Gesellschaft. Diese sollte nicht länger aus kollektiv verordneten Leitbildern, sondern aus den Beiträgen, die der einzelne Mensch mit seinen Fähigkeiten und Intentionen in die Gesellschaft einbringt, vollzogen werden: „Worauf es in der Gegenwart ankommen muss, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, dass soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen 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 aus ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen“ (Steiner, 1982a, S. 37). Insofern kritisierte er: „Denken Sie, wie in der letzten Zeit alles danach getrachtet hat, die Autonomie der gelehrten Bildung zurückzudrängen in der Form, dass man all die Dinge, die an den gelehrten Anstalten hängen, zurückgedrängt hat und das Staatsprinzip darüber gestellt hat. [. . .] Die Autonomie der Geistesanstalt als solcher ist vollständig zurückgedrängt. [. . .] Dies liegt in der Richtung, die abführt von einer geistigen Auffassung der Welt. Daran denken die Menschen nicht. [. . .] Aber dass man nicht aufpasst, das ist ja der Beweis für die Gedankenlosigkeit des Lebens, für den Hass, den man geradezu gegen den Willen zum Denken hat“ (Steiner, 1982b, S. 195).

Steiner verbindet mit solchen Aussagen im Sinne von Immanuel Kants „Sapere aude!“² die strukturell-politische mit der ethisch-individuellen Problemstellung. Deshalb fordert er, die staatliche Verantwortung solle sich nicht auf die inhaltlichen Belange der Bildung beziehen, sondern im Sinne der Subsidiarität auf die Garantie ihrer Rahmenbedingungen beschränken. Der Staat habe „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“ (Steiner, 1989, S. 236).³

Steiner kennzeichnet in seinen Aufsätzen und Vorträgen zur Dreigliederung und Waldorfschule diese Rahmenbedingungen vor allem mit den Begriffen *Freiheit*, *Individualität*, *Unabhängigkeit* sowie *Selbstverwaltung* (den heute gebräuchlichen Begriff *Autonomie* dagegen verwendet er nur selten). Zur Diskussion über die theoretische Fundierung dieses

² Die lateinische Wendung übernahm Kant von Horaz. Sie steht bei Kant als Substrat seines erstmals im Dezember-Heft der Berlinischen Monatsschrift von 1884 publizierten Aufsatzes „Was ist Aufklärung?“ im ersten Absatz. Ihr folgt die Aufforderung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ [um dich aus deiner „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ zu befreien] (vgl. <http://www.prometheusonline.de/heureka/philosophie/klassiker/kant/aufklaerung.htm>).

³ Götte (2006, S. 134) verweist auf diesen frühen Aufsatz Steiners, in dem dieser das Verhältnis von Staat und Individuum hinsichtlich des Erziehungswesens diskutiert.

Autonomieverständnisses sowie zur hermeneutischen Begründung des Autonomiebegriffs in Bezug auf Bildungseinrichtungen sei auf die bereits zitierte Ausarbeitung von Götte (2006, besonders Teil I und II) verwiesen, da auf diese Aspekte hier nicht weiter eingegangen werden kann.

Die Praxis der Autonomie der Waldorfschulen

In Kreisen der Reformschulbewegung des frühen 20. Jahrhunderts erlebte man das staatsgeführte Schulwesen nicht nur im wilhelminischen Deutschland, sondern auch in anderen Teilen Europas als unmenschliche, antiindividuelle Schmiede für obrigkeitstaatliches Denken (Reble, 2004, S. 282; Schonig, 2007, S. 17-21).⁴ Anders aber als beispielsweise Montessori oder Freinet stellten Steiner und die Akteure der von ihm inspirierten Dreigliederungsbeziehung ihren Ansatz für die Reform des Schulwesens in ein gesellschaftliches Gesamtkonzept, für das sie 1919 bis zur Unterzeichnung des Versailler Vertrags offensiv öffentlich eintraten (Steiner, 1982a, S. 37). Als dann die Weimarer Republik nach Unterzeichnung dieses Vertrags mit ihrem parlamentarischen System weiterhin ein staatliches, leistungsgliedertes Schulwesen statt Einheitsschulen und freie Trägerschaften präferierte, wurden die Aktivitäten zu einem Gesellschaftsumbau gemäß der Dreigliederungsidee von Steiner als vorläufig gescheitert betrachtet und eingestellt.⁵ In der erfolgreich gegründeten Waldorfschule aber glaubte man, ein Instrument gefunden zu haben, durch welches man eine auf soziale Gerechtigkeit sowie die Freiheit und Initiative des Individuums abzielende Erziehung würde realisieren können (Schmelzer, 1991, S. 241). In ihrem Konzept wird die Gewährung von Autonomie – ausgehend von der oben skizzierten Selbstbestimmung und Selbstregulierung des Individuums – in den sozialen und institutionellen Strukturen auf mehreren Ebenen gefordert. Diese im Folgenden noch genauer zu benennenden Ebenen (vgl. Abb. 1) kennzeichnen nach Götte die Realisierungsbedingungen für Schulautonomie im politisch-praktischen Prozess.

⁴ Auf die Fortschritts- und Technikskepsis, aus der sich die Reformschulideen ebenfalls speisen, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Auf diesen Bereich beziehen sich die meisten Auseinandersetzungen in der Beurteilung dieser Reformideen (vgl. Reble, 2004, S. 276-282). Im deutschsprachigen Raum fanden diese Ideen große Verbreitung durch das 1900 erstmals verlegte Buch der schwedischen Sozialreformerin Ellen Key (1992).

⁵ Vgl. dazu Stockmeyer (1989, S. 664): „In den Tagen der volkspädagogischen Vorträge sah Steiner noch eine, wenn auch sehr geringe Möglichkeit, mit den Ansätzen zur sofortigen Verwirklichung der Dreigliederung durchzukommen. Als aber im August und September 1919 die Vorträge für die Lehre gehalten wurden, als der Lehrplan endgültig Gestalt bekam, da hatte sich schon durch die Unterwerfung der deutschen Regierung unter das Versailler Diktat eine Lage ergeben, in der von einer unmittelbaren Verwirklichung der Dreigliederung nicht mehr gesprochen werden konnte.“ Und „[...] der Vertrag von Versailles wurde von der deutschen Regierung unterzeichnet, Steiner brach seine Vortragstätigkeit für die sofortige Verwirklichung der Dreigliederung ab und beschränkte sich wieder ausdrücklich auf die geisteswissenschaftliche Arbeit“ (ebd., S. 666).

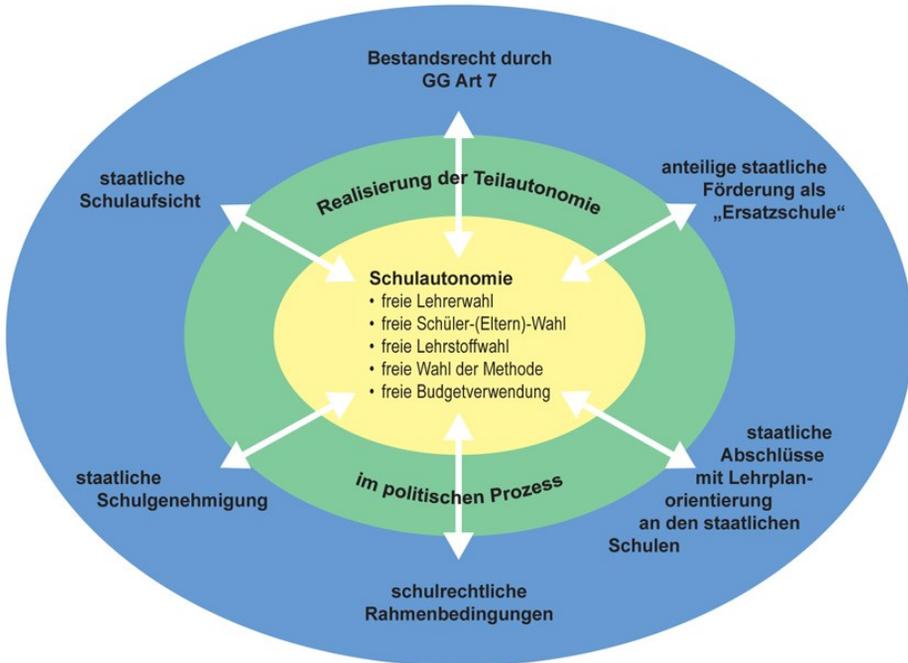


Abbildung 1: Das Spannungsfeld von Schulautonomie und staatlicher Schulaufsicht

Pragmatisch hieß dies für die Begründer der Waldorfschule von Anfang an, mit der für die Schulgenehmigung und Schulaufsicht zuständigen Kultusverwaltung Teilautonomien auszuhandeln.⁶ Da sich die Zuständigkeit des Staates für die schulischen Belange bis heute nicht geändert hat, prägt dieses Vorgehen grundsätzlich auch die Waldorfschulen in der Gegenwart. Ihrem Gesamtkonzept entsprechend streben Waldorfschulen, wie Götte aufzeigt, jedoch eigentlich eine weitergehende, radikalere Autonomie an,⁷ die letztendlich auf der individuellen Initiative bzw. gegenseitigen Vereinbarung von Individuen basiert. Deshalb muss Teilautonomie aus dieser Perspektive immer als vorübergehender Kompromiss angesehen werden, der durch politische Veränderungen im Sinne einer Ausweitung der in-

⁶ Erste Gespräche dazu fanden am 13. Mai 1919 mit dem der SPD angehörenden Kultusminister von Württemberg, Baruch Heymann, statt, der hier wohl seine Zustimmung zur Errichtung der Waldorfschule als Einheitschule mit der Möglichkeit, die Lehrer selbst auszuwählen, sofern sie hinsichtlich Vorbild und Lebenslauf den Ansprüchen des Kulturministeriums genügen, gab (vgl. Stockmeyer, 1989, S. 659-660). Später gewährte das Ministerium in einem Kompromiss die autonome Lehrplangestaltung als weiteres Element der Teilautonomie für die erste Waldorfschule. Durch Schulinspektion sollten jedoch den staatlichen Schulen vergleichbare Schülerleistungen in der dritten, sechsten und achten Klasse überprüft werden (vgl. hierzu Leber, 1974, S. 50).

⁷ Zur Kennzeichnung des der Waldorfpädagogik zugrunde liegenden Autonomieverständnisses recurriert Götte (2006, S. 42) unter anderem auf Timmermann (1996). Götte führt drei Kategorien Timmermanns zur Kennzeichnung des radikalen Modells von Schulautonomie an: 1. Entscheidungseinheit ist die Einzelschule. 2. Die Einzelschule deckt ihren Bedarf an personellen und sachlichen Ressourcen ausschließlich über ihre „Kunden“. 3. Die ökonomische Lage der Kunden darf den Erwerb dieser Leistungen nicht beeinträchtigen.

dividuellen wie der institutionellen Autonomie seiner Überwindung zugeführt wird (vgl. dazu Leber, 1992, S. 296).

Im Sinne der ursprünglichen Dreigliederungsidee traten Emil Molt, Rudolf Steiner und andere Gründungspersönlichkeiten der ersten Waldorfschule 1919 vehement für das Autonomieprinzip im gesamten Kultursektor und damit im Erziehungs-, Schul- und Hochschulwesen ein. Erst als ihnen ihr Scheitern bewusst geworden war, setzten sie auf die Realisierung der Binnenautonomie einer von Lehrern und Eltern verwalteten Schule. Diese Teilautonomie betrachteten sie als Kompromiss, der von da ab sowohl in der privatschulfeindlichen Weimarer Republik als auch dann im Dritten Reich – trotz fragwürdiger Überlebensstrategien durch verbale und personale Anbiederung an das NS-System – in den oben angeführten Kernelementen zäh verteidigt wurde. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde diese Teilautonomie zunächst von den Besatzungsbehörden, dann von den Kultusbehörden für jede Schule wieder erstritten und erfuhr erst seit den 1970er-Jahren durch gesetzliche Regelungen, die in einigen Bundesländern explizit auf Waldorfschulen Bezug nehmen, eine strukturelle Verankerung.

Aus dieser dem Autonomieanspruch innewohnenden zivilgesellschaftlichen Haltung ergeben sich gegenwärtig interessante Kohärenzen zu den bis vor kurzem erhobenen Deregulierungsforderungen,⁸ die allerdings in Deutschland bezüglich des Schulsystems nur zögerlich in politische Konzepte umgesetzt werden. Während Autonomie angesichts der wachsenden Kontingenz (vgl. Götte, 2006, S. 57)⁹ gleichermaßen Folge und Voraussetzung der Globalisierung zu sein scheint, das heißt in den Forderungen nach Selbstregulierungskompetenz, Eigenverantwortlichkeit, Handlungskompetenz usw. im Fokus aktueller Bildungskonzepte steht, zögert man offensichtlich, die Schule dem freien Markt zu überlassen bzw. der „Risikogesellschaft“¹⁰ auszusetzen. Hier bleibt man eher auf der Ebene der im Zusammenhang mit der Verbesserung von Schulqualität erhobenen Forderung nach mehr Lehrerverantwortung und mehr Gestaltungsraum für die einzelne Schule, also bei der Forderung nach eingeschränkter Autonomie stehen.

Das Autonomie-Konzept der Waldorfschulen sieht die Übernahme von individueller Verantwortung für den schulischen Erziehungsprozess, der auf die Selbständigkeit des Individuums ausgerichtet ist, in einer Wechselbeziehung mit eben diesem Bildungsziel (vgl. Götte, 2006, S. 146). Mit anderen Worten: Die Anbahnung individueller Selbständigkeit als Voraussetzung für alle Kompetenzen basiert im pädagogischen Konzept der Waldorfschule auf der Umsetzung durch Pädagogen, die ihren Lehrprozess auf professioneller Basis frei verantworten: „Der werdenden 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 walten dürfen“ (Steiner, 1982a, S. 39). Da die Initiative der Eltern zu Schulgründungen, ihre Mitverantwortung für den Schulbetrieb, welche bis zum finanziellen Engagement reicht, und die Verantwortung des Lehrers für einen die Individuation begleitenden bzw. fördernden Unterricht auf der Übernahme von Verant-

⁸ Die seit der Weltfinanzkrise von 2008 auftretende Skepsis gegenüber dem freien Spiel der Kräfte bringt nun wiederum den Befürwortern von staatlicher Lenkung Argumente; in welches Verhältnis sich obrigkeitstaatliche und zivilgesellschaftliche Ansätze mittelfristig setzen, bleibt abzuwarten.

⁹ Götte bezieht seine Betrachtungen über die offene, sich wandelnde Gesellschaft auf Beck (1985) und auf Luhmann und Schorr (1988).

¹⁰ Der Begriff wurde von Ulrich Beck (1986) geprägt und von ihm später in der Globalisierungsdebatte erweitert (vgl. Beck, 2007).

wortung im Sinne einer Zivilgesellschaft basieren, kann diese Praxis zugleich auch als Beitrag zu einer zivilrechtlichen Ausgestaltung der Gesellschaft gesehen werden.

Göttes Untersuchung ist ein wesentlicher Beitrag, diesen von Anfang an intendierten zivilrechtlichen Charakter der Waldorfschule, der sich sowohl in ihrem Autonomiekonzept als auch in ihrem geschichtlichen Ringen um dessen Realisierung ausdrückt, einem soziologischen, historischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zuzuführen. Für den vorliegenden Beitrag ist von Interesse, wie sich der Lehrplan zu diesem Autonomiekonzept bzw. der im Binnenraum Schule praktizierter Schulautonomie verhält. Die zentralen Elemente der in Waldorfschulen intendierten und gelebten Teilautonomie sind nach Götte:

1. Freie Lehrerwahl (Autonomie des Kollegiums für personelle Erweiterung usw.)
2. Freie Schüler- oder Elternwahl (freier Entschluss der Eltern; Vertrag auf Vertrauen in die Pädagogik und die Lehrer)
3. Freie Lehrstoffwahl (Lerninhalte im Dienst der Entwicklung des Kindes)
4. Freie Wahl der Lehrmethode
5. Freiheit der finanziellen Selbstverwirklichung (über Geld darf kein Einfluss ausgeübt werden auf die Pädagogik und die Selbstverwaltung der Schule; es besteht ein autonomes Verfügungsrecht über die Mittelverwendung, dadurch eine sachgerechte und rationelle Verwendung solcher Mittel; Eltern und Lehrer sollen auf diese Weise gemeinsam eine „freie Unternehmerschaft“ bilden) (Götte, 2006, S. 576).

Diesem Autonomiekonzept sind zwei Aspekte inhärent. Der eine betrifft den oben im Zusammenhang mit der Dreigliederungsidee charakterisierten Rahmen, der mit der Strukturformel „Freies Geistesleben“¹¹ im weiteren und mit dem Prinzip der Selbstverwaltung der Schule im engeren Sinne bezeichnet wird, der andere das zentrale Prinzip, dass alle pädagogischen Aktivitäten – und damit auch die sie ermöglichenden Einrichtungen – aus der unmittelbaren Begegnung mit den konkreten Schülern legitimiert und veranlasst werden. Stefan Leber spricht deshalb in seiner Abhandlung über die Sozialgestalt der Waldorfschule von einer „sozialen“ und einer „pädagogischen Intention“,¹² wobei er nachweist, dass Rudolf Steiner selbst die aus seiner Erkenntnistheorie abgeleiteten pädagogische Intention gegenüber der sozialpolitischen Komponente eine höhere Bedeutung eingeräumt hat (Leber, 1974, S. 22). Mit anderen Worten: In den Waldorfschulen geht es um das Primat eines pädagogischen Prozesses, der – und darin sahen die Schulgründer einen revolutionierenden Ansatz – nicht mehr aus weltanschaulichen oder gesellschaftsideologischen Zielvorgaben, sondern aus dem Realisierungsbedürfnis des zu unterrichtenden bzw. in seiner Entwicklung zur Individuation zu begleitenden Kindes oder Jugendlichen motiviert wird (Leber, 1974, S. 34-35). Nicht ökonomische oder administrative Kategorien, sondern die unmittelbar wahrgenommenen pädagogischen Notwendigkeiten sollen die curriculare und institutionelle Ausgestaltung der Schule prägen.

¹¹ Bei Götte (2006, S. 142-144) wird die Idee der Dreigliederung in die Systeme „Geistesleben“, „Rechtsleben“ und „Wirtschaftsleben“ zusammenfassend erläutert. Für den Bereich „Geistesleben“ wird als Kontingenzformel das Prinzip „Freiheit“, also Autonomie, ermittelt.

¹² Rudolf Steiner charakterisiert diese beiden Intentionen in einem 1919 für die Zeitschrift *Soziale Zukunft* geschriebenen Artikel: „Die Pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart“ (Steiner, 1982a, S. 266-276).

Eine so angesetzte Pädagogik basiert zum großen Teil auf der individuellen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, da der Lehrer – wiederum in autonomer Verantwortung – gleichsam als Berufsethos, die Aufgabe hat, seine Fach- und Sachkompetenz für die Entwicklung der ihm anvertrauten Schüler einzusetzen. Leber fasst diesen Begründungszusammenhang wie folgt zusammen: „Die Schule hat den werdenden Menschen in seiner Autonomie zu respektieren, d. h. sie sollte sich in ihrem pädagogischen Handeln an dem Fähigkeitenwesen und der Entwicklung des Kindes orientieren. Nicht durch Vorschriften und Reglementierungen von außen durch eine [staatliche] Schulverwaltung, sondern allein durch die konkreten Erfordernisse am Kinde, die Kenntnis seiner persönlichen Situation sowie der menschlichen Entfaltung einerseits und der Erfahrung als Zeitgenosse und bewusster Angehöriger der Gesellschaft andererseits kann die Lehrerschaft zu einem gesunden Ausgleich der verschiedenen Anforderungen kommen, die dem Kind gerecht werden. Das setzt jedoch das Recht auf Selbstbestimmung voraus. Bisher war indessen im Schulbereich wenig von der notwendigen Freiheit verwirklicht“ (Leber, 1974, S. 34).

Dies bedeutet, dass sich Schule in einer konkret-individuellen Vertragssituation zwischen einem Schüler bzw. den Erziehungsberechtigten und den erziehenden Lehrern realisiert.¹³ Daraus folgt, dass diese Schule von einer Lehrerschaft verantwortet werden sollte, die dieses Prinzip frei bejahen und realisieren möchte, sowie einer Schüler- und Elternschaft, die den Lehrern zutraut, den Entwicklungsprozess der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen im Sinne ihrer Individuation fachlich kompetent zu unterstützen.

Ein so angesetztes Autonomie-Konzept muss dynamisch verstanden werden als ein sich konzentrisch verbreitendes System vom konkreten pädagogischen Prozess bis zur Selbstverwaltung der in einer solchen pädagogischen Einrichtung zusammengeschlossenen Lehrer und Eltern (Schüler) und weiter bis zu freien Zusammenschlüssen autonomer Schulen im Sinne der Interessensvertretung, Qualitätssicherung und politischen Koordination auf Länder- und Bundesebene und schließlich weiter bis in Qualitätsverabredungen im Sinne eines Markenschutzes auf internationaler Ebene (vgl. Abb. 2). Ein solches Konzept basiert auf der Idee autonom handelnder Einheiten, die aus dieser Autonomie in jeweiligen assoziativen Zusammenschlüssen ihre Interessen vertreten bzw. Handlungen koordinieren, insofern es ihren jeweiligen Intentionen entspricht. Hier wird also eines der zentralen Anliegen der Aufklärung weitergeführt: die Idee des den Staat legitimierenden Gesellschaftsvertrags, den die Einzelnen zur Wahrung ihres individuellen Wohls schließen, hier jedoch weiter gedacht zur Emanzipation des Bildungswesens aus der staatlichen Unternehmerschaft (bei Leber, 1974, S. 31-43 unter der Kapitelüberschrift „Freies Geistesleben und freie Schule“ diskutiert). Damit knüpft das Autonomiekonzept sowohl an die Genossenschaftsidee (ebd., S. 38) als auch an moderne Entwicklungen zur Zivilgesellschaft an, die auf Initiative, freiem Engagement und der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das Allgemeinwohl basieren.

In Bezug auf die Realisierung dieser Autonomie in Waldorfschulen muss in der bisherigen Geschichte demnach immer von Teilautonomie gesprochen werden, denn sie wird im Rahmen der staatlichen Schulgenehmigung und Schulaufsicht realisiert. Dies schließt ein, dass mit der Vorbereitung der staatlich definierten Prüfungen als Zugangsberechtigungen

¹³ Über die Wahrnehmung der Belange des Kindes, das gemäß der Waldorfpädagogik grundsätzlich als autonomes Individuum aufzufassen ist, durch die Eltern siehe Leber (1974, S. 193-195) und über den Charakter der Vertragssituation ebd., S. 195-196.