



# Unbezahlbare Arbeit

## Zum Thema Lehrergehälter

Dankenswerterweise hat der Beitrag von Dirk Rohde im Doppelheft 7/8-2005 der »Erziehungskunst« zur Diskussion eines Themas angestoßen, das es wert ist, erneut in das Bewusstsein der Waldorflehrerschaft gerückt zu werden; die Zuschriften von Frank de Vries und Albrecht Hüttig in Heft 9 zeigen dies. Dabei wird erkennbar, dass Hüttig den Überlegungen von Rohde einen weiteren wichtigen und ergänzenden Aspekt hinzufügt, in de Vries' Beitrag aber das ganze Dilemma der Thematik in der gegenwärtigen »Waldorflandschaft« aufscheint. Das fordert zum Kommentar heraus.

Das Sozialkonzept der Waldorfschule ist gewiss bisher ein »Ideal«, aber es ist nicht »einzigartig«, sondern zukunftsweisend und daher erst in Ansätzen verstanden.

Gleich anfangs wird der »interne Gehaltsausgleich« angesprochen und seine gegenwärtig zunehmende Problematisierung in den Kollegien gewiss sehr zutreffend beschrieben. Dass diese aber Folgeerscheinung eines fehlenden Verständnisses sein muss, klingt nicht an.

Stattdessen nennt de Vries das »Vertrauen« als die »Grundvoraussetzung« für eine Akzeptanz des Gehaltsausgleichs. Doch woher soll Vertrauen kommen, wenn nicht aus Einsicht, aus Verständnis?

Die Fragen und Ausführungen in den weiteren Absätzen lassen den ganzen Umfang des Dilemmas erkennen, zumal wenn dann »Arbeitsleistung und Einkommensbildung« einseitig und damit kurzschlüssig als ein »wechselseitiger Vorgang« bezeichnet werden. Das »Soziale Hauptgesetz«<sup>1</sup> und der »Nationalökonomische Kurs«<sup>2</sup> von Rudolf Steiner sprechen da eine ganz andere – meist wohl unbekannte, unverständene – Sprache, womit die Klage erklärbar wäre, dass Steiner keine genauen Antworten und Anweisungen hinterlassen habe. Der Verweis auf Schwep-

penhäuser und Latrille ist unzureichend.

Die Kennzeichnung der Waldorfpädagogen als »hochqualifizierte Fachkräfte«, die sich demgemäß »in einer höheren Einkommensstufe wiederfinden« sollten, wirft zunächst die Frage auf, ob wir tatsächlich so qualifiziert sind oder uns nicht erst – jeder für sich – tagtäglich vor den jungen Menschen qualifizieren müssen, uns also nicht als Fertige vor sie hinstellen können, sondern von ihnen als werdende erlebt werden. Ein fertiger, vorweisbarer Anspruch besteht jedenfalls m.E. nicht, doch natürlich müssen wir soweit versorgt werden, dass wir die erwartete Leistung hervorbringen können. Nicht also eine in der Vergangenheit erworbene Qualifikation berechtigt uns zu einem höheren Einkommen, sondern jeder bedarf eines hinreichenden Auskommens, um mit den jungen Menschen arbeiten zu können – tägliche Zukunft. Dass wir solche Arbeit tun, ist allerdings berechnete Erwartung der Eltern! Es ist deshalb nicht nur eine kühne Behauptung, dass Waldorfpädagogen eo ipso Qualität böten, sondern auch noch geradezu ein Aufruf zur sozialen Sonderung, wenn es dann heißt, »auch im Bewusstsein der Eltern« müsse es »selbstverständlich werden, dass eine pädagogische Spitzenleistung nicht zum Billigtarif zu haben« sei. Wer sich so zur teuren Sache macht, muss sich nicht wundern, wenn sie Eltern zu teuer wird. Würde Waldorfpädagogik weltweit nur als teure Ware angeboten, gäbe es nicht heute auf allen Kontinenten Waldorfschulen, gerade auch für die Ärmsten. Spätestens also hier wird erkennbar, dass Arbeit und Einkommen zu koppeln, zu fatalen sozialen Folgen führen muss.

Doch statt diese Konsequenz der Gedankenführung zu bemerken, wird beklagt, dass mancherorts »die Lehrer sogar durch Lohnverzicht den Schulhaushalt sanieren«. Das macht deutlich, dass die soziale Gestik der

Eltern-Lehrerträgerschaft verkannt wird: aus dem freien, gemeinsamen Willen Schule für die anvertrauten jungen Menschen zu machen. Daraus erwächst die der Sache nach unternehmerische Verantwortung für beide Seiten, zum finanziellen Gelingen nach Maßgabe des Möglichen beizutragen. Abstrakte Gehaltsforderungen sind da fehl am Platze. Auch ist es an dieser Stelle nicht sachgemäß, große Klassen nur als finanzielle Notmaßnahme zu beklagen. Die Klassen- bzw. Gruppengröße ist eine primär pädagogische Frage. Jedenfalls ist die Schüler-Lehrerrelation an Waldorfschulen nach wie vor günstiger als beim pädagogisch unvernünftig sparwütigen Staat, so dass pädagogisch engagierte Kollegen vor allem an Grund- und Hauptschulen, zumal mit hohem Migrantenkinderanteil, zu Recht neidisch sein können. Ob an Waldorfschulen die kollegiale Zusammenarbeit den erwarteten »pädagogischen Mehrwert« tatsächlich erbringt, ist freilich eine Frage. Kollegialität im pädagogischen Vollzug ist zwar ein Ideal, aber in der Realität ein oft noch gar nicht erkanntes, aber pädagogisch sinnvolles Übungsfeld.

Daher ist es m.E. nicht nachvollziehbar, wenn dann nochmals die Behauptung einer »pädagogischen Höchstleistung im Vergleich zu den staatlichen Schulen« aufgestellt wird. Die Aussage klingt schlicht arrogant, verkennt sie doch die Tatsache, dass die zurückliegenden 86 Jahre seit 1919 erst einen Anfang darstellen; die anthroposophische Menschenkunde ist erst ansatzweise bewusstseinsmäßig durchdrungen. Waldorfpädagogik wird noch viel zu oft rein rezeptmäßig gehandhabt. Ein vertieftes Verständnis würde vor allem auch die pädagogische Dimension der intendierten Sozialgestalt der Waldorfschule mit umfassen. Statt dessen wird beklagt, der Waldorflehrer sei »unterbezahlt«. Bezahlte Arbeit aber setzt den Lohnempfänger, den »Arbeitnehmer« voraus, dessen Arbeitskraft als Ware, also als Sache behandelt wird – bis heute Relikt der Sklavenhalter-Gesellschaften der Menschheitsvergangenheit, in der die Arbeitsleister zum Objekt, zur Sache gemacht wurden. Die

Waldorfschule aber ist auf soziale Zukunft hin veranlagt worden und verlangt daher den neuen Lehrer-Typus des pädagogischen Mitunternehmers.

Aus einem unternehmerischen Verständnis von Schule in freier Eltern-Lehrerträgerschaft würde sich auch die Altersversorgung anders denken und gestalten lassen. Die Verrentung ist ein Notbehelf, und die Ansätze zu einer sachgemäßen Gestaltung der Alterseinkommen wären weiter zu entwickeln, statt sie verkümmern zu lassen. Aber es kann nicht darum gehen, dass »durch Qualitätssicherungsverfahren, durch Fortbildung und Nachqualifikation« bessere Rechtsansprüche begründet werden. Diese Maßnahmen sollten sich aus dem rechten Verständnis der pädagogischen Aufgabe von selbst verstehen und nicht durch finanzielle »Köder« erzwungen werden. Freilich gibt es tatsächlich schon die Waldorfschule mit Gehaltsabzug bei fehlendem Konferenzbesuch.

Fehlt das Bewusstsein von der selbstverantwortlichen, freien Mitträgerschaft des Unternehmens Schule, dann ist es nur folgerichtig, eine »Waldorflehrergewerkschaft« zu fordern. Aber wen will man denn bestreiken – die Schüler, die Eltern? Etwa den Staat? Eine zu teure Waldorfschule ist verzichtbar – und verfassungswidrig. Und Waldorfschule wird es nicht geben, wenn keine Lehrer sie mehr wollen! Der Satz stimmt eben nicht: »Der Hinweis, dass wir als Unternehmer unsere eigenen Arbeitgeber sind, bringt uns nicht weiter.« Er zeigt nur, dass die Sozialgestalt der Waldorfschule gar nicht verstanden wird. Denn tatsächlich geht es hier um Systemimmanenz, weil das »Soziale Hauptgesetz« und die Sozialgestalt der Waldorfschule in einem geistigen Zusammenhang zu sehen sind.

Wird dieser jedoch nicht gesehen, dann gibt es eben »BAT- und Beamtenverträge«, und zwar nicht als Notbehelf, sondern als »Fortschritt«. Denn natürlich lässt sich Brüderlichkeit nicht erzwingen. Aber »Arbeitsverträge«, die »individuell gestaltet« werden, sind kein Ausweg, weil sie den Lehrer als »Arbeitneh-

mer« voraussetzen, nicht aber die – zu Recht geforderte – Freiwilligkeit als Grundlage des Berufsverständnisses. Solche Freiwilligkeit setzt Einsicht in die Zusammenhänge voraus, nämlich hier in den Zusammenhang zwischen einer Menschenkunde des dreigliedrigen Menschenwesens als Grundlage der Pädagogik und der »Sozialkunde« der Dreigliederung des sozialen Organismus, von dem Rudolf Steiner z.B. sofort am Abend des Tages gesprochen hat, an dem er am Vormittag um die Begründung der Waldorfschule gefragt worden war.

Die Sozialgestalt der Waldorfschule ist bisher noch weniger als die Menschenkunde und schon gar nicht in ihrem Zusammenhang mit derselben durchdrungen worden. 2006 sind 100 Jahre seit der Formulierung des »Sozialen Hauptgesetzes« vergangen, also Zeit, sich darauf zu besinnen und seine Aktualität zu entdecken. Dann kann auch besser verstanden werden, warum die Waldorfschule ein Kind der sozialen Dreigliederungsbewegung sein muss oder auch, warum Rudolf Steiner am Vorabend vor dem Kurs zur »Allgemeinen Menschenkunde« in seiner Ansprache davon sprach, dass die Waldorfschule eben nicht direktorial geführt werde. Wir haben die Chan-

ce, z.B. an der Frage der Einkommensbildung für solche Verständnisaufgaben aufzuwachen. Die soziale Zukunft ist noch zu gestalten, aber ein Zurück darf es nicht geben. Die Entkopplung von Arbeit und Einkommen ist eine Grundforderung unserer Zeit, auch und gerade im Bereich von Schule. So ist nicht der Lehrer als ein vom »Arbeitgeber« abhängiger Lohnempfänger, »Arbeitnehmer«, oder als weisungsabhängiger Beamter einer Kultusbürokratie vonnöten. Denn eine »Erziehung zur Freiheit« kann dauerhaft nur glaubwürdig sein, wenn die Lehrer den – geistbewussten – Mut zur Freiheit, zur Selbstverantwortung vorleben können.

*Friederun Christa Karsch*

#### Anmerkungen:

- 1 Das »Soziale Hauptgesetz« lautet: »Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist umso größer, je weniger der einzelne die Erträge seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden«, aus: Rudolf Steiner, Lucifer-Gnosis, GA 34, S. 213, Dornach <sup>2</sup>1987
- 2 Rudolf Steiner: Aufgaben einer neuen Wirtschaftswissenschaft, Nationalökonomischer Kurs I, GA 340, Dornach <sup>5</sup>1979

---

## Schulbuchfrage:

# Dem Dilettieren eine Chance geben

---

Für seine Denkanstöße zur Schulbuchfrage bin ich Frank de Vries sehr dankbar und möchte aus der Sicht eines Klassenlehrers noch einige Gesichtspunkte in die Diskussion einbringen. – Lehr- oder Lernmaterial kann Lehrern wie auch Schülern zu einem ökonomischeren Arbeiten verhelfen, es muss nicht einengen oder auf Vorgefertigtes festlegen.

## Zur Lehrerseite

Es mag dem Verlangen nach Lehrmaterial widersprechen – doch nach wie vor ist mir die freie Darstellung des Lehrers das wertvollste didaktische Mittel, das den Schülern im ersten Methodenschritt ein inneres Bild des Themas gibt, welches zur Bearbeitung ansteht. Das

dürfte besonders nachvollziehbar sein in Geschichte, Erdkunde und in den naturkundlichen Fächern.

Der Vorbereitungsweg vom Sichten und Sortieren der »Daten« hin zur Verdichtung zu einem Bild ist meist eine mühsame, schöpferische, vielleicht sogar imaginative Verwandlungsarbeit – produktiv für einen kraftvollen Einstieg ins Thema, zeitlich aber oft unökonomisch, gesehen in Relation zu den weiteren wichtigen didaktischen und methodisch richtig aufzubauenden Arbeitsschritten. Die wollen geplant, durchgeführt, kontrolliert bzw. korrigiert werden. Das aber ist der Bereich, in dem der Lehrer sich persönlich und direkt seinen unterschiedlich begabten und arbeitsbereiten Schülern zuwendet. Ein Bereich, in dem es uns Klassenlehrern aus meiner Erfahrung an handwerklicher Professionalität noch weit fehlt.

Die häufig langwierige Suche nach den Quellen, aus denen ich meine Bilder aufbaue, nach Texten, Illustrationen usw. für Gruppen- oder Einzelarbeiten wird leicht zu den Bäumen, die den Blick aufs Wesentliche verstellen, nämlich die gediegene Fähigkeiten- und Fertigkeitenentwicklung der Schüler.

Klassenlehrern würde diese pädagogische Arbeit erleichtert z.B. durch

- Quellensammlungen für die Fächer *Geschichte*, *Erdkunde*, *Naturkunde*, die so reichhaltig und offen aufgebaut sind, dass sie eigene Schwerpunktsetzungen für die Themen ermöglichen;<sup>1</sup>
- gut sortierte Aufgabensammlungen für die Fächer *Mathematik* und *Geometrie*, die deutlich die Lernziele der einzelnen Themen erreichen helfen;
- altersgemäß und dem Lehrplan entsprechende *Rechtschreibübungen*.

Es gibt bereits einige Leitfäden, die viel genutzt werden. So z.B. die Arbeiten von Martin Tittmann und Erika Dühnfort für die *Sprach-*

*lehre* oder die Arbeitsmaterialien von Manfred v. Mackensen für *Physik* und *Chemie*.

## Zur Schülerseite

So wertvoll die im Idealfall objektive und zugleich persönliche Verbindung Lehrer – Schüler im bildschaffenden ersten Methodenschritt und dessen Verarbeitung in den folgenden Schritten ist, so wichtig ist auch die selbstständige Einzel- oder Gruppenarbeit der Schüler.

Dafür bräuchten sie:

- In den Fächern *Geschichte*, *Erdkunde*, *Naturkunde* Dokumente, Erzählungen, Bild-, Daten- oder Kartenmaterial, mit dem sie das im Lehrerbeispiel methodisch Angelegte selbstständig weiter erarbeiten können. Dieses Material müsste so sortiert sein, dass es den Inhalten des Waldorfllehrplanes entspricht. (Zu leicht herunterzuladen und zu schwer auf Eigenständigkeit hin zu überprüfen ist das, was heute via Internet in einem Referat landet.)
- Weiterführende Experimente oder Anregungen zur Beobachtung in *Physik*, *Chemie* und z.B. *Ernährungslehre*. Die gibt es weit gestreut in der Jugendsachbuchliteratur, meist aber untauglich hinsichtlich des phänomenologischen und altersbezogenen Ansatzes unserer Lehrpläne. Sie sollen in der Regel erfüllt werden von fachfremden Klassenlehrern, die nicht jedes dieser Experimente erst zuhause ausprobieren können.
- Aufgabensammlungen in *Mathematik* und *Geometrie*, die Schritt für Schritt den Lehrplanaufbau widerspiegeln und auch nach Schwierigkeitsgraden differenzieren. Klassenlehrer arbeiten hier etwa ab der 4. Klasse fachfremd. Neben der bereits erwähnten Zeitersparnis für die direkte pädagogische Hinwendung zu den Schülern, würde eine solche Sammlung helfen, den Lücken des Dilettantismus vorzubeugen. Schüler und Eltern hätten zudem eine Richtschnur, um zu sehen, wie weit ein Kind in seinem Können in diesen Fächern fortgeschritten ist.

<sup>1</sup> Siehe z.B. Albert Schmelzer: Wer Revolutionen machen will ... Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen

Der pädagogisch-didaktischen Effektivität zuliebe scheint es mir an der Zeit, dass aus dem reichen Erfahrungs- und Fachpotenzial der Waldorfschulen zum Teil in Privatdrucken Veröffentlichtes oder in Vorbereitungstreffen Weitergereichtes nun fachlich aufbereitet in die Hand der Lehrer und Schüler kommt.

Der viel gepriesene Klassenlehrerdilettantismus in Ehren! Das Dilettieren könnte, wenn mehr pädagogisch direkt auf den Schüler gerichtete Arbeitskraft von der langwierigen Quellensucherei und Aufgabenbastelei entbunden würde, eine wirklich professionell produktive Freude werden.

*Thomas Wildgruber*

---

## Traum oder Trauma?

### Die Frage nach einer konstruktiven Konferenzkultur

---

Mit der kollegialen Selbstverwaltung versucht die Waldorfschule als Glied des sozialen Organismus ihre Autonomie weitgehend unabhängig von Staat und Wirtschaft zu wahren. Als Instrument der kollegialen Selbstverwaltung haben sich die wöchentlichen Konferenzen herausgebildet. Die verschiedenen Aufgabenbereiche werden in der Regel funktional aufgliedert in pädagogische, technische und Schulführungskonferenz.

Wie hat sich diese Konferenzstruktur im Laufe der Zeit verwandelt? Welche Fragen und Probleme haben sich ergeben?

In jeder Schulentwicklung gibt es drei wesentliche Phasen: eine Gründungsphase (Pionierphase), eine Differenzierungsphase und eine Integrationsphase.

Die Schulstruktur der Gründungsphase kannte Arbeitsweisen und Umgangsformen, die vor allem von den einzelnen Gründerpersönlichkeiten geprägt wurden. In diese Pionierphase einer Schule gehörte, dass alles auch gemeinsam entschieden wurde. Eine solche Führungsstruktur setzte eine enge und persönliche Zusammenarbeit und Nähe voraus. Nach der Gründungsphase einer Schule wuchs die nächste Lehrergeneration heran. Die Aufgaben nahmen an Komplexität zu, man musste teilen und differenzieren. Die einzelnen Gremien, der Schulhaushalt, der Stellenplan, die Schulstruktur insgesamt mussten vorhersehbar

und planbar gemacht werden, d.h. sie wurden formalisiert und standardisiert. Es wurden Regelungen geschaffen. Die kollegiale Schulführung durch wöchentliche Konferenzen überforderte aber vielfach die Kräfte und zeitliche Belastbarkeit der Kollegen. Eine vollständige und regelmäßige Teilnahme an den einzelnen Konferenzen war an vielen Schulen nicht mehr gegeben. Die Konferenzzeit wurde zunehmend als unökonomisch, als Kräfteverschleiß und Zeitverschwendung empfunden. Damit wurden die vorgefundenen Strukturen der kollegialen Schulführung ausgehöhlt. Die Suche nach der richtigen Schulstruktur war mit vielen Krisen und Frustrationen, aber auch mit vielen erfreulichen Lösungsversuchen verbunden.

Nun sollten die gesamten Konferenzzeiten drastisch reduziert werden, indem kollegiale Schulführungsaufgaben delegiert und von einzelnen Schulgremien übernommen wurden. Das Delegationsprinzip war eine pragmatische und sachdienliche Lösung, wobei kleinere Expertenkreise und verantwortliche Einzelpersonen Entscheidungen erheblich besser verantworten konnten als eine schwerfällige Konferenz, in der das Kollegium kollektiv meinte, alles verantworten zu müssen. Aber Spezialisierung bedeutet, dass man die Dinge, die man teilt, später wieder zum Ganzen bringen muss. Das notwendige Pendant dazu ist die Koordination. Der Koordinations-

aufwand wurde zwangsläufig immer größer. Wer hatte da noch den Überblick?

Der nachfolgende notwendige Entwicklungsschritt zur Integrationsphase bedeutete, dass wir wieder bei der Grundidee ansetzten und fragten: Warum gibt es uns? Was brauchen die Schüler wirklich? Was ist das pädagogische Ziel? Wir müssen von außen nach innen auf die Schule schauen. Wir mussten wieder beim Leitbild unserer Konferenzarbeit, unserer kollegialen Selbstverwaltung anfangen.

»In der Integrationsphase soll nicht wieder das von einer Person Vorgegebene bestimmend sein, nicht die Abhängigkeit von einer einzigen charismatischen Person, sondern es geht bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern darum, dass auch sie wirkliche Fähigkeiten entwickeln und einsetzen können. Aber auch das Pendant dazu ist wichtig, dass sie auch die Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit haben zu sagen: Das, was wir tun, entspricht das dem Geforderten? Können wir das kritisch überdenken, kritisch evaluieren, auswerten usw. Es ist der Schritt zu mehr ganzheitlichen Aufgaben, also zu Gebieten, wo ich selber mehr plane, mehr organisiere, ausführe, aber auch kontrolliere, mich selber verantwortlich fühle für die Art und Weise, wie ich mit meinen Nachbarn links und rechts die Arbeit abstimme: Hier gilt also Selbstgestaltung, Selbstorganisation, Selbstplanung. Das sind die leitenden Ideen für diese Integrationsphase.« (aus: Friedrich Glasl, Das Unternehmen der Zukunft, Stuttgart 1994, S. 27)

Kollegiale Selbstverwaltung heißt nicht kollektive Entscheidungsgewalt und widerspricht nicht dem Konsensverfahren. Wenn Konsens vorhanden ist, können alle Menschen in großer Autonomie arbeiten. Man kann auf die innere Orientierung bauen.

Wie wird aber eine solche innere Orientierung sichergestellt?

Nach wie vor steht im Mittelpunkt der Gemeinschaftsbildung die Konferenzarbeit an der *Menschenkunde*, sie gibt unserem Handeln eine gemeinsame Richtung und ein Ziel. Die gemeinsame Arbeit an der *Menschenkunde* weckt und aktiviert das Ideal der pädago-

gischen Zusammenarbeit. Die pädagogische Konferenz kann die einzelnen Bereiche der Schule wieder so integrieren, dass die Schule nicht in Einzelteile auseinander fällt. Die gemeinsame Arbeit an der *Menschenkunde* führt die Schule zur Einheit und gibt dem Einzelnen eine innere Orientierung.

Auch wenn die pädagogische Konferenz das Instrument der Gemeinschaftsbildung darstellt, heißt das noch lange nicht, dass wir die Gestaltungsprobleme der Konferenzarbeit gelöst haben. Auch in der pädagogischen Konferenz haben wir leidvolle Erfahrungen mit der Gemeinschaftsbildung gemacht und werden mit unserer sozialen Inkompetenz konfrontiert.

Im Mittelpunkt der Gemeinschaftsbildung steht das Gespräch. Aber Gesprächsfähigkeit muss als soziale Kompetenz erst erübt werden. In Gesprächsgruppen gibt es häufig fast rituelle Abläufe mit voraussehbaren Reaktionen. Die Zahl der Teilnehmer beeinflusst stark den Charakter eines Gespräches. Bei zunehmender Gruppengröße haben einzelne Menschen große Schwierigkeiten, sich frei und unbefangen zu äußern. Es erfordert eine gewaltige innere Kraft, sich vor einer großen Versammlung zu erheben und das Wort zu ergreifen.

»Bei der Gemeinschaftsbildung muss man darauf achten, dass die Gruppe mit 15–20 Personen bereits eine *kritische Größe* erreicht. Wenn etwas zu besprechen ist, sollte man die Gruppe vorübergehend in kleinere Untergruppen von vier bis fünf Personen aufteilen, in denen man wirklich frei diskutieren kann. Nach einer gewissen Zeit findet man sich erneut zusammen und kann durch einen Sprecher berichten lassen, wie und mit welchem Resultat das Gespräch verlief.

Die Gruppengröße muss von der *Zielsetzung* und dem *Entscheidungsmodus* abhängen. Eine *Arbeits- oder Projektgruppe*, die entscheiden muss, darf höchstens drei bis sieben Personen umfassen. Für eine *Diskussionsrunde*, bei der es nur um Meinungs- und Urteilsbildung geht, ist eine Gruppenstärke von 7 bis 12 Personen zweckmäßig. Eine Anzahl von 20 Anwesen-

den sollte keinesfalls überschritten werden. Bei einer so genannten *Informationsgruppe*, die nur zum Austausch von Informationen zusammenkommt, bestimmen überwiegend praktische Kriterien, wie zum Beispiel die Raumgröße, ihren Umfang.

Wer nun versucht, in einer größeren Gruppe ein Gespräch zu führen, wird feststellen, dass immer wieder die Gleichen das Wort ergreifen. Die Schweigsamen machen sich natürlich auch ihre Gedanken, aber es gelingt ihnen nicht, sie in das Gespräch einfließen zu lassen. Nach einer solchen Sitzung beobachtet man stets, wie sich draußen im Korridor kleinere Grüppchen zum Meinungs austausch bilden. Meist machen die Teilnehmer dabei ihrer Unzufriedenheit Luft. Man kann dies durch die geschilderte Bildung von *Untergruppen* verhindern. Das kreative Potenzial der schweigenden Mehrheit wird so in den Gemeinschaftsprozess eingebunden und kanalisiert.« (aus: Hellmuth J. ten Siethoff, *Mehr Erfolg durch soziales Handeln*, Stuttgart 1996, S. 36)

Gemeinschaftsbildung ist ein Lernprozess, der wie alle Entwicklungsprozesse seine Zeit braucht. Eine Erkenntnis, die uns Pädagogen nicht ganz fremd sein sollte. Auch die Konferenzarbeit ist ein Teilaspekt einer umfassenden Schulentwicklung. Die pädagogische Konferenz ist nicht nur Gespräch, sondern auch Fortbildung und Darstellung. Die pädagogische Konferenz enthält drei wesentliche Bereiche: 1. Menschenkunde, 2. Methodik-Didaktik (z.B. Lehrplanfragen) und 3. Fort-

bildung (z.B. in Form von Epochen- und Forschungsberichten). Für alle drei Bereiche müssen die gruppenspezifischen Bedingungen für das Konferenzgespräch beachtet werden, wobei bei einer Fortbildungsveranstaltung die Gruppengröße wesentlich größer sein kann. Die kollegiale Zusammenarbeit dürfen wir nicht äußerlich physisch herstellen, indem wir kollektiv als gesamtes Kollegium die Konferenzen absitzen wollen. Wenn wir die Bedingungen des Konferenzgesprächs nicht beachten, ist jede Konferenzarbeit zum Scheitern verurteilt. Auch in der pädagogischen Konferenz gibt es Bereiche, in denen sich das Kollegium begegnen und wahrnehmen kann. Immer wieder gibt es Möglichkeiten, im Plenum zu berichten und mit dem gesamten Kollegium an Fortbildungsbeiträgen teilzunehmen. Die Konferenzarbeit muss authentisch sein, sie sollte anknüpfen an das, was die Teilnehmer wirklich als Anliegen und Aufgabe formulieren, sonst besteht die Gefahr des gruppenhaften Hütens von Dogmen und Handlungsanweisungen. Sie ist ein Zusammenwirken von Kompetenzen wie Selbstgestaltung, Selbstorganisation und Selbstplanung. Wenn das Ideal nicht vom Willen ergriffen werden kann, führt die Konferenz zur Willenslähmung und inneren Emigration der Teilnehmer und wird zum Instrument einer ideologischen Ausrichtung. Nur gemeinsame Erfahrung durch geistige Arbeit führt zur Bewusstseinsentwicklung und zu einer neuen Konferenzkultur. *Frank de Vries*

---

## Zur »Schulleitung« an Waldorfschulen

---

Im Gegensatz zu Schulen in staatlicher wie auch zu anderen Schulen in freier (privater) Trägerschaft werden Waldorfschulen nicht zentral-hierarchisch, sondern kollegial geleitet. Es gibt keine Schulleiter, sondern eine Schulleitungskonferenz (auch Interne Kon-

ferenz o.ä. genannt). Da dieses System der Schulleitung andernorts nicht vertraut ist, erweist es sich häufig als schwierig, das nach außen zu vermitteln. Die zentrale Schwierigkeit liegt hier im Begriff selbst: »Schulleiter« bedeutet an anderen Schulen ein klar definier-

tes Arbeitsfeld mit klar umrissenen Aufgaben und Kompetenzen; ein Schulleiter muss einen Überblick über alle Themenbereiche seiner Einrichtung haben, d.h. mindestens über:<sup>1</sup>

- das Schulgelände mit den Gebäuden und ihrem Zustand vom Keller bis zum Dach;
- den Personalbestand von der Hausmeisterei bis zu den Fachbereichsleitern usw.;
- die Gremien der Eltern- und Schülerschaft, ihre Arbeitsweisen und Rechte;
- die kommunalen, regionalen und landesweiten Gremien und Persönlichkeiten, d.h. das soziale Geflecht, in das die Schule eingebettet ist;
- die aktuell relevante rechtliche und wirtschaftliche Situation, deren Rahmen den pädagogischen und sonstigen schulischen Handlungsspielraum vorgibt;
- die Bedingungen der Aufnahmemöglichkeiten in und der Abgangsmöglichkeiten aus der Schule;
- die laufenden Veränderungen hinsichtlich der an ihn gestellten Anforderungen (und Fortbildungsmöglichkeiten).

Aus diesem Überblick heraus muss der Schulleiter Folgendes können:

- Konferenzen leiten;
- Gespräche zur Qualitätssicherung und zur Lösung sozialer Konflikte mit Schülern, Kollegen und Eltern führen;
- die Verantwortung für diejenigen Vorgänge übernehmen, die direkt vom Schulrecht betroffen sind;
- die schulinterne Umsetzung staatlicher Vorgaben veranlassen;
- Aufgaben und Aufgabenbereiche an dafür geeignete Mitarbeiter delegieren;
- Initiativen starten zur innovativen Fortentwicklung der Schule in Anpassung an und als Antwort auf die sich laufend verändernden soziokulturellen Bedingungen;
- Lehrer sein und pro Woche einige wenige Stunden geben.

Steiners Anforderungen an jeden einzelnen Waldorflehrer gehen weit darüber hinaus, wenn er fordert: Alle unsere Ziele werden »nur zu erreichen sein, wenn jeder seine volle

Persönlichkeit einsetzt. [...] Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäß, sondern verwaltungsgemäß einrichten und sie republikanisch verwalten. In einer *wirklichen* Lehrerrepublik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekekissen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hineinragen dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was *jedem* von uns die *volle* Verantwortung gibt für das, was *wir* zu tun haben. *Jeder* muss selbst *voll* verantwortlich sein.«<sup>2</sup>

Das heißt, der Waldorflehrer muss nicht nur über die Kompetenzen eines Schulleiters verfügen, sondern diese Kompetenzen anthroposophisch durchdringen und laufend weiterentwickeln in inhaltlicher, menschenkundlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht; vollen Unterricht erteilen inklusive aller Vorbereitungen und Korrekturen; intensive Zusammenarbeit mit den Eltern und Schülern pflegen und mit ihnen Feste feiern usw. Und so sollte jeder sich auch noch für die Fortentwicklung der Waldorfschulbewegung engagieren, national wie auch international.

Es ist selbstverständlich, dass dies ein richtiges, erstrebenswertes Ideal ist – und zugleich ist es ebenso selbstverständlich, dass nur einige sich diesem Ideal im umfassenden Maße nähern können und auch wollen. Wären die Waldorfschulkollegien im Sinne Steiners entwickelt, würde es statt *Schulleitungs*-Konferenzen *Schulleiter*-Konferenzen geben. Die Außenwelt würde dies sicherlich sehr begrüßen, hätte sie doch damit in jeder Schule eine Reihe kompetenter Ansprechpartner. Und auch für die einzelnen Schulen wäre dies ein großer Gewinn, die Waldorfbewegung würde eine sehr große Kraft entfalten.

Real aber ist es so, dass die Außenwelt oft froh ist, wenn sie in einer Waldorfschule einige Wenige vorfindet, die als Schulleiter zumindest im staatlichen Sinne als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Und damit setzt die – auch bis ins Sprachliche hineingehende – Verwirrung ein. Leicht zu vermitteln ist, dass diese Ansprechpartner nicht dieselben Entscheidungskompetenzen haben wie sonstige Schul-

leiter, sondern kollegial Rücksprache nehmen müssen. Aber was ist eine »Schulleitungskonferenz«, wenn darin nur Wenige sitzen, die im staatlichen oder gar im Steinerschen Sinne »Schulleiter« sind? Welche Kompetenzen, welche Kriterien entscheiden über die Aufnahme in dieses Gremium? Und was ist man nach der Aufnahme, außer dass man teilnehmendes Mitglied dieses Schulorgans ist?

Da hilft der »Blick über den Zaun« weiter. Alle anderen Schulformen besitzen nämlich neben der eigentlich entscheidungstragenden Schulleitung verschiedene Formen der Mitbestimmung und der Kontrolle, wie sie so die Waldorfschulbewegung (sieht man von den Vorständen ab, die die Trägervereine aufweisen müssen) nicht entwickelt hat – aber nicht, weil es wegen der großen Menge an Schulleitern überflüssig wäre, sondern weil die Mitbestimmungs- und Kontrollfunktionen eben gerade die Waldorfschul-Schulleitungskonferenz übernommen hat. Jeder Anwesende passt auf, ob es um irgendetwas geht, was den persönlichen Arbeitsbereich betrifft, und äußert sich je nach der eigenen Betroffenheit zustimmend oder ablehnend. Da das Konsensprinzip angestrebt wird, hat auch ein Einzelvotum großes Gewicht.

Diese Form der rechtlich und zwischenmenschlich relativ ausgewogenen Kombination aus Mitbestimmung und Schulführung hat sich seit Jahrzehnten als tragfähig und sozial befriedend erwiesen. Man sollte sie nach außen hin aber auch als solche benennen und darstellen. Versuche zu behaupten, in Waldorfschulen fände eine kollegiale Schulführung in Steiners Sinn statt, halten einer Überprüfung in der Regel nicht stand. Sie irritieren die Außenwelt und führen zu der Ansicht,

wir würden aus ideologischen Gründen leere Behauptungen aufstellen, mit der Folge, dass Kollegen nicht ernst genommen werden, weil der Begriff »Schulleiter« mit dem sonst üblichen Inhalt abgeglichen und Inkompetenzen konstatiert werden.

Das heißt aber andererseits auch nicht, dass wir Steiners Ideal aufgeben sollten. Ganz im Gegenteil, es sollte seine Verwirklichung viel entschiedener eingefordert werden, weil nur seine Realisierung in Zukunft zu einer echten hierarchiefreien Schulstruktur führen wird. Diese Zukunft kann und wird aber nur eintreten, wenn wir in der Gegenwart die vorhandene Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erkennen und das real Vorhandene auch klar und selbstbewusst nach innen und außen vertreten. Wir dürfen das. Wir leisten in den Augen der Außenwelt bereits mehr als genug. Steiner aber würde sicher auch heute vielerorts dasselbe konstatieren wie seinerzeit in Stuttgart, dass das von ihm Intendierte nicht entschieden und tatkräftig genug umgesetzt wird.<sup>3</sup> Das von ihm aufgestellte Ideal muss trotz allem für die Ausrichtung unserer Arbeit in die Zukunft hinein das entscheidende bleiben.

*Dirk Rohde*

#### Anmerkungen:

- 1 Ein Schulleiter eines benachbarten Gymnasiums hat diese Aufstellung für mich gegengelesen und mit der Bemerkung zurückgegeben: »Ich habe mich wiedererkannt – die Liste könnte aber sicher auch noch ergänzt werden.«
- 2 Ansprache an die Lehrer vom 20. August 1919, in GA 300a; Hervorhebungen vom Verf.
- 3 Vgl. z.B. Ernst Lehrs: Gelebte Erwartung: Wie ich zu Rudolf Steiner und dank ihm eine Strecke Weges zu mir selber fand. Mellinger Verlag, Stuttgart 1979

---

# Tauft die Waldorfschulen um!

---

Ist es nicht an der Zeit, sich einmal darüber zu verständigen, ob die Namensgebung der Freien Waldorfschulen, ich möchte im Folgenden auch die Rudolf-Steiner-Schulen unter diesem Namen mitverstanden wissen, noch zeitgemäß ist?

Die Waldorfschulen sind nun nach ausreichender Lebensdauer, einige sind ja schon über 80 Jahre alt, in der Lage, sich selbstständig, das heißt ohne eine vertiefende geisteswissenschaftliche Arbeit, weiterzuentwickeln. Dazu betrachte man nur die Zunahme der nicht an anthroposophischen Hochschulen ausgebildeten Lehrer in den Waldorfschulen, das geringe Interesse der Lehrer an einer Mitgliedschaft in der Anthroposophischen Gesellschaft und last but not least auch den Rückgang der Teilnehmerzahlen an den Fortbildungsveranstaltungen für die Waldorflehrerschaft. – All das weist auf eine zunehmende Verselbstständigung hin.

Ein weiterer Aspekt: Es ist nun an der Zeit, dass die Waldorfschulen zu Mysterienschulen werden, damit uns die Jugend, die an den Waldorfschulen ausgebildet wird, nicht komplett in andere esoterische Strömungen mit z.T. dubiosem Charakter abdriftet. Mysterienschulen in dem Sinne, dass die Anbindung der Waldorfschulen an die Anthroposophie deutlicher hervortritt und damit auch kein Zweifel über deren Herkunft und Grundlagen aufkommt.

Ein erster Schritt wäre, dass man die Waldorfschule mit dem neuen Namen »Freie Anthroposophische Schule« bezeichnet. Damit ist dann deutlich auf die Quelle hingewiesen und man braucht nicht mehr lästige Aufklärungsarbeit leisten.

Ich möchte an dieser Stelle zu einem Forum aufrufen, diese Frage weiter zu bewegen. Vielleicht gibt es ja den einen oder anderen Menschen, der ähnlich denkt und sich zu der Namensgebung äußern möchte.

*Dietmar Kaspar*

## Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten

Herausgegeben von Dr. Claudia McKean, Peter Fischer-Wiese

Aus dem Inhalt von Heft 34 / August 2005:

Elisabeth von Kugelstein: Karl Schubert (1869 – 1949)

Christophe Schöpper: Nie lernt der Mensch schneller als vor der Schulzeit

Henate Zimmer: Es kommt das ganze Kind – nicht nur der Kopf

Marie-Luise Comanti: Das letzte Jahr im Kindergarten

Ilsebe Zucker: Können wir uns „Ja-Kauf“ und „DEMETER“ leisten?

Vera Zylka-Merhan: Datenmanipulationen und wissenschaftliches Fehlverhalten

Uwein Lübbert: Zur Medizinpädagogik in Waldorfschulen

Hellmut Hesserbruch: Sinn und Wesen der Linkshändigkeit

Bert Marie: Rudolf Steiner über sexuelle Aufklärung

Tätigkeitsberichte / Buchbesprechungen / Tagungsankündigungen / Aktuelle Informationen

Bestellungen/Abonnements: Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Evelyn Staub-Hög, Ehrenstraße 1, 70132 Stuttgart, Jahresabonnement EUR 12.–, zzgl. Porto, Einzelheft EUR 4.–, erscheint vierteljährlich