

Karl-Martin Dietz

Was heißt »Freiheit« in der Schulgemeinschaft?

Welche Regierung die beste sei? Diejenige, die uns lehrt, uns selbst zu regieren.
Goethe, *Sprüche in Prosa*¹

Wer bei »Schulorganismus« als erstes an Lehrer, Schüler, Eltern, Vorstand usw. denkt, hat wahrscheinlich schon den ersten grundlegenden Fehler gemacht. Denn welche Bedeutung diese Gruppeneinteilung hat, muß sich erst noch herausstellen. Und vor allem: Bevor man an Gruppen denkt, sollte man an das Gemeinsame denken. Was macht die Waldorfschule XY als Ganzes aus?² Wozu arbeiten wir zusammen? Warum machen wir uns alle diese Mühe, die wir uns sparen könnten, wenn wir die Kinder auf eine andere, längst bestehende Schule brächten?

Nun, es geht hier um Bildung. Wir sehen in unserer heutigen Gesellschaft zwei große Bildungssysteme am Werk: das öffentliche Schulwesen, getragen vom Staat, und die betriebliche Bildung, getragen vom Wirtschaftsleben. Im Schulwesen geht es um Wissen und um formale Bildung. Im betrieblichen Bildungswesen geht es um praktische Fähigkeiten, die aber längst die rein handwerkliche Ebene verlassen und seelisch-geistige Fähigkeitsbildung einbezogen haben.

Das Schulwesen ist »wissenschaftsorientiert«. Man lernt dort, sich nichts vormachen zu lassen. Man beurteilt und kritisiert. Aufnehmende Hingabe und Weltinteresse stehen dabei nicht im Vordergrund. Es wird vor allem festgeklopft und abgeprüft statt angeregt. Die neuzeitliche Subjekt-Objekt-Spaltung ist die Basis für diese Art der Pädagogik. Ich stelle mich der Welt gegenüber, und zwar kritisch. Nicht: Ich nehme die Welt in mein Bewußtsein auf und suche meinen Platz in ihr. Solches wird höchstens durch Lerninhalte, weniger aber durch pädagogische Methodik angestrebt. Fähigkeitsbildung, Persönlichkeitsbildung und Orientierungswissen bleiben schwach ausgebildet oder ganz ausgeblendet. – Die betriebliche Bildung, in die ebenfalls gewaltige Summen investiert werden, sucht die Mitarbeiter in Fähigkeiten zu

1 J. W. Goethe: Werke in Kürschners Deutsche Nationalliteratur, Band 36, S. 481

2 Der Aufsatz geht in seinen Grundzügen zurück auf einen Vortrag am 13.6.1997 in der Waldorfschule Saarbrücken zum Auftakt eines pädagogischen Wochenendes mit dem Thema »Die Schulgemeinschaft als soziales Übungsfeld«

schulen, die von der Schulbildung nicht erreicht werden. Dabei zeigt sich inzwischen, daß das scheinbar »Praktische« in Wirklichkeit ganz unpraktisch sein kann. Wenn die geschulten Fähigkeiten in der Erfüllung vorgegebener Anforderungen bestehen, dann sind diese meist schon von gestern. Flexibilität ist gefragt, das heißt die Fähigkeit, sich dem Wandel anzupassen. Aber damit ist eine *aktive Gestaltung* des Wandels noch nicht erreicht.

Bildungsziel: Freiheit

Beiden Bildungssystemen ist gemeinsam: Selbstorientierung und Selbstentwicklung sind in ihnen nicht angelegt. Daß beides trotzdem nicht völlig unter den Tisch fällt, liegt an einzelnen hervorragenden Lehrerpersönlichkeiten bzw. Betriebsführern, die davon trotzdem etwas vermitteln. Bei diesen Bemühungen wird oftmals ein Mangel verspürt: Wie kann ich den Menschen (mich selbst und den anderen) als *werdenden* Menschen betrachten? Es kommt ja nicht so sehr darauf an, was einer *heute* kann, sondern wozu er bei richtiger Bildung morgen in der Lage sein wird. Nicht die Vergangenheit bestimmt den Menschen vollständig, auch nicht die in dieser Vergangenheit zugeführte Bildung, sondern es gibt in jedem Menschen ein Entwicklungspotential, dessen Verwirklichung noch in der Zukunft liegt. Wie ist das zu greifen? Hier versagen zumeist die Instrumente gegenwärtigen Bewußtseins. Das herrschende Menschenbild unserer Gesellschaft ist noch immer der *homo oeconomicus*, der »ökonomische Mensch«, für den zwei Eigenschaften wesentlich sind: Er ist rational berechenbar, da er selbst rational vorgeht. Und er ist nutzen- und erfolgsorientiert; er wird nichts tun oder lassen, was ihm nicht einen Ertrag bringt. Damit ist zugleich eine selbstverständliche Erwartung an die Mitmenschen verbunden. Man hält solches Verhalten einfach für »normal«, und wer es anders machen will, ist Rechenschaft schuldig. Wenn jemand sich dann diesem Menschenbild gegenüber nicht konform verhält und z. B. eine angebotene Top-Position nicht annimmt (um stattdessen etwas für ihn Sinnvolles zu machen), der findet dafür bis heute kaum Verständnis in seiner Umgebung.

Was ist an die Stelle des *homo oeconomicus* zu setzen? – Hier könnte man den zweiten großen Fehler machen und nach einem anderen, angemesseneren Menschenbild suchen. Es geht aber gar nicht um ein *Menschenbild*, sondern um innere Autonomie, um eine »Freiheit« als Wesenseigenschaft des Menschen. Diese Freiheit beruht nicht auf einem »Dürfen«, sondern ist innerlich ausgefüllt durch ein »Können«. Davon soll im folgenden noch weiter die Rede sein. Es geht um den werdenden Menschen, dessen Entwicklung in der Gegenwart noch nicht abgeschlossen ist, und zwar nicht genetisch verstanden, als Gattung, sondern als Individualität. Damit ist eine Aufgabe gekennzeichnet, deren praktische Erfüllung nachfolgend etwas genauer skizziert werden soll.

Vielen Menschen ist bewußt, daß die Bildungsfrage eine der wichtigsten des Zeitalters geworden ist. Es war gewiß ein wesentlicher Fortschritt der Kultur, als Preußen im 18. Jahrhundert die allgemeine Schulpflicht einführte, auch wenn die Lehrerschaft zunächst aus ausgesienten Feldwebeln rekrutiert wurde, die nach den siegreichen Schlachten des Preußenkönigs anderweitig versorgt werden mußten. Das war dann wohl mehr Drill als Pädagogik, nämlich Ausformung nach einem (ziemlich schlichten) vorgegebenen Muster. Von diesen Ursprüngen des Schulwesens im Militär haben wir uns längst befreit. Bestimmte Modelle oder Menschenbilder können keine pädagogischen Ziele mehr sein. Es geht heute auch nicht mehr nur um Erziehung im Kindes- und Jugendalter, sondern um die Vorbereitung zu einer lebenslangen Selbsterziehung. Waldorfpädagogik ist dazu angelegt, dies zu leisten. Sie antwortet damit auf höchst aktuelle Herausforderungen unseres Zeitalters.³ Sie hat aber dadurch nicht allein Lehrinhalte und -methoden zu bewegen, sondern auch die aktuellen Bildungsziele. Man kann sich eigentlich kaum vorstellen, daß eine Pädagogik lange lebendig bleibt, wenn nicht die Arbeit an den Zielsetzungsfragen zu ihrer ständigen Bemühung gehört. Dies um so mehr, als niemand solches den einzelnen Waldorfschulen abnehmen kann. Jede einzelne Schulgemeinschaft ist autonom. Wenn sie ihre Zielsetzungsaufgabe nicht erfüllt, dann bleiben nur Traditionspflege, Nachahmung oder Beliebigkeit. Und sie verfehlt damit ihre erste große Aufgabe: die gegebene Zielsetzungsfreiheit auch wirklich bewußt auszufüllen. Dies ist eine Aufgabe, die von Lehrern, Eltern und interessierten Oberstufenschülern gemeinsam geleistet werden kann. Hier geht es nicht um Entscheidungen, sondern darum, Ziel- oder Wahrbilder zu entwickeln. Dazu gehört auch, sich innerhalb des Zeitgeschehens zu orientieren.

Nun kann und muß man solche Zielsetzungsfragen in allen freien Schulen bewegen, nicht nur in der Waldorfschule. Warum also gerade Waldorfschule? Warum nicht antiautoritäre oder Montessori-Pädagogik? Auch diese Frage kann für eine Schulgemeinschaft kein Tabu sein, sondern muß – im Gegenteil – immer wieder neu bewegt werden.

Anthroposophie: der innerlich frei werdende Mensch

Waldorfpädagogik ist eine anthroposophische Pädagogik. Was ist daran eigentlich das »Anthroposophische«? Eine Lehrerin, gefragt, warum sie eine bestimmte Epoche (die an staatlichen Schulen als Unterrichtsinhalt nicht vorkommt) mit ihrer Klasse mache, antwortete: Weil das von Rudolf Steiner so

3 Siehe auch K.-M. Dietz: Waldorfpädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1996 (Menon-Verlag, Hauptstraße 59, 69117 Heidelberg)

angegeben worden ist und somit zu den Grundlagen der Waldorfpädagogik gehört. Ist dies also das Anthroposophische, »Angaben« von Rudolf Steiner zu befolgen? – Die Antwort hat meines Erachtens mit Anthroposophie nichts zu tun, sondern ist absurd. Sie bewegt sich in einem Horizont ideologischer Abhängigkeit, tritt das Informationsbedürfnis der Eltern mit Füßen und verlangt von allen Beteiligten, den gesunden Menschenverstand am Eingang abzugeben. Als zusätzliches Problem kommt noch hinzu, daß derartige Berufungen auf »Angaben« Rudolf Steiners oftmals falsch sind und einer Nachprüfung nicht standhalten.⁴ Man sollte es sich nicht versagen, auch ganz »selbstverständliche«, in Fleisch und Blut übergegangene Behauptungen dieser Art selbst zu überprüfen. Da kann man sein blaues Wunder erleben. Viele solche »Angaben« sind in Wirklichkeit Anregungen, aktuelle Praxisbeispiele oder Antworten auf konkrete Anfragen in bestimmten Situationen. Nur Unselbständigkeit konnte darin prinzipielle Vorschriften sehen. Rudolf Steiner aber hat schon seine damaligen Mitarbeiter dazu angehalten, ihre Unterrichtsziele und -inhalte selbständig zu finden. Oftmals hat er Wünschen nach genaueren Handreichungen nicht nachgegeben, denn »ich möchte ja aus Ihnen nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen«.⁵ Auch ganz abgesehen von den Intentionen Rudolf Steiners muß man sich klarmachen: Wer Waldorfpädagogik als Maßnahmenbündel versteht, hat sie mißverstanden. Er reduziert sie auf Meinungen und Verhaltensweisen.

Was also ist das Anthroposophische in der Pädagogik? Anthroposophie besteht im wesentlichen nicht aus Vorstellungsinhalten, sondern diese, niedergelegt z. B. im Werk Rudolf Steiners, dienen dem »Studium«, d. h. einer Tätigkeit, durch die sich der Studierende zu einem selbständigen Umgang mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft Rudolf Steiners befähigt. Er macht sich frei von den Einzelheiten und gewinnt selbständig Zusammenhänge. Dies ist der erste Schritt auf dem eigenen Erkenntnisweg (das ist bei der Lektüre von Physikbüchern nicht anders). Anthroposophie also ist als »Weg« zu verstehen. Dabei geht es um die Verwandlung des Intellekts und die Ausbildung neuer Aufnahmefähigkeit. Aber diese innere Umwandlungsbemühung muß doch irgendwohin führen! Das tut sie auch, denn man lernt dann Anthroposophie als geistige Erfahrung kennen. Man erlebt nicht nur die eigene Bemühung und die der anderen Menschen, sondern erfährt die Wirklichkeit in neuer Gestalt, d. h. nicht mehr reduziert auf Sinnesdaten. Vielmehr fühlt man sich hineinversetzt in einen umfassenden Zusammenhang und glaubt nicht mehr, dieser sei nur die abstrakte intellektuelle Bewältigung vie-

4 Näheres siehe dazu K.-M. Dietz: Anthroposophie tun. Beobachtungen zu Rudolf Steiners Führungsstil, Heidelberg 1996 (Menon-Verlag)

5 Schlußworte zum 3. Lehrplanvortrag am 6.8.1919, GA 295 (1975), S.186. Siehe auch Dietz, Anthroposophie tun, S. 12

ler Einzelheiten, die nur als solche Wirklichkeit besitzen und im übrigen nichts miteinander zu tun haben. – Und schließlich läßt sich Anthroposophie verstehen als Wesensbegegnung. Ich erlebe mich selbst als geistiges Wesen und begegne dem anderen Menschen in gleichem Sinne. Rudolf Steiner hat dafür schon recht früh⁶ den Ausdruck »freier Geist« geprägt. Was ist ein freier Geist? – Der tschechische Präsident Václav Havel hat in seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag am 24. April 1997 dieses Thema angeschnitten: »Freiheit im tiefsten Sinne des Wortes bedeutet mehr, als ohne Rückhalt zu sagen, was ich denke. Freiheit bedeutet auch, daß ich den anderen sehe, mich in seine Lage hineinzusetzen, in seine Erfahrungen hineinzufühlen und in seine Seele hineinzuschauen vermag und instande bin, durch einfühlsames Begreifen von alledem meine Freiheit auszuweiten. Denn was ist das gegenseitige Verständnis anderes als die Ausweitung der Freiheit und die Vertiefung der Wahrheit?«⁷ Havel trifft damit den Kern dessen, was sich in Rudolf Steiners »Philosophie der Freiheit« findet: Freiheit heißt nicht nur, daß ich etwas darf (Meinungsfreiheit, Pressefreiheit usw.), sondern daß ich den errungenen Freiraum ausfülle durch aktive Tätigkeit. Aktive innere Freiheit heißt, daß ich mich dem anderen als Individualität zuwende, versuche, ihn »einfühlsam zu begreifen«, und dabei seine Freiheit zusammen mit meiner eigenen Freiheit »ausweite«. Es ist also hier das Verhältnis unter Menschen umgekehrt als sonst. Nicht die Freiheit des einen schränkt die Freiheit des anderen ein, sondern die Freiheit des einen wird dadurch »ausgeweitet«, daß er dem anderen Freiheit zubilligt. Und diese beiderseits erweiterte Freiheit bleibt nicht subjektiv und dient nicht einfach der Selbstverwirklichung, sondern sie ist zugleich, sagt Havel, »Vertiefung der Wahrheit«, d. h. sie führt tiefer in die Wirklichkeit hinein.

Wer Rudolf Steiners Führungsstil studiert, wird bemerken, daß er alles darangesetzt hat, um bei seinen Mitarbeitern (z. B. den Lehrern der ersten Waldorfschule in Stuttgart) diese Art von Freiheit wachzurufen. Vielfach spricht er so, daß nur jemand, der diese Freiheit in sich erzeugt, überhaupt verstehen kann, was er meint – und zugleich ruft er durch die Art seines Sprechens die Freiheitsfähigkeit des anderen aktiv hervor.

Liegt vielleicht hierin das genuin »Anthroposophische« der Waldorfpädagogik? Sie rechnet mit dem freien Menschen, will die Kinder zu dieser Freiheit erziehen und trifft damit zugleich ein geistig-seelisches Bedürfnis unseres Zeitalters.

6 Die Philosophie der Freiheit, 1894, GA 4, Kapitel IX

7 Zitiert nach: Das Goetheanum Nr. 8/9, 18.5.97, S. 101

Die Schulgemeinschaft: Verwirklichung der Freiheit⁸

Wie arbeitet nun eine Schulgemeinschaft, die solches bewirken will? Konsequenterweise sollte die eigene Arbeitsweise nicht den Lehr- und Entwicklungszielen (»freier Mensch«) entgegenlaufen. Es sind Formen der Zusammenarbeit zu finden, die diese Ziele fördern. Da es bei dem freien Menschen nicht um eine Rechtsform, sondern um eine innere geistige Kraft geht, sind diese Arbeitsformen strukturell nicht hinreichend zu beschreiben. Was durch Satzung beschrieben werden kann, wird die Sache selbst nicht treffen. Andererseits kann man sich leicht klarmachen: Dem freien Menschen angemessen ist weder eine direktoriale Verfassung noch mehrheitliche Abstimmung noch ein satzungsmäßig aufgezwungener Konsens (darüber später). Sollen das Erziehungsziel, der Erziehungsstil und die eigene Zusammenarbeit in Übereinstimmung sein, so wird man letztere als »Gemeinschaft freier Geister« (Rudolf Steiner) anlegen müssen. Das klingt vielleicht zunächst utopisch, die praktischen Eigenschaften können aber durchaus beschrieben werden:

Individuelle Begegnung

Ich bemühe mich, den anderen Menschen nicht nach seinem Äußeren, seiner Rolle, nach meinen bisherigen Erfahrungen mit ihm usw. zu beurteilen, sondern ihn als individuelles geistiges Wesen zu sehen. Was kann ich tun, damit das gelingt? – Ich kann mich z. B. fragen: Was meint er wirklich? (nicht nur: Was liegt in seinen Worten?) Ich kann mich weiter fragen: Was kann daraus noch werden? Ist das, was er sagt, für die Zukunft offen? (statt: Wo hat er das nur her?) Üblicherweise fällt mir vor allem das Unbefriedigende in den Worten des anderen auf, und ich weise es zurück. Ich kann aber statt dessen auch versuchen aufzugreifen, was (neben allem Unbefriedigenden) an Weiterführendem in seinen Worten liegt. Was kann ich von ihm lernen? Wie knüpfe ich am besten an ihn an? (statt: Wie widerspreche ich ihm am wirksamsten?) Ich werde den anderen nach seinen Motiven und Ideen fragen, sofern ich sie nicht selbst heraushören kann. Auf jeden Fall ist meine Begegnung mit dem anderen Menschen nicht von Sympathie oder Antipathie geprägt, sondern von dem Willen, ihn als solchen, seinem Wesen nach zur Geltung kommen zu lassen. In dem Maße, in dem dies gelingt, verstärke ich das positiv Weiterführende und vermeide Konflikte. Individuelle Begegnung verhindert keineswegs sachlich begründete Kritik am Verhalten des anderen. Sie liefert vielmehr erst die Grundlage dazu, wirklich »sachlich« zu sein und nicht Sachfragen und persönliche Wertschätzung durcheinanderzubringen, wodurch ja so viel »unnötige« Rangelei entsteht.

⁸ Siehe dazu zuletzt: Günter Althage, Von den inneren Bedingungen einer kollegialen Ordnung, in: »Erziehungskunst« 6/1997, S. 617 ff.

Individuelle Verantwortung

Ein zweites Moment neben der individuellen Begegnung ist die individuelle Verantwortung. Jedes Mitglied eines Kollegiums trägt die Verantwortung für alles dasjenige, was es tut und läßt. Es kann sie nicht auf irgendwelche Gremien oder Vorschriften abschieben. Auch nicht auf »die Verhältnisse an unserer Schule« – denn daran ist er ja beteiligt. Der Einzelne trägt deshalb auch die Verantwortung für das, was im Ganzen geschieht, und der damit verbundene Anspruch wiegt natürlich schwer. Er beruht auf einigen Voraussetzungen, die aber durchaus realisierbar sind:

Vertrauen durch Transparenz

Um Überblick über die Abläufe des Ganzen zu haben, bedarf es der Fähigkeit, Gesamtprozesse zu erfassen, sich in andere Menschen hineinzusetzen, zwischen Meinung und Urteil unterscheiden zu können usw. Diese Fähigkeiten sind keineswegs selbstverständlich, aber man kann sie lernen, wenn man will. Strukturell gehört dazu, daß in der Schulgemeinschaft größtmögliche Transparenz herrscht. Allzuoft ähnelt der Informationsfluß einer »Geisterbahn«, wie es sie vor Anbruch des Fernseh-Zeitalters auf den Jahrmärkten gab: Man fährt im Dunkeln um die Ecke und sieht jäh etwas Gruseliges, mit dessen Existenz man nicht gerechnet hatte. Oder man kriegt plötzlich einen feuchten Lappen ins Gesicht. Der weitaus überwiegende Teil aller Querelen in einer Schulgemeinschaft nimmt vermutlich seinen Ausgangspunkt bei mangelnder Transparenz. Diese betrifft Banales ebenso wie Wichtiges. Beispiel: Ein Fachlehrer kommt wohlpräpariert in die Klasse – und findet sie leer vor. Die Klasse macht einen Ausflug, aber er hat es nicht erfahren. Der Verschleiß menschlicher Arbeitskraft ist schon in diesem einfachen Fall ziemlich groß. Passiert solches oder ähnliches, so ist man allzu schnell geneigt, die Frage nach der »Schuld« im einzelnen zu stellen (»Hätte er es wirklich nicht wissen können?«), statt sich zu überlegen, wie das innerschulische Informationssystem auch in Alltagsdingen effizienter werden könnte. – Oder auch ganz prinzipiell: An manchen Schulen werden die Eigenheiten der Oberstufe, ihrer Fächerverbindungen und der verschiedenen Abschlußprüfungen den Eltern und Schülern am Ende der 8. Klasse in Form eines kleinen Merkblattes überreicht. Wo das nicht geschieht, kann der Geisterbahneffekt schwerwiegende Folgen haben: Jemand merkt zu spät, daß er mit nur einer Fremdsprache kein Vollabitur an der Schule X machen kann. An einer anderen Schule könnte er das – aber er hätte es eben rechtzeitig wissen müssen. Oder: Wenn Schülern erst am Ende der 10. Klasse ein Konferenzbeschuß mitgeteilt wird, in der 11. gebe es keine Beurlaubungen für Auslandsaufenthalte mehr, dann sitzen die, die noch nicht weg waren, in der Falle. – Und weiter: Fehlende Transparenz erzeugt Gerüchte und dadurch unnötigerweise zusätzliche Probleme. Ein Bei-

spiel: Eine bei den Schülern geschätzte Kollegin erklärt ihre Kündigung zum Ende des Schuljahres. Sie wird an eine Waldorfschule in der Umgebung wechseln. Das wird den Schülern (und Eltern) zunächst nicht mitgeteilt, ist aber innerhalb weniger Tage gerüchteweise durchgesickert und sorgt für erhebliche Unruhe und Betroffenheit. Was bei dem Gerücht nicht mit durchkam: daß diese Kollegin sich bereit erklärt hatte, ihre jetzige 11. Klasse bis zum Abitur weiterzuführen. Wäre man ordentlich informiert worden, wäre viel Betroffenheit und Aufregung erspart geblieben. – Ausgiebige Information und Klarheit über die Bearbeitungs- und Entscheidungsprozesse für alle: Das sind wesentliche Garantien sozialer Vertrauensbildung.

Entscheidungsfindung

Effektivität und sozialer Frieden innerhalb einer Schulgemeinschaft hängen wesentlich davon ab, wie Entscheidungen getroffen werden und wer sie verantwortet. Ist es mangelndes gegenseitiges Vertrauen, daß fast alles im großen Kreis entschieden wird? Und was heißt dann entschieden? – Die Verfahren dauern lange, behindern dadurch andere Beratungs- und Entscheidungsprozesse und sind für alle Beteiligten quälend. Ob die Entscheidung am Ende sachlich optimal war, ist außerdem die Frage. Und noch eines: Wer bekennt sich nachher dazu? Die Fälle sind ja nicht selten: Ein von einer Entscheidung Betroffener (Kollege, Schüler, Eltern) versucht im Vorfeld oder auch danach einen Gesprächspartner zu finden, der für diese Entscheidung verantwortlich zeichnet – und findet keinen. Im großen Kreis gefallene Entscheidungen werden zwar (in der Regel, keinesfalls immer!) durchgeführt, aber man findet nicht selten niemanden, der sich mit ihnen identifiziert. Im Zuge der Kompromißbildung kommt etwas heraus, was niemand so gewollt hat. Das aber ist eine menschlich wie sachlich unhaltbare Situation. Was kann an die Stelle treten? – Ein wesentliches Mittel, um hier weiterzukommen, ist die strikte Trennung von Beratung und Entscheidung. Beides sollte in getrennten Arbeitsgängen durchgeführt werden. An der Beratung nehmen (auch im Sinne der angesprochenen Transparenz) möglichst viele Menschen teil. Mindestens haben alle, die es angeht, Gelegenheit dazu, und ob sie die Initiative ergreifen oder nicht, ist ihre Sache. Sie können jedenfalls hinterher nicht »meckern«. Die Entscheidung selbst fällt sinnvollerweise in einem kleinen Kreis oder sogar durch Einzelne. Es werden ja ohnehin die verschiedenen Aufgaben der Schulführung an Einzelne oder kleine Gruppen delegiert. Geht das Mandat nur so weit, daß eine Entscheidung vorbereitet, diese dann aber im großen Kreis (und oft wieder ganz von vorne diskutiert) gefällt wird? Oder enthält das Mandat den Auftrag, selbst bis zur Entscheidung zu kommen? Verpflichtend muß dann sein, daß niemand eine Entscheidung fällen darf, ohne die Ansichten aller Beteiligten zu dieser Sache zu kennen. Es gibt also nicht nur das

aktive Recht auf Beratung, sondern auch die passive Beratungspflicht: Man muß vorher die Beratung suchen. Man muß sie vor allen Dingen bei denjenigen suchen, von denen man annehmen darf, daß sie mit der anstehenden Entscheidung Schwierigkeiten haben. Politische Rankünen schließen sich dadurch von selbst aus, und es tritt zweierlei ein: Zum einem fällen sich auf diesem Wege die meisten Entscheidungen von selbst. Ist ein Sachverhalt als solcher *umfassend* dargelegt, so ist *meistens* auch klar, wie man dann handeln muß. Und auf der anderen Seite wächst das Vertrauen innerhalb einer Schulgemeinschaft ins Unermeßliche, wenn jeder sich ernstgenommen und einbezogen fühlt. Bevor die Entscheidung fällt, wird dann auch klar, ob jemand *existentielle* Probleme mit der anstehenden Entscheidung hat. Dann muß darüber, vielleicht in Einzelgesprächen, weiter geredet werden. Ein Effekt dieses Vorgehens ist jedenfalls, daß es keine Entscheidung mehr geben kann, mit der sich niemand identifiziert. Die Verantwortung tragen diejenigen, die sie getroffen haben. Sie dürfen aber darauf vertrauen, daß alle, die in den Prozeß einbezogen waren, die Entscheidung mittragen. Ein letzter Vorteil dieses Verfahrens: Es geht (trotz ggf. ausführlicher Beratungsphase) wesentlich schneller als Gesamtentscheidungen, die manchmal jede Woche in anderer Besetzung von neuem anfangen.

Wird zwischen Beratung und Entscheidung strukturell unterschieden, so lösen sich möglicherweise andere Probleme gleich mit. Ist es z. B. sinnvoll, daß die Elternschaft einer Schule von der Tatsache, daß ein neuer Lehrer gesucht wird, erst durch Lektüre der Anzeigen in der »Erziehungskunst« erfährt, nach dem Prinzip: Die Betroffenen erfahren es zuletzt? Traut man einzelnen Eltern nicht zu, sich darüber auch Gedanken zu machen, vielleicht sogar geeignete Menschen zu kennen? – Vermutlich gibt es einen anderen Grund für dieses viel geübte Verfahren: Man hat Angst vor einer »Einmischung« in Dinge, deren Entscheidung dem Kollegium allein vorbehalten bleibt. Warum aber die Angst? Suchen und beraten können doch viele, dadurch wird die Sache höchstens besser. Daß die Entscheidung selbst einem bestimmten, für Personalfragen beauftragten Kreis zufällt, ist von vornherein klar und wird nicht in Zweifel gezogen. Entscheidungen hinter verschlossenen Türen und vollendete Tatsachen: Sie beruhen meistens auf einem Angsteffekt, der aber völlig unnötig ist, wenn man Beratung und Entscheidung trennt und das Verfahren allen transparent macht – und der auch deswegen unwirksam ist, weil ja hinterher doch alles herauskommt!

Konsensbildung

Zusammenarbeit ist von einem Grundkonsens abhängig. Existiert er nicht, wird die Zusammenarbeit unmöglich. Wie kommt man zu einem solchen Konsens?

Wichtig scheint mir, daß er nicht strukturell zu veranlassen ist. Eine Vorschrift, die besagt, daß so lange geredet wird, bis niemand mehr Einwände erhebt, öffnet einem »Konsens-Terror« Tür und Tor. Wer hat es nicht schon erlebt, daß jemand sagt, vielleicht am Ende einer langen Beratung: Die Sache kann so nicht gemacht werden! Ja, warum denn nicht? Weil ich dagegen bin!⁹

Die interessantere Frage ist: Wie *entsteht* Konsens wirklich, und wie wird er tragfähig? – Steiners »Philosophie der Freiheit« enthält hier einen ebenso grundlegenden wie praktischen Satz: »Der freie Geist *verlangt* von seinen Mitmenschen keine Übereinstimmung, aber er erwartet sie, weil sie in der menschlichen Natur liegt.«¹⁰ – Wieso liegt sie in der menschlichen Natur? Weil allem Denken, auch dem verschiedenartigsten, eine »gemeinsame Ideenwelt« zugrunde liegt.¹¹ Muß man also eine solche gemeinsame Ideenwelt voraussetzen, um eine Schulgemeinschaft zu verwirklichen? – Nein, sie stellt sich von selbst als Erfahrung ein, wenn man nur darauf aufmerksam wird. In der europäischen Geistesgeschichte ist es seit langem bekannt, daß Gedanken ihrer Natur nach einen Zusammenhang bilden, der im Grunde keine Grenze kennt. Wer *einzelne* Gedanken denkt, hat nur nicht weitergedacht. Will man aus individueller Verschiedenheit zu einem Gemeinsamen kommen, so liegt es nahe, den gemeinsamen Ursprung oder den gemeinsamen Zusammenhang der verschiedenartigen Gedanken zu denken. Die »Gemeinsamkeit« der »Ideenwelt« klingt abgehobener, als sie in Wirklichkeit ist. Man kann sich das in Kürze vielleicht so klarmachen:¹²

Betrachten mehrere Menschen ein und dasselbe Bild, so »sehen« alle dasselbe. Versuchen sie, sich gegenseitig ins Bewußtsein zu heben, was sie sehen, so zeigt sich sehr bald: Jeder sieht etwas anderes. Er entdeckt etwas anderes als der Nachbar, er gewichtet anders, er sieht andere Beziehungen. Trotz des gemeinsamen Blickes auf denselben Gegenstand ist dasjenige, was gesehen wird, höchst individuell. Das Gleiche gilt aber auch für kompliziertere Sachverhalte. Was die einzelnen sehen, klingt verschieden, ja widersprüchlich. Hat man überhaupt dasselbe im Blick? Und doch stellt sich bei geduldiger Verständigung heraus, was das Gemeinsame ist und auch dann bleibt, wenn es von verschiedenen Seiten angesehen wird. Es kommt nur darauf an, nicht zu früh »aufzugeben«! Diese Betrachtungsart hat noch ein weiteres Geheimnis: Jeder kann auch das sehen, was der andere sieht, von dessen Blickwinkel aus. Dadurch erscheint das, was auf den ersten Blick gegensätzlich wirkt, in Wirklichkeit als Verschiedenheit der Blickwinkel auf eine gemeinsame Sache.

9 Siehe dazu Heinz Zimmermann, in: Goetheanum vom 4.2.1996, S. 520

10 Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit, 1894, GA 4, Kapitel IX

11 Ebenda

12 Eingehender wird diese Frage behandelt bei K.-M. Dietz: Gemeinschaft durch Freiheit, Stuttgart 1996, S. 71 ff.

Wählen wir ein Beispiel: »Der schulfreie Samstag bedeutet, wichtige pädagogische Prinzipien aufzugeben«. »Der schulfreie Samstag ist eine Anpassung an die Erfordernisse der Zeit. Ihn nicht einzuführen, bringt notwendig eine Reihe von Unzuträglichkeiten mit sich.« Diese beiden Positionen, als Gegensätze verstanden, können Anlaß zu jahrelangem Streit liefern. In Wirklichkeit stimmen sie beide. Es ist nur der »schulfreie Samstag« darin von zwei verschiedenen Seiten angeschaut worden. Steht in einer Schulgemeinschaft die Beratung über die Einführung des schulfreien Samstags an, so kann es deshalb gar nicht darum gehen, welche dieser beiden Positionen »richtig« ist. Denn berechtigt sind sie beide. Sucht man aber eine Entscheidung auf der Grundlage, daß die entgegengesetzte Ansicht genauso »richtig« ist wie meine eigene, so hat das bedeutende Konsequenzen für den Sozialprozeß. Bevor entschieden werden kann, müssen außerdem die Konsequenzen der Veränderung im Blick sein (Stundenzahl, Epochenläufe, Nachmittagsunterricht usw.). Sind die auch zu bewältigen? Unter Umständen muß das gesamte Schulkonzept neu überdacht werden. Ist die Schulküche dem vermehrten Nachmittagsunterricht gewachsen? – Ein solches Vorgehen setzt voraus, zwischen Meinung (personbezogen) und Gedanke (sachbezogen) unterscheiden zu können¹³ und die Verschiedenheit der einzelnen Gedanken als Aspekte eines Gesamtzusammenhangs und nicht als Gegensätze zu verstehen. Das hat für die sozialen Zustände in der Schulgemeinschaft erhebliche Folgen!

Über eine weitere gemeinsame Einsicht kann man sich ebenso verständigen: Es *muß* eine Entscheidung fallen; denn auch das Beibehalten der bisherigen Sechs-Tage-Woche sollte nicht durch Verschleppung, sondern durch Entscheidung zustande kommen. Nicht dadurch, daß »die Eltern« von »dem Kollegium« etwas verlangen, sitzt das Kollegium in einem Boot (Solidarisierungseffekt). Sondern auch die unterschiedlichsten Ansichten innerhalb des Kollegiums hindern nicht daran, sich in einem Boot zu fühlen, wenn der Blick auf den gegebenen Sachverhalt umfassend genug war und die gemeinsame eigene Situation (Entscheidungsnotwendigkeit) einbezieht. Wer geglaubt hatte, man könne über eine solche Sache wie die Fünftageweche einfach abstimmen, sieht dann, daß dies nicht ausreicht. Denn die Einführung einer so einschneidenden Veränderung hat sachliche Voraussetzungen, die erst einmal erfüllt sein müssen (siehe oben). Was sich ursprünglich als gefühlsgeladene Positionsverteidigung ausnahm, schmilzt im Zuge eines solchen Konsensbildungsprozesses mehr und mehr zur Nachdenklichkeit zusammen. Vielleicht weiß der Einzelne am Ende selbst nicht mehr so genau, wofür er nun eigentlich sein soll? Entschieden werden muß aber trotzdem. Kommt es zur Ent-

13 Näheres zu dieser Unterscheidung: K.-M. Dietz: Von der Meinung zum Urteil, in: Die Drei 10/1996, S. 928 ff.

scheidung auf der genannten Grundlage, so kann ich meinem besten Freund sagen, ohne diese Freundschaft im mindesten zu riskieren: Ich akzeptiere deine Position und kann sie gut nachvollziehen – trotzdem stimme ich anders. – Kurz gesagt: Die vielbeschriebene Konsensbildung ist kein Mittel dazu, Entscheidungen hinauszuzögern oder zu verhindern; sie ist aber auch kein Mittel dazu, sie zu ersetzen. Jedoch bietet sie auch in schwierigen Fällen eine tragfähige Basis dafür, daß Entscheidungen kollegial bzw. gemeinschaftlich zustandekommen und mitgetragen werden können.

Was üblicherweise im Vordergrund des Interesses steht, die sogenannten »Organe« der Schulgemeinschaft (Schüler, Kollegium, Elternschaft, Vorstand usw., s.o.), tritt bei dieser Betrachtung etwas zurück. Es kommt auf die einzelnen Menschen an, ihre Ideenfähigkeit und Initiative, unabhängig von einer Gruppenzugehörigkeit. Ohnehin gibt es ja keine eindeutigen Zugehörigkeiten (manche Mutter ist auch Lehrerin), und außerdem wird damit verdeckt, daß die unterschiedlichen Auffassungen innerhalb des Kollegiums manchmal größer sind, als sie zwischen »Eltern« und »Lehrern« je sein könnten. Man spricht dann von »Fraktionen«. Warum spricht man nicht gleich von Individualitäten, bei denen die Gruppenzugehörigkeit nicht die entscheidende Rolle spielt? Muß man Meinungsverschiedenheiten überhaupt bedauern? Sie sind doch das Salz in der Suppe des Individualismus – aber eben nicht die Suppe selbst.

Es geht kurzgefaßt um:

- Kompetenz, nicht um Meinung.
- Initiative, nicht Forderung an andere oder Berechtigungswesen.
- Pflege von Ideen, nicht Interessenvertretung.
- Individuelle Begegnung und Konsensbildung, nicht um politisches Geschick.

Ist das vielleicht ein weiterer *anthroposophischer* Zug in der Waldorfschule? – Jedenfalls stimmt dann das *Lehrziel* »Freiheit« und das Ziel der Selbstentwicklung (»freier Geist«) mit dem eigenen *Handeln* überein. »Erziehung zur Freiheit« kann ja doch nicht bedeuten, daß man die Kinder zur Freiheit erziehen will, selbst aber das dazu notwendige Zusammenwirken mit anderen Menschen nur als Einschränkung der eigenen subjektiv verstandenen »Freiheit« verstehen und praktizieren kann! Freiheit als Liberalismus? Nein danke!

Nietzsche hat eine fruchtbare Unterscheidung getroffen: Er sprach von einer Freiheit »wovon« und einer Freiheit »wozu«. Was ist Freiheit »wovon« in der Waldorfschule? – Selbstverständlich Freiheit von staatlicher Einwirkung und dem Einfluß unmittelbarer wirtschaftlicher Interessen. Aber man darf hinzufügen: Freiheit auch von Traditionen, Gewohnheiten und dem Hereinschlagen des »Üblichen« in die Zusammenarbeit. – Über die Freiheit »wozu« wurde eingangs gesprochen. Soll sie ausgeübt werden, so setzt dies einen

ständigen Umgang mit Zielsetzungsfragen voraus, an denen jeder, der sich daran nachhaltig beteiligen will, teilnehmen kann.

Entscheidend für das gegenwärtige Leben ist noch eine dritte Freiheit. Ich möchte sie nennen: »Freiheit *wodurch?*«. Welches sind die geistigen Kräfte, die betätigt werden können, um die beiden anderen Freiheiten zu verwirklichen? – Garant dieser Freiheit ist eine Zusammenarbeit im Sinne der »freien Geister«. Strebt man sie an, so hat das Folgen bis in die Beratungs- und Entscheidungsprozesse hinein.¹⁴ Nicht vorausgesetzt ist dabei, daß einzelne (oder gar alle) Beteiligten »Erfolge« im Hinblick auf die eigene Selbstentwicklung vorweisen können. »Wenn alle oder wenigsten einige soweit wären, als freie Geister gelten zu können, dann könnten wir auch ...«: Das ist nichts anderes als eine Ausrede, um alles beim alten zu lassen. Worauf es ankommt, ist der Wille zur Entwicklung einer Gemeinschaft »freier Geister«, deren Eigenschaften man sich klarmachen kann. Zum »freien Geist« gehört es wesentlich, in einem Prozeß bewußter Selbstentwicklung zu leben. Und das kann jeder, der es will. Zusammenarbeit aus individueller Entwicklung heraus ist lebenspraktisch.

Fragen der Selbstprüfung

Zum Schluß daher noch die Frage: Wie baue ich meine zunächst verständliche Unsicherheit gegenüber der Entwicklung zur »Gemeinschaft freier Geister« ab? – Zunächst einmal dadurch, daß ich die Idee der Sache im Ganzen fasse und schließlich auch im Detail. Das wurde im Vorausgehenden angedeutet. Es kann dann aber außerdem die Frage entstehen: Bin ich selbst für mich auf dem richtigen Weg, oder liege ich daneben? Hierzu kann man sich z. B. folgende Fragen stellen:

- Die Frage nach meiner Motivation: Warum arbeite ich hier mit? Will ich mich in erster Linie selbst verwirklichen? Glaube ich, in einem »alternativen« Arbeitszusammenhang meine Eigenheiten besser darleben zu können als im herkömmlichen Kulturbetrieb?
- Wie stehe ich zum Ganzen? Habe ich einen Sinn für die Schule als ganze, oder beschränkt sich meine Mitarbeit auf meinen unmittelbaren Arbeitsplatz?
- Durchschaue ich die Abläufe des gesamten Schulorganismus, oder bleibt mir hier Wesentliches unklar?
- Erlebe ich die Freiheit meines Arbeitszusammenhangs als Aufgabe und damit zugleich als Aufforderung zur eigenen Weiterentwicklung? Sehe ich

14 Im einzelnen dazu bei K.-M. Dietz: Gemeinschaft durch Freiheit, Stuttgart 1996

die gegebene Autonomie als Anforderung an mich selbst oder mehr als das Recht auf Eigenwilligkeit (ich darf jetzt etwas tun, ohne Vorgesetzte zu fragen)?

- Wann habe ich meine letzte Initiative eingebracht? Mache ich nur noch mein Alltagsgeschäft?
- Lebe ich im Bewußtsein der Verantwortung dafür, daß ich für mein Handeln vollständig selbst verantwortlich bin?
- Finde ich mich in der Verantwortung für das Ganze, oder fühle ich mich dieser nicht gewachsen?
- Mache ich das, was ich mache, ganz? Oder beschränke ich mich auf eine Art Jobbewußtsein (beschränkte Tätigkeit, beschränkte Zeit, beschränkter Aufgabenbereich, beschränkte Verantwortung)?
- Wenn ich an »mein« Kollegium denke, sehe ich mich dann darin eingeschlossen, oder sehe ich dieses Kollegium wie von außen? (Wenn letzteres der Fall ist, ist es gewiß ein alarmierendes Früherkennungsmerkmal dafür, daß etwas nicht stimmt!)
- Wenn etwas schiefgegangen ist: Bin ich in der Lage, die Frage nach der Ursache zu stellen, ohne sie sofort mit Schuldzuweisungen (anderen oder mir gegenüber) zu verbinden?
- Wie wirke ich auf die anderen? Trage ich z. B. durch mein Verhalten dazu bei, daß der andere so (unmöglich) ist, wie er ist?

Diese Fragen werden von jedem einzelnen verschieden zu beantworten und auch zu bewerten sein, für den Anfänger anders als für den Langgedienten, für den jüngeren Menschen anders als für den älteren. Am Ende muß jeder seine Antwort selbst finden. Aber vielleicht ist es nützlich, sich die Fragen gelegentlich einmal zu stellen.

»Nichts ist widerwärtiger als die Majorität: denn sie besteht aus wenigen kräftigen Vorgängern, aus Schelmen, die sich akkommodieren, aus Schwachen, die sich assimilieren, und der Masse, die nachrollt ohne nur im mindesten zu wissen, was sie will.«
Goethe, *Maximen und Reflexionen*¹⁵

Zum Autor: Karl-Martin Dietz, geb. 1946 in Heidelberg, Studium der Klassischen Philologie, Germanistik und Philosophie, daneben auch der Wirtschaftswissenschaften, in Heidelberg, Tübingen und Rom. 1975 Promotion mit einer Arbeit über vorsokratische Philosophie. 1974–1980 Lehrtätigkeit an der Universität Heidelberg. 1978 Mitbegründung des Hardenberg Instituts. Publikationen: »Die Suche nach der Wirklichkeit«, »Metamorphosen des Geistes«, 3 Bde., »Individualität im Zeitenschicksal«, »Gemeinschaft durch Freiheit«.

15 Goethe, *Sämtliche Werke*, Jubiläumsausgabe, 39. Band, S. 76