

Selbstverwaltung – Ideengeschichte und Praxisbeobachtungen

Eine Interviewstudie
an konzeptionell innovativen Waldorfschulen

Dissertation

vorgelegt von

Elisabeth Wispler-Zientz

2023

Erstbetreuung:

Prof. Dr. Horst Philipp Bauer
Professur für Erziehungswissenschaft und
berufliche Bildung
FB Bildungswissenschaft
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
Villestr. 3, 53347 Alfter

Zweitbetreuung:

Prof. Dr. Ulrike Buchmann
Professur für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
Department Erziehungswissenschaft
Universität Siegen
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Abbildungsverzeichnis | VII |
| Abkürzungsverzeichnis | VII |
| I. Einleitung | 1 |
| 1. Zum Forschungsanliegen | 1 |
| 2. Selbstverwaltung als Organisationsprinzip an Waldorfschulen | 3 |
| 3. Aufbau, Weg und Ziel des Forschungsprojekts | 6 |
| II. Theorie: Idee der Selbstverwaltung - Ursprünge, Entwicklungen und Zukunftsperspektiven | 9 |
| 1. Selbstverwaltung als Idee bei Rudolf Steiner und in der ersten Waldorfschule | 9 |
| 1.1. Zu Rudolf Steiner, der Dreigliederung und der ersten Waldorfschule | 10 |
| 1.2. Selbstverwaltung oder institutionelle Unabhängigkeit | 12 |
| 1.3. Organisation vom Individuum aus gedacht | 14 |
| 1.4. Die Schule ein Organismus, die Konferenz ihr ‚Herz‘ | 15 |
| 1.4.1. Die Organisation als Organismus | 16 |
| 1.4.2. Die Konferenz als ‚Herz‘ der Schule | 17 |
| 1.4.3. Zwischen Individuum und Organisation | 18 |
| 1.5. Organe, Entscheidungsprozesse und Führung | 19 |
| 1.5.1. Organe und Prozesse in der Stuttgarter Waldorfschule | 20 |
| 1.5.2. Steiners Führungsrolle in der Schule | 22 |
| 1.5.3. Entscheidungsstrukturen – republikanische und demokratische Elemente | 23 |
| 1.6. Zu Steiners Organisationsverständnis – Auseinandersetzung und Einordnung | 25 |
| 1.6.1. Eine Auseinandersetzung aus heutiger Sicht | 26 |
| 1.6.2. Einordnung in Steiners sozialwissenschaftliches Denken | 29 |
| 2. Entwicklungen und Auseinandersetzungen | 31 |
| 2.1. Etablierung eines Organisationsmodells | 31 |
| 2.1.1. Zum Wachstum der Waldorfbewegung | 31 |
| 2.1.2. ‚Die Sozialgestalt der Waldorfschule‘ von Stefan Leber | 33 |
| 2.1.3. Traditionelle Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung | 35 |
| 2.2. Kritik am Alltag selbstverwalteter Schulen | 39 |
| 2.3. Führung in der Selbstverwaltung – ‚das demokratische Missverständnis‘ | 42 |
| 2.3.1. Die Delegation - ein neues Führungsmodell | 43 |
| 2.3.2. Widerstände gegen Führung | 45 |
| 2.3.3. Entwicklungsdynamik: von der Pionier- zur Differenzierungsphase | 45 |
| 2.3.4. Einordnung und Ausblick | 46 |
| 2.4. Forschungsergebnisse zur Selbstverwaltung | 47 |
| 2.4.1. Fragebogenstudie, Gruppendiskussion und Geschäftsführer-Innenbefragung | 47 |

| | |
|--|------------|
| 2.4.2. Enderles Neuauswertung der LehrerInnenbefragung | 48 |
| 2.4.3. Einordnung der empirischen Daten | 50 |
| 3. Externe Anregungen und Zukunftsperspektiven | 51 |
| 3.1. Perspektiven auf die Organisation Schule | 51 |
| 3.1.1. Kooperation, Profession und Kollegialität in der Bildungswissenschaft | 52 |
| 3.1.2. Besonderheiten von Non-Profit-Unternehmen, Social Businesses und Postmodernen Organisationen | 55 |
| 3.1.3. Selbstverwaltung als kollegiales System | 57 |
| 3.2. Neue Formen kooperativen Arbeitens | 58 |
| 3.2.1. Soziokratie – die Herrschaft der Gefährten | 58 |
| 3.2.2. Agiles Denken und agile Methoden | 60 |
| 3.2.3. Selbstorganisation in Unternehmen | 64 |
| 3.3. Weiterentwicklungen und Zukunftsperspektiven | 67 |
| 3.3.1. Zum Stand der Diskussion heute | 68 |
| 3.3.2. Arbeit an Leitbild und Unternehmensphilosophie | 69 |
| 3.3.3. Zentrale und dezentrale Schulführungsstrukturen | 69 |
| 3.3.4. Zu Führung in der Selbstverwaltung | 71 |
| 3.3.5. Qualitätsverfahren | 71 |
| 3.3.6. Absehbare Zukunftsperspektiven | 74 |
| III. Methodische Zugänge | 77 |
| 1. Zur qualitativen Methodik: Ein Forschungsdesign zwischen deduktiven und induktiven Elementen | 77 |
| 2. Zur Voruntersuchung: Die Wahl der Schulen | 79 |
| 2.1. ExpertInnensampling und -befragung | 80 |
| 2.2. Zusammenstellung des Samples | 82 |
| 3. Zur Erhebung: Sampling, Leitfadenentwicklung und Interviewführung | 85 |
| 3.1. Das Sampling in den Schulen | 85 |
| 3.2. Interviewplanung und Leitfadenentwicklung | 87 |
| 3.3. Interviewdurchführung und -erfahrung | 91 |
| 4. Zur Analysemethodik und -praxis | 92 |
| 4.1. Die Inhaltsanalyse nach Kuckartz | 92 |
| 4.2. Interviewübergreifende Analyse | 96 |
| 4.3. Fallanalysen der Schulen | 98 |
| 4.4. Die Schulen im Vergleich | 101 |
| 4.5. Anonymisierung | 103 |
| 5. Zur Güte von Forschungsdesign und -prozess | 104 |
| IV. Empirie: Selbstverwaltung in der Praxis | |
| - Beobachtungen aus sechs Schulen | 108 |
| 1. Idee und Wirkungen der Selbstverwaltung im Feld | 108 |
| 1.1. Begriffsverständnis der Selbstverwaltung | 108 |
| 1.2. Chancen und Risiken der Selbstverwaltung | 112 |

| | |
|--|------------|
| 1.2.1. ‚Wir ziehen am gleichen Strang‘- Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit | 112 |
| 1.2.2. ‚Folgenlosigkeit [...] und schlechte Vorbereitung‘ - Belastungsfaktoren in der kollegialen Zusammenarbeit | 114 |
| 1.2.3. Zusammenfassung und Einordnung | 116 |
| 2. Fallskizzen – Jede Schule ein Fall für sich | 119 |
| 2.1. Schule A – die kleine Innovative – Prinzip der Einzelinitiative | 120 |
| 2.2. Schule B – kollektive Führung mithilfe klarer Prozesse und Delegationen | 122 |
| 2.3. Schule C – eine ausdifferenzierte Schulführung, von der Schulgemeinschaft offen gewählt | 124 |
| 2.4. Schule D – Schulführung als Vorstand, unterstützt von einem Eltern-Beirat | 125 |
| 2.5. Schule E – ein großer Schulkomplex mit differenzierter Personalarbeit und ausgeprägter Initiative | 126 |
| 2.6. Schule F – die Traditionsreiche, mit einem großen, integrierenden Zentrum | 128 |
| 2.7. Zusammenfassung | 129 |
| 3. Schulführung – zwischen individuellen Verantwortlichkeiten, kollegialer Einbindung und externen Perspektiven | 130 |
| 3.1. Der Führungsbegriff an Waldorfschulen | 131 |
| 3.1.1. ‚Wer führt Ihre Schule?‘ – einige Antworten | 131 |
| 3.1.2. Delegationen - Führen auf Zeit | 133 |
| 3.2. Schulführungsstruktur – die zentralen Gremien | 135 |
| 3.2.1. Klein, zentral und flexibel | 136 |
| 3.2.2. Ein ausdifferenziertes Führungsgremium – das 4-Ressort-Modell | 137 |
| 3.2.3. Schulführung als integrierendes Zentrum | 138 |
| 3.2.4. Kollektive Führung mithilfe klarer Delegationen | 139 |
| 3.2.5. Zusammenfassung und Einordnung | 140 |
| 3.3. Beauftragung der Schulführung – zwischen öffentlicher Wahl und Ernennung | 144 |
| 3.3.1. Wahl-Verfahren und ihre Schwierigkeiten | 144 |
| 3.3.2. Die Findungskommission | 145 |
| 3.3.3. Eine öffentliche Schulführungswahl – ‚jetzt schicken sie einen auf den Weg‘ | 146 |
| 3.3.4. Zusammenfassung und Einordnung | 148 |
| 3.4. Zum Delegationsprozess, der Gesamtkoordination und angemessener Transparenz | 149 |
| 3.4.1. Der Delegationsprozess | 149 |
| 3.4.2. Die Gesamtkoordination der Delegationen | 152 |
| 3.4.3. Transparenz – zwischen Teilhabe und Überforderung | 154 |
| 3.4.4. Ergebnisse | 155 |
| 3.5. Vorstandsarbeit und Elternbeteiligung | 156 |
| 3.5.1. Der Vorstand – zwischen Begleitung und operativer Verantwortlichkeit | 156 |
| 3.5.2. Die Eltern –Feedbackgeber und professionelle Unterstützer | 158 |
| 4. Personalarbeit, Personalpflege und Konfliktbewältigung | 161 |
| 4.1. Systembedingte Probleme - aus dem Alltag der Schulen | 162 |
| 4.1.1. Konfliktvermeidung und fehlende Begrenzung – ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘ | 163 |
| 4.1.2. Schwierigkeiten bei Abmahnungen und Kündigungen | 164 |
| 4.1.3. Belastungen für die Personalverantwortlichen | 165 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.4. Personalpflege | 166 |
| 4.2. Lösungsansätze in der Personalarbeit | 167 |
| 4.2.1. Ausdifferenzierte Personalgremien | 168 |
| 4.2.2. Kollegial entwickelte Regelwerke und klare Verfahren | 169 |
| 4.2.3. Personalpflege und Entwicklungsgespräche | 171 |
| 4.2.4. Eltern als qualifizierte Außenstehende | 172 |
| 4.3. Formen der Konfliktbearbeitung | 172 |
| 4.4. Zusammenfassung und Einordnung | 174 |
| 5. Lernen und Qualitätsentwicklung | 177 |
| 5.1. Innovation zulassen, ‚Freiräume‘ schaffen – die Projektdelegation | 177 |
| 5.2. Entwicklungsgremien, Analysemethoden und Strategietage | 180 |
| 5.3. Peerformate – Kollegiale Beratung und Hospitationen | 182 |
| 5.4. Externe Berater - als Ideengeber und Spiegel | 185 |
| 5.4.1. Externe Beratung | 186 |
| 5.4.2. Auditierung und Zertifizierung | 187 |
| 5.5. Zusammenfassung und Einordnung | 188 |
| 6. Spannungsfeld Selbstverwaltung – ein konzeptioneller Entwurf | 192 |
| 6.1. Entwicklungstendenzen in der Selbstverwaltung | 192 |
| 6.1.1. Konferenzstruktur ohne Differenzierungen | 192 |
| 6.1.2. Zentralisierung und Formalisierung | 194 |
| 6.1.3. Weiterentwicklungen und Zukunftsperspektiven | 196 |
| 6.2. Schulführung als Balanceaushandlung von fünf Polaritäten | 198 |
| 6.3. Die fünf Aspekte im Einzelnen | 201 |
| 6.3.1. Schulprofil – zwischen Autonomie und offenen Grenzen | 201 |
| 6.3.2. Organisation – zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit | 202 |
| 6.3.3. Kollegialität – zwischen sozialer Verbundenheit und Begrenzung | 204 |
| 6.3.4. Führung – zwischen kollegialer und individueller Verantwortung | 207 |
| 6.3.5. Individuelles Handeln - zwischen professioneller Autonomie und der ArbeitsnehmerInnenrolle | 209 |
| 6.4. Zusammenfassung und Einordnung | 212 |
| V. Abschließende Zusammenfassung, Einordnung und Ausblick | 215 |
| 1. Zusammenfassung: Die Konkretisierung einer Idee | 215 |
| 2. Einordnung und Ausblick | 218 |
| VI. Literaturverzeichnis | 224 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| <i>Abb. 1: Selbstverwaltung – Geschichte einer Idee</i> | 6 |
| <i>Abb. 2: Steiners vier Perspektiven auf Organisationen</i> | 26 |
| <i>Abb. 3: Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung, nach Leber</i> | 35 |
| <i>Abb. 4: Themen- und Leitfadententwicklung, Beispiel Schule D</i> | 89 |
| <i>Abb. 5: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018, 100)</i> | 94 |
| <i>Abb. 6: Analytische Perspektiven auf das Material</i> | 95 |
| <i>Abb. 7: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Kategorie Begriffsverständnis SV</i> | 97 |
| <i>Abb. 8: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Hauptkategorien der Schulen A und B</i> | 99 |
| <i>Abb. 9: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Subkategorien der Schule D</i> | 100 |
| <i>Abb. 10: Ergebnisübersicht, Auszug (vollständig Anh. 14)</i> | 102 |
| <i>Abb. 11: Zum Begriffsverständnis Selbstverwaltung in Waldorfschulen</i> | 110 |
| <i>Abb. 12: Schule A</i> | 121 |
| <i>Abb. 13: Schule B</i> | 123 |
| <i>Abb. 14: Schule C</i> | 124 |
| <i>Abb. 15: Schule D</i> | 126 |
| <i>Abb. 16: Schule E</i> | 127 |
| <i>Abb. 17: Schule F</i> | 128 |
| <i>Abb. 18: Die Schulen im Überblick</i> | 130 |
| <i>Abb. 19: Entwicklungstendenzen in der Selbstverwaltung</i> | 196 |
| <i>Abb. 20: Aspekte der Selbstverwaltung</i> | 200 |
| <i>Abb. 21: Aspekt 1- Schulprofil</i> | 201 |
| <i>Abb. 22: Aspekt 2 - Organisation</i> | 202 |
| <i>Abb. 23: Aspekt 3 - Kollegialität</i> | 204 |
| <i>Abb. 24: Aspekt 4 - Führung</i> | 207 |
| <i>Abb. 25: Aspekt 5 – Individuelles Handeln</i> | 209 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|--|
| A1-F7 | Interviews aus sechs Schulen |
| Abb. | Abbildung |
| Anh. 1 - 19 | Verweise auf den Anhang |
| GA | Zitierhinweis zur Gesamtausgabe von Rudolf Steiner |
| GAB | GAB-Verfahren: Qualitätsverfahren von Maurus et al. (2023) |
| SV | Selbstverwaltung (in machen Abbildungen genutzt) |
| WzQ | Qualitätsverfahren Wege zur Qualität (2023) |

I. Einleitung

Das traditionelle Organisationsprinzip an Waldorfschulen wird Selbstverwaltung genannt. Mit dem Begriff verbinden die 42 Befragten an sechs Schulen verschiedene Ideen. Für einige geht es im Kern um institutionelle Unabhängigkeit. Die Schulen sollen Alltag und pädagogische Konzeption selbstbestimmt setzen, frei von öffentlichen oder ökonomischen Einflüssen.

„Selbstverwaltung bedeutet, dass die an der Schule Tätigen sich selbst verwalten, also alle organisatorischen Aspekte, die dazugehören, eben selbst in der Hand haben, selbst verantworten und selbst regeln“ (B6,3).

Für andere GesprächspartnerInnen ist Selbstverwaltung ein praktisches, kooperatives Organisationsprinzip. Betont wird die Idee einer hierarchiefreien Schule und einer kollektiven Führung durch die beteiligten LehrerInnen: *„dass es in unseren Händen bleiben kann und dass wir dann die Entscheidungen im Kollegium frei oder gemeinsam entscheiden können“ (B8,3)*. Für manche sind es vor allem neue, experimentelle Führungsformen. *„Selbstverwaltung bedeutet für mich erst mal flache Hierarchien und wechselnde Leitung“ (A2,3)*.

Viele der Interviewten beschreiben die erlebten Wirkungen der Organisationsform. Dabei sind Ziel und erlebte Realität eine indirekte, eher dienende Funktion der Strukturen. Sie sollen Handlungsspielräume in der konkreten pädagogischen Arbeit ermöglichen. Sie sollen flexibel, nicht starr und zwingend sein. Bei Selbstverwaltung gehe es um *„Initiative. Das heißt, die Möglichkeit, selbst zu gestalten, also aktiv zu sein“ (E4,3)* formuliert es ein Lehrer.

Selbstverwaltung wird insgesamt als eine nach außen autonome, nach innen kooperative oder partizipative Organisationsform beschrieben, mit dem Ziel pädagogischer Gestaltung und Initiative Raum zu geben. Für fast alle GesprächspartnerInnen ist das Konzept weitgehend positiv besetzt, für manche mehr Potential als Wirklichkeit.

„(E)in Projekt für die Zukunft (..), also eine Utopie oder eine Idee, deren wirkliche Umsetzung eigentlich immer noch aussteht“ (A6,3).

1. Zum Forschungsanliegen

All diese Ideen werden seit etwa 100 Jahren mit dem Begriff Selbstverwaltung an Waldorfschulen verbunden. Die konkrete Organisationspraxis hat sich allerdings deutlich

gewandelt. Über viele Jahrzehnte waren kollektive Verfahren weitgehend Standard. Fast alle Aspekte der Schulführung wurden im Kollegium diskutiert und entschieden. Binnendifferenzierung gab es wenig. Ab den 90ern geriet die häufig basisdemokratische Interpretation des Konzepts zunehmend in die Kritik. GesprächspartnerInnen aller Schulen erinnern ähnliche Zustände. Damals sei „*wenig Produktives passiert in einer großen Runde*“ (A1,20). Es gab „*sehr viele informelle Strukturen im Hintergrund*“ (C2,11) und „*graue Eminenzen*“ (E4,57). Seit über 20 Jahren wird daher die Frage nach Führung in kooperativen Systemen, nach Professionalisierung und angemessener Strukturierung diskutiert. Noch heute ist der Begriff für viele auch mit Ineffizienzen im Organisationsalltag, Unverbindlichkeit und Erschöpfung verbunden. Es sei mitunter „*ermüdend, anstrengend, ineffizient*“ (B2,5). In allen Gesprächen schwingt die Gleichzeitigkeit von Chancen und Risiken mit, von erlebten Potentialen und praktischen Problemen.

Seither hat sich viel getan, die Formen der Selbstverwaltung sind vielfältig geworden. Es wurden verschiedene Schulführungsmodelle entwickelt und mit Innovationsformaten experimentiert. Viele Schulen versuchen die Aspekte verantwortlicher Führung, transparenter Strukturen und Prozesse sowie Partizipation und kollegiale Abstimmung neu auszutarieren. Die diversen Lösungsansätze bleiben unübersichtlich. Kaum eine der beforschten Schulen wusste vom Vorgehen der anderen. Es gibt wenig Orientierung oder Vorbilder. Die seltenen Veröffentlichungen beziehen sich auf einzelne Formate. Überblicksartikel über mögliche Modelle oder Forschungsprojekte zum Erreichten gibt es bisher nicht. Von einem neuen Standard ist sicher nicht zu sprechen.

An dieser Stelle setzt die vorgelegte Studie an. Es geht um Waldorfschulen, die mit ihren kooperativen Organisationsstrukturen neue Wege gehen. Es interessieren verschiedenartige innovative Formate der Selbstverwaltung und Weiterentwicklungen aus den letzten gut 20 Jahren. Es wurden sechs Schulen gesucht, beobachtet und beschrieben, die neue Führungsstrukturen, Formen der Personalarbeit und Innovationsprozesse entwickelt haben. Die Forschungsfrage fokussiert diese Good-Practice-Ansätze. Problematisches interessiert nur insofern, als es das wenig beschriebene Feld charakterisiert und die systemeigenen Schwierigkeiten kooperativer Arbeitsweisen verdeutlicht.

Im Zentrum der Arbeit stehen die Erfahrungen der PraktikerInnen vor Ort. Es geht nicht um theoriegeleitete Sollempfehlungen oder optimale Lösungen. Es interessieren exemplarische Formate, aber auch übergeordnete Hemmnisse und Gelingensbedingungen. Dabei ist Selbstverwaltung nicht als Selbstzweck gemeint. Es geht um Schulen und ihren pädagogischen Alltag mit den Kindern und Jugendlichen. Bei der Bewertung der

Organisationsstrukturen und -formate ist daher die Unterstützung der pädagogischen Praxis zentrales Kriterium. Die Fragen an die Lehrkräfte, Geschäftsführenden, Vorstände und Eltern waren entsprechend offen, das Vorgehen explorativ. Welche Strukturen und Prozesse wurden entwickelt? Wie werden sie im Alltag erlebt? Was ist dienlich? Was könnte noch anders sein? Die Antworten sind umfangreich und differenziert, allen GesprächspartnerInnen ist das Thema ausgesprochen wichtig. Es ergibt sich ein Bild erstaunlich einheitlicher Problemlagen und teils sehr unterschiedlicher Methoden und Lösungsansätze.

2. Selbstverwaltung als Organisationsprinzip an Waldorfschulen

Waldorfschulen sind staatlich anerkannte oder genehmigte Ersatzschulen in freier Trägerschaft. Neben den Montessorischulen sind sie die weit verbreitetste reformpädagogische Alternative zum öffentlichen Schulsystem. Die Waldorfpädagogik geht auf Rudolf Steiner zurück (GA 293; Richter 2019; Schieren 2016). Neben den kognitiven Fächern liegt ein Schwerpunkt des pädagogischen Konzepts im künstlerisch-handwerklichen Bereich. Ein fester Bezugslehrer führt durch die Unter- und Mittelstufe (1.-8. Klasse). Die Hauptfächer werden in intensiven Epochen mit hohem Stundenumfang unterrichtet. Besonders ist daneben die durchgehende Beschulung von der ersten bis zur dreizehnten Klasse. Es werden meist alle Abschlüsse angeboten. Dabei verzichten die Schulen auf Leistungstrennung, Notengebung bis zur Oberstufe und Klassenwiederholungen.

Besonders bei den Abschlussprüfungen und Lehrgenehmigungen unterliegen Waldorfschulen öffentlichen Vorgaben. Die konkrete Ausgestaltung der alltäglichen Pädagogik, der Weg hin zum Abschluss lässt dabei Gestaltungsspielräume. Es gibt keine zwingenden Lehrpläne, es ist Raum für eigene Konzepte und Unterrichtsfächer. Anders als in öffentlichen Schulen sind auch die innere Organisationsstruktur, die Entscheidungswege und die Aufbauorganisation der eigenständigen Unternehmen selbst gesetzt. Die Schulen sind für alle Bereiche des Managements, die Konzeptentwicklung des Schulprofils, die Führungsstruktur, sämtliche Personalfragen, die Steuerung der Finanzen sowie die Gebäude- und Liegenschaftsverwaltung zuständig. Schulführung an Waldorfschulen ist damit eine umfangreichere Aufgabe als die Schulleitung oder das Direktorat öffentlicher Schulen, die vornehmlich die pädagogische Konzeption und Arbeit verantworten.

Unter dem Begriff der Selbstverwaltung hat sich eine eigenständige Arbeitsweise, ein Organisationsprinzip herauskristallisiert. Es ist eine allgemeine und etwas unscharfe

Idee und zugleich „*praktisches Arbeitsprinzip*“ (Enderle 2019, 137). Sie verbindet Kernmerkmale, die auch in anderen Kontexten zum Begriff Selbstverwaltung gehören. Als politisches Partizipationskonzept in der Kommunalen Selbstverwaltung (Amelung 2023) wie in der linken Tradition der Arbeiterselbstverwaltung bei Räten und Kooperativen (Sauerland 2018) geht es letztlich um Autonomie gegenüber höherrangigen Organen und Formen demokratischer Repräsentation.

Ähnliche Aspekte sind in den Schulen relevant, wie eine Definition von Bauer zeigt:

„Selbstverwaltung ist dann gegeben, wenn diese Institutionen sich unabhängig von vorgesetzten Stellen organisieren und innerhalb der Organisation eine weitgehende und gleichberechtigte Mitwirkungs- und Beteiligungsstruktur realisieren“ (2006, 131).

Enderle knüpft hier an und fasst Selbstverwaltung umfänglicher noch als Organisationsprinzip in drei Wirkungsbereichen, einer Makro-, Meso- und Mikroebene (2019, 146ff.).

In der **Makro-Perspektive** betont Selbstverwaltung Autonomie und institutionelle Unabhängigkeit. Es ist eine Abgrenzung, weniger eine inhaltliche Bestimmung und heute nur in Teilen Realität. Entsprechend formulieren auch Krampen und Brüll, sie sei „*am ehesten negativ (zu) beschreiben: als Organisationsstruktur ohne Einfluss oder Bevormundung ‚von außen‘ beziehungsweise ‚von oben‘*“ (1992, 158).

Auf der **Mesoebene** geht es um eine kooperative Arbeitsweise und Entscheidungsstruktur, die alle Kollegiumsmitglieder systematisch einbindet. Die konkreten Formen der kollegial getragenen Schulführung haben sich historisch verändert und unterscheiden sich im Grad der Zentralisierung bis heute stark. Entsprechend werden klassische Formen und Mandatsmodelle unterschieden. Während die einen Entscheidungen weitgehend in großen Runden treffen, übertragen Schulen mit Mandatsmodellen verschiedene Verantwortungsbereiche Einzelnen oder Gruppen (Koolmann 2015, 154). Die Klassifizierung bleibt aber grob.

Mit der **Mikroebene** ist das konkrete Handeln der LehrerInnen gemeint und das einzelne Unterrichtsgeschehen. Ziel der selbstverwalteten Organisation sind weitgehende Freiräume in der pädagogischen Arbeit und die Möglichkeit individuell auf die konkreten Bedürfnisse der Klasse oder der SchülerInnen zu reagieren.

Wie die eröffnenden Zitate zeigen, sind all diese Aspekte des Begriffs Selbstverwaltung heute in den Schulen präsent. Dabei geht es in kaum einem Gespräch nur um pragmatische Alltagsbewältigung. Gerade die weitgehenden Freiräume sind für die Beteiligten zentral mit der Waldorfpädagogik und der praktischen Realität der Schule verbunden. Auch in vielen Veröffentlichungen wird das kooperative Organisationsprinzip als

konstituierender Bestandteil der Waldorfschulen gefasst (Zech 2016; Brater und Maurus 1999, 59).

Immer wieder wird die Offenheit und Vorläufigkeit der Idee betont. Selbstverwaltung lasse „kein Rezept und kaum Theorie zu. Sie lebt von der Praxis“ formulieren es Fuchs und Krampen (1992, 10). Herrmannstorfer stellt fest, „dass es sich nicht um ein ‚Modell‘ im Sinne eines bestimmten kopierbaren Musters handelt. Was Selbstverwaltung im Kern ist, ist nicht an äußeren Formen festzumachen“ (2008, 5). Manche kritisieren die so entstehende konzeptionelle Unschärfe (Enderle 2019, 332ff.; Mosmann 2015). Sie verhindere eine konstruktive Auseinandersetzung. Für andere liegt hier der Freiraum für Entwicklung und kreative, individuelle Lösungsansätze.

Wichtig ist vielen daneben das Dynamische und Unternehmerische des Organisationsprinzips. Für einen der Gesprächspartner ist das Wort entsprechend überholt und mit irreführenden Assoziationen verknüpft:

„(I)ch spreche mittlerweile auch gerne von Selbstorganisation, weil Selbstverwaltung, na ja, ver.di zum Beispiel ist ja auch selbstverwaltet“ (B1,3).

Wie andere findet er das ‚organisieren‘ Aufgabe und Inhalt besser beschreibt, als das eher behäbige ‚verwalten‘. Selbstorganisation, -steuerung oder -führung wären Alternativen und werden gelegentlich eingeführt (Harslem 2020, Teil 7; Ludwig 2022, 9; Bialik 2022). Der Begriff Selbstverwaltung ist allerdings weitgehend etabliert und wurde in allen Gesprächen selbstverständlich verwendet. Um dem Feld der Schulen nah zu bleiben, wird er im Folgenden daher beibehalten.

All die genannten Aspekte sind übergeordnete, teils vage Ideen zum Organisationsprinzip Selbstverwaltung an Waldorfschulen. Eine klare Definition des Begriffs oder eindeutige methodische Konzepte mit Organisationsbeschreibungen aller Unternehmensfunktionen und differenzierten Verfahrensvorgaben für den Schulalltag gibt es bis heute nicht. Die vorgelegte Arbeit will hier ansetzen. Um die kooperative Arbeitsweise konzeptionell genauer zu fassen, wird die Ideengeschichte des Begriffs Selbstverwaltung nachvollzogen und den konkreten Praxisbeobachtungen, den Schulwirklichkeiten vor Ort, gegenübergestellt.

Die Ideen der Selbstverwaltung haben dabei nach wie vor Aktualität. In der Arbeitspsychologie und Gesundheitsforschung werden Gestaltungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserleben schon lange als Ressourcen beschrieben, die Zufriedenheit, Motivation und Gesundheit stärken (Hacker und Sachse 2014, 82ff.; Hackmann und Oldham 1976). Seit Jahrzehnten wird in der Managementliteratur für flache Hierarchien, Beteiligungsformen und Teamarbeit geworben. Durch die Ideen des agilen Arbeitens wurde vieles

davon zu konkreter Praxis (Porschen-Hueck und Jungtäubl 2020). Andere Autoren sehen das Ende klassischer Hierarchien grundsätzlich gekommen. Angesichts komplexer Aufgaben und dynamischer Umwelten haben einfache Planung und lineare Weisung methodisch ausgedient, so die These. Zunehmend experimentieren einzelne Unternehmen mit weitgehender Selbstorganisation und dezentralen Entscheidungsstrukturen (Laloux 2015; Oestereich und Schröder 2017).

Seit jeher sind Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Arbeitsumfelds und Prinzipien der Selbstorganisation Grundpfeiler der Selbstverwaltung. Allerdings gab es lange wenig methodische Vorbilder. Organisationstheorie und BWL haben hierarchiefreie oder -arme Organisationsformen bis vor kurzem weitgehend ignoriert. Inzwischen gibt es verschiedene konzeptionelle Entwicklungen zu kooperativen Arbeitsweisen, methodische Anregungen und erfolgreiche Beispiele auch in großen Unternehmen. Idee und Praxis der Selbstverwaltung kann und muss sich vor diesen Entwicklungen ganz neu bewähren.

3. Aufbau, Weg und Ziel des Forschungsprojekts

Zum theoretischen Teil: Die Idee der Selbstverwaltung

Die spezifischen Werte und Grundgedanken der heute vielfältig gewordenen Organisationsform Selbstverwaltung bauen auf zentralen Gründungsideen. Im theoretischen Teil der Arbeit geht es daher um die Entstehung des Begriffs, seine praktischen Ausprägungen und Entwicklungen.

Selbstverwaltung—Geschichte einer Idee



Abb. 1: Selbstverwaltung – Geschichte einer Idee

Am Beispiel der ersten Waldorfschule und deren konkreten Prozessen und Strukturen sowie den begleitenden Veröffentlichungen werden zentrale Aspekte von Rudolf

Steiners Organisationsverständnis vorgestellt (→ II.1). Im Folgenden geht es um die Entwicklung einer Art erstem Standardmodell der Selbstverwaltung, der zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit diesem ab den 90er Jahren sowie erste empirische Untersuchungen im Feld (→ II.2). Im dritten Teil werden bildungswissenschaftliche und andere sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Institution Schule diskutiert und neuere kooperative Organisationsformen vorgestellt. Abschließend leiten aktuelle Reformvorschläge zur Selbstverwaltung in den empirischen Teil über (→ II.3).

Zum methodischen Vorgehen

Das Forschungsprojekt fragt in ein weitgehend unbeschriebenes Feld. Dem explorativen Charakter entspricht der gewählte qualitative Zugang. Über die subjektiven Sichtweisen einzelner Beteiligter kann so ein „*konkreteres und plastischeres Bild*“ (Flick, Kardorff und Steinke 2019, 19) der gelebten Realitäten vor Ort entstehen. Die Ausgangsfragen können zudem sukzessive, im Forschungsgeschehen induktiv erweitert und konkretisiert werden.

Dabei ist die Studie als zweistufiges Verfahren angelegt. Die Auswahl der konzeptionell innovativen Waldorfschulen und der gewünschten Good-Practice-Methoden wurde über Empfehlungen von ExpertInnen aus Wissenschaft, Verbänden und Beratung getroffen. Die methodischen Schritte innerhalb dieser Voruntersuchung werden unter III.2 reflektiert.

Mithilfe qualitativer Interviews werden die sechs ausgewählten Schulen und ihre Organisation differenziert beobachtet, analysiert und beschrieben. Über die Wahrnehmungen und Bewertungen der Beteiligten zeigen sich neben den offensichtlichen Strukturen auch informelle Aspekte der gelebten Realität. Sampling, Leitfadententwicklung und Interviewführung werden vorgestellt und diskutiert (→ III.3). Das umfangreiche Material aus 42 Gesprächen wurde mithilfe der Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018) zusammengefasst und strukturiert. Sämtliche Analyseschritte, die konkreten Auswertungsformen und Ergebnisdarstellungen werden kleinschrittig nachvollzogen (→ III.4). Entlang von Gütekriterien erfolgt abschließend eine Einordnung und Reflexion von Forschungsdesign und -prozess (→ III.5).

Zum empirischen Teil: Selbstverwaltung in der Praxis

Kern der Arbeit sind die Ergebnisse der empirischen Studie. Sie bauen auf Interviews mit LehrerInnen, Eltern und GeschäftsführerInnen zum Erleben ihrer Schulorganisation. Thema waren die Strukturen und Prozesse, weniger die Inhalte von Entscheidungen. Die pädagogische Arbeit, die Situation der Lehrkräfte in den Klassen blieben außen vor. Auch

konkrete wirtschaftliche oder rechtliche Rahmenbedingungen wurden höchstens zum Kontextverständnis hinzugenommen.

Die Untersuchung ist ein Streifzug durch die Wirklichkeit der Schulen. Die Schwerpunktsetzung folgt der Praxis und der Relevanz der Themen im Feld. Eine systematische Analyse aller möglichen Organisationsaspekte ist es nicht. Dabei haben sich drei Perspektiven auf das Material herauskristallisiert. Zunächst werden die Interviews schulübergreifend ausgewertet. Es geht um das Begriffsverständnis im Untersuchungsfeld sowie die erlebten Belastungsfaktoren und Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit (→ IV.1). Daneben werden die Schulen isoliert betrachtet und mithilfe getrennter Kategoriensysteme analysiert (→ IV.2). Auf diesen Fallanalysen basiert eine differenzierte Darstellung und Bewertung verschiedener erfolgreicher Ausprägungen selbstverwalteter Schulorganisation. Es werden die Themen Führungsstruktur, Personalarbeit und Schulentwicklung untersucht und systembedingte Problemlagen wie individuelle, teils sehr diverse Lösungsansätze vorgestellt und diskutiert (→ IV.3-5). Im Vergleich der Schulen werden daneben übergreifende Entwicklungsdynamiken analysiert. Hierauf aufbauend und unter Einbezug aller theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Befunde, wird ein konzeptioneller Entwurf entwickelt, der Selbstverwaltung in fünf Spannungsfeldern fasst (→ IV.6).

Zur abschließenden Zusammenfassung, zu Einordnung und Ausblick

In einem abschließenden Überblick wird der Bogen von der ideengeschichtlichen Herleitung des Begriffs zu den konkreten Wirklichkeiten einzelner Schulen heute geschlagen (→ V.1). Es werden der spezifische Charakter der Studie sowie ihre Relevanz für Theorie und Praxis diskutiert, methodische und inhaltliche Grenzen des Forschungsprojekts untersucht sowie absehbare Erweiterungen und Vertiefungen des Erreichten, durch anschließende Forschungsfragen (→ V.2).

II. Theorie:

Idee der Selbstverwaltung - Ursprünge, Entwicklungen und Zukunftsperspektiven

Im theoretischen Teil der Arbeit geht es um die Entwicklung der Idee Selbstverwaltung, um ihre Ursprünge, Auseinandersetzungen und absehbare Zukunftsperspektiven. Entlang der 100-jährigen Geschichte der Waldorfschulen werden die konzeptionellen Entwicklungen und praktischen Erfahrungen nachvollzogen und mithilfe gegenwärtiger Konzepte verschiedener Theorierichtungen kontrastiert. Die Darstellung ist Vorbereitung und Fundament der empirischen Feldstudie. Aus den begrifflichen Grundlagen haben sich die konkreten Interviewthemen entwickelt. Durch die dargestellte Geschichte wird die Vergangenheit der untersuchten Schulen und das gedankliche Gerüst vieler GesprächspartnerInnen verstehbar.

1. Selbstverwaltung als Idee bei Rudolf Steiner und in der ersten Waldorfschule

Der Begriff Selbstverwaltung ist eng mit der Gründungsidee der Waldorfschule 1919 verknüpft, schließt aber an eine lange Tradition an. Bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde er wichtiges Element der Genossenschaftsbewegung. Die Wirtschaftskooperativen waren meist aus Notsituationen zur Unterstützung ihrer Mitglieder entstanden. Schulze-Delitzsch formulierte die bis heute gültigen Grundsätze der Kreditgenossenschaften. Neben der Idee der Selbsthilfe und der Aufforderung zur Selbstverantwortung betont Selbstverwaltung hier das gleichberechtigte Mitwirkungsrecht aller Mitglieder (Berwanger 2023; Schulz-Nieswandt 2020). Ein ähnlich basisdemokratisches Motiv findet sich in den folgenden Jahrzehnten bei den Arbeiter- und Soldatenräten. Bekannt wurden sie in den Revolutionsjahren 1918/19 und damit im unmittelbaren Umfeld der Schulgründung. Der Idee nach organisieren sich die WählerInnen einer Räterepublik in Basiseinheiten, die sich intern weitgehend selbstbestimmt, zumeist nach demokratischen Prinzipien selbst verwalten.

In diesem Sinn waren kooperative Arbeitsweisen und radikale Sozialexperimente zur Zeit der ersten Waldorfschule in geschichtlich einmaliger Weise präsent. Auch wenn Rudolf Steiner sich kaum darauf bezieht, scheint die Idee hierarchiefreier Institutionen und neuer Arbeitsweisen zum Zeitgeist zu passen. Im Folgenden wird er als Schulgründer und Ideengeber kurz vorgestellt und die Gründungszeit der Schule skizziert. Darauf geht es ausführlicher um Aspekte seines Organisationsverständnisses, die bis heute den Begriff Selbstverwaltung prägen.

1.1. Zu Rudolf Steiner, der Dreigliederung und der ersten Waldorfschule

Begründer der Waldorfpädagogik und Initiator der ersten Waldorfschule war Rudolf Steiner (1861-1925), ein akademischer Gelehrter und Philosoph sowie ein weitgereister und phasenweise populärer Vortragsredner. Sein umfassendes Denken in den verschiedensten Wissensgebieten bezeichnete er selbst als Anthroposophie, die ‚Weisheit vom Menschen‘. Diese weitreichende Mensch- und Weltbeschreibung versteht sich als Weg die transzendenten Grundlagen aller Erscheinungsformen zu erforschen. Es initiierte neben der Waldorfpädagogik eine eigene Form der Medizin und der Heilpädagogik und begründete die biologisch-dynamische Landwirtschaft (u.a. GA4; GA13; GA 293).

In dem Versuch die offene Situation der Nachkriegszeit zu nutzen, warb er ab 1919 für ein Gesellschaftsmodell, jenseits alter Monarchien, Räten sowjetischer Prägung oder kapitalistischer Systeme. Unter dem Begriff Soziale Dreigliederung fordert er die Aufteilung des gesellschaftlichen Lebens in drei autonom gesteuerte Bereiche: Kultur und Bildung, als das sogenannte Geistesleben, zweitens alle politischen Aspekte und das Rechtssystem sowie drittens sämtliche Aspekte der Ökonomie (GA23). Die Bereiche sind strukturell getrennt. Dabei ist der Mensch teil jeder Sphäre. Er bildet sich, konsumiert und produziert und ist zugleich Teil des politisch-öffentlichen Lebens. Zum kulturellen Bereich zählt Steiner die gesamte Wissenschaftslandschaft, Bildungseinrichtungen und alle Religionen. Maßgeblich sind hier die Fähigkeiten der Beteiligten und der freie Diskurs untereinander. Eine zentrale Forderung ist die systematische Unabhängigkeit des Kulturbetriebs, wer soll sich frei von ökonomischen und politischen Einflüssen bestimmen.

Neben vielen Veröffentlichungen hielt Steiner unzählige Vorträge und Diskussionen (GA23; GA330). Zur Verbreitung der Ideen wurden mehrere Organisationen und zwei Zeitungen gegründet. Die breite Kampagne stieß zunächst auf große Resonanz, blieb aber letztlich folgenlos. Schon ab September 1919 beendet Steiner die Vorträge zum

Thema. Es war „zu spät“ (GA300b, 254) wie er später formulierte, der geschichtliche Moment war vorbei.

Zur etwa gleichen Zeit, schon ab April 1919, begannen die Vorbereitungen für die neue Schule. Inspiriert von der Dreigliederungsbewegung und dem Postulat freier Bildung gründete der Industrielle Emil Molt eine Schule für die Mitarbeiterkinder seiner Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria (1972, 231) und bat Rudolf Steiner die Leitung zu übernehmen. Gelände und Gebäude finanzierte er aus seinem Privatvermögen. Nach nur vier Monaten Vorbereitung wurde die neue ‚Waldorfschule‘ am 7.9.1919 mit zunächst 256 SchülerInnen und 12 Lehrkräften eröffnet. Schon vor der Gründung arbeitete Steiner an der pädagogischen Konzeption (GA293). Aufbauend auf seinem Menschenbild und den Entwicklungsgedanken der Anthroposophie entwickelte er in einer ersten Vortragsreihe das Fundament der Waldorfpädagogik, das er später ergänzte und konkretisierte. Zentrale Merkmale sind eine hohe Bedeutung bildhafter und künstlerischer Darstellungsweisen und eine Betonung praktischer Tätigkeiten (Leber 1994, 18; Gabert, 1975, 42ff.). Als Einheitsschule wendete sie sich ausdrücklich an Kinder aller sozialen Schichten. Unabhängig vom Lernniveau wurden Mädchen und Jungen über 12 Jahre gemeinsam unterrichtet.

Zunächst war die Schule rechtlich Teil der Fabrik. Mit der zunehmenden Aufnahme externer SchülerInnen wurde ein unabhängiger Schulverein gegründet. Intern war die regelmäßig tagende Schulkonferenz das zentrale Abstimmungs- und Organisationsorgan. Nach etwa drei Jahren übernahm der Verwaltungsrat (Steiner GA300b, 235) die Leitung. Bis 1924 wuchs die junge Schule rasant. In bereits 23 Klassen wurden 784 SchülerInnen unterrichtet. Durch eine Erkrankung musste Steiner sich zunehmend aus dem Schulalltag zurückziehen und verstarb überraschend am 30.3.1925. Wenige Tage vor seinem Tod übertrug er die Verantwortung für die Schule in einer Art Vermächtnis an „den Eigenrat“ (GA268, 295) des Kollegiums.

Rückblickend kann die gescheiterte Dreigliederungsbewegung als geschichtliche Voraussetzung, aber auch als Gründungsimpuls der ersten Waldorfschule verstanden werden (Leber 1991, 27ff.). Im Vorfeld betonte Steiner wiederholt, dass die „Schulfrage [...] ein Unterglied der großen brennenden Fragen der Gegenwart“ (GA293, 14) sei. Es gelte exemplarische Institutionen zu schaffen, die Vertrauen befördern und beitragen alte, hemmende Denkgewohnheiten zu überwinden (GA23, 82f.). Das derzeitige Schulsystem habe nur „Chaos“ (GA297a, 29) gebracht, betont er 1921 mit Hinweis auf den gerade beendeten Krieg. Man brauche „aber eine Menschheit, die tatsächlich aus dem tiefsten

Inneren heraus soziale Impulse entwickelt. Die muß aus anderen Schulen hervorgehen“ (ebd.). Die „ursprünglichen“ (GA298, 155) sozialen Ideen haben die pädagogisch-didaktischen Impulse erst möglich gemacht, formuliert er später.

Die Untersuchung Steiners sozialer Motive und eine Beschreibung seines Organisationsverständnisses am Beispiel der ersten Schule erscheint daher angemessen. Seine konzeptionellen Ideen und alltagspraktischen Anregungen sind aber weit verstreut und beschränken sich nicht auf die Veröffentlichungen zur Dreigliederung. Für die Analyse werden auch alle späteren Äußerungen zu sozialen und gestalterischen Themen der Schule herangezogen (u.a. GA298; GA303; GA305). Wichtige Quelle sind daneben die Mitschriften der praktischen Konferenzarbeit 1919-1924 (GA300a-c). Sie zeigen die tägliche Zusammenarbeit, die konkreten Verfahren und den Umgang mit den unvermeidlichen Spannungen einer rasant wachsenden Schule.

Ein konsistentes Begriffsverständnis von Organisation oder einheitliche Konzepte hat Steiner nicht entwickelt. Allerdings lassen sich in der Überschau verschiedene Perspektiven auf das Thema bei ihm finden:

1. Selbstverwaltung oder institutionelle Unabhängigkeit
2. Organisation vom Individuum aus gedacht
3. Die Organisation als Organismus
4. Organe, Entscheidungsprozesse und Führung

Unabhängig voneinander zeichnet jede dieser Perspektiven ein anderes Bild von Organisation. Steiner hat sie nicht zusammengeführt oder aufeinander bezogen, manchmal scheinen sie widersprüchlich. In den folgenden Kapiteln werden sie einzeln vorgestellt, ihre Relevanz reflektiert und eingeordnet.

1.2. Selbstverwaltung oder institutionelle Unabhängigkeit

Selbstverwaltung ist ein zentraler Begriff innerhalb von Steiners Dreigliederungsidee. Sie betont die geforderte Autonomie von politischen wie ökonomischen Vorgaben oder Zwängen. Noch vor der Schulgründung formuliert Steiner diese Forderung 1919 in der Einleitung seiner zentralen Schrift *„Kernpunkte der Sozialen Frage“*:

„Innerhalb des Staatsgefüges ist das Geistesleben zur Freiheit herangewachsen; es kann in dieser Freiheit nicht richtig leben, wenn ihm nicht die volle Selbstverwaltung gegeben wird. [...] Das Erziehungs- und Unterrichtswesen, aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst, muß in die

Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten. In diese Verwaltung soll nicht hineinreden oder hineinregieren, was im Staat oder in der Wirtschaft tätig ist. [...] Niemand gibt Vorschriften, der nicht gleichzeitig selbst im lebendigen Unterricht und Erziehen drinnen steht“ (GA23, 10f.).

Ziel ist eine Schule, die sich ganz aus den Erfahrungen im Unterricht, den praktischen Notwendigkeiten der alltäglichen Pädagogik und den Bedürfnissen der Kinder bestimmt. Verantwortung sollen nur unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer übernehmen. Sie dürfen weder als Beamte oder in sonst einer Form externen Ansprüchen verpflichtet sein. „In einer wirklichen Lehrerrepublik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekissen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen“ (GA300a, 62) formuliert er an anderer Stelle. Ein klassisches Direktorat ist nicht vorgesehen. Handlungsleitend seien allein die Impulse und Notwendigkeiten aus dem Unterricht. Ziel ist es eine „Sachlichkeit und Fachtüchtigkeit“ (GA23, 10f.), also eine hohe Professionalität in Pädagogik und organisatorischem Alltag zu gewährleisten.

Die Autonomieforderung zeigt sich auch in anderen schulpraktischen Entscheidungen. So steht der Name Freie Waldorfschule für ihre „Staatslosigkeit“ (GA300a, 185). Wichtigste Voraussetzung für die geforderte Unabhängigkeit war für Steiner die freie Lehrerwahl. Durch eine Art Gesetzeslücke war es zur Zeit der Schulgründung möglich die Lehrenden ohne behördliche Vorgaben einzustellen (GA300c, 49). Gründungsversuche weiterer Waldorfschulen, mit strengeren staatlichen Vorgaben, lehnte er ab (ebd.). Öffentliche Schulfinanzierung sah er skeptisch und befürchtete mögliche Einflussnahme (GA303, 328).

Bei konkreten Entscheidungen war Steiner auch Realist und zu alltagsnahen Kompromissen bereit. Der Lehrplan sollte Schulwechsel ermöglichen (GA334, 161) und er befürwortete weniger eingreifende Prüfungen (GA300a, 191f.). Das Handeln zwischen Anspruch und Wirklichkeit war schon zur Auftaktveranstaltung der pädagogischen Vortragsreihe Thema:

„Zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen. Wie diese zwei Kräfte in Einklang zu bringen sind, das wird schwierig sein für jeden einzelnen von Ihnen“ (GA300a, 61).

Steiners erste Perspektive auf die Schule ist die radikale Forderung nach institutioneller Unabhängigkeit. Trotz des Traums von einer weltweiten Schulbewegung kommen staatliche Finanzierung oder Neugründungen ohne freie Lehrerwahl nicht in Frage.

Autonomie ist für ihn existentieller Ausgangspunkt und Grundpfeiler der Waldorfpädagogik. Durch die starke Abgrenzung nach außen, macht er eine Art gesellschaftliche Positionsbestimmung. Es geht um ein ‚frei von‘. Eine inhaltliche Bestimmung ist die Autonomieforderung eher nicht.

1.3. Organisation vom Individuum aus gedacht

Die zweite Perspektive Steiners auf Organisationen betont den Einfluss, den jede und jeder Lehrende, die SchülerInnen und Eltern auf die Schule und ihre konkreten Entscheidungen haben. Organisation wird als äußere Form gedacht, die den Beteiligten Raum gibt, initiativ zu handeln und ihren Bedürfnissen dient.

Der Freiraum der einzelnen Lehrkraft ist ein Kernanliegen des Organisationsprinzips. In der Konferenz kann und soll sich jeder frei, als „Souverän“ (GA300a, 68) beteiligen. „(I)ch möchte ja aus Ihnen auch nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen“ (GA295, 186). Dies gilt besonders für die Unterrichtsentwicklung. Der freilassende Lehrplan gibt lediglich den Rahmen vor. Verbindend sei der gemeinsame pädagogische Blick auf die Kinder, individuelle Ausführungen sind ausdrücklich erwünscht (GA311, 36f.). Selbstführung und eigenverantwortliche Arbeitsweisen sind für ihn dabei selbstverständlich und ersetzen die äußere Leitung (GA300a, 62).

Die zentrale Bedeutung der Einzelnen auf die Schule geht für Steiner über den Unterricht hinaus. Maßgeblich für die Gesamtkonzeption und Struktur der Schule sind die konkreten Fähigkeiten und Eigenheiten des jeweiligen Kollegiums (GA305, 128f.). An anderer Stelle wird dieses fluide Organisationsverständnis noch deutlicher:

*„Denn es kann zum Beispiel sein, daß man durch die besondere Art von Lehrerschaft und Kinderschaft, die man – sagen wir – im Jahre 1920 vor sich hat, ganz anders vorgehen muß als bei der Lehrerschaft und Schülerschaft, die man im Jahre 1924 vor sich hat, weil unter Umständen die Lehrerschaft eine andere sein kann durch Zuwachs, und die Kinderschaft wird schon ganz gewiß eine andere sein. Demgegenüber könnten Paragraph 1 bis Paragraph 12 so schön wie möglich sein, aber es taugt nur das, was man wirklich durch die Beobachtung eines jeden Tages aus der Klasse herausträgt“
(GA305, 133f.).*

Die alltägliche Pädagogik und die bestimmenden Organisationsformen sollen sich kontinuierlich den immer neuen Schülergenerationen und beteiligten Kollegien anpassen. Entsprechend sind auch die Bedürfnisse der Eltern aktiv einzubeziehen (GA307, 241f.).

Das vorgestellte Zitat zeigt Steiners radikalen Anspruch an die Veränderungsfähigkeit einer Organisation. Kontinuierliches Lernen ist selbstverständlich. Die gemeinsame Konferenz beschreibt er als Ort fortwährender Weiterentwicklung. Der Unterricht soll Quelle ständigen Lernens sein. Dann sei es möglich aus *„der Praxis des Unterrichtens [...] fortwährend Neues zu finden. Neues für sich, Neues für das ganze Kollegium“* (GA307, 241).

Zugleich misstraut er Paragrafen, Regeln und Vereinbarungen. Den Versuch das Verhältnis von Kollegium und dem neuen Verein schriftlich festzuhalten, kommentiert er ablehnend. *„Mir ist es schwer, zu einem Statut Stellung zu nehmen, weil mir jedes Statut gleichgültig ist. Man kann die Sache nur so machen, wie sie von Tag zu Tag gefordert wird“* (GA 300a, 206). Expliziter noch formuliert er seinen Anspruch ständiger Entwicklung im Zusammenhang mit der Anthroposophischen Gesellschaft:

„Aber dieses Schicksal hat man ja als Mensch auch: man kann nicht immer dieselben Kleider anhaben. Und jede Organisation ist ja schließlich doch für das, was lebt, ein Kleid. Warum sollte man just in einem sozial organischen Gebilde für die Ewigkeit arbeiten wollen! Was leben will, muß sich wandeln, und eigentlich ist nur, was sich wandelt, lebensvoll“ (GA257, 162).

Der freie, sich entwickelnde Mensch ist ein zentrales Motiv in Steiners gesamtem Werk. Nicht externe Vorgaben sollen die Schule bestimmen. Wichtigster Baustein ist vielmehr der Einzelne, mit seinen Bedürfnissen, Anliegen und Impulsen.

Aus dieser Perspektive ist Organisation bei Steiner ein Zusammenschluss vielfältiger Einzelimpulse. Es geht um einen Ort, der sich ganz aus verschiedenen, verantwortlich und frei handelnden Lehrenden zusammensetzt, die auf die konkreten Bedürfnisse der SchülerInnen reagieren. Entsprechend ist Organisation im ständigen Fluss. Lernen scheint Alltag zu sein, Veränderung Normalität. Schon nach vier Jahren soll sich die Schule im Kern weiterentwickeln. Strukturen sind wie Kleider abzulegen. Bewegung wird zur kontinuierlichen Selbstverständlichkeit der Organisation. Dabei ist diese nie Selbstzweck. Vielmehr soll sie der individuellen Entwicklung aller Beteiligten dienen.

1.4. Die Schule ein Organismus, die Konferenz ihr ‚Herz‘

Wie ein Gegenentwurf zu dem fluiden Verständnis einer Organisation aus Einzelimpulsen, betont Steiner an anderen Stellen die verbindenden Elemente und fasst Organisation als eigenständiges Ganzes. Das komplexe Zusammenspiel der sozialen

Geschehnisse in der wachsenden Schule beschreibt er dabei mit unterschiedlichen, teils neuen Worten und Analogien.

1.4.1. Die Organisation als Organismus

Eine Schule ist für Steiner nichts Mechanisches (GA305, 128). Sie ähnele mehr einem menschlichen Organismus.

„Er ist organisiert, er ist da, und man muß ihn als einen Organismus hinnehmen. Man muß ihn studieren. [...] In diesem Sinne ist eine Schule, wie sie die Waldorfschule ist, von vornherein ein Organismus und kann nicht dadurch organisiert werden, daß man [...] ein Programm entwirft“ (ebd.).

Einfache strategische Planungen greifen für Steiner in der Praxis zu kurz, *„denn eine Konstruktion, nicht eine Organisation würde entstehen“ (GA305, 133f)*. Nur aus der Beobachtung der alltäglichen Wirklichkeit heraus, lasse sich die Schule von innen heraus gestalten.

Diese Analogie wiederholt er häufig (GA306, 148). Im Gegensatz zu einem mechanischen, unorganischen Körper ist ein Organismus lebendig und mehr als die Summe seiner Teile, beschreibt er schon 1884 (GA1, 16). Bei ihm werde *„die äußere Erscheinung von einem inneren Prinzip beherrscht“ (ebd.)*. In jedem Organ und einzelnen Teil wirke das Ganze. Stirbt der Organismus fehle das verbindende Prinzip. In diesem Sinne sind alle Lebewesen Organismen. 1905 überträgt er das Prinzip explizit auf zusammenarbeitende Gruppen:

„Fünf Menschen, die zusammen sind, harmonisch miteinander denken und fühlen, sind mehr als 1 + 1 + 1 + 1 + 1, sie sind nicht bloß die Summe aus den fünf, ebenso wenig wie unser Körper die Summe aus den fünf Sinnen ist, sondern das Zusammenleben, das Ineinanderleben der Menschen bedeutet etwas ganz Ähnliches, wie das Ineinanderleben der Zellen des menschlichen Körpers. (...) Es ist nicht der eine und der andere und der dritte, sondern etwas ganz Neues, was durch die Vereinigung entsteht“ (GA54, 191f.).

Der Organismusbegriff führt so zu einer Organisationsbeschreibung, die mehr das Ganze, die Identität der Gruppe betont. Wenn auch bildhaft und angedeutet, versteht Steiner Organisation als Einheit, die als Ganzes mehr ist als die Summe ihrer Mitglieder. Zentral ist die Eigengesetzlichkeit, das innere Prinzip, das zugleich die Grenze nach außen markiert. Gestalten sei nur nach vorsichtiger Beobachtung und Kenntnis der geltenden Eigenheiten möglich.

1.4.2. Die Konferenz als ‚Herz‘ der Schule

Ist die Schule ein Organismus, ist die LehrerInnenkonferenz für Steiner seine „Seele“ (GA,304a, 181) oder sein „Herz“ (GA305, 133). Die Konferenzen fanden wöchentlich statt und waren das zentrale pädagogische Organ der wachsenden Schule. Die Inhalte waren ganz aus dem Alltag bestimmt. Es ging um Konzeptfragen und pädagogische Details, einzelne Kinder, Organisatorisches, oft auch ums Geld. Feste Abläufe werden aus den reduzierten Mitschriften nicht deutlich. Teilnehmen durften alle tätigen LehrerInnen, das Ehepaar Molt sowie gelegentlich Steiner und seine Frau Marie (GA300a, 198f.). „Konferenzen sind freie republikanische Unterredungen. Jeder ist darin ein Souverän“ (ebd., 68) betont Steiner gleich zu Beginn das Prinzip gleichberechtigter Beteiligungsmöglichkeit.

Die Konferenz wird als Ort des Austauschs und Lernens beschrieben. Der Erstklasslehrer soll verfolgen, was der Physiklehrer der 12. Klasse „nicht nur macht in seiner Klasse, sondern an den Schülern erfährt und erlebt“ (GA306, 148f.).

„Das strömt alles in der Lehrerkonferenz zusammen. Da strömen aber auch durcheinander alle die Ratschläge, die sich aus der gesamten Handhabung des Unterrichts ergeben. Es wird wirklich versucht, in der Lehrerkonferenz etwas zu haben wie die Seele des ganzen Schulorganismus. [...] Dann durchzieht die ganze Schule eine gemeinsame Begeisterung, aber auch gemeinsame Sorgen“ (ebd.).

Die gemeinsame Beratung aller zu jedem Thema ist gewollt. Steiner möchte keine Zergliederung der Schule in Verantwortungsbereiche. Wenn „jeder weiß, was der andere macht, was der andere für Erfahrungen gemacht hat“ (GA307, 241) ist das „Lehrerkollegium wirklich innerlich geistig-seelisch ein Ganzes“ (ebd.) formuliert er 1923.

Zugleich ist die Konferenz das „Zentralorgan, von dem das ganze Blut der Unterrichtspraxis ausgehen kann, und der Lehrer hält sich dadurch frisch und lebendig“ (GA307, 241). Es geht ihm um die kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit wie der Unterrichtsqualität, einen Lernort auf allen Ebenen. Konferenzen seien die „fortlaufende lebendige Hochschule für das Lehrerkollegium. Sie sind das fortdauernde Seminar“ (GA300a, 68).

In der Konferenzarbeit entsteht für Steiner zugleich eine emotionale Bindung im Kollegium und ein wachsendes Gemeinschaftsgefühl als Fundament der geteilten Verantwortung. Durch den pädagogischen Impuls und die innere Verbundenheit entstehe ein

gemeinsamer Geist, der als inneres Prinzip den Schulorganismus zusammenhält, formuliert er auch.

„Dieser Geist muß in der Schulführung überall drinnen sein. Wenn dieser Geist nicht drinnen ist, so wäre diese Schule wie ein äußerlicher Organismus, dem man das Blut abzapfen oder die Atmung versperren würde. [...] Dann wird man auch das Vertrauen haben können, daß in der ganzen Schule etwas vom objektiven Geiste lebt, was nicht dasselbe ist wie der individuelle Geist eines einzelnen Lehrers. Das kann aber wiederum nur durch sorgfältige Pflege im Konferenzleben des Lehrerkollegiums sich nach und nach herausbilden“ (GA306, 167f).

Allgemeiner noch sieht er die Entstehung ‚innerer Organisationen‘ als eine Zukunftsvision im Sozialen:

„In die äußeren Organisationen wird eine innere Organisation kommen, die die Menschen trägt und das Menschenleben gestaltet. Ohne diese innere Organisation kommen wir auch nicht zu einer fruchtbaren äußeren Organisation“ (GA297, 133).

Diese Form sozialer Verbindung wirke zugleich auf ihre Mitglieder zurück und intensiviere die Beziehungen zueinander. Jene „intimen, inneren Organisationen“ werden „von Menschenseele zu Menschenseele geschmiedet (..), daß die Menschen sich genauer erkennen werden, als sie sich heute erkennen“ (ebd.). Steiner beschreibt damit in einem weiteren Bild den inneren sozialen Zusammenhalt einer kollegialen Gemeinschaft und trennt ihn bewusst von den als äußerlich erlebten Strukturen und Vereinbarungen. Dieses Beziehungsgeflecht entsteht in der kommunikativen Begegnung und prägt von innen die äußeren Formen der Organisation.

1.4.3. Zwischen Individuum und Organisation

Schule vom Individuum aus gedacht, stets beweglich und flexibel und Schule als überdauernder Organismus sind zwei entgegengesetzte Perspektiven. Steiner löst die offensichtlichen Widersprüche nicht auf. Als unterschiedliche, durchaus spannungsreiche Ansprüche, wird Steiners Organisationsbeschreibung ein dauerndes Wechselspiel beider Impulse. Das Verhältnis von Lehrenden und Schule, von Individuum und Gemeinschaft ist bei ihm komplex und vielfältig angelegt.

Der Organismusbegriff betont das Gemeinschaftliche, die Einheit der Organisation. Ohne den verbindenden Geist ist die Schule für Steiner tot, ohne Atmung und Blut. Explizit sind für ihn die Konferenzen Lernort und Kraftquell ihre Mitglieder. Zugleich wird die Schule immer wieder neu durch SchülerInnen wie Lehrkräfte bestimmt. Dabei

entsteht das Gemeinsame gerade durch individuelle Begegnung, durch das Teilhaben an der Arbeit der anderen, durch die unmittelbare Kommunikation von Mensch zu Mensch. In der Zusammenarbeit wird das Gemeinsame, das Verbindende täglich aktualisiert und stabilisiert.

Anders nochmal, pointierter und reduziert, fasst er die wechselseitige Beziehung von Individuum und Gemeinschaft in einem Schreiben an die Bildhauerin Edith Maryon.

*„Heilsam ist nur, wenn im Spiegel der Menschenseele sich bildet die ganze Gemeinschaft und in der Gemeinschaft lebet der Einzelseele Kraft“
(GA263a, 182).*

Der Satz wird als zentrales Motiv seiner Sozialethik verstanden. Es ist mehr ein Wunsch als eine Analyse. Wichtig ist das gegenseitig Förderliche und ‚Heilsame‘, ein gleichberechtigtes Wechselspiel individueller wie kollektiver Impulse. Gemeinschaft und Einzeler brauchen und bedingen sich zugleich.

Der Blick auf den Einzelnen liegt Steiner näher. Mit der Vehemenz der politischen Forderung plädierte er 1919 für Schulautonomie und individuelle Verantwortungsübernahme. Schule als Organismus thematisierte er erst ab 1923. Die Schilderungen sind weniger fordernd, eher praktisch beobachtend und lebensnah. Sie bleiben aber weitgehend bildhaft, mehr angedeutet als ausformuliert. Letztlich scheint ihm beides zentral, individuelle Freiheit und die Idee sozialer Verbundenheit. Über konkrete Methoden oder Formate spricht er dagegen kaum. Grundsätzlich scheint ihm die ‚innere Organisation‘ wichtiger als äußere Formen.

1.5. Organe, Entscheidungsprozesse und Führung

Ging es bisher um allgemeine Forderungen, Analysen und bildhafte Beschreibungen, so geht es in Steiners vierter Perspektive auf Organisationen um die alltägliche Praxis. Programmatisches und Festgeschriebenes ist ihm eher fremd, dennoch lässt er sich teils leidenschaftlich auf Fragen des Organisationsalltags ein. Exemplarisch werden die zentralen Organe und einige Prozesse aus der ersten Waldorfschule vorgestellt. Es geht um Steiners Rolle als Führungsfigur und einige Aussagen zur republikanischen Verfassung, demokratischen Entscheidungsprozessen und Führungsprinzipien.

1.5.1. Organe und Prozesse in der Stuttgarter Waldorfschule

Die zentralen Organe der Schule waren Trägerverein, Konferenz und Verwaltungsrat. Sie seien zum Verständnis der konkreten Organisationsstruktur der jungen Waldorfschule kurz vorgestellt.

Schulverein

Mit der Vereinsgründung 1920 löste sich die Schule auch rechtlich von der Waldorf Astoria Fabrik. Ein Ziel war die Schaffung neuer Räume und die Finanzierung der wachsenden Schule (Leber 1991, 130f.). Zum Vorstand gehörten Steiner und Molt, später kamen KollegiumsvertreterInnen hinzu (Steiner GA300b, 254; Leber 1991, 134). Stimmberechtigte Mitglieder waren Mitarbeitende, Eltern und externe finanzierende Paten.

Die veranlagte Doppelspitze zwischen Verein und Kollegium führte schon früh zu Spannungen. Den Versuch die Kompetenzfragen über klare Statuten zu klären, lehnte Steiner als Formalismus ab (GA300a, 206f.). Mündlich sicherte er dem Kollegium die Wahl neuer Lehrkräfte zu und stärkte zugleich Molt in seiner Finanzverantwortlichkeit (ebd., 207). Viele alltagspraktische Aufgaben über die gesamte Schulgründung, den Kontakt zu Behörden, die Begleitung von Bauarbeiten und die Organisation von Lehrmitteln verantwortete Stockmeyer (Zdrazil 2022, 20).

Die Eltern-Lehrer Trägerschaft wurde zum Vorbild der meisten Schulgründungen. Die Aufteilung in die konzeptionell-pädagogische Verantwortung des Kollegiums und in die Zuständigkeit für die wirtschaftlich-rechtlichen Rahmenbedingungen durch den Vorstand prägt die Schulen seither. Die Kompetenzabgrenzung in der Doppelspitze bleibt bis heute spannungsreich (Leber 1991, 134ff.; → IV.3.5). Auch eine Art Geschäftsführungsfunktion neben dem Kollegium wurde damals angelegt und ist heute meist selbstverständlich.

Konferenzen

Zu den Strukturen der Konferenzen, der Gesprächskultur und den Entscheidungsmechanismen geben die Protokolle wenig Auskunft. Die kollegiale Arbeit ohne Steiner ist nicht dokumentiert. Gerade zu Beginn gab er vieles vor, setzte den Stundenplan und die Klassenzuteilung (GA300a, 65). Auch später wird auf seine Einschätzung gewartet, Diskussionen sind kaum protokolliert. Seine zentrale Führungsposition scheint für alle selbstverständlich und gewollt. Entscheidungsmechanismen sind kaum Thema.

An Arbeitsqualität und Professionalität stellt Steiner hohe Forderungen, wie die Protokolle zeigen. Man könne die Bürokratie nicht durch Chaos ersetzen (GA 300b, 248). Scharf reagiert er auf vermeintliche „Schlamperei“ bei den Zeugnissen (ebd., 243).

Zugleich ist ihm der kollegiale Zusammenhalt, jenseits privater Sympathien, ausgesprochen wichtig. Grundsätzlich hänge „*das Gedeihen der Waldorfschule von der inneren Harmonie im Kollegium ab*“ (ebd., 238). Zentral sei eine offene Konfliktkultur und der Mut Kritisches zu äußern (GA300b, 235). „*Jede Art von Rivalität*“ (GA305, 133f.) sei zu vermeiden, formuliert er an anderer Stelle.

Die Konferenzen waren für die pädagogische Konzeptentwicklung zentral und hatten eine soziale, verbindende Funktion, ein Schulführungsgremium für den praktische Schulorganisation waren sie eher nicht. Entsprechend wurden viele Alltagsaufgaben ab dem dritten Jahr an einen Verwaltungsrat delegiert.

Verwaltungsrat und seine Wahl

Auf Steiners Anregung wählte das Kollegium Anfang 1923 aus seinen Reihen eine Schulführung, den sogenannten Verwaltungsrat (GA300b, 235ff.). In diesem neuen Gremium sollten drei bis vier Personen alternierend zentrale Leitungsaufgaben übernehmen. Dazu gehörten die Konferenzvorbereitung, das Zuweisen von Arbeitsbereichen, die Aufsichts- und Raumkoordination sowie sämtliche Außenkontakte (ebd., 241f.). „*Im Kollegium diese Frage(n) zu behandeln, ist komplizierter, als sie von einem Kreis behandeln zu lassen, der das Vertrauen des Kollegiums hat*“ (ebd.), war Steiners Begründung. Auch hatte sich das Kollegium inzwischen verdreifacht und der Koordinationsaufwand wird deutlich gewachsen sein.

Die Akzeptanz durch das Kollegium war Steiner dabei ausgesprochen wichtig (ebd., 236). Anders als sonst initiierte er eine formales und zweistufiges Wahlverfahren. Zunächst schlug er eine bereits etablierte Gruppe als Auswahlgremium vor und bat um ehrliche Rückmeldung. Die deutliche Kritik einzelner KollegInnen wiegelte er allerdings ungehalten ab und ließ seine KandidatInnen schriftlich wählen. Zur eigentlichen Wahl wurden drei KandidatInnen vorgeschlagen (ebd., 241ff.). Die Bitte um eine weitere Ergänzung wurde von vielen unterstützt. Wieder reagierte Steiner emotional. Es sei äußerts „*deprimierend*“ (ebd.), ein „*Mißtrauensvotum*“ (ebd.). Man nehme die eigenen Prozesse nicht ernst. Letztlich wurde der Verwaltungsrat formal gewählt, der weitere Kandidat aber nicht mehr erwähnt.

Die Situation ist einmalig, für die Frage exemplarischer Organisationsstrukturen und Prozesse ist sie dennoch interessant. Steiner fordert an zentraler Stelle die Souveränität jeder und jedes Einzelnen. Dennoch wird mit dem Verwaltungsrat auch ein direktives, zentrales Gremium eingeführt, mit weitreichenden internen Kompetenzen. Die Konferenz ist ihm wichtig, mit der operativen Arbeit aber offenbar überfordert. Der

Widerspruch scheint ihm allerdings deutlich und nennt die Wahl wiederholt ein „*penibles Kapitel*“ (ebd., 235).

1.5.2. Steiners Führungsrolle in der Schule

Als Schulleiter scheint Steiner unhinterfragt und von allen Kollegiumsmitgliedern selbstverständlich akzeptiert. Zumeist spricht er sachlich, oft wirbt er leidenschaftlich für die besprochenen Inhalte. Ihm liegt viel an einem offenen, harmonischen Umgang. Gelegentlich kritisiert er die Qualität der Arbeit hart, wird manchmal cholerisch und ausfallend. Einer Lehrerin macht er vor den KollegInnen zu ihrer Stimme und Einstellung gravierende Vorhaltungen und kündigt einer anderen öffentlich (GA300c, 21ff.).

Die Ambivalenz seiner Position wird besonders bei der geschilderten Wahl des Verwaltungsrates deutlich. Er wünscht die Zustimmung aller und fordert die Beteiligung explizit ein. Auf konkrete Einwände reagiert er zugleich empfindlich. Die freie Diskussion scheint er nicht auszuhalten und lässt nur ihm genehme KandidatInnen zu. Trotz seines partizipativen Anspruchs bestimmt er letztlich Prozess und Ergebnis der Wahl.

Dann wieder nimmt er sich zurück. Über neue Lehrkräfte soll das Kollegium bestimmen (GA300a, 206). Die gewünschte Wahl als offizieller Schulleiter lehnt er Anfang des 2. Schuljahres demonstrativ ab, geht aber tags drauf explizit auf seine ambivalente Rolle ein (ebd., 214ff.). Er sehe sich als Leiter der Schule, als pädagogischer Ideengeber und spirituell Inspirierenden, als „*Esoteriker*“ (ebd.). Die inhaltliche Ausrichtung gebe er vor, eine Autorität im äußeren Sinne will er nicht sein.

„Wollte man in unserer Zeit etwas auf autoritativen Wegen, sei es auf autoritativen Wegen des suggestiven Wirkens oder zahlreicher anderer seelischer Machtwege, in die Welt bringen, so würde das das größte Unheil nach und nach bedeuten. Wir sind eben in jenem Entwicklungsstadium der Menschheit, in dem es notwendig ist, daß immer mehr und mehr Freiheitsimpulse aus den dazu reifen Menschen in die Welt gesetzt werden“
(ebd., 215).

Eine formale Hierarchie und den damit verbundenen Zwang lehnt er ausdrücklich ab. Auch suggestive, implizite Macht möchte er umgehen. Er wünscht sich eine Akzeptanz aus Einsicht, aus „*innersten Herzen*“ (ebd., 216). Demokratische Wahlen seien dafür nicht entscheidend.

Steiners Führungsrolle ist ambivalent, zumeist ist er unhinterfragter Ideengeber, pädagogischer Leiter und Führungsfigur. Sein Rat wird kontinuierlich gesucht. Die zentrale Rolle scheint ihm dabei selbst nicht immer recht zu sein.

1.5.3. Entscheidungsstrukturen – republikanische und demokratische Elemente

Steiner waren äußere Formen eher unwichtig, vielleicht sogar suspekt. Zu Entscheidungsstrukturen und Führungsfragen hatte er aber durchaus eine Meinung. Häufig nutzte er den Begriff ‚republikanisch‘ für die Verfassung der Schule, diskutiert demokratische Entscheidungsprinzipien und äußert sich auch zu Führungsfragen innerhalb des Kollegiums.

Die ‚republikanische Verfassung‘

Schon vor Gründung appellierte Steiner an das Kollegium, man müsse eine Schule „republikanisch verwalten“ (GA300a, 62), sei allein verantwortlich, ohne „Ruhekissen, Verordnungen“ (ebd.) durch ein übergeordnetes Rektorat. Konferenzen sind für ihn „freie republikanische Unterredungen“ (ebd., 68). Die Wahl des Verwaltungsrates begründet er mit der „republikanischen Verfassung“ (GA300b, 235) der Schule. Dabei charakterisiert er den Begriff kaum. Historisch war er aber sehr präsent. Die Weimarer Verfassung der ersten deutschen Republik wurde kurz vor Schulgründung verkündet. Die Staatsform gilt schlicht als Gegenteil der Monarchie und wird von befristet gewählten VertreterInnen regiert (Winter 2018).

Gelegentlich nutzt Steiner auch das Bild der Gelehrtenrepublik aus einer ironischen Schrift des deutschen Dichters Klopstock (1774). In einer Art utopischem Druidenstaat wird die Macht von den unfähigen Fürsten übernommen. Die Republik wird von den Gelehrten, den ‚Aldermännern‘ kooperativ gelenkt. Analog sollten die „die drinnenstehen im Geistesleben eine Gemeinschaft bilden mit ihresgleichen, um das geistige Leben selbst zu verwalten“ (GA337a, 268). In der Schule wäre dies der Lehrkörper, als Gemeinschaft der ExpertInnen.

Der politische Republikbegriff wie das utopische Bild der Gelehrten bleiben unscharf. Deutlich wird die Ablehnung hierarchischer Strukturen und die Leitung durch gewählte oder qualifizierte Gruppierungen. Eine Beschreibung konkreter Schulführungsformen oder Entscheidungsmechanismen beinhalten sie nicht.

Demokratie in Schule und Geistesleben

An einer Stelle erweitert Steiner den Republikbegriff und spricht von der „republikanisch-demokratischen Einrichtung des Lehrerkollegiums“ (GA300a, 271). Das demokratische Prinzip der Gleichwertigkeit ist ihm wichtig. „Wer wird der Direktor sein? - Selbstverständlich niemand; wir haben einfach gleichberechtigte Lehrer durch alle Klassen“

(GA334, 163). Auch Lehrkräfte aller Schulstufen sollen einander „*ebenbürtig sein*“ (GA293, 56).

Demokratische Wahlen nutzt er dagegen kaum. Die sehr formale, aber zwiespältige Wahl des Verwaltungsrats ist als einziges in den Konferenzen dokumentiert. Seine Haltung ist sonst meist kritisch. Die monierte Gruppenbildung im Kollegium begründet er mit „*der üblichen demokratischen Verfassung*“ (GA300b, 238), erläutert den Zusammenhang jedoch nicht. Grundsätzlicher noch formuliert er 1919: „*Demokratie enthält immer das Ferment zu ihrem eigenen Untergang, wenn sie nicht zu gleicher Zeit den Keim zu wirklicher Menschenschätzung enthält*“ (GA188, 243).

Im Sinne Steiners Dreigliederungsidee gehören demokratische Prinzipien in den politisch- öffentlichen Betrieb, nicht aber in Bildungs- und Kultureinrichtungen.

„(D)ann kann man die geistigen Angelegenheiten nicht im Sinne dieser Demokratie verwalten, denn da würde entscheiden müssen jeder mündig gewordene Mensch über das, was er nicht versteht“ (GA337a, 131).

Ökonomie und das sogenannte Geistesleben sollen „*verwaltet werden aus dem, was sich aus ihnen selbst heraus ergibt*“ (GA334, 161). Expertise und Kenntnis des Faches seien entscheidend, nicht breite Akzeptanz.

Die Aussagen sind bruchstückhaft und in unterschiedlichen Kontexten formuliert. Eine deutliche Skepsis gegenüber demokratischen Entscheidungsprozessen allgemein und innerhalb der Organisation Schule wird in den verschiedenen Zitaten aber deutlich.

Führungsprinzip - ‚Autorität der Tüchtigen‘

Mit dem Republikbegriff lehnt Steiner klassische Hierarchien ab. Zugleich sind ihm demokratische Entscheidungsprozesse in einer Schule suspekt. Die offensichtliche Spannung thematisiert er nicht. Allerdings finden sich sporadische, zum Teil im Gespräch entstandene, skizzenhafte Aussagen zu einem Führungsverständnis, jenseits von Hierarchie und Demokratie.

In einer öffentlichen Diskussion kommt er auf eine alltägliche Erfahrung zu sprechen (GA334, 163f.). Selbstverständlich sei niemand Direktor, dennoch sehe man schon jetzt, „*daß die tüchtigen Lehrer auch eine gewisse Autorität über die anderen haben, eine naturgemäße Autorität und ein gewisses hierarchisches System bildet sich heraus*“ (ebd.).

Allerdings baut sein Führungsbegriff nicht auf einer dauerhaften Hierarchie. 1921 spricht er hier von der „*Autorität der Tüchtigen*“ (GA297a, 29). Ihnen wird die Verantwortung aus der Gruppe zugewiesen: „*weil die Menschen den Tüchtigen brauchen, werden sie ihn auch finden*“ (ebd.). Insgesamt ergebe sich ein bewegliches System vielfältiger Über- und Unterordnungen, schildert er an anderer Stelle:

„Ja, die Menschen sind voneinander so verschieden, daß schließlich jemand, der in der allermannigfaltigsten Art eine Autorität sein kann, doch noch immer eine Autorität über sich finden wird. Dafür wird schon gesorgt sein, daß immer einer noch eine Autorität für sich finden kann“ (GA330, 326).

Dies müsse nicht zu einer „höchsten Spitze“ (ebd.) führen. „Es kann einer einfach dadurch eine Autorität sein, daß er einem in anderen Dingen überlegen ist“ (ebd.).

Führungsverantwortung scheint für Steiner selbstverständlich, sein Führungsverständnis ist dabei weder starr noch zentral gedacht. Als ExpertInnen würden initiative Lehrkräfte vom Kollegium selbstverständlich beauftragt und zeitlich wie fachlich begrenzt Verantwortung zu übernehmen.

1.6. Zu Steiners Organisationsverständnis – Auseinandersetzung und Einordnung

Ein Organisationsverständnis bei Steiner zu finden, ist vielleicht vermessen. Es gibt wenig konsistente Begriffe und teils widersprüchliche Anforderungen. Insgesamt kommt das Thema nur sporadisch vor. Inwieweit das Zusammentragen diverser Quellen aus verschiedenen Zeiten und Kontexten seinem Denken über Organisationen entspricht, ist schwer zu sagen. Praktische Vorgaben macht er kaum, die wenigen bleiben angedeutet und bruchstückhaft. Dennoch spricht er über alle Aspekte leidenschaftlich, die Themen scheinen ihm durchaus zentral. Steiners Denken über Organisationen ist nicht stringent entwickelt, in der Summe aber doch umfänglich und differenziert.

Eine historische Einordnung fällt schwer. Erste wissenschaftliche Ansätze haben ein ganz anderes Bild von Organisation. Prominente Zeitgenossen wie Taylor (1856-1915) und Weber (1864-1920) denken selbstverständlich in großen, starren und hierarchischen Strukturen. Für den einen war ein Unternehmen eine planbare, top-down gesteuerte Maschinerie (Taylor 2006). Der andere beschäftigte sich mit Herrschaftssystemen durch Bürokratien (Weber 2009). Die Ansätze sind Steiners Beschreibungen, nah an der Organisationsrealität, fremd. Zwar passen seine Anliegen zu den radikalen Sozialideen der Zeit, gehen in der Differenziertheit jedoch über demokratische Ansätze hinaus. Sie wirken etwas beziehungslos in ihrer Zeit. Organisationstheorie, Betriebswirtschaftslehre oder Soziologie nach heutiger Prägung, mit ihren vielfältigen Beschreibungen sozialer Formen und Wirkmechanismen, gab es zu der Zeit noch nicht. Sämtliche Begriffe sind daher notwendig suchend, unscharf und vorläufig.

Bis heute wurde Steiners Denken zu Organisationen außerhalb des Waldorfkontextes wenig rezipiert. Seine umfänglichen Ideen zur Waldorfpädagogik sowie deren

entwicklungspsychologischen und anthroposophischen Grundlagen wurden breit diskutiert und teils scharf kritisiert (Schieren 2016; Prange 1985; Ullrich 2015). Zu Steiners Organisationsverständnis gibt es bisher dagegen keinen Diskurs. Die praktischen Weiterentwicklungen in den Schulen sind Thema der folgenden Kapitel. Für eine übergeordnete Auseinandersetzung aus heutiger Sicht werden die einzelnen Perspektiven Steiners auf Organisationen im Weiteren zusammengefasst, ihre Bedeutung, ihr Potential und ihre Grenzen diskutiert und überblicksartig aufeinander bezogen. Abschließen werden sie in sein umfassendes sozialwissenschaftliches Denken eingeordnet.

1.6.1. Eine Auseinandersetzung aus heutiger Sicht

Die Übersicht fasst die vier vorgestellten Perspektiven Steiners auf Organisationen und die erste Waldorfschule zusammen. Dabei werden den übergeordneten Ideen die wenigen konkreten Verfahrensweisen und Strukturen zugeordnet.

Steiners vier Perspektiven auf Organisationen und die erste Waldorfschule

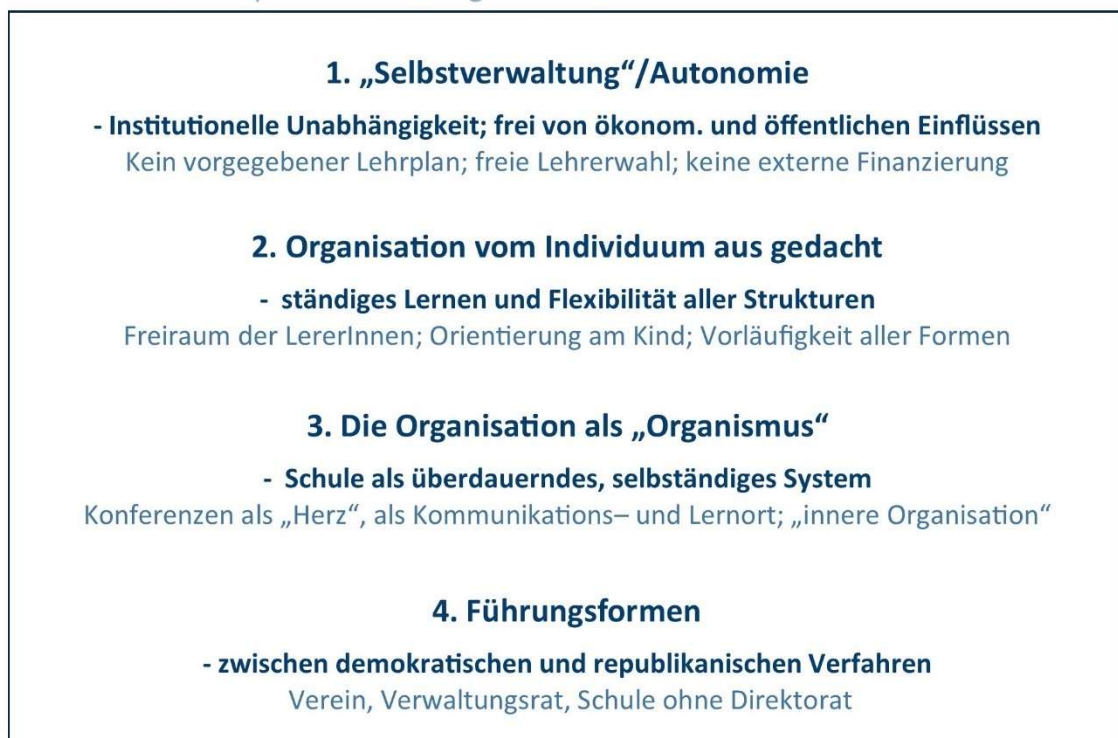


Abb. 2: Steiners vier Perspektiven auf Organisationen

Autonomieforderung

Der Wunsch nach Unabhängigkeit und die Kritik am bürokratischen Schulsystem stehen in einer langen Tradition (Leber 1991, 34ff.; Schleiermacher 1980; Döperfeld 1961). Steiner bezieht sich darauf nicht, sondern begründet die Autonomieforderung allein aus seinen gesellschaftspolitischen Visionen.

Aus heutiger Perspektive erstaunt die Vehemenz. Öffentliche Finanzierung ermöglichte erst die vielen Gründungen und die Existenz der heute 253 Waldorfschulen in Deutschland (BUND 2023). Ohne staatliche Unterstützung bleibt die Lage in vielen Ländern für Waldorfschulen prekär. Zentrale Prüfungen und die heute selbstverständliche Lehrgenehmigung durch öffentliche Stellen hätte Steiner wohl nicht akzeptiert. Vor dem Hintergrund der alltäglichen Regulierungen deutscher Schulen wirken seine Forderungen utopisch. Für Steiner aber war die institutionelle Unabhängigkeit zentraler Grundpfeiler seiner Pädagogik.

Der Begriff Selbstverwaltung nutzt Steiner nur im Kontext der Dreigliederungsidee und betont so den Autonomieaspekt. Nach 1919 nutzt er ihn kaum. Für den Alltag und die tägliche Organisation entwickelte er zahlreiche andere Konzepte. In der Rezeption hat sich Selbstverwaltung deutlich verändert bzw. erweitert. Wie dargestellt wird der Begriff an Waldorfschulen zwar unscharf, aber umfänglich als kooperatives Organisationsprinzip verstanden. Im Weiteren gilt das heute übliche umfassendere Verständnis. Auf Steiner fußt es in der Form eher nicht.

Zum Anspruch kontinuierlichen Lernens

Die Forderung einer wandlungsfähigen und kontinuierlich lernenden Organisation war damals beispiellos. Erst ab den 60er und 70er Jahren wurden Veränderungen in Unternehmen zu einem der großen Managementthemen. Unter Begriffen wie Organisationsentwicklung, Changemanagement, Organisationalem Lernen (u.a. Lewin 1958; Greiner 1967; Argyris und Schön 1978) und seit neuestem Agilität (Porschen-Hueck und Jungtäubl 2020) wird die Entwicklungsfähigkeit von Organisationen, ihre konkreten Voraussetzungen und Prozesse, seither kontinuierlich diskutiert.

Die Weiterentwicklung der Schulen und ihrer Konzepte wäre für Steiner sicher selbstverständlich, jegliche Beharrungstendenzen waren ihm fremd. Praktische Hilfestellungen für seine Forderungen thematisiert er allerdings nicht. Inzwischen werden vielfältige Wandelbarrieren in Organisationen beschrieben (Schreyögg und Geiger 2016, 361ff.). Die oben genannten betriebswirtschaftlichen Begriffe beschäftigen sich umfänglich mit der Umsetzbarkeit von Bewegung in immer zur Erstarrung neigenden Systemen. All dies thematisiert Steiner nicht. Er formuliert vielmehr einen radikalen Anspruch, ohne einen realistischen Blick auf praktische Bedingungen der Schulen oder nötige Voraussetzungen. Die Forderungen wirken daher aus heutiger Perspektive verkürzt. Die Idee einer lernfähigen Organisation war seiner Zeit aber weit voraus.

Organisation als Organismus

Der Versuch Organisation als eigenes und umgrenztes Ganzes zu fassen, findet sich bis heute in verschiedenen Denkrichtungen. Steiners Organismusbegriff ist dem systemischen Denken verwandt, das soziale Systeme als umgrenzte Einheiten mit eigständigen Dynamiken konzipiert (u.a. Luhmann 1984). Soziale Systeme bestehen aus kontinuierlichen und komplexen Kommunikationen, die sich in vielfältigen Wechselwirkungen aufeinander beziehen. Einfache strategische Eingriffe von außen oder aus der Hierarchie sind auch aus dieser Perspektive kaum planbar. Laloux, ein prominenter und innovativer Denker über neue Organisationsformen schließt noch expliziter an Steiners Motive an. Organisationen seien wie lebendige Organismen, mit eigenen Impulsen und Orientierungen (2019). Das tradierte Bild einer planbaren Maschine greife zu kurz.

Konkrete Methoden zu Gestaltung oder Pflege der kollegialen Gemeinschaft sind nicht Steiners Thema. Wie wird der kollegiale Austausch in den Konferenzen zum Inspirations- und Lernort? Welche Formate ermöglichen derart intensive Begegnungen, ohne im Alltag zu ermüden. Wo und in welcher Form werden die organisatorischen Fragen besprochen, welche Entscheidungsmechanismen machen Sinn? Er setzt eine hohe Kommunikationskompetenz, Offenheit und Konfliktfähigkeit voraus, macht die Bedingungen hierfür aber nicht zum Thema. Sein Blick auf Organisation als Einheit, gepflegt durch kontinuierliche Kommunikation und gemeinsames Lernen ist aber bis heute entschlussfähig.

Zu Demokratie und Führung

Die konkrete Situation an der ersten Waldorfschule und Steiners Denken über Führung liegen weit auseinander. Bei seiner zentralen Rolle als Gründungsfigur, scheint seine Ablehnung hierarchischer Strukturen mehr Idee als gelebte Realität. Aus heutiger Sicht wirkt die Wahl des Verwaltungsrates autoritär und widerspricht seinem partizipativen Anspruch. Gerade hier wird die Diskrepanz zwischen sozialen Visionen und wenig geübten Umgangsformen deutlich.

Sein Führungsverständnis, als alternierende, zeitlich begrenzte Aufgabe, war seiner Zeit aber voraus. Ähnliches wird heute an verschiedenen Stellen erprobt (→ II.3.2). An vielen Waldorfschulen sind entsprechende Führungssysteme zentrales Prinzip geworden (→ IV.3). Angesichts der lange selbstverständlichen konsensualen Entscheidungsgewohnheiten an Waldorfschulen erstaunt allerdings seine skeptische Haltung gegenüber demokratischen Wahlverfahren.

Zu Steiners Organisationsverständnis

Die vier dargestellten Perspektiven auf Organisationen fügen sich zu verschiedenen Bausteinen eines komplexen und vielseitigen Organisationsbegriffs. Die Schule als

Institution und soziales Gebilde ist für Steiner vieles zugleich: ein unabhängiger Ort der ganz dem eigentlichen Bildungsauftrag, der Pädagogik dient; eine ständig veränderliche äußere Form, bestimmt durch die individuellen Initiativen und Bedürfnisse der Beteiligten; ein lebendiger Organismus, eine eigene überindividuelle Identität, die durch die kontinuierliche Kommunikation ihrer Mitglieder entsteht und doch über sie hinausweist. Die Perspektiven sind unabhängig voneinander entwickelt, wenig aufeinander bezogen und stellen teils widersprüchliche Anforderungen an den Schulalltag. Sie lassen sich zugleich als Aspekte eines mehrdeutigen Phänomens verstehen. So sind Organisationen Orte individueller Impulse und Freiheiten sowie konstanter Gemeinschaft und kollektiver Kommunikation. Dem komplexen Ideengebäude stehen allerdings wenig praktische Formate oder Hilfestellungen gegenüber. Steiners Forderungen sind vehement, ignorieren aber häufig die sozialen und schulpraktischen Realitäten.

Gedanklich sind Steiners Organisationsbeschreibungen zugleich seiner Zeit in vielen Aspekte voraus. Die Beschreibungen scheinen auf unmittelbaren Beobachtungen zu beruhen und entziehen sich auch daher einem konzeptionellen Entwurf. Durch die Vielfalt der beschriebenen Phänomene, die teils widersprüchlich anmutenden Begriffe, ist ein insgesamt vielschichtiges Bild von Organisationen entstanden. Der multiperspektivische Zugang und die Haltung, der Logik des Systems zu folgen und einfacher Planbarkeit zu misstrauen, entsprechen dem heute populären systemischen Blick und sind ein wichtiger Aspekt seines Organisationsbegriffs.

1.6.2. Einordnung in Steiners sozialwissenschaftliches Denken

Die ausgewählten Perspektiven Steiners auf Organisationen und Zusammenarbeit stehen nicht allein. Sie lassen sich vielmehr als Ausschnitt seines grundsätzlicheren Denkens über soziale Phänomene und ihre historische Bedeutung verstehen. Auch hier ist das Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft zentrales Motiv, das sich historisch fundamental verändere. Schon 1898 formuliert er den Gedanken in einer Art ‚soziologischem Grundgesetz‘:

„Die Menschheit strebt im Anfange der Kulturzustände nach Entstehung sozialer Verbände; dem Interesse dieser Verbände wird zunächst das Interesse des Individuums geopfert; die weitere Entwicklung führt zur Befreiung des Individuums von dem Interesse der Verbände und zur freien Entfaltung der Bedürfnisse und Kräfte des Einzelnen“ (GA31, 255f.).

Für Steiner löst sich der moderne Mensch zunehmend aus allen Bindungen. Er wird immer weniger durch kollektive Vorgaben bestimmt und verliert sukzessive alle tradierten Selbstverständlichkeiten. Neue Formen haben sich wenig entwickelt. *„Wir sind eben auf*

dem Weg zum Finden des Verhältnisses des menschlichen Ichs zu der sozialen Gemeinschaft eigentlich erst im Anfang“ (GA83, 249) formuliert er 1922.

Diese gesellschaftliche Neuorientierung ist Ausdruck einer grundlegenden, historischen Entwicklung. Jeder Mensch habe soziale wie antisoziale Triebe, die sein Verhalten zu Anderen bestimmen (GA186, 160ff.). Die sozialen Triebe schaffen die Verbindung, bringen die Menschen zusammen. In der Hingabe an den anderen gebe der Mensch ein Stück des Eigenen auf. Als reiner Typus führt der soziale Trieb zum Aufgehen in der Gemeinschaft und zur gleichzeitigen Aufgabe von Selbstwahrnehmung und -bewusstsein. Die antisozialen Triebe dagegen führen den Einzelnen auf sich selbst zurück. Er distanzisiert sich und entwickelt zugleich die Fähigkeit selbständigen Denkens und Entscheidens. Im rein Antisozialen ist Empathie und zwischenmenschlicher Kontakt nicht mehr möglich. Alle menschliche Begegnung findet für Steiner in einer Pendelbewegung zwischen diesen psychischen Grenzfällen statt.

Erst durch die Stärkung des Antisozialen war für Steiner die historisch neue Intellektualisierung und Individualisierung möglich. Dabei bewertet er sie nicht, er sieht sie vielmehr als unumgänglich für individuelle Entwicklungswege.

*„Nicht darum handelt es sich, Rezepte zu finden, um die antisozialen Triebe zu bekämpfen, sondern darauf kommt es an, die gesellschaftlichen Einrichtungen, die Struktur, die Organisation desjenigen, was außerhalb des menschlichen Individuums liegt, was das menschliche Individuum nicht umfaßt, so zu gestalten, so einzurichten, daß ein Gegengewicht da ist für dasjenige, was im Innern des Menschen als antisozialer Trieb wirkt“
(GA186, 166).*

Das antisoziale gesellschaftliche Auseinandertreiben ist natürlich geworden. Um die Balance in dieser notwendigen historischen Entwicklung zu halten, müssen neue Sozialstrukturen gefunden werden.

„Innen müssen die antisozialen Triebe wirken, damit der Mensch die Höhe seiner Entwicklung erreicht; außen im gesellschaftlichen Leben muß, damit der Mensch nicht den Menschen verliert im Zusammenhange des Lebens, die soziale Struktur wirken“ (ebd., 165.)

Organisation ist mehr als Instrument der Alltagsbewältigung. Jegliche Sozialgestaltung steht bei Steiner unter diesem gesellschaftlichen Auftrag. Die Suche nach sozialen Formen, die den Einzelnen Raum geben, die Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen und das Gemeinsame stärken, gliedern sich in seine grundsätzliche Forderung das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft gesellschaftlich neu zu bestimmen.

2. Entwicklungen und Auseinandersetzungen

Die Gründungszeit der ersten Waldorfschule an der Uhlandshöhe in Stuttgart war Fundament und Beispiel für die wachsende Schulbewegung. Das gilt für die pädagogische Konzeption wie für die Organisationsprinzipien der neugegründeten Schulen. Dabei waren Steiners Vorgaben zur Selbstverwaltung wenig konkret. Das heute verbreitete Begriffsverständnis hat sich erst sukzessive herausgestellt. Mit Stefan Leber wird ein Autor vorgestellt, der in den 70er Jahren die damals üblichen Organisationsprinzipien an den Waldorfschulen umfänglich darstellte und so eine Art erstes Standardmodell kollegialer Selbstverwaltung formulierte.

Im zweiten und dritten Teil geht es um die zunehmend kritische Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Organisationspraktiken an den Schulen der 90er Jahre, um die üblichen basisdemokratischen Entscheidungsmodelle und Fragen der Führung in selbstverwalteten Schulen. Abschließend werden erste empirische Untersuchungen vorgestellt.

2.1. Etablierung eines Organisationsmodells

2.1.1. Zum Wachstum der Waldorfbewegung

Steiners Vision war eine weltweite Schulbewegung (GA300a, 184). Allerdings hielt er die Stuttgarter Schule schon 1921 für ein einmaliges Modell, „*eine zweite Schule werden wir nicht mehr errichten können*“ (ebd., 289). Dennoch wurden zu seinen Lebzeiten in Köln, Essen und Hamburg-Wandsbek neue Schulen gegründet (Götte 2006, 244). Bis 1931 waren es insgesamt neun.

Noch kurz vor seinem Tod übertrug Steiner die Aufsicht über die wachsende Schulbewegung dem Stuttgarter Kollegium. Es sei autorisiert, „*die Leitung über sämtliche in Deutschland befindlichen Schulen auszuüben, welche anthroposophische Pädagogik anwenden wollen*“ (zit. nach Götte 2006, 309). Die Aufsichtspflicht wurde lange ernst genommen. Einer Gründung stimmten die ‚Stuttgarter‘ erst nach Bewertung der pädagogischen Konzeption und der finanziellen Stabilität zu. Wichtig war auch das Autonomieprinzip. So hatte die Kassler Schule 1929 zu belegen, dass sie beim Lehrplan, der LehrerInnenwahl und in der Unterrichtsgestaltung keinen öffentlichen Vorgaben unterlag (ebd., 291). Die ‚Stuttgarter‘ unterstützten bei der Beschaffung und Qualifizierung neuer LehrerInnen und behielten sich zugleich ein Vetorecht über Einstellungen vor (ebd., 312ff.). Ab 1928 wurde im neu gegründeten LehrerInnenseminar ausgebildet.

Die bestimmende Rolle des Stuttgarter Kollegiums prägte die Entwicklung vieler Gründungen. Die Gründung einer Reformschule in Breslau unterbanden die ‚Stuttgarter‘ zunächst (ebd., 260ff.) und bestimmten beim zweiten Versuch den Gründungslehrer. Alle KollegInnen hatten in der ‚Umlandshöhe‘ zu hospitieren. Auch in Hamburg (ebd., 293ff.) und Dresden (ebd., 207) wurde über die Wahl der Lehrkräfte und finanzielle Unabhängigkeiten diskutiert. Letztlich setzte sich die Stuttgarter Autorität noch durch, die Schulen entsprachen zuletzt weitgehend dem Modell der ersten Schule. In der Zeit des Nationalsozialismus bestanden die inzwischen 9 Schulen zunächst weiter, wurden aber sukzessive zum Ende der 30er Jahre, die letzte 1941, geschlossen (ebd., 392ff.).

Nach Ende des Krieges war von den Schulen äußerlich nur wenig geblieben. Die Trägervereine waren meist aufgelöst, die Gebäude häufig nicht mehr im Schuleigentum, viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr vor Ort (ebd., 579ff.). Die Idee Waldorfschule lebte dennoch schnell wieder auf. Schon Ende 1945 waren sechs, teils neue Schulen in Betrieb, darunter die Stuttgarter ‚Umlandshöhe‘. Bis 1949 waren es insgesamt 22. Der neue Verband ‚Bund der Freien Waldorfschulen‘ hatte die Aufsicht über die Schullandschaft übernommen. Aus Sorge vor Lehrkräftemangel und Qualitätsverlust sprach er ab 1950 eine Art zentrales Gründungsverbot aus (ebd., 582). Bis 1971 wurden lediglich 10 weitere Schulen eröffnet.

Trotz weiterhin fehlender WaldorflehrerInnen kam es in den 70er (32 Schulen) und 80er Jahren (64 Schulen) zu einer weitgehenden Gründungswelle. Die Initiative ging jetzt häufig von Eltern aus. Die bis dahin weitgehend gültige Autorität des Verbandes wurde gerade von diesen in vielen Einzelschulen hinterfragt. In den 80er Jahren wurde die Verbandsstruktur in Regionalbereiche dezentralisiert und Stuttgart verlor einen Teil seiner bestimmenden Position (ebd., 648ff.). Bei Neugründungen unterstützte der Verband aber weiterhin.

Die zentrale Rolle des Bundes der Freien Waldorfschulen, seine weitgehenden, auch strukturellen Vorgaben, der starke Einfluss durch die Lehrerbildung und anfänglich verpflichtenden Hospitationen, hat die verschiedenen Schulen, ihre pädagogische Konzeption wie ihre Organisationsstruktur geprägt. Ohne diesen Einfluss wäre wohl eine insgesamt heterogenere Waldorfschul-Landschaft entstanden. Durch die zentrale Leitung hat sich über die Jahrzehnte ein relativ eindeutiger Kanon pädagogischer Formen und Organisationsprinzipien durchgesetzt, die heute in Deutschland mit der Idee Waldorf selbstverständlich verbunden werden.

2.1.2. ‚Die Sozialgestalt der Waldorfschule‘ von Stefan Leber

Bei der Etablierung des Organisationsprinzips Selbstverwaltung spielt Stefan Lebers Buch *„Die Sozialgestalt der Waldorfschule“* (1974; 1991) eine zentrale Rolle. Wurde die pädagogische Konzeption seit Beginn breit diskutiert, wurde zu Fragen der praktischen Organisationsgestaltung zunächst wenig veröffentlicht (Leber 1974, 11). 1974 fasst der ehemalige Waldorflehrer die damals zentralen Ideen zur Selbstverwaltung erstmals zusammen. Als langjähriges Vorstandsmitglied im Bund der Freien Waldorfschulen, kannte er die noch kleinere Schullandschaft gut. Durch die Breite der behandelten Themen, die ausführliche Anbindung an Steiners Denken wie die sozialwissenschaftliche Einbettung ist das Buch bis heute einzigartig. Die Neuauflage 1991 nach 17 Jahren spricht für seine anhaltende Bedeutung. Es ist beides, eine Bestandsaufnahme gelebter Organisationsprinzipien und Leitfaden, eine Art Zielvision. Auf dieser Grundlage wird der Bund alle Neugründungen beraten haben. Es kann somit als eine Art Standardmodell der Selbstverwaltung in der rasant wachsenden Schulbewegung gelten.

Leber bezieht sich ganz auf Steiners Ideen und konkretisiert sie so zu einer ersten Organisationsstruktur. Ziel ist eine ‚demokratisch-republikanische‘ Organisation oder auch *„Kollegialverfassung“* (Leber 1991, 72). Die gleiche Bezahlung betont die Gleichwertigkeit aller Lehrkräfte. Durch den Abbau von Hierarchien, den weitgehenden Verzicht auf Regelmäßigkeit und Subordination sollen die Initiativkräfte aller Beteiligten freigesetzt und gestärkt werden (ebd., 97, 185).

Für Leber ist die zentrale Aufgabe der Selbstverwaltung mit dem Widerspruch von individuellen Impulsen und der Notwendigkeit kollektiver Abstimmung umzugehen. Integrierend wirke die *„ideelle Erarbeitung der menschenkundlich-pädagogischen Grundlagen“* (ebd., 87) in der kollegialen Konferenzarbeit. Die gemeinsame Pädagogik ist verbindend, weniger die äußeren Strukturen. Vorgaben und Verordnungen führen für Leber dagegen zu Passivität und verhindern die gewünschte Initiative (1974, 154).

Die wenigen Organisationsstrukturen sind stark vom Vorbild der Stuttgarter Schule bestimmt. Schulträger ist ein Verein aus Eltern und LehrerInnen. Vorstand und Kollegium bilden eine Doppelspitze mit geteilten Verantwortungsbereichen (1991, 134ff.).

Die Konferenzen

Das wichtigste Organ der Schule sind für Leber die wöchentlichen Konferenzen. Die pädagogische Alltagsorganisation, gemeinsame Weiterbildungen und Arbeit an den pädagogischen Grundlagen, weiterführende Konzeptentwicklungen, aber auch

Schulführungsfragen wie Personalentscheidungen sollen im Wesentlichen mit dem ganzen Kollegium besprochen, verhandelt und entschieden werden. Er beschreibt drei Konferenztypen, die sich gegenseitig ergänzen und komplettieren.

Die **Pädagogische Konferenz** schließt am ehesten an Steiners Bild von Konferenzarbeit an (ebd., 199ff.). Es geht um Gespräch und Austausch aller PädagogInnen, nicht um Entscheidungen. Sie sei Wahrnehmungs- und Erkenntnisorgan der Schule. Ein wichtiger Baustein sind die sogenannten Kinder- und Klassenbesprechungen. Daneben ist die Erarbeitung der waldorfpädagogischen Grundlagen Basis des gewünschten gemeinsamen Bewusstseins.

Aufgabe der **Verwaltungskonferenz** ist die praktische Alltagsorganisation und der eigentliche „Ersatz der Rektoratsleistung“ (ebd., 206). Sie verantwortet nach innen und außen das pädagogische Handeln der Schule, es geht um die Organisation und Koordination des praktischen Alltags. Wichtig seien hier Professionalität und Verlässlichkeit, guter Informationsfluss und reibungsfreie Abläufe.

In der Verantwortung der **Internen, Geschäfts- oder Schulleitungskonferenz** liegt die Schulführung im engeren Sinne. *„Gegenstand ist, was an Beratungen, Entscheidungen und Beschlüssen usw. das Kollegium als solches, also die Lehrerschaft, betrifft“* (ebd., 208). Im Zentrum stehen sämtliche Personalentscheidungen, insbesondere Einstellung, Kündigungen sowie die Bearbeitung systemischer Konflikte. Weitere Themen sind die Fächerverteilung und Stundenbesetzung. Die sozialen Anforderungen seien hier am höchsten, mehrfach verweist er auf die erforderliche Konflikt- und Gesprächsfähigkeit. Die Beschreibungen bleiben aber allgemein, konkrete Formate oder Verfahrensweisen zum Umgang mit kontroversen Entscheidungen oder Konflikten benennt er nicht.

Entscheidungsfindung

Leber legt großen Wert auf demokratische Entscheidungsmechanismen. Dabei geht er über Mehrheitsentscheidungen hinaus, Ziel ist die sogenannte „Einmütigkeit“ (ebd., 195ff.), die sich erst im Gespräch entwickle. Grundsätzlich wird die Zustimmung aller erwartet, um die Akzeptanz bei der Umsetzung zu stärken. Um Blockaden einzelner zu vermeiden, sei weniger auf Abstimmung zu setzen, das richtige Gespür für den Zeitpunkt der Entscheidung sei wichtig.

Schulführung

Leber schließt an den Verwaltungsrat der ersten Schule an und hält operative Schulführungsgremien für möglich (1974, 151ff.). Es seien dauerhafte wie befristete Beauftragungen denkbar. Allerdings betont er, dass hierüber die kollegiale Gleichrangigkeit nicht

aufgehoben sei. Ein Gremium sei für die Umsetzung der Beschlüsse hilfreich, seine Freiheit liege im Wie. Es hat sich dabei inhaltlich an die Beschlüsse der Konferenz zu halten.

2.1.3. Traditionelle Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung

Stefan Leber hat eine Art Standardmodell der Organisationsprinzipien für Waldorfschulen formuliert und damit die übergeordneten Ideen Steiners und spontan entstandenen Formen der Stuttgarter Schule handhabbarer gemacht. Führt die bestimmende Rolle des Verbandes schon zu einer Art Vereinheitlichung, so füllte er die zentralen Organisationsprinzipien konzeptionell wie alltagspraktisch weiter aus. In der Summe wird eine Organisationsform mit ganz eigenständigen Merkmalen beschrieben. Die folgende Übersicht fasst diese traditionellen Organisationsprinzipien zusammen. Dabei wird im Anschluss an Eberle in drei Organisationsebenen unterschieden (2019, 146ff.). Die Makroperspektive betont die Position der Schule, ihre Grenze nach außen und ihre konzeptionelle Eigenart. Das eigentliche Organisationskonzept und seine Charakteristika werden in der Mesoebene beschrieben, das individuelle Handeln, die Rolle der Lehrenden, auf der Mikroebene.

Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung , nach Leber



Abb. 3: Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung, nach Leber

Autonomie/ eigenständige pädagogische Konzeption

Die Schulen verbindet der gemeinsame pädagogische Auftrag. Die Autonomieforderung ist vor allem eine Grenzziehung nach außen. Die Organisationsstrukturen sollen dem Kollegium einen Raum schaffen, ihre pädagogische Konzeption selbst zu setzen und weiterzuentwickeln. Leitend und verbindend sind die gemeinsamen Ziele und Werte der Waldorfpädagogik und das zugrundeliegende entwicklungsorientierte Menschenbild. Sie prägen alles pädagogische Handeln, aber auch die organisatorischen Strukturen und Prozesse der Schule.

Der Begriff der Organisationskultur deutet in diesem Sinne die spezifischen Eigenarten eines Unternehmens. Die genutzten Symbole, die formalen Verfahren wie die alltäglichen Gewohnheiten und sozialen Umgangsformen werden hier als Ausdruck eines geteilten Sinnsystems interpretiert (Schein 1984; Alvesson 2013; Schreyögg und Geiger 2016, 317ff.). Durch kulturelle Überzeugungen wird das Handeln der Mitglieder integriert und teils stärker gebunden als durch Weisung. Dies gilt besonders für starke Kulturen, mit markanten und handlungsleitenden Werten (Schreyögg und Geiger, 331ff.). Diese kulturelle Dimension war wohl das verbindende Element der jungen Schulen. Begeisterung, Loyalität und Einsatzbereitschaft entstehen gerade im Handeln für eine gemeinsame Vision. Die Ideen einer neuen Pädagogik, die Werte von Freiheit, Gleichberechtigung und harmonischer kollegialer Zusammenarbeit werden sozial mehr verbunden haben, als die losen äußeren Formen. Das ideelle Fundament der Schulen wird in Lebers Konzept sehr bewusst gepflegt. Die Rückbesinnung und kontinuierliche Aktualisierung von Steiners entwicklungspsychologischen Denken ist zentraler Inhalt und verbindendes Element in den pädagogischen Konferenzen.

Reduzierte Organisation

Grundprinzip und Ideal von Lebers Organisationsverständnis ist der bewusste Verzicht auf zwingende Strukturelemente. Ziel ist der Freiraum der einzelnen PädagogInnen. Verbindend ist das informelle, kontinuierliche Gespräch unter gleichrangigen KollegInnen, als Lern- und Entwicklungsort. Neu ist die dreiteilige Konferenzstruktur. Allerdings bleiben es wenig ausdifferenzierte Gremien. Mit der Betonung individueller Freiräume und dem hohen Stellenwert von Kinder- und Klassenbesprechungen schafft er zugleich eine dezentrale Struktur. Die Einzelimpulse sollen durch Konferenzen kommunikativ zusammengeführt und integriert werden.

In dieser Arbeitsweise liegen für Leber Chancen wie Risiken. Wo äußere Bindungen und formalisierte Prozesse, umschriebene Rollen und klare Kompetenzzuweisungen als Bezugs- und Verhaltensrahmen wegfallen, „privatisieren“ (1991, 97) sich die sozialen

Beziehungen insgesamt. Lehrkräfte seien dann keine Funktionsträger, das Berufsverständnis ist vielmehr persönlich geprägt. Dies stärke Initiative und Gestaltungsfreude. Konflikte würden aber unmittelbarer ausgetragen. Die Organisationsform sei durch die Positionslosigkeit der Teilnehmenden „*störungsanfälliger*“ (ebd.) und Einzelpersonen können das Gesamtgefüge massiver hemmen.

„Gerade die neue organisationale Struktur setzt diese Schwächen und Stärken der Menschen frei und wirkt aus sich heraus weniger ausgleichend als die bürokratische“ (ebd., 111 hervorgehoben im Original).

Methodische Umgangsformen mit der systemeigenen Schwäche formuliert er nicht, appelliert vielmehr an die vertrauensvolle Zusammenarbeit und selbstverständliche Pflichterfüllung aller Beteiligten.

Führung durch Konferenzen

Die genannten Organisationsstrukturen entsprechen weitgehend dem Stuttgarter Vorbild. Der Verein, seine Organe und die Geschäftsführung sind für die Rahmenbedingungen verantwortlich. Die pädagogische Konzeption wird von dem Kollegium gemeinsam verantwortet. Leber betont das Motiv der ‚Schule ohne Direktorat‘ und eine hierarchiefreie Aufbauorganisation. Schulführend sind die Konferenzen, Entscheidungen fallen im Gesamtkollegium. Eine interne Differenzierung der Verantwortungsbereiche lehnt er bewusst ab, gerade Personalthemen sind in großer Runde zu bearbeiten. Durch das Entscheidungsprinzip der Einmütigkeit soll sich im gemeinsamen Gespräch, beim Abwägen aller Aspekte sukzessive eine Lösung herauskristallisieren. Das Prozedere vertraut auf die Offenheit und Kompromissbereitschaft aller Beteiligten und hofft auf die überzeugende und integrierende Wirkung durch das kommunikative Geschehen. Es zeigt das Freilassende und zugleich bewusst Uneindeutige vieler Formen. Demokratische Abstimmungen seien eine Notlösung. Insgesamt bleiben die methodischen Vorgaben vage. Schulführungsformen oder verantwortliche Delegationen denkt Leber zwar mit, deutet sie aber als weitgehend dienende und ausführende Funktion.

Leber schließt an Steiner an, betont aber die kollektiven Elemente und gemeinschaftliche Willensbildung mehr. Das ‚demokratisch-republikanische‘ Prinzip ist für ihn zentral, einen Ausdruck den Steiner nur einmal verwendet. Dessen skeptische Äußerungen zu demokratischen Entscheidungsprozessen und seine Gedanken zu Führung und Autorität erwähnt Leber nicht. Insgesamt gibt er der Idee Selbstverwaltung damit eine demokratische Ausdeutung, die sich bei Steiner so nicht findet.

Pädagogischer Freiraum und Selbstführung

Zentral sind für Leber weitgehende Freiräume in der pädagogischen Arbeit. Rollenzuweisungen vermeidet er bewusst. LehrerInnen sind dabei Gleiche unter Gleichen, arbeiten auf Augenhöhe, ohne formale Position. Es gibt das Recht und die Verpflichtung, sich an der kollektiven Schulführung und der Konferenzarbeit zu beteiligen. Allerdings werden keine Zwänge formuliert, grundsätzlich gilt in der Zusammenarbeit Freiwilligkeit. Aufgaben sollen intrinsisch motiviert und aus Interesse übernommen. Gestaltungsspielräume werden in der Arbeitspsychologie als Ressource beschrieben, die Motivation, Zufriedenheit und Gesundheit fördern (Hacker und Sachse 2014, 82ff.; Hackmann und Oldham 1976). Insofern ist Selbstverwaltung ein stärkendes System, das den Einzelnen vertraut. Dabei sind Selbstführung, Pflichterfüllung und Engagement konstituierend in dieser Organisationsform. Themen wie Arbeitsrecht, zentrale Vorgaben oder Pflichten sind bei Leber kaum zu finden.

So verstanden ist Selbstverwaltung eine tendenziell offene Struktur, mit losen formalen Verbindungen, zusammengehalten durch gemeinsame pädagogische Visionen und Werte, mit Raum für Initiative und großem Vertrauen in die Beteiligten. War Steiner noch skizzenhaft, so entwickelte sich jetzt eine klarere Organisationsform, mit einer demokratischen Betonung. Allerdings ging es auch Leber mehr um übergeordnete Ideen und weniger um alltagspraktische Methodik.

Vor dem Hintergrund damals üblicher bürokratischer Schulverfassungen, war dies ein radikales System. Es passte wohl zu den jungen Schulen und den tendenziell improvisierten Aufbaujahren. Die Energieleistung einer Schulgründung ist nur durch die gemeinsamen Ideale und leidenschaftliche Begeisterung der meist ehrenamtlich Tätigen zu verstehen. Die gemeinsame Aufgabe und pädagogische Vision bildeten das kulturelle Fundament. Sie erzeugten Zugehörigkeit und Loyalität in den bewusst reduzierten Strukturen. Durch die kollektiven Entscheidungsformen wurden alle Beteiligten kontinuierlich einbezogen. In der dezentralen Struktur waren die Konferenzen das integrierende Element.

Dieses klassische Modell der Selbstverwaltung prägt bis heute viele Waldorfschulen. So werden in der ‚Stuttgarter Uhlandshöhe‘ noch heute die Konferenzen in ähnlicher Form gegliedert (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe 2023). Kollegiale Führung ohne Direktorat wird von vielen Schulen öffentlich als Qualitätskriterium herausgestellt und vom Bund der Freien Waldorfschulen als konstituierender Bestandteil der Waldorfpädagogik beschrieben (BUND 2023). Die genannten Organisationsprinzipien und -eigenheiten haben

bis heute Relevanz, wurden aber um weitere Ansprüche ergänzt und methodisch ausdifferenziert.

2.2. Kritik am Alltag selbstverwalteter Schulen

Ab Ende der 80er Jahre ist das Interesse an strukturellen Fragen der Schulorganisation in den Waldorfschulen sprunghaft gestiegen. In der verbandseigenen Zeitschrift Erziehungskunst erschienen zunehmend Artikel über Fragen der Selbstverwaltung, wie zu Elternbeteiligung, der Finanzierung, Entscheidungsfragen oder der Rechtsform von Waldorfschulen. Eine ganze Autorengeneration, meist intern beteiligter BeobachterInnen, setzte sich in diversen Publikationen leidenschaftlich mit der vorgefundenen Organisationspraxis der Schulen auseinander. Zu ihnen gehören Michael Harslem (1994; 2003), Karl-Martin Dietz (1996; 2006), Benedictus Hardop (1996), Michael Brater und Anna Maurus (1999), Christopher Schaefer (2003), Martin Wienert (2003), Horst Philipp Bauer (2006), Udo Herrmannstorfer (2008), Christoph Strawe (2008) und Raymond di Ronco (2010). Manche hatten Lehrerfahrung, die meisten waren als Externe an Schulen oder anderen anthroposophischen Einrichtungen tätig, sei es als Eltern, Vorstände, GeschäftsführerIn oder Beratende. Sie verband ein praktischer Blick auf den Alltag und die Kenntnis mehrerer Schulen. Viele hatten eine Außenperspektive und kannten den Vergleich mit anderen Organisationsrealitäten.

„Fast an allen deutschen Waldorfschulen finden wir heute ein dreigeteiltes Konferenzgeschehen. [...] In allen Konferenzen laufen neben langwierigen Debatten und Gesprächen Entscheidungsprozesse ab, und es werden Beschlüsse gefasst“ (Wienert 2003, 38).

So beschreibt der Dozent und Berater Wienert die alltägliche Realität an vielen Schulen zu Beginn des Jahrtausends. Folgt man den diversen Schilderungen sind als Entscheidungsprinzipien Einmütigkeit oder demokratische Wahlen die Regel. Das von Leber propagierte Modell traditioneller Selbstverwaltung ist weitgehend Standard geworden. Verantwortliche Gremien oder Delegationen gebe es dagegen kaum (Wienert, 2003; Dietz 2006, 16).

Die praktische Realität in den Schulen schildern die Verfasser mit teils drastischen Worten. Selbstverwaltung sei

„ein Synonym für eine Unzahl von Konferenzen, endlose Debatten, jeden Abend eine andere Sitzung, Entscheidungen erst, wenn es nichts mehr zu entscheiden gibt, gegenseitige Blockade, Lähmung jeder Initiative, Bermuda-Dreieck für die Verantwortung: Keiner war's gewesen, keiner hat es

formulieren Brater und Maurus spitz. Strawe beschreibt die Folgen für die Beteiligten deutlich: *„Zeitverschwendung, Kompetenzgerangel und schwerfällige Entscheidungsprozesse führen zu Zeitmangel, Erschöpfung, Unverbindlichkeit und Rückzug aus der Kollegiumsarbeit“ (2008, 5)*. Herrmannstorfer konstatiert allgemeiner: für manche sei Selbstverwaltung *„zum Inbegriff von Chaos geworden, einer Bürokratie von langwierig sich hinziehenden unentschiedenen Prozessen und schwelenden Konflikten. Wer so denkt, dem gilt Selbstverwaltung als Alibi für Unprofessionalität“ (2008, 5)*.

Die Zitate stehen nicht allein. So unterschiedlich die Beiträge sind, finden sich doch bei allen AutorInnen Beschreibungen ähnlicher Phänomene. Dabei werden Folgen für die Organisation wie für die Mitglieder beschrieben.

Entscheidungsproblematik und Verantwortungsdiffusion

Besonders häufig wird von dysfunktionalen Entscheidungsverfahren berichtet (u.a. Dietz 2006, 11ff.; Brater und Maurus 1999, 59; Bauer 2006, 195). Vielen Kollegien falle es schwer, in den großen Konferenzen alltägliche wie konzeptionelle Entscheidungen zeitnah zu erörtern und zu fällen. Jede und jeder kann sich beteiligen und wird angehört, die Aspekte gemeinsam abgewogen und alle sind bei der Lösungsfindung einzubeziehen. Das kostet Zeit, und langsame Verfahren sind so Teil des Systems. Häufig wird allgemein von Blockaden oder *„Lähmung“ (Brater und Maurus 1999, 59; Dietz 2006, 14)* gesprochen. Die Entscheidungsfähigkeit einiger Schulen sei grundsätzlich eingeschränkt.

Dann wieder fallen Entscheidungen schnell und wenig nachvollziehbar (Dietz 2006, 14). Die eigentlich offenen Verfahren wirken plötzlich intransparent. Wie die Entscheidung zustande kam, wer hinter den Kulissen informell agierte, ist für die Beobachter undurchsichtig. Oder das Kollegium ist derart ermüdet, dass es bereit ist, jedes Ergebnis zu akzeptieren. Besonders bei Personalthemen führt die kollektive Struktur zu Konflikten und die Arbeitgeberrolle werde kaum wahrgenommen (Bauer 2006, 196f.).

„Keiner ist's gewesen, keiner hat's gewollt“ (Brater und Maurus 1999, 59) karikiert die Wahrnehmung, dass sich viele Beteiligte nach einer Entscheidung nicht mehr für ihre Konsequenzen und die Durchführung verantwortlich fühlen. Ähnlich analysiert di Ronco noch 2019 das Problem der Verantwortungsdiffusion in selbstverwalteten Strukturen (41f.). Er bezieht sich auf ein in der Sozialpsychologie beschriebenes Phänomen, dass mit der Größe von Gruppen die Bereitschaft der Beteiligten abnimmt, initiativ zu handeln (Bierhoff und Rohmann 2017). In großen Konferenzen wären immer weniger bereit Verantwortung für Prozess wie Ergebnis zu übernehmen. Ähnlich sieht es Wienert und titelt markant *„Kollektive können keine Verantwortung übernehmen“ (2003)*.

Ineffiziente Prozesse und Konflikanfälligkeit

Auch die konkrete Ausgestaltung der regelmäßigen Konferenzen wird vielfach kritisiert. Lange und häufige Sitzungen führten an vielen Schulen zu enormem Arbeitsaufwand. Insgesamt wird von großer Ineffizienz berichtet. Einen Grund sieht Dietz in der unstrukturierten Prozessführung. Ein exemplarisches Konferenzerlebnis beschreibt er als chaotisch. Es gab wenig inhaltliche Gliederung, Priorisierung oder Moderation. Sachliche Beiträge, Meinungsäußerungen und Lösungsvorschlägen waren nicht zu unterscheiden (2006, 11ff.). Innerhalb der großen Runde scheint die Methodik häufig schwach entwickelt, Prozesssteuerung mitunter wenig geübt.

Immer wieder wird von Konflikanfälligkeit und schwelenden Auseinandersetzungen berichtet (Dietz 2006, 17; Herrmannstorfer 2008, 5). Gründe mögen in den beschriebenen Problemfeldern liegen. Auch gab es keine geschützten Bearbeitungsformate jenseits der Konferenzen. Strittige Personalthemen wurden vor allen verhandelt. Ohne klare Rollenzuweisung, werden Konflikte nach Leber persönlicher ausgetragen (1991, 97) und sind auch daher systembedingt schwerer zu lösen.

Informelle Strukturen und Hierarchien

Starke und allgemein anerkannte Persönlichkeiten bestimmten die Konferenzsituationen und die Meinungsbildung, beschreibt Di Ronco rückblickend (2019, 41). Durch ihre soziale Position und Akzeptanz ‚entstand‘ die geforderte Einmütigkeit. Auch die mehrfach beschriebenen intransparenten und plötzlich getroffenen Entscheidungen sprechen für eine Wirksamkeit informeller Einflüsse und Absprachen.

Wie die Gruppenforschung zeigt, weisen sich Teammitglieder quasi automatisch informelle Rollen und Führungsverantwortung zu (Preyer 2012, 111ff.; Schreyögg und Koch 2020, 496ff.). Gerade in langjährigen Waldorfskollegien liegt die Entwicklung bestimmender Beziehungsgeflechte und informeller Führung nah. Ist die formale Struktur zu schwach oder dysfunktional, weicht das System auf verdeckte Kanäle aus. Es entstehen informelle Machtstrukturen, die die offiziellen Entscheidungsformen ergänzen oder ersetzen. Trotz formaler Gleichheit wird den ‚Erfahrenen‘ oder ‚Fähigen‘ in der Konferenz leichter vertraut. Auch mikropolitische Agieren, an den formalen Wegen vorbei, wird in weniger definierten Strukturen wahrscheinlicher (Neuberger 2006, 161f.). Beide Phänomene liegen unter der Oberfläche und werden sozial meist tabuisiert. Dabei können sie den Schulen durchaus dienlich sein. Durch informelle Führungsfiguren oder Vorabsprachen fallen Entscheidungen in Konferenzen mitunter leichter. Allerdings können sich stabile Machtpositionen und intransparente Seilschaften etablieren, die nur schwer zu hinterfragen und zu verändern sind.

Belastungserleben, Überforderung und Rückzug

Für viele Lehrerinnen und Lehrer hatten die beschriebenen Probleme weitreichende Folgen, wie viele berichten. Es gab Leid und Frustration bei den Beteiligten (Harslem 2003, 12; Herrmannstorfer 2008) und Überforderung bei den Engagierten (Schaefer 2003, 27ff.). Die Arbeitsbelastung war hoch. Die Selbstverwaltungsaufgaben waren neben der pädagogischen Arbeit zu leisten und bei geringer Wirksamkeit wohl besonders erschöpfend. So wurde auch Befremden und ein inneres Abwenden von den eigenen Strukturen beobachtet (Brater und Maurus 1999, 59).

„Gewöhnlich lassen wir Freiwillige die Aufgaben übernehmen, weil alle erschöpft sind. Kompetenz wird denjenigen gegeben, die bereit sind, in vier statt einer Arbeitsgruppe mitzuarbeiten“ (Schaefer 2003, 30).

Schaefer beschreibt so spitz das Phänomen von Rückzug und systematischer Überforderung einzelner Engagierter. Auch andere Autoren beschreiben den Ausstieg einst aktiver KollegInnen aus der Schulorganisation (Harslem 2003, 13; Strawe 2008, 5). Das Anliegen Initiative durch Freiraum zu stärken, hat sich an vielen Orten in sein Gegenteil verkehrt.

Die dargestellten Problemfelder sind groß, bedingen einander und greifen in alle Bereiche der selbstverwalteten Organisation. Wie viele Schulen sie betrafen, ist heute schwer zu sagen. Auch fehlt die Wahrnehmung der Lehrkräfte bei der Analyse. Die Häufigkeit der Veröffentlichungen und die weitgehenden Überschneidungen sprechen für durchaus systemische Probleme der Waldorfschulen um die Jahrtausendwende.

Die Ursachen liegen für alle Autoren im System, vor allem in der basisdemokratischen Betonung und der geringen Strukturierung. Ein weiterer Grund ist für Harslem die abnehmende Bindung an die Waldorfpädagogik. Zudem habe niemand Selbstverwaltung gelernt (2003, 14). Jüngere AutorInnen sehen in der konzeptionellen Unschärfe einen Grund für die beobachteten Schwächen (Enderle 2019, 332ff.; Mosmann 2015). Bei einem Thema aber scheinen sich alle einig. Auf die breite und leidenschaftliche Diskussion zu Führung in selbstverwalteten Schulen wird im Folgenden ausführlich eingegangen.

2.3. Führung in der Selbstverwaltung – ‚das demokratische Missverständnis‘

Hinter den Problemfeldern sehen eigentlich alle AutorInnen ein ähnliches Thema, ein massives Führungsdefizit in den selbstverwalteten Strukturen. Eine Schule wirke führungslos, ohne Ansprechpartner und sachlichen Zuständigkeiten (Harslem 1994, 72). Andere sprechen von einer „nicht ergriffenen Führungsverantwortung“ (Schaefer 2003, 26)

oder „Führungskrise“ (die Ronco 2019, 43). Harslem analysiert schon 1994, es herrsche ein personenzentriertes Führungsverständnis. Jegliche Einzelverantwortung widerspreche daher dem Grundwert einer ‚Schule ohne Direktorat‘ und werde abgelehnt (73f.). Dabei ignoriere man die Anforderungen an einer professionellen Schulführung. Er fordert daher ein funktionales Führungsverständnis, das nicht nach Personen, sondern nach den zu erledigenden Aufgaben fragt. Dietz formuliert nochmal anders „Führungsaufgaben bestehen auch dann, wenn niemand sie ergreift“ (1996, 82). Durch „einfaches Weglassen von Führung“ (ebd.) wäre das Problem nicht gelöst. Die Forderung nach neuen Führungskonzepten und besseren Leitungsstrukturen zieht sich durch alle der genannten Publikationen (auch Hardop 1996; Wienert 2003).

2.3.1. Die Delegation - ein neues Führungsmodell

Ernst Lehrs, ein Zeitgenosse Steiners und Lehrer an der Stuttgarter Schule, kritisierte bereits 1956 die demokratischen Verfahren als falsche Rezeption (1988). 1988 veröffentlichte er den Artikel erneut. Wichtig in der Selbstverwaltung sei der Begriff ‚republikanisch‘, der Formen der Autorität und Hierarchie mitdenke. Die Idee der Republik integriere die horizontalen Prinzipien einer Demokratie und die Herrschaft der Besten einer Aristokratie (ebd., 37). Für Aufgaben innerhalb der Schule, solle vom Kollegium demokratisch der „relativ Beste“ (ebd.), der Fähigste, gewählt werden. Mit der Beauftragung wandle sich die Demokratie in eine befristete Hierarchie aus gewählten Funktionären. Für die Aufgabenerfüllung brauche der Gewählte Freiräume. Zähe Prozesse und „dauerndes demokratisches Dreinreden“ (ebd.) gefährden die Initiative. Niemand wolle nur Erfüllungsgehilfe sein. Alle KollegInnen haben die getroffenen Einzelentscheidungen mitzutragen. In einem atmenden Prozess soll der Einzelne mal initiativ und frei handeln, mal akzeptierend die Leistungen anderer entgegennehmen.

Argumentiert Lehrs noch stark aus der Rezeption Steiners und konzeptionell, so begründen spätere Autoren ihren Wunsch nach Führung aus den erlebten Problemen der Praxis. Auch Brater und Maurus sprechen von „dem ‚demokratischen Missverständnis‘ der Selbstverwaltung“ (1999, 62). Um ein „alle reden bei allem mit“ (ebd.) sei es Steiner nie gegangen.

„Anthroposophische Selbstverwaltung und „Betriebsdemokratie“ haben, wenn man genau hinschaut, nichts miteinander zu tun. Selbstverwaltungsstrukturen sind nicht notwendig, damit alle bei allem mitreden können, sondern damit der Einzelne seine Kreativität, seine Initiative, seine Impulse,

seine Erkenntnisse realisieren kann, damit das schöpferische Potential jedes einzelnen Mitarbeiters optimal zur Entfaltung kommt“ (ebd., 62f.).

Lehrs Vorschlag schließt an Steiner an und ist letztlich ein Führungskonzept, das eine befristete und alternierende Führungsverantwortung zuweist, mit definierten Entscheidungsspielräumen. Lievegoed hatte 1970 ähnliches vorgeschlagen und sprach von einer veränderlichen „*Anerkennungshierarchie, eine Hierarchie von unten nach oben*“ (1990, 93).

Als Delegation war der Gedanke punktueller Führung auch bei Leber verankert, wurde in der Praxis aber wenig aufgegriffen (1991, 229ff.). Er schließt an den Verwaltungsrat der ersten Schule an. Traditionell gebe es zwei Formen der Beauftragung. Der freie Repräsentant kann unabhängig für seine Organisation agieren und entscheiden. Dagegen überbringt der passive Bote lediglich die bereits gefasste Position. Zwischen beiden Polen bewegt sich der Delegierte. Die Gruppe formuliert Rahmenvorgaben, Zielvorstellungen oder Richtlinien für eine zu übertragende Aufgabe (ebd., 235f.). Innerhalb dieser ist der Delegierte in der Ausführung prinzipiell frei. Rücksprachen mit der Gruppe bei veränderter Ausgangslage oder bei gewichtigen Entscheidungen sind denkbar und können vorher vereinbart werden. Die Aufgabe kann mal enger, mal freier gefasst sein, sollte aber immer zeitlich befristet und am Ende evaluiert werden.

Die Idee der Delegation kann seither als das neue Führungsinstrument in selbstverwalteten Schulen verstanden werden. Klassischerweise delegiert eine Führungskraft einen Teilbereich seiner Aufgabe an einen Untergebenen und definiert den Entscheidungsspielraum und die zugewiesenen Ressourcen. Hier wird die Idee umgekehrt. Führungsaufgaben werden alternierend und funktional begrenzt vom Kollegium beauftragt. „*Delegieren lernen*“ (Wienert 2003, 41) sei die zentrale Aufgabe der Zukunft. Es gehe um den Mut, Freiräume und Initiative wirklich zuzulassen (Brater und Maurus 1999, 62). Der Einsatzbereich in den Schulen ist vielfältig, es sind zeitlich begrenzte Projekte oder langfristige Mandatierungen möglich. Es werden Einzelpersonen oder Gruppen beauftragt, der Verantwortungsumfang kann variieren. Delegiert werden alle zentralen Managementbereiche, wie Schulführung, Finanzverantwortlichkeit, Personalgremien, aber auch alle Aufgaben im pädagogischen Alltag, wie Aufnahmegremien, Festkomitees oder Konferenzvorbereitungen.

2.3.2. Widerstände gegen Führung

Lehrs Plädoyer löste eine leidenschaftliche Diskussion aus (von Manen 1990; Leber 1991, 80ff.; Lüdemann-Ravit 1993). Es wurde vor einem „*Rückfall in hierarchische Verhältnisse*“ (Brüll 1988, 47) gewarnt. Ähnlich beobachtet Harslem ein anhaltendes Mistrauen gegenüber jeglicher Führungsverantwortung. Man vermute hinter dem Wort zentrale Macht bei Einzelnen und Hierarchien (2003; auch Bauer 2006, 196). In dem Gefühl „*wir sind alle gleich*“ (Harslem 2003, 15) wurzele eine Ablehnung aller Einzelverantwortung und das Bedürfnis überall mitzureden. Trotz kraftraubender Zustände, verhinderten „*sozialromantische*“ (ebd.) Vorstellungen einen realistischen Blick auf die kollektiven Entscheidungsgremien. Es gebe eine hohe Leidensbereitschaft, bekannte Fehler halte man für eine gegebene Tatsache der Organisationsform. Insgesamt sieht er ein ungesundes Festhalten an dem Tradierten und eine teils ideologische Überhöhung der problematischen Zustände.

Schaefer und di Ronco erklären das beobachtete Führungsmistrauen auch historisch. Das basisdemokratische Erbe der Studentenbewegung der 60er und 70er Jahre traf auf die Gründungszeit vieler Schulen (Schaefer 2003, 27ff.; di Ronco 2019, 41). Der antiautoritären Prägung jener Generation sei Führung ohnehin suspekt. Der Begriff Selbstverwaltung oder auch Arbeiterselbstverwaltung ist in der linken Denktradition eng mit dem Konzept der Betriebsdemokratie verknüpft. Mit den jungen Kollegien kam diese begriffliche Gleichsetzung in den Schulen an. Zugleich mussten sich die jungen Lehrkräfte von den starken Persönlichkeiten, den charismatischen Gründern der Vorgeneration, abgrenzen. Auch dies habe das kulturelle Mistrauen in Führungsstrukturen verstärkt (Schaefer 2003, 27).

2.3.3. Entwicklungsdynamik: von der Pionier- zur Differenzierungsphase

In der natürlichen Entwicklungsdynamik neugegründeter Schulen liegt für Schaefer ein weiterer Grund für das beobachtete Führungsdefizit und die zunehmenden Strukturierungsbedarfe (2003, 27f.). Er knüpft an ein Konzept von Lievegoed und Glasl an, dass Entwicklungsphasen von wachsenden Organisationen beschreibt (1993).

In der sogenannten Pionierphase stehen die Gründungsfiguren ganz im Zentrum und leben die Ideale und Werte täglich vor (ebd., 46ff.). Die Motivation ist häufig hoch und der Arbeitsstil tendenziell improvisierend. Beherrschend sind die mündliche Kommunikation und die informelle Struktur sozialer Beziehungen. Zugehörigkeit werde häufig

durch Nähe zur Gründungsfigur oder zum Gründungsteam erzeugt (ebd., 108). Das Pionierunternehmen gerate in die Krise, wenn das Weltbild der Gründer für Veränderungsanforderungen keine Begriffe mehr habe, wenn durch die Größe soziale Beziehungen weniger binden oder neue Führungspersonen andere Strukturen einforderten (ebd., 50f.). Mit zunehmender Größe und Differenzierung gewöhnen Strukturen, Formalisierung und Differenzierung an Gewicht (ebd., 55ff.). War die persönliche Bindung zuvor prägend, so wird Verhalten jetzt eher instrumentell bestimmt. Die prinzipielle Lösung stehe vor der situativen. Personen spielen hier eine untergeordnete Rolle, „*automatisierte Rituale*“ (ebd., 108) gäben Sicherheit und seien charakteristisch für diese Phase. Schaefer vermutet 2003, dass viele in den 70er und 80er Jahren gegründete Schulen mittlerweile ihrer Pionierphase entwachsen sind. Die alten, spontanen Arbeitsweisen, die zentralen Gründungsfiguren, die hohe Bedeutung informeller Bezüge kämen an ihre Grenzen. Die Krisen seien Ausdruck dieses notwendigen Entwicklungsschrittes. Beispielhaft für den anstehenden Systemwechsel sei das Prinzip der Freiwilligkeit (ebd., 32). In einer zunehmenden differenzierten und strukturierten Organisation müsse Kompetenz das zentrale Auswahlkriterium für Beauftragungen sein.

2.3.4. Einordnung und Ausblick

Keinem der AutorInnen ging es um eine Abschaffung der Selbstverwaltung, sondern um die Rettung einer Idee. Viele Kernmerkmale, wie die Autonomieforderung, kollegiale Mitwirkung, die Integration von Initiative und pädagogischen Freiräumen bleiben für sie selbstverständlich. Zusammengefasst können die Beiträge aber als Weiterentwicklung des Organisationsprinzips Selbstverwaltung verstanden werden. Vor allem an zwei Punkten gehen sie über den tradierten Ansatz hinaus.

Lebers gezielter Verzicht auf definierte Prozesse und Rollenzuschreibungen schließt an Steiners Abneigung jeglicher Formalisierung. Er scheint zugleich das Improvisierte, die Betonung der informellen Beziehungen, das Freilassende der erlebten Pionierphasen zu beschreiben und erhebt es so zum allgemeinen Ideal. Diese weitgehende Offenheit der Strukturen oder auch Formlosigkeit, kritisieren viele Autoren deutlich. Für sie sind klarere Prozesse und transparente Strukturen Voraussetzung der eingeforderten Professionalisierung. Auf viele der konkreten Weiterentwicklungen wird später ausführlicher eingegangen.

Der neue Fokus auf Führungsfragen ist die zweite wesentliche Erweiterung des traditionellen Selbstverwaltungsbegriffs. Der Glaube, eine Schule führe sich selbst, wenn initiative Menschen genügend Freiraum haben, scheint verfliegen. Es geht um die Frage, individueller Verantwortlichkeit in kooperativen Systemen. Als Antwort fordern viele,

Entscheidungen zu verschlanken und Einzelnen Verantwortung zuzutrauen. Alternierende und befristete Delegationen ist die inzwischen breit geteilte Idee. Praktische Ausgestaltungen und konkrete Schulführungsmodelle werden im empirischen Teil vorgestellt.

2.4. Forschungsergebnisse zur Selbstverwaltung

Die dargestellten Beobachtungen, Analysen und Empfehlungen basierten letztlich auf wenigen Stimmen involvierter, aber externer BeobachterInnen. Erst einige Jahre später, ab 2010 wurden am pädagogischen Fachbereich der Alanus Hochschule durch breite Befragungen Daten zur Lebenspraxis von Waldorfschulen erhoben und die Einzeleindrücke so ein Stück weit objektiviert. Einige Ergebnisaspekte werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

2.4.1. Fragebogenstudie, Gruppendiskussion und GeschäftsführerInnenbefragung

Die Fragebogenerhebung von Randoll zu Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und Belastungen von WaldorflehrerInnen, war mit 1.807 ausgewerteten Fragebögen besonders umfänglich (2013). Die beteiligten KollegInnen verteilten sich auf 105 Schulen, von damals 222 in Deutschland. Themensetzung und Fragebogenentwicklung wurden u.a. aus einer explorativen Studie von Kosubek und Barz (2013) entwickelt. In einer qualitativen Erhebung zu Berufsalltag und -erleben werteten sie Gruppendiskussionen mit WaldorflehrerInnen verschiedener Schulen aus. Ergänzend finden sich Aspekte zum Thema in der Fragebogenerhebung von Koolmann und Nörthing mit 72 GeschäftsführerInnen (2015).

Die Studie von Randoll fragt global nach dem Arbeitserleben von WaldorflehrerInnen. Schulstruktur und Selbstverwaltung werden dabei am Rande mitberücksichtigt. Immerhin 91% der Befragten gaben an, dass sie allgemein mit ihrer beruflichen Situation zufrieden seien (2013, 115f.). Trotz einer insgesamt hohen psychischen Belastungssituation und zusätzlichen Aufgaben in Pädagogik und Schulorganisation lag der Wert über dem vergleichbarer Gesamtschulen. Der Autor vermutet einen Grund in dem hohen Selbstwirksamkeitserleben durch die größeren Gestaltungsspielräume in den selbstverwalteten Schulen (ebd., 146).

Die Auswertungen zum Thema Selbstverwaltung sind in sich vielschichtig und ergeben ein ambivalentes Bild. Es finden sich viele der beschriebenen Kritikpunkte. Nur 40% der Befragten erlebten Entscheidungsprozesse als effizient und zielführend. Lediglich 59% berichten von klaren Informationsstrukturen (ebd., 252). Für gut 70% der befragten LehrerInnen gab es ‚eindeutige Meinungsführer‘ an ihrer Schule und damit mehr als in vergleichbaren Gesamtschulen (ebd., 99). Auch wurde eine weitgehende Ungleichverteilung der Aufgaben beschrieben und der Rückzug einzelner Gruppierungen aus den Konferenzen (ebd., 146f.). Dennoch gibt es eine globale Zustimmung zu Verwaltung und Struktur, 72% finden die Schulführung global „*in Ordnung*“ (ebd., 251). Nur rund ein Viertel gab an, gelegentlich Verantwortung an Vorgesetzte abgeben zu wollen (ebd., 252). Die Angaben zum Belastungserleben fallen ähnlich uneindeutig aus (ebd., 130f.). Für 73% der Befragten fordern die Waldorfschulen zu viel Engagement von ihren Lehrkräften. Dennoch ist die wöchentliche Arbeitszeit bei vollem Deputat für knapp dreiviertel der PädagogInnen zu bewältigen. Trotz erlebter Mängel scheint das Prinzip Selbstverwaltung in der Praxis insgesamt breit akzeptiert.

Auch in den Gruppendiskussionen wird Selbstverwaltung problematisch beschrieben und von Ineffizienzen, unklaren Zuständigkeiten und verdeckter Macht berichtet (Kosubek und Barz 2013, 35ff.). Daneben zeigte sich ein weiteres vielschichtiges Thema kollegialer Zusammenarbeit. Viele betonten den Zusammenhalt im Kollegium, das positive Klima und die ausgeprägte soziale Unterstützung (ebd., 48f.). Zugleich wird das Konfliktverhalten kritisiert. Häufig werde Auseinandersetzungen eher aus dem Weg gegangen und mit oberflächlicher Freundlichkeit überspielt (ebd., 34f.). Ähnliches bestätigt sich in Randolls breiter Befragung. Während der kollegiale Zusammenhalt und das gegenseitige Vertrauen insgesamt positiv bewertet wurden, waren nur 60% zufrieden mit ihrer Streitkultur (2013, 103). Lediglich 30% der Befragten meinten, man sage sich ehrlich, ob man sich eine Aufgabe auch zutraue oder nicht (ebd.). Noch deutlicher fällt das Urteil der 72 befragten WaldorfgeschäftsführerInnen aus. Mehr als die Hälfte kritisiert die Konfliktkultur an ihrer Schule (Nörthing 2015, 93ff.).

2.4.2. Enderles Neuauswertung der LehrerInnenbefragung

Aus der breiten Fragebogenstudie von Randoll wählt Enderle relevante Items zu Führung und Selbstverwaltung, gruppiert sie themenspezifisch neu und wertet sie 2019 erneut aus. In einer ersten deskriptiven Auswertung zeigt sie, dass die Aussagen zu Zufriedenheit mit der praktischen Schulführung wie zur Selbstverwaltung als Ganzem, je nach

Schule deutlich variieren. Die Organisationsrealität wird an den Schulen offensichtlich sehr unterschiedlich bewertet (ebd., 427ff.).

In der Einzelanalyse bestätigen ihre Ergebnisse die geschilderten Ambivalenzen (ebd., 431ff.). Die Bewertungen erfolgten in einer vierstufigen Likert Skala, mit einem Mittelwert von 2,5. Dabei steht 1 für „trifft voll zu“, 2 für „trifft eher zu“, 3 für „trifft eher nicht zu“ und 4 für „trifft nicht zu“. Die Befragten bewerten die globale Führungssituation im Schnitt deutlich positiv und die jeweiligen Organisationsmodelle sind global breit akzeptiert (je 2,0). Besonders positiv werden daneben die praktische Freiheit im Alltag (1,9) und die sozialen Beziehungen im Kollegium (1,8) bewertet. Die Belastungssituation in den konkreten Tätigkeiten sowie allgemein durch die Selbstverwaltung werden insgesamt als angemessen erlebt.

Lediglich die Bewertung kollektiver wie persönlicher Konfliktfähigkeit fällt weniger positiv aus. Auch fällt die Veränderungsfähigkeit der Schule (2,2) gegenüber dem Veränderungspotential auf der Unterrichtsebene (1,8) ab. Offensichtlich fallen strukturelle Entwicklungen im Großen schwerer. Besonders die Ergebnisse zum Thema Personalführung sind zweischneidig. Anerkennung und Wertschätzung in der Selbstverwaltung werden ausgesprochen positiv bewertet (1,8). Aspekte wie klare Koordination und eindeutige Zielvorgaben werden dagegen schwächer erlebt (2,3), genauso wie die Fähigkeit zu guter Kommunikation und transparenten Informationsflüssen (2,3).

Eine Differenzierung der Ergebnisse schärft das Bild nur marginal (ebd., 449ff.). Das Alter der Befragten spielt für die Bewertung keine Rolle. Die Zugehörigkeit zu Schulen mit klassischer Selbstverwaltung oder Mandatsmodellen ergab ebenfalls keine markanten Unterschiede. Auch die Teilnahme an Organisationsentwicklungsprozessen hat die Ergebnisse kaum beeinflusst. Lediglich Lehrkräfte mit Coachingerfahrungen und Teamsupervisionen beurteilen ihre Situation leicht positiver (ebd., 460ff.).

Nur das Empfinden eines positiven Organisationsklimas hat deutlich positivere Bewertungen in fast allen Themenbereichen zur Folge (ebd., 464ff.). Die Aspekte Führung und Führungsfähigkeit, Veränderungspotential, Arbeitszufriedenheit, die Gesamtstrukturierung und Fragen der Personalführung wurden im Schnitt um immerhin 0,4 bis 0,7 Punkte besser bewertet. Auch die praktische Freiheit, die sozialen Beziehungen und die Wahrnehmung unerwünschter informeller Hierarchien werden in Schulen mit starken sozialen Beziehungen positiver gesehen.

2.4.3. Einordnung der empirischen Daten

Die teils scharfe Kritik der späten 90er und 2000er Jahre findet sich in den dargestellten Studien so nicht wieder. Dennoch sind auch im Erleben der Lehrkräfte ähnliche Problemlagen relevant, wie Ineffizienzen, informelle Macht und strukturelle Veränderungsschwierigkeiten. Es wird ungleiche Lastenverteilung beklagt und der Rückzug aus der Selbstverwaltung. Allerdings ist die Zufriedenheit hoch. Besonders die kollegialen Beziehungen und die praktischen Freiheiten werden geschätzt. Die Akzeptanz der Selbstverwaltung scheint selbstverständlich, wie alle Studien zeigen.

Das differenziertere Urteil mag an der Innenperspektive der Lehrkräfte liegen, die Situationen anders beurteilen als externe BeobachterInnen. Auch können sich die kritischen Zustände verbessert haben oder sie waren weniger verbreitet. Dafür sprechen die unterschiedlichen Bewertungen an den Schulen. Offensichtlich sind die alltäglichen Organisationsstrukturen, ihre Akzeptanz bei den Beteiligten und die wahrgenommenen Problemlagen sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Dabei beeinflussen äußere Faktoren wie die Zentralisierung der Schulführung oder die Teilnahme an Beratungsprozessen die Ergebnisse kaum. Ähnliches bestätigen die GeschäftsführerInnen. Es gehe nicht um die Strukturen, sondern vielmehr um die konkrete Umsetzung. Das Wie zähle mehr als das Was (Boukal 2015, 198ff.).

Einen wirklichen Unterschied macht lediglich die erlebte Qualität des sozialen Klimas. Alle Aspekte der Selbstverwaltung scheinen leichter, wenn die Beziehungen im Kollegium funktionieren. Ob dies allerdings Ausdruck oder Grund besserer Selbstverwaltungsfunktionen ist, bleibt sicher offen. Bei einem positiven Organisationsklima fällt die Zusammenarbeit leichter und führt zu positiven Ergebnissen. In besseren Strukturen gibt es zugleich weniger belastende Konflikte. Beides wird sich bedingen. In jedem Fall wird deutlich, dass in Waldorschulen das Kollegiale, die sozialen Beziehungen Voraussetzung und Anzeiger funktionierender Strukturen sind.

Insgesamt zeigen die Studien eine ambivalente Selbstwahrnehmung der gegebenen Organisation, mit schulseits sehr verschiedenen Ausprägungen. Selbstverwaltung scheint in der Übersicht ein breit akzeptiertes Verfahren, mit klaren Vorteilen und deutlich erlebten Defiziten. Dazu passt die Einschätzung vieler GeschäftsführerInnen. Obwohl zwei Drittel mit den Strukturen ihrer Schulen grundsätzlich zufrieden waren, ist die Weiterentwicklung selbstverwalteter Schulführung für sie eines der zentralen Zukunftsthemen (Koolmann und Nörlich 2015, 146, 239f.).

3. Externe Anregungen und Zukunftsperspektiven

Selbstverwaltung als Organisationsprinzip von Waldorfschulen in freier Trägerschaft konnte lange kaum an Denktraditionen oder bekannte Organisationserfahrungen anschließen. In der Bildungswissenschaft fand die Institution Schule bis vor etwa 20 Jahren weniger Beachtung (Hoffmann 2015, 7f.). In der klassischen Betriebswirtschaft wie in der Soziologie war Organisation ganz selbstverständlich mit hierarchischen Prinzipien, mit Weisung, Rollen und Positionen verbunden.

Allerdings hat sich das Denken über Organisationen und die praktischen Organisationsrealitäten über die Jahrzehnte ausdifferenziert. Führung wurde zunehmend auch demokratisch interpretiert (z.B. Tannenbaum und Schmidt 1958), Motivations- und Gesundheitsthemen wurden wichtiger (z.B. Atkinson 1975; Hackman und Oldham 1976), Wert- und Kulturfragen integriert (z.B. Schein 1984) und das Menschenbild insgesamt komplexer. Gerade in der Autoproduktion der 90er Jahre entfernte man sich weit von einer Managementphilosophie Taylorscher Prägung, die konsequent Planung und Ausführung trennt. Unter Begriffen wie „lean production“ (Womack, Jones und Roos 1991) und „business reengineering“ (Hamper und Champer 1994) wurden Entscheidungen dezentralisiert und mit Formen der Selbstorganisation in verantwortlichen Gruppen experimentiert. Dennoch waren betriebswirtschaftliche Konzepte mit dem eher locker gekoppelten, kooperativ organisierten System Selbstverwaltung lange kaum vergleichbar.

Inzwischen gibt es reichlich Vergleichsmöglichkeiten. In der Bildungswissenschaft wird ausführlich über das Berufsbild Lehrkraft und damit verknüpfte Eigenarten der Institution Schule nachgedacht. Es wird die Situation von Non-Profit Organisationen oder Social Businesses gesondert untersucht und beschrieben. Beides hilft die spezifische Situation von Schulen in freier Trägerschaft besser zu verstehen. Daneben haben sich unterschiedliche Formen kooperativer Arbeitsweisen entwickelt. Begriffe wie Soziokratie, Agilität und Kollegiale Unternehmen werden vorgestellt. Sie geben methodische Anregungen, die auch in Schulen kooperative Prozesse erleichtern können, wie einige Autoren zeigen. Im letzten Teil des Kapitels geht es um Weiterentwicklungen der Selbstverwaltungsidee und alltagspraktische Programme. Einige davon werden im empirischen Teil der Arbeit aufgegriffen.

3.1. Perspektiven auf die Organisation Schule

Waldorfschulen sind vor allem auch Schulen. In vielen Veröffentlichungen wird das Spezifische und das Andere betont. Dabei gibt es viele Merkmale der Organisationsform,

die sich aus ihrer Eigenart als Bildungseinrichtung und Non-Profit- Organisation beschreiben lassen. Diskurse und vereinzelt Forschungen zu beiden Aspekten werden im Folgenden vorgestellt.

3.1.1. Kooperation, Profession und Kollegialität in der Bildungswissenschaft

In der Bildungswissenschaft wird zunehmend über die Rahmenbedingungen der Pädagogik nachgedacht, über Schule als Institution und allgemein über Organisationen (u.a. Hoffmann 2015; Tillmann 2020; Kapitzky und Kühl 2022). Die Anforderungen an öffentliche Schulen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten verschoben, wird konstatiert. Die Bundesländer forderten zunehmend Schulprogrammplanungen. Diese sollen neben der eigenständigen pädagogischen Konzeption auch die organisatorische Charakteristik der Schulen beschreiben. Insgesamt wird eine wachsende Autonomie von Einzelschulen, eine Reduktion pauschaler Vorgaben und eine zunehmende Selbststeuerung im Operativen beobachtet (Tillmann 2020, 1149ff.; Lisop und Huisinga 2011, 114f.). Dabei werden Konzept- und Qualitätsentwicklung mehr und mehr zur schulischen Aufgabe. So wird in einer empirischen Studie zur Rolle von GrundschullehrerInnen eine „*Fokusverschiebung vom Unterrichten zum Organisieren*“ (De Boes 2015, 35) festgestellt. Daneben werden schulorganisatorische Alltagsthemen diskutiert, wie Teamgespräche (Clos et al. 2019), Führung und Leitungsformen (Bresser et al. 2015; Huber 2021; Nees 2020) sowie verschiedene Schulentwicklungsinstrumente (Lisop und Huisinga 2011, 119ff.; Sieland und Jordaan 2021). Insgesamt ist an öffentlichen Schulen ein neuer Fokus auf unternehmerische und organisatorische Fragen beobachtbar, die sich Schulen in freier Trägerschaft schon lange stellen.

In diesem vielfältigen Diskurs ist eine aktuelle Debatte zur spezifischen Rolle von Lehrenden und ihrer Arbeitsweise interessant. Im Zuge allgemeiner Schulreformen werden seit Jahren die Möglichkeiten und Folgen intensiverer Kooperationen in den Kollegien diskutiert (Idel, Ullrich und Baum 2012; Kunze und Reh 2021, 1436; Dietrich, Kunze und Peukert 2021). Die Forderungen nach Zusammenarbeit bauen auf den empirisch gestützten Überzeugungen, dass kooperierende KollegInnen von- und miteinander lernen. Insgesamt sei eine Qualifizierung aller Beteiligten beobachtbar. Es wird eine Zunahme von Innovationen und professioneller Reflexivität erwartet, mehr Chancengleichheit sowie eine insgesamt bessere Förderung der SchülerInnen (Dietrich, Kunze und Peukert 2021, 20). Durch die zunehmende Bedeutung multiprofessioneller Teams in der

Inklusion und bei den Betreuungsangeboten im Ganztage, gewinne die Forderung an Bedeutung.

Die beobachtete Realität an den Schulen bleibt aber hinter diesen Forderungen zurück. Zwar wachse die Kooperationsbereitschaft an den Schulen. Die Projekte blieben aber punktuell und die Kooperationen lose gekoppelt (Idel, Ullrich und Baum 2012, 10ff.; Kunze und Reh 2021, 1441). Meist gehe es um weniger bindenden Austausch. Intensive Zusammenarbeit oder sogar Ko-Kreationen, beispielsweise in der Unterrichtsentwicklung, gebe es dagegen kaum.

„Autonomie-Paritäts-Muster“

Die beobachtete Diskrepanz aus Anspruch und Wirklichkeit wird durch eine berufskulturelle Eigenart von Lehrkräften erklärt. Schon seit den 70er Jahren wird das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als rollenspezifisches Merkmal beschrieben (Lortie 1972). Die Gleichbehandlung aller sei ein zentraler Wert in Kollegien, Eingriffe von außen werden eher zurückgewiesen. Wirkliche Zusammenarbeit falle daher grundsätzlich schwer. Man akzeptiere sich, mische sich aber zugleich nicht ein. Die Gründe für diese kulturelle Besonderheit werden derzeit unter einer berufssoziologischen Perspektive neu diskutiert (Idel, Ullrich und Baum 2012; Dietrich, Kunze und Peukert 2021, 24f.). Dabei zeigen sich zwei gegenläufige Tendenzen.

Lehrkräfte als Professionelle

Aus soziologischer Sicht sind Professionelle ExpertInnen in ihrem Fach (Gotsch 1987). Voraussetzung ist das Vertrauen der Adressaten und eine unhinterfragte Akzeptanz ihres Könnens (ebd. 38). Zentral ist die fachliche Einschätzung einer Situation, weniger äußere Standards. Als Professionelle lehnen Lehrkräfte Einmischung ab und begründen so ihren Autonomieanspruch. Ein Grund wird auch in der berufseigenen Unsicherheit gesehen (Idel, Ullrich und Baum 2012, 15). Da es keine klaren Kriterien für pädagogische Erfolge gibt, sind Handlungsspielräume wichtig. Ergebnisse sind nur aus der konkreten Situation, mit einem professionellen Blick verstehbar. Dieser tradierte Autonomieanspruch des Berufsbildes sei wesentlicher Grund für den geringen Anteil kooperativer Arbeit an den Schulen.

Kollegialität

Aufbauend auf den gleichen Beobachtungen und theoretischen Konzepten wird daneben ein weiterer Aspekt des Lehrberufs betont. Arbeiten mehrere Professionelle zusammen, entsteht ein spezifisches System, das Luhmann mit dem Begriff der Kollegialität beschreibt (1995, 314ff.; Goldmann 2021, 40ff.). Es folgt einer eigenen Steuerungslogik.

Zentral ist die interne, professionelle Anerkennung, nicht die Vorgabe übergeordneter Stellen. In diesen Organisationen sind Personen wichtiger als definierte Prozesse. Sie organisieren sich in einem fachlichen Diskurs auf Augenhöhe. Die weitgehend informellen Beziehungen sind unmittelbarer als formale Bindungen und doch nicht persönlich. Kollegialität ist eine egalitäre soziale Struktur, Regeln werden kulturell transportiert. Man möchte loyal und unterstützend sein, kein ‚Kollegenschwein‘ (Goldmann 2021, 37). Die kollegiale Zusammenarbeit schafft so einen Raum sozialer Unterstützung (Cohen 2004, 676f.; Cohen und Wills 1985). Das Konzept beschreibt die emotionale Bindung, die Zugehörigkeitsgefühle und Geborgenheit im Netzwerk. Es stützt durch direkte Hilfen und wirkt allgemein als Stresspuffer in herausfordernden Situationen.

Für Dietrich, Kunze und Peukert sind Schulen allerdings nur eine „*Schwundform*“ (2021, 32) professioneller Organisationen. Das Egalitäre und Diskursive sei typisch in Lehrkörpern, auch der gegenseitige Schutz vor Anfeindungen. Allerdings überwiege der ausgeprägte Autonomieanspruch den fachlichen Diskurs und führe zu einer Kultur der ‚Konfliktvermeidung‘. Über Fachlichkeit werde wenig gesprochen, innerkollegiale Selbstkontrolle oder gemeinsame Qualitätsentwicklung gebe es kaum. Auch würden externe Aufsichten den freien Diskurs einschränken. Insofern ist kollegiale Kooperation zwar verlangt, im Alltag aber weniger zu finden.

In allen Kollegien ist daher beides präsent: Das Bild einer autonomen Lehrkraft steht neben den Unterstützungsansprüchen eines kollegialen Systems. Die Rolle ist damit in sich spannungsreich (Goldmann 2021, 42f.). Als Angestellte haben Lehrende die Vorgaben und Normen der Schule zu befolgen. Als autonome Professionelle sind sie ganz ihrer Expertise und dem fachlichen Diskurs verpflichtet. Zugleich sind sie den informellen Regeln des Kollegiums in einer kollegialen Loyalität verbunden.

In Waldorfschulen ist intensive Kooperation selbstverständlicher und gehört im Kern zur selbstverwalteten Organisation. Die rollenspezifischen Eigenarten der Professionellen, der Autonomieanspruch und das soziale Phänomen der Kollegialität geben zugleich Erkläransätze für die beschriebenen Eigenheiten der Schulen. Der Freiraum in der pädagogischen Arbeit, die weitgehend informelle, egalitäre Struktur, die hohe Bedeutung kollegialer Beziehungen gehören zu allen dargestellten Beschreibungen. Auch die systemeigenen Schwierigkeiten sind analog beobachtbar. Konfliktscheue wurde in vielen Studien beschrieben. Entsprechend fallen Diskurse über Fachlichkeit oder Qualitätsentwicklung berufsbedingt schwerer.

3.1.2. Besonderheiten von Non-Profit-Unternehmen, Social Businesses und Postmodernen Organisationen

Als Schulen in freier Trägerschaft gehören Waldorfschulen allgemein zu den Non-Profit-Unternehmen (Bauer 2015, 149ff.). Sie sind öffentlich finanziert und ihrem Bildungsauftrag verpflichtet, Gewinnerzielung zur Ausschüttung gibt es in den Schulvereinen nicht. Grundsätzlich werden in Non-Profit Organisationen bestimmende Widersprüche und Interessenskonflikte beschrieben (Meyer und Simsa 2022, 215f.). Die häufig ausgeprägten Werte und die treibende Mission sind mit den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. Es gebe eine Spannung zwischen der Aufgaben- und der Beziehungsorientierung und einen hohen Anspruch an Mitbestimmung. Es ist zwischen den vielen Stakeholdern zu vermitteln, insbesondere den Leistungsempfängern und den Zahlenden. Es wird daher empfohlen, für die meist kleineren oder mittelgroßen Unternehmen bei allen Managementfunktionen wie Führungsfragen, Personalwesen und Entwicklungsstrategien dem System angemessene Lösungen zu finden (Gmür und Simsa 2022; Millner, Vandor und Winkler 2022; Simsa und Steyer 2022).

Waldorfschulen, als wertorientierte und kollegial organisierte Organisationen, die sich zwischen den Ansprüchen von SchülerInnen, Eltern und Ministerien bewegen, passen gut in diese Gruppe. Die Verwandtschaft geht aber über die Aufgabenbeschreibung hinaus. In Studien haben sich spezifische Merkmale gezeigt, die den Arbeitsweisen der Selbstverwaltung weitgehend entsprechen. Aus einer systemischen Perspektive fasst Zauner bereits 2007 kulturspezifische Charakteristika von Non-Profit-Organisationen zusammen (150f.):

- **Personalisierungstendenz:** In Non-Profit Organisationen wird weniger zwischen persönlichen und organisationsbedingten Themen und Problemen unterschieden. Insgesamt haben Strukturen in der Wahrnehmung der Mitglieder weniger Bedeutung. Erfolge wie Misserfolge werden daher eher den Einzelnen als der Organisation zugeschrieben. Dieses kulturelle Muster führt zu einer geringeren Thematisierung struktureller Spannungsfelder.
- **Egalitätsneigung:** Die grundsätzliche Gleichrangigkeit der Mitglieder ist in diesen Systemen wichtig, Überordnungen oder feste Hierarchien gibt es weniger. Entschieden wird häufig in demokratischen oder konsensualen Abstimmungen. Andere Autoren sprechen grundsätzlich von einem „antihierarchischen Affekt“

(Simsa und Steyer 2022, 386) in Non-Profit-Organisationen. Individuelle Fähigkeiten oder Leistungen werden daher weniger thematisiert

- **Harmonisierung:** Es gibt ein starkes Bedürfnis nach Harmonie, Zusammenhalt und eine ausgeprägte kollegiale Unterstützung. Konflikte werden daher vermieden und Störendes tendenziell externen Gründen zugeschrieben.
- **Informalitätsneigung:** Vieles wird in Non-Profit-Organisationen informell gehandhabt. Verbindlichkeiten schriftlich festzuhalten wird auch als Ausdruck von Ängstlichkeit oder sogar als Misstrauen interpretiert. Beziehungen bestimmen eher den Stellenwert in der Organisation als Positionen. Formale Regelungen werden zudem häufig umgangen und verlieren an Bedeutung. Eine öffentliche Auseinandersetzung mit den gegebenen verdeckten Strukturen wird damit erschwert und der hohe Grad an Informalität wirkt in dem System so konservierend.

Ähnlich werden im beraterischen Kontext ‚social businesses‘, also etwa gemeinnützige Einrichtungen der Sozialwirtschaft, beschrieben (Bockelbrink 2022; Rüter 2018, 287). Die Organisationsstruktur sei allgemein durch Gemeinschaften definiert. Treiber seien Gemeinschaftsziele und idealistische Motive. Entschieden werde tendenziell im Konsens, die Prozesse seien informell und kontinuierlich. Der Fokus liege auf der Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden.

Verwandt scheinen auch Beschreibungen von Frédéric Laloux, einem Vordenker neuer Arbeitsweisen. Er bezieht sich nicht ausschließlich auf gemeinnützige oder soziale Felder, kategorisiert Organisationen vielmehr nach ihrer Arbeitsweise (Laloux 2015, 11ff.). Im Anschluss an entwicklungsgeschichtliche Ideen von Ken Wilber (2011), deutet er Organisationsprinzipien als Ausdruck historisch spezifischer Bewusstseinszustände: „*Jedes Mal, wenn sich die Menschheit zu einer neuen Stufe bewegte, erfand sie eine neue Weise der Zusammenarbeit, ein neues Organisationsmodell*“ (Laloux 2015, 13). Die historisch entwickelten und erprobten Formen sind heute alle parallel vorhanden. Vorherrschender Typus in den letzten Jahrzehnten war die Moderne Organisation, eine weitgehend zweckrationale, leistungsorientierte ‚Maschine‘. Postmoderne Organisationen haben ganz andere Funktionsweisen und Ziele (ebd., 31ff.). Sie lehnen hierarchische Strukturen weitgehend ab und betonen den Zusammenhalt ihrer Mitglieder. Zu ihnen gehörten Kooperativen und Kommunen der 60er und 70er Jahre, die den Begriff der Arbeiterselbstverwaltung in betriebliche Realitäten übersetzten (Barwich, Gerlach et al., 1979). Bis heute gibt es viele, meist kleinere Projekte und Unternehmen (Arps 2022). Für Laloux ist das Bild der Familie kennzeichnend für Postmoderne Organisationen (Laloux 2015,

32ff.). Beziehungen seien wichtiger als das Ergebnis. Die Mitglieder werden in besonderer Weise gestärkt und als Motor für Kreativität und Entwicklung ernstgenommen. Die Unternehmen verbinde eine wertorientierte Kultur und starke Sinnorientierung. Zudem können sie unterschiedlichste Interessensgruppen integrieren.

3.1.3. Selbstverwaltung als kollegiales System

Jede der vorgestellten Beschreibungen zielt auf unterschiedliche Unternehmenstypen und nutzt verschiedene theoretische Konzepte. Teils bieten sie Erkläransätze, teils bleiben sie rein beobachtend. Sie schildern dabei alle Aspekte, die den bisher gezeigten sozialen Mechanismen selbstverwalteter Schulen verwandt erscheinen.

Die bildungswissenschaftliche Diskussion zeigt, dass viele Eigenarten der Waldorfschulen grundsätzlich typisch für Lehrerkollegien sind. Die egalitäre Struktur und der Autonomieanspruch gelten in der kooperativen Organisation wohl in besonderem Maße. Ohne externe Fachaufsichten fallen auch die systemeigenen Schwierigkeiten mit kollegialer Qualitätsentwicklung und Formen der Selbstkontrolle mehr ins Gewicht. Zugleich wird deutlich, dass kollegiale Schulführung und kooperative Arbeitsweisen gut zur egalitären Struktur von Kollegien oder professionellen Organisationen passen.

Waldorfschulen sind zudem mit anderen wertorientierten, häufig gemeinnützigen Unternehmen oder Non-Profit-Organisationen vergleichbar. Die Betonung von Harmonie in der Gruppe, die Bedeutung egalitärer und informeller Strukturen, die Neigung Konflikte zu vermeiden, passen zu den diversen Beschreibungen. Der Fokus auf die Mitglieder wird in der Personalisierungstendenz wie bei Laloux herausgestellt und passt zu einer professionellen Organisation wie zur Idee der Selbstverwaltung. Wichtig sind immer die einzelnen Lehrkräfte in ihren pädagogischen Handlungsspielräumen. Organisationale Faktoren, Strukturen und Prozesse werden bei Leber marginalisiert und in der gemeinsamen Erzählung wohl wenig berücksichtigt. Auch die Wertorientierung und ideelle Ausrichtung beschreibt die Schulen im Kern.

War die Organisationsform Selbstverwaltung lange ein recht einzigartiges und wenig beschriebenes Phänomen, so finden sich in den diversen Beschreibungen vergleichbare Eigenheiten. Viele der dargestellten Charakteristika sind für alle Schulen und professionelle Kollegien, aber auch für Non-Profit-Unternehmen oder postmoderne Organisationen typisch. Insgesamt zeigen die vorgestellten Perspektiven, dass die kooperative Arbeitsweise der Schulen inzwischen weniger einzigartig ist, als in der begleitenden Literatur teils suggeriert. Die beschriebenen Eigenheiten bei Steiner und Leber, aber auch die beobachteten Problemlagen sind grundsätzlich mit der Organisationsform Schule

verbunden. Bei jeglicher Organisationsbeschreibung und Methodenkonzeption sind diese sozialen und strukturellen Eigenarten eines egalitären kollegialen Systems zu berücksichtigen.

3.2. Neue Formen kooperativen Arbeitens

Kooperative Arbeitsweisen, Selbstorganisation und Abbau klassischer Hierarchien haben in den letzten 15 bis 20 Jahren branchenübergreifend eine hohe Popularität erlangt. Viele Unternehmen stellen bis dahin gültige Glaubenssätze zur Organisation grundlegend in Frage und experimentieren mit ganz neuen Organisationsformen und Arbeitsweisen. Wurden Waldorfschulen zuletzt in ihrer Eigenart als Schule und gemeinnützige Organisation beschrieben, interessieren im folgenden Kapitel diese praktischen Ansätze, unabhängig von Branche oder Art der Organisation.

Manche der Ideen basieren auf einem bald hundertjährigen Verfahren, der Soziokratie. Es werden agile Konzepte und Methoden aus der Softwareentwicklung vorgestellt und erste Überlegungen zur Übertragung der Ideen in den schulischen Kontext. Im letzten Teil geht es um radikal kooperativ arbeitende Unternehmensformen. Über alle Konzepte wird herausgearbeitet, inwiefern selbstverwaltete Schulen von diesen verwandten Organisationsideen profitieren und welche Methoden das Repertoire erweitern könnten.

3.2.1. Soziokratie – die Herrschaft der Gefährten

Die Entstehung der Soziokratie hat viele Parallelen zur Selbstverwaltung. 1926, kurz nach der ersten Waldorfschule, gründete der niederländische Pädagoge Kees Boeke die Reformschule „*Werkplaats Kindergemeenschap*“ und entwickelte dort eine eigenständige Organisationsweise (1945). Als Quäcker war er inspiriert von den konsensbasierten Entscheidungsformen dieser Glaubensgemeinschaften. Das Kunstwort Soziokratie setzt sich aus dem lateinischen ‚Sozius‘ (Gefährte, gemeinsam, verbunden) und dem griechischen ‚kretaia‘ (Herrschaft) zusammen. Diese Organisationsform der Gleichberechtigten oder Verbundenen sieht sich zwischen autokratischen Machtstrukturen und gleichmachender Demokratie. Letztere neige zu Zersplitterung und führe tendenziell zu Machtlosigkeit des Systems. „*Soziokratie ist in Wahrheit die Macht des Arguments und nicht die Macht der Mehrheit*“ (Hajjtema 2008, 1). Inspiriert von seiner Schulzeit entwickelte der ehemalige Schüler Gerard Endenburg das Modell in seinem Familienbetrieb weiter (Buck und Endenburg 2006).

Die Grundprinzipien der Organisationsform sind einfach und gelten bis heute (Rüther 2018, 25ff.). Alle Gruppen sind dabei aufgefordert Entscheidungsfindung und Prozessfähigkeiten kontinuierlich zu üben und weiterzuentwickeln.

1. **Beschlussfassung im Konsent:** Grundsatzentscheidungen werden mit allen Beteiligten in einem moderierten Verfahren getroffen. Um die Langsamkeit demokratischer Prozesse zu überwinden, wird nicht abgestimmt. Gefragt wird nur nach dezidierten Gegenstimmen. Ohne Widerspruch werden Initiativen angenommen und ausprobiert.
2. **Die Organisation aus Kreisen:** Hierarchisch angeordnete Kreise strukturieren die Aufbauorganisation (ebd., 38ff.). Innerhalb ihrer Zuständigkeiten entscheiden sie autonom. Aufgabe eines Kreises kann die Leitung einer Organisation, einzelner Abteilungen oder eines begrenzten Projektes sein. Die Rahmenbedingungen und die strategische Ausrichtung bestimmt ein Kreis selbst. Die Leitung vertritt die Entscheidungen nach außen, hat nach innen aber keine bestimmende Funktion.
3. **Doppelte Verknüpfung der Kreise:** Die Leitung wird im nächsthöheren Kreis gewählt und kommuniziert in untergeordnete Kreise (ebd., 49ff.). Für einen besseren Informationsfluss und Interessenausgleich werden aus den unteren Kreisen zusätzlich Delegierte entsandt. Das Vieraugenprinzip führt zu einer dichteren Vernetzung der Entscheidungsebenen.
4. **Soziokratische Wahlen der Funktionen und Rollen:** Für die Wahl der Leitung, von Delegierten und weiteren Funktionen gibt es klare Prozedere (ebd., 51ff.). Alle Beteiligten können KandidatInnen vorschlagen. Zunächst werden nur positive Argumente benannt. Über das Konsentprinzip können später begründet Einwände formuliert werden.

Ab 1978 wurden die Ideen über das Soziokratische Zentrum der Niederlande systematisch verbreitet. 2008 arbeiteten rund 100 Organisationen nach Prinzipien der Kreisorganisation (Hajjtema 2008, 3). Außerhalb dieser Szene fanden die Ideen lange wenig Beachtung. Erst mit der populären Weiterentwicklung, der Holokratie ist es ein bis heute breit rezipiertes Konzept geworden (Robertson 2016). Hier liegt der Fokus mehr auf definierten Prozessen, weniger auf der Struktur der Kreise. Eine Person kann dabei mehrere Rollen übernehmen.

Aus heutiger Sicht wirkt die Soziokratie mit ihren wenigen festen Regeln etwas formalistisch (Rüther 2018, 131ff.). Auch gibt das soziokratische Zentrum die Methoden nicht

frei. Ähnlich werden Ideen der Holokratie markenrechtlich geschützt. Die Reichweite bleibt insgesamt begrenzt. Dabei waren die Ideen von Konsent und Kreisstruktur ihrer Zeit voraus und Grundlage vielfältiger Weiterentwicklungen. Schon hier liegt ihre besondere Bedeutung.

Die Soziokratie ist aus dem gleichen Zeitgeist entstanden, wie die Selbstverwaltung. Sie ähneln sich in ihrer Suche nach praktischen Führungsformen jenseits zentraler Hierarchien und demokratischer Prozesse. Während die Selbstverwaltung lange Festschreibungen vermied, haben sich hier sehr klare Strukturen entwickelt. Die Einbindung und Vernetzung aller Entscheidungsebenen bringt eine strukturelle Klarheit, die in vielen Waldorfschulen lange vermisst wurde. Vor allem aber die Idee des Konsent wurde hier entwickelt und ist bis heute in kooperativen Arbeitsformen einflussreich. Es ist eine lernfreudige Entscheidungsweise, die Initiativen unterstützt und nur bei gravierenden Einwänden bremst. Sie wirkt den manchmal langsamen und hemmenden demokratischen Prozessen entgegen und könnte das Repertoire der Schulen bei der kollegialen Willensbildung sicher erweitern.

3.2.2. Agiles Denken und agile Methoden

Agilität in der Softwareentwicklung

In der Softwareentwicklung wird kontinuierlich Neues konzipiert. Innovation gehört zum Kern des Geschäfts. Zur Jahrtausendwende erklärte eine kleine Gruppe von Entwicklern, die bis dahin üblichen, zentral gesteuerten Planungsmethoden für veraltet. Die hierarchisch organisierte Produktentwicklung war zu langsam und behäbig für die ständig veränderlichen Anforderungen und Prozesse. Die Pioniergruppe formulierte 2001 ein Manifest mit Prinzipien, die die Arbeitsweise aller Entwickler revolutionierte (Beck, Beekle, van Bennekum et al. 2001). Im Kern stehen vier Leitsätze oder Werte:

„1. Individuen und Interaktionen mehr als Prozesse und Werkzeuge.

2. Funktionierende Software mehr als umfassende Dokumentation.

3. Zusammenarbeit mit dem Kunden mehr als Vertragsverhandlungen.

4. Reagieren auf Veränderung mehr als das Befolgen eines Plans.

Das heißt, obwohl wir die Werte auf der rechten Seite wichtig finden, schätzen wir die Werte auf der linken Seite höher ein“ (ebd.).

Die Leitsätze wurden durch 12 Prinzipien ausformuliert. Sie zielen auf eine höherer Veränderungsbereitschaft, Schnelligkeit in der Umsetzung und Kundenorientierung. Wichtig sind Zusammenarbeit und direkte Kommunikation in selbstorganisierten Teams, mit regelmäßigen Reflexionsschleifen und ständigen Prozessanpassungen. Im Kern stehe ein verändertes Mindset oder Menschenbild, betonen viele AutorInnen (Neumer 2020, 39f.; Hofert 2018). Treibend seien Begeisterung und Vertrauen, weniger Kontrolle und Druck. Die Arbeitsweise ist geprägt durch äußere Freiräume, Eigenverantwortlichkeit und weitgehende Selbstführung.

Aufbauend auf diesen Leitsätzen und Haltungen wurden konkrete Entwicklungsprozesse und neue Arbeitsstrukturen entwickelt. Bekannt geworden sind Kanban als eine Form kooperativer Projektplanung und Design Thinking zur Unterstützung kollektiver Kreativprozesse (Nickel 2020, 54ff., 185ff.). In einem Scrumprozess werden die Rollen der Projektsteuerung neu aufgeteilt. Der Product Owner ist allein für das Ergebnis zuständig und kommuniziert nach außen. Der Scrummaster verantwortet den Prozess, koordiniert regelmäßige Absprachen wie Feedbackschleifen und unterstützt die Teammitglieder bei der eigentlichen Programmierung. Diese arbeiten autark und koordinieren sich selbstorganisiert in ihren Teams. Geplant und umgesetzt wird in kurzen Intervallen von ein bis zwei Wochen, um die Teilergebnisse und den Prozess immer wieder neu auszuwerten und ggf. anzupassen (Nickel 2020, 50ff.; Wolf und Rock, 2021).

Die agilen Pioniere haben einen Nerv getroffen. Die Organisationsideen gelten als modern und sind weitgehend positiv besetzt. Sie strahlen Innovationsfreude und Menschlichkeit aus. Markant ist die ungeheure Dynamik der Ansätze und ihre starke gesellschaftliche Wirksamkeit. Nach nur 20 Jahren sind sie nicht nur in der Softwareentwicklung und anderen Innovationsfeldern Standard. Vielmehr werden sie in allen relevanten Wirtschaftszweigen als Entwicklungsmethodik und Projektsteuerungstool diskutiert und teils praktisch erprobt.

Dabei gibt es inzwischen auch Ernüchterung und Kritik. Gerade bei der Übertragung in anderer Organisationsrealitäten ist das Konzept unscharf geblieben (Kapitzky und Kühl 2022, 6). Die Praktiken sind nur schwer in durchstrukturiertere Organisationsformen zu übertragen. Becke analysiert die noch wenig beschriebenen gesundheitlichen Folgen der flexiblen kooperativen Arbeitsweise und schildert neben großen Freiheiten verschiedene, dem System eigne Risiken. Insgesamt sei eine hohe Arbeitsverdichtung in selbstorganisierten Teams beschreibbar. Der schnelle Wechsel der Aufgaben, die teils parallel angelegten Projekte und die weitgehende Selbstverpflichtung erzeugen einen hohen Leistungsdruck und psychische wie physische Belastungen. In einer Untersuchung zeigte

sich zudem eine starke Ökonomisierung des Handelns. Die einzelnen Entwicklungsgruppen müssen ihren Erfolg auch wirtschaftlich intern immer wieder rechtfertigen (ebd., 136). Durch die große Kundennähe wird bei Problemen der Druck intern unmittelbar erlebbar. Das auf Kooperation und ständige Flexibilität angelegte Mindset ist für Bleche auch eine starke normative Erwartung. Wer dem ständigen Leistungsdruck und Tempo nicht standhält werde leicht sozial stigmatisiert (ebd., 139).

Insgesamt zeichnet Becke ein Bild, dass auch andere AutorInnen kritisieren. Agile Arbeitsweisen bestärken ein System, dass auf der Leistungsbereitschaft Einzelner basiert. Im besten Fall befeuert es Initiative und bestärkt Handlungsspielräume und Eigenverantwortung. Zugleich neigt es dazu die unternehmerischen Risiken an die Beteiligten abzuwälzen und kann so zu übersteigerter Selbstaussbeutung, Stresserfahrung und psychischer Belastung führen (Neumer 2022, 27f; Junghanns und Morschhäuser 2013).

Agile Methoden in der Schulentwicklung

Auch in der Bildungswissenschaft und Schulpraxis sind die Agilen Methoden und Ideen zur Selbstorganisation in den letzten Jahren angekommen und haben die bereits älteren Forderungen nach Kooperationen aufgegriffen und bestärkt. Es gibt unterschiedlichste Veröffentlichungen aus der Wissenschaft und Beratungslandschaft die versuchen die agilen Leitsätze, Haltungen und Methoden in den Schulkontext zu übertragen (u.a. agile-Schule 2023; Striker 2022). Dabei geht es sowohl um Unterrichtsentwicklung als auch um den Einsatz agiler Verfahren in der Schulentwicklung allgemein (Förtsch und Stöffler 2020, 12).

Die Einflüsse können verschiedenartig sein und verstärken teils Bekanntes, wie einige AutorInnen betonen (Kapitzky und Kühl 2022, 6). Dazu gehören Projektarbeiten und die Logik, Ziele immer neu zu bestimmen. Entscheidungsprozesse könnten durch schnelles Ausprobieren beschleunigt werden. Nach zügigen Evaluationen würde die Neuerung implementiert oder verworfen. Durch neue Gesprächsformate kann sich die Kommunikation intensivieren und insgesamt die Transparenz erhöhen. Wichtig seien eigenverantwortliche Teams und eine Ausweitung interdisziplinärer Zusammenarbeit. In agilen Systemen veränderte sich vor allem die Rolle von Führung. Sie bekomme eine weitgehend dienende und ermöglichende Funktion (Hubeck und Fischer 2022, 64; Reuter 2022).

Durch die zunehmenden Gestaltungsspielräume und damit neuen unternehmerischen Verantwortlichkeiten in den Schulen rückte die Funktion der Leitung zuletzt ohnehin mehr in den Fokus bildungswissenschaftlicher Diskussionen (Bresser et al. 2015; Huber 2020). Häufig geht es dabei um ein neues, eher partizipatives Rollenverständnis. Um den wachsenden Anforderungen in Ganztagschulen gerecht zu werden plädiert Huber

zudem für eine Aufteilung der Leitungsfunktion auf mehrere Personen und stützt sich dabei auf das betriebswirtschaftliche Konzept der Distributed Leadership (Harris 2009).

Das Statische des öffentlichen Schulsystems und die fluiden Ideen agiler Arbeitsweisen bilden einen Kontrast. So werde auch vor einer „*Störung der Ordnung*“ gewarnt, schildern Kapitzky und Kühl (2022, 2). Regeln und Prozesse würden tendenziell unsicherer und man verliere leicht die Orientierung. Auch würde mokiert, es sei lediglich Bekanntes in neuen Worten. Andere meinen, die Methodik sei nicht ohne weiteres übertragbar und das Spezifische von Bildungseinrichtungen wurde bisher zu wenig beachtet (Chott 2022, 38). Auch brauche es mehr Freiräume und personelle Ressourcen für wirkliche Veränderungsschritte. Dennoch betonen teils dieselben AutorInnen auch das große Potential der neuen Ideen und wünschen sich eine grundlegende Transformation im Verständnis von Unterricht und Organisation (ebd., 38ff.; Anderegg 2022). Durch systematische Reflexionsschleifen, durch einen Wertekodex der Partizipation, Vertrauen und Selbstverantwortung betont und ein neues dienendes Führungsverständnis würde Lernen für Lehrkräfte und Schulen selbstverständlich (Reuter 2022, 109).

Insgesamt scheint die Integration agiler Methoden in Schulen Experimentierfeld und Herausforderung zugleich. Dabei wirken viele Beiträge recht abstrakt und weit weg von den Schulrealitäten. Wie stark sie die Unterrichtsrealitäten und die Organisation verändern werden, ist sicher offen. Allerdings mag die Popularität der Konzepte einen ohnehin beobachteten Kulturwandel zu mehr unternehmerischen Handeln in Schulen bestärken. Zugleich bieten die methodisch neuen Instrumente im Alltag der Schulen vielfältige Anregungen.

Impulse für die Selbstverwaltung

Selbstverwalteten Schulen sind die fluiden und kooperativen Ansätze weniger fremd als Öffentlichen. Vor allem die eigenverantwortliche und selbstbestimmte Arbeitsweise gehört seit jeher zu den kooperativ organisierten Waldorfschulen. Damit sind auch die beschriebenen Risiken, die Neigung zur Selbstausschöpfung und die psychischen Belastungen eine übertragbare und für die Selbstverwaltung wichtige Analyse.

Die Werte mögen dagegen anders sein. Das Manifest zielte auf eine Dynamisierung der Verfahren und eine radikale Kundenorientierung. Die damit einhergehende Demokratisierung der Prozesse und Eröffnung individueller Handlungsspielräume war eher Mittel als eigentliches Ziel. Die Motive scheinen marktorientierter als in Schulen.

Der Reiz für die Selbstverwaltung liegt in der rasanten Entwicklung unzähliger Kreativ-, Abstimmungs-, Visualisierungs- und Koordinationsmethoden. Viele der Prozessschritte

sind sehr genau beobachtet und ausgearbeitet. Es gibt unzählige freie Methodensammlungen im Netz, Blogs, Podcasts und verschiedenste Beratungsangebote (z.B. Grolmann 2022; KfW 2022). Es ist ein sich ständig entwickelndes Lernfeld kooperativen Arbeitens. Insgesamt herrscht ein Methodenbewusstsein und eine Methodenvielfalt von dem die Waldorfschulen nur lernen können. Anders als in der vorgestellten bildungswissenschaftlichen Diskussion wurden diese neuen Vorbilder in der Literatur zur Selbstverwaltung bisher kaum aufgegriffen.

3.2.3. Selbstorganisation in Unternehmen

Neben der breiten Bewegung agiler Konzepte und Experimente haben andere Unternehmen klassische Organisationskonzepte noch radikaler hinterfragt. In seinem Buch ‚Reinventing Organizations‘ zeigt Laloux, dass manche Unternehmen schon seit Jahrzehnten mit neuen Formen der Selbstorganisation experimentieren (2015). Exemplarisch sei daneben das jüngere Konzept der ‚Kollegialen Unternehmen‘ von Oesterreich und Schröder (2017) vorgestellt. Sie schlagen eine radikale Außenorientierung der Organisation vor und eine dienende Haltung zentraler Funktionen.

Laloux – Evolutionäre Organisationen

Die entwicklungsgeschichtlichen Ideen von Frederic Laloux wurden bereits vorgestellt. Sie schließen an eine Studie aus 2011, in der er fundamental neue Unternehmenstypen suchte und ihre Arbeitsweise differenziert beschrieb. Sie sollten aus allen Teilen der Welt und verschiedenen Branchen sein, mit einer bestimmenden Rolle im jeweiligen Markt. Voraussetzung waren daneben mehr als hundert Beschäftigte und eine mindestens fünfjährige Erfahrung mit den neuen Konzepten (2015, 7). Die Ergebnisse übertrafen seine Erwartungen. Er untersuchte letztlich 12 Unternehmen – einige mit Hundert, manche mit mehreren Tausend Mitarbeitenden. Dabei waren der US-amerikanische Marktführer in der Tomatenverarbeitung, ein international tätiges Unternehmen aus dem Energiesektor, ein ambulanter Pflegedienst und eine freie Schule aus Deutschland. Die Organisationen kannten einander nicht und fühlten sich in ihren Arbeitsweisen bis dahin allein. Dennoch haben sie mit der Zeit ähnliche Strukturen und Praktiken entwickelt (ebd., 8). Für Laloux sind diese Ausdruck einer geschichtlich neuen Bewusstseinsstufe und er nennt sie evolutionäre Organisationen. Funktionierten Unternehmen zuvor wie Maschinen oder Familien, nutzt er jetzt die Metapher lebendiger Systeme, die sich aus sich selbst heraus, dezentral steuern. In den untersuchten Organisationen seien drei grundsätzliche Neuerungen beobachtbar (ebd., 54f.). Zu jedem dieser Durchbrüche

gehören Praktiken, die sich zum Teil grundlegend von herkömmlichen Managementmethoden unterscheiden.

1. **Selbstführung:** Die untersuchten Unternehmen arbeiten größtenteils selbstorganisiert. Entscheidungen werden dezentral von den Verantwortlichen getroffen, teilweise mit weitgehender Budgethoheit. Teils werden sie über verpflichtende Beratungsprozesse kontrolliert und in die Organisation integriert (ebd. 136ff.). Hierarchien verlieren dann an Bedeutung. Führung ist für Laloux nicht abgeschafft, aber neu definiert:

„Sie ist unwichtiger und wichtiger zugleich. Nicht alle Fäden laufen bei (den Führenden) zusammen, sie sind im System viel leichter wegzudenken, weil das ganze System auf mehr Personen ruht als nur auf der einen Spitze. Die Führungskräfte haben weniger Macht, sie können nicht mehr alles allein entscheiden, sondern sie müssen die Prozesse der kollektiven Intelligenz mittragen und sich daran beteiligen“ (2014, 37).

2. **Ganzheit:** Arbeiten ist nicht in herkömmlicher Weise auf das rationale „*berufliches Selbst*“ (2015, 144ff.) begrenzt. In evolutionären Organisationen haben sich Praktiken und Kommunikationsformen etabliert, die versuchen die Mitarbeitenden als Ganzes zu integrieren und auch ihren emotionalen, intuitiven und spirituellen Anteilen Raum zu geben.
3. **Evolutionärer Sinn:** Die neuen Organisationen würden aus sich selbst heraus „*eine Richtung entwickeln*“ (ebd., 55). Führungsaufgabe sei es weniger zu kontrollieren und strategisch zu planen, vielmehr dem Sinn und der Dynamik der evolutionären Organisation zu folgen. Methodisch gehe es eher um ein kontinuierliches „*erspüren*“ (ebd., 203) und ausrichten an den Notwendigkeiten. Die Strategie entwickle sich „*organisch aus der kollektiven Intelligenz der selbstführenden Mitarbeitenden*“ (ebd., 224). Verändern wird hier zum kontinuierlichen Prozess.

Diese sehr allgemeinen Prinzipien leitet Laloux aus den konkreten Strukturen und Praktiken der 12 Beispielunternehmen ab. Viele davon schildert er ausführlich und zeigt so ein umfängliches Tableau völlig neuer, aber erprobter Organisationsweisen.

Kollegiale Unternehmen

Andere Autoren argumentieren weniger euphorisch, beschreiben aber ähnliche Formen (z.B. Pfläging 2014). Mehr methodisch und in einer Zusammenfassung systemischer Perspektiven sowie soziokratischer und agiler Methoden formulieren Oesterreich und Schröder (2017) ein eigenes Unternehmensmodell. Zentral verändert ist hier die Führungsrolle. Unter dem Leitspruch „*Führung ist zu wichtig, um sie Führungskräften zu*

überlassen“ (ebd., VI) plädieren sie für eine Struktur, in der jeder Mitarbeitende an seiner Stelle anteilig Führungsaufgaben übernimmt. Es gehe um Führungsarbeit, weniger um Führungskräfte. Gerade bei komplexen Umwelтанforderungen und bei wissensintensiven Aufgaben habe lineare Planung ausgedient (ebd., 20ff.). In ständig veränderlichen, komplexen Situationen seien spontane Kooperationen und selbstgesteuerte Lösungswege wichtig. Organisiert sind die Unternehmen in einer Art soziokratischer Kreisstruktur (ebd., 91ff.). Die Impulse gehen dabei von den sogenannten Geschäftskreisen aus, die unmittelbar einen Nutzen für den Kunden kreieren. Zentrale Dienstleitungen, wie Buchhaltung Marketing und Produktentwicklung arbeiten den Geschäftskreisen zu. Zur Integration der Teilbereiche, zur Abstimmung von Identität und Marke gibt es zentrale Koordinierungskreise. Insgesamt gilt das Subsidiaritätsprinzip. Durch die weitgehende Außenorientierung geben die Wünsche und Bedürfnisse der KundInnen die maßgeblichen Impulse und damit der eigentliche Sinn der Organisation. Auch für die Personalarbeit schlagen die AutorInnen eigene Instrumente vor. Sie gehen davon aus, dass jede Kollegin und jeder Kollege zunächst selbst für ihre und seine persönliche Entwicklung zuständig sind. Dazu gehören Arbeitsorganisation und -gestaltung, aber auch die eigene Zufriedenheit und die Beiträge zur Gesamtheit. Unterstützend schlagen sie feste KollegInnengruppen vor, die in vertraulichem Rahmen sich gegenseitig bei ihrer beruflichen, fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung unterstützen (ebd., 99).

Impulse für die Selbstverwaltung

Laloux's Untersuchungen und Interpretationen wurden schnell breit rezipiert. Neben der Begeisterung gab es aber auch kritische Stimmen. So fehle dem vorgeschlagenen Entwicklungsmodell die wissenschaftliche Grundlage. Es sei zu pauschalisierend und empirisch kaum zu fassen (Rüther 2018, 334). Daneben wird die einseitig positive Beschreibung der untersuchten Unternehmen kritisiert. Problematisches benennt Laloux kaum. Auch wird ihm vorgeworfen, die Datenlage sei eher dünn und die drei gefundenen Kernkriterien seien zu vereinfachend (ebd., 338). Die Kritik ist sicher berechtigt. Die Stärke des Buches liegt in der verblüffenden Realität der untersuchten Unternehmen, der Fokus auf Probleme hätte dem kein Abbruch getan.

Laloux hat insgesamt einen ausgeprägten historischen Fortschrittsglauben. Hier ist er Steiners Denken zu Organisationen durchaus nah. Vor allem die Idee Organisationsformen als Ausdruck einer gesellschaftlichen Bewusstseinsentwicklung zu sehen, ist verwandt. Viele der Merkmale evolutionärer Organisationen finden sich traditionell in selbstverwalteten Schulen. Wenn auch weniger bewusst formuliert, war das Berufsverständnis schon immer dem Begriff der Ganzheit nah. Der gezielte Verzicht auf Vorgaben

und definierte Rollen war für Leber die Voraussetzung der initiativen, persönlich geprägten Arbeitsweise. Die Idee eines evolutionären Sinns und einer organisationalen Eigen-gesetzlichkeit schließen leicht an Steiners Organismusbegriff, den Laloux inzwischen auch benutzt (2019). Einfache Planbarkeit greift für beide zu kurz. Die Ausrichtung alle Entscheidungen am Sinn der Organisation, hier an der pädagogischen Aufgabe liegt den Waldorfschulen seit Gründung nahe. Vor allem die Selbstorganisation, die weitgehen-den Freiheitsgrade und die dezentrale Struktur gehören seit jeher zur Idee und Praxis der Schulen. Es gibt offensichtlich eine konzeptionelle Verwandtschaft zwischen dem tradierten Organisationsprinzipien der Selbstverwaltung und den aus der Beobachtung entwickelten Kriterien evolutionärer Organisationen.

Allerdings ist die methodische Vielfalt der vorgestellten Organisationspraktiken in den von Laloux untersuchten Unternehmen ungleich differenzierter. Die Beispiele zeigen, dass Selbstorganisation auch in großen, weit ausdifferenzierten Strukturen und in um-kämpften Märkten möglich ist. Es muss nicht der informelle Rahmen kleiner idealisti-scher Gründungsphasen bleiben. Konkret können die gezeigten Praktiken der evolutio-nären Organisationen wie die Ideen Kollegialer Unternehmen den Schulen vielfältige An-regungen geben. Die Aufbaustrukturen sind eindeutig ausformuliert, folgen meist einem Subsidiaritätsprinzip mit weitreichenden Entscheidungsspielräumen im Operativen und haben dennoch zentrale, eher dienende Führungsfunktionen. Sie zeigen, dass Flexibilität und Freiraum auch in durchstrukturierten Systemen möglich sind. Das kollegiale System kann durch neue Formen der Personalarbeit gestärkt werden. Insgesamt sind sämtliche Prozesse und Strukturen sehr bewusst gesetzt und werden kontinuierlich überarbeitet. Alle Methoden sind geprägt durch kommunikative Reflexionsprozesse und soziale Expe-riementierfreude. Die Ideen können praktische Vorbilder geben und zugleich den Glau-ben bestärken, dass kooperative Arbeitsweisen auch in größeren und strukturierten Ausprägungen möglich sind.

3.3. Weiterentwicklungen und Zukunftsperspektiven

Die 253 Waldorfschulen in Deutschland sind inzwischen selbstverständlicher Bestandteil der Schullandschaft. Noch immer gilt das Organisationsprinzip Selbstverwaltung als ei-nes der konstituierenden Merkmale der Schulform. Das gesellschaftliche Umfeld ist al-lerdings ein anderes geworden. Kooperative Arbeitsweisen sind inzwischen vielfach er-probt und werden rasant weiterentwickelt. Auch innerhalb der Schullandschaft gibt es regelmäßige Auseinandersetzungen mit dem Thema und praktische

Entwicklungsvorschläge. Einiges davon wird im Folgenden vorgestellt und abschließend über absehbare Zukunftsperspektiven nachgedacht.

3.3.1. Zum Stand der Diskussion heute

Viele der frühen Kritiker haben Beratungseinrichtungen gegründet und mit verschiedenen Einzelschulen an der konzeptionellen wie praktischen Weiterentwicklung der Selbstverwaltungsidee gearbeitet. Dazu gehören das Institut zur Dialogischen Führung von Karl-Martin Dietz (2014; Hardenberg Institut 2023) und die GAB Beratungsgesellschaft um Michael Brater und Anna Maurus (GAB München 2023). Udo Herrmannstorfer entwickelte mit Wege zu Qualität ein eigenes Qualitätsverfahren für soziale Organisationen (WzQ 2023). Michael Harslem leitete neben seiner jahrelangen Beratertätigkeit, Weiterbildungsseminare für WaldorfgeschäftsführerInnen (2023). Daneben haben sich verschiedene andere Qualifizierungs- und Beratungsangebote entwickelt, die sich mal ausschließlich an Schulen, mal breiter an soziale Unternehmensformen richten (Mira 2023; IMO 2023). Auch unter diesem Einfluss haben die Schulen die von Leber standardisierten Formen und Strukturen unterschiedlich weiterentwickelt. Die konkreten Formen des Organisationsprinzips Selbstverwaltung sind inzwischen vielfältig geworden.

Das Thema bleibt aber aktuell. Es gibt kontinuierlich Veröffentlichungen von in den Schulen Aktiven wie von externen BeobachterInnen. Darunter sind eher konzeptionelle Auseinandersetzungen (Bauer 2015; Di Ronco 2019; Zech 2019; Enderle 2019), praktische Ratgeber und konkrete Verfahrensweisen (Wember 2017; Jäckel 2019; Harslem 2020) sowie umfassende Qualitätsverfahren (Maurus et al. 2016; WzQ 2022; Landl 2019). Immer wieder wird Selbstverwaltung in der verbandseigenen Zeitschrift Erziehungskunst aufgegriffen, zuletzt mit einem ganzen Themenheft (Gläserner 2022; Ludwig 2022; Bialik 2022).

Die geschilderten Probleme sind weiterhin verbreitet, wie u.a. Gläserner an einem Erlebnis verdeutlicht. Gefragt nach der Zufriedenheit mit der erlebten Schulorganisation meldeten sich in einer großen Runde von WaldorflehrerInnen nur wenige (2022, 5). Das Verhältnis vieler Beteiligter zu der Organisationsform scheint weiter zwischen einer häufig problematischen Praxis und großem Vertrauen in die erlebten Potentiale zu pendeln. Die Veröffentlichungen verbindet die Suche nach neuen Formen der Selbstverwaltung und einer Professionalisierung der Organisationsstruktur. Zunehmend werden die aktuellen Diskussionen zur Selbstorganisation einbezogen. Eine gemeinsame Analyse oder Sprache, ein wirklicher Diskurs über Strukturen, über Vor- und Nachteile von Verfahren, über Erprobtes und Verworfenes hat sich aber nicht entwickelt. Die Beiträge stehen eher lose, ohne direkten Bezug nebeneinander.

Einige der aktuellen Weiterentwicklungen und praktischen Vorschläge seien im Folgenden vorgestellt. Manche davon werden im empirischen Teil der Arbeit am Beispiel konkreter Schulen aufgegriffen.

3.3.2. Arbeit an Leitbild und Unternehmensphilosophie

Wie in vielen Non-Profit-Organisationen sind die pädagogische Arbeit und die mit ihr verbundenen Werte die wesentlichen Treiber und das verbindende Element in den Schulen. Sie erzeugten lange den kulturellen Zusammenhalt, die Motivation und das Fundament in den äußerlich weniger strukturierten Organisationen. Allerdings zeigte Bauer schon 2006 in einer empirischen Untersuchung, dass über die Unternehmensphilosophie, über die Ziele und geteilten Werte an drei untersuchten Schulen wenig Klarheit bestand (2006, 194). Eine bewusste Auseinandersetzung mit der verbindenden Vision und den geteilten Werten wird in allen aktuellen Beratungskonzepten als Ausgangspunkt sinnvoller Entwicklungsprozesse empfohlen (Maurus et al. 2016, 50ff.; Wember 2017, 28ff.; WzQ 2023). Maurus et al. schlagen vor zunächst die unausgesprochenen, teils diversen Vorstellungen über Pädagogik und Auftrag gemeinsam zu reflektieren (2016, 50ff.). Auf dieser Basis kann sich ein Kollegium auf die geteilten Ideale, verbindenden Werte und die Bedeutung von Waldorfpädagogik heute einigen und als Leitbild ausformulieren. Ziel ist ein „*gemeinsamer Orientierungshorizont*“ (ebd., 50) nach innen und außen. Das Leitbild gibt den konkreten Konzepten und Handlungsleitlinien eine Richtung und wird dem Arbeitsvertrag angehängt. Dabei ist der diskursive Prozess, der innerkollegiale Austausch über die zugrundeliegenden Werte mindestens so wichtig wie das ausformulierte Ergebnis.

3.3.3. Zentrale und dezentrale Schulführungsstrukturen

In gegenwärtigen Veröffentlichungen ist der Grad der Zentralisierung von Schulführungsstrukturen immer wieder ein Thema. Krampen beschreibt die Vor- und Nachteile von rein kollegialen Systemen und Mandatsmodellen mit delegierten Schulführungsgremien (2020). In dezentral organisierten Schulen, die allein durch ihre Konferenzen führen, liege das Potential in den weitgehenden Beteiligungsmöglichkeiten aller und damit einer stärkeren inneren Bindung der KollegInnen an die Schule. Die Gefahr liege in den beschriebenen Ineffizienzen, unklaren Strukturen und informellen, hintergründigen Entscheidungsinstanzen. Schulführungsgremien hätten dagegen den Vorteil höherer Effektivität. Der Nachteil liege im Ausschluss großer Teile des Kollegiums aus relevanten Bereichen. Ähnlich sieht auch Harslem in dem verbreiteten Modell die Gefahr der

Überlastung bei den Verantwortlichen und teils direktives Verhalten (2020, Teil 1, 3). Führungsgremien tendieren dazu die Kollegien in die Aktiven und weniger Aktiven zu spalten (auch Zech 2019, 18).

Zech plädiert daher, bei dem traditionellen breiten Führungsmodell zu bleiben und die sozialen Schwierigkeiten über intensivere Auseinandersetzung mit den verbindenden Motiven zu lösen (ebd.). Ludwig fordert etwas abgeschwächt bei aller notwendigen Professionalisierung kooperativen Elementen weiterhin viel Raum zu geben (2022, 11f.). Krampen ist die bewusste Wahl eines Modells wichtig. Der Grad der Zentralisierung von Entscheidungen müsse zu den Menschen, den konkreten Kollegien passen (2020, 1). Die Diskussion bleibt aber punktuell und theoretisch, um Gremienstrukturen geht es nur vereinzelt. Zwei deutlich konkretere Vorschläge werden im Folgenden kurz vorgestellt. Beschreibt der eine zentrale Aufbaustrukturen, fordert der andere eine neue Form der Dezentralisierung.

Vier-Ressort Schulführungsmodell

Eine markante Strukturidee hat der ehemalige Lehrer und Berater Harald Jäckel vorgelegt (2019). In einer konkreten Krisensituation entwickelte ein Kollegium mit ihm eine neue Form der Schulführung. Dabei wurden die tradierten Strukturmerkmale Konferenz, Vorstand und Schulführung aufgelöst und entlang der zentralen Organisationsaufgaben neu sortiert. Die neue Schulführung ist zugleich Vorstand des Trägervereins und setzt sich aus vier zuständigen Ressorts zusammen, dem Pädagogik-, Personal- und Entwicklungsressort sowie einem Bereich für Bauen und Finanzen. Bei übergeordneten Themen lassen sich die Verantwortlichen vom Kollegium beraten und entscheiden gemeinsam. Eine der untersuchten Schulen arbeitet mit diesem Modell. Die Details und die Beschreibungen praktischer Erlebnisse werden im empirischen Teil vorgestellt (→ IV.3.2)

Dezentrale Organisation

In seinem neuen Vorschlag bezieht sich Harslem explizit auf die vorgestellten Kollegialen Unternehmen (2020). Sie schließen für ihn direkt an die traditionell dezentrale Struktur der Selbstverwaltung. Diese zeige sich in den pädagogischen Freiheiten und der hohen Bedeutung von Klassenkonferenzen und sogenannten Kinderbesprechungen, einer Art Fallbesprechung einzelner SchülerInnen. Wertschöpfend in der Schule sei die Pädagogik und die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen (ebd. Teil 7). Von hier solle die Führung ausgehen. Dienstleistungen wie Sekretariat, Verwaltung, Hausmeisterei und spezifische Delegationen sollten den Klassen zuarbeiten. Mehr als bisher sei auch hier die selbstorganisierte Eigenständigkeit der professionell besetzten Gremien wichtig. Zentral sei Kompetenz nicht Freiwilligkeit. Die Koordination der dezentralen Struktur

sieht Harslem in den Konferenzen. Im Zentrum soll ein unterstützendes Führungsgremium die Aufgaben koordinieren, ohne selber entscheidende Macht auszuüben. Seine Aufgabe liege in der Prozessführung, im Pflegen von Werten und Zielen und in der Außenvertretung.

3.3.4. Zu Führung in der Selbstverwaltung

Das bereits vorgestellte alternierende Führungskonzept, die Delegation von ‚unten‘, wird bis heute von vielen AutorInnen gefordert und wurde verschiedentlich ausbuchstabiert. Dietz betont besonders die Trennung breiter kollegialer Beratung und klarem Entschluss in einer verantwortlichen Gruppe (2014, 58ff.). Im Qualitätsverfahren WzQ beschreibt Herrmannstorfer schon früh und detailliert die Beauftragungs-, Beratungs- und Reflexionsprozesse (2002). Enderle charakterisiert Selbstverwaltung umfänglich als neue und eigenständige Führungsform (2019). Im empirischen Teil der Arbeit werden Führungsverständnis und -praxis an den Schulen ausführlich vorgestellt (→ IV.3.).

Daneben wird die besondere Qualität von Führung in selbstverwalteten Schulen thematisiert. Für Gläser ist Selbstführung zentrale Voraussetzung der Arbeitsweise (2022). Sie betont damit erneut eine schon immer mit dem Organisationsprinzip implizit verbundene Charakteristik. Mehrere BeraterInnen haben zudem zentrale Aspekte zu Haltung und Aufgabe von Führung in kooperativen Systemen gemeinsam zusammengestellt (Jäckel 2019, 25; di Ronco 2019, 45f.). Führung bedeute ein Zukunftsbild der Waldorfpädagogik zu entwickeln und für *„dessen Umsetzung im Unterricht (Kernprozess) und allen anderen Prozessen“* (Jäckel 2019, 25) zu sorgen. Sie solle sich dem Notwendigen verpflichtet fühlen. *„Führung erfolgt in Liebe zur Sache und zu den Menschen – empathisch und konfrontationsfreudig“* (ebd.). Führungskräfte tragen moralische, rechtliche und faktische Verantwortung, gestalten Prozesse und treffen die Entscheidungen. Für die AutorInnen sollen Funktionen anhand klarer Kriterien und nach Fähigkeiten vergeben werden. Führung habe insgesamt eine dienende und gestaltende Funktion. Kontrolle werde ersetzt durch Rechenschaftsformen gegenüber dem Kollegium (di Ronco 2019, 47).

3.3.5. Qualitätsverfahren

Qualitätsentwicklung unterliegt in kollegialen Strukturen besonderen Herausforderungen. Wie die berufssoziologischen Perspektiven zeigen, werden Qualitäten eher aus der einzelnen Profession und im kollegialen Diskurs entwickelt. Vertraut wird der fachlichen Einschätzung der ExpertInnen. Hier liegt zugleich die Schwäche des Systems.

Innerkollegiale Selbstkontrolle fällt in allen Kollegien schwer. Entsprechend ist auch die Frage nach Qualitätssystemen an selbstverwalteten Schulen eine zentrale, die andere Antworten sucht, als sie klassische QM-Verfahren über definierte Regeln bieten.

Schon Ende der 90er Jahre wurden zwei umfängliche Verfahren entwickelt und bis heute fortgeschrieben. Beide richten sich sowohl an soziale wie pädagogische Einrichtungen und versuchen dem spezifischen Charakter kollegialer Strukturen gerecht zu werden. Sie verbindet der Gedanke, dass Qualität in sozialen Arbeitsfeldern kaum durch Standards vorgegeben werden kann. „*Menschen entwickeln Qualitäten*“ (Maurus et al. 2016, 17) ist der Leitgedanke des GAB Verfahrens. Ähnlich steht für Herrmannstorfer, den Gründer des Qualitätsverfahrens ‚Wege zur Qualität‘, die Beziehungsdienstleistung im Zentrum der Unternehmen (2002, 1ff.). Sie entstehe im Moment, in der konkreten pädagogischen Begegnung. Ihre Qualität ist mit Standards nicht zu fassen und definierte Abläufe werden dem fluiden Charakter der pädagogischen Aufgabe nicht gerecht (Maurus et al. 2016, 20). Leistung wird gemeinsam mit den SchülerInnen erbracht, das Ergebnis ist daher immer individuell und situativ. Die Qualitätsvorgaben sollen entsprechend offen sein.

GAB Verfahren

Im Kern des GAB Verfahrens steht ein Zyklus aus Zielsetzung, Umsetzung, systematischer Reflexion und Verbesserung. Dabei sind die Kriterien für gute Qualität in jeder Einrichtung spezifisch und entsprechend den Standards des Faches zu entwickeln. Zentral sind die Beziehungsqualitäten und eine professionelle Beziehungsgestaltung zwischen allen Beteiligten. Ziel ist ein wertschätzender und respektvoller Umgang, eine „*dialogische Haltung*“ (ebd., 27) und eine Atmosphäre, die Potentialentfaltung ermöglicht. Alle Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse sollen die Beziehungsqualitäten in den Institutionen stärken. Die Ergebnisqualität fragt mit fachlichen und objektiven Maßstäben nach dem Erfolg des Erreichten wie nach dem persönlichen Erleben und der Zufriedenheit der Kundinnen oder SchülerInnen.

Qualitätsentwicklung wird als kontinuierlicher und langfristiger Prozess beschrieben und steht im Kern der Organisations- und Mitarbeiterentwicklung. Das konkrete Verfahren pendelt zwischen einer systematischen Planung der Leistung und kontinuierlicher Überprüfung des Erreichten (ebd., 28ff.). Die verbindenden pädagogischen Ideen werden im Leitbild ausformuliert. An ihnen orientiert sich das konkrete Schulkonzept. Die Handlungsleitlinien konkretisieren dieses im Alltag weiter aus, beispielsweise in einer Aufsichtsplanning. Das Verfahren differenziert in drei Auswertungs- und Reflexionsformen. In Praxisüberprüfungen wird kontinuierlich reflektiert inwiefern das Erreichte den

selbstgesetzten Leitlinien und Konzepten entspricht (ebd., 34). In kollegialen Beratungsformaten wie Hospitationen, Formen des Feedbacks und Mentorenschaften können sich Kollegien untereinander professionell unterstützen und kontinuierlich voneinander lernen (ebd., 35f.). Der dritte Baustein sind systematische Evaluationen durch Fragebögen oder Interviews mit Mitarbeitenden, SchülerInnen oder Eltern. Das Verfahren ermöglicht so einen systematischen Abgleich zwischen Zielsetzung und Ergebnis und schafft dabei eine kontinuierliche Reflexion über die Qualität der Arbeit und mögliche Weiterentwicklungen.

Wege zur Qualität (WzQ)

Das Qualitätsverfahren WzQ (2023) ist etwas breiter angelegt und hat für viele Unternehmensbereiche Instrumente entwickelt. Hierzu gehören Leitbildentwicklung, kooperative Beratungsformate und spezifische Formen der Personalarbeit. Markant ist eine detaillierte und frühe Ausformulierung der Delegationsidee. Teil des Verfahrens ist eine kontinuierliche Qualifizierung aller Mitarbeitenden sowie regelmäßige externe Audits, als eine Art systematischer und begleiteter Selbstkontrolle. Viele dieser Aspekte werden am Beispiel einer Schule detailliert vorgestellt.

Kollegiale Beratung und Hospitationen

Zwei Instrumente kollegialer Qualitätsarbeit gehören bereits zu den genannten Verfahren und wurden zuletzt gezielt an vielen Waldorfschulen implementiert. Unterstützt vom Verband Bund der Freien Waldorfschulen entwickelte Landl ein Angebot, das an die kollegiale Tradition der Schulen anschließt und den prozessualen Charakter der ständig entstehenden Qualität in der pädagogischen Arbeit betont (2019). Er begleitete Schulen beim Einrichten und Einüben von Intervisionsgruppen, einer innerkollegialen Fachberatung. Parallel wurden externe Hospitationen angeboten, mit dem Ziel gegenseitige Hospitationen als kontinuierliches Instrument der Qualitätsentwicklung zu implementieren (ebd., 95ff.).

Die Auswertung eines ersten Modellprojektes variierte an den drei beteiligten Schulen, die Akzeptanz war aber insgesamt ausgesprochen hoch (ebd., 99ff.). Die externen Hospitationen führten für einen Großteil (73%-82%, Durchschnittswerte an den Schulen) zu neuen fachlichen Perspektiven und verbesserten weitenteils den Unterricht (64%-73%). Die Gespräche in den Intervisionsgruppen gingen für 64%-86% über das Konferenzniveau hinaus, 60%-85% der Beteiligten wünschten sich Intervisionen als festen Bestandteil ihres Arbeitslebens. Die internen Hospitationen wurden an zwei Schulen ähnlich positiv, an einer Schule deutlich schlechter bewertet. Dennoch wünschten sich auch hier 69%-78% sie kontinuierlich fortzuführen. Insgesamt wurden positive Effekte auf das

Schulklima und die sozialen Beziehungen beschrieben. Für einen überwiegenden Anteil hat sich der Aufwand gelohnt (67%-89%). Das Verfahren wurde auch an zwei der untersuchten Schulen durchgeführt und seine konkreten Projektphasen wie die erlebten Wirkungen werden im empirischen Teil ausführlich beschrieben (→ IV.5.4).

Qualitätsverfahren des Bundes

Ein aktuelles Angebot zur Qualitätsentwicklung für Schulen geht ebenfalls vom Bund der Freien Waldorfschulen aus (Projekt Qualitätsstern 2023). Es bietet den Schulen eine Art Selbstbefragung zu fünf relevanten Unternehmensbereichen: Pädagogische oder spirituelle Dimension, Strukturen, Prozesse, die Orientierung am Kind und Personalthemen. Das Analyseverfahren wird derzeit an verschiedenen Schulen vorgestellt und kann in einen ausführlichen Beratungs- und Entwicklungsprozess überleiten.

3.3.6. Absehbare Zukunftsperspektiven

In der geschilderten Literatur wurden einige Entwicklungstendenzen deutlich. Seit den 90er Jahren ging es zumeist um die Forderung nach Strukturierung und angemessenen Führungsformen. Diese Themen sind geblieben, allerdings werden die Fragestellungen und Anforderungen an die Schulorganisation heute differenzierter formuliert. Die Anzahl der Veröffentlichungen bleibt aber überschaubar und der Diskurs ohne gegenseitigen Bezug. Allein aus der wenigen Literatur im Umfeld der Waldorfschulen lassen sich die relevanten Zukunftsperspektiven für das Organisationsprinzip Selbstverwaltung nur schwer ablesen.

Selbstverwaltung war lange ohne Vorbilder und Pionier in dem noch experimentellen Feld kooperativer Arbeitsweisen. Das ist heute offensichtlich anders. Dabei zeigt sich eine ideelle und konzeptionelle Verwandtschaft zu den agilen, vor allem aber zu den evolutionären und kollegialen Unternehmensformen. Die starke Sinnorientierung der Organisation, die dezentralen, egalitären Strukturen mit weitreichenden Partizipationsmöglichkeiten sowie die großen Freiräume und die selbstverständlich vorausgesetzte Eigeninitiative aller Beteiligten sind ähnliche Leitlinien. In der konkreten Ausgestaltung und den entwickelten Verfahren sind die neuen agilen Ideen und Organisationskonzepte allerdings deutlich variantenreicher und differenzierter. Für konzeptionelle Weiterentwicklungen der Schulorganisation ergeben sich hier viele Anschlussmöglichkeiten. Vereinzelt wurden die neuen Ideen kooperativer Unternehmensformen schon aufgegriffen. Von hier werden wohl auch zukünftig vermehrt Impulse für die Waldorfschulen kommen. Im Folgenden seien daher nur überblicksartig, punktuell und sicher nicht

abschließend mögliche Entwicklungsfelder zusammengefasst. Dabei werden die im Selbstverwaltungsdiskurs genannten Aspekte um mögliche Anregungen aus den kooperativen Unternehmensformen ergänzt.

Konzeptentwicklung und -reflexion

Der bewusste Umgang mit den ideellen Wurzeln, den pädagogischen Leitgedanken und konkreten Konzepten ist seit Leber eine häufig wiederholte Forderung. Viele AutorInnen knüpfen daran an und fordern Leitbilder und Konzepte auszuformulieren sowie ihre kontinuierliche Reflexion und Evaluation. Die pädagogische Konzeption wie die alltägliche Qualität soll durch Beratungsprozesse und Feedbackschleifen kontinuierlich hinterfragt und an der Praxis weiterentwickelt werden. Laloux's Gedanken und praktische Methodensammlung zu neuen Formen der Strategieentwicklung, als kooperativem Prozess nah an der Unternehmenswirklichkeit, mag den Schulen weiter Anregung geben (2015, 193ff.).

Organisation

War die selbstverwaltete Schulorganisation historisch fluide und informell geprägt, so ist für alle aktuellen AutorInnen eine weitgehende Strukturierung aller Formen selbstverständlich. Die wenigen Vorschläge zur Weiterentwicklung der Schulführungsstruktur variieren dabei sehr. Jäckel fordert eine stärkere Zentralisierung. Durch die Zusammenführung der Ressorts werden aber immer noch viele Perspektiven integriert. Dagegen betont Harslems Vorschlag eine dezentrale Struktur, verbunden mit weitgehend zuarbeitenden zentralen Bereichen. Es gibt also beide Tendenzen, einen Wunsch nach Zentralisierung von Verantwortung wie die bewusste Reduktion zentraler Funktionen zugunsten autarker, dezentraler Teilbereiche. Zukünftige Entwicklungen werden beide Ziele, die Betonung individueller, dezentraler Impulse wie die Integration durch zentrale Strukturen berücksichtigen müssen. Laloux's Beschreibungen und die Idee Kollegialer Unternehmen beschreiben viele Beispiele für dezentrale Aufbaustrukturen und Formen weitreichender Selbstorganisation auch in komplexen und großen Organisationen.

Daneben zeigen die agilen Innovationsmethoden, dass auch innerhalb klarer Strukturen Flexibilität und organisationales Lernen systematisch möglich bleibt. Gerade durch die Haltung Neues unbürokratisch in begrenztem Rahmen praktisch auszuprobieren und zu evaluieren bringt eine hohe Erneuerungsenergie auch in definierteren Strukturen.

Kollegialität

Die Schilderungen zu den Begriffen Professionalität und Kollegialität zeigen die Stärken, Besonderheiten und Risiken der sozialen Struktur von Kollegien. Schulen sind stärker als

andere Unternehmensformen durch die informelle und egalitäre Sozialstruktur geprägt. Alle Formen der Organisationsgestaltung müssen hier anschließen. Die vorgestellten Qualitätsverfahren wie die Vorschläge zu den Kollegialen Unternehmen versuchen angemessene Instrumente zu schaffen. Dazu gehören innerkollegiale Beratungsformate aber auch eigene Personalentwicklungsinstrumente. Insgesamt wird es eine der Zukunftsaufgaben sein, hier angemessene Methoden für alle Bereiche und Funktionen der Schulführung zu entwickeln.

Führung

Seit den 90er Jahren wird das Thema Führung kontinuierlich diskutiert und es hat sich mit der Delegation ein weit verbreiteter Standard in den Schulen entwickelt. Die Fragen scheinen hier mehr im Detail zu liegen. Wie sieht eine Führungsrolle in kollegialen Systemen aus, als Gleiche unter Gleichen? Wie ist das Verhältnis zwischen dienenden Funktionen und proaktivem Vorantreiben und Gestalten.

Der traditionell große Einfluss der Kollegien auf die Schulführung soll dabei für alle AutorInnen erhalten bleiben. Zukünftig geht es eher um neue Methoden bei den Abstimmungsprozessen und der kollegialen Willensbildung. Meinungen können vielfältig visualisiert, durch Konsent priorisiert und in dynamischen Kommunikationsprozessen herausgearbeitet werden. Die Schulen können von dem großen Prozessbewusstsein, der Methodenkompetenz wie der Experimentierfreude der weltweiten und offenen agilen Entwicklungsgemeinschaft dabei nur profitieren.

Jeder der genannten Aspekte ist ein Entwicklungsfeld, mit nur vereinzelt Lösungsansätzen und kaum konkreten Beispielen. Die Praxis und die Organisationsrealität an den Schulen kommen in der Literatur bisher wenig vor. Alle praktischen Verfahrensvorschläge werden nur vereinzelt umgesetzt und die Wirkungen auf die Schulpraxis ist schwer abzuschätzen. Empirische Auswertungen liegen nicht vor, auch kaum Erfahrungsberichte über Erprobtes oder Verworfenes.

Hier will die vorgelegte Studie einen Beitrag leisten. Ging es bisher um die Geschichte der Idee Selbstverwaltung, sollen im Folgenden konkrete Schulen und ihre praktischen Schulführungsmodelle, ihre Formen der Personalarbeit und alltäglicher Innovationsprozesse aus der Perspektive von Beteiligten vorgestellt werden. Wie Laloux zeigt, werden relevante Entwicklungen erst vor Ort und im Detail deutlich. An den alltäglichen Praxisbeispielen kann die Frage nach absehbaren Zukunftsperspektiven für das Organisationsprinzip Selbstverwaltung vielleicht noch konkreter beantwortet werden.

III. Methodische Zugänge

Methodisch hat die Untersuchung eines Organisationsprinzips sowie hier bewährter Verfahren und Strukturen mehrere Besonderheiten. Zum einen fordert die gewählte Good-Practice-Perspektive ein angemessenes Vorgehen. Untersucht wird nicht Selbstverwaltung in allen denkbaren Ausprägungen. Es interessieren die als handlungsfähig erlebten Strukturen, ihre Genese und allgemeine Gelingensbedingungen. Das Feld ist somit deutlich umgrenzter, ‚normale‘ oder problematische Fallausprägungen sind ausgeschlossen. Für die Suche geeigneter Waldorfschulen wurde daher mit einer Voruntersuchung begonnen und mehrere ExpertInnen der Schullandschaft befragt.

Besonders ist daneben der Gegenstand. Das Feld Selbstverwaltung mit seinen Ausprägungen zeigt sich in jeder Schule anders. In dieser Studie werden daher nicht die GesprächspartnerInnen als Fall gesetzt, sondern jede untersuchte Schule mit ihren gelebten Strukturen und Prozessen. Für eine gute Fallcharakteristik wurden die Schulen zunächst über ihre Mitglieder aus möglichst divergierenden Perspektiven beschrieben. Beim Sampling der Schulen wie dem der InterviewpartnerInnen vor Ort waren die Anliegen größtmöglicher Reichweite der Studie sowie notwendiger Tiefe auszubalancieren. Für möglichst unterschiedliche Ausprägungen der Selbstverwaltung wurden sechs Schulen ausgewählt und diese über 6-9 Interviews differenziert beschrieben.

Im Folgenden werden all diese Besonderheiten, das spezifische Forschungsdesign, die Methodenwahl, die einzelnen Prozessschritte und Selektionsentscheidungen vorgestellt und diskutiert. Zunächst geht es um die Voruntersuchung und das Sampling der Schulen. Für die Hauptuntersuchung werden die Zusammenstellung der GesprächspartnerInnen, Interviewmethodik, Leitfadenerstellung und Interviewdurchführung beschrieben, um daraufhin die Analysemethodik und -praxis ausführlich zu diskutieren. Mithilfe methodenangemessener Gütekriterien kann der gesamte Forschungsprozess abschließend reflektiert und eingeordnet werden.

1. Zur qualitativen Methodik: Ein Forschungsdesign zwischen deduktiven und induktiven Elementen

Die Wahl hypothesengenerierender, qualitativer Methoden fiel nach verschiedenen forschungsmethodischen Abwägungen.

Quantitative Erhebungen hätten in beiden Verfahrensschritten eine große Reichweite ermöglicht. In den Schulen wären eine Vollerhebung und der Einbezug aller AkteurInnen denkbar gewesen. In beiden Schritten sind die Themen allerdings offen gestellt und geben mehr eine Fragerichtung vor, weniger einen abgeschlossenen Forschungsplan. So ist Selbstverwaltung kaum als klares Konzept beschrieben. Es gibt keine definierten Teilaspekte, deren Güte oder Gelingen systematisch über ExpertInnen abzufragen sind. Im offenen telefonischen Gespräch konnte ausführlicher erklärt werden, worin das Untersuchungsinteresse liegt. Es gab den ExpertInnen den Raum, ihre Vorschläge zu begründen, ohne dies verschriftlichen zu müssen. Vor allem bei der alltagsnahen Untersuchung der einzelnen Modellschulen wären einfache Fragebögen dem explorativen Charakter der Studie nicht gerecht geworden. Zu der konkreten Ausgestaltung der Organisationsstruktur Selbstverwaltung ist die Forschungs- und Datenlage bisher dünn. Es gibt keine begriffliche Voraussetzung für eine systematische Erhebung und erst recht keine entwickelten Inventare. Zudem sucht die Good-Practice-Perspektive ausdrücklich nach Neuem. Ein hypothesengeleitetes quantitatives Verfahren wurde daher schnell verworfen.

Als zentrale Erhebungsmethode beider Untersuchungsschritte wurden qualitative Interviews gewählt, eher kurz und abfragend in den Vorgesprächen und ausführlicher an den Schulen. Kommunikativ erhaltene Aussagen werden in der qualitativen Sozialforschung als „prozesshaft generierte Ausschnitte der Konstruktion und Rekonstruktion sozialer Realität“ (Lamnek und Krell 2016, 331) verstanden. Im Gespräch ist es somit möglich, unmittelbar auf Sinnzuschreibungen, Deutungs- und Handlungsmuster des spezifischen Kontextes zu schließen und so neben den formal gegebenen auch auf informelle Strukturen der jeweiligen Schule zu schließen. In einer vertrauensvollen Atmosphäre können zudem vielschichtige und ggf. widersprüchliche Aspekte benannt werden, die beim spontanen Ausfüllen eines Fragebogens nicht einzufangen wären.

Bezeichnend für die qualitative Forschung ist die Möglichkeit, deduktive wie induktive Elemente zu verwenden und im Prozess kontinuierlich aufeinander abzustimmen. Eingangs definierte Fragestellungen können an den spezifischen Bedingungen des Feldes weiterentwickelt, konkretisiert und kontinuierlich angepasst werden. Entsprechend werden auch die einzelnen methodischen Bausteine wie Sample, Leitfaden, Interpretationsmethodik und theoretischer Fokus sukzessive konkretisiert und bestimmt (Flick 2019, 257f.).

Bereits im Exposé waren fünf Untersuchungsschwerpunkte deduktiv gesetzt. Sie wurden aus der flankierenden Literatur wie aus der praktischen Erfahrung der Untersuchenden als erster Fokus auf das Thema entwickelt. Diese sind:

1. Aufbau- und Ablauforganisation, Formen und Verfahren der Schulführung
2. Innovationsprozesse
3. Personalarbeit und Konfliktkultur
4. Verteilungsfragen
5. Belastungsfaktoren und Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit

Sie waren bewusst umfänglich formuliert, steckten rahmend das Interessensgebiet ab und waren so Voraussetzung für den Feldeintritt. Für eine größerer Relevanz der Ergebnisse sollte die Konkretisierung induktiv aus den Bedingungen vor Ort und den Ergebnissen der Arbeit abgeleitet werden. Diese Reduktion geschah sukzessive über den gesamten Forschungsprozess, immer pendelnd zwischen deduktiv bestimmten und induktiv abgeleiteten Aspekten. Schon die Vorauswahl der Schulen schränkte thematisch ein. So wurden durch die Hinweise der ExpertInnen die relevanten Themen induktiv gesetzt. Zugleich folgte das Sampling externen Kriterien (→ III.3.1). Auch die Erhebung über problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) integriert explizit induktive und deduktive Elemente. Die teilstandardisierte Interviewführung setzt Fragen und gibt zugleich viel Raum für Erzählungen aus dem Feld (→ III.3.2/3). Das Wechselspiel aus deduktiver Themensetzung und Konkretisierung zieht sich auch durch alle Schritte der Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Die gewählten Hauptkategorien sind letztlich nah an den einleitenden Untersuchungsschwerpunkten, aber durchaus geprägt und ausdifferenziert durch die Erzählungen der GesprächspartnerInnen vor Ort (→ III.4). Dies passt zu Maxwells Einschätzung, dass die präzise Fragestellung in der qualitativen Forschung eher Teil des Ergebnisses ist, denn Ausgangspunkt des Forschungsprozesses (2005, 66).

2. Zur Voruntersuchung: Die Wahl der Schulen

Die Suche nach Best-Practice-Verfahren ist in verschiedenen Wissensgebieten verbreitet. Das Lernen von Anderen, die Übernahme erfolgreicher Verfahren und in der Praxis bewährter Methoden ist naheliegend. Das Wort impliziert jedoch, dass es die eine, optimale Lösung gibt. Der inzwischen verbreitete Good-Practice-Ansatz scheint daher hier angemessener. Er suggeriert, dass es gute und teils erprobte Verfahren gibt, durchaus neben anderen sinnvollen Lösungen. Good-Practices betonen Möglichkeiten, ein ‚kann‘, kein ‚muss‘. Sie geben Ideen und Anregungen, eine Blaupause sind sie nicht unbedingt.

Allerdings bleibt es ein alltagsnaher, praktisch orientierter Begriff. Ein methodisch erprobtes Verfahren zur Gewinnung von Beispielen gibt es nicht und musste erst entwickelt werden.

Dabei war Good-Practice in der Selbstverwaltung ein schwammiges Auswahlkriterium. Zentral war das Erleben im Alltag hilfreicher Strukturen und Prozesse. Zugleich sollten möglichst vielfältige Ausprägungen untersucht und verglichen werden. Daher interessierte die globale Einschätzung möglichst unterschiedlicher ExpertInnen, die aus der Kenntnis verschiedener Schulen das Erzählenswerte, das Beispielhafte als Good-Practice bestimmen, um so ein untersuchenswertes Schulsample für die Hauptuntersuchung zusammenzustellen.

2.1. ExpertInnensampling und -befragung

Die Voruntersuchung beinhaltete ein zweifaches Sampling. Es galt ExpertInnen zu finden, die aus ihrer Erfahrung Schulen nach den gegebenen Untersuchungsschwerpunkten inhaltlich bewerten, und somit das zweite Sample, die Modellschulen bestimmen. Um dem offenen Vorgehen gerecht zu werden, bot sich in beiden Verfahren das theoretische Sampling an (Glaser und Strauss, 1976). Weitere Untersuchungsfälle werden hier erst im Forschungsgeschehen anhand von kontextrelevanten Kriterien sukzessive ausgewählt. Für den Feldeintritt werden erste zentrale Fallkriterien im Vorherein festgelegt.

ExpertInnensuche und -auswahl

Das ExpertInnensample sollte breit angelegt sein und unterschiedliche Fachleute mit umfänglicher Kenntnis von Waldorfschulen einbeziehen. Der Zugang zum Feld erfolgte über die Internetseite des Verbandes, Beratungsangebote und das Netzwerk der Forscherin. Zudem wurde in allen Gesprächen um Empfehlung weiterer geeigneter Personen gebeten (Anh. 1). Fast alle Angefragten erklärten sich zu einem Gespräch bereit, nur einzelne meldeten sich nicht zurück. Letztlich konnten 4 VertreterInnen des Verbandes, 10 erfahrene GeschäftsführerInnen und Lehrkräfte, 11 BeraterInnen und 3 Vertreter aus der Wissenschaft sowie zwei Juristen und eine Autorin befragt werden. Alle haben langjährige Erfahrungen mit verschiedenen Schulen oder eine beruflich bedingt breite Perspektive auf die Schullandschaft. Die Qualität der Aussagen schwankte dabei zwischen dezidierten Empfehlungen und vagen Hinweisen. Die Verbandsmitglieder hatten gute Vergleichsmöglichkeiten, die Empfehlungen bauten aber eher auf einem globalen Eindruck. Die BeraterInnen hatten punktuell tiefere Einblicke und gaben differenzierte Beschreibungen einzelner Verfahren. Sie neigten dagegen dazu, ihre eigenen

Beratungsimpulse herauszustellen. Im Überblick ergab sich ein vielfältiges ExpertInnen-sample (Anh. 1), die notwendige Anzahl der Befragten war dabei schwer abzuschätzen. Insgesamt schienen die einbezogenen Perspektiven aber hinreichend und weitere Empfehlungen zur Entscheidungsfindung waren nicht nötig.

Befragung

ExpertInneninterviews werden gelegentlich zur pragmatischen und explorativen Feldsondierung eingesetzt (Kruse 2015, 167). Entsprechend sollten die methodischen Schritte hier nachvollziehbar und dennoch vom Aufwand her überschaubar bleiben, da der eigentliche Schwerpunkt bei der Untersuchung der Schulen liegt. Die Gespräche waren durchweg telefonisch und dauerten zwischen 10 und 30 Minuten. Die äußere Form war wenig definiert. Die Befragung sollte niedrigschwellig und mit wenig Aufwand verbunden sein. Ziel war es, eher viele Meinungen einzubeziehen, als Absagen wegen zeitaufwendiger Verfahren zu riskieren. Häufig wurde das Gespräch per Mail angekündigt, mit einem ersten kleinen Überblick über das Thema (Anh. 2).

Einleitend wurde das Forschungsvorhaben geschildert und um Empfehlung geeigneter Schulen gebeten (Anh. 3). Dabei wurde vor allem nach den ersten beiden Untersuchungsschwerpunkten gefragt. Die Leitfragen dienten nur der Orientierung.

- **Aufbau und Ablauforganisation:** Wird die Schule in der Außenwahrnehmung als handlungsfähig erlebt? Ist die Aufgabenverteilung transparent und gibt es verantwortliche Ansprechpartner? Hat die Schule zugleich den Anspruch breiter Beteiligungsformen beibehalten?
- **Qualität und Lernfähigkeit:** Wird die Schule als lern- und entwicklungsfähig erlebt? Gab es in den letzten Jahren Organisationsentwicklungsprozesse? Gibt es Strukturen systematischen Lernens?

Personalarbeit und Konfliktkultur, Aufgabenverteilung und das Erleben von Ressourcen und Belastungsfaktoren (Untersuchungsschwerpunkte 3 bis 5) wurden nicht explizit angesprochen, da sie eine Innenwahrnehmung voraussetzen. Klar war daneben, dass Schulen mit weitreichenden Konflikten oder sonstigen Krisen für die Untersuchung nicht geeignet sind.

Fast alle Befragten zeigten großes Interesse an dem Forschungsprojekt und beantworteten die Fragen bereitwillig. Die erbetenen Empfehlungen wurden meist gut

abgewogen und begründet. Dokumentiert wurden lediglich die empfohlenen Schulen, kurz die genannten Gründe und ggf. weitere ExpertInnen (Anh. 1/4). Abschließend wurde um eine Einschätzung zu den bereits mehrfach erwähnten Schulen gebeten. Meist bestätigten die GesprächspartnerInnen den positiven Eindruck. In einem Fall wurde auf finanzielle Schwierigkeiten verwiesen und die Schule daher verworfen. Von den 31 ExpertInnen wurden insgesamt 54 Schulen genannt. Die Streuung war somit groß, viele Schulen wurden allerdings nur einmal empfohlen. Die Intensität der Empfehlung und die konkrete Kenntnis der Schule variierten dabei sehr. Fokussiert wurden daher Schulen mit mehrfachen Empfehlungen, wovon mindestens eine gut begründet sein sollte.

2.2. Zusammenstellung des Samples

Die Populationswahl bestimmt die Gültigkeit und Reichweite einer Studie (Lamnek und Krell 2016, 180ff.). Die Art der einbezogenen Schulen prägt in diesem Sinne die Arbeit und ihre Ergebnisse im Kern. Anfänglich waren verschiedene Ausweitungen des Feldes denkbar. Interessant schienen Waldorfschulen aus anderen Ländern oder andere Schulen in freier Trägerschaft mit kooperativen Organisationskonzepten. Auch waren Förderschulen denkbar oder andere selbstverwaltete Bildungseinrichtungen, wie Kindertagesstätten. Allerdings zeigte sich schnell, dass die Varianz der Ausprägungen allein in deutschen Waldorfschulen groß ist. Zugleich ist der Erhebungsaufwand in diesem Forschungsdesign sehr groß und die Anzahl untersuchbarer Schulen damit begrenzt. Obwohl gerade andere freie Schulträger die Palette möglicher Methoden sicher erweitert hätte, wurde das Feld dennoch auf deutsche Regel-Waldorfschulen begrenzt. Dies hat für die Analyse und die Interpretation der Daten auch deutliche Vorteile. Durch die ähnlichen Rahmenbedingungen wird das Feld homogener und so die organisationsspezifischen Eigenarten leichter vergleichbar.

Kriterien für das Sampling

Um das breite Empfehlungstableau weiter einzugrenzen und die Fallvariation insgesamt zu steuern, wurden einige äußere Kriterien für die Zusammenstellung des Schulsamples gesetzt. Dabei wurde zwischen der Lage der Schule, ihren äußeren Charakteristika und der Form der Organisationsstruktur unterschieden (Anh. 4). Die einzelnen Kriterien wurden zudem nach ihrem Einfluss auf die Qualität der Selbstverwaltung gewichtet. Die wichtigsten seien kurz vorgestellt.

Es sollten Schulen aus allen Regionen und auch ländlich gelegene vertreten sein. Daneben war es wichtig, ein- und zweizügige Schulen einzubeziehen. Allein die Anzahl der

beteiligten Personen stellt sehr unterschiedliche Anforderungen an Gremienstruktur und Organisation. Auch das Alter sollte variieren. Die Geschichte und der Grad des Einflusses tradierter Überzeugungen schien ein relevantes Unterscheidungsmerkmal. Ausgeschlossen wurden allerdings Schulen in Gründungsphasen, da hier ganz andere Dynamiken gelten. Das wesentlichste Kriterium war eine bereite Variation der Organisationsformen. Wichtig war der Einbezug aus der Literatur bekannter Selbstverwaltungskonzepte. Zudem sollte der Grad der Zentralisierung in der Schulführung sowie die Art und Intensität externer Begleitung variieren.

Schulanfragen

Der Feldeintritt folgte entlang dieser Systematik. Aus den mehrfach genannten Schulen und einer möglichst breiten Variation der genannten Fallkriterien ergab sich ein erstes Tableau von 14 Schulen, von denen 9 priorisiert wurden (Anh. 5). Ab Sommer 2021 wurden zunächst 5 Schulen kontaktiert, die für die Good-Practice-Perspektive besonders geeignet schienen. Im Sinne des theoretischen Samplings erlaubte dies die Auswahlkriterien anhand der ersten Ergebnisse nachzujustieren.

Der Kontakt zu den Schulen verlief ähnlich. In einem ersten Telefonat, meist mit der Geschäftsführung, wurde das Projekt mündlich vorgestellt und auf die Empfehlungen Bezug genommen. In einem ausführlichen Anschreiben wurden das Forschungsprojekt und die konkreten Fragen vorgestellt, Anliegen und Qualifikation der Forschenden beschrieben und auf die Schweigepflicht und Verwendung der Daten hingewiesen (Anh.6). Vier der Schulen erklärten sich bereit teilzunehmen. Meist entschied die Schulführung alleine und informierte das Kollegium, mal wurde die Konferenz befragt. Die Interviews dieser ersten Schulen konnten bis zum Jahreswechsel erhoben werden, allerdings hatten alle größeren und tradierten Schulen abgelehnt. Die Coronasituation erschwerte die Anfragen. Nach einigen weiteren Absagen konnte die Erhebung aber bis Mai 2022 abgeschlossen werden. Damit überschneiden sich Vor- und Hauptuntersuchung an dieser Stelle. Während die ersten Interviews bereits ausgewertet wurden, war die Auswahl der Schulen noch nicht beendet.

Das gewählte Sample der Schulen

Die endgültige Entscheidung für eine Schule fiel nach dem Erstgespräch. In zwei Fällen begrüßten die Geschäftsführer das Projekt ausdrücklich, rieten aber spontan von ihrer Schule ab. Die Situation sei nicht günstig oder es stünden gerade zentrale Organisationsentwicklungsschritte an. Eine Schule war interessiert, aber überlastet. In fünf der gewählten Schulen wurde spontan im ersten Gespräch die Eignung bestätigt. Man habe

intensiv an der Organisationsstruktur gearbeitet und würde sein Modell gerne zur Diskussion stellen.

Der Weg bis zur Wahl einer Schule war vielschrittig, mit induktiven und deduktiven Elementen. Zu den Empfehlungen der ExpertInnen kamen die gesetzten Kriterien. Letztlich wurde der Eindruck einer geeigneten und handlungsfähigen Schule durch die Beteiligten und ihre Teilnahmebereitschaft bestätigt. Das endgültige Sample bestand aus sechs deutschen Waldorfschulen, die vor allem in den als sehr wichtig eingestuften Kriterien stark variierten (Anh. 7):

- Es sind Schulen aus 5 Bundesländern, eine aus einem ostdeutschen Bundesland und eine aus einer ländlichen Region.
- Es sind 4 einzügige und 2 zweizügige Schulen.
- Das Alter der Schulen variiert stark: 1 \leq 20 Jahre; 2 \leq 30; 1 \leq 50; 2 \leq 90.
- Es sind ausschließlich Vereine, eine Genossenschaft ist nicht vertreten.
- Es sind 3 eher junge und 3 eher traditionsbewusste Schulen.
- Es werden mehrere aus der Literatur bekannte Verfahren untersucht: das 4-Resort-Modell von Jäckel, das Qualitätsverfahren WzQ und das Qualitätsverfahren des Bundes.
- 4 Schulen haben eher zentrale und 2 eher dezentrale Schulführungsgremien.
- Alle arbeiten aktuell oder in der Vergangenheit mit externen BeraterInnen.
- Jede der Schule hat in den letzten zehn Jahren einen Organisationsentwicklungsprozess durchlaufen.

Mit nur einer ostdeutschen und einer ländlichen Schule ist das Sample hier etwas un- ausgewogen, die Kriterien spielen aber eine untergeordnete Rolle. Auch das Fehlen anderer Rechtsformen schränkt die Variation etwas ein. Für die internen Organisationsmechanismen ist dies weniger zentral, verhindert aber eine Auswertung zum Einfluss dieser Rahmenbedingung. Die Stärke des Samples liegt in der Verschiedenartigkeit der gewählten Schulen in Lage, Größe und Alter. Zudem gibt es unterschiedliche Schulführungsstrukturen, diverse Formen der Personalarbeit und vielfältige Innovationsformate. Insgesamt ist ein breites Tableau verschiedenartiger Good-Practice-Methoden in den kooperativen Organisationen vertreten.

Einordnung des Verfahrens

Das offene Verfahren der ExpertInnenbefragung war methodisch weniger ausdifferenziert und die Ergebnisdokumentation reduziert. Allerdings konnten so bei überschaubarem Aufwand verschiedenartige Empfehlungen einbezogen werden. Eine weitere Analyse der externen Perspektiven war nicht beabsichtigt, der Fokus der Studie lag auf den internen Aussagen. Auch bewährte sich die eher offene Gesprächsführung und führte zu differenzierten Antworten und Empfehlungen. Der Feldeintritt scheint über die so gesetzte Voruntersuchung durchaus angemessen. Zudem profitierte die Untersuchende global von den vielfältigen Expertisen, die sie bei der weiteren Leitfadententwicklung nutzen konnte. Die formalen Kriterien halfen zugleich, die Ausgewogenheit und Vielfalt des Samples im Blick zu behalten. Wie die Absagen einzelner Schulen zeigen, war auch der letzte Schritt, die interne Bestätigung, wichtig.

Neben dem gesuchten Schulsample war die Nachvollziehbarkeit der Auswahl und eine Objektivierung durch die ExpertInnen das methodische Hauptanliegen dieses Schritts. Dabei war methodisch klar, dass sich erst in den Interviews zeigen würde, ob sich die externe positive Bewertung bestätigt. Rückblickend haben sich alle Schulen als Good-Practice-Beispiele durchaus bewährt. Nur in einer Schule sind die Bewertungen gespalten, sonst herrscht eine weitgehende Zufriedenheit mit den Arbeitsweisen.

3. Zur Erhebung: Sampling, Leitfadententwicklung und Interviewführung

Die vielschichtige und differenzierte Untersuchung der ausgesuchten Schulen und ihrer Selbstverwaltung ist das eigentliche Anliegen der Arbeit und unterliegt methodisch einem höheren Anspruch. Alle Erhebungsschritte, das Sampling, die Leitfadententwicklung und die Interviewführung werden daher im Folgenden ausführlich dargestellt und diskutiert, um darauf aufbauend die Analysemethodik und -praxis vorzustellen.

3.1. Das Sampling in den Schulen

Das Sample einer qualitativen Arbeit sucht die Vielfalt möglicher Fallausprägungen einzuschließen, um auch bei kleiner Fallzahl die Komplexität des Feldes umfänglich abzubilden (Lamnek und Krell 2016, 180ff.). Es gilt zugleich das Typische, die kollektiv geteilten Deutungen und Handlungstypen abzubilden und die Ergebnisse mit bewusst gesuchten abweichenden und extremen Fällen zu kontrastieren (Patton 1990, 169ff.). Für eine

differenzierte Beschreibung der kollegialen Schulorganisation wurden verschiedene Lehrkräfte und andere Beteiligte interviewt. Von ihnen sollte das Feld in seinen formalen wie informellen Aspekten beschrieben und bewertet werden.

Das Auswahlprozedere

Die sukzessive Fallauswahl im Sinne eines theoretischen Samplings war gewünscht, aber bei der Größe des Forschungsdesigns nur in Teilen umsetzbar. Die Interviews wurden weitgehend gebündelt geführt, um so den Aufwand für die Schulen und die Forschende überschaubar zu halten. Die Koordination vor Ort übernahm eine zentrale Ansprechperson, meist die Geschäftsführung oder ein Schulführungsmitglied. Diese stellten auch das Sample weitgehend zusammen. Für eine breite Fallvariation und vielfältige Perspektiven sollten die folgenden Fallkriterien bei der Auswahl der KollegInnen berücksichtigt werden (Anh. 8).

- Wichtig waren die Perspektiven zentral Verantwortlicher sowie weniger beteiligter KollegInnen und mindestens eines Schulführungsmitgliedes.
- Es interessierten KollegInnen mit langjähriger Erfahrung und Jüngere mit einem etwas distanzierteren Blick.
- Die Varianz von Geschlecht, Alter, Fachbereich und unterrichteter Altersstufe war angestrebt, aber weniger zentral.
- Für eine breite inhaltliche Fallvariation sollten differierende und kritische Meinungen explizit einbezogen werden.
- Wichtig war daneben die Sicht der Geschäftsführung. Sie ist meist zentrales Mitglied der Führungsgremien wie des Vorstandes und hat durch die Aufgabe und Vorbildung einen anderen und ggf. geschulteren Blick auf Organisationsprozesse.
- Daneben interessiert die Außenperspektive über einen Elternvorstand, häufig mit einem anderen beruflichen Hintergrund.

Das konkrete Sample hing auch von der Gesprächsbereitschaft und den terminlichen Möglichkeiten der GesprächspartnerInnen ab. Teils konnte die Zusammensetzung im Sinne eines theoretischen Samplings durch nachträgliche Zoomgespräche, mal mit einer jüngeren Kollegin, mal mit Eltern, ergänzt werden.

Die konkreten Samples in den Schulen

Zur Kontrolle wurden die konkreten Samples rückblickend nach äußeren Kriterien, nach Aufgaben in der Schule und nach ihrem Einsatz in der Selbstverwaltung bewertet. Global

ergibt sich folgendes Bild (schulspezifische Analysen und Bewertungen finden sich im Anhang 9):

- Das Kriterium der Berufszugehörigkeit ist wichtig und variiert über alle Schule. Auch das Geschlecht variiert angemessen. Insgesamt fehlen an einigen Schulen ganz junge Stimmen.
- Die Rollen in der Selbstverwaltung wie in der Schule variieren angemessen, nur an einer war die Geschäftsführung krankheitsbedingt nicht verfügbar und in einer fehlte die Elternvertretung.
- Es sind meist viele sehr involvierte Personen beteiligt, immer aber auch distanziertere Stimmen.
- Der Grad der formalen Verantwortung wie das Engagement in der Selbstverwaltung variieren in allen Schulen deutlich.
- Die Globale Bewertung fällt über alle InterviewpartnerInnen weitgehend positiv aus, was dem Setting einer Good-Practice Studie entspricht. Zugleich gibt es in allen Schulen auch kritische und teils sehr distanzierte Stimmen, die als abweichende oder kontrastierende Fälle willkommen sind. Niemand beschreibt die eigenen Organisationsstrukturen allerdings ausschließlich negativ.

An einer Schule wollte die Schulleitung das Sample nicht zusammenstellen und fragte nach Freiwilligen für die Interviews. Hier war der Anteil divergierender und starker Meinungen besonders ausgeprägt. Das Sample wirkt weniger ausgeglichen. Ob dies die spezifische Situation widerspiegelt oder Ausdruck des Samplingverfahrens ist, das eher die Extremmeinungen anspricht, ist nicht zu sagen. Beides scheint in Teilen plausibel. Aber auch hier war die Fallvariation breit und für das Feld sicher kennzeichnend.

Eine theoretische Sättigung im engeren Sinne wurde bei der Breite der Themen nicht angestrebt. Es wird immer noch andere Positionen im Kollegium geben. Dennoch zeigt die Analyse der Fallvariation (Anh. 9), dass in allen Schulen sehr verschiedene Perspektiven vertreten sind. Auch wiederholten sich die Meinungen in der Schule mit 9 Interviews deutlich. Für das Forschungssetting schienen 7 Beteiligte rückblickend auskömmlich.

3.2. Interviewplanung und Leitfadententwicklung

Qualitative Interviews gehen methodisch über das Abfragen von Fakten hinaus. Es gilt vielmehr einen Raum zu schaffen, in dem die Befragten ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Interpretationen darlegen können. Inhalt, Struktur und Erzählweise prägen sie

dabei in unterschiedlichem Maße mit. Der Grad an Vorstrukturierung und Offenheit ist dabei wesentliches Gestaltungsmerkmal. In einem leitfadengestützten Interview sind sowohl vorgegebene Fragen als auch offene Nachfragen möglich.

Als Erhebungsinstrument wurde das Problemzentrierte Interview nach Witzel gewählt (Witzel 2000; Lamnek und Krell 2016, 344f.). Es ist Teil eines Methodensets, kann aber auch einzeln verwendet werden. Anders als in offeneren Verfahren wird hier ein „*induktiv-deduktives Wechselverhältnis*“ (2000, Abs. 3) methodisch bewusst erzeugt. Vorwissen und gezieltes Erkenntnisinteresse können im Gespräch ergänzt und verändert werden. Das Verfahren fügt sich somit gut in das gesamte Forschungsdesign. In einem kommunikativen, teilstrukturierten Prozess soll die individuelle Problemsicht sukzessive offengelegt werden (ebd., Abs. 14). Um die Nähe zum sozialen Kontext zu erhalten, wird auf einen offenen Erzählbogen Wert gelegt, allerdings sind Nachfragen und ein kommunikatives Geschehen ausdrücklich Teil der Methode. Der Leitfaden dient nur der Orientierung, ein fester Ablauf ist nicht erforderlich.

Leitfadenentwicklung

Die Gleichzeitigkeit induktiver und deduktiver Elemente im Forschungsprozess wurde besonders bei der Leitfadenentwicklung deutlich. Das anfängliche Forschungsinteresse drückte sich in den Untersuchungsschwerpunkten aus, die das Feld absteckten. Ziel der Leitfadenentwicklung war es, möglichst viele relevante Themenbereiche zu erfragen und zugleich Raum für persönliche Erfahrungen und freie Erzählungen zu lassen. Es war zwischen der Breite der Themen und einer gewünschten Tiefe und Vielschichtigkeit der Befragung abzuwägen. Die Abfrage aller Untersuchungsschwerpunkte hätte daher den Rahmen der Gespräche gesprengt. Sie wären schnell zu lang oder notwendig oberflächlich geworden. Eine Fokussierung der Themen war daher unumgänglich. Sie erfolgte über mehrere Schritte und wurde als Grundlage der Leitfadenentwicklung systematisch für jede Schule dokumentiert (Anh. 10). Sie sei an einem Beispiel vorgestellt:

Themen- und Leitfadenentwicklung - Konkretisierung der Fragestellung

| | Ausgangspunkt: | Voruntersuchung: | Interviewerhebung in zwei Schritten: | |
|----------|---|---|--|---|
| | Forschungsanliegen/ Untersuchungs- Schwerpunkte | Fokus nach ExpertInnen- interviews | Fokus nach einleitendem Interview/ Leitfaden für die Folgeinterviews | Öffnende, erzählgenerierende Fragen/Nachfragen |
| Schule D | 0. Zum Begriff Selbstverwaltung | | Begriffsverständnis Selbstverwaltung | <i>Was bedeutet Ihnen SV? Welche Idee oder Begriff verbinden Sie damit? Wenn Sie an Ihren Arbeitsalltag denken, fällt Ihnen spontan eine Situation ein, die für Sie typisch für ihre SV ist?</i> |
| | 1. Aufbau- und Ablauforganisation/ Schulführung | Vorstand und Schulführung integriert; Beirat | Schulführung Beteiligung des Kollegiums Entwicklung der Wahl der Schulführung Delegationen Sonstige Konferenzarbeit Veränderung Vorstandsarbeit Beirat Transparenz | <i>Wer leitet Ihre Schule? /</i> Nachfragen Nachfrage Nachfrage zur Geschichte, je nach Zugehörigkeit Nachfrage Nachfrage Nachfrage Nachfrage ggf., je nach Funktion Nachfrage ggf., je nach Funktion Nachfrage |
| | 2. Qualität und Schulentwicklung | Qualitätsver-fahren (vom Bund der freien Waldorfschulen) | Innovation in der Schule Kollegiale Beratung/Hospitationen Strategietag Rolle der Beratenden | <i>Wo entsteht Neues an Ihrer Schule?</i> Nachfrage Nachfrage Nachfrage |
| | 3. Personalarbeit, Konfliktbewältigung und Sozialstruktur | | Konfliktbewältigung | Nachfrage |
| | 4. Aufgabenverteilung | | Wie sind die Aufgaben verteilt/Beteiligung | Nachfrage |
| | 5. Ressourcen und Belastungsfaktoren in der kollegialen Zusammenarbeit | | Ressourcen und Belastungsfaktoren in der kollegialen Zusammenarbeit | <i>Was erleben Sie als Kraftquelle in der täglichen kollegialen Arbeit? Was kostet Sie besonders Kraft in der Selbstverwaltung?</i> |

Abb. 4: Themen- und Leitfadenentwicklung, Beispiel Schule D

Eine erste Konkretisierung ergab sich aus der Voruntersuchung. In der ExpertInnenempfehlung war meist ein Grund genannt, eine besondere Struktur oder ein innovatives Verfahren. Im vorliegenden Fall interessierte die Integration von Vorstand und Schulführung, der neu eingerichtete Beirat sowie die Teilnahme am Qualitätsverfahren des Verbandes. Durch Internetrecherche und Selbstdarstellungen, Organigramme und Geschäftsordnungen wurden diese erste Themensetzung teils konkretisiert.

Für die weitere Fokussierung der Fragestellung wurde die Erhebung zweistufig angelegt. In einem ersten Vorinterview ging es um den gesamten Themenraum, alle Aspekte der Untersuchungsschwerpunkte wurden angesprochen. Der Fokus lag auf der Sachinformation und auf einer detaillierten Schilderung der gegebenen Strukturen und Prozesse. Allerdings waren alle offenen, erzählgenerierenden Fragen auch Teil dieser Gespräche (Anh. 11). Sie waren ausführlicher angesetzt und dauerten etwa eine knappe Stunde. In vier Fällen wurden sie mit der Geschäftsführung geführt, in zweien mit einem Schulführungsmitglied.

Aus diesen Vorinterviews ergaben sich in einem ersten Auswertungsschritt die schulspezifisch relevanten Aspekte. Dem Forschungsdesign entsprechend wurden vor allem

innovativ erlebte und positiv bewertete Strukturen und Prozesse ausgewählt. In Schule D bestätigte sich das Interesse an den bereits fokussierten Themen. Daneben sollte das Format Strategietag und die Rolle externer Beratender betont werden. In allen Folgeinterviews war es möglich, punktuell in die Tiefe zu gehen und freien Erzählungen Raum zu geben. So wurde das Peerformat Hospitation teils ausführlich und vielschichtig beschrieben und neben dem Offenkundigen konnten auch informelle, kulturelle und konfliktäre Gesichtspunkte erhoben werden.

Um eine Vergleichbarkeit unter den Schulen zu erhalten blieben neben der schulspezifischen Schwerpunktsetzung grundsätzliche Themen wie die Konzeption der Schulführung und Delegationsbildung, Entscheidungsprozedere, organisationale Lernfähigkeit und individuelles Arbeitserleben Teil aller Interviews.

Vorstrukturierte und offenen Aspekte im Leitfaden:

Problemzentrierte Interviews integrieren gezielt offene und vorstrukturierte Aspekte. Zu Beginn leiten öffnende, erzählgenerierende Fragen in das Thema. Konkretisierungen, Wertungen und Deutungen werden erst im Nachgang erfragt. Entsprechend wurden zu Beginn und als Überleitung zu neuen Themen vier offene Ankerfragen gesetzt. Es ging um das Begriffsverständnis, das Erleben von Führung und Innovation sowie um Ressourcen und Belastungsfaktoren in der Zusammenarbeit (siehe Abb. 4/ Anh. 11). Sie waren über alle Interviews weitgehend gleich formuliert und ermöglichten daher einen schulübergreifenden Vergleich.

Die Fragen luden zum Erzählen ein und erlaubten keine routinierten oder vorformulierten Antworten. Durch nonverbale Signale, bestätigende Äußerungen oder offene Nachfragen galt es zunächst den Erzählfluss zu stützen. Die schulspezifischen Folgethemen wurden im Gesprächsverlauf nach und nach erfragt. Auch hier wurde auf offene Formulierungen geachtet. In den Leitfäden waren die Themen aufgeführt und unterstützende Beispielfragen zur Orientierung vorformuliert. Wenn die Person nichts beitragen konnte, wurden Einzelaspekte übersprungen.

Thematisch entwickelte sich der Leitfaden vom Allgemeinen, eher Konzeptionellen hin zu persönlicheren und ggf. problematischen Themen. So standen die Fragen nach dem Begriffsverständnis und Allgemeines zur Schulstruktur am Anfang. Erst später ging es um Konfliktbewältigung, Personalarbeit und Verteilungsfragen, abschließend dann um das Arbeitserleben. Um niedrigschwellig und verstehbar zu sein, wurde mitunter bewusst die feldeigene Sprache verwendet. So schienen Begriffe wie ‚Ressourcen‘ und ‚Belastungsfaktoren‘ erklärungsbedürftig und hemmend. Es wurde daher von ‚Kraftquelle‘ und ‚Kraft kosten‘ gesprochen.

3.3. Interviewdurchführung und -erfahrung

Die Interviews fanden in den jeweiligen Schulen an einem oder zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt. Vereinzelt wurde das einleitende Interview per Zoom vorgeschaltet, einige Gespräche wurden später online ergänzt. In einigen Schulen stellte die Forschende zudem Projekt und Anliegen in einer Konferenz vor.

Die konkrete Erhebung lief an den Schulen weitgehend vergleichbar ab. Die Gespräche wurden meist in einem abgeschlossenen Raum geführt, teils auch abgeschieden auf dem Gelände. Die Termine waren im Vorherein koordiniert. Die Interviews begannen mit einer kurzen Vorstellung der Forschenden und einer Projektbeschreibung. Daneben wurde die Einwilligung für die Aufnahme des Gesprächs erbeten und über den Umgang mit den Daten und die selbstverständliche Schweigepflicht aufgeklärt. Der Methode entsprechend wurden zudem Datum, Ort, Dauer, Name und Kontaktmöglichkeiten in einem kurzen Erhebungsbogen dokumentiert (Anh. 12). Außerdem wurden Betriebszugehörigkeit, Alter sowie die Aufgaben in der Schule und Funktionen in der Selbstverwaltung, Stellenumfang und berufliche Vorerfahrungen erfragt und notiert. Dies half die Fragen den Personen anzupassen. So interessierte bei einer Vorstandskollegin die Arbeit des Gremiums und bei neueren Lehrkräften der Einarbeitungsprozess.

Ab hier wurden die Gespräche per Smartphone aufgenommen. Sie waren für 30-40 Minuten angekündigt, variierten aber letztlich sehr. Drei waren schon nach 20 Minuten beendet, andere nach einer guten Stunde. Im Schnitt dauerten die Aufnahmen knapp 40 Minuten (Anh. 13).

Die Gesprächsführung war bewusst freilassend und folgte dem Erzählfluss der Befragten. Die vereinbarten Themen wurden nach und nach einbezogen, die ausformulierten Leitfäden aber weniger genutzt. Lediglich die Ankerfragen zogen sich durch alle Interviews. Die GesprächspartnerInnen teilten ihre Sicht gerne und wirkten fast durchweg interessiert am Thema und dem Forschungsprojekt. Die Antworten waren weitgehend flüssig, die Sprachfähigkeit schien vielleicht auch berufsbedingt ausgeprägt. Viele waren bereit, auch Persönliches zu teilen. Insgesamt war die Stimmung meist entspannt und herzlich.

In wenigen Fällen wurden Befindlichkeiten, Stimmungen und sonstige Auffälligkeiten während des Interviewverlaufes in einem Postscript-Bogen notiert (Anh. 12). Teils entwickelten sich im Nachgang erneute Gespräche, die kurz notiert oder erneut aufgenommen wurden.

Transkription

Erkenntniserwartung, aber auch forschungspragmatische Gründe bestimmten die konkreten Transkriptionsregeln. Im Fokus sollte der Inhalt des Beitrages stehen, weniger die sprachlichen Feinheiten oder Ungenauigkeiten. Entsprechend wurden die Interviews von verschiedenen Diensten nach dem einfachen semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem von Dresing und Pehl verschriftlicht (2018, 20ff.). Für eine leichtere Lesbarkeit und ein besseres Textverständnis wird hier auf eine weitgehende Detaillierung verzichtet. Soweit es den Inhalt nicht verzerrt, werden umgangssprachliche Abschleifungen und Dialekte geglättet.

Für eine Kodierung wurden die Schulen durchbuchstabiert und die Interviewpartner entsprechend ihrer Reihenfolge nummeriert. So hat die erste Schule die Interviews A1-A7. Aufgrund der Vielzahl wurde auf sprechende Interviewtitel verzichtet. Sämtliche Transkripte sind im Anhang aufgeführt (Anh. 18).

Weitere Daten

Flankierende Daten zur Schulorganisation wurden gerade für die Themensetzung punktuell hinzugezogen. So half ein Organigramm oder eine Geschäftsordnung bei der ersten Orientierung und der Leitfadenerstellung. Allerdings liegt der Fokus der Arbeit bei der gelebten Realität, weniger bei der formal beschriebenen Organisationsstruktur. Mit 42 Interviews ist das Material zudem so umfänglich, dass auf eine weitere Auswertung von Selbstdarstellungen, Satzungen oder Ähnlichem verzichtet wurde.

4. Zur Analysemethodik und -praxis

Wurden bisher die verschiedenen Samplingprozesse und Erhebungsschritte vorgestellt, geht es im Folgenden ausführlich um die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten. Hierfür wird zunächst die Methodik vorgestellt, um dann die praktischen Analyse-schritte anhand konkreter Beispiele nachzuvollziehen.

4.1. Die Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Qualitative Inhaltsanalysen sind Auswertungsverfahren, bei denen auch große Mengen an Textmaterial systematisch zusammengefasst, strukturiert und analysiert werden. Das erste bekannte Verfahren wurde von Mayring entwickelt (2010). Eine neuere Version hat Kuckartz (2018) vorgeschlagen. Es ist ein regelgeleiteter, mehrschrittiger und erlernbarer Prozess. Durch iterative Schleifen erlaubt er eine größere Flexibilität als anderer Verfahren. Kategorien werden einerseits deduktiv gesetzt. Diese können kontinuierlich

anhand der Ergebnisse induktiv überprüft, modifiziert und erweitert werden. Die Methode baut dabei ausdrücklich auf computergestützten Auswertungen über QDA-Programme.

Mit 42 Interviews war das Datenmaterial in der vorgelegten Studie sehr umfangreich. Auch lag der Fokus weitgehend auf einer deskriptiven Auswertung der untersuchten Strukturen und Prozesse an den Schulen. Ein komprimierendes inhaltsanalytisches Verfahren schien daher angemessen. Zugleich hat das Forschungsprojekt einen explorativen Charakter. Eine große Feldnähe und Gegenstandsbezogenheit waren gewünscht, um so auch Unerwartetes einzubeziehen. Kuckartz Verfahren, mit seiner vergleichsweise starken Betonung induktiver Elemente, bot sich daher besonders an. Zudem ist es ausdrücklich mit dem theoretischen Sampling kombinierbar (ebd., 53) und nicht auf eine Erhebungsform oder Interviewmethodik begrenzt.

Die Analyseschritte im Einzelnen

Kuckartz unterscheidet drei Basisformen (ebd., 48ff.). Die inhaltlich-strukturierende Analyse wird am häufigsten verwendet und ermöglicht eine themenorientierte Auswertung mithilfe von Haupt- und Unterkategorien. Die evaluative Inhaltsanalyse unterstützt Bewertungen und Klassifizierungen, während die typenbildende Analyse Fälle nach zentralen Unterschieden gruppiert. Das Vorgehen kann entsprechend der Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse ausgewählt und ggf. mit anderen Verfahren kombiniert werden.

Hier wurde das Basisverfahren, die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse gewählt. Sie gliedert sich in sieben Schritte, deren Phasen in iterativen Schleifen immer neu durchlaufen werden können (ebd., 83ff.). Sie seien entlang der folgenden Grafik kurz erläutert und werden anhand der konkreten Analyseschritte später im Detail vorgestellt.

Inhaltsanalyse nach Kuckartz

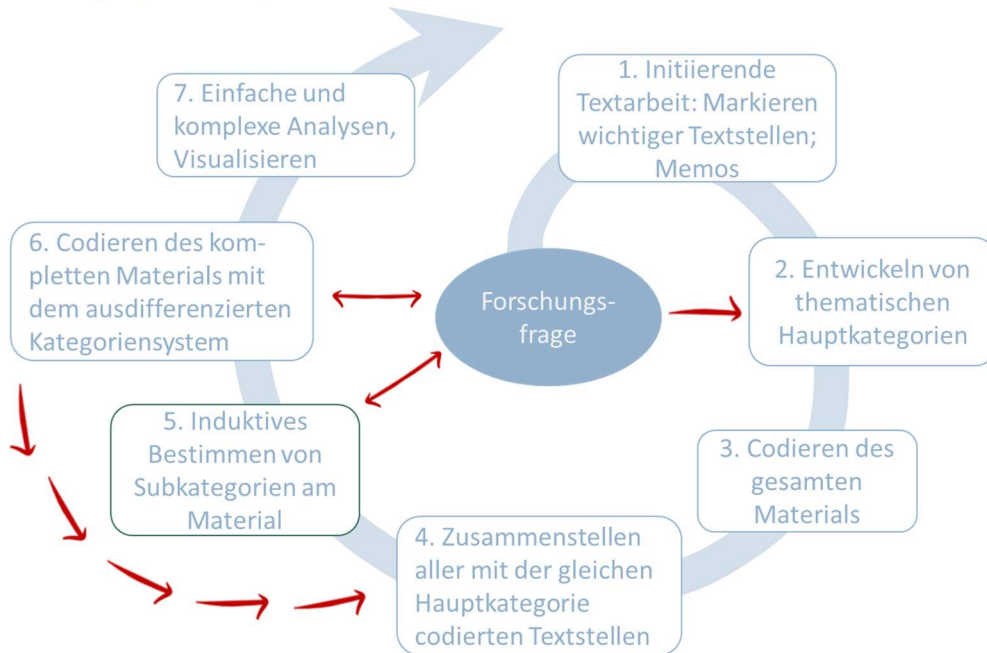


Abb. 5: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018, 100)

1. Initiierende Textarbeit: Wichtige Textpassagen werden markiert, Besonderheiten und Ideen in Memos festgehalten. Es können kurze Fallzusammenfassungen formuliert werden.
2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien: Nach 10-25% werden zentrale Themen in Form von Hauptkategorien bestimmt, abgeleitet aus der Forschungsfrage. Wichtige zusätzliche Aspekte können sich hier induktiv zeigen.
3. Das gesamte Material wird Zeile für Zeile bearbeitet und den Kategorien zugeordnet.
4. Die ausdifferenzierenden Hauptkategorien werden priorisiert und endgültig gesetzt.
5. Subkategorien bestimmen: Alle Textstellen einer Hauptkategorie werden verschiedenen Subkategorien zugeordnet, die entweder deduktiv vorgegeben sind oder sich induktiv im Material zeigen. Bei der Untergliederung der Hauptthemen gilt das Prinzip: „So einfach wie möglich, so differenziert wie nötig“ (Kuckartz 2018, 108). Kuckartz verwendet Kategorien und Codes synonym (ebd. 31ff.).
6. Das gesamte Material wird anhand des so entwickelten Kategoriensystems codiert.
7. Analyse und Visualisierung: Zusammenhänge der Kategorien werden analysiert und die Ergebnispräsentation erarbeitet.

Analyseschritt 1: Der Einstieg ins Material

Die Interviews lagen transkribiert und nach Absätzen nummeriert vor (Anh. 18). Gearbeitet wurde mit dem sehr übersichtlichen und einfach strukturierten Analyseprogramm f4 von Dresing und Pehl (2023). Es erlaubt durch Unterstreichungen Textstellen zu codieren. Diese können später unter den jeweiligen Kategorien zusammengefasst und analysiert werden. Zugleich kann die Struktur des Kategoriensystems oder Codebaums kontinuierlich verändert werden.

Im Sinne der initiierenden Textarbeit wurden die Interviews zunächst vollständig gelesen und kurze standardisierte Memos zu den einzelnen InterviewpartnerInnen angelegt. Diese beinhalten die Daten der Erhebungsbögen, die Rollen und Aufgaben in der Schule sowie eine globale Bewertung der Strukturen (Anh. 9). Inhaltlich ging es zunächst um ein erstes subjektives Verstehen und sich Vertraut machen mit dem Text.

Interpretationsideen zu einzelnen Textstellen wurden von Beginn an in Memos festgehalten und übergreifende Kommentare zu jeder Kategorie angelegt. Diese wurden in einem kontinuierlichen Korrektur- und Ergänzungsprozess über das ganze Verfahren um- und fortgeschrieben. Manche haben sich induktiv zu zentralen Kategorien verdichtet, andere wurden wieder verworfen und gelöscht.

Drei analytische Perspektiven

Für den zweiten Schritt, die erste Entwicklung der Hautkategorien aus der Forschungsfrage, war zunächst die Gruppierung des umfänglichen Materials zu bestimmen. Die Interviews aus sechs Schulen ermöglichen verschiedene Zugänge zum Thema, die jeweils unterschiedliche Ergebnisse erzeugen. Es werden im Folgenden drei analytische Perspektiven unterschieden:



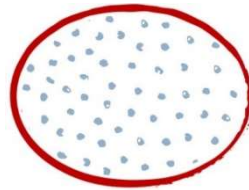
Abb. 6: Analytische Perspektiven auf das Material

1. Interviewübergreifende Analyse: Alle Interviews können als Aussagen des Feldes Selbstverwaltung an Waldorfschulen verstanden werden. Entsprechend werden die übergeordneten Fragen nach dem Begriffsverständnis und dem Arbeitserleben interviewübergreifend ausgewertet (→ III.4.2/ IV.1).

-
2. Fallanalyse: Bei der Unterschiedlichkeit der Formate und Organisationsweisen macht es Sinn, jede Schule zunächst für sich zu betrachten. Sie kann als einzelner Fall verstanden werden, der durch die Interviews der Beteiligten beschrieben ist (→ III.4.3/IV.2.).
 3. Jede Schule als Fall eines Feldes: Auf Grundlage der Fallanalysen können die verschiedenen Formen und Methoden der Selbstverwaltung verglichen werden. Die einzelnen Schulen werden so zu Fällen eines gemeinsamen Feldes. Das insgesamt aufwendige Forschungsdesign zielte auf diese analytische Perspektive. Entsprechend bauen die meisten Ergebnisse der Studie auf diesem Schulvergleich auf (→ III.4.4/IV.3-6).

Jeder der folgenden Analyseschritte erfordert einen modifizierten Umgang mit der inhaltsanalytischen Methodik und soll daher getrennt geschildert werden. Dabei wiederholen sich die Teilschritte in den Verfahren auch, teils überlappen sich die Themen, teils bauen sie aufeinander auf.

4.2. Interviewübergreifende Analyse



Die interviewübergreifende Analyse bezog sich auf nur wenige Materialausschnitte. Es wurden lediglich die Antworten zu den identischen Fragen zum Begriffsverständnis und dem Arbeitserleben ausgewertet. Sie beziehen sich nicht direkt auf die jeweiligen Schulen. Die kognitiven Einordnungen und persönlichen Empfindungen können daher übergeordnet ausgewertet werden. Sie ermöglichen allgemeine Aussagen zum Verständnis und dem Erleben selbstverwalteter Systeme.

Analyseschritt 2-4:

Entwickeln und Setzen der Hauptkategorien

Bei der interviewübergreifenden Auswertung wird die Inhaltsanalyse in ihrer reinsten Form genutzt. Zum Setzen der Hauptkategorien wurden zunächst die Aussagen einer Schule exemplarisch ausgewertet. Kuckartz unterscheidet verschiedene Kategorienarten (ebd., 34f.). Hier boten sich ausschließlich thematische Kategorien an. Sie waren schon durch die Fragen deduktiv gesetzt. Konkret wurden alle Aussagen in dem begrenzten Material den Themen Begriffsverständnis, Ressourcen und Belastungsfaktoren zugeordnet. Allerdings wurden die Antworten nach Themen unterteilt. Eine Codiereinheit sollte so kurz wie möglich und so lang wie nötig sein, Argumentationsstränge dabei immer erkennbar bleiben. Thematisch Irrelevantes und nicht zur Frage Gehörendes wurde

ausgelassen (ebd., 104). Das Material wurde so deutlich reduziert. Wenn Textstellen zu verschiedenen Themen Informationen enthielten, wurde später auch überlappend und mehrfach codiert.

Aufgrund der klaren Fragestellung veränderten sich die Hauptkategorien an dieser Stelle nicht und das ganze Material konnte ihnen zugeordnet werden (Schritt 3 und 4).

Analyse-schritt 5-6: Bildung der Subkategorien

Beim Bilden von Subkategorien nach Kuckartz sollen sechs Guidelines beachtet werden (2018, 83ff.). Es ist die Forschungsfrage zu fokussieren, der Abstraktionsgrad ist zu bestimmen und die Codiereinheiten sind festzulegen. Die Texte sollen sequenziell bearbeitet und existierenden oder neue gebildeten Subkategorien zugeordnet werden. Darauf ist das Kategoriensystem durch Über- und Unterordnungen zu systematisieren.

Im vorliegenden Fall war das Herausarbeiten von Subkategorien einfach. Beim Thema Begriffsverständnis wurden die Antworten inhaltlich verschiedenen Themen zugeordnet. Manches war bereits aus der Theorie bekannt (Autonomieforderung), anderes kam induktiv hinzu (Unverbindlichkeit). Einige Antworten gaben mehr ideelle oder begriffliche Einordnungen, andere bezogen sich auf die erlebten Wirkungen der Selbstverwaltung. Diese Aspekte wurden als Subkategorien festgelegt. Wie der folgende Auszug aus dem Analyseprogramm f4 zeigt, ließen sich die Wirkungen in Potentiale, Herausforderungen und Kritik untergliedern, die sich je aus Einzelargumenten zusammensetzen.

| Code | Anzahl |
|---|--------|
| Begriffsverständnis SV | 0 |
| Ideelle/ Begriffliche Einordnung 0 (54) | 0 (54) |
| Erlebte Wirkungen | 1 |
| Potentiale 0 (73) | 0 (73) |
| Herausforderungen | 0 |
| Pflicht: Selbstverantwortung | 13 |
| Systembedingte Herausforderungen | 7 |
| Kritik | 2 |
| Unverbindlichkeit, Beliebigkeit und Macht | 8 |
| Organisation: Ineffizienz/ Entscheidungsunfähigkeit/ Chaos/ Intransparenz | 21 |
| Individuell: Erschöpfung/ Ermüdung/ Enttäuschung | 7 |

Abb. 7: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Kategorie Begriffsverständnis SV

In mehreren Wiederholungsschleifen bildete sich so sukzessive ein festes Kategoriensystem, das über alle 42 Interviews angewendet werden konnte. Die Beschreibungen

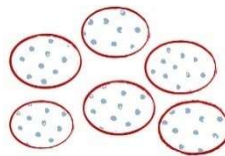
der Kategorien wurden mithilfe markanter Zitate in den Codememos zusammengefasst und sind im Anhang nachvollziehbar (Anh. 19).

Analyseschritt 7: Analyse und Ergebnispräsentation

Beim Thema Begriffsverständnis besteht die Analyse aus einer deskriptiven Darstellung der erhobenen Ergebnisse. Hierfür wurde eine tabellarische Darstellung gewählt, mit einer kurzen Charakteristik der Kategorien und exemplarischen Zitaten (→ IV.1.1).

Die Auswertung der Themen Ressourcen und Belastungsfaktoren ist umfangreicher und hat eine größere Relevanz für die Arbeit. Die Ergebnisse werden daher ausführlicher vorgestellt und analytisch eingeordnet (→ IV.1.2).

In inhaltsanalytischen Auswertungen ist eine Quantifizierung der Daten grundsätzlich möglich. Auch Kuckartz schließt sie ein (2018, 53f.). Bei der interviewübergreifenden Analyse ist die Nennung von Häufigkeiten durch die große Anzahl der Perspektiven an manchen Stellen sinnvoll und stärkt teils die Ergebnisse erheblich. Vereinzelt wird mit konkreten Zahlen gearbeitet, teils nur pauschal auf geringe oder ausgeprägte Häufungen verwiesen. Aufgrund der kleineren Interviewanzahl wird in den anderen Analyseabschnitten ganz auf quantitative Auswertungen verzichtet.



4.3. Fallanalysen der Schulen

Die differenzierte Analyse der einzelnen Schulen, die Beschreibung der verschiedenen Strukturen und Prozesse in der Selbstverwaltung aus unterschiedlichen Perspektiven machte den Hauptteil der Analysearbeit aus.

Analyseschritt 2-6: Die Hauptkategorien

Die Hauptkategorien für die Fallanalysen der Schulen wurden zunächst a priori, auf Grundlage der Untersuchungsschwerpunkte gesetzt. Es wurden alle formalen Beschreibungen, alle informellen Aspekte und Erzählungen sowie Bewertungen den Kategorien zugewiesen. Somit kamen an dieser Stelle zu den thematischen auch evaluative Kategorien hinzu.

Grundsätzlich wurde jede Schule zunächst für sich betrachtet. Für eine bessere Vergleichbarkeit im weiteren Analyseprozess wurden die Hauptkategorien jedoch über alle Schulen parallel entwickelt. Die Themen Schulführungsstruktur und Innovationsprozesse waren seit Beginn im Fokus und wurden in den Interviews ausführlich behandelt. Sie waren entsprechend als Hauptkategorien gesetzt, was sich im Material als sinnvoll erwies. In vielen Interviews war die Genese der heutigen Strukturen ausführlich Thema

und wurde zunehmend dezidiert erfragt und in den Leitfaden aufgenommen. Die Geschichte der selbstverwalteten Organisation wurde daher als Hauptkategorie ergänzt. Schon in der Leitfadententwicklung hatten die Themen Personalarbeit und Verteilungsfragen eine untergeordnete Rolle. Entsprechend gab es hierzu insgesamt weniger Material und sie wurden zunächst als Unterkategorien der Schulführung eingeordnet. Allerdings zeigte sich in der Entwicklung der Subkategorien an vielen Schulen, dass die wenigen Äußerungen zum Thema Personalarbeit sehr leidenschaftlich formuliert wurden und zentral für die Beteiligten schienen. Die Konflikte an dieser Stelle wirken vehement. Erst im 5. und 6. Schritt der Analyse wurde so rückwirkend das Thema zur Hauptkategorie erhoben. Die über alle Schulen gleich angelegten Hauptkategorien bilden so einige der eingangs gesetzten Untersuchungsschwerpunkte ab, haben sich aber auch deutlich weiterentwickelt:

| | | |
|---|------------------------------------|---------|
| ▼ | Schule A | 0 |
| ▶ | A Schulführung | 0 (226) |
| ▶ | A Personal und Konfliktbearbeitung | 0 (16) |
| ▶ | A Lernen/Entwicklung | 0 (81) |
| ▶ | A Geschichte | 0 (95) |
| ▼ | Schule B | 2 |
| ▶ | B Schulführung | 1 (241) |
| ▶ | B Personal und Konfliktbearbeitung | 0 (61) |
| ▶ | B Lernen/Entwicklung | 0 (167) |
| ▶ | B Geschichte | 0 (36) |

Abb. 8: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Hauptkategorien der Schulen A und B

Analyseschritte 5-6: Bildung der Subkategorien

Die Subkategorien wurden eher pragmatisch gebildet. Bei den Themen Schulführung und Entwicklung/Lernen wurden die verschiedenen thematischen und evaluativen Codes den vorhandenen Gremien und Formaten zugeordnet. Das Thema Personal ist weniger aufgegliedert und beinhaltet in allen Schulen die Subkategorien Personalarbeit, Konflikt und Sozialstruktur. Die Hauptkategorie Geschichte wurde in Entwicklungsphasen aufgeteilt. Insgesamt entstand ein umfängliches Kategoriensystem, das die 6 Schulen hintereinander abbildet und jede für sich beschreibt (Anh. 19). Beispielhaft sei Schule D vorgestellt:

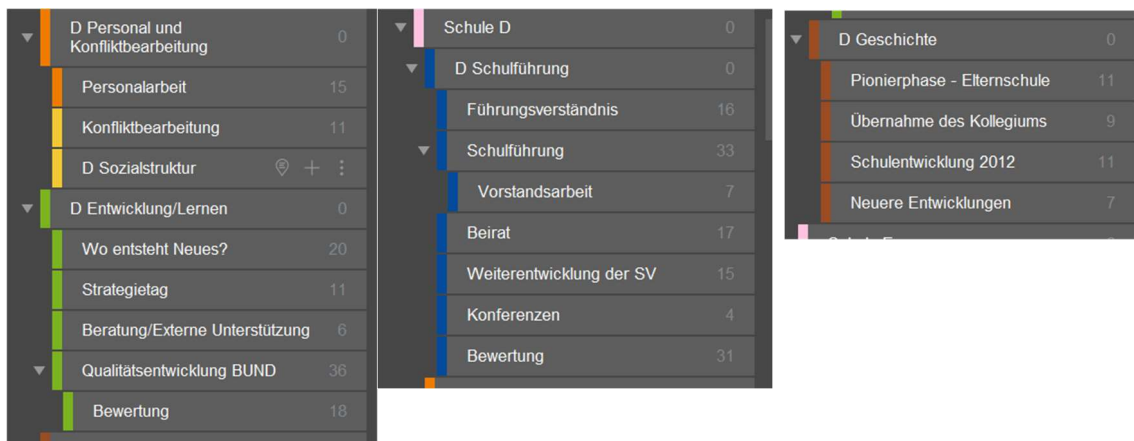


Abb. 9: Auszug aus dem Kategoriensystem in f4: Subkategorien der Schule D

Aufgrund der unterschiedlichen Organisationsstruktur unterscheiden sich die Subkategorien an den Schulen. Ihre Ausformung folgt aber einem ähnlichen Muster. Jeder Code ist in einem Kommentarfeld ausführlich beschrieben und mit markanten Textstellen belegt. Es wird die äußeren Formen des Gremiums, seine Aufgabe, Zusammensetzung und Arbeitsweise beschrieben. Daneben werden informelle Aspekte und Erzählungen aus dem Alltag aufgeführt, die die soziale Realität konkreter abbilden. Abschließend sind alle Bewertungen zu den jeweiligen Verfahren gesammelt, um so die Akzeptanz im Feld einschätzen zu können.

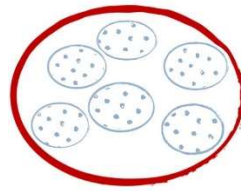
Die Codierweise veränderte sich über die Zeit. Wurde in den ersten Schulen noch sehr fein ausdifferenziert und suchend gearbeitet, war die Grundstruktur später klarer und die Codierung entsprechend etwas gröber. Insgesamt war es ein iteratives Verfahren, immer wieder wurden die Schwerpunkte neu gesetzt. Andere Themen verloren an Bedeutung. So wurde die Frage nach der Sozialstruktur zunehmend fallen gelassen. Es gab wenig Material und die Relevanz im Feld schien gering.

Analyseschritt 7: Analyse und Ergebnispräsentation

Die Analyse beschränkt sich hier weitgehend auf eine deskriptive Darstellung. Die Fallanalysen sind in erster Linie eine strukturierte Zusammenfassung, als Voraussetzung für die vergleichende Analyse im nächsten Schritt. Entsprechend hat die Darstellung im Text auch weniger Gewicht (→ IV.2). Die Schulen werden nur kurz vorgestellt und die Einzelthemen überblicksartig angerissen.

Obwohl inhaltsanalytische Verfahren meist über Tabellen auswerten und die Aspekte so nebeneinanderstellen, hält Kuckartz eine grafische Analyse über Mindmaps, die Beziehungen und Prozesse betonen, auch für hilfreich (2018, 120). Für einen leichten Überblick

wurden entsprechend kleine Strukturskizzen entwickelt, die die zentralen Gremien und ihre Beauftragung innerhalb der Schulen zeigen. An ihnen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Strukturen schnell deutlich.



4.4. Die Schulen im Vergleich

Die eigentliche Analyse der Strukturen und Prozesse in der Selbstverwaltung basiert auf den Fallanalysen und dem entwickelten Kategoriensystem. Ziel ist ein vielschichtiger Vergleich innerhalb des siebten Analyseschrittes. Die zusammengefassten und strukturierten Daten werden auf drei verschiedene Arten weiterverarbeitet und analysiert. Zum einen geht es um eine Einzeldarstellung der gefundenen Strukturen und Prozesse. Es werden daneben Entwicklungsdynamiken im Vergleich der Schulen untersucht. Darauf aufbauend werden die einzelnen Merkmale zusammengefasst und das Feld als Ganzes beschrieben.

Analyseschritt 7: Themenspezifische Vergleiche zwischen den Schulen

Entsprechend der Forschungsfrage nach Good-Practice-Beispielen in den selbstverwalteten Organisationen werden die Hauptkategorien Führungsstruktur, Personal und Innovationsprozesse in den Ergebniskapitel IV.3-5 ausführlich beschrieben. Hier geht es zunächst um eine strukturierte Zusammenfassung des Gefundenen, ohne weiteren analytischen Anspruch. Es interessieren dabei immer zwei Perspektiven. Zum einen werden die Besonderheiten eines Themas und seine spezifischen Problemlagen über alle Schulen herausgearbeitet. So entsteht ein Bild der systemeigenen Charakteristika in kooperativ arbeitenden Schulen. Erst danach werden einzelne Lösungsansätze als Good-Practice vorgestellt.

Die Analyse baut auf dem Kategoriensystem (Anh. 19) auf, geht aber darüber hinaus. Da jede Schule als Fall durch verschiedene Interviews beschrieben ist und diese themenspezifisch verglichen werden sollen, wurde ein eigenes Verweissystem entwickelt. Für eine gute Nachvollziehbarkeit wird in der folgenden Ergebnisübersicht (ein Auszug in Abb. 10; vollständig Anh. 14) auf die verwendeten Codes und die zugehörigen Kommentare verwiesen. Sie zeigt aus welchen Daten die Felddesreibungen und Analysen entwickelt wurden. Manche Themen sind an allen Schulen relevant (Thema 3.1.1), andere sind im Vergleich weniger Schulen entwickelt (Thema 3.1.2) und manche schildern ein Einzelverfahren (Thema 3.2.1). Die zugehörigen Textstellen und Kommentare sind so im

Kategoriensystem direkt zu finden. Der Ergebnisbericht wurde entlang derselben Gliederungslogik entwickelt. Für eine besserer Lesbarkeit kann daher auf Einzelverweise verzichtet werden.

Ergebnisübersicht

| Themen | Verwendete Kategorien (inkl. Subkategorien) |
|---|--|
| 1. Allgemeine Aspekte der SV | Interviewübergreifend |
| 1.1 Begriffsverständnis SV 1.2 Chancen und Risiken kooperativer Arbeitsw | Begriffsverständnis SV Chancen und Risiken der SV |
| 2. Die Schulen im Einzelnen | Fallanalyse |
| | Schule A/ Schule B/ Schule C/ Schule D/ Schule E/Schule F |
| 3. Schulführung | Schulen im Vergleich |
| 3.1 Führung zwischen Kollegium und Einzelverantwortung 3.1.1 "Wer führt Ihre Schule" - drei Antworten 3.1.2 Das Prinzip der Delegation 3.2 Schulführung - die zentrale Gremien 3.2.1 Kleine zentrale Schulführungsgremien 3.2.2 Binnendifferenzierte Führungsgremien 3.2.3 Große Führungskonferenzen, mit koordini 3.3 Beauftragung der Schulführung | Schule B — B Schulführung — Führungsbegriff/Machtvorbehalt Schule C — C Schulführung — Führungsverständnis Schule D — D Schulführung — Führungsverständnis Schule E — E Schulführung — Führungsverständnis Schule F — F Schulführung — Führungsverständnis Schule A — A Schulführung — Delegation/Ämter Schule B — B Schulführung — Delegation Schule E — E Schulführung — Schulleitung — Delegation Schule F — F Schulführung — Delegationen Schule A — A Schulführung — Leitungsdelegation LD Schule C — C Schulführung — Schulführungressorts Schule B — B Schulführung — Schulführungskonferenz SFK Schule F — F Schulführung — Schulleitungskonferenz Schule F — F Schulführung — Koordinierungsteam Schule A — A Schulführung — Findungskommission/Besetzung Schule B — B Schulführung — Delegation — Vergabeverfahren Schule C — C Schulführung — Schulführungswahl Schule E — E Schulführung — Schulleitung — Wahl Schulleitungsdelega. |

Abb. 10: Ergebnisübersicht, Auszug (vollständig Anh. 14)

Die Ergebnisdarstellung erfolgt weitgehend deskriptiv. Problemlagen und Lösungsansätze, ihre formalen und informellen Aspekte und die Bewertungen im Feld werden systematisch geschildert. Durch den Einsatz sprechender Zitate soll die Schilderung felddnah und plastisch sein. Im Sinne der Good-Practice Perspektive wurden gezielt verschiedenartige Formate gesucht. Um eine Gewichtung der Lösungsansätze geht es nicht. Es

wurden lediglich im Feld genannte Vor- und Nachteile herausgearbeitet. Der Fokus liegt zunächst auf der alltagsnahen Beschreibung. Darüber hinaus werden die Phänomene teils mithilfe theoretischer Konzepte ausgedeutet oder auf die Ergebnisse des theoretischen Teils bezogen. Jedes Kapitel schließt mit einer pointierten Zusammenfassung der erhobenen Daten. Je nach Ausführlichkeit des Themas findet sich diese nach einem Teilaspekt oder überblicksartig nach einem ganzen Kapitel.

Analyseschritt 7: Verlaufsmodell und Gesamtkonzeption

Bei der Analyse der Hauptkategorie Geschichte zeigten sich über alle Schulen ähnliche Entwicklungstendenzen der Organisationsformen in den letzten 20 Jahren. Neben einer Beschreibung bot sich daher eine grafische Darstellung als eine Art zeitliches Verlaufsmodell an.

In der abschließenden Diskussion wird das Feld als Ganzes beschrieben. Für eine gute Theorie-Praxis Verzahnung werden die theoretischen Überlegungen des ersten Teils mit den empirischen Befunden verknüpft. Aufbauend auf der historischen Entwicklung wird Selbstverwaltung als ein spannungsreiches System in fünf zentralen Polaritäten konzipiert und grafisch in einem Gesamtableau dargestellt.

4.5. Anonymisierung

Die Anonymisierung der Daten ist im vorliegenden Forschungsdesign herausfordernd. Für Außenstehende sind die Schulen und damit die Gesprächspartner durch die Anonymisierung nicht erkennbar. Beteiligte werden ihre Schule allerdings leicht identifizieren. Zum einen weiß das Kollegium von der Teilnahme an der Studie. Zudem sind die konkreten Strukturen und Prozesse so unterschiedlich, dass sie leicht zugeordnet werden können. Die Namen der Gremien zu verfremden, hätte da nicht geholfen. Das Abändern oder Unkenntlichmachen der Formate wurde verworfen. Ziel des Forschungsprojekts war gerade eine differenzierte Beschreibung von Praxisbeispielen. Es war nicht zu verhindern, dass intern Beteiligte ihre Schule und die Beschreibungen möglicherweise identifizieren.

Zugleich geht es um eine Good-Practice Studie. Die Schulen haben sich mit einem gewissen Stolz gezeigt. Auch haben sie alle einer Zweitveröffentlichung mit Klarnamen im Vorfeld zugestimmt. Eine mögliche Identifikation der Schulen schien daher weniger problematisch, zumal die konkreten Personen nicht ohne weiteres erkennbar sind.

Bei der Schilderung von Problemlagen wird dagegen bewusst auf eine namentliche Zuweisung zu den Schulen verzichtet. Hier geht es auch um sensiblere Daten wie Konflikte

und Machtthemen. Für eine weitere Anonymisierung werden die Interviewzitate an diesen Stellen mit einer eigenen Bezeichnung unkenntlich gemacht. Eine Rückverfolgung auf die Schule oder die Gesprächspartner ist dadurch nicht möglich. Im Anhang findet sich eine Liste, die den Kürzeln G1-54 die entsprechenden Interviews zuordnet (Anh. 15).

5. Zur Güte von Forschungsdesign und -prozess

Dem prozessorientierten und häufig stark kontext- und situationsabhängigen Charakter qualitativer Forschungsprozesse werden die standardisierten Gütekriterien hypothesen- geleiteter Verfahren nicht gerecht. Die Notwendigkeit angemessener eigener Gütekriterien wird allerdings von Vertretern qualitativer Ansätze kontrovers diskutiert. So reicht für Kruse eine detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses grundsätzlich aus (2015, 389). Die Forschenden stellen somit ihr Verfahren und ihre Entscheidungen zur Diskussion. Andere haben gegenstandsangemessene Verfahren entwickelt, die eigene Gütestandards setzen. So schlägt Steinke einen umfänglichen Kriterienkatalog vor, der untersuchungsspezifisch konkretisiert, modifiziert und ggf. ergänzt werden soll (2019, 323ff.). Etwas reduzierter und konkreter formuliert Kuckartz Anforderungen an das inhaltsanalytische Verfahren. Diese werden hier als Grundlage der Methodenreflexion herangezogen und um einzelne, grundsätzlichere Aspekte von Steinke ergänzt.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Dokumentation

Intersubjektive Überprüfbarkeit und die Wiederholbarkeit der Verfahren ist methodisch in qualitativen Forschungsprozessen nicht möglich. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist dagegen für alle genannten Autoren die wichtigste Anforderung. Die innere Studien- güte zeigt sich für Kuckartz in einer regelgeleiteten und kleinschrittig nachvollziehbaren Datenerfassung und Transkription (2018, 204ff.). Im vorliegenden Methodenteil wurden daher Design, Erhebung, Analyseschritte und alle Selektionsentscheidungen begründet und im Detail beschrieben.

Im Sinne von Transparenz und guter Auditierbarkeit sind sämtliche Forschungsschritte zudem kontinuierlich zu dokumentieren (ebd., 218ff.). Der Forschungsbericht soll sich aus den Memos und Materialien des gesamten Prozesses entwickeln. Entsprechend finden sich im Anhang alle Anschreiben an ExpertInnen und Schulen, verschiedene Auswertungen, Fallanalysen, die Interviews und das komplette Kategoriensystem, inklusive der Kommentare und der zugeordneten Textstellen. Über die Ergebnisübersicht wird direkt auf die Analysen verwiesen.

Methodenwahl

Für eine gute Nachvollziehbarkeit fordert Steinke zudem die Verwendung kodifizierter Methoden (2019, 324). Alle verwandten Verfahren, Sampling, Interviewführung, Transkriptionsregeln sowie Analysetechnik sind bekannt und überprüfbar. Das Sampling über eine Voruntersuchung und der Good-Practice Ansatz sind keine definierten Verfahren. Sie wurden daher ausführlich begründet und reflektiert.

Die Kombination der gewählten Methoden ist auf die große Datenmenge und die besondere Integration deduktiver wie induktiver Ansprüche abgestimmt. Die bewusst reduzierten Transkriptionsregeln und das übersichtliche Analyseprogramm f4 sind von Dresing und Pehl. Als Schüler von Kuckartz empfehlen sie das Programm dezidiert auch für dessen Inhaltsanalyse (2023). Insgesamt ergab sich so eine konsistente Methodenkombination.

Reflexion des Analyseprozesses und Intercoder-Übereinstimmung

Der Analyseprozess folgt den von Kuckartz formulierten Ansprüchen zur internen Studiengüte (2018, 204f.). Er wurde begründet, computergestützt bearbeitet und kleinschrittig nachvollzogen. Hauptkategoriensetzung und Subkategorienbildung wurden differenziert beschrieben und sind im Anhang durch viele Beispielen nachvollziehbar. Das Material wurde mindestens dreimal, meist häufiger durchlaufen. Ausnahmefälle wurden aufgenommen und in den Kommentaren, teils auch im Text kommentiert. In den Kommentarfeldern wurde die Analyse kontinuierlich nachvollzogen. Auf ihnen basieren die abschließende Analyse und der Forschungsbericht.

Lediglich der Anspruch unabhängiger Codierung und die Überprüfung des Analyseprozesses durch verschiedene Forschende schienen dem Verfahren nicht angemessen und werden nicht erfüllt. Der Anspruch der Intercoder-Übereinstimmung gehört traditionell zu den Inhaltsanalysen und zeigt ihre Nähe zu quantitativen Methoden. Die weitgehende Vergleichbarkeit unabhängiger Codierentscheidungen soll die Objektivität des Prozesses bezeugen. Kuckartz sieht den Anspruch allerdings kritisch (2018, 206ff.). Vor allem das identische Bestimmen von Kategoriensystemen durch verschiedene Forschende sei realitätsfremd. Sinnvoller sei es, diskursiv eine konsensuale Übereinstimmung bei der Codierung und Kategorienbestimmung zu erreichen. Dies ist aber forschungspraktisch sehr aufwendig.

In der vorliegenden Arbeit sind die Kategorien sehr feindnah gesetzt, mit wenig Interpretationsspielraum. Das Zuordnen der Textstellen zu den Gremien, die Kategorien Geschichte, Innovationsprozesse und Personalarbeit sind thematisch recht eindeutig und

erfordern keine forschungsübergreifende Validierung. Die alleinige Codierung schien angemessen und hinreichend. Allerdings wurde mit einer Forschungsgruppe zusammengearbeitet und Design wie Kategoriensystem wurden kontinuierlich diskutiert und überarbeitet. Insbesondere die abschließenden Analyseschritte, die Schulskizzen, das Verlaufsmodell und das übergreifende Konzept zur Selbstverwaltung wurden ausführlich vorgestellt und immer wieder überarbeitet.

Reflektierte Subjektivität

Anders als in quantitativen Verfahren, wird die Rolle der Forschenden mit ihren Vorerfahrungen, gedanklichen Präkonzepten und Interessen im qualitativen Verfahren systematisch reflektiert, um so Verzerrungen ggf. kontrollieren oder zumindest reflektieren zu können. Entsprechend fordert Steinke unter dem Kriterium reflektierte Subjektivität die Forschungsrolle und ihren Einfluss auf die Ergebnisse zu überprüfen (2019, 330f.).

Das Thema der Arbeit resultiert aus der beruflichen Laufbahn der Forschenden. Sie hat als Geschäftsführerin in einer selbstverwalteten Waldorfschule gearbeitet und war dadurch inhaltlich bereits stark geprägt. Viele Konzepte und Ideen waren ihr aus dem Arbeitsalltag bekannt. Mit Studienbeginn hat sie die Rolle allerdings aufgegeben und sich durch die Literaturrecherche eine übergeordnete Perspektive erarbeitet.

Für den Feldeintritt und die ExpertInnenwahl half das berufliche Netzwerk. Keine der Schulen war aber im Vorfeld bekannt und lediglich eine der interviewten Personen. In der direkten Erhebung gab es keine relevante Verknüpfung. Auch bei der Interviewführung war die Nähe zum Feld gelegentlich hilfreich. Bei der Gewinnung der Schulen erzeugte die ehemalige Rolle Vertrauen, dass mit den sehr sensiblen Informationen verantwortungsvoll umgegangen wird. In den Interviews wurde die Forschende weniger weniger als Externe wahrgenommen. Manche GesprächspartnerInnen schienen voraussetzen, dass sie Problemlagen besser nachvollziehen kann. Die Nähe der Interviewerin zum Feld erzeugte eine vertrauensvolle Basis und teils eine größere Offenheit als gegenüber völlig Fremden.

Der Forschenden waren die Chancen, aber auch die Risiken ihrer Vorkenntnisse bewusst. Bei der Erhebung wie der Analyse behielt sie gezielt eine distanziert offene und fragende Haltung. Insgesamt blieb eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der Schulform. Bei dem Thema Selbstverwaltung war die Erwartungshaltung im Vorfeld vielschichtiger und sie wusste nicht, inwieweit sie Exemplarisches finden würde. Die gefunden Problemlagen waren daher nur im Detail überraschend. Mit den weitgehend positiven Bewertungen der Führungsstrukturen hatte sie im Vorherein so nicht gerechnet.

Übertragbarkeit und Relevanz

Trotz eines begrenzten Feldes und nur punktueller Beobachtungen ist es Anliegen qualitativer Untersuchungen, über den Geltungsbereich hinaus Aussagen zu generieren (Steinke 2019, 217f.). Die Übertragbarkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit der Ergebnisse werden in der abschließenden Einordnung des Forschungsprojekts entsprechend reflektiert. Ebenso wird die Relevanz der Ergebnisse und ihr Beitrag zur Deutung des Phänomens Selbstverwaltung Thema sein (ebd., 330).

IV. Empirie:

Selbstverwaltung in der Praxis - Beobachtungen aus sechs Schulen

1. Idee und Wirkungen der Selbstverwaltung im Feld

Alle Gespräche wurden gerahmt von übergeordneten Fragen, die sich nicht unmittelbar auf die konkrete Schule oder Rolle beziehen. „*Was verbinden Sie mit dem Begriff oder der Idee Selbstverwaltung?*“. Die offene Formulierung zielte auf das kognitive Konzept und die Aspekte, die mit dem tradierten Begriff im Alltag verbunden werden. Über gezielte Nachfragen konnte das Dargestellte mit praktischen Erfahrungen erweitert und konkretisiert werden. Diese eher gedankliche Einordnung wurde zum Schluss um lebensnahe Eindrücke zum alltäglichen Arbeitserleben ergänzt.

Die Antworten zu diesen beiden Fragekomplexen werden interviewübergreifend ausgewertet und Schulunterschiede hier nicht beachtet.

1.1. Begriffsverständnis der Selbstverwaltung

Die Frage nach der Idee der Selbstverwaltung hat keinen der Befragten verwundert, der Begriff scheint selbstverständlich akzeptiert. Vielen ist das Thema wichtig. Die Antworten sind meist differenziert und ambivalent. Häufig werden positive wie negative Aspekte einbezogen. Manchmal wirken die Aussagen auch vorformuliert und eingeübt. An anderen Stellen hört man eine Beraterschule durch.

Inhaltlich variieren die genannten Begriffsbestimmungen stark. Aus einer übergeordneten Perspektive gibt es zum einen ideelle oder begriffliche Einordnungen (siehe Abb. 11). Andere Beschreibungen fokussieren die praktischen Wirkungen des Organisationsprinzips. Hier lassen sich erlebte Potentiale, Herausforderungen und Kritikpunkte unterscheiden. Einzelne Aussagen wurden bereits einleitend vorgestellt. Alle Kategorien finden sich aber noch einmal systematisch in der folgenden Tabelle (Abb. 11). Die Subkategorien sind nach der Häufigkeit ihrer Nennung aufgeführt, die meistgenannten zuerst. Eine Übersicht der Häufigkeiten findet sich im Anhang (Anh. 16).

Anhang 16: Zum Begriffsverständnis Selbstverwaltung (SV) in Waldorfschulen

| Ideelle/ begriffliche Einordnung | | |
|---|--|---|
| Institutionelle Unabhängigkeit | SV bedeutet Unabhängigkeit von externen Vorgaben, teils mit explizitem Bezug zur Dreigliederungsidee. Für manche ist sie zentrales Unterscheidungsmerkmal zu öffentlichen Schulen. | „Selbstverwaltung bedeutet, dass die an der Schule Tätigen sich selbst verwalten, also alle organisatorischen Aspekte (...)selbst in der Hand haben, selbst verantworten und selbst regeln“ (B6,3) |
| Mitbestimmung/ Demokratie | SV bedeutet Verantwortung und Führung durch das ganze Kollegium/ die Gemeinschaft. Mitbestimmung findet über demokratische Prozesse statt. | „dass an solchen Stellen die Verantwortung eben nicht auf wenige delegiert wird, sondern auf eine Gemeinschaft und die Gemeinschaft auch das Gefühl hat, wir haben das zusammen entschieden und tragen das jetzt auch gemeinsam“ (C2,5) |
| Neues Führungsmodell | Zentrale Merkmale der SV sind neue und alternierenden Führungsformen. | „Selbstverwaltung bedeutet für mich erstmal flache Hierarchien und wechselnde Leitung“ (A2, Absatz 3) „Verantwortung dorthin zu geben, wo die Entscheidungen auch wirken.“ (F1,5) |
| Utopie/ Zukunftsmodelle | SV wird als gesellschaftlicher Auftrag und Zukunftsmodell verstanden. | „für die gesellschaftliche Zukunft total wegweisend“ (A5,3) „eine Utopie oder eine Idee, deren wirkliche Umsetzung eigentlich immer noch aussteht“ (A6,3) |
| Erlebte Wirkungen | | |
| Potentiale | | |
| Gestaltungsspielraum/ Freiheit | SV führt zu vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der praktischen pädagogischen Arbeit. | „Selbstverwaltung heißt für mich, man macht sich auf den Weg, die größtmögliche Freiheit der Gestaltung zu haben.“ (C5,3) |
| Lernfeld | Die SV fordert und ermöglicht unternehmerische und soziale Kompetenzen kontinuierliche weiterzuentwickeln. | „Diese Horizonterweiterung, die ständig stattfinden kann. Und das finde ich als persönlichen Reifeprozess einen Gewinn.“ (B4,3) |
| Bindung zu Schule und Kollegium | Durch die SV wächst für viele die Verbindung zur Schule und/oder den Kollegen. Für manche ist sie ein entscheidender Grund an einer Waldorfschule zu arbeiten. | „man verbindet sich stark mit der Schule sobald man selber eine Verantwortung hat“ (A4,5) „dass man eben selbst immer Teil des Ganzen ist“ (F5,8) |
| Herausforderungen | | |
| „Selbstverantwortung“ | SV erfordert eine hohe Verantwortungsbereitschaft, Eigeninitiative und Selbstführung. | „dass jeder gefordert ist mitzudenken, weiterzuentwickeln und man nicht einfach nur gesagt kriegt, so läuft es und so soll es bleiben.“ (C2,3) |

| | | |
|--|--|---|
| Systembedingte Herausforderungen | Zu den genannten Herausforderungen gehören informelle Strukturen, Konflikthanfälligkeit, Personalarbeit und Verteilungsfragen. | <i>„im Thema Personal ist natürlich der Umgang miteinander oder auch die BearbB7:F14eitung von Konflikten eben eine ganz andere, wesentlich komplexere, mit viel mehr Gesprächen behaftet als ein direktionales Unternehmen“ (E1,5)</i> |
| Kritik | | |
| Organisationale Kritikpunkte | SV führt zu Ineffizienzen, Intransparenz und ungerechter Lastenverteilung. | <i>„der zeitliche Nutzung oder der zeitliche Aufwand im Verhältnis zum Ertrag, der stört mich schon manchmal.“ (B4,3)</i> |
| Unverbindlichkeit, Beliebigkeit und Macht | Zur SV gehört auch Unverbindlichkeit und die Weigerung sich an Vorgaben zu halten, als Kerhseite der Freiheit. | <i>„die möchten alle gerne frei sein, aber frei im Sinne auch von dann unverbindlich oder nicht geordnet. Also ein bisschen so, da hat auch keiner dann richtig die Verantwortung für“ (D2,11)</i> |
| Individuelle Folgen | SV führt zu einem hohen Belastungserleben, Ermüdung und auch Enttäuschung nach anfänglicher Begeisterung. | <i>„dann, ja, ist das die andere Seite von Selbstverwaltung – ermüdend, anstrengend, ineffizient.“ (B2,5)</i> |

Abb. 11: Zum Begriffsverständnis Selbstverwaltung in Waldorfschulen

Die zentralen Gründungsmotive der Waldorfschule sind bis heute bei vielen Beteiligten präsent und werden selbstverständlich mit dem Begriff Selbstverwaltung verbunden. Vor allem die tradierten Ideen institutioneller Unabhängigkeit und einer im Kern kollektional geführten Schule mit demokratischen Mitbestimmungsrechten werden häufig formuliert. Für andere InterviewpartnerInnen ist der Begriff inzwischen Ausdruck neuer Führungsmodelle. Für einige hat die Idee nach wie vor einen utopischen Charakter. Es gelte modellhafte Organisationsstrukturen, einen „Zukunftspfad“ (E2,3) zu entwickeln. Es sei ein „unheimlich großer Begriff, aber [...] nicht wirklich greifbar“ (C6,9), bemerkt eine Lehrkraft. Der Auftrag scheint mitunter undefiniert, groß und fast belastend.

Allerdings beschäftigen sich weniger als 1/3 der Nennungen mit einer begrifflichen Einordnung, meist geht es um die praktisch erlebten Konsequenzen des Konzeptes. Die erlebten Handlungsspielräume wurden am meisten genannt. Für gut 60% der Befragten bedeutet Selbstverwaltung Freiheit in der konkreten pädagogischen Arbeit. Die Sprache ist hier häufig euphorisch: „(E)s ist schon eine total tolle Möglichkeit zu gestalten“ (B7,5), formuliert eine Lehrerin.

Auch die geschilderten Lernpotentiale werden sehr positiv beschrieben. Besonders die Übernahme von Führungsverantwortung sei ein wichtiges Lernfeld. Einige betonen allgemein, dass die Organisationsform ihre Bindung, ihr affektives Commitment (Dick 2004, 3; Meyer et al. 2002) zur Schule und dem Kollegium stärkt. Für einzelne liegt in der Selbstverwaltung sogar der Grund für die Schulwahl.

Allerdings wird die Pflicht zu Verantwortungs- und Aufgabenübernahme häufig dem Recht auf Freiräume gegenübergestellt. Manche sind frustriert über zu wenig kollegiale Beteiligung. Auch ist die Kritik am Organisationsalltag teils drastisch formuliert und knüpft inhaltlich an die Vorwürfe aus den 90er Jahren an. Dennoch verändern weder die beschriebenen Herausforderungen noch die deutlichen Kritikpunkte die insgesamt bejahende Haltung der InterviewpartnerInnen substantiell. „Also Fälle, wo es nicht gelingt, die kann man natürlich immer wieder finden, aber die sind für mich kein Argument eigentlich gegen den Grundansatz“ (A6,5), bringt einer die weit verbreitete Haltung auf den Punkt. Auch sind die kritischen Nennungen weniger häufig und stehen meist abwägend neben den positiven. Nur 12 % der Aussagen betonen die Herausforderungen und ein gutes Fünftel beinhalten explizite Kritik an dem Konzept. Dies mag an dem begrenzten Feld liegen, das nur konsolidierte Schulen mit grundsätzlich positiv bewerteten Strukturen enthält. Die Probleme mögen in anderen Schulen mehr Gewicht erhalten. Trotz eines klaren Problembewusstseins und ambivalenter Aussagen wird das Konzept in der Summe hier nicht in Frage gestellt. Es zieht sich durch viele Schilderungen eine große persönliche Wertschätzung der kooperativen Arbeitsweise. Insgesamt scheinen die erlebten Potentiale die verschiedenen Kritikpunkte deutlich zu überwiegen. Auch wenn die Frage auf begriffliche Einordnungen zielte, zeigen die Antworten in der Summe eine hohe Zufriedenheit mit der alltäglichen Organisation.

Ergebnisse

Alle Gründungsmotive werden bis heute mit dem Begriff der Selbstverwaltung verbunden. Dazu gehören die Autonomie der Schule nach außen und die kollegiale Mitbestimmung nach innen. Parallel existiert eine neue begriffliche Verbindung: Selbstverwaltung als neue Führungsform.

Kritik und Herausforderungen werden selbstverständlich formuliert, haben aber weniger Gewicht.

Die persönliche Identifikation mit dem Konzept ist bei den Befragten hoch. Besonders der seit Gründung geforderte **Freiraum für die pädagogische Arbeit** ist für die meisten bestimmender Kern und Ziel des Konzeptes. Er wird ausgesprochen befürwortet und in der konkreten Praxis erlebt.

1.2. Chancen und Risiken der Selbstverwaltung

Jedes Interview wurde mit zwei persönlichen Fragen beendet: „*Was erleben Sie als Kraftquelle in der kollegialen Zusammenarbeit?*“ und „*...was gibt Ihnen Kraft?*“. Die Fragen zielten auf stärkende Ressourcen sowie auf die besonderen Belastungsfaktoren im Arbeitserleben innerhalb dieser Organisationsform (→ III.3.2). Unter Ressourcen werden in der Arbeits- und Organisationspsychologie alle Faktoren verstanden, die den Umgang mit belastenden oder bedrohlichen Situationen erleichtern (Nerdinger, Blickle und Scharper 2019, 578; Schulber und Knecht 2015). Unter Belastungsfaktoren werden global alle Aspekte gemeint, die die Arbeit erschweren (Nerdinger, Blickle und Scharper 2019, 575; Richter und Hacker 1998). Hier geht es vor allem um psychische Belastungen oder Stressoren (Oesterreich und Volpert 1998).

Trotz der offenen Fragestellung ähnelten sich die Antworten sehr, die Streuung der Aspekte war auffällig gering. Zu beiden Fragen seien die zentralen Kategorien daher ausführlich vorgestellt, eine Übersicht der Häufigkeiten findet sich im Anhang (Anh. 17).

1.2.1. ‚Wir ziehen am gleichen Strang‘-

Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit

Kollegiale Verbundenheit und soziale Unterstützung

Für mehr als 70% der Befragten ist die Zusammenarbeit im Kollegium und das Gefühl der Zugehörigkeit zu der kollegialen Gemeinschaft die zentralste kraftspendende Ressource. „*(I)n den Gemeinsamkeiten sich zu finden, ist total klasse*“ (A7,63).

Wichtig ist den meisten die gemeinschaftliche Tätigkeit, „*also die Gemeinschaft, die eben nicht gefühlsduselig, [...] sondern die durch eine Zusammenarbeit entsteht – das, was uns ja tatsächlich verbindet*“ (E2,75). Mehrfach werden positive Teamerlebnisse geschildert, sei es bei pädagogischen oder organisatorischen Fragestellungen:

„Wenn da so, wie jetzt in der Schulführung, die Puzzleteile sich so zusammensetzen, weil man sich ergänzt. Und dann plötzlich etwas entsteht, was alleine nicht zustande gekommen wäre. Also das finde ich schon immer wieder beeindruckend, wieviel mehr sein kann, wenn eine Gruppe gut zusammenarbeiten kann.“ (C2,93).

Kraft geben auch die erlebte soziale Unterstützung, „*dass man sich aufeinander verlassen kann*“ (A1,246), und die Möglichkeit im Alltag kontinuierlich voneinander zu lernen. Für einige ist dieses Wir-Gefühl, eine hohe Gruppenkohäsion (Rosenstiel und Kaschube 2020, 420ff.) trotz alltäglicher Differenzen möglich. „*Ja, bei allem Konfliktpotenzial, was*

da ist, und bei allen Sympathien und weniger Sympathien, sind wir ein Kollegium. Und das hat mir sehr viel Kraft gegeben“ (D3,71).

Wirksamkeit erleben

„An einem Thema arbeiten, wo ein Austausch, eine Auseinandersetzung stattfindet, ein Sichbeschäftigen mit einem Thema. Kann durchaus kontrovers sein, aber impulsierend und fruchtbar, dass was Neues entsteht oder etwas weitergeht, ja, also wo man innerlich warm wird. Ich kann das nicht beschreiben. Das gibt es. Das gibt es gar nicht so selten. Wo alle dabei sind und was zu sagen haben. Das kann total diametral entgegengesetzt sein, aber es wird bewegt, und am besten führt es zu etwas“ (A3,76).

Das Zitat schildert ebenfalls eine Situation kollegialer Verbundenheit, die trotz oder gerade wegen differierender Meinungen produktiv erlebt wird. Es ist ein Moment hoher Fokussierung, der an den beschriebenen Zustand eines Flowerlebens (Csikszentmihalyi 1975) erinnert. Dieser Arbeitszustand ist durch hohe Aufmerksamkeit gekennzeichnet und dem intensiven Gefühl mit der Aufgabe zu verschmelzen. Arbeit scheint für diese Lehrerin entsprechend nicht Mühsal oder notwendiges Übel. Auch viele andere empfinden die Umsetzung eines Vorhabens, das Erreichen eines Ergebnisses und erfolgreiche Entwicklungsarbeit als positiv und kraftgebend. Fast immer wird der gemeinschaftliche Aspekt dabei mitbetont.

Aber auch weniger euphorische Zustände, einfach die Existenz professioneller und klarer Prozesse, ist für manche eine wichtige Ressource: *„Also alles, was Zuverlässigkeit, Struktur, Ernsthaftigkeit, gewissenhaftes Arbeiten ist, das macht Spaß“ (B2,71).* Andere ziehen aus pädagogischen Erfolgserlebnissen Kraft oder dem globalen Erleben von Wirksamkeit in der Arbeit: *„Und das Gefühl von, ja, ich kann hier meine Fähigkeiten, mein Können kann ich einbringen. Und gestalten“ (C6,128).*

Die Deutlichkeit der Ergebnisse ist markant. Die vielen Aussagen zeigen den starken Einfluss der erlebten Wirksamkeit auf die Zufriedenheit, das Engagement und die Freude bei der Arbeit.

Weitere kraftspendende Aspekte

Fast alle Aussagen lassen sich den beiden Aspekten zuordnen, anderes wird deutlich seltener und nur ergänzend genannt. Dazu gehören *„Anerkennung und Wertschätzung, die auch ausgesprochen wird“ (C4,89).* Obwohl es ausdrücklich um kollegiale Zusammenarbeit ging, ist für einige die Pädagogik und die Arbeit mit den SchülerInnen zentrale Ressource. Andere kraftgebende Elemente waren spirituelle Anregungen, eine gute Stimmung im Kollegium oder einfach die Arbeit an der Schule insgesamt: *„momentan ist hier in der Schule der ganz große kraftspendende Ort“ (C3,45).*

1.2.2. ‚Folgenlosigkeit [..] und schlechte Vorbereitung‘ - Belastungsfaktoren in der kollegialen Zusammenarbeit

Soziale Spannungen und Konflikte

Wird kollegiale Verbundenheit als Ressource erlebt, so werden soziale Spannungen und Konflikte als zentrale Belastungsfaktoren beschrieben. Für viele GesprächspartnerInnen sind Kommunikationsschwierigkeiten kraftraubend, etwa Missverständnisse, unbefriedigende Gespräche „zwischen Tür und Angel“ (B3,81) oder unterschwellig angespannte „schlechte Kommunikation“ (D1,67). Daneben werden Situationen fehlender Zusammenarbeit geschildert, „wenn wir es nicht schaffen, Hand in Hand zu arbeiten“ (C5,63) oder von „Befindlichkeiten“ (F3,63), die die Arbeit erschweren.

Häufig geht es auch konkreter um konfliktäre Situationen. Die einen schildern persönliche Angriffe. Andere belastet der Konflikt an sich, besonders unterschwellige und lang andauernde Auseinandersetzungen, wenn sie sich „ewig nicht lösen“ (C3,45). Es werden Spannungen zwischen Gruppierungen beschrieben, etwa mit Eltern oder zu den Coronamaßnahmen. Aber auch informelle, eher persönliche Konflikte und Spannungen im Kollegium werden genannt.

Unklare Strukturen, stockende Prozesse - „das Gefühl, es bewegt sich nichts“

Belastend werden daneben schwache Strukturen erlebt, ineffiziente Arbeitsweisen und Prozesse ohne Ergebnis, „diese Unklarheiten“ (B9,59). Konkret wird die Ermüdung beschrieben, wenn es immer um Einzelfälle geht, ohne strukturelle Lösungen zu finden. Unklare Aufgabenverteilungen führen zu kraftraubendem Mehraufwand: „wo sich auch keiner verantwortlich fühlt, hat man diese Mehrarbeit, wo ich immer das Gefühl habe, das müsste nicht sein, wenn das klarer wäre“ (D2,53).

Daneben geht es um schlechte, ausufernde und wenig zielgerichtete Kommunikation in den Konferenzen: „(W)enn ich subjektiv das Gefühl habe, dass gar nicht zur Sache geredet wird. Ja, also Zeitvergeudung“ (B2,69). Vor allem aber die Ergebnislosigkeit solcher Prozesse ist belastend: „wenn wir reden, reden, reden und vielleicht auch ein Papier bedrucken, und, in meinen Augen, es zu nichts führt“ (B2,69). Ähnliche Motive oder Situationen werden vielfach geschildert. „Alle leiden eigentlich, aber es passiert einfach nicht“ (A4,101), beschreibt ein Interviewter das kollektive Unvermögen.

Erlebte Wirksamkeit wurde als kraftspendende Ressource beschrieben, dagegen sind verhinderte Wirksamkeit und ergebnislose Prozesse besonders belastend für einen Großteil der Beteiligten.

Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung

Wenn sich KollegInnen nicht an Prozessen beteiligen, Entscheidungen nicht einhalten und sich den Vorgaben entziehen, ist das für viele ein weiterer zentraler Belastungsfaktor. Die Schilderungen enthalten soziale Spannungen und verhinderte Prozesse, gehen über die oben genannten Aspekte aber hinaus. Häufig wird von unzuverlässiger Mitarbeit berichtet, dass KollegInnen sich nicht informieren, in Konferenzen nicht aufpassen oder Mails nicht lesen. Immer wieder findet sich der Vorwurf: „*Kollegen, die unzuverlässig sind. Die ihre Arbeit nicht machen*“ (C2,91). Andere belastet die fehlende Kooperationsbereitschaft und die damit einhergehende Handlungsunfähigkeit.

„Also, wenn man Fragen stellt, die nicht beantwortet werden, wenn es keine Rückmeldung gibt, wenn man versucht, Ideen umzusetzen und es passiert gar nichts. Also, alles, was irgendwie so ins Leere läuft“ (F6,63).

Einen anderen frustriert die Gewohnheit, auch wichtige Verantwortlichkeiten einfach wieder so abzugeben. „*(D)amit stehen sie sich aus der Verantwortung*“ (F1,88).

Kraftraubend sei es zudem, wenn klare Vorgaben ignoriert und Konferenzentscheidungen nicht umgesetzt werden: „*(W)enn Kollegen Ihre Arbeit nicht machen, [...] wenn man Abgabetermine für Prüfungen oder so was hat und man dann einfach Kollegen hat, die es jedes Mal verschwitzen [...] Das finde ich unheimlich anstrengend*“ (B8,49), beschreibt eine Lehrkraft das häufig genannte Phänomen. Es geht dabei nicht um Verweigerung oder Sabotage, die Pflichten scheinen aber weniger wichtig oder zwingend wahrgenommen zu werden. Prinzipieller noch beschreibt ein Kollege:

„Was ist, wenn das Kollegium insgesamt eine Sache aber beschlossen hat? Dann ist die Freiheit des Einzelnen gebunden, aus meiner Sicht, an das, was kollegial beschlossen ist. Und wenn das nicht der Fall ist, dann, finde ich, liegen Störungen vor, also dann bin ich [...] frustriert“ (B4,3).

Manche lachen über das bekannte Phänomen. Bei vielen aber ist die Sprache direkt und ungeschönt. Es sei „*unheimlich anstrengend*“ (B8,49), „*das nervt, das ist das Schlimmste*“ (D5,49). Die Äußerungen wirken persönlich, betroffen und auch wütend. Anders als in den meisten Gesprächsteilen ist hier wenig rationale, abwägende Distanz.

Entsprechende Vorwürfe werden von 18 GesprächspartnerInnen in allen sechs Schulen formuliert, ohne dafür ein Stichwort zu bekommen. Auch in den Schilderungen stockender Prozesse und ausufernder Konferenzbeiträge findet sich Ähnliches. Es wird kritisch eine Kultur beschrieben, in der die formalen Vorgaben weniger Bedeutung haben, in

der „*man die Wege nicht respektiert*“ (D1,67). Vorgaben, Mitwirkungspflichten oder allgemeine Dienstanweisungen werden nicht als zwingend wahrgenommen.

Ein Lehrer sieht das Phänomen prinzipiell mit der Selbstverwaltung verbunden: „*(W)o das Liberale und Freilassende eben in so eine Scheißegalmentalität umkippt*“ (A6,55). Überspitzt wird die Haltung einer Minderheit auch so karikiert: „*Mir kann keiner was sagen, weil ich bin ja hier der Erziehungskünstler und ich bin nur mir und meinem Gewissen verantwortlich*“ (E1,41). Dienstpflichten gibt es neben dem Unterricht wenig, viele Aufgaben werden in den selbstverwalteten Schulen freiwillig übernommen. Immer wieder wird angedeutet, dass diese ‚Freiheit‘ in eine professionelle Haltung umschlagen kann, die jegliche Vorgaben und Verbindlichkeiten ablehnt. Durch die Häufigkeit der Aussagen wird deutlich, dass diese ‚Kultur der Unverbindlichkeit‘ ein verbreitetes Verhalten in den untersuchten Schulen und zugleich einer der zentralen Belastungsfaktoren ist.

Arbeitsbelastung und weitere Aspekte

Die Arbeitsbelastung durch die häufigen Konferenzen und Gremien sowie die zusätzlichen Aufgaben werden erstaunlicher Weise seltener als belastend beschrieben. Vereinzelt gibt es daneben Nennungen zu mangelnder Wertschätzung, zu Problemen in der pädagogischen Arbeit, über das zu geringe Gehalt oder zu konfliktreichen Personalentscheidungen.

1.2.3. Zusammenfassung und Einordnung

Die Fragen nach den Ressourcen und den erlebten Belastungsfaktoren ergaben insgesamt einen stimmigen Gesprächsabschluss, meist mit einer sehr persönlichen Note. Die Antworten kamen oft schnell und bereitwillig. Sie wirkten spontan, emotional und weniger abwägend als in anderen Gesprächsteilen. Es machte „*Riesenspaß*“ (B4,85), „*Boah, es ist eine tolle Arbeit*“ (D1,27) heißt es einmal, oder auch „*Ich liebe unser Kollegium*“ (F7,83). Wie gezeigt werden auch die Belastungsfaktoren häufig persönlich und weniger distanziert beschrieben. Schon in der Sprache wurde deutlich, dass Positives wie Kraftraubendes den Erzählenden nahe ging. Die persönliche Bedeutsamkeit des Themas schien ausgesprochen hoch. Trotz weitgehend ähnlicher Antworten wurden die Fragen daher beibehalten. Damit sank der zusätzliche Erkenntnisgewinn, allerdings stärkt jetzt die Häufigkeit die erhaltenen Ergebnisse.

Die beiden genannten Ressourcen, kollegiale Verbundenheit und Wirksamkeitserfahrungen, waren Antwortaspekte auf eine offene Fragestellung. Die Häufigkeit der

Nennungen und die thematische Einheitlichkeit zeigen die große Relevanz der Themen im Feld.

Die zentrale Rolle der Kollegialität unter den Lehrkräften sowie die Bedeutung informeller und kohäsiver Gruppen werden seit jeher eng mit der Organisationsweise verbunden und wurden in allen bisherigen Studien zum Thema gezeigt. Auch in der vorliegenden Untersuchung ist die kollegiale Gemeinschaft die meistgenannte Ressource. Sie scheint der zentrale Baustein in selbstverwalteten Systemen zu sein. Die Folgen für die Einzelnen werden weitreichend beschrieben. Soziale oder auch sozial-emotionale Ressourcen vermitteln Zugehörigkeit und das Gefühl eingebunden zu sein (Schulber und Knecht 2015, 9). In den Kollegien wird zugleich ein hohes Maß sozialer Unterstützung erlebt (Cohen 2004, 676f.; Cohen und Wills 1985). Das Konstrukt beschreibt die emotionale Bindung, die Geborgenheit und die praktischen Hilfen im Netzwerk. Der Theorie nach wird soziale Unterstützung, grundsätzlich noch, als Stresspuffer gegen Unsicherheiten oder Krisen erlebt und erhöht das allgemeine Sicherheitsgefühl. Wie die unaufgeforderte Nennung von 70% der Befragten zeigt, sind das Erleben kollegialer Verbundenheit sowie das Zugehörigkeits- und Sicherheitsgefühl für viele eng mit der kooperativen Arbeitsweise verbunden.

Auch Wirksamkeitserfahrungen sind in selbstverwalteten Organisationen häufiger. Durch die breiten Beteiligungsmöglichkeiten und die wechselnden Verantwortlichkeiten ist der Anteil fremdbestimmter und rein ausführender Tätigkeiten gering. Verschiedene theoretische Konzepte bestärken die erlebten positiven Effekte. In der Arbeitspsychologie werden Gestaltungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserleben schon lange als Ressourcen beschrieben, die Zufriedenheit, Motivation und Gesundheit stärken (Hacker und Sachse 2014, 82ff.; Hackmann und Oldham 1976). In der Stresstheorie wird daneben beschrieben, dass die Wahrnehmung der eignen Wirksamkeit und die dadurch entstehende Kontrollüberzeugung das Stressempfinden mindert (Nerdinger 2019, 581). Ähnlich haben Menschen, die ihre Umwelt als begreifbar und beeinflussbar erleben nach Antonovskys salutogenetischem Ansatz ein hohes Kohärenzgefühl (1997). Dies bestärke das Vertrauen auch zukünftig Herausforderungen bewältigen zu können. Nach Antonovsky unterstützt es zugleich die seelische Gesundheit und fördert die Resilienz. Die geschilderten Wirksamkeitserfahrungen wirken in diesem Sinne positiv auf die Arbeitszufriedenheit und Motivation und stärken zugleich das Kontrollenerleben, die psychische Gesundheit und die Resilienz der Beteiligten. Die häufig euphorischen Aussagen zu erreichten Ergebnissen und gelungenen Entwicklungsschritten bestärken diese Analyse. Glaubt man den Schilderungen, geben positiv erlebte kooperative Prozesse als Ressourcen vielen Beteiligten im Alltag Kraft zurück. Die Vermutung liegt nahe, dass sich die

Arbeitsweise und Organisationsform somit auch auf die eigentliche Kerntätigkeit im Klassenzimmer und die Unterrichtsqualität positiv auswirkt.

Die beiden geschilderten Ressourcen bedingen einander und scheinen wie zwei Aspekte eines gemeinsamen Phänomens. Kollegiale Verbundenheit wird vor allem in der gemeinsamen Tätigkeit erlebt. Zugleich geht es häufig um gemeinschaftliche Erfolgserlebnisse. Beide Ressourcen gehören systematisch zu kooperativen Arbeitsweisen. Daher liegt die These nahe, dass soziale Unterstützung und kollegiale Verbundenheit sowie stärkendes Wirksamkeitserleben in selbstverwalteten Schulen in besonderem Maße erlebt werden können. Hierin mag eine Chance der Selbstverwaltung liegen. Bei positivem Gelingen kann ein System entstehen, das Zugehörigkeit und Sicherheit sowie Kontrolle erleben, Resilienz, aber auch Engagement, Zufriedenheit und intrinsische Motivation bestärkt. Diese Wirkungen auf die Mitglieder werden sich auch auf die Art der kollegialen Zusammenarbeit und so auf die Gesamtorganisation wie auf die pädagogische Qualität positiv auswirken.

Die beschriebenen Belastungsfaktoren wirken wie ein Spiegelbild der vorhergehenden Ergebnisse. Soziale Spannungen und Konfliktäres, Ineffizienzen und stockende Prozesse sind die Antipoden von Verbindendem und Wirksamkeitserleben. Liegt in gelungener kooperativer Arbeit eine große Chance für das Arbeitserleben der Einzelnen und für die Schulen, so liegen hier weitreichende Risiken der Organisationsform. In der Geschichte wurde immer wieder von Konflikthanfälligkeit, Entscheidungsunfähigkeit und Stagnation berichtet. Die Probleme scheinen also systemimmanent. Auch das Phänomen einer Kultur der Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung scheint mit dem System Selbstverwaltung verbunden. Es wird als Kehrseite der weitgehenden Freiheitsgrade und von wenig Disziplinierung durch übergeordneter Arbeitgeberfunktionen erlebt. Die Ergebnisse lassen daher die verallgemeinernde These zu, dass in konfliktbelasteten Schulen, die wenig Entscheidungen umsetzen und in denen Unverbindlichkeit wie Pflichtvermeidung zum Alltag gehören, die alltägliche Organisation zu einem hohen Belastungsfaktor werden. Die Antworten machen zugleich deutlich, wie negativ sich dies in vielen Fällen auf Zufriedenheit und Motivation auswirkt. Es leidet nicht nur die alltägliche Organisation, sie scheint den Beteiligten insgesamt existenziell Kraft zu ziehen. Dies wird sich auch auf die pädagogische Arbeit jeder und jedes Einzelnen auswirken. In diesem Sinne dysfunktionale Selbstverwaltung ist dann für alle Beteiligten, die Organisation und den pädagogischen Auftrag destruktiv.

Die Antworten zu den Fragen nach den Ressourcen und Belastungsfaktoren in der kollegialen Zusammenarbeit zeigen markant die Chancen und Risiken kooperativer oder selbstverwalteter Arbeitsweisen. Die kollegiale Verbundenheit schafft Zugehörigkeit und die Sicherheit sozialer Unterstützung. Das Erleben kollektiver Wirksamkeit scheint Resilienz, Motivation und Zufriedenheit der Beteiligten zu stärken. Zugleich werden die systemeigenen Schwächen auch als zentrale Belastungsfaktoren beschrieben. Hier liegen die größten Risiken. Im besten Fall ist die kooperative Arbeitsweise somit eine Chance für alle Beteiligten, im ungünstigen allerdings nur eine zusätzliche Belastung in einem ohnehin spannungsreichen pädagogischen Alltag.

Ergebnisse

Ressourcen: *Kollegiale Verbundenheit, Erleben individueller und kollektiver Wirksamkeit*

Chancen der Selbstverwaltung: *In kooperativen Strukturen werden kollegiale Verbundenheit und Wirksamkeitserfahrungen als zentrale Ressourcen erlebt. Die Arbeitsweise schafft Zugehörigkeit und soziale Unterstützung im Kollegium, stärkt Resilienz, Zufriedenheit und Motivation bei den Mitgliedern und kann sich positiv auf die Gesamtqualität der Schule auswirken.*

Belastungen: *Soziale Spannungen, fehlende Wirksamkeit und eine Kultur der Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung*

Risiken der Selbstverwaltung: *In konfliktbelasteten Schulen, die wenig Entscheidungen umsetzen und in denen Unverbindlichkeit zum Alltag gehört, wird die alltägliche Organisation zu einem hohen Belastungsfaktor für die Schulen und ihre Mitglieder.*

2. Fallskizzen – Jede Schule ein Fall für sich

Die untersuchten Schulen werden im Folgenden einleitend kurz vorgestellt. Es geht nicht um eine systematische Analyse, vielmehr interessieren die besonderen Eigenheiten, das im Vergleich Charakteristische. Dazu gehören Lage, Größe, Alter und Grundsätzliches zu Entscheidungsstruktur und Schulführung. Im Sinne der Good-Practice-Perspektive werden hier die beispielhaften, gelungenen Aspekte kurz angerissen. In der detaillierten Analyse der Folgekapitel geht es dann ausführlicher um systematische

Problemlagen und die verschiedenen Lösungsansätze zu zentralen Bereichen der Schulorganisation.

Mithilfe kleiner Strukturskizzen werden die relevanten Entscheidungsgremien und ihre Beziehungen nachvollziehbar. Sie beinhalten im großen Kreis das Kollegium bzw. die entscheidende Konferenz (hellgrün), das zentrale Schulführungsorgan (rot, so vorhanden), die Verortung der Personalarbeit (pink), allgemein weitere Delegationen (D, grün), die Rolle des Vorstandes und der Eltern (blau) sowie zuständige Gremien für Strategieentwicklung (gelb). Die Pfeile zeigen die beauftragenden bzw. besetzenden Gremien. Natürlich sind die Skizzen keine vollständigen Organigramme. Es fehlen zentrale Organe, wie die Mitgliederversammlung, Geschäftsführung oder Finanzzuständigkeiten. Durch die Reduktion werden die Unterschiede in der kollegialen Entscheidungsstruktur und die Verortung des Vorstandes besonders deutlich. Zugleich zeigt sich die grundsätzliche Verwandtschaft der Modelle.

2.1. Schule A – die kleine Innovative – Prinzip der Einzelinitiative

„Das heißt, [...] noch stärker wegzukommen von größeren Gruppen. Ich glaube, dass es immer gut ist, wenn man eher wenige Menschen hat, weil sie sich dann viel, viel stärker natürlich persönlich verantwortlich fühlen und auch viel stärker am Ende das Gefühl haben, dass es ihr Werk ist, was dabei rauskommt und sich viel stärker auch mit dem Ergebnis positiv identifizieren können“ (A6,39).

Die Entscheidung Schule A zu untersuchen, fiel schnell und eindeutig, auch ohne die Kenntnis modellhafter Eigenheiten. Die Schule sei innovativ und stets bereit Neues auszuprobieren, war die fast eindringliche Empfehlung eines Externen. Im Laufe der Gespräche bestätigte sich diese Einschätzung immer wieder neu.

Schule A

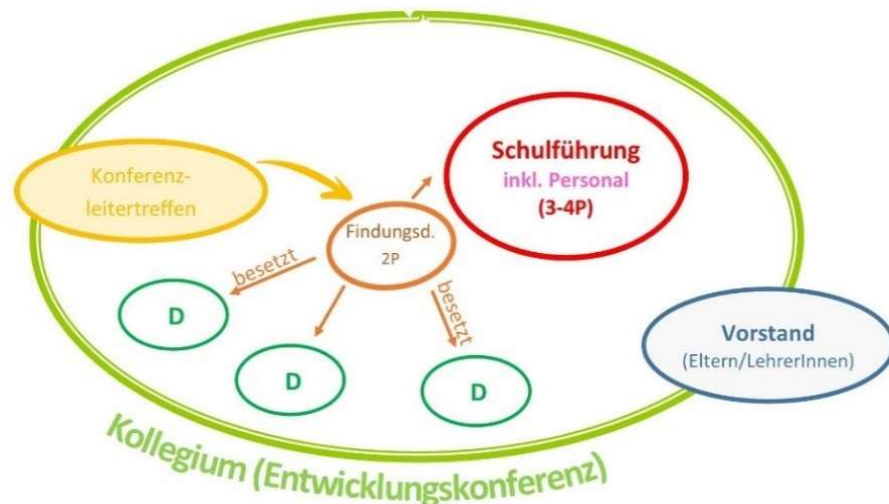


Abb. 12: Schule A

Die kleine, einzügige Schule liegt im Außenbezirk einer größeren Stadt und wurde vor etwa 30 Jahren durch die Kooperation reformpädagogisch interessierter Eltern und einer tradierten Schule gegründet. Nach einem tiefgreifenden Veränderungsprozess vor etwa 15 Jahren installierte die Schule die bis heute praktizierte Form einer zentralen Schulführung, entwickelte ihre Struktur aber seither kontinuierlich weiter. Zentrale Elemente seien kurz vorgestellt.

Die **Schulführung** verantwortet den operativen Schulalltag. Sie setzt sich aus derzeit 4 KollegInnen und der Geschäftsführung zusammen. Im Alltag stimmen sie sich in Beratungsprozessen mit dem Kollegium kontinuierlich ab (→ 3.2).

Die Schule tat sich mit der **Neubesetzung zentraler Ämter** schwer. Die öffentliche Diskussion in den Konferenzen über die Eignung von Personen war für viele unbefriedigend. Als Ergebnis eines längeren Analyseprozesses (→ 5.2) wurde die Aufgabe einer nur zweiköpfigen Findungskommission übertragen. In einem definierten Prozedere spricht diese seither mit möglichen KandidatInnen und entscheidet nach Anhörung aller Einwände über die Besetzung zentraler Gremien. Alle GesprächspartnerInnen waren geradezu erleichtert über dieses Verfahren (→ 3.3.2).

Außerdem wurde erst kürzlich ein neues, übergeordnetes Gremium initiiert. Vierteljährlich treffen sich die KonferenzleiterInnen aller zentralen Bereiche als übergeordnetes Wahrnehmungsorgan der Schule, in einer „Zukunftswerksatt“ (A5,17), wie es ein Schulleitungsmitglied formuliert. Es soll die Konferenzarbeit synchronisieren und gemeinsam Zukunftsthemen setzen (→ 5.2).

Insgesamt scheint die Führungsstruktur ein breit akzeptiertes System mit klaren Verantwortlichkeiten und ausdifferenzierten Prozessen. In allen Gesprächen gab es viel Zustimmung und wenig Kritik, auch wenn nahezu alles kritisch reflektiert und Schwächen deutlich benannt wurden. Organisationsprozesse werden fortlaufend reflektiert, Lernen und Weiterentwicklung wirken hier selbstverständlich.

Innerhalb des klaren Rahmens scheint der Glaube an die Einzelinitiative ein verbindendes Motiv. So arbeitet die Schulführung derzeit kaum mit festen internen Verantwortungsbereichen. Anstehende Aufgaben werden im Moment, nach Kraft und Initiative übertragen. „(W)ir versuchen sehr stark, Aufgaben möglichst schnell einer konkreten Person zu geben“ (A5,13), beschreibt ein Mitglied diese fluide Arbeitsweise. Wie die Findungskommission zeigt, zieht sich dieses Prinzip durch die Aufbaustruktur der Schule. Immer wieder wird betont, es gebe „tatsächlich eine Delegationskultur, die eben ganz stark auf individuelles Vertrauen“ (A6,39) baue. Auch dieses Motiv wird ungefragt in allen Gesprächen genannt. Häufig wird von dem Vertrauen in die Schulleitung, in Menschen und in die Arbeit der KollegInnen gesprochen.

2.2. Schule B – kollektive Führung mithilfe klarer Prozesse und Delegationen

B ist eine vierzigjährige, einzügige Schule, eine neben vielen tradierten in einer größeren Stadt. Auffällig war die entschiedene und spontane Bereitschaft an der Studie teilzunehmen und das hohe Interesse am Thema. Das frisch sanierte Gebäude und die Schilderung vielfältiger Projekte erzeugten schnell den Eindruck einer aktiven und unternehmerischen Schule.

Seit etwa 2000 arbeitet das Kollegium mit dem bereits vorgestellten **Qualitätsverfahren ‚Wege zur Qualität‘ (WzQ)**. Begleitet und angeregt durch jährliche Auditierung entwickelt die Schule ihre Prozesse und Strukturen seither kontinuierlich weiter. Mithilfe externer Berater und einstudierter Berichts- und Reflexionsprozessen werden hier aktuelle Themen vorgedacht oder Entscheidungen nachbesprochen und die gegebenen Verfahren stets neu justiert (→ 5.4.2). Kennzeichnend sind zudem häufige Weiterbildungen, gesamtschulische Projekttag, ein hoher Anspruch an die Qualität der Organisation und weitgehende interne Transparenz.

Schule B

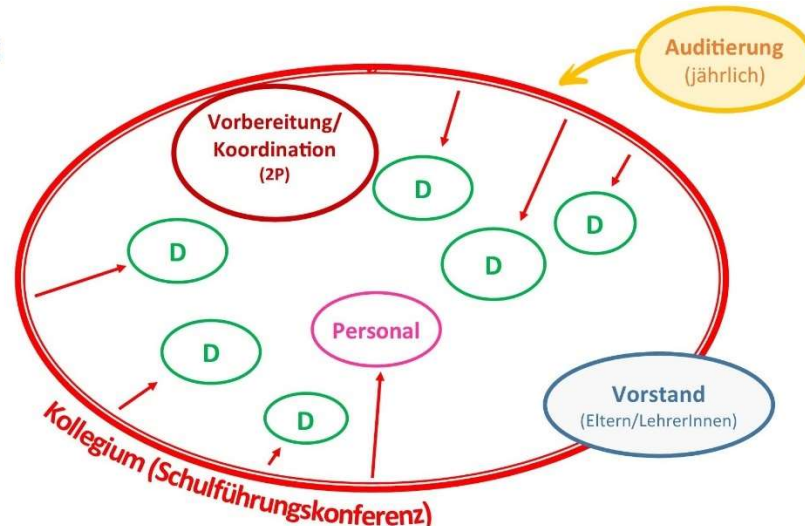


Abb. 13: Schule B

Die Schulführung kommt dabei ohne ein verantwortliches Zentralorgan aus. „Also generell, Zentralisierung ist für unsere Schule, glaube ich, nicht der richtige Weg“ (B4,33), formuliert eine Lehrkraft. Es wird die kollegiale Gesamtverantwortung in der Schulführungskonferenz betont (→ 3.2.3). Entschieden wird hier allerdings wenig. Zentrales Instrument sind befristete Delegationen mit klarem Kompetenzrahmen. Die Prozesse wirken besonders ausformuliert und eingeübt, mit klaren Beauftragungsverfahren, Feedbackschleifen und abschließender Rückkopplung ans Kollegium (→ 3.4).

„Also ich habe das immer gerne verglichen, wie so eine Drehscheibe bei einem Bahnhof, wo verschiedene Lokschuppen sind und wo sozusagen dann immer die Frage war „Ja, jetzt haben wir dieses Thema. Welche Delegation ist dafür am besten zuständig?“ und dann wird sozusagen die Drehscheibe so gedreht, dass die Lokomotive bearbeitet werden kann und wenn das soweit klar ist, dann kommt es wieder zurück in diese Runde und dann kann die Fahrt losgehen für den Schulbetrieb“ (B4,11).

Ein kleines Vorbereitungsgremium plant und koordiniert die Schulleitungskonferenz. Die Steuerung all der Delegationen, das Nachhalten von regelmäßig anstehenden Berichten und die Neubesetzung von Ämtern koordiniert das Personalgremium und übernimmt damit eine zentrale Funktion.

Die Idee der Delegation, die weitgehend ausdifferenzierten und gut einstudierten Prozedere werden durchgehend positiv beschrieben. Insgesamt ist die Zustimmung zur eigenen Schulstruktur sehr hoch. Die vielfältigen Reflexionsprozesse haben eine Kultur des ständigen Hinterfragens und kontinuierlichen Lernens erzeugt. Es ist nichts „in Stein gemeißelt“ (B1,59). Insgesamt sei durch das Verfahren WzQ „eine gewisse Ruhe eingekehrt [...] oder eine gewisse Sicherheit“ (B1,101).

2.3. Schule C – eine ausdifferenzierte Schulführung, von der Schulgemeinschaft offen gewählt

C ist eine kleine und eher junge Waldorfschule, auch hier eine Neugründung neben schon Bestehenden. Grund für die Studienanfrage war die konsequente Einführung des von Harald Jäckel entwickelten und bereits vorgestellten **4-Ressort- Schulführungsmodells**.

Markant ist hier die klare Ausdifferenzierung der Verantwortlichkeiten in die vier Zuständigkeitsbereiche: Pädagogik, Personal, Finanzen und Bauen sowie Entwicklungsfragen. Während jeweils 2-3 Verantwortliche ihren definierten Bereich bearbeiten, werden weitreichende Entscheidungen von den insgesamt 10 Mitgliedern gemeinsam getroffen. Alle weiteren Delegationen sind der Schulführung zugeordnet. Auch wenn der Anspruch, das Kollegium einzubeziehen, den Schulführungsmitgliedern sehr wichtig ist, ist die Zentralisierung der Verantwortung hier stärker als in anderen Schulen ausformuliert (→ 3.2.2).

Die Schulführung ist zugleich Vorstand des Trägervereins. Das klassische Modell einer Doppelspitze aus Vorstand und Kollegium wird hier bewusst verlassen. Die weitgehende Haftung bei wenig Einsicht externer Vorstandsmitglieder in die tägliche Arbeit wurde als frustrierend erlebt und war zentraler Auslöser für die neue Struktur, erinnert ein ehemaliges Vorstandmitglied (→ 3.5.1).

Schule C

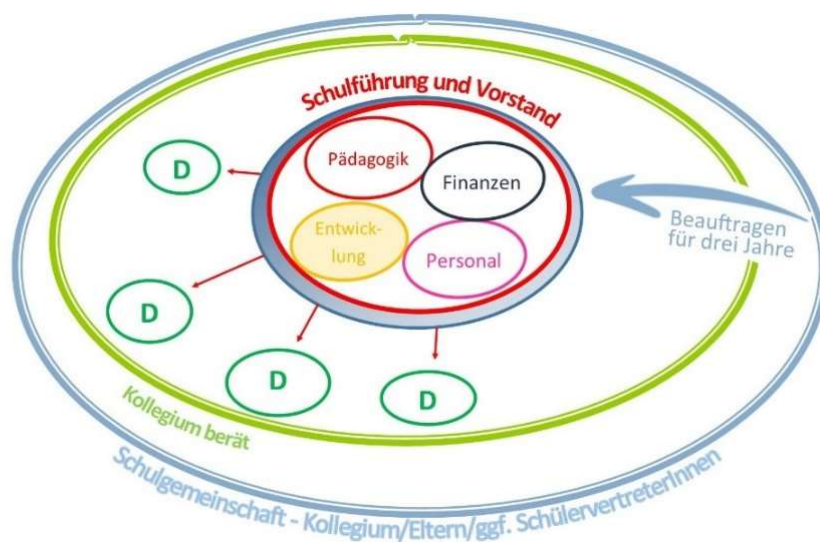


Abb. 14: Schule C

Die Rolle der Eltern hat sich mit der neuen Führungsstruktur verändert, bleibt aber zentral. Im Personalressort arbeiten zwei Elternteile kontinuierlich mit. Der externe, distanziertere Blick wird als sehr hilfreich beschrieben (→ 4.2). Auch in der ungewöhnlich

offenen Beauftragung der Schulführung zeigt sich das Vertrauen in die Elternschaft. In einem moderierten Verfahren werden die Ressorts durch das Kollegium und interessierte Eltern neu besetzt. Mögliche KandidatInnen stellen sich öffentlich zur Wahl, erhalten Feedback nach eingeübten Verfahren und werden abschließend als gesamtes Gremium gewählt. Gerade für die Beauftragten scheint das Verfahren bestärkend (→ 3.3.1):

„Als dann die Stühle besetzt waren, war eine große Erleichterung. [...] Ja, ich würde schon sagen ein magischer Moment. Weil es ist etwas anderes, ob ich für mich selber entscheide, ich gehe jetzt in diese Schulführung [...], als wenn man in dieser Runde so gesehen wird und sich dann da auch so zu stellen muss. Ich stelle mich da jetzt hin und stelle mich zur Verfügung und traue mir das zu“ (C2,55).

2.4. Schule D – Schulführung als Vorstand, unterstützt von einem Eltern-Beirat

Schule D ist als einzige ländlich gelegen. Sie wurde vor gut 20 Jahren von Eltern gegründet, voller Leidenschaft, häufig improvisiert, mit unkonventionellen pädagogischen Zielen. Die Bereitschaft anzupacken war enorm. *„(W)eil da war irgendwie ein Ziel da, wir wollen eine Schule gründen“ (D3,5)*, formuliert ein Beteiligter begeistert. Von den vielen Ideen ist der landwirtschaftliche Schwerpunkt geblieben, die Tiere sind Teil des Unterstufenkonzepts und gehören zum Schulhofbild. Das zentrale Gewicht der Elternschaft nahm allerdings sukzessive ab, zunehmend übernahm das wachsende Kollegium die Verantwortung für die junge Schule. Teil dieses Prozesses war die Einführung einer zentralen Schulführung zur Entlastung des Kollegiums. Wichtiger Baustein der neuen Struktur war die Abschaffung des ehrenamtlichen Vorstandes und damit eine weitere Reduktion der Elternverantwortung. Ein Kollege erinnert sich an die Motive der damaligen Eltern:

„Also Leute, wenn wir hier den Kopf hinhalten, dann wollen wir hier Strukturen haben, die auch irgendwie berechenbar sind für uns, dass wir auch ein gewisses Maximum an Sicherheit haben.‘ Und das war ja auch verständlich aus der Sicht der Menschen, die jetzt da in den Vorständen sind, dass die also natürlich also auch da haften für die ganze Sache“ (D3,31).

Die KollegInnen und die Geschäftsführung aus der Schulführung übernehmen seither als Vorstand auch die rechtliche Verantwortung. Als neues übergeordnetes Organ mit Elternbeteiligung wurde der Beirat entwickelt (→ 3.5.1). Für ein Schulführungsmitglied ist er *„so das Wahrnehmungsorgan, [...] das sogenannte Ohr der Schule, die uns*

freundschaftlich beratend zur Seite stehen“ (D5,13). Zugleich „ist er aber auch Kontrollorgan, [...] im positiven Sinne, das heißt Kontrolle als Entlastung“ (ebd.).

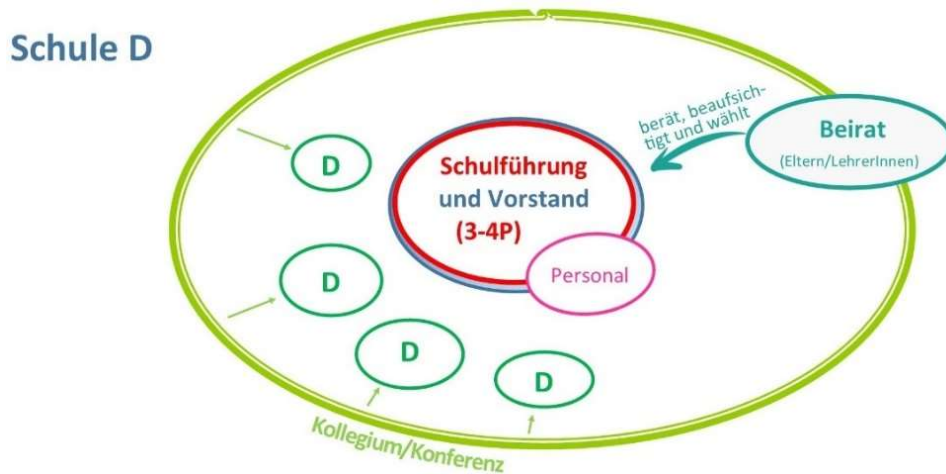


Abb. 15: Schule D

Charakteristisch für die junge Schule ist zudem die Auseinandersetzung mit vielen Lernformaten. Dazu gehören regelmäßige Strategietage mit der gesamten Schulgemeinschaft (→ 5.2), eine interne Mentorenschulung und die Unterstützung durch unterschiedliche BeraterInnen. Einen großen Einfluss hat die Teilnahme an dem bereits vorgestellten Qualitätsverfahren des Verbandes (→ 5.3). Die Resonanz zu den kollegialen Gesprächen ist ausschließlich positiv. Konkret beschreibt eine Lehrerin ihre Hospitationserfahrung: „Wie macht es der andere?“, und (dass) dadurch eine Bereicherung entsteht, also eine Vielfalt entstehen kann“ (D4,33).

2.5. Schule E – ein großer Schulkomplex mit differenzierter Personalarbeit und ausgeprägter Initiative

Schule E ist eine sehr tradierte, zweizügige Waldorfschule, die auch pädagogisch schon immer eigene Wege geht. Es ist ein großer Schulkomplex, zu dem auch ein Kindergarten und viele weitere Einrichtungen gehören. Es hat die Größe eines mittelständigen Unternehmens, die Anforderungen an die Struktur sind entsprechend hoch.

Als erster wesentlicher Veränderungsschritt wurde Anfang der 2000er Jahre die Deputatsverteilung überarbeitet. Unterrichtsstunden wurden nach Aufwand gewichtet und eine Vergütung von Leitungstätigkeiten eingeführt. Für einen Beteiligten gehört diese seither fortgeschriebene Regelung zum „Kernstück der Selbstverwaltung, weil es damit zu tun hat, wie Arbeit verteilt wird“ (E5,35). Insgesamt zeichnet die Schule eine differenzierte und strukturierte Personalarbeit aus (→ 4.2/3). Im Zentrum steht eine

verantwortliche Schulleitung. Dieser untergeordnet sind drei Personalgremien, je eines für Einstellungen, die Unterrichtsverteilung und die Personalentwicklung sowie alle direktiven Personalfragen. Alle gemeinsam bilden die sporadisch tagende Personalarunde zur Koordination und Abstimmung der Prozesse. Schwerwiegenden Entscheidungen wie Abmahnungen oder Kündigungen werden hier gemeinsam getroffen. Auch diese Verfahren sind eindeutig definiert, die Verantwortlichkeiten scheinen zu jedem Moment klar.

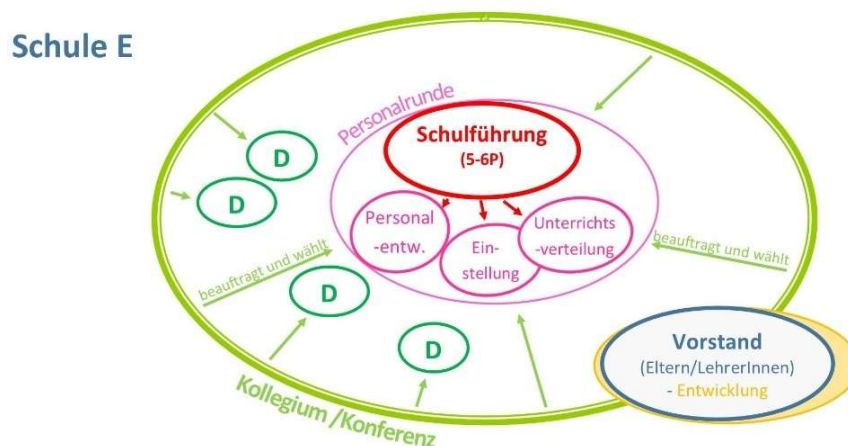


Abb. 16: Schule E

Entwicklungsprozesse werden hier bewusst gesetzt. Die Schule nimmt am Qualitätsverfahren des Verbands teil (→ 5.3) und hat allein in den letzten Jahren verschiedenste Innovationsprojekte umgesetzt. Treibend ist dabei weniger die breit akzeptierte Schulführung. Alle Verantwortlichen betonen vielmehr, dass Initiative immer von Einzelnen ausgehe, die Struktur müsse lediglich bei der Umsetzung unterstützen (→ 5.1):

„(D)ass wir eben Raum schaffen wollen für Initiative, sodass einzelne Kollegen eigentlich kommen können mit Anliegen und wir sagen: ‚Ja, das ist dann dein Baby. Du kriegst von uns die Unterstützung, du musst dir aber die Mitstreiter suchen und dann uns ein Konzept vorstellen‘, also dass von der Basis her Entwicklung stattfindet“ (E1,5).

Ganz grundsätzlich gebe es „so eine Art dezentrale Tendenz in der Selbstverwaltung, und das ist eigentlich was sehr Effektives“ (E5,7), formuliert es ein erfahrener Lehrer.

2.6. Schule F – die Traditionsreiche, mit einem großen, integrierenden Zentrum

Die große, traditionsreiche Schule besteht seit vielen Jahrzehnten und wurde für die Untersuchung wiederholt vorgeschlagen. Sie ist bekannt und strahlt Kompetenz aus. Neben der zweizügigen Schule gibt es eine Kindertagesstätte und Betreuungseinrichtungen, Küche, Verwaltung und Hausmeisterei.

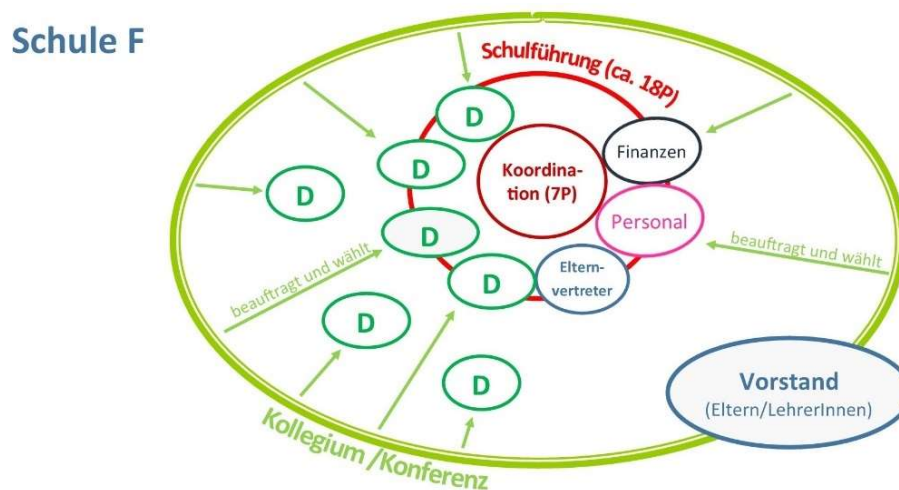


Abb. 17: Schule F

Nach einer Phase stärkerer Zentralisierung hat man das Schulführungsgremium bewusst wieder größer angelegt und dabei besonders auf paritätische Beteiligung geachtet. Die Schulführung ist mit 18 Personen breit besetzt, in ihr sind alle wichtigen Bereiche und Delegationen vertreten. Als Koordinierungsteam bereiten sechs von Ihnen die Sitzungen der Schulführung und die zentralen Konferenzen vor. Entschieden wird hier dezidiert nicht. Die Effizienzgewinne weiterer Zentralisierung gingen zulasten der Integrationsfähigkeit großer Gremien. „Wenn ich nur zwei Leute überzeugen muss, geht das schneller und direkter“ (F4,38) beschreibt eine Verantwortliche. Allerdings bekomme man „durch das Gespräch [...] auch schon mal ein Bild von der Vielfalt von bestimmten Themen“ (ebd.). Die vielfältigen Perspektiven will man bewusst integrieren. Teilhabe hat hier einen hohen Stellenwert.

Kennzeichnend für die Schule ist daneben eine ausgeprägte Elternarbeit (→ 3.5.2). Es gibt mehrere Elterngremien, differenzierte Feedbackinstrumente und ständige Vertreter in der Schulführung. An verschiedenen Stellen wird ihre berufliche Expertise besonders genutzt. Die Chance, die aus der etwas distanzierten Rolle für die Schule entstehen kann, bringt eine Elternvorständin auf den Punkt:

„Ja, als Vorstand hat man in gewisser Weise so eine [...] Position, dass man [...] nicht ganz so nah am Geschehen ist wie in anderen Funktionen, wo es teilweise sehr, sehr emotional auch zugeht. Einfach, weil man viel stärker selber betroffen ist. Und man hat so einen schönen Blick auf das ganze Schulgeschehen. Wir werden ja gefragt, wenn es um arbeitsrechtliche Stellungnahmen geht, um Fragen des Haushalts. [...] Also da, wo es dann auch schwieriger wird“ (F2,5).

2.7. Zusammenfassung

Im Vergleich der Strukturskizzen zeigen sich viele grundsätzliche Ähnlichkeiten. Alle Schulen betonen den Wert des Kollegialen, keine hat den Grundgedanken einer kooperativ organisierten Schulorganisation verlassen. Dauerhaft angelegte Hierarchien gibt es nicht. Die zentralen Gremien werden grundsätzlich vom Kollegium beauftragt. Alle arbeiten mit dem bereits vorgestellten System der Delegationen (→ II.3.2). Zudem sind die Schulen als Vereine organisiert. Vorstände werden über die Mitglieder, d.h. Eltern und Mitarbeitende gewählt. Auch hier zeigt sich die auf Beteiligung angelegte Unternehmensstruktur.

In der konkreten Ausgestaltung ihrer Selbstverwaltung unterscheiden sich die Schulen dagegen deutlich. Trotz ähnlicher Aufgabenstellung ist jede eine Welt für sich, mit eigener Geschichte und Schwerpunktsetzung. Die Eigenheiten zogen sich durch alle Gespräche, zeigten sich im Kontakt mit den Schulen und bei der Organisation der Interviews. Manche Unterschiede lassen sich als charakteristische Zugänge zu Organisationsproblemen beschreiben. So bestimmen die einen zunächst Strukturen und eine klare Aufbauorganisation mit definierten Verantwortungsbereichen, wie im 4-Ressort Modell. Andere definieren eher Prozesse und Regelsysteme. Das WzQ Verfahren und auch Hospitationen sind prozessorientierte Instrumente, die Abläufe, keine Strukturen definieren. Andere scheinen besonders auf Eigeninitiative zu setzen. Struktur und Prozess werden hier von den Verantwortlichen situationsbedingt gesetzt. In der folgenden detaillierten Aufbereitung der verschiedenen Organisationsaspekte wird sich der unterschiedliche Charakter der Schulen und ihrer Herangehensweise immer wieder zeigen und ermöglicht ein breites Spektrum von Good-Practice-Beispielen.

In der folgenden Übersicht werden zentrale Merkmale der untersuchten sechs Schulen, ihre Größe, ihr ungefähres Alter, die Art der Schulführungsstruktur sowie die noch zu untersuchenden Formate und Methoden kurz zusammengefasst.

Die Schulen im Überblick

| | Größe | Alter (ungefähr) | Schulführungsstruktur | Einzelne Formate und Methoden |
|--|-----------|---------------------|---|--|
| Schule A <i>die kleine Innovative – Prinzip der Einzelinitiative</i> | einzügig | 30 Jahre | Zentrale Schulführung | Findungskommission; Konferenzleitertreffen; Analyseprozesse |
| Schule B <i>kollektive Führung mithilfe klarer Prozesse und Delegationen</i> | einzügig | 40 Jahre | Schulführungskonferenz, mit kleiner Vorbereitungsgruppe | Wege zur Qualität; Auditierung; Delegationsprozess; Zusammenarbeitgespräche |
| Schule C <i>eine ausdifferenzierte Schulführung, von der Schulgemeinschaft offen gewählt</i> | einzügig | 25 Jahre | Ausdifferenzierte Schulführung, zugleich Vorstand | 4-Ressort- Modell, unterglieder in Pädagogik, Personal, Entwicklung und Finanzen/Bauern |
| Schule D <i>Schulführung als Vorstand, unterstützt von einem Elternbeirat</i> | einzügig | 20 Jahre | Zentrale Schulführung, zugleich Vorstand | Elternbeirat; Qualitätsverfahren des Verbandes; Strategietage |
| Schule E <i>ein großer Schulkomplex mit differenzierter Personalarbeit und ausgeprägter Initiative</i> | zweizügig | 70 Jahre | Zentrale Schulführung | Differenzierte Personalarbeit; Projektdelegationen; Qualitätsverfahren des Verbandes |
| Schule F <i>die Traditionsreiche, mit einem großen, integrierenden Zentrum</i> | zweizügig | 90 Jahre | Großes Schulführungsgremium (20P) das alle Teilbereiche der Schule | Koordinierungsteam ohne Entscheidungsbefugnis; Differenzierte Elternarbeit und Feedbackprozesse |

Abb. 18: Die Schulen im Überblick

3. Schulführung – zwischen individuellen Verantwortlichkeiten, kollegialer Einbindung und externen Perspektiven

Im Folgenden geht es um die Aufbaustruktur der untersuchten Waldorfschulen und alle wesentlichen Aspekte der Schulführung. Die Vergleiche und Einzelbeschreibungen basieren auf den Fallanalysen der Einzelschulen. Es interessieren die Entscheidungsstrukturen und Prozesse vor Ort sowie die erlebten Vorteile und Schwierigkeiten mit den erprobten Verfahren.

Einleitend geht es nur kurz um das Führungsverständnis im Feld und um die Idee der Delegation als alternierendem Führungssystem. Im Kern aber werden die folgenden Bereiche der Schulorganisation vorgestellt.

- Schulführungsstrukturen
- Beauftragung der Schulführungen
- Einzelne kooperative Elemente: Zum Delegationsprozess, der Gesamtkoordination und angemessener Transparenz
- Vorstandsarbeit und die Rolle der Eltern

Ziel sind bei allen Themen zwei analytische Perspektiven. Zunächst werden Eigenheiten und systembedingten Problemlagen der spezifische Schulorganisation herausgearbeitet. Sie zeigen sich an mehreren Schulen, manches wird aus der Geschichte berichtet. Darauf aufbauend geht es im Kern um exemplarische Lösungsansätze und Good-Practice-Beispiele einzelner Schulen. Die Schwerpunktsetzung folgt den Schilderungen der GesprächspartnerInnen. Es geht nicht um alle denkbaren Aspekte eines Themas, vielmehr um das im Alltag Relevante. Insgesamt soll ein umfängliches Bild der zentralen Gremien und Prozesse entstehen. Der Fokus liegt auf der kooperativen Organisation der Schule, der kollegialen Selbstverwaltung der Lehrkräfte. Eine vollständige Organisationsbeschreibung aller unternehmensrelevanter Aspekte, kann nicht der Anspruch sein. Der Übersichtlichkeit halber werden traditioneller organisierte Bereiche, wie z.B. die Vereinsstruktur, die durchaus spannungsreiche Rolle der Geschäftsführenden und der Finanzgremien nicht untersucht. Auch zentrale Funktionen wie Nachmittagsbetreuung, Kindergarten, Verwaltung, Hausmeisterei und Küche sowie ihre Integration in den Schulbetrieb wären wichtige Themen, würden hier aber den Rahmen sprengen.

3.1. Der Führungsbegriff an Waldorfschulen

3.1.1. ‚Wer führt Ihre Schule?‘ – einige Antworten

Der Frage „*Wer führt Ihre Schule?*“ folgte häufig ein überraschter Blick, manchmal ein wissendes Lachen. Mal wurde sie suchend kommentiert - „*Ja, das ist eine echt gute Frage*“ (C2,7), als wäre klar, dass die Antwort nicht eindeutig ausfallen könne - aber auch „*das ist jetzt [..]ein kritischer Punkt.*“ (F5,16). Die Antworten wurden oft beim Sprechen entwickelt und blieben ambivalent. Meist wurden mehrere Aspekte genannt. Bei aller Verschiedenheit lassen sie sich in einer schulunabhängigen Auswertung drei Kategorien zuordnen. An ihnen wird das traditionell vielschichtige Verhältnis zum Thema Führung oder Leitung in Waldorfschulen deutlich:

Das Kollegium, die zentrale Konferenz, die „große Gemeinschaft“

Ein kleinerer Teil der Befragten sieht das Kollegium als Ganzes in der Verantwortung. Für eine Kollegin ist es erlebte Realität. Sie habe *„tatsächlich den Eindruck, dass das eine große Gemeinschaft ist, die gemeinsam leitet. [...] (W)as die Schule, das Kollegium richtungsmäßig entscheidet, dass das mehr oder weniger umgesetzt wird“* (E3,7). Die meisten formulieren den Gedanken abstrakt und betonen das Recht der Beauftragung: *„Und eine weitere Leitung ist [...] die Gesamtkonferenz, wenn die dann wichtige Delegationen besetzen, also Kandidaten aufstellen und die dann wählen“* (E2,9). Schulführung müsse daher *„immer im Einklang“* (F3,9) mit dem Kollegium arbeiten, formuliert es ein anderer.

Die verantwortlichen Gremien, die Führungsstruktur

Für viele leiten die verantwortlichen Gremien, die formale Schulführungsstruktur. *„Also es gibt bestimmte Bereiche, da leitet das Schulleitungsgremium und macht Vorgaben schlichtweg“* (E2,9). Für andere sind es am Ende immer konkrete Einzelpersonen. Wenn es schnell gehen muss, seien es manchmal nur ganz Wenige entscheidend, weiß ein erfahrenes Schulführungsmitglied. Es sei ein Zusammenspiel verschiedener Verantwortungsbereiche, erweitert einer den Gedanken: *„Also unser Konzept ist eben, dass Leitungsaufgaben auf verschiedene Gremien verteilt werden“* (E1,7).

„Also eigentlich führen wir alle“

Daneben gibt es häufig ein weiteres Motiv. Weder das Abstraktum ‚Kollegium‘ noch die zuständigen Gremien leiten die Schule, vielmehr jede und jeder Einzelne, in ihrer und seiner Funktion. *„Die engagierten Menschen. Ja, das ist, glaube ich, die allgemein gültigste Aussage“* (F1,9) formuliert es einer, der für andere zentrale Leitungsfigur ist. Es sei *„jede Klassenlehrerin und jeder Klassenlehrer auch eine Führungskraft und auch jede Klassenbetreuerin und jeder Klassenbetreuer“* (E5,7). Anders ausgedrückt: *„Also eigentlich führen wir alle die Schule, und zwar auf verschiedenen Ebenen“* (E6,7). Das kann auch sehr persönlich klingen. *„(A)ber meinen Bereich verwalte ich trotzdem selber und bin da frei“* (C3,9), schließt ein weiterer an das darin empfundene Autonomiemotiv der Waldorfschule an.

Die Gleichzeitigkeit verschiedener Führungsansprüche ist für das Feld bezeichnend und wird auch als ein *„differenzierter Leitungsvorgang“* (E2,9) beschrieben. In den skizzierten Antwortrichtungen zeigt sich zugleich ein prägendes Spannungsverhältnis. Beauftragend ist immer das Kollegium, oder zumindest die KonferenzteilnehmerInnen. Im Prinzip geht von hier die Führung aus. Zugleich wird die operative Führung an Gremien

delegiert. Daneben lebt das starke Bild freier PädagogInnen. Führung, Macht oder Gestaltungsmöglichkeiten wird damit gleichzeitig an verschiedenen Stellen verortet. Wenn allerdings das Kollegium einzelnen Gremienentscheidungen nicht folgt, wenn die Personaldelegation arbeitsrechtliche Vorgaben macht, wenn Projekte Einzelner das Gesamtkonzept sprengen, können die gleichzeitigen Ansprüche in Widerspruch geraten. Insofern trifft die Frage „Wer führt Ihre Schule?“ mitten in ein spannungsreiches, teils konflikthanfälliges, gegebenenfalls auch produktives Verhältnis.

3.1.2. Delegationen - Führen auf Zeit

Das Instrument der Delegation versucht diese verschiedenen Ansprüche auszubalancieren. Wie vorgestellt werden Aufgabenbereiche oder -pakete kollegial definiert und an eine Gruppe oder Einzelpersonen übertragen. Innerhalb eines klaren Kompetenzrahmens können die Verantwortlichen ein konkretes Projekt umsetzen oder kontinuierlich Aufgaben übernehmen. Abschließend werden die Verantwortlichen in der großen Runde entlastet und die Aufgabe wird ggf. neujustiert und weitergegeben. Es handelt sich also um ein alternierendes Führungsprinzip, zeitlich befristet und funktional meist begrenzt. „(A)lso weitestgehende Entscheidungsbefugnis und Verantwortungsbefugnis von den Menschen, die [...] sich auch um die Aufgaben kümmern“ (B1,101), formuliert es eine Gesprächspartner ganz praktisch.

Alle untersuchten Schulen arbeiten mit Delegationen. Es werden zentrale Führungsgremien beauftragt, dauernde Teilverantwortlichkeiten an Finanz- oder Personalgremien delegiert, Festkomitees gebildet, die Deputatsplanung oder Aufsichtscoordination vergeben. Häufig arbeiten Entwicklungsdelegationen befristet an neuen Themen. Entsprechend wird von langen Ämter- und Delegationslisten berichtet. In allen Schulen gibt es so komplexe Systeme verschiedenster Verantwortungsbereiche. Die vorgestellte Idee der Distributed Leadership hat hier eine konkrete Form gefunden.

Führungsrolle

Gerade die herausragenden Führungsrollen haben in diesem System spezifische Eigenarten. Eine klassische Überordnung, höhere Gehälter oder Statussymbole gibt es nicht. Lediglich bei den zentralen Funktionen wird die Arbeitszeit in allen untersuchten Schulen durch Entlastungen anerkannt. Dies deckt den Mehraufwand kaum, schildern mehrere Betroffene. Die Überlastungsgefahr scheint hoch. Die Führungsrolle ist zudem zeitlich begrenzt. Ein dauernder Aufstieg im System ist nicht vorgesehen, es ist vielmehr normal die Verantwortung wieder abzugeben. Im Kern bleiben die Verantwortlichen immer gleichrangige KollegInnen, auch wenn sie Arbeitgeberfunktionen übernehmen.

Die daraus resultierenden Spannungen und ihre sozialen Folgen werden im Kapitel zur Personalarbeit differenzierter thematisiert (→ IV.4.1)

Delegierte Aufgaben werden meist freiwillig übernommen. Zuweisungen gibt es kaum, verpflichtende Systeme werden weitgehend vermieden. „*Und man will ja auch nicht das Amt an jemanden vergeben, der sich unter Qualen [...] dazu durchringt*“ (A6,23), beschreibt ein Schulleitungsmitglied die verbreitete Haltung. Allerdings wird an vielen Schulen über mangelnde Beteiligung geklagt.

Zwischen erforderlicher Konstanz, wechselnder Leitung und Lernpotentialen

Wechsel in den Führungsrollen gehört zum Prinzip. Die Dauer der vergebenen Delegationen variiert allerdings. Viele Schulen beauftragen für drei Jahre, geben das Amt dann häufig wieder in gleiche Hände. Einige der Schulführungsmitglieder sind schon seit vielen Jahren dabei. Manche Aufgaben werden auch bewusst dauerhaft vergeben. Eine für Genehmigungsverfahren Verantwortliche sieht regelmäßige Wechsel kritisch. Kenntnisse im Schulrecht und Kontakte in die öffentliche Verwaltung seien nicht ohne Weiteres zu ersetzen.

Dennoch übernehmen regelmäßig neue KollegInnen für sie herausfordernde Führungsaufgaben. Viele der Schulen haben ihre Gremien daher systematisch geschult, sei es in Prozesssteuerung und Führungsfragen oder in der Personalarbeit. Diese Möglichkeiten werden von vielen als Chance verstanden. Ein Kollege beschreibt die zum Teil erstaunlichen Lernerfolge: „*Das gibt es immer mal [...], dass Kollegen neu in die Selbstverwaltung einsteigen und dann auch plötzlich in die Leitungsgremien kommen und dann gar nicht mehr wegzudenken sind*“ (B4,35). Es verändere sich auch das Verhältnis zur Schule. Eine Lehrerin hat sich „*noch mal mehr mit dem Gesamtkonstrukt dieser Schule verbunden [...]. Also die Wahrnehmung erweitert sich ja enorm dadurch*“ (F4,93).

Auch die Schule als Ganzes profitiere durch die verbreiteten Führungserfahrungen. „*(V)iele Kollegen, die das wollen, die wissen mittlerweile, wie ein Prozess angelegt werden kann*“ (B1,102). In der Summe professionalisiere sich das Kollegium als Ganzes. Nach eigenen Schulführungserfahrungen wüchsen zudem die Loyalität und die Bereitschaft zur Akzeptanz schwieriger Entscheidungen, schildert einer seine langjährige Erfahrung:

„(J)eder, der einmal da dringesessen hat, war hinterher nicht mehr der Kritiker, sondern [...] weiß, wie komplex hier die Geschichten sind und in was für Entscheidungszwänge man kommt oder dass Entscheidungen manchmal eben getroffen werden müssen, dass nicht alle Hintergrundinformationen mitgeteilt werden können, weil sie vertraulich sind“ (A7,15).

Folgen für die Schulen und ihre Mitglieder

Die Folgen klarer Delegationen werden häufig in Abgrenzung zu früheren kollektiven Entscheidungsgewohnheiten beschrieben. Vielen ist die verbindliche Verantwortungszuweisung wichtig, „*dass ich mich verantwortlich dafür fühle und weiß, wenn ich es nicht tue, tut es keiner*“ (A7,19).

Insgesamt wird das Prinzip als entlastend empfunden: „*und das haben die eben dann bis zum Ende entschieden. Und [...] ich muss mich da nicht drum kümmern*“ (B2,7). Auch aus Sicht der zentralen Gremien ist die Abgabe von Aufgaben an spezielle Delegationen hilfreich. Bei der Umsetzung von Bauprojekten „*können wir uns auch raushalten, wenn da Expertise ist*“ (C2,89), schildert ein Schulführungsmitglied erleichtert. Daneben steigern die Entscheidungskompetenz die Akzeptanz der Gremien (B4,77). Insgesamt werden kaum negative Folgen beschrieben. Das Verfahren scheint für alle selbstverständlich, wird von niemandem hinterfragt und ist über alle Schulen erprobt und breit akzeptiert.

Ergebnisse

Führung wird abstrakt im Kollegium, in den verantwortlichen Gremien aber auch bei jedem Einzelnen, in seiner Funktion, verortet.

Delegationen sind das zentrale und breit akzeptierte Führungsinstrument an allen untersuchten Schulen. Verantwortliche werden auf Zeit und für eine begrenzte Funktion kollegial beauftragt. Es entsteht insgesamt ein differenziertes Führungssystem verschiedener Verantwortungsbereiche.

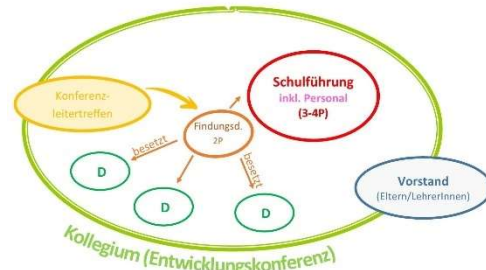
Gelegentlich werden Delegationen langfristig vergeben, der Wechsel gehört aber in der Regel dazu. Er ermöglicht individuelle Weiterentwicklungen und trägt zur Professionalisierung des Gesamtkollegiums bei.

3.2. Schulführungsstruktur – die zentralen Gremien

Nach der Organisationsgeschichte befragt, erzählen fast alle älteren Lehrkräfte von ähnlichen Entscheidungsstrukturen vor 15 oder 20 Jahren. Alles Wesentliche wurde in großen Konferenzen besprochen und entschieden. Gelegentlich gab es zuarbeitende Gremien, aber ohne Entscheidungskompetenz. Inzwischen haben die meisten Schulen zentrale Führungsgremien neben den Konferenzen etabliert. Lediglich in Schule B ist die

Konferenz weiterhin zentrales Entscheidungsorgan. Exemplarisch werden vier Schulführungsmodelle vorgestellt, die sich im Grad der Zentralisierung und der inneren Aufbauorganisation unterscheiden. An ihrer unterschiedlichen Arbeitsweise und dem jeweils eigenen Charakter wird die Vielfalt in der Praxis deutlich.

3.2.1. Klein, zentral und flexibel



In Schule A bilden 3-4 Lehrkräfte mit der Geschäftsführung gemeinsam das Schulführungsgremium (→ IV.2.1). Sie werden alle zwei Jahre neu gewählt. Für eine Verzahnung der Gremien ist eines der Schulführungsglieder auch Teil des Vorstandes. Die Sitzungsleitung rotiert. Wurde früher mit festen Zuständigkeiten gearbeitet, so werden die Projekte heute nach Initiative an Einzelne vergeben.

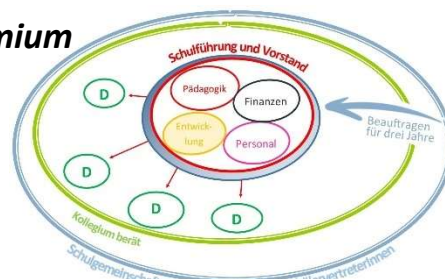
„(W)ir versuchen sehr stark, Aufgaben möglichst schnell einer konkreten Person zu geben, auch bei Prozessen möglichst schnell die Verantwortlichkeit einer Person zu geben [...], sodass jeder relativ autonom eine Aufgabe, auch eine komplexe Aufgabe, nimmt und dafür verantwortlich ist“ (A5,13).

Das Gremium ist für das operative Geschäft des Schulalltages und die Personalarbeit verantwortlich. Alltägliches entscheidet es weitgehend autark. Bei weiterführenden Themen lässt sich die Schulführung vom Kollegium in einer Entwicklungskonferenz beraten. KollegInnen können hier Informationen oder Kritisches einbringen und Wünsche formulieren. Über Einschätzungen und Anliegen die hier breit geteilt werden, setzte sich die Schulführung kaum hinweg, erinnert ein langjähriges Mitglied. Lediglich in der Coronazeit wurde auch direktiv gearbeitet. Gerade nach dieser Erfahrung ist der Wunsch, das Kollegium einzubeziehen ausgeprägt. Initiativen werden von den Verantwortlichen eher fallen gelassen als gegen den Willen der KollegInnen vorangetrieben. Trotz der weitgehenden Zentralisierung der Verantwortung hat die kollegiale Meinung in diesem System ein hohes Gewicht. Allerdings wünscht sich die Schulführung gelegentlich mehr Mitarbeit und fordert sie dann ausdrücklich ein.

Das Schulführungsgremium ist weitreichend geschult. Alle Mitglieder haben Führungsbildungen besucht, einige sind ausgebildete Entwicklungsbegleiter. Jedes Jahr nehmen weitere KollegInnen an entsprechenden Fortbildungen teil. Die hohe Kompetenz des Gremiums wird kollegial gewürdigt, seine Arbeit ist breit akzeptiert und das Bemühen der Verantwortlichen um eine kooperative Arbeitsweise wird ausdrücklich

geschätzt: „die kriegen das Restkollegium mit ins Boot, zumindest gefühlsmäßig“ (A7,41). Insgesamt fällt die Leichtigkeit der Stimmung auf, Kritisches gibt es kaum.

3.2.2. Ein ausdifferenziertes Führungsgremium – das 4-Ressort-Modell



Das 4-Ressort-Modell in Schule C ist die vielleicht ausdifferenzierteste Führungsstruktur in den untersuchten Schulen (→ IV.2.3). Das zentrale Gremium ist mit derzeit 10 Personen deutlich größer als das vorherige, intern allerdings in vier Ressorts unterteilt: Pädagogik, Personal, Finanzen und Bauen sowie Entwicklung. Die Zuständigen für die Bereiche treffen sich wöchentlich und können innerhalb ihrer klar abgesteckten Kompetenzrahmen selbständig entscheiden. In regelmäßigen gemeinsamen Sitzungen wird aus der Arbeit aller Ressorts berichtet, werden Themen zugeteilt und Übergeordnetes entschieden.

Das Pädagogikressort verantwortet alle Fragen des Schulalltages, bereitet die Konferenzen vor und ist damit einer klassischen Schulleitung am nächsten. Delegationen, wie die Koordination der Aufsichten oder Vertretungen sind ihr direkt zugeordnet. Diese klare Zuordnung ist im Sample einmalig und betont die zentralere Struktur der Schule. Die Beratung durch die Konferenz spielt dennoch eine große Rolle. Man folge weitgehend der kollegialen Meinung, betont ein Ressortmitglied.

Die Verantwortlichen bewerten die Struktur durchgehend positiv. Besonders die Klarheit der Zuständigkeiten helfe im Alltag, „weil man auch aufkommende Zweifel oder Fragen immer an der Struktur entlang abarbeiten kann“ (C1,389). Beobachtet wird auch, dass

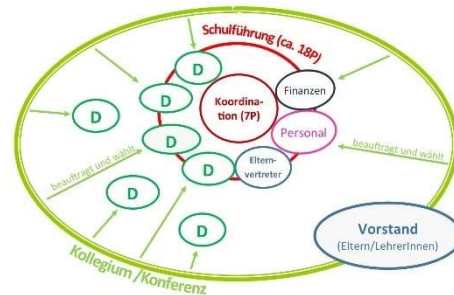
„das Kollegium so ein bisschen positiv wie negativ sich zurücklehnt. Einerseits dass man sich wirklich mehr darauf verlässt, also dass die Prozesse laufen, andererseits man sich auch nicht mehr so aufgefordert fühlt sich zu beteiligen“ (C2,85).

Im Kollegium teilt man die anklingende Sorge nicht, die Option zum Engagement bleibe immer: „sobald ich mich engagieren würde, würde ich mit offenen Armen aufgenommen“ (C3,13). Insgesamt sind die Beurteilungen positiv, manche geradezu euphorisch.

„Es ist mehr Transparenz, viel mehr Transparenz, eine klare Zuständigkeit und die Themen werden behandelt, zügig behandelt und werden überhaupt behandelt“ (C6,59).

Die strukturierte Führung enge nicht ein, sondern eröffne geradezu Möglichkeiten: „mit diesen klaren Zuständigkeiten und Ressourcen, erlebe (ich) das Arbeiten hier als deutlich verändert [...] mit viel mehr Möglichkeiten des Gestaltens“ (C6,13).

3.2.3. Schulführung als integrierendes Zentrum

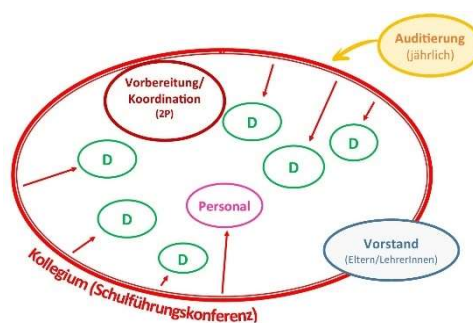


Bei 80 KollegInnen ist eine Schulführung von etwa 18 Menschen schon eine weitgehende Zentralisierung. Dennoch ist das Schulführungsgremium in Schule F vergleichsweise groß (→ IV.2.6). Es setzt sich aus VertreterInnen aller schulleitenden Delegationen zusammen. Daneben sind eine Außenvertretung der Schule, die Geschäftsführung und Stellvertreter aller Schulbereiche, wie Kindergarten, Elternschaft und Vorstand Teil des Gremiums. Ergänzend können sich Einzelne aus dem Kollegium zur Wahl stellen. Aus allen Teilen der großen Schule sollen Informationen und Aufmerksamkeit ins Zentrum und zurück fließen. „Dass man in jeder Delegation jemanden hat, der ein Bewusstsein für die ganze Schule entwickeln kann, dass auch alle Bereiche da gehört werden“ (F3,25). Die Schulführung ist so als integrierendes Zentrum in der komplexen und weitläufigen Schule konzipiert.

Die zweiwöchentlichen Sitzungen werden von einem Koordinierungsteam vorbereitet. Für ein zentrales Schnittstellengremium ist es mit sieben Mitgliedern auch groß und soll viele Bereiche und Funktionen integrieren. Es geht um Vorbereitung und Prozessverantwortung. Entschieden wird hier dezidiert nicht, auch wenn „in jeder koordinierenden Aufgabe auch eine Entscheidungskomponente“ (F1,25) liege.

Die Integration aller Teilbereiche ist an dieser Schule zentrales Organisationsmerkmal und Teilhabe ein hoher Wert. Trotz der breit besetzten Schulführung wünschen sich viele ein stärkeres Gewicht der Konferenzen. Nur die ohnehin hohe Arbeitsbelastung wird als Gegenargument aufgeführt. Der traditionelle Wunsch nach breiter Beteiligung und die Notwendigkeiten effizienter Handlungsfähigkeit werden als Spannung erlebt. In der Summe scheinen aber alle mit dem konkreten System zufrieden.

3.2.4. Kollektive Führung mithilfe klarer Delegationen



Was in der oben beschriebenen großen Schule ein delegiertes Gremium ist, ist von der Größenordnung in Schule B fast das ganze aktive Kollegium (→ IV.2.2). Die Schulführungskonferenz hat etwa zwanzig TeilnehmerInnen. Gemeinsam verantworten sie die Schule, entscheiden aber kaum. Die Hauptaufgabe der Konferenz ist vielmehr die systematische Verteilung von Zuständigkeiten und Delegationen: „Wir tun ja [...] in der großen Runde nur wirklich ganz wichtige strategische Fragestellungen entscheiden, alles andere wird in Gremien noch entschieden“ (B1,27).

Konkret werden in der Konferenz Delegationen beauftragt, ggf. Zwischenberichte kommentiert sowie Rechenschaftsberichte entgegengenommen. Hierin liegt der Führungsauftrag des Gremiums.

„Also wenn solche Hol- und Bringmomente sind, dann ist der Einfluss wieder groß und bei Entlastung, Rechenschaft, Rückblick, Neubeauftragung, dann ist natürlich auch wieder volle Aufmerksamkeit gefragt, um Dinge wirklich offen und ehrlich anzusprechen, die Kritik dann auch zu äußern da, wo sie hingehört“ (B2,17).

Die koordinierende Vorbereitungsgruppe besteht nur aus ein bis zwei Personen. Sie setzen die Tagesordnung und priorisieren die Themen. Die Ausgestaltung der Rolle und das Gewicht der Aufgabe wird immer wieder diskutiert. Es gehe um „eine koordinierende Verantwortung, also sehr viel an Wachsamkeit, an kommunikativen Kompetenzen ist gefragt und eben auch die Prozesse entsprechend zu gestalten“ (B1,11).

Auch diese Schulführungsstruktur ist bei den Befragten durchgehend akzeptiert. Die eigene Geschichte habe gezeigt, dass kleine Gremien leichter zu Konflikten führen. Auch sei man in Krisensituationen mit den eingeübten Prozessen gut aufgestellt. Gerade in der Coronasituation habe man sehr schnell und integrierend gearbeitet, schildern alle ungefragt. Allerdings sehen einige im Zentrum ein „Vakuum“ (B4,15) und wünschen sich mehr zentrale Autorität. Auch wird von hoher Arbeitsbelastung und Erschöpfung berichtet, gelegentlich auch von einer übertriebenen Formalisierung. Die Kritikpunkte heben den insgesamt positiven Blick aber nicht auf. Sie zeigen eher ein hohes Bewusstsein für die Schulorganisation und den ständigen Drang zur Verbesserung.

3.2.5. Zusammenfassung und Einordnung

Die Führungsaufgabe ist an Schulen in freier Trägerschaft umfänglicher angelegt als ein Rektorat oder eine Schulleitung in öffentlichen Schulen. Wie die Gremien zeigen sind unternehmerische Themen, wie Finanzierungsfragen, das Personalwesen und Bautätigkeiten in einigen der Schulen systematisch in den Führungsgremien integriert. Die Trennung zwischen Pädagogik und Gesamtorganisation ist damit strukturell weniger scharf. Die traditionell einseitige Ausrichtung auf kollektive Entscheidungsinstrumente und die bewusste Reduktion aller Strukturen und Prozesse wurde weitgehend abgelegt. An allen vorgestellten Schulen haben sich neben der tradierten Konferenzstruktur vielfältige Verantwortungsbereiche, Gremien und Formate entwickelt.

Allerdings sind wesentliche Besonderheiten und Werte des Organisationsprinzips Selbstverwaltung nach Lebers Prägung bis heute in den Schulen wichtig. Durch alle Gespräche zieht sich das tradierte Anliegen, das Kollegium bei den relevanten Themen der Schulführung weitgehend einzubeziehen. Unabhängig vom Grad der Zentralisierung ist die Idee einer kollegial geführten Schule selbstverständlich geblieben. Gerade die Schulführungsmitglieder in den zentraler organisierten Schulen A und C betonen, wie wichtig ihnen die Meinung der KollegInnen und Beratungsinstrumente sind. Ihr Führungsverständnis ist selbstverständlich partizipativ. Gegen die Meinung der KollegInnen entscheiden sie sich kaum.

Die gezeigten Schulführungsstrukturen basieren alle auf dem Delegationsprinzip, ein neuer Standard hat sich an den Waldorfschulen dabei nicht entwickelt. Sie unterscheiden sich im Grad der Zentralisierung und in der Art und Formalisierung der Organisationsstruktur. Schule A betont innerhalb des klaren Kompetenzrahmens ausdrücklich flexible Arbeitsweisen, Initiative und individuelle Lösungsansätze. Dagegen verstärkt Schule C mit ihrer klaren Aufbaustruktur eindeutige Zuständigkeiten, effiziente Verfahren und große Transparenz in der gesamten Organisation. In der großen Schule F wird die Teilhabe aller Bereiche als Integrationsleistung gesucht und geschätzt. Anders noch ist der partizipative Ansatz in Schule B, die kollektive Rahmenentscheidungen mithilfe definierter Prozesse trifft und zugleich durch Delegationen vielfältige Einzelverantwortlichkeiten zuweist.

Nimmt man die Bewertungen der Beteiligten, scheint jedes Verfahren in der betreffenden Schule selbstverständlich und breit akzeptiert. Dabei zeigen sich in den vorgestellten Systemen übergeordnete Eigenarten, Stärken und Schwächen.

Die zentral organisierten Gremien in Schule A und C werden mehrheitlich als effizient, eindeutig und transparent beschrieben. Die Eindeutigkeit der Verantwortlichkeiten ist

für viele entlastend. Gerade auch die weniger Involvierten sind ausgesprochen zufrieden. Beteiligungsmöglichkeiten vermisst kaum jemand, das Vertrauen in die Gremien ist an diesen Schulen groß.

Eine Schwäche liegt hier möglicherweise in der hohen Belastung der Verantwortlichen. Der Arbeitsaufwand scheint immens und die Stundenentlastungen nicht auskömmlich. Die Neubesetzung der Gremien ist hier, wie an allen anderen untersuchten Schulen schwer. Auch wünschen sich Führungsmitglieder an den beiden Schulen mehr Engagement und Unterstützung aus dem Kollegium, das sich in der Entlastung wohl zu fühlen scheint.

An anderen Schulen formulierten einzelne Befragte weitere Vorbehalte gegen zentral verantwortliche Schulführungen. In Schule B wurde die ehemalige Schulführung als intransparent und ausschließend erlebt. Die Struktur habe das Kollegium in Aktive und Passive, in „*Macher und Dulder*“ (B2,53) gespalten. An anderen Schulen wird ähnlich befürchtet, dass das Engagement im Rest des Kollegiums abnehme, Aufgaben nur noch gegen Bezahlung oder Entlastung übernommen würden und sich die KollegInnen zunehmend von ihren Schulen entfremden. Diese seltenen Stimmen bestärken einen in der Literatur vermuteten Zusammenhang. Durch zentrale Führungsgremien werde das Kollegium gespalten und damit die Idee der Selbstverwaltung als kollegialer Aufgabe im Kern in Frage gestellt. Allerdings haben die Themen in den vorliegenden Gesprächen nur eine sehr untergeordnete Bedeutung. Eine entfremdete oder gar autoritäre Schulführung, ohne Kontakt zum Rest des Kollegiums, findet sich an diesen Schulen nicht. Die starke Belastung der Verantwortlichen und deren Wunsch nach größerer Selbständigkeit des Restkollegiums in der Schulorganisation zeigen aber die Gefahren der stärkeren Differenzierung im Kollegium. Allerdings wird die ungleiche Lastenverteilung schon immer beschrieben. Ob sie durch die formale Zuweisung von Führung und Verantwortung größer geworden ist, ist nicht zu sagen.

Die vorgestellten, dezentraleren Strukturen an Schule F und B sind mit den Gesamtkonferenzen aus der Vergangenheit nicht vergleichbar. Mit gut 20 Mitgliedern sind sie überschaubarer. Zudem gibt es heute eindeutige Binnendifferenzierungen, klare Beauftragungsprozedere, moderierte Konferenzarbeit und insgesamt vielfältige Strukturen und Prozesse.

Die Größe der Gremien bleibt aber herausfordernd. Gerade in komplexen Lagen sei kooperative Abstimmung besonders schwer:

„Es gibt aber Situationen, da kommt man eigentlich nur über holprige Wege raus und dann ist die Entscheidung in einer Gruppe immer schwieriger als in kleineren Teams oder bei Einzelpersonen“ (F1,15).

Schule F hat sich dennoch bewusst für eine Vergrößerung des Koordinationsteams entschieden und schätzt die Schulführungsarbeit mit rund 20 Personen. Man nehme den Effizienzverlust hin, weil sich die Qualität der Arbeit und die Integrationsfähigkeit der Gremien verbessere. Man habe *„den Schulorganismus als Ganzes viel mehr im Auge“ (F4,28)*, meint eine Kollegin. Zudem haben größere Führungsgremien *„eine große vertrauensbildende Funktion“ (F5,39)*, beschreibt eine andere.

Die Anforderungen an kooperative Strukturen wachsen mit der Zahl der MitarbeiterInnen und den steigenden Koordinierungsbedarfen. In beiden großen Schulen ist die Struktur ausdifferenzierter. Es gibt mehr Gremien und die Bereiche müssen selbständiger agieren. Gerade in Schule F erhöht daher die bewusste Teilhabe aller Bereiche an der Schulführung den Informationsfluss und fördert so die Vernetzung. Die Schulführungsstruktur unterstützt damit kontinuierlich die Integration der verschiedenen notwendig autarken Bereiche in die Gesamtorganisation.

In Schule F wünscht sich keiner der Befragten eine weitere Zentralisierung oder eine Verkleinerung der Gremien. Immer wieder hat man sich bewusst dagegen entschieden. Auch in Schule B sind die meisten stolz auf ihre Konferenzstruktur. Man hatte sich bewusst von einem Schulführungsgremium verabschiedet. Dennoch werden immer wieder zentrale Funktionen vermisst, gerade in der Festlegung pädagogischer Standards oder mit Blick auf eine stringente Personalarbeit.

In beiden Schulen wird daneben vergleichsweise häufig von Erschöpfung, Überforderung und Belastung berichtet. In diesen Modellen ist der Arbeitsaufwand für die KollegInnen insgesamt wohl höher. Es gibt mehr und tendenziell längere Sitzungen und die Absprache- und Koordinationsbedarfe nehmen mehr Raum ein. Auch müssen sich mehr KollegInnen systembedingt mit mehr Themen auseinandersetzen und eine Meinung bilden. Die Vielzahl der Probleme und die erlebte Last durch all die Anforderungen zeigt sich gerade in Schule B deutlich. Chaotische Situationen, wie seit den 90er Jahren in Waldorfschulen häufig beschrieben, finden sich in diesen Schulen, mit ihren größeren Führungsgremien aber nicht.

Seit Jahren attestieren AutorInnen Waldorfschulen ein systematisches Führungsdefizit. Es wurde als Grund für die vielfältigen und häufig tiefgreifenden Probleme mit der Schulorganisation beschrieben. An vielen Schulen wurden daher neue und zentralere Führungsstrukturen eingeführt. An allen untersuchten gab es ähnliche Entwicklungen.

Vier arbeiten heute mit klaren Führungsgremien. Es gibt aber auch eine gegenläufige Tendenz, die an die traditionell dezentrale Struktur der selbstverwalteten Organisationsform anschließt. Die neuen agilen und kooperativen Konzepte und Praxisbeispiele zeigen, dass viele Unternehmen derzeit bewusst dezentralere Arbeitsformen suchen. Gerade bei den Kollegialen Unternehmen soll die Führung von den Rändern ausgehen und die Leitung lediglich unterstützen. In diesem Sinne plädiert Harslem nach vielen Jahren zunehmender Zentralisierungstendenzen für eine Neuorientierung an Waldorfschulen. Der Fokus soll wieder mehr auf den einzelnen Klassen, der Pädagogik und dezentralen Verantwortlichkeiten liegen (Harslem 2020, Teil 8).

Alle untersuchten Schulen bewegen sich in diesem Feld, zwischen notwendiger Zentralisierung einerseits und breiter Einbindung der Kollegen und dezentralen Delegationen andererseits. Dabei haben sie verschiedene Schulführungsstrukturen entwickelt. Die Analyse zeigt, dass sich die schematischen Aussagen in der wenigen Literatur in Teilen bestätigen. Zentrale Schulführungsstrukturen führen zu Effizienz und Entlastung, dezentralere wirken integrierend. Allerdings führen die zentralen Schulführungen nicht unbedingt zu einer Spaltung der Kollegien und auch die dezentralen wirken durchaus handlungsfähig. Die Unterschiede scheinen vielschichtiger. Die einfache Unterscheidung in Zentral und Dezentral, bzw. klassische Konferenzführung und Mandatsmodell ist dem Thema nicht angemessen. Es variiert zwar der Grad der Zentralisierung. Allerdings ermöglicht eine dezentrale Konferenzführung in Schule B auch starke Einzelführung in Teilbereichen. Zugleich sind bewusst flexiblerer (Schule A) und formalisiertere Arbeitsweisen möglich. Mal werden eher die Prozesse (Schule B) definiert, mal mehr die Strukturen (Schule C) gesetzt, mal mehr auf Einzelinitiative (Schule A) vertraut. Eine Bewertung oder gar Gewichtung der Modelle scheint anhand des vorliegenden Materials nicht sinnvoll. Dabei wiederholt sich an allen Schulen ein ähnliches Motiv. Die spezifische Schulführungsstruktur soll selbst entwickelt sein und so zur Geschichte der Schule und ihren Eigenarten passen.

Ergebnisse

Die Führungsmodelle variieren stark, sind in der jeweiligen Schule aber breit akzeptiert. Exemplarisch werden ein kleines, flexibles Leitungsgremium vorgestellt, eine zentrale Schulführung mit Teilverantwortlichkeiten, eine große und integrierend arbeitendes Führungsmodell und ein rein delegierendes, kollektives Führungsgremium.

Die **zentralen Schulführungen** werden vor allem als effizient,

entlastend und transparent erlebt. Die Belastung bei den Verantwortlichen ist hoch und sie wünschen sich teils mehr Beteiligung. Die **dezentralen Strukturen** haben stark strukturierende Prozesse, wirken integrierend und vertrauensbildend. Allerdings wird hier vermehrt von Belastung und Erschöpfung berichtet und gelegentlich ein letztverantwortliches Zentrum vermisst.

3.3. Beauftragung der Schulführung – zwischen öffentlicher Wahl und Ernennung

In allen Schulen sind die Führungsgremien vom Kollegium delegiert. Dabei werden verschiedentlich Schwierigkeiten mit den traditionellen Wahlverfahren beschrieben. Die untersuchten Schulen experimentierten daher mit unterschiedlichen Beauftragungsformaten. Zwei gegenläufige Lösungsansätze werden im Folgenden vorgestellt.

3.3.1. Wahl-Verfahren und ihre Schwierigkeiten

Bei der Beauftragung zentraler Führungsgremien werden wiederholt ähnliche Probleme beschrieben. Es fällt in allen untersuchten Schulen schwer geeignete KandidatInnen für Delegationen zu finden und alle zentralen Aufgaben zu besetzen. Ein Grund mag die herausfordernde Aufgabe und die hohe Arbeitsbelastung sein. Allerdings zeigt die Erfahrung an verschiedenen Schulen, dass allein das Beauftragungsprozedere die KandidatInnensuche erschweren oder erleichtern kann. Traditionell sind Wahlvorgänge im ganzen Kollegium üblich. An einigen der untersuchten Schulen gilt das bis heute. Dabei wird meist zwischen der Suche und der endgültigen Beauftragung unterschieden. Exemplarisch schildert ein Kollege die für ihn unbefriedigende Situation.

„Also es werden Fähigkeiten benannt, die für eine Aufgabe erforderlich sind. Dann werfen alle Leute Zettel in den Hut mit Namen, von denen sie glauben, dass diese Menschen diese Fähigkeiten mitbringen, und dann werden die ausgezählt öffentlich an der Tafel und dann wird abgestimmt über die drei, vier, die sozusagen vorne liegen. Die werden dann coram publico spontan gefragt, ob sie das wollen und müssen eventuell eine biographische Lage abschätzen innerhalb von zwei Minuten“ (G1).

Mehrere Schulen berichten von ähnlichen Phänomenen. Viele der Ausgewählten nehmen das Amt nicht an. Das so geäußerte Vertrauen reiche häufig nicht, die Vorgeschlagenen zu überzeugen. Sie müssten in einer öffentlichen Situation eine sehr kurzfristige und weitreichende Entscheidung treffen. *„(D)ann war gar nicht der Raum dafür, den zu*

fragen, warum er das denn nicht macht und ob für die Hindernisse eventuell Lösungen zu finden wären“ (G2), erinnert sich eine Kollegin.

Nach manchmal mehreren Absagen, werden ggf. weniger priorisierte KollegInnen gewählt. Es entsteht leicht der Eindruck, sie hätten weniger Unterstützung. Das sei nicht sehr bestärkend für den Start in ihr Amt. Auch erklärt sich mal jemand bereit und wird in der Abstimmung nicht gewählt. Das sei mitunter „*schmerzhaft*“ (G3) und führe zu Enttäuschungen.

Da man die öffentliche Demütigung scheut, falle es vielen grundsätzlich schwer, über die Eignung von KandidatInnen zu sprechen. Ein Kollege schildert:

„Also wenn es Kompetenzäußerungen gab, waren die immer positiv. Ja, und so und so viele haben dann halt innerlich den Kopf geschüttelt und haben gesagt: ‚Das stimmt doch gar nicht, was du da sagst‘“ (G4).

Kritisches werde vermeiden, berichten viele. Manchmal würden auch KollegInnen öffentlich gegen ihren Willen in Verantwortung gedrängt. Es wurden „*so zwei, drei Kandidaten ausgeguckt und dann wurde so lange geredet, bis einer von den dreien bereit war, das zu machen*“ (G5). Vereinzelt wird auch von informellen Gefälligkeiten berichtet und gegenseitiger Wahlhilfe.

Für Viele sind solche Prozesse ermüdend. Sie seien „*nicht förderlich*“ (G6) und haben „*teilweise auch zu Verwerfungen geführt*“ (ebd.). Manchmal habe man auch einfach keine Lösung gefunden und Rollen blieben unbesetzt, wie eine Schule berichtet. Es gibt zum Teil „*viele vakante Ämter*“ (G7).

Die Probleme ziehen sich durch alle untersuchten Schulen. Zwei haben neue Verfahren entwickelt. Während sich die eine Schule von der kollegialen Entscheidung verabschiedete, hat sich in der anderen ein ungewöhnlich öffentlicher Beauftragungsprozess entwickelt.

3.3.2. Die Findungskommission

Das Modell der Schule A entspricht ihrer Eigenart, Verantwortungen schnell Einzelnen zu übertragen und kleinen Gruppen zu vertrauen. Man verabschiedete sich ganz von der großen Runde und lässt nur zwei Personen Prozess und Besetzung der zentralen Ämter koordinieren und entscheiden. Die sogenannte Findungskommission wird von den Konferenzleitern (→ IV.5.2) ernannt, ein akzeptiertes Gremium ohne weitere Machtbefugnisse.

Konkret sammeln die beiden Mitglieder der Findungskommission Vorschläge ein und sprechen mit allen denkbaren KandidatInnen. Für Schwierigkeiten werden individuelle

Lösungen gesucht. So wurden wegen Betreuungsproblemen Gremienzeiten verschoben. Ein andermal wurde zugesichert, dass ein Führungsmitglied die zur Entlastung abgegebenen Deputate und Unterrichtseinheiten nach Ablauf der Schulführungszeit zurückbekommen würde. Am Ende schlägt die Delegation geeignete KandidatInnen vor. Das Kollegium kann Rückmeldungen geben, sei es Kritik oder auch Bestärkendes. Bei begründeten Einwänden würde sicher reagiert, meint ein Kollege. Das sei bisher aber nie vorgekommen. Die endgültige Entscheidung treffen die beiden Delegierten allein. Das Verfahren wurde für die Schulführung entwickelt, gilt inzwischen aber für alle zentralen Delegationen. Schule A hat sich damit ganz von öffentlichen Vergabediskussion verabschiedet. „Aber man muss halt das Vertrauen in die beiden haben, dass die das managen, verantwortlich“ (A1,117), formuliert es eine Lehrerin. Dabei wird das Instrument durchweg positiv bewertet. Manche scheinen geradezu erleichtert, die als frustrierend erlebten Verfahren los zu sein.

Auch Schule E hat die Kandidatensuche in großer Runde beendet. Vorschläge entwickelt die verantwortliche Personalrunde, zu der die Schulleitung gehört (→ 4.2.1). Inzwischen können interessierte Konferenzmitglieder daran teilnehmen. Es war einigen wichtig, dass dieses Vorschlagsrecht eine gewisse Öffentlichkeit hat. Beauftragt werden die so vorgeschlagenen und abgestimmten KandidatInnen in der Konferenz per Wahl.

3.3.3. Eine öffentliche Schulführungswahl – ‚jetzt schicken sie einen auf den Weg‘

Einen radikal öffentlichen Weg geht Schule C. Die Wahl der Verantwortlichen für die vier Ressorts hat bisher zweimal stattgefunden. An einem Samstag werden die derzeit 10 Posten von dem ganzen Kollegium und interessierten Eltern für drei Jahre neu besetzt. Zuletzt waren es etwa 60 Menschen, davon mehr als die Hälfte Eltern. Die Sitzung wurde extern moderiert. Im Vorfeld haben alle Beteiligten an Feedbackschulungen teilgenommen.

Der Raum und ein Stuhlkreis sind wichtige Zutaten des Verfahrens. Zunächst sitzen alle in großer Runde. In der Mitte befinden sich die leeren Plätze für die zu vergebenden Rollen, je zwei bis drei für jedes Ressort. Nur der Geschäftsführer sitzt schon im Innenkreis. Er ist qua Amt den Finanzen zugeteilt. Alle, die lediglich beobachten wollen, können zunächst ihren Stuhl nach außen ziehen. Sie nehmen von da an nicht mehr an der Diskussion teil. Dann beginnt der eigentliche Prozess.

„Also die Stimmung ist konzentriert und angespannt, selbst über einen längeren Zeitraum hinweg, weil sich alle für sich fragen müssen: ‚Gehe ich jetzt da rein oder nicht?‘ [...] Man schaut rum“ (C5,23).

Interessierte können sich initiativ auf einen der Ressort-Stühle setzen und der Runde ihre Motivation für die Aufgabe erklären. *„Das ist schon ein innerer Schritt, da ist ein großer Kreis von hundert Personen und man setzt sich da in die Mitte“ (C2,43)*, beschreibt eine die innere Hürde. Für andere wäre solch ein öffentliches Angebot nur nach guten Absprachen im Vorfeld möglich, um Überraschungen zu vermeiden.

Manche gehen raus und wieder rein, andere wechseln auch das Ressort. Insgesamt ist die Bereitschaft zögerlich, der Prozess dauerte zuletzt viele Stunden. Alte Schulführungsmitglieder erklären sich wieder bereit. Immer bekommen die Entschlossenen Feedback aus dem Kreis. Manchen wird auch abgeraten, wegen absehbarer Überlastung, auch mal wegen Zweifeln an der Eignung für das Amt. In den Pausen werden Kandidaten informell ermuntert, manche aber auch abgehalten, berichtet einer.

Die Entscheidung sich zu melden, liege auch an der Konstellation: *„Wer sitzt schon da, fühle ich mich da reingezogen in den Kreis“ (C2,67)*. Auch werde die zukünftige Aufgabe fühlbar.

„Will und kann ich das leisten. Und dann für sich zu merken, ich würde gerne, aber ich merke mit den ganzen anderen Aufgaben ist es mir doch zu viel. Ich gehe doch lieber wieder raus. Also es wird so ganz plastisch, also so ganz fühlbar, erlebbar. Was heißt das, ich bin jetzt Schulführung in diesem Kreis und trage mit die Verantwortung und fühle ich mich dem gewachsen“ (C2,53).

Es gibt auch einzelne kritische Stimmen. Der Tag sei lang und irgendwie *„ungemütlich“ (C4,35)*, auch meldeten sich zu wenige für die Aufgaben. Über Kompetenzen wurde in manchen Fällen nicht offen kommuniziert. Zumeist wird der Prozess aber sehr positiv beschrieben: *„Und insgesamt habe ich das Ganze als was sehr Offenes erlebt. Offen mit einer unheimlichen Präsenz von allen Beteiligten“ (C6,65)*. Vor allem für die Gewählten ist das Verfahren unterstützend.

„Am Schluss, da steht man so in diesem Innenkreis und das ist wie so ein magischer Moment. Wo man das Gefühl hat, alle, die außen stehen, haben sagen dürfen, was sie zu sagen haben. Und jetzt schicken sie einen auf den Weg“ (C7,48).

Es gebe Sicherheit für das Mandat der nächsten Jahre: *„Also ich habe es mir nicht genommen, sondern es wurde mir zugetraut. Und das macht bei mir, dass ich mich da auch recht sicher fühle“ (C2,31)*.

Im Anschluss wird die neue Schulführung in einer Mitgliederversammlung offiziell zum Vorstand gewählt.

3.3.4. Zusammenfassung und Einordnung

In Systemen mit alternierender Führung nimmt der Prozess der Beauftragung eine zentrale Rolle ein. Besonders wenn es schwerfällt, neue KandidatInnen zu finden. Auch kann das Verfahren die Akzeptanz der neuen Verantwortungsträger stärken oder schwächen. Die Schwierigkeiten öffentlicher Wahlverfahren werden in allen Schulen beschrieben. Sie scheinen systembedingt. Vor allem die beschriebene Hemmung offen über Fähigkeiten und Eignung zu reden, ist ein zentrales Problem. Wie gezeigt fordern viele Autoren daher schon lange bei der Besetzung Kompetenzkriterien systematisch zu berücksichtigen.

Die meisten Befragten in Schule A waren über die Abschaffung der tradierten Wahl erleichtert. In kleiner Runde ist es leichter Kompetenz und Eignung möglicher KandidatInnen zu berücksichtigen. Das Modell funktioniert zudem bei der Besetzung aller zentralen Gremien. Die Kommission kann die Zuteilung von Aufgaben und die Lastenverteilung in der gesamten Schule steuern. Die radikale Öffentlichkeit ist ein ganz anderer, mal mühsamer, vor allem aber stärkender Weg. Er schafft weitgehende Beteiligungsmöglichkeiten, fördert die Kommunikationskultur, integriert die Elternschaft und bestärkt die Schulgemeinschaft als Ganzes. Vor allem aber stützt das Verfahren die Verantwortlichen. Wie die Schilderungen zeigen, gelingt es durch die Moderation Kompetenzfragen öffentlich zu diskutieren, allerdings scheint dies nicht immer zu gelingen.

Die Lösungsansätze sind in sich konträr, sind aber in beiden Schulen breit akzeptiert und die so Gewählten ausdrücklich geschätzt.

Ergebnisse

Wahlverfahren zu Beauftragung von Führungsgremien haben vielfältige Schwierigkeiten. Persönliche Hürden können nicht bearbeitet werden, über Kompetenzfragen wird kaum öffentlich gesprochen und die Prozesse sind oft lang und wenig bestärkend für die Gewählten.

Ein Lösungsansatz ist die **Findungskommission**. Nach Gesprächen mit allen Beteiligten entscheiden zwei Personen für das Kollegium. Dieses kann Vorschläge einreichen und sich zu den Kandidaten verhalten.

Ein anderes Verfahren ist eine **öffentliche Diskussion und Wahl** durch die

gesamte Schulgemeinschaft. Dies wird extern moderiert und durch Feedbackschulungen vorbereitet.

3.4. Zum Delegationsprozess, der Gesamtkoordination und angemessener Transparenz

Formen der Mitwirkung, der Beratung und kollektiver Entscheidungen sind traditionell Kern des Selbstverwaltungsgedankens. Trotz zentraler Entscheidungsgremien sind sie in allen Schulen wichtiger Bestandteil geblieben. So werden die zentralen Gremien kollegial beauftragt. Durch die verschiedenen Delegationen beteiligen sich zugleich ungewöhnlich viele KollegInnen an Führungsaspekten. Eine Schulleitung formuliert den Gedanken so: *„Und dann versuchen wir eben Beteiligung darüber, dass wir Menschen mit Prozessen betrauen“ (A5,41).*

Daneben werden verschiedene Konferenzformen gepflegt. Anschließend an Lebers Vorschläge aus den 70er Jahren, gibt es meist eine pädagogische Konferenz, Formate für die Alltagsorganisation und Fachbereichsgremien. Zudem gehören dezentrale Klassenkonferenzen und sogenannte Kinderbesprechungen zu den regelmäßig stattfindenden Gesprächsformaten. Für übergeordnete Fragen der Schulführung haben alle untersuchten Schulen eigenständige Konferenzformen, die mal beratend mal entscheidend arbeiten. Diese vielfältige Gremienarbeit ist in allen Schulen wichtig, wurde in den Gesprächen aber weniger thematisiert. Die konkreten Arbeitsweisen, die Moderation und Vorbereitung der Sitzungen oder Abstimmungsmodalitäten wurden kaum beschrieben. Lediglich Delegationsverfahren in den Konferenzen waren immer wieder Thema. Ging es zuletzt um die Beauftragung herausragender Rollen, geht es jetzt allgemeiner um die Vergabe kleinerer Aufgaben, die Gesamtkoordination der verschiedenen Verantwortlichkeiten und das Thema angemessener Transparenz in einem kooperativ arbeitenden System.

3.4.1. Der Delegationsprozess

Ein Delegationsprozess beinhaltet mehrere Schritte. Zunächst ist die Aufgabe zu formulieren und Verantwortliche zu beauftragen. Es gibt eine Umsetzungsphase mit möglichen Rückkopplungen ins Kollegium, einen reflektierenden Abschluss sowie die Rückgabe der Aufgabe in die beauftragende Gruppe. Dem Prinzip nach beauftragt das Kollegium. In Schule B ist gerade die Zuweisung von Delegationen Hauptaufgabe der Konferenz. Es wird aber auch anders gehandhabt. In Schule C sind Delegationen Ressorts

zugeordnet. So sind die Verantwortlichen für die Vertretungsplanung dem Pädagogikressort berichtspflichtig. Die meisten der Schulen haben Elemente beider Verfahren. Häufig delegieren die Konferenzen. Manchmal sind Delegationen auch der Schulführung, dem Personalgremium oder dem Vorstand zugeordnet.

Im Folgenden geht es um Beauftragungen aus den Konferenzen. Mehrere Schulen haben von ihren Prozessen berichtet. In Schule B sind sie besonders sauber beschrieben und wirken eingeübt. Zentrales Merkmal des Qualitätsverfahrens ‚Wege zur Qualität‘ ist die Systematisierung solcher Abläufe. Da der gelebte Alltag interessiert, werden die Prozessschritte entlang der praktischen Schilderungen beschrieben und nicht die kleinschrittigen Vorgaben aus der Beraterschule.

Aufgabenbeschreibung und Beauftragung

Häufig beginne ein Delegationsverfahren mit der Diskussion über Ziel und Rahmenbedingungen einer Aufgabe, *„sodass man auch die Grundlagen der Entscheidung noch mal im Großen und Ganzen diskutiert“* (B6,19). Darauf aufbauend wird die Aufgabenbeschreibung formuliert und die Kompetenzen der Delegation festgelegt, inkl. Zeitrahmen und Budgets. Die Verantwortlichen werden erst im Anschluss gesucht und bestimmt. Erst dann werden Verantwortliche gesucht. Wichtig sind Engagement und notwendige Kompetenzen. Häufig sollen auch bestimmte VertreterInnen verschiedener Fachbereiche oder Funktionen Teil der delegierten Gruppe sein.

Umsetzung und Arbeit

Ab der Beauftragung ist die Delegation für ihre Binnenstruktur, Arbeitsweise und die Aufgabenerfüllung selbst verantwortlich. Zur Arbeit gehören regelmäßige Kurzberichte in der Konferenz, *„um die anderen auf Stand zu bringen, wo die Arbeit steht“* (B1,41). Für die Anbindung an das Kollegium gibt es zudem das Instrument der Hol- und Bringschuld:

„Also wenn eben eine Delegation unterwegs ist mit einer bestimmten Aufgabenstellung, dann gibt es da so eine wechselseitige Verpflichtung, dass einerseits die Delegation sich Feedback holt, Informationen holt, Meinungen, Einschätzungen holt von Beteiligten, (...) von allen Stakeholdern. Und umgekehrt eben aber auch, wenn jemand irgendwie was hat, einen Aspekt hat, die Bringschuld einen Aspekt hat, den er einbringen will oder so, dann eben auch das eben der Delegation entsprechend mitzuteilen“ (B6,19).

In Schule B wird die Entscheidungskompetenz der Delegation besonders betont. Wichtig sei, dass die Gruppe *„wirklich frei entscheiden darf, welche Vorhaben es da geben soll, wie das weiterentwickelt werden soll“* (B1,101).

Hier unterscheiden sich die Modelle in den Schulen. In manchen wird eine Delegation mehr vorbereitend eingesetzt und die Entscheidung liegt bei dem Schulführungsgremium oder der Konferenz. Andere lassen Entwicklungsdelegationen zusammen mit der Schulführung entscheiden.

Rechenschaft und Rückblick

Das Berichtsverfahren „Rechenschaft und Rückblick“ stammt aus dem Qualitätsverfahren WzQ, wurde allerdings in mehreren Schulen verwendet. Es dient zur regelmäßigen Rückkopplung ans Kollegium, der Nachjustierung einer Aufgabe und wird am Ende einer Beauftragung oder in regelmäßigem Turnus von häufig 3 Jahren eingesetzt.

„Also wir haben so auch als Leitlinie [...] alle drei, vier Jahre mal zu schauen ‚Stimmen die Aufgabenbeschreibungen denn noch mit der Realität überein?‘. Die Sprache, die doch wichtig ist, ist die Realität und nicht die, die auf dem Papier steht“ (B1,101).

In einem klaren Prozedere wird auf die geleistete Arbeit zurückgeblickt und unkommentiert Rechenschaft über persönliche Entwicklungen und Lernerfahrungen gegeben. Es ist eine Entlastung der AmtsinhaberInnen. Der Idee nach geben sie so Amt oder Verantwortungsbereich an das beauftragende Gremium zurück. Zugleich wird die Aufgabenbeschreibung überprüft und ggf. nachjustiert. Am Ende steht eine Neu- oder Weiterbeauftragung.

In Schule B gibt es durch das Instrument der Auditierung einen weiteren systematischen Prozessschritt (→ II.5.4.2). Regelmäßig werden die Verfahren und konkreten Beauftragungen im Qualitätsverfahren reflektiert und ggf. aktualisiert. Mitunter erhält die Schulkonferenz die Auflage: *„Schaut euch noch mal die Aufgabenbeschreibungen an. Es sind einige dabei, die schon ein bisschen Staub angesetzt haben“ (B1,103).*

Erfahrungen in der Praxis

Die beschriebenen Verfahren werden in Schule B als sehr entlastend und positiv beschrieben. In allen Schulen mit ähnlichen Prozessen ist die Akzeptanz hoch und es gibt insgesamt wenig Kritik. Zentral sei die präzise Beschreibung der Aufgabe und damit eine klare Definition des Handlungsrahmens. *„Also wenn diese Delegation auch nicht gut formuliert ist [...], dann funktioniert es nicht, also die Prozesse sind teilweise unheimlich lang einfach“ (B7,11).* Dann werde es ineffizient und mühsam. Auch in anderen Schulen wird über schwammige Aufgabenbeschreibungen geklagt.

Schwer falle die kollegiale Diskussion über Kritikpunkte und Konflikte. Von dem Problem, gesichtswahrend über Fähigkeiten möglicher KandidatInnen zu sprechen, wurde schon berichtet. In Schule B soll daher die Kompetenzfrage in das Prozedere aufgenommen werden, quasi um sich im Prozess zu zwingen, das unangenehme, aber zentrale Kriterium öffentlich zu besprechen. Bei den Rückblicks- und Rechenschaftsberichten ist es ähnlich. Anerkennendes sei leicht formuliert, Kritik und Veränderungsanliegen fallen dagegen schwer oder werden vermieden.

Allerdings werden die Rückblicke auch sehr positiv erlebt. Gerade die Offenheit von Feedbackprozessen wirke sozial verbindend. Auch kritische Rückmeldung sei durchaus möglich. Daneben können sehr wertschätzende Momente entstehen: *„Ja, ich erlebe das sogar oft als einen der Höhepunkte, wenn jemand dann mal die Gelegenheit hat, aus seiner Arbeit vor allen zu berichten“ (G8)*. Wertschätzung wurde von einigen als zentrale Ressource erlebt und scheint hier systematisch im Verfahren verankert. Zudem erzeuge es Transparenz über die Arbeit der KollegInnen. Gerade in großen und leicht unübersichtlichen Schulen wird dies geschätzt:

„Und es gibt mir jedes Mal auch wieder einen Einblick, was zu tun ist. Es ist halt doch ein großer Apparat und man unterschätzt das. Man denkt immer, man selber hat sehr viel und unterschätzt, wie viel andere auch an einer anderen Stelle arbeiten, damit das alles funktionieren kann“ (G9).

In der Summe scheint der Delegationsprozess ein herausforderndes Verfahren, das an unklaren Prozessen, ungenauer Beauftragung und fehlender Offenheit scheitern kann. Allerdings ist es breit akzeptiert und wird von vielen ausdrücklich als zentrales Beauftragungs- und Gliederungsprinzip ihrer Schule erlebt. Im besten Fall ergibt es ein System vielfältiger Einzelverantwortlichkeiten. Gerade das Berichtswesen ermöglicht Momente regelmäßiger Wertschätzung und kollegialer Teilhabe. Durch die Wahrnehmung der vielen Teilaufgaben wird die Schule als ein Ganzes erlebbar.

3.4.2. Die Gesamtkoordination der Delegationen

Die vielfältigen Delegationen führen zu einem komplexen sozialen System. Durch die veränderliche Aufgabenzuweisung auf verschiedene Schultern und somit bewegliche Über- und Unterordnungen entsteht ein fluides Organigramm, ohne die festigende Struktur einer überdauernden Hierarchie. Dieses Netzwerk aus Verantwortlichkeiten zusammenzuhalten ist eine herausfordernde Aufgabe. *„Das ist schon soziale Kunst, das alles im Blick zu behalten und dann die richtigen Gremien zur richtigen Zeit zu den richtigen Fragen reinzurufen“ (B5,21)*. Allein durch die kontinuierlichen Berichtspflichten und Neubeauftragungen sind vielfach Termine zu planen. Zudem ist nachzuhalten,

welche Delegationen es gibt und ob sie ggf. überhaupt noch arbeiten. Hier wird es schnell unübersichtlich, zumal es neben den großen viele kleinere Delegationen und Ämter gibt.

Manchmal bleibt Beauftragung und Koordination bei der Schulführung hängen. „*Vieles wird, glaube ich, über Klinkenputzen gemacht [..], dass die also wirklich sieben, acht Leute ansprechen und alle kommen mit diesem irgendwie dummen Satz: ‚Ich habe keine Zeit‘“ (G10). Oder es kümmert sich keiner und Ämter bleiben unbesetzt, wie auch berichtet wird. Eine gute Strukturierung der vielen Einzelvorgänge ist daher wichtig und herausfordernd zugleich. Es geht um die Gesamtkoordination aller Delegationen sowie regelmäßiger Kommunikation ins Kollegium über die vorhanden Aufgabenfelder, auch zur Rekrutierung neuer Delegierter. Auch hier haben die Schulen strukturelle und prozessuale Lösungsansätze entwickelt.*

Zentrale Verantwortlichkeiten

In mehreren Schulen ist die Gesamtkoordination der Delegationsprozesse einem Organ zugewiesen, mal dem Führungsgremium, mal den Personalverantwortlichen. Zum Teil sind die Delegationen durch ihre klare Zuordnung auch hierarchisch eingebunden. Dann ist das Nachhalten, Neubesetzen und Kontrollieren Aufgabe des zuständigen Gremiums.

Einen anderen Weg geht Schule A mit der bereits vorgestellten Findungskommission (→ IV.3.3.2). Durch die Gespräche mit allen KollegInnen hat die Gruppe einen weitreichenden Überblick über die Kapazitäten und Interessen, über Fortbildungsbedarfe und Wünsche aller KollegInnen.

„Und dass man auch das Gesamtableau anschaut, das ist, glaube ich, ganz wichtig, dass man guckt ‚Welche Aufgaben gibt es?‘ und ‚Wer ist wo belastet und kann wo entlastet werden?‘ und ‚Wer hat welche besondere Lebenssituation?‘“ (A6,25).

Sie können auf Belastungssituationen eingehen und im Vergleich auf eine gute Lastenverteilung im Kollegium achten. Als gesonderte Aufgabe eines alleinigen Gremiums bekommt die Aufgabe ein größeres Gewicht und droht nicht im Alltag einer hoch belasteten Schulführung unterzugehen.

Prozesse zur Neubesetzung und Wahrnehmung der Delegationen

Neben der strukturellen Zuweisung haben manche Schulen Verfahren entwickelt, die die Wahrnehmbarkeit der Delegationen für das gesamte Kollegium erhöht. So wird über das Prozessinstrument ‚Rechenschaft und Rückblick‘ systematisch über Arbeitsstände informiert. In einer Schule stellen Anfang des Jahres alle vor, welche Aufgaben sie

übernommen haben. „*Da staunt man dann bei manchen Leuten, die wirklich sieben oder acht verschiedene Dinge gleichzeitig jonglieren [..], dann wird hier halt unglaublich viel getan, was einfach sonst nicht öffentlich erscheint*“ (A6,39). Eine andere gibt im Januar alle neu zu besetzenden Ämter bekannt. KandidatInnen können sich selber zur Wahl stellen oder werden gefragt.

„Der Vorteil davon ist eben [..], dass das gesamte Kollegium merkt ‚Das muss besetzt werden‘ und dann werden die Aufgabenbeschreibungen von den Ämtern vorgelesen, dann weiß man ‚das ist zu tun‘“ (B5,32).

Um alle zu erreichen, setzt eine Schule für die Verteilung neuer Aufgaben auch Pflichttermine in einer Konferenz, „*um bestimmte Gremien endlich zu besetzen, die schwer zu besetzen sind*“ (B3,13).

3.4.3. Transparenz – zwischen Teilhabe und Überforderung

Führungsgremien sind durch das Kollegium beauftragt. Anders als in hierarchischen Strukturen ist hier die Berichtspflicht der Delegierten nach ‚unten‘ ins Kollegium, nicht zum Vorgesetzten. In allen Schulen war dies den Verantwortlichen ausgesprochen wichtig, manchmal wichtiger als ihren KollegInnen. Es wurde von vielfältigen Kommunikationskanälen berichtet. Dazu gehört häufig die regelmäßige Veröffentlichung der Protokolle, schulweite Infoblätter, regelmäßige Berichte in den Konferenzen, häufig auch in Elternghremien. Daneben führen Beauftragungsdiskussionen oder Delegationsberichte zu kontinuierlicher Information über die anstehenden Probleme und Themen.

Die GesprächspartnerInnen der kleineren Schulen fühlen sich gut informiert. Man könne Wichtiges auch jederzeit erfragen. Eine Kollegin formuliert die verbreitete Haltung: „*Das ist mir eigentlich genug Transparenz, ansonsten habe ich da Vertrauen, dass die das schon machen werden*“ (A3,54). Daneben sind die informellen Kanäle, das kollegiale Netzwerk wesentliche Informationsquelle. Auch Verantwortliche beschreiben, dass sie sich teils bei Vertrauten informell beraten lassen.

In größeren Schulen ist das Thema problematischer, manches scheint unübersichtlich. Nicht alle Befragten fühlen sich gut informiert. Die größere und ausdifferenzierte Struktur verschiedener Gremien macht den Informationsfluss über zentrale Konferenzen schwerer. Auch stößt die informelle Kommunikation an ihre Grenzen, es kennt nicht mehr jede jeden. Gerade in den größeren Schulen ist der Anspruch guter und ausführlicher interner Informationswege daher besonders ausgeprägt.

In den Führungsgremien wird über transparente Kommunikation viel nachgedacht. Einem Schulführungsmitglied ist eine offene Kultur wichtig. Er möchte weg von der als hermetisch empfundenen Konferenzgeheimnis und wünscht sich, „*dass sich eine Sorge verflüchtigt, dass man zu viel preisgibt.*“ (A1,104). Es sei spannend den

*„Focus umzudrehen. Also eigentlich darf alles aus der (Schulführung) raus, und wir überlegen nur, was jetzt sozusagen Persönlichkeitsrechte verletzt“
(A1,106).*

In diesem Geist schlugen sie vor, alle Protokolle zugänglich zu machen. Darin seien auch mal verkürzte Darstellungen offener Prozesse und unfertige Arbeitsstände. Nach einem längeren Gespräch entschied sich das Kollegium allerdings gegen diese weitgehenden Veröffentlichungen und versicherte im selben Zug großes Vertrauen in die Arbeit des Gremiums. Die Situation zeigt, dass eine hohe Transparenz wünschenswert ist, auch als Entlastung der Gremien. Zugleich wird sie als fordernd oder überfordernd empfunden. Gerade in kooperativen Strukturen scheint es daher hilfreich das stimmige Maß zwischen Offenheit und überfordernder Informationsflut, zwischen Kontrolle, Entlastung und Vertrauen immer neu auszuverhandeln.

3.4.4. Ergebnisse

Delegationsprozesse beinhalten bei den meisten Schulen die folgenden Prozessschritte, die Detaillierung variiert (hier aus Schule B):

Grundlagendiskussion, Aufgabenbeschreibung (incl. Zeit und Budget), Bestimmen von Personen, Beauftragung; Umsetzungsphase mit Berichten, Hol- und Bringschuld und eigenverantwortlicher Entscheidungen; abschließend Rückblick und Rechenschaft sowie ggf.

Neubeauftragung.

Die **Gesamtkoordination** ist meist Aufgabe einzelner Führungsgremien und wird auch an gesonderte Gremien delegiert. Es gibt zudem turnusmäßige Prozesse in den Konferenzen zur Wahrnehmung der delegierten Aufgaben und zur Neubesetzung.

Hohe **Transparenz** ist allen Schulführungen wichtig, es gibt vielfältige Kommunikationskanäle. Gerade in größeren Schulen sind die Anforderungen höher.

3.5. Vorstandsarbeit und Elternbeteiligung

3.5.1. Der Vorstand – zwischen Begleitung und operativer Verantwortunglichkeit

Seit der ersten Waldorfschule ist der Verein die häufigste Rechtsform, nur vereinzelt gibt es Genossenschaften. Die untersuchten Schulen sind alle vereinsrechtlich organisiert. Neben den Lehrkräften sind seit jeher auch Eltern im Vorstand mitverantwortlich für den Betrieb des Unternehmens Schule.

Wie dargestellt, bilden der Vorstand und das Kollegium, bzw. die delegierte Schulführung eine Art Doppelspitze. Die wirtschaftlichen und baulichen Rahmenbedingungen verantwortet der Vorstand. In den untersuchten Schulen ist für die operative Arbeit eine Geschäftsführung eingestellt. Der alltägliche Betrieb und die pädagogische Konzeption werden vom Kollegium und seinen Vertretern verantwortet. An manchen Schulen gibt es weitere Liegenschafts- oder Fördervereine. In den Gesprächen war die Zusammenarbeit der Gremien und die Rolle des Vorstands in den Schulen wiederholt Thema. Einiges davon sei hier vorgestellt, eine umfängliche Auseinandersetzung mit allen Funktionen des Organs würde den Rahmen aber sprengen.

Vorstand - direktives Gremium, Innovationsort und „Ermöglicher“

In mehreren Schulen wird die Arbeit des Vorstands als hilfreiche Ergänzung erlebt. Dabei erfüllt er verschiedene Funktionen.

Zwar sei er „im Alltag kaum sichtbar“ (F5,38), allerdings wird er als Begrenzung und Absicherung häufig geschätzt. Gerade in der Funktion als Arbeitgeber, beispielsweise bei arbeitsrechtlichen Verfahren, sei er wichtig. Eine Mutter beschreibt diese etwas distanzierte Rolle und ihre Chancen ausführlich.

*„Ja, als Vorstand (ist) man [...] nicht ganz so nah am Geschehen wie in anderen Funktionen, wo es teilweise sehr, sehr emotional auch zugeht. Einfach, weil man viel stärker selber betroffen ist. Und man hat so einen schönen Blick auf das ganze Schulgeschehen. Wir werden ja gefragt, wenn es um arbeitsrechtliche Stellungnahmen geht, um Fragen des Haushalts“
(F2,5).*

Für einen Geschäftsführer ist der Vorstand idealerweise „Wahrnehmungsorgan“ (E1,63). Andernorts wird er mehr als hilfreicher Begleiter beschrieben: „unser Vorstand (hat) stärker eine Funktion eines Aufsichtsrates im Bereich der wirtschaftlichen und rechtlichen Fragen“ (F1,54). Er greife weniger operativ in den Alltag ein, verstehe sich vielmehr „relativ stark als Ermöglicher“ (ebd.).

Die Distanz zum operativen Alltag wird an anderer Stelle als Chance verstanden. Der Vorstand sei nicht so getrieben, habe vielmehr Zeit und Raum Themen vorzudenken und anzuschieben. *„(J)e mehr die Schulleitung da eher auch nur den Alltagsaufgaben hinterherhechelt, desto mehr kommt vom Schulvereinsvorstand dann was, was mehr in Richtung Perspektive geht“ (E4,7)*. Er wird hier als Gremium wahrgenommen, das langfristige Entwicklungen anstoßen kann.

Integration von Vorstand und Schulführung

Das Verhältnis zwischen Schulführung und Vorstand ist in sich auch spannungsreich. Schon unter Steiner wurde über Zuständigkeiten diskutiert. Streitpunkt damals war die Einstellung neuer LehrerInnen. Die Kompetenzen sind bis heute nicht sauber zu trennen. Budgetfragen greifen in das pädagogische Konzept, Personalentscheidungen bestimmen den Alltag zentral. Der Vorstand ist für den Schulbetrieb rechtlich verantwortlich. Zugleich hat er wenig Einblick ins Operative und haftet für Dinge, die er kaum kontrollieren kann.

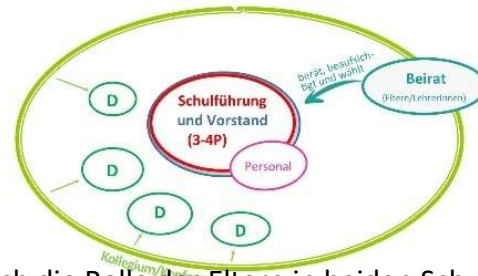
Die Trennung von operativem Alltag in der Schulführung und einem teils ehrenamtlichen Vorstand wird daher verschiedentlich kritisiert. In einer Schule versucht ein Elternvorstand als fester Teil der Schulführungskonferenz eine Brücke zu bauen. In Schule C und D ist man einen Schritt weitergegangen und hat die Doppelspitze aus Vorstand und Schulführung zu einem Gremium integriert.

In beiden Schulen kam der Impuls aus dem Vorstand selbst. Das Verhältnis baue grundsätzlich auf Vertrauen gegenüber dem Kollegium. Aber es gab *„halt immer wieder Situationen, wo wir gemerkt haben, das können wir nicht mittragen“ (C7,30)*. Vorstände mussten Konflikte arbeitsrechtlich verhandeln, von denen sie zuvor nichts wussten, und Themen verantworten, auf die sie keinen Einfluss hatten.

Die Zusammenlegung von Schulführung und Vorstand wird von allen Beteiligten positiv beurteilt. Die jetzt auch formale Verantwortung werte die Rolle der Schulführung auf. Ein ehemaliger Elternvorstand beschreibt seine langjährige Beobachtung:

„Ich habe den Eindruck gehabt, dass die Personen dann noch mal etwas, [...]aufmerksamer und noch mal verantwortungsvoller mit ihrer Aufgabe umgegangen sind [...] Also sie sind sich sehr bewusst, was da auf ihren Schultern lastet“ (D7,11).

Beirat – ‚Ohr der Schule‘



Durch die veränderte Vorstandsstruktur hat sich die Rolle der Eltern in beiden Schulen verändert. Wie dargestellt sind ElternvertreterInnen im 4-Ressort-Modell Teil der Schulführung geworden. In Schule D hat sich ein ganz neues Format entwickelt. Hier wurde die Qualität eines begleitenden Aufsichtsorgans, ohne operativer Verantwortung, in eine Struktur gegossen. Der sogenannte Beirat setzt sich aus je 3 Eltern und KollegInnen sowie einer Vertretung des Fördervereins zusammen und trifft sich alle 6 Wochen, in einem großzügigen Turnus. Regelmäßig gibt es gemeinsame Sitzungen mit dem Vorstand, „wo also der Vorstand Rechenschaft ablegen muss und wir das [...] absegnen müssen“ (D3,17).

Aus Sicht der Schulführung ist der Beirat „das sogenannte Ohr der Schule, die uns freundschaftlich beratend zur Seite stehen, wenn wir Fragen haben im Vorstand“ (D5,13). Daneben ist er Kontrollorgan, „aber Kontrolle im positiven Sinne, das heißt Kontrolle als Entlastung. Aber man kann sie auch einfordern. Das ist für mich zum Beispiel wichtig, wenn ich denen die Zahlen gebe“ (D5,13), schildert der Geschäftsführer. Daneben moderiert der Beirat die Wahl neuer Schulführungs- bzw. VorstandskollegInnen.

Ergebnisse

In vielen Schulen ist der Vorstand des Trägervereins für die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen verantwortlich und damit eine Art Doppelspitze neben der kollegialen Schulführung. Er wird mal als direktives Gremium, mal als ‚Ermöglicher‘ und auch als Innovationsort beschrieben.

Um die systembedingten Spannungen einer Doppelspitze zu umgehen, wurden Vorstand und Schulführung an zwei Schulen zu einem Gremium integriert. Die Struktur ist breit akzeptiert und stütze die Rolle der Schulführung.

Die Elternperspektive wird auch in einem **Beirat** vertreten, einem distanzierteren beratenden Aufsichtsorgan.

3.5.2. Die Eltern –Feedbackgeber und professionelle Unterstützer

Die Eltern der SchülerInnen spielen in der Selbstverwaltung traditionell eine zentrale Rolle. Häufig ging die Gründung der Schulen von engagierten Elternhäusern aus. Als

Vereinsmitglieder sind sie rechtlich Teil des verantwortlichen Trägers und ihre finanziellen Beiträge ermöglichen erst den Schulbetrieb. In den untersuchten Schulen sind sie in den Führungsgremien, im Vorstand oder dem eigenständigen Beirat aktiv. ElternvertreterInnen sind zudem Teil von Konfliktbearbeitungsgremien und werden auch in die Personalarbeit einbezogen (→ 4.3).

Dabei ist das Verhältnis von Schule und Eltern traditionell auch spannungsreich. Ein Elternvorstand hat es als „*ausgesprochen schmerzlich empfunden*“ (G12), als ihm Lehrkräfte signalisierten, er könne bei zentralen Themen als Elternteil nicht mitreden. Auch von Kollegiumsseite fühlte man sich immer wieder angegriffen. „*Es gab zwischenzeitlich Phasen, wo ganz große Angst vor Eltern war*“ (G13), beschreibt eine erfahrene Lehrerin. Die Gründe für die gegenseitigen Vorbehalte mögen vielfältig sein. Es mag um hohe Erwartungen auf beiden Seiten gehen. In jedem Fall taucht das Motiv in den Gesprächen immer wieder auf:

„Weil es nach wie vor so ist, dass es eine Rivalität zwischen Pädagogen und Eltern gibt. Vielleicht ist das auch systembedingt und nie wegzukriegen, man muss nur immer bessere Umgangsformen dafür finden“ (G14).

Elterngremien und Elternvertreter

Zur Verbesserung der Kommunikation haben alle Schulen eine Reihe spezifischer Elterngremien. Es gibt Organe zur Interessensvertretung, häufig besetzt durch gewählte VertreterInnen aus den Klassen und große Elternversammlungen. Als Mitglieder werden sie zur Mitgliederversammlung geladen und sind wahlberechtigt für den Vorstand. Allerdings wird immer wieder berichtet, dass die Mitarbeit selten und punktuell sei. Die Veranstaltungen würden mäßig besucht.

Elternbeteiligung in der Schulführung

Neben den schulweiten Formaten wird die Zusammenarbeit auch punktuell durch Beteiligung gestärkt. So habe die Zusammenarbeit in der Schulführung in Schule C auch das Vertrauen in die Eltern erhöht. Um einen systematischen Austausch zu schaffen, arbeiten Elternvertreter in Schule F kontinuierlich in der Schulführungskonferenz mit. Die Bereicherung durch die externe Perspektive ist für diese Mutter offensichtlich:

„Also, das ermöglicht immer wieder so einen Blick von außerhalb des Tellerrandes. Ja, sonst ist es ja doch schon auch ein in sich geschlossenes System, wo manchmal eine Außenansicht gar nicht blöd ist. Oder auch eben die Frage, was kommt in den Familien an. Also, im Lockdown war das sehr deutlich, dass die Familien sehr peripher waren und vieles davon einfach gar nicht mehr ankam“ (F6,11).

Feedbackrunde der Eltern

Ein interessantes Prozedere ist eine Feedbackrunde im Elternvertreterkreis der Schule F. Alle drei Monate geht es darum, Rückmeldungen oder Beschwerden von Elternseite zu systematisieren und so einen verlässlichen Informationsfluss aus den Klassen in die Schule zu installieren.

„Da gibt jeder Elternvertreter so ein kleines Schlaglicht auf den aktuellen Stand. [...] Geht es der Klasse gut, gibt es gerade die und die Herausforderung? Läuft aber auch irgendwas gerade schief und wird es nicht gut angegangen, wird es nicht gut versorgt von dem Lehrer oder Erzieher? Ohne jede Bewertung“ (F2,27).

Wichtig ist den Eltern die Teilnahme eines Schulführungsmitglieds, das Problemlagen frühzeitig wahrnehmen und ggf. reagieren kann. Das Instrument dient der regelmäßigen Rückmeldung von außen und so der Qualitätssicherung der Schule.

Eltern als distanzierte, professionelle Unterstützer

Intensive Elternbeteiligung ist kein breites Phänomen. Aber in allen Schulen sind einzelne Elternteile zu hohem Einsatz bereit. Häufig bringen sie wichtige Qualifikationen ein. Allein bei den Befragten sind eine Juristin, eine Ärztin und ein Unternehmer. Es wird von arbeitsrechtlicher und unternehmerischer Unterstützung im Vorstand berichtet. Eine Mutter initiierte und entwickelte eine U3 Gruppe im angeschlossenen Kindergarten.

Häufig ist die distanziertere Rolle der Eltern in Gremien zur Konfliktbewältigung (→ IV.4.3) und bei der Personalarbeit relevant. Mal arbeiten sie in wesentlichen Delegationen mit und entlasten das Kollegium. In der Schulführungskonferenz in Schule F übernimmt die Elternvertreterin Prozessführungsaufgaben. Immer wieder würden Eltern Innovationen anregen, schildern einige KollegInnen.

Insgesamt scheinen Eltern punktuell, als nahe Fremde, wichtige Funktionen zu übernehmen. Sie können durch ihre Professionen qualifiziert unterstützen, geben einen Spiegel durch ihren externen Blick und entlasten durch ihren Einsatz das Kollegium.

Dabei ist der Einsatz meist ehrenamtlich. Die Gründe für den häufig hohen Einsatz beschreiben die Befragten ähnlich. Es ist eine Mischung aus Dankbarkeit, Spaß an der meist ehrenamtlichen Arbeit und Freude an den menschlichen Begegnungen.

„Also, grundsätzlich mache ich das, weil meine Kinder hier einfach wirklich unglaublich viele tolle Dinge mitbekommen. [...] Und ich bin sehr froh, dass ich die Möglichkeit habe, da etwas zurückzugeben. Und ich finde es einfach eine tolle Schulform und bin sehr froh, da so ein bisschen mitzumachen“ (F6,65).

Ergebnisse

Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften scheint mitunter spannungsreich. Daher sind gute Kommunikationsformate wichtig. Für einen kontinuierlichen Informationsfluss aus der Elternschaft arbeiten einzelne VertreterInnen in den Führungsgremien mit. Es gibt kontinuierliche Feedbackprozesse zur Qualitätssicherung. Einzelne Elternteile sind in allen Schulen bereit als distanzierte, qualifizierte UnterstützerInnen in verschiedenen Funktionen im Schulalltag mitzuarbeiten.

4. Personalarbeit, Personalpflege und Konfliktbewältigung

Aufgabe des Personalwesens ist die Begleitung der Mitarbeitenden bei allen Schritten innerhalb der Organisation. Es wird auch von Personalarbeit, -management oder Human Resources (HR) gesprochen. Es geht um den ganzen Zyklus, von der Planung einer Stelle bis zum Austritt aus der Organisation. Am Anfang steht die Suche, die Einstellung und Einarbeitung. Im Alltag sind es Themen wie Personaleinsatz und -führung. Personalentwicklung betont die Aufforderung, Mitarbeitenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. Unter Personalpflege werden Fragen der Gesundheitsvorsorge gefasst, Förderung der Arbeitszufriedenheit und Themen wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Ging es zuletzt um kollegiale Handlungsfähigkeit, stehen hier die Einzelnen im Fokus, ihr Arbeitserleben und das sich ständig verändernde Verhältnis zur Organisation. Dabei gibt es Rechte und Verpflichtungen auf beiden Seiten.

Nach gängigem Verständnis ist Personalverantwortung selbstverständlicher Bestandteil einer Führungsposition, gemeinsam mit zuständigen Fachabteilungen. Beide vertreten die Arbeitgeberinteressen gegenüber den Mitarbeitenden. Teil des Systems ist eine selbstverständliche Weisungsgebundenheit allen Handelns durch klare Stellen- und Aufgabenbeschreibungen sowie die Kontrolle der Ergebnisse. Entscheidende Handlungsspielräume werden in klaren Kompetenzrahmen definiert.

In der Organisationsrealität und der gelebten Kultur selbstverwalteter Waldorfschulen ist beides, zugewiesene Personalverantwortung wie stringente Weisung, weniger selbstverständlich. Das Führungskonzept weist zwar sachliche Kompetenzen zu, nicht aber unbedingt Führungsverantwortung gegenüber den KollegInnen. Es gibt weniger

eindeutige Qualitätsvorgaben in einer Pädagogik, die Freiräume und individuelle Ansätze betont. In einer Organisation, die auf Freiwilligkeit und intrinsische Motivation baut, sind Mitwirkungspflichten nicht selbstverständlich. Die Anforderungen an Personalarbeit sind somit weniger klar und schwerer zu fassen. Umso raumgreifender seien sie im Alltag:

„Na ja, im Thema Personal ist natürlich der Umgang miteinander oder auch die Bearbeitung von Konflikten eben eine ganz andere, wesentlich komplexere, mit viel mehr Gesprächen behaftet als ein direktionales Unternehmen“ (G15),

schildert ein Verantwortlicher die tägliche Herausforderung.

Traditionell hat Personalarbeit an vielen Schulen dennoch wenig Gewicht. Noch vor 25 Jahren wurde über Einstellungen wie Abmahnungen öffentlich in Konferenzen beraten, erinnert ein Kollege und Personalgespräche mit über zwanzig KollegInnen geführt (E2,39). Das Vorgehen hatte System. Für Leber war die öffentliche Beratung über alle Personal- und Konfliktthemen eine der zentralsten Aufgaben in der Selbstverwaltung. Zuständige Gremien, fachliche Expertise oder das Recht auf Vertraulichkeit vor den KollegInnen gab es häufig nicht.

Heute sind die Zuständigkeiten klarer zugewiesen. Für alle Befragten hat das Thema eine hohe Relevanz. Im Folgenden seien einige Eindrücke aus dem Alltag geschildert, vor allem wiederkehrende systembedingte Probleme. Es wurden einzelne Formate und Prozesse entwickelt, die punktuell zeigen, wie Personalarbeit auch in kooperativen Systemen gelingen kann. Abschließend werden exemplarische Formate zur Konfliktbewältigung vorgestellt.

4.1. Systembedingte Probleme - aus dem Alltag der Schulen

Personalarbeit oder Teile davon sind an allen untersuchten Schulen an spezielle Gremien delegiert. Zentral für einen Schulbetrieb ist die Gewinnung von Lehrkräften und, jährlich neu, die Unterrichtsverteilung. Fast überall gibt es daher ausgefeilte Verfahren zu Auswahl, Einstellung und Einarbeitung neuer KollegInnen. Viele der Schulen haben ausführliche Mentorenprogramme zur fachlichen und persönlichen Unterstützung und sichern so die Unterrichtsqualität. In einer Schule wurden mehrere KollegInnen als Mentoren aufwendig geschult. Alle jungen Lehrkräfte erzählen von guten Einarbeitungen und unterstützender Begleitung. Dieser Aspekt der Personalarbeit scheint

schulübergreifend gut angelegt. Nur vereinzelt wurde eine langfristige strategische Personalplanung vermisst.

In den Gremien sei man zugleich Ansprechpartner für alle persönlichen Anliegen der LehrerInnen, *„wenn sie selber ein Problem haben, wenn sie ein Problem mit Eltern aus ihrer Klasse haben, wenn sie ein Problem mit Kolleginnen und Kollegen haben“* (G16). Man möchte die KollegInnen individuell in ihrer Arbeit unterstützen, schildern mehrere aus ihrer Arbeit. Für eine Lehrerin ist die kollegiale Personalarbeit dabei Kernmerkmal der kooperativen Organisation:

„Da gibt es niemanden, der das von Außerhalb tut, es sei denn, man holt ihn extra dazu, sondern das sind alles Menschen, die sowieso hier an der Schule tätig sind. Und das ist für mich eigentlich wirklich ein Zentralstück der Selbstverwaltung“ (G17).

Individuell gibt es wenig Kritik. Niemand erzählt von persönlichen Schwierigkeiten mit den etablierten Gremien. Allerdings werden wiederholt und häufig vehement strukturelle Probleme mit der Personalarbeit an den Schulen beschrieben.

4.1.1. Konfliktvermeidung und fehlende Begrenzung – ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘

Grundsätzlich fällt es den Gremien schwer, Vorgaben und Vereinbarungen einzufordern. Bei Schwierigkeiten und Kritik traue man sich nicht, *„Kollegen direkt das ins Gesicht zu sagen“* (G18). Laut einer Lehrkraft werde kollegial *„nicht ganz so streng auch gemäßregelt [...], dass es dann eben erst mal gar keinen gibt, der sagt: ‚Das ist nicht in Ordnung‘“* (G19). Positiv formuliert, werde sich lange um andere Lösungswege bemüht: *„weil wir da eben wenige Wenn-Dann-Strukturen haben, wo man irgendwelche Grenzen hat und sagt: ‚Jetzt ist Schluss‘ [...], sondern man versucht halt immer wieder ‚Wie kann man noch stützen?‘“* (G20).

Eine Kollegin schildert, dass vereinbarte Feedbackprozesse nach negativen Rückmeldungen als Ganzes in Frage gestellt würden. Der Kritik wollte man sich im Kollegium nicht stellen. Auch gelinge es nicht gut Beteiligung in der Selbstverwaltung einzufordern. *„(E)s gibt welche, die es auch könnten, die sich aber rauswinden, da schaffen wir es nicht“* (G21), beschreibt eine die Unfähigkeit des Personalgremiums, die anstehenden Aufgaben ausgewogen zu verteilen.

All diese Phänomene zeigen, wie schwer es den Verantwortlichen in selbstverwalteten Organisationen fällt die Arbeitgeberrolle einzunehmen. Ähnliche Beschreibungen

finden sich an allen Schulen. Die Probleme scheinen systembedingt. Die Neigung zum ‚Nichteinmischen‘ und das Vermeiden kollegialer Kritik gehören grundsätzlich zu kollegialen Strukturen wie Non-Profit Organisationen (→ II.3.1.1/2) und wurden von Waldorflehrkräften in allen zitierten Studien beschrieben (→ II.3.3). Zudem bleiben die Verantwortlichen in Personalgremien oder Schulführung gleichrangige KollegInnen in einem nahen Netzwerk, das als zentrale Ressource gilt. Es wird auch von privaten Freundschaften und Partnerschaften in den Kollegien berichtet. In diesem System ist es offensichtlich schwieriger sich zu distanzieren und die Organisationsinteressen durch klare Ansagen und Vorgaben zu vertreten. Schaffen die kollegialen Beziehungen Unterstützung und Zugehörigkeit, so liegt hier zugleich ihre Schwäche. Die Neigung zur Konfliktvermeidung und die fehlende Distanz erschweren es den Schulen und Kollegien systematisch die begrenzende Arbeitgeberrolle einzunehmen, die auch mal kontrolliert, Konflikte benennt und Verhalten einfordert. Im Anschluss an die pointierte Aussage eines Kollegen wird dieses Vermeidungsverhalten im Folgenden Kultur der „*Folgenlosigkeit*“ (G22) benannt.

Durch die beschriebene Neigung zu Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung in den Kollegien werden diese systemeignen Schwächen besonders problematisch. Ohne die Fähigkeit zur Begrenzung werden kleinere Unregelmäßigkeiten übergangen. Der Eindruck mag entstehen, Fehlverhalten sei sozial akzeptiert. Wenn die Schule als Arbeitgeber nicht begrenzt, verlagern sich Spannungen durch Unverbindlichkeiten und Verweigerung ins Innerkollegiale. Folgt man den Schilderungen im Feld, ist die Frustration über dieses Verhalten hoch. Weitere Vorwürfe und Konflikte wirken wahrscheinlich. Beides, Unverbindlichkeit wie Konflikte, werden als die zentralen Belastungsfaktoren beschrieben. Die Unfähigkeit zu kontrollieren, Konfliktäres zu benennen und Mitwirkung einzufordern, diese ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘, wird somit zu einer zentralen Schwachstelle des kollegialen Gefüges und kann die Schule wie ihre Mitglieder massiv belasten.

4.1.2. Schwierigkeiten bei Abmahnungen und Kündigungen

Die systematische Schwierigkeit mit der distanzierten Arbeitgeberrolle wird bei arbeitsrechtlichen Verfahren besonders deutlich. Für ein erfahrenes Vorstandsmitglied wurzeln viele Probleme auch hier in der Unfähigkeit, frühzeitig Konsequenzen zu formulieren.

„Also wenn dann, [...] sei es jetzt eine einzelne Mail oder in Gesprächen nicht klar gesagt wurde: Sag mal, wenn so etwas nochmal passiert, dann droht das und das und das. Also einfach mal ganz klar“ (G23).

Entsprechend schwer fallen explizite Abmahnungen an vielen Schulen. Bei einem geschilderten Versuch werden zwei Personalverantwortliche mehrheitlich vom Kollegium gehindert. Ein Lehrer einer anderen Schule formuliert allgemein: „*Personalarbeit im Sinne von Abmahnung etc. ,Das findet hier nicht statt‘‘ (G24).*

Kündigungen gäbe es kaum, erzählen viele. In den seltenen Fällen habe es viel Kritik aus dem Kollegium gegeben. Ein erfahrenes Schulleitungsmitglied verweist auf die schwierigen Folgen für alle Beteiligten:

„Kündigungen fallen schwer und kommen häufig zu spät - für alle nicht optimal: Also wir haben dann irgendwann jemanden, der 10 oder 12 Jahre bei uns gearbeitet hat, gekündigt, und die 12 Jahre waren aber nicht schön, die der hier hatte“ (G25).

An anderer Stelle wird von einem langwierigen und verletzenden Kündigungsprozess berichtet. Rückblickend sah auch der Verantwortliche in der fehlenden Distanz den Grund für das misslungene Verfahren.

Abmahnungen und Trennungen könnten ein notwendiges Randthema sein, mit eher untergeordneter Bedeutung. Allerdings ist es hier in vielen Gesprächen präsent. Die Erfahrungen sind meist negativ, die Schilderungen häufig vehement. Arbeitsrechtliche Verfahren fallen den Schulen besonders schwer, ziehen sich häufig lange hin und scheinen gerade dadurch ein außergewöhnliches Gewicht zu bekommen.

4.1.3. Belastungen für die Personalverantwortlichen

Die geschilderten Themen zeigen sich in allen Schulen. Die Schwierigkeiten scheinen im System zu liegen, weniger bei den Verantwortlichen. In allen Gesprächen wurde ein hoher Anspruch deutlich, auch schwierige Personalprozesse sauber und professionell zu bearbeiten. Dennoch werden wiederholt Kompetenz- und Schulungsnotwendigkeiten eingefordert.

„Also, ich finde, an so einer Position, da sollten wirklich dann auch nur die Menschen reingewählt werden, die wirklich Personalführungs-, entweder Erfahrung mitbringen oder bereit sind, sich da zu schulen. Also wirklich so eine Mentoring- und Personalführungskraft haben. [...] Und nicht nur derjenige, der sich meldet als einziger und sagt: Ich bin bereit, da reinzugehen“ (G26).

Eine Kollegin stellt den regelmäßigen Wechsel an solchen Stellen in Frage und wünscht sich gezielt professionelle, externe Unterstützung.

In einer kooperativen Struktur ist die Funktion eines Personalverantwortlichen grundsätzlich spannungsreich. Dem Verständnis nach bleibt eine befristete Führungsperson gleichrangiges Kollegiumsmitglied. Wie gezeigt lebt das Ideal der Kollegialität stark an den Schulen. Es bedeutet auch hohe informelle Kommunikation und vielfach verzweigte Beziehungen. Personalverantwortliche sind somit nahe KollegInnen und weisungsbefugter ArbeitgeberInnen zugleich.

So wird die rollenbedingte Überordnung häufig genau reflektiert und fällt schwer. Sozial entfremden wollen sich viele ausdrücklich nicht. Nach einer Abmahnung versucht eine Verantwortliche gezielt die sozialen Spannungen zu lösen und das kollegiale Verhältnis wieder herzustellen. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Verantwortlichen bei Entscheidungen nicht absichern oder rechtfertigen zu können: *„Aber man muss sich da auch trauen, dann Entscheidungen zu treffen, die jetzt nicht unbedingt vom gesamten Kollegium nachvollzogen werden können, weil es auch unter [...] Schweigepflicht steht“* (G28).

Die Rolle wird auch abgelehnt. An einer Schule entschied man sich gegen eine personalverantwortliche Leitung, *„weil die Polizeifunktion quasi zu sehr erlebt oder befürchtet wurde“* (G29). Allein das Wort zeigt die heftige Abwehr gegenüber jeglicher Kontrollfunktion. Personalverantwortliche berichten von Ausgrenzung nach strittigen Entscheidungen: *„Ich habe manchmal den Eindruck, wenn ich reinkomme, dann redet man nicht weiter“* (G30). Ein anderer erlebte heftige Anfeindungen nach einer strittigen Situation. Die kollegialen Vorwürfe trafen ihn sehr. *„(D)ann bin ich aus dem Personalkreis rausgegangen, weil ich das auch nicht mitverantworten will für die Zukunft“* (G33). Eine weitere Lehrkraft zog sich nach arbeitsrechtlichen Prozessen selbst zurück. Es sei nicht auszuhalten, *„wenn man da entscheiden musste, hier muss jemand gehn“* (G32). Für die Verantwortlichen ist die Rolle als gleichrangige KollegInnen häufig belastend und teils frustrierend. Zugleich steigt die Fluktuation in den Gremien, die Rolle wird zunehmend unbeliebt und es erschwert eine kontinuierliche Arbeit an dieser zentralen Stelle.

4.1.4. Personalpflege

Erstaunlicherweise wird nicht nur das Begrenzende und Regulierende angemahnt. Auch eine systematische Personalpflege oder -fürsorge fällt in fast allen befragten Schulen schwer. In einer gab es ein zuständiges Gremium, es habe sich aber wieder aufgelöst. Für die geringe Bedeutung mag es verschiedene Gründe geben. Zum einen sind die personellen Ressourcen gering. Allein mit der Rekrutierung, der Unterrichtsverteilung und den akuten Problemen haben die Gremien viel zu tun. Die Arbeit findet neben dem

Unterricht statt, bei meist geringer Entlastung. Da wird der Bereich der systematischen anlasslosen Fürsorge zuerst vernachlässigt. Allerdings wollen Personalverantwortliche aller Schulen den KollegInnen hier mehr anbieten. So vermisst einer in seiner Arbeit,

„dass man sich auch um Kollegen Sorgen macht und dann als Leitung eigentlich gerne unterstützend wirken würde, dass die Arbeit und das Leben gut und gesund bewältigt werden kann“ (G34).

Konkret zeigt sich die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit beim Thema MitarbeiterInnen- oder Entwicklungsgespräche. Zwar sind diese weitgehend eingeführt, die regelmäßige Umsetzung fällt aber in allen Schulen schwer. Im besten Fall ist der Turnus 2, mal 3 Jahre und damit weit seltener als bei den andernorts üblichen Jahresgesprächen.

Neben dem hohen Aufwand deuten sich andere Vorbehalte an. Eine Lehrkraft empfindet die Ablehnung solcher Unterstützung als charakteristische Haltung:

„Ich habe es so erlebt, wir als Gemeinschaft, als Kollegium gestatten es keinem anderen, über uns (...), also keinem innerhalb von uns, darüber irgendwie [...] vielleicht auch zu entscheiden oder so oder wir erlauben es auch niemandem, den anderen zu helfen“ (G35).

Regelmäßige Entwicklungsgespräche mögen auch als direktives Instrument verstanden werden, eher als Kontrolle, denn als gleichberechtigter Austausch zwischen Mitglied und Organisation. So ist man sich in einer Schule immer wieder uneins, ob die Teilnahme verpflichtend ist. Ein Lehrer wünscht sich, *„dass jeder eins führt, dass das zur Kultur wird, zu einer Selbstverständlichkeit in gewisser Hinsicht, das passiert aber nicht“ (G36)*. Auch hier mag das eigentlich sorgende Anliegen professioneller Personalarbeit mit einer Kultur in Konflikt geraten, die jeglichen Vorgaben oder Zwängen misstraut.

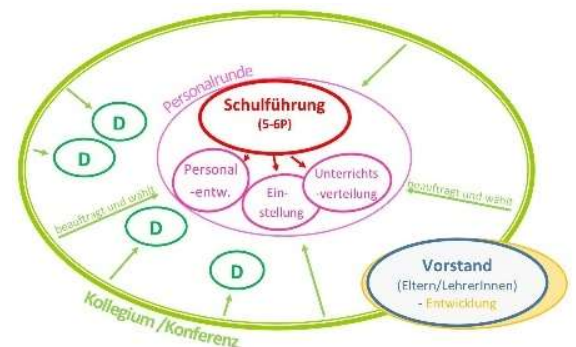
4.2. Lösungsansätze in der Personalarbeit

Die Formate und Lösungen bei Schulführungskonzepten sind ausformuliert und erprobt. Im Bereich der Personalarbeit oder -entwicklung haben sich an den untersuchten Schulen dagegen kaum Standards entwickelt. Insgesamt fanden sich wenig strukturelle Antworten auf die deutlichen Probleme. Das Thema scheint zwar präsent, mögliche Lösungsansätze sind aber weniger im Fokus.

Die Zuständigkeiten sind derzeit in jeder Schule anders. Mal ist Personalarbeit Teil der Schulführungsaufgabe, mal als Ressort gesondert ausgewiesen. Häufig wird ein

eigständiges Gremium beauftragt, das der Schulführung zuarbeitet. Wie dargestellt, liegt der Fokus meist bei den Einstellungen, der Einarbeitung und Unterrichtsverteilung. Sehr viel differenzierter und umfanglicher sind die Verantwortlichkeiten in Schule E. Im Folgenden werden die verschiedenen Gremien exemplarisch vorgestellt. Daneben geht es um kollegial entwickelte Regelwerke, Erfahrungen mit Entwicklungsgesprächen und die hilfreiche Rolle externer BeobachterInnen.

4.2.1. Ausdifferenzierte Personalgremien



Das ausgefeilte System in Schule E besteht schon seit vielen Jahren. Neben den umfanglichen Personalthemen blieb in der Schulführung lange wenig Zeit für anderes, erinnert ein Mitglied. „Deswegen war die Idee, wir lagern das aus und haben dann ein eigenes Gremium, was auch ein Schulleitungsgremium ist, die Personalberatung“ (E4,19). Für einen Bereich schien die Vielzahl der Aufgaben allerdings zu groß. Die Personalthemen wurden auf drei Delegationen verteilt und mit je drei Personen besetzt. Die Einstellungsdelegation kümmert sich um neue Lehrkräfte und alle Fragen der Einarbeitung. Die zweite beschäftigt sich allein mit der Unterrichtsverteilung und den Deputatsplanungen der großen Schule. Besonders neu ist das dritte Gremium, die sogenannte Personalberatung. Hier sind alle Aspekte klassischer Personalarbeit verortet. Es vertritt die Arbeitgeberrolle, ist für Qualitätsfragen zuständig und verantwortet alle arbeitsrechtlichen Schritte. Im Alltag gehe es häufig um Konfliktbearbeitung mit Eltern und zwischen KollegInnen. Insgesamt suche man immer das Gespräch, den unterstützenden Weg. Aber es gibt auch klar ausformulierte Prozedere für Abmahnungen und Kündigungen.

Zu den Aufgaben gehören zudem alle Aspekte der Fürsorge. Das Gremium will Ansprechpartner für alle persönlichen wie beruflichen Themen oder Sorgen sein. Entwicklungsgespräche sind hier ein vergleichsweises selbstverständliches Instrument. Im Sinne einer stringenten Personalentwicklung kümmert es sich um Fortbildungen und versucht, neue Lehrkräfte auf Selbstverwaltungsaufgaben vorzubereiten.

Alle drei Gremien werden vom Kollegium gewählt und sind der Schulführung direkt zugeordnet. Gemeinsam mit dieser bilden sie die sogenannte Personalrunde, ein

sporadisches Treffen zur Aufgabenverteilung und Abstimmung. Beispielhaft schildert ein Mitglied die Koordination bei einer anstehenden Neubelegung:

„Das geht dann über die Gremien und das wird dort einfach nur informationshalber mitgeteilt, dass die Unterrichtsverteilung weiß: ‚Aha, wir haben jemanden, außer n.n., den wir da in den Stundenplan schreiben können‘ und die Personaleinstellungsdelegation weiß: ‚Wir müssen jemanden suchen, der könnte auch das und das Fach noch gut gebrauchen‘ und die Personalberatung weiß: ‚Aha, der Kollege, der Kunst und Französisch macht und immer gesagt hat, er wollte lieber mehr Kunst machen, den könnte man nehmen““ (E4,23).

Auch bei arbeitsrechtlich oder sozial strittigen Entscheidungen übernimmt die große Runde die Verantwortung. Häufig wird dann der Vorstand einbezogen.

Die Bewertungen aus den Gremien sind vielschichtig. Die Aufgaben der Personalberatung sei in sich widersprüchlich. Es sei *„ein Drahtseilakt, eine Gratwanderung“* (E2,23), beide Aspekte der Arbeitgeberrolle, den unterstützenden und den kontrollierenden gleichzeitig auszufüllen. Auch ist die Personalrunde manchen zu groß und schwerfällig. Im Kern scheinen aber alle Beteiligten mit der Struktur sehr zufrieden. Besonders positiv fällt das Urteil der restlichen KollegInnen aus, gerade weil es gelegentlich klare Konsequenzen gibt. Insgesamt ist das Vertrauen in die Beteiligten und die Verfahren ausgesprochen hoch.

4.2.2. Kollegial entwickelte Regelwerke und klare Verfahren

Die weitreichenden Veränderungen der Organisationsstruktur in Schule E begannen vor 20 Jahren mit einer Neuverteilung der anrechenbaren Deputate. Die damals erzielte Vereinbarung beschreibt die Tätigkeiten aller Lehrkräfte differenziert und weist ihnen unterschiedliche Stellenanteile zu. Je nach Arbeitsaufwand werden die Unterrichtsstunden nach Fächern, Schülerzahl und Altersstufe leicht unterschiedlich gewichtet. Neu war zudem die finanzielle Anerkennung wichtiger Tätigkeiten in der Selbstverwaltung. Der Weg dahin war nicht leicht, es gab viele grundsätzliche Diskussionen, erinnert sich ein Kollege:

„Denkt man in Zeiteinheiten? Denkt man in Verantwortlichkeiten? Ich nehme auch Wirksamkeiten. Also wie wichtig ist das, was diejenigen tun für die SchülerInnen? – solche Fragen. Und im großen Gremium ist das dann natürlich eine Herausforderung, also wenn dann da zwanzig Kollegen sitzen und das sich gegenseitig zusprechen müssen letzten Endes“ (E2,5).

Die endgültige Vereinbarung wird auch als „Kernstück der Selbstverwaltung“ beschrieben, „weil es damit zu tun hat, wie Arbeit verteilt wird“ (E5,35). Es ist ein übergeordnetes, akzeptiertes und nachvollziehbares Regelwerk. Bis heute wird es kontinuierlich überarbeitet und fortgeschrieben.

Auch bei anderen Personalthemen arbeitet die Schule mit kollegial entwickelten Verfahren. Gerade schwierige Personalprozesse, wie Abmahnungen und Kündigungen, haben klare, kleinschrittige Verfahren zu durchlaufen. Sie regeln wer anzuhören ist und wer entscheidet. Für ein erfahrenes Schulführungsmitglied haben die sehr formalen Abläufe eine hohe soziale Bedeutung:

„Es ist für die Kollegen ganz wichtig, dass sie verlässliche Regeln kennen und dass sie das nachgucken können: „Wo steht das?“ So, das steht da im Schulleitungskonzept, bei dem und dem Fall wird so und so verfahren. Und dann: „Ja, wurde denn das Gremium, wurden die denn einberufen?“ [...] So, also das ist diese Rechtsebene. Die muss ganz klar sein. Und deswegen, glaube ich, lohnt sich es, diesen hohen Formalismus zu bewahren und auch zu pflegen. Da müssen wir als Schulleitung immer wieder gucken: „Sind wir konsequent, stringent genug gewesen bei verschiedenen Prozessen“ (E1,57).

Die Schule investiert viel, um die Verfahren kontinuierlich fortzuschreiben, und nimmt sie als Gestaltungswerkzeuge sehr ernst. Es gab auch Widerstand im Kollegium. Es habe „natürlich diese Kehrseite, dass dann viele das als Rosinenzählerei empfunden haben“ (E4,57). Auch der Gefahr möglicher Überstrukturierung sind sich die Verantwortlichen bewusst. Der Wunsch ist bei aller Klarheit flexibel zu bleiben.

„Lass es uns lieber ein bisschen schlanker halten und lieber mehr einen Rahmen beschreiben, in dem dann eben der Einzelne in hoffentlich Eigenverantwortung das ausfüllt“ (E4,57).

Die gemeinsam entwickelten Regelwerke sind im Zweifel ein glaubwürdiger Referenzrahmen, der auch in schwierigen Situationen leitet und unterstützt. Sie schaffen Transparenz und Distanz zum Inhalt, die den sozial nahen Kollegien manchmal fehlt. Eine Lehrkraft schildert ihre Wahrnehmung bei vielen Diskussionen: „am Ende hat es einfach eine Klarheit geschaffen im Sinne von so einer Art übergeordneten Gerechtigkeit oder Objektivität, auf die sich jeder verlassen kann, wo keiner hinterher sagen kann, es geht hier nach Willkür oder Gutdünken“ (E4,57).

4.2.3. **Personalpflege und Entwicklungsgespräche**

Die Themen Personalfürsorge und -entwicklung standen nicht im Zentrum der Gespräche. Dennoch wurden sie immer wieder gestreift. Aspekte davon finden sich im Alltag der Schulen selbstverständlich wieder, ohne den Titel Personalarbeit. So war die Vereinbarkeit von Beruf und Familie wichtiges Kriterium bei der Besetzung neuer Ämter. Die Aussagen bleiben aber insgesamt punktuell und geben kein umfassendes Bild.

Bei den Verantwortlichen ist das Anliegen systematischer Fürsorge und Personalentwicklung weit verbreitet. Für viele sind anlasslose Entwicklungs- oder MitarbeiterInnen-gespräche ein wichtiges Instrument, um regelmäßig im Kontakt zu bleiben. Es sei zentral, *„dass man da im Gespräch ist, ‚Was braucht ihr eigentlich?‘ oder ‚Wie könnten wir euch einsetzen, sodass die Arbeit wirklich nicht nur anstrengend, sondern vielleicht sogar irgendwie fruchtbar ist?‘“* (E4,19). Es soll um Gesundheitsfragen gehen, um berufliche Perspektiven und die Möglichkeit kritischer Rückmeldungen. *„Was ist dein Anliegen? Hast du irgendwelche Ambitionen, sticht es irgendwo?“* (E1,49)

Allerdings gab es wenig Rückmeldungen von KollegInnen im Sample, die Gespräche werden seltener geführt als von vielen gewünscht. Die einzelnen Erfahrungen aber waren durchweg positiv. Eine Lehrerin schildert begeistert:

„(I)ch fand das zuallererst von diesem sich Zeit nehmen, sich austauschen, gesehen werden und gehört werden total hilfreich. Und die hatten, fand ich, einen ganz konstruktiven, tollen Impuls, den sie mir gesagt haben [..], da habe ich so das Gefühl, da ist ein fürsorglicher Aspekt einfach in diesem Gespräch entstanden“ (E6,37).

Kollegiale Zusammenarbeitsgespräche

Ein etwas anderer Gesprächsansatz stammt aus dem Qualitätsverfahren WzQ und wurde vereinzelt in Schule B erprobt. Die sogenannten kollegialen Zusammenarbeitsgespräche führen drei KollegInnen wechselseitig miteinander. Es ist ein rein kollegiales Peerformat, ohne offiziellen Arbeitgebervertreter. Organisiert wird das Verfahren über die Konferenzleitung, die die Gespräche terminiert. Reihum steht eine oder einer der Beteiligten im Mittelpunkt, ein Zweiter führt das Gespräch entlang eines Leitfadens und einer protokolliert. Es sind *„gewisse Fragestellungen zentral vorher formuliert [..], so ‚Was macht mir besonders Freude in meiner Arbeit?‘ oder ‚Womit habe ich besonders zu kämpfen?‘* (B1,77). Fortbildungsanliegen werden gemeinsam nachgehalten, übergeordnete Themen an die zuständigen Gremien geleitet. Die Vertraulichkeit ist wichtig. Am Ende wird geklärt: *„Was soll denn jetzt weitergehen an Gremien und was bleibt jetzt einfach unter uns?“* (B4,59). Ein Teil des Protokolls bekommt der Personalkreis.

Allerdings scheint das Verfahren wenig implementiert. Manche scheuen den großen Aufwand und fürchten die Anzahl nachzuhaltender Themen. Gerade beim ersten Mal aber waren die Rückmeldungen sehr positiv. Da *„ist eigentlich ein immenses Potenzial drin und ich denke, man kann es in dem Sinne auch wirklich für Organisationsentwicklung anwenden“* (B1, 87), formuliert einer ganz allgemein.

4.2.4. Eltern als qualifizierte Außenstehende

Personalarbeit, gerade ihre begrenzende Seite, erfordert eine gewisse Distanz. Wie vielfach beschrieben, fällt dies Kollegien grundsätzlich schwer. Der Vorstand, gerade die Elternvertreter, sind hier ein natürliches Korrektiv. Er sei für die *„harten Entscheidungen“* (F5,40) wichtig, findet eine Lehrerin. Der qualifizierte Außenblick schafft den nötigen Abstand für konsequente Kommunikation und Entscheidungsfähigkeit.

Schule C ist noch einen Schritt weiter gegangen und hat gerade im Personalressort zwei Eltern engagiert. Für den Elternvertreter ist die Integration der Außenperspektive eine sinnvolle Struktur. *„Ich habe das Gefühl, ich kann diese Verantwortung tragen. Ich fühle mich neutral und sehe einfach, dass da eine Klarheit nötig ist“* (C7,40).

Ungefragt spielen mehrere der Befragten mit dem Gedanken, Personalarbeit systematisch zu professionalisieren. Ein Vorstandsmitglied fragt sich, *„ob es nicht Sinn macht, an der Stelle lieber externen Rat mit dazu zu holen, der einfach mehr Abstand hat und professioneller draufschauen kann“* (F2,17). Nach langjähriger, auch frustrierender Erfahrung überlegt eine Lehrkraft, die Rolle lieber ganz extern zu vergeben.

„Dann verfilzen sich oft Zuständigkeiten. Ist zum Beispiel für mich die Frage: gehört die Personalgeschichten, gehören die wirklich in die Hand von Kollegen? Oder sollte man das lieber nach außen verlagern, um da einen objektiveren Blick darauf zu haben?“ (G37).

In manchen Schulen wird Personalarbeit inzwischen als eigenständige Rolle vergeben, ergänzend zu einem kollegialen Gremium. Ähnlich einer Geschäftsführung bekäme der Bereich damit ein größeres Gewicht und eine professionelle Aufwertung. Allerdings arbeitet keine der untersuchten Schulen mit diesem Modell.

4.3. Formen der Konfliktbearbeitung

An allen Schulen finden sich vielfältige Formate, Gremien und Prozesse zur Konfliktbewältigung, es wird von SchülermediatorInnen und Vertrauenslehrenden berichtet. Häufig gibt es einen sogenannten Vertrauenskreis, ein meist neutrales Gremium, das von

allen Parteien der Schulen angefragt werden kann. Es bietet mediierende Konfliktbegleitung und ist mit Lehrkräften und oft geschulten Eltern besetzt. Die professionelle Unterstützung durch distanziertere Dritte scheint hier schon Standard zu sein. Die Arbeit ist weitgehend akzeptiert, trotz Nachfragen gab es wenig zu berichten. In schwierigen Fällen ziehen manche Schulen selbstverständlich externe MediatorInnen hinzu. Anders als bei der Personalarbeit habe der professionelle und vielschichtige Umgang mit Konflikten in den letzten 10 Jahren „ganz viel Aufmerksamkeit gewonnen“ (F6,41), schildert eine Mutter beeindruckt.

Konfliktfelder werden in den untersuchten Schulen offen benannt. Spezifisch scheinen Spannungen zwischen Oberstufe und Unterstufe, vereinzelt zwischen jüngeren und älteren KollegInnen. Häufig werden tiefgreifende Konflikte in der Coronazeit beschrieben. Die Bewältigung dieser Krise wird in allen Schulen aber ungefragt gelobt. Insgesamt werden Konflikte und der Umgang mit ihnen an den untersuchten Schulen kaum problematisiert. Spannungsreiches werde zudem häufig durch klare Verantwortungen im Schulführungsbereich frühzeitig moderiert. So wird in einer Schule das zuständige Gremium weniger genutzt, seit eine zentrale Schulführung viele Themen frühzeitig abfange:

„Und dann meldete irgendwann der Vertrauenskreis zurück nach zwei Jahren ‚Wir haben gar nichts mehr zu tun. Woran liegt denn das?‘ Und da hat sich gezeigt, dass viel mehr Konflikte in diesen Situationen, wo Konflikte entstehen könnten, Lehrer-Eltern sage ich jetzt mal, sehr früh eben [...] geklärt werden konnten, bevor es in den Vertrauenskreis musste. Wir sind viel bei Gesprächen dabei, die Konfliktpotenzial bieten oder auf dem Wege sind oder schon deutlich zum Konflikt geworden sind“ (C2,79).

Ähnliches wird auch an anderen Stellen beschrieben, klare Führungsstrukturen und zentrale Verantwortlichkeiten werden als Konfliktlösend oder klärend erlebt. Während rein vermittelnde Gremien nur mediieren, können Zielkonflikte hier auch verhandelt und aktiv entschieden werden.

Allerdings liegt der Fokus bei diesen Formaten meist in der Vermittlung zwischen Eltern, SchülerInnen und Kollegium. Die Bearbeitung innerkollegialer Konflikte wird verschiedentlich als Problem erlebt. Ein Personalgremium lehnte die Aufgabe ausdrücklich ab. „Wir machen Planung, Personalplanung, aber nicht Personalführung“ (G38), war die Begründung.

Dabei ist gerade eine kooperative Arbeitsweise anfällig für Spannungen. Aushandlungsprozesse gehören ständig zum Alltag. Übergeordnete und entscheidende Stellen gibt es

häufig nicht oder sie greifen weniger ein. Alltägliche Spannungen müssen daher kontinuierlich kommunikativ gelöst werden. Die bereits häufig beschriebene konfliktvermeidende Haltung in den Kollegien wird da zum Problem. „(T)eilweise herrscht so eine Stimmung von „Kritisiere du mich nicht, dann kritisiere ich dich auch nicht“ (G39), beschreibt ein Beobachter. Werden kleinere Unstimmigkeiten und Zielkonflikte in den täglichen Aushandlungen verschwiegen, können sie nicht gelöst werden und gewinnen an Bedeutung. Gerade durch den Wunsch nach Harmonie im Kollegium und damit die Vermeidung konfrontierender Kommunikation können sich leichter untergründige Konfliktlagen entwickeln. Schon Leber beschrieb zudem die Gefahr tiefgreifender Auseinandersetzungen als systemimmanent. Bei der hohen persönlichen Bedeutsamkeit der Tätigkeit würden alltägliche Konfrontationen potentiell intensiver geführt, als in formaleren, distanzierteren Systemen. Ohne klare Zuständigkeiten und Bewältigungsformen für innerkollegiale Konflikte können die veranlagten Spannungen nicht bearbeitet werden. Die Gefahr wachsender Konfliktlagen ist in der kollegialen Struktur der Schulen damit systemimmanent.

Die häufige Nennung von unverbindlichem Verhalten und kollegialen Konflikten als zentralen Belastungsfaktoren zeigt, dass Konfliktäres auch in den konsolidierten Situationen der untersuchten Schulen unterschwellig Thema ist. Eine gute Personalarbeit, die innerkollegiale Konflikte benennt, mediiert und ggf. entscheidet, ist gerade in kooperativen Arbeitsweisen daher besonders herausfordernd und relevant.

4.4. Zusammenfassung und Einordnung

Das Thema Personalarbeit war anfänglich kaum im Fokus und spielte in den Interviews eine untergeordnete Rolle. Das daher vergleichsweise geringe Material zeigt dennoch ein vielschichtiges Bild. Mit den Einstellungsverfahren und der Einarbeitung sind viele zufrieden. Individuelle Kritik an den Gremien gibt es wenig. Der Anspruch an eine professionelle Personalarbeit und der Einsatz der Verantwortlichen wirkt hoch. Allerdings sind die systembezogenen Vorwürfe besonders prägnant. Die beobachteten Probleme haben weitreichende Folgen für alle Beteiligten. Konfliktvermeidung und fehlende klare Kommunikation verstärken die beobachteten Unverbindlichkeiten und führen zu hohen Belastungen. Die arbeitsrechtlichen Verfahren sind häufig problematisch. Gerade durch die Vermeidung bekommt das Thema ein ungewöhnliches Gewicht. Auch bei der Fürsorge für die Mitarbeitenden werden viele Schulen ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht. Dabei ist die Aufgabe ‚Personal‘ herausfordernd, mitunter unbeliebt und

belastend. Die sich daraus ergebende hohe Fluktuation in den Personalgremien erschwert die Situation.

Die offensichtlichen Herausforderungen stehen in einem deutlichen Kontrast zu der geringen Aufmerksamkeit für das Thema Personalarbeit an Waldorfschulen. In der Literatur zu Selbstverwaltung wurde es bisher kaum beachtet. Erst in dem aktuellen Beratungsangebot des Verbandes ist Personal einer von fünf zentralen Aspekten (Qualitätsstern 2023). Auch an den Schulen wurden bisher kaum Formate entwickelt. Die wenigen Strukturen und Prozesse sind eher beispielhafte Anregung, als ein umfängliches Tableau möglicher Good-Practice-Ansätze. Sie zeigen allerdings exemplarisch Möglichkeiten mit den systemeigenen Spannungen umzugehen. Neben den Themen Einstellung und Einarbeitung lassen sich aus dem Beobachteten die folgenden Kriterien für eine angepasste und umfänglichere Personalarbeit in selbstverwalteten Schulen ableiten:

- Fokus auf das Thema und Bereitstellen personeller Ressourcen.
- Kollegial verhandelte und kontinuierlich angepasste Regelwerke, z.B. zur Verteilung der Deputate oder der Gehaltsstruktur.
- Klärende, vermittelnde und ggf. entscheidende Rolle bei innerkollegialen Spannungen und Konflikten.
- Unterstützende Personalarbeit: kontinuierliche individuelle Kommunikation mit allen Mitarbeitenden; Fokus auf Gesundheitsförderung, Entwicklungspotenzialen und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.
- Schwerpunktsetzung auch auf direktive Aufgaben: Diskussionen über Qualitätsanforderungen, Einfordern von Vorgaben und Mitwirkungspflichten.
- Klare Prozesse bei Konfliktkommunikation, Abmahnungen und ggf. Kündigungen.
- Einbeziehen qualifizierter und distanzierter Externer, sei es durch die kontinuierliche Mitarbeit von Eltern, punktuell durch externe Beratung oder durch die Einrichtung einer eigenständigen Stelle Personalarbeit.

Dies sind offene Ansatzpunkte oder handlungsleitende Ideen aus dem Feld. Die konkreten Ausgestaltungen mögen variieren und fordern zu Entwicklungsarbeit auf. Sie sind nicht abschließend gemeint, können vielmehr aus Praxis und Theorie erweitert, angepasst und ergänzt werden.

Personalarbeit genießt insgesamt weniger Aufmerksamkeit als die Führungsstruktur der Schulen. Allerdings erfüllt sie eine zentrale Aufgabe in der Gesamtorganisation und beide Funktionen bedingen einander. Eine insgesamt klare und transparente Führungsstruktur kanalisiert Entscheidungen, vermindert so Kompetenzgerangel und Konflikte. Gelungene Prozesse werden als Ressource und Kraftquelle empfunden und stützen den Einzelnen direkt. Eine systematische Beauftragung klärt andererseits Auftrag und Kompetenzrahmen der Personalgremien und erhöht deren Akzeptanz im Kollegium.

Ein neuer Fokus auf das Thema Personalarbeit, der Schutz und die Unterstützung der Lehrkräfte ist grundsätzlich in Schulen zentral. Kinder und Jugendliche, Unterricht und Schulorganisation fordern viel, manchmal wohl über die Kraft hinaus. Studien zu Arbeitsbelastungen im Lehrberuf zeigen wiederholt die insgesamt erhöhte Burnout-Gefährdung im Lehrberuf (Mußmann et al. 2020, 229ff.; Hansen, Klusmann und Hanewinkel 2020). In kooperativen Systemen ist die Aufgabe systembedingt schwieriger. Als Arbeitgeber sind die Waldorfschulen daher in besonderem Maße verpflichtet ihre Mitarbeitenden zu schützen, aber auch Vereinbartes deutlich einzufordern. Durch gute Personalarbeit kann so ein soziales Fundament entstehen, das kooperative Prozesse stützt, ermöglicht und die Herausforderungen auszugleichen sucht.

Ergebnisse

Probleme in der Personalarbeit: Es wird häufig eine ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘ beschrieben, Abmahnungen und Kündigungen fallen schwer, die Belastungen für die Verantwortlichen sind hoch und Systeme der Personalpflege gibt es wenig.

Lösungsansätze: Es gibt differenzierte und gut ausgestattete Personalgremien, die auch direktive wie sorgende Aspekte der Personalarbeit betonen. Unterstützend wirken transparente, kollegial entwickelte Prozedere und Regelwerke. Regelmäßige Entwicklungsgespräche werden von allen Seiten als hilfreich erlebt.

Konfliktbewältigung: In den letzten Jahren wurden vielfältige Instrumente entwickelt, die Akzeptanz ist hoch. Entlastend wirkt eine zentrale Schulführung, die Spannungen und Zielkonflikte frühzeitig moderiert oder entscheidet. In einem kooperativen System sind kollegiale Spannungen systembedingt. Eine konsequente und bewusste Personalarbeit ist daher besonders herausfordernd und relevant.

5. Lernen und Qualitätsentwicklung

Es wird nicht nur in Schulen gelernt. Auch Schulen lernen. Dazu gehört das Lernen von Mitarbeitenden. Organisationen können zudem individuelles Lernen stützen und ermöglichen, ja insgesamt lernfähig sein. Man spricht auch von Lernenden Organisationen und meint ein System, das ständige Bewegung und Veränderung erlaubt. Neue Anforderungen werden als Anregungen verstanden, Entwicklung anzustoßen. Grundlage ist eine offene, von einzelnen Menschen geprägte Organisation und eine Kultur, die neue Lösungen und Innovationen erlaubt und unterstützt (Senge 1990; Liebsch 2011; Schreyögg und Geiger 2016, 392ff.).

In diesem Sinn sind kontinuierliche Lernprozesse von Einzelnen wie der Organisation an den untersuchten Schulen selbstverständlicher Anspruch. In allen sechs wird von unterschiedlichsten Entwicklungsvorhaben und pädagogischen Neuerungen erzählt. Die jeweiligen Organisationsstrukturen sind an den Schulen entstanden und werden fortlaufend weiterbearbeitet. Ganz grundsätzlich wird Entwicklungsfähigkeit als integraler Bestandteil des Systems beschrieben:

„Ich halte grundsätzlich die Idee der Selbstverwaltung, der Selbstorganisation für eine sehr moderne und zukunftsfähige. Bin aber der Meinung, es muss immer eine lernende Organisation sein. Ich glaube die Selbstverwaltung hat viel mehr als eine zum Beispiel hierarchische Struktur die Notwendigkeit der permanenten Weiterentwicklung [...] als Organisation und als einzelnes Mitglied in einer selbstorganisierten Struktur“ (F1,5).

Im Folgenden werden alle Aspekte zum Thema Lernen und Qualitätsentwicklung an den untersuchten Schulen vorgestellt. Zunächst geht es um alltägliche Beobachtungen zur Innovationsfähigkeit, ausgelöst durch die offene Frage „Wo entsteht Neues an Ihrer Schule?“. Es werden zudem verschiedene Innovations- und Qualitätsentwicklungsformate vorgestellt und die Rolle externer Beratung reflektiert. Abschließend geht es grundsätzlich noch um die systematisch veranlagten Fähigkeiten und systembedingten Schwierigkeiten mit Veränderungsprozessen in selbstverwalteten Waldorfschulen.

5.1. Innovation zulassen, ‚Freiräume‘ schaffen – die Projektdelegation

Strategieentwicklung kommt in vielen Führungsgremien zu kurz, Zukunftsthemen haben wenig Raum. „Also ich habe das Gefühl, bei der Schulleitung ist wirklich auch viel Feuerwehr“ (E6,41), formuliert es ein Verantwortlicher. Meist müsse man auf die

drängenden Anliegen des Alltags reagieren, könne weniger proaktiv Themen setzen. „Pädagogische Konzepte haben wir dort irgendwie nie entwickelt, obwohl wir da immer dachten, als (Schulführung) müssten wir doch auch Leitideen entwickeln“ (A7,15). Das Scheitern am eigenen Anspruch wird auch in anderen Schulen erlebt. Man plane Klauertagungen um Perspektiven zu entwickeln, aber „dazu kommt es fast nicht“ (E4,11). Die Erfahrung wiederholt sich in den Gesprächen, Innovation scheint selten aus dem Zentrum der Schulen zu kommen. Auch die Konferenzen seien meist kein Ort für Innovationen. Impulse würden hier mal weiterentwickelt, Initiativen entstünden kaum.

Innovation durch individuelle Initiative

Auf die offene Frage: „Wo entsteht Neues an Ihrer Schule?“ gab es allerdings vielfältige Antworten. Neues entstehe ständig an allen Orten, durch neue KollegInnen, Impulse von Eltern und Lernerfahrungen von anderen Schulen. Manche beschreiben Entwicklungen aus den Gremien, den Konferenzen oder der Vorstandsarbeit. Auch „jede neue erste Klasse ist was völlig Neues“ (B3, 57). Dabei verbindet alle Antworten ein Motiv:

„es ist das Leid am Ort des Geschehens, was zu neuen Initiativen letztendlich führt“ (F1,68).

Innovation entstehe nicht in den zentralen Gremien, sondern an den praktischen Notwendigkeiten und Problemen, an allen Stellen der Schule.

Auch die Entwicklung und das Vorantreiben neuer Ideen und Lösungsansätze ist keine Frage der Struktur. Es ist „immer die eigene Initiative. Es hängt an den Menschen“ (F5,46), formuliert es eine Lehrerin. Es geht um die Initiative, den Willen, die Energieleistung einzelner Personen.

„(D)ie Erfahrung, die ich nicht nur hier gemacht habe, sondern generell gemacht habe, ist, alles, was hier an der Schule lebt, lebt nur, wenn ein Mensch da ist, der sagt: „Jo, ich mache es“, ansonsten findet das nicht statt“ (D3,53).

Individuelle Initiative scheint dabei Notwendigkeit und Potential zugleich. „Also das heißt für mich, es kann jeder initiativ werden. Und das ist für mich immer wieder das Wunderbare“ (F4,99). Die Kollegin spielt damit unmittelbar auf das Kernmotiv der Selbstverwaltung an, den hohen Wert der pädagogischen Freiheit.

Organisationale Freiräume und Unterstützung

Besonders in Schule E wird dabei sehr bewusst über die Rolle der Organisation bei Innovationsprozessen nachgedacht. „Also so entsteht Neues, eben wenn einzelne Kollegen, wenn Initiativkraft auf fruchtbaren Boden fällt oder eben auf Freiräume, die geschaffen werden“ (E1,73). Es braucht Unterstützung und Vertrauen einerseits, aber

auch den Freiraum für Experimente. Aufgabe der Schulführung ist dann nicht die Konzeptentwicklung selbst. Es gilt vielmehr Bedingungen zu schaffen, die Entwicklungen ermöglichen und stützen:

„Wir haben hier das Prinzip, dass wir [...] Raum schaffen wollen für Initiative, sodass einzelne Kollegen eigentlich kommen können mit Anliegen und wir sagen: „Ja, das ist dann dein Baby. Du kriegst von uns die Unterstützung, du musst dir aber die Mitstreiter suchen und dann uns ein Konzept vorstellen“, also dass von der Basis her Entwicklung stattfindet“ (E1,5).

Innovation muss nicht erzeugt, aber zugelassen werden. Rahmenbedingungen und Budgets sind zu klären. Ein Kollege initiiert 2015 mit KollegInnen eine Klasse für Geflüchtete und organisiert notwendige Stiftungsgelder, erzählt ein Schulführungsmitglied. Hierfür habe er *„den Freiraum bekommen, der hat die Vorgaben bekommen in Absprache zwischen Vorstand und Schulleitung, in welchem Rahmen das stattfinden kann“ (E1,73).*

Die Haltung in der Schulführung sei dann eher zurückhaltend, beschreibt ein Verantwortlicher. Strategieentwicklung sei nicht sein Anspruch: *„(I)ch versuche [...] mehr zu hören und dann zu gucken, zu kanalisieren vielleicht oder so. Ich [...] sehe eine ganz entscheidende Frage in indirekter Führung“ (E5,9).*

In anderen Schulen wird ein traditionelles Motiv beschrieben. Durch die geringe Strukturierung, die freilassenden Formen entstehe Raum für Innovation:

„Und das ist eben der Vorteil der Selbstverwaltung, dass wir keine festen Strukturen haben. Sondern, wenn ich das Gefühl habe, das ist jetzt etwas Wichtiges, da könnte man andocken, da könnte man ansetzen, habe ich diesen Gestaltungsspielraum. Das ist so ein Bereich von Selbstverwaltung, wo man dann einfach selbst die Dinge ergreift“ (F5,14).

Aber auch hier ist die Initiative der Einzelnen entscheidend.

Projektdelegation

Bei aller Offenheit brauchen gerade größere Entwicklungsprozesse eindeutige Formate. Das Prozedere in Schule E ist hier am klarsten ausformuliert, Ähnliches findet sich in einigen Schulen. Das Format ist die sogenannte Projektdelegation, die Initiativen bewusst kanalisieren und in die Organisation integrieren soll. Unabhängig von dem Auslöser oder Ideengeber wird eine Projektdelegation von der Schulführung oder der Gesamtkonferenz initiiert. Zur Sondierung eines Themas und zur Entwicklung von Lösungsansätzen wird eine Gruppe beauftragt. *„Eigentlich ist es eine Art Steuergruppe mit Entscheidungsbefugnis, allerdings haben wir den Zusatz gemacht, dass das Schulleitungsgremium immer mitentscheidet“ (E2,59).* Es werden so kleinere Einzelinitiativen bis hin zu großen Konzeptänderungen bearbeitet. Durch die klaren Strukturen entsteht in der

Wahrnehmung einer Kollegin viel Raum Neues auszuprobieren. Gerade im Vergleich zu anderen Schulen, sei hier „eine Offenheit dadurch, dass der Laden läuft, dass Einzelne Dinge ausprobieren“ (E3,57).

5.2. Entwicklungsgremien, Analysemethoden und Strategietage

Konkrete Entwicklungsgremien werden deutlich seltener als Innovationsort benannt. Dennoch wird das Thema Zukunftsentwicklung auch konkreten Strukturen zugewiesen. In Schule C ist das Zukunftsressort fester Bestandteil der Schulführung. Es ist mit 2 Personen besetzt und war für die Entwicklung der gültigen Führungsstruktur verantwortlich. Hier wird ein übergeordnetes Gremium vorgestellt: das Konferenzleitertreffen. Es wurden Verfahren zur Schulanalyse entwickelt. In manchen Schulen finden zudem regelmäßig Schulklausuren statt. Insgesamt sind die Entwicklungsformate weniger ausgefeilt, Standardverfahren finden sich nicht. Es scheint insgesamt ein Experimentierfeld mit verschiedenen, immer wieder veränderlichen Versuchen.

Das Konferenzleitertreffen

Zur Initiierung und Weiterentwicklung von Zukunftsthemen hat sich in Schule A ein übergeordnetes Gremium entwickelt. Vier- bis sechsmal im Jahr treffen sich die LeiterInnen aller Konferenzen zu dieser „Zukunftswerkstatt“ (A5,17). Damit sind Verantwortliche aller zentralen Bereiche vertreten. Sie verstehen sich als Wahrnehmungsorgan und bündeln die Themen aus den Konferenzen. Impulse werden hier zentral gesetzt und zur Weiterarbeit synchronisiert. Einzige formale Funktion ist die Wahl der Findungskommission.

Das Format ist breit akzeptiert. Die besondere Qualität entstehe in der Arbeit ohne Alltagsthemen oder Entscheidungsdruck. Für die Schulführung sind die Termine eine Erinnerung: „Das ist so ein Moment, wo uns die Struktur hilft daran zu denken, Zukunft gibt es auch noch und bitte nicht jetzt im Alltag ersticken“ (A5,17). Sie richten dann eher Fragen und offene Themen an das Gremium, keine ausformulierten Lösungsvorschläge.

Analyseprozesse

Nur gelegentlich wird von einzelnen Analyseprozessen berichtet. Die Frage „Was wollen wir?“ oder „Was sind unsere Schwierigkeiten?“ ist in größeren Gruppen nicht leicht gestellt. Neben dem Konferenzgespräch, gibt es hier wenig Methodik. Nur einmal wird von Fragebogenerhebungen zur Vorbereitung eines Strategietags berichtet.

Ein anderer Weg sind Analysen über Interviews. Ein interessantes Verfahren wurde in Schule A entwickelt:

„Dann haben wir mit unserem Schulentwicklungsbegleiter [...] einen Prozess aufgesetzt, der so war, dass wir eine Gruppe von drei Leuten gebildet haben und diese drei Leute haben alle Menschen, die noch mindestens zehn Jahre hier an der Schule arbeiten werden, interviewt zu verschiedenen Fragen, also unter anderem, was sie für pädagogische Visionen haben, aber auch was sich ändern müsste“ (A5,23).

Daneben ging es um nötige Voraussetzungen, sich mehr an Selbstverwaltungsaufgaben zu beteiligen. *„Unter welchen Bedingungen würde ich denn mitarbeiten? Was bräuchte ich, damit ich Lust hätte?“ (ebd.).*

Die Ergebnisse der einstündigen Gespräche wurden ausgewertet, thematisch systematisiert und in der nächste Kollegiumsklausur vorgestellt und weiterbearbeitet. Die Unzufriedenheit mit der Schulleitungswahl war ein Aspekt und die Entwicklung der Findungskommission eines der Ergebnisse.

Klausuren und Strategietage

Von Klausuren und Strategietagen wird in fast allen Schulen berichtet. In Schule C sind sie vorbereitend für die Schulführungswahl. Durch Corona haben viele Formate ausgesetzt, der Wunsch, sie wieder aufzugreifen, wurde überall geäußert. In Schule B setzen Kollegium, Eltern und auch SchülerInnen gemeinsam Zukunftsimpulse.

„(W)enn man die ganze Selbstverwaltung wie ein Schiff sieht, das fahren soll[...], dann war die Schulentwicklungskonferenz der Ausguck oben, wo man in die Ferne guckt und sagte: ‚Da wollen wir hin. Wir müssen an den und den Teilen beim Schiff noch was flottmachen, damit wir dahin aufbrechen können‘“ (B4,49).

Auch hier wird das Format immer wieder angepasst. Es sollten zwei Treffen pro Jahr sein. Zuletzt war es ein jährlicher Termin, Freitag bis Samstagnachmittag. Zukünftig wird das Format viermal jährlich in den Konferenztag integriert. Moderiert und mit vorbereitet werden die Strategietage derzeit von BeraterInnen des Qualitätsverfahrens WzQ. Themen waren meist übergeordnete pädagogische Fragestellungen, die das Schulprofil als Ganzes bestimmen. Dazu gehörten das Mittelstufenkonzept, Fragen zu Ganztagschule und Hort sowie die Entwicklung eines Medienkonzepts. Für die weitere Bearbeitung wurden Entwicklungsdelegationen gebildet.

Häufig wird die Nachhaltigkeit solcher Formate moniert, die anfängliche Euphorie ver-schwinde im Alltag. Meist werden schulweiten Strategietage aber positiv und

integrierend erlebt. „Das ist wirklich so ein Entwicklungsorgan“ (B1,91), findet ein Beteiligter. Andere fühlen sich durch die Arbeit mit den Eltern gestärkt: „das sind Tage, die wirklich Kraft geben“ (D1,49). Gerade von einem thematisch offenen Entwicklungsprozess berichten viele begeistert:

„Visionen so mal an die Tafel zu schreiben, [...] dass wir da wirklich gucken, ‚Ja, was haben wir für neue Impulse, Ideen?‘ und dass wir das dann auch versuchen [...] auf den Boden zu kriegen, [...] dass es dann Menschen gibt, die sich dafür bereitfinden, das auch in einem Jahr zu machen“ (D3,51).

5.3. Peerformate – Kollegiale Beratung und Hospitationen

Kollegiale Beratungen oder Intervisionen sowie gegenseitige Hospitationen sind weitere Verfahren kontinuierlicher Weiterentwicklung und des Lernens. Sie zielen weniger auf große Prozesse oder grundsätzliche Neuerungen, vielmehr auf eine niedrigschwellige und kontinuierliche Qualitätsarbeit von Lehrkräften und Schulen. Die Kollegiale Beratung ist ein regelmäßiges Beratungsformat für alltägliche Fragestellungen in einem geschützten Rahmen. Die Unterrichtsbesuche ermöglichen wechselseitige Begleitungen bei der Arbeit im Klassenzimmer. Beide Formate knüpfen in besonderer Weise an die kollegiale Tradition der Schulen an. Die Qualität der täglichen Arbeit wird nicht von einer pädagogischen Leitung bewertet oder durch festgeschriebene Standards eines QM-Verfahrens definiert. Vielmehr sollen Fragen und Bewertungen in kontinuierlichen Prozessen innerkollegial bearbeitet werden. Es ist eine Art Peer-to-Peer-Format, eine Beratung unter Gleichberechtigten auf Augenhöhe.

Einige Schulen arbeiten zumindest sporadisch mit dem einen oder anderen Verfahren. Besonders ausführlich sind die Schilderungen in Schule D und E, die beide seit einigen Jahren an dem Qualitätsverfahren des Verbandes teilnehmen (→ II.3.3.5). Statt externer Supervision, wollte man lieber ein Verfahren, das die Beteiligten befähigt, berichtet ein Lehrer. Als Zertifizierung könne es auch ein „Aushängeschild“ (D3,59) nach außen sein.

Voraussetzung ist die Bereitschaft überwiegender Teile eines Kollegiums aktiv teilzunehmen. An einer Schule gab es im Vorfeld breite Diskussionen. Neben großer Zustimmung gab es deutliche Vorbehalte. Manche Lehrkräfte vermuteten in dem Verfahren eine „Kontrolle des Vorstandes über die Unterrichtsqualität der Lehrer“ (G40), erinnert sich einer der Initiatoren.

Hospitationen

Die ersten zwei Hospitationen wurden von externen erfahrenen PädagogInnen durchgeführt. Jede Lehrkraft konnte dem Besucher oder der Besucherin eine zentrale Fragestellung mitgeben und so den Fokus des Unterrichtsbesuchs mitbestimmen. In abschließenden Gesprächen gab es für jede beteiligte Lehrkraft individuelle Rückmeldungen.

„Und das habe ich sehr angenehm empfunden, ich habe mich da als sehr wertgeschätzt wahrgenommen (...), ja, und es hat mir sehr viel Sicherheit gegeben. Und man ist auch in einen kollegialen Austausch gegangen, also ich hatte nicht das Gefühl, da ist jetzt ein Lehrmeister, der mir sagt, was ich jetzt machen muss, also es war sehr auf Augenhöhe“ (D7,59).

Auf Grundlage dieser ersten Erfahrungen, sollen die Hospitationen im Folgenden innerhalb einer festen KollegInnengruppe stattfinden. Der Idee nach werden so Wertschätzung für das Erlebte, Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu einem rein innerkollegialen systematischen Instrument.

Kollegiale Beratung

In einer kollegialen Beratung oder Fallberatung unterstützt sich eine konstante Gruppe gegenseitig zu konkreten Alltagsthemen und Problemen. Die Zusammensetzung der etwa fünf Personen variierte an den beiden Schulen. An einer sollte die Gruppe aus Kolleginnen verschiedener Fachbereiche bestehen, an der anderen war die Personenauswahl rein zufällig. Es solle sich *„über die Jahre hinweg so ein Vertrauensverhältnis aufbauen, dass man sich dann gegenseitig hospitulieren kann“ (E1,101)*, schildert ein Lehrer. Die Beratungen sind in beiden Schulen mit festen Zeitfenstern in den Konferenzplan integriert.

Ein klar definiertes, minutengenaues Prozedere leitet durch das Gespräch.

„(A)lso jemand hat einen Fall, er erzählt zehn Minuten, dann wird eine Minute Pause gemacht und dann reflektieren wir ihm oder ihr, was sie gesagt hat oder was er gesagt hat. Der Fallgeber ist still und dann sagt er: ‚Okay‘ danach ‚gut, aber das habt ihr vergessen‘ oder ‚Ich möchte gerne ergänzen‘. Also es geht darum erst mal, die Sache so ansich zu betrachten und nicht zu urteilen und auch nicht sofort Ratschläge zu geben [...]. Und dann erst zum Schluss kann man in den Austausch kommen und sagen: ‚Man könnte das und das machen.‘ Und wir halten uns wirklich daran, an diese Vorgabe“ (D1,31).

Der sogenannte Fallgeber schildert einige Minuten ein konkretes Problem, sei es aus dem Unterricht, Schwierigkeiten mit konkreten Kindern oder der Klasse, didaktische Fragestellungen oder ein Problem mit Eltern. Neben Hilfestellungen und Anregungen

geht es um eine genaue Schilderung des Themas, um Hören und Gehört werden in einem geschützten Rahmen. Abschließend kann der Fallgeber schildern, was ihm geholfen hat und was er gegebenenfalls ausprobieren möchte. Die strenge Vertraulichkeit aller Inhalte ist selbstverständlich.

Eine abschließende Veranstaltung steht in den beiden Schulen noch aus. Der Prozess ist durch die Coronalage ins Stocken geraten, soll aber jeweils neu aufgegriffen werden.

Wahrnehmungen und Bewertungen aus dem Alltag

Die Rückmeldungen sind in allen Schulen ausgesprochen positiv. Immer wieder wird von starken Lernerfahrungen durch die Kollegialen Beratungen berichtet:

„Und wenn ich etwas vorgestellt habe oder auch wenn Kollegen etwas vorgestellt haben [...] hat sich der Blick geweitet und da hat sich etwas entspannen können, also das habe sowohl ich erlebt als auch die Kollegen immer“ (D7,33).

Durch das klare, etwas strenge Prozedere entstehe eine besondere Qualität im Gespräch. Ein Lehrer hat *„erst noch mal gemerkt, wie konzentriert man in einem so vorgeschriebenen Zeitraum und Verfahren an einer Sache arbeitet“ (E1,105)*. Andere fanden das Niveau der Ergebnisse bemerkenswert:

„Schon in der Sitzung selber hatte ich das Gefühl, da ist wirklich was passiert, da kam also die berühmte zweite Ebene, dass man im Gespräch plötzlich auf Gedanken kommt, auf die man alleine schlicht nicht gekommen wäre. Das habe ich oft so empfunden“ (E4,53).

Die ersten Erfahrungen mit den Hospitationen haben viele Beteiligte beeindruckt. Die externe Begleitung wurde als hilfreich und professionell erlebt. Es sei *„sehr wohltuend“ (E3,65)*, eine erfahrene Lehrkraft in der Klasse zu haben, unterstützendes und auch offenes Feedback zu bekommen.

Für viele InterviewpartnerInnen sind daneben die sozialen Folgen zentral. Man treffe *„sich einfach regelmäßig, spreche über Dinge, über die sonst nicht gesprochen wird“ (E2,61)*. Das wachsende und ungewohnte Vertrauen bilde das Fundament für spätere Hospitationen. Man lerne sich intensiver kennen und komme mit Kolleginnen und Kollegen zusammen, *„mit denen man sonst wenig zu tun hat und zum ersten Mal erfährt: ‚Aha, du bist in der oder in jener Situation‘“ (E2,71)*. Insgesamt wachse die Vernetzung im Kollegium. Die intensiven und persönlichen Kontakte wirken für einige präventiv und beugen Missverständnissen und Konflikten vor. Manche fühlen sich durch die Gespräche in besondere Weise gesehen und anerkannt. Eine Lehrkraft beschreibt:

„Habe mir das immer gewünscht, auch so als Klassenlehrer ist man so heimlicher König, aber man ist eben auch hinter seiner Klassentür oft so ein bisschen für sich, und fand das immer interessant [..], jemanden mit dabei zu haben, dass man wirklich aus der gemeinsamen Wahrnehmung dann sprechen könnte“ (E4,47).

Im Alltag fällt es allerdings schwer, die Prozesse aufrecht zu erhalten. Gerade Hospitationen seien *„organisatorisch extrem schwierig, weil jeder unterrichten muss und muss sich immer vertreten lassen“ (A3,56)*. Dennoch herrschen die positiven Rückmeldungen vor, manche sind geradezu euphorisch. Für eine Lehrkraft ist die Kollegiale Beratung zentrale Kraftquelle ihres Arbeitsalltags. Ein anderer sieht in dem Verfahren eine Grundvoraussetzung für die Entwicklungsfähigkeit der Schule:

„Und für mich gehört das inzwischen zu der Selbstverwaltung dazu. (...) Also meine These ist, [..] je mehr Schulen sich darauf einlassen, umso mehr machen sie eine Entwicklung. Ja.“ (E2,71).

Die durchgehend bejahenden, teils begeisterten Erfahrungen bestätigen die positiven Rückmeldungen in der vorgestellten Auswertungsstudie zum Verfahren (Landl 2019). Ähnliche Formate, vor allem die Kollegialen Fallberatung werden in der Bildungswissenschaft häufig untersucht und empfohlen und sind in der Praxis verschiedenster Schulen verbreitet. Sie werden dabei sowohl als Qualitätsinstrument beschrieben aber auch zur Resilienzförderung gerade in Schulen mit hohen Belastungssituationen eingesetzt (Sie-land & Jordan 2021; Zeiler 2012).

5.4. Externe BeraterInnen - als Ideengeber und Spiegel

Neben internen Innovationsprozessen ist die gezielte Anregung von außen ein wichtiges Entwicklungsinstrument, sei es durch externe Expertisen oder durch den Spiegel, den vor allem Außenstehende vorhalten. Eltern, als nahe Fremde, spielen hier häufig eine wichtige Rolle. In manchen Schulen werden sie als zentrale Ideengeber wahrgenommen. Der geschilderte Feedbackprozess ist hier ein systematisches Qualitäts- und Anregungsformat. Auch die Vorstandsarbeit wird mitunter als Innovationsort verstanden, gerade durch die Beteiligung von etwas distanzierteren, aber loyalen Expertinnen und Experten.

5.4.1. Externe Beratung

In allen vorgestellten Schulen sind zudem professionelle Beratung und Unterstützung selbstverständlich. Viele Großgruppenveranstaltungen werden extern vorbereitet und moderiert. Es wird von individuellen Coachingangeboten berichtet, sei es zur Unterrichtssupervision oder zur Unterstützung in einer ungewohnten Führungsposition. In einigen Schulen werden externe MediatorInnen bei Konflikten selbstverständlich hinzugezogen. Daneben gibt es diverse Schulungen, gerade auch zu Prozessgestaltung und Führungsfragen. Bei dem Programm ‚Wege zur Qualität‘ gilt das für alle Mitarbeitenden. Auch die Mentorenschulung in Schule D und das gerade geschilderte Qualitätsverfahren des Verbandes wurden extern eingeführt. Professionelle Unterstützung scheint insgesamt ein selbstverständliches Mittel der Qualitätsentwicklung und Organisationsgestaltung.

Viele der älteren GesprächspartnerInnen erzählen zudem, dass die tiefgreifenden Veränderungen der Schulorganisation nur mithilfe externer Beratung möglich waren (→ 6.1.). Die meisten Führungsstrukturen, die ausgefeilten Prozesse und all die Innovationsformate wurden von BeraterInnen übernommen oder begleitet entwickelt. Wichtig sei beides, die inhaltlichen Anregungen genauso wie die moderierte Prozessbegleitung. In einem sozial nahen Kollegium und einem abgeschlossenen System wird vor allem die externe Perspektive geschätzt: *„Also einen kritischen und unkorruptibaren Blick von außen“* (F3,61). Gesucht wird die Reflexionshilfe, die Stimme, die auch mal Unangenehmes anspricht und Tradiertes, selbstverständlich Gewordenes, hinterfragt:

„(W)eil es total wichtig ist, gerade bei so einem [...]selbstverwalteten riesigen Organismus, dass immer mal wieder einer von außen darauf guckt und sagt, hier, da müsst ihr mal darauf gucken oder da läuft die Kommunikation nicht oder ist das hier noch sinnvoll, dass ihr das so macht, oder ist das einfach nur Tradition?“ (F3,59).

Insgesamt sind die Bewertungen sehr positiv. Externe Beratungen scheinen selbstverständlich und sind breit akzeptiert. Allerdings schildern viele Befragte, dass sich die gewünschte Distanz auch verliere. Die Beratungsbeziehung ermüde mit der Zeit. Fast alle untersuchten Schulen wechseln daher alle paar Jahre. Mitunter gab es auch schwierige Prozesse, die Passung der Person zum Kollegium scheint zentral für das Ergebnis.

Vereinzelt gibt es eine gewisse Beratungsmüdigkeit: *„Also es gibt durchaus einen Kollegen in der Schule, der gesagt hat: ‚Ich klebe keinen einzigen Punkt mehr an die Pinnwand‘“* (G41). Andere wollen keine Standardlösungen. Gerade die passgenaue und selbstständig entwickelte Lösung sei wichtig:

„Also man kann sich ja viel anhören und man kann auch Anregungen sich besorgen, aber das Spezifische für die Schule muss dann die Schule selber schaffen“ (E1,118).

Ein anderer formuliert, *„das waren mehr so Impulse, die waren dann so zwei-, dreimal hier und dann haben wir doch unser eigenes Ding gemacht“ (E4,37).*

Ein jüngerer Kollege wünscht sich mehr Selbstbewusstsein im Kollegium und Vertrauen in die eigene Expertise. Es müsse nicht immer die externe Begleitung sein, sie sei auch teuer und unflexibel. Dahinter steht der Wunsch, Problemverantwortung nicht immer abzugeben. Die notwendige Distanz, auch bei sozialen Themen, könne man durch gute Schulung teils selbst aufbauen. Er wünscht sich eine Entwicklungskultur, die neben externer Begleitung wieder mehr den eigenen Fähigkeiten vertraut.

5.4.2. Auditierung und Zertifizierung

Beim Qualitätsverfahren ‚Wege zur Qualität‘ (WzQ) ist die kontinuierliche externe Begleitung Teil des Systems. Die jährliche Auditierung kann als systematisches Beratungsformat verstanden werden, das zur kontinuierlichen Selbstreflexion auffordert. Schule B arbeitet seit etwa 10 Jahren mit dem Verfahren. Eine eigne Delegation ist für die Implementierung, Pflege und Weiterentwicklung des umfassenden Prozederes zuständig. Alle KollegInnen sind in dem Verfahren geschult. Ein eigenes Handbuch beschreibt die vereinbarten Führungsstrukturen und Prozesse sowie die Aufgaben aller Delegationen. Schon früh gab es Intervisionsgruppen und Hospitationen und die Idee der Arbeitsgespräche. Viele methodische Bausteine aus dem Verfahren wurden an anderen Schulen übernommen.

Für die Rezertifizierung werden alle drei Jahre sämtliche Bereiche der Schule analysiert und bewertet. Die Zwischenaudits der anderen Jahre fallen kleiner aus und sind eher selbstgesteuerte, begleitete Reflexionen. Jedes Audit setzt ein Thema, das durch Eigenberichte der Schule vorbereitet wird. Es werden zurückliegende Verfahren und begonnene Entwicklungen reflektiert und systematisch das Handbuch gesichtet und reflektiert. Am Ende werden Vereinbarungen über Selbstverpflichtungen der Schule und zertifikatsrelevante Auflagen formuliert. Es ist damit eine kontinuierliche Reflexion durch institutionalisierte Feedbackschleifen.

Die Auditierungen werden als eine Art extern begleitete Selbstbindung geschätzt. Entwicklungen würden sonst *„in der Unverbindlichkeit manchmal wegsickern“ (B4,75)*. Für einige Lehrkräfte sind sie *„wirklich sehr, sehr hilfreich und fruchtbar und da kommt ganz*

viel immer bei raus“ (B6,55). Für andere ist das Verhältnis von Aufwand und Wirkung nicht immer stimmig, die entstehende Formalisierung nehme mitunter überhand. In der Summe wird das Verfahren WzQ aber durchweg positiv bewertet und ist in der Schule selbstverständlich verankert. Gerade in Abgrenzung zu früheren Erfahrungen wird der Fokus auf die Delegationsarbeit mit klaren Verantwortlichkeiten sehr geschätzt.

5.5. Zusammenfassung und Einordnung

Lernvorgänge sind Fundament und Treiber kooperativer Arbeitsweisen und doch wird in der Geschichte von Entscheidungsunfähigkeit und Stagnation an Waldorfschulen berichtet. Das Thema scheint vielschichtiger, als es das grundsätzlich positive Bild an den ausgewählten Schulen zeigt. Es werden daher zunächst die systembedingten Eigenarten, die offensichtliche Lernaffinität wie die Probleme mit Veränderungen von selbstverwalteten Organisationen herausgearbeitet.

Die Arbeitsweise einer selbstverwalteten Waldorfschule basiert auf ständigen Lernvorgängen und Veränderungen. Immer neue KollegInnen arbeiten sich in Führungsaufgaben ein und qualifizieren sich in vielfältigen Schulungen. Bei Rückblicken und Rechenschaftsberichten werden Aufgabenbeschreibung und -erfüllung reflektiert und ggf. nachjustiert. Das Kollegium wird regelmäßig an zentralen Fragen beteiligt, die Einarbeitung aller Beteiligten auch in Fachfremdes vorausgesetzt. Dabei ist die ständige Optimierung der Organisationsstruktur selbstverständlich. Alle vorgestellten Formate wurden an den untersuchten Schulen entwickelt und kontinuierlich angepasst. Handlungsleitende Standards gibt es dabei kaum. Gerade die Verantwortlichen waren selten zufrieden und suchten häufig nach Verbesserungsmöglichkeiten.

Grundsätzlicher noch gehört Innovationsfähigkeit schon seit Steiner zur Idee der Selbstverwaltung. Gestaltungsräume für die einzelnen Pädagogen werden bis heute mit dem Begriff verbunden und in der praktischen Arbeit geschätzt. Die Gründungen und konzeptionellen Entwicklungen über viele Jahrzehnte sprechen genauso dafür, wie die vielen Neuerungen und Entwicklungen an den untersuchten Schulen. Die fluide Arbeitsweise soll dieses Anliegen seit jeher unterstützen.

Auch aus Sicht neuerer Ansätze begünstigt die selbstverwaltete Organisation Lernvorgänge. Interessant ist hier die Charakteristik von Beate Liebsch (2011, 29f.). Lernende Organisationen sind für sie tendenziell unterdeterminierte und vorwiegend selbstorganisierte, informelle Systeme. Sie haben eher offene Grenzen und sind intern dynamisch organisiert. Viele dieser Aspekte gehören konstituierend zur Selbstverwaltung, wie sie

an den untersuchten Schulen bis heute lebt. Selbstorganisation und eine Betonung des Informellen werden dem Organisationsprinzip im Kern zugerechnet. Unterdeterminiert sind die Strukturen seit jeher. Bis heute gibt es vergleichsweise wenig Vorgaben. Die Dynamik liegt hier vor allem in der täglichen Pädagogik und in der Bereitschaft, Prozesse und Strukturen kontinuierlich anzupassen. Die Offenheit der Grenzen ist seit Steiner gefordert. Schule soll sich ganz aus den Bedingungen der jeweiligen Schülergenerationen, den konkreten Lehrkräften und Eltern bestimmen.

Lernen- und Veränderungsfähigkeit ist dennoch an selbstverwalteten Schulen nicht selbstverständlich verankert. Die häufigen Innovationsprozesse an den untersuchten Schulen hängen wohl auch an den insgesamt konsolidierten Situationen. Mehrfach werden die Gestaltungsfreiräume aus der guten Führungsstruktur erklärt (u.a. E3,57; C6,13). Das positive Bild muss nicht für alle selbstverwalteten Waldorschulen gelten. So wurde in den 90er Jahren vielfach Lähmung und Stagnation beschrieben. Auch wurde die organisationale Veränderungsfähigkeit in der Lehrkräftebefragung 2011 als eher gering eingeschätzt (→II.2.4.1). Ganz grundsätzlich sind neben den lernförderlichen Eigenarten, auch hemmende Faktoren in selbstverwalteten Systemen veranlagt.

Wie gezeigt gibt es in professionellen Organisationen und Kollegien die Neigung sich nicht einzumischen. Wie oben ausführlich geschildert, fallen deutliche Rückmeldungen zur Qualität der Arbeit in den untersuchten Schulen schwer. Werden Fehler und Kritikpunkte nicht benannt, können die Auslöser nicht verändert werden. Die systematische Konfliktvermeidung verhindert damit auch Lernvorgänge. Zudem ist aus der Gruppenforschung bekannt, dass hoch kohäsive Gruppen tendenziell abweichende Meinungen abwerten und Neuerungen schwerer integrieren (Rosenstiel und Kaschube 2020, 420ff.). Auch der hohe Grad an Informalität wirkt letztlich strukturkonservierend, wie in den Untersuchungen zu Non-Profit Unternehmen gezeigt wurde (→II.3.1.2). Systematische Qualitätsentwicklung baut auf Feedback- und Kritikfähigkeit eines Systems. Diese scheint durch die Vermeidung klarer Kommunikation, durch den Gruppenzusammenhalt und die hohe Informalität in selbstverwalteten Schulen systembedingt schwerer zu fallen.

Daneben gehören zu Waldorfschulen verbindende Werte und Überzeugungen. Wie beschrieben, geben Kulturen Orientierung im Alltag und stärken die informelle Kommunikation. Tief verankerte Überzeugungen werden zugleich weniger hinterfragt und verstellen leicht den Blick auf gesellschaftliche Veränderungen. Einst erfolgreiche Verfahrensweisen geben Sicherheit und werden von den Mitgliedern ggf. auch um ihrer selbst willen geschützt. So werden kulturbedingte Vorbehalte auch als Wandelbarrieren

beschrieben (Schreyögg und Geiger 2016, 342f.). In starken Kulturen fällt es daher schwerer, Umwelteinflüsse wahrzunehmen und zu integrieren. Die eigenständige Pädagogik gibt Waldorfschulen aus dieser Perspektive Orientierung und wirkt sozial verbindend. Sie mag aber auch Abschließungstendenzen verstärken. Die offenen Systemgrenzen, als zentraler Aspekt einer lernenden Organisation sind dann gefährdet. Die in den 90er Jahren beschriebenen Beharrungstendenzen mögen daher auch im kulturellen System begründet liegen. Eine Mutter hat solche Abschließungstendenzen und die Neigung der Kollegien Elternbedürfnisse zu ignorieren aus der Konferenzarbeit einer Schule deutlich beschrieben (→ IV.3.5.2).

In kollegialen Strukturen und kooperativ arbeitenden Schulen ist damit beides verlangt: vielfältige Lernmöglichkeiten und ein im Kern lernförderliches System sowie systematische Abschließungstendenzen, die Lernvorgänge und Entwicklung grundsätzlich erschweren. Die Fähigkeit eigene Überzeugungs- und Systemgrenzen zu erkennen und zu überwinden sind damit strukturelle Herausforderungen der Schulen. Die gezeigten Innovationsformate können als erste Lösungsansätze verstanden werden.

Intern nutzen die Peerformate Kollegiale Beratung und Hospitationen den egalitären Diskurs und die Expertise der Beteiligten und schließen so an die kooperative Tradition der Schulen an. Die durchgehend positiven Rückmeldungen bestätigen das Potential der Instrumente für eine angemessene Qualitätsarbeit. Wie gezeigt, stärken die Formate zugleich das kollegiale Gefüge und stützen so das System und seine Mitglieder zentral. Auch die Rechenschaftsberichte und Auditierungen sind systematische Reflexionsprozesse und stärken eine offene Kommunikation. Vereinzelt nur gibt es daneben systematische Selbstanalysen der Schulen durch Fragebogen- oder Interviewerhebungen. Hier zeigt sich die insgesamt schwach ausgebildete Personalarbeit, die solche Instrumente gezielt einsetzen könnte.

Auch Instrumente zur Überwindung eigener Systemgrenzen sind vertreten. Individuell haben alle KollegInnen ständig Kontakt zu den Elternhäusern. Auf der Organisations-ebene scheint es an den untersuchten Schulen weniger Formate zu geben. Allerdings wurde in den Interviews auch nicht systematisch danach gefragt. Eine Ausnahme ist das beschriebene Eltern-Feedback (→ IV.3.5.2). In der regelmäßigen Runde erhält die Schule Außenwahrnehmungen zu allen Klassen. Durch die Einbeziehung von Eltern in zentrale Gremien und bei Strategietagen sowie die Unterstützung durch BeraterInnen werden daneben Fremdwahrnehmungen an vielen untersuchten Schulen systematisch integriert.

In den Interviews wurden häufig pädagogische Innovationen beschrieben. Die Umsetzung selbstgesetzter Ideen scheint traditionell leicht zu fallen. Lernen ist in der Organisationsform Selbstverwaltung zudem grundsätzlich angelegt. Die konkreten Innovationsformate sind dem Thema entsprechend vorläufig, beweglich und in ständiger Entwicklung. Zumindest bei den untersuchten Schulen scheint Lernfähigkeit strukturell verankert und praktisch gelebt. Einige Schulen haben zudem Instrumente entwickelt, mit den systembedingten Schwächen, der kollegialen Konfliktvermeidung und der Abschließungstendenz umzugehen. Es bleiben aber punktuelle Lösungen. Systematische Reflexions- und Evaluationsprozesse, wie im GAB-Verfahren gefordert, gab es allerdings an keiner Schule. Grundsätzlich könnten die Waldorschulen von diesem Verfahren und insgesamt von den verschiedenen Reflexionsformaten und Entwicklungsinstrumenten der agilen Methoden lernen.

Ergebnisse

Innovation kommt von der Basis, aus dem Alltag, und hängt an der Initiative einzelner KollegInnen. Sie muss zugelassen, nicht kreiert werden. Führung heißt dann, Vertrauen in Projekte haben, Freiräume für Experimente zulassen und konkrete Rahmenbedingungen zu vereinbaren. Mithilfe der **Projektdelegation** werden Innovationsprozesse kanalisiert und in die Schule integriert.

Es werden verschiedene Entwicklungsformate eingesetzt, angepasst und kontinuierlich verändert. Das übergeordnete Treffen aller **KonferenzleiterInnen** synchronisiert Entwicklungsanliegen der Schule. Es gibt **Analyseprozesse** mittels Fragebögen und Interviews. Wichtig sind vielen Beteiligten regelmäßige **Strategietage** der Schulgemeinschaft.

Etabliert sind die Peerformate **Kollegiale Beratung** und **Hospitation**. Sie dienen der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Die Rückmeldungen sind ausgesprochen positiv. Die Formate führten zu vielfältigen Lernerfahrungen und einer Intensivierung der kollegialen Beziehungen.

Wichtige Lern- und Entwicklungsanstöße kommen häufig von außen. Gerade in kooperativen, nahen Systemen wird die größere Distanz gesucht. Neben den Eltern werden **externe BeraterInnen** hinzugezogen. Ein kontinuierliches Reflexionsinstrument ist die Auditierung.

6. Spannungsfeld Selbstverwaltung – ein konzeptioneller Entwurf

Bisher wurde das Kategoriensystem entlang der Ausgangsfragen strukturiert zusammengefasst und Problemlagen wie Good-Practice-Ansätze vor Ort beschrieben. Dabei wurden die Ergebnisse punktuell auf die vorgestellte Theorie bezogen oder mithilfe organisationspsychologischer Konzepte eingeordnet. Der Fokus aber lag auf der schlichten Darstellung des wenig beschriebenen Feldes. Abschließend geht die Analyse über die weitgehend deskriptive Auswertung hinaus. Aus den historischen Ideen, den verschiedenen Beschreibungen und Studien der letzten Jahrzehnte, externen und internen konzeptionellen Erweiterungen sowie den praktischen Erfahrungen des Feldes ergibt sich ein komplexes, aber doch konsistentes Bild. Durch alle Schilderungen ziehen sich ähnliche Eigenarten, fünf charakteristische Aspekte, die das Organisationsprinzip Selbstverwaltung als in sich spannungsreiches soziales Phänomen beschreiben.

6.1. Entwicklungstendenzen in der Selbstverwaltung

Jede der Schulen hat eine eigene, markante Geschichte. Zwei sind schon viele Jahrzehnte alt und wurden durch viele Generationen von Kollegien geprägt. In anderen sind die Gründungsjahre noch präsent. So verschieden die Formen der Selbstverwaltung heute sind, so unterschiedlich sind die Wege dorthin. Dennoch gibt es deutliche Parallelen innerhalb der Gespräche zu den letzten 20, maximal 30 Jahren. Die Organisationsstruktur hat sich oft ähnlich entwickelt. Vor allem der Ausgangspunkt scheint durchaus vergleichbar. Die Muster hinter den Entwicklungen seien im Folgenden überblicksartig dargestellt.

6.1.1. Konferenzstruktur ohne Differenzierungen

Ältere Lehrkräfte fast aller untersuchten Schulen berichten von einer Struktur und gelebten Kultur, wie sie Leber seit den 70er Jahren beschreibt. Entscheidungen lagen vor 20 – 25 Jahren im Wesentlichen bei einer zentralen Schulführungs- oder internen Konferenz. Es gab wenig Differenzierung der Verantwortlichkeiten und kaum ausformulierte Prozesse. Entschieden wurde häufig einstimmig. Einstellungen und Kündigungsverfahren wurden im gesamten Kollegium diskutiert. Teilnahmevoraussetzung war meist ein unbefristetes Vertragsverhältnis. An manchen Orten wurden neue Kolleginnen von den bisherigen Mitgliedern gezielt kooptiert.

Die Schilderungen sind von damals jungen KollegInnen, die spätere Entwicklungen verantworteten. Sie erzählen an allen Schulen von ausufernden Konferenzzeiten und unklaren Zuständigkeiten.

„(W)o dann donnerstags [...] das ganze Schulkollegium zusammensaß und die Köpfe geraucht haben und über jeden Punkt und Komma und Hefte besorgen [...] bis nachts um zwölf diskutiert wurde“ (G42).

Wiederholt wird von Ineffizienzen und Verantwortungsdiffusion berichtet. Die Kommunikation war häufig emotional und konfliktbeladen. Alle erinnern daneben informelle Machtstrukturen. Häufig fielen Entscheidungen nicht in der verantwortlichen Konferenz.

„Weil diese Gremien nicht richtig arbeiten konnten, haben sich wie von selbst informelle Zentren gebildet, die dann letzten Endes die Sachen gemacht haben und dadurch auch entschieden haben“ (G43),

schildert ein Lehrer die notwendige Verantwortungsübernahme durch informelle Strukturen. Entschieden wurde nicht *„aufgrund von Argumenten, sondern qua Persönlichkeit“ (G44)*, erinnert ein anderer. Deutlich werden Seilschaften beschrieben. Es herrschte das Gefühl: *„Wenn ich hier nicht mit dem Richtigen befreundet bin, dann brauche ich gar nichts anzufangen“ (G45)*. Die Forderung nach Einmütigkeit wurde auch als *„Dogma“ (G46)* oder Machtinstrument empfunden. Einzelne konnten alles blockieren. Auch Mehrheiten waren nicht immer entscheidend: *„(M)an hat nur irgendwie geguckt, wer die größte Ausdauer hat und sich dann doch durchgesetzt hat“ (G47)*.

In der Retroperspektive war es für viele ein überlastendes und dysfunktionales System, das seine partizipativen Werte durch informelle Hierarchien selbst konterkarierte. Noch heute hört man die Wut auf die als scheinheilig erlebten Machtverhältnisse mit demokratischem Anstrich. Insgesamt bestätigen die beschriebenen Phänomene die zitierte Kritik ab den 90er Jahren.

Aktive KollegInnen der damaligen Zeit wurden allerdings nicht befragt. Sie würden die Situationen vielleicht anders und vielschichtiger beschreiben. Das Sample ist hier un ausgewogen. Dennoch erinnern sich Einzelne an positive Elemente, schätzten das ausgeprägte Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit. Besonders in den jüngeren Schulen erinnern sich einige gerne an die Energie und die flexible Arbeitsweise der Pionierzeit. Initiativen seien damals leichter gewesen, quasi auf Zuruf, ohne hemmende Strukturen und ausufernde Prozesse. In Schule D war der Elterneinsatz enorm, die

Zusammenarbeit selbstverständlich. Schwierigkeiten durch fehlende Struktur wurden durch Begeisterung und Arbeitseinsatz wettgemacht.

6.1.2. Zentralisierung und Formalisierung

Alle untersuchten Schulen haben diese undifferenzierten Entscheidungsstrukturen längst abgelegt und ihre Organisation unterschiedlich weiterentwickelt. Im konkreten Veränderungsprozess, bei den Auslösern, der Umsetzung und den Reaktionen der jeweiligen Kollegien finden sich dabei ähnliche Motive. Vor allem aber die Art und Inhalte der Veränderungen folgen über alle Schulen einem vergleichbaren Muster.

Auslöser und Veränderungsprozess

Zu Beginn jeglicher großen Organisationsveränderung steht nach Lewin eine Erschütterung. Sie wird zu einer Art auftauendem Moment und ist Voraussetzung weiterer Entwicklungen (1958, 210f.). Tatsächlich lösten in allen Schulen krisenhafte Situationen die Veränderungsdynamik aus. Häufig waren dies Generationswechsel und die allgemeine Unzufriedenheit gerade junger KollegInnen. In einigen der Schulen ging dies mit der Trennung von bis dahin bestimmenden Lehrkräften, der Gründungsperson oder der Ablösung von Elternvereinen einher. In manchen Schulen gab es ergänzend Impulse aus der Organisation. Niemand wollte die unklare Aufgabe eines teilverantwortlichen Vorbereitungsgremiums übernehmen oder der Vorstand stellte die eigene Verantwortung und Aufgabe in Frage. Jede dieser Situationen war ein krisenhafter Moment, eine Erschütterung, die grundlegende Veränderungen möglich machte.

Meist fand sich eine initiative Gruppe, mal schlossen sich erfahrene, ältere KollegInnen zusammen, um die Entwicklung zu begleiten. Die Suchbewegungen nach Verbesserungsmöglichkeiten und neuen Organisationsformen waren unterschiedlich angelegt. Einige Schulen sondierten bewährte Ideen und entschieden sich für bekannte Modelle in einem Auswahlverfahren. Bei anderen verlief die Entwicklung sukzessive. Sie entwickelten so über viele Etappen ein schulspezifisches System.

Inhalte der Veränderungen

Inhaltlich nahmen die ersten Veränderungen eine ähnliche Richtung, es ging um eine Formalisierung von Strukturen und Prozessen sowie eine Zentralisierung der Entscheidungswege. Die Abschaffung der sogenannten Einmütigkeit und die Einführung klarer Mehrheitsverhältnisse war an einer Schule der erste Schritt. Eine andere entwickelte zunächst ein Regelwerk zur Deputatsverteilung. Insgesamt wird überall von einer Veränderung der Arbeitsweise erzählt, von einer zunehmenden Klärung der Gremien und

Strukturen sowie der Einführung und Verschriftlichung definierter Prozesse und Regelwerke. Auch die Konferenzformate wurden ausdifferenziert, Beratungskonferenzen eingeführt und mit Peerformaten experimentiert. Insgesamt nahm die methodische Vielfalt zu. „*Weg vom Informellen hin zu formal-transparenten Verfahren*“ (E5,35) beschreibt ein Lehrer diese Phase global.

Mit der Einführung und Systematisierung des Delegationsprinzips entwickelte sich ein neuer Führungsbegriff und sukzessive unterschiedliche Schulführungsformate. Treiber war mitunter die Differenzierung der Rollen. In einer der untersuchten Schule konnten sich alle Lehrkräfte selbst zwei Gruppen zuordnen:

„diejenigen, die etwas übernehmen würden, sind dann Mitglied der Schulführungskonferenz oder der Leitungskonferenz und diejenigen, die sich nur auf den Unterricht konzentrieren möchten, die haben dann eben keine Deputate in der Selbstverwaltung, aber die dürfen es auch, sie müssen nicht dabei sein“ (G48).

War die Einzelverantwortung in der Pädagogik immer zentral, wurde sie jetzt auch als Organisationsprinzip installiert. Die zunehmend selbstverständliche Einstellung von Geschäftsführenden ist auch Teil dieser Ausdifferenzierung und Zentralisierung von Verantwortungen.

Widerstände und zunehmende Akzeptanz

An allen Schulen wird von anfänglichen Vorbehalten und Widerständen berichtet. „*Also da gab es große Aufstände*“ (G49), erinnert sich eine Kollegin. „*(D)as widerstrebt ja jeglicher Selbstverwaltung*“ (ebd.), sei die pauschale Haltung gegenüber individuellen Verantwortlichkeiten gewesen. Man misstraute den neuen Gremien und wehrte sich gegen die vermutete Machtkonzentration. Daneben wurde eine soziale Spaltung des Kollegiums befürchtet. Eine Bezahlung der schulorganisatorischen Aufgaben führe zu Entfremdung und untergrabe das hohe Ideal der Freiwilligkeit. Man werde zum „*Angestellten, weil man nichts mehr mitkriegt*“ (G50).

„*(E)s war eine wahnsinnig emotionale, aufgeladene Zeit*“ (G51), erinnert ein Beteiligter diese Phase. Allerdings verlor der Widerstand bald an Bedeutung, wie viele erzählen. Die Akzeptanz sei schnell gewachsen. Schon nach einem Jahr stimmten in einer Schule fast alle für das zunächst kritisierte System. An anderer Stelle wird bis heute gesagt: „*Wie auch immer, dort, wo wir vorher waren, wollen wir nicht mehr zurück*“ (G52). Mit der Zeit sind neue KollegInnen dazu gekommen, KritikerInnen auch gegangen. Wie gezeigt, ist die Zufriedenheit an den Schulen heute hoch. Allerdings wird immer wieder indirekt von kritischen Stimmen berichtet. Diffus scheint es die eben beschriebenen Vorbehalte bis heute in einigen Kollegien zu geben.

6.1.3. Weiterentwicklungen und Zukunftsperspektiven

In der folgenden Grafik werden die Formalisierungs- und Zentralisierungstendenzen an den Schulen überblicksartig dargestellt. Bisher wurde die Hauptrichtung des ersten Pfeils beschrieben. Stark vereinfacht werden den jeweiligen Zeiten die im Feld beschriebenen Schwächen und Stärken zugeordnet. Es geht um grundlegende Entwicklungstendenzen. Eine genaue zeitliche Einordnung ist weder möglich, noch sinnvoll.

Entwicklungstendenzen in den letzten 20-25 Jahren

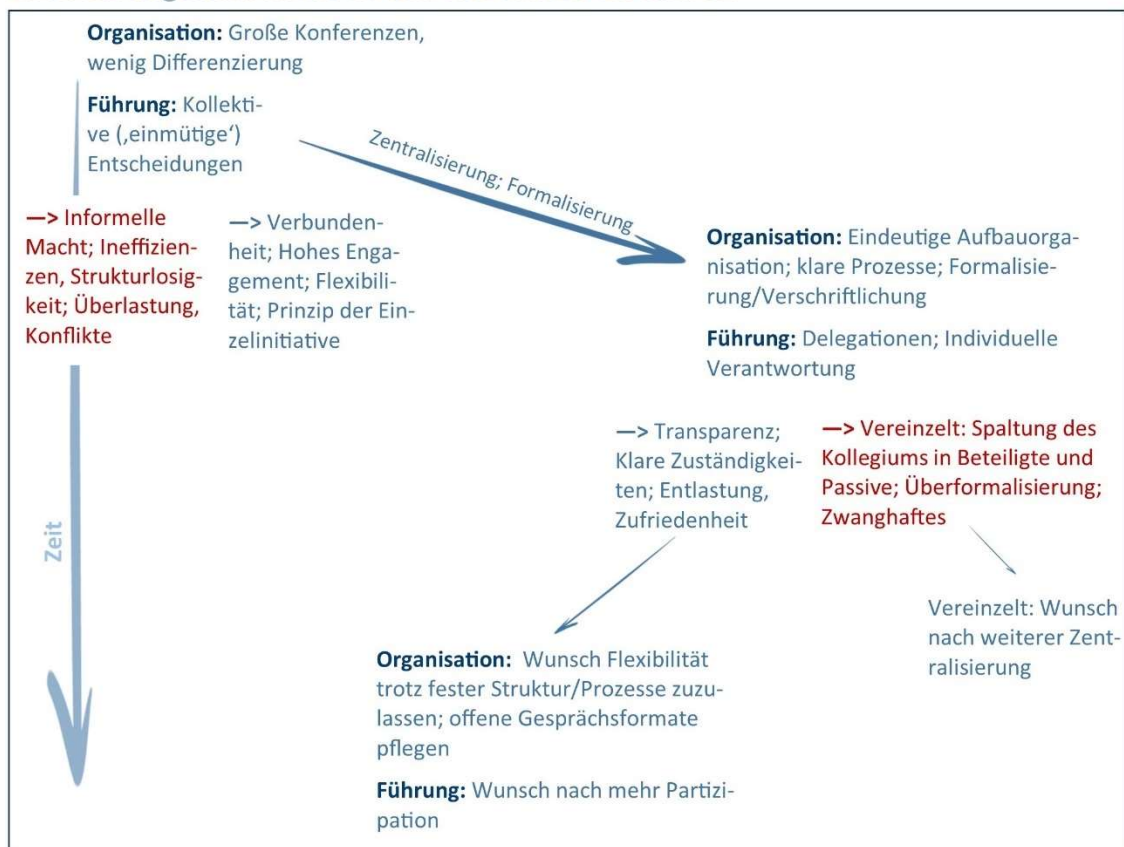


Abb. 19: Entwicklungstendenzen in der Selbstverwaltung

Wie die Grafik zeigt, hört die Geschichte bei den beschriebenen Entwicklungen nicht auf. Die Formalisierungen und die Zentralisierung der Verantwortlichkeiten werden zwar bis heute mit großer Energie vorangetrieben und weitgehend geschätzt, allerdings führen sie auch zu unerwünschten Effekten. An einigen Schulen gibt es daher auch gegenläufige Entwicklungen.

Offenere Formate und Flexibilität in den Regeln

Die Einführung klarer Gesprächsregeln und Formate innerhalb der Konferenz fiel einer Schule vor etwa 20 Jahren besonders schwer. Die anfänglichen Zweifel und Widerstände waren groß. Die neuen Regeln wurden daher besonders stringent gelebt:

„(A)lso erst mal musste das ja implementiert werden, dass das jetzt kein Diskussionsclub ist, sondern dass da wirklich was vorgestellt wird und beraten wird. [...] Und um das zu lernen, musste das sehr formalistisch sein und dann wurde also immer wieder Leuten gesagt: ‚Jetzt nicht diskutieren, nicht Bezug darauf nehmen‘“ (G53).

Allerdings verlor das neu strukturierte Format zusehends an Attraktivität. Die Vorgaben wurden als zwingend und einengend erlebt. Inzwischen wird wieder mehr Raum für freie Gespräche gelassen. Das wurde von vielen *„als großes Aufatmen erlebt“* (G54). Sie sehen es als Lernweg ihrer Schule. Die notwendige Strukturierung führte zu einer Überentwicklung und zu starren, unbeweglichen Formen. Durch eine Rückbesinnung auf offenere Gesprächsformate will man sie wieder ein Stück korrigieren.

Die Definition und Verschriftlichung von Prozessen wurde in Schule E über Jahre bewusst gepflegt. Heute wird auch hier eine Neigung zu Überformalisierung, Verhärtung und Bürokratie beschrieben: *„Selbstverwaltung gebiert auch wieder Verwaltung“* (E5,37) formuliert es einer ganz allgemein. Es bestehe die Gefahr, *„dass die Leute sich hinter dem Papier wiederum verstecken und das nicht in seinen Freiräumen ergreifen“* (ebd.). Für eine größere Flexibilität sei es wichtig, Regeln wieder zu vereinfachen, mal zurückzufahren und den Mut zu haben, individuelle Lösungen trotz allgemeiner Vorgaben auszuhalten.

Führung zwischen weiterer Zentralisierung und dezentralen Elementen

In allen vorgestellten Schulen wurden Verantwortlichkeiten zentralisiert. Wie oben gezeigt, variiert allerdings die Form der Schulführungsstruktur. Einige Kollegien haben zentrale Führungsgremien schon vor Jahren wieder aufgegeben. In zentral geführten Schulen werden Effizienz, Transparenz und Entlastung geschätzt. Die Formate mit breiterer Beteiligung werden dagegen als integrierend erlebt (→ IV.3.2). Wie gezeigt ist die Akzeptanz insgesamt hoch, allerdings zeigen sich vereinzelt gegenläufige Wünsche und Entwicklungstendenzen. An einer Schule wird beides, eine Rückbesinnung auf kollegiale Teilhabe und der Wunsch nach zentraleren Formen, vehement nebeneinander formuliert.

Der Organisationsgrad wie die Frage der Führung haben sich in der Geschichte zwischen extremen Ausprägungen bewegt, die sich begrenzen und bedingen. Die traditionell flexiblen, informellen Strukturen wurden zunehmend formalisiert, die eher kollektiven Entscheidungsgewohnheiten um individuelle Führungsaufgaben ergänzt. Zugleich zeigen sich auch rückläufige Tendenzen. Kennzeichnend für die spezifische Organisationsform scheint eine Dynamik zwischen den jeweiligen Polen. Dieser an der

Schulgeschichte entwickelte Gedanke wird im Folgenden systematisch für alle relevanten Aspekte des Feldes Selbstverwaltung aufgegriffen.

6.2. Schulführung als Balanceaushandlung von fünf Polaritäten

In sämtlichen Konzepten selbstverwalteter Schulen und in allen vorliegenden Gesprächen zeigen sich Organisationspraxis und gelebte Schulrealität als vielschichtiges soziales System. Allein durch die wenigen formalen Strukturen von Leber (→ II.2.1.3) ist das Organisationsprinzip Selbstverwaltung kaum zu fassen. Die Gründe für den enormen Erfolg der wachsenden Schulbewegung wie für die beobachteten Probleme, die widersprüchliche Haltung zum Thema Führung, Zustimmung wie Ablehnung in den diversen Erhebungen sind durch die Vereinsform oder wenige Konferenzformate nicht erklärt. Die Erweiterung um informelle und organisationskulturelle Perspektiven auf die Schulorganisation, die Ansätze aus Bildungswissenschaft und Soziologie zum Lehrberuf und Beschreibungen zu Eigenarten gemeinnütziger Unternehmensformen lassen konzeptionell ein differenzierteres Bild entstehen. Selbstverwaltung an Waldorfschulen ist dann Vieles zugleich: eine professionelle Organisation gleichberechtigter Lehrenden; ein gemeinnütziges, wertorientiertes Unternehmen wie andere seiner Art; aber auch eine eigene kooperative Arbeitsweise mit einer bereits hundertjährigen Tradition.

An den untersuchten Schulen zeigen sich heute verschiedene Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen. Sie sind das Ergebnis vielfacher Entwicklungsversuche, Verwerfungen und Verbesserungen. Die kollektiven Entscheidungsformen wurden ausdifferenziert und durch individuelle Verantwortungsbereiche und zentrale Schulführungsgremien ergänzt. Der Wert professioneller Personalarbeit wird zunehmend anerkannt und es gibt punktuell erste Instrumente. Die sechs Schulen begreifen Innovationsprozesse und Qualitätsentwicklung als strukturelle Aufgabe und entwickeln kontinuierlich unterschiedliche Formate.

Zugleich zeigt sich ein spannungsreiches System - eine Kultur, die auch an ihren eigenen Widersprüchen leidet. Da ist der starke Wert des individuellen Freiraums, ein Anspruch, der in Unverbindlichkeiten und Pflichtvermeidung zu kippen droht. Konflikte und Überlastung sind mögliche Folgen. Die Führungsrollen sind in sich spannungsreich, als KollegInnen und Vorgesetzte zugleich. Beauftragungs- und Reflexionsprozesse im alternierenden Führungssystem sind herausfordernd und immer neu zu justieren. Notwendige Begrenzungen und Lastenverteilung in der Personalarbeit bringen die kollegiale,

freilassende Kultur an ihre Grenzen. Gerade bei zunehmender Strukturierung und Formalisierung ist Innovationsprozessen bewusst Raum zu geben.

Organisationales Handeln bewegt sich immer in Spannungsfeldern. Für manche Autoren findet Führung grundsätzlich zwischen Dilemmata statt, die einander bedingen und begrenzen (Blessing und Wick 2017, 459ff.). Beschrieben werden Antinomien wie Verändern und Bewahren, Gleichbehandlung aller und Eingehen auf den Einzelfall, Innen- und Außenorientierung. So verstanden ist Handeln in Organisationen immer ein spannungsreicher Vorgang. Jede konkrete Entscheidung bewegt sich in diesen Dilemmata. Es geht nicht um richtig und falsch, vielmehr um ein kreatives Ausbalancieren aller Aspekte.

Wie gezeigt, durchziehen auch selbstverwaltete Waldorfschulen vielfältige Spannungsverhältnisse. Die Organisationsform hat sich zwischen polaren Anforderungen entwickelt. Entsprechend sind auf allen Ebenen der Selbstverwaltung, der Makro, der Meso- und der Mikroebene spannungsreiche Anforderungen zu beobachten. Das Schulprofil und die Positionierung der Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld bewegt sich in der Makroperspektive zwischen der geforderten institutionellen Unabhängigkeit und der Notwendigkeit eines offenen lernfähigen Systems. Die Mesoebene beschreibt die eigentliche Organisationsstruktur der selbstverwalteten Schulen und lässt sich in drei Bereiche untergliedern: Organisation, Kollegialität und Führung. Bewegt sich die Organisation zwischen traditioneller Flexibilität und notwendig verlässlichen Strukturen, so pendelt das Thema Führung zwischen individuellen und kollektiven Ansprüchen. Das informelle Phänomen der Kollegialität vermittelt Verbundenheit und soziale Unterstützung, ist aber durch begrenzende Personalarbeit zu ergänzen. Die einzelne Lehrkraft steht zwischen dem Anspruch professioneller Autonomie und den Verpflichtungen gegenüber dem Arbeitgeber (Mikroebene).

Zusammengefasst ergibt sich das folgende Tableau: *„Fünf Aspekte der Selbstverwaltung - Schulführung als Balanceaushandlung von fünf Polaritäten“* (Abb. 20). Der konzeptionelle Entwurf gliedert die drei Ebenen in die fünf zentralen Aspekte, mit ihren polaren Anforderungen. In ihrer Überentwicklung wird jede Anforderung zur Gefahr für das System. Ihnen sind die verschiedenen Organisationsinstrumente und Verfahren zugeordnet, die sich an den untersuchten Schulen zeigten, teils ergänzt um Vorschläge aus der Literatur. Die Genese der einzelnen Aspekte, ihre Wirkungen auf das Feld und die organisationalen Handlungsmöglichkeiten werden im Folgenden detailliert beschrieben.

Aspekte der Selbstverwaltung – Schulführung als Balanceaushandlung zwischen fünf Polaritäten

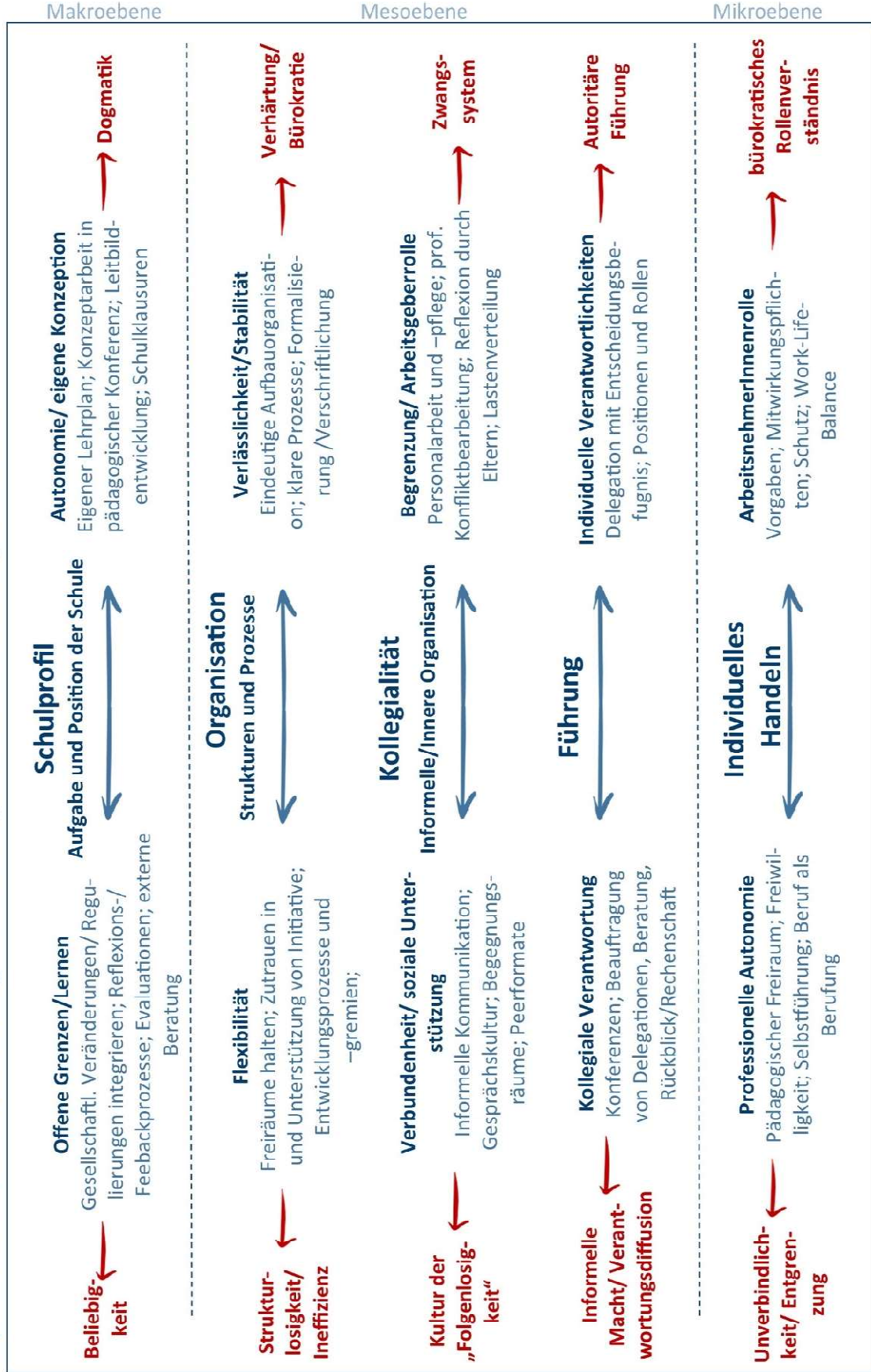


Abb. 20: Aspekte der Selbstverwaltung

6.3. Die fünf Aspekte im Einzelnen

6.3.1. Schulprofil – zwischen Autonomie und offenen Grenzen



Abb. 21: Aspekt 1- Schulprofil

Die Forderung nach Autonomie und institutioneller Unabhängigkeit ist ein Gründungsmotiv der Waldorfschule. Es ist eine Grenzziehung und Positionsbestimmung und doch kein Selbstzweck. Die Verantwortlichen sollen aus ihrem professionellen Verständnis die pädagogische Konzeption setzen und weiterentwickeln. Verbindend und handlungsleitend seien die pädagogischen Ideen und Motive, das geteilte Menschenbild und seine Werte. Wie auch in anderen ‚postmodernen Organisationen‘ oder Non-Profit Unternehmen schafft der Sinn des Unternehmens, die geteilte Vision den Zusammenhalt, bei eher losen äußeren Formen. Begeisterung und Idealismus als Treiber sind gerade für Gründungsphasen typisch. Ohne das Ziel einer neuen und anderen Schulform wäre der leidenschaftliche Einsatz in der häufig ehrenamtlichen Aufbauarbeit nicht zu verstehen. Der eigene, freilassende Lehrplan steht sinnbildlich für den Autonomieanspruch der Waldorfschulen. Der fachliche Diskurs der KollegInnen in der pädagogischen Konferenz ist das tradierte Format kontinuierlicher Weiterentwicklung der eigenen Konzeption. Für Leber war vor allem die Auseinandersetzung mit den pädagogischen und entwicklungspsychologischen Ideen von Rudolf Steiner verbindend. Inzwischen wird die Entwicklung der eignen Konzeption breiter verstanden. In allen Beraterschulen wird die Leitbildarbeit vor die Strategie- und Konzeptentwicklung gesetzt (→ II.3.3.1). Gerade in Organisationen, die stark auf geteilten Ideen und Visionen bauen, ist ein bewusster Umgang mit der handlungsleitenden Unternehmensphilosophie zentral. Auch bei den beschriebenen Schulklausuren geht es um eine immer neue Positionsbestimmung und um Richtungsentscheidungen.

Starke Kulturen können befeuern und motivieren, aber auch Lernvorgänge verhindern und Abschließungstendenzen verstärken (→ IV.5.5). Die eigenständige Pädagogik und

ihr prägnantes, wertorientiertes Menschenbild prägen die Schulen prägen und wirken intern verbindend. Zugleich liegt in jedem Überzeugungssystem die Gefahr selbstgewisser Abschottung und Dogmatisierung. Dabei gehört die Forderung ständiger Entwicklung seit Steiner zur Waldorfschule. Neue Schülergenerationen und gesellschaftliche Veränderungen erwarten neue Konzepte. Es sind Anregungen aus den Erziehungswissenschaften und neue Regularien in den Schulalltag zu integrieren. Die selbstgesetzte Konzeption wird durch diese Einflüsse kontinuierlich herausgefordert. Der abschließenden Tendenz eigener Überzeugungsräume kann mit bewusst gesetzten Reflexionsprozessen begegnet werden. Systematisches Feedback aus der Elternschaft, wie in Schule F, und der Einbezug externer Beratung sind hier erprobte und bewährte Instrumente. Das GAB-Verfahren fordert in diesem Sinne die Leitbilder und Konzepte durch Praxisreflexionen, kollegiale Beratungsinstrumente und externe Evaluationen kontinuierlich zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die starke Außenorientierung und die kontinuierlichen Reflexionsprozesse in den agilen und neuen kooperativen Organisationskonzepten können das methodische Repertoire hier sicher erweitern.

Die Waldorfschulen und ihr pädagogisches Profil stehen somit zwischen gegensätzlichen Anforderungen. Ohne eigenständige Pädagogik mag eine konzeptionelle Beliebigkeit entstehen. Ohne systematisch offene Grenzen und die bewusste Integration externer Anregungen und Feedbackprozesse können sich die handlungsleitenden Visionen, die geteilten Werte zu einer weltfremden Dogmatik entwickeln. So ergibt sich bei der Erfüllung des Bildungsauftrags eine zweifache Notwendigkeit. Der Begriff Selbstverwaltung fordert, die eigenständige Pädagogik zu pflegen, weiterzuentwickeln und mitunter selbstbewusst vor öffentlichen Vorgaben zu schützen. Zugleich muss die Schule als offenes System Entwicklungen aufnehmen und antizipieren. Es ist eine Spannung, die die Schule in ihrer gesellschaftlichen Positionierung, in ihrer eigenständigen Konzeptsetzung und bei der Integration externer Anregungen immer neu auszuhandeln hat.

6.3.2. Organisation – zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit



Abb. 22: Aspekt 2 - Organisation

Seit Steiner und Leber sollen Waldorfschulen flexibel und lernfähig sein. Durch den gezielten Verzicht auf feste Formen sollen Freiräume entstehen, die das kreative Potential, die Lern- und Entwicklungsfreude aller Beteiligten freisetzen. Ein Geschäftsführer erinnert, dass Ende der 90er Jahre eine kollegiale Selbstverpflichtung ausdrücklich nicht verschriftlicht wurde. Verbindlichkeit sollte aus individueller Freiheit entstehen (Bialik 2022, 23), Festschreibungen schienen den KollegInnen damals zu äußerlich und zwingend. Die vielen Neugründungen von meist ehrenamtlichen Gruppen, ihre Kreativität, Leistungsbereitschaft und ihr Engagement sprechen für das System. Gerade in Pionierphasen ist eine spontane und fluide Arbeitsweise natürlich. Die lose Kopplung der Strukturen und geringe Formalisierung sind allgemein in gemeinnützigen Unternehmen verbreitet. Die frühen Waldorfschulen waren Organisationen, die Einzelinitiative betonten und weniger auf regelgeleitete organisationale Lösungen setzten.

Die Schilderungen von Strukturlosigkeit, Ineffizienzen und Ermüdungserscheinungen zeigen zugleich die Grenzen dieses Systems. Gerade der Wunsch nach Innovation durch Flexibilisierung führte auch zu Entscheidungsunfähigkeit und Stagnation. Die Forderung nach klaren Strukturen und transparenten Prozessen zieht sich durch alle Äußerungen seit den 90er Jahren. Nach Lievegoed und Glasl gehört das Ausdifferenzieren aller Formen zur natürlichen Entwicklungsdynamik einer wachsenden Organisation (1993, 55ff.). Das Spontane, Informelle und Improvisierte der Gründungsphasen wurde von neuen Generationen in Frage gestellt. Entsprechend gingen die Veränderungsimpulse häufig von jungen KollegInnen aus (→ IV.6.1.2). In den letzten 20 Jahren sind an allen untersuchten Schulen Strukturen ausdifferenziert und Prozesse definiert und verschriftlicht worden. So werden die klare Aufbauorganisation in Schule C und die eingeübten Delegationsprozesse in Schule B heute als ausgesprochen positiv und entlastend beschrieben. Die Beteiligten wirken fast durchgehend erleichtert. Die eingeschlagene Entwicklungsrichtung wird kaum hinterfragt und an vielen Stellen fortgesetzt.

Alles Festgeschriebene begünstigt Bürokratisierung. Allgemeine Regelungen können spontane, individuelle Lösungen ausschließen. So gibt es in einigen Fällen eine Rückbesinnung auf die Qualitäten freier Gesprächsformate und den Wunsch nach einem flexibleren Umgang mit den Regelwerken (→ IV.6.3). Besonders bei Innovationsprozessen sind Experimentierräume und Freiheiten zentral. In Schule E werden diese durch die Projektdelegation gezielt geschaffen (→ IV.5.1). Ganz grundsätzlich ist die Strukturierbarkeit schulischer Arbeit begrenzt, wie die vorgestellten Qualitätsverfahren betonen (→ II.3.3.5). Gerade pädagogische Prozesse müssen immer individuell und situativ gestaltbar bleiben. Qualität entsteht in der Kokreation mit den SchülerInnen. Eng

definierte Vorgaben sind dem lebendigen Charakter der pädagogischen Arbeit daher nicht angemessen. Stabile und transparente Rahmenvereinbarungen in der Schulorganisation mit klaren Zuständigkeiten und Formaten werden aber in den Qualitätsverfahren wie in der Schulpraxis gefordert.

Der Grad der Organisiertheit und Regelmäßigkeit einer Waldorfschule steht damit zwischen dem traditionellen Anspruch hoher Flexibilität und der Notwendigkeit einer stabilen Verlässlichkeit durch definierte Strukturen und Prozesse. Die Organisation soll beides können: Stabilität verleihen, ohne zu verhärten - flexibel und lernfähig bleiben, ohne die beschriebene Strukturlosigkeit und Ineffizienz. Für Laloux liegt in den selbstorganisierenden Ordnungsprinzipien der Natur ein Vorbild, diese gegensätzlichen Anforderungen produktiv zusammenzudenken:

„Es ist die Art und Weise, wie das Leben in der Welt sich seit Milliarden von Jahren entfaltet hat. Selbstorganisation ist die Lebenskraft der Welt, die sich an der Grenze zum Chaos entfaltet, wobei nur so viel Ordnung aufrechterhalten wird, damit diese Lebensenergie eine Struktur erhält, durch die sie fließen kann. Diese Ordnung ist nie so stark, dass dadurch Anpassung und Lernen verlangsamt werden“ (2015, 136).

6.3.3. Kollegialität – zwischen sozialer Verbundenheit und Begrenzung



Abb. 23: Aspekt 3 - Kollegialität

Die kontinuierliche Kommunikation, die Verbundenheit zwischen KollegInnen, der informelle leichte Kontakt, das hohe Vertrauen und der gegenseitige Schutz vor Angriffen sind starke soziale Realitäten. Und doch kommen sie in gängigen Organisationsbeschreibungen als eigenes Gestaltungsfeld kaum vor. Das Zwischenmenschlich-Informelle ist schwer zu fassen. Zugleich ist es seit Beginn ein bestimmender Aspekt der selbstverwalteten Schulen.

Für Steiner ist die kontinuierliche Konferenzarbeit das Herzorgan. Von hier fließe die Energie in alle Teile der Schule. Dabei geht es weniger um Entscheidungen, als vielmehr

um die kontinuierliche Kommunikation aller, um eine ‚innere Organisation‘ als Beziehungsgeflecht (→ II.1.4). Tatsächlich zeigt sich die Wichtigkeit dieses Bereichs sich in allen Erhebungen. In Waldorfschulen mit positivem Betriebsklima wurden alle anderen Funktionen der Organisation besser bewertet (II.2.4.3). Für 70% der GesprächspartnerInnen sind die sozialen Beziehungen und das Erleben kollegialer Verbundenheit zentrale Ressource und Kraftquelle (→ II.2.4). Grundsätzlich werden Kollegien als egalitärer, diskursiver Begegnungsraum beschrieben, ein Ort des Aushandelns und Lernens von professionellen ExpertInnen, jenseits von privaten und formalen Beziehungen. Sie gelten als Schutzraum, der Zusammenhalt und Zugehörigkeit schafft (→ II.3.1.1). Die Beschreibungen passen gut zu Steiners bildhaften Konferenzschilderungen und scheinen ein Kernmerkmal kollegial organisierter Institutionen. In selbstverwalteten Schulen mit ihrer kooperativen Arbeitsweise gilt dies in besonderem Maße. Der Begriff der Kollegialität ist aus der Soziologie entliehen und scheint das informelle, egalitäre Phänomen und seine Bedeutung für die Gesamtorganisation am besten zu beschreiben.

Zu Kollegien gehört zugleich eine gewisse Konfliktscheue. Man ‚mischt sich nicht ein‘. Auch in Non-Profit-Unternehmen und in ‚Postmodernen Organisationen‘ fallen offene Kommunikation und gegenseitige Begrenzung schwer (→ II.3.1). Die Wichtigkeit der kollegialen Beziehungsebene mag zulasten einer kritischen Bewertung von Ergebnissen gehen. Dementsprechend fällt eine systematische Qualitätssicherung mit objektiven Kriterien in keiner Schulform leicht. Ohne formale Direktion oder externe Fachaufsicht gilt dies in selbstverwalteten Schulen in besonderem Maße.

Klare Kommunikation, Einfordern von Verhalten oder Qualität, direktive Aufgabenverteilung und arbeitsrechtliche Schritte sind damit ein Problem in gleichberechtigten Kollegien. So wurde die Konfliktfähigkeit an Waldorfschulen in allen Studien problematisiert. In den vorliegenden Gesprächen wurde die beobachtete ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘ und der Mangel einer klaren Arbeitgeberposition mitunter scharf kritisiert (→ IV.4.1). Die Frustration vieler Beteiligten über die Folgen war offensichtlich. Gerade ein System dauerhafter Konfliktvermeidung scheint anfällig für langfristige und verdeckte Konflikte. Um die kollegialen, informellen Qualitäten zu schützen, fordern viele GesprächspartnerInnen die Lasten besser zu verteilen, Mitwirkungspflichten und Verhalten auch abzuverlangen. In Teilen ist dies Aufgabe der Schulführung. Vor allem aber geht es um eine umfängliche und strukturierte Personalarbeit des Arbeitgebers Schule. Das Thema hat in der Literatur bisher wenig Aufmerksamkeit erhalten. Kaum eines der wenigen Praxishandbücher zur Selbstverwaltung empfiehlt Konzepte zur Stärkung der Personalarbeit. In den untersuchten Schulen ist das Bewusstsein für die Schwierigkeiten

hoch, Lösungsansätze gibt es jedoch vergleichsweise wenig (→ IV.4.2/4). Wie gezeigt, wäre zunächst der Fokus auf die Aufgabe wichtig und die Bereitstellung personeller und finanzieller Ressourcen. Bisher waren ausdifferenzierte Gremien mit klaren Aufgabebereichen, kollegial verhandelte Prozesse und Regelwerke sowie die Einbeziehung distanzierterer Perspektiven und ExpertInnen hilfreich. Natürlich muss eine angemessene Personalarbeit dem kollegialen Gefüge und den tradierten Standards einer Schule entsprechen. Harte Regeln wie Zeitvorgaben, Stundendokumentationen oder ähnliches gehörten nie zum freien und selbstgesetzten Berufsverständnis von Lehrenden. Möglicherweise sind auch in der Personalarbeit von Waldorfschulen Peerformate angemessen, wie das Zusammenarbeitsgespräch oder die KollegInnengruppen in den ‚Kollegialen Unternehmen‘. Das Thema angemessener Personalarbeit in kooperativ arbeitenden Systemen fordert grundsätzlich zu Entwicklungsarbeit auf.

Aber auch der traditionell kultivierte Begegnungsraum der Kollegialität, seine informelle Struktur, die natürliche Verbundenheit, das egalitäre Gespräch kann gepflegt, intensiviert und so ein Stück bewusster Teil der Organisation werden. Als unterstützend wurden an den Schulen offene Gesprächsräume und Begegnungsformate erlebt. Die geschilderten Intervisionen und Hospitationen ermöglichen zudem eine diskursive Qualitätsarbeit, die dem kollegialen System entspricht (→ IV.5.3). In geschütztem Rahmen fällt der offene, fachliche Austausch leichter und durch die klaren Formate wird die Gesprächskultur insgesamt gefördert. Neben der fachlichen Unterstützung schätzen viele der Beteiligten an den Verfahren gerade die Intensivierung der kollegialen Beziehung.

Die Beschreibung des sozialen Phänomens Kollegialität, seine Wichtigkeit für das Feld, die Chancen und Risiken, sind das überraschendste und vielleicht zentralste Ergebnis der Studie. Die kollegiale Verbundenheit ist bis heute die natürliche Stärke der Schulen. Trotz informeller, vielfältiger Beziehungen ist zugleich Begrenzendes zu pflegen und sind die Organisationsinteressen aus der Arbeitgeberrolle zu vertreten. Bei diesem schwer zu fassenden sozialen Phänomen lag in allen Gesprächen die höchste Emotionalität, starke Begeisterung wie Abgrenzung. Umso wichtiger ist die zweifache Organisationsaufgabe der Schulen. Das kollegiale Gefüge ist durch Gesprächsräume und gute Formate zu stärken und seine eigenen Schwächen sind durch angepasste Formen der Personalarbeit auszugleichen.

6.3.4. Führung – zwischen kollegialer und individueller Verantwortung



Abb. 24: Aspekt 4 - Führung

Führung ist ein klassisches Thema der Managementlehre. Die Frage wer initiiert und entscheidet, wer verantwortet Prozess und Ergebnis, wird meist entlang klarer Hierarchien beantwortet. Wie gezeigt, ist das Verständnis an den Schulen vielschichtiger (→IV.3.1.1). Für die einen führen die verantwortlichen Gremien, für andere verantwortet das Kollegium als Ganzes die Schule. Zugleich wird Führung an jeder Stelle erlebt, überall wo KollegInnen engagiert die Initiative ergreifen und Projekte vorantreiben. Dies deckt sich mit den vorgestellten Ideen von Oesterreich und Schröder zu ‚Kollegialen Unternehmen‘ (2017, 9). In wissensintensiven Gebieten sei Führung zu wichtig, um sie allein Führungskräften zu überlassen. Die traditionelle Trennung von Denken und Handeln sei kaum mehr praktikabel. Alle Mitarbeitenden arbeiten nicht nur im, sondern immer auch am Unternehmen und übernehmen Führung in ihrem Bereich.

Die untersuchten Schulen arbeiteten lange mit kollektiven Entscheidungsstrukturen und einer Konferenz als zentralem Führungsorgan. Diese klassische Form der Selbstverwaltung knüpfte an das Bild der ersten Waldorfschule an und wurde von Leber erstmals ausformuliert. Beeinflusst durch die linke Denktradition und die betriebsdemokratischen Ideen in der Gründungszeit vieler Schulen wurde individuelle Führung lange als hierarchische Machtstruktur abgelehnt (→ II.2.3). Die egalitäre Arbeitsweise passte zu den Aufbauphasen und gehört grundsätzlich zu professionellen Kollegien. Die breite Teilhabe am Entscheidungsprozess bestärkt die Haltung, MitunternehmerIn der Schule zu sein. Diese selbstverständliche Verantwortung für die Schule und ihre Organisation zieht sich bis heute durch fast alle Gespräche.

Die Grenzen dieser Entscheidungsweise und die offensichtliche Führungsschwäche der Schulen wurden in der Literatur wie in den Interviews deutlich beschrieben (→ II.2.2). In der großen Runde verschwand die Verantwortung für Prozess und Ergebnis. In der entscheidungsschwachen und eher formlosen Struktur wurden Führungsfunktionen informell zugewiesen und übernommen. Die vielbeschriebenen Machtstrukturen mögen

zunächst sozial akzeptiert und für die Schulen zentral gewesen sein. In dem egalitären System wurden die Verantwortlichen allerdings nicht formal benannt und waren durch junge Kollegien schwer herauszufordern. Die Wut über den offensichtlichen Widerspruch ist in den Gesprächen bis heute erlebbar.

Seither hat sich viel getan. Führungsfunktionen werden selbstverständlich akzeptiert und die verantwortlichen Personen meist sehr geschätzt (→ IV.3). Es gibt vielfältige Rollen und definierte Positionen an allen Schulen. Dabei sind kollegiale Abstimmungsprozesse Kernanliegen aller Schulen geblieben. Gerade den Verantwortlichen war die kontinuierliche Integration und Beteiligung der KollegInnen wichtig. Die Gefahr autoritärer Führung mag zwar veranlagt sein, scheint der Kultur an den untersuchten Schulen aber fremd.

Das Instrument der Delegation integriert die traditionell kollektiven Elemente mit individueller Verantwortlichkeit und ist inzwischen selbstverständliches und eingeübtes Führungsprinzip (→ IV.3.1.2). Die konkreten Ausführungen, die Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die Gesamtkoordination der verschiedenen Führungsbereiche sind an den sechs Schulen aber unterschiedlich ausgestaltet und weiterhin in ständiger Entwicklung. Gerade die Besetzung der zentralen Gremien nimmt dabei eine wichtige Rolle ein (→ IV.3.3.). Der Beauftragungsprozess soll Kompetenzfragen und Lastenverteilung berücksichtigen, kollegiale Teilhabe ermöglichen und die Beauftragten stärken. Die gezeigten Lösungen unterscheiden sich sehr. Die Findungskommission in Schule A vertraut Einzelnen und das Kollegium wird lediglich gehört. In Schule C beauftragt die Schulgemeinschaft die Führungsverantwortlichen öffentlich. Ähnlich balancieren alle vorgestellten Verfahren und Methoden den Anteil individueller Verantwortlichkeiten und kollektiver Einbettung und Beteiligung unterschiedlich aus.

Wie gezeigt, finden sich auch in den Führungsstrukturen der untersuchten Schulen immer beide Elemente (→ IV.3.2). Die traditionell dezentrale Struktur mit einer weitgehenden Verantwortung in den Klassen und bei den einzelnen PädagogInnen wurde in den letzten 20 Jahren durch eine starke Zentralisierungstendenz an den Schulen abgelöst. Zwei der untersuchten Schulen haben sich dennoch wieder für offenere Führungsstrukturen entschieden. Beides scheint seine Vorteile und eigene Schwierigkeiten zu haben. Zentrale Gremien wurden als effizienter und entlastend beschrieben, große dagegen eher als integrierend erlebt. Allerdings sind die Unterschiede in der gezeigten Praxis vielschichtiger, als diese einfache Aufteilung in zentral und dezentral suggeriert (→ IV.3.2.5).

Das Thema Führung an Waldorfschulen pendelt damit kontinuierlich zwischen dem tradierten und bis heute aktuellen Anspruch breiter Beteiligung, dem Wert und der Notwendigkeit zentraler Einzelverantwortlichkeiten und deren Integration in die Gesamtorganisation. Der kreative Aushandlungsprozess ist für Brater und Maurus schon 1999 zentrales Merkmal der Arbeitsweise:

„Selbstverwaltung versteht sich als die paradoxe Kunst der Mitarbeiter einer Einrichtung, die anarchischen Tendenzen ihres ethischen Individualismus sozial selbst so zu fassen, daß ein gemeinsames Werk zustande gebracht werden kann, das die Kräfte eines Einzelnen übersteigt“ (1999, 63).

Die Beschreibung bleibt aktuell, das gesellschaftliche Umfeld hat sich aber seither deutlich verändert. Bei der Entwicklung dezentraler Führungsmodelle und der systematischen Integration von Einzelimpulsen gibt es inzwischen methodisch vielfältige Anregungen. Einzelentscheidungen können durch vorgegebene Beratungsprozesse in kleinen Gruppen kontrolliert und auch in große Organisation integriert werden, wie Laloux in seinen Untersuchungen zu Selbstorganisation zeigt (2015, 99ff.). Mit soziokratischen Abstimmungsverfahren kann das Lähmende demokratischer Wahlen überwunden werden. Die agilen Arbeitsformen zeigen unzählige Entwicklungs- und Gesprächsformate, die dynamische Entscheidungsprozesse auch in größeren Gruppen ermöglichen. In den Gesprächen war gerade den Verantwortlichen die Herausforderungen des Systems sehr bewusst. Zugleich zeigte sich in allen untersuchten Schulen eine große Bereitschaft, die eigenen Organisationsformen im Alltag kontinuierlich weiterzuentwickeln. Methodische Vorbilder gibt es inzwischen viele.

6.3.5. Individuelles Handeln - zwischen professioneller Autonomie und der ArbeitnehmerInnenrolle



Abb. 25: Aspekt 5 – Individuelles Handeln

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind in allen Schulformen spannungsreich. Sie sollen autonom handelnde ExpertInnen, verlässliche KollegInnen und weisungsgebundene ArbeitnehmerInnen sein. In kooperativ arbeitenden Waldorfschulen gilt dies in besonderem Maße (→ II.3.1). Traditionell wird der Aspekt der professionellen Autonomie an Waldorfschulen besonders betont. Die Lehrenden sollen ganz aus den konkreten

Notwendigkeiten im Unterricht und im Sinne der Kinder und Jugendlichen handeln. Der praktische Freiraum in der pädagogischen Arbeit ist Kernanliegen der freilassenden Organisationsform. Basis ist das professionelle Verständnis, gestützt durch den egalitären Austausch im Kollegium. Selbstverwaltung bedeutet für die meisten befragten Lehrkräfte auch heute Gestaltungsspielräume in der täglichen Arbeit zu haben. Sie werden praktisch erlebt und ausgesprochen geschätzt (→ IV.1.1). Verstärkend wirkt das verbreitete Prinzip der Freiwilligkeit. Aufgaben in der Schulorganisation sollen nach persönlicher Neigung und intrinsisch motiviert übernommen werden. Zwang gibt es im Rahmen der Selbstverwaltung kaum.

Diese freie und selbstbestimmte Arbeitsweise setzt eine besondere Haltung und ein eigenes Berufsbild voraus. Seit Steiner sind Selbstführung und hoher Einsatz selbstverständlich, Vorgaben werden als ‚Ruhekissen‘ verpönt. Die Organisationsweise versucht diese Haltung seit jeher zu bestärken und definierte Rollen werden bewusst vermieden (→ II.2.1.3). Eine strikte Trennung zwischen Beruflichem und Privatem wird traditionell weniger gezogen, Beruf ist tendenziell Berufung. Bis heute ist ‚Selbstverantwortung‘ für viele GesprächspartnerInnen notwendige Voraussetzung der gewünschten Freiheiten (→ IV.1.1). Ein hoher persönlicher Einsatz und eine starke Verbindung mit der Aufgabe scheint vielen selbstverständlich. Die hohe Berufszufriedenheit bei WaldorflehrerInnen wird gerade auf diese großen Freiheitsgrade in der Arbeit und die damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrung zurückgeführt (Randoll 2013, 146).

Das tradierte Berufsbild hat für die Organisation, das Kollegium und jeden Einzelnen zugleich seine Grenzen. Die freilassende Arbeitsweise und der hohe Wert der Autonomie kann zu einer Neigung zu Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung führen (→ IV.1.2.2). Diese Haltung wurde in allen untersuchten Schulen beschrieben und als zentraler Belastungsfaktor erlebt. Die fehlende Fähigkeit zu konfrontierender Kommunikation und die häufig schwach besetzte Arbeitgeberrolle bestärken diese Tendenz (→ IV.4.1.1). Auch zeigt die häufige Klage über mangelnde Beteiligung und die Schwierigkeit Führungsaufgaben zu besetzen, dass sich KollegInnengruppen den gemeinsamen Organisationsaufgaben entziehen. All diese Phänomene belasten zugleich die kollegialen Beziehungen im Kern.

Die Arbeitsweise ist daneben in hohem Maße herausfordernd. Sämtliche Aufgaben in der Selbstverwaltung sind neben der Lehre, der eigentlichen Kerntätigkeit zu erledigen. Die Entlastungen reichen meist nicht aus. Die breite Befragung von Randoll zeigt, dass gerade die Belastungen durch die schulorganisatorischen Aufgaben und Konferenzzeiten von den LehrerInnen als hoch beschrieben werden (2013, 130f.).

Neben der offensichtlichen Mehrarbeit liegen in der Arbeitsweise und dem System weitere Risiken. Wie geschildert, ist die psycho-emotionale Belastung durch die Lehrtätigkeit und die Burnout-Gefährdung grundsätzlich hoch (Mußmann et al. 2020, 229ff.; Hansen, Klusmann und Hanewinkel 2020). Die kooperative Arbeitsweise mag dies noch verstärken. Die Personalisierungstendenz in Non-Profit-Organisationen beschreibt die Neigung eines Systems eher die individuellen Leistungen zu fokussieren (→ II.3.1.2). Im Erfolgsfall ist dies bestärkend. Bei Misserfolgen werden Verantwortung und Last umso stärker erlebt. In der freilassenden pädagogischen Kultur gilt dies wohl in besonderem Maße. Daneben zeigen Untersuchungen zu den agilen Arbeitsformen, die ganz ähnlich auf leidenschaftlichem Engagement und Selbstführung bauen, die hohe Gefahr zeitlicher wie emotionaler Entgrenzung. Die Arbeitsweise führt leicht zu übersteigerter Selbstaussbeutung, Stresserfahrung und psychischer Belastung (→ II.3.2.2). Auch hier mag es Parallelen geben. Insgesamt wirkt der zeitliche Einsatz und das Engagement bei den meisten Interviewten selbstverständlich hoch. Das Thema wurde aber nicht ausdrücklich erfragt. Allerdings scheint sich die Haltung zur Arbeit und das Berufsverständnis auch zu verändern. Gerade bei jüngeren Lehrkräften spielt das Thema Work-Life-Balance und der Wunsch nach Familienzeiten eine zentrale Rolle (u.a. A6,35; B8,49).

Das Arbeitshandeln in kooperativen selbstverwalteten Schulen ist damit bestimmt von dem traditionellen und geschätzten Anspruch auf große Freiheitsgrade in der pädagogischen Arbeit. Wichtig sind intrinsische Motivation und Freiwilligkeit, Zwang gibt es wenig. Die Folgen der freilassenden Arbeitsweise, die Neigung zu Unverbindlichkeit und Pflichtvermeidung wie die Gefahr hoher Belastungen und Entgrenzung stellen an Lehrkräfte wie Schule dabei besonderer Anforderungen. Lehrende haben neben den Freiräumen die ArbeitnehmerInnenrolle und die zugehörigen Vorgaben und Mitwirkungspflichten zu berücksichtigen. Zugleich müssen sie sich vor den entgrenzenden Anforderungen nach ständiger Präsenz und Engagement auch schützen. Ein Zuviel an Abgrenzung oder ein übersteigertes Pflichtbewusstsein mag zu einem bürokratischen Rollenverständnis führen. Die Gefahr wurde in den Gesprächen aber nicht beobachtet und scheint dem System eher fremd. Für den Arbeitgeber Schule entstehen hier die vielfältigen Aufgaben der Personalarbeit, in ihrer begrenzenden und ihrer fürsorgenden Funktion. Verbindlichkeiten und Vorgaben sind auch einzufordern. Zugleich geht es um Entwicklungsgespräche, Gesundheitsthemen, Fragen der Work-Life-Balance und eine kontinuierliche Unterstützung bei allen individuellen Entwicklungswegen.

6.4. Zusammenfassung und Einordnung

Dem traditionellen Verständnis nach war Selbstverwaltung an Waldorfschulen eine flexible Organisationsform, zusammengehalten durch gemeinsame pädagogische Visionen und Werte, mit Raum für Initiative und einer Betonung demokratischer Elemente (→ II.2.1.3). All diese Ideen haben bis heute Bestand, wurden aber um weitere ideelle und organisationspraktische Ansprüche erweitert. Die vorgelegte Konzeption integriert daher die seit Steiner und Leber spezifischen Eigenarten der Selbstverwaltung, geht aber darüber hinaus. Sie greift die beobachteten Entwicklungsdynamiken auf und beschreibt das Feld Selbstverwaltung in fünf spannungsreichen Aspekten.

Zur Qualität der fünf Aspekte

Die vorgeschlagenen Aspekte der Konzeption basieren auf der Systematik von Enderle (2019, 146ff.; →I.2), wurden aber durch Beobachtungen im Feld induktiv ergänzt und ausdifferenziert. Gerade die Binnendifferenzierung der Mesoebene in Organisation, Kollegialität und Führung ist ungewohnt und orientiert sich an keinem gängigen Organisationskonzept. Die Aufteilung entspricht vielmehr den beobachteten Eigenarten der selbstverwalteten Schulen. Strukturierungen und ein hoher Organisationsgrad wurden lange bewusst abgelehnt, starke Führungspersönlichkeiten aber waren selbstverständlich. Zugleich ist das Führungsverständnis nicht auf die formalen Gremien begrenzt. Eine getrennte Betrachtung von Organisationsgrad und Führungsstruktur schien daher dem Feld angemessen. Daneben ist das soziale Phänomen der Kollegialität eine charakteristische Eigenart und damit besonderes Gestaltungsfeld der Schulen.

Die Qualitäten dieser Aspekte, von Organisation, Kollegialität und Führung, unterscheiden sich dabei substantiell. Alle festgeschriebenen Strukturen, Prozesse und Regelwerke sind Ergebnis von Aushandlungsprozessen und strategischen Überlegungen der Vergangenheit. Sie ergeben in der Summe das verlässliche Gerüst der Organisation. Führung und engagierte Initiativen richten sich in die Zukunft. Sie sind dynamisch, offen und immer ungewiss. Liegt in der Organisation und ihrer Regelhaftigkeit der Halt und die Festigkeit des Systems, kommen Bewegung und Energie aus den Führungsimpulsen. Dazwischen und beides beeinflussend sind die informellen Beziehungen unter gleichrangigen KollegInnen. Dieser Bereich schafft Wärme und Zugehörigkeit, hat in der Vergangenheit lange die formalen Strukturen ersetzt und bleibt in allen Schulen relevant. Hier scheint die größte Emotionalität zu liegen.

Dabei durchdringen sich diese Aspekte auch und wirken aufeinander. Die Schulführungsstruktur kanalisiert Führung. Diese findet zugleich informell und an vielen Orten statt. Das kollegiale Gefüge kann die formale Struktur wie Führungsimpulse stärken

oder schwächen. Alle drei Ebenen prägen dabei die Organisation als Ganzes und wirken auf jedes Mitglied der Schule.

Zu den polaren Anforderungen

Jeder der insgesamt fünf vorgestellten Aspekte bewegt sich zwischen gegensätzlichen Anforderungen. Das traditionelle Organisationsverständnis wurde über die Jahre um neue Ansprüche ergänzt. Zum Autonomieanspruch kam die Forderung eines lernfähigen offenen Systems, zur gewünschten Flexibilität kam die Verlässlichkeit, zur kollegialen Verbundenheit die Forderung nach Begrenzung, zu der kollektiven Verantwortung individuelle Führungsaufgaben und zu dem Anspruch pädagogischer Freiheiten die Notwendigkeiten der ArbeitnehmerInnenrolle. Im Schulalltag geht es um eine Balanceaus handlung zwischen fünf ständig beweglichen Antinomien, die einander begrenzen und bedingen zugleich.

Dabei kann es nicht um Kompromisse gehen. Ein ‚bisschen flexibel‘ und ein ‚wenig Struktur‘ ist an keiner Schule gemeint. Es interessiert die Gleichzeitigkeit der widersprüchlichen Anforderungen. Man möchte beides: eine autonome, eigenständige Schule, die Außenimpulse wahrnimmt und integriert; eine starke kollegiale Gemeinschaft genauso wie angemessene Personalarbeit. Es geht nicht um ein Entweder-Oder, vielmehr um ein Sowohl-als-auch, um ein kreatives Agieren unter Berücksichtigung aller Aspekte. Jede der polaren Anforderungen ist ein Ziel für sich. Ohne den Gegenpol tendieren sie jedoch in ihr Extrem zu verfallen.

Dabei spielen stets mehrere Polaritäten zugleich eine Rolle. In einer konkreten Personalentscheidung steckt für eine Schule die Frage nach pädagogischer Professionalität wie die der Haltung zur pädagogischen Konzeption. Zugleich ist die notwendige Lehr genehmigung zu prüfen. Das Einstellungsprozedere bewegt sich in einer klaren Aufbaustruktur, ist dabei mehr oder weniger flexibel gestaltbar. Es geht um Passung, aber auch Diversität im Kollegium. Wer entscheidet letztlich, wer wird einbezogen, wer gehört? An dem Beispiel zeigt sich, dass ein konkreter Vorgang alle vorgestellten Aspekte be rühren kann.

Zu den Überentwicklungen und den Grenzen des Systems

Die Aspekte wie die zugeordneten polaren Anforderungen wurden teils in der Theorie beschrieben, vor allem aber aus der Empirie entwickelt. Auch die Überentwicklungen wurden größtenteils beobachtet und nur vereinzelt der systematikhalber ergänzt. Sie zeigen die Grenzen des Systems. Wie in der Geschichte deutlich gezeigt, wird die ko operative Arbeitsweise hier für sich selbst zur Gefahr und die intendierten Ziele konterkarieren sich selbst. Die autonome Schule wird dogmatisch, die freilassende

Organisation stagniert, die harmoniebetonte Kollegialität erzeugt Konflikte, die kollektiven Entscheidungsgewohnheiten bestärken informelle Machtstrukturen und die freilassende Arbeitsweise führt zu Unverbindlichkeit.

Zu Eigenart und Nutzen der Konzeption

Aus den Grenzfällen ergeben sich Handlungsfelder und die vorgelegte Konzeption lässt sich als Analyseinstrument verstehen. Dabei bietet sie keine praktischen Lösungsvorschläge und Verfahren. Sie ist keine betriebswirtschaftliche Heuristik. Die Beschreibung über Spannungsfelder führt auch zu keinen Optima oder Sollzuständen. In den einzelnen Aspekten zeigen sich eher die grundsätzlichen Chancen sowie die spezifischen Eigenarten und Gefahren des Organisationsprinzips Selbstverwaltung heute. Die vorgelegte Konzeption mag dabei helfen, die Ausgewogenheit der Elemente in einer konkreten Schule abzuwägen. Gibt es Konzeptarbeit und Feedbackverfahren? Wie definiert sind Strukturen und Prozesse? Werden chaotische oder bürokratische Zustände beobachtet und sind Innovationen möglich? Gibt es Formate, die die Kollegialität stärken und ist die Arbeitgeberrolle vertreten?

Die fünf Aspekte können daneben als Aufforderung verstanden werden, Formate für die polaren Anforderungen der Schule zu entwickeln. Die vorgefundenen Methoden und organisationspraktischen Verfahren der untersuchten Schulen wurden entsprechend einsortiert. Sie schließen an die Studie an und sind als Anregung gemeint, nicht als abschließende Aufzählung. Für die kooperative Arbeitsweise scheint noch viel konzeptionelle Entwicklungsarbeit notwendig.

Der vorgelegte Entwurf versucht die vielen Bruchstücke und Beschreibungen zum Thema Selbstverwaltung zu einer Gesamtkonzeption zusammenzufügen. Er bietet eine Feldbeschreibung, eine Landkarte, die hilft, die Phänomene zu differenzieren. Selbstverwaltung als Organisationsprinzip und Steuerungsmethodik ist dann die Kunst, bei konkreten Entscheidungen wie bei übergeordneten strategischen Entwicklungen die verschiedenen Tendenzen des Systems im Bewusstsein zu haben und auszubalancieren.

V. Abschließende Zusammenfassung, Einordnung und Ausblick

Abschließend wird der Bogen über die gesamte Arbeit geschlagen und alle Einzelaspekte aus Theorie und Empirie zusammengefasst. Aus der Überschau wird das Forschungsprojekt als Ganzes eingeordnet und Qualität wie Relevanz der Ergebnisse reflektiert. Inwiefern antworten Sie auf das anfängliche Forschungsinteresse und die offensichtliche Forschungslücke? Haben sich Themen verändert und gab es überraschende Ergebnisse? Daneben geht es um den Nutzen, die Adressaten und die Reichweite des Forschungsprojektes. Welchen Diskurs könnten die Ergebnisse noch erweitern? Auch sind die offenen Themen und inhaltlichen Grenzen des Projektes zu bestimmen und damit die angrenzenden Forschungsbedarfe.

1. Zusammenfassung: Die Konkretisierung einer Idee

Die vorliegende Arbeit zeichnet eine Idee nach, ihre Quellen, erste Konkretisierungen, kritische Diskurse und Weiterentwicklungen in der Praxis. Es geht um das Organisationsprinzip Selbstverwaltung an Waldorfschulen, um wesentliche Entwicklungen in der 100 jährigen Geschichte. Diesen werden konkrete Beobachtungen aus der Schulpraxis und die Darstellung innovativer Konzepte von heute gegenübergestellt.

Zur Idee der Selbstverwaltung

Einleitend geht es um die Entstehung des Begriffs, seine praktischen Ausprägungen und Entwicklungen. An dem Beispiel der ersten Waldorfschule sowie den begleitenden Veröffentlichungen wird Rudolf Steiners Organisationsverständnis vorgestellt. Die Schule ist für ihn vieles zugleich: eine unabhängige Institution, die ganz dem eigentlichen Bildungsauftrag, der Pädagogik dient; eine ständig veränderliche äußere Form, bestimmt durch die individuellen Initiativen und Bedürfnisse der Beteiligten; ein lebendiger Organismus, eine eigene überindividuelle Entität, die durch die kontinuierliche Kommunikation ihrer Mitglieder entsteht und doch über sie hinausweist. Führung kann nach Steiner alternierend und funktional begrenzt vom Kollegium beauftragt werden. Thematisch scheinen die diversen Begriffsbestimmungen und entwickelten Konzepte ihrer Zeit voraus, praktikable Organisationsformate sind es aber eher nicht.

Stefan Leber konkretisiert in den 70ern diese Ideen zu einer Art erstem Standardmodell. Das Organisationsprinzips Selbstverwaltung ist hier eine tendenziell offene Struktur, mit losen formalen Verbindungen und kollektiven Entscheidungsformaten, mit Raum für Initiative und großem Vertrauen in die Beteiligten. Sozial verbindend wirken die gemeinsamen pädagogischen Visionen und Werte. Die äußeren Formen aus Verein, Vorstand und Geschäftsführung schließen an die erste Schule an. Neu ist lediglich die dreigeteilte Konferenzstruktur. Ab den 90er Jahren wird die beobachtete Schulpraxis deutlich kritisiert. Viele AutorInnen beschreiben Ineffizienzen, Stagnation, Verantwortungsdiffusion und informelle Machtstrukturen und fordern neue Führungsstrukturen sowie eine bewusste Formalisierung aller Strukturen und Prozesse. In ersten empirischen Untersuchungen in den 10er Jahren bestätigen viele Lehrkräfte die verbreitete Kritik. Die dennoch ausgesprochen hohe Berufszufriedenheit wird von den Autoren der Studie allerdings mit den freilassenden Strukturen und dem Erleben hoher Selbstwirksamkeit begründet.

Im dritten Teil der Arbeit werden bildungswissenschaftliche und andere sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Institution Schule vorgestellt. Viele Eigenheiten selbstverwalteter Schulen, ihre Stärken wie ihre Schwächen sind auch für andere kollegiale Strukturen und für Non-Profit-Organisationen charakteristisch. Die Ideen der Soziokratie, agile Arbeitsweisen und neue, dezentral organisierte Unternehmensformen zeigen daneben, dass die lange beispiellosen kooperativen Organisationsformen inzwischen weit verbreitet sind. Die Waldorfschulen können von den Formen der Selbstorganisation, den vielfältigen Gesprächs- und Abstimmungsformaten auch für große Gruppen sowie insgesamt der methodischen Experimentierfreude in diesem Feld nur lernen. Abschließend werden aktuelle Reformvorschläge zur Selbstverwaltung vorgestellt. Einzelne davon werden im empirischen Teil aufgegriffen.

Selbstverwaltung in der Praxis

Kern des qualitativen Forschungsprojekts sind Gespräche zu den Strukturen und Prozessen der selbstverwalteten Organisationen. Über die Wahrnehmungen und Bewertungen von LehrerInnen, Eltern und GeschäftsführerInnen zeigen sich neben den offensichtlichen Strukturen auch informelle Aspekte der gelebten Organisationsrealität. Die Schwerpunktsetzung folgt weitgehend induktiv der Relevanz der Themen im Feld.

Zunächst werden die Interviews schulübergreifend ausgewertet. Es geht um das Verständnis des Begriffs Selbstverwaltung im Feld sowie die erlebten Belastungsfaktoren und Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit. Hier zeigen sich die Chancen und Risiken der Organisationsweise. Die erlebte Verbundenheit und soziale Unterstützung durch das kollegiale System sowie die geschilderten Wirksamkeitserfahrungen sind eine zentrale Ressource für die Schule und ihre Mitglieder. In einer dysfunktionalen Ausprägung wird die Arbeitsweise dagegen zu einem massiven Belastungsfaktor.

Daneben werden die Schulen isoliert betrachtet und mithilfe getrennter Kategoriensysteme analysiert. Basierend auf diesen Fallanalysen werden die Themen Führungsstruktur, Personalarbeit und Schulentwicklung untersucht und systembedingte Problemlagen wie individuelle, teils sehr diverse Lösungsansätze vorgestellt und diskutiert.

Die Schulführungsstrukturen sind in allen untersuchten Schulen differenziert beschrieben. Mit dem Führungsprinzip der Delegation hat sich eine Art Standard etabliert. Führungsfunktionen werden hier alternierend von den Kollegien beauftragt. Die konkreten Schulführungsmodelle variieren dabei sehr. Eine zentrale Rolle nehmen die Beauftragungsprozedere, kollektive Beratungs- und Rückkopplungsinstrumente sowie die Gesamtkoordination des vielschichtigen Führungssystems ein. Daneben wird die Rolle des Vorstands und der Eltern beleuchtet.

Das Thema Personalarbeit ist in den Schulen wie in der Literatur bisher weniger im Fokus. Dabei wird an allen Schulen von tiefgreifenden Problemen berichtet. Es fällt den Kollegien intern schwer Konfliktäres offen zu kommunizieren. Arbeitsrechtliche Verfahren werden ungenügend erlebt und bekommen ein überdimensionales Gewicht. Aber auch systematische Personalfürsorge gibt es an den Schulen kaum. Außerdem wird die Aufgabe ‚Personal‘, als ArbeitgeberInnen und gleichrangige KollegInnen zugleich, als spannungsreich und belastend beschrieben. Es werden daneben einzelne Strukturen und Prozesse angemessener Personalarbeit in kollegialen Systemen vorgestellt. Die Lösungsansätze sind aber selten und experimentell.

Innovation kommt in den Schulen von der Basis, aus dem Alltag, und hängt an der Initiative einzelner KollegInnen. Sie muss zugelassen, nicht kreierte werden. Daneben werden einzelne Entwicklungsgremien, Analyseverfahren und schulweite Strategietage vorgestellt. Die stärkste Resonanz erzeugen die kollegialen Peerformate Hospitation und kollegiale Beratungen. Daneben sind an allen Schulen externe Beratungen selbstverständliches Entwicklungs- und Reflexionsinstrument.

Aufbauend auf den empirischen Einzelanalysen und unter Einbezug aller theoretischen Vorüberlegungen wird ein konzeptioneller Entwurf entwickelt, der Selbstverwaltung in fünf Spannungsfeldern fasst:

- Schulprofil: Die Schulen stehen zwischen den tradierten Autonomieforderungen und einer kontinuierlichen Pflege der eigenständigen Konzeption sowie dem Anspruch ein offenes und lernfähiges System zu sein, mit systematischen Reflexions- und Feedbackprozessen.
- Organisation: Der tradierte Anspruch größtmöglicher Flexibilität und bewusst reduzierter Strukturen prägte die Schulen lange. Die folgenden Ineffizienzen führten zu einer sukzessiven Formalisierung aller Strukturen und Prozesse. Der gleichzeitige Wunsch nach Flexibilität und Freiräumen sowie einer verlässlichen und stabilen Organisation prägt die Schulen noch heute.
- Kollegialität: Die informellen kollegialen Beziehungen vermitteln Zugehörigkeit und soziale Unterstützung und sind eine zentrale Ressource der Schulen. Durch die Neigung zu Konfliktvermeidung entsteht jedoch die Gefahr einer ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘. Der Wunsch nach einer strukturieren Personalarbeit ist daher an allen untersuchten Schulen deutlich.
- Führung: Führung wird an den Schulen auf drei weisen verortet. Führend ist das Kollegium als Ganzes, die zuständigen Gremien oder auch jeder in seinem Verantwortungsbereich. Die derzeitigen Führungsinstrumente und -strukturen integrieren daher individuelle Verantwortlichkeiten mit Formen kollegialer Einbindung.
- Individuelles Handeln: Für das tradierte Berufsbild des Waldorflehrenden sind große Freiräume und weitgehende Selbstführung bis heute zentral. Zugleich gehören zur Rolle die Verpflichtungen wie die Schutzansprüche als ArbeitnehmerIn.

2. Einordnung und Ausblick

Zum Charakter der vorliegenden Arbeit

Das Organisationsprinzip Selbstverwaltung an Waldorfschulen ist ein sehr spezifisches und eng umgrenztes Feld. Ein angemessener theoretischer Zugang zu dem Thema ist herausfordernd. Kooperative Arbeitsweisen wurden lange kaum beschrieben. Eine umfangliche theoretische Beschreibung der spezifischen Organisationsform als Ganzes gibt es nicht. Zugleich berührt die überschaubare Welt alle wesentlichen Aspekte der Organisationsforschung und Betriebswirtschaft, findet hier aber ganz eigene Lösungen. In der

Arbeit ging es um Aufbaustrukturen, Führungsfragen, Personalwesen und Innovationskonzepte, aber auch um Ressourcen und Belastungsfaktoren. Beschreibt man den wissenschaftlichen Diskurs jedes dieser Teilbereiche, wäre der Theoriebezug schnell zu umfänglich.

Es wurde daher ein eigener Weg gesucht. Durch die historische Perspektive zeigt sich die gelebte Organisationsform als veränderliches Phänomen. Die Waldorfschule bei Steiner ist anders organisiert als in den 70er Jahren oder heute. Allerdings zeigen sich überdauernde und bis heute treibende Ideen. Werte wie Partizipation, kollegiale Harmonie aber auch Autonomie und Lernen haben sich über all die Jahre gehalten, werden heute aber anders interpretiert. Zu der historischen Betrachtung wurden gezielt deskriptive Ansätze hinzugezogen. Die Konzepte zur Institution Schule, die empirischen Analysen von Non-Profit-Organisationen aber auch die Beschreibungen kooperativer Organisationstypen charakterisieren die Phänomene, geben aber keine Maßstäbe oder Optima vor. Durch die qualitative Erhebung wird der Fokus auf das Charakteristische des Feldes verstärkt. Die Schwerpunktsetzung und Bewertungsmaßstäbe folgen der Gewichtung und Relevanz im Feld und die Subkategorien wurden weitgehend induktiv gesetzt. Eine deduktive Abfrage verschiedener Managementkonzepte in den Teilbereichen wurde verworfen. Die geschilderten Ergebnisse mögen so weniger systematisch sein und sind kaum mit anderen Unternehmensformen vergleichbar. Es entstand aber eine große Nähe zu dem weitgehend unbeschriebenen Feld.

Die theoretischen Perspektiven sowie der gewählte methodische Zugang über ausführliche Interviews und eine weitgehend induktive Kategorienbildung haben den Charakter der Studie insgesamt geprägt. Ziel war keine betriebswirtschaftliche Analyse oder das Ableiten von Sollzuständen entlang von gängigen Konzepten. Auch ging es weniger um eine Detailanalyse, vielmehr um eine Gesamtcharakteristik. Es interessierte ein sozialwissenschaftlicher multiperspektivischer Blick auf das umgrenzte Phänomen Selbstverwaltung an Waldorfschulen, seine Geschichte, seine Eigenarten und seine heute vielfältigen praktischen Formen.

Der Beitrag der Arbeit zur bisherigen Diskussion

Zum Thema Selbstverwaltung an Waldorfschulen wurde über die Jahre einiges veröffentlicht und es liegen vereinzelte Untersuchungen vor. Wurde in den 90er und 2000er Jahren oft leidenschaftlich diskutiert, stehen die Beiträge heute weitgehend lose nebeneinander. Praktische Beschreibungen der Organisationsrealitäten an den Schulen gibt es bisher nicht. Hier setzt die Interviewstudie an und versucht punktuell die wenig beforschte Arbeitsweise alltagspraktisch zu beschreiben.

Die Ergebnisse der empirischen Studie bestätigen viele der vorgestellten theoretischen Aussagen und Thesen. So prägen die bei Steiner formulierten Ideen noch heute maßgeblich das Begriffsverständnis an den Schulen. Die lange eingeforderten Führungsinstrumente und Strukturierungsnotwendigkeiten sind an den untersuchten Schulen heute weitgehend Realität. Die gegenwärtigen Vorschläge zur Weiterentwicklung des Organisationsprinzips wurden in der Studie an vielen Stellen aufgegriffen. Die positiven Erfahrungen mit dem 4-Ressort-Modell und mit den vorgestellten Qualitätsverfahren sind eine Bestärkung der Konzepte. Die Erfahrungen mit den Schulführungsstrukturen bestätigen und erweitern die Literatur zugleich. Zentrale Gremien sind tendenziell effektiver, während dezentrale integrierend wirken. Die vermuteten autoritären Züge durch zentral organisierte Gremien oder eine sichtbare Spaltung der Kollegien war im Material aber nicht beobachtbar.

Neu und überraschend waren andere Themen. So beschreibt der Begriff der Kollegialität das Charakteristische professioneller Kollegien und bietet einen interessanten Erkläransatz für zentrale Eigenarten der selbstverwalteten Schulorganisation. In der Empirie zeigen sich die Stärken dieser sozialen Realität, aber auch die verbundenen Risiken deutlich. Die offensichtliche Spannung zwischen vielschichtigen und tiefgreifenden Problemen mit der Personalarbeit in der kollegialen Struktur und zugleich wenig praktikablen Lösungsansätzen ist das markanteste Ergebnis und die stärkste Handlungsaufforderung der Studie. Die Notwendigkeit einer strukturierten und dem System angepassten Personalarbeit wurde bisher kaum thematisiert. An dieser Stelle gibt die Arbeit einen neuen Beitrag.

Die entwickelte Konzeption aus fünf charakteristischen Spannungsfeldern schlägt daneben einen neuen Blick auf das Feld Selbstverwaltung vor. Sie zeigt die historisch begründeten Eigenheiten des Organisationsprinzips, die darin liegenden Stärken sowie seine systemeigenen Grenzen. Über die Ineffizienzen und die informellen Machtstrukturen wurde bereits viel geschrieben. Die Neigung zu Unverbindlichkeiten in der freilassenden Arbeitsweise sowie die ‚Kultur der Folgenlosigkeit‘, als zwei sich bestärkende Systemchwächen sind neue Aspekte, die die bisherigen Beschreibungsversuche des kooperativen Organisationsprinzips ergänzen.

Ein neuer Beitrag der vorgelegten Studie war zudem die praktische Perspektive auf das Thema, die gezeigten Methoden und Formate im Schulalltag vor Ort. An der konkreten Praxis zeigen sich absehbare Zukunftsperspektiven deutlicher als in der sporadischen, bisher weitgehend theoretischen Diskussion.

Zur Relevanz der Arbeit im Feld und zur Reichweite der Ergebnisse

Neben dem wissenschaftlichen Interesse hat die Arbeit eine stark praktische Ausrichtung. Die Untersuchung war von Beginn an auch für das Feld gedacht. Durch den Good-Practice-Ansatz werden allen Waldorfschulen exemplarische Verfahren zur Verfügung gestellt. Konkret wendet sich die Arbeit an unterschiedliche Gruppierungen und sie kann verschiedene Diskurse ergänzen.

Die Ergebnisse sind zunächst für alle MitarbeiterInnen von Waldorfschulen relevant, insbesondere für Lehrkräfte, GeschäftsführerInnen, Verwaltungsangestellte sowie für Eltern und extern Beratende. Durch die ideengeschichtliche Zusammenfassung werden bis heute präsenste Vorstellungen und Ideale für alle Beteiligten verstehbar. Die Kenntnis von Steiners Idealen und Lebers ersten Konzepten sowie den folgenden Auseinandersetzungen mag den innerschulischen Diskurs über die zugrundeliegenden Werte erleichtern. Was ist in der alltäglichen Organisation bis heute relevant, was überholt oder überarbeitungsbedürftig?

Daneben können die vorgestellten Verfahren und Strukturmodelle als Blaupause für andere Waldorfschulen dienen oder als Anregung für eigene Strukturentwicklungen. Grundsätzlicher noch kann die vorgeschlagene Konzeption zum Analysetool in der Praxis werden. Anhand der fünf Aspekte und den verbundenen Spannungsfeldern zeigen sich die Stärken und Schwächen einer spezifischen Schulorganisation. Gibt es Formen der Qualitätsentwicklung und systematische Reflexionsinstrumente? Wo sind die Strukturen und Prozesse verlässlich und stabil, wo gibt es Freiräume und Flexibilität? Werden die kollegialen Beziehungen gepflegt und gibt es Formen strukturierter Personalarbeit. So kann die Konzeption als Orientierungshilfe bei übergeordneten Organisationsentwicklungsprozessen verstanden werden.

Dabei werden in der Geschichte wie in den aktuellen Interviews meist tabuisierte Themen deutlich angesprochen. Über soziale Konfliktfähigkeit, informelle Machtstrukturen und tolerierte Unverbindlichkeiten fallen kollegiale Gespräche schwer. Versteht man diese Phänomene als systemeigene und auch an anderen Schulen verbreitete Schwächen, werden sie normalisiert. Insgesamt mag dies das Problembewusstsein für diese sensiblen Bereiche und die Gesprächsfähigkeit in den Kollegien erhöhen.

Die Studie kann auch über das Feld der Waldorfschulen hinaus Bedeutung haben. In privaten wie öffentlichen Schulen wird mit neuen kooperativen Organisationsformen und agilen Methoden experimentiert. Die bereits langjährige Praxis in den Waldorfschulen zeigt deutlich die Potentiale wie die Gefahren solcher Umstrukturierungsziele. Konkret

könnten die gezeigten Schulführungsstrukturen auch hier als Entwicklungsideen dienen und entsprechend angepasst oder übertragen werden. Die beschriebenen Praxiserfahrungen zu den inzwischen breit empfohlenen Peerformaten sind auch für Kollegien anderer Schulformen interessant und stärken die erwarteten positiven Wirkungen.

Die meisten kooperativen Organisationsformen sind jüngeren Datums. Vor allem die agilen Arbeitsweisen werden häufig in neuen Strukturen erprobt. Dagegen haben die selbstverwalteten Kollegien langjährige Erfahrung mit den kooperativen und freilassenden Arbeitsweisen. Das Euphorische und tendenziell Improvisierte der Gründungsjahre haben sie lange hinter sich gelassen. Die vorgelegte Konzeption macht Eigenarten und systemeigene Risiken kooperativer Strukturen deutlich, die sich in den Anfangsphasen vielleicht weniger zeigen. Gerade durch die langjährige Erfahrung selbstverwalteter Schulen kann die Studie zu der jungen Diskussion über agile und kooperative Arbeitsweisen einiges beitragen.

Grenzen der Arbeit und weitere Forschungsbedarfe

Die erhaltenen Ergebnisse haben auf viele Aspekte der Ausgangsfragestellung Antworten gegeben. Das konzeptionell schwach gefasste Phänomen Selbstverwaltung wurde deutlicher erkennbar. Durch die plastischen Schilderungen der Beteiligten wurden die praktischen Verfahren im Schulalltag greifbarer. Insofern konnte die vorgelegte Studie die offensichtliche Forschungslücke ein Stückweit schließen. Sie hat aber nur einen ersten Schritt gemacht. Das Organisationsprinzip an Waldorfschulen ist für sich ein ungrenztes Phänomen. Dennoch kann die Arbeit auch hier nur einen Ausschnitt beschreiben. Es ist eine erste Annäherung an das wenig beschriebene Feld, die viele Fragen und Bereiche offen lässt. Aus den Grenzen des Projekts ergeben sich eine Reihe anschließender Forschungsfragen.

Zum einen ist der gewählte ideengeschichtliche und deskriptive Zugang auch begrenzt. Es bieten sich vielfältige andere theoretische Konzepte an. So wären ein systemtheoretischer Blick, eine führungstheoretische Analyse oder ein Abgleich mit Kriterien moderner Personalarbeit denkbare und für das Feld produktive Ansätze.

Besonders aber die Beschreibungen der praktischen Verfahren fordern zu weiterer Recherche auf. In der Studie mussten viele im Schulalltag relevante Bereiche und Organisationsfunktionen ausgeklammert werden. So spielte die spezifische Pädagogik und die Lehrtätigkeit der Beteiligten keine Rolle. Hier wäre der Zusammenhang zwischen den organisatorischen Rahmenbedingungen und der Qualität der pädagogischen Arbeit durch interne und externe Evaluationen eine interessante Fragestellung. Daneben ist das Thema der Finanzverantwortlichkeiten zentral. Wie sieht eine angemessene

Controlling -Struktur bei den dezentralen und freilassenden Strukturen aus und welche Rolle hat die Geschäftsführung in dem kollegialen System? Auch andere wichtige Bereiche der Schulen wurden nicht untersucht. Küche, Betreuung, Therapie, Verwaltung und Hausmeisterei haben traditionell andere Arbeitsweisen und Rollenbilder. Hier wären angemessene Partizipations- und Führungskonzepte untersuchenswert. Welchen Einfluss und welche Selbständigkeiten haben diese Teilbereiche in den traditionell von Lehrenden bestimmten Organisationen. Gerade in den großen Schulen, als komplexe mittelständische Unternehmen, wäre die Integration der vielen autarken Funktionen eine eigenständige und wichtige Führungsfrage.

Auch innerhalb des abgesteckten Themenfelds ist eine weitere Vertiefung möglich. Die vorgestellten Verfahren könnten durch Good-Practice-Beispiele anderer Waldorfschulen, sonstiger freier Schulträger oder selbstverwalteter Bildungseinrichtungen ergänzt werden. Auch hätte eine differenziertere Analyse der einzelnen Methoden, beispielsweise der Qualitätsverfahren oder der Personalthemen weitere Ergebnisse gebracht. Zugleich könnte über breite quantitative Erhebungen der begrenzte Eindruck von lediglich sechs Schulen ausgeweitet werden.

Die Untersuchungen sind somit nur ein Ausschnitt und zugleich lediglich Momentaufnahme. In einem späteren Telefonat schilderte ein ehemaliger Interviewpartner, die untersuchten Formate seien längst weiterentwickelt. Trotz überdauernder Ideen scheint der praktische Organisationsalltag selbstverwalteter Waldorfschulen immer fluide und die gefundenen Formate nie fertig zu sein.

Dennoch konnte die Arbeit einige Entwicklungen, erste Standards und viele Einzelversuche an den untersuchten Waldorfschulen zeigen. Das alte, neue Organisationsprinzip Selbstverwaltung hat sich weiterentwickelt und in Teilen neue Formen gefunden. An ihnen werden Entwicklungstendenzen deutlich, abschließend sind sie sicher nicht. Die gezeigten kooperativen Organisationsformen und agilen Arbeitsweisen setzen vielmehr neue Maßstäbe und zeigen weitere Zukunftsperspektiven. Die GesprächspartnerInnen aller Schulen sind sich entsprechend einig, dass es noch viel für die tägliche Organisation der Schule, für die beteiligten Lehrkräfte und letztlich für die Schülerinnen und Schüler zu tun gibt.

VI. Literaturverzeichnis

- Agile Schule. 2023. „Agile Schule.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.agile-schule.org/>.
- Alvesson, Mats. 2013. *Understanding Organizational Culture*. Los Angeles: Sage Publ.
- Amelung, Volker Eric. 2023. „Selbstverwaltung.“ *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH*, Zugriff am 27. Februar 2023. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/selbstverwaltung-43493>.
- Anderegg, Niels. 2022. „Agilität in der Schulführung: Leitidee 3 oder Rhetorik?“. In *Agilität in der Schulentwicklung: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis*, hrsg. von Tobias Stricker, 17–36. Springer e-Book Collection. Wiesbaden: Springer VS.
- Antonovsky, Aaron, Hrsg. 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Argyris, Chris. und Donald Schön. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arps, Jan Ole. 2022. „Kollektiv Betriebe.“ Zugriff am 9. November 2022. <https://www.kollektiv-betriebe.org/>.
- Atkinson, John W. 1975. *Einführung in die Motivationsforschung*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Badelt, Christoph, Michael Meyer und Ruth Simsa, Hrsg. 2007. *Handbuch der Nonprofit Organisation: Strukturen und Management*. 4. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Barwich, Franz, Erich Gerlach, Arthur Lehning, Rudolf Rocker und Helmut Rüdiger. 1971. *Arbeiterselbstverwaltung, Räte, Syndikalismus*. Berlin: Karin Kramer Verlag.
- Barz, Heiner und Tanja Kosubek. 2013. „Gruppendiskussionen.“ In *„Ich bin Waldorflehrer“: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte Eine Befragungsstudie*, hrsg. von Dirk Randoll, 15–66. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Horst Philipp. 2006. „Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen - Anspruch und Realität von Schulen und Organisationen in freier Trägerschaft.“ In *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*, hrsg. von Horst P. Bauer und Peter Schneider, 129–234. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 1. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.
- Bauer, Horst Philipp. 2015. „Schulorganisation und Menschenbild.“ In *Menschenbild und Pädagogik*, hrsg. von Horst P. Bauer und Jost Schieren, 146–87. Weinheim: Beltz.
- Bauer, Horst Philipp und Jost Schieren, Hrsg. 2015. *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, Horst Philipp und Peter Schneider, Hrsg. 2006. *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 1. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang.
- Baum, Elisabeth, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich, Hrsg. 2012. *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
- Beck, Kent, Mike Beedle und Arie van Bennekum. 2020. „Manifest für Agile Softwareentwicklung.“ Zugriff am 21. November 2022. <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>.
- Berg, Christa, Hrsg. 1980. *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem ; 1789 - 1889*. Königstein: Athenäum.
- Besser, Jessica, Mario Dieninghoff, Georg Geber, Nina Röhrkasten, Frauke Schneider und Henning Pätzold. 2015. „Zum Umgang mit Differenzen zwischen individuellen und organisationalen Zielen als Aspekt des Steuerungshandelns in pädagogischen Organisationen.“ In *Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten*, hrsg. von Henning Pätzold, Nicole Hoffmann und Christian Schrapper, 23–37. Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Berwanger, Jörg. 2023. „Definition: Genossenschaft.“ *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH*, 19. Februar 2023. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/genossenschaft-35232>.

-
- Bialik, Wilfried. „Selbstverwaltung Selbstverpflichtung, Selbstverantwortung, Selbstführung.“ *Erziehungskunst* 2022 (5): 23.
- Bierhoff, Hans-Werner und Elke Rohmann. 2017. „Diffusion von Verantwortung.“ In *Handbuch Verantwortung*, hrsg. von Ludger Heidebrink, Claus Langbehn und Janina Loh, 1–21. Wiesbaden: Springer VS.
- Blessin, Bernd und Alexander Wick. 2017. *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. 8., überarbeitete Auflage. Stuttgart, Konstanz, München: UTB GmbH; UVK/Lucius.
- Bockelbrink, Bernhard. 2022. „Models of Management.“ Zugriff am 8. November 2022. <https://evolvingcollaboration.com/?s=comparing+different>.
- Boek, Kees. 1945. „SOCIOCRACY: Democracy as it might be.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <http://worldteacher.faithweb.com/sociocracy.htm>.
- Bollweg, Petra, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, Hrsg. 2020. *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Boukal, Florian. 2015. „Lernen und Entwicklung.“ In *Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*, hrsg. von Steffen. Koolmann und Joseph E. Nörling, 193–234. Wiesbaden: Springer.
- Brater, Michael und Anna Maurus. 1999. „Selbstverwaltung - ein alter Hut?“. *die Drei - Zeitschrift für Anthroposophie* 1999 (7-8): 59–68.
- Bresser, Jessica, Mario Dieninghoff, Georg Geber, Nina Röhrkasten, Frauke Schneider und Henning Pätzold. 2015. „Zum Umgang mit Differenzen zwischen individuellen und organisationalen Zielen als Aspekt des Steuerungshandelns in pädagogischen Organisationen.“ In *Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten*, hrsg. von Henning Pätzold, Nicole Hoffmann und Christian Schrapper, 38–60. Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Brüll, Dieter. 1988. „Republikanisch und Demokratisch.“ *Erziehungskunst* 1988 (1): 39–48.
- Buck, John A. und Gerard Endenburg. 2006. „Die kreativen Kräfte der Selbstorganisation.“ Übersetzung: Isabell Peters. Zugriff am 17. Mai 2022. https://www.soziokratie.org/wp-content/uploads/2012/01/Die_Kreativen_Kraefte_der_Selbstorganisation.pdf.
- Bund der Freien Waldorfschulen, BUND Hrsg. 2019. *Lehrerrundbrief 108: Sonderthema: Dreigliederung und Selbstverwaltung*. Stuttgart: edition waldorf.
- Bund der Freien Waldorfschulen, BUND. 2023. „Was ist Waldorfpädagogik.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/allgemeiner-ueberblick/was-ist-waldorfpaedagogik>.
- Cloos, Peter, Melanie Fabel-Lamla, Barbara Lochner und Katharina Kunze, Hrsg. 2019. *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz.
- Cohen, Sheldon. 2004. „Social Relationships and Health.“ *The American psychologist* 59 (8): 676–84.
- Cohen, Sheldon und T. A. Wills. 1985. „Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis.“ *Psychological Bulletin* 98 (2): 310–57.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dechert, Hans-Wilhelm, Hrsg. 1972. *Team Teaching in der Schule*. München: Pieper.
- di Ronco, Raymond. 2010. „Wie führt sich eine selbstverwaltete Schule?“. *Erziehungskunst* 74 (1): 12–17.
- di Ronco, Raymond. 2019. „Führung und Selbstverwaltung: Versuch einer Versöhnung.“ In *Lehrerrundbrief 108: Sonderthema: Dreigliederung und Selbstverwaltung*, hrsg. von Bund der Freien Waldorfschulen, 38–49. Stuttgart: edition waldorf.
- Dietrich, Fabian, Katharina Kunze und Lena Peukert. 2021. „Halbierte Kollegialität und aushandlungsbedürftige Kooperation – Implikationen der organisationalen Ausformung von Schule für die Handlungskoordination pädagogischer Akteur*innen.“ In *Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*, hrsg. von Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer,

-
- Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, 19–36. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietz, Karl-Martin. 1996. *Anthroposophie tun: Beobachtungen zu Rudolf Steiners Führungsstil*. Heidelberg: Menon.
- Dietz, Karl-Martin. 2006. *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen: Spiritueller Individualismus als Sozialprinzip*. Heidelberg: Menon.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm. 1961. *Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform*. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. 2023. „audiotranskription: Transkription, Analyse & Spracherkennung.“ *audiotranskription*, 2023. Zugriff am 23. Februar 2023. <https://www.audiotranskription.de/>.
- Enderle, Inga. 2019. *Kollegiale Selbstverwaltung als Führungsprinzip: Theoretische Rekonstruktion und empirische Untersuchung der Arbeitsweise Freier Waldorfschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Eschenbach, Rolf, Christian Horak, Michael Meyer und Christian Schober, Hrsg. 2015. *Management der Nonprofit-Organisation: Bewährte Instrumente im praktischen Einsatz*. 3. Auflage 2015. Freiburg: Schäffer-Poeschel.
- Flick, Uwe. 2019. „Design und Prozess qualitativer Forschung.“ In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke. 13. Aufl., 252–65. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, Hrsg. 2019. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 13. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe., Ernst von Kardorff und Ines Steinke. 2019. „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick.“ In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke. 13. Aufl., 13–32. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Förtsch, Matthias und Friedemann Stöffler. 2020. *Die agile Schule: 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Freie Waldorfschule Uhlandshöhe. 2023. „Internetseite.“ Zugriff am 23. Februar 2023. <https://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/unsere-schule/schulorganisation/>.
- Fuchs, Eginhard und Ingo Krampen, Hrsg. 1992. *Selbstverwaltung macht Schule: Fallstudien zur Freiheit im Bildungswesen*. Dt. Ausg. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education 2. Frankfurt (Main): Info-Drei-Verlag.
- GAB München. 2023. „GAB Verfahren.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <http://www.gab-verfahren.de/de/list-310-home.htm>.
- Gabert, Erich. 1975. „Einleitung.“ In *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*, hrsg. von Rudolf Steiner. 4., neu durchges. und erw. Ausg., 13–60. GA 300a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Glagow, Manfred, Hrsg. 1987. *Dezentrale Gesellschaftsteuerung: Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaft*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Gläser, Friederike. 2022. „Selbstverwaltung braucht Selbst-Verwaltung.“ *Erziehungskunst* 5: 5–8.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Observations. New York, NY: Aldine.
- Glasl, Friedrich und Bernhard Lievegoed. 1993. *Dynamische Unternehmensentwicklung: Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden*. Bern: Haupt.
- Gmür, Markus und Ruth Simsa. 2022. „Personalmanagement in NPOs.“ In *Handbuch der Nonprofit-Organisation: Strukturen und Management*, hrsg. von Michael Meyer, Ruth Simsa und Christoph Badelt. 6. Auflage, 289–308. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

-
- Goldmann, Daniel. 2021. „Kollegen und Cliques. Zur Polykontextualität des Lehrer*innenzimmers.“ In *Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*, hrsg. von Katharina Kunze, Dorte Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, 37–47. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gotsch, Wilfried. 1987. „„Soziale Steuerung“ – Zum fehlenden Konzept einer Debatte.“ In *Dezentrale Gesellschaftssteuerung: Probleme der Integration polyzentrischer Gesellschaft*, hrsg. von Manfred Glagow, 27–44. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Götte, Wenzel M. 2006. *Erfahrungen mit Schulautonomie: Das Beispiel der freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben. Zugl. Bielefeld, Univ., Diss., 2000.
- Graudenz, Ines, Jürgen Peters und Dirk Randoll. 2013. „Lehrer an Freien Waldorfschulen – Ergebnisse einer empirischen Erhebung.“ *Research on Steiner Education* 4 (2): 93–103. www.rosejournal.com.
- Greiner, Larry E. 1967. „Patterns of organization change.“ *Harvard Business Review* 45 (3): 119–30.
- Grolman, Florian. 2019. „12 agile Methoden, die jedes Team schneller machen.“ Zugriff am 23. November 2022. <https://organisationsberatung.net/agile-methoden/>.
- Hacker, Winfried und Pierre Sachse. 2014. *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Tätigkeiten*. 3., vollst. überarb. Aufl. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Hackman, J. Richard und Greg R. Oldham. 1976. „Motivation through the design of work: Test of a theory.“ *Organizational Behavior and Human Performance* 16: 250–79.
- Hajtjema, Dominique. 2008. „Soziokratie: Die Macht des Arguments statt der Macht der Mehrheit.“ Übersetzt von Corinna Böcklinger und Isabell Dierkes. Zugriff am 11. Mai 2022. <https://www.sozio-kra-tie.org/wp-content/uploads/2011/06/artikel-slowmanagement.pdf>.
- Hammer, Michael und James Champy. 1994. *Business reengineering: Die Radikalkur für das Unternehmen*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Hansen, Julia, Uta Klusmann und Reiner Hanewinkel. 2020. „Stimmungsbild: Lehrgesundheit in der Corona-Pandemie: Befragung zur Lehrgesundheit.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.dak.de/dak/download/ergebnisbericht-2389012.pdf>.
- Hardenberg Institut. 2023. „Dialogische Führung – Dialogische Kultur.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://dialogischefuehrung.de/>.
- Hardop, Benedictus. 1996. „Schule als autonomes Unternehmen.“ *Erziehungskunst* (6): 642–50.
- Harris, Alma, Hrsg. 2009. *Distributed Leadership: Different Perspectives*. SpringerLink Bücher 7. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harslem, Michael. 1994. „Führung und Selbstverwaltung – ein Widerspruch?“. *Erziehungskunst* (1/2): 72–85.
- Harslem, Michael. 2003. „Kommt der Waldorfdirektor? Oder: Ist die Selbstverwaltungs-Ideologie am Ende?“. *Erziehungskunst* (1): 12–17.
- Harslem, Michael. 2020. „Selbstverwaltung? Selbstorganisation!“. Zugriff am 29. November 2022. <https://harslem.de/veroeffentlichungen>.
- Harslem, Michael. 2023. „Entwicklungsbegleitung von Menschen und Organisationen.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.harslem.de/>.
- Heidebrink, Ludger, Claus Langbehn und Janina Loh, Hrsg. 2017. *Handbuch Verantwortung*: Springer VS, Wiesbaden.
- Herrmannstorfer, Udo. 2002. „Delegation und kollegiale Führung: Dynamische Delegation.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland/wegezurqualitaet/publikationen.html>.
- Herrmannstorfer, Udo. 2008. „Selbstverwaltung – ein "Modell" in der Krise: die Symptome und ihre Ursachen.“ *Sozialimpulse* 19 (3): 5–9.

-
- Herrmannstorfer, Udo. 2010. „Wider die selbstverwaltete Krise. Aufgabenorientierte Selbstverwaltung.“ *Punkt und Kreis* (9): 4–7.
- Hofert, Svenja. 2018. *Das agile Mindset: Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hoffmann, Nicole. 2015. „Pädagogische Organisationsforschung zwischen Bewegung und Standpunkten: Zur Einleitung.“ In *Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten*, hrsg. von Henning Pätzold, Nicole Hoffmann und Christian Schrappner, 7–13. Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Huber, Stephan Gerhard. 2020. „Führungsverantwortung von Schulleitungen.“ In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 1425–1436. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Stephan Gerhard, Hrsg. 2021. *Jahrbuch Schulleitung 2021: Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Carl Link.
- Idel, Till-Sebastian, Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Carlotta Mettin und Andrea Meyer. 2019. „Kooperation und Teamarbeit in der Schule.“ In *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*, hrsg. von Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Barbara Lochner und Katharina Kunze, 34–52. Weinheim: Beltz.
- Idel, Till-Sebastian, Heiner Ullrich und Elisabeth Baum. 2012. „Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band.“ In *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*, hrsg. von Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich, 9–25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Idel, Till-Sebastian und Heiner Ullrich, Hrsg. 2012. *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. 1st ed. Schule und Gesellschaft Ser. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- IMO. 2023. „IMO Deutschland.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://het-imo.net/de/>.
- Jäckel, Harald. 2019. *Die Zukunftsgestalt der Freien Waldorfschule: Ein Beitrag zur Innovation von Strukturen und Prozessen*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Junghanns, Gisa und Martina Morschhäuser. 2013. *Immer Schneller, Immer Mehr: Psychische Belastung Bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- Kapitzky, Jens und Stefan Kühl. 2022. „Zwischen „brauchbarer Illegalität“ und 1 „flottierenden Signifikanten“. Wie lässt sich agiles Arbeiten verstehen – und durchsetzen?“. In *Agilität in der Schulentwicklung: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis*, hrsg. von Tobias Stricker, 1–8. Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer.
- kfw. 2022. „Agile Arbeitsmethoden – Definition und Überblick!“. Zugriff am 23. November 2022. <https://gruenderplattform.de/startup-gruenden/agile-arbeitsmethoden>.
- Klopstock, Friedrich Gottlieb. 1774. „Die deutsche Gelehrtenrepublik.“ Zugriff am 2. Juni 2021. http://www.literatur-live.de/salon/klopst_0.html.
- Koolmann, Steffen. 2015. „Führung und Management.“ In *Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*, hrsg. von Steffen Koolmann und Joseph E. Nörling, 141–85. Wiesbaden: Springer.
- Koolmann, Steffen. und Joseph E. Nörling, Hrsg. 2015. *Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Krampen, Ingo. 2020. *Schulleitung an Ersatzschulen: Seminarunterlagen für die Schulleitungsfortbildung*. unveröffentlicht.
- Krampen, Ingo und Ramon Brüll. 1992. „Merkmale der Selbstverwaltung im Bildungsbereich.“ In *Selbstverwaltung macht Schule: Fallstudien zur Freiheit im Bildungswesen*, hrsg. von Eginhard Fuchs und Ingo Krampen. Dt. Ausg., 157–67. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education 2. Frankfurt (Main): Info-Drei-Verlag.

-
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Unter Mitarbeit von Christian Schmieder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa; Ciando.
- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4., überarbeitete Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz.
- Kunze, Katharina, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg und Melanie Fabel-Lamla. 2021. „Editorial.“ In *Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*, hrsg. von Katharina Kunze, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, 9–18. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, Hrsg. 2021. *Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina und Sabine Reh. 2020. „Kooperation unter Pädagog*innen.“ In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, 1439–52. Wiesbaden: Springer.
- Kurt Lewin. 1958. „Group Decision and Social Change.“ In *Readings in Social Psychology*, hrsg. von E. E. Maccoby, Newcomb, T.M. und Hartley E.L. 3. Aufl., 197–211. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Laloux, Frederic. 2014. „Führen heißt ermöglichen: über die Arbeit in lebendigen Systemen.“ *Evolve* (4): 36–39.
- Laloux, Frederic. 2015. *Reinventing Organizations*. München: Franz Vahlen.
- Laloux, Frederic. *New Work - Beyond the Hype: Vortrag*, 2019. Zugriff am 23. November 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=UatscqESZx0>.
- Lamnek, Siegfried und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Landl, Richard. 2019. „Qualitätsentwicklung in der selbstverwalteten Schule.“ In *Lehrerrundbrief 108: Sonderthema: Dreigliederung und Selbstverwaltung*, hrsg. von Bund der Freien Waldorfschulen, 91–107. Stuttgart: edition waldorf.
- Leber, Stefan. 1974. *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Menschenkunde und Erziehung 30. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Leber, Stefan. 1991. *Die Sozialgestalt der Waldorfschule: Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*. Aktualisierte Neuausg. Praxis Anthroposophie 10. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lehrs, Ernst. 1988. „Republikanisch, nicht demokratisch.“ *Erziehungskunst* (1): 33–39.
- Liebsch, Beate. 2011. *Phänomen Organisationales Lernen: Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken*. München, Mering: Hampp.
- Lievegoed, Bernhard. 1990. *Soziale Gestaltung am Beispiel heilpädagogischer Einrichtungen*. Frankfurt (Main): Info3 Verlag.
- Lisop, Ingrid und Richard Huisinga. 2011. *Die neue Stufe der Schulentwicklung: Wege kollegialer Erfolgssicherung*. GAFB-Taschenbuch. Frankfurt am Main: Verl. der Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Lortie, Dan C. 1972. „Team Teaching: Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule.“ In *Team Teaching in der Schule*, hrsg. von Hans-Wilhelm Dechert, 37–76. München: Pieper.
- Lüdemann-Ravit, Peter. 1994. „Delegation und Mandat: Demokratisch und/oder Republikanisch?“. *Erziehungskunst* (1/2): 19–29.
- Ludwig, Detlef. 2022. „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ *Erziehungskunst* (5): 9–13.

-
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. 4. Auflage. Schriftenreihe der Hochschule Speyer 20. Berlin: Duncker & Humblot.
- Maccoby, Eugene E., Newcomb, Theodore M. und Hartley Eugene L., Hrsg. 1958. *Readings in Social Psychology*. 3. Aufl. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Manen, Hans Peter von. 1990. „Die Republik der Lehrer: Geburtswehen und Zukunftsperspektiven.“ *Erziehungskunst* 1990 (7/8): 583–97.
- Maurus, Anna, Michael Brater, Stefan Ackermann, Peter Elsäßer, Elisa Hartmann, Sigrid Hepting, Stephanie Juraschek und Rolf Lang. 2016. *Menschen entwickeln Qualitäten: Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren*. Ein Leitfaden für pädagogische und soziale Arbeitsfelder. Zugriff am 28. November 2022. https://www.gab-muenchen.de/de/downloads/gab-verfahren_2016_komplett.pdf.
- Maxwell, Joseph A. 2005. *Qualitative Research Designs - an Interactive Approach*. 2. Auflage. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.
- Mayring, Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Meyer, John P., David J. Stanley, Lynne Herscovitch und Laryssa Topolnytsky. 2002. „Affective, continuance and normative commitments to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences.“ *Journal of Vocational Behavior* (61): 20–52.
- Meyer, Michael und Ruth Simsa. 2022. „Besonderheiten des Managements von NPOs.“ In *Handbuch der Nonprofit-Organisation: Strukturen und Management*, hrsg. von Michael Meyer, Ruth Simsa und Christoph Badelt. 6. Auflage, 215–26. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Meyer, Michael, Ruth Simsa und Christoph Badelt, Hrsg. 2022. *Handbuch der Nonprofit-Organisation: Strukturen und Management*. 6. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Millner, Reinhard, Peter Vandor und Magdanlena Winkler. 2022. „Innovations- und Gründungsmanagement in NPOs.“ In *Handbuch der Nonprofit-Organisation: Strukturen und Management*, hrsg. von Michael Meyer, Ruth Simsa und Christoph Badelt. 6. Auflage, 359–82. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- MIRA COMPANIONS. 2023. „Sinnvolles Entwickeln.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.miracompanions.com/>.
- Mitterer, Gerald. 2015. „Holacracy™ – ein Fleischwolf für organisationale Entscheidungsprozesse.“ In *Management der Nonprofit-Organisation: Bewährte Instrumente im praktischen Einsatz*, hrsg. von Rolf Eschenbach, Christian Horak, Michael Meyer und Christian Schober. 3. Auflage, 426–32. Freiburg: Schäffer-Poeschel.
- Molt, Emil. 1972. *Entwurf meiner Lebensbeschreibung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Mosmann, Johannes, Hrsg. 2015. *Rudolf Steiner: Was ist eine ‚freie‘ Schule: Vorwort und Kommentar von Johannes Mosmann*. Berlin: Institut für soziale Dreigliederung.
- Mußmann, Frank, Thomas Hardwig, Martin Riethmüller, Stefan Klötzer, Stefan Peters und Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. 2020. *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020*. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen.
- Nees, Dirk. 2022. „„Übernimm bitte Führung, aber führe bloß nicht!“ – Gedanken zur Nachhaltigkeit neuer Führungs- und Organisationsphilosophien.“ In *Agilität in der Schulentwicklung: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis*, hrsg. von Tobias Stricker, 9–16. Wiesbaden: Springer.
- Nerdinger, Friedemann W., Gerhard Blicke und Niclas Schaper. 2019. *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. SpringerLink Bücher. Berlin: Springer.
- Neuberger, Oswald. 2006. *Mikropolitik und Moral in Organisationen: Herausforderung der Ordnung*. 2., völlig neu bearb. Aufl. München, Stuttgart: UVK Lucius.
- Neumann, Arndt. 2008. *Kleine geile Firmen: Alternativprojekte zwischen Revolte und Management*. Nautilus-Flugschrift. Hamburg: Ed. Nautilus.

-
- Neumer, Judith. 2020. „Selbstorganisation gestern und heute – ein qualitativer Umbruch im Umgang mit Unsicherheit?“. In *Agilität? Herausforderungen neuer Konzepte der Selbstorganisation*, hrsg. von Jungtäubl M. Porschen-Hueck Stephanie, 23–46. Mering: Rainer Hampp.
- Nickel, Susanne. 2020. *So geht Agilität: Die besten agilen Methoden im Job*. Unter Mitarbeit von Gunhard Keil. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Nörling, Joseph E. 2015. „Kultur und Werte.“ In *Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung*, hrsg. von Steffen. Koolmann und Joseph E. Nörling, 81–140. Wiesbaden: Springer.
- Oestereich, Bernd und Claudia Schröder. 2017. *Das kollegial geführte Unternehmen: Ideen und Praktiken für die agile Organisation von morgen*. München: Vahlen.
- Oesterreich, Reiner und Werner Volpert, Hrsg. 1998. *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen: Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung*. Bern: Huber.
- Patton, Michael Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pätzold, Henning, Nicole Hoffmann und Christian Schrapper, Hrsg. 2015. *Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten*. Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Pfläging, Niels. 2019. *Organisation für Komplexität: Wie Arbeit wieder lebendig wird - und Höchstleistung entsteht*. Unter Mitarbeit von Pia Steinmann. 5. Auflage. München: Redline.
- Porschen-Hueck Stephanie und Marc Jungtäubl, Hrsg. 2020. *Agilität? Herausforderungen neuer Konzepte der Selbstorganisation*. Mering: Rainer Hampp.
- Prange, Klaus, Hrsg. 1985. *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preyer, Gerhard. 2012. *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe: Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: Springer.
- Projekt Qualitätsstern. 2023. „Projekt: Der Qualitätsstern - Waldorf drin!“. Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.waldorf-drin.de/angebote/qualitaetsstern>.
- Randoll, Dirk. 2013. „Fragebogenerhebung.“ In *„Ich bin Waldorflehrer“: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte Eine Befragungsstudie*, hrsg. von Dirk Randoll, 67–150. Wiesbaden: Springer.
- Randoll, Dirk, Hrsg. 2013. *„Ich bin Waldorflehrer“: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte Eine Befragungsstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Richter, Peter und Winfried Hacker. 1998. *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. München: Asanger.
- Richter, Tobias, Hrsg. 2019. *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele: Vom Lehrplan der Waldorfschule*. 5., durchgesehene Auflage. Menschenkunde und Erziehung 69. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Robertson, Brian J. 2016. *Holacracy: Ein revolutionäres Management-System für eine volatile Welt*. München: Franz Vahlen.
- Rosenstiel, Lutz von und Jürgen Kaschube. 2020. „Die Arbeitsgruppe.“ In *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, hrsg. von Lutz Rosenstiel, Erika Regnet und Michel E. Domsch. 8. aktualisierte und überarbeitete Auflage, 409–24. Freiburg: Schäffer-Poeschel.
- Rosenstiel, Lutz von, Erika Regnet und Michel E. Domsch, Hrsg. 2020. *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. 8. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Freiburg: Schäffer-Poeschel.
- Rother, Pia, Dorthe Petersen, Karina Meyer, Ariane S. Willems, Jennifer Buchna, Tillmann Koch und Christian Demmer. 2021. „Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteursgruppen im Handlungsfeld Schule.“ In *Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*, hrsg. von Katharina Kunze, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes und Kathrin Te Poel, 71–90. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

-
- Rüther, Christian. 2018. *Soziokratie, S3, Holakratie, Frederic Laloux' „Reinventing Organizations“ und „New Work“: Ein Überblick über die gängigsten Ansätze zur Selbstorganisation und Partizipation*. Norderstedt: BoD. Zugriff am 12. Mai 2022. <https://www.soziokratie.org/wp-content/uploads/2018/07/buch-soziokratie-holakratie-laloux-2018-zweite-auflage.pdf>.
- Sauerland, Dirk. 2018. „Arbeiterselbstverwaltung.“ *Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH*, 19. Februar 2018. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/arbeiterselbstverwaltung-31198>.
- Schaefer, Christopher. 2003. „Wie entwickeln wir eine Kultur des Führens und Dienens?“. *Erziehungskunst* 2003 (1): 26–32.
- Schein, Edgar. 1984. „Coming to a New Awareness of Organizational Culture.“ *Sloan Management Review* 25 (2): 3–16.
- Schieren, Jost, Hrsg. 2016. *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1880. „Die Vorlesung aus dem Jahre 1826.“ In *Staat und Schule oder Staatschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem ; 1789 - 1889*, hrsg. von Christa Berg, 54–81. Athenäum-Taschenbücher Erziehungswissenschaft 3158. Königstein/Ts. Athenäum.
- Schreyögg, Georg und Daniel Geiger. 2016. *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. 6th ed. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schreyögg, Georg und Jochen Koch. 2020. *Management: Grundlagen der Unternehmensführung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schulber, Franz-Christian und Alban Knecht. 2015. „Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick: eine Übersicht über Ressourcenansätze in der Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik.“ Zugriff am 50.9.2022. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50698-1>.
- Schulz-Nieswandt, Frank. 2020. *Die Genossenschaftsidee und das Staatsverständnis von Hermann Schulze-Delitzsch (1808-1883) im Kontext des langen 19. Jahrhunderts der Sozialreform*. Schriften zum Genossenschaftswesen und zur Öffentlichen Wirtschaft Band 45. Berlin: Duncker & Humblot.
- Senge, Peter M. 1990. *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Sieland, Bernhard und Laura Jordaan. 2021. „Schulleitungshandeln und Schulentwicklung an Schulen in herausfordernden Lagen.“ In *Jahrbuch Schulleitung 2021: Impulse aus Wissenschaft und Praxis*, hrsg. von Stephan G. Huber, 308–27. Köln: Carl Link.
- Simsa, Ruth und Johannes Steyrer. 2022. „Führung in NGOs.“ In *Handbuch der Nonprofit-Organisation: Strukturen und Management*, hrsg. von Michael Meyer, Ruth Simsa und Christoph Badelt. 6. Auflage, 383–402. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Steiner, Rudolf. GA 1. 1987. *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften: Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaften (Anthroposophie)*. Dornach/Schweiz: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 4. 1992. *Die Philosophie der Freiheit: Grundzüge einer modernen Weltanschauung ; seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA13. 2005. *Die Geheimwissenschaft im Umriß*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 23. 1976. *Die Kernpunkte der sozialen Frage: In den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 31. 1989. *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte, 1887-1901*. 3. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 54. 1983. *Die Welträtsel und die Anthroposophie: 22 öffentliche Vorträge*. 2. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 83. 1981. *Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit: Wege zu ihrer Verständigung durch Anthroposophie*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.

-
- Steiner, Rudolf. GA 186. 1990. *Die soziale Grundforderung unserer Zeit. In geänderter Zeitlege*. 3. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 188. 1982. *Der Goetheanismus, ein Umwandlungsimpuls und Auferstehungsgedanke: Menschenwissenschaft und Sozialwissenschaft ; zwölf Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 3. Januar und 2. Februar 1919*. 3., neu durchgesehene Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 257. 1989. *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung: Zehn Vorträge, gehalten in Stuttgart und Dornach zwischen dem 23. Januar und dem 4. März 1923*. 4. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 263a. 1990. *Briefwechsel: Briefe, Sprüche, Skizzen, 1912-1924*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 268. 1999. *Mantrische Sprüche: 1903 - 1925*. Gesamtausgabe Seelenübungen. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 293. 1919. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. 9. Auflage Rudolf-Steiner-Taschenbücher aus dem Gesamtwerk. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 295. 1984. *Erziehungskunst: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. 4. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 297. 1998. *Idee und Praxis der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 297a. 1998. *Erziehung zum Leben: Selbsterziehung und pädagogische Praxis*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 298. 1980. *Rudolf Steiner in der Waldorfschule: Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule Stuttgart, 1919-1924*. 2., neu durchgesehene Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf, Hrsg. GA 300a-c. 1975. *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart*. 4., neu durchgesehene und erweiterte Ausgabe. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 303. 1987. *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens: Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. 4. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 304a. 1979. *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 305. 1991. *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst: Spirituelle Werte in Erziehung u. sozialem Leben*. 3. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 306. 1989. *Vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis: die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen*. 4. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 307. 1986. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. 5. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 311. 1989. *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*. 5. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 330. 1983. *Neugestaltung des sozialen Organismus: Vierzehn öffentliche Vorträge*. 2. Auflage. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 334. 1983. *Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. GA 337a. 1999. *Soziale Ideen, soziale Wirklichkeit, Soziale Praxis* Band 1. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf. 2015. *Was ist eine "freie" Schule?* 2. Auflage. Hrsg. von Johannes Mosmann. Berlin: Institut für soziale Dreigliederung.
- Steinke, Ines. 2019. „Gütekriterien qualitativer Forschung.“ In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. von Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke. 13. Auflage, 319–31. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

-
- Strawe, Christoph. 2008. „Hat die Selbstverwaltung eine Zukunft? Führungsfragen in freien Schulen und anderen Führungsfragen in freien Schulen und anderen Einrichtungen in freier Trägerschaft.“ *Sozialimpulse* 19 (3): 5–29.
- Stricker, Tobias, Hrsg. 2022. *Agilität in der Schulentwicklung: Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Tannenbaum, Robert und Warren H. Schmidt. 1958. „How to Choose a Leadership Pattern.“ *Harvard Business Review* (2): 95–102.
- Taylor, Frederick Winslow. 2006. *The Principles of Scientific Management*. Nachdruck der Ausgabe: Harper & Brothers: Lonton 1911. Cosimo classics. New York: Cosimo.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2020. „Schulautonomie und neue Steuerung.“ In *Handbuch Ganztagsbildung*, hrsg. von Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, 1149–59. Wiesbaden: Springer.
- Ullrich, Heiner. 2015. *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz.
- van Dick, Rolf. 2004. *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, Max. 1990. *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage, Nachdruck. Tübingen: Mohr.
- Wember, Valentin. 2017. *Management: Ein Leitfaden für Waldorfschulen*. Band 1. Tübingen: Stratosverlag.
- Wienert, Martin. 2003. „Kollektive können keine Verantwortung übernehmen.“ *Erziehungskunst* (1): 38–42.
- Wilber, Ken. 2011. *Eine kurze Geschichte des Kosmos*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Winter, Eggert. 2018. „Republik.“ Zugriff am 28. Oktober 2022. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/republik-45361>.
- Witzel, Andreas. 2000. „The Problem-Centered Interview.“ *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1, Art. 22). Zugriff am 20. Dezember 2022. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1132/2520>.
- Wolf, Henning und Stefan Rook. 2021. *Scrum – verstehen und erfolgreich einsetzen*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- Womack, James P., Daniel T. Jones und Daniel Roos. 1991. *The Machine That Changed the World: The Story of Lean Production*. New York, NY: Harper Perennial.
- WzQ. 2023. „Wege zur Qualität | Deutschland.“ Zugriff am 27. Februar 2023. <https://www.wegezurqualitaet.info/home/deutschland>.
- Zauner, Alfred. 2007. „Über Solidarität zu Wissen : ein systemtheoretischer Zugang zu Nonprofit Organisationen.“ In *Handbuch der Nonprofit Organisation: Strukturen und Management*, hrsg. von Christoph Baddelt, Michael Meyer und Ruth Simsa. 4. Auflage, 153–77. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Zdražil, Tomáš. 2019. *Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919 - 1925: Rudolf Steiner - das Kollegium - die Pädagogik*. Stuttgart: edition waldorf.
- Zdražil, Tomáš. 2022. „Rudolf Steiner und die Selbstverwaltung an der ersten Waldorfschule.“ *Erziehungskunst* (05): 18–22.
- Zech, M. Michael. 2016. „Schulautonomie und Selbstverwaltung als konstitutive Elemente der Waldorfschulen.“ In *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*, hrsg. von Jost Schieren, 976–1007. Weinheim: Beltz.
- Zech, M. Michael. 2019. „Die Waldorfschule, die Dreigliederungsidee Rudolf Steiners und der komplizierte Auftrag einer republikanischen Schulverwaltung.“ In *Lehrrundbrief 108: Sonderthema: Dreigliederung und Selbstverwaltung*, hrsg. von Bund der Freien Waldorfschulen, 7–24. Stuttgart: edition waldorf.
- Zeiler, Ralph. 2012. *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie? ; für alle Schulstufen*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.