

Rudolf Steiner

WAS IST EINE ›FREIE‹ SCHULE?

Herausgabe, Vorwort und Kommentar von Johannes Mosmann

Was bedeutet das Wörtchen „frei“ im Namenszug einer „freien“ Waldorfschule? Was genau verstand Rudolf Steiner unter „Selbstverwaltung“? Wie gestalten sich die gegenseitigen Verhältnisse der Kollegen, welche Strukturen bilden sich? Und wie stellt sich eine freie Waldorfschule zu Staat und Wirtschaft? Diese Ausgabe versammelt die Kernaussagen Rudolf Steiners zum Begriff der "Selbstverwaltung" in Bezug auf die Waldorfschule, sorgfältig ausgewählt aus 29 Bänden der Gesamtausgabe. Vorwort und Kommentar von Johannes Mosmann.

„Nicht darauf kann es ankommen, innerhalb des gegenwärtigen Systems Schulen zu gründen, in denen man Surrogate des Unterrichts schafft, indem man einfach glaubt, den Kurs befolgen zu können, den ich gegeben habe, sondern darauf kommt es an, daß man das Prinzip verfolgt auf diesem Gebiet: Freiheit im Geistesleben. Dann ist mit einer solchen Schule ein Anfang der Dreigliederung gemacht. Rufen Sie daher in den Leuten nicht falsche Vorstellungen hervor, indem Sie ihnen den Glauben beibringen, man könne brav in den alten Verhältnissen bleiben und trotzdem Waldorfschulen gründen.“ Rudolf Steiner
ISBN 978-3-945523-11-7
9 783945 523117

Rudolf Steiner

Was ist eine „freie“ Schule?

Herausgabe, Vorwort und Kommentar von Johannes Mosmann

Stand: 16. März 2015

Originalausgabe

Institut für soziale Dreigliederung, Berlin 2015

Dieses Werk ist Gemeingut. Sie dürfen es in jeder Form verbreiten und vervielfältigen, solange Sie sich an die von Creative Commons als CC BY-NC-ND 3.0 DE spezifizierten Lizenzbedingungen halten: Nennung von Urheber und Lizenzbedingungen, keine Veränderungen am Werk, keine kommerzielle Nutzung. Näheres unter creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de

Bitte unterstützen Sie uns durch Ihre Spende:

Kontoinhaber: Institut für Dreigliederung IBAN:

DE80430609671136056200

BIC: GENODEM1GLS

Bankinstitut: GLS-Bank

Spendenportal: www.dreigliederung.de/institut/spenden.php

ISBN 978-3-945523-11-7

www.dreigliederung.de

2

Inhaltsverzeichnis

Der Selbstverwaltungsbegriff Rudolf Steiners **6**

Mikrokosmos oder Makrokosmos **7**

Das Urbild kollegialer Selbstverwaltung **15**

Rudolf Steiner

QU'EST-CE QU'UNE ÉCOLE « LIBRE » ?

Publication, préface et commentaires par Johannes Mosmann

Que signifie le petit mot « libre » dans la signature d'une école « libre » Waldorf ? Que comprenait exactement Rudolf Steiner sous « gestion autonome » ? Comment se forment les relations mutuelles entre collègues, quelles structures se forment ? Et comment se place une école libre Waldorf vis-à-vis de l'État et de l'économie ? Cette édition rassemble les déclarations centrales de Rudolf Steiner sur le concept de « gestion autonome » en rapport à l'école Waldorf, soigneusement sélectionnés à partir de 29 volumes de l'édition complète de son oeuvre. Préface et commentaire de Johannes Mosmann.

« Il ne peut s'agir, à l'intérieur du système actuel, de fonder des écoles dans lesquelles on crée des succédanés d'enseignement, en ce qu'on croit simplement pouvoir suivre le cours que j'ai donné, mais il s'agit de ce que sur ce domaine, on suive le principe : liberté dans la vie de l'esprit. Alors, avec une telle école, est fait un début de la tri-articulation. A cause de cela, n'appellez pas, de fausses représentations chez les gens en ce que vous leur amenez la croyance qu'on pourrait bravement rester dans les anciens rapports et fonder malgré tout des écoles Waldorf ». Rudolf Steiner
ISBN 978-3-945523-11-7
9 783945 523117

Rudolf Steiner

Qu'est une école « libre »?

Publication, avant-propos et commentaire de Johannes Mosmann

État au 16 mars 2015

Edition originale

Institut pour une tri-articulation sociale, Berlin 2015

Ce travail est un bien commun. Vous pouvez le diffuser et le reproduire sous chaque forme tant que vous vous tenez aux conditions de licence des Creative Commons spécifié comme CC BY-NC-ND 3.0 : Désignation du droit d'auteur et conditions de licence, aucune modification à l'œuvre, pas d'utilisation commerciale. Plus de détails sous creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de

S'il vous plaît, soutenez-nous par vos dons:

Titulaire du compte: Institut für Dreigliederung

IBAN : DE80430609671136056200

BIC: GENODEM1GLS

Banque: GLS Bank

Portail de dons :

www.dreigliederung.de/institut/spenden.php

ISBN 978-3-945523-11-7

www.dreigliederung.de

Site en français : www.triarticulation.fr

2

Contenu

Le concept de l'autonomie de gestion selon Rudolf Steiner **6**

Microcosme ou macrocosme **7**

L'image originelle de la gestion autonome collégiale



„Dann ist die ganze Waldorfschul-Bewegung für die Katz“	24	15	« Alors l'ensemble du mouvement de l'école Waldorf est pour des prunes »	24
Neutralisierung der Rechtsform	29		Neutralisation de la forme juridique	29
Einmütigkeit statt Demokratie	38		Unanimité plutôt que démocratie	38
Ein typischer Krankheitsverlauf	49		Une évolution typique de maladie	49
Die Entwicklung eines gesunden Rechtsgefühls	54		Le développement d'un sentiment de droit sain	54
Passt Rudolf Steiners Freiheitsbegriff in unsere Zeit?	63		Le concept de liberté de Rudolf Steiner convient-il à notre époque?	63
Quellentexte	59	Textes source	59	
Ein Waldorflehrer hat keine Instanz über sich	59	Un enseignant Waldorf n'a aucune instance au-dessus de lui-même	59	
Erziehungskunst nur durch Dreigliederung möglich	62	L'art de l'éducation est seulement possible par la triarticulation	62	
Anthroposophie braucht soziale Dreigliederung	64	L'anthroposophie a besoin de tri-articulation sociale	64	
Trennung des Schulwesens vom Staatswesen	65	Séparation du système d'école du système d'État	65	
Waldorfschule sinnlos ohne Befreiung aller Schulen und Universitäten	66	L'école Waldorf est dépourvue de sens sans la libération de toutes les écoles et universités	66	
Weltbewegung für Freiheit statt Waldorfschulen gründen	67	Mouvement mondial pour la liberté à la place de fonder des écoles Waldorf	67	
Warum keine zweite Waldorfschule gegründet werden kann	68	Pourquoi aucune deuxième école Waldorf peut être fondée	68	
Wo Lehrer genehmigungen nötig sind, ist es keine echte Waldorfschule	69	Où des habilitations de professeurs sont nécessaires, n'est aucune véritable école Waldorf	69	
3		3		
Inhaltsverzeichnis		Contenu		
Lieber langsames Wachstum als Lehrgenehmigung akzeptieren	70	Plutôt une croissance lente qu'accepter l'habilitation des professeurs	70	
Staat soll selber prüfen	71	L'État devrait tester lui-même	71	
Die Probe für die Gründung einer Waldorfschule	72	L'épreuve pour la fondation d'une école Waldorf	72	
Was macht einen Menschen zum „Lehrer“?	74	Qu'est-ce qui fait d'un être humain, un « enseignant »?	74	
Freie Schulen nur ohne staatliche Finanzierung möglich	75	Des écoles libres sont seulement possibles sans financement étatique	75	
Lehrergehälter nicht aus Steuergeldern bezahlen	77	Ne pas payer les salaires des enseignants de l'argent des impôts	77	
Lehrer haben Angst vor der Freiheit	80	Les enseignants ont peur de la liberté	80	
Abschaffung der Schulpflicht	82	Abolition de l'obligation scolaire	82	
Recht auf Bildung statt Schulpflicht	82	Droit à formation plutôt qu'obligation scolaire	82	
Abschaffung der Schulpflicht zeigt die eigentliche Aufgabe	84	L'abolition de l'obligation scolaire montre la tâche réelle	84	
Wie wirkt man ehrlich für Demokratie?	84	Comment agit-on honnêtement pour la démocratie?	84	
Keine Demokratie innerhalb des Geisteslebens	85	Pas de démocratie au sein de la vie de l'esprit	85	
Wie verwaltet sich eine Schule selbst?	87	Comment une école se gère elle-même ?	87	
Konferenzen beschließen keine pädagogischen Vorschriften	90	Les conférences décident d'aucune prescription pédagogique	90	
Was kann den demokratischen Prozess ersetzen?	91	Qu'est-ce qui peut remplacer le processus démocratique?	91	
Vom Geist ausgehen statt von Ideen	94	Partir de l'esprit plutôt que d'idées	94	
Durch freies Geistesleben erscheint ein „Waldorfschulgeist“	96	Par la libre vie de l'esprit apparaît un « esprit d'école Waldorf »	96	
Wer oder was ersetzt den Rektor?	97	Qui ou quoi remplace le recteur?	97	
Der Lehrer ist „autonom“ auch mit Waldorf-Lehrplan	98	L'enseignant est « autonome », aussi avec le plan scolaire Waldorf	98	
		Construction anthroposophique de communauté	100	
		L'enseignant sera éduqué par l'enfant	102	



Anthroposophische Gemeinschaftsbildung	100	La conférence surmonte l'idiotie de la matière	103
Der Lehrer wird durch das Kind erzogen	102	L'organe administratif central pousse l'enfant particulier au centre	104
Die Konferenz überwindet das Fachidiotentum	103	L'organe central est un « séminaire »	108
Das zentrale Verwaltungsorgan rückt das einzelne Kind ins Zentrum	104	Une langue officielle d'enseignement est la cause de la haine entre les peuples	111
Das Zentralorgan ist ein „Seminar“	108	L'Allemagne est-elle allemande ? La dissolution de l'État-nation	112
Offizielle Unterrichtssprache ist Ursache für Völkerrass	111	Pas de protectionnisme pour sa propre vision du monde	114
Ist Deutschland Deutsch? Die Auflösung des Nationalstaats	112	4	
Kein Protektionismus für die eigene Weltanschauung	114	Contenu	
4		L'école Waldorf devrait-elle être une partie de la Société anthroposophique ?	117
Inhaltsverzeichnis		Comment l'école Waldorf peut-elle devenir un exemple ?	119
Soll die Waldorfschule Teil der Anthroposophischen Gesellschaft sein?	117	Résumé de la tri-articulation sociale	120
Wie kann die Waldorfschule ein Beispiel werden?	119	Des impulsions de droit ne rentrent pas en considération	126
Kurzfassung der sozialen Dreigliederung	120	L'enseignant doit être actif dans tous les trois domaines	128
Rechtsimpulse kommen nicht in Betracht	126	L'autogestion est seulement possible dans une société tri-articulée	131
Der Lehrer muss auf allen drei Gebieten aktiv sein	128	Vouloir articuler l'institution propre est une « lubie »	132
Selbstverwaltung nur in dreigliedriger Gesellschaft möglich	131	Placez le positif à la place de l'ancien système	140
Die eigene Einrichtung gliedern wollen ist „schrullhaft“	132	Conditions spéciales en Suisse	141
Das Positive an die Stelle des alten Systems setzen	140	L'école Waldorf ne doit pas être une école libre	144
Besondere Verhältnisse in der Schweiz	141	La pédagogie Waldorf ne connaît aucun compromis	147
Waldorfschule muss nicht eine freie Schule sein	144	Déçu par les anthroposophes	149
Waldorfpädagogik kennt keine Kompromisse	147	Sans la libération du système d'éducation, il y a des révolutions	152
Enttäuscht von den Anthroposophen	149		
Ohne Befreiung des Bildungswesens gibt es Revolutionen	152		

Der Selbstverwaltungsbegriff Rudolf Steiners Le concept d'autogestion de Rudolf Steiner

„Wenn man sagt, wir könnten eine freie Schule errichten, könnten das aber nur erreichen, wenn wir staatlich abgestempelte Lehrer finden, so bezeugt das, daß man von der Sache nichts versteht. Denn das bedeutet nichts anderes als dieses, daß man stehenbleibt bei dem Alten und es nur im modernen Sinne auffrisiert, also den Leuten Sand in die Augen streut. Und dazu ist die Zeit zu ernst.“ Rudolf Steiner¹

Was bedeutet das Wörtchen „frei“ im Namenszug einer „freien“ Waldorfschule? Was genau verstand Rudolf Steiner unter „Selbstverwaltung“? Angesichts von Klarheit und Fülle der Äußerungen Rudolf Steiners zum Begriff einer „freien“ Schule mag es überraschen, dass die Grundgedanken in vielen Waldorfschulen wenig bekannt sind. Doch der Selbstverwaltungsbegriff Steiners wurde, wenn überhaupt, lange Zeit vor allem durch die Brille der Sekundärliteratur gelesen. Das

« Quand on dit que nous pourrions ériger une école libre, mais pourrions seulement atteindre cela, quand nous trouvons des enseignants estampillés par l'état, cela témoigne qu'on ne comprend rien à la chose. Car cela ne signifie rien d'autre que rester à l'ancien et le coiffer seulement dans le sens moderne, donc jeter de la poudre aux yeux des gens. Et pour cela le temps est trop sérieux ». Rudolf Steiner¹

Que signifie le petit mot « libre » dans la signature d'une « libre » école Waldorf ? Que comprenait exactement Rudolf Steiner sous « autogestion » ? (NDT ou « administration autonome ») Face à la clarté et la richesse des propos de Rudolf Steiner pour le concept d'une école « libre » cela pourrait surprendre que les pensées de fond (NDT ou « de base ») sont peu connues dans beaucoup d'écoles Waldorf. Cependant le concept d'autogestion de Steiner a été, et encore, long-



führte zu Missverständnissen, die einerseits mit Ursache der Krisen sind, die viele Waldorfschulen im Zusammenhang mit dem Thema Selbstverwaltung durchlebten, andererseits das Potential des Steinerschen Ideals untergruben. Tatsächlich glauben heute nicht wenige Waldorfpädagogen, Steiner habe die Schule als einen dreigliederten Organismus betrachtet; Selbstverwaltung bedeute, dass sich der Lehrer nebenher noch im Schulverein engagiere, um die Finanzierung kümmere, oder Ähnliches. Mit Selbstverwaltung in dem Sinn, wie sie Steiner beschrieb, hat all das jedoch allenfalls am

'GA 338 [16], S. 186-187, 4/1986, 17.02.1921

6

Rande zu tun. Solche Nebensächlichkeiten gerieten gleichwohl immer mehr zur Hauptsache, während dasjenige, was Steiner als Kernpunkt der Verwaltungsfrage skizzierte, weitgehend unangetastet blieb.

Mikrokosmos oder Makrokosmos

Nach meiner Erfahrung erwarten Waldorfpädagogen von einem Beitrag zum Thema soziale Dreigliederung in aller Regel die Beantwortung folgender Frage: wie können wir Rudolf Steiners Sozialimpuls innerhalb unserer Einrichtung verwirklichen? Dass man in dieser Art nach einer praktischen Handhabe für die alltäglichen Herausforderungen der kollegialen Zusammenarbeit sucht, ist verständlich. Bei Rudolf Steiner wird man auf diese Frage jedoch keine Antwort finden, da sie selbst den Irrtum enthält, auf dessen Aufklärung Rudolf Steiners Sozialimpuls zielt. Die soziale Dreigliederung handelt von der Überwindung der betriebsinternen Perspektive, und lässt sich innerhalb einer Institution grundsätzlich nicht verwirklichen. Die Umkehrung dieser sozialen Dreigliederung als angebliche betriebsinterne Harmonisierung zwischen einem vermeintlichen Meso- oder Mikro-Rechtsleben, Mikro-Wirtschaftsleben und Mikro-Geistesleben innerhalb der Schule ist das Werk gewisser Steiner-Rezensenten und Unternehmensberater aus den 70er und 80er Jahren, die damit den Wünschen der Waldorfpädagogen nach einer „praktischen“, d.h. scheinbar im eigenen Betrieb anwendbaren Version des Steinerschen Sozialimpulses entgegentkamen.

Diese Bauchnabel-Variante der sozialen Dreigliederung ist das Paradigma sozialer Fragestellungen geworden und steht kaum mehr zur Debatte. Und weil man damit einem Steinerschen Programm gefolgt zu sein glaubt, schließt man nun vielerorts aus der eigenen Krise, das

7

Steinersche Ideal passe nicht in unsere Zeit. In dieser Verwechslung liegt die Tragik der jüngeren Geschichte der Waldorfschulbewegung. Der vermeintliche Utopismus Rudolf Steiners, den man in Wahrheit sich selbst zuschreiben müsste, wird immer häufiger zum Anlass genommen, sich nun ganz jenen Mecha-

temps lu avant tout par les lunettes de la littérature secondaire. Cela a conduit à des malentendus, qui d'un côté font partie des causes des crises que beaucoup d'écoles Waldorf ont vécues en rapport avec le thème de l'autogestion, et de l'autre côté, ont minés le potentiel de l'idéal steinérien. En fait, pas peu de pédagogues Waldorf croient aujourd'hui que Steiner aurait regardé l'école comme un organisme tri-articulé ; qu'autogestion **signifierait** que l'enseignant s'engagerait encore à côté dans l'association de l'école, se soucierait du financement, ou similaire. Avec l'autogestion dans le sens où Steiner la décrivit, tout cela a **cependant** en tout cas,

'GA 338 [16], p 186-187, 4/1986, 17/02/1921

6

à faire à la marge. De tels détails sans importance ont passés néanmoins toujours plus pour la chose principale, tandis que ce que Steiner esquissait comme noyau central de la question de l'administration est resté **non abordé** à quelques détails près.

Microcosme ou macrocosme

D'après mon expérience, les pédagogues Waldorf attendent en règle générale d'une contribution sur le thème tri-articulation sociale la réponse à la question suivante : comment pouvons-nous réaliser l'impulsion sociale de Rudolf Steiner dans notre établissement ? Qu'on cherche de cette façon une prise en main pratique pour les défis quotidiens de la coopération collégiale est compréhensible. Chez Rudolf Steiner on ne trouvera cependant pas de réponse à cette question parce qu'elle-même contient **sur ces éclaircissements mêmes**, l'erreur que vise l'impulsion sociale de Rudolf Steiner. La tri-articulation sociale traite du dépassement de la perspective interne à l'entreprise (*NDT : au sens large de toute entreprise, c.à d. tout regroupement d'individus à une tâche commune au service des autres, aussi bien dans la vie de l'esprit que la vie de l'économie dans la société*) et ne se laisse pas réaliser fondamentalement à l'intérieur d'une institution. Le renversement de cette tri-articulation sociale comme prétendue harmonisation interne à l'activité entre une présumée méso ou micro vie de droit, micro-vie de l'économie et micro-vie de l'esprit à l'intérieur de l'école est l'œuvre de certains auteurs de recensions sur Steiner et de conseillers en entreprise des années 70 et 80, qui avec cela sont venus au-devant des souhaits des pédagogues Waldorf pour une application « pratique », c-à-d une version apparemment applicable de l'impulsion sociale steinérienne dans **l'entreprise particulière**.

Cette variante nombriliste de la tri-articulation sociale est devenue le paradigme du questionnement social et **ne** se tient à peine **plus** en débat. Et parce qu'avec cela on croit suivre un programme steinérien, on conclut maintenant en de nombreux endroits de sa propre crise,

7

que l'idéal *steinérien* ne correspond pas à notre temps. Dans cette confusion repose la tragédie de l'histoire récente du mouvement des écoles Waldorf. L'utopisme présumé de Rudolf Steiner, qu'en vérité on devrait s'attribuer à soi-même, sera de plus en plus pris comme motif pour se prêter main-



nismen zu überlassen, die tatsächlich überhaupt nicht mehr in unsere Zeit passen. Oder man schließt umgekehrt, nicht Steiners Idee, aber der Mensch sei unpassend - der Einzelne müsse mehr an sich arbeiten, müsse erst ein echter Anthroposoph und damit reif für Steiners Selbstverwaltungskonzept werden. Doch auch diese Interpretation zeugt von Unkenntnis eben jenes Konzepts, dem man angeblich gerecht werden will. Die Methoden der Selbstverwaltung, wie sie Steiner beschreibt, sind für den gegenwärtigen Menschen gemacht. Sie sind ausdrücklich ihrerseits eine *Bedingung* für anthroposophisches Leben.

So drängend die Nöte auch sein mögen - jene unmittelbar auf die Lösung der internen Probleme zielende Motivation ist selbst der Schleier, der die tieferen Quellen des sozialen Lebens verbirgt und damit auch eine befriedigende Antwort auf die betriebsinternen Herausforderungen verhindert. Dabei könnte die Beschäftigung mit dem Steinerschen Sozialimpuls durchaus auch praktische Mittel für den Schulalltag liefern. Man müsste dafür allerdings einen Umweg in Kauf nehmen. Man müsste zunächst das geistige Interesse radikal umwenden. Denn Rudolf Steiners Thema ist die Welt. Er findet, dass sich in der Welt drei verschiedenartige soziale Prozesse unterscheiden ließen. Diese seien die Quellen dessen, was sich dann als „Gesellschaft“, „Staat“, aber auch als einzelne „Institution“ äußere. Anstatt am Endergebnis herumzudoktern, müsse man zu den Quellen des sozialen Lebens vordringen. Dazu seien aber zuerst die Organe, durch welche jene drei Prozesse wahrnehmbar und gestaltbar würden, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene auszubilden. Die Erkenntnis

8

des sozialen Organismus als Ganzem ermögliche dann umgekehrt auch die Standortbestimmung des eigenen Betriebes, und in diesem Zusammenhang die jeweilige Methode der „Selbstverwaltung“. Häufig hilft Rudolf Steiner dem Verständnis seiner Zuhörer durch einen Vergleich mit dem natürlichen Organismus: selbstverständlich finden sich im menschlichen Haupt alle drei Prozesse des natürlichen Organismus, nämlich Zirkulation, Stoffwechselprozess und Nervenprozess. Aber die Zirkulation selbst ist nur Zirkulation, der Stoffwechselprozess nur Stoffwechselprozess, und der Nervenprozess nur Nervenprozess. Das Körperteil „Haupt“ bildet sich, indem diese drei Prozesse so zusammenwirken, dass sie es zum Wohnsitz des Nervenprozesses machen. Zirkulationssystem und Stoffwechselsystem haben ihre Zentren aber jeweils in Brust- und Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation. Entsprechend komme es im sozialen Leben darauf an, die drei *sozialen* Prozesse zunächst einmal jeweils für sich zu fassen, das heißt, drei unterschiedliche Verwaltungsorgane auszubilden, damit jedes Glied „sich selbst verwalten“ könne. Diese drei Organe nennt Rudolf Steiner demokratisches Rechtsleben, assoziatives Wirtschaftsleben und freies Geistesleben. Institutionen wie Banken, Schulen, Unternehmen etc. sind demgegenüber gewissermaßen die Körperteile, das heißt, die

tenant entièrement à ces mécanismes qui ne conviennent absolument plus à notre temps. Ou *inversement*, on conclut que non l'idée de Steiner, mais l'être humain, ne conviendrait pas – l'individu devrait plus travailler à lui-même, devrait d'abord devenir un vrai anthroposophe et avec cela devenir mûr pour le concept d'autogestion de Steiner. Cependant, cette interprétation aussi, prouve justement l'ignorance de ce concept, auquel on veut prétendument satisfaire. Les méthodes d'autogestion, comme les décrits Steiner, sont faites pour l'être humain actuel. Elles sont de leur côté *expressément* une *condition* pour la vie anthroposophique.

Aussi pressantes que pourraient être les nécessités – cette motivation visant immédiatement sur la solution des problèmes internes est elle-même le voile qui cache les sources plus profondes de la vie sociale et avec cela empêche aussi une réponse satisfaisante aux défis internes de l'activité. C'est pourquoi l'étude de l'impulsion sociale steinerienne peut absolument livrer aussi des moyens pratiques pour le quotidien de l'école. On devrait pour cela toutefois prendre en compte un détour. On devrait tout d'abord radicalement retourner l'intérêt spirituel. Car le thème de Rudolf Steiner est le monde. Il trouve que trois types de processus sociaux différents se laissent distinguer dans le monde. Ceux-ci seraient les sources de ce qui alors s'exprimerait comme « société », « État », mais aussi comme « institution » particulière. Au lieu de tourner en docteurs autour des résultats finaux, on devrait avancer aux sources de la vie sociale. Mais pour cela seraient d'abord à former les organes, par lesquels ces trois processus deviendraient perceptibles et malléables sur l'étendue sociale d'ensemble. La connaissance

8

de l'organisme social comme un tout permettrait alors inversement aussi la détermination de la position de l'activité propre, et dans ce contexte, la méthode correspondante de « l'autogestion ». Rudolf Steiner aide *fréquemment* à la compréhension de ses auditeurs par une comparaison avec l'organisme naturel : évidemment dans la tête humaine se trouvent tous les trois processus de l'organisme naturel, à savoir la circulation, le processus métabolique et le processus nerveux. Mais la circulation elle-même est seulement circulation, le processus métabolique seulement processus métabolique, et le processus nerveux seulement processus nerveux. La partie du corps « tête » se forme en ce que ces trois processus collaborent ainsi qu'ils la font le siège principal du processus nerveux. Mais le système de circulation et le système métabolique ont leurs centres chaque fois dans l'organisation poitrine et métabolique-membre. En conséquence, il s'agirait dans la vie sociale de saisir tout d'abord une fois les trois processus *sociaux* chaque fois pour eux-mêmes, cela signifie former trois organes d'administration différents afin que chaque membre puisse « s'administrer lui-même ». Ces trois organes Rudolf Steiner les nomme *la* vie démocratique de droit, *la* vie associative de l'économie et *la* vie libre de l'es-



Ergebnisse der Art und Weise, wie die drei sozialen Prozesse zusammenwirken.

Wenn Rudolf Steiner also davon spricht, dass das Schulwesen sich auf den „eigenen Boden“ stellen und „sich selbst“ verwalten solle, so ist damit gemeint: Lehrer, Eltern und Schüler sollen zwischen sich etwas ausbilden, das weder Demokratie, noch ein Wirtschaftsprozess ist, sondern etwas Drittes (ich komme noch darauf), und allein aus diesem Dritten heraus sämtliche Urteile, Entscheidungen etc. des Alltags bilden, das heißt, die Schule aus dem „freien Geistesleben“ heraus verwalten. Gelingt das, ist die Bildung frei. Steiner

9

will also nicht die Institution „Schule“ der Institution „Staat“ entgegenstellen, sondern die *Grenzen der Wirksamkeit des Staates* und der Wirtschaft bestimmen, das heißt, das *Prinzip* demokratischer und ökonomischer Entscheidungsprozesse aus dem pädagogischen Arbeitszusammenhang ausschließen, aber *positiv*, nämlich indem sich diese ebenfalls jeweils selbst ergreifen.

Der Waldorflehrer, so Steiner, müsse auf allen drei Lebensgebieten tätig werden. Konkret heisst das: er soll zum Einen im Schulzusammenhang eine freie Form der Zusammenarbeit entwickeln, und zwar so, dass die pädagogische Praxis weder demokratischen Beschlüssen, noch ökonomischen Notwendigkeiten folgt. Was in Bezug auf ein konkretes Kind zu tun sei, müsse an diesem Kind selbst erkannt werden, d.h., aber, könne nur durch den Pädagogen definiert werden, und auch nur durch denjenigen, der wahrnehmend mit diesem Kind verbunden sei. Alles, was irgendwie dem Prinzip der Gleichheit unterliege und somit verallgemeinere (z.B. Lehrpläne), sei Gift für die Bildung. Bildung beruhe auf der aktiven Zuwendung des Kindes zum „Stoff“, und es gelte deshalb, im konkreten Fall dasjenige Mittel zu finden, das geeignet ist, diese Aktivität hervorzulocken. Kein wie auch immer gearteter Zwang dürfe mitsprechen, wo Menschen zum Zweck der Bildung zusammenkommen. Der Lehrer müsse durch sich selbst die Autorität für das Kind werden, oder er sei eben kein Lehrer. Niemals aber dürfe die Schwäche der eigenen Pädagogik dadurch kompensiert werden, dass das Kind in die Schule gehen „muss“, dass der Lehrer sich also die Autorität des Staates leiht. Explizit spricht sich Rudolf Steiner deshalb für eine Abschaffung der Schulpflicht aus. Aber auch das Verhältnis von Lehrer zu Lehrer könne nur auf einer wechselseitigen Beratungsfunktion, niemals aber auf einer gemeinsamen „Satzung“ oder Ähnlichem beruhen.

Daneben soll sich der Lehrer auch am Staatsleben beteiligen. Es

prit. Des institutions telles que des banques, des écoles, des entreprises, etc., sont vis-à-vis de cela les parties du corps, cela signifie les résultats de l'art et la manière dont les trois processus sociaux coopèrent.

Quand Rudolf Steiner parle donc de ce que le système scolaire devrait se placer sur « sol propre » et « se » gérer « lui-même », ainsi est pensé avec cela : les enseignants, les parents et les élèves devraient former quelque chose entre eux qui est ni une démocratie, ni un processus économique, mais une troisième chose (je reviendrais encore là-dessus), et seulement à partir de ce troisième : former tous les jugements, les décisions du quotidien, cela signifie, administrer l'école à partir de la « libre vie de l'esprit ». Si cela réussit, la formation est libre. Steiner

9

ne veut donc pas placer l'institution « école » contre l'institution « État », mais déterminer les *limites de l'activité de l'État et de l'économie*, cela signifie exclure le principe de prises de décisions démocratiques et économique du contexte de travail éducatif, mais *positivement*, à *savoir* en ce que celles-ci se saisissent aussi chaque fois elles-mêmes.

Le professeur Waldorf, selon Steiner, devrait devenir actif sur chacun des trois domaines de vie. Concrètement, cela signifie: il devrait développer dans une chose, dans le contexte de l'école, une forme libre de coopération, **et d'ailleurs** ainsi que la pratique pédagogique ne suive ni décisions démocratiques, ni nécessités économiques. Ce qui serait à faire en rapport à un enfant concret devrait être reconnu à cet enfant lui-même, mais, cela signifie, pourra seulement être défini par les pédagogues, et aussi seulement par ceux qui sont liés à cet enfant **en le percevant** (NDT : *ou par la perception, c.à d. qui ont à faire à lui directement*). Tout ce qui **serait** en quelque sorte soumis au principe de l'égalité et ainsi généralisé (par exemple les programmes), serait un poison pour la formation. La formation reposerait en « substance » sur l'attention active à l'enfant et il vaudrait, à cause de cela, de trouver le moyen qui est approprié pour attirer cette activité **dans le cas concret**. Aucune coercition, comme toujours aussi, n'aurait de quelque manière la permission d'avoir son mot à dire où des humains se rassemblent avec l'objectif de la formation. L'enseignant devrait par soi-même devenir autorisé pour l'enfant, ou **bien** il ne serait justement pas enseignant. Mais jamais la faiblesse de la propre pédagogie devrait être compensée par le fait que l'enfant « doit » aller à l'école, que l'enseignant s'emprunte donc l'autorité de l'État. Explicitement Rudolf Steiner se prononce **à cause de** cela pour une abolition de l'obligation scolaire. Mais aussi le rapport d'enseignant à enseignant pourrait seulement reposer sur une fonction de conseil mutuel, mais jamais être basé sur un « statut » commun ou similaire.

À côté de ça, l'enseignant devrait aussi participer à la vie de l'État. Il



erschließt sich schon aus Obigem, warum damit das Gegenteil eines Waldorf-Lobbyismus gemeint ist. Waldorf-Interessen können nur dann auf politischer Ebene geltend gemacht werden, wenn der Staat in der Bildung mitreden darf - genau das soll aber ausgeschlossen werden. Auch handelt es sich nicht um eine Inspiration des Rechtslebens von Seiten des Geisteslebens, wie manche glauben. Das entspräche den heutigen Think-Tanks, ist der Steinerschen Denkweise jedoch diametral entgegengesetzt. Für Rudolf Steiner handelt es sich auf dem Gebiet des Rechtslebens um die konsequente Unterstellung von Gesetzgebung und Staatsgewalt unter ein Gremium, bei dem die Mitgliedschaft nun gerade die individuellen Fähigkeiten ausblendet, die einem vielmehr einfach dadurch zufällt, dass man ein bestimmtes Alter erreicht - das „Alle“, die „Bürger“ eines Landes. Hier soll sich der „Durchschnitt der Meinungen“ aussprechen, weil es hier nicht um Wahrheit gehe, weder in Bezug auf die Entwicklung eines Kindes, noch in irgendeiner anderen Hinsicht. Vielmehr handle es sich darum, dass Menschen im gegenseitigen Verkehr gewisse Gefühle entwickeln, die dann jedermann, ungeachtet seiner Individualität, sondern bloß Kraft seines Menschseins gleichermaßen aus der Brust quillen - das könne dann in Gesetze gegossen werden. (Damit soll nicht gesagt werden, dass ein freies Geistesleben nicht auch inspirierend auf das Rechtsleben wirkt. Aber das ist eben eine Frage des Geisteslebens, nicht des Rechtslebens. Es setzt die Selbständigkeit der Rechtsorganisation voraus. Ein direkter Einfluss irgendeiner geistigen Organisation auf das Gesetz, so Steiner, solle unterbunden werden - auch christliche Parteien wie z.B. die Zentrums-Partei (heute CDU) dürfe es nicht geben.)

Rudolf Steiner ist radikaler Demokrat und spricht deshalb von Demokratie immer in expliziter Abgrenzung gegen diejenige Urteilsform, die innerhalb der Schule entwickelt werden sollte, damit die pädagogische Praxis eben nicht einem demokratischen Urteil, sondern der individuellen Fachkompetenz unterliege und in diesem Sinn „frei“ werde. Er unterscheidet drei mögliche soziale Urteilsformen: „Kollektivurteil“ (Wirtschaft), „demokratisches Urteil“ (Recht), und „individuelles Urteil“ (Bildung). In der Natur des individuellen Urteils liegt es, dass es prinzipiell bereits im kleinen Kreis einer Schule möglich ist. Das Kollektivurteil dagegen, so Steiner, könne nur durch ein Assoziieren der gegensätzlichen Branchen zustande kommen (z.B. Landwirtschaft, Industrie, Bildung). Das sei gerade der Irrtum der modernen Zeit, dass man vom Betriebs-Standpunkt aus glaubt wirtschaften zu können. Detailliert entwickelt Steiner den praktischen Aufbau solcher Assoziationen, innerhalb derer dann auch die Schulen als Teil der Bildungsbranche vertreten sein sollten.

Mit der Umkehrung der sozialen Dreigliederung in eine

éclot de ce qui précède, pourquoi est pensé, à cause de cela, le contraire d'un lobbying Waldorf. Des intérêts Waldorf peuvent seulement se faire valoir sur l'étendue politique, quand l'état à la permission d'avoir son mot à dire dans la formation - c'est exactement cela qui devrait être exclu. Aussi il ne s'agit pas d'une inspiration de la vie de droit du côté de la vie de l'esprit (NDT : ou bien du fait de), comme maints le croient. Cela correspondrait aux actuels think-tanks. La manière de penser steinerienne est pourtant diamétralement opposée. Pour Rudolf Steiner, il s'agit sur le domaine de la vie de droit de la consé- quente subordination du législatif et du pouvoir d'état sous une commission, dans laquelle l'appartenance (NDT ou la qualité de membre) masque (NDT : ou écarte) maintenant tout de suite les facultés individuelles, qui nous revient beaucoup plus simplement par ce qu'on atteint un âge déterminé - que « tous », les « citoyens » d'un pays. Ici, devrait s'exprimer la « moyenne des opinions », parce qu'il ne s'agirait pas ici de vérité, ni en rapport au développement d'un enfant, ni à quelque autre égard. Bien plus il s'agirait de ce que les humains en relation mutuelles développent certains sentiments, qui alors sourcent à chacun dans une même mesure de la poitrine en dépit de son individualité, mais comme une pure force de son être un humain - cela pourrait alors être déversé dans la loi. (Avec cela ne devrait pas être dit qu'une vie libre de l'esprit n'agirait pas aussi inspirante sur la vie de droit. Mais c'est justement une question de vie de l'esprit, pas de la vie de droit. Cela présuppose l'auto- nomie de l'organisation de droit. Selon Steiner, il devrait être coupé court à une influence directe, d'une quelque organisation spirituelle sur la loi, - aussi il ne devrait pas y avoir des partis chrétiens telles que, par ex., le Parti du centre (aujourd'hui CDU).) Rudolf Steiner est un démocrate radical et parle à cause de cela de démocratie toujours en démarcation explicite contre ces formes de jugement qui devraient être développées dans l'école afin que la pratique pédagogique ne soit justement pas soumise à un jugement démocratique, mais à l'expertise individuelle et, en ce sens, devienne « libre ». Il distingue trois formes possibles de jugement social: « Jugement collectif » (économie), « jugement démocratique » (droit), et « jugement individuel » (formation). Il repose dans la nature du jugement individuel qu'il est principalement possible déjà dans le petit cercle d'une école. Le jugement collectif par contre, selon Steiner, pourrait venir au jour seulement par un associer des branches opposées (par exemple, agriculture, industrie, formation). Ce serait tout de suite l'erreur des temps modernes, qu'on croit pouvoir faire l'économie (NDT gérer économiquement, on oublie trop facilement aujourd'hui que l'économie est par essence un ensemble de pratiques « économiques » qui ne peuvent être que par concertation et non dans le secret de la concurrence. Et donc inaccessible à l'entreprise isolée.) du point de vue de l'entreprise. Steiner développe en détail l'édification de telles associations au sein desquelles alors aussi les écoles devraient être représentées comme partie de la branche de la formation.

Avec le renversement de la tri-articulation sociale



Dreiteilung des Betriebs ist man schlicht der Bequemlichkeit entgegenkommen, sich nicht auf das soziale Leben einzulassen. Mit derlei Utopismus hat das, was Rudolf Steiner als soziale Dreigliederung anstrebte, nichts zu tun. Denn die Frage ist nicht, ob auch in der einzelnen Institution alle drei Prozesse wirken, das ist **vielmehr** selbstverständlich, sondern die Frage ist, wo diese drei Prozesse jeweils ihr Zentrum haben, von wo aus sie also ergriffen werden können, um sich jeweils „selbst“ zu verwalten. Was in der Schule als Rechts- oder Wirtschaftsleben wirkt, ragt zwar hinein in die Schule, hat sein funktionales Zentrum aber wo ganz anders. Beide müssen an ihrem Quellort ergriffen werden, gerade damit sie nicht zerstörerisch in die Schule hineinwirken, sondern sich zugunsten der Entfaltung des Schullebens gewissermaßen zurückhalten.

Hier ist durch jene Rezensenten gründlich Verwirrung geschaffen worden. Auf verschiedene Weise glaubt man heute, innerhalb der Schulmauern ein „eigenes“ Rechtsleben identifizieren zu können.

12

Zum Beispiel besitzt man ja eine Rechtsform, etwa einen Verein. Im Steinerschen Sinne ist der Verein jedoch nicht Rechtsleben, sondern konserviertes Geistesleben, und zwar ein sehr altes Geistesleben. Das Vereinsrecht definiert bestimmte zwischenmenschliche Verhältnisse, sieht z.B. vor, dass ein Vorstand gewählt wird, usw. Gesetzt ist das Vereinsrecht seinerseits aber nicht durch die Schule, sondern durch den Staat. Wenn Steiner nun fordert, jeder Waldorflehrer müsse in allen drei Gliedern des sozialen Organismus stehen, ist damit hinsichtlich des Rechtslebens nicht gemeint, dass jeder Lehrer immer wieder das staatlich vorgegebene Ritual der Vereinssitzung abhalten (obschon das aufgrund der Verhältnisse nötig sein kann), sondern dass er sich am Staatsleben als solchem beteiligen solle - gerade damit die Schule irgendwann nicht mehr nach Vereinsrecht, sondern aus der Logik des gegenwärtigen Geisteslebens heraus verwaltet werden kann.

Ähnlich liegt die Sache mit dem vermeintlich schulinternen „Wirtschaftsleben“: Es ist richtig, dass sich Elternvereine, Unterstützervereine usw. bilden, dass Lehrer Einblick in die Finanzen nehmen, usw., aber es führt zu einer völligen Verdrehung der Dreigliederung, wenn man diese Dinge mit dem Steinerschen Ausdruck „Wirtschaftsleben“ gleichsetzt. Das Wort „Wirtschaftsleben“ meint nicht „Finanzierungsfrage“ des Geisteslebens. Was Steiner „Wirtschaftsleben“ nennt, wird ausdrücklich erst im Verhältnis zwischen den Unternehmen und zwischen den Branchen betreten, im Hinblick auf das Gesamtbild der Konsuminteressen. Bei näherem Besehen verraten das jene wirtschaftlichen Elemente innerhalb der Schule selbst - wer sie wirklich dem Ideal der Brüderlichkeit unterstellen möchte, muss sich von ihnen erst zu dem wesentlich größeren Zusammenhang führen lassen, dessen Teil sie sind, muss verfolgen, wie zum Beispiel das Einkommen des Lehrers daran gekoppelt ist, welches Einkommen

dans une tripartition de l'entreprise, on est simplement venu au-devant de la commodité **de** ne pas s'engager dans la vie sociale. Avec ce genre d'utopisme, ce que Rudolf Steiner a ambitionné comme tri-articulation sociale, n'a rien à voir. Car la question n'est pas si dans l'institution particulière œuvrent tous les trois processus, c'est **plutôt** évident, mais la question est, où ces trois processus ont chacun leur centre, d'où ils pourront être saisis pour chacun s'administrer « eux-mêmes ». Ce qui œuvre dans l'école comme vie de droit ou de l'économie, se dresse certes dedans l'école, mais a son centre fonctionnel à un tout autre endroit. Les deux devront être saisis à leur lieu-source, tout de suite afin qu'ils n'œuvrent pas **comme** destructeurs dans l'école, mais pour que dans une certaine mesure, ils se retiennent au profit du déploiement de la vie de l'école.

Ici, du désarroi a fondamentalement été créé par ces auteurs de recensions. De différentes manières on croit aujourd'hui à l'intérieur des murs d'école pouvoir identifier une vie de droit « propre ».

12

Par exemple, si on **dispose** d'une forme juridique, telle qu'une association (NDT : « Verein », association au sens français : à but non lucratif). Dans le sens steinérien, l'association n'est cependant pas vie de droit, mais vie de l'esprit conservée, et d'ailleurs une vie de l'esprit très ancienne. Le droit d'association définit certains rapports interhumains, prévoit par exemple, qu'un conseil sera élu, etc. Le droit d'association est loi de son côté, mais pas par l'école, mais par l'état. Maintenant quand Steiner exige que chaque enseignant Waldorf devrait se tenir dans chacun des trois membres de l'organisme social, ce n'est avec pas pensé en ce qui concerne la vie de droit que chaque enseignant toujours de nouveau devrait tenir le rituel de la réunion d'association prescrit étatiquement (bien que cela puisse être nécessaire en raison de la situation), mais qu'il devrait participer à la vie de l'État en tant que telle - tout de suite afin qu'un **jour** l'école puisse être administrée non pas par droit d'association, mais à partir de la logique de la vie actuelle de l'esprit.

La chose repose semblable avec la présumée « vie de l'économie » interne à l'école : il est correct que se forment des associations de parents, des cercles de soutien, etc. que les enseignants prennent un aperçu dans les finances, etc., mais cela conduit à une pleine distorsion de la tri-articulation, si on confond ces choses avec l'expression de Steiner « vie de l'économie ». Le mot « vie de l'économie » ne signifie pas « questions de financement » de la vie de l'esprit. Ce que Steiner nomme « vie de l'économie », est abordé expressément dans la relation entre les entreprises et entre les branches, au regard de l'ensemble des intérêts de consommation. Par un examen plus approfondi, ces éléments économiques au sein de l'école elle-même - qui aimerait vraiment les placer sous l'idéal de fraternité, doit se laisser conduire par eux d'abord au contexte beaucoup plus grand dont ils sont une partie, doit suivre, par exemple, comment le revenu de l'enseignant est à nouveau



wiederum den Eltern zur Verfügung steht, und wovon dieses dann seinerseits abhängt, usw.; muss also letztendlich ein Interesse für die Lebenssituation von Menschen entwickeln, die mit der Schule unmittelbar gar nichts zu tun haben. Die wirtschaftliche Frage, so Steiner, lässt sich nur im Verhältnis der Branchen zueinander greifen, durch Assoziationen, an deren Bildung die Waldorfschulen sich beteiligen sollten.

Gleichwohl ist es richtig, dass auch das Geistesleben über die Schulmauern hinausweist, sofern nämlich jedes Individuum auch in geistiger Beziehung mit Menschen außerhalb der Schulmauern steht und das pädagogische Urteil letztendlich aus diesem Beziehungsgeflecht heraus verstanden werden muss. Trotzdem liegt die Sache hier grundsätzlich anders. Die Mitwirkung dieses geistigen Umfelds am Urteil des Pädagogen kann nämlich nicht so verstanden werden, als sei das Urteil deshalb das Produkt der verschiedenen Meinungen, so wie z.B. das demokratische Urteil das Produkt, oder besser der Durchschnitt der Meinungen im Volk ist, bzw. sein sollte. Die letzte Instanz des Geisteslebens ist die Intuition des Einzelnen, und wenn auch ein größerer Zusammenhang die Möglichkeit der individuellen Intuition fördern mag, so ist sie dadurch nicht weniger die freie Tat des Individuums, in die alles das einfließt, was allein in der persönlichen Befähigung liegt. Es ist deshalb gerade eine Besonderheit des Geisteslebens, dass sein Zentrum durchaus innerhalb der Schulmauern liegen kann - vorausgesetzt, die Schulgemeinschaft tritt in ein dynamisches Verhältnis zu Rechts- und Wirtschaftsleben.

Das Urbild kollegialer Selbstverwaltung

Der Ausdruck „dreigliedriger sozialer Organismus“ handelt in Rudolf Steiners Werk immer von der Gesellschaft insgesamt. Auch der heute gebräuchliche Terminus „Kollegiale Selbstverwaltung“ oder ein anderer speziell auf die Waldorfschule bezogener Selbstverwaltungs-begriff existiert in diesem Werk nicht. Vielmehr steht der Begriff der „Selbstverwaltung“, sofern er die Schule betrifft, im Kontext der Dreigliederungsbewegung, an der die Lehrer der ersten Waldorfschule aktiv beteiligt waren. So erklärt sich auch, warum das Thema Selbstverwaltung innerhalb des pädagogischen Werks auf vage Andeutungen beschränkt bleibt - die Waldorfschule war ein Kind der Dreigliederungsbewegung von 1919; was Rudolf Steiner mit „Selbstverwaltung“ auf dem Gebiet des Schulwesens anstrebte, war allen Beteiligten durch seine Schilderungen über ein freies Geistesleben bekannt. Dank der einzigartigen Arbeit der Nachlassverwaltung umfasst das Dreigliederungswerk inzwischen 24 GA-Bände, so dass auch der heutige Leser jene Andeutungen in ihren Kontext stellen kann.

qui se tiennent à disposition des parents, et de quoi cela dépend alors de son côté, etc.; doit donc finalement développer un intérêt pour la situation de vie d'humains qui n'ont rien du tout à faire immédiatement avec l'école. La question économique, ainsi Steiner, se laisse seulement saisir en rapport des branches les unes aux autres, par des associations, à la formation desquelles les écoles Waldorf devraient participer.

Néanmoins, il est correct que la vie de l'esprit aussi indique par-dessus les murs de l'école, à savoir aussi loin que chaque individu se tient en relation spirituelle avec des humains à l'extérieur des murs de l'école et que le jugement pédagogique devra être compris en fin de compte à partir de cet entrelacs de relations. Néanmoins, la chose repose ici fondamentalement autrement. La participation de cet environnement spirituel au jugement des pédagogues ne pourra en effet pas être comprise comme si, à cause de cela, le jugement serait le produit des différentes opinions, ainsi que par ex, le jugement démocratique est, respectivement devrait être, le produit, ou mieux la moyenne des opinions dans le peuple. La dernière instance de la vie de l'esprit est l'intuition de l'individu, et quand aussi un contexte plus grand aime à promouvoir la possibilité de l'intuition de l'individu, ainsi elle n'est donc pas moins par cela l'acte libre de l'individu, dans lequel influe tout ce qui seul repose dans la compétence personnelle. C'est par conséquent tout de suite une particularité de la vie de l'esprit que son centre peut absolument reposer à l'intérieur des murs de l'école – à condition que la communauté scolaire entre dans une relation dynamique à la vie de droit et de l'économie.

L'archétype de l'autogestion collégiale

L'expression « organisme social tri-articulé » traite, dans l'œuvre de Rudolf Steiner, toujours de société dans son ensemble. Aussi le terme usuel d'« autogestion collégiale » ou un autre concept d'autogestion recouvrant spécialement les écoles Waldorf n'existe pas dans cette œuvre. Beaucoup plus se tient le terme d'« autogestion » aussi loin qu'il concerne l'école, dans le contexte du mouvement de tri-articulation dans lequel les enseignants de la première école Waldorf ont été activement impliqués. Ainsi s'explique aussi pourquoi le thème autogestion à l'intérieur de l'œuvre pédagogique reste limité à de vagues allusions – l'école Waldorf était un enfant du mouvement de tri-articulation de 1919 ; ce qu'ambitionnait Rudolf Steiner avec « autogestion » dans le domaine du système scolaire était familier à tous les participants par ses descriptions sur une vie libre de l'esprit. Grâce au travail unique de l'administration de la succession, l'œuvre de tri-articulation englobe entre-temps 24 volumes des œuvres complètes, de sorte qu'aussi le lecteur actuel peut placer ces remarques dans leur contexte.



Rudolf Steiners Kritik an einem staatlichen Bildungssystem ist keine Kritik am Staat. Er stellt deshalb auch klar, dass es ihm bei dieser Kritik nicht darauf ankommt, ob der Staat z.B. eine Monarchie, oder eine echte Demokratie sei - in *keinem Fall* dürfe das Rechtsleben Einfluss auf das Bildungswesen nehmen, wenn sich beide Gebiete, Staatsleben und Bildungswesen, gesund entwickeln sollen. Steiners Selbstverwaltungs-begriff kann deshalb sogar am leichtesten nachvollzogen werden, wenn man die eigene Kritik am gegenwärtigen Staat einmal zurückhält - angenommen, es handle sich um den Ideal-Staat, vielleicht um eine direkte Demokratie, und auch die Minister entsprächen den höchsten Idealen der Menschheit.

15

Warum geht laut Steiner das Bildungswesen zu Grunde, wenn ein solcher Staat im Bildungswesen mitsprechen darf?

Das Ergebnis demokratischer Prozesse ist immer ein Gesetz, Beschluss oder Ähnliches. Daran gekoppelt ist außerdem immer der Polizeiapparat, denn wenn das demokratische Recht nicht bindend wäre, wäre es keines. Wird die Demokratie mit dem Bildungssystem verknüpft, bestimmen notwendig Gesetze, Verordnungen, Zertifikate usw., wer sich „Lehrer“ nennen darf, was ein Schüler zu „lernen“ hat, oder was als Schule „anerkannt“ ist. Wer die allgemein gültigen Normen nicht beachtet, darf weder lehren noch lernen, und wenn er es doch tut, schreitet der Gesetzeshüter ein. Das heißt, die höchste Autorität *dieser* Hierarchie ist letztendlich immer die äußere, physische Gewalt. Man kann diese Konstruktion als „mechanisiertes Anerkennungsverfahren“ bezeichnen, welches heute das „Anerkennen“ als individuelle Aktivität ersetzt. Ein demokratisches Bildungssystem setzt *notwendig* an die Stelle der freien Anerkennung die rechtliche Abhängigkeit. Struktur-bildend wirkt dann vom Schüler bis hinauf zum Kultusminister, dass einer ein Recht besitzt, und der andere dieses Recht braucht, um tätig werden zu dürfen. Außerdem braucht ein demokratisch verordnetes „Bildungsangebot“ weder die Nachfrage des Lehrers, noch die des Schülers, und ist daher entwicklungsresistent. Der Schüler lernt, wenigstens scheinbar, weil er lernen soll, was „die Demokratie“ von ihm verlangt.

Den Sozialismus, den man auf anderen Gebieten (wo er vielleicht Sinn machen würde) verteufelt, hat man im Bildungswesen umgesetzt. Wer einmal die Didacta besucht und erlebt hat, wie Konzerne von Cornelsen bis Microsoft um die Gunst der durchheilenden Minister buhlen, ahnt, wie profitabel eine gesetzlich erzwungene Abnahme der „Bildung“ durch den Endkonsumenten „Kind“ ist. Allerdings kann dieses System die freie Anerkennung niemals ganz unterdrücken,

16



La critique de Rudolf Steiner concernant un système d'éducation étatique n'est pas une critique de l'État. C'est pourquoi, il précise également qu'il ne s'agit pas chez lui *avec* cette critique si l'état serait par ex. une monarchie ou une véritable démocratie – en aucun cas la vie de droit n'aurait la permission de prendre influence sur le système d'éducation si les deux domaines, vie d'État et système de formation devaient se développer sagement. À cause de cela, le concept d'autogestion de Steiner pourra le plus facilement être déroulé quand on retient une fois sa propre critique à l'état actuel – *supposerait* qu'il s'agirait de l'état idéal, peut-être d'une démocratie directe, et qu'aussi les ministres correspondraient aux idéaux les plus élevés de l'humanité.

15

Pourquoi le système de formation périclite-t-il *selon Steiner* quand un tel état à la permission d'avoir un mot à dire dans le système de formation ?

Le résultat des processus démocratiques est toujours une loi, une ordonnance ou similaire. A cela est en plus toujours couplé l'appareil de police, car si le droit démocratique n'était pas engageant, ce n'en serait pas un. *Si* la démocratie *est* attachée avec le système de formation, des lois, des règlements, des certificats, etc. déterminent nécessairement, qui a le droit de s'appeler « professeur », ce qu'un élève a à « apprendre », ou ce qui est « reconnu » comme une école. Qui ne tient pas compte des normes valables n'a pas le droit d'enseigner ni d'apprendre, et quand il le fait quand même le gardien des lois intervient. Ça signifie, la plus haute autorité de *cette* hiérarchie est toujours finalement, la violence physique externe. On peut décrire cette construction comme « méthode de reconnaissance mécanisée », qui remplace aujourd'hui le « reconnaître » comme activité individuelle. Un système de formation démocratique place *nécessairement* la dépendance juridique à la place de la libre reconnaissance. Formant structure, agit alors de l'écolier jusqu'en haut au ministre de l'éducation et des affaires culturelles, que l'un dispose d'un droit, et que l'autre a besoin de ce droit pour avoir la permission de devenir actif. En outre, une « offre de formation » prescrite démocratiquement a besoin ni de la demande de l'enseignant ni de celle de l'élève, et est par conséquent résistante à l'évolution. L'étudiant apprend au moins apparemment, parce qu'il devrait apprendre ce que « la démocratie » réclame de lui.

Le socialisme, qu'on diabolise dans d'autres domaines (où il pourrait peut-être faire sens), on l'a transposé dans le système de formation. Qui a déjà visité et vécu une fois la Didacta, comment des groupes de Cornelsen jusqu'à Microsoft cherchent à s'attirer la bienveillance du ministre passant rapidement, pressent combien est profitable un achat légalement contraint de la « formation » par les consommateurs finaux « enfants ». Cependant, ce système ne peut jamais opprimer complètement la libre reconnaissance

16



so dass der Schüler auch „trotz“ eines staatlichen Bildungssystems noch etwas lernt, wie Steiner bemerkt. Aber es macht sich fast 100 Jahre nach Steiners Tod doch auch gerade in der Schule immer deutlicher bemerkbar, welche tiefere Lektion das Hereintragen der Demokratie in das Geistesleben beinhaltet. Unbewusst, zunehmend aber auch bewusst, weiß der Schüler, dass es auf die „Autorität“ des Lehrers nicht ankommt, weil der Lehrer sich diese ja nur beim Staat geborgt hat. Der Schüler weiß: Der Lehrer ist ein Rechtsabhängiger wie ich auch. Wenn ich durchschaue, was der Lehrer von mir hören muss, bekomme ich gute Noten, und dann komme ich vorwärts. Sowohl der Stoff als auch der Lehrer selbst werden Mittel zum Zweck des persönlichen Egoismus. Diese Schein-„Bildung“ entzieht später gerade dem demokratischen Rechtsleben den Boden.

Rudolf Steiner sieht in der Zersetzung des Bildungsprozesses durch staatliche oder dem Staat **abgekupferte** Mechanismen eine der Hauptursachen des sozialen Verfalls, letztendlich auch des Staates selber. Er will das System deshalb umkehren („auf die Füße stellen“ wie er sagt). Staat und Wirtschaft, so Steiner, müssen auf den sich entwickelnden Menschen bauen. Von den zukünftigen Menschen hängt ab, was einmal „Recht“ sein wird, und wie sich die wirtschaftlichen Verhältnisse gestalten. Das Kind selbst muss deshalb in den Mittelpunkt der Erziehung gerückt werden, und nicht die Lebensvorstellungen der Erwachsenen. In den Anlagen des Kindes liegt grundsätzlich etwas, das über die Weisheit der bestehenden Verhältnisse hinausgeht. Die Erziehung des Menschen nach Interessen des bestehenden Staates oder der gegebenen Wirtschaftsverhältnisse zu gestalten, hieße, dem zukünftigen Staat und der zukünftigen Wirtschaft die Lebenskräfte entziehen.

Angenommen nun, es gibt plötzlich keine äußerliche Berührung zwischen Rechts- und Bildungsprozessen mehr. Es gibt z.B. keine

17

Definition dessen, was ein „Lehrer“ ist, keine allgemeinen Anforderungen, anhand derer „Lehrgenehmigungen“ erteilt oder entzogen werden könnten. Irgendein „Recht“ zu unterrichten kann weder besessen, noch verliehen werden. Wer ein „Lehrer“ ist, was und wie er zu unterrichten hat, auf wen er seinerseits hört usw., all das muss sich vielmehr in der individuellen Begegnung erst zeigen. Mehrkosten oder eine höhere Belastung der Familien entstehen dadurch nicht, weil somit auch die staatliche Finanzierung für das Bildungswesen, und damit die entsprechende Steuerbelastung für den Einzelnen entfällt. Der Einzelne kann jetzt dasjenige, was er heute dem Staat für die Finanzierung des Bildungssystems als Steuer zu entrichten hat, individuell dorthin geben, wo er eine fruchtbare Erziehung erlebt („Schenkgeld“). Wird in diesem Sinn das Geistesleben „befreit“, ist ein Mensch insofern und solange „Lehrer“, als er sich aufgrund der täglichen, bis ins Finanzielle hinein erfahrenen Anerkennung durch Schüler, Eltern und Kollegen halten kann. Ein solcher Lehrer ist frei. Er kann selbst entscheiden, was er im Unterricht tut,

ainsi que l'écolier, aussi « malgré » un système d'éducation étatique, apprend encore quelque chose comme Steiner le remarque. Mais près de 100 ans après la mort de Steiner, il se fait aussi remarquer plus clairement quelle leçon plus profonde contient l'importation de la démocratie dans la vie de l'esprit. Inconsciemment, mais de plus en plus aussi consciemment l'écolier sait qu'il ne s'agit pas de « l'autorité » du maître parce que le maître se l'est donc emprunté à l'État. L'écolier sait ; l'enseignant est un dépendant du droit comme moi aussi. Quand je vois au travers de ce que l'enseignant doit entendre de moi, je reçois de bonnes notes, et alors j'avance. Tant la matière qu'aussi l'enseignant lui-même deviennent des moyens pour le but de l'égoïsme personnel. Cette apparente « éducation » retire plus tard tout de suite le sol à la vie démocratique de droit.

Rudolf Steiner voit dans la décomposition du processus de formation par mécanismes d'état ou pompés de l'État, une des principales causes de la décadence sociale, en définitive de l'État lui-même. À cause de cela, il veut retourner le système (« mettre sur ses pieds », comme il dit). État et économie, doivent selon Steiner, construire sur les humains se développant. Des futurs êtres humains dépend ce qui deviendra une fois « droit », comment les rapports économiques se forment. L'enfant lui-même doit à cause de cela être poussé au centre de l'éducation, et non les représentations qu'ont les adultes de la vie. Dans les dispositions de l'enfant repose fondamentalement quelque chose qui va au-delà de la sagesse des conditions existantes. L'éducation de l'être humain d'après les intérêts de l'état actuel, ou à des conditions économiques données, signifierait retirer les forces de vie à l'état futur et à l'économie future.

Maintenant, supposons qu'il y a soudainement aucun contact externe entre les processus de droit et de formation. Par exemple, il y a aucune

17

définition de ce qu'est un « enseignant », aucunes exigences générale **à l'aide desquelles** des « licences d'enseignement » seront accordées ou révoquées. Un quelque « droit » à enseigner ne peut être détenu ni prêter. Qui est un « enseignant », quoi et comment il a à enseigner, qui il écoute de son côté, etc., doit beaucoup plus se montrer d'abord des rencontres individuelles. Des coûts additionnels ou une charge plus élevée des familles n'apparaissent pas par parce qu'avec cela le financement étatique pour le système de formation, et avec cela la charge fiscale correspondante pour l'individu tombe. Ce qu'il a à payer comme impôt aujourd'hui à l'État pour le financement du système d'éducation, l'individu peut maintenant le donner individuellement là où il fait l'expérience d'une éducation fructueuse (« argent cadeau »). La vie de l'esprit sera-t-elle « libérée » **en ce sens**, un humain est aussi loin et aussi longtemps « professeur », que sur base du quotidien jusque dans le financier, il peut se maintenir dans la reconnaissance par les écoliers, les parents et les



und wie er es tut. Aber er ist nicht mehr unabhängig von Schülern, Eltern und Kollegen. Vielmehr ist er nun zum ersten Mal abhängig vom Urteil jedes einzelnen Individuums, mit dem er real in Beziehung tritt. Das ist der Freiheitsbegriff Rudolf Steiners im sozialen Zusammenhang.

„Es muß so innerhalb des sozialen Organismus dieses geistige Leben stehen, daß es auch in völlig freie Konkurrenz gestellt ist, daß es auf keinem Staatsmonopol beruht, daß dasjenige, was das geistige Leben als Geltung sich verschafft bei den Menschen - was es für den einzelnen individuellen Menschen für eine Geltung hat, das ist eine andere Sache, wir reden von der Gestaltung des sozialen Organismus - daß das auf völlig freier Konkurrenz, auf völlig freiem Entgegenkommen den Bedürfnissen der Allgemeinheit einzig und allein sich offenbaren kann. Mag irgend jemand in seiner Freizeit dichten, so viel er will,

18
mag er auch Freunde finden für diese Dichtung, so viel er will - das, was berechtigt ist im geistigen Leben, ist allein das, was die anderen Menschen miterleben wollen mit der einzelnen menschlichen Individualität. Das aber wird auf eine gesunde Basis nur gestellt, wenn man alles geistige Leben, alles Schul- und Universitätsleben, alles Erziehungsleben und alles Kunstleben des staatlichen Monopolisierungscharakters entkleidet und auf sich selbst stellt - wie gesagt, nicht von heute auf morgen.“²

Im Sinne der „Philosophie der Freiheit“ kann der Mensch auch im Gefängnis frei sein. Im Sinne der „Kernpunkte der sozialen Frage“ ist er in dem Maß frei, in dem das Ich zum Nadelöhr aller zwischenmenschlichen Verhältnisse gemacht wird. Ein Mensch, der auf einen anderen als Pädagoge wirken möchte, muss sich von der Zuwendung dieses anderen abhängig machen. Diese Zuwendung ist die einzig mögliche Rechtfertigung für die Position als „Lehrer“. Wer sie nicht erhält, darf sich nicht durch Gewaltmaßnahmen, sei es durch ein Recht, sei es durch eine Schulpflicht, sei es durch allgemeine Steuermittel halten können, sondern muss durch die Verhältnisse genötigt sein, in einen anderen Beruf zu wechseln. Dieses Prinzip verfolgt Rudolf Steiner nicht nur innerhalb der kleinen Gemeinschaft, sondern in allen kulturellen, wissenschaftlichen oder religiösen Angelegenheiten, also auch in Bezug auf das Volkstum. Der Staat dürfe z.B. nichts für den Erhalt der „eigenen“ Sprache tun. Dann könne sich jede Kulturgewohnheit nur in dem Umfang verbreiten, in dem ihr der freie Wille des Individuums entgegen komme. Es entstehe eine Konkurrenzsituation, bei der nun jede geistige Pflanze gewissermaßen erst im Ich des anderen Wurzeln schlagen muss, um wachsen zu können. Das Ich wird das Maß allen Wachstums. Und nur das ist im Steinerschen Sinn reales,

collègues. Un tel enseignant est libre. Il peut décider lui-même ce qu'il fait dans la salle de classe, et comment il le fait. Mais il n'est plus indépendant des élèves, des parents et des collègues. Beaucoup plus, il est maintenant pour la première fois dépendant du jugement de chaque individu particulier, avec qui il entre en relation réelle. C'est le concept de liberté de Rudolf Steiner dans le contexte social.

« Cette vie spirituelle doit se tenir ainsi dans l'organisme social qu'elle est aussi placée en pleine libre concurrence, qu'elle ne repose sur aucun monopole d'état, que ce que la vie spirituelle se crée comme validité chez les humains – ce qu'elle a de validité pour chaque humain particulier, cela est une autre chose, nous parlons de l'organisation de l'organisme social – que cela peut se manifester uniquement et seulement dans une concurrence pleinement libre, sur le venir à la rencontre pleinement libre des besoins de la collectivité. Quelqu'un désirerait-il faire de la poésie dans son temps libre, autant qu'il veut,

18
*désire-t-il aussi trouver des amis pour cette poésie, autant qu'il veut - ce qui est justifié dans la vie spirituelle est seulement ce que les autres humains veulent partager avec l'individualité humaine particulière. Mais cela sera placé seulement sur une base saine, quand on déshabille toute la vie spirituelle, toute la vie de l'école et de l'université, toute la vie éducative et toute la vie artistique du caractère de monopolisation étatique et la place sur elle-même – comme dit, pas d'aujourd'hui à demain ».*²

Au sens de la « Philosophie de la liberté » l'humain peut également être libre en prison. Au sens des « Points fondamentaux de la question sociale », il est libre dans la mesure où le moi sera fait chat de l'aiguille de toutes les relations interpersonnelles. Un humain qui aimerait agir sur un autre en tant que pédagogue, doit se rendre dépendant de l'attention de cet autre. Cette attention est la seule justification possible pour la position d'« enseignant ». Qui ne la garde pas, ne devrait pouvoir se maintenir par des mesures violentes, que ce soit par un droit, par une obligation scolaire, soit par des moyens fiscaux généraux, mais doit être contraint par les conditions de changer pour une autre profession. Rudolf Steiner poursuit ce principe non seulement au sein de la petite communauté, mais dans toutes les affaires culturelles, scientifiques ou religieuses, y compris en rapport de la nationalité (NDT Volkstum : „l'identité“ nationale ?). L'État ne pourrait rien, par exemple, pour la préservation de la langue « propre ». Alors, chaque habitude de culture ne pourrait se répandre que dans l'étendue où lui viendrait en vis-à-vis la libre volonté de l'individu. Il apparaît une situation de concurrence dans laquelle chaque plante spirituelle doit en premier pousser dans une certaine mesure ses racines dans le Je de l'autre pour pouvoir croître. Le Je devient alors la mesure de toute croissance. Et seulement cela est croissance « spirituelle » réelle dans le sens steinérien.



„geistiges“ Wachstum. Wo Menschen dagegen ihr Geistesgut durch den Mechanismus von „Dürfen“ und „Nicht-Dürfen“ glauben sichern zu können, und als Ersatz für die freie Menschenverbindung auf das Recht zurückgreifen, stirbt der Geist.

Rudolf Steiner skizziert die Ausbildung einer Urteilsform, die dem demokratischen Urteil polar entgegengesetzt ist. Das demokratische Urteil bezieht sich auf einen Inhalt, über den dann abgestimmt wird. Das Geistesleben dagegen beruht auf dem umgekehrten Prozess. Der Einzelne muss sich sagen können: An dieser Stelle entscheide ich nicht über den Inhalt. Mein Kollege ist hier eher befähigt, eine Entscheidung zu treffen. Das heisst, das Urteilen bewegt sich nicht mehr auf der Inhaltsebene, sondern auf der Begegnungsebene. Sobald innerhalb des Geisteslebens sowohl die Abstimmung über Inhalte, als auch die demokratische Legitimation der Posten ausgeschlossen ist, bildet sich eine „Hierarchie“ entsprechend der individuellen Anerkennungsverhältnisse, die nun nicht mehr definiert werden kann, sondern sich gewissermaßen von unten, aus der konkreten Anerkennung des jeweils anderen, täglich neu baut, und bei der ein und der selbe Kollege in einer bestimmten Sachfrage „oben“, in einer anderen dagegen „unten“ stehen kann - Posten werden im Geistesleben nicht „gewählt“, sondern „erkannt“. Aus der gelebten Erkenntnis des Nächsten in der konkreten Begegnung ergeben sich dann auf dem Gebiet des Geisteslebens alle gegenseitigen Verhältnisse, d.h., die jeweiligen Positionen, und damit die äußere Verwaltungsstruktur einer Schule. Rudolf Steiner: „*Ich habe ja nichts gesagt über die Autorität, die für den Lehrer notwendig sein wird, sondern ich habe davon gesprochen, daß der Lehrer eine Autorität für das Kind sein soll! Ob für den Lehrer eine Autorität notwendig wäre, ist eine weitaus andere Frage, die sich dadurch beantwortet, daß schließlich das Leben selbst dafür*

20

sorgen wird. Beachten Sie nur das Leben, wie es ist, das beachtet man heute viel zu wenig. Beachten Sie es nur lebensgemäß und wirklichkeitsgemäß, so werden Sie sich sagen: 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. Nun, nicht wahr, dieses braucht nicht zu führen bis zu einer höchsten Spitze. Es kann einer einfach dadurch eine Autorität sein, daß er einem in anderen Dingen überlegen ist. Wenn ich von Klopstocks «Gelehrtenrepublik» gesprochen habe, so bedeutet das nicht, daß jeder nun tun wird, was er will: Er wird vielmehr gerade nicht einfach tun, was er will, sondern aus den Bedürfnissen des Geisteslebens heraus, um dieses möglichst fruchtbar zu gestalten, wird wieder das Hinneigen zu denjenigen, die einmal

Où des humains croient par contre assurer leur bien spirituel par le mécanisme d' « avoir droit » et « ne pas avoir droit », et comme substitut (NDT : en fait « ersatz » aussi utilisé en français) à la libre relation des êtres humains, recourent au droit, l'esprit meurt.

Rudolf Steiner esquisse la formation d'une forme de jugement qui se place en polarité au jugement démocratique. Le jugement démocratique se rapporte à un contenu sur lequel sera alors voté. La vie de l'esprit, par contre, repose sur le processus inverse. L'individu doit pouvoir se dire : à cet endroit, je ne décide pas sur le contenu. Mon collègue est ici plus capable de prendre une décision. Cela signifie que le jugement ne se déplace plus sur l'étendue du contenu, mais sur l'étendue de la rencontre. Dès qu'à l'intérieur de la vie de l'esprit, aussi bien le vote sur le contenu, comme aussi la légitimation démocratique des postes sont exclus, se forme une « hiérarchie » exprimant les conditions de reconnaissance individuelles, qui maintenant ne peut plus être définie, mais se construit quotidiennement dans une certaine mesure d'en bas, à partir des reconnaissances concrètes de chaque autre, et peut se tenir « en haut » chez l'un et le même collègue dans une question spécifique déterminée, en « bas » par contre dans une autre - les postes ne seront pas « choisis » (NDT ou aussi « votés ») dans la vie de l'esprit, mais « reconnus ». De la connaissance vécue de l'autre dans la rencontre concrète se donnent alors, dans le domaine de la vie de l'esprit, tous les rapports mutuels, c'est-à-dire, les positions respectives, et avec cela la structure de gestion externe d'une école. Rudolf Steiner :

« *Je n'ai donc rien dit à propos de l'autorité qui sera nécessaire à l'enseignant, mais j'ai parlé de ce que l'enseignant devrait être une autorité pour l'enfant ! Si une autorité serait nécessaire pour l'enseignant est une question de loin différente, qui se résout par ce que finalement la vie elle-même veillera à cela.*

20

Faites seulement attention à la vie, comme elle est, on observe cela aujourd'hui beaucoup trop peu. Faisons seulement attention conformément à la vie et conformément à la réalité, ainsi vous vous direz : oui, les êtres humains sont si différents les uns des autres que, finalement, quelqu'un qui peut être une autorité de la façon la plus diversifiée, trouvera quand même toujours encore une autorité par-dessus lui-même. A cela sera déjà veillé que toujours l'un puisse encore trouver une autorité pour lui-même. Maintenant, n'est-ce pas, cela n'a pas besoin de conduire à un plus haut sommet. L'un peut tout simplement être une autorité par ce qu'il est supérieur à l'un dans d'autres choses. Quand j'ai parlé de la « République des Lettres » de Klopstock, ainsi cela ne signifie pas que chacun fera maintenant simplement ce qu'il veut : il ne fera bien tout de suite plus ce qu'il veut faire, mais à partir des besoins de la vie de



eine Autorität sein sollen, ein freiwilliges sein. Eine «Verfassung», die aber nicht beruht auf starren Gesetzen, auf knöchernen, staatlichen Verordnungen, eine Verfassung kann schon gedacht werden im freien Geistesleben; nur wird sie sich auf die realen, die lebendigen Verhältnisse der Menschen beziehen, die an diesem Geistesleben teilnehmen. Das «Gesetz» muß allerdings auf diesem Boden erst ersetzt werden durch die freien menschlichen Verhältnisse, die ja individuell sind und sich immer von Woche zu Woche ändern können, und die durchaus nicht durch starre Gesetze gebunden und in irgendeiner starren Form verewigt werden können.“³

Jede Begegnung beruht auf einer Hierarchie: rein äußerlich dadurch, dass der eine spricht, während der andere zuhört, seelisch dadurch, dass der eine den anderen anerkennt, sein Wort achtet und aufnimmt, geistig dadurch, dass er es denkend durchdringt und zum eigenen

³GA 330 [10], S. 326-327, 2/1983, 19.06.1919
21

Besitz macht. Der Zuhörende braucht deshalb in keiner Beziehung unter dem Sprechenden zu stehen, solange bloß die natürliche Hierarchie der Begegnung wirkt, das heißt die Tatsache, dass der eine etwas besser kann oder weiß als der andere. Die Aktivität (und damit die „Macht“) liegt in Wahrheit auf Seiten des Zuhörers, der seine Anerkennung jederzeit auch wieder versagen, und sein Interesse einem anderen zuwenden kann. Dieser Bildungsprozess, wie er in der Natur der menschlichen Begegnung begründet ist, ist für Rudolf Steiner zugleich das *einzig*e berechnete Organisationsmittel für das gesamte Geistesleben. Rudolf Steiners Freiheitsbegriff handelt von der Rückgewinnung der individuellen Herrschaft über den Prozess der Autoritätsbildung. Heute ist der Prozess der Autoritätsbildung dem menschlichen Willen weitgehend entzogen. Als „Autorität“ wird hingenommen, wer nach staatlichen Vorgaben Autorität „ist“. Der Patient z.B. lässt sich vom Arzt behandeln, weil dieser „Arzt ist“, und schluckt das Medikament, dessen Wirksamkeit „bewiesen ist“. Rudolf Steiner möchte das umkehren: Die Definition „Arzt“ soll in Zukunft nichts weiter beinhalten als die Tatsache, dass die betreffende Person sich durch das Gesundwerden ihrer Patienten auch finanziell halten kann. „Sachliche Abhängigkeiten“ müssten an die Stelle der „rechtlichen Abhängigkeiten“ treten. Zwar räumt Steiner ein, dass selbstverständlich nicht jeder auf dem Fachgebiet des anderen urteilsfähig sei. Es müsse aber jeder dahin kommen, selbst zu beurteilen, ob er den anderen überhaupt als Fachmann anerkennen möchte, statt auf einen Stempel zu bauen. „Freies Geistesleben“ meint also nicht, dass jeder in den Fachbereich des anderen hineinredet (das wäre ein demokratisches Geistesleben), sondern dass umgekehrt jeder beurteilen lernt, wo er besser dem anderen das Urteil überlässt. Der Mensch müsse reif werden, sich ein „Bild“ seines Nächsten zu machen.

l'esprit, pour former cela le plus fructueux possible ; il se penchera de nouveau vers ceux qui devraient être une fois une autorité, en être une spontanée. Une « constitution », mais qui ne repose pas sur des lois rigides, sur des réglementations osseuses, éternelles, une constitution pourra déjà être pensée dans la vie libre de l'esprit ; seulement elle s'éten-dra sur les rapports réels, vivants des humains qui participent à cette vie de l'esprit. La « loi », doit toutefois être remplacée en premier sur ce sol par les rapports humains libres, qui sont donc individuels et peuvent toujours se transformer de semaine en semaine, et qui absolument ne peuvent être liés par des lois rigides et perpétuées en quelque forme rigide ».

3

Chaque rencontre repose sur une hiérarchie : purement externe parce que l'un parle pendant que l'autre écoute, psychiquement par cela que l'un reconnaît l'autre, respecte sa parole, spirituellement par cela qu'il le pénètre pensant et la fait

3 GA 330 [10], S. 326-327, 2/1983, 19/06/1919
21

propre propriété. À cause de cela, l'auditeur n'a besoin sous aucun rapport de se tenir sous celui qui parle, aussi longtemps que la hiérarchie naturelle de la rencontre agit, cela signifie le fait que l'un peut ou sait quelque chose mieux que l'autre. L'activité (et avec cela le « pouvoir ») repose en vérité du côté de l'auditeur, qui peut toujours refuser sa reconnaissance à tout moment, et orienter son intérêt vers un autre. Ce processus de formation, comme il est fondé dans la nature de la rencontre humaine, est pour Rudolf Steiner en même temps le *seul* moyen d'organisation justifié pour l'ensemble de la vie de l'esprit. Le concept de liberté de Rudolf Steiner traite de la récupération du pouvoir individuel sur le processus de formation de l'autorité. Aujourd'hui, le processus de formation de l'autorité est largement retiré à la volonté humaine. Comme « autorité » est accepté, ce qui « est » autorité d'après les prescriptions éternelles. Le patient, par ex, se laisse traiter par le médecin parce qu'il « est médecin », et avale le médicament dont l'efficacité est « prouvée ». Rudolf Steiner aimerait renverser cela : La définition de « médecin » devrait dans le futur ne pas comporter davantage que le fait que la personne concernée est en mesure de se maintenir aussi financièrement par le devenir sain ses patients. Des « dépendances factuelles » devraient prendre la place des « dépendances juridiques », Certes Steiner admet qu'évidemment chacun ne serait pas capable de jugement sur la spécialité de l'autre. Mais chacun devrait en venir à juger par lui-même s'il aimerait absolument reconnaître l'autre comme un expert, au lieu de construire sur un tampon. « Libre vie de l'esprit » ne signifie donc pas que chacun parle dans le domaine spécialisé de l'autre (ce serait une vie de l'esprit démocratique), mais qu'à l'inverse, chaque apprend à juger où il laisse mieux le jugement à l'autre. L'humain doit devenir mûr pour se faire une « image » de son prochain.



Dieser Gedanke *ist* der Selbstverwaltungs-begriff in Bezug auf die freie Waldorfschule. Wer sich unmittelbar auf ihn selbst einlässt, und ihn nicht nur in der verkümmerten Gestalt eines Add-ons („Delegationsprinzip“, „Einmütigkeitsprinzip“ usw.) kennen lernt, besitzt das gesamte Verwaltungswerkzeug im Steinerschen Sinn.

Auch Zertifikate sind in einem freien Geistesleben durchaus denkbar. Wenn z.B. ein Lehrer, der sich allein aufgrund der unmittelbaren Anerkennung von Eltern, Kollegen und anderen Fachleuten an seinem Platz halten kann, über die Befähigung eines jungen Menschen zum Lehrerberuf urteilt, dann gibt ein solches Urteil mehr Orientierung als jedes „Recht“. Im Unterschied zum Recht wird aber niemand gezwungen sein, sich an diese Orientierung zu halten. Falls also der junge Mensch Eltern und Kollegen findet, die mit ihm arbeiten wollen trotz eines fehlenden „Zertifikats“ seitens einer anerkannten Lehrerpersönlichkeit, kann er das tun. Diese **prinzipielle** Freiheit, so Steiner, sei bei aller berechtigter Sorge notwendig, wenn nicht die Zukunft von der Vergangenheit tyrannisiert werden solle. (Anders gestaltet sich natürlich die Situation in dem Augenblick, da das Handeln des Lehrers strafrechtlich relevant wird: selbstverständlich soll der Staat Verstöße gegen die Menschenrechte ahnden. Aber das betrifft den Lehrer wie jeden anderen Menschen auch. Rudolf Steiner will nicht den Lehrer vom Rechtssystem ausnehmen, sondern ihn auf den Boden des allgemeinen Menschenrechts stellen - der Staat hat die individuelle Freiheit zu schützen, notfalls mit Gewalt. Deshalb darf er aber seinerseits nicht auf die Freiheits-sphäre übergreifen, indem er neben das allgemeine Menschenrecht noch ein „Schulgesetz“ stellt.)

23

„Dann ist die ganze Waldorfschul-Bewegung für die Katz“

Irgendeine Insellösung für die einzelne Einrichtung betrachtete Rudolf Steiner als Utopie. Ohne eine Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt könne es auch keine „freie Waldorfschule“ geben. Dass Rudolf Steiner 1919 selbst die erste „freie Waldorfschule“ mitbegründete, steht dazu nicht im Widerspruch, ganz im Gegenteil - diese war Teil der Bewegung für soziale Dreigliederung und fand in Stuttgart besondere rechtliche und wirtschaftliche Verhältnisse vor. Rudolf Steiner: „Denn nicht darauf kann es ankommen, innerhalb des gegenwärtigen Systems Schulen zu gründen, in denen man Surrogate des Unterrichts schafft, indem man einfach glaubt, den Kurs befolgen zu können, den ich gegeben habe, sondern darauf kommt es an, daß man das Prinzip verfolgt auf diesem Gebiet: Freiheit im Geistesleben. - Dann ist mit einer solchen Schule ein Anfang der Dreigliederung gemacht. Rufen Sie daher in den Leuten nicht falsche Vorstellungen hervor, indem Sie ihnen den Glauben

Cette pensée est le concept de l'autogestion en rapport à l'école libre Waldorf. Qui immédiatement s'**en remet à lui-même**, et n'apprend pas à le connaître dans sa forme atrophiée d'un add-on (« principe de délégation », principe d'unanimité, etc.), dispose de l'ensemble de l'outil de gestion au sens de Steiner.

Des certificats aussi sont absolument envisageables dans une vie libre de l'esprit. Par ex, un enseignant qui peut se tenir à sa place par l'immédiate reconnaissance des parents, les collègues et autres professionnels, juge sur la capacité d'un jeune humain pour la profession enseignant, alors un tel jugement donne plus d'orientation que n'importe quel « droit ». Mais à la différence d'un droit personne n'est obligé de s'en tenir à cette orientation. Donc, si le jeune homme trouve des parents et des collègues qui veulent travailler avec lui malgré un « certificat » manquant du côté d'une personnalité enseignante reconnue, il peut le faire. Cette liberté de fond serait nécessaire, selon Steiner, dans tous les soucis justifiés, si l'avenir ne devait être tyrannisé par le passé. (Autrement la situation se forme naturellement à l'instant où l'action de l'enseignant relève du droit pénal : évidemment, l'État devrait sanctionner des violations contre les droits de l'homme. Mais cela concerne l'enseignant comme tout autre être humain aussi. Rudolf Steiner ne veut pas retirer l'enseignant du système de droit mais le placer sur le sol du droit humain universel – l'État a à protéger la liberté individuelle, en cas de nécessité par la force. Mais à cause de cela il n'a pas la permission d'empiéter sur la sphère de liberté en ce qu'il place encore une « loi scolaire » à côté des droits humains universels).

23

« Alors l'ensemble du mouvement de l'école Waldorf est pour le chat » (NDT : pour des prunes !)

Rudolf Steiner regardait comme une utopie, une quelque solution insulaire pour l'institution particulière. Sans une transformation des rapports sociaux dans leur ensemble, il ne pouvait aussi y avoir d'« école libre Waldorf ». Que Rudolf Steiner en 1919, a lui-même co-fondé la première « école libre Waldorf », ne contredit pas cela, bien au contraire - celle-ci faisait partie du mouvement pour la tri-articulation sociale et trouve à Stuttgart des conditions juridiques et économiques particulières. Rudolf Steiner : « Car il ne peut s'agir de cela, fonder à l'intérieur du système actuel des écoles où on crée des substituts d'enseignement en ce qu'on croit simplement pouvoir suivre le cours que j'ai donné, mais ce dont il s'agit c'est qu'on poursuive dans ce domaine le principe : liberté dans la vie de l'esprit. - Alors avec une telle école est fait un début de la tri-articulation. N'appellez donc pas à cause de cela les gens à de fausses représentations en ce que vous leur amenez la



beibringen, man könne brav in den alten Verhältnissen bleiben und trotzdem Waldorfschulen gründen, sondern rufen Sie die Vorstellung hervor, daß in der Schule in Stuttgart wirklich freies Geistesleben ist. Denn da gibt es kein Programm und keinen Lehrplan, sondern da gibt es den Lehrer mit seinem realen Können, nicht mit der Verordnung, wie viel er können soll. Man hat es mit dem wirklichen, realen Lehrer zu tun. Es ist noch immer besser, wenn man einen schlechteren wirklichen Lehrer ins Auge faßt, als wenn man einen ins Auge faßt, der einfach in der Verordnung drinnen steht, der nicht real ist.“⁴

Kein Programm, kein Lehrplan, keine Verordnung - das ist in Bezug

⁴GA 338 [16], S. 125-126, 4/1986, 15.02.1921

24

auf die von Rudolf Steiner begründete freie Waldorfschule von 1919 wörtlich zu nehmen. Rudolf Steiner betont allerdings, dass dies nur aufgrund einer Gesetzeslücke in Baden-Württemberg möglich gewesen sei, die dann kurz darauf geschlossen wurde, was die Gründung weiterer „freier“ Schulen nicht mehr erlaube. Heute, fast 100 Jahre später, existieren trotzdem weltweit 1026 Waldorfschulen, die „innerhalb des gegenwärtigen Systems“ als „Surrogate des Unterrichts“ gegründet wurden, deren Lehrer sich „Lehrplänen“ und „Programmen“ fügen müssen, und die sich kaum als Vorhut der Befreiung des Geisteslebens insgesamt verstehen, geschweige denn in diesem Sinn gesellschaftspolitisch aktiv werden. Letzteres war für Rudolf Steiner unvorstellbar:

„Wenn diejenigen, die schwärmen für die Ideen der Waldorfschule, nicht einmal soviel Verständnis entwickeln, daß ja dazu gehört, Propaganda zu machen gegen die Abhängigkeit der Schule vom Staat, mit allen Kräften dafür einzutreten, daß der Staat diese Schule loslöst, wenn sie nicht auch den Mut dazu bekommen, die Loslösung der Schule vom Staat anzustreben, dann ist die ganze Waldorfschulbewegung für die Katz, denn sie hat nur einen Sinn, wenn sie hineinwächst in ein freies Geistesleben. Zu alledem brauchen wir das, was ich nennen möchte ein internationales Streben für jegliches Schulwesen, aber ein internationales Streben, das nicht etwa bloß jetzt in der Welt herumgeht und überall Grundsätze verbreitet, wie Schulen eingerichtet werden sollen - das wird schon geschehen, wenn vor allen Dingen die Gelder beschafft werden für solche Schulen.“⁵

Anstatt durch „Propaganda“ für ein freies Geistesleben auch die freiwillige Zuwendung der Menschen zu gewinnen, die wirklich Freiheit wollen, bauen die heutigen Waldorfschulen fast ausnahmslos

⁵GA 337b [29], S. 248, 1/1999, 12.10.1920

25

(eine Ausnahme bilden z.B. die us-amerikanischen Waldorfschulen) auf staatliche Zuschüsse, damit die



croyance qu'on pourrait rester bravement dans les vieux rapports et malgré tout fonder des écoles Waldorf, mais appelez la représentation que dans l'école à Stuttgart est vraiment la vie libre de l'esprit. Car là, il n'y a pas de programme et pas de plan scolaire, mais là il y a le professeur avec son vrai pouvoir, pas avec le règlement, combien il devrait pouvoir. On a à faire avec le vrai, le réel professeur. C'est encore toujours mieux quand on peut saisir des yeux un mauvais enseignant réel, que quand on en saisit un qui simplement se tient dans la réglementation qui n'est pas réelle. »⁴

Pas de programme, pas de plan scolaire, pas de prescription – c'est en référence à prendre littéralement

⁴ GA 338 [16], p 125-126, 4/1986, 15/02/1921

24

à l'école libre Waldorf fondée par Rudolf Steiner de 1919. Rudolf Steiner souligne toutefois, que cela aurait seulement été possible en raison d'une faille législative dans le Bade-Wurtemberg qui a alors été comblée peu après, ce qui ne permettait plus ensuite la fondation d'écoles « libres » supplémentaires. Aujourd'hui, près de 100 ans plus tard, malgré cela, 1026 écoles Waldorf ont été fondées dans le monde « à l'intérieur du système actuel » comme « substituts de l'enseignement », dont les enseignants doivent se soumettre à des « plans scolaires » et des « programmes », se comprennent à peine comme avant-garde de la libération de la vie de l'esprit dans son ensemble, taisent alors en ce sens de devenir actifs socialement. Finalement, il était inimaginable pour Rudolf Steiner :

« Quand ceux qui s'emballent pour les idées de l'école Waldorf, ne développent même pas une fois autant de compréhension qu'à cela appartient de faire de la propagande contre la dépendance de l'école à l'État, de s'engager de toutes forces pour que l'état se détache de cette école, quand ils ne reçoivent aussi pas le courage pour cela, d'aspirer au détachement de l'école de l'État, alors l'ensemble du mouvement d'école Waldorf est pour des prunes, car elle n'a de sens que quand elle grandit dans une libre vie de l'esprit. Pour tout cela nous avons besoin de ce que j'aimerais nommer une aspiration internationale pour tout système d'école, mais une aspiration internationale qui pas purement maintenant circule et propage partout des principes dans le monde, comment des écoles devraient être fondées – cela se passera déjà, quand avant tout les fonds sont créés pour de telles écoles ».⁵

Au lieu de gagner la libre attention des humains qui veulent vraiment la liberté par « propagande » pour une vie libre de l'esprit, les écoles Waldorf d'aujourd'hui construisent presque sans exception

⁵ GA 337b [29], p 248, 1/1999, 12/10/1920

25

(une l'exception est, par exemple, formée par les écoles Waldorf des États-Unis d'Amérique) sur des



eigenen „Grundsätze“ innerhalb des bestehenden Systems umgesetzt werden können. Auch das soll hier nicht gewertet, sondern wieder nur festgestellt werden, um dem Steinerschen Selbstverwaltungs-begriff näher zu kommen. Rudolf Steiner betrachtete die Steuer nämlich als „Zwangsschenkung“ und schloss Steuer-gelder als mögliche Finanzierungsquelle für eine freie Schule grundsätzlich aus. Über Lehrer, welche mit einem solchen Gedanken nicht zurecht kämen, äußerte er sich unmissverständlich:

„Man kann es ja begreifen, daß die, welche als lehrende oder erziehende Persönlichkeiten in diesem Geistesleben drinnen stehen, eine gewisse Angst haben, wenn ihnen der Staat nicht mehr ihre Löhnung auszahlte. Was sollen sie dann machen? Ja, das gehört zu jenen Erfahrungen, die man leider in der Gegenwart so häufig macht ... Die Menschen sehen nicht das gegenwärtige Leben an, sie haben heute noch Illusionen über die Haltbarkeit der jetzigen Verhältnisse, sie wollen sich nicht aufschwingen zu Vorstellungen von einer wirklichen Neugestaltung, und dann fragen sie einen: Ja, sage mir einmal, wie wird sich das, was ich als das Alte gewohnt bin, in der Neuordnung ausnehmen? In einer solchen Frage liegt eigentlich nichts Geringeres, als die Forderung: Wie revolutionieren wir die Welt so, daß alles beim Alten bleibt? Und wenn man keine Antwort gibt auf die Frage: Wie wird sich das Alte in der Neuordnung ausnehmen? dann sagen die Leute: Was du da sagst, das ist mir ganz unverständlich! - So ungefähr ist es auch, wenn nun diejenigen, die im Erziehungs- und Unterrichtswesen beschäftigt sind, ihre große Sorge damit haben, wie sich ihre wirtschaftliche Position gestalten soll.“ 6

Entsprechend trug sich die von Rudolf Steiner begründete erste

6 GA 330 [10], S. 286-287, 2/1983, 18.06.1919
26

Waldorfschule ausschließlich durch Spenden und Partnerschaften, und zwar nicht allein von Eltern, sondern vor allem auch von Dritten. 26 Jahre nach Rudolf Steiners Tod beantragte sie dann zum ersten Mal staatliche Unterstützung. Von den 14,2% im Jahr 1951 für die Freie Waldorfschule Uhlandshöhe stieg der Anteil des Staates an der Finanzierung der Waldorfschulen bis heute auf meist über 70%, während der Anteil freier Zuwendungen entsprechend sank.[?] Dadurch wurden die Waldorfschulen allerdings nicht „öffentlicher“, sondern im Gegenteil: war die erste Waldorfschule noch ein Angebot vornehmlich für die Kinder der Arbeiterschicht, so wird sie heute fast ausschließlich von Angehörigen des Bürgertums besucht.

Der Steinersche Freiheitsbegriff beinhaltet, wie oben dargelegt, dass sich Positionen und Berufs-Definitionen nicht aus der Erfüllung irgendwelcher Standards, sondern nur aus der individuellen Anerkennung der betroffenen Menschen ergeben sollen. Dementsprechend nennt er als weiteres wesentliches Merkmal ei-

subventions étatiques afin que leurs propres « principes » puissent être transposés au sein du système existant. Cela aussi ne devrait pas être jugé, mais de nouveau seulement identifié, pour venir plus prêt du concept d'autogestion steinerien. Rudolf Steiner regardait en effet l'impôt comme « don forcé » et a exclu fondamentalement l'argent des impôts comme une source possible de financement pour une l'école libre. Sur des enseignants qui n'arriveraient pas à faire face à une telle pensée, il s'est exprimé sans malentendu possible :

« On peut donc le comprendre, que ceux, qui comme personnalités enseignantes ou éducatrices se tiennent dans cette vie de l'esprit, ont une certaine peur si l'état ne leur paierait plus leur salaire. Que devraient-elles alors faire ? Oui, cela appartient à ces expériences qu'on fait malheureusement si souvent dans le présent... Les humains ne regardent pas la vie présente, ils ont aujourd'hui encore des illusions sur la conservation des conditions actuelles, ils ne veulent pas se hisser à des représentations d'une véritable refonte, et vous demandent alors : oui, dis-moi une fois, comment se comportera dans la nouvelle organisation, ce à quoi je suis habitué dans l'ancienne ? Dans une telle question ne repose vraiment rien de moins que la revendication : comment pouvons-nous révolutionner le monde de sorte que tout reste à l'ancien ? Et quand on ne donne pas de réponses à la question : comment se comportera l'ancien dans la nouvelle organisation ? Alors les gens disent : Ce que tu dis là, est tout à fait incompréhensible pour moi ! - c'est à peu près aussi ainsi quand maintenant ceux qui sont occupés dans le système d'éducation et d'enseignement ont leur grand souci dans la façon dont devrait se former leur position économique » 6

En conséquence, la première école Waldorf fondée par Rudolf Steiner

6 GA 330 [10], S. 286-287, 2/1983, 18/06/1919
26

se porta exclusivement par des dons et parrainages, et d'ailleurs pas seulement de parents, mais aussi avant tout aussi de tiers. 26 ans après la mort de Rudolf Steiner, elle a demandé alors pour la première fois un soutien étatique. Des 14,2 % en 1951 pour la libre école Waldorf Uhlandshöhe, la part de l'État au financement des écoles Waldorf grimpe jusqu'à ce jour le plus souvent au-dessus de 70 %, tandis que la proportion d'allocations libre diminue en correspondance.[?] Par cela les écoles Waldorf ne devinrent pas plus « publiques », mais au contraire : la première école Waldorf était-elle encore une offre principalement pour les enfants de la couche ouvrière, ainsi elle devient aujourd'hui presque exclusivement fréquentée par des membres de la bourgeoisie.

Le concept steinerien de liberté comporte, comme exposé ci-dessus, que les positions et les définitions professionnelles devraient se montrer non de la conformité avec un quelconque standard, mais seulement de la reconnaissance individuelle des personnes concernées. En conséquence, il cite comme



ner „freien“ Schule die Möglichkeit, auch solche Menschen als „Lehrer“ beschäftigen zu können, die nach den Kriterien des Staates keine Lehrer sind. Rudolf Steiner betont, dass er 1919 in Baden-Württemberg besondere rechtliche Verhältnisse vorfand, die eine freie Lehrerwahl erlaubten, ungeachtet ihrer Ausbildung. Tatsächlich besaßen nur vier der zwölf um Rudolf Steiner versammelten Lehrer einen staatlich anerkannten Abschluss. Bereits im Jahr 1923 erklärt Rudolf Steiner: „Das, wodurch wir die Möglichkeit des Bestehens haben, das ist eine Lücke im württembergischen Volksschulgesetz gewesen, daß man Schulen einrichten konnte ohne staatlich genehmigte Lehrerschaft. Das hätten wir nicht erreichen können, wenn wir eine Mittelschule hätten errichten wollen. Die Behörde hätte dann in Württemberg

⁷Vgl. Esterl, Dieter: Die erste Waldorfschule, Edition Waldorf 1/2006, S. 187

27
geprüfte Lehrer verlangt. Wir leben von einer Lücke im Gesetz, die bestand vor der „Befreiung“ Deutschlands, im alten Regime. Heute könnte man auch hier nicht mehr eine Waldorfschule errichten. Jetzt duldet man uns, weil man sich geniert, uns nicht zu dulden. Aber alle die Schulen, die heute anderswo versucht werden, im Grunde ist es **Mumpitz**. Die müssen Lehrer haben, die geprüft sind. Es wird keine zweite Waldorfschule mehr gestattet unter den gegenwärtigen Verhältnissen.“⁸

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie Rudolf Steiner einmal die Frage beantwortete, wovon es abhängt, ob man weitere „freie“ Waldorfschulen gründen könne:

„Ich wurde zum Beispiel jüngst aufgefordert, Lehrer zu bestellen für eine Art anfänglicher Schule an einem anderen Ort, und ich sagte, wir müssen natürlich einmal die Probe machen. Ich bestellte zwei sehr tüchtige Lehrkräfte zunächst für die erste Klasse, die aber kein Examen gemacht haben, damit man sehen kann, ob die Leute solche Lehrkräfte durchsetzen können. Es ist ja in der Waldorfschule durchaus nicht ausgeschlossen, daß auch Lehrer angestellt werden, die das Examen nicht gemacht haben ... Wir müssen nicht Winkelschulen errichten wollen, sondern wir müssen überall die Möglichkeit schaffen, eine freie Schule in dem heute geschilderten Sinne zu errichten.“⁹

Rudolf Steiner verwendete den Ausdruck „freie Waldorfschule“ nicht, wo eine staatliche Genehmigung der Lehrer hingenommen werden musste. Man sieht also, wie konkret Rudolf Steiner das oben skizzierte Ideal eines freien Geisteslebens in der Praxis verfolgte. Diese Dinge waren für ihn nicht verhandelbar. Immer wieder äußerte er

⁸GA 300c [3], S. 49, 4/1975, 03.05.1923

⁹GA 297a [27], S.40-41, 1/1998, 24.02.1921

autre caractéristique essentielle d'une école « libre » la possibilité de pouvoir occuper aussi **comme « enseignants »** des humains qui d'après les critères de l'État ne sont pas des enseignants. Rudolf Steiner souligne qu'en 1919 dans le Bade-Württemberg se trouvaient des conditions juridiques particulières qui ont permis un libre choix des enseignants, indépendamment de leur formation. En fait, seulement quatre des douze enseignants rassemblés autour de Rudolf Steiner disposaient d'un diplôme reconnu par l'État. Déjà en 1923 Rudolf Steiner explique :

« Ce par quoi nous avons la possibilité de l'existence, c'est qu'une lacune était dans la loi wurtembourgeoise des écoles élémentaires, qu'on pouvait créer des écoles sans corps enseignant agréés par l'État. Nous n'aurions pas pu obtenir cela si nous avions voulu ériger un collège. Les services administratifs auraient alors, en Wurtemberg,

27
réclamé des professeurs certifiés. Nous vivons d'une faille dans la loi qui existait **dans l'ancien régime** avant la « libération » de l'Allemagne. Aujourd'hui on ne pourrait plus construire une école Waldorf. Aujourd'hui on nous tolère parce qu'on serait gêné de ne pas nous tolérer. Mais toutes les écoles qui seront tentées n'importe où aujourd'hui, c'est au fond de la foutaise. Celles-là doivent avoir des enseignants qui sont diplômés. Il ne sera plus permis de deuxième école Waldorf dans les conditions actuelles. »⁸

Il est intéressant dans ce contexte, comment Rudolf Steiner a une fois répondu à la question de ce dont cela dépend si on pourrait fonder des écoles « libres » Waldorf supplémentaires :

« J'ai été, par exemple, invité récemment à faire venir des enseignants pour une sorte d'école initiale à un autre endroit, et je disais, nous devons naturellement faire une fois la preuve. **Afin qu'on puisse voir si les gens peuvent imposer de tels enseignants**, je faisais venir **tout d'abord** deux professeurs très compétents pour la première classe, mais qui n'avaient fait aucun examen. Il n'est donc absolument pas exclu, dans l'École Waldorf, que seront aussi employés des enseignants qui n'ont pas fait l'examen... Nous ne devons pas vouloir ériger des écoles du coin, mais nous devons partout créer la possibilité d'ériger une école libre au sens décrit aujourd'hui ».

⁹
Rudolf Steiner n'utilisait pas l'expression « libre école Waldorf, là où un agrément étatique de l'enseignant devait être accepté. On voit donc comment Rudolf Steiner poursuivait concrètement l'idéal esquissé plus haut d'une vie libre de l'esprit dans la pratique. Ces choses n'étaient pas négociables pour lui. Toujours à nouveau il s'exprimait

⁸ GA 300c [3], page 49, 4/1975, 05.03.1923

⁹ GA 297a [27], S.40-41, 1/1998, 24/02/1921



sich in ähnlicher Weise über die Grundvoraussetzungen einer „freien“ Schule - freie Finanzierung, keine Lehrpläne oder andere Vorschriften, und kein Zwang, staatlich „abgestempelte“ Lehrer zu beschäftigen. Dass manche dennoch vermuten, Steiner habe seine radikale Haltung später revidiert, könnte daran liegen, dass er zwar einerseits sehr schnell nicht mehr an die Möglichkeit zur Gründung weiterer „freier“ Waldorfschulen glaubte, offenbar aber an eine Verbreitung der Waldorfpädagogik auch innerhalb *unfreier* Verhältnisse.

Interessant sind diesbezüglich z.B. Rudolf Steiners Bemühungen um die Gründung einer Freien Waldorfschule in der Schweiz. Die Schweizer, so Steiner, würden aufgrund ihres „Staatsbewusstseins“ kaum verstehen können, was eine freie Schule sei. Man müsse hier deshalb andere Wege gehen. Zwar gelingt es ihm, das Verständnis des Regierungsrats Fritz Hauser für das Vorhaben der Gründung einer freien Waldorfschule in Basel zu gewinnen. Dennoch spricht sich Rudolf Steiner vor seinen **Mitstreitern** gegen die Verwendung des Wortes „Freiheit“ im Namen der Baseler Waldorfschule aus. Dabei gibt er allerdings eine Begründung, die über rein taktische Gesichtspunkte hinausgeht. Diese und andere späte Äußerungen legen vielmehr den Schluss nahe, dass Rudolf Steiner nach der Schließung der „Lücke“ im Gesetz und für bestimmte Orte auch den Weg der Befruchtung staatlicher Schulen durch Waldorfpädagogik propagierte.

Neutralisierung der Rechtsform

Sobald mehrere Menschen zusammenarbeiten, betrachtet der Staat sie als „juristische Person“, und definiert somit die Verhältnisse der Mitglieder dieser Gemeinschaft **zueinander**. Immerhin hat man heute

29

die Wahl zwischen ein paar Varianten, z.B. Verein, GmbH, Genossenschaft usw. Wie oben angedeutet, greift die Staatsgewalt damit auf das Geistesleben über. Dagegen wendet sich Rudolf Steiner. Er spricht von einem Fortleben des antiken Sklavenrechts innerhalb der Hohlform des „demokratischen Staats“, und fordert die Abschaffung der „juristischen Person“ - Recht herrsche erst, wenn in Zukunft der Einzelne, und nicht mehr eine Rechtsgemeinschaft dem Staat gegenüberstehe. Sehr deutlich fasst Steiner diesen Gedanken etwa am Beispiel der Steuer, die folglich auch nicht mehr von Unternehmen, sondern nur von Privatpersonen abgeführt werden könne:

„Sehen Sie, ein Begriff wird in der Zukunft ganz verschwinden müssen, der Begriff der juristischen Persönlichkeit, auch der wirtschaftlich-juristischen Persönlichkeit. Es wird tatsächlich das, was an Steuern zu bezahlen ist, von einzelnen Menschen zu zahlen sein, weil im Staate, im demokratischen Staate, auf dem Boden, auf dem das Recht leben soll, der einzelne Mensch

de manière similaire sur les exigences de base d'une école « libre » – financement libre, pas de programme ou autres prescriptions, et aucune contrainte d'employer/occuper des professeurs « estampillés » par l'État. Que maints supposent pourtant que Steiner aurait plus tard révisée son attitude radicale, pourrait reposer en ce que d'un côté il n'a très vite plus cru à la possibilité de fonder des écoles « libres » Waldorf supplémentaires, mais manifestement à une propagation de la pédagogie Waldorf aussi à l'intérieur de conditions *non-libres*.

À cet égard, par ex., les efforts de Rudolf Steiner autour de la fondation d'une école Waldorf en Suisse **sont intéressants**. Les Suisses, selon Steiner, n'auraient, en raison de leur « conscience d'état » à peine pu comprendre ce que serait une école libre. On devait ici, à cause de cela, aller d'autres chemins. À savoir il lui a réussi de gagner la compréhension du Conseiller de gouvernement Fritz Hauser pour le projet de fondation d'une école libre Waldorf à Bâle. Malgré tout, Rudolf Steiner se prononce devant ses compagnons contre l'utilisation du mot « liberté » dans le nom de l'école Waldorf de Bâle. À cela il donne toutefois une justification, qui sort des motifs purement tactiques. Ces propos et d'autres tardifs suggèrent plutôt la conclusion que Rudolf Steiner après la fermeture de la « lacune » dans la loi, et pour des endroits déterminés, a aussi propagé le chemin de la fécondation des écoles étatiques par la pédagogie Waldorf.

Neutralisation de la forme juridique

Dès que plusieurs personnes travaillent ensemble, l'État les considère comme « personne juridique », et définit avec cela les rapports des membres de cette communauté les uns aux autres. On a tout de même aujourd'hui

29

le choix entre quelques variantes, par ex. association, SàRL, coopérative, etc. Comme indiqué ci-dessus, le pouvoir de l'État empiète avec cela sur la vie de l'esprit. Rudolf Steiner se tourne contre cela. Il parle d'une survie de l'antique loi sur l'esclavage à l'intérieur de la forme creuse de l'« État démocratique », et promeut l'abolition de la « personne juridique » - le droit régnerait pour la première fois, quant à l'avenir l'individu, et non plus une communauté de droit se tiendrait vis-à-vis de l'État. Très clairement Steiner saisit quelque peu cette pensée sur l'exemple de l'impôt, qui par conséquent ne pourrait aussi plus être versé par des entreprises, mais seulement par des personnes privées :

« Voyez-vous, un concept devra disparaître complètement à l'avenir, le concept de la personnalité juridique, aussi de la personnalité économique-juridique. Ce qui en fait est à payer d'impôts, est à payer par des humains particuliers, parce que dans l'État, dans l'État démocratique, sur le terrain duquel le droit devrait vivre, l'humain particulier se tient vis-à-vis de l'humain particulier. Les gens



dem einzelnen Menschen gegenübersteht. Die Menschen können nur dann gleich sein, wenn ein Mensch dem anderen als Einzelner gegenübersteht. Auf dem Boden des Wirtschaftslebens und auf dem Boden des Geisteslebens muß es Korporationen geben. Auf dem Boden des Staates kann es nur Recht geben, das ist für alle Menschen dasselbe, das kann auch jeder erwachsene Mensch durchschauen.“¹⁰

Rudolf Steiner stellt sich nicht deshalb gegen die juristische Person, weil er gegen Hierarchien ist. Ganz im Gegenteil. Er ist für Demokratie und für Hierarchie. Beides kann in seinen Augen aber nur existieren, solange es sich gegenseitig ausschließt. Eine freie Gemeinschaft muss die gegenseitigen Verhältnisse ihrer Mitglieder aus der Natur der Sache heraus entstehen lassen können. Indem

¹⁰GA 331 [23], S. 79, 1/1989, 22.05.1919

30

das Rechtsleben die Beziehungen von Individuum zu Individuum aktiv mit-gestaltet, vernichtet es mit dem Geistesleben zugleich sich selbst - das Gleichheitsprinzip ist dann zugunsten eines Vor-Rechts aufgehoben. Wenn der Staat nun aber keiner geistigen Gemeinschaft irgendeine Form vorschreiben würde, dann würden sich einfach Mensch und Mensch *gleichberechtigt* gegenüberstehen, und könnten auf diesem neutralen Boden des gleichen Rechts dann die Hierarchien des Geisteslebens entsprechend der realen Aufgabe und der individuellen Fähigkeiten frei bilden (Korporationen).

Um eine sachgemäße Verwaltungsstruktur entwickeln zu können, muss deshalb zunächst innerhalb der Schulgemeinschaft wieder hergestellt werden, was außerhalb der Rechtsform ohnehin gilt: dass jeder dem anderen als *Gleicher* gegenüber steht, und keine wie auch immer *gearteten* Vorschriften das weitere Geschehen vor-definieren. Das ist durch gewisse Konstruktionen annähernd möglich. Bei einer GmbH zum Beispiel kann der Spieß dadurch umgedreht werden, dass jeder Pädagoge den gleichen Geschäftsanteil zeichnet, sodass rechtlich gesehen jeder „Chef“ ist. Damit ist der Rechtsboden wieder hergestellt, auf dessen Grundlage dann die eigene Form frei gebildet werden kann, wie es den Gesetzmäßigkeiten des Geisteslebens entspricht. Innerhalb dieser Form kann es dann durchaus wiederum einen „Chef-Posten“ geben, nur dass dieser nun nicht durch ein staatlich vorgegebenes Ritual, sondern durch den freien Zuspruch gleichberechtigter Partner gebildet wird. Andere unvoreilhaft Aspekte des GmbH-Rechts, wie z.B. die Pflicht, jeden neuen Geschäftsanteil notariell beurkunden zu lassen, müssten dabei gleichwohl in Kauf genommen werden.

Schwieriger noch ist es bei einem Verein, da hier sowohl Vorstandswahl als auch Demokratie zwingend vorgeschrieben sind. Zwar liesse sich auch im Verein manches im obigen Sinn umgestalten, z.B. könn-

peuvent seulement alors être égaux quand un humain fait face à l'autre en tant qu'individu. Sur le sol de l'économie et sur le sol de la vie de l'esprit, il doit y avoir des corporations. Sur le sol de l'état, il peut y avoir seulement du droit, cela est la même chose pour tous les humains, cela tout être humain adulte peut le deviner ». ¹⁰

Rudolf Steiner ne se place pas contre la personne juridique parce qu'il est contre les hiérarchies. Tout au contraire. Il est pour la démocratie et pour la hiérarchie. Les deux peuvent exister à ses yeux, mais seulement aussi longtemps que cela s'exclut mutuellement. Une communauté libre doit pouvoir laisser apparaître les rapports mutuels de ses membres de la nature de la chose. En ce que

¹⁰ GA 331 [23], S. 79, 1/1989, 22/05/1919

30

la vie de droit co-forme les relations d'individu à individu, avec la vie de l'esprit cela la détruit elle-même – le principe d'égalité est alors abrogé en faveur d'un pré-droit (NDT l'auteur scinde par un trait d'union le mot allemand « Vorrecht » qui signifie « privilège »). Mais, quand maintenant l'État, ne prescrirait une quelque forme à aucune communauté spirituelle, alors simplement *se ferait face l'être humain à l'être humain également justifiés* et pourraient sur ce sol neutre du même droit former alors librement les hiérarchies de la vie de l'esprit correspondant aux tâches réelles et aux facultés individuelles (corporations).

Afin de pouvoir développer une structure de gestion (NDT : ou d'administration) appropriée, doit pour cela tout d'abord être établi de nouveau à l'intérieur de la communauté scolaire ce qui vaut de toute façon en dehors de la forme de droit : que chacun se tient vis-à-vis de l'autre comme un égal, et *que, comme toujours aussi*, aucune prescription assortie pré-définisse *le devenir ultérieur*. Dans une SàRL (NDT : en fait les GmbH allemandes qui semblent avoir quelques possibilités par forcément accessibles en France, notamment la possibilité d'être non imposées sur des dons quand ils vont à des activités reconnues d'intérêt général), par exemple, la broche pourra être retournée, *en ce* que chaque enseignant signe la même participation à l'entreprise, de sorte que chacun est « chef »/« patron » vu juridiquement. Avec cela, la base juridique est de nouveau rétablie, alors la forme propre peut être façonnée librement comme cela correspond à la *légité* (NDT : j'utilise une construction déjà utilisée par G. Bideau, pour signifier quelque chose qui relève de lois mais non d'une « légalité » de droit) de la vie de l'esprit. À l'intérieur de cette forme, il peut absolument à nouveau y avoir un « poste de chef », seulement celui-ci sera formé maintenant non par un rituel préétabli étatique, mais par le libre assentiment de partenaires également justifiés. D'autres aspects désavantageux du droit des SàRL, comme, par ex, de devoir légaliser chaque nouvelle part par voie notariée, devraient néanmoins être pris en compte.

C'est encore plus difficile dans une association parce que là sont aussi bien prescrits comme contraignant l'élection d'un conseil d'administration comme aussi la démocratie. Certes, dans une association, maintes choses se laisseraient aussi transformer au sens ci-dessus, par ex., on pourrait



te man einfach alle Pädagogen als Vorstände berufen, um den Status Quo wiederherzustellen, doch entstünde dann z.B. eine zumindest fragliche Situation hinsichtlich der Außenvertretung, Haftung usw. Viele Waldorfschulen haben sich hier deshalb anders geholfen: Sie wählten die typische Vereinsstruktur, ignorierten sie aber in den tatsächlichen Abläufen der internen Beziehungen. Solange darüber Konsens herrscht, kann nämlich niemand die Kollegen daran hindern, sich überall jeweils an das Urteil desjenigen zu halten, dem nicht durch irgendeinen Wahlmodus, sondern aus ganz anderen Untergründen heraus die freie Entscheidung über die betreffende Sachfrage gewährt wird. Sofern also z.B. die Funktionen des Vorstandsamtes den geistigen Autoritätsverhältnissen entgegenstehen, kann letzteren dadurch Rechnung getragen werden, dass der Vorstand die betreffende Angelegenheit eben nur pro Forma entscheidet, während Entscheidung und Entscheidungsbefugnis auf ganz anderen Wegen zu Stande kommen. Das heisst natürlich nicht, dass ein Vorstand nicht auch „selbst“ entscheiden kann. Worauf es ankommt, ist lediglich, dass er dann nicht „als Vorstand“ dazu befugt ist, sondern sofern er identisch ist mit derjenigen Person, welche die Autorität in *dieser Sachfrage* der freien Anerkennung durch die Kollegen verdankt.

In diesem Sinn, dass also von Innen her ausgeglichen wird, was als Un-Recht von Außen hineinwirkt, kann man sagen, das „Rechtsleben“ werde innerhalb der Schulmauern ergriffen. Das selbe Prinzip liegt ja auch der „Neutralisierung“ des Kapitals zu Grunde, wie es manche anthroposophischen Betriebe versuchen, oder auch der Arbeit der Stiftung Edith Maryon in Bezug auf Grund und Boden. Bei solchen Dingen handelt es sich aber gerade nicht um ein „Schaffen“ von Recht im positiven Sinn, geschweige denn um eine Mitwirkung des Rechtslebens an der Verwaltungsstruktur, sondern

32

um die aktive Ausschaltung des Rechtslebens als positivem Gestalter des Geisteslebens, damit sich die Verwaltungsstruktur ausschließlich gemäß des Geisteslebens entwickeln kann - bestehende Mechanismen werden ausgehebelt, um Räume wieder zugänglich zu machen für etwas, was dann seinerseits kein Mechanismus mehr ist.

Es wäre allerdings ein Missverständnis, wenn man daraus schließen würde, das freie Geistesleben sei einfach die Summe der versammelten Ich-Menschen. Das ist das andere Extrem, zu dem man freilich nur gelangt, wenn man zwar einerseits die Natur des Rechts- und Wirtschaftslebens durchschaut, dafür aber nicht die des Geisteslebens. Dieser Ansicht liegt meist das Gedankenschema „Ich/Gemeinschaft“ zu Grunde, aber so, dass jene Pole auf die drei Glieder verteilt werden: Rechtsleben und Wirtschaftsleben rechnet man zur Gemeinschaft, das Geistesleben dagegen zum Ich. Wenn man dann bei Steiner liest, dass Rechtsleben und Wirtschaftsleben vom Schulleben abzusondern seien, so bleibt für diese Auffassung nur das Ich übrig,

simplement appeler tous les pédagogues comme administrateurs pour restaurer le statu quo, mais se constituerait alors, par ex, une situation pour le moins fragile concernant la représentation externe, les responsabilités, etc. Beaucoup d'écoles Waldorf se sont donc aidé différemment ici : elles ont choisi la structure typique des associations, mais l'ont ignoré dans le déroulement réel des relations internes. Aussi longtemps que le consensus règne là-dessus, personne ne peut gêner les collègues de s'en tenir partout à chaque fois au jugement de ceux qui non d'un quelque mode de vote, mais à partir de tous autres soubassements accordent la libre décision sur les questions spécifiques. Aussi loin donc par ex, que les fonctions du bureau du conseil se tiennent en face des rapports d'autorité spirituels, pourra finalement être pris en compte que le comité décide justement les affaires concernées pro forma pendant que la décision et le pouvoir de décision viennent en état par de toutes autres chemins. Cela ne signifie naturellement pas qu'un comité ne peut pas décider « lui-même ». Ce dont il s'agit est juste qu'il n'est alors pas habilité à cela « comme comité », mais aussi loin qu'il est identique avec ces personnes-là qui doivent leur autorité dans *cette question d'expertise* à la reconnaissance par les collègues.

En ce sens, que donc de l'intérieur sera pondéré, ce qui comme non-droit agit dedans de l'extérieur, on peut dire, la « vie de droit » serait saisie à l'intérieur des murs de l'école. Le même principe repose donc aussi à la base de la « neutralisation » du capital comme l'essayent maintes entreprises anthroposophiques, ou aussi le travail de la Fondation Edith Maryon en rapport à fond et sol. Mais dans de telles choses il s'agit tout de suite non d'un « créer » de droit dans un sens positif, et encore moins d'une participation de la vie de droit à la structure de gestion, mais

32

de l'élimination active de la vie de droit comme concepteur positif de la vie de l'esprit, de sorte que la structure administrative puisse se développer exclusivement en fonction de la vie de l'esprit – des mécanismes existants sont contournés pour rendre des espaces de nouveau accessibles pour quelque chose qui à son tour n'est alors plus aucun mécanisme.

Ce serait toutefois un malentendu quand on conclurait de cela que la vie libre de l'esprit serait simplement la somme des Je-humains rassemblés. C'est l'autre extrême auquel on parvient certes toutefois quand on devine d'un côté la nature de la vie de droit et de l'économie, mais pour cela pas celle de la vie de l'esprit. À la base de cette vue repose généralement le schéma de pensée « Je / communauté », mais ainsi que ces pôles seront répartis sur les trois membres : on compte à la communauté la vie de droit et la vie de l'économie, au Je par contre la vie de l'esprit. Quand on lit alors chez Steiner que la vie de droit et la vie de l'économie seraient à séparer de la vie de l'école, ainsi reste seule-



und die Gemeinschaft schwebt als Abstraktum darüber. Oder man führt doch wieder eine „Rechtsebene“ ein, um wenigstens etwas fühlbare Gemeinschaft zu haben. Rudolf Steiner beschreibt dagegen etwas völlig anderes. Im Steinerschen Sinn verwendet, stehen dem Ich drei Gemeinschaften gegenüber - Rechtsleben, Wirtschaftsleben und Geistesleben. Das Geistesleben meint also gerade den Gegenpol des Ichs, nämlich die Gemeinschaft, aber eben so, wie sie weder durch das allgemeine Rechtsempfinden, noch durch die ökonomischen Notwendigkeiten, sondern nur durch das frei werdende Ich selbst vollzogen werden kann. Das Ich findet, wo es aus ökonomischen und rechtlichen Zwängen entlassen wird, in der freien Begegnung von Mensch zu Mensch etwas, was es hinausführt über sein Einzeldasein, aber so, dass es dieses zugleich als die Verwirklichung seiner freien Impulse erlebt. Diesem Höheren auf die

33

Spur zu kommen, und ihm eine Gestalt in Form der ganz äußeren, tragenden Verwaltungsstruktur zu geben, ist die Bedeutung des Wörtchens „frei“ im Ausdruck „freie Waldorfschule“.

Man kann sich in einer solchen Gemeinschaft „einen Mutes“ fühlen, man kann sogar erleben, wie das individuelle Handeln immer mehr von etwas Allgemeinmenschlichem impulsiert wird. Wer die Dinge bloß nach dem Klang der Worte beurteilt, wird deshalb glauben, er bewege sich damit auf einer „Rechtsebene“, da das Recht laut Steiner ja dem „Allgemeinmenschlichen“ entspringen soll. Man könnte jedoch das Allgemeinmenschliche, das sich auf der Rechtsebene verwirklichen soll, sehr leicht so konkret werden lassen, dass solche Verwechslungen schnell aufhören würden. Man müsste dazu einfach die Putzfrau mit in die Konferenz nehmen, ebenso den Vermieter, den Busfahrer, den Minister, den Nachbarn, kurz, alle, ungeachtet ihrer Individualität. Das Allgemeinmenschliche, das dann im Konferenzbeschluss zum Ausdruck käme, entspräche der Rechtsebene - aber ganz sicher nicht mehr der Aufgabe der Schule.

In Wahrheit erscheint das Allgemeinmenschliche in allen drei Funktionsbereichen des sozialen Organismus. Die Aufgabe des Menschen ist es, das Allgemeinmenschliche, welches er auf dem Gebiet des Geisteslebens erleben kann, mit dem Allgemeinmenschlichen, wie es auf den Gebieten des Rechts- und Wirtschaftslebens erscheint, zu verbinden, indem er alle drei Funktionen des sozialen Organismus rein ausbildet. Diese Funktionen schließen sich gegenseitig aus, und vermischen sich nie. Aber sie durchdringen sich im Menschen, weil dieser in jeder Lebenssekunde in allen drei Prozessen steht. Deshalb führt übrigens auch die Rede von „Subsystemen“ in die Irre, auch wenn sie möglicherweise akademische Anerkennung herscht. Subsysteme setzen ein übergeordnetes System voraus. Bei Rudolf Steiner existiert ein solches System nicht, sondern es existieren drei Glieder

ment le Je pour cette conception, et la communauté plane dans l'abstrait par-dessus. Ou on introduit quand même de nouveau une « étendue de droit », pour avoir au moins une communauté tangible. Rudolf Steiner décrit par contre quelque chose de pleinement différent. Utilisé dans le sens steinérien, trois communautés se tiennent vis-à-vis du Je – vie de droit, vie de l'économie et la vie de l'esprit. La vie de l'esprit signifie donc tout de suite le pôle opposé du Je, à savoir la communauté, mais justement ainsi qu'elle pourra être mise en œuvre ni par le sentiment général du droit, ni par les nécessités économiques, mais seulement par le Je devenant libre par lui-même. Le Je trouve, où il sera dégagé des contraintes économiques et juridiques, dans la rencontre libre d'être humain à être humains quelque chose qui le conduit hors de son être-là individuel, mais ainsi qu'il vit cela simultanément comme la réalisation de ses impulsions libres. Arriver sur la trace

33

de ce plus élevé et lui donner une figure en forme de structure d'administration porteuse toute extérieure est la signification de ce petit mot « libre » dans l'expression « libre école Waldorf ».

Dans une telle de communauté, on peut se sentir « un courage », on peut même vivre comment l'action individuelle deviendra de plus en plus impulsée de quelque chose d'universellement humain. Qui juge purement par le son des mots, croira à cause de cela qu'il se meut avec cela sur une « étendue de droit », car là le droit selon Steiner devrait donc jaillir de « l'universellement humain ». L'universellement humain, qui devrait se réaliser sur l'étendue de droit, on pourrait cependant laisser très facilement devenir si concret que de telles confusions s'arrêterait rapidement. On devrait simplement prendre la femme de ménage avec dans la conférence, justement ainsi que le loueur, le chauffeur du bus, le ministre, le voisin, bref, tous, indépendamment de leur individualité. L'universellement humain, qui alors viendrait à l'expression exprimerait l'étendue de droit - mais certainement plus la tâche de l'école.

En vérité l'universellement humain apparaît dans tous les trois domaines fonctionnels de l'organisme social. C'est la tâche de l'être humain, de relier l'universellement humain, qu'il peut vivre dans le domaine de la vie de l'esprit à l'universellement humain, comme il apparaît dans les domaines des vies de droit et de l'économie, en ce qu'il forme purement toutes les trois fonctions de l'organisme social. Ces fonctions s'excluent mutuellement, et ne se mélangent jamais. Mais elles s'interpénètrent dans l'humain parce que celui-ci se tient à chaque seconde de vie dans tous les trois processus. C'est pourquoi, le discours sur les « sous-systèmes » induit de toute façon en erreur, aussi quand il domine peut-être la reconnaissance académique. Des sous-systèmes pré-supposent un système sur-ordonné. Chez Rudolf Steiner, un tel système n'existe pas, mais trois membres existent



- ihre Einheit ist der individuelle Mensch. Und dieser ist um so mehr Mensch, desto reiner die drei Glieder erscheinen, desto besser sie sich gegenseitig fördern können, anstatt durcheinander zu gehen.

„Es ist mir öfter gerade von Professoren erwidert worden, ich wolle die Menschheit in drei Klassen teilen. Das Gegenteil will ich! Früher wurde geteilt in Nährstand, Lehrstand und Wehrstand. Aber der heutige Lehrstand lehrt nichts. Der Nährstand ist nichts weiteres als ein Gewaltstand, und der Wehrstand, dem wird ja die Aufgabe gestellt, dasjenige den Besitzlosen zu sagen, was die Besitzenden wollen! Ja, sehen Sie, das ist dasjenige, was gerade überwunden werden soll: die Stände, die Klassen sollen überwunden werden gerade dadurch, daß man den Organismus als solchen, abgesehen vom Menschen gliedert. Der Mensch ist ja das Vereinigende! Er wird auf der einen Seite im Wirtschaftsorganismus drinnen stehen, und kann ebenso, indem er im Wirtschaftsorganismus drinnen steht, Mitglied der Vertretung des politischen Staates sein; er kann auch dem Geistesleben angehören. Dadurch ist die Einheit geschaffen. Ich will gerade den Menschen dadurch befreien, daß ich den sozialen Organismus in drei Teile gliedere. Man verstehe das nur, um was es sich handelt: Um das Gegenteil einer Utopie, um eine wirkliche Realität handelt es sich. Es handelt sich darum, die Menschen aufzurufen, nicht zu glauben, daß man irgendeine vertrackte Utopie ausdenkt, sondern zu fragen: Wie soll man die Menschen sich gliedern lassen, damit sie im Zusammenwirken von sich aus das Richtige finden? Das ist der radikale Gegensatz zu allem anderen. Alle anderen gehen von der Idee aus; hier wird ausgegangen von der wirklichen sozialen Gliederung der Menschen, hier wird wirklich darauf aufmerksam gemacht, daß alle Unterschiede weggewischt werden dadurch, daß der Mensch selber, als bloßer Mensch das Einheitliche bildet. Und daher würde es mir leid tun, wenn gerade diejenige Ansicht Eindruck machte, die

das Gegenteil von allem Utopismus für eine Utopie erklärt! Das ist dasjenige, was eigentlich die einzige mir leid tuende Einwendung ist, weil sie gerade den Nerv meiner Auseinandersetzungen nicht getroffen hat.“

Als „Utopie“ wird die soziale Dreigliederung immer von denjenigen abgetan, die selbst utopisch denken, d.h., die eine Idee dafür erwarten, wie das Leben im Einzelnen zum Wohle der Menschheit zu regeln sei. Rudolf Steiner fragt jedoch: wie müssen die einzelnen Menschen sich zueinander stellen, damit sie in der jeweiligen Situation diejenige Idee finden können, die dann richtig ist? Damit ist die soziale Dreigliederung das Gegenteil eines „Systems“. Die praktischen Möglichkeiten einer Gemeinschaft hängen eben davon ab, wie viel Bewusstsein für das Zwischenmenschliche in ihr lebt. Und wenn Rudolf Steiner Recht damit hat, dass dieses Zwischenmenschliche immer ein dreifaches ist, dann heißt das: die Möglichkeiten hängen davon ab, wie weit das Individuum die drei Glieder sehen kann.

- leur unité est l'individu humain. Et celui-ci est d'autant plus humain, que les trois membres apparaissent plus purs, d'autant mieux ils peuvent se promouvoir mutuellement, au lieu d'aller pêle-mêle. « Il m'a été le plus souvent répliqué tout de suite par des professeurs, que je voulais partager l'humanité en trois classes. Je veux le contraire ! Autrefois a été divisé en état (NDT : ou statut) nourricier, état d'enseignement et état de défense. Mais l'état d'enseignement n'enseigne rien. L'état nourricier n'est rien de plus qu'un état de violence, et l'état de défense, à ce lui-là sera placée la tâche de-dire aux dépourvus de propriété ce que les nantis (NDT ou propriétaires) veulent ! Oui, voyez-vous, c'est cela qui tout de suite devrait être surmonté : les états, les classes devraient être surmontés tout de suite par ce que l'organisme en tant que tel, on l'article isolé de l'humain. L'humain est donc l'unifiant ! Il se tiendra d'un côté, à l'intérieur de l'organisme de l'économie, et peut justement ainsi, en ce qu'il se tient à l'intérieur de l'organisme économique, être membre de la représentation de l'État politique ; il peut aussi appartenir à la vie de l'esprit. Par cela, l'unité est créée. Je veux tout de suite libérer l'humain par ce que j'articule l'organisme social en trois parties. Qu'on comprenne seulement, ce dont il s'agit : il s'agit du contraire d'une utopie, d'une réalité véritable. Il s'agit d'appeler les humains à ne pas croire qu'on invente une quelque utopie embrouillée, mais de demander : comment devrait-on laisser les humains s'articuler afin qu'ils trouvent d'eux-mêmes ce qui est correct dans la collaboration ? C'est le contraire radical à toutes les autres. Toutes les autres partent de l'idée ; ici sera parti de la vraie articulation sociale de l'être humain, ici sera vraiment rendu attentif que toutes les différences seront balayées parce que l'humain lui-même, comme pur être humain forme l'unitaire. Et à cause de cela, ça me ferait mal si tout de suite cet avis faisait l'impression que

le contraire de tout utopisme explique une utopie ! C'est cela qui en fait l'unique objection qui me ferait mal parce que tout de suite elle n'a pas atteint le nerf de mes explications ».

Comme « utopie » la tri-articulation sociale sera toujours ignorée de ceux qui pensent utopiquement eux-mêmes, c-à-d. qui attendent une idée pour comment la vie serait à régler en détail pour le bénéfice de l'humanité. Rudolf Steiner demande, cependant : comment les êtres humains particuliers doivent se placer les uns aux autres afin que dans chaque situation ils puissent trouver cette idée qui est alors correcte ? Avec cela la tri-articulation sociale est le contraire d'un « système ». Les possibilités pratiques d'une communauté dépendent justement de cela : combien de conscience pour l'interhumain vit en elle. Et quand Rudolf Steiner a raison avec ce que cet interhumain est toujours un triple, alors cela signifie que les possibilités dépendent de jusqu'où l'indivi-



„Grauzonen“ liegen hier nie in der Sache, sondern entpuppen sich immer als Bewusstseinsstrübungen. Mit viel Spitzfindigkeit hat man zum Beispiel zu beweisen versucht, dass ja der „Vertrag“ zwischen zwei freien Menschen etwas „rechtliches“ sei. Nun, bei Rudolf Steiner ist der Vertrag genau das ausdrücklich nicht. Selbstverständlich kann und soll die oben skizzierte Struktur der gegenseitigen Anerkennung zu langfristigen, belastbaren Vertragsverhältnissen führen. Der Inhalt dieser Verhältnisse hat jedoch mit dem Rechtsleben nichts zu tun. Inhalt des Rechts könnte zum Beispiel sein: „Vertragsbrüche sollen geahndet werden“. Was zwei Menschen konkret füreinander tun, beruht jedoch auf etwas ganz anderem. Das Papier, oder das Wort, kann lediglich dokumentieren, dass ein Vertrag besteht.

¹¹GA 329 [13], S. 108-109, 1/1985, 19.03.1919

36

Und auf dieser Grundlage kann dann das Rechtsleben in ein Verhältnis zu Geistesleben und Wirtschaftsleben treten, indem es den eigenen, abstrakten Inhalt im Falle eines Vertragsbruchs realisiert. Der Boden, auf dem ich als fähig arbeitender Mensch stehe, ist der des Geisteslebens, der Boden, auf dem ich die gegenseitigen Wertverhältnisse bestimme, der des Wirtschaftslebens, und der Boden, auf dem ein Vertragsbruch als „Rechtsverstoß“ geahndet werden kann, der des allgemeinen Rechtslebens.

Für eine soziale Dreigliederung eintreten heisst, dafür zu wirken, dass sich das Rechtsleben innerhalb einer geistigen Gemeinschaft in Zukunft gerade nicht in ein „eigenes“ Rechtsleben verwandeln kann. Es müsste im Gegenteil dafür Sorge getragen werden, dass der Einzelne auch im Arbeitszusammenhang bloß auf dem Boden des allgemeinen Bürgerrechts steht. Keiner hätte dann im Betrieb mehr „Recht“ als der andere. Auch der Arbeitsvertrag, so Steiner, müsse abgeschafft werden. An die Stelle des Arbeitsvertrags zwischen juristischer Person und Mensch müssten in Zukunft zwei verschiedenartige Verträge zwischen Menschen treten: zum einen ein Vertrag über Leistung und Gegenleistung, ohne Geldbezug, in sachlicher Hinsicht und zeitlich befristet (Also zum Beispiel: ich unterrichte die 1. Klasse, Du die 2. Klasse). Unabhängig davon müssten Verträge über die gemeinsame Aufteilung der Erträge geschlossen werden. Alles, was „Leitung“ ist, müsse auf die selbe Art entstehen. Das setzt aber eben voraus, dass jeder dem anderen als Gleicher gegenübersteht, und gegenüber dem Staat nur das Individuum Rechtssubjekt sein kann.

Die Vorstellung, eine kleine Gruppe innerhalb des Staates könne ihr „eigenes“ Recht schaffen, nur weil sie entgegen der Anforderungen einer Schulverwaltung „demokratisch“ abstimmt, ist so gewöhnlich wie absurd. Natürlich ist es möglich, dass Rudolf Steiner sich hinsichtlich der Notwendigkeit eines freien Geisteslebens irrte.

du peut voir les trois membres.

Les « Zones grises » ne reposent jamais ici dans la chose, mais se révèlent (*NDT entpuppen : lit. comme sortir d'une puce ?*) toujours comme opacités de la conscience. Avec beaucoup de subtilité on a par exemple tenté de prouver que donc le « contrat » entre deux êtres humains libres serait quelque chose de « juridique ». Maintenant, chez Rudolf Steiner, le contrat n'est exactement pas cela expressément. Évidemment la structure esquissée plus haut de reconnaissance mutuelle peut et devrait conduire à des rapports de contrat à long terme, fiables. Cependant, le contenu de ces relations n'a rien à voir avec la vie de droit. Le contenu du droit pourrait être par exemple: « les ruptures de contrat devraient être punies ». Ce que deux êtres humains font concrètement l'un pour l'autre, repose cependant sur quelque chose d'entièrement autre. Le papier ou la parole peut juste documenter qu'un contrat existe.

11 GA 329 [13], p 108-109, 1/1985, 19/03/1919

36

Et sur cette base, la vie de droit peut alors entrer en relation avec la vie de l'esprit et la vie de l'économie en ce qu'elle réalise le contenu propre, abstrait dans le cas d'une rupture de contrat. Le sol sur lequel je me tiens en tant qu'humain capable travaillant, est celui de la vie de l'esprit, le sol sur lequel je détermine les rapports de valeur mutuels, celui de la vie de l'économie, et le sol, sur lequel une rupture de contrat comme « violation du droit » peut être punie, celui de la vie de droit générale.

S'engager pour une tri-articulation sociale signifie agir pour qu'à l'avenir la vie de droit au sein d'une communauté spirituelle ne puisse pas tout de suite se transformer en vie de droit « propre ». Il devrait au contraire être porté soin à ce que l'individu, aussi dans le contexte de travail, se tienne purement sur le sol du droit citoyen général. Aucun n'aurait alors plus « droit » que l'autre dans l'entreprise. Aussi le contrat de travail devrait être aboli selon Steiner. À la place du contrat de travail entre personne juridique et humain devraient entrer à l'avenir deux types de contrats différents entre êtres humains : pour l'un, un contrat sur prestation et contre prestation, sans conditions d'argent, en termes objectifs et temporellement limité (Ainsi, par exemple : j'enseigne à la 1ère classe, toi à la 2e classe). Indépendamment de cela devraient être conclus des contrats sur la répartition commune des gains. Tout ce qui est « direction » devrait se produire de la même manière. Mais cela présuppose que chacun se tient comme égal vis-à-vis de l'autre, et qu'en face de l'État, seul l'individu peut être un sujet de droit.

La représentation qu'un petit groupe à l'intérieur de l'état pourrait créer son « propre » droit, seulement parce qu'il vote « démocratiquement » contre les exigences d'une administration scolaire est aussi commun qu'absurde. Naturellement, il est possible que Rudolf Steiner se trompait en ce qui concerne la nécessité d'une vie libre de l'esprit.



Dann müsste der Beweis erbracht werden, dass das demokratische Urteil im Hinblick auf die Aufgabe einer Schule tatsächlich fruchtbar, und nicht etwa schädlich ist. Rudolf Steiners Annahme kann aber sicher nicht dadurch widerlegt werden, dass man es einfach anders macht - genau so könnte man beweisen, dass die Schule eine Monarchie enthält, indem man einen König krönt, und dabei ausblendet, in welchem Verhältnis dieser Vorgang zum Gewaltmonopol einerseits, und zum realen Bildungsgeschehen andererseits steht. Vor allem aber müsste gezeigt werden, welchen Inhalt das Wort „Demokratie“ noch besitzt, wenn es für das erhalten soll, was eine Schulgemeinschaft unter sich ausmacht. Und da liegt die eigentliche Tragik der Bauchnabel-Gliederung: indem die Demokratie nach innen verkehrt wird, geht ihr spezifischer Inhalt, und damit die Beziehung zur Rechtsgemeinschaft verloren.

Einmütigkeit statt Demokratie

Die „Gemeinschaft“ im Geistesleben gründet sich auf das gegenseitige Verständnis, auf die Erkenntnis des Anderen, mit dem man zusammen in einer Einrichtung wirkt. Wie oben skizziert, will Rudolf Steiner die gesamte äußere Struktur einer Schule aus solcher Menschenkenntnis erstehen lassen. Eine Rechtsgemeinschaft beruht auf dem Gegenteil, nämlich auf dem Ausschluss von allem, das von individuellem Verständnis abhängt. Das Recht auf Versammlungsfreiheit etwa besagt nicht, dass die demokratische Mehrheit irgendeine konkrete Tagung gut **heißt**, sondern dass dem Menschen im Allgemeinen ein solches Recht zustehe, ungeachtet der Frage, ob die demokratische Mehrheit Verständnis für den konkreten Inhalt hat. Und so verhält es sich mit allen Rechten. Es kommt im Rechtsleben also gerade nicht auf das an, was der Einzelne dem

38

anderen an Verständnis entgegenbringt (Wird es dennoch davon abhängig gemacht, ist es Unrecht, weshalb auch der Wunsch, der Staat möge die Waldorfpädagogik anerkennen, gegen die soziale Dreigliederung gerichtet ist. Der Staat kann die Waldorfpädagogik nicht „anerkennen“, das kann nur der individuelle Mensch. Soll der Staat sie „anerkennen“, ist er parteiisch, und damit im Steinerschen Sinn ein „Unrechtsstaat“).

Wahrheit lebt in der Beziehung zwischen denkendem Subjekt und seinem Objekt. Das Recht dagegen trifft keine Aussage über irgendetwas in der Welt, sondern ist ein rein subjektiver Ausdruck von etwas, das in allen Menschen lebt. Wir haben im Deutschen die schönen Worte „Rechtsgefühl“ und „Rechtsempfinden“, die schon viel über das Wesen des Rechts verraten. Die Frage, ob es „wahr“ sei, dass der Mensch z.B. ein Recht auf Unversehrtheit seines Leibes habe, ist absurd. Deshalb kann über Rechtsfragen „abgestimmt“ werden, und deshalb kann auch der Einzelne „über-

Alors la preuve devrait être apportée que le jugement démocratique est fructueux dans les faits **au regard de la tâche d'une école**, et pas quelque chose de dommageable. Mais l'hypothèse de Rudolf Steiner ne peut sûrement pas être réfutée par le fait qu'on le fait simplement autrement – on pourrait prouver exactement ainsi que l'école contient une monarchie, en ce qu'on y couronne un roi, et masque, dans quel rapport ce processus se tient au monopole de pouvoir d'un côté, et au devenir de formation réel de l'autre. Mais avant tout, devrait être montré de quel contenu le mot « démocratie » dispose encore, quand il devrait être maintenu pour ce qu'une communauté d'école définit entre soi. Et là repose la véritable tragédie de l'articulation-nombriel : en ce que la démocratie sera retournée vers l'intérieur, se perd son contenu spécifique, et avec cela la relation avec la communauté de droit.

Unanimité plutôt que démocratie

La « communauté » dans la vie de l'esprit est basée sur la compréhension mutuelle, sur la connaissance des autres, avec lesquels on œuvre dans une institution. Comme esquissé ci-dessus, Rudolf Steiner veut laisser se créer la structure externe d'ensemble d'une école d'une telle connaissance humaine. Une communauté de droit repose sur le contraire, à savoir sur l'exclusion de tout ce qui dépend de la compréhension individuelle. Le droit à la liberté de réunion ne veut pas dire quelque peu que la majorité démocratique trouve une quelque session concrète bonne, mais qu'un tel droit revient aux humains en général, sans considération pour la question de savoir si la majorité démocratique a de la compréhension pour le contenu concret. Et elle se comporte ainsi avec tous les droits. Dans la vie de droit il ne s'agit tout de suite pas de ce que l'individu

38

amène comme compréhension à l'autre (**Si cela est néanmoins** rendu dépendant de cela, c'est du non-droit, c'est pourquoi aussi le souhait que l'État devrait reconnaître la pédagogie Waldorf est dirigé contre la tri-articulation sociale. L'État ne peut « reconnaître » la pédagogie Waldorf, cela peut seulement l'humain individuel. **Si l'état** devait la « reconnaître », il est partisan, et avec cela un « État de non-droit » au sens steinérien).

La vérité vit dans la relation entre un sujet pensant et son objet. Le droit, par contre, n'atteint aucune déclaration sur une quelque chose dans le monde, mais est une expression purement subjective de quelque chose qui vit dans tous les humains. Nous avons en allemand les beaux mots « sensation de droit » et « sentiment de droit » (NDT : „Rechtsgefühl“ und „Rechtsempfinden“), qui trahissent déjà beaucoup de l'essence du droit. La question de savoir si ce serait « vrai », que l'humain, par exemple, aurait un droit à l'intégrité de son corps, est absurde. C'est pourquoi il peut



stimmt“ werden. Und deshalb akzeptieren wir auch ganz selbstverständlich, dass der Polizist nicht als Individuum in Betracht kommt, sondern als „Vertreter“ des allgemeinen Rechts. Sofern wir über Wahrheits-sinn verfügen, **dürfte es uns aber schwer fallen**, das selbe Verhältnis auch zur Wahrheit einzunehmen, und den Lehrer ebenso als einen Vertreter zu betrachten. Das ist aber genau das, was durch die Verknüpfung von Demokratie und Bildungswesen notwendig erzeugt wird. Das pädagogische Ergebnis ist eine Erziehung zur Unwahrhaftigkeit. Und diese Unwahrhaftigkeit ist qualitativ die selbe, ob der Lehrer nun als Vertreter des Bildungsministeriums, eines „Waldorflehrplans“, oder eines „Konferenzbeschlusses“ agiert.

Gelegentlich wird Rudolf Steiner deshalb so interpretiert, als wolle er aus dem Lehrer eine Ich-AG machen, als arbeite in einer freien Schule jeder beziehungslos neben dem anderen her. Das ist jedoch

39

nicht gemeint. Vielmehr zielt Rudolf Steiner mit dem Ausschluss demokratischer und ökonomischer Entscheidungsprozesse aus der Schulverwaltung auf die Herstellung einer Einheitlichkeit, die alles übertrifft, was auf rechtlichem oder wirtschaftlichem Gebiet möglich ist. Die ganze Schwierigkeit der Selbstverwaltungsfrage liegt letztendlich darin, diese Einheit zu sehen, die weder durch Demokratie, noch durch wirtschaftliche Interessen bewirkt wird, sondern durch das freie Urteil des Einzelnen.

Wenn sich 30 Erwachsene zusammentun, um die Entwicklung eines Kindes zu fördern, dann wird es immer genau einen geben, der in einer bestimmten Sachfrage am ehesten das richtige Urteil fällen kann, der als Mensch der Richtige im Klassenzimmer ist, in der Geschäftsführung, in der Delegation usw. Im Interesse des Kindes müssen diese individuellen Unterschiede zum Tragen kommen, und nicht etwa der Durchschnitt der Meinungen. Somit ergeben sich aus den unterschiedlichen Fähigkeiten der versammelten Erwachsenen im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes auch diejenigen Aufgabengebiete, die jedem aus rein sachlichen Gründen zustehen. Diese Aufgabengebiete, so Rudolf Steiner, werden dem Individuum in einem freien Geistesleben auch tatsächlich zufallen - wenn statt abstrakten Definitionen und Vor-Rechten bloß die wechselseitigen Anerkennungsverhältnisse wirken, werde zum ersten mal jeder Mensch in genau diejenige Position kommen, die seiner individuellen Prägung entspricht. Dieser Gedanke beruht auf drei Voraussetzungen:

1. Dass es eine „Wahrheit“ in Bezug auf die Entwicklung eines Kindes gibt, und dass jeder Kollege zu dieser Wahrheit in ein Verhältnis treten kann.
2. Dass es ebenso eine „Wahrheit“ in Bezug auf den Kollegen gibt, mit dem ich zusammenarbeite.

40

3. Dass jeder Einzelne diese beiden Wahrheiten erkennen, und aufeinander beziehen kann.



être « voté » sur des questions de droit, et c'est pourquoi l'individu peut aussi être « mis en minorité ». Et c'est pourquoi nous acceptons aussi évidemment tout à fait que le policier ne vient pas en considération comme individu, mais comme « représentant » du droit commun. Mais aussi loin que nous disposons d'un sens de la vérité, **cela aurait difficilement la permission de nous plaire, que** d'adopter aussi le même rapport à la vérité, et de regarder l'enseignant justement ainsi qu'un représentant. Mais c'est exactement ce qui est nécessairement fabriqué par le rattachement de **la** démocratie et **du** système de formation. Le résultat pédagogique est une éducation à la non véracité. Et cette non véracité est qualitativement la même, si l'enseignant agit maintenant en tant que représentant du ministère de la formation, d'un « programme Waldorf » ou d'une « décision de la conférence ».

À l'occasion Rudolf Steiner sera donc interprété comme voulant faire de l'enseignant une Je-SA comme si chacun travaillerait dans une école libre à côté de l'autre sans relation. Ce n'est pourtant

39

pas pensé **ainsi**. Bien plus, avec l'exclusion des processus décisionnels démocratiques et économiques de l'administration de l'école, Rudolf Steiner vise l'instauration d'une unité qui dépasse tout ce qui est possible dans le domaine juridique ou économique. Toute la difficulté de la question de l'autogestion est finalement en cela de voir cette unité, qui ne sera provoquée ni par **la** démocratie, ni par des intérêts économiques, mais par le libre jugement de l'individu.

Quand 30 adultes se réunissent pour promouvoir le développement d'un enfant, alors il y en aura toujours exactement un qui dans une question spécifique peut le mieux porter le jugement correct, qui est **l'être humain** correct dans la salle de classe, dans la direction, dans la délégation, etc. Dans l'intérêt de l'enfant ces différences individuelles doivent devenir porteuses, et pas quelque peu la moyenne des opinions. Avec cela **se donnent** aussi, des différentes facultés des adultes assemblés au regard du développement de l'enfant, ces domaines de tâche qui reviennent à chacun pour des raisons purement pratiques. Selon Rudolf Steiner, ces domaines de tâche reviendront ainsi en fait à l'individu quand, à la place de définitions abstraites et de privilèges (*NDT ou pré-droits*), œuvreraient purement les rapports de reconnaissance changeants de tout côté, chaque humain viendrait pour la première fois exactement à cette position qui exprime son empreinte individuelle. Cette pensée repose sur trois conditions préalables :

1. Qu'il y a une « vérité » en rapport avec le développement d'un enfant, et que chaque collègue peut entrer en rapport à cette vérité.
2. Qu'il y a tout autant une « vérité » en rapport avec les collègues avec lesquels je collabore.

40

3. Que chaque individu reconnaît ces deux vérités, et peut rapporter l'une à l'autre.



„Selbstverwaltung“ ist demnach nur möglich, sofern das Gegenteil der populären Volksmeinung wahr ist, wonach jeder „seine Wahrheit“ habe. Ohne die Möglichkeit, dass der Mensch seine subjektive Befangenheit gerade in der Begegnung überwinden und letztendlich zum „Ding an sich“ vordringen kann, ist eine selbstverwaltete Schule utopisch. Sie ist nur denkbar, wenn Einigkeit nicht durch den Schnittpunkt der subjektiven Meinungen, sondern umgekehrt aus der freien Betätigung und Steigerung der individuellen Erkenntnisse hervorgehen kann, wenn also der subjektive Standpunkt lediglich der Ausgangspunkt der Freiheit ist. Die „freie“ Waldorfschule beruht, wenn sie existiert, auf nichts Geringerem als auf der Tatsache, dass sich das Ich, wo es frei gelassen wird, erkennend selbst überschreitet, und so mit dem anderen wieder zusammenfindet.

Damit gerät der Begriff der „Wahrheit“ selbst in Bewegung. Sie ist nicht statisch aufzufassen, etwa so, als könne z.B. die individuelle Prägung einmal festgestellt und dann berücksichtigt werden. Vielmehr entwickelt sich, was der einzelne als Individuelles ausbilden will, erst durch die gegenseitigen Verhältnisse. Und das, was der Gemeinschaft als gemeinsame „Wahrheit“ zu Grunde liegt, entfaltet sich selbst erst auf diesem Weg. Diese „Wahrheit“ ist eine lebendige, sich in ständiger Entwicklung befindliche. Darin liegt die eigentliche Schwierigkeit der Verwaltung auf dem Gebiet des Geisteslebens. Es ist ja z.B., um nur etwas ganz Äußeres zu nennen, durchaus möglich, dass ich den Kollegen in dessen „Amt“ bestätige, auch wenn ich mit seiner Leistung nicht zufrieden bin, oder eine Entscheidung mittrage, die ich persönlich anders fällen würde, sofern ich damit eine Entwicklungsmöglichkeit begünstige, die der Gemeinschaft insgesamt förderlich ist.

41

Rudolf Steiners Begriff der Entwicklung im sozialen Zusammenhang ist äußerst komplex. Er beinhaltet z.B. sehr komplizierte Wechselwirkungen zwischen den Gliedern des sozialen Organismus und denen des natürlichen Organismus, die hier kaum erörtert werden können. Ein Aspekt ist aber für das Verständnis seines Begriffs einer „freien“ Waldorfschule bedeutsam. Grob ausgedrückt, beruht das Geistesleben nach Steiner auf dem Vergangenheitsmenschen (das Rechtsleben auf dem Gegenwartsmenschen, das Wirtschaftsleben auf dem Zukunftsmenschen). Jeder Pädagoge bringt in die Schule mit, was er geworden ist, welche Neigungen und Fähigkeiten er entwickeln konnte. Nach Steiners Auffassung weist dieser Vergangenheitsmensch sogar vor die Geburt zurück - die Menschen betreten die Erde mit ganz unterschiedlichen Anlagen. Auf seine Begabungen kann sich der Mensch folglich nichts einbilden - sie sind ein Geschenk. Und als solche sollte er sie auch in die Gemeinschaft hineinstellen. Bildung, Kunst und Wissenschaft sind ihrerseits darauf angewiesen, dass sie sich den Vergangenheitsmenschen nutzbar machen können. **Das ist aber nur unter der Voraussetzung bedingungsloser Freiheit möglich: Nur wenn er das Höchste, zu dem der Einzelne aus seinen**

« L'autogestion » est en conséquence seulement possible aussi loin qu'est vrai le contraire de l'opinion publique populaire, selon laquelle chacun aurait « sa vérité ». Sans la possibilité que dans la rencontre l'humain surmonte sa partialité subjective et peut finalement pénétrer à la « chose en soi », une école autogérée est utopique. Elle est seulement pensable quand une unité peut provenir non des points d'intersection des opinions subjectives, mais à l'inverse de l'exercice et l'amélioration libre des connaissances individuelles, quand donc le point de vue subjectif est juste le point de départ de la liberté. L'école « libre » Waldorf repose, quand elle existe, sur rien de moins que sur le fait que le Je, où il sera laissé libre, se dépasse lui-même se connaissant, et ainsi se trouve de nouveau ensemble avec l'autre.

Avec cela, le concept de « la vérité » lui-même se retrouve en mouvement. Elle n'est pas saisie statique, quelque peu ainsi comme, par ex., la marque individuelle une fois établie et alors prise en compte. Beaucoup plus se développe, ce que l'individu veut former comme individuel, en premier par les rapports mutuels. Et ce qui repose à la base de la communauté comme « vérité » commune, se déploie elle-même en premier sur ce chemin. Cette « vérité » en est une vivante, se trouvant en constante évolution. Là-dedans repose la véritable difficulté de la gestion dans le domaine de la vie de l'esprit. C'est donc par ex., pour citer seulement quelque chose, de tout à fait extérieur, absolument possible, que je confirme le collègue dans cette « fonction », aussi si je ne suis pas satisfait de sa prestation, ou porte avec les autres une décision, que personnellement je prendrais autrement, aussi loin que je favoriserais avec cela une possibilité de développement qui est utile à la communauté.

41

Le concept de Rudolf Steiner du développement dans le contexte social est extrêmement complexe. Il comprend, par ex., des interactions très compliquées entre les membres de l'organisme social et celles de l'organisme naturel qui peuvent à peine être abordées ici. Mais un aspect est important pour la compréhension de son concept d'une école « libre » Waldorf. Exprimé grossièrement, la vie de l'esprit repose d'après Steiner sur l'être humain du passé (la vie de droit sur l'être humain du présent, la vie de l'économie sur l'être humain du futur). Chaque pédagogue apporte avec lui dans ce qu'il est devenu, **les penchants et les facultés, qu'il a pu développer.** D'après la conception de Steiner, cet humain du passé rend attentif même à l'avant la naissance – les humains entrent sur Terre avec des dispositions très différentes. En conséquence, un humain ne peut être fier de ses talents – ils sont un don. Et en tant que tel, il devrait aussi les placer dans la communauté. Formation, art et science sont de leur côté rendu attentifs à ce qu'ils peuvent se rendre utilisables à l'humain du passé. **Mais cela est seulement possible sous la condition préalable de la liberté inconditionnelle : une « vie » de l'esprit**



ganz individuellen Kräften heraus im Stande ist, dem Anderen wirklich schenkt, das heißt so übergibt, dass es keinen Zwang darstellt, sondern der Andere dieses Geschenk frei aufnehmen oder ablehnen kann, um daran nun seinerseits die eigenen Anlagen frei entfalten und wiederum der Gemeinschaft schenken zu können, entsteht ein Geistes-„Leben“. In diesem Sinn, dass der eine den anderen fördert, dasjenige hervorzubringen, was „in ihm liegt“, erhält das Geistesleben auch einen Zukunftsbezug. Genau genommen ist diese Zukunft aber zunächst der Vergangenheitsmensch des Anderen, der sich in Freiheit sukzessive entfalten kann.

42

Der eigentliche Zukunftsmensch verbirgt sich hinter dem, was wir Willenskraft nennen. Er ist dasjenige in uns, das, wenn es vom anderen Menschen in der richtigen Art angesprochen wird, so dass es sich frei betätigen kann, den eigenen Vergangenheitsmenschen in Erscheinung bringt. Zugleich geht er aber auch über den Vergangenheitsmenschen hinaus, indem er dem eigenen Wesen einprägt, was er in der Begegnung mit dem anderen tatsächlich „neu“ bildet. Sofern also das Geistesleben auf das Fundament der freien Entfaltung des Vergangenheitsmenschen gestellt wird, kann auch der Zukunftsmensch einziehen. Damit rechnet Rudolf Steiners Selbstverwaltungs-begriff. Beurteilen kann diese Möglichkeit freilich nur, wer sie wenigstens anfänglich erlebt, weil er auf demokratische Verfahren verzichten kann. Dann kann z.B. konkreter Erfahrungsinhalt werden, wie in der Bemühung um ein Verständnis der entgegengesetzten Position plötzlich der eigene Zukunftsmensch so in Erscheinung tritt, dass er zwar den eigenen Gesichtspunkt nicht verrückt, sich aber als der objektive Zusammenhang mit dem Gesichtspunkt des anderen zu erkennen gibt. Dieses Verbindende wirkt dann „moralisch“, das heißt, als Handlungsimpuls. In das bewusste Denken tritt es meist nur über den Umweg des Gefühls. Deshalb trifft auch das Wort „Einmütigkeit“, das ja an den „Mut“ appelliert, dieses Erlebnis am ehesten.

Die „Einheit“ einer freien Gemeinschaft liegt nicht unter, sondern über dem Ich. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen einer demokratischen Abstimmung und einem einmütigen Entschluss. Bei einer Abstimmung entscheidet man nach Stimmverhältnissen „für“ oder „gegen“ etwas oder eine zur Wahl stehende Person. Eine Minderheit wird dabei „überstimmt“. Im Idealfall bildet sich ein durchschnittliches Niveau, das eine Mehrheit bejahen kann. Das Kind sollte jedoch das höchste Niveau erwarten dürfen, zu dem

43

jeder auf seine besondere Weise fähig ist. Außerdem könnte sich auch die Minderheit mit der selben inneren Gewissheit auf ihre „Wahrheit“ stützen, ja sogar im alleinigen Besitz derselben sein. Deshalb stimmt ein verantwortungsvolles Kollegium weder über Inhalte, noch über Personen ab. Dann hat es immer genau drei Möglichkeiten: entweder, es wird gemeinsam erkannt,

apparaît seulement quand il offre vraiment à l'autre le plus haut, à quoi l'individu est en état (NDT : en état d'atteindre) à partir de ses forces entièrement individuelles, cela signifie : transfère ainsi qu'il ne représente aucune contrainte, mais que l'autre peut accepter ou refuser ce cadeau librement, pour déployer maintenant par cela, de son côté, les dispositions propres et à nouveau pouvoir donner à la communauté. En ce sens que l'un promeut l'autre, à produire ce qui « repose en lui », la vie de l'esprit reçoit également un sens d'avenir. Mais pris exactement, ce futur est tout d'abord l'humain du passé de l'autre, qui peut se développer progressivement dans la liberté.

42

L'être humain réel de l'avenir se cache derrière ce que nous appelons la force de volonté. Il est ce qui en nous amène l'être humain du passé à la manifestation, quand ce sera interpellé de la façon correcte par d'autres humains, ainsi que cela puisse s'activer librement. En même temps, il va aussi par-dessus hors l'être humain du passé, en ce qu'il imprime à l'être propre, ce qu'il a formé en fait « nouveau » dans la rencontre avec l'autre. Aussi loin donc que la vie de l'esprit sera placée sur le fondement du libre déploiement de l'humain du passé, l'humain du futur peut aussi emménager. Le concept d'autogestion de Rudolf Steiner compte avec cela. Peut bien sûr seulement juger cette possibilité, qui la vit au moins initialement, parce qu'il peut renoncer à la procédure démocratique. Alors, par ex., peut devenir un contenu concret de l'expérience comment, dans l'effort pour une compréhension des positions opposées, brusquement l'être humain d'avenir entre en manifestation, qu'il ne pousse certes pas son propre point de vue, mais se donne comme le contexte objectif à reconnaître avec le point de vue de l'autre. Ce reliant agit alors « moralement », cela signifie, comme impulsion à l'action. Dans la pensée consciente cela intervient le plus souvent seulement par le détour de la sensation. C'est pourquoi le mot « unanimité » qui donc appelle au « courage », atteint le plus souvent cette expérience.

« L'unité » d'une communauté libre ne repose pas sous, mais par-dessus le Je. C'est la principale différence entre un vote démocratique et une décision unanime. Dans un vote on décide d'après les rapports de voix « pour » ou « contre » quelque chose ou la personne se tenant aux voix. Une minorité sera en cela « mise en minorité ». Dans le cas idéal, il se forme un niveau moyen qu'une majorité peut approuver. L'enfant devrait cependant avoir la permission d'attendre le plus haut niveau dont

43

chacun est capable de sa manière particulière. En dehors de cela, la minorité pourrait avec la même certitude intérieure s'appuyer sur sa « vérité », donc même être en possession unique de celle-là même. C'est pourquoi un collège pleinement responsable ne vote ni sur des contenus ni sur des personnes. Alors, il a toujours exactement



was zu tun ist. Oder, falls das nicht möglich ist: es wird gemeinsam erkannt, an welche Kollegen die Entscheidung in der betreffenden Angelegenheit abzutreten ist, damit eine gewissenhafte Lösung erwartet werden darf. Anders als bei einer demokratischen Entscheidung wird es in beiden Fällen jedoch keine formale „Übereinstimmungen“ geben. Es ist zum Beispiel denkbar, dass das Kollegium gemeinsam eine Entscheidung fällt, die nur von 20% des Kollegiums vertreten wird. Die Erkenntnis der Sache steht hier nämlich im Zusammenhang mit der Erkenntnis des Kollegen, der sich der selben Sache zuwendet. Die „richtige“ Entscheidung kann insofern auch diejenige sein, die den gemeinsamen Möglichkeiten entspricht. Falls beides nicht möglich ist, bleibt die Trennung der dritte und einzig noch mögliche Weg, das Prinzip der Freiheit zu wahren.

Für einen Außenstehenden mag es so scheinen, als werde der Einzelne auch beim Prinzip der Einmütigkeit überstimmt, als sei also auch die Einmütigkeit nur ein Wahlmodus. Tatsächlich aber ist der Vorgang spiegelverkehrt zu dem des Wählens: während der Einzelne dort der Macht der Mehrheit unterliegt, die „für“ oder „gegen“ etwas ist, entwickelt er hier eine innere Tätigkeit, die das Wesen des anderen mit einbezieht, und schließlich z.B. dazu führt, die eigene Meinung weniger wichtig zu nehmen - gerade weil er allein die Macht besitzt, „alles“ aufzuhalten. Dieses „Alles“, und das Verhältnis der einzelnen Persönlichkeiten dazu, rückt selbst in das Zentrum der Erkenntnis. Der verbindende Geist wird bewusster Inhalt jedes einzelnen Ich.

44

Hier ist das Ich der Träger einer lebendigen Einheit, dort wird die Einheit nur ersetzt durch eine „Idee“, die der Einzelne kurz antippt, indem er „für“ oder „gegen“ sie stimmt. Weil seine Ich-Tätigkeit dabei kaum gefragt ist, bleibt er in seiner subjektiven Befangenheit verharren - der Geist stirbt.

„Freies Geistesleben muß eben ein wirkliches Geistesleben sein. Wenn die Menschen heute von Geistesleben reden, reden sie gar nicht vom Geiste, reden sie von Ideen; sie reden ja nur immer von Ideen.“ ¹²

Es ist Rudolf Steiners Grundüberzeugung, dass Gemeinschaft in der Gegenwart nicht mehr durch gemeinsame Ideen bewirkt werden könne. Man müsse von der Idee zum Geist fortschreiten. Entscheidend sei nicht die gemeinsame Idee, sondern der Prozess, der zu ihr führe, der Geist, der in ihr zum Ausdruck komme. Deshalb werden keine Ideen in die Konferenzen hineingeworfen, um dann über sie abzustimmen, wie das in einem Parlament der Fall wäre, sondern die Ideen sind hier zugleich Mittel zum Zweck der gegenseitigen Verständigung. Aus dem selben Grund wird die „Gegenstimme“ auch nicht überstimmt, sondern ist Teil eines weiterführenden, dialogischen Prozesses. Dabei kommt es dann meist weniger auf die vorgebrachten Argumente an, sondern mehr noch auf das, was gewissermaßen in ihnen vibriert, was in den Seelen mit-

trois possibilités : **soit est** reconnu ensemble ce qui est à faire. Ou, au cas où ce n'est pas possible : il sera reconnu en commun à quels collègues **est à céder** la décision aux affaires concernées afin qu'une solution consciencieuse ait la permission d'être attendue. Autrement **que dans** une décision démocratique, il n'y aura dans les deux cas, aucune « unanimité » formelle. Il est, par exemple, concevable que le collège prenne ensemble une décision qui est représenté seulement par 20 % du collège. La connaissance de la question est ici en rapport avec la connaissance de collègues qui se tournent vers la même chose. La décision « correcte » peut sur ce point être aussi celle qui correspondant aux possibilités communes. Au cas où aucune n'est possible, la séparation reste le troisième et seul chemin encore possible **pour** préserver le principe de la liberté.

Pour quelqu'un se tenant dehors, il peut sembler que l'individu serait aussi mis en minorité au principe de l'unanimité, ainsi serait-ce donc que l'unanimité aussi serait seulement un mode de vote. Mais en fait, le processus est inversé à celui du vote tel un miroir : pendant que l'individu est subordonné à la puissance de la majorité, celui qui est « pour » ou « contre » quelque chose, développe ici une activité intérieure, qui implique la nature de l'autre, et finalement par ex., conduit à moins prendre l'opinion propre pour importante – tout de suite parce que seul il a le pouvoir de « tout » arrêter. Ce « tout », et le rapport des personnalités individuelles à cela, se pousse lui-même au centre de la connaissance. L'esprit reliant devient contenu plus conscient de chaque Je particulier.

44

Ici le Je est le porteur d'une unité vivante, là l'unité sera seulement remplacée par une « idée » qui effleure brièvement l'individu, en ce qu'il la vote « pour » ou « contre ». Parce que son activité de Je est à peine sollicitée, il reste arrêté dans sa partialité subjective – l'esprit meurt.

« La libre vie de l'esprit doit justement être une vraie vie de l'esprit. Quand les humains parlent aujourd'hui de la vie de l'esprit, ils ne parlent pas du tout de l'esprit, ils parlent d'idées ; ils parlent donc seulement toujours d'idées ». ¹²

C'est la conviction fondamentale de Rudolf Steiner que, dans le présent, des communautés ne pourront plus être provoquée par des idées communes. On devrait progresser de l'idée à l'esprit. Décisif ne serait pas l'idée commune, mais le processus menant à elle, l'esprit qui viendrait à l'expression en elle. C'est pourquoi, **nulles** idées seront jetées dans les conférences pour alors voter sur elles, comme ce serait le cas dans un parlement, mais les idées sont ici en même temps des moyens pour le but de la compréhension mutuelle. Pour la même raison, aussi le « vote contre » ne sera pas mis en minorité, mais est la partie d'un processus dialogique conduisant plus loin. En cela il s'agit alors le plus souvent moins des arguments présentés, mais plus encore de ce qui vibre en eux dans une certaine mesure, ce qui ré-



klings. Nicht selten liegt dann auch die „Lösung“ in der Verständigung über eine Sache, die mit der zu besprechenden rein logisch in keinem Zusammenhang steht.

Wer bei der Idee (und ihrer „Umsetzung“) stehen bleibt, verwechselt Schein und Wesen. Selbst wenn z.B. alle einer Idee zustimmen, muss darin nicht eine wirkliche Gemeinsamkeit zum Ausdruck kommen. Und oft ist die vermeintliche „Einmütigkeit“ auch nur das Ergebnis

¹²GA 339 [12], S. 114, 3/1984, 16.10.1921

45

von Ermüdungserscheinungen - man stimmt scheinbar überein, weil man die Konferenz hinter sich bringen will. Ja, es kommt sogar vor, dass Einzelne bewusst oder unbewusst mit der Technik des Ermüdens arbeiten, um ihren persönlichen Willen als „Einmütigkeit“ durchzudrücken. Hinter der Maske der Einmütigkeit kann sich also eine Demokratie verbergen. Aber auch das Umgekehrte ist möglich - der hier skizzierte Verständigungsprozess kann selbstverständlich auch damit schließen, dass man etwa durch Handzeichen den gemeinsamen Willen zum Ausdruck bringt, oder weiteren Gesprächsbedarf sichtbar macht. Insbesondere in großen Runden kann das nötig sein. Um so wichtiger ist es, den Unterschied zwischen Demokratie und freiem Geistesleben aus dem Wesen der beiden Glieder heraus zu begreifen.

Rudolf Steiner stellt eine scheinbar paradoxe Forderung an das zentrale Verwaltungsorgan einer freien Waldorfschule: dort soll weniger über Verwaltungsfragen, und dafür mehr über Menschenkundliches gesprochen werden. Einzelfallbesprechungen konkreter Kinder sollen ins Zentrum gerückt werden, die Lehrer sollen Einblicke in die Erlebnisse ihrer Kollegen gewinnen, usw. Die Konferenz, so Steiner, sei ein „fortdauerndes Seminar“, auf dem Fachidiotentum überwunden, und „Weitherzigkeit“ geübt werde. Dagegen kann eingewendet werden, dass dies praktisch unmöglich sei, da Verwaltungsfragen immer in die Konferenzen drängten und für geisteswissenschaftliche Betrachtungen keinen Raum liessen. Das ist jedoch ein Zirkelschluss. Entweder der Geist erobert sich das, was sonst dem Bürokratismus gehört, oder umgekehrt. Die Verwaltungsfragen drängen nicht in die Konferenz, wenn das System der gegenseitigen Anerkennung wirklich verfolgt wird, wenn also das Delegationsprinzip nicht bloß ein Spielzeug bleibt, sondern tatsächlich mit der Verwaltung zusammenfällt. Das wiederum ist nur möglich, wenn jeder den anderen erkennen

46

und beurteilen kann - wenn also die Konferenz ein „fortdauerndes Seminar“ ist. Dann ist die Konferenz identisch mit der Schulleitung, ohne deshalb Verwaltungsdetails diskutieren zu müssen, da eben von hier ausgehend sämtliche Delegationen gebildet werden. Das scheinbare Paradox bewahrheitet sich: Erst da-

avec dans les âmes. Ce n'est pas rare, que la « solution » repose alors aussi dans la recherche d'un terrain d'entente sur une chose qui ne se tient en aucune logique avec la chose à discuter concernée.

Qui reste planté à l'idée (et sa « mise en œuvre »), confond apparence et essence. Même quand, par ex., tous approuvent une idée, ne doit pas venir à l'expression **en cela** une véritable communauté. Et souvent l'« unanimité » supposé est aussi seulement le résultat

12 GA 339 [12], S. 114, 3/1984, 16/10/1921

45

de l'apparition de la fatigue - on accepte apparemment parce qu'on veut amener la conférence derrière soi. Oui, il arrive même que des individus consciemment ou inconsciemment travaillent avec la technique du fatiguer pour **faire passer** leur volonté personnelle comme « unanimité ». Derrière le masque de l'unanimité peut donc se cacher une démocratie. Mais aussi l'inverse est possible - le processus de communication décrit ici peut évidemment aussi conclure avec ce qu'on amène à l'expression **la volonté commune** quelque peu par signaux de la main, ou rend visible des besoins de discussion supplémentaires. En particulier, cela peut être nécessaire dans de grandes assemblées. C'est d'autant plus important de comprendre la différence entre démocratie et vie libre de l'esprit à partir de l'essence des deux membres.

Rudolf Steiner propose **apparemment** une exigence paradoxale à l'organe administratif central d'une école libre Waldorf : là devrait être moins parlé sur des questions administratives, et pour cela plus sur la conception de l'humain. Des discussions de cas particuliers d'enfants concrets devraient être placés au centre, les enseignants devraient gagner des vues dans les expériences de leurs collègues, etc. La conférence serait, selon Steiner, un « séminaire se poursuivant » où serait surmonté l'idiotie de la matière, et exercé la « générosité ». Par contre, il peut être objecté que ce serait pratiquement impossible parce que là les questions de gestion pressent toujours dans les conférences et ne laisseraient pas d'espace pour des considérations de science de l'esprit. Cependant, c'est un argument circulaire. Soit l'esprit se conquiert ce qui autrement appartient à la bureaucratie, ou inversement. Les questions de gestion ne pressent pas dans la conférence, si le système de reconnaissance mutuelle est vraiment suivi, si le principe de la délégation ne reste pas purement un jouet, mais en fait, coïncide avec l'administration. À nouveau, cela est seulement possible quand chacun reconnaît l'autre

46

et peut juger - si donc la conférence est un « séminaire se poursuivant ». Alors la conférence est identique avec la direction de l'école, sans avoir à cause de cela à discuter des détails administratifs, qui justement seront formés là par toutes les délégations provenant de là. Le paradoxe apparent se véri-



durch, dass sie im äußeren Sinn nicht ein Verwaltungsorgan, sondern ein Erkenntnisorgan ist, wird die Konferenz zum zentralen Verwaltungsorgan der Schulgemeinschaft.

Da ein solches „fortdauerndes Seminar“ um so schwieriger wird, je mehr Menschen in der Konferenz zusammensitzen, hat jede freie Schule eine Wachstumsgrenze. Was darüber hinaus wächst, muss sich abgliedern, um frei zu bleiben. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass sich mehrzügige Schulen nicht auch im Steinerschen Sinn „selbst“ verwalten können, sofern eine entsprechende schulinterne Gliederung und Assoziierung möglich ist.

Gegen das Ideal der Einmütigkeit spricht scheinbar, dass die Gespräche äußerst zäh werden können, was z.B. bei existenziellen Entscheidungen schnell auch das Fortbestehen der Schule gefährden kann. Das trifft als mögliche Momentaufnahme sicher zu. Die Zeit ist aber etwas anderes als die Summe solcher Momentaufnahmen. Wird er konsequent verfolgt, ist der scheinbar langwierigere Entscheidungsprozess freier Schulen wesentlich effizienter als jedes demokratische Verfahren, da er die Vertrauensgrundlage für „kurze Wege“ bei zukünftigen Aufgaben schafft, während das nur halbgeordnete demokratische Urteil die individuellen Kräfte, die es nicht forderte, lähmt, im Unbewussten rumoren, ja schließlich opponieren lässt, und faktisch unzählige weitere langwierige Entscheidungsfindungen nachzieht, meist zudem in Detailfragen, die ein Einzelner besser und schneller gelöst hätte. Die Schnelligkeit der demokratischen Entscheidung wird also in Wahrheit erkaufte durch eine umfassende

47

Lähmung des ganzen Systems. Wo der Schein etwas anderes sagt, beruht das in den allermeisten Fällen darauf, dass man in Wahrheit schon längst demokratisch abgestimmt, während man dem Prinzip der Einmütigkeit zu folgen glaubte - die vermeintliche Einmütigkeit wird dann der Sündenbock für das, was die demokratischen Gewohnheiten verschuldeten.

Man kann das Steinersche Ideal auch so beschreiben: In einer Demokratie ist der Kontakt zum anderen Menschen auf das äußerste Minimum reduziert, nämlich auf den abstrakten Punkt des „Ja“ oder „Nein“. Was diesen Punkt geistig ausfüllt, verbleibt im Subjektiven. Rudolf Steiner möchte diesen Punkt zur Fläche ausweiten, damit der höhere Mensch in Erscheinung treten kann, und darauf dann die Kindeserziehung stellen. Das Kollegium soll im Interesse des Kindes das Funktionieren des eigenen Systems unmittelbar in Abhängigkeit davon bringen, inwieweit der Einzelne zur Objektivität fähig ist. Ist eine solche Objektivität nicht möglich, soll auch die Schule selbst nicht möglich sein können. Irgendeinen Trick oder Mechanismus zum Erhalt einer bloß theoretischen Gemeinschaft kann und soll es in einer freien Schule nicht geben. Das ist die Idee eines freien Geisteslebens. Wo eine Gemeinschaft in diesem Sinne wirklich auf die Freiheit des An-

fié : en premier par ce qu'elle n'est pas un organisme administratif, mais un organisme de connaissance, la conférence devient l'organe d'administration central de la communauté scolaire.

Qu'un tel « séminaire se poursuivant » devient d'autant plus difficile que plus d'humains sont assis ensemble à la conférence, toute école libre à une limite de croissance. Ce qui pousse au-delà doit se **démembrer** pour rester libre. Cela ne signifie pas nécessairement que des écoles à plusieurs cursus ne peuvent pas aussi s'administrer « elles-mêmes » au sens steinerien, aussi loin qu'une articulation interne à l'école et à l'association est possible.

Contre l'idéal de l'unanimité parle apparemment que les conversations peuvent devenir ardues extérieurement, ce qui par ex., lors de décisions existentielles, peut **aussi** mettre rapidement en danger la persistance de l'école. Cela s'applique certainement comme de possibles clichés du moment. Mais le temps est quelque chose d'autre que la somme de ces clichés. S'il sera poursuivi avec conséquence, le processus de décision, apparemment de longue haleine des écoles libres, est essentiellement plus efficace que n'importe quel processus démocratique, car il crée la base de confiance pour de « cours chemins » aux tâches futures, pendant que là le jugement seulement démocratique à moitié voulu paralyse les forces individuelles qui ne le promouvait pas, laisse gronder des rumeurs dans l'inconscient s'opposer après tout, finalement, et pratiquement tire derrière d'innombrables autres longues prises de décision, généralement aussi dans les questions de détail qu'un individu aurait mieux résolu et plus rapidement. La rapidité de la décision démocratique sera donc en vérité achetée par une vaste

47

paralyse de l'ensemble du système. Où l'apparence dit quelque chose d'autre, que cela repose dans la plupart des cas, qu'en vérité on vote déjà démocratiquement depuis longtemps, pendant qu'on croyait suivre le principe de l'unanimité – l'unanimité supposée sera alors le bouc émissaire de ce dont les habitudes démocratiques étaient responsables.

On peut aussi décrire l'idéal steinerien ainsi : Dans une démocratie le contact avec les autres humains est réduit au minimum extérieur, à savoir sur le point abstrait du « oui » ou « non ». Ce que ce point remplit spirituellement reste dans le subjectif. Rudolf Steiner aimerait élargir ce point à une surface, de sorte que l'homme supérieur puisse apparaître, et placer alors l'éducation des enfants là-dessus. Dans l'intérêt de l'enfant, le collège devrait amener le fonctionnement du système propre immédiatement en dépendance **de jusqu'où** l'individu est capable d'objectivité. Une telle objectivité n'est-elle pas possible, l'école elle-même ne devrait pas être possible. Un truc ou un mécanisme pour obtenir une communauté purement théorique ne peut et ne devrait pas aller dans une école libre. C'est l'idée d'une libre vie de l'esprit. Où une communauté construit vraiment sur la liberté de l'autre, l'in-



deren baut, findet das Individuum gerade in seiner intimsten, freiesten Betätigung zu einem Geistigen, das sich nun aber als der zugleich im Anderen wirksame, lebendige Geist zu erkennen gibt. Rudolf Steiner: „*Sehen Sie, für freies Geistesleben, das heißt Geistesleben, das aus seinen eigenen Gesetzen heraus da ist, es ist noch nicht sehr viel Verständnis in der gegenwärtigen Menschheit dafür vorhanden. Denn meistens versteht man unter freiem Geistesleben ein Gebilde, in dem Menschen leben, von denen jeder nach seinem eigenen Kikeriki kräht, wo jeder Hahn - verzeihen Sie das etwas merkwürdige Bild - auf*

48

seinem eigenen Misthaufen kräht, und wo dann die unglaublichsten Zusammenklänge aus diesem Krähen zustandekommen. In Wirklichkeit kommt beim freien Geistesleben nämlich durchaus Harmonie zustande, weil der Geist lebt, nicht die einzelnen Egoisten, weil der Geist wirklich über die einzelnen Egoisten hinüber ein eigenes Leben führen kann. Es ist zum Beispiel - man muß diese Dinge schon heute sagen - für unsere Waldorfschule in Stuttgart durchaus ein Waldorfschulgeist da, der unabhängig ist von der Lehrerschaft, in den die Lehrerschaft sich hineinlebt, und in dem es immer mehr und mehr klar wird, daß unter Umständen der eine fähiger oder unfähiger sein kann - der Geist aber hat ein eigenes Leben. Es ist eine Abstraktion, von der sich heute noch die Menschen eine Vorstellung machen, wenn sie von «freiem Geist» sprechen. Das ist ja gar keine Wirklichkeit. Der freie Geist ist etwas, was wirklich lebt unter den Menschen, man muß ihn nur zum Dasein kommen lassen, und was wirkt unter den Menschen, man muß ihn nur zum Dasein kommen lassen.“ ¹³

Ein typischer Krankheitsverlauf

Der verbindende Geist freier Gemeinschaften bildet sich in genau dem Maß zurück, in dem Rechtsleben oder Wirtschaftsleben die Verbindung an seiner Stelle herbeiführen sollen. Der Verlauf dieser Krankheit könnte zum Beispiel so aussehen: Die Waldorfschule X experimentiert zunächst einige Jahre mit dem freien Geistesleben, wie es sich in Einmütigkeits- und Delegationsprinzip als Rest erhalten hat. Im Sinne einer wirklichen, bis ins Juristische gehenden Verantwortlichkeit trägt jedoch von Anfang an ein zweites Stand-

¹³GA 339 [12], S. 42-43, 3/1984, 12.10.1921
49

bein, z.B. das Vereinsrecht. Dasjenige, was Steiner als das einzig berechnete Prinzip der Gemeinschaftsbildung im Schulwesen skizzierte, bleibt „Software“. Es wird gar nicht erst bis zur äußeren, tragenden Struktur getrieben, sondern diesbezüglich baut man auf die Bräuche der Rechtsform. Diese beginnt nun zurückzustrahlen, und allmählich auch die „Software“ zu verdrängen. Anstelle der Einmütigkeit herrscht in den Konferenzen bald Basisdemokratie, während auf der anderen Seite an die Stelle konkreter Delegation immer mehr das pauschale „Amt“ des Vorstands rückt.

trouve tout de suite son activité la plus intime, la plus libre, à un spirituel, mais qui maintenant se donne à reconnaître comme le même esprit vivant agissant en même temps dans l'autre. Rudolf Steiner : « *Voyez-vous, pour la vie libre de l'esprit, cela signifie la vie de l'esprit qui est là à partir de ses propres lois, il n'est pas beaucoup de compréhension disponible dans l'humanité actuelle. Car le plus souvent on comprend sous libre vie de l'esprit une structure dans laquelle des êtres humains vivent, de laquelle chacun chante d'après son propre cocorico, où chaque coq – pardonnez l'image un peu étrange – chante sur*

48

son propre tas de fumier, et où alors les plus incroyables harmonies se constituent de ce chanter. En réalité de l'harmonie vient certes absolument de la vie spirituelle libre parce que l'esprit vit, pas les égoïstes particuliers, parce que l'esprit peut vraiment mener une vie propre par-dessus les égoïsmes particuliers. Il y a par exemple – on doit déjà dire ces choses aujourd'hui – pour notre école Waldorf à Stuttgart un esprit d'école Waldorf, qui est indépendant de la compagnie des enseignants, dans laquelle les enseignants se vivent, et dans laquelle il devient toujours de plus en plus clair que selon les circonstances, l'un peut être plus capable ou moins capable – mais l'esprit a une vie propre. C'est une abstraction dont les humains, aujourd'hui encore, se font une représentation quand ils parlent d'« esprit libre ». Ce n'est pas du tout une réalité. L'esprit libre est quelque chose qui vit vraiment parmi les humains, on doit le laisser venir à l'être-là, et ce qui œuvre parmi les êtres humains, on doit seulement le laisser venir à l'être-là ». ¹³

Un déroulement typique de maladie

L'esprit reliant de communautés libres s'atrophie exactement dans la mesure où les liens devrait être provoqués à sa place dans la vie de droit ou la vie de l'économie. Le déroulement de cette maladie pourrait ressembler à ceci : L'école Waldorf X expérimente tout d'abord quelques années avec la vie spirituelle libre, comme cela s'est maintenu comme un reste par principe d'unanimité et de délégation. Dans le sens d'une véritable responsabilité, allant jusque dans le juridique, un deuxième pilier porte cependant dès le début-

¹³ GA 339 [12], S. 42-43, 3/1984, 12/10/1921
49

par ex., le droit d'association. Ce que Steiner esquisait comme le seul principe légitime de formation de communauté dans le système scolaire reste « software ». Cela ne sera pas poussé d'abord jusqu'à la structure porteuse extérieure, mais à ce sujet on construit sur les usages de la forme juridique. Cela commence maintenant à rayonner en retour, et progressivement à supplanter le « logiciel/software » (NDT : L'auteur semble emprunter au rapport entre « hardware », les microprocesseur composant la machine et les logiciels pouvant fonctionner dessus, et devant donc s'y adapter). Au lieu de l'unanimité, la démocratie de base prévaut bientôt dans les conférences, tan-



Bald erweist sich das demokratische Verfahren als ungeeignet. Endlose Debatten auf der einen Seite, im Sinne des Geisteslebens nicht getragene Entscheidungen Einzelner auf der andere Seite legen die Schule lahm. Um überhaupt voranzukommen, hebt man halt die Hand, aber von einem wirklichen inneren Mittun dessen, was man so formell bestätigt, kann keine Rede mehr sein. Auf diese erste Krise folgt dann eine Reaktion: Das ganz anders geartete Verwaltungsprinzip des Geisteslebens wird *instinktiv* doch empfunden. Instinktiv empfindet man z.B., dass das Fachurteil des Einzelnen, das nun in Abhängigkeit von einem Parlament gebracht wurde, von jenem doch nicht abhängig sein darf, wenn wirklich aus der Erkenntnis heraus gearbeitet werden soll. Man empfindet, auch wenn man es vielleicht nicht zu Ende denkt, dass dem Geistesleben nicht die Demokratie und nicht das pauschale Vorstandsamt, sondern eine sachlich begründete Hierarchie eigen ist, und zwar so, wie sie sich durch die unterschiedlichen Fähigkeiten im Hinblick auf den konkreten Erkenntnisgegenstand und aus dem täglichen Leben ergibt. Und diese heimliche Empfindung rächt sich nun an der Demokratie, indem sie die geistgemäße Struktur gewissermaßen im verzerrten Spiegel wiederherstellt. Das heisst, Einzelne beginnen, instinktiv gegen die Demokratie zu arbeiten, um den eigenen Standpunkt durchzubringen

50

- Informelle, intransparente, ja intrigante Strukturen schieben sich in das demokratische Gerüst hinein. Und das durchaus mit gutem Grund! Schließlich wäre es fahrlässig, die Schule dem zufälligen Meinungs-wirrwarr einer demokratischen Abstimmung zu überlassen. Kurz: Aus Basisdemokratie wird Politik. In diesem Entwicklungsstadium sind Geistesleben und Rechtsleben durch die Vermischung gleichermaßen korrumpiert. Die Schule besitzt eine vom Staatswesen abgekupferte Verwaltungsmechanik auf der einen, und eine nicht bewusste oder zumindest nicht bewusst gebildete Hierarchie auf der anderen Seite, gewissermaßen als instinktive Korrekturmaßnahme. Darauf folgt dann die dritte Phase: es kommt zur „Revolution“. In Reaktion auf die unerwünschte Machtentfaltung Einzelner werden Hierarchien von nun an nicht mehr geistig, sondern juristisch gebildet. Funktionierende „Mechanismen“ werden installiert, welche die schwere Bürde freier Formfindung abnehmen. So sollen „klare Verhältnisse“ geschaffen werden. Vorstände oder Geschäftsführer werden de facto zum Rektor, Lehrer, die nicht in der Spur bleiben, müssen mit Abmahnungen rechnen, usw. Damit ist man beim exakten Gegenbild des freien Geisteslebens angelangt. (Dass z.B. das gegenwärtige Arbeitsrecht solche Mechanismen geradezu zu erzwingen scheint, steht auf einem anderen Blatt - hier soll nicht erörtert werden, was einem freien Geistesleben von Außen im Weg steht (dazu siehe nächstes Kapitel), sondern was ihm die Gemeinschaft

dis que d'autre part, à la place de la délégation concrète pousse toujours plus le forfait « bureau » du conseil.

Bientôt, la procédure démocratique s'avère inadéquate. Débats sans fin d'un côté, décisions d'individus non soutenues dans le sens de la vie de l'esprit de l'autre côté, paralysent l'école. Pour absolument progresser, on lève donc la main, mais ne peut plus être parlé d'un véritable participer intérieur de ce qu'on confirme ainsi si formellement. À cette première crise suit alors une réaction : le tout autre genre de principe d'administration de la vie de l'esprit sera *instinctivement* quand même éprouvé. Instinctivement, on éprouve, par ex., que le jugement professionnel de l'individu, qui maintenant était amené en dépendance d'un parlement, n'a quand même pas la permission d'être dépendant de celui-là, quand devrait vraiment être travaillé à partir de la reconnaissance. On sent, aussi quand on ne le pense peut-être pas jusqu'au bout, que la vie de l'esprit n'est pas la démocratie et pas le forfait du bureau du conseil, mais une hiérarchie propre fondée objectivement et à savoir comme elle se donne par les capacités différentes au regard des contextes de connaissance concrets et de la vie quotidienne. Et ce sentiment secret prend maintenant sa revanche sur la démocratie en ce qu'il rétablit la structure conforme à l'esprit, dans une certaine mesure, dans le miroir déformé. Cela signifie, des individus commencent à travailler instinctivement contre la démocratie pour arriver à faire passer leur propre point de vue

50

- des structures informelles, non transparentes, donc intrigantes se fourrent dans l'échafaudage démocratique. Et cela absolument avec une bonne raison ! Finalement, ce serait imprudent de laisser l'école au fatras fortuit d'un vote démocratique. Bref: la démocratie **de base deviendra** de la politique. Dans ce stade de développement la vie de l'esprit et la vie de droit sont corrompus de la même façon par le mélange. L'école possède un mécanisme de gestion pompé au système de l'État d'un côté, et une hiérarchie non-consciente, **ou au moins formée non** consciemment de l'autre côté, dans une certaine mesure comme une sorte de mesure corrective instinctive. De cela suit alors la troisième phase: cela vient à la « révolution ». En réponse aux déploiements de pouvoir indésirables, des hiérarchies ne seront à partir de maintenant plus formées spirituellement, mais juridiquement. Des « mécanismes » fonctionnant seront installés, lesquels diminuent le lourd fardeau de la libre invention de formes. Ainsi devraient être créées des « conditions claires ». Des comités ou gérants deviennent recteurs de facto, les enseignants qui ne restent pas dans la trace, doivent compter avec des avertissements, etc. Avec cela on est arrivé à la contre-image exacte de la vie libre de l'esprit. (Que, par exemple, le droit du travail actuel semble forcer tout simplement de tels mécanismes est une autre affaire – ici ne devrait pas être discuté de ce qui se tient du de-



selbst in den Weg legt.)

Freilich kann man jetzt viele Ähnlichkeiten mit vermeintlich „modernen“ Unternehmen entdecken, und hält die Degeneration der Sozialgestalt deshalb für eine „Reform“ des Steinerschen Ideals. Tatsächlich ist jedoch der Begriff der „Selbstverwaltung“ an diesem Punkt als solcher hinfällig geworden. Er hat nämlich nicht das Geringste damit zu tun, dass man etwa in „eigenen“ Gremien entscheidet.

51

In diesem Sinn verwaltet jeder Konzern „sich selbst“, und in diesem Sinn verwalten eines Tages alle Schulen sich selbst, sobald nämlich der Staat nach **Verkehrs-** und Gesundheitswesen auch das Bildungswesen ausgekoppelt haben wird. Der Begriff der Selbstverwaltung dreht sich vielmehr allein um die Frage, inwieweit das *Selbst* auch tatsächlich die Formen und Strukturen der gegenseitigen Verhältnisse *originär* bildet, und in den Entscheidungen maßgebend ist. Um das Abitur zu schaffen, oder einen Waldorfflehrplan umzusetzen, braucht es kein freies Geistesleben. Ein „Selbst“ jedoch, in dem Sinn, wie es Steiner mit dem Ausdruck „Selbstverwaltung“ verband, bedarf der oben skizzierten Struktur eines freien Geisteslebens. Es kann in rechtlich fundierten Hierarchien grundsätzlich nicht anwesend sein. Letztere müssen den Geist, wie schon ihr antikes Vorbild, von Außen empfangen. Psychologisch geraten sie unweigerlich in Abhängigkeit von Dritten, zuletzt von Unternehmensberatern, Qualitätsentwicklern usw., die bei der Suche nach dem helfen sollen, was in einer sich „selbst“ verwaltenden Waldorfschule unmittelbar, lebendiger Handlungsimpuls ist. In dieser Phase ist alles Reden über mehr „Freiheit“ vom Staat utopisch geworden, da der Staat jetzt das geringste Problem ist. Den staatlichen Zwangsmaßnahmen eilt nun die Gehorsamkeit voraus, die mit hündischer Treffsicherheit die noch verbliebenen Freiräume aufspürt und schliesst, lange bevor der Staat auch nur erahnt, dass sie existierten. Und dieses System „funktioniert“ dann. Genau hier liegt aber auch das grundsätzliche Missverständnis: Rudolf Steiner behauptet nirgendwo, dass ein freies Geistesleben besser „funktioniere“. Er behauptet lediglich, dass ein bestimmter Geist, den man für eine zeitgemäße Pädagogik nötig habe, nur dort anwesend sein könne, wo man auch den Mut aufbringe, auf eine Gemeinschaftsform zu bauen, die noch *nicht* funktioniert, für die man im Tun erst

52

allmählich reif werden könne. Der Steinersche Selbstverwaltungs-begriff beinhaltet die Möglichkeit des Scheiterns, die grundsätzlich allem innewohnt, das zum ersten Mal diese Erde betritt.

„Es ist nur zu natürlich, daß die Menschen an den alten Realitäten festhalten wollen, auch wenn sie schon zur Phrase geworden sind; denn durchschauen, daß die Dinge zur Phrase geworden sind, das bewirkt in den



dans le chemin de la libre vie de l'esprit (**voir chapitre suivant pour cela**), mais ce que la communauté elle-même lui pose **dans** le chemin).

Bien sûr, on peut découvrir maintenant de nombreuses similitudes avec de présumées entreprises « modernes », et tient à cause de cela la dégénérescence de la forme sociale pour une « réforme » de l'idéal steinérien. En fait, à ce point, le concept de « l'autogestion » est cependant devenu obsoleète en tant que **tel**. Il n'a en effet pas le moins à voir avec ce qu'on décide quelque peu en commissions « propres ».

51

En ce sens, chaque groupe/consortium s'administre « lui-même », et en ce sens un jour toutes les écoles s'administrent elles-mêmes, aussitôt en effet, que l'État aura découplé après le système de circulation et de santé aussi le système de formation. Le concept d'autogestion seul se tourne bien plus autour de la question jusqu'où le *soi* forme en fait aussi *dès l'origine* les formes et structures des rapports mutuels, et est déterminant dans les décisions. Pour créer le bac, ou mettre en œuvre un programme Waldorf, il n'y a pas besoin de vie libre de l'esprit. Un « soi » cependant, dans le sens, **où** Steiner le liait avec l'expression « autogestion » a besoins de la structure esquissée ci-dessus d'une vie libre de l'esprit. Cela ne peut être fondamentalement présent dans des hiérarchies fondées juridiquement. Ces dernières devraient recevoir l'esprit de dehors, comme leur modèle antique. Psychologiquement, elles tombent inévitablement dans la dépendance de tiers, finalement des conseillers en entreprise, des développeurs de qualité, etc. qui devraient aider à la recherche de ce qui est impulsion à l'action immédiate, vivante dans une école Waldorf se gérant « elle-même ». Dans cette phase, tout discours sur plus de « liberté » de l'État est devenu utopique, puisque l'État est désormais le moindre problème. L'obéissance court maintenant d'avance aux mesures coercitives étatiques, qui dépiste et ferme avec une pertinence servile les espaces restés libre, bien avant que l'État même devine aussi qu'ils existent. Et ce système « fonctionne » alors. Mais là repose exactement le malentendu fondamental : Rudolf Steiner affirme nulle part qu'un esprit libre « fonctionnerait » mieux. Il affirme simplement qu'un certain esprit qu'on aurait besoin pour une éducation moderne, pourrait seulement être présent là, où on pourrait aussi trouver le courage de construire sur une forme de communauté qui *ne* « fonctionne » *pas* encore, pour laquelle dans le faire

52

on pourrait d'abord progressivement devenir mature. Le concept d'autogestion steinérien contient la possibilité de l'échec, qui habite fondamentalement dans tout ce qui pénètre pour la première fois cette **Terre**.

« C'est seulement trop naturel que les humains veulent se tenir aux réalités anciennes, aussi quand elles sont déjà devenues des phrases (NDT creuses) ; Car déceler que les choses sont devenues phrases



Menschengemütern eine gewisse Unsicherheit. Man glaubt, wenn man sich gestehen muß, daß die alten Dinge zur Phrase geworden sind, daß man nicht mehr einen sicheren Boden unter den Füßen habe. Man liebt es, sich zu täuschen, weil man in dem Augenblicke, wo man die Täuschung als Täuschung hinnimmt, eben glaubt, in der Luft zu schweben. Man wird nur dann nicht mehr glauben, in der Luft zu schweben, wenn man die Festigkeit des neuen Geisteslebens wirklich **erfühlen** kann. Und wir leben eben in dem Zeitalter, in dem wir Teilnehmer werden müssen an der untergehenden Phrase und Teilnehmer werden müssen an dem aufsteigenden Geistesleben.“¹⁴

Die Entwicklung eines gesunden Rechtsgefühls

Kaum eine andere Vorstellung steht dem Verständnis der Steinerschen Idee einer „freien“ Waldorfschule so im Weg wie die populäre Meinung, bei einem „Schulorganismus“ handle es sich um den sozialen Organismus im Sinn der sozialen Dreigliederung, weshalb sich auch alle drei Glieder (Geistesleben, Rechtsleben und Wirtschaftsleben) in der Schulverwaltung wiederfinden müssten. Der Begriff „Mikro-“ bzw. „Meso-Dreigliederung“ ist dabei nur eine von vielen Facetten derselben Vorstellung, auf die das soziale Denken (und in der Folge leider auch die soziale Praxis) in vielen anthroposophischen Einrichtungen häufig zurückzuführen ist. Dabei ist die Fehlinterpretation der sozialen Dreigliederung als Gliederung der einzelnen Institution keineswegs neu - schon Rudolf Steiner musste sich mit ihr auseinandersetzen. Darauf zielt seine Bemerkung über die „schrullenhafte“ Vorstellung, man könne die anthroposophische Gesellschaft dreigliedern:

„Man hat gar nichts verstanden von dem, was ich über die soziale Frage gesprochen habe, wenn man denkt, unsere Gesellschaft hier könne man wie eine Sekte dreigliedern! ... Wollen Sie denn gar nicht verstehen, daß man sich heute nicht in egoistischer, wenn auch gruppenegoistischer Weise abschließen kann und das andere alles unberücksichtigt lassen! Sie wirtschaften doch mit der anderen Wirtschaft des hiesigen Territoriums. Sie beziehen doch Ihre Milch, Käse, Gemüse, dasjenige, was Sie brauchen, von einem Wirtschaftskörper, von dem Sie sich doch nicht isolieren können! Sie können doch wahrhaftig die Zeit nicht reformieren dadurch, daß Sie sich aus dieser Zeit herauslösen. Mir kommt es vor, wenn jemand eine solche Gesellschaft wie diese, zu einem Wirtschaftskörper machen will, geradeso wie wenn einer eine große Familie hat und sagt: Ich beginne jetzt in meiner Familie die Dreigliederung. Diese Ideen sind zu ernst, zu umfassend, sie dürfen nicht in das Kleinlich-Bourgeoise der verschiedenen Sektierereien, die es immer gegeben hat, hineingezerzt werden. Sie müssen im Zusammenhang mit der ganzen Menschheit gedacht werden. Das mit Bezug auf das Wirtschaftsleben. Sie würden sich ja ganz abschließen vom wirklichen praktischen Denken mit Bezug auf den

cela provoque une certaine incertitude dans les âmes humaines. Quand on doit s'avouer que les anciennes choses sont devenues phrases, on croit qu'on n'aurait plus un sol sûr sous les pieds. On aime se tromper, parce qu'à l'instant où l'on accepte l'illusion comme une illusion, on croit justement flotter dans l'air. On ne croira plus flotter dans l'air quand on pourra vraiment **ressentir** la solidité de la nouvelle vie de l'esprit. Et nous vivons justement à l'époque où nous devons devenir des participants à la phrase déclinante et des participants à la vie de l'esprit montante ». 14

Le développement d'un sens de la justice (NDT selon

les lexiques, mais ici plutôt sensation ou sentiment de droit)

A peine une autre représentation se tient en travers du chemin de la compréhension de l'idée de Steiner d'une école « libre » Waldorf, que l'opinion populaire qu'il s'agirait dans un « organisme école » de l'organisme social dans le sens de la tri-articulation sociale, ce pourquoi chacun des trois membres (la vie de l'esprit, la vie de droit et la vie de l'économie) devraient se trouver dans l'administration de l'école. Le concept de « micro » ou « méso-triarticulation » est en cela seulement une des nombreuses facettes de la même idée, sur laquelle la pensée sociale (et, par conséquent, malheureusement aussi la pratique sociale) est souvent à reconduire dans de nombreuses institutions anthroposophiques. En cela la mauvaise interprétation de la tri-articulation sociale comme une articulation de l'institution particulière n'est nouvelle par aucun chemin – Rudolf Steiner déjà a dû se confronter avec elle. Tel est l'objectif de sa remarque à propos de la représentation « maniaque », qu'on pourrait tri-articuler la Société anthroposophique :

« On n'a rien compris à ce dont je parlais sur la question sociale, quand on pense, que notre société, ici, on pourrait la tri-articuler comme une secte ! ... Ne voulez-vous alors pas comprendre qu'aujourd'hui on ne peut pas se fermer égoïstement, quand aussi par égoïsme de groupe et laisser tout l'autre non pris en compte ! Vous faites donc l'économie avec l'autre économie du territoire local. Vous retirez, votre lait, vos fromages, vos légumes, ce dont vous avez besoin, à partir d'un corps économique, dont vous ne pouvez donc pas vous isoler ! Vous ne pouvez donc pas réformer véritablement le temps en ce que vous vous détachiez de ce temps. Il me semble, quand quelqu'un veut faire d'une société telle que celle-ci, un corps économique, tout de suite ainsi comme si l'un a une grande famille et dit : Je commence maintenant la tri-articulation dans ma famille. Ces idées sont trop graves, trop englobantes, elles n'ont pas la permission d'être rabougries dans la petite bourgeoisie des différentes secteries qu'il y a toujours eu. Elles devront être pensées dans le contexte de l'ensemble de l'humanité. Cela en rapport à la vie de l'économie. Vous vous excluez complètement de la véritable pensée pratique en rapport au cycle économique du monde, si vous voulez mettre en place une économie d'égoïsme de groupe pour une secte. Et la



Wirtschaftskreislauf der Welt, wenn Sie eine gruppen-egoistische Wirtschaft für eine Sekte einrichten wollen. Und das Rechtsleben: Gründen Sie einmal innerhalb unserer Gesellschaft den Rechtsstaat! Wenn Sie etwas stehlen, wird es ganz und gar bedeutungslos sein, wenn hier drei Leute zusammentreten und urteilen über dieses Stehlen. Es wird das äußere Gericht Sie schon in Anspruch nehmen und urteilen. In bezug auf den Rechtsstaat werden Sie sich aus der äußeren Organisation wahrhaftig nicht herausziehen können!“
Rudolf Steiner, GA 190, S.210-211, 3/1980, 14.04.1919

Nur solange man selbst noch an *dieser* hier von Rudolf Steiner in scharfen Tönen kritisierten Vorstellung festhält, wird man gegen den Selbstverwaltungsbegriff Rudolf Steiners den Einwand vorbringen können, er missachte das Rechtsleben. Denn mit der Verneinung jener Vorstellung muss man dann auch das Rechtsgefühl verleugnet sehen, wie es sich täglich im kollegialen Miteinander geltend macht. Derselbe Einwand ist aber eben in dem Augenblick hinfällig, da man sich vor Augen hält, dass Rudolf Steiner bezüglich des sozialen Organismus tatsächlich nicht zwischen verschiedenen Ebenen unterschied, sondern dass diese Sichtweise, wie bereits angedeutet, erst in den 70er Jahren populär wurde. Rudolf Steiner dagegen sprach von den drei Gliedern des sozialen Organismus immer in derselben, eindeutigen Beziehung. Das heisst, wenn auch im Steinerschen Sinn keine Rede davon sein kann, dass es neben dem Rechtsglied des sozialen Organismus noch ein zweites Rechtsglied innerhalb eines Schulorganismus gebe, so muss doch andererseits betont werden: der Schulorganismus stellt sich seinerseits in den sozialen Organismus hinein und damit auch in das Rechtsglied, so dass selbstverständlich das Rechtsleben auch innerhalb der Schulmauern empfunden wird. Rechtsleben und Wirtschaftsleben ragen gewissermaßen wie Golfe in den Schulorganismus hinein. Damit muss die Schulverwaltung umgehen. Doch tut sie dies aus den Gesichtspunkten des Geisteslebens heraus. Im Schulzusammenhang müssen sich fähige Menschen finden, die sich mit den daraus ergebenden rechtlichen und wirtschaftlichen Fragestellungen befassen und so die Beziehungen zum Rechts- und Wirtschaftsglied des sozialen Organismus gestalten. Die Art, wie diese Gremien gebildet werden und die Methode ihrer jeweiligen Entscheidungsfindung kann aber keine andere sein als im übrigen Geistesleben auch. Rechts- und Wirtschaftsglied spiegeln sich also gewissermaßen im geistigen Glied. In *diesem* Sinn kann von einer Dreigliederung der Schulverwaltung gesprochen werden. Doch spiegelt das geistige Glied die beiden anderen nur solange wirklichkeitsgemäß, als es seinem eigenen Prinzip folgt. Sobald innerhalb der Gremien, die sich diesen beiden Gliedern zuwenden, auch die Prinzipien derselben umgesetzt werden sollen, wenn also die soziale Dreigliederung im Schulzusammenhang scheinbar „verwirklicht“ wird, geht diese Fähigkeit verloren.

Ein gesundes Rechtsgefühl ist die unverzichtbare Grundlage freier Gemeinschaftsbildung. Das soll hier

vie de droit : fondez une fois l'État de droit dans notre société ! Si vous voler quelque chose, il sera tout à fait vide de signification quand ici trois personnes se présentent ensemble et jugent ce vol. Le tribunal extérieur vous prendra bien en compte et jugera. En rapport à l'État de droit vous ne pourrez véritablement pas vous tirer de l'organisation externe ! » Rudolf Steiner, GA 190, p.210-211, 3/1980, 14/04/1919

On sera en mesure de mettre en avant contre le concept d'auto-gestion de Rudolf Steiner, l'objection qu'il méconnaît la vie de droit, seulement aussi longtemps qu'on s'accroche *soi-même* encore à *cette* représentation fortement critiquée ici par Rudolf Steiner. Car, avec la négation de cette représentation on doit alors voire niée aussi la sensation de droit comme elle se fait valoir quotidiennement dans l'être ensemble collectif. Mais la même objection est justement caduque au moment où l'on se tient devant les yeux que Rudolf Steiner ne différenciait en fait pas, par rapport à l'organisme social, entre les différents plans, mais que *cette* manière de voir, comme déjà indiqué, est devenue populaire pour la première fois dans les années 70. Par contre Rudolf Steiner parlait des trois membres de l'organisme social toujours dans la même relation indiscutable. Cela signifie, *aussi* quand *aucun discours* ne peut être dans le sens de Steiner, sur ce *qu'*à côté du membre de droit de l'organisme social, il y aurait encore un second membre de droit à l'intérieur d'un organisme d'école, ainsi doit quand même être accentué : l'organisme école se place de son côté dans l'organisme social et avec cela aussi dans le membre de droit de sorte que la vie de droit sera aussi éprouvée à l'intérieur des murs de l'école. La vie de droit et la vie de l'économie se dressent dans une certaine mesure comme des *golfs* dans l'organisme école. L'administration de l'école doit composer *avec cela*. Cependant elle le fait à partir des points de vue de la vie de l'esprit. Dans le contexte de l'école doivent se trouver des êtres humains capables qui s'occupent des questions juridiques et économiques qui en découlent, et façonnent *ainsi* les relations avec les membres de droit et d'économie de l'organisme social. Mais la façon dont ces comités seront formés et la méthode de l'invention de leurs *décisions* respectives ne peuvent aussi être aucunes autres que dans le reste de la vie de l'esprit. Les membres de droit et d'économie se reflètent donc dans le membre spirituel dans une certaine mesure. Dans ce sens, peut être parler d'une tri-articulation de l'administration de l'école. Cependant le membre spirituel reflète les deux autres conformément à la réalité seulement aussi longtemps qu'il suit son propre principe. Aussitôt qu'à l'intérieur des comités qui se tournent vers ces deux membres, les mêmes principes *devraient* aussi être mis en œuvre, quand donc la tri-articulation sociale sera apparemment « réalisée » dans le contexte de l'école, cette faculté se perd.

Un bon sens du droit est le fondement indispensable de la libre construction de communauté. Ce ne devrait



nicht bestritten werden. Aber dieses Rechtsgefühl liefert selbst keine Gesichtspunkte für die Einrichtung der *Verwaltung* einer freien Schule. Wo es dennoch bereits im Schulzusammenhang auf die Verwaltungsebene heruntergebrochen werden soll, entgleitet nicht nur das Geistesleben, sondern gerade auch das Rechtsleben. Denn nur weil man die Methode des Rechtslebens auf das Gebiet des Geisteslebens überträgt, das nach Steiner erst durch eine völlig andere Methode betreten werden kann, lässt sich nicht folgern, dass dafür dann das Rechtsleben wirklich betreten werde. Dieses wird dadurch vielmehr negiert. Folgendes Beispiel mag diesen Zusammenhang verdeutlichen: Schon im Zwiegespräch spielt ja z.B. das sogenannte „Taktgefühl“ eine wesentliche Rolle, etwa in der Form, dass der Einzelne seine Gedanken, bevor er sie äußert, auf ihren Wert für den anderen hin prüft, damit der andere Raum und Zeit nicht unnütz an die redende Person hingeben muss. In diesem Taktgefühl schwingt auch das Rechtsgefühl mit - als Empfinden für die Grenze, die gewahrt werden muss, damit wir uns als „Gleiche“ gegenüberstehen können. Jetzt könnte man **hergehen** und innerhalb der Schulverwaltung eine äußere Entsprechung für den Inhalt dieses Rechtsgefühls fordern. Man könnte z.B. sagen: Weil wir alle gleich sind, hat jeder Anwesende die gleiche Redezeit. In dieser Art könnte man auch andere Eingebungen des Rechtsgefühls artikulieren, man könnte ein Regelwerk aufstellen, und darüber abstimmen. Dann würde sich neben die geistige Verwaltung (scheinbar) eine Rechtsverwaltung stellen, so dass man zwei Ebenen in der Schulverwaltung zu unterscheiden hätte. Natürlich ist dieses Beispiel kurios, und wird sich in der Praxis so kaum wiederfinden. Es soll hier nur verdeutlichen, was ein in der Schulverwaltung scheinbar „praktisch umgesetztes“ Rechtsleben seinem Wesen nach ist. Praktisch ist damit nämlich das Rechtsleben ausgeschaltet. Denn was sagt das Rechtsgefühl? Es stellt nicht etwa nur die abstrakte Forderung der Gleichheit auf. Es verbindet vielmehr das konkrete Recht, zu reden und gehört zu werden, mit dem Interesse, das die Gemeinschaft an dem konkreten Redebeitrag haben kann. Ein 5-minütiger Beitrag ist zu lang, wenn ihn niemand hören will, wenn er nicht zum Gegenstand beiträgt, oder wenn der Redende nicht als kompetent in der entsprechenden Sachfrage erlebt wird. Dann wurde der Raum zu *unrecht* beansprucht. Ein 5-minütiger Redebeitrag ist zu kurz, wenn der Redende gehört werden soll, etwa weil er Wesentliches beizutragen hat oder als Autorität in der entsprechenden Sachfrage erlebt wird. Dann wurde der Raum zu *unrecht* beschnitten. Das gesunde Rechtsempfinden sagt also nichts anderes als: Recht ist, wenn sich an dieser Stelle die gegenseitigen Verhältnisse aus einem freien Geistesleben ergeben; unrecht ist, wenn sie durch Nachahmung des Gesetzes (man mag es „Regel“, „Beschluss“ oder wie auch immer nennen) definiert werden sollen. Dem Rechtsleben kann innerhalb der Schulverwaltung gerade nicht dadurch entsprochen werden, dass man dasselbe dort zu verwirklichen sucht, sondern allein dadurch, dass die Schulverwaltung mit dem Rechtsgefühl überein-

pas être contesté ici. Mais ce sens du droit lui-même ne fournit aucune considération pour l'institution de l'*administration* d'une école libre. Où il devrait malgré tout déjà être interrompu dans le contexte d'école sur le plan de l'administration, ne déraile pas seulement la vie de l'esprit, mais tout de suite aussi la vie de droit. Car seulement parce qu'on transfère la méthode de la vie de droit au domaine de la vie de l'esprit, qui ne peut, d'après Steiner, être en premier pénétrée que par une méthode pleinement différente, ne se laisse pas conclure que par cela alors la vie de droit serait vraiment **plus abordée**. Celle-ci sera beaucoup plus niée par cela. L'exemple suivant peut illustrer ce contexte : déjà dans le dialogue joue donc, par exemple, un rôle essentiel le « tact » ainsi nommé, quelque peu sous la forme que l'individu, avant qu'il exprime ses pensées, les contrôle sur leur valeur pour l'autre, afin que l'autre ne **doive** pas livrer un espace et un temps inutile à la personne qui parle. Dans cette sensation de tact oscille aussi le sens du droit – comme sens pour la limite qui doit être respectée, afin que nous puissions nous faire face comme « égaux ». Maintenant, on pourrait faire front et promouvoir, à l'intérieur de l'administration de l'école, un pendant externe pour le contenu de ce sens du droit. On pourrait par exemple dire : parce que nous sommes tous égaux, tous les présents ont le même temps de parole. De cette façon, on pourrait articuler d'autres inspirations du sens du droit, on pourrait établir un règlement (*NDT* « *Regelwerk* » lit. un ouvrage de règles) et voter sur cette question. Alors se placerait (apparemment) une administration de droits à côté de l'administration spirituelle, de sorte que l'on aurait à distinguer deux plans dans l'administration de l'école. Naturellement, cet exemple est curieux, et se trouvera à peine ainsi dans la pratique. Cela devrait seulement clarifier **ici** ce qui est vie de droit apparemment « pratiquement appliquée » dans l'administration de l'école d'après sa nature même. Pratiquement, la vie de droit est en effet débranchée (*NDT* : ou *déconnectée*). Car que **dit** le sens du droit (*NDT* : ou *sens de la justice*) ? Il n'établit pas seulement l'exigence abstraite de l'égalité. il relie beaucoup plus le droit concret de parler et d'être entendu, avec l'intérêt que la communauté peut avoir sur la contribution orale concrète. Une contribution de 5 minutes est trop longue, quand personne ne veut l'entendre, quand elle ne contribue pas à l'objet, ou quand l'orateur n'est pas vécu comme compétent dans la question de fond correspondante. Alors, l'espace serait revendiqué *injustement*. Une contribution orale de 5 minutes est trop **courte** lorsque l'orateur devrait être entendu, quelque peu parce qu'il a à contribuer beaucoup, ou est vécu comme une autorité dans la question de fond correspondante. Alors, l'espace serait *injustement* réduit. Le sentiment de la justice sain ne dit donc rien d'autre que le droit est, quant à cet endroit les rapports mutuels se donnent d'une vie libre de l'esprit ; c'est injuste quand ils devraient se donner par imitation de la loi (qu'on aime le nommer « règle », « décision » ou de tout autre nom). La vie de droit, à l'intérieur de l'administration de l'école ne pourra pas être satisfaite en ce qu'on cherche là à réaliser la même chose, mais seulement par **ce que** l'administration scolaire coïncide avec le sens de jus-



stimmt, das heisst aber in diesem Beispiel: *dass* aus einem gemeinsamen Geist heraus gehandelt, *dass* das Wesentliche erfasst, *dass* fachliche Autorität erkannt wird, usw. Damit ist aber das *geistige Glied* des sozialen Organismus bezeichnet.

Beweisen lässt sich mit diesem Beispiel gar nichts. Wer will, findet unzählige weitere und einleuchtendere Beispiele zum Beweis für das Vorhandensein eines schulinternen Rechtsglieds. Denn wer sich nicht probeweise einmal ganz auf den Steinerschen Standpunkt stellen möchte, dem entgeht eben, wie sich alle diese „Beweise“ in genau derselben Weise auflösen wie obiger. Es ist deshalb müßig, sie alle durchzunehmen. Auf ein Beispiel soll hier aber noch eingegangen werden, weil es recht alltäglich ist, und zudem vom Geschäftsführer einer Waldorfschule vorgebracht wurde, der die Entstehung dieser Schrift freundschaftlich begleitete. Er führte folgendes Beispiel an: Ein Lehrer beginnt jeden morgen 15 Minuten später als alle anderen mit dem Unterricht, und argumentiert dabei mit der Freiheit des Geisteslebens. Die Kollegen empfinden das aber als unrecht - man habe eine Form der Zusammenarbeit vereinbart und diese gelte für alle gleichermaßen. Hier sei das Ideal der Gleichheit maßgebend, womit das Vorhandensein eines schulinternen Rechtslebens bewiesen wäre.

Genau besehen verhält es sich mit diesem Beispiel jedoch nicht anders als mit allen übrigen. Es ist darin aber zudem der Ausdruck „Gleichheit“ so äußerlich genommen, dass er den Blick auf die Zusammenhänge verstellt. Der *Quell* des freien Geisteslebens ist das individuelle Urteil. Dass *Ergebnis* individuellen Urteils kann nichtsdestotrotz „gleich“ sein. Wie in dem Kapitel „Einmütigkeit statt Demokratie“ dargelegt, ist damit sogar der Kernpunkt des freien Geisteslebens gekennzeichnet. Wenn es also richtig ist, dass alle Lehrer morgens zur selben Zeit mit dem Unterricht beginnen, dann weil es richtig ist im Sinne einer Notwendigkeit der gemeinsamen pädagogischen Arbeit. Und dem Lehrer, der diese Notwendigkeit nicht zugeben will und deshalb seine vermeintliche „Freiheit“ ins Feld führt braucht nichts weiter entgegengehalten zu werden als wiederum Freiheit - es steht dem Kollegium frei, mit jenem Lehrer auf diese Art zusammenzuarbeiten, oder eben nicht. Das Rechtsleben greift hier nur insofern ein, als der Einzelne die Gemeinschaft nicht zwingen kann, mit ihm zusammenzuarbeiten und im Falle einer rechtmäßigen Kündigung das gegenwärtige Arbeitsrecht, d.h. wiederum das allgemeine, schulexterne Recht berührt wird.

Wo das freie Urteil nicht zu gemeinsamer Einsicht führt, ist eine freie Zusammenarbeit selbstverständlich nicht möglich. Zu den Gestaltungsmitteln eines freien Geisteslebens gehört deshalb wesentlich auch die Freiheit, sich trennen zu können. Das ist gerade das Missverständnis, dass man den Begriff der Freiheit nicht in seiner praktischen Konkretion zu Ende denken will, sondern immer dort, wo es praktisch werden soll, das Recht einspannen möchte. „Freiheit“ bleibt dann ein philosophischer Begriff und verwandelt sich nicht in sozialgestaltende Kraft, d.h. nicht in ein „freies Geistesleben“. Das Rechtsleben wiederum pervertiert da-

stimm, mais cela signifie dans cet exemple *que* sera agit à partir d'un esprit commun, *que* l'essence sera saisie, *que* l'autorité factuelle sera reconnue, etc. Mais avec cela est décrit le *membre spirituel* de l'organisme social.

Avec cet exemple, rien du tout se laisse prouver. Qui le veut trouvera d'innombrables autres exemples éclairants pour preuve de la disponibilité du membre de droit interne à une école. Car, qui n'aimerait pas à titre d'essai se mettre une fois entièrement sur le point de vue steinerien, à celui-là *échappe justement* comment toutes ces « preuves » se dissolvent exactement de la même manière que celles ci-dessus. À *cause de cela*, *c'est oiseux* de toutes les passer en revue. *Mais ici devra encore être allé* sur un exemple, parce qu'il est tout à fait quotidien, et a été pour cela présenté par le gérant d'une école Waldorf qui a accompagné amicalement la naissance de cet écrit. Il a exposé l'exemple suivant : un enseignant commence avec le cours chaque matin 15 minutes plus tard que tous les autres, et argumente *sur* cela avec la liberté de la vie de l'esprit. Mais les collègues éprouvent cela comme injuste – on aurait convenu une forme de la coopération et celle-ci vaudrait pour tous dans la même mesure. Ici l'idéal de l'égalité serait donnant la mesure, ce avec quoi l'être disponible de la vie de droit interne de l'école serait *prouvée*.

Examiné exactement, cela se comporte avec cet exemple, pourtant pas autrement qu'avec tous les autres restant. Mais là-dedans l'expression « égalité » est prise extérieurement, *ainsi* qu'elle déplace le coup d'œil sur les rapports. La *source* de la vie libre de l'esprit est le jugement individuel. Le *résultat* des jugés individuels peut néanmoins être « égal ». Comme est expliqué dans le chapitre « L'unanimité plutôt que la démocratie », l'essence de la vie libre de l'esprit est même distinguée avec cela. Quand c'est donc correct que tous les enseignants commencent le matin en même temps avec le cours, alors c'est correct parce *que c'est au* sens d'un besoin pour le travail éducatif commun. Et au professeur qui ne veut pas admettre cette nécessité *et* à cause de cela conduit sa « liberté » supposée *dans* le champ ne devra rien être opposé plus longtemps qu'à nouveau *la* liberté – le collège est libre de coopérer avec cet enseignant de cette façon, ou justement pas. La vie de droit intervient ici qu'aussi loin que l'individu ne peut contraindre la communauté de travailler avec lui et c-à-d. dans le cas d'une résiliation légale du droit du travail actuel, sera, à nouveau, touchée la loi générale, -externe à l'école

Là où le jugement libre ne conduit pas à une vue commune, une libre coopération n'est évidemment pas possible. À cause de cela, appartient aux moyens de façonement d'une vie libre de l'esprit essentiellement aussi la liberté de pouvoir se séparer. Cela est tout de suite le malentendu qu'on ne veut pas penser jusqu'à la fin dans sa concrétion pratique avec le concept de liberté, mais *aimerait* toujours atteler le droit, là où il devrait devenir pratique. La « Liberté » reste alors un concept philosophique et *ne se* transforme pas en puissance socialement formative, c.-à-d. pas en une « vie libre de l'esprit ». La vie de droit la pervertit à nouveau vers l'in-

bei nach Innen hin, indem es die fehlende Einsicht ersetzen und Gemeinschaft erzwingen soll. Im Begriff einer freien Gemeinschaft liegt aber, dass sie sich nicht erzwingen lässt, so unangenehm das in der praktischen Konsequenz auch sein mag. Tatsächlich ist das Kollegium in der von jenem Geschäftsführer skizzierten Situation mehr denn je dazu aufgerufen, das Rechtsgefühl nicht auf das Geistesleben überkochen zu lassen und nicht im Namen einer bloß diffus gefühlten „Gemeinschaft“ auf pseudo-demokratische Scheingefechte zu verfallen, sondern die Gemeinschaft konkret zu nehmen im Sinne der freien Begegnung konkreter Individualitäten und entsprechend zu handeln – was auch immer das im Einzelnen bedeuten mag. Dann wirkt es praktisch für eine Dreigliederung des sozialen Organismus.

Hinter dem Steinerschen Ideal der Gleichheit, wie es im *Rechtsleben* verwirklicht werden soll, steht dagegen etwas ganz anderes als die formale „Gleichheit“ der geistigen Grundlage zusammenarbeitender Fachleute. Im Sinne des Rechtslebens ist die Gleichheit nämlich nicht nur Ergebnis, sondern zugleich *Quelle* des Urteils. Wenn dasjenige sich im Urteil ausdrückt, was die Erkenntnis, das Fachurteil unerheblich werden lässt, was also der Meinung des Straßenkehrers das selbe Gewicht verleiht wie der Meinung des Lehrers, dann entsteht „Recht“ im Steinerschen Sinn. Es kann also keine Rede davon sein, dass das Rechtsleben durch die hier vertretene Auffassung nicht wertgeschätzt werde – ganz im Gegenteil. Es wird dadurch erst in seiner wahren Bedeutung gewürdigt. Was das Mitglied der Schulgemeinschaft gegenüber dem anderen Mitglied so fühlt, dass darin der allgemeine Menschenwert zum Ausdruck kommt, so dass also der eine dem anderen als Gleicher gegenübertritt, stellt ihn auch jedem anderen Menschen als Gleichen gegenüber, ob innerhalb oder außerhalb der Schulmauern. Das verlangt per Definition danach, für den Menschen als solchen und damit für jeden Menschen Geltung zu haben. Seine „Verwirklichung“ im Sinne einer demokratischen Verwaltung kann nur der Staat selber sein. Im kollegialen Miteinander dagegen findet dasselbe Rechtsgefühl, wie jeder andere Weltinhalt auch, seine *individuelle* Antwort, woraus sich der Gegenpol einer demokratischen Verwaltung ergibt – das freie Geistesleben. Das Recht lebt hier in einem geistigen Sinn, d.h. als die sich im Zwischenmenschlichen heranbildende individuelle Fähigkeit, das Rechte zu fühlen und danach zu handeln. Dieses schulinterne „Recht“, sofern man es unbedingt so nennen möchte, kann schlechterdings nicht als Norm wirken, sondern muss sich gewissermaßen im Fluidum der freien Begegnung entwickeln dürfen. Es ist noch eingetaucht in die individuellen Fähigkeiten, und weder getrennt zu denken von der *Erkenntnis* des gemeinsamen Gegenstands, noch von der freien gegenseitigen *Anerkennung*. Allein auf diese individuellen Fähigkeiten selbst muss man sehen, um die Gesichtspunkte für die *Verwaltung* einer freien Schule zu finden. Kann sich die Schulverwaltung rein aus den Gesetzmäßigkeiten des Geisteslebens heraus entfalten, wirkt sie allerdings auf das Rechtsgefühl so, dass jenes gerade dadurch immer sicherer das

térieur en ce qu'elle remplace la vue manquante et doit contraindre la communauté. Mais dans le concept d'une communauté libre repose qu'elle ne se laisse pas forcer, aussi inconfortable que cela puisse être aussi dans les conséquences pratiques. En fait, le collège dans la situation esquissée par ce gestionnaire, est plus que jamais appelé à ne pas laisser déborder le sens de droit sur la vie de l'esprit, et de ne pas tomber au nom d'une « communauté » ressentie purement de manière diffuse dans des simulacres de batailles pseudo-démocratique, mais prendre concrètement la communauté dans le sens de la rencontre libre d'individualités concrètes et d'agir en conséquence – ce que cela aimerait signifier aussi toujours en détail. Alors, cela agit pratiquement pour une tri-articulation de l'organisme social.

Derrière l'idéal steinérien de l'égalité, comme il devrait être réalisé dans la *vie de droit*, se tient par contre quelque chose de tout autre que l'« égalité » formelle de la base spirituelle de professionnels coopérants. Au sens de la vie de droit l'égalité n'est en effet pas seulement résultat, mais en même temps *source* du jugement. Quand cela s'exprime dans le jugement, ce que le jugement professionnel laisse devenir négligeable, donc *ce à quoi* l'opinion du balayeur de rue prête le même poids qu'à l'opinion de l'enseignant, alors naît/ apparaît le « droit » au sens de Steiner. Il ne peut donc être parlé de ce que la vie de droit ne serait pas estimée par le point de vue avancé ici – tout au contraire. Elle sera par cela *pour la première fois* appréciée dans son sens véritable. Ce que le membre de la communauté de l'école ressent ainsi vis-à-vis *de* l'autre membre de sorte que la valeur humaine générale vient à l'expression là-dedans, de sorte donc que l'un rencontre l'autre comme un égal, lui place aussi chaque autre être humain comme égal en vis-à-vis que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'école. Cela exige par définition, d'être valable pour l'être humain comme tel, et donc pour chaque humain. Sa « réalisation » au sens d'une administration démocratique ne peut être que l'État. Dans l'être ensemble collégial par contre, le même sens de la justice trouve, comme chaque autre contenu *du* monde aussi, sa réponse *individuelle*, d'où se donne l'antithèse d'un gouvernement démocratique – la vie libre de l'esprit. Le droit vit ici dans un sens spirituel, c.à d., comme la faculté individuelle, se formant dans l'interpersonnel, de sentir le juste et d'agir d'après cela.

Ce « droit » interne à l'école, aussi loin qu'on aimerait l'appeler ainsi, ne peut tout simplement pas fonctionner comme standard/norme, mais doit avoir *la* permission de se développer, dans *une* certaine mesure, dans la fluidité de la rencontre libre. Il est à penser, ni plongé dans les facultés individuelles, ni isolé de la *connaissance* de l'objet commun, ni de la reconnaissance mutuelle. On doit voir seulement sur ces facultés individuelles elles-mêmes, pour trouver les points de vue pour *l'administration* d'une école libre. L'administration de l'école peut-elle se déployer uniquement à partir des lois de la vie de l'esprit, elle agit toutefois sur le sens du droit ainsi que celui-ci sentira le juste toujours plus sûrement tout de suite par là. Et ce juste sera alors traduit



Rechte fühlen wird. Und dieses Rechte wird sich dann eines Tages in den Gesetzen des Staates niederschlagen.

So wie das Geistesleben seine *äußere* Entsprechung in der Schulverwaltung sucht, so sucht das Rechtsleben die seine in der Staatsverwaltung. Es ist durchaus möglich, dass die Mitglieder einer Schulgemeinschaft deutlicher als andere empfinden, was das gegenwärtige Rechtsleben fordert, und insofern ihrer Zeit voraus-eilen. Gerade dann werden sie diese Forderungen jedoch nicht schulintern, gewissermaßen als Sonderrecht, sondern auf demokratischem Boden zu verwirklichen suchen. Die Forderung nach Schulfreiheit z.B. ist eine solche Forderung. Sie kann wie jedes Recht nur dadurch verwirklicht werden, dass sich die staatliche Gewalt mit einem entsprechenden Rechtsbegriff verbindet. Etwas ganz anderes ist das tatsächliche Leben der Freiheit im konkreten Miteinander. Dieses Leben kann sich seinerseits nur in dem Maß verwirklichen, als die normierende Qualität des demokratischen Prinzips zugunsten der Gesetzmäßigkeiten des Geisteslebens zurücktritt. So schließen sich die beiden Glieder zusammen.

Diese Art der Gliederung und gegenseitigen Befruchtung der sozialen Prozesse ist gemeint mit dem Ausdruck „soziale Dreigliederung“. Dafür kann diejenige Wissenschaft, die nicht auf dem Boden eines freien Geisteslebens steht, sondern von staatlicher Anerkennung abhängt (die „akademische“ Wissenschaft) naturgemäß kein Verständnis erringen, **nicht zuletzt deshalb**, weil sie mit einem solchen Verständnis zugleich sich selbst in Frage stellen würde. Es ist deshalb nur natürlich, dass sich Rudolf Steiners Idee einer sozialen Dreigliederung in dem selben Maß, in dem sich die akademische Wissenschaft ihrer annimmt, in ihr Gegenbild verkehrt: Aus dem Steinerschen Impuls, die Wissenschaft aus dem Staat herauszulösen, wird unter der Obhut staatlich legitimer Wissenschaft ein betriebswirtschaftliches „Steuerungsinstrument“ für staatlich anerkannte Bildungs-Betriebe. Und der Begriff des dreigliedrigen sozialen Organismus erscheint in diesem Zusammenhang als Ordnungsschema für dasjenige, was sich in einer Schule eben äußerlich nachweisbar vorfindet und laut Steiner durch eine soziale Dreigliederung überwunden werden soll, das heisst: für die Verstrickung der drei Glieder in Gestalt der Institution „Schule“.

Eine Spielart derselben Anschauung ist die Vorstellung, die von Steiner angestrebten drei Verwaltungsorgane seien bereits auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verwirklicht worden, nämlich als Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Doch der Staat, der mit seinen Gesetzen in das Schulleben eingreift, fällt nicht zusammen mit dem Rechtsglied des sozialen Organismus, sondern ist seinerseits das Produkt des chaotischen Durcheinandergehens der nicht ergriffenen drei

un jour dans les lois de l'État.

Tout comme la vie de l'esprit cherche son pendant *externe dans* l'administration de l'école, la vie de droit cherche le sien dans l'administration de l'État. Il est absolument possible que les membres d'une communauté scolaire éprouvent plus clairement que d'autres ce que la vie de droit actuelle exige, et sur ce point courent en avance sur leur temps. Tout de suite alors, ils chercheront à réaliser ces exigences, mais pas au sein de l'école, dans une certaine mesure comme une loi spéciale, mais sur un sol démocratique. L'exigence après la liberté d'éducation, par ex., est une telle exigence. Elle peut, comme chaque droit, être seulement réalisée parce que la violence de l'État se relie avec un concept de droit approprié. Quelque chose de tout à fait autre est la vie réelle de la liberté dans l'être ensemble concret. Cette vie peut de son côté seulement se **réaliser** dans la mesure où la qualité normative du principe démocratique se retire en faveur des **légités** (*NDT légalité non juridique*) de la vie de l'esprit. Ainsi, se rassemblent les deux membres.

Cette sorte d'articulation et fertilisation croisée des processus sociaux est pensée par l'expression « tri-articulation sociale ». Mais pour cela la science qui ne se tient pas sur le terrain d'une vie libre de l'esprit, mais dépend de reconnaissance étatique (la science « académique ») ne peut, conformément à sa nature, atteindre aucune compréhension, aucune finalement parce qu'avec une telle compréhension **elle** se mettrait elle-même en question. **C'est pourquoi c'est** seulement naturel que l'idée de Rudolf Steiner d'une tri-articulation sociale sera **retournée en sa** contre-image dans la même mesure que la science académique **accepte la sienne** ; de l'impulsion steinerienne de détacher la science de l'état, sous la garde de la science légitimée d'état, une entreprise économique sera « outil de gestion » pour les entreprises d'enseignement agréés par l'État. Et le concept de l'organisme social tri-articulé apparaît dans ce contexte comme un schéma de classification/d'ordonnance/d'organisation pour ce qui se trouve justement prouver extérieurement dans une école et devrait être surmontées selon Steiner par une tri-articulation sociale, cela signifie : pour l'implication des trois membres dans la forme de l'institution « école ».

Une variante de la même façon de voir est la représentation que les trois organes administratifs prévus par Steiner auraient déjà été réalisés dans la société dans son ensemble, à savoir comme l'état, l'économie et la société civile. Cependant l'État qui, avec ses lois, intervient dans la vie de l'école, ne tombe pas ensemble, avec le membre de droit de l'organisme social, mais est de son côté le produit de l'enchevêtrement chaotique des trois membres non compris. À côté d'impulsions de droit œuvrent en lui aussi les intérêts économiques et spirituels-culturels. Ce que Rudolf Steiner décrit comme vie de droit devra être fortement distingué de cela. La vie de droit englobe tout ce qui veut légitimement se placer sur un sol démocratique. Dans le futur, cette vie de droit devrait aller dans un « état de droit pur » en ce qu'il



Glieder. Neben Rechtsimpulsen wirken in ihm auch wirtschaftliche und geistig-kulturelle Interessen. Davon muss scharf unterschieden werden, was Rudolf Steiner als Rechtsleben bezeichnet. Das Rechtsleben umfasst alles dasjenige, was sich berechtigterweise auf einen demokratischen Boden stellen will. Dieses Rechtsleben soll in Zukunft in einem „reinen Rechtsstaat“ aufgehen, indem es Geistesleben und Wirtschaftsleben aus dem Staat „hinauswirft“, wie Steiner sich ausdrückt. Gleichzeitig aber soll es daran gehindert werden, seine Gesichtspunkte auch für die Schulverwaltung geltend zu machen. Denn die Schulverwaltung soll sich, wie [hier](#) dargelegt, auf das ganz anders geartete freie Verhältnis von Individuum zu Individuum gründen.

Passt Rudolf Steiners Freiheitsbegriff in unsere Zeit?

Jeder wird für sich selbst entscheiden müssen, ob er sich und seinen Mitmenschen zutrauen möchte, was Steiner uns zutraute. Steiners kritische Analyse der Zeitverhältnisse erweist sich heute jedenfalls treffender denn je. Mit der Unfreiheit des Geisteslebens wuchs die gefühlte Freiheit der persönlichen Belange. Mehr noch als zu Steiners Zeiten fühlt man sich heute im Allgemeinen frei, zumindest freier, als man sich vergangene Jahrhunderte vorstellt. Für gewisse Lebensbereiche mag das auch stimmen, nicht aber für das Bildungswesen.

¹⁴GA 196 [\[25\]](#), S. 261, 2/1992, 21.02.1920

53

Beides hängt laut Rudolf Steiner miteinander zusammen: die Unfreiheit im Bildungswesen ist gewissermaßen ein Nebeneffekt der Befreiung anderer Bereiche. Der private Selbstverwirklichungstrip des modernen Ich-Menschen entzieht dem Geistesleben die Kräfte, die es bräuchte, um sich ökonomisch und moralisch selbst tragen zu können. Aber nicht nur der Liberalismus, sondern auch die Demokratie führt im Nebeneffekt zur Verknechtung des Geisteslebens: gerade der mündig gewordene Bürger fühlt sich aufgerufen, in alle Lebensbereiche hineinzureden. Daher die zunächst kurios anmutende Äußerung Steiners, das Geistesleben sei vor dem Aufkommen von Liberalismus und Demokratismus freier gewesen.

Die äußeren Bedingungen für das, was Rudolf Steiner unter einer „freien Waldorfschule“ verstand, sind schon seit 1920 nicht mehr gegeben, zumindest nicht in Deutschland. Es mag daher fragwürdig erscheinen, für die heute bestehenden Waldorfschulen den Aus-

« jette dehors » la vie de l'esprit et la vie économique, comme Steiner l'exprime. Mais dans le même temps, il devrait être empêché de faire valoir son point de vue aussi pour l'administration de l'école. Car, l'administration de l'école devrait, comme exposé [ici](#), fonder sur un genre entièrement différent de rapport libre d'individu à individu.

Le concept de liberté de Rudolf Steiner convient-il à notre époque?

Chacun aura à décider pour soi-même s'il aimerait se croire lui-même et croire ses prochains capables, de ce dont Steiner nous cru capables. L'analyse critique des conditions d'époque par Steiner s'avère en tout cas plus pertinente aujourd'hui que jamais. Avec la non liberté de la vie de l'esprit a grandi la liberté ressentie des affaires personnelles. Plus encore qu'au temps de Steiner on se sent aujourd'hui en général libre, au moins plus libre que ce qu'on se représente des siècles passés. Pour certains domaines de la vie cela aimerait aussi être vrai, mais pas pour le système de formation.

14 GA 196 [\[25\]](#), S. 261, 2/1992, 21/02/1920

53

Selon Rudolf Steiner, les deux dépendent l'un de l'autre : le manque de liberté dans le système de formation est dans une certaine mesure un effet colatéral de la libération d'autres domaines. Le principe privé de réalisation de soi du Je humain moderne retire à la vie de l'esprit les forces dont elle aurait besoin pour pouvoir se porter économiquement et moralement elle-même. Pas seulement le libéralisme, mais aussi la démocratie, conduit en effet colatéral à l'asservissement de la vie de l'esprit : le citoyen devenu majeur se sent tout de suite appelé à se mêler de tous les domaines de la vie. Pour cela, la déclaration de Steiner que la vie de l'esprit aurait été plus libre avant l'avènement du libéralisme et de la démocratie fait tout d'abord une impression curieuse.

Les conditions extérieures pour ce que Rudolf Steiner comprenait sous une « libre école Waldorf » ne sont déjà plus données depuis 1920, du moins pas en Allemagne. Cela aimerait pour cela sembler douteux, d'utiliser pour les écoles



druck „freie Waldorfschulen“ zu gebrauchen. Sofern er im Bewusstsein des Widerspruchs gebraucht wird und mehr ein Streben, ein tägliches Ringen um das Steinersche Ideal kennzeichnet, als einen vermeintlichen Status, ist er aber sicher berechtigt. Genau da liegt allerdings das Problem: Mit zunehmender Unfreiheit begegnet einem auch vermehrt eine Haltung, die das Streben nach Freiheit als Kritik, ja als unliebsame Störung des eigenen Betriebs versteht - glaubt man doch gerade Freiheit bereits zur Genüge zu besitzen. In diesem Phänomen sah Rudolf Steiner das größte Hindernis der Waldorfschulbewegung:

„Ich habe neulich einen Vortrag gehalten über die Idee der Dreigliederung, über die Notwendigkeit, das Geistesleben auf seine eigene Basis zu stellen. Es wurde mir in einer außerordentlich gutmütigen, gutmeinenden Weise erwidert: Hier bei uns ist es eigentlich nicht nötig, daß man sich über die Unfreiheit des Geisteslebens beklagt; wir haben einen hohen Grad von Freiheit des Geisteslebens; uns spricht

54

der Staat sehr wenig eigentlich in dasjenige hinein, was wir auf dem Gebiete des Schulwesens unternehmen. Meine sehr verehrten Anwesenden, die Leute, die so sprechen, sind das beste Zeugnis dafür, wie notwendig die Befreiung des Geisteslebens ist. Denn diejenigen, die noch spüren, wie unfrei sie sind, das sind die, die man noch besser brauchen kann. Diejenigen, die es aber nicht einmal mehr spüren, wie unfrei sie sind, die die schon in ihre Köpfe hineingetrichterten staatspädagogischen Ideen für ihre eigene innere Freiheit halten und keine Ahnung haben, wie weit die volkspädagogische Sklaverei geht, das sind diejenigen, die eigentlich alles aufhalten.“ ¹⁵

Dabei waren sowohl die Verstaatlichung des Bildungswesens durch Gesetze, Schulverordnungen oder Zertifikate, als auch seine Ökonomisierung 1919 noch im Entstehen begriffen. Erst gegenwärtig kulminieren diese Kräfte in einer nachhaltigen Trockenlegung der Quellen des Geisteslebens, ausgehend von einem zentralistisch gelenkten Konglomerat aus Staats- und Wirtschaftsinteressen. Von den heutigen Waldorfschulen einen Freiheitsgrad erhoffen, wie er in Baden-Württemberg vor dem Aufstieg des Nationalsozialismus noch möglich war, hieß deshalb, unsere Zeit zu verkennen. Aus dem selben Grund könnte aber Steiners Impuls, nicht für „Winkelschulen“ von Staates Gnaden, sondern für eine Befreiung des *Individuums* in allen Angelegenheiten des Geisteslebens öffentlich einzutreten, und entsprechend freie Bildungszusammenhänge *neben* die bestehenden Institutionen (auch neben die eigenen) zu stellen, wieder verständlich werden.

Die drei Glieder des gesellschaftlichen Lebens so zu ergreifen, dass eine freie Schule möglich wird, mag heute utopisch sein. Wenn dem so ist, dann ist es aber ganz sicher eine Utopie, trotzdem „freie“

¹⁵GA 337a [28], S. 178-179, 1/1999, 09.09.1920

Waldorf existantes aujourd'hui l'expression « écoles libres Waldorf ». Aussi loin qu'elle sera utilisée dans la conscience comme contradiction et plus comme une aspiration, et signale une lutte quotidienne pour l'idéal steinerien, plutôt qu'un statut présumé, elle est certainement justifiée. Exactement là repose toutefois le problème : avec le manque croissant de la liberté vous rencontre une attitude répandue qui comprend donc la quête de liberté comme une critique, donc comme perturbation indésirable à l'activité propre – on croit quand-même tout de suite posséder déjà la liberté en suffisance. Dans ce phénomène Rudolf Steiner voyait le plus grand obstacle au mouvement des écoles Waldorf :

« J'ai récemment tenu une conférence sur l'idée de tri-articulation, sur la nécessité de placer la vie de l'esprit sur sa propre base. Il m'a été répliqué dans une très bonne humeur, de manière bien intentionnée : Ici, chez nous, ce n'est pas en fait pas nécessaire qu'on se plaigne de l'absence de liberté de la vie de l'esprit ; nous avons un degré élevé de liberté de la vie de l'esprit ;

54

l'état se mêle en fait très peu de ce que nous entreprenons dans le domaine du système scolaire. Mes très chers présents, les gens qui parlent ainsi, sont la meilleure preuve pour ce qu'est nécessaire la libération de la vie de l'esprit. Car ceux qui sentent encore comment ils sont peu libres, ce sont ceux qu'on peut encore avoir le mieux besoin. Mais ceux qui ne sentent même plus une fois comment ils sont non-libres, ceux qui déjà dans leurs têtes tiennent des idées éducatives de l'État mise dedans par entonnoir pour leur propre liberté intérieure et n'ont aucun pressentiment combien va loin l'esclavage pédagogique national, ce sont ceux qui en fait retardent tout ». ¹⁵

Avec cela ont été saisis en 1919, encore en émergence, tant la nationalisation du système de formation par des lois, des règlements scolaires ou des certificats, ainsi que son économicisation. Seulement actuellement ces forces culminent en un assèchement durable, partant d'un conglomérat d'intérêts étatiques et économiques conduit centralement, des sources de la vie de l'esprit. Attendre des écoles Waldorf actuelles un degré de liberté comme c'était encore possible dans le Bade-Wurtemberg avant la montée du national-socialisme, signifierait par conséquent, méconnaître notre temps. Mais pour la même raison, l'impulsion de Steiner, ne pouvait pas s'engager publiquement pour des « écoles du coin » par la grâce de l'État, mais pour une libération de l'« individu » dans toutes les affaires de la vie de l'esprit, et en correspondance deviendra de nouveau compréhensible de placer des contextes de formation libres à côté des existants (aussi à côté des nôtres en propres).

Saisir les trois membres de la vie sociétale de telle sorte qu'une école libre devienne possible, aimerait être utopique aujourd'hui. Mais quand c'est ainsi à quelqu'un, c'est alors très certainement une utopie, de vouloir fonder malgré tout de « libres »

¹⁵ GA 337a [28], p 178-179, 1/1999, 09/09/1920



Schulen gründen zu wollen. Vorsichtig kann man die gegenwärtige Lage vielleicht so beschreiben: Versteht man unter einer „freien Waldorfschule“ das, was Rudolf Steiner darunter verstand, befinden sich die heutigen Waldorfschulen irgendwo zwischen einer freien Waldorfschule und einer staatlichen Waldorfschule. Eine Bewertung dieser Tatsache steht mir nicht zu - die vielen ehemaligen Waldorfschüler, die heute dankbar auf die besondere Leistung ihrer Lehrer zurückschauen, sind sicher ein Beweis für die Berechtigung des eingeschlagenen Wegs. Andererseits ist der Weg ja noch nicht zu Ende gegangen - vielleicht eröffnet die Rückbesinnung auf die ursprüngliche Bedeutung des Ausdrucks „freie Waldorfschule“ Perspektiven, die gerade heute wieder fruchtbar und in diesem Sinn ganz „neu“ erscheinen könnten.

Das Denken des Steinerschen Freiheitsbegriffs ist ein ausgezeichnetes Mittel, um für die eigene Unfreiheit aufzuwachen. Gleichzeitig befreit es von Steiner selbst, und verhindert Autoritätsgläubigkeit. Denn nicht diejenigen, die Steiners radikale Gedanken zu Ende denken, bleiben an ihm kleben, sondern all jene, die ihn extra verbiegen müssen, damit er die eigene Praxis scheinbar absegnet. Wer dagegen den von Rudolf Steiner aufgezeigten Begriff der Freiheit stehen lassen kann, um dann trotzdem „nur“ entsprechend der eigenen Möglichkeiten tätig zu werden, gewinnt das Erleben eines Widerspruchs - und damit die Chance, den Steinerschen Begriff als *Ideal* wirksam werden zu lassen. Deshalb soll in der folgenden Zusammenstellung Rudolf Steiner selbst zu Wort kommen. Mag der Steinersche Begriff einer „freien Waldorfschule“ bekannter werden - einen freien Menschen wird er nicht hindern können, die Wege zu gehen, die ihm aus *eigenen* Gründen, seien sie äußerer (gesellschaftlicher) oder innerer (seelischer) Natur, als notwendig und richtig erscheinen.

56

Johannes Mosmann, 16. März 2015

57

Förderer werden

Das Institut für soziale Dreigliederung lebt von Ihrer Spende. Wir erhalten keinerlei staatliche Förderungen und wollen uns im Sinne eines freien Geisteslebens ganz von Ihrer freien Zuwendung abhängig machen. Bitte unterstützen Sie unsere weitere Arbeit, damit wir die Idee der sozialen Dreigliederung öffentlich verbreiten, ihre Vertiefung anregen, und mit praktischen Initiativen fördern können.

Kontoinhaber: Institut für Dreigliederung Konto

1136056200

BLZ 43060967

IBAN: DE80430609671136056200

BIC: GENODEM1GLS

Bankinstitut: GLS-Bank

Spendenportal: www.dreigliederung.de/institut/spenden.php

Da das Institut gemeinnützig ist, können Sie Ihre Spende von der Steuer absetzen. Geben Sie uns dazu über das Online-Spendenformular Name und Adresse an,

écoles. Prudemment, on peut peut-être décrire la situation actuelle ainsi : si on comprend sous « libre école Waldorf » ce que Rudolf Steiner a compris, les écoles Waldorf actuelles se trouvent quelque part entre une libre école Waldorf et une école Waldorf d'État. Une évaluation de ce fait ne me revient pas - les nombreux anciens élèves Waldorf qui regardent en arrière sur la prestation particulière de leurs enseignants, sont certainement une preuve pour la justification de la voie engagée. D'autre part, le chemin n'est pas encore allé à sa fin - peut-être qu'un retour à la signification originelle de l'expression « libre école Waldorf » ouvre des perspectives, qui tout de suite aujourd'hui peuvent de nouveau apparaître fructueuses et en ce sens tout à fait « nouvelles ».

Le penser du concept de liberté steinérien est un excellent moyen pour se réveiller de sa propre non-liberté. En même temps cela libère de Steiner lui-même, et empêche la croyance en l'autorité. Car non ceux qui pensent à leur fin les pensées radicales de Steiner, restent collés à lui, mais tous ceux qui doivent le tordre extra afin qu'il bénisse apparemment la pratique propre. Qui par contre peut laisser debout le concept de liberté dessiné par Rudolf Steiner, pour alors malgré tout « seulement » en correspondance à ses propres possibilités devenir actif, gagne l'expérience d'une contradiction - et avec cela la chance de laisser le concept de Steiner devenir efficace comme *Idéal*. C'est pourquoi dans la compilation suivante, Rudolf Steiner devrait venir lui-même à la parole. Le concept steinérien d'une « école libre Waldorf » aimerait devenir plus familier - il ne pourra pas gêner un être humain libre, d'aller les chemins qui lui semblent nécessaires et corrects de ses *propres* raisons, soient-elles de nature externe (sociale) ou interne (psychiques).

56

Johannes Mosmann, le 16 mars 2015

57

Devenir mécène

L'Institut pour la tri-articulation sociale vit de vos dons. Nous ne recevons aucun financement étatique et voulons nous faire entièrement dépendant de votre libre attention au sens d'une vie libre de l'esprit. S'il vous plaît, soutenez notre travail suivant, afin que nous puissions diffuser publiquement l'idée de la tri-articulation sociale, stimuler son approfondissement et la promouvoir avec des initiatives pratiques.

Titulaire du compte: Institut für Dreigliederung

compte 1136056200

BLZ 43060967

IBAN: DE80430609671136056200

BIC: GENODEM1GLS

Banque: GLS Bank

Portail Dons: www.dreigliederung.de/institut/spenden.php

Parce que l'Institut est à but non lucratif, vous pouvez déduire vos dons des impôts. Donnez-nous



damit wir Ihnen eine Spendebescheinigung ausstellen können.

pour cela via le formulaire de don en ligne, votre nom et votre adresse afin que nous puissions émettre un certificat de don. (Bien qu'encore peu connues, des possibilités de déduction existent aussi sous certaines conditions en France. Nous consulter)

58

58

1

