

Entwicklung von Sozialfähigkeit, Sozialverständnis und Sozialempfinden in der Waldorfpädagogik - Eine Skizze

Christoph Strawe

Die Gründung der Freien Waldorfschule 1919 war gedacht als eine Kulturtat, die „reformierend, revolutionierend“ im Schulwesen wirken sollte.² Handelte es sich doch um nicht weniger als um den Versuch, Schule aus der Fremdbestimmung durch Staat und Wirtschaft zu lösen und ganz in einem freien Geistesleben zu verankern, einen Versuch, der im Kontext mit der damaligen Bewegung für die Dreigliederung des sozialen Organismus stand.

Verankerung von Schule in einem freien Geistesleben, das bedeutet vor allem: Die Verantwortung für den Schulbetrieb tragen ausschließlich die in der Schule Tätigen (Selbstverwaltung in freier Trägerschaft). Auf diese Weise können am besten die individuellen Kräfte jedes Schülers gepflegt und entwickelt werden. Gerade dadurch, dass eine Abrichtung auf Ziele, die von äußeren Instanzen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung vorgegeben werden, ausgeschlossen wird, können dem sozialen Organismus immer wieder „die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden“.³

In diesem Kontext spielt in den Anregungen Rudolf Steiners zum Unterricht an der Waldorfschule die Bildung von Sozialfähigkeit, Sozialempfinden und Sozialverständnis eine Schlüsselrolle. Immer wieder hat es Versuche gegeben, in der Unterrichtspraxis diese Anregungen aufzugreifen und umzusetzen. Allerdings kann man auch den Eindruck gewinnen, dass hierbei vieles noch nicht verwirklicht werden konnte und dass sich noch ein weites Arbeitsfeld eröffnet. Immerhin wurden in den letzten Jahren verschiedene Aspekte des Themas in Publikationen aufgegriffen.⁴ Die folgenden Ausführungen möchten einen Beitrag zu dem Gespräch leisten, das sich über diese Fragen entwickelt.

Sozialverständnis, Sozialfähigkeiten und Sozialempfinden des Einzelnen sind gefordert

In unserer Zeit tragen offenbar früher vorhandene Gemeinschaftsorientierungen immer weniger. Das kann auch nicht anders sein, denn wir leben im Zeitalter der „Bewusstseinsseele“, das durch den Impuls der Freiheit und Mündigkeit des Einzelnen charakterisiert ist. Das Sozialempfinden der Menschen kann heute, wo der Einzelne zum Gesetzgeber seines eigenen Lebens wird, nicht mehr durch instinktive Identifikation mit den in einem Gemeinwesen herrschenden Gedanken und Willensrichtungen entstehen.

Die radikale Umkehrung im Verhältnis des in den Mittelpunkt allen Geschehens rückenden Einzelnen zur Gemeinschaft führt zur Frage, wie Freiheit in der Gesellschaft leben kann. Die gleich-

1 Es handelt sich bei diesem Aufsatz um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den der Autor auf einer Tagung gehalten hat, die vom 16.-18. Februar 1996 im Studienhaus Rüspe stattfand [„Dreigliederung des sozialen Organismus - Ein Thema für die Waldorfschule? - Arbeitsanregungen (nicht nur) für die Oberstufe“]. Die Erstveröffentlichung des hier noch einmal geringfügig redigierten Textes erfolgte in der Nr. 3/1996 des Rundbriefs Dreigliederung des sozialen Organismus (Bezug des Rundbriefs: Initiative Netzwerk Dreigliederung, Haußmannstr. 44a, 70188 Stuttgart, Fax: 0711-2360218, E-Mail: Netzwerk@sozialimpulse.de). In leicht gekürzter Form erschien der Text auch in der Zeitschrift „Erziehungskunst. Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners“ (*Sozialempfinden, Sozialverständnis, Sozialfähigkeit - Ihre Entwicklung in der Waldorfpädagogik*. Heft 2, Februar 1997. *Soziale Fragen im „Lehrplan“*. Heft 3, März 1997).

2 Rudolf Steiner, am 20.8.1919 bei der Begrüßung der Teilnehmer des ersten Lehrerkurses, GA 293.

3 Rudolf Steiner: *Freie Schule und Dreigliederung*. In: *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage*. Schriften und Aufsätze 1915 - 1921 (GA 24), Dornach 1982, S. 38.

4 Zum Beispiel in dem von Fritz Bohnsack und Stefan Leber herausgegebenen lesenswerten Band „Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall - Grundlagen, Kontroversen, Wege“, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1996. Hervorzuheben in dieser Publikation, die einen Dialog zwischen Waldorfpädagogen und Vertretern der akademischen Pädagogik reflektiert, ist der Aufsatz von Stefan Leber „Gesichtspunkte zur Sozialerziehung“ (S. 160 ff.), der insbesondere zum anthroposophischen Begriff des Sozialen in mikrosozialer Perspektive wichtige Überlegungen bietet. Ebenfalls hervorzuheben ist der Beitrag von Ernst Schuberth: „Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung - Beispiel einer Unterrichtsepoche im 6. Schuljahr einer Freien Waldorfschule“, a.a.O., S. 343 ff. (Noch ausführlicher dargestellt hat der Autor sein Thema in dem Buch „Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen. Teil I: Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde“, Stuttgart 1995). Auf weitere Publikationen gehe ich an anderen Stellen des Artikels noch ein.

zeitig entstehenden globalen Vernetzungen der Menschheit führen zu der anderen Frage, wie Geschwisterlichkeit in der Gesellschaft leben könne. Und ebenso entsteht die Rechtsfrage als Gleichheits- und Menschenrechtsfrage.

In der Moderne, in der diese Fragen heraufkommen, wird Sozialentwicklung immer mehr abhängig vom Einzelnen, von der Entwicklung seiner Fähigkeiten und Verantwortungskräfte. Damit taucht zugleich das Problem auf, wie der soziale Organismus für Initiative und Verantwortung durchlässig werden kann und muss.

Die Schwierigkeiten einer solchen Entwicklung spüren wir alle: Die Mündigkeitssituation ist zunächst verbunden mit einer Ego-Geste, die den Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet. Die Tendenzen zu einer Ego-Gesellschaft führen wiederum zu Versuchen der Reglementierung und Verengung von Handlungsräumen. Man argumentiert dann, die Menschen seien für die Freiheit erst teilweise reif, und beruft sich auf die unübersehbaren Symptome menschlicher Schwäche, vergißt dabei aber, dass Urteils- und Verantwortungsfähigkeit eine Entwicklungsfrage ist: Nur wo Verantwortung Betätigungsräume findet, kann sie gedeihen.

Die „Dreigliederung des sozialen Organismus“ ist der Versuch, mit dieser Einsicht konsequent ernst zu machen: Nicht eine übergestülpte „Lösung der sozialen Frage“ kann heute weiterhelfen, helfen kann nur, die Bedingungen dafür herzustellen, dass die Menschen selbst die sozialen Probleme immer wieder neu bearbeiten und partiell lösen, Gemeinschaftlichkeit aus Freiheit immer neu herstellen können.

Unter diesen Bedingungen kommt es immer mehr auf das Sozialverständnis, die Sozialfähigkeiten und das Sozialempfinden jedes Einzelnen an. All dies bildet sich aber heute nicht mehr spontan durch das Hineinwachsen in bestimmte gesellschaftliche Lebensverhältnisse, sondern es will gepflegt und entwickelt werden. An dieser Stelle wird die soziale Frage zugleich zu einer Erziehungsfrage. Soziale Verhältnisse und Einrichtungen sind immer Ausdruck von Gedanken, Empfindungen und Willensimpulsen der Menschen. Es gibt daher keine sozialen Einrichtungen ohne soziale Menschen; sozial empfindende Menschen aber können sich nicht entwickeln ohne eine die Sozialkompetenz fördernde Menschenbildung.⁵

Sozialkompetenz ist nie eine simple Wissensfrage. Wenn in der heutigen Erziehungsdebatte der Begriff der Schlüsselqualifikationen eine wichtige Rolle spielt, dann deshalb, weil man zu erkennen begonnen hat, dass ganz generell Fähigkeiten prinzipiell mehr sind als gedächtnismäßig reproduzierbare Kenntnisse. Man kann nun genauer fragen, welche Fähigkeiten es sind, deren Entwicklung heute erforderlich ist, wenn das soziale Leben gedeihen soll.

Lebendiges Denken, Initiativkraft

Handeln aus individueller Einsicht, gelebte Mündigkeit, hat Urteilsfähigkeit zur Voraussetzung. Wo das Urteilsvermögen fehlt, wo das Urteil in der subjektiven Meinung, in der Standpunkt- und Interessenlogik oder in fixierten Vorstellungen steckenbleibt, entsteht Antisoziales. Wirklichkeitsverträgliche Urteile als Basis sinnvollen Handelns erwachsen nur aus einem lebendigen Denken, das in die Erscheinungen der sozialen Welt eintauchen kann, ihnen gegenüber nicht in der Distanzgeste eines messerscharf analysierenden Beobachters verharrt. Welche Rolle ein solches bewegliches Denken spielt, ermißt man auch, wenn man sich die zerstörerische Wirkung starrer, aburteilender, fanatischer usw. Vorstellungen im sozialen Leben klarmacht.

5 „Die antisozialen Zustände sind dadurch herbeigeführt, daß in das soziale Leben nicht Menschen hineingestellt werden, die von ihrer Erziehung her sozial empfinden. Sozial empfindende Menschen können nur aus einer Erziehungsart hervorgehen, die von sozial Empfindenden geleitet und verwaltet wird. Man wird der sozialen Frage niemals beikommen, wenn man nicht die Erziehungs- und Geistesfrage als einen ihrer wesentlichen Teile behandelt. Man schafft Antisoziales nicht bloß durch wirtschaftliche Einrichtungen, sondern auch dadurch, daß sich die Menschen in diesen Einrichtungen antisozial verhalten. Und es ist antisozial, wenn man die Jugend von Menschen erziehen und unterrichten läßt, die man dadurch lebensfremd werden läßt, daß man ihnen von außen her Richtung und Inhalt ihres Tuns vorschreibt.“ (R. Steiner: Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft [1919], GA 23, Taschenbuchausgabe Dornach 1973, S. 11.)

An anderer Stelle heißt es: „So wie der Mensch geboren wird ... hat er zunächst nicht die Triebe nach Demokratie und auch nicht die nach Sozialismus, die müssen erst in seine Seele hineingesenkt werden. Sie liegen veranlagt darin, aber sie kommen nicht von selbst heraus. Und ehe nicht unser Erziehungssystem auf eine gründliche und eine wirklichkeitsgemäße Erkenntnis der Menschennatur gestellt wird, eher erleben wir es nicht, daß der Mensch in eine soziale oder demokratische Gemeinschaft selber mit demokratischer und sozialer Gesinnung sich hineinstellen kann. Er wird, wenn er sich auch dessen nicht bewußt ist, aus unterbewußten Triebkräften heraus stets Demokratie und Sozialismus zu sprengen versuchen. Und werden nicht Ansätze gemacht zur Erziehung in demokratischem Sinne wie auch in sozialem Sinne, dann leben die Menschen des weiteren wiederum so zusammen, daß aus dem Demokratischen irgendeine Tyrannis, aus dem Sozialen irgendetwas Antisoziales wird...“ (Neugestaltung des sozialen Organismus, GA 330/331, Dornach 1963, S. 276 [Vortrag vom 18.6.1919]).

Das dem Soziale angemessene Denken bringt man nicht einfach mit, man muss es erst entwickeln. Erst wenn wir uns z.B. gleichsam meditativ erarbeiten, wie alle Gebrauchsgegenstände unseres täglichen Lebens aus einer Kette weltweiter Zusammenarbeitsverhältnisse heraus entstehen, die z.B. bei unserer morgendlichen Tasse Kaffee den Anbau, den Transport, die Weiterverarbeitung, den Handel usw. einschließt, und wie jedes dieser Kettenglieder wiederum mit anderen Branchen verkettet ist - Schiffbau, Autoindustrie, Bankwesen, Maschinenbau usw. - beginnt unser Denken die dynamische Wirklichkeit der modernen arbeitsteiligen Wirtschaft zu ertasten. Wir können langsam ein Verständnis dafür entwickeln, dass diese Verkettungen gar nicht von einem einzelnen Bewusstsein vollständig durchdrungen werden können, dass es der Abstimmung und Verständigung zwischen vielen Partnern bedarf, um das Wirtschaftsleben sinnvoll zu gestalten.⁶

Wir brauchen hier „Bildbegriffe“ (R. Steiner), die die innere Dynamik sozialer Wirklichkeit ausdrücken, nicht fixe Vorstellungen, die gegenüber dieser dynamischen Wirklichkeit doch immer zu kurz greifen müssen. Die Idee des „sozialen Organismus“ als einer in sich differenzierten Ganzheit, in der bestimmte Funktionen ineinandergreifen und sich verweben, ist ein solcher Bildbegriff. Das Kreislaufeigentum (Eigentum im Sozialfluß) ist ein solches Bild, das die Eigentumsfrage nicht durch eine starre Definition angeht, sondern auf die Notwendigkeit weist, die einzelnen Formen des Eigentums so zu gestalten, dass es immer wieder neu in der Arbeitsteilung zum Instrument individueller Tätigkeit für andere Menschen werden kann. Hat man dieses Bild verstanden, so lassen sich aus ihm für viele Einzelfragen (Bodenrecht, Unternehmenseigentum, Erbrecht) konkrete Lösungen situationsbezogen entwickeln.

Ähnliches leistet die Idee der „organischen Geldordnung“: Wer einmal begriffen hat, dass Geld kein „Ding“, sondern ein aus Leistungen entspringender und realitätsgemäß zu befristender Rechtsanspruch auf Leistungsentnahme ist, wird auch begreifen können, dass die Erhaltung des Geldwerts nicht ein Resultat der „Aufbewahrung“ alten Geldes, sondern der Neuschöpfung von Werten durch unternehmerische Fähigkeiten (Funktion des Kredits) ist. Er wird auch verstehen lernen, wie das Kulturleben diesen Prozeß einerseits trägt - durch die Pflege und Entwicklung von Fähigkeiten - und andererseits von ihm getragen werden muss - durch die Funktion des Schenkungsgeldes.

Wer auf die vielfältigen Zusammenarbeits- und Beziehungsschwierigkeiten unserer Zeit blickt, auf die im gleichen Maße mit den äußeren Kommunikationsmöglichkeiten zunehmenden Verständnisschwierigkeiten zwischen den Menschen, wird ermessen können, welche Bedeutung heute der Pflege der Fähigkeit zum echten Gespräch, zum Verstehen der Gedanken, Empfindungen und Willensimpulse anderer Menschen, zum Zuhören und zur Zuwendung zukommt. Lebendiges Denken und ein solches Verständnisvermögen sind Schlüsselqualifikationen, auf die es heute ankommt und zu denen die Erziehung hinführen soll.

Die andere Schlüsselqualifikation ist die Initiativkraft: wie kann der Wille gestärkt werden, selber Verantwortung zu übernehmen, statt nur Forderungen an andere zu stellen? Wie kann das Antisoziale im Willensleben - eigensüchtiges, „willkürliches“ Handeln, Parteilichkeit usw. - überwunden werden? Nicht umsonst klagen wir heute über Motivationsschwäche und Anspruchsmentalität, aber auch über die mangelnde Fähigkeit, sich mit der eigenen Initiativkraft in Zusammenarbeitsverhältnisse einzugliedern, statt nur der eigenen „Selbstverwirklichung“ zu fröhnen. Offenbar können wir einen wie instinktiv wirkenden Arbeitswillen heute nicht mehr voraussetzen. Was das Kind als Betätigungsdrang mit auf die Welt bringt, muss heute durch die Erziehung gestärkt werden, damit es im Leben tragen kann.

Ohne Sozialempfinden geht es nicht

Es geht aber nicht nur um die Entwicklung des Gedanken- und Willenslebens, sondern auch um das Fühlen und Empfinden. Ohne Sozialempfinden geht es nicht! Wo erst darüber diskutiert werden muss, ob Unrecht, Intoleranz, Zwang, Unfreiheit, egoistisches Profitstreben, Gleichmacherei, soziale Kälte und Gleichgültigkeit Übel darstellen, ist das soziale Leben bereits krank. Ohne die Unmittelbarkeit des sozialen Empfindens gibt es kein wirkliches soziales Miteinander. Das gilt insbesondere für alle Fragen von Recht und Gerechtigkeit, die am unmittelbarsten mit der menschlichen Gefühlssphäre verbunden sind.

Zwar bedeutet dies keineswegs, dass das zunächst Empfundene nicht durch das Urteil weiter abgeklärt werden müßte. Aber bereits das Empfinden selbst muss objektiviert werden. Das Antisoziale im Fühlen, das im Sortieren der Mitmenschen nach den eigenen Sympathien und Antipathien

6 In bezug auf den Unterricht vgl. zu diesem Gedanken Schubert, a.a.O.

und der damit verbundenen Mißachtung der Selbstgeltung jedes Menschen veranlagt ist, muss überwunden werden, wenn nicht das Urteil fehlgeleitet werden soll.

Vielfältig sind die Mechanismen, durch die heute Sozialempfinden korrumpiert wird. Wer Unrecht und Gewalt täglich durch die Medien als Normalität serviert bekommt, muss eine große innere Kraft aufwenden, um nicht abzustumpfen. Wo soziale Empfindungen gestört und zerstört werden, wird die Gesundheit des sozialen Organismus beschädigt, denn die Art des Empfindens der Menschen ist nicht etwas, was zum gesellschaftlichen Leben von außen hinzukommt, sondern sie durchprägt und färbt dieses Leben von vornherein. Was zunächst als Theorie über den sozialen Organismus gedacht wurde, erhält seine durchschlagende soziale Kraft dadurch, dass es in die Empfindungssphäre absinkt und das Erleben präfiguriert. Das Wirtschaftsleben wird vielfach heute eben so erlebt, wie es von Adam Smith und anderen theoretisch beschrieben wurde: als Tummelplatz der Egoisten. Das jemand aus anderen als eigennützligen Motiven wirtschaftlich tätig wird, ist für viele bereits eine Denkmöglichkeit geworden (obwohl wir in der Arbeitsteilung alle für andere tätig sind, ist Wirtschaft für uns nicht „gemeinnützig“). Die so entstandenen Interpretationsmuster wirken in unserem Steuerrecht, sie durchziehen die Sprache, in der wir uns über Wirtschaftsfragen verständigen. Wir empfinden nicht Anrühiges mehr bei Wortprägungen wie „Arbeitgeber“ und „Arbeitnehmer“, „Arbeitsmarkt, Bodenmarkt, Kapitalmarkt“, „Jobben“ u.ä. Solche Begrifflichkeiten sind nicht nur Ausdruck bestimmter Empfindungen, sie sind gleichzeitig geeignet, diese wiederum zu verfestigen. Ein Beispiel, das vor allem auch das Kulturleben betrifft, ist der Umgang mit den Begriffen „öffentlich“ und „privat“. Indem wir die freie Schule als „private“ bezeichnen - und nicht als öffentliche in freier Trägerschaft - bestätigen wir schon sprachlich permanent die Suggestion, freie Selbstverwaltung sei nicht das für eine mündige Gesellschaft Normale, sondern der Anspruch auf eine „Extrawurst“.

Es ist eine Art „empfundene Erfahrung“⁷, die die Hausfrau (oder den Hausmann) in bezug auf den Einkauf, auf Qualitäts- und Preisvergleiche, handlungsfähig macht. Preisverfälschungen und Inflation stellen einen Angriff auf dieses Empfindungsvermögen dar. Und wer sich einmal an Formulierungen gewöhnt hat, wie diejenige, dass „Geld arbeitet“, wird es schwer haben, Zusammenhänge zu erkennen, die an und für sich auf der Hand liegen, wird z.B. nichts dabei finden, für sein Gespartes hohe Zinsen zu verlangen und gleichzeitig über die hohen Kreditzinsen für seinen Betrieb zu klagen. Man könnte die Beispiele beliebig vermehren. Zum Beispiel könnte man sprechen über das Gespür für sozialen Ausgleich, das uns befähigt, in Gemeinschaften friedensstiftend zu wirken, über den inneren Takt, der es uns ermöglicht, das richtige Gleichgewicht zwischen Rezipitivität und Eigenaktivität im sozialen Miteinander zu halten usw.

R. Steiners Behandlung des Themas entspricht seiner Bedeutung: immer wieder findet man bei ihm - z.B. in dem Buch „Die Kernpunkte der sozialen Frage“ - den Hinweis auf die Rolle sozialer Empfindungen: Am Studium des menschlichen Organismus soll eine bestimmte Empfindungsweise für lebensmögliche Zusammenhänge entstehen, die im Sozialen fruchtbar werden kann; in jedem Menschen müssen in unserer Zeit bestimmte Empfindungen in bezug auf die Gliederung des sozialen Organismus entstehen, aus diesen Empfindungen heraus muss er selber an seinem Platz zur Gliederung beitragen.⁸ R. Steiner selbst hatte den Eindruck, dass er in dieser Frage nicht richtig verstanden worden war, klagte er doch darüber, seine „Kernpunkte“ seien zuwenig als ein Herzens- und Willensbuch aufgefaßt worden.

Gesunde soziale Empfindungen entstehen nicht von selbst, sie müssen geweckt und gepflegt werden. Schon in der Kindheit beginnt die direkte oder indirekte Empfindungskorruption, wo Kinder als Objekte der Werbung entdeckt oder bestimmte problematische Verhaltensmuster spielerisch eingeübt werden („Monopoly“ ist ein Beispiel dafür). Rudolf Steiner: „Die gegenwärtige geschichtliche Menschheitskrise fordert, dass gewisse *Empfindungen* entstehen *in jedem einzelnen Menschen*, dass die Anregungen zu diesen Empfindungen von dem Erziehungs- und Schulsystem so gegeben werde, wie diejenige zur Erlernung der vier Rechnungsarten.“⁹

Die soziale Frage als Erziehungsfrage und die Waldorfschule

Wie kann es gelingen, soziale Empfindungen in der Erziehung zu wecken und zu pflegen? Bei der Beantwortung dieser Frage wird es sich selbstverständlich nicht darum handeln können, bereits in der Vorschulerziehung den Kindern den rechten Geldbegriff beizubringen: Für eine menschenkundlich begründete Pädagogik ist der Gedanke der Metamorphose konstitutiv. Soziales Denken, Fühlen und Wollen muss auf kindgemäße Weise veranlagt werden und im Laufe der Entwicklung

7 Rudolf Steiner, Nationalökonomischer Kurs (1922), GA 340, Dornach 1965, S. 149.

8 Vgl. Kernpunkte, a.a.O., S. 49-52.

9 Kernpunkte, a.a.O., S. 49 f.

vielerlei Wandlungen durchmachen, wobei es in den höheren Klassen durchaus auch um die Vermittlung von Urteilsgrundlagen über soziale Fragen geht. Die entwicklungspsychologischen Einsichten, die in der Waldorfpädagogik eine Rolle spielen, müssen an dieser Stelle vorausgesetzt werden.¹⁰ Hingewiesen sei nur auf eine Stelle, an der R. Steiner beschreibt, wie aus den Nachahmungskräften des ersten Jahrsiebt sich die Freiheitsfähigkeit entwickelt, aus dem richtigen Erleben einer geliebten Autorität im zweiten Jahrsiebt der Sinn für die Gleichheit im Rechtsleben entsteht und aus dem im dritten Jahrsiebt pädagogisch zu pflegenden Weltinteresse der Sinn für „Brüderlichkeit“ (der ja eine konstitutive Bedingung für die Gesundung des Wirtschaftslebens darstellt) erwächst.¹¹ Alle Erziehung im Vorschul- und im Schulalter läuft darauf hinaus, den Menschen an den Punkt zu führen, wo er als mündig und selbständig Handelnder selbst soziale Verantwortung übernehmen kann.

Die Sozialgestalt der Waldorfschule ist als solche bereits dazu angetan, diese Erziehung zu Mündigkeit und Sozialität zu fördern. Als „einheitliche Volks- und höhere Schule“ ist sie angetreten, im Bildungswesen bestehende Klassenschranken beseitigen zu helfen, aber auch das Unterschiedmachen in bezug auf Konfession und Geschlecht.¹² Die Verfassung der Schule ist ganz auf die Selbstverwaltung der Erziehenden und die Partnerschaft zwischen Lehrern und Eltern begründet. Sie orientiert sich damit an einem Gestaltungsprinzip - dem der aufgabenorientierten Selbstverwaltung -, das als Sozialgestaltungsinstrument der Mündigkeit in Zukunft in weiten Bereichen der Gesellschaft die traditionelle hoheitliche Verwaltung abzulösen bestimmt ist. In einer Atmosphäre gelebter Selbstverwaltung und individueller Sozialverantwortung kann sich auch die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler tendenziell besser entwickeln, als in einem Umfeld, in dem den Unterrichtenden der Inhalt ihres Tuns von außen vorgeschrieben und damit ein großer Teil ihrer Verantwortung abgenommen wird. Umgekehrt heißt das aber auch: Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit in bezug auf dieses Prinzip werden sich - auch wenn sie sich nicht unmittelbar im Klassenzimmer darstellen müssen - mittelbar doch negativ auf die soziale Erziehung zurückwirken müssen: Schüler haben ein feines Gespür für Glaubwürdigkeit bzw. Glaubwürdigkeitsdefizite!

Bereits der erste Blick auf „waldorftypische“ Züge der Pädagogik lassen erkennen, dass es dabei immer auch um den Sozialaspekt geht: Individuelle Zeugnisse - im Gegensatz zum formalen Benotungssystem - fördern die Entwicklung eines Empfindens für Wert und Eigenart des Einzelnen in der Gemeinschaft. Die Art und Weise, wie die Klassengemeinschaft gepflegt wird, hemmt die Entstehung von Konkurrenzverhalten.¹³ Die Übernahme kleiner Ämter in der Klassengemeinschaft, die Vorbereitung der Monatsfeiern, die Klassenspiele, die Mitarbeit beim Basar usw. können Eigeninitiative und Teamfähigkeit fördern. Der Epochenunterricht, der die Möglichkeit bietet, sich in ein Thema über einen längeren Zeitraum wirklich einzuleben, kann helfen, Fähigkeiten der Identifikation mit Aufgaben, der Konzentration und des Interesses zu entwickeln, - Fähigkeiten, deren Mangel in unserem Arbeitsleben vielfach beklagt wird. Und die künstlerische Betätigung, die ja in der Waldorfpädagogik einen hohen Stellenwert hat, fördert ganz generell ein offenes und konstruktives Sozialverhalten, das aus wirklichkeitsverträglicher Phantasie schöpft. Ist doch Kunst immer eine offene Begegnung mit ihrem Material, nie die bloße Umsetzung vorab fixierter vorgelegter Zwecke.

Wie sieht es aber nun mit einzelnen Unterrichtsinhalten und ihrem Zusammenhang mit der sozialen Frage aus?

Die soziale Frage im „Lehrplan“

Wenn der Begriff Lehrplan hier in Anführungszeichen gesetzt wird, so deshalb, weil es sich nicht um ein Curriculum im üblichen Sinne handelt. Diskussionen der letzten Jahre bieten Veranlassung an das zu erinnern, was Caroline von Heydebrand seinerzeit zum besonderen Charakter dieses Lehrplans schrieb: „Was Dr. Rudolf Steiner angab über die Art und Weise, wie der sogenannte Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Waldorfschule zu verteilen wäre, das war immer der letzte

10 Vgl. hierzu Leber, a.a.O., S. 192 ff. („Der Gedanke der Metamorphose von Kräften“).

11 Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik (1919), GA 296, Dornach 1971, S. 18 f.

12 Die heute neu entbrannte Debatte über die „Mädchenschule“ ist nach meiner Auffassung eher ein Rückschritt. Wo bestehende Chancenungleichheiten innerhalb der auf Koedukation basierenden Schule auftreten, sollten diese innerhalb dieser Schule und nicht durch erneute Separierung der Geschlechter beseitigt werden. Auch auf diesem Gebiet könnte dabei durchaus an positiven Erfahrungen der Waldorfschule angeknüpft werden (man denke nur an die Selbstverständlichkeit des Handarbeitsunterrichts für Mädchen und Jungen).

13 Es versteht sich, dass diese Pflege die Förderung der Hochbegabten nicht aus-, sondern einschließen sollte.

Abschluß von Betrachtungen, die das Wesen der einzelnen kindlichen Entwicklungsstufen zum Gegenstand hatten. Zu diesen Betrachtungen wurden die Lehrplanausführungen gleichsam als einzelne Beispiele gegeben; diese oder jene Gebiete sollte das Kind seiner Entwicklung nach in dieser oder jener Klasse kennenlernen. Solche Beispiele konnten die Lehrer in ihrer praktischen Arbeit an der Schule dann ausarbeiten, ergänzen und aus eigenen Erkenntnissen erweitern. So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische ferngeblieben ist. Auch das, was im folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz genommen werden. Der ideale Lehrplan muss das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muss sich dieser einfügen. [...] Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat. In jeder Schule, die mit anthroposophischer Pädagogik arbeitet, waltet bestimmend das ewige Bild des wahren Menschenwesens, als Urbild wirksam, aber in den Einzelheiten der Ausformung der Erziehungskunst sich wandelnd [...].¹⁴

Betrachtet man diesen „Lehrplan“ unter dem Gesichtspunkt der sozialen Erziehung, so kann man eine Entdeckung machen, deren Tragweite gar nicht zu unterschätzen ist: Es sind keineswegs nur bestimmte Fächer, in denen dieser Gesichtspunkt eine Rolle spielt, vielmehr ist der ganze Lehrplan in seiner gesamten Komposition von diesem Motiv durchwoben! - Diese Entdeckung ist von größter Wichtigkeit. Denn dieses „Potential“ des Lehrplans wird nur dann in voller Weise wirksam werden können, wenn der Lehrer die oft nicht unmittelbar auf der Hand liegenden Zusammenhänge dieses oder jenes Elementes mit der sozialen Frage auch durchschaut. Ob ein solches Bewusstsein vorhanden ist oder nicht, hat größere Auswirkungen, als man zunächst meinen mag. Im folgenden sei der Versuch gewagt, solchen Motiven im „Lehrplan“ nachzuspüren, wobei es sich nur um das Aufweisen exemplarischer Beispiele handeln kann. Die systematische Aufarbeitung des Themas wäre Gegenstand einer längerfristigen Forschungsarbeit, für die hier nur die Ansätze aufgezeigt werden können.

Motive, die bereits in der 1. Klasse intoniert werden

Exemplarisch sei zunächst der „Lehrplan“ der 1. Klasse betrachtet:

Im **Malen und Zeichnen** lernt das Kind die Form als Werk der Farben anzuschauen, es lernt die Linie zunächst als Farbgrenze kennen. Was das später für ein Verständnis sozialer Fragen bedeutet, sollte nicht unterschätzt werden. Denn dieser Ansatz beugt der Neigung zum scharf-linienhaften, willkürlich oder formal umgrenzenden Denken vor, die eine so verhängnisvolle Rolle im sozialen Leben spielt. Er hilft später zu erkennen, wie sich richtige Grenzziehungen, z.B. auch der Grenzverlauf zwischen den Gliedern des sozialen Organismus, daraus ergeben, dass sich verschiedene Tätigkeitsfelder oder Gebiete ihrer eigenen Qualität (ihrer Farbe) gemäß ausleben können. Überlagerungen müssen keine konflikträchtigen „Überschneidungen“ sein, sondern sich aus der Natur der Sache ergebende Mischungen. (Auch in der Selbstverwaltung der Waldorfschule wäre ja manches Problem leichter lösbar, wenn man sich am Malen klarmachen würde, wie sich etwa aus der Eigenart schulischer und pädagogischer Verantwortung einerseits klare Farbunterschiede, andererseits aber auch ein Bereich sich durchmischender Verantwortung zwischen Lehrern und Eltern ergibt.) Ebenso wenig zu unterschätzen ist die Bedeutung jenes inneren Formerfühlens, das gepflegt werden und über das Laufen von Kreis, Ellipse, Lemniskate usw. zum Zeichnen führen soll. Wer einmal erspürt hat, wie am Kreuzungspunkt einer Lemniskate sich das Innere nach außen wendet, kann es z.B. leichter haben, die Orientierung nach innen - auf den eigenen Impuls einer Einrichtung, in der man beruflich tätig ist - und nach außen - auf Umfeld, Kundschaft usw. - in der richtigen Weise miteinander zu verbinden. Ganz allgemein kann das erworbene Formgefühl später Hilfe bei der Erkenntnis der inneren Dynamik sozialer Prozesse sein.

Die Entwicklung des **Schreibens** aus dem malenden Zeichnen wird man zunächst ebenfalls nicht in eine Verbindung mit der sozialen Frage bringen. Eine solche Verbindung ist aber vorhanden. Geht es doch darum, zunächst Buchstabenform und Bedeutung bzw. *Inhalt* zusammenzuhalten, nicht einen Umgang mit Formen zu pflegen, die dem Inhalt äußerlich bleiben, bloß konventionelle und damit willkürliche Zeichen sind. Im Sozialen stehen wir immer wieder vor der Frage, Formen so zu gestalten, dass sie dem Leben entsprechen, dass sie es fördern, statt es zu hemmen oder gar

¹⁴ Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. Neuauf. Stuttgart 1983, S. 11 f. Soweit nichts anderes angegeben ist, sind alle Zitate zum „Lehrplan“ aus diesem Werk entnommen.

zu ersticken. Wer dagegen das automatenhafte Reagieren auf konventionelle Zeichen fördert, fördert auch das gedankenlose Akzeptieren von Konventionen und damit den Konformismus im sozialen Leben.

Der **Fremdsprachenunterricht** fördert gleichzeitig das Verständnis fremder Völker - und damit Friedensfähigkeiten. Auch im **deutschsprachigen Unterricht** der **6. Klasse** wird aus solchen Gründen der Lese- und Erzählstoff unter anderem dem Gebiet der Völkerkunde entnommen; und auch im **Englisch- und Französischunterricht** der **6. Klasse** wird die Landes- und Volkskunde berücksichtigt.

Es kommt aber für den Einstieg in den Fremdsprachenunterricht in der **1. Klasse** noch etwas anderes in Betracht: Indem zunächst das lebendige Sprechen erlernt, Grammatik noch nicht betrieben wird, erlebt das Kind die Sprache als ein sich von innen Gestaltendes, nicht von außen formal Geregelt. Die Grammatik kann dann im Laufe der Zeit hinzutreten, als das Verständnis der gesetzmäßigen Art dieser Gestaltung von innen. Dieser Ansatz kann später helfen, eine der entscheidenden Klippen zu umschiffen, die heilsamem sozialen Handeln im Wege stehen: die Gefahr, der komplexen sozialen Wirklichkeit gegenüber in der Distanzgeste des externen Beobachters zu verharrern, welcher Veränderungen nicht von innen her, von menschlich-individueller Initiative, von Selbstorganisation und Selbstverwaltung, sondern von äußeren Regelungen - z.B. durch Staat und Bürokratie - erwartet.

Auch im **Rechenunterricht** finden wir Motive, die zugleich soziales Lernen fördern. Vom Ganzen in die Teile zu gehen, „also z.B. die Addition ausgehend von der Summe, die Multiplikation von dem Produkt usw.“ zu entwickeln, ist ein solches Motiv. Es macht, wie schon C. Heydebrand bemerkt, einen großen Unterschied, ob wir etwas verteilend verschenken oder sukzessive für uns selbst einzuheimsen lernen. An der Geste der Teilung eines Ganzen hängt z.B. die Frage, wie wir zu unserem Einkommen gelangen: durch die Summierung von Ansprüchen, die mit Interessenmacht durchgesetzt werden müssen, oder durch die Verständigung über einen fairen Anteil an der Wertschöpfung. Es gilt z.B., den Lohn nicht als „Preis der Arbeit“ mißzuverstehen, sondern als „vertragliches Teilungsverhältnis in bezug auf das gemeinsam Erwirtschaftete“¹⁵ (R. Steiner) zu begreifen und zu behandeln. Andererseits gilt es, sich klarzumachen, dass vom Endverkaufspreis alle an der Hervorbringung und Vermarktung eines Produktes Beteiligten leben müssen, dass also die jeweilige „Marge“ ein Teilungsverhältnis des Endpreises darstellt. Auch die großen Fragen nach dem Anteil des Staates, der Kultur und der sozialen Sicherungssysteme an der Gesamtwertschöpfung sind letztlich Fragen einer Verständigung über gerechte Anteile. Wer das einmal begriffen hat, wird auch einsehen, dass wir in unserem Wirtschaftsleben Organe ausbilden müssen, in denen eine Verständigung über diese Fragen überhaupt erst möglich wird. Das ist der Zusammenhang zwischen Rudolf Steiners Konzept des Rechenunterrichts und seiner Idee einer „assoziativen Wirtschaft“!

In ähnlicher Weise kann der **Eurythmieunterricht** betrachtet werden, ermöglicht das Eurythmische doch, sich individuell in das Ganze eines gemeinsamen Bewegungsgeschehens hineinzustellen. (In der 2. Klasse wird dann durch Übungen wie „Wir suchen uns“, „Ich und du“ usw. diese soziale Seite direkt betont, ist doch bei diesen Formen „jedes einzelne Kind aufgerufen, seinen eigenen Weg, den es dabei zu schreiten hat, genau zu kennen und gleichzeitig mit den anderen Kindern in einer Gruppenform sich zu bewegen“. Im „Lehrplan“ der 4. Klasse wird dann direkt von „Gruppenübungen zur Pflege der Geselligkeit gesprochen“). Auch das **Musikalische** ist stets ein ungeheuer kräftiges Bildungsmittel sozialer Fähigkeiten: der im buchstäblichen und übertragenen Sinne so wichtige Zusammenklang entsteht, wo man im eigenen Musizieren zugleich auf die anderen hin hört. Die **Handarbeit** fördert nicht nur die Geschicklichkeit der Hände, sondern letztlich auch jene Beweglichkeit des „begreifenden“ Denkens, die für soziales Verständnis so wichtig ist. Und im Lauschen auf die **Erzählungen** des Lehrers und im **Nacherzählen** wachsen Fähigkeiten des Zuhörens und der Kommunikation.

Eine besondere Stellung hat die **Heimatkunde**. „Die Heimatkunde hat die Aufgabe, das träumende Kind allmählich für seine Umgebung aufzuwecken, so dass es sich bewusster verbinden lernt mit seiner Umgebung.“ Dies geschieht in der 1. Klasse, indem man „in phantasievoll-moralischer Weise“ über die dem Kinde bekannte Pflanzen und Tiere und die Heimatlandschaft spricht. Damit wird ein Keim gelegt, auch für das Verständnis ökologischer Fragen und die Rolle der Region als Lebensraum. Dieser Keim entfaltet sich dann in den weiteren Klassen so, dass immer mehr auch ein unmittelbares Verständnis für die soziale Umwelt entstehen kann.

15 Zum Ansatz des Rechenunterrichts auch: R. Steiner: „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft“ (1920), GA 301, Dornach 1958, 10. Vortrag, S. 152 ff.

Die Motive entfalten sich

In der **3. Klasse** geschieht dies durch den **Sachunterricht**, der Hausbau, Feldbestellung, den Zusammenhang der Naturreiche thematisiert, wobei großer Wert darauf gelegt wird, vom „Moralisch-Fühlsamen“ immer wieder ins „Praktisch-Wirkliche“ zurückzukommen. Man „bereitet schon jetzt durch einen entsprechenden Sachunterricht das vor, was in späteren Jahren den Stoff zum Abfassen einfacher Geschäftsbriefe und Geschäftsaufsätze liefern kann. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrer darauf achtet, alles Spätere im Früheren sorgfältig vorzubereiten.“

Solche Intentionen stehen im deutlichen Gegensatz zu der verbreiteten Auffassung, der Waldorfschule liege das hochgeistig Schwebende näher als das handfest Praktische. Auch im Rechenunterricht wird die Anwendung der Rechnungsarten „auf einfache Dinge des praktischen Lebens“ gefordert, und im Hinblick auf den **Handarbeitsunterricht** legte R. Steiner großen Wert darauf, dass Gebrauchsgegenstände gefertigt und kein „l'art pour l'art“ betrieben werde. In der **Eurythmie** werden u.a. Übungen vorgeschlagen, durch die sich das Kind durch feste Schritte auf die Erde hinstellen und ein gesundes Selbstbewusstsein entwickeln kann. Der in der 3. Klasse beginnende **Turnunterricht** beinhaltet u.a. die Nachahmung von „Gesten der menschlichen Arbeit (z.B. Dreschen, Säen, Hämmern usw.)“ als Bestandteil der Gymnastik.

Im deutschsprachlichen Unterricht der **4. Klasse** soll nun alles schriftliche Nacherzählen und Beschreiben in das Abfassen von Briefen aller Art übergeleitet werden, auch kleinerer **Geschäftsbriefe** - ein Thema, das von nun an im „Lehrplan“ immer wieder auftaucht. Die **Heimatkunde** wird jetzt „Geschichte und Geographie der Heimat des Kindes. ... Man erzählt z.B., wie Obstbau und Weinbau in die Gegend kamen, wie einzelne Industrien der Heimat entstanden sind usw.“¹⁶ Dieses Motiv wird dann im Geographieunterricht der folgenden Klassen entfaltet, wo ein besonderes Gewicht auf der Wirtschaftsgeographie liegt. Es wird von nun an immer wieder deutlich, welchen großen Wert Rudolf Steiner auf die Heranbildung eines wirklichen Interesses und Verständnisses für das moderne Wirtschaftsleben legt.

In der **Naturkunde** kann die jetzt beginnende mehr objektive Betrachtung des Tiers in Beziehung zum Menschen nach und nach ein Gefühl für die Dreigliederung als umfassendes Weltentwicklungsprinzip hervorrufen (Dreigliederung der Säugetiere und ähnliche Themen).

Bei dem folgenden Motiv des **deutschsprachigen Unterrichts der 5. Klasse** ist die Bedeutung im sozialen Leben unmittelbar auf der Hand liegend: „Es ist wichtig, dass es in diesem Alter ein Organ dafür entwickelt, welcher Unterschied im Wiedergeben der eigenen und der fremden Meinung besteht, im Berichten dessen, was es selber denkt, gesehen und gehört hat usw., und dessen, was es mitteilt aus dem Munde anderer. In der ganzen Art seines Sprechens und Schreibens soll das Kind hierauf Rücksicht nehmen lernen.“

Das Thema „**Geschäftsbriefe**“ wird dann in der **6. Klasse** wieder aufgegriffen. Rudolf Steiner sah in den Geschäftsbriefen im Sprachunterricht eine Alternative zum seinerzeit üblichen sentimental-moralisierenden Besinnungsaufsatz. Er äußerte sich hierüber wie folgt: „Hat man das Kind vorzugsweise mit sentimentalem Idealismus übersättigt im 13. - 15. Jahr, so wird ihm später der Idealismus zum Ekel, und es wird ein materialistischer Mensch.“¹⁷ „Wollen Sie die Kinder um sich scharen, um ihnen, religiös durchdrungen, von der Herrlichkeit der göttlichen Kräfte in der Welt zu sprechen, dann werden Sie ... so sprechen, dass es beim einen Ohr herein, beim andern herausgeht und gar nichts ans Gefühl dringt. Wenn Sie Kinder, nachdem Sie vormittags einen Geschäftsbrief geschrieben haben, nachmittags mit dem, was durch den Geschäftsbrief in dem Unterbewusstsein entstanden ist, wieder bekommen, und ihnen religiöse Begriffe beibringen wollen, dann werden Sie Glück dabei haben, denn Sie haben dann selbst diejenige religiöse Stimmung erzeugt, die ihren Gegenpol haben will.“¹⁸

Im **Geschichtsunterricht der 5. Klasse** wird nun aus Geschichten „Geschichte“, der Blick für die Kulturepochen, über einzelne historische Gestalten hinaus, wird entwickelt, - und damit auch der Blick für das jeweils Charakteristische der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den Epochen. Von dieser Zeit an wird nun der Geschichtsunterricht vielfältige Möglichkeiten eröffnen, an das Verständnis der Grundfragen sozialer Gestaltung heranzuführen. Möglichkeiten, das Verständnis für die Dreigliederung des sozialen Organismus zu wecken, bieten sich etwa durch die Art und Weise der Darstellung des theokratischen Geisteslebens der alten Kulturen, in der Behandlung

16 Wie in diesem Zusammenhang Elemente der Dreigliederung des sozialen Organismus eingeführt werden können, beschreibt Christoph Stegmann, in „Erziehungskunst“, Heft 6/7 1993 (dort auch Anregungen zum Geschichtsunterricht in der Klassenlehrerzeit).

17 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294, Vortrag vom 5. September 1919. Zit. nach Erhard Fucke: Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 - 10 an Waldorfschulen, Stuttgart 1991, S. 191. Diese Arbeit E. Fuckles ist für unser Thema von grundlegender Bedeutung.

18 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294, 5.9.1919. Zit. nach Erhard Fucke, a.a.O., S. 193 f.

der Entstehung einer selbständigen Rechtssphäre im alten Rom, durch die Beschäftigung mit dem Aufkommen des modernen Wirtschaftslebens, mit der neueren Staatsentwicklung, mit den Allgemeinen Menschenrechten und der Französischen Revolution, aber auch mit den Totalitarismen des 20. Jahrhunderts. Für die **8. Klasse** z.B., in der der Geschichtsunterricht bis zur Gegenwart fortgeführt werden soll, wird ausdrücklich gefordert, dass anschaulich gemacht werde, „wie die Erfindung der Dampfmaschine, des mechanischen Webstuhls usw. die Erde umgestaltet haben“. Die Forderung für die **12. Klasse**, einen „Ausblick auf die sich schon offenbarenden Zukunftsgestaltungen“ zu geben, darf durchaus als Aufforderung betrachtet werden, die Frage zu behandeln, welche radikalen Folgen die Mündigkeit des Einzelnen - ein Thema zu dem der volljährig werdende Schüler ein existentielles Verhältnis hat - für die gesellschaftliche Struktur nach sich zieht (nämlich die der Gliederung des sozialen Gefüges, damit es für mündige Menschen gestaltbar wird).

Indem sich die Heimatkunde in der **5. Klasse** zur eigentlichen **Geographie** erweitert, soll sie in den Kindern „das Gefühl des brüderlichen Verbundenseins mit allen Erdgebieten erwecken“. Zur gleichen Zeit wird in der **Pflanzenlehre** das Leben der Erde als Organismus, die Beziehung der Flora mit der Umgebung behandelt und damit ein Verständnis ökologischer Zusammenhänge ermöglicht. Aktuelle Umweltprobleme (Waldsterben, Ozonloch usw.) könnten hier besprochen werden. Der Zusammenklang der Naturkunde mit anderen Fächern kann darüber hinaus ein anfängliches Verständnis für das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie erwecken.

Für den **Rechenunterricht** der 6. Klasse wird u.a. die Behandlung von Zins-, Wechsel- und Diskontrechnung gefordert. Welche vielfältigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Verbindung von Algebra und Wirtschaftskunde sich hier ergeben, hat Ernst Schubert in einer bemerkenswerten Arbeit dargestellt.¹⁹ Bei der Behandlung der Zinsrechnung, kann hier durchaus schon ein erstes Verständnis für Krankheiten des Geldwesens erwachsen. (Was macht die Verselbständigung der Geldprozesse gegenüber der Realität deutlicher als jene Zinseszinsrechnung über den berühmten von Josef zur Zeit von Christi Geburt angelegten Pfennig!). So kann dann später der reale Zusammenhang zwischen den durch die heutige Form der Geldwirtschaft produzierten Wachstumswängen und der ökologischen Katastrophenlage begriffen werden.

Parallel zu diesem Einstieg bietet der **Gartenbau** ab der **6. Klasse** (ab **der 9.** dann als Epochenunterricht) die Möglichkeit, nicht nur zu lernen, „wieviel Mühe und Sorgfalt und Geduld dazu gehört, bis etwas genußreif geerntet werden kann“, sondern auch das Verständnis für die eminente Bedeutung einer ökologischen (biologisch-dynamischen) Landwirtschaft zu entwickeln.²⁰ (In Verbindung mit dem **Werkunterricht** wird hier auch der Arbeitswille, die Freude am gelingenden Tun unmittelbar gepflegt.) Von einer anderen Seite arbeitet die **Naturkunde** in der **7. Klasse** auf das soziale Verständnis hin, soll doch hier die Naturbetrachtung zum Menschen zurückgeführt, sollen Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse behandelt werden. Dabei wird angemerkt, dass in diesem Alter Ernährungs- und Gesundheitsfragen noch so besprochen werden können, dass die Betrachtung weniger als im späteren Alter vom Ego-Gesichtspunkt des eigenen leiblichen Wohls übertönt wird. In diesem Alter kann also das Verständnis dafür entstehen, dass gesunde Ernährung zugleich ein Beitrag zur menschlichen Entwicklung *und* zur Heilung der Erde ist, - eine Erkenntnis, von der für ein bewusstes Verbraucherverhalten im späteren Alter ungeheuer viel abhängt. (In der 8. Klasse wird dann das Problem Ernährung noch einmal in der **Chemie** aufgegriffen).

R. Steiner: „In der 7. und 8. Klasse könnte man das geben, was in den 'Kernpunkten der sozialen Frage' steht“

Man sieht aus dem Skizzierten, wie sich im „Lehrplan“ mittelbar auf das soziale Verständnis und die soziale Fähigkeitsbildung hinwirkende Motive im Laufe der Schulzeit immer mehr mit einer unmittelbaren, dem jeweiligen Alter entsprechenden Beschäftigung mit sozialen Fragen verweben. Dabei setzt diese unmittelbare Beschäftigung keineswegs erst in der Oberstufe ein. Die Konferenzprotokolle der ersten Waldorfschule (8.3.1920) enthalten folgende, oft übersehene Stelle: „*Es wird berichtet über den Unterricht in sozialer Erkenntnis. Dr. Steiner: In der 7. und 8. Klasse könnte man das geben, was in den 'Kernpunkten der sozialen Frage' steht.*“²¹ Gewiß ist damit nicht eine Textarbeit an den „Kernpunkten“ gemeint, wohl aber kann die inhaltliche Beschäftigung

19 Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung. Beispiel einer Unterrichtsepoche im 6. Schuljahr einer Freien Waldorfschule, in Leber/Bohnsack, a.a.O., S. 343 ff.

20 In der 10. Klasse werden dann in einer theoretischen Epoche auch Bodenkunde und Düngerlehre durchgenommen.

21 Konferenz vom 8. März 1920. In: Rudolf Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Erster Band, GA 300/a, Dornach 1975, S. 123.

mit der sozialen Frage, wenn dies in altersgerechter Weise geschieht, durchaus in der **7. Klasse** beginnen.

In ähnliche Richtung deutet die Forderung, den Kindern im 13. - 16. Jahr gewisse „Zusammenfassungen von Betriebszweigen“ nahezubringen. Über die Bedeutung dieses Nahebringen sagt R. Steiner: „Heute ist im Leben alles spezialisiert. Dieses Spezialisieren ist eigentlich furchtbar, und es ist hauptsächlich im Leben soviel spezialisiert, weil wir schon im Unterricht anfangen zu spezialisieren. Was da ausgeführt worden ist, das könnte man zusammenfassen in den Worten: Es soll alles dasjenige, was das Kind lernt im Laufe seiner Schuljahre, zuletzt irgendwo so verbreitert werden, dass es *überall* die Fäden hineinzieht in das praktische Leben.“²² Es wird durch diesen Ansatz von vornherein jenes Empfinden gedämpft, das eine so verhängnisvolle Rolle spielt und oft jede Initiative zur sozialen Erneuerung lähmt: das der Undurchschaubarkeit - und damit zugleich der Ungestaltbarkeit - des komplexen gesellschaftlichen Lebens.

Zu dem geforderten **Unterricht in sozialer Erkenntnis** gehört auch die **Buchführung**. R. Steiner: „So sollte im Grunde genommen kein Kind das 15. Jahr erreichen, ohne dass ihm der Rechenunterricht in die Erkenntnisse der Regeln wenigstens der einfachsten Buchführungsformen übergeführt worden ist.“²³ Menschheitsgeschichtlich ist das Aufkommen der doppelten Buchführung mit dem heraufziehenden „Zeitalter der Bewusstseinsseele“ verbunden. An der doppelten Buchführung kann gelernt werden, wie jede Buchung ihre Gegenbuchung, jede Handlung ihre Folge nach sich zieht. In Tendenzen wie der verstärkten Diskussion über Öko- und Sozialbilanzen drückt sich das Wachwerden für die Folgen unserer Handlungen aus. Es sind dies Keime eines ökonomischen Gesamtverantwortungsbewusstseins, das in der betriebs- und marktwirtschaftlich orientierten Ökonomie zu kurz gekommen ist. Wie lernen wir es, die ökologischen und sozialen Folgen ökonomischer Entscheidungen von vornherein mitzubedenken? Welche Organe müssen wir dem Wirtschaftsleben einbilden, um in bezug auf diese Fragen überhaupt handlungsfähig zu werden? Wer einmal die Schule der Buchführung durchlaufen hat, wird leichter einen Sinn für diese brennenden Fragen entwickeln können, er wird aber auch in bezug auf die ökonomischen Fragen der eigenen Lebensgestaltung lebensstüchtiger werden.²⁴

Ausdrücklich fordert R. Steiner eine „**Lebenskunde über die verschiedensten Wirtschaftsgebiete**“²⁵. In der ersten Konferenz der neuen Schule am 25.9.1919 sagt er darüber: „Gewährsmenschen... praktische Fachmänner... Die müßten die einzelnen Zweige der Lebenskunde zusammenstellen...“ „Solche Herrn wie Herr van Leer und Herr Molt und auch andere, die im praktischen Wirtschaftsleben drinstehen, die wissen, wie sie sich auf solche Fragen zu konzentrieren haben, wenn sie so etwas ausarbeiten.“ Solche Anregungen wurden leider jahrelang wenig aufgegriffen. In den letzten Jahren ist die Sensibilität für das Thema gewachsen, was sich auch in den bereits angeführten Publikationen widerspiegelt. Zu verweisen ist auch noch auf Erhard Fucks „Wirtschaft - was ist das? Ein Lesebuch für Jugendliche zur Einführung in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens“ (Stuttgart 1993).

Der „Lehrplan“ der **7. Klasse** bietet noch viele weitere Motive eines Zusammenklagens des Unterrichts verschiedener Fachgebiete in bezug auf soziale Fragen: In der **Geographie** wird die Betrachtung der Himmelsverhältnisse fortgesetzt, wobei man „beginnt mit der Schilderung der geistigen Kulturverhältnisse der Erdbewohner, immer im Zusammenhang mit dem, was man über die materiellen und wirtschaftlichen Verhältnisse bereits kennengelernt hat“. Zugleich wird der „geschäftlich-praktische Sinn ... in Geschäftsbriefen und Aufsätzen weiter sorgfältig gepflegt“, und Fähigkeiten zur ausgewogenen Urteilsbildung in bezug auf soziale Fragen werden veranlagt, z.B. durch „dialektische“ Aufsatzthemen, etwa in Aufsätzen über die Frage, welche progressiven und welche bedenklichen Wirkungen durch die Buchdruckerkunst entstanden sind. Parallel dazu lernt der Schüler in der **Physik** für die moderne Technik wichtige mechanische Grundbegriffe kennen: „den Hebel, das Rad an der Welle, Flaschenzug, schiefe Ebene, Walze, Schraube usw.“. „Mit Hilfe der gewonnenen physikalischen, chemischen, geographischen und naturkundlichen Begriffe gibt man eine zusammenfassende Darstellung der Betriebs-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse“, während zugleich die zu erlernenden **mathematischen** Kenntnisse wiederum im „Zusammenhang mit dem praktischen Leben“ durchgenommen werden sollen. All diese Motive werden in den folgenden Klassen weiter entfaltet.

22 Zit. nach Fucks, Grundlinien, a.a.O., S. 185.

23 R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, GA 294, Dornach 1990, Vortrag vom 3.9.1919. Fucks (Grundlinien einer Pädagogik..., a.a.O.) ist mit Recht der Auffassung, daß die Buchführung ab der sechsten Klasse kein Fremdkörper sei. Dazu, wie erste Schritte in der 6. Klasse aussehen können, vgl. E. Schuberth, a.a.O.

24 Vgl. Michael Brater, Claudia Munz, Paul Benkhofer, Erhard Fucks: Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule. Stuttgart 1994. Menschenkunde und Erziehung Band 64. Als wohl erster hatte auf die pädagogische Bedeutung der Buchführung immer wieder Benediktus Hardorp aufmerksam gemacht.

25 Konferenz vom 25.9.1919. In: R. Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart (1919-1924). Bd. 2, GA 300b. Vgl. Fucks, a.a.O., S. 157.

8. bis 12. Klasse

Der **junge Mensch nach der Geschlechtsreife** soll seine „voll erwachte Denkkraft und Urteilsfähigkeit“ betätigen, wobei ausdrücklich formuliert wird: „Das Verhältnis, das sich der junge Mensch zu seiner Umwelt nun bewusst und selbständig erringen will, verlangt ständigen Kontakt mit dem praktischen Leben und den Errungenschaften der modernen Technik“ und zugleich die „Anregung durch tiefe Menschheitsprobleme“. Das heißt auch, dass **ab der 8. Klasse** der Zeitbezug des Unterrichts ein noch direkterer sein muss. Dies gilt heute noch mehr als zu Zeiten der Gründung der Waldorfschule, werden Jugendliche doch durch die Medien viel früher mit Zeitproblemen konfrontiert. An der Glaubwürdigkeit der Auseinandersetzung des Lehrers mit Zeitfragen hängt jetzt sehr viel. Verheerend wirkt es, wenn z.B. im Geschichtsunterricht der höheren Klassen der Eindruck entsteht, zwar alles über die Schlacht von Chaironeia, aber wenig über die Probleme des 20. und 21. Jahrhunderts erfahren zu haben. Ob man an den geforderten Stellen im Unterricht wirklich bis zur unmittelbaren Gegenwart vorstößt, ist weit mehr als eine Frage der Stoffbewältigung.

Immer wichtiger wird nun auch das Durchschauen der technischen Welt. So sollte die **Physik** in der **9. Klasse** laut „Lehrplan“ ihr Ziel bekommen „in den zwei wichtigen Verkehrsmitteln, der Lokomotive und dem Telefon: Wärmelehre und Mechanik werden bis zum genauen Verständnis der Lokomotive, Elektrizitätslehre und Akustik bis zum Verständnis des Telefons behandelt.“ Dass heute Automobil und Computer von zentraler Bedeutung sind, ist selbstverständlich. Die im „Lehrplan“ seinerzeit vorgesehene Einführung in die Einheitskurzschrift in der **9. und 10. Klasse** ist zwar - durch die Veränderung der Bürowelt - nicht mehr aktuell, aktuell bleiben aber R. Steiners damalige Überlegungen zur Einführung der Sache, die er einerseits als „Kultur-Unfug“ bezeichnet, von der er aber andererseits sagt: „Da sie da ist, kann man sie nicht entbehren, genauso wenig wie das Telefon.“ Es sei schon ganz gut, dass die Kinder das lernen. Und er plädiert ausdrücklich dagegen, Stenografie als Wahlfach anzubieten, wie er immer gegen Stimmungen ankämpft, sich aus der Zeit auszuklinken und auf einer Insel der Seligen einzurichten. (Zu fragen wäre, was denn heute an die Stelle der Kurzschrift zu treten hätte. Naheliegend wären moderne Bürotechniken, Texterfassung, Tabellenkalkulation etc.)

In der **9. Klasse** kann man auch gut eine Ökologie- oder Landwirtschaftsepoche bzw. ein Landwirtschaftspraktikum plazieren.²⁶

Im **Englisch- und Französischunterricht** der **vier oberen Klassen** soll „das Verständnis für den Charakter und die Lebensart der fremden Völker durch zusammenhängende Betrachtungen ihrer Kulturen vertieft“ werden, wobei die Lektüre im Mittelpunkt steht. Durch eine entsprechende Auswahl von Texten, beispielsweise zum englischen Parlamentarismus, besteht hier eine große Chance auch im Hinblick auf eine Klärung sozialer Fragen.

Selbstverständlich werden in der Oberstufe die Schüler auch verstärkt **unmittelbare soziale Aufgaben** übernehmen: Pausenaufsichten, Verkehrslotsendienst, Hilfen bei Tagungen, Patenschaften für die neuen 1. Klassen, der Ausflug mit der Patenklasse, die Mitgestaltung des Faschingsballs, des Sommerfests, des Martinsmarkts und des Adventsbasars, z.B. durch einen eigenen Stand für eine Patenschule in der Dritten Welt.²⁷ Auch haben Schülerinnen und Schüler ganz selbständig immer wieder Tagungen organisiert, um über die zentralen Fragen und Aufgaben der Gegenwart ins Gespräch zu kommen.

Der „Lehrplan“ der **10. Klasse** ist überall von Motiven durchwoben, die mittelbar oder unmittelbar das soziale Verständnis entscheidend fördern können. So wird im **Deutschunterricht** der **10. Klasse** anhand des Nibelungenliedes der große „Menschheitsübergang von der unindividuellen Blutsverwandtenliebe zur individuellen Liebe, von der Darstellung übermenschlicher Wesen zu der des Erdenmenschen, vom Heidnischen zum Christlichen“ (das in der Gestalt des Dietrich von Bern aufscheint) dargestellt, - ein Übergang, der so entscheidend für das Verständnis unserer Zeit ist. Denn heute kommt es überall darauf an, das alte Blutsverwandtschaftsprinzip durch das Prinzip geistiger Wahlverwandtschaften zu ersetzen, aus denen sich jene Verantwortungsgemeinschaften bilden, die das Gebiet der geistigen Kultur in Selbstverwaltung und geistiger Vielfalt neu ordnen müssen. Solche Betrachtungen eröffnen zugleich den Verständnishorizont dafür, wie Nibelungenwildheit und Gewaltmentalität, verbunden mit dem Versuch, eine Gemeinschaft mit blinder Ge-

²⁶ Wie eine Landwirtschaftsepoche in der 9. Klasse aussehen kann, beschreibt Walter Liebendörfer in „Erziehungskunst“ Heft 4/95. Auch Linda Jolly plädiert dort für eine solche Epoche. Im gleichen Heft tritt Christoph Leuthold für Forst- und Botanik-Praktika in der 9. und 12. Klasse ein. Zum Thema „Landwirtschaftspraktikum“ vgl. Christine Liebold-Straub in „Erziehungskunst“ Heft 2/93.

²⁷ Zu sozialen Aktivitäten in der Oberstufe vgl. auch M. Karutz in „Erziehungskunst“ Heft 9/93. Das im vorliegenden Zusammenhang ebenfalls relevante Thema „Projektarbeiten“ behandelt Andreas Schubert in „Erziehungskunst“ Heft 3/93.

folgschaft, auf „Blut und Boden“ begründet, zu etablieren, in der modernen Zeit nur das Böse in seiner schlimmsten Form hervorrufen können.

Bezüge zwischen Geschichte und **Geographie** werden deutlich, wenn im Geographieunterricht die „Erde als morphologisches und physikalisches Ganzes beschrieben“ werden soll, ein Ansatz, der wiederum durch denjenigen des naturkundlichen Unterrichts ergänzt wird: In diesem wird zugleich eine **Anthropologie** betrieben, in der „Organe und Organverrichtungen im Zusammenhang mit Seelisch-Geistigem“ geschildert werden. Dieser Zusammenhang, von R. Steiner 1917 in seinem Buch „Von Seelenrätseln“ erstmals thematisiert, führt zugleich in einer richtigen Weise an das Verständnis des sozialen Organismus heran, ein Bezug, der in den „Kernpunkten“ dann ausdrücklich hergestellt wird. (R. Steiner hielt es, wie schon gesagt, schon ab der 7. Klassen für sinnvoll, über deren Inhalt zu sprechen.) Hierbei geht es um das Gegenteil eines Reduktionismus des Sozialen auf das Biologische. Vielmehr sollte der Zusammenhang zwischen der Funktion und der Struktur einer Einrichtung im Lebensganzen des sozialen Gefüges in den Blick gerückt werden (ein Thema, das in der modernen Soziologie unter anderen Aspekten als strukturell-funktionale Analyse auftaucht). Indem begriffen werden kann, wie der menschliche Organismus der autonomen menschlichen Persönlichkeit als Instrument ihres Seelenlebens zur Verfügung steht, rückt zugleich die Frage in den Blick, welche Veränderungen im sozialen Organismus notwendig werden, damit dieser durch mündige Menschen gestaltbar wird. Fragen nach Formen, die dem Menschen dienen, wie sie in der Naturkunde gestellt werden, können also im Sozialen sehr weit führen (wobei es in dieser Altersstufe durchaus möglich ist, die Frage nach dem Verhältnis des menschlichen und des sozialen Organismus auch explizit zu stellen). Entscheidender Gewinn des so gewonnenen Blicks für das Organismische ist auch die Fähigkeit, nicht in ein dualistisches Entweder-Oder-Denken zu verfallen. In unserem öffentlichen Leben führt dieser Denkstil nur zu häufig in einen Zirkel falscher Alternativen und blockiert die Suche nach „synthetischen“ Problemlösungen (Wie trifft man beispielsweise Einrichtungen, die zugleich sozialverträglich und freiheitsverträglich sind? Wie verbindet man öffentliche Verantwortung mit individueller Initiative, statt beides in einen Gegensatz zueinander zu bringen?).

Für die Überwindung des dualistischen Denkens ist das Verständnis des Unterschieds von Dualität und Polarität von großer Wichtigkeit, wie es beispielsweise im **Chemieunterricht** dieser Altersstufe - durch die Arbeit an dem Verhältnis des Sauren und Basischen - gefördert wird. Flankiert wird ein solches Verständnis für „dreigliedrige Gestaltungen“, für Polarität und Steigerung, durch die **Eurythmie**, bei der jetzt zu gestaltende Gedichte z.B. so ausgewählt werden, „dass außer dem Bau eines Gedichtes auch sein Inhalt behandelt wird je nach der Tatsache, ob Gedanken, Gefühle oder Willensimpulse darin zum Ausdruck kommen. Auch diese Dreiheit kann wieder mannigfach gegliedert sein und dadurch die Größe und Richtung der Gebärde bestimmen.“ Hier kann etwas unmittelbar erlebt werden, was dann wiederum Licht werfen kann auf das in der Anthropologie behandelte Thema „Funktionskreise des menschlichen Organismus“ und in Denken, Fühlen und Wollen sich ausgestaltendes „menschliches Seelenleben“.

In der **10. Klasse** treten als obligatorische Unterrichtsfächer die **Technologie** (im Sinne Rudolf Steiners als umfassende „Lebenskunde“ gedacht), **Feldmessen und technische Mechanik** sowie **Erste Hilfe** als Felder praktischer Betätigung hinzu, Betriebsbesichtigungen sollen stattfinden.²⁸ Das Anliegen, die technische Welt durchschaubar zu machen, wird hier weiterentwickelt. Flankiert wird das durch den Ansatz, in der **Physik** „die neueren Errungenschaften auf dem Gebiet der Elektrizitätslehre, wie drahtlose Telegraphie, Röntgenstrahlen“ zu behandeln (heute wären hier die modernen Telekommunikationstechniken zu thematisieren). Die geforderte Behandlung der Radioaktivität ist zugleich eine Möglichkeit, das Verantwortungsproblem in der Technik-Entwicklung und Technik-Anwendung mit den Schülern zu besprechen.

Die Parzifal-Epoche im Deutschunterricht der **11. Klasse** führt in tiefe Geheimnisse des sozialen Lebens hinein, z.B. in die Frage nach dem mitmenschlichen Interesse als Kern des Sozialen überhaupt. An der Parzifal-Frage „Oheim, waz wirret Dir?“ kann deutlich werden, was sich daran entscheiden kann, ob wir die Frage nach dem anderen und an den anderen stellen. Im **Kunstunterricht** wird jetzt die Polarität des Dionysischen und Apollinischen behandelt und mit der Thematisierung menschheitlicher Polaritäten (z.B. der west-östlichen) anhand von Goethes Schaffen an das Verständnis der Menschheit als eines gegliederten Ganzen herangeführt. Die Darstellung des Zusammenhangs von Pflanzenwachstum, Erdboden und kosmischen Wirkungen in der **Naturgeschichte** kann ein Stück weiter in das Verständnis der Probleme einer ökologiegerechten Landwirtschaft hineinführen. An manchen Schulen wird hier auch eine Botanik-Exkursion durchgeführt oder die Schüler engagieren sich in der Pflege eines Biotops.²⁹ Die Entwicklung eines **prozessua-**

28 Auch ein Handwerkspraktikum hätte hier seinen Ort. Vgl. A. Schubert, a.a.O.

29 Linda Jolly schreibt in der „Erziehungskunst“ Heft 4/95 über das Thema „Botanik-Exkursion in der 11. Klasse“.

len Denkens in der Chemie legt zugleich den Grund für eine auch im Sozialen notwendige Fähigkeit - man denke nur an das Ringen um die „Prozessqualität“ im Sozialen.

Als der **Technologieunterricht** der 11. Klasse in den Konferenzen der ersten Waldorfschule behandelt wird, spricht R. Steiner über eine Einführung in Papierfabrikation, Wasserräder, Turbinen und stellt fest, dass man hierbei „Ausblicke machen und manches gewinnen kann. Man kann geographische Ausblicke gewinnen, Bedeutung der Flußläufe. Man kann **bis zu einer elementaren Nationalökonomie** hinüberkommen.“³⁰

Man muss diese Bemerkung außerordentlich ernst nehmen. Gesamtgesellschaftlich prägt das Wirtschaftsleben unsere Zivilisation. Aber obwohl wir alle von den weltweiten wirtschaftlichen Prozessen betroffen sind, obwohl wir im Beruf oder als Verbraucher in dieses wirtschaftliche Leben integriert sind, herrscht in bezug auf die Ökonomie in unserer Kultur weitgehende Bewusstlosigkeit. Wirtschaft ist im allgemeinen kein Bildungsthema.

Immer wieder hat R. Steiner gegen die Neigung gerade geistig strebender Menschen angekämpft, auf das „niedere“ Wirtschaftsleben herabzublicken. So sehr Wirtschaft heute auch als Tummelplatz der Egoisten erscheint, so ist sie doch auf der anderen Seite - durch die in der modernen Arbeitsteilung veranlagte Tendenz des Füreinander - die große Schule der Selbstlosigkeit, weshalb für R. Steiner die Erreichung der höchsten Ziele des Menschheitsfortschritts mit der Ausbildung solidarischer Formen des Wirtschaftens verbunden ist. Gerade auf diesem Feld stehen wir also vor Umgestaltungsaufgaben von historischen Dimensionen. Es war Steiner deshalb ein Anliegen, in Kultur und Schulwesen ein wirkliches Interesse und Verständnis für wirtschaftliche Fragen zu fördern.³¹

In dieser Perspektive kommen auch **Wirtschaftspraktika** in der Oberstufe, z.B. in der 11. Klasse, eine große Bedeutung zu. Diesen Praktika und ihrer Auswertung sollte man große Sorgfalt widmen. Dabei können Eltern mithelfen, ein interessantes Praktikumsumfeld aufzubauen, damit Jugendliche sich für Aufgaben im Wirtschaftsleben erwärmen und begeistern können und kontraproduktive Effekte im Sinne einer Abschreckung vor der Industriearbeit erst gar nicht aufkommen können. (Wo Wirtschaftseinrichtungen bestehen, die im Sinne assoziativer Ansätze, eines neuen Umgangs mit Eigentum, Geld usw. arbeiten, ist das Kennenlernen für die Schüler natürlich besonders wichtig und interessant.)

In der **12. Klasse** „beendet der Schüler seine ersten achtzehn Lebensjahre und damit eine wichtige Epoche seines Lebens überhaupt“. Er ist im Idealfall zu einem selbständigen, dem modernen Leben gewachsenen Menschen geworden, der sich mit seinen Fähigkeiten in die Sozialität einbringen kann und aus der Wachheit für die Probleme der Welt heraus seine Aufgaben im Leben findet. Im **12. Schuljahr** sollen sich die einzelnen Wissensgebiete zu einem Gesamtbild zusammenschließen, das zugleich ein Bild „des Menschen selbst und seines Darinnenstehens in der Welt“ ist. Motive, die in diesem Jahr im „Lehrplan“ intoniert werden, sind z.B. das Gefühl für künstlerische Schöpferkräfte, die in allem Leben wirken müssen, und das Ästhetische als Sphäre einer Freiheit zwischen Vernunftzwang und Triebzwang im Sinne von Schillers „Ästhetischen Briefen“ (**Kunstgeschichte**). In der **Geschichte** wird die bereits zitierte Forderung nach einem „Ausblick auf die sich schon offenbarenden Zukunftsgestaltungen“ erhoben. „Zugleich wird versucht, alle Gebiete der Naturkunde zu einem großen Ganzen mit der Menschenkunde, die als Leitfaden durch allen Unterricht geht, zusammenzuschauen.“ In der **Chemie** wird u.a. die „Bedeutung der chemischen Industrie für unsere gegenwärtige Zivilisation“ besprochen, in der Physik deren Einfluß auf „das Weltbild der Gegenwart“. Die chemische **Technologie** soll „den Schülern die Kenntnis der Rohstoffe, ihrer Herkunft und Verarbeitung und im Zusammenhange damit Ausblicke auf die heutigen Wirtschafts- und Arbeitsverhältnisse“ vermitteln. „Industrieanlagen werden besucht.“

Sozialkunde?

Das hier Dargestellte kann vielleicht deutlich machen, dass der „Lehrplan“ der Waldorfschule gerade auch im Hinblick auf die soziale Frage ein geniales „Gesamtkunstwerk“ (Heydebrand) darstellt. Es sollte sich von selbst verbieten, diese Frage als Ressortfrage zu behandeln, für die im wesentlichen der Geschichtslehrer zuständig ist. Selbstverständlich bietet der Geschichtsunterricht besondere Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden konnten.³² Es gilt jedoch: So wie die

30 Konferenz vom 21.6.22, in: Konferenzen, a.a.O., GA 300b. Fettsetzung CS. Vgl. Fucke, a.a.O., S. 156.

31 Es wäre durchaus im Sinne R. Steiners, das Buchbinden nicht nur als kunstgewerbliche Tätigkeit zu sehen, sondern im Zusammenhang damit auch die wirtschaftlichen Fragen der Buchproduktion (Kalkulation eines Verlages) zu besprechen.

32 Weiterführende Gesichtspunkte finden sich bei: Christoph Lindenberg: Geschichte lehren. Stuttgart, 2. Auflage 1991; Albert Schmelzer: Vom Menschlichen zum Menschheitlichen im Geschichtsunterricht, in: Erziehungskunst, Heft 2/93. Ders.: Erziehung in apokalyptischer Zeit. Zeitsymptome, Johannes-Apokalypse und Wal-

Teilnahme an der Selbstverwaltung von *jedem Lehrer* gefordert wird, so wird auch von jedem Lehrer sein Beitrag zur sozialen Erziehung geleistet werden müssen. Es dürfte auch deutlich geworden sein, welche ungeheuren „Synergieeffekte“ die gemeinsame Arbeit eines Kollegiums an diesen Fragen erzeugen kann. Der „Lehrplan“ ist in bezug auf die sozialen Fragen ganz auf **Zusammenarbeit der Kollegen** einer Waldorfschule angelegt! Hier gibt es große Aufgaben und Chancen, deren Realisierung davon abhängig ist, dass innerhalb der Kollegien die sozialen Fragen nicht als Spezialfragen, sondern als allgemein-menschliche verstanden werden und entsprechend an ihnen gearbeitet wird. Dass man dabei Schritt für Schritt vorgehen muss, ist selbstverständlich, wichtig ist nur, dass überhaupt in dieser Richtung kraftvoll gearbeitet wird.

Gerade wenn man den „Lehrplan“ als Ganzheit im Auge hat, ist die Frage nach einer Wirtschafts- und **Sozialkunde** an der Waldorfschule primär die Frage nach einem Curriculum aus verschiedenen Elementen dieses Lehrplans. Damit soll nicht gesagt sein, dass ein eigenständiges Fach Sozialkunde an der Waldorfschule keine Rolle spielen kann. Wie man mit diesem Problem umgeht, ist sicherlich auch eine pragmatische Frage (die z.B. auch mit Abituranforderungen zusammenhängt). Außerdem hängt in Einzelheiten des Herangehens vieles davon ab, über welche Lehrerpersönlichkeiten (und „Gastdozenten“ im Sinne des Steinerschen Petitions zur Lebenskunde) eine Schule verfügt. Eines darf ein solches Fach gewiß nicht sein: eine Alibiveranstaltung für alles in den anderen Fächern in dieser Hinsicht Unterlassene. Dagegen könnte es wohl das Angebot bereichern und das in anderen Fächern Gepflegte vertiefen und ergänzen.³³

Sozialer Auftrag der Waldorfschule

Niemals vergessen, dass die Waldorfschule ein Kind der Dreigliederungsbewegung ist, das war, so wird berichtet, der Rat von Herbert Hahn, dem bekannten Lehrer der ersten Waldorfschule, als er aus Altersgründen ausschied. Die Waldorfschule steht in der Pflicht, als Ort sozialer Erneuerung und zugleich sozialer Erziehung zu wirken. In dieser Beziehung ist manches erreicht worden, aber offenbar auch noch viel zu tun. Rudolf Steiner hat große Hoffnungen darauf gesetzt, dass sich für den Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus gerade in der Waldorfschülerschaft Verständnis entwickeln würde. Wieviel Kraft und Initiative könnte in das soziale Leben einfließen, wenn die Waldorfschule ihren Auftrag sozialer Erziehung so ernst nähme, dass die Tausende Schülerinnen und Schüler, die jedes Jahr die Schulen verlassen, wirklich all das mitbringen würden, was ihnen im Sinne des „Lehrplans“ an Hilfen zur Ausbildung sozialer Fähigkeiten und Empfindungen zuteil werden sollte! Diese Aufgabe muss in ihrem ganzen Gewicht empfunden werden. Dann werden auch die Initiativen zustande kommen, die zu ihrer Lösung nötig sind.

dorfpädagogik, Dornach 1996. Ders.: Wer Revolutionen machen will... Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen, Stuttgart 2000. Ders.: Aktuelles Mittelalter. Zum Geschichtsunterricht der 11. Klasse an Waldorfschulen. Stuttgart 2003.

³³ Ein Gestaltungsbeispiel wird geschildert in meinem Artikel „Sozialkunde an der Waldorfschule“, in: Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus, 1/1993. Siehe dazu auch: Sibylla Hesse: „Oberstufenforum“ und ‘Arbeitskreis Politik und Gesellschaft’“ in „Erziehungskunst“, Heft 9/96.