

Nr. 3 Sept. '96



DREIGLIEDERUNG DES SOZIALEN ORGANISMUS

Waldorfpädagogik und soziale Frage

Weitere Themen: Zusammenarbeit in Freiheit -
Berichte - Ankündigungen - Literatur -
Netzwerkseminar „Dreigliederung und Steuerreform“

HERAUSGEGEBEN VON DER INITIATIVE „NETZWERK DREIGLIEDERUNG“

Inhalt

Editorial / Notiert	S. 2
Entwicklung von Sozialfähigkeit, Sozialverständnis und Sozialempfinden in der Waldorfpädagogik (Christoph Strawe)	S. 3
Zusammenarbeit in Freiheit (Udo Herrmannstorfer)	S. 15
Arbeitsgemeinschaft Soziale Dreigliederung im Ruhrgebiet (Wilhelm Neurohr)	S. 16
Ankündigungen und Termine	S. 17
Literatur	S. 21
„Dreigliederung und Steuerreform“ Seminar der Initiative Netzwerk	S. 24

Impressum:

Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus. Herausgegeben von der Initiative „Netzwerk Dreigliederung“. Redaktion und Verwaltung: Dr. Christoph Strawe und Dipl. Pol. Volker Stubel. Adresse: Haußmannstr. 44a, D-70188 Stuttgart, Tel.: 0711-2368950, Fax: 0711-2360218. Umschlaggestaltung Paul Pollock. Es erscheinen in der Regel vier Hefte pro Jahr. Versand (Abo) gegen Kostenbeitrag (Richtsatz für das volle Jahr DM 30,-). Zahlungen bitte durch Geldschein, Scheck oder Überweisung auf Konto-Nr. 1161625, Treuhandkonto Czesla, Landesgirokasse Stuttgart, BLZ 60050101. Bitte jeweils das Stichwort „Rundbrief“ angeben. Bei Beiträgen zum Kostenausgleich der Initiative „Netzwerk Dreigliederung“ werden, soweit keine gesonderte Überweisung für den Rundbrief erfolgt, DM 30,- auf den Rundbrief angerechnet.

Editorial

Christoph Strawe / Volker Stubel

Mit dieser Nummer hat sich das Gesicht des Rundbriefs geändert. Seit langem wurde immer wieder angeregt, die Weiterentwicklung der Initiative „Netzwerk“ auch durch einen „neuen Wurf“ bei der Titelseitengestaltung des Rundbriefs sichtbar zu machen. Dieser Aufgabe hat sich der Maler Paul Pollock unterzogen, der bereits das Logo der Fortbildungsreihe „Individualität und soziale Verantwortung“ gestaltet hatte. Wir hoffen, daß die Leser über das Ergebnis genauso begeistert sind wie die Redaktion.

Die Erneuerung des sozialen Lebens kann nur vorankommen, wenn sich Menschen jeweils an ihrem Ort für sie einsetzen. Die Heranbildung der hierfür notwendigen Verständnismöglichkeiten und Fähigkeiten ist immer auch eine Erziehungsfrage. In diesem Zusammenhang ist die Waldorfschule besonders gefordert, ist sie doch von ihrer Entstehung her mit dem Impuls der Dreigliederung unmittelbar verbunden. Wie können die Anregungen, die R. Steiner in dieser Richtung für den Unterricht gegeben hat, heute aufgegriffen und umgesetzt werden? Diese Frage steht diesmal thematisch im Mittelpunkt des Heftes.

Gegenwärtig wird in der Öffentlichkeit das Thema Steuerreform bewegt. Am 24. November wird in Frankfurt ein Seminar der Initiative „Netzwerk“ über „Dreigliederung und Steuerreform“ stattfinden (u.a. mit Benediktus Hardorp, der seit Jahren für die Umsetzung des auf R. Steiner zurückgehenden Vorschlags einer „Ausgabensteuer“ eintritt). Zu diesem Seminar laden wir Sie herzlich ein.

Zum Schluß noch ein Wort zur finanziellen Situation: Im Juli-Rundbrief konnten wir berichten, daß damals an Kostenbeiträgen für den Rundbrief und zum Kostenausgleich knapp 40.000,- DM zusammengekommen waren. Inzwischen sind weitere 8.000,- DM eingegangen oder zugesagt, so daß noch eine Deckungslücke von DM 6.500,- bleibt. Wir sind sehr dankbar für alle Beiträge, die diese Deckungslücke schließen helfen!

Notiert: Aus dem Zeitgeschehen¹

Ankündigungen deutscher staatlicher Stellen, gegen die sogenannte Scientology-Kirche schärfer vorgehen zu wollen (z.B. Beobachtung durch den Verfassungsschutz), führen zu einer Kontroverse mit Politikern aus den USA, die darin eine Freiheitsbeschränkung sehen - Eine „Love-Parade“ in Berlin lockt 750.000 jugendliche „Raver“ an - Anhaltende Diskussionen um das Buch „Hitlers willige Vollstrecker“ von Daniel Goldhagen - Islamische Fundamentalisten in Südafrika richten in Selbstjustiz einen Mafia-Boß hin - Kanzler Kohl ergreift eine persönliche Initiative zur Erhöhung der Zahl betrieblicher Ausbildungsplätze - Die olympischen Spiele in Atlanta/USA werden zum bisherigen Gipfelpunkt der Kommerzialisierung des Sports, organisatorisches Chaos führt zu weltweiter Kritik - Streit zwischen dem Land Sachsen und der EU-Kommission um Subventionen, die die Ansiedlung von VW in diesem Bundesland sicherstellen sollen, Schlichtungsversuche der Bundesregierung - Präsident Clinton will mit neuen Gesetzen die Sozialhilfe für Millionen Bürger kürzen (Streichung von Bundeszahlungen an arme Kinder, Hilfgelder werden pauschal an die Bundesstaaten überwiesen, Begrenzung der Bezugsberechtigung für Sozialhilfe auf 5 Jahre) - Bob Dole wird zum Präsidentschaftskandidaten der Republikaner gekürt, liegt aber nach wie vor in Meinungsumfragen weit hinter Clinton zurück - Im „Mykonos“-Prozeß tritt der ehemalige iranische Ministerpräsident Bani Sadr auf und klagt die iranische Regierung des Terrorismus an - Sexualmorde in Belgien führen zu einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die besonders in der dritten Welt grassierende Kinderprostitution - Sicherheitsberater Lebed bringt gemeinsam mit den tschetschenischen Widerstandskämpfern ein Friedensabkommen, gegen vielfältige Widerstände der „Falken“, zustande - Präsident Jelzin wird sich einer Herzoperation unterziehen müssen, das entstehende Machtvakuum versuchen die verschiedenen politischen Kräfte in Rußland zur Stärkung ihrer Positionen zu benutzen - Präsident Clinton erklärt Nikotin zur Droge, Debatte über die Verschärfung von Anti-Raucher-Gesetzen in

Raucher-Gesetzen in verschiedenen Ländern - Die Kirch- und die Bertelsmanngruppe verkünden den Einstieg in das Zeitalter des „digitalen Fernsehens“ - Anhaltende Debatte über eine Steuerreform in der Bundesrepublik, die u.a. den Eingangs- und Spitzensteuersatz senken soll; Kontroverse darüber, ob und wie weit die Mehrwertsteuer zur Gegenfinanzierung angehoben werden soll - Die Regierung Netanjahu genehmigt Siedlungsprojekte in den besetzten Gebieten, trotz der Stockungen des Friedensprozesses kommt es zu einem Treffen Arafat-Netanjahu - Todesurteil gegen den südkorea-

nischen Expräsidenten Chun - Der europäische Gerichtshof betrachtet „Berufsverbote“ in der BRD infolge des sogenannten Radikalenerlasses als menschenrechtswidrig und spricht Opfern eine Entschädigung zu - Der DGB ruft zu Protestaktionen gegen das „Sparpaket“ der Bundesregierung auf - Der Irak interveniert militärisch in Auseinandersetzungen kurdischer Gruppierungen auf seinem Gebiet, Gegenschläge der USA gegen die Verletzung der Schutzzone - Wahlen in Bosnien unter Aufsicht der OSZE.

Entwicklung von Sozialfähigkeit, Sozialverständnis und Sozialempfinden in der Waldorfpädagogik - Eine Skizze¹

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 Sozialver-

ständnis 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 hier 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.

4 Zuletzt 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.

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 Veranstaltung stand im Kontext der Fortbildungsseminare „Individualität und soziale Verantwortung“.

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.

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 gleichzeitig entstehenden globalen Vernetzungen der Menschheit führen zu der anderen Frage, wie Brüderlichkeit 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, sondern nur, 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 empfinden-

de 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.

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 Weiterver-

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 Tyranis, aus dem Sozialen irgendetwas Antisoziales wird...“ (Neugestaltung des sozialen Organismus, GA 330/331, Dornach 1963, S. 276 [Vortrag vom 18.6.1919]).

arbeitung, 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 der 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 Initiativekraft: 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, Partei-

lichkeit usw. - überwunden werden? Nicht umsonst klagen wir heute über Motivationsschwäche und Anspruchsmentalität, aber auch über die mangelnde Fähigkeit, sich mit der eigenen Initiativekraft in Zusammenarbeitsverhältnisse einzugliedern, statt nur der eigenen „Selbstverwirklichung“ zu frönen. Offenbar können wir einen wie instinktiv wirkenden Arbeitswillen heute nicht mehr voraussetzen. Was das Kind als Betätigungsdrang mit auf die Welt bringt, muß heute offenbar 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 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 eigennützigen 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 Anrüchiges mehr bei Wortprägungen wie „Arbeitgeber“ und „Arbeitnehmer“, „Arbeitsmarkt, Bodenmarkt, Kapitalmarkt“, „Jobben“ u.ä. Solche Begrifflichkeiten sind nicht nur Ausdruck te-

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

stimmter 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 „empfundener 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 Rezeptivität 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

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.

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 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 Jahrsiebs 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 Gesundheit 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 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

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 Waldorfschulpädagogik (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).

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. (Daß die Förderung der Hochbegabten ein ebenfalls zu lösendes Problem darstellt, soll damit nicht bestritten werden). 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 vorgestellter 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 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 [...].¹³

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.

¹³ Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. Neuaufl. Stuttgart 1983, S. 11 f. Soweit nichts anderes angegeben ist, sind alle Zitate zum „Lehrplan“ aus diesem Werk entnommen. Zum „Lehrplan“ vgl. auch Tobias Richter (Hrsg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule. Stuttgart 1995. In bezug auf die sozialen Motive des „Lehrplans“ ist diese Darstellung - trotz mancher nützlicher Details - eher enttäuschend. Eine entsprechende Überarbeitung bei einer Neuauflage wäre wünschenswert.

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 Farbgränze 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 konfliktträchtigen „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 klar machen 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 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 verharren, 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“¹⁴ (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

¹⁴ 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.

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 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.

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 deutschsprachigen 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 Indust-

rien der Heimat entstanden sind usw.“¹⁵ 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.“¹⁶ „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.“¹⁷

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 Gestal-

¹⁵ 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).

¹⁶ 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.

¹⁷ R. Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294, 5.9.1919. Zit. nach Erhard Fucke, a.a.O., S. 193 f.

tung 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 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 dieses 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) 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.¹⁸ 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 unsere Form der Geldwirtschaft produzierten Wachstumszwängen 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 (biolo-

gisch-dynamischen) Landwirtschaft zu entwickeln.¹⁹ (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 Fähigkeitenbildung 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.“²⁰ Gewiß ist damit nicht eine Textarbeit an den „Kernpunkten“ gemeint, wohl aber kann die inhaltliche Beschäftigung 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.“²¹ 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 Undurch-

¹⁹ In der 10. Klasse werden dann in einer theoretischen Epoche auch Bodenkunde und Düngerlehre durchgenommen.

²⁰ 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.

²¹ Zit. nach Fucke, Grundlinien, a.a.O., S. 185.

¹⁸ 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.

schaubarkeit - 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.“²² 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 lebenstüchtiger werden.²³

Ausdrücklich fordert R. Steiner eine „**Lebenskunde über die verschiedensten Wirtschaftsgebiete**“²⁴. 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

22 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. Schubert, a.a.O.

23 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.

24 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.

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.

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. 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 wichtigsten 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 Einheitskuzschrift in der **9. und 10. Klasse** ist zwar - durch die Veränderung der Bürowelt - nicht mehr aktuell, aktuell bleiben aber R. Steiners damalige Überlegungen zur Ein-

führung 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 Kursive 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.²⁵

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, Verkehrslostdienst, 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.²⁶ In der letzten Zeit haben Schüler ganz selbständig große 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, 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

²⁵ Wie eine Landwirtschaftsepoche in der 9. Klasse aussehen kann, beschreibt Walter Liebendorfer 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.

²⁶ 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.

dafür, wie Nibelungenwildheit und Gewaltmentalität, verbunden mit dem Versuch, eine Gemeinschaft blinder Gefolgschaft, 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 dann als strukturell-funktionale Analyse wieder aufkam). 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 Dreierheit 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.²⁷ 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 selbstverständlich die modernen Telekommunikationstechniken zu besprechen). 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.²⁸ Die Entwicklung eines **prozessualen Denkens** in der Chemie legt zugleich den Grund für eine auch im Sozialen notwendige Fähigkeit - man denke nur an das Ringen um die „Prozeßorientierung“ in der heutigen „Qualitätsdiskussion“ in unserem Wirtschaftsleben.

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.“²⁹

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

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

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

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.³⁰

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

30 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.

einem großen Ganzen mit der Menschenkunde, die als Leitfaden durch allen Unterricht geht, zusammenschauen.“ 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.³¹ Es gilt jedoch: So wie die 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 allgemeinemenschliche 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, bleibt die Frage, welche Rolle dann eine eigenständige **Sozialkunde** an der Waldorfschule spielen kann. Eines darf diese Sozialkunde gewiß nicht sein: eine Alibiveranstaltung für alles in den anderen Fächern in dieser Hinsicht Unterlassene. Dagegen könnte sie wohl das Angebot bereichern und das in anderen Fächern

³¹ 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.

Gepflegte vertiefen und ergänzen. Wie man mit diesem Problem umgeht, ist sicherlich auch eine pragmatische Frage (die z.B. auch mit Abituranforderungen zusammenhängt). Es ist aber vor allem eine Frage, die davon abhängt, über welche Lehrerpersönlichkeiten (und „Gastdozenten“ im Sinne des Steinerschen Petittums zur Lebenskunde) eine Schule verfügt. Kann beispielsweise der Technologielehrer die Entwicklung einer „elementaren Nationalökonomie“ leisten? Wo nicht, sollte diese Aufgabe nicht unter den Tisch fallen, sondern auf andere Weise, zum Beispiel im Rahmen einer ergänzenden „Sozialkunde“ angegangen werden. Ein eigenes Fach Sozialkunde kann also durchaus Sinn machen - und es gibt auch schon eine Reihe guter Beispiele der Gestaltung.³² In jedem Fall wird der Sozialkundelehrer einen dichten Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit seinen Kollegen pflegen müssen.

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 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.

³² Ein Gestaltungsbeispiel enthält mein Artikel „Sozialkunde an der Waldorfschule“, in: *Rundbrief* 1/1993. Desweiteren dazu: Sibylla Hesse: „Oberstufenforum“ und „Arbeitskreis Politik und Gesellschaft“ in „*Erziehungskunst*“, Heft 9/96.

Zusammenarbeit in Freiheit¹

Udo Herrmannstorfer

Daß die heutige Wirtschaft durch und durch arbeitsteilig organisiert ist, gehört zu den Binsenwahrheiten; wir können es beobachten, und wir erfahren es an unserer eigenen beruflichen Situation. Die entscheidende Frage

jedoch ist, wie die dazu notwendige Zusammenarbeit gestaltet werden soll. Zwei prinzipielle Antworten bestimmen bisher die Wirtschaftsformen. Die eine Antwort stellt sich ein, wenn man vom Bewußtsein der Be-

dürfnisse des ganzen sozialen Organismus ausgeht. Wenn „man“ weiß, was gebraucht wird, dann muß man „nur“ noch planen, wer, was, wann, wieviel usw. herstellt und wer es erhält. Damit entsteht eine Planwirtschaft, in der jeder einzelne seine Aufgabe und auch die Güter seines Lebensbedarfs zugewiesen erhält. Das ganze System funktioniert nur, wenn man sicherstellt, daß der Plan auch erfüllt wird. Jede individuelle Initiative wird dann zur Planstörung und ist daher unerwünscht. Die Freiheit wird aus übergeordneten Gründen ausgeschlossen. (Während diese Wirtschaftssysteme der Planwirtschaft mit dem Sozialismus weitgehend verschwinden, gibt es viele der hier nur angedeuteten Planungs-Phänomene auch in den großen Betrieben der Marktwirtschaft.) In der Marktwirtschaft dagegen geht man von der Motivationslage des Einzelnen aus. Die Unterstellung eines ausgeprägten und unverbesserlichen Egoismus führt zur Annahme, daß Gemeinsamkeiten überhaupt nicht möglich sind. Jeder verfolgt ausschließlich seine eigenen Vorteile. Eine Planung erscheint unnötig, da sich Angebot und Nachfrage schon aus eigenem Interesse suchen. Daß bei diesen Begegnungen trotz Egoismus die gesamtwirtschaftlich optimale Billigkeit entsteht, wird durch das Prinzip der Konkurrenz sichergestellt. Freiheit in der Marktwirtschaft bedeutet, sich unter Konkurrenzbedingungen vorteilhaft zu behaupten. Die Zusammenarbeit dagegen besteht lediglich punktuell in Kaufvorgängen.

Während bei der Planwirtschaft die Freiheit dem Plan geopfert wird, bleibt sie in der Marktwirtschaft an den eigenen Vorteil gefesselt. In beiden Fällen aber wird kein individuelles soziales Wollen entwickelt. Dies aber wäre die Aufgabe, denn Freiheit erfüllt sich im sozialen Handeln und soziales Handeln setzt das Freiwerden des Menschen voraus. Dies aber ist das Wesen von Zusammenarbeit.

Am Anfang der Zusammenarbeit steht ein freier Entschluß. Zusammenarbeit muß man wollen, und dieses Wollen entzündet sich an der Einsicht, daß das Wirtschaftsleben aus einem Füreinander- und Miteinander-Arbeiten besteht. Mit dem Willen zur Zusammenarbeit tritt der einzelne Mensch bewußt über seine eigene Interessenlage hinaus. Was von anderen gebraucht wird, der Nutzen der anderen, entzündet in ihm das Motiv zur Arbeit, und nicht der Eigennutz. Wer nach dem anderen fragt, wird sich auch der Verantwortung bewußt, die von den Wirkungen seiner Leistungen ausgehen: damit wird die Grundlage zum Qualitätsbewußtsein gelegt. Zusammenarbeit beinhaltet, daß die Leistung des einen vom Partner auch verlangt wird. Die Übereinstimmung beider Willen führt zum Vertrag. Zusammenarbeitswirtschaft verwandelt sich tendenziell in eine Vertragswirtschaft. Je mehr dabei Kaufverträge (das Produkt ist schon fertig) den Charakter von Werkverträgen (das Produkt wird aufgrund des Vertrages erst gefertigt) annehmen, um so besser kann sich die Zusammenarbeit entfalten. Werkverträge verhindern Überproduktionen, die nachher nicht gebraucht werden.

Beim Werkvertrag ist die direkte Vereinbarung zwischen Produktion und Konsumtion noch sichtbar und notwendig. Die meisten Produkte jedoch werden heute von der Produktion über den Handel zum Konsumenten vermittelt. Damit reißt die direkte Verständigung ab. Damit stellt sich die Frage, in welcher Art jetzt die Verbindung zwischen Produktion und Konsumtion hergestellt werden muß. Dies wird zur Ausgangsfrage assoziativer Zusammenarbeit.

Zusammenarbeit schafft kontinuierliche, verlässliche Beziehungen zwischen den Wirtschaftspartnern und setzt sie gleichzeitig voraus. Allerdings bedürfen Partnerschaften der bewußten Pflege und Gestaltung. Auf Partnerschaften darf man sich zwar verlassen, aber nicht einfach ausruhen. Ist das Leistungsangebot des Konkurrenten gleich gut, so ist der Konkurrent überflüssig, ist es besser, so wird dies innerhalb der Partnerschaft Anregungen zu Verbesserungen auslösen, ist es innerhalb der Partnerschaft qualitativ und quantitativ nicht zu leisten, so ist der „Konkurrent“ herzlich eingeladen, sich an der Zusammenarbeit zu beteiligen. Die Zusammenarbeit zwischen Produktion und Konsumtion wird erweitert um die Zusammenarbeit verschiedener Produzenten. Aus dem Gegeneinander wird ein Miteinander.

Zusammenarbeit aber hat immer zwei Seiten, ist gegenseitig. Während der Produzent Produkte oder Leistungen für den Konsumenten bereitstellt, muß der Konsument seinerseits durch Bezahlung diese Leistungserzeugung auch ermöglichen. So entsteht zwangsläufig die Frage, wieviel der Leistungsempfänger dem Leistungserzeuger zurückgibt. Wäre kein Geld vorhanden, so müßte der Konsument seinerseits Produkte und Leistungen aus einer Produktion liefern (denn in der Regel ist man Konsument und Produzent zugleich, wenn auch verschiedener Produkte). In einer arbeitsteiligen Wirtschaft wäre es nur Zufall, wenn z.B. dasjenige Produkt, das der Käufer produziert, gerade dasjenige wäre, was der Hersteller seinerseits als Verbraucher benötigt. Deshalb tritt an dieser Stelle das Geld auf, das die inhaltliche Bestimmung der Gegenleistung noch offen läßt. Geld bedeutet in diesem Falle eine Art Gutschein, der allerdings weltweit einlösbar ist. Der Geldbetrag bestimmt den Vergleichswert der Gegenleistung. Das darin zum Ausdruck kommende Verhältnis von Leistung und Gegenleistung aber ist der Preis. In den Preisverhältnissen wird sichtbar, in welchen Leistungs- und Lebensverhältnissen wirtschaftende Menschen stehen. Weil Preis (und damit auch die Löhne) eine derart bestimmende Rolle in unserem Leben spielen, ist zu fordern, daß Preise - im Gegensatz zur herrschenden Theorie - besprechbar und damit die sie hervorbringenden Umstände gestaltbar werden müssen. Assoziative Zusammenarbeit ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß dies geschehen kann.

1 Zuerst veröffentlicht in „verbund spektrum“, hrsg. vom Verbund Freie Unternehmensinitiativen, Nr. 7 / 1996.

Arbeitsgemeinschaft Soziale Dreigliederung im Ruhrgebiet: Ein arbeitsreiches Jahr mit neuen Schwerpunkten

Wilhelm Neurohr

Seit ihrer Vereinsgründung im Frühjahr 1995 (wir berichteten im Dreigliederungsrundbrief) hat die *Arbeitsgemeinschaft Soziale Dreigliederung im Ruhrgebiet e.V.* vielfältige Aktivitäten entfaltet. Dies wurde deutlich auf der von ca. 30 Mitgliedern und Gästen besuchten *Jahreshauptversammlung* am 31. Mai 1996.

Ein neuer *Arbeitsschwerpunkt* ist (auf Anregung von Dr. Anselm Basold und Frances Brestowsky) die Hinwendung zur Bildung und Unterstützung von *Assoziationen für biologisch-dynamische Produkte* im Ruhrgebiet.

Des weiteren wird im November 1996 eine vierteilige Veranstaltungsreihe zusammen mit der *Volkshochschule (VHS) Bochum* gestartet („Anthroposophie in der VHS“) zum Thema: „*Wie kann sich Arbeit in der Zukunft gestalten?* Die einen sind arbeitslos, die anderen überarbeitet.“

Rückblickend auf das Arbeitsjahr ergaben sich insbesondere für den Zeitraum November 1995 bis Herbst 1996 folgende Tätigkeitsfelder für den rührigen Arbeitskreis im Ruhrgebiet:

- Ein von ca. 30 Besuchern mitgestaltetes *Podiumsgespräch* im Städtischen Saalbau Herne Wanne-Eickel zum Thema: „*Künstlerische Aktivität in Ausbildung und Arbeit* - Konzeption und Erfahrung“ (November 1995). Der Industrielle Erich Colsmann, der Kunstpädagoge Michael Englert und der Unternehmensberater Ludger Kemper standen als kompetente Referenten und Gesprächspartner aus dem Ruhrgebiet mit Praxiserfahrung zur Verfügung.

- Die mitgestaltende Teilnahme am Kompaktseminar „*Dreigliederung des sozialen Organismus - Zeitgemäße Antwort auf soziale Probleme der Gegenwart*“ Anfang März im Treffpunkt Eickel in Herne. Diese Veranstaltung mit über 20 Teilnehmern wurde von Udo Herrmannstorfer, Dr. Christoph Strawe und Knut Rennert (künstlerischer Teil) im Rahmen der Wochenendseminare für Berufstätige durchgeführt.

- Einzelne Arbeitskreis-Mitglieder beteiligten sich auch an der *Netzwerk-Veranstaltung* zum Thema „*Regionale Selbstverwaltung*“ am 12. Mai in Frankfurt. In ihren persönlichen beruflichen Zusammenhängen werden die dort gewonnenen Erkenntnisse bereits eingebracht.

- Durch zahlreiche Mitglieder vertreten auf der Seminarveranstaltung im Februar 1996 zum Thema „*Dreigliederung: ein Thema für die Waldorfschule*“ im Studienhaus Rüspe, veranstaltet vom Institut für soziale Gegenwartsfragen.

- Einzelne Arbeitskreis-Mitglieder beteiligen sich überdies an den regelmäßigen Treffen des *Gesprächskreises „Horizont 2000“* im Ruhrgebiet, bei denen anthroposophische Zukunftsperspektiven für das Ruhrgebiet erörtert werden.

- Weitere Versuche werden unternommen, einen unter dem Titel „*Ruhrzeit*“ geplanten *Termin- und Veranstaltungskalender* von anthroposophischen und kulturellen Einrichtungen im gesamten Ruhrgebiet auf- und auszubauen bzw. aufrechtzuerhalten.

- Einen neuen Arbeitsschwerpunkt hat sich der Arbeitskreis Soziale Dreigliederung im Ruhrgebiet e.V. nun vorgenommen mit der Hinwendung zu Fragen der *assoziativen Wirtschaftsweise* im Zusammenhang mit der biologisch-dynamischen Landwirtschaft unter *Einbeziehung der Verbraucher und Konsumenten*.

In Anbetracht der über 30 Höfe rings um das bevölkerungsreiche Ruhrgebiet - mit Schwerpunkt am Niederrhein, im südlichen Ruhrgebiet, im Bergischen Raum und im östlichen Ruhrgebiet - tut sich hier ein breites Betätigungsfeld auf, bis hin zur *Unterstützung neuer Initiativen und Höfen*. Ein konkretes Konzept zur Gründung einer Assoziation für biologisch-dynamische Produkte ist für den Raum Duisburg in Vorbereitung. Vielfältige Kontakte wurden geknüpft in 1996 zu mehreren biologisch-dynamischen Landwirten und Höfen, zu Betriebsgemeinschaften und Arbeitsgruppen im Umfeld des Ruhrgebietes, ferner zu Liefergemeinschaften und Naturkostläden, zum Demeter-Bund NRW u.a.m.

Hieraus ergab sich auch das Schwerpunktthema für die zurückliegende Jahreshauptversammlung des Dreigliederungs-Arbeitskreises im Ruhrgebiet. Frances Brestowsky hielt dort ein einleitendes Referat zum Thema: „*Zur Lage der biologisch-dynamischen Landwirtschaft am Rande des Ruhrgebietes - die Notwendigkeit von Assoziationen*“. Mit den etwa 20 anwesenden Landwirten, den Vertretern der Arbeits-, Liefer- und Betriebsgemeinschaften, des Demeter-Bundes etc. ergaben sich angeregte Gespräche bis kurz vor Mitternacht. Aus der weiteren Zusammenarbeit erhofft man sich eine zukunftsweisende und fruchtbare Entwicklung. Konkret wird im Arbeitskreis erwogen, auch dem Förderkreis biologisch-dynamische Wirtschaftsweise e.V. zur Unterstützung des Boschheider Hofes bei Krefeld beizutreten. Hauptanliegen aber bleibt es, anstelle der Hofläden verbrauchernahe Verkaufsstellen inmitten der Ruhrgebetsstädte anzustreben, um dort assoziativ unter Einbezug der Konsumenten zusammenzuarbeiten.

Im übrigen trifft sich der Arbeitskreis im Ruhrgebiet zur Zeit wöchentlich jeden Freitagabend mit ca. 10-12 Teilnehmern, um intensiv den „Nationalökonomischen Kurs“ von Rudolf Steiner zu erarbeiten. Interessenten sind willkommen.

Kontakt über Wilhelm Neurohr, Hukesteinstr. 5, 45657 Recklinghausen, Tel.: (02361) 155 43

Ankündigungen und Termine

Fortbildungsreihe „Individualität und soziale Verantwortung“

Die Menschheit will ein Ganzes werden Wirtschaftliche Zusammenarbeit als Hilfe zur Entwicklung?

Seminar, Vaihingen-Enz (bei Stuttgart), 24. - 27. Oktober 1996, im Handelskontor Willmann, Tafinger Str. 8, 71665 Vaihingen/Enz

Beginn Donnerstag Abend, Ende Sonntag Mittag.

Vorträge: Zukunftsentwicklung als Begegnung mit der eigenen Vergangenheit (Udo Herrmannstorfer) / Europäische Zivilisation und alte Kulturen (Dr. Christoph Strawe) / Der Entwicklungshilfefonds der Gemeinnützigen Treuhandstelle Bochum (Walter Burkart) Die Menschheit will ein Ganzes werden (Udo Herrmannstorfer)

Musikalische Demonstrationen (Marco Bindelli)

Foren: Ägypten/Naher Osten: Der Nahe Osten im Menschheitsorganismus / Die Sekem-Initiative in Ägypten (Dr. Ibrahim Abouleish). *Asien/Indien:* Indien im Menschheitsorganismus (Anand Mandaiker) / Das Maikaal-Entwicklungs-Projekt (Patrick Hohmann, Remy AG Zug). *Rußland:* Rußland im Menschheitsorganismus (Wladimir Sagvosdkin) / Biologisch-dynamischer Landwirtschaftsbetrieb und Landbauschule „Istra“, Holzverarbeitungsbetrieb „Ruza“ und andere Projekte im Rahmen des Verbundes Freie Unternehmensinitiativen (Udo Herrmannstorfer, Hans Udo Zöller, Floris van der Ham u.a.)

Rundgespräch zur Fragen der Zusammenarbeit und Entwicklung (mit den Projektberichterstatern und Johannes Christen vom Bundesministerium für Zusammenarbeit und Entwicklung).

Teilnahmegebühren DM 250,-

11.-13. Oktober 1996: **Freiheit als Gestaltungsprinzip des Geisteslebens.** Forum Kreuzberg, **Berlin.** Mit Udo Herrmannstorfer und Christoph Strawe.

1.-3. November 1996: **Assoziatives Wirtschaften - Wege zur Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben.** Forum Kreuzberg, **Berlin.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe.

10.-12. Januar 1997: **Freiheit als Gestaltungsprinzip des Geisteslebens.** **Wien.** Mit Christoph Strawe und Friedrich Platzer.

17.-19. Januar 1997: **Lebensfelder der Gleichheit - Recht, Staat, Politik.** Forum Kreuzberg, **Berlin.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe.

24.-26. Januar 1997: **Dreigliederung des sozialen Organismus - zeitgemäße Antwort auf soziale Probleme der Gegenwart.** Haus der Anthroposophischen Gesell-

schaft **Jena.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe. (Teilnahmebeitrag DM 100,-)

31. Januar - 2. Februar 1997: **Assoziatives Wirtschaften.** **Wien.** Mit U. Herrmannstorfer und F. Platzer.

14.-16. Februar 1997: **Leistung und Gegenleistung in der Freien Waldorfschule - Arbeitsanregungen für Selbstverwaltung und Unterricht.** Eine Tagung für Eltern, Lehrer und wirtschaftlich Tätige. Studienhaus Rüspe, Kirchhundem, in Zusammenarbeit mit dem Bund der Freien Waldorfschulen.

Vorträge und Gesprächsgruppen zu folgenden Themen: „Es ist die Welt geordnet so, daß Leistung stets verlangt die Gegenleistung“ (R. Steiner, 1. Mysteriendrama) / Buchführung als Unterrichtsgegenstand und als Instrument betrieblicher und gesamtwirtschaftlicher Verantwortung / Lehrplanarbeit zur Sozialkunde / Eltern und Lehrer - Mitbestimmung oder Vertragsgemeinschaft? / Neue Wege der Finanzierung unserer Schulen (Sponsoring, Fundraising, wirtschaftliche Initiativen im Umfeld der Schule - ihr Verhältnis zu bisher bereits praktizierten Finanzierungsformen) / Künstlerische Arbeit. Mitwirkende: U. Herrmannstorfer, C. Strawe u.a. Teilnahmegebühr DM 250,- (ohne Unterbringung und Verpflegung).

28. Februar-2. März 1997: **Freiheit als Gestaltungsprinzip des Geisteslebens.** Heilstätte Sieben Zwerge, **Überlingen.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe.

7.-9. März 1997: **Lebensfelder der Gleichheit.** **Wien.** Mit U. Herrmannstorfer und F. Platzer.

11.-13. April 1997: **Assoziatives Wirtschaften.** Heilstätte Sieben Zwerge, **Überlingen.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe.

23.-25. Mai 1997: **Recht, Staat, Politik.** Heilstätte Sieben Zwerge, **Überlingen.** Mit U. Herrmannstorfer und C. Strawe.

Weiterhin ist an ein Seminar zum Thema „**Qualitätssicherung**“ gedacht, das die Arbeit des Seminars vom März 1996 fortsetzt, gleichzeitig aber auch für „Neueinsteiger“ offen ist. Einzelheiten stehen noch nicht fest.

Fordern Sie bitte genauere Informationen bzw. Anmeldeunterlagen an bei: *Institut für soziale Gegenwartsfragen, Haußmannstr. 44a, D-70188 Stuttgart, Tel.: (0711) 23 68 950, Fax: 23 60 218.*

Schritte zu einer humanen Wirtschaftswissenschaft und Praxis

Fortbildungsseminar, 11. - 13. Oktober 1996 in Gossberg

Veranstalter: Universität im Bauernhaus, Gossberg e.V. in Zusammenarbeit mit der Johannes-Kreyenbühl-Akademie Reinach/Schweiz. Mitwirkende: Dr. Michael

Rist, Dr. Michael Ross, Roland Neff, Andreas Müller, Elzbieta Bednarska. Das Seminar ist für Lehrer, Dozenten, Studierende und Berufstätige ausgelegt.

Infos und Anmeldung: Universität im Bauernhaus Gossberg, Reichenbacher Str. 15, D-09661 Striegistal / Gossberg.

Mann und Frau - Das Dilemma von Verschiedenheit und Gleichberechtigung

Vortrag und Gespräch mit Wolfgang Gädeke, Stuttgart 7./8. Dezember 1996

Sa, 7. Dezember, 19.30 Uhr Vortrag. So, 8. Dezember, 9.30 - 12.30 Uhr Vortrag und Gespräch. Ort: Rudolf Steiner Haus Stuttgart, Zur Uhlandshöhe 10. Jeweils zu Beginn gemeinsames Singen, Kinderbetreuung am Sonntagvormittag. Kostenbeitrag je nach Ermessen 20,- bis 40,- DM. Verantwortlich: Arbeitsgruppe für soziale Dreigliederung in der Anthroposophischen Gesellschaft Stuttgart.

Infos: Erwin Haas, Haußmannstr. 106, D-70188 Stuttgart, Tel.: (0711) 26 26 225.

Tagung „Beiträge zur Weltlage“

Das menschliche Erkennen und die soziale Frage - Spirituelle Hintergründe unserer Zivilisation, 4.-8. Oktober 1996 in Reinach

Veranstalter: Initiativkreis für Sozialwissenschaft auf der Grundlage der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners und der Sozialästhetik Herbert Witzgenmanns. Seminare: Die Aufgabe der Lösung des Erinnerungsrätsels, Paradigmenwechsel in der Wirtschaft. Mitwirkende: Dr. Klaus Hartmann, Horst Grieneisen, Roland Neff, Dr. Michael Rist u.a.

Infos und Anmeldung: Initiativkreis für Sozialwissenschaft, Juraweg 14, CH 4143 Dornach, Tel.: (0041(0)61) 701 51 41.

Lebensfelder der Gleichheit erkennen und gestalten

Veranstaltung mit Harrie Salman, Hamburg 15.-17.11.96

Ort: Rudolf Steiner Schule Hamburg-Farmsen, Rahlstedter Weg 60. Fr, 15.11. 20 Uhr Vortrag. Sa, 16.11., 10-21 Uhr Seminar. So, 17.11. 10-12.30 Uhr Gespräch. Veranstalter: Arbeitskreis Dreigliederung Hamburg. *Infos und Anmeldung (möglichst bis 8.11.): Renate und Peter Kunert, Amselweg 4, 22889 Tangstedt, Tel.: (04109) 95 52, Frank Wendorff, Auf dem Königslande 4a, 22041 Hamburg, Tel.: (040) 681 428.*

Veranstaltungen im Initiativraum für Kunst und Sozialgestaltung Kiel

So, 3. November 96, ab 16 Uhr: „Aktion Hasenerde“. Ausstellungseröffnung und künstlerische Aktion zur Begründung einer Bodienstiftung, u.a. mit Hans Reisener. Mo, 18. November 96, 20 Uhr: „Die soziale Welt als Mysterienstätte.“ Vortrag / Gespräch mit Harrie Salman.

Freitag, 29. November 96, 20 Uhr - Samstag, 30. November 96, 13 Uhr: „Die Vollendung der Demokratie durch die konsequente Anerkennung des mündigen Men-

schen.“ Vortrag und seminaristische Arbeit mit Christoph Strawe.

Ort: Initiativraum für Kunst und Sozialgestaltung, Rendsburger Landstr. 327, Kiel. Nähere Information, auch zu weiteren kontinuierlichen Projekten, bitte erfragen bei: Thomas Brunner, Britzweg 51, 42111 Kiel, Tel.: (0431) 690 073.

Evolution in Mitteleuropa

Ein Weiterbildungsprojekt für Führende mit Gestaltungsfreiräumen - Führen aus inspirierter Erfahrung

- Das eigene geistige Potential ergründen und weiterentwickeln; - Zukunftsperspektiven erarbeiten mit Hilfe des inspirierenden Gespräches; - Den eigenen Einflußbereich ausloten, Freiräumen schaffen und Zukunft gestalten. Acht Zeitblöcke mit individuellen Projekten über 12 Monate. Erster Block 3. bis 6. Dezember 1996. Orientierungstag 30. Oktober 1996 in Stuttgart. Wir sind ein internationales Team von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die in der Begleitung von Menschen und Organisationen langjährige Erfahrung haben: Organisationsentwicklung, Weiterbildung in OE, Projekte, Workshops, Coaching und Supervision. Gerne senden wir Ihnen weitere Informationen.

MIRA Entwicklungsbegleiter, Im Rondell 1, D-79219 Staufen, Tel.: (07633) 500 531, Fax: 500 633.

Initiative „Kultur aus Europa“

Über 20 hochwertige Konzerte russischer Folklore waren Anfang einer großen Idee, der Idee durch aktiven Kulturaustausch zum Verständnis der Völker beizutragen. Unser junges Team sowie das anspruchsvolle Publikum in Schulen, Cafés, Altenheimen und bei Sommerfesten waren fasziniert von unserem St. Petersburger Ensemble „Poselie“, welches besonders mit seinen Kosakenliedern und Tänzen glänzte.

Mittlerweile ist ein spezielles Weihnachtsprogramm russischer Musik für Anfang Dezember 1996 sowie eine Tournee im Frühsommer 1997 vorgesehen.

Jeder, dessen Herz für Osteuropa schlägt, ist eingeladen, sich mit Ideen für Konzertmöglichkeiten oder neue Ensembles einzubringen; nicht zuletzt suchen wir für den Aufbau unseres jungen Teams Menschen in verschiedenen Städten, welche vor Ort bei der Koordination helfen. Unsere hohe Anforderung an Qualität der Ensembles sichert Ihnen einen unvergeßlichen Abend!

Nähere Informationen bei: Alexander Käfer, Holzgartenstr. 9a/1105, 70174 Stuttgart, Tel.: 0177-2349172.

Warum Zukunft?

Festveranstaltung zur Gründung der gemeinnützigen TrägerGmbH Demeter Haus 2001, 28.9.96

Für die im Jahr 2000 in Hannover unter dem Ausstellungsmotto „Mensch - Natur - Technik“ stattfindende Weltausstellung (EXPO 2000) wurde ein DEMETER Projekt als einziges auf anthroposophischem Felde berücksichtigt. Es wird mit einer nicht an Bedingungen geknüpften Finanzierungsbeihilfe von DM 9.000,- gefördert. Als Rechtsträger wurde eine „Projektgesellschaft

DEMETER-Zentrum 2001“ und eine gemeinnützige Trägergesellschaft mbH gegründet, um Bauplanung, Finanzierung und Durchführung zu sichern. Eigentümer des Zentrums werden alle Einrichtungen sein, die möchten, daß Anthroposophie sichtbar, erlebbar und verständlich wird. In dem Haus soll über biologisch-dynamische Landwirtschaft und Ernährung informiert werden. Es soll ein größerer Saal entstehen, den man am Tag als Restaurant, am Abend für kulturelle Veranstaltungen nutzen kann. Auch Waldorfpädagogik, Sozialtherapie, Medizin, Kunst usw. werden in dem Zentrum Möglichkeiten der Darstellung finden.

Aus Anlaß der Gründung der gemeinnützigen TrägerGmbH findet am Samstag, dem 28. September, um 18.00 Uhr im Haus der anthroposophischen Arbeit, Brehmstr. 10, 30173 Hannover eine Festveranstaltung statt. Tel.: (0511) 853 238, Fax: 281 752.

Programm: Begrüßung und Bericht: Joachim Bauck. Konzert: Miha Pogacnik und Diana Baker.

Nonprofit-Organisationen in Zeiten knapper Mittel

Tagung, Basel, 13. November 1996

Diese Tagung mit Experten im Konferenzzentrum ABZ Basel könnte für den einen oder anderen Leser des Rundbriefs von Interesse sein. Es geht um innovative Subventionsmodelle, Professionelles Projektmanagement, Kostenrechnung, Controlling, Finanzmanagement, Fundraising u.ä.

Infos: NonproCons - Beratung, Ausbildung und Forschung für Non-Profit-Organisationen, Beim Goldenen Löwen 13, CH-4052 Basel, Tel.: (0041(0)61) 271 26 06, Fax 272 35 80.

„Was will Europa werden?“

Wochenendseminar mit Udo Herrmannstorfer vom 15. - 17. November 1996

Wir befinden uns inmitten des Prozesses der europäischen Integration. Abgesehen von Landwirten, Stahlarbeitern und Beschäftigten in der Textilindustrie, die bisher wohl am stärksten mit Verordnungen und Richtlinien der EU konfrontiert worden sind, haben die wenigsten Menschen einen eigenen Bezug zu dem Wesen der Europäische Union. In den Medien, so drängt sich einem der Verdacht auf, wird überwiegend von Symptomen berichtet, die den Prozeß der Integration begleiten. Da ist dann die Rede von „Einheit in der Vielfalt schaffen“, „Einigkeit oder Untergang“, „kleinster gemeinsamer Nenner“ usw.

Das Wochenendseminar will versuchen, ein Stück weit hinter die Phänomene der europäischen Einheit zu blicken. Dabei sollen die Seelenschwünge in der deutschen Geschichte ebenso betrachtet werden, wie die Kulturzeit der Bewußtseinsseele. Weitere Gesichtspunkte sind die Frage nach dem europäischen Selbstverständnis und die Entwicklung der europäischen Wirtschafts- und Währungsunion. Das Seminar findet in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich A.R.V. / Sozialkunst (Institut für Waldorfpädagogik), in Witten/Annen statt. *Information*

und Anmeldung: Timothy Apps, Krähenbruch 6, 44227 Dortmund, Tel.: (0231) 72 74 389

Auf vielfachen Wunsch

finden im Anschluß an die Achberger Sommertagung („Die Kraft der Anthroposophie angesichts der geschichtlichen Herausforderungen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert“) im **Internationalen Kulturzentrum Achberg** vier weitere Tagungen statt:

1. Vom 20. bis 27. Oktober 1996 wird noch einmal derjenige Teil aus der Arbeit der Sommertagung aufgegriffen, der - anhand aller Dokumente, die dazu bisher veröffentlicht sind - das Thema der Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft zum Gegenstand hatte. Die Arbeit des Sommers hat gezeigt, daß dasjenige, was zwischen der Weihnachtstagung 1923 und der Weihnachtstagung 1925 in Dornach geschehen ist, nicht nur das weitere Schicksal der anthroposophischen Bewegung im 20. Jahrhundert, sondern die ganze Geschichte dieser Zeit bis in unsere Gegenwart hinein entscheidend beeinflußt hat. Wir wollen in der Oktober-Woche diese Zusammenhänge noch einmal Schritt für Schritt verfolgen und an die Frage herantreten, wo wir in diesem Prozeß heute stehen und welche Aufgaben - esoterisch und exoterisch - zum Ende des Jahrhunderts sich stellen.

2. Vom 27.10. bis 3.11.1996 soll noch einmal der zeitgeschichtliche Teil der Arbeit aufgegriffen werden. Es konnte gezeigt werden, daß das Jahr 1989 von herausragender Bedeutung nicht nur für die Zukunft der Menschheit, sondern auch für das Verständnis dessen war, was die Widersachermächte auf der weltgeschichtlichen Bühne strategisch seit 200 Jahren unternommen haben, um den mitteleuropäischen Kulturimpuls zu vernichten. Es ist eine große Tragik, daß in anthroposophischen Kreisen das Jahr 1989 noch immer seiner wahren Bedeutung nach unerkannt ist, d. h. positiv gesehen wird.

Was war „1989“ wirklich? Vielleicht das vorweggenommene „1998“? Wie steht dieses „Epochenjahr“ in den prägenden geschichtlichen Rhythmen, die es verbinden mit 1789 und 1889, mit 1841 - 1879 und 1917, mit 1848/49, 1918/19 und 1949, mit 1923 und 1956, 1969 und 1979, mit 666 und 1332? Was war 1989 zu entscheiden? Was wurde in der anthroposophischen Bewegung davon wahrgenommen?

3. Die Tagung vom 29. Dezember 1996 bis 5. Januar 1997 wird zu dem Thema „Die Europäische Union (EU) als Herausforderung für den mitteleuropäischen Kulturimpuls“ einladen und die Möglichkeit einer goethenistischen Alternative zur herrschenden Strategie erkunden.

4. Vom 26. März bis 3. April 1997 werden wir das Thema der Sommertagung 1996 nochmals auf die Tagesordnung bringen und eine Zwischenbilanz versuchen: Besteht die Aussicht, daß die anthroposophische Bewegung zum tätigen Ergreifen der geschichtlichen Aufgabe an der Schwelle zum 21. Jahrhundert in kurzer Zeit insgesamt auch Dreigliederungsbewegung sein wird? Was wären die Voraussetzungen dafür auf der konstitutionellen Ebene der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft?

Anmeldung und weitere Informationen (z.B. Materialsammlung zur Vorbereitung ca. 450 Seiten): Internationales Kulturzentrum Achberg e. V. D-88147 Achberg - Tel.: (08380) 335; Fax: 675.

Schauspielprojekt „Maria Stuart“

Die Kairos-Beratungsgesellschaft hat in einem Rundbrief eine Zwischenbilanz ihrer Tätigkeit gezogen.

Berichtet wird dort u.a. von der kürzlich von einem Filialisten an Kairos herangetragenem Frage nach einem Kunstprojekt verbunden mit einem Workshop. Diese Anfrage führte zu einem Angebot, das auch für andere Firmen interessant sein könnte: In dem Projekt „Maria Stuart“ arbeiten Schauspieler und Mitarbeiter an Fragen eines Unternehmens z.B. im Bereich der Kommunikation, der Beziehung zwischen Sprechen und Handeln, Machtfragen, Kreativität etc., verbunden mit einer Aufführung der für sechs Schauspieler bearbeiteten „Maria Stuart“ von Friedrich Schiller. In Maria Stuart werden die Schwierigkeiten menschlicher Beziehungen exemplarisch vor Augen geführt. Die vielen Schichten, die einer wirklichen Begegnung im Wege stehen, führen dazu, daß die einfache, unverstellte Wahrnehmung des anderen und seiner selbst verhindert wird. Am Ende steht die Vernichtung (Maria) und Einsamkeit (Elisabeth). Schiller zeigt eindringlich auf, daß sich gerade hierin die eigene Wahr-

Wahrheit und darin die Menschlichkeit zeigen kann. Diese Vorgänge wurden bei der Bearbeitung des Stückes transparent gemacht. Während der Deutschlandtournee von „Maria Stuart“ im Januar/Februar 1997 kann dieser Workshop verbunden mit einer Aufführung für interessierte Unternehmen realisiert werden.

Interessenten an diesem und anderen Angeboten von Kairos wenden sich an: Kairos-Beratungsgesellschaft, Marc Vereeck, Martien Elderhorst, Hohewartstr. 64, D-71144 Steinenbronn, Tel.: (07157) 520 040, Fax: (07157) 520 041.

Neue Darstellung des „Verbundes Freie Unternehmensinitiativen“

Der Verbund ist ein Zusammenschluß von Unternehmen und Organisationen, deren Verantwortungsträger in der Ausbildung wirtschaftlich-assoziativer Zusammenarbeitsformen einen für die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse lebensnotwendigen und berechtigten Impuls sehen und für dessen Verwirklichung tätig eintreten. Eine Darstellung der Ziele, Grundsätze und Arbeitsformen des Verbundes sowie der einzelnen Initiativen war lange vergriffen. Jetzt gibt es eine aktualisierte Neuauflage. Sie kann bezogen werden über: *VERBUND Freie Unternehmensinitiativen, Haußmannstr. 50, D-70188 Stuttgart, Tel.: (0711) 232351.*

Literatur

Kommen die erwarteten Umwälzungen doch noch? - Zu J. Rifkin

Anton Kimpfler

Für wirklich brauchbare neue soziale Impulse größeren Ausmaßes ist unsere Zeit wohl erst reif, wenn traditionelle Lösungsversuche völlig am Ende sind. Aber trotzdem braucht es noch ein konsequentes Durchdenken dessen, was die Situation verlangt. Ein ermutigendes Zeichen dafür bietet ein Buch von dem amerikanischen Autor und Journalisten **Jeremy Rifkin**, welches unter dem Titel **„Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft“** herauskam (Campus-Verlag; einen Auszug daraus brachte die „Frankfurter Rundschau“ am 30.11.1995).

Der Verfasser geht von einer ganz offensichtlichen Tendenz aus: daß immer weniger Menschen in der wirtschaftlichen Produktion gebraucht werden. Die bisherige Bedeutung der Arbeiterschaft und ihr Selbstverständnis lösen sich dadurch zunehmend auf.

Aufgrund der weltweiten Verflechtungen verliert auch die Rolle des Einzelstaates an Bedeutung. Seine Basis war aufgrund militärischer Macht gegeben. Jetzt zählen ganz andere Faktoren. Es ist außerdem keine Regierung mehr aufgrund der Staatsverschuldung in stande, durch behördliche Programme oder über finanzielle Konsumanreize viele Arbeitsplätze zu schaffen.

Auch diejenigen, welche feste Stellen haben, werden deutlich weniger Stunden tätig sein. Nach dem überwiegenden Maschineneinsatz und der Massenproduktion erfolgt nun das Abdrängen der Menschen selber. Sie müssen erleben, daß Staat und Wirtschaft sie im Stich lassen und zusätzliche Beschäftigungen aufzubauen sind, die bis in ökonomische Absicherungen hineinreichen.

Jeremy Rifkin schreibt in diesem Zusammenhang von einem „Dritten Sektor“, welcher nun von größter Bedeutung sein wird. Die Mehrzahl der arbeitenden Menschen hat wenig von der vorherrschenden Marktwirtschaft oder den staatlichen Aufgabenbereichen zu erwarten. Für die meisten muß ganz anderes an die Stelle der bisherigen Erwerbstätigkeit treten.

In der genannten Schrift wird das folgendermaßen gesehen: Die Globalisierung der Wirtschaft und der Rückzug des Staates werden die Menschen dazu bringen, sich zu Selbsthilfeorganisationen zusammenzuschließen. Diese Umorientierung müssen Sozialwissenschaftler und politische Organisationen erst richtig begreifen.

Andernfalls drängt es zahllose Leute in eine Art von Schattenökonomie, welche mit kriminellen Zügen vermischt ist - wie es etwa im östlichen Europa fast schon etwas Normales zu sein scheint. Dies bedeutet aber, daß die geschilderte Umbesinnung dort noch weit dringender wäre.

Wer unsere jetzige Lage ehrlich durchschaut, wird bestätigen, daß einzig ein möglichst großer Zuwachs in diesem „Dritten Sektor“ ein gesichertes zukünftiges Zusammenleben garantieren kann. Staatlich-politische Vertreter müßten gerade ihr stärkstes Anliegen in der Förderung solch einer Entwicklung sehen. Sonst ist keine gesunde soziale Ordnung für die allermeisten Menschen mehr denkbar.

Als wichtigste Aufgaben beschreibt Jeremy Rifkin: die Unterstützung von Armen, medizinische Grundversorgung, Erziehungshilfen, erschwingliche Wohnungen bereitstellen, sich um den Umweltschutz kümmern. All diese Punkte werden von bloßer Marktwirtschaft vernachlässigt.

In den Vereinigten Staaten von Amerika wird durch die Clinton-Regierung eine Verbindung zu Selbsthilfeorganisationen gesucht. Dafür ist ein „Non-Profit-Liaison Network“ entstanden. Es soll dadurch etwas geschehen zur Verminderung krimineller Machinationen.

Über ehrenamtliche Tätigkeit sowie durch Einbeziehung von Arbeitslosen kann so etwas zum Wiederaufbau lokaler Infrastrukturen beigetragen werden, - welche infolge einer Verherrlichung der Privatinteressen in den Vereinigten Staaten stark brachliegen.

Damit dies auch bis ins Finanzielle hinein attraktiv ist, tritt als Vorschlag hinzu, für jede solche freiwillige Arbeitsstunde eine Steuererminderung einzuführen. Das könnte bei zahlreichen Menschen die eigene Einkommenssituation verbessern, ohne daß zusätzliche Gelder aufzubringen sind. Beim Staat selber würden sich die Sozialverwaltungen zurückbilden - was zumeist mehr Gelder spart, als Einnahmen ausbleiben. Jeremy Rifkin meint, ganze Behördenzweige wären schließlich zu erübrigen.

Indem dann die Lebenslage von Millionen Menschen verbessert ist, habe dies auch großartige Rückwirkungen bis in den Wirtschaftsbereich hinein. Durch eine Staffelung der Steuerermäßigungen würde ein gestaltender Einfluß im Hinblick darauf möglich, welche Hilfsleistungen am ehesten zustande kommen sollten. Weithin vernachlässigte gemeinnützige Tätigkeiten ließen sich in Gang bringen, wenn Gelder für soziale Unterstützungen damit verknüpft würden.

So könnte es gelingen, daß Menschen mehr Vertrauen zueinander fassen und Anteil nehmen am Wohlergehen der gesamten Gesellschaft. Als eine wichtige Voraussetzung dafür ist von verschiedenen sozial orientierten Ökonomen ein garantiertes Jahresmindesteinkommen genannt worden. Zu ihnen gehört Robert Heilbroner.

Bei Robert Theobald tritt hinzu, was im Sinne von Rudolf Steiner soziale Grundforderung sein sollte, daß die starre Verknüpfung zwischen Arbeit und Einkommen aufgelöst wird. Nun kommt jetzt so etwas aus der stets eindeutigeren Erfahrung, wie die Erwerbsarbeit vor allem durch elektronische Automatentechnik überwiegend verdrängt wird. Dennoch soll jedes Individuum ein Anrecht haben auf einen Anteil an den in der Gesellschaft hervorbrachten Gütern.

Ein anderer Wirtschaftswissenschaftler, Milton Friedman, hatte auch schon unter den Präsidenten Nixon und Reagan den Vorschlag einer negativen Ein-

kommenssteuer eingebracht. Sie soll zu Einkommen bei denjenigen führen, die aus der Arbeit zuwenig oder überhaupt keine Existenzgrundlagen beziehen, und dabei an die Stelle des bisherigen aufwendigeren staatlichen Wohlfahrtssystems treten.

Damit durch staatliche Unterstützung die Menschen nicht abgehalten sind, sich selber zu engagieren, wurde in Frankreich folgende Regelung angeregt: Das garantierte Mindesteinkommen wäre zu verknüpfen mit sozialen und kulturellen Tätigkeiten sowie dem Besuch von Fortbildungen oder Wiedereingliederungskursen (laut „International Labour Review“ von Mai/Juni 1987). Soll so etwas aber nicht zu dirigistisch sein, bloße Alibifunktion haben oder von Betrieben zur Aufwandsersparnis ausgenutzt werden wie einige sogenannte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Deutschland, müßte eine verantwortliche Mitgestaltung der betroffenen Menschen erfolgen. Nur wenn sie selber mit interessierter innerer Beteiligung dabei sind, zeitigt das fruchtbare Folgen, statt daß am Ende eine stets noch größere Zahl von Individuen an staatlichen Hilfen hängt. Dann setzt sich erst recht die Verschuldungspolitik fort, und es folgen wieder drastische Finanzkürzungen nach.

Gelingt es, wie das auch Jeremy Rifkin vorschwebt, die Sicherung eines Grundeinkommens zu koppeln mit einem Fördern gemeinnütziger Betätigung, so könnte das ein enormer Fortschritt werden: indem Arbeitende sich vermehrt auf jene Gesellschaftsbereiche hinorientieren, welche durch Ausweitung maschineller Entwicklungen überhaupt nicht abzudecken sind. Neben sozialen Diensten und kulturellem Engagement ist vor allem an ökologische Bestrebungen zu denken.

Texte von und über Peter Schilinski

Dieter Koschek

Der Jedermensch-Verlag hat zwei Schriften von Peter Schilinski herausgegeben:

Wahrheit und Liebe verbinden - im Gedenken an Peter Schilinski. Texte von und über Peter Schilinski, 166 S., 1995, DM 15,-. „Wahrheit und Liebe verbinden ist die einzige Möglichkeit, um positiv wirksam zu werden. Ohne das Erüben von Menschenerkenntnis, Selbsterkenntnis, Toleranz und gegenseitigem Interesse hat die ganze politische Geschichte kein Fundament.“ In Aufsätzen von Peter Schilinski und Erinnerungen von Freundinnen und Freunden entsteht ein lebendiges Bild dieses Mannes, für den Anthroposophie und Politik Grundelemente seines Lebens in den Jahren 1945 bis 1992 waren.

Peter Schilinski: **Zur Gestalt der sozialen Frage**, 96 S., 1995, DM 16,-. Wie in den „Kommentaren“ erarbeitet Peter Schilinski das erste Kapitel der „Kernpunkte der sozialen Frage“ von Rudolf Steiner Abschnitt für Abschnitt. Er „übersetzt“ dabei die Fragen der sozialistischen Arbeiterbewegung Anfang des Jahrhunderts in Fragen einer modernen Menschenrechtsbewegung. Kernfrage dabei bleibt bis heute die Bedeutung eines freien Geisteslebens und die Befreiung der Arbeit aus dem Warenverhältnis. Erst wenn Arbeit keine Ware mehr ist, kann die Entwicklung zum Menschenrecht weitergehen.

Von Peter Schilinski sind im Jedermensch-Verlag außerdem erschienen: „Modelle gesellschaftlicher Neuordnung“, 14 Aufsätze (1970); „Mann/Frau Erfahrungsbericht“, Teil 1 und 2 (1983); „Kommentare zu den ‚Kernpunkten der sozialen Frage‘“; (1984); „Der Meditationsweg des Abendlandes“ (1985).

Im Verlag erscheint außerdem die Zeitschrift **„jedermensch“** - Zeitschrift für Soziale Dreigliederung, Umweltschutz und neue Lebensformen, A 4, 24 Seiten, vierteljährlich, im Abo DM 18.-. Im Jahre 1958 wurde die Zeitschrift „jedermensch“ (damals Jedermann) von Peter Schilinski als Aufklärungsorgan für die Soziale Dreigliederung gegründet. Die Zeitschrift wird heute von MitarbeiterInnen und Freundinnen des Projekts Eulenspiegel gemacht. Auf der Basis der Sozialen Dreigliederung wird über das Zeitgeschehen berichtet. Die Zeitschrift fühlt sich der BürgerInnenbewegung für Ökologie und Selbstbestimmung verbunden. Im Impressum heißt es: „Wir suchen Wege zu einer geistig freien, demokratischen und sozialistisch-assoziativen Gesellschaftsordnung (Selbstverwaltung) in Richtung der Dreigliederung des sozialen Organismus, wie sie erstmals von Rudolf Steiner zu Anfang dieses Jahrhunderts entwickelt worden ist. Das notwendige Neue wollen wir im Zusammenhang in dem unbrauchbaren Alten zeigen. Dabei versuchen wir, die Spannweite von politischen, persönlichen und geistig-spirituellen Fragen auszuhalten. Wir empfinden dies als zusammengehörig: Was draußen ist, innen wiederfinden, das innen Entdeckte außen verwirklichen.“

Wir können lieben, wen wir wollen

Aufsätze und Vorträge Wilhelm-Ernst Barkhoffs

Wer Wilhelm-Ernst Barkhoffs soziales Wirken, z.B. innerhalb der von ihm mitbegründeten Bochumer Bank-einrichtungen in seiner Bedeutung einzuschätzen weiß, wird dem Verlag Freies Geistesleben für die hier vorgelegte Sammlung von Aufsätzen und Vorträgen Barkhoffs dankbar sein. Leben an der Grenze des Existenzminimums, Ehe und Familie, Leih- und Wirtschaftsgemeinschaften, Landwirtschaft, Zukunftsorientierte Sozialarbeit, das Selbsthilfeprinzip, die Arbeitslosigkeit, Fragen des Rechts und Rechtsbewußtseins, z.B. im Zusammenhang mit dem Schwangerschaftsabbruch, sind die Themen.

Im Vorwort formuliert Rolf Kerler: „Wilhelm-Ernst Barkhoff hat viel geschrieben in seinem Leben: Schriftsätze, Verträge, Entwürfe, Thesen ... Aber er hat vergleichsweise nur wenig dem Druck übergeben. Bücher wollte er schon gar nicht schreiben. Er brauchte leibhaftige Zuhörer, Gesprächspartner, denn er beschäftigte sich, wie er sagt, mit Gedanken, die man nicht *alleine* denken kann. Was er in Aufsätzen zur Veröffentlichung freigab, war immer, wenn auch in abgewandelter Form, gesprochenes Wort, war in Vorträgen und Gesprächen durchgearbeitet worden, war also einem sozialen Raum entsprungen. Sein Genie brauchte die Empfänglichkeit anderer Menschen, auch wenn diese schwiegen.“ Der Titel dieser Aufsatzsammlung greift ein Grundthema auf, mit dem er sich „jahrzehntelang beschäftigte. ‚Niemand kann sich der Liebe eines Menschen entziehen - wenn es wirk-

lich Liebe ist.‘ Die Liebe war für ihn nicht nur ein Gefühl, sondern eine Substanz, die Grundkraft künftiger sozialer Verhältnisse. Sie beruht auf einem verwandten Leidensprozeß. Einer seiner liebsten Sprüche, mit denen er sein Verhältnis zu jungen und alten Freunden ausdrückte, war deshalb: ‚Ich mag dich leiden!‘“ Die Auswahl der Aufsätze des in der Reihe „Praxis Anthroposophie“ erschienenen Bandes besorgten Jean-Claude Lin und Martin Barkhoff.

Wilhelm-Ernst Barkhoff. Wir können lieben, wen wir wollen. Soziale Erneuerungskräfte am Werk. Aufsätze und Vorträge. Stuttgart 1995. 172 Seiten.

Denker, Künstler, Revolutionäre

Beuys, Dutschke, Schilinski, Schmundt - Vier Leben für Freiheit, Demokratie und Sozialismus

Christoph Strawe

Durch Gretchen Dutschkes Erinnerungen, vom SPIEGEL auszugsweise in Serie veröffentlicht, ist Dutschke wieder ins Blickfeld gerückt. Wer aber weiß schon, daß der führende Kopf der „antiautoritären“ Studentenbewegung auch Kontakte mit den Dreigliederern pflegte? - Joseph Beuys' positives Verhältnis zu Anthroposophie und Dreigliederung ist zumindest Insidern besser bekannt, es droht aber in der Beuys-Rezeption einer breiteren Öffentlichkeit in Vergessenheit zu geraten bzw. mißdeutet zu werden. Auch die Gestalt von Wilhelm Schmundt ist für viele heute fast schon vergessen, obwohl Schmundt Beuys' ganz spezifisches Dreigliederungsverständnis entscheidend prägte und in teilweise fast erbittert ausgefochtenen Kontroversen - etwa mit Hans Georg Schweppehäuser - den Diskurs über die Dreigliederung jahrelang maßgeblich mitbestimmte. So wird, wer sich mit einer bestimmten Phase der Geschichte der Bestrebungen für die Dreigliederung des sozialen Organismus beschäftigt, gerne zu diesem reichhaltig mit 130 Abbildungen und Dokumenten-Faksimiles ausgestatteten Band greifen, der nicht nur Einblick in die Aktivitäten bei der Dokumenta, in der Free International University in Achberg, in das Leben in und um das legendäre Witthüs auf Sylt, sondern auch in viele biographischen Details gibt. Der Band enthält viele Einzelbeiträge, von unterschiedlichem Duktus, auch unterschiedlich im Niveau. Mich persönlich haben besonders beeindruckt die Darstellung von Henning Köhler, noch mehr aber Ulle Webers Beitrag: eine Kostbarkeit, gerade weil vollkommen unpräntiös! Sie berichtet - zum Greifen plastisch - über Ereignisse mit und um Peter Schilinski in den 50er und 60er Jahren, also auch zur Zeit der Studentenbewegung. Bei anderen Beiträgen wäre im Detail manches weniger Gelungene oder Ungenaue anzusprechen: So läßt Ulli Rösch in seinem Artikel zur Dreigliederungsbewegung von Thomas Mann den „Aufruf an das deutsche Volk und an die Kulturwelt“ statt den „Kulturratsaufruf“ unterzeichnen; Herausgeber Rainer Rappmann kann es sich nicht verkneifen, Udo Herrmannstorfer in einer Randbemerkung auf S. 12 als einen nach der „herkömmlichen“, den sozialen Organismus in drei Teile zerhackenden, Dreigliederung Denkenden (wie bitte?) anzuschwärzen.

Gelegentlich taucht auch der Eindruck von Nostalgie auf, man spürt etwas wie die Sehnsucht nach den großen, alten Zeiten der Bewegung und fragt sich: welche Perspektiven eröffnen sich aus alledem für unsere heutige Situation? Gerechterweise muß man aber sagen, daß das Buch auch gar nicht den Anspruch hat oder haben kann, auf diese Fragen eine Antwort zu geben. So wird man gerne und mit Gewinn nach ihm greifen. Gerade als jemand, der mit Schmundt und Beuys „in Dreigliederungsdingen“ durchaus an dieser oder jener Stelle seine Probleme hat, möchte ich sagen: Nicht nur ein wesentliches, sondern auch ein schönes Buch!

Denker, Künstler, Revolutionäre: Beuys, Dutschke, Schilinski, Schmundt - Vier Leben für Freiheit, Demokratie und Sozialismus. Mit Beiträgen von Joseph Beuys, Heinrich Böll, Wilfried Heidt, Karlheinz Flau, Henning Köhler, Walter Kugler, Rainer Rappmann, Ulrich Rösch, Peter Schilinski, Wilhelm Schmundt, Johannes Stüttgen, Rhea Thönges, Ulle

Weber. FIU Verlag, Wangen/Allgäu 1996, 184 S., 130 Abbildungen.

Die Kunst des sozialen Bauens - Beiträge zu Wilhelm Schmundt

Ebenfalls im FIU-Verlag von Rainer Rappmann herausgegeben und ähnlich reich wie der zuvor besprochene ausgestattet, versammelt dieser Band Beiträge u.a. von Joseph Beuys, Leif Holbaek-Hanssen, Johannes Stüttgen und Ulrich Rösch. Für jeden, der sich mit Schmundt auseinandersetzt, ist dieser Band ein Muß, schon, weil er tiefe Einblicke nicht nur in die Resultate, sondern auch die Entwicklung von Schmundts Denken - und in seine Biographie - bietet.

Rainer Rappmann (Hrsg.): Die Kunst des sozialen Bauens. Beiträge zu Wilhelm Schmundt. Wangen/Allgäu 1993, 131 Seiten.

Dreigliederung und Steuerreform

**Seminar der Initiative „Netzwerk Dreigliederung“
Sonntag, 24. November 1996**

Rudolf Steiner Haus Frankfurt, Hugelstr. 67,
60433 Frankfurt/Main

11.00 - 12.30: Krise der Staatsfinanzen
und aktuelle Steuerreformdebatte -
Tendenzen und Perspektiven (Einlei-
tendes Referat:

Dr. Christoph Strawe)

12.30 Mittagspause

14.30 - 16.00: Verbrauchsbesteuerung -
sinnvolles Ziel jeder Steuerreform (Ein-
leitendes Referat:

Dr. Benediktus Hardorp)

16.00 Kaffeepause

16.30 - 17.30: Fortsetzung der Aus-
sprache, Arbeitsberichte, Verabredun-
gen etc.

17.30: Sitzung der Teilnehmer am
Kostenausgleichsverfahren (Träger-
kreis der Initiative „Netzwerk Dreigli-
ederung“). Themen: Stand des Verfah-
rens, Etat 1997. Ende gegen 18.30 Uhr.

Für das Seminar wird eine Kostenbe-
teiligung von DM 100,- erbeten. Für
Teilnehmer am Kostenausgleich ist
das Seminar beitragsfrei. Anmeldun-
gen bitte an das Netzwerkburo.

.....

Rundbriefneubestellungen - Probenummern - Kostenausgleich:

☞ Ich komme zum Netzwerkseminar „Dreigliederung und Steuerreform“ am 24.11.96 in Frankfurt/Main

☞ Ich erbitte eine Anfahrtsbeschreibung zum Rudolf Steiner Haus Frankfurt

☞ Ich beteilige mich noch am Kostenausgleich 1996 der Initiative „Netzwerk“ mit DM
(Konto Nr. 11 61 625, Treuhandkonto Czesla, Landesgirokasse Stuttgart, BLZ 600 501 01)

☞ Bitte schicken Sie mir bis auf Widerruf den „Dreigliederungs-Rundbrief“ zu (mein Kostenbeitrag für den Rund-
brief beträgt DM /Jahr; Richtsatz DM 30,-; Kontonummer s.o.).

☞ Bitte schicken Sie mir Expl. Probenummern des Rundbriefs zum Weitergeben.

☞ Bitte schicken Sie eine Probenummer des Dreigliederungs-Rundbriefs an die folgende Adresse:

.....

☞ Bitte schicken Sie mir, soweit noch vorrätig, folgende alte Nummern des Rundbriefs:

.....

Name, Anschrift.....