

Arbeitend lernen – lernend arbeiten.

Die Entwicklung des Arbeitens
in der Jugendpädagogik Rudolf Steiners

8. Studienabschnitt

Online-Studium für Waldorflehrer und Studierende
Empfohlen als Weiterbildung für Mittelstufen- und Oberstufenlehrer

Thomas Stöckli

Samuel Weber

Inhalt

Mesosphäre.....	3
Projektlernen in Werkstätten.....	5
Produktionsorientiertes Lernen in Schülerfirmen	6
Kurzzeitpraktikum in einem landwirtschaftlichen Betrieb	10
Vom Kurz- zum Langzeitpraktikum in einem realwirtschaftlichen Betrieb	11
Service-Learning und Sozialpraktikum.....	15
Entwicklungs- und Aufbauhilfe.....	17
Synthese.....	18
Sozialkunde.....	19
Reflexion in Form von Dokumentationen	20
Fazit.....	21
Makrosphäre	22
Umfassendes Schulungsangebot.....	24

Auf der Ebene der Mesosphäre gibt es eine Anzahl von unterschiedlichen Projekten, um die Basis für eine Erneuerung des Arbeitsbegriffs zu legen. Dabei sollten einerseits im Sinne des arbeitenden Lernens fachspezifische Kenntnisse in Form von Klassenprojekten und Praktika vermittelt werden, andererseits aber auch im Sinne des sozialen Lernens mit Einsätzen für bedürftige Menschen Verantwortung übernommen werden. Dabei steht stets im Vordergrund, dass die Persönlichkeit eines jeden Jugendlichen gefestigt wird. Damit letztlich auch eine gesamtgesellschaftliche Veränderung auf Ebene der Makrosphäre stattfindet, kann die Zusammenarbeit mit Praktikumsbetrieben als wichtige Brücke gesehen werden.

Mesosphäre

Ausbildung zum ‹Lebensunternehmer›

Im Folgenden stellen wir institutionelle ‹Gefäße› vor, die Schulen einrichten können, um im Jugendlichen das Bewusstsein des ‹Lebensunternehmers› zu fördern. Dies bedingt ein Lernmodell, das sich in Umkehr des heute üblichen Verständnisses positioniert und *den Weg von Erfahrung und Übung in der Praxis sowie einem Lernen im Leben über ein individuelles Verarbeiten hin zum ‹gesicherten›Wissen in der Schule* beschreitet.

Steigerung

Den folgenden Vorschlägen liegt eine Steigerung zugrunde. Die Palette reicht von Projekten, die relativ einfach und ohne großen Aufwand im Rahmen des regulären Unterrichts umzusetzen sind, bis hin zu ganz neuen Curriculumsbestandteilen, die grundlegende Veränderungen in den Schulen voraussetzen.

Vom arbeitenden und sozialen Lernen zur Persönlichkeitsbildung

Die Projekte lassen sich in zwei Kategorien einteilen, die zwei unterschiedliche Lernziele aufweisen, sich aber gegenseitig ergänzen:

(a) Arbeitendes Lernen

(b) Soziales Lernen

Das Ziel, das sich aus dem Zusammenspiel dieser beiden Lernfelder ergibt, lautet: Die heranwachsenden Jugendlichen werden schrittweise in die Arbeitswelt hineingeführt, gleichzeitig werden in ihnen aber auch Impulse zur Umgestaltung des Wirtschaftslebens gestärkt. Der Weg zum ‹Lebensunternehmer› führt von den ersten Arbeitserfahrungen im Rahmen der Schule zu einer Integration in das reale Wirtschaftsleben – zuerst im Rahmen von Klassenprojekten, anschließend als Praktikant in Kurzzeitpraktika, die sich allmählich zu Langzeitpraktika ausweiten. Parallel dazu finden soziale Projekte statt, die im Jugendlichen die Wachsamkeit für soziale Nöte wecken und ihn in diesem Sinne zu einer Veränderung motivieren sollen. Damit dies optimal gewährleistet werden kann, schlagen wir in einem dritten Teil Möglichkeiten vor, die Erfahrungen im arbeitenden Lernen und im sozialen Lernen zu reflektieren und im Sinne eines sozialen Impulses zu kanalisieren.

Arbeitendes Lernen

LebensLernen als Weiterentwicklung der Polaritätspädagogik

Wir zeigen im Folgenden einen Weg auf, der Jugendliche vom 7. bis zum 12. oder 13. Schuljahr schrittweise in die reale Arbeitswelt einführt. Die Vorschläge sind als Weiterentwicklung der Polaritätspädagogik Peter Schneiders auf der Grundlage des LebensLernens (vgl. Stöckli 2011 und 2012a) zu sehen. Bei den ursprünglichen Umsetzungen der Polaritätspädagogik beschränkte sich die Konfrontation mit dem Leben darauf, dass die Jugendlichen in schulinternen Werkstätten tätig waren. Das LebensLernen geht darüber hinaus, indem Jugendliche nach einschlägigen Erfahrungen innerhalb der Schule bewusst in die «wirkliche Welt» entsandt werden. Das «reale (Arbeits-)Leben» wird nicht mehr in die Schule hineingeholt, sondern die Schüler sammeln lebenspraktische Erfahrungen in Betrieben und Institutionen der Realwirtschaft. Das Leben selbst wird im Sinne Steiners zum wichtigsten Lehrer; der Schule fällt eine erklärende Funktion zu (vgl. Steiner 1991: 22).

Fachkompetenzen fördern ...

Bei diesen Projekten steht – im Gegensatz zum sozialen Lernen – das (fachspezifische) Lernen der Jugendlichen im Vordergrund. Sie können teilweise dazu eingesetzt werden, in der Schule Gelerntes zu üben. Das Ziel darf darin bestehen, dass Schüler theoretisch erworbenes Wissen aus dem Fachunterricht in einem Projekt anwenden und festigen, um danach den Unterricht wiederum mit dem praktisch erworbenen Erfahrungsschatz zu bereichern. Mit dem arbeitenden Lernen bieten sich also Gelegenheiten, den Fachunterricht «praxisnah und handlungsorientiert» (Seifert und Zentner 2010: 11) zu gestalten.

... und Persönlichkeit festigen

Bei alledem sollte aber die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung nicht vernachlässigt werden. In diesem Sinne sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler sich ihre Projekte selbst suchen. Diese Selbstständigkeit wird nicht nur bei der Wahl eines passenden Projektes gefordert, sondern auch bei seiner Planung, Durchführung und Evaluation (vgl. Frey 2007: 54–61). Die Schüler sind

Hauptverantwortliche für alle diese Prozesse, werden dabei aber von den Lehrpersonen unterstützt.

Projektlernen in Werkstätten

Altersgerechtes Annähern an die Arbeit

Um Jugendliche altersgerecht an das Arbeitsverständnis Rudolf Steiners heranzuführen, brauchen sie einen geschützten Rahmen, in dem sie noch ganz auf sich zentrierte Tätigkeit ausüben können, bevor sie allmählich den Schritt hin zu einer Arbeit leisten, die sich an den Bedürfnissen einer Gruppe oder eines Unternehmens ausrichtet.

Projektmethode

Die folgenden Anregungen sind im Rahmen der vom Pädagogen Karl Frey entwickelten Projektmethode zu sehen. Das Projektlernen soll ein Lernen mit Praxisbezug ermöglichen, um dadurch «die Distanz zwischen Schule und Leben, Wissenschaft und Beruf, Theorie und Praxis zu verringern» (Frey 2007: 30). Dies geschieht vorrangig, indem das Lernen vom Klassenzimmer in Realsituationen verlagert wird. Dadurch dominiert im Gegensatz zum sonst vorherrschenden Konkurrenzdenken «Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen» (Frey 2007: 50 f.). Projekte dieser Art fördern das selbstständige Denken und Handeln. Dazu gehört insbesondere die Befähigung, Verantwortung zu übernehmen und Situationen aus dem Alltag aktiv zu gestalten.

Erstes Arbeiten im geschützten Rahmen

Wichtig scheint uns, dass diese Form der Lernerfahrung für diese Altersgruppe noch im geschützten Rahmen des Klassenverbundes bzw. der Schulgemeinschaft stattfindet. Schulinterne Werkstätten können in diesem Sinne als wichtige Brückenbauer zur realen Arbeitswelt fungieren. Als geradezu modellhaft erscheinen uns die Werkstätten der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (vgl. Rasfeld und Spiegel 2013: 237). Den Schülern der Stufen 7–9 stehen dort insgesamt 40 Werkstätten zur Verfügung. Die Palette reicht von künstlerisch-ästhetischen

Tätigkeiten über Sport bis hin zu Naturwissenschaften und Umgang mit neuen Medien. Das Angebot wird von Lehrern, Eltern, älteren Schülern und schulexternen Experten für die Jugendlichen aufbereitet. Die Schüler wählen in der 7. und 8. Klasse zwei Werkstätten aus, in der 9. Klasse eine Werkstatt. Dabei sind gewisse Elemente zwar verpflichtend. Die Jugendlichen erhalten aber die Gelegenheit, ihre Lerninhalte selbst zu bestimmen.

Produktionsorientiertes Lernen in Schülerfirmen

Übergang zur realen Arbeit

Das Arbeiten-Lernen in den Werkstätten ist noch ganz mit der eigenen Person verbunden. Ab der 9.–10. Klasse soll ein Übergang geschaffen werden zu einem arbeitenden Lernen, bei denen der eigene Lern- und Entwicklungsprozess mit den Bedürfnissen von anderen Menschen vereinbart werden muss. Dies bedeutet mittelfristig einen Übergang in das reale Wirtschaftsleben. Damit dieser nicht zu abrupt ausfällt, soll im Rahmen der Schule ein Mittel gefunden werden, das im geschützten Rahmen des Klassenverbands erste Erfahrungen mit der Realwirtschaft ermöglicht.

Schülerfirmen erleichtern den Übertritt in realwirtschaftliches Arbeiten

Bereits Rudolf Steiner hat betont, dass die Heranführung an die Realwirtschaft behutsam erfolgen müsse. Das Ziel, so Steiner, sei nicht, «dass man die jungen Leute sogleich unter die Erwachsenen in die Fabrik steckt» (Steiner 1987: 258). Vielmehr soll vorerst versucht werden, die «praktische Seite des Lebens durch die Schule selbst zu pflegen» (ebd.). Damit aber «der junge Mensch dasjenige, was er in einer kurzen Zeit [...] am Modell sich angeeignet hat, in das praktische Leben übersetzen kann», müssen in diesem praktischen Unterricht Dinge hergestellt bzw. Dienstleistungen angeboten werden, die «ans Leben hinaus verkauft werden könnten» (ebd.), die auf dem Markt Abnehmer finden.

Produktionsorientiertes Lernen in der Waldorfpädagogik

Was Steiner beschreibt, wird in der aktuellen pädagogischen Landschaft als produktionsorientiertes Lernen bezeichnet. Dessen Ziel besteht darin, dass junge Erwachsene im Rahmen der schulischen Ausbildung «unter betriebsförmigen oder ähnlichen Bedingungen Produkte und Dienstleistungen erarbeiten, die auf dem Markt ihre Abnehmer finden müssen» (Hofmann-Lun 2007: 6).

Als didaktisches Mittel, um Schülern am Übergang vom arbeitenden Lernen im geschützten Rahmen des Klassenverbandes zum arbeitenden Lernen in der Realwirtschaft produktionsorientiertes Lernen zu ermöglichen, bietet sich die Schülerfirma an.

Schülerfirma: Definition

Bei Schülerfirmen handelt es sich um «Schul-Projekte, in denen Schülerinnen und Schüler Produkte planen, produzieren und vermarkten oder Dienstleistungen anbieten. Die Jugendlichen sind in den gesamten Produktionsprozess involviert, von der Entwicklung der Produktidee und des Produktdesigns über Kalkulation und Produkterstellung bis zur Vermarktung» (Hofmann-Lun 2007: 9). Anders als bei einem herkömmlichen Betriebspraktikum sind die Schüler in den kompletten Produktionsprozess eingebunden, und nicht nur ein Rädchen in einer bereits funktionierenden Maschine.

Erwachsene begleiten Schülerfirmen

Das Projekt sollte unbedingt von Erwachsenen begleitet werden, die über Erfahrung in der Unternehmensführung in der Realwirtschaft verfügen. Kann diese Funktion nicht von einer oder mehreren Lehrpersonen übernommen werden, lohnt es sich, die Expertise unter der Elternschaft nutzbar zu machen. Rudolf Steiner sah in diesem Vorgehen einen Weg, die Kräfte der Lehrer zu schonen, die durch die pädagogische Arbeit bereits stark absorbiert seien. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang Eltern, die selbst aus dem anthroposophischen Sozialimpuls heraus unternehmerisch tätig sind. Dieser Meinung war auch Steiner, wenn er sagte, dafür müsse «man Menschen aufrufen, die im praktischen Leben darinnen stehen.» Dieses

Vorhaben brauche «Leute, die Sinn haben so etwas zu machen, die aber richtig praktische Fachmänner sind» (Steiner 1975: 84).

Aufgaben der Begleitpersonen

Diese Begleitpersonen haben die «besondere pädagogische Aufgabe, ... sich überflüssig zu machen: Schülerinnen und Schülern also dabei zu helfen, ihre Firma möglichst ohne ihre Hilfe zu führen» (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 4). Auch wenn die Versuchung groß ist, dürfen sie sich keineswegs in der Funktion des Geschäftsführers sehen, sondern sich in «gezielte[r] pädagogische[r] Zurückhaltung» (ebd.) üben. Ist das Projekt erst einmal etabliert, können ab dem zweiten Jahr auch Schüler aus dem Vorjahr als Mentoren eingesetzt werden (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Schülerfirmen sind ernsthafte Projekte

Angesichts ihrer Ernsthaftigkeit dürfen Schülerfirmen keine Projekte sein, die gegen Ende des Schuljahrs, wenn noch Zeit übrigbleibt, während einer Woche durchgeführt werden. Damit das langfristige Lernziel – die Ausbildung eines «Lebensunternehmers» – erreicht wird, müssen Schülerfirmen über einen längeren Zeitraum integrativer Bestandteil des Lehrplans sein. Dies soll nicht zuletzt dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass der Einsatz für die Schülerfirma Teil der Bewertung im Abschlusszeugnis der Schule ist (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Schülerfirma ermöglicht fachübergreifenden Unterricht

Die Schülerfirma gehört insofern zu den verschiedenen didaktischen Mitteln des Projektlernens, als mittels eines konkreten Praxisbezugs «die Distanz zwischen Schule und Leben, Wissenschaft und Beruf, Theorie und Praxis zu verringern» versucht wird (Frey 2007: 30). Das Lernen wird vom Klassenzimmer in Realsituationen verlagert. In Schülerfirmen muss schulisches Wissen und Können (z. B. Rechnen, Kommunikationstechniken) zur Anwendung kommen, wodurch mitunter schwer zu vermittelnde Unterrichtsinhalte in ihrer konkreten Relevanz erfahrbar werden. Gleichzeitig können die Bedürfnisse, die sich aus der Firma ergeben, in die entsprechenden Unterrichtsfächer einfließen und dort aufgearbeitet

werden. «So kann z. B. im Deutschunterricht gelernt werden, wie brieflich Angebote eingeholt und geschrieben werden, Kalkulationen können in Mathematik und Wirtschaftsrechnen erarbeitet werden etc.» (Hofmann-Lun 2007: 13). Damit wird der übliche Lernweg von der Theorie in die Praxis umgekehrt: Die Praxis gibt vor, was in dafür reservierter Unterrichtszeit theoretisch aufgearbeitet wird.

Rolle des Koordinators

Damit die Interaktion Schülerfirma-Schule reibungslos funktioniert, braucht es eine Person, die eine Mittlerfunktion zwischen Firma und Schule wahrnimmt. Diese Lehrperson begleitet nicht nur den Aufbau und die Aufrechterhaltung des Firmenbetriebs, sondern begleitet das Projekt auch von schulischer Seite, indem sie in der Unternehmensführung auftretende praktische Schwierigkeiten in den Unterricht einfließen lässt.

Schülerfirmen konkretisieren schulisches Wissen

Im Zusammenhang mit dem Führen einer Schülerfirma können Schüler vielfältige Fachkompetenzen erwerben und festigen. Unter anderem sollen Schüler dadurch «erlernte Rechenkenntnisse bei Kostenabrechnungen und Kalkulationen anwenden können, durch Außenkontakte (Präsentationen) und Werbung darin gefördert werden, sich sprachlich und schriftlich klar zu äußern» (Hofmann-Lun 2007: 11). Neben dem Erwerb und der Festigung von Kulturtechniken fördert der Einsatz in einer Schülerfirma auch unternehmerische Fähigkeiten, die im Unterricht nicht zu vermitteln sind. Die Schüler erwerben Kenntnisse über realwirtschaftliche Vorgänge, lernen, kundenorientiert und kostenbewusst zu planen und zu entscheiden (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: 3).

Schülerfirmen fördern Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen

Im Vordergrund stehen aber aus Sicht der Waldorfpädagogik die Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen, die durch ein Projekt wie eine Schülerfirma geübt werden können. Projekte dieser Art fördern das selbstständige Denken und Handeln, worunter insbesondere die Befähigung, Verantwortung zu übernehmen und Situationen aus dem Alltag aktiv zu gestalten, fällt, aber auch Fähigkeiten wie

Teamgeist, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten anderer Beteiligter sowie persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten wie Selbstständigkeit (vgl. Hofmann-Lun 2007: 9). Bei dieser Art von Klassenprojekten dominiert im Gegensatz zum Konkurrenzdenken des klassischen schulischen Lernens «Zusammenarbeit, Rücksichtnahme und gemeinsames Schaffen» (Frey 2007: 50 f.). Die Klasse entwickelt durch die gemeinsame Arbeit an einem Projekt, anders als beim herkömmlichen Unterricht oder auch in Langzeitpraktika, einen Gemeinschafts-, einen Unternehmergeist. Dieses Gemeinschaftsgefühl kann ausgeweitet werden, indem Schüler aus anderen Jahrgangsstufen in das Projekt mit einbezogen werden (vgl. Hofmann-Lun 2007: 11).

Kurzzeitpraktikum in einem landwirtschaftlichen Betrieb

Landwirtschaftspraktikum

Parallel zu den ersten realwirtschaftlichen Erfahrungen im Rahmen des produktionsorientierten Lernens als Klasse sollen Jugendliche die gleichen Erfahrungen als Einzelpersonen sammeln. Hierzu bietet sich das Landwirtschaftspraktikum an, das in den Waldorschulen traditionellerweise in der 9. Klasse durchgeführt wird. Wir berufen uns in den folgenden Ausführungen auf das Konzept der Rudolf Steiner Schule (Waldorfschule) im schweizerischen Solothurn.

Organisatorisches

Die Schüler der 9. Klasse verbringen in der Regel drei Wochen auf einem ihnen unbekanntem landwirtschaftlichen Betrieb. Die Schule hat sich zu diesem Zweck ein Netzwerk mit geeigneten Bauernfamilien aufgebaut. Die Schüler werden aufgrund ihrer Interessen, vor allem aber aufgrund ihrer Persönlichkeit von einer Lehrperson, die die Jugendlichen wie die Betriebe gut kennt, einer passenden Familie zugeteilt.

Lernziele

Ein Lernziel besteht zwar in der Vermittlung des bäuerlichen Arbeitszusammenhangs. Zentral ist dabei jedoch etwas anderes: Der Praktikant soll nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Betrieb mitwirken und dabei erfahren, dass er von einer unbekanntem

Familie als Individuum wahrgenommen und geschätzt wird. Hatten die Jugendlichen, die sich oft zum ersten Mal für längere Zeit aus ihrem gewohnten Umfeld verabschieden, zuvor vielleicht Ängste vor dem Ungewissen, so weichen diese nach Ankunft auf dem Hof der elementaren Erfahrung, als Mensch herzlich willkommen zu sein.

Jugendliche finden ihren Platz in der Welt

Wie tief diese Erfahrung wirkt, schildert der für das Landwirtschaftspraktikum zuständige Lehrer Josef Aschwanden in einem Erfahrungsbericht. Bei seinen Besuchen auf den Höfen, die er sich jeweils von den Praktikanten selbst zeigen lässt, erlebt er immer wieder Folgendes: «Die Schülerin oder der Schüler spricht in der ›Wir-Form‹ und oft so, dass man den Eindruck bekommt, der Hof gehöre bereits ihnen. Sie identifizieren sich in einem hohen Maß mit ihrer [neuen] Umgebung» (Aschwanden 2013). Die Jugendlichen erobern sich ein kleines «Stück Welt». «Das Erlebnis des ›Stückes Welt‹, das zu mir gehört, wird aber in der tätigen Auseinandersetzung mit ihr erlebt – in der so genannten Praxis, wo es, wie SchülerInnen sich ausdrücken, drauf ankommt» (ebd.).

Vom Kurz- zum Langzeitpraktikum in einem realwirtschaftlichen Betrieb

Jugendliche suchen Bestätigung durch reale Arbeit

Die beschriebenen Projekte sind insbesondere deswegen wichtig, weil sie Jugendliche langsam an die Arbeit heranführen. Sie bringen Abwechslung in den Schulalltag, regen zu offenen Prozessen im Unterricht an, rücken das soziale Leben ins Zentrum. Mit fortschreitendem Alter reicht das allerdings nicht mehr aus. In einem Schulalltag, der von Selektionsdruck, Notengebung und einer Grundausrichtung auf kognitives Lernen geprägt ist, sind diese Neuerungen mit fortschreitendem Alter unzureichend. Je näher Jugendliche an die Volljährigkeit heranrücken, desto mehr brauchen sie eine Neukonzeption des Lern- und Arbeitsbegriffs, der nicht nur in einzelnen Projekten, sondern in neuen Schulmodellen geübt und gefestigt werden kann.

Übergang ins Arbeitsleben in der Realwirtschaft

Durch den Einsatz in der Schülerfirma und das Kurzzeitpraktikum in der Landwirtschaft reift das Arbeitsverständnis so weit heran, dass die Jugendlichen ab dem 11. Schuljahr als Praktikanten in die reale Arbeitswelt entlassen werden können. Konventionelles schulisches Lernen wird verbunden mit Jahrespraktika, die ein praktisches Lernen in der Praxis bzw. im Berufsleben ermöglichen. Der reguläre Schulstoff wird zugunsten von Lernerfahrungen in Realsituationen bewusst zurückgenommen, so dass die Schüler bis zu drei Tage die Woche als Praktikanten oder Projektmitwirkende in einem Betrieb oder einer sozialen Institution ihrer Wahl verbringen können.

Modell: Arbeit als Mittel der Persönlichkeitsbildung

Wegweisend ist in diesem Zusammenhang die Waldorfschule ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuß im schweizerischen Solothurn, wo die Schülerinnen und Schüler bis zur Hälfte der Schulzeit als Praktikanten in externen Betrieben tätig sind. Damit wird das Modell der dualen Berufsbildung aufgegriffen. Die ROJ versteht ihren besonderen Lehrplan als einen Ansatz «dualer Bildung in der Allgemeinbildung» (Brater 2000: 1). Das heißt, die Praktika und Projekte in der Realwirtschaft dienen nicht der Berufsfindung. Vielmehr als um den Erwerb von berufsspezifischem Knowhow geht es um die Aneignung von übergeordneten sozialen und menschlichen Kompetenzen, die im regulären Schulbetrieb nicht in dieser Form eingeübt werden können. Die «berufliche Bildung der Betriebe» wird, wie Michael Brater (2000: 5) in seiner Evaluation der ROJ schreibt, für die «Allgemeinbildung» der Schüler nutzbar gemacht: «Reale, ernsthafte ‹Arbeit› wird als Mittel der Persönlichkeitsbildung erkannt und anerkannt und als Erweiterung der pädagogischen Mittel für den schulischen Erziehungsauftrag genutzt». Das duale Lernen aus der Berufsausbildung wird von den engen wirtschaftsorientierten Zielsetzungen gelöst und in den Dienst einer umfassenden Persönlichkeitsbildung gestellt. Die Einbindung in einen realen Arbeitsprozess mit wachsender Verantwortung und die Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Generationen liefern wichtige Anstöße zur Persönlichkeitsentwicklung, die für das Jugendalter besonders wertvoll sind (vgl. Hoffman 2011: 14).

Ausgleich von Arbeit und Schule

Als Ausgleich zu dieser praktischen Ausbildung bietet die Schule eine fundierte Allgemeinbildung. Hier gilt wiederum: Weil nicht die Vorbereitung auf das Berufsleben, sondern eine ganzheitliche Allgemeinbildung bestehend aus Theorie und Praxis das Ziel der ROJ ist, wird das Niveau des gebotenen Unterrichts für alle Schüler bewusst hoch gehalten. (Allerdings erfordert die Vorbereitung auf die Prüfungen, die zum Erlangen eines staatlich anerkannten Abschlusses nötig sind, dass die Klassen in der praktischen Umsetzung in einigen wenigen Fächern in Leistungsgruppen aufgeteilt werden.) Die schulische Ausbildung basiert dabei auf dem für Waldorfschulen üblichen transzendenten Menschen- und Weltbild, das Jugendliche in ihren seelischen und geistigen Bedürfnissen anspricht.

Duale Ausbildung ist Grundlage eines neuen gesellschaftlichen Zusammenlebens

Indem Jugendlichen Praxis und Theorie, Erkennen und Handeln geboten wird, ohne dass dabei die Lehrinhalte zu stark in eine bestimmte Karriererichtung gelenkt werden, kann in der ROJ von einer ganzheitlichen Allgemeinbildung gesprochen werden. Durch die Praktika und das Projektlernen an externen Lernorten, die nach der Logik der Marktwirtschaft funktionieren, bieten sich Erfahrungen in der Arbeitswelt an (vgl. Schmidt 2002). Durch den gleichzeitigen Schulbesuch und die Auseinandersetzung mit ästhetischen Inhalten können Jugendliche auch persönliche bzw. innere Bedürfnisse des Lernens befriedigen. Durch die Kombination der beiden Lernorte lernen sie daher letztlich, ihre individuellen seelischen Bedürfnisse mit den pragmatischen Bedürfnissen eines Betriebs bzw. der Welt der Wirtschaft in ein lebendiges Wechselspiel zu bringen. Dieses Zusammenspiel soll die Fähigkeiten- und Persönlichkeitsbildung der Schüler unterstützen, so dass sie als Erwachsene in der Lage sind, «ihr Leben selbständig einzurichten und aus eigenen Intentionen ein soziales Zusammenleben zu gestalten» (Brater 2000: 3).

Soziales Lernen

Soziales Lernen schärft die Wahrnehmung von Nöten und Bedürfnissen

Anders als das arbeitende Lernen, bei dem der fachspezifische Lernprozess in den Vordergrund gerückt werden kann, geht es beim sozialen Lernen darum, die eigenen Kompetenzen bedürftigen Menschen zur Verfügung zu stellen. Dadurch werden die soziale Wahrnehmung und das Bewusstsein geschult, die einen ‹Lebensunternehmer› auszeichnen.

Der Einsatz für bedürftige Menschen trägt zur Förderung sozialer Kompetenzen bei, die im Klassenverband und in der Schulgemeinschaft nur teilweise geübt werden können. Dazu gehören Teamarbeit und gegenseitige Rücksichtnahme. Einsätze dieser Art wirken persönlichkeitsfördernd. Da sie reale Arbeit leisten, die von anderen Menschen gebraucht wird, erfahren die Schüler neues Selbstvertrauen. So gaben in einer Studie 60 Prozent der befragten Jugendlichen, die an einem Service-Learning-Projekt teilgenommen hatten, an, das Gefühl gebraucht zu werden, habe sich positiv auf ihr Selbstvertrauen ausgewirkt (Stukas et al. 1999). Vor allem aber entsteht eine Haltung, die sich im Idealfall im Erwachsenenalter fortsetzt. Wer sich als Jugendlicher für die Gemeinschaft eingesetzt hat, entwickelt ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen Nöte und kann so aus eigenem Erleben heraus als Erwachsener Verantwortung für die Gestaltung des Zusammenlebens übernehmen (vgl. u.a. Frey 2007 sowie Speck und Hoppe 2004).

Soziales Lernen verlangt intensive Betreuung

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass sich aus dem Zusammentreffen von Jugendlichen mit Hilfsbedürftigen auch Probleme ergeben können. Die oft wahrgenommene Undankbarkeit der Bedürftigen kann unter Umständen vorhandene Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen eher verstärken, statt sie zu verringern (vgl. Stukas et al. 1999). Nicht unproblematisch ist ferner, dass die Steigerung des Selbstbewusstseins der Schüler auf Kosten von sozial niedrig Gestellten geschieht, deren Status in der Gesellschaft durch die sozialen Einsätze Bestätigung erfährt (vgl. Stukas et al. 1999). Um solche negativen Folgen zu verhindern, ist eine intensive Betreuung der Schüler unabdingbar. Dazu gehört u.a. eine intensive Reflexion des Erlebten, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden.

Service-Learning und Sozialpraktikum

Jugendliche lernen durch soziales Engagement

Jugendliche sollen über die ganze Schulzeit hinweg die Gelegenheit erhalten, sich mittels sozialen Einsätzen ein Bild von den Nöten und Bedürfnissen ihrer Umgebung zu machen und daraus die Empathie zu entwickeln, die für ihre Lösung nötig ist. Ein geeigneter Einstieg für die Klassenstufen 7 bis 10 sind sogenannte Service-Learning-Projekte. Darunter versteht man außerschulische Einsätze (◁Service▷) an der Gemeinschaft, die aus oben genannten Gründen als Lernerlebnis (◁Learning▷) verstanden werden (vgl. Richter 2007: 355–361). Im Deutschen werden dafür mitunter die Begriffe ◁Lernen durch Gemeinschaftsdienst▷ oder ◁Lernen durch Engagement▷ (LdE) verwendet.

Soziales Engagement soll im Jugendalter ausgeweitet werden

Vorbildhaft finden wir in diesem Zusammenhang den Lehrplan der Evangelischen Schule Berlin Zentrum: «In der 7. und 8. Klasse bekommen die Schüler zwei Stunden Lernzeit pro Woche geschenkt für ein festes zivilgesellschaftliches Engagement» (zit. n. Rasfeld und Spiegel 2013: 52). Engagieren können sich die Schülerinnen und Schüler in Institutionen, die sich um Senioren oder Menschen mit Behinderungen kümmern, in Naturschutzprojekten und Kirchengemeinden. Diese Einsätze können in der 9. und 10. Klasse ausgeweitet werden und dienen so der Vorbereitung auf das Sozialpraktikum in der 11. Klasse. Wichtig scheint jedoch, dass eine gewisse Konstanz und Regelmäßigkeit gewahrt wird.

Unter Umständen empfiehlt es sich, die Einsätze vorerst mit der ganzen Klasse durchzuführen und die Jugendlichen erst zu einem späteren Zeitpunkt auf eigene Faust in die Welt des sozialen Engagements zu entlassen. Wenn solche Einsätze als Klasse erlebt werden, stärkt das nicht nur das Gemeinschaftsgefühl. Es erleichtert auch die Nachbereitung des Erlebten im Klassenzimmer.

Sozialpraktikum ist Höhepunkt des sozialen Lernens

Die Erfahrungen aus dem Service-Learning sollen zum Abschluss im 11. Schuljahr verdichtet werden zu einem Intensiveinsatz in einer sozialen Einrichtung. Während die vorigen Einsätze sich auf einige Stunden pro Woche beschränkten, erhalten die

Jugendlichen im Sozialpraktikum die Gelegenheit, während drei Wochen in den Alltag einer sozialen Institution (Klinik, Altenheim oder sozialpädagogische Einrichtung) einzutauchen. Im Idealfall findet das Praktikum – ähnlich wie das Landwirtschaftspraktikum – in einer unbekanntem Einrichtung statt, in der die Jugendlichen während der Zeit des Praktikums auch leben können. Es bietet sich auch an, das Sozialpraktikum mit einem Auslands- und Sprachaufenthalt zu verbinden, indem ein Praktikumsplatz in einer Institution im Ausland gesucht wird.

Jugendliche übernehmen Verantwortung für soziales Lernen

In die Planung und Durchführung all dieser Einsätze sollten die Jugendlichen stark eingebunden sein. Die angestrebte Entwicklung der Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen hin zum ‹Lebensunternehmer› ist dann am besten gewährleistet, wenn die Schüler nicht nur während des Einsatzes Verantwortung übernehmen müssen, sondern auch für dessen Vor- und Nachbereitung zuständig sind (vgl. Stukas et al. 1999). Auch aus organisatorischer Sicht erscheint das Berliner Projekt interessant: Obwohl die Jugendlichen angehalten sind, sich selbst eine Aufgabe zu suchen, steht ihnen ein Netzwerk von Partnern zur Verfügung, die sie bei Bedarf anfragen können (vgl. Rasfeld und Spiegel 2013: 54 f.).

Ziel: Jugendliche übernehmen Verantwortung für andere

Der pädagogische Wert eines solchen Einsatzes liegt auf der Hand: «Die Lebenswirklichkeit ist prägender Lernstoff. In den realen Erfahrungsräumen wird Verantwortung übernommen oder Indifferenz gelernt, hier wird Demokratiefähigkeit eingeübt oder eine (Un-)Kultur des Wegsehens. Hier können sich Achtsamkeit und Ehrfurcht, der Mut zu Visionen und die Kraft des Herzens bilden, hier entscheidet sich, ob das Leben mutig gewagt wird» (Rasfeld und Spiegel 2013: 39). Durch die direkte Konfrontation mit der Lebenswirklichkeit kann ein Verantwortungsgefühl gegenüber anderen entstehen, das den Jugendlichen das Gefühl gibt, gebraucht zu werden, nützlich zu sein. Durch diese Einsätze erfahren die Heranwachsenden etwas Zentrales: «Da wird mir etwas zugetraut, da spürt man, wie Verantwortung ist ...» (Rasfeld und Spiegel 2013: 52).

Entwicklungs- und Aufbauhilfe

Kombination aus arbeitendem und sozialem Lernen

Die Aufbauhilfe ist ein geeignetes Mittel, um fachspezifisches Lernen mit sozialem Lernen im Rahmen eines einmaligen Intensiveinsatzes zu verbinden. Das Ziel ist, dass ein Klassenverband einen zwei- bis dreiwöchigen Einsatz im In- oder Ausland absolviert, um hilfsbedürftigen Menschen Hilfe zu leisten. Dazu braucht es einerseits verschiedenste fachspezifische Kompetenzen (z. B. Buchhaltung), die im Rahmen eines konkreten Projekts praktisch angewandt werden müssen. Andererseits fördert ein solcher Einsatz wie das Service-Learning die Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen der beteiligten Jugendlichen. Am Projekt ist die ganze Klasse als Gemeinschaft beteiligt, wobei je nach Interessenlage des einzelnen Schülers unterschiedliche Aufgaben innerhalb des Projekts wahrgenommen werden können.

Modell: Aufbauhilfe im Ausland

Einen solchen Einsatz leisten z. B. die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse im schweizerischen Solothurn. Die Aufbauhilfe ist eng mit dem Projekt «Schülerfirma» verbunden – die dadurch generierten Einnahmen werden am Ende des Schuljahrs eingesetzt, um die Kosten für einen Sozialeinsatz zu stemmen. Zu diesem Zweck reisen die Jugendlichen für zwei Wochen nach Rumänien, wo sie – je nach individuellen Fähigkeiten – zum Aufbau einer medizinischen Einrichtung (Altenheim und Krankenhaus) beitragen.

Die Persönlichkeit des Jugendlichen wird gestärkt

Die Lehrerin, die sich für diese Einsätze verantwortlich zeichnet, fasst die wichtigsten Lernerfahrungen der Jugendlichen folgendermaßen zusammen: «Sie haben sich handwerkliche Fähigkeiten angeeignet, die ihnen sehr Spaß machen, denn sie können andern damit helfen» (Stöckli 2011: 195 f.). Ihr schulisches Lernen wird fokussierter: «Sie kommen zurück, schätzen, was sie haben und sehen, dass sie nie dort landen wollen, wo viele jugendliche Rumänen gelandet sind. Sie sind leistungsfähiger in der Schule, haben plötzlich ein Ziel vor Augen» (Stöckli 2011: 196). Vor allem aber wachsen die Jugendlichen daran menschlich: «Sie sind

selbstbewusster geworden, haben mehr Selbstvertrauen, mehr Durchhaltewillen, respektieren vielleicht zum ersten Mal andere Kollegen» (Stöckli 2011: 195).

Synthese

Arbeitendes und soziales Lernen müssen verknüpft ...

Folgt man den bisher angedeuteten Ideen, so erhalten Jugendliche über den Lauf des Jugendalters vertiefte Einblicke in die Arbeit in verschiedenen realwirtschaftlichen Betrieben in verschiedenen Branchen und mit verschiedenen Betriebsformen sowie die Möglichkeit, sich für sozial Bedürftige einzusetzen. Allerdings: Die Erfahrungen der realen Arbeit und des Sozialen werden nur fruchtbar im Sinne einer lebensunternehmerischen Mentalität, wenn die Schule Gelegenheiten bietet, den eigenen Lernprozess außerhalb der Schule zu reflektieren. Oftmals blicken die Jugendlichen zwar dankbar auf die fruchtbringende Zeit in der «wirklichen Welt» zurück. Vielen fällt es aber verständlicherweise schwer, die eigentlichen Früchte zu erkennen und aus ihren Erfahrungen weitere Konsequenzen zu ziehen. Wir stellen im Folgenden einige didaktische Mittel vor, mit deren Hilfe das Verständnis für die erlebten wirtschaftlichen und sozialen Prozesse geschärft, gleichzeitig aber die Selbstwahrnehmung gestärkt werden soll.

... und zum Lernerlebnis für sich gemacht werden

Die folgenden didaktischen Mittel sind im Zusammenhang mit Peter Schneiders Polaritätspädagogik und Thomas Stöcklis LebensLernen zu sehen. Eine sinnvolle Jugendpädagogik auf der Grundlage des dualen Lernens löst die daraus entstandenen Widersprüche auf einer höheren Ebene auf und steigert sie zu einem dritten Lernmoment. Erst aus diesem Prozess resultiert die umfassende Persönlichkeitsbildung, die mit der Verbindung von Arbeiten und Schule, Praxis und Theorie angestrebt wird.

Sozialkunde

Menschen müssen Zusammenleben aktiv gestalten

Im Sinne einer Ausbildung, die Jugendliche als handelnde und denkende, das heißt: ganze Menschen anspricht, muss die eigene Tätigkeit in der Arbeitswelt in der Schule reflektiert und eingeordnet werden. Das Ziel muss sein, das eigene Unternehmen in seiner Gesamtheit sowie als gesellschaftlicher Akteur zu begreifen und die eigene Rolle darin zu verstehen. Unsere Gesellschaft wird nur überlebensfähig sein, wenn sich Menschen nicht mehr als Befehlsempfänger verstehen, sondern dank eines profunden Verständnisses wirtschaftlicher und politischer Vorgänge an der Gestaltung der Zukunft teilnehmen können.

Vertiefte wirtschaftliche Bildung

Dem verbreiteten Gefühl, den Entscheidungen der älteren Generationen hilflos ausgeliefert zu sein, kann nur mit einem vertieften Verständnis der komplexen Vorgänge in Wirtschaft und Politik begegnet werden. Ein passendes Mittel dazu ist die Erweiterung des Lehrplans um eine zeitgemäße Sozialkunde. Dazu gehört einerseits eine ‚Wirtschaftskunde‘, in der Jugendlichen grundlegende betriebs- und volkswirtschaftliche Inhalte vermittelt werden. Themen, die in der heutigen Zeit auf jeden Lehrplan gehören, sind u.a. die wirtschaftsgeschichtliche Entwicklung vom primitiven Warentausch bis zur aktuellen Dominanz der Finanzindustrie und die sogenannte Globalisierung als ihre unmittelbare politische und soziale Folge, die Funktion des Geldwesens, die Rolle von Arbeit und Kapital bzw. deren Verhältnis zueinander, Arbeits- bzw. Erwerbslosigkeit, Verteilungsprobleme sowie das Verhältnis von Wachstum und Ökologie (vgl. auch Stöckli 1998: 96–97).

Praktikum liefert Anstoß zur Wirtschaftskunde

Dieser Unterricht soll immer von der Erfahrung der Jugendlichen ausgehen. Durch die Gründung von Schülerfirmen könnten die Schülerinnen und Schüler erste Erfahrungen im Wirtschaftsleben sammeln. Gleichzeitig dienen die Beobachtungen und Wahrnehmungen im Betriebspraktikum als Denkanstöße, wirtschaftliche Prozesse zu reflektieren. Dieser Unterricht lässt sich besonders lebendig gestalten, indem Persönlichkeiten aus dem Umfeld der Schule (z. B. aus der Elternschaft)

eingeladen werden und von ihren Erfahrungen mit einem bestimmten Thema berichten.

Politische Bildung als aktives Demokratie-Lernen

Wirtschaft wird nur im Zusammenspiel mit einer umfassenden politischen Bildung verständlich. Im Unterricht sollen neben ‹Staatskunde› und Demokratiebildung insbesondere auch Fragen der Identität, Migration, Integration und des Zusammenlebens verschiedener Kulturen behandelt werden.

Als drittes und letztes Element soll das zwischenmenschliche Zusammenleben angesprochen werden, das die Grundlage jeder gesellschaftlichen Veränderung ist. Wichtige Anknüpfungspunkte bieten hier die Erfahrungen mit hilfsbedürftigen Menschen im Service-Learning. Darüber hinaus können aber auch der Alltag in der Schule und am Arbeitsplatz zahlreiche Anstöße liefern. Zu einer ganzheitlichen Sozialkunde gehört also auch das, was Margret Rasfeld und Peter Spiegel als ‹soziales Lernen› bezeichnen: ‹Themen wie Freundschaft, Mobbing, Außenseiter, Zivilcourage werden von den Schülern offen und in einer wertschätzenden, ermutigenden Atmosphäre angesprochen› (Rasfeld und Spiegel 2013: 139). Hier können also wichtige Synergien hergestellt werden mit den Lernfeldern, die wir der Mikrosphäre zugeordnet haben.

Soziale Dreigliederung ist Lehrinhalt der Sozialkunde

In dieser praxisnahen Sozialkunde sollen bei aller Verankerung im Bestehenden explizit auch Alternativen zum Status quo, insbesondere Rudolf Steiners Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus, zur Sprache kommen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil, damit die Jugendlichen sich als Denkende und Handelnde erleben, ist eine aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler in der Selbstverwaltung der Schule.

Reflexion in Form von Dokumentationen

Jugendliche dokumentieren und reflektieren Lernprozesse

Die Sozialkunde ist als Reflexionsform naturgemäß eher dialogisch gestaltet. Neben der Interaktion mit Gleichaltrigen ist es aber auch wichtig, dass Jugendliche in sich

selbst kehren können und lernen, ihre Erfahrungen eigenständig zu reflektieren. Ein bewährtes Mittel dafür sind Tagebücher, in denen die Schüler persönliche Erlebnisse im Betriebspraktikum und/oder im Service-Learning festhalten. Dieses Tagebuch dient anschließend als dokumentarische Grundlage eines Portfolios, das die Jugendlichen in regelmäßigen Abständen anfertigen. In diesem wird das Erlebte nochmals in geraffter Form dargestellt. Unter Umständen kann auch ein besonderer Schwerpunkt gesetzt werden. Im zweiten Teil des Portfolios werden aus dem Erlebten Schlüsse in Bezug auf den eigenen Lernprozess gezogen. Anhand eines groben Schemas (z. B. Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen) werden die eigenen Lernprozesse detailliert aufgerollt und reflektiert. In Form eines Ausblicks soll zum Schluss festgehalten werden, was im reflektierten Zeitraum noch nicht erreicht werden konnte und wie man an diesem Lerngegenstand in Zukunft zu arbeiten gedenkt.

Portfolio dient als Bewertungsgrundlage

Diese Portfolios werden in Zusammenarbeit mit einer Lehrperson bzw. dem Mentor erstellt. Der zuständige Ausbilder im Betrieb bestätigt die Darstellung des Praktikanten mit seiner Unterschrift. Das Portfolio ist eine Grundlage für die Bewertung dieses Teils der dualen Ausbildung, der Jugendlichen die Möglichkeit gibt, zu Beginn eigene Lernziele zu formulieren, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und sich am Schluss an den gesetzten Lernzielen zu messen.

Fazit

Lernorte vervielfältigen sich

Mit dem hier vorgeschlagenen dualen Lernen vervielfältigen sich im Jugendalter die Lernprozesse. Jugendliche sind nicht mehr angehalten, ausschließlich die Schule zu besuchen. Vielmehr erweitern sich die Lernfelder: einerseits hin zum arbeitenden Lernen mit einer schrittweisen Integration in Arbeitsprozesse der Realwirtschaft, andererseits hin zu einem sozialen Lernen. Dadurch entsteht bei Jugendlichen der Eindruck eines Lernverständnisses, das realitätsbezogener ist als das heute

vorherrschende Lernparadigma, das Lernen auf die Institution Schule im klassischen Sinne zu beschränken versucht.

Arbeitendes und soziales Lernen fördern Persönlichkeitsbildung

Damit allein wird der Jugendliche noch nicht zum Lebensunternehmer. Dazu bedarf es der umfassenden Begleitung des Lernprozesses seitens der Schule. Es reicht nicht, den jungen Menschen den Polen von Theorie und Praxis auszusetzen. Es gilt, die dadurch entstandenen inneren Konflikte und Widersprüche selbst zum Lernanlass zu machen – mit dem Ziel, den Jugendlichen in seiner Lebensvorbereitung zu stärken. Dazu müssen auch institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen bewussten Umgang mit der Polaritätserfahrung von Theorie und Praxis, von arbeitendem und sozialem Lernen fördern.

Gefestigte Persönlichkeit ist Voraussetzung für soziale Veränderung

Gelingt dies, wird Jugendlichen durch die Auffächerung der Lernerfahrung nicht nur der Übertritt von der Kindheit ins Erwachsenenleben, von der Schule ins Berufsleben erleichtert. Vielmehr sollen durch diese Vervielfältigung des Lernens wertvolle Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen gefördert und gefestigt werden. Daraus resultiert eine erhöhte Empathie und Fähigkeit, die Bedürfnisse der Umwelt wahrzunehmen, und in einem zweiten Schritt eine Handlungsfähigkeit (vgl. Hoffman 2011: 24 f.), diesen Bedürfnissen als ‹Lebensunternehmer› zu begegnen.

Makrosphäre

Steiners Sozialimpuls ist nicht auf die Schule beschränkt

Bei allem Optimismus reicht es freilich nicht aus, auf eine zukünftige Generation von ‹Lebensunternehmern› zu setzen, die im Unterschied zu den meisten heutigen Erwachsenen die Not der Zeit zu erkennen und entsprechende Lösungsansätze auszuarbeiten vermag. Auch die heutigen Erwachsenen sind gefordert, sich aktiv für eine Umgestaltung der sozialen Verhältnisse einzusetzen. Dass dieses Anliegen ganz praktisch umgesetzt werden kann – nämlich im Rahmen des unter ‹Mesosphäre› skizzierten Ausbildungsgangs –, wollen wir mit diesem letzten Abschnitt aufzeigen.

Zusammenarbeit mit Praktikumsbetrieben

Durch die enge Zusammenarbeit mit den Praktikumsbetrieben entstehen Anknüpfungspunkte in der Realwirtschaft. Dadurch wird es möglich, den anthroposophischen Sozialimpuls von der Mesosphäre der Schule in die Makrosphäre hinüberzuleiten. Uns ist klar, dass ein Betrieb, der in der momentanen Konkurrenzwirtschaft bestehen muss, sich nicht von heute auf morgen auf ein assoziatives Wirtschaften im Steiner'schen Sinne umstellen kann. Wir zeichnen deshalb ein schrittweises Annähern an das Fernziel assoziatives Wirtschaften vor, wobei die einzelnen «Etappenziele» je nach wirtschaftlicher Großwetterlage umgesetzt werden können. Der skizzierte Weg führt vom Aufbau einer neuen Betriebskultur hin zu einem Umbau der gesamten Betriebsstrukturen.

Übergang zum assoziativen Wirtschaften in Praktikumsbetrieben

Assoziatives Wirtschaften steht und fällt mit der Teilhabe aller Mitarbeitenden an der Betriebsführung. Der Übergang dazu erfolgt in zwei Schritten. In einem ersten Schritt muss die Vorbildung gewährleistet werden, die die Mitarbeitenden auf die neuen Verantwortungsbereiche vorbereitet. In einem zweiten Schritt können langsam einzelne Aufgaben der Betriebsführung an die Mitarbeitenden überantwortet werden, wobei gleichzeitig die Ungleichheiten, die vom Lohnwesen herrühren, überwunden werden müssen. Auf diesem Weg entsteht mit der Zeit eine Vereinigung von Produzierenden. Diese gehen weiterhin einer bestimmten Aufgabe im Betrieb nach, haben aber ein volles Bewusstsein für den Gesamtablauf und ihre Rolle in der «Produktionskette». Vor allem aber ergibt sich aus den unterschiedlichen Zuständigkeitsbereichen keine Wertung der ausgeführten Aufgabe mehr, die sich im Lohn niederschlägt. Am Schluss steht die juristische Überführung des Unternehmens in den Besitz aller am Produktionsprozess beteiligten Mitarbeiter. Dieser Zusammenschluss von Produzenten kann sich dazu entschließen, das Erwirtschaftete in das Kulturleben bzw. in das freie Geistesleben zu investieren.

Bei den folgenden Ausführungen stützen wir uns auf die praktischen Erfahrungen von wirtschaftlich erfolgreichen Betrieben und Unternehmen, die diesen Weg mehr oder weniger weit gegangen sind. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass das

propagierte alternative Wirtschaften nicht in die Misere führt, sondern auch im engen monetären Sinn rentabel sein kann.

Umfassendes Schulungsangebot

Assoziatives Wirtschaften setzt umfassende Ausbildung voraus

Um die Mitarbeitenden auf ihre zukünftigen Aufgaben in der Betriebsführung vorzubereiten, muss ein umfassendes Schulungsangebot eingerichtet werden. Im Falle von jugendlichen Praktikanten, die gleichzeitig eine Schule besuchen, findet diese im Betrieb und in der Schule statt, wobei der Betrieb von der Praxis ausgeht, während die Schule ähnliche Themen von theoretischer Seite her aufgreift. Für Mitarbeitende, die die obligatorische Schulzeit bereits hinter sich haben, muss ein solches Bildungsangebot in die Arbeitszeit integriert und, soll es nach Rudolf Steiner gehen, vollständig entlohnt werden (vgl. Steiner 1991: 97). Bei erwachsenen Mitarbeitern muss diese Aufgabe entweder betriebsintern gelöst bzw. außenstehenden Schulungseinrichtungen überantwortet werden. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die Schule den Praktikumsbetrieben ihre Ressourcen wie Lehrer und Räumlichkeiten während schulfreier Zeiten zur Verfügung stellt und Teile der Mitarbeiterschulung übernimmt. Dadurch würden Schule und Betriebe noch enger zusammenwachsen.

Ausbildungsinhalte: Sozialkunde und Persönlichkeitsbildung

Das Bildungsangebot lässt sich in zwei Teile aufgliedern: einerseits eine praxisorientierte Sozialkunde, die auf den gleichen Prinzipien basiert wie diejenige für die Jugendlichen, andererseits eine Persönlichkeitsbildung im weitesten Sinne. Dadurch werden die Mitarbeiter sowohl fachlich als auch menschlich auf die neuen Verantwortlichkeiten vorbereitet, die sich aus dem Vorhaben, ein Unternehmen assoziativ zu führen, ergeben.

– Ende 8. Studienabschnitt –