

Steiners Arbeitsbegriff ergibt sich aus der Entwicklung des Kindes¹

Thomas Stöckli

Einer Waldorfschule fällt vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu, im werdenden Menschen – mit pädagogischen und institutionellen Mitteln – einen Arbeitsbegriff anzulegen, der demjenigen Steiners entspricht, so dass er später gesellschaftsverändernd, im Wirtschafts- und Rechtsleben, wirksam werden kann. Dieser Arbeitsbegriff ergibt sich von selbst, wenn das Kind und der Jugendliche sich altersgemäß entwickeln können.

Rudolf Steiner Arbeitsbegriff im Jugendalter

Jugendliche wollen arbeiten lernen

Wenn man die soziale Veränderung von der Schule her denkt, dann gilt es, dort die entsprechenden Grundlagen zu legen. Soll die Vermittlung und Festigung eines neuen Arbeitsbegriffs zentraler Bestandteil des Unterrichts werden, dann muss dieses neue Verständnis der menschlichen Arbeit die Pädagogik einer Schule wie ein roter Faden durchziehen.

Fokus: Jugendalter

Wir legen den Fokus auf das Jugendalter, und dies aus zwei Gründen. Erstens vollzieht sich im dritten Jahrzehnt der wesentliche Schritt vom Spielen und Lernen der vorherigen 14 Jahre hin zum Arbeiten des Erwachsenenalters. Zweitens aber scheint uns, dass gerade Steiners pädagogische Ideen für das Jugendalter im Vergleich zu seinen Anregungen zur Unter- und Mittelstufe noch am wenigsten in der Praxis realisiert worden sind.

¹ Auszug aus der Publikation des Instituts «lernend arbeiten, arbeitend lernen» von Thomas Stöckli, Vollständige Fassung als „online-Studiengang“ siehe: www.institut-praxisforschung.com

Arbeit ist eine Grundkonstante der Pädagogik

In seinen entwicklungspsychologischen („menschkundlichen“) Schriften und Vorträgen teilt Rudolf Steiner Kindheit und Jugend bekanntlich in drei Entwicklungsabschnitte ein, die jeweils einer Dauer von ungefähr sieben Jahren entsprechen. Am Ende des organischen und psychischen Wachstums während der ersten drei Jahrsiebten steht eine Individualität, die sich in die vorgefundene Gesellschaft einbringen und diese umgestalten kann. „Die Entwicklung der menschlichen Natur führt von der ersten Regung des Ichs im Kinde durch mannigfaltige Tätigkeitsformen herauf bis zur vollbewußten selbständigen Arbeit und offenbart auf jeder Stufe neue Erscheinungsformen der Ichwirksamkeit“ (Vogel 1973: 26).

Arbeiten will altersgerecht gelernt sein

Auf dem Weg dahin ergeben sich aus der organischen und physischen Entwicklung spezifische Lernbedürfnisse, die bei der Gestaltung des Lehrplans zu berücksichtigen sind. Denn, schreibt Lothar Vogel (1973: 23), „wenn die Möglichkeiten und Anforderungen einer noch nicht erreichten Stufe verfrüht erzwungen werden“ (z.B. Vorverlegen von Lernprozessen ins Spielalter), wirkt sich dies negativ auf die Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen aus. Die Waldorfpädagogik widersetzt sich also zum Wohle der Heranwachsenden dem gegenwärtigen Trend, Kinder und Jugendliche nach den Wünschen von Wirtschaft und Politik zu formen. Sie fragt vielmehr danach, was die Kinder und Jugendlichen brauchen. „Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll“, vertrat Rudolf Steiner, „nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein“ (zit. n. Schmelzer 1991: 238). Und brachte dann auf den Punkt: „Nicht gefragt werden soll: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht, sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden?“ (ebd.)

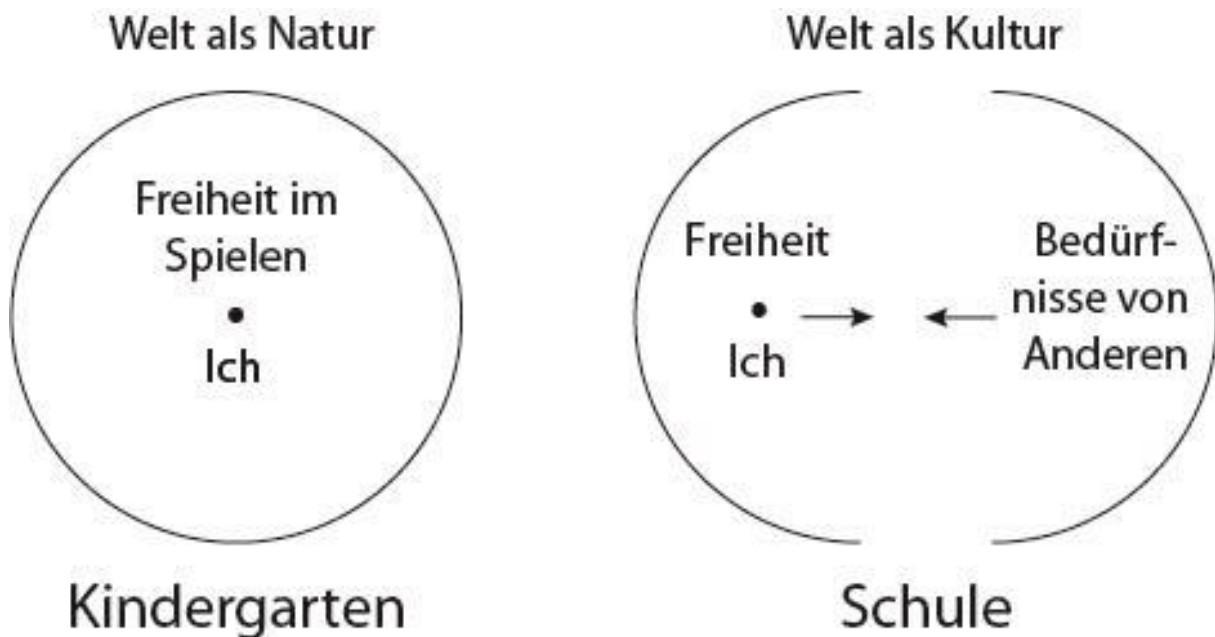
Was das für die pädagogische Ausgestaltung der drei ersten Jahrsiebte in der Schule konkret bedeutet, soll der folgende Überblick zeigen. Weil der Fokus dieser

Publikation ganz auf dem Jugendalter liegt, gehen wir auf die ersten beiden Jahrsiebt nur ganz kurz ein, um dann in einer eingehenderen Diskussion auf den Lebensabschnitt vom 14. bis zum 21. Lebensjahr einzutreten.

Erstes Jahrsiebt: spielerisches Lernen

Das erste Jahrsiebt ist geprägt von der Ausbildung der Leiblichkeit. Dies geschieht durch die „gesunde Nachahmung“ (Lindenberg 2011: 670) und das *spielerische Lernen*, in dem sich die „willenshafte Phantasie“ (Vogel 1973: 23) des Kindes zeigt und gleichzeitig entwickelt. Rudolf Steiner war der Überzeugung, „[n]ur *der* Mensch könne im späteren Alter frei sein, der auch über sich selbst verfügen könne“ (Lindenberg 2011: 670).

Abbildung: Vom Spiel zum Lernen



Quelle: Eigene Darstellung.

Zweites Jahrsiebt: übendes Lernen

In der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife entwickelt sich im Kind sukzessive ein der Welt gegenüber tretendes Bewusstsein. Dazu braucht es eine „vermittelnde Autorität“ (Lindenberg 2011: 670), die es behutsam an die Welt

heranführt. Dies geschieht durch das *übende Lernen*, „dessen Bedeutung in der Fähigkeitenerweiterung, nicht aber im Ergebnis, im Produkt liegt“ (Vogel 1973: 348). Dieser Schritt ist wichtig für die Entwicklung des Rechtsgefühls, insbesondere eines Gerechtigkeitsverständnisses, „das das gleiche Recht des anderen Menschen anerkennt“ (Lindenberg 2011: 670 f.).

Drittes Jahrsiebt: Lernen in Realsituationen

Ab dem 14. Lebensjahr wird der Wunsch, die Welt selbst zu entdecken und sich anzueignen, zum zentralen Motiv. Der heranwachsende Jugendliche löst sich zusehends von den Lehrpersonen. Hatten diese für ihn als Kind noch die Funktion des Brückenbauers und Mittlers zur Welt, verspürt der Jugendliche das Bedürfnis, die Welt selbst zu erkunden. Er sucht einen Bezug zum Leben in all seinen Facetten, und zwar in der direkten Konfrontation. Für den Jugendlichen wird die Schule nunmehr zur „Vorschule [...] zu der großen Schule, die das Leben selber [...] ist“ (Steiner 1991: 22).

Lernen muss „entschult“ werden

Hartmut von Hentig plädiert aus diesem Grund für eine teilweise „Entschulung des Lernens in den Pubertätsjahren“ (von Hentig 2007: 18). Ziel dieses „Lebens-Experiments“ (von Hentig 2007: 18) ist es, die Jugendlichen mitten ins Leben zu versetzen. Ein Teil des Lernens, so Hentig, könne an schulexterne Lernorte verlegt werden. Durch sinnvolle Einsätze in der Umgebung, die immer auch eine Bewährung in einem Lebenszusammenhang bedeuten (von Hentig 2007: 11), vermitteln die für Jugendliche wesentliche Erfahrung, „nützlich“² zu sein (von Hentig 2007: 57). In der Konfrontation mit der Welt geht es dem Jugendlichen letztlich darum, einen Platz in ihr und letztlich sich selbst zu finden.

² So heißt der Titel der Publikation *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein* (von Hentig 2007).

LebensLernen: ...vom und fürs Leben

Im Kontext der Waldorfpädagogik sind von Hentigs Ideen weiter konkretisiert und zum LebensLernen verdichtet worden (vgl. Stöckli 2011). Wie die Schreibweise bereits verdeutlicht, geht es hierbei nicht um ein lebenslanges Lernen im berufsspezifischen Sinne, sondern um eine Lern- und letztlich Lebenshaltung, die alle Lebensbereiche als Anlass für ein stetiges Lernen begreift. Als idealer Zugang zum Leben bietet sich dabei im Jugendalter eine schrittweise Annäherung an das Arbeitsleben an. Diese Idee ist bereits von Peter Schneiders Polaritätspädagogik angelegt (vgl. Schneider 2006). Bei Schneider soll das konventionelle kognitive Lernen in der Schule ergänzt werden durch praktische Lernerfahrungen in wirtschaftlichen Realsituationen. Als vollwertiges Mitglied eines Betriebs müssen sich die Jugendlichen in der realen Welt bewähren, machen gleichzeitig aber die Erfahrung, mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen von anderen Menschen gebraucht zu werden.

Duales Lernen schafft ein neues Arbeitsverständnis

Gymnasiasten wie Auszubildenden werden im Moment wesentliche Lernerfahrungen vorenthalten. Damit meinen wir nicht in erster Linie, dass insbesondere in der Berufsausbildung die Allgemeinbildung teilweise sträflich vernachlässigt wird, was gerade im Hinblick auf die Partizipation in einer demokratisch verfassten Gesellschaft höchst bedenklich ist. Uns geht es um etwas Grundsätzlicheres: Wie Rudolf Steiner (1991: 85) bemerkte, erfährt der „handwerkliche Arbeitende“ erst eine „befriedigende Empfindung von der Stellung seiner Arbeit“, wenn er in der Lage sei, seine besonderen Fähigkeiten in die Gesellschaft einzubringen und einem sinnvollen Projekt zur Verfügung zu stellen. Genauso braucht der denkende Arbeiter ein vertieftes Verständnis für die ganz praktische Umsetzung eines Produkts. Für beide gilt also: „Der Spezialisierung in der Arbeitstätigkeit muß die Universalität im Bewußtsein des arbeitenden Menschen entsprechen“ (Fintelmann 1992: 12). Die kulturgeschichtliche gewachsene Trennung in Hand- und Kopfarbeit, so muss die für alle Jugendlichen wesentliche Erfahrung lauten, ist in der Realität nicht zu halten.

Beide Arbeitsformen enthalten sowohl geistige wie physische Inhalte. Was sie unterscheidet, ist, wie Lothar Vogel (1973: 25) festhält, der Ausgangspunkt: „Geistige Arbeit wirkt vom geistigen Seinsbereich ins Physische herab, körperliche Arbeit wirkt vom physischen Bereich ins Geistige hinauf.“

Duales Lernen fördert gesellschaftlichen Zusammenhalt

Jugendlichen diese Einsicht zu vermitteln, ist von zentraler Bedeutung. Das Zusammenarbeiten für eine nachhaltige Wirtschaftsordnung, vor allem aber das Zusammenleben in einer vielfältiger werdenden Gesellschaft setzt den Umgang mit Unterschieden voraus. Und die Schule ist einer der wenigen Orte, an dem Kinder und Jugendliche mit Gleichaltrigen aus unterschiedlichsten sozialen Milieus in Kontakt kommen. Vor allem aber ist sie einer der wenigen Orte, an denen „Menschen in ihrer entscheidenden Entwicklungsphase den Umgang über alle Grenzen und Unterschiede hinweg einüben können“ (Waldrich 2012: 31; vgl. auch ebd.: 95).

Berufsschule fokussiert zu stark auf ein Berufsbild

Darüber hinaus ordnet die duale Ausbildung in der bekannten Form sämtliche pädagogische Lernziele den Notwendigkeiten eines vordefinierten Berufsbildes unter.³ Pragmatische Zielsetzungen, die von den abnehmenden Unternehmen bzw. Branchenverbänden vorgegeben werden, weichen den allgemein menschenbildenden. Die Berufsausbildung fragt, um Steiner nochmals zu zitieren, danach, „was [...] der Mensch zu wissen und zu können [braucht] für die soziale Ordnung, die besteht“ (zit. n. Schmelzer 1991: 238).

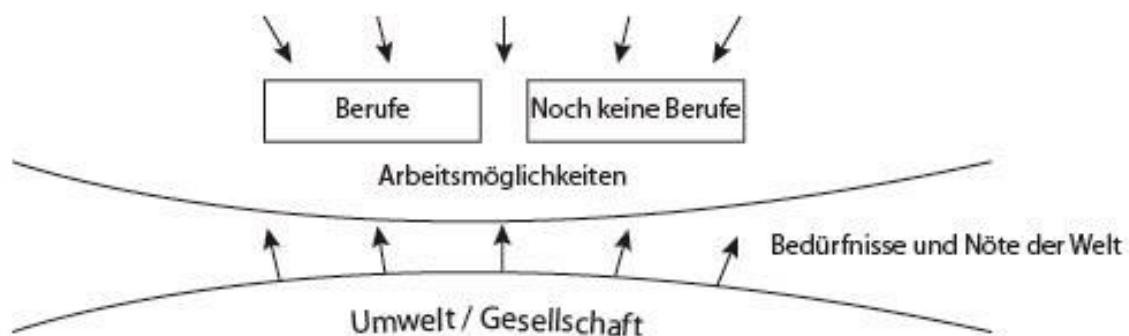
Jugendliche brauchen eine neue Art der Berufsfindung ...

Gewiss, die Berufsfindung bzw. das Hineinwachsen in einen Beruf ist ein zentrales Motiv des Jugendalters. Berufsfindung meint heute freilich, Jugendliche einem bereits vordefinierten Berufsfeld zuzuführen und sie nach dessen Bedürfnissen auszubilden.

³ Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Berufsschulen in der Schweiz nicht dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung im Departement (Ministerium) des Inneren unterstellt sind, sondern dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie im Volkswirtschaftsdepartement.

Jugendlichen gelingt es jedoch heute noch weniger als zu Rudolf Steiners Zeiten, sich in ein solches „hineinzustellen [...], ohne in der Freudlosigkeit zu vergehen, ohne gewissermaßen das Seelische zu ertönen“ (Steiner 2006: 32). Dies ist im Lichte der vorangehenden Ausführungen nicht weiter erstaunlich. Das Berufsleben ist nicht „so beschaffen [...], daß es dem Menschen angemessen ist“ (Steiner 2006: 33). Die heutigen Berufsbilder definieren den gesellschaftlichen Beitrag des Einzelnen von außen. Andererseits gilt: „[N]ur in neu gestalteten Berufen“, das heißt: in selbst auferlegten Aufgaben, „kann man sich freuen“ (Steiner 2006: 34).

Abbildung: Unterschiedliche Berufskonzeptionen



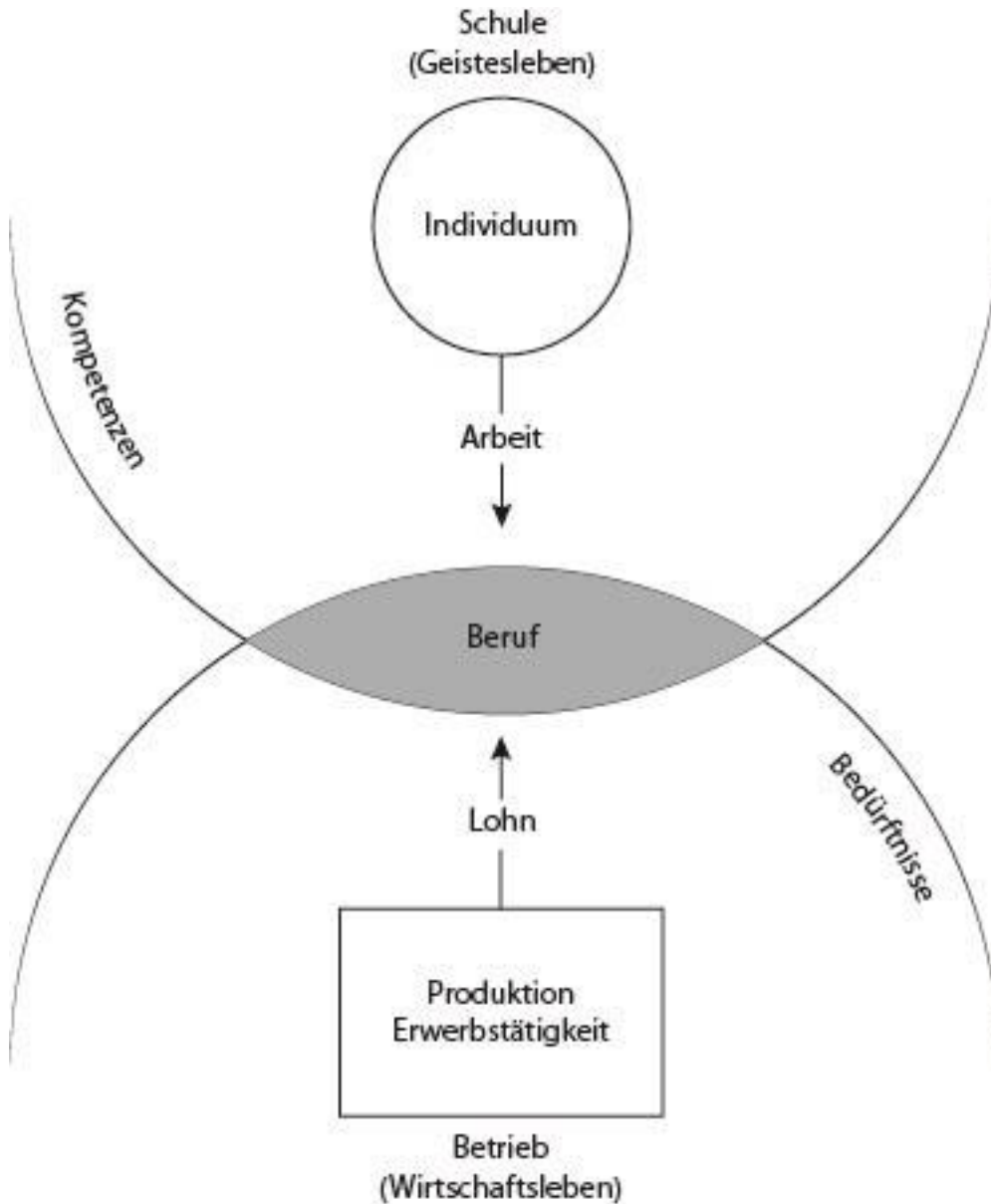
Quelle: Eigene Darstellung.

... und ein neues Berufsverständnis.

„Beruf“ bedeutet dann auch, die eigene Umwelt genau wahrzunehmen, auf Probleme aufmerksam zu werden und ihre Lösung zum eigenen Beruf, zur eigenen Berufung zu machen. Ausgangspunkt der menschlichen Betätigung sollte die genaue Beobachtung sein mit dem Bestreben, Bedürfnisse und angezeigte Entwicklungen zu erkennen. Die Veränderung der beobachteten Not erfolgt dabei nicht auf der Basis vorgefasster Ideen. Im Gegenteil, oberstes Ziel ist es, dem „verborgenen Prinzip, dem ‚Wesen‘ der Sache, der in ihr liegenden ‚Idee‘ zur Erscheinung zu verhelfen, sie zu verstärken, weiterzuführen, vielleicht auch in Beziehung zu setzen oder zu verwandeln“ (Brater et al. 1996: 95). Die so erkannte Lösungsmöglichkeit gilt es, zur eigenen Arbeit, zum eigenen Beruf, zur eigenen Berufung zu verwandeln. Langfristig kommt so dem „Konzept der Berufsbiografie“ eine größere Bedeutung zu „[A]n die Stelle der

vordefinierten Entwicklungsschablone ‚Beruf‘ tritt der Prozess des arbeitsbezogenen Lebenslaufs, der potentiell individuell selbst gestaltet sein kann“ (Brater 1998: 40).

Abbildung: Neues Berufsverständnis



Quelle: Eigene Darstellung.

Neues Berufsverständnis verlangt Wachsamkeit und Engagement

Mit diesem Berufsverständnis wird Jugendlichen kein Freipass zu einem willkürlich gestalteten Lebenslauf ausgestellt. Auch Berufe im skizzierten Sinne orientieren sich an den Bedürfnissen des menschlichen Zusammenlebens – freilich nicht mehr an den

von der Wirtschaft generierten, sondern an den tatsächlichen Nöten, die nach einer Lösung verlangen, selbst wenn diese nicht zwingend monetären Gewinn abwirft. Jugendliche werden also stärker in die Pflicht genommen, als dies bisher der Fall ist. Sie müssen sich selbst fragen: „Wo werde ich gebraucht und was muß ich lernen, um dort, wo ich gebraucht werde, Tüchtiges leisten zu können?“ (Fintelmann 1992: 15).

Jugendliche wollen Identitätsfragen klären

Fragen zur eigenen Identität und Lebenszielen zu klären, ist ein wichtiger Prozess, der Jugendliche im dritten Jahrsiebt durchschreiten müssen (vgl. Waldrich 2012: 18-19). Wie Viktor Frankl (1996: 16) festgestellt hat, fällt es dem heutigen Menschen zusehends schwerer, „zu wissen, was er *eigentlich* will.“ Das birgt die latente Gefahr, „dass er entweder nur will, was die anderen wollen – und da haben wir den Konformismus -, oder aber er tut nur, was die anderen von ihm wollen – und da haben wir den Totalitarismus“ (ebd.). Schulen müssen heute dafür sorgen, dass Jugendliche nicht in einem Gefühl der Sinnlosigkeit versinken, sondern den Sinn ihres Lebens erkennen und dementsprechend handeln können.

Beruf schafft Identität

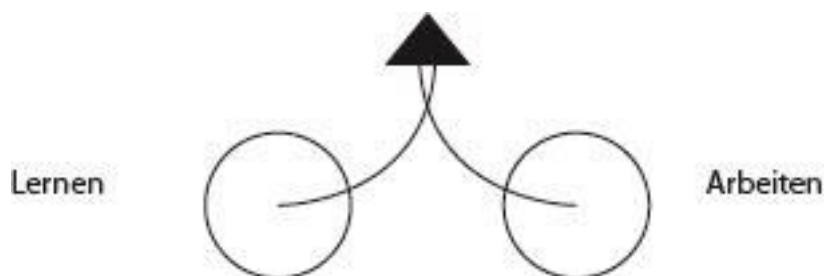
Das Finden einer Berufung im obigen Sinn kann hier ein Hilfsmittel sein. Bei der Berufssuche steht dann zwar nicht nur die Sicherung der eigenen materiellen Existenz auf dem Spiel; es geht vielmehr um das Suchen und Finden der eigenen Lebensaufgabe. Jugendliche müssen an ihre inneren Impulse, an ihr Ich anknüpfen, um „das zu verwirklichen, wozu [ihre] individuellen Fähigkeiten drängen“ (Steiner 1991: 96). Angesichts dieser Totalität erstaunt es nicht, dass dieser Prozess unter Umständen als „Individualisierungsschmerz“ (Michael Brater 1998: 17) erfahren wird. Positiv gewendet bedeutet dies allerdings, dass die Berufsfindung die Funktion einer Hebamme bei der Ich-Geburt übernehmen kann.

Persönlichkeitsbildung

Dass ein duales Ausbildungskonzept für Schüler aller Leistungsgruppen attraktiv ist, ergibt sich letztlich aber aus einem Umstand, der im System selbst angelegt ist. Indem Schüler bewusst der Arbeitswelt ausgesetzt werden, erfahren sie, so Peter

Schneider (2006: 90-104), letztlich eine Grundstruktur des menschlichen Daseins: die Polarität. Die Polaritätserfahrung von Schule und Arbeit, Theorie und Praxis wird im Sinne einer Steigerung als Lernmoment für sich begriffen, das wesentlich zur „Ich-Geburt“ des jungen Erwachsenen beiträgt. Damit wird ein zentraler Gedanke von Johann Wolfgang von Goethe aufgegriffen (vgl. Stöckli 2012a). Seine naturwissenschaftlichen Studien zusammenfassend, sprach der Dichturfürst am Ende seines Lebens von „zwei großen Triebfedern aller Natur: der Begriff von Polarität und Steigerung“ (Goethe 2006a: 13). Erscheinungen in der Natur träten trotz ihrer inneren Einheit dem Beobachter stets als Polaritäten entgegen, die sich dann „wieder finden und vereinigen“ (Goethe 2006b: 75). Durch die Wechselbeziehung entsteht ein neues Drittes, und zwar indem „das Getrennte sich zuerst steigert und durch die Verbindung der gesteigerten Seiten ein Drittes, Neues, Höheres, Unerwartetes hervorbringt“ (ebd.). Im Gang durch These und Antithese kann sich die Erfahrung durch einen schöpferischen Akt zur Synthese steigern. Es geht nicht mehr um den Ausgleich von Gegensätzen, sondern um Entwicklung durch Überwindung der Gegensätze auf höherer Ebene. Dadurch entfaltet sich eine integrierende Kraft, die für Jugendliche zentral ist: „Diese *Integrationskraft* muss im heranwachsenden Menschen von früh auf veranlagt werden, indem die polaren Lernfelder stets aufeinander bezogen und am lernenden Selbst ausgerichtet werden“ (Schneider 2006: 83 f.).

Abbildung: Polaritätspädagogik



Quelle: Eigene Darstellung.

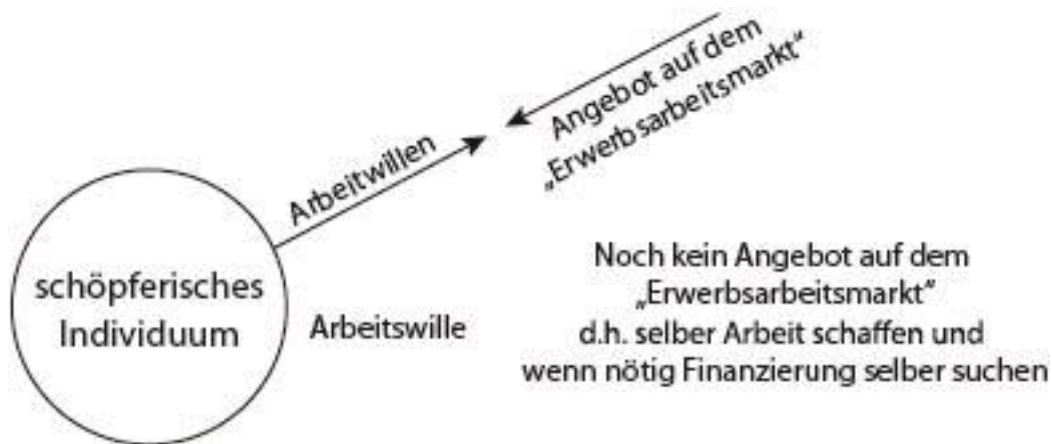
life skills

In der klassischen dualen Ausbildung erfolgt der enge Praxisbezug primär mit dem Ziel, berufsspezifisches Wissen zu vermitteln, indem der berufskundliche Unterricht um eine praktische Komponente erweitert wird. In der Waldorfpädagogik geht es hingegen darum, das Potenzial, das die Verbindung von Praxis und Theorie in sich birgt, für eine umfassende Persönlichkeitsbildung nutzbar zu machen. Die Erfahrung von Schule *und* Arbeit soll im Jugendalter das stärken, was die Weltgesundheitsorganisation (WHO) als „Lebenskompetenz“ bezeichnet. Dazu gehört eine Reihe von *life skills* wie Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefertigkeit, kreatives Denken, kritisches Denken, effektive Kommunikationsfertigkeit, interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Selbstwahrnehmung, Empathie sowie Emotions- und Stressbewältigung (vgl. Waldrich 2012: 131 f.).

Selbstbestimmung

Das höchste Lernziel ist die „Einheit von erkenntnismäßiger Durchdringung und praktischer Verwirklichung“ (Schneider 2006: 102). Erst dadurch kann man den Jugendlichen „als ganzen Menschen ansprechen und wahrnehmen“, ihm eine umfassende Menschenbildung zuteilkommen lassen (vgl. ebd.). In der Zusammenführung von Theorie und Praxis wird der ganze Mensch gefordert, also sein Denken, Fühlen und Wollen, wodurch die notwendige Flexibilität und Kreativität freigesetzt wird, damit Jugendliche in einem schöpferischen Prozess aus sich heraus Arbeit entwickeln können. „Dank der Dialektik der Polaritäten“ Praxis und Theorie, Arbeit und Schule „entfaltet sich der Mensch nicht auf ein vorgegebenes Ziel hin, sondern in Richtung einer zukunfts-offenen Selbstbestimmung als ein in Freiheit Werdender“ (Schneider 2006: 79).

Abbildung: Polaritätspädagogik



Quelle: Eigene Darstellung.

„Lebensunternehmer“

Jeder Mensch soll ein „Lebensunternehmer“ werden – so könnte man das Ziel der Jugendpädagogik auf den Punkt bringen. Hinter diesem modisch klingenden Begriff verbirgt sich jedoch keinesfalls der „Jungunternehmer“, der von Presse und Politik zuweilen herbeigesehnt wird (vgl. Schuman 2012: 27). Gesucht ist ein „Unternehmergeist“, so Karl-Martin Dietz (2008: 10), der nicht das Ausfüllen einer Führungsposition meint, sondern die „inneren Bedingungen des Unternehmertums“, die damit verbundene „seelische Disposition“ und „geistige[n] Fähigkeiten“. Ein Lebensunternehmer verfügt aufgrund seiner Erziehung über eine „Befähigung zur sozialen Wahrnehmung und zur sozialen Identifikation“ (Fintelmann 1992: 16) und entwickelt daraus im Erwachsenenalter die „Kraft [...], aus vorhandenen Zuständen deren Verwandlung und Weiterführung [...] ‚weiterdenken‘ zu können“ (Brater et al. 1996: 111).

Aussicht: „Lebensunternehmer“ gestalten das Zusammenleben neu

Dieses Anforderungsprofil deckt sich mit den Bildungszielen, die die UNESCO bereits 1997 formuliert hat. Demnach muss jedem Jugendlichen „der geistige Bezugsrahmen und die Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden, die Welt zu begreifen und fair und verantwortungsbewusst zu handeln“ (Delors 1997: 81). Und das selbst dann, wenn auf dem Erwerbsarbeitsmarkt dafür noch kein Berufsbild besteht. Denn als

„schöpferisches Individuum“ ist er in der Lage, sich selbst eine Berufung zu suchen. Welche didaktischen Mittel konkret zur Realisierung dieses Ideals zur Verfügung stehen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels (siehe online-Studiengang).

Verwendete Literatur: alle Quellenangaben finden sich in der vollständigen Online-Fassung („Studienabschnitt 10“); siehe unter www.institut-praxisforschung.com