

Arbeitend lernen - lernend arbeiten.

Die Entwicklung des Arbeitens
in der Jugendpädagogik Rudolf Steiners

**Manuskript im Rahmen des Forschungsprojektes „Duales Lernen an
Waldorfschulen“**

September 2013

Online-Fassung: Bitte nur mit Genehmigung des Instituts weitergeben

Thomas Stöckli

Samuel Weber

Inhalt

Leitgedanke.....	4
Einleitung.....	5
Ausgangslage.....	8
Aufbau dieses Handbuchs.....	12
Grundlagen.....	16
Das Grundproblem: Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit.....	16
Ursachen.....	17
Lösungsvorschläge.....	19
Diskussion zu Lösungsvorschlag I: Flexibilisierung des Arbeitsmarkts.....	20
Diskussion zu Lösungsvorschlag II: Bildungsreform.....	21
Diskussion zu Lösungsvorschlag III: Neuer Arbeitsbegriff.....	23
Zwischenfazit.....	26
Ein neuer Arbeitsbegriff als Beginn einer neuen Gesellschaftsordnung.....	28
Rudolf Steiners Arbeitsbegriff in der Pädagogik.....	39
Von der Bewegung über die Schule zurück in die Gesellschaft.....	39
Rudolf Steiner Arbeitsbegriff im Jugendalter.....	48
Anwendungsmöglichkeiten.....	61
Mikrosphäre.....	63
Mentoring.....	63
Neues Zeitverständnis.....	64
Lernen durch Lehren.....	68
Umgang mit Geld: Klassenkasse.....	68
Klassenrat.....	69
Schulversammlung.....	70
Teilnahme an Schulleitungskonferenzen.....	70
Mesosphäre.....	72
Projektlernen in Werkstätten.....	74
Produktionsorientiertes Lernen in Schülerfirma.....	75
Kurzzeitpraktikum in einem landwirtschaftlichen Betrieb.....	79
Vom Kurz- zum Langzeitpraktikum in einem realwirtschaftlichen Betrieb.....	80
Service-Learning und Sozialpraktikum.....	83
Entwicklungs- und Aufbauhilfe.....	85
Synthese.....	87
Sozialkunde.....	87

Reflexion in Form von Dokumentationen.....	89
Fazit	90
Makrosphäre.....	91
Umfassendes Schulungsangebot	92
Sozialkunde.....	93
Persönlichkeitsbildung	94
Neue Eigentumsverhältnisse	99
Ausblick	100
Schlussfazit	101

Leitgedanke

Wir müssen uns bewußt sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.

Nur aus dem können wir schöpfen, was heute gewonnen werden kann, wenn Interesse zugewendet wird

erstens der großen Not der Zeit,

zweitens den großen Aufgaben der Zeit,

die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann.

(Steiner 2011: 20)

Vorwort

Mit der Idee der sozialen Dreigliederung hat Rudolf Steiner einen sozialen Impuls in die Welt gesetzt, von dem eine grundlegende Veränderung unserer Gesellschaftsordnung ausgehen kann. Dass an einer sozialen Wende dringender Bedarf besteht, daran zweifelt spätestens seit den vielfältigen Krisenerscheinungen ab 2008 kaum noch jemand. Und trotzdem ist bisher wenig in Bewegung gekommen. Angesichts des schieren Ausmaßes der anstehenden Aufgabe weicht die Einsicht über die Notwendigkeit einer Neugestaltung unseres Zusammenlebens rasch der Hoffnungslosigkeit und Resignation. Das gilt auch für Waldorfpädagoginnen und -pädagogen.

Diese Publikation stellt einen Versuch dar, den anthroposophischen Sozialimpuls als *Weg* zu fassen und Pädagoginnen und Pädagogen zu einem Neustart zu ermutigen. Wir haben dazu Rudolf Steiners Gedanken so aufbereitet und dargestellt, dass sie auch und gerade von vielbeschäftigten Lehrkräften aufgenommen und zumindest in Teilbereichen ohne großen zusätzlichen Zeitaufwand in die Tat umgesetzt werden können.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen waren und sind Rudolf Steiners Ausführungen zur kapitalistisch ausgerichteten Gesellschaftsordnung. Diese kranke daran, so Steiner, dass das Wirtschaftsleben seine Logik den anderen Gesellschaftsbereichen aufzwingt und dadurch nicht zuletzt die menschliche Arbeit zur Ware verkommen lasse. Von einer Befreiung der Arbeit könne eine weitreichende gesellschaftliche Umwandlung ausgehen, weil Menschen mit einem anderen Arbeitsverständnis anders wirtschaften und in der Folge ihr Zusammenleben rechtlich anders regeln.

Was bedeutet das für Pädagoginnen und Pädagogen? Wir meinen: Wenn der Impuls für gesellschaftliche Veränderungen von einem neuen Verständnis der Arbeit ausgehen kann, dann fällt Schulen eine zentrale Funktion in der Neugestaltung des Zusammenlebens zu. Soziale Veränderung, so Rudolf Steiner (1976: 12), sei nicht möglich, „wenn man nicht die Erziehungs- und Geistesfrage als einen ihrer wesentlichen Teile behandelt.“ Die Ausgangslage erfordere, so Steiner (1976: 60) weiter, „daß gewisse *Empfindungen* entstehen *in jedem einzelnen Menschen*“, ein neues soziales Bewusstsein nämlich, vor allem aber erfordere sie, „daß die Anregung zu diesen Empfindungen von dem Erziehungs- und Schulsystem so gegeben werde, wie diejenige zur Erlernung der vier Rechnungsarten.“

Auf den Punkt gebracht: Die Befreiung der Arbeit muss von den heranwachsenden Generationen ausgehen. Sie können dank eines entsprechenden Konzepts in der Schule zu „Lebensunternehmern“ ausgebildet werden – Menschen also, die beim Eintritt ins Erwachsenenalter über die nötigen Dispositionen verfügen, um aus einem neuen Verständnis von Betätigung heraus zu arbeiten, zu wirtschaften und zu politisieren.

Von diesen Überlegungen ausgehend, entwickeln wir in dieser Publikation zahlreiche Ideen und Konzepte, die zur Unterstützung des Bildungsziels „Lebensunternehmer“ umgesetzt werden können. Unseren Ideen liegt eine Steigerung zu Grunde. Wir fangen im Kleinen an und wagen uns, darauf aufbauend, an umfassendere Zusammenhänge heran. Kleine Neuerungen im täglichen Miteinander, die jede Lehrerin, jeder Lehrer hier und heute umsetzen kann, führen allmählich zu größeren Veränderungen, die das Verständnis von Schule und die Institution Schule selbst radikal wandeln und in der Folge über die Schule hinaus in der Realwirtschaft, ja in der gesamten Gesellschaft wirksam werden.

Der hier entwickelte Gedankengang ist teilweise neu und deshalb ungewohnt. Er entspringt einer Zusammenarbeit zwischen den Generationen. Thomas Stöckli (Jahrgang 1951) verschrieb sich vor nunmehr 40 Jahren dem Gedanken der sozialen Dreigliederung. Der Wunsch, das Zusammenleben menschenwürdiger zu gestalten, ließ ihn Waldorflehrer werden. Durch die Zusammenarbeit mit dem angehenden Lehrer Samuel Weber (Jahrgang 1987) entstand die Möglichkeit, die seither gereiften Überzeugungen mit einem Vertreter der jüngeren Generation wiederzubeleben, zu schärfen und auf einen vorläufigen Punkt zu bringen.

Unsere Gedanken, wie sie hier dargelegt werden, bauen auf einem praktischen Hintergrund auf. Das Bildungskonzept „Lebensunternehmer“ nährt sich aus zahlreichen praktischen Initiativen, in denen unser Kerngedanke zumindest im Ansatz lebt und die uns als Pädagogen, ehemalige Schüler und Prozessbegleiter im Rahmen des Instituts für Praxisforschung bekannt sind. Wir weisen im folgenden Text an den entsprechenden Stellen immer wieder auf die pädagogischen Projekte hin, die uns als Inspirationsquellen dienen.

Dieses Manuskript markiert den vorläufigen Endpunkt eines Forschungsprojekts zum dualen Lernen in der Schule, das von der Software Stiftung finanziell unterstützt

worden ist. Einige Zwischenresultate haben wir bereits veröffentlicht; Publikationen zum LebensLernen, zur Praxisforschung, zu Schülerfirmen und zur Schul- und Curriculumsentwicklung können beim Institut für Praxisforschung bezogen werden. Beim Verfassen dieser Publikation stießen wir auf ein altbekanntes Problem: Rudolf Steiner liefert seinen Leserinnen und Lesern weder Gebrauchsanweisungen noch Rezepte. Er fordert sie im Gegenteil dazu auf, ihre Verantwortung als freie Individuen wahrzunehmen und seine Anregungen in konkreten Projekten praktisch umzusetzen. Was wir hier vorlegen, ist unser Versuch, Menschen- und Sozialkunde nach bestem Wissen und Gewissen miteinander zu verbinden. Anstatt an der scheinbar aussichtslosen Ausgangslage zu „verzweifeln“, haben wir uns Rudolf Steiners Herausforderung gestellt und die Frage, „was man tun solle, um die Aufklärung über vertrauenserweckende Ideen so kraftvoll als möglich zu machen“, zu beantworten versucht (Steiner 1976: 120 f.).

Unsere Antwort ist, wie jede Aneignung von Steiners Ideen, notwendigerweise subjektiv ausgefallen. Subjektiv bedeutet immer auch: kritisierbar. Das ist durchaus beabsichtigt. Wir legen diese Publikation bewusst als Rohfassung vor und hoffen auf zahlreiche kritische Rückmeldungen, die wir in die Endfassung einarbeiten können. Besonders interessiert sind wir an Ergänzungen und Einwänden zu unserem Gedankengang, aber auch an weiteren Ideen und/oder bereits umgesetzten Konzepten, die unsere Sammlung ergänzen könnten. Nicht zuletzt sind wir natürlich am Austausch mit Schulgemeinschaften, aber auch anderen Institutionen wie Wirtschaftsbetrieben interessiert, die den hier skizzierten Weg einschlagen und begehen möchten. Denn die soziale Erneuerung hat nur eine Chance, wenn viele Initiativen zusammenwirken.

Wir würden uns freuen über Rückmeldungen zu dieser Publikation, die hier als vorläufige Fassung an Interessierte geht (ts@lebenslernen.ch).

Zu danken ist der Software AG- Stiftung, deren Unterstützung die vorliegende Arbeit möglich gemacht hat.

Solothurn, 07.09.2013

Dr. Thomas Stöckli

Samuel Weber

Einleitung

Ausgangslage

Rudolf Steiners Sozialimpuls ist auf halbem Wege stecken geblieben

Mit der Dreigliederung des sozialen Organismus hat Rudolf Steiner vor fast hundert Jahren einen Weg vorgezeichnet, der die wirtschaftliche und seelische Notlage in unserer Gesellschaft überwinden kann, die durch die einseitige Vorherrschaft des Wirtschaftslebens entstanden ist. Steiners Sozialimpuls lebt heute zwar in zahlreichen Institutionen, nicht zuletzt in den Waldorfschulen. Doch trotz der wirtschaftlichen und sozialen Krisen, die uns seit 2007/2008 die eklatanten Schwächen unserer Gesellschaftsordnung vor Augen führen, scheinen Steiners radikale Ideen im Reich des Theoretischen zu verbleiben und können kaum gesamtgesellschaftlich wirksam werden. Die gesellschaftliche Veränderung, die Steiner als Notwendigkeit unserer Zeit begriff, ist so auf halbem Wege stecken geblieben.

Steiners Sozialimpuls lebt heute nur im beschränkten Rahmen

Mit dieser Feststellung sollen die bestehenden Projekte keineswegs geschmälert werden. Sie leisten einen wertvollen Beitrag. Dieter Brüll ist der Hinweis zu verdanken, dass Rudolf Steiners Sozialimpuls auf verschiedenen zwischenmenschlichen Ebenen wirksam werden kann. Er weist auf die Bedeutung des mikrosozialen Austausches zwischen einzelnen Menschen ebenso hin wie auf die Wichtigkeit der mesosozialen Ebene des menschlichen Miteinanders innerhalb einer Institution (vgl. Brüll 1984: 8). Auf diesen beiden Ebenen ist der anthroposophische Sozialimpuls vielerorts bereits Realität – nämlich überall dort, wo Menschen aus Rudolf Steiners Impuls heraus mit anderen Menschen in Beziehung treten: in Krankenhäusern, in sozialtherapeutischen Einrichtungen und in Schulen. Dabei gerät allerdings in den Hintergrund, dass Rudolf Steiner, wie Alexander Lüscher und Ulla Trapp schreiben, neben dem Individuum stets auch die Gesellschaft als Ganzes im Auge hatte (in Steiner 1999a: 13).

Steiners Sozialimpuls muss gesamtgesellschaftlich wirksam werden

Weitestgehender Stillstand herrscht hingegen bei der Sphäre des Makrosozialen, bei der es darum ginge, Steiners Ideen in einem viel breiteren gesamtgesellschaftlichen Rahmen zur Entfaltung zu bringen (vgl. Brüll 1984: 8). Obwohl sich eine kleine Gruppe Menschen um eine vertiefte Auseinandersetzung mit Rudolf Steiners sozialen Ideen verdient gemacht hat, wurde dieser essentielle Schritt bis heute nicht unternommen. Durch die aktuelle Krise erhält dieses Vorhaben heute eine neue Dringlichkeit.

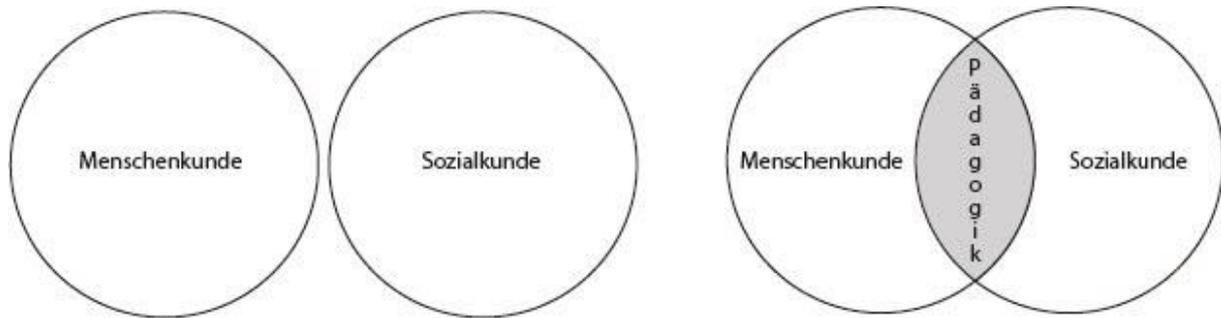
Menschenkunde und Sozialkunde müssen zusammenfinden

In dieser Publikation zeigen wir sowohl theoretisch als auch praktisch auf, dass dieser Schritt nicht mit großem zusätzlichem Aufwand verbunden ist. Vielmehr muss es darum gehen, dass bereits Bestehende auf der Mikro- und Mesoebene mit dem Neuen auf der Makroebene sinnvoll zu verbinden. Denn auf der Mikro- und Mesoebene sind bereits Grundlagen geschaffen, die jetzt in die Makroebene hinübergeführt werden können. Nur so werden wir Rudolf Steiners Grundanliegen gerecht, „[d]as eigene Tun in Verbindung mit den allgemeinen Zeiterfordernissen zu bringen“ (Lüscher und Trapp in Steiner 1999a: 13).

Die Waldorfschule soll Menschenkunde und Sozialkunde vereinen

Die Waldorfschule ist dafür der ideale Ort, denn hier wachsen die kommenden Generationen heran, die durch die Erfahrung des Steiner'schen Sozialimpulses auf Mikro- und Mesoebene in der Kindheit später als Erwachsene auf der Makroebene entsprechend wirksam werden können. Dazu braucht es jedoch ein entsprechendes Lern- und Lehrangebot, das an den heutigen Waldorfschulen bestenfalls partiell verwirklicht ist. In diesem Handbuch wollen wir mit praktischen Tipps und Anregungen zur Erweiterung dieses Angebots ermuntern.

Abbildung: Menschenkunde und Sozialkunde vereinen sich in der Pädagogik.



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Krise der Erwerbsarbeit ruft nach einem neuen Arbeitsbegriff

Die momentane Krise, die sich nicht zuletzt in einer ständig zunehmenden Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen manifestiert, bietet eine Gelegenheit, im Sinne der obigen Ausführungen den menschenkundlichen mit dem sozialkundlichen Impuls in der Waldorfschule zu verbinden. Die Rekord-Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen ist kein vorübergehendes Problem, sondern wird in den kommenden Jahren stagnieren, unter Umständen sogar weiter ansteigen. Das liegt am ständigen Produktivitätswachstum, das menschliche Arbeit, wie wir sie seit der Industriellen Revolution kennen, zusehends „überflüssig“ macht. Die verlorengegangenen Arbeitsplätze kommen auch bei einem möglichen Wirtschaftsaufschwung nicht zurück. Namhafte Sozialwissenschaftler (vgl. u.a. Beck 1998 sowie Czwalińska und Brandstetter 2010) fordern deshalb eine Neudefinition des Arbeitsbegriffs, wobei Arbeit auch jene Tätigkeiten umfassen soll, die keine Maschine übernehmen kann: das Engagement für Mitmenschen.

Arbeit heißt, den Bedürfnissen der Umwelt gerecht zu werden

Dieser Arbeitsbegriff weist bedeutende Gemeinsamkeiten mit Rudolf Steiners Verständnis von Arbeit auf. In seiner Analyse der kapitalistischen Gesellschaftsordnung kritisiert Steiner, dass diese Wirtschaftsform, die auf dem Verständnis der Arbeit als Ware fußt, das eigentliche Wesen der Arbeit verkenne. Denn Arbeit, so Steiner, ist der Wunsch des Individuums, die Bedürfnisse der Mitmenschen zu erkennen und sich mit seinen Talenten und Fähigkeiten dem Stillen dieser Bedürfnisse zu verschreiben. Arbeit ist diesem Verständnis nach nicht etwas, das ein Unternehmer an den Arbeiter heranträgt, sondern muss aus der

Wahrnehmung der Umwelt heraus im Individuum selbst entstehen. Arbeit, verstanden als innerer schöpferischer Akt, bedeutet, dass sich der Mensch selbst eine Aufgabe schafft. Es gilt nicht mehr, Arbeit zu finden, sondern Arbeit zu erfinden.

Die Schule muss diesen Arbeitsbegriff altersgerecht vermitteln

Unsere Zeit braucht junge Menschen, die nicht darauf warten, dass von außen eine Arbeit an sie herangetragen wird, sondern die in der Lage sind, selbst initiativ zu werden und sich eine Aufgabe zu finden. Obwohl diese Haltung eigentlich dem Wesen des Menschen entspricht, muss eine solche Einstellung im Kindes- und Jugendalter vermittels der Pädagogik geübt und entwickelt werden. Denn was im Kindes- und Jugendalter auf der Mikro- und Mesoebene geübt wird, kann im Erwachsenenalter auf der Makroebene zur vollen Entfaltung kommen. Im Idealfall ergänzen sich Menschen- und Sozialkunde so, dass der Steiner'sche Sozialimpuls nicht nur für eine kleine Gruppe Menschen, sondern für die Gesamtgesellschaft erfahrbar und wirksam werden kann.

Aufbau dieses Handbuchs

Mit diesem Handbuch zeigen wir auf, wie der Steiner'sche Sozialimpuls im Kontext der Pädagogik lebendig werden kann. Zu diesem Zweck müssen wir zuerst eine theoretische Grundlegung vornehmen, die jedoch stets begleitet wird von Hinweisen, wie das Dargelegte praktisch umgesetzt werden kann.

Hier folgt nun einen Überblick über die einzelnen Kapitel sowie die Hauptaussagen, die sich darin finden werden:

Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen hat gravierende Folgen

Als erstes beschäftigen wir uns mit der Erwerbslosigkeit, die sich seit der Banken- und Staatsschuldenkrise stark verschärft hat und von der, vor allem Jugendliche betroffen sind. Wir machen deutlich:

Menschen wollen arbeiten, weil es dem Wesen des Menschen entspricht, sich mit seinen Fähigkeiten in die Gemeinschaft einzubringen und etwas für ihn Sinnvolles im Leben zu bewirken. Wenn arbeitswillige Menschen keine Arbeit finden, bewirkt das eine seelische Kränkung und Frustration, die zu Depression oder Gewalt führen kann.

Die aktuellen Lösungen der Krise der Erwerbsarbeit greifen zu kurz

In einem zweiten Schritt weisen wir auf die Bemühungen hin, die gegen die Jugenderwerbslosigkeit bisher unternommen worden sind. Wir zeigen dabei die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Bemühungen auf. Als Ergebnis werden wir aufzeigen, dass diese Lösungsversuche zwar nicht grundsätzlich falsch sind, aber doch zu kurz greifen. Denn die angebotenen Lösungsvorschläge krankten vor allem daran, dass sie den Mangel ausschließlich beim einzelnen Jugendlichen suchen und diesen mit entsprechenden Hilfsangeboten unterstützen wollen. Die aktuelle Lage zwingt uns aber, nicht nur beim Einzelnen, sondern auf gesamtgesellschaftlicher Ebene anzusetzen. Wir müssen den Begriff der Arbeit neu fassen, damit wir ihn nicht vermischen mit Berufs- oder Erwerbstätigkeit, die uns angesichts des technischen und technologischen Fortschritts auszugehen droht.

Es gibt im Zuge der technischen Entwicklung zwar immer weniger Erwerbsarbeit, aber immer noch genügend Tätigkeiten auf dieser Welt. Nicht mangelnde Arbeit ist

das Problem, sondern eine falsche Auffassung, was menschliche Arbeit in ihrem Wesen bedeutet.

Rudolf Steiners Arbeitsbegriff ist aktueller denn je

Aufgrund dieser Einsicht wenden wir uns Rudolf Steiners Arbeitsbegriff zu. Wir zeigen dabei auf, wie Steiner einerseits seine Kritik an den bestehenden Verhältnissen und seine Alternative dazu – die Dreigliederung des sozialen Organismus – formulierte. Grundlage seiner Ausführungen war eine Kritik der Arbeit im Kapitalismus und eine Besinnung auf ihr eigentliches Wesen, die zur Formulierung eines neuen Arbeitsbegriffs und einer darauf fußenden gesellschaftlichen Alternative führte.

Arbeit, so Steiner, bedeutet heute nicht mehr, eine Aufgabe zu erwarten, die von außen, von einem sogenannten „Arbeitgeber“ an einen herangetragen wird, sondern selbst eine Aufgabe in der Gesellschaft zu erkennen, der man mit den eigenen Fähigkeiten gerecht werden kann.

Gesellschaftliche Veränderung muss in der Schule beginnen

Um seine Dreigliederungsideen nicht nur im Reich der Ideen zu belassen, wählte Rudolf Steiner den Weg über die Waldorfpädagogik, um seinen Gedanken zum realen Durchbruch zu verhelfen. Der Fokus ist die Schule und die Pädagogik. Soll sich eine Gesellschaft grundlegend verändern, muss dies mit der zukünftigen Generation geschehen. Diese bringt neue Impulse für eine neue Zeit mit, die Schule sollte diese Impulse in ihr Gesamtkonzept einbeziehen.

Das heißt heute konkret: Der Pädagogik bzw. den Schulen fällt in der jetzigen Gesellschaftslage die Aufgabe zu, junge Menschen zu einem den neuen Begebenheiten angepassten Verständnis des Begriffs Arbeit zu führen und darüber hinaus als Schule Gelegenheiten zu schaffen, dass junge Menschen echte Arbeit erfahren können.

Verpasst die Schule diesen Auftrag, werden nicht nur Jugendliche und Erwachsene ohne Arbeit die Folge sein, sondern in letzter Konsequenz auch soziale Unruhen und Armut. Erfüllt die Schule diesen Auftrag, dann wird dieses Grundproblem nicht nur an der Wurzel angegangen, sondern die Jugendlichen werden auch wieder motivierter lernen in der Schule.

Schulen müssen Rudolf Steiners Arbeitsbegriff vermitteln

Nach diesen Hintergrundinformationen gehen wir dazu über, den Steiner'schen „Weg zur gesellschaftlichen Veränderung über die Pädagogik“ praktisch zu illustrieren. Wir verdeutlichen, wie der Arbeitsbegriff Steiners auf allen Schulstufen altersgemäß geübt werden kann. Unser besonderer Fokus liegt jedoch auf dem Jugendalter, weil dort der geordnete Übergang von der Schule ins reale Wirtschaftsleben ansteht. Wir zeigen sowohl Anwendungs- bzw. Übungsmöglichkeiten auf der Mikro- und Mesoebene, bevor wir zum Schluss Entwicklungsmöglichkeiten auf der Makroebene skizzieren.

Mikroebene: Die Schule ist Experimentierfeld für soziale Beziehungen

Grundlage jeder menschenwürdigen Gesellschaft sind soziale Beziehungen zwischen einzelnen Individuen und innerhalb von Gruppen, die geprägt sind durch eine dialogische Kultur. Darunter verstehen wir nicht nur ein Tolerieren des Anders, sondern ein respektvolles Ernst- und Wahrnehmen von dessen Bedürfnissen und die Bereitschaft, auf diese einzugehen. Damit Jugendliche diese fundamentale „Befähigung zur sozialen Wahrnehmung und zur sozialen Identifikation“ (Fintelmann 1992: 16) erwerben können, verstehen wir den Klassenverbund und dessen Erweiterung, die Schulgemeinschaft, als Experimentierfelder, in denen ein Miteinander auf der Grundlage des Dialogs im Jugendalter eingeübt werden kann.

Mesoebene: Schule verbindet Praxis und Theorie in einem allgemein bildenden dualen Lernen

Von der dialogischen Kultur der Mikroebene ausgehend entwickeln wir auf der Mesoebene eine neue Jugendpädagogik des dualen Lernens, in der Jugendliche im Steiner'schen Sinne arbeiten lernen können. Durch die Verknüpfung von Praxis und Theorie entsteht die Erfahrung einer grundsätzlichen Widersprüchlichkeit, aus der ein „integrales Selbst“ (Schneider 2006: 84) herauswächst, das die Bewältigung aller Lebensaufgaben weit über den Arbeitsalltag hinaus aus dem Innersten heraus ermöglicht. Am bekanntesten ist in diesem Zusammenhang das duale System der Berufsbildung, das in verschiedenen europäischen Ländern bereits besteht, oder das Waldorfbildungsmodell im anthroposophischen Kontext. Hier bleibt allerdings die

Problematik bestehen, dass sich diese Ausbildungskonzepte auf das traditionelle Arbeitsverständnis fokussieren und dadurch die Jugendlichen auf eine Berufswelt vorbereiten, die sukzessive im Verschwinden begriffen ist. Hauptfokus der Ausbildung bleibt ein allgemein anerkannter Abschluss; die Persönlichkeitsbildung wird nur als (zwar wünschenswertes) Nebenprodukt verstanden.

LebensLernen: Duales Lernen mit pädagogischem Grundmotiv im Zentrum

Im LebensLernen tritt hingegen das *pädagogische Grundmotiv* der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer umfassenden Vorbereitung auf die neue Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts, die ein selbstschöpferisches Arbeiten verlangt, in den Mittelpunkt, wenn auch auf der Wunsch der Jugendlichen hin nicht auf die Abgabe eines offiziell anerkannten Abschlusses verzichtet wird.

Der ursprüngliche Gedanke aus der Berufsbildung, die Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen, wird zwar äußerlich beibehalten, doch geht es nicht mehr lediglich um den Erwerb von bestimmten berufsspezifischen Kompetenzen. Vielmehr wird das Lernen im Arbeitsleben „instrumentalisiert“ und in den Dienst der Entwicklung einer Arbeitshaltung gestellt, die mit fortschreitendem Alter die Schöpfungskraft der Jugendlichen solchermaßen aktiviert, dass sie selbst eine Aufgabe entdecken und diese als ihren Beitrag zur Gesellschaft umsetzen können.

Makroebene: Der neue Arbeitsbegriff entfaltet sich gesamtgesellschaftlich

Durch den Kontakt mit der realen Wirtschaft entstehen Kontakte, die in Gemeinschaft mit den Schulen sich entwickeln können. Somit kann eine Veränderung auf der *Makroebene* entstehen.

Grundlagen

Das Grundproblem: Arbeitslosigkeit und Erwerbslosigkeit

Die Erwerbslosigkeit von Jugendlichen nimmt zu

Seit der Bankenkrise 2007/2008 geht auch in Europa wieder verstärkt die Angst vor Massenerwerbslosigkeit um. Diese Angst ist durchaus begründet, wenn wir uns die aktuellen Zahlen von Menschen ohne regelmäßige Erwerbsarbeit vor Augen führen. Besonders betroffen vom Teufelskreis aus Haushaltskürzungen und Wirtschaftseinbruch sind jugendliche Einsteiger ins Erwerbsleben mit geringem Erfahrungshorizont. Das Problem ist heute kein schichtspezifisches mehr. Während früher vorrangig Jugendliche mit niedrigem Ausbildungsstand und ohne beruflich-praktischen Erfahrungshintergrund betroffen waren, haben sich auch die Chancen von jungen Erwachsenen mit akademischer Ausbildung auf dem sogenannten „Arbeitsmarkt“ deutlich verschlechtert. Unabhängig von ihrer Vorbildung stehen je nach Land zwischen 10 (BRD) und 50 (Griechenland, Spanien) Prozent der Jugendlichen unter 25 Jahren ohne festes Einkommen, vor allem aber ohne Aussicht auf eine rasche Verbesserung ihrer Lage da (vgl. Schuman 2012: 25).

Erwerbslosigkeit hat wirtschaftliche Folgen

Die Erwerbslosigkeit ist für die Betroffenen und deren Umfeld meistens sehr belastend. Der Verlust eines einigermaßen gesicherten Einkommens ist nicht nur kurz-, sondern oft langfristig verheerend. Denn wer als Jugendlicher den Einstieg ins Berufsleben nicht schafft, verpasst die Gelegenheit, wertvolle Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und wird dadurch später bei Bewerbungsverfahren nicht mit seinen Konkurrenten mithalten können (vgl. Hoffman 2011: 146). Eine Studie des Economic Council of the Labour Movement (ECLM) mit dänischen Jugendlichen zeigt: Jugendliche, die 1994 mindestens 10 Monate erwerbslos waren, waren 15 Jahre später zwei Mal so häufig erwerbslos bzw. verdienten rund 14 Prozent weniger als diejenigen, die 1994 einem regelmäßigen Erwerb nachgingen (Schuman 2012: 26).

Erwerbslosigkeit wirkt sich negativ auf die Gesundheit aus

Erwerbslosigkeit meint darüber hinaus für die Betroffenen weit mehr als der Verlust eines regelmäßigen Einkommens und der materiellen Existenz bzw. Zukunft: Sie ist oft mit niedrigem Selbstwertgefühl sowie depressiven Störungen verbunden. „Menschen ohne Arbeit sind verzweifelt, und verzweifelt zu sein bedeutet, keine Achtung mehr für sich selbst und andere zu haben“ (Fox 1996: 66-67).

Erwerbslosigkeit ist ein gesamtgesellschaftliches Problem

Ebenso bedenklich sind die gesamtgesellschaftlichen Folgen der Jugenderwerbslosigkeit. Das amerikanische Nachrichtenmagazin *Time* warnt – in Anlehnung an die Schriftstellerin Gertrude Stein – vor einer neuen „Lost Generation“: „Anstatt die zukünftige Erwerbsbevölkerung heranzubilden, schafft sich die Welt momentan eine Unterklasse von Millionen desillusionierten Arbeitern, die aufgrund mangelnder Fähigkeiten in den nächsten Jahrzehnten nicht zum wirtschaftlichen Wachstum werden beitragen können“ (Schuman 2012: 24). In der Großen Rezession seit 2008 wird der einstige soziale Missstand Jugendarbeitslosigkeit zum Massenphänomen und droht, zur ernsthaften Gefahr für die politische und wirtschaftliche Stabilität vieler Staaten zu werden.

Ursachen

Unserer Gesellschaft geht die Erwerbsarbeit aus

Die betroffenen Jugendlichen sind die ersten Opfer einer weitreichenden Umwälzung. Wie zahlreiche Sozialwissenschaftler betonen, wird die „Form der Arbeit, die über Bezahlung die soziale Anerkennung sicherstellt“ (Czwalina und Brandstetter 2010: 133), allgemein seltener. Gelegenheitsjobs, Multi-Aktivität, Unterbeschäftigung: Was einst als „vormoderne Restgröße“ in der Dritten Welt abgetan wurde, verkommt zur „Entwicklungsvariante später Arbeitsgesellschaften des Westens, denen die attraktive, hochqualifizierte und gutbezahlte Vollerwerbstätigkeit ausgeht“ (Beck 1999: 8). Die Erwerbsarbeit wird Opfer des historisch präzedenzlosen Erfolgs der technologischen Entwicklung seit der Industriellen Revolution, die mehr und mehr menschliche Arbeit ersetzt. Der Unternehmer Götz Werner formuliert radikal: „Erwerbsarbeit ist längst die Ausnahme, nicht die Regel“ (Werner 2011: 21).

Und: Selbst in den Ländern, in denen die Beschäftigungsquote momentan noch vergleichsweise hoch gehalten werden kann, häufen sich die Anzeichen, dass die Erwerbsarbeit langsam ausgeht. So zeigte eine Studie, dass die Schweizerinnen und Schweizer mit rund 42 Wochenstunden europaweit am meisten Zeit am Arbeitsplatz verbringen (vgl. Millischer 2012: 1). Gleichzeitig wurde deutlich, dass die aufgewendete Zeit nicht unbedingt für eine hohe Produktivität spricht (vgl. Schaffner 2012: 1). Nicht zuletzt aus Angst, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, geben viele nicht zu, dass sie eigentlich unterbeschäftigt sind, und sitzen wortwörtlich unproduktive Stunden am Arbeitsplatz ab. Auch hier entsteht, wenn auch in abgeschwächter Form, das Gefühl nicht gebraucht zu werden.

Das Wesen der Arbeit wird in Frage gestellt

Das führt zu einem Widerspruch: „Einerseits wurde Arbeit zur Mitte der Gesellschaft erklärt, alles und alle zentrieren sich um Arbeit und orientieren sich an ihr; andererseits wurde alles unternommen, um die Arbeit soweit wie irgend möglich einzudampfen“ (Beck 1999: 20). Das Individuum, das sich just über seine Arbeit definiert, wird zur Seite gedrängt und verliert dadurch in letzter Konsequenz nicht nur seine Arbeit, sondern seinen ganzen Lebensinhalt. Das ist nicht weiter erstaunlich, geht es doch bei der Arbeit nicht primär um die Sicherung materieller Bedürfnisse, sondern um den Kern der menschlichen Existenz überhaupt. Das Bedürfnis nach einer sinnvollen Arbeit in der Welt und für die Gesellschaft ist, wie wir zeigen werden, tief in der menschlichen Seele verankert. Jeder Lösungsansatz der aktuellen Krise darf diese grundsätzlichen Überlegungen zur Funktion der Arbeit für den Einzelnen nicht außer Acht lassen.

Lösungsvorschläge

Übersicht

Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen – was lange als Problem von Entwicklungs- und Schwellenländern galt, ist heute mitten in Europa angekommen. Angesichts der sich abzeichnenden gesamtgesellschaftlichen Probleme können sich weder Politiker noch Sozialwissenschaftler dem Missstand entziehen. In der Debatte sind unterschiedliche Lesarten des Problems auszumachen, dem man mit entsprechenden Lösungsvorschlägen begegnen will.

Lösung I: Flexibilisierung des Arbeitsmarktes

Einerseits wird die Erwerbslosigkeit junger Menschen einem unflexiblen Arbeitsmarkt zugeschrieben, auf dem die alten Generationen aufgrund eines zu weitreichenden Kündigungsschutzes Einsteigern ins Erwerbsleben die Arbeitsplätze vorenthalten. Die Lösung wird entsprechend in der Einführung eines Hire-and-Fire-Systems gesehen, das Unternehmer dazu motivieren soll, junge Menschen schneller und einfacher einzustellen (aber auch wieder zu entlassen).

Lösung II: Duales Ausbildungssystem

Andererseits werden Defizite in einem theorielastigen Bildungssystem gesehen, das junge Menschen ungenügend auf das real existierende Berufsleben vorbereite. Entsprechend werden Bildungsreformen angemahnt, die hauptsächlich auf eine Ausweitung des dualen Lernens in Schule und Beruf abzielen, wie es in verschiedenen europäischen Ländern (u.a. Deutschland und Schweiz) bereits praktiziert wird.

Lösung III: Neuer Arbeitsbegriff

Angesichts der Ausführungen im vorherigen Kapitel scheint uns der Ansatz vielversprechend, der an der aktuellen Krise ein Bedürfnis nach einem neuen Verständnis der Arbeit abliest. Diese Vorschläge gehen dahin, „Arbeit“ nicht mehr nur als „Erwerbsarbeit“ zu definieren, sondern auch gesellschaftliches Engagement im breitesten Sinne als „Arbeit“ gelten zu lassen.

In den folgenden Seiten werden wir diese Lösungsansätze analysieren und anschließend daran in einem Zwischenfazit problematisieren, um so zu unserem Lösungsvorschlag überzuleiten.

Diskussion zu Lösungsvorschlag I: Flexibilisierung des Arbeitsmarkts

Flexibilisierung bedeutet unsichere Arbeitsverhältnisse

Seitens der Politik werden Abhilfen des Problems der Jugenderwerbslosigkeit vorgeschlagen: Starthilfen für Jungunternehmer, unbezahlte, befristete Praktika und die „Flexibilisierung“ der Arbeitsgesetze, um Jungen den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern (vgl. Schuman 2012: 25). Gelöst wird dadurch freilich wenig, denn „Jungunternehmertum“ bedeutet nicht selten Scheinselbstständigkeit, genauso wie „Flexibilisierung“ gleichbedeutend ist mit zunehmend prekären Arbeitsverhältnissen. Bei temporär Angestellten lohnt sich für Unternehmen die reguläre Ausbildung nicht.

Flexibilisierung schafft Normalarbeitsverhältnis ab

Hinter solchen Scheinlösungen verbergen sich lang gehegte Umstrukturierungsabsichten, die momentan unter dem Vorwand der Krisenbekämpfung umgesetzt werden. Bei den derzeitigen „Reformen“ am Arbeitsmarkt geht es letztlich um das Normalarbeitsverhältnis. Die Arbeitsbedingungen, an die sich die meisten Westeuropäer seit 1945 gewöhnt haben – Vollzeiteinstellungen mit regelmäßigen Arbeitszeiten, tariflich festgelegten Löhnen, Absicherung durch gut ausgebaute Sozialwerke und gewerkschaftliche Vertretung – sollen unter dem Eindruck der Krise fallen und durch prekäre Anstellungsbedingungen ersetzt werden. „Überall wird ‚Flexibilisierung‘ eingeklagt – oder mit anderen Worten: ein ‚Arbeitgeber‘ soll seine ‚Arbeitnehmer‘ leichter ‚feuern‘ können“ (Beck 1999: 9).

Junge sollen Niedriglohnjobs zugeführt werden

Die Lockerung des Kündigungsschutzes schafft keine neuen Arbeitsplätze; sie bezweckt einzig, dass das Problem der Erwerbslosigkeit von der jungen zur älteren Generation verlagert wird. Unter dem Vorwand, neue Arbeitsplätze zu schaffen, werden ältere Angestellte entlassen und an ihrer Stelle jüngere eingestellt. Insofern dies zu merkbar schlechteren Konditionen geschieht, bleibt das Karussell aber kein

Nullsummenspiel: Auf diesem Weg kann die Aushöhlung des Normalarbeitsverhältnisses weiter forciert und eine ganze Generation den scheinbar alternativlosen Teilzeitjobs im Niedriglohnsektor zugeführt werden.

Eine „Generation Praktikum“ wächst heran

Die beiden Journalisten Hartung und Schmitt haben diese Entwicklung treffend mit dem Etikett „Generation Praktikum“ versehen, womit die zunehmende Tendenz beschrieben wird, (Hoch-)Schulabsolventen zu Beginn ihres Arbeitslebens ein oder mehrere un- oder schlecht bezahlte Praktika abzuverlangen. Eine ganze Generation würde dadurch „erpressbar“: „[W]ir trauen uns kaum, gegen schlechte Arbeitsbedingungen aufzubegehren, weil wir denken: Wahrscheinlich stehen hinter uns zehn andere Bewerber, die den Job mit Freuden machen“ (Hartung und Schmitt 2010: 33).

Insgesamt soll der „Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen in die westlichen Bastionen der Vollbeschäftigungsgesellschaft“ (Ulrich Beck) verstärkt werden. „Damit breitet sich im Zentrum des Westens der sozialstrukturelle Flickenteppich aus, will sagen: die Vielfalt, Unübersichtlichkeit und Unsicherheit von Arbeits-, Biographie- und Lebensformen des Südens“ (Beck 1999: 8).

Diskussion zu Lösungsvorschlag II: Bildungsreform

Die Ausbildung soll auf die Bedürfnisse der Wirtschaft abgestimmt werden

Einleuchtender scheinen Versuche, das Ausbildungssystem umzustrukturieren, hängt die momentane Krise des Erwerbslebens doch nicht zuletzt mit einem Schulsystem zusammen, das weder den Bedürfnissen der Wirtschaft noch der in ihr tätigen Menschen entspricht.

Viele Arbeitnehmer sind überqualifiziert

Besonders in Staaten, in denen bisher möglichst vielen Schulabgängern eines Jahrgangs der Besuch einer Fachhochschule oder Universität ermöglicht werden sollte, stößt das Bildungssystem an die Grenzen des Arbeitsmarkts in einer Dienstleistungsgesellschaft. Ein Beispiel: In Großbritannien erwirbt mittlerweile fast

die Hälfte aller Schulabgänger eines Jahrgangs zumindest einen Bachelor-Abschluss. Die Unternehmenseite hat aber nicht Schritt gehalten mit der Schaffung von Arbeitsplätzen, bei denen Hochqualifizierte eingesetzt werden (vgl. Snowdon 2012). Daher sind viele jugendliche Hochschulabgänger momentan gezwungen, als Kellner oder KassiererIn zu jobben. In Großbritannien waren 2011 über ein Drittel aller Universitätsabsolventen in einem Arbeitsverhältnis tätig, für das sie überqualifiziert waren (Snowdon 2012).

Ein duales Ausbildungssystem erleichtert den Einstieg ins Berufsleben

In vielen Ländern klafft eine große Lücke zwischen den von der Wirtschaft verlangten Fähigkeiten und Kompetenzen und den Lehrinhalten in den Schulen, die Abgänger und Vorgesetzte oft gleichermaßen als praxisfern einstufen. Das liegt, wie Nancy Hoffman (2011: 6) am Beispiel der USA ausführt, insbesondere daran, dass sich die Schulen in einem solchen System nur für die theoretisch-allgemeinbildende Vorbereitung von jungen Menschen auf einen Beruf verantwortlich fühlen, nicht aber für den effektiven Übergang von der Schule ins Berufsleben.

Daher werden gerade in den letzten Jahren Rufe nach einer berufsbezogenen Ausbildung in Anlehnung an das mitteleuropäische duale System der Berufsbildung laut (vgl. u.a. Schuman 2012: 26-27; Hoffman 2011). Für die USA schreibt Nancy Hoffman in einem kürzlich erschienenen Buch, dass es nicht mehr darum gehe möglichst viele Universitätsabsolventen zu haben, sondern darum, „jungen Menschen die Ausbildung zu bieten, die sie zur Vorbereitung auf eine Karriere bzw. einen Beruf brauchen“ (Hoffman 2011: 6).

Potenzielle Schulabbrecher werden ins Berufsleben integriert

Zweitens erlaubt das duale System, schulmüde Jugendliche besser ins Erwerbsleben zu integrieren. Für potentielle Schulabbrecher ist die Aussicht, eine arbeitsplatzzentrierte Ausbildung zu absolvieren, attraktiver als eine ausschließlich schulische Ausbildung, bei der sie aufgrund mitgebrachter Defizite wenig Perspektive auf einen erfolgreichen Abschluss und in der Folge eine Anstellung zu guten Bedingungen haben (vgl. Hoffman 2011: 150).

Duales Ausbildungssystem soll Erwerbslosigkeit senken

Insgesamt ist die Ausweitung des dualen Lernens aus den genannten Gründen eine begrüßenswerte Entwicklung. In Ländern mit ausgeprägter dualer Berufsbildung wie Deutschland und die Schweiz liegt die Erwerbslosigkeit bei jungen Erwachsenen deutlich niedriger als im EU-Durchschnitt (Hoffman 2011: 56). Wie jedoch zu zeigen sein wird, stößt das duale System auch dort verstärkt an seine Grenzen und bedarf einer zeitgemäßen Weiterentwicklung, um weiterhin den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden.

Diskussion zu Lösungsvorschlag III: Neuer Arbeitsbegriff

Neuer Arbeitsbegriff schafft mehr Arbeit

Dem Dilemma, dass es immer weniger Arbeitsplätze geben wird, entkommt man gemäß vielen Sozialwissenschaftlern nur, indem man sich gesamtgesellschaftlich neu über den Sinn der Arbeit verständigt.

Dass zur Haltung oder gar Ausweitung des gesellschaftlichen Reichtums immer weniger menschlicher Aufwand notwendig sein wird, sollte, so Ulrich Beck, nicht in eine Sinnkrise stürzen, sondern als Chance gedeutet werden. Wie Czwalina und Brandstetter (2010: 131) aufzeigen, zwingt das aktuelle „Umfeld, in dem wirtschaftlicher Erfolg ohne paralleles Wachstum von Arbeitsplätzen aufgrund verbesserter Produktivität realisiert“ wird, geradezu zu einer Verringerung der Normalarbeitszeit“, wenn man das „ständige Neuentstehen von Arbeitslosigkeit“ sinnvoll bekämpfen will. Das eröffnet neue Freiräume. Weniger produktive Arbeit führt, so Beck, nicht zu Leere, sondern zu mehr Zeit für gesellschaftliches Engagement. Die Folge sei eine „Stärkung der politischen Gesellschaft der Individuen, der aktiven Bürgergesellschaft vor Ort, einer zugleich lokalen und transnationalen Bürgerdemokratie in Europa“ (Beck 1999: 12).

Dieser Gedanke wurde bereits von Matthew Fox formuliert: „Der Verlust unserer Vorreiterrolle in bestimmten Industriezweigen könnte sich letztlich als Segen erweisen, da er uns für drängendere Aufgaben freistellt. [...] Was für eine neue Arbeit könnte das sein? Ich bin davon überzeugt, daß diese Arbeit *am Menschen selbst stattfindet*. Wir könnten sie als ‚innere Arbeit‘ bezeichnen.“ (Fox 1996: 39)

Abbildung: Innere und äußere Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung.

Produktivitätswachstum schafft nicht Arbeitslosigkeit, sondern Freiheit

Weil gleicher gesellschaftlicher Reichtum in kürzerer Zeit produziert werden kann, entsteht eine neue Freiheit, die „Energie für Engagement“ (Beck 1999: 13) freisetzt und dadurch letztlich das bürgerliche Versprechen der persönlichen Entfaltung in der Gesellschaft erst einlöst. Zumindest ein Teil des menschlichen Tätigseins wird dadurch von der Notwendigkeit erlöst, des Geldes wegen arbeiten zu müssen. Die Arbeit verliert ihren Warencharakter und findet zu ihrer wahren Bedeutung als Geben und Nehmen für und von anderen. Insofern endet weniger produktive Arbeit nicht im Sinnverlust, sondern im Erlebnis, was Wirtschaft eigentlich bedeutet: Ich decke durch mein Tätigsein deine Bedürfnisse ab, während du durch deine Arbeit meine Bedürfnisse befriedigst.

Es mangelt an Erwerbsarbeit, nicht an Aufgaben

Das ist teilweise bereits Realität: Trotz Erwerbslosigkeit sehen viele Menschen, dass es unzählige Aufgaben in unserer Gesellschaft gäbe, die erfüllt werden müssten, einfach weil andere Menschen oder die Gesellschaft einen nicht erfüllten Bedarf haben, vor allem im Bereich der Dienstleistungen. Die Kranken bräuchten bessere menschliche Betreuung, die Umwelt braucht Pflege, die Flüchtlinge werden zu sehr sich selber überlassen nach dramatischen Fluchtversuchen, psychisch angeschlagene

Menschen bräuchten Menschen mit Zeit für sie, Hunger- und Dürrekatastrophen, Notlager in Krisengebieten, Entwicklungshilfe in den ärmsten Gebieten unserer Erde brauchen unsere Arbeit.

Viele Aufgaben finden außerhalb des heutigen Arbeitsmarktes statt

Dies sind nur exemplarische Beispiele, wer mit offenen Augen und vor allem mit einem offenen Herzen durch die Welt geht, sieht solche Bedürfnisse auf Schritt und Tritt. Wie Czwalina und Brandstetter (2010: 93) betonen, findet 60 Prozent der gesellschaftlich notwendigen Arbeit (vor allem Betreuungsaufgaben) außerhalb des Marktes statt. Da unsere Wirtschaft aber nicht darauf ausgerichtet ist, dieser Form Arbeit eine Priorität einzuräumen, muss sie von Spendengeldern finanziert werden oder wird ehrenamtlich ausgeführt.

Jugendliche wollen „gebraucht“ werden

Indem Jugendlichen ein sinnvoller Einsatz in unserer Gesellschaft vorenthalten wird, berauben wir sie einer zentralen menschlichen Erfahrung, die Thomas Stöckli an anderer Stelle in Form von Fragen, die sich Jugendliche stellen, beschrieben hat:

„Braucht mich die Welt, habe ich in ihr eine Aufgabe? Kann ich in ihr meine ureigensten Ziele finden und sie verwirklichen? Werde ich überhaupt von meiner Umwelt wahr- und ernstgenommen, oder ist alles schon ohne mich fertig? Bin ich ein Rädchen im Getriebe oder gar ein Nichts, wenn ich mich nicht anpassen kann und den Erwartungen und Ansprüchen der Gesellschaft nicht genüge? Haben ich und die Welt überhaupt ‚Zukunft‘, eine lebenswerte Zukunft – oder ist der schrittweise Untergang unserer Zivilisation vorprogrammiert? [...] Sind dies Lebenserfahrungen oder nur schöne Worte?“
(Stöckli 1998: 15)

Ehrenamtliches Engagement verleiht der Arbeit Sinn

Die zumindest partielle Entlassung aus dem regulären Arbeitsleben, wie sie Czwalina und Brandstetter sowie Beck fordern, geht in die richtige Richtung. Durch das ehrenamtliche Engagement, das sie vorschlagen, kann zumindest dieser Teil der menschlichen Betätigung wieder zu ihrem Ursprungssinn zurückgeführt werden.

Lohnarbeit muss abgeschafft werden

Wir gehen noch einen Schritt weiter: Wir fordern nicht nur die partielle Entlassung aus der Lohnarbeit, sondern die vollständige Befreiung des Menschen, so dass er sich ausgehend von seinen Begabungen mit anderen zusammenschließen und als Antwort auf ein gesellschaftliches Bedürfnis unternehmerisch tätig werden kann.

Junge Menschen müssen selbst eine Aufgabe finden

Darin sehen wir letztlich die Lösung des Problems der Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen. Dieses wird nicht gelöst, indem Jugendliche als „Arbeitnehmer“ auf sogenannte „Arbeitgeber“ warten, die ihnen eine Beschäftigung geben. Vielmehr müssen Jugendliche heute selbst Impulse setzen, was ihnen nicht nur ein sicheres Einkommen verschafft, sondern ihnen vor allem auch zu einer sinnvollen Tätigkeit verhilft. Denn: „Ein unternehmerischer Mensch [...] wartet nicht, bis ihn jemand anstellt. Er hat eine Idee und fängt an“ (Werner 2011: 13). Für ihn ist „der Arbeitsplatzverlust nicht das Ende der Welt, denn es gibt so viel neue Arbeit, die getan werden muß“ (Fox 1996: 39).

„Arbeitslosigkeit“ gibt es solange, wie unter Arbeit eine zur Ware verkommene Entität verstanden wird, die man auf dem Arbeitsmarkt (immer weniger) verkaufen kann. Wenn Arbeit jedoch verstanden wird als Betätigung für andere, die einem inneren Impuls entspringt, dann kann es gar keine Arbeitslosigkeit mehr geben.

Zwischenfazit

Es braucht keine Reformen, sondern grundsätzliche Veränderungen

Die vorgestellten Problemdiagnosen und in der Folge die anbotenen Lösungsvorschläge fußen auf einseitigen bzw. falschen Prämissen. Anstatt sich den strukturellen Ursachen der Erwerbslosigkeit zuzuwenden, wird das Problem ausschließlich bei den Jugendlichen selbst gesucht, die entweder als unflexibel oder falsch ausgebildet eingestuft werden. Auch die Vorschläge, die in der Zunahme der Produktivität eine Befreiung für soziales Engagement sehen, verfehlen ihre emanzipatorische Wirkung, wenn Menschen nicht in der Lage sind, die Leere mit einem neuen Arbeitsbegriff zu füllen.

Jugendliche brauchen einen neuen Arbeitsbegriff und ein dazugehöriges Ausbildungssystem

Eine wirklich sinnvolle Lösung muss deshalb nicht nur die tieferliegenden Ursachen der momentanen Krise der Erwerbsarbeit deuten, sondern auch entsprechende Lösungsmuster entwerfen. Unserer Meinung nach braucht es eine Weiterentwicklung und vor allem Kombination der Lösungsvorschläge II und III. Die Gesellschaft muss sich einerseits grundsätzlich neu über ihren Arbeitsbegriff verständigen. Andererseits muss sie ein Bildungswesen anlegen, in dem ein solches Verständnis von Arbeit und Beruf erworben werden kann.

Wesentliche Impulse zu beiden Anliegen kann der Sozialreformer Rudolf Steiner bieten. In den folgenden Kapiteln rollen wir die gesellschaftspolitische Dimension seines Denkens aus der Perspektive der Arbeit auf und zeigen anschließend daran, welche Implikationen sich aus diesem Arbeitsverständnis für die Pädagogik ergeben können.

Ein neuer Arbeitsbegriff als Beginn einer neuen Gesellschaftsordnung

Krise zwingt zur Veränderung

Die Krise der Erwerbsarbeit und die Unzulänglichkeit der anbotenen Lösungsvorschläge fordern dazu auf, das Verhältnis des Menschen zur Arbeit grundsätzlich zu durchdenken und ein grundlegend neues Verständnis von menschlicher Arbeit zu entwickeln. Denn die „Krise der Arbeitsplätze“ ist, wie der Priester und Theologe Matthew Fox treffend formuliert, „ein Symptom für etwas viel Tieferes: für eine Krise in einer Beziehung zur Arbeit und eine Herausforderung an die Menschheit, ihre Arbeit neu zu erfinden“ (Fox 1996: 18).

Arbeitsbegriff macht Dreigliederung umsetzbar

Wesentliche Impulse dazu können von Rudolf Steiner ausgehen, dessen Arbeitsbegriff wir im Folgenden aufarbeiten. Die Ausführungen sind im Zusammenhang mit Steiners Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus zu sehen. Anstelle der üblichen normativen Darstellungen, die oft nicht zur praktischen Umsetzung einladen, mitunter sogar davon abhalten, arbeiten wir Rudolf Steiners Sozialkunde mit dem Fokus auf die menschliche Arbeit neu auf. Dadurch wird klar, dass Steiner keine illusionären Utopien formuliert hat, die man angesichts der vorhandenen Widerstände niemals umsetzen kann, sondern dass bei einer Annäherung an die Dreigliederung aus der Perspektive der Arbeit ein neues Bewusstsein entsteht, aus dem sich logisch weitere Schritte in Richtung einer breit abgestützten Veränderung ergeben. Dies ist, wie wir nach dieser Grundlegung im nächsten Kapitel darlegen werden, insbesondere dann der Fall, wenn die Schule als Ort der zukünftigen Generation diese Bewusstwerdung bzw. dieses neue Verständnis von Arbeit im Kind und im Jugendlichen entwickelt und fördert.

Rudolf Steiners soziale Ideen sind hochaktuell

Rudolf Steiner ist heute vor allem als Begründer der Waldorfpädagogik bekannt. Weniger geläufig ist die Tatsache, dass er die Waldorfschule anlässlich ihrer Gründung im Herbst 1919 nicht als Projekt für sich betrachtete, sondern als ersten Schritt in Richtung einer radikalen, gesamtgesellschaftlichen Veränderung. Steiner

schwebte, wie er es ausdrückte, eine „Dreigliederung des sozialen Organismus“ vor, die die durch den Kapitalismus aufgeworfene „soziale Frage“ lösen sollte. Die Waldorfschule verstand er als Teilprojekt einer viel größeren sozialen Anstrengung.

Steiner wirkte als Teil einer großen sozialen Bewegung

Steiners Ideen waren getragen von einer breit abgestützten sozialen Bewegung, die sich im Nachgang der Novemberrevolution 1918 im württembergischen Stuttgart formierte (vgl. Schmelzer 1991). Kurz zur Erinnerung: Als sich im Herbst 1918 die Niederlage der Mittelmächte abzeichnete, erschien das kriegsführende Machtkartell aus Monarchie, Militär und Großbürgertum in Berlin angeschlagen genug, dass breite Bevölkerungsteile den Aufstand wagten. In Wirtschaft und Politik, vereinzelt auch in der Kunst und im Bildungswesen entstand ein „Impuls der Selbstbestimmung und Selbstverwaltung“ (Schmelzer 1991: 28). Soldaten, Arbeiter und Bauern stürzten die Hohenzollern-Monarchie und legten überall in Deutschland die institutionellen und ideellen Grundlagen für die Demokratisierung des Landes. Für kurze Zeit flackerte die Hoffnung auf „eine Ordnung des Friedens, des Glücks und der Freiheit“ (Karl Liebknecht) auf, bevor die alte Elite zum Gegenschlag gegen die Bewegung ansetzte.¹

Steiner wollte das soziale Leben neu ordnen

Steiner und die Stuttgarter Dreigliederungsbewegung rückten, wie die Aktivisten in anderen Teilen Deutschlands, die soziale Frage ins Zentrum ihrer Problemanalyse und sahen ihre Lösung in einem gesamtgesellschaftlichen Umbruch. In der Konfrontation mit der breiten Volksbewegung bestand Steiners Ziel darin, ihre „Forderungen nach Neueinrichtungen“ des sozialen Lebens aufzugreifen, zu präzisieren und „auf den Weg eines zielbewußten sozialen Wollens zu bringen“ (Steiner 1991: 23).

¹ Die komplexen Ereignisse von 1918/1919 können hier selbstredend nur gerafft und vereinfacht dargestellt werden. Uns geht es vorrangig darum, Rudolf Steiner und die Dreigliederungsbewegung in ihren historischen Kontext zu verorten. Der neueste Forschungsstand findet sich in Volker Ulrich (2009): *Die Revolution von 1918/19*, München: C.H. Beck.

Veränderung beginnt im Geist

Diese Formulierung weist auf Steiners Auffassung hin, dass sich die aufständischen Arbeiter zu wenig klar über die Ziele ihres Aufstands waren. Dies führte Steiner auf eine jahrelange Ideologisierung der Massen durch einen durch Vereinfachungen entstellten Marxismus. Steiner folgte somit den Einschätzungen freiheitlicher Sozialisten wie Karl Korsch und Robert Wilbrandt. Letzterer warf den Parteifunktionären, die im Namen des Proletariats sprachen, vor, mit ihrer einseitigen Interpretation des Marxismus als reinen Materialismus zur „Vertreibung der Seele“ beigetragen habe. „Abtötend, was sich in einem Marx gar nicht abtöten ließ, was vulkanisch seine ‚Wissenschaft‘ durchzittert“ – nämlich eine Bewusstseinsweckung – „hat die Marx’sche Schule doch allmählich fertiggebracht, was nun die Öde und Leere vor uns auftut“ (zit. n. Schmelzer 1991: 212).

Die von Wilbrandt beschriebene „Öde und Leere“ führte Steiner darauf zurück, dass die selbsternannten Funktionäre das, „was aus der Seelenstimmung der breiten Massen sich an die Oberfläche des Lebens heraufdrängt“, als bloße „Ideologie“ abtaten (Steiner 1991: 42). Ein Mitstreiter Steiners, Emil Molt, beschrieb die revolutionäre Stimmung folgendermaßen: „Die soziale Frage wurde, weil das Geistesleben als Ideologie abgewertet war, zu einer rein wirtschaftlichen; dabei sehnte sich der Arbeiter doch nach einem geistigen Leben“ (Molt 1972: 182). „Wohl vollzog sich an der Oberfläche der Kampf um das Materielle“, erinnerte sich Molt (1972: 181). „Aber die eigentliche Sehnsucht des Proletariats war vielleicht unbewußt seelischer Natur, sie war nichts anderes als das Streben nach einem neuen menschenwürdigen Dasein.“

Arbeit ist zur Ware verkommen

Das war die zentrale Einsicht Steiners, und entsprechend anders als seine Zeitgenossen in den sozialistischen Parteien deutete er die Not der arbeitenden Bevölkerung. Die „moderne kapitalistische Wirtschaftsordnung“, die „im Grunde genommen nur Ware“ kenne (Steiner 1991: 52), habe ihre „einseitige Wirksamkeit“ (Steiner 1991: 64) entfaltet und ihre innere Logik auf alle nichtwirtschaftlichen Lebensbereiche übertragen. In der Folge seien sämtliche Aspekte des menschlichen (Zusammen-)Lebens, sowohl das Rechts- als auch das Geistesleben, kommerzialisiert worden. „Man kann gegenwärtig in dem Wirtschaftskörper, der auf der Arbeitsteilung

beruht, nicht allein Waren tauschen gegen Waren, sondern durch denselben Vorgang auch Waren gegen Arbeit und Waren gegen Rechte“ (Steiner 1991: 71). Diesen Knoten gilt es aufzulösen, indem man sich klar macht, weshalb die Arbeit zur Ware verkommen ist, und aus dieser Einsicht heraus ein neues Verständnis des Wesens der menschlichen Arbeit entwickelt.

Kapitalismus führt zu neuem Arbeitsbegriff

Die bürgerlichen Revolutionen führten zu einer grundlegenden Neudefinition der Arbeit. Dies insofern als die Entmachtung des Adels und des hohen Klerus stets, wie der Haupttheoretiker der französischen Revolution, Abbé Sieyès, es ausdrückte, mit der „Faulheit“ dieser Stände begründet wurde (vgl. Soboul 2010: 14). In den Umwälzungen verfestigte sich eine Tendenz, die sich zuerst in den mittelalterlichen Orden und später im städtischen Raum unter den Handwerkern herausgebildet hatte: Im Sinne des benediktinischen „ora et labora“ wurde im Mittelalter die geistige Tätigkeit vom sogenannten Betstand gelöst und in das Leben des vorrangig körperlich Tätigen integriert. Somit wurde der Betstand überflüssig, denn „Beten, also geistige Tätigkeit, und Arbeiten, also körperliche Betätigung, [wurden] zur Aufgabe ein und desselben Menschen“ (Fintelmann 1992: 24). Durch diese geistige Wende, die in der protestantischen Reformation kulminierte, wurde das vorbereitet, was seit dem Sieg über die nicht produktiv tätigen Stände in den bürgerlichen Revolutionen für die Allgemeinheit gilt: Jeder Einzelne kann, ja muss sich in vollständiger Unabhängigkeit von abstammungsrechtlich Höhergestellten selbst verwirklichen.

Arbeit ist Ausdruck des Menschen

Arbeit wird die „höchste Erfüllung“ (Czawlina und Brandstetter 2010: 91) des Menschen. Unter Idealbedingungen sollte „Lust und Liebe zur Arbeit“ (Steiner 1997: 60) dem menschlichen Tätigsein zugrunde liegen, so dass ein zielgerichtetes Wollen freigesetzt wird. „Arbeit entsteht aus unserem Inneren, ist Ausdruck unserer Seele, Arbeit ist ganz individuell und schöpferisch“ (Fox 1996: 18). Der Mensch, so Steiner, müsse „aus seiner freien Begabung heraus“ (Steiner 1991: 14) arbeiten können. Arbeit, ergänzt Matthew Fox (1996: 97), beziehe ihre Motivation nicht daraus, „dazu

gezwungen zu werden oder äußerliche Belohnungen dafür zu bekommen“. Im Gegenteil, Arbeit entspringe „unserem inneren Verlangen“ (Fox 1996: 97).

Arbeit ist ein schöpferischer Impuls

Eine solchermaßen verstandene Arbeit führt erst in einem zweiten Schritt zu einem Arbeitsergebnis, das „nicht durch einen bloßen Kraftaufwand, sondern durch die Entwicklung einer in jedem Falle qualitativen Fähigkeit in Bezug auf ein qualitatives Bedürfnis erfüllt wird“ (Vogel 1973: 17). Wie das Beispiel des Unternehmers zeigt, ist Arbeit eigentlich ein individueller, schöpferischer Impuls, aus dem „die Leistung als abgeschlossenes Werk oder im volkswirtschaftlichen Sinne als Ware erst sekundär hervorgeht“ (Vogel 1973: 17). Arbeit ist nicht Teil, sondern Voraussetzung des Produktionsprozesses; in ihr spiegelt sich die Selbstverwirklichung des arbeitenden Individuums.

Wirtschaftliche Ungleichheit verunmöglicht die freie Entfaltung

Gleichzeitig liegt es in der Natur des Kapitalismus, dass diese Selbstverwirklichung mit fortschreitender Entwicklung immer weniger Menschen vorbehalten bleibt. Wer nicht über das notwendige Startkapital bzw. die Mittel zur Produktion von Reichtum verfügt, muss seine Arbeitskraft verkaufen, um zu überleben. Er findet sich in der Lage wieder, „daß er seine Arbeitskraft dem Arbeitgeber ebenso verkaufen muß, wie man auf dem Markte Waren verkauft“ (Steiner 1991: 53). Anstatt sich arbeitend selbst zu verwirklichen, ist der Mensch gezwungen, sich „in den Dienst dessen zu stellen“, was ein Kapitalist herstellen will (Steiner 1991: 94). Die freie Entfaltung des Einzelnen im Sinne eines Einbringens der eigenen Kompetenzen in ein nützliches Gemeinschaftsprojekt wird dadurch verunmöglicht.

Soziale Beziehungen werden kommerzialisiert

Der soziale Austausch verfremdet sich ins Unkenntliche, weil er stets, wie jede andere Ware auch, in einen monetären Wert umgemünzt und somit veräußert und erworben werden kann. Wie Karl Marx und Friedrich Engels bereits 1848 feststellten, hat der Kapitalismus „kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch übriggelassen

als das nackte Interesse, als die gefühllose ‚bare‘ Zahlung“ (Marx und Engels 2010: 22).

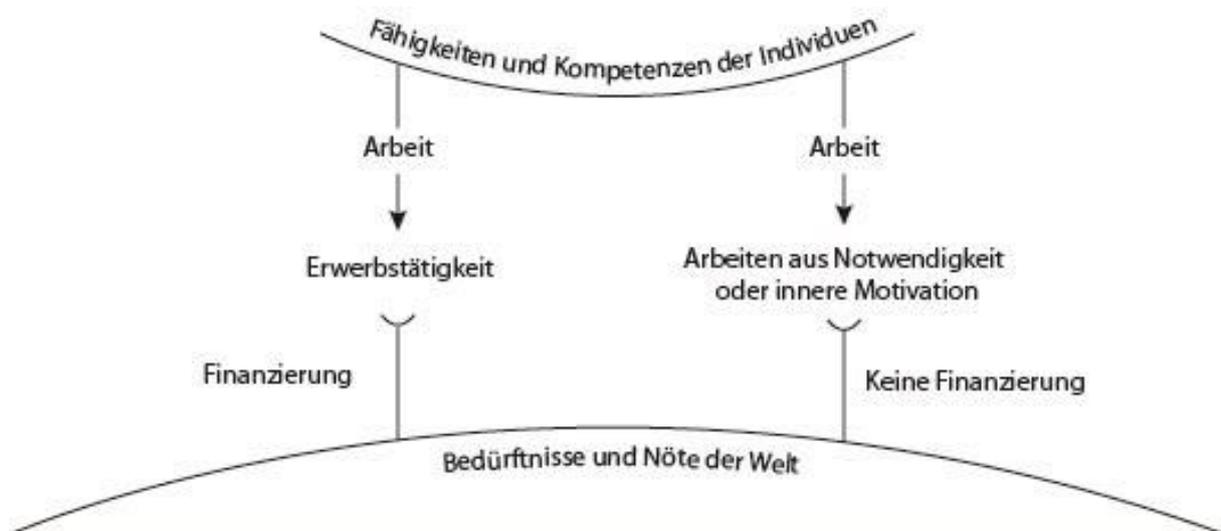
Arbeitsteilung ermöglicht Altruismus

Allerdings: Die Marktwirtschaft würde im Idealfall die Grundlagen schaffen für eine freie Entfaltung – vorausgesetzt, dem Handeln des Einzelnen werden klare rechtliche Schranken gesetzt. Die historische Entwicklung des Kapitalismus zeichnete sich dadurch aus, dass immer mehr Arbeitsbereiche aus der selbstversorgenden Landwirtschaft herausgerissen wurden und sich als autonome Wirtschaftsbereiche außerhalb der Agrarwirtschaft konstituierten. Im vorkapitalistischen Zeitalter wurde all das, was zur Selbstversorgung notwendig war, vom Endverbraucher selbst hergestellt. Im Kapitalismus spezialisiert sich der Einzelne auf die Herstellung eines Produkts oder einer kleinen Produktpalette. Was er darüber hinaus zum Überleben braucht, bezieht er auf dem Markt von anderen Spezialisten. Arbeit erhält dadurch einen gemeinschaftsbildenden Aspekt: „Im modernen Wirtschaftsprozeß kann keiner mehr nur für sich selber tätig sein; alles, was er hervorbringt, geht in den objektiven Arbeitszusammenhang ein und bekommt von dorthin seinen Sinn und seinen Wert“ (Fintelmann 1992: 13). Insofern ist in der kapitalistischen Produktionsweise mit der charakteristischen Arbeitsteilung und dem Warentausch auf dem Markt objektiv ein altruistisches Moment angelegt (vgl. Fintelmann 1992: 12-13).

Wahre Arbeit setzt ein freies Geistesleben voraus

Voraussetzung für den altruistischen Impuls ist ein freies Geistesleben, dem wahre menschliche Arbeit entspringen kann, wie wir sie oben beschrieben haben. Den „Impulsen, die aus den individuellen Fähigkeiten selbst kommen“ (Steiner 1991: 80), müsse Raum zur Entfaltung geboten werden, so dass sie sich in den Dienst der Gemeinschaft stellen können. Dann erst wird Arbeit, um Matthew Fox (1996: 105) zu paraphrasieren, „eine heilige Reise“, die um ihrer Selbstwillen unternommen wird und nicht wegen des „Geldtopf[s] am Ende des Weges“.

Abbildung: Verschiedene Formen der Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung.

Jeder Mensch ist ein Unternehmer

In seiner Veranlagung sei, so Steiner, jeder Mensch ein Unternehmer. Er meint damit nicht den durch den Kapitalismus entstellten Begriff des Unternehmers, der sich seinen Lebensstandard durch die Ausbeutung von Untergebenen sichert und nach Möglichkeit erhöht, sondern ein Mensch mit innovativen Ideen, die er zusammen mit ähnlich Gesinnten (und eventuell anders Talentierte(n)) umsetzen will.² Ein Berufsleben, das den Menschen in bestehende Berufsbilder presst und keine Selbstverwirklichung zulässt, führt dazu, dass Berufstätige keine „innere Lebensfreudigkeit“ (Steiner 2006: 32) durch ihre Tätigkeit erfahren können.

Arbeit ist das Bestreben, die Bedürfnisse der Mitmenschen zu erkennen und ihnen die eigenen Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen

Es braucht ein neues Verständnis von Arbeit: Handlungsleitend sind nicht mehr Erwerb und Sicherung des Lebensunterhalts, sondern, wie Rudolf Steiner es ausdrückt, „die Not des Mitmenschen zum Motiv des eigenen Handelns zu machen“ (zit. n. Brüll 1984: 8). Arbeit sollte den Menschen „mit anderen in Berührung bring[en], und zwar nicht nur auf der Ebene der persönlichen Beziehung, sondern auch auf der Ebene des Dienens in der Gemeinschaft“ (Fox 1996: 18).

² Lothar Vogel (1973: 368) verweist auf die Notwendigkeit einer begrifflichen Differenzierung zwischen Kapitalist und Unternehmer. Der Kapitalist ist der Geldgeber, der Unternehmer hingegen „nur der Zinsbüttel für den hinter ihm stehenden Geldgeber“ und insofern „genau so ein arbeitender Mensch wie der Lohnarbeiter“.

Steiners Arbeitsbegriff bewirkt eine Umgestaltung des sozialen Organismus

Von diesem Umdenken über das Wesen der Arbeit nimmt eine Veränderung Ausgang, die von gesamtgesellschaftlicher Reichweite sein kann, ja muss. Denn, wie zu zeigen sein wird, verkündet Rudolf Steiner bewusst keine Utopien, sondern will das Neue ganz konkret aus dem Bestehenden heraus entwickeln. Die folgenden Ausführungen sind natürlich keineswegs vollständig. Sie sollen vielmehr darlegen, wohin ein solcher Arbeitsbegriff führen muss – insbesondere wenn er durch die Pädagogik im Kind und im Jugendlichen angelegt wird, was wir in den folgenden Kapiteln sowohl theoretisch als auch praktisch darstellen werden.

Neuer Arbeitsbegriff führt zu Altruismus

Wie stellt sich Steiner die gesellschaftlichen Auswirkungen eines neuen Arbeitsbegriffs vor? Wer Arbeit als Dienst am Mitmenschen versteht, so Steiner, arbeitet nicht mehr für sich und den eigenen Profit. Er verbindet sich im Gegenteil mit Gleichgesinnten, die sich im gleichen Bereich für die Gesellschaft einsetzen wollen, und mit den Empfängern ihrer Dienste. Zusammen bilden sie eine Assoziation: „Die Wirtschaftsorganisation wird Menschen mit gleichen Berufs- oder Konsuminteressen oder mit in anderer Beziehung gleichen Bedürfnissen sich zu Genossenschaften zusammenschließen lassen, die im gegenseitigen Wechselverkehr die Gesamtwirtschaft zustande bringen“ (Steiner 1991: 73). Anders als im Kapitalismus, wo das Interesse, möglichst viel Gewinn zu erwirtschaften, die wirtschaftliche Produktion dominiert, wird in solchen Zusammenschlüsse das Interesse, „aus der notwendigen Konsumtion die beste Art der Produktion [...] zu finden“, handlungsleitend (Steiner 1991: 124).

Neuer Arbeitsbegriff führt zu neuen Betriebsstrukturen

Auf der Betriebsebene ergibt sich die Struktur aufgrund der Bedürfnisse, die die Assoziation zu befriedigen gedenkt. Was der Einzelne im Betrieb „zu tun hat, das ergibt sich ihm aus dem Zusammenleben mit denen, mit denen er wirtschaftlich assoziiert ist“ (Steiner 1991: 19). Das heißt: Unterschiedliche Aufgaben werden innerhalb der Assoziationen durch Menschen mit unterschiedlichen Begabungen und

Fähigkeiten wahrgenommen. Die Unterschiede zwischen „Handarbeitern“ und „geistigen Leitern der Produktion“ etwa werden also weiterhin bestehen, weil sie ab einer bestimmten Betriebsgröße eine Notwendigkeit des Produktionsprozesses sind. Sie übersetzen sich jedoch nicht mehr in eine wirtschaftliche Hierarchie. Denn das Ziel der „geistigen Leiter der Produktion“ ist, anders als im Kapitalismus, nicht, aus dem Handarbeiter möglichst viel Mehrwert herauszupressen, sondern in Zusammenarbeit und im regen Austausch mit den anderen Produzenten und den Abnehmern ein Produkt herzustellen, das den Bedürfnissen der Konsumenten entspricht. Handlungsleitend in der Produktion ist nicht das Profitmotiv, sondern die Vernunft.

Assoziatives Wirtschaften ist sinnstiftend

Menschen, die in einer solchen Assoziation zusammenarbeiten, gehen einer sinnvollen Arbeit nach. Anders als im Kapitalismus, in dem „der proletarische Arbeiter [...] an seiner Maschine stehen und nur von deren Getriebe berührt werden [soll], während der Kapitalist allein weiß, welches das Schicksal der erzeugten Waren im Kreislauf des Wirtschaftslebens ist“ (Steiner 1991: 97), ist dieser Zusammenschluss unmittelbar sinnstiftend, weil alle am Produktionsprozess ihrer Begabung und ihren Fähigkeiten entsprechend zu einem sinnvollen Produkt bzw. zu einer sinnvollen Dienstleistung beitragen.

Das Wirtschaftsleben muss sich frei entfalten können

Dieses Wirtschaftsleben soll sich möglichst frei von staatlichen Eingriffen entfalten können. Der Mensch müsse als Unternehmer innerhalb der Gesellschaft einen eng abgestecktes Gebiet zur Verfügung haben, „das dem Fähigen die freie Initiative gibt, von seinen Fähigkeiten Gebrauch zu machen, und das die Beurteilung des Wertes dieser Fähigkeiten durch freies Verständnis für dieselben bei anderen Menschen ermöglicht“ (Steiner 1991: 94-95). Damit wird nicht dem entfesselten Raubtierkapitalismus das Wort geredet. Denn handlungsleitend ist, wie oben dargelegt, nicht der persönliche Profit, sondern die Befriedigung der Bedürfnisse von anderen. „'Mehrwehrt' wird nicht geschaffen werden für den unberechtigten Genuß

des einzelnen, sondern zur Erhöhung dessen, was dem sozialen Organismus seelische oder materielle Güter zuführen kann“ (Steiner 1991: 129).

Ein Zusammenschluss von Menschen kann sich nur ernsthaft entfalten, wenn er dafür Sach- und Geldmittel zur Verfügung hat und diese möglichst frei – aus einem inneren Impuls heraus – einsetzen kann. „Wo fruchtbringend produziert werden soll, da muß diese Verfügung möglich sein, *nicht* weil sie einem einzelnen oder einer Menschengruppe Vorteil bringt, sondern weil sie der Allgemeinheit am besten dienen kann, wenn sie zweckmäßig von sozialem Verständnis getragen ist“ (Steiner 1991: 110). Das Startkapital ist jedoch nicht das Privateigentum der Unternehmer, sondern gesellschaftliches Eigentum, über das sie „befristetes Verfügungsrecht“ erhalten (vgl. Schmelzer 1991: 79). Das bedeutet, dass der Gewinn eines Betriebs, der immer nur dank des gesamten sozialen Organismus zustande kommt, auch wieder an diesen zurückfließen muss (vgl. Steiner 1991: 116).

Wirtschaftliche Freiheit setzt rechtliche Regulierung voraus

Damit dies sichergestellt ist, braucht es ein Staatswesen, dessen Funktion darin besteht, „den Rechtsboden für ein [...] solidarisches Wirtschaften zu schaffen“ (Schmelzer 1991: 83). Einerseits muss jeder „auf dem Boden des politischen Staates die Rechte ausbilden, welche ihm den Anteil sichern an dem Ertrage der Waren, die er erzeugt“ (Steiner 1991: 86).

Andererseits muss der Überschuss, der nach Abzug von Gehaltszahlungen und Neuinvestitionen zurückbleibt, verteilt werden. Dabei zeigt sich: Problematisch ist nicht der Besitz von Kapital zur Erstinvestition – er ist Voraussetzung für die freie, gestalterische Entfaltung des Einzelnen –, sondern das Zurückbehalten von Überschüssen nach getaner Investition. Das Problem muss so gelöst werden, dass einmal verdientes Kapital entweder in den eigenen oder einen fremden Betrieb reinvestiert wird. „Die Möglichkeit, frei über die Kapitalgrundlage aus den individuellen Fähigkeiten heraus zu verfügen, muß bestehen; das damit verbundene Eigentumsrecht muß in dem Augenblicke verändert werden können, in dem es umschlägt in ein Mittel zur ungerechtfertigten Machtentfaltung“ (Steiner 1991: 110).

Gewinn muss der Gesamtgesellschaft zufließen

Statt der individuellen Machtentfaltung zu dienen, müssen überschüssige Finanzmittel zum Aufbau einer gerechten Gesellschaft eingesetzt werden. „Ein sozialer Organismus, welcher der hier gekennzeichneten Vorstellungsart entspricht, wird die Mehrleistung, die ein Mensch auf Grund seiner individuellen Fähigkeiten vollbringt, ebenso in die Allgemeinheit überführen, wie er für die Minderleistung der weniger Befähigten den berechtigten Unterhalt aus dieser Allgemeinheit entnehmen wird“ (Steiner 1991: 129).

Neuer Arbeitsbegriff führt zu einem gerechteren Wirtschaften

Aus den Bedürfnissen des einzelnen Menschen nach sinnvoller, schöpferischer Tätigkeit heraus entsteht ein System, das die freie Entfaltung des unternehmerischen Individuums bzw. unternehmerischer Gruppen von Individuen zulässt, durch entsprechende rechtliche Absicherung aber gleichzeitig das Entstehen von wirtschaftlichen Ungleichheiten verhindert (vgl. Schmelzer 1991: 78). „Ein in sich abgeschlossener Wirtschaftskreislauf, der von außen die Rechtsgrundlage erhält und den fortdauernden Zufluß der zutage tretenden individuellen Menschenfähigkeiten, wird es in sich nur mit dem Wirtschaften zu tun haben“ (Steiner 1991: 126). Durch diese Kombination von individueller Emanzipation in der freien unternehmerischen Entfaltung und Solidarität in der Kooperation (vgl. Schmelzer 1991: 86) wird letztlich „jedem das verschafft, was er nach dem Wohlstande der Gesellschaft gerechter Art haben kann.“ (Steiner 1991: 126)

Rudolf Steiners Arbeitsbegriff in der Pädagogik

Neuer Arbeitsbegriff soll in der Schule entstehen

Im vorherigen Kapitel haben wir aufgezeigt, wie Rudolf Steiners Idee von der Dreigliederung des sozialen Organismus aus dem Reich der Abstraktionen herausgeholt werden kann, wenn sie praktisch von der Rückbesinnung auf das Wesen der menschlichen Arbeit her aufgezüchtet wird. Dieser Arbeitsbegriff wiederum ergibt sich aus der natürlichen Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen – vorausgesetzt, ihnen wird eine Erziehung zuteil, die auf einer fundierten Entwicklungspsychologie abgestützt ist.

Überblick

In diesem Kapitel zeigen wir auf, warum der Steiner'sche Sozialimpuls gerade in der Schule wirksam werden muss. Dieser Teil liefert zwar einen wichtigen historischen Hintergrund, kann aber vom Leser überflogen bzw. weggelassen werden, ohne dass das Verständnis der folgenden Teile darunter leidet.

Von der Bewegung über die Schule zurück in die Gesellschaft

Steiners Arbeitsbegriff muss von der Schule her wirksam werden

Wir streben eine neue Verbindung der Waldorfpädagogik mit dem anthroposophischen Sozialimpuls an. Dazu setzen wir beim Individuum und bei der Institution Schule an, streben letztlich jedoch eine gesamtgesellschaftliche Veränderung an. Wir erachten, anders ausgedrückt, die Neufassung der Arbeit durch die Pädagogik und durch die Waldorfschule als aktuellen Angelpunkt, den anthroposophischen Sozialimpuls gesamtgesellschaftlich wieder verstärkt wirksam werden zu lassen.

Sozialreformen setzen eine innere Haltung heraus voraus

Eine solche Erziehung und Ausbildung im Kindes- und Jugendalter hat ein befreiendes Potenzial. Aus dieser Befreiung des Geisteslebens durch die Erziehung ergibt sich die Umgestaltung der anderen Gesellschaftsbereiche. Aus einer sozialen Erziehung gehen sozial empfindende Menschen hervor, die neue gesellschaftliche Impulse setzen (vgl. Steiner 1991: 12). Wenn ein „in einer geistigen Wirklichkeit

wurzelndes, die Menschen tragendes Seelenleben“ sich entfalten kann, „so wird von diesem die Kraft ausstrahlen können, die auch der sozialen Bewegung den rechten Antrieb gibt“ (Steiner 1991: 49).

Schulen sind Motoren des Wandels

Die Schulen und die Bildung spielen in diesem Sozial-Erneuerungsprozess eine entscheidende Rolle. Es geht natürlich nicht darum, in der Schule irgendeine „soziale Ideologie“ zu propagieren – sondern es geht um das Vermitteln von Grundhaltungen und die Förderung von Bewusstseinsprozessen. Dafür braucht es Lehrinhalte und Erfahrungen, die das Erwachen eines entsprechenden Bewusstseins ermöglichen.

Der soziale Impuls verstärkt den pädagogischen Impuls

Dies geschieht nicht auf Kosten der Pädagogik. Unser Ziel ist nicht, dass Lehrer sich neben dem Unterricht und den pädagogischen Aufgaben nun auch noch der Dreigliederung des sozialen Organismus widmen müssen. Vielmehr sind wir bestrebt, den Sozialimpuls Teil der Pädagogik werden zu lassen. Das ist heute ein neuer, fälliger Schritt, der für die Waldorfschulen möglich ist: Der Sozialimpuls der Dreigliederung scheidet dann nicht an endlosen Diskussionen und Debatten, sondern vereinigt sich mit der Pädagogik und konkretisiert sich dadurch.

Ideen müssen real werden

Steiner selbst bemerkte: „Die Lösung des sozialen Problems kann nur auf reale Weise selbst erfolgen; diese Lösung kann überhaupt nicht durch ‚Diskussionen‘, sondern nur durch *Geschehen*, durch *Tätlichkeit* erfolgen“ (zit. n. Brüll 1984: 72). In der Waldorfschule verwandeln sich die Ideen zu Aktionsideen, die abstrakte Vorstellungen zu Realitäten werden lassen (vgl. Brüll 1984: 73-74). Darunter verstehen wir Ideen, die *handlungsleitend* sein können, weil sich Erkenntnisse (Ideen) mit Willensintentionen verbinden und so Impulse für Aktionen auslösen. Ausgehend von der Intuition des einzelnen Individuums verbinden sich so die in der Praxis und aus der Theorie generierten Ideen mit Hilfe der Praxisforschung zu Handlungsmöglichkeiten. Wie die hier vorgeschlagenen Innovationen mit Hilfe einer anthroposophisch erweiterten Praxisforschung real werden können bzw. der Prozess

der Umgestaltung wissenschaftlich durchgeführt werden kann, haben wir bereits in einem Handbuch dargelegt (vgl. Stöckli 2012b).

Die Waldorfschule ist ein Projekt der sozialen Dreigliederung

Mit diesem Vorgehen folgen wir Rudolf Steiners Ansatz, der die Waldorfschule nicht als selbstgenügsames Endziel, sondern als Anfang einer viel breiteren Entwicklung im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus verstand. Die Dreigliederungsbewegung wirkte bekanntlich während der Phase des sozialen Umbruchs, die Deutschland ab dem Spätherbst 1918 erfasst hatte. Als sich im Frühsommer 1919 die restaurativen Tendenzen immer stärker durchsetzten und die angestrebte gesamtgesellschaftliche Erneuerung in die Ferne rückte, wandte sich Steiner einem konkreten Projekt zu, mit dem er „das, was immer nur im Abstrakten gedacht war, überzuführen in das *durchdachte Handeln*“ (zit. n. Brüll 1984: 73) beabsichtige.

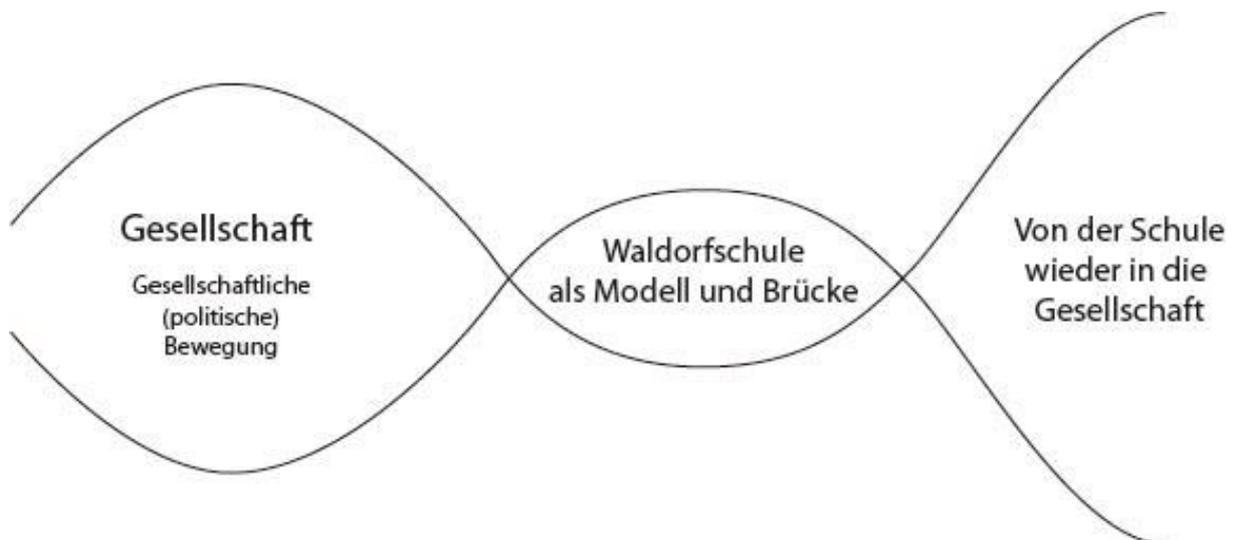
Unsere Zeit braucht nicht nur soziale, sondern geistige Veränderung

Bevor Rudolf Steiner aus dem Scheitern der Dreigliederungsbewegung heraus die Waldorfschule entwickelte, versuchte er die Gründe für die Niederlage der sozialen Bewegung festzumachen. Zwar bekenne sich, so Steiner, mittlerweile „selbst ein großer Teil der Spießer“ zur Revolution, aber die meisten glaubten, „es müsse revolutioniert werden – aber so, daß alles beim Alten bleibt, so daß nichts sich eigentlich verändert“ (Steiner 1997: 52). Noch verheerender als die „mangelnde Bereitschaft zu politisch-öffentlichem Handeln“ seitens des Bürgertums war jedoch das „mangelnde Verständnis für die Dreigliederungsidee“ seitens des Proletariats (Schmelzer 1991: 225). Das Proletariat strebte zwar eine Umverteilung der wirtschaftlichen und politischen Macht an, die durchaus im Sinne Steiners war. Was hingegen auf wenig Verständnis stieß, war Steiners grundlegend neuer Impuls, wonach neben und vor der materiellen auch die geistige Lage des Proletariats umgewälzt werden müsse. Steiner war überzeugt, „daß es heute notwendig ist, ins Große zu denken, nicht ins Kleine zu denken, große Gesichtspunkte, umfassende Gesichtspunkte zu haben“ (Steiner 1997: 62).

Soziale Veränderung muss auf geisteswissenschaftlichem Fundament stehen

Vor allem aber hielt Steiner fest, „daß es ohne Geisteswissenschaft keine soziale Umgestaltung für die Zukunft gibt“ (Steiner 1997: 62). Bevor die Gesellschaft umgestaltet werden könne, müsse, anders ausgedrückt, eine geistige Wende eintreten. Diese hat nichts mit den „hohlen Begriffen, von denen heute deklamiert wird“, zu tun, sondern mit „geistige[n] Wissenschaften, mit denen wir die Herzen, die Seelen durchdringen“ (Steiner 1997: 61). Weil die Dreigliederungsbewegung diesem Umstand zu wenig Rechnung getragen habe, sei sie gescheitert in ihrem Vorhaben, die Gesellschaft grundlegend neu zu gestalten.

Abbildung: Entwicklung der Dreigliederungsidee



Quelle: Eigene Darstellung.

Anthroposophie bereitet Dreigliederung vor

Steiner vollzieht als Konsequenz aus dem äußeren Scheitern der Dreigliederungsbewegung eine Wende nach innen, indem er die geistigen Kräfte zu mobilisieren sucht, bevor er in Stuttgart die Schule gründet. Albert Schmelzer beschreibt diesen Prozess. „Stand bisher der Sozialimpuls im Zentrum des öffentlichen Wirkens, so wurde nun [ab Sommer 1919] der Kulturimpuls der Anthroposophie stärker in die Öffentlichkeit getragen“ (Schmelzer 1991: 230). Steiner selbst schrieb im Sommer 1919 in einem Brief: „In der letzten Zeit habe ich

zu den andersartigen Vorträgen [das heißt, Vorträge über die Dreigliederung] auch anthroposophische hinzugenommen“ (zit. n. Lindenberg 2011: 663).

Anthroposophie als Methode

Ziel dieses neuen Vorgehens war keinesfalls die Bekehrung der Dreigliederer zur Anthroposophie. Diese verstand Steiner nur als ein Beitrag zu einer kulturellen Erneuerung, auf die er hoffte. Steiner ging es bei alledem „nicht um die Vermittlung vorgegebener Inhalte, sondern um das Entwickeln von Fähigkeiten, die sich als Voraussetzung sozialen Gestaltens im Sinne der Dreigliederung erwiesen hatten: individuelle Erkenntnis und situationsgerechtes Handeln“ (Schmelzer 1991: 230). Die Anthroposophie bietet für eine Neugestaltung des Zusammenlebens keine Inhalte, sondern ist die Methode, mit der neue Wege gedacht und beschritten werden können.

Steiner erarbeitet neue geistige Grundlagen am Beispiel der Pädagogik

Beim Versuch, die geistigen Grundlagen für einen neuen Anlauf der sozialen Umgestaltung zu legen, setzt Rudolf Steiner bezeichnenderweise bei der Pädagogik an. Symptomatisch für die Rückbesinnung auf das geistige Fundament muss die Vortragsreihe „Die Erziehungsfrage als soziale Frage“ vor den Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft gesehen werden, die Steiner im August 1919 – vier Tage vor dem Beginn des Lehrerkurses in Stuttgart – in Dornach hielt.

Gesamtgesellschaftliche Veränderungen gehen von der Waldorfschule aus

Dass im September 1919 ausgerechnet eine Schule gegründet wurde, war wichtiger Teil dieses Vorhabens. Steiner sah die Einrichtung einer Schule als Beginn der gesellschaftlichen Umwälzung im Sinne seiner Dreigliederungsideen im Geistesleben. Wenn das Geistesleben sich frei entfalten könne, „können das Staats- und das Wirtschaftsleben die Kräfte empfangen, die sie sich nicht geben können, wenn sie von ihrem Gesichtspunkten aus das Geistesleben gestalten“ (Steiner 1991: 11). Staat und Wirtschaft würden „befruchtet werden von den lebendigen Ideen, die nur aus einem solchen [das heißt, unabhängigen] Geistesleben entstehen können“ (Steiner 1991: 13). Im Rahmen dieses Impulses, das Geistesleben zu befreien, nehmen

Schulen eine Schlüsselrolle ein. Im Erziehungswesen, „aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst“ (Steiner 1991: 10), muss ansetzen wer mittels der Befreiung des Geisteslebens schlussendlich die gesamte Gesellschaft verändern will.

Das Ziel dieser Vorträge bestand darin, den Lehrern als zukünftige Träger der Schule Kraft zu spenden, so dass sie sich im Sinne des anthroposophischen sozialen Impulses einsetzen können.

Gemeinschaften müssen von einer geistigen Mission durchdrungen sein

Der Mensch, so Steiner, könne sich erst eine menschenwürdige Zukunft aufbauen, wenn er in einer Gemeinschaft lebe, die „mit solchen Ideen, mit solchen Empfindungen, die durch Inspirationen der Eingeweihten in die Welt kommen“, (Steiner 1997: 60) durchdrungen sei. Das verlangt von allen Mitgliedern nicht nur die Bereitschaft, für die „Gesamtheit“ zu arbeiten, sondern ein Verständnis für „den Wert, die Wesenheit und Bedeutung dieser Gesamtheit.“ Vor allem aber muss die Gesamtheit „eine geistige Mission haben; und jeder einzelne muss beitragen wollen, dass diese Mission erfüllt werde“ (zit. n. Schmelzer 1991: 57).

Die Waldorfschule ist ein Ort der geistigen und sozialen Erneuerung

Könnte es sein, dass die Waldorfschulen diesen beiden Komponenten zu wenig Beachtung schenken, der inneren Kräftigung durch die wirksame Geistigkeit als Weg aus der Ohnmacht einerseits und andererseits das gesamtgesellschaftliche Engagement für die soziale Dreigliederung? Bei beiden Komponenten geht es nicht um abstrakte Gedankengebäude oder religiöses bzw. politisches Engagement im traditionellen Sinne. Vielmehr wird die Schule als Ort der sozialen und geistigen Erneuerung verstanden, völlig undogmatisch, als Weg zum freien verantwortungsbewussten Individuum.

Steiners radikaler Ansatz soll hier am Beispiel des Stundenplans im vollen Wortlaut gezeigt werden:

Viel spricht man in der heutigen Pädagogik davon, man soll die Individualitäten entwickeln, man soll der Natur ablauschen, welche Fähigkeiten man entwickeln soll. Alles Phrasen! - weil diese Dinge nur einen

Sinn bekommen können, wenn man die Sache aus der Geisteswissenschaft heraus bespricht; sonst bleibt es Phrase. Es wird daher in der Zukunft notwendig sein, daß man sich sagt: Für ein bestimmtes Lebensalter ist zum Beispiel vor allen Dingen notwendig, etwas Rechnen beizubringen. Dazu muß man zwei, drei Monate verwenden, um an den Vormittagen Rechnen beizubringen. Nicht einen Stundenplan, der alles durcheinander enthält, sondern der Rechnen eine Zeitlang treibt - dann weitergehen. Und genau die Dinge so einstellen, daß sie eingestellt sind auf das, was die Menschennatur in einem bestimmten Zeitpunkt verlangt!

Sie sehen, welche Aufgaben eine in die Zukunft hin arbeitende Pädagogik eigentlich hat. In diesen Dingen liegen die positiven Probleme, die heute den Menschen gestellt werden, die über das soziale Werden ernsthaftig nachdenken. Davon ist noch wenig Verständnis vorhanden. In Stuttgart soll nun, sich anschließend an unsere bisherige soziale Tätigkeit, eine Schule, so weit man sie innerhalb des heutigen Schulsystems haben kann, aufgebaut werden. Herr Molt hat beschlossen, für die Kinder seiner Fabrik, der Waldorf-Astoria Fabrik, eine solche Schule zu begründen; andere Kinder werden sich anschließen können, aber natürlich zunächst nur eine begrenzte Zahl. Man wird selbstverständlich zu rechnen haben heute noch mit den Lehrzielen, die der sogenannte Staat stellt. Man wird die Kinder bis zu diesem Jahr da und dorthin bringen müssen, man wird also Kompromisse schließen müssen, aber man wird schon hineinmischen können in dasjenige, was der Staat nun einmal schon verlangt, weil der nun nach sozialistischen Anschauungen der ganz besonders gescheite Götze ist - man wird hineinmischen müssen in das, was von dieser Seite gefordert wird, dasjenige, was die wirkliche Menschennatur verlangt. Das muß aber vor allen Dingen einmal erkannt werden. Wer denkt denn heute daran, daß der Stundenplan der Mord ist der wirklichen Erziehung des Menschen? Es gibt Leute, die denken in dieser Richtung so, daß man sagen möchte: Die Welt steht auf dem Kopf, und man muß sie wieder auf die Beine stellen; denn es gibt heute Leute, die möchten die Stunden noch abkürzen, halbstündig die Gegenstände lehren und aufeinanderfolgen lassen. Das betrachten heute manche als ein Ideal. Man soll sich nur vorstellen, was

das für ein ungeheures Kaleidoskop gibt, hintereinander: Religion, Rechnen, Geographie, Zeichnen, Singen! Da drinnen - im Kopfe - schaut es dann aus, wie wenn die Steine in einem Kaleidoskop durcheinandergeworfen sind; nur für die Außenwelt «schaut es nach was aus», denn es ist da nicht der geringste Zusammenhang. (Steiner 1997: 60-62)

Das Mysterium von Golgatha als Angelpunkt der sozialen Frage

Die Vorträge Steiners zum Mysterium von Golgatha als Angelpunkt der sozialen Frage sind Bestandteil dieses Umstülpungsprozesses: äußere Bewegung – Verinnerlichung und Kräfte sammeln, dann Neuschöpfung in der Waldorfschule des Sozialimpulses mit dem Potenzial, wieder als soziale Bewegung aufzuwachen. Der „Christusimpuls“ muss zum Grundverständnis des Lehrers werden.

Wir führen hier die für moderne Ohren etwas schwierigen Passagen aus Steiners Vorträgen an und kommentieren sie dann, um ihren Bezug zur neuen Phase des anthroposophischen Sozialimpulses – nunmehr eingebettet in die Waldorfschule – aufzuzeigen, um diese dann zum hier entwickelten Arbeitsbegriff überzuführen.

Das ist auch etwas, wovon ein Bewußtsein entwickelt werden muß bei denjenigen Menschen, die für die Menschenzukunft Erzieher und Unterrichter werden. Die Kinder sind heute anders, als sie waren vor Jahrzehnten. Das ergibt sich schon einer oberflächlichen Betrachtung sehr deutlich. Man muß sie anders erziehen und anders unterrichten, als man sie vor Jahrzehnten unterrichtet hat. Man muß mit dem Bewußtsein unterrichten, daß man eigentlich bei jedem Kinde eine Rettung zu vollziehen hat, daß man jedes Kind dahin bringen muß, im Lauf des Lebens den Christus-Impuls in sich zu finden, eine Wiedergeburt in sich zu finden.

Solche Dinge, sie lebt man da, wo man sie zum Beispiel nötig hat als Lehrer, als Erzieher, nicht aus, wenn man sie einfach nur theoretisch kennt; sie lebt man nur aus, man führt sie nur ein in die Erziehung, in das Unterrichten, wenn man in der Seele stark erfaßt ist von diesen Dingen. (Steiner 1996: 94)

Schwierig ist hier, dass diese Aussage nicht im religiös-konfessionellen Sinne verstanden werden kann, von der sich Steiner direkt anschließend explizit abgrenzt. Um es allgemein menschlich verständlich zu machen, hat Steiner oft den Christus-Begriff charakterisiert als das höhere Ich des Menschen bzw. das Bewusstsein. Dieses kann nicht gleichgesetzt werden mit dem Ego des Menschen, sondern ist die Öffnung zum eigenen Genius bis zum höheren Selbst. Gemäß der anthroposophischen Geistesforschung erlebt der moderne Mensch immer wieder die

Begegnung mit Ohnmachtsgefühlen und dem Zurückbleiben hinter dem, was den eigentlichen innersten Intentionen entspricht.

Man findet den Christus [das höhere Ich, Anm. d. Verf.], wenn man folgende Erlebnisse hat. Erstens das Erlebnis, daß man sich sagt: Ich will so weit Selbsterkenntnis anstreben, als es mir möglich ist, nach meiner ganz individuellen menschlichen Persönlichkeit möglich ist. - Keiner, der ehrlich diese Selbsterkenntnis anstrebt, wird sich anderes heute als Mensch sagen können als: Ich kann das nicht fassen, was ich eigentlich anstrebe. Ich bleibe mit meiner Fassungskraft hinter dem, was ich anstrebe, zurück; ich empfinde meine Ohnmacht gegenüber meinem Streben. - Es ist dieses Erleben ein sehr wichtiges. (Steiner 1996: 180)

In der Durchhaltekraft in dieser schwierigen Phase des Selbstzweifels, der Ohnmacht, des Scheiterns kann etwas Neues, Schöpferisches stattfinden, nämlich ein Umschlag und Getragenwerden mit neuem Sinn und neuen Aufgaben. Diese Aufgaben können äußerlich durchaus unscheinbar sein, geben aber dem Leben eine neue Richtung und bringen neue Arbeit – sei dies innere oder äußere – mit sich, nun eingebettet in eine größere Dimension des Lebens.

Steiners Arbeitsbegriff ergibt sich aus der Entwicklung des Kindes

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.

Überblick

In diesem Kapitel zeigen wir auf, welche Bedeutung Steiners Arbeitsbegriff in der Pädagogik der Waldorfschulen einnehmen kann. Wir verfolgen in einem ersten Schritt das Ziel, Steiners Ausführungen zu den Entwicklungen des Kindes und des Jugendlichen mit seinem Arbeitsbegriff zusammenzuführen, Steiners Menschen- mit seiner Sozialkunde zu verknüpfen. Nachdem dieser Schritt auf theoretischer Ebene vollzogen ist, gehen wir im folgenden Kapitel auf die Frage ein, mit welchen didaktischen Mitteln Steiners Arbeitsbegriff gefördert werden kann.

Fokus: Jugendalter

Wir legen den Fokus auf das Jugendalter, und dies aus zwei Gründen. Erstens vollzieht sich im dritten Jahrsiebt 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.

Arbeit ist eine Grundkonstante der Pädagogik

In seinen entwicklungspsychologischen („menschenkundlichen“) 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 sich 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.)

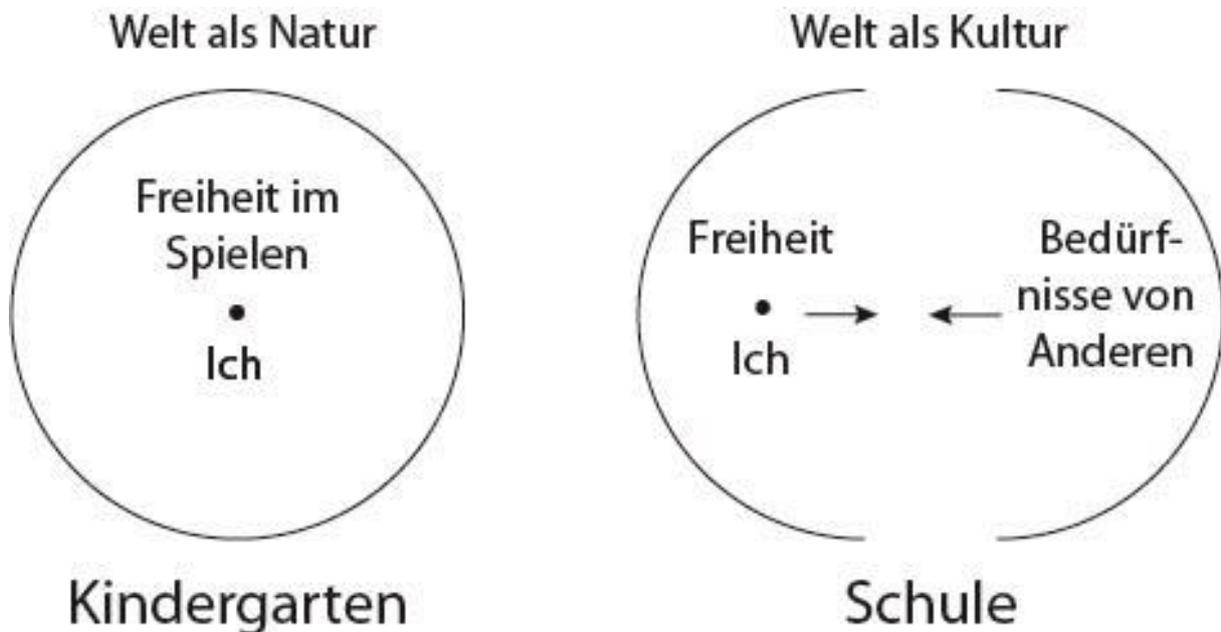
Was das für die pädagogische Ausgestaltung der drei ersten Jahrsiebt in der Schule konkret bedeutet, soll der folgende Überblick zeigen. Weil der Fokus dieser Publikation ganz auf dem Jugendalter liegt, gehen wir auf die ersten beiden Jahrsiebt nur ganz kurz ein, um dann in einer eingehenderen Diskussion 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“³ 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.

LebensLernen: duales Lernen 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

³ So heißt der Titel der Publikation *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein* (von Hentig 2007).

Erfahrung, mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen von anderen Menschen gebraucht zu werden.

Vorteile des dualen Lernens

Der Gedanke, Jugendlichen neben der Schule Realerfahrungen im Arbeitsleben zu ermöglichen, ist weder neu, noch beschränkt er sich auf die Waldorfpädagogik. Gerade im deutschsprachigen Raum steht mit dem sogenannten dualen Lernen in der Berufsausbildung seit längerem ein bewährtes Mittel zur Verfügung. Neuere Studien zeigen, dass Jugendliche in einem dualen Ausbildungsgang sich in ihren kognitiven, affektiven und praktischen Bedürfnissen befriedigt fühlen (vgl. Hoffman 2011: 114). Der amerikanische Bildungsforscher Robert Schwartz (2011: 104) fasste seine Eindrücke nach einer Studienreise nach Deutschland folgendermaßen zusammen: „Von der späten Adoleszenz an lernen die meisten Jugendlichen am besten in klar strukturierten Programmen, die Arbeiten und Lernen miteinander verbinden.“

Grenzen des dualen Lernens in der Berufsschule

Dringt man freilich von der Form zur Substanz hervor, weist das Ausbildungskonzept der Berufslehre aus (waldorf-)pädagogischer Sicht erhebliche Mängel auf.⁴ Die duale Berufsausbildung in der bekannten Form ist Teil des gegliederten Bildungssystems, das dazu dient, „Fachwissen als Herrschaftswissen an eine Minderheit weiterzugeben und im Übrigen die große Mehrheit mit ihren beruflichen Aufgaben vertraut zu machen“ (Waldrich 2012: 92). Dies resultiert in einer zu theoretischen Ausbildung für die einen, in einer zu praktischen für die anderen.

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

⁴ An dieser Stelle soll jedoch auf die ganz neuen Arbeiten hingewiesen werden, die sich mit der Frage befassen, inwiefern Elemente der Waldorfpädagogik in die klassische Berufsschulbildung einfließen können. Vgl. dazu Bacchini-Pfister 2013.

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

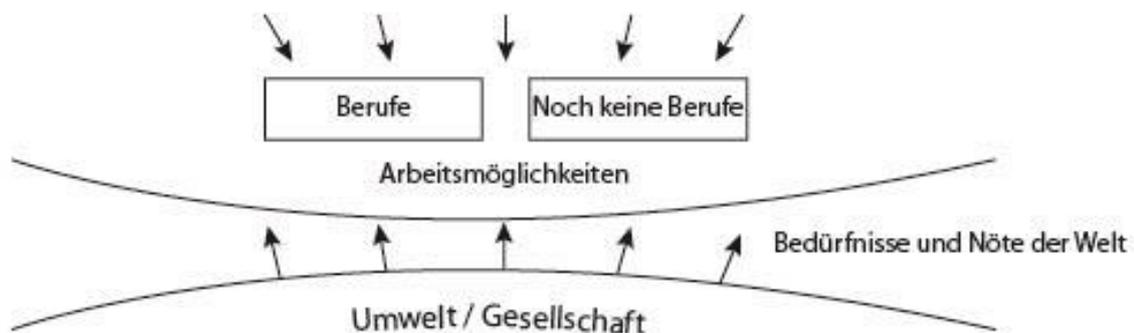
Darüber hinaus ordnet die duale Ausbildung in der bekannten Form sämtliche pädagogische Lernziele den Notwendigkeiten eines vordefinierten Berufsbildes

unter.⁵ 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. 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



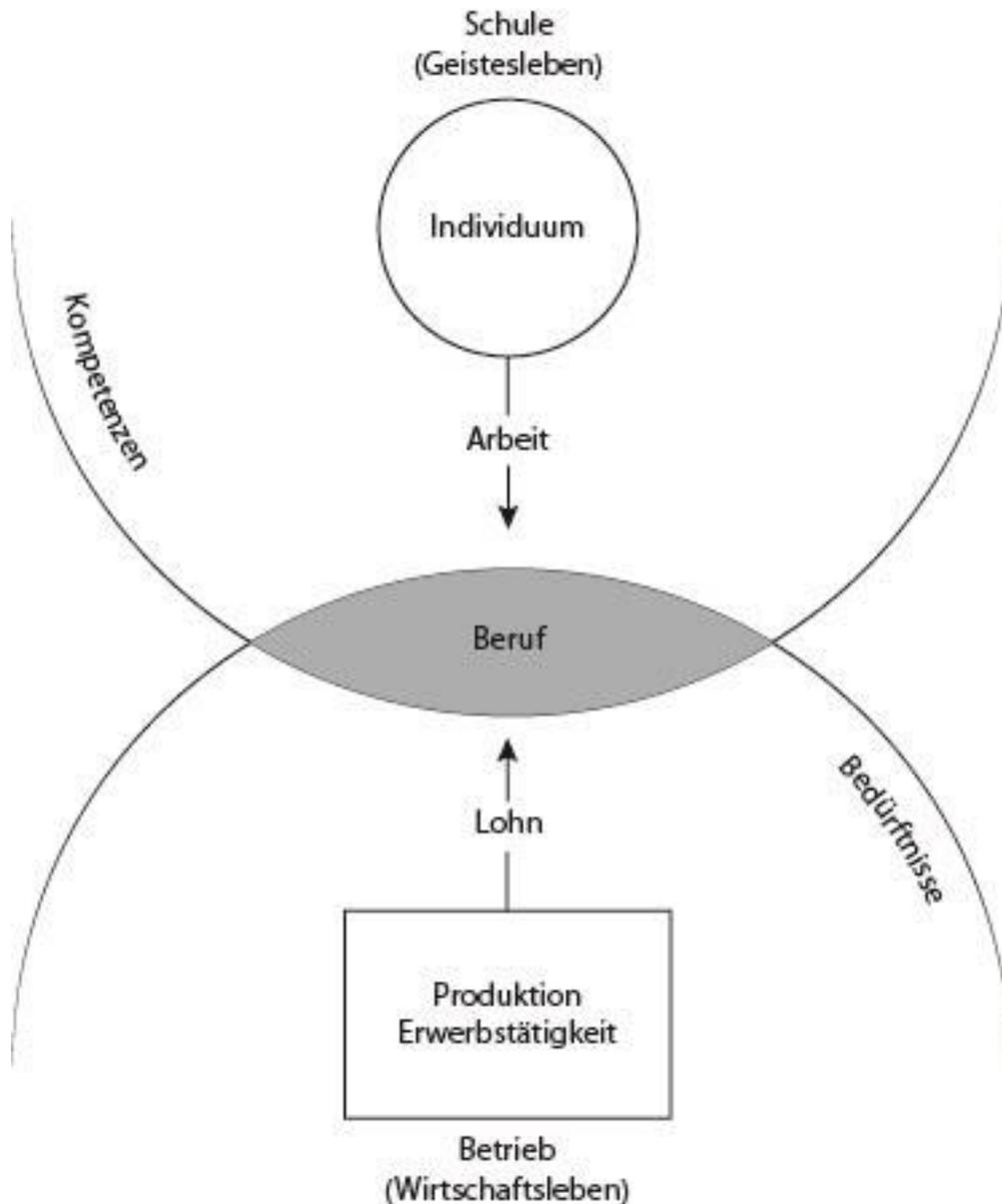
Quelle: Eigene Darstellung.

⁵ 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.

... 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 Jahrzehnt 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

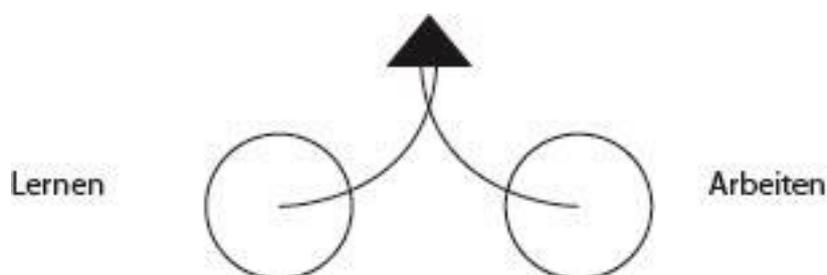
Das Finden einer Berufung im obigen Sinn kann hier ein Hilfsmittel sein. Bei der Berufssuche steht dann zwar nicht nur die Sicherung der eigenen materiellen Existenz auf dem Spiel; es geht vielmehr um das Suchen und Finden der eigenen Lebensaufgabe. Jugendliche müssen an ihre inneren Impulse, an ihr 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.

Duale Ausbildung ist 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 Dichtervater 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.

Duale Ausbildung vermittelt *life skills*

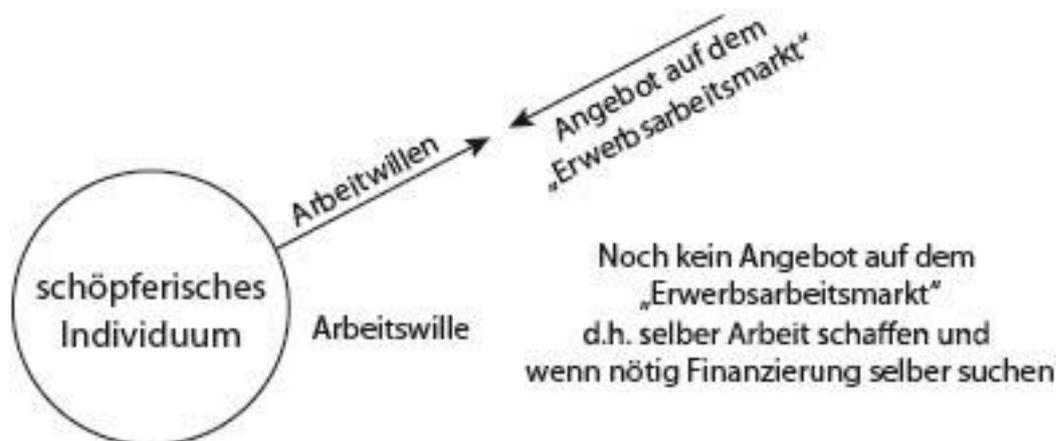
In der klassischen dualen Ausbildung erfolgt der enge Praxisbezug primär mit dem Ziel, berufsspezifisches Wissen zu vermitteln, indem der berufskundliche Unterricht um eine praktische Komponente erweitert wird. In der Waldorfpädagogik geht es hingegen darum, das Potenzial, das die Verbindung von Praxis 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.).

Duale Ausbildung fördert 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.

Duale Ausbildung schafft „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 vor rund 15 Jahren 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.

Anwendungsmöglichkeiten

Steiners Arbeitsbegriff ist auf drei Ebenen wirksam

Wie wir im vorangehenden Kapitel aufgezeigt haben, gehört der Einstieg in das reale Arbeiten mit zu den wichtigsten Lernprozessen des Jugendalters. In diesem Kapitel zeigen wir auf, inwiefern Jugendlichen solche Lernerfahrungen in der Schule ermöglicht werden können.

Dieter Brüll folgend, kann sich ein Leitmotiv wie das neue Arbeitsverständnis, das wir hier postulieren, sukzessive vom Kleinen zum Großen entwickeln. Jede Idee mit Aussicht auf Erfolg muss demnach zuerst in der Mikrosphäre, das heißt in den zwischenmenschlichen Beziehungen, verankert werden. Erst wenn sie auf dieser soliden Basis abgestützt ist, kann sie sich in der Mesosphäre, also auf der Ebene der Institution, entfalten. Und erst wenn eine Idee im Mikrokosmos einer Institution lebt, erhält sie das Potenzial, darüber hinaus in der Makrosphäre, also im gesellschaftlichen Ganzen, wirksam zu werden (vgl. Brüll 1984: 8-9).

Bezeichnung	Wirkungsbereich
Mikrosoziale Ebene	Pädagogische Arbeit mit den einzelnen Jugendlichen
Mesosoziale Ebene	Didaktische Neukonzeptionen im Rahmen der Schule
Makrosoziale Ebene	Gesellschaftliche Bereiche außerhalb der Institution

Ausblick

Wie aus unseren vorangehenden Ausführungen klar geworden ist, will die Waldorfpädagogik ihrem Anspruch nach systemverändernd wirksam sein, indem sie Kinder und Jugendliche dazu in die Lage versetzt, das Zusammenleben in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen humaner zu gestalten. Wie dieser Weg ganz praktisch aussehen könnte, wollen wir in den verbleibenden Kapiteln dieses Handbuchs aufzeigen. Wir gliedern die vorgeschlagenen Konzepte aus Gründen der Übersichtlichkeit in die drei Sphären nach Brüll.

Mikrosphäre

1. Wir zeigen auf, wie die geistige Disposition, die eine Veränderung der materiellen Verhältnisse voraussetzt, in der Schule eingeübt werden kann. Die Persönlichkeitsbildung, aber auch das „Gemeinschaftslernen“ wird als Anlass genommen, um in der Schule als Mikrokosmos der großen Welt alternative Formen des Zusammenlebens einzuüben.

Mesosphäre

2. In einem zweiten Teil wenden wir uns der Frage zu, inwiefern auf der institutionellen Ebene der Schule (Mesosphäre) Veränderungen vorgenommen werden müssen, damit bei Jugendlichen eine Disposition zum „Lebensunternehmer“ entsteht. Auch hier folgen auf die allgemeinen Ideen konkrete Umsetzungsvorschläge und Anleitungen. Hauptziel aller Bestrebungen ist einerseits eine Hinführung der Jugendlichen zur Betätigung im realen Wirtschaftsleben. Andererseits soll durch Sozialeinsätze die soziale Wahrnehmung geschärft werden.

Makrosphäre

3. Im Schlussteil skizzieren wir im Sinne eines Ausblicks, wie die Veränderungen auf der Mesoebene in der Makrosphäre wirksam werden könnten. Diese ergeben sich insbesondere, wenn die Teile der Wirtschaft, die im obigen Sinne Jugendliche beschäftigen, eng mit den Schulen zusammenarbeiten.

Wir formulieren die folgenden Anregungen möglichst allgemein, so dass sie *mutatis mutandis* auch im Einzelnen übernommen werden können. Da wir gleichzeitig auf konkrete, das heißt bereits erfolgte Umsetzungen hinweisen und diese auch entsprechend würdigen wollen, stellen wir jeweils exemplarisch bestehende Projekte vor, die dem Vorgestellten nahekommen bzw. uns als Inspirationsquellen dienen. Wann immer möglich verweisen wir in diesem Zusammenhang auch auf Fachliteratur zum jeweiligen Projekt.

Mikrosphäre

Übersicht

Welche Impulse müssen in der Mikrosphäre gesetzt werden, damit im Jugendlichen ein neues Arbeitsverständnis entstehen kann? Einerseits setzt diese eine umfassende Persönlichkeitsförderung voraus. Andererseits gehören dazu aber auch Elemente des Gemeinschaftslernens, bei dem der Klassenverbund und die Schule als ein reduziertes Betätigungsfeld begriffen werden, in dem das Zusammenleben mit Blick auf die „richtige Welt“ geübt wird. Wie sollte der Austausch zwischen einzelnen Schülern und Lehrer gestaltet sein? Wie kann im kleinen Rahmen des Klassenverbandes das soziale Miteinander geübt werden? Und wie kann das Exerzierfeld auf die Schulgemeinschaft erweitert werden?

Persönlichkeitsförderung

Mentoring

Jugendliche suchen Beratung in allen Lebenslagen

Jede Schule muss dem Umstand Rechnung tragen, dass Jugendliche an der Schwelle zum Erwachsenwerden intensive individuelle Wachstumsprozesse durchleben, und dass diese der Begleitung bedürfen. „Ganz anders als in früheren Zeiten ist es nicht mehr selbstverständlich vorgegeben, was aus dem Einzelnen einmal werden soll und welche Persönlichkeit mit welchen Fähigkeiten er dazu ausbilden muss“, schreibt Hans-Peter Waldrich. „Die Frage ‚Wer bin ich?‘, also die Frage nach der persönlichen Identität, wird zum ersten Problem“ für Jugendliche (Waldrich 2012: 18-19). Um dies zu klären, sind regelmäßige Gespräche wichtig, in denen nicht die Defizite der Jugendlichen in den Vordergrund gerückt, sondern deren Potenziale geweckt und gefördert werden sollen. Jugendliche sollen das Gefühl bekommen, dass sie sich in schulischen, betrieblichen, aber auch sonstigen Lebenslagen beraten und begleiten lassen können (vgl. Waldrich 2012: 20).

Mentoren begleiten Jugendliche

Diese Mentoren sollen nur für eine beschränkte Zahl von Jugendlichen verantwortlich sein. Sie können Mitglieder des Lehrkörpers sein. Unter Umständen scheint es aber sinnvoll, speziell ausgebildetes Personal (z.B. Sozialarbeiter) zu rekrutieren, die sich

ausschließlich dem Mentoring widmen. Somit tritt aus der Perspektive der Jugendlichen noch verstärkt der Aspekt eines exklusiven Verhältnisses zu einer neutralen Vertrauensperson in den Vordergrund.

Neues Zeitverständnis

Zeit besteht aus mehr als Arbeit und Freizeit

Das Zeitverständnis der Jugendlichen zeichnet sich aus durch den Gegensatz von (Erwerbs-)Arbeits- und Freizeit, wie es durch unsere Kultur vorgegeben wird. Diese Vorstellung wird angesichts der ausgehenden Erwerbsarbeit immer problematischer. Das Zeitverständnis muss im Hinblick auf die neuen Realitäten erweitert werden. Hans Ruh (1997) hat darauf hingewiesen, dass die Zeit aus mehr als Arbeits- und Freizeit besteht. Ruh schlägt sieben Dimensionen vor, die in der folgenden Grafik zusammengefasst sind und anschließend einzeln erläutert werden:



Die grobe Zweiteilung in Arbeit und Freizeit wird insgesamt stark verfeinert; die beiden uns bekannten Dimensionen werden weiter aufgegliedert.

Tätigsein beschränkt sich nicht auf Berufsarbeit

Tätigkeit kann nicht mehr mit Berufsarbeit gleichgesetzt werden, sondern umfasst im neuen Zeitverständnis weitere Dimensionen. Die bekannte *bezahlte Arbeitszeit* wird sich in Zukunft vermutlich reduzieren (z.B. zu Halbtagesstellen als Norm für Männer und Frauen). Die dadurch frei werdende Zeit wird mit unbezahlten Tätigkeiten überbrückt, die als *Eigenarbeit* bezeichnet werden könnten: Tätigkeiten für die Gesundheit, Nahrungsmittelbeschaffung, Haushalt, Bildung, Reparatur, kurz: Tätigkeiten, die heute Spezialisten überlassen werden, aber bei genügender Zeit auch in Eigenregime ausgeführt werden könnten.

Jeder leistet gesellschaftliche Arbeit

Zu diesen Arbeiten, die der Sicherung der eigenen Subsistenz dienen, gesellen sich Tätigkeiten, die der Gesellschaft zu Gute kommen. Diese werden teils obligatorisch, teils freiwillig ausgeführt. Mit der *obligatorischen Sozialarbeit* wird ein Gefäß eingerichtet, mit denen sich Menschen zu sozialen und ökologischen Leistungen verpflichten. Solche Aktivitäten sind nicht nur wünschenswert. Sie sind aufgrund aktueller Entwicklungen unabdingbar. Dazu gehört auch die *Reproduktionszeit*, die Frauen wie Männer für die Entwicklung und Betreuung zukünftiger Generationen aufwenden. Die verpflichtende Sozialarbeit wird ergänzt durch *freiwillige Sozialeinsätze*, die jeder und jede nach eigenem Interesse gestalten kann. Sie fließen nahtlos in die Freizeit hinein.

Arbeits- und Erholungszeit ergänzen sich

Die Zeit, die wir fern von der Arbeit verbringen, lässt sich ebenfalls genauer differenzieren, als dies heute der Fall ist. Neben der bereits angesprochenen *informellen Sozialarbeit* (z.B. Nachbarschaftshilfe oder Verwandtenbesuche) gehören hier auch Aktivitäten dazu, die der eigenen Regeneration dienen. Als *Freizeit* gelten alle Tätigkeiten, mit denen sich Jugendliche etwa im Urlaub oder nach Feierabend von der Schule oder von der Arbeit erholen. Der Freizeit gewissermaßen untergeordnet ist die *Ich-Zeit*, die der Pflege der eigenen Gesundheit im weitesten Sinne gewidmet wird.

Arbeit setzt Phasen der Regeneration voraus

Die Bedeutung der Ich-Zeit ist insgesamt nicht zu unterschätzen. Auch wenn wir in dieser Publikation den Fokus stark auf die Arbeit legen, muss unbedingt betont werden, dass diese Auszeiten vom Arbeiten genauso wichtig sind wie das Arbeiten für sich und für die Gemeinschaft. Auszeiten müssen bewusst in Anspruch genommen werden. Andernfalls besteht über kurz oder lang die Gefahr, dass sie einem durch Erkrankungen (z.B. Burnout-Syndrom) aufgezwungen werden. Es handelt sich bei der Ich-Zeit eben nicht um unproduktive Zeit, sondern um eine wesentliche Voraussetzung, die immer wieder erfüllt sein muss, damit man überhaupt die Kraft aufbringen kann, für sich und andere zu arbeiten.

Grenzen des Modells

Dieses Modell von Hans Ruh ist natürlich schematisch. Wie die einzelnen Punkte gewichtet werden, hängt vom Individuum ab und auch von der aktuellen Lebensphase, in der es sich gerade befindet. Zudem sind die einzelnen Punkte hier nur aus Gründen der Übersichtlichkeit voneinander abgetrennt. In der Realität kann sich vieles überschneiden, so etwa die Freizeit und die Ich-Zeit, die letztlich beide der Regeneration von den zahlreichen arbeitenden Tätigkeiten und der Vorbereitung auf neue Aktivitäten dienen.

Dialogische Kompetenz und Gemeinschaftslernen

Soziale Dreigliederung setzt kommunikative Kompetenz voraus

Jede soziale Idee – auch die von der Dreigliederung des sozialen Organismus – ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht von gefestigten Persönlichkeiten getragen wird. Das allein reicht jedoch nicht. Eine weitere Voraussetzung ist die, dass die fraglichen Individuen zum Zusammenwirken mit anderen in der Lage sind. Das wiederum setzt eine hohe kommunikative Kompetenz voraus, die Jugendliche gezielt einüben müssen (vgl. Waldrich 2012: 27). Schulen müssen mit anderen Worten eine dialogische Kultur aufbauen, die mehr ist als eine oberflächliche Toleranz des andern: nämlich ein wirkliches Ernstnehmen und Achten des andern als Individualität mit ihren eigenen Intentionen (vgl. Dietz 2008: 53-58), denn dies ist die Voraussetzung

für eine präzise Wahrnehmung der Nöte und Bedürfnisse anderer, auf deren Grundlage Alternativen entwickelt werden sollen.

Kommunikation ist für jede Altersgruppe relevant

Diese Haltung muss bereits im Vorschulalter durch entsprechendes Vorleben seitens der Pädagogen eingeübt werden, indem dem Kind ein kommunikativer Raum zur Verfügung gestellt wird, in dem es Orientierung und Halt findet (vgl. Wais 2011: 21 f.). Ab dem dritten Jahrsiebt erfolgt der Schritt vom Vorleben zum Selber-Leben einer dialogischen Kultur in der Klassen- und Schulgemeinschaft.

Jugendliche lernen, in der Gemeinschaft zu leben

Diese Art von Lernerfahrungen bezeichnen wir als „Gemeinschaftslernen“. Es geht darum, gemeinschaftliches Zusammenleben nicht nur als Unterrichtsinhalt theoretisch zu vermitteln, sondern praktisch im täglichen Miteinander im Klassenverbund und in der Schulgemeinschaft einzuüben. Die Mittel, die dazu zur Verfügung stehen, sind vielfältig. Dazu gehören einerseits Formen des Austauschs zwischen den Jugendlichen selbst. Wir denken hier an Gruppenerlebnisse bei Erwerb und Festigung von neuem Wissen (Lernen durch Lehren), aber auch an Formen der Konfliktregelung (Umgang mit Geld aus der Klassenkasse und Konflikten innerhalb der Klasse). Andererseits gehört dazu auch das Zusammenleben mit älteren Generationen – im Kontext der Schule vor allem mit den Lehrpersonen. Dieses kann geübt werden, indem die Jugendlichen in die Verwaltung der Schule eingebunden werden und dadurch zusammen mit dem Lehrkörper Teilverantwortung für die selbstverwaltete Institution wahrnehmen müssen.

Schulen sind Übungsräume der Demokratie

In der Verbindung all dieser Mittel werden Schulen zu „Übungsräumen für die offene demokratische Gesellschaft“ (Waldrich 2012: 75). Denn Demokratie ist keine Trockenübung, sondern steht und fällt damit, dass sie gelebt wird. „Die demokratische Schule *ist* demokratisch. Das heißt durch ihre Organisation lernen die Schüler in der Praxis, wie man demokratisch mit den anderen zusammenwirkt“ (Waldrich 2012: 106).

Lernen durch Lehren

Schüler werden Lehrer

Lernen durch Lehren (LdL) sieht vor, dass fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler ihren jüngeren Kommilitonen neue Unterrichtsinhalte beibringen. Der Gedanke dahinter ist simpel: „Hat die Lernpsychologie nicht längst erwiesen, dass niemand besser lernt als der, der das zu Lernende unmittelbar wieder an andere weitergibt?“ (Rasfeld und Spiegel 2013: 213) Für die leistungsstärkeren Schüler ergeben sich also keine Nachteile: Durch LdL und ähnliche Lernformen „ist für sie der Übergang vom passiven Können zur aktiven Kompetenz ein echter Qualitätssprung“ (Waldrich 2012: 45).

Vorteile der Binnendifferenzierung

Mit solchen Lernformen werden Ergebnisse der neuen entwicklungspsychologischen Forschung abgerufen. Diese weisen darauf hin, dass „heterogene, also verschiedenartig zusammengesetzte Lerngruppen bessere Ergebnisse bringen, auf jeden Fall jedoch keine schlechteren“ (Waldrich 2012: 40).

Schüler erwerben Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen

Neben der Festigung von fachlichem Wissen hat das Lernen durch Lehren aber auch eine Bedeutung für das Gemeinschaftslernen. Der Lernprozess löst sich von der einseitigen Ausrichtung auf die Lehrperson ab. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Teilverantwortung für den Lernprozess ihrer Mitschüler. Vor allem aber müssen sich beide Seiten in gesellschaftsrelevanten Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Flexibilität üben (vgl. Rasfeld und Spiegel 2013: 133).

Umgang mit Geld: Klassenkasse

Teilen ist ein Leitmotiv der Waldorfpädagogik

Klassengemeinschaften bieten eine gute Gelegenheit, um Jugendliche für den Umgang mit Geld bzw. dessen gerechte Verteilung zu sensibilisieren. Die Solidarität als Wert des menschlichen Miteinanders wird in der Waldorfschule über alle Stufen hinweg altersgemäß eingeübt. Auf der Primarstufe wird die Solidarität z.B. mit dem

Sankt-Martins-Umzug geübt, an dessen Ende nach dem Verlesen der Heiligenlegende das Teilen eines Brötchens steht. In der Mittelstufe regt die Auseinandersetzung mit der Buchhaltung und dem Handelsrechnen zur kritischen Auseinandersetzung mit Geldfragen an, die später in Klassenprojekte hinübergeführt werden können, die auch im Finanziellen ein soziales Übungsfeld bieten (vgl. Stöckli 1998: 97).

Klassenkasse ist Übungsfeld für solidarisches Handeln

Im Jugendalter kann die Solidarität ganz praktisch im Klassenverbund erlebbar gemacht werden. Die Klassenkasse, die sich zumeist aus den Einnahmen durch Arbeitseinsätze speist, bietet eine gute Gelegenheit, Jugendliche auf die im Zusammenhang mit Geld auftretenden Verwaltungs- und Verteilungsfragen zu sensibilisieren. „Wohl müssen diese sozialen Prozesse von Lehrpersonen begleitet werden, wichtig ist aber das Erüben der Selbstverwaltung mit allen dazugehörigen Grundsatzdiskussionen und auftretenden Problemen“ (Stöckli 1998: 98).

Klassenkasse thematisiert Verteilungsfrage

Ausgangspunkt ist meist die Feststellung, dass verschiedene Schüler trotz gleich langem Arbeitseinsatz (etwa in Projekten und Praktika) weniger verdienen als andere (was unter anderem auf die finanziellen Möglichkeiten bzw. die Einstellung des beschäftigenden Betriebs zurückzuführen ist). Durch diese Erfahrung der Ungleichheit erleben Jugendliche das Dilemma zwischen Egoismus und Solidarität. Dem ersten Impuls, das eigene Geld zu behalten, weicht eine zweite Überlegung, die Thomas Stöckli an anderer Stelle so beschrieben hat: „Ein elementares Rechtsempfinden sagt dann den Jugendlichen, daß ‚es nur stimmt‘, wenn sie das gesamte Geld zusammenlegen und dann untereinander ‚geschwisterlich teilen‘ – alles andere wäre doch unfair, denn gearbeitet und sich Mühe gegeben, das haben doch alle“ (Stöckli 1998: 98).

Klassenrat

Im Klassenrat wird Demokratie geübt

Eine der zentralen Aufgaben der heutigen Schule ist, die Schüler zur demokratischen Partizipation zu befähigen. „Demokratische Erziehung besteht darin, alle oder

wenigstens möglichst viele Bürger zum Mitdenken und natürlich auch zum Mithandeln heranzubilden“ (Waldrich 2012: 26). Im Sinne einer umfassenden Erziehung zu verantwortungsvollen und demokratischen Bürgern sollten Jugendliche die Gelegenheit erhalten, sich altersgemäß an der Gestaltung des Zusammenlebens in der Schule zu beteiligen. Ausgehend von bestehenden Konflikten (z.B. um die Klassenkasse) kann mit dem Klassenrat eine feste Institution eingerichtet werden, die klasseninterne Konflikte zu schlichten versucht. Margret Rasfeld und Peter Spiegel (2013: 139) weisen auf das Lernpotenzial einer solchen Einrichtung hin: „Der Klassenrat fördert soziale und moralische Lernprozesse, insbesondere den Perspektivenwechsel, und stellt damit eine wirksame Prävention gegen das Abgleiten in rechtsextreme und rassistische Vorurteile im Jugendalter dar.“⁶

Schulversammlung

Schulversammlungen stärken Verantwortung gegenüber Gemeinschaft

Die Übernahme von Verantwortung für eine Gemeinschaft, die im kleinen Rahmen des eigenen Klassenverbands geübt wird, findet gleichzeitig auch auf der Ebene der gesamten Schule statt. In der Evangelischen Schule Berlin Zentrum ist das dafür gewählte Mittel die Schulversammlung, die einmal wöchentlich stattfindet und jeweils von einer Klasse organisiert wird. „Durch das Ritual der wöchentlichen Versammlung von rund 400 Menschen gewöhnen sich bereits Siebtklässler an eine Großversammlung: Sie lernen, welche Regeln dort gelten, wie man sich verhält und wie man selbst etwas dazu beitragen kann. Hier wird das öffentliche Sprechen und der Mut zum öffentlichen Diskurs, eine wichtige demokratische Kernkompetenz, früh geübt und gelernt“ (Rasfeld und Spiegel 2013: 144).

Teilnahme an Schulleitungskonferenzen

Konferenzen machen Demokratie erlebbar

Eine weitere Möglichkeit ist die Einbindung von Schüler(-Delegationen) in die Lehrerkonferenzen. Die Konferenzen sind an Waldorfschulen das Schulleitungsorgan, in dem alle Lehrer basisdemokratisch ihre gemeinsame Verantwortung für den

⁶ Dies gilt insbesondere für autochthone Jugendliche. Bei allochthonen Altersgenossen bietet das Eingebundensein in demokratische Prozesse gleichermaßen ein Hemmnis gegen ein Abgleiten in religiös-fundamentalistische Anschauungen.

Schulbetrieb wahrnehmen. Weil alle Mitglieder gleichberechtigt sind, ist eine dialogische Kultur auch hier von zentraler Bedeutung, wenn Konferenzen nicht in endlosen Diskussionen, Kompetenzgerangel, Frustration und Resignation münden sollen. Wie produktive Konferenzarbeit gestaltet werden kann, ist nicht Gegenstand dieses Handbuchs. Wir verweisen hier aber ausdrücklich auf die einschlägigen Publikationen von Karl-Martin Dietz und Valentin Wember (vgl. Dietz 2006 und Wember 2012), weil eine dialogische Konferenzarbeit unter den Lehrern auch eine Vorbildfunktion gegenüber den Jugendlichen einnimmt. Letztere sollen an Konferenzen insbesondere dann teilnehmen können, wenn pädagogische und didaktische Neuerungen ausgearbeitet werden. Die Schüler sind somit aufgefordert, für ihre Schule und ihren Lernprozess Verantwortung zu übernehmen und zusammen mit Angehörigen älterer Generationen auf dem Weg des Dialogs Lösungen zu entwickeln, die für alle Beteiligten befriedigend sind.

Dialogische Kultur ist Voraussetzung für soziale Veränderung

Bevor wir zur Mesosphäre überleiten, scheint uns folgender Hinweis wichtig: Die dialogische Kultur, die mittels dieser Instrumente aufgebaut werden kann, ist nicht einfach eine mögliche Zugabe. Allein schon der Umstand, dass eine Kultur der Gegenseitigkeit und der positiven Beziehungen aller am Schulleben Beteiligten sich positiv auf das Lernen der Schüler auswirkt (vgl. Waldrich 2012: 134), sollte Grund genug sein, sich dafür einzusetzen. Vor allem *steht und fällt das ganze Projekt der sozialen Erneuerung mit der dialogischen Kultur*. Nur auf der Grundlage des Dialogs auf der Mesosphäre können die Ideen der Dreigliederung des sozialen Organismus in die Meso- und die Makrosphäre hineingetragen werden. Ein erster Schritt in der Umgestaltung des Wirtschaftslebens hin zur assoziativen Zusammenarbeit ergibt sich beispielsweise nur, wenn die beteiligten Individuen miteinander auf gleicher Augenhöhe kommunizieren können (vgl. Dietz 2008 und 2011). Dies gilt umso mehr für weitergehende, gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die im Dialog gesucht und gefunden werden müssen.

Mesosphäre

Ausbildung zum „Lebensunternehmer“

In diesem Abschnitt 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 Kurzzeitpraktikum, die sich allmählich zu Langzeitpraktika ausweiten. Parallel dazu finden soziale Projekte statt, die im Jugendlichen die Wachsamkeit für soziale Nöte wecken soll 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 ihrer 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 Stufe 7-9 stehen dort insgesamt 40 Werkstätten zur Verfügung. Die Palette reicht von künstlerisch-ästhetischen Tätigkeiten über Sport bis hin zur Naturwissenschaften und Umgang mit neuen Medien. Das Angebot wird von Lehrern, Eltern, älteren Schülern und schulexternen

Experten für die Jugendlichen aufbereitet. Die Schüler wählen sich in der 7. und 8. Klasse zwei Werkstätte 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 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 den entsprechenden Unterrichtsfächern 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 sind in diesem Zusammenhang die Waldorfschule ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuß im schweizerischen Solothurn, in denen 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 liefert 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 Jugendliche, 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 negative Folgen zu verhindern, ist eine intensive Betreuung der Schüler unabdingbar. Dazu gehört u.a. eine intensive Reflexion des Erlebten, auf die wir im folgenden Kapitel 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 wird dafür mitunter der Begriff „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 es 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

Ein solcher 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. Darüberhinaus 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. des Mentors 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 Kapitel 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.

Sozialkunde

Mitarbeiterschulung im Betrieb

Ausgangspunkt der Mitarbeiterschulung ist eine Einführung in die Hintergründe der Betriebsführung, so dass sich der einzelne Mitarbeiter nicht als Rädchen in einer unüberschaubaren Maschine versteht, sondern als Unternehmer, der sich mit dem Gesamtbetrieb identifiziert. „Der Arbeiter“, so Rudolf Steiner (1991: 97), soll in einem ersten Schritt „mit vollem Anteil an der Sache Vorstellungen entwickeln können über die Art, wie er sich an dem sozialen Leben beteiligt, indem er an der Erzeugung der Waren arbeitet.“ Der Unternehmer Emil Molt, der diese Form der Mitarbeiterschulung praktizierte, formulierte folgende Zielsetzung: „Auf diese Weise sollte jeder Mitarbeiter das Ganze des Betriebs kennenlernen [...] Unsere Leute sollten dadurch aus der Einseitigkeit ihrer Spezialtätigkeit herauskommen“ (Molt 1972: 202-203).

Betriebsinterne Konferenzen als didaktisches Mittel

Basieren sollte diese Form der Weiterbildung ganz auf dem „Erfahrungs- und Meinungsaustausch der verschiedenen Abteilungen untereinander“ (Molt 1972: 190).

Steiner schlägt zu diesem Zweck regelmäßige Besprechungen („Konferenzen“) vor, die als fester Bestandteil der Arbeitszeit gelten und dementsprechend vollständig vergütet werden. Emil Molt, der diese Vorschläge in seinem Betrieb umzusetzen versuchte, schildert rückblickend: „Oft behandelte ich selbst die Betriebs- und Wirtschaftsfragen, auch bat ich Freunde für einschlägige Gebiete um ihre Mitarbeit“ (Molt 1972: 202). „Einmütig behandelten wir nun die wichtigsten Fragen des Betriebs, ohne Vorbehalt, unter Darlegung der Verhältnisse“ (Molt 1972: 176). Dadurch findet eine Grundbildung in Wirtschaftsfragen statt, die durch ihre Verankerung in der Praxis bzw. im Arbeitsplatz der Unterrichteten als lebensnah aufgefasst wird. „Sie müssen nicht nachturnen und nichts durchexerzieren, sondern sie können durch eigene Ideen und Erfahrungen lernen“ (Werner 2011: 139).

Persönlichkeitsbildung

Mitarbeiterförderung heißt umfassende Persönlichkeitsbildung

Die Sozialkunde wird erweitert durch ein umfassendes, allgemein und insbesondere persönlichkeitsbildendes Weiterbildungsangebot. Die jugendlichen Praktikanten kommen durch den regelmäßigen Schulbesuch in den Genuss einer solchen Allgemeinbildung. Für die erwachsene Belegschaft muss ein solches Angebot – unter Umständen in Zusammenarbeit mit der Schule und unter Nutzung deren Ressourcen – aufgebaut werden. Emil Molt, der dies praktizierte, erinnert sich: „Es gab jeden Nachmittag Unterricht in fremden Sprachen, im Malen, in Geschichte und Geographie und ähnlichen Fächern“ (Molt 1972: 202). Wichtiger noch: „Dazu kam die Einführung in Lebens- und Erkenntnisfragen“ (Molt 1972: 202).⁷

Mitarbeiter verfolgen eigens gesteckte Ziele

Das ist kein Ersatz für das Angebot der örtlichen Volkshochschule. Diese Kurse sind vielmehr ein Mittel zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung. Der Betrieb nimmt jeden einzelnen Mitarbeiter als Mensch wahr, „dem das Recht auf freie Entfaltung

⁷ In diesem Zusammenhang ist zusätzlich auf die Bedeutung von betriebseigenen Medien hinzuweisen, die der Schulung bzw. Bewusstwerdung der Mitarbeiter dienen können. Als historisches Vorbild bieten sich die in der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik herausgegebenen „Waldorf-Nachrichten“ an, die neben sozialen Themen auch Geisteswissenschaftliches für das Publikum aufbereiteten. Wie Firmengründer Emil Molt in seinen Memoiren schrieb: „Die Zeitschrift war ein Schrittmacher für die geisteswissenschaftliche Bewegung. Von manchem habe ich gehört, daß er auf dem Weg über die ‚Waldorf-Nachrichten‘ zur Anthroposophie gekommen ist“ (Molt 1972: 172-173).

seiner Fähigkeit zusteht“, der „den Wunsch in sich trägt, zu reifen, zu wachsen und eine möglichst gute Leistung zu erbringen“ (Werner 2011: 121). Im Mittelpunkt steht das Verfolgen von eigens gesetzten Zielen. Diese können bei Bedarf auch korrigiert werden. Denn: „Nur dann hat der Mitarbeiter, der mündige Kollege, die Möglichkeit, sich mit einem Ziel zu identifizieren und es mit Emphase zu verfolgen“ (Werner 2011: 141).

Dreh- und Angelpunkt: kommunikative Kompetenz

Wichtig ist im Zusammenhang der Persönlichkeitsbildung die Weiterbildung in zwischenmenschlicher Kommunikation. Dazu können nicht zuletzt kreative Methoden angewendet wie z.B. gemeinsames Schauspielen (vgl. Werner 2011: 137) werden. Solche Projekte stärken nicht nur die kommunikativen Fähigkeiten, sondern auch die sozialen Kompetenzen, weil die Teilnehmer u.a. „lernen, Konflikte durch Gemeinsamkeiten zu lösen“ (Werner 2011: 138).

Gemeinsame Betriebsführung

Ziel: gemeinschaftliche Betriebsführung

Das Verständnis innerbetrieblicher Abläufe sowie die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten und zu kommunizieren, sind wesentliche Voraussetzungen für den nächsten Schritt: die zunehmende Übertragung von Verantwortung aus dem Management an die Mitarbeitenden. Hier kommen das erworbene Wissen über Betriebsabläufe sowie die erworbenen Persönlichkeitskompetenzen (Kompetenzen) zum Einsatz, werden geübt und gefestigt.

Beispiel: Mitarbeiterereinsatzplan

Angefangen werden kann mit kleinen Dingen wie z.B. der Planung von Arbeitseinsätzen. Götz Werner, der Gründer der Drogeriemarktkette dm, führt als Beispiel den Mitarbeiterereinsatzplan (MEP) an, der nicht von der Betriebszentrale erstellt, sondern von den Mitarbeitern einer Filiale unter Berücksichtigung der individuellen Verpflichtungen außerhalb des Arbeitsplatzes ausgearbeitet wird. „Durch den angemessenen Vorlauf soll es den Mitarbeitern ermöglicht werden, sich in gegenseitiger Absprache selbst einzuteilen und ihre individuellen und privaten

Bedürfnisse optimal mit den Bedürfnissen der *dm*-Kunden auf der einen Seite und der Arbeitsgemeinschaft auf der anderen Seite in Einklang zu bringen. Zur sinnvollen und in jeder Hinsicht effizienten Planung ist es daher nötig, dass die Kollegen miteinander gut kommunizieren und dass die jeweils eigenen Bedürfnisse so transparent gemacht werden, dass man sie offen und ehrlich besprechen kann“ (Werner 2011: 131-132). Gleichzeitig erfahren die Mitarbeiter dadurch etwas von Unternehmensführung, was wiederum die Identifikation mit dem Unternehmen und dem eigenen Anteil an der Gesamtverantwortung stärkt.

Neues Rollenverständnis

Bedürfnisse der Kunden rücken in den Vordergrund

Aus diesem Lernprozess entsteht ein neues Bewusstsein über die Funktion des Unternehmens und die eigene Rolle im Betrieb. In den Mittelpunkt des Unternehmers und der Mitarbeiter rücken die Bedürfnisse der Kundschaft. „Wir fragen uns systematisch, wie wir den Laden, das Angebot und den Service für den Kunden optimieren können“, beschreibt Götz Werner (2011: 120) den neuen Gedanken. Für die Mitarbeitenden bedeutet dies eine Umstellung von der üblichen Ausrichtung am Vorgesetzten, die für den Kunden wenig positive Auswirkungen hat: „Der Mitarbeiter verliert [...] den Kunden zwangsläufig aus den Augen, wenn der Vorgesetzte das Ziel der Bemühungen ist“ (Werner 2011: 119). Der Kunde wird schlimmstenfalls als Ablenkung und Störfaktor empfunden beim Bemühen, sich „so [zu] verhalten, wie [der Vorgesetzte] es gern hat, oder zumindest so, wie der Mitarbeiter meint, dass es Vorgesetzte gerne hätte“ (Werner 2011: 119).

Manager werden „Evokatoren“

Auch Betriebsverantwortliche müssen sich auf eine neue Rolle einstellen. „Ein Manager oder Leiter eines Unternehmens darf heute kein Direktor im alten Sinne sein. Er sollte vielmehr ein Evokator sein“ (Werner 2011: 125). Das heißt, er muss aufgrund der hohen Komplexität der Aufgaben, die bei der Führung eines Unternehmens anfallen, die Rahmenbedingungen schaffen, dass die Mitarbeiter selbstständig das Unternehmen führen können. Denn „[h]eute kann der Meister oder Chef unmöglich alle am Produktionsprozess beteiligten Arbeitsschritte kennen, denn

er kann nicht überall sein“ (Werner 2011: 126). Anders ausgedrückt: Die Rolle des Unternehmers besteht heute nicht mehr darin, Antworten bzw. Anweisungen zu geben, sondern seinen Mitarbeitern Fragen zu stellen, die ihnen erlauben, in Eigenverantwortung ihren Teil zur erfolgreichen Führung des Betriebs beizutragen (vgl. Werner 2011: 140). Schon Emil Molt (1972: 174) hatte versucht diese Form der Unternehmensführung zu praktizieren und ihre Vorzüge in seinen Memoiren hervorgehoben: „Welch` reicher Gewinn, wenn durch solche Bemühung aus Arbeitern wirklich Mit-Arbeiter werden, die nicht nur des Lohnes wegen, sondern aus innerer Anteilnahme im Betrieb stehen!“

Mitarbeiter können Eigeninitiative zeigen

Aufgrund dieser Orientierung entfallen die gerade im Dienstleistungsbereich üblichen strengen Befehlsstrukturen und werden ersetzt durch eine „Gemeinschaft von Menschen, die wir so wenig hierarchisch wie möglich strukturieren wollen“ (Werner 2011: 118) bzw. müssen, weil der Einzelne nur in Freiheit und Verantwortung eigeninitiativ handeln kann. Die alte Unternehmenskultur von „oben wird gedacht, unten wird gemacht“ wird aufgehoben und ersetzt durch ein neues Unternehmensverständnis, bei dem jeder Mitarbeiter gleichzeitig für den Gesamterfolg des Unternehmens verantwortlich ist. Nur mit diesem Verständnis, das keine Hierarchien mehr kennt, kann Eigeninitiative entstehen.

Bedingungsloses Grundeinkommen

Jeder Mitarbeiter ist ein Unternehmer

Diese zusehends hierarchiefreie Gemeinschaft kann gefestigt werden, wenn den Tatsachen im Betrieb entsprechende Anpassungen im Gehalt bzw. den Entlohnungsmodalitäten folgen. Mit der wachsenden Verantwortung verändert sich die Einstellung der Mitarbeitenden: „Fühlt sich ein Mitarbeiter [...] ernst genommen und gefordert, erfährt er zudem seine Arbeit als erfüllend und sinnstiftend, dann wird er einen unternehmerischen Habitus an den Tag legen. Er wird Verantwortung empfinden und ganz von selbst das Notwendige tun“ (Werner 2011: 128).

Bedingungsloses Grundeinkommen ist Voraussetzung für reales Arbeiten

Ein solch unternehmerischer Mensch arbeitet nicht mehr des Geldes wegen, braucht es aber trotzdem zum Überleben. Es gilt daher, das Verhältnis von Lohn und Arbeit zu überdenken. Anstatt die Menschen für geleistete Arbeit zu belohnen, sollte ihnen noch vor Aufnahme einer Aufgabe ein überlebenssichernder Geldbetrag zur Verfügung stehen, der es ihnen überhaupt erst erlaubt, sich einer Arbeit aus voller Überzeugung heraus hinzugeben. Götz Werner (2011: 12) bringt den Grundgedanken folgendermaßen auf den Punkt: „Die neue Ethik des Grundeinkommens lautet kurz und bündig: Du bekommst ein Grundeinkommen und hast damit die Möglichkeit, ja die Bringschuld, deine Talente in der Gesellschaft wirksam werden zu lassen. Zeig, was du kannst!“ (Werner 2011: 12)

Bedingungsloses Grundeinkommen löst gesellschaftliche Probleme

Diese neue Geisteshaltung würde nicht nur bestehenden Betrieben zu Gute kommen, die sich von Mitarbeitern verantwortet würden, die nicht des Geldes wegen arbeiten (müssen), sondern sich im Wissen um ihre gesicherte Existenz dieser Aufgabe aus Überzeugung hingeben können. Ein bedingungsloses Grundeinkommen ermöglichte es auch Menschen mit guten Ideen, „die sich heute noch um ihre Grundsicherung sorgen müssen und deshalb oft in Passivität verharren“ (Werner 2011: 13), sich einer Aufgabe zu widmen, die ihnen wirklich sinnvoll erscheint.

Grundeinkommen muss von einer geistigen Wende begleitet sein

Die Forderung nach einem bedingungslosen Grundeinkommen für alle wird in Teilen der Dreigliederungsbewegung seit einigen Jahren als mögliche Umsetzung der Steiner'schen Vorstellungen betrachtet. Wir stehen dieser Argumentationslinie eher kritisch gegenüber. Es ist nämlich zu befürchten, dass die Einführung eines bedingungslosen Grundeinkommens, die nicht von einem radikalen Umdenken über Wirtschaft, Politik und Gesellschaft begleitet wird, die soziale Not eher verschärfen als lindern würde. Es ist mit einiger Berechtigung zu befürchten, dass das bedingungslose Grundeinkommen unter heutigen Verhältnissen von Unternehmen vor allem dazu genutzt würde, Löhne weiter zu drücken und noch mehr

„Arbeitnehmer“ zu Aufstockungsleistungen zwingen würde (vgl. u.a. Flassbeck *et al.* 2012).

Wird die Einführung des bedingungslosen Grundeinkommens in dem breiten ideologischen und praktischen Kontext verankert, den wir hier zu skizzieren versucht haben, dann könnte damit tatsächlich ein gesellschaftsveränderndes Potenzial freigesetzt werden. Wenn Menschen sich nicht aus finanziellen Gründen für eine „Karriere“ entschieden, sondern als „Lebensunternehmer“ die Lösung eines bestehenden Problems zu ihrem Beruf machten, dann würden vermutlich zahlreiche Nöte viel effizienter gelindert, als dies heute der Fall ist.

Neue Eigentumsverhältnisse

Entlohnung gemäß Anteil an Gesamtverantwortung

Rudolf Steiners Anliegen war es stets, dass aus einem neuen Verständnis der gemeinschaftlichen Arbeit bzw. Betriebsführung auch neue, gerechtere Eigentumsverhältnisse entstehen. Das Grundeinkommen ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg dorthin. Denn der Prozess der Verantwortungsübertragung vom Management an alle im Betrieb tätigen Menschen ist erst abgeschlossen, wenn sich die gemeinsame Verantwortung auch darin widerspiegelt, dass alle gemäß ihrem Anteil an der Gesamtverantwortung entlohnt werden.

Beispiel Waldorf-Astoria

Ein weiterer Schritt kann darin bestehen, dass sich der Zusammenschluss der Menschen entscheidet, wie mit eventuellen Gewinnen aus ihrem Betrieb umzugehen sei. Im Idealfall werden diese nämlich in das Kultur- bzw. das freie Geistesleben reinvestiert.

Ein Beispiel dafür war wiederum der Unternehmer Emil Molt, der sein Privatvermögen und die Gewinne der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria „für das leibliche und seelische Wohle meiner Leute“ (Molt 1972: 171) investierte. Zu dem breiten Angebot für die Belegschaft gehörte ein fabrikeigenes Ferienheim, eine Betriebszeitung als „Unterhaltungs- und Belehrungsmittel“ (Molt 1972: 172) sowie die bereits angesprochene interne Mitarbeiterfortbildung. Die wirklich große Investition kam jedoch nicht den Mitarbeitenden, sondern deren Kindern zu Gute. Viele Arbeiter

profitierten zwar vom internen Weiterbildungsangebot, merkten jedoch gleichzeitig, dass eine Weiterbildung nach schwerer Fabrikarbeit ihren Tribut forderte. Emil Molt (1972: 203) zog daraus die Schlussfolgerung, „daß man mit Kindern anfangen muß, wenn man mit Erfolg Kräfte schulen und Interesse wecken will.“ In ihm reifte ein Entschluss: „Um der Jugend zu ermöglichen, was im Alter nicht mehr möglich ist, wollte ich nun für alle Kinder den Weg der Bildung öffnen, unabhängig vom Einkommen der Eltern“ (Molt 1972: 203). Molt investierte 100.000 Mark aus dem Reingewinn von 1918 in eine Schule, die als Waldorfschule 1919 eröffnet wurde. Er bat Rudolf Steiner, die Schulgründung zu begleiten. „Dr. Steiner entwickelte Richtlinien über die Gestaltung und Führung einer solchen Schule“ (Molt 1972: 204).

Reinvestition in ein freies Geistesleben

Die Waldorfschule ist natürlich nur ein Beispiel. Denkbar wäre manch andere Investition. Es kommt einzig darauf an, dass mit den aus dem Wirtschaftsleben generierten finanziellen Mitteln ein freies Geistesleben gefördert wird, aus dem weitere assoziativ-wirtschaftliche Initiativen erwachsen können. Denkbar wäre z.B. ein Fonds, aus dem ehemaligen Praktikanten des Betriebs ein bedingungsloses Grundeinkommen zur Verfügung gestellt wird, dank dem sie sich einer dringenden Aufgabe widmen können und sie nicht aufgrund von Sorgen um den sozialen Abstieg von vornherein aufgeben müssen.

Ausblick

Änderungen in der Wirtschaft brauchen Änderungen in der Politik

All diese Neuerungen erfassen selbstverständlich nicht das gesamte Wirtschaftsleben, sondern sind nur mögliche Beginn- und Anknüpfungspunkte. Schon Emil Molt (1972: 176) gab zu bedenken: „Die Wirtschaft ist ein Ganzes. Wagt man sich auf dem sozialen Weg zu weit allein, k[ö]nnte das aus Gründen des Wettbewerbs zu Schädigungen führen.“ Insofern ist eine solche aus der geistigen Bewusstwerdung (in der Schule) entstehende neue Wirtschaftsweise (in den Betrieben) nur sinnvoll, wenn aus diesen beiden Schritten als drittes Element Veränderungen im Rechtsleben (in der Politik) angestrebt werden, die die neue Form des Wirtschaftens absichern.

Was entsteht aus dem assoziativen Wirtschaften?

Wie diese genau aussehen könnten, darauf kann im Rahmen dieser Publikation aus zweierlei Gründen nicht eingegangen werden. Erstens sprengen solche Ausführungen den Rahmen einer Publikation, die in erster Linie die soziale Veränderung mittels eines in der Pädagogik abgestützten Bewusstwerdungsprozesses einläuten will. Zweitens aber geht es uns, ganz im Sinne Rudolf Steiners, nicht darum, Rezepte zu entwerfen. Setzt sich die hier dargelegte Veränderung des Geisteslebens erst einmal in der Schule in Gang, ergeben sich die nächsten Schritte organisch aus dem vorher Geleisteten. Normative Voraussagen zu einer Dynamik, die sich erst noch entwickeln muss, können unmöglich getroffen werden.

Schlussgedanken

Die Idee der sozialen Dreigliederung steckt trotz mannigfaltiger gesellschaftlicher Krisenerscheinungen in einer Sackgasse fest. Die Widerstände, die sich einer grundlegenden Veränderung allenthalben in den Weg stellen, haben einer Resignation Vorschub geleistet, die mögliche Entwicklungen lähmt. Auch viele Pädagoginnen und Pädagogen haben längst den Rückzug auf die vermeintliche Kernaufgabe, die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in der Mikrosphäre, bzw. in der Mesosphäre der Schule, angetreten.

Obwohl verständlich, ist Resignation angesichts des schieren Ausmaßes der Aufgabe die falsche Antwort auf Krisen. Folgt man Rudolf Steiner, sollten große Widerstände Menschen weder übermannen noch lähmen, sondern im Gegenteil ihre Initiativkraft befeuern. Steiner selbst ließ sich weder von den politischen Widerständen noch von seinen Gegnern nach dem Zusammenbruch der Revolution 1919 aufhalten, sondern gründete trotz aller Widrigkeiten die erste Waldorfschule, um damit einen konkreten Impuls für die Wiederherstellung des aus dem Lot geratenen sozialen Gleichgewichts zu setzen.

Das Gesagte gilt zumal für Pädagoginnen und Pädagogen, die aus der Diskrepanz von Ideal und Wirklichkeit überhaupt erst ihre Forschungsaufgabe und ihre Schaffenskraft ableiten und entzünden können (vgl. Stöckli 2012b: 85 f.). Um den

Leitgedanken des Buches nochmals aufzugreifen: Es ist das „Interesse für die Welt“, das Erkennen ihrer Nöte und der Wunsch, sie zu lindern, die Pädagoginnen und Pädagogen erst den „Enthusiasmus“ vermitteln, „den wir gebrauchen für die Schule und unsere Arbeitsaufgabe“ (Steiner 2011: 20).

Wenn es Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, an den Problemen der Welt nicht zu verzweifeln, sondern sich mit Hingabe Lösungswegen zu widmen, dann erwächst daraus nicht Ohnmacht und Resignation, sondern Kraft für neues Engagement. Denn Jugendliche suchen Erwachsene, die sich den Herausforderungen der Zeit mutig stellen und wollen mit ihnen zusammen die Zukunft neu gestalten. Einzelne Pädagoginnen und Pädagogen werden Teil von Gemeinschaften, die „durch ihr lebendiges Zusammenwirken dem Dasein wieder die Richtung zum Sozialen gibt“ (Steiner 1976: 14-15). Und diese Erfahrung spendet Mut und Kraft für weitere Schritte, damit wir die naturgemäß auftretenden Phasen der Ohnmachtsgefühle überwinden können.

Was diese Gemeinschaften konkret leisten sollen, steht nirgends nachzulesen. Wir haben in diesem Handbuch einen Weg vorgezeichnet. Man kann, muss ihm aber nicht folgen. Letztlich kommt es immer darauf an, selbst eine Analyse der anstehenden Probleme vorzunehmen, daran aufzuwachen und im wahrgenommenen Zustand das vorhandene Entwicklungspotenzial zu erkennen. Das eigenständige Erkennen des Bestehenden und des Möglichen soll zur Triebfeder der eigenen, sinnvoll erscheinenden Initiative werden.

Wenn wir auch niemandem den Weg dieser Entwicklungsarbeit vorgeben wollen, so möchten wir doch einige konkrete Hinweise geben. Es lohnt sich, die Dreigliederung des sozialen Organismus nicht als lähmendes Idealbild vor Augen zu haben, sondern Rudolf Steiners Sozialimpuls als Weg zu betrachten, der vom Kleinen zum Großen hinführt. Diese Perspektive, die auch diesem Buch zu Grunde liegt, erlaubt es, *ohne langes Zuwarten mit der sozialen Veränderung zu beginnen und aus den kleinen Veränderungen Mut und Kraft für die nächsten anstehenden Schritte zu schöpfen. Was für die pädagogische Forschung im engeren Sinne gesagt wurde, gilt auch für das gesellschaftliche Engagement von Pädagoginnen und Pädagogen: Wer zuerst klein denkt, leistet letztlich Großes* (vgl. Stöckli 2012b: 85 f.).

Wir wollen keineswegs die Tatsache unterschlagen, dass ein solches Engagement Pädagoginnen und Pädagogen auch Zeit abverlangt. Wir glauben aber, dass man sich diese Zeit auch schaffen kann, indem man in der Schule Rahmenbedingungen schafft, die einer Entwicklungsarbeit im Sinne der sozialen Dreigliederung zuträglich sind. Diese Änderungen können im ganz Konkreten der Schulführung beginnen. Wenn jedes Kollegiumsmitglied zum Beispiel in Detailfragen etwas toleranter wird und dadurch Aufgaben delegiert werden können, ja wenn dies geradezu ein Prinzip des „Willens zur (individuellen) Verantwortung“ (vgl. Wember 2012), dann wird in den Lehrerkonferenzen Raum geschaffen. In diesen Freiräumen können Diskussionen über aktuelle Entwicklungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stattfinden und Rudolf Steiners Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus neu gegriffen werden. Vor allem aber können Anknüpfungspunkte an das eigene Leben, den eigenen Unterricht und die eigene Schulgemeinschaft gefunden werden. Auf dieser Grundlage entstehen Ideen für Neuerungen und mit wachsendem Erfolg wächst der Mut, Neues und Größeres anzugehen. Was sich zuerst nach Aufwand anhört, wandelt sich zu einer Bereicherung und einem Gewinn, nicht zuletzt an Zeit, im Sinne eines „spirituellen Zeitmanagements“ (vgl. Stöckli 2012b: 27 f.).

Mit diesem Entwicklungsmodell einer sozialen Erneuerung, das in den einzelnen Klassengemeinschaften beginnt, aber schlussendlich bis weit in die Gesellschaft hineinwirkt, behauptet die Waldorfschule ihr Alleinstellungsmerkmal. In einer Zeit, in der sich die staatlichen Schulen bei den Waldorfschulen munter bedienen und deren Ideen als eigene „didaktische Innovationen“ übernehmen, genügen allein die Unterrichtsideen der Waldorfpädagogik nicht mehr zur Sicherung von deren Zukunft. *Das langfristige Weiterbestehen der Waldorfschulen ist letztlich nur zu gewährleisten, wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen auf die gesellschaftsverändernde Aufgabe der Gründerjahre zurückbesinnen und als freie Individuen die damals gesetzten Impulse zeitgemäß umzusetzen versuchen.* Wenn diese Publikation Pädagoginnen und Pädagogen Mut zu einem vielleicht ganz anders ausgestalteten pädagogisch-gesellschaftlichen Engagement machen kann, dann hat es seinen Zweck erfüllt.

Literaturverzeichnis

Aschwanden, Josef (2013): Wirtschaftskunde einmal anders, in: Thomas Stöckli (Hrsg.), *Der anthroposophische Sozialimpuls. Rudolf Steiner Schulen: Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung*, Zürich: Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein.

Bacchini-Pfister Gisela (2013): Waldorfpädagogik in der Berufsschule? Literatur-Recherche von Waldorfpädagogik und Neurodidaktik im Hinblick auf das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (KoRe) im Berufskunde-Unterricht. Unveröffentlichte MAS-Masterarbeit. Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Beck, Ulrich (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Brater, Michael (1996): *Beruf und Biographie*, Esslingen: Gesundheitspflege initiativ.

Brater, Michael (2000): *Die Regionale Oberstufe Jurasüdfuss. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*. Manuskriptdruck im Besitz der Autoren.

Brater, Michael, Christiane Hemmer-Schanze, Anna Maurus und Claudia Munz (1996): *Wird Arbeit Kunst, kann die Natur leben. Umweltschutz durch ein neues Verständnis von Arbeit und Beruf*, Ostfildern: Edition Tertium.

Brüll, Dieter (1984): *Einführung in anthroposophische Themen Band 2. Der anthroposophische Sozialimpuls*, Schaffhausen: Novalis Verlag.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2010): *Gründerland. Infoletter für mehr Unternehmergeist in der Schule. Schülerfirmen*, Jg. 1, Vol. 1.

Czwalina, Johannes und Clemens Brandstetter (2010): *Vom Glück zu arbeiten. Warum eine würdevolle Beschäftigung so wichtig ist*, Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Buch.

Delors, Jacques (1997): *Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), Neuwied: Luchterhand Verlag.

Dietz, Karl-Martin (2006): *Dialogische Schulführung an Waldorfschulen*, Heidelberg: Menon Verlag.

Dietz, Karl-Martin (2008): *Jeder Mensch ein Unternehmer. Grundzüge einer dialogischen Kultur*, Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.

Dietz, Karl-Martin (2011): *Führung. Was kommt danach? Perspektiven einer Neubewertung von Arbeit und Bildung*, Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

- Fintelman, Klaus J. (1992): *Die Mission der Arbeit im Prozess der Menschwerdung. Eine anthroposophische Studie*, Stuttgart: Urachhaus.
- Flassbeck, Heiner, Friedericke Spiecker, Volker Meinhardt und Dieter Vesper (2012): *Irrweg Grundeinkommen. Die große Umverteilung von unten nach oben muss beendet werden*, Frankfurt/Main: Westend.
- Frankl, Viktor (1996): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, 8. Aufl., München: Piper Verlag.
- Frey, Karl (2007): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2006a): [Erläuterung zu dem aphoristischen Aufsatz „Die Natur“], in: ders., *Philosophische und naturwissenschaftliche Schriften*, o.O.: Adamant, S. 12-13.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2006b): [Polarität], in: ders., *Philosophische und naturwissenschaftliche Schriften*, o.O.: Adamant, S. 74-75.
- Hartung, Manuel und Cosima Schmitt (2010): *Die netten Jahre sind vorbei. Schöner leben in der Dauerkrise*, Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Hentig, Hartmut von (2007): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Hoffman, Nancy (2011): *Schooling in the Workplace. How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life*, Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Hofmann-Lun, Irene (Hg.) (2007): *Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen*, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lindenberg, Christoph (2011): *Rudolf Steiner. Eine Biographie. 1861-1925*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Marx, Karl und Friedrich Engels (2010): *Manifest der kommunistischen Partei. Grundsätze des Kommunismus*, Stuttgart: Philipp Reclam.
- Millischer, Sven (2012): Schweizer arbeiten am meisten, in: *Solothurner Zeitung*, 21.08.2012, S. 1.
- Molt, Emil (1972): *Entwurf meiner Lebensbeschreibung. Mit einem dokumentarischen Anhang. Nachwort von Dr. Johannes Tautz*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Ramm, Beate (2009): *Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche*, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Rasfeld, Margret, und Peter Spiegel (2013): *EduAction. Wir machen Schule*, 2. Aufl., Hamburg: Murmann Verlag.

Richter, Dagmar (2007): Service Learning, in: Georg Weißeno, Klaus Peter Hufer, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing und Dagmar Richter (Hrsg.), *Wörterbuch. Politische Bildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 355-362.

Ruh, Hans (1997): *Anders, aber besser. Die Arbeit neu erfinden – für eine solidarische und überlebensfähige Welt*, 3. Aufl., Frauenfeld: Waldgut Verlag.

Schaffner, Andreas (2012): Fleiss allein reicht nicht, in: *Solothurner Zeitung*, 21.08.2012, S. 1.

Schneider, Peter (2006): Waldorfpädagogik als mitteleuropäischer Kulturimpuls, in: Hans Peter Bauer und Peter Schneider (Hrsg.), *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs*, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 45-104.

Schuman, Michael (2012): The Jobless Generation, in: *Time*, 16.04.2012, S. 22-27.

Schmelzer, Albert (1991): *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für die Selbstverwaltungsimpuls*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Schmidt, Mareike (2002): Einleitung der Herausgeberin, in: dies. (Hrsg.), *Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit*, München: Deutsches Jugendinstitut, S. 5-11.

Schwartz, Robert B. (2011): The German Dual System. A U.S. Observer Reflects on a Strong VET System, in: Nancy Hoffman, *Schooling in the Workplace. How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life*, Cambridge, Mass.: Harvard Education Press, S. 99-105.

Seifert, Anne und Sandra Zentner (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte [online] http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/3Pub_Wissen_LdE.pdf [15. Februar 2011].

Snowdon, Graham (2012): A Third of Recent Graduates in Unskilled Jobs, in: *The Guardian*, 06.03.2012 [online] <http://www.guardian.co.uk/money/2012/mar/06/recent-graduates-employmentlow-skill-jobs> [28.06.2012].

Soboul, Albert (2010): *Kurze Geschichte der Französischen Revolution*, Berlin: Wagenbach.

Speck, Bruce W. und Sherry Hoppe (2004): *Service-Learning. History, Theory, and Issues*. Westport: Praeger.

Steiner, Rudolf (1971): *Gedankenfreiheit und soziale Kräfte*, GA Bd. 333, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1975): *Vorträge über Erziehung. Konferenzen mit den Lehrern*, Bd. 300a GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1976): *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, GA Bd. 23, 6. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1987): *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*, Bd. 303 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1991): *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1996): *Der Tod als Lebenswandlung*, GA Bd. 182, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1997): *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*, GA Bd. 296, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1999a): *Soziale Ideen, soziale Wirklichkeit, soziale Praxis. Band 1*, GA Bd. 337a, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (1999b): *Soziale Ideen, soziale Wirklichkeit, soziale Praxis. Band 2*, GA Bd. 337b, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2006): *Drei Ansprachen an die Jugend*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Steiner, Rudolf (2011): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Basel: Rudolf Steiner Verlag.

Stöckli, Thomas (1998): *Jugendpädagogik – was tun?* Dornach: Verlag am Goetheanum.

Stöckli, Thomas (2011): *Lebenslernen. Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*, Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.

Stöckli, Thomas (2012a): *LebensLernen. Eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik im Kontext der Polaritätspädagogik*, in: Peter Schneider und Inga Enderle (Hrsg.), *Das Waldorf-Berufskolleg. Entwicklung und Ergebnisse einer neuen Oberstufengestaltung der Waldorfschule*, Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 171-182.

Stöckli, Thomas (2012b): *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung. Ein Handbuch*, Stuttgart: Edition Waldorf.

Stukas, Arthur A, E. Gil Clary und Mark Snyder (1999): Service Learning. Who Benefits and Why?, in: *Social Policy Research. Society for Research in Child Development*, XIII, 4, S. 1-19.

Vogel, Lothar (1973): *Die Verwirklichung des Menschen im sozialen Organismus. Sozialanthropologische Studien zum Kultur-, Rechts- und Wirtschaftsleben*, Eckwälden: Sonderdruck Fragen der Freiheit.

Wais, Mathias (2011): *Dialogisch erziehen. Beziehung und Methode in der Erziehungspraxis*, Esslingen: Gesundheitspflege initiativ.

Waldrich, Hans-Peter (2012): *Wege aus der Schulmisere. Plädoyer für eine pädagogische und bildungspolitische Wende*, Köln: Papyrossa Verlag.

Wember, Valentin (2012): *Der Wille zur Verantwortung. Eine neue Organisationsführung durch Lehrer, Eltern und Schüler an Waldorfschule*, Stuttgart: Stratos Verlag.

Werner, Götz W. (2011): *Einkommen für alle. Der dm-Chef über die Machbarkeit des bedingungslosen Grundeinkommens*, Köln: Bastei Lübbe.