

Christoph Strawe

Soziale Fragen im »Lehrplan«

*Teil II **

Wenn der Begriff »Lehrplan« hier in Anführungszeichen gesetzt wird, so deshalb, weil es sich nicht um ein Curriculum im üblichen Sinne handelt. Diskussionen der letzten Jahre bieten Veranlassung, an das zu erinnern, was Caroline von Heydebrand seinerzeit zum besonderen Charakter dieses Lehrplans schrieb: »Was Dr. Rudolf Steiner angab über die Art und Weise, wie der sogenannte Lehrstoff auf die einzelnen Klassen der Waldorfschule zu verteilen wäre, das war immer der letzte Abschluß von Betrachtungen, die das Wesen der einzelnen kindlichen Entwicklungsstufen zum Gegenstand hatten. Zu diesen Betrachtungen wurden die Lehrplanausführungen gleichsam als einzelne Beispiele gegeben; diese oder jene Gebiete sollte das Kind seiner Entwicklung nach in dieser oder jener Klasse kennenlernen. Solche Beispiele konnten die Lehrer in ihrer praktischen Arbeit an der Schule dann ausarbeiten, ergänzen und aus eigenen Erkenntnissen erweitern. So hat sich ein Lehrplan herausgebildet, dem vor allen Dingen alles Programmatische und Dogmatische ferngeblieben ist. Auch das, was im folgenden über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen ausgeführt ist, sollte daher nicht dogmatisch, nicht als starres Gesetz genommen werden. Der ideale Lehrplan muß das sich wandelnde Bild der werdenden Menschennatur auf ihren verschiedenen Altersstufen nachzeichnen, aber wie jedes Ideal steht er der vollen Wirklichkeit des Lebens gegenüber und muß sich dieser einfügen. [...] Alle diese Gegebenheiten modifizieren den idealen Lehrplan und fordern Wandlungen und Verständigungen, und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen des heranwachsenden Menschen gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat.«¹

* Fortsetzung der im Februarheft begonnenen Skizze. Gegenüber der Erstveröffentlichung im Rundbrief »Dreigliederung des sozialen Organismus« (Heft 3/96) gekürzt.

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

Betrachtet man diesen »Lehrplan« unter dem Gesichtspunkt der sozialen Erziehung, so entdeckt man: Es sind keineswegs nur bestimmte Fächer, in denen dieser Gesichtspunkt eine Rolle spielt; vielmehr ist der Lehrplan in seiner gesamten Komposition von diesem Motiv durchwoben. – Diese Entdeckung ist von größter Wichtigkeit. Denn dieses »Potential« des Lehrplans wird nur dann in voller Weise wirksam werden können, wenn der Lehrer die oft nicht unmittelbar auf der Hand liegenden Zusammenhänge dieses oder jenes Elementes mit der sozialen Frage auch durchschaut. Im folgenden sei der Versuch gewagt, solchen Motiven im »Lehrplan« nachzuspüren, wobei es sich jedoch nur um das Aufweisen exemplarischer Beispiele handeln kann.

Motive, die bereits in der 1. Klasse intoniert werden

Exemplarisch sei zunächst der »Lehrplan« der 1. Klasse betrachtet.

Im Malen und Zeichnen lernt das Kind die Form als Werk der Farben anzuschauen, es lernt die Linie zunächst als Farbgränze kennen. Was das später für ein Verständnis sozialer Fragen bedeutet, sollte nicht unterschätzt werden. Denn dieser Ansatz beugt der Neigung zum scharf-linienhaften, willkürlich oder formal umgrenzenden Denken vor, die eine so verhängnisvolle Rolle im sozialen Leben spielt. Er hilft später zu erkennen, wie sich richtige Grenzziehungen, z.B. auch der Grenzverlauf zwischen den Gliedern des sozialen Organismus, daraus ergeben, daß sich verschiedene Tätigkeitsfelder oder Gebiete ihrer eigenen Qualität (ihrer Farbe) gemäß ausleben können. Überlagerungen müssen keine konflikträchtigen »Überschneidungen« sein, sondern sich aus der Natur der Sache ergebende Mischungen. (Auch in der Selbstverwaltung der Waldorfschule wäre ja manches Problem leichter lösbar, wenn man sich am Malen klarmachen würde, wie sich etwa aus der Eigenart schulischer und pädagogischer Verantwortung einerseits klare Farbunterschiede, andererseits aber auch ein Bereich sich durchmischender Verantwortung zwischen Lehrern und Eltern ergibt.) Ebenso wenig zu unterschätzen ist die Bedeutung des Formenlaufens und -zeichnens für die Bildung eines Formgefühls, das später eine Hilfe bei der Erkenntnis der inneren Dynamik sozialer Prozesse sein kann.

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

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

Der Fremdsprachenunterricht fördert das Verständnis fremder Völker – und damit Friedensfähigkeiten. Indem zunächst das lebendige Sprechen erlernt, Grammatik noch nicht betrieben wird, erlebt das Kind die Sprache als ein sich von innen Gestaltendes, nicht von außen formal Geregelt. Die Grammatik kann dann zu gegebener Zeit hinzutreten, als das Verständnis der gesetzmäßigen Art dieser Gestaltung von innen. Dieser Ansatz kann später helfen, eine der entscheidenden Klippen zu umschiffen, die heilsamem sozialen Handeln im Wege stehen: die Gefahr, der komplexen sozialen Wirklichkeit gegenüber in der Distanzgeste des externen Beobachters zu verharren, welcher Veränderungen nicht von innen her, von menschlich-individueller Initiative, von Selbstorganisation und Selbstverwaltung, sondern von äußeren Regelungen – z.B. durch Staat und Bürokratie – erwartet.

Auch im Rechenunterricht finden wir Motive, die zugleich soziales Lernen fördern. Vom Ganzen in die Teile zu gehen, »also z.B. die Addition ausgehend von der Summe, die Multiplikation von dem Produkt usw.« zu entwickeln, ist ein solches Motiv. Es macht, wie schon C. v. Heydebrand bemerkt, einen großen Unterschied, ob wir etwas verteilend verschenken oder sukzessive für uns selbst einzuheimsen lernen. An der Geste der Teilung eines Ganzen hängt z.B. die Frage, wie wir zu unserem Einkommen gelangen: durch die Summierung von Ansprüchen, die mit Interessenmacht durchgesetzt werden müssen, oder durch die Verständigung über einen fairen Anteil an der Wertschöpfung. Es gilt z.B., den Lohn nicht als »Preis der Arbeit« mißzuverstehen, sondern als »vertragliches Teilungsverhältnis in bezug auf das gemeinsam Erwirtschaftete«² (R. Steiner) zu begreifen und zu behandeln. Auch die großen Fragen nach dem Anteil des Staates, der Kultur und der sozialen Sicherungssysteme an der Gesamtwertschöpfung sind letztlich Fragen einer Verständigung über gerechte Anteile. Wer das einmal begriffen hat, wird auch einsehen, daß wir in unserem Wirtschaftsleben Organe ausbilden müssen, in denen eine Verständigung über diese Fragen überhaupt erst möglich wird. Das ist der Zusammenhang zwischen Rudolf Steiners Konzept des Rechenunterrichts und seiner Idee einer »assoziativen Wirtschaft«!

In ähnlicher Weise kann auch der Eurythmieunterricht betrachtet werden, ermöglicht das Eurythmische doch, sich individuell in das Ganze eines gemeinsamen Bewegungsgeschehens hineinzustellen. In der 2. Klasse wird dann durch Übungen wie »Wir suchen uns«, »Ich und du« usw. diese soziale

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

Seite direkt betont. Bei diesen Formen ist »jedes einzelne Kind aufgerufen, seinen eigenen Weg, den es dabei zu schreiten hat, genau zu kennen und gleichzeitig mit den anderen Kindern in einer Gruppenform sich zu bewegen«. Im »Lehrplan« der 4. Klasse wird dann direkt von »Gruppenübungen zur Pflege der Geselligkeit« gesprochen. – Auch das Musikalische bildet die sozialen Fähigkeiten: Der im buchstäblichen und übertragenen Sinne so wichtige Zusammenklang entsteht, wo man im eigenen Musizieren zugleich auf die anderen hört. Ähnlich wachsen Fähigkeiten des Zuhörens und der Kommunikation beim Lauschen auf die Erzählungen des Lehrers und beim Nacherzählen.

Eine besondere Stellung hat die Heimatkunde. Sie »hat die Aufgabe, das träumende Kind allmählich für seine Umgebung aufzuwecken, so daß es sich bewußter verbinden lernt mit seiner Umgebung.« Dies geschieht in der 1. Klasse, indem man in in fabelähnlichen Geschichten die Pflanzen und Tiere der Heimatlandschaft ihre Wesensart aussprechen läßt. Damit wird ein Keim gelegt auch für das Verständnis ökologischer Fragen und der Rolle der Region als Lebensraum.

Die Motive entfalten sich

In der 3. Klasse entfalten sich die zuletzt angeschlagenen Motive weiter durch den Sachunterricht, wobei das Kind den Hausbau und die Feldbestellung einerseits bis in die praktische Handhabung hinein kennenlernt, andererseits ein dankbares Gefühl für das wunderbare Zusammenspiel der Mineral-, Pflanzen- und Tierwelt bekommt. »Aber vom Moralisch-Fühlsamen lenkt man immer wieder ins Praktisch-Wirkliche zurück«. Solche Intentionen stehen im deutlichen Gegensatz zu der verbreiteten Auffassung, der Waldorfschule liege das Hochgeistig-Schwebende näher als das Handfest-Praktische. Auch im Rechenunterricht wird die Anwendung der Rechnungsarten »auf einfache Dinge des praktischen Lebens« gefordert, und im Hinblick auf den Handarbeitsunterricht legte R. Steiner großen Wert darauf, daß Gebrauchsgegenstände gefertigt und kein »l'art pour l'art« betrieben werde. In der Eurythmie werden u.a. Übungen vorgeschlagen, durch die sich das Kind durch feste Schritte auf die Erde hinstellen und ein gesundes Selbstbewußtsein entwickeln kann.

Im deutschsprachlichen Unterricht der 4. Klasse soll nun alles schriftliche Nacherzählen und Beschreiben in das Abfassen von Briefen aller Art übergeleitet werden, auch kleinerer Geschäftsbriefe – ein Thema, das von nun an im »Lehrplan« immer wieder auftaucht. Die Heimatkunde wird jetzt »Geschichte und Geographie der Heimat des Kindes. ... Man erzählt z.B., wie Obstbau und Weinbau in die Gegend kamen, wie einzelne Industrien der Heimat ent-

standen sind usw.«³ Dieses Motiv wird dann im Geographieunterricht der folgenden Klassen entfaltet, wo ein besonderes Gewicht auf der Wirtschaftsgeographie liegt.

Im deutschsprachigen Unterricht der 5. Klasse liegt die soziale Dimension unmittelbar auf der Hand: »Es ist wichtig, daß es [das Kind] in diesem Alter ein Organ dafür entwickelt, welcher Unterschied im Wiedergeben der eigenen und der fremden Meinung besteht, im Berichten dessen, was es selber denkt, gesehen und gehört hat usw., und dessen, was es mitteilt aus dem Munde anderer. In der ganzen Art seines Sprechens und Schreibens soll das Kind hierauf Rücksicht nehmen lernen.«

Das Thema »Geschäftsbriefe« wird dann in der 6. Klasse wieder aufgegriffen. Rudolf Steiner sah in den Geschäftsbriefen im Sprachunterricht eine Alternative zum seinerzeit üblichen sentimental moralisierenden Besinnungsaufsatz. Er äußerte sich hierüber wie folgt: »Hat man das Kind vorzugsweise mit sentimentalem Idealismus übersättigt im 13.-15. Jahr, so wird ihm später der Idealismus zum Ekel, und es wird ein materialistischer Mensch.«⁴ Läßt man die Kinder hingegen zunächst (etwa morgens) Geschäftsbriefe schreiben, so entwickeln sie unterbewußt auch eine Bereitschaft, (etwa nachmittags) Religiöses aufzunehmen.⁵

Im Geschichtsunterricht der 5. Klasse wird nun aus Geschichten »Geschichte«; ein Blick für die Kulturepochen, über einzelne historische Gestalten hinaus, wird entwickelt – und damit auch der Blick für das jeweils Charakteristische der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den Epochen. Von dieser Zeit an wird nun der Geschichtsunterricht vielfältige Möglichkeiten eröffnen, an das Verständnis der Grundfragen sozialer Gestaltung heranzuführen. Möglichkeiten, das Verständnis für eine Aufgabenteilung des Geistes-, Rechts- und Wirtschaftslebens zu wecken, bieten sich etwa durch die Art und Weise der Darstellung des theokratischen Geisteslebens der alten Kulturen, in der Behandlung der Entstehung einer selbständigen Rechtssphäre im alten Rom, durch die Beschäftigung mit dem Aufkommen des modernen Wirtschaftslebens, mit der neueren Staatsentwicklung, mit den Allgemei-

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

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

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

nen Menschenrechten und der Französischen Revolution, aber auch mit den Totalitarismen dieses Jahrhunderts. Für die 8. Klasse z.B., in der der Geschichtsunterricht bis zur Gegenwart fortgeführt werden soll, wird ausdrücklich gefordert, daß anschaulich gemacht werde, »wie die Erfindung der Dampfmaschine, des mechanischen Webstuhls usw. die Erde umgestaltet haben«. Die Forderung für die 12. Klasse, einen »Ausblick auf die sich schon offenbarenden Zukunftsgestaltungen« zu geben, darf durchaus als Aufforderung betrachtet werden, die Frage zu behandeln, welche radikalen Folgen die Mündigkeit des Einzelnen – ein Thema, zu dem der volljährig werdende Schüler ein existentielles Verhältnis hat – für die gesellschaftliche Struktur nach sich zieht (nämlich die der Gliederung des sozialen Gefüges, damit es für mündige Menschen gestaltbar wird).

Indem sich die Heimatkunde in der 5. Klasse zur eigentlichen Geographie erweitert, soll sie in den Kindern »das Gefühl des brüderlichen Verbundenseins mit allen Erdgebieten erwecken«. Zur gleichen Zeit wird in der Pflanzenlehre das Leben der Erde als Organismus, die Beziehung der Flora mit der Umgebung behandelt und damit ein empfindendes Verständnis ökologischer Zusammenhänge ermöglicht. Eine tätige Liebe zur Natur bedeutet ja eine Erweiterung der Sozialität über den bloß menschlichen Bereich hinaus. Der Zusammenklang der Naturkunde mit anderen Fächern kann darüber hinaus ein anfängliches Verständnis für das Verhältnis von Ökonomie und Ökologie erwecken.

Für den Rechenunterricht der 6. Klasse wird u.a. die Behandlung von Zins-, Wechsel- und Diskontrechnung gefordert. Welche vielfältigen Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Verbindung von Algebra und Wirtschaftskunde sich hier ergeben, hat Ernst Schubert in einer bemerkenswerten Arbeit dargestellt.⁶

Parallel zu diesem Einstieg bietet der Gartenbau ab der 6. Klasse (ab der 9. dann als Epochenunterricht) die Möglichkeit, nicht nur zu lernen, »wieviel Mühe und Sorgfalt und Geduld dazu gehört, bis etwas genußreif geerntet werden kann«, sondern auch das Verständnis für die eminente Bedeutung einer ökologischen (biologisch-dynamischen) Landwirtschaft zu entwickeln.⁷ (In Verbindung mit dem Werkunterricht wird hier auch der Arbeitswille, die Freude am gelingenden Tun unmittelbar gepflegt.) Von einer anderen Seite

6 E. Schubert: Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen. Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde, Stuttgart 1995. Vgl. auch Kapitel »Elementare Wirtschaftskunde als Beitrag zur sozialen Bildung. Beispiel einer Unterrichtsepoche im 6. Schuljahr einer Freien Waldorfschule«, in Leber/Bohnsack (Hrsg.): Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall, Weinheim/Basel 1996, S. 343 ff.

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

arbeitet auch die Naturkunde in der 7. Klasse auf das soziale Verständnis hin, soll doch hier die Naturbetrachtung zum Menschen zurückgeführt, sollen Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse behandelt werden. Dabei wird angemerkt, daß in diesem Alter Ernährungs- und Gesundheitsfragen noch so besprochen werden können, daß die Betrachtung weniger als im späteren Alter vom Ego-Gesichtspunkt des eigenen leiblichen Wohls übertönt wird. In diesem Alter kann also das Verständnis dafür entstehen, daß gesunde Ernährung zugleich ein Beitrag zur menschlichen Entwicklung und zur Heilung der Erde ist, – eine Erkenntnis, von der für ein bewußtes Verbraucherverhalten im späteren Alter viel abhängt. (In der 8. Klasse wird dann das Thema Ernährung nochmals in der Chemie aufgegriffen.)

In der 7. und 8. Klasse ›Kernpunkte der sozialen Frage‹?

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

In ähnliche Richtung deutet die Forderung, den Kindern im 13.-16. Jahr gewisse »Zusammenfassungen von Betriebszweigen« nahezubringen. Über die Bedeutung dieses Nahebringens sagt R. Steiner: »Heute ist im Leben alles spezialisiert. Dieses Spezialisieren ist eigentlich furchtbar, und es ist hauptsächlich im Leben soviel spezialisiert, weil wir schon im Unterricht anfangen zu spezialisieren. Was da ausgeführt worden ist, das könnte man zusammenfassen in den Worten: Es soll alles dasjenige, was das Kind lernt im Laufe seiner Schuljahre, zuletzt irgendwo so verbreitert werden, daß es überall die Fäden hineinzieht in das praktische Leben.«⁹ Es wird durch diesen Ansatz von vornherein jenes Empfinden gedämpft, das eine so verhängnisvolle Rolle

8 Konferenz vom 8. März 1920. In: R. Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart, Erster Band, GA 300/a, Dornach 1975, S. 123. Zu R. Steiners Schrift »Die Kernpunkte der sozialen Frage ...« von 1919 (GA 23) siehe Teil 1 dieser Skizze (im Februarheft).

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

spielt und oft jede Initiative zur sozialen Erneuerung lähmt: das der Undurchschaubarkeit – und damit zugleich der Ungestaltbarkeit – des komplexen gesellschaftlichen Lebens.

Zu dem geforderten Unterricht in sozialer Erkenntnis gehört auch die Buchführung. R. Steiner: »So sollte im Grunde genommen kein Kind das 15. Jahr erreichen, ohne daß ihm der Rechenunterricht in die Erkenntnisse der Regeln wenigstens der einfachsten Buchführungsformen übergeführt worden ist.«¹⁰ Menschheitsgeschichtlich ist das Aufkommen der doppelten Buchführung mit dem heraufziehenden Zeitalter eines immer stärker individuellen Bewußtseins verbunden, das die Gefahr egozentrischer Isolation und egoistischen Handelns birgt. An der doppelten Buchführung kann gelernt werden, wie jede Buchung ihre Gegenbuchung, jede Handlung ihre Folge nach sich zieht. In Tendenzen wie der verstärkten Diskussion über Öko- und Sozialbilanzen drückt sich das Wachwerden für die Folgen unserer Handlungen aus. Es sind dies Keime eines ökonomischen Gesamtverantwortungsbewußtseins, das in der betriebs- und marktwirtschaftlich orientierten Ökonomie zu kurz gekommen ist. Wie lernen wir es, die ökologischen und sozialen Folgen ökonomischer Entscheidungen von vornherein mitzubedenken? Welche Organe müssen wir dem Wirtschaftsleben einbilden, um in bezug auf diese Fragen überhaupt handlungsfähig zu werden? Wer einmal die Schule der Buchführung durchlaufen hat, wird leichter einen Sinn für diese brennenden Fragen entwickeln können, er wird aber auch in bezug auf die ökonomischen Fragen der eigenen Lebensgestaltung lebensstüchtiger werden.¹¹

Ausdrücklich bejaht R. Steiner eine ihm vorgeschlagene »Lebenskunde über die verschiedensten Wirtschaftsgebiete«¹². In der ersten Konferenz der neuen Schule am 25.9.1919 sagt er darüber: »Gewährsmenschen ... praktische Fachmänner ... Die müßten die einzelnen Zweige der Lebenskunde zusammenstellen ... Solche, ... die im praktischen Wirtschaftsleben drinstehen, die wissen, wie sie sich auf solche Fragen zu konzentrieren haben, wenn sie so etwas ausarbeiten.« Diese Anregungen wurden jahrelang wenig aufgegriffen. In den letzten Jahren ist die Sensibilität für das Thema gewachsen, was sich

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

11 Vgl. M. Brater, C. Munz, P. Benkhofer, E. Fucke: Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule. Stuttgart 1994. Als wohl erster hatte auf die pädagogische Bedeutung der Buchführung immer wieder B. Hardorp aufmerksam gemacht.

12 Konferenz vom 25.9.1919. In: R. Steiner, Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart (1919-1924). Bd. 1, GA 300a. Vgl. Fucke, a.a.O., S. 157.

auch in den bereits angeführten Publikationen widerspiegelt.¹³ Zu verweisen ist weiterhin auf Erhard Fucks »Wirtschaften – was ist das?«¹⁴

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

8. bis 12. Klasse

Der junge Mensch nach der Geschlechtsreife soll seine »voll erwachte Denkkraft und Urteilsfähigkeit« betätigen, wobei ausdrücklich formuliert wird: »Das Verhältnis, das sich der junge Mensch zu seiner Umwelt nun bewußt und selbständig erringen will, verlangt ständigen Kontakt mit dem praktischen Leben und den Errungenschaften der modernen Technik« und zugleich die »Anregung durch tiefe Menschheitsprobleme«. Das heißt auch, daß ab der 8. Klasse der Zeitbezug des Unterrichts ein noch direkterer sein muß. Dies gilt heute noch mehr als zu Zeiten der Gründung der Waldorfschule, werden Jugendliche doch durch die Medien viel früher mit Zeitproblemen konfrontiert. An der Glaubwürdigkeit der Auseinandersetzung des Lehrers mit Zeitfragen hängt jetzt sehr viel. Verheerend wirkt es, wenn z.B. im Geschichtsunterricht der höheren Klassen der Eindruck entsteht, zwar alles über die Schlacht von Chaironeia, aber wenig über die Probleme des 20. Jahrhunderts

13 Siehe Teil 1 dieses Beitrags in »Erziehungskunst«, Heft 2/1997, S. 144, Anm. 4.

14 Erhard Fucks: Wirtschaften – was ist das? Ein Lesebuch für Jugendliche zur Einführung in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens, Stuttgart 1993.

erfahren zu haben. Ob man an den geforderten Stellen im Unterricht wirklich bis zur unmittelbaren Gegenwart vorstößt, ist weit mehr als eine Frage der Stoffbewältigung.

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

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

Selbstverständlich werden in der Oberstufe die Schüler auch verstärkt unmittelbare soziale Aufgaben übernehmen: Pausenaufsichten, Verkehrslotendienst, Hilfen bei Tagungen, Patenschaften für die neuen 1. Klassen, der Ausflug mit der Patenklasse, die Mitgestaltung des Faschingsballs, des Sommerfests, des Martinsmarkts und des Adventsbasars, z.B. durch einen eigenen Stand für eine Patenschule in der Dritten Welt.¹⁵ In der letzten Zeit haben Waldorfschüler selbständig überregionale Tagungen organisiert, um über die zentralen Fragen und Aufgaben der Gegenwart ins Gespräch zu kommen.¹⁶

Der »Lehrplan« der 10. Klasse ist überall von Motiven durchwoben, die

15 Zu sozialen Aktivitäten in der Oberstufe vgl. auch M. Karutz in »Erziehungskunst« Heft 9/93. Das im vorliegenden Zusammenhang ebenfalls relevante Thema »Projektarbeiten« behandelt A. Schubert in »Erziehungskunst« Heft 3/93.

16 Die Frage nach der Bildung von Organen der Schülermitwirkung kann hier nicht behandelt werden; damit beschäftigt sich Stefan Leber in seinem Buch »Die Sozialgestalt der Waldorfschule«, Stuttgart 1978, S. 212.

mittelbar oder unmittelbar das soziale Verständnis entscheidend fördern können. So wird im Deutschunterricht der 10. Klasse anhand des Nibelungenliedes der große »Menschheitsübergang von der unindividuellen Blutsverwandtenliebe zur individuellen Liebe, von der Darstellung übermenschlicher Wesen zu der des Erdenmenschen, vom Heidnischen zum Christlichen« (das in der Gestalt des Dietrich von Bern aufscheint) dargestellt, was so entscheidend für das Verständnis unserer Zeit ist. Denn heute kommt es überall darauf an, das alte Blutsverwandtschaftsprinzip durch das Prinzip geistiger Wahlverwandtschaften zu ersetzen, aus denen sich jene Verantwortungsgemeinschaften bilden, die das Gebiet der geistigen Kultur in Selbstverwaltung und geistiger Vielfalt neu ordnen müssen. Solche Betrachtungen eröffnen zugleich den Verständnishorizont dafür, wie Nibelungenwildheit und Gewaltmentalität, verbunden mit dem Versuch, eine Gemeinschaft blinder Gefolgschaft, auf »Blut und Boden« begründet, zu etablieren, in der modernen Zeit nur das Böse in seiner schlimmsten Form hervorrufen können.

Bezüge zwischen Geschichte und Geographie werden deutlich, wenn im Geographieunterricht die »Erde als morphologisches und physikalisches Ganzes beschrieben« werden soll, ein Ansatz, der wiederum durch denjenigen des naturkundlichen Unterrichts ergänzt wird: In diesem wird zugleich eine Anthropologie betrieben, in der »Organe und Organverrichtungen im Zusammenhang mit Seelisch-Geistigem« geschildert werden. Dieser Zusammenhang, von R. Steiner 1917 in seinem Buch »Von Seelenrätseln« erstmals thematisiert, führt zugleich in einer richtigen Weise an das Verständnis des sozialen Organismus heran, ein Bezug, der in den »Kernpunkten« dann ausdrücklich hergestellt wird. (R. Steiner hielt es, wie schon gesagt, bereits ab der 7. Klasse für sinnvoll, über deren Inhalt zu sprechen.) Hierbei geht es um das Gegenteil einer Reduktion des Sozialen auf das Biologische. Vielmehr sollte der Zusammenhang zwischen der Funktion und der Struktur einer Einrichtung im Lebensganzen des sozialen Gefüges in den Blick gerückt werden (ein Thema, das in der modernen Soziologie unter anderen Aspekten dann als strukturell-funktionale Analyse wieder aufkam). Indem begriffen werden kann, wie der menschliche Organismus der autonomen menschlichen Persönlichkeit als Instrument ihres Seelenlebens zur Verfügung steht, rückt zugleich die Frage in den Blick, welche Veränderungen im *sozialen* Organismus notwendig werden, damit dieser durch mündige Menschen gestaltbar wird. Fragen nach Formen, die dem Menschen dienen, wie sie in der Naturkunde gestellt werden, können also im Sozialen sehr weit führen (wobei es in dieser Altersstufe durchaus möglich ist, die Frage nach dem Verhältnis des menschlichen und des sozialen Organismus auch explizit zu stellen). Entscheidender Gewinn des so gewonnenen Blicks für das Organismische ist auch die Fähigkeit, nicht in ein dualistisches Entweder-oder-Denken zu verfallen. In unse-

rem öffentlichen Leben führt dieser Denkstil nur zu häufig in einen Zirkel falscher Alternativen und blockiert die Suche nach »synthetischen« Problemlösungen, nach der Vereinigung von Polaritäten zu einem höheren Ganzen: Wie schafft man beispielsweise Einrichtungen, die zugleich sozialverträglich und freiheitsverträglich sind? Wie verbindet man öffentliche Verantwortung mit individueller Initiative, statt beides in einen Gegensatz zueinander zu bringen?

Für die Überwindung des dualistischen Denkens ist das Verständnis des Unterschieds von Dualität und Polarität von großer Wichtigkeit, wie es beispielsweise im Chemieunterricht dieser Altersstufe – durch die Arbeit an dem Verhältnis des Sauren und Basischen – gefördert wird. Flankiert wird ein solches Verständnis für »dreigliedrige Gestaltungen«, für Polarität und Steigerung, durch die Eurythmie.

In der 10. Klasse treten als obligatorische Unterrichtsfächer die Technologie (im Sinne Rudolf Steiners als umfassende »Lebenskunde« gedacht), Feldmessen und technische Mechanik sowie Erste Hilfe als Felder praktischer Betätigung hinzu, und es sollen Betriebsbesichtigungen stattfinden.¹⁷ Das Anliegen, die technische Welt durchschaubar zu machen, wird hier weiterentwickelt. Flankiert wird das durch den Ansatz, in der Physik »die neueren Errungenschaften auf dem Gebiet der Elektrizitätslehre, wie drahtlose Telegraphie, Röntgenstrahlen« zu behandeln (heute wären hier selbstverständlich die modernen Telekommunikationstechniken zu besprechen). Die geforderte Behandlung der Radioaktivität ist zugleich eine Möglichkeit, das Verantwortungsproblem in der Technik-Entwicklung und Technik-Anwendung mit den Schülern zu besprechen.

Die Parzival-Epoche im Deutschunterricht der 11. Klasse führt in tiefe Geheimnisse des sozialen Lebens hinein, z.B. in die Frage nach dem mitmenschlichen Interesse als Kern des Sozialen überhaupt. An der Parzival-Frage »Oheim, waz wirret Dir?« kann deutlich werden, was sich daran entscheidet, ob wir die Frage nach dem anderen und an den anderen stellen. Im Kunstunterricht wird jetzt die Polarität des Dionysischen und Apollinischen behandelt und mit der Thematisierung menschheitlicher Polaritäten (z.B. der west-östlichen) anhand von Goethes Schaffen an das Verständnis der Menschheit als eines gegliederten Ganzen herangeführt.

Die Darstellung des Zusammenhangs von Pflanzenwachstum, Erdboden und kosmischen Wirkungen in der Biologie kann ein Stück weiter in das Verständnis der Probleme einer ökologiegerechten Landwirtschaft hineinführen. An manchen Schulen wird hier auch eine Botanik-Exkursion oder ein

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

Forstpraktikum durchgeführt, oder die Schüler engagieren sich in der Pflege eines Biotops.¹⁸

Die Entwicklung eines prozessualen Denkens in der Chemie legt zugleich den Grund für eine auch im Sozialen notwendige Fähigkeit – man denke nur an das Ringen um die »Prozeßorientierung« im heutigen »Qualitätsmanagement« in der Wirtschaft.

Für einen Technologieunterricht der 11. Klasse sieht R. Steiner eine Einführung in Papierfabrikation, Wasserräder, Turbinen vor und stellt fest, daß man hierbei »bis zu einer elementaren Nationalökonomie hinüberkommen« kann.¹⁹ Diese hochwichtige Bemerkung steht im Gegensatz zu der heute herrschenden Bewußtlosigkeit gegenüber der Wirtschaft, welche doch weltweit unsere Zivilisation ebenso wie unsere Einzelexistenz – im Beruf oder als Verbraucher – prägt. Das »niedere« Wirtschaftsleben ist im allgemeinen kein Bildungsthema.

Aber so sehr Wirtschaft heute auch als Tummelplatz der Egoisten erscheint, so ist sie doch auf der anderen Seite – durch die in der modernen Arbeitsteilung veranlagte Tendenz des Füreinander – die große Schule der Selbstlosigkeit, weshalb für R. Steiner die Erreichung der höchsten Ziele des Menschheitsfortschritts mit der Ausbildung solidarischer Formen des Wirtschaftens verbunden ist. Gerade auf diesem Feld stehen wir also vor Umgestaltungsaufgaben von historischen Dimensionen. Es war Steiner deshalb ein Anliegen, in Kultur und Schulwesen ein wirkliches Interesse und Verständnis für wirtschaftliche Fragen zu fördern.

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

In der 12. Klasse »beendet der Schüler seine ersten achtzehn Lebensjahre und damit eine wichtige Epoche seines Lebens überhaupt«. Er ist im Idealfall zu einem selbständigen, dem modernen Leben gewachsenen Menschen geworden, der sich mit seinen Fähigkeiten in die Sozialität einbringen kann und

18 Näheres in dem Themenheft »Umwelterziehung«, »Erziehungskunst« 4/95, bes. bei L. Jolly, C. Leuthold und W. Neudorfer.

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

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

Sozialkunde?

Das hier Dargestellte kann vielleicht deutlich machen, daß der »Lehrplan« der Waldorfschule gerade auch im Hinblick auf die soziale Frage ein geniales »Gesamtkunstwerk« (Heydebrand) darstellt. Es sollte sich von selbst verbieten, diese Frage als Ressortfrage zu behandeln, für die im wesentlichen der Geschichtslehrer zuständig ist. Selbstverständlich bietet der Geschichtsunterricht besondere Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden konnten.²⁰ Es gilt jedoch: So wie die Teilnahme an der Selbstverwaltung von jedem Lehrer gefordert wird, so wird auch von jedem Lehrer sein Beitrag zur sozialen Erziehung geleistet werden müssen. Es dürfte auch deutlich geworden sein, welche »Synergieeffekte« die gemeinsame Arbeit eines Kollegiums an diesen Fragen erzeugen kann. Der »Lehrplan« ist in bezug auf die sozialen Fragen ganz auf Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen einer Waldorfschule angelegt! Daß man dabei Schritt für Schritt vorgehen muß, ist selbstverständlich, wichtig ist nur, daß überhaupt in dieser Richtung kraftvoll gearbeitet wird.

Gerade wenn man den »Lehrplan« als Ganzheit im Auge hat, bleibt die Frage, welche Rolle dann eine eigenständige Sozialkunde an der Waldorf-

²⁰ Weiterführende Gesichtspunkte finden sich bei: Chr. Lindenberg: Geschichte lehren. Stuttgart ²1991; A. Schmelzer: Vom Menschlichen zum Menschheitlichen im Geschichtsunterricht, in: »Erziehungskunst«, Heft 2/93, S. 145 ff.

schule spielen kann. Eines darf diese Sozialkunde gewiß nicht sein: eine Alibiveranstaltung für alles in den anderen Fächern in dieser Hinsicht Unterlassene. Dagegen könnte sie wohl das Angebot bereichern und das in anderen Fächern Gepflegte vertiefen und ergänzen. Wie man mit diesem Problem umgeht, ist sicherlich auch eine pragmatische Frage (die z.B. auch mit Abituranforderungen zusammenhängt). Es ist aber vor allem eine Frage, die davon abhängt, über welche Lehrerpersönlichkeiten (und »Gastdozenten« im Sinne des Steinerschen Petitums zur Lebenskunde) eine Schule verfügt. Kann beispielsweise der Technologielehrer die Entwicklung einer »elementaren Nationalökonomie« leisten? Wo nicht, sollte diese Aufgabe nicht unter den Tisch fallen, sondern auf andere Weise, zum Beispiel im Rahmen einer ergänzenden »Sozialkunde« angegangen werden. Ein eigenes Fach Sozialkunde kann also durchaus Sinn machen – und es gibt auch schon eine Reihe guter Beispiele der Gestaltung.²¹ In jedem Fall wird der Sozialkundelehrer einen regen Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit seinen Kollegen pflegen müssen.

Sozialer Auftrag der Waldorfschule

Niemals vergessen, daß die Waldorfschule ein Kind der Dreigliederungsbewegung²² ist, das war, so wird berichtet, der Rat von Herbert Hahn, dem bekannten Lehrer der ersten Waldorfschule, als er aus Altersgründen auschied. Die Waldorfschule steht in der Pflicht, als Ort sozialer Erneuerung und zugleich sozialer Erziehung zu wirken. In dieser Beziehung ist manches erreicht worden, aber offenbar auch noch viel zu tun. Rudolf Steiner hat große Hoffnungen darauf gesetzt, daß sich für den Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus gerade in der Waldorfschülerschaft Verständnis entwickeln würde. Wieviel Kraft und Initiative könnte in das soziale Leben einfließen, wenn die Waldorfschule ihren Auftrag sozialer Erziehung so ernst nähme, daß die Tausende von Schülern, die jedes Jahr die Schulen verlassen, wirklich all das mitbrächten, was ihnen im Sinne des »Lehrplans« an Hilfen zur Ausbildung sozialer Fähigkeiten und Empfindungen zuteil werden sollte! Diese Aufgabe muß in ihrem ganzen Gewicht empfunden werden. Dann werden auch die Initiativen zustande kommen, die zu ihrer Lösung nötig sind.

21 Ein Gestaltungsbeispiel enthält mein Artikel »Sozialkunde an der Waldorfschule«, in: Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus 1/1993. Des weiteren dazu: Karl Fischer: Von den Freiheitsrechten zur weltweiten sozialen Verantwortung – Sozialkundeunterricht in der Oberstufe, in: »Erziehungskunst« 6/7 1993, S. 640 ff. und S. Hesse: »Oberstufenforum« und »Arbeitskreis Politik und Gesellschaft« in »Erziehungskunst«, Heft 9/96, S. 960 ff.

22 Vgl. A. Schmelzer: Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls, Stuttgart 1991.