

Thomas Stöckli

DIE NEUE JUGENDPÄDAGOGIK



Eine Publikation des Instituts für Praxisforschung

Die neue Jugendpädagogik

2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage

Eine Publikation des Instituts für Praxisforschung
Solothurn, Schweiz

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Einstimmung: Gefühle, Gedanken und Stimmungen von Jugendlichen	5
2	Pädagogische Schlüsselfragen	7
2.1	Jugendfragen und Welterfahrung	7
2.2	Was suchen Jugendliche in Erwachsenen?.....	7
2.3	Schule und Lebensschule.....	8
2.4	Anschluss ans Leben.....	8
2.5	Eigenaktivität.....	9
3	Die Verbindung der Schule mit dem Leben durch Projektunterricht	9
3.1	Die Überwindung der Resignation	10
3.2	Die Anlegung des Projektunterrichts in unteren Klassen	10
3.3	Jede Unterrichtsepoche ist ein Projekt.....	10
3.4	Was ist überhaupt Projektunterricht?.....	11
3.5	Steigerung des Projektunterrichts zur Gemeinschafts-Unternehmung	12
3.6	Soziales Lernen durch Projektunterricht.....	13
3.7	Fazit: Es ist machbar.....	15
3.8	Wo ansetzen? Vor der Haustüre	15
3.9	Ziel der Erziehung: Erziehung zu Mitgefühl	15
3.10	Projekte in anderen Ländern	16
4	Teamarbeit in der Schule	17
4.1	Klassenbetreuung durch Teams.....	17
4.2	Team-Teaching.....	17
4.3	Betreuer- und Klassenstunden	18
4.4	LehrerInnen-SchülerInnen-Konferenzen	18
4.5	Schülerbegleitung mit Hilfe des Tutorsystems.....	19
4.6	Teamwork der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.....	19
4.7	Erfahrungen in Gruppenarbeit	20
4.8	Lerntechnik – lernen zu lernen	21
5	Kernfragen der Oberstufenlehrkräfte.....	22
5.1	Der moralische Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern	22
5.2	Zur Grundstimmung der Oberstufenlehrer	23
6	Teamarbeit von Eltern und Lehrern im Oberstufenunterricht	24
6.1	Pionierfelder für Eltern in der Oberstufenarbeit.....	24
6.2	Teamarbeit mit Fachleuten aus der Elternschaft.....	24
7	Der Schritt ins Berufsleben.....	25
7.1	Erfahrungen in neuen Schulprojekten.....	25
7.2	Berichte von Schülerinnen und Schülern.....	26
8	Schulung fürs Leben: Stress oder schöpferische Spannungen.....	27
9	Interview mit Heinz Zimmermann	28
10	Zur Entwicklung unserer Bildung – Überlegungen gegen den Strom.....	35
10.1	Die heutige Jugend – Zentrale Motive.....	36

10.2	Der Transittraum oder das große Warten auf ein besseres Morgen	37
10.3	Jugendarbeitslosigkeit als Verbrechen an der Jugend	37
10.4	Musische Gymnasien als Modell für die Zukunft?.....	38
10.5	Wirtschaftskunde ab der sechsten Klasse	39
10.6	Verständnis des Geldwesens und das Erüben eines neuen Umgangs mit Geld.....	39
10.7	Erziehung zum selbstständigen Unternehmertum	40
10.8	Selber denken an den Universitäten?.....	40
11	Worauf es heute wirklich ankommt – und was die Schule dazu beitragen kann.....	41
11.1	Kernkompetenzen durch Persönlichkeitsbildung	41
11.2	Handlungskompetenz	41
11.3	Sozialkompetenz.....	42
12	Schlusswort.....	42
13	Referenzliste	43

Vorwort

Aus der Praxis des Oberstufenunterrichts und für die Praxis in der Oberstufe ist diese Schrift verfasst worden. Die behandelten Themen und Fragen können nicht allgemein gelöst werden, sondern immer nur situationsbezogen, konkret und in der Zusammenarbeit der Persönlichkeiten an Ort und Stelle.

Doch bekanntlich ist oft ein Beispiel aus der Praxis ein Anstoß, sich selber auf die Suche nach neuen Ideen zu begeben. Denn gesucht sind heute Ideen, die den Weg in die Praxis finden, weil sie mit dem Leben verbunden sind.

Und in der Jugendpädagogik und Oberstufenarbeit kommt es fast immer anders, als man denkt und geplant hat. Wie würde sonst das wirklich Neue, das noch nicht da Gewesene auf die Welt kommen, was jede Jugend wieder neu mit sich bringt? Es ist der Aufbruch zu dem ganz Anderen.¹

Der Aufbruch von Franz Kafka²:

Ich befahl mein Pferd aus dem Stall zu holen. Der Diener verstand mich nicht. Ich ging selbst in den Stall, sattelte mein Pferd und bestieg es. In der Ferne hörte ich eine Trompete blasen, ich fragte ihn, was das bedeute. Er wusste nichts und hatte nichts gehört. Beim Tore hielt er mich auf und fragte: „Wohin reitest du, Herr?“ „Ich weiß es nicht“, sagte ich, „nur weg von hier. Immerfort weg von hier, nur so kann ich mein Ziel erreichen.“ „Du kennst also dein Ziel?“ fragte er. „Ja“, antwortete ich, „ich sage es doch: ‚Weg-von-hier‘, das ist mein Ziel.“

Thomas Stöckli,
Leiter des Instituts für Praxisforschung

¹ Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die schwerwiegenden gesellschaftlichen Problemen, die ein zentrales Thema der vorliegenden Arbeit einnehmen, eine Vielzahl positiver Aspekte gegenüberstehen, die die heutige Generation junger Leute auszeichnet. An dieser Stelle sind das Engagement im Sozialen, die große Sensibilität für Authentizität im menschlichen Umgang, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und die Suche nach Herausforderung anzuführen, um nur eine kleine Auswahl zu nennen.

² Kafka, F. (1970): Der Aufbruch, in: P. Raabe (Hrsg.), *Sämtliche Erzählungen*, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 320. Erstveröffentlichung 1936 durch Max Brod.

1 Zur Einstimmung: Gefühle, Gedanken und Stimmungen von Jugendlichen

Die folgenden Gedichtversuche sind in einer Poetik-Epoche³ einer zehnten Klasse der ROJ, Mittelschulen Regio Jurasüdfuss, in Solothurn entstanden und dienen als Versuch, die Stimmungen der Schüler dieses Alters zu erfassen.

Das Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit

Leben!
Mein Leben!
Ohne Leine und Halsband,
ohne überflüssige Einschränkung,
ohne Grenzen,
Richtlinien vielleicht,
ich darf es genießen;
knapp, oder aus vollen Zügen.
Dies ist mein Recht,
darauf habe ich Anspruch!
Nur dies kannst du mir nicht abzocken:
Freiheit!

Samuel (16)

Das Jugendalter als Übergangszeit

Kommen und Gehen
Knapp über dem Horizont scheint noch die Sonne.
Doch bald wird sie verschwinden
und mit ihr auch das Vogelgezwitscher.
Die Sonne sinkt tiefer und tiefer,
der ganze Himmel färbt sich rot.
Nun wird auch das Gezwitscher der Vögel leiser und leiser,
schon hört man nur noch vereinzelte Klänge.
Die Sonne ist mittlerweile hinter den Hügeln verschwunden.
Statt der Sonne leuchtet nun der Mond vom Himmel herab
und statt der Vögel Gezwitscher
hört man der Rehe Geraschel vom nahen Waldrand her.
Es ist wie bei Leben und Tod:
Wenn etwas verschwindet, erscheint es
im anderen Kelche wieder, und wenn etwas neu erscheint,
ist das alte Reich verlassen worden. So ist es.
Ein ewiges Kommen und Gehen.

Gabriel (16)

³ Beim Epochenunterricht werden die Fächer nicht in einzelne, im Wochenplan verstreute Lektionen aufgeteilt, sondern gezielt und zusammengefasst während drei bis vier Wochen jeden Tag zur gleichen Zeit in zwei aufeinanderfolgenden Stunden erteilt. Zweck des Epochenunterrichts ist es, dass sich die SchülerInnen auf einen entsprechenden Lehrgegenstand über einen längeren Zeitraum hinweg konzentrieren und hineinleben können.

Einsamkeit und Ich-Suche

Einsame Wanderschaft
Der Regen strömt,
eiskalt mir in den Nacken.
Ich fühl' mich schlecht und schwach.
Kein Mensch weilt auf der Straße,
keine Seele weit und breit.
Nur Wind und Regen hör' ich heulen.
Die Kälte um mich droht, mich zu erstarren.
Doch weiter schreit' ich in die Ewigkeit.

Stefan (16)

Die Verbindung mit der Welt: Ein Seiltanz.

Wir sind alle Seiltänzer
und wundern uns,
obwohl wir vergessen haben,
wie man tanzt.
UNSER SEIL IST ÜBER EINEN ABGRUND GESPANNT.
Wir sind alle Seiltänzer
und wundern uns,
dass wir leben können,
obwohl wir vergessen haben,
wie man atmet.
DIE LUFTVERSCHMUTZUNG GEHT STÄNDIG WEITER.
Und wundern uns,
obwohl wir vergessen haben,
wie man träumt.
WIE LANGE SCHLAFEN WIR NOCH?
Wir sind alle Seiltänzer
und wundern uns,
obwohl wir vergessen haben,
wie man lebt.

Melanie (16)

Der tiefe Wunsch, verstanden zu werden

Hörst du meine Gedanken, Freund?
Donnernd wälzt es
Hinter meiner Stirne
Hörest du's denn nicht?
Wogende Gedanken
Quälen mich
Schreiend gebe ich sie kund
Donnernde Wogen wälzen
Über meine Lippen
Hörst du's denn nicht?

Lea (16)

Die Gedichte sollen an dieser Stelle bewusst unkommentiert bleiben, um dem Leser einen völlig unveränderten Einblick in die Gefühle, Gedanken und Stimmungen der Jugendlichen zu ermöglichen.

2 Pädagogische Schlüsselfragen

Die als Einstimmung angeführten Gedichtversuche von jugendlichen Schülern und Schülerinnen deuten bereits auf die vielen Jugendfragen hin, welche als pädagogische Schlüsselfragen ernst genommen und aufgegriffen werden sollten.

2.1 Jugendfragen und Welterfahrung

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? Was ist eigentlich Freiheit, ja gar Liebe? Sind dies Lebenserfahrungen oder nur schöne Worte? Lohnt sich Lernen überhaupt – ein Lernen, das über das geforderte Alltags- und Prüfungswissen hinausgeht?

Diese beispielhaften Jugendfragen zeigen, dass der Blick auf die gewordenen Verhältnisse die Jugendlichen innerlich nicht erfüllt. Die Ansprüche der Erwachsenenwelt wirken in Anbetracht der sozialen und politischen Wirklichkeit geradezu grotesk. Die Zerrissenheit des gegenwärtigen Bewusstseinszustandes offenbart sich ihnen in vielen alltäglichen Handlungen: Im bequemen Lehnstuhl nimmt man die schrecklichsten Gräueltaten von den Medien zur Kenntnis und sieht sich mit den Problemen der Welt konfrontiert – gleichzeitig werden die kleinen Probleme des Alltags in der unmittelbaren Umgebung kaum bewältigt. Die menschlichen Ideale haben anscheinend ihre Gültigkeit für die Lebenspraxis verloren. Zu Recht fühlen die Jugendlichen, dass wir unsere Verantwortung im eigenen Lebensumfeld ernst nehmen und selber unseren Teil zur Veränderung der Welt beitragen müssten.

2.2 Was suchen Jugendliche in Erwachsenen?

Ausgehend von der Grundstimmungen solcher Jugendfragen erkennen wir, welche Qualitäten heute Jugendliche bei den Erwachsenen suchen:

Glaubwürdigkeit und Mut in zwischenmenschlichen Beziehungen, Offenheit für soziale Veränderungen – auch auf gesellschaftlichem Feld, aber auch Offenheit für die Welt in ihrer ganzen Fülle und Vielfalt; Verankerung in dieser Welt mit einer Verbindung zum Spirituellen, aber mit möglichst umfassender Kenntnis der modernen Zeitphänomene; Idealismus, der sich in konkreter Lebenspraxis verwirklicht; stoßkräftige neue Ideen, welche im allgemeinen Kulturleben Anerkennung finden können und eine Veränderung bewirken sowie eine Begeisterungskraft, welche sich nicht von den Tücken des Alltags unterkriegen lässt, sondern sich in diesem bewährt.

Doch wie sollen diese Qualitäten entwickelt werden? Eine Antwort lässt sich nur in der konkreten menschlichen Begegnung und Zusammenarbeit der älteren mit der jüngeren Generation finden. Eine Jugendbildung, welche die Entwicklungskräfte junger Menschen mit einbezieht, kann auch aus der Welt des Gewordenen neue Lebensqualitäten hervor wachsen lassen.

2.3 Schule und Lebensschule

Das Jugendalter bringt einen deutlichen Entwicklungseinschlag mit sich: Es ist die Frage, wie sich die zur Mündigkeit heranwachsende Persönlichkeit in der äußeren Welt zurechtfinden kann. Welterfahrung, Weltbegegnung, Schicksalsbegegnung sind jetzt die zentralen Lebensmotive. Nichts Schlimmeres, als wenn ein Jugendlicher das Gefühl bekommt, seine Schule sei weltfremd, und außerhalb von ihr spiele sich das eigentliche Leben ab. Draußen die weite Welt in rasanter Entwicklung und drinnen in der Schule müht man sich mit einem Stoff ab, von dem man nicht weiß, wie und ob er überhaupt von Bedeutung in der Welt von heute und morgen ist.⁴

Unter Welt verstehen die Jugendlichen meist dasjenige, was sich außerhalb der eigenen vier Wände, das heißt, außerhalb von Familie und Schule abspielt. Dazu gehören die kulturellen, technischen und wirtschaftlichen Errungenschaften der Zivilisation, das Berufsleben, aber auch die Natur (Umwelt) und das Privatleben mit allen Begegnungen und Zusammenhängen. Welt heißt für die Jugendlichen auch Innenwelt mit allen Gefühlen, Emotionen und Launen – ein Schauplatz der Auseinandersetzung von Naturtrieben und hohen Idealen. Wie können sich die Jugendlichen in dieser Welt – der Zivilisation, der Umwelt und der Innenwelt – nicht nur zurechtfinden, sondern dieses Zurechtfinden so weit meistern, dass menschliche Freiheit und innere Befriedigung erfahrbar werden?

2.4 Anschluss ans Leben

Jugendliche wollen durch ihre Bildung und Ausbildung einen Anschluss an das Leben finden. Was heißt das heute? Das Leben ist schließlich kein Zug, auf den man – um nicht als vergessene Sendung am Bahnhof stehen zu bleiben – nur aufsteigen muss und in dem man es sich dann bequem machen kann.

In den meisten Fällen verstehen die Jugendlichen und vor allem die Eltern unter einem solchen Anschluss, dass es immer noch eine konstante Berufswelt gibt, in die man mit möglichst viel Wissen den Einstieg findet. Das Gegenteil ist der Fall: Viele HochschulabgängerInnen finden heute trotz überlanger Ausbildung keinen Anschluss mehr an die Berufswelt. Ganze Berufszweige gehen verloren, und die Angst vor Arbeitslosigkeit (das heißt Erwerbslosigkeit, denn Arbeit gibt es in Hülle und Fülle) wächst. Die gesamte Berufswelt befindet sich in einem Wandel.

Rudolf Steiner wies bereits Anfang des letzten Jahrhunderts darauf hin, dass eine Zeit kommen wird, in der der Mensch für Produktionsprozesse nur noch vier bis fünf Stunden täglich gebraucht wird⁵ und dass dadurch Kräfte für völlig neue Entwicklungsmöglichkeiten frei werden.⁶ Dadurch

⁴ Im Anhang befindet sich ein Beispiel eines Schulmodells, welches versucht, die neue Jugendpädagogik sowie das Lebenslernen zu konkretisieren.

⁵ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass aufgrund der ungleichen Verteilung der Produktionsgewinne gegenwärtig das persönliche Einkommen bei Vollzeitbeschäftigung oftmals nur geringfügig über dem Existenzminimum liegt. Eine grundsätzliche Ausweitung der individuell verfügbaren Zeit für neue

wird sich der Bezug der Arbeit zum Einkommen grundlegend wandeln. Anschluss bedeutet somit: Teilhaben an einem gewaltigen gesamtgesellschaftlichen Umgestaltungsprozess. Auf diesem Felde ist die Jugendpädagogik besonders gefordert, denn nach der Pubertät muss Erziehung einen ganz anderen Charakter annehmen. Während sie zuvor möglichst viel Schutz vor den Einflüssen der Umwelt anstreben soll, um eine gesunde und angstfreie Kindheit zu ermöglichen, ist im Jugendalter eine neue Offenheit gegenüber den aktuellen Lebensfragen angemessen.

2.5 Eigenaktivität

Jugendliche wollen aus Eigenaktivität heraus tätig werden und im Unterricht ist nun ebendies besonders gefragt. Und die Verbindung mit dem Leben – eine neue Verbindung, welche die erwachende Individualität wieder in eine Beziehung zur Umwelt setzt. Die Zeit der gläubigen Nachfolge des Kindheitsalters ist vergangen; jetzt zählen selbst gewählte Ideale, eigenes Urteilen, auch Vorbilder und vor allem Einsichten. Es gilt, selber schöpferisch zu werden. So bleiben beispielsweise die eigenen Gedichte vielleicht weit hinter denjenigen einer Gedichtanthologie zurück, aber sie sind mit dem eigenen Innersten verbunden – und kehrt der Jugendliche dann zu dem von anderen Geschaffenen zurück, weiß er es erst richtig zu schätzen.

3 Die Verbindung der Schule mit dem Leben durch Projektunterricht

Rudolf Steiner hat einleitend zu seinem Kursus für die ersten Waldorflehrer eine intensive Auseinandersetzung mit den aktuellen Zeitfragen gefordert. Dieses bringt er folgendermaßen zum Ausdruck:

„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 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.“⁷

Entwicklungsmöglichkeiten ist daher nur zu erwarten, wenn die Mehrheit von den produktiveren Produktionsprozessen profitiert.

⁶ Vgl. Steiner, R. (1986b): Seminarbesprechung vom 1. August 1922, in: *Nationalökonomisches Seminar. Aufgaben einer neuen Wirtschaftswissenschaft, Band II*, Bd. 341 GA, 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag; Steiner, R. (1991b): Vortrag vom 1. Juni 1919, in: *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag; Kühn, H. (1978): *Dreigliederungszeit*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

⁷ Steiner, R. (1992): Ansprache vom 20. August 1919, in: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 216 f.

3.1 Die Überwindung der Resignation

In der Oberstufe suchen Jugendliche eine weltoffene Schule, die real mit der Lebensumwelt und der allgemeinen Gesellschaft verbunden ist. Heute besteht sowohl für Jugendliche wie auch für Erwachsene die größte Gefahr darin, zu resignieren und sich in irgendwelche inneren oder äußeren Scheinwelten zu flüchten. Die modernen Probleme erscheinen uns als so riesig, dass wir versucht sind aufzugeben. Doch wenn Menschen sich zu aufbauenden Taten zusammenschließen, dann öffnet sich Zukunft, und die Kräfte potenzieren sich. Allein schafft das niemand – dies wird auch den Jugendlichen zur Erfahrung. Aber warum soll es gemeinsam nicht gelingen, unsere moderne Welt an dem Platz, wo wir tätig sind, bis in Wirtschafts- und Berufszusammenhänge hinein zu verändern, wurden doch auch die bestehenden Verhältnisse von Menschen geschaffen und nicht von anonymen Mächten.

3.2 Die Anlegung des Projektunterrichts in unteren Klassen

Ein wichtiges Mittel, die Schule mit der Umwelt zu verbinden, ist der Projektunterricht. Projektunterricht beginnt nicht erst in der Oberstufe, sondern wird bereits in der Unterstufe angelegt, auch wenn er noch nicht als solcher bezeichnet wird.⁸

Ist nicht das Singen am Martinstag für einsame alte Menschen und das Verteilen von Martinsbrot in der Umgebung bereits ein kleines Projekt? Weihnachtsspiele oder Klassenspiele, welche SchülerInnen in Altersheimen oder Gefängnissen aufführen, sind doch auch Projekte, die durch Begegnungen mit Menschen außerhalb der Schulmauern ein Interesse für die Welt veranlassen. Dies gilt auch für die Bauernepoche in der dritten Klasse in Zusammenarbeit mit einem Bauern oder einer Bäuerin. Oder denken wir an die Bau-Epoche in der dritten Klasse mit dem Besuch eines Bauplatzes, dem Errichten einer Mauer oder eines Pausenhofhauses für die ganze Schulgemeinschaft – das sind doch unvergessliche Projekte. Ebenso ist es ein erheiterndes Projekt, mit Kindern der Nachbarschule, einer staatlichen Schule, den Fastnachtsumzug vorzubereiten und durchzuführen. Genau so gut kann innerhalb des Klassenzimmers ein projektartiger Unterricht stattfinden, auch wenn er sicher nicht so genannt wird: gemeinsam Wandtafelbilder von Schülerinnen und Schülern zeichnen lassen ist eine ganz wichtige soziale Übung. Oder eine Zwergenlandschaft in einer ersten Klasse zu bauen. Oder im Kindergarten das gemeinsame Spielen: Da wird Teamarbeit geübt und soziale Fähigkeiten angelegt, auf die in der Oberstufe und später im Leben aufgebaut werden kann. Oder beim Hüttenbauen im Wald, wenn in Gruppen gespielt oder vielleicht gestritten und dann wieder Frieden geschlossen wird. Freundschaftliche Konflikte, die fair in einem klar abgegrenzten Rahmen ausgeübt werden, sind Übungen, welche die Sozialkompetenz schulen.

3.3 Jede Unterrichtsepoche ist ein Projekt

Je älter die SchülerInnen werden, desto mehr wird die Lehrkraft auch projektorientiert arbeiten und von Schülerseite eine aktive Mitgestaltung des ganzen Unterrichtsgeschehens erwarten. Die

⁸ Sollten einige der folgenden Beispiele zu Projektunterricht in der Unterstufe dem einen oder anderen Leser etwas fremd erscheinen, so sei hier angemerkt, dass es sich um Beispiele handelt, die vor allem in Waldorfschulen Anwendung finden.

Ergebnisse eines projektorientierten Unterrichts wird dann viel weiter führen als zu schön gestalteten Projektheften und guten Prüfungsergebnissen. Die Projektthemen können im Oberstufenunterricht so lebensnah und aktuell sein, dass sie von den SchülerInnen als Teil des allgemeinen Kultur- und Geisteslebens aufgefasst werden. Wichtige Beiträge und neue Impulse können durch Projektergebnisse beispielsweise zu einer Neuorientierung und Erweiterung des Wissenschafts- oder Kunstverständnisses beitragen. Die Welt in die Schule holen mit brennendem Interesse für alles, was in der Welt vorgeht – das kann bedeuten, dass die ältesten SchülerInnen der Schule mithelfen, eine Podiumsdiskussion zur Gentechnologie oder ein Gespräch mit verschiedenen Dozenten und Hochschulprofessoren über das Verhältnis von Goetheanismus und Modelldenken zu veranstalten. Ein offener Austausch mit der Umwelt, mit Experten, Berufstätigen und Künstlern zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass nicht irgendetwas Exklusives oder Exotisches gepflegt wird, sondern dass sie sich mitten in der geistigen Auseinandersetzung der Gegenwart befinden. Wenn die Schüler der Oberstufe ihren Lebensraum Schule als Stätte aktueller geistiger Produktivität erleben, werden sie auch die Zuversicht entwickeln können, in ihrem Leben nicht nur den Anschluss für ein Hochschulstudium oder einen Beruf zu finden, sondern darüber hinaus auch neue Ideen im Kulturleben und im Wirtschaftsleben realisieren zu können. Solche Initiativen sollten nicht nur seltenen Schülertagungen vorbehalten bleiben – sie sind der Grundstein einer zeitgemäßen und „lebendigen“ Schule.

In diesem Zusammenhang spielt die Gestaltung der Epochen, wie es in Waldorfschulen praktiziert wird, eine wichtige Rolle; die Spielräume sind noch lange nicht ausgeschöpft, besonders dann, wenn man sich vergegenwärtigt, dass man sich über drei, vier Wochen intensiv mit einem Thema auseinandersetzen kann. In einem Projekt einer elften oder zwölften Klasse könnte zum Beispiel der/die LehrerIn durch Vergabe klarer Arbeitsprojekte die SchülerInnen zu Eigentätigkeit anregen. Eine äußerst bewusste und exemplarische Stoffauswahl und rationale Formen der Verarbeitung und Zusammenfassung – etwa durch ein kurzes Epochenprotokoll, das jeweils von einem/einer SchülerIn verfasst und dann für alle vervielfältigt wird – lassen genügend Zeit, um über den dargestellten Stoff fächerübergreifend hinauszudenken und sich intensiv mit der Materie auseinanderzusetzen. Durch dieses selbstständige Arbeiten erhalten die sich im Jugendalter entwickelnden Denkkräfte schöpferische Impulse. Sonst besteht die Gefahr, dass nur einige wenige Schüler diesen Schritt schaffen, während andere beim bloßen Repetieren der Lehrgedanken stehen bleiben, sich innerlich vom Unterricht absetzen und lediglich das lernen, was sie für die Prüfungen brauchen. Warum sollte man nicht am Schluss der Epoche eine kleine Veröffentlichung zu den bearbeiteten Themen herausgeben oder Eltern und Freunde zu Schülerreferaten einladen? Dies als Anregung, wie die Früchte der gemeinsamen Arbeit weit über Epochenhefteinträge hinausgehen können (welche ihren Platz auch in der Oberstufe haben, solange sie ökonomisch eingesetzt und nicht nur als eine Gewohnheit der Unter- und Mittelstufe fortgesetzt werden). Viele positive Erfahrungen liegen bei der Ausführung von Abschlussarbeiten der WaldorfschülerInnen vor – warum sollen sie den SchülerInnen erst in einer zwölften Klasse ermöglicht werden? Läge hier nicht eine Arbeitsmethode, die noch viel stärker in die gesamte Oberstufe einbezogen werden kann?

3.4 Was ist überhaupt Projektunterricht?

Zum Wesen des Projektunterrichts gehören folgende Punkte:

- Die Aufgabe ist in sich geschlossen
- Die Ergebnisse sind in einem sinnvollen Lebenszusammenhang einsetzbar
- Initiative, Eigenverantwortung und Zusammenarbeit mit anderen (Teams, Kooperation) sind gefordert
- Überfachlichkeit und Verbindung mit anderen Fachbereichen (ganzheitliches Denken)

Der Projektunterricht beinhaltet ein selbstständiges Lernen, das zu Entdeckungen führt. Wir als Erwachsene sind heute alle in einem solchen Prozess des lebenslangen Lernens gefordert. Ob LehrerInnen an einer Steiner Schule oder an einer Staatsschule, ob Eltern oder Geschäftsmann, ob Manager oder Arbeiter; wir können eine gesunde Entwicklung nur durch künstlerisches Handeln bewirken. Das Wichtige des künstlerischen Prozesses, wie es Michael Brater⁹ in seinem Buch *Künstlerisch handeln* beschreibt, sind seiner Ansicht nach folgende vier Aspekte: Unbefangen beginnen, Neues wahrnehmen, tastend (fragend) handeln, anschauend urteilen. Brater schreibt weiter in einem seiner Referate: „Offensichtlich gibt es eine Handlungsweise, in der ich das Ziel nicht im Voraus wissen muss, sondern bei dem ich – wenn ich mich darauf einlasse – das Ziel finden kann.“¹⁰ Brater führt darüber hinaus ein bekanntes Zitat von Pablo Picasso an, das seinen angeführten Worte Ausdruck verleiht:

„Ich suche nicht – Ich finde. Suchen, das ist Auswählen von alten Beständen. Ein Finden Wollen des bereits Bekannten im Neuen. Finden, das ist das völlig Neue. Das Neue auch in der Bewegung. Alle Wege sind offen. Und was gefunden wird, ist unbekannt. Es ist ein Abenteuer. Ein heiliges Abenteuer. Die Ungewissheit solcher Wagnisse können eigentlich nur jene auf sich nehmen, die sich im Ungeborgenen geborgen wissen. Die in die Ungewissheit geführt werden, sich im Dunkeln einem unsichtbaren Stern überlassen, die sich vom Ziele ziehen lassen und nicht menschlich beschränkt und eingeengt das Ziel bestimmen.“

3.5 Steigerung des Projektunterrichts zur Gemeinschafts-Unternehmung

Als höchstes Ziel einer Epoche kann – in dem jeweils möglichen Umfang – eine Art Gesamtkunstwerk angestrebt werden. Wenn in der Unterstufe der Klassenlehrer versuchte, die einzelnen Kategorien im Unterricht stark zusammenfassend zu behandeln, so dass das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinander gerissen, sondern als wunderbar geordneten, einheitlichen Kosmos empfindet¹¹, so kann dies in der Oberstufe nur noch die Gemeinschaft der Lehrkräfte in Teamarbeit anstreben. Wenn Lehrkräfte und Menschen aus dem Umfeld der Schule sich zusammentun und beispielsweise einmal pro Semester im Stundenplan eine mehrwöchige Projektempoche einplanen, dann können konkrete Schritte in Richtung eines solchen Gesamtkunstwerkes unternommen werden. Es liegen in dieser Richtung bei den Klassenspielen wertvolle Erfahrungen vor, die auch auf andere Unterrichtsgebiete übertragen werden können. Wenn SchülerInnen und LehrerInnen – zusammen mit Fachleuten aus der Elternschaft oder der Umgebung der Schule – an einem solchen Projekt tätig werden, dann sind dies nicht nur

⁹ Brater, M., U. Büchele, und E. Fücke (1989): *Künstlerisch handeln*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

¹⁰ Brater, M. (2008): Was hat künstlerisches Handeln mit beruflicher Alltagspraxis zu tun? [online] http://toihaus.kulturdomain.com/fileadmin/user_upload/helga/brater_2.pdf [15.01.2009].

¹¹ Heydebrand, C. von (1994): *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*, 10. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

schulische Höhepunkte, sondern zentrale Erfahrungen dessen, dass der Mensch in Gemeinschaft schöpferisch tätig wird und völlig Neues in die Welt hineinstellen kann. Es wachsen dabei die heute lebensnotwendigen zukunftsschaffenden Kräfte, und die Jugendlichen machen die Erfahrung: Persönliches Engagement lohnt sich, denn Zukunft ist möglich – weil wir an ihrem Schöpfungsprozess beteiligt sind.

3.6 Soziales Lernen durch Projektunterricht

Ich möchte hier ein konkretes Projekt darstellen, welches während des Bosnien-Krieges mit einer zehnten Klasse im Rahmen einer Deutschepoche (in Verbindung mit Geschichtsunterricht) durchgeführt wurde und in Zusammenhang mit dem Aufruf Rudolf Steiners gesehen werden kann, Interesse zuzuwenden erstens der großen Not der Zeit, zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann.¹² Jeder breiter angelegte Projektunterricht beruht auf der Zusammenarbeit verschiedener Menschen. In diesem Fall kam es zu einer Zusammenarbeit zwischen einem Lehrer des Gymnasiums, einem Flüchtling aus Bosnien, Jusuf, und mir als Oberstufenlehrer an einer Steiner Schule. Gemeinsam legten wir den Gang dieser Epoche fest.

Der Bosnienflüchtling hatte sieben Monate in einem Gefangenenlager in Bosnien durchlebt und schilderte seine schrecklichen Erlebnisse, die er dort erleiden musste. Wir waren tief berührt. Was uns allen unvergesslich sein wird, war seine langsame Überwindung des Hasses, der Umgang mit seinen Rachegefühlen, die er in den Monaten nach seiner Befreiung und während seines Lebens in der Schweiz verwandeln konnte. Die Schilderung dieses Moslems, wie er zu einer inneren Vergebungshaltung kam, hat bei den SchülerInnen einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Es beeindruckte uns, dass er als Übersetzerin eine Serbin auswählte, die dann im Unterricht auch als Gast mitarbeitete. Auf dem Hintergrund der Erlebnisse dieses Bosniers konnte das Motiv der Rache, das im *Nibelungenlied* in einer Konsequenz erscheint, die zum Untergang führen muss, sehr stark erlebt werden. Darüber hinaus lebte das Motiv einer inneren seelischen Arbeit auf, die auch Jugendlichen neue Lebensperspektiven öffnen kann.

Im Folgenden sind einige Schülerstimmen wiedergegeben, die im Rahmen des Unterrichts zur Reflexion der berichteten Ereignisse entstanden sind:

Vorbild – meine Gedanken zu den Gesprächen mit Jusuf (Aetrid, 16)

Ich finde, Jusuf ist ein sehr guter Mensch. Er hat Schreckliches erlebt und hat doch vergeben. Ich meine damit, dass er zum Beispiel die Serben nicht alle als schlecht bezeichnet, sondern sie zuerst durchschaut und dann ordnet. Er hatte verständliche Hassgefühle, wollte sogar alle Serben umbringen. Doch sein Inneres war stark genug, um es nicht zu tun. Sein Bruder hat ihm zwar geholfen, doch schließlich ist es seine Entscheidung gewesen. Ich finde, Jusuf ist ein Vorbild für sehr viele Menschen auf dieser Welt.

Denkt darüber nach! (Melanie, 16)

Als heute Edina von ihren Erlebnissen erzählte, kam ich mir richtig blöd vor. Ich dachte, was ich getan hätte, wenn ich in Bosnien gewesen wäre; dabei lief es mir eiskalt den Rücken hinunter. Wenn ich daran denke, wie es diesen Frauen in den Vergewaltigungslagern ging –

¹² Steiner, R. (1992): Ansprache vom 20. August 1919, in: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

täglich vergewaltigt zu werden und keine Ahnung zu haben, wie lange es noch gehen wird. Und als Andenken an den Krieg hat man dann ein Kind, welches Liebe, Schutz und Geborgenheit bei seiner Mutter sucht. Kann eine Mutter so viel Liebe aufbringen für ein Kind, welches sie immer an den Krieg erinnert? Oder bringen sich manche Frauen mit dem Kind um?!? Stellen sie ihr Kind einfach auf die Straße?! Solche Gedanken kreisten den ganzen Tag in meinem Kopf herum. Können wir Frauen in der Schweiz nicht etwas unternehmen? Wir wissen doch alle, was es bedeutet, als Mann oder Frau nicht akzeptiert zu werden, und wir kennen die schrecklichen Minderwertigkeitsgefühle, die dadurch entstehen. Ich möchte mit diesem Text alle Leser bitten, über diese Fragen nachzudenken, um euch bewusst zu werden, was in Bosnien überhaupt passierte. Auch was Jusuf erlebte, ging mir sehr nahe, und ich war wieder froh, dass ich in der schönen Schweiz lebe.

Wir dürfen seine Worte nie mehr vergessen (Lea, 16)

Jusuf wirkt nervös, er knackt mit den Gelenken seiner Finger. Ich lausche seinen Worten und betrachte ihn betroffen. Sein Verhalten zeigt mir nun erst recht, wie schwer es für ihn sein muss, das Erlebte immer wieder von Neuem aus seinem Innern hervorzuholen, sei es beim Erzählen seiner eigenen Geschichte oder beim Zuhören, wenn von Kriegserlebnissen berichtet wird. Und doch ist das Erzählen vielleicht eine Erlösung für Jusuf. Es könnte ihm helfen, das Schreckliche zu verarbeiten und eine wahre Geschichte anzunehmen. Vergessen wird er aber nie. Das Gesicht des Mannes, der ihn mit einem Messer bedroht hatte, ist allgegenwärtig. Vergessen wäre für Jusuf sicher eine Erlösung. Wir aber, wir dürfen seine Worte nie mehr vergessen. Sie müssen uns wie eine Warnung im Gedächtnis stehen. Nie dürfen wir unsere Köpfe vor den Geschehnissen in der Welt in den Sand stecken. Die Gefahr, dass auch unsere Generation einen Krieg beginnen wird, ist einfach zu groß. Heute, eine Woche nach dem ersten Gespräch mit Jusuf, begreife ich die Wichtigkeit seiner Worte erst richtig: Unsere Zukunft müssen wir uns friedlich erhalten. All das Grässliche, was in Bosnien geschah, all dies kann sich auch bei uns wiederholen. Unsere Gesellschaft ist nicht gegen Nationalismus und Rassismus gefeit – im Gegenteil.

Eine tiefe Dankbarkeit gegenüber unserem Gast aus Bosnien war sowohl von uns beteiligten Lehrkräften wie von den SchülerInnen zu spüren. Ist es nicht so, dass ein zentrales Motiv der heutigen Pädagogik die Erziehung zur Menschlichkeit, zur Mitmenschlichkeit, zum Mitgefühl sein muss? In einer Zeit der Verrohung und der Tendenz zur Brutalisierung muss die Mitmenschlichkeit im Zentrum der Bildung stehen.

Aus dieser Projektarbeit entwickelte sich Verschiedenes: Die Epochenhefte waren so eindrücklich und anschaulich, dass sie an einer Anti-Rassismus-Ausstellung ausgelegt wurden und sogar Erwähnung in der Tageszeitung fanden.

Wie jedes Projekt entwickelte sich auch dieses in verschiedene Richtungen weiter. Es ergaben sich weitere Kontakte in neuen Kontexten; so wurde die Klasse als Jury für Aufsätze ausgewählt, die sich gegen Rassismus richteten. Dann nahm die Klasse an den Lesungen teil, die im Rahmen der Anti-Rassismus-Ausstellung abgehalten wurden. Der Kollege aus dem Gymnasium wurde Präsident des Forums Bosnien-Solothurn, und die Schülerinnen und Schüler, berührt durch die Zusammenarbeit mit Jusuf und anderen Freunden aus Bosnien, bemühten sich darum, dass ein Transport mit zwei Militärlastern nach Bihag zustande kam. Sie stellten Flugblätter zusammen und setzten sich durch Aufrufe und Ansprachen an Versammlungen und Monatsfeiern für diesen Transport ein. Es war ein sehr befriedigendes Erlebnis für sie, dass am Schluss nach der Epoche der Not leidenden Bevölkerung von Bihag konkrete Hilfe geleistet werden konnte.

3.7 Fazit: Es ist machbar

Über dieses Beispiel wurde etwas ausführlicher berichtet – nicht weil es etwas Großes und Besonderes darstellt, sondern weil es im Rahmen eines im Lehrplan vorgesehenen Epochenunterrichtes realisiert werden konnte, in den regulären Geschichtsunterricht integriert.

Damit sollte aufgezeigt werden, dass ohne Riesenaufwand, ohne Umstrukturierung ganzer Stundenpläne durch solche Versuche und vor allem durch die Bereitschaft zur Teamarbeit und Zusammenarbeit mit außenstehenden Menschen eine neue Qualität in den Unterricht kommen kann. Das Leben in die Schule zu holen heißt, dass die Welt durch den Unterricht zu den Schülern spricht.¹³ In diesem Alter, so scheint es mir, können wir diesem Aufruf Steiners allein nicht gerecht werden, sondern wir brauchen die Zusammenarbeit, das Zusammenwirken mit anderen Menschen, die in ganz anderen Lebensbereichen stehen, als es Schule vermöchte.

3.8 Wo ansetzen? Vor der Haustüre

Die Nöte sind allerorts groß, nicht nur in Krisengebieten, weit weg vom Ort, an dem sich die Schule befindet. Oft können wir gerade vor der Haustüre oder sogar innerhalb der Schule beginnen, wenn wir nur Augen und Herz öffnen.

Neil Postman¹⁴ hat solche Gedanken eindrucksvoll in seinem Buch *Keine Götter mehr – das Ende der Erziehung* dargestellt:

„Als ich nachgeforscht habe, was die Menschen zur Erziehung zu sagen haben, fiel mir auf, dass es meistens um Mittel ging, selten um den Zweck. Einige dieser Dinge sind interessant, andere sind es nicht. Was sie aber gemeint haben, ist die Tatsache, dass sie der Frage ausweichen, wozu die Schule da ist [...] Ohne Frage sind Antriebslosigkeit, Langeweile und Gewalt in der Schule auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler keine sinnvolle Rolle in der Gesellschaft erfüllen [...] Formen jugendlicher Partizipation am gesellschaftlichen Wiederaufbau, als Alternative zur herkömmlichen Schulerziehung zu erfinden, kann doch wohl kaum als Utopie gelten.“

So beschreibt Postman in einer Art Fabel, wie SchülerInnen sich in ihrer Stadt beispielsweise für Umweltprojekte engagieren, wie sie sich einsetzen bei konkreten Lösungen von Problemen in ihrer direkten Umgebung.

3.9 Ziel der Erziehung: Erziehung zu Mitgefühl

Matthew Fox¹⁵ schreibt in seinem Werk *Revolution der Arbeit*:

„Wenn wir Erziehung und Ausbildung als Vorbereitung für Arbeit und nicht nur für Jobs verstehen, dann müssen wir fragen: Welche Arbeit ist heute die nützlichste? In welche Arbeit sollten wir am besten investieren und welche Ausbildungsmodelle würden uns am besten dienen? Wenn Mitgefühl das erste Ziel von Bildung und Erziehung ist, wird sich dies überall in

¹³ Vgl. Steiner, R. (1991a): Vortrag vom 11. Mai 1919, in: *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag; Steiner, R. (1980): *Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Drei Vorträge über Volkspädagogik*, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

¹⁴ Postman, N. (1995): *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin: Berlin Verlag.

¹⁵ Fox, M. (1996): *Revolution der Arbeit - Damit alle sinnvoll leben und arbeiten können*, München: Kösel Verlag.

der Gesellschaft niederschlagen. Mitgefühl wird sich darin ausdrücken, dass Menschen freiwillig Analphabeten lehren, dass Menschen über unseren Körper, unsere Ernährung und Gesundheit lehren. Mitgefühl kann in die Analysen der wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Reichen und Armen einfließen und kann Lösungen anbieten, die wirtschaftliche Kluft zu überbrücken. Mitgefühl kann junge Künstlerinnen und Künstler ergreifen und ihnen nicht nur die Methodik ihrer Kunst vermitteln, sondern auch die Gründe, warum sie ihre Kunst überhaupt lieben. Mitgefühl wird sich dafür einsetzen, Arbeit zu erfinden.“¹⁶

Lernen für das Leben, in Verbindung mit dem Leben, und Mitgefühl lernen, das scheint mir heute eine tiefe Forderung unserer Zeit und für die Erziehung zu sein. Jedes nur akademische Wissen in der Schule, jedes Prüfungslernen läuft diesem tief menschlichen Erziehungsprozess zuwider. Wenn jemand bewusst diese Art des Lernens auf sich nehmen will und vielleicht auch muss, um seine menschlich begründeten Berufsziele realisieren zu können, so ist dies nur zu unterstützen. Es ist aber doch zu beobachten, dass all zu oft ein akademisches Lernen in den Vordergrund rückt und bestenfalls als notwendiges Übel erlebt wird.

3.10 Projekte in anderen Ländern

An einem Sonntag wurden wir vom Pfarrer in Lipova eingeladen. Auf Karren, die von je zwei Pferden gezogen wurden, erreichten wir in einer zweistündigen Fahrt durch wunderschöne rumänische Landschaft unser Ziel. Im Pfarrhaus gab es ein Abendessen, und anschließend erzählte uns die Haushälterin einiges über ihr Land und seine Verhältnisse. Unter anderem auch folgende, wahre Geschichte. Wenn eine Frau in Rumänien ein Kind in einem Krankenhaus zur Welt bringt und sie es dann nicht annehmen will, dann bleibt dieses Baby bis zu drei Jahren in einem Zimmer eingesperrt. Natürlich bekommt es Nahrung, wird aber nie an die frische Luft genommen. Und so kommt es, dass ein solches Kind mit drei Jahren weder gehen noch sprechen kann. Werden diese Kinder weder adoptiert noch von Verwandten angenommen, werden sie in ein Kinderheim gesteckt, wo die Verhältnisse auch nicht besser sind. Unsere Erzählerin erlebte solche Situationen selbst. Einmal machte sie in einem Krankenhaus einen Besuch und wurde erst nach langem Hin und Her hereingelassen. Im Zimmer befand sich ein dreijähriges Kind, welches ängstlich zurückschreckte, als sie es auf den Arm nehmen wollte. Das Kind verkroch sich in eine Ecke, denn es war keine liebevollen Berührungen gewohnt. Unsere Frau bot an, dieses Kind täglich eine Stunde spazieren zu führen, doch sie bekam am nächsten Tag zur Antwort, dass die Mutter über Nacht gefunden worden sei, und dass es ihrer Hilfe nicht mehr bedürfe. Die Frau wusste genau, dass sie angelogen wurde – wie konnte über Nacht eine Mutter gefunden werden, die man drei Jahre lang gesucht hatte?

Mich machte diese Geschichte von den vielen, die sie uns erzählt hat, am stärksten betroffen. Wie kann man ein kleines Kind drei Jahre einfach einsperren! Durch solche Dinge, die ich in diesem Land erfahren habe, wurde mir immer mehr bewusst, dass die Rumänen Hilfe brauchen, Hilfe von außen, von andern Menschen, von andern Ländern. Hilfe wie diejenige von uns Schülern und Schülerinnen, die zum Beispiel helfen, in Masioc ein Krankenhaus aufzubauen.

(Mallina, 10. Klasse)

¹⁶ Aus Mitgefühl wird immer dann Arbeit geschaffen, wenn daraus ein konkretes Engagement für die Mitmenschen entsteht.

Großartige Projekte, die ein Lernen zur Mitmenschlichkeit zum Ziel haben, könnten aus vielen Waldorfschulen erwähnt werden, beispielsweise die zahlreichen Aufbauprojekte in den ehemaligen Ostblockländern.

Sind wir uns bewusst, was es bedeutet, wenn Jugendliche aus unserer Gesellschaft des materiellen Wohlstands in ein solch leidgeprüftes Land fahren, das nur einige Stunden von ihrer Heimat entfernt liegt? Solche Schulprojekte sind für die heutige Erziehung in jeder Schule eine Notwendigkeit. Wir müssen den Mut haben, solche neuen Prioritäten zu setzen. Vielleicht ist unsere jetzige Erziehung tatsächlich am Ende, wie dies Postman aufzeigt, und wir sind aufgefordert, in der Erziehung wirklich umzudenken und uns viel radikaler einer Erziehung der Mitmenschlichkeit zu verpflichten.

4 Teamarbeit in der Schule

4.1 Klassenbetreuung durch Teams

Die berufliche Schlüsselqualifikation Teamfähigkeit, das heißt die Fähigkeit, mit anderen gemeinsam eine komplexe Aufgabenstellung anzugehen, gehört zum Beruf des Waldorflehrers. An Waldorfschulen ist dies besonders in der Oberstufenarbeit unabdingbar, weil dort das Oberstufenkollegium Formen von Teamarbeit finden muss, um eine kontinuierliche Klassenbetreuung übernehmen zu können (das KlassenlehrerInnensystem hört spätestens nach der achten Klasse auf). Diese neue Form der Klassenführung zu finden ist gar nicht so leicht, denn manchmal neigt ein Klassenbetreuer dazu, als Autoritätsfigur eine Klasse wie ein Klassenlehrer der Mittelstufe zu führen (was zur Folge haben kann, dass die anderen Lehrerinnen und Lehrer von der Klasse lediglich als Randerscheinungen wahrgenommen werden). Oder die Klasse fragt sich, ob sie überhaupt einen richtigen Klassenbetreuer hat, denn sie bekommt den ihr zugeteilten nur sporadisch (zum Beispiel bei aktuellen Organisationsfragen) zu Gesicht. Zwischen diesen beiden Extremen gilt es in der Oberstufe eine klare und altersgemäße Führung und Betreuung der Klassen zu gewährleisten. Zwischendurch können einige Chaosprozesse für eine Klasse eine wichtige Erfahrung beinhalten, aber natürlich nicht als Dauerzustand. Eine praktikable Lösung für die Führung von Oberstufenklassen kann durch verstärkte Teamarbeit im Oberstufenkollegium gefunden werden. So hat sich ein Betreuer-Team von zwei Lehrkräften, welche sich gegenseitig in der Arbeit ergänzen und stützen, als sinnvoll erwiesen. Auf diese Weise wird nicht nur die Belastung auf zwei Lehrkräfte verteilt, sondern auch die Schüler sind dankbar, wenn sie die Möglichkeit der Wahl haben, an wen sie sich in bestimmten Situationen wenden wollen. Nicht zuletzt kommt der soziale Lernprozess durch die fachübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte der gesamten pädagogischen Arbeit in der Oberstufe zugute.

4.2 Team-Teaching

Für Oberstufenlehrkräfte ist die Zeit der alleinigen Autorität im Klassenzimmer endgültig vorbei. Fachkompetenz ist gefragt und gleichzeitig das spontane Wahrnehmen und Eingehenkönnen auf die latenten Fragen der Jugendlichen. Wer wäre hier nicht – wenigstens teilweise – überfordert? Hier bietet sich die Möglichkeit des Team-Teaching an.

Zwei Lehrkräfte können gemeinsam eine Epoche gestalten, im Wechsel unterrichten, sich gegenseitig im Klassenzimmer erleben und so voneinander lernen. Durch eine klare Gliederung und Absprache in der Vor- und Nachbereitung kann der gesamte Aufbau der Epoche gewährleistet werden. Darüber hinaus kann der Unterricht an Reichtum und innerem Leben gewinnen, wenn zwei Lehrkräfte von verschiedenen Seiten den Stoff vertiefen und verlebendigen können (zum Beispiel fächerübergreifende Zusammenarbeit von Epochenlehrern und Künstlern in Fächern wie Biologie und Plastizieren, Deutsch-Poetik und Eurythmie, Mathematik und Musik, Chemie und Kochen etc.).

Team-Teaching kann in sehr verschiedenen Variationen auch im gleichen Fachgebiet realisiert werden: eine neue Lehrkraft oder ein Praktikant gemeinsam mit einer erfahrenen Lehrkraft, ein Hochschulstudent als Assistent für den Oberstufenlehrer, ein Staatsschullehrer im Team mit einem Waldorflehrer, Fachpersonen aus der Elternschaft gemeinsam mit dem Oberstufenlehrer, Zusammenlegung für eine Epoche von zwei kleineren Oberstufenklassen benachbarter Schulen etc. Es gibt unzählige Möglichkeiten, wenn einmal der Wille und die Offenheit für diese Unterrichtsform vorhanden ist – und es geht auch ohne zusätzlichen finanziellen Aufwand. Darüber hinaus geht das Team-Teaching mit einer Entlastung der Lehrkräfte einher, indem sie auf diese Weise ihre Aufgaben teilen können.

4.3 Betreuer- und Klassenstunden

Eine wertvolle Einrichtung ist die so genannte Betreuerstunde oder Klassenstunde, welche fest im Stundenplan der Oberstufenklassen verankert sein sollte. Dort können wöchentlich die wichtigsten organisatorischen Fragen besprochen, Klassenfahrten geplant sowie Disziplinfragen und schulische Ereignisse mit der ganzen Klasse erörtert werden. Es ist sehr hilfreich, wenn diese Stunde so platziert ist, dass zu dem Klassenbetreuer auch die anderen Fachlehrer dazu kommen können, damit für die SchülerInnen das Oberstufenkollegium als zusammenwirkendes Organ erfahrbar ist.

Schade ist es, wenn mangels aktueller Probleme die Betreuer- oder Klassenstunden mit Unterricht belegt werden. Es ist äußerst wertvoll, wenn ein solcher wöchentlicher Zeitraum auch für Klassengespräche unter allen SchülerInnen genutzt werden kann – für aktuelle Zeitereignisse oder eigene Lebensfragen, für Fragen der Klassengemeinschaft etc. Wichtig ist es dabei, dass die SchülerInnen an der Vorbereitung und Planung dieser Stunden beteiligt sind und sie verantwortlich mittragen. Oft hat sich dabei die Wahl eines Klassensprechers und einer Klassensprecherin bewährt (meist auch ein Zweierteam), welche in ihrer Funktion lernen, ein Wahrnehmungsorgan für die Anliegen der ganzen Klasse zu sein.

4.4 LehrerInnen-SchülerInnen-Konferenzen

In regelmäßigen Abständen, vielleicht ein- oder zweimal pro Quartal, kann die Form einer gemeinsamen Konferenz mit den obersten Klassen förderlich und lehrreich für alle beteiligten Seiten sein. Die Waldorfschulen haben eine reiche Konferenzerfahrung, welche auch Jugendlichen und deren Schülerkonferenzen zugute kommen kann.

Darüber hinaus kann manche etwas festgefahrene Oberstufen-Konferenz wieder neue Impulse durch den Einlass von Jugendkräften bekommen. Dies darf nicht verwechselt werden mit dem

Pochen auf Mitbestimmung und ähnlichen meist wenig konstruktiven Interessenvertretungen. Es geht um das Erüben einer fruchtbaren Zusammenarbeit der älteren mit der jüngeren Generation an einer Oberstufe, denn es gibt – trotz aller Altersunterschiede – gemeinsame Anliegen von Schülern und Lehrern an einer Waldorfschule.

In diesem Alter ist es ja für alle Beteiligten ein freier Entscheid, die Oberstufe einer Waldorfschule nicht nur zu besuchen, sondern selber zu realisieren und aufzubauen, sei sie nun ein Jahr oder siebzig Jahre alt; eine Oberstufe muss jedes Jahr neu gewollt und durch Pionierleistungen der neuen Generationen mit Leben erfüllt werden. Diese Zukunftsebene kann auf Lehrer-Schüler-Konferenzen hereingeholt werden. Aber auch ganz triviale Angelegenheiten wie die ewige Unordnung im Klassenzimmer oder die Regelung des Rauchverbots können auf einer solchen Konferenz für dieses Alter würdiger und demzufolge wirksamer besprochen werden als durch Moralpredigten des Klassenbetreuers oder der Klassenbetreuerin. Ebenso können SchülerInnenanliegen auf diesem Wege konstruktiv dem Oberstufenkollegium nahe gebracht werden, statt dass die Unzufriedenheiten im Untergrund rumoren und dann plötzlich am falschen Ort zum falschen Zeitpunkt zutage treten.

4.5 Schülerbegleitung mit Hilfe des Tutorsystems

Es wäre eine Illusion zu glauben, dass Jugendliche sich selber überlassen werden sollen, und sie nur noch im Leistungsbereich zu kontrollieren – und wenn sich die erwarteten Leistungen nicht einstellen, zu meinen, dass sie in diesem Alter selber schuld seien und von der Schule gehen könnten.

Im Alter von sechzehn bis zwanzig Jahren gehen Jugendliche heute durch viele tief greifende Krisen hindurch. Deshalb muss man nach der Zeit des Klassenlehrers der auf alle Oberstufenlehrkräfte verteilten Begleitung oder Betreuung der SchülerInnen besondere Aufmerksamkeit widmen. Gerade etwas schwierige oder besonders zurückgezogene Jugendliche sind dankbar (auch wenn sie das Gegenteil zeigen), wenn sich jemand wenigstens einmal pro Woche Zeit für ein persönliches Gespräch nimmt. Natürlich steht die Einrichtung eines solchen Tutorsystems der spontanen und jederzeit möglichen Kontaktnahme einer anderen Lehrkraft mit einem Schüler nicht im Wege. Und doch ist es eine wichtige Stütze, wenn ein Tutor die innere Verantwortung einer kontinuierlichen Begleitung eines Jugendlichen übernimmt – oft genügt auch ein diskretes gedankliches Begleiten.

Besonders in größeren Klassen kann es schnell passieren, dass ein Problem mit einem Schüler, dem man prophylaktisch nicht wirksam begegnen konnte, viel zu spät bemerkt und angegangen wird. Bei tiefer liegenden Problemen, die sich z.B. im Drogenkonsum äußern können, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung.

4.6 Teamwork der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

Genauso wie die Lehrkräfte nur im Team ihre Aufgaben bewältigen können, so ist es auch für die Schülerinnen und Schüler. Es gilt dabei, altersgemäße Entwicklungsschritte zu kennen und zu berücksichtigen. In der Unter- und Mittelstufe erleben die Kinder vor allem, wie viel sie als Klasse können und was sie als einzelne nie schaffen würden. Dies gilt nicht nur beim Theaterspielen, auf Monatsfeiern, beim Musizieren oder Rezitieren, sondern auch beim Rechnen

oder Schreiben. Wie erstaunt ist dann oft das Kind (und die Eltern), wenn es zu Hause nicht einmal mehr die elementarsten Sachen weiß – einfachste Rechnungen können nicht mehr gelöst werden, obwohl es in der Schule noch ging; dasselbe kann auch in anderen Fächern passieren. Die lernfördernde Wirkung einer vieljährigen Klassengemeinschaft ist eine Tatsache. Dies ist die positive Seite, die niemand missen möchte. Die Kehrseite davon kann sein, dass einzelne SchülerInnen zu lange nur träumend mitschwimmen und – besonders ab der Mittelstufe – den Weg des geringsten Widerstandes wählen und dadurch zu wenig gefordert werden. Hingegen sollten die Oberstufenschüler mehr und mehr lernen, auch auf eigenen Beinen zu stehen und dabei individuelle Leistungen anzustreben. Dazu gehören klar definierte Lernziele, schulische Herausforderungen, Prüfungen und eine Leistungsbewertung. Das Bedürfnis der Jugendlichen nach klarer Orientierung ist ein Teil der Weltbegegnung und Selbsterkenntnis bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit (Ich will endlich wissen, was ich eigentlich kann, wo ich stehe, was ich gelernt habe und was ich noch lernen muss). Dieses Bedürfnis ist in diesem Alter legitim und hängt mit dem erwachenden Urteilsvermögen zusammen, das in der Umwelt mit ihren mannigfachen Aufgaben und Forderungen immer wieder klare Orientierungspunkte sucht, an denen es sich üben kann. Dazu gehören auch fachkompetente Lehrkräfte, die den Jugendlichen das Gefühl vermitteln können, dass sie wirklich etwas lernen und Lernziele erreichen, die für sie transparent sind. Andererseits kann dadurch die Klasse in zwei Lager gespalten werden, auf der einen Seite die Leistungsstarken, Motivierten, Tüchtigen, welche auf das Abitur (Matura) hinarbeiten wollen – und dann die Andern, die sich fragen, ob sich das Lernen für sie überhaupt noch lohnt. An diesem Punkt wächst der Gruppenarbeit große Bedeutung zu. Zuerst lernen die Bequemlinge einmal, dass das Wort TEAM kein Kürzel ist für Toll, Ein Anderer Macht's!. Nur ein regelmäßiges Üben dieser Unterrichtsform und eine klare Aufgabenverteilung kann einem solchen Missverständnis abhelfen. Natürlich hat der Frontalunterricht auch in der Oberstufe noch seine Berechtigung, doch kann dies weder die ausschließliche Methode im Oberstufenunterricht bleiben, noch kann der Frontalunterricht methodisch in gleicher Weise ansetzen wie für Kinder der Unterstufe, denn Jugendliche nehmen den Frontalunterricht anders wahr als kleinere Kinder.

4.7 Erfahrungen in Gruppenarbeit

Es ist erstaunlich, was bereits ZehntklässlerInnen an eigenen Gruppenprozessen beobachten und verarbeiten können (zum Beispiel mit Hilfe eines Gruppenprotokollanten und Prozessbeobachters ihrer Gruppe). Solche Lernprozesse sind in der Oberstufenarbeit für alle sehr wichtig – auch für die Abituranwärter, welche ihre Tendenz zum eigenen Streben etwas zurückhalten lernen, indem sie anders begabte MitschülerInnen ernst nehmen und in einen gemeinschaftlichen Lernprozess eintreten. Manche Einseitigkeit kann dadurch korrigiert werden, während dies beim Frontalunterricht schwieriger ist.

Auch die Zusammensetzung einer Arbeitsgruppe ist von Bedeutung. Wird die Gruppenwahl durch die SchülerInnen selber vorgenommen, so arbeiten meist diejenigen zusammen, die sowieso schon oft zusammen sind. Dann besteht die Gefahr, dass Cliques verstärkt und Einzelgänger weiter isoliert werden. Es kann trotzdem sinnvoll sein, wenn ein Freundeskreis ein größeres Projekt in Gruppenarbeit angeht, weil oft auch die Freizeit einbezogen wird. Für den Unterricht selber jedoch wird die Lehrkraft meist andere Gesichtspunkte im Vordergrund sehen und die

Gruppenzusammensetzung selber bestimmen – oder die Gruppen nach dem Zufallsprinzip zusammenwürfeln.

Es können auch kleine Lerngruppen sinnvoll eingesetzt werden, in welchen jeweils einer Nachhilfelehrer oder Abfrager ist, der dem Mitschüler komplizierte mathematische Probleme oder Fremdsprachentexte beibringt oder sie abfragt. In einem Klassenzimmer mit einem Dutzend oder mehr solcher kleinen Lerngruppen kann dadurch eine besondere Lernatmosphäre entstehen. Im besten Falle hat sich dann die Lehrkraft selber überflüssig gemacht und kann als Berater bei besonders kniffligen Fragen zu Hilfe gerufen werden.

4.8 Lerntechnik – lernen zu lernen

In der Oberstufe ist es sinnvoll, in regelmäßigen Abständen über Lerngewohnheiten und über die Verbesserung der eigenen Lernfähigkeit zu sprechen und das Thema Lernen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies wird auf einer Waldorfschule auch das Eingehen auf die pädagogischen Grundintentionen dieser Art von Schule einschließen.

Dieses Anliegen hat ein Schüler einer elften Klasse (als Vertreter des Schweizerischen Jugendforums) auf der Schweizer Lehrerkonferenz 1995 folgendermaßen formuliert:

„Zum Vertrauen in die Steiner Schule: In der Zeit der Jugend, in der man beginnt, erstmals den Sinn des Lebens und der Schöpfung zu hinterfragen, wird auch bald jenes hinterfragt, was der Sinn der Steiner Schule sein könnte. Um das oben erwähnte Vertrauen zu gewinnen, müssen wir unser Schulsystem erst kritisch hinterfragen, uns davon überzeugen. Überzeugen können wir uns aber nicht durch Glaube, nein, durch Erkenntnis. Und die Kenntnis der Waldorfpädagogik kann und soll uns Vertrauen schenken. So sollen die Hintergründe und Zusammenhänge des Aufbaus nicht länger ein Geheimnis der Lehrer bleiben, sondern es soll jede Schülerin und jeder Schüler, die/der freiwillig Kenntnisse über die Pädagogik Steiners und damit auch über die Anthroposophie erhalten möchte, die Möglichkeit dazu bekommen. Deshalb stellen wir die Forderung an die Oberstufen, eine Unterrichtsstunde im Stundenplan einzubauen, in der alle Interessenten ihre Fragen verschiedenlicher Art stellen können. Eine Stunde, die dazu gebraucht werden kann, nach Dingen zu fragen, die uns in unserem Schulalltag sichtlich belasten. In der wir zum Beispiel nach dem Sinn, eine Steiner Schule zu besuchen, fragen oder darüber diskutieren können. Um echtes Verständnis dessen zu entwickeln, nach welchem wir geschult werden, muss uns eine weite Perspektive gezeigt werden.“

Solche Fragen bewegen die SchülerInnen. Die Zeit der Nachfolge auf Autorität hin ist in der Oberstufe vorbei; die Jugendlichen suchen Begründungen und Einsicht.

Da geht es dann um ganz konkrete Themen. Statt unergiebigere moralischer Appelle sind fundierte Darstellungen über Lerntechnik, eigene Lernkontrolle, Lernen des selbstständigen Lernens, Zeiteinteilung und Zeitbewusstsein, Wochenplanung, Lernumgebung und Arbeitsplatzgestaltung sowie Rhythmik der Lernprozesse mit Übungen der Gedächtnisschulung für SchülerInnen eine wertvolle Hilfe. Mehr Bewusstsein im eigenen Lernen kann Oberstufenschülern helfen, die Lehrer als ihre Lernberater, als ältere und erfahrene Partner im Lernprozess zu erleben, statt als eine Art Lehrautorität, die angestellt ist, um nach bestimmten Ordnungs- und Verhaltensmaßregeln Wissen an die Schüler – manchmal gegen ihren Willen – zu vermitteln. Je mehr der Lehrer selber Vorbild eines Lernenden ist, der ebenfalls intensiv an diesen Fragen arbeitet, desto verständlicher und wirksamer sind alle Darstellungen über das Lernen und die dazugehörigen Lerntechniken.

Lerntechnik geht dabei über die äußeren Tipps und Techniken hinaus und beinhaltet auch Übungen, wie sie Rudolf Steiner gegeben hat (zum Beispiel im Zusammenhang mit der

Willensschulung). Einige davon sind von Valentin Wember¹⁷ in dem empfehlenswerten Buch *Von der Kraft des Verstehens – eine Philosophie für die Jugend* im Kapitel *Praktische Übungen Rudolf Steiners* aufgenommen. Auch der Vortrag¹⁸ von Steiner *Nervosität und Ichheit* enthält – besonders für die heutige Zeit – wertvolle Übungen, welche die Lernfähigkeit von Jugendlichen fördern können.

5 Kernfragen der Oberstufenlehrkräfte

5.1 Der moralische Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern

Es gibt offensichtlich zwei Extreme im Verhältnis der LehrerInnen zu Oberstufenschülern: kollegiales Anbieten, indem sich die Lehrkraft wie ein Teenager verhält und dabei jedes Profil und jede Linie verwischt, an der sich Jugendliche orientieren könnten; oder die harte Linie einer unnahbaren Fachautorität, die jenseits aller Alltagsorgen und Nöte der SchülerInnen den Unterricht leitet.

Wie sieht nun eine gesunde Mitte aus – oder wie kann ein moralischer Kontakt zu den SchülerInnen aufgebaut werden, wie dies Rudolf Steiner¹⁹ den Oberstufenlehrern immer wieder eindringlich ans Herz legte? Es handelt sich dabei um einen subtilen Prozess und um ein Verhältnis, das kein Lehrer einfach hat, das vielmehr täglich neu erübt und errungen werden muss. Nur ein echtes und tief menschliches Mitempfinden, ein inneres Verständnis sowohl der jeweiligen Altersstufe wie auch der einzelnen Schülerindividualität, ebenso die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen unserer Zeit können diese Art von Kontakt ermöglichen.

Es beinhaltet dies alles auch eine tief spirituelle Dimension, auf die hier nur hingewiesen werden kann und worum Menschen wie Jörgen Smit²⁰ gerungen haben – was in der Publikation *Jugend-Anthroposophie* einen eindrücklichen Niederschlag fand. Ist dieses Üben und Ringen der Erziehenden vorhanden, dann braucht es manchmal keine Worte, sondern nur einen Blick, der Verständnis zeigt, manchmal Distanz und innerliches Mittragen durch eine Krise hindurch, manchmal auch ein tröstendes Wort oder ein Gespräch, gelegentlich eine herausfordernde Aufgabe – oder auch das Gegenteil. Es geht nie nach Schema und lässt sich nicht planen, sondern der moralische Kontakt ist einerseits verbunden mit echter Geistesgegenwart, andererseits mit der Bereitschaft zu innerer Treue.

Es ist dabei auch die Zeit außerhalb des Unterrichts besonders wichtig, Begegnungen auf dem Pausengelände, auf dem Schulweg, im Korridor. Das heißt nicht, dass mit den Schülern möglichst private Kontakte gepflegt werden sollen; vielmehr muss man lernen, sie in ihrem inneren Wesen wahrzunehmen und sie mit ihren Sorgen, Anliegen, in ihren Ideen und Idealen ernst zu nehmen.

¹⁷ Wember, V. (1993): *Von der Kraft des Verstehens – Eine Philosophie für die Jugend*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

¹⁸ Steiner, R. (1994): Vortrag vom 11. Januar 1912, in: *Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus*, Bd. 143 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

¹⁹ Vgl. Steiner, R. (1975): Konferenz vom 15. Juli 1924, in: *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*, Bd. 300c GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

²⁰ Smit, J. (1992): *Jugend-Anthroposophie*, A. Wruck (Hrsg.) Dornach: Verlag am Goetheanum.

Um diesen Zielen näher zu kommen, kann eine Jugendphilosophie-Epoche viel beitragen. Die beiden Bücher von Valentin Wember²¹ *Vom Willen zur Freiheit* und *Von der Kraft des Verstehens* eignen sich ausgezeichnet, um in freilassender Art die tiefer liegenden Idealkräfte der Jugendlichen – wenigstens in Ansätzen – im Gespräch zu thematisieren.

5.2 Zur Grundstimmung der Oberstufenlehrer

Der Unterricht in der Oberstufe zerrt oft nicht nur an den Nerven, sondern am innersten Kern des Lehrerseins. Darum seien hier noch einige Hinweise zur „Überlebenstechnik“ des Oberstufenlehrers und der Oberstufenlehrerin angefügt. Es geht dabei natürlich um mehr als lediglich um ein Sich-über-Wasser-Halten im Alltag. In der konfliktträchtigen und aufreibenden Oberstufenarbeit ist die Gefahr allgegenwärtig, in Routine zu verfallen, nach einigen Jahren zu resignieren und ganz dem äußeren Druck nachzugeben – oder die pädagogische Arbeit aufzugeben. Die Symptome des Burn-out und der großen Fluktuation von Lehrkräften weisen deutlich darauf hin.

Es beginnt oft mit Resignation – die Aufgabe scheint zu schwierig, die eigenen Unfähigkeiten sind einem nur allzu bewusst. Und die Kritik der Jugendlichen am eigenen Unterricht oder gar an einem selber verfehlen dann ihre Wirkung nicht. Nicht selten gesellen sich auch noch einzelne KollegInnen zu den Kritikern dazu. Aber nur durch diese Ohnmachtserfahrung und das Eingeständnis der eigenen Unfähigkeit wird man offen für echte Zusammenarbeit – mit anderen Kollegen, mit Schülern und Eltern. Man wird bereit, Hilfe anzunehmen. Indem man sich selbst nicht mehr so wichtig nimmt und das Streben nach Perfektion zurückstellt²², kann man sich entkrampfen und den nötigen Humor entwickeln.

Je mehr diese Grundstimmung in einem Oberstufenkollegium lebt, desto offener kann man aufeinander eingehen und einander in der herausfordernden Oberstufenarbeit stützen – denn jeder hat seine Einseitigkeit und persönlichen Schwächen; als Kollegiumsgemeinschaft kann man darüber hinauswachsen. Nur in einer Atmosphäre der gegenseitigen Hilfeleistung und Ermutigung wagt man sich zu engagieren und Neues zu beginnen. Dabei ist der Mut zur eigenen Unvollkommenheit zu stehen die Voraussetzung zur Zusammenarbeit mit höheren geistigen Kräften, die eine freie schöpferische Tätigkeit erst ermöglichen. Aus dieser Stimmung kann sich der ganze Alltag verwandeln, in konkreten Einzelheiten und Schritt für Schritt – wenn auch immer noch verbunden mit Rückschlägen und Krisen, die zu jeder Entwicklung dazugehören.

²¹ Wember, V. (2002): *Vom Willen zur Freiheit – Eine Philosophie für die Jugend*, 4. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum; Wember, V. (1993): *Von der Kraft des Verstehens – Eine Philosophie für die Jugend*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

²² Rudolf Steiner spricht geradezu vom Gegenteil - bei allem intensiven Streben und Bemühen, das zum Lehrerberuf gehört. Über den Mut zur Unvollkommenheit und die innere Bescheidenheit lese man: Steiner, R. (1993): *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*, in: *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1920, 1922 und 1923*, Bd. 302a GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

6 Teamarbeit von Eltern und Lehrern im Oberstufenunterricht

6.1 Pionierfelder für Eltern in der Oberstufenarbeit

Die obigen Gedanken zur Grundstimmung eines Oberstufenlehrers bzw. einer Oberstufenlehrerin gelten in entsprechender Übertragung auch für die Aufgabe und Verantwortung der Eltern. Die Eltern einer Oberstufe der Waldorfschule sind dabei besonders herausgefordert. Die Verunsicherung und Kritik der Jugendlichen innerhalb des eigenen Familienkreises rütteln bald einmal an jeder Überzeugung für die Waldorfpädagogik. Es bleibt den Eltern oft nicht erspart, sich durch Zweifel, Verunsicherungen und Ängste durchzuringen, damit sie auf einer ganz neuen Stufe die Aufgabe und Bedeutung der Waldorfpädagogik verstehen. Diese neu gewonnene innere Sicherheit kann dann von den eigenen erwachsen werdenden Kindern durch alle altersgemäße Kritik hindurch innerlich akzeptiert werden.

Mehr und mehr kann den Eltern in diesen Auseinandersetzungen bewusst werden, dass es bei der Idee der Waldorfschule um viel mehr geht als um eine möglichst gute, musisch etwas verschönerte Schule für ihr Kind. Es geht – dies wird spätestens in den obersten Klassen bewusst – um die gesamtgesellschaftliche Perspektive. Wie steht die Waldorfschule im Kontext des heutigen Kultur- und Geisteslebens, im wirtschaftlichen und beruflichen Umfeld und im Rechtsleben (zum Beispiel mit den gesetzlichen Bedingungen für eine Zulassung zum Hochschulstudium)?

An diesem Schnittpunkt von Waldorfschule und Gesellschaft bzw. Umwelt liegt der Prüfstein der Grundidee der Waldorfschule. Erst dann kann auch den Eltern bewusst werden, was Rudolf Steiner damit meinte, wenn er die Waldorfschule als Pionierfeld für eine gesamtgesellschaftliche Erneuerung in die Welt rief.

Es ist meine Überzeugung sowohl als Schulpater wie auch als Oberstufenlehrer, dass nur ein Aufgreifen des anthroposophischen Sozialimpulses und der Dreigliederung des sozialen Organismus einer Waldorfschule wirklich die Existenzberechtigung geben kann.²³

Besonders als Eltern einer Oberstufe erleben wir, dass es auch an Waldorfschulen keine heile Welt gibt. Sehen wir aber die auftretenden Fragen, Probleme und Konflikte im Zusammenhang mit den grundlegenden Intentionen und Ideen der Waldorfschule, dann können wir sie auch in entsprechender Form angehen, ohne uns sinnlos aufzureiben.

6.2 Teamarbeit mit Fachleuten aus der Elternschaft

Im Zusammenhang mit der vom Waldorflehrplan angestrebten Lebenskunde entwickelte Steiner Perspektiven einer möglichen Zusammenarbeit von Lehrerschaft und Fachleuten aus der Elternschaft. Es ging ihm einerseits darum, für Jugendliche realitätsbezogen die Welt in die Schule hereinzuholen; andererseits wollte er dadurch eine Grundlage für die schon damals angestrebte gesamtgesellschaftliche Erneuerung legen.²⁴

²³ Vgl. Steiner, R. (1976): *Die Kernpunkte der Sozialen Frage*, Bd. 23 GA, 6. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

²⁴ Vgl. Steiner, R. (1991a): Vortrag vom 11. Mai 1919, in: *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag; Steiner, R. (1980):

7 Der Schritt ins Berufsleben

Wenn sich die Waldorfpädagogik im Umbruch der Berufswelt heute nicht nur um Anchlüsse bemüht, sondern diese Berufswelt und die dazugehörigen Bildungswege aktiv mitgestaltet, dann gewinnen die SchülerInnen ein Vertrauen fürs Leben, welches sie in ihrer weiteren Zukunft stärken und tragen kann. Denn was nützt ihnen ein großes Wissen und alle Schulbildung, wenn sie den stetig wachsenden äußeren Herausforderungen nicht mit Mut und Initiative entgegenreten können? Den ganzheitlich menschlichen Ansatz der Waldorfpädagogik mit der Berufsbildung oder auch mit einem Universitätsstudium in einen konkreten Zusammenhang zu bringen, ist eine Zeitnotwendigkeit.

7.1 Erfahrungen in neuen Schulprojekten

Eine Anzahl Schulen versuchen in neuen Oberstufenprojekten diese Verbindung von Schule und Berufsbildung zu realisieren. Nach den Pionierwerken der Hiberniaschule in Wanne-Eickel und der Kasseler Waldorfschule folgten verschiedene andere Schulen. In der Schweiz haben sich drei Waldorfschulen zu einem neuartigen Schulprojekt zusammengeschlossen. Die vielfältigen dazugehörigen Erfahrungen wurden ausführlich in dem Buch *Die Schule am Wildbach*²⁵ dokumentiert. Im Folgenden seien einige Gesichtspunkte, welche mit den oben geäußerten Ausführungen zusammenhängen, hervorgehoben.

Bei der Verwirklichung dieses Projektes haben sich bereits neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Ausbildern und Schülern ergeben. Es sind nicht nur die SchülerInnen, die aus ungewohnten Erfahrungen in der Arbeitswelt Neues lernen. Es sind auch die LehrerInnen und LehrmeisterInnen, die voneinander lernen. Neben neuen Organisationsformen, die gefunden werden mussten, waren die Lehrkräfte wie die SchülerInnen herausgefordert, nach neuen Arbeitsformen und -techniken zu suchen, um den gesteckten Zielen gerecht zu werden.

Die Ausbilder äußerten sich dahingehend, dass sie fachlich und führungsmäßig davon profitierten, den Unerfahrenen dabei zu helfen, eigenverantwortlich handeln zu lernen. Das Lernen im Betrieb und in der Schule, der Wechsel zwischen Arbeitsplatz und Schulbetrieb stellt hohe Anforderungen an die Identifikationsbereitschaft und Flexibilität aller Beteiligten. So mussten sich die SchülerInnen in den Praktika einer neuen Aufgabe stellen, ohne das Resultat oder den Weg schon vorher im Einzelnen zu kennen.

Sie wurden mit Tätigkeiten und Werkzeugen konfrontiert, zu welchen sie erst noch die Begriffe bilden mussten. Die PraktikantInnen erlebten am Objekt, an konkreten Aufgabenstellungen, was alles benötigt wird, bis eine Arbeit vollendet war oder ein Produkt den Weg zum Käufer finden konnte.

Diese Neugier weckende Lernsituation in Begleitung der direkten Vorbilder, der Fachleute, übte auf die SchülerInnen in den meisten Fällen eine große Motivation zu engagiertem Einsatz aus. Es

Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Drei Vorträge über Volkspädagogik, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

²⁵ Stöckli, T. und R. Wepfer (1997): *Die Schule am Wildbach. Die Verbindung von Schule und Beruf als Chance für die Zukunft. Jugendberichte*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

gibt LehrmeisterInnen, die es schätzen, einmal nicht nur nach genau vorstrukturierten Lehrplänen, sondern frei aus ihrem Erfahrungsschatz heraus die PraktikantInnen zu begleiten. Die daraus resultierenden menschlichen Begegnungen sind dabei für die Mehrzahl der Beteiligten bereichernd. Nach der Umstellung vom Schul- auf den Werkstattbetrieb sahen sich viele SchülerInnen mit einem neuen Problem konfrontiert, nämlich mit ihrem Zeitmanagement.²⁶

7.2 Berichte von Schülerinnen und Schülern

Für die eigene Lernkontrolle und zur Orientierung des Oberstufenkollegiums werden die SchülerInnen in gewissen Zeitabschnitten über ihre Erfahrungen in der Schule und am Arbeitsplatz befragt: Wo wurden zum Beispiel deutliche Fortschritte erlebt? Wo ist es zu Schwierigkeiten gekommen?²⁷ Im Folgenden sind einige Schülerstimmen aufgeführt:

Ich erlebte eine völlig neue Dimension im Bereich der Sozialarbeit. Ein Schwerpunkt war für mich, durch das Gespräch die Hintergründe und ihre Auswirkungen kennen und abschätzen zu lernen. Dieser neu erreichte Blickwinkel wird sicher Auswirkungen für meine Zukunft haben.

Ich machte sehr viele wertvolle Erfahrungen in der Töpferei. Ich konnte sehen, was alles zum Beruf Töpfer gehört. Ich merkte jeden Tag mehr, wie der Ton sich veränderte, dass er sich langsam so formte, wie ich es wollte. Ich lernte den Ton ganz anders kennen und dabei auch mich selbst. Meine Gefühle sind unbeschreiblich. Ich konnte ein sehr gutes Verhältnis schaffen zum Lehrmeister. Ich finde es sehr wichtig für mich, dass ich konzentriert und selbstständig üben und arbeiten kann. Ich bin nicht nur mit Ton am Formen, sondern spüre, dass es auch mein Wesen formt.

Erstaunlich gut fügte ich mich in die Arbeitswelt des Handwerkers. Meine Arbeitsintensität war enorm. Sie überbrückte organisatorische Probleme, so dass ich in vieler Hinsicht ein überaus konstruktives Halbjahr erlebte. Das Lernen wurde mir in dieser elften Klasse bewusster. Dabei merkte ich, dass ich alte Lerngewohnheiten nicht einfach umstellen konnte. Im Heim, wo ich arbeite, ist selbständiges Lernen sowieso anzustreben.

Die wichtigste Erfahrung in der Schule war bzw. ist, dass ich mir unbedingt eine rationellere Denk- und Arbeitsweise angewöhnen muss und vor allem eine bessere Zeiteinteilung. Am Arbeitsplatz treffe ich immer wieder auf eine alte Erfahrung, und zwar, dass mir das Praktische sehr liegt. Ich möchte mich ernsthaft auf eine Berufsausbildung als Schreiner vorbereiten.

Meine Arbeit im Verlagswesen wurde in den letzten Wochen zusehends interessanter. Ich kann Übersetzungen machen, zusammenhängende Texte schreiben, bin aber auch für das Administrative verantwortlich und habe das Gefühl, dass ich gebraucht und nicht ausgenutzt werde.

Ich beginne zu verstehen, was selbstständiges Arbeiten bedeutet, langsam finde ich mich in eine klare Linienführung. Darüber hinaus lernte ich, dass man sehr viel Geduld bei der Kindererziehung haben muss. Ich lernte auch, dass man auf dem Bauernhof nicht immer im Bett sein kann, wenn man krank ist, das tat mir sehr gut.

²⁶ Zu einem qualitativen Zeitverständnis und neuen Umgang mit der Zeit siehe: Covey, S. R. (1998): *Die sieben Wege zur Effektivität. Ein Konzept zur Meisterung Ihres beruflichen und privaten Lebens*, 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

²⁷ Die folgenden Berichte wurden vom Berufs- und Laufbahnberater Erich Hunziker gesammelt und ausgewertet: vgl. Stöckli, T. und R. Wepfer (1997): *Die Schule am Wildbach. Die Verbindung von Schule und Beruf als Chance für die Zukunft. Jugendberichte*, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 156.

Wichtig war für mich auch, einmal deutlich meine körperlichen und geistigen Grenzen zu erreichen. Ich musste lernen, mich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zu akzeptieren. Sehr wichtig wurde mir die Einsicht, dass ich nie die Kraft haben werde, überall vollen Einsatz zu leisten.

Mir ist aufgegangen, in welcher unwirklichen Welt ich bisher lebte. Ich war erfüllt vom Glauben an einen Idealismus. Nun bin ich, so hoffe ich zumindest, langsam am Erwachen, weg von dieser Traumwelt in die Realität.

8 Schulung fürs Leben: Stress oder schöpferische Spannungen

Bei den gegenwärtigen Verhältnissen sind sowohl soziale Spannungen als auch große Belastungsmomente im Alltag unvermeidlich. Eine Lebensschule im oben beschriebenen Sinne wird solche Momente als Teil ihrer Pädagogik verstehen.

In der Klassengemeinschaft einer Gesamtschule wie der oben beschriebenen befinden sich Lehrlinge neben angehenden Studenten; hoch motivierte und selbständig arbeitende Jugendliche sitzen neben jungen Menschen, welche vorerst noch viele eigene Probleme verarbeiten müssen. Sie alle müssen zu einer Lern- und Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden, abgesehen von den altersgemäßen Launen und Gefühlen, die ebenfalls dazugehören.

Dazu kommt die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsplatz und dem Vorgesetzten, wie auch mit der Schule und den Werkstätten. Hier kann oft der ordnende und beruhigende Aspekt der Arbeit, des Arbeitens für andere am Arbeitsplatz, erlebt werden.

Auch das Pendeln zwischen Schule und Arbeitsort nimmt einerseits die seelischen Kräfte sehr in Anspruch, hat andererseits auf die Dauer aber eine stärkende und gesundende Wirkung; diese Wechselerfahrungen braucht man im heutigen Leben.

Zu den Spannungen kommen Phasen der Motivationslosigkeit und der inneren Leere; Erfahrungen, die zum Reifeprozess dazugehören.

Die Wirrnis und Existenzkrise, die in den Jahren von 14 bis 21 entsteht, kann auch ein vollständig dunkles Nichts sein. Die Zukunft kann dann von den Jugendlichen als etwas völlig Bedeutungsloses angesehen werden. Doch dieses Nichts ist eine Voraussetzung, um die Jugendweisheit, d.h. ein intuitives und zugleich tieferes Wissen zu Lebensfragen der Jugend, zu finden.

In diesen Phasen sind die Jugendlichen auf ErzieherInnen angewiesen, die bereits eine innere Stabilität und Standfestigkeit im Leben erreichen konnten und bereit sind, sie immer wieder neu zu erringen. Nur so können wir den heutigen Jugendlichen in ihrer Entwicklungsphase helfen. Jugendliche müssen oft durch tiefe Krisen hindurch, doch nur so finden sie zu dem Neuen, das unsere ganze Kultur und unser Menschsein weiterführt.

9 Interview mit Heinz Zimmermann²⁸

TS: Wie würden Sie die Jugendlichen heutzutage charakterisieren? Was ist das spezifisch Neue, das wir heutzutage bei Jugendlichen erleben im Vergleich zu früher?

HZ: Wir müssen unterscheiden zwischen dem, was wirklich von den Jugendlichen selbst als Neues kommt, und demjenigen, was ein Abbild der Zeit darstellt. Zum Abbild der Zeit gehört, dass die Einbindung in ein soziales Umfeld viel schwächer geworden ist und dadurch auch die Selbstbestimmungskräfte entsprechend geschwächt sind. Das heißt, alles das, was zusammenhängt mit der eigenen Willensstärke, mit der Möglichkeit beispielsweise, aus eigenem Antrieb auf etwas zu verzichten, das wird in unserer Konsumgesellschaft nicht entwickelt, und folglich führt dies zu einer gewissen Haltlosigkeit oder auch zu einer Offenheit gegenüber allen möglichen Versuchungen und Einflüssen. Aber das ist eigentlich das Abbild der Zeit und nicht typisch für das innere Wesen der heutigen Jugendlichen.

Wenn ich charakterisieren soll, was das Neue der heutigen Jugend ist, dann sehe ich es so: Die Jugendlichen sind grundsätzlich stärker auf persönliche Beziehungen angewiesen, sie wollen nicht als Gruppe angesprochen werden, sondern individuell – das ist das eine. Das zweite ist, dass sie eine ganz starke Sensibilität haben für das, was menschlich echt geistig gedeckt ist. Auch pendeln sie sehr häufig zwischen den beiden Extremen: Ein Typus von Jugendlichen ist sehr spirituell; Offenheit für Spirituelles zeigt zum Beispiel der Hang zum Jugendokkultismus, der relativ neu ist. Sie sind dabei offen für Geistigkeit mit wenig Formkraft. Der andere Typus im Extrem ist ganz stark in der heutigen Zeit des Egoismus behaftet, also stark ein Abbild dieser Gesellschaft.

TS: Sie haben das stark Individuelle angesprochen, das als Qualität heute in den Jugendlichen lebt. Wie kann darauf die Schule, die Pädagogik eingehen? Ist vielleicht heute ein neuer Schritt fällig?

HZ: Man muss da ein bisschen tiefer schürfen und die Frage stellen: Was ist die entwicklungspsychologische Situation des jungen Menschen? [...] Sie besteht darin, dass eine Persönlichkeitsbildung angesagt ist: Suche nach der eigenen Identität, alles, was zusammenhängt mit dem Begriff des Ich. Daraus folgt, dass alles das, was diese Ich-Qualität zur Erscheinung bringt, und alles das, was die Ich-Tätigkeit anregt, in diesem Alter zentral ist. Sonst entsteht ein Hohlraum, wo sich dann anstelle des Ich aus vielen Angeboten anderes einnistet. Die persönliche Beziehung von Erwachsenen und Jugendlichen in Gegenseitigkeit sind dabei von Bedeutung. Auch die Anregung zur Eigenverantwortung, die für mich in einem viel größeren Maße angesprochen werden müsste. Weiter ist es die Anregung zum Künstlerischen, denn das Künstlerische bedeutet immer auch Ich-Erfahrung und gleichzeitig auch Willenskultur: keine Kunst ohne Üben, keine Kunst ohne

²⁸ Heinz Zimmermann (HZ) ist Leiter der Pädagogischen Sektion und der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum. Die Fragen stellte Thomas Stöckli (TS). Erstveröffentlichung: Themenheft „Jugend-Impulse und Jugendbildung“ der Wochenschrift „Das Goetheanum“, Nr. 14 vom 29. Juni 1997. Für die vorliegende Schrift wurde das Interview mit zusätzlichen Fragen erweitert.

Individualisierung. Eine weitere Qualität, die absolut notwendig ist: Die Schule muss viel mehr zu einem Lebensraum werden, wo Begegnungen – auch freie Begegnungen – möglich sind. Wir leben in einer Zeit, in der die soziale Umwelt (Elternhaus, Gesellschaft) die Mehrheit von Schülerinnen und Schülern nicht mehr stützen kann. In diesem Sinne hat die Schule heute auch stellvertretende Funktionen.

TS: Noch konkret zur Ich-Erfahrung oder zur Ich-Tätigkeit: Wie stark können Jugendliche in Verantwortungen einbezogen werden, wenn wir davon ausgehen, dass die Ich-Geburt mit dem Alter von 21 Jahren in Verbindung gebracht wird und vorher Erwachsene stellvertretende Aufgaben übernehmen?

HZ: Da müssen wir sehr aufpassen, dass wir nicht in einen Dogmatismus verfallen und meinen, dass genau im 21. Lebensjahr das Ich geboren wird und vorher ist noch nichts davon vorhanden. Die Wirklichkeit ist doch einfach, vom Phänomen her, dass wir spüren, es gilt Verantwortung stufenweise vom Kleinkindalter an anzuregen. Auch schon ein Erstklässler kann in einem überschaubaren Maß Verantwortung tragen. Die Persönlichkeitsbildung, die Sehnsucht nach Eigentätigkeit aus der eigenen Einsicht heraus, die beginnt mit der wachsenden Urteilsfähigkeit des Jugendlichen. Deswegen kann man nicht mehr mit Autorität unterrichten, sondern muss immer Begründungen geben.

So beginnt Verantwortung schon im kleinsten Rahmen. Die Mitarbeit, das Sich-Beteiligen im Gespräch auch unter den Klassenkameraden ist bereits eine Verantwortung, die man entweder trägt oder nicht trägt. Vom ganzen Unterricht (wenn wir an die Schule im engeren Sinn denken) hängt ab, ob wir ein Konsumentenbewusstsein kultivieren oder ob wir wirklich so unterrichten, dass der aktive Prozess der Urteilsbildung im Schüler selbst stattfindet. Wir sollen nicht Urteile überliefern, die wir selber haben (als eigene Ansichten), sondern nur die Grundlage geben, dass der aktive Prozess der Urteilsbildung beim Schüler selbst stattfindet.

In diesem Zusammenhang gibt es natürlich verschiedene methodische Fragen. So habe ich beispielsweise manchmal vor einer Unterrichtsepoche die Schüler gefragt: Was erwartet ihr eigentlich von dieser kommenden Epoche? Es ist wichtig, dass die Schüler nicht mit einer Konsumentenhaltung in den Unterricht kommen, sondern wesentlich ist das Engagement der Schülerinnen und Schüler. Das beinhaltet auch, dass die Klasse den Unterrichtsgang mitbestimmen kann, natürlich nicht im Sinne eines oberflächlichen demokratischen Mitbestimmungsrechts. Ein Waldorflehrer versucht immer, ganz von den latenten inneren Bedürfnissen der Schüler her zu unterrichten; gut ist es, wenn den Schülern bewusst gemacht wird, dass jeder Einzelne gefragt ist, wenn etwas im Unterricht entstehen soll. Ganze Passagen des Unterrichts können auf diese Weise gemeinsam mit der Klasse auch bis ins Praktische hinein geplant, durchgeführt und dann ausgewertet werden. Der Lehrer kann auch Aufträge auf Gruppen verteilen, ganz konkrete Aufgabenstellungen, die gemeinsam gelöst werden müssen; denn ich glaube, wir haben insgesamt zuviel Frontalunterricht.

TS: Wenn wir nun auf die konkrete Situation und Realitäten schauen, wie sie sich an vielen Waldorfschulen in der Oberstufe darstellen (mit Prüfungsdruck insbesondere durch das Abitur bzw. die Matura), wie sehen Sie dies dann in diesem Zusammenhang?

HZ: Es ist natürlich für eine Waldorfschule die größte Herausforderung, dass sie sich durch diese Prüfungen nicht in ihrem grundsätzlichen Konzept beeinflussen lässt.

Für mich ist das Ideal, dass man die Forderungen von Examen – wenn es sein muss – gleichsam als eine sportliche Leistung am Schluss auch noch absolviert, aber sich überhaupt nicht beeinflussen lässt in den Grundlagen des Unterrichts. Nach meiner Überzeugung ist es so, dass die Examensforderungen (Abitur, Maturität) dem, was ich vorhin mit der Selbstverantwortung angedeutet habe, genau entgegenlaufen. Es ist eine Methode, um den Schüler so zu motivieren, dass er nicht aus dem Interesse an der Sache heraus lernt und arbeitet, sondern aufgrund der Forderungen, die zu bestehen sind:

Anstatt dass die Schülerinnen und Schüler aus persönlichem Engagement und Interesse am Unterricht mitwirken, werden sie zu Objekten des Lernens. Es wird eine Anpassung an ein System gefördert, welches in mancherlei Hinsicht nicht stimmig ist. Das Selektionsprinzip macht sich geltend, es beinhaltet die Verführung zum praktischen Sozial-Darwinismus.

Das Durchhaltevermögen, die Freude an Problemstellungen und allgemein die Fähigkeit, mit Problemen umzugehen, sind heutzutage wichtig. Aber genau diese Fähigkeiten werden zum Beispiel im Abitur nicht verlangt. Es wäre sehr wichtig, wenn die Schule ein Abbild des Lebens sein könnte. An der Oberstufe müsste eine Erziehung zu einem höheren sozialen Bewusstsein stattfinden, so zum Beispiel die Erziehung zu einem kritischen Konsumbewusstsein. Auch Themen wie Rechtsfragen, Wirtschaftsfragen wie die Auseinandersetzung mit der Börse, Fragen von Arbeit, von Betriebsführung und Lohnfragen und vieles anderes mehr könnten in den Unterricht eingehen. Es geht doch um die Zeitfragen, die uns alle unter den Nägeln brennen. Stattdessen behandelt man Abiturfragen, weil sie abgefragt werden.

So ist es wesentlich, dass man sich durch die Prüfungen nicht einem der Pädagogik entgegenlaufenden Druck unterwirft, sondern sie als eine Möglichkeit betrachtet, mit der man bewusst umgehen lernen muss. Leider schaffen das wenige Waldorfschulen, und es besteht die Gefahr, dass die innere Zielsetzung einer Waldorfschule durch zu große Kompromisse aufgegeben wird.

TS: Wie könnte eine Schule der Zukunft aussehen?

HZ: Da würde für mich dazugehören, dass auf die Gemeinschaftsbildung ein besonderer Wert gelegt wird. Und zwar nicht nur im Klassenverband, sondern auch dadurch, dass es gemeinsame Projekte gibt. Für mich gehört in die Oberstufe, insbesondere in den letzten Klassen, eine starke Individualisierung sowohl nach Interessen, als auch Gemeinsamkeit. Aber es soll nicht die Gemeinschaft einfach vorgegeben werden durch die Klasse, sondern Gemeinsamkeit wird erreicht durch das gemeinsame Ziel.

Da kommen viele Möglichkeiten in Frage, zum Beispiel die Durchführung von Projekten, wie das schon an vielen Schulen versucht wird. Die Ergebnisse sind so, dass die Schülerinnen und Schüler durch eine solche Aufgabe sehr befriedigt sind. Wenn die Projekte richtig gewählt werden, bilden sich Fähigkeiten, nicht schulmäßig, sondern aufgrund der Probleme: lernen durch Tun.

Ein zweiter zentraler Punkt ist eine ganz starke soziale Beziehung zwischen Erziehern, den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern. Dies nannte Rudolf Steiner den moralischen Kontakt zwischen Lehrern und Schülern. Ganz wesentlich ist dabei die individuelle Menschenbegegnung, die nicht den strengen Schnitt macht zwischen Schule und Freizeit. Das kann leicht als 24-Stunden-Opfer-Dienst des Lehrers missverstanden werden; dies ist aber überhaupt nicht gemeint! Die Erfahrung zeigt das Gegenteil: Überall dort, wo wirklich den Schülern Eigenverantwortung gegeben wird, entstehen auch genügend Zeiträume, in denen der Lehrer gar nicht so beansprucht ist. Die Beanspruchung ist dort groß und geradezu pathologisch, wo der Lehrer meint, er müsse alles selber machen. Ein weiteres Element für eine Schule der Zukunft ist, dass vielmehr die moderne Arbeitswelt sich in dem spiegelt, was in der Schule getan wird. Wir leben auch heute noch stark von Erziehungs- und Schulidealen des Humanismus, wobei man doch mehr oder weniger von einem Welt- und Menschenbild ausgeht, welches keine Entsprechung mehr im modernen Arbeitsleben hat. Das heißt nicht, dass man dieses moderne Leben grundsätzlich als etwas Ideales betrachtet, aber wenn wir verändernd in die Welt eingreifen wollen, dann müssen wir das kennen, was wir verändern wollen. Deswegen ist für mich ganz wesentlich, dass die Impulse von den Pionieren auf diesem Feld, wie beispielsweise Klaus Fintelman und Erhard Fucke, stärker aufgegriffen werden. Es muss die tätige Bekanntschaft mit der modernen Arbeitswelt bis in die industrielle Produktion hinein einen großen Stellenwert an der Schule haben.

Ganz allgemein ist heute ein starkes Defizit an Bewegung, sei es Kunst, körperliche Arbeit und so weiter, festzustellen. Der Mensch ist in der heutigen Zivilisation dazu verurteilt, kaum mehr von der Natur her gesunde Bewegungen vollführen zu können oder zu müssen. Oft besteht das Leben eines Schülers darin, sich vom Auto zur Schulbank und von der Schulbank zum Auto zu bewegen und sich anschließend zu Hause wieder an den Schreibtisch zu setzen. Wenn dann die Alternativen nur das Fitnessstraining und der Sport sind, dann kommt die menschliche Mitte, um die es in der Waldorfpädagogik geht, zu kurz. Und deswegen ist für mich eine Willenserziehung durch eine Anleitung, und zwar eine fachkompetente Anleitung zum richtigen Arbeiten, etwas ganz Wesentliches, was letztlich auch der Ausbildung der Urteilsfähigkeit dient.

TS: Welche Perspektiven sehen Sie in der Entwicklung neuer Berufe und neuer Formen des Studiums, wie sie Rudolf Steiner schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer wieder erwähnt hatte?

HZ: Ich bin der Überzeugung, dass all das, was die heutige Universitäts- und Gymnasialbildung beinhaltet, der Vergangenheit angehören muss, und zwar deswegen, weil die akademischen Berufsbilder völlig von der Wirklichkeit überholt worden sind. Viele traditionelle Berufsbilder, die mit einer akademischen Laufbahn verbunden sind oder die man in eine solche einbinden will, sind ganz vergangenheitsorientiert und fördern keineswegs die Zukunftskräfte, die heute und in den kommenden Jahren von uns Menschen dringend gefordert sind! In Statistiken ist zu lesen, wie viel alte Berufe verschwunden und wie viel neue entstanden sind. Aus den neuen Berufen können wir ablesen, dass insbesondere folgende Fähigkeiten gebildet werden müssen:

Eine ganz neue Offenheit für ungewohnte Lebenslagen ist zu lernen, um sich beweglich und doch bewusst immer wieder in neue Berufstätigkeiten einleben zu können. Dazu gehört natürlich auch ein bewusster und vernünftiger Umgang mit der Freizeit. Überhaupt wird ein neuer Umgang mit der Zeit in Zukunft ganz zentral sein, Zeit zu arbeiten, Zeit für Weiterbildung, Sozialzeit, Zeit für persönliche Entwicklung, das gehört alles dazu.

Wenn man ferner hinblickt auf die größten Reibungsverluste in den heutigen Wirtschafts- und Dienstleistungsbetrieben, dann ist es nicht so sehr die Fähigkeit im engeren Sinne für die entsprechende Arbeit, die maßgebend ist, sondern es ist die Sozialfähigkeit, auf die es heute ankommt, das Umgehen mit den anderen Menschen. Die Bildung von Sozialkompetenz muss also in einem viel stärkeren Maße entwickelt werden als bis anhin, und es ist meine Überzeugung, dass Sozialkompetenz nur durch schrittweise Eigenverantwortlichkeit gefördert werden kann.

Insgesamt ist der Wille zur Veränderung, auch bei ehemaligen Waldorfschülern, doch eher klein. Die meisten denken, sie müssen sich vor allem an die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse anpassen. Andererseits sollte die Waldorfschule doch eine Impulskraft zur sozialen Neugestaltung sein.

TS: Wie sehen Sie das und wo stehen wir heute?

HZ: Das Schicksal der Waldorfschule, und ich verstehe dies wirklich als ein tragisches Schicksal, ist es, dass sie von dem ursprünglichen Sozialimpuls schon ziemlich bald nach der Begründung weggekommen und mit wenigen Ausnahmen vor allem zu einer Schule für den gehobenen Mittelstand geworden ist. Und von da her gesehen ist es auch ganz selbstverständlich, dass die Forderung nach den gängigen Examina von den Eltern gestellt werden, weil eben zu der normalen Karriere des Mittelstandes gehört, dass man diese Prüfungen besteht. Es gibt natürlich einzelne Ausnahmen, Waldorfschulen in Extremverhältnissen wie Ghettos, in Südafrika, in einem Indianerreservat, aber das sind leider wirklich die rühmlichen Ausnahmen. In der Zukunft unserer Menschheitsentwicklung sind aber genau solche Fragen wie die Durchmischung der verschiedenen Kulturen und Ethnien, die Überwindung sozialer Ungerechtigkeit, das krasse Gefälle zwischen Reich und Arm von ausschlaggebender Bedeutung. Wie viel da von anthroposophischen Impulsen eingesetzt wurde, das steht in keinem Verhältnis zur Ausbreitung der Waldorfschulen, die eben von dem gehobenen Mittelstand getragen werden. Und ich sehe eine ganz wesentliche Zukunft des volkspädagogischen Impulses Rudolf Steiners, dort hineinzuwirken, wo die Not gerade am größten ist. Denn wenn diese Fragen nicht gelöst werden, wie das Ost-West- und Nord-Süd-Gefälle, wenn die Waldorfpädagogik nicht in die Slums kommt, der Anteil von Ausländerkindern und Kindern ärmerer Schichten nicht wächst, wenn sie nicht auch dort wirkt, wo tatsächlich die sozialen Probleme am brennendsten sind, dann verliert sie immer mehr ihre Glaubwürdigkeit. Und es wird sichtbar in der heutigen Gegnerschaft, dass die Euphorie der 1970er und 1980er Jahre bereits am Abklingen ist und wir uns dieser neuen Lage stellen müssen.

Für mich ist also dieser Sozialimpuls eines der wesentlichsten Elemente, und da sehe ich gerade das Problem, dass durch das Abitur ganz wesentliche Schichten der Bevölkerung an den Oberstufen gar nicht erst an diese Schule kommen. Das heißt, wir haben eine bestimmte

Selektion der Schülerschaft durch die Tatsache, dass eben oft das Abitur mehr oder weniger das Ziel der Oberstufe darstellt, auch wenn es nicht direkt ausgesprochen wird. Dazu kommt natürlich auch das ungerechte Finanzierungssystem durch den Staat, der – beispielsweise in der Schweiz – noch ganz am Staatsmonopol bei der Finanzierung der Schulen festhält. Wer kann sich da eine freie Schule überhaupt leisten? Deshalb gilt es auch für die Unabhängigkeit des Bildungswesens zu kämpfen und nicht nur nach Nischen innerhalb des staatlichen Schulmonopols zu suchen.

TS: Können Sie noch etwas ausführen über die heutigen Jugendphänomene wie den Okkultismus, die Suchtproblematik oder den Materialismus? Welche Aufgabe kommt hier der Jugendanthroposophie zu?

HZ: Die heutige soziale Umwelt hat die Tendenz, die Selbstbestimmung des Menschen zu einer völligen Illusion zu degradieren, indem man für alle Genussmittel zwanzig verschiedene Möglichkeiten hat, um seine Bedürfnisse optimal befriedigen zu können. Es handelt sich um die Scheinfreiheit der Befriedigung seiner Konsumbedürfnisse, die in Wirklichkeit zu einer völligen Abhängigkeit von denselben führt. Konkret muss heute die Erziehung zur Entscheidungsfähigkeit gefördert werden. Das heißt, dass man sich etwas, das man haben könnte, unter Umständen eben nicht kauft! Das ist die Fähigkeit des Verzichtes. Und zwar nicht im Sinne einer falschen Askese, sondern im Sinne der Souveränität der Entscheidung.

Da gibt es nun eine ganze Reihe von Übungen, die Rudolf Steiner empfiehlt, die abgewandelt auch mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden können – natürlich immer im Sinne der Eigentätigkeit und als freier Entscheidung und auf keinen Fall im Sinne einer Verordnung. Ich habe zum Beispiel schon in neunten Klassen immer wieder solche Übungen angeregt. Wir nahmen uns vor, an jedem Tag etwas zu tun, was wir sonst nicht tun würden – zu einer ganz bestimmten Zeit. Beispielsweise nahm sich jeder eine Woche lang vor, um 18 Uhr zu beobachten, was gerade in der Umgebung zu sehen ist. Und wenn wir dann nach einer Woche gemeinsam zurückblickten, dann stellten wir fest, dass die einen es getan hatten und die anderen nicht. Wir tauschten uns aus, um dann die nächste Woche das Gleiche zu tun oder es abzuwandeln, jedenfalls jeden Tag eine kleine Handlung oder eine Konzentrationsübung auszuführen, etwas, das man sonst nicht tun würde. Wenn wir in dieser Weise mit den Schülern ins Gespräch kommen, dann können wir feststellen, dass dadurch bei ihnen oft die wichtige Erfahrung der eigenen Souveränität auftritt: Ich kann mein Leben selbst bestimmen. Dies ist mit nichts zu vergleichen. Ein solcher Verzicht oder das eigene Auferlegen einer Pflicht hat nicht die Wirkung einer Belastung, sondern im Gegenteil – die Wirkung eines Gefühls der Souveränität. Das scheint sehr klein zu sein, ist in Wirklichkeit aber viel umfassender, weil es das Erlebnis vermittelt: Ich kann mich selber bestimmen, das heißt, ich kann in mir etwas selber entwickeln, was ohne mich nicht da wäre. Es gibt dazu einen sehr schönen Satz von Jacques Lusseyran²⁹: „Das Ich hat gewisse

²⁹ Lusseyran, J. (1996): *Ein neues Sehen der Welt. Gegen die Verschmutzung des Ich*, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Wachstumsbedingungen. Es ernährt sich ausschließlich nur von den Bewegungen, die es selbst macht.“

Man kann sich nicht einfach hinsetzen und schauen, was oder wer ich eigentlich bin, sondern in der Tätigkeit wird die eigene Persönlichkeit überhaupt erst erfahrbar. Diese Anregung der Eigentätigkeit in solchen Übungsschritten kann dazu führen, dass dann auch ein Interesse aufkommt für die Frage: Wie kann ich mich denn überhaupt selber verändern? Gibt es Möglichkeiten, meinen Charakter zu schulen, mich selber zu entwickeln? Und da kommt man dann zu den ganzen Fragen der Selbsterziehung, zu den Fragen der Entwicklung höherer Fähigkeiten, zur Entwicklung von Anthroposophie. Anthroposophie heißt dann, den eigenen Ansatz zu verstärken, Anregung zur Eigentätigkeit im umfassenden Sinne zu finden und nicht irgendeinen Inhalt, den man zu glauben hat, aufzunehmen.

TS: Was erscheint Ihnen besonders zentral in Bezug zu den Lehrkräften selber und zu der Schulung der Oberstufenlehrkräfte?

HZ: Ich möchte noch einmal an das Vorhergehende anknüpfen: Für mich geht es ganz stark darum, ein solches Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, dass jede und jeder eine Bezugsperson hat, durch die sie oder er dann zu individuellen Aufgabenstellungen angeregt wird. Für mich ist die Individualisierung etwas, was vor allem heute angesagt ist. Die Fähigkeit, individuelle Beziehungen aufzubauen, gehört zu den wichtigsten Fähigkeiten des Oberstufenlehrers. Zur Grundlage für die Oberstufenlehrkraft gehört es auch, dass sie ein gesundes Denken entwickelt, denn die erwachende Urteilskraft der Jugendlichen muss sich an einer schon bestehenden, entwickelten Urteilskraft orientieren. Urteilsfähigkeit heißt aber eben nicht nur, dass man gescheit ist, sondern heißt, dass man Tatbestände aufeinander beziehen kann, zu einem Urteil kommt – zu einer Urteilsentscheidung – und auch den Bezug zur Praxis herstellt. Es ist dabei zu unterscheiden, ob ein Urteil richtig ist, dann ist es intellektuell, logisch und ordnungsgemäß, aber damit braucht es noch nicht gültig zu sein. Gültig heißt, dass es in einer tatsächlichen Wirklichkeit der Welt verankert ist. Das bei sich selber auszubilden, um es beim Schüler anregen zu können, halte ich für ganz wesentlich.

Ich denke, es geht nicht darum, dass man jetzt eine Kommission bildet, die ein neues Oberstufenmodell konzipiert und dann alles Schritt für Schritt ausführt, sondern für mich ist eine Weiterentwicklung durchaus innerhalb der bestehenden Oberstufe möglich – und zwar sogar von der einzelnen Lehrkraft ausgehend, wenn sie wirklich den inneren Willen dazu hat. Ich glaube nicht mehr an die theoretischen Konzepte, die auf dem Papier entwickelt werden und für die man dann nur noch die Leute sucht, um sie auszuführen. Sondern umgekehrt: Ich sehe in jeder bestehenden Oberstufe die Möglichkeit, aus den schöpferischen Quellen heraus in dem zunächst beschränkten Aktionsradius etwas aufzubauen, was dann dazu führen kann, dass sich die Einrichtung tatsächlich ändert. Ich glaube da an das evolutionäre Prinzip, denn zum Beispiel schon in einer sinnvollen Freizeitgestaltung, in einer Epochengestaltung oder in der Zusammenarbeit zwischen einem Fachlehrer des Hauptunterrichts mit einem Eurythmielehrer oder Musiklehrer sind heute schon sehr viele Möglichkeiten gegeben. Diese Art fächerübergreifender Zusammenarbeit ist heute ein Gebot der Zeit und enthält zentrale Zukunftsperspektiven. Sich mit

Wissenschaft und Kunst durchdringen zu lassen, bedeutet für einen Oberstufenlehrer, dass er mit anderen Kollegen zusammenarbeitet. Die Lehrkraft muss dabei ihr Spezialfeld in einen Gesamtzusammenhang stellen, das heißt, sie muss wissen, was ihre Kolleginnen und Kollegen tun, und mit ihnen gemeinsam einen zeitgemäßen Oberstufenunterricht entwickeln, ganz konkret und im einzelnen. Überwindung des Spezialistentums durch Zusammenarbeit und Interesse am Ganzen bildet die Grundlage einer gesunden Oberstufe.

TS: Wie sollte das alles im Stundenplan Platz haben? Überhaupt der Stundenplan. Wie kommen wir über die Sachzwänge hinaus?

HZ: Wenn wir den Stundenplan als Addition von Zeiteinheiten verstehen, kommen wir sowieso nie zu einem Ziel. Jeder Lehrer klagt, er habe zu wenig Stunden, um das zu erreichen, was notwendig sei. Die Kunst des Unterrichtens besteht gerade darin, den Stoff durch die Form zu bewältigen. Eine oberflächliche Selbsterkenntnis bringt uns leicht dazu zu erkennen, dass nicht jede Stunde gleich erfüllt ist. 50 Minuten sind nicht 50 Minuten. Die Frage ist also nicht, wie viel Zeit brauche ich, sondern wie kann ich so unterrichten, dass in der gegebenen Zeit wirklich etwas geschaffen wird. Wenn wir mit Schülern sprechen, sind wir erstaunt, wie viel Stunden einfach ablaufen, ohne dass etwas Wesentliches passiert, dann aber gibt es auch Stunden, wo für bestimmte Schüler etwas Entscheidendes passiert. Ein Gespräch, ein Gedanke, vorgetragen in einer bestimmten Stunde, kann für die ganze folgende Zeit eine Klasse oder einen einzelnen Schüler motivieren.

Als extremstes Beispiel möchte ich eine Schülerin anführen, die in der zehnten Klasse den Entschluss gefasst hatte, Medizin zu studieren. Sie hatte jedoch bisher den Lateinunterricht, der seit der sechsten Klasse gegeben wurde, nicht besucht. Nun gelang es ihr, innerhalb von einem dreiviertel Jahr den Stoff, den die Mitschüler in den drei vorigen Jahren gelernt hatten, nachzuholen. Gerade die Bündelung verschiedener Unterrichtsgebiete zu einem gemeinsamen Ziel motiviert die Schüler so, dass sie weniger Zeit brauchen, als wenn das Gleiche im normalen Stundenablauf gegeben würde.

Schließlich muss man sich die Frage stellen, wie man einen Stundenplan konzipieren kann, wo die eine Stunde die andere stützt und nicht auslöscht. In dieser Richtung lassen wir uns tatsächlich von den Sachzwängen häufig bestimmen. So empfiehlt zum Beispiel Steiner, die mehr den Kopf ansprechenden Fächer in den Morgenstunden, die künstlerisch betrachtenden mehr in den Abendstunden zu unterrichten und in einer langen Mittagspause, wo die Lernfähigkeit eingeschränkt ist, überhaupt keine Schule zu haben. Ich kenne bis jetzt keine Schule, die dieser Empfehlung gefolgt ist. Aber nochmals: die Ökonomie des Unterrichtes liegt erstens in der Zusammenarbeit der Lehrer und zweitens in der Frage der Motivation der Schüler, ist also in Wahrheit gar kein Zeit-, sondern ein Zeitgestaltungsproblem.

10 Zur Entwicklung unserer Bildung – Überlegungen gegen den Strom

Vorab sei auf Folgendes hingewiesen: In diesem Kapitel wird ein einseitiges Bild unserer Gesellschaft und einer neuen Bildung skizziert. Dies scheint mir nötig, weil sich meines Erachtens

auch die heutige Bildung ganz einseitig zu entwickeln droht. Obwohl heutzutage viel über Bildungs- und Hochschulreformen, über neue Wege zur Berufsbildung, über Umdenken und Trendwende gesprochen wird, bleibt viel „Neues“ mit alten Denkmustern behaftet. Zu vieles geht seinen gewohnten Gang, obwohl den meisten bewusst ist, dass dieses Jahrhundert nach einer radikalen Veränderung im Bildungswesen verlangt. Aber wie soll diese aussehen und wie soll sie sich realisieren lassen? Was ist Zukunftspädagogik und was ist Ballast der Vergangenheit und der Tradition, und was sind Kompromisse mit einem veralteten Schulsystem? Nur radikale Fragestellungen können uns davor bewahren, – auch als Waldorfschule – mit wohlgemeinten Maßnahmen ein sich teilweise ad absurdum führendes Bildungssystem zu verschönern.³⁰ Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, ausgehend von der Befindlichkeit der heutigen Jugendlichen, ein Verständnis für die gegenwärtige Situation zu gewinnen.

10.1 Die heutige Jugend – Zentrale Motive

Gibt es heute in der verwirrenden Vielfalt der Jugendgruppierungen, Subkulturen und der so unterschiedlichen einzelnen Jugendlichen doch Gemeinsames, das die heutige Jugend bewegt, und Themen, die alle beschäftigen? Vom Aussehen her ist die Vielfalt so bunt wie noch nie. Die Love-Parade mit Hunderttausenden von Teilnehmern sind eine Mischung aus Demo und Karneval, in der Spaß mit den Ideen von Liebe, Freiheit, Friede und Toleranz vermischt werden. Einerseits ist die Technoszene ein Spiegel unserer heutigen Lebensphilosophie: Lebensgenuss durch Technik und äußere Mittel; in Verbindung mit Freude und Frieden. Andererseits ist das Ganze auch ein Befreiungsversuch aus der modernen verwirrenden Sackgasse der Alltagswelt, eine große Suchbewegung oder Sehnsucht nach spiritueller Ekstase, nach Erlebnissen, die durch Mark und Bein oder mindestens unter die Haut gehen. Dieser Moment wird heute ebenfalls in den Extremsportarten gesucht. Die Mehrheit der Jugendlichen geht jedoch einen ganz normalen Weg, angepasst an das bestehende System. Die meisten streben heute nach möglichst guter Ausbildung, soweit sie zu den Privilegierten unserer Wohlstandszivilisation oder zu den oberen Schichten in Entwicklungsländern gehören. Wer trachtet heute nicht mindestens nach einem guten Abschluss wie dem Abitur und dann möglichst nach einem Hochschulstudium.³¹ Nur unterprivilegierte Immigranten, intellektuell weniger Begabte oder solche mit sozialen Problemen sind nicht bei diesem Rennen dabei. Sie wurden entweder gar nicht zum Start zugelassen oder haben bald einmal resigniert aufgeben müssen, sind ausgeschert auf eine Wartebank, wo sie unmutig mit den Füßen scharren und vielleicht bald schon ihre aufgestauten Kräfte in Aggressionen abreagieren – zuungunsten irgendwelcher Sündenböcke oder gegen sich selber. Oder aber ihre Motivation ist schlicht erloschen aufgrund monotoner Arbeiten oder Zeiten der vollständigen Arbeitslosigkeit.

³⁰ Zu einer zeitgemäßen „Gewissensforschung“ siehe: Steiner, R. (1986a): Vortrag vom 17. Juni 1921, in: *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, Bd. 302 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

³¹ Siehe dazu: Augstein, R. (Hrsg.) (1996): *Spiegel Special: Karriere Durch Bildung?* Nr.11, Hamburg: Spiegel Verlag.

10.2 Der Transittraum oder das große Warten auf ein besseres Morgen

Das heutige Bild der Gesellschaft stellt sich überzeichnet etwa so dar: Die Mehrzahl der Jugendlichen nehmen an einem fast aussichtslosen Rennen teil, bei dem die Mehrheit resignierend feststellen muss, keinen Platz an der scheinbaren Sonnenseite des Lebens erreichen zu können.

Wohin eigentlich gerannt wird, was der Sinn und das Ziel des Rennens ist, für diese Frage nehmen sich nur die wenigsten Zeit. Es ist wie ein großer Transittraum, das lebenslange Warten auf das Morgen: auf den Feierabend, das Wochenende, die Ferien, die Beförderung – letztlich also auf das große Glück oder mindestens eine Erfüllung der Wünsche, die immer weitere nach sich ziehen. Und dazu braucht man viel Wissen und eine gute Bildung, die man für gute Noten braucht, die man für gute Abschlüsse braucht, die man für eine gute Startbasis in das Berufsleben braucht, die man für ein gutes und sicheres Einkommen braucht, die man für einen guten Lebensstandard braucht, das man für ein gutes und glückliches Leben braucht. Die gefährliche Einseitigkeit einer solchen Lebensphilosophie ist zwar den meisten klar, aber die wenigsten setzen sich wirklich bewusst Lebensziele und haben dabei die Frage der Lebensqualität im Auge. Es wird prognostiziert, dass gerade gute Firmen in Zukunft noch mehr auf Schlüsselqualifikationen statt Abitur und Hochschulabschlüsse setzen werden. Auch verlassen sich heutzutage immer mehr Personalchefs verstärkt auf ihre persönlichen Eindrücke und die Praxiserfahrungen der BewerberInnen denn auf formale Abschlüsse. Und oft sind schließlich die persönlichen Beziehungen ausschlaggebend.

Früher hieß es Wissen ist Macht – heute könnte es in der Flut der Information und des Wissens schon eher heißen: Wissen ist Ohnmacht. Gerade Jugendliche erleben das sehr stark und nehmen die heutige Welt mit ihren Problemen als komplex, verwirrend, vielschichtig und gewaltig wahr. Entsprechend geht aus der breit angelegten 12. Shell-Jugendstudie *Jugend 97* hervor, dass von allen Problemen am stärksten die Probleme der Arbeitswelt die Jugend beschäftigen und nicht die klassischen Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl oder Verselbstständigung.³²

10.3 Jugendarbeitslosigkeit als Verbrechen an der Jugend

Die Angst vor der Arbeitslosigkeit ist enorm groß – es ist das Schlimmste für einen jungen Menschen, wenn ihm mitgeteilt wird: Dich brauchen wir nicht, unsere Gesellschaft braucht dich nicht, deine Arbeitswilligkeit wollen wir nicht oder du bist der Gesellschaft eine Last. Da liegen viele Ursachen der wachsenden Jugendkriminalität, der Drogensucht, der Selbstmorde oder Jugenddepressionen. Das Gefühl zu erhalten, keine Aufgabe, keinen Sinn im Leben zu haben, ist mit das Schlimmste, was einem jungen Menschen widerfahren kann. Investiert man in eine kurzfristig Profit orientierte Ausbildung, anstatt eine nachhaltige Jugendbildung, übersteigen die Kosten zur Korrektur des Versäumten die kurzfristigen Einsparungen im Bildungswesen um ein Vielfaches. Mit gutem Beispiel geht Dänemark mit seiner visionären Bildungspolitik und seiner Finanzierung des geradezu revolutionären Modells einer freien Jugendbildung voran.³³

³² Fischer, A. und R. Münchmeier (1997): *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierung. 12. Shell Jugendstudie*, Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 14.

³³ Vgl. Stöckli, T. (1997): Die visionäre Bildungspolitik Dänemarks, in: *Das Goetheanum. Wochenschrift*, Nr. 14, Themenheft: Jugend-Impulse und Jugend-Bildung, S. 14 f.

Warum nicht Finanzen in größerem Ausmaß umlagern, wie es beispielsweise die Militärfinanzen-Umverteilungsinitiative in der Schweiz vorrechnet und fordert?³⁴ Auch Großkonzerne und Großbanken haben hier eine klare gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen, indem sie einen Prozentsatz ihres Gewinns für eine freie Bildung reinvestieren, die aber nicht von Wirtschaftsinteressen bestimmt werden darf.

10.4 Musische Gymnasien als Modell für die Zukunft?

Waldorfschulen werden beiweilen als Gymnasien mit einem künstlerischen Einschlag bezeichnet, die vor allem von der gehobenen Mittelschicht besucht werden. Sicher finden in dieser Art Oberstufe auch noch einige Minderbegabte eine Entwicklungsmöglichkeit. Aber ehrlicherweise müssen wir uns eingestehen: Die Waldorfschulen sind weit weg von den ursprünglichen Intentionen Steiners, eine Bildungseinrichtung vor allem für die sozial benachteiligten Kinder zu sein.³⁵ Damals waren das vor allem die Proletarierkinder. Hat sich das Verhältnis heute nicht gerade umgekehrt? Es stellt sich die Frage, wo die Proletarierkinder von heute, die Minderprivilegierten, die Kinder von Asylantenfamilien sind? Ist es wirklich ein Qualitätssiegel der Waldorfschule, wenn so viele ihrer SchülerInnen das Abitur anstreben und dieses nach 13 Jahren auch mehrheitlich erreichen?³⁶ Bauen wir die Zukunft der Gesellschaft auf Abitur und staatliche Prüfungen? Wenn es uns klar ist, dass dies nicht unser Weg sein kann, kommen wir innerhalb der Waldorfschulbewegung bestimmt zu neuen Einsichten und vielleicht sogar zu einer größeren Zahl neuer Schulen, die vom Dreigliederungsimpuls Steiners und seinen sozialen Intentionen durchdrungen sind.

Wie soll eine zeitgemäße Bildung aussehen und wo können wir ansetzen?

Selbstverständlich ist das alles nicht nur eine Sache der Finanzen, sondern eine Frage radikalen Umdenkens in der Erziehung selber. Postman³⁷ hat es klar auf den Punkt gebracht: Welche Aufgabe hat – angesichts des anfangs Dargestellten – die Schule heute? Auch der Club of Rome kam in seinem Bericht „Die Globale Revolution“ 1991 zu dem Schluss, dass für die Lösung der anstehenden globalen Probleme der Bildung die zentrale Rolle zukommt. Wenn aber heute der Schulstress bereits so groß ist, dass viele Jugendliche ohne Medikamente nicht mehr auskommen, dann stimmt etwas nicht – auch wenn wir heute mehr Abiturientinnen und Abiturenten haben denn je. Die Schweiz, so zeigt es eine Studie³⁸ der WHO, hält einen traurigen Rekord, indem über 16 Prozent der schulpflichtigen Kinder Schlafmittel einnehmen.

³⁴ Siehe dazu die Dokumentation zur eidgenössischen Volksinitiative „Sparen beim Militär und der Gesamtverteidigung – für mehr Frieden und zukunftsgerichtete Arbeitsplätze (Umverteilungsinitiative)“; zu bestellen bei: Die friedenspolitischen Initiativen, Postfach 246, CH-3000 Bern 13.

³⁵ Vgl. Zimmermann, H. (1997): *Von den Auftriebskräften für das Erziehen*, Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 88.

³⁶ Zur gegenwärtigen Situation siehe: Esterl, D. (1997): *Welche Abschlüsse gibt es an Waldorfschulen? Elternfragen an die Schule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

³⁷ Postman, N. (1995): *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin: Berlin Verlag.

³⁸ King, A., B. Wold, C. Tudor-Smith und Y. Harel (1996): *The Health of Youth A Cross-National Survey*, European Series No. 69, Kopenhagen: WHO Regional Publications..

10.5 Wirtschaftskunde ab der sechsten Klasse

Alles, was wir nicht durchschauen, wirkt im Unbewussten und verbreitet ein diffuses Unbehagen oder Angst. So ist es zurzeit mit den komplexen Vorgängen der Wirtschaft, der so genannten Globalisierung und dem alles bestimmenden Kapitalmarkt. Daraus folgt die Angst um die Verteilung der bezahlten Arbeitsplätze, die Angst um ein regelmäßiges Einkommen und um Sozialhilfe im Notfall.

Demzufolge müsste es eigentlich selbstverständlich sein, dass diese Fragen im Unterricht aller Schulen nicht nur kurz angesprochen, sondern eingehend behandelt werden. Wir können uns dabei auf ein hilfreiches Lehrmittel abstützen, ein Lesebuch für Jugendliche zu Wirtschaftsfragen.³⁹ Aber an wie vielen Schulen wird diese Art Wirtschaftskunde ab der sechsten Klasse wirklich systematisch gepflegt und aufgebaut? Zu diesem Unterricht gehören auch alle aktuellen Fragen unserer Konsum- und Freizeitgesellschaft, das Thema Wachstum um jeden Preis sowie das allgemeine Suchtverhalten.

10.6 Verständnis des Geldwesens und das Erüben eines neuen Umgangs mit Geld

Geld wird heute als Machtmittel erlebt, mit dem man sich (fast) alles kaufen kann. Hier erzeugt ein mangelndes Durchschauen des Geldwesens nicht Angst, sondern Hab- und Profitgier und Sucht. Das kann schon bei Kindern und Jugendlichen beobachtet werden – nicht umsonst werben Banken verstärkt auch um die Gunst der sogenannten „kleine Kunden“. Um dem begegnen zu können hat Rudolf Steiner die Einführung der Buchhaltung und des Handelsrechnens bereits für die fünfte und sechste Klasse angeregt. Auch dazu gibt es mittlerweile sehr hilfreiche Literatur für die Klassenlehrer.⁴⁰ Ein solcher Unterricht liefert die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit Geldfragen und regt zu Klassenprojekten an, die auch im Finanziellen ein soziales Übungsfeld bieten.

In einer elften und zwölften Klasse muss heute sicher die Frage der Trennung von Arbeit und Einkommen besprochen werden, wie sich dies aus der sozialen Dreigliederung⁴¹ heraus zeigt. Dem steht die Einsicht der Jugendlichen gegenüber, dass sich in der heutigen Gesellschaft eine solche Trennung von Arbeit und Einkommen auf ungesunde Weise entwickelt. So schufteten die Menschen in Drittweltländern für weniger als einen Hungerlohn, während Großkapitalisten täglich ein Vermögen durch Spekulationen verdienen.

Heute gehört das Erarbeiten eines Verständnisses für Arbeitslosigkeit als modernes soziales Verteilungsproblem unabdingbar zum Lehrplan an einer Schule. Wie können wir denn sonst auf die Hauptsorgen und bedrängenden Fragen der Jugendlichen eingehen, wenn wir keine

³⁹ Fucke, E. (1994): *Wirtschaften, was ist das? Ein Lesebuch für Jugendliche zur Einführung in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

⁴⁰ Vgl. Gerson, R. (1997): *Handelsrechnen. Zum Unterricht über den Geschäftsverkehr und die Aktivitäten im Wirtschaftsleben*, Dornach: Verlag am Goetheanum; Brater, M. und C. Munz (1994): *Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

⁴¹ Vgl. Steiner, R. (1982): *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921*, Bd. 24 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Auseinandersetzung damit ermöglichen? Tun wir es nicht, müssen sie sich als manipulierbare BürgerInnen einem anonymen Marktmechanismus ausgeliefert fühlen.

Gerade im Zusammenhang mit Geld und Besitzum genügt theoretisches Wissen nicht – das zeigt der Blick auf die heutige Gesellschaft. Was richtig wäre, was zu tun wäre, das wissen fast alle, aber es zu tun, gestaltet sich oftmals als schwierig. Das Motto heißt dann oft, die ganze Welt müsse sich ändern, solange ich nur bleiben kann, wie ich bin. In Wahrheit ist es aber umgekehrt: Ändere ich mich selber, dann ändere ich bereits die erste Institution; ändere ich meine Umgebung, dann ändert sich die Umwelt mit hundertprozentiger Sicherheit – und zwar ohne lange Moralpredigten. Das müssen wir alle immer wieder in kleinen Schritten üben. Genauso die Jugendlichen: Auch sie müssen einen neuen Umgang mit Geld erüben können – ganz konkret. Dazu ergeben sich immer wieder Möglichkeiten, beispielsweise mit Praktikumlöhnen nach den Einsätzen im Bauern- oder Industriepraktikum oder in einer Oberstufe mit integrierter Berufsbildung. Die Praktikumsentschädigungen fallen meist sehr unterschiedlich aus, je nach Möglichkeit der Betriebe und der Einstellung der Verantwortlichen. 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 unfair, da alle gearbeitet und sich Mühe gegeben haben. Wohl müssen diese sozialen Prozesse von Lehrpersonen begleitet werden, wichtig ist aber das Erüben der Selbstverwaltung mit allen dazugehörigen Grundsatzdiskussionen und auftretenden Problemen.

10.7 Erziehung zum selbstständigen Unternehmertum

Die ganze Entwicklung der Gesellschaft zeigt, dass es Augenwischerei wäre, Jugendliche auf eine stabile Arbeitswelt vorzubereiten, an die sie Anschluss finden könnten. Die Veränderungen der Berufswelt gehen so rasch vor sich, dass nur initiative und selbstsichere Persönlichkeiten, die ihre Kernkompetenzen entwickeln konnten, in Zukunft menschenwürdig arbeiten können. Es geht in Zukunft vermehrt darum, die eigene Arbeit zu erfinden, um nicht zum Spielball von Großunternehmern oder Managern zu werden, sondern das große Potential einer mündig gewordenen Arbeitsgesellschaft erfüllend einzusetzen.

10.8 Selber denken an den Universitäten?

Lange Hochschulstudien werden sich in Zukunft zum Teil selber ad absurdum führen und nicht mehr als Garant für gute Arbeitsplätze taugen. Hochschulabsolventen gibt es bald wie Sand am Meer, und selber denken lernen ist dabei kein vorrangiges Lernziel der Universitäten. Man prüfe nur einmal vorurteilslos und realistisch die Lage der Studenten, wie sie unter Zeitdruck für die nächste Prüfung lernen und für tiefer gehende Sinnfragen keine Energie oder Zeit finden. Mit dem Überhang an Akademikern könnte in Zukunft die absurde Situation entstehen, dass nach langen Studien die Mehrheit der Hochschulabsolventen auf Basis von Praktiker und Nebenjobs ihr Lebensunterhalt bestreiten müssen.

Wir werden uns mit der Hochschulfrage noch vertiefend auseinandersetzen müssen. Es ist für die heutige Zeit inakzeptabel, dass an den Universitäten – abgesehen von einigen Nischenstudiengängen – keine fundierte Erarbeitung eines neuen, erweiterten Wissenschaftsverständnisses und eine Auseinandersetzung darüber stattfindet.

11 Worauf es heute wirklich ankommt – und was die Schule dazu beitragen kann

11.1 Kernkompetenzen durch Persönlichkeitsbildung

Der Mensch und die Förderung zu einer selbstständigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit müssen heute eindeutig und konsequent ins Zentrum jeder schulischen Bildung gestellt werden. Der vermittelte Stoff kann dazu nur Anregung und Entwicklungshilfe, nicht aber Selbstzweck. Die Wissensfülle (im Sinne von Informationen) ist heute jederzeit abrufbar: Dazu sind die menschlichen Köpfe nicht mehr nötig. Was dann an wirklicher fachlicher Kompetenz erarbeitet werden muss, hat sicherlich in einer spezialisierten Fachausbildung seinen Platz – vorausgesetzt, dass dieses Fachwissen auf einer Allgemeinbildung im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung aufbauen kann. Ohne diese im Menschen veranlagten Kernkompetenzen wird ein Mensch im 21. Jahrhundert kaum gesund und zufrieden durchs Leben gehen können. Zu einer umfassenden Allgemeinbildung gehören dabei auch die Auseinandersetzung mit Sinnfragen, ohne die das allgemeinbildende Wissen nicht viel Wert hat.

11.2 Handlungskompetenz

Künstlerische Fächer sind für die Schule kein Luxus, weil gerade das künstlerische Üben und Tun das Zentrum des schöpferischen Menschen anspricht. Im Zeitalter der Informatik entdecken wir mit Staunen oder leisem Schrecken, was bereits alles an Maschinen delegierbar ist. Andererseits zeigt sich auch deutlich, was wirklich die menschlichen Kernkompetenzen sind, welche nie automatisierbar sein können: freie schöpferische Taten, Handeln aus Verantwortung und Mitgefühl, ein innerliches Erhoben- oder auch Erschüttertersein durch große Kunstwerke, ein ästhetisches Empfinden; das heißt zusammengefasst: das Handeln aus menschlichem Gefühl und menschlicher Einsicht. Hier setzt jedes künstlerische Tun an und führt dann zu einer sensiblen situationsbezogenen Handlungskompetenz, zu einem künstlerischen Handeln im Alltag.⁴²

Jugendliche wollen von ihrem Wesen her keine Sitzschule im heutigen Stile absolvieren und nur nachdenken, was ihnen vorgesetzt wird, und nur lernen, was wieder abgefragt wird.

Jugendliche wollen Initiativen ergreifen, etwas erleben, Risiken eingehen und etwas – meist Sinnvolles – tun. Gerade die kognitiv nicht so Begabten, die vielleicht Unangepassten tragen ein verborgenes Potential in sich, das durch unsere Art von Schule kaum zutage treten kann. Vielleicht wären aber gerade ihre Fähigkeiten für die Zukunft viel wichtiger als diejenigen der Neunmalklugen, die Probleme vor allem in Diplomarbeiten oder virtuell auf dem Bildschirm lösen und bei den praktischen Alltagsproblemen schnell einmal überfordert sind. Handlungskompetenz zu fördern würde also für die Schule heißen, Werkstätte und Lebensraum zu werden, wo Jugendliche künstlerische Fähigkeiten und neue Initiativen entwickeln können.

⁴² Brater, M., U. Büchele, und E. Fücke (1989): *Künstlerisch handeln*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

11.3 Sozialkompetenz

Der Begriff der Sozialkompetenz beschreibt heute vielleicht das wichtigste Feld, in dem sich entscheidet, wie ein Mensch im Leben über die Runden kommt, und welche direkte Auswirkungen bis in seine beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten hat. Dass es heute ohne Teamfähigkeit kaum mehr geht, ist mittlerweile in den meisten Betrieben eine Selbstverständlichkeit. Doch geht die Bedeutung einer wirklichen Sozialkompetenz weit darüber hinaus: Wie gehen wir miteinander um, im Privatleben, in Beziehungen, in Freundschaften? Handeln wir als Erwachsene aus einem gereiften Verantwortungsbewusstsein und aus wirklicher Liebe, oder hinterlassen wir einen Scherbenhaufen, weil wir vielleicht pubertären Emotionen nachleben?

Das kann selbstverständlich nur jeder einzelne für sich beurteilen und entscheiden – und doch beobachten gerade Jugendliche mit einem unglaublich feinen Gespür, wie Erwachsene in ihren privaten Beziehungen miteinander umgehen.

In Zukunft werden vor allem die persönlichen Kontakte und die eigene Persönlichkeit ausschlaggebend sein, ob wir beruflich die Arbeiten finden (oder eben mit andern zusammen erfinden) können, die uns wichtig und sinnvoll erscheinen, statt durch irgendeine Jobvermittlungsagentur nach dem Hire and Fire-System das zu tun, was übrig bleibt. Sozialkompetenz können sich auch Jugendliche nur im Umgang mit Menschen aneignen, in Klassengemeinschaften, die lernen, Konflikte zusammen auszutragen, Geld untereinander zu teilen und in Teamarbeiten verschiedene Begabungen zu akzeptieren und schätzen zu lernen. Oder auch durch Sozialeinsätze, beispielsweise in ärmeren Gebieten und Ländern, aber auch in der direkten Umgebung.

12 Schlusswort

Wie eingangs formuliert, sollen diese Ausführungen ein deutliches Gegengewicht zu den heutigen Bildungstrends setzen. Ob wir den Hebel umlegen und die einzelne Lehrkraft und die einzelne Schule neue Ideen konkretisieren, das ist die zentrale Frage, und erst dann wird es real und spannend. Einige Versuche neuer Richtungen sind in diesem Buch skizziert – als Mutmacher für andere, zu ganz anderen Ufern aufzubrechen. Eine neue Bildungsidee mit einer anderen Prioritätensetzung wird nicht von heute auf morgen Fuß fassen können, aber der Einzelne kann heute beginnen mit einem ersten Schritt in eine andere Richtung. Und dann sieht die Welt morgen schon ein wenig anders aus.

13 Referenzliste

- Augstein, R. (Hrsg.) (1996): *Spiegel Special: Karriere Durch Bildung?*, Nr.11, Hamburg: Spiegel Verlag.
- Brater, M. (2008): Was hat künstlerisches Handeln mit beruflicher Alltagspraxis zu tun? [online] http://toihaus.kulturdomain.com/fileadmin/user_upload/helga/brater_2.pdf [15.01.2009].
- Brater, M., U. Büchele, und E. Fucke (1989): *Künstlerisch handeln*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M. und C. Munz (1994): *Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Covey, S. R. (1998): *Die sieben Wege zur Effektivität. Ein Konzept zur Meisterung Ihres beruflichen und privaten Lebens*, 7. Aufl., Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Esterl, D. (1997): *Welche Abschlüsse gibt es an Waldorfschulen? Elternfragen an die Schule*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fischer, A. und R. Münchmeier (1997): *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierung. 12. Shell Jugendstudie*, Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Fox, M. (1996): *Revolution der Arbeit – Damit alle sinnvoll leben und arbeiten können*, München: Kösel Verlag.
- Fucke, E. (1994): *Wirtschaften, was ist das? Ein Lesebuch für Jugendliche zur Einführung in die Zusammenhänge des Wirtschaftslebens*, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Gerson, R. (1997): *Handelsrechnen. Zum Unterricht über den Geschäftsverkehr und die Aktivitäten im Wirtschaftsleben*, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Heydebrand, C. von (1994): *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*, 10. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kafka, F. (1970): Der Aufbruch, in: P. Raabe (Hrsg.), *Sämtliche Erzählungen*, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Kühn, H. (1978): *Dreigliederungszeit. Rudolf Steiners Kampf für die Gesellschaftsordnung der Zukunft*, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Lusseyran, J. (1996): *Ein neues Sehen der Welt. Gegen die Verschmutzung des Ich*, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Postman, N. (1995): *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin: Berlin Verlag.
- Smit, J. (1992): *Jugend-Anthroposophie*, A. Wruck (Hrsg.) Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1975): Konferenz vom 15. Juli 1924, in: *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*, Bd. 300c GA, Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1976): *Die Kernpunkte der Sozialen Frage*, Bd. 23 GA, 6. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1980): *Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens. Drei Vorträge über Volkspädagogik*, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1982): *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915 – 1921*, Bd. 24 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986a): Vortrag vom 17. Juni 1921, in: *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, Bd. 302 GA, 5. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986b): Seminarbesprechung vom 1. August 1922, in: *Nationalökonomisches Seminar. Aufgaben einer neuen Wirtschaftswissenschaft, Band II*, Bd. 341 GA, 3. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991a): Vortrag vom 11. Mai 1919, in: *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991b): Vortrag vom 1. Juni 1919, in: *Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*, Bd. 192 GA, 2. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992): Ansprache vom 20. August 1919, in: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Bd. 293 GA, 9. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993): Meditativ erarbeitete Menschenkunde, in: *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. Neun Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1920, 1922 und 1923*, Bd. 302a GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994): Vortrag vom 11. Januar 1912, in: *Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus*, Bd. 143 GA, 4. Aufl., Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stöckli, T. (1997): Die visionäre Bildungspolitik Dänemarks, in: *Das Goetheanum. Wochenschrift*, Nr. 14, Themenheft: Jugend-Impulse und Jugend-Bildung, S. 14 f.
- Stöckli, T. und R. Wepfer (1997): *Die Schule am Wildbach. Die Verbindung von Schule und Beruf als Chance für die Zukunft. Jugendberichte*, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wember, V. (1993): *Von der Kraft des Verstehens – Eine Philosophie für die Jugend*, Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wember, V. (2002): *Vom Willen zur Freiheit – Eine Philosophie für die Jugend*, 4. Aufl., Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Zimmermann, H. (1997): *Von den Auftriebskräften für das Erziehen*, Dornach: Verlag am Goetheanum.

Anhang: Die ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuss

Die ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuss in Solothurn stellt ein aktuelles Beispiel einer Mittelschule dar, die versucht, die neue Jugendpädagogik und ein Lebenslernen zu konkretisieren. Der folgende Artikel soll einen Einblick in diese Schulform geben.

„Das Leben ist unser großer Lehrmeister“

Worum es uns geht im Lebenslernen

Schule als Lebensschule – Schule mitten im Leben – Schule als Teil des Lebens: Dieses Verständnis prägt die Arbeit der ROJ Mittelschulen Regio Jurasüdfuss seit nunmehr 17 Jahren. Dabei bedeutet Schule etwas viel Umfassenderes als die bloße Vorbereitung auf das spätere „richtige“ Leben. Schule ist ja nicht nur Ort der Wissensvermittlung, um die Schülerinnen und Schüler auf das Arbeitsleben vorzubereiten. Vielmehr bedeutet Schule das Einüben des Lernens als Lebenshaltung. Hierzu geht das Lernen an der ROJ von einem Bildungsverständnis aus, welches das Berufslernen in Praktika und Langzeitprojekten einschließt, so dass ein von Erfahrungen geprägtes Lebenslernfeld entstehen kann, was wiederum Auswirken hat auf das schulische Lernen im Klassenzimmer. Dies geschieht dank des folgenden Konzepts: In der Fachmittelschule der ROJ arbeiten die Schülerinnen und Schüler an jeweils zwei bzw. drei Tagen pro Woche an einem Praktikumsort. Die Schule hat sich dabei ein bemerkenswertes Netz an Praktikumsstellen aufgebaut und betreut sowohl die Praktikumsstellen als auch die Schüler bei der Ausübung der verschiedenen Tätigkeiten. Darüber hinaus wird das Lernen am Praktikumsort durch spezifische Aufträge der Schule gefördert und die schriftliche Reflexion im Rahmen von Portfolioarbeiten dokumentiert. Beispiel: Wenn ein Schüler in der vorhergehenden Woche in einem Altersheim eine fast hundertjährige Frau in den Tod begleiten durfte, kommt er mit einem anderen Verständnis und tieferen Fragen in die Philosophieepoche an der Schule, als wenn er solche Möglichkeiten des Lernens vom Leben nur aus zweiter Hand bekäme. Oder wenn jemand gerade eine Betriebsschließung aufgrund der aktuellen Wirtschaftskrise miterlebt, dann wird er konkrete und kritische Fragen z.B. zum Lohnsystem mit in den Wirtschaftskundeunterricht bringen. Die Jugendlichen bringen ihre ganzen Erfahrungen aus den „externen Lernorten“ mit, wo sie ein professionelles Umfeld vorfinden und erwarten dann entsprechend viel von der Schule – sie sind oft kritischer und selbstbewusster, als wenn sie „nur Schüler“ wären, was das Leben als Lehrkraft an der ROJ einerseits wirklich spannend, andererseits aber nicht gerade einfacher macht. Die Institution Schule ist dabei als ein sozialer Organismus zu verstehen, in welchem die Lehrpersonen und Betreuer der Praktika und Lernprojekte in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern einen Raum schaffen, in dem ihre Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum steht.

Herausforderungen des Lebens und die Treue zu den eigenen Idealen

Dass dies nicht ohne Reibungen, Konflikte und Probleme geht, versteht sich in einer „Lebensschule“ von selbst. Ebenso, dass wir angesichts dieser Herausforderungen uns unserer

Unzulänglichkeiten und Schwierigkeiten nur allzu bewusst sind. Es geht im Leben auch nicht darum, wie „gut“ wir sind – oder ob wir „besser“ sind als „Andere“. Sondern es ist die Frage, die uns an der Schule immer begleitet: „Willst du ein Teil des Problems sein oder ein Teil der Lösung?“ Dies gilt auch für uns Lehrkräfte, denn diesen Spagat einerseits von Schule im engeren Sinne und andererseits von Projektlernen in Betrieben zu erüben, und darüber hinaus auch das Spannungsfeld einer staatlichen Anerkennung verbunden mit der Waldorfpädagogik ist ein Weg, der an alle Beteiligten hohe Anforderungen stellt, und bald wird spürbar: Da geht es um ein neues Verständnis der „Lebenskunst“, um die Schulung von Geistesgegenwart und inneren Kräften, deren Bedeutung angesichts der Herausforderungen des heutigen Lebens einem oft erst nach der ROJ aufgeht. Von dieser Erfahrung berichten uns auch Ehemalige immer wieder. Denn was sie antreffen im modernen Leben ist genau dieses Spannungsfeld – verbunden mit der Frage: *Kann ich mir und meinen inneren Werten und Idealen, wie ich sie seit Beginn meiner Schullaufbahn an der Steinerschule eigenständig entwickelt habe, treu bleiben. Das scheint uns auch die Aufgabe einer zeitgemäßen Abschlussstufe einer Steinerschule zu sein.*

Durch eine individuelle pädagogische Begleitung der Jugendlichen durch die Lehrkräfte und durch das BPP-Team (ein Berufs- Praktika- und Projektbegleitungs- Team) entsteht über die Berufsfindung hinaus ein wachsendes Vertrauen in die eigene biographische Gestaltungsfähigkeit. Erfreulich ist, dass dieses Verständnis von „Lebensschule“, wie es der ROJ im Konzept und der Umsetzung zugrunde liegt, mittlerweile immer mehr Anerkennung erfährt, was sich nicht zuletzt in den lebensbezogenen und gleichzeitig qualifizierenden Abschlüssen der Schülerinnen und Schüler zeigt.

Inneres Leitmotiv

Die ROJ ist eine Schule, die mitten im Leben steht, wobei das Leben nicht immer einer ruhigen See gleicht. So gehört zu einem zeitgemäßen Lebenslernen eben immer auch das Ungewisse mit hohen Wellen und stürmischer See.

All diese oben geschilderten Erfahrungen sind dabei wesentlicher Bestandteil des „Lebenslernens“ – hieraus schöpfen die Jugendlichen, die mitten im Prozess des Mündigwerdens stecken, die Erkenntnis, dass sie selbst zur Lösung beitragen können. Hierfür brauchen sie aber Erwachsene, die sich nicht zu stark von negativen (aber auch euphorischen) Stimmungen mitreißen lassen. Dieses Wachsen der eigenen Persönlichkeit an den Herausforderungen des Lebens macht das „übergeordnete Lernen“ an der ROJ aus. Das „übergeordnete Lernen“ wird zumeist erst von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, wenn sie ihre Befähigung erkennen, mit den Wellen des Lebens umzugehen. Eine ehemalige Schülerin der ROJ schildert ihre Eindrücke mit den Worten Franz Kafkas: „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“ Und beschreibt damit – bewusst oder unbewusst – sowohl eine wesentliche Erkenntnis für den weiteren Lebensweg der Schülerinnen und Schüler, als auch für die kontinuierliche Entwicklung der ROJ als Lernort mitten im Leben.

Andere Absolventen beschreiben die ROJ rückblickend als „ein gutes Sprungbrett in die Zukunft“, „eine Schule mit Potenzial, das unterschätzt wird“ oder aber schlicht als eine „Lebensschule“. Auch wenn die individuellen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Teil unterschiedlich ausfallen, so lässt sich stellvertretend für die Schulzeit an der ROJ festhalten, dass diese „als eine besondere Zeit in Erinnerung“ bleibt.

Außensichten

Das Konzept der ROJ kann mittlerweile ganz konkrete Erfolge vorweisen: Die FMS-Abschlüsse wurden von weiterführenden Schulen offiziell anerkannt, die Schülerinnen und Schüler meistern in unterschiedlichen Bereichen die direkten Übertritte an Höhere Fachschulen und Fachhochschulen, und viele Absolventen erreichen an weiterführenden Schulen und Universitäten direkte Anschlüsse. Diese drei Meilensteine verdeutlichen, dass neue Schritte gelingen können und geben allen Beteiligten Mut, auch in Zukunft innovative Wege zu beschreiten. Trotz allem bleibt es ein Balanceakt zwischen Vorwärtsdrang und Entwicklungsbedarf sowie den Momenten des Konsolidierens. Entsprechend betont eine Lehrerin die besondere Haltung an der ROJ, immer wieder neue Impulse aufzugreifen, zu durchleuchten und in neue Bahnen zu lenken – zugleich aber das Bestehende immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. In diesem Zusammenhang kann exemplarisch auf die fortgesetzten Bemühungen um zukunftsorientierte Beurteilungsformen und Zugänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen verwiesen werden, die trotz des herrschenden Marktdrucks die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Potenzialen im Blick behalten.

Die Fachleute und Behörden bescheinigen der ROJ als lebensnahe Schule eine Vorreiterrolle und eine nachweislich gute pädagogische Qualität, so die Rückmeldung der externen Experten von staatlichen Gymnasien, ebenso der positive Bericht der EDK- Anerkennungskommission. Entsprechend attestierte das Amt für Mittelschulen und Hochschulen: „Das Konzept mit den integrierten Praktika scheint sich günstig auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Die unabhängigen Expertenberichte der ersten Abschlussprüfungen bestätigen, dass die Schüler und Schülerinnen trotz weniger Unterrichtszeit als an konventionellen Schulen im Durchschnitt gute bis sehr gute Leistungen auf einem hohen Anforderungsniveau gezeigt haben.“ Diese positive Einschätzung teilen ebenfalls die Betriebe, die im Rahmen der Langzeitpraktika mit Schülern der ROJ zusammengearbeitet haben. So sind es keine Einzelfälle, in denen die Betriebsverantwortlichen die Praktikantinnen und Praktikanten als verantwortungsbewusste, zuverlässige und sozialkompetente Jugendliche erlebt haben. Zusätzlich wird regelmäßig das breite Interesse und Engagement der Schüler lobend erwähnt.

Erziehung zur Freiheit und Verantwortung

Inwieweit die ROJ mit all ihren innovativen Lernformen die Grundgedanken einer Waldorfschule repräsentiert, verlangt nach einem zweiten Blick, der sich nicht zu sehr von den reinen Äußerlichkeiten, wie zum Beispiel der Gestalt des Schulgebäudes, leiten lässt. Konzentriert man sich auf die Kernelemente der Schule, so ist die ROJ aus meiner Sicht - nach meinen 17 Jahren Erfahrung mit diesem Schulmodell - eine Waldorfschule, in der die Erziehung zur Freiheit und Verantwortung ein zentrales Anliegen ist und die Jugendlichen für uns in allen Bemühungen immer im Zentrum stehen. Für die Jugendlichen nimmt das Leben selbst den Charakter eines Lehrmeisters an, genau wie Rudolf Steiner dies intendiert hat. Die eigene Persönlichkeit entwickelt sich dabei ausgehend von den konkreten Aufgaben des Lebens. Hinzu kommt in der Schule das Erleben eines sozialen Lernens miteinander, was zu den zentralen Bildungszielen der Waldorfpädagogik gehört. Eine Lehrerin der ROJ verwies bei ihrem Neueintritt in die Schule auf

das hohe soziale und schulische Engagement sowie die Neugier der Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Weg ausfindig zu machen und diesen zu beschreiten, ohne das Künstlerische und Spirituelle dafür zu vernachlässigen.

Fazit: Die ROJ ist eine Schule, die mitten im Leben steht, wobei das Leben nicht immer einer ruhigen See gleicht. So gehört zu einem zeitgemäßen Lebenslernen eben immer auch das Ungewisse, nur so entwickeln wir den Mut und die Kräfte, welche uns in allen jetzigen und zukünftigen Lebenslagen begleiten können. Oder wie es Rudolf Steiner bereits vor 90 Jahren formulierte: „Das Leben selber aber ist die große Schule des Lebens, und nur dann kommt man richtig aus der Schule heraus, wenn man sich aus ihr die Fähigkeit mitbringt, sein ganzes Leben vom Leben zu lernen.“ (Vortrag vom 19. Juni 1919)

Thomas Stöckli, Koordinator der ROJ

Das Handbuch für alle, die Jugendlichen heute noch “Schule” geben wollen

Zu einer sich entwickelnden Pädagogik, wie sich die Waldorfpädagogik versteht, gehört eine praxisorientierte und praxisbezogene Forschung. Angesichts der sich ständig ändernden Lebensbedingungen kann sich die Qualität des Lernens und Lehrens nur entwickeln, wenn die Verantwortlichen immer wieder ihre Praxis reflektieren und ihren Unterricht dadurch kontinuierlich weiter entwickeln.