

Überlegungen zur Integration von Tierschutzthemen in das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen (Oberstufe)

Andrea Anna Marie Kersten, Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hamburg

ABSTRACT. In der Fächervernetzung von Sozialkunde/Politik/Wirtschaft kulminieren die im phänomenologischen Unterricht entstandenen Kenntnisse und individuelle ethische Haltungen zu Umwelt, Kultur, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft u.a.m. Damit stellt diese Fächergruppe ein Kulminations- und Kernfach der Waldorfpädagogik dar. Es bietet die Möglichkeit, die Schüler:innen auf einer Metaebene an Themen heranzuführen und die bereits in anderen Fächern erprobten Formen der entwicklungsgemäßen Urteilsbildung zu praktizieren, diese zu vertiefen, Diskurse zu üben, andere Positionen zu ‚ertragen‘ und Selbstwirksamkeit wie Handlungsfähigkeit zu fördern. Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf das in den (Human-)Animal-Studies zunehmend auch kulturell diskutierte Verhältnis von Tier-Mensch-Habitat, seiner gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Dimension und betrifft das Leben der Tiere in einer vom Menschen beherrschten Welt existentiell. Tierschutzthemen berühren unser alltägliches Leben, angefangen bei unserer Kleidung und Nahrung, unserem Konsum, über unser Zusammenleben mit Haustieren hin zu Umwelt- und Klimafragen, Themen, die in den Fächern Sozialkunde/Politik/Wirtschaft thematisiert und exponiert werden sollten. Ziel des Aufsatzes ist es, das auch außerhalb der Waldorfpädagogik unterrepräsentierte Thema Tierschutz, Tierethik sowie sozial- wie kulturökologische Fragenstellungen hinsichtlich einer curricularen Implementierung an Waldorfschulen zu begründen.

1 Anmerkungen zu Bildung, Ethik und dem Umgang mit Tieren im Unterricht

1. 1 Anmerkung zur anthropologischen Grundannahme von Erfahrung, Erkenntnis, Ethik und Individuation in der Waldorfpädagogik

Die Ethikbildung der Waldorfpädagogik basiert auf der Annahme, dass im Rahmen der phänomenologischen Methode in den Fächern ethische Haltungen durch (möglichst) unvoreingenommene Begegnungen, Erlebnisse, Beobachtungen und Charakterisierungen entstehen können. Dies wird dann möglich, wenn es gelingt, dass nach dem und während des dialogischen Erforschens des Gegenstandes das Verhältnis zwischen diesem und den Schüler:innen zu einer Aneignung führt. Damit wird – so die Annahme – eine Transformation des eigenen Erfahrungs-, Sinn- und Wertesystems (Schmelzer 1994) erfolgen, also das, was als Bildung verstanden werden kann, im Sinne dessen, was Herder als sogenannte „zweite Geburt“ des Menschen bezeichnet (Schröder 2020, S. 61). Die Summe dieser (idealiter gelungenen) Begegnungen zwischen Schüler:innen und Welt im weitesten Sinne führt dann zu dem, was Steiner in der Philosophie der Freiheit als „ethischen Individualismus“ bezeichnet (Steiner 2018, S. 160). Damit nimmt die Waldorfpädagogik für sich in Anspruch, dass Ethik und Wertebildung im obigen Sinne aus der Verkettung von Erfahrung-Urteilsbildung-Begriffsbildung-Aneignung-Bildung im Sinne einer enkulturativen Individuation entsteht. Curricula und „Bildung“ stellen in diesem Sinne also keine Erziehungsmaxime dar,

die erlernt oder durch einen verdeckten Lehrplan internalisiert werden (sollen) (Steinwachs 2024), was als Bildungsprinzip nach Oliver Geister Teil einer „negative[n] Ordnung“ darstellt (Geister 2006, S. 146 f.). Dies begründet sich jedoch nicht allein in einem ethisch gedachten Curriculum, sondern in dem Umstand, dass das waldorfpädagogische Curriculum die Inhalte anthropologisch begründet, also auf die Entwicklung der Heranwachsenden ausrichtet. Damit setzt die Waldorfpädagogik ein anthropologisch wie kulturell und gesellschaftlich begründetes Curriculum an und hat darin ein gewisses Alleinstellungsmerkmal (Steinwachs 2019, S. 170 ff.). Dies kann aus Raumgründen nicht weiter ausgeführt werden, weshalb der Verweis auf entsprechende Literatur ausreichen mag (Götte, Loebell & Maurer 2009; Schmelzer 2016; Zech 2016; Richter 2025).

Vor diesem Hintergrund ist ein Metafach wie Sozialkunde (hierzu gehören auch die verknüpften Bereiche Politik und Wirtschaft, was im Folgenden subsummiert unter dem Begriff ‚Sozialkunde‘ zusammengefasst wird), in dem nahezu alle Fächer entwicklungsgemäß und noch einmal oder zusätzlich auf der Metaebene kulminieren können, eine Chance, denn es bildet das ab, was in der 7. Auflage des sogenannten Richterlehrplans (2025) als „Synergien“ bezeichnet wird (Richter 2025, S. 163-222). Damit können im Fach Sozialkunde die Fäden aus den anderen Fächern zusammengeführt, neu geordnet und reflektiert werden. Inhaltlich bietet dieses Fach damit nicht nur politologisches Grundlagenwissen über „Herrschaftsformen, Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft“ (zur Kategorisierung vgl. Meyer 2010), sondern es diskutiert auch Diskurse und ethische Positionen, die dann auf der Grundlage der jeweiligen Inhalte individuell diskutiert und verhandelt werden können. In besonderer Weise schwelen in der Oberstufe die sogenannten „latenten Fragen“ der Schüler:innen (Steinwachs 2020, 2022 und 2025). Diese sind eine Form der Sehnsucht nach Weltverstehen und Selbstverortung in dieser und helfen im Rahmen der jugendlichen Autonomisierung und frühen Adoleszenz das Spannungsverhältnis ‚Innen‘ und ‚Außen‘ zu greifen, sich auszuprobieren und zu positionieren (Ungefug 2019, S. 169). Damit entsteht gegenüber dem Fach oder den jeweiligen Inhalten ein damit verbundenes sukzessives Aufwachen, Erleben, Lernen und Verhandeln sowie Ausprobieren von Werten, was entwicklungsgemäß in der 9. Klasse eine vollkommen andere Tingierung hat als in der 12./13. Klasse. Die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Facetten der Unterrichtsfächer, denen meist nur wenig Raum eingeräumt wird oder werden kann, werden so zum momentum, das durch Bildung Teil einer Vorbereitung auf die selbstwirksame Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden ist. Das Fach kann den Prozess des oben genannten ‚ethischen Individualismus‘ durch seine Themen und Methoden begleiten und die Potentiale der jeweiligen Fächer durch die Metaebene idealiter noch einmal verstärken. Dieser in der Waldorfpädagogik besondere Ansatz kann aus Raumgründen zwar nur angedeutet werden, macht aber vielleicht deutlich, inwiefern das Verhältnis von Heranwachsenden und Welt, das im Unterricht wächst, durch das Fach Sozialkunde erweitert und vertieft werden kann. Oder mit den Worten von Oberstufenschülern aus Hannover ausgedrückt:

„Wir können Politik nicht als einen kleinen Bereich unserer Gesellschaft betrachten, der zwar auch seine Berechtigung hat, aber nicht das Wesentliche des Lebens ist. Politik bestimmt unser Leben, ob wir es wahr haben wollen oder nicht. Ob es um Bildungswesen und Zentralabitur, um Agrarpolitik und das Erlauben von genmanipuliertem Saatgut oder ganz einfach um Sozialpolitik und Hartz IV geht, immer hat Politik direkten Einfluss auf unser Leben und unsere Freiheiten.“ (Schüler:innen Bothfeld 2010, S. 22)

Darin zeigt sich das Bedürfnis nach dem Verstehen einer komplex vernetzten Welt und einem Fach, das die Aufgabe hat, eben dies zu begleiten und zu fördern. Einen Teil dieser komplexen Vernetzungen stellt das Verhältnis von Mensch und Tier dar, denn es greift deutlich weiter als die in vielen Klassen üblichen Diskurse zu Veganismus, Vegetarismus, Biolandwirtschaft oder Natur- und Klimaschutz, zu industrieller Tierhaltung und fehlendem Tierwohl. Die Zerstörung von Lebensräumen erfordert ein erweitertes kulturökologisches Bewusstsein für die Zusammenhänge von Mensch, Tier und Welt (Zapf, Millesi & Coy 2023, S. 14). Dies ist als Paradigma für die kritische Perspektive in den (Human-)Animal-Studies mittlerweile Konsens (Hayer & Schröder, S. 9-15). Auch der aktuelle Richterlehrplan thematisiert dies explizit für die Waldorfschulen (Richter 2025, S. 169-176), womit es umso relevanter in der curricularen Umsetzung des Faches Sozialkunde ist.

1.2 Tier – Mensch – Ethik im Sozialkundeunterricht

Tiere haben auf Kinder und Jugendlichen eine starke emotive Wirkung, jedoch zeigen verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre, wie weit die tatsächliche Erlebniswelt von konkreten sinnlichen Naturerfahrungen entfernt ist (Hartkemeyer, Guttenhöfer & Schulze, 2014, S.111), worin sich auch über die Erwachsenenwelt eine bedenkliche Entfernung von Mensch und Natur beobachten lässt. Viele Kinder und Jugendliche kennen die tatsächlichen Lebensbedingungen und Lebensformen der durch den Menschen aus ökonomischen wie kulturellen Eigeninteressen in „Wild-“, „Haus-“ und „Nutztiere“ (i. S. alltagsprachlicher Zuweisungen) unterschiedenen Tiere nicht. Dadurch verlieren sie wichtige Kenntnisse über ihre Umwelt und damit auch ihre Ess- oder Konsumgewohnheiten, was zu einem noch stärkeren, realitätsfernen Bild von Tieren und ihren artspezifischen Bedürfnissen führt (Erbstösser, 2000, S. 69-81). Extrem wirkend, aber in der konventionellen Landwirtschaft normal, ist die Enthornung von Rindern: Die Entfremdung wird darin sichtbar, wenn Kinder bei nicht enthornten (meist in Bio-Landwirtschaft) gehaltenen Rindern fragen, warum diese Kühe Hörner hätten. Weitere Beispiele sind die Kinder-Frühstückswurst in Bärchenform (Hartkemeyer et al. 2014, S. 111) oder lachende Schweine in Comicform auf Tiertransportern. Diese Beispiele sind Legion, vor allem, wenn es um relativierte oder ausgeblendete Konsequenzen des individuellen Bildes von Wohlstand und des gewohnten Lebensstils geht. Hierin liegt der Ausgangspunkt der Problematik: Diese Entfremdung muss als eine Voraussetzung dafür verstanden werden, dass die aktuellen Konsumgewohnheiten überhaupt erst möglich wurden, bleiben und sich ggf. auch verschärfen. Das Offensichtliche im Bereich der Tierethik wird nicht hinterfragt: industrielle, zunehmend auch vertikale Tierhaltung, intensive Landwirtschaft sowie nicht nachhaltige Abbaumethoden und die Vernichtung von natürlichen Lebensräumen und Habitaten durch Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Überfischung und die Vermüllung der Meere. Umgekehrt wird dieses Phänomen der Nicht-Sichtbarkeit, in der Lebewesen in rücksichtslosem, industriellen Maßstab ‚produziert‘ werden oder die Vernichtung von Lebensräumen nicht von allein aufhört. Damit ist diese Entfremdung von Mensch und Natur zwangsläufig eine für die Akteure dieser Industrien und ihre Lobbyarbeit notwendige und gewollte.

Daher stellt sich die Frage, wie ein ethisches Bewusstsein und eine entsprechende Handlungsmaxime in der Schule begleitet und gefördert werden können. Dies lässt sich – so der Anspruch einer nachhaltigen Bildung verfolgt wird – nicht mit Ethikkursen erlernen. Vielmehr liegt es – zumindest für die Waldorfpädagogik – nahe, den oben bereits angedeuteten Bildungsansatz zu verfolgen. Allerdings ist eine solche Herangehensweise wie bei anderen Themen allein oft nicht ausreichend, wenn Idee und Praxis nicht zwingend einhergehen, wie es Martyn Rawson und Albert Schmelzer am Beispiel „Rassismus und Schule“ überzeugend begründet haben (2022). Die Themen im Fachgebiet der Sozialkunde (nicht nur, aber vornehmlich) beinhalten in der Oberstufe auch Rückgriff auf andere Fächer wie Biologie, Geografie etc., und zwar auf der Metaebene. Dabei kann nun be- und verhandelt werden, wozu Zeit oder Raum in den Fächern fehlte. Kulturökologisch notwendige Themen wie der Tierschutz und seine Ethik erhalten als explizites Thema ihren Raum. Thematisch gehört in das Feld allerdings auch der Bereich Zuschreibung („böser Wolf“, „verschlagener Fuchs“, „falsche Schlange“ etc.) oder die Phobisierung von Wildtieren und Geoökosystemen bzw. Ökosystemen, wie beispielsweise das Moor besonders in der romantischen Literatur, was bis heute seine Wirkung hat. Aber nicht allein dies spricht für die Integration des Tierschutzes im Unterricht, denn die Behandlung fördert ganz im Sinne von Deweys Erfahrungspädagogik auch Empathie, soziale Kompetenz und Verantwortungsübernahme (Wirth 2019, S. 413 ff.; Binngießer&Randler 2011, S. 24 f.; Teutsch, 1976, S. 78). Darüber hinaus haben Untersuchungen gezeigt, dass sich das Thema Tierschutz positiv auf die Gewaltprävention auswirkt, den Gerechtigkeitssinn schult und kritisches Denken fördern kann, so Charlotte Probst (2006). Durch die frühe und entwicklungsgemäße Sensibilisierung der Schüler:innen für die Bedürfnisse von Tieren und ökologischen Systemen sowie die Auswirkung von industrieller Tierhaltung und aller damit verbundenen Übergriffe in die körperliche Unversehrtheit der Tiere (haltungsbedingte Schäden, Operationen zur Gewährleistung der Lebensform in einer industriellen Tierhaltung), wird deutlich, dass das Potential des Unterrichtes, respektive des Sozialkundeunterrichtes im Bereich des Tierschutzes deutlich höher ist, als es in der Praxis umgesetzt wird. Dies zeigen auch die im Folgenden paraphrasierten empirischen Untersuchungen.

2. Anmerkung zur Forschungssituation und Unterrichtsmaterialien

Die Forschungssituation kann aus Raumgründen nicht ausführlich entwickelt werden, zumal das Thema allein durch die zunehmende Etablierung der (Human-)Animal-Studies gerade in den letzten Jahren auf großes Interesse stößt, auch und gerade außerhalb der Biologie (bspw. in der Literaturdidaktik: Grimm&Wanning 2019). Die (Human-)Animal-Studies verweisen auf der einen Seite auf den für die Tiere vielfach tödlichen, menschlichen Speziesismus (Giehl 2021) sowie zunehmend auf das problematische und utilitaristisch ausgerichtete Verhältnis von Mensch, Tier und Umwelt. Dies ist unabhängig davon, ob es sich hierbei um sogenannte Haustiere, die Landwirtschaft oder die Vernichtung von Lebensräumen geht. Auch wird betont, dass die Potentiale im Unterricht – und zwar fächerübergreifend – recht hoch sind (Horstmann 2021) und über den Biologieunterricht hinaus auch den Literatur-, den (Fremd-)Sprach- (PETA 1) oder den Kunstunterricht u.a. berühren. Dies wird bspw. anhand von didaktischen Überlegungen und Materialangeboten auf der Website von PETA überzeugend ausgeführt (J./PETA 2). Signifikant ist allerdings, dass die Schulbücher – also die behördlich genehmigten, offiziellen Lehrwerke – im Fach Biologie nicht für das Thema Tierschutz geeignet sind, so Binngießer (2013 und 2019).

Mit einem Bewusstsein für die komplexen Zusammenhänge des Mensch-Tier-Welt-Verhältnisses werden nicht allein ethische Haltungen reflektiert und Teil der Bildung, sondern, wie angedeutet, auch eine komplexe Perspektive auf die entsprechenden Zusammenhänge der Welt ermöglicht (Russell&Spannring, S.1137-1142.) Dadurch wird die gesellschaftlich zunehmend wichtiger werdende Komplexitätstoleranz oder Ambiguitätstoleranz gefördert (vgl. Schnurr, Dengel, Hagenberg & Kelch 2021), was aus didaktischer Sicht allerdings noch ein Desiderat darstellt. So gibt es zum Thema Tierschutz/Tierethik in Schulen zunehmend Unterrichtsmaterialien und -konzepte von externen Stiftungen und Vereinen (z.B. Erna-Graff-Stiftung für Tierschutz, Verein Tierschutz macht Schule). In den letzten Jahren ist das Angebot deutlich gestiegen und auch Tierschutzvereine bieten Materialien und Fortbildungen an für sogenannte „Tierschutzlehrer:innen“ (z.B. Deutscher Tierschutz Verein, PETA). Allerdings ist nicht nur die Schutzlobby aktiv. Auch Firmen für Futtermittel bieten Projekte zum Tierschutz in der Schule an, besonders im Primarbereich, sodass auch bei sinnvoll einsetzbaren Materialien ein kritischer Blick angebracht ist (bspw. PURINA, Projekt Liebe fürs Leben). Die Mehrheit der Angebote von Tierschutzorganisationen richtet sich an die Grundschulen. Hier wird eine empathische Ausbildung der Mensch-Tier-Beziehung, das Erarbeiten von grundlegenden Bedürfnissen bspw. der Haustiere sowie der richtige Umgang mit Haustieren in besonderer Weise angestrebt (Achtung für Tiere e.V., Tierschutz im Unterricht). Zunehmend, aber nach wie vor wenig Unterrichtsmaterialien gibt es für die Sekundarstufe I und II (Der Deutsche Tierschutzbund, ALICE; PETA).

Das Projekt ALICE, „*Animals, Climate and Civil Education*“ am Institut für Didaktik der Demokratie der Leibniz Universität Hannover ist ein europäischer Zusammenschluss von sechs Instituten und Organisationen, die das Mensch-Tier-Verhältnis untersucht haben. Das Projekt endete 2024 und die Ergebnisse sind als Analysen, Unterrichtsmaterialien, Podcasts und Methodensammlungen auf der Homepage der Uni frei zugänglich mit dem Ziel, das Thema Tierethik auch in pädagogischen Kontexten besser zu verankern.

Wissenschaftliche, respektive empirische Studien zum Thema Tierschutz an Schulen gibt es allerdings nur zwei (Haimerl 2016; Binngießer 2013; 2019). Die Dissertation von Paula Michaela Haimerl, 2016 vorgelegt an der Veterinärmedizinischen Fakultät der LMU München, hat das Vorkommen von Tierschutzthemen im Biologie-Unterricht an Gymnasien und das Interesse dazu von Seiten der Unterrichtenden und Schüler:innen untersucht. So gaben die befragten Fachlehrer:innen Biologie zwar an, sich für das Thema Tierschutz und Tierethik zu interessieren, aufgrund der curricularen Vorgaben aber keine Zeit dafür zu haben (S. 4). Haimerl bilanzierte, dass Tierschutzthemen in den Lehrplänen der Gymnasien kaum repräsentiert sind. Sie postuliert weiterhin, dass eine bundesweite Anpassung der Lehrpläne im Fach Biologie notwendig sei (S. 117) und das Thema darüber hinaus aber auch im Fach Sozialkunde verankert werden müsse (S. 125), um die Situation nachhaltig zu ändern.

Janine Binngießer (2013; 2019) hat in ihrer Studie zur Tierschutzbildung im Biologieunterricht Faktoren untersucht, welche auf die Einstellung der Schüler:innen gegenüber Tieren wirken. Dazu wurden an zwei

Gymnasien in Leipzig insgesamt 543 Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren befragt. Einbezogen wurden themenspezifische Aus- und Weiterbildungen von Biologielehrer:innen, die Thematisierung von Tierrechten und Tierethik im Biologieunterricht sowie die Eignung der verwendeten Biologiebücher. Letztere zeigten in Hinblick auf den Tierschutz starke Defizite, denn keines der zehn untersuchten Lehrwerke konnte von Binngießer für Tierschutzthemen empfohlen werden. Damit wird deutlich, dass die Themen Tierrechte und Tierschutz im Kontext der (Human-)Animal-Studies zunehmend Aufmerksamkeit bekommen, didaktische Materialien aber vornehmlich von zivilgesellschaftlichen Gruppen zur Verfügung gestellt werden. Auch die universitäre Didaktik hat das Thema zwar für sich entdeckt, bisher jedoch nur wenige substantiellen Forschungen oder Konzepte vorgelegt.

Auch im Waldorfllehrplan findet sich das Thema auch in der 7. Auflage des Richterlehrplans weder im Fach Biologie noch in den Fächern Sozialkunde und Ethik. Allerdings wird der ethische Anspruch im Verhältnis von Mensch und Natur über die Einzelfächer indirekt thematisiert, gefördert und die Ethikbildung unausgesprochen im obigen Sinne (s.o., ethischer Individualismus) intendiert. Zur Umsetzung gehören dabei auch Exkursionen, Hoftage, tiergestützte Pädagogik oder andere Formen der unmittelbaren Begegnung von Mensch und Tier (Hartkemyer/Guttenhöfer/Schulze 2014). In den meisten Fällen von „tiergestützter“ Pädagogik handelt es sich jedoch wieder um eine anthropozentrische Sichtweise und Funktion. Das Tier wird genutzt, um Schüler:innen Verantwortung, Zuneigung und in manchen Fällen auch Heilung zu bringen. Die Bedürfnisse der Tiere werden nicht zwingend berücksichtigt. Dies zeigt sich z.B. in der Einzeltierhaltung von Herdentieren in Schulen oder in Streichelzoos, bestehend aus Fluchttieren. So wird dieses Thema Auch im Themenheft der „Erziehungskunst 06/2025 „Schule und Tier“ (BdFWS 2025) wird die Thematik nur in einem Beitrag über Bienen exponiert, hat ansonsten aber nur beiläufig intentionalen Raum. Im Vordergrund steht explizit das pädagogische Interesse für die Schüler:innen. Auch wenn es einen (allerdings nicht formell benannten) (tier-)ethischen Anspruch in der Waldorfpädagogik gibt, wie er beispielsweise in den älteren Publikationen von Karl König oder Wolfgang Schad zu finden ist, explizit formuliert werden die Themen Tierrechte und Tierethik in der waldorfpädagogischen Fachliteratur nicht. Dieses Thema muss also in den Publikationen zur Waldorfpädagogik als Desiderat verstanden werden.

Eine kurze Anmerkung zur Situation des Faches „Sozialkunde“ an Waldorfschulen

Um deutlich zu machen, weshalb dieses Thema nicht allein in den Biologie- oder Geografieunterricht verortet gehört, bedarf es in Ergänzung zur Einleitung eines Hinweises auf die Funktion und Aufgabe des Sozialkundeunterrichtes. Im Politiklexikon von Schubert & Klein (2021) der Bundeszentrale für politische Bildung wird ausgeführt, dass es sich beim Fach Sozialkunde um

„ein Schulfach [handele], in dem allgemeine politische Bildung vermittelt wird sowie gesellschaftliche Fragen und Probleme im Bereich des Rechts und der Wirtschaft behandelt werden. Die Einrichtung dieses Faches wurde 1950 von der Kultusministerkonferenz (KMK) empfohlen; die Benennung variiert zwischen den einzelnen Bundesländern (z. B. Gemeinschaftskunde, Staatsbürgerkunde).“ (Schubert&Klein 2020: Sozialkundeunterricht)

Für das Fach Sozialkunde gilt also grundsätzlich, dass es innerhalb der Bundesländer unterschiedliche Curricula und Benennungen des Faches gibt, was vor dem Hintergrund einer vom Gesetzgeber zugestandenen curricularen Eigenständigkeit auch auf die Waldorfschulen zutrifft. Allerdings geht es um mehr als nur um Fachwissen und Politik, Gesellschaft, Kultur oder auch Wirtschaft: Das Fach hebt den Menschen als gestaltendes Gemeinwesen in den Vordergrund, womit die vier Bereiche immer als menschengemacht und als durch den Menschen veränderbar gelten müssen. Allein deshalb ist es ein Fach, das den Anspruch erheben muss, inhaltlich wie auf der Metaebene aktuelle, im mikro- und makropolitischen Raum befindliche Fragen zu erörtern, Probleme kritisch zu beleuchten sowie die politische Urteilsbildung der Heranwachsenden zu fördern und zu begleiten (Juchler 2005, S. 62-75). Damit sind die im Sozialkundeunterricht angesetzten Inhalte, Methoden und Diskursräume auch als ein Angebot an die Schüler:innen zu verstehen, sich mit gesellschaftlichen und sie selbst betreffenden Problemen sowie Sachverhalten auch in Bezug ihrer Umwelt zu beschäftigen. Bestenfalls kommen sie mit in die Zukunft gerichteten Lösungsmöglichkeiten und Alternativen

in Berührung oder entwickeln sie sogar (Bauer 2017; Meyer, Hilpert & Lindmeier; 2020). Hierzu gehören – betrachtet man das Spannungsverhältnis von Mensch und Umwelt im weitesten Sinne und nicht im Kontext ideologischer oder wirtschaftlicher Interessen partikularer Interessensgruppen (Slobodian 2023) – mittlerweile auch die Kernbereiche Kultur- und sozialökologische Bildung (Richter, 2025, S: 169 ff.; Steinwachs 2023a). Ein signifikanter Vorteil der Waldorfpädagogik im Rahmen der politischen Bildung ist, dass ihre schulischen Curricula mehr Raum für subjektorientierte Themensetzungen ermöglichen als die behördlich vorgegebenen Curricula, wobei dieser Sachverhalt in der Politikdidaktik leider kaum noch diskutiert wird.

Trotz der dargelegten Vorteile für die Waldorfpädagogik, das Fach Sozialkunde stärker als an staatlichen Schulen als ein Synergie- und Metafach für andere Unterrichte zu nutzen, hat es per se einen relativ schlechten Stand an Waldorfschulen. Es wird beispielsweise nur an etwa einem Drittel der deutschen Waldorfschulen so unterrichtet, dass sich die Schüler:innen daran erinnern können. Ein Drittel der Schulen unterrichtet das Fach nur rudimentär und ein Drittel gar nicht, so eine Erhebung von Till Ungefug (2017, S. 52-54). Dabei ist die Entwicklung eines „ethischen Individualismus“ (s.o.) ein sicherlich ambitioniertes, aber doch unstrittiges Kernanliegen der Waldorfpädagogik. Die Sozialkunde stellt ein in dieser Hinsicht relevantes Fach für die Begleitung der Heranwachsenden dar auf ihrem Weg, handlungsfähige, verantwortungsbewusste und in einer Fragehaltung wie Weltinteresse stehende Menschen zu werden (Dietz 2010; Schieren 2016).

Soziales Lernen findet bereits im Kindergartenalter statt und auch Formen der Partizipationsbildung haben dort ihren zumindest institutionellen Beginn, so auch an Waldorfschulen, wenn das Thema pädagogisch implementiert wird (Lisges 2021). Dass der sogenannte Richterlehrplan die Sozialkunde als explizites Unterrichtsfach jedoch erst ab der 5. Klasse ansetzt, ist aus anthropologischer wie didaktischer Hinsicht ausgesprochen sinnvoll. Das Fach knüpft in Klasse 5 und über die Mittelstufe im Schwerpunktbereich des Sachkundeunterrichtes an:

„Aus der Totalität des Welterlebens, das beim Kind während der Vorschulzeit und auch in den ersten zwei Schuljahren noch wenig bewusst ist, soll es durch die qualitative Erfahrung des Zusammenspiels von Natur und Mensch zur differenzierteren, wacheren Wahrnehmung der Welt geführt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Verbindung, die das Kind zur Natur, zu Tieren und Menschen hat, nicht abreißt.“ (Richter-online 2025 1)

Damit stellt die Sachkunde Möglichkeiten eines Welterlebens in den Jahrgängen 1-4 dar, das nun ab Klasse 5 auf eine bewusstere Ebene gebracht und explizit fächerübergreifend gedacht werden kann. Dies betrifft auch andere Unterrichtsfächer wie den Geschichtsunterricht, die Tierkunde, die Wirtschaftskunde, den Mathematikunterricht etc. (Richter-online 2025, 1).

Die Oberstufe ist in der Praxis der meisten Schulen (s.o.) jedoch erst der tatsächliche Beginn einer sozialkundlichen Verdichtung der angesprochenen Themenbereiche, in der das Fach die Rolle des angesprochenen Synergie- oder Metafaches erhält, das nach Richter drei Kernaspekte beinhaltet:

- **Sicherheit durch Orientierung:** Die Kenntnis und Reflexion von Grundzügen der gegenwärtigen Ordnungen im politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen und allgemein gesellschaftlichen Umfeld ermöglichen einen selbstsicheren sowie kritik- und handlungsfähigen Umgang mit ihnen.
- **Individualisierung des Urteilens:** Die Reflexion immer vielfältigerer und tieferer Interdependenzen im menschlichen Miteinander ermöglicht eine Reifung des Urteilsvermögens. Herkommend von einer weitgehend umfeldbestimmten Geprägtheit in der Kindheit sollen die Heranwachsenden eine individuelle, möglichst viele Faktoren einbeziehende Eigenständigkeit erlangen. Die Entwicklung des sich differenzierenden Eigenurteils kann schrittweise unterstützt werden. [...] f
- **Verantwortliche Handlungsfähigkeit:** Auf einem reifenden Urteilsvermögen und dem Wissen um eigene Rechte und Pflichten in der Gemeinschaft baut eine tragfähige Mündigkeit und Handlungsfähigkeit des jungen Menschen als eines Mitgliedes der Gesellschaft auf. In diesem Sinne kann er Welt- und Zeitbürger werden – und somit auch in freier Weise ein verantwortlicher Staatsbürger –, aber auch in Reflexion der eigenen Herkunft und ihrer kulturellen Einbettung zum Gestalter der eigenen Biografie.

Das diesen Einzelaspekten zugrundeliegende Ziel der Sozialkunde lässt sich so zusammenfassen:

- Interesse zu wecken für eine lebenslange Beschäftigung mit der sich stetig wandelnden Welt politisch-sozialer Zusammenhänge
- Motivation zu stiften zu gesellschaftlichem Engagement und tätiger Partizipation
- Kenntnisse zu vermitteln und Fähigkeiten zu erüben, die den Jugendlichen Sicherheit geben und sie handlungsfähig machen in der Welt, in die sie hineinwachsen.“ (Richter-online 2025, 2)

Insgesamt orientiert sich das Fach Sozialkunde an Waldorfschulen damit auch an den 17 Zielen der BNE-Konzeption (Bildung für nachhaltige Entwicklung) (Richter-Online 2025, 3), was Thorsten Meyer-Oldenburg zurzeit in einem Forschungsprojekt explizit für die Waldorfpädagogik (BNE-W) anwendet und entwickelt (Richter-online 2025; 4).

Damit lässt sich für die Sozialkunde an Waldorfschulen bilanzieren, dass sie sich als einen Raum versteht, in dem das Erleben und Erfahren von Welt im weitesten Sinne sowie die (kulturelle wie destruktive) Umformung und Gestaltung derselben durch den Menschen ermöglicht werden soll. Dies wird (idealiter) anthropologisch entwicklungsgemäß wie kritisch reflektiert und zielt u.a. auf eine anthropologisch begründete, sich entwickelnde Urteilsbildung in der Oberstufe ab (Zech 2018), die Florian Stille 2011 als „Anthropologie des Erkenntnisaktes“ und des offenen, also sich entwickelnden Urteilens bezeichnet (Stille 2011, S. 42 f.). Hinzu kommt, dass sich die Sozialkunde durch ihren bisher paraphrasierten ganzheitlichen Ansatz und die besondere Nutzung der Synergieeffekte gerade im Bereich der kultur- wie sozialökologischen Themen entfalten kann. Dies trifft auch auf postkoloniale Perspektiven zu (Rawson & Steinwachs 2024; Boland, Hsueh, Rawson & Williams 2025), wenn sie als asymmetrische Form der Beziehung von (weißen, „westlichen“) Mensch und der (besonders in sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern befindlichen) Natur in Erscheinung treten und im kolonialen Sinne meist als „Ressource“ bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund stellen die Themen und Denkräume der Sozialkunde eine gute Möglichkeit dar, Tierschutzthemen bzw. das durch den Menschen definierte Verhältnis von Mensch zu Mensch zu Natur zu Tier curricular zu verankern und als Teil der individuell wie gemeinschaftlich gedachten politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Weltbeziehung zu thematisieren.

Aussagen Steiners zum Fach Sozialkunde und zur Mensch-Tier-Beziehung

Aussagen Steiners zum Politischen in der Schule gibt es nur indirekt, zu einem Fach Sozialkunde gar nicht. Betrachtet man allerdings den historischen Kontext, in dem die erste Waldorfschule entstand, so muss die politische Motivation auffallen, gestaltend auf die Gesellschaft zu wirken (Steiner 2019, S. 18). Am Ende des Ersten Weltkrieges begab sich Steiner nur einige Wochen vor Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 auf eine ausgedehnte Vortragstour durch Süd- und Mitteldeutschland. Er hielt Vorträge in Betrieben wie Bosch, Daimler, Delmonte und der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik zu Fragen der sozialen Dreigliederungs- und Betriebsratsbewegung sowie Vorträge über die Zukunft von Kapital und menschlicher Arbeitskraft. In Stuttgart hielt er vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft eine Vortragsreihe mit dem Titel: „*Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen*“, in der er für die Waldorfpädagogik und einer dort verorteten politischen Bildung relevante Aspekte nannte, die noch heute als zentral für die curriculare Struktur des Faches gelten können (Ungefug 2017, S. 195).

In diesen Vorträgen sowie in dem Vortrag, den er unmittelbar vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule in Stuttgart hielt, wird der demokratische Grundgedanke Steiners sichtbar und die durch ihn postulierte Bedeutung auch für die Erziehung:

Die Menschheit wird nicht weiter mitreden können, ohne dass sie ihren sozialen Organismus im Sinne der Dreigliederung: des Sozialismus [hier nicht im marxistischen Sinne verwendet, sondern im Sinne einer Sozialität, Anm. d. Verf.] für das Wirtschaftsleben, der Demokratie für das Rechts- oder Staatsleben, der Freiheit oder des Individualismus für das Geistesleben einrichtet. [...] Die erwachsenen Menschen werden in einem sozialen Organismus leben müssen, der wirtschaftlich sozial, staatlich demokratisch, geistig liberal ausgerichtet wird sein müssen. Die große Frage für die Zukunft wird sein: Wie werden wir uns zu benehmen haben gegenüber den Kindern, wenn wir sie so erziehen wollen, dass sie als Erwachsene in das Soziale, das Demokratische, in das

Liberales in umfassendstem Sinne hineinwachsen können? Und eine der allerwichtigsten der sozialen Fragen für die Zukunft, ja schon für die Gegenwart ist einmal die Erziehungsfrage. (Steiner 2019, S. 18)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Steiner davon ausgeht, dass die Lehrer:innen, eine demokratische, rechtsstaatliche und liberale Haltung einnehmen müssen, um die „*allerwichtigsten der sozialen Fragen der Zukunft*“ angehen zu können. Er gibt damit das Ziel vor, entsprechende Fragen zu entwickeln, zu verhandeln und vor allem Wege zu suchen, wie dies im Unterricht gelingen kann. Hierbei geht er nicht explizit auf das Verhältnis von Mensch-Tier-Umwelt ein, wohl aber auf das Problem, eine Sozialität zu schaffen, die sich auf der einen Seite dezidiert auf eine freiheitliche bezieht, auf der anderen aber nicht isoliert von der Umwelt gedacht werden kann. Hiermit hat er eine sehr deutliche Position zum Mensch-Tier-Verhältnis eingenommen, die nach unserem Dafürhalten als themenspezifische Ergänzung zu den ausgeführten pädagogischen Zielen eines Sozialkundeunterrichtes verstanden werden muss.

Steiners Äußerungen zu Tieren finden sich in unzähligen Vorträgen, meist in Bezug auf Unterschiede zwischen Mensch und Tier. Der Mensch zeichne sich hinsichtlich seiner spezifischen Physiognomie aus, die er in drei Aspekte gliedert: Aufrichte, Denkfähigkeit und Ich-Fähigkeit. Darin sieht er den Menschen dem Tier in einer bestimmten Form überlegen (bspw. Steiner 2010a, S. 32, 47, 159). Allerdings ist diese Überlegenheit eine morphologische und bewusstseinsphilosophische, nicht aber eine qualitativ bewertende. Er geht davon aus, dass der Mensch durch seine Denk- und Ich-Fähigkeit dazu in der Lage ist, konzeptionell, reflektiert und urteilend, also freiheitlich zu handeln (vgl. auch Rosslenbroich 2012 und 2018). Anders das Tier: Es sei in seinem Organismus gefangen (Steiner 2010a, S. 56 f.). Dies geht jedoch nicht mit einer Bewertung oder Abwertung als Wesen einher, sondern sei eine phänomenologisch begründete Unterscheidung. In dem Vortrag „Menschenseele und Tierseele“ wird das Tier in seiner Einzigartigkeit in einer konsequent anerkennenden Haltung hervorgehoben:

Denn die Frage kann nicht lauten, ob das Tier intelligent ist oder nicht, sondern ob das Tier in allem, was es zustande bringt, das entfaltet, was der Mensch nur durch seine Intelligenz kann. Dann wird man sich die Antwort geben, dass in dem Tier innerlich schaffende und waltende Intelligenz ist, die unmittelbar aus dem tierischen Leben heraus wirkt. [...] Man hat viel gesprochen und spricht heute noch von dem, was in dem Tier Instinkte sind und was beim Menschen bewusste Tätigkeit ist. Man täte gut, wenn man sich in dieser Beziehung weniger an Worte hielte und mehr die Sache ins Auge fasste, wenn man mehr darauf einginge, das Wesen der Instinkte zu verstehen. Vor allem zeigt die Betrachtung, die wir jetzt gepflogen haben, dass die Instinkte etwas sein können, was weit der Intelligenz des Menschen voraus sein kann, und dass wir die Qualität, die hervorgebracht wird, durchaus nicht auf das Wort Instinkt beziehen dürfen. Der Mensch fragt so leicht – man möchte sagen in seinem universellen Hochmut: Was habe ich vor den Tieren voraus? Vielleicht könnte er auch, wenn er wollte, einmal fragen: Worin bin ich hinter den Tieren zurückgeblieben? (Steiner 1983, S. 76)

Damit kritisiert Steiner in aller Deutlichkeit, dass Tieren also nicht einmal eine wesenhafte Eigenständigkeit zugestanden wurde. Er verweigert sich jedoch nicht nur der kritisierten Abwertung, sondern dreht das Paradigma um: Er stellt die Frage nach der Qualität des Anderen, des Mitwesens.

In diesem wie auch in den acht Vorträgen zur biodynamischen Landwirtschaft, insbesondere dem 7. Vortrag, wird Steiners ganzheitlicher Ansatz in der Mensch-Tier-Beziehung noch deutlicher. Er postuliert: Nicht nur seien die Tiere von uns abhängig, sondern wir ebenfalls von ihnen, wie auch sie untereinander. Konsequenterweise muss dies zu einem im besten Sinne nachhaltigen Wirtschaften bzw. Umgang mit der Natur führen (Steiner, 2010b, S. 184-201). Er beschreibt die feinen Wechselwirkungen zwischen Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen und wie nicht nur grobstoffliche (z.B. Mist und Nahrung), sondern auch feinstoffliche (chemisch-ätherisch) Wechselwirkungen ein gesundes Miteinander ausmachen (Steiner 2010b, S. 195-216). In der Landwirtschaft, so Steiner weiter, hieße dies beispielsweise, dass erst die Wechselwirkung von Pflanzenwelt (Auen, Obstwiesen, Sträucherdickichte etc.) und Tierwelt zu einem gesunden Miteinander führt. So können sogenannte ‚Nützlinge‘ und ‚Schädlinge‘ (eine ohnehin schon problematische alltagsprachliche Zuweisung) in einem Gleichgewicht leben und den Anbau oder die Kultivierung nachhaltig flankieren. Dies würde dann der Vergiftung von Beuteinsekten und -tieren (in der gesamten Nahrungspyramide) ebenso vorbeugen wie der Intoxikation der Lebensräume und Anbauflächen sowie im Extremfall deren möglichem Absterben. Diese Ansicht geht auch mit modernen Umwelt- sowie Tierschutzperspektiven konform.

Insgesamt postuliert er, dass es in der Beschreibung der Mensch-Tier- Beziehung nicht darum gehe, ob der Mensch nun über dem Tier stehe, ihm ebenbürtig oder ihm unterlegen sei. In einer ganzheitlichen Betrachtung kommen, so Uehli Hurter, alle drei dieser Beziehungsmöglichkeiten vor, aber nicht starr, sondern dynamisch (Hurter 2020). Aus Steiners Perspektive ist das Mensch-Tier-Verhältnis in den Bereichen, zu denen er sich geäußert hat, also nicht ein utilitaristisch-ökonomisches, das auf Ausbeutung beruht, sondern ein im Natürlichen notwendiges dialogisches. Dies fußt in der Annahme, dass das Zusammenleben auf der Welt wie in der Landwirtschaft, so Hurter weiter, trotz aller Hierarchien nur in einem auch ethisch begründeten Miteinander funktionieren kann (Hurter 2020).

Vorschläge zur Integration von Tierschutzthemen im Lehrplan des Faches Sozialkunde und eine kurze Vorbemerkung zum Umgang mit anthropologischen Annahmen

Die im Folgenden vorgeschlagenen Themen zu Tierschutz und Tierethik beziehen sich auf grundlegende anthropologische Annahmen der Waldorfpädagogik, die primär vom Richterlehrplan als „Orientierungsplan“ sowie dem „Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik“ von Steinwachs & Wiehl (2022) ausgehen. Beide Bände enthalten einen pädagogisch-anthropologischen Teil, auf dem die folgenden paraphrasierten Aussagen basieren, letzterer bezieht den außerwaldorfpädagogischen Diskurs der Entwicklungspsychologie bewusst ein und reflektiert ihn. Aus diesem Grund werden die anthropologischen Annahmen der Folgeabschnitte nur im Einzelfall referenziert, während der Diskurs um die besondere anthropologische Lesart der Waldorfpädagogik aus Raumgründen nicht weiter berücksichtigt wird. Er wurde an anderer Stelle bereits ausführlich behandelt, was an dieser Stelle ausreichen soll (Bauer&Schieren 2015; Schieren 2016).

Die anthropologische Paraphrase am Anfang der folgenden Abschnitte zu den jeweiligen Klassenstufen begründet sich wie eingangs ausgeführt mit dem in der Waldorfpädagogik gesetzten Kausalverhältnis von anthropologischer Entwicklung und Curriculumssetzung (Steinwachs 2019, S. 170 ff.). Die nun folgenden thematischen Anregungen beziehen sich explizit auf das Fach Sozialkunde und stellen Möglichkeiten dar, den aktuellen Lehrplandiskurs (hier primär Richter 2025; Ungefug 2017) praxisorientiert in dieser Hinsicht zu erweitern. Auch beinhalten sie den Impuls, die Themen gleichermaßen fächerübergreifend einzubeziehen, was im Richterlehrplan als „Urimpuls der Waldorfpädagogik“ bezeichnet wurde (Richter 2025, S. 209). Letzteres kann ebenfalls aus Raumgründen nur angedeutet werden.

9. Klasse: Ideale von Individualität und Gerechtigkeit

Die in der 9. Klasse etwa 15-jährigen Schüler:innen befinden sich aus Perspektive der Waldorfpädagogik am Anfang der Oberstufe und mit der 9. Klasse in einer späten Hochphase der Pubertät. Auffällig ist, dass die Welt meist stark emotiv wahrgenommen wird und die Begegnungen sowie Erfahrungen durch die zunehmende entwicklungspsychologische Autonomisierung auf das sich transformierende Selbst bezogen werden. Damit entsteht ein neues Sich-ins-Verhältnis-setzen mit der Welt. Dies kann vielfach mit (oft wechselnden) Idealen und Identitäten, einem ausgesprochenen Gerechtigkeitsempfinden oder auch Empörtheit und schnellen Urteilen über die erlebte Welt oder die Begegnungen einhergehen. Diese Dynamik lässt sich als Begeisterungsfähigkeit einer „Sturm-und-Drang-Zeit“ beobachten, die als Suche nach eben dieser neu erlebten Welt in Erscheinung treten kann.

Als Kernthema ist es in der 9. Klasse sinnvoll, das Thema Medien, Information und (dortige) Urteilsbildung im Rahmen einer multiperspektivischen Weltsicht zu behandeln. Es liegt nahe, Themen anzubieten, die idealistischer, ‚gerechter‘ Natur sind. Dies kann beispielsweise in der Frage münden, was Menschenrechte sind.

Ein weiterer, auch anthropologisch begründeter, rechtlicher Aspekt für dieses Alter kann die Strafmündigkeit als neues Verhältnis der Jugendlichen zur Gemeinschaft sein. Es wächst eine neue Form der Eigenverantwortung gegenüber der Gesellschaft und ihrer administrativen wie juristischen Ordnung.

Dem sich bildenden idealistischen Weltbild dieser Altersstufe entsprechend sind Biographien idealistisch handelnder Persönlichkeiten ebenso sinnvoll zu behandeln wie weltumspannende Entwicklungsbemühungen hin zu einer überstaatlichen Rechtsordnung (UNO, Haager Gerichtshof) (Ungefug 2017, S. 274-276). Fragen nach der Ausgestaltung von Politik durch ihre Protagonist:innen und damit verbunden der Umgang mit den Inhalten, Positionierungen und das Üben einer politischen Urteilsbildung bilden sinnvolle Verdichtungsmöglichkeiten. Hierzu nennt der Richterlehrplan die Bereiche Parteien, Ziele, Persönlichkeiten, Klientel, Propaganda, Plakate und politische Schlagworte. Hinzu kommen Zentralbegriffe zur Beschreibung des Meinungsspektrums, wodurch mit der eingangs beschriebenen Bedeutung der Informationsverbreitung, -filterung sowie Meinungs- und Urteilsbildung eine Synergie entsteht (Richter-online 2025, 5).

In diesen Themenkontexten bietet sich in einem ergänzenden Schritt an, den erarbeiteten Menschenrechten auch Tierrechte gegenüberzustellen sowie die Biografie solcher Menschen zu präsentieren, die als Vorreiter der seit dem 19. Jh. aktiven Tierrechtsbewegung gelten können (Roscher 2012). Dies könnte beispielsweise durch die Erarbeitung eigener Tierschutzgesetze mit anschließender Diskussion erfolgen und in einen Vergleich mit dem bestehenden deutschen Tierschutzgesetzes münden. Hierbei entsteht durch die unterschiedlichen Perspektiven bzw. Gesetzentwürfe und die damit entstandenen Urteile der Schüler:innen ein demokratischer und komplexer Diskurs, da die Positionen (Kulturökologie, Omnivore, Vegetarier, Veganer etc.) erfahrungsgemäß breit gestreut sind. Gerade durch die stark identitätsbildende Wirkung und gesellschaftliche Relevanz hält das Thema neben den inhaltlichen auch große methodische Potentiale bereit. Dies kommt besonders dann zum Tragen, wenn es um Kommunikation, Gesprächsführung und Urteilsbildung geht sowie letztlich auch im ‚Ertragen‘ anderer Diskursbeiträge.

Eine Erweiterung bzw. wirksame Verknüpfung mit anderen Fächern oder außerschulischen Erfahrungs- und Lernräumen bietet das Landwirtschaftspraktikum (LWP). Hier werden die Schüler:innen im Vorfeld thematisch auf die Hofarbeit (incl. Schlachtung und Konsum tierischer Produkte) vorbereitet. In der Nachbereitung schließlich werden die unmittelbaren Erfahrungen mit der Tierhaltung und den Anbaumethoden reflektiert.

Die thematisch kulminierende Möglichkeit der Fragestellungen: „Was hat die Welt mit mir zu tun? Was hat mein Handeln für Auswirkung auf unsere Mitgeschöpfe? Wo verorte ich mich ideell? verbindet die Schüler:innen mit der ökologischen wie landwirtschaftlichen Wirklichkeit, öffnet Denk- und Handlungsräume und setzt das Individuum in ein Verhältnis zum durchaus kontrovers sowie ideologisch geführten gesellschaftlichen Diskurs. Dies schließt unmittelbar und ohne Einschränkungen an die eingangs dargestellten anthropologischen Annahmen und curricularen Überlegungen an.

10. Klasse: Grundstrukturen der politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Warenwelt

In der 10. Klasse verändert sich – so die pädagogisch-anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik (s.o.) – der Stimmungshintergrund. Oft wirken die starken Gefühle gefangen, was sich in einer stärkeren Zurückgezogenheit äußern kann, aber auch in einer massiven kollektiven Eruption und einer Haltung, die weiterhin nach Identitäten sucht, diese aber auch zunehmend hinterfragt oder infrage stellt. Hinzu kommt die Suche nach Erklärungen, Kausalitäten und Greifbarem. Dies kann nun die Verstehens- und Argumentationsbasis für die „Ideale“ der 9. Klasse erweitern und geht einher mit dem, was aus waldorfpädagogischer Sicht als „latente Fragen“ bezeichnet wird (Steinwachs 2020, 2022 und 2025; Fehn 2023). Diese stellen, so die Annahme, eine zunehmende, aber vielfach als diffus erlebte Sehnsucht nach Weltverstehen dar, die aufgrund ihres latenten Charakters meist nicht als eine konkrete Frage formuliert werden kann. Ein gelingender Unterricht könnte den Schüler:innen vor diesem Hintergrund vermitteln: ‚Ich bekomme Antworten auf Fragen, von denen ich nicht wusste, dass ich sie gehabt habe.‘ und: ‚Der Unterricht ist für mich sinnbildend, weil mich die Antworten berühren und ich mich deshalb inhaltlich wie individuell auseinandersetze.‘ (vgl. auch Götte Loebell & Maurer 2009, S. 99). Nun rücken das dialektische Denken, das daraus ‚nüchterne‘ und in Pro und Kontra abwägende Urteil, die Logik und Rationalität des begrifflichen Denkens als Hilfsmittel der Welterkenntnis in den Vordergrund.

Objektivität und Kausalität können Fundierungserfahrungen, kognitiven Halt sowie Orientierung schaffen und bauen idealiter auf den in Klasse 9 reflektierten Wegen der (u.a. medial verbreiteten) Informationen und einer diesbezüglichen Urteilsbildung auf. Die Möglichkeit, in diesem Alter das individuelle Handeln in der Welt mit den erarbeiteten Begriffen, also den Unterrichtsinhalten abzugleichen und auszuprobieren, kann der Schule als Erfahrungs-, Begegnungs- und Lernraum von Ich und Welt eine neue und bewusste Relevanz geben – so der Unterricht diesbezüglich gelingt. Themen der Rechtsordnung und Gewaltenteilung, Staataufbau, föderale und zentrale Strukturen sowie nationale und supranationale erweitern den Horizont einer auch internationalen Organisationsstruktur von Politik und Gesellschaften mit all ihren genuinen Perspektiven.

Im 10. Schuljahr sind die meisten Schüler:innen bereits 16 Jahre alt und, je nach Bundesland, dazu berechtigt, entweder an der Kommunalwahl oder an der Europawahl teilzunehmen. Daher sind Themen zur individuellen Partizipation und der damit verbundenen kritischen Betrachtung von Parteien und Programmen wichtig und werden als sinnbildend erlebt. Auch dies baut auf den Inhalten der 9. Klasse auf: Die Bereiche politische Ideale, Ideen, Parteien sowie die politische Meinungs- und Urteilsbildung können nunmehr deutlich weniger emotiv-idealistisch, sondern vielmehr erkenntnisorientiert behandelt werden. Hierzu gehören wirtschaftsspezifische Themen wie die Grundstrukturen des Arbeits- und Wirtschaftslebens, Produktionsketten und die Massenproduktion sowie ihre Auslagerung in sogenannte „Billiglohnländer“ mit überwiegend prekären Produktionsbedingungen. Aber auch alternative und ethisch begründete Lieferketten oder Produktionsformen finden ihren Raum, um deutlich zu machen, dass es Alternativen gibt zum (nicht nur westlichen) Wachstums-Paradigma. Das bedeutet, auch zu thematisieren, dass ‚Die Wirtschaft‘ keine ‚Entität‘ ist, in der nach Adam Smith die „unsichtbare Hand“ waltet, die durch die Verfolgung subjektiver Interessen und ihren Austausch alles ‚gut macht‘ (Smith 1974, S. 370) oder die Regeln aufstellt und etwas fordert, sondern dass nach wie vor der Mensch als Handelnder im Vordergrund steht, gestaltet und – wenn auch mit vielen Synergien – die explizite Verantwortung für die Folgen trägt und mit ihnen umgehen muss. Hier lassen sich Marktmechanismen, Preisbildung, Arbeitsmodelle, also Grundbegriffe der Volkswirtschaft erarbeiten, wie deren ethische Situation reflektieren. Auch in der 10. Klasse können die Unterrichtsinhalte ggf. durch Praktika verdichtet werden, die Einblick in die Erwerbstätigkeit ermöglichen. Immerhin werden sich viele der Schüler:innen spätestens zwei Jahre später in betrieblichen Ausbildungen befinden und Teil dieses Systems sein, das sie (noch) im (geschützten) Klassenzimmer erarbeiten und diskutieren können.

Themen des Tierschutzes und darin implizit auch der Haltungsbedingungen oder des Habitatschutzes fügen sich organisch ein in wirtschaftliche Themen wie der Produktion von Fleisch oder anderen tierischen Produkten in der Landwirtschaft und deren Vernetzung zum Markt. Mit Fragen zu Einkaufs- und Verkaufspreis, Produktionsbedingungen (auch in der Landwirtschaft außerhalb Europas, beispielsweise im Bereich der Fleischproduktion, tierischer Produkte, Kakao oder Baumwolle), Futtermittelproduktion etc. lassen sich Themen wie staatliche Subventionen, Markt, Angebot und Nachfrage praktisch erarbeiten und hinsichtlich ihrer Ethik wie auch einer demokratischen Praxis diskutieren (beispielsweise anhand der meist höherpreisigen Fairtrade- oder Bioprodukte). Die Verfolgung der Ware von der Produktion über die Vermarktung bis zum den Kund:innen bietet im Hinblick auf das zuletzt massiv entschärfte Lieferkettengesetz neben der sozialen Dimension auch die Verknüpfung von Ökologie, Tierschutz und Tierwohl/Tierethik mit der Politik als Entscheidungsinstanz für Regeln, die sich zumindest in Demokratien aus einem gesellschaftlichen Konsens ergeben. Gütesiegel, Kennzeichnung von Lebensmitteln, Social- und Greenwashing in der Tierhaltung, Tierwohldebatten in der Politik, zentrale oder dezentrale Produktion und Vermarktung sowie deren konkret benennbaren ökonomischen wie ökologischen Folgen knüpfen an die oben im Richterlehrplan vorgeschlagenen Themen und Methoden der 10. Klasse an. Auch hier machen Exkursionen in Betriebe, Besuche alternativer Produktions- und Vermarktungsstätten das Erarbeitete greifbar, erfahrbar sowie (didaktisch gedacht) zunehmend kriterienbasiert reflektierbar. Partizipationsprojekte wie Schüler:innenfirmen oder das Einwirken auf die Schulküche oder den Schulkiosk etc. sind (entwicklungsgemäß) in allen Klassenstufen sinnvoll, bieten ab der 10. Klasse jedoch neue Möglichkeiten, Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Erfahrung zu üben.

11. Klasse: Fragen der Humanität- Weltumspannende Solidarität und Würde

Die Anteilnahme am ‚Anderen‘ und ein individuelles Vereinzelungsgefühl können - ganz im Sinne der parzivalschen Erlösungsfrage „oheim, waz wirret dir?“ - als Leitfragen der 11. Klasse betrachtet werden. Dieses in der anthropologischen Literatur zur Waldorfpädagogik häufig bemühte Motiv (Schirmer 1993; Boss 2018) bezieht sich allerdings nicht nur auf die empathische Seite, sondern auch auf die innere Vereinzelung und entwicklungsgemäße Suchbewegung nach einem Ich und einem Ich im Du, wie es Martin Buber altersunabhängig als Grundprinzip beschreibt (Buber 2018). Der Autonomisierungs- und Individuationsprozess erhält vielfach eine neue Qualität. Die damit verbundenen Fragen an ein sich auf neue Weise entdeckendes Selbst sowie allgemeine Weltfragen stehen ebenso im Mittelpunkt wie eine sich differenzierende Sozialisation und Akkulturation. Das Motiv für die Unterrichtsplanung könnte deshalb lauten: ‚Wie können die Schüler:innen darin begleitet werden, über den Stoff ihren latenten Fragen zu begegnen? Wie kann ihnen ein Arbeiten am Inhalt (Curriculum) und an sich (Individuation) ermöglicht werden?‘ (Götte, Loebell & Maurer 2009, S. 99).

Aus dem Dialektisch-Kausalen der 10. Klasse wächst nun eine Selbstverortung in die Welt hinein, die am ehesten mit der methodischen Logik des Essay verglichen werden kann: Das Thema wird zur sachlichen und methodisch begründeten Auseinandersetzung von einem Ich mit einem Sachverhalt ihm gegenüber, zu einer Abwägung und einer Positionierung. Schreibdidaktisch passend sind neben dem Essay andere adressatenorientierte Texten sowie schriftliche Formen des Dialoges, besonders in Kleingruppen, die dem sich gleichermaßen zurückziehenden wie öffnenden Wesen der meist 17-jährigen entsprechen können, so Till Ungefug (2017, S. 282). Durch Rollenspiele, Talkshows oder Podiumsdiskussionen ergeben sich die Möglichkeiten der Perspektivübernahme und des Perspektivwechsels sowie eine Begegnung von Ich und Du. Auf der anderen Seite können durch den ‚Schutz‘ der „Rollen“ schwierige oder berührende Fragestellungen freier kommuniziert und hernach reflektiert werden.

Neben dem Thema des ‚Unbekannten‘ oder ‚Fremden‘ und seiner Überwindung durch Empathie und Annäherung, was auch im Fächerübergreif mit den Zweit- und Drittsprachen empfohlen wird, stehen auch Fragen der Menschenwürde im Vordergrund (Richter-online 2025, 6; Ungefug 2017, S. 282). Anders als das Thema Menschenrechte in Klasse 9 werden nun Differenzierungen hinsichtlich der Menschenwürde in den Blick genommen. Diese erscheint im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Themen wie Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Verlust der Selbstkontrolle, aber auch Hilfsbedürftigkeit durch Krankheit oder Abhängigkeit, Behinderung, Kindheit, Alter, Armut und an die daran gekoppelte Frage nach der Würde des Menschen und nach seinen Rechten und Pflichten (s.o.) sowie der Bedeutung von zivilgesellschaftlichem Engagement. Thematisch gehören hierzu die Bereiche kulturelle Entwurzelung, Migration, Fluchtursachen oder marginalisierte Gruppen, denen in einer sich zunehmend radikalierenden (kollektiven/identitätsspezifischen) „Dominanzkultur“ (Attia, Köbsell & Nivedita 2015) immer weniger Raum eingeräumt wird. Auch sollten grundlegende Kenntnisse darüber vermittelt werden, wie Konflikte entstehen oder geschürt werden und wie marginalisierte Gruppen für partikulare oder parteipolitische Interessen instrumentalisiert werden. Weitere Schwerpunkte bilden globale Themen wie das Spannungsverhältnis und die Entfremdung von Produktion, Konsumentenverantwortung im globalen Wirtschafts- und Konsumprozess sowie gleichermaßen Kriege und Konflikte, in denen die sogenannten Ressourcen vielfach im Vordergrund stehen oder durch ethnische Konflikte kaschiert werden. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, auch die Arbeit von NGO's und Hilfsorganisationen zu thematisieren.

Im Anschluss an die Erarbeitung des Begriffes Menschenwürde könnte der Begriff Tierwürde auf einer vergleichbaren methodischen und inhaltlichen Ebene eingeführt und diskutiert werden. Philosophische und ethische Reflexionen zur Mensch-Tier-Beziehung können beispielsweise die Frage aufwerfen: „Was macht den Menschen aus?“ „Wie oder wo unterscheidet sich der Mensch vom Tier?“ „Darf der Mensch überhaupt Tiere (be)nutzen oder töten und wenn ja, welche und warum?“ „Warum unterscheiden wir zwischen Haus-, Nutz- und Wildtieren?“ „Wer entscheidet, was Haustier und was Nutztier ist und wie mit ihnen umgegangen werden darf?“ „Was ist Speziesismus und warum ist er ökologisch wie ethisch so gefährlich?“ etc. Kulturelle Unterschiede und historische Rückblicke können die Fragestellung vertiefen, wie mit den Tieren in der Landwirtschaft und der Natur sowie ihrem Lebensraum umgegangen wird. Dilemmata

der Milchindustrie, des Bruderhuhns und andere wirtschaftliche wie ethische Probleme der industriellen Tierhaltung ermöglichen ein auf Fachwissen und Empathie gründendes Hinterfragen des eigenen Handelns und bieten Diskussionsgrundlagen für Lösungsmöglichkeiten. Hierzu gehören beispielsweise die extensive oder auch solidarische Landwirtschaft und deren Abkopplung von determinierenden oder unethischen Marktstrukturen, Fairer Handel und eine Neubewertung des Preis-Leistungsverhältnisses. Diskussionen und Recherchen über die Intelligenz, Sozial- und Empathiefähigkeit von Tieren sowie die Themen Tierversuche, Gentechnik und ihre Legitimationspostulate etc. eignen sich, um in dieser Jahrgangsstufe auch fächerübergreifend zu arbeiten, insbesondere mit den Fach Biologie, wenn verwandte Themen wie Zytologie und Genetik (Mikrokosmos) und Ökologie (Makrokosmos) auf dem Lehrplan stehen. Diese können in der biologischen, philosophischen wie ethischen Frage münden: „Was ist Leben?“, so Ylva-Maria Zimmermann und Reinhard Wallmann (Zimmermann & Wallmann 2019)

Neben einer inhaltlichen Auseinandersetzung ist es das Ziel, bei den Schüler:innen eine Fragehaltung zu evozieren und darin Verhaltensüberlegungen zu reflektieren: „Wie kann ich mich verhalten?“, basierend auf den Erkenntnissen aus dem Unterricht. Kritisch reflektiert werden könnten die Bedeutung des sozialen Drucks beim Konsum, die Relevanz zivilgesellschaftlichen Engagements oder sozial und/oder ethisch begründete Kaufentscheidungen etc. Die in der 11. Klasse oft angesetzten Sozialpraktika an den klassischen Praktikumsorten wie Pflegeheim, Tafel und anderen sozialen oder sozialplastischen (Omnibus für direkte Demokratie u.a.) Einrichtungen können auch durch Orte wie Tierheime, Tierschutzorganisationen, Meeressäuger- Schutzprogramme, Vogelstationen, Robbenauffangstationen und Wildtierstationen erweitert werden.

12. Klasse: Globalität und Ich-Interdependenzen globaler Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Kultur

In der 12. Klasse findet neben der inneren und äußeren Entwicklung ein in Bezug auf das Fach Sozialkunde wichtiger Schritt für die Schüler:innen statt, und zwar das Erreichen der Volljährigkeit. Das bedeutet nicht nur neue Rechte, sondern auch Verantwortung, wie das vollständige aktive und passive Wahlrecht (Ausnahme: das passive zum/zur Bundespräsident:in) sowie die volle Rechtsfähigkeit und (trotz möglicher Einschränkungen bis zum 21. Lebensjahr) die volle Strafmündigkeit. Damit liegt ein besonderer Fokus auf dem Abschluss der schulisch begleiteten Ausbildung an Inhalten und Kompetenzen und auf der Urteilsbildung als einer Voraussetzung für den vollverantwortlichen Schritt in die Gemeinschaft der „Erwachsenen“. Einige Monate nach Beginn des Schuljahres wird also der Weg von der Schule in die nächste Etappe der Autonomisierung gegangen, die Schüler:innen stehen einen Schritt vor dem sozialen, rechtlichen und ein wenig auch innerlichen Erwachsenwerden. Bald werden sie am Schluss zumindest der Waldorfschulzeit stehen und am Ende des Schuljahres in die Ausbildung gehen oder auch in eine weiterführende Schule oder die 13. Klasse, die mehr eine Art Training im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Lehrganges darstellt und damit auf das Abitur vorbereitet.

Der Unterricht sollte so vielfältig wie möglich sein und die im Erwachsenwerden begriffenen Schüler:innen in eine partizipative Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts nehmen. Als Themen bieten sich solche mit realem Weltbezug an, welche die zahllosen Wechselwirkungen von internationaler Politik, Wirtschaft, Kultur und Sozialem beinhalten, um die Welt außerhalb der Schule (nicht nur die regionalen oder nationalen Räume) als ein Ganzes ins Bewusstsein zu rücken. Hierzu gehören neben den kognitiven auch die künstlerischen Fächern oder Projekte: Das Klassenspiel oder die Jahres- bzw. Facharbeiten können thematische, künstlerische oder konzeptionelle Räume für eine Auseinandersetzung bieten, die über kognitive Methoden oder Exkursionen hinausgehen.

Aktuelle Themen der internationalen Politik und deren Hintergründe, Krisenherde und Kriege auch im Zusammenhang mit Demokratie und Diktatur, Globalisierung, internationale Wirtschaftsverträge, EU, WHO, WTO, Entwicklungszusammenarbeit und zuletzt auch ökologische bzw. kulturökologische Bereiche stehen im Vordergrund. Davon nicht trennbar sind das international wirksame Wirtschafts- und Finanzwesen unterschiedlicher, aber hauptsächlich westlich kapitalistischer Ausprägung sowie das Problem

des Überabbaus (ressource cours) (Ungefug 2017, S. 286; Keller 2015), der mittlerweile schon vor Ende der ersten Hälfte eines Jahres erreicht ist. Auch hier stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang von politischen und gesellschaftlichen Werten und Strukturen sowie das damit verbundene oder daraus resultierende Wirtschafts- und Konsumverhalten. Aber auch alternative Konzepte wie z. B. Bruttonationalglück anstatt Bruttosozialprodukt, Gemeinwohlökonomie, solidarische Landwirtschaft etc. können als alternative Konzepte ebenso diskutiert werden wie unterschiedliche Perspektiven (idealiter im Fächerübergreif) auf „NaturenKulturen“ (Gesing, Knecht, Flitner & Amelang 2019) und eine „Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän“, die auch kulturökologisch als supranationale Bildungsaufgabe verstanden werden muss, wie es Christoph Wulf postuliert (Wulf 2019).

Die genannten Themengebiete lassen sich auch auf Fragen des Tier- und Habitatschutzes übertragen, in dem die Vernetzung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur sowie sozialen Aspekten zum Tragen kommt. Zum Beispiel kann hier die Problematik der Überfischung vor den Küsten Afrikas oder in Asien und deren Auswirkung sowohl auf die Meeresökologie als auch auf die wirtschaftliche Lage der lokalen Bevölkerung thematisiert werden. Der tragende Gedanke ist, welche ökologischen, aber auch wirtschaftlichen und damit sozialen Auswirkungen der Handel beispielsweise in Deutschland auf die Flora und Fauna in anderen Ländern, auf anderen Kontinenten oder in den Binnen- wie Weltmeeren hat. Kritisch betrachtet werden könnte auch die Preisentwicklungen für lokale tierische Produkte, die sozialen Folgen in der landwirtschaftlichen Produktion oder die Veränderungen bzw. Vernichtung von Habitaten durch Tagebau (aktuell bspw. seltene Erden für Akkus u.a.), die Abholzung des Regenwaldes in Brasilien, der Natur- und Urwälder in Rumänien oder die Abholzung für Palmöl (Schokolade u.a.) und die damit verbundene Vernichtung der Lebensräume für Orang-Utans etc. Aspekte der Welternährung sowie der steigende Fleischkonsum und deren die Situation verschärfende Lösungsansätze (bspw. vertikale Mastfabriken) können einen Blick in die Probleme der Zukunft geben. Auch das Zusammenspiel der inneren Lohnpolitik der (nicht nur) ‚westlichen‘ Länder hat Auswirkungen auf außereuropäische Abbau- und Produktionsbereiche, da die höheren Kosten ethischer oder ökologischer Produkte beispielsweise über den ökonomischen Möglichkeiten der meisten Familien liegen. Die Tierschutzthemen sind vielfältig in unserer Welt verzahnt und bauen auf denen vorangegangener Klassenstufen auf. Der Schwerpunkt „Globalisierung“ der Klasse 12 im Bereich Geschichte, Wirtschaft, Geografie bietet gute Möglichkeiten für Verknüpfungen.

Schlussbemerkung und Fazit

Je weiter sich die Gesellschaften auch der Schwellenländer entwickeln, je höher der Lebensstandard und Konsum wird und je mehr das Wissen darüber zunimmt, desto größer wird auch die Verpflichtung, sich der Natur respektive den Tieren als Mitgeschöpfen gegenüber respektvoll, würdevoll und in der Konsequenz schützend zu verhalten. Dies ist in den Gesellschaften bzw. den Lebensgemeinschaften oder Familienzusammenhängen alles andere als selbstverständlich und gehört auch aus diesem Grund in die Schule. Der Schutz von Flora und Fauna sowie des Tierwohls in der Landwirtschaft oder der Haustierhaltung stellt eine besondere Form des bewusstseinsbildenden Unterrichtes dar. Die Themen Ethik, Tierschutz und Nachhaltigkeit sind so weit gefächert und vernetzt, dass sie eine komplexe Vernetzung erkennen lassen, was die Ambiguitätstoleranz ebenso fördert wie die Selbstwirksamkeit als individuelle und gesellschaftliche sowie politische Kompetenz. Hierzu gehören die Bereiche Ernährung, Gesundheit, Landwirtschaft, Konsum, Tierversuche, Kultur, Religion, Philosophie, Wirtschaft, Politik, Staats- und Herrschaftsformen und Bildung ebenso wie die Kunst etc. Da die ‚Sozialkunde‘ als Metafach also nahezu alle Unterrichtsfächer berührt, liegt es nahe, Wege zu suchen, diese Komplexität fächerübergreifend zu behandeln und in einem subjektorientierten Unterricht Themen durch die Schüler:innen zu generieren, in die sie als Partizipierende auch in Vorbereitung und Durchführung involviert werden.

Wie eingangs ausgeführt fördert das Thema Tierschutz im Unterricht u.a. soziale Kompetenzen, steigert Empathie und Verantwortung und wirkt sich im Bereich der Gewaltprävention positiv aus. Im Rahmen einer entwicklungsgemäßen Urteilsbildung und einem phänomenologischen Zugang zu den Unterrichtsinhalten entsteht eine zunehmend sich objektivierende Annäherung an die Themen und Fragestellungen. In diesem

Zusammenhang werden Kenntnisse erworben, eine ethische Haltung sowie ihre Reflexion werden geübt. Damit wird das individuelle Verhalten gegenüber der Umwelt im weitesten Sinne kritisch bewerten und artikulieren geübt (Probst 2006), um urteilsfähig, ethisch und selbstwirksam handeln zu können. Dass dies ein hoher Anspruch ist, steht außer Frage, wird aber durch die Waldorfpädagogik - im Rahmen der schulischen Möglichkeiten - zumindest verfolgt.

Als Abschlussgedanke mag ein Satz von Hannah Arendt dienen, der für die im Fach Sozialkunde geltenden Ziele maßgeblich sein kann und – mit Blick auf die jeweilige Erwachsenengeneration, die Schule und Bildung für Heranwachsende maßgeblich gestaltet – an die Forderungen der oben genannten Schüler:innenzeitung (S.3) anknüpft:

In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, nicht aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung der Welt vorzubereiten. (Arendt 1994, S. 267)

Damit deutet Hannah Arendt auf einen in den Bildungswissenschaften wie in der Waldorfpädagogik signifikant wirksamen Aspekt: die professionelle pädagogische Haltung (Solzbacher 2016), die durch ihre Formulierung „ob wir unsere Kinder genug lieben“ auch deutlich macht, dass Bildung und Erziehung nicht allein eine Frage von Kompetenzen ist, sondern eine sich selbst reflektierende wie responsive Beziehung darstellt. Dieser Aspekt trägt dazu bei, eine Fragehaltung zu fördern sowie Bildung individuell relevant und nachhaltig zu machen, auch und gerade im Bereich des Tierschutzes und der Tierethik, ganz im Sinne einer sozial- und kulturökologischen Verantwortung, die der Unterricht an dieser Stelle übernehmen muss.

Literatur

- Arendt, H. (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken*. München: Pieper.
- Attia, I.; Köbsell, S. & Prasta, N. (Hrsg.) (2015). *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript.
- Bauer, H. P. & Schieren, J. (2016). *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.
- Binngießler, J. & Randler, C. (2011): Tierschutz – (k)ein Thema für den Biologieunterricht?
In: *ZDB* 18/2011, S. 23-42.
- Binngießler, J. (2013). *Empirische Studien zur Tierschutzerziehung im Biologieunterricht der Sekundarstufe I und II*. (Diss.) Leipzig.
- Binngießler, J. (2019). Tierschutzerziehung im Biologieunterricht Eine unterrichtliche Perspektive auf die Einstellungen von Schüler*innen gegenüber Tieren. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 379-411.
- Boland, N.; Hsueh, H.; Rawson, M. & Williams, L. (eds.): *Decolonizing Through Waldorf Education: Perspectives*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Waldorfschulen.
- Boss, G. (2018). *Individuationswege*. Bd. 1 und Bd. 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- BdFWS (2025). Tier und Schule. Themenheft. *Erziehungskunst* 06/2025.
- Dietz, K.-M. (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Heidelberg: Menon.
- Dietz, K. M. (2006). *Dialogische Führung an Waldorfschulen*. Heidelberg: Menon.
- Erbstösser, E. (2000). Nutztiere als Inhalt schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. In C. Simantke & D. W. Fölsch (Hrsg.): *Pädagogische Zugänge zum Mensch-Nutztier-Verhältnis*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, S. 69-81
- Fehn, F. J. (2023). ‚Latente Fragen‘ im Jugendalter. Ein waldorfpädagogisches Konzept aus psychologischer und literaturdidaktischer Perspektive. Stuttgart (Masterthesis).
- Gesing, F.; Knecht; Flitner, M. & Amelang, K. (Hrsg.) (2019). *NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien*. Göttingen: transcript.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Giehl, M. (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Götte, W. M.; Loebell, P. & Maurer, K. M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Marvin Giehl (2021). Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Grimme, S. & Wannig, B. (Hrsg.) (2016). *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haimerl, P. M. (2016). *Tierschutz an Schulen- eine deskriptive Studie zum Unterricht des Themas Tierschutz an Gymnasien*. München: Ludwig-Maximilians-Universität
(https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21105/1/Haimerl_Paula_M.pdf)
- Hartkemeyer T., Guttenhöfer, P. & Schulze, M. (2014). *Das Pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft*. München: oecom.
- Hayer, B., Schröder, K. (2018). *Tierethik Transdisziplinär*. Bielefeld: transcript. S 9-15.

- Horstmann, S. (2021). Was und wie man über, von und mit Puten lernen kann. Einleitende Überlegungen zur resonanz- und emanzipationstheoretischen Bedeutung eines „Interspezies Lernens“. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: Transcript, S. 133-156.
- Hurter, U. (2020). Das Tier in uns, unter uns, über uns. In: *Das Goetheanum*, 07/2020.
<https://dasgoetheanum.com/das-tier-in-uns-unter-uns-ueber-uns/> (letzter Zugriff 21.06.2025).
- Juchler, I. (2005). Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht. In: Weißeno, G. (Hrsg.): *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS, S. 62-75.
- Keller, G. (2015): *Aspekte der Globalisierung*, Band 2. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle beim BdFWS Kassel.
- Lisges, M. (2021). *Was heißt Partizipation*. In: <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/artikel/was-heisst-partizipation/> (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* Wiesbaden: VS
- Meyer, D.; Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.) (2020). *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung*. Bonn 2020.
- PETA (o.J.). (letzte Zugriffe bei PETA 13.07.2025):
1: https://bildungsportal.peta.de/unterrichtsmaterialien/?_categories=material-in-fremdsprachen
2: Homann o.J.: <https://bildungsportal.peta.de/tierschutz-schule/#:~:text=Tierrechte%20fachübergreifend%20im%20Unterricht%20zu,respektvollen%20Umgang%20mit%20allen%20Lebewesen.&text=Kinder%20und%20Jugendliche%20weltweit%20setzen,einer%20Bildung%20für%20nachhaltige%20Entwicklung.>
- Probst, C. (2006). Das Projekt Tierschutz im Unterricht. In:
<https://tierschutzimunterricht.org/joomla/index.php/vortraege> (letzter Zugriff 13.06.2025)
- Rawson, M. & Schmelzer, A. (2022). Bausteine für eine diverse und antirassistische Waldorfpädagogik.
In: *Erziehungskunst* 11/2022, S. 23-27.
- Rawson, M. & Steinwachs, F. (Hrsg.) (2024): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Richter, T. (2025). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 7. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Richter-online (2025)
1: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-733>
2: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-734>
3: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>
4: <https://www.forschung-waldorf.de/forschung/projekt/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-an-waldorfschulen-b-new>
5: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-735>
6: <https://www.forschung-waldorf.de/lehrplan/sozialkunde#accordion-element-3326-737>
- Roscher, M. (2012). Tierschutz- und Tierrechtsbewegung - ein historischer Abriss. In: *APuZ* 02/2012, S. 34-40.
- Rosslenbroich M. & Rosslenbroich B. (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41.
- Rosslenbroich B. (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Russell, C., Spannring, R. (2019). So what for other animals? Environmental education research after the animal turn. *Environmental Education Research*. 25. S.1137-1142.
- Schieren, J. (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE- Journal*, Vol. 1. No. 2, 2010, S. 15–25.
- Schieren, J. (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-166.

- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesle.
- Schmelzer, A. (1994). Strafe oder Gewissen? Fragen moralischer Erziehung. In: *EK* 9/1994, S. 819-835.
- Schröder, C. (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: R. Koerrenz (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–80.
- Schmelzer, A. (2016). Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer „Pädagogik der Achtsamkeit“. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz, 657-674.
- Schubert, K. & Klein, K. (2021). *Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge*. Berlin: Dietz-Verlag. https://www.waldorfschule-gmuend.de/fws/aktuelles/meldungen/tiergestuetzte_paedagogik.php (letzter Zugriff 13.06.2025).
- Schnurr, A.; Dengel, S.; Hagenberg, J. & Kelch, L. (Hrsg.) (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Schüler:innen Bothfeld (2010). *Schülerzeitung*. Botfeld (Eigendruck).
- Slobodian, Quinn (2023). *Kapitalismus ohne Demokratien. Wie Marktradikale die Welt in Mikronationen, Privatstädte und Steueroasen zerlegen wollen*. Berlin: Suhrkamp.
- Smith, A. (1974). *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*. München: C. H. Beck.
- Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: *Etudes et Conférences* 2016, S. 6-8.
- Steiner, R. (2018). *Philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 4).
- Steiner, R. (1983). *Antworten der Geisteswissenschaft auf die großen Fragen des Daseins*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 60).
- Steiner, R. (2010a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA. 293)
- Steiner, R. (2019). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (GA 296).
- Steiner, R. (2010b). *Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 327).
- Steinwachs, F. (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 169-183.
- Steinwachs, F. (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. *RoSE-Journal* Vol.11 No.1 2020. .Volume 10 Number 1, S. 28-44.
- Steinwachs, F. (2022). „Latente Fragen“ – Eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt, S. 43-54.
- Steinwachs, F. (2023a). Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht. In: *RoSE-Journal*, Vol. 14, No. 1, 2023, S. 1-15.
- Steinwachs, Frank (2023b). Erziehung zur Freiheit und Demokratieerziehung – Teilhabe, Verantwortung und Loslassen im Schulorganismus üben. In: *EK* 12/2023, S. 30-32.
- Steinwachs, F. (2024). „Hidden Curriculum“. Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen. In: Steinwachs, Frank & Rawson, Martyn (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 113-13.
- Steinwachs, F. (2025): Latenz und Geheimnis – Wege in das und aus dem Jugendalter. Versuch einer pädagogischen und didaktischen Annäherung an das Nicht-Sichtbare. In: Kleinfurher, Philipp (Hrsg.): *Jugendpädagogische Fragestellungen der Gegenwart aus Perspektive der Waldorfpädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa 2025, S. 74-97.
- Stille, F. (2011). Dreigliederung statt Dreiteilung. Zum Artikel von Christoph Wiechert. In: *Lehrerrundbrief* 95, 2/ 2011, S. 39-43.

- Ungefug, T. (2017). *Perspektiven der Sozialkunde*. Kassel: Forschungsstelle beim vom Bund der Waldorfschulen in Kassel.
- Wiehl, A. & Steinwachs, F. (2022). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Wirth, S. (2019). Tierschutz und Tierrechte im Unterricht. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Wulf, C. (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim Basel: Beltz-Juventa.
- Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (2023). Einleitung: Eine Frage des Blicks. In: Zapf, N.; Millesi, T. & Coy, M. (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. München: oekom, S. 9-24.
- Zech, M. M. (2018a). Urteilsbildung im Oberstufenunterricht. In: Landl, R. (Hrsg.): *Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichtsbeispielen*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 50-71.
- Zech, M. M. (2018b): Bildungstheorie und Waldorfpädagogik. In: Sigler, S.; Sommer, W. & Zech, M. M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S.44-45
- Zimmermann, Y.-M., & Wallmann, R. (2019): *Biologie in der Waldorfschule*. Stuttgart: edition waldorf, S.162.

Adressen Unterrichtsmaterialien:

ALICE Animals, Climate and Civic Education: Institut für Didaktik der Demokratie, Leibnitz Universität Hannover, Callinstr. 20, 30167 Hannover. <https://www.idd.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/alice/#c161927>

Deutscher Tierschutzbund: Bundesgeschäftsstelle In der Raste 10, 53129 Bonn <https://www.tierschutzbund.de/>

Erna-Graf-Stiftung: Erna-Graff-Stiftung, Waisenstraße 110179 Berlin <https://www.erna-graff-stiftung.de/>

MENSCHTIER Bildung e.V.: Karl-Marx-Platz 24,12043 Berlin <https://mensch-tier-bildung.de>

PETA Deutschland e.V.:Friolzheimer Str. 370499 Stuttgart <https://www.peta.de/>

PURINA Liebe fürs Leben: Tierschutz im Unterricht, Thomas Stadlinger Arbeitskreis Tierschutz im Unterricht Fürther Str. 4 b, 90429 Nürnberg , <https://www.purina.de/purina-stellt-sich-vor/liebe-furs-leben>

Tierschutz macht Schule: Maxingstraße 13 b, 1130 Wien <https://www.tierschutzmachtschule.at/>