

Fauser, Peter

## Über Lernen, Politik und Schule

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 25-27*



Quellenangabe/ Reference:

Fauser, Peter: Über Lernen, Politik und Schule - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 1, S. 25-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235922 - DOI: 10.25656/01:23592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235922>

<https://doi.org/10.25656/01:23592>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Nr. 1/1987

10. Jahrgang

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik



Rudolf Steiners

Pädagogik

in der

Diskussion

**ZEP**

## Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

In diesem Heft:

**Klaus Prange**

Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner 2

**Heiner Ullrich**Die Illusion von Ganzheit und Ordnung.  
Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik 9**Alfred K. Tremel**Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft?  
Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners 17**Peter Fauser**

Über Lernen, Politik und Schule 25

Bücherbesprechungen 28

Informationen 31

## Editorial

Liebe Leser,

die Waldorfpädagogik ist in der Diskussion. Viele Eltern überlegen sich, ob sie ihr Kind auf eine Waldorfschule schicken sollen, viele haben sich dazu entschlossen. Jedoch nur wenige kennen die theoretischen Grundlagen dieser Pädagogik, die auf einen Mann zurückgehen: Rudolf Steiner. Viele versuchen wohl, seine Texte zu lesen, haben aber große Mühe, sie zu entschlüsseln. Es mangelt an Beurteilungsmaßstäben, an Entscheidungshilfen. Deshalb hält man sich lieber gleich an die Praxis, die man überall sehen kann. Aber diese ist zufällig, partikular. Der allgemeine Hintergrund bleibt im Dunkeln. Das Unbehagen bleibt. Was steckt nun eigentlich dahinter?

Auf dem Hintergrund dieser Frage haben wir dieses Schwerpunktheft gestaltet. Um keine Mißverständnisse entstehen zu lassen, sei gleich vorweg gesagt: Es geht in diesem Heft nicht um die Praxis der Waldorfpädagogik, nicht um die Waldorfschule, sondern um deren theoretische Grundlagen, also um das philosophische und pädagogische Werk Rudolf Steiners. Und zwar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Alle Autoren der Hauptbeiträge sind "gelernte" Erziehungswissenschaftler — und keine Anthroposophen. Es mag manchen Leser stören, daß kein Anthroposoph zu Wort kommt. Das war geplant; der angefragte Autor hat aber keinen Beitrag geliefert. Aber das muß nachgeholt werden, wenngleich es an anthroposophischer Literatur zum Thema, ganz im Gegensatz zur erziehungswissenschaftlichen Dürre auf diesem Feld, nicht ermangelt. Wir haben uns deshalb entschlossen, im kommenden Jahr erneut das Thema aufzugreifen, dann aber schwerpunktmäßig die Praxis der Waldorfpädagogik, insb. die Waldorfschule, unter entwicklungspädagogischem Interesse zu betrachten. Dabei soll natürlich auch die anthroposophische Stimme nicht fehlen. Es ergeht hiermit schon heute die Einladung zur Mitarbeit.

Alfred K. Tremel  
27.2.1987

Peter Fauser:

# ÜBER LERNEN, POLITIK UND SCHULE

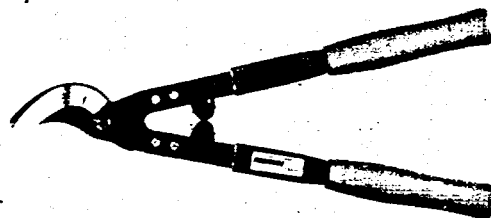
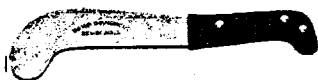
In seiner Schulgeschichte "Der Vater eines Mörders" - sie spielt im Jahr 1928 - erzählt Alfred Andersch, wie der Schulleiter des Wittelsbacher Gymnasiums in München die Untertertia B während einer Griechischstunde inspiziert. Franz Kien, einen der Schüler, stört es, daß Himmler die Klasse mit "meine Untertertia B" anredet. "Bin ich der einzige, fragte Franz sich, dem es auffällt, daß er uns so anredet, als gehörten wir ihm?" Er will sich nach der Stunde darüber mit seinem Nebenmann Hugo Aletter unterhalten, der - anders als die übrigen Klassenkameraden ("diese Kinder") - politisch interessiert ist. "Aber nicht einmal Hugo würde vielleicht verstehen, dachte Franz, was mir daran nicht gefällt, daß der Rex uns mit meine Untertertia B anredet, ich weiß es ja selber nicht genau, es ist ja auch gar keine politische Frage" (ANDERSCH 1980, S. 18).

## Zerbrochene Fraglosigkeit

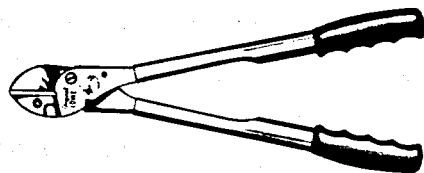
Für Franz wird, das machen seine Überlegungen deutlich, die Schule in ihrer Eigenart als Institution zum Problem. Er sieht bewußt, daß diese Institution mit ihren Spielregeln einen normativen Rahmen setzt - und er erkennt damit auch dessen Fragwürdigkeit und Rechtfertigungsbedürftigkeit. Diese Sicht berührt sein Schülerdasein und sein Verständnis von Schule im ganzen.

Zunächst und in dieser Situation betrifft sie seine Beziehung zu den Lehrern und zum Schulleiter. Diese Beziehung verliert die Fraglosigkeit, die sie für Grundschulkindern meist noch hat. Für Grundschulkindern sind Schule und Lernen oft ganz und gar durch ihre Lehrerin oder ihren Lehrer bestimmt und verkörpert; so unzweifelhaft wie deren Existenz erscheinen ihnen auch die Schulregeln - und das, was die Lehrerin ihnen als richtig und falsch, gerecht oder ungerecht vermittelt. Für Franz ist diese Fraglosigkeit längst zerbrochen. Er ahnt auch, daß die feudale Manier des Schulleiters über die persönliche Beziehung hinaus auch eine politische Dimension hat. Aber er schiebt diese Ahnung beiseite - begreifen oder bewußt und systematisch untersuchen kann er diesen Zusammenhang nicht. Was die Perspektive von Franz voraussetzt, die Fähigkeit nämlich, soziale Standpunkte und Regeln als veränderlich, kritisierbar und rechtfertigungsbedürftig begreifen zu können, wird im Verlauf der sozialkognitiven Entwicklung über verschiedene Vorstufen hinweg erworben. Dabei wächst, so könnte

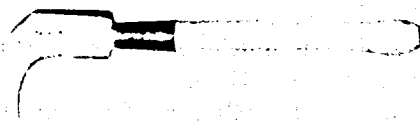
Frage zentral, was die Schule und ihr Lernangebot mit mir als einem Subjekt mit individuellem Standpunkt und eigenem Weltverständnis zu tun hat. Oft werden dann die Schule und die Forderungen, die sie stellt, abgelehnt - man kann nichts damit anfangen. Die Abgrenzung von der Schule kennzeichnet den Beginn einer kritischen Periode, in der für den einzelnen die Alternativen von Abwanderung und Widerspruch, von resignativem Rückzug und kritischem Engagement zutage treten und verhandelt werden müssen.

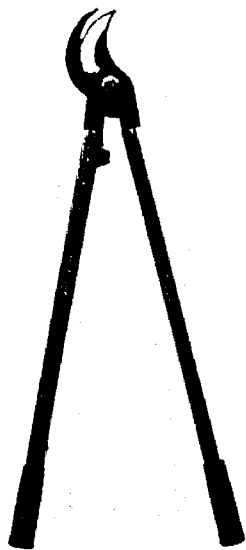


man vereinfachend formulieren, zunehmend die intellektuelle Distanz zu den Lebensverhältnissen, in denen man steht, und zu den sozialen Regeln, die dort gelten. Sie werden mehr und mehr zum Gegenstand bewußten Erkennens und deshalb einer gedanklichen Über-



prüfung zugänglich. In der Unerbittlichkeit, in der gerade Jugendliche die Erfahrungsargumente Erwachsener zurückweisen und auf logische Stimmigkeit pochen, zeigt sich die Kraft, die dieses neue Denken entfalten kann, besonders eindrücklich. Es wird damit auch eine pädagogisch folgenreiche Distanzierung von der Schule und von ihren Regeln möglich. Zugleich hebt diese Distanzierung auch die eigene Position auf neue Weise ins Bewußtsein. Es wird dann nämlich plötzlich die





Die Frage nach den Grenzen der Schule wird zwar erst in der Adoleszenz zum Gegenstand bewußten Denkens. Aber die Schule tritt doch Kindern und Jugendlichen von Anfang an als ein Bereich mit eigenen Regeln entgegen, mit dem sie, wenn sie ihn als einen solchen auch noch nicht bewußt begreifen können, so doch praktisch zurechtkommen müssen.

Bettina, vier Jahre alt, besucht seit kurzem den Kindergarten. Sie kann es nicht fassen, daß ich die Spielkameraden, von denen sie erzählt, nicht kenne. Fast beschwörend wiederholt sie die Namen der Kinder - als ob durch mein Nicht-Kennen deren Existenz bedroht sei. Für Bettina werden die Grenzen des Wissens und der Erfahrung durch die Familie definiert. Sie glaubt fest, daß die Eltern alles wissen und jede Erfahrung mit ihr teilen; Wissensdifferenzen lassen sie an der Realität zweifeln. Wenig später hat sie gelernt, daß es ein Kindergarten-Wissen gibt. "Das weißt du nicht!", antwortet sie kategorisch, als ich eine Bemerkung über die Frühstückspause mache. Mit zunehmendem Alter wird Bettina diese "Grenzerfahrung" mehr und mehr bewußt begreifen können - die Erfahrung, daß es verschiedene Lebensbereiche und Institutionen mit eigenen Themen, sozialen Ordnungen und Grenzen gibt. Auch die Schule gehört zu ihnen. Daß die Schule Grenzen zieht, daß sie etwa bestimmte Leistungen anerkennt und andere ignoriert, Einfälle zuläßt oder ausmustert, gehört zum Grundwissen von Heranwachsenden in der modernen Gesell-

schaft. Oft werden diese Grenzen schmerzlich erfahren und besonders von Jugendlichen als unverständlich abgelehnt.

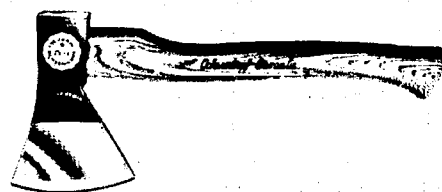
## Schule muß auswählen...

Die Frage nach den Grenzen der Schule, nach den Themen, die sie aufnimmt oder meidet, nach den Beziehungen, die sie erlaubt oder verbietet, stellt sich aber nicht nur individuell. Sie hat als pädagogisch-politische Grundfrage die Schule von Anfang an begleitet. Das liegt daran, daß aus der Fülle möglicher Themen und Lernweisen schon immer ausgewählt werden mußte - ein historischer Sachverhalt, der denen nicht bewußt sein mag, die die Schule, so wie sie ist, als selbstverständlich und richtig betrachten. Wichtiger aber ist, daß mit dieser Auswahl von Themen und Lernweisen die Gesellschaft Auskunft darüber gibt, was sie den Schülern von sich und über ihre Zukunft vermitteln will. Themengrenzen sind Relevanzgrenzen, und daher rührt das pädagogische Gewicht solcher Grenzbestimmungen. Es ist so gesehen nicht verwunderlich, wenn ganz besonders die Grenzbestimmung zwischen der pädagogischen und der politischen Kultur heftige Kontroversen mit sich bringt. Der gemeinsame Zukunftsbezug beider Bereiche wird hier als Konkurrenz direkt greifbar und problematisch; es geht um die Entscheidung, welche politischen Themen dem pädagogischen Bereich zugänglich zu machen oder gar zu überlassen sind. Politiker wittern das Risiko, daß diese Themen sich kritisch verselbständigen und eine andere als die von ihnen gewollte Zukunft heranwachsen könnte, wenn in der pädagogischen Provinz und in der Freiheit, die dort Jugendlichen gewährt werden kann, darüber weiter nachgedacht wird. Die Politik, die für Franz Kien, den Schüler der zwanziger Jahre, eher die ferne Welt der Erwachsenen ist, rückt heute mit ihren Themen und ungelösten Problemen Kindern und Jugendlichen ebenso hart auf den Leib wie Erwachsenen. Umweltbedrohung und Rüstungswahn, aber auch der Wandel familiärer Lebensformen und des generativen Verhaltens sind im Alltag, in der Nachbarschaft unübersehbar präsent. Und auch die Schule kann diese Probleme den Kindern und Jugendlichen nicht vom

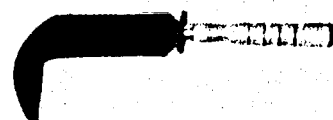
Leib halten, selbst wenn sie es wollte, denn sie hat kein Monopol auf Information, Wissen oder Erfahrung. Und selbst wenn wir unsere Kinder in geistige Isolierzellen einschließen und den Schulraum zu einer problemfreien Gegenwelt, zum Bildungskloster oder zum apolitischen Spielraum machen würden, könnten wir nicht verhindern, daß die Isolierten die Tatsache der Isolation erlebten und begriffen - welche Botschaft würden wir ihnen damit von der Gesellschaft und ihrer Zukunft vermitteln?

Die Schule kann nicht alles lehren, sie muß auswählen. Aber sie vermittelt eben nicht nur durch die zugelassenen, sondern auch durch die ausgeschlossenen Themen und mehr noch durch die Grenzen zwischen beiden den Kindern und Jugendlichen ein Bild von der Gesellschaft und ihrer Zukunft. Die Grenzen, die hier gezogen werden, sind also Relevanzgrenzen, und daher rührt ihr pädagogisches Gewicht.

## ...aber wo liegen die Grenzen?



Alfred Andersch rückt das Verhältnis zwischen Erziehung und Politik, von dem Franz Kien noch keinen Begriff hat, in ein scharfes Licht. Er fragt, welche Beziehung geherrscht haben könnte



zwischen dem Hitler-Stellvertreter Himmler und dessen Vater, dem hochangesehenen Direktor des Wittelsbacher Gymnasiums in München, einem Beamten, dessen Neutralität keine Politik in der Schule duldet — Hakenkreuzplaketten sind verboten. "Angemerkt sei nur noch", so Andersch, "daß Heinrich Himmler...nicht wie der Mensch, dessen Hypnose er erlag, im Lumpenproletariat aufgewachsen ist, sondern in einer Familie aus altem, humanistisch fein gebildetem Bürgertum. Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Die Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen" (S. 136). Welche Frage müssen wir heute stellen - und welche dürfen wir stellen? Läßt der Holocaust Parallelen zu?

Adorno hat in seinem Nachdenken über "Erziehung nach Auschwitz" auf die Möglichkeit von Erziehung und Aufklärung gesetzt: "Spreche ich von der Erziehung nach Auschwitz, so meine ich zwei Bereiche: einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden" (ADORNO 1967, S. 113).

Aber Skepsis ist geboten: Erstens führt kein direkter Weg von der Einsicht zum Handeln. Der Mensch ist frei, gegen das eigene moralische Urteil zu handeln. Der Druck der Verhältnisse oder die Verlockung des Augenblicks sorgen oft genug dafür. Hier also stößt die Macht der Aufklärung und stößt auch die Schule an Grenzen. Liegen diese Grenzen im Menschen selber? - Haben sie damit zu tun, daß unsere Fähigkeit zur technisch-instrumentellen Rationalität, zum Herstellen und Herrschen, unsere moralisch-praktische Vernunft - die Fähigkeit zum Teilen und zur Versöhnung - weit hinter sich läßt (DITFURTH 1985)?

Zweitens muß man vor der naiven Vorstellung warnen, politische Probleme könnten pädagogisch kleingearbeitet werden - man müsse nur den Kindern das Kriegsspielzeug wegnehmen, und der Friede rücke näher. Solche Erwartungen verfehlen mancherlei: die Bedeutung des Spiels, die Situationsabhängigkeit des Handelns, die pädagogische Unverfügbarkeit politisch-ökonomischer Strukturen und die Frei-

heit, falsch zu handeln. So gesehen kann man Alfred Andersch nicht trösten. Aber man muß dennoch an der pädagogisch-politischen Frage festhalten, ob nicht die Grenzbestimmung zwischen pädagogischer und politischer Kultur heute vor eine ganz neue Schwierigkeit führt. Was bedeutet es für die Schule, daß die Fragen des Überlebens uns unabweislich auf den Leib rücken, Kindern und Jugendlichen ebenso wie Erwachsenen, und was bedeutet es, daß bei diesen Problemen das alte Konzept nicht mehr greift: das Konzept, das Lernen durch die Schule auf Felder geprüften Wissens und gesicherter Erfahrung zu begrenzen?

Offensichtlich scheint mir zu sein, daß die Schule Lösungen zu diesen Problemen nicht lehrt, daß sie ihnen aber auch nicht ausweichen kann. Muß sich dann nicht unser Verständnis von Schule ändern? Muß dann nicht die alte Rollenteilung in Lehrende und Lernende, in Wissende und Unwissende bei diesen Fragen einer gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, einem gemeinsamen Lernen weichen? Wird dann nicht auch die Grenze zwischen dem Wissen, das zur Schule gehört, und dem Handeln und der Stellungnahme, die zur Politik gehört, gelockert? Und könnte dann nicht eine wenigstens kleine Chance entstehen, daß der Humanismus, der uns in den Bildungsgütern der Schule entgegentritt, auch in seiner praktisch-politischen Kraft entbunden wird?

**Kulturen  
Betreten  
verboten**

Wir sollen also "mit Kindern lernen". Manchem mag dies ein Spruch für das Trostbüchlein der pädagogischen Seele sein.

Bettina fragt mich nach dem Flugzeug, das heulend eine schwarze Rauchspur in den Himmel zeichnet. "Eine Phantom", sage ich. "Was ist das?" — "Ein Kampfflugzeug" — "Fliegen die jetzt in den Krieg?" — "Nein, es ist ja kein Krieg, die üben bloß" — "Aber wozu üben die, wenn kein Krieg ist?" Ein Satz mit "Wenn" oder "Falls" liegt mir auf der Zunge. Plötzlich dreht sich in mei-

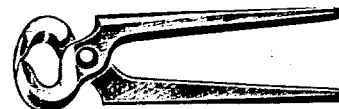
nem Kopf die Rüstungsspirale. Ich bringe nichts heraus. Bettina wiederholt ihre Frage.

**LITERATUR**

**ADORNO, Th. W.:** Erziehung nach Auschwitz. In: H.-J. Heydorn u.a. (Hg.), Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1967, S. 111-123.

**ANDERSCH, A.:** Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte. Zürich 1980.

**DITFURTH, H.v.:** So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit. Hamburg und Zürich 1985.



**SAHARA-INFO**

Gesellschaft der Freunde des Saharaischen Volkes e.V.  
4. Jahrgang / Nr. 1      Februar 1987      Preis: DM 1,00



Marokkanische Kriegsgefangene bei den Saharaischen  
Schulen in den Flüchtlingslagern. Das neue Schuljahr  
Sonderbeilage: Menschenrechtsverletzungen in den von  
Marokko besetzten Gebieten der Westsahara

- berichtet regelmäßig über
- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Saharaischen Demokratischen Arabische Republik Sahara

Das **SAHARA INFO** erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM!  
Probeheft und Abobestellung bei  
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES SAHARAISSCHEN VOLKES e.V.  
U. Hilpert, Am Wall 46  
2800 Bremen 1