

Treml, Alfred K.

Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 2-6



Quellenangabe/ Reference:

Treml, Alfred K.: Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 11 (1988) 2, S. 2-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64988 - DOI: 10.25656/01:6498

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64988>

<https://doi.org/10.25656/01:6498>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

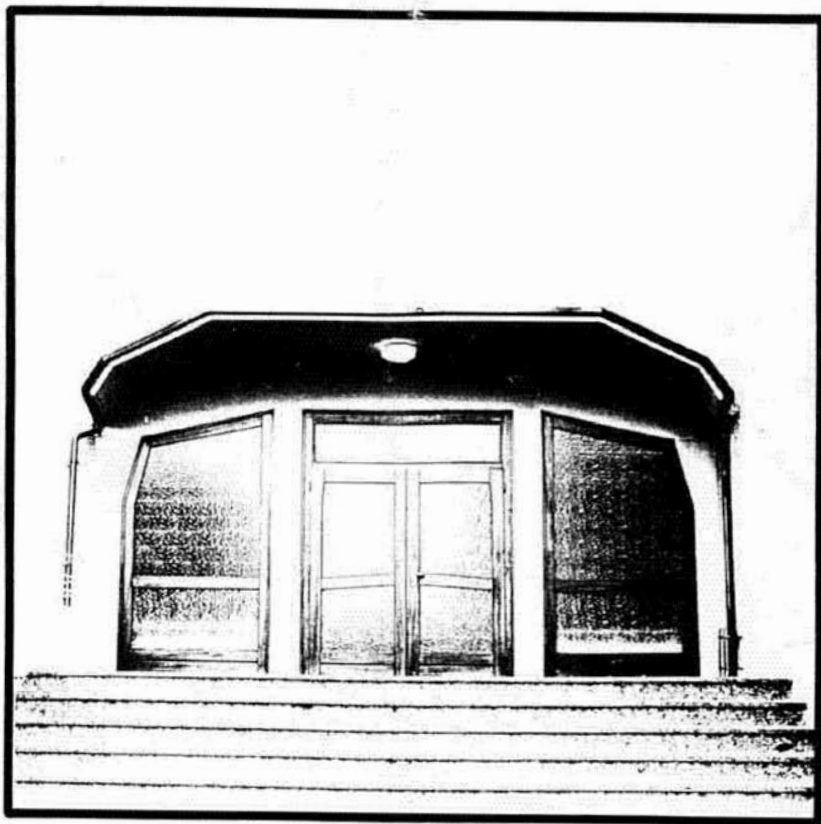
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



Waldorfpädagogik

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, Juni 1988

Inhalt:

Alfred K. Tremml:

Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik

2

Ulrich Hain:

Zur Erziehungswirkung des Waldorf-Unterrichts

7

Manfred Berger:

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens

9

Erich Renner:

Kulturelle Identität – Zum Problem des kulturellen Überlebens in einer Welt der vielen Kulturen

14

Reinhard Brunner:

Ökologische Pädagogik – Perspektiven und Widerstände

21

GÜPO

Die Philosophie des Abgründigen – Was ist aus ihr geworden?

27

Rezensionen

29

Informationen

33

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

wie geplant finden Sie in diesem Heft eine Fortsetzung unseres Schwerpunktthemas von Heft 1/1987: Rudolf Steiner ist in der Diskussion. Das bemerkten wir nicht nur an dem großen Interesse, das diese Nummer fand. Allerdings ist auch diese Fortsetzung wieder ein Torso geblieben. Es ist uns nicht gelungen, eine anthroposophische Replik auf die Beiträge in Heft 1/1987 zu gewinnen. Dabei haben wir wirklich alles versucht, von Telefonaten über schriftliche Bitten und Einladungen. Es hat nichts genützt. Die einzige Reaktion der Anthroposophen war eine juristische Klageandrohung wegen „unerlaubter Übernahme geistigen Eigentums“. Der Fakt: ein Zitat aus einer anthroposophischen Zeitschrift war zu lange geworden und läuft deshalb juristisch gesehen – trotz Quellenangabe – nicht mehr als ein solches.

Wie ist die anthroposophische Abstinenz zu erklären? Ich habe da verschiedene Hypothesen: 1. Unsere Kritik der Rudolf-Steiner-Gesamtweltschau ist so gut, daß Anthroposophen einfach nichts mehr dazu zu sagen haben. 2. Unsere theoretischen Beiträge haben wissenschaftlich ein solches Niveau, daß Anthroposophen Mühe haben, auf dieser Ebene ebenbürtig zu argumentieren – die Personaldecke der Anthroposophen ist hier offenbar sehr dünn. 3. Unsere Beiträge sind so dumm, daß sich Anthroposophen nicht dazu bereitfinden, auf diesem Niveau mit uns zu diskutieren. 4. Anthroposophie ist in, Anthroposophen haben es deshalb nicht (mehr) nötig, auf Kritik zu reagieren, sind sie doch ausreichend ausgelastet mit der Verwaltung der ungeheuren Nachfrage nach (und Verehrung) ihrer Weltanschauung.

Ich vermute, daß die Hypothese 4 das entscheidende Motiv bezeichnet. So gesehen ist die Nichtreaktion der Anthroposophen menschlich verständlich, wenngleich wissenschaftlich gesehen trotzdem prekär. Das Problem ist, daß die Anthroposophie explizit Wissenschaft zu sein beansprucht, und zwar eine Wissenschaft sui generis, eine „Geisteswissenschaft“, eine „Geheimwissenschaft“. Wo aber soll dieser Anspruch überprüft werden, wenn nicht im wissenschaftlichen Diskurs? Wo Anthroposophen sich diesem wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr stellen, verabschieden sie die Anthroposophie als Wissenschaft.

Alfred K. Tremml im Mai 1988

Alfred K. Tremel

Der diskrete Charme der Rudolf-Steiner-Pädagogik

Die Waldorfpädagogik kann sich derzeit über mangelndes Interesse nicht beklagen. Die Nachfrage nach Plätzen in Waldorfschulen und Waldorfkindergärten, in den sozialpädagogischen Einrichtungen der Camphill-Dörfern, übersteigt bei weitem den Bestand. Eltern setzen sich deshalb für Neugründungen ein, engagieren sich auch finanziell in erheblichem Maße. Auf ein zunehmendes Interesse stoßen auch die vielen anthroposophischen Veröffentlichungen, nicht zuletzt natürlich die Werke von Rudolf Steiner selbst, die viele Neuauflagen erleben. Auch in der Erziehungswissenschaft hat man inzwischen, wenngleich nur vereinzelt, die Waldorfpädagogik und ihre theoretischen Grundlagen wieder entdeckt (vgl. PRANGE 1985; ULLRICH 1987; HANSMANN (Hg.) 1987; RUDOLPH 1987; ZEP 1/1987). Die Seminare zu diesem Themenbereich an den Universitäten und Hochschulen, in Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sind überfüllt, u.a.m. Wie ist dieses große Interesse zu erklären?



Man kann in einer ersten Vermutung dieses große Interesse an der Waldorfpädagogik zunächst einmal zurückführen auf die Attraktivität einer Alternativpädagogik angesichts einer unattraktiv gewordenen Normal-, sprich Staatspädagogik. Nun liegen diesem häufig gehörten Argument bestimmte Werturteile und häufig bestimmte individuelle Erfahrungen mit der konkreten Praxis in Staatsschulen und/oder Waldorfschulen zugrunde. Ich will mich im folgenden nicht mit dieser Praxis beschäftigen, die – wie jede Praxis eine eigene Würde jenseits der sie fundierenden Theorie besitzt –, weil wissenschaftliche (insb. empirische) Daten m. W. fehlen und individuelle Fallberichte keine allgemeine Aussagen erlauben. Ich beschränke mich stattdessen auf die dahinterstehende Theorie – ich nenne sie „Rudolf-Steiner-Pädagogik“ –, eine auch nach Rudolf Steiner selbst legitime Vorgehensweise, hat er doch selbst darauf hingewiesen, daß „wer die Waldorfschule kennen lernen will, nicht hospitieren sollte, um sich einmal einen Eindruck zu verschaffen, sondern Anthroposophie studieren müsse“ (singu. zit. STEINER 1921/22 – 1979, S. 51).

Versucht man nun diesen Weg zu gehen, um dabei unsere Ausgangsfrage zu klären, dann dürfte man allerdings schnell verwirrt werden: Die Texte des Rudolf Steiner haben nicht nur einen recht spröden Stil, sondern sie sind i. a. auch argumentativ recht langatmig, teilweise arg konfus, ja widersprüchlich und – je länger man liest, um so deutlicher wird es – ermüdend paraphrasierend aufgebaut, in immer wieder neuen Umgarnungen eines längst schon Gesagten. Vor allem aber sind sie ungewöhnlich umfangreich, die Gesamtausgabe der Werke Steiners umfaßt über 300 Bände, und in ihnen finden wir kaum so etwas wie Witz oder auch nur rhetorisch gelungene Passagen. Ja selbst das Subjekt des Autors verschwindet fast vollständig hinter der trockenen Gelehrsamkeit endloser Argumentationsketten bzw. erscheint, wenn überhaupt, in der dritten Person Einzahl: „der Schreiber dieses Buches ...“. Dafür finden wir neben durchaus klugen, eigenständigen und scharfsinnigen Ausführungen viel Okkultes, Übersinnliches, Märchenhaftes für Erwachsene – eine Metaphysik des Absoluten für Eingeweihte.

Nein, alleine die Lektüre dieser Texte vermag m. E. nicht zu erklären, warum beispielsweise die obskure „Geheimwissenschaft im Umriss“ schon damals kurz nach ihrem Erscheinen in 15 Jahren über 16 Auflagen erlebte, warum auch heute noch und immer mehr Menschen freiwillig sich an die harte Arbeit einer Lektüre solcher Texte machen. Wenn sie einen Charme ausstrahlen, dann muß es ein sehr diskreter sein.

Ich vermute, daß wir zu kurz blicken, wenn wir die Texte Steiners nur hermeneutisch oder exegetisch auszulegen versuchen (wie das die Regel ist) und darin die Antwort auf unsere Frage erwarten. Die Bedeutung eines Textes wird erst im Kontext seiner Rezeption – und damit im Kontext einer bestimmten Bedürfnisstruktur der Rezipienten – entfaltet. „Bedeutung“ ist keine Eigenschaft, die einer Sache, etwa eines Textes, immanent ist, sondern ein Relationsbegriff, der Auskunft über eine Beziehung gibt. So gesehen muß die große Nachfrage nach der Anthroposophie auf dem Hintergrund eines Nachfragebedarfs interpretiert werden und sagt deshalb mehr über den Nachfragenden

als über den Anbieter aus. Nur wenn es gelingt, der Funktion dieser Nachfrage im Kontext ihrer Zeit auf die Spur zu kommen, werden wir eine tragfähige Antwort auf unsere Frage erwarten dürfen.

Wir kommen dieser Funktion auf die Spur, wenn wir das Werk des Rudolf Steiner noch einmal, nun aber unter dieser Perspektive, betrachten und uns dabei nicht im Detail verlieren, sondern die Struktur des anthroposophischen Denkens als einem funktionalen Angebot für eine bestehende Bedürfnisstruktur der Rezipienten interpretieren. Betrachtet man so die Maximen der pädagogischen Theorie Steiners, dann fällt zunächst einmal auf, daß diese nur Teil eines umfassenderen theoretischen Angebotes sind, der „Geisteswissenschaft“ des Dr. Steiner, der „Geheimwissenschaft“ oder der „Anthroposophie“. Die pädagogische Theorie selbst ist relativ schlicht und überschaubar; sie besteht im wesentlichen aus Anmerkungen zur sog. „Menschenkunde“ des Dr. Steiner, die vor allem aus den drei „Lehren“ besteht: der Lehre von den vier „Leibern“ („physischer-“, „ätherischer-“, „astraler-“ und „Ich-Leib“), der Hebtomadenlehre der Lebensalter, einer alten, schon in der Antike bekannten Siebenereinteilung der Ontogenese und die sog. „Temperamentenlehre“, die noch heute bei der Sitzeinteilung in den Schulklassen der Waldorfschulen Anwendung findet.

Die Schlichtheit dieser modellplatonischen Einteilungen steht nun allerdings in einem reziproken Verhältnis zu ihrem hohen systematischen Stellenwert, den diese in dem gesamten Gedankengebäude der Anthroposophie besitzen. Die pädagogischen Maximen der Rudolf Steiner-Pädagogik gründen in der anthroposophischen Menschenkunde, und diese gründet in einer anthroposophischen Gesamtschau des Universums mit dem Menschen als „Krone der Erdschöpfung“. Ich vermute deshalb: nicht der konkrete Inhalt dieser pädagogischen Maximen ist für die Beantwortung unserer Ausgangsfrage relevant, sondern ihr systematischer Verweisungshorizont, in dem sie stehen. Schlichter Inhalt und komplexe Form – das zusammen erklärt gerade die Attraktivität dieses Theoriesystems, denn in Anbetracht der hohen Kontingenzerfahrung des modernen Menschen wird Sinn und Orientierung gerade damit wieder hergestellt.

Angesichts einer zunehmenden Komplexität der Welt, der Entzauberung traditioneller Sicherheiten, der hohen



„Wenn die Texte von Rudolf Steiner einen Charme ausstrahlen, dann muß es ein sehr diskreter sein.“

Pluralität von Meinungen und Werten, der zunehmenden Schnelligkeit des sozialen Wandels und einer weiter zunehmenden funktionalen Ausdifferenzierung, die den einzelnen zunehmend weniger durch Fremdbestimmung diszipliniert, als immer mehr durch seine gesellschaftliche Austauschbarkeit, in dieser Zeit werden auch traditionelle pädagogische Maximen kontingent. Das allgemeine Kontingenzbewußtsein macht auch vor Erziehungsfragen nicht halt. Die materielle und geistige Entropie nimmt zu – und damit auch der Bedarf nach Kompensation, nach Orientierung, nach Sinn. Sinn aber besitzt allemal etwas, wenn wir es in einem größeren Zusammenhang wissen. Schlichtes wird sinnvoll, wenn man es in einem Komplexen aufgehoben weiß. Und genau diese Sinnorientierung leistet die Anthroposophie.

Der ganze theoriertechnische Aufbau des Werkes von Rudolf Steiner läßt sich als ein System gegenseitiger Verweisungshorizonte rekonstruieren, in dem alles gerade dadurch Sinn bekommt, daß es auf anderes verweist, mit allem zusammenhängt: Saturn, Sonne, Mond und der Mensch, physischer Leib, Lebensleib, Astralleib, das mineralische Reich, das pflanzliche und das tierische, Moses, Christus, Luzifer, diverse Licht-

götter und ich, der Mikrokosmos und der Makrokosmos, die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft, die sichtbare Welt und die unsichtbare Welt, meine Zähne und meine Intelligenz, die Landwirtschaft und die Medizin, die Ökonomie und die Pädagogik usw.

Alles hängt miteinander zusammen, „alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis“, aber nicht irgendwie und irgendwann, sondern geordnet, harmonisch, in einer anthropozentrischen Stufenordnung, die von den Mineralien ausgeht über die Pflanzen, den Tieren bis zum Menschen aufsteigt und diesen gelegentlich wiederum unterteilt in „ungebildete Wilde“, den „europäischen Durchschnittsmenschen“ bis hin zur Krönung der Schöpfung, den „hohen Idealisten“. Da kann man mit Rousseau nur ausrufen: „Welch süßere Glückseligkeit gibt es als die, sich in ein System eingeordnet zu sehen, wo alles gut ist?“ (ROUSSEAU 1963, S. 597). Die verschiedenen schweren Kränkungen des modernen Selbstbewußtseins über die diversen „Wenden“, der kopernikanischen, der kantischen, der darwinschen und der freudschen, die zunehmend jede anthropozentrische Selbsterhöhung als Täuschung entlarvt, werden hier kompensiert von einer Weltbildofferte, die jedem einzelnen Menschen als Geistwesen einen zentralen Stellenwert suggeriert. Das kränkende Gefühl der gesellschaftlichen Nutzlosigkeit wird hier ersetzt vom Bewußtsein eines Größenselbst, das z.B. dem Pädagogen eine hohepriesterliche Würde verleiht, denn der anthroposophische Erzieher „kann sein ein Mitarbeiter an den wichtigsten Aufgaben der gegenwärtigen Menschheit, an der Entwicklung zu deren Wohlfahrt“ (STEINER 1979, S. 23), und schließlich: „Die großen Fragen des Menschheits-Leben führen nun einmal in die Kinder- und Schulstube.“ (dito S. 110).

„Welch süßere Glückseligkeit gibt es als die, sich in ein System eingeordnet zu sehen, wo alles gut ist?“ (Rousseau)

Gerade in Anbetracht der vielen Reformbestrebungen im Bildungsbereich der letzten zwanzig Jahre wird eine Theorie für viele attraktiv, die sich nicht als fehlbare Stückwerkstechnologie versteht, die Stück für Stück das Bessere versucht, wissend, daß alles prinzipiell fallibel ist und deshalb auch anders sein kann, sondern ihr Wissen im Absoluten verankert und deshalb auch kein Jota mehr verändert zu werden braucht: „Auf der Kenntnis der Entwicklungsgesetze der menschlichen Natur beruht die rechte Grundlage der Erziehung und des Unterrichts“ (dito S. 35). Die Natur, das scheint der sichere Hort zu sein, der vor dem modernen Kontingenzbewußtsein schützt: „Nicht Forderungen und Programme sollen aufgestellt, sondern die Kindesnatur solle einfach beschrieben werden. Aus dem Wesen des werdenden Menschen heraus werden sich wie von selbst die Gesichtspunkte für die Erziehung ergeben“ (dito S. 24) und der Lehrplan wird deshalb „ganz aus der Natur der kindlichen Entwicklung heraus“ gewonnen (sinng. dito S. 83). Da wo die Curriculumtheorie so kompliziert geworden ist, daß sie nicht einmal mehr von Spezialisten überschaut werden kann, wo ein Reformprogramm das andere ablöst, da wird es nachvollziehbar, wenn viele sich dieser Herausforderung entziehen und sich der „anthroposophischen Geisteserkenntnis“ zuwenden, die „keine Programme (erfindet), sondern sie abliest aus dem, was ist“ (sinng. dito S. 23).



Dieser naturalistische Fehlschluß (vom Sein auf das Sollen) mag als naiv und logisch vitiös, der implizite Naturbegriff schon bei Rousseau als ein durch und durch artifizieller durchschaut werden – wissend, daß jedes Bild der Natur nur ein Bild unserer Beziehung zur Natur sein kann (vgl. TREML 1988) – was wiegt das schon gegen das Versprechen, daß etwas, das vorher so kompliziert war nun „einfach beschrieben“ werden kann und sich alles weitere „von selbst“ ergebe und alles in einem größeren Zusammenhang steht und dadurch Sinn bekommt?

Wirklich alles? Es liegt im Sinn des Sinnbegriffes enthalten, daß es Sinn bei genauerer Betrachtung eigentlich nur in einem Mittelbereich möglicher Erfahrungen geben kann, also dort, wo die Ränder in ein Anderes verweisen und dort verankert werden können. Aber was ist mit den letzten Rändern, mit den letzten Grenzen? Die Religionen verweisen hier auf Offenbarung, Philosophen werden an dieser Stelle, sofern sie sich überhaupt noch damit beschäftigen, häufig dunkel und unverständlich. Steiner verbindet beides miteinander, seine Theorie ist religiöses Offenbarungswissen und Wissenschaft („Geisteswissenschaft“) in einem. Aber geht das? Seine erkenntnistheoretische Begründung übersinnlichen Wissens in einem transzendenten „Unmittelbar-Gegebenen“ ist, wenn man sie gründlich analysiert, widersprüchlich und mißglückt (vgl. ULLRICH 1987; TREML 1987). Aber auch wenn man sie nicht versteht – und wer hat diese Gedankenakrobatik schon verstanden – begründet sie anthroposophisches Wissen zureichend, denn „nicht wenige haben größere Sympathie mit dem, was sie nicht durchschauen, als dem Verständlichen, von dem sie wissen, daß es wenig genug ist“ (PRANGE 1987, S. 4).

„Anthroposophen glauben, daß die Rudolf Steiner-Pädagogik eine „Pädagogik vom Menschen aus“ bzw. „- vom Kinde aus“ sei, in Wirklichkeit handelt es sich wohl eher um eine Pädagogik von Rudolf Steiner aus.“

Gerade uns Deutschen wird ja häufig die Neigung zugeschrieben, Unverständliches mit geistiger Tiefe zu identifizieren (unbesehen dessen, daß das Tiefste die Leere ist). Steiner gelingt es, diese assoziative Verbindung bei vielen seiner Leser zu erzeugen. Dazu kommt aber noch die Absicherung der „Geisteswissenschaft“ (vgl. STEINER

„Die „Philosophie der Freiheit“ ist nichts anderes als die Freiheit der Philosophie des Dr. Steiner.“

1985) durch das zweite Gesicht des Rudolf Steiner, der nicht nur die Farbe des Astralleibes und des Ichleibes geschaut, sondern auch den Geschmack des Saturninneren geschmeckt hat. Schon Goethe wußte, daß „das Geheimnis sehr große Vorteile (hat): denn wenn man dem Menschen gleich und immer sagt, worauf alles ankommt, so denkt er, es sei nichts dahinter. Gewissen Geheimnissen, und wenn sie offenbar wären, muß man durch Verhüllen und Schweigen Achtung erweisen ...“ (GOETHE 1968, S. 25). Gerne sind wir deshalb bereit zu glauben, daß alles Tiefe ein Geheimnis habe, und manche ziehen daraus den (falschen) Umkehrschluß, daß alles was als ein Geheimnis erscheint auch etwas Tiefes impliziere.

Anthroposophen sind deshalb der Meinung, daß ihre Rudolf-Steiner-Pädagogik eine tiefergelegte Pädagogik sei, nicht im zufälligen und fehlbaren Wissen der Gegenwart begründet, sondern in der ewigen Wesenheit eines geistigen Universums. „Anthroposophische ... Menschenkenntnis ist nicht aus zufälligen Beobachtungen ... zusammengetragen. Sie geht bis zu den Grundlagen der menschlichen Wesenheit“ (STEINER 1985, S. 107). Das Gefühl der Veranke-



rung im Absoluten erzeugt bekanntlich Sicherheit, absolute Gewißheit und Geborgenheit. Ein solches Gründen wiederum erzeugt Opferbereitschaft, Verzichtsbereitschaft, Askese, Selbstaubeutung, Engagement, Kraft und Durchhaltevermögen. Und das dürfte in erheblichem Maße die Erfolge der Waldorfpädagogik in ihren verschiedenen Praxisfeldern erklären.

Anthroposophen glauben, daß die Rudolf-Steiner-Pädagogik eine „Pädagogik vom Menschen aus“ bzw. „- vom Kinde aus“ sei, die in einer „Philosophie der Freiheit“ gründe. In Wirklichkeit handelt es sich wohl eher um eine Pädagogik von Rudolf Steiner aus – von seinem Bild des Menschen und des Kindes ausgehend. Die „Philosophie der Freiheit“ ist nichts anderes als die Freiheit der Philosophie des Dr. Steiner.

Die Erziehungswissenschaft kann es dabei bewenden lassen – und damit eine Lernchance versäumen. Sie kann darauf hinweisen, daß es einen Weg hinter die Aufklärung und hinter das moderne Kontingenzbewußtsein zurück nur geben kann in Form einer infantilen Regression, durch Flucht in eine „Illusion von Ganzheit und Ordnung“ (ULLRICH 1987). Aber was hätte sie damit erreicht? Wenn man vielleicht auch von den inhaltlichen Prämissen der Rudolf-Steiner-Pädagogik heute nicht mehr viel lernen kann, so aber auf jeden Fall vom Rezeptionsbedarf nach solchen Theorieofferten. Offenbar, so müssen wir selbstkritisch feststellen, vermag die wissenschaftliche Pädagogik unserer Tage kein zufriedenstellendes System mehr zu entwickeln, das den hohen Orientierungsbedarf des modernen, aber tief verunsicherten Menschen in Erziehungsfragen zu befriedigen vermag. Es ist bezeichnend dafür, daß wir keine Allgemeine Pädagogik mehr besitzen, die eine den traditionellen systematischen Entwürfen eines Comenius, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart und der geisteswissenschaftlichen Pädagogen in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts auch nur annähernd vergleichbare Ausstrahlungskraft besitzt. Vielleicht liegt das in einem Systembegriff begründet, der – in den Worten von Kant – folgende Bedingungen erfüllen muß: „unbedingte Vollständigkeit, wahre Allgemeinheit und strenge Nothwendigkeit“ (KANT 1781, S. 10 und 36, sinng. zusammengezogen). Spätestens nachdem die radikale Vernunftkritik der Aufklärung konsequent in eine Selbstkritik transformiert wurde, ist nicht nur jedes pädagogische System angesichts dieser hohen Anforderungen überfordert und unmöglich



geworden. Aber heißt dies, daß wir ohne eine Ordnung des Denkens auskommen müssen? Ich glaube nicht, denn der Mensch ist dank seiner kognitiven Fähigkeiten ein Wesen, das der Orientierung für sein Denken und Handeln bedarf. Ohne eine Ordnung des Denkens ist Erkenntnis nicht möglich. Nein, hier kann die Kritik nicht ansetzen. Der Denkfehler liegt in der Ontologisierung ordnungsgebender Theorieentwürfe. Natürlich kann, wenn alles kontingent geworden ist, auch eine Theorie der Allgemeinen Pädagogik nicht mehr im Absoluten verankert werden (im übrigen auch nicht in einem wesenhaften „pädagogischen Grundgedankengang“, der jeder pädagogischen Erkenntnis vorausliegt, wie dies von Wilhelm Flitner bis Dietrich Benner versucht worden ist), sondern ist immer auch nur ein kontingenter Entwurf, der das Phänomen

„Der Denkfehler liegt in der Ontologisierung ordnungsgebender Theorieentwürfe.“

der Erziehung zeitlich und sachlich in einen größeren Zusammenhang stellt und so Ordnung, Orientierung und Sinn vermittelt (vgl. meinen Entwurf in TREML 1987). Der Ordnungsbegriff schleppt immer noch, und das völlig unnötigerweise, seine ontologische Prä-

WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte.

WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf.

WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker.

WECHSELWIRKUNG erscheint vierteljährlich.

7.-DM. Jg. 9. 4. Quartal, November 87

A 8104 P. Nr. 35

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



Nr. 35, November 87

Schwerpunkt:

Vom Störfaktor zum Partner, „Mensch und Technik“: Neu inszeniert: Sachzwang oder Gestaltungsgegenstand * gewerkschaftliche Technologieberatung * Gruppenarbeit bei AUDI * Stich-Punkte gegen eine schein-humane Technik * Kriterien zur Technikgestaltung *

Weitere Themen:

Das Ciba-Symposion von 1962 * Der vergessene Weltraumvertrag * B-Waffen-Forschung in der BRD * EG-Grenzwerte zur Radioaktivität * Der Mensch als Feind der Landschaft *

Bitte Probeheft für DM 2,- in Briefmarken anfordern!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnosenaustr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

Frauenkooperative gegen Besetzung und Männerherrschaft



Nach dem israelisch-arabischen Krieg 1967 und der Besetzung der palästinensischen Westbank durch Israel begann der Weltfriedensdienst mit der Unterstützung einer Stickereikooperative von palästinensischen Frauen auf der Westbank. Über 100 Frauen und Mädchen aus zwei Dörfern haben sich ihr eigenes Dorfzentrum geschaffen: hier wird für den gemeinsamen Verkauf von Stickereiwaren gearbeitet, hier bilden sie sich gegenseitig im Maschinesticken, und Nähen aus; lernen Buchhaltung und Vertrieb der Waren. Diese Arbeit ermöglicht ihnen ein kleines, zusätzliches Einkommen.

Darüberhinaus bietet ihnen das Zentrum die Möglichkeit, sich ein wenig Selbstbestimmung gegenüber ihren männlichen Familienmitgliedern und ihrem benegten Bewegungsraum in der traditionellen arabischen Familie zu erkämpfen und zu nutzen: z. B. für eine frauenbezogene Gesundheitsberatung und -kurse, aber auch zum Austausch untereinander, für Feste und gemeinsame Freizeitaktivitäten.

Seit Jahren liegt dieses Projekt nunmehr allein in palästinensischen Händen. Die wirtschaftlich und politisch zunehmend bedrohlicher werdende Situation für die Bevölkerung auf der besetzten Westbank wird es den Frauengruppen wohl in absehbarer Zukunft nicht ermöglichen, wirtschaftlich auf eigenen Füßen zu stehen – eher im Gegenteil: zu stark ist die Konkurrenz der billiger produzierenden modernen israelischen Industrie und der israelische Handelsprotektionismus.

Doch stärkt die Kooperative das Bemühen der palästinensischen Familien, auf ihrem Land zu bleiben, nicht abzuwandern zu müssen, wie so viele vor ihnen. Deshalb unterstützt der Weltfriedensdienst die Frauenkooperative nach wie vor: 1986 z. B. mit einem Zuschuß zur Anmietung eines Ladens in einer belebteren Einkaufsgegend von Ramallah. Die erneute sechsmonatige Inhaftierung (=Vorbeugehaft*) eines Projektmitarbeiters durch die israelischen Militärbehörden machte gerade in den vergangenen Monaten die Notwendigkeit unserer Solidarität sehr deutlich.

Wir suchen Spender zur Unterstützung der palästinensischen Frauen.

WFD-Spendenkonto:

Bank für Gemeinwirtschaft
Konto: 8888 (BLZ 100 101 11)
Kennwort: Palästina

Weitere Infos bei:

Weltfriedensdienst e.V.
Hedemannstraße 14
1000 Berlin 61

Wir bedanken uns für den kostenlosen Abdruck.

misse des mittelalterlichen Ordodenkens mit – die Vorstellung eines unabhängigen von unserem Denken vorgegebenen „ordo rerum“ –, während er in der heutigen modernen Wissenschaft schon lange eine operative Bedeutung besitzt: „Erkenntnis ist letzten Endes wohl nichts anderes als Ordnung – nicht von etwas, das als Gegenstand unseres Bewußtseins oder unserer Wahrnehmung schon vorhanden wäre, sondern von etwas, das erst durch diese Ordnung zum eigentlichen Bewußtseinsinhalt oder zum wahrgenommenen Vorgang wird“ (HEISENBERG 1984, S. 289).

Die Ordnung des (allgemein-)pädagogischen Feldes, der Erziehung, ist so gesehen Voraussetzung ihrer Erkenntnis und nicht etwas davon Unabhängiges. Wir müssen lernen, das Wort „Sinn“ auch für kontingente Zusammenhänge zu verwenden und Abschied nehmen von einem Denken in absoluten Zusammenhängen und systematisches Denken auf Kontingenz anstatt auf Notwendigkeit zu gründen und d.h. die Möglichkeit mitreflektieren, daß alles auch anders sein kann. In den Worten von Heisenberg: „Zusammenhänge einer Art, die uns berechtigt das Wort „Sinn“ zu verwenden, können sich auch an Ereignisse anknüpfen, die ohne jeden Grund auch anders hätten ablaufen können“ (dito S. 258).

Daß Bildung Ordnung des Geistes bedeutet – genauer: Selbstordnung des Geistes angesichts eines „freien, zufälligen Lebens“, das wußte auch Goethe,

**„Wir müssen Abschied
nehmen von einem Denken
in absoluten Zusammenhängen und systematisches Denken auf Kontingenz, anstatt auf Notwendigkeit, gründen,
und d.h. die Möglichkeit
mitreflektieren, daß alles
auch anders sein kann.“**

der große Lehrmeister Steiners. „Gebildet sein“ heißt für Wilhelm Meister in der Pädagogischen Provinz „auf alle Fälle nicht verworren, schwankend und unsterk“ sein (GOETHE 1968, S. 35), impliziert also eine sinngebende Ordnung der Weltaneignung. Eine solche kann aber heute für Mehrheiten nicht mehr im Absoluten, im Nichtzufälligen, verankert werden, sondern nur in einem transparenten Entwurf einer fehlbaren Vernunft – schließlich geht es doch damals wie heute darum, „tüchtige Zöglinge ins freie, zufällige Leben zu entlassen“ (GOETHE 1968, S. 37). □

LITERATUR

- GOETHE, J.W. von: Die pädagogische Provinz (aus Wilhelm Meisters Wanderjahre), zit. aus Röhrs, H. (Hg.): Bildungsphilosophie Band 2, Frankfurt a.M. 1968, S. 24–37.
- HANSMANN, O. (Hg.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987.
- HEISENBERG, W.: Ordnung der Wirklichkeit. In: Gesammelte Werke, Abt. C: Allgemeinverständliche Schriften Bd. 1, Physik und Erkenntnis 1927–1955. München/Zürich 1984, S. 217–306.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe von 1781. Hg. von K. Kehrbach. Leipzig o.J. (1878).
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.
- PRANGE, K.: Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzeptes von Rudolf Steiner. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1987, S. 2–8.
- RUDDOLPH, CH.: Waldorfpädagogik. Wege zur Versteinerung. Neuwied 1987.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- STEINER, R.: Arbeitsfelder der Anthroposophie. Medizin und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Ausgewählte Werke Band 8. Frankfurt a.M. 1985a.
- STEINER, R.: Die Geheimwissenschaft im Umriss. Ausgewählte Werke Band 5. Frankfurt a.M. 1985b.
- STEINER, R.: Allgemeine Menschenkunde. Freiburg i.Br. 1947.
- STEINER, R.: Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage (1921/22). In: Steiner Gesamtausgabe Band 304. Dornach 1979.
- TREML, A. K.: Träume eines Geistesuchers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1987a, S. 17–24.
- TREML, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987b.
- TREML, A. K.: Zurück zur Natur? Rousseaus Naturbegriff im „Emile“. In: UNIVERSITAS Jg. 1988, Juni (im Erscheinen).
- ULLRICH, H.: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986.
- ULLRICH, H.: Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Überlegungen zur Menschenkunde der Waldorfpädagogik. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1/1987, S. 9–16.
- ULLRICH, H.: Rationalisierte Mystik. Problemgeschichtliche Anmerkungen zu den „erkenntnistheoretischen“ Grundlagen der Waldorfpädagogik. In: Hansmann, O. (Hg.) 1987, S. 213–132.

(Erstabdruck: U. Klemm/H. Baumann (Hg.): Werkstattbericht Pädagogik, Bd. 2. Grafenau (Trotzdem-Verlag) 1988)