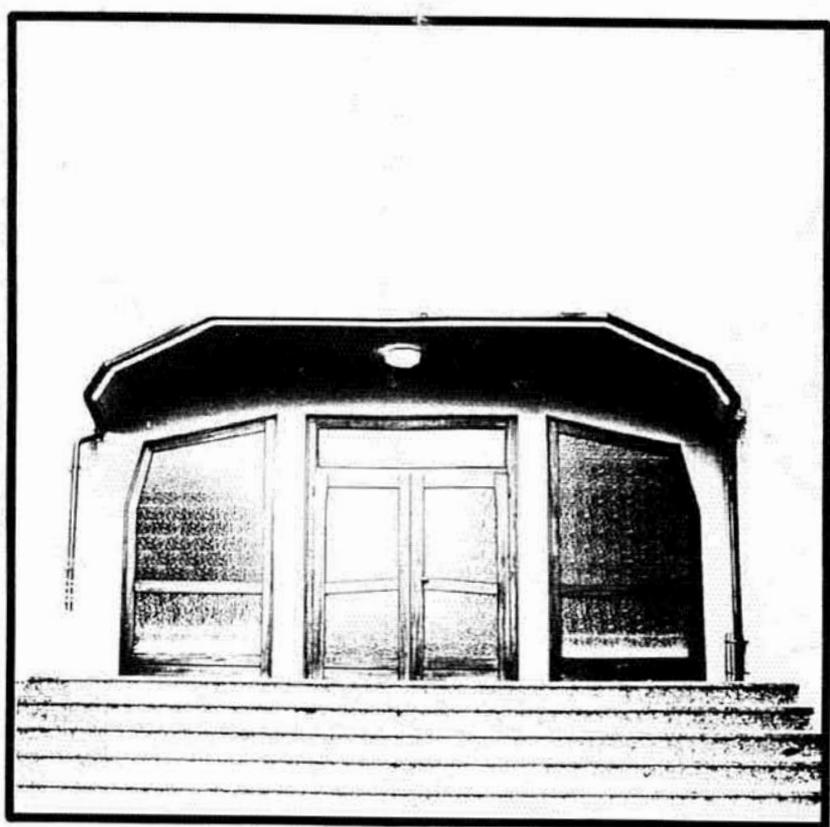




ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



Waldorfpädagogik

Aktuelle Dokumentationen der Kulturpolitischen Gesellschaft

Dokumentation 27

Kinder- und Jugendkultur
DIN A4, 190 S., DM 15,-

Dokumentation 28

Kulturarbeit in Klein- und Mittelstädten
DIN A4, 125 S., DM 10,-

Dokumentation 29

**Kulturpädagogik —
Zur Zukunft eines Berufsfeldes**
DIN A5, 254 S., DM 14,-

Dokumentation 30

**Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik
Gedenkschrift für Alfons Spielhoff**
DIN A4, 240 S., DM 18,-

Dokumentation 31

Kulturelles Wirken in einem anderen Land
DIN A4, 150 S., DM 14,-

Dokumentation 32

**Neue Kulturpolitik.
Programmatik und Verbandseinfluß
am Beispiel der
Kulturpolitischen Gesellschaft**
DIN A5, 320 S., DM 20,-

Dokumentation 33

Ein Museum für die neunziger Jahre
DIN A4, 150 S., DM 15,-

Die **Kulturpolitischen Mitteilungen** erscheinen vierteljährlich und berichten über aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in der Kulturpolitik.

DIN A4, ca. 50 S., DM 5,- (als Einzelheft)

Alle Publikationen sind zu beziehen über:

Kulturpolitische Gesellschaft

Stirnband 10, 5800 Hagen 1, Tel. 02331/586553

Impressum

**ZEP - Zeitschrift für
Entwicklungs-Pädagogik**

Die Zeitschrift für Entwicklungs-
Pädagogik erscheint im
WOCHENSCHAU Verlag.
Herausgeber: **Alfred K. Tremel**

Redaktionsanschrift:

Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,
Tel. 07552/7450

Redaktion:

Dr. Gottfried Orth/Karlsruhe,
Dr. Erwin Wagner/Hildesheim,
Prof. Dr. Alfred K. Tremel/
Tübingen, Dr. Joachim Winter/
Tübingen, Klaus Seitz, Reutlingen

Druck:

Offsetdruck Pfeiffer oHG
6231 Sulzbach (Taunus)

Anzeigenverwaltung: Wochen-
schau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzel, Tel. 06196/84010

**Erscheinungsweise und Bezugs-
bedingungen:** Erscheint viertel-
jährlich. Jahresabonnement DM
24,- Einzelheft DM 7,-; alle
Preise verstehen sich zuzüglich
Versandkosten. Zu beziehen
durch alle Buchhandlungen oder
direkt vom Verlag. Abbestellun-
gen spätestens acht Wochen vor
Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:

Wochenschau Verlag,
Adolf-Damashke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts.

Verantwortlich i.S.d.P.:

Alfred K. Tremel

ISSN 0175-0488

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang, Juni 1988

Inhalt:

Alfred K. Tremel:

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 genutzt. 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, wengleich 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. Tremel 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 solle, 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 Siebenernteilung 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 entlarvten, 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 „Geheimwissenschaft“ (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.

Z. - D.M. Jg. 9, 4. Quartal, November 87

A. B.M. V. 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-Symposium 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
Gnellsenstr. 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 Stickerei-Kooperative 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 abwandern 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 Ordodens 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 unstet“ 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. I, 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.
- RUDOLPH, CH.: Waldorfpädagogik. Wege zur Versteinigung. 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 Geistessehers 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.

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

Kurzbericht



aus einer Arbeitsgruppe
und über ein Seminar

Ulrich Hain

Zur Erziehungswirkung des Waldorf-Unterrichts

Die Vorarbeiten in der Waldorfgruppe begannen mit einer Phase lebhaften Austauschs von Erfahrungen und Erlebnissen aus der Schulzeit: Entdeckung vieler Gleichartigkeiten (hat Waldorfpädagogik tatsächlich eine Praxis und nicht verschiedene? Einzelfälle von nachhaltigen positiven Eindrücken oder Enttäuschungen; Feststellung, daß uns die Schulzeit immer noch interessiert bis fasziniert. Nachdenklichkeit oder Bestürzung, wenn durch gegenseitiges Nachfragen die bisherige Sicht gestört wurde. Die Vorbereitung eines Seminars zur Waldorfpädagogik „mit Waldorfschülern“ gab der AG dann ein neues, scheinbar konkretes Ziel.

Das Seminar fand im vergangenen Wintersemester statt. Die Zahl der Teilnehmer war auf zwanzig begrenzt. Alle kannten die Waldorfpädagogik im Umriss, so daß die Waldorfgruppe sich auf Darstellungen aus dem erlebten Unterricht und Schulalltag beschränken konnte. Das Interesse an den kennzeichnenden Einzelheiten ließ aber die Berichte der anderen Teilnehmer aus

Ein Seminar an der Universität Gießen und die vorausgehende Arbeit einer Studentengruppe aus ehemaligen Waldorfschülerinnen (4) und Waldorfschülern (2) sind für mich der Anfang einer Auseinandersetzung mit der Waldorfschule. Ziel war und ist mehr Klarheit über die langfristige Wirkung von (Waldorf-)Schule auf uns und über die Zusammenhänge zwischen dieser Wirkung und dem Elternhaus. Die Sammlung von Berichten anderer Waldorfschüler hat erst begonnen. Deshalb gebe ich hier einen Kurzbericht, der zugleich der Gruppe als mein Beitrag zur Fortsetzung der Arbeit dienen soll.

ihrer Schulzeit zu kurz kommen. Dadurch wurde die gemeinsame Bemühung um die Auswirkungen von Schule auf uns zu diskutieren behindert, Versuche in dieser Richtung störten wiederum manchen Wunsch nach weitergehenden Informationen.

In den folgenden Feststellungen gebe ich den Trend der Diskussion wieder und lasse einzelne „Ausreißer“ weg, die die Aussagen relativieren und glätten: Ich möchte zu Widerspruch, Korrektur und Ergänzung anregen.

* Die Ausgangsfrage, wer denn hier die Waldorfschüler seien, brachte heraus, daß die Teilnehmer Ausschau hielten nach solchen, die kritisch, selbstbewußt und unbefangen auftreten, ein an-

deres Lebensgefühl, ein gewisses Flair besitzen, frei reden können, keine Schulangst hatten und keine Lebensangst haben. Die Chance, das Selbstbild der ehemaligen Waldorfschüler und das der anderen zum Problem zu machen, wurde nicht ergriffen, die Tendenz, sich auf die Waldorfschule „an sich“ zu stürzen, schlug sofort durch.

* Das Interesse der Nicht-Waldorfschüler an ihrer Schulzeit war deutlich geringer als bei den Waldorfschülern – vielleicht ein Artefakt des Seminars.

* In den Darstellungen aus der eigenen Schulzeit überwogen bei den Waldorfschülern die ersten acht Schuljahre, bei den anderen die Oberstufenzeit.

* Die Nicht-Waldorfschüler konnten die Beschränkungen und Eigenheiten des Waldorfalltags gut diskutieren, gut nachvollziehen und ihre Zustimmung, Bedenken oder ihr Befremden ausdrücken. Den Waldorfschülern gelang es kaum, ihnen die Beschränkungen der Regelschule zu entlocken, sie ihnen und uns greifbar zu machen. Was uns an der Waldorfschule deutlich war, erschien ihnen an ihren Schulen als ziemlich ungreifbare Normalität: Der Stoff „ist“ so wie er im Buche steht, jede Lehrperson verhält sich ganz nach Zufall anders, ebenso ist es mit den Methoden. (Aus anderen Seminaren: Am häufigsten wird über eine öde Gleichförmigkeit des Unterrichts geklagt.)

* Die Waldorfschüler hatten meist vom 1. Schuljahr an ein Bewußtsein von der besonderen Art ihrer Schule – „Insel“, „Schonraum“ – verbunden mit Zufriedenheit darüber oder einem unguuten Gefühl oder einer leichten Beschämung, es „besser“ zu haben als andere oder für so viel Schulgeld auch besonders viel leisten zu müssen.

* Temperamentenlehre und -praxis. Nur in *einem* Zeugnis wurde der Schüler offen als dem „phlegmatischen“ Temperament zugehörig gekennzeichnet, in allen anderen das „Wesen“ des/der Betroffenen umschrieben. Tendenziell bewirkten die daraus abgeleiteten Mahnungen nicht eine Harmonisierung des Temperaments (wie es die Waldorfpädagogik erstrebt), sondern eher eine Fixierung.

„Das Interesse der Nicht-Waldorfschüler an ihrer Schulzeit war deutlich geringer als bei den Waldorfschülern.“

Die waldorfpädagogische Zuweisung auf bestimmte Sitzplätze neben gleichtemperierten Klassenkameraden/-innen scheint von „Phlegmatikern“ (auch von „Melancholikern“?) eher als ein Zeichen der Zurücksetzung oder Abneigung durch die Lehrperson empfunden worden zu sein, nicht als Förderung. Überhaupt scheinen die Phlegmatiker

und Melancholiker nach ihrem Eindruck die wenigsten Sympathien der Lehrer abbekommen zu haben, vielleicht eine Folge davon, daß in den ersten acht Schuljahren das sanguinische Temperament bei allen Kindern stärker hervortreten sollte, es aber in der Praxis nicht so ist.

Den Waldorfschülern war die Beurteilung durch die Lehrperson als Mensch und „Charakter“ so deutlich wie den anderen die leistungsmäßige Beurteilung durch ihre Lehrer. Von Pygmalion- oder Halo-Effekten fühlten sich die Nicht-Waldorfschüler allenfalls in puncto Leistung betroffen, nicht als Person.

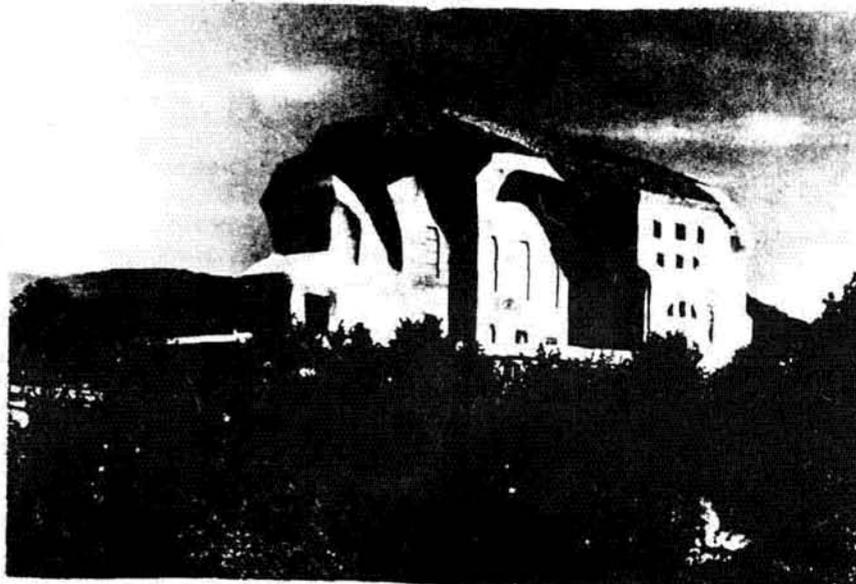
„Die Waldorfschüler hatten von Anfang an ein Bewußtsein von der besonderen Art ihrer Schule als „Insel“, als „Schonraum“.

* Positive und negative Einzelerlebnisse zum Lernen und zum Verhalten in der Schule ergaben sich natürlich bei beiden Gruppen im Seminar, die Frage der langfristigen Auswirkungen davon und von der Schulzeit insgesamt konnte so gut wie nicht bearbeitet werden. Auch die Frage der persönlichen Hilfe und Wertschätzung durch Lehrer an Waldorfschulen und Regelschulen wurde nicht behandelt. Eine klare Be-

wertung der Schulzeit sollten nur die Waldorfschüler abgeben, für die anderen also eine Frage ohne Belang? – Außer einem, der bedauerte, auf eine Waldorfschule gegangen zu sein, wollte sich niemand festlegen: Es ist wahrscheinlich schwer, einen eindrücklichen Teil aus dem eigenen Leben ungeschehen machen zu wollen; gleichgültig, welcher Art die Eindrücke waren, es waren welche.

Eine „einfache“ AG und ein „einfaches“ Seminar können nicht das leisten, was wir uns vorgenommen hatten. Das normale setting eines Universitätsseminars fördert die Arbeit nicht: Wenn jemandem etwas wirklich Wichtiges zur eigenen Person einfiel, wäre sicher das Seminar *nicht* der Ort, dies auch mitzuteilen. Ich ziehe daraus die Konsequenz, daß ohne ein neues setting die Arbeit nicht weitergeführt werden kann: Es muß erlauben, momentane Gefühle, Projektionen und Gedanken auszusprechen, zu zeigen, wirken zu lassen. □

„Die angewandte Temperamentenlehre bewirkte nicht eine Harmonisierung des Temperaments, sondern eher eine Fixierung“.



Manfred Berger

Zur Theorie und Praxis des Waldorf-Kindergartens

Anfragen an eine Waldorfkinderpädagogin

Vorschulpädagogen wurden in den letzten Jahrzehnten durch viele Reformen verunsichert. Vor ca. 23 Jahren wurde das Früh-Lesen propagiert, vor 15 Jahren standen die didaktischen Spiele im Mittelpunkt der Kindergartenpädagogik, vor 13 Jahren die kompensatorische Erziehung, vor 10 Jahren legte man besonderen Wert auf den bruchlosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, vor 7 Jahren favorisierte man die Sozialerziehung, vor 5 Jahren die emotionale Erziehung, heute steht der situationsorientierte Ansatz und „Ökologie“ in Vordergrund pädagogischer Überlegungen zur Vorschulerziehung. Mitten in diesem aufgebrachtem Meer ständiger Veränderungen scheint es eine standfeste Insel zu geben, die sich seit 50 Jahren praktisch nicht verändert hat: die Waldorfkindergärten. Auch für viele nicht-anthroposophische Eltern wird die pädagogische Provinz der Waldorfkindergärten attraktiv, vielleicht gerade deshalb, weil sie inmitten der zeitgenössischen „Modeströmungen“ als ein gleichbleibender Pol der Sicherheit und Ordnung erscheint. Wie sieht diese Ordnung aus? Das folgende Interview führte der Autor nach einer einwöchigen Hospitation in einem Waldorfkindergarten mit einer Waldorfkinderpädagogin.

Frage: Die Waldorfkindergärten erfreuen sich etwa seit Mitte der siebziger Jahre einer wachsenden Nachfrage, die zu zahlreichen Neugründungen geführt hat. Ich selbst konnte in dieser Woche die große Nachfrage nach einem Kindergartenplatz in Ihrer Institution erleben. Was ist Ihrer Ansicht nach der Grund für diese enorme Nachfrage? Ist es der Wunsch vieler Eltern, ihrem Kind eine „schicke“ Vorschulerziehung zu bieten?

Antwort: Es ist richtig, und sie haben es ja selbst erlebt, daß die Nachfrage nach einem Platz in einem Waldorfkindergarten sehr groß ist. Meist nähern sich solche Eltern der Waldorfpädagogik, die schon sehr viel über Erziehung nachgedacht haben. Sie stehen dem haupt-

sächlich leistungs- und wettbewerbsorientierten Bildungssystem kritisch gegenüber und suchen nach einer Alternative.

Sehen Sie, 1981 gab es ca. 130 Waldorfkindergärten, 1986 zählte man bereits 238. Daß viele Eltern auf der Suche nach einer Alternative sind, bestätigt auch die Tatsache, daß sich die Montessori-Kinderhäuser einer steigenden Anziehungskraft erfreuen. Und das zu einer Zeit, wo andere Kindergärten schließen bzw. Gruppen auflösen müssen.

Natürlich geht die Anziehungskraft von unserer praktischen Pädagogik aus, weniger von unserer Theorie, die viele Eltern zunächst gar nicht kennen. Unser praktischer Umgang mit Kindern über-

zeugt, spricht sich weiter, weniger unsere „schicke“ Vorschulerziehung, was das auch immer bedeuten mag.

Frage: Sie als Kindergärtnerin orientieren sich doch an der anthroposophischen „Geisteswissenschaft“. Was ist nun das Besondere Ihrer Pädagogik, welches Menschenbild, welches Verständnis von Kindheit liegt ihr zugrunde?

Antwort: Sie haben schon die eigentlich tragenden Elemente der Waldorfpädagogik genannt: es sind dies das Bild vom Menschen und unser Verständnis von Kindheit. Erziehung beruht, wer wüßte es nicht, immer auch auf bestimmten Vorstellungen über die Entwicklung und das Heranwachsen von Kindern. Was ich darüber denke, welches Bild vom Menschen ich habe, beeinflusst mein pädagogisches Handeln. Nach der anthroposophischen Entwicklungslehre entwickelt sich der Mensch in bestimmten aufeinanderfolgenden Phasen.

Rudolf Steiner, der Begründer der Anthroposophie, verwendet für jede neu beginnende Phase, oder Periode, den Begriff „Geburt“, wobei er jede Geburt in Analogie zur physischen Geburt setzt. Von folgenden drei Entwicklungsphasen bzw. Geburten geht die Anthroposophie aus: 1. Jahrsiebt, die Periode von der Geburt bis zum Zahnwechsel (Geburt des physischen Leibes; M.B.); 2. Jahrsiebt, die Periode vom Zahnwechsel bis zur Pubertät (Geburt

Frauenkooperative gegen Besatzung 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 beengten 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 Freizeittätigkeiten.

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 Ordnenkens 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 unstet“ 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 Köhrs, 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.

RUDOLPH, CH.: Waldorfpädagogik. Wege zur Versteinigung. 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 Geistessehers 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.

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

Kurzbericht

aus einer Arbeitsgruppe
und über ein Seminar



Ulrich Hain

Zur Erziehungswirkung des Waldorf-Unterrichts

Die Vorarbeiten in der Waldorfgruppe begannen mit einer Phase lebhaften Austauschs von Erfahrungen und Erlebnissen aus der Schulzeit: Entdeckung vieler Gleichartigkeiten (hat Waldorfpädagogik tatsächlich *eine* Praxis und nicht verschiedene? Einzelfälle von nachhaltigen positiven Eindrücken oder Enttäuschungen; Feststellung, daß uns die Schulzeit immer noch interessiert bis fasziniert. Nachdenklichkeit oder Bestürzung, wenn durch gegenseitiges Nachfragen die bisherige Sicht gestört wurde. Die Vorbereitung eines Seminars zur Waldorfpädagogik „mit Waldorfschülern“ gab der AG dann ein neues, scheinbar konkretes Ziel.

Das Seminar fand im vergangenen Wintersemester statt. Die Zahl der Teilnehmer war auf zwanzig begrenzt. Alle kannten die Waldorfpädagogik im Umriß, so daß die Waldorfgruppe sich auf Darstellungen aus dem erlebten Unterricht und Schulalltag beschränken konnte. Das Interesse an den kennzeichnenden Einzelheiten ließ aber die Berichte der anderen Teilnehmer aus

Ein Seminar an der Universität Gießen und die vorausgehende Arbeit einer Studentengruppe aus ehemaligen Waldorfschülerinnen (4) und Waldorfschülern (2) sind für mich der Anfang einer Auseinandersetzung mit der Waldorfschule. Ziel war und ist mehr Klarheit über die langfristige Wirkung von (Waldorf-)Schule auf uns und über die Zusammenhänge zwischen dieser Wirkung und dem Elternhaus. Die Sammlung von Berichten anderer Waldorfschüler hat erst begonnen. Deshalb gebe ich hier einen Kurzbericht, der zugleich der Gruppe als mein Beitrag zur Fortsetzung der Arbeit dienen soll.

ihrer Schulzeit zu kurz kommen. Dadurch wurde die gemeinsame Bemühung um die Auswirkungen von Schule auf uns zu diskutieren behindert, Versuche in dieser Richtung störten wiederum manchen Wunsch nach weitergehenden Informationen.

In den folgenden Feststellungen gebe ich den Trend der Diskussion wieder und lasse einzelne „Ausreißer“ weg, die die Aussagen relativieren und glätten: Ich möchte zu Widerspruch, Korrektur und Ergänzung anregen.

* Die Ausgangsfrage, wer denn hier die Waldorfschüler seien, brachte heraus, daß die Teilnehmer Ausschau hielten nach solchen, die kritisch, selbstbewußt und unbefangen auftreten, ein an-

deres Lebensgefühl, ein gewisses Flair besitzen, frei reden können, keine Schulangst hatten und keine Lebensangst haben. Die Chance, das Selbstbild der ehemaligen Waldorfschüler und das der anderen zum Problem zu machen, wurde nicht ergriffen, die Tendenz, sich auf die Waldorfschule „an sich“ zu stürzen, schlug sofort durch.

* Das Interesse der Nicht-Waldorfschüler an ihrer Schulzeit war deutlich geringer als bei den Waldorfschülern – vielleicht ein Artefakt des Seminars.

* In den Darstellungen aus der eigenen Schulzeit überwogen bei den Waldorfschülern die ersten acht Schuljahre, bei den anderen die Oberstufenzeit.

des Ätherleibes) und 3. Jahrsiebt, die Periode von der Pubertät bis zur Mündigkeit (Geburt des Astralleibes; M.B.). Sie sehen, der Prozeß der Menschwerdung unterliegt einer langen Entwicklungszeit, in der sich nacheinander schwerpunktmäßig Physisches-Seelisches-Geistiges ausbildet und ausgestaltet. Für uns Kindergärtnerinnen ist besonders das 1. Jahrsiebt von Be-

„1981 gabe es ca. 130 Waldorfkinderärten, 1986 zählte man bereits 238.“

deutung, ist es doch die Zeitspanne des Vorschulkindes. Entsprechend den gewonnenen Erkenntnissen dieser Lebensperiode gestaltet sich unsere Pädagogik.

Frage: Was sind das für gewonnene Erkenntnisse dieser Lebensperiode?

Antwort: Auf einen Nenner gebracht könnte man sagen, daß das Kind im 1. Jahrsiebt noch ganz Sinnesorgan ist. Was heißt das? Dieser Lebensabschnitt ist gekennzeichnet durch das unbegrenzte Vertrauen des Kindes zur Umwelt. In keiner anderen Lebensphase ist die Beziehung zur Umwelt von so großer Offenheit und grenzenlosem Vertrauen. Das Kind nimmt alle Reize, spricht Handlungen, Bewegungen, Gefühle, Stimmungen und moralische Einstellungen unbewußt aus seiner Umgebung in sich auf. Es kann sich noch nicht wie der Erwachsene von seinen Wahrnehmungen verstandesmäßig distanzieren und ist somit diesen völlig ausgeliefert. Darum ist für das 1. Jahrsiebt die Nachahmung aller Sinneswahrnehmungen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes charakteristisch. Sie ist die Erlebnisform, durch welche das Kind seine Umgebung aufnimmt und sich mit ihr verbindet. Dabei reagiert das Kind auf alles, was durch Menschen als ein Eindruck in ihm hervorgerufen wird. Es ahmt aber nicht nur das Sichtbare nach, sondern es nimmt z.B. auch die freudige, heitere, lebendige oder die traurige, mißmutige, launische Art seiner ihm nahestehenden Menschen in sein Verhalten, durch Nachahmung, auf. Es ist somit nicht nur von eminenter Relevanz, was man in Gegenwart eines Kindes tut, sondern auch, wie es getan wird.

Frage: Wenn Sie die Bedeutung der Nachahmung so herausstellen fällt mir

ein, daß einmal ein bedeutender Pädagoge meinte: Erziehung ist Vorbild, alles andere ist Dressur. Würden Sie das auch so sehen?

Antwort: Dieser Ausspruch sagt mir zu. Wir als Kindergärtnerinnen müssen uns vorbildhaft verhalten, was natürlich auch für die Eltern und all die anderen Erziehenden gilt, weil uns ja die Kinder nachahmen. Vorbild und Nachahmung gehören also unmittelbar zusammen. Rudolf Steiner meint, daß man streng darauf achten soll, daß in der Umgebung des Kindes nichts geschieht, was das Kind nicht nachahmen darf. Man soll nichts tun, wovon man dem Kind sagen muß, das darfst du nicht tun. Darum verhalte ich mich im Kindergarten immer so, daß mein Verhalten für die Kinder Vorbildfunktion hat, es nachahmenswert erscheint. Nicht durch moralische Appelle oder einen Schwall von erklärenden Worten sollen die Kinder geführt werden, sondern durch mein vorbildhaftes Verhalten. Das vorgelebte Beispiel ist aber nicht in erster Linie ein pädagogisches Mittel, das die Kindergärtnerin einsetzt, damit wäre sie für die Kinder zu wenig glaubwürdig: sie muß von ihrem Handeln für sich selbst überzeugt sein. Es geht hier um das weite Feld der Selbsterziehung, denn nichts wirkt nachhaltiger auf das Kind in seinem Werden als das werdende im Erwachsenen.

Frage: Den Kindergartenraum schmückt die Sixtinische Madonna von Raffael. Ist die Madonna mit dem Jesuskind auf dem Arm ein Vorbild für Sie?

Antwort: Genauso ist es. Sie ist Vorbild für alle Waldorfkinderärtnerinnen. Sie werden dieses Bild in jedem Waldorfkindergarten finden. Es ist nicht für die Kinder aufgehängt, sondern in erster Linie für uns Erwachsene. Die Madonna ist sozusagen das Urbild für uns Kindergärtnerinnen, wie wir Kinder erziehen sollen. Die Madonna schmust nicht mit dem Kind, es ist nicht ihr Eigentum, sie hält das Jesuskind zwar fest, trotzdem aber liebevoll, führt es, läßt es aber ganz frei. Die Madonna erinnert uns Kindergärtnerinnen immer an unsere Aufgabe Erwecker, nicht Ausstopfer der kindlichen Seele zu sein, wie Rudolf Steiner es formuliert.

Frage: Hängt mit der Vorbildfunktion auch zusammen, daß Sie bzw. alle Erwachsenen im Kindergarten immer in einer Weise tätig sind?

Antwort: Ganz richtig. Förderung der kindlichen Persönlichkeit ist gleichbedeutend mit der Förderung der Nachahmung. Durch unser Tun sollen die Kinder angeregt werden. Das ist völlig unautoritär, Nachahmung kann man nicht befehlen. Durch mein Tun setze ich Impulse. Wenn ich z.B. einen Tep-

pich für unsere Stube webe, gesellen sich, wie Sie sicher bemerkt haben, bald Kinder dazu, sie wollen meine Tätigkeit nachahmen. so vollzieht sich ein Prozess des nachahmenden Lernens. Das Kind erlebt und erfährt die nachahmende Tätigkeit im sinnvollen Nachvollzug ihrer logischen Abfolgen und ihres Zusammenhangs. So fördern wir die Intelligenz ohne große Abstraktionsleistungen. Wahrnehmen, Erleben und Verstehen müssen sich im Zusammenhang entwickeln.

Hier muß betont werden, daß sich im Prinzip der Nachahmung ein eigentliches Freiheitselement verbirgt: Das Kind sucht sich nur das aus, was es für seine Entwicklung brauchen kann. Es ahmt nicht alles nach, sondern nur gerade das, wozu es aufgrund seiner Entwicklung fähig und bereit ist, zu erleben und zu erfahren. Für mich als Kindergärtnerin heißt das, ein breites Spektrum von Tätigkeiten anzubieten und jedem Kind genügend Zeit zu lassen, mit seiner ihm eigenen Art auf etwas einzusteigen.

Frage: Aus Ihren Erörterungen ergeben sich für mich folgende zwei Fragen: 1. Höre ich richtig Ihre Ablehnung gegenüber einseitiger intellektueller Förde-

„Das Kind ist im 1. Jahrsiebt noch ganz Sinnesorgan... Darum ist für das 1. Jahrsiebt die Nachahmung aller Sinneswahrnehmungen aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes charakteristisch.“

rung im Kindergarten heraus? 2. Legen Sie darum soviel Wert auf so ganz einfache, teilweise überholte Tätigkeiten wie Waschen, Backen, Dreschen, Korn mahlen usw.?

Antwort: Zu Ihrer ersten Frage: Für uns Kindergärtnerinnen ist die kindgemäße Form des Lernens im 1. Jahrsiebt, wie ich schon bemerkte, die Nachahmung. Vorschulprogramme zur Förderung des Intellekts, jegliche Belastung des Gedächtnisses, alles Schulmäßige, alles Lesen- und Schreibenlernen

vor der Schule vermeiden wir im Kindergarten. Diese Ablehnung stützt sich auf die Anthropologie des Kindes. Im 1. Jahrsiebent ist das Kind in seinem Wahrnehmen und Erleben noch völlig an seine Umgebung hingegeben. Das „Wollen“ und nicht das „Denken“ und „Fühlen“ ist beim Kind in dieser Lebensperiode die vorherrschende seelische Aktivität. Das „Wollen“, der Wille

„Wir als Kindergärtnerinnen müssen uns vorbildhaft verhalten, was natürlich auch für die Eltern und all die anderen Erziehenden gilt.“

des Kindes, kann sich nur durch Betätigung, durch aktive Tätigkeit üben und entwickeln und nicht durch Belehrungen und Erklärungen. Diese richten sich an den Verstand des Kindes, der sich jedoch erst allmählich bildet. Für das 1. Jahrsiebent ist das Spiel und das nachahmende Tätigsein die Art und Weise kindlichen Lernens.

Nun zu Ihrer zweiten Frage: Der Waldorfindergarten bietet dem Kind einerseits Sinnvolles zu erleben und andererseits die Möglichkeit, vom Leben zu lernen. Sehen Sie, die heutigen Kinder haben in unserer übertechnisierten Industriegesellschaft nahezu keine Gelegenheit mehr, sog. „Urtätigkeiten“ zu erleben, das Band zwischen der Person des Arbeitenden und seinem Arbeitsprodukt ist zerschnitten. Im Waldorfindergarten haben die Kinder während der Freispielzeit Gelegenheit Urtätigkeiten zu erleben und nachzuahmen wie beispielsweise Weben, Dreschen, Backen usw. Es handelt sich hier um Arbeitsprozesse, die noch von Menschenhand durchgeführt werden, es besteht eine Beziehung zwischen der Person und ihrem Arbeitsprodukt. Es geht hier nicht um eine Romantisierung vergangener Zeiten, sondern um Anschauungen. Damit soll erreicht werden, daß Intelligenz und Verstehen im Zusammenhang von Erleben und Tun gefördert wird. Unser Beitrag, wenn Sie so wollen, zur Förderung der Intelligenz. Wir legen Wert darauf, daß die Kinder möglichst viele und unterschiedlichste Tätigkeiten bei uns im Lebenszusammen-



hang beobachten und daran teilnehmen können. Folglich werden viele häusliche Tätigkeiten wie Kochen, Backen, Spülen, Bügeln, Nähen, Fegen usw. in den Kindergartenplan aufgenommen. Auch die Natur als Erzieherin schätzen wir sehr. Schon Friedrich Fröbel hat in seinem Aufsatz „Die Gärten der Kinder im Kindergarten“ die hohe Wichtigkeit in niger Bekanntschaft mit der Natur, für eine allseitige Erziehung betont. Darum können die Besucher unseres Kindergartens Gartenbeete sehen, die Kinder beim Graben, Säen, Ernten, Gießen, Jäten ect. beobachten. In unserer Gartenanlage gibt es eine Vielfalt an Aufgaben, dazu gehört auch die Versorgung unserer beiden Kaninchen und des kleinen Entenhofes.

Frage: Sie haben vorhergehend die Bedeutung des kindlichen Spiels ange tippt. Gerne würde ich mehr über das Spiel und seine Bedeutung aus anthroposophischer Sicht erfahren?

Antwort: Oh, da könnte ich Ihnen einen mehrstündigen Vortrag halten! Sie haben ja eine Woche Hospitation hinter

sich. Sicherlich können Sie diesbezüglich Ihre Frage konkretisieren.

Frage: Mir fielen die intensiven Puppenspiele auf. Die Kinder spielten mit einfachen, ich möchte sagen fast „primitiven“ Puppen. Können Sie dazu nähere Erläuterungen geben?

„Die Madonna erinnert uns Kindergärtnerinnen immer an unsere Aufgabe Erwecker, nicht Ausstopfer der kindlichen Seele zu sein, wie Rudolf Steiner es formulierte.“

Antwort: Ich werde es versuchen. Bevor ich aber näher auf die Puppenspiele der Kinder und die „Waldorfpuppe“ eingehe, ist es nötig, allgemein etwas zu unserem Spielmaterial zu sagen. In einem Waldorfkindergarten findet man Spielgegenstände bestehend nur aus Naturmaterialien. Dazu gehören z.B. kleine Steine, Tannenzapfen, Muscheln, Pelzreste, Wurzeln, Holzabfälle usw., diese sind offen ersichtlich in großen Körben untergebracht. Plastikspielgegenstände werden von uns wegen ihrer Unergiebigkeit und Kälte abgelehnt, dies erzieht zu Gefühllosigkeit und Gefühlskälte, sie geben den Sinnen des Kindes nicht Nahrung. Demgegenüber regen die Naturmaterialien die Phantasiekräfte an und fordern das Kind heraus, jeden Tag neu wieder schöpferisch tätig zu werden. Schon die großen Pädagogen John Locke und Jean Paul haben die Forderung aufgestellt, den Kindern keinen luxuriösen Tand und keine bis ins Feinste naturgetreuen Nachbildungen, sondern möglichst einfache Dinge zum Spielen zu geben: Bälle, Kugeln, Steinchen, Sand und Wasser usw.

Zum anderen stehen den Kindern die von Eltern und Kindergärtnerinnen selbst hergestellten Spielgegenstände zur Verfügung. Dazu gehören Marionetten, Steppuppen, Zipfelpuppen, die typische Waldorfpuppe, die gestrickten und gehäkelten oder aus Holz geschnitzten Tiere, Zwerge aus Filz und Wolle. Schließlich sind noch die Materialien des häuslichen Lebens zu erwähnen, die ich aber nicht extra aufzähle.

Nun kommen wir zur Puppe, die in der Waldorfpädagogik eine besondere Rolle spielt. R. Steiner hat selbst auf die richtige „primitive“ Puppe – Sie haben also die richtige Bezeichnung genannt – immer wieder hingewiesen, betont, daß das Kind an einer unvollkommenen Puppe alles hinzufügen muß, was an der Puppe noch nicht dran ist. Bei der in Ausdruck, Farbe, Kleidung und Funktion fertigen Puppe braucht das Kind nichts mehr hinzuzufügen. Das führt dazu, daß der Geist des Kindes verkümmert, statt sich aufzuschließen, da es nichts mehr zu tun hat. Hier muß ich nochmals Jean Paul nennen, der sehr richtig bemerkte, daß sich ein Kind mehr zu der Puppe hingezogen fühlt, welche aus einem „schlechten Stiefelknecht des Vaters“ gemacht ist, als zu der, „welche sich nur durch die Größe von einer Dame unterscheidet“. Warum spielen die Kinder so intensiv mit den Puppen? Ich denke, die Kinder haben ein Urbedürfnis, eine Puppe zu lieben, zu umsorgen, zu besitzen und herumszutragen. Das mit der Puppe spielende Kind findet zu sich. Die Puppe wird zum Begleiter des Kindes, zum Helfer

und Tröster auf dem Wege der Menschwerdung, eine Hilfe, um sich selbst zu finden. Auf die Puppe kann das Kind eigene Gefühle, wie Aggression, Einsamkeit und Traurigkeit projizieren, dadurch eigene belastende Gefühle verarbeiten. Puppen können viele Rollen und Charaktereigenschaften übernehmen, je nach Bedürfnis des Kindes. Letztendlich regt die primitive Puppe die Phantasiekräfte der Kinder an.

Frage: Stichwort Phantasie. Neben den intensiven Puppenspielen, die von Buben und Mädchen gleichermaßen gespielt wurden, sind mir die phantasiereichen Spiele aufgefallen. Gehe ich recht in der Annahme, daß dieser Sachverhalt

**„In den Waldorfkinder-
gärten gibt es keine fertigen
Spielmaterialien in
Form von Abbildern aus
der Umwelt, z.B. fertige
Autos, Schiffe, Puppen.
Die Kinder müssen sich
im Spiel diese Abbilder
selbst erschaffen, ihrer
Phantasie sind dabei kei-
ne Grenzen gesetzt.“**

eng daran geknüpft ist, daß in den Waldorfkindergärten keine fertigen Spielmaterialien vorhanden sind?

Antwort: Das ist richtig! In den Waldorfkindergärten gibt es keine fertigen Spielmaterialien in Form von Abbildern aus der Umwelt, z.B. fertige Autos, Schiffe, Puppen etc. Die Kinder müssen sich im Spiel diese Abbilder selbst erschaffen, ihrer Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Dabei greifen die Kinder auf Abbilder aus ihrer unmittelbaren Umwelt zurück, was sie in ihrer Umwelt erleben und wovon sie bewegt sind. Sie haben sicher bemerkt, mit welcher heller Begeisterung und hohem Einfallsreichtum die Kinder Abbilder aus ihrer Umwelt nachbauen. Aus Brettern werden Skier, umgedrehte Stühle auf dem Tisch werden zum Unterseeboot, Kürbiskerne dienen als Zahlungsmittel, aus Tannenzapfen, Eicheln, Steinen, Moos und Wurzeln werden ganze Landschaften gebaut. Spiele mit

selbstgeschaffenen Abbildern sind insb. noch für Kinder im Kindergartenalter von hoher Wichtigkeit, da sie die Phantasie des Kindes anregen und die geistige Beweglichkeit fördern.

Frage: Das einzige Bild in Ihrem Kindergarten ist die Sixtinische Madonna. Auch kein selbstgemachtes Bild der Kinder zielt die Wand, ebenso liegen keine Bilderbücher auf. Soll möglichst wenig an vorgegebenen Bildern die eigene Bilderwelt des Kindes verstellen und verengen?

Antwort: Genauso ist es! Sie denken ja schon ganz anthroposophisch. Wir wollen nicht die inneren Bilder des Kindes, seine eigenen individuellen Phantasiekräfte, durch äußere Bilder verbiegen.

Frage: In einer Hinsicht fand ich Parallelen zum Montessori-Kinderhaus, nämlich hinsichtlich der „vorbereiteten Umgebung“. Ist das so?

Antwort: Ich weiß, daß Maria Montessori großen Wert auf eine vorbereitete Umgebung legt. Auch die Waldorfkindergärtnerin hat den Auftrag, die Umgebung vorzubereiten, die sich an dem jeweiligen Entwicklungsstand und den daraus resultierenden Bedürfnissen des Kindes orientiert, damit sich die Individualität des Kindes, seine Persönlichkeit, in einem gesunden Leib, in einer gesunden Seele entfalten kann. In der Ansicht, daß die Umgebung vorbereitet sein soll sind sich wohl die Montessori- und Waldorfanhänger einig. In der Auffassung, wie eine kindgerechte Umgebung auszusehen hat und welche Betätigung die Kinder zu selbständigen Persönlichkeiten heranreifen läßt, unterscheiden sie sich jedoch deutlich. Die Unterschiede herauszuarbeiten ist jetzt wohl nicht der geeignete Ort, wäre aber sehr interessant. Kehren wir wieder zur Waldorfpädagogik zurück. Zur Umwelt im Waldorfkindergarten gehört alles, was die Kinder mit ihre Sinnen wahrnehmen können, Farben, Formen, Gerüche, Klänge usw. Diese Umgebung schafft die Kindergärtnerin einerseits durch das Angebot der Spielmaterialien, welches immer funktionstüchtig und in einem ordentlichen Zustand sein sollte. Andererseits besteht der Auftrag für eine gemütliche, wohlliche, einhüllende Atmosphäre zu sorgen. Darum nennen wir unser Gruppenzimmer auch lieber „Stube“. Wir sorgen für Blumen an Fenstern und Tisch, verwenden für das Frühstück Steingutgeschirr, achten darauf, daß der Jahreszeitentisch geschmückt ist usw.

Frage: Mir ist aufgefallen, daß der Tagesablauf stark rhythmisiert ist, d.h. der Tagesablauf ist fast immer der gleiche. Veränderungen ergeben sich nur durch den durch das Jahr gehende Rhythmus. Eher passives Aufnehmen

und eher aktives Gestalten, Heiterkeit und Ernst, geistige und motorische Bewegung, Essen und Verdauen, Selbstbeschäftigung und Gruppenerlebnisse sind die Pole, die sich tagtäglich wiederholen. Was für Intention steht hinter diesem rhythmischen Tagesablauf?

Antwort: Wie sich das Wachstum der Pflanzen im Jahresrhythmus, Schlafen und Wachen von Tier und Mensch im Tagesrhythmus abspielen, so geht die Anthroposophie davon aus, daß sich das gesamte Leben des Menschen rhythmisch gliedert. Der Rhythmus ist für den Menschen ein sich durchziehendes Lebensprinzip, für die Kinder eine Orientierungshilfe. Da sich die Kinder einen solchen Rhythmus noch nicht selbständig geben können, ist es angebracht, daß wir Erwachsenen ihnen zu einem Rhythmus verhelfen. Je rhythmischer das Leben eines kleinen Kindes ist, umso gesünder wird es sich entwickeln. Auch stellt für die Kinder im Großen und Ganzen ein rhythmisch gleichbleibender Verlauf eines Kindergartenvormittags wegen der damit verbundenen Vorhersehbarkeit und Überschaubarkeit eine Erleichterung dar. Die Kinder machen die Erfahrung von Geborgenheit und Schutz, von Kontinuität und Beständigkeit, es wird Zukünftiges vorhersehbar und kalkulierbar, das gibt Sicherheit. Für uns gleicht ein Tagesablauf dem Rhythmus des Atmens. Die erste Freispielzeit beispielsweise entspricht dem Ausatmen, der sich anschließende Reigen dem Luftholen.

„Der (Jahres- und Tages-) Rhythmus ist für den Menschen ein sich durchziehendes Lebensprinzip, für die Kinder eine Orientierungshilfe.“

Der Rhythmus des Tages und der der Woche wird überwölbt von dem sich durch das Jahr ziehenden Rhythmus. Wir halten fest, trotz mancher abfälligen Bemerkungen, an der Frühling-Sommer-Herbst- und Winterpädagogik. Das Miterleben der Jahreszeiten bekommt seine besonderen Akzente durch die Zeiten der Feste, die nicht nur religiöser Art sind, denen wir bestimmte Erziehungsmotive zuordnen. Lassen Sie mich dazu ausgewählte Bei-

spiele sagen. Die Michaelszeit im Herbst ist die Zeit der Selbstdisziplin und inneren Stärke; die Advents- und Weihnachtszeit die Zeit der Dankbarkeit, Bescheidenheit, der Besinnung und des Schenkens; die Johannizeit im Sommer ist die Zeit der Heiterkeit und Ausgelassenheit. Beim Jahresfeste-Brauchtum geht es nicht nur um die Vermittlung gefühlsmäßiger Stimmungen, sondern auch um erlebte Tätigkeiten. Aktiv nehmen die Kinder, als auch deren Eltern, an den Vorbereitungen und Durchführung der Feste teil.

Frage: Der Festzeitkalender ist, wie Sie eben selbst bemerkten, nicht nur nach unseren beiden großen Konfessionen ausgerichtet. Mir ist während meiner Hospitation aufgefallen, daß im Kindergarten z.B. vor den gemeinsamen Mahlzeiten ein Dankesspruch gesprochen wird. Welche Rolle spielt die Religion in Ihrem Ansatz?

Antwort: Als wir über das Bild der Sixtinischen Madonna sprachen, wurde unser religiöser Ansatz schon deutlich. Ich denke, ein katholisch orientierter Kindergarten würde dieses Bild aus anderen Gründen aufhängen. Da müssen Sie aber dort nachfragen. Bei uns geschieht religiöse Erziehung mehr indirekt, sie ist aber integrales Prinzip des gesamten Erziehungsgeschehens. Wir sind religiös im überkonfessionellen Sinn, d.h. konkret, daß die religiöse Erziehung nicht verwechselt werden darf mit konfessionell gebundener Erziehung. Wir fördern bei den Kindern allgemein die Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Dimensionen. Sie sollen zur Dankbarkeit und Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung, ihren Erscheinungen und Geschöpfen erzogen werden. Sie sollen Staunen lernen über die wunderbaren Erscheinungen der Natur, damit sie ihr mit hoher Achtung begegnen. Rudolf Steiner selbst meint, daß die universelle Dankbarkeit die Grundlage ist, für die wahrhaftige Religiosität des Menschen.

Frage: Während meines Besuches sprachen Sie und die Kinder vor der gemeinsamen Mahlzeit folgenden Spruch:

„Erde, die uns dies gebracht

Sonne, die es reif gemacht

Liebe Sonne, liebe Erde

Euer nie vergessen werde.

Ist das ein Beispiel für Ihre religiöse Erziehung?

Antwort: Wenn Sie wollen, ja. Obwohl vorangehende Ausführungen schon deutlich machten, daß unsere religiöse Erziehung differenzierter ist und diese nicht mit einem willkürlich ausgewählten Dankesspruch veranschaulicht werden kann.

Frage: Mir ist noch besonders aufgefallen, daß Sie aggressives Verhalten der Kinder liebevoll unterbinden, bei etwai-

gen Streitigkeiten die Kinder versuchen abzulenken. Welche Intention steckt hinter diesem Verhalten?

Antwort: Nach Ansicht der Waldorfpädagogik ist Aggression kein menschliches Grundbedürfnis: Sie ist entweder Folge falscher Erziehung, fehlender Bewegungsmöglichkeiten, z.B. zu lange vor dem Fernseher zu sitzen, oder aber falsche Vorbilder. Da das Kind kein

„Kinder sollen zur Dankbarkeit und Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung, ihren Erscheinungen und Geschöpfen erzogen werden. Sie sollen Staunen lernen über die wunderbaren Erscheinungen der Natur, damit sie ihr mit hoher Achtung begegnen.“

kleiner Erwachsener ist, kann einem aggressiven Kind oder streitenden Kindern nicht mit rationalen Erklärungen geholfen werden. Darum versuchen wir abzulenken, ich würde sagen, umlenkend einzugreifen, z.B. durch das Auf-sagen eines Abzählreimes, dem Erzählen einer Geschichte ect. Solche Methoden entsprechen eher der Entwicklungsperiode des Kindergartenkindes.

Frage: Leider müssen wir unser Gespräch beenden. Doch eine Frage habe ich noch: Ist die Waldorfpädagogik nicht weltfremd?

Antwort: Diese Frage durfte nicht ausbleiben. Oft wird dem Waldorfkinder-garten vorgeworfen, er sei weltfremd, schaffe eine heile Welt, die das Kind nirgends antreffe. Unsere Aufgabe ist, die Kinder zu schützen vor äußeren Einbrüchen, sie zu stabilisieren für die nicht heile Welt. Ausgehend von den Erkenntnissen, daß das Kind ins seinen frühen Lebensjahren von den unmittelbaren Eindrücken bestimmt wird, hat der Waldorfkinder-garten zum Ziel, dem Kind ein tiefes, reiches, phantasievolles Innenleben zu vermitteln über Natur, Farben, Klänge, Düfte, Märchen, Bewegung usw. Über die Wahrnehmung und das intensive innere Erleben entwickelt sich das Verstehen, Denken und die Intelligenz, wird das Kind stabilisiert für die leider unheile Welt. Ob das weltfremd ist? Die Beantwortung dieser Frage überlasse ich Ihnen!

Erich Renner

Kulturelle Identität – Zum Problem des

Durch die Expansion der europäischen Zivilisation kommen heute weltweit Völker und Kulturen miteinander in Berührung. Dabei begegnen sich aber in der Regel nicht gleichberechtigte Partner, vielmehr droht eine dominante Kultur alle anderen Kulturen zu assimilieren. Kulturkontakt kann so eine Frage des kulturellen Überlebens werden. Im folgenden Beitrag arbeitet der Verfasser den Stand der Forschung zu dieser Frage auf und plädiert für ein kulturelles Recht auf Anderssein.

Ein Blick in die einschlägige Literatur macht deutlich, daß die Diskussion vor allem in den USA geführt wird, wenngleich – und das ist verständlich – auf dem Hintergrund der spezifischen amerikanischen Geschichte und der amerikanischen Gesellschaft, insb. deren Bevölkerungsstruktur. In dieser amerikanischen Diskussion haben sich verschiedene, binär schematisierende, Denkmodelle herauskristallisiert.

1. Eine populäre Version: „melting pot“ (Schmelztiegel) versus „roots“ (Wurzeln)

a) „Schmelztiegel“

Die Vorstellung vom „melting pot“ oder auch *Schmelztiegel der Rassen und Kulturen* haben die USA als einen Raum vor Augen, in dessen Grenzen sich die

Legierung der Rassen und Kulturen zu einer Verbindung vollzieht, deren „Basismetall“ die abendländische Zivilisation darstellt. Tatsächlich findet man in

Berichten von Reiseschriftstellern häufig exakt diese Vorstellung gewissermaßen authentisch beobachtet und für die Allgemeinheit kolportiert. In einem Reisewerk von *Gezork* aus dem Jahre 1949 ist folgende Passage enthalten:

„Dann fahren wir nach den Einwanderervierteln hinüber. Und hier wird mir erst, mehr noch als im Hafen, die besondere Bedeutung dieser Riesenstadt klar: New York ist das Einfallstor für Amerika, es ist der große Schmelztiegel vieler Rassen und Völker.“

Navajo

Amerikanisierung eines Indianers: Tom Torlono beim Eintritt in die Carlisle-Schule in Pennsylvanien (links), und wie er drei Jahre später aussah. Carlisle wurde 1879 von der Regierung gegründet, um Indianer die Art des weißen Mannes zu lehren. Wer sie erlernte, stellte nachher oft fest, daß er nicht mehr in seinen Stamm paßte. Während der Sommerferien durften die Indianer oft nicht nach Hause, sondern wurden als Dienstboten in weißen Familien untergebracht.

46 Wahrscheinlich J. N. Choate / Carlisle / achtziger Jahre.



kulturellen Überlebens in einer Welt der vielen Kulturen

Hier sind sie angekommen, die Überzähligen Europas, und hier, in den Einwanderervierteln fanden sie ihre erste Heimat in der Neuen Welt. Natürlich zog es jeden zu seinen Volksgenossen, die schon seit längerer Zeit hier waren, die seine Sprache redeten und ihm beim Einleben in diesem Lande helfen konnten. So entstanden die Griechen-, die Italiener-, die Jugend- und die Armenierviertel New Yorks; fast jedes Volk hat hier seinen eigenen Stadtteil. (...)

Hier sieht man aber auch den einschneidenden Unterschied zwischen den Generatio-

nen, besonders bei den Frauen. Die Mütter ganz so, wie du sie in Neapel oder Lodz oder Bukarest antriffst: fett, schlampig, mit unordentlichem Haar, in Nachtjacke und ausgetretenen Filzpantoffeln; die Töchter schon ganz Amerikanerinnen, gertenschlank im modernen Kleid, in Seidenstrümpfen und Stöckelschuhen. Man muß es dem amerikanischen Volk lassen, daß es viel tut, um diesen Einwanderern die Wege zu ebnen." (Gezork 1949, S. 13f.).

Ganz abgesehen von den massiven Vor-

urteilen, die in diesen Textstücken transportiert werden – und das in einer Textauswahl für den Unterricht (Hirschgraben-Lesereihe 1966(6)) – muß man sich die geschilderte Mechanik einmal vergegenwärtigen. New York fungiert in diesem Tiegelschmelzverfahren als Vorsortierer, in dem die beizumischenden kulturellen Bestandteile zuerst einmal angeschmolzen werden, sichtbar im Äußeren der jüngeren weiblichen Generation, bevor sie ins Zentrum abfließen, um dort vollends eine vom Ursprung unabhängige Bindung einzugehen. Aber beim genauen Hinsehen merkt man, daß nicht einmal das Bild, das zugrunde liegende naturwissenschaftlich-technische Verfahren stimmt, denn das Legieren von Metallen will mit spezifischen Eigenschaften der Beimischungen das Grundmetall verbessern, während bei der Verwendung der Formulierung „Schmelztiegel“ hier genau umgekehrt gedacht wird.

In einer Reisebeschreibung aus dem Jahr 1937 hat der bis heute vielgelesene Autor A. E. Johann eine interessante Definition über Amerikanerinnen formuliert:



Yavapai

Die Studioaufnahme zeigt die enormen Veränderungen im Aussehen von Südwestindianern gegen die achtziger Jahre. Der Mann links trägt eine Wildlederjacke, die nach Art der Prärieindianer verziert ist. Mokassinstiefel mit aufgekippten Spitzen waren typisch für Apachen. Der Indianer rechts trägt eine Hose, wie sie die Regierung in einigen Reservationen einmal jährlich für jeden Mann ausgab. Einen Patronengurt trug in den neunziger Jahren praktisch jeder Westerner, ob Indianer oder Weißer.

A. Miller / achtziger oder neunziger Jahre.

b) „Wurzeln“

Das populäre Gegenmodell zum „melting pot“ hat sich nach meiner Auffassung in dem Stichwort „roots“ (Wurzeln) am deutlichsten konkretisiert. Aber nicht erst seit der Veröffentlichung des gleichnamigen Bestsellers des schwarzen Amerikaners Alex Haley im Jahr 1976 und nicht nur für die Schwarzen bezeichnet „roots“ die Suche nach Wurzeln der kulturellen Identität. Das Buch hat jedoch zunächst ein hochaktuelles Problem für das Zusammenleben der Rassen und Kulturen im Vielvölkerstaat USA ins Bewußtsein der Öffentlichkeit gerückt, und zwar auf eine Weise, wie es der Wissenschaft nur selten gelingen mag – auf die Vorreiterrolle der Literatur beim Formulieren wichtiger gesellschaftlicher Probleme hat im übrigen René König schon aufmerksam gemacht (vgl. König 1984). Der weltweite Erfolg dürfte nicht nur auf die Wirksamkeit der Medien und das Funktionieren der Bestseller-Mechanismen zurückzuführen sein. Mit „roots“ ist sicher auch ein allgemein menschliches Bedürfnis nach Selbstvergewisserung literarisch auf den Punkt gebracht worden (1). Vorausgegangen waren in den USA allerdings jahrzehntelange Auseinandersetzungen um soziale und politische Gleichberechtigung verschiedener Minoritäten und die damit verbundene Formulierung eines neuen Selbstbewußtseins, man erinnere sich in diesem Zusammenhang an Black Power, Red Power, black is beautiful.

2. Eine wissenschaftliche Version: „acculturation“ versus „ethnicity“

a) acculturation

Die anthropologischen Wissenschaften in den USA beschäftigen sich seit Jahrzehnten mit dem Phänomen der kulturellen Identität (oder Kontinuität), das vor allem unter dem Begriff der Akkulturation firmiert, aber gelegentlich auch mit den Begriffen „culture change“ (Kulturwandel), „assimilation“ (Assimilation), „americanization“ (Amerikanisierung), „modernization“ (Modernisierung) diskutiert wird.

Die große Bedeutung der Akkulturationsforschung in den USA seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts läßt sich u.a. an Keesings Überblick „Culture Change“ von 1953 veranschaulichen, der nicht weniger als rund 8.500 Titel mit den Schwerpunkten im 20. Jahrhundert aufführt (vgl. Keesing 1955, Tax 1960, Beals 1965).

Die vielfältigen Diskussionslinien um Theorien und Methoden dieses Forschungsfeldes können an dieser Stelle nicht nachgezeichnet und bewertet werden. Für das vorliegende Erkenntnisinteresse soll jedoch mit Rudolph unter *Kulturwandel* der Gesamtvorgang und unter *Akkulturation* die dabei ablaufenden Prozesse und auftretenden Phänomene verstanden werden (vgl. Rudolph 1973, S. 54). Danach wären Amerikanisierung und Modernisierung spezielle Richtungen des Kulturwandels, während Assimilation die Angleichung an eine dominierende Kultur allgemein bezeichnet.

b) ethnicity

Im Kontrast dazu umfaßt der relativ junge Begriff „ethnicity“ alle Formen der Beibehaltung und Kontinuität der kulturellen Differenziertheit. Obwohl „ethnicity“ hier als Gegenposition formuliert ist, können die damit verbundenen Vorstellungen nicht von der allgemeinen Diskussion um Akkulturation isoliert werden. Sie sind vielmehr darin verflochten und aus ihr hervorgegangen. In einem Grundsatzartikel entwickelt beispielsweise Sol Tax die Hypothese, daß man im Falle der nordamerikanischen Ureinwohner nicht von Akkulturation sprechen könne, „...acculturation ist not occurring in North America“ (Tax 1960, S. 194). Und er macht darauf aufmerksam, daß die äußeren Anpassungsprozesse längst vollzogen seien durch Änderungen der ökonomischen Bedingungen, daß dieser Wandel aber die kulturellen Werte (inner meanings), d.h. die kulturspezifischen Denk- und Wahrnehmungsweisen nicht habe erfassen können.

„Die in der Schule praktizierten Maßnahmen müssen daher im wesentlichen als Zwänge zum Zwecke der Umerziehung angesehen werden.“

Spiro kommt bei einer vergleichenden Auswertung von Akkulturationsstudien, die sich mit Mexikanern, Juden, Japanern, Italienern, Norwegern, Chinesen, Iren, Franko-Kanadiern, Armeniern, Griechen, Polen, Russen befassen, ebenfalls zu dem Ergebnis, daß „äußere Akkulturation nicht als verlässlicher Hinweis für den Wandel der Persönlichkeit gelten kann.“ (Spiro 1955,



S. 1248). Insbesondere Einstellungen, Werte und Emotionen scheinen danach akkulturationsresistent zu sein.

Definiert man „ethnicity“ aus dieser Perspektive, dann kann man darunter eine Konstellation kulturspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verstehen, wie sie von den einer Gruppe zugehörigen Individuen praktiziert und wechselseitig anerkannt werden (vgl. Goodenough nach Reimann 1986, S. 365). Mit dem Betonen von Denken, Wahrnehmen, Handeln

als dem eigentlich Kulturellen ist eine Linie verfolgt, bei der es auf das individuelle Bewußtsein von Personen ankommt, die einer Kulturgruppe angehören. Das bedeutet auch, daß bei der Definition des kulturellen Status von Personen (und Gruppen) der individuelle Bewußtseinsstand im Mittelpunkt steht. Daran kann ersichtlich werden, zu welchen konkreten Konstellationen

kulturation eingelassen, die ausschließlich den kulturellen Wandel im Sinne der westlichen Zivilisation bezeichnet, eine Konfrontation, deren weltweite Bedeutung ich eingangs bereits hervorgehoben habe. Auf zwei Ansätze der Modernisierungsforschung möchte ich näher eingehen, weil diese besondere Breitenwirkung erzielt haben.

**„Ursprüngliche Kultur-
einflüsse sind ein Fer-
ment, das die Wahrneh-
mungs-, Denk- und
Handlungsstrukturen be-
wegt, selbst dann, wenn
sich fremdkulturelle
Merkmale als dominant
erwiesen haben.“**

a) Empathie

Als Grundlage der Modernisierung des Lebensstils hat Lerner die Vorstellung von einer mobilen Persönlichkeit entwickelt, deren zentrale Eigenschaft die *Empathie* ist, „die Fähigkeit, sich selbst in der Situation eines anderen zu sehen“ (Lerner 1979(4), S. 364). Zur Untersuchung der Persönlichkeitsvariable *Empathie* verwendete Lerner die „projektiven Fragen“ aus dem sog. „Middle East Survey“, einer Studie, die 1950/51 in der Türkei, Libanon, Jordanien, Ägypten, Syrien, Iran durchgeführt wurde. Bei diesen Fragen bekommen die Probanden die Aufgabe, sich in die Rolle eines Staatschefs, Zeitungverlegers, Rundfunkdirektors oder eine der eigenen Person gleichrangige Figur zu versetzen. Die so erarbeitete *Empathieskala* wurde mit weiteren empirisch ermittelten Merkmalen modernen Lebens wie Urbanisierung, Elementarbildung, Mediennutzung sowie einer Rangskala „Meinungen zu öffentlichen Angelegenheiten“ korreliert. „Tatsächlich waren Personen mit dem breitesten Meinungsspektrum (Rang I) typischerweise lese- und schreibkundig, Städter, Benutzer von Massenmedien und rangierten hoch auf der *Empathieskala*“ (Lerner a.a.O., S. 379). Entsprechend weni-

ger signifikant waren die Ränge 2 und 3, die als Übergangsguppierungen verschiedenen Stadiums dargestellt werden. Den Gruppierungen der Ränge 4 und 5 des Meinungsspektrums fehlten jeweils alle Merkmale des modernen Lebens, der höhere Beteiligungsgrad der Ranggruppe 4 in der Dimension „*Meinung*“ geht nach Lerner deshalb auf vorhandene *Empathie* zurück. Die betreffenden Personen dieser Gruppe seien im echten Sinne Übergangspersönlichkeiten, weil sie eine „latente Struktur von Strebungen und Einstellungen“ besitzen, eben jene *Empathie* (dito). Dies sei die „Quelle abweichenden Verhaltens“ in Richtung Modernisierung.

Diese Untersuchung deckt meiner Meinung nach einen interessanten Hintergrund des Konstruktes *Empathie* auf, daß nämlich diese Eigenschaft offenbar nicht als Ergebnis sondern als Voraussetzung moderner Entwicklung anzusehen ist. Man muß also annehmen, daß *Empathie* als individuelle Eigenschaft in traditionellen Gesellschaften ebenso zu beobachten ist wie in modernen. Die Umkehrung wäre dann, daß in modernen Gesellschaften in gleicher Weise Persönlichkeiten mit und ohne empathische Qualitäten vorkommen müssen. Und die Frage wäre, welche Bedeutung Eigenschaften, wie sie durch *Empathie* charakterisiert werden, in traditionellen Gruppen und Gesellschaften haben. Wenn man etwa die auf sorgfältiger Kenntnis traditioneller Kulturen beruhenden Theorien über psychologische Typen in sog. „primitiven Kulturen“ eines Paul Radin in Betracht zieht, der mit „*Tatmensch*“, und „*Denker*“, mit „*Mystiker*“ und „*Frommer*“ (Radin 1953, S. 46–78, S. 79ff.) die Differenziertheit der Individualitäten herausarbeitet, dann ist es schwer vorstellbar, daß die für den Modernisierungsprozeß favorisierten Persönlichkeitsmerkmale in den Herkunftsgesellschaften gewissermaßen brach liegen sollen. Das Problem scheint mir deshalb zu sein, wie solche Eigenschaften wechselwirksam in den Prozeß kultureller Kontinuität bzw. Diskontinuität verflochten sind.

b) Modernisierungssyndrom

Die Arbeiten von Alex Inkeles und insb. die mit David H. Smith veröffentlichte Studie über individuelle Modernisierung in sechs Entwicklungsländern (1974) erfaßt 5.500 Individuen männlichen Geschlechts in Argentinien, Chile, Ostpakistan, Indien, Israel und Nigeria. Das dafür entwickelte Konzept individueller Modernität arbeitet mit Einstel-



kulturelle Konfrontationen geführt haben bzw. in welche Richtungen eine akkultorative Entwicklung sich vollzogen hat (vgl. Renner 1986, S. 21–25).

Konzepte individueller Modernität

Auf den individuellen Aspekt der Akkulturation ist meines Erachtens die soziologische Modernisierungsforschung bisher am intensivsten eingegangen. Sie hat sich damit auf eine Version von Ak-

lungen/Eigenschaften/Verhaltensweisen, die als abhängige Variablen aus den Ergebnissen standardisierter Interviews mit dem OM-Score (overall measure of modernity) statistisch abgesichert gewonnen worden sind:

Wertschätzung von Bildung und Ausbildung, Erwartung persönlichen Fortschritts, Unabhängigkeit von Autoritäten, Betonen persönlicher Verantwortung/Planung, Offenheit für neue Erfahrungen, Strebsamkeit/Ehrgeiz, Informiertheit, Gewähren der Rechte anderer.

Dabei wurde versucht zu erarbeiten, in welcher Weise diese Eigenschaften durch Unterschiede bei den unabhängigen Variablen (father's education, own education, ethnicity, urban or rural origin - occupation experience, mass-media exposure) erklärt werden können (vgl. Inkeles/Smith nach Renner 1986, S. 197, 206).

Die Autoren konturieren aus den Ergebnissen ein sog. *Modernisierungssyndrom*, dessen weitaus einflußreichstes Merkmal die Schulausbildung darstellt, gefolgt von Massenmedien und Berufserfahrung.

Beide Autoren verweisen übrigens darauf, daß sie über die Reversibilität von Modernität, d.h. über andere Wirkungsrichtungen ihrer erklärenden Variablen keine statistisch verlässlichen Angaben machen können (vgl. Inkeles/Smith nach Renner 1986, S. 211).

Insb. das scheinbar glatte Nebeneinander moderner Eigenschaften und entsprechender moderner Umweltvariablen erweckt den Eindruck eines kausalen Zusammenhangs im Sinne von Bedingungen und Wirkungen, ohne daß darauf Bezug genommen wird, in welche tatsächlichen Hintergründe die

„Kulturelle Kontinuität und Identität bedarf der Vorbilder. Kultur muß kollektiv gelebt werden, um Kultur des Individuums zu ermöglichen.“

durch den OM-Score ermittelten Eigenschaften verflochten sind. Möglicherweise könnten mit deren Berücksichtigung Aufschlüsse darüber gewonnen werden, ob sog. moderne Persönlichkeitsmerkmale ein Privileg moderner Gesellschaften und Umweltbedingungen sind oder ob sie, wie Lerner es nahelegt, in allen Gesellschaften und Kulturen vorkommen.

Bei der Bestimmung kultureller Statuspositionen scheinen mir die Konzepte

individueller Modernität, wie ich sie hier vorgestellt habe, auf halbem Wege stehenzubleiben, weil sie Modernität als Richtung verabsolutieren, weil sie außerdem Wechselbeziehungen zwischen traditionellen und modernen Bedingungen und Eigenschaften/Verhaltensweisen unberücksichtigt lassen.

Kulturelle Selbstverständnisse

Mein eigenes Forschungsinteresse konzentrierte sich bisher auf die Frage, ob und in welcher Weise primäre, d.h. ursprüngliche Kultureinflüsse oder sekundäre, durch eine fremdkulturelle Schule im westlichen Sinne vermittelten Einflüsse in den kulturellen Selbstverständnissen von Individuen dominieren. In diesem Sinne ging es um das Problem der kulturellen Identität. Dabei bilden der sprachliche formulierte Bewußtseinsstand, die spezifischen Verarbeitungsweisen von Betroffenen in Gestalt ihrer Interpretations- oder Deutungsmuster das Datenmaterial, von dem aus Wechselwirkungen zwischen primären und sekundären Einflüssen und Wirkungen herausgearbeitet werden können. Mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns, des sog. „Deutungsmusterkonzeptes“, wurden Analyse und Interpretation von autobiographischen Materialien in drei Entwicklungsstadien (familiär-kultureller Bereich), fremdkulturelle Schule, nachschulische Karriere) nach drei Dimensionen differenziert (Selbstdeutungen, Deutungen der

»Besser es gibt Skandal, als daß die Wahrheit zu kurz kommt.«

Dieser Satz, vor 1300 Jahren von Gregor dem Großen, Papst und Kirchenlehrer, gesprochen, paßt zu uns, der Zeitung kritischer Christen **Publik-Forum**.

Christen sind verpflichtet, Konflikte offenzulegen und nicht zu verkleistern, auszutragen und nicht zu verketzern.

Publik-Forum hält sich nicht vornehm zurück. Steht an der

Seite der Besiegten unserer Tage. Gibt den Aufbrüchen in Kirche und Gesellschaft Raum. Zeigt Wege zu neuen Ufern.

Publik-Forum stärkt kritischen und engagierten Christen den Rücken. Schafft ein Netzwerk für alle, die für eine offene und solidarische Kirche arbeiten.

Publik-Forum erscheint 14tägig.

Publik-Forum kennenzulernen

3 Monate
für nur
20 DM

Ich bestelle **Publik-Forum** für drei Monate zum Kennenzulernen. Dieses Abo verlängert sich nicht automatisch.

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Datum, Unterschrift

Ein Verrechnungsscheck liegt bei

Bargeld liegt bei

53

Ich weiß, daß ich diese Bestellung innerhalb von 7 Tagen nach Absendung in schriftlicher Form widerrufen kann. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs.

Datum, Unterschrift

Coupon bitte ausschneiden und einsenden an:

Publik-Forum

Postfach 2010 · 6370 Oberursel

Lebenswelt, Deutungen in größeren Zusammenhängen (vgl. Renner 1986, S. 36).

1. Versionen kultureller Selbstverständnisse

Bei der systematischen Auswertung autobiographischer Texte, die nach speziellen Kriterien der Vergleichbarkeit ausgewählt wurden, ergaben sich insgesamt sieben Versionen des kulturellen Status in einem Spektrum zwischen ursprünglicher und fremdkultureller Orientierung. Diese Versionen des kulturellen Status sind nicht als homogene Typisierungen zu verstehen. Sie bezeichnen vielmehr die jeweiligen Grundhaltungen.

– In einer Version I sind Individuen versammelt, die als *Traditionalisten* bezeichnet werden können, weil ihre ursprünglichen Orientierungen trotz massiver Beeinflussungen durch eine fremde Kultur wieder die alte Bedeutung gewonnen haben im Sinne einer Revitalisierung.

– Version II bezeichnet traditionell orientierte Personen mit Anpassungsbereitschaft für neue Entwicklungen.

– Version III umfaßt traditionsverhaftete Individuen, die in ihren Selbstverständnissen ein kritisches Element verankert haben, ohne daß dadurch die ursprüngliche Kultur prinzipiell in Frage gestellt wird.

– Mit einer Version IV sind Personen umfaßt, bei denen sich eine fremdkulturelle Individualisierung vollzogen hat, ohne daß diese Entwicklung verarbeitet worden ist. Diese Personen leben mit offenen Konflikten.

– Version V kennzeichnet Individuen, die trotz Änderung des Lebensstils ihre Grundorientierungen aus der ursprünglichen Kultur beziehen. Dadurch können sie als Neuerer gelten.

– In Version VI sind Personen charakterisiert, die eine neue Lebensweise praktizieren und letzten Endes erfolglos eine Verschmelzung von Resttraditionen mit kulturfremden Gedankengut versuchen.

– Die Individuen der Version VII können als modernisiert gelten. Bei ihnen existieren jedoch graduelle Unterschiede hinsichtlich des offiziellen Losagens von der Ursprungskultur, was sich in latenten Konflikten zeigt.

Mit diesen Versionen des kulturellen Status ist deutlich geworden, daß Modernisierung *nur eine mögliche Richtung der individuellen Entwicklung unter sieben darstellt*. Darüber hinaus ist angedeutet, daß die ursprüngliche Kultur in allen Versionen Bedeutung behält, selbst dort, wo Denkweise und Lebens-

stil scheinbar klar fremdkulturell bestimmt sind. Aus dieser Perspektive kann die ursprüngliche Kultur als dauerhaftes Ferment im Selbstbewußtsein von Individuen angesehen werden, die in erster Generation kulturellen Konfrontationen ausgesetzt sind.

„Empathie ist offenbar nicht als Ergebnis, sondern als Voraussetzung moderner Entwicklung anzusehen.“

2. Die zentralen Themen der untersuchten Texte als Komplexe von Ursachen

Ich darf nochmals daran erinnern: Kulturelle Selbstverständnisse sind aufzufassen als Elemente und Beziehungsgefüge von Deutungsmustern im Hinblick auf den kulturellen Status von Individuen.

In ihrer systematischen Konturierung sind aber auch die Hintergründe und Bedingungen eingegangen, unter denen sie sich entwickelt haben. Hintergründe und Bedingungen können daher als die zentralen Themen in den analysierten Texten verstanden werden im Sinne von subjektiv wahrgenommenen zentralen Einflußfaktoren. Diese werden im Folgenden systematisch herausgearbeitet.

– *Vorbilder* sind die am häufigsten thematisierten Hintergründe. Sie finden sich dabei in einer erheblichen Variationsbreite, d.h. Vorbilder werden in sechs von sieben Versionen charakteristischer Entwicklungsverläufe genannt. Sie stehen in vielfältigen Wirkungszusammenhängen:

* Konkurrierende Vorbilder, deren Wirkung jedoch nicht zu Konflikten führt. Dies dürfte in einem Beispiel eher in der betroffenen, im anderen Fall in der vorbildhaften Person begründet liegen, die jeweils zu Synthesen fähig sind.

* Die Prägnanz traditioneller Vorbilder dominiert spätere Einflüsse.

* Vorbilder aus den fremdkulturellen Szenarien werden Leitbilder einer modernen Entwicklung.

* Personen des traditionellen Milieus wer-

den durch Eigenschaften und Einflüssen zu Motoren der Anpassung an die fremdkulturelle Welt.

Mit kulturellen Zwängen sind bestimmte Bedingungen ursprünglicher Kulturen gemeint, die als besonders wirkungsvolle Hintergründe und Antriebe gelten können.

* Die Zugehörigkeit zu einer aristokratischen Schicht mit den zentralen Merkmalen Prestige- und Besitzstreben ist in zwei Beispielen desselben kulturellen Milieus Hintergrund für völlig konträre Entwicklungen. In einem Fall führt das Bewußtsein, durch Erfolge in diese Tradition eingebunden zu sein, zu einem Beharren auf dieser Tradition und zur Forderung ihrer Revitalisierung. Die Weitergabe der traditionellen Prestige- und Besitztitel im zweiten Fall wird durch Einflüsse der fremdkulturellen Szenarien umorientiert in Ehrgeiz, Strebsamkeit, Durchsetzungsvermögen, Führungsansprüche im modernen Sinne.

* Traditionelle Macht zeigt sich als Antrieb, durch Addition weißer Macht in Gestalt von Schulbildung individuell und familiär die ursprünglichen Positionen auszubauen. Daß dies letztlich nicht gelingt, spricht prinzipiell nicht gegen die Bedeutung eines solchen Zwanges.

„Modernisierung stellt nur eine mögliche Richtung der individuellen Entwicklung unter sieben dar.“

* Verwandtschaftliche Bindungen und daraus erwachsende Verpflichtungen zur Fürsorge können sowohl eine eher materielle Komponente (Ernährung, Pflege) als eine eher immaterielle (Kontinuität der Abstammung, Ahnenverehrung) beinhalten.

* Das Durchsetzen kultureller Traditionen durch Anwendung von physischer Gewalt zur Abwendung der Amerikanisierung ist gewissermaßen ein Beispiel für manifeste kulturelle Zwänge. Im konkreten Falle führen diese Maßnahmen zur Wiederaufnahme und zur Beibehaltung der traditionellen Lebensweise, jedoch bleibt eine problematisierende Einstellung.

* *Geschichten* als Erziehungsmittel haben zumeist mit der Bedeutung der Großeltern-generation in einer Kultur zu tun. Die kulturelle Kontinuität einer Gruppe, einer Gesellschaft, ist demnach von den Möglichkeiten der Großeltern abhängig, ihre Erfahrungen

und ihr Wissen weiterzugeben. Margaret Mead belegt diese Aussage am Beispiel Nordamerikas: „Bei den amerikanischen Indianern widerstanden diejenigen Stämme am stärksten jedem Wandel, bei denen die Großeltern den meisten Anteil an der Erziehung hatten.“ (Mead 1977, S. 75).

* In vielen traditionellen Gesellschaften ist das Geschichtenerzählen eine kollektive Aufgabe der älteren Generation. In solchen kollektiven Erzählaktivitäten werden die für die jeweiligen Gruppen zentralen Themen dargestellt und interpretiert.

* Als institutionalisierte Formen der Weitergabe von Geschichten können die *Initiationsriten* gelten. In ihrem Verlauf werden wichtige Inhalte einer Kultur systematisch vermittelt, teilweise verbunden mit harten körperlichen Prüfungen. Vielfach werden die damit verknüpften Aktivitäten von Spezialisten oder auch besonderen Funktionsträgern durchgeführt.

• Schließlich nützen Großeltern (und Eltern) ihre persönlichen Bindungen an Enkel (und Kinder), um kollektive Erfahrungen der Gruppe und Persönliches erzählend und belehrend weiterzugeben. Durch den personalen Bezug können derartige Geschichten von besonderer Wirksamkeit für kulturelle Identität (und Kontinuität) sein.

– *Umerziehungszwänge* bezeichnen alle Einflüsse der zweiten Entwicklungsphase, und zwar die der westlich orientierten Schule, wie sie für die hier analysierten Lebensläufe charakteristisch sind. Schule wird vom Großteil der Autobiographen als eine gewaltsame Unterbrechung der ursprünglichen Lebensweise empfunden. Zu den massiven Eingriffen im Rahmen fremdkulturell orientierter Schulen gehören z.B. mehrjährige Trennung von Familie und Kulturgruppe, Änderung von Namen und Aussehen, harte Disziplin und harte Strafen, Fremdheit der Lerninhalte und – für die Frage kultureller Kontinuität besonders schwerwiegend – Verlust und/oder Verbot der Muttersprache. Darüber hinaus wird deutlich, daß schulisches Lernen in theoretischer und praktischer Hinsicht keinerlei Rücksicht auf die zukünftigen Möglichkeiten der Zöglinge nimmt. Die so aufgezungenen Inhalte und Fertigkeiten setzen zwar neue Perspektiven, zeigen jedoch damit keine realisierbaren Lebenswege.

– *Besondere Ereignisse* umfassen Situationen und Vorkommnisse, die im Sinne „kritischer Ereignisse“ die kulturelle Identität von Individuen beeinflussen können. Sie können im Sinne von Schlüsselerlebnissen Entwicklungen in bestimmte Bahnen lenken, so daß dadurch die kulturelle Identität in Frage gestellt wird.

Die hier dargestellten kulturellen Selbstverständnisse sind nur verstehbar in ihrem Wechselbezug zu den komplexen Bedingungen.

3. Zusammenfassung

Das Problem der kulturellen Kontinuität aus der Sicht der vorgestellten Untersuchung hat folgende Kontur:

– Kulturelle Identität ist aufzufassen als der selbst definierte kulturelle Status zwischen ursprünglichen und sekundären Kultureinflüssen. Das heißt, es ist entscheidend, wie Menschen sich kulturell selbst sehen und wie sie aus diesen Perspektiven handeln.

– Damit ist vorausgesetzt, daß ursprüngliche kulturelle Bedingungen zumindest in den Familien intakt sind.

– Die hier vorgetragenen kulturellen Selbstverständnisse machen deutlich, daß in allen Fällen die ursprünglichen Kultureinflüsse ein Ferment geblieben sind, das die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen bewegt, selbst dann, wenn sich fremdkulturelle Merkmale als dominant erwiesen haben.

**„Geschichten als Erziehungsmittel haben zu-
meist mit der Bedeutung
der Großeltern-
generation in einer Kultur zu
tun. Die kulturelle Kontinuität hängt danach von
den Möglichkeiten der
Großeltern ab, ihre Er-
fahrungen und ihr Wissen
weiterzugeben.“**

– Ob sich eine ursprüngliche Kultur im Sinne ihrer kontinuierlichen Bewahrung individuell durchsetzt, hängt von einer Vielzahl von Einflußfaktoren ab, die miteinander verknüpft sind und für verschiedene Richtungen einer Entwicklung verantwortlich sein können. Monokausale Wirkungsrichtungen sind vor diesem Hintergrund weitgehend auszuschließen. Kulturelle Kontinuität ist daher nur schwer voraussagbar.

– Im Gefüge der herausgearbeiteten

Einflüsse, die für konkrete kulturelle Selbstverständnisse bedeutungsvoll waren, spielte der personale Faktor eine besondere Rolle. Das heißt, es bedarf der *Vorbilder* für eine angemessene kulturelle Kontinuität, und dies nicht nur im direkten intentionalen Sinne, sondern möglicherweise sogar wichtiger, in funktionaler Hinsicht. Mit anderen Worten: Kultur muß *vorgelebt* werden, wenn sie auch in der nächsten Generation noch lebendig sein soll.

Das Problem des Zusammenlebens der Rassen und Kulturen ist nicht nur und nicht vor allem das der *Gleichheit* im sozialen und politischen Sinne, sondern das Problem ist das des Rechtes auf *Ungleichheit*, d.h. im kulturellen Sinn das Recht auf Anderssein (vgl. Renner 1986, S. 20): „Setzen wir also voraus, daß die Vielfalt der Kulturen bewahrt werden soll in einer von Eintönigkeit und Einförmigkeit bedrohten Welt und daß das, was gerettet werden soll, die *Verschiedenheit selbst ist und nicht der historische Inhalt, den ihr jede Epoche gegeben hat, ohne ihm über die eigene Lebenszeit hinaus Dauer verleihen zu können.*“ (Benoist 1980, S. 13). □



südostasien informationen

Heft Nr. 1/88

Menschenrechte

- Menschenbild im Buddhismus
- Menschenrechte in Vietnam
- Internierungen in Malaysia
- Interviews zur Lage in Thailand und den Philippinen

und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus zum Teil schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:
2/88 Arbeiterbewegung

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich

Einzelverkauf: 6,- DM
Jahresabonnement:
24,- DM für Einzelpersonen
48,- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:

Südostasien-Informationsstelle
Josephinenstr. 71,
4630 Bochum,
Tel. (0234) 50 27 48

Reinhard Brunner

Ökologische Pädagogik

– Perspektiven und Widerstände

In jüngster Zeit wird eine Präzisierung des theoretischen Gebäudes und der Praxisaspekte der Ökologischen Pädagogik (auch: Ökopädagogik) durch eine Unterscheidung von „Umwelterziehung“, „ökologisches Lernen“ und „Ökopädagogik“ versucht (BEER/DE HAAN 1986). Die Abgrenzung der Ökologischen Pädagogik von der Umwelterziehung bereitet keine größeren Schwierigkeiten. Die Umwelterziehung, die über Richtlinien und Lehrpläne Eingang in die Schulen gefunden hat, favorisiert weiterhin jene Formen der Realitätskonstruktion und Realitätsbewältigung, die zur ökologischen Krise geführt haben, nämlich das naturwissenschaftliche Paradigma und die Zielvorstellung, man könne und müsse durch Einsatz von menschlicher Intelligenz Natur beherrschen. Die herkömmliche Umwelterziehung widerspricht den Grundannahmen und Zielen der Ökopädagogik auch deswegen, weil sie im Auftrag des Staates ein Verständnis der Natur-Mensch-Beziehung weitergibt und zu legitimieren versucht, das durch Wachstumsdenken, durch ein perfektionistisches Verständnis und durch zunehmende Zentralisationsbemühungen gekennzeichnet ist.

Ökologisches Lernen wird von Beer und de Haan (1986) als Lernform verstanden, die aus sozialen Bewegungen, vor allem aus der Ökologiebewegung heraus entstanden ist. Als Ausgangspunkt dieses Lernens bezeichnen Beer und de Haan (1986, S. 42) „politische Interessen und Zielsetzungen der Beteiligten und nicht die Ziele eines Trägers. Die Folge ist ein unmittelbarer Aktionsbezug des Lernens im Sinne einer Funktionalität für die konkrete inhaltlich-politische Arbeit. Sie geht zwangsläufig einher mit einer eindeutigen inhaltlich,

Die Ökologische Pädagogik läßt sich als relativ neue Richtung der Pädagogik verstehen, die erst seit Beginn der 80er Jahre nennenswerte publizistische Bedeutung erlangt hat (s. BEER/de HAAN 1984; BECKER/RUPPERT (Hg.) 1987), deren konkrete Umsetzung in der Schule, Hochschule und Lehrerweiterbildung jedoch bisher eher als dürftig zu bezeichnen ist. Ihre Entwicklung steht in enger Verbindung mit den Aktivitäten der Bürgerinitiativ- und Ökologiebewegung, der Anti-AKW-Bewegung, der Friedensbewegung, der Bürger- und Menschenrechtsbewegung, der Frauenbewegung und der Dritte-Welt-Bewegung. Theoriegeschichtlich lassen sich Verbindungen zur kulturkritischen Pädagogik Rousseaus, zur Reformpädagogik, zur Waldorfpädagogik, zur Antipädagogik und zur Pädagogik der Bewußtmachung Paulo Freires feststellen. Welche Perspektiven eröffnet die Ökologische Pädagogik? Und welche Widerstände ergeben sich bei dem Versuch, sie zu realisieren?

politischen und sozialen Parteilichkeit.

Das Lernen knüpft an alltägliche Lebens- und Anwendungszusammenhänge der Lernenden und ist bezogen auf sie. Aus diesem unmittelbaren Handlungs- und Aktionsvollzug ergibt sich eine Eigendynamik des Lernens, die sich weitgehend ohne didaktische Planung und Reflexion vollzieht: „Nötigung durch die Sache“.

Im Unterschied zur Umwelterziehung und zum ökologischen Lernen erkennen Beer und de Haan (1986, S. 42) in der Ökopädagogik ein „Fragekonzept, das zunächst weniger auf konkrete Lernformen abzielt, sondern die Voraussetzungen der ökologischen Krise ebenso radikal hinterfragen will wie die derzeit angebotenen unterschiedlichen Lösungskonzepte. Es soll nicht für eine bestimmte Zukunft erzogen werden, und gleichzeitig herrscht Skepsis gegenüber einem Lernen en passant. Stattdessen wird Zukunft ganz bewußt offen gehalten, um sie gestaltbar zu machen für vieles und durch viele“.

In der Betonung des kritischen Moments und in der Ablehnung der Entwicklung konkreter Lernformen setzt

diese Umschreibung der Ökopädagogik Bewegungen der Kritischen Theorie fort. Dies erscheint u. a. auch deswegen verständlich, da Horkheimer und Adorno – zwei prominente Vertreter dieser Theorie – in der „Dialektik der Aufklärung“ wesentlich zum Verständnis der Naturbeherrschung und ihrer Verbindung mit der Aufklärung beigetragen haben: „Jeder Versuch, den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, gerät nur um so tiefer in den Naturzwang hinein. So ist die Bahn der europäischen Zivilisation verlaufen. Die Abstraktion, das Werkzeug der Aufklärung, verhält sich zu ihrem Objekt wie das Schicksal, dessen Begriff sie ausmerzt: als Liquidation“ (HORKHEIMER und ADORNO 1971, S. 15).

Der Auffassung von Beer und de Haan zur Ökologischen Pädagogik ist entgegenzuhalten, daß sie sich im schlechten Sinne des Wortes akademisch verhält, daß sie weiter zur Subjekt-Objekt-Spaltung beiträgt und daß sie Verantwortung nur in einem sehr eingeschränkten Maße zu übernehmen bereit ist. Fromm (1982, S. 97) hat darauf hingewiesen, daß „verantwortlich sein ... zum Antworten bereit sein“ heißt. In einer Zeit, in der die Naturzerstörung und mit ihr

VERTREIBUNGEN

- bedeuten Elend und Heimatlosigkeit für derzeit 20 Millionen Menschen, davon nur etwa 11,5 Millionen registriert und "betreut"
- treffen vorwiegend ethnische, rassische oder religiöse Minderheiten in der "Dritten Welt"



BEDROHT UND VERTRIEBEN

- Kurden, Äthiopier, Assyrer, Stammesvölker in Indien und Bangladesch, Indianer in beiden Kontinenten
- von Bürgerkrieg und Völkermord, von Rassenwahn, Habgier und Landraub
- von ökologischem Raubbau, von Entwicklungsprojekten und falschverstandenen Fortschritt



Helfen Sie uns mit Ihrer Spende

- die Weltöffentlichkeit aufmerksam zu machen auf diese Menschenrechtsverletzungen
- gegen diese Vertreibungen zu protestieren

GESELLSCHAFT FÜR BEDROHTE VÖLKER

Gemeinnütziger Verein

Postfach 2024
3400 Göttingen
Tel. 0551/55822-3

Spendenkonto:
Post giro Hamburg
935-200 BLZ 200 100 20

die Liquidation des einzelnen Menschen ein zunehmend deutlicheres Ausmaß annimmt, erscheint eine allein kritische bzw. theoretische Antwort als unzureichend. Die globale Bedrohung der Natur und der Freiheit des Menschen stellt sich als ein Bündel konkreter Maßnahmen dar, deren verwüstendes Moment täglich zunimmt. Verantwortung in dieser Zeit zu tragen heißt, konkrete Antworten auf dieses Verwüsten zu geben und dies sowohl auf der theoretischen als auch auf der konkreten Ebene. Daß diese Antworten nicht ein für allemal festzuschreiben sind, daß sie morgen vielleicht schon wieder neu zu formulieren sind, ergibt sich aus der Weltoffenheit des ökologisch orientierten Handelns.

Der Versuch, Widerstände der hochtechnisierten Gesellschaft und ihrer Pädagogik zu identifizieren, kann nur dann gelingen, wenn der Gegenstand des Widerstandes in einem Mindestmaß definiert werden kann. Eine differenzierte Beschreibung der Ziele und Methoden der Ökologischen Pädagogik und eine Begründung dieser Bereiche kann hier nicht gegeben werden. Es sollen nur einige der Kennzeichen einer Ökologischen Pädagogik angegeben werden, die ich für zentral halte. Diese berücksichtigen u.a. auch Aspekte des ökologischen Lernens und der Ökopädagogik, wie sie Beer und de Haan (1986, s.o.) angegeben haben:

1. Abwendung von einem die Natur beherrschenden und unterdrückenden Verhalten und Hinwendung zu einem Verbundensein mit der Natur und zur Achtsamkeit gegenüber dem Menschen und der Natur.

2. Förderung des Prinzips der Ganzheit mit dem Ziel, die bisherige analytisch orientierte Fächerung im Bildungswesen zu überwinden, zugunsten einer komplexeren Betrachtungsweise des Menschen und der bzw. seiner Natur.

3. Kritik am vorherrschenden analytisch-induktiven Paradigma in den Natur- und in den Sozialwissenschaften und an deren Einfluß auf die Pädagogik. Damit verbunden erscheint das Bemühen, die in diesen Wissenschaften geforderte Subjekt-Objekt-Spaltung fortschreitend zu überwinden, da diese die Würde des Menschen und seine Beziehungen verletzt. Diese Spaltung hat u.a. zur Trias Subjekt, Methode/Mittel, Objekt (s. de Haan 1986, S. 167-171) geführt, wobei der spaltende Keil als Methode bzw. Mittel erscheint.

4. Förderung von Erkenntnisformen und Entwicklung von Lernmöglichkeiten, die zur Überwindung einer einseitig rationalen/kognitiven Orientierung beitragen und die den Menschen als erken-

nendes Wesen mit der Vernunft seines Leibes achten (s. NIETZSCHE 1883, 1980).

5. Erkennen und Achten der Freiheit des Menschen durch Anerkennung selbstverständlicher Abhängigkeiten. Wiederherstellen und Förderung von Kompetenzen der Daseinsbewältigung, die dem Menschen ermöglichen, auf destruktive technische und soziale Herrschaftsformen, Methoden und den entsprechenden Paradigmen zu verzichten.

6. Anerkennen des Lebens und seiner Rhythmen. Erkennen und gemeinsames Tragen von Geburt und Tod, Leid und Freud, Hingabe.

7. Kritik an (pädagogischen) Handlungen und Einstellungen, die dem Prinzip verpflichtet sind: so wie du jetzt bist, bist du noch nicht „in Ordnung“. Abkehr von einem Wachstumskonzept, das vornehmlich am Haben im materiellen Sinne und dessen Grundlage - Herrschaftswissen - orientiert ist.

8. Anerkennen und Achten transpersöner Bedürfnisse des Menschen (s. Maslow 1985).

9. Anerkennen und Weiterentwickeln einer Ethik, die den Grundsatz der humanistischen Ethik, „wonach Tugend identisch ist mit der Erfüllung der Verbindlichkeiten, die der Mensch sich selbst gegenüber hat und Laster dasselbe wie Selbstverstümmelung bedeuten“ (FROMME 1982, S. 113) durch die Grundsätze einer ökologischen Ethik ergänzt, die die Rechte einer natürlichen Umgebung anerkennt, auch wenn diese nicht zu Zwecken eines Fortschritts des Menschen benützt werden kann (s. PATRIDGE 1984).

„Konkrete Versuche der Umsetzung einer Ökologischen Pädagogik müssen auf zahlreiche Hindernisse stoßen.“

Wer die Theorie und Praxis der Pädagogik und Schulpädagogik heute auch nur bruchstückhaft kennt, wird dem Urteil zustimmen, daß eine solche ökologische Pädagogik völlig unrealistisch sei. Wenn eine solche Beurteilung jedoch zur Weigerung führen würde, die genannten Grundsätze zu diskutieren und sie offensiv mit den geltenden formellen

und informellen Grundsätzen im schulischen und außerschulischen Bereich zu konfrontieren, so würde dies Ausdruck eines pragmatischen Denkens sein und der Unterwerfung unter den „commonsense“ des Argumentierens mit Hilfe von Sachzwängen gleichkommen. Eine solche Haltung wäre aber auch Ausdruck der Abkehr von einer verantwortlichen wissenschaftlichen Haltung und Zeugnis einer verkümmerten Wahrnehmung.

Wie realitätsfern, wie utopisch eine Ökologische Pädagogik mit den hier angeführten Grundsätzen auch immer sein mag, im Angesicht der zunehmenden Versteppung des Innen wie des Außen, der seelischen wie der uns umgebenden natürlichen Bezirke, im Angesicht des drohenden Untergangs des Menschen auf dieser Erde und der ihn erhaltenden, differenzierten Natur, erscheint die Auseinandersetzung mit diesen Grundsätzen und die Abkehr von einer Pädagogik, die sich als willfährig gegenüber einer kontrollierenden und beherrschenden Weltsicht erweist, vernünftig und als Gebot der Stunde.

„Eine der Hauptbastionen gegen das Unzivilisierte wurde in Form der Pädagogik errichtet.“

Konkrete Versuche der Umsetzung einer Ökologischen Pädagogik – welche der bisher genannten Spielarten auch immer – aber auch Modifikationen pädagogischer Bemühungen, die sich in die Richtung der Grundsätze einer Ökologischen Pädagogik bewegen, müssen in den hochindustrialisierten Gesellschaften auf zahlreiche Hindernisse stoßen, die zumindest drei Gruppen zugeordnet werden können. Eine erste Gruppe steht im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Menschen in den genannten Gesellschaften und der Art und Weise, wie diese aufrechterhalten, modifiziert und befriedigt werden. Die zweite Gruppe von Hindernissen ergibt sich aus dem vorherrschenden (natur-)wissenschaftlichen Paradigma und aus den Herrschaftsformen, die die Entwicklung dieses Paradigmas unterstützt

haben und die gleichzeitig von diesem stabilisiert werden.

Die bisher genannten Gruppen von Hindernissen sind eng miteinander verbunden und wesentlich für die dritte Gruppe von Hindernissen verantwortlich, die sich in der Organisation, in der Architektur und in den offiziellen und heimlichen Lehrplänen und außerschulischen Bildungseinrichtungen zeigen. Auf diese letzte Gruppe von Hindernissen soll hier nicht weiter eingegangen werden. Sie erscheint zwar zunächst als diejenige, die den theoretischen und praktischen Entwürfen der Ökologischen Pädagogik am deutlichsten gegenübersteht, da sie aber wesentlich von den beiden ersten Gruppen abhängt, könnten nur Veränderungen in diesen auch entsprechende Veränderungen bei den pädagogischen und schulpädagogischen Bedingungen zur Folge haben. Die Widerstände und Hindernisse gegen eine ökologisch orientierte Pädagogik, wie sie nun beschrieben werden, gehören vor allem der hier an zweiter Stelle genannten Gruppe an.

Macht und Kontrolle

Die Geschichte der Unterdrückung der Natur und damit die zunehmende Entfremdung des Menschen ist gleichzusetzen mit einer ständig zunehmenden Macht über die Natur und den Regungen und Bedürfnissen des Menschen, die wir als „natürliche“ erleben. Der Versuch diese natürlichen Bedingungen zu kontrollieren zeigt gleichzeitig die Angst, sich mit diesen Bedingungen in einer Form auseinanderzusetzen, die Verstehen und Hingabe einschließen.

Eine ökologisch orientierte Pädagogik zweifelt den Sinn einer ständig wachsenden Kontrolle des Menschen über die Natur an und sieht in der Naturzerstörung den Mißbrauch menschlicher Macht. Sie stimmt Horkheimer und Adorno (1971), S. 35) zu: „Demgegenüber involviert Anpassung an die Macht des Fortschritts den Fortschritt der Macht, jedes Mal aufs neue jene Rückbildungen, die nicht den mißlungenen, sondern gerade den gelungenen Fortschritt seines eigenen Gegenteils überführen. Der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts ist die unaufhaltsame Regression“.

Eine Kritik der Macht und Kontrolle, den Grundlagen also der „modernen“ Gesellschaften, stellt dabei nicht nur eine Zurückweisung des ausufernden Herrschaftswillens des Menschen über die Natur da, sie impliziert gleichzeitig eine Kritik einer sozialen Macht und der

„Die institutionelle Pädagogik und ihre Vertreter werden mit der Ökologischen Pädagogik kurzes Federlesen machen.“

Herrschaft über andere, ohne die eine Unterdrückung der Natur, wie wir sie heute kennen, nicht zu entwickeln gewesen wäre. Ein Vergleich mit dem Größen-Selbst und seinem Schicksal auf der ontogenetischen Ebene, wie sie von Kohut (1973) in seiner Narzißmustheorie beschrieben wurde, bietet sich an. Macht und Kontrolle des Menschen über die Natur sind wesentlicher Ausdruck seines kollektiven aber auch des individuell erlebbaren Größen-Selbst. Eine Kritik an diesem Größen-Selbst, wie sie letztlich durch das Scheitern der Naturkontrolle erfolgt, muß zu einer narzißtischen Wut führen. Da eine solche Wut ein außerordentliches Maß an Destruktivität mit sich bringt, sind die hochindustrialisierten Gesellschaften gezwungen, die Kontrolle der Natur zunehmend effizienter zu gestalten und damit den Zivilisationsprozeß progressiv in Gang zu halten. Dazu gehört aber auch, daß in diesen Gesellschaften Prozesse der Bewußtmachung dieser Wut und ihrer Genese unterdrückt werden müssen.

Das herkömmliche Verständnis von Wissenschaft

Macht und Kontrolle stehen in enger Verbindung mit dem heute herrschenden Wissenschaftsverständnis. Seine historischen Wurzeln und wesentlichen Stadien seiner Weiterentwicklung wurden von Capra (1985) und Meyer-Abich (1984) beschrieben. Kuhn (1978) hat ausführlich dargelegt, auf welche Weise wissenschaftliche Revolutionen zustandekommen und welchen Bedingungen der Wechsel eines Paradigmas unterliegt, das den normalen Wissenschaftsbetriebs bestimmt.

Das heute dominierende wissenschaftliche Paradigma mit seiner Forderung der Subjekt-Objekt-Trennung, des analytischen und vorwiegend induktiven Vorgehens hat sich unter den Voraussetzungen der Beherrschung und der Macht

über die Natur auf den ersten Blick als äußerst effizient erwiesen. Damit wurde zugleich die anthropozentrische Sichtweise gestärkt. Beide, die anthropozentrische Sichtweise und die Kontrolle der Natur, bedingen sich gegenseitig oder besser: sie sind die zwei Seiten der gleichen Münze.

Eine Ökologische Pädagogik mit den von mir skizzierten Grundsätzen anerkennt nicht die unumschränkte Verfügungsgewalt (Macht und Kontrolle) des Menschen über die Natur und bezweifelt den Sinn des Weltbildes und des entsprechenden Paradigmas, die diese Gewalt stützen und zu legitimieren versuchen. Der Versuch, die entsprechenden wissenschaftlichen Grundlagen zu kritisieren oder neue Paradigmen einzuführen, die nicht unbegrenzt anthropozentrisch ausgerichtet sind, muß auf den erbitterten Widerstand der arrivierten „wissenschaftlichen“ Gesellschaft stoßen, da diese Kritik ein erhebliches Ausmaß an narzißtischer Kränkung auslösen kann. Die Kritik der Ökologischen Pädagogik am herrschenden Wissenschaftsverständnis geht so weit, daß sie sich auch mit radikalen kritischen Positionen dem Erkenntnistrieb gegenüber auseinandersetzt, wie sie Klages (1981) formuliert hat: „Erkenntnistrieb ist Aneignungstrieb, wenn auch Aneignungstrieb des Geistes in uns. Wer das Weltgeheimnis erforschen will, der will sich seiner bemächtigen (entgegengesetzt dem Mysten, der sich hingibt und bemächtigt wird), und wessen der Geist sich bemächtigt, das ist unfehlbar entzaubert, und es ist mithin zerstört, wenn es dem Wesen nach ein Geheimnis war. Der geistige Bemächtigungswille ist *Frevl am Leben*, und darum trifft den Frevler der rächerische Rückschlag des Lebens“ (KLAGES 1981, S. 191).

Die Offenheit einer solchen Kritik gegenüber, schließt die Bereitschaft ein, sich auf Interpretationen von Mensch und Welt einzulassen, die sich dem Aneignungstrieb nicht unterwerfen. Mit einer solchen Offenheit in erkenntnistheoretischer Hinsicht kann eine Ökologische Pädagogik nur auf eine schroffe Ablehnung eines „Wissenschaftsbetriebes“ stoßen, der sich verpflichtet fühlt, alles zu entzaubern, um dann die Macht darüber an sich zu reißen. Das Nein zu einer Ökologischen Pädagogik wird von der etablierten Pädagogik und von den sie stützenden Konzepten vor allem auch dann kommen, wenn eine solche Pädagogik – ganzheitlich orientiert – nicht nur den Intellekt des Menschen, sondern all seine Sinne, seinen Leib als Quelle von Erkenntnis berücksichtigen möchte. Solche Erkenntnisformen wür-

den die Natur ja gerade in einem Bereich wieder achten und anerkennen, der ausgebaut wurde, um die Natur zu kontrollieren und zu beherrschen.



Die Pädagogik hat sich in der bisherigen Zivilisationsgeschichte als Institution erwiesen, die wie keine andere die Entfremdung, die Distanzierung von Kindern und Jugendlichen von ihren Körpern gefördert und erzwungen hat; sie wird sich daher besonders vehement gegen wissenschaftstheoretische Ansätze wehren, die ihr Werk in so fundamentaler Weise in Frage stellen.

Verleugnung der mit der Zivilisation verbundenen Schrecken

Die Zivilisationsgeschichte ist eine Geschichte eines unvorstellbaren Ausmaßes der Schreckensherrschaft gegenüber den Schwächeren, den Unzivilisierten, den Kindern, den Abweichlern (s. DOLLINGER 1973). Sie ist gleichzeitig die Geschichte der Vernichtung der Natur, der Zurichtung von Kompetenzen und der Einschränkung von Kreativität und Lebendigkeit des einzelnen Menschen. Das immer schneller sich drehende Rad des Zivilisationsprozesses wird nicht nur angetrieben aus der (unsäglich dummen) Hoffnung heraus, die Natur doch noch in Griff zu bekommen, die Erlösung des Menschen von Tod und Geburt durch wissenschaftliche Methoden und ihre Anwen-

dung endlich bewerkstelligen zu können; seine Bewegung wird auch dadurch aufrechterhalten und beschleunigt, weil sie geeignet ist, die Verleugnung bisher ausgeübter Gewalt zu unterstützen.

Die Beendigung dieser Verleugnung würde Reaktionen der Scham und der Trauer zur Folge haben. Wie groß die Unfähigkeit über das bisher von den Menschen angerichtete Unheil zu trauern, sein muß (über die Unfähigkeit zu trauern, s. MITSCHERLICH/MITSCHERLICH 1982), läßt sich an der Beschleunigung des Zivilisationsprozesses unmittelbar ablesen. Damit verbunden erscheinen die Bemühungen zahlreicher Institutionen der modernen Gesellschaften immer subtiler die Bewußtheit ihrer Mitglieder einzuschränken.

Eine Ökologische Pädagogik stellt sich also mit ihrer Kritik am herkömmlichen Verständnis der Mensch-Natur-Beziehung und mit ihrem Bemühen, das Ausmaß der bisherigen Natur- und Menschenzerstörung bewußt wahrzunehmen und damit Trauern zu ermöglichen, gegen wissenschaftliche, soziale und ökonomische Vorgänge, die zur Verleugnung auffordern und diese oft auch zu erzwingen versuchen. Sie ist sich bewußt, daß „der rigiden Unterwerfung der Natur durch Technik ... die rigide Unterwerfung der menschlichen Natur durch die institutionelle Erziehung analog“ ist (TREML 1987, S. 58). Wer weiß, wie schwierig und schmerzhaft es ist, Verleugnungsprozesse zu beenden, kann gut einschätzen, wie die eben beschriebene Dimension einer Ökologischen Pädagogik auf Abwehr bzw. Ablehnung treffen muß.

Verhinderung von Regression

Geht man von der Entwicklung eines einzelnen Menschen aus, so wird unter Regression die Wiederaufnahme von Erlebens- und Verhaltensformen beschrieben, wie sie etwa im frühkindlichen Alter vorzufinden waren. Die Psychoanalyse beschreibt diese Prozesse als neurotische Abwehrform, es sei denn, Regressionen können bewußt zugelassen bzw. herbeigeführt werden im Sinne des kreativen Prozesses oder der Wiederbelebung „vergessener“ oder abgewehrter Persönlichkeitsanteile.

Regressives Vorgehen läßt sich auf der individuellen wie auf der kollektiven Ebene beschreiben zw. beobachten. So würde etwa Handeln und Erleben aus dem archaischen, dem magischen oder dem mythischen Bewußtsein heraus (s. GEBSER 1978) eine Form der kol-

lektiven Regression darstellen. Der Gang in die Wildnis, der nach Duerr (1985, S. 76) für den archaischen Menschen eine Voraussetzung dafür war, innerhalb der Ordnung leben zu können, um mit Bewußtsein zahm zu sein“ und der auch für uns die Chance bieten könnte, „unserer eigenen Wildheit nicht ausgeliefert zu sein und um dadurch allererst ein Bewußtsein unserer selbst als zahmen, als kulturellen Wesen, zu gewinnen“, stellt eine weitere Form der Regression dar, die auf der individuellen wie auf der kollektiven Ebene bedeutsam erscheinen könnte.

Die Aufklärung und die mit ihr verbundene Pädagogik hat sich stets im Dienste der Helle, der Klarheit des Fortschritts, des appollonischen Prinzips gesehen. Ihre Verfechter waren der Auffassung, sie könnten ein zuverlässiges Bollwerk gegen das Dunkle, das Wilde, das Primitive errichten. Regressive Prozesse, in welcher Form auch immer, sind für das rationale Denken nicht zu akzeptieren. Sie bedeuten Rückschritt, die Gefahr von der Wildnis verschlungen zu werden, die Rolle als „Krone der Schöpfung“ abgeben zu müssen.

Eine der Hauptbastionen gegen das Unzivilisierte wurde in Form der Pädagogik errichtet. Ihr Kampf gegen das Triebhafte, das Spielerische, das Unnütze im Kind füllt die Seiten der „Schwarzen Pädagogik“ (RUTSCHKY 1980) und hinterläßt noch immer verwundete, verzweifelte, destruktive Menschen. Daraus ergibt sich, daß eine Wiederannäherung an und ein vorsichtiges Sicheinlassen auf regressives Bewußtsein und Erleben, nicht im Dienste der Neurose oder des Wahnsinns, sondern um die ganze Bandbreite menschlichen Daseins, menschlicher Bedingtheit, wie sie von einer ganzheitlichen und ökologisch orientierten Pädagogik befürwortet werden, auf erbitterte Gegnerschaft der offiziellen, der Staatspädagogik wie der „zivilisationsorientierten Leistungsträger“ in Wissenschaft und Politik stoßen muß.

Eine vorschnelle und anmaßende Unterscheidung in dieser Hinsicht zwischen der Mehrheit der Menschen in den hier angesprochenen Gesellschaften und den eben als Leistungsträgern angesprochenen, wäre indes anmaßend und realitätsfern. Wir alle sind mehr oder weniger so deutlich von zivilisatorischen Prozessen beeinflusst und mit ihnen identifiziert, daß es uns nur sehr schwer gelingen würde, zwischen den Bezirken des Unzivilisierten (des Archaischen, des „Primitiven“ aber auch des unmittelbar Lebendigen) und dem

„Die ökologische Krise hat uns in die Nähe des kollektiven Selbstmords geführt. Das eröffnet die Chance einer tiefgreifenden Wandlung, auch unserer pädagogischen Intentionen und unseres Selbst- und Weltbildes.“

Zivilisierten zu pendeln (s. dazu DUERR 1985, S. 201 ff.).

Die kollektiven Veranstaltungen – vor allem die pädagogischen – im Zeichen der Aufklärung, des Rationalismus und ihrer wissenschaftlichen Abkömmlinge wollen diese eben beschriebenen Formen der Regression aufhalten und ihren Zauber bannen und vergessen – oder vielleicht verschweigen sie dies nur, weil damit die Frage gesellschaftlicher Macht ins Spiel kommen könnte –, daß

sie damit nur um so zwingender maligne Formen der Regression unterstützen. Diese beschränkt sich nach Horkheimer und Adorno (1971, S. 335) „nicht auf die Erfahrung der sinnlichen Welt, die an leibhaftige Nähe gebunden ist, sondern affiziert zugleich den selbstherrlichen Intellekt, der von der sinnlichen Erfahrung sich trennt, um sie zu unterwerfen“.

Liberaler Haltung

Unterdrückung der Natur und Macht und Kontrolle über „unzivilisierte“, schwächere und abweichende Menschen lassen sich weder mit einer Ethik aus dem christlichen Religionsbereich, noch mit einer humanistischen oder ökologischen Ethik in Einklang bringen. Christliche Lehre und christliches Handeln konnten seit den Zeiten des Urchristentums nur da toleriert werden, wo diese der Macht gegenüber Natur und Mensch nicht im Wege standen. Das Skandalöse des Christentums „verlor dort seinen Biß“ oder wurde erträglich, weil subaltern, wo das „Machtet euch die Erde untertan“ in den Dienst anthropozentrischer Bemächtigungswut gestellt werden konnte (s. dazu SLOTDERDIJK 1983, S. 506 ff.). Wo das Konfessionelle über das Religiöse,

umwelt lernen

Zeitschrift für ökologische Bildung

Nr. 36: Kosmetik

Ist Kosmetik Frauensache? Keineswegs. Auch Männer benutzen täglich Kosmetika: Seifen, Rasiercremes, Deodorants, Shampoos usw. Frauen und Männer betrifft das Problem der Chemikalien in den Körperpflegemitteln und der Tierversuche in der Kosmetikindustrie.

Aber auch im weiteren Sinn geht Kosmetik alle an: Eine Medizin, die Symptome mit Pillen verdrängt, eine Vorgartenkosmetik, die alles Lebendige zugunsten eines aufgeräumten Einheitslooks eliminiert – dies und anderes sind die Themen des neuen Heftes. Mit vielen Buchtips und Anregungen für die pädagogische Praxis.

Ich möchte Abonnent/in werden

Schicken Sie mir ein Probeheft für DM 4,00.

Bestelladresse:

Verlagsgesellschaft B.U.N.D., Erbprinzenstraße 18, 7800 Freiburg

Vor- und Nachname

PLZ, Ort, Straße

Datum, Unterschrift

im Sinne der „religio“, der Rückbindung (GEBSER 1987, S. 154 f.), siegte, war der Weg frei für eine Verbindung von „weltlicher“ Macht und Glauben. Die Säkularisierung als weitere Etappe auf dem Weg vom Glauben zum Wissenschaftsglauben unterstützte die Verbreitung einer liberalen Haltung, die in der Zwischenzeit so etabliert ist, daß sie all das der Lächerlichkeit zu überantworten versucht, das nicht ausreichend effizient oder marktgerecht erscheint.

So muß eine Ökologische Pädagogik, die sich weder vor den Karren des Liberalismus spannen läßt, noch der herkömmlichen Konfessionalität unterwirft, damit rechnen, daß ihr Bemühen, transpersonale Bedürfnisse des Menschen ernst zu nehmen und neue, verantwortungsvolle (im Sinne einer humanistischen und ökologischen Ethik) Formen einer Ethik zu entwickeln, als Kompetenzüberschreitung beurteilt wird und daß sie von der staatlichen Macht und von den mit dieser verbundenen staatsreligiösen Formen des Liberalismus und Kapitalismus abgelehnt wird.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Chancen einer Ökologischen Pädagogik, das haben die bisherigen Ausführungen gezeigt, sind gering. Von drei Seiten ist ihre Ablehnung zu erwarten: von der Gesellschaft, von der Wissenschaft und von der institutionellen Pädagogik. Von der Gesellschaft muß sie abgelehnt werden, weil sie Kompetenzen zurückfordert, die die staatlichen bzw. gesellschaftlichen Institutionen an sich gerissen haben und weil sie sich nicht damit begnügt, staatlich sanktionierte Erziehungsziele in möglichst effizienter Weise zu verfolgen.

Von der herrschenden Wissenschaft muß sie abgelehnt werden, weil sie einen einschneidenden Paradigmenwechsel fordert bzw. bereits von einem neuen Paradigma ausgeht, weil sie den elitären Status der Wissenschaft als erkenntnishemmend einschätzt und weil sie der Auffassung ist, daß damit die Freiheit derjenigen eingeschränkt wird, für die die Wissenschaft und die von ihr geleitete Technik immer mehr materiellen Wohlstand und geistige Freiheit zu produzieren sich anschickt. Positionen, wie die von Blankertz (1973, S. 44), der davon ausgeht, daß „in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation zunehmend nur solche Ansprüche gehört werden können, deren Verbindlichkeit durch wissenschaftliche Analyse und durchgehende Rationalität gesichert sind“, lassen sich als realistisch im Sinne

einer kritischen Prüfung der herrschenden, wissenschaftlichen Kräfte und er mit diesen eng verbundenen politischen Mächte beurteilen. Dennoch müssen solche Positionen als voreingenommen bzw. tendenziös bezeichnet werden, weil sie sich der faktischen (und zerstörerischen) Macht eines Paradigmas unterwerfen und den Blick auf neue Paradigmen verstellen.

Die institutionelle Pädagogik und ihre Vertreter werden mit der Ökologischen Pädagogik kurzes Federlesen machen. Dies wird ihnen auch deswegen nicht schwer fallen, weil sie sich bei dieser Aufgabe der Unterstützung durch das herrschende und naturbeherrschende wissenschaftliche Paradigma und durch die staatlichen Mächte, von denen sie stets abhängig waren, sicher sein dürfen. Die Kritik der Ökologischen Pädagogik an der Subjekt-Objekt-Trennung und an der mit dieser Trennung verbundenen Entwicklung immer neuer Mittel bzw. Methoden muß die institutionelle Pädagogik auch deswegen auf den Plan rufen, weil damit ihr Professionalisierungsstreben in Frage gestellt wird. Mit dieser Kritik wird aber eine Diskussion wieder eröffnet, bei der es um die Mittlerposition der Pädagogik geht. Daß sich die Pädagogik und ihre Institutionen beständig zwischen das Kind bzw. den Jugendlichen und die Welt in einer die herrschende Weltsicht bestätigende Art und Weise schiebt, muß wieder hinterfragt werden dürfen und dies sowohl aus ideologiekritischen Aspekten als auch in Verbindung mit der Kritik am „furor educandi“.

Das Aufkommen der Ökologischen Pädagogik muß im Zusammenhang mit der Entwicklung zahlreicher „neuer“ Theorien gesehen werden, die als Antwort auf die ökologische Krise angegeben werden. Nur in enger Verbindung mit diesen neuen Theorien aus der Physik, der Biologie, der Medizin, der Psychologie und der Theologie, um nur einige herkömmliche Disziplinen zu nennen, kann die Ökologische Pädagogik deutlicher Gestalt erreichen und Einfluß gewinnen. Daß sie nicht abwarten muß, bis sich der Paradigmenwechsel in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen durchgesetzt hat, ergibt sich aus der ökologischen und damit ganzheitlichen Orientierung des neuen Paradigmas. Die Ökologische Pädagogik versteht sich dementsprechend nicht als Disziplin, die die Ergebnisse der Einzelwissenschaften möglichst effektiv transportiert, sondern als Theorie und Praxis, die entsprechend dem neuen Paradigma Lösungen sucht, deren Einfluß sowohl auf das Leben von Kindern, Jugendli-

chen oder Erwachsenen, als auch auf die Entwicklung der anderen Wissenschaften abzielt. Auf einen erfolgreichen Paradigmenwechsel kann die Ökologische Pädagogik auch deswegen nicht warten, weil die Pädagogik und die Schulpädagogik bisher dazu benutzt wurden, einen Paradigmenwechsel zu unterbinden. Da es bei diesem Wechsel nicht nur um einen Wechsel des Erklärungsmodells (s. KUHN 1978) geht, sondern um eine Wechsel der Relation Mensch – Welt und der mit dieser unabdingbar verbundenen bewußtseinsmäßigen Konfiguration, läßt die Hoffnung auf einen Erfolg so gering erscheinen.

Dem steht das Ausmaß der jetzt zu beobachtenden ökologischen Krise gegenüber. Diese hat uns in die Nähe des kollektiven Selbstmords geführt. Die Wahrnehmung dieser Situation eröffnet die Chance einer tiefgreifenden Wandlung unserer Seele und damit auch unserer wissenschaftlichen Bemühungen, unserer pädagogischen Intentionen und unseres Selbst- und Weltbildes. □

LITERATUR

- Becker, E./Ruppert, W. (Hg.): Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie. Frankfurt a.M. 1987.
- Beer, W./de Haan, G. (Hg.): Ökopädagogik. Weinheim und Basel 1984.
- Beer, W./de Haan, G.: Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: Öko-Päd 6 (1986), S. 36–43.
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1973(7).
- Capra, F.: Wendezeit. Bern/München/Wien 1985.
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/M. 1984.
- Dollinger, H.: Schwarzbuch der Weltgeschichte. Herrsching 1973.
- Duerr, H. P.: Traumzeit. Frankfurt/M. 1985.
- Gebser, J.: Ursprung und Gegenwart. 1. Teil; Gesamtausgabe Bd. II, Schaffhausen 1978.
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971.
- Kohut, H.: Narzißmus. Frankfurt/M. 1973.
- Kuhn, S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1978.
- Maslow, A.: eine Theorie der Metamotivation. In: Walsh, R.N. u. Vaughan, F. (Hg.): Psychologie in der Wende. Bern/München/Wien 1985, S. 143–152.
- Meyer-Abich, K.M.: Wege zum Frieden mit der Natur. München/Wien 1984.
- Mitscherlich, A./Mitscherlich, M.: Die Unfähigkeit zu trauern. München/Zürich 1982(14).
- Nietzsche, F.: Also sprach Zarathustra I. 1983. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. 4, München 1980.
- Partridge, E.: Nature as a moral resource. In: Environmental Ethics 1984(6), S. 101–130.
- Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M./Berlin/Wien 1977.
- Sloterdijk, P.: Kritik der zynischen Vernunft. 2. Bd. Frankfurt/M. 1983.
- Tremel, A.K.: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt? In: Becker/Ruppert (Hg.) 1987, a.a.O., S. 49–71.

Philosophie des Abgründigen

In seiner „Ästhetik des Alltäglichen“ hatte Prof. Anghelucci, ein umfassend gebildeter und vielseitiger Mann, 25 Kanaldeckel abgebildet. Ein Kabinettstückchen stellte die geistreich-pointierte Gegenüberstellung zweier Kanaldeckel dar, eines klassizistischen Kanaldeckels aus Duisburg und eines Jugendstilkanaldeckels aus Neapel. Angheluccis Schlußfolgerungen aus dieser Gegenüberstellung führten zu einer breiten Diskussion in der Fachliteratur; eine 600 Seiten umfassende Habilitationsschrift mit dem Titel „Progression und Regression in der Subästhetik der Kanaldeckel“ bildete gewissermaßen den quantitativen Höhepunkt.

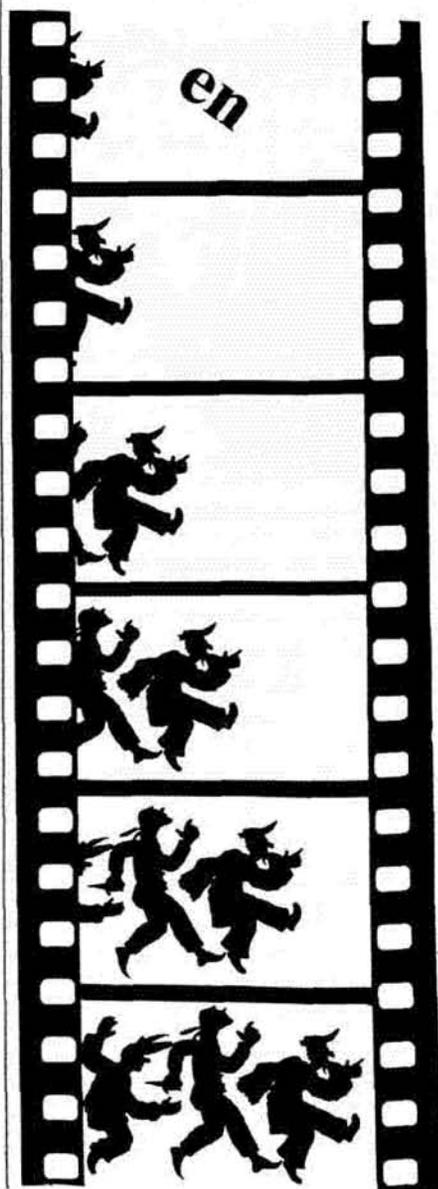
Angespornt durch diese Erfolge brachte Anghelucci nun die Sache erst richtig ins Rollen. Er entwickelte aus seiner Ästhetik eine Philosophie des Abgründigen, die er vor großem Publikum in Frankfurt vortrug. Die Grundzüge seines Philosophierens könnte man in etwa so darstellen, wenn man vor gewissen Vereinfachungen und Verkürzungen nicht zurückschreckt: Der Kanaldeckel sei polyfunktional, er sei ein Symbol für ein Verdecken des Abgründigen, zugleich aber ein mißachtetes Gußeisending, das in der Ästhetik des Alltäglichen die Rolle des getretenen Objekts spiele. Die große Rolle dieses getretenen Objekts, das in aller Regel völlig gedankenlos betreten werde, bestünde darin, daß es ein Deckel sei, der bei der Abwehr des bedrohlich Schachthaften eine entscheidende Funktion inne habe.

In den zahlreichen Cartoons, die in den Abgrund stürzende Figuren zeigten, weil der Kanaldeckel fehle, werde mit den Mitteln eines abgründigen philosophischen Humors das Wesen des Kanaldeckels schlaglichtartig erhellt: der

Sturz in den Abgrund erweise die fehlende Deckelhaftigkeit und bewaise die Funktion des Deckels als unentbehrliche Decke, deren Fehlen in der jeweiligen Realität eine entscheidende Lücke aufreißen würde. Nun sei jedoch eben gerade das Aufreißen möglicher Lücken eine, wenn nicht gar *die*, philosophische Tätigkeit. Wenn wir bei unserem Denken auf Lücken stießen, kämen wir dadurch an Schächte, die offen vor und in uns dalägen, so daß wir jederzeit hineinfallen könnten. Ja sei es nicht so, daß eigentlich alle Menschen bereits hoffnungslos in solche Schächte gestürzt seien?

Aufgabe des Philosophen sei es, grundsätzlich Schächte als solche aufzudecken und sich als einen in den Schacht Gefallenen zu erkennen. Aus dem reinen Denken könne dann der sittliche Imperativ entwickelt werden: Zieh dich selbst und alle anderen aus dem Schacht! Aber nicht nur das Aufdecken der Schächte sei Aufgabe des Philosophen, nein, zu jedem Schacht müsse auch der passende Deckel gefunden werden, und das sei die schwierigste Aufgabe des Philosophen. Denn was nütze ein Deckel, der zu klein sei? Nichts, denn er falle selbst in den Schacht und sei dadurch ein zum Paradox gewordener Deckel; man müsse sogar so weit gehen zu behaupten, daß der den Deckel zu klein gedacht habende Philosoph selbst in den Schacht fallen müsse und zwar als gescheiterter Dekkeldenker.

Aber liege nicht schon im Aufdecken der Schächte die Ursünde der Philosophie? Ja und Nein, denn der Mensch sei dem Wesen nach ein Schachtaufdecker und der Philosoph müsse zeigen, wie man den Schacht aufdeckt. Der gute



Philosoph ent-decke den Schacht bereits mit dem richtigen Deckel; der schlechte Philosoph stolpere durch einen rostig gedachten Deckel in einen Denkschacht, der so zum Dungschacht werde, ziehe sich, wenn überhaupt, dann nur mühsam aus dem Dung, und ersetze schließlich den schlecht gedachten Deckel durch einen unpassenden, so daß das Spiel wieder von Neuem anfinge. Jedes Zeitalter habe seinen gene-

ralisierten großen Schacht und dazu viele unpassende Deckel. Die größten Denker einer Epoche müßten gemeinsam den passenden Generaldeckel denken. Der große Schacht nehme das Wasser der Zeit auf und leite es in den Strom des Absoluten. Daß wir heute auf Kanaldeckeln gedankenlos herumtrampeln und unten in den Kanälen vergiftete Brühe fließe, zeige die Krankheit der Zeit.

So gewann Prof. Anghelucci auch die Grünen für sich, womit wir schon bei der Wirkung dieser Philosophie im nichtakademischen Bereich sind. Vier Kanaldeckel zierten in zwei Jahren das Titelbild eines Hamburger Nachrichtenmagazins, wobei das Bild, auf dem Heidegger anlässlich seines 100. Geburtstags einen Kanaldeckel anhebend aus einem Schacht blickte, preisgekrönt wurde. Man erinnerte sich, daß der Meister schon vom Wesen des Deckels als einem Verdeck gesprochen hatte und daß das Entdecken dem Wesen nach ein Entdecken des je gegebenen Schachts sei.

Wie alles tief Gedachte so verebte auch diese Philosophie im ökonomischen Getriebe des Alltags: Boutiquen verkauften silberne Anhänger in Kanaldeckelform, Punks schleppten über große Kanaldeckel aus Gußbeisen hinter sich her, es gab Kanaldeckelposters, einen Popkanaldeckel-sound, eine Diskussionsrunde im Fernsehen nannte sich „Der Kanal-2-Deckel“, der Bundeskanzler sagte in seiner Regierungserklärung, er sei der legitimierte Kanaldeckel des demokratischen Kanalsystems, während die Opposition sagte, er sei ein Popanzdeckel der Fernsehkanäle; bei der Dokumenta in Kassel war ein 400 qm großer Kanaldeckel aus Edelstahl Mittelpunkt der Ausstellung, Bildbände mit Kanaldeckeln überschwemmen den Markt.

Die Welle ebte nach einigen Jahren ab. Es hatte sich herumgesprochen, daß sich Prof. Anghelucci schon seit einiger Zeit mit Salzstreuern beschäftigte.

güpo



„DEUTSCHLAND“ – BILDER VON DER FREMDE ...

„Deutschland ist ein wunderschönes Land, und in vielen Teilen des Landes gibt es malerische Bauerndörfer. Viele von ihnen findet man in der Gegend entlang des Rheinstroms. Die Dörfer haben gewöhnlich eine alte Kirche mit einem hohen Turm, einen Marktplatz, schmale Kopfsteinpflasterstraßen, festgebaute alte Bauernhäuser und in der Ferne Felder mit Gemüse und Weizen. Das Leben in den Dörfern hat sich in hunderten von Jahren nicht sehr verändert. Sogar heute noch haben viele der Häuser keine Wasserleitung oder Elektrizität. Viele von den Frauen waschen immer noch ihre Kleider am Dorfbrunnen. Sie kochen die Mahlzeiten für ihre Familien auf Holzherden, die auch das Haus heizen. Sie backen ihr Brot im Dorfbackhaus, in dem ein riesiger alter Ofen, aus Stein gemauert, steht.

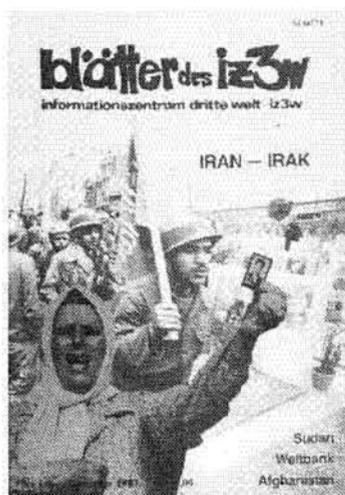
Jeder im Dorf arbeitet hart. Oft müssen die Bauern Meilen gehen, um zu ihren Feldern zu kommen. Beim Pflanzen und Ernten helfen Frauen und Kinder den Männern bei der Arbeit auf dem Feld. Viel von der Arbeit wird mit Hand gemacht mit Hilfe von Haustieren und einfachen Werkzeugen. Die Bauernhöfe sind sehr klein und die Farmer können sich keine Maschinen leisten. Einige jedoch legen ihre Ersparnisse zusammen, um einen Traktor zu kaufen, den sie deann gemeinsam benützen. In der Dorfwirtschaft freuen sich die Leute ihres Lebens. An Samstagabenden sitzen die Männer oft zusammen und sprechen und spielen Karten. Sonntags geht die ganze Familie zum Dorftanz in die Wirtschaft. Viele Dörfer haben Feste, das ist die Zeit für das gemeinsame Singen und Tanzen. An diesen Tagen tragen Männer, Frauen und Kinder die farbenfrohen Trachten, die schon von den Urgroßeltern getragen worden waren.

Arbeit im Heft: Zeichne ein Bild von einem typischen deutschen Bauerndorf mit dem Marktplatz, der Kirche mit dem hohen Turm, sorgfältig angepflanzten Hügeln und Bergen rundum. Schreibe einen Satz über das Leben, das sich für die Dorfleute nicht sehr verändert hat über hunderte von Jahren.“

(aus dem „Sozialkundebuch VI“ in Papua Neuguinea, 4. Woche, 2. Lektion, Thema „Deutschland“, 1976).

blätter des iz3w
Informationszentrum dritte welt - iz3w

Schwerpunktthema:



Nr. 146 · Dezember 1987

Afghanistan
Sudan — Interview mit Costello Garang
Adler in Sri Lanka
Die Weltbank

Themenschwerpunkt:

US-Politik im Golf
Diktatur der Baath-Partei
Deutsch-iranische Handelsbeziehung
Lernen für den Krieg
Islam und Nationalismus
Rezensionen zum Themenblock
Grüne Stiftung

Einzelpreis DM 5,-; Jahresabo: DM 40,-
(DM 30,- für einkommensschwache Gruppen) bei 8 Ausgaben im Jahr.
Informationszentrum Dritte Welt,
Postfach 5328, 7800 Freiburg

REZENSION

Neue pädagogische Zeitschriften

Erst in der letzten ZEP-Nummer war die Rede davon, daß der Markt der pädagogischen Zeitschriften zusammengebrochen sei (vgl. „Pädagogik-Zeitschriften ade“ S. 29), aber das ist nur die halbe Wahrheit, gewissermaßen die schlechte. Die andere Hälfte, gewissermaßen die gute, ist, daß es seit kurzem drei neue pädagogische Zeitschriften gibt. Da ist zunächst einmal die **Pädagogische Korrespondenz**, deren Heft 1 schon im Frühjahr 1987 erschienen ist, und die den Untertitel trägt: „Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft“. Herausgeber ist das Institut für Pädagogik und Gesellschaft e. V. Münster, das ist jenes Institut, das der allzu früh verstorbene Herwig Blankertz aufgebaut und geprägt hat. Die Zeitschrift erscheint in einem handlichen Format und einem guten Buchdruck. Der Inhalt: Die Texte des 1. Heftes (inzwischen ist ein 2. erschienen) liest man gerne, sie sind locker und intelligent geschrieben, aus dem Herzen einer pädagogischen Disziplin, deren jüngeren Vertreter nicht taten- und gedankenlos der allgemeinen pädagogischen Depression verfallen sind. Andreas Gruschka schreibt zu Beginn mit lockerer Hand ein gescheites Essay über die „aktuelle Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis“, gewissermaßen mit konzeptionellem Akzent. Auch die folgenden Aufsätze sind stilistisch mehr dem Essay zuzuordnen, aber es finden sich auch entlarvende Dokumentationen, aktuelle Polemiken und an die Satire grenzende Reformvorschläge, ja selbst eine Filmbesprechung. Gelingt es den Machern der Zeitschrift ihren frechen Stil und intelligenten Inhalte beizubehalten und ihre Beschränkung auf eine Institutszeitschrift aufzuheben, dann steht ihrem Erfolg nichts mehr im Wege. Sollte sie jedoch zum Publikationsorgan für festangestellte Institutsmitarbeiter werden, die ihre Aufsätze in anderen Zeitschriften nicht mehr unterbringen, dann wird man sie schnell wieder vergessen.



Ganz neu ist „**FORUM PÄDAGOGIK – Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme**“, deren Heft 1 vor kurzem erschienen ist. Diese Zeitschrift ist formal und inhaltlich konventionell aufgemacht und wird in Zusammenarbeit mit zwei großen Vereinen, dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung und der Internationalen Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung, von 5 pädagogischen Hochschulprofessoren herausgegeben. Dieser personelle (und finanzielle) Hintergrund verdeutlicht vielleicht noch mehr als die Texte der 1. Nummer das konzeptionelle Anliegen der Zeitschrift: die Reformulierung, Weiterentwicklung von sowie die Realisation der reformpädagogischen Tradition auf internationaler Ebene. Im ersten Heft findet man u.a. einen wohl programmatischen Beitrag

von H.G. Homfeldt über „Menschen in ihrer Situation wahrnehmen – Pädagogische Felder gestalten und in ihnen Pädagogik lernen“, in dem das praktische Bestreben dieser Zeitschrift ebenso deutlich wird, wie im folgenden Text von W. Wittenbruch über „Pädagogische Gestaltung des Schullebens – eine Ullusion?“. Vermutlich soll die Rubrik „Praxis – Modelle, Anregungen, Reflexionen“ in jedem Heft einen zentralen Stellenwert einnehmen. So gesehen ist dies (auch) Zeitschrift für Lehrer, aber auch für alle, die sich der Reformpädagogik verbunden fühlen.

Gewissermaßen noch ganz warm ist die dritte Zeitschrift: „**Emile – Zeitschrift für Erziehungskultur**“. Sie wird von drei der ehemaligen Machern der Zeitschrift „öko-päd“ herausgegeben, die inzwischen ihr Erscheinen eingestellt hat. „Emile“ ist in mehrfacher Weise eine bemerkenswerte Zeitschrift. Zunächst ist das lay-out außergewöhnlich und für Ästheten ein Genuß. Mein 6-jähriger Sohn, der noch nicht lesen kann, nahm das Heft in die Hand und sagte spontan: „Herzblut“. Und genau so lautet der Schwerpunkt dieser ersten Nummer. Welche Zeitschrift hat schon ein herzförmiges, rotgerändertes Loch in seiner Mitte, das man be-greifen kann? Zum ändern aber ist die Zeitschrift wegen ihres ganz und gar unbescheidenen programmatischen Anspruches bemerkenswert. Dieses Programm, sofern es eines ist und nicht bloß ein nichtssagender Werbegag, besteht genau aus drei Sätzen und lautet: „Die Zeitschrift Emile wird durch Inhalt, Stil, originelle Sichtweisen und Aufmachung die Skyline der Erziehungskultur in ihrer Vielfalt würdigen, statt auf die traditionelle Ansammlung verlassener Dörfer zu starren. Das aber heißt, die Grenzen der pädagogischen Disziplin zu sprengen, die sich durch notorischen Paradigmenwechsel auszeichnet und sich in Wissenschaften wie Soziologie und Psychologie auflöst. Emile wird die Paradigmen-

wechselt durch Ignoranz von Paradigmen überbieten und die Selbstauflösung in andere Wissenschaften durch die Auflösung jeglicher Wissenschaftsgrenzen beenden.“ Dieses postmoderne Programm der Überwindung aller Grenzen und Paradigmen kommt einem aktuellen Trend entgegen: der Flucht aus der Mühsal alltäglicher (oder gar: globaler) Überlebensprobleme in die Esoterik. Kultur ist in, wo die Natur vor die Hun-

falschen Metapher“. Assoziationen, angereichert mit Zitaten aus der schöngeligen und philosophischen Literatur, sind aber selten interessant oder gar spannend zu lesen. Aber nicht alle Autoren arbeiten so, Dieter Lenzen und Christina von Braun gelingen spannende Texte, die in der Tat moderne Mythen entlarven und den Zusammenhang von kulturellen Metaphern und gesellschaftlicher Entwicklung – einmal am Cholesterin-Diskurs der modernen Medizin, das anderemal an der sog. „Blutschande“ – zu entschlüsseln helfen. Von Pädagogik ist, wenn überhaupt, nur am Rande die Sprache; schon im Editorial, in dem man vergeblich so etwas wie programmatische Akzente sucht, erscheint sie erst gegen Ende und ziemlich angeklebt und willkürlich. Gott sei Dank kommt in Pestalozzis gesammelten Werken auch das Wort „Blut“ vor, und der Bezug zum Thema ist gegeben.

Eine mutige und originelle Zeitschrift, in Form und Inhalt. Für Esoteriker und Ästheten, Kulturfreaks und Freigeister. Aber für Pädagogen? Oder gar für Entwicklungspädagogen? Ich weiß nicht.

Drei neue pädagogische Zeitschriften zu einer Zeit, in der es der Pädagogik sehr schlecht geht, in der traditionelle pädagogische Publikationsorgane nur durch Fusionierungen mehr schlecht als recht überleben können. Wie ist das zu verstehen? Ist das der Mut der Verzweiflung? Oder ist das das erste Grün in einer verdorrten Steppe, die ersten drei Schwalben nach einem langen Winter? Oder schlicht ein postmoderner Eskapismus? Wir werden es in zehn Jahren wissen.

Karl A. Thumm

Rudolf Steiner Pädagogik

NEUE BÜCHER ZUR WALDORF-PÄDAGOGIK

Die Auseinandersetzung mit der Anthroposophie hatte in den zwanziger Jahren einen ersten Höhepunkt erreicht. Dann wurde sie weitgehend von

den Nicht-Anthroposophen vergessen. In den fünfziger Jahren finden wir wieder sporadisch einige Veröffentlichungen. Aber so richtig wiederentdeckt und kritisch betrachtet wird sie erst seit wenigen Jahren. 1984 erschien die Studie von *Beckmannshagen*, eine etwas merkwürdige kritische Abrechnung mit der Waldorfpädagogik; sie bewegt sich auf dem schmalen Grad zwischen wissenschaftlicher Abhandlung und subjektivem Erfahrungsbericht („Essay“ wäre zu viel gesagt), und nicht immer gelingt diese Gradwanderung. 1985 dann folgten die „kritische Darstellung“ der Anthroposophie von *Badewien* und die „Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik“ von *Klaus Prange* („Erziehung zur Anthroposophie“).

Diese letztgenannte Schrift ist in mehrfacher Weise bemerkenswert. Hier versucht ein Erziehungswissenschaftler eine Kritik der theoretischen Prämissen der Waldorfpädagogik, die auch Polemik nicht scheut. Es ist eine fast harsche Abrechnung, die sich nicht vom Nimbus des Besonderen, ja Numinosen, blenden läßt, den die Anthroposophie für viele ausstrahlt. Man spürt aus dem Text häufig den latenten Ärger durchschimmern, den der Autor ob der Zumutung empfindet, solche obskuren Texte wie jene des Rudolf Steiner lesen und kommentieren zu müssen. Zum an-

ERZIEHUNG ZUR ANTHROPOSOPHIE

Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik

1985
Klaus Prange



1985

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN-OB.



de geht, und wo ich nicht weiß, wie ich als Lehrer den nächsten Unterrichtstag überlebe, lese ich, wenn überhaupt, des Abends am liebsten über Kultur, z.B. über: „Tinte und Herzblut – Materialien zur Ästhetik der Tinte“ oder „... über das Fett, das im Blut des Herzens zum Tode führt“ o.ä. und ich freue mich auf die nächsten Schwerpunktthemen: „Duell“, „Dreieck“, „Rost“, „Echo“, „Kraft“, „Sühne“. Da kann ich (fast) sicher sein, meine Probleme nicht wieder zu finden, sondern einem ästhetischen und esoterischen Manierismus zu fröhnen und dabei das Gefühl haben zu dürfen, bei der Postmoderne dabei zu sein. Sinniert man über diese Schwerpunktthemen, dann fallen einem mühelos weitere ein: „Nasenpopel“ z.B. oder „Schlafanzug“ oder „Kanaldeckel“.

Diese esoterische, fast manieristische Themenauswahl verführt natürlich die Autoren zur Methode: Was fällt mir dazu noch ein? – oder wie ein Autor in seinem ehrlichen Untertitel formuliert: „Assoziationen, meist Zitate, zu einer

deren aber ist so etwas wie Wut zu spüren über das Steinersche Denkgebäude, das als geschlossenes religiöses System gleichzeitig den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt. Da kommt er bei Prange, der etwa vom Boden des Kritischen Rationalismus aus argumentiert, gerade recht. Prange ergeht sich nicht in der – üblichen – langatmigen Darstellung der Steinerschen Theoriegebäude, sondern beschränkt sich auf das Wichtigste und arbeitet das Charakteristische heraus. Das macht das Buch nie langweilig. Ob tatsächlich, wie der Autor meint, Steiner vor allem bei Herbart abgeschrieben hat, wage ich nicht zu beurteilen. Wie dem auch sei, ein wichtiges Buch zum Thema, das allerdings die eigenen Maximen, die bei der Kritik Verwendung finden, nicht zum Gegenstand selbstkritischer Erörterungen macht. Prange beschränkt sich auf die Texte Steiners und bestreitet die Legitimität eines Nachfragebedarfs danach. Aber das ist vielleicht zu kurz gedacht, denn die Wirklichkeit ist so wie sie ist, jenseits ihrer Legitimität.

Charlotte Rudolph Waldorf-Erziehung

Wege zur Versteinerung



1986 erschien dann Heiner Ullrichs „bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners“. Diese veröffentlichte Dissertation wurde in der ZEP 1/87 ausführlich besprochen, so daß wir uns hier mit diesem Hinweis beschränken wollen. Das Buch ist eine gründliche Darstellung und Kritik insb. der anthroposophischen Menschenkunde, wobei die Kritik vor allem auf den Plagiatcharakter der Steinerschen Gedanken abhebt. Ullrich macht m.E. zu Recht deutlich, daß Steiners Pädago-

gik vor allem aus dem reformpädagogischen Kontext seiner Zeit gelesen werden muß. Nicht nur wer sich wissenschaftlich dem Thema nähert, sollte dieses Buch zur Kenntnis nehmen.

1987 schließlich erschienen zwei weitere Bücher zu unserem Thema. Charlotte Rudolphs „Waldorf-Erziehung“ zeichnet (selbst-)kritisch die „Wege zur Versteinerung“ nach. Das Buch ist mit leichter Feder geschrieben und mit Bildern, Skizzen und Zitaten aufgelockert. Es ist nicht zu vergleichen mit den wissenschaftlichen Studien von Prange und Ullrich. Seinen besonderen Charakter erhält das Buch dadurch, daß die Autorin selbst Absolventin der Waldorfschule war, damit ein Stück weit mit dieser Schrift ihre eigene Vergangenheit kritisch aufarbeitet. Man erhält mit der Lektüre einen interessanten Einblick in Internas der Waldorfschule, insb. in ihre Methodik und Didaktik, von der man ansonsten nicht viel weiß. Als erste Einführung in das Thema dürfte das Buch empfehlenswert sein.

Schließlich wollen wir uns noch der jüngsten Veröffentlichung zuwenden, dem von Otto Hansmann herausgegebenen Reader „Pro und Contra Waldorfpädagogik“. Der Titel täuscht, denn die Contra-Position wird eigentlich nur von einem Autor eindeutig vertreten, von Heiner Ullrich (in seiner interessanten Studie zur Steinerschen Erkenntnistheorie), von einem zweiten moderat mitberücksichtigt: Rainer Winkels Beitrag mit dem bezeichnenden Titel „Sympathie und Distanz: (Fast) vierzig Jahre Erfahrungen mit der Waldorfpädagogik“. Die anderen (15) Beiträge scheinen entweder von Anthroposophen verfaßt oder von Sympathisanten. Dem Herausgeber gelingt es weder durch die Auswahl seiner Autoren, noch durch seinen langen Einleitungsbeitrag und seine (etwas kürzeren) „Schlußanmerkungen“ die im Titel des Buches versprochene Auseinandersetzung auf den Punkt zu bringen. Im Gegenteil: Die langatmigen „einführende(n) Anmerkungen“ sind ein ärgerliches bildungsphilosophisches Traktat, das nicht nur über weite Strecken in eine schlichte Anbiederung an die Anthroposophen abrutscht, sondern in Form und Stil streckenweise zu einer Karikatur wissenschaftlichen Arbeitens gerinnt. Ein paar Beispiele zur Auflockerung des strengen Themas: „Um diese Perspektive wenigstens annähernd überhaupt nur zu sehen, müßten wir Wilhelm von Humboldts Sprachstudium hinter uns gebracht haben“ – Vgl. nun die Anmerkung: „Vgl. W. von Humboldt, Werke in fünf Bände“ usw.

Pro und Contra Waldorfpädagogik



Analog dazu verweist der Autor dort wo es um das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem geht in einer Anmerkung: „Vgl. dazu insbes. G.W.F.Hegel: Wissenschaft der Logik. Bde I und II; G.W.F. Hegel, Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/M.: 1969“. Der Vorzug dieser Art von Anmerkungen ist, daß man daraus schließen kann, daß der Autor die genannten Werke selbst nicht gelesen hat. Das Gleiche gilt auch bei einem letzten Beispiel: Da versucht der Autor Kants „Kritik der Praktischen Vernunft“ im Lichte der „Kritik der Urteilskraft“ zu lesen und mit einem Satze „fruchtbar“ zu machen. Dieser Satz ist aber für denjenigen, der Kants Naturbegriff in seiner KdU kennt oder gar die Kritik der reinen Vernunft gelesen hat, weniger fruchtbar als furchtbar: „Dabei kämen vor allem die innere Organisation der Natur und insb. des Menschen mehr als bisher in den Blick ...“. Daneben finden sich in diesem Reader interessante Einblicke in allgemein- und fachdidaktische Fragen der Waldorfpädagogik. Ein Buch, das angesichts seiner Heterogenität schwer zu beurteilen ist. Interessenten sollten es vielleicht vor einer Kaufentscheidung zunächst aus einer Bibliothek ausleihen und selbst prüfen, welche(r) der 17 Beiträge interessiert.

Karl A. Thumm

BADEWIEN, J.: Anthroposophie. Eine kritische Darstellung. Konstanz 1985.

BECKMANNSHAGEN, F.: Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie. Wup-

pertal 1984.

PRANGE, K.: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Heilbrunn/Obb. 1985.

RUDOLPH, CH.: Waldorf-Erziehung. Wege zur Versteinigung. Darmstadt und Neuweiss 1987.

HANSMANN, O. (HG.): Pro und Contra Waldorfpädagogik. Würzburg 1987.

Diedrich Peters:

**Libertäre Alternativen zur Staatsschule
Zum historischen Kontext libertärer
Schulen.**

Ulm (Edition Flugschriften) 1988.

Mit seinem Buch will Peters auf einen Aspekt Freier Alternativschulen (Elternschulen) aufmerksam machen, der bislang bei der Analyse dieser Bewegung übersehen bzw. unberücksichtigt blieb: Es geht um eine ideengeschichtliche Spurensuche – um einen historischen Beitrag – zur Rekonstruktion der Idee von selbstbestimmter Schulpraxis. Der Autor wirft damit die Frage nach den Ursprüngen einer Theorie alternativer und nichtstaatlicher Schulbildung auf, wie sie derzeit von der Freien-Schul-Bewegung als Praxis vorliegt und greift in eine aktuelle Diskussion ein, wo es darum geht, zu einer Legitimierung alternativer Schulpraxis zu gelangen.

Peters konzentriert sich in seiner wissenschaftlich angelegten Analyse auf die Frage nach dem libertären Kontext heutiger Alternativschulen – exemplarisch festgemacht an der „Freien Schule Frankfurt“. Bei dieser Suche nach den Wurzeln heutiger Alternativschulpädagogik – die er als libertäre Alternativen zur Staatsschule definiert – stößt er auf J.J. Rousseau, die Frühsozialisten R. Owen und Ch. Fourier, auf die pädagogischen Vorstellungen des Anarchismus (z.B. bei L. N. Tolstoi) sowie auf die Studentenbewegung der 60-er Jahre.

Was das Buch so interessant macht, ist nicht nur der Versuch, die Alternativpädagogik (darunter versteht er jedoch nicht die Ansätze heutiger Traditionen der Reformpädagogik wie etwa die Waldorfschulen) in einen historischen Kontext zu stellen, sondern sie vor allem in Verbindung mit der anarchistischen Tradition pädagogischen Den-

kens und Handelns zu bringen. Dies scheint im Ansatz gelungen zu sein, auch wenn Peters gelegentlich bei seiner Analyse an der Oberfläche bleibt, zu häufig auf Sekundärliteratur verweist und sich an Details festbeißt, die eher seinem Engagement entsprechen, als daß sie in dieser Ausführlichkeit seiner Fragestellung dienen.

Peters Buch ist jedoch insgesamt gesehen ein wichtiger Anstoß, das vernachlässigte Thema einer anarchistischen Pädagogik weiter zu verfolgen und diese scheinbar exotische Pädagogiktradition ernster zu nehmen als dies bislang geschah.

Georg Grob

„MAN“ ODER „MANN“?

Zur Diskussion

Seit einiger Zeit häuft sich – auch bei ZEP-Autoren – die Schreibweise „man/frau“, „der/die Schüler/in“, „der/die Autor/in“ usw. Ein Zeichen der Frauenemanzipation? In der Regel finden die Leser(innen!) der ZEP diese Wendungen nicht in der ZEP. Der Grund: In der deutschen Sprache wird die Bedeutung eines Wortes – wie in anderen Sprachen auch – durch den Kontext, insb. durch seine semantischen Regeln, bestimmt. Deshalb bedeutet i. a. (d.h. in normalen allgemeinen Kontext seiner Verwendung) die Wendung „der Schüler“, daß Schüler geschlechtsunspezifisch gemeint sind, also männliche Schüler und weibliche Schüler(innen). „Die Studenten sind fleißig“ bedeutet deshalb, daß Menschen, denen das Prädikat „Studentsein“ zu Recht zukommt, gleichgültig welchen Geschlechtes auch immer, fleißig sind und nicht nur Studentinnen (siehe „weibliches“ Geschlechtswort) oder nur männliche Studenten (siehe „männliches“ Ende des Substantivs). Die Wendung „man/frau“ ist eh inkonsequent: entweder müßte es: „mann/frau“ heißen oder aber „man/fra“, denn mit „man“ ist ja nicht „Mann“, sondern jeder (Mensch) gleichgültig seines Geschlechtes gemeint. Wohl kommt „man“ von ahd. „Mann“, aber „mann“ ist urspr. gleichzeitig ein Synonym zu „mensch“. Wer also glaubt, „man/frau“ schreiben zu müssen, verwechselt Grammatik und Semantik, also die Lehre von der Form der Zeichen mit der Lehre von ihrer Bedeutung, bzw. schließt von der äußeren Form auf die innere Bedeutung. Aber weder hat der

Begriff „Holz“ etwas Holzartiges an sich, noch Johan Sebastian Bach etwas Bachartiges an sich, noch (in der heutigen Bedeutung) der Begriff „man“ etwas Mannartiges. Es ist ein wortmagischer Kurzschluß, wollte man vom äußeren Erscheinungsbild eines Begriffes auf die Bedeutung rückschließen und vice versa. Aber genau dies ist in der Tat häufig der Fall, deshalb beginnt unser Editorial auch mit der Wendung „Liebe Leserinnen, liebe Leser“, obwohl wir hier alle in der Eigenschaft ansprechen wollen, daß sie die ZEP lesen und nicht in der Eigenschaft, daß sie Männlein oder Weiblein sind (im übrigen kommt, wie Sie sehen, die Frau dort zuerst, wo es unwichtig ist). Es würde also genügen, wenn man schriebe „Liebe Leser“. Weil aber einige Leserinnen sich dadurch nicht angesprochen fühlten und eine weibliche Anredeform reklamierten, haben wir eine geschlechtsspezifische Anrede gewählt. In der semantischen Tiefenstruktur ändert sich aber dadurch nichts, denn auch schon die Wendung „Liebe Leser“ bedeutet: „Liebe männliche Leser und liebe weibliche Leser“ bzw. „Liebe Leser und Leserinnen“.

Die Umgangssprache ist nicht ein für allemal abgeschlossen, sie kann sich verändern. Deshalb kann es auch durchaus geschehen, daß eines Tages alle Formulierungen geschlechtsspezifisch ausdifferenziert sind. Die Texte werden dann um ein Drittel länger, viele Schrägstriche und Klammern werden den Lesefluß stören (der Mensch/die Mensch; der Gott/die Göttin; der Wald/die Waldin; der/die Schüler/in, mann/frau usw). Aber im Endeffekt steht nichts Neues im Text, nämlich nur, daß nicht geschlechtsspezifisch gewertet wird.

So wollen wir auch den Kampf um „man“ oder „frau“ undogmatisch beilegen und versichern: dort wo nicht ausdrücklich darauf hingewiesen ist, wird automatisch jeder Mensch gleichgültig seines Geschlechtes gemeint. Die Frauenemanzipation wird nicht durch ein Dekret im Staatsanzeiger in Kraft treten, sie wird auch nicht durch ein paar Schrägstriche und Klammern, die zusätzlich in die Texte genommen werden, oder durch „weibliche“ Endungen (sie sind natürlich nicht weiblich), Wirklichkeit werden. Formen kann man schnell auswechseln, ohne daß sich die Inhalte ändern, vor allem wenn es um sprachliche Änderungen geht, die nichts kosten, außer mehr Platz auf dem Papier. Dort, wo es ums Eingemachte geht, bekommen solche Surrogatänderungen schnell den Charakter der Anbiederung, ohne daß sich substantiell etwas ändert. Was meinen Sie dazu? Schreiben Sie uns Ihre Meinung!

(A.K.T.)

INFORMATIONEN

ANTHROPOSOPHISCHE MÄRCHENZEITSCHRIFT

„Troubadour-Märchenzeitschrift“ heißt eine kleine, aber sorgfältige gemachte Zeitschrift für Märchen, Kleinanzeigen und Weleda-Produkte. Man kann sie abonnieren über: Troubadour, Karlstr. 25, 71 Heilbronn.

GESUNDHEITSERZIEHUNG

„Schule und Gesundheitserziehung“ heißt ein(e) Kongreß, Seminar und Arbeitstagung vom 2.-4.6.1988 in Saarbrücken-Dudweiler. Veranstalter ist: Verband für Unabhängige Gesundheitsberatung Deutschland e.V., Keplerstr. 1, 63 Gießen. Dort können Interessenten auch das Tagungsprogramm anfordern.

ZEITSCHRIFT FÜR KINDER- UND JUGENDMEDIEN

„Eselohr“ nennt sich eine Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien. In der März-Ausgabe geht es um „Tod und Sterben im Kinder- und Jugendbuch“, in der April-Ausgabe um neue Bücher, Spiele und Filme für Kinder und Jugendliche. Probehefte können angefordert werden beim Verlag Eselohr, Rheinallee 9, 65 Mainz.

DRITTE-WELT-ZEITSCHRIFT FÜR KINDER

„Samsolidam“ ist eine „Dritte Welt“-Zeitschrift für 8-12jährige Kinder mit Geschichten über Kinder aus anderen Ländern, Sachinformationen und buntem Allerlei. Die Hefte sind in der Regel eine Mischung aus Reportagen, Sachinformationen, Bildergeschichten, Buchtips und einer Spieleseite. Außerdem gibt es ein Kochrezept und einen comic. Die Zeitschrift will in erster Linie Kinder direkt ansprechen, aber auch Erwachsene, die mit Kindern pädagogisch arbeiten, finden hier viele Anregungen. Herausgeber ist die Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt (ASW) in Berlin. Bestellungen an: ASW, Hede- mannstr. 14, 1000 Berlin 61.

SCHULE IN DER DISKUSSION

Die Ulmer Volkshochschule in Zusammenarbeit mit dem „Haus unterm Regenbogen“ unter der Redaktion von Ulrich Klemm und Reinhild Mergenthaler hat soeben eine kleine Broschüre herausgebracht mit dem Titel „Schule in der Diskussion. Kritische Anfragen an die Schule heute“. Darin findet man Beiträge einer Veranstaltungsreihe an der VHS Ulm zum Thema „Muß die Schule anders werden?“ von Alfred K. Tremml, Peter Marschall, Christa Krämer, Klaus-Peter Thile und Volker Jarischau. Edition Flugschriften, Straßburgweg 19, 79 Ulm.

KONSULTATION AUF GEGENSEITIGKEIT

Im Rahmen seiner Bemühungen um eine quantitative und qualitative Bestandsaufnahme entwicklungsbezogener Bildungsarbeit im Bereich Evangelischer Erwachsenenbildung veranstaltet der Fachausschuß „Entwicklungsbezogene Bildung“ der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung vom 26. bis 28. September 1988 in Radevormwald eine „Konsultation auf Gegenseitigkeit“. Praktiker und Theoretiker aus dem Bereich Evangelischer Erwachsenenbildung, aus wissenschaftlichen Instituten sowie aus anderen Arbeitsfeldern unserer Kirche und anderen Verbänden reflektieren auf dieser Konsultation gemeinsam die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Erwachsenen unter konzeptionellen, didaktischen und methodischen Gesichtspunkten: An den Themenfeldern „Weltwirtschaftsordnung“ und „interkulturelles Lernen“ soll die entwicklungspädagogische und theologische Diskussion geführt werden. Interessenten wenden sich bitte an die DEAE, z.H. Frau Schön, Schillerstr. 58, 75 Karlsruhe 1.

ZEP-TREFFEN 1988

Das diesjährige Treffen der Leser und Autoren der ZEP findet vom 1. bis 2. Oktober in Süddeutschland statt. U.a. geht es um die Programmplanung des Jahrgangs 1989 und um die Gründung einer „Entwicklungspädagogischen Gesellschaft e.V.“. Herzliche Einladung. Anfragen und Anmeldungen über den Herausgeber (siehe Impressum).

URLAUB IN OBERSCHWABEN

Wer für den Sommer immer noch kein Urlaubsquartier hat und im Lande bleiben will, die Einsamkeit liebt, die Stille, das Land und den Wald, der findet im „Haus Falken“ noch ein preiswertes Quartier. Haus Falken eignet sich für Gruppen, größere (aber auch kleinere) Familien. Haus Falken, Falkenstr. 5 u. 7, 7798 Denkingen, Tel. 07552/7450.

„KRISE DER MODERNE?“

Das diesjährige „Europäische Forum Alpbach“, das vom 20. - 31. August 1988 in Alpbach/Tirol/Österreich stattfindet, hat das Generalthema: „Krise der Moderne?“. U.a. werden M. G. Buthelezi, H. Albert, K. Acham, B. Kanitscheider u.v.a. sprechen über: Südafrika, postmoderner Städtebau, Anfang und Ende des Universums, Ehe und Familie als Rechtssubjekte, Gentechnologie, literarischer Untergrund, Supermächte, europäischer Wirtschaftsraum, Kulturanthropologie und postmoderne Philosophie, Mystizismus und Physik, Raubbau an der Zukunft, Wohlfahrtsstaat in der Krise, Bevölkerungsentwicklung, ethnische Minderheiten, ökologisches Bewußtsein und Unternehmensführung u.a.m. Wer glaubt, nicht nur viel im Kopf, sondern vor allem auch viel im Geldbeutel zu haben, kann sich anmelden bei: Österreichisches College, A-1010 Wien, Reichsratsstraße 17.

SETZFEHLER IN HEFT 1/88

Bald können wir eine ständige Rubrik machen, in der wir uns regelmäßig für die Druckfehler des vergangenen Hefes entschuldigen. So auch diesmal: im letzten Heft finden sich insb. im ersten Beitrag (von Elke Begander) eine Fülle von Setzfehlern, für die wir uns hiermit entschuldigen wollen. Die Fehler sind Folge einer bis heute nicht aufklärbaren technischen Panne beim Kopieren oder Setzen einer Diskette.

ZEP-VORSCHAU

Heft 3/1988: „**Entwicklungstheorien - Entwicklungspädagogik**“ u.a. mit Beiträgen von B. Skinner, M. Wöhlecke, R. Schäfer u.a.
Heft 4/1988: „**Entwicklungspädagogik im europäischen Ausland**“.

ZEP Themenüber- sicht noch lieferbar Hefte

Entwicklungspädagogik von oben Zurichtung für die dritte industrielle Revolution

M. Böll/J. Wedekind: Lernen mit dem Computer. Optimistische Anmerkungen zu einer unaufhaltsamen Technologie. K. Seitz/A. K. Tremml: Zurichtung für die dritte industrielle Revolution? Pessimistische Anmerkung zu einer unaufhaltsamen Technologie. H. Gängler: Sisyphos hofft. Über Bedachtsamkeit. Realismus und pädagogische Zuversicht. D. Bauer: Spiele ohne Sieger.

ZEP 2/1984

Lernen von fremden Kultur- ethnologen

Traugott Schöffthaler: Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können. Modibo Keita: Afrikanische Erziehungsphilosophie. Alfred K. Tremml: Lernen im Oikos einer Welt. Heinz-Peter Gerhardt: Lehren und Lernen in der Fremde. Bemerkungen zum intellektuellen Produzieren und Kommunizieren bei uns und anderswo. Dieter Osmer: Ökologie bei Naturvölkern oder: Lernen, den Zerebrionbaum zu pflanzen.

ZEP 3/1984

Vom langsamen „Um“den- ken

Asit Datta: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Hans Georg Wittig: Gandhis Weg zur Wahrheit. Wolfgang Beer: Entwicklungspädagogik im Kontext sozialer Bewegungen. Elisabeth Spengler: Lernen beginnt in Situationen, nicht über Informationen.

ZEP 4/1984

Projektunterricht/Biographi- sches Lernen

Karl. A. Thumm: Zu einer Theorie biographischen Lernens. Fallberichte. Alfred K. Tremml: Projektunterricht und Entwicklungspädagogik. Hans-Jürgen Smula: Projektunterricht im Lernbereich „Entwicklungsländer“. Dritte Welt in der Grundschule?

ZEP 1/2/1985

Ethik und Ethikunterricht

Alfred K. Tremml: Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral. J. Winter: Ethisches Nachdenken im Horizont der ökologischen Krise. Ethikunterricht in der Bundesrepublik – Eine Lehrplansynopse mit kritischen Nachbemerken. Pädagogische Aktion München: Fünfzehn Jahre praktische Jugendarbeit.

ZEP 4/1985

Dritte Welt Pädagogik heute

Peter Meier: Der Lernzielkatalog des Forums „Schule für eine Welt“. Herbert Asselmeyer: Interkulturelle Erfahrungen durch Schulpartnerschaften. Asit Datta: Pädagogische Vernetzung. Alfred K. Tremml/Klaus Seitz: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Dokumentationszentrum zur Dritten Welt: Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen.

ZEP 2/1986

Reduzierter Jahresabonnement-Preis: DM 24,- z.zg. VS. Einzelheft DM 7,- z.zg. VS. Informationen kostenlos anfordern: WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103, 6231 Schwalbach/Ts., Tel. 06196/84010.

Libertäre Pädagogik

Ulrich Klemm: „... das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit“. Hans-Ulrich Grunder: Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der anarchistischen Erziehung. Heribert Baumann: Wider die Staatspädagogik. Die Escuela moderna. Stefan Blankertz: Dewey und der liberale Korporatismus. Günter Saathoff: Verunsicherungen. Zur Wiederaneignung des pädagogischen Anarchismus. Gerhard Kern: Anarchie und Antipädagogik oder: Alternativen in der Arbeit mit geistig Behinderten. Erfahrungen einer libertären Lebensgemeinschaft.

ZEP 2/1987

Ökumenisches Lernen – Ent- wicklungspädagogik im kirch- lichen Raum

Eckart Liebau: Die Bildungswende? Anmerkungen zur Kultur-Konjunktur aus pädagogischer Sicht. Gert Ruppell: Lernen für eine andere Lebenswirklichkeit. Gottfried Orth: Der Konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung. Fritz-Erich Anhelm: Konziliarer Prozeß und Vernetzung – Handlungsmodelle für Gruppen und Initiativen. Edda Stelck: Ökumenisches Lernen am Konflikt – Beispiel: Pharmakampagne. Tim Kuschnerus: Ökumenisches Lernen in einer Arbeitergemeinde.

Z Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

179 D 2360 F

Post

Annela Scheunpflug - Post

Hartmannstraße 3

6231 Schwalbach

Rudolf Steiners Pädagogik in der Diskussion

Klaus Prange: Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner. Heiner Ullrich: Die Illusion von Ganzheit und Ordnung. Alfred K. Tremml: Träume eines Geistesehers oder Geisteswissenschaft? Die Erkenntnistheorie Rudolf Steiners. Peter Fauser: Über Lernen, Politik und Schule.

ZEP 1/1987

Natur und Pädagogik – Um- welterziehung – Ökopädago- gik

Brigitta M. Schulte: Ökologische Pädagogik. Versuch der Vermittlung einer Sichtweise am Beispiel des Stadt-Natur-Bezugs. Joachim Winter: Zwischenziel: Beziehungsfähigkeit. Kritische Anmerkungen zu Voraussetzung und Zielen der Umwelterziehung nebst Anregungen zur Abhilfe. Gabi Strobel-Eisele: Natur, Zivilisation und Erziehung. Hansjörg Seybold: Schulische Umwelterziehung.

ZEP 4/1986

Verlagsanschrift:

Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts.