

NEUE BÜCHER

Heilende Erziehung

Henning Köhler: Was haben wir nur falsch gemacht? Kindernöte, Elternsorgen und die verflixten Schuldgefühle. 352 S., kart. DM 16,80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2000

Als der große Geiger Yehudi Menuhin vier Jahre alt war, bekam er seine erste Geige geschenkt, eine Spielzeugfiedel aus Blech. Kaum hatte er sie ausgepackt, warf er sie jedoch »unter Tränen« weg und wollte mit ihr nichts mehr zu tun haben. Der Schüler Albert Einstein weigerte sich, wenn gepaukt wurde und die Kinder »Gebrabbel« auswendig lernen sollten. Lieber ließ er sich in jeder nur denkbaren Art bestrafen. C. G. Jung fiel im Alter von zehn, elf Jahren auf dem Schulweg oder zu Hause vorsichtshalber gleich in Ohnmacht, wenn ihm Rechnen bevorstand. Auch Karl Jaspers galt in seiner Eigensinnigkeit als verhaltensgestört: »organisch krank« – attestierte ihm sein Direktor. »Schwierige« Kinder reagieren unerwartet. Sie verweigern sich gern – und konsequent.

Es ist üblich geworden, über ein auffälliges Kind zu sprechen wie über einen defekten Apparat (»Funktionalität bzw. Dysfunktionalität«). Ob sich ein Kind mühelos eingliedert in gesellschaftliche Vorgaben wie die Schule, ist zum Maßstab seelischer Gesundheit geworden. Sogenannte Verhaltensstörungen werden biologistisch und rein spekulativ als »möglicherweise erblich bedingt« bezeichnet. Diese »heilige Dreifaltigkeit der Spätmoderne« (das Denken in den Kategorien der Maschine, des Marktes und der Biologisierung bzw. Sexualisierung der menschlichen Belange) bestimmt weithin den pädagogischen Alltag. Kindheit erscheint als ein »Schwächezustand«, der durch Ausbildung schleunigst zu überwinden ist. Im Fieber des »Vorbereitungswahns« bereiten wir deshalb die Kinder immerzu vor, damit

dann später alles glatt geht: im Kindergarten auf die Schule, in der Schule auf die Lehr- und Studienzeit, dann auf den Beruf, die Karriere, damit schließlich irgendwann/nirgendwann das »Eigentliche« kommen kann. Aus Bildung ist Ausbildung geworden. Das aber »bedeutet das ›Aus‹ für die Bildung« (Gronemeyer). Die kids werden in Trainingsprogrammen fit gemacht für was auch immer und so von vornherein »verplant« und »erziehungstechnisch hineinorganisiert« in eine Welt, die gerade für ihresgleichen keinen Platz mehr hat. Insofern ist die pädagogische Diskussion weithin verkommen zu einer Strategiedebatte über »Konzepte der Kolonialisierung einer unkultivierten Minderheit, der man einerseits ihre traditionelle Lebenswelt zerstört, während sie andererseits dem System, das ihnen nicht einmal mehr Reserverate zugesteht, mit allen Kräften dienen soll.« (*Zitate nach Köhler*)

Und plötzlich stellen wir überrascht fest, dass die Kinder immer »schwieriger« werden, immer mehr Kinder sich nicht mehr ohne weiteres in unsere Ausbildungsprogramme eingliedern lassen, dass wir inzwischen sogar Hunderttausenden von ihnen erst stimmungsverändernde Medikamente verabreichen müssen, damit wir überhaupt noch einigermaßen zusammenleben können. Was liegt hier vor? Warum passen sich die »schwierigen« Kinder nicht umgehend an, sondern »gehen den konfliktreichen Weg und nehmen dabei in Kauf, dass alle Welt ständig von ihnen enttäuscht ist?«

Die Antwort wird nicht finden können, wer die Ursache des Problems von vornherein beim Kinde sucht, indem er Funktionsmängel diagnostiziert (Dysfunktionen, Teilleistungsstörungen usw.) und ein Kind testet, »wie man Gebrauchtwagen beim technischen Überwachungsdienst taxiert«. Dieser »bewertende Blick« verhindert gerade jene Fähigkeit, die aus der Sackgasse herausführen kann: die

»moralische Intuition« (Steiner) als der »Dreh- und Angelpunkt erziehungskünstlerischen Vermögens.« Voraussetzung dafür ist wahrhaftiges Interesse: ein aufmerksamer Blick, der nichts (!) beabsichtigt. Wem dies wenigstens ansatzweise einmal gelungen ist, der kann manchmal eine bereits beginnende Veränderung an sich selbst und dem Kinde wahrnehmen. Er wird entdecken, dass in dem, was auf den ersten Blick wie eine Verhaltensstörung aussah, besondere Begabungen schlummern, die gerade in unserer Zeitsituation dringend gebraucht werden. Drei charakteristische Begabungstypen unterscheidet Köhler: die als hyperaktiv geltenden »Jäger« (»die kleinen abenteuerlustigen Wirbelwinde und verkanteten Kommunikationsgenies«), die »verträumten Poeten-Seelen mit ihrer unerhört reichen und tiefen Innenwelt« (»autistische Züge, Aufmerksamkeitsstörungen ohne Hyperaktivität«) und die zartfühlenden, mitleidsfähigen und fürsorglichen »Tröster« (»Angststörungen«). Sie bilden »das ideale Triumvirat ... und könnten zusammen Berge versetzen«.

Das nichts beabsichtigende, aufmerksame Gegenwärtigsein des Erwachsenen kann dem Kind Raum schenken, damit sich dessen ureigene Lebensintention entfalten kann. Köhler nennt sie auch den »biographischen Richtungsimpuls«, den jedes Kind bereits mitbringt, wenn es die Erde betritt. Dem Verstand erschließt sich dies häufig erst im biographischen Rückblick. Wer hätte sofort erkannt, wie die geschenkte Blechgeige den kleinen Yehudi Menuhin beleidigen musste! Denn schon damals schlummerte in ihm der künftige große Geiger, »der er in gewisser Hinsicht schon war«. C. G. Jung berichtete später, »dass ihn die Beschäftigung mit der kalten Zahlenwelt in einen Gewissenskonflikt gestürzt habe ... Er hatte das Gefühl, irgendetwas in seinem Inneren solange wie möglich vor Zahlen schützen zu müssen, um es nicht zu beschädigen«. Köhler erinnert daran, dass »das mathematisch-logische Weltprinzip zum Maschinengötzen-

dienst verkommen und verantwortlich dafür (ist), dass Vernichtungskapazitäten unvorstellbaren Ausmaßes erdacht und auf der Erde angehäuft sind«. Das wirft Licht von ganz anderer Seite auf das heutige Massenphänomen der Dyskalkulie (Rechenschwäche). Und es erhebt sich die bange Frage, ob nicht viele der außergewöhnlichen Persönlichkeiten vergangener Zeiten, die sich natürlich schon als Kinder entsprechend ungewöhnlich verhielten, wenn sie heute lebten, in unseren »therapeutischen Mühlen« auf ein statistisches Mittelmaß zurechtgestutzt werden würden.

Der Weg »von der Erziehungs-Technologie zur Erziehungs-Kunst« heißt »Beziehungs-Kunst«. Eine Kultur der Geduld, der Andacht und der Aufmerksamkeit ist der Schlüssel dazu. Man spürt, dass das Manuskript auf ein Elternseminar am Janusz-Korczak-Institut zurückgeht, wenn der Autor mit dem Publikum gelegentlich ganz persönlich in Kontakt tritt, seine Hörer an seinen Arbeiten und Plänen teilhaben lässt, vereinzelt sich auch zu Stellungnahmen hinreißen lässt, die fast den Charakter einer Rechtfertigung haben, was mir im Kontext des Buches unnötig oder zumindest deplaziert erscheint. Konkrete Nachfragen aus dem Publikum hört man unausgesprochen auch in Passagen wie: »Werden Problemkinder im Leben scheitern?« oder in »Nachträgen« (»Kinder, die von Gewalt, Krieg und Monstern fasziniert sind« etc.) und aphoristischen Anmerkungen zu speziellen Themen, die im Haupttext den Fluss der Darstellung gestört hätten.

So ist mit einem gut ausgeleuchteten Hintergrund und zahlreichen interessanten Anregungen geschmückt ein Praxisbuch entstanden, das zur Umschmelzung des pädagogischen Denkens – und deshalb vor allem zur individuellen Befähigung – beitragen will und kann. Das ist weit mehr als nur eine Rehabilitierung für Eltern »schwieriger« Kinder.

Friedhelm

Garbe

Keine Computer im Klassenzimmer

Clifford Stoll: LogOut – Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. 252 S., kart. DM 29,90. Fischer Verlag, Frankfurt 2001

Am 22. Februar präsentierte der S. Fischer Verlag das 1999 in den USA erschienene Buch des Astro-Physikers und Internet-Mitentwicklers Clifford Stoll, dessen Titel in seiner Unverblümtheit in unseren Buchläden noch auffällt. Wie die generelle Stimmung zur flächendeckenden Einführung des Computers in der Schule hierzulande ist, konnte man bei den offiziellen Eröffnungsreden anlässlich der Bildungsmesse in Hannover wahrnehmen, die fast wie ein Vorgriff auf die Eröffnung der CEBIT (Computermesse) wirkten. Die zu erwartende Aufmerksamkeit für das Thema erhoffte der Verlag mit einer Präsentationstournee bedienen zu können, die den Autor in verschiedene Städte der Bundesrepublik führte. Es leuchtet freilich ein, dass nicht nur die Computerwelle aus den USA kommt, entsprechend verzögert erhalten wir auch von dort die Erkenntnisse über deren Auswirkungen auf die Kinder, das Schulwesen, die menschlichen Lebensweisen überhaupt.

Dass Clifford Stoll auf eine breite Sammlung wissenschaftlicher Untersuchungen der Auswirkungen der neuen Medien zurückgreifen kann, gibt seinen Ausführungen Gewicht, sein lockerer, humoriger Schreibstil, der auch vor bekräftigenden Wiederholungen nicht zurückschreckt, macht die Lektüre über weite Strecken regelrecht unterhaltsam. Hierin liegt meines Erachtens auch ein Wert des Buches: Es klärt nicht auf hohem technologischen oder psychologischen Niveau über die Wirkungen des PC etc. auf, es kommt uns vielmehr auf der üblichen Ebene der Meinungsbildung, der alltäglichen Erfahrungsebene entgegen, wenn Stoll uns etwa fragt, wie viele marmeladebehafteten Brotkrümel wohl ein Schulbuch im Gegensatz zu einer Laptoptastatur verträgt

oder wie oft der eine wie der andere Gegenstand wohl ohne Schaden aus der Schultasche zu Boden fallen darf. Gut lesbar ist das Buch auch dadurch, dass sein Autor unbestreitbare Fachkompetenz besitzt und darüber hinaus auch noch mehrfach betont, überhaupt nichts gegen Computer zu haben – dass er seinen eigenen ausgesprochen gerne benutzt.

Wo liegen also die Einwände, die sich gar nicht nur auf Kinder beziehen? – Stoll sieht »den naiven Glauben an die leeren Versprechungen des Computerkults«, die Suggestion, alles sei umsonst zu bekommen, die Illusion des Nutzens und die Verschleierung der Tatsache, dass es sich vor allem um Unterhaltung und ein riesiges Geschäft handelt. »Meine Skepsis entsteht aus meiner Liebe zum Computer, aus dem Wunsch, unsere technologische Welt menschengerechter zu machen anstatt die Menschen maschinengerechter.« Zunächst hinterfragt und zerpfückt Stoll die verbreitete Auffassung, »Computerwissen« sei ein unverzichtbares Bildungsgut. Nicht alles, was im Alltagsleben von Bedeutung sei, wie etwa Autos oder »Coca Cola«, müsse zwangsläufig Gegenstand des Schulunterrichts werden. Mit anschaulichen Beispielen und anderen Worten greift er schon hier die Position auf, die Professor Böhme von der TU Darmstadt unter dem Schlagwort »Bildung als Widerstand« (Die ZEIT, 16.9.99) vertritt, dass es nämlich viel Wichtigeres gebe, was Kinder für ihre Persönlichkeitsentwicklung und die Gesellschaft für den Erhalt einer Mindestkultur brauchen, als Computerkenntnisse.

In dem Kapitel »Lernen mit Spaß« zitiert Stoll Rudolf Steiner aus dem »Pädagogischen Jugendkurs«, wo dieser die Vorstellung vom andauernden Spaß beim Lernen kritisiert. Stoll entlarvt die animatorischen Versuche, Kindern dauernden Spaß beim (Computer-)Lernen zu verschaffen, als Entwertung des Lernens und Lehrens, was Lehrer immer mehr in die Rolle des Entertainers und Schüler zu einer Erwartung des Lernens ohne Arbeit führe. Gerade die Fülle an Lernsoftware, die in den USA bis in die Kindergärten hinein zur Anwendung

kommt, liefert für Stoll genügend Anschauungs- und Argumentationsmaterial, um die Vorstellung vom computergestützten Lernen stark in Zweifel zu ziehen. Der Interaktivität des Computers stellt Stoll die Überlegenheit der menschlichen Interaktivität gegenüber, so z.B., wenn er für die Vorbereitung der Lehrer mehr Zeit (Geld) fordert oder feststellt, »dass die Technologie die Zeit der Lehrer verschwendet – im Klassenzimmer und außerhalb«. Einleuchtend stellt Stoll die wirklichen Kosten des Computers im Klassenzimmer dar. Hierzu gibt es auch in Deutschland eindrucksvolle Hoch- bzw. noch nicht budgetierte Rechnungen. Vergleichende Betrachtungen zum Schulbuch, zur Originallektüre und zur eigenen Wahrnehmungstätigkeit der Kinder verweisen bei Stoll das Lernmittel Laptop und Computer immer wieder auf hinterste Ränge. Was der Computer im Kindergarten vermag, inwiefern er (k)eine Hilfe beim Rechnenlernen ist, wie unsinnig die Frage nach dem »rechten Maß« sein kann, Stoll bleibt das ganze Buch hindurch seiner unerbittlichen und begründeten Skepsis treu. Den unmittelbar pädagogischen Bereich verlassend, fügt Stoll unter der Überschrift »Was noch alles gegen Computer zu sagen ist« manche »High-Tech-Ketzerei« an, wenn er die Tauglichkeit von Software, die Verfallszeit der Hardware (veraltete Geräte werden gerne »großzügig« verschenkt), deren Hässlichkeit, die vordergründige Attraktivität computergestützter Vorträge und die Illusion der Kommunikation im Internet beschreibt. Treffend werden in diesem Zusammenhang auch sogenannte Zukunftsprognosen entlarvt, werden Botschaften aus Goethes »Faust« auf heutige Lebensfragen angewandt.

Alles in allem liegt hier ein Buch vor, dass der ebenso unkritischen wie massiven öffentlichen Förderung des Computerwesens für das Kinderalter die Aufforderung entgegenstellt, die Sachverhalte, die dadurch entstehen (und schon entstanden sind), einmal konsequent zu Ende zu denken bzw. elementare menschliche und zwischenmenschliche Erfahrungen weiterhin zur Maxime des eigenen Handelns zu

machen. Dass hier vor allem Kindern gegenüber eine besondere Verantwortung besteht, daran lässt Stoll in dem Buch keinen Zweifel. Hilfreich ist es vor allem dadurch, dass es Erfahrungen mit dem PC ebenso plausibel wie unaufdringlich für die vermutlich große Zahl der Leser bereithält, die diese Erfahrungen noch nicht so ausführlich machen konnten und deren Zustimmung zum großen Trend stillschweigend (!) vorausgesetzt wird.

Walter Hiller

Waldorf-Anthropologie

Ernst-Michael Kranich: Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik. 264 S., geb. DM 48,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1999

Die anthroposophische Menschenkunde ist Grundlage der Waldorfpädagogik. Sie ist aber nicht nur für manche ihrer wissenschaftlichen Kritiker unverständlich, sondern gibt auch Waldorflehrern und positiv Interessierten manches Rätsel auf. Dem Verstehen sind noch etliche Türen verschlossen. Es ist nicht das Hauptproblem, sich gegen die Vorwürfe der Kritiker kompetent wehren zu können. Für Lehrer, Eltern und Interessierte geht es darum, selbst die Waldorfpädagogik in ihrer menschenkundlichen Begründung immer weiter und tiefer verstehen zu können. Die Menschenkunde ist die Mutter der Methodik. Das Buch des Autors leistet hier einen bedeutenden Beitrag.

In der Beschäftigung mit Steiners Vorträgen zur pädagogischen Menschenkunde ist oft schon der erste Schritt ein Problem: Für das »Studium« fehlen die notwendigen anatomischen, physiologischen, anthroposophischen Kenntnisse, um die Aussagen Steiners aufzuschließen. Solche Grundlagen erhält der Leser in dem Buch in reichem Maße. Dann ist aber auch der gedankliche Griff, die Phänomene in ihrem inneren geistigen Zusammenhang zu erfassen, nicht leicht. Hier wird der Leser mit

großer Sorgfalt durch die Phänomene zu einem Verstehen ihres geistigen Sinnes geführt. Der Autor gehört zu der Generation, die in den sechziger Jahren begann, die Menschenkunde, Methodik und den Lehrplan der Waldorfschule neu, im besten Sinne wissenschaftlich durcharbeiten und damit dem verstehenden Erkennen zugänglich zu machen. Das hier vorgestellte Buch enthält eine Reihe von Aufsätzen aus den achtziger und neunziger Jahren, die dieser Aufgabe in besonderer Weise gerecht werden. Die Aufsätze sind erheblich umgearbeitet. Das Ergebnis ist ein Band, der sich liest, als ob er zusammenhängend konzipiert worden wäre. Die Themen sind miteinander so verbunden, dass sie eine Einheit bilden und damit ein neues, gültig für sich stehendes Werk bilden.

Der erste Teil behandelt Grundmotive der anthroposophischen Menschenerkenntnis, wie sie in den ersten beiden Teilen der »Theosophie« von Steiner entwickelt wurden. Wer dieses Buch Steiners studiert hat, wird durch die Darstellungen des Autors neue Aspekte, Sichtweisen und Zugänge gewinnen. Wer noch unvertraut damit ist, erhält eine gedanklich klare und anschauliche Einführung in Grundbegriffe der Anthroposophie und wird zu dem dort entfalteten Menschenbild geleitet. Immer fordert der Autor dabei ein intensives Mitdenken und leitet zu eigenen inneren Beobachtungen hin, die die Welt des Geistigen und Seelischen nicht als Abstraktum, sondern als dem eigenen Anschauen zugänglich erschließen.

Ein weiterer Teil befasst sich mit den Entwicklungsschritten von der Geburt bis zum Jugendalter. Hier werden so manche Stereotypen der anthroposophischen Entwicklungslehre anschaulich zu Wirklichkeiten. Beispielsweise wird das immer wieder beschworene »siebte Lebensjahr« mit einer Fülle von Tatsachen belegt, so dass es als ein entscheidender Entwicklungsschritt sichtbar wird, der in vielen Bereichen der organischen und seelischen Entwicklung Altes abschließt und Neues zur Erscheinung bringt.

Als entscheidende Aufgabe der Pädagogik

wird – Steiner folgend – die Verlebendigung des Denkens dargestellt als Voraussetzung für eine neue Kultur des Verstehens und Handelns der Natur gegenüber und zugleich für einen Zugang zu Geist und Sinn der Dinge. Das wird nicht abstrakt entwickelt. An konkreten Beispielen aus der Tier- und Pflanzenwelt wird das so anschaulich entwickelt, dass daraus für den Lehrer zugleich Methode und ganz praktische Unterrichtsbeispiele herauspringen. Was Steiner als Methode des »Charakterisierens« beschreibt, wird hier beispielhaft dargestellt.

Ein Kapitel ist dem großen, zentralen Motiv aus dem ersten Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde« gewidmet: »Atmen lehren« als Aufgabe der Waldorfpädagogik. Die exakte Beschreibung der physiologischen Tatsachen und ihrer seelisch-geistigen Dimension führt zu einem Verständnis, wie die Verwandlung von totem Wissen zu lebendigem Verstehen hier ihre Grundlage hat und wie der Lehrer dieser Aufgabe praktisch nahekommen kann. Das letzte Kapitel nimmt das zweite Motiv jenes Vortrages von Steiner auf: Schlafen und Wachen und ihre Veränderung im Kindes- und Jugendalter.

Das vorletzte Kapitel befasst sich mit einem in der Waldorfliteratur seltener (im Vergleich mit Themen des Lebensalters bis zum 12. Lebensjahr) behandelten Thema. Hier werden die seelischen Wandlungen am Beginn des Jugendalters in ihrem Zusammenhang mit physiologischen und anatomischen Tatsachen vorgeführt. Die Entwicklung des Verständnisses für Kausalität und die Entfaltung der Urteilskraft in ihren Stufen als neue Brücken zur Welt für den Jugendlichen wird als pädagogische Aufgabe für dieses Alter deutlich.

Die Lektüre des Bandes ist durch die sprachliche Präzision und die gedankliche Stringenz sowohl Vergnügen wie Arbeit. Dass der Autor von den Naturwissenschaften herkommt, ist ein Vorzug, da ihm Fakten und Literatur zur Erhellung anthroposophisch-menschenkundlicher Einsichten zur Verfügung stehen. Die methodischen Beispiele betreffen zwar auch

Fächer wie Geschichte, Deutsch, Eurythmie usw., doch liegt der Schwerpunkt deutlich in den naturkundlichen Unterrichtsfächern.

Zurück zu der eingangs angeführten Problematik: Wenn die waldorfpädagogische Praxis sich ihrer eigenen Grundlagen vergewissern, darin Fortschritte des Verstehens machen will, dann sind solche Arbeiten wie die hier vorliegende unerlässlich. Ihre Wirkung freilich entfalten sie erst, wenn sie von vielen für die eigene Erkenntnis genutzt werden. Dies gilt gerade in einer Zeit der äußeren Ausdehnung und zugleich der Verunsicherung der Waldorfschulbewegung durch Kritik und Angriffe.

Wenzel M. Götte

Alternative Konzepte der Lehrerbildung

Fritz Bohnsack/Stefan Leber (Hg.): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Erster Band: Portraits. 280 S., kart. DM 36,-. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 2000. (Zweiter Band: »Akzente«, in Vorbereitung)

Wie macht man gute Lehrer? Die Frage ist eine Provokation, denn sie enthält zwei keineswegs selbstverständliche Prämissen: Erstens steckt in dem Wort »machen« die Behauptung, dass dies möglich ist, und zweitens gibt es traditionelle Antworten, die einen Weg zu diesem Ziel aufzeigen. Die Konsequenz daraus ist »Lehrerbildung«. Davon handelt dieses Buch. Allerdings unterscheidet es sich von bisherigen Veröffentlichungen zu diesem Thema, denn es vergleicht verschiedene Wege, und das ist neu: staatliche Lehrerbildung und Lehrerbildung in der Waldorf-, Montessori- und Jenaplan-Pädagogik mit einem anschließenden internationalen Vergleich auf europäischer Ebene. Gerade der letzte Punkt macht das Buch modern, denn auf dem Weg weg von der Kleinstaaterei auf allen Ebenen hin zu Europa verliert auch die lokale staatliche Pädagogik samt der mit ihr befassten Lehrerbildung an Bedeutung.

Erstaunlich ist, wie prägnant sich auf wenigen

Seiten die unterschiedlichen Ansätze der verschiedenen pädagogischen Richtungen darstellen lassen, wenn man in der Erziehungsfrage ausnahmsweise einmal nicht »vom Kind«, sondern »vom Lehrer« ausgeht. Schon allein dieser Aspekt macht das Buch nicht nur für Fachleute lesenswert, zumal es in allgemeinverständlicher Sprache abgefasst wurde. Unabhängig von jeder Ausbildung kann die Begegnung eines »ausgebildeten Pädagogen« mit Schülern einen Praxisschock bewirken, der die Karriere eines studierten Lehrers beendet. Zunächst wird die »staatliche« Lehrerbildung dargestellt. Angesichts der Kulturautonomie der 16 deutschen Bundesländer ist das keine Anmaßung, denn die staatliche Lehrerbildung unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland nur marginal: erste Phase fachbezogen, universitär, theoretisch, zweite Phase praxisbezogen in der Schule (Referendariat). Auch die Arten von Lehrern sind nicht länderspezifisch: Überall in Deutschland gibt es Grund-, Haupt-, Real- und Gymnasiallehrer. Geht man in der Geschichte hundert Jahre zurück, dann sieht man, wie wenig die vielen »Reformen« in der Lehrerbildung gebracht haben. Im Wesentlichen waren es Reparaturen. Zwar gibt es seit einiger Zeit in manchen Ländern Gesamtschulen; eine Ausbildung zum »Gesamtschullehrer« hat sich konsequenter Weise nicht angeschlossen. Nach wie vor wird diese Ausbildung grundsätzlich von dem Glauben getragen, dass eine solide Fachausbildung zugleich die beste Grundlage für einen pädagogischen Erfolg darstellt. Dabei wurde der Wettlauf um den Erwerb umfassender Kenntnisse wegen der rasanten Entwicklungen in allen Wissenschaften längst verloren und der Rückzug auf das »Exemplarische« angetreten. Auch gibt es viele Beispiele, die zeigen, wie jemand mit wenig Wissen pädagogisch viel bewirkt und andererseits Lehrer mit umfangreichen Fachkenntnissen (fachliche Überqualifikation) scheitern. Lehramtskandidaten und Studierende, die einen Diplom- oder Magisterabschluss anstreben, können problemlos die gleichen Lehrveranstaltungen

besuchen. Diese Form klassischer Lehrerbildung wird mit Hilfe eines kritischen Fragenkatalogs als erstes analysiert, bevor dann die Porträts der drei bekanntesten Richtungen der »Reformpädagogik« vorgestellt werden: Waldorf-, Montessori- und Jenaplan-Pädagogik. Bei aller Verschiedenheit, und die ist beachtlich, gibt es verbindende Merkmale.

Alle Richtungen haben

- eine Historie von rund hundert Jahren, in der sie sich weiterentwickelt haben;
- Visionen und eine Anschauung vom Menschen (Anthropologie);
- ihre Geschichte offenbart zugleich den ständigen Anpassungsdruck von Seiten des staatlichen Schulsystems durch dessen monopolartige Stellung;
- Konzepte, die sich nur mit einem entsprechenden Engagement der Lehrer für die Sache verwirklichen lassen. Diese Konzepte sind daher keine Rezepte;
- den ganzen Menschen mit seiner Biographie im Blick. Hier wenden sich Auffassungen von Leben, Pädagogik und Schule gegen die Tendenz einer auf Ausbildung reduzierten Schule, deren Leitbild letztlich der »homo faber« ist.

Die Beiträge sind von Fachautoren verfasst, die selbst für die Sache stehen. Dadurch kommt in Selbstdarstellungen (Porträts) Charakteristisches gut zum Ausdruck.

Die Waldorfpädagogik erscheint im Vergleich von ihrem Ansatz her am umfangreichsten und bietet daher die meisten Möglichkeiten. Das kann hier ohne Diskriminierung ausgesprochen werden, da sich die Waldorfpädagogik bei näherer Betrachtung immer auch als komplizierter herausstellt. Kein Wunder, dass ihre Darstellung in dem Buch 84 Seiten beansprucht, Montessori (39) und Jenaplan (26) kommen dagegen zusammen mit 65 Seiten aus. Und weil bei der Waldorflehrerbildung der ganze Mensch erfasst werden soll, stehen die Inhalte immer in einem menschenkundlichen Zusammenhang. Wie sonst nirgends wird hier mit künstlerischen Methoden die Erlebnispalette des künftigen Lehrers

erweitert: anstoßen, aufbrechen, entzünden, anregen zu eigenem Tun mit dem Ziel einer aktiven Selbsterziehung. Das breite Spektrum der unterschiedlichen Wege zum Waldorflehrer wird durch Hartwig Schiller und Ernst Schuberth dargestellt.

Die Montessori-Pädagogik erwartet von ihren Lehrern die Fähigkeit zu erfahrungsgeleitetem, an der Individuallage des einzelnen Kindes orientiertem Handeln. Dieses Konzept lässt sich bestens in kleinen Klassen umsetzen. Das klar strukturierte Montessori-Material zur Sinneserfahrung und die gute Durchschaubarkeit des Anliegens hat zu einer breiten Akzeptanz dieser Pädagogik auch in staatlichen Schulen geführt. Die Montessori-Vereinigung diplomiert ihre Lehrgangsteilnehmer, wobei der größte Teil der Absolventen nicht in einer Montessori-Einrichtung tätig wird. Die Tatsache, dass für die Gesamtausbildung 300 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten angegeben werden, zeigt das Bemühen und das Selbstverständnis dieser Richtung, Klarheit und Eindeutigkeit zu erreichen. Ausgebildet wird in den Bereichen Sinneserziehung, Übungen des täglichen Lebens, Mathematik, Sprache und dann in der dieser Pädagogik eigenen »Kosmischen Erziehung«. Michael Klein-Landeck konnte mit seinem Beitrag verdeutlichen, dass mit den nach dem Montessori-Konzept ausgebildeten Lehrern eine andere Art von Schule zu machen ist.

Ausgehend von den Jenaplan-Grundprinzipien mit ihrer Betonung der individuellen menschlichen Gegebenheiten, dem Zusammenleben und Lernen in jahrgangsheterogenen Gruppen und der häufigen Reflexion (Supervision) des Konzepts, wird hier ein Ausgleich von Gegensätzen, eine Konfliktbewältigung im Dialog gesucht. Auf diese Weise werden Gegensätze auf das Niveau von erlebbareren Unterschieden herabgestuft. Lehrer sollen pädagogische Situationen schaffen, die zugleich Lern- wie Lebenssituationen sind. Weg von festen Stundenplänen, hin zu Kursen und rhythmisch gegliedertem Tages- und Wochenverlauf. Dargestellt wird die Ausbildung in

den Niederlanden, wo es eine beachtliche Zahl von Jenaplan-Schulen gibt. Was in Deutschland unvorstellbar ist, scheint dort eine Selbstverständlichkeit zu sein, die man mit wenigen Worten ausdrücken kann: Die Lehrer werden alle vom Staat bezahlt, unabhängig von der Schulträgerschaft, die verschiedenen pädagogischen Richtungen sind alle anerkannt, so dass in logischer Folge die Ausbildung zum Jenaplan-Lehrer an einer Hochschule stattfindet und mit dem Jenaplan-Diplom endet. Damit wird der ganzen Reformpädagogik jeder exotische Charakter genommen, Normalität tritt ein. Interessant ist die neue Ausbildungsstruktur, die in fünf Phasen erfolgt: Ausbildung einer Anfangskompetenz, dreijährige Wachstumsphase (z. B. lernen, mit der eigenen Verletzlichkeit umzugehen), Stabilisierungsphase (hier schleicht sich Routine ein), Phase mit neuer Begeisterung und Zweifel und zum Schluss die Phase der Abgeklärtheit (das wirkt überzeugend, wenn man Altersweisheit mit Mentorenschaft integriert).

Hat man diese anregende Vielfalt der Lehrerbildung gelesen, ist es erfrischend, Johann Peter Vogels Schlusskommentar zu genießen. Was auf so vielen Gebieten erkannt und umgesetzt wurde, im Bereich der Schule verschließt man sich dieser Erkenntnis: Monopole sind reformresistent.

Eine Frage die das Buch nicht beantwortet, die aber indirekt mit dem Thema zu tun hat: Warum wenden sich so wenig Jugendliche dem Lehrerberuf zu? Vielleicht kann dieses Buch diesen Mangel etwas beseitigen.

Hansjörg Hofrichter

Bildung in Dänemark

Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. (Hg.): Tradition und Innovation – Freie Schulen in Dänemark. Sonderheft Nr. 3. Anschrift: Bonner Str. 7 D, 30173 Hannover, Fax 0511-9887687

In Dänemark lebt eine im Vergleich zu vielen europäischen Ländern einzigartig liberale Bil-

dungstradition. Die Freiheit der Erziehung ist ein hohes Gut, nicht etwa nur für Schulen in freier Trägerschaft, sondern vor allem auch in den kommunalen Schulen. Das dänische Bildungswesen kennt keine Schul-, sondern nur eine Unterrichtspflicht, und eine Mehrheit der Eltern in der Schulkonferenz der öffentlichen Schulen entscheidet über das Schulprogramm. Schulen in freier Trägerschaft sind gleichberechtigter Bestandteil des Bildungswesens, unterliegen keiner Genehmigungspflicht, sind in der Wahl der Lehrer völlig frei, haben das Recht der eigenverantwortlichen Gestaltung des Unterrichts und erhalten umfassende staatliche Zuschüsse.

Aus der vergleichenden Bildungsforschung weiß man, dass ein Bildungswesen weder allein aus seiner Struktur noch aus seinen rechtlichen Rahmenbedingungen her verstanden und mit anderen Ländern verglichen werden kann. Deshalb nimmt in dieser zusammenfassenden Darstellung die geistes- und kulturgeschichtliche Tradition des dänischen Bildungswesens einen entsprechenden Raum ein, in dem die Besonderheiten des dänischen Bildungswesens aus seinem sozio-kulturellen Kontext verständlich werden. Gleichwohl können hieraus wichtige Impulse und Erkenntnisse auch für das bundesdeutsche Bildungssystem und das anderer Länder gewonnen werden. Hierbei müssen wir uns vergegenwärtigen, dass gerade ein Land wie Dänemark mit seinem Bildungswesen auch gesamtgesellschaftlich wesentlich höhere Erfolge bei der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit (in Dänemark Rückgang von 12% auf 4,9%) und der Beschäftigungsquote (Berufstätigkeit der Gesamtbevölkerung 76,5%, in Deutschland 64,8%) erzielt. Dies vor allem durch ein umfassendes System der Erwachsenenbildung.

Dieses Sonderheft will einen näheren Einblick in die dänische Schulverfassungstradition und den Freiheitsgedanken des dänischen Bildungswesens gewähren. Es dokumentiert Vorträge des 21. Internationalen Kolloquiums des Europäischen Forums für Freiheit im Bildungswesen mit dem Thema »Freiheit im Bil-

dungswesen – Vision und Tradition«, welches vom 1. bis 4. Juni 2000 in Vejen, Dänemark, stattgefunden hat, sowie eine Selbstdarstellung der dänischen Friskole-Vereinigung über die Schulen in freier Trägerschaft in Dänemark.

Red.

Puschkin lesen

Eine Schulbiographie von Warwara Tschachotina: Leben und Werk A. S. Puschkins. Herausgegeben von Christoph Jaffke in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. 80 S., Format DIN A5, DM 10,90, Stuttgart 2000. Bezug über: DRUCKtuell, Postfach 100 222, 70827 Gerlingen. E-Mail: h.bartsch@drucktuell.de

Eine schicke, reich illustrierte, kurze Biographie zu Puschkin in sprachlich und inhaltlich leicht zugänglicher Form ist als russische Lektüre für die oberen Klassen an Waldorfschulen wieder neu herausgekommen (vgl. die Ankündigung in »Erziehungskunst« 12/1999). Die Autorin, Warwara Tschachotina, bietet eine Einführung in Puschkins Leben und Zeit mit reichen Erläuterungen. Biographische Elemente, wie schicksalshafte Wiederbegegnungen, fügt sie so ein, dass Puschkins Leben eng mit dem seiner berühmten Zeitgenossen verwoben und in starker Wechselwirkung mit seiner Epoche stehend erscheint.

Warum Puschkin? Für den an russischer Literatur Interessierten bleibt Puschkin oft zunächst ein Rätsel, während er sich durch Tolstois und Dostojewskis, möglicherweise auch durch Pasternaks und Bulgakovs Prosa schon innerlich mit Russland verbinden konnte. Es entspricht nun ganz dem russischen literarischen Selbstempfinden, zuerst alle Bemühungen auf Puschkin zu richten. 1999, zu seinem 200. Geburtstag, wurden alle Moskauer Gendarmen in Weiß gekleidet, und selbst diese Staatsgäste lässt in keinem russischen Herzen die heimlich glühende Puschkin-Verehrung er-

kalten. Fast jeder moderne russische Schriftsteller liest Puschkins Werk zum fünften Mal und empfindet sich als Entdeckungsreisender zum Ursprung des Erblühens der russischen Sprache. Vorher war alles bloß vegetativ, ohne Blüte und ungelent, und nachher kehrt alles wieder zurück: zu Puschkin. Puschkin – ein Goethe, ein Luther des Russischen? Nein, ein Mozart der Dichtkunst. Ganz von übermenschlicher Berufung ergriffen, schwerelos über die noch rohe Sprache verfügend, schuf er auch als erster den Berufsstand des Poeten. Puschkin, als Wort- und Genreschöpfer bekannt, führte in den verschiedenen Gattungen die zentrifugal sich entwickelnde russische Sprache zusammen: Altkirchenslavisches, Volkstümliches, Umgangssprachliches ließ er aufeinandertreffen und erlangte am Französischen Eleganz und am Deutschen Gewicht in Wortbildung und Satzbau.

So wie die gelungene Textgestaltung mit den phantasieanregenden Bildern dieser Neuaufgabe in die Biographie hineinführt, so locken uns die eingefügten Gedichte und die Auszüge aus dem Versroman Evgenij Onegin zu Puschkins eigentlichem Leben: seinem Werk. Auf der Brückenbaustelle des Ost-West-Verständnisses möchte ich deshalb sowohl Schülern wie auch allen anderen Sympathisierenden gleich noch folgende Buchempfehlungen zu Puschkin geben: Seit 1998 gibt es bei Reclam eine kleine zweisprachige Puschkin-Chrestomathie, in der Kay Borovsky eine Auswahl aus bekannten und bezaubernden Gedichten traf (Puschkin: Gedichte. Russisch/deutsch). Und dann kann Jurij Lotmans »Alexander Puschkin – Leben als Kunstwerk«, eine lebendig geschriebene Biographie, gelesen werden.

Wer Puschkin in seiner Wirkung begreifen will, findet in der beflügelnd wie erhellend zusammengestellten Sammlung von Texten berühmter russischer Schriftsteller »Puschkin zu Ehren«, von Svetlana Geier übersetzt und herausgegeben, reichhaltige Lektüre. Es ist ein zentrales Stück Literaturgeschichte aus literarischen Manifesten, die in Bezug auf ihren jungen Urheber geschrieben wurden. Hier, wie

auch bei Puschkin selbst, lernen wir, dass er ohne seine Lebensbegleiter, seine Frauen, den Zaren Nikolaj, die Dekabristenfreunde vielleicht zwar zu anderen Inhalten gekommen wäre; der Klang seiner Gedichte und Prosa aber, die Musik, das Schaffen an der Sprache standen darüber, unabhängig von äußeren Geschehnissen, und bildeten die Essenz seines Lebens.

Christiane Harder

Klassenspiele

Annemarie Hünig: Klassenspiele für die Jahrgangsstufen 1 bis 6. 98 S., kart. DM 15,-. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart 2000. Bezug über: Drucktuell, Postfach 100222, 70827 Gerlingen, Fax 07156-94044

In diesem Bändchen ist eine bunte Reihe von Spielen gesammelt, die in der praktischen Arbeit an der Waldorfschule Würzburg entstanden sind. Da sind zunächst Märchenspiele für die 1. und 2. Klasse, in denen in einfachen und doch nicht simplen Knittelversen vier Grimm-Märchen (Brüderchen und Schwesterchen, Die sieben Raben, Dornröschen und Schneewittchen) dramatisch gestaltet sind. Pentatonische Melodien und Lieder, die auf Choro-Flöten oder Kinderharfen begleitet werden können, fügen sich rhythmisch ein. Diese Spiele eignen sich gut zur Aufführung beim festlichen Empfang der Schulanfänger durch ihre Kürze und die wenigen notwendigen Requisiten.

Die weiteren Klassenspiele schließen sich an den Erzählstoff der Jahrgangsstufen 2 bis 5 an. Hier findet sich ein »David-Spiel«, das Davids Berufung und Sieg über Goliath in kraftvollen Jamben erzählt, wobei feinsinnig an den Kernstellen pentatonische Psalmvertonungen eingestreut sind. Ein umfangreicheres, in kräftigen Blankversen gehaltenes Spiel für die 5. oder 6. Klasse stellt die zarte Liebesgeschichte »Flore und Blanchefleur« dar. Die notwendige Straffung dieser provenzalischen Legende rückt das Schicksal der beiden Gestalten dramatisch in den Mittelpunkt. Die acht Bilder

dieses Spiels stellen sowohl vom Umfang als auch von der Menge der Rollen her eine für diese Altersstufe angemessene und lohnende Aufgabe als wichtige Vorerfahrung im Hinblick auf das Achtklass-Spiel dar.

Ebenfalls für diese Altersstufe ist ein kürzeres Spiel gedacht, das im Kern das »salomonische Urteil« zum Inhalt hat. Für die Kleineren hingegen findet sich ein Adventsspiel »Auf dem Weg nach Bethlehem«. Die einfache Handlung in Verbindung mit bekannten Liedern führt in klaren Bildern zur Christgeburt hin, ohne das eigentliche Weihnachtsgeschehen vorweg zu nehmen. Bei allen Spielen wird deutlich, dass sie aus der praktischen Arbeit im Klassenunterricht und in den Religionsgruppen heraus entworfen sind. Annemarie Hünig legt damit eine Arbeit vor, die das Bemühen um anspruchsvolle, der Altersstufe entsprechende szenische Gestaltungsmöglichkeiten in den ersten Schuljahren ideal unterstützen kann. Man möchte diesem Büchlein eine weite Verbreitung wünschen!

Ernst-Martin

Eras

Feldmessen

Wolf Altemüller: Feldmessen, Anleitung für die Hand des Schülers. 78 S., geh. DM 12,50. Selbstverlag, Winterbach 2000. Bezug über: Internet: www.feldmessen.de, E-Mail: walt-wint@t-online.de, Tel. 07181-72695

Dieses Büchlein ist, um es gleich vorweg zu sagen, mehr als eine bloße Einführung in das Feldmessen: Es ist ein handliches und kompaktes Handbuch zum Nachschlagen für Schüler wie Lehrer. Darin ist jedes Verfahren des »klassischen« Feldmessens anschaulich und ausführlich in Wort und Bild beschrieben, ohne sich in zu viele Details zu verlieren; im Einzelnen sind das vor allem die klassische Längen- und Winkelmessung mittels Messlatte und Theodolit, die Koordinierung (inklusive tachymetrischer und trigonometrischer), die Höhenmessung und die genaue Bestimmung der Nordrichtung. In jedem Kapitel sind ne-

ben dem Prinzip des jeweiligen Verfahrens auch die benötigten Gerätschaften, detaillierte Anleitungen fürs praktische Vorgehen mit Hinweis auf mögliche Fehlerquellen, die Bereitstellung der mathematischen Hilfsmittel, Musterprotokolle und ihre Auswertung eingehend dargestellt – beachtenswert ist vor allem die Konzeption der Protokolle, da an ihnen nach deren Auswertung direkt die Güte einer Messung abgelesen werden kann. Gerade wegen seiner konzentrierten Darstellung entbindet dieses Heft den Lehrer nicht, die Schüler in das Feldmessen einzuführen, aber es bewährte sich als ein guter Ratgeber für die Schüler im Gelände und beim Auswerten ihrer Protokolle; für den Lehrer hingegen vermag es in der Vorbereitung immer wieder wertvolle Dienste zu leisten. Fazit: Das gelungene Heft ist jedem Interessierten wärmstens weiterzuempfehlen. Auf das außerdem in Arbeit befindliche Buch von Wolf Altemüller über das Feldmessen, das dem Lehrer mehr Hintergrundwissen an die Hand geben wird, darf man gespannt sein.

Robert Brunner

Neue Literatur

Gesundheitspflege initiativ, Esslingen:

Bartolomeus Maris: Wechseljahre – Die Kunst der Reifung im Zeitalter der Hormonbehandlung. 64 S., kart. DM 20,-

Helge R. Runte: »... und an den Zähnen hängt der Mensch«. Band 7 a: Das Wesen einer ganzheitlichen Zahnheilkunde. 112 S., brosch. DM 28,-. Band 7 b: Die Behandlung in einer ganzheitlichen Zahnheilkunde. 128 S., brosch. DM 28,-. Beide Bände zusammen DM 49,-

Mathias Wais: Mobbing – Der kollektive Doppeltgänger. 48 S., kart. DM 15,80

Andere Verlage:

Videokassette zum 20-jährigen Jubiläum der FWS Mainz: Über Waldorfpädagogik und 20 Jahre Freie Waldorfschule Mainz. Dauer: 50 Min.

Videokassette über die Rudolf Steiner Schule Wien-Pötzleinsdorf in Österreich: Schulleben – Lebensschule. Dauer: 26 Min.

Kosten je DM 30,- + Porto u. Verp. Zu beziehen über A.-J. Redslob, Uhlerbornstr. 67, 55126 Mainz-Finthen, Fax 06131-937155, E-Mail: AJRedslob@t-Online.de

STIL – Goetheanistisches Bilden und Bauen. Kunstzeitschrift auf Grundlage der Impulse von Rudolf Steiner. Epiphaniast-Heft 1/2001: Stadt- und Landschaftsarchitektur, Bildhauerei, Farbenlehre, Initiative »Kunststuben«. Verlag Bilden und Bauen, Postfach 1165, 79195 Kirchzarten, Tel. 07661-61671 oder 61555

Anzeige

Medizinisch-Pädagogische Konferenz

Rundbrief für Ärzte, Erzieher, Lehrer und Therapeuten
Herausgeben von Dr. Claudia McKeen, Peter Fischer-Wasels

Aus dem Inhalt vom Heft 16 / Februar 2001:

Hella Loewe: Plastizieren in der Unterstufe

Gerard Willemsen: Was saugt man eigentlich aus den Fingern?

Manfred Maag: Linkshändigkeit schon beim Embryo

Joachim Rogosch: Zu jeder Behinderung gehört auch eine Begabung

Berichte von der Schulärztetagung in Dornach
und dem medizinisch-pädagogischen Gespräch in Herdecke

Buchbesprechungen/Tagungsankündigungen/Aktuelle Informationen

Bestellungen/Abonnements: Medizinisch-Pädagogische Konferenz, Eveline Staub-Hug, Ehrenhalde 1, 70192 Stuttgart

Jahresabonnement DM 24,- zzgl. Porto, Einzelheft DM 6,- zzgl. Porto; erscheint viermal im Jahr