

NEUE BÜCHER

Sternkinder?

Georg Kühlewind: *Sternkinder. Kinder, die uns besondere Aufgaben stellen.* 139 S., kart. DM 26,- € 13,50. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2001

Die Bezeichnung ›Indigo-Kinder‹ ist mittlerweile bekannt, den Lesern dieser Zeitschrift wurden kürzlich (Heft 9/2001) von Henning Köhler auch ›Dämmerungs-, Erd-, Fühl- und Sturmkind‹ vorgestellt, und jetzt: ›Sternkinder‹ – neben weiteren 70 Fachbezeichnungen!! Schwierig seien diese Kinder, und dazu: sehr begabt! Das Bemühen, der Originalität dieser heutigen Kinder einfühl- und einprägsam beizukommen, spricht, d. h. erzeugt im wörtlichen Sinn ›Bände‹. Etwas muss sich in der Tat im Vergleich zum bisher Gewohnten gewandelt haben, denn alte Begriffe, alte Muster und überkommene Verhaltensweisen genügen im Umgang mit Kindern nicht mehr. Symptomen begegnet man zuhauf: ›die heutigen Kinder sind schwieriger‹ – das trifft die Phänomene nicht. Man will und muss die heutigen Kinder in ihrer unverwechselbaren Eigenheit verstehen – und das ist das wirklich Neue! Dieses Interesse drückt sich symptomatisch aus in dem atemberaubenden Paradigmenwechsel der erst seit zwanzig Jahren bestehenden ›empirischen‹ Kindheits- bzw. Kleinkindforschung, die mittlerweile das Kind in seiner ureigenen Entwicklung in den Blick nimmt; ebenso auch in allen Individualisierungsbestrebungen, welche mittlerweile in der Pädagogik zu neuen methodischen Ansätzen führen. Man sucht das Individuelle und entdeckt das Individuum! Von der Gewissheit seiner unmittelbar wahrnehmbaren Individualität von Anfang an waren bisher alle erfüllt, die die Gelegenheit hatten, z. B. den Blick eines Neugeborenen aushal-

ten zu dürfen (zu können?) – aber konnte man sich auf seine eigene Wahrnehmung verlassen, wenn die psychologische Wissenschaft lange Zeit Säuglingen keinerlei ›Blick-Kompetenz‹ zuschreiben wollte? Die Erkenntnisse über den frühen ›Blickkontakt‹ lauten heute dagegen: Man darf! Die Erfahrung eines ihn tief erschütternden Blicks eines drei bis vier Monate alten Säuglings war es auch, die Georg Kühlewind zur Beschäftigung mit den Besonderheiten der heutigen neuen Generation veranlassten. Er schwenkte seinen forschenden Blick folgerichtig »... von der allgemeinen Menschenkunde der Kleinkinder immer mehr zu den neuen Kindern hin ...« (S. 9) die er ›Sternkinder‹ nannte. Das sind »... Kinder, die eine große Reife mitbringen und die mit der Welt der Erwachsenen, wie sie heute ist, unzufrieden sind und mit einem mächtigen spirituellen Impuls auf unsere Erde kommen« (S. 69). Sie bleiben mit diesem Impuls während ihrer Kindheit sehr viel intensiver verbunden als sogenannte ›normale‹ Kinder. Diese Charakterisierung bleibt unscharf, muss es wohl auch bleiben, denn man hat es mit übersinnlichen Tatsachen zu tun, die sich einer quantifizierenden Methode einfach entziehen! Insofern mag man unbefriedigt sein, wenn es heißt: der »... Unterschied zwischen den ›normalen‹ Kindern und den Sternkindern ist lediglich, dass die Letzteren in Bezug auf beide Impulse [d.i. der individuellen Selektivität in der Nachahmung sowie in der allgemeinen Gestimmtheit, das Gute zu tun] bewusster und selbstbewusster sind« (S. 108). Man spürt: Das Spektrum ist fließend, und das, was für die ›Sternkinder‹ gilt, hat uneingeschränkt auch Bedeutung für jedes Kind. Darauf wird häufig im Verlauf dieser Untersuchung, an der mit zwei Bei-

tragen auch Annie Kühlewind beteiligt ist, verwiesen. Auf empirisch gesicherte Daten kann man sich demnach nicht verlassen. Da wird es notwendig, seine Wahrnehmungsfähigkeit so zu schulen, dass man überhaupt Erlebnisse, Empfindungen und Gewissheiten von Besonderheiten der Kinder bemerken kann, denn die »... sachgemäße Antwort auf die spirituellen Kinder ist der spirituelle Erwachsene« (S. 78). Genau diesem Schulungsweg ist der erste Teil des Buches gewidmet; das, was als ›Phänomenologische Menschenkunde‹ bezeichnet ist, bereitet in verschiedenen Schritten ›Herz und Sinn‹ vor, sich die Wahrnehmungsorgane für die Begegnung mit Kindern heranzubilden. Folgerichtig führt der zweite Teil in ein ›Praktikum‹, das auch zu erzieherischen Hinweisen führt, die Gründe für das ›Schwierigwerden‹ dieser Kinder betreffen; ein frühes Entwachsen aus der Märchenbilderwelt, ein intensives frühes Hinwenden zur technischen Welt sowie ein Bestreben, sich früh und selbstständig Schreiben und Lesen beizubringen – das sollte in seiner Berechtigung erkannt und nicht durch sogenannte »Waldorf-Prinzipien« verhindert werden. Eine Quelle für das Schwierigwerden dieser Kinder sei damit benannt (S. 98f.) – fehlgeleitete Kreativität. Enttäuschte Impulse äußerten sich dann als Protestbewegung der Seele in Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Desinteresse, Autismus (S. 78). – Befremdlich wirken in dem Anliegen, hierauf aufmerksam zu machen, allerdings Hinweise wie: Sternkinder können sich unter bestimmten Voraussetzungen »... in kleine Teufel verwandeln« (S. 76); ebenfalls überrascht, dass selbstständiges Urteilen und Wählen-Können sowie Begründungen für bestimmte Maßnahmen durch die Erzieher für die Sternkinder als wichtig, ihr Bedürfnis nach festen Grenzen als ebenso bedeutsam herausgestellt wird – »Nachgiebigkeit der Eltern oder der Pädagogen ist wohl die schlechteste Wahl« (S. 110). Diesem Dilemma kann entkommen, wer sich

klar darüber ist, dass die Begegnung mit jedem Kind *dialogisch* gestimmt sein sollte: Dadurch kann der Erzieher in seinen Motiven für das Kind sozusagen ›durchsichtig‹ werden – und umgekehrt!

Das Anliegen dieses Buches für die Erwachsenen: Macht euch zu Erziehern, die der Individualität des Kindes begegnen können und die Verwirklichung seiner spirituellen Impulse wenigstens nicht verhindern. Man darf fragen: Sind nicht in diesem Sinne alle Kinder ›Sternkinder‹? *Walter Riethmüller*

Schulautonomie

Wenzel Michael Götte: Erfahrungen mit Schulautonomie – Das Beispiel der Freien Waldorfschulen. 810 S., geb. DM 95,-. Diss. Bielefeld 2001 (Erhältlich bei der Freien Hochschule Stuttgart, Haußmannstr. 44A, 70188 Stuttgart.)

Mit der vorliegenden umfangreichen Dissertation über Erfahrungen der Waldorfschulen mit Schulautonomie ist wiederum ein Stück der Auseinandersetzung um die Pädagogik Rudolf Steiners in den Bereich der Wissenschaft eingezogen und entsprechend positiv gewürdigt worden. Da die Arbeit derart voluminös geraten ist (über 800 Seiten), beschränken wir uns in der nachfolgenden Besprechung im wesentlichen auf den dritten und vierten Teil der Arbeit und behandeln das Übrige (sie hat insgesamt fünf Teile) nur sehr cursorisch.

Die Arbeit beginnt mit der Kernfrage: Soll das Schulwesen zentral staatlich gelenkt sein oder sich selbst gestalten? Dies wird nach verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert – besonders unter dem Aspekt des Autonomiegedankens. Dazu wird die Begrifflichkeit, wie sie sich bei Steiner entwickelt hat, herausgearbeitet und schließlich in die Diskussion eingeführt.

Im dritten Teil, der dem Autonomie-Thema

im Hinblick auf die Waldorfschulen gewidmet ist, stellt sich die Frage, wie die Schule von der Gründung im Jahr 1919 bis zu ihrem Verbot verfasst war. Denn: Wie kann eine freie Schule in einer völlig anders verfassten Welt bestehen? Das verlangt die Akzeptanz vorhandener Ordnungen. Konkret heißt dies, dass bei möglicher Freiheit die Kosten selbst zu tragen sind. Dazu kommt eine Reihe staatlicher Kontrollen, die von dem Maß, das die jeweiligen Prüfer sich zugelegt haben, ausgehen: Das Ergebnis war leidlich (erste Überprüfung) bis hervorragend (Schulrat Dr. Reinöhl), veränderte sich dann aber unter dem Nationalsozialismus ins krasse Gegenteil.

Spannend ist das Kapitel über die »Praxis der Autonomie – Die Waldorfschulen in der Zeit des Nationalsozialismus« zu lesen. Waldorfschulen galten von vornherein als Gegner des Nationalsozialismus, denn sie hatten eine eigene begründete Auffassung über die Zeit des Heranwachsens der Kinder: demnach sind diese nicht Instrument der Eltern und der Erziehung zu irgendwelchen politischen Zielen, sondern eigenständige Wesen. Das Marschziel der Herrschenden ist daher das Verbot der Waldorfschulen – aber zunächst nur eines Teiles in der Praxis. Der Autor begibt sich kritisch in jene Zeit und versucht, in enger Anknüpfung an die Literatur – da gibt es Darstellungen der Betroffenen selber, dann solche von Späteren, die jene Zeit rückblickend beurteilen, aber nicht selbst Handelnde waren – das Geschehene aufzuhellen. Dabei stellt sich die Situation von 1933 als schwieriges Terrain für das Handeln dar, das sorgfältig erwogene, aber auch problematische Entscheidungen abverlangte. Die Waldorfschulen wurden als etwas angesehen, das schwer zu erhalten und zu schützen war. Sie standen allein da. Die Angriffe kamen von vielen »bedeutenden« NSDAP-Größen, ausgenommen davon waren zwei Persönlichkeiten, Ernst Schulte-Strathaus und Alfred Leitgen, die im Amt des Führer-Stellver-

treters Rudolf Hess saßen. Das eindeutige Verbot kam nicht im Jahr 1933, sondern erst 1938, also knapp fünf Jahre später. Ausgenommen war lediglich die Dresdner Schule, die sich insofern durch die Lehrerin Dr. Elisabeth Klein in eine besondere Lage gebracht hatte, als sie mit dem Büro von Rudolf Hess ein Modell ausarbeitete, wodurch die Schule mit bestimmten Konzessionen hätte fortbestehen können. Durch den Flug von Hess nach Großbritannien 1941 war dann auch damit ein Ende, nun waren alle Schulen geschlossen. Hess war an der Waldorfschule selbst nicht interessiert, wohl aber an der Landwirtschaftsmethode Steiners. Das wurde von Elisabeth Klein geschickt für das Überleben der Schule genutzt. Sie wurde in diesem Zusammenhang nach dem Krieg innerhalb des Bundes der Waldorfschulen in ihrer Rolle kritisch beurteilt.

Doch wie ist die Stellung der Waldorfschule in der Zeit des Nationalsozialismus einzuschätzen? Dies ist erst von Nachgeborenen zu vollziehen, weil die Betroffenen selbst zu sehr im Gewoge darinnen standen. Das hat auch die Waldorfschule entsprechend eingeholt. Der Historiker Achim Leschinsky fand Akten in der vormaligen DDR zu diesem Komplex und unterstellt Affinitäten zum Nationalsozialismus. Aus verbalen Gemeinsamkeiten ist noch keine Identität herzuleiten: »Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird ... Schmerz muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und nichts Zärtliches an ihr sein ...« Dieser Äußerung Hitlers aus »*Mein Kampf*« stehen sehr differenzierte Äußerungen Steiners gegenüber. »In der Zukunftserziehung und im Zukunftsunterricht muss ein ganz besonderer Wert gelegt werden auf die Willens- und Gemütsbildung.« Diese Willens- und Gemütsbildung hat freilich ganz andere Ziele als die von Hitler postulierten. Die Waldorfpädagogen »erziehen allenfalls weiche Ästhetiker, aber

keine deutschen kernigen Männer«, so heißt es dann im NS-Schulbericht in Hannover. Und die nationalsozialistischen Schulräte stellten bei ihren Überprüfungen fest: »Der Unterzeichnete hat nach dem allen den Eindruck gewonnen, dass die ›Freie Goethe-Schule‹ in Wandsbek vom nationalsozialistischen Geist unberührt geblieben ist.«

Götte rekonstruiert die Lage und breitet das Bild differenziert aus, wie das Überleben unter feindlichen Umständen doch bis 1938 gesichert werden konnte. Dies war deshalb nicht einfach, weil es darum ging, das freiheitliche Konzept der Schule unter Zwangsverhältnissen aufrechtzuerhalten. Da gab es die Lehrerschaft, die Kinder, dann die Eltern und die öffentliche Meinung. Dies jeweils so abzustimmen, dass das Klima noch erträglich war und die ideelle Zielsetzung der Waldorfschulen nicht korrumpiert wurde, war eine ungeheure Aufgabe.

Damit sind einige Momente wiedergegeben aus der Darstellung von Götte, der sich dann auf den letzten zweihundert Seiten der Geschichte der wiedereröffneten bzw. neu gegründeten Schulen wie Heidenheim, Rendsburg, Nürnberg usw. zuwendet. Zwischen 1945 und 1950 fingen 25 Schulen an, wobei die politische Szene jeweils verschieden war. Die Dresdner Schule in der sowjetischen Zone musste bald wieder schließen (1949), während im Westen im gleichen Jahr das Grundgesetz geschaffen wurde, das die Verfassungsmäßigkeit freier (»privater«) Schulen feststellt. Zunächst sind elf Schulen in der US-Besatzungszone, sieben in der französischen, eine (eben Dresden) in der sowjetischen Besatzungszone gegründet worden.

Das Rechtsgebiet der Bundesrepublik erlangt allmählich eine eigene Rechtsfähigkeit, und so erlangen die Schulen auf diesem Territorium eine Mündigkeit, die ihnen einen Teil ihrer Kraft gibt. Freilich sind sie noch immer stark von der staatlichen Schulpolitik des zuständigen Landes abhängig. Ob schon insgesamt eine positive Entwicklung

zu verzeichnen ist, gibt es immer wieder erhebliche Einbrüche, die vor allem über die wirtschaftlichen Schlechterstellungen hereinwirken. Kontinuierlich weiteten sich die Waldorfschulen aus: Von 1970 an gab es fast kein Jahr, in dem nicht eine neue Schule hinzugekommen wäre, so dass es jetzt rund 180 Schulen gibt, die mit ihrer Arbeit die Schullandschaft der Bundesrepublik bereichern.

Eine bemerkenswerte Arbeit, in der die Waldorfschule als ein Gegenstand Steinerschen Wirkens dargestellt wird, das in der Zwischenzeit nahezu ein tausendfaches Echo in den verschiedenen Ländern gefunden hat – und weiter noch finden wird. Dass dieses Abenteuer nunmehr ein schriftliches Zeugnis findet, hat unschätzbaren Wert. Dafür ist dem Autor zu danken.

Stefan Leber

Die Arbeit kann auch im Internet www.uni-bielefeld.de eingesehen bzw. heruntergeladen werden.

Schulprofil und Qualität

Gerhard Herz: Schulprofil und Qualität. Entwicklungsfelder für die Waldorfschulen.

Mit Beiträgen von Christoph Strawe und Udo Herrmannstorfer. 156 S., kart. DM 32,-. Udeis Verlag, Dortmund 2001

Mit dem Titel »Schulprofil und Qualität« greift der Autor und Herausgeber Gerhard Herz Themen auf, die in der allgemeinen Bildungsdiskussion seit geraumer Zeit geradezu Leitbegriffe geworden sind. Auch für die Waldorfschulbewegung geht Herz davon aus, dass man sich mit diesen Begriffen auseinandersetzen hat, dass eine jahrzehntelange Nachfrage und Ausweitung keine Garantie für eine gute Position am Markt beinhaltet. Die Unverwechselbar-

keit des Produkts, der Dienstleistung, wird durch Veränderungen auf dem übrigen Markt, etwa durch Rezept-Übernahmen der staatlichen Schule oder durch Qualitätseinbußen im Inneren erodieren. Vor diesem Hintergrund werden in dem Buch zum einen unter dem Motto »Anlässe und Ansätze« früher publizierte Aufsätze des Autors, z.T. geringfügig modifiziert, nochmals gesammelt zugänglich gemacht und zum anderen zwei ebenfalls überarbeitete Beiträge von dem Sozialwissenschaftler Christoph Strawe und dem Unternehmensberater Udo Herrmannstorfer vorgelegt, die zuvor im Dreigliederungsrundbrief (1/97, 2/99) erschienen waren.

Um es gleich vorweg zu sagen: eine sinnvolle Veröffentlichung! Sie kann vielen Eltern und Lehrkräften als unmittelbar für den Betrieb von Waldorfschulen Verantwortlichen viele Hinweise dafür geben, für was sich wer eigentlich verantwortlich fühlen sollte, auf welche Sachverhalte der jeweilige und der gemeinsame Blick von Eltern und Lehrern gerichtet sein muss. Als Mitbegründer einer der Waldorfschulen geht Herz aus der Elternperspektive zunächst der Frage nach, ob sich Waldorfschulen in einer »Traditionsfalle« befinden. Diese Frage stellen heißt in einer gewissen Weise natürlich sie bejahen, aber Herz ist kundig genug, in den Grundlagen der Waldorfpädagogik selbst und in der auf der Hand liegenden (im Alltag aber merkwürdigerweise nicht immer leicht umzusetzenden) vertrauensvollen und kompetenten Zusammenarbeit der verantwortlichen Akteure den Modernisierungsquell zu sehen. Wenn in diesem und den weiteren Artikeln von »Kundenorientierung« und anderen dem Wirtschaftsleben entliehenen Begriffen gesprochen wird, so liegt hier keine Verwechslung der Sachverhalte, vielmehr eine den Blick schärfende Ausdrucksweise vor. Dem Spannungsfeld, welches sich aus der Entwicklung und Pflege eines unverwechselbaren pädagogischen Profils und der gleichzeitigen Vorbereitung auf

staatliche Prüfungen ergibt, widmet sich Herz, indem er die Orientierung an der Einzelpersönlichkeit als USP (unique selling proposal) unterstreicht. Die Kundschaft der Waldorfschulen will wirklich beides, eben auch die Abschlüsse. Der »Formalisierungs-falle« wendet sich Herz zu, um das Für und Wider aktueller Qualitätsentwicklungs- bzw. -sicherungsverfahren abzuwägen und die Chance, die in solchen Verfahren liegt, herauszustreichen. Prädestiniert für Qualitätsverbesserung seien die Waldorfschulen insofern, als sie sich in einer Art »Pole-Position« (= vordere Startposition bei Autorennen) befänden. Der Autor nennt Beispiele, wo die Waldorfschulen dem Schulwesen generell voraus sind. Die Aufforderung zum weiteren Voranschreiten ist allerdings ebenso deutlich. Mit seinem letzten eigenen Beitrag greift Herz in die Diskussion um die schon angewendeten Verfahren der Qualitätssicherung (das GAB-Verfahren und »Wege zur Qualität«) ein. Durch das in der internen Diskussion häufiger anzutreffende Gegeneinanderausspielen beider Verfahren werde man den Eigenqualitäten beider Wege nicht gerecht. Seine Präferenz für die von Udo Herrmannstorfer mit Schweizer Freunden entwickelten »Weg(e) zur Qualität« stellt Herz mit fairen Argumenten dar und ermöglicht dem Leser ein eigenständiges Weiterbefragen.

Im zweiten Hauptteil des Buches mit der Überschrift »Grundsätzliches und Grundlegendes« wird mit einem längeren Beitrag von Christoph Strawe tiefer geschürft. Strawe hatte bereits im frühen Stadium der allgemeinen Qualitätsdebatte diesen aus der Wirtschaft stammenden Impuls ökonomie-, sozial- und kulturgeschichtlich eingeordnet. Dieser Beitrag ist bis heute für die waldorfinterne Diskussion wertvoll, da der reine Verweis auf die Herkunft der Begrifflichkeit aus der Wirtschaft, Soziologie oder Psychologie oft ohne viel Hintergrund auf diesen Feldern als Knockout-Argument gegen jegliche Veränderung angewendet wird. Indem

es Strawe tatsächlich darum geht, »von der Kontrolle zur Selbstverwaltung« zu kommen, wendet er sich einem zentralen Thema der Waldorfschulen zu. Udo Hermannstorfer untersucht daran anknüpfend den Begriff der Beziehungsdienstleistung und deren Qualitäten. Völlig legitim, d. h. keineswegs im Sinne irgendeiner Akquisition wird hier eine Darstellung auf der Grundlage der »Wege zur Qualität« angeboten, die auf jeden Fall wach macht für die Ebenen, auf denen sich gemeinsame Bemühungen zur Qualitätssorge in anthroposophischen Einrichtungen bewegen müssen.

Da die Qualitätsdebatten in den Waldorfschulen von verschiedenen Seiten ihre Anstöße erhalten und von unterschiedlich betroffenen Partnern umgesetzt werden müssen, ist die ebenso kenntnisreiche wie journalistische Annäherung an Lebens- und Gestaltungsfragen unserer Schulen durch Gerhard Herz hilfreich. Mit den grundsätzlicheren Beiträgen Strawes und Hermannstorfers wird der Eindruck noch untermauert, den man von dieser Publikation haben kann: Hinter dem hier gekonnt und fundiert formulierten Diskussionsstand zurückzubleiben kann sich ein aktuell Verantwortung tragendes Mitglied der Schulgemeinschaften nicht mehr leisten.

Walter Hiller

Ausbildung ohne Bildung

Daniel Goeudevert: Der Horizont hat Flügel. 238 S., geb. DM 39,-. Econ/Ullstein, Verlag, München 2001

»Ausbildung ohne Bildung führt zu Wissen ohne Gewissen« – das ist das Motto Goeudeverts, das er seinem neuen Buch über die Zukunft der Bildung voranstellt.

Goeudevert, der schon mit seiner Autobiographie »Wie ein Vogel im Aquarium« (rororo 1998) als Querdenker und Kenner

der Bildungs- und Wirtschaftsszene auf sich aufmerksam gemacht hat, hat einen erfrischenden, inspirierenden Stil. Man merkt ihm den Literaturwissenschaftler an, der Freude an der Sprache und an der Erfindung von äußerst treffsicheren neugeschöpften Begriffen hat. Das Buch ist keine wissenschaftlich verifizierte trockene Bildungsanalyse, sondern ein sehr persönlicher, unkonventioneller Anblick unserer Bildungsmisere. Er bleibt aber nicht bei der Beschreibung seiner »Bildungsreise« durch die verschiedenen Erziehungsorte Familie, Schule, Ausbildung, Hochschule stehen, sondern er zeigt auf, wie wir heute zwischen dieser hoffnungslos veralteten Institution Schule bzw. Hochschule aus »der Mottenkiste des 19. Jahrhunderts hängen und einer Berufswelt, die längst im 21. Jahrhundert angekommen ist und sich mit unverminderter Geschwindigkeit weiter bewegt.«

Diese immer mehr auseinanderklaffende Schere führt nun wie in einem fast besinnungslosen Fortschrittstaumel dazu, dass die »geschwindigkeitsberauschte Gesellschaft« alles Wissen um Erziehung und Menschenbildung anscheinend vollkommen über Bord geworfen hat und sich statt Bildung nun eine Flut von Informationen über die Spezies Mensch ergießt, vom Kindergarten bis zur Hochschule.

»1. Was ist Bildung? 2. Landschaften des Wissens, eine Bildungsreise. 3. Wissen für morgen.« – Das sind die Titel der drei Kapitel, in denen Goeudevert die Lage beschreibt und am Ende zusammenfasst: »Die Bildungsmisere in all ihren Ausformungen und Symptomen ist keine Folge mangelnden Geldes, sondern mangelnden Denkens, unscharfer Begrifflichkeit, unklarer Zielvorstellungen, bürokratischer Beharrungskräfte und fehlender Osmose – sowohl zwischen den einzelnen Bildungsregionen als auch zwischen dem Bildungssystem insgesamt und dem Rest der wirklichen Welt.«

Doch um zu diesem Schluss zu kommen, muss der Leser erst einmal die Landschaft

ten dieser Bildungsreise anschauen. Was versteht Goeudevert unter Bildung? Wodurch ist denn diese unsere Bildungsmisere entstanden?

Bildung – dieses Wort deutet schon auf einen Prozess des Bildens hin, der nicht mit Können oder Wissen verwechselt werden darf. Durch den schon im letzten Jahrhundert immer lauter werdenden Ruf nach der Einbeziehung der Technik in unsere »Bildungsorte« hat langsam, aber sicher eine Verschiebung der Werte stattgefunden, und die Werte, die das Wort Bildung rechtfertigen, sind immer mehr in den Hintergrund getreten. Goeudevert nennt sie Moral, Verantwortung und Vernunft. Bildung in diesem Sinne ist sozusagen der »Mutterboden«, auf dem Wissen und Können gedeihen und fruchtbar werden können. Dieser Mutterboden scheint aber immer mehr zu verschwinden, der fruchtbare Humus aus »Liebesfähigkeit, Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Mut und kritischer Distanz« ist aber genau das, was Goeudevert als das »Humanum« bezeichnet. Dieses droht uns in der Verabsolutierung und Verherrlichung von speicher- und löschbarem Wissen verloren zu gehen.

Zu Beginn seiner Bildungsreise zeigt Goeudevert auf, wie diese Gefahr der Verschiebung zu Gunsten der Technisierbarkeit unseres Wissens in Familie, Schule und Hochschule immer stärker geworden ist und dabei das Menschliche immer mehr aus den Augen verloren wurde.

Goeudevert ist sich wohl bewusst, dass seine Kritiker ihm Technikfeindlichkeit vorwerfen werden, was er jedoch glaubhaft zurückweist. Ihn als ehemaligen Manager bräuchte man nicht von der Großartigkeit der Technik zu überzeugen, aber alles zu seiner Zeit und an seinem Platz. Gerade in den ersten Lebensjahren sollte die Neugierde auf die Welt entzündet, Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme *gebildet* werden, stattdessen wirkt das Medium als ein Instrument, das die Gleichgültigkeit fördert, da

alle Inhalte im Sinne einer gleichen Gültigkeit vermittelt werden. Dabei verkümmern die Sinne, Gestik, Mimik und Stimmmodulation. Unser Zeitalter, so Goeudevert, ist zum Zeitalter der »zerbrochenen Aufmerksamkeit und erzählungslosen Information« geworden.

Der Emanzipationsgedanke hat sich umgedreht: Nicht die Kinder emanzipieren sich von ihren Eltern, die Eltern emanzipieren sich, und zwar zu früh, von ihren Kindern und überlassen die »Karrierekiller, Unruhestifter, Zeitfresser« den vermeintlichen Erziehungsexperten, sprich den Kindergärtnerinnen und Lehrern. Deren Fürsorge ist jedoch zeitlich beschränkt, und in der Restzeit treten Fernsehen und Computer den Elternersatz an.

Mit der zerbrochenen Aufmerksamkeit und den erzählungslosen Informationen hat nun die Schule zu kämpfen. Trotz aller desolaten Zustandsbeschreibungen nimmt er sie in dieser Situation geradezu in Schutz und bemerkt, dass die Schule mehr und mehr zum Reparaturbetrieb für alle diese Beschädigungen missbraucht wird, die durch Globalisierung, Beschleunigung, Vereinzelung oder durch die Krise der Familie entstanden sind. Damit sind die Lehrer überfordert. Schule kann keine solche »Werkstatt« sein, allenfalls ein Ort, an dem diesen möglichen Beschädigungen vorgebeugt werden könnte!

Die Lehrer sollten von bürokratischer Reglementierung und inhaltlichem Ballast befreit werden, aber nicht von ihrem eigenen Managertum, das heißt ihrer Handlungskompetenz.

Die Hochschulen beleuchtet Goeudevert ebenfalls gründlich. Er fordert, dass sie sozusagen tiefer gelegt, vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Der Berufsvorbereitung durch mehr Praxis soll ein größeres Gewicht eingeräumt werden. Goeudevert spricht die Europäisierung der Hochschulen an, die unweigerlich kommen wird, und zeigt eindrucklich, dass der normale

Lebensweg von morgen anders aussehen wird: »Kürzer lernen, schneller in den Arbeitsprozess eintreten, mehrmals im Leben den Beruf wechseln.« Höchste Beweglichkeit, lebenslanges Lernen ist gefragt. Der Gegensatz von Lernen und Arbeit wird aufgehoben werden.

Zusammenfassend zeigt Goeudevert in den beschriebenen Bereichen Familie, Schule, Hochschule, Berufsausbildung und Staat, wo und wie er sich Veränderungen denken könnte. »Wenn nicht wir, wer denn sonst?« Wir sind es, die die Verpflichtung haben, etwas zu ändern. Auf Hilfe von außen zu warten, wäre nichts als »selbstverschuldete Unmündigkeit und fahrlässige Untätigkeit«. Aber »wer einen besseren Zustand nicht herbeisehnt, nicht von ihm träumt, wird ihn gewiss auch niemals erreichen.«

Reinhild Braß

Wacklige Seele

Monika Kiel-Hinrichsen, Renate Kviske: Wackeln die Zähne – wackelt die Seele. Der Zahnwechsel. Ein Handbuch für Eltern und Erziehende. 160 S. mit zahlr. Abb., kart. DM 22,80. Verlag Urachhaus, Stuttgart 2001

Dass die ersten sieben Jahre im Leben eines Kindes die wichtigste Zeit in seiner Entwicklung sind, ist allgemein bekannt. Es erobert sich seine Welt: zunächst den physischen Raum durch das Gehen, dann den sozialen Raum, das Zusammensein mit anderen Menschen, im Sprechen. Im Denken schließlich stößt es in den geistigen Raum vor. Grenzen kennt es noch nicht, und so nimmt es alles auf, was Eltern, Geschwister oder Erzieher denken und tun. Ungefiltert dringen alle äußeren Eindrücke tief in den kindlichen Organismus ein und prägen bis in die Struktur der Organe auch das moralische Empfinden. Wenn der physische Leib ganz ausgebildet ist und die härteste ererbte Substanz – die Milchzähne – ausgesto-

ßen wird, verändert sich die Aktivität der kindlichen Seele. Das unsichtbare Band, das Mutter und Kind im ersten Jahrsiebt noch verbindet, löst sich.

Einfühlsam beschreiben die Autorinnen in ihrem Buch aus pädagogischer und zahnmedizinischer Sicht, was Kinder an der Schwelle zum zweiten Jahrsiebt erleben. Dabei schöpfen die Waldorfpädagogin Monika Kiel-Hinrichsen und die Zahnärztin Renate Kviske aus einem reichen Schatz beruflicher wie persönlicher Erfahrungen, denn beide Autorinnen sind auch Mütter. Dieser weit gespannte Bogen zwischen medizinisch-pädagogischem Wissen und mütterlichem (Mit-)Erleben macht das Buch lebendig, wirkt sich bis in die Sprache hinein wohltuend aus. Sie ist einfach, allgemeinverständlich, fast plaudernd. Deutlich spürbar ist auch der Respekt vor der Freiheit der kindlichen Individualität. Der Zahnwechsel ist ja vor allem ein Individualisierungsprozess und geht mit dem ersten Gestaltwandel des Kindes einher. Das Ererbte muss verwandelt werden. Das geht natürlich mit Schmerz und Tränen einher, braucht Kraft und Zuwendung, kann aber auch Eigensinn, Trotz, Unsicherheit und Ängstlichkeit mit sich bringen. Das Buch bietet eine wertvolle Hilfe für alle Mitbetroffenen von zahnenden Kindern an, vor allem durch die vielen anschaulichen Fallbeispiele.

Der Leser darf staunen, was sich alles an einem Zahn und seiner Stellung im Kiefer ablesen lässt. Ähnlich wie Baumringe verraten Zähne, Kieferform und Zahnstellung nach Jahren noch, welchen Einflüssen das Kind während des Zahnwechsels ausgesetzt war oder noch immer ist. Der Mundraum ist eben das Abbild des seelischen Innenraums. Neben dem Gestaltwandel ergeben sich noch drei wichtige Aufgaben, die das Kind in der Zahnwechselzeit auf seinem Weg ins Leben zu bewältigen hat: die Aufrechte finden, die Mitte finden und einen Abschluss bilden. Um z. B. das Gleichgewichtsgefühl des Kindes während dieser

Zeit zu stärken, empfiehlt die Zahnärztin symmetrisches Formenzeichnen, Heilerythmie, Flötespielen und andere künstlerische Betätigungen.

Für Mütter, Väter und alle Menschen, die mit Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren zu tun haben, kann dieses Buch ein wertvoller Begleiter und Berater für den Alltag sein. Vor allem ist es im wahrsten Sinne des Wortes ein Handbuch. Die Beteiligten sollten es immer zur Hand haben, denn es enthält auch zahlreiche Lieder, Verse, Märchen und Kinderreime, die erste Hilfe leisten können, wenn wieder mal ein Zahn wackelt.

Karin Haferland

Gegen den Wind

Peter Härtling: Reise gegen den Wind. 146 S., geb. DM 24,80. Beltz Verlag, Weinheim 2000 (ab 12 Jahren)

Eine tolle Sache, so eine Draisine! Sie rollt auf Schienen, wird von Hand betrieben und kann bei kräftigem Einsatz ganz schön in Fahrt kommen. Will man wieder zurück, so braucht man nur den Sitzplatz zu wechseln, um in die andere Richtung fahren zu können. Auf jeden Fall kann man sich den Wind auf einer Draisine richtig um die Nase wehen lassen. Dem zwölfjährigen Primel fliegen bei seinen Ausflügen außerdem mehrmals Gewehrkugeln um die Ohren.

Kurz nach dem Zweiten Weltkrieg ist Primel zusammen mit seiner Tante Karla, die ihn nach dem Tod seiner Eltern aufgenommen hat, auf der Flucht im österreichischen Laa an der Thaya gelandet. Hier warten die beiden lange auf einen Zug, der sie weiter nach Wien bringen soll, denn ein geregelter Fahrplan besteht noch nicht wieder. Primel vertreibt sich die Zeit mit seinen neuen Freunden und spielt mit dem Hündchen, das ihm zugelaufen ist. Dann gibt es dort auch noch den mysteriösen Herrn Maier, von dem er sich magisch angezogen fühlt, obwohl ihn alle warnen, er sei ein Schwind-

ler, ein Schieber und bei der SS gewesen. Herr Maier rettet Primel zwei Mal aus einer schwierigen Lage und zeigt den Kindern den Umgang mit der Draisine. Als er ihn allerdings durch einen Botendienst in Lebensgefahr bringt, will Primel nichts mehr mit ihm zu tun haben. Wenig später findet er ihn erschossen im Wald.

Für Primel bedeutet die Draisine etwas Freiheit in einer schwierigen Zeit, in der alles in der Schwebe ist und niemand weiß, wie es weitergehen soll. Die neue Ordnung ist noch nicht wieder hergestellt; was vorher gut schien, wird nun verfolgt, und viele mangeln sich durch, ohne ihre wahre Identität preiszugeben. Primels Beziehung zu Herrn Maier spiegelt die allgemeine Verwirrung, die Suche nach Orientierung und zeigt, wie nah Recht und Unrecht beieinander liegen. Dabei verbreitet Härtling keine verzweifelte Stimmung, sondern lässt ein Aufatmen über das Ende des Krieges spüren, das auch ein Aufbruch zu Neuem ist.

Ulrike Schmoller

Neue Literatur

Ella Fonjakova: Das Brot jener Jahre. Ein Kind erlebt die Leningrader Blockade. 216 S., geb. DM 38,-. Verlag Johannes M. Mayer, Stuttgart – Berlin

Erika Beltle/Kurt Vierl (Hrsg.): Erinnerungen an Rudolf Steiner. Gesammelte Beiträge aus den »Mitteilungen der Anthroposophischen Arbeit in Deutschland« 1947-1978. 565 S., geb. € 35,-/DM 68,-. 2. erw. Aufl., Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

Wolfgang Zumdick: Das Geheimnis des Tauchbads. Zur Geschichte der abendländischen Metaphysik von Platon bis Beuys. 222 S., geb. DM 38,-. Verlag Johannes M. Mayer, Stuttgart-Berlin