

Zeichen der Zeit

Schulreife ade

Zur geplanten Früheinschulung in staatlichen Schulen

Die Politik drängt: Bundesweit sollen die Kinder nach und nach mit fünf Jahren eingeschult werden. Auch viele Eltern sind dieser Ansicht: Mein Kind kann doch bereits seinen Namen schreiben oder lesen. – Worum geht es eigentlich? – Im Hintergrund geht es um ganz grundlegende Fragen von Kindesentwicklung und Schule: 1. Was ist das Erziehungsziel von Kindergarten und Schule? 2. Was bedeutet der Wechsel vom Kindergarten in die Schule? 3. Um welche körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklungsprozesse handelt es sich? Wie kann man sie altersgerecht ansprechen?

Nur weg vom Kindergarten?

Nicht aus voreilem Gehorsam oder übersteigertem Leistungsbewusstsein wünschen viele Eltern einen früheren Wechsel ihres Kindes vom Kindergarten in die Schule. Als Grund wird häufig das hohe Lärmniveau, das Erzieherinnen wie Kinder gleichermaßen ermüdet, angegeben. Hinzu kommt, dass man sich in vielen Kindergärten nicht mehr in der Lage sieht, älteren Kindern pädagogisch gerecht zu werden. Es scheinen die Mittel zu fehlen, sie auf die Schule vorzubereiten. Denn intellektuell weit entwickelte Kinder sind in ihrem Tatendrang und Wissensdurst oft nicht mehr zu befriedigen. So scheint eine »Lösung« im frühen Wechsel in die Schule zu liegen. In den Waldorfkindergärten wird großer Wert auf den Tageslauf und den Rhythmus der Wochentage gelegt. Das erleichtert auch die tägliche pädagogische Arbeit. Grob- und Feinmotorik des künftigen Schulkindes werden nicht nur gefördert, sondern auch gefordert: Eurythmie, Freispiel, Häkeln oder Stricken,

Fingerspiele, Seilspringen und vieles mehr. Nicht zuletzt schafft die Bezeichnung des künftigen Schulkindes als »Königs-« oder »Hirtenkind« in vielen Waldorfkindern das Bewusstsein für ihre altersgemäße soziale Rolle. Leider hat sich von diesen pädagogischen Elementen außerhalb der Waldorfszene relativ wenig etabliert. Vielfach wird auf die intellektuellen Fähigkeiten viel mehr geachtet als auf die Basiskompetenzen.

So ist der Wunsch vieler Eltern nach früher Einschulung vielleicht auch als Hoffnung zu sehen, dass die Schule das Kind befriedigender anspricht und fördert.

Schulreif? (Foto Fischer)





Zeichnung zum Schulreifetest

Was gewinnt das Kind bei einer altersgemäßen Einschulung?

Die zeitgerechte Einschulung wird in den Waldorfschulen besonders ernst genommen. Ziel ist dort nicht so sehr die Vermittlung sogenannter Kulturtechniken (Schreiben, Lesen, Rechnen), vielmehr die Förderung der individuellen Entwicklung des jungen Menschen zur inneren Freiheit, Mündigkeit und Gesundheit. Dem soll der altersgemäß aufgebaute Lehrplan entsprechen. Die Schule soll dem Kind ablauschen, was es in seinem Lebensalter gerade braucht. Im richtigen Alter muss man dem Kind die Märchen, die Sagen erzählen. In der richtigen Altersstufe muss das Kind erstmals der Physik und Chemie begegnen oder in der Oberstufe dem »Parzival«.

Erfahrungsgemäß zeigen sich die Schwierigkeiten einer »verfehlten« Einschulung erst viel später. Intelligente, zu früh eingeschulte Kinder haben in den ersten Schuljahren meist keine Schwierigkeiten. Diese treten oft erst in der 6. oder 7. Klasse mit plötzlichen Lernproblemen, Schulangst, Schlafstörungen oder anderen Problemen in Erscheinung. Während die Klassenkameraden bereits in der Pubertät und in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt begriffen sind, ist der jüngere Schüler noch Kind. Zum Beispiel kann er in der Algebra den Schritt in die Abstraktion entsprechend seinem Alter noch nicht vollziehen.

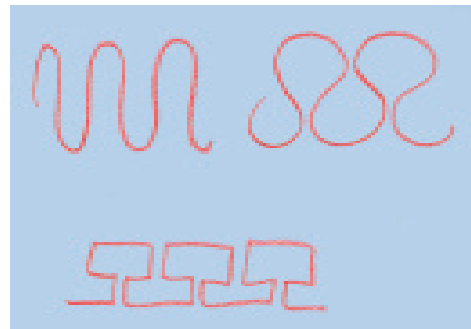
Auch die sozialen Folgen einer nicht zeitgerechten Einschulung können erheblich sein. Es kann zu einer psychischen Belastung wer-

den, immer das jüngste Mitglied einer Klassengemeinschaft zu sein und der Entwicklung der anderen Schüler hinterher zu hinken. Manche sogenannte Legasthenie bessert sich schlagartig durch eine Rückstufung eine Klasse tiefer.

Zur Untersuchung der sogenannten Schulreife

In den Waldorfschulen ist es üblich, dass Lehrer und/oder Schularzt die Kinder daraufhin untersuchen, ob sie schulreif sind. Hierzu kann es kein eigentliches Testverfahren geben, da es sich um komplexe Vorgänge handelt, die teilweise testmäßig nicht zu erfassen sind. Es geht viel mehr um einen Gesamteindruck, der an bestimmten Punkten durchaus prüfbar ist. Man prüft die Veränderung der Gestalt, den Zahnwechsel und die mit ihm wachsende mittlere Gesichtspartie: Die Nase wird länger, die Nebenhöhlen der Nase weiten sich. Wichtig ist auch der Abbau alter und primitiver Reflexmuster, die bei vielen lerngestörten Kindern als Hindernis fortbestehen. Ganz besonders wichtig ist, dass das Kind mit der Schulreife zwei Tätigkeiten gleichzeitig ausüben kann, z. B. Arme und Beine beim »Hampelmann« koordiniert bewegen oder beim Seilspringen das Seil bewegen und springen. Es handelt sich also vor allem um die Untersuchung der körperlichen Situation. Wenn die körperliche Entwicklung der Vorschulzeit abgeschlossen ist, ist ein Teil der Wachstumskräfte in geistige Aktivität umgewandelt und frei für das

Zeichnung zum Schulreifetest



Lernen.¹ Man kann dies an der leichten Bewegung, der schnellen Auffassungsgabe oder dem geschickten Formenzeichnen sehen.

Koordinierte Fähigkeiten brauchen Zeit für die Entwicklung. Regelmäßig beherrscht das Kind diese komplizierten Bewegungsmuster erst mit sechseinhalb bis sieben Jahren in der nötigen Leichtigkeit und Schnelligkeit. Der Unterschied liegt nicht so sehr darin, »was« das Kind beherrscht, sondern »wie«. Das schulreife Kind kann dann mühelos das ausführen, wozu sich das jüngere erheblich anstrengen muss. Es braucht keine anderweitig (für das Wachstum) benötigten Kräfte, es ermüdet nicht so schnell wie das überanstrengte zu junge Kind.

Diese Veränderungen sind gut zu erkennen, die flüssige Motorik, die Geschicklichkeit und Flinkheit, mit der das schulreife Kind Aufgaben erfüllt.² Auch das Formenzeichnen gibt gute Hinweise: Das schulreife Kind erfasst sie flüssig als Ganzes und malt die recht komplizierten Formen in einer musikalischen Reihe. Das junge Kind dagegen muss sich Punkt für Punkt bemühen, wenn es die Form überhaupt verstehen und nachzeichnen kann. Ähnlich steht es mit den sozialen Fähigkeiten. Während das Kindergartenkind noch auf die unmittelbare Führung durch die Erzieherin angewiesen ist, sollte das Schulkind sich selbst in einen Klassenverband einfügen können. Es sollte sich nicht dadurch irritieren lassen, dass neben ihm viele andere Kinder in der Klasse sitzen. Es sollte vielmehr in der Lage sein, sich trotz der vielen anderen Kinder in der Klasse dem Lehrer zuzuwenden.

Was kommt auf die Waldorfschulen zu?

Auch wenn die Waldorfschulen bisher eine späte Einschulung bevorzugt haben, scheint die politische Entwicklung nicht mehr aufzuhalten zu sein. In einigen Bundesländern werden bereits die Schulgesetze geändert, so dass mit einer Einschulung fünfjähriger Kinder ab Herbst 2004 zu rechnen ist. Dabei ist die Da-

tenlage absolut eindeutig: Es gibt nur pädagogisch-empirische Studien, die *gegen* die frühe Einschulung, jedoch praktisch keine Daten, die dafür sprechen. Trotzdem scheint der politische Wille unbeeindruckbar! Zwar erheben sich mahnende Stimmen, wie die der Internationalen Vereinigung der Waldorfschulen. Peter Lang hat dazu die wissenschaftlich kompetente Literatur der vergangenen Jahre zusammengestellt.³

Wir werden es also in den Schulen mit Kindern zu tun haben, die noch mit ihrem körperlichen Wachstum beschäftigt sind. Schulärzte sehen immer wieder, dass es vor allen Dingen die körperlichen Reifungsschritte sind, die Kinder gesund in die Schulzeit hineinwachsen lassen: Nach der Rückstellung waren die Kinder nicht nur weiter, sondern auch gesünder! Alte Probleme wie häufige Infekte oder Ohrenentzündungen waren nach einem Jahr verschwunden und traten nicht mehr auf.

Lässt man den Kindern zu wenig Zeit bis zur Einschulung, ihre körperliche Entwicklung halbwegs abzuschließen, ist mit längerfristigen gesundheitlichen Problemen zu rechnen. Viele der üblichen Klagen über schulische Probleme – die Kinder können nicht genug dem Unterricht folgen, sie haben zu wenig Ausdauer, es mangelt an Konzentration – haben ihren Grund in körperlichen Problemen. Andere Klagen betreffen die soziale Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. Schließlich wird darüber geklagt, dass die Schüler zu schlecht lesen können. Ein wesentlicher Grund dafür ist die noch mangelnde Fähigkeit, viele Eindrücke zu integrieren.

Verlust der Kindheit

Die frühe Einschulung fügt vielen Tendenzen der letzten Jahre eine neue Nuance hinzu, die in die gleiche Richtung zielt wie alle anderen: Die Kindheit wird kürzer und verliert ihre unbeschwernte Heiterkeit. Schon im Kindergarten müssen sich viele Kinder perfekt präsentieren, z. B. bei Theaterspielen zu Weihnachten, die den Eltern und Verwandten vorgeführt

werden. Ein Drama, wenn ein Josef erkrankt, anstatt auf der Bühne zu stehen!

Nach einer gewissen Schonfrist, so ist zu erwarten, wird schon für alle fünfjährigen Kinder endgültig der »Ernst des Lebens« beginnen. Das 20. Jahrhundert war von Ellen Key als das Jahrhundert des Kindes apostrophiert worden. Im 21. Jahrhundert scheint damit endgültig Schluss zu sein.

In einer anderen Richtung kann man nur Vermutungen anstellen: Wie sieht es mit der emotionalen Selbstständigkeit von Schülern aus, von denen ein großer Teil über lange Jahre hinweg überfordert ist? Bisher war es möglich, gerade in der Obhut des Kindergartens die später benötigten Kräfte reifen zu lassen. So war die Einschulung kräftiger Kinder in der Waldorfschule bisher die Regel. Die bislang publizierten Lebensläufe beweisen hinlänglich, dass das meistens sehr gut gelingt.⁴ Waldorfpädagogik sieht es als eine ihrer Aufgaben an, Schüler zu selbstständigen und freien Menschen aufwachsen zu lassen, zu Menschen, die ihre Welt positiv verändern können. Werden das diese Schülergenerationen trotz Früheinschulung können?

Was ist notwendig?

Die geplante Früheinschulung muss verhindert und stattdessen eine reguläre Einschulung mit sieben Jahren angestrebt werden. Das können wir von Finnland lernen, das bekanntlich in den Schulvergleichstests bei allen Schüler- und Altersgruppen ein ausgewogenes Verhältnis gezeigt hatte.

Eine Grundbedingung bei einer Einführung kindergartenähnlicher Verhältnisse in jüngeren Erstklassen wäre eine drastische Erhöhung der Zahl von Lehrern, so wie sie dem letzten Kindergartenjahr entsprechen würde. Denn ein weiteres notwendiges Aufgabenfeld betrifft die Vorbereitung der Waldorfschulen, falls die Früheinschulung wirklich kommen sollte. Dabei ist die enge Kooperation der Waldorfschulen mit den Waldorfindergärten notwendig. Ganz neue Strukturen, pädagogi-

sche Konzepte und Betreuungsformen müssen entwickelt werden, worin auch eine positive Perspektive liegen kann. Hierzu haben sich bereits vielerorts Gruppen gebildet.

Eine dritte Aufgabe liegt in der Evaluation und Forschung zur Früheinschulung. Im staatlichen Schulbereich hatten keine wesentlichen Forschungsvorhaben die bisher freiwillige Früheinschulung wissenschaftlich begleitet. In der jetzigen Situation wollen die Waldorfschulen die Chance ergreifen, diese ihnen aufgezwungene Veränderung wissenschaftlich zu bearbeiten. Da es sich um ein großes Unternehmen handelt, werden erhebliche Mittel benötigt werden – ein neues, umfangreiches Betätigungsfeld für Schulen, Ärzte und Forschende!

Kontaktadresse: Claudia McKeen, Neuer Berg 32, 70327 Stuttgart, Fax 0711-2591997, E-Mail: claudia_mckeen@web.de

Karl-Reinhard Kummer

Zum Autor: Dr. Karl-Reinhard Kummer, Jg. 1947, Kinderarzt, Schularzt an den Parzival-Kleinklassen-Schulen in Karlsruhe, tätig in der Gesellschaft Anthroposophischer Ärzte.

Anmerkungen

- 1 Zu den »Wachstumskräften« und ihrer Umwandlung vgl. Stefan Leber: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993, S. 251 ff.
- 2 Vergleiche dazu den Aufsatz des Autors in dieser Zeitschrift Heft 2/1999, S. 135-144, sowie: Die ärztliche Einschulungsuntersuchung in der Waldorfschule, in: »Der Merkurstab«, 44, Heft 6/1991, S. 442-448, Wiederabdruck in: Michaela Glöckler: Gesundheit und Schule, Dornach 1998
- 3 Literatur in der Broschüre von Peter Lang: Lasst den Kindern Zeit (Recht auf Kindheit – ein Menschenrecht, Band 9) der Internationalen Vereinigung der Waldorfindergärten e.V. sowie in Hermann Koepke: Das siebente Lebensjahr, Dornach 21997
- 4 Monika Schopf-Beige: Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler, Stuttgart 1998

Der Kongo ist überall

Rohstoffe ...

Der Krieg im Kongo – so die Hamburger Wochenzeitung »Die Zeit« in ihrer Ausgabe vom 28. Mai 2003 – ist nicht einfach ein »archaischer Stammeskrieg in einer geostrategisch und wirtschaftlich bedeutungslosen Weltgegend«. Vielmehr gehe es um das, »was unter dem Land liegt oder darunter vermutet wird: unermessliche Bodenschätze, Erdöl, Gold und jede Menge Diamanten, die reichhaltigsten Cobaltvorkommen der Welt und die größten Reserven an hochwertigem Kupfer, dazu Silber, Zink, Schwefel, Cadmium, Germanium, Beryllium, Wolfram, Mangan, Uranerz und andere strategische Rohstoffe.«¹

An Bedeutung gewonnen habe außerdem der Handel mit Coltan: Die »unscheinbaren schwarzen Steinbrocken enthalten zwei der begehrtesten Metalle unserer Tage, Columbit und Tantalit; sie werden in aufbereiteter Form bei der Produktion von Computerchips, Handys, Videokameras oder Playstations verwendet, zur Härtung von Raketen, Weltraumkapseln und Düsenjets oder auch in der Atomindustrie, die besonders hitzebeständige Materialien braucht.«² Der Preis für Coltan habe sich im Jahr 2000 verzehnfacht. Mit den Profiten aus den Rohstoffdeals kaufe man Waffen. Die Gegengeschäfte organisierten kriminelle Kartelle, deren Netzwerke von Zentralafrika über die Schweiz, Belgien oder Bulgarien bis nach Russland reichten. Nicht selten würden Waffenhelfer mit milliardenschweren Konzessionen und Gewinnbeteiligungen im Bergbausektor entlohnt.³

Wasser ...

Ein Drittel der Weltbevölkerung habe keinen Zugang zu sauberem Wasser, sagte Umweltminister Jürgen Trittin auf dem UN-Gipfel in Johannesburg.⁴ Frieden, Sicherheit und Stabilität seien davon bestimmt, dass Ressourcen wie Wasser und Energie gerecht verteilt

werden, betonte in diesem Zusammenhang Außenminister Fischer.⁵ Diese Erkenntnisse sind nicht gerade neu, und man darf gespannt sein, welche Taten die Politiker ihren Erklärungen folgen lassen. Trittin deutete immerhin an, dass man die Zahl derer, die keinen Zugang zu sauberem Wasser haben, bis 2015 halbieren wolle. Parallel wolle man eine »ordentliche Abwasserversorgung« aufbauen. Da ginge es in erster Linie ums Geld. Die EU-Initiative für Wasser – so Trittin – würde allein mehr als 1,4 Milliarden Euro kosten. Es bleibt zu hoffen, dass im Zuge dieser Bemühungen auch Grundsatzfragen angesprochen und vielleicht auch beantwortet werden. Zum Beispiel die Frage, wem die Erde samt ihren Schätzen denn nun eigentlich gehört. So ist die Türkei durch den Bau von 22 Staudämmen dabei, Euphrat und Tigris abzuriegeln und so Syrien und den Irak vom Wasser abzuschneiden. Die Türkei steht auf dem Standpunkt, dass es ihr Wasser ist; und wer verlangt, man solle es teilen, der solle gefälligst auch sein Erdöl mit den Türken teilen.⁶ Diese Argumentation hat durchaus etwas Schlüssiges, wie die folgenden Ausführungen zum Thema Boden – stellvertretend für alle anderen natürlichen Ressourcen – zeigen sollen.

Boden ...

Tatsache ist: die Menschheit als Ganzes hat die Erde umsonst. Sie hat nie und an niemanden dafür bezahlt. Auch für die laufende Nutzung muss sie kein Entgelt bezahlen. Warum, so muss man sich fragen, kommt dieser Vorteil nicht anteilig bei jedem Einzelnen an?⁷ Es hatten allerdings nur die ersten Bewohner die Erde kostenlos. Seitdem ist die Erde besetzt und verteilt, und jeder, der danach kommt, erbt entweder, oder er muss zahlen. Er muss, auch wenn er sich auf einen durchschnittlichen Anteil beschränkt, für seine eigene und unentbehrliche, wie sein Leib zu ihm gehörende Lebensgrundlage an andere zahlen! Ein

ursprünglich-eigenes Recht an Boden und Bodenschätzen müsste dagegen jedem, der sich mit einer durchschnittlichen Nutzung begnügt, in irgendeiner Form zustehen.⁸

Die Erde ist Erbe aller

Ein Blick in die Geschichte zeigt: Die Erkenntnis, dass die Erde als Erbe aller Menschen angesehen werden kann, ist uralte. Diese Überzeugung wurde in vielen Ländern Jahrhunderte lang gelebt und fand auch Niederschlag in den Rechtssystemen. Der Kolonialismus beendete in vielen Ländern diese Phase, wie Collins und Moore Lappé⁹ berichten: Der Kolonialismus förderte die Konzentration des Landbesitzes und vermehrte die Landlosigkeit von vielen. Der Export des römischen, auf Privateigentum basierenden Bodenrechtes in weite Teile der Welt zerstörte die an vielen Orten gewachsenen (Rechts-)Strukturen und verursachte oder verschärfte somit Armut und Hunger in erheblichem Maße. Es ist kein Wunder, dass beispielsweise auch Rudolf Steiner in vielen Vorträgen die Auswirkungen des römischen Rechtes deutlich herausstellte.¹⁰ Im Vortrag vom 2. März 1919 in Dornach sagte er: »Auf dem Grund und Boden werden Objekte des Wirtschaftsprozesses gewonnen durch menschliche Tätigkeit, aber der Grund und Boden ist als solcher kein Objekt des Wirtschaftsprozesses. Was im Wirtschaftsprozess, im sozialen Organismus überhaupt, für den Boden in Betracht kommt, das ist, dass der eine oder andere ein *Recht* hat, ausschließlich diesen Boden zu benützen und zu bearbeiten. Dieses Recht auf den Boden ist es, was wirklich eine reale Bedeutung für den sozialen Organismus hat. Der Boden selber ist nicht Ware, sondern Waren entstehen auf ihm. Und was da eingreift, das ist das Recht, das der Besitzer hat auf den Grund und Boden.«¹¹ Im Vortrag vom 16. Juni 1920 heißt es dann: »Grund und Boden kann nicht produziert werden, er ist also von Anfang an keine Ware. [...] Boden ist niemals Ware. Er ist von Anfang an etwas, was man nicht kaufen und

verkaufen kann. Danach hat man zunächst zu streben, dass man den Boden nicht kaufen und verkaufen kann, sondern dass dasjenige, was den Boden überführt in die Sphäre der Bearbeitung durch einen Menschen, rechtliche und geistige Verhältnisse, rechtliche und geistige Impulse sind.«¹²

Ein anderer Umgang mit Boden stellt somit eine wichtige Zeitforderung dar. Dabei sollte man – gerade was die sogenannte Dritte Welt angeht – nicht nur über Landreformen, sprich die Verteilung des Ackerlandes, sondern auch über die Schaffung eines anderen, sozialen Bodenrechtes nachdenken. Vorschläge, wie man die von Steiner angeregte Unverkäuflichkeit des Bodens rechtlich umsetzen könnte, kommen beispielsweise von Udo Herrmannstorfer¹³ und vom Seminar für freiheitliche Ordnung.¹⁴ Nach Fritz Andres¹⁵ bieten sich für die Verteilung der Erde zwei plausible, aber sich zunächst widersprechende Maßstäbe an: eine Verteilung nach der Gleichheit (»Jedem das Gleiche«) liegt aus menschenrechtlichen Gründen gegenüber einem Gut nahe, das durch keine Einzelleistung zustande gekommen ist. Eine Verteilung nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen (»Jedem das Seine«) scheint aus Gründen der Freiheitsentfaltung und der Effizienz der Ressourcennutzung allerdings ebenso unabdingbar. Beide Verteilungsmaßstäbe lassen sich auf den ersten Blick nicht gleichzeitig verwirklichen. Hinzu kommt, dass ein gleiches Teilhaberecht für jeden Menschen als Leibglied der Menschheit eigentlich kostenlos sein müsste, die Auswahl unter den Nutzungsinteressenten in einer freiheitlichen Gesellschaft aber letztlich nur durch Entgelte möglich ist. Schließlich bleibt es eine unabdingbare Forderung, dass dem Menschen ein ursprünglich-eigenes Teilhabe- und Zugangsrecht an der Erde kraft seines Menschseins zustehen muss und nicht nur ein von anderen Menschen abgeleitetes, also auch vorenthaltbares bzw. von Gegenleistungen abhängiges Recht.

Hier hilft folgende Überlegung weiter: Der

Boden kann – im Gegensatz zur Ware – weder durch Arbeit vermehrt noch durch (sachgemäßen) Gebrauch vermindert werden; er ist ein im Prinzip ewig nutzbares Gut, das für alle Menschen, die kommen und gehen, da ist. Eine endgültige Verteilung, wie sie bei den Waren, die im Konsum verschwinden, möglich und sinnvoll ist, führt daher beim Boden zu einer Privilegiengesellschaft: Diejenigen, die an der Verteilung partizipieren, haben Vorrechte vor den später Hinzukommenden, die die Erde verteilt vorfinden und dadurch im Prinzip zunächst einmal von ihr ausgeschlossen sind. Jede endgültige Verteilung, d.h. jede Verteilung, die nicht von vornherein in ihrem Verfahren eine Umverteilung vorsieht, provoziert damit die Verteilungsprobleme auf der Zeitschiene neu, weil sie später Hinzukommende (Kinder, Fremde) oder Menschen mit neuen Fähigkeiten oder Bedürfnissen ausschließt bzw. ihnen keinen gleichwertigen Zugang zu den Lebensgrundlagen eröffnet. Das Verteilungsproblem kann daher beim Boden nur dynamisch, unter Einbeziehung der Zeitdimension, gelöst werden.

Eine solche Verteilung ergibt sich, wenn der Boden nicht gegen Preise, sondern nur noch gegen laufendes Entgelt zur Nutzung vergeben wird. Die Nutzungsrechte könnten dann nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen, ihre Entgelte, d.h. ihre ökonomischen Gegenwerte dagegen – durch gleichmäßige Rückverteilung der Bodennutzungs-Entgelte pro Kopf der (Welt-)Bevölkerung – nach dem Maßstab der Gleichheit verteilt werden. Mit dem gleichen Teilhaberecht wird jeder Mensch in die Lage versetzt, sich ohne Rücksicht auf seine Leistungsfähigkeit bei jeder Höhe der Entgelte den Zugang zu einer durchschnittlichen Bodennutzung zu finanzieren. Mit dem Teilhaberecht wird also die Zugangschance finanziert. Anders ausgedrückt: Eine durchschnittliche Bodennutzung wäre durch die Rückverteilung der Bodennutzungs-Entgelte für den Einzelnen im Ergebnis kostenlos. Wer weniger Boden nutzt, als ihm theoretisch zu-

stünde, der bekäme sogar noch Geld heraus. Sicherlich wäre die Schaffung eines sozialen Boden- und Rohstoffrechtes eine gute Möglichkeit zur Linderung der Armut und eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung einer sozial gerechteren, friedvolleren Welt. Jeder kann dazu beitragen, den längst überfälligen öffentlichen Diskurs über ein gerechtes (Welt-) Rohstoffrecht in Gang zu bringen.

Frank Bohner

Anmerkungen

- 1 »Die Zeit« vom 28.5.2003, S. 6 f.
- 2 siehe Anm. 1
- 3 siehe Anm. 1
- 4 Stuttgarter Zeitung vom 30.8.2002, S. 2
- 5 Ebenda
- 6 Jörg Pfuhl: Wasserprobleme in der Türkei und im Nahen Osten. *Fragen der Freiheit*, Heft 261, S. 48. Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, Badstr. 35, 73087 Bad Boll, Internet: www.sffo.de
- 7 siehe *Fragen der Freiheit*, Heft 257: »Wieviel Erde braucht der Mensch?«
- 8 siehe Anm. 4
- 9 Joseph Collins, Frances Moore Lappé: Vom Mythos des Hungers. Die Entlarvung einer Legende: Niemand muss hungern. Frankfurt 1982, S. 112 f.
- 10 Rudolf Steiners Vorstellungen zum Bodenrecht siehe: Landwirtschaft und Industrie. Neuordnung des Bodenrechts als soziale Forderung der Gegenwart. Wortlaute aus Schriften und Vorträgen von Rudolf Steiner. Gesammelt und mit verbindendem Text im Einverständnis mit Marie Steiner herausgegeben von Roman Boos, Forschungsring für biologisch-dynamische Wirtschaftsweise, Darmstadt 1957
- 11 Rudolf Steiner: Die soziale Frage als Bewusstseinsfrage, GA 189, Dornach 1980, S. 107 f.
- 12 Rudolf Steiner: Soziale Ideen – Soziale Wirklichkeit – Soziale Praxis. Frage- und Studienabende des Bundes für Dreigliederung des sozialen Organismus in Stuttgart zwischen dem 25. Mai 1919 und 15. September 1920, GA 337a, Dornach 1999, S. 208 f.
- 13 Udo Herrmannstorfer: Schein-Marktwirtschaft. Arbeit, Boden, Kapital und die Globalisierung der Wirtschaft, Stuttgart 1997, S. 83-119
- 14 siehe Anm. 7
- 15 siehe Anm. 7