



Waldorfpädagogik und Staatsexamen

Die qualifikationsrechtliche Ungleichstellung von staatlicher und waldorfpädagogischer Lehrerbildung trägt dazu bei, die Waldorfschulen in eine Nische zu drängen und finanziell zu benachteiligen. Ausgehend vom doppelqualifizierenden Lehramtsstudiengang Kunst an der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn, plädiert der Beitrag für eine Fortsetzung dieser Doppelqualifizierung (für eine Lehrtätigkeit an Reform-Waldorfschulen und staatlichen Gesamtschulen bzw. Gymnasien) auch im Vorbereitungsdienst, der zweiten Ausbildungsphase für angehende Lehrer.

Das Trauerspiel

Könnten Sie sich einen Agraringenieur vorstellen, dem es Kraft seines Diploms nur erlaubt wäre, im Bereich der biologisch-dynamischen Landwirtschaft zu arbeiten? Oder einen Architekten, dessen Hochschulabschluss ihm lediglich gestatten würde, Schulgebäude in einem bestimmten Baustil zu entwerfen? Könnten Sie sich gar einen Arzt vorstellen, dessen Qualifikation ihm ausschließlich erlauben würde, in anthroposophischen Gesundheitseinrichtungen zu praktizieren? Es handelt sich gewiss um ehrbare Tätigkeiten, aber die Frage wäre nur, wer überhaupt noch Interesse an einem Studium hätte, dessen Abschluss den beruflichen Aktionsradius derart einschränken würde.

Das mag ein gewichtiger Grund für die rückläufige Zahl von Interessenten sein, die sich in ihrer Ausbildung *rein* auf die waldorfpädagogische Lehrerbildung stützen wollen, denn würden sie dieses tun, wäre es ihnen ausschließlich erlaubt, an Waldorfschulen zu unterrichten. Sie hätten dort vielleicht gute Chancen, den Beruf ihres Lebens zu finden und einen sicheren Arbeitsplatz dazu, aber sie

dürften ihrer Profession, wenn überhaupt, dann nur dort und nirgendwo anders nachgehen. Berufliche Veränderungen oder auch nur eine Erweiterung des beruflichen Tätigkeitsfeldes würden dadurch im Bedarfsfall bestimmt nicht einfacher. Wer hingegen darauf bedacht ist, sich ein möglichst breites berufliches Einsatzfeld offen zu halten, der wird zunächst einmal einen Berufsabschluss anstreben, der innerhalb seiner Branche keine ausbildungs- oder qualifikationsrechtlichen Nachteile mit sich bringt, sondern Mittel und Wege eröffnet, die erworbene Qualifikation möglichst unkompliziert weiter ausbauen zu können. In solche Überlegungen werden natürlich oftmals auch die Gehaltsaussichten einbezogen.

Es erscheint unter den genannten Gesichtspunkten plausibel, dass die überwiegende Zahl der Studenten, die sich für reformpädagogische Konzeptionen interessieren, den für ihre Branche üblichen Hochschulabschluss (neuerdings Bachelor/Master, in Verbindung mit dem Staatsexamen für ein Lehramt) anstreben. Dadurch werden allerdings fundierte theoretische und berufspraktische Auseinandersetzungen mit diesen Konzeptionen (der Waldorf-, Montessori-, Jenaplan- oder Freinetpädagogik der Freien Alternativschulen, oder auch dem Konzept der Lehrkunstdidaktik u.a.) zunehmend in die Zeit nach dem Zweiten Staatsexamen verschoben, wo sie als postgraduelle Fortbildungen, als Workshops und berufsbegleitende Kurse – oftmals ohne erziehungswissenschaftlichen Dialog – in Anspruch genommen werden. Insofern befindet sich nicht nur die Waldorfpädagogik in einer historisch gewachsenen Nische. Wer also etwas deutlich anderes machen will, als die durch PISA und andere Studien in die Diskussion geratene Schul-Misere fortzusetzen und dabei auf die Sicherheit des Zweiten Staatsexamens nicht verzichten

möchte, der muss warten, bis die ausbildungsbiografisch effizientesten Jahre seines Lebens vorüber sind und vielleicht auch bis eine junge Familie einstweilen versorgt ist. Dass es durchaus bereits während des Studiums – je nach Angebot der Hochschule – möglich ist, Seminare zu reformpädagogischen und auch die Waldorfpädagogik betreffenden Themen zu belegen, ist vor diesem Hintergrund ein eher schwacher Trost. Nicht zuletzt wollen auch die Studien- und Prüfungsordnungen bedient werden, die ihren Teil zum Reformstau beige-steuert haben dürften.

Es liegt auf der Hand, dass die qualifikationsrechtliche Ungleichstellung von Zweitem Staatsexamen einerseits und »reinem« Waldorf-Diplom andererseits dazu beiträgt, die waldorfpädagogische Lehrerausbildung – und mit ihr den waldorfpädagogischen »Arbeitsmarkt« – in ein Nischendasein zu drängen.

Diese Ungleichstellung führt in den Kollegien der Waldorfschulen bisweilen zu Spannungen, beispielsweise dann, wenn sich staatsexaminierte Kollegen, die sich auf Abschlussprüfungen spezialisiert haben, für ihre »Verantwortung« deutlich besser bezahlen lassen, als ihre (nur) diplomierten Waldorf-Kollegen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass es weniger um die finanzielle Entlohnung von Verantwortung, sondern vielmehr um die eingeforderte »statusgemäße« Vergütung erworbener Staatsexamen geht. Und der Wert des Zweiten Staatsexamens orientiert sich dann auch schon mal an den Besoldungstabellen des betreffenden Bundeslandes, der Wert eines Waldorf-Diploms hingegen an der hauseigenen Gehaltsordnung. Manche Waldorfschulen mit entsprechendem Lehrermangel geben da schon mal klein bei, denn der einfordernde Kollege könnte sich ja vielleicht – im Gegensatz zu den an die Szene gebundenen Erziehungskünstlern – auch anderweitig orientieren. Willkommen im Club, Herr Studienrat.

Die angestrebte Positionierung der Waldorfschulen als »Avantgarde einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung«¹ kann auf den

bisherigen Pfaden und im konzeptionellen Alleingang unmöglich erreicht werden. Vielmehr muss das überkommene Konzept in einen breit angelegten Dialog mit eben diesen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen gestellt werden. An einem solchen Dialog wird die Gesamtgesellschaft dann ein Interesse entfalten, wenn er in denjenigen Institutionen geführt wird, in denen sich diese Entwicklungen vollziehen. Die hierbei entscheidende Frage wäre nicht etwa, wie denn nun allein die Waldorfschule dem gesellschaftlichen Umfeld als eine Avantgarde schmackhaft gemacht werden könnte, sondern vielmehr, ob sie sich an einem dialogischen Prozess beteiligt, in dessen Verlauf eine neue pädagogische Avantgarde als Avantgarde gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen entstehen könnte. Zu den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen gehören zum Beispiel auch der Bologna-Prozess und die PISA-Studien, die mit dazu beigetragen haben, eine neue Offenheit – wenn nicht gar Experimentierfreudigkeit – gegenüber Bildungs- und Ausbildungsfragen zu schaffen. Dieses Zeitfenster wäre von der Waldorfschulbewegung zu nutzen. Eine stärkere Beteiligung bei der Entwicklung und Gestaltung der Lehrerausbildungen auf Hochschulebene und im Bereich der Studienseminare würde hierbei zweifellos eine Schlüsselrolle spielen.

Wer einen 100%igen Zuschuss für 100% (Waldorf-)Schule anstrebt, muss sich Gedanken darüber machen, wie die besagte qualifikationsrechtliche Ungleichstellung beseitigt und somit eine solide Refinanzierung der Lehrergehälter erreicht werden kann.

Der Geniestreich

Der Alanus Hochschule in Alfter bei Bonn ist es als nicht-staatliche Hochschule erstmals gelungen, eine reform- und waldorfpädagogische Lehrerausbildung in Form eines Lehramtsstudiengangs anzubieten, der mit dem Ersten Staatsexamen für das Fach Kunst an Gymnasien und Gesamtschulen abschließt.

Damit ist auch die formale Zugangsberechtigung zum Referendariat gegeben, welches mit dem Zweiten Staatsexamen abschließt und so endlich auch für Waldorflehrer zu einer ganz normalen Lehrerlaubnis führt. Hierdurch erfährt die Waldorfpädagogik – im Dialog mit der Erziehungswissenschaft und anderen reformpädagogischen Ansätzen – nicht nur eine »akademische Verankerung«², sondern sie vollführt im Rahmen der staatlichen Ausbildungsstrukturen auch den ersten entscheidenden Schritt in Richtung einer gleichberechtigten Etablierung gegenüber der konventionellen Lehrerbildung. Was sich hier vollzogen hat, ist nicht weniger als der Beginn einer *qualifikationsrechtlichen Verankerung* von reformpädagogischer Vielfalt, d.h. Verschiedenartigkeit innerhalb eines am Gleichheitsprinzip orientierten Bildungssystems, in dem Bildungsvielfalt immer noch weitgehend mit Paragraphenvielfalt verwechselt wird und das aus diesem Grunde gar nicht anders kann, als vielerorts in Gleichmacherei, Überregulierung und Bürokratisierung zu versinken.

Dieser erste entscheidende Schritt wurde möglich durch die enge Zusammenarbeit der Alanus Hochschule mit dem Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften von Peter Schneider an der Universität Paderborn. Von hier aus wurde ein »Modellversuch doppelqualifizierende Lehrerbildung« auf den Weg gebracht, durch den künftige Absolventen dazu befähigt sein werden, sowohl an einer staatlichen Schule als auch an einer »Reform-Waldorfschule« zu unterrichten.

Nachdem die formalen Hürden genommen wurden, erscheint es prinzipiell möglich, dass sich in Zukunft weitere Lehramtsstudiengänge, etwa sprachliche oder naturwissenschaftliche Fachbereiche, hinzugesellen und so das Angebot der Hochschule allmählich erweitern. Es würde sich allerdings immer noch auf die *erste Phase* der Lehrerbildung, das Hochschulstudium, beschränken. Die vielleicht reformbedürftigste Brutstätte unseres gePISakten Schulsystems, der Vorberei-

tungsdienst in Studienseminar und Ausbildungsschule (*zweite Phase*), bliebe indes davon unberührt. Doch warum sollte sich der stimulierende Dialog zwischen dem staatlichen Planungs- und Strukturierungsvermögen und dem reformpädagogischen Innovationsvermögen nicht auch im Vorbereitungsdienst fortsetzen? Einen solchen Dialog, geschweige denn einen kritischen Diskurs, gibt es hier bislang nicht. In einem konventionellen Studienseminar für weiterführende Schulen werden Lehrer für ein Schulsystem ausgebildet, in dem das Unterrichten in 45-Minuten-Sequenzen, die Vergabe von Noten, das Sitzenbleiben, das Fehlen von ganzheitlichen, auf die Persönlichkeitsbildung abzielenden Bildungsansätzen die Regel ist.

Das Plädoyer

Wenn es möglich ist, einen Lehramtsstudiengang mit Abschluss Erstes Staatsexamen an einer nicht-staatlichen Hochschule einzurichten, warum sollte es dann in absehbarer Zukunft nicht möglich sein, einen Vorbereitungsdienst mit Abschluss Zweites Staatsexamen an einem *nicht-staatlichen Studienseminar* zu etablieren? Gemeint ist natürlich ein Studienseminar, das auch den besonderen entwicklungspsychologischen und bildungsphilosophischen Grundlagen, den besonderen Methodiken und Didaktiken der verschiedenen Reformkonzeptionen gerecht wird. Erst damit wären die Voraussetzungen für eine umfassende qualifikationsrechtliche Gleichstellung derselben – also auch des Steinerschen Ansatzes – gegenüber der konventionellen Lehrerbildung gegeben.

Lehramtsanwärter, die eine reformpädagogische Berufstätigkeit anstreben, in der das Unterrichten in Epochen oder mit Wochenplan und Freiarbeit, das klassenstufen- und fächerübergreifende Lernen, das handlungsorientierte Lernen in Projekten usw. zur Normalität gehören, brauchen doch auch eine entsprechend erweiterte, ganzheitlich ausgerichtete beruf-

spraktische Vorbereitung, um der von ihnen angestrebten Professionalisierung gerecht werden zu können. Eine vorwiegend theoretische Auseinandersetzung im Hochschulstudium, ergänzt um das eine oder andere Praktikum, erscheint mir hierfür langfristig nicht effizient genug. Zu einer qualitätsorientierten und konsequent doppelqualifizierenden Lehrerbildung gehört ebenso eine erweiterte Unterrichtskultur mit Unterrichtslehrproben, die vor allem auch entwicklungspsychologische und bildungsphilosophische Herangehensweisen zulassen. Erziehungskunst und Lehrkunst, kulturauthentisches, weltoffenes Lehren und Lernen erschließen sich dem Auszubildenden nur, wenn die Gestaltung von Unterricht sehr viel direkter am Menschen, wie auch an Menschheitsthemen ansetzt, als das bisher geschieht. Warum sollte die Studienseminararbeit nicht auch ein gutes Stück »Lehrkunstwerkstatt« realisieren, in welcher »Menschheitsthemen (>Sternstunden der Menschheit«) im Unterricht als Lehrstück-Unterrichtseinheit« inszeniert werden?³ Ein Studienseminar mit seinen Möglichkeiten zu Unterrichtsbesuch, Supervision und Gruppenhospitation würde sehr gute Rahmenbedingungen dafür bieten, die Unterrichtsgestaltung auch in diesem Sinne zu durchdenken, zu erproben und zu variieren. Eine solche integrative Verknüpfung von Zweitem Staatsexamen und reformpädagogischen Kompetenzen kann möglicherweise ebenso im Rahmen eines Modellversuchs vorgenommen werden, so etwa als »Modellversuch doppelqualifizierender Vorbereitungsdienst«, durch den die Vorgaben der OVP (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung) auf die besonderen reformpädagogischen Anforderungen und Kompetenzbereiche (auch der Waldorfpädagogik) zugeschnitten werden könnten. Eine waldorfpädagogische Schwerpunktbildung, wie schon im Hochschulstudium, könnte zu Beginn eines solchen Unterfangens die pragmatischere Variante sein. Fair wäre es, Schwerpunktbildungen im Prinzip auch in anderen Reform-Segmenten zu er-

möglichen, das hieße, sie für die Referendare wählbar zu machen. Das würde allerdings die Konzipierung einer entsprechenden Ausbildungsordnung um einiges komplexer machen und vielleicht auch die politische Durchsetzbarkeit beeinträchtigen. In jedem Falle wären weitere Dialogpartner aus der reformpädagogischen Lehrerbildung hinzuzuziehen.

Auf einem anderen Weg würde sich vielleicht die Möglichkeit eröffnen, analog zur Bielefelder Laborschule, ein »Labor-Studienseminar« zu konzipieren, das als (staatliches oder staatlich akkreditiertes) Versuchs-Institut mit einer wissenschaftlichen Abteilung der Alanus Hochschule direkt angegliedert sein könnte.

Welcher Weg auch immer beschritten würde: Er wäre eine echte Chance für reformpädagogische Methodik und Didaktik im erziehungswissenschaftlichen *und unterrichtspraktischen* Dialog, einem Dialog, von dem nicht nur die Regelschulen und die konventionelle Lehrerbildung, sondern ebenso die reformpädagogischen Segmente untereinander profitieren würden.

»Wie die Regelschulen von dem pädagogischen Profil einer am Menschen orientierten Didaktik profitieren können, so kann die Waldorfpädagogik ihre eigenen Grundlagen am erziehungswissenschaftlichen Reflektionsniveau überprüfen und weiterentwickeln«, heißt es in den Erläuterungen zum Modellversuch.⁴ Wäre es nicht an der Zeit, die im vergangenen Jahrhundert entstandenen reformpädagogischen Segmente und Profile unter dem Dach einer ebenso dialogorientierten wie starken Lobby zusammenzuführen? Ein Institut für doppelqualifizierende Vorbereitungsdienste könnte sich auf der Basis einer umfassenden qualifikationsrechtlichen Gleichstellung und im Geiste des Sokratischen Eides⁵ zu einer solchen Lobby entwickeln. Holen wir die Reformpädagogiken aus ihren (privaten) Nischen, aber verweisen wir auch die staatliche Bildungsplanwirtschaft dort in ihre Schranken, wo es um den Menschen selber geht.

Matthias Loch

Anmerkungen:

- 1 Dietz, Karl-Martin: Waldorfschule – gesellschaftliche Avantgarde? in: *Erziehungskunst*, Heft 7/8 2007, S. 852-853
- 2 »Endlich ist der pädagogische Ansatz Steiners akademisch verankert«, Interview mit Jost Schieren von der Alanus Hochschule in Alfter, in: *Info3*, Nr. 7-8 2007, S. 28 ff.
- 3 »Lehrkunst«, »Lehrstück«, »Lehrkunstwerkstatt« (kurz und knapp!) (geändert am 22. Juli 2007), in: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lehrkunst> (28.09.2007), ausführlicher: Berg, Hans Christoph: Lehrkunst-didaktik – Entwurf und Exempel einer konkreten Inhaltsdidaktik (27.09.2004), in: *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. URL: www.sowi-online.de/journal/2004-1/lehrkunst_berg.html (28.09.2007)
- 4 Siehe: »Die Alanus Hochschule«, 5. Absatz. URL: <http://groups.uni-paderborn.de/berufspaedagogik/alanus/Hochschule.htm> (28.09.2007)
- 5 von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim, Basel 2003, S. 258 f. Auch zu finden unter URL (geändert am 21. August 2007): http://wikipedia.org/wiki/Sokratischer_Eid (28.09.2007)

Gefährliche Verführung

Disziplin – Ja: Sie ist Bedingung für körperliche und psychische Gesundheit, für Erfolg, Zufriedenheit und »Glück«. Doch – Bernhard Buebs Buch ist ein gefährliches Buch. Denn es verführt, es verführt vor allem durch manche unreflektierten Widersprüche, undifferenzierte Begrifflichkeit und verlockende Halbwahrheiten. Es verführt, wie die Verkaufszahlen beweisen (13. Auflage in einem Jahr!).

Bueb leidet wie viele Erzieher am Werteverfall unserer Zeit und sucht nach Auswegen. Er plädiert für Freiheit, Ordnung, Disziplin, für das Grenzziehen gegenüber der zum Egoismus neigenden menschlichen »Natur« (S. 88). Er will die »Stärkung der Persönlichkeit« der Heranwachsenden (S. 150), ihre »Stabilität« (S. 93), will ihnen zu »Selbstvertrauen« und »Selbstwertgefühl« verhelfen (S. 160 ff.).

Doch wie glaubt er, diese für alle Leser attraktiven Ziele zu erreichen?

Er fordert »Unterordnung« unter die Erwachsenen bzw. Lehrer, benutzt nicht den Begriff der *Einordnung*. Die Hierarchie und das »Unter« spielen eine zentrale Rolle für ihn. Und die Unterordnung bedarf des Zwanges, bevor sie in die Einsicht aufgenommen werden kann. Wie Menschen sich »den Zwängen äußerer Ordnung ohne Verlust persönlicher Souveränität unterwerfen« können (S. 102), so dass sie »so früh wie möglich flügge« (S. 132) bzw. überhaupt »flügge« i.S. von autonom werden, wird nicht wirklich aufgeklärt.

Auch Buebs »Prinzip der Unterordnung unter eine [!] Autorität« (S. 58) klärt nicht, unter *welche* »Autorität«. Wie passt die geforderte »vorbehaltslose [!] Anerkennung von Autorität« (S. 11) zu dem in diesem Buch einsamen Satz: »Der Widerstand gegen Autorität führt in die Selbstständigkeit« (S. 54)? Bueb lehnt den Missbrauch der Autorität in der Nazizeit ab. Doch nach welchen Kriterien lassen sich legitime von illegitimen »Autoritäten« unterscheiden, auch unter weniger spektakulären Verhältnissen wie in unserem pädagogischen Alltag? Eine nähere Analyse legt Bueb nicht vor, recurriert vielmehr auf die *Amts*autorität des Lehrers, weil nicht jeder durch Kompetenz oder Ausstrahlung überzeugen könne (S. 56). Bueb legitimiert den »Machtanspruch« der Eltern und Lehrer durch ihre »Liebe«. »Autorität« ist für ihn »Macht«, verbunden mit »Liebe« (S. 55). Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein »Machtverhältnis«, »kein partnerschaftliches Verhältnis«. Der Lehrer muss seine »Machtposition« von Anbeginn an deutlich machen, aber auch, dass er aus »Liebe« handelt (S. 50). Was »Liebe« hier bedeutet, bleibt unklar. Doch die so genannte »Liebe« kann abhängig, ja, unmündig oder aber auch frei machen, d.h. kann Menschen zu sich selbst führen. »Liebe« als Gefühl der Sympathie ist dafür wichtig, aber nicht ausreichend: »Liebe« muss den Heranwachsenden wissen lassen, dass er – als Person, als Mensch – von

der Autorität akzeptiert ist, vor jedem Gehorsam, vor seiner Folgsamkeit, unabhängig von jeder Leistung. Der Autoritätsbegriff Buebs lässt vermuten, dass für ihn der Gehorsam vor der Akzeptanz steht, als deren Bedingung, Pädagogisch entscheidend für den Charakter und Wert von Autorität ist also die Frage, ob Autorität in die Abhängigkeit oder in die Unabhängigkeit führt: wenn das letztere, dann aber wie? Wie muss Autorität strukturiert sein, damit sie wirklich die Selbstbestimmung freigibt und fördert? Der vieldeutige Begriff der »Liebe« vermag diese schwierige Frage nicht aufzuklären, zumal wenn Bueb immer wieder die »Antiautorität« kritisiert, aber nicht präzisiert, worin sich autoritär und Autorität unterscheidet (vgl. S. 53 ff., S. 67 ff.). Wo soll der Lehrer gelernt haben, seine pädagogischen Interessen gegen nicht-pädagogische Autoritäten, z.B. Vertreter einer Ökonomisierung der Schule (etwa Verfechter des oft genannten Wirtschaftsstandortes Deutschland), durchzusetzen, wenn er nur zum Gehorsam »ohne Vorbehalte« (S. 60) gegenüber Autoritäten erzogen wurde?

»Lob der Disziplin« – ja, aber welcher? Bueb lehnt die »pervertierte« Disziplin der kaiserlichen Kadettenanstalten und des Nationalsozialismus ab (S. 12), klärt aber nicht dessen Differenz zu seinem Plädoyer für eine Disziplin als »Unterordnung« (S. 45), als »selbstverständlich[en] Gehorsam« (S. 54). Er unterscheidet äußere und innere Disziplin: »Disziplin beginnt immer [?] fremdbestimmt und sollte selbstbestimmt enden, aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden« (S. 18). Meint dieses »fremd« den Willen (bzw. die Willkür) einer Person (z.B. des Lehrers) oder die Notwendigkeiten der gemeinsamen Aufgabe der Gruppe und der Sachzusammenhänge? Um die erstere und ihre Gefahr des Abhängig-Machens zu reduzieren, betonte John Dewey in seiner Schule die disziplinierende Funktion der letzteren (vgl. Bohnsack 2005, S. 98 ff., S. 103 ff.). Aber wie gelingt und erklärt sich der von Bueb

postulierte Übergang von »fremd« zu selbst? Zunächst setzt er dazu den »Zwang« an: zur »Selbstüberwindung« müsse z.B. »durch äußere Disziplin [...] gezwungen« werden (S. 44). Die Idee, dass Zwang zur »Reaktanz«, d.h. »Sperrigkeit« der Heranwachsenden gegenüber »Beeinflussungsversuchen mit Erziehungsabsicht« (Grell/Pallasch 1978, S. 94) und zur Verletzung von Menschenwürde führen kann, taucht nicht auf. Die Beispiele, welche Bueb zur Veranschaulichung von innerer bzw. Selbstdisziplin einbringt, zeigen weniger Zwang als vielmehr den Einfluss einer überzeugenden oder mitreißenden Erzieherperson als Auslöser (er nennt den Film »Rhythm Is It«, S. 76) oder die durch Begeisterung verursachte Disziplin im gemeinsamen Spiel, im Erleben von »Abenteuern«, in der »Erlebnispädagogik« (S. 133 f.). Viele Lehrer, die dieses Buch lesen, werden sich nicht durch diese Beispiele zu der notwendigen Reform ihrer Schule hinreißen lassen, sondern sich durch Buebs vielfach verwendete Begriffe von »Zwang«, »Gehorsam«, »Unterordnung« und »Amtsautorität« in ihrer konservativen bzw. immer noch relativ autoritären Erzieherhaltung bestätigt sehen. Und die ist ja auch so viel einfacher.

Bueb zitiert Kants Frage: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« (S. 171). Doch die Paradoxie darin und damit das zentrale Problem jeder Erziehung greift er nicht auf. Er sieht die Paradoxie und Problematik verharmlosend als »Spannung« und »Wechselspiel von Zwang und Freiheit«, so dass sein Konzept besagen kann: »Kindern und Jugendlichen Unterordnung, Gehorsam und Disziplin abzuverlangen und sie gleichzeitig [!] in die Selbstständigkeit, zur Selbstdisziplin und Freiheit zu führen« (S. 72).

Buebs Problem ist, dass sein negatives Menschenbild (nach manchen christlichen Traditionen musste der kindliche Wille erst einmal »gebrochen« werden, denn die angeborene menschliche »Natur« war verderbt), seine hierarchisierende pädagogische und seine

eher restaurative, als wirklich demokratische politische Vorentscheidung ihn hindern, für die Disziplin-Problematik, die zweifellos besteht, eine zeitgemäße und humane Lösung zu finden. Von den möglichen verheerenden tiefpsychologischen Folgen seines Ansatzes hat Bueb offenbar keine Ahnung.

Fritz Bohnsack

Erziehung Privatsache?

Leserzuschrift zu dem Beitrag »Weniger Staat – mehr Eltern: Wer erzieht unsere Kinder?«, in »Erziehungskunst«, Heft 10/2007, S. 1132

Ich kann das Anliegen dieses Beitrages nicht erkennen. Ein Plädoyer für die häusliche Erziehung in der Kleinfamilie als das Non plus Ultra, die bitte privat zu verlaufen habe, ohne Störfelder einer Fremdbetreuung und Erwerbstätigkeit und gleichzeitig der Vorwurf, dass der Staat die Erziehungsarbeit als Privatsache darstelle, für die gerade plädiert wird, halte ich für einen Widerspruch in sich.

Ich finde den Artikel fundamentalistisch und sehr polemisch. Ein wissenschaftliches Fundament kann ich nicht erkennen.

Dass emotionale Vernachlässigung zu Schädigungen und Bindungsunfähigkeit führt, kann man nachvollziehen. Doch was ist emotionale Vernachlässigung und wo beginnt sie? Wie viel Bindung braucht ein Säugling und Kleinkind? Und wie hat diese Bindung auszusehen? Eine allgemeingültige Antwort gibt es nicht. Ich kann dies nur aus der jeweiligen Beziehung zum Kind erkennen. Dass ein Mangel an früher Bindung (zu wem oder was?) zwangsläufig einen Schaden entstehen lässt, ist nicht belegt. Bisher wird dabei immer sehr einseitig auf die Bindung zur Mutter geschaut. Wenn die Mutter nicht zugegen sein kann, gibt es

Väter, Geschwister, Omas, Paten, andere nahestehende Menschen, die in Beziehung zu dem Kind treten und eine Bindung schaffen, die das Kind trägt. Zu behaupten, dass Kinder aus Krippen weder mitmenschlich noch akademisch brillieren, ist diffamierend. Ganze Generationen sind in Ostdeutschland in Krippen groß geworden, haben studiert, Kinder groß gezogen und unterscheiden sich sozial wenig von den Hausfrauenkindern.

Die Waldorfbewegung ist aufgerufen, die Erziehungs- in eine Beziehungskunst zu verwandeln. Die idyllische Rama-Familie gibt es nur in der Werbung, sie gab es nicht in der Realität und wird es auch nie geben.

Ich bin der Meinung, dass jede Frau die Art, wie sie ihre Mutterschaft leben möchte, und die Art und den Umfang der Unterstützung bei der Erziehungsarbeit selbst bestimmen muss. Gibt es kein familiäres Umfeld für die Unterstützung der Mutter, sollte es für die Frau auch möglich sein, den Staat für die Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Um das zu gewährleisten, muss die Frau frei, vor allem ökonomisch frei, in ihrer Entscheidung sein. Um das zu gewährleisten, ist das *bedingungslose* Grundeinkommen notwendig.

Solveig B. Müller

Glosse:

Bügel statt Bildung

Vor anderthalb Jahrhunderten (1864) verlor das Königreich Dänemark beim Deutsch-Dänischen Krieg einen bedeutenden Teil seines Territoriums. Der Krieg hatte das Land bis zum Äußersten strapaziert und es stand vor einer wirtschaftlichen Katastrophe. Wie reagierte König Christian IX.? Er verdoppelte die Bildungsausgaben und rechtfertigte dies vor seinem entsetzten Kabinett mit den Wor-

ten: »Arm sind wir schon! Wenn wir jetzt auch noch dumm werden, haben wir das Recht auf einen eigenen Staat verloren.«

Was für ernste Worte! Wie man es viel »chiliger« machen kann, hat uns gerade unsere schleswig-holsteinische Landesregierung vorgeführt: Während nämlich den freien Schulen mit großem Bedauern mitgeteilt wurde, dass sie auch in den nächsten Jahren leider nicht mit einer Finanzierung rechnen könnten, die den tatsächlichen, an den staatlichen Schulen ermittelten Schülerkosten entspricht, weil der Landeshaushalt keinerlei Spielraum dafür lasse, zeigte die Regierung an anderer Stelle, dass sie durchaus gewillt ist, Innovationen und Kreativität im Land zu fördern. Nur setzte sie eben die Prioritäten etwas anders, als es die Eltern und Lehrer der ca. 5000 Schülerinnen und Schüler der freien Schulen in ihrem egoistischen Wunsch, aus eigener Verantwortung Schule betreiben zu können, vielleicht getan hätten.

Nein, die Landesregierung blickte weiter: Es gilt, die Kunst zu fördern – dies aber gezielt! In Weiterentwicklung einer Idee des verstorbenen Joseph Beuys schwang sie sich zu der Erkenntnis auf: »Jede Flasche eine Künstlerin!« Aber auch diese Erkenntnis war durchaus nicht abstrakt, sondern ganz konkret gemeint: Eine Flasche erfüllt ihren Zweck nur, wenn sie geöffnet werden kann. Nun ist es einer der bedeutenden Beiträge Schleswig-Holsteins zur deutschen Kultur, dass der original Flensburger Bügelverschluss alle Wirrnisse der 1968er, der Globalisierung und des Flaschenpfandes unbeschadet überstanden hat. Sogar mein Sohn widmete der berühmten »Beugelbodelflasche« eine enthusiastische E-Mail, als er sie während eines längeren Südamerikaaufenthaltes in einem peruanischen Supermarktregal entdeckte. Aber, so werden Sie sich fragen, was hat das mit der Weisheit unserer Regierung zu tun? Nun, sie befand völlig zu Recht, dass das berühmte »Plopp« beim Öffnen einer Bügelflasche nicht mehr in zeitgemäßer Intonation erklingt. In den Zeiten des Hip-Hop, des

Rap und der Weltmusik gilt es, einen frischen Sound zu generieren, der der kulturellen Bedeutung dieser Flaschen angemessen ist. Wie gesagt, jede Flasche soll eine Künstlerin sein! Daher soll im Haushalt zwar an den Zuschüssen für die freien Schulen gespart werden (was diese immer noch zu verhindern suchen), aber die doppelte Summe, nämlich 1,5 Millionen Euro, wurden der Flensburger Brauerei als Zuschuss für die Weiterentwicklung ihres Bügelverschlusses zugesagt.*

Wir meinen: Das ist wirklich vorausschauend! Denken Sie sich nur, liebe Leserinnen und Leser, was geschehen würde, wenn wir unsere Bildung durch den freien Zugang zu den freien Schulen aufwerten würden! Es käme zum Wettbewerb um gute pädagogische Ideen, die Schulen würden sich viel schneller entwickeln als heute, vermutlich würde das Bildungsniveau insgesamt ansteigen! So ist es jedenfalls in den Ländern, die freie und staatliche Schulen gleichberechtigt finanzieren. Was aber würde das für den Bierkonsum bedeuten? Würde er am Ende zurückgehen?

Wie auch immer: Es ist allemal sinnvoller, in das akustische Erlebnis einer sich öffnenden Bierflasche zu investieren als in dieses ungewisse Etwas »Bildung«. Wir danken der Landesregierung und schämen uns ein bisschen dafür, dass wir immer noch daran glauben, dass wir ein freies Schulwesen brauchen. Nachdem wir vor einigen Jahren von Nordrhein-Westfalen gelernt haben »Kinder statt Inder«, lernen wir jetzt dazu: »Bügel statt Bildung«. Mehr Innovation geht nicht.

Henning Kullak-Ublick

* Das Geld für unseren »Flensburger Bügel« stammt übrigens nicht aus dem Bildungshaushalt, sondern vom »Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE)«, welcher dem Land Schleswig-Holstein zwischen 2007-2013 im Rahmen des Ziels »Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung« 374 Mio. Euro zur Verfügung stellt, um die Attraktivität der Region zu steigern und deren Wettbewerbsfähigkeit zu stärken. Aus dem gleichen Fonds werden weitere Projekte gefördert.