

Sabine Krefßler

Schulanfänger – heute

Wie kann Erziehung heilend wirken?

Erster Schultag! Die Glocke zum Unterrichtsbeginn hat geläutet. 36 sechs- und siebenjährige Mädchen und Buben sitzen an ihren Plätzen im neuen Klassenzimmer: gespannte Aufmerksamkeit, Freude, Lernbereitschaft! Die absolute Stille macht die Lehrerin betroffen, mit einer solchen Festtagsstimmung hat sie nicht gerechnet. Lauter erwartungsvolle, fragende Augen, die vertrauensvoll auf sie gerichtet sind. Ein paar Mutige brechen das Schweigen: »Wir wollen den Morgenspruch sagen!«

*»Der Sonne liebes Licht,
Es hellet mir den Tag;
Der Seele Geistesmacht,
Sie gibt den Gliedern Kraft;
Im Sonnen-Lichtes-Glanz
Verehere ich, o Gott,
Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Daß ich kann arbeitsam
und lernbegierig sein.
Von Dir stammt Licht und Kraft,
Zu Dir ström' Lieb' und Dank.«¹*

Jeder erste Schultag hat seinen besonderen Zauber und Seltenheitswert. Daß diesmal der Morgenspruch das Wichtigste war, auf das sich die Erwartung der Kinder richtete, ist beglückend. Sie hatten den Text am Vortag bei der Einschulungsfeier mitnehmen dürfen, für jedes Kind auf eine Karte geschrieben – das war allerdings bei den drei früheren Klassenzügen der Lehrerin auch geschehen, doch ohne diese Reaktion hervorzurufen. Es sind Kinder, die Besonderes mitbringen und Besonderes erwarten, welche heute in die Schule kommen, Kinder, aus deren Augen und Seelen eine so helle, impulsierende

1 Morgenspruch für die Klassen 1 – 4 von Rudolf Steiner (in: Wahrspruchworte, GA 40, S. 244; dort auch der Spruch für die Klassen 5 – 12). Zum Charakter der Sprüche vgl. Benediktus Hardorp: Der Morgenspruch in der Waldorfschule – Blicklenkung der Schüler oder Indoktrination? in: »Erziehungskunst«, Heft 10/1989, S. 893 ff.

Kraft hervorströmt, daß gleich bei der ersten Begegnung ein starkes geistiges Band zwischen Lehrer und Klasse geknüpft werden kann.

In der Rückerinnerung der Kinder dieser Klasse an die ersten Schultage ist es natürlich nicht nur der Morgenspruch, der jeden Unterrichtstag einleitet, sondern das Erlebnis der geraden und gebogenen Linie, welches geblieben ist. Von diesen Urelementen allen Gestaltens, die auch in der Schrift zu finden sind, geht der Unterricht jeder Klasse in einer Waldorfschule aus. Viel Zeit und Geduld wird dafür verwendet, daß möglichst jedes Kind einzeln vorn an der Tafel seine Form groß und sorgfältig zeichnen kann. Vor allem die Gerade wirkt auf die Kinder: Starke Aufrichtekraft ist daran zu gewinnen! Das ist heilend. Irgendwann später im Jahr kommt während einer Formenzeichnen-Epoche ein Kind auf die Idee, ein Bleilot mitzubringen. Wir messen an der Tafel, ob die Geraden wirklich senkrecht sind. Oliver, der es am schwersten hat, aufrecht zu sitzen oder zu stehen, läuft strahlend in der Klasse umher; er hat sich das Lot um den Hals gehängt, um *seine* Aufrechte zu messen.

»Lernbegierde, Tatendrang, Interesse und Erkenntniswillen bringt das Kind aus seinem geistigen Zusammenhang mit« (Gabriele Böttcher²). Das stimmt! Der Arbeitseifer eines Schulanfängers ist wirklich kaum zu bremsen. Doch es gibt auch massive Probleme, denen heute jeder Erziehende gegenübergestellt ist. Sie sind von Klasse zu Klasse unendlich verschieden.³

In meinem letzten Klassenzug waren es vorwiegend soziale Schwierigkeiten in den ersten Jahren: Prügeleien, Aggressionen, Geltungsbedürfnis, Nicht-Hören-Können und Nicht-Gehorchen-Wollen, Machtkämpfe, Versuche von »Bandenbildung«, Abwehrverhalten gegen Angriffe der Parallelklasse, die in den Pausen mit Stöcken und Steinen Verfolgungsjagden aufnahm schon im ersten Schuljahr! ... ein selten »interessanter« Jahrgang, der 1987 eingeschult wurde! (Inzwischen sind es tüchtige Oberstufenschüler.)

Jetzt zeigt sich ein völlig anderes Bild: Mehr als ein Viertel der Kinder haben Allergien bzw. die Neigung zu Allergien (Neurodermitis, Asthma, Heuschnupfen, Ernährungs- und Stoffwechselprobleme usw.), sind auch im Seelischen sehr »durchlässig«, dem Umkreis hingegeben, können sich nicht genug abgrenzen. Weiterhin sind fast alle Schüler wacher und »aufgeweckter« als früher, sie erscheinen reifer, selbständiger, können schon zu verantwortlichem Handeln herangezogen werden; sie sind gewohnt, mit dem Telefon umzugehen, ihre Verabredungen selber zu treffen, und auch der Klassenlehrer wird bei »Problemen« oder freudigen Erlebnissen von Kindern *selbständig* anrufen – das ist absolut neu. Probleme, welche früher im Zusammenhang mit

2 Gabriele Böttcher: »... daß ich kann arbeitsam und lernbegierig sein ...« Gedanken zur Lernmotivation in der Waldorfschule, in: »Erziehungskunst«, Heft 12/1997, S. 1211 ff.

3 Vgl. Ursula Michel: Erstkläßler heute, in: »Erziehungskunst«, Heft 9/1997, S. 883 ff.

Sexualität im 7./8. Schuljahr auftraten, gehören heutzutage zum störenden Geschehen schon in einer Anfangsklasse.

Viele Kinder sind außerordentlich unruhig, sie können sich kaum noch konzentrieren, sie ermüden schnell, das Schwätzen ist eine wahre »Sucht« und weder mit Strenge noch mit guten Worten einzudämmen, die Gedächtniskräfte haben enorm nachgelassen, vor allem der Rechenunterricht ist kaum noch zu bewältigen ... Die Begabungen sind weit gestreut, teilweise überragend auf einem Gebiet, und man muß viel mehr Einzelbetreuung leisten als früher. (Bei welcher Klassengröße ist das noch möglich?)

Zutiefst berühren kann es aber, wahrzunehmen, welche starke Qualitäten die heutigen kleinen Kinder bei ihrer Andersartigkeit und größeren Beeindruckbarkeit mitbringen: eine feine Einfühlsamkeit und Erlebnistiefe in der Begegnung mit Steinen, Pflanzen, Tieren, mit anderen Menschen, eine große Innerlichkeit beim Mitleiden und Mitfreuen und ein ausgeprägtes soziales Empfinden. Schon früh zeigt sich auch ein echtes Interesse an der Sternennwelt.

Eine große Aufgeschlossenheit für religiöse Inhalte erwächst aus dem tiefen Bedürfnis nach einer Fortsetzung dessen, was vor der Geburt Halt, Geborgenheit und starke Impulse gab. Atemlose Stille herrscht in der Klasse selbst bei den unruhigsten Kindern, wenn von der geistigen Himmelsheimat erzählt wird, immer wieder einmal werden Fragen nach dem Sterben und dem Leben der Seele nach dem Tod geäußert, die Realität einer geistigen neben unserer irdischen Welt ist selbstverständlicher Erfahrungshintergrund.

Was die Kinder in der Schule hören, es findet natürlich durchs Erzählen seinen Weg in die Elternhäuser; und vor allem viele junge Mütter haben da ganz offene Ohren!

Wochen und Monate lang wollten die Kinder von der Adventszeit an täglich die vielen Geschichten von Maria und Joseph hören, vom Weg nach Bethlehem, vom Weihnachtsgeschehen, von den Hirten, Königen, von der Flucht nach Ägypten ... Daß solch feine innere Erlebnisse auch bei größeren Schülern im sozialen Zusammenhang mit den Kleinen noch möglich sind, zeigte sich auf schöne Weise im »Christgeburtspiel« kurz vor Weihnachten: Vor uns (2. Schuljahr inzwischen) saßen die Neuntkläßler, wobei jeder sein »Patenkind« aus dem 1. Schuljahr auf dem Schoß oder neben sich sitzen hatte; im ganzen Saal herrschte eine absolut »weihnachtliche« Stimmung, die stark von den Schulanfängern getragen wurde.

Immer wieder einmal begegnet man der Meinung, die Waldorfschule propagiere eine heile Welt und verschließe die Augen vor der Realität. Welches ist überhaupt die heutige *reale* Welt? Eine Umwelt, in der die Kinder an einem Tamagotchi Tierpflege und Pflichtbewußtsein lernen sollen? Wollen wir ihnen den Schmerz ersparen (wie der Erfinder des Computer-Hühnchens für seine kleine Tochter), den der Tod eines innig geliebten echten Tieres verursacht?

Wollen wir eine »heile« Welt, oder möchten wir echten Schmerz *heilen*, damit die Kinder daraus Kraft gewinnen? Sollen wir die »Grausamkeit« des bösen Wolfes im Märchen entschärfen? Gibt es uns nicht zu denken, daß Kinder beim Anschauen von Filmen (wie erleben sie hier »Realität«?) in große Aufregung geraten können, während sie beim Hören einer *erzählten* Geschichte mit innerer Sicherheit die richtige Ebene, in welcher die Seele angesprochen werden will, erfassen? Unsere heutigen Kinder suchen dringend nach Entwicklungshilfen gerade in Märchen und Erzählungen, in denen Licht und Schatten, Gutes und Böses miteinander verknüpft sind. Das zeigen auch die Bilder: Andreas möchte unbedingt auf seinen »Himmelsbogen« vom Weihnachtsbild Sankt Michael malen, welcher gegen den Teufel kämpft – er darf es natürlich –, und Christian malt neben die Engel beim Christkind einen riesigen roten Drachen.

Versuchen wir, ab und zu den Alltag ein wenig beiseite zu schieben und auf das zu lauschen, was uns die Kinder in besonderen Augenblicken entgegengetragen an tiefen Gedanken, Fragen, Erlebnissen, an Fähigkeiten und Begabungen, über die wir nur staunen können. Und möge uns daraus eine der wichtigsten Grundkräfte der Erziehung erwachsen: die Ehrfurcht.

Ohne Enthusiasmus geht es nicht!

Ein trüber Novembertag im 1. Schuljahr! Die Lehrerin ist müde. Die Kinder – was haben sie heute wohl schon alles erlebt an diesem grauen Alltagsbeginn, zu Hause, auf der Fahrt zur Schule (einen »Weg« hat in dieser Klasse nur ein Kind, falls es nicht auch gefahren wird!) –, sie sind unruhig, kaum ansprechbar. Nur wenige stehen beim Morgenspruch wirklich aufrecht. Oliver liegt mit dem Bauch auf seinem Tisch, läßt den Kopf vorn herunterhängen, die Knie und Füße auf dem Stuhl – von dieser Haltung ist er nicht wegzubringen, natürlich gibt es Nachahmer.

Die Lehrerin versucht »Lernstimmung« zu erwecken. Laternenlieder ...? »Ich geh mit mei-ei-ner Ziege und meine Ziege mit mir!«, tönt es ihr plötzlich von links außen entgegen. Dieter, ein stämmiger, lebensfroher Bub mit einer kräftigen, reinen Singstimme, hat die Führung des Unterrichts übernommen. (Seine Ziege, die er kürzlich geschenkt bekam, gehört für ihn zur Familie!) Die Lehrerin – pädagogisch oder unpädagogisch? – muß so herzlich lachen, immer wieder, über diese witzige Art (die sie von Haus aus nicht zur Verfügung hat), daß die ganze Klasse angesteckt wird. Die Arbeitsstimmung ist für diesen Tag gerettet. Echte Begeisterung in Verbindung mit Humor – das war's wirklich bei Dieter –, ein Zaubermittel für jeden Unterricht!

Den Unterricht im Schreiben, Malen und Zeichnen versuchen wir in der Stimmung der *Ehrfurcht* zu geben; gelingt dies, so entsteht in der Klasse beim Arbeiten eine fast andächtige Stille. Das Üben der Sprache und Mu-

sik dagegen braucht *Enthusiasmus*.⁴ Beim Malen und Schreiben fördern wir das einzelne Kind, das seine Arbeit ja allein tun muß; Musik und Sprache wiederum brauchen den sozialen Umkreis, werden erst sinnvoll, wenn jemand zuhört. Wir erwecken und pflegen im gemeinsamen Tun vor allem durch Musik echte Innerlichkeit im Zusammenklang mit der Gemeinschaft. Beseelte Bewegungen sollten bei den Kleinen alles gemeinsame Sprechen und Musizieren begleiten, und umgekehrt wollen alle Bewegungsübungen auch von Versen, Rhythmen, Liedern usw. begleitet sein. Bewegungsgebärden im Zusammenklang mit Sprachgebärden, sie sind ein wunderbares »Heilmittel« gegen gedankenloses Dahinplappern, und auch das Zuhörenkönnen wird dadurch geübt (nicht nur bei Schulanfängern).⁵ Unsere Zeichnungen und Bilder können wir am Ende einer Übphase getrost in eine Mappe legen, um später einmal – vielleicht staunend – auf Vergangenes zurückzuschauen. Musik, Rhythmus und Sprache aber leben nur im augenblicklichen, schöpferischen Tun, von Begeisterung getragen. Wir müssen beim Üben immer wieder neue Ideen entwickeln,⁶ und mit jedem Lernschritt schreiten wir voran. Wer kennt nicht das Erlebnis eines Instrumentalspielers, daß ein mühsam erarbeitetes Stück nach einer längeren Pause, in der man es »ruhen« ließ und anderes übte, plötzlich wie »von selbst« geht und schöner klingt! Durch Musizieren und gute Gestaltung der Sprache tragen wir Kräfte in die Zukunft hinein. Zudem wirken wir über Atmung und Pulsrhythmus bildend bis in die physische Leibgestaltung, eine außerordentlich verantwortungsvolle Aufgabe in den ersten Schuljahren (Vorsicht beim Lernen von Blechblasinstrumenten vor dem 12. Lebensjahr!).

»Nachlassende Singfreude bewirkt flachen Atem«, so die Überschrift eines

4 R. Steiner, Vortrag vom 16.9.1920: »Von den drei Grundkräften der Erziehung«, in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a

5 Beim Zuhören vollzieht der Mensch die Lautgebärden durch unbewußte, unmerkliche Bewegungen mit, die er aber »unterdrückt« und deshalb nicht im großen ausführt. So schon Rudolf Steiner in einem Vortrag am 25.8.1919 über die erste Schulstunde (in: Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches, GA 294, S. 61). Solche »Mikrobewegungen« der Finger, Hände, Arme, Schultern und des Kopfes hat dann durch eine verfeinerte Untersuchungstechnik der Amerikaner William S. Condon nachgewiesen, vgl. z. B. seinen Aufsatz »Method of micro-analysis of sound films of behavior«, in: Behavior Research Methods and Instrumentation, 1970, 2 (2). Diese »Lautgebärden« werden in der Eurythmie mit großen Bewegungen bewußt ausgeführt (Steiner ebd.). Man kann aber *jedes* Sprechen durch Bewegungen begleiten, die nicht den einzelnen Laut, sondern den übergreifenden Duktus und Willensimpuls beim Sprechen von Sätzen oder Versen ausdrücken, wie es ja auch im Alltag mehr oder weniger stark durch Gesten geschieht.

Anm. d. Red.

6 Hilfreich ist Thor Keller: Vom Üben in der Unterstufe, in: »Erziehungskunst«, Heft 10/1997, S. 993 ff.

Kurzberichtes vom 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Pneumatologie unter dem Thema »Der Atem in der Musik«. ⁷ Erstkläßler können heute nicht mehr singen, so heißt es – und »Musikalität im Unterricht, wie an Waldorfschulen gepflegt, ist Präventivmedizin«, weil die Kinder richtig atmen lernen. Nun, es gibt sehr gute Sänger mit glockenreinen Stimmen unter den Kleinen, aber ein Drittel »Brummer« in einer Anfangsklasse – wie bei mir – sind schon erschreckend viel. ⁸

Wie erweckt man als »alter Hase«, manchmal etwas schulmüde nach fast 30 Jahren des Unterrichtens, immer wieder neue Begeisterung zum Üben mit den Kindern? Man muß Neues ausprobieren. Hier noch ein »Stückchen Unterricht«: Die Klasse hat mit ziemlich viel Lärm (das muß auch mal sein) die Hefte und Stifte ausgepackt, Ruhe und Konzentration sind aber zum gemeinsamen Beginn des schriftlichen Arbeitens vonnöten. Statt ermahrender (lauter) Worte steigt die Lehrerin auf ein Bänkchen, das seinen Platz vorn unter dem Tisch hat (es wird viel gebraucht, wenn man keine 1,60 m lang ist), und beginnt mit einem Verslein: »Ei, mein Pferdchen ...« Blitzschnell sind die ersten Kinder ebenfalls oben auf ihren Stühlen und machen mit: Sprechen, Klatschen, Stampfen (Vorsicht!) usw., bald sind's alle, auch die letzten Träumer. Übungen zur »Körpergeographie« (rechte Hand aufs linke Knie, linke Hand auf die rechte Schulter usw.) sind in dieser Höhenlage ebenfalls ausgezeichnet auszuführen, ⁹ niemand kann sich an einen Tisch lehnen ..., Fingerspiele bringen Ruhe, und am Schluß müssen die »Pferdchen« natürlich »in den Stall«. Frappierend, wie rasch (und leise!) jedesmal die Kinder mit einem geschickten Sprung auf ihrem Stuhl hinter dem Heft oder Arbeitsblatt sitzen! Äußere Bewegung erzeugt Wachheit, Aufmerksamkeit, wird zur Ruhe geführt und mündet in Schreib- und Denkbewegung.

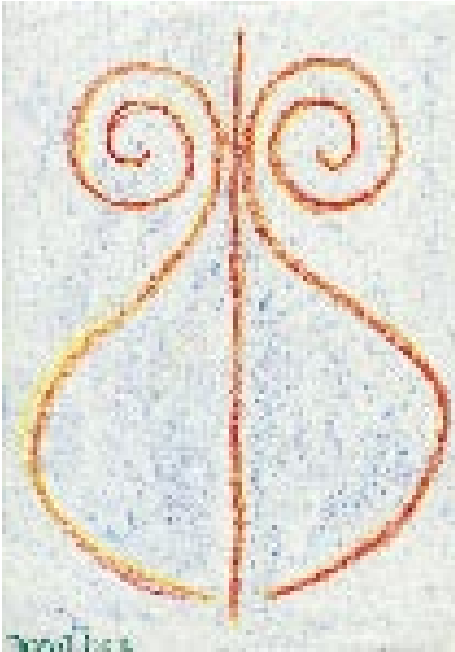
Ein »Stückchen« Rechenunterricht: Rhythmisches Zählen, Einmaleins-Übungen. Herrlich, wenn man »strümpfig« auf den Schultischen vor den Nasen der Kameraden hüpfen oder stampfen darf. Jeder kann's sehen und mitzählen. (Im zweiten Schuljahr sind auch komplizierte Sprungübungen mit Kreuzen, Drehen usw. möglich.) Geschickte können auch einen Ball auf dem Tisch prellen (1-2-3 / 4-5-6 / usw.) Einmal haben wir im ersten Schuljahr eine ganze Fachstunde (mit einer halben Klasse) oben auf den Tischen verbracht (einschließlich Lehrer). 3 x 6 Tische ergeben eine schöne Zahl zum »Fußrechnen«. Selten war eine Stunde so erfrischend wie diese!

Rechenfähigkeit ist umgewandelte Bewegung!¹⁰ Chaos braucht dabei nicht zu entstehen. Das gab es eigentlich nur einmal, auch bei einem Versuch, et-

7 in der Zeitschrift »Das Goetheanum«, 26.5.1996

8 Welcher Kollege schreibt einmal etwas über den Umgang mit »Brummern«?

9 Anregung von R. Steiner, Vortrag vom 28.4.1920, in: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, S. 90



Formenzeichen bereitet aufs Schreibenlernen vor, leistet aber weit mehr

was Neues auszuprobieren: Einführung der Zweier-Reihe. Was liegt näher, als an Paare zu denken. Klar, Schuhe! Meine Frage: »Wer mag freiwillig seine Schuhe ausziehen und nach vorn bringen?« führte zu ungeahntem Erfolg. Kaum war das letzte Wort ausgesprochen, da brach der Tumult los, und in Windeseile standen über 70 Schuhe vor, neben, hinter mir: Sandalen, Gummistiefel, ausgetretene Lederstiefel, feine Lackschuhe, Schuhe, die schon mehrere Kindergenerationen auf vielen Wegen getragen hatten, – Schuhe, die ihre Aufgabe erst vor kurzem begonnen hatten ... Man mußte sie auf mehreren Tischen vorn ausbreiten, auch das Fensterbrett wurde gefüllt. Der Anblick war überwältigend: Kinderschicksale ungewohnter Ausmaße vor dem Lehrer versammelt – Schuhe sind da viel »sprechender« als Mäntel oder Kleider. Und die Kinder? Ihres festen Haltes an den Füßen ledig, rutschten und sprangen sie vor Begeisterung über und unter Tische und Bänke. Da half nur eines, nämlich die Geschichte von Till Eulenspiegel zu erzählen, der mit zwei Schock (das Maß kennt heute kaum noch jemand), also 120 linken Schuhen – alle auf eine Schnur gefädelt –, aufs Seil gestiegen war, um sie von

10 Siehe etwa Ernst Schubert: Der Anfangsunterricht in der Mathematik an Waldorfschulen, Stuttgart 1993, S. 72 ff. Hartmut Köhler: Geometrie mit Rechner und Bildschirm? – Körperliches Erleben zur Grundlegung mathematischer Fähigkeiten, in: »Erziehungskunst«, Heft 2/1996, S. 129 ff.

oben auf ihre bangenden Eigentümer auf dem Marktplatz purzeln zu lassen. Na, alles ist relativ. Wie geordnet ging es da in unserer Klasse zu, als beim anschließenden »Schuhverkauf« (zwei, vier, sechs, acht, zehn ...) paarweise und blitzschnell alle Schuhe zum glücklichen Besitzer zurückkehrten. Es war – auch ohne Rechnen – eine unvergleichliche »Lernsituation«, die man jedem mutigen Erstklasslehrer zum Nachahmen empfehlen kann, wenn er sich's zutraut. Es hat riesig Spaß gemacht.

Verzeihen kann man immer

Festtagsstimmung im 2. Schuljahr, wenige Tage vor Weihnachten. Kerzen, Weihnachtsgedichte, Lieder, gemeinsames Flöten. Die Kinder sind glücklich und stolz, daß sie viel gelernt haben inzwischen. Einige haben ihre »Zeugnissprüche« aufgesagt, welche sie – individuell ausgewählt – vom Klassenlehrer erhalten haben und die ihnen sehr wertvoll sind.¹¹ Ebenso wertvoll ist ihnen der schöne, durchsichtige, violett-grün schimmernde Stein, glatt geschliffen, der seinen Platz auf dem Lehrtisch hat. Ein selten schönes Stück, das sich wunderbar in Kinderhände einschmiegen kann! Wer mag, darf ihn beim Spruch in die Hand nehmen, um sich zu sammeln. Danach »passiert« es: Markus, der seine Finger gern überall hat, wo er sie nicht haben soll, hat in einem unbeobachteten Augenblick den Stein stibitzt, und nun ist er ihm beim Herumspielen aus der Hand gefallen ... ein lauter Schlag! – und viele scharfe Splitter liegen auf seinem Tisch. Tiefe Betroffenheit bei allen – auch bei Markus! In solch einem Augenblick ist es nicht leicht, Ehrfurcht und Enthusiasmus zu entwickeln. Persönliche Trauer über den Verlust des Steines mischt sich ein.

»Verzeihen kann man immer!« Diese Äußerung der Lehrerin, vor Jahren einmal nach der Besprechung einer Problemsituation als wichtigstes Erlebnis von einem ganz schwach begabten Schüler nach Hause getragen (die Mutter hat es ihr später erzählt), muß jetzt konkrete Gültigkeit erweisen. Einfach ist das nicht. Markus, ein begabtes Kind, das aber ständig von einer großen Unruhe getrieben wird und viel im Unterricht stört, versucht durch vermehrte Aufmerksamkeit das Unglück zu mildern. Auch für ihn ist das nicht einfach. Schmerz als Moment des Aufwachens für Lehrer und Kind! Erstaunlich, daß

¹¹ Für »Neulinge« unter unseren Lesern: Die charakterisierenden (nicht zensierenden) Zeugnisse sind in den unteren Klassen nur für die Eltern bestimmt; jedes Kind erhält aber am letzten Tag des Schuljahrs einen Spruch in Gedichtform, der ihm bildlich eine Hilfe für seine Entwicklung geben soll und im folgenden Schuljahr einmal wöchentlich von ihm aufgesagt wird. Zum Sinn der Sprüche vgl. Heinz Müller: Von der heilenden Kraft des Wortes und der Rhythmen, Stuttgart 1995 (auch für Eltern aufschlußreich).



Symmetriezeichnungen schulen die Fähigkeit, Gleichgewicht zu halten

kein einziger Mitschüler – alle waren sehr traurig über den kaputten Stein! – in irgendeiner Weise über das »schuldige« Kind geschimpft hat! Soziales Empfinden? Markus – das wissen die Kameraden natürlich nicht – hat eine sehr schwere Kindheit hinter sich. Schockierende Erlebnisse während der Schwangerschaft der jungen Mutter und während der Säuglingszeit hatten dazu geführt, daß er in den ersten Lebensjahren des öfteren schwere Ohnmachtsanfälle erlitt, aus denen er nur mit Elektro-Schock und Sauerstoffgaben zu retten war. Weiteres kann hier nicht beschrieben werden. Ein bewundernswert starker Lebenswille ließ ihn zu einem kräftigen, lebensbejahenden, aufgeschlossenen Buben heranwachsen!

Ich denke, in jeder Klasse gibt es heute viele schwere Kinderschicksale: Kinder mit schlimmen Lebenserfahrungen im frühen Alter, Kinder, die an Leib und Seele geschädigt sind, mehr als früher (auseinanderbrechende Ehen, psychisch kranke Eltern, Mißhandlung, sexueller Mißbrauch – abgesehen von schweren Krankheiten wie z. B. Neurodermitis schon im Säuglingsalter usw.). Was geschieht mit den Seelen, die sich auf den Weg zur Geburt gemacht haben und das »Tor« verschlossen finden?

Rudolf Steiner spricht in vielen Vorträgen davon, wie schwer es für die heutigen Kinder sei, taugliche körperliche Grundlagen zu finden, die ihren see-



Dieser Sitzplan entstand nach einer Rechenstunde im Stehen auf den Bänken: 3 x 6 Tische ergeben eine schöne Zahl (S. 964)

lisch-geistigen Intentionen entsprechen (auch die Lebens- und Gesundheitskräfte der Erwachsenen haben in diesem Jahrhundert sehr nachgelassen); viele Kinder müßten bei der Geburt mit einer Leiblichkeit vorlieb nehmen, die ihnen gar nicht recht »paßt«.

Die Diskrepanz zwischen dem Äußeren und dem Inneren der heutigen Menschen – so sagt Steiner 1917, zwei Jahre vor Begründung der Waldorfschule¹² – ist ganz besonders an den *Kindern* zu beobachten. Während nach außen ein mehr oder weniger kranker Leib zur Erscheinung kommt,

bleibt der echte, wahre Mensch tief im Innern verborgen. »Bekanntmachen wird man sich immer mehr und mehr müssen damit, daß gerade beim Kind aus der Art, wie es sich darlebt, aus der Art, wie es denkt und spricht und Gesten macht, nicht voll der innere Mensch ... erschlossen werden kann ...«. Ist das nicht für uns Erfahrungstatsache? Und können wir den sogenannten »schwierigen« Kindern immer das notwendige Verständnis, die notwendige Liebe und die notwendige Geduld entgegenbringen?¹³

Die Gründung einer Schule, in welcher »der Arzt selbstverständlich der Berater der Lehrer sein« sollte,¹⁴ war eine echte Zukunftstat! Das pädagogische Vortragswerk Steiners ist durchzogen von Hinweisen mit therapeutischem Charakter. Das Kind – als Gesamtheit von Leib, Seele und Geist – steht im Mittelpunkt einer »Erziehung zur Gesundheit«. Das heißt nicht, den Erwerb von Wissen zu vernachlässigen! Im Gegenteil, wir können den Kindern in einer gesunden Lernatmosphäre durchaus zuweilen mehr zumuten, als es die heutige Praxis an den Waldorfschulen tut (das ist meine persönliche Meinung).

12 R. Steiner, Vortrag am 8.10.1917, in: Die spirituellen Hintergründe der äußeren Welt, GA 177, S. 107

13 Vgl. das provokante Buch von Henning Köhler: »Schwierige« Kinder gibt es nicht, Stuttgart 1997

14 R. Steiner in einer Konferenz mit den Lehrern vom 25.9.1919, GA 300a, S. 74

Lernen und gleichzeitig gesunden! Kein Lehrer jedoch kann die vielen Anregungen aus den zahlreichen Vorträgen »karteikastenmäßig« zur Verfügung haben und anwenden. Aber immer wieder lesen, immer wieder vergessen, sich neu überraschen lassen beim wiederholten Lesen, beim Nachdenken die Seele beweglich machen und die Anregungen mit in den Schlaf nehmen. Im Unterricht kommen dann Einfälle, bestimmt! Auch ein erfahrener Lehrer ist Anfänger – jeden Tag!

Als das erste, von Rudolf Steiner selbst ausgewählte Kollegium der Stuttgarter Waldorfschule nach fünf Jahren unter der Schwere und Vielzahl der Aufgaben zusammenzubrechen drohte, versuchte er noch einmal mit einem ganz neuen Ansatz, »im pädagogischen Sinne das Herz zu befeuern«. ¹⁵ Die Schwere müsse weg, und es gäbe nur eine einzige wirklich große Triebkraft, welche den Namen »Enthusiasmus« trägt! »Dieser Enthusiasmus hat ansteckende Gewalt; und er ist es allein, der Wunder wirken kann in der Erziehung.« Aber wie erwecken wir ihn, wenn wir ihn nicht haben? Nach einem »Unglückstag«, wo alles schief ging? An einem grauen Novembertag? Helfen kann da die Wiedererweckung des Bewußtseins, daß alles richtige Erziehen ein »Heilen des Menschen« bedeutet. Jeder Mensch, der geboren wird, ist krank zu nennen, da er beim Abstieg in die Erdenwelt einen physischen Leib annehmen muß, der immer weit unter dem Niveau der höheren Menschennatur steht. »Macht man ihn gesund, dann hebt man ihn hinauf auf ein

15 R. Steiner, Vortrag vom 16.10.1923: »Von den gesundenden und den krankmachenden Kräften in der Erziehung«, in: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GA 302a, S. 122 ff. Im gleichen Sinne Michaela Glöckler: Erziehung als therapeutische Aufgabe, in: »Erziehungskunst«, Heft 5/1990, S. 369 ff.

*Klare, kraftvolle
Linien zu ziehen
will anfangs oft
kaum gelingen.
Damit das Bild
nicht so kahl
bleibt, gesellen
sich einige
Freunde hinzu.
(Kinderphilosophie:
Auch die Autos
kommen von Gott,
der ihre Erfinder
schuf!)*





Aus einer Erzählung entsteht ein Bild, in dem ein Buchstabe verborgen ist

höheres Niveau, auf das Niveau des normalen Menschen.«¹⁶

Erziehen ist Heilen! Man sollte diese Worte über jede Eingangstür einer Waldorfschule schreiben dürfen. Kann ich mich für diese Idee begeistern, so wird mir auch das Verzeihen nicht mehr so schwerfallen.

Die Kinder vor Verfrühungen schützen

Wie soll das Kind in die Umwelt hineinwachsen, den Anforderungen des Lebens begegnen? Dieses überaus große Aufgabengebiet kann nur mit einigen Streiflichtern angedeutet werden.

Jede Blüte ist zunächst von einer Knospenhülle umgeben, bevor sie sich entfaltet, jeder Embryo entwickelt seine Lebenskräfte unter dem Schutz des mütterlichen Leibes. Die Versuchung, unsere Schulanfänger, die sich schon so gewandt in ihrer Umwelt zurechtfinden (Telefon, Verkehrsmittel, moderne Medien, Computer ...) für »frühreif« zu erklären, ist groß. Wir können und müssen in der Schule diese Entwicklung zurückhalten und »Schutzräume« schaffen, in denen elementares Lernen möglich wird, Phantasie sich bildet usw. Sicher wird man zwar beim Erzählen und in Gesprächen einem größeren

16 R. Steiner, GA 302a, S. 124

Wissensdrang als früher Rede und Antwort stehen und den »Weltblick« weit halten müssen. Und doch darf man nicht vergessen, daß die Welt der Märchen den Schulanfängern seelische Heimat ist.

Kehren wir noch einmal zum Beginn der 1. Klasse zurück: Buchstaben werden aus Bildern entwickelt, die Kinder sollen dazu malen. Nur wenige können das wirklich schön und phantasievoll. Viele sind nach ein paar einfachen Strichen fertig. Einige haben absolut keine Lust, andere wollen ständig Hilfe haben, sind ängstlich, wollen nichts »falsch« machen, ein Mädchen hat noch nie gemalt, einige machen »Quatsch«, sie stören und malen Hubschrauber ins »Zwergenreich«, einer malt »Chaos«: Feuer, Raketen, Kanonen und Kampfflieger, zerberstende Häuser ... Bei einigen Kindern ist Schwarz die Vorzugsfarbe. Alles irgendwie »Krankheitsbilder«. Johannes, ein hervorragend begabter Zeichner, läuft von Platz zu Platz, um die Hefte seiner Kameraden mit absolut gekonnten Tierbildern zu schmücken (da kann ein Lehrer fast neidisch werden über solche Fähigkeiten eines Sechsjährigen!). Aber Johannes will eben erst mal nichts anderes; das Schreiben, Rechnen, Formenzeichnen, Flöten steht ganz hinten an: ein starkes Ungleichgewicht, welches auch zu »heilen« ist.

Nach meiner Erfahrung (die wird nicht von jedem geteilt) brauchen die Kinder sehr viele Anregungen und vom Lehrer gemalte Bilder als »Vorbilder«,

In diesem Bild haben sich gleich drei Buchstaben versteckt, die heraustreten wollen





Schneeweißchen und Rosenrot mit dem Bären, der ein verzauberter Prinz ist: Märchen sind »Entwicklungshilfe« – wieviel schlummert unerlöst im Menschen!

groß an der Tafel oder am besten auf großen weißen Blättern, die mit Magneten an die Tafel geheftet werden; das erleichtert den Kindern das Malen auf weißem Papier.

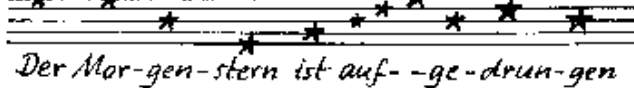
Nach gut einem Jahr im bunten Wechsel von »Vormalen«, »Mitmalen« und »Selber-Gestalten« (Wachsfarben) zeichnen und malen nun alle sehr gern, feine Fähigkeiten kommen zutage. Johannes, unser humorvoller »Meister-Zeichner«, hat inzwischen auch zu den übrigen Unterrichtsgebieten einen guten Zugang gefunden und darf dem Lehrer manchmal bei Tafelbildern helfen. Ich bin gespannt, welche »mitgebrachten« Fähigkeiten (Begabungen) über das 9. Lebensjahr hinaus bei den Kindern Bestand haben. Manches schwindet ja, anderes kommt zum Vorschein bzw. wird neu erworben.

Beim Singen, das viel Freude macht, trägt einen die Gemeinschaft. Nach den Weihnachtsferien im 2. Schuljahr möchten wir unsere Engelberger Fünftonflöten, die sich sehr bewährt haben, durch C-Flöten ersetzen. Ein großer Ansporn für fleißiges Üben in der Vorweihnachtszeit. Was aber tun mit den sogenannten »unmusikalischen« Kindern, die kein Lied selbständig nach Gehör spielen können, auch nach einem Jahr nicht? (So z. B. der beste Rechner der Klasse, dem die Lehrerin bei einem Hausbesuch ein Lied nach dem anderen auf dem Glockenspiel vorspielte, alle in der Klasse oft gesungen, geflütet! Er hat kein einziges erkannt!) Hier hat eine pädagogische »Verfrühung« enorme Begeisterung in der ganzen Klasse erweckt: Sternennoten, für jeden der

fünf Töne eine Linie, große Sterne für lange, kleine für kurze Töne – natürlich für bekannte Lieder. (Das Notenlernen ist in der Waldorfschule normalerweise im 3. Schuljahr angesiedelt.)

Der Klassenlehrer allein ist hoffnungslos überfordert

Angesichts so mancher Kinder mit besonderen Belastungen ist der Klassen-



lehrer *allein* deutlich überfordert. Stellen wir uns einige wenige vor Augen:

F. ist übermäßig »zappelig«, kann kaum ein Lied bis zum Schluß mitflöten, schafft das Zeichnen seiner Symmetrieformen im 2. Schuljahr nicht allein (auch einfache Formen nicht), hat Mühe mit dem Rechnen, ist ängstlich, mutlos, kaspert ...

A. ist extrem melancholisch, selbstbezogen, aggressiv, Neurodermitiker, kommt nicht ins Tun. Er steht da und staunt, wenn wir sprechen, uns bewegen. Er ist übermäßig empfindlich, wird leicht zornig und schlägt dann ohne

»Hänsel und Gretel«: Märchen und Erzählungen, in denen Licht und Schatten, Gutes und Böses miteinander verknüpft sind, bedeuten heutigen Kindern besonders viel





»Offerus« sucht den stärksten Herrn: Stärker als der König ist der Teufel; doch der Teufel hat Angst vor dem Kreuz. Auch hier fasziniert die Überwindung des Bösen

Besinnung drauflos ...

B. hat eine »Ersatzmutter«. Ihre Eltern, beide Trinker, waren unfähig, sie zu erziehen. Wechsel von einem Heim ins andere, als Kleinkind wohl auch mißhandelt, wenn nicht gar mißbraucht worden. Sie ist ängstlich, verschlossen, oft nicht bereit, mit der Klasse etwas zu üben ...

G. ist viel zu zart, sensibel, ebenfalls überbeweglich, hat große Stoffwechselprobleme, Mühe mit dem Lernen, ist irgendwie »blockiert« ...

Ohne die Hilfe der Heileurythmisten, welche die Kinder zeitweise aus dem Unterricht holen, kann wohl heute kein Lehrer mehr seiner Verantwortung für alle, d. h. für jeden einzelnen, gerecht werden. Und in jedem der vier angedeuteten »Fälle« wurde schon in wenigen Wochen (bei einem sogar in wenigen Tagen) eine deutliche Besserung spürbar: Harmonisierung, Lernfreude, Selbstvertrauen, Steigerung des Könnens. Die Kinder gehen gern in die Heileurythmie, selbst dann, wenn sie aus einer spannenden Unterrichtssituation geholt werden. Inzwischen hat sich auch die Möglichkeit ergeben, daß einige Buben bei einer Schülermutter, die Musiktherapeutin ist, zusätzliche Förderung erhalten, meist einzeln, manchmal auch zu zweit. Musikhören und -ausüben an einfachsten Instrumenten, in Verbindung mit Bewegung und Singen. Schon in kürzester Zeit lösten sich Entwicklungshemmungen, und die Kinder können nun in einen musikalischen Strom gut eintauchen und fangen an,

richtig zu singen. Unser bester Rechner wurde von seiner Mutter zu Hause insgeheim beobachtet, wie er, neben dem CD-Player stehend, voller Hingabe Mozart-Musik »dirigierte«. Es gibt keine wirklich unmusikalischen Kinder!

Ich schreibe dies hauptsächlich aus dem Grund, weil die Gefahr besteht, daß im Rahmen der vielen Finanzkürzungen an dieser allernotwendigsten Stelle Deputate gestrichen werden. Heileurythmie, Musik- und Sprachtherapie, Kunsttherapie u. a. mehr, wir brauchen sie dringendst, wenn wir auf die Gesundheitslage der Kinder schauen.¹⁷ Nicht zu vergessen den Schularzt, der als Mittelpunkt eines Kreises von Therapeuten bei allen schwierigen Fällen den Lehrern, Schülern und Eltern ratend und helfend zur Seite steht. Wir Lehrer können es nicht allein! – Auch sollten wir die Möglichkeit, bei Lern- und Verhaltensproblemen mit Diät oder Medikamenten einzugreifen, von R. Steiner mit ganz konkreten Vorschlägen bedacht, viel mehr nützen: Aufgabe des Schularztes! Klar, daß die Eltern immer mit einbezogen werden, wenn sie nicht schon selber die Initiative ergriffen haben.

17 Der therapeutischen Arbeit in der Waldorfschule ist ein Themenheft der »Erziehungskunst« gewidmet: das Juli / August-Heft 1995. Dort wird auch davon berichtet, wie an einer Schule auf Initiative der Schulärztin ein Kreis engagierter Eltern und Lehrer mit vorhandenen Kräften und geringen Mitteln einen ganzen Therapie- und Förderbereich aufgebaut hat (S. 755 ff., 823 f.).

Den stärksten Herrn findet Offerus im Christus-Kind. So wird aus der Kraft »Diene-mut«, aus Offerus »Christofferus«, der »Christus-Träger«



Erziehung zur Gesundheit, als Prävention – heute in aller Munde und in Modellversuchen an staatlichen Schulen sogar von Krankenkassen unterstützt: Wir müssen diese Aufgabe vorrangig angehen, weil wir in unserer, von R. Steiner beschriebenen »Erziehungskunst« einen besonderen Auftrag haben, für den sich der Einsatz lohnt!

Zur Autorin: Sabine Krefler, geboren 1942 in Weimar, Klasse 1 bis 8 in der ehem. DDR, 1956-61 Schülerin der Waldorfschule in Hannover, Studium an der Pädagogischen Hochschule in Göttingen mit Wahlfach Musik, Unterricht an einer Hauptschule, Waldorflehrerseminar in Stuttgart, seit 1970 Klassenlehrerin an der Freien Waldorfschule Engelberg sowie Musik- und Freier christlicher Religionsunterricht in der Unterstufe.

Gabriele Böttcher

Vom Bild zum Begriff

Heutige Kinder bringen »eine feine Einfühlsamkeit und Erlebnistiefe in der Begegnung mit Steinen, Pflanzen, Tieren, mit anderen Menschen« mit (S. 961). Wie für sie gemacht ist die Franziskus-Legende. Hier der »Wolf von Gubbio«, der Tiere und Menschen mordete. Franziskus führt mit ihm ein langes Gespräch, an dessen Ende sie mit »Handschlag« einen Vertrag schließen: Die Einwohner von Gubbio versorgen den Wolf mit Trank und Speise, und er läßt dafür vom Morden ab.





Franziskus lehrt die Vögel, dem Schöpfer der Welt für seine Güte zu danken

»Wer sich grün macht, den fressen die Ziegen«: Wer dieses Sprichwort liest, versteht vermutlich im Moment des Lesens, welche Lebensweisheit es aussagen will. Größere Schwierigkeiten wird man schon haben, diese Botschaft bildfrei, also begrifflich zu fassen. Denn das, was einen an dem Satz amüsiert, ist gerade die Situation, daß die »Weisheit«, so dicht sie hinter der Folie des Bildes sitzt, dennoch von letzterer fast gänzlich verdeckt wird: Begriff und Bild sind hier, wie bei vielen anderen Sprichwörtern (»Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht naß«), dicht ineinander verwoben, und das verbergende Bild ist gleichzeitig durchsichtig, durchlässig für den Begriff. Anders ausgedrückt: Ich verstehe die Aussage *innerhalb* des Bildes, und eine begriffliche Erklärung wäre nur mühevoll und würde ihren Witz verderben. Dennoch ist das Bild nicht so stark, daß es meine Vorstellungskraft gänzlich gefangennähme und mir damit ein Begreifen unmöglich machte.

Es gibt vielerlei Grade und Schattierungen in diesem Verhältnis zwischen Bild und Begriff. Davon soll hier in bezug auf kindliche Entwicklung und kindliches Lernen die Rede sein.

Kinder, die im Alter der beginnenden Schulreife stehen, können das genann-

te Sprichwort nicht verstehen. Sie könnten es malen: einen grünen Menschen auf grüner Wiese, den die Ziegen anknabbern. Für sie wäre es eine ulkige Geschichte. Der Witz der Aussage läge ihnen völlig fern. Das Denken ist noch nicht so weit unabhängig geworden, daß es sich vom Banne des Bildes lösen könnte: Das Bild wäre übermächtig, es gäbe seine Bedeutung nicht frei.

Im Bann der Bilder

Übermächtiger noch, viel tiefer als ein bildliches Sprichwort, dessen intellektuelle Bedeutung ja ziemlich dicht unter der Oberfläche des Bildes sitzt, wirken die Märchenbilder auf die Gemüter der Kinder und Erwachsenen, und selbst letztere haben beim Zuhören gar nicht das Bedürfnis nach erklärender Deutung, erleben eine solche im Gegenteil oft als Störung, Zerstörung. Wir empfinden tief innerlich den Wahrheitsgehalt der Bilder und Vorgänge, wären aber nur mit großer Bewußtseinsanstrengung in der Lage, ihn uns klarzumachen. Und eigentlich wollen wir es auch gar nicht so gern. Die noch immer in unserem Gemüte lebende Kindlichkeit möchten wir uns beim Märchenhören noch gerne erhalten dürfen.

Deshalb sind es die Volksmärchen, die man den Erstkläßlern erzählt. Sie breiten einen bewegten Bilderteppich vor dem inneren Auge aus; ja, mehr noch: Sie wachsen um das zuhörende Kind herum empor, hüllen es ein, und wie ein Träumender in seinem Traume lebt, gibt es sich dem Zauber seiner inneren Bilder hin.

Schon das Malen einer Märchenszene, stärker noch die Aufforderung des Lehrers an die Schüler, die Geschichte nachzuerzählen, bricht den Zauber. Es geschieht ja meistens auch erst am nächsten Unterrichtstag, wenn die Nacht dazwischen eine Distanz geschaffen, die suggestive Kraft der Bilder abgeschwächt hat. Aber auch schon am gleichen Tage, am Ende der Erzählzeit im Hauptunterricht, gibt es ein leises Weckmoment. Es ist formelhaft, also blasser als die Erzählung, wirkt wie eine Fermate am Ende des Musikstücks: »... und wenn sie nicht gestorben sind ... (meistens antworten die Kinder dann schon im Chor und befreien sich durch dieses muntere, etwas unordentliche Rufen aus dem Bann:) ... dann leben sie noch heute!« Oder, wenn die Geschichte nicht zuende erzählt werden konnte, heißt es vielleicht: »Wie dann aber der König dennoch erfuhr, welches die rechte Königstochter war, das erzähl' ich euch morgen.« – Beruhigung, Abkühlung tritt ein. (Das gerade würde vermieden durch ein Abbrechen an der spannendsten Stelle, wie bei einem Fortsetzungsroman in der Zeitung!) Daß man die Kinder aus dem Bild entläßt, geschieht auch manchmal durch eine kleine Abschlußbemerkung, die einen betrachtenden Akzent gibt: »Wie schwer war das für die wahre Braut! Aber in Falada unter dem Tor hatte sie ja einen täglichen Trost«.

In besonders eindrucksvoller Art erlebte ich dieses betrachtend-gedankliche

In der alttestamentlichen Josephsgeschichte hat der Pharao zwei Träume: Sieben fette Kühe werden von sieben mageren Kühen, sieben fette Ähren von sieben mageren Ähren aufgefressen. Der erste Traum ist noch bildlich vorstellbar, der zweite hingegen abstrakt (Böttcher S. 986). Johannes, der begabte Zeichner vom Engelberg (siehe oben S. 971), hat eine humorvolle Illustration dazu gemalt – an der Grenze zum Comic, aber gekonnt!

Element einmal bei einer Kollegin, in deren 1. Klasse ich zu Gast war. Am Vortag hatte sie das Falada-Märchen¹ bis zu dem Punkte erzählt, wo der Königstochter das Tüchlein mit den drei Blutstropfen der Mutter in den Bach fällt und die Blutstropfen im Wegschwimmen ein letztes Mal sprechen: »Wenn das deine Mutter wüßte, das Herz im Leibe tät ihr zerspringen«. Jetzt griff sie die Erzählung an dieser Stelle mit den Worten wieder auf: »Gestern habe ich euch erzählt, wie das Blut der Mutter aufhörte, zu der Königstochter zu sprechen ...« – In der Wahl dieser Worte steckte eine ganz tiefe Bedeutungsaussage, ohne daß das Bild auch nur im Geringsten verwässert oder zerpfückt worden wäre.

Auf diese Weise folgt jedesmal auf die Befangenheit im Erleben der Bilder eine leise angedeutete Befreiung in die Klarheit und Ruhe und damit in die Qualität, wenn auch nicht in den Inhalt des Gedanklichen. Der mächtige geistige Hintergrund des Märchens bleibt dabei nämlich dennoch ganz in die Geschehnisse und Bilder hinein aufgelöst. Unbewußt wird er in seiner ganzen Weite und Tiefe geahnt, völlig unbegriffen – unbegrifflich, und ist dennoch in der mehr oder weniger unwillkürlichen Wortwahl, in Tonfall, Akzentuierungen und Satzrhythmen des Erzählenden, der sich vorbereitend mit der Bedeutung des Märchens befaßt hat, spürbar.

»Fortschritt vom Einfachen zum Schwierigen« – ein einseitiges didaktisches Prinzip

Für Kinder ist es eine ganz natürliche Lebenssituation, daß ihnen vieles, was

1 Grimms Märchen: Die Gänsemagd

ihnen begegnet, rätselhaft oder nur ahnungsweise verständlich ist. Aber gerade diese Art der Annäherung an die Dinge läßt sie tief, weit und reich erscheinen: wie eine Bilderwelt, die ihre Bedeutungen, ihre Deutungen in sich selber trägt. Ist sie erst benannt, verstanden, eingeordnet, so ist sie auch »auf den Punkt gebracht«, zum Begriff gefestigt. Damit hat sie zwar an Klarheit und Schärfe gewonnen, an Reichtum und Weite aber verloren. Kinder nehmen die Welt mit einer Art Grundvertrauen auf: Vertrauen darauf, daß sich die Offenheiten und Rätsel schon eines Tages klären werden. Wie auch sonst könnten sie denn alles das, was sie noch nicht durchschauen, aushalten? Wie von einem hohen Berge aus erblicken sie weites Land, verhüllt noch im Dunst der Ferne. Erst beim allmählichen Abstieg fassen sie nach und nach die Einzelheiten ins Auge, dabei die Sicht auf das diffuse Ganze Schritt um Schritt verlierend.

Im Vertrauen auf diese Entwicklung kann man als Erwachsener auch einmal ganz getrost sagen: »Das wirst du später erst verstehen.« Ein solches Wort muß nicht verunsichernd oder unterdrückend wirken, sondern kann die kindliche Ahnung einer unausschöpflichen Fülle der Weltinhalte auch bestätigen. Wie armselig müßte eine Welt sein, in der sich alles gleich in kinderverständliche Begriffe fassen ließe! Deshalb kann es sich in der Erziehung zu wirklichkeitsgerechten Begriffen nicht darum handeln, sie »kindgemäß« zu vereinfachen, sondern eher darum, sie wandlungs- und wachstumsfähig anzulegen. Der methodisch-didaktische Grundsatz: »Vom Einfachen zum Schwierigen aufsteigen« sollte in seiner Gültigkeit eingeschränkt werden und neben sich den Satz: »Vom Geahnten zum Deutlichen absteigen« gleichberechtigt dulden.

Gewinn und Verlust zugleich liegen in dem Weg, den das Bewußtsein des Menschen während seiner kindlichen Entwicklung geht. Es ist eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts, die Kinder auf diesem Weg aus der unbestimmten Weite ihrer Weltauffassung in die bestimmte Klarheit ihrer Begriffe zu begleiten und zu geleiten.

Könnte es nicht möglich sein, Begriffe in der Phantasie des Kindes so anzulegen und sie so in ihrem Verständnis zu entwickeln, daß etwas von der Weite und dem Reichtum der kindlichen Bilderwelt, aus der sie stammen, erhalten bliebe? Begriffe wie den vom Menschen, vom Tode, von der Arbeit, von der Nahrung, von der Entwicklung einer Pflanze oder von den Gesetzen der Thermodynamik so zu entwickeln, daß sie nicht auf ein dürres Abstraktum reduziert und dennoch klar erarbeitet sind, »wirklichkeitsgesättigte Begriffe« von der Welt zu bilden und dazu die Fähigkeit, sie wandelbar zu erhalten?

Jemand erzählte mir einmal, wie er als junges Kind jahrelang zuhause das Weihnachtslied »Es ist ein Ros' entsprungen« mitgesungen habe, ohne im einzelnen zu verstehen, worum es ging. Ein Ros': war das vielleicht ein Roß? »Von Jesse kam die Art«: hatte das was mit Kresse zu tun? »die Alten sun-

gen«? oder vielleicht doch: »die alten Sunge«? – vielleicht so etwas wie Zungen? Denn wenn man Kind ist, geht man ja mit Selbstverständlichkeit davon aus, daß man die Bedeutung vieler Wörter und den Sinn vieler Sätze nicht oder nur ahnungsweise kennt! Geheimnisvolle, seltsame Ausdrücke! Es war ihm recht, daß er nicht alles verstand; auch war das Ahnen größer als das Verstehen. Seine Fragen waren auch viel zu diffus, als daß er sie hätte in Worte fassen können. Später sah er dann in einer Kirche einmal ein geschnitztes Bild, auf dem ein Mann mit langem Bart im Schlafe liegend dargestellt war. Aus seiner Brust wuchs ein Rosenstock mit vielen blühenden Zweigen. Sollte der Alte etwa Jesse heißen? War das Christkind »ein Ros«? Erwachsen geworden, ging er der Sache nach und erfuhr, daß Jesse Isai war, der Vater Davids, der Ahn des Jesus von Nazareth, und daß das Schnitzwerk eine Darstellung seines Stammbaumes war. Jetzt war alles erklärt. Aber ganz leise mischte sich Enttäuschung in die Befriedigung des Verstehens, wie ja jedes Erklären auch etwas Entzauberndes, Verarmendes, Reduzierendes hat; denn es wird *ein*-deutig und verliert damit die geahnte Fülle aller anderen Möglichkeiten, gedeutet zu werden.

Begriffe sind wie Knoten, zu denen ein Gewebe geschürzt wird, das vorher in all seinen Strukturen und Mustern, Farben und Bildern ausgebreitet dlag. Kann man das einst Ausgebreitete in der Schürzung noch wiederfinden? Wenn der genannte Erwachsene als Kind schon die Frage nach den unverständlichen Worten des Liedes hätte klar stellen können oder wenn er zum ersten Mal als Erwachsener sich über die Begriffe »Stammbaum Jesu« und »Jesse« in einem Religionslexikon informiert hätte – wäre dann heute sein Begriff vom Stammbaum Jesu nicht ärmer und karger?

Kinderfragen

So hat das Kind ein instinktives Vertrauen darauf, daß es viel später sicherlich schon verstehen wird, was ihm jetzt noch Geheimnis ist. Aber diese Haltung lebt nicht als einzige in ihm, und sehr oft will das Kind eine Frage dringlich und sofort beantwortet bekommen; dann ist sie aus der Latenz ins Bewußtsein getreten. Dazwischen liegt beim Kind – und nicht nur bei ihm – ein Zustand des Nichtverstehens, der zwar beunruhigt, sich aber noch nicht zur Frage formen will. Marion Dönhoff erzählt über ihre Kindheit: »... So wunderte ich mich denn lange Zeit, warum wohl das Gebet mit einem Komma anfinge: Komma Jesus, sei unser Gast ... Ich war damals offenbar bereit, alles hinzunehmen – wohl zu staunen, aber nicht zu fragen, weil ich von den Großen doch nur ausgelacht wurde.«² Welcher Erwachsene hätte nicht ähnliche Erfahrungen gemacht! Aber war nicht auch oft bei der späten plötzlichen Aufklärung eine winzige Prise Enttäuschung dabei über die simple Lösung des Rätsels? Oft hatte man sich doch eine viel wunderbarere Erklärung erhofft!

Nelson Mandela schreibt in seiner Autobiographie zum Thema der Kinderfragen: »Wie alle Xhosa-Kinder eignete ich mir Wissen hauptsächlich durch Beobachtung an. Wir sollten durch Nachahmung lernen, nicht durch Fragerei. Als ich später die Häuser von Weißen besuchte, war ich anfangs verblüfft über die Anzahl und die Art der Fragen, die Kinder ihren Eltern stellten – und über die ausnahmslose Bereitschaft der Eltern, diese Fragen zu beantworten.«³

So muß der erziehende Erwachsene eine sehr sensible Wahrnehmung gegenüber den Kinderfragen haben. Mit einem raschen: »Das verstehst du erst, wenn du größer bist!« ist es freilich nicht immer getan, denn damit kann sich das Kind alleingelassen und abgefertigt vorkommen. Aber auch eine Erklärung, die, kompliziert oder kurz und bündig vereinfacht, den Erwachsenen vielleicht befriedigen würde, ist, zumindest für das jüngere Kind, selten die angemessene Antwort. Das fragende Kind will zu seiner Frage etwas erzählt bekommen, und zwar in Vorgängen und Bildern. Es will die Antwort als Tor zu einem Stück Welt und nicht als Begriffsklärung verstanden wissen. Der Begriff als Endpunkt der Frage kann noch warten, bis ihr Gegenstand sich mit noch mehr Erfahrungsfülle angereichert hat.

Eine Vierjährige fragte mich einmal: »Warum sind denn so Bälle an den Drähten da oben?« Während ich noch über eine kindgemäße Erklärung nachdachte, kam schon von ihr selbst die Antwort: »Dann kann der Wind mit denen Ball spielen!« Wäre es etwa richtig gewesen, darauf zu antworten: »Nein, die sind dazu da, daß die Segelflieger sich nicht in den Telegrafendrähten verfangen?« Ich meine nein, denn wir sind leicht geneigt, Fragen so zu beantworten, wie sie gar nicht gemeint sind, und das erscheint mir ebenso neugier mordend zu sein wie die Neigung, sie gar nicht zu beachten.

Von der Einführung des Buchstabens »S«

Besonders deutlich wird der Weg, auf dem die Kinder in der Waldorfschule von den Bildern zu den Begriffen geführt werden, beim Erlernen der Schrift. Am Beispiel einer Einführung des Buchstabens »S« soll dies gezeigt werden. Im Zusammenhang der ganz großen, über das ganze erste Schuljahr sich hinziehenden Buchstabengeschichte kam ein Mädchen vor, das von sieben weisen Männern eine schier unlösbare Aufgabe gestellt bekam: Ein seidenes Seil aus Asche sollte sie drehen! Sie nahm drei seidene Bänder, drehte sie zu einem Seil, legte dieses auf einen flachen Stein und hielt eine Flamme daran. Das seidene Seil verbrannte. Aber es behielt seine Form und lag nun als leichtes Aschengebilde da. Als die Kinder das erzählt bekamen, saßen sie sehr still. Sie

2 Marion Gräfin Dönhoff: Kindheit in Ostpreußen, Berlin 1991, S. 26

3 Nelson Mandela: Der lange Weg zur Freiheit, Frankfurt a. M. 1994, S. 22

schiene sogar vorsichtiger zu atmen, denn das Bild der flüchtigen Aschenform bekam eine solche Präsenz, daß sie unbewußt fürchteten, ihr Lufthauch könne es zerstören. (Übrigens ging es der erzählenden Lehrerin ebenso, und vielleicht hat ihre Sprechweise, indem sie unwillkürlich vorsichtiger atmete, die Zuhörenden beeinflußt). Alle Kinder waren zu diesem Zeitpunkt gänzlich im Bilde befangen.

Sie tauchten erst aus der Befangenheit auf, als die Aufforderung kam, Stifte und Hefte herauszuholen. Da gab es tätige Unruhe, Sprechen, Lachen, Fragen. Beim Malen mußten die Kinder sich von der unbestimmten und unbegrenzten Fülle ihrer inneren Bilder etwas lösen, mußten einen leichten Abstand gewinnen, sich festlegen; denn die Lehrerin malte an der Tafel mit und stellte das (wie ein S gewundene) Aschenseil in den Mittelpunkt: Damit war der erste Schritt auf dem Wege zum Begriff getan.

Am kommenden Morgen, im rhythmischen Anfangsteil des Unterrichts, lernten die Kinder einen kleinen Spruch, in dem der Lautcharakter des »S«, seine sanfte und doch alles durchdringende Beweglichkeit, hörbar und nachahmbar wurde. So verband sich, noch unbewußt, die im gemalten Bild sichtbar gewordene Form des gewundenen Seils mit dem hörbaren und, was wichtiger ist, mit dem vom eigenen Munde gebildeten Laut :

*Sieh, was sie aus Seide flicht!
Flamme sengt das seid'ne Seil.
Sausewind, ach blase nicht!
Laß es unversehrt und heil!
Sieh, das Aschenseil ist schön,
Sacht! Noch soll es nicht verwehn!
Sieben Weise sollen's sehn!*

Und jetzt kam der Augenblick, wo aus dem Gesamtzusammenhang des Tafelbildes die Gestalt des Seils herausgelöst und zum Schriftzeichen, zur Form reduziert wurde. Gleich das ganze Wort SEIL wurde geschrieben, der Beginn des Wortes herausgehört und als »Sss« gesprochen. In einem schnellen »Geniestreich« ging das alles vor sich, denn dieser Schritt duldet keine Verzögerung und auch keine übende Wiederholung: Er muß in einmaligem Zugriff geleistet (oder eben versäumt) werden. Denn das Begreifen ist nichts, was man in die Länge ziehen könnte, – es ist immer eine Art »Geistesblitz«. Üben allerdings ist ein Tun von Dauer und Wiederholung. Und das war dann wiederum beim Schreiben gefragt. Der letzte Schritt auf dem Wege zum Begriff dieses Buchstabens war dann am nächsten Tag das Sammeln von Wörtern, die mit »S« beginnen. Jetzt hatte sich das Lautzeichen endgültig von seinem Ursprung, dem Seidenseil, gelöst. Zwar wurde in der nächsten Zeit noch oft das Sprüchlein gesprochen, aber auf das Bild des Seiles als mögliche

Merkhilfe (»Du weißt doch: der Buchstabe, der wie ein Seil gewunden ist!«) wurde nicht mehr zurückgegriffen. Das sollte dem allmählichen Vergessen anheimgegeben sein. Einmal zum Begriff geworden, sollte dieser auch frei zur Verfügung stehen, ungefärbt von Bildreminiszenzen. Das Bild und seine Geschichte waren zum Nährboden für den Begriff geworden, zu Kompost, in dem die ursprünglichen Substanzen zu einer neuen sich umgewandelt hatten. Derart genährt, ist das Laut-Zeichen »S« für die Kinder reicher gesättigt an Lebendigkeit, als wenn dieser lange Weg vom Bild zum Zeichen nicht gegangen worden wäre. Ein letzter Schritt der Abstraktion wäre dann das Übergehen vom Laut Sss zum Namen »Es«. Aber über den Zeitpunkt dieses Schrittes streiten sich die Methodiker mit Recht.

An dem geschilderten Beispiel kann innerhalb des einzelnen Lernschrittes ebenso wie im gesamten Vorgehen die gedankliche Bewegung sich vollziehender Begriffsbildung beobachtet werden. So können auf jedem Unterrichtsgebiet viele Vorgänge von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag, von Epoche zu Epoche oder von Jahr zu Jahr die methodische Signatur dieses Lernens zeigen. Sie entspricht dem Weg, den der Mensch in der Entwicklung seines Denkens im Laufe seiner Kindheit macht.

Die Verwandlung eines Zeugnispruchs

Ein anderes Beispiel soll eine im Bilde aufgelöste Idee in ihrer Bewegung von der 3. zur 7. Klasse zeigen:

Ein Junge, lebhaft, witzig, schnell, nicht sehr sorgfältig in seinen Arbeiten, die Abwechslung liebend und ruhiges Abwarten kaum ertragend, bekam für das 3. Schuljahr folgenden Zeugnispruch:

*»Ich fliege fort, ich muß hinaus!
Ich halt es nicht im Sitzen aus!
Der Wind faßt mich beim Schopfe!«*

*»So fliege nur, du lustigs Ding!
Bist doch kein bunter Schmetterling
mit deinem Flockenkopfe!«*

*Bald lag der Luftikus im Gras.
Er grub sich ein, ward schwer und naß.
Er ward ein Korn, ein Same still.
Draus wuchs in Ruh, wie Gott es will,
ganz langsam in Geduld heran
ein frischer, gelber Löwenzahn!*

Sein Zeugnisanspruch für die 7. Klasse, nachdem in den dazwischenliegenden Jahren andere Motive angeklungen waren, lautete:

*Nichts ist der Punkt, wenn nicht Mitte des um ihn sich schwingenden Kreises.
Nichts ist der Kreis, gibt kein Punkt ihm in der Mitte den Halt.*

Dasselbe gedankliche Motiv klingt in beiden zeitlich so weit auseinanderliegenden Texten an: »Aus der zur Ruhe, zur Konzentration, zum inneren Halt gebrachten Bewegung erst kann neue Bewegung entstehen« – beim ersten Spruch als ein rein im Bild erzählter Vorgang, beim zweiten schon durch die antithetische Form des Distichons schärfer und knapper auf den Punkt gebracht, zwar ins Bild gekleidet, aber jetzt in ein graphisches, nicht mehr vielfarbig gemaltes. Der Siebtkläßler, so die pädagogische Intention, erfaßt im geometrischen Bild schon klarer die Idee, kann sie vielleicht sogar in Worte bringen.

Bildschärfe oder Bildtiefe?

Weiter oben wurde dargestellt, daß die restlose Klärung einer Frage immer auch eine Festlegung bedeutet, die die Fülle aller bisherigen andersgerichteten Ahnungen ausschließt. Dichtung und künstlerisch gestaltete Prosa aber entzieht sich einer solchen restlosen Klärung. Immer geht sie ein Stück über ihre Deutung hinaus, bewahrt sich einen geheimen, unentschlüsselten Raum. Nur indem man in mehreren Deutungsansätzen um das Werk herumgeht, es von verschiedenen Seiten beleuchtend, kann man es sich annähernd erschließen – restlos aber wohl niemals. Anders ausgedrückt: Einen scharf begrenzten, dauerhaften Begriff kann man sich von einem solchen Werk nicht machen, sondern nur einen beweglichen, lebendigen, sich verwandelnden.

Auch Wahrbilder, etwa Gleichnisse, haben diesen Charakter. »Das Himmelreich ist gleich einem Senfkorn«⁴. Schon als Bild läßt sich dies nicht ganz auflösen; es regt unsere innere Bildgestaltung an, läßt sich aber nicht ganz bis zur Vorstellung verdichten, es hat gleichsam verschwimmende Konturen, »weiche Ränder«. Und gerade dadurch tritt im Bild von der Keimkraft des Samens, von seiner Kleinheit im Verhältnis zu der Unendlichkeit des Himmels bereits fast ein Gedanke hervor. Auch wird der Vergleich ja im folgenden in ein Geschehen aufgelöst, indem das Korn ausgesät wird und zum Baum heranwächst.

In zwei Träumen des Pharaos⁵ in den biblischen Josephsgeschichten werden zunächst sieben fette Kühe von sieben mageren Kühen aufgefressen – was man sich ja genau vorstellen kann. Dann aber werden sieben fette Ähren von sieben mageren Ähren aufgefressen: Davon nun kann man sich keine exakte

4 Matthäus 13, 31

Bildvorstellung mehr machen. Ein Comic oder ein Zeichentrickfilm nur könnte das leisten, aber eben nur in der verzerrenden Form, die die Komik eines solchen Unterfangens ausmacht.

Das ist das Wunderbare, was beim Erzählen solcher Bilder in den zuhörenden Kindern geschieht: Sie bewegen die Bilder hin und her, bleiben frei von festen Vorstellungen und bewahren sich ihre Gestaltungs- und Umwandlungsfreiheit bis zum Schluß. Dadurch ist das Zuhören ein dem Künstlerischen verwandtes Geschehen. Gerade deshalb aber tragen die Bilder die Möglichkeit in sich, zu echten Begriffen zu werden: Feste Vorstellungen zwingen. Man wird sie nicht leicht wieder los. Bilder lassen frei. Man kann sie zur gedanklichen Klärung führen.

In der volkstümlichen Geschichte vom alten Handschuh, in den nacheinander eine Maus, ein Fuchs, ein Wolf, ein Bär schlüpfen und der erst zerplatzt, als noch eine Ameise Platz darin sucht, ist das Spiel zwischen beweglich-unscharfem Bild und genauer, festgelegter Vorstellung zum Witz gesteigert und auf die Spitze getrieben. Ähnliches spielt sich ab bei den Geschichten, in denen ein (scheinbar) dummer Hans Sprichwörtliches wörtlich nimmt. So wird in »Der Königsson von Irland«⁶ von Gilly Ziegenfell erzählt, wie dessen Meister, der Grobian von Kummerland, ihm befiehlt, »das Gras unter seinen Füßen nicht wachsen zu lassen«, was nichts anderes heißt, als daß er sich beeilen soll. Gilly aber mäht vor jedem Schritt, den er macht, mit der Sichel das Gras ab und kommt so erst nach Stunden ans Ziel.

Solche Art von Späßen lieben die Zweit- und Drittklässler sehr: Hier dürfen sie im Garten der Bilder leben und dennoch ab und zu mit ihrem wachsenden Mutterwitz (einer Art gemüthafter Vorform des Intellekts) ein bißchen über den Zaun hinübergucken ...

Störende Einwürfe – was tun?

Nun gibt es in allen Altersstufen die für unerfahrene Lehrer oft sehr verunsichernde Situation, daß eine Schülerin oder ein Schüler einen unpassenden oder auch provokativen Einwurf macht, der die ehrenwerte Absicht, eine Sache »ganz aus dem Bilde heraus« zu entwickeln, durchkreuzt und vielleicht sogar das Stimmungsgewebe der Erzählung oder des Unterrichtsgesprächs zerreißt:

- »Engel gibt's ja gar nicht«, (wenn man in der zweiten Klasse die Legende von dem Kreuzlein auf der Preiselbeere erzählt);
- »Der Mensch stammt doch vom Affen ab«, (wenn in der vierten Klasse die Besonderheiten der menschlichen Gestalt im Vergleich zu denen der Tiere betrachtet wird);

5 1. Mose 41, 5 f.

- »Was stimmt denn nun eigentlich?« (wenn, nachdem in der dritten Klasse die biblische Schöpfungsgeschichte besprochen worden war, der nordische Mythos von der Weltentstehung erzählt wird);
- »Das kommt auf die Schwingungszahl an«, (wenn in der Physikepoche der sechsten Klasse dem Erlebnis hoher und tiefer Töne an der Geige und am Cello nachgegangen werden soll).

Manchmal wehrt sich ein Kind mittels solcher Bemerkung gegen etwas, was ihm irgendwie atmosphärisch zu viel wird: Es möchte stören – den Lehrer, die anderen und sich selbst – und dadurch das Bedrängende abschütteln. Oft ist es auch ein Vorwissen aus halb verstandenen Informationen, das mehr oder weniger abstrakt ist und für das Kind zum Begriff wurde, ehe eine sorgfältige Begriffsbildung stattfinden konnte. Und nicht selten auch sind es Fragen und Zweifel, die einer sorgfältigen inhaltlichen Antwort bedürfen. Da kann mir als Lehrer oder Lehrerin schon manchmal heiß werden, und ich reagiere unbesonnen, z. B. durch Gekränktheit darüber, daß da jemand meinen schönen Unterricht verdirbt ...! Dann schimpfe ich, und das ist meistens sinnlos. Oder die noch nicht überwundene Unsicherheit in mir drängt mich zur Rechtfertigung, aber damit rechtfertige ich mich nur vor dem Rationalisten in mir selbst, nicht jedoch vor den Kindern! Was also kann man tun?

- »Engel gibt es. Sie haben Gott ja geholfen, die Welt zu erschaffen!« – Wenn man mit seiner ganzen Person und in aller Gelassenheit hinter dieser Antwort steht, wirkt man auf den Zweitkläßler überzeugend, ohne Autoritätsdruck auf ihn auszuüben.
- »Ja, wie das mit den Menschen und den Affen ist – das ist eine der allerschwersten Fragen. Ich werde nachdenken und morgen eine Antwort versuchen.« (Eine lange Geschichte von der Wanderung des Menschen zusammen mit den Tieren, die eines nach dem anderen ihre Wege gingen, bis zuletzt auch der Affe sich von ihm verabschiedete, weil er seine Gestalt und seinen Lebensraum gefunden hatte, folgte am nächsten Tag.)
- Die Frage nach den verschiedenen Schöpfungsmythen wäre vielleicht gar nicht aufgetaucht, wenn die nordische Sage in einen erzählerischen Rahmen gestellt worden wäre. (»In alten Zeiten erzählten sich die Menschen im hohen Norden Europas ...«) Immerhin sind die Kinder jetzt zehn Jahre alt und beginnen, eine Distanz zu gewinnen, die beachtet sein will. Durch den Rahmen läßt man sie als Zuhörende frei, ohne die mächtigen Bilder des Mythos intellektualistisch abzuschwächen. Ist die Frage aber aufgetaucht, kann man ein Gespräch über den Berg anfangen, der von allen Seiten anders aussieht und den man erst dann ganz kennt, wenn man ihn von allen Seiten her erstiegen hat ...: Wieder liegt die Antwort im Bilde, aber in einem solchen, das seinen gedanklichen Gehalt, seinen Begriff, wie ein Gleichnis

bereits dicht unter der Oberfläche liegen hat.

- Bei der verkürzenden Bemerkung des Sechstkläßlers, der schon etwas von akustischen Schwingungen weiß, bevor ein sorgfältiges übendes Hören möglich war, genügt vielleicht schlicht die Bitte um Geduld und das Versprechen, daß man darauf ja noch kommen wird.

Das Märchen von der Unke

In einem recht wenig bekannten Märchen der Brüder Grimm, dem »Märchen von der Unke«, ist die erzieherische Quintessenz alles dessen, was in diesem Aufsatz gesagt werden sollte, enthalten:

Ein Kind hat Freundschaft mit einer Unke, die täglich zu ihm kommt und ihre Schätze vor ihm ausbreitet, während es sie an seinem Milchsüsselchen mittrinken läßt. Eines Tages aber schlägt das Kind der Unke sanft mit dem Löffelchen auf den Kopf und sagt: »Ding, iß auch Brocken.« Das hört die Mutter, sieht das Tier und erschlägt es. Von Stund an kränkelt das Kind, und schließlich stirbt es.

Das Leben mit der Unke war wie ein Verbundensein mit der geheimnisvollen Welt der Wahrbilder. Milch war die gemeinsame Speise. Brocken, aufgeweicht noch in der Milch, waren erste Anzeichen für ein Festerwerden, ein Wachwerden in die äußere Welt hinein. Das Kind möchte auch daran die Unke teilnehmen lassen. Ob sie wohl noch ein Weilchen mitgegessen hätte, wenn sie nicht getötet worden wäre? Hat nicht hier die Mutter etwas gewaltsam beendet, was sich gerade von selbst allmählich lösen wollte?

Die Kinder schrittweise zu begleiten auf ihrem Weg aus dem farbigen, lebendigen Traumland der Bilder in die Klarheit und Differenziertheit der Begriffe: ein schwieriger erzieherischer Auftrag, der uns abverlangt, zwischen einem Zu-früh und einem Zu-spät eine artistische Balance zu halten: die Unke in ihr unterirdisches Reich zu entlassen, ohne sie zu erschlagen, so daß das Kind im Menschen weiterleben und erwachsen werden kann.

Zur Autorin: Gabriele Böttcher, Jahrgang 1935, Waldorfschülerin in Hannover und Kassel, Mutter einer Tochter, Lehrerstudium für Haupt- und Realschule. 33 Jahre als Klassenlehrerin an der Rudolf Steiner Schule Hamburg-Farmsen tätig. Mitarbeit am Hamburger Seminar für Waldorfpädagogik. Jetzt im Ruhestand.