

Frühe Kindheit heute – Wunsch und Wirklichkeit

Walter Riethmüller

»Es scheint unerlässlich, sich von ›Kindern‹ ein allgemeines Bild zu machen. ... Zugleich ist jedes allgemeine Bild weit entfernt von dem, was Kinder tatsächlich ›sind‹. Alle Bilder der Kindheit manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen«, so der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelckers.¹

Dagegen Rudolf Steiner: »Es gibt nur einen Erzieher, das ist der kindliche Mensch sich selbst gegenüber. Pädagogik ist die Kunst, dem kindlichen Menschen Gelegenheit zu verschaffen, sich selbst zu erziehen.«²

Man erlebt am ersten Zitat: Das Bild, das sich der Erwachsene vom Kind macht, ist die Basis, das Fundament der Erziehung; in diesem Zitat wird die Beliebigkeit der Qualität des Bildes spürbar – Hauptsache, man hat überhaupt eines. Der anderen Äußerung liegt der Gedanke zu Grunde, sich gerade kein Bild vom Kind zu machen. In diesem Spannungsfeld lebt die Auffassung von dem, was Kindheit überhaupt sei.

Der Begriff der Kindheit in der Forschung

Der moderne Blick auf das Kind ist wesentlich bestimmt durch die grundlegenden Untersuchungen von Philipp Ariès und Lloyd de Mause. Ariès wies in seinem grundlegenden Werk schon 1960 darauf hin, dass der Begriff »Kindheit« ein Konstrukt der Moderne sei³ und dass seit dieser Zeit Erziehung als mehr oder weniger direkte Freiheitsberaubung ihr Unwesen treibe. Früher, in der traditionellen Gesellschaft, sei das Kind glücklich gewesen, »weil es die Freiheit hatte, mit vielen Klassen und Altersstufen zu verkehren«; deshalb »wurde zu Beginn

1 Vorliegender Beitrag ist die gekürzte Fassung eines Vortrags am 27.7.2000 auf der Arbeitswoche zur Waldorfpädagogik in Stuttgart

Zit. nach Göppel, R.: Kinder als »kleine Erwachsene«? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung, in: Neue Sammlung 37 (1997), S. 357-376, hier S. 370

2 Zit. nach Köhler, Henning: Vom Wunder des Kindseins, Stuttgart 2000, S. 35

3 »Die mittelalterliche Gesellschaft, die wir zum Ausgangspunkt gewählt haben, hatte kein Verhältnis zur Kindheit; ... Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewussten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches bewusstes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht.« Ph. Ariès 1975 (vgl. Göppel, S. 357)

der Neuzeit ein besonderer Zustand *erfunden*, nämlich der der Kindheit; das führte zu einer tyrannischen Vorstellung von der Familie, die die Zerstörung von Freundschaft und Geselligkeit zur Folge hatte.«⁴

Für de Mause ist die Geschichte der Kindheit »... ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht wurden.«⁵

Heute wird anstelle des Erwachens gern die Apokalypse der Kindheit beschworen: Der soziologische Blick auf die Situation der Kinder heute (hier: in Deutschland) mit den bekannten Gesichtspunkten wie: Ein-Kind-Familie, Single-Dasein, Ein-Eltern-Familie und so fort bestimmt weitgehend das Denken über Kinder; schlagwortartig seien die bekannten Begriffe, mit denen die aktuelle Situation benannt und bewertet wird, hier genannt: Destabilisierung (Rahmenbedingungen werden brüchig); Egalisierung (Umgangsformen zwischen Erwachsenen und Kindern gleichen sich an); Isolierung (Einzelkinder); Verhäuslichung; Verinselung; Institutionalisierung; Pädagogisierung; Mediatisierung.

Dazu kann man noch getrost die Schlagworte: Medikalisierung, Juridifizierung, Kommerzialisierung, Technisierung anfügen,⁶ um von diesem Standpunkt aus mit einer gewissen Berechtigung von einem »Verschwinden der Kindheit« sprechen zu können.

Dagegen mögen sich vereinzelt Stimmen erheben – so z.B. sagt der Göttinger Pädagoge Mollenhauer: »Meine anthropologische Phantasie reicht nicht aus, um mir ein ›Verschwinden der Kindheit‹ vorstellen zu können, das heißt in dem Sinne, dass es keine markanten Differenzen im Bildungsvorgang zwischen Kindheit und Erwachsenen gäbe, dass es also auch keine je spezifischen Aufgaben gäbe, die zu bewältigen sind. Diffusionen in dieser Hinsicht kann ich nur als Sozialpathologie begreifen«⁷ – doch gern ist man heute wieder oder neu bereit, Kindheit als Konstrukt aufzufassen, mit der Konsequenz, Kinder nun auch als kleine Erwachsene zu behandeln: »Da unsere Kinder durch den Zwang der Verhältnisse notgedrungen zu ›kleinen Erwachsenen‹ geworden sind, müssen wir sie nun auch wie Erwachsene behandeln«,⁸ mit der Konsequenz, dass »Pädagogik ... Kindheit nicht zu fördern, sondern aufzulösen« habe.⁹ – Dem *circulus vitiosus*

4 de Mause über Philipp Ariès (*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 1960); zit. nach Baacke, D.: *Die 0-5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel 1999, S. 32-33

5 *Hört ihr die Kinder weinen. Psychogenetische Geschichte der Kindheit*, 1977; zit. nach: Baacke, S. 28

6 Siehe Göppel, S. 363-364. – Zur aktuellen Situation der Kinder und der Kindheit siehe Krappmann, L.: *Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht – der erste Kinderbericht. Befunde und Empfehlungen*, in: *Neue Sammlung 39* (1999), S. 331-342; Lürcher, K.: *Politik für Kinder – ein aktueller Zugang*, in: *Neue Sammlung 39* (1999), S. 381-397

7 Zit. nach Göppel, S. 370-371

wissenschaftlicher Theorien kann man zu entrinnen versuchen, indem man die Abstraktion Kindheit verlässt und sich auf Bilder von Kindheit besinnt – oder auch empirische Forschung betreibt.

Bilder des Kindes – zum Beispiel Pippi Langstrumpf

Seit Rousseau wird die altersgemäße Erziehung zur Leitidee einer Pädagogik, welche zu ihrem Fundament ein bis in alle Einzelheiten schlüssig belegbares Entwicklungskonzept verlangt,¹⁰ eine Aufgabe, der dann vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – man blicke auf Freud, W. Stern und Piaget – bis in die kleinsten Einzelheiten durch Beobachtung und Analyse akribisch Genüge getan wurde: Die Entwicklungspsychologie untersuchte Denken, Fühlen und Wollen der Kinder und lieferte ungezähltes Material in Einzelbefunden, in denen das Kind selbst verlorenging. Ein Ausweg blieb: Man konnte sich in dieser Erklärungsnot an das Rousseausche Bild von dem ursprünglich-naturhaften Zustand des Kindes klammern, das erst durch die Zivilisation seiner moralischen Integrität verlustig gehe. Gerne übersieht man auch noch in unseren Tagen, dass z.B. das berühmte »Wilde Kind« von Aveyron in seinem »Fundzustand« mitnichten über die moralischen Qualitäten verfügte, die ihm nach der Theorie eigentlich hätten zukommen müssen,¹¹ und beruhigte sich begeistert an einem romantisierenden Kinder-Bild, wie es z.B. in »Pippi Langstrumpf« von Astrid Lindgren gemalt wurde. Der Reflex auf gesellschaftliche Konvention ist in »Pippi Langstrumpf« eindeutig: Gewohnheiten werden über Bord geworfen, Paradoxes wird real (das Pferd steht auf der Veranda), geheimste Träume wie das Werfen und Verspritzen von rohen Eiern werden wahr – und auch die Erziehung fehlt nicht: Selbsterziehung, allerdings im Belohnungs-Bestrafungsschema. Zu Bett schi-cken? »Das mach ich selbst«, sagte Pippi. »Erst sag ich es ganz freundlich, und wenn ich nicht gehorche, dann sag ich es noch mal streng, und wenn ich dann immer noch nicht hören will, dann gibt es Haue.«¹²

Mir scheint diese Situation nicht aus intimer Kenntnis der kindlichen Wunschwelt nach Wirklichkeit geschöpft zu sein, sondern sie mag eher anzusehen sein als die ins Bild gesetzte erträumte radikale Antwort auf verfehlte Erziehungsstrategien. Da die Alltagsrealität und das Welterleben des Kindes verloren geht, hilft auch dieses Bild nicht, dem näher zu kommen, was das Kind wirklich »denkt, fühlt und will«.

8 So 1994 der Bielefelder Forscher Klaus Hurrelmann, zit. nach Göppel, S. 357. Schon 1985 hatte der Göttinger Pädagoge H. Giesecke im Essay »Vom Ende der Erziehung« ein Abschiednehmen von der »Idee der Kindlichkeit« gefordert; man täte »... gut daran, Kinder wieder wie kleine, aber ständig größer werdende Erwachsene zu behandeln.«

9 So Brinkmann, W., 1987, zit. nach Göppel, a.a.O.

10 Vgl. Göppel, S. 358

11 Koch, F.: Das Wilde Kind. Die Geschichte einer gescheiterten Dressur, Hamburg 1997

Motive einer »Glückspädagogik«

Überdeckt wird diese Annäherung – was die Motive der erzieherischen Maßnahmen leitet – gern durch das, was sich Eltern für ihre Kinder wünschen: »Du sollst es mal besser haben als deine Eltern« ist eine Einstellung, die Tradition hat, und man kann beobachten, wie damit pädagogische Projekte scheitern und vorgängig beste Absichten gerade nicht zum erwünschten Erfolg führen: Zwangsbeglückung ist eben ein schlechtes pädagogisches Programm! Immerhin kann man, z.B. am Schicksal Pestalozzis¹³ durch ein mögliches Scheitern der »Glückspädagogik« zum Nachdenken darüber angeregt werden, wann sich ein »Glücksgefühl« überhaupt einstellt. Denn dass man es mit einem Gefühl und nicht mit einem Dauerzustand zu tun hat, leuchtet unmittelbar ein: Niemand kann nur und unbegrenzt glücklich sein; ebenso muss die inhaltliche Bestimmung dessen, was »Glück« sei, für jeden Menschen nach Lage und Situation unterschiedlich sein.

Aus einer Befragung einer größeren Gruppe von Schulkindern im mittleren Kindesalter lässt sich dies gut herauslesen:¹⁴

Junge, 10 Jahre: »Ich bin mein ganzes Leben glücklich (bis jetzt). Vor allem weil ich gute Eltern, Großeltern, Onkel, Tanten, Geschwister, Nachbarn, Freunde und ein Haustier habe.« Andere Kinder gleichen Alters sehen ihr Glück in netten Freunden, guten Noten, erfolgreichem Skaten oder einem neuen Computer.

Einen anderen, weiterführenden Gesichtspunkt erhält man jedoch mit der Frage nach dem größtmöglichen Glückserlebnis; hier antwortete eine Schülerin:¹⁵

»Als ich noch klein war, wollte ich Rad fahren lernen. Mein Vater setzte mich auf mein Rad und ich fuhr los. Er hielt mich hinten. Bei einer Straße, die leicht bergab ging, ließ er mich los, und ich fuhr nichtsahnend weiter. Plötzlich schrie mein Vater: ›Du kannst es!‹ Erst jetzt merkte ich, dass ich alleine fuhr. Das war das glücklichste Erlebnis in meinem Leben.«

Diese Antwort regt an, nach gemeinsamen Merkmalen für die Einstellung eines Glücksmoments zu fragen. Schon Aristoteles hatte unterschieden zwischen dem Glück, das einen quasi per Zufall trifft (eutycheia), und dem Glücksgefühl, das sich einstellt auf Grund einer Tätigkeit, die um ihrer selbst willen ausgeübt wird und Freude macht (eudaimonia).¹⁶ Insbesondere wenn wir durch Lernen Fähigkeiten erringen, stelle sich Glücksgefühl ein.

Die aktuelle Forschung hat diesen sog. aktivitäts-theoretischen Ansatz empi-

12 Lindgren, Astrid: Pippi Langstrumpf, Hamburg 1987, 1. Kapitel

13 vgl. Bucher, A. A.: Kindheitsglück: Romantischer Anachronismus oder übersehene Realität? Eine glückspsychologische und pädagogische Studie bei 1300 Schulkindern, in: Neue Sammlung 39 (1999), S. 399-418, der schildert, wie Pestalozzi mit seinem Erziehungswunsch an seinem Sohn scheiterte.

14 Ebenda, S. 406-407

15 Ebenda, S. 418

16 Nikomachische Ethik, übersetzt und mit einer Einleitung versehen von O. Gigon, Zürich 1952

risch untermauert und reichhaltig spezifizieren können; Glücksgefühle, so die Aussage, stellen sich ein, wenn »... für die Bewältigung einer Situation bzw. die Ausführung einer Handlung die Kompetenzen der Person maximal beansprucht werden,«¹⁷ – will heißen: Man kann seine Möglichkeiten und Fähigkeiten in Situationen maximal einsetzen, welche diesen Einsatz rechtfertigen: also keine Unterforderung wie bei einem Schachspieler, der die Lust verliert, weil er immer leicht gewinnt – das führt zum Motivationsverlust – und auch keine Überforderung – denn dies führt zur Frustration.¹⁸

Diese Art von Glücksgefühl lässt »Raum und Zeit, Lust und Schmerz« vergessen, führt zum Wachsen der Persönlichkeit; man erlebt sich nicht als passiven Zuschauer, sondern als aktiven Mitgestalter der Welt. Für das Kind tritt dieses insbesondere im Spiel, in dem es sein Wollen und sein Können optimal gleichgewichtig einsetzen kann, auf: Es erlebt sich schöpferisch tätig und verändert so die Welt und sich selbst.

Die erzieherische Aufgabe liegt auf der Hand: Es gilt, Gelegenheiten zur Weltgestaltung zu schaffen und Anregungen dazu zu geben. Passiver Unterhaltung, der eine »herausfordernde Aktivität« fehlt, ist damit das Urteil gesprochen.

Vom Kinde aus: ein Paradigma der Kleinkindforschung

Diesen Überlegungen wohnt der Kerngedanke inne, welcher die Methoden der modernen Kindheits- und vor allem auch Kleinkindforschung leitet; diese verlässt jegliche perspektivische Einschränkung im Hinblick auf ein bestimmtes Untersuchungsziel, beschreibt vielmehr im Stile eines selbstlosen Beobachters, der sich ohne Vorbehalt hineinzusetzen sucht in die kindliche Lebens- und Erfahrungswelt. In dieser Art der »Einfühlung« kann dann endlich das aufleben, was sich einer quantifizierbaren, messbaren und in Schemata zu übertragenden »Durchschnittsmessung« entzieht: das Schlagwort »vom Kinde aus« bekommt dann seinen Sinn, wenn man jedem einzelnen die Kraft und die persönliche Eigenart des jeweils ganz eigenen Lebensentwurfs zubilligt, »... wenn man das Kind – und gerade das ganz kleine – als Akteur seiner eigenen Entwicklung aufspüren will.«¹⁹ Hierbei wird man Entwicklungsschritte als offene Prozesse verstehen lernen, die in der Auseinandersetzung äußerer Bedingungen und innerer Antriebskräfte zu neuen, auch überraschenden individuellen »Mustern« führen können. Es wird auch Abschied genommen von der trügerischen Sicherheit, Entwicklungsprozesse als genaue, natürlich vorprogrammierte Abfolge von Schrit-

17 Bucher, S. 403

18 Bucher schildert die Forschungsergebnisse von Csikszentmihaly; dieser spezifiziert und reichert das Grundschema des Aristoteles empirisch an, indem er Bedingungen nennt, unter denen Glücksgefühle auftreten oder auch nicht auftreten.

19 Vgl. Schäfer, G. E.: Aus der Perspektive des Kindes? – Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kindheitsforschung, in: Neue Sammlung 37 (1997) S. 377 ff., hier S. 383

ten – wer operiert in der Waldorfpädagogik nicht gern fast gewohnheitsmäßig und damit auch mehr oder weniger »bewusstlos« mit dem Sieben-Jahres-Rhythmus – auffassen zu dürfen; kurz gesagt: »Man muss etwas für möglich halten, was über das hinausgeht, was man unmittelbar bemerkt oder wahrnimmt. Doch zeigt es sich selten von selbst. Man muss zumeist darauf gestoßen werden. Es ist das andere, das Unerwartete, das Unbekannte und auch das nicht Erfassbare des Subjekts, das hier ›ins Bild tritt‹, metaphorisch gesprochen, seine Schattenseite.«²⁰

Es geht hier also um den »permanenten individuellen Entwurf des Kindes«,²¹ den es wahrzunehmen gilt: Hier wird uns das Kind fremd, es wird zu einem Rätsel. An diesem Punkt treffen wir auf den zitierten Gedanken Rudolf Steiners, sich vom Kinde gerade kein Bild zu machen, denn, so muss man weiterdenken, in der Verfestigung dieses Bildes geht der Blick für die Individualität verloren.

»Vom Kinde aus« heißt demnach heute in aller Radikalität: das Kind von Anfang an als Individualität in seiner Einmaligkeit verstehen zu lernen,²² sein Verhalten als Frage an die Welt, an den Erzieher verstehen zu lernen, kurz: lernen, das Kind sich aussprechen zu lassen.

Annäherungen: biographische Zeugnisse

Um sich den Ebenen von Vorstellung und Wirklichkeit zu nähern, sollen an dieser Stelle endlich die Kinder selbst zu Wort kommen; es mag befremden, dies für das Vorschulalter, ja sogar für das Säuglingsalter zu versuchen; doch hat der nordamerikanische Kleinkindforscher Daniel N. Stern auf dem Hintergrund seiner reichhaltigen Untersuchungsergebnisse in subtiler, feinfühlig-poetischer Form vor mittlerweile zehn Jahren den beispielhaften Versuch gewagt, sich in den Seelenzustand eines Säuglings in verschiedenen Altersstufen hineinzusetzen.²³

Für die Zeit, welche der Erinnerung schon zugänglich ist, hat jüngst Dieter Baacke im Rahmen einer umfangreichen Untersuchung literarische Zeugnisse von Persönlichkeiten versammelt, welche ihren Erinnerungen an die frühe Kindheit sprachlich angemessenen Ausdruck verleihen konnten.²⁴

Wenden wir uns zunächst der Säuglingszeit zu: Der kleine Joey, gerade sechs Wochen alt, ist aufgewacht, er blickt unverwandt auf den Reflex eines Sonnenstrahls an der Wand neben seinem Kinderbett.

»Ein Stück Raum leuchtet dort drüben.

20 Ebenda, S. 390

21 Ebenda, S. 387

22 Dieses ist das besondere Anliegen von Henning Köhler (Vom Wunder des Kindseins, Stuttgart 2000)

23 Stern, D. N.: Tagebuch eines Babys, Stuttgart ⁵1994 = Serie Piper 1834 [amerik. Originalausgabe: New York 1990]

24 Siehe Anm. 4

*Ein sanfter Magnet zieht an und hält fest.
Der Raum erwärmt sich und wird lebendig.
In seinem Innern beginnen Kräfte sich langsam tastend um einander zu drehen.
Der Tanz kommt näher und näher.
Alles steigt auf, ihm zu begegnen.
Er kommt näher. Aber er kommt nie an.
Die Spannung verebbt.«²⁵*

Ein Bild sich bewegender Kräfte, nicht in die Form gerinnend oder fest werdend, ein Auf und Ab, Hin und Weg, ohne Fixpunkt und Haltepunkt, in der Spannung steigend, abfallend: der Säugling ist in einen Zusammenhang reiner Kräftewirk-samkeiten verweben.

Einige Wochen später wird dieses Kräftewirken gestaltet; der kleine Joey empfindet sich mit viereinhalb Monaten schon als Verursacher dieser Prozesse, aber er kann das rechte Maß nicht finden; dazu bedarf es des liebevollen Einschwingens und rhythmischen Durchkomponierens dieser Kräftesymphonie durch seine Mutter, sonst besteht die Gefahr des Überwältigtwerdens:²⁶

*»Ich tauche ein in die Welt ihres Gesichtes.
Seine Umrisse sind hier der Himmel, die Wolken und das Wasser.
Ihre Lebendigkeit und ihr Schwung sind die Luft und das Licht.
Meist ist es ein Aufruhr von Licht und Luft.
Heute aber ist hier alles bewegungslos und trübe.
Weder regen sich die gebogenen Linien in ihrem Gesicht noch seine runden Wöl-bungen.
Ist sie fort? Wo ist sie hingegangen? Ich habe Angst.
Langsam kriecht ihre Gleichgültigkeit auch in mich hinein.
Ich suche in ihrem Gesicht nach etwas Lebendigem, zu dem ich Zuflucht nehmen kann.
Jetzt habe ich es gefunden – es sind ihre Augen. Ihre Lebendigkeit ist dort konzen-triert. Es ist zugleich die weichste und die härteste Stelle dieser Welt.«*

Der kleine Junge wird in die »Welt der Augen« eingesogen, wo er kraftvolle Strömungen, die ihn anbranden, die an ihm zerren und ziehen, erlebt. Es gelingt ihm, wieder in die Welt des Gesichtes einzutauchen, die nun vielgestaltig, leben-dig ihn wie eine frische Brise anhaucht: In seinem Inneren beginnt der lebendige Tanz von Neuem. Mit wechselseitigem Vergnügen beginnt nun ein »Fangenspiel«, das ihn umfängt und umströmt in seinen wechselseitigen Spannungen wie ein Winderlebnis; als es zu bedrängend wird, wendet sich der kleine Junge ab:
»Einen Augenblick zögere ich. Dann drehe ich ab und wende dem Wind meinen

25 Stern, S. 24.

26 Stern, S. 63-65; Baacke, S. 46-48

Rücken zu. *Ganz allein gleite ich nun in stille Gewässer.*

Dieser friedliche Ort besänftigt den Aufruhr in meinem Innern. Er legt sich, ich werde ruhig und bin getröstet.

In dieser köstlichen Ruhe streift etwas später ein weicher Hauch seitlich meinen Kopf. Er erfrischt mich, und ich wende mich um. Da ist der besänftigte Himmel. Das Wasser kräuselt sich sanft unter dem lauen Lufthauch.»

Eine entscheidend neue Qualität tritt auf, wenn sich der Säugling mehr und mehr die Sprache erobert. Dabei ist hier der Zeitpunkt wesentlich, in welchem Sprachliches nicht mehr nur »formuliert«, sondern auch in Bezug auf sich selbst erfasst werden kann:²⁷

»Mein Zimmer ist so still. Ich bin ganz allein hier drin. Ich möchte dahin gehen, wo Mami und Papa sind. Wenn ich nicht hingeh, bleibe ich allein und alles ist still. Also geh ich in ihr Zimmer und krieche zwischen sie, in das Tal. Dort hülle ich mich in die Wärme, die aufsteigt und fällt. Ich tauche in die Seen warmer Düfte ein, in die Geräusche des Luftstroms, der in sie hinein und wieder aus ihnen herausweht, während das Tal sich füllt und wieder leer wird. Ich bade in den schwellenden Fluten unserer morgendlichen Welt.

Da schickt Papa einen vertrauten Klang in meine Welt – nur für mich. Seine Melodie lässt das warme Papa-Gefühl in mir aufsteigen. Zum erstenmal merke ich, dass der Laut eine besondere Form hat, die ganz abseits von seiner Melodie steht.

Diese Form ist leuchtend und weich und bleibt da, als die Musik schon vorbei ist. Sie hat ihre eigene Kraft und Lebendigkeit. Sie hatte sich im Strom der Musik verborgen, ist aber jetzt mit einem Male hervorgekommen. Ich kann mit dieser ganz neuen Form spielen. Sie hat Rundungen und kleine Explosionen dazwischen. Ich probiere sie aus und schicke sie zu Papa. Er sendet sie mir rein und kantig zurück. Ich erfasse sie jetzt. Ich schicke sie ihm zurück. Er lacht und schickt mir die Form wieder herüber, diesmal strömt sie kraftvoll und frei.

Diese neue Form entfaltet sich von selbst, aber sie keimt auch in mir und tritt hervor. Sie wächst und dehnt sich aus. Ich lasse sie überfließen, sie strömt ganz an mir hinab. Ich drücke sie ganz eng an meine Gefühle.

Jetzt bin ich soweit. Ich erhebe mich, in meine neue Form gehüllt. Sie ist ein leuchtender, weicher Umhang, der mich verändert. Ich bäume mich aus dem Tal empor und bekenne mich zu ihr: »Ich Strolch!«

Man erlebt an diesem einfachen, alltäglichen Beispiel genau, wie der Vorgang des sich Hingebens – in diesem Falle an das Sprachliche – mit seinem gesamten musikalisch-rhythmischen Wohlklang, das wohlige Lebenskräftegefühle hervorruft, in denen man sich auch mit totaler Hingabe vollständig verlieren kann, durch das blitzhafte »Einstrahlen« von Kräften des Bewusstwerdens Formung, Begrenzung, Gestalt erfährt: Dieses kommt ganz aus dem Innern des kleinen Kindes,

²⁷ Joey ist 20 Monate; Stern, S. 121 f.; Baacke, S. 48-50

zwar angeregt durch den Vater, aber doch als genuine Leistung des Kindes zu verstehen. Man spürt: das Kind »weiß« das Wort, das überwältigende Kräfte zu gestalten vermag.

Plastisch wird an diesen Beispielen das Welterleben des Kleinkindes deutlich: Es nimmt nicht die Wirklichkeit wahr, welche wir als Erwachsene erfassen, sondern es ist einverwoben in einen Vorgang, in dem nicht die äußere Erscheinung der Welt, sondern die sie gestaltenden Kräfte mit den Lebenskräften des Kindes in ein Zwiegespräch eintreten, das labil und hochsensibel verläuft, das ausufern kann und damit bedrohend wird, das aber auch, sofern es gestaltet wird, aufbauend, stärkend, erfrischend und damit »wachstumsfördernd« wird. Hier verlangt nun das Kind nach dem aufmerksamen Wahrnehmen seiner Empfindungen und Befindlichkeiten, nach Unterstützung und Ermunterung durch den Erwachsenen. Gleichzeitig auch nach der umsorgenden, halt- und schutzbietenden Umhüllung, die Sicherheit, Geborgenheit und Gelassenheit vermittelt; weiter aber auch nach der Anregung, welche das Kind ermuntert, zu immer neuen Ufern aufzubrechen.

Wie tiefgreifend Erlebnisse in der frühen Kindheit bis in Motive der späteren Lebensgestaltung eingreifen können, wird aus den frühen Erinnerungen von Elias Canetti deutlich; die Episode muss sich zugetragen haben, als Canetti zwei Jahre alt war:

»Meine früheste Erinnerung ist in Rot getaucht. Auf dem Arm eines Mädchens komme ich zu einer Tür heraus, der Boden vor mir ist rot, und zur Linken geht eine Treppe hinunter, die ebenso rot ist. Gegenüber von uns, in selber Höhe, öffnet sich eine Tür, und ein lächelnder Mann tritt heraus, der freundlich auf mich zugeht. Er tritt ganz nahe an mich heran, bleibt stehen und sagt zu mir: ›Zeig die Zunge.‹ Ich strecke die Zunge heraus, er greift in seine Tasche, zieht ein Taschenmesser hervor, öffnet es und führt die Klinge ganz nahe an meine Zunge heran. Er sagt: ›Jetzt schneiden wir ihm die Zunge ab.‹ Ich wage es nicht, die Zunge zurückzuziehen, er kommt immer näher, gleich wird er sie mit der Klinge berühren. Im letzten Augenblick zieht er das Messer zurück, sagt: ›Heute noch nicht, morgen.‹ Er klappt das Messer wieder zu und steckt es in seine Tasche.

Jeden Morgen treten wir aus der Tür heraus auf den roten Flur, die Türe öffnet sich, und der lächelnde Mann erscheint. Ich weiß, was er sagen wird, und warte auf seinen Befehl, die Zunge zu zeigen. Ich weiß, dass er sie mir abschneiden wird und fürchte mich jedesmal mehr. Der Tag beginnt damit, und es geschieht viele Male.«²⁸

Im sehr viel späteren Gespräch mit seiner Mutter wird der Zusammenhang geklärt, die Begebenheit deutlich vorstellbar gemacht – aber Canetti kann sie damit nicht ad acta legen, sondern sie begleitet ihn Zeit seines Lebens als ein bestimmendes Motiv: Canetti rettet seine Zunge, er wird, allen Fährnissen trotzend, Schriftsteller. Auch hier wird deutlich: Wirklichkeit ist für das Kind nicht

28 Canetti, Elias: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend (1979), S. 7, nach: Baacke, S. 51

die Tatsachenwelt, sondern das, was sich dahinter verbergend in der Seele offenbart, zunächst eingebunden in die Kräfte, welche das Lebensgefühl seelisch-leiblichen Wohlbefindens bilden, sich dann allmählich in die Sphäre seelischer Wirksamkeit hinaufarbeiten und damit zu einem Seelengrund werden, welcher die Biographie in ihren Motiven »mitschreibt«. Damit wird auf die Verantwortung verwiesen, welcher die Erziehenden gerecht werden müssen; besonders eindrücklich wird sichtbar, wie und dass Handlungen, Tatsachen, Sätze überdies tief moralisch empfunden werden.

Auch aus anderen Erinnerungen an Kindheitsepisoden²⁹ wird deutlich, was die Wirklichkeit der Welt für das kleine Kind ist: Sie ist aus moralischer Substanz gebildet. Wahrhaftigkeit ist das Erziehungsmittel – und damit genau das Gegenteil von dem, was Alice Miller anprangert, dass »... Erziehung vor allem die Ausübung von Macht der stärkeren Erwachsenen über die schwachen Kinder ist, eine Aneinanderreihung von Betrugsmanövern.«³⁰ Dieses aber kann nur eine Erziehungshaltung sein, welche die Wirklichkeit mit dem äußeren Schein verwechselt, welche das Wesen des Kindes in seinen »Hüllen« vermutet: in Vererbung und Umwelt, in Genen und ihrer Manipulierbarkeit. Das Wesen des Kindes ist darin jedoch nicht zu entdecken; es verbirgt sich dem konstatierenden, messenden Blick. Dieser Blick ist fixiert und bestimmt, ihm fehlt die Offenheit, auch Unerwartetes, nicht im voraus Bestimmtes wahrzunehmen. Wie kann mit einer derartigen Haltung eine Atmosphäre entstehen, die dem kleinen Kinde Platz lässt und Raum gibt für die Entfaltung seiner Individualität? Nicht kritisches Beobachten, sondern ein Aufnehmen mit »wohlgefälligem Erstaunen«, wie es Erik Erikson formulierte, sollte die Haltung der älteren gegenüber der jüngeren Generation auszeichnen.³¹

Für die Aufgabe des Erziehens sind deshalb Qualitäten gefordert, welche dazu führen, dass sich die Individualität in ihrer Entwicklung durch die genannten Hüllen nicht behindert sieht; schlagwortartig, und damit ungemein eindrücklich, fasst Rudolf Steiner diese Überlegungen so zusammen: »Das Wesentliche des Kindes ... erkennen wir ja gar nicht mit dem gewöhnlichen Verstand, das können wir gar nicht erfassen, aber wir können es fördern durch Aufmerksamkeit, Umsicht und Hingabe.«³²

Zum Autor: Walther Riethmüller, Jahrgang 1948, Studium der Byzantinistik, osteuropäischen Geschichte und Slawistik, Mitarbeiter am Osteuropäischen Institut in München, ein Jahr Waldorflehrerseminar Stuttgart. Ab 1978 Klassenlehrer in Freiburg-St. Georgen, danach in Stuttgart-Kräherwald. Seit 1990 Dozent an der Freien Hochschule/Seminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart. Verheiratet, zwei Kinder.

29 Bei Baacke, S. 61-62; 64

30 Ebenda, S. 65

31 Vgl. Lürcher, S. 336

32 Zit. bei Köhler, Henning, S. 31