

Gabriele Böttcher

»...daß ich kann arbeitsam und lernbegierig sein ...«

Gedanken zur Lernmotivation in der Waldorfschule

Der Titel dieses Aufsatzes entstammt dem Morgenspruch der ersten bis vierten Klasse, der einen Menschen mit modernem Sprachempfinden vielleicht etwas befremdlich und altfränkisch anmuten könnte. Ich jedenfalls habe mich mein langes Lehrerinnen-Leben immer ein bißchen an dieser Stelle gerieben – was ja bekanntlich zum Nachdenken nicht das schlechteste Mittel ist. In moderner, eher bläßlicher Begrifflichkeit würden wir von »motiviert« oder »interessiert« sprechen.

Nach und nach entdeckte ich, durch das Wort »lernbegierig« hellhörig geworden, die elementare Kraft, die als Lernbegier in den Schulanfängern steckt. Ich begann über etwas zu staunen, was man als Erwachsener, Erziehender eigentlich viel zu selbstverständlich vorauszusetzen gewohnt ist. Woher nur kommt bei den Kindern eine solche Lust auf Mühsames?

Drei alltägliche Situationen in einer ersten Klasse mögen dies beleuchten:

– Ich möchte den Kindern, bevor sie die Stifte und Hefte herausholen, etwas über die Einteilung auf dem Blatt erklären, sage also: »Bevor ihr die Stif...« – und schon unterbricht ein gewaltiges Auspackgewühl jede weitere Belehrung! Die Tatkraft ist nicht mehr zu bremsen.

– Das geliebte Frühstück nach dem Einpacken der Hefte und Stifte neigt sich dem Ende zu. Die Stimme der Lehrerin ins allgemeine Gespräch und Gelächter hinein ertönt: »Wer jetzt brotsatt und geschichtenhungrig ist, packt ein!« Und sofort beginnt, obwohl das Essen und Schwatzen doch so gemütlich war, ein eifriges Wegräumen. Langsamere werden angefeuert: »Mach schnell, wir wollen die Geschichte hören!« Immer noch Kauenden wird die Brotdose vor der Nase weg in den Ranzen gepackt. Die Sehnsucht nach erzähltem Leben, das Interesse, die Neugier sind stärker als Appetit und Mitteilungsdrang.

– Der Buchstabe P wurde mit dem Bild vom Pilz eingeführt. Jetzt, am folgenden Tage, sollen die Kinder sich von der Bindung an das Bild lösen. Laut und Zeichen sollen auf andere Wörter übertragen werden können – ein schwieriger Vorgang, ein hoher Anspruch an die Denkkraft der Kinder, genaugenommen! Wir suchen also Wörter mit P. »Puppe!« ruft ein Kind. Ein

anderes, von der Puppe angeregt, sagt: »Teddy!« Es ist noch ganz in der Macht des Bildes befangen. Wir pressen die Lippen aufeinander und lassen das P aus dem Munde platzen: Pilz, Puppe! Da sagt das Kind mit dem Teddy, sich mit den Lippen mühend: »Bär!« und dann, nachdem die Lehrerin ein bißchen mit einer Heftseite geraschelt hat: »Papier!« – In diesem alltäglichen, unscheinbaren Vorgang steckt jedesmal ein kleines geistiges Ereignis.

Welche Motivationen die Kinder in die Schule mitbringen

Tatendrang, Interesse und Erkenntniswillen: Die Kinder bringen sie mit in die Schule als geistige Gaben, ohne die wir Erwachsenen überhaupt nichts ausrichten könnten. Sie sind vorhanden, und wir können mit ihnen arbeiten.

Es gibt aber noch etwas anderes, das die Kinder zu unserem Staunen mitbringen, allerdings eher zu unserer staunenden Enttäuschung. Auch dazu ein Beispiel aus dem Klassenalltag:

Nach einigen Schulwochen – die Kinder haben sich inzwischen kennengelernt – stellen wir uns auf dem Schulhof im Kreis auf. Zwei Kinder laufen noch außen um den Kreis herum und suchen einen Platz. Aber niemand läßt sie herein, bis ich eingreife. »Neben der will ich aber nicht stehn«, mault eins der Kinder, die Platz machen sollten. Hunderte von ähnlichen Situationen gibt es. Auch schlimmere, und die schlimmsten, wenn das Auge des Lehrers nicht darüber wachen kann. Mit den Schuljahren massiver, später subtiler werdend, geht es so fort: Immer gibt es Kinder und später Jugendliche, die am Ende der Skala stehen, und am anderen Ende stehen die, die das Sagen haben und auf die alle anderen hören. (Wer unter uns Erwachsenen hat bei Ehemaligen-Klassentreffen nicht die Erfahrung gemacht, daß das Grundgefühl, in eine Rangliste eingeordnet zu sein, sofort und instinktiv im Zusammensein mit den Klassenkameraden wieder in uns hochkommt?). Für mich waren im Lehrerberuf die Erlebnisse des Unvermögens und des Scheiterns da am bittersten, wo ich in die Gesetze dieses Hackrechts lindernd einzugreifen versuchte.

Lernbegierde, Tatendrang, Interesse und Erkenntniswillen bringt das Kind aus seinem geistigen Zusammenhang mit. Das andere, wo es um die Macht des Stärkeren über den Schwächeren geht, kommt aus seiner Kreatürlichkeit. Letzteres muß durch die Erziehungsarbeit mühsam beruhigt und gelindert, ersteres sorgsam gehegt und auf immer neue Art angeregt werden. Letzteres wuchert, wenn man es läßt, ersteres schwindet, wenn nichts geschieht. Und wenn nichts geschieht, verlassen die jungen Menschen die Schule, die sie anfangs »als Fragezeichen« betreten haben, »als Anführungszeichen«, wie Neill Postman es ausgedrückt hat.

Zensuren als Lernmotivation – oder »Kuschelecke«?

Vor einiger Zeit erlebte ich eine Diskussion unter pädagogischen Laien anlässlich eines Tages der offenen Tür in einer Art von gymnasialem Elite-Internat. Das Konzept dieses Instituts war klar und konsequent: Aufnahme nur ab einem bestimmten Notenschnitt aufwärts; Schulabgang, wenn ein Mindestschnitt dauerhaft unterschritten war; Hausaufgaben im eigenen Zimmer erst ab einem bestimmten Leistungslevel, sonst unter Aufsicht; Fernsehgerät im Zimmer unter der gleichen Bedingung usw. Selbstverständlich führte das alles zu beachtlichen Erfolgen. Und das hatte einige Teilnehmer der Diskussionsgruppe stark beeindruckt: Es sei an der Zeit, so wurde geäußert, daß deutsche Schüler und Studenten wieder etwas leisteten. Im internationalen Bildungswettbewerb seien wir zurückgefallen. Deutschland als Wirtschaftsstandort sei immer weniger gefragt ...

Eine ähnliche Sicht der Dinge konnte man vor einiger Zeit in einem Beitrag von Bildungsminister J. Rüttgers über sein Projekt »Schulen ans Netz« lesen (DIE ZEIT, 19.9.97, Streitgespräch zwischen J. Rüttgers und H. v. Hentig): »Es mag für manchen Bildungstheoretiker oder Pädagogen eine reizvolle Vorstellung sein, die Schule als Hort zu begreifen, der seine Zwangsmitglieder, die Schüler, möglichst lange bewahrt vor Veränderungen. Dieser Gedanke stand schon Pate bei der früher – es scheint in grauer Vorzeit – einmal »modernen« notenfreien Schule, in der die Hierarchiebildung sich doch nur auf anderen, noch weniger transparenten Wegen vollzog. (...) Bildung wird die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts sein. Weil wir gerade um der Zukunftschancen junger Menschen willen in der Gesellschaft mehr Wettbewerb und Selbstverantwortung zulassen müssen, steigt die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für den geglückten eigenen Lebensweg exponentiell.«

Einige Wochen später äußerte sich der Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede bei einem Forum der Berliner Universität am 5. November 1997 nahezu in gleichem Sinne: »Es gibt keine Bildung ohne Anstrengung. Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.« Und: »Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muß auch das beste Bildungssystem haben.« – Hier ordnet ein hochintelligenter und hochgebildeter Humanist den Bildungsbegriff dem Wissensbegriff und diesen wiederum dem wirtschaftlichen Leistungsbegriff wertend unter.

Bildung, Zukunftschancen, Selbstverantwortung für junge Menschen also als Rüstzeug für den Wettbewerb durch das Mittel des Wettbewerbs: der lei-

stungsvergleichenden Zensur! Bedeutet das nicht ein Bekenntnis zum Wirtschaftsdarwinismus durch Bildungsdarwinismus? zum Prinzip »Banknoten durch Schulnoten«?

Eines der Merkmale, die flüchtigen Beobachtern der Waldorfpädagogik als erstes auffallen, ist das Fehlen von quantifiziertem Leistungsvergleich, von Notengebung. Oft kommt dann rasch ein ermunterndes Einverständnis: Wieviel menschlicher es doch sei, die Kinder mit den Härten der Zensuren nicht zu früh zu konfrontieren, ihnen einen angstfreien Schutzraum zu gewähren, allmählich erst Leistungen zu fordern, das Lernen spielerisch zu gestalten, sie der objektiven Strenge des späteren Lebenskampfes nicht schon in der Kindheit auszusetzen usw. – Das aber stimmt allenfalls teilweise und trifft vor allem nicht den Kern. Es klingt tatsächlich leise nach »Schule als Hort« und nach »Kuschelecke«.

Man könnte nämlich durchaus auch eine Menge *gegen* unsere ausführlichen Text-Beurteilungen einwenden, wie z.B. ein zu starkes persönliches Nahetreten, oder, umgekehrt, klischeehafte Formulierungen, die von Ziffernzeugnissen gar nicht so weit entfernt sind; wenig aussagende, in positiver Stimmung verschwimmende, ausweichende Sätze oder, umgekehrt, zu scharfe, kränkende Kritik und, last not least, die mögliche Subjektivität des Schreibers. Die Schüler selbst haben in der siebten, achten Klasse manchmal Lust auf eine »richtige Zensur«, und man kann sie gelegentlich und zum Spaß ruhig einmal damit beglücken – unter einem Diktat etwa, oder als Urteil über die Handschrift.

Für die älteren Schüler ist es nicht unbedingt eine freundliche Erleichterung, sondern eher eine schwierige Herausforderung, ohne Leistungsdruck durch Zensuren zu arbeiten. Es gibt Schüler, die daran scheitern und an einem Gymnasium in bezug auf ihre Arbeitsmotivation besser zurecht kommen.

Und gerade hierin liegt der zentrale Punkt: in dem Anspruch der Waldorfpädagogik nämlich, daß die Kinder und Jugendlichen aus einem inneren, geistigen Motiv heraus »arbeitsam und lernbegierig« sein mögen und daß dieser Impuls, unter dem sie angetreten sind, nicht durch das Prinzip des Leistungswettbewerbs korrumpiert werde, der immer Ausdruck des anderen, kreatürlichen Prinzips vom Recht des Stärkeren, vom »Survival of the Fittest« ist. Leichter machen wir es unseren Schülern durch diese Anforderung nicht unbedingt!

Lernvorgänge sind hochindividuelle Vorgänge. Sie können nicht durch Ziffern quantifiziert, sondern nur individuell beschrieben werden. Deshalb sollten Lehrer Zeugen und nicht Zensoren sein!

Man kann dieses individuelle Erfassen an einfachsten Tätigkeiten, wie z. B. an der Lösung einer schriftlichen Teilungsaufgabe, erleben, bei der etwas Falsches herausgekommen ist; denn wie und an welchem Punkt der Fehler

entstanden ist – das ist interessant, nicht die Tatsache, daß das Ergebnis verfehlt wurde!

Eine Erstkläßlerin schrieb zuhause auf den Einkaufszettel: »HAVAVLO-KN«. In diesem Wort kann nur ein Beckmesser die 5 Fehler zählen (auch an staatlichen Grundschulen würde das übrigens kein Kollege mehr tun). Denn ist es nicht ein großartiges Zeugnis für den einfallsreichen und mutigen Umgang mit der neu erworbenen Kenntnis von Buchstaben?

Noch ein Beispiel zur Qualität des Fehlermachens: Wer gerade schreiben lernt, schreibt wie man spricht: VATA und MUTA. Nun lernt man neu in der Schule, daß es VATER und MUTTER heißt. Das Gelernte wendet man an und schreibt jetzt OMER und OPER. Welch ein wunderschöner Fehler! Welch ein Schritt auf dem Wege! Eine Eins plus wäre als Zensur nicht gut genug!

Marie ging schon in die vierte Klasse und konnte immer noch nicht lesen. Sie wußte alle Buchstaben, kannte deren Formen und Lautwerte und las sie innerhalb der Wörter in der richtigen Reihenfolge. Es wollte sich ihr aber der Lautzusammenhang, der Sinn der Wörter nicht erschließen. Eines Tages dann las sie:

»E -E-S- -E-ESE- -L – ESE – L – ESEL – - ESEL? – ESEL!

Da steht ja: Esel! – Was? – So ein kleines Wort für so ein großes Tier?« In diesem Moment hatte Marie nicht nur endlich lesen gelernt. Sie hatte etwas viel Wichtigeres erlebt, und zwar gründlicher und tiefer vermutlich, als wenn sie es schneller und mit weniger Mühe geschafft hätte: daß seit dem menschheitsgeschichtlichen Akt der Schrifterfindung die ganze riesiggroße Welt in diese winzigen Zeichen gebannt und aus ihnen wieder erlöst werden kann! Das war ihr individuell geistiges Erlebnis an diesem Lernschritt, den man bezeugen, nicht aber zensieren kann.

An einem Unterrichtsbeispiel aus dem 4. Schuljahr soll diesem Gedanken noch einmal nachgegangen werden: Das Verb als Zeitwort war das Thema der Sprachlehre-Epoche.

Am ersten Tag schrieb jedes Kind auf, woran es sich in seinem Leben als Allererstes erinnern konnte. Das geschah ohne vorbereitendes Gespräch, nur eingestimmt durch meine persönliche kurze Erzählung zu diesem Thema. Die Kinder schrieben so auch unbeeinflusst von den helfenden Kommentaren der Eltern.

Es kam Erstaunliches heraus, oft von der Grenze zum dritten Lebensjahr her, oft ein Angst-, Verlust- oder Todesmotiv (Als unser Hund starb ... Ich hab von einem Gerippe geträumt ... Mein großer roter Ball fiel in die Ostsee, und wir haben ihn immer weiterschwimmen sehn und konnten ihn nicht mehr wieder kriegen ...). Wer wollte, durfte gleich hinterher seinen Text vorlesen. Das Vorlesen bzw. Zuhören bedeutete für die Kinder, sich ein kleines Stück von dem zu befreien, wohinein sie eben noch mit ganzer Seele vertieft gewesen waren.

Hausaufgabe war es, aufzuschreiben, was man später einmal werden wolle. Da kamen nun wieder Welten zum Ausdruck: von Bewohnern einsamer Schatzinseln über Sternguckerinnen, Urwaldärzte, Reiterinnen, Stewardessen und Piloten bis hin zum Besitzer mehrerer teurer Luxus-Limousinen.

Am zweiten Tag konnte nun, nachdem die dazwischenliegende Nacht klärend und distanzierend gewirkt hatte, ein Schritt ins sprachliche Betrachten getan werden: Wann war das, an was wir uns gerade eben noch erinnern können? »Früher!« »Als wir noch klein waren!« »In vergangenen Zeiten!« »In alten Zeiten!« – In alten Zeiten? »Nein, soo lange ist es noch nicht her!« »Und wann wird das sein, daß ihr werdet, was ihr euch ausgemalt habt?« »Irgendwann mal!« »Wenn wir groß sind!« »Vielleicht später!« »Später mal!«

Von den beiden besprochenen zeitlichen Eckpunkten aus gingen wir nun in sammelndem Gespräch näher an unser Heute heran, inhaltlich die Ereignisse, sprachlich die Wörter betrachtend:

- »Übermorgen ist Monatsfeier.«
- »Gestern haben wir das Lied noch nicht gekonnt.«
- »Nächstes Jahr gehen wir auf Klassenfahrt.«
- »Neulich hat es schon ein bißchen geschneit.«
- »Gleich fängt die Pause an.«
- »Eben gerade hat der Felix gesagt: Gleich fängt die Pause an.«

Und wenn wir noch vor die Zeit zurückgehen, an die ihr euch erinnern könnt?

- »Bevor ich zur Welt kam!«
- »Bevor mein Urururururgroßvater zur Welt kam!«
- »In der Urzeit!«
- »Es war einmal!«
- »Einstmals!«
- »Damals gab es noch keine Autos!«

Und nach der Zeit, in der ihr erwachsen sein werdet?

- »Irgendwann mal sterben wir!«
- »In Tausenden von Jahren ...!«
- »In einer Million Jahren wird die Sonne explodieren. Das hab ich gesehen, in einer Sendung!«

Ehe ich mich von meinem Schock erholt und einen weisen Lehrerkommentar dazu parat hatte, rief schon ein Junge:

- »Und dann wird gleich eine neue Sonne dasein!«

Viele Ideen kamen noch dazu, und zum Schluß sagte noch ein Mädchen:

- »Einstmals! Aber das kann man auch für was Früheres sagen.«

Dann entstand unter lebhaften Erörterungen eine Kurve an der Tafel:

EINSTMALS		EINSTMALS
FRÜHER MAL		IRGENDWANN
DAMALS		SPÄTER
NEULICH		BALD
GESTERN		MORGEN
HEUT MORGEN		HEUT ABEND
	VORHIN	GLEICH
	EBEN	SOFORT

Was kommt nun in die Lücke? — »JETZT natürlich!« Nun aber kam der entscheidende Einwand eines Kindes: »Aber wenn ich JETZT sage, ist das JE schon vergangen, ehe das ZT noch gesagt ist!« Und nun versuchten die Kinder, das JETZT so schnell zu sprechen, daß dabei keine Zeit verging. Es wurde klar, daß das Schnellsprechen da gar nichts hilft. »Dann ist in der Mitte eben nur das mittlere T!« »Nein, das T fängt auch irgendwann an und hört irgendwann auf!« Wir schrieben es trotzdem in die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft, die Kinder schrieben das ganze Zeitgebilde ab, und damit endete für heute der Epochenteil des Hauptunterrichts.

Am dritten Tag dann, wiederum nach klärendem und vertiefendem Schlaf, betrachteten wir die Sache neu. Kurzgefaßt kam dabei heraus, daß die Gegenwart, das JETZT, keinerlei zeitliche Dauer hat, sondern allein als ein Gedanke existiert – als »des Geistes Gegenwart«, wie wir Erwachsenen sagen könnten. Aber auch an den beiden Enden der Kurve machten wir eine Entdeckung: daß sich fernste Vergangenheit und fernste Zukunft im selben Worte EINSTMALS begegnen! Begegnen sie sich vielleicht irgendwo da, wo man den gezeichneten Bogen ins Unsichtbare fortgesetzt denken könnte?

Erst nach diesem dreitägigen Ausflug in das Reich der Zeiten und ihrer Wörter kamen wir bei der Frage an, wie sich denn nun in den Tätigkeitswörtern die Zeiten ausdrücken. Als die Kinder sich mit dieser Frage befaßten, war der ganze gewaltige Hintergrund des Phänomens »Zeit« einmal sichtbar geworden. Unausgesprochen, mit den Kindern »durch die Nacht« gegangen, lebte er in den nun ins einzelne gehenden Inhalten der Sprachlehre-Epoche weiter. Ohne ihn wäre das Thema zu einem formalistischen Wissenserwerb und als solcher erst einer vergleichenden Leistungsmessung zugänglich geworden.

In diesem Sinne möchte jeder Unterricht in der Waldorfschule Menschen- und Weltkunde statt Anhäufung von Wissensquantitäten sein: – ein hoher Anspruch, dessen Erfüllung immer Versuch bleiben wird. Aber er ist der unbewußte geistige Anspruch der Kinder, die als »arbeitsame und lernbegierige« Menschen ihre Schulzeit angetreten haben.

Gerade in unserer jüngsten Zeit muß uns dieser erzieherische Impuls besonders bewußt werden. Denn z. B. auf dem Gebiet der Gentechnologie treten bioethische Überlegungen auf, die von einer Quantifizierbarkeit des Menschen ausgehen. Sie wollen – hier in einem Zitat nach P. Singer –»den verwickelten Begriff ›menschlich‹ vorübergehend aufgeben und zwei verschiedene Begriffe dafür einsetzen, die den beiden verschiedenen Bedeutungen von ›menschlich‹ entsprechen. Für die erste, biologische Bedeutung werde ich den schwerfälligen, aber präzisen Begriff ›Mitglied der Gattung Homo sapiens‹ verwenden, für die zweite Bedeutung den Begriff ›Person‹«. Die Merkmale des Gattungswesens sind rein biologischer Art; die des Menschen als Person summieren sich zu: »Selbstbewußtsein, Selbstkontrolle, Sinn für Zukunft, Sinn für Vergangenheit, die Fähigkeit, mit anderen Beziehungen zu knüpfen, sich um andere zu kümmern, Kommunikation und Neugier.«¹

Hier wird der Mensch nach seinen kreatürlichen und seinen geistig-seelischen Qualitäten getrennt und damit bewertbar, quantifizierbar gemacht. Ein »Mehr« oder ein »Weniger« an »personalen« Fähigkeiten gibt oder nimmt ihm seine Menschenwürde.²

Selektion, ob nun durch Bioethik, Sozialdarwinismus oder Schulzensuren, erscheint mit in jedem Falle inhuman und antisozial.

Worauf wir als Erziehende bauen und was wir stützen wollen, ist die Integrationskraft des Kindes, die den geistigen Menschen in ihm mit seinem Gattungsmenschen verbinden will. Im anfangs zitierten Morgenspruch wird sie »Menschenkraft« genannt:

»...

Die Menschenkraft, die Du
In meine Seele mir
So gütig hast gepflanzt,
Daß ich kann arbeitsam
Und lernbegierig sein.

...«

(R. Steiner)

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.

1 P. Singer, Praktische Ethik, Stuttgart 1984, S. 106 u. 104, zitiert nach: J. Heisterkamp, Der biotechnische Mensch, Frankfurt/M 1994

2 siehe auch: J. Heisterkamp, a.a.O., S. 60 ff.