

# Woher bist du gekommen, Kind?

## Der Gedanke der Vorgeburtlichkeit in der Erziehung

Gabriele Böttcher

»Hamm: Warum hast du mich gemacht? Nagg: Ich konnte nicht wissen ... Hamm: Was? Was konntest du nicht wissen? Nagg: Dass du es sein würdest.«<sup>1</sup> In diesem Dialog aus Becketts »Endspiel« ist die Frage nach der Herkunft (und nach dem Grunde der Existenz) des Kindes verborgen und gleichzeitig offenbar, – des Kindes, das doch nicht das Erzeugnis des Zeugenden ist.

Kahlil Gibran stellt die Frage auf andere Weise: »Deine Kinder sind nicht deine Kinder./ Sie sind Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst./ Sie kommen durch dich, aber nicht von dir, und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht .../ Du kannst ihrem Körper ein Heim geben, aber nicht ihrer Seele, denn ihre Seele wohnt im Haus von morgen, das du nicht besuchen kannst .../ Denn das Leben geht nicht rückwärts und verweilt nicht beim Gestern ...«<sup>2</sup>

Als erziehende Menschen empfinden wir Achtung, ja Ehrfurcht vor Kindern als Wesen eigener menschlicher Würde, und zwar unreflektiert und spontan aus dem alltäglichen staunenden Erleben des unverwechselbar Besonderen eines jeden Kindes heraus.

Aber sobald wir beginnen nachzudenken, müssen wir uns eigentlich fragen, ob dieses Wesen, dem wir ein solches ehrfürchtiges Staunen entgegenbringen, eines sein kann, das mit seiner Geburt im Naturgeschehen auftaucht und mit seinem Tode zurückstirbt in dessen ewigen Kreislauf?

»Da ist jemand in dir, den ich kenne«<sup>3</sup> heißt der Titel des Buches, in dem Hartwig Schiller den Versuch unternimmt, Unverwechselbares in Kindern zu schildern und darin Bedingungen, Begabungen, Entwicklungsmotive und Intentionen zu charakterisieren, die die geschilderten Kinder schon »mitgebracht« haben aus einer Existenz, die noch nicht durch Milieu oder Vererbung festgelegt war. Hier wird der Gedanke eines individuellen Daseins vor der Geburt gedacht und zu Grunde gelegt, eines Daseins, das ein Motiv im Wesen der Kinder erhellen könnte, das sonst im Dunklen bliebe.

Was so als Ahnung im Innern des erziehenden Erwachsenen aufklingt, führte Rudolf Steiner in aller Deutlichkeit aus, als er die Waldorfpädagogik im September 1919 begründete. Er brachte es in den großen ideellen Zusammenhang von der Präexistenz des Menschen. Für ihn war diese Idee der Initialpunkt aller Erziehtätigkeit, und so stellte er sie an den Anfang des Kurses, durch den er die ersten Waldorflehrer in die neue Pädagogik einführte. Er schilderte das Streben der noch ungeborenen menschlichen Seele, die geistige Welt zu verlassen, um in einem physischen Dasein das zu durchleben und zu erfahren, was nur dort zu einer Weiterentwicklung führen kann. Wer Kinder erziehen will, soll sich nach Steiners Worten also dessen bewusst sein, dass sie sich auf den Weg

aus einer geistigen in eine physische Existenz gemacht haben: »Indem wir daher das Kind von seiner Geburt an nur mit physischen Augen anblicken dürfen, wollen wir uns dabei bewusst sein: auch das ist eine Fortsetzung.«<sup>4</sup>

## Den Gedanken der Präexistenz wirksam machen

Die Idee einer vorgeburtlichen Existenz des Menschen kann uns begeistern, aber auch erschrecken: Begeistern kann sie, weil sie uns aus einer tiefen Ratlosigkeit entlässt – denn wen sollte ich erziehen, wenn nicht ein Wesen, das eine einzigartige, unverwechselbare Entwicklungsintention mitbringt und in sich trägt? Erschrecken aber kann sie, weil sich doch wohl niemand anmaßen darf, sich Gedanken über die vorgeburtliche Existenz eines solchen Wesens zu machen.

Kann ich die Vorgeburtlichkeit eines Menschen in meinen Umgang mit ihm einbeziehen? Missachte ich dann nicht, dass die Individualität in ihrer Verhülltheit unantastbar ist? Ich kenne sie ja nicht! Darf ich versuchen, etwas von ihr zu ahnen? – Sofort wird klar, wie leicht ich mich da auf ein spekulatives Feld begeben; wie leicht ich gerade dadurch den Menschen festlege, den ich doch in seiner Weite und Offenheit kennenlernen wollte! Spekulativ muss z.B. der Versuch bleiben, Eigenschaften eines Kindes als Folgen dessen zu vermuten, was es im vorgeburtlichen Dasein erlebt, erfahren, angestrebt hat. Vorsicht bis hin zu Misstrauen gegenüber den eigenen Eindrücken und Vermutungen ist da am Platze! Und dennoch kann ich den Gedanken der Vorgeburtlichkeit für die Erziehung wirksam machen: nämlich indem ich ihn *denke* – immer wieder, übenderweise; indem ich mich mit der Möglichkeit (es muss noch nicht einmal Gewissheit sein) vertraut mache, dass die Kinder, die meine Schüler sind, lange Vergangenheiten haben, und dass ich ebenso wie sie aus diesen Vergangenheiten her in meiner jetzigen äußeren und inneren Gestalt dastehe. Eine Steigerung erfährt dieser Gedanke, wenn ich mir vorstelle, denen, die ich zu erziehen habe, im gemeinsamen Vorgeburtlichen begegnet zu sein, dass wir uns sozusagen schon gekannt haben und im jetzigen Leben aufeinander zugegangen sein könnten.

Pflege ich solche Gedanken, so verändert sich unwillkürlich mein Blick auf die Kinder. Denn nun sind sie nicht mehr die Kleineren (die zu Belehrenden), sondern sie werden zu Mitmenschen, die der Möglichkeit nach reifer, begabter, ja »älter« sind als ich. Eine lange, mir unbekannte Geschichte liegt hinter einem jeden Kind, das vor mir steht.

Im Lehrer- und Erzieherberuf ist man dauernd der gefährlichen Aufgabe ausgesetzt, Kinder zu beurteilen. Urteilen ist notwendig, insofern man sich ein klares Bild vom Kinde machen muss. Urteilen birgt aber auch Gefahren in sich: Zum einen ist man immer wieder versucht, zu vergleichen – mit anderen Schülern, mit früheren Erfahrungen, mit Geschwistern. »Genau wie seine große Schwester!« ... Man legt also einen Maßstab von außen an. Sofern man das tut – und man muss es natürlich manchmal tun –, sollte man immer vor Augen haben, dass man damit den Wesenskern des anderen Menschen in seiner »Unvergleichlichkeit« nicht berührt. Denn nur mit sich selbst und den eigenen Möglichkeiten ist ein Mensch vergleichbar. Zum anderen ist man immer wieder geneigt, seine Sympathien und Antipathien ins Spiel zu bringen: »Unmöglich war er heute wiedermal!« »Was für ein entzückendes Kind!« Besonders Letzteres kommt mir immer recht töricht vor; denn

es ist ein subjektives Geschmacksurteil, das sich in liebevolles Interesse kleidet und im Grunde nur etwas über das eigene Empfinden aussagt. Und außerdem klingt mit, dass es auch weniger »entzückende« Kinder gibt!

Im »Heilpädagogischen Kurs« spricht Rudolf Steiner über diese Sympathie-Antipathie-Problematik. Er schildert die Willensbehinderung eines Kindes und fährt dann fort: »Wenn nun der Erzieher innerlich sich ganz hineinfühlen kann in diese Lage [...] und zu gleicher Zeit entwickeln kann aus seiner eigenen Energie heraus ein tiefes Mitleid mit diesem so innerlich Erlebten, dann bildet man im eigenen Astralleib [Seelenleib] das Verständnis aus für diese Lage des Kindes, und man wird nach und nach dazu kommen, jede Spur von Sympathie oder Antipathie mit dieser Erscheinung bei dem Kinde in sich auszutilgen. Dadurch, dass der Erzieher die Sympathie und Antipathie in sich austilgt, dadurch wirkt er erzieherisch auf seinen eigenen Astralleib. Solange man mit einer solchen Eigenschaft des Kindes [...] Sympathie oder Antipathie hat, [...] solange man in Erregung kommen kann dabei, so lange kann man eigentlich noch nicht wirksam erziehen. Erst dann, wenn man es so weit gebracht hat, dass einem eine solche Erscheinung zum objektiven Bild wird, dass man sie mit einer gewissen Gelassenheit als objektives Bild nimmt und nichts anderes dafür empfindet als Mitleid, dann ist die im astralischen Leib befindliche Seelenverfassung da, die in richtiger Weise den Erzieher neben das Kind hinstellt. [...] Denn, meine lieben Freunde, Sie glauben gar nicht, wie gleichgültig es im Grunde genommen ist, was man als Erzieher oberflächlich redet oder nicht redet, und wie stark es von Belang ist, wie man als Erzieher selbst ist.«<sup>5</sup> – Was bedeutet das?

Was für ein Mensch der Erziehende sei und nicht in erster Linie was er tue oder lehre, werde pädagogisch wirksam. Anders gewendet: Was er an sich selbst in diesem Leben bearbeiten, verändern, entwickeln will, damit stellt er sich neben das Kind hin und versteht sich dadurch als ein ebenso lernendes Wesen, wie dieses es ist, als ein Wesen, das unter Motiven angetreten ist, durch die es seine Zukunft gestalten will. Der Zukunftsmensch Kind begnet dem Zukunftsmenschen in seinem Lehrer.

## Mitleid und Gelassenheit

Sympathie und Antipathie mit dem, was im Kind z.B. als Behinderung (oder als Begabung) in Erscheinung tritt, so Steiner, stünden der Erziehung im Wege und müssten »ausgetilgt« werden. Mitleid und Gelassenheit sollten die Tugenden des Erziehers sein. Was aber unterscheidet Mitleid von Sympathie?

Natürlich ist Mitleid eine zunächst sympathische Regung, aber sie geht tiefer und ist dauerhafter. Blicke es ein Gefühl der Sympathie, so könnte es zur Sentimentalität verkommen. Es richtet sich aber deutlicher auf das Innere des Kindes und damit auf den, der die Behinderung vielleicht als Aufgabe angenommen hat, um sie zu tragen oder um mit ihr ein Stück weit fertig zu werden. Auch ich als Pädagoge muss da mit etwas fertig werden. Es fällt mir leichter, Geduld und eben Mitleid zu haben, wenn ich von der Idee vorgeburtlicher Intentionen ausgehe. Ich kann großzügiger mit Schwierigkeiten umgehen, denn ich sehe sie nicht nur unter dem Blickwinkel einer Störung an. Ich kann an das Kind den Gedanken richten: »Deine Not ist auch die meine, denn wir mühen uns beide an einer Aufgabe, die wir

uns selbst gestellt haben, vielleicht sogar im Zusammenhang miteinander ...« Mitleid in diesem Sinne bedeutet nicht Bedauern, sondern eher ein nachfühlendes Sich-Hineinbegeben in die Lage des anderen. Zwar kann das durchaus von subjektiven Gefühlen begleitet sein, aber diese sind nicht die entscheidenden: Nicht Aufregung, sondern Gelassenheit lebt in mir, weil ich auch von meiner augenblicklichen Befindlichkeit absehen kann. Wieder stoße ich auf das Bleibende in mir, auf den Kern; wieder steht ein lange schon werdender Mensch neben einem anderen lange schon werdenden Menschen.

## Der Schleier lichtet sich

Was in der Heilpädagogik wichtig ist, das ist es auch in der allgemeinen Erziehung, und zwar bis mitten in den Schulalltag hinein. Manchmal gibt es da Augenblicke, in denen der verschleierte Hintergrund sich leise lichtet. Mir schienen es immer die unauffälligen, die unbeabsichtigten Momente, in denen man dem Kind von Wesenskern zu Wesenskern, schlichter gesagt von Ich zu Ich begegnet. Ein paar Situationen mögen zeigen, hinter welchen Unscheinbarkeiten ich Schicksalsverbindung zu vermuten wage:

- Es kann ein winziger, aus dem Ablauf des Unterrichts herausfallender Moment sein, auf den man vielleicht erst im Nachhinein aufmerksam wird: dass man mitten im Eifer des Unterrichtens dem Blick eines einzelnen Kindes begegnet und einander zulächelt, als ob man sich kurz begrüßen wolle. Hinterher fragt man sich, wer da eigentlich wem zugelächelt hat. Ein Gruß aus der Tiefe gemeinsamer Existenz?
- Es kann ein solches »Ereignis« auch schlicht darin bestehen, dass der Lehrer einmal über den Schatten springt, den sein pädagogisches Handwerkszeug wirft und immer werfen muss, wenn er den Schülern gegenüber seine Autorität wahren will: Ein Sechstklässler hat seit zwei Wochen seine Aufgaben nicht ordentlich gemacht, und der Berg der Nach-, Verbesserungs- und Extra-Arbeiten wird immer größer, die Mahnliste des Lehrers und die Miene des Schülers immer länger. Eines unerquicklichen Morgens gibt der Lehrer plötzlich »Generalabsolution«: »Ich zerreiße meine Liste, und du machst heute nichts als die Hausaufgaben für morgen. Was jetzt im Epochenheft fehlt, wird nicht mehr nachgetragen, und auch wir tragen uns gegenseitig nichts mehr nach.« Der Blick, mit dem der Schüler darauf seinen Lehrer anschaut, kann Schicksalsverbundenheit verraten ... Und das ist zu einem nicht geringen Teil dadurch bewirkt worden, dass der Lehrer einen schweren Verzicht geleistet hat, den Verzicht nämlich auf seinen pädagogischen Grundsatz der Konsequenz zu Gunsten einer lebendigen Situation zwischen zwei Menschen.
- Sehr interessant sind auch Begegnungen am Rande, wo ein schicksalhaftes Geschehen gerade nicht durch ein jahrelanges Verbundensein zweier Menschen sich ergibt, sondern ganz unmerklich und gleichsam »bei Wege«.

So hat vielleicht eine Klasse einmal in vielen Jahren Schulzeit eine Vertretungsstunde bei einem fremden Lehrer. Der sagt etwas, und eine Schülerin vergisst diesen Satz ihr Lebtag nicht mehr. Der Vertretungslehrer hat wahrscheinlich gar nicht gemerkt, was er da bewirkt (oder angerichtet) hat, und hat die Stunde vielleicht schon im Lehrerzimmer wieder vergessen. Ein kleines Beispiel dafür: Walter Kempowski hat Äußerungen längst Er-

wachsener über ihre Schulzeit gesammelt. Ein tschechischer Journalist berichtet (1933): »Eines Tages war die Lehrerin krank, und ein Lehrer vertrat sie, ein sehr ruhiger Mann. Der hat uns ein kleines Gedicht beigebracht über einen Briefkasten, und er hat das so sorgfältig und fein gemacht und hat so schön erzählt, was der Dichter damit sagen wollte, dass ich eine Gänsehaut bekommen habe. Seitdem interessiere ich mich für Gedichte.«<sup>6</sup> – Und ist es nicht eine Frage des Schicksals, ob ein Mensch – und schon gar ein Journalist – sich sein Leben lang für Gedichte interessiert oder nicht?

## Wirkung des Unbewussten

Wie viele Taten und Verhaltensweisen gibt es aber auch, die *nicht* durch eine pädagogische Tendenz geprägt sind, sondern gerade durch ihre Unabsichtlichkeit wirken! Da sind die ganzen Gewohnheiten des Erwachsenen, die er unbewusst vor der Klasse auslebt, und die auf die Kinder, je jünger sie sind, umso stärker wirken, geprägte und prägende Bilder allesamt! Zwar hat ein Lehrer die innere Verpflichtung, an seinen Gewohnheiten bewusst zu arbeiten, aber es bleibt doch ein großer Teil seines persönlichen Gesamtbildes vom bewussten Zugriff unberührt, und der steht möglicherweise mit seinen vorgeburtlichen Prägungen im Zusammenhang, mit denen er sich so und nicht anders vor die Kinder hinstellt. Rudolf Steiner erzählt in einem anderen pädagogischen Themenzusammenhang über einen seiner früheren Lehrer: »Da können nun auch Handlungen liebenswürdig sein, die vielleicht einem sonst, für sich hingestellt, etwas Lächerliches haben. Ich habe z. B. einen Lehrer gehabt (ich hatte ihn von meinem 13. bis zu meinem 18. Lebensjahr) – ich betrachte ihn als meinen allerbesten Lehrer –, der fing nie die Stunde an, ohne dass er sich leise schneuzte. Es würde einem riesig gefehlt haben, wenn er das einmal nicht getan hätte. Nun sage ich nicht, dass es nötig gewesen wäre für den Lehrer, das sich auszudenken und es zu machen, sondern da handelt es sich wirklich um Dinge, bei denen man fragen soll, ob es nötig ist, dass der Betreffende sie sich abgewöhnt, wenn sie instinktiv bei ihm festsitzen. Das ist etwas ganz anderes.«<sup>7</sup>

Ich selbst habe einmal in einer achten Klasse gefragt, was in den nun fast acht Jahren unserer gemeinsamen Schulzeit jedem einzelnen Kind besonders im Gedächtnis geblieben sei. Während ich die Zettel durchlas, hoffte ich darauf, Highlights wie ein Klassenfahrt-Erlebnis, eine mir besonders gut gelungen erschienene Epoche oder ein eindrucksvolles Unterrichtsgespräch genannt zu finden. Ein Mädchen schrieb, dass sich in der zweiten Klasse einmal die Kristin habe übergeben müssen. Da hätte ich, die Lehrerin, einfach nur «Oh» gesagt und alles wieder weggewischt. – Offensichtlich ein prägender Eindruck, wenn auch das Wort schicksalhaft hier wohl etwas zu hoch gegriffen wäre. Aber von einer wesentlichen Begegnung darf man vielleicht sprechen, auch wenn es sich nur ums Aufwischen handelte ... Vielleicht hat sie ja das Verhältnis des Mädchens zu den sogenannten niederen Arbeiten geprägt ...

Sogar das Aneinander-schuldig-Werden kann sich zur Chance einer schicksalhaften Begegnung entwickeln: Mir wurde einmal von einem Jungen erzählt, dem in der Schule eines Tages ein Unrecht geschah. Er wurde einer Tat beschuldigt, die er nicht begangen hatte, und kam voller wütender Bitternis nach Hause. Abends klingelte es. Der Schü-

ler öffnete, und seine Lehrerin stand in der Tür. Sie war gekommen, um sich bei ihm zu entschuldigen. Sie hatte darüber nicht die Nacht vergehen lassen wollen. Was wäre geschehen, wenn sie dies nicht getan hätte? Und was geschah in dem Kinde durch die Begegnung an der Tür? Gewiss nichts Gleichgültiges für sein und ihr weiteres Leben!

All die bisher genannten Situationen sind gerade dadurch charakterisiert, dass sie nicht planbar waren, sondern einfach geschahen und, aufgegriffen oder nicht, wirksam wurden. Es wäre gewiss voreilig, bei jeder dieser kleinen oder größeren Begebenheiten gleich von einer schicksalhaften Bedeutung auszugehen; aber allein ein solches Wirken für möglich zu halten, weitet schon den pädagogischen Blick. Und fruchtbar zumindest ist immer die Frage, was anders geworden wäre, wenn gerade dies nicht geschehen wäre ...

## Gewohnheiten bewusst gestalten

Es gibt aber neben den unplanbaren Ereignissen auch etwas, das der Erzieher in sein bewusst gestaltetes Übungs- und Gewohnheitsleben aufnehmen kann und das ihm hilft, den schulmeisterlichen Alltagsrock abzulegen: Frei von den Belastungen des vergangenen und des kommenden Tages ist der Gruß jedes einzelnen Kindes am Morgen vor dem Unterricht. Der Gedanke oder das Gefühl, dass man sich in der Nacht von »Altlasten« des alltäglichen Ärgers (vielleicht gemeinsam?) befreit hat, macht die Neubegegnung frisch und heiter. Man kann diesen Gedanken pflegen, indem man ihn jeden Morgen vor der Schule aufs Neue denkt. Man kann ihn steigern durch die Idee einer möglichen Begegnung im Schlaf, in einem Bereich, in dem man frei von den Bedingtheiten der »nachgeburtlichen« Existenz ist. Und eine solche Möglichkeit wiederum kann man durch die allabendliche Übung, jedes seiner Kinder vor seinen inneren Blick oder sein inneres Ohr hinzustellen, vorbereiten, – nicht um über Schwierigkeiten oder irgendwie akute Situationen oder Szenen nachzudenken, sondern um dem Kind einmal wie in einem fest-täglichen Gruß zu begegnen.

Für Eltern ist es wohl ein fast instinktives Grundempfinden, dass die eigenen Kinder schicksalhaft zu ihnen gehören. Aber gehören nicht auch viele andere Mitmenschen zu dem Umkreis, auf den das Kind schon vor Antritt seines Erdenlebens zugegangen und mit dem es dadurch eine Schicksalsbindung eingegangen ist?

## Schicksals-Fragen

Dringlich kann dem Waldorflehrer, der eine Klasse acht Jahre lang begleiten soll, die Frage nach einer solchen Schicksalsbindung an die Kinder auf der Seele liegen, denn wem unter ihnen ist er möglicherweise schon vor diesem Erdenleben begegnet? Vielleicht allen? Was richtet er an, wenn er seine Aufgabe abbricht? Oder was ist, wenn ein Kind »nicht zu ihm passt«? – Fragen, die nicht beantwortet werden können ... Ein Versagen vor seiner Aufgabe muss jedem zugestanden sein, denn auch das ist Schicksal. Ein pädagogisches Versagen in Bezug auf ein einzelnes Kind, mit dem man »einfach nicht zurecht kommt«, – auch das gibt es immer wieder und bei den fähigsten Lehrern. Ich habe mich geradezu nach jedem Durchgang gefragt: Für welches Kind wäre es besser gewesen, nicht ausge-

rechnet von mir unterrichtet zu werden? Und umgekehrt: Welches Kind ist vielleicht nur deshalb gediehen, weil gerade *meine* Wesensart, Ruhe oder Lebhaftigkeit ihm gutgetan haben? Es waren in jeder Klasse ein oder zwei von jeder Art.

Hier muss ich mir Fragen zwar in aller Deutlichkeit stellen, aber ich muss auch aushalten, sie auf lange Sicht unbeantwortet zu lassen. Schon die Frage ist fruchtbar für das Verhältnis zwischen mir und meinen Schülern. Nach zwei Seiten hin kann ich beim Bedenken solcher Dinge kurzsichtig sein: Ich kann zu dem Urteil, dass ich mit einem Kind nicht zurecht komme, deshalb gelangen, weil ich nicht bereit oder auch nicht couragiert genug bin, mich an dieser schwierigen Aufgabe zu verändern. Oder es geschieht umgekehrt, dass die Eltern für ihr Kind um einen Klassenwechsel bitten und ich ihr Vertrauen in meine Entwicklungsfähigkeit nicht gewinnen kann – zu Recht? Zu Unrecht? Mein Schicksal ist doch mit dem des Kindes verbunden!

Weit genug, großzügig genug muss ich auch hier den Gedanken der Vorgeburtlichkeit denken, um nicht in ein kurzsichtiges Ursache-Folge-Vermuten zu geraten. Dazu ein Beispiel: Ein Schüler, der fast fünf Jahre lang in meiner Klasse gewesen war, hatte mich während dieser ganzen Zeit an die Grenzen meiner pädagogischen Fähigkeiten und auch über sie hinaus gebracht. Es war nicht ein Kind, zu dem ich es schwer gehabt hätte, eine innere Beziehung entstehen zu lassen – im Gegenteil! Aber ich scheiterte an der Aufgabe, ihn in ein geordnetes, beruhigtes Leben in der Klassengemeinschaft einzugliedern, und schickte ihn weg. Bis heute weiß ich nicht, ob es im Sinne des oben Erörterten richtig war, und es lässt mir auch bis heute keine Ruhe. Interessanterweise aber hat dieses Versagen mein pädagogisches Wollen seither in Richtung Großzügigkeit, Freilassen und Zulassen von Ungereimtheiten, Verzicht auf allzu feste Formen verändert. Viele Kinder haben daraus wahrscheinlich einen Gewinn gehabt. Etwas wie ein Sinn und etwas wie eine Schuld bleiben im Rückblick auf das Geschehene übrig. Die Frage aber, in welcher Art hier das Schicksal beteiligt war, ist zwar dringlich zu stellen, aber sehr schwer zu beantworten.

Woher bist du gekommen, Kind, und was willst du hier? Wie bei jeder wirklich großen Frage liegt ihr Sinn nicht vor allem darin, rasch eine Antwort zu bekommen, sondern in der Kraft des Fragers, der lange Zeit mit ihr umgeht, ohne sie zu vergessen.

Zur Autorin: Cornelia Böttcher, Jahrgang 1935, von 1962-1995 Klassenlehrerin an der Rudolf-Steiner-Schule Hamburg Wandsbek, in der Lehrerbildung am Hamburger Waldorfsseminar tätig. Veröffentlichungen: »eingeschneit ...«, Dreizehn Geschichten, erzählt in einer Berghütte, 2002; »Der Rote Gockel«, Übungsbuch für Leseanfänger, <sup>3</sup>2002

## Anmerkungen:

- 1 Samuel Beckett: Endspiel, Frankfurt a.M. 1974, S. 71
- 2 Kahlil Gibran (1883-1931), libanesischer Dichter und Philosoph. »Sämtliche Werke«, Düsseldorf 2003
- 3 Hartwig Schiller: Da ist jemand in dir, den ich kenne, Stuttgart 1998
- 4 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde, GA 293, 1. Vortrag vom 21.8.1919, Dornach <sup>9</sup>1992, S. 21
- 5 Rudolf Steiner: Heilpädagogischer Kurs, GA 317, 2. Vortrag vom 26.6.1924, Dornach <sup>8</sup>1995, S. 34 f.
- 6 Walter Kempowski: Immer so durchgemogelt, Frankfurt a.M. 1978, S. 86 f.
- 7 Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschener-