

ADELHEID SIEGLIN

WALTER GOLL



SCHULE DER ZUKUNFT

FREIE SCHULE KREUZBERG

Freie Schule Kreuzberg

Wir danken den Kindern  
der Freien Schule Kreuzberg,  
den Eltern und Mitarbeitern.

Und wir danken  
Paul Teschke und Karin Dickheuer  
für ihre Mitwirkung  
an diesem Konzept.

Berlin 1989

#### IMPRESSUM

Copyright 1990 by Kooperatives Lernen e.V., Berlin Kreuzberg  
Umschlagentwurf: Barbara Druschky, Berlin  
Reprographie: Rink, Berlin  
Layout und Herstellung: Gudrun Fröba, Berlin  
Druck und Bindung: Kösel, Kempten  
ISBN 3-927821-00-4

Zu beziehen über Walter Goll, Sesenheimerstr. 9,  
Berlin 12, Tel.: 030-3121195  
zum Preis von 28 DM zuzügl. Porto und Verpackung

Adelheid Sieglin  
Walter Goll

# SCHULE DER ZUKUNFT – FREIE SCHULE KREUZBERG

Kooperatives Lernen e.V.



Die vorliegende Konzeption ist entstanden aus zehnjähriger Praxis. Sie stellt die Grundlage für unsere neue Schule dar. Nach zweijähriger Unterbrechung wollen wir im Herbst 1990 eine genehmigte Freie Schule eröffnen, der ein Kinderladen und ein Elternforum angegliedert sind.

*Adelheid Sieglin*, geboren 1954, Lehrerin, seit 1981 an der Freien Schule Kreuzberg  
*Walter Goll*, geboren 1950, Erzieher, Mitbegründer der Freien Schule Kreuzberg  
*Paul Teschke*, geboren 1951, Vorsitzender des Trägervereins Kooperatives Lernen, seit 1981 an der Freien Schule Kreuzberg

## INHALT

ENTWICKLUNG DER FREIEN SCHULE KREUZBERG	7
<i>Paradigmenwechsel in der Pädagogik</i> 12	
<i>Erziehung zur Freiheit?</i> 14	
<i>Alternativschulen – Spezialisten fürs Soziale?</i> 15	
DAS BEISPIEL MATHEMATIK	17
<i>Woher kommen die Zahlen?</i> 17	
<i>Von der parallelen Zuordnung zur Bündelung von Mengen</i> 19	
<i>Das Zahlenbewußtsein</i> 21	
<i>Konkrete Schritte zum Rechnen</i> 23	
<i>Mathematik als Problemlösungsverfahren</i> 30	
<i>Maß und Messen</i> 30	
DAS BEISPIEL DEUTSCH – DIE KINDER AUF DEM WEG ZU SPRACHE UND SCHRIFT	35
<i>Körpersprache</i> 35	
<i>Vor-Formen von Sprache und Schrift</i> 39	
<i>Einige Aspekte zur Sprachentwicklung und Sprachförderung</i> 44	
<i>Lesen lernen</i> 54	
<i>Wie die Wellenlinie zum »M« erstarrt</i> 57	
<i>Schreiben lernen</i> 63	
GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG DURCH EINE NEUE ANREGUNGSKULTUR	73
ZEICHNEN ALS WESENTLICHE AUSDRUCKSFORM DES KINDES	80
DAS SPIEL	91
<i>Zur Spielentwicklung</i> 91	
<i>Das freie Kinderspiel ist Lernen und Arbeiten mit beiden Gehirnhälften</i> 99	
<i>Die Rolle des Erwachsenen beim Mitspielen</i> 101	
SICHTWEISEN KINDLICHER ENTWICKLUNG	104
<i>Wahrnehmungsschulung</i> 108	
BEZIEHUNGS- UND INHALTSASPEKT	111
KEINE ZENSUR, KEINE BENOTUNG	115
ELTERNARBEIT – VON DEN ELTERN AUS	117
BILDUNGSPOLITISCHER BLICK IN DIE ZUKUNFT	121
ANHANG	124
<i>Anmerkungen und Quellenangaben</i> 124	
<i>Literaturverzeichnis</i> 125	
<i>Bildquellen</i> 127	

Wir freuen uns, daß zumindest in Berlin etwas von dem verwirklicht wird, das oft nur als akademische Forderung formuliert und in wenig gelesenen Fachartikeln den Bibliotheken überantwortet wird ....

*Christina Höhr und Wolfgang Hinte,  
ProfessorInnen am Institut für stadtteilbezogene  
soziale Arbeit und Beratung der Universität Essen*

Mit großem Interesse und weitgehender Zustimmung habe ich die Konzeption für eine neue Schule gelesen. Für mich ist dieses Konzept ein weiterer Beleg dafür, daß die Erfahrungen befragt und ausgewertet werden müssen, denn:  
»Häufig lähmt die Angst vor dem, was passieren kann, jegliches pädagogisches Handeln. Man verbleibt in der theoretischen Diskussion und begnügt sich damit, Lösungen anzubieten, ohne etwas wirklich geschehen zu lassen.« (Nicola Cuomo, in: Schwere Behinderungen in der Schule, Seite 21). Jetzt ist es notwendig, weitere Erfahrungen zuzulassen!

*Jutta Schöler, Professorin für  
Erziehungswissenschaften, West-Berlin*

## ENTWICKLUNG DER FREIEN SCHULE KREUZBERG

Freie Schulen als Keimzellen einer neuen Gesellschaft, das war eine der Utopien, die sich im Gefolge der Studentenrevolte entwickelt hatten. Im Lauf der siebziger Jahre, als die kühnen Hoffnungen längst einer Ernüchterung gewichen waren, ein Scheitern der Bildungsreform sich abzeichnete, entsteht die Alternativschulbewegung.

Ausgehend von der Kinderladenbewegung finden sich mit der Regelschule unzufriedene Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen zusammen, um den Kinderladenkinder die repressiven Strukturen der Grundschule zu ersparen. Eben diese repressiven Strukturen sind es auch, die bisher alle Versuche, innerhalb der Regelschule wirkliche, tiefgreifende Änderungen zu bewirken, immer wieder zum Scheitern bringen. Das ist dann auch der Grund, warum der Weg über das grundgesetzlich verbrieft Recht auf Gründung privater Ersatzschulen gewählt wird. Das Grundgesetz sieht vor, daß eine private Volksschule zuzulassen ist, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt (Art. 7(5)GG).

Daß der Freien Schule Frankfurt, die als erste dieses Recht einforderte, das pädagogische Interesse für ihre eingereichte Konzeption versagt wird, hindert die Berliner Gruppe nicht daran, ebenfalls diesen Weg zu beschreiten.

Im Sommer 1979 besetzen Kinder, Eltern und ErzieherInnen gemeinsam mit der »Fabrik für Kultur, Sport und Handwerk« das UFA-Gelände, renovieren die Gebäude und beginnen im Herbst mit dem Schulbetrieb. Der damalige Schulsenator Rasch hatte dem Verein »Privatschulinitiative e.V.« gegen den Widerstand seiner eigenen Verwaltung das pädagogische Interesse erteilt. Nach den bis dahin geltenden Gepflogenheiten ist damit auch die Erlaubnis für die Aufnahme des Schulbetriebs gegeben, vorausgesetzt daß die formalen Bedingungen, wie sie im Landeschulgesetz vorgeschrieben sind, erfüllt sind.

Das Abenteuer Freie Schule konnte beginnen. Damit, daß das so schnell gehen würde, hatte niemand gerechnet. Es gab zwar schon vorbereitende Gespräche von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern darüber, wie die vorhandenen, eher theoretisch konzeptionellen Vorstellungen in die Praxis umgesetzt werden sollten. Niemand von uns, die wir anfangen, eine bessere Schulwirklichkeit für unsere Kinder zu organisieren und zu entwickeln, war für diese hochgesteckten Ziele in irgendeiner Weise vorbereitet. Was da war, waren die bisherigen praktischen Erfahrungen aus der Kinderladenzeit und die eher theoretischen Praxisberichte von den Vorbildern (Freinet, Dennison, Neill u.a.). Die noch jungen Erfahrungen der Freien Schule Frankfurt und der (damals Freien) Glockseeschule gaben schon eher ein bißchen Orientierung.

Währenddessen setzten die Kinder unabhängig von den Erwachsenen ihre Vorstellung von Freier Schule mit Freude und voller Energie in die Tat um, sie bestand hauptsächlich aus Spielen. Es war also nicht verwunderlich, daß das äußere und innere Erscheinungsbild unserer Schule zunächst das eines großen Kinderladens war.

Noch bevor sich die chaotische Orientierungsphase soweit gelichtet hatte, daß gemeinsame praktisch umsetzbare Vorstellungen heranreifen konnten, spitze sich die Lage zu.



Der erste »Unterrichtsbesuch« der zuständigen Schulverwaltung wurde angekündigt. Da bisher in der Praxis noch nichts stattfand, was sich als Unterricht im Schulverwaltungssinne interpretieren ließ, wurde beschlossen, den Verwaltungsbeamten etwas vorzuspielen. Die gesamte Schulsituation, die Kinder und LehrerInnen wurden so präpariert, daß sich bei wohlwollender Betrachtung der Eindruck alternativer Unterrichtsformen einstellen sollte. Aber die Schulräte spielten nicht mit. Es stellte sich schnell heraus, daß sich die Schulverwaltung zwar der politischen Weisung, eine Alternativschule zu genehmigen, gebeugt hatte, aber nicht gewillt und in der Lage war, in der Beurteilung der Praxis diesem politischen Willen Rechnung zu tragen.

So kam es zu der unglücklichen Situation, daß etwas pädagogisch Neues, das sich gerade erst in der Entwicklung befand, mit Maßstäben beurteilt wurde, die durch und für die Regelschule entstanden sind.

Um nicht geschlossen zu werden, wurde pro forma auf einzelne Bedingungen eingegangen, obwohl klar war, daß sie nicht in die Praxis umgesetzt werden konnten, weil dies die Entwicklung der angestrebten freien Unterrichtsformen nicht nur behindert, sondern unter Umständen unmöglich gemacht hätte. Es ging um zeitliche Vorgaben, um die Qualifikation von Mitarbeitern, um die Konkretisierung der Lernziele – alles Forderungen, die auf die Angleichung an die Regelschule hinausliefen. So kommt es, daß die Schulverwaltung heute mit einer gewissen perversen Logik behaupten kann, daß die Freien Schulen ihre eigenen Konzepte nicht verwirklichen können. Die Frage, ob die einzelnen Schulverwaltungsbeamten dieses Verhalten als geplante Strategie betreiben oder ob es die Folge nicht vorhandener Kompetenz ist, läßt sich schwer beantworten, es wird wohl beides sein.

Drei Monate nach Beginn der Freien Schule hat sich eine Spaltung der Gruppe ergeben. Die beiden Kinderladengruppen, die sich für das Projekt Freie Schule zusammengeschlossen hatten, trennten sich wieder, wobei Unzufriedene der einen sich zu der jeweils anderen Gruppe gesellten. Der eigentliche Hauptgrund für die Spaltung war, daß das gesamte Konfliktfeld dermaßen komplizierte Formen angenommen hatte, daß niemand mehr einen Überblick über das gesamte Geschehen hatte. Wir waren alle überfordert, konnten Emotionen und Inhalte nicht mehr voneinander trennen.

Die Folge waren Polarisierungen und Fraktionierungen mit emotional aufgeheizten Feindbildern. Althergebrachte unsoziale und verletzende Umgangsformen brachen durch. Drei inhaltliche Fragen waren es in erster Linie, für die keine Einigung in Sicht war, die aber aus heutiger Sicht der halbwegs einvernehmlichen Klärung bedürfen, wenn eine Alternativschule überleben will:

1. Wieweit darf die Kompromißbereitschaft gegenüber der Schulverwaltung gehen? Wieweit darf sie direkt in das pädagogische Geschehen mit z.B. zeitlichen Vorgaben für das Erlernen der Kulturtechniken eingreifen?
2. Wer bestimmt was, d.h. wie sieht die organisatorische und inhaltliche Mitwirkung der Eltern einerseits und der MitarbeiterInnen andererseits aus?
3. Wer bestimmt die Zusammensetzung des Mitarbeiterteams, und wer und wie bestimmt über die Aufnahme neuer Kinder und Eltern?

Im Nachhinein erscheint es grotesk, daß über so, wie es scheint, einfache Grundvoraussetzungen keine Einigung erzielt werden konnte. Wer jedoch Formen der

Meinungsbildung alternativer Kreise kennt, der ahnt schnell, daß sich viel Sprengkraft in diesen einfachen, aber grundsätzlichen Fragen verbirgt.

Nach einer Übergangszeit von zwei Monaten nach der Trennung beginnt die zweite Freie Schule in Berlin, die sich jetzt Freie Schule Kreuzberg nennt, mit ihrer Praxis im Mehringhof, einem alternativen Szeneprojekt. Im Juni 1981 reichen wir unser pädagogisches Konzept ein. Der Schulsenator Rasch weist seine Verwaltung an, uns ebenfalls zu genehmigen, die Verwaltung hält uns hin. Sie verzögert die Genehmigung bis zu den anstehenden Wahlen in Berlin. Rasch wird als Schulsenator von Laurien abgelöst, und im Juli 1981 erhalten wir die Ablehnung unseres Antrags.

Wir beschreiben die Vorgeschichte unserer Schule deshalb mit dieser Offenheit, weil das Ringen um Anerkennung und die Art, wie es sich gestaltet, wesentlich zum Erscheinungsbild jeder Freien Alternativschule gehört.

Im Kampf um die Anerkennung durch die Schulverwaltungen ergibt sich für die meisten Freien Schulen der Zwang, Methoden der Wissensvermittlung und Strukturen der Unterrichtsgestaltung zu akzeptieren, die denen der öffentlichen Schule ähneln. Viele Alternativschulen lassen sich notgedrungen darauf ein, allerdings in der Hoffnung, durch das freiere Umfeld und den ungezwungenen Umgang zwischen SchülerInnen und PädagogInnen weitgehend ihre Vorstellungen durchsetzen zu können. Diese Hoffnung ist illusionär.

Da der Freien Schule Kreuzberg von der Schulverwaltung das pädagogische Interesse nicht zuerkannt wurde, konnte sie, von solchen Auflagen unbelastet, in fast zehn Jahren Praxis andere Wege gehen. Uns wurde sehr schnell klar, daß sich aus anderen Rahmenbedingungen alleine nicht automatisch eine neue Methodik ergibt. Dem positiven Aspekt der Verweigerung üblicher Strukturen und Inhalte muß die Entwicklung neuer, alternativer Strukturen und Inhalte folgen. Da wir nun ja eine illegale Schule waren, konnten wir auch darauf verzichten, unterrichtsähnliche Situationen herzustellen, die der Unterrichtsverwaltung genehm wären. Wir hatten wieder Zeit, uns das anzuschauen, was sich die Kinder unter »Freier Schule« vorstellten.

Dabei stellten wir fest, daß die Kinder hauptsächlich spielten, zeichneten und ihre Bastelarbeiten vorwiegend mit dem zu tun hatten, was sie spielten. Ein Teil ihrer Spiele (Polizei; Cowboy und Indianer; Familie, Mutter, Kind; Weltraum- und Kriegsspiele), ihre Art zu lernen oder eben nicht zu lernen, stieß uns vor den Kopf. Insbesondere ihr unsoziales und teilweise brutales Verhalten bei manchen Spielen waren nicht leicht zu ertragen. Daraus ergaben sich die ersten Schwerpunkte unserer Arbeit: das freie Spiel, die sozialen Umgangsformen der Kinder untereinander, die Kinderzeichnungen und ihr kreatives Gestalten, vor allem bei ihren selbsthergestellten Spielsachen. Erst später, nachdem ein Voneinanderlernen sich langsam entwickelte, bekamen die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen eine größere Bedeutung. Sich gegenseitig ernstzunehmen, tatsächlich voneinander zu lernen – bei diesem Prozeß sind es in erster Linie die PädagogInnen, die ihr bisheriges Selbstverständnis kritisch überprüfen und ihr Verhalten ändern müssen.

Wenn dieses neue Lernen, wie theoretisch gefordert, auf Veränderungen von Strukturen und die Veränderung von Bewußtseinsinhalten gleichermaßen ausgerichtet ist und sich erfüllen soll, dann setzt das die freie Entwicklung des Individuums als Bedingung der freien Entwicklung aller voraus.



Wie aber sollen unsere Kinder an diesem Prozeß mitwirken, wenn wir sie nicht über diese Zielsetzung in einer für sie verständlichen Form aufklären? Daß das möglich ist und welche Veränderungen im Bewußtsein von PädagogInnen notwendig sind, wird in den Kapiteln »Paradigmenwechsel in der Pädagogik?« und »Erziehung zur Freiheit?« erörtert. Dabei wird, so ist zu hoffen, deutlich werden, daß nicht wir diejenigen sind, die Kinder als Objekte pädagogischer Experimente mißbrauchen, sondern die notwendigen Schritte aufzeigen, wie dieser allgegenwärtige Mißbrauch Schritt für Schritt mit und durch die Hilfe der Kinder aufzulösen ist. Hilfe können wir von Kindern in diesem gemeinsamen Lernprozeß nur erwarten, wenn wir am Prinzip des freiwilligen Lernens festhalten und von einer Kompetenz und Eigenentwicklung der Kinder ausgehen. Daß es diese Kompetenz und Eigenentwicklung gibt und wie sie aussehen kann, zeigen die Beispiele in den Kapiteln Deutsch und Mathematik.

Eine weitere Etappe auf dem Weg zu unserer neuen Pädagogik war folgende Erkenntnis: Je mehr wir die Eigentätigkeiten der Kinder akzeptierten und sie, so gut es ging, unterstützten, desto größer wurde ihre Bereitschaft, auf Anregungen unsererseits positiv zu reagieren. So entstand dann das, was wir eine neue Anregungskultur nennen. Die Bereitschaft der Kinder, von sich aus mit uns die Kulturtechniken lernen zu wollen, wurde wieder größer. Wir haben uns durch viel Selbstdisziplin, Veränderungswillen und Einfühlungsvermögen eine neue Verhaltenskompetenz erworben. Wir haben die Neigung Schritt für Schritt abgebaut, durch lehrerhaftes Erklären »unsere« Logik in die Erfahrungswelt der Kinder einzuführen und durch Zeigen, wie etwas »besser« gemacht werden könnte, die Kinder zu bevormunden.

Wir haben erkannt, daß man die Dinge, mit denen sich Kinder beschäftigen, in kindlichen Zusammenhängen und Ordnungsvorstellungen belassen muß. Sie können neue komplizierte Vorstellungen nur dann konstruktiv annehmen, wenn es ihnen möglich ist, sie in ihren bisherigen Erfahrungshorizont einzubinden.

Gerade bei der Vermittlung von Kulturtechniken wird davon ausgegangen, daß noch nichts da ist. Diese falsche Grundannahme ist der Ursprung aller Vermittlungsproblematik. Bei unserer Suche nach Möglichkeiten, auch bei der Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen am kindlichen Erfahrungshorizont anzuknüpfen, stießen wir auf das Buch »Universalgeschichte der Zahlen« von Georges Ifrah<sup>1</sup>.

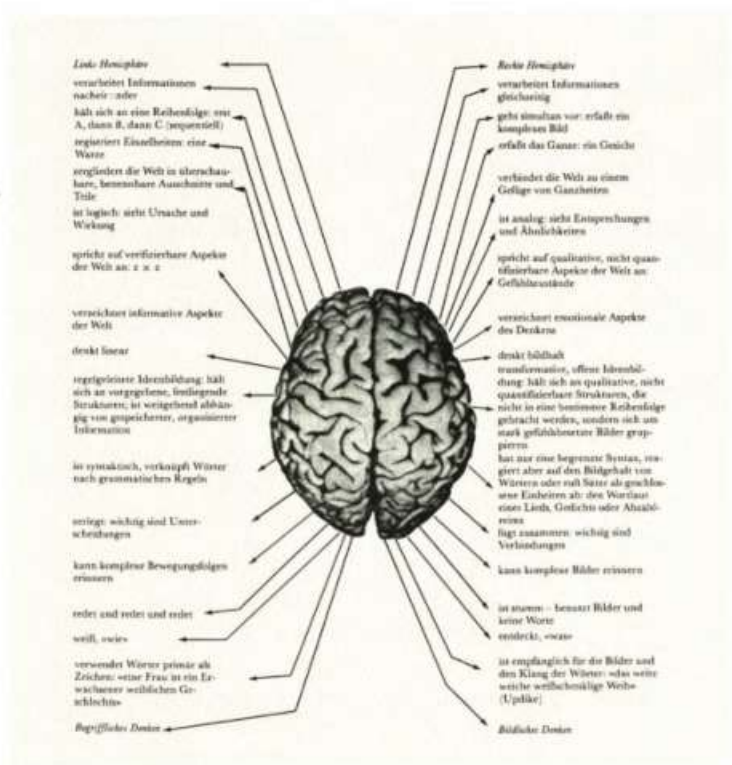
Über die kindliche Frage: »Woher kommen eigentlich die Zahlen und Buchstaben, die wir jetzt alle lernen wollen, sollen und müssen?« und ihre wissenschaftlich fundierte Beantwortung in dem erwähnten und in anderen Büchern entdeckten wir eine mögliche Lösung. Es entstand unser »Historischer Ansatz«.

Das heißt, daß wir bei der Vermittlung der Grundlagen der einzelnen Disziplinen uns an ihrer menschheitlichen Entstehungsgeschichte orientieren. In dieses Orientierungsgerüst paßten alle Aktivitäten, die wir bisher schon im Hinblick auf die Vermittlung von Kulturtechniken mit den Kindern zusammen entwickelt hatten: also Geschichten erzählen und vorlesen, die Kinder eigene Geschichten erzählen lassen und sie aufschreiben, eigene Symbole und Geheimschriften erfinden lassen usw. Das Problem war aber, daß diese Aktivitäten noch keinen auch für die Kinder sichtbaren Zusammenhang hatten. Die alte Forderung nach Ganzheitlichkeit des Bildungsvorgangs, an der auch der Projektunterricht gescheitert war, wartete noch auf eine Lösung.

Ein wichtiger Ansatzpunkt dazu ergab sich aus unserem Orientierungsgerüst. Wir erkannten sehr schnell, daß die einzelnen Disziplinen nicht getrennt voneinander, sondern in einem komplexen Zusammenwirken entstanden sind. Daraus folgt logischerweise die Forderung, daß zur Vermittlung der Grundlagen auch die Erfahrungsbarmachung ihrer komplexen Abhängigkeit voneinander gehört; also der Zusammenhang von Schrift, Zahl, Maß und Gewicht als Schlüssel zum Weltverständnis. Jetzt stellen sich natürlich sofort die Fragen: »Können Kinder komplexe Zusammenhänge überhaupt begreifen, und wann können sie das?« »Gehört dazu nicht die Fähigkeit des abstrakten Denkens?« »Gibt es einen anderen Weg als den vom Einfachen zum Komplizierten?« »Ist die linear-logische Denkweise, auf der alle Didaktik bisher basiert, kindgemäß, und wenn nicht, was dann?«

Wie funktioniert also Lernen? Was ist Begabung? Wie entsteht Kreativität?

Die Psychologie hat zu diesem Thema bis heute wenig Erschöpfendes beigetragen. Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt sich jedoch die Gehirnforschung sehr intensiv mit diesen Fragen. In der BRD war es vor allem Frederic Vester, der mit seinem Buch »Denken, Lernen, Vergessen« nach einer gleichnamigen Fernsehserie einer breiteren Öffentlichkeit bisherige Forschungsergebnisse zugänglich machte. Die bahnbrechenden Entdeckungen über die Funktionsweise des Gehirns, insbesondere die Entwicklung des Hemisphärenmodells, gehen auf den amerikanischen Nobelpreisträger Roger W. Sperry zurück.



Hemisphären-Modell



»Die Forschung hat bisher zu zwei unstrittigen Erkenntnissen geführt:

1. Das Großhirn besteht aus zwei Hälften, und jede dieser Hemisphären kann unabhängig von der anderen arbeiten.
2. Jede Hemisphäre verarbeitet identische Informationen auf unterschiedliche Weise.«<sup>2</sup>

Beide Gehirnhälften sind mit dem sogenannten Corpus callosum (Balken) verbunden. Die Vermutungen der Gehirnforscher gehen dahin, daß bei Kindern bis zum Alter von elf bis zwölf Jahren, also bis zum Beginn der Pubertät, die rechte Gehirnhälfte dominiert. Hintergrund dieser Annahme ist die hirnbioologische Entdeckung, daß die Nervenfasern des Corpus callosum fast elf Jahre brauchen, um ihre Leitfähigkeit auszubilden, die den Austausch elektrischer Impulse und damit die für das ausgewachsene Gehirn charakteristische Kommunikation zwischen den Hemisphären ermöglicht.<sup>3</sup> Wenn das zutrifft, wäre dies eine wissenschaftliche Bestätigung für praktische Erkenntnisse vieler Reformpädagogen. Nicht nur Rudolf Steiner, sondern auch Martin Wagenschein und andere haben immer wieder behauptet, daß sich zu Beginn der Pubertät Entscheidendes im Hinblick auf das Abstraktionsvermögen ereignet. Das wäre auch eine Erklärung dafür, warum es unserem linkslastigen Erziehungssystem nicht gelingen kann, exaktes Denken ohne Preisgabe der Phantasie zu lehren.<sup>4</sup> Die linear-logisch ausgerichtete Didaktik handelt gegen die natürliche Eigenentwicklung von Kindern. Auch über Legasthenie muß in diesem Zusammenhang neu nachgedacht werden. Wie also, fragen wir mit Jerome Bruner, weckt man in einem Kind die ganze Kraft analytischen Denkens, ohne ihm dadurch sein gesundes Empfinden für den intellektuellen und praktischen Nutzen intuitiven Denkens zu rauben?<sup>5</sup>

Ob unsere Konzeption eine mögliche Lösung darstellt, möge der Leser selbst entscheiden. Wir glauben jedenfalls zu wissen, warum uns eines unserer Kinder auf die Bemerkung: »Du bist ein Idiot, wie er im Buche steht!« die weise Antwort gab: »Ich steh aber nicht im Buche!«

### *Paradigmenwechsel in der Pädagogik?*

Unsere intensive Auseinandersetzung mit den derzeit stark polarisierenden Positionen sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der theoretischen Diskussion läßt uns zu folgendem Schluß kommen: Alle noch so unterschiedlichen Ansätze haben eine Gemeinsamkeit. Diese Gemeinsamkeit ist die Annahme falscher Prämissen, der gemeinsame Ausgangspunkt von falschen Grundgedanken. Neudeutsch gesprochen von einem falschen Paradigma.

Diese Grundgedanken lauten: Erziehung sei etwas direkt Wirkendes; sie unterliege einem relativ einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip. Erziehung sei eine einseitige Aktion, sie werde von Erwachsenen mit dem Kind, bzw. von dem vermeintlich Schlauerem mit dem vermeintlich Dümmeren gemacht. Erziehung wäre meßbar, die Lernprozesse durchschaubar.

Diese Annahmen stimmen nicht. Sie werden dem komplexen, wechselseitigen Prozeß dessen, was wir Erziehung nennen, nicht gerecht. Die Dynamik der

menschlichen Entwicklung in zunehmender Komplexität sperrt sich von Natur aus gegen allgemeingültige Regeln für die Zukunft. Dieses Dilemma gilt gleichermaßen für die Psychologie und Soziologie, doch in der Pädagogik wird besonders deutlich, wie die Wissenschaft ihrem Gegenstand hinterherdenkt. In ihrem Versuch, meßbar zu machen, was unseres Erachtens nicht zu messen ist, mußte sich die pädagogische Wissenschaft zwangsläufig von der Praxis entfernen, um überhaupt zu »Begrifflichkeiten« zu kommen, die den allgemein anerkannten wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten konnten. Damit hat sich die pädagogische Wissenschaft quasi »entpädagogisiert«.

Theoretisches pädagogisches Wissen entsteht und versinkt immer wieder, ohne je in die Praxis zu gelangen. Wenn dennoch ein Teil dieses Wissens in die Praxis gelangt, dann in Form von Theorie, die der Praxis übergestülpt wird wie eine Käseglocke. Die Theorie wird von Erwachsenen gemacht und an Kindern ausprobiert. Es werden Lernziele formuliert (vorweggenommen), und damit wird die Didaktik, mittels derer die Lernziele erreicht werden sollen, überproportional am Geschehen beteiligt, bis sie sich schließlich als abgehobene Wissenschaft verselbständigt. In Form des Curriculums hat sich diese verselbständigte Wissenschaft in der Praxis festgesetzt und führt dort ein zähes Eigenleben an führender Stelle. Kinder und Schüler sind Objekte wissenschaftlicher Forschung geworden, an denen der Erfolg oder Mißerfolg didaktischer Maßnahmen gemessen wird. Didaktik ist zum Ersatz für (nicht funktionierende) Pädagogik geworden.

Mit P. Freire spricht H. Weber in diesem Zusammenhang von der »Übermittlungskrankheit des Bildungsvorgangs«: Da herkömmliche Unterrichtsformen den Handlungs- und Beziehungsaspekt zwischen Schüler und Lehrer vernachlässigen, wird Schülern im Unterricht nicht die Wirklichkeit der Welt nahegebracht, sondern eine vorgestellte Wirklichkeit, wie sie im Unterrichtsmaterial und Lehrerbewußtsein verengt ist. Diese Lehrstoff-Wirklichkeit erstarrt zunehmend in ihrer Präsentationsstruktur und wird der tatsächlichen, der erlebten Wirklichkeit immer unähnlicher, immer weniger vergleichbar.

»Durch allerlei methodische Verfeinerungen und Tricks wird dieser Übermittlungskrankheit zu Leibe gerückt. Der Effekt aber bleibt auf Dauer aus. Denn man übersieht, wenn im Unterricht gesprochen wird, den Unterschied zwischen dem, was Sprache eigentlich ist, und dem, was es heißt, über die Dinge nur zu reden. Man kann nämlich über Dinge reden; man kann aber auch Sprache deshalb finden, weil der Umgang mit den Dingen dazu nötigt. Die Übermittlungskrankheit des Unterrichts manifestiert sich darin, daß sich alles im Reden über die Dinge erschöpft und so die Worte aller Konkretheit entleert werden.«<sup>6</sup>

Wo immer der Versuch unternommen wird, Kinder nicht nur als Objekte erzieherischer Maßnahmen zu sehen, ihnen ein größerer Freiraum für ihre Eigenentwicklung zugestanden wird, da wird eines sehr schnell deutlich: Die in den Köpfen der Erwachsenen entstandenen Theorien taugen für die Praxis wenig (auch nicht die des sogenannten Projektunterrichts).

Paradigawechsel bedeutet in diesem Zusammenhang nicht etwa nur die Verabschiedung von alten, überholten Grundsätzen zugunsten neuer, dynamischer Überlegungen, sondern vor allem die (schrittweise) »Entdidaktisierung« des Vermittlungsvorganges. Durch die Entdidaktisierung des Vermittlungsvorganges gerät wieder das



in den Mittelpunkt, was durch Wissensvermittlung erreicht werden sollte, nämlich Bildung. Kerschensteiner formulierte einmal: »Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man einmal gelernt hat.«<sup>7</sup> Dabei ist dann weniger die Wissenschaft gefragt als vor allem die Erfahrungen und Erlebnisse von Schülern und Lehrern, die sich auf der neuen Basis des Umgangs miteinander ergeben.

Dennison schreibt in seinem Erfahrungsbericht aus der Praxis in der First Street School: »Doch selbst wenn ich im rein wissenschaftlichen Sinn überhaupt nichts beweisen kann, so haben die Vorfälle selbst dennoch eine Überzeugungskraft, und ich kann nur hoffen, daß unsere Erfahrungen bei anderen Eltern und Lehrern ein experimentelles Interesse wecken werden.«<sup>8</sup> Seine Hoffnung richtet sich also nicht auf eine neue Theorie, sondern auf den Vergleich von Erfahrungen, der ein Interesse daran wecken soll, zu experimentieren, etwas zu verändern.

Auch wir wollen unsere Konzeption nicht als neue Theorie verstanden wissen, sondern in erster Linie als Anregung und Beispiel dafür, daß es anders geht. Vor allem aber wollen wir, daß der pädagogischen Praxis, oder besser gesagt, der praktischen Erfahrung und dem Austausch dieser Erfahrung wieder mehr Raum und Wichtigkeit gegeben wird.

### *Erziehung zur Freiheit?*

Ein weiterer Begriff, mit dem in der Pädagogik ständig umgegangen wird, als ob jedem klar wäre, was das ist, ist der Begriff der Freiheit. Freiheit wird vielfach so gesehen, daß zuviel davon automatisch zum Chaos führt. Desweiteren wird Freiheit in der Pädagogik vor allem mit dem Begriff Autorität verbunden. Wenig Autorität bedeutet viel Freiheit und umgekehrt. Weitere Polaritäten sind: Führen und Wachsenlassen, Nähe und Distanz.

Die Freiheit ist schwer zu fassen, nicht nur in der Pädagogik, doch niemand kann so tun, als sei sie nicht wesentlich am Entwicklungsprozeß beteiligt. Insbesondere wer den Anspruch erhebt, »Freie Schule« zu verwirklichen, muß sich zwangsläufig mit dem Phänomen »Freiheit« auseinandersetzen. Das hat auch Dennison getan und kam dabei zu folgenden Aussagen:

- »1. Freiheit ist ein abstrakter und äußerst schwer zu definierender Begriff ...
  2. Wenn Erwachsene auf Autorität verzichten, wächst nicht zwangsläufig die Freiheit der Kinder.
  3. Freiheit geben heißt, den formativen Kräften anderer freien Lauf zu lassen.«<sup>9</sup>
- Die Erkenntnis, daß beim Verzicht auf Autorität nicht immer die Freiheit der Kinder wächst, gehört zu den wichtigsten Erfahrungen, die wir in unserer Praxis gemacht haben. Freiräume können konstruktiv genutzt, aber auch destruktiv mißbraucht werden. Die dritte, eindeutige Definition scheint uns jedoch zu weit zu gehen. Es müßte heißen: »Freiheit geben, kann auch bedeuten, den formativen Kräften anderer freien Lauf zu lassen.« So formuliert läßt uns diese Aussage bewußt werden, daß ein Kind wie wir alle einer komplexen Einflußsphäre unterliegt und daß eine zurückgenommene Beeinflussung in vielen Fällen durch andere Menschen und Strukturen ersetzt werden kann. Dabei gerät das Feld, bzw. der Raum und die

Situation in den Blickpunkt, in der sich Freiheit entfalten kann oder auch nicht. »Der Erziehende hat Grenzen häufig zu personifizieren. Hier ist der klassische Scheideweg der Pädagogik für alle erdenklichen Verwirrungen und für klammheimliche Rechtfertigungen von autoritären Machtstrukturen oder von laissez faire bis antiautoritären Ohnmachtsstrukturen. 'Kids an die Macht' ist eine das Kind ebenso neurotisierende Haltung wie '... solange der seine Füße unter meinen Tisch stellt ...'. Die pädagogische Autorität legitimiert sich durch das Anerkenntnis der kindlichen Eigenständigkeit und der Akzeptanz der von der Autorität unabhängigen Grenzen.«<sup>10</sup>

Freie Schulen versuchen ein Mehr an Freiheit dadurch zu gewinnen, daß sie den sozialen Interaktionsrahmen einschließlich der Freiräume nicht nur für, sondern mit den Kindern gestalten. Einen hierfür notwendigen Aspekt benennt P. Freire: »Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.«<sup>11</sup>

Es geht also nicht um mehr oder weniger Beeinflussung oder Erziehung, sondern darum, ob unser Anteil an der Gestaltung des sozialen Interaktionsprozesses die Eigenentwicklung des Kindes unterstützt oder ihr entgegenwirkt. Zielsetzung in der Praxis soll es daher sein, ein Kind in seiner Eigenentwicklung so zu stärken und zu unterstützen, daß es ohne zu große Fremdbestimmung seine Persönlichkeitsstruktur entdecken und ausbilden kann. Wir erziehen nicht zur Freiheit, sondern stellen Situationen her, in denen sich für die, die da gerade zusammen sind, Möglichkeiten für das Erleben von Freiheit entwickeln. Hier definiert sich Freiheit nicht an mehr oder weniger Grenzen und ihrer Gestaltung, sondern an dem sozialen Umfeld, aus dem erst für den einzelnen Menschen Freiheit erwachsen kann.

Mehr Freiheit wagen fordert von PädagogInnen Mut zum Risiko, Mut, Dinge zuzulassen, ohne zu wissen, was genau dabei herauskommt. Das größte Hemmnis dabei ist die Angst, nicht alles unter Kontrolle zu haben und nicht alles wissen, planen und in Schubladen einordnen zu können. Eine wesentliche Rolle spielt dabei, sich gegenüber Kollegen, Eltern und Vorgesetzten rechtfertigen und erklären zu müssen. »Häufig lähmt die Angst vor dem, was passieren kann, jegliches pädagogische Handeln. Man verbleibt in der theoretischen Diskussion und begnügt sich damit, Lösungen anzubieten, ohne etwas wirklich geschehen zu lassen.«<sup>12</sup>

### *Alternativschulen: Spezialisten fürs Soziale?*

In allen politischen Lagern unserer Gesellschaft gibt es eine weitreichende Kritik, die da lautet: Die staatlichen Schulen sind wenig in der Lage, eine Wissensvermittlung zu entwickeln, die der Lernkompetenz der Kinder entspricht. Dies wird mit weitgehender Übereinstimmung, wenn auch unterschiedlicher Begründung festgestellt.

Insbesondere bei der Stoffvermittlung in den Fächern Deutsch und Mathematik existiert aber dennoch so etwas wie eine »reine Lehre«, von der (auch innerhalb der wenigen staatlichen Schulversuche) keine Abweichung geduldet wird. Den Alternativschulen wird selbst von den schärfsten Kritikern eine Kompetenz im sozialen

Umgang mit Kindern zugestanden. Gleichzeitig wird aber behauptet, daß sie aus eben diesen Gründen nicht in der Lage wären, den Kindern die sogenannten Kulturtechniken in der erforderlichen Weise zu vermitteln. Wissensvermittlung ohne Leistungsdruck scheint nach wie vor unvorstellbar zu sein.

So wird von den »Freien Alternativschulen« (private Ersatzschulen), die zur Zeit um eine Anerkennung ringen, von den Schulverwaltungen eine zeitliche Vorgabe für das Erlernen der sogenannten Kulturtechniken, also Lesen, Rechnen und Schreiben, verlangt. Daß die Waldorfschulen von solchen Vorgaben befreit sind, haben sie ihrer langen Tradition zu verdanken.

Um zu zeigen, daß eine eigenständig kindgerechte und erfolgreiche Vermittlung der Grundfertigkeiten für Freie Schulen möglich ist, beginnen wir unsere Konzeption mit der Schilderung von »Mathematik und Deutsch in unserer Freien Schule«.



## DAS BEISPIEL MATHEMATIK

### *Woher kommen die Zahlen?*

Die Kinder kommen auf uns zu mit der Bitte: Ich will rechnen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist der Grundsatz, daß wir als Pädagogen, wenn wir den kindlichen Interessensgebieten und Fragestellungen nachgehen, sie an dem Entwicklungspunkt abholen müssen, an dem sie sich befinden. Das heißt konkret auf Mathematik bezogen, wir müssen erst einmal durch Beobachtung und Befragung feststellen, was sie in diesem Bereich wissen und können, bzw. glauben zu wissen oder zu können. Die Beobachtung und Befragung der Kinder läßt uns immer wieder zu den Fragen kommen: Woher kommen eigentlich die Zahlen? Und wozu sind sie da?

Ob diese »Hintergrundfragen« von den Kindern selbst kommen, oder ob sie von uns gestellt werden, ist hierbei nicht so wichtig. Wesentlich sind die vielfältigen konkreten und beziehungsreichen Überlegungen, die sich aus diesen scheinbar einfachen Fragestellungen ergeben.

Einige Beispiele: Können nur Menschen zählen oder auch Tiere? Gibt es Menschen, die nicht zählen können? Zählen Menschen in anderen Ländern genauso wie wir? Seit wann können Menschen zählen, und wie haben sie es gelernt? Was alles kann man zählen?

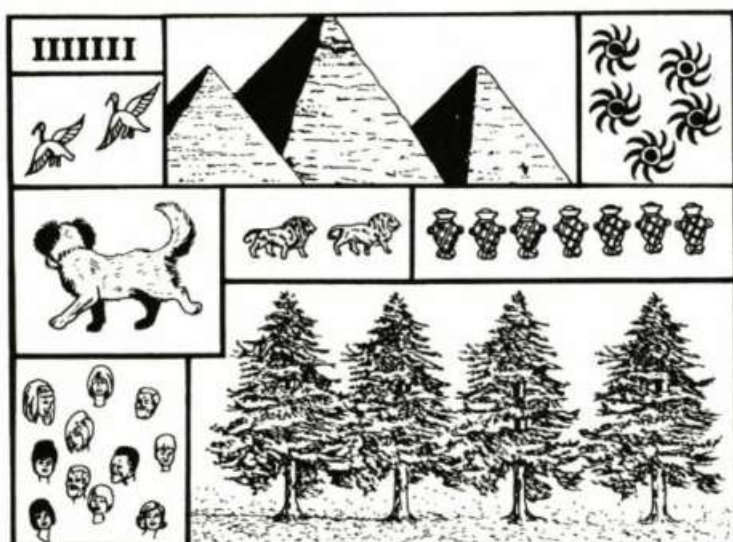
Wenn die prinzipielle Frage »Warum denn überhaupt lernen?« mit den Kindern noch nicht erörtert worden ist, dringt sie hier in den Vordergrund. Anhand von Beispielen, wie und warum die Menschen zum Zählen kamen, kann sehr deutlich durchschaubar und im Spiel mit Mengen auch erfahrbar gemacht werden, daß Lernen grundsätzlich etwas mit der Erleichterung des Lebens, mit der Bewältigung von Problemen und mit der Unabhängigkeit von anderen, also mit Selbständigkeit (Freiheit) zu tun hat.

### Der Schafhirte

Ein Hirte treibt morgens seine Schafe auf die Weide. Er kann nicht zählen, denn zu seiner Zeit gab es noch keine Zahlen. Die Nacht verbringt er mit den Schafen zusammen in einer schützenden Höhle. Wie kann er feststellen, daß ihm kein Schaf verloren geht? Solange es wenig Schafe sind, gibt es kaum Probleme. Er kann z.B. jedem Tier einen Namen geben, und bei genauem Beobachten wird er feststellen, daß jedes Tier ein bißchen anders aussieht, eine Besonderheit hat, und sich so das Tier und den dazugehörigen Namen merken.

Aber wieviel Schafe kann er sich merken? Oder die Frage allgemeiner gestellt: Wieviel Dinge gleicher Art, Schafe, Bäume, Menschen usw. können wir spontan erkennen, und ab welcher Menge müssen wir diese in irgendeiner Form verändern (ordnen), um sie sicher zu erkennen bzw. mengenmäßig festzustellen?

Auf einen Blick können wir mit unserer direkten Zahlenwahrnehmung feststellen, ob eine Gesamtheit ein, zwei, drei oder vier Elemente umfaßt; Mengen, die größer sind, müssen wir meistens »zählen« – oder mit Hilfe des Vergleichs oder der gedanklichen Aufteilung in Teilmengen erfassen –, da unsere direkte Wahrnehmung nicht mehr ausreicht, exakte Angaben zu machen.



Unsere Geschichte und das Experiment bringen uns zu der Erkenntnis, daß alle Menschen, ob groß, ob klein, schlau oder weniger schlau, dieselben Grundvoraussetzungen mitbringen, was das spontane Erkennen von Mengen betrifft. Bei unserer Arbeit mit den Kindern der Freien Schule haben wir festgestellt, daß es für die Kinder ein sehr positives Erlebnis ist zu merken, daß sie an diesem Punkt auf der gleichen Leistungsstufe mit den Erwachsenen stehen. Dieses positive Grunderlebnis mit Zahlen scheint uns besonders wichtig zu sein für den weiteren Verlauf des Lernprozesses. Auch die Fragestellung: »Können Tiere zählen?« und ihre Erörterung tragen unseres Erachtens dazu bei, das Sachgebiet »Mathematik« auf eine kindgerechte, positive und beziehungsreiche Art und Weise einzuführen.

Es ergab sich eine weitere wesentliche Erfahrung: Werden die Kinder auf diese Weise mit dem Problem »Rechnen lernen« konfrontiert, so interessieren sie sich natürlich auch besonders stark für die Beziehungen, die mit den erzählten Beispielen transportiert werden. Sie fragen z.B.: »Hat der Hirte keine Angst, nachts alleine mit den Schafen?« oder »Was macht er, wenn Wölfe kommen?« usw. Diese Fragen dürfen nicht umgangen werden, sondern müssen ernst genommen und ausführlich behandelt und erörtert werden. Wenn das nicht geschieht, entsteht die allen Pädagogen so vertraute, aber auch verhaßte, weil hilflos machende Situation, in der das Kind »träumt«, was nichts anderes heißt, als daß es für sich an seinen Fragestellungen weiterarbeitet oder abschaltet, während der Pädagoge mit Engsgeduld und tausend verschiedenen Beispielen versucht, seine eigene Denkstruktur und seine Art der Problemlösung zu verdeutlichen.

»Unaufmerksamkeit ist das Sicherheitsventil des Geistes«<sup>13</sup>. Dies bedeutet, solange für das Kind der »Beziehungsaspekt« der Fragestellung im Vordergrund steht und nicht berücksichtigt wird, kommt es mit dem Inhalt nicht weiter. So entsteht nach unserer Beobachtung ein Großteil der sogenannten Lernblockierungen. (Zur Problematik des Beziehungs- und Inhaltsaspektes siehe auch Seiten 111 - 114)



Erst wenn ein Kind seine eigenen Fragestellungen befriedigend beantwortet findet, zeigt es auch Interesse für das inhaltliche Problem, das in der Fragestellung steckt. Erst dann ist es auch offen für Hilfestellungen, die ihm andere für die Lösung des Problems anbieten. Solange das nicht der Fall ist, sind die sogenannten Hilfestellungen für das Kind nichts anderes als zusätzliche Informationen, die keine Fragen beantworten, sondern meist neue Fragen aufwerfen, also zusätzliche Verwirrung stiften.

### *Von der parallelen Zuordnung von Mengen zur Bündelung von Mengen*

Wenn unser Hirte mehr Schafe zu hüten hätte, als er sich merken kann, braucht er ein Hilfsmittel oder eine Gedächtnisstütze. Zunächst nimmt er wahrscheinlich seine Finger zur Hilfe. Wenn diese nicht mehr ausreichen, kann er, wie die Abbildung zeigt, Kerben in einen Knochen schnitzen. Wenn seine Schafe die Höhle verlassen, schnitzt er für jedes Schaf, das am Ausgang an ihm vorbei geht, eine Kerbe in den Knochen. Abends, wenn sie wieder in die Höhle zurückkommen, braucht er nur noch den Finger in die Kerben zu legen und erkennt so, ob wieder alle zurückgekommen sind. Wenn die Finger und Zehen bzw. andere Körperteile für die Zuordnung nicht mehr ausreichen, muß man sich anderweitig behelfen.

Wenn auch die Körperteile von mehreren Menschen (Zählhelfer) nicht mehr ausreichen, kommen wir von der parallelen Zuordnung zur Bündelung von Mengen, also zu sogenannten Zählsystemen z.B. Zehner-, Zwölfersystem (Dutzend), Zweiersystem (Computer).



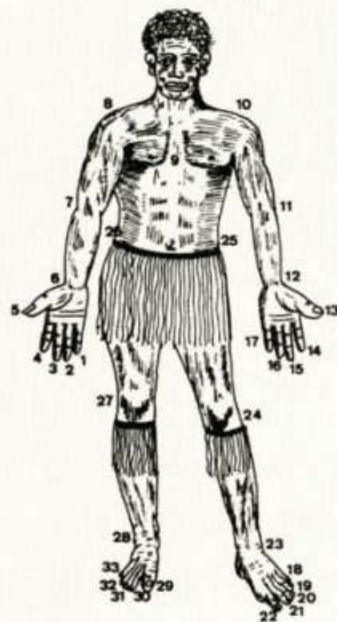
Hirte beim  
Abzählen  
der Schafe





oben: Zeichensprache, mit der von 1 bis 20 gezählt werden kann. Nur Finger und Zehen werden benutzt

rechts: Körperbezogenes Zählverhalten verschiedener Insulaner der Torres Straße



- 1: Kleiner Finger der rechten Hand
- 2: Rechter Ringfinger
- 3: Rechter Mittelfinger
- 4: Rechter Zeigefinger
- 5: Rechter Daumen
- 6: Rechtes Handgelenk
- 7: Rechter Ellenbogen
- 8: Rechte Schulter
- 9: Brustbein
- 10: Linke Schulter
- 11: Linker Ellenbogen
- 12: Linkes Handgelenk
- 13: Linker Daumen
- 14: Linker Zeigefinger
- 15: Linker Mittelfinger
- 16: Linker Ringfinger
- 17: Kleiner Finger der linken Hand
- 18: Kleine Zehe links
- 19: darauf folgende Zehe
- 20: darauf folgende Zehe
- 21: darauf folgende Zehe
- 22: Große Zehe links
- 23: Linker Fußknöchel
- 24: Linkes Knie
- 25: Linke Hüfte
- 26: Rechte Hüfte
- 27: Rechtes Knie
- 28: Rechter Fußknöchel
- 29: Große Zehe rechts
- 30: darauf folgende Zehe
- 31: darauf folgende Zehe
- 32: darauf folgende Zehe
- 33: Kleine Zehe rechts

Ausgangspunkt sind und bleiben in den meisten Fällen die Hände bzw. Finger, in manchen Gegenden auch die Zehen und andere Körperteile. Es ist laut Ifrah sehr wahrscheinlich, daß von der damaligen Bezeichnung einzelner Körperteile die Namen unserer Zahlzeichen abstammen.<sup>14</sup>

Wenn unser Hirte eine große Herde von Schafen zu »zählen« hat, so kann er also erst einmal so viele Schafe, wie er Finger an den Händen hat, an sich vorbeiziehen lassen. Danach schnitzt er eine Kerbe in seinen Knochen, die dann aber wiederum für die Menge von Fingern an zwei Händen, also für zehn Schafe steht. Dasselbe kann er auch mit Kieselsteinen tun. Die Methode, mit Kieselsteinen zu zählen, wurde früher tatsächlich angewandt.

Das Wort »calculi« bedeutet kleiner Kieselstein. Ein Kalkulator ist also einer, der mit Kieselsteinen rechnet.<sup>15</sup> Zunächst rechnen wir also noch nicht, sondern spielen mit Kieselsteinen. Wiederum liefern frühere Zählweisen anregende Beispiele.

Der für uns Erwachsene so klein erscheinende Schritt von der parallelen Zuordnung von Mengen zur Bündelung von Mengen in Form von Zahlensystemen ist für die Kinder (und war wohl auch für die Menschheit) ein sehr großer Schritt. Wir lassen uns deshalb sehr viel Zeit damit, denn dieser für die Entwicklung der Mathematik entscheidende Schritt soll nicht nur kognitiv verstanden, also nicht nur als Rechentechnik abstrakt, bzw. intellektuell verstanden, sondern wirklich begriffen (= angefaßt) werden.

Kreativ kann man nur dann mit Wissen umgehen, wenn man den Prozeß, der zu diesem Wissen geführt hat, kennt.



Beispiele früherer  
Zählweisen

### Das Zahlenbewußtsein

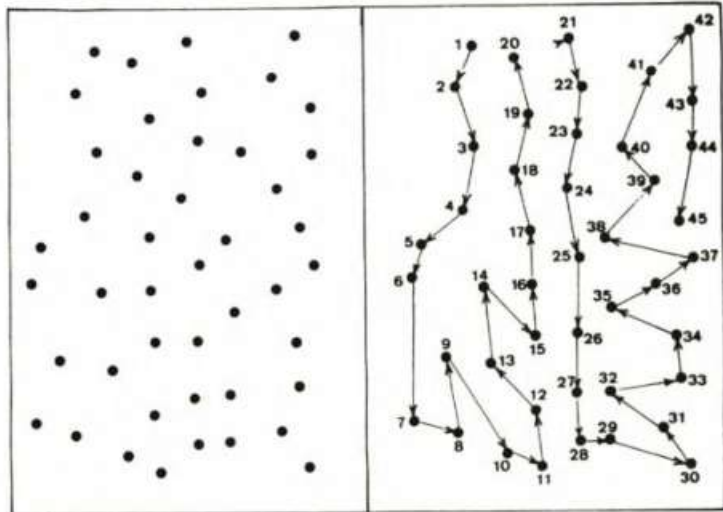
Bei unserer Arbeit mit den Kindern der Freien Schule konnten wir immer wieder feststellen, daß die meisten Kinder überzeugt davon sind, zählen zu können (z.B. von 1 bis 100, manche auch noch weiter). Bei genauerer Beobachtung und Befragung ergibt sich aber, daß sie lediglich eine »Wortreihe« auswendig gelernt haben und nun partiell in der Lage sind, den auswendig hergesagten Zahlen die entsprechende Menge zuzuordnen.

»Der menschliche Verstand ist erst dann in der Lage, die ganzen Zahlen abstrakt zu erfassen, wenn er getrennte Einheiten erkennen und zu einer begrifflichen 'Synthese' zusammenfassen kann. Diese intellektuelle Fähigkeit, die vor allem das Erlernen der Analyse, des Vergleichs und der Abstraktion von individuellen Unterschieden voraussetzt, beruht auf einem Denkvorgang, der zusammen mit der Paarung und der Klassifizierung den Ausgangspunkt aller Wissenschaften darstellt.«<sup>16</sup>

Dieses Zahlenbewußtsein ist nur wenigen Menschen gegenwärtig. Bei unserer Arbeit mit den Kindern müssen wir davon ausgehen, daß sie noch kein solches Zahlenbewußtsein haben. Ohne diese Voraussetzung sind unsere Zahlen eine ungenaue Pauschale, willkürliche Begriffe oder Bezeichnungen. Es ist also völlig sinnlos, einem Kind zu sagen,  $2 \times 2$  ist 4, und zu erwarten, daß es aufgrund dieser Information wissen kann, was  $3 \times 3$  ist. Dies würde bedeuten, daß das Kind schon die Methode beherrscht. Das tut es aber nicht. Es bekommt Fragen gestellt, lernt die Lösungen durch Einüben auswendig, und bei vielen Kindern bleibt es beim sinnlo-



Zählung einer Punktwolke: Zunächst wird den Kindern die linke Abbildung, die Punktwolke gezeigt. Sie schlagen Möglichkeiten zur Erfassung der Punkte vor. Die rechte Abbildung stellt eine der vielen möglichen Erfassungen der exakten Menge dar. Überschaubare Bündelung ist eine andere, oft vorgeschlagene Lösung

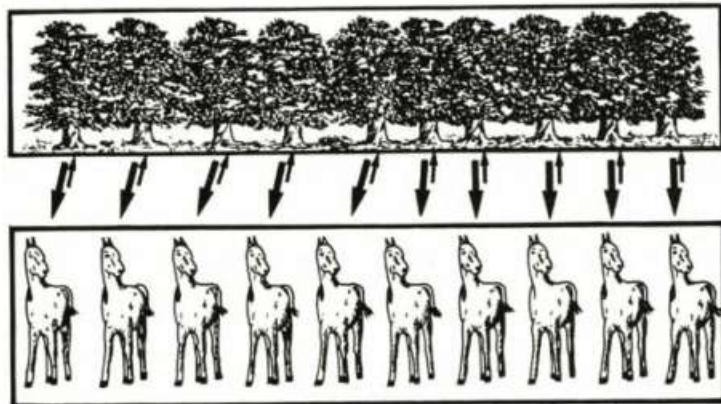


sen Pauken von Zahlen und Worten (Päckchenrechnen). Nur einzelne Kinder erfassen auf diese Art mit der Zeit die eigentliche Rechenmethode. Die meisten Kinder können zwar die Methode anwenden, wissen aber nicht, warum sie funktioniert. Sie haben nicht wirklich begriffen. Es sind unverstandene Rezepte. »Es gibt keine Stufe des bildenden Mathematikunterrichts, an der es nötig wäre, vor dem Verstehen zu üben.«<sup>17</sup>

Wir lassen uns also, wie schon gesagt, sehr viel Zeit mit der praktischen Beantwortung der Frage: Kann man ohne Zahlen zählen?

Wenn wir ins Kino gehen und am Eingang den Sitzplan anschauen, dann wissen wir z.B., daß das Kino 180 Sitzplätze hat. Im Inneren des Kinos sehen wir, nur noch zwei Sitzplätze sind frei. Aufgrund der parallelen Zuordnung (Sitz zu Kinobesucher) kann jeder schnell erfassen, wieviel Menschen im Kino sind. Weiterhin verwenden wir mehrere Kilo verschiedenfarbiger Dominosteine, Kieselsteine, Fe-

Eine gegebene Menge kann einer anderen Menge paarweise zugeordnet werden, wenn jedem Element der einen Menge ein Element der anderen entspricht und umgekehrt



dern, Schnüre, Muscheln, Hölzer usw., im Grunde alles, was uns umgibt. (Natürlich umgibt die Kinder einer Freien Schule ein Vielfaches von dem, was den Kindern in der Regelschule zur Verfügung steht.) Desweiteren verwenden wir verschiedene Rechenbretter, z.B. 1 m<sup>2</sup> großen festen Karton, eingeteilt in 100 dm<sup>2</sup>, mit den Kindern zusammen hergestellte 1 x 1-Karten, den einfachen und erweiterten römischen Abakus und anderes.

Von einer im Prinzip ähnlichen Vorgehensweise Pestalozzis vor ungefähr 200 Jahren berichtet Johanna Schopenhauer: »Nach Pestalozzis Überzeugung lernt der Mensch wirklich nur das recht üben und fassen, was ihm so anschaulich deutlich gemacht wird, daß er es gleichsam mit Händen greifen kann. Auf diesem Grundsatz beruht seine ganze Lehrmethode; daß dabei an bloß mechanisches Auswendiglernen nicht gedacht wurde, liegt in der Natur der Sache. ...

Um einen langen mit Bänken umgebenen Tisch fanden wir eine Menge Kinder versammelt. Sie saßen nicht steif da wie in einer gewöhnlichen Schule, sondern knieten auf der Bank oder standen, wie es ihnen eben gefiel. Alle bewegten sich nach Belieben, betrugten sich munter und frei, als wären sie nicht zum Unterricht, sondern zu einem gesellschaftlichen Spiele versammelt, betrieben aber doch das, was sie vorhatten, mit auffallendem Eifer und Ernst. Mitten unter ihnen saß ein freundlicher junger Mann, ihr Lehrer; die Kleinsten ritten auf seinen Knien oder kletterten an ihm hinauf; vor ihm lagen eine Menge länglicher Stückchen steifer Pappe auf dem Tische; er legte nach und nach einzeln sie vor den Knaben hin. 'Das ist eins!' riefen sie, 'das zweimal eins, das dreimal eins', und so weiter. Nun legte er zwei Reihen, in der einen mehr Pappstreifen als in der andern; die Kinder mußten sagen, in welcher Reihe mehr davon wären und wie viele mehr; der Lehrer legte die Stückchen paarweise vor sich hin. 'Das sind zwei, das sind zweimal zwei' riefen die Kinder; er legte noch eins hinzu. 'Das ist vier und dreimal der vierte Teil von vier.' 'Wieviel macht das?' 'Sieben.' 'Was ist dies.' fragte er und nahm ein Stückchen davon. 'Der siebente Teil von sieben.' So ging das fort, durch alle Zahlen durch; die Kinder teilten die ihnen gegebene Anzahl ein, berechneten die Hälften, die Viertel, machten aus, wieviel noch dazugehöre oder abzunehmen sei, um irgendeine ihnen genannte Zahl hervorzubringen; und alles dieses geschah ohne Anstrengung, so leicht und fröhlich, als wäre es ein Spiel.«<sup>18</sup>

Bei unserer intensiven Beschäftigung mit dem Ursprung der Zahlen bemerken wir sehr schnell, daß wir bei unserer Forschungsreise in die Vergangenheit nicht nur bei den Zahlen verweilen können. Es entsteht im Gegenteil die Erkenntnis, daß (grob verkürzt gesagt) die Entwicklung der Zahlen die Voraussetzung für die Entwicklung der Symbolschrift war, daß die Entwicklung von Maßen und Gewichten, ja die Entwicklung der Technik des Altertums insgesamt mit der Entwicklung der Zahlen einen engen Zusammenhang hatte.

### *Konkrete Schritte zum Rechnen*

Wenn unser Hirte eine große Herde von verschiedenen Tieren zu beaufsichtigen hat, reichen ihm seine bisherigen Hilfsmittel (Finger, Knochen mit Kerben



und/oder Kieselsteine) zur Erfassung der unterschiedlichen Tierarten nicht mehr aus, denn damit konnte er nur die Gesamtmenge an Tieren feststellen, die er zu beaufsichtigen hatte. Angenommen, die Tiere, die der Hirte beaufsichtigt, gehören verschiedenen Besitzern, die zusammen in einem Dorf leben. Einem gehören z.B. 3 Mutterschafe, 2 Hammel und 1 Ziege, einem anderen 12 Hammel, 3 Muttertiere, 2 Jungtiere usw. Eine Möglichkeit der Erfassung wäre nun z.B., wenn er für jede Tierart einen anderen Knochen nehmen und die Menge wie bisher einritzen würde. Damit weiß er aber erst, wieviel von jeder Sorte er zu beaufsichtigen hat, und damit auch die Gesamtmenge, aber noch nicht, wem die einzelnen Tiere gehören.

Ein sehr erfolgreicher Jäger hinterließ mehrere Stöcke mit verschiedenen eingeritzten Symbolen. Es ist anzunehmen, daß er für jeden erlegten Bären, Hirsch usw. ein besonderes Symbol in seinen Stock geritzt hat.<sup>19</sup> Auch unser Hirte löste sein Problem der Zuordnung der einzelnen Tiere zu ihren jeweiligen Besitzern mit einem persönlichen, immer gleichbleibenden Symbol (Siegel) für jeden Besitzer.

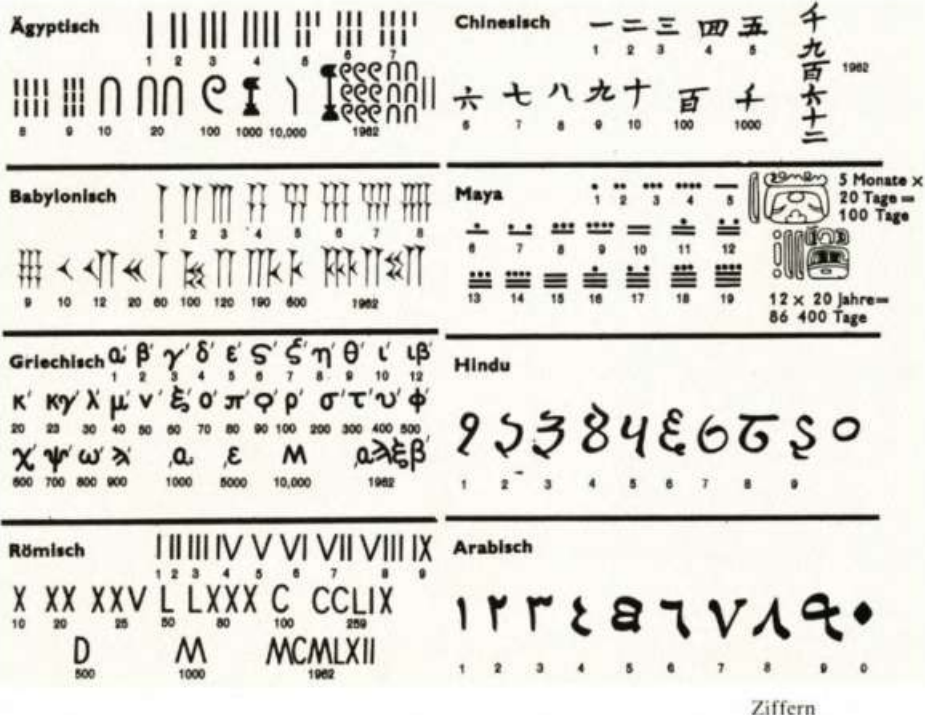
Menschheitsgeschichtlich beginnt nicht nur durch die Registratur bzw. Buchhaltung, sondern auch durch die Notwendigkeit der differenzierten Zuordnung von einzelnen Mengen zu ihren Besitzern durch festgelegte Symbole die Schrift.

Die Grundlage für die Einführung der Grundrechenarten bildet die Art der Einführung von Mengen, der parallelen Zuordnung von Mengen, der gebündelten Zuordnung von Mengen und der Zuordnung von bestimmten Symbolen für bestimmte Mengen. Das Besondere daran, auf diese Weise an Mathematik heranzuführen, sind u.a. die vielfältigen spielerischen Möglichkeiten, die sich daraus ganz automatisch ergeben, insbesondere Rollenspiele (Hirte, Besitzer, Jäger, Verkäufer, usw.). Durch die Beschäftigung mit diesem Thema in Rollenspielen und bei anderen Aktivitäten wird für die Kinder sichtbar und erfahrbar, daß der soziale Aspekt, also die Beziehungen der Menschen untereinander, Ausgangspunkt für das ist, was wir »Rechnen-, Lesen- und Schreibenlernen« nennen, also die sogenannten Kulturtechniken. Sie entstanden und entwickelten sich weiter, weil sie das Zusammenleben der Menschen erleichterten, die Kommunikation untereinander verbesserten und erweiterten.

Wir lernen also erst, warum etwas da ist und wie es entstanden ist, und erfahren dabei, wie es funktioniert. Wesentlicher Leitfaden für dieses Vorgehen ist, daß wir solange wie möglich auf Abstraktionen (abstrakte Begriffe, deren Bedeutung die Kinder noch nicht kennen) verzichten. Das heißt auch, daß wir darauf achten, daß die Kinder keine abstrakten Zahlenbegriffe auswendig lernen, denen sie die dazugehörige Menge nicht eindeutig zuordnen können. An diesem Punkt erweist sich die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtig, weil auch sie darauf verzichten sollten, den Kindern abstrakte Dinge beizubringen, bzw. sie diese auswendig lernen zu lassen und diese Scheinerfolge zu sehr zu bestätigen.

Um deutlich zu machen, daß unsere Ziffern nur eine Möglichkeit von vielen ist, Zahlen darzustellen, verwenden wir eine große Tafel, auf der, wie beim ABC, eine Auswahl von verschiedenen Ziffern aus verschiedenen Ländern aufgezeichnet ist (z.B. die Zahlen 1 bis 10 in Altägyptisch, Babylonisch, Griechisch, Römisch, Chinesisch, Maya, Hindi, Arabisch).

Wir haben es unseren Kindern anfangs völlig offen gelassen, mit welchen Ziffern sie einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen wollten. Es geht ja



am Anfang lediglich darum, daß für die Kinder klar wird und vor allem klar bleibt, daß Ziffern festgelegte Symbole für festgelegte Mengen sind.

Daß die Kinder dies im wahrsten Sinne des Wortes begriffen haben, ist die Voraussetzung dafür, daß die entstandene Freude und Lust am Umgang mit Zahlen bzw. Mathematik erhalten bleibt und gefördert werden kann, auch wenn die Anforderungen durch die Einführung von Multiplikation und Division größer werden.

Diese letzteren beiden Rechenarten führen wir durch das schon erwähnte Rechenbrett ein. Es besteht aus einem 1 m<sup>2</sup> großen Karton, eingeteilt in 100 dm<sup>2</sup> und 100 dazugehörigen Rechenkarten in der Größe von jeweils 1 dm<sup>2</sup>. Die Aufgabe wird auf das Rechenbrett gelegt, und das Ergebnis kann direkt abgelesen werden.

Die Ergebnisse sind vorgegeben. Das ist eine bewußte Entscheidung, die auf der Erkenntnis basiert, daß man Kinder nichts fragen soll, was sie nicht wissen können. Wenn wir den Kindern eine bestimmte Rechenmethode vermitteln, ist es verkehrt, eine Antwort zu erwarten, die die Kenntnis der Methode voraussetzt. Dadurch wird das leidige Fragenstellen an Kinder, deren Antwort die (schlaunen) Erwachsenen schon kennen, durchbrochen.

Trotz des Rechenbretts und anderer Hilfsmittel wird das Rechnen mit den Fingern nicht unterdrückt, sondern im Gegenteil gefördert (z.B. kleines 1 x 1 von fünf bis zehn). Auf schriftliche Aufgabenstellung sowie schriftliche Lösungen wird am Anfang ganz bewußt verzichtet.

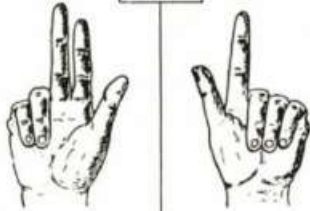
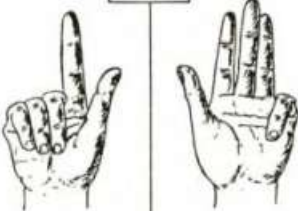


Rechenbrett  
z.B. 3x4

10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Auf dem dargestellten Rechenbrett können alle Grundrechenarten geübt werden. Wie lange die einzelnen Kinder an den Rechenbrettern üben, sollte individuell gehandhabt werden. Wir achten auch darauf, daß die zu erwartenden Ergebnisse vorher abgeschätzt werden. Damit beabsichtigen wir, daß zum einen deutlich wird, daß Mathematik eine Hilfe für die Lösung von Alltagsproblemen ist, zum anderen, daß es manchmal ausreicht, annähernd genau zu sein, während es ein anderes mal auch wichtig sein kann, auf Punkt und Komma genau zu rechnen. Hintergrund dieser Überlegungen ist es, den Kindern die Voraussetzung zu vermitteln, den tatsächlichen Stellenwert von Mathematik in unserer Gesellschaft einschätzen zu können. Deshalb wird auch darauf geachtet, daß jede neue mathematische Problemstellung hinsichtlich ihrer Notwendigkeit genau untersucht wird und daß bewußt Fragen und Überlegungen in der Richtung zugelassen werden, ob denn das zu Grunde liegende Problem anders als mit Hilfe der Mathematik gelöst werden könnte.

Die lapidare Frage eines Kindes: »Warum soll ich das denn lernen?« muß ernst genommen werden. Ernst nehmen heißt in diesem Fall, der Frage ganz differenziert und für das Kind mitvollziehbar nachzugehen. Die allgemein bekannten Antwortphrasen für solche Fälle wie: »Das wirst du später schon noch merken«, kommen in unserem Unterricht nicht vor. Man kann Zusammenhänge nicht begreifbar machen, indem man sie verschweigt und darauf hofft, daß sie sich von alleine einstellen.

7 × 8		8 × 6	
			
PRODUKT VON 7 MAL 8		PRODUKT VON 8 MAL 6	
Einknicken: (7-5) Finger einer Hand und (8-5) der anderen.		Einknicken: (8-5) Finger einer Hand und (6-5) der anderen	
Resultat: 5 Finger eingeknickt 3 Finger an einer und 2 Finger an der anderen Hand ausgestreckt		Resultat: 4 Finger eingeknickt 2 Finger an einer Hand und 4 an der anderen ausgestreckt	
Also: $7 \times 8 = 5 \times 10 + 3 \times 2 = 56$		Also: $8 \times 6 = 4 \times 10 + 2 \times 4 = 48$	

Rechnen mit  
Fingern

*Mathematischer Beweis:*  $x$  und  $y$  seien zwei ganze, zwischen 5 und 10 liegende Zahlen. An der ersten Hand knicken wir soviel Finger ein, wie  $x$  mehr Einheiten als 5 hat, und an der anderen soviel, wie  $y$  mehr Einheiten als 5 hat. Die Gesamtzahl  $R$  der eingeknickten Finger also:

$$R = (x - 5) + (y - 5) = x + y - 10$$

Die Anzahl der an der ersten Hand ausgestreckten Finger ist:

$$a = 5 - (x - 5) = 10 - x$$

Die Anzahl der an der anderen Hand ausgestreckten Finger ist:

$$b = 5 - (y - 5) = 10 - y$$

Damit läßt sich die oben beschriebene Regel folgendermaßen darstellen:

$$xy = 10 R + ab$$

Daraus folgt:

$$\begin{aligned} xy &= 10(x + y - 10) + (10 - x)(10 - y) \\ &= (10x + 10y - 100) + (100 - 10x - 10y + xy) \\ &= xy \end{aligned}$$

Den Übergang vom Rechnen mit Rechenbrettern zum schriftlichen Rechnen beginnen wir, getreu der historischen Wirklichkeit, indem wir den Kindern die Vorzüge des schriftlichen Rechnens gegenüber dem Legen auf dem Rechenbrett klar machen.

Wir beschränken uns zunächst auf den Zahlenbereich von 1 bis 100 und lassen jedes Kind seine eigene 1 x 1 Karte herstellen. Sie wird uns später bei der schriftlichen Division wertvolle Hilfestellung leisten, da man dann die Zwischenergebnisse der einzelnen Rechenschritte ablesen kann. Die Addition läßt sich ganz einfach von dem römischen Rechenbrett ableiten.

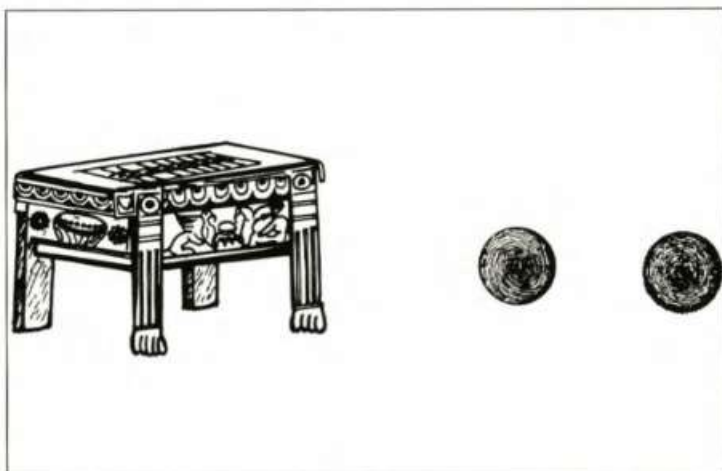
Aber schon bei der Subtraktion stellen wir mit Erstaunen fest, daß wir Erwachsene diese Grundrechenart auf eine völlig abstrakte Art und Weise vermittelt bekommen haben. Durch Nachforschungen konnten wir feststellen, daß unsere Art der Subtraktion z.B. in Italien, Kanada und anderen Ländern völlig unbekannt ist. (Sie stammt von Gauß.)

Als wir bei unserer Arbeit mit den Kindern (ganz unbewußt) »unsere« Art der Subtraktion einführten, reagierten diese ungläubig und behaupteten steif und fest, daß das unmöglich so gehen könne. Ohne von uns vorgegeben, schrieben sie dann die vom Rechenbrett abgeleitete Art der Lösung an die Tafel. Sensibilisiert durch diese Erfahrung stellten wir dann auch sehr schnell fest, daß ebenso wie bei der



links: ein römischer Abakus (Rekonstruktion)

rechts: römische Rechensteine (nach den Originalen im Städtischen Museum Wels)



Das Prinzip des römischen Abakus.  
A: Einfacher Abakus.  
B: Weiterentwickelter Abakus

A							B						
$10^6$	$10^5$	$10^4$	$10^3$	$10^2$	$10$	$1$	$10^6$	$10^5$	$10^4$	$10^3$	$10^2$	$10$	$1$
M	C	X	M	C	X	I							
•		•••••	•	•••••	••	•		•	•				•
2	(10)	5	1	5	2	1							- 5
2 061 521							256 317						

Subtraktion, auch bei der Multiplikation und der Division interkulturelle Unterschiede, was die Lösungswege betrifft, vorhanden sind. Dies steht dem entgegen, daß wir einen einmal gelernten Lösungsweg für den einzig möglichen halten und kaum davon abweichen können.

Insbesondere bei der Division zeigte sich, daß, solange die Kinder noch keinen Lösungsweg vermittelt bekommen hatten, sie mit einer Verdoppelung des Teilers arbeiteten. Dies geschah spontan, hatte allerdings meist nur eine annähernd richtige Lösung als Ergebnis. Da wir inzwischen intensive Nachforschungen, was die Herkunft der Zahlen und Rechenarten betrifft, angestellt hatten, erkannten wir schnell, daß die Kinder von sich aus einen Lösungsweg beschritten hatten, der als Rechenmethode der alten Ägypter bekannt ist.

Die alten Ägypter addierten und subtrahierten, wie das bei uns noch heute geschieht. Natürlich verwendeten sie ihre eigenen Ziffern. Sie multiplizierten und dividierten jedoch mit Hilfe eines Verfahrens der Verdoppelung. Nehmen wir beispielsweise an, es soll 40 mit 13 multipliziert werden. Der Multiplikant wurde verdoppelt und nochmals verdoppelt – nach der dargestellten Methode. Sie taten das so lange, bis es keinen Sinn gehabt hätte, nochmals zu verdoppeln. In unserem Beispiel wäre die Zahl in der ersten Spalte dann 16, eine Zahl also, die größer als der Multiplikator ist. Sie suchten sich dann diejenigen Zahlen in der ersten Reihe aus,

deren Summe 13 ergab, und addierten die entsprechenden Zahlen in der zweiten Spalte. So erhielten sie das Produkt:

Das sind die Schritte beim  
Dividieren von 520 durch 13:

1 - 13  
2 - 26  
4 - 52  
\*8 - 104\*  
16 - 208  
\*32 - 416\*

---

40 - 520

Das sind die Schritte beim  
Multiplizieren von 40 mit 13:

1 - 40	1 - 40
2 - 80	4 - 160
4 - 160	8 - 320
8 - 320	<hr/>
	13 - 520

Warum die Kinder dieses Verfahren bevorzugen bzw. von selbst darauf kommen, läßt sich unseres Erachtens auf Grund unserer Beobachtung ganz einfach erklären. Sie haben (schlaue Erwachsene übrigens auch) die Tendenz, jedes neue Problem für sich zu vereinfachen bzw. für sich durchschaubar zu machen, wobei auf bisherige Erfahrungen zurückgegriffen wird, um Neues zu bewältigen. Das heißt hier, sie können schon addieren und versuchen nun, dieses Wissen zu benutzen, um das neue Problem (die Division) anzugehen. Dies tun sie, wie man sieht, erfolgreich. Zu diesem Erfolg kommen sie jedoch nur, wenn wir uns darauf einlassen und versuchen zu begreifen, was sie da tun, um sie in ihrem Sinne dabei zu unterstützen. Tun wir das nicht, bewerten ihren Lösungsweg vorschnell als falsch und drängen sie mit sanftem und manchmal auch unsanftem Druck auf den nach unserer Meinung richtigen Lösungsweg, landen wir wieder bei der schon beschriebenen unbefriedigenden pädagogischen Situation. Das Kind fühlt sich unverstanden und baut eine sogenannte Lernblockierung auf, die dann erst wieder mühsam aufgebrochen oder umgangen werden muß, wobei dem Kind nichts anderes übrig bleibt, als trotz berechtigter Zweifel dem Druck des Lehrers nachzugeben, dessen Lösungsweg abstrakt zu übernehmen (auswendig zu lernen) und den eigenen Weg zu verdrängen. In der überwiegenden Zahl der Fälle verhält es sich so. Dies scheint uns der Hauptgrund dafür zu sein, daß so viele Menschen mit Mathematik nichts anzufangen wissen und selber davon überzeugt sind, nicht schlau genug für Mathematik zu sein. Es scheint in der Mathematik eine Art Parallele zu der Lese- und Rechtsschreibschwäche (Legasthenie) zu geben. Wir sind auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen fest davon überzeugt, daß sowohl die Ursache der Legasthenie als auch die Ursache der genauso weit verbreiteten, aber nicht so auffälligen (schließlich gibt es ja Taschenrechner) Schwächen in Mathematik darin begründet ist, daß Kinder auf eine völlig verkehrte Art und Weise sowohl an Buchstaben und Schrift als auch an Zahlen und Mathematik herangeführt werden. Um dieses vorprogrammierte Versagen zu verhindern, geht es uns gerade darum, die eigenen Wege des Kindes zu entdecken, oder wie Maria Montessori formulierte: »Hilf mir, es von mir aus zu tun.«



## *Mathematik als Problemlösungsverfahren*

Mathematik geschichtlich zu verstehen, heißt, ihren Stellenwert in der gesellschaftlichen Evolution zu erkennen. Diesen Stellenwert der Mathematik in der Evolutionsgeschichte können wir jedoch nur dann begreifen, wenn wir parallel zu der Entwicklung der Zahlen die sich daraus ergebenden Erfindungen und Entdeckungen vorgestellt bekommen und begreifen gelernt haben. Das heißt konkret: Unser Mathematikunterricht beschränkt sich nicht auf Zahlen und Rechentechniken.

Im traditionellen Unterricht fehlen die Anwendungsbeispiele meistens, oder sie sind oft so dumm und schlampig gewählt, daß man am besten ganz darauf verzichtet. Jedenfalls haben diese Beispiele wenig mit der Wirklichkeit des Lebens zu tun. Sie dienen lediglich zur Verdeutlichung der Rechentechnik, nicht jedoch als Problemursache, die mittels der Rechentechnik gelöst werden soll. Je komplizierter im traditionellen Mathematikunterricht die Rechentechniken werden, desto mehr wird dort die Mathematik zum reinen Selbstzweck und auch entsprechend vermittelt.

Mathematikunterricht wird bei uns von der reinen Technik wieder zu einem konkreten Problemlösungsverfahren.

Mit diesem historischen Ansatz zu arbeiten, heißt, daß parallel zur Entwicklung der Zahlen die damit in Zusammenhang stehende Entwicklung der Symbolik, der Schrift, der Längenmaße, der Flächen- und Hohlmaße, der Gewichte und der Geometrie dargestellt und begreifbar gemacht werden muß. Wesentliches Gewicht wird dabei auf den Zusammenhang der einzelnen Disziplinen gelegt. Es soll klar werden, daß das eine aus dem anderen hervorgeht und nicht unabhängig voneinander existiert. Im traditionellen Schulunterricht wird schon durch die Fächereinteilung der verschiedenen Disziplinen das Trennende hervorgehoben und das Gemeinsame vernachlässigt. Diese frühe, viel zu schnelle Spezialisierung führt unseres Erachtens nicht zu dem, was Grundschule leisten soll, nämlich zum allgemeinbildenden Grundstock von Wissen, der zur eigenen Erkenntnisfähigkeit führen soll.

## *Maß und Messen*

»Seitdem die Menschen ihre Umgebung erkundeten, Häuser bauten und Landwirtschaft betrieben, wurden Maßeinheiten für sie notwendig. Messen heißt eigentlich, Größen miteinander in Beziehung zu setzen. Objekte werden also in bestimmten Eigenschaften miteinander verglichen und für größer, kleiner oder gleich befunden. Dafür müssen Größenintervalle, d.h. Maßeinheiten festgelegt werden. Die Wahl dieser Einheiten ist an sich willkürlich. Naturgemäß nutzte man als erste Maßstäbe die jederzeit und allerorts verfügbaren Maße des menschlichen Körpers, z.B. Elle und Fuß.«

Das Begleitheft und der Katalog zur Ausstellung 1989 in Wolfenbüttel »Maß, Zahl und Gewicht« enthalten eine Fülle von sehr gutem Quellenmaterial, das direkt im Unterricht einsetzbar ist.<sup>20</sup>



## Längenmasse

### Elle

Einst hat der Mensch bestimmte Teile seines Körpers als Grundlage für Längenmaße genommen. Die früher verwendete Elle hatte etwa die Länge des Vorderarms. Die Elle wird in der Bibel oft genannt.

### Fingerbreite

Dieses Maß entsprach der Breite eines Fingers.



### Handbreite

Diese Maßeinheit entsprach der Breite einer Hand.

### Fuß

Der Fuß war lange Zeit hindurch als Längenmaß üblich, das allerdings sehr unterschiedlich ausfiel. Allein in Deutschland gab es früher mehr als 100 verschiedene Fußmaße!

### Spanne

Dieses alte Naturmaß entsprach dem Abstand zwischen der Spitze des Daumens und der Spitze des kleinen Fingers bei gespreizter Hand.



### LÄNGENMASSE

#### LÄNGENMASSE (Metrisches System)

10 Millimeter	= 1 Zentimeter
10 Zentimeter	= 1 Dezimeter
10 Dezimeter	= 1 Meter
(100 cm oder 1000 mm)	= 1 Meter
1000 Meter	= 1 Kilometer

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 inch	= 2,54 cm
1 foot	= 30,48 cm
1 yard	= 91,44 cm
1 mile	= 1,6093 km
1 cm	= 0,3937 inches
1 m	= 3,2808 feet
1 km	= 0,62137 miles
1 deutsche Landmeile	= 7,500 km

### LÄNGENMASSE (Englisches System)

12 inches	= 1 foot
3 feet	= 1 yard
5 1/4 yards	= 1 rod
40 rods	= 1 furlong
8 furlongs	= 1 mile

### NAUTISCHE LÄNGENMASSE (Englisches System)

6 feet	= 1 fathom
100 fathoms	= 1 cable's length
10 cable lengths	= 1 nautical mile
	(englische Seemeile)

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 englische Seemeile	= 1,15157 miles
1 englische Seemeile	= 1853,2 m
1 deutsche Seemeile	= 1852 m



#### Yard

Heinrich I. von England bestimmte im 12. Jahrhundert das Yard als Längenmaß. Er „definierte“ das Yard als den Abstand zwischen seiner Nasenspitze und dem oberen Glied seines Daumens.



#### Klafter

Diese Längeneinheit wurde ursprünglich als Länge der ausgestreckten Arme bestimmt. Später gab es verschiedene, zum Beispiel den preußischen Klafter. Er hatte 6 Fuß, das sind 1,883 m.

#### Zoll

Altes Längenmaß von verschiedener Größe: 1/12 oder 1/10 Fuß, das entspricht 2,6 bis 3 cm.



#### Rute (rod)

Im 16. Jahrhundert wurde die Längeneinheit Rute auf originelle Weise bestimmt. Man ließ 16 Menschen sich so hintereinander aufstellen, daß ihre linken Füße einander berührten.

#### Melle

Dieses Wort stammt aus dem Lateinischen, es war eine Abkürzung von „mille passuum“, was „1 000 Schritte“ bedeutet.

#### Schritt (Doppelschritt)

Dieses Längenmaß gab es schon im alten Rom. Es wurde als 5 pedes (Fuße) definiert und entsprach 1,48 m.

## Flächenmasse

#### Acker

Altes sächsisches Feldmaß; es entsprach ursprünglich der Ackerfläche, die damals von einem Gespann an einem Tag umgepflügt werden konnte. 1 Acker = 2 Morgen = 55,342 Ar.

#### FLÄCHENMASSE

##### FLÄCHENMASSE (Metrisches System)

100 Quadratmillimeter	= 1 Quadratzentimeter
100 Quadratzentimeter	= 1 Quadratdezimeter
100 Quadratdezimeter	= 1 Quadratmeter
100 Quadratmeter	= 1 Ar
100 Ar	= 1 Hektar
100 Hektar	= 1 Quadratkilometer

#### FLÄCHENMASSE (Englisches System)

144 square inches	= 1 square foot
9 square feet	= 1 square yard
30 1/4 square yards	= 1 square rod
160 square rods	= 1 acre
640 acres	= 1 square mile

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 acre	= 40,4687 Ar
1 square mile	= 259 Hektar
1 Hektar	= 2,471 acres
1 Quadratkilometer	= 0,3861 square miles



## Gewichte

### Stein

Die Babylonier verwendeten polierte Steine als Gewichte; es gab eine ganze Anzahl verschiedener Maße dieser Art. In England gibt es heute noch das Gewichtsmass „Stein“ (stone); es entspricht 14 englischen Pfunden (pounds).

### Karat

Die Araber verwendeten die getrockneten Samen des Johannisbrotbaumes als Gewichte, die Bezeichnung lautete Karat. Von diesem Wort stammt die Bezeichnung Karat für das Einheitsgewicht im Edelsteinhandel und den Feingehalt einer Goldlegierung.

### Pfund

Eine sehr alte Gewichtseinheit. Das Zeichen für Pfund entstand aus der Abkürzung lb. für lat. libra = Waage. Heute hat unser Pfund bekanntlich 500 Gramm.

### Unze

Die Römer teilten ihr Pfund in 12 uncae ein. Aus dem Wort uncia entstand später der Ausdruck Unze. Diese Gewichtseinheit wird noch immer verwendet.

### Schekel

Die Babylonier, Hebräer und andere Völker des Nahen Ostens verwendeten „Schekel“ genannte Münzen. Das Wort stammt von der Bezeichnung für eine babylonische Gewichtseinheit.

### Gran

Kleinste Gewichtseinheit der Apotheker. Das Wort stammt von dem lateinischen Wort für Korn. Körner sind bekanntlich einander sehr ähnlich, und so verwendeten die alten Griechen und Ägypter auch Körner als Gewichte.

### HOHLMASSE

#### METRISCHES SYSTEM

10 Milliliter	= 1 Zentiliter
10 Zentiliter	= 1 Deziliter
10 Deziliter	= 1 Liter
10 Liter	= 1 Dekaliter
10 Dekaliter	= 1 Hektoliter
10 Hektoliter	= 1 Kiloliter

#### VERGLEICHSGRÖSSEN (USA)

1 bushel	= 35,2383 Liter
1 dry quart	= 1,1012 Liter
1 liquid quart	= 0,9463 Liter
1 Zentiliter	= 0,338 fluid ounces
1 Liter	= 0,9081 dry quarts
oder 1,0567 liquid quarts	
1 Hektoliter	= 2,838 bushels
oder 26,418 gallons	

### ENGLISCHES SYSTEM

#### TROCKENHOHLMASSE

2 pints	= 1 quart
8 quarts	= 1 peck
4 pecks	= 1 bushel

#### APOTHEKERFLÜSSIGKEITSMASSE

60 minims	= 1 fluid dram
8 fluid drams	= 1 fluid ounce
16 (USA) fluid ounces	= 1 pint
20 (britisch) fluid ounces	= 1 imperial pint
8 pints	= 1 gallon (USA)
8 imperial pints	= 1 imperial gallon

#### FLÜSSIGKEITSMASSE

4 gills	= 1 pint
2 pints	= 1 quart
4 quarts	= 1 gallon





## Hohlmasse

**Britische und amerikanische Hohlmasse.** 1 Gallon entspricht 4,546 l (England) und 3,787 l (USA). 1 Quart =  $\frac{1}{4}$  Gallon. Dieses Maß für Flüssigkeiten gab es früher auch bei uns.



### Die Handvoll

Die Indianer Amerikas maßen das Korn mit der Einheit „Handvoll“. Sie wird bei Naturvölkern noch heute vielfach als Maßeinheit verwendet.



### Das Häufchen

Diese Maßeinheit ist früher von Naturvölkern ebenfalls zum Abmessen bestimmter Mengen verwendet worden. Natürlich war diese Methode alles andere als genau.



### Die Kürbis-Einheit

Die Indianer haben früher ausgehöhlte Kürbisse zum Abmessen von Flüssigkeiten verwendet. Da Kürbisse ganz verschiedene Größen haben, war auch dieses Verfahren sehr ungenau.



### Oxhoft

Ein altes Hohlmaß für Weine, es entsprach 180 Quart. Im Rheinland ist noch heute das Fuder (1000 l) als Weinmaß im Gebrauch.

### GEWICHTE

#### METRISCHES SYSTEM

10 Milligramm = 1 Zentigramm  
10 Zentigramm = 1 Decigramm  
10 Decigramm = 1 Gramm  
1000 Gramm = 1 Kilogramm  
1000 Kilogramm = 1 Tonne

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 ounce = 28,350 g  
1 pound = 453,59 g  
1 ton = 907,18 kg oder 0,907 t  
1 g = 15,432 grains  
1 kg = 2,2046 pounds  
1 t = 2204,6 pounds

### ENGLISCHES SYSTEM

#### TROY-SYSTEM

(Edelmetallgewichte, Juwelengewichte)  
3,086 grains = 1 carat  
24 grains = 1 pennyweight  
20 pennyweights = 1 ounce  
12 ounces = 1 pound

#### AVOIRDUPOIS-SYSTEM

(Allg. Handelsgewichte)  
16 drams = 1 ounce  
16 ounces = 1 pound  
7000 grains = 1 pound  
14 pounds = 1 stone  
2000 pounds = 1 ton  
2240 pounds = 1 long ton

#### APOTHEKERGEWICHTE

##### (Apothecary-System)

1 grain (gr) = 0,065 g  
1 scruple = 30 gr = 1,96 g  
1 dram (dr) = 3 scruples = 3,888 g  
1 ounce (oz) = 8 dr = 31,104 g

## DAS BEISPIEL DEUTSCH DIE KINDER AUF DEM WEG ZU SPRACHE UND SCHRIFT

### *Körpersprache*

Auf dem Weg zu Sprache und Schrift spielt die Körpersprache eine eigene Rolle. Schon die Reformpädagogen in der Weimarer Zeit haben mit ihrer Pädagogik »vom Kinde aus« die vielfältigen Ausdrucksformen erkannt und damit gearbeitet.

»Wer mit einem etwa vierjährigen Kinde spazierengeht und es zu einem unbefangenen Sprechen zu bringen versteht, wird seltsam angerührt merken, wie das Patschhändchen in seiner Hand in ununterbrochener Bewegung tätig ist – ein Gefühl, als habe man ein sehr lebendiges Tierlein in der Hand –, wird weiter beobachten, daß etwa die große Zehe in der Sandale, die Drehung des Halses, Stimmodulation, Tonstärke, Tonhöhe, Rhythmus, Blick, Augenaufschlag und sonst noch vielerlei mithelfen müssen, den *gemeinten* Sinn eines Wortes zu verdeutlichen. Der Beobachter wird mit Staunen feststellen müssen, daß die nachweisbare *Wortarmut* dieses Kindes (von, K.R.) seinem fast grenzenlosen *Ausdrucksreichtum* überdeckt wird. (...)

Jedes gesprochene Wort dieses Kindes ist durchlebt, durchblutet, durchseelt, wird nach Bedarf vom Kinde ausgeweitet oder eingengt, gehandhabt und beherrscht, wie nur ein Eigentümer mit sicherem Besitz verfährt.«<sup>21</sup>

Sprache formt sich aus einem vielfältigen Zusammenspiel von Gesten, Mimik, Tönen, Lauten und Bildzeichen. Es ist ein Mittel, Eindrücken Ausdrucksformen zu verleihen. Wir wollen dem Ausdrucks-Reichtum des Kindes nachgehen und uns seine Vielfalt vor Augen führen.

Ein Xylophon, ein Metallophon, mehrere Trommeln und andere Rhythmusinstrumente stehen im »kleinen Raum« verteilt. Einige großflächige Tische sind zusammengeschoben, vor denen ein paar Kinder im »Einschulungsalter« auf dem Boden sitzen und die Pantomimin, Ansagerin und berühmte Malerin vor sich bestaunen. Sie ist gerade dran: Stellt ihr zum Großteil nicht erkennbar gegenständlich gemaltes Bild auf einem riesigen Papierbogen den anderen vor. Die deutsche Sprache darf dabei nicht benutzt werden, aber alle nichtdeutschen Lautkombinationen sind möglich, und in einer extra Einlage werden auch etliche der Musikinstrumente für die Darstellung des Bildes eingesetzt. Einen Teil davon nehme ich auf Tonband auf, und freudig kichernd hören sich alle die Tonkopie hinterher an.

Ein Mädchen verkleidet sich, deckt sich über den Kopf ein riesiges Tuch, und ein weißer blabbernder, tönender Berg erhebt sich auf dem Podest. Endlich lüftet sich das Geheimnis, und in tänzelnden Bewegungen zeigt sich die Entschlüpfte dem Publikum.

»Ich will als nächstes« und »erster, zweiter, ich dritter«, eine schon eingefleischte Regel, um die Reihenfolge der DarstellerInnen ohne großen Streit zu klären, wird dabei angewandt. Es gibt gewisse Spielregeln: Malen, was das Herz bewegt, egal, ob es andere erkennen oder gar gut finden, es soll das Innere, die Gefühle, Bilder und alles, was kommen will, über die Finger auf das Papier wandern. Das



fertige Bild soll dann mit Tönen, Musikinstrumenten und Bewegungen den anderen vorgestellt werden, während diese erraten sollen, was hier ausgedrückt werden soll. Spiel, Idee und Regeln verstehen wir als Vorschläge und Anregungen. Damit sie in den Kindern leben können, müssen sie von ihnen verändert werden dürfen. Jedes Kind arbeitet daran, seine individuelle Note zu finden.

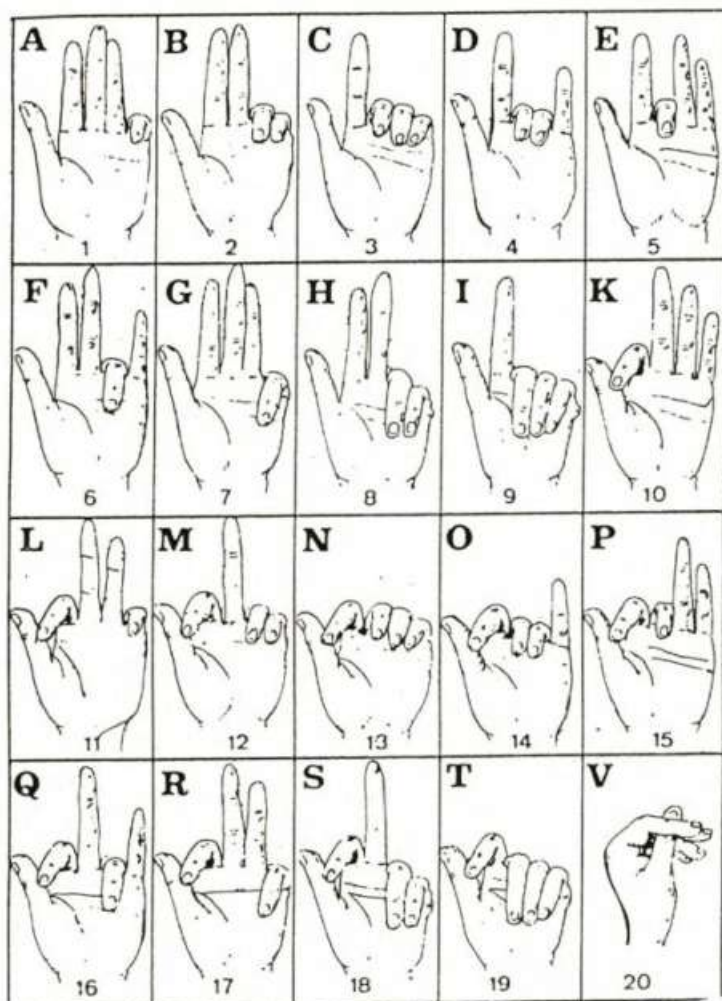
Sprache ist vielfältig, vielschichtig, individuell und doch kollektiv, Mittel zum eigenen Ausdruck und zur Verständigung mit anderen. Sie ist ein Material, an dem sich Kinder entfalten können – ein Medium.

Vor einem Publikum zu agieren, heißt, Spannung zu erzeugen, alle Augen auf sich zu ziehen, Beifall zu bekommen – kurz: die unterschiedlichsten Wirkungen zu erzielen. Es ist Lernen an und mit der Sprache, durch das Nachgehen von Fragen wie: Welchen Sinn kann Sprache haben? Wie wirkt das Vorgetragene auf mich und wie auf andere? Die Kinder bemerken selbst Flauten und Ausschweifungen beim Vortragen und rufen auch bei den Zuschauern Kritik hervor. Wie wäre es besser zu machen? Die Kinder im Publikum haben Ideen und helfen, die Vorträge zu verändern.

Körpersprache und Lautsprache gehören zusammen und ergänzen sich. Der dargestellte Ausdrucksreichtum des Menschen wird schon in früher Kindheit erstickt, durch die als aufgeklärt geltende Erwartung, möglichst viel in Worten auszudrücken. Diese Haltung führt dazu, daß Kinder sich zu früh daran gewöhnen müssen, sich vorwiegend verbal verständlich zu machen, und daß die Fülle des körperlichen Ausdrucks in ein Schattendasein verdrängt wird. Bei uns stehen – meist spielerisch hergestellte – Handlungen im Vordergrund, deren sprachliche Begleitung der Betonung und Unterstreichung des Dargestellten dienen. So beugen wir dem vor, daß Gesagtes, Gedachtes und reales Handeln weit auseinanderklaffen oder Gesagtes in der Hierarchie ganz oben steht.

»Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen ...«. Der Spaß an der Fingersymbolik beginnt schon im frühesten Kindesalter mit dem Finger- und Händespiel und hört nie endgültig auf, wenn durch geeignete Anregungen das Betätigungsfeld dafür geboten wird.

Viele Kinderreime sind ein lebendiger Beweis für diese (von jeher) beobachtete Gabe. Kinder jeden Alters und jeder Kultur zeigen Freude und Erfindungsgeist im Fingerspiel. Mit zunehmendem Alter bilden sich oft dabei Gesetzmäßigkeiten heraus, die als eine eigene Art der Zeichensprache von uns betrachtet werden. Der kindliche Drang nach vielfältiger Bewegung verbindet sich an dieser Stelle mit der Möglichkeit, eigene Vorstellungen und Interpretationsmöglichkeiten in ganz persönlichen Zeichen zu erfinden und sie anderen mitzuteilen. Finger und Hände haben als Zeichenträger eine jahrtausendealte Tradition. Jede Kultur kennt sie und entwickelt sie mit ihren Eigenheiten. Aus Persien stammt folgendes Beispiel: »Du bogst den kleinen Finger der rechten Hand bereits in einem Alter, in dem andere Kinder noch am Damen lutschen.«<sup>22</sup> Mit diesem Satz lobt ein persischer Dichter die Rechenkünste eines Großwesirs vor circa 800 Jahren, indem er zum Ausdruck bringt, »daß der Großwesir schon im zartesten Alter mindestens bis tausend zählen konnte.«<sup>23</sup> Die romanischen Völker der Antike benutzten die Fingerzählung bis zum Ausgang des Mittelalters, und sie hat sich im Nahen Osten bis heute erhalten. Auch die Taubstummensprache hat große Ähnlichkeit mit dem »Fingerzählen«.



Das Fingeralphabet  
des Beda Venerabilis.  
Es beruht auf  
den Fingerzahlen

Die Taubstummensprache und Abwandlungen davon dienen älteren Kindern bei uns als Geheimsprache, und sie amüsieren sich köstlich, wenn die jüngeren nicht mitkommen, ebenso-wenig wie die Erwachsenen. Letztere haben enorme Schwierigkeiten beim Erlernen dieser »Kunst«, weil sie diesen Reichtum, der in der Fingersymbolik steckt, nicht pflegten und ihn erst wieder mühsam erobern müssen (z.B. Fingersprache an der Börse).

Die Kinder beschreiten beim Erfinden von Geheimsprachen einen Lernprozeß, der für die meisten Erwachsenen in seinen wirklichen Dimensionen schwer begreifbar ist. Die motorischen, intellektuellen und emotionalen Leistungen, die dabei von den Kindern erbracht werden, sind enorm. Es gilt, den Kindern Mut zu machen, mehr und offener mit ihren Fähigkeiten zu arbeiten und vor allem, sie und uns nicht dem Zeitdruck zu unterwerfen, den wir unbewußt auf fatale Weise verin-





nerlicht haben. Es muß eben nicht immer gleich etwas dabei herauskommen. Wir sollten sie dabei unterstützen, eigene Zeichensprachen zu erfinden. Wir sollten mit-spielen.

In tabuisierten Bereichen hält sich die Fingersymbolik hartnäckig lang.



In den Versen des Dichters Al-Farazdak (728 gestorben) gibt es eine Anspielung auf das Fingerzeichen, das durch die Annäherung des Daumens und des Zeigefingers die Zahl 30 ergibt:

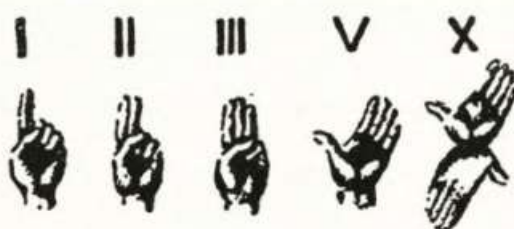
»Wir schlagen den Führer jeglichen Stammes, während dein Vater sich hinter seiner Eselin entlaust; seine Finger bilden eine Zahl in der Nähe des Hodens und töten die Läuse in der erbärmlichsten Lage, in der sich der niederste Mensch befinden kann.«<sup>24</sup>



»Die Zahl 20 (über jemand) haben« meint wohl den Geschlechtsverkehr im abwertenden Sinn – er heißt im Persischen »den Daumen zeigen«; im militärischen Kontext meint er »die Oberhand gewinnen.«<sup>25</sup>

»So alt ist das schon«, wundern sich die Kinder und finden kein Ende, sich mit diesen Gesten zu unterhalten. Diese alte Tradition hat etwas, das ihnen vertraut zu sein scheint. Durch die verhältnismäßig junge Tradition, das Fingerrechnen in den Schulen zu unterbinden und / oder als Hilfsmittel für »Dumme« anzuprangern, werden viele persönliche und soziale Demütigungen verursacht. Schon durch die hier nur in Ansätzen vorgestellte Tradition und Funktion des Themenkomplexes Körpersprache wird deutlich, wieviel Persönlichkeit dem jungen Menschen geraubt wird durch Still-sitzen beim Schulbankdrücken und Verdammnis dieses Reichtums an Körperausdruck (es bleibt das Handheben, um sich zu melden).





Die römischen  
Zahlen

Bewußt oder unbewußt setzt unser Körperausdruck Zeichen, die anderen etwas über uns mitteilen. Körperausdruck als Sprache betrachtet gehört zu den ersten Zeichen, die die Menschheit vermutlich zu Beginn ihrer Evolutionsgeschichte entwickelte. Und ähnlich wird sie vom gerade geborenen Kind benutzt und im Laufe seines Entwicklungsweges ausgebaut. Nach unseren Beobachtungen ist sie ein Grundbaustein für alle sprachlichen Mitteilungsformen, und sie ist dabei eng verbunden mit der lautlichen Sprache.

»Unsere – die sogenannten arabischen – Zahlen sind auch 'aus den Fingern gezogen'. Ursprünglich zeichnete man diese Zahlen folgendermaßen: Eins – genau wie heute: ein senkrechter Strich. Zwei und Drei – zwei beziehungsweise drei waagrecht übereinanderliegende, Vier – vier kreuzförmig angeordnete Striche; die Fünf hatte die Form einer Faust oder Handfläche mit gespreiztem Daumen. Diese Finger- oder Händezählung wurde auch auf das Papier übertragen. Die römischen Zahlen I und so weiter sind nichts anderes als die Darstellung von einem, zwei, drei Fingern; römisch Fünf ist eine Handfläche mit gespreiztem Daumen; römisch Zehn – zwei aneinandergelegte Handflächen.«<sup>26</sup>

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie eine »Vokabel« der Körpersprache als Zahlzeichen übernommen wurde.



### *Vor-Formen von Sprache und Schrift*

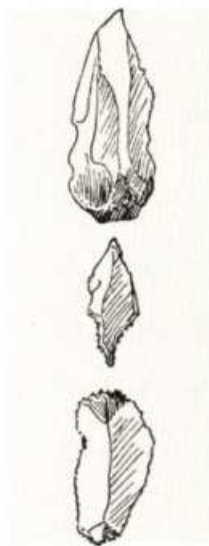
»Jedenfalls hat die Sprache dem Menschen Möglichkeiten eröffnet, die keinem Lebewesen je offengestanden hatten. Keiner hat die Einmaligkeit und Tragweite des Vorgangs besser formuliert als Jacques Monod: 'Das Gehirn der Tiere ist ohne jeden Zweifel imstande, Informationen nicht nur zu registrieren, sondern auch miteinander zu verknüpfen, sie umzuwandeln und das Ergebnis dieser Operationen in Gestalt einer Einzelleistung wiederzugeben, nicht aber – und das eben ist das Entscheidende – in einer Form, die es gestattete, einem anderen Individuum eine eige-

ne, originale Verknüpfung oder Umwandlung mitzuteilen. Das ermöglicht erst die menschliche Sprache; sie kann per definitionem als an dem Tag geboren angesehen werden, wo die bei einem Individuum realisierten schöpferischen Kombinationen oder neuen Assoziationen an andere weitergereicht wurden und nicht mehr mit ihm untergehen konnten.«<sup>27</sup>

Lautsprache, Körpersprache und einfache Bildzeichen aus der Urzeit erleichtern Kindern, sich spielerisch, mit Spaß und Freude den Ursprüngen von Schrift und Sprache zu nähern. Folgendes müßte zwingend erfüllt sein, damit der Spracherwerb der Kinder nicht beeinträchtigt wird: Das Vorhandensein von Wissen und eigener Erfahrung, daß Sprache eine sehr individuelle und schöpferische Sache ist, und daß sie gewachsen ist im Laufe von mindestens 250.000 Jahren. Erst bestimmte biologische Entwicklungen haben dieses komplizierte Sprechen möglich gemacht. Von diesem Hintergrund aus betrachtet geht es um die Entscheidung, den Menschen ihre sehr individuelle Entwicklung zuzugestehen. Durch die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Etappen der langen Evolutionsgeschichte und der durch sie hervorgebrachten Traditionen bekommen die Kinder die Gelegenheit, den heutigen Entwicklungsstand, also die heute gültigen Worte, Begriffe und Symbole in ihr eigenes System zu integrieren. Das bewirkt ein spielerisches Annähern und leichtes Begreifen der heutigen Normen und Sprachregelungen.

Die Entscheidung für dieses Vorgehen bedeutet: keine Lehrpläne, keine Zeitvorgaben, jedes Kind individuell begleiten, ihm Mut machen und eine Atmosphäre herstellen helfen, in der allen noch so sinnlos erscheinenden Gedanken Ausdruck verliehen werden kann.

Sprache und Schrift – wozu dienen sie uns? Eine Antwort auf diese Frage erhalten wir, wenn wir unsere Geschichte erforschen und Momente aus dem Leben unserer Ur-Ur-Urahnen in unsere Zeit holen, wenn wir versuchen, uns in Situationen zu versetzen, in denen Sprache und Schrift entwickelt und verändert wurden.



*Die Rentierjäger vom Tegeler Fließ* »Eine kleine Sensation bedeutete es, als im Jahre 1953 ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der Berliner Bodendenkmalpflege im Museum für Vor- und Frühgeschichte erschien und einige unscheinbare Feuersteingeräte – Messer, Schaber und Sichel – vorlegte, die er nach dem Pflügen eines am Tegeler Fließ gelegenen Ackerstreifens aufgesammelt hatte.«<sup>28</sup>

»Soweit bisher feststellbar, hatten sich an dieser Stelle Rentierjäger in gewissen zeitlichen Abständen etwa vierzehnmal nacheinander niedergelassen, um dort für kurze Wochen oder Monate ihre aus Fellen bestehenden Zelte aufzuschlagen.«<sup>29</sup>

Die Abbildung zeigt Feuersteingeräte: Stichel, Doppelschaber, Stielspitze von Berlin-Tegel.





Rentierjägerlager  
in Berlin-Tegel

Wir erzählen Geschichten, die die Lebensumstände unserer Vorfahren den Kindern plastisch vor Augen führen, und zeigen Bilder dazu, Dias oder meist selbst zusammengestellte Bilder aus Kinderbüchern, Lexika und vor allem aus (oft sehr alten) Fachbüchern:

In Berlin-Tegel, wo heute der Flughafen ist und der große Badesee, da lebten schon damals Menschen. Es war gegen Ende der letzten Eiszeit. Vermutlich jagten die Eiszeitmenschen Elche (Rentiere), Mammuts und auch kleinere Tiere. Sie sammelten Früchte und andere Teile von Pflanzen, wie Wurzeln und Rinden. Das war ihr Essen. Vermutlich wuchs damals wenig Wald, es herrschte mehr Steppe. Um immer genug zu essen zu haben, mußten die Menschen mit den Tieren und den Klimaveränderungen wandern. In noch früherer Zeit jagten sie die Tiere durch Fangen und Greifen. Ihr Werkzeug war ihr Körper, ihre Hände waren wichtig, gute Augen und Ohren mußten sie haben, und schleichen mußten sie können. Es war ein sehr gefährliches Leben. Die Menschen mußten Dinge erfinden, um sich vor den wilden Tieren zu schützen, ebenso wie vor schlechtem und kaltem Wetter, vor Wind und Kälte ...

Die Kinder sind beeindruckt von den bereitgestellten Bildern, greifen zum vorhandenen Material und sind im Nu in der Rolle der Urzeitmenschen und spielen sie



nach. Sie benutzen die bereitliegenden Steine, Muscheln, kleinen Versteinerungen, Tannenzapfen und vieles mehr. Manchmal bleiben diese Sammlungen wochenlang unberührt. In Gläsern sortiert stehen sie da: Material für Collagen, Basteleien und Spielzeug zum Befühlen, Riechen, Werfen, Töne machen, Feuerfunken hervorbringen und um sich daran zu freuen.

Unsere Vorfahren lebten viel unmittelbarer mit der Erde und ihrer Vegetation zusammen, als wir heute dazu in der Lage sind. Vielen Kindern in der Großstadt ist dies völlig fremd, und doch übt es, wenn ihnen von uns nur geeignete Situationen angeboten werden, eine solche Anziehungskraft auf sie aus, daß wir den Eindruck haben, eine tiefe Sehnsucht wird erfüllt. Gerade in der Großstadt reicht es nicht aus, Exkursionen in die noch spärlich vorhandene Natur zu machen. Wir müssen vielmehr die Natur in der Schule selbst wieder lebendig werden lassen.

Die Spuren unserer Geschichte entlang bestimmter kultureller Errungenschaften zu verfolgen, ermöglicht in vielerlei Hinsicht zurück bzw. vorwärts zur Natur zu stoßen. Unsere natürlichen Ursprünge werden greifbar.

Drei elfjährige Jungs sitzen quer im Raum verteilt und lauschen. In einem Kinderbuch aus den fünfziger Jahren entdecken wir eindrucksvolle Bilder und lebendige Erzählungen über die Eiszeitmenschen. Das inspiriert zu folgender Geschichte:

Eine Gruppe von Urmenschen kannte noch kein Werkzeug wie Steine oder Speere und Lanzen. Sie jagten wie Raubtiere durch Anschleichen auf allen Vieren, Fangen und Haschen. Sie hatten schon lange nichts Größeres mehr gegessen, und es herrschte miese Stimmung im Lager. Sie hatten den alten Lagerplatz verlassen und zogen nun zu der Stelle, wo sie beim letzten Mal auf eine Horde Mammuts gestoßen waren. Sie hatten zwar wieder viele der leckeren Wurzeln gefunden, die wir heute »wilde Möhren« nennen, aber auch die gingen zur Neige. Einige Jugendliche und Kinder verdrückten sich von der schlechten Lagerstimmung und erforschten die Umgebung. Sie gelangten an den Rand einer Schlucht, die sie noch vom letzten Mal kannten, und sahen plötzlich unter sich ein Mammut. Beim Heranschleichen vom Abgrund aus löste sich Geröll und riß große Steine mit sich. Dies schreckte das Mammut auf, und es wollte fliehen. Aber anstatt wegzurennen, humpelte es und kam nur mühsam vom Fleck. So mühsam, daß es vom Geröll geradewegs an der verletzten Stelle getroffen wurde. Die Kinder starrten noch gebannt vom Schrecken auf das Geschehen unter sich am Abgrund. Angst, aber auch Erstaunen darüber, was Steine so anrichten können, hielten alle gefesselt – bis auf ein Kind, das den nächstliegenden Stein nahm, der rumlag, und das verletzte Mammut anpeilte. Und schon flog der Stein in dessen Richtung und traf. Ein, zwei weitere und immer mehr Kinder griffen zu den Steinen und schleuderten sie auf das Mammut, das nur noch im Schnecken tempo vorankam. Andere versuchten Geröll vom Abgrund zu lösen. Das ging so lange, bis sowohl die Kinder als auch das Mammut erschöpft waren. – Zeit, um sich zu besinnen und zum Lager zurückzukehren. – Mit Händen und Füßen, mit Lauten und Gesten berichteten sie in ihrer eigenen Sprache den Zurückgebliebenen vom Erlebten.

Die drei Jungs waren schon lange nicht mehr zu halten. Zwar hingen sie mir die meiste Zeit gebannt an den Lippen, doch schon zwischendurch begaben sie sich in

die Rolle der Jugendlichen in der Urzeit. Sie bewarfen das Mammut mit Steinen, wußten, daß Feuersteine dafür besser geeignet sind, weil man sie anspitzen kann. Als ich nun die Geschichte abbreche, beginnt eine wilde Kommunikation in den urigsten Lauten, fast grimassenhafte Gestensprache, wildes Rumgehops und Gestikulieren. Die drei Jungs haben sich mit Begeisterung in die geschilderte Situation versetzt. Sie suchen immer wieder nach neuen Lautkombinationen. »Wir sind ja fast wie Tiere«, meint einer. Sie sollen den Alten den Weg zum Mammut erklären. Als weiteres Hilfsmittel biete ich ihnen Rindenstücke und einfache Zeichenkohle an, die als Bestandteile des improvisierten Lagerplatzes ums Feuer herumliegen. Da es wirklich schwierig ist, erkennbar Spuren darauf zu hinterlassen, nehmen sie Papier und Zeichenkohle. Möglichst einfache Zeichen sollen zur Unterstützung der Laut- und Gestensprache dienen.

Auf diese Weise erarbeiten sich die Kinder den Zugang zu einem uns heute selbstverständlich und überall vorherrschenden Kulturgut: Sie erobern sich Bilder, Zeichen, Schrift und Sprache. Indem sie sprachliche Laute selbst erzeugen, erfahren sie am eigenen Leib, daß unsere Vorfahren nur sehr begrenzte Verständigungsmöglichkeiten hatten und daß – hierfür – Zeichen und Sprache notwendig sind. Sie erkennen schnell, daß unsere heutige Realität viel komplexer und differenzierter ist, weshalb wir mehr differenzierte Zeichen und sprachliche Ausdrucksformen brauchen. Wir bereiten die Möglichkeiten für solche Vergangenheitsreisen der Kinder, damit weitere Vorstellungen wachsen und erfahrbar werden. Und dabei stellt sich folgender Effekt ein: Die kulturellen Vorläufer unserer heutigen Ausdrucks- und Mitteilungsformen zu studieren, hilft den Kindern, ihre eigenen Erfahrungen zu entwickeln.

Als ich jüngeren Kindern die Geschichte vom Mammutjagen erzählte, verfolgten ihre Assoziationen eine andere Richtung. Eine Wegbeschreibung war ihnen nicht wichtig aufzuzeichnen. Ihr Interesse galt dem Mammut, und zwei der Kinder waren so eingenommen davon, daß das Mammut verletzt wurde, daß ein bluttriefendes Tier mit deutlicher Verletzungsstelle ihr Zeichenwerk bestimmte. Speere und Lanzen, bzw. Pfeil und Bogen und nicht Steine und Geröll waren Wurfwerkzeuge, und einer schrieb noch »Bilderschrift« und »Mammut« auf sein Blatt.

Genau diese individuellen Assoziationen und Lernwege sind uns wichtig, da die Kinder von unseren Anregungen und Informationen das heraussuchen sollen, was für ihr Leben und Lernen im Moment bedeutsam ist. Lernen entsteht auch aus dem Spüren und Erkennen von Defiziten. Bei dieser Art des Lernens kommen viele bisherige Erfahrungen und Kenntnisse zum Vorschein. Es ist uns nicht so wichtig, peinlich genau die zeitliche Abfolge der uns bekannten geschichtlichen Umstände im Auge zu haben, noch geht es um Vollständigkeit. Wichtig ist uns aber, einzelne Situationen und Sachverhalte genau zu studieren und so lange bei ihnen zu verweilen, bis jedes Kind die für sich individuell bedeutsamen Fragen, Informationen und Assoziationen befriedigend beantwortet hat.

Das eine Kind ist so tierlieb, daß es völlig schockiert ist, wenn die faszinierenden Mammuts nur getötet werden, um sie anschließend verspeisen zu können. Es stellt sich heraus, daß es Nahrungsmangel oder gar die Hintergründe über den schwierigen Weg der Nahrungsmittelbeschaffung und Verarbeitung noch nicht bewußt erfahren hat. Ein anderes Kind ist eher fasziniert vom Feuermachen mit Feuersteinen.



## *Einige Aspekte zur Sprachentwicklung und Sprachförderung*

Sehr früh entdeckten wir durch mitprotokollierte freie Spiele und Erzählungen beim Zeichnen, daß sich dahinter oft an Märchen erinnernde Geschichten verbergen. Im Laufe der Zeit entwickelte sich aus den vereinzelt Protokollen unsererseits ein eigenes Ritual. Die Erwachsene als Sekretärin, das Kind diktiert.

Bei den ersten Geschichten, die die Kinder uns diktierten, ließen wir, ohne richtig zu überlegen, bestimmte eigenwillige Wortschöpfungen weg. Die Kinder mußten sich regelrecht gegen uns durchsetzen, damit wir dieses »das ist doch nicht so richtig ernst zu nehmen« bemerkten und unterließen. »Du hast gesagt, du bist meine Sekretärin und ich bin der Chef«, beschwerten sie sich zunehmend, nachdem ihr Selbstbewußtsein bezüglich eigener Sprachkreationen Aufschwung erhalten hatte, wir aber noch nicht sensibel genug waren, alle, auch die für uns unverständlichen Sprachschöpfungen aufzuschreiben.

Carola, 4 Jahre

DIE ULLA HAT GESCHRIEBEN  
DIE MOCHA HAT AUCH GESCHRIEBEN  
UND DIE OCHA HAT AUCH GESCHRIEBEN

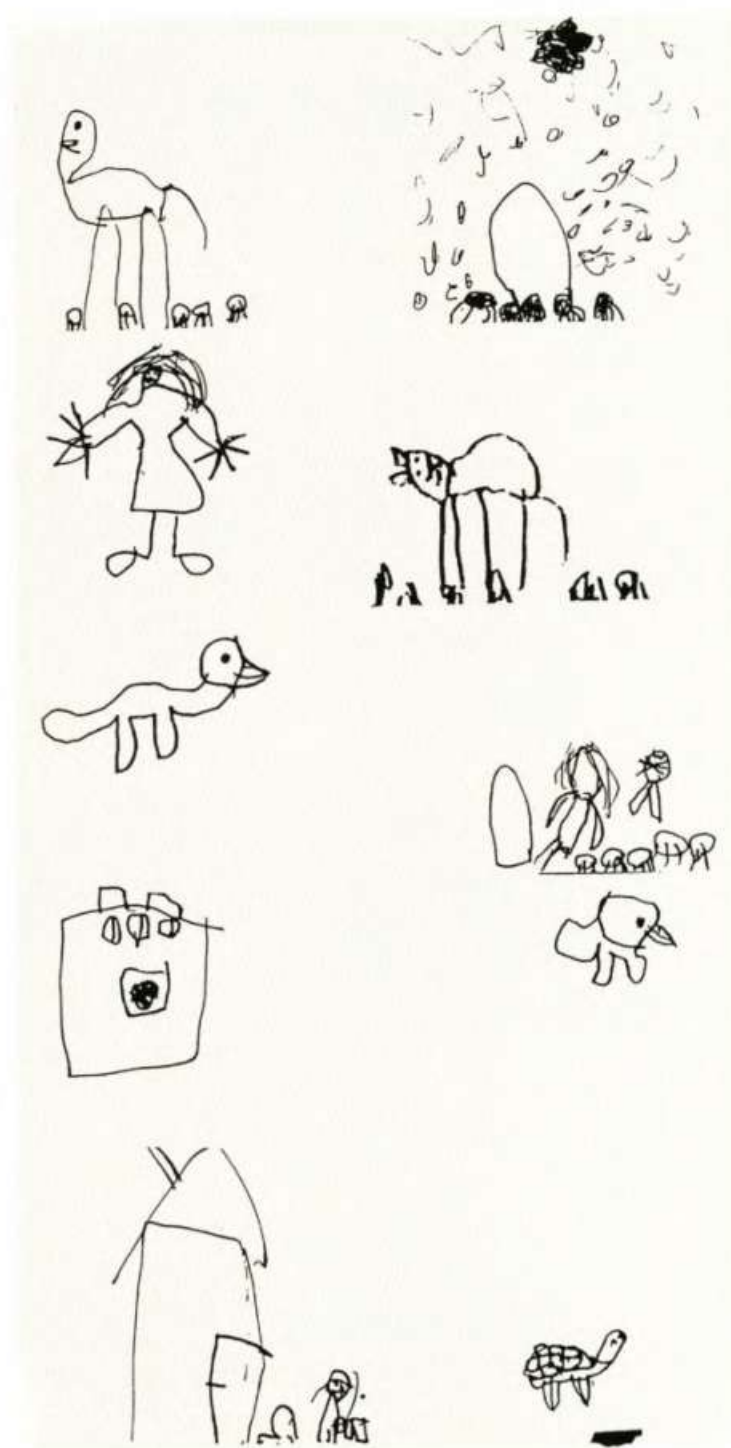
ES IS ACH - NISSA ACH - USCA ACH - SEXA ACH - NEUNA ACH -  
MINESSISSI ACH - SCHOLLA MINNA ACH - HOLZA MOCHA ACH -  
DER JAKOB IS UMGEFALLEN  
MÖ MO CHA - NISSER RINGE NOM - ELLE JAUCH -  
VON JAKOB ABGESÄGT - MIN BÜBSCHA -  
ASSE JÄRÄNGÜ - NINOREIJ - MONOCHOPOSCHO - LLHMJA - NISSOUCH -  
MEMOSA - N'TSCHE'HÄ - M'TSCHÖ'CHA - MISS - MISS - ACH MOCH -  
N'DECKE IS HUNTERGEFALLEN - (FEHLT MIR NOCH) -  
DES IS SCHON FÄRTICH.



ES WAR EINMAL EIN RÄUBER. DER RÄUBER, DER HATTE KEINE HÜTTE. DA GING NE MARINÜTTE, DIE MARINÜTTE, DIE HATTE EINE HÜTTE. DIE HÜTTE HATTE NE MÜTTE. UND DIE MÜTTE WAR INS WASSER GEFALLEN. UND DANN, WEIL SIE INS WASSER GEFALLEN WAR, DA WAR'N KÄFER GESCHWOMMEN. UND ALS ER GEKOMMEN WAR, HATTE DIE GADACHT, DAB EIN GESPENST GEKOMMEN WAR. UND DES WASSER WAR SO SEHR TIEF, DAB DES UNTERGETAUCHT WAR. DA KAM DER WINTER UND HAT NE SCHNINTER. DA WARN LEUTE DRAUF GEGANGEN. PLUMPS, PLATSCH, WAR'N SE INS WASSER GEFALLEN. DA KAM EIN GESPENST. UND DANN, TIMPEL, TAPPEL, KAM DES AN UND DANN IS ES IN NE FALLE GEFALLEN. "SO, DANN BIN ICH IN NE FALLE GEFALLEN, WEIL ICH NICHT MEHR LEBEN WOLLTE." ABER DANN AUF EINMAL WOLLTE ES WIEDER LEBEN. UND DANN HAT DIE DIE TÜR DAVON NICHT MEHR AUFGEKRIEGT. UND DANN PASSIERTE WAS, UND DANN WURDE DIE TOT.

---

DA KAM NE MAUS, DIE WAR ÜBER'S HAUS GEKLETTERT. DANN HAT DIE GEMERKT, DAB ES BRENNT. DIE HÜHNER HATTEN KEINE DURST. UND AUF EINMAL HATTEN DIE DURST, ABER HATTEN SIE NIE WIEDER TRINKEN GEKRIEGT. DER BALL HATTE EINEN KNALL. DER KNALL HATTE EINEN BUMS. DA KAM EIN A. DER A HAT GEMACHT, DAB DIE TIERE WEG SIND. UND DANN KAM EIN MANN, DA WAR WIEDER EIN SEE. DER KLEINE.



ES SPAZIERTEN DIE SPINNEN UNTER EINEN STEIN,  
UND DA KAM DIE KATZE UND SAH DIE SPINNEN,  
UND SPIELTEN MITEINANDER.  
UND DANN, DANN KAM EINE FRAU UND FREUTE SICH,  
WEIL SIE MITEINANDER SO GUT SPIELEN KONNTEN,  
UND SETZTE SICH DAZU.  
UND DANN KAM DER WOLF.  
UND DIE VERSTECKTE DIE KATZE,  
WEIL SONST DER WOLF DIE AUFGEFRESSEN HÄTTE.  
UND DA ÄRGERTE SICH DER WOLF.  
UND DA KAM DIE ENTE ANGEWATSCHelt  
UND HAT DIE FRAU GEFRAGT, OB SIE SIE AUCH  
VERSTECKEN KÖNNTE, WEIL SONST SIE DER WOLF AUCH AUFFRISST.  
UND DIE FRAU HAT "JA" GESAGT.  
UND DER WOLF ÄRGERTE SICH WIEDER.  
UND DIE FRAU KOCHTE EIN BROt.  
UND DA KAM DIE SCHILDKRÖTE ANGEWATSCHelt,  
UND DIE SPINNEN UND ALLE GINGEN DANN IN DAS HAUS,  
UND DANN ESTEN SIE DAS BROt.  
DIE GESCHICHTE WAR ZU ENDE.



EINES TAGES RAST DA EIN, EIN, ÄHM, SO EIN AFFENMENSCH  
DURCH DIE STADT UND ER RIEF:

"WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !"

EIN AFFENMENSCH STEHT GANZ ALLEINE VOR EINEM MAMMUT.  
NUR ER KANN IHN NOCH RETTEN.

UND DARAUFHIN SAGTE DER ANDERE:

"WIESO DENN, WER IST ÜBERHAUPT DER AFFENMENSCH ?"

NA, DER ALTE MEIER.

DA SAGT DER: "ACH, DEN KANN ICH SOWIESO NICHT LEIDEN."

ENDE

GESPROCHEN VON PROFESSOR DOKTOR (PROF.DR.) ANTON HEMPEL,  
NICHT VERGESSEN HEMPEL..

ES WAR MAL EINES TAGES EIN FISCH. ER HIEß KATZE HUND. UND ER LEBTE IN EINEM TEICH NEBEN EINEM GROßEN BAUERNHAUS IN SÜDFRANKREICH. IN DEM BAUERNHAUS LEBTE EIN BAUER MIT SEINER FRAU UND DREI TÖCHTER. UND DIE TÖCHTER WAREN ZWÖLF, SIEBEN UND FÜNF. DIE ÄLTESTE TOCHTER RITT IMMER ZUR SEE, UM IHREN FREUND ZU TREFFEN. UND DIE ZWEITE SCHWESTER LIEF IMMER ZUM NACHBARN UND SPIELTE MIT SEINEM SOHN. UND DIE LETZTE TOCHTER SPIELTE GANZ ALLEIN MIT IHREN HASEN. ES GESCHAH EINES TAGES, DASS DIE ÄLTERE TOCHTER PLÖTZLICH VERSCHWAND. DIE GANZE FAMILIE SUCHTE NACH IHR, DIE SUCHTEN UND SIE SUCHTEN IN GANZ FRANKREICH, ITALIEN UND DEUTSCHLAND.

ES WAR EIN JAHR NACH DES VERSCHWANDENS DER ÄLTESTEN TOCHTER, DASSELBE GESCHIEHT MIT DER ZWEITEN TOCHTER, UND DIE GANZE FAMILIE WAR DESWEGEN GANZ FURCHTBAR UNGLÜCKLICH, UND DANN SAGTE DIE JÜNGSTE TOCHTER, DASS SIE DIE BEIDEN TOCHTER SUCHEN WÜRDEN, GANZ ALLEINE. ABER DIE ELTERN LIEßEN DAS NICHT ZU. SO, EINE NACHT LIEF SIE, DIE JÜNGSTE TOCHTER, DANN WEG UND SUCHTE NACH BEIDEN TÖCHTERN.

DIE SUCHTE UND SUCHTE UND EINES TAGES KAM SIE ZU EINER LICHTUNG. UND DIE SCHLIEF EINE GANZE NACHT, UND DANN LIEF SIE EINEN GANZEN TAG BIS ZUM ABENDGRAUEN. AN DER ZWEITEN NACHT HÖRTE SIE KOMISCHE GERÄUSCHE. UND IN DER DRITTEN NACHT HÖRTE SIE GENAU DIESELBEN GERÄUSCHE UND IN DER FÜNFTEN DASSELBE. UND AM SECHSTEN TAG GING SIE DURCH DEN WALD, UND SIE KAM ZU EINER LANDSCHAFT, GANZ KAHL WIE EIN SALZSEE. SIE LIEF DURCH DEN SEE, UND DANN KAM SIE ZU EINEM LAND, WO NUR FEUER WAR. IN DER MITTE DES LANDES WAR EIN SCHLOß.

SIE GING ZU DEM SCHLOß UND KLOPFTE GEGEN DIE TÜR. DIE TÜR ÖFFNETE SICH, UND SIE SAH SKELETTE, DRACHEN, HEXEN UND ZAUBERER. IN DER MITTE DES SALES WAR EIN GROßER STUHL, UND AUF DEM STUHL WAR DER OBERZAUBERER. DER OBERZAUBERER SAH SIE UND FRAGTE: "WER BIST DU ?", IN EINER FAUCHENDEN STIMME.

ER BEFAHL, DASS SIE ZUM KELLER DES TODES GEBRACHT WERDEN SOLLTE. WEIL NÄMLICH ALLE FREMDEN, DIE ZU DEM FEUERLAND KOMMEN, ALLE UMGEBRACHT WERDEN SOLLTEN.

DEN TAG DANACH, ALS SIE ANGEKOMMEN WAR, WURDE SIE ZUM OBERZAUBERER GEBRACHT. UND DIE BEIDEN SCHWESTERN STAUNTEN, DASS SIE AUCH DORT WAR. DER OBERZAUBERER SAGTE: "WIR WISSEN, DASS IHR AUS SÜDFRANKREICH KOMMT, WEIL IHR NÄMLICH STERBEN MÜSST." DER OBERZAUBERER SAGTE: "HEUTE IN EINER WOCHEN WERDET IHR UMGEBRACHT."

ES WAR EIN TAG BEVOR IHRES TODES. SAGTE DER OBERZAUBERER: "DASS IHR NOCH EINEN GUTEN SCHMAUS HABEN WIRD."

DIE ELTERN ZU HAUSE MACHTEN SICH FURCHTBARE SORGEN, UND SIE BERieten, DASS SIE DIE WACHEN VERSTÄNDIGEN SOLLTEN.

DER FISCH, DER IN DEM TEICH WOHNTE, DER WAR EIGENTLICH VERZAUBERT VON DEM HEXENDRACHEN U.S.W. ER WUSTE, WO DIE DREI MÄDCHEN WAREN, WEIL ES EIN WISSENSCHAFTLER WAR.

ES GESCHAH EINE HALBE STUNDE BEVOR DES DREI TOCHTERN TODES, DASS DER OBERZAUBERER BEFAHL, DASS SIE FREI GEGEBEN SOLLTE. ABER ANSTATT IHREN TODES SOLLTEN SIE VERHEXT WERDEN. ALS HASEN. DANN WURDEN DIE FREIGELASSEN, UND DANN KAMEN DIE ZU DEM SALZSEE UND DER LICHTUNG, UND SIE GINGEN SOFORT ZU DEM HAUS, WO DIE ELTERN WOHNTE.

ELTERN GRÜßTEN SIE, WEIL SIE DACHTEN, DASS DAS SIE ES WÄREN, UND DANN SAGTEN DIE KANINCHEN, DASS SIE, WENN SIE DEN FISCH IM TEICH KÜSSEN WÜRDEN, WÜRDEN SIE ERLÖST WERDEN UND DER FISCH AUCH.

UND DANN GESCHAH ES AUCH, UND DANN LEBTEN SIE ALLE BIS ZUM ENDE. UND WENN SIE NICHT GESTORBEN SIND, DANN LEBEN SIE NOCH HEUTE.



»Der Luftballon bricht durcheinander«, erklärt uns eine dreijährige zum Platzen eines Luftballons. »Die Menschen sind gedoppelt« und »die Autos sind gedoppelt« oder »tu ich auch bald geburtstagen?« sind Sprachkreationen der fünf- bzw. dreijährigen. Diese eigenen Wortkreationen gehören zum Sprechen- und Denkenlernen. Weil aber die meisten Menschen sie als Fehler oder witzige Fehlgriffe beurteilen, trauen sich die meisten Kinder nicht so oft, wie sie eigene Wörter schaffen würden, diese frei und fröhlich preiszugeben. »Das heißt doch ...« werden sie verbessert, obwohl seit Jahren unter Sprachforschern und »Eingeweihten« klar ist, daß durch unmittelbares Verbessern nicht nur nichts gelernt wird, sondern eher das eigene Zutun des Kindes zum Lernprozeß eingeschränkt wird. Trotzdem geht im gesamten Bildungswesen die alte Leier weiter: Kreative und natürliche Reifeprozesse werden im günstigsten Fall zu Stilblüten degradiert.

Aus der Sprachforschung ist teilweise seit vielen Jahrzehnten bekannt, daß beim Sprechenlernen des Kindes ganz bestimmte, sich wiederholende Verhaltensdispositionen auffallen, die auf eine eigene Logik hinweisen. In einer Abhandlung über Sprachentwicklung und -entstehung beim Menschen kommt D.E. Zimmer zu folgendem Schluß: »Kinder lernen ihre Erstsprache in bestimmten Stadien, die gesetzmäßig aufeinander folgen und anscheinend für alle Kinder der Welt die gleichen sind, in welchen Sprachen sie auch aufwachsen. Keinesfalls ist es so, daß Kinder, geleitet vom Zufall oder von ihrem wechselnden Interesse, beliebige Teile aus der Erwachsenensprache herausgriffen, um sie recht und schlecht ihrer eigenen Sprache einzuverleiben.

Die Fehler der Kindersprache sind Fehler nur aus der Sicht der Erwachsenen. Falsch an ihnen ist lediglich, daß in der Erwachsenensprache andere Normen herrschen. Es handelt sich aber eben nicht um beliebige, zufällige individuelle Entstellungen des Gehörten, um ein Sich-Verhören oder Sich-Versprechen. Aus der Warte des Kindes sind die Fehler gar keine Fehler. Es besitzt Regeln, und es wendet diese logisch an.«<sup>30</sup>

Sehr viele sogenannte Sprachstörungen und Artikulationsstörungen bei Kindern – nuscheln, stottern, immer leiser werden beim Reden, lispeln etc. – gehen mit einer überhöhten Erwartungshaltung der Erwachsenen an Kinder einher. Die Kinder spüren, daß sie die Diskrepanz zwischen dem eigenen Vermögen und elterlichen und schulischen Erwartungen nicht erfüllen können und werden unsicher. Es entspricht nicht ihrem Stadium der Sprachentwicklung, sich wie Erwachsene in Wortwahl, Grammatik und Sprachlogik auszudrücken. Kinder sind *keine* kleinen Erwachsenen. Dahin zielende sogenannte Sprachförderungen negieren die Eigenarten kindlicher Sprechentwicklung und führen darüberhinaus zu weiteren Störungen. »Sprache erwirbt man, indem man sie selber hervorbringt.«<sup>31</sup> Die Hartnäckigkeit, mit der viele Erwachsene am Verbessern festhalten, trägt pathologische Züge. Hier zeigt sich ein erstaunliches Verdrängungsphänomen eigener kindlicher Erlebnisse.

Eine Zweijährige sagt »lugleug« sowohl zu Flugzeugen als auch zu Vögeln und zum Mond. Während der Begriff für immer mehr Dinge (als Oberbegriff) benutzt wird, beginnt eine Differenzierung: Das Kind realisiert immer mehr Gegenstände seiner Umwelt und baut eine Beziehung zu ihnen auf. In dieser Zeit wurde beim Malen plötzlich nicht mehr das gewohnte Kreuz (zwei sich kreuzende Linien) als



Zeichen für Flugzeug gebraucht, sondern ein Gebilde, welches mit einem Brustton der Überzeugung ebenso als »lugleug« betitelt wurde. Ist das Kind in seiner Malentwicklung bereits weiter und differenzierter als beim Sprechen?

Nur ein kleiner Teil der im Kind verborgenen Lernprozesse wird für uns sichtbar. Seine Gedankenabläufe können wir an zunächst unbedeutend erscheinenden Spiel- und Malleistungen verfolgen. Es sind die Geräusche, die Melodien, die Laute, Silben und Worte, die die Kinder, ins Spiel oder Malen vertieft, verlauten lassen, die uns Aufschluß über ihre Gedanken geben können. Wir sollten aber nie vergessen, daß uns die Kinder damit immer nur kleine Einblicke in das geben, was sie bewegt.

»Bei allen Kindern aller Sprachen beginnt die eigentlich sprachliche Phase mit den Einwortsätzen, den sogenannten Holophrasen. Sie bestehen aus dem, was in der Erwachsenensprache ein Wort ist; aber es hat für die Kinder in diesem Stadium in der Regel eine andere, eine weitere Bedeutung als in der Erwachsenensprache. Das »Wauwau« des Kleinkinds bedeutet nicht einfach »Hund«. Es kann heißen: »da ist ein Hund«, aber auch »ich will den Teddy streicheln« oder »ich habe Angst vor großen Tieren« und vieles mehr. Schon die Hamburger Psychologen Clara und William Stern hatten in ihren Pionieruntersuchungen über die Kindersprache zu Beginn dieses Jahrhunderts erkannt, daß das einzelne Wort des Kindes mehr und Unbestimmteres bedeutet als das entsprechende Erwachsenenwort.«<sup>32</sup>

Es kann sicherlich in Frage gestellt werden, ob alle Kinder derart gleich reagieren. Genauso ist unseres Erachtens nicht eindeutig klar, was die »eigentlich sprach-



liche Phase« ist. Trotzdem glauben wir, daß es genügend nachweisbare Anhaltspunkte dafür gibt, von einer »eigenen Logik« der Kindersprache auszugehen.

Ganz ähnlich wie während der hier angeführten Einwortphase ein Wort für jeweils verschiedene ganze Sinnzusammenhänge gebraucht wird, ist es auch beim Malen. Ein zeichnerisches Konstrukt hat für das schaffende (Klein)Kind zunächst sehr viele Bedeutungen. Es steht meist für komplexe Situationen. Abgesehen davon, daß beim Heranwachsenden diese eigenen Deutungen und Zuordnungen sehr ausgeprägt vorkommen, vergessen wir leider zu oft, daß auch und gerade in unserer genormten Alltagskultur viel weniger Eindeutiges vorkommt, als es uns erscheint. Im »Teekesselchen« wird daraus ein Gesellschaftsspiel gemacht. Schlagen wir ein Lexikon auf oder vergleichen wir Vokabeln, so sticht ins Auge, daß z.B. ein deutsches Wort im Englischen und umgekehrt mehr als nur eine Bedeutung hat.

Die Sprachentwicklung des Kindes wird seit langer Zeit sehr intensiv erforscht. Die Erkenntnisse hindern aber die Schuldidaktik nicht daran, den Kindern die teils gewachsenen, teils durch Verordnung hergestellten Sprach- und Literaturgewohnheiten und Normen anzutrainieren. Besonders an zwei Fehlverhalten wird hartnäckig festgehalten. Dies ist zum einen die schon erwähnte Erwachsenenkrankheit des ewigen Verbesserns, eine neurotische Selbstbestätigungstour – ätsch, ich weiß es besser –, und zum anderen die permanente Vorgabe von Normen: »Bilde einen Satz«, »schreibe eine Aufsatz-, eine Nacherzählung, eine Phantasiegeschichte«, »dichte«.

Beide Methoden blockieren die Phantasie und ganz allgemein das Denken. Sowohl das assoziative, strukturelle und bildhafte Denken, als auch das logisch rationale Denken funktionieren nicht allein für sich, sie sind miteinander verbunden und voneinander abhängig, wie elektrische Energie zum Fließen zwei Pole braucht.

Ich verhülle mich in ein riesiges dunkles Tuch, dunkele den Raum etwas ab und plaziere mich auf dem Boden. Die Kinder suchen sich im Halbkreis um mich herum einen Platz. Ich erzähle ein Märchen: Eine junge Frau versinkt in einen tiefen, tiefen Schlaf. Als sie erwacht, steht sie vor einem Haus. Neugierig schaut sie es sich an. Sie kommt in einen Raum, es ist still und nichts darin, außer einer seltsamen Vorrichtung, die zum Erfassen der Zeit dient. ... Die Frau wandelt weiter, läßt die Dinge auf sich wirken und gelangt schließlich auf die Terrasse, wo gerade ein riesiges Fest gehalten wird. Sie verläßt die Terrasse, beschaut sich verschiedene Situationen aus verschiedenen Perspektiven ... Die Entdeckungsreise führt über zehn Stationen. – Als die Geschichte endet, sind die jungen Zuhörer noch ganz betrauscht und enttäuscht, daß es nun aufhören soll. Anstatt einer Zugabe erkläre ich, daß die Geschichte Marke Eigenbau aus Tagträumen und Meditationen zusammengebastelt war. Sie kennen das aus eigener Erfahrung, denn auch ihre Geschichten sind aus Erlebtem und Geträumtem zusammengesetzt. »Tanzen« und »Träumen« oder nur entspannt daliegen und »träumen«, wie sie es nannten, hatten wir schon mehrmals, auch in Verbindung mit Musik oder mit verbundenen Augen gemacht. »Nun, wer ist der Nächste mit einer Geschichte?« Eine Zehnjährige, ein sehr verträumtes Mädchen, meldet sich. Seit kurzer Zeit beginnt sie das Angebot von Einzelvorführungen wahrzunehmen und lieferte dabei schon phantastische, pantomimisch tänzerische Vorstellungen.



»Es war einmal ein Mann, der ging in den Wald, ganz tief ...«, sie erzählt eine immens lange, sehr kompliziert aufgebaute Geschichte. Immer wieder macht der Mann in ihrer Geschichte einen ähnlichen Fehler und findet nicht bzw. verliert das, was er sucht. Erst nach dem dritten Anlauf, spannend geschildert, faßt er den Entschluß, aufzugeben und sich neu zu orientieren. Als Spiel dargeboten, beflügelte die gedachte und mit wenigen Requisiten hergestellte Situation das Kind in einem solchen Maße, daß sich Sprachstil und Ausdruck in bisher nicht erlebte Höhen steigerten. Nur die Stimme des Mädchens verrät das junge Alter, nicht aber Inhalt und Form ihrer Geschichte.

Hier wird direkt sichtbar, wie linke und rechte Gehirnhälfte zusammenwirkend ganzheitliches Schaffen hervorzubringen vermögen. Für dieses Zusammenspiel eröffnen sich neue Freiräume, wenn Kommunikation nicht nur auf Sprache reduziert, sondern in ihrem ursprünglichen Charakter verwandt wird. Kommunikation ist vielschichtig. Sie integriert Sprache, die Sinneswahrnehmungen und das gesamtpsychische Empfinden. Die nonverbale Sprache, das sogenannte innere Ohr und Auge, die Gerüche: Mit all diesen vielfältigen inneren und äußeren Erlebnissen arbeiten wir bewußt. Wir wollen den Kindern die Möglichkeit lassen, ihre noch vorhandene Fähigkeit des Zusammenwirkens von intuitiven und logischen Prozessen zu erhalten und zu erweitern. Dabei ermuntern wir sie, sich auszudrücken, Eindrücke zu sammeln, Farben zu sehen, Bilder in sich aufzunehmen, Töne zu hören, atmosphärisch zu spüren, was in der Luft liegt, mit Haut und Haaren in etwas aufzugehen, etwas von den Lippen abzulesen.

### *Lesen lernen*

Wir gehen davon aus, daß Lesenlernen beginnt, lange bevor es für uns Erwachsene sichtbar wird. Um in ihrer Umwelt zurechtzukommen, entwickeln die Kinder eigenständige Deutungsmuster. Diese sind dabei zunächst sehr flexibel und verändern sich häufig. Ein Zeichen, sei es nun ein Bild, Symbol, ein Tier oder eine Sache, erregt die Aufmerksamkeit des Kindes. Lesen entsteht zunächst durch die ganz persönliche Erfahrung, aus der Deutungen entwickelt und wiedererkannt werden.

Diese Vermutung haben wir schon 1985 in einem Artikel zum Thema Legasthenie geäußert. »Ich gehe davon aus, daß das Erlernen von Lesen und Schreiben ein genauso ursprüngliches Bedürfnis in unserer Zeit darstellt wie das Erlernen der Sprache selbst. Das heißt, daß in unserem Kulturkreis, der ja geprägt ist von Schriftsprache (Werbung, Verkehrsschilder, Hinweistafeln usw.), niemand verhindern kann, daß Kinder den Versuch unternehmen, diese für sie zunächst unverständlichen, aber allseits gegenwärtigen Zeichen verstehen und begreifen lernen zu wollen.«<sup>33</sup>

Hinweise dafür sind bestimmte Reaktionen der Kinder, so z.B. ihre spontanen kreativen Wortschöpfungen, die Art und Weise, wie sie sich an das Schreibenlernen heranmachen. Deutlicher, auch für nicht Eingeweihte, wird es, wenn Kinder erzählen, wie sie gelernt haben, alleine U-Bahn zu fahren. Die Kinder orientieren

sich z.B. an der farblichen Gestaltung der einzelnen Stationen oder an dem Gesamtbild des Schriftzuges der Station, z.B. »Möckernbrücke«. Da sie noch nicht lesen können, die Bedeutung der einzelnen Buchstaben noch nicht kennen, orientieren sie sich auch bei Schriftzügen an Farben und Formen oder bei unserem Beispiel daran, daß über dem Schriftzug Punkte schweben.

Wie Menschen sich verhalten und woran sie sich orientieren, wenn sie nicht lesen können, wird deutlich, wenn wir uns vorstellen, auf welche Art und Weise ein Analphabet einkaufen geht. Bei den Dingen, die durch die Verpackung sichtbar sind, ist es noch einfach; schwieriger wird es, wenn der Inhalt nicht mehr sichtbar ist, z.B. bei Dosen, Zucker, Mehl usw. Ein Analphabet entwickelt ebenfalls ein eigenständiges Deutungssystem, das es ihm ermöglicht, sich so zu verhalten, daß keiner merkt, daß er nicht lesen kann. Das erfordert eine Menge Kreativität und Erfahrung, wobei zu berücksichtigen ist, daß Etiketten sich ständig verändern.

Das schulische Lesenlernen gerät leicht zur Konfrontation zwischen kindlich junger Symbolwelt und der der Erwachsenen. Der Empfänger, der kindliche Leser, ist mit Botschaften ohne greifbaren Absender und Bezug konfrontiert. Um den Zusammenprall dieser beiden Welten zu verhindern, beschreiten wir mit den Kindern den Weg des Hineinwachsens in die Buchstabensymbole, und wir versuchen dabei, ihnen ihre eigenen Symbolbedeutungen und Zeichensysteme zu lassen (siehe Kapitel zum Schrifterwerb). Daneben erscheint uns wieder der wichtigste Aspekt darin zu liegen, daß der Prozeß des Lesens – Wiedererkennens von Zeichen, also auch einzelnen Buchstaben und Worten – zwar weit vor dem Schulalter beginnt, aber andererseits auch bei jedem Kind seine individuelle Zeit braucht. Bei vielen Kindern dauert es mehrere Jahre, bis sie vom Erkennen einzelner Buchstaben zum relativ flüssigen Lesen eines längeren Textes gelangen, bei manchen vollzieht sich dieser Prozeß in wenigen Wochen. Zeitliche Vorgaben, vor allem Altersvorgaben, sind das falsche Maß.

Beim Lesen werden nahezu alle Gehirnzentren aktiviert. Die einzelnen Zentren müssen erst einmal unabhängig voneinander funktionieren und natürlich miteinander koordiniert werden. »Das Lesen ist im wesentlichen eine Leistung des Zentralnervensystems« und »nach Werner Radigk sind es sechs Zentren, die im Zentralnervensystem die Beherrschung der Informationssysteme ermöglichen«<sup>34</sup>: das sogenannte Lesezentrum, das Hörzentrum, das sensorische Sprachzentrum, Sehzentrum, Schreibzentrum und motorische Sprechzentrum. Menschen unserer Zeit haben schon im blühenden Kindesalter intellektuelle Leistungen zu vollbringen, die jahrtausendlang nicht einmal von reifen Gelehrten vollbracht wurden. Gelehrte im Mittelalter hatten mit den Kindern im Grundschulalter heute, was das holprige Lesen betrifft, sehr viel Ähnlichkeit. »Mit ganz wenigen Ausnahmen konnten mittelalterliche Leser, gleichgültig, wie alt sie waren, nicht so lesen wie wir heute. Hätte einer von ihnen zugesehen, wie ein moderner Leser eine Seite überfliegt – schweigend, mit rasch dahingleitendem Blick und unbewegten Lippen –, er hätte es wohl für Zauberei gehalten. Der typische Leser des Mittelalters verfuhr etwa so wie heutzutage ein störrischer Erstkläbler: Wort für Wort vor sich hinhinmurmelt, um es dann laut auszusprechen, den Finger auf die einzelnen Wörter legend und kaum erwartend, daß eines von ihnen irgendeinen Sinn ergibt. Und hier spreche ich von Gelehrten! Die meisten Leute konnten überhaupt nicht lesen.«<sup>35</sup>



Wir behaupten nun, daß die meisten Erwachsenen unserer Zeit deshalb so schnell und flüssig lesen lernten, weil diese »Vorzeigefähigkeit« oft auf Kosten des Denkens ging. Sie lernten lesen, ohne mitzudenken und ohne zu begreifen. Wir wollen zwar sehr wohl lautes Lesen, denn es ist eine wichtige körperliche Erfahrung, aber wir lassen den Kindern ihre eigene Rhythmik (für uns: Lernrhythmik) und Betonung, weil sie sehr viel mit dem biologischen Reifegrad ihrer beim Lesen geforderten Sinne zu tun haben. Dieser drückt sich darin aus, wie schnell die Kinder lesen können, ohne daß dabei Schnelligkeit auf Kosten des Mitdenkens geht, oder darin, daß sie kaum Pausen zwischen den Worten machen, geschweige denn bei Satzzeichen. Der Grundsatz, daß jeder Mensch seine individuelle Zeit zum Wachsen braucht, ist auch hier wieder lebendig.

Der Prozeß des Lesenlernens ist auf das engste verwoben mit:

1. Dem Prozeß des Sprechlernens. Dieser hat eine gewisse Abrundung mit der Pubertät erreicht. Das Kind lernt stetig neue Wörter und Redewendungen.
2. Dem in der hauptsächlich prägenden Umgebung gesprochenen Code. Dies ist in erster Linie das Elternhaus. Das heißt, wieviel und auf welche Art und Weise, ob in Mundart, Hochdeutsch, Schriftsprache usw., mit dem Kind sprachlich umgegangen wird, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Prozeß des Lesenlernens.
3. Der Zeichenentwicklung, von der das Schreiben eine Spezialisierung ist, oder anders ausgedrückt: das Zeichnen und Malen stellen entwicklungsgeschichtlich einen Vorläufer des Schreibens dar.
4. Der Entwicklung und Koordination aller Sinne und Wahrnehmungen, zum Beispiel der Sehtwicklung, die beim Neugeborenen noch zwanzig mal unschärfer ist als bei uns. Oder, als weiteres Beispiel, wie ausgeprägt die Motorik und Feinmotorik ist, insbesondere der Gebrauch und die Geschicklichkeit von Fingern und Händen. Vor allem aber ist auch das Zusammenspiel von rechter und linker Gehirnhälfte von Bedeutung.

Indem wir uns diesen »Begleitumständen« des Lesenlernens sehr intensiv widmen, können wir dem Kind eine Situation ermöglichen, in der es sozusagen nebenbei das Buchstabenlesen lernt. Darüberhinaus verwenden wir viel Zeit, um Geschichten erzählen zu lassen und vorzulesen. Wir haben entdeckt, daß es für das Kind weniger wichtig ist, das Geschehen des Vorgetragenen intellektuell zu erfassen, als seinen Assoziationen nachzugehen.

Es ist gut für die Kinder, ihnen lange, d.h. auch wenn sie schon selbst lesen können, vorzulesen und damit beizeiten zu beginnen. Wir bevorzugen Märchen, denn diese arbeiten mit sehr viel Bildern, und ihre Logik ist einfach. Beides kommt der kindlichen Vorstellungswelt entgegen. Die komplizierten Sachverhalte werden den Kindern dadurch zugänglich, daß ein Märchen, wie wir Bettelheim durchaus zustimmen können, »das Kind gänzlich erfassen kann wie keine andere Kunstform.«<sup>36</sup> Jedes Kind bewegt dabei etwas anderes, und Märchenbilder sind so vielschichtig, daß entnommener Sinn und Bedeutung sich wandeln können. Kurz: »Das Märchen unterhält das Kind, klärt es über sein Inneres auf und fördert seine Persönlichkeitsentwicklung.«<sup>37</sup> In diesem Zusammenhang ist es nicht nur bedeutend, die kindlichen Assoziationen zum vorgelesenen Inhalt, sondern auch die kindlichen Abschweifungen zu respektieren.



## Wie die Wellenlinie zum »M« erstartet

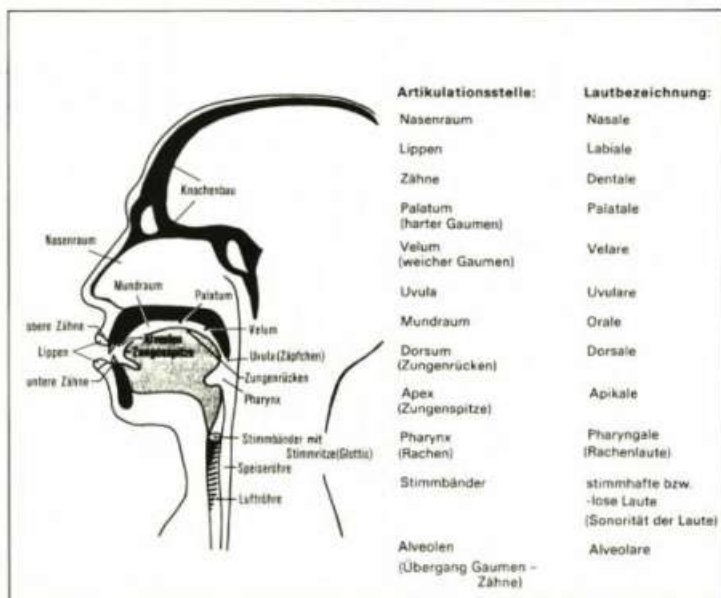
Lesen und Schreiben hängen eng miteinander zusammen. Bei beidem geht es uns darum, mit den Kindern zu klären, was die Schriftzeichen bedeuten und woher sie kommen. Durch dieses Vorgehen verhindern wir das meist als ausweglos erscheinende Einpauken des ABC. Elizabeth Eisenstein beschreibt die übliche Methode sehr deutlich:

»Seit dem 16. Jahrhundert öffnet das Auswendiglernen einer festen Abfolge wohlunterschiedener, durch sinnlose Symbole und Laute dargestellter Buchstaben für alle Kinder des Abendlandes das Tor zum Bücherwissen.«<sup>38</sup>

»Schau, ich kann schon das ABC«, und schon rattert ein Kind das Alphabet von A bis Z herunter. Was damit vorgeführt wird, ist nichts weiter als die auswendig gelernte Abfolge der meist einsilbigen Namen unserer 26 Buchstabensymbole. A, BE, CE oder ZE, DE, E, EF oder ÄF, GEH, ... YPSILON, ZET.

Wir benutzen deshalb eine riesige ABC-Tafel, die mit den Namen der Buchstaben versehen ist. Durch Abdecken oder Hochklappen des Selbstlautes bzw. des Restwortes, also bei ZET von ET, wird der Unterschied offensichtlich. BE wird es genannt, es ist der Name dieses Zeichens B, dem im Zusammenhang mit anderen Buchstaben beim Aussprechen bzw. Lesen das E genommen wird, so daß jener kurze Laut B, also BE ohne E, übrigbleibt. Der Laut entsteht, wenn Ober- und Unterlippe kurz zusammengepreßt werden und das Öffnen des Mundes von einem Ausatmen bzw. Betätigen des Kehlkopfes begleitet wird.

Die Buchstabenzeichen unserer Sprache sind Bilder für kürzest mögliche Laute, die durch ein Zusammenspiel von Atem, Lippen, Zähnen, Zunge, Kehlkopf und



Schema des menschlichen Sprechapparates

Artikulationsart	Artikulationsort						
		bilabial	labio-dental	dental/alveolar	palatal	velar	glottal
Verschluß-laute	stimmhaft	b		d		g	
	stimmlos	p		t		k	
Reibe-laute	stimmhaft		v	z	j		
	stimmlos		f	s <small>(sch) s dental</small>	ç <small>(ich) X</small>	x <small>(ach)</small>	h
Nasale		m		n		ŋ <small>(ngl)</small>	
Liquide	dauernd/lateral			l			
	intermittierend			r		ʀ	

der Größe des Mund-, Nasen- und Rachenraumes zustande kommen. Dieses Zusammenspiel der verschiedenen Sprechorgane wird vom Säugling und Kleinkind geübt und erforscht. Laute, Silben und Doppelsilben werden dabei gebildet.

Unsere Buchstaben sind auf einer sehr langen Reise mit einigen Verweilstationen von Ägypten und Babylon über Griechenland, Rom und andere Länder zu uns gekommen. Auf dieser langen Reise haben sie sich verändert. Sie wurden gedreht, auf den Kopf gestellt und hauptsächlich von Bildern zu kaum noch als Bilder erkennbaren Zeichen vereinfacht. »Sie wanderten auf den dreißigrudrigen phönizischen Schiffen, auf den Rücken der Sklaven in runden Körben mit Papyrusrollen, in den Schnappsäcken der Mönche. Viele von ihnen gingen verloren. Dafür gesellten sich aber immer neue Gefährten hinzu. Schließlich erreichten uns die Buchstaben, fast bis zur Unkenntlichkeit verändert.«<sup>39</sup>

Der gehörnte Stierkopf verwandelte sich in unser A, das auch heute noch einem umgekehrten Stierkopf ähnelt. Das Auge wird zum O, und die Wellenlinien des Wassers erstarrten zum M. »Es gibt somit kein Land auf der Welt, dessen ABC nicht letzten Endes aus Ägypten stammte: Indien und Siam, Persien und Armenien, Georgien, Tibet, Korea – sie alle verdanken das ABC den alten ägyptischen Bildzeichen.«<sup>40</sup> Abgesehen von diesem gemeinsamen Ursprung haben viele Kulturen verschiedene Wege der weiteren Schriftentwicklung eingeschlagen.

Die Vielfalt der Schriften beeindruckt tief: Seien es nun die chinesischen Wortschriftzeichen, die altägyptischen Hieroglyphen oder die modernen westeuropäischen Schriften mit ihren verschiedenen Schrifttypen oder die vom Hieratischen stammenden Tierkreiszeichen, sei es die indianische Knotenschrift oder Briefe mit sprechenden Dingen der Skyter. Das Wissen um eine schier unendliche Fülle von Schriftweisen auf der Erde beflügelt die Kinder, kreativ und selbstbewußt ihre Zeichen- und Malkunst zur schriftlichen Kommunikation einzusetzen. Wir betrachten oft mit den Kindern das »Buch der Schrift«, welches die Schriftzeichen

	Ägyptisch	Hythos	Phönizisch	Alphateisch	Cyrisch	Stetisch	Latetisch
Stier							
Haus							
Winkel							
Türe							
Hel							
Olivenzweig							
Palme							
Schaur							
Wasser							
Schlange							
Auge							
Mund							
Kopf							
Berg							
Kreuz							

Vom ägyptischen  
Symbol zum  
lateinischen  
Buchstaben

Bild	Hierat.	Bedeutung	Bild	Hierat.	Bedeutung	Bild	Hierat.	Bedeutung
		Widder			Löwe			Schütze
		Stier			Jungfrau			Steinbock
		Zwillinge			Wage			Wassermann
		Krebs			Skorpion			Fische

Tierkreiszeichen  
Auch diese  
Symbole gehen auf  
die ägyptischen  
Bildzeichen zurück

und Alphabete aller Zeiten und aller Völker des Erdkreises enthält. Es stammt aus dem Jahre 1878. Der Autor verweist darauf, daß seines Wissens die meisten Alphabete ihre Stabilität der Tatsache verdanken, daß die Zeichen Zahlwerte (Zahlen) ausdrückten.<sup>41</sup>

Bei der Frage, wie die Ägypter von der Bilderschrift zum Alphabet kamen, stolpern wir immer wieder über die gemeinsame Entwicklung von Buchstaben und Zahlen. Und dabei stoßen wir auch immer wieder auf den, an anderer Stelle schon



Chinesisch.  
Ein Begriff: Herz,  
in 36 Schriftarten

Das Zeichen *Sin* (Herz) in 36 Schriftarten:



a) Aus der Inschrift Yü's.

b) Dasselbe restauriert von chin. Paläographen.

Proben von 32 Schriften aus dem Lobgedicht a. d. Stadt Mukden:

1. Yü-tsu-t'wan: Schrift der kostbaren Steine.
2. Tsi-tse-t'wan: wunderbare Schrift.
3. Ta-t'wan: grosse Schrift.
4. Syao-t'wan: kleine Schrift.
5. Sañ-fah-ta-t'wan: Schrift der erhabenen Orte.
6. Fan-sü-t'wan: Schrift der Grabsteine und Heiratscontracte.
7. Swi-sü-t'wan: Ahrensch.
8. Lyeu-ye-t'wan: Weidenblattsch.
9. Tao-hyai-t'wan: Hyaiblattsch.
10. Tsoan-sü-t'wan: Sternsch.
11. Tse-in-t'wan: Glückseligkeitspflanzen-schrift.
12. Pi-lo-t'wan: durchscheinende oder durchsichtige Schrift.
13. T'wi-lu-t'wan: Thautropfenschrift.
14. Luñ-t'ao-t'wan: Drachenkralle-schrift.
15. T'wi-yun-t'wan: Wolken-schrift.
16. Ko-teu-sü: Kaulquappenschrift.
17. Nyao-ki-t'wan: Vogelspur-schrift.
18. Tiao-t'au-t'wan: Wärmerschrift.
19. Lin-sü: Thierkönigschrift.
20. Ku-teu-t'wan: Scheanenkopfschrift.
21. Nyao-sü: Vogelschrift.
22. Lwan-fu-t'wan: Phöuiz-schrift.
23. Kwei-sü: Schildkröten-schrift.
24. Luñ-t'wan: Drachenschrift.
25. T'ien-tao-t'wan: Scheren-schrift.
26. Iñ-lo-t'wan: Troddelsch.
27. Sien-t'ien-t'wan: Schrift der aufgehängten Nadeln.
28. T'iu-t'wan: Schrift der gebogenen Gerten.
29. Kin-t'wo-t'wan: Goldfeile-schrift.
30. Ko-fu-t'wan: Doppelsch.
31. Fei-pe-sü: Schrift des weissen Flugs.
32. T'au-t'iu-t'wan: Glocken- und Vasenschrift.

c) Kyat-sü: Richtige Schrift.

d) Tshao-sü: Pflanzenschrift.

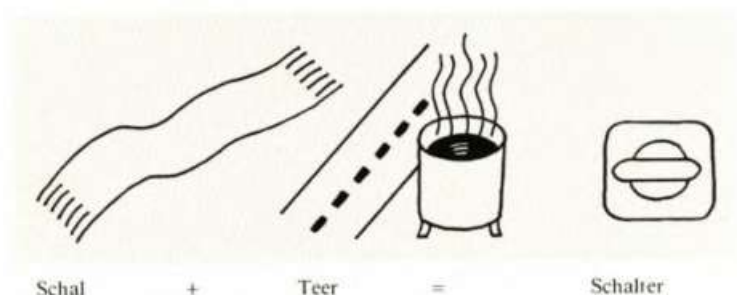
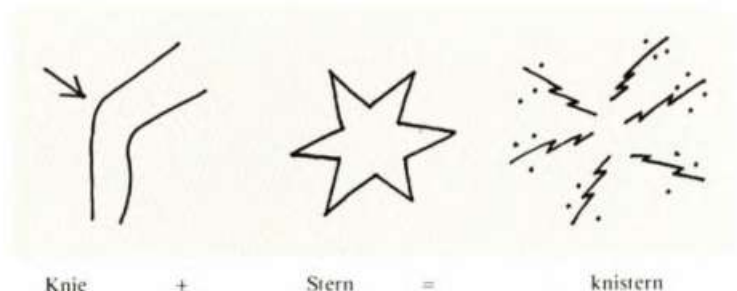
erwähnten Schaffhirten, der auch das Grundverständnis für die mathematischen Zeichen und einfachen Rechenverfahren liefert.

Die ersten Schriftzeichen der meisten Völker waren vermutlich Bilder. Es gab auch Knoten- und Muschelschriften. Sie wurden zum Zählen sowie zu Mitteilungen, die mündlicher Erklärungen bedurften, verwandt. In dem Maß, wie diese Schriften komplizierter wurden, wuchs die Anzahl der Bildzeichen. Im Chinesischen wird noch heute von 40.000 bis 50.000 Zeichen ausgegangen.

Hieroglyphen		Hieratisch	Bedeutung	Hieroglyphen		Hieratisch	Bedeutung
monumental	papyrus			monumental	papyrus		
Kosmische und Zeitzeichen.				Erde und Produkte.			
			pt, p, hr, χi, mn Firmament, Himmel				ta, aa, an Erde, Welt, Insel, Küste, Kissen
			kr Schlund, Loch, Quelle				tata Ober- und Unterwelt
			thn Gewitter				mn Land, Volk
			Nacht				tu, mn, a, h Berg, Thol
			kb, pt Himmels- gewölbe				a, am, ša, nh, km, ka landen, an- klagfen, finden, fremdes Volk
			ntr χr Unterwelt				Provinzen
			ra Sonne				t (Erde, weiblich)
			χu, am Glanz, Licht				χmt Erz, Kupfer
			pau Opfer, Voll- mond				tu, t Geschenke
			ab, a Mond, Monat				n Wasser
			χ (dunkel)				mu, m Gewässer
			sb, tu, š, χbs Stern				km Ägypten
			šn scheinen				sn riechen, stinken
			χu, hh Horizont				sa wissen, erkennen
			χš, χ, š aufleuchten				χn, mn, a Binnen- land
			š (Feuerzunge)				š Teich
			uš				mr, mn Fülle
			spt, sbt einrichten, Flamme				mn Freundschaft, Dauer
			nf fächeln, Wind				ba, hm, ph Höhle, Grube
			ab Osten				š Garten
			mnt, st Westen				ha, ath, mb, χb Honigpflanze
			rs, kma Süden				sm, s, sxt, u Feld
			ht, mh Norden, Fülle				
			ap-rnpi Neujahr				
			rp, rnp, sp blähen, wachsen				
			tr Zeit, Jahreszeit				

Altägyptisch.  
Bedeutung und  
Weiterentwicklung  
altägyptischer  
Hieroglyphen

Die recht komplizierte Geschichte vom Bildzeichen zum Wortbildzeichen läßt sich auf eine verständliche Darstellungsform vereinfachen. Wir zeigen den Kindern mit in kleinen Geschichten zusammengefaßten Schilderungen und mit selbst hergestellten Materialien die Entwicklung von vielen Jahrhunderten im Zeitraffer: Je komplizierter das Leben auf der Erde wurde, desto vielfältiger mußten die Ausdrucksformen werden. Die Bildzeichen reichten schließlich nicht mehr aus, um den Bedürfnissen gerecht zu werden. Wir wissen bisher, daß es die alten Ägypter wa-



ren, die den Durchbruch zur Wortschrift erreichten, indem sie die Aussprache der Bildzeichen vom Bild trennten. In Bilderrätseln lebt diese Methode heute noch.

Eine andere Erfindung war das Zerlegen der Sprache in Laute, nicht weiter zerlegbare Sprachelemente. Die biologischen Grenzen unseres Sprechapparates wurden zum Maßstab.

Diesen Lauten wurden Bilder zugeordnet, wobei oft auf einsilbige Worte zurückgegriffen wurde. Der Selbstlaut wurde gestrichen, z.B. von RA blieb das R, und das bisherige Bild für RA wurde nun ebenfalls für R verwandt. Vermutlich ist hierin die Silbenbezeichnung unserer Buchstabennamen zu suchen, da sehr auffällig die meisten Buchstaben unseres Alphabets aus dem gesprochenen Mitlaut und dem stummen Selbstlaut zusammengesetzt sind (Be, Ce, eF) – außer geschichtlich jüngeren Formen wie dem JOT.

Diese Zusammenhänge und Hintergründe dienen den Kindern als Anregung, sich einen vielschichtigen Zugang zur Schrift zu bahnen. Unsere Schriftkultur erscheint vor diesem Hintergrund als ein Zugang zu allen auf der Erde vorhandenen oder theoretisch möglichen Varianten, wodurch der kulturübergreifende Aspekt in den Lernprozeß integriert wird. Die Entwicklung der sogenannten Wortbilderschrift hat sehr interessante Parallelen zu der Bilderschriftentwicklung des Kindes.



Sprachwissenschaftler reden vom Einwortsatz, mit einem Wort drückt das Kind ein komplexes Ganzes, einen ganzen Satz aus. Diese Methode der Darstellung treffen wir oft noch bei älteren Kindern an: Zwischen grammatikalisch »richtigen« Sätzen schreibt ein Zwölfjähriger, als er seinen Urlaubsort in bunten Farben schildert: »und unverseuchtes Gemüse täglich frische Milch viele schöne Tonsachen und im Sommer schön heiß und das Meer.« Insbesondere der letzte Teil »und das Meer« ist so ein typischer – fast – Einwortsatz, über den die meisten Deutschlehrer stolpern, während andererseits Literaten einen eigenen poetischen Stil daraus kreieren dürfen. Es ist für eine kleine Elite erlaubt, was für die Massen als primitiv und ungebildet angesehen wird.

Was hier nun am Beispiel der Einwortsätze ausgeführt wurde, gilt natürlich für den gesamten Bereich des sprachlichen und schriftlichen Ausdrucks: für die herrschenden Grammatik- und Rechtschreibregeln, die genormten Schreibweisen (Schreibschrift und Druckschrift) und die Art der Lettern. Alle diese Regeln verwirren die Kinder bei ihrem eigenen schriftlichen und sprachlichen Gestalten wenn wir sie zu früh einführen. Wir machen ihnen Mut, ihren eigenen Ausdruck zu suchen und zu finden, und haben dabei die Erfahrung gemacht, daß die meisten Kinder gegen Ende der Grundschulzeit und mit beginnender Pubertät sich über ihre individuellen Lern(um)wege unseren Normen annähern und sie begreifen, ohne ihre eigene Ausdrucksvielfalt zu verlieren. Widersinnige Regelungen wissen sie dabei kreativ zu umgehen.

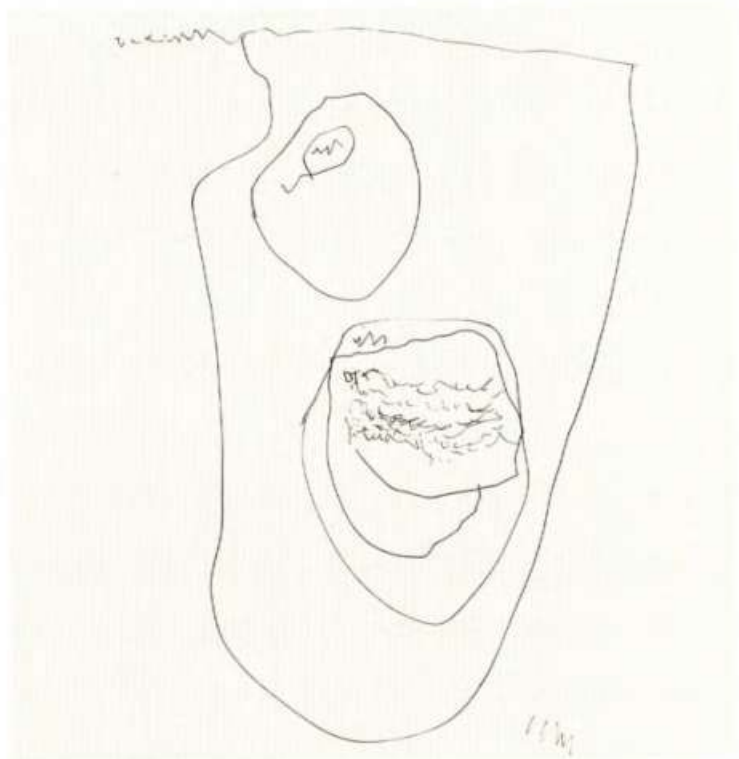
### *Schreiben lernen*

Die Symbolwelt des Kindes sucht nach möglichst vielfältigen Umsetzungen. Es hat viel Zeit und Ausbildung der eigenen Beobachtungsgabe erfordert, bis wir von der Überzeugung, daß Kinder sich häufig eine eigene Symbolwelt schaffen, die mit ihnen wächst, zu der Idee kamen, daß diese eigenen Ausdrucksformen, nicht nur im Bereich des Malens, Spielens, freien Gestaltens und der Musik zu suchen sind. Es sind vor allem die Schulfächer Mathematik und Deutsch, die als Domänen der gebildeten Erwachsenen betrachtet werden und deren Inhalte scheinbar nach streng vorgegebenen Maßstäben vermittelt werden müssen.

Auch wir wären letztlich dieser Auffassung erlegen, wären wir nicht ständig durch die Kinder darin bestärkt worden, bisherige Theorien und Anschauungen in weiten Bereichen der Pädagogik und Psychologie grundlegend anzuzweifeln. Beim freien Zeichnen und dem freien Spiel waren wir sehr früh auf die kindgemäßen Eigenarten dieser Gestaltausdrücke und die Widersprüche zu den Theorien hingewiesen worden. Im Bereich der Schrift und Sprache zog sich der Prozeß des Beobachtens und Reflektierens wesentlich länger hin.

Wir selbst sind Produkte und Opfer unserer Ausbildung und ihrer Theorien: Schriftbeherrschung ist Ausdruck von Bildung – herangetragen von außen. Diese Auffassung war auch bei uns tief verwurzelt und versperrte uns lange Zeit den Blick für die kindlichen Schriftleistungen.

Kindliche  
Schriftformen  
Alter: 2 bis 7 Jahre

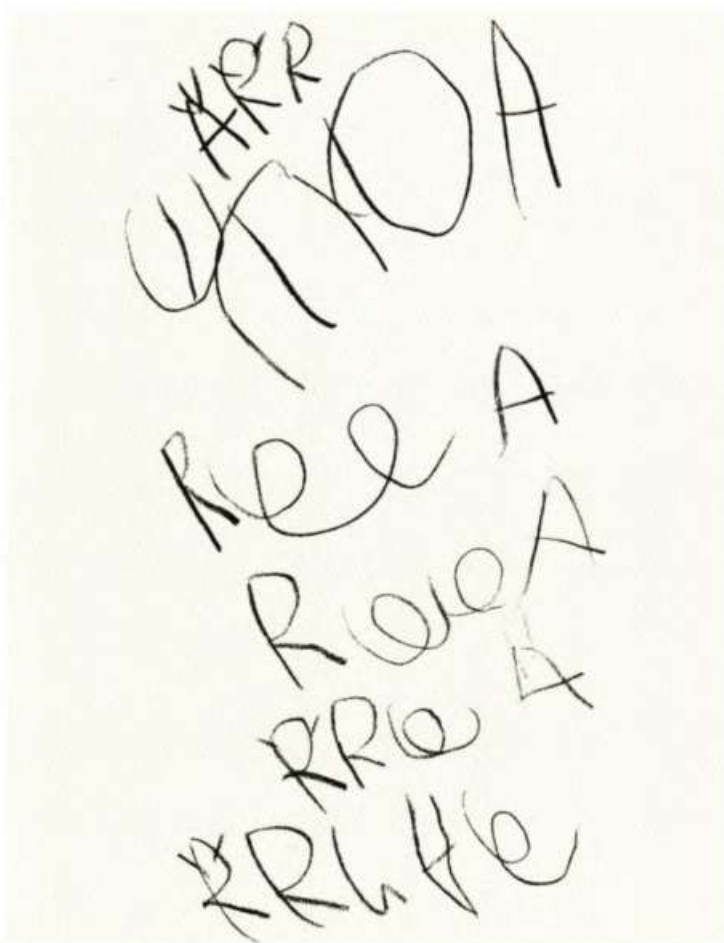


Schon bei Kleinkindern kann die offensichtliche Auseinandersetzung mit Schriftsymbolen beginnen. Sie beginnen Schriftzeichen und Bilder deutlicher zu unterscheiden und versuchen Schriftsymbole nachzuahmen. Sie ordnen spielerisch die Symbole den gewünschten Gedanken zu.

TEGRO SCHI KAS

Wir ermuntern die Kinder, nach ihrem Gehör zu schreiben. Das Vorschreiben praktizieren wir nicht mehr. Stattdessen nehmen wir uns viel Zeit, um über Wortzerlegungen den Worten auf den Grund zu gehen und die gefundenen Laute den dazugehörigen Buchstabensymbolen zuzuordnen. Wir unterscheiden zwischen Aussprache und Namen der Buchstaben. Dies war den Kindern sehr hilfreich. Wir stellten fest, daß alle Kinder freiwillig und ohne Vorgaben hauptsächlich die großen Buchstaben beim Schreiben verwenden. Lesen- und Schreibenlernen sind überaus schwierige intellektuelle Leistungen. Wir setzen uns dafür ein, daß die Kinder den Zeitpunkt bestimmen dürfen, wann sie es lernen wollen.

Der Prozeß des Kennenlernens der Buchstaben – des Wiedererkennens (lesen heißt im Griechischen wörtlich wiedererkennen) –, das Zusammenziehen der Buchstaben und das Identifizieren der so fabrizierten Lautgebilde als ein bekann-



tes Wort, fordern eine bestimmte geistige Reife des Kindes, die von Persönlichkeit zu Persönlichkeit anders gelagert ist. Jedes Kind braucht seine eigenen Wege und Durchbrüche. Wenn wir das berücksichtigen, geht das Kind seinen Weg sehr sicher und braucht meist nur wenig Anleitung. Wichtig dabei ist jedoch auch die soziale Geborgenheit in der Gruppe, die ihm sein Vertrauen in die eigene Persönlichkeit erhält.

Die Recht-Schreibung wird unserer Ansicht nach viel zu früh und viel zu schematisch verordnet. Sie kommt einem Fallbeil gleich, das die jungen Ambitionen unserer schreibenden Kinder um einen Kopf kürzer macht und ihnen mit dem Kopf auch den Geist abtrennt. Es geht auch anders. Sobald die Kinder lesen gelernt haben und beginnen, sich unsere lateinische Alphabetschrift zunutze zu machen, um zu schreiben, ermuntern wir sie,

8 APR  
dh. ACHT-A-TRO-R

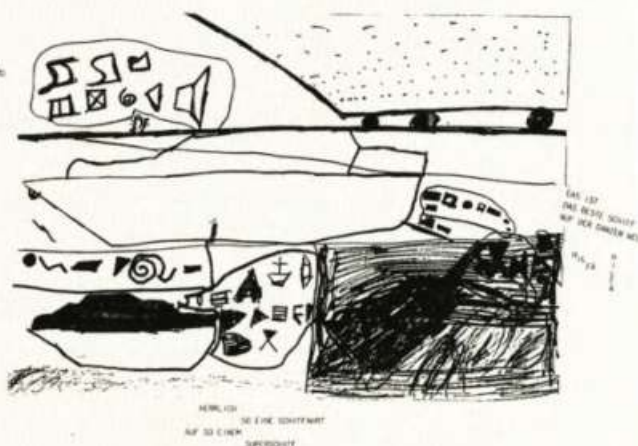
TRO



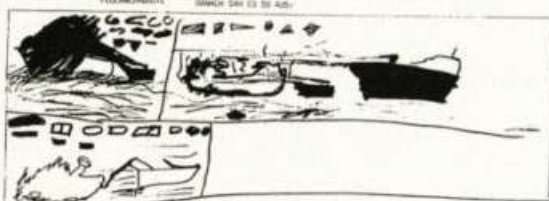
Wolf's Comic mit  
Übersetzung der  
von ihm verwendeten  
Schriftsymbole

DIESES SCHIFF HEIßT  
ALC SIMON

WICHTIGER TAG



DIES KAMEN EIN PAAR  
FISCHERBOOTE. SIEHST DU ES SO AUCH?



OHNE KAMP EINE ABGESCHLOSSEN  
UND MIT ES ABGESCHLOSSEN

nach »Gehör« zu schreiben. Hans Brügelmann wies uns freundlicherweise darauf hin, daß Kinder beim Schreiben ihre Artikulation abfühlen. Wir stimmen ihm zu, daß damit dieser Vorgang besser erfaßt ist.

Musik sehen wir als eine spezielle Art von Sprache und erfahren sie in ihren Bestandteilen Rhythmik, Melodien, Harmonien und Disharmonien. Beim Gesang spielt unsere Wortsprache eine bedeutende Rolle, und gerade der Gesang ist wunderbar dafür geeignet, Worte in Silben und kleinste, nicht weiter zerlegbare Teile bzw. Laute aufzuspalten: A - lle mei-ne Ent-chen. Beim Singen zerlegen wir Worte in Silben, was ein bewußtes Atmen und Pausemachen erfordert. Die Kinder bevorzugen bei diesen Übungen meist den Sprechgesang: A-ha-ll-e-he m-m-ei-n-n-e-he .... Vertontes Sprechen ermöglicht leichter, die einzelnen Laute eines Wortes zu ergründen. Die Verdoppelung von Selbstlauten mit dem Hauchlaut »H« zu versehen, hilft dieser Zerlegung.

So kommen wir zu den Lauten, für die unsere lateinischen Buchstaben Zeichen sind, ergründen einige Unregelmäßigkeiten, wie z.B. das »ng«, das wie ein Laut gesprochen wird, oder »ei« und »ai« usw. und tun damit etwas, das in der Musik als Begabung gilt, beim Schreibenlernen jedoch verpönt ist: Wir schulen das Gehör



thode ist es möglich, verschiedene Mundarten in einer gemeinsamen Schriftsprache zu erfassen, wenn sie sich durch unterschiedliche Selbstlautverwendung ausdrücken, z.B. Jng für der Junge - Jonge - Jonga. Verschiedene deutsche Mundarten von »Junge« werden in der Konsonantenschrift alle gleich geschrieben. Diese Schreibart lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die sogenannten Mitlaute und schärft bei vielen den Blick für die Laut-Schreibweise.

Für viele Kinder ist Schriftdeutsch mit der hochdeutschen Aussprache und der sogenannten richtigen Grammatik die erste Fremdsprache. Lesen- und Schreibenlernen vollziehen sich in einer fremden Sprache und verursachen natürlich immense zusätzliche Schwierigkeiten, die unsereins vielleicht noch nachvollziehen kann, wenn wir uns vorstellen, wir müßten Chinesisch lernen. Grammatik, Satzbau, Schriftzeichen sind fremd. Wir glauben, daß der verheerende Einfluß dieser Tatsache, obwohl auch sie schon länger bekannt ist, in der Schule viel zu wenig beachtet wird, ja oft gar nicht bewußt ist, da alle LehrerInnen eine akademische Ausbildung hinter sich haben und die wenigsten »Unterschichtler« sich an ihre Erfahrungen so genau zurückerinnern, geschweige denn, darin unterstützt werden, diese Erinnerung als Hilfen zu betrachten. Wir pflegen die Mundartschrift, lesen Mundartstücke vor und lassen sie lesen. Es ist lebendiger und macht viel Spaß. Die Vielfalt und das Lebendige liegen darin, daß die übliche Rechtschreibung hintergangen wird und mit echter Lautschrift gearbeitet wird. Besonders ein Vergleich verschiedener Mundarten öffnet Augen und Verstand für das Wachsen und Verändern, ja Spielen mit Sprache.

### *Berliner Streitgespräch: Ein Streit aus dem Jahre 1928*

*(Herkunft nicht feststellbar)*

*Wat, Sie woll'n mir dreckig komm'n, Herr? Sie nich, vastehn Se, mir nich!*  
*Komm'n Sie mir nich dumm, sonst komm ick Ihnen noch dummer.*  
*Sie denken woll, Sie sind'n Affe, und ick bin jar nisch?*  
*Ham Sie sich schon mal ieberlecht, wie Ihnen een Jlasooge stehn wirde?*  
*Ihnen is woll schon lange nich mehr de Pupille iebert Schemisettchen jekleckert?*  
*Hast woll lange nich dein ejnet Jeschrei jehört?*  
*Spuck mal hin, wo de liegen willst.*  
*ICK haue dir, dette Boomöl jibst!*  
*Een Schlach und de Neese sitzt hinten.*  
*Mensch, dir hol ick pfundweise aus'n Anzuch.*  
*Soll ick dir mal meine Fimwe in die Zehne dividieren?*  
*Mensch, dir pust ick doch in de Neese, detter der Stehkragen platzt.*  
*Dir stech ick mit'n jefrornen Waschlappen dot.*  
*Dir halt ick mit'n steifen Arm aus'n Fenster raus, biste verhungert bis.*  
*Mensch, koof dir doch'n Schwanz und jeh als Affe!*  
*Wenn de mir noch wat sagen willst, dann je raus und halts Maul!*

Wir betreiben Sprachbetrachtung, Stoff der Oberstufe und des Gymnasiums, wir studieren das Mittelhochdeutsche, das Neuhochdeutsche und die dahinterliegenden Machtinteressen zur Festlegung von Sprache und Schriftnormen. Bei der Vereinheitlichung der Schrift ging es vor allem darum, überall auf Verständnis zu stoßen und Gehorsam zu erwirken, egal, welcher Dialekt in diesem Gebiet herrschte.



Wenn dies schon nicht für die Masse der Bevölkerung galt, so doch zumindest für die Verwaltungsbeamten. In unserer deutschen Sprachgeschichte landeten wir unweigerlich wieder bei der römischen »Kolonisierung«, die in den vielen lateinischen Elementen unserer Sprache tiefe Spuren hinterlassen hat. Die Entstehung des Wortes »deutsch« aus der lateinischen Form »theodiscus« ist ein interessantes Beispiel dafür. Vermutlich sind es frühalthochdeutsche Formen von »thuida« (Volk, gotisch), bzw. »theoda« (Volk, frühalthochdeutsch) gewesen, die die Lateinisierung »theodiscus« hervorbrachten.<sup>43</sup>

»Spiele mit Wortveränderungen, die Spaß machen und aufklären: 'Verlorengegangenes Wortgut aus der mittelhochdeutschen Blütezeit':

dürfen, dürfen: bedürfen; müezen: müssen, sollen, mögen; vreislich: furchtbar; sedel: Sitz; swelch: welcher auch immer; dicke: oftmals; niuwan: nichts als, außer daß, es sei denn daß.

Wörter, deren Bedeutung sich in besonderem Maße gewandelt hat:

mhd. Lautform	ursprüngliche Bedeutung	heutige Bedeutung
arebeit	Mühsal, Kampf	Arbeit
bescheiden	verständlich	anspruchslos
ellende	außer Landes, verbannt	unglücklich
vrouwe	Herrin	verheiratete Frau
hōchgezit	hohes Fest	Hochzeit
hüesch, hövesch	höfisch	schön, fein, hübsch
rich	herrschaftsgewaltig	vermögend, reich.« <sup>44</sup>

Rechtschreibung kann zur Sprachbetrachtung führen und jene zum Geschichtsstudium – ganzheitliches Lernen kennt keine Fächergrenzen. Es kennt Fragen, Neugier und »wissen wollen«, Ausschau halten nach dem »woher« und »warum«, nach den Ursprüngen.<sup>45</sup> Viele der sogenannten Rechtschreibfehler der Kinder ähneln oft mittelhochdeutschen, althochdeutschen und noch früheren Formen. Zum Beispiel schreiben viele »Walta«, statt Walter. Das heutige -er, wie überhaupt die häufige Verwendung von »e« in unserer Sprache ist relativ neu. U, a, o und i ersetzen diese Silbe früher und unsere heutige Aussprache trägt in vielen Mundarten dem noch Rechnung.

»Im Indoeuropäischen (ideur.) herrschte ursprünglich der freie (musikalische) Akzent; jede Silbe eines Wortes, Stammbildungsilben wie z.B. auch Flexionsendungen, konnte den Hauptton tragen. Das Germanische dagegen legte den Wortton auf die Stammsilbe fest, in der Regel auf die erste Silbe des Wortes (Initialakzent, expiratorischer Akzent). Eine solche strenge Fixierung des Worttons verursachte die spätere Abschwächung der starken Endsilbenvokale zum tonschwachen -e, ja den Verfall der Endungen überhaupt.«<sup>46</sup>

Ein anderes Beispiel: das heutige klug hieß früher »cluoc«. Es gibt eine Phase beim Kind-ge-rechten Schreiben, in der mehr Buchstaben verwendet werden, als das Wort heute hat, z.B. AEIN = EIN, DUOM = DUMM, während zu Beginn des Schreibprozesses eher weniger Zeichen als Laute benutzt werden. Besonders irritierend sind für viele Kinder die Namen unserer Buchstaben: ND steht für EN-DE; S steht für ES und ESS! Wiederum bietet sich die spielerische Form an, diese

	GRIECHISCH	LATEIN	ITALIENISCH	FRANZÖSISCH	SPANISCH	PORTUGIESISCH	RUMÄNISCH	SANSKRIT (INDIEN)	RUSSISCH
1	hén	unus	uno	un	uno	um	uno	éka	odin
2	duó	duo	due	deux	dos	dois	doi	dvi	dva
3	treís	tres	tre	trois	tres	tres	trei	tri	tri
4	iéttares	quattuor	quattro	quatre	cuatro	quatro	patru	schatur	tschetyre
5	pénte	quinque	cinque	cinq	cinco	cincó	cinci	pañcha	piat'
6	hén	sex	sei	six	seis	seis	shase	sat	chest'
7	heptá	septem	sette	sept	siete	sete	shapte	sapta	sem'
8	októ	octo	otto	huit	ocho	oito	opti	astta	vosem'
9	enákta	novem	nove	neuf	nueve	nove	noúe	navu	devjat'
10	déka	decem	dieci	dix	diez	dez	zece	daśa	desjat'
				HOCHDEUTSCH					
	TSCHECHISCH	BALTISCH	GOTISCH	ALTHOCH-DEUTSCH	MITTELHOCH-DEUTSCH	NEUHOCH-DEUTSCH	ALT-SÄCHSISCH	ANGEL-SÄCHSISCH	ENGLISCH
1	jeden	vienas	ains	ein	eins	eins	en	an	one
2	dva	du	two	zwene	zwene	zwei	en	twegen	two
3	tri	tryn	thra	dri	drei	drei	thria	pri	three
4	ičtyři	keturi	fidwar	vier	vier	vier	flwar	feower	four
5	piet	penki	fimf	fünf	fünf	fünf	ff	six	five
6	šest	sheški	nahts	seht	seht	sechs	seht	sawfu	six
7	sedm	saptyni	sibun	sibem	sibem	sieben	sibun	seofu	seven
8	om	aštunoi	ahtau	achte	achte	acht	ahto	eahtha	eight
9	devět	devyni	nium	nium	nium	neun	nigun	nigun	nine
10	deset	deshint	taihun	zehan	zehan	zehn	tehan	tyh	ten
	HOLLÄNDISCH	ALTNORDISCH	ISLÄNDISCH	DÄNISCH	SCHWEDISCH	IRISCH	GALLISCH	GARLISCH	BRETONISCH
1	een	einn	einn	en	en	ain	un	un	cun
2	twee	twair	twair	to	two	da	dau	dow	djou
3	drie	prir	prir	tre	tri	tri	tri	tri	tri
4	vier	florir	florir	fire	fira	ceithir	petwar	petwar	petwar
5	vijf	fimm	fimm	fem	fem	coic	pimp	pimp	pemp
6	zes	sex	sex	seks	sex	se	chwe	chwe	choueoch
7	zeven	siau	sjo	sju	sju	secht	seith	seith	seiz
8	acht	atta	atta	otte	atto	ocht	noth	noth	noth
9	negen	nio	nio	ni	nio	nai	naw	naw	nao
10	tien	tio	tio	ti	tio	deich	dec	dek	dek

Interkultureller  
Vergleich der  
Zahlwörter

Unterscheidungen zu erfassen: A EN TE O EN ... und die neuen Wörter auszusprechen ist ein besonderer Genuß: ÄNTEÖN oder AINTEJON.

Eine andere Möglichkeit Kind-ge-rechtes Schreiben zu unterstützen, ist das interkulturelle Vergleichen desselben Begriffes. Allein mit den Zahlwörtern haben wir auf diese Weise mit einzelnen Kindern Stunden verbracht.

Während Mundart und deutsche sprachgeschichtliche Betrachtungen die Ahnenreihe verfolgen, bieten ausländische, den Kindern aus dem Urlaub bekannte einfache Worte (z.B. Zahlwörter) die Möglichkeit, die Vettern und Basen, Schwestern und Brüder unserer »eins« in Holland, Spanien, England usw. kennenzulernen. Eine weitere Fundgrube ist das Studium der verschiedenen Aussprachen bzw. Namen der Buchstaben des Alphabets in verschiedenen Ländern. Dies sind ganz einfache Übungen, die aber Welten öffnen.

Kind-gerechtes Schreiben zuzulassen, kostet den meisten Erwachsenen große Überwindung. Es verstößt gegen ihre Ästhetik und ihre Normen. Es geht ihnen dabei etwas fürchterlich gegen den Strich, und sie werden ungeheuer kreativ im Finden von Gegenargumenten. »Wir sind wesentlich produktiver, wenn es darum geht, uns und unseren Kindern Wünsche und Möglichkeiten ihrer Entfaltung auszusprechen, als wenn es darum geht, sie zu realisieren.«<sup>47</sup>

Wie mag es den Kindern gehen, wenn wir ihnen ständig zu verstehen geben, daß es so, wie wir meinen, zu sein hat, und sie das Prickeln in uns spüren, das uns antreibt, ihnen vorzuschreiben (im wörtlichen und übertragenen Sinne), ihnen zu dik-



tieren (Diktat, Diktator, Diktatur), ihnen zu sagen, wo die Linien sind, sie die Worte nicht in Großbuchstaben schreiben zu lassen usw.

Die Technik des Schreibens spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Schriften. Mit veränderten Schreibtechniken hängen ganz unmittelbar Veränderungen des Schriftbildes und der einzelnen Schriftzeichen zusammen sowie die Schreibrichtung. Stein und Meißel, Ton und Siegeldruck bzw. Rohr, Papyrus und Feder, getrocknete Palmenblätter oder Papier dienten beispielsweise als Schreibmaterial. Schreiben war eine handwerkliche Tätigkeit, die eine hohe Kunstfertigkeit erforderte, um mit diesen verschiedenartigen Werkzeugen umzugehen. Mit der Verbreitung des Schrifttums entwickelte sich aus diesem Handwerk ein eigener Berufsstand, der in der Hierarchie der Tätigkeiten stets zu den Angesehensten gehörte. Was uns interessiert an diesem Sachverhalt sind die Komplexität, die Schwierigkeiten des Schreibvorgangs und die Arbeit, die es auch heute noch macht, angemessen einzuschätzen. Insbesondere richtet sich unser Blick darauf, inwieweit es überhaupt zu rechtfertigen ist, daß Kinder in frühem Alter mit einer derart komplizierten technisch-handwerklichen Tätigkeit mehrere Stunden täglich belastet werden. Sie ist – für sich gesehen – sehr einseitig, wie sie den Körper beansprucht und eine starke Disziplinierung aller anderen Bewegungen erfordert.

In unserer Schulzeit lernten wir Schön-schreiben, Richtig-schreiben, Recht-schreiben, stilistisch gute Aufsätze zu formulieren, mit vorgegebenen Themen. Wir lernten die Technik des Schreibens auf Kosten der Kunst des schriftlichen Ausdrucks und verlernten unsere eigenen Gedanken, Vorstellungen und Phantasien in Worte, Sätze, Gedichte, Geschichten und Lieder zu fassen. Dieser Bereich wird in frühester Kindheit verschüttet, und nur eine kleine Zahl von Schreibkünstlern – Schriftstellern und Journalisten – erledigt, was wir uns meist nicht mehr trauen. Eine Arbeitsteilung, die intellektuelle und in der Folge seelische Armut bewirkt.

Wie helfen wir uns und unseren Kindern aus diesem Dilemma?

- Wir forcieren das Schreiben bei unseren Kindern nicht.
- Wir versuchen zu verhindern, daß gesellschaftliche Normen den Schreiblernprozeß der Kinder, wie sie selbst, in Qualität und Schnelligkeit unter Druck setzen (z.B. bzgl. Rechtschreibung, Schreibstil, Grammatik, Satzbau, Wahl der Buchstaben).
- Wir stärken das Selbstbewußtsein der Kinder in der Suche nach eigenen Ausdrucksformen und unterstützen sie, den eigenen Stil zu finden und weiter zu verfolgen.
- Wir erklären die Eigenarten der Schreibkunst, ihre Ursprünge und besonderen Entwicklungen in verschiedenen Kulturen.
- Auf dieser Basis können die Kinder ihren Schreibstil einordnen und erweitern. Dabei zwingen wir sie nicht, dieses aufklärende Wissen zu erlernen oder anzuwenden, sondern überlassen es ihnen, ob sie sich verschiedene Aspekte herauspicken und in ihren Stil integrieren oder nicht.
- Da die Technik des Schreibens die kindlichen Kapazitäten sprachlichen Ausdrucks erschlägt, greifen wir Erwachsenen zum Stift oder Tonband und halten die Geschichten und Gedichte der Kinder auf diese Art fest. Die Kinder gestalten von selbst daraus Spielsituationen: »Du bist mein Schreibdiener« oder »Ich



bin jetzt Reporter ...«. Wichtig ist, möglichst authentisch zu notieren. Gerade auch Unverständliches, Nonsens usw. Damit beginnen wir schon sehr früh.

- Da die perfekte Beherrschung des Buchstabenlaut-Schreibens für die meisten Kinder erst in späterem Alter zu einer wirklichen Lebenshilfe wird – es ist eine Erwachsenenschrift – ermuntern wir zu kindeigenen Schriftzeichen, die sich größtenteils an die Bilderschrift-Vergangenheit anlehnen. Sie erfinden für ihre Spiele und Geschäftigkeiten untereinander eigene Zeichen und verständigen sich über deren Bedeutung. »Schreiben-können« oder nicht – die Klassifikation wird gemildert zugunsten einer Kinderschrift, die alle kennen, auch die Jüngeren.
- Da Schreiben als etwas sehr Geheimnisvolles und der Erwachsenenwelt Zugeordnetes gilt, interessieren sich Kinder bereits lange vor dem Schulalter für diese seltsame Symbolik. Durch Unterstützen ihrer eigenen Symbolschriften sowie das aktive Heranführen und Erforschen der Buchstabenschrift ermöglichen wir den Kindern über ihren eigenen Weg sich unserer Schreibkultur zu nähern und sie zu begreifen. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß die Kinder bei der Entwicklung ihres eigenen Schreibstils sich selbst eine Brücke schlagen von den historischen Entwicklungsstufen zu unserer heutigen Schreibkultur. Auf diese Art und Weise wird zunächst immer der kreative Ausdruck gefördert.

Wir Erwachsenen haben festgestellt, daß erst ähnliche eigene Erfahrungen uns veranlassen, die Wege der Kinder ernst zu nehmen und sie als wertvollen Lernprozeß zu erkennen. Erst das Mitlernen der Erwachsenen, erst unsere Veränderungen haben die notwendige Anregungskultur für eine fruchtbare Beziehung miteinander geschaffen.

## GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG DURCH EINE NEUE ANREGUNGSKULTUR

Wenn die Aufgabe der Schule nicht nur die Wissensvermittlung beinhalten, sondern auch darin bestehen soll, daß sich die Kinder geistig und seelisch gut entwickeln können, dann brauchen sie »weniger Wissen als Weisheit«. Sie brauchen innere Ausgeglichenheit, Freude an der Arbeit und das Bewußtsein ihrer Möglichkeiten – Eigenschaften, die sich dann entfalten können, wenn die gesamte Entwicklung auf eine Ausbildung des ganzen Menschen ausgerichtet ist. In den allgemeinen Rahmenrichtlinien hat auch die Regelschule diese, zumindest ähnliche Ziele formuliert. Sie sind also nichts Neues, allein die Umsetzung ist das Problem. Wir wollen den Nachweis erbringen, daß dieses Problem dann lösbar ist, wenn wir aufhören, gegen die Kinder und ihre Lernkompetenz zu arbeiten, und damit beginnen, mit den Kindern und mit ihren verschiedenen Fähigkeiten zu arbeiten. Nach unseren bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen müssen wir uns langsam, aber sicher mit dem Gedanken vertraut machen, daß Kinder gegenüber allen Lern- und Erfahrungsbereichen eine kindgemäße, eigendynamisch gesteuerte Herangehensweise entwickeln. Sie unterliegt vollkommen anderen Gesetzmäßigkeiten als die vorwiegend logisch-linear ausgerichtete Vorgehensweise der Erwachsenen. Das kann natürlich nur da beobachtet, untersucht und entdeckt werden, wo den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, eine solche Herangehensweise zu entwickeln und zu entfalten.<sup>48</sup>

Wir haben an den Beispielen Deutsch und Mathematik einige Fälle beschrieben, wie sich Kinder an Problemstellungen (z.B. die Division) heranmachen. Dabei ist uns aufgefallen, daß die Lösungswege, auf die sie gekommen sind, Ähnlichkeiten oder manchmal auch genaue Entsprechungen mit menschheitsgeschichtlichen Entwicklungen haben. Hieraus leitet sich fast zwangsläufig die Frage ab, ob die vom Kind kommende eigendynamische Entwicklung etwas mit der menschheitsgeschichtlichen Entwicklung zu tun hat.

Entwicklungsphysiologische Beobachtungen in der Embryonalphase des Menschen führten zu einer von Haeckel aufgestellten biogenetischen Grundregel: Die Entwicklung des Einzelwesens (die Ontogenese) ist eine kurze, schnelle Wiederholung seiner Stammesentwicklung (Phylogenese). Unabhängig von der Akzeptanz dieser These gibt es weitere Parallelen, die bei der Entwicklung des Kindes einerseits und der urgeschichtlichen Entwicklung des Menschen andererseits gezogen werden können. So erlangt zum Beispiel der junge Mensch meist erst nach einer Krabbelphase auf »allen Vieren« den so bezeichneten »aufrechten Gang«. Auch Goethe sagte schon, daß »... die Jugend doch immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen muß ...«.

Wir wollen hier keine neuen, gewagten Thesen aufstellen, sondern wollen uns lediglich der Frage widmen, ob es den Kindern selber von Nutzen ist, wenn wir ihnen menschheitsgeschichtliche Lern- und Entwicklungsprozesse durchschaubar und nachvollziehbar machen. Dafür, daß das in vielen Fällen so ist und es auch eher ihrer Lernkompetenz entspricht als andere Formen der Wissensvermittlung, haben



wir aufgrund unserer bisherigen Erfahrung eine Fülle von Anhaltspunkten. Insbesondere die Vermittlungsformen, die sich hieraus fast zwangsläufig ergeben, also Geschichtenerzählen, das experimentelle Nachvollziehen von Problemlösungsversuchen, das Nachspielen bestimmter Situationen usw. sind kindgerecht und lebendig. Das Wissen bleibt in seinem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang, muß nicht künstlich als Faktenwissen isoliert werden, um es dann nachher zum besseren Verständnis wieder mit Anwendungsbeispielen zu illustrieren.

Der von uns entwickelte sogenannte historische Ansatz, verbunden mit einer neuen Anregungskultur, ist das Bindeglied der einzelnen Disziplinen. Er ist die Antwort auf die berechtigten Fragen, wie z.B. kann man Geschichte ohne Geographie erklären, Geographie ohne Volkswirtschaft, Volkswirtschaft ohne Naturphilosophie, die Musik ohne Mathematik usw. Natürlich ist es richtig, Informationen in bestimmte Gebiete einzuteilen, um eine bessere Übersicht zu bekommen, aber eben nur deshalb und nicht aus Selbstzweck. Die Beschäftigung mit dem Detail einer Sache ist nur dann sinnvoll, wenn die aus der Detailbearbeitung gewonnene Erkenntnis wieder zurückgeführt werden kann, dem Lernenden also das Gesamte begreifbar macht. Das Zurückführen des spezialisierten Wissens in einen Gesamtzusammenhang, das den Lernenden befähigt, wieder ein Stück mehr über die komplexen Funktionszusammenhänge des Weltgeschehens zu verstehen, ist es, was wir wollen und was wir ganzheitlich nennen, ganz entfernt von esoterischen Bedeutungszusammenhängen dieses Wortes.

In der Regelschule wird schon allein durch die Form der Wissensvermittlung dieses allgemein anerkannte Lernziel verhindert. »Die übliche Methode, den Lernstoff in verschiedene isolierte, ja sich widerstreitende Unterrichtsfächer einzuteilen, die von verschiedenen 'Spezialisten' in verschiedenen Unterrichtsräumen behandelt werden, ist so grotesk, daß man sie nur als Ergebnis eines überhaupt nicht gelenkten historischen Prozesses verstehen kann.«<sup>49</sup> Read hat das 1958 geschrieben, andere, z.B. Ellen Key, ähnliches schon vor 90 Jahren. Die vor diesem Hintergrund noch viel grotesker wirkende Weiterentwicklung des Fächerprinzips, die ganz besonders deutlich wird im Ablaufschema von Lehrproben der Studienreferendare (Motivationsphase, Aneignung des Stoffes, Ergebnissicherung, Problematisierungsphase – und das alles im 45-Minutentakt) kannten beide in dieser Form noch nicht.

Zumindest die Perfektionierung dieses Systems in den letzten zwanzig Jahren ist aber kein un gelenkter historischer Prozeß. Es ist das Ergebnis einer schleichenden Verschiebung der Entscheidungskompetenz in Richtung Schulverwaltung bei gleichzeitiger Entmündigung und Verunsicherung von Pädagogen vor Ort. Es ist das Ergebnis dessen, was unter den Schlagworten »Verrechtlichung« und »Bürokratisierung« des Schulwesens vielfältig bekannt, beschrieben und bemängelt wird. Wir brauchen im Bildungswesen nicht mehr, aber auch nicht weniger als die (Wieder-)Herstellung von Demokratie und Vielfalt. Das kann erreicht werden, wenn den Pädagogen und Schülern wieder mehr Spielraum für die Gestaltung der Schule bzw. der Bildungseinrichtungen zugestanden wird.

Daß es ein sehr schwieriges Unterfangen ist, sich von den verkrusteten Strukturen der fächerbezogenen Regelschuldidaktik zu lösen, zeigen die Erfahrungen, die die Alternativschulen mit dem Projektunterricht gemacht haben. Die hochgesteck-



ten Erwartungen, daß damit quasi spielend sich die Verbindungen der einzelnen Disziplinen herstellen würden, erfüllten sich nicht. Zu sehr waren die Projekte auf Wissensvermittlung ausgerichtet, entpuppten sich schnell als alte Didaktik im neuen Gewand. Die Kinder waren es, die das am schnellsten durchschauten.

Wie also können wir uns aus diesem Dilemma lösen? Unser Vorschlag: Wenn jede Disziplin sich an ihrer geschichtlichen Entwicklung und an ihrer evolutionsgeschichtlichen Bedeutung orientiert, wird sich die Verbindung zueinander ganz von selbst herstellen (siehe Beispiel Mathematik und Deutsch). Dann wird Vielfalt herrschen anstatt Eintönigkeit, dann wird sich für jedes Kind die Möglichkeit bieten, sich den Stoff auch selbst auszusuchen, den es bearbeiten will, an dem es sich und sein bisheriges Können messen und an dem es reifen will. Zeitliche Vorgaben von außen, willkürlich gesetzt, entfallen, da nicht mehr ein Pensum an Stoffbewältigung, sondern die vom Lehrer unterstützte »Eigenbildung« am Stoff im Mittelpunkt steht. Die Bearbeitung des Stoffes geschieht auf vielfältige Art und Weise und vor allem nicht nur in *einer* Form. Er muß so aufgearbeitet sein, daß er den kindgemäßen Hauptausdrucksformen entgegenkommt und nicht wie bisher entgegensteht. Diese Hauptausdrucksformen sind:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Musik und Sprache:                  | Das Wahrgenommene und Erlebte wird in Töne, Rhythmen und Sprache umgesetzt.  |
| 2. Die Kinderzeichnung:                | Das Wahrgenommene und Erlebte findet seinen Ausdruck in der kreativen zeichnerischen Gestaltung.   |
| 3. Das freie Spiel:                    | Das Wahrgenommene und Erlebte wird spielerisch bearbeitet, mit schon Bekanntem in Verbindung gebracht, verändert, erweitert und erlebt.  |
| 4. Das praktische, kreative Gestalten: | Das Wahrgenommene und Erlebte findet seinen Ausdruck in der praktischen Anwendung, z.B. Rechnen, Geometrie, Physik, in der Herstellung von eigenen Texten, Gegenständen, Theaterstücken usw. |

Der von allen Reformern geforderte Projektunterricht ist nicht mehr die einzige Alternative zum fächerspezifischen Unterricht, sondern nur noch eine, eben nur für manche Dinge angemessene Form von vielen. Daneben treten all die beschriebenen, vielfältigen Formen von Aktivitäten, aber auch eine fachspezifische Bearbeitung und Vertiefung bestimmter Interessengebiete in kleinen Gruppen oder auch im Einzelunterricht, wenn es sinnvoll ist.

Zielrichtung der von uns so genannten neuen Anregungskultur ist der ganze Mensch mit seinen zwei Gehirnhälften. Daß man das so drastisch, klinisch ausdrücken muß, liegt an der heutigen Schulwirklichkeit, in der lediglich die linke, logisch linear denkende Seite des Gehirns geschult und beansprucht wird. Selbst in Fächern wie Musik und Kunst, eigentlich Domänen der rechten Gehirnhälfte, wird der logische Teil höher bewertet.

Aller Wahrscheinlichkeit nach wird die Eigenentwicklung der Kinder anfangs stärker von der rechten Gehirnhemisphäre beeinflusst bzw. gesteuert, und wir, die Erwachsenen, sind es, die teils bewußt und teils unbewußt die Kinder schon im frü-

hen Alter dazu zwingen, vorwiegend linear-logisch zu denken und zu handeln. Damit handeln wir quasi gegen die Natur. Für die neue Anregungskultur bedeutet das, daß wir nicht krampfhaft versuchen sollten, linear-logisch herauszufinden, wie sich die rechte Hemisphäre besser aktivieren läßt, sondern zunächst einmal nur darauf verzichten müssen, die Kinder zu linear-logischem Denken zu zwingen. Das ist die Voraussetzung dafür, daß sie ihre eigene, kindliche Denkweise entwickeln können. Daher lehnen wir auch vorschulische »intelligenzfördernde« Programme kategorisch ab.

Ein Beispiel aus der aktuellen Umweltpolitik verdeutlicht dies. Wenn wir zeitig genug, also bevor ein Gewässer umgekippt bzw. irreparabel geschädigt ist, darauf verzichten, Schadstoffe einzuleiten, so ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Gewässer sich selbst regenerieren kann, sehr groß. Auf die Pädagogik übertragen meint das, zunächst einmal zu erkennen, was wir durch bestimmte Handlungen für Entwicklungsschäden anrichten können, und sofort damit aufzuhören, bevor wir mit therapeutischen Reparaturen beginnen müssen. Erst wenn die Entwicklungsschäden so weit fortgeschritten sind, daß die »Selbstheilungsfähigkeit« des Kindes zerrüttet ist, sind therapeutische Interventionen richtig und notwendig.

Um noch einmal auf das Bild mit dem Gewässer zurückzukommen: Anstatt mit der Einleitung von Schadstoffen aufzuhören, wird ständig gemessen, werden fragwürdige Grenzwerte festgelegt und, falls ein Gewässer umzukippen droht, wird es durch Sauerstoffeinleitungen beatmet, um das Kippen zu verhindern. Wenn Kinder durch schulische Leistungsanforderungen krank werden, bekommen sie entweder sogenannte leistungssteigernde Psychopharmaka oder sie werden durch psychotherapeutische Maßnahmen wieder schul(ungs)fähig gemacht. Es mag ein harter Vergleich sein, der hier angeführt wurde, aber nach unserer Ansicht gehen wir in den industrialisierten Ländern mit unseren Kindern genauso kriminell um wie mit unserer Natur und Umwelt.

Die Anregungskultur muß Wege finden, beide Gehirnhälften zu trainieren, also nicht nur die mit Sprache, Symbolen und logischem Denken arbeitende linke Hemisphäre, sondern auch die in Relationen und räumlichen Strukturen wahrnehmende, ganzheitlich erfassende und verarbeitende rechte Gehirnhälfte. Die neue Anregungskultur muß so geartet sein, daß die Kinder durch sie das einem Problem entsprechende (kognitive) Vorgehen selbst erkennen und danach handeln können. Sie muß den Kindern Wege weisen, beide kognitiven Verarbeitungsweisen, die der linken und die der rechten Hemisphäre, bei der Problemlösung zu integrieren. Dadurch lernt das Kind langsam aber sicher, komplexe Zusammenhänge wechselseitig verbundener Ideen und Fakten schnell zu erfassen, die einem Geschehen zu Grunde liegenden Strukturen zu erkennen und die alten Probleme in neuem Licht zu sehen.<sup>50</sup>

Das Kind sammelt (und vergißt nach erfolgter Abfragung) also nicht wie bisher Fakten und Wissen, sondern erlernt die Strukturen und Zusammenhänge eines Denkprozesses. Beim Versuch, diese neue Anregungskultur zu verwirklichen, kommen wir wieder zu unserem historischen Ansatz (siehe Mathebeispiel). An dem Beispiel Mathematik wird deutlich, welche vielfältigen Präsentationsmöglichkeiten sowohl sprachlicher als auch bildhafter, visueller, handwerklicher, spielfafter, gestaltender Art sich allein aus diesem Ansatz heraus ergeben. Durch dieses vielfälti-



ge Angebot haben die Kinder die Möglichkeit, sich auf ihre individuelle Art und Weise einem Wissensgebiet zu nähern, bzw. ihre Art und Weise, wie sie selbst am leichtesten lernen und begreifen, zu entdecken. Bei diesem entdeckenden Lernen ist es geradezu notwendig, Fehler bzw. Umwege zu machen und an der Erfahrung aus den Fehlern zu lernen. Fehler sind in diesem Sinne keine Fehler, sondern vorwärtsstrebende Lösungsstrategien. Diese Strategien können entweder zum gewünschten Erfolg führen oder auch nicht.

Zu einem gelungenen Lernprozeß gehört die Erfahrbarmachung des Lernprozesses, sie wirkt als Vertiefung und Sicherung des Gelernten. Die Präsentation kann vor der Gruppe, vor dem Lehrer, vor den Eltern, vor einzelnen anderen Kindern, vor Besuchern, ja vor jedem geschehen. Oder aber auch dadurch, daß ein Kind versucht, das, was es gelernt hat, einem anderen beizubringen. Dies heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß bei uns der Irrsinn der Zensurengebung vollständig abgeschafft und auch nicht durch schriftliche Beurteilungen ersetzt wird, die in ihrer Wirkung nicht weniger stigmatisierend sein können. Unsere Alternative ist das Erfahren und Präsentieren des Lernprozesses. Wer darstellen kann, *wie* er etwas gelernt hat, der hat es sicher nicht nötig, abgefragt zu werden, *ob* er es gelernt hat. In dieser Gleichung kommt noch einmal die ganze Arroganz und Unsinnigkeit der Zensurengebung zum Ausdruck.

Die neue Anregungskultur ersetzt in ihrer Konsequenz nicht nur das Zensurensystem, sondern auch die in der traditionellen Pädagogik übliche didaktische Verpackung und Verschleierung des Wissens. In der Folge entfällt natürlich auch die sogenannte Motivationsphase, mit der die Kinder üblicherweise aufgemuntert bzw. psychologisch gezwungen werden, sich dem Faktenbeschuß auszusetzen. Das Lernfließband wird zugunsten gruppenspezifischer Lernprozesse abgeschafft. Letztere werden mittels der neuen Anregungskultur in Gang gesetzt und entwickeln sich eigendynamisch weiter, nicht gelenkt, sondern begleitet durch die Lehrer und Mitschüler. Das Kind lernt also am Stoff und nicht den Stoff.

Wir fassen noch einmal zusammen: Der Stoff muß nicht didaktisch aufbereitet werden, so daß er durch den Lehrer vermittelbar wird, sondern so, daß die Kinder am Stoff lernen bzw. am Stoff ihre Lösungsstrategien erproben können. Der Unterschied zwischen Lenken und Begleiten besteht darin, daß bei letzterem der Lehrer versucht zu erkennen, auf welche Art und Weise sich das Kind an den Stoff annähert und welche Lösungsstrategien es entwickelt, um es dann bei *seiner* Methode unterstützen zu können, anstatt Lösungsstrategien vorzugeben und das Kind mittels didaktischer Manipulation von seinem Weg abzubringen und es auf den didaktisch vorbereiteten Lösungsweg zu zwingen. Unter Didaktisierung verstehen wir die Verkürzung und Komprimierung des Stoffes auf das abstrakte Wissen, welches im Inhalt steckt, Inhalt und Beziehung werden getrennt. Nach unserer Erfahrung führt ein solches Vorgehen nicht zu mehr Klarheit, sondern eher zu Verwirrung bei Kindern.

Der historische Ansatz hat in der relativ kurzen Zeit, in der wir versuchten, uns daran zu orientieren, eine erstaunliche Eigendynamik entwickelt. Die Formulierung, daß wir uns an diesem Ansatz »orientieren«, macht schon deutlich, daß er für uns kein Dogma ist und auch keines werden darf. Es geht dabei nicht um eine historisch anthropologische Genauigkeit, sondern nur um eine Orientierung an der



Menschheitsgeschichte und ihrer Entwicklung, die es ermöglicht, immer wieder die Struktur von Lernprozessen zu erkennen und nachzuvollziehen, um so zu eigenen Erkenntnisprozessen zu gelangen.

Wir versuchen dies am Beispiel Chemie zu veranschaulichen. Wir müssen durchaus nicht immer bei den Ursprüngen anfangen, sondern können umgekehrt auch eine Art Vergangenheitsreise von der Gegenwart aus machen. Wir sitzen an einem Holztisch und fragen uns, wie der Tisch hier in den Raum kam. Wo war er vorher? Wer hat ihn hierher gebracht? Wer hat ihn wo gekauft? Wer hat ihn hergestellt? Woher hat der Tischler das Material? Führen wir diese Fragen fort, so gelangen wir zum Anfang, also zum Baum, der entweder aus dem Urwald kommt und dort schon 100 Jahre oder mehr gestanden hat und gewachsen ist, bevor er abgeholzt wurde. Oder er wurde von irgend jemand gepflanzt, um dann verarbeitet zu werden.

Wenn wir solche Vergangenheitsreisen mit all den Dingen des täglichen Lebens, die uns umgeben, veranstalten, stoßen wir oft genug an die Grenzen unseres Wissens. Wir stoßen aber auch auf die Erkenntnis, daß alles, was da ist, letztendlich in irgendeiner Form aus der Natur kommt, und sind dann bei dem, was Chemie ausmacht, nämlich der Lehre von der Zusammensetzung und Veränderung von Stoffen. Dabei ist das Staunen darüber, daß ein Stoff im Wasser zerfällt, wichtiger als die theoretische Erklärung, wie und warum das passiert. Erst später wird interessant und begreifbar, warum die Menschen auf die Idee kamen, die vielfältigen Stoffverbindungen mit irgendwelchen festgelegten Zeichen und Symbolen zu belegen, um sie registrieren zu können, und um dann besser mit dem Wissen um die Struktur und Zusammensetzung der Dinge umgehen zu können. Diese Herangehensweise kann dazu führen, daß wir die »Zeichensprache« unserer Ahnen nicht nur besser erlernen, sondern auch beurteilen können, ob sie gut ist oder nicht.

Die Kinder erlangen die Erkenntnis davon, was eine Formel ist, wozu sie da ist und wie sich diese »Zeichensprache« entwickelt hat, bevor sie überhaupt mit einer chemischen Formel konfrontiert werden. Mit dem Begriff »Zeichensprache« können sie dann schon etwas anfangen, weil sie bereits in Mathematik und Deutsch damit zu tun hatten, und vor allem, weil sie selbst, bevor sie schreiben, lesen und rechnen gelernt haben, ein eigenständiges Deutungs- und Erkennungssystem für die Dinge, die sie umgeben, entwickelt und durch ihre Zeichnungen zum Teil zum Ausdruck gebracht haben. Das »Neue« ist deshalb nicht wirklich neu, sondern knüpft an schon Vorhandenes an und kann so dem bisherigen Erkenntnisstand hinzugefügt werden. Die *Verarbeitung* und nicht die Anhäufung von Wissen ist das entscheidende Moment beim Lernprozeß. Deshalb muß die Anregung darauf ausgerichtet sein, daß eine Verknüpfung (Vernetzung) des Gelernten möglich ist.

Hierbei ist das Wissen über die verschiedenen Lerntypen von Bedeutung. Frederic Vester beschreibt deren vier: »Vier Eingangskanäle für den gleichen Lerninhalt: Der eine läßt sich das Gesetz: Druck gleich Kraft durch Fläche von einem Mitschüler anschaulich erläutern. Ein zweiter braucht die praktische Anwendung, das Tun. Ein dritter erfaßt das Gesetz haptisch: durch Anfassen, durch Fühlen ..., und ein vierter erfaßt den Inhalt am ehesten abstrakt-verbal, aus der Formel (...). Auf diesen Lerntyp ist der meiste Unterricht zugeschnitten. Ein »verbaler« Schüler von geringer Intelligenz bringt es daher in der Schule oft weiter als zum Beispiel ein hochintelligenter »haptischer« Typ.«<sup>51</sup>

Wir betrachten diese Einteilung in vier verschiedene Lerntypen allerdings nur als Orientierung und gehen davon aus, daß die meisten Menschen mit einer individuellen Verknüpfung dieser Lerntypen operieren. Bei all diesen »wissenschaftlichen« Einteilungen ist Vorsicht geboten, da die Gefahr der Stigmatisierung allein durch die Einteilung sehr groß ist. Das Wissen über diese Lerntypen ist aber wichtig, weil wir bei der Auswahl und Präsentation des Stoffes, den wir den Kindern »zum Lernen« verfügbar machen, uns daran orientieren müssen. Wie an den Mathematik- und Deutschbeispielen deutlich wird, müssen wir den Stoff so aufbereiten und präsentieren, daß für die Kinder die Möglichkeit besteht, auf vielfältige Art und Weise damit umzugehen, also sowohl haptisch als auch optisch, kognitiv usw. Unser Ziel ist nicht die Herausbildung von Spezialisten, sondern die Förderung allseits gebildeter Persönlichkeit.



## ZEICHNEN ALS WESENTLICHE AUSDRUCKSFORM DES KINDES

In unserer Praxis ist uns gleich zu Anfang aufgefallen, daß die traditionelle Art, wie Kinder angeregt werden, insgesamt problematisch ist. Sie ist vor allem zu sehr durchdrungen von der Reproduktion eigener Lernerfahrung des Erwachsenen. Im Bereich der Kinderzeichnung ist diese Anregungsform nicht nur problematisch, sondern wirkt überwiegend zerstörerisch in Bezug auf die Entwicklung der individuellen Ausdrucksfähigkeit der Kinder.

Unser Interesse bzw. die Aufmerksamkeit für die Kinderzeichnungen war schon vorhanden, bevor die praktische Arbeit in der Freien Schule Kreuzberg begann. In einem der beiden Kinderläden, aus denen die Initiative »Freie Schule« hervorging, ist dieses Interesse durch einen Zufall geweckt worden. Jemand brachte verschiedenfarbiges und verschieden geformtes Papier und Stifte mit in den Laden, und plötzlich begann eine ungewohnte, so bisher noch nicht erlebte Aktivität der Kinder. Sie malten alle tagelang ein Bild nach dem anderen. Die Erzieher wie auch die Eltern waren von der Aktivität der Kinder und dem Spaß, den diese dabei hatten, so sehr beeindruckt, daß niemand in irgendeiner Weise dieses Unternehmen störte, weder durch Mitmalen, noch durch Fragen oder übertriebene Bestätigung. Wir waren einfach sprachlos, schauten zu und tranken Kaffee. Lediglich die Zeichnungen, die die Kinder zerknüllten und wegwarfen, wurden von uns abends wieder fein säuberlich entknittert und aufbewahrt. Soweit es möglich war, wurden die Zeichnungen den einzelnen Kindern zugeordnet und auf der Rückseite mit Namen und Datum versehen. Als die Kinder unser Interesse für die zerknüllten Zeichnungen bemerkten, kamen sie auch mit ihren »guten« Zeichnungen zu uns und ließen sich Namen und Datum auf die Rückseite schreiben, da sie dies selbst noch nicht konnten. Die Kinder waren alle zwischen drei und vier Jahre alt. So bekamen wir in einer Zeitspanne von circa zwei Wochen (solange dauerte die überdurchschnittliche Malaktivität der ganzen Gruppe) von jedem Kind eine Mappe, in denen sich bis zu 100 Zeichnungen ansammelten.

Bei der Durchsicht der Zeichnungen stellten wir dann fest, daß einige Kinder während dieser Zeit die ganze Spannweite vom sogenannten Urknäuel oder auch Krikelkrakel über den »Kopffüßler« bis zum gegenständlichen Malen ganzer Situationen, also z.B. Mensch mit Hund auf dem Spielplatz, produziert hatten. Es lag also nahe, davon auszugehen, daß einige Kinder in diesem Zeitraum eine Art eigenständige zeichnerische Entwicklung durchlaufen hatten, von der wir bisher annahmen, daß sie sich normalerweise über längere Zeiträume (bis zu mehreren Jahren) erstreckt. Grund genug, sich intensiv mit der vorhandenen Literatur über Kinderzeichnungen zu beschäftigen. Vorweg sei gesagt, daß die damals entstandene Praxis der »Nichteinmischung« von seiten der Erwachsenen in den Prozeß der kindlichen Zeichenentwicklung sich als ein Schritt in die richtige Richtung erwiesen hat.

In der Freien Schule haben wir diese Praxis der »Nichteinmischung«, verbunden damit, gutes Papier und gute Stifte (Filzstifte und Buntstifte, z.T. auch Malkreide und Wasserfarben mit Pinseln) zur Verfügung zu stellen, beibehalten. Nichteinmischung hieß aber auch, aktiv zu verhindern, daß den Kindern von anderen Erwach-



senen vorgemalt wird, und darauf hinzuwirken, daß sie von Eltern oder anderen keine Ausmalbücher erhalten, da wir durch genaue Beobachtung festgestellt hatten, daß diese Ausmalbücher die Lust und Freude am Malen zerstören können. Auch diese rein aus der Praxis gewonnene Erkenntnis wurde durch die theoretischen Auseinandersetzung mit Kinderzeichnungen bestätigt. Bei letzterem ging es uns in erster Linie um eine Erweiterung unserer durch Beobachtung erworbenen Erkenntnisprozesse, die es uns ermöglichen sollten, neben der Nichteinmischungspraxis zu einer aktiven Begleitung und Unterstützung der kindlichen Zeichen- und Malentwicklung zu gelangen.

Wir skizzieren hier deshalb nur einen Teil des ungeheuer vielfältigen und mit viel Eifer und Dogmatismus geführten Streits der wissenschaftlichen Literatur über Kinderzeichnungen, da der Streit, der da geführt wird, vor allem um die Interpretation von Kinderzeichnungen und um ihre Verwertbarkeit für alle möglichen Interessen geht.

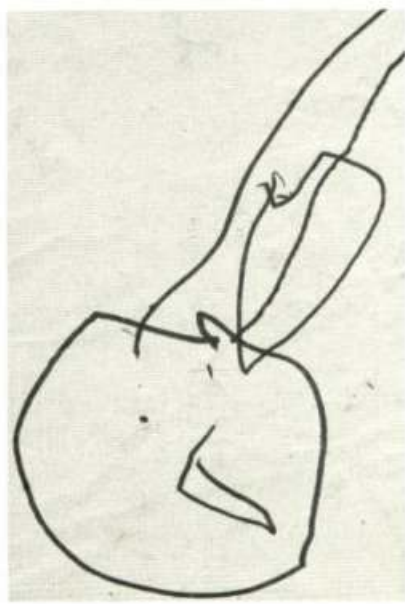
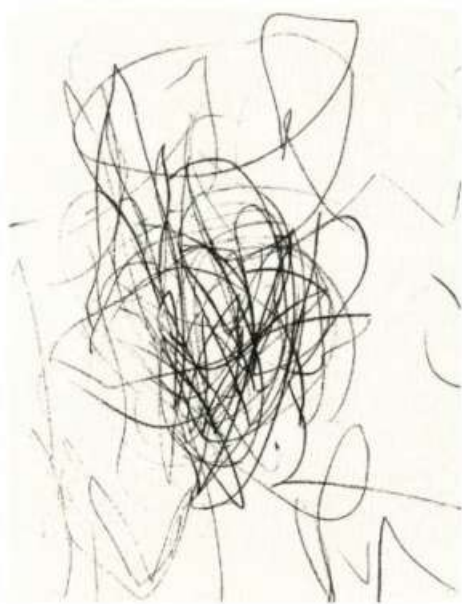
Die Auseinandersetzung hatte ihren Höhepunkt in der Weimarer Zeit und wurde durch den Faschismus abgebrochen. Der Streit wurde damals hauptsächlich von zwei Gruppierungen ausgetragen. Eine Gruppe bildeten die Psychologen. Die psychologische Deutung hatte mehrfache Verwertungsinteressen, die auch heute noch relevant sind, z.B. als Erkennungsmerkmal für seelische Störungen, als Bestandteil von Reife- und Intelligenztests oder als Beweis für die Existenz und Richtigkeit von Stufenentwicklungsmethoden (Piaget). Die andere Gruppe bildete die Kunsterziehungsbewegung, die zumindest teilweise in den Kinderzeichnungen gleich den genialen Strich eines Picasso sahen und denen es vor allem darum ging, eine Art Parallele der Kinderzeichnung zur Entwicklung zeitgenössischer Kunstgeschichte herauszulesen. Der »Genius im Kinde« war eine vielzitierte These.

Nur wenige fragen sich, was die Zeichnungen für die Kinder selbst bedeuten. Wenn man unter anderem auch anknüpfend an die Reformbewegung der Weimarer Zeit einer »Pädagogik vom Kinde aus« zur Verwirklichung in der Praxis verhelphen will, muß das Kind im Mittelpunkt stehen und darf nicht nur als Objekt wissenschaftlicher Forschung mißbraucht werden. Um es mit dem geflügelten Wort aus der damaligen Zeit zu sagen: »Die Wissenschaft muß dem Kinde dienen« und nicht umgekehrt. So sagt Daiber: »Es geht auch nicht darum zu entscheiden, ob das Kind 'schöpferisch' oder nicht 'schöpferisch' ist, ob der Zeichenakt eine Beziehung zum metaphysisch Wahren und Guten einschließt, ob die zeichnerische Entwicklung des Kindes mit einer Entwicklung der Kunstgeschichte parallel läuft, sondern allein darum, ob und wie das Kind seine Zeichenkraft und Zeichenleistung ohne Überfremdung durch die Phasen seiner seelischen Entwicklung hindurch vorwärtsbringt ...«<sup>52</sup> Der Blick richtet sich also weg vom wissenschaftlichen Streit um das Produkt Kinderzeichnung hin zu seinem Entstehungs- und Entwicklungsprozeß. Nicht das Produkt ist wesentlich, sondern der Weg dorthin.

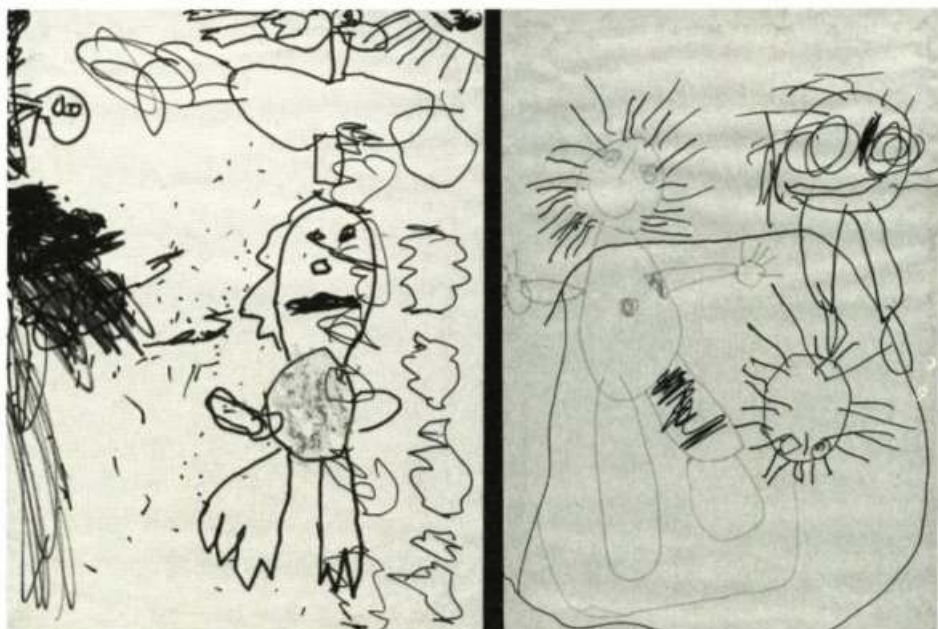
Im Alltag des Kindes wechseln sich Zeichnen und Malen ab mit Spielen, Bauen, Basteln, Lesen, Streiten, Singen, Schreiben usw. All dies sind ja quasi auch Produkte kindlicher Tätigkeit. Das »Produkt Kinderzeichnung« läßt sich jedoch am einfachsten erhalten und bewahren und damit natürlich auch wissenschaftlich bewerten und leider auch mißbrauchen. So haben z.B. alle psychologischen Schulen versucht, eine ihrer Sicht entsprechende Interpretationsmethode zu entwickeln, um

sie dann entsprechend diagnostisch auszunutzen. Einzelne Schulen haben ganze Testreihen entwickelt, die auch bedauerlicherweise zur Grundlage von Schulreife-tests wurden. Dabei ist die Problematik, die sich aus dieser Art von Tests ergibt, von denen, die sie entwickelten und anwenden, viel zu wenig reflektiert worden. Deshalb und auch weil die Erkenntnisse, die sich aus den Entstehungsprozessen von Kinderzeichnungen ergeben, viel zu wenig berücksichtigt werden, lehnen wir diese Tests und die diagnostische Verwertung von Kinderzeichnungen in dieser Form grundsätzlich ab. So sehr sich Wissenschaftler, Künstler und Pädagogen über die Interpretations- und Verwertungsmöglichkeiten von Kinderzeichnungen streiten, so einig sind sie sich, was den Ablauf des Entstehungsprozesses betrifft.

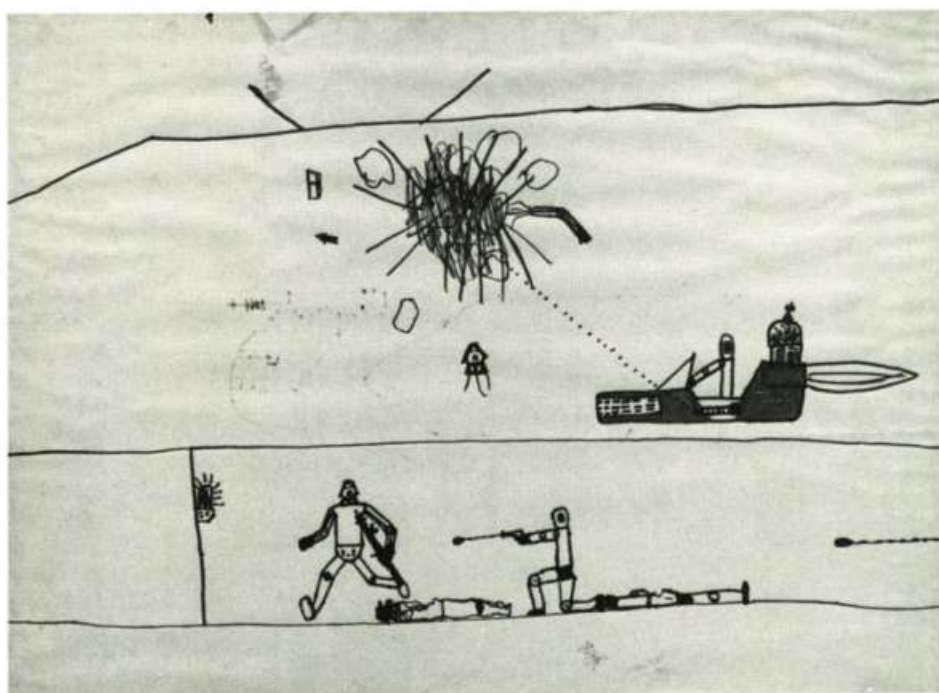
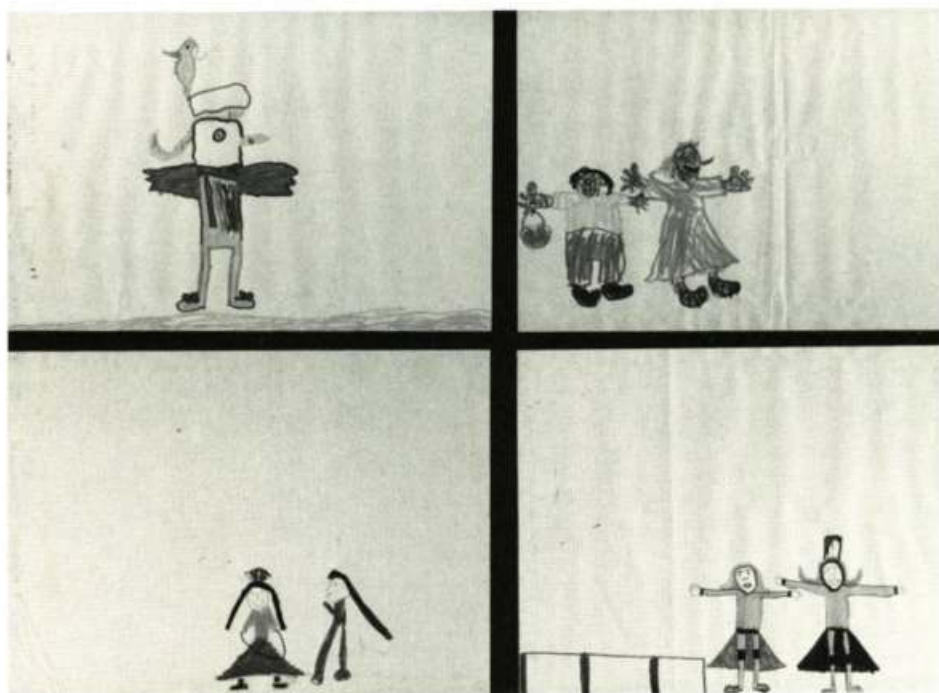
Der Weg führt über sogenannte Entwicklungsstufen, die alle Kinder in vergleichbar zivilisatorischen Zonen der Erde durchlaufen. Er beginnt mit der sogenannten unbeabsichtigten Spuren hinterlassung, die sich sehr schnell zum bewußten Spurenmalen ausweitet. Man spricht von der Kritzelstufe und vom »Urknäuel«, das sind mit viel Schwung gezeichnete Kreisbahnen. Danach entstehen erste Formen und Symbole, die vielerlei Bedeutung haben können und vom Kind auch vielfältig und für den Zuschauer willkürlich interpretiert werden. Diese Stufe wird auch »sinnunterlegtes Kritzeln« genannt. Darauf folgen schon etwas konkretere Formen für Gegenstände (Auto, Tür, Fenster, Ei, Flugzeug) und schließlich erste Zeichen für den Menschen. Anfangs sind diese Zeichen oft Punkte, Flecken oder Kreuze, die wiederum bald konkreter werden. Es entwickelt sich der sogenannte »Kopffüßler«, aus dem dann mit der Zeit die Darstellung des ganzen Menschen wird. Schließlich folgt die Konkretisierung von Situationsbildern, und das Kind kommt zur gegenständlichen Darstellung der Dinge, so wie es die Dinge sieht.<sup>53</sup>











Für uns ist jedoch wichtig, daß dieser Ablauf der Malentwicklung nur ein Modell ist, das heißt, er kann in dieser Art und Weise vonstatten gehen, muß es aber nicht. Insbesondere die Alterszuweisung zu den einzelnen Entwicklungsschritten, wie sie immer wieder vorgenommen wird, deckt sich nicht mit unseren Erfahrungen. Wie schon anfangs, am Beispiel Kinderladen, berichtet, kann diese Entwicklung innerhalb relativ kurzer Zeit stattfinden. Es kommt eben darauf an, ob die Kinder die optimale Voraussetzung für ihre Malentwicklung haben oder ob sie durch Eingriffe von Erwachsenen darin behindert werden.

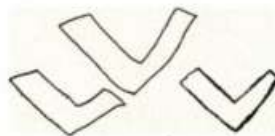
Ein grober Eingriff, der den durch die Natur vorgegebenen Weg nicht nur behindert, sondern vollkommen abbrechen kann, ist das Vorgeben bzw. Vorzeichnen von genormten, flächigen Umrißfiguren, wie sie in ihrer extremsten Form in den sogenannten Ausmalbüchern existieren.



Der Ausdruck eines Kindes, bevor es Malbücher in die Hand bekam.



Abbildung in einem Malbuch. Das Kind soll sieben Vögel blau ausmalen.



Nachdem es aus dem Malbuch nachgemalt hat, verlor es seine Ursprünglichkeit, was man an seiner Zeichnung sehen kann.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von einem durch die Natur vorgegebenen Weg sprechen, so steckt dahinter keine irgendwie geartete Ideologie, sondern allein die Anerkennung und Akzeptanz der Tatsache, daß die zeichnerische Entwicklung in vergleichbaren Kulturen fast deckungsgleich abläuft. Erstaunlich und von besonderer Brisanz ist die zusätzliche Parallelität, daß es in allen vergleichbaren Kulturen den Begriff »Kinderzeichnungen« gibt, aber nie von »Jugendlichenzeichnungen« oder gar »Erwachsenenzeichnungen« gesprochen wird. Betty Edwards beschreibt in ihrem Buch »Garantiert zeichnen lernen« sehr anschaulich und eindrucksvoll diese Tatsache. »Die meisten Erwachsenen der westlichen Kulturen gelangen in ihrer künstlerischen Entwicklung nie über das Niveau hinaus, das sie als Neun- bis Zehnjährige erreicht hatten. Nahezu alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten entwickeln und verändern sich im Laufe der Jahre, in denen ein Kind erwachsen wird – z.B. die Sprache und die Handschrift. Die Entwicklung der zeichnerischen Fähigkeit jedoch scheint für die meisten Menschen schon in frühen Jahren beendet zu sein. In unserer Kultur zeichnen Kinder eben wie Kinder, doch die meisten Erwachsenen zeichnen gleichfalls wie Kinder, unabhängig davon, welche Fähigkeiten sie auf anderen Gebieten, in anderen Lebensbereichen ausgebildet haben.«<sup>54</sup>

Die Erklärung, daß in unserer Kultur eben die zeichnerische Ausdrucksfähigkeit nicht lebensnotwendig ist, wird der Komplexität dieses Problems nicht gerecht. Zu viele Menschen sind davon betroffen, und zu viele Menschen sind unglücklich über ihre Unfähigkeit, versuchen, sie zu verbergen oder mittels Volkshochschulkursen oder Workshops zu überwinden. Im Gegensatz zu der ebenfalls sehr weitverbrei-

teten Unfähigkeit vieler Menschen, einen Zugang zur Mathematik oder zu naturwissenschaftlichen Fächern zu finden, wird die Unfähigkeit, zeichnerisch gestaltend tätig zu werden, ganz anders erlebt. Die meisten Menschen trauen sich durchaus zu, technische oder naturwissenschaftliche Dinge zu lernen, sie haben nur keine Lust dazu. Beim zeichnerischen Gestalten dagegen wird auf Grund wachsender Freizeit ein kreativer Ausgleich zur streßigen Arbeitswelt angestrebt. Die schöpferische Muße, die im Malen und kreativen Gestalten steckt, bietet sich daher an und wird deshalb nicht nur in Kursen, therapeutischen Workshops und Freizeitseminaren angeboten, sondern genießt auch immer größere Beliebtheit bei der allgemeinen Freizeitgestaltung. Zu den zwei Standardbereichen des Malens: »Kinderzeichnung« und »Kunstwerk« gesellt sich ein dritter: der Erwachsene, motiviert zu malen, aber blockiert, es zu tun. Er ist im infantilen Stadium steckengeblieben.

Dieses infantile Stadium ist selbst wiederum zu einer Kunstgattung erhoben worden, man spricht von der sogenannten »Naiven Malerei«.

Die Unfähigkeit beschränkt sich nicht nur auf das Malen bzw. zeichnerische Gestalten, sondern hat ihre Parallele auch im plastischen Gestalten. Über die zeichnerische Entwicklung beim Kind gibt es, wie schon beschrieben, hinreichend Literatur. Darüber, ob es auch eine sogenannte natürliche Entwicklung der Kinder im plastischen Gestalten gibt, finden sich in der Literatur wenig Hinweise. Aufgrund unserer Erfahrungen und Beobachtungen haben wir aber festgestellt, daß es beim plastischen Gestalten ebenfalls entsprechende Entwicklungsstufen bei Kindern gibt. In unserer Praxis haben wir immer wieder erlebt, daß es erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den gemalten und den geformten Figuren gab.







Auch die Interpretationsveränderung bei ein und demselben Symbol findet seine Entsprechung. Das von den Erwachsenen gezielt vorgemachte Töpfern von Gebrauchsgegenständen scheint für die Weiterentwicklung des plastischen Gestaltens genauso hinderlich bzw. zerstörerisch zu wirken wie das zur Verfügungstellen von Ausmalbüchern für die Entwicklung der Kinderzeichnungen. Damit sind wir wieder bei den Ursachen angelangt, die verantwortlich sind für den oft abrupten Abbruch des kreativen Gestaltens. Auf welche Weise das Vormalen oder Mitmalen von Erwachsenen auf Kinder wirkt, hat Viktor Lowenfeld<sup>55</sup> beschrieben. Er geht auch ausführlich auf die zerstörerische Wirkung von Ausmalbüchern ein und zeigt darüber hinaus akzeptable Wege im Hinblick auf notwendige Veränderungen auf. Das Hauptproblem ist jedoch, wie bei vielen Dingen, die mangelnde Information. Kaum jemand weiß, daß Kinder eine eigenständige zeichnerische Entwicklung durchlaufen, deshalb kann natürlich auch nicht bewußt werden, daß die eigentlich lieb gemeinten Unterstützungen durch Vormalen, Mitmalen, Ausmalbücher usw. negative Folgen für diese Entwicklung haben können. Bei dem Versuch, den Eltern und auch anderen Pädagogen der Freien Schule diese Problematik bewußt zu machen, sind wir auf erhebliche Widerstände gestoßen. Viele Menschen fühlen sich einfach verletzt, wenn jemand kommt und ihnen sagt, daß ein Verhalten, das sie selber als spontan liebevoll erleben, nicht richtig ist.

Da es jedoch notwendig ist, eine neue Anregungskultur bezüglich des kreativen Gestaltens von Kindern nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhaus zu entwickeln, müssen wir zunächst einmal Wege und Möglichkeiten finden, das vorhandene Wissen über diese Dinge so aufzuarbeiten, daß es die Eltern, natürlich

auch Erzieher und Lehrer, denen diese Problematik nicht bewußt ist, positiv aufnehmen können. Möglichkeiten einer Bewußtmachung dieser Problematik würden sich z.B. auf Elternabenden oder auch durch Ausstellungen verbunden mit Fortbildungsseminaren bieten. Unbedingt notwendig wäre aber auch ein Ordnen und Bewerten der vielfältigen und leider auch sehr verwirrenden Literatur zu diesem Thema. Im Rahmen unserer Konzeption für eine neue Schule können wir dies aber nicht leisten. Wir können hier nur kurz skizzieren, welche Konsequenzen wir aus unserem bisherigen Wissen und aus unseren Erfahrungen für uns gezogen haben. Desweiteren können wir beschreiben, auf welche Zusammenhänge wir bei der Weiterentwicklung dieser neuen Art von Anregung achten müssen.

1. Da wir davon ausgehen, daß die zeichnerischen und plastischen Gestaltungsversuche einer natürlichen, vom Kind ausgehenden Entwicklung unterliegen, ist allgemein von seiten der Erwachsenen größte Zurückhaltung geboten. Die Aktivitäten von Erwachsenen sollten sich am Anfang darauf beschränken, die Eigenentwicklung zu unterstützen, indem Material, Stifte und Papier in ausreichender Qualität und Quantität zur Verfügung gestellt werden.

Die meisten Kinder beginnen im Alter von circa einem Jahr mit dem Kritzeln, also dann, wenn sie damit aufhören, alles, was sie in den Händen haben, gleich in den Mund zu stecken. Wir sollten ihnen dann gutes Papier geben, kein bedrucktes oder liniertes. Welche Stifte wir ihnen anbieten, ist nach unserer Erfahrung nicht so wichtig, denn die Kinder entwickeln mit der Zeit individuelle Vorlieben entweder für Filzstifte, Malkreide oder Buntstifte. Wir sollten nur darauf achten, daß das Material nicht giftig ist, da die Kinder die Stifte auch in den Mund stecken. Dadurch, daß wir versuchen, alle ihre Zeichnungen aufzubewahren und mit Datum zu versehen, bekommen die Produkte der Kinder genau die Aufmerksamkeit, die nötig ist, nicht mehr und nicht weniger.

2. Neben dem Vermeiden von Ausmalbüchern sollten wir auch darauf achten, daß Bilderbücher und Vorlesebücher der Kinder nicht so flächig, schematisch und umrißartig illustriert sind, wie das bei Ausmalbüchern der Fall ist. Das gleiche gilt für das Spielzeug. Es sollte so weit wie möglich darauf verzichtet werden, den Kindern anfangs fertiges, schematisiertes Spielzeug (vor allem Plastikspielzeug) zur Verfügung zu stellen. Holzbausteine, Stoffpuppen, Rinde, Muscheln usw., alle Dinge, die vielfältig verwendbar sind und dem Kind eine Reihe von Interpretationsmöglichkeiten lassen, sind besonders geeignet. Ein Stück Holz kann im Gegensatz zum Plastikauto sowohl Auto, als auch Flugzeug, Eisenbahn, Mensch, Tier, praktisch alles sein, und genau das kommt dem Spielbedürfnis des Kindes entgegen.

Wer sich an diesen Vorschlägen orientiert und sich hin und wieder Zeit und Ruhe nimmt, das Kind bei seinen vielfältigen Tätigkeiten zu beobachten, der wird fast ganz von selbst mit der Zeit herausfinden, was falsch und was richtig ist, und er wird irgendwann feststellen, daß sich die Zurückhaltung gelohnt hat.

3. Zusätzlich zu den Zeichenmaterialien sollten wir auch Knetmasse, am besten Ton, zur Verfügung stellen. Dabei ist zu beachten, daß wir den Kindern keine Aufbautechniken zur Herstellung von Gebrauchsgegenständen vermitteln, sondern sie selbst entdecken lassen, wie man mit diesem Material umgehen kann.



Bei der Bearbeitung von Ton ist es nach unserer Erfahrung wichtig, den Ton sehr stark zu schamottieren, damit er beim Brennen nicht reißt. Der Ton sollte weich, aber nicht klebrig sein, und es sollte grundsätzlich kein Wasser zur Glättung der Oberfläche verwendet werden. Auch auf das Glasieren sollte verzichtet werden. Wenn wir weißbrennenden Ton nehmen, kann er auch mit Wasserfarben bemalt werden.

Wenn die Kinder versuchen, erkennbar Menschen oder Tiere zu töpfern, aber erst dann, können wir ihnen zeigen, daß es einfacher ist, den Körper, Kopf, Beine und Arme gesondert zu modellieren und sie dann zusammenzusetzen. Grundsätzlich gilt für uns immer, daß wir zwar Techniken zeigen, die für den Herstellungsprozeß hilfreich sind, aber keine (im Erwachsenensinne) perfekten Produkte vormachen. Allzu leicht werden die Kinder sonst frustriert und trauen sich überhaupt nicht mehr an die Dinge heran. Sie verlieren die Lust, weil sie es noch nicht so perfekt können, und wenden sich lieber anderen Aktivitäten zu. Insofern ist unsere Zurückhaltung keine passive, sondern eine äußerst aktive Unterstützung kindlicher Lernprozesse. Dabei ist natürlich zu beachten, daß es keine allgemein gültigen, für alle Kinder zutreffenden Kriterien gibt. Wenn wir von der Entwicklung einer neuen Anregungskultur sprechen, so ist das kein Prozeß, der irgendwann abgeschlossen ist und nach dem künftig so verfahren werden kann, sondern die Akzeptanz der Tatsache, daß alle Kinder verschieden sind und deshalb jedes Kind die ihm entsprechende Form der Anregung benötigt. Anregungskultur beschreibt also etwas, das immer wieder neu verwirklicht werden muß. Da sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ja ebenfalls immer wieder ändern, muß genau diesem Veränderungsprozeß die Anregung und Begleitung kindlicher Lernprozesse angeglichen werden.

4. Wenn wir Kinder vor uns haben, die durch Eingriffe von seiten der Erwachsenen in ihrer Mal- und Gestaltungsentwicklung schon so weit gestört wurden, daß sie gar nicht mehr malen oder plastisch gestalten wollen, müssen wir unsere Zurückhaltung aufgeben und aktiv eingreifen.

Aktiv eingreifen sollten wir auch dann, wenn Kinder eindeutig schematisierte Umrißfiguren malen, was sich erwiesenermaßen auf Ausmalbücher und Vormalen zurückführen läßt. Wenn wir dies frühzeitig erkennen, können wir einerseits auf die Eltern einwirken, das Vormalen und zur Verfügungstellen von Ausmalbüchern zu unterlassen. Andererseits können wir selbst das Kind dazu ermuntern, wieder »Krikelkrakel« zu malen. Als günstig hat sich auch erwiesen, den Kindern große Blätter mit glatter Oberfläche zu geben, auf denen sie mit dicken, glitschigen Filzstiften nach Herzenslust herumtanzen können. Dabei können wir auch mitmachen, um die Kinder zu ermuntern, so etwas »Kleinkindliches« zu tun. Wenn wir Glück haben, findet das Kind ganz von selbst den Punkt wieder, an dem seine Eigenentwicklung unterbrochen wurde, und holt diese Entwicklung innerhalb kurzer Zeit nach. Wenn nicht, müssen wir uns mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen daran machen herauszufinden, welche individuelle Anregung das Kind braucht, um aus der Stagnation seiner gestalterischen Entwicklung herauszukommen. Manchmal gelingt dies auch dadurch, daß wir ganz andere Dinge mit dem Kind machen, die zunächst einmal gar nichts mit Malen oder Gestalten zu tun haben, sondern allgemein darauf ausge-



richtet sind, das Kind in seinem Selbstwertgefühl und seiner Persönlichkeit zu unterstützen.

Selbstwertgefühl und Persönlichkeitserfahrung sind untrennbar miteinander verbunden, können sich jedoch nur entwickeln, wenn ein Mensch spürt, daß die Art und Weise, wie er selbst mit den Dingen, die ihn umgeben, umgeht, von anderen Menschen konstruktiv aufgenommen wird. Konstruktiv aufnehmen heißt hier nicht, »über den Klee loben«, sondern ganz einfach ernst nehmen. Einen anderen Menschen ernstzunehmen, schließt die Kritik an seinen Handlungen nicht aus, im Gegenteil, die konstruktive Kritik ist ein wesentlicher Bestandteil sinnvoller Kommunikation.

Wir fassen noch einmal zusammen: Jeder Eindruck und jede Sinneswahrnehmung kann ihren zeichnerischen Ausdruck finden, vorausgesetzt, wir Erwachsene stellen uns nicht dazwischen, weder durch Vormalen noch durch Mitmalen, ja selbst das ständige »gutgemeinte« Dreinreden ist etwas, das Kinder in ihren persönlichen Ausdrucksversuchen stört und behindert. Erwachsene erwarten allzuoft von Kindern, daß ihre Vorschläge, Anregungen oder auch Ermahnungen unmittelbar direkte Wirkung zeigen. Selten tritt dieser Fall auf. Dagegen beobachten wir häufig, daß Kinder in ihren eigenen Werken, die sie in Ruhe nach eigenem Spürsinn und eigenem ästhetischen Empfinden herstellen konnten, ganz direkt vorher erfahrene Erlebnisse abbilden können.

Zwei Beispiele: Ein knapp Zweijähriger malt seit über einem halben Jahr Krikelkrakel-Zeichnungen auf Papier, Tafel und andere Materialien. Eines Tages unterstützt die Mutter intuitiv und spontan sein Bedürfnis, von Stühlen und Tischen herunterzuspringen. Geraume Zeit später greift der Junge wieder zur Kreide und malt auf seine Tafel ausschließlich senkrechte Striche von oben nach unten: Er malt, was er spürte beim Springen ...

Einige ältere Kinder verarbeiten ihre Fernsehserienerlebnisse, indem sie wochenlang nur noch Weltraumbilder malen, d.h. sie malen nicht nur, sondern während des Malvorganges kreischen, brüllen und blöken sie, was sich beim genaueren Hinsehen als exakte Kommunikation zwischen mehreren Weltraummonstern entpuppt.

Die Kinderzeichnung als komplexe Verarbeitungsform von Wahrgenommenem und Erlebtem kann sich nur da entwickeln, wo Kinder ohne Fremdbestimmungen und Einmischung ihre zeichnerische Ausdrucksfähigkeit entdecken und pflegen dürfen. Das ist auch die Voraussetzung dafür, daß diese Fähigkeit sich über die Pubertät hinaus erhalten kann, ohne zur Kunstform zu degenerieren.

## DAS SPIEL

Das freie Kinderspiel gehört zu den Grundpfeilern unserer Schulkonzeption. Wir sind darüberhinaus aus seiner Erforschung und Beobachtung zu einer neuen, holistischen Lernmethode, dem historischen Ansatz und der Anregungskultur gelangt. Mit dieser Darstellung über unsere Beobachtungen und Erkenntnisse wollen wir erhellen, weshalb diese weitgehend ignorierte kindliche Tätigkeit für unseren Schulalltag unersetzlich ist. Die Logik, die im Spiel vorherrscht, ist eine gänzlich andere als jene, die die Struktur des üblichen Schullebens prägt. Es sind – mit wenigen Ausnahmen – zweierlei Welten.

»Spiel, wie ich es auffasse, reicht weit tiefer als Lernen; es geht über den Verstand hinaus, erhellt die Kammern der Einbildungskraft, beschleunigt das Denken und bringt alles in Bewegung. Die Buchgelehrsamkeit kann bei aller Gründlichkeit doch oberflächlich bleiben, wenn man keine Wirklichkeit dahinter fühlt. 'Kein Eindruck ohne Ausdruck' ist ein uralter Grundsatz, aber auch heute noch bedeutet Lernen oft Wissen ohne große Rücksicht auf das Fühlen und unter vollkommener Vernachlässigung des Handelns. Gelehrsamkeit kann äußerlich bleiben wie ein übergestreiftes Gewand. ...

Aber unter Spiel verstehe ich, etwas tun, was man kennt, und zwar mit dem Herzen. Im Leben wie beim Lernen kann man nur dann etwas ganz aufnehmen, wenn man sich in das Studienobjekt hineinversetzt und dort aktiv lebt.«<sup>56</sup>

### *Zur Spielentwicklung*

Die Anfänge des freien Spiels sind beim Kleinkind – neben dem schon im Mutterleib beginnenden experimentierenden und forschenden spielerischen Umgang mit dem eigenen Körper und der unmittelbaren Umwelt – erkennbar im Rollentausch. Das Kind beginnt damit zum Beispiel, indem es seinem unmittelbaren Gegenüber mitteilt: »Ich bin jetzt du«. Diese Vorstellung füllt es zunächst ganz aus. Für uns ist dies in seiner Tragweite vielleicht nachvollziehbar, wenn wir uns bei einem Konflikt in die Lage des Kontrahenten versetzen.

Der Rollentausch setzt sich fort, und das Kind kann sich in immer mehr Personen und Dinge hineinversetzen, zu denen eine Beziehung entstanden ist. In jeder Altersstufe vereinnahmt der ständige Rollenwechsel manchmal das ganze Spielgeschehen. »Das wäre jetzt ein Boot und ich die Mutter und du das Kind.« Einige Minuten später: »Wir spielen jetzt Geisterbahn, und wir beide wären Erwachsene«. Die vorgestellten Situationen werden bei so häufigem Rollen- und Themenwechsel durch wenige Gegenstände repräsentiert.

Eine Charakteristik des selbstorganisierten freien Spiels liegt im flexiblen Rollentausch und den oft wechselnden, sich in der Phantasie vorgestellten Spielsituationen. Andere Menschen oder Sachen werden Werkzeuge für die Darstellung der eigenen Ideen. Was sich zunächst als Spielform darstellt, erweist sich ebenso als wichtige allgemeinere Auseinandersetzungsform und Alltagshilfe. Bei unseren



Lernmethoden greifen wir ebenfalls auf diese Auseinandersetzungsform zurück. So bleibt z.B. Schrift keine abstrakte Sache, sondern durch das Hineinversetzen beginnt ein Rollenspiel, das den Dialog in Gang setzt. Auf diese Art entblättert sich der Prozeß der Schriftentstehung vor dem Fragenden, und das Kind kann selbst entscheiden, wo es handelnd eingreift, um Teile dieses Entstehungsprozesses eigenständig zu erleben, bzw. in eine konkrete erfahrbare Beziehung mit ihm zu treten. Wir nutzen hierbei die dem Spielenden eigene Gabe, das Wesen einer Sache zu erfahren, indem er sie lebendig werden läßt. Was eignet sich mehr dazu, als nach ihrer Herkunft und ihrem Werdegang zu forschen?

Ein typisches Spiel dieser Art entwickelte sich zum Beispiel, als mein Auto reif zum Verschrotten war. Unseren Kindern bot ich an, es, soweit sie wollten, auseinanderzunehmen. Zunächst meldeten sich drei Jungs zwischen neun und elf Jahren. Alle drei verfügten über Erfahrungen bei der Demontage verschiedener Maschinen. Wir nahmen den Werkzeugkasten mit. In den gesamten zwei Stunden, in denen sie sich am Auto zu schaffen machten, passierte kaum etwas, das nicht in eine Spielsituation eingekleidet war: Sie fuhren auf der Autobahn, mußten Tanken, Scheiben putzen und hatten eine Panne. Aus allen vier Reifen ließen sie die Luft raus. Sie traten mit aller Kraft ins Autoblech. Sie suchten den Hebel für die Motorhaube, um sie zu öffnen. Zwischendurch montierten sie Teile ab, um sie zum Weiterspielen mit in die Schule zu nehmen.

Die zweite Gruppe, drei Mädchen zwischen sieben und zehn Jahren, verhielten sich ähnlich. Heiß umstritten war wiederum der Fahrersitz. Steuerrad, Ganghebel und die Pedale standen im Mittelpunkt ihrer Spiele. Dann rissen sie die Innenverkleidung raus, ergötzen sich am Zerfetzen der Sitzpolster und schraubten mit mir zusammen Lichter und Spiegel ab. Gegen Ende stiegen sie aufs Autodach, hüpfen und tanzten darauf herum, sangen dazu, klatschten in die Hände und vergnügten sich mit tänzerischen und balletartigen Vorfürhrungen.

Erwartet hatte ich dieses Verhalten überhaupt nicht. Durch ihre Wahl, spielerisch das Auto zu erforschen – wieweit können wir das Dachblech eindellen, wieweit hält es uns aus? – kleideten sie das Entdecken des Autos in eine spannende Abenteuerreise.

»Das Handschuhfach geht nicht auf.« Tim ist wütend und enttäuscht darüber. »Wir müssen das jetzt knacken«, schlägt ein anderer vor und rettet damit die Situation. Aus Frust eines Einzelnen verwandelt sich das Austüfteln des Handschuhfachschlosses in ein ausgedehntes, positives Gruppenerlebnis. Durch die Vorstellung und die Illusion, Handschuhfachknacker zu sein, eröffnen sich größere Möglichkeiten, das Problem auf eine Art zu lösen, die sich sonst nicht erschlossen hätte. Dieses Vortäuschen und die damit erreichte suggestive Wirkung bewirkt eine ganz reale Veränderung ihres Verhaltens. Der Erfindungsgeist ist angespornt, und im Durchschauen und Bearbeiten der Vorstellung entsteht etwas Wirkliches. Die Illusion ist dann nicht mehr nötig, wenn das, wozu sie aufgebaut wurde, erreicht ist. Das »so tun, als ob« im Spiel ist keine Flucht vor der Wirklichkeit. Es hilft, sich durch Enttäuschungen nicht lähmen zu lassen, und im günstigsten Falle werden unerreichbar scheinende Ziele und Hoffnungen – lustvoll – erreicht. Sogenannte freischaffende Menschen benutzen diese Arbeitsweise erfolgreich. Alle drei Kinder scharen sich um das Handschuhfach. Sie beraten, probieren, holen



anderes Werkzeug, hüpfen aufgeregt herum und beschwerten sich über »das beknackte Ding«.

Emotionen, Phantasie, Verhalten, Sprache, Bewegungen des Körpers, bisherige Erfahrungen mit Schlössern, Kenntnisse über den Umgang mit Werkzeug, Austausch und Verständigung untereinander – all dies fließt mit ein und prägt das Zusammenspiel.

Ein weiteres Beispiel: drei Jungs, acht, neun und zehn Jahre alt, spielen. Mit Matratzen, Tischen und Stühlen bauen sie sich mehrere Räume auf. Sie verwenden dafür viel Mühe und Sorgfalt, nehmen sich Zeit zum Beratschlagen einzelner Ideen, beginnen sie umzusetzen, verwerfen sie wieder. Die Matratze da steht doch nicht so gut, dafür ist sie besser zu gebrauchen ...

Mit zunehmendem Alter werden die Aufbauten für die Spiele immer komplizierter und umfangreicher. So beobachtete ich die drei ältesten Jungen mehrmals, wie sie planerische Entwürfe auf dem Papier machten. Dabei verwendeten sie Symbole und Zeichen, wie sie es bei Bau- und Grundrißplänen in der Schule und ein Junge beim Umbau der Kneipe seiner Eltern gesehen hatte.

Der Umgang mit Lineal, Geodreieck und Zirkel wurde auf meinen Vorschlag hin von ihnen für zweckmäßig befunden. Sie benutzten diese Zeichenhilfsmittel aber nur soweit, wie es eine Erleichterung war: So zeigte sich anfangs, daß zur schnelleren und genaueren Erstellung des Planes die Benutzung eines Lineals zweckmäßig war, während die Handhabung des Zirkels weit mehr Übung und Geschick erforderte, sie die Zeit dafür aber nicht opfern wollten. Es hätte den Rahmen ihres eigentlichen Vorhabens gesprengt. Interesse und der Reiz, mit diesen Geräten umzugehen, gehen nur soweit, wie die Benutzung einer wirklichen Erleichterung dient. Wird so eine Erfahrung aber einmal gemacht, dann haben wir oft beobachtet, daß die Kinder ohne unser Zutun in einem anderen Zusammenhang sich daran erinnern und neu auf sie zurückgreifen. Beim maßgerechten Entwurf und Zusägen von Holzstücken in der Werkstatt und Herstellen von Utensilien für ihre Spiele interessierten sie danach plötzlich Lineale und Winkel.

Wichtig für das Eingreifen des Erwachsenen ist, daß er seine Ratschläge und praktischen Tips als Impulse begreift und respektiert, ob überhaupt und in welcher Form das Kind sich darauf einläßt.

Das Spiel der Jungs geht weiter: Der Aufbau ist fertiggestellt, drei Räume. Dani als der Älteste hat den größten, Boris und Steffen jeweils kleinere. Sie erörtern dieses Problem kurz. B & S lassen sich mit D's Begründung zufriedenstellen, daß er einen größeren Raum brauche, da seine Wohnung eine Baufirma sei, während sie doch zu zweit eine Möbelfirma hätten und ihre Räume zusammengekommen sogar mehr Platz als seine Firma beanspruchten. Der gegenseitige Einkauf beginnt: D gibt Möbel in Bestellung, B & S Baumaterial. Während sie sich darauf konzentrieren, ihre Räume umzubauen und schließlich zu einem zusammenzulegen, macht D Papiergeld. Er ist dabei geschickter und schneller. Auch findet er mehr Zeit für immer neue Aufträge für die beiden. Die Situation entwickelt sich schließlich dahin, daß fast alles zur Verfügung stehende Material sich in D's Raum anhäuft, er nur noch Bestellungen aufgibt und Geld druckt, bei B & S inzwischen nicht mehr von einer eigenen Firma die Rede sein kann. Sie brauchten viel mehr Zeit, um ihr eingekauftes Baumaterial unterzubringen, führten Auseinandersetzungen über das Wie

und Wo, standen unter Zeitdruck, fanden kaum noch befriedigende Lösungen für »ihre« Firma. Diese eigenen firmeninternen Schwierigkeiten und der damit verbundene Frust einerseits und D's Drängen andererseits, seine Aufträge zügiger zu erfüllen, hatte die Spielsituation derart verändert, daß sie dem schließlich Rechnung trugen und eine neue Vereinbarung trafen. Bis D's Firma vollständig eingerichtet sei, wären B & S quasi seine »Möbelarbeiter«. Er bezahlt sie dafür, und die beiden legen ihre Firmenpläne erst mal auf Eis. Diese Vereinbarung nutzt D dahingehend, daß er seine Wohnung auf immer mehr Räume erweitert. Inzwischen ist er im Besitz eines Wohnzimmers, einer Küche, eines Bads und Klos. B & S maulen, D findet aber immer neue Begründungen, wozu er so eine große Wohnung brauche. Die Situation spitzt sich zu.

D sitzt inzwischen nur noch an seinem Schreibtisch, ruft B & S seine Aufträge zu, steht ab und zu auf, um Platzanweisungen für die mühsam herangeschleppten Möbelstücke zu geben, begibt sich wieder an seinen Schreibtisch, um neues Geld zu drucken. B & S rackern sich ab und kommen kaum mit dem Ranschleppen von Matratzen und Einrichtungsgegenständen nach. Sie verlangen eine Pause, äußern erneut ihre Unzufriedenheit. Sie wollten jetzt nicht mehr Möbelarbeiter sein und er ihr Chef und schlagen vor, wieder so zu spielen, wie zu Beginn abgemacht war. D sträubt sich dagegen, B & S ziehen sich kurz zurück, tuscheln und reden dann gerade so laut, daß D es mitkriegt: »Der oberste Chef und Präsident von Amerika hat uns angeordnet, daß wir aufhören sollten und D's Wohnung abbauen sollen.« Während D noch verdutzt und ungläubig am Schreibtisch in seinem Laden verharrt, beginnen B & S mit siegessicherem Lächeln und sichtlich erleichtert, D's Wohnung abzubauen. »Laden und Wohnzimmer lassen wir dir«.

Das Spiel ist unterbrochen, D's Rettungsversuche mißlingen. B & S führen ihren Auftrag aus und teilen D zwischendurch vorsorglich mit, daß nur sie beide mit diesem Chef Kontakt haben könnten. Der aber versucht schon gar nicht mehr, argumentativ mit neuen Vorschlägen das Spiel wieder in Gang zu setzen. Frustriert ob seiner Entmachtung schimpft er wütend rum, beginnt zu weinen und verläßt den Schauplatz. B & S sind emsig beschäftigt, neue Aufbauten zusammenzustellen.

Ob des Tumults, den der Streit erzeugt hat, kommen andere Kinder und wir beiden Bezugspersonen hinzu und fragen, was los sei. Wir stehen und sitzen um den Schauplatz herum. Der Verlauf des Spiels wird rekonstruiert – auf unser Nachfragen hin. D muß die bittere Pille schlucken: Chef spielen geht nur solange, wie sich willige Untergebene finden. Aus unserer Meinung machen wir keinen Hehl, daß wir B's & S's Unzufriedenheit mit ihrer Rolle gut nachvollziehen können. B & S wiederholen dann auch ihr Angebot, ihm Wohnzimmer und Laden zu lassen, so daß er weiter mitspielen kann. Die Erfahrung hat Dani tief getroffen. Er weint noch eine Weile, spielt dann später wieder mit. Alle drei haben jetzt einen eigenen Laden.

Bis zum »Schulalter« wird Kindern die Muße des Spielens meist auch zugestanden. Doch mit dem Schulbeginn hat das Kinderspiel hinter das »Lernen« zurückzutreten. Es sei von minderem Wert, ist die allgemein gültige Meinung. Wir dagegen beobachten, daß freies Spielen:



1. Keine Altersbegrenzung kennt. Es trifft nicht zu, daß im Grundschulalter der Spaß am Spielen nachläßt.
2. Zu den natürlichen Talenten jedes Menschen gehört, wobei Kindern der Zugang in der Regel leichter fällt.
3. Sowohl Arbeiten als auch Lernen miteinschließt. Daher geht eine Trennung in Arbeit, Spiel und Lernen am Wesen des Spiels vorbei.
4. Zu den kompliziertesten und gleichzeitig vielseitigsten Lern- und Arbeitsformen gehört. Das Kind setzt sich sehr konzentriert mit seiner Umwelt auseinander, und es kann zukunftsweisende Erfahrungen und Gedanken daraus entwickeln. Antizipatorisches Handeln und Denken kann im freien Spiel sehr gut gelernt werden.
5. Von immer mehr Kindern erst wieder gelernt werden muß. Sehr viele Entwicklungsstörungen bei Kindern äußern sich darin, daß sie nur noch beschränkt fähig sind, selbsterdachte Spielideen in ein funktionierendes Zusammenspiel umzusetzen und sich erfüllt einer Tätigkeit hinzugeben.

Das freie, von den Kindern selbst gesteuerte und selbst organisierte Spiel ist aus sich heraus ganzheitlich. Der Körper, der Geist und die Psyche sind in Bewegung. Ideen und Phantasien, (erinnerte) Beobachtungen, der körperliche Ausdruck und die Motorik, die psychische Belastbarkeit und die Chance, bisherige Grenzen zu überspringen – es sind unzählige Momente, die zur vernetzten Grundstruktur des freien Spiels beitragen.

Beim Zuschauen erscheint Spielen »kinderleicht«. Sobald Erwachsene mit Kindern mitzuspielen versuchen, fallen sie meist auf durch ihre stümperhaften und ungelungenen Beiträge. Oder sie ziehen die Regie an sich und dominieren. Gleichberechtigtes Mitspielen erscheint schier unmöglich. Als Außenstehende ist es nicht leicht nachzuvollziehen, daß für das spielende Kind sich ein ganz besonderes Erleben ereignet. Es ist ein zeitweise völliges Aufgehen im Spiel, eine Kraftquelle, die anspornt und befriedigt, die sich im Alltag sonst kaum bietet. Dinge, die im Alltag Angst oder auch Langeweile hervorrufen, werden im Spiel durch das völlige Aufgehen im aktiven Handeln zur Herausforderung.

Das Selbstvertrauen wird wesentlich gestärkt. Im ständigen Handeln erfolgt die Rückmeldung, die wiederum sofort in neue Aktivitäten eingeht. Es ist ein zeitweise völliges Aufgehen im Tun. Handeln und Bewußtsein sind eins. Beim Spielen brauchen Kinder überhaupt keine Art von Belohnung oder gar Anreize. Sie tun es, weil sie in ihm an eine Kraftquelle gelangen können, die ihr Selbstbewußtsein und ihre Lebensfreude in ansonsten nur selten zugänglicher Art anspornen und befriedigen. In ihren Spielen beweisen uns die Kinder am schlagkräftigsten, daß jahrhundertealte Theorien falsch sind, wonach Handeln und Dazulernen beim Kind vorwiegend durch äußere Motivation, Lob oder Angst vor Strafen bzw. Zurechtweisung möglich sind. Solange das Kinderspiel nicht in seinen wahren Dimensionen erfaßt wird und derart stiefmütterlich aus Unterricht und Lehre verbannt wird, werden diese Theorien ihre vordergründige Bestätigung erfahren. Die ent-rückten, eigenartigen Zustände, von M. Czikszenmihalyi, einem amerikanischen Psychologen, »flowing« genannt, in denen Menschen völlig in ihrem Tun aufgehen, andere Wahrnehmungen vorherrschen, sie jegliches Zeitgefühl verlieren und über bisherige eigene Grenzen gelangen können, sind kennzeichnend für ganzheitliches Wirken.



Die so leichte, einfache und gleichzeitig unzugängliche Ausstrahlung von spielenden Kindern findet unserer Meinung nach ihre ebenso einfache wie komplizierte Erklärung darin, daß Kinder sich beim Spielen Situationen schaffen, in denen sie geistige, psychische und körperliche Schwerstarbeit mit Leichtigkeit bewältigen können, weil sie die Eigendynamik der körperlichen, psychischen und geistigen Funktionsabläufe zulassen und ihnen den optimalen Rahmen geben.

Vor einigen Jahren hat Csikszentmihalyi in seinem Buch über das Flow-Erlebnis sich diesem Phänomen gewidmet. Er kritisiert die vorwiegend mechanistisch orientierte Psychologie als begrenzt und arbeitet an einem ganzheitlichen Ansatz, um die »Komponenten der Freude« und »das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit«, den sogenannten Flow-Effekt, zu erforschen. »Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen von seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozeß als ein einheitliches »Fließen« von einem Augenblick zum nächsten, wobei er der Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt.«<sup>57</sup> Dieser Zustand ist seiner Meinung nach grundsätzlich in jeder Aktivität erlebbar. Das Spiel sieht er als »exemplarische Flow-Aktivität«<sup>58</sup>. Ebenso vermögen dies neben vielen anderen Tätigkeiten (religiöse) Rituale und Tanzen. »Praktisch jede Beschreibung kreativer Erlebnisse (...) gleicht in wichtigen Punkten denjenigen von Spielerlebnissen«. Csikszentmihalyi beschreibt diese Erlebnisse als einen »bemerkenswert übereinstimmenden seelischen Zustand, der so befriedigend ist, daß Menschen um seinetwillen oftmals ein komfortables Leben aufgeben.«<sup>59</sup> Uns Erwachsenen ist diese Fähigkeit viel schwieriger zugänglich. Wir kennen es kaum mehr anders, als unseren Intellekt und unseren Körper einseitig auszulasten.

Erwachsene – besonders auch die »Alternativen« – haben oft Probleme, die Spiele der Kinder als das zu nehmen, was sie sind. Wenn Art oder Inhalt nicht ihren idealisierten Vorstellungen und Erwartungen entsprechen, sind sie schnell enttäuscht. Die Sehnsucht nach einer idealen, repressionsfreien Gesellschaft zum Beispiel scheint bei vielen so akut, daß der notwendige lange Weg in diese Richtung übersprungen werden soll, wenn schon nicht von ihnen selbst, dann wenigstens von den Kindern. Das führt dann z.B. zu dem Anspruch, daß eine Freie Schule einen wesentlichen Teil dessen, was in der idealen Gesellschaft selbstverständlich sein soll, vorwegnehmen und gleich heute verwirklichen muß, sonst ist sie nicht frei. Also: In einer Freien Schule darf kein geschlechtsspezifisches Rollenverhalten vorkommen. Es darf nicht Krieg gespielt werden, nicht mit Pistolen oder Schwertern gekämpft werden. Es darf nicht gegraut werden: Alles muß harmonisch und sozial zugehen usw. ...

Wenn diese Ansprüche offen vorgetragen würden, wäre es wesentlich einfacher, mit ihnen umzugehen. Dem ist leider nicht so. Sie werden meist nur indirekt formuliert, z.B. in Form von Anregung oder Kritik allgemeiner Art oder als Ausdruck unbestimmter Unzufriedenheit. Gegen konkrete Utopien ist nichts einzuwenden, sie dürfen nur nicht zum Beurteilungskriterium für die tägliche Praxis gemacht werden, weder bewußt noch unbewußt. Für die Beurteilung der täglichen Praxis müssen wir andere Kriterien entwickeln. Kriterien, die uns z.B. erkennen lassen,

daß die für unser links-moralisches Gewissen so schwer erträglichen Spielinhalte der Kinder Spiegelbild unserer realen gesellschaftlichen Erscheinungsformen und Verhältnisse sind und daß gerade die spielerische Bearbeitung dieser Verhältnisse dazu beitragen kann, sie zu bewältigen und ihnen ihren angsterzeugenden und manipulativen Charakter zu nehmen.

Ein Kind wird nicht dadurch zum Militaristen, daß es mit einer Spielzeugpistole spielt. Es wird nicht dadurch zum Kapitalisten, daß es den Boss spielt, und auch nicht zum Muttchen, weil es mit Puppen spielt. Im Bezug auf kindliche Verhaltensweisen müssen wir unsere vorschnellen Wertungen überdenken und zu einer vielschichtigen Sichtweise gelangen.

Auch uns problematisch erscheinende Verhaltensweisen können sehr wohl notwendige Schritte im konstruktiven Umgang mit unseren widersprüchlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem ihnen entsprechenden Verhaltenskodex sein. Das immer wieder geforderte »Ernstnehmen von Kindern« läßt sich eher erreichen, wenn wir das akzeptieren und unsere Vorstellungen und unser Verhalten mindestens ebenso kritisch wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund verbieten sich moralischer Druck oder gar autoritär erzwungene Verhaltensweisen von selbst. Dasselbe gilt auch dann, wenn Erwachsene in Konflikte zwischen Kindern harmonisierend oder regelnd eingreifen wollen. Ein Konflikt zwischen Kindern wird durch das Eingreifen von Erwachsenen nicht einfacher, sondern vielschichtiger. Die Kinder müssen nicht mehr nur um ihre Positionen kämpfen, sondern sich nun auch noch mit der Position des Erwachsenen auseinandersetzen. Sie sind sich dabei ständig bewußt, daß der Erwachsene aufgrund seiner Stärke und Autorität den Konflikt jederzeit durch eine Entscheidung zugunsten des jeweils anderen abbrechen kann. Was für Kinder quasi Alltag ist, erleben Erwachsene allenfalls vor Gericht oder etwa bei einer Partnerschaftskonfliktberatung. Uns ist überhaupt nicht klar, unter welchem Streß die Kinder dabei stehen.

Wenn ich als ErzieherIn oder LehrerIn oder was auch immer in einen Konflikt zwischen Kindern eingreife, muß ich mir bewußt sein, daß ich damit das im Konflikt vorhandene Aggressionspotential zumindest teilweise auf mich ziehe. Gleichzeitig stelle ich eine Erwartungshaltung her, die bei Kindern meist darauf hinausläuft, daß einer recht, der andere unrecht hat und daß der, der unrecht hat, möglichst hart sanktioniert wird. Ganz wie im richtigen Leben. Und ganz wie im richtigen Leben lassen sich auch Konflikte zwischen Kindern nur lösen, wenn es gelingt, die Probleme, um die es geht, für die Kinder wirklich sichtbar und erfahrbar zu machen. Dabei sollten wir die Kinder unterstützen, soweit das möglich ist, anstatt eine meist willkürliche Entscheidung zu treffen. Erwachsene nennen das die Versachlichung und Entemotionalisierung des Konfliktstoffes, und auch sie haben dabei meist nicht unerhebliche Probleme. Das wissen übrigens auch die Kinder, sie erleben es tagtäglich und werden doch immer wieder gezwungen, ihre scheinbar belanglosen Probleme auf harmonische und soziale Weise zu lösen, diesmal ganz im Gegensatz zum richtigen Leben.

Auf unserer Suche nach kindgemäßen und ganzheitlichen Lernformen sind wir schon zu Beginn der Freien Schule auf das freie Kinderspiel gestoßen. Wiederum waren es die Kinder, die uns mit der Nase darauf stießen. Wir suchten nach Erklärun-



gen, weshalb die Kinder den von uns eingebrachten Projektunterricht nicht so interessant fanden wie ihre Zoll-, Zauberer-, Polizei- oder Tierspiele. Der Faszination, die das Spielen auf die Kinder ausübte, konnten wir uns selten entziehen. Wir hätten Druck auf die Kinder ausüben und sie überlisten müssen, damit sie unseren Angeboten zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Fotografieren etc. gefolgt wären. Gleichzeitig bestand von Kinderseite starkes Interesse, dies zu lernen. Wir begannen schließlich, unsere Konkurrenz, die Spiele der Kinder, aufmerksam zu studieren.

Als erstes richtete sich unser Augenmerk auf die sozialen und psychischen Komponenten des freien Spiels. Uns fiel auf, daß die am Spiel beteiligten Kinder sehr komplizierte Gruppenprozesse erfolgreich selbst leiteten. In diesen selbstorganisierten und ausgedehnten Gruppenprozessen sind die persönlichen Beziehungen mit den ausgedachten Spielinhalten so verwoben, daß bis zu einem gewissen Grad im Spiel, sozusagen spielend, Meinungsverschiedenheiten und auch handfeste Aggressionen miteingebracht, behandelt und geklärt werden können. Das bedeutet allerdings nicht, daß die Kinder immer tolerant und lieb miteinander umgehen. Wir haben beobachtet, daß ein Sich-Unterordnen und Sich-Einfügen in geschlechtsspezifische Rollen oft sehr intensiv im Spiel gelebt werden. Entscheidend ist dabei, daß sich die Rollen verändern und ein Hinauswachsen daraus möglich bleibt.

Uns ist in diesem Zusammenhang eine andere Sache aufgefallen: Beim Spiel schaffen sich Kinder Situationen, die ihre allgemeine Verfassung, die psychische, körperliche und geistige Stimmungslage derart heben und beschwingen, daß dadurch ihr Innenleben (ihre gesamte Psyche) in einen regen und relativ offenen, ungehemmten Austausch mit der Umwelt treten kann. Dadurch wird es möglich, nicht nur – psychologisch ausgedrückt – sogenanntes Bewußtes, sondern auch in den Tiefen des Unbewußten gespeicherte Erlebnisse und Erfahrungen zu bearbeiten. Viele Erwachsene erreichen nur unter Anleitung von Therapeuten wieder einen Zugang zum Spielen. Es dauert lange, bis sie ihre Hemmungen abbauen und sich beim Rollenspiel in einer Gruppe wohlfühlen. Kinder haben einen viel leichteren Zugang zu diesen Fähigkeiten. Wir meinen, dies hat seine Gründe darin, daß es im Spiel besonders leicht gelingt, sich in vergleichbar harmonische körperliche, psychische und geistige Zustände zu versetzen. Dabei können Kinder derart intensiv in die eigene Psyche eindringen und darüberhinaus sie gestaltend verändern.

Es ist eine alte Weisheit, daß ein Mensch dann besonders lern- und entwicklungsfähig ist, wenn er sich wohlfühlt. Die innere und äußere Geborgenheit ermöglichen optimales Wachstum. Uns ist aufgefallen, daß Kinder, wenn sie ins Spiel vertieft sind, den Schutz und die Geborgenheit der Mutter, des Vaters oder der vertrauten Bezugsperson anscheinend nicht brauchen, da im Spiel selbst eine geborgene Atmosphäre erzeugt wird. Durch diese sehr glücklich gewählte harmonische Verfassung beim Spielen wird es möglich, nahezu jedes, auch noch so heikle und die persönliche Integrität berührende oder verletzende Thema produktiv zu bearbeiten. Das engagierte freie Spiel ist eine Gratwanderung zwischen der wahrscheinlich intensivsten, weitreichendsten, ja vollkommensten menschlichen Entwicklungsarbeit einerseits und oft schwer nachvollziehbaren Leerläufen, Sprüngen und Brüchen im Spielgeschehen. Die Extreme fallen auf und verleiten leicht dazu, mehr die Disharmonien im Auge zu behalten.



Es war uns zunächst nicht durchsichtig, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Spiele aufhörten oder unterbrochen wurden, bis wir entdeckten, daß – unausgesprochen – ein Regelkodex mit sehr hohen ethischen Werten das Kinderspiel mitbestimmte.

Die oft konfliktbeladenen Spielinhalte wie Gewaltszenen und weitgehend tabuierte Alltagsszenen, die für Außenstehende meist problematisch und undemokratisch wirkenden Umgangsformen verdecken leicht den Blick für das tiefere Geschehen. Ist nämlich die psychische oder körperliche Belastbarkeit eines mitspielenden Kindes ausgereizt, und droht die gespannte Verfassung zur Verspannung und zum Streß umzukippen, kann es sich aus dem Spiel zurückziehen. Wenn Angst überwiegt, es sich tief gekränkt oder verletzt fühlt, wird das Kind unfähig, noch Energien für das Spiel zu finden. Im freien Spiel werden einerseits psychische und soziale Bedürfnisse behandelt und verändert, es ist andererseits gleichzeitig ein Barometer für das ethisch-soziale Verhalten untereinander.

Neben diesem Idealfall, in dem freies Spiel ganzheitliche Befriedigung verspricht, tritt auch häufig der Fall auf, daß undemokratische Strukturen sich langfristig und massiv durchsetzen, ohne daß das Spiel aufhört. Das Kinderspiel beginnt zu kippen vom freien zum zwanghaften Spiel, wenn die Rollen der Mitspielenden starr und unflexibel bleiben. Dies zeigt sich meist daran, daß sich eine Hackordnung festsetzt und immer dieselben die Bestimmer sein wollen. Oder daß ähnlich wie bei einer Schallplatte, die einen Sprung hat, sich ohne Variationen und Weiterentwicklungen stetig dasselbe Geschehen abspielt. Auch das Quälen und Verletzen kann zum Spiel gemacht werden. Solche Zwangsspiele sind Anhaltspunkte für uns einzuschreiten. Wenn wir uns auf die Konflikte einlassen und uns einmischen, beginnt damit die eigentliche Arbeit, die sehr viel Geduld, Zuwendung und Mitgefühl verlangt, um mit den betreffenden Kindern Wege aus diesen Sackgassen zu finden.

### *Das freie Kinderspiel ist Lernen und Arbeiten mit beiden Gehirnhälften.*

Wenn Kindern Lernen und Arbeiten Spaß machen soll, müssen sie dabei nach ihren Assoziationen, Phantasien und Bedürfnissen spielen dürfen.

Für uns bedeutet dies, daß, wenn wir mit den Kindern zusammen lernen, ihnen den Raum und die Zeit geben, damit sie das von uns an sie Herangetragene selbst erfahren, bearbeiten und gestalten können. Wir machen ebenfalls von uns aus Spielvorschläge, achten aber darauf, daß es Vorschläge bleiben und die Kinder die Spielregeln verändern können.

Als wir mit der Schule begannen, hatten wir die Vorstellung, daß ideales Lernen in Projekten stattfindet. Wir stellten bald fest, daß unser Projektbegriff zu eng, und die Projekte zu gelenkt waren. In den Spielen der Kinder aber entdeckten wir Projekte ganz anderer Art.

Die Kinder selbst denken sich ein Thema bzw. den Inhalt in ihren Spielprojekten aus und lenken sie selbst. Die Ziele sind nicht festgeschrieben und jedes Kind bringt seine ganz individuellen Bedürfnisse, Ideen und Vorschläge ein, stimmt sie mit den anderen ab, was es wiederum nicht daran hindert, seinen ganz persönli-

chen Nutzen aus dem Mitspielen zu ziehen. Dabei entsteht eine Dynamik aus den immer wieder neu ausgedachten Beiträgen und ihrem Zusammenklang, es ist ein offenes prozeßorientiertes Wachsen.

Unsere zu Anfang angebotenen Projekte hatten sich vorwiegend an der herkömmlichen Didaktik orientiert. Ähnlich einer Stufenleiter ist in ihr vorgesehen, wann welcher Stoff angeboten wird – von außen durch die Lehrerin oder den Lehrer. Dieses schematisch strukturierte Geschehen ist dem Spiel fremd. In ihm lassen sich die Kinder von ihren Assoziationen führen. Diese Art der Strukturierung ist natürlicher. Nach dem »Modell der beiden Gehirnhälften« werden dabei beide Seiten angesprochen und verzahnen sich, wie es für die optimale Wirkungsweise nötig ist. Lernen mit beiden Gehirnhälften ist nichts Schematisches oder Rezeptähnliches nach dem Motto: erst was für die eine Hälfte, dann was für die andere. Das individuell ausgeprägte Wechselspiel findet unwillkürlich statt. Es entsteht aus innerem Antrieb und ist von außen insoweit beeinflussbar, als wir es durch eine angenehme, anregende Umgebung unterstützen können. Bestimmte Spiele wiederholen sich immer wieder auf eine Art, die nichts gemein hat mit stupidem Einüben. Sie sind geprägt von neuen Akzenten und Varianten. Wiederum aus innerem Antrieb setzen sich die Mitspielenden so lange mit dem Thema auseinander, bis es langweilig wird und ihnen nichts mehr dazu einfällt.

Wir vermuten, daß die immer weniger zur Verfügung stehenden frei gestaltbaren Spiel-Räume wie auch das einseitige Lernen, Denken und Verhalten in den Schulen etc. eine wesentliche Rolle spielen am Zurückgang der Spielfreude. Wenn wir die frei erdachten Kinderspiele beobachten, fällt uns auf, daß die Kinder die Welt der Erwachsenen ganz genau verfolgen. Es interessiert sie, wie die Erwachsenen miteinander umgehen, mit der Umwelt und den vielen alltäglichen Dingen, die uns sehr selbstverständlich sind. Je nachdem wie alt bzw. wie reif das Kind ist, erfaßt es die beobachteten Abläufe ganz unterschiedlich. Die eigenen Überlegungen und erlebten Erfahrungen finden direkt Zugang in diese Kinderspiele. Wir betrachten es als Kinderfragen an das Erwachsenenleben. Sie sinnieren nicht nur darüber nach, sondern schaffen sich einen Rahmen, um sich im Spiel in Rollen zu versetzen, die diesen subjektiven Eindrücken entspringen.

Interessant war für uns, als wir entdeckten, daß die kindgemäß aufbereiteten Erfahrungen mit »fremden Welten«, mit Geschichten, Märchen und Mythen sehr viel gemeinsam haben. Wissen, altes Wissen, in solche Form verpackt, so stellen wir immer wieder fest, ist nicht nur für Kinder empfehlenswert, auch Erwachsenen fällt Begreifen dann leichter. Die Kinder sind mehr darauf angewiesen, diese Geschichten nicht nur anzuhören, sondern sich selbst handelnd in ihnen zu erleben. Es geht nicht darum, sich starr am Original zu halten. Sowohl im Gedankenspiel als auch im inszenierten (Kinder-)Spiel ist es gerade wichtig, dies nicht zu tun. Die oben schon erwähnte kreative Art der Wiederholung entspringt wahrscheinlich diesem ganz natürlichen Verhalten.

Dadurch, daß die Spielthemen stark beeinflusst sind von den kindlichen Eindrücken aus ihrer Umwelt und sie in den Spielen diese Eindrücke auf eine ihnen begreifbare Ebene transferieren, gelingt es ihnen, praktische Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt zu machen, die ihnen ansonsten verwehrt wären. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bilden eine symbiotische Einheit. Das Kind vermag Zu-



künftiges schon jetzt zu sich zu holen – eine Voraussetzung für antizipierendes Denken.

Das Moment des Transfers ist uns in verschiedener Form beim freien Spiel aufgefallen. Die Mitspielenden wechseln ständig die Rollen. Mal stellen sie Überlegungen eines Regisseurs an, dann wieder zur eigenen Rolle, dann sind sie diese Person und sprechen wieder in der Ich-Form. Dann wieder Vorschläge für Mitspieler: »Du wärst jetzt ...« oder »Du würdest jetzt ... sagen.« Beim Spielen sind die Kinder geistig äußerst rege. Im täglichen Leben ist dieses »Hinausschauen über den eigenen Tellerrand« eine gute Hilfe, insbesondere, was das Sich-in-eine-andere-Rolle-hineinversetzen betrifft, ohne die eigenen Belange beiseite zu schieben.

Aus Ideen erwächst Handeln und daraus eigene, innere Erfahrung, die Voraussetzung für wirkliches Wissen. Sobald die Kinder ihre Spielideen verwirklichen, sind sie kaum zu bremsen in ihrer Schöpfungskraft. Ein Stuhl wird umgedreht, mit einem selbstgemalten Tachometer versehen und dient nun als Auto.

Die Kinder erleben auf diese Art, daß viele Ideen – Theorien – fast ebenso viele realisierbare Verwirklichungen hervorbringen können. Sie lernen, sich selbst zu helfen. Gerade in unserer konsumorientierten Gesellschaft sind solche Erfahrungen wichtig.

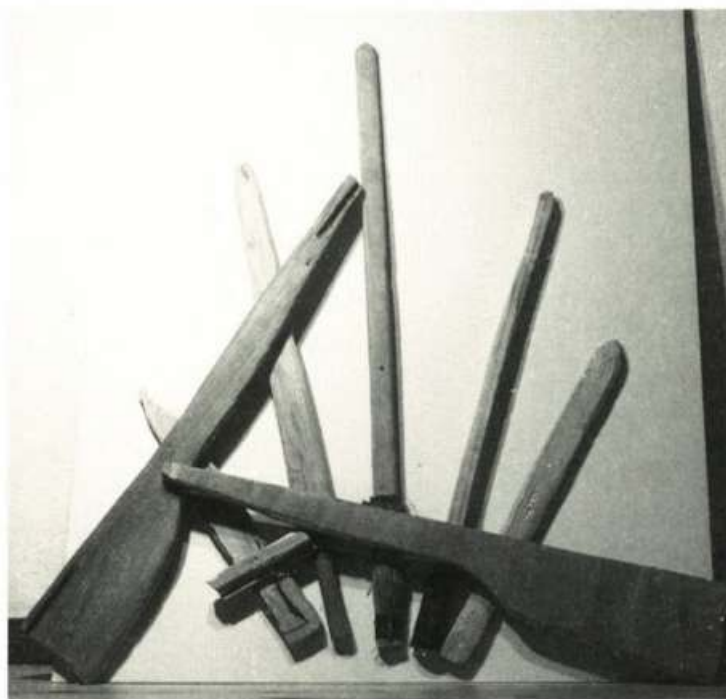
Was lernen die Kinder beim Spielen? Statt einer Liste von Bildungszielen ziehen wir folgende Beschreibung vor: Sie können leben und lernen lernen, indem sie ihre persönlichen Kapazitäten ausnutzen. Freies Spielen und ganzheitliches Lernen haben denselben Ursprung und dieselbe Dynamik: zu einer Idee – oder Fragen, die aus Erfahrungen und Neugier wachsen, – werden Einfälle gesammelt und in Probehandlungen innerlich und äußerlich erfahren.

Kinder, die spielen können, haben Zugang zu einer unerschöpflichen Lebensquelle. Diesen Menschen ist es möglich, die Kräfte, die ihnen die Natur mitgegeben hat, zu benutzen und nicht gegen sie zu arbeiten; insbesondere, wenn es darum geht, Schwierigkeiten zu meistern. Sie haben gelernt, ihren Gefühlen genauso zu trauen wie ihrem Verstand. Mit der Dynamik zwischen ihrem Innenleben und den äußeren Eindrücken können sie umgehen. Sie hält sie beweglich und offen.

### *Die Rolle der Erwachsenen beim Mitspielen*

Wir sind bisher nicht auf die Rolle der Erwachsenen bezüglich des Spiels der Kinder näher eingegangen. Unsere Haltung dazu ist vergleichbar mit den Ausführungen, wie Erwachsene sich verhalten sollten, wenn Kinder malen. Wir haben bereits erwähnt, daß es für Erwachsene fast unmöglich erscheint, mitzuspielen, ohne zu dominieren und die Regie an sich zu reißen. Dies ist besonders schädlich vor dem Hintergrund, daß die meisten Erwachsenen nicht mehr spielen können. Ihre oft verqueren und stümperhaften Mitspielversuche sind verbunden mit der enormen Manipulationswirkung der Erwachsenen. Die Kinder werden zu stark eingeengt. Wenn Erwachsene mitspielen, dann wollen wir, daß sie es bewußt, sehr vorsichtig und überlegt tun, immer nur kurze Momente, um dann das Spielgeschehen wieder an die Kinder abzugeben. Bei Spielunterbrechungen und Konflikten stehen wir





selbstverständlich zur Verfügung, um über Zuhören, Trösten, Ratgeben und Mutmachen zu helfen, Uneinigkeiten zu klären oder Formen zu finden, in denen die Kontrahenten friedlich »ihr Ding« nebeneinander verfolgen können.

Wenn wir selbst den Kindern Rollenspiele vorschlagen, achten wir darauf, daß es, wie bereits erwähnt, beim Vorschlag bleibt. Wer Kinderspiele intensiv verfolgt, ist durchs Beobachten gut ausgelastet. Außerdem bleibt es meist nicht lange aus, daß »technische Hilfe« beim Umsetzen von Ideen gebraucht wird, da die Spielaufbauten oft sehr anspruchsvollen Vorstellungen entspringen. Zeitweise verbrachten wir ganze Wochen hauptsächlich in der Werkstatt, um Spielutensilien mit den Kindern herzustellen. Auf diese Art haben die Kinder gelernt, sich ihr eigenes Spielzeug zu entwerfen und zu bauen.

Wenn Erwachsene Drang zum Spielen verspüren, raten wir ihnen, dem nachzugehen – aber mit ihresgleichen, anderen Erwachsenen. Spielen ist unmittelbarer Ausdruck der Persönlichkeit, und die Persönlichkeitsstruktur eines Kindes unterscheidet sich nicht unwesentlich von der eines Erwachsenen. Schon verschieden alte Kinder und Kinder verschiedener Umgebungen (z.B. Stadt- und Landkinder) haben Schwierigkeiten, ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Ausdrucksweisen im Spiel zu koordinieren. Wie himmelweit sind dagegen die Unterschiede zwischen einem Achtjährigen und einer Vierzigjährigen. Wieviel Können gehört seitens des Erwachsenen dazu, seine Andersartigkeit nicht auszunutzen.

Eine andere vielgenutzte Möglichkeit der Beteiligung seitens der Erwachsenen am Spiel ist es bei uns, das Spiel der Kinder durch aktive Beobachtung zu verfolgen

und sich dabei dem Beobachten völlig zu widmen. Kein Spielablauf gleicht dem vorigen, jedes Mal zeigen uns die Kinder mit ihrem Spiel etwas anders. Wir können achtgeben, was sie beschäftigt.

Wenn wir beim Beobachten aufs Urteilen oder Psychologisieren verzichten und uns in eine ähnlich entspannte Verfassung wie die Kinder gleiten lassen, tun wir etwas, was sowohl Voraussetzung als auch Bestandteil vom Spielen selber ist. Unter aktivem Beobachten verstehen wir, daß wir dem dynamischen Wechsel von Ganz-Eins-Sein mit dem Spielgeschehen um uns – also dem ganzheitlichen Wahrnehmen mit der rechten Gehirnhälfte – zum Betrachten von außen – dem strukturierenden Arbeiten mit der linken Gehirnhälfte –, nachgehen können. Gelingt es uns, uns vom Wechselspiel zwischen Intuition und Logik mitreißen zu lassen, so werden wir selbst wieder mit Fähigkeiten umgehen lernen, die wir bei den Kindern wirklich nur dann unterstützen können, wenn wir sie an uns selbst in ähnlichen Situationen erleben.

Durch dieses aktive Beobachten war es uns bisher möglich

- die Bedeutung von Geschichtenerzählen und -erzählenlassen zu erkennen, und es als wichtige Lernmethode zu benutzen,
- den historischen Ansatz und die Anregungskultur als Alternative zur herkömmlichen Didaktik zu entwickeln,
- die Tragweite davon zu erkennen, daß die emotionale Beziehung zu einer Sache oder Person darüber entscheidet, inwieweit sie inhaltlich überhaupt erfaßt und kennengelernt werden kann. Dies fordert uns immer wieder neu heraus, Vorurteile abzubauen, genauer wahrzunehmen und zu beobachten, zu forschen und zu experimentieren und dabei mit der eigenen Persönlichkeit zu beginnen.

## SICHTWEISEN KINDLICHER ENTWICKLUNG

Die kindliche Entwicklung wurde jahrzehntelang von wissenschaftlicher Seite vor allem durch die Beobachtung der Intelligenz erforscht und bewertet. Intelligenz jedoch beschränkt sich auf meßbare Größen. Damit verbunden wird der linken Gehirnhälfte seit vielen Generationen mehr Bedeutung zugeschrieben. Die Bezeichnung »Fachidiot« ist fast schon ein Kompliment. Im Gefolge dieser einseitigen Wertmaßstäbe entstanden Theorien, die nur einen Teil der menschlichen Entwicklungsvorgänge beschreiben und festhalten. Daher sind alle bekannten Entwicklungsmodelle zwar nie gänzlich falsch, und jede Theorie – sei es die von Piaget, Freud, Skinner o.a. – vermag bestimmte Teilaspekte zu erfassen; leider aber sind sie für den Praktiker, der gezwungenermaßen alles berücksichtigen muß, viel zu lückenhaft. Stufenmodelle und die Fixierung an einen einseitig hochgespielten Intelligenzbegriff prägen die Auseinandersetzung in Pädagogik und pädagogischer Psychologie bis heute. Die neurophysiologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte von F. Vester u.a., vor allem von R.W. Sperry erschüttern diese bisher gültigen Denkgebäude in ihren Grundfesten.

Beide Gehirnhälften sind an kognitiven Lernprozessen beteiligt, jede für sich ist auf hochkomplexe »Denkmodi« ausgerichtet. Dabei ergänzen sich beide in ihrer Arbeit, können sich allerdings auch behindern. Durch diese Erkenntnisse wird sich die bisherige Sichtweise in der Pädagogik einer grundsätzlichen Revision unterziehen müssen. Durch die neuen Hypothesen und Erkenntnisse wird die Praxis mit Kindern vielleicht wieder genauer beobachtet und erforscht, wodurch dann wiederum die ebenfalls beeinträchtigte pädagogische Handlungsfähigkeit vermutlich bereichert und erweitert wird. Lernen ist als Ausdruck des Wachstums zu begreifen. Wir wissen längst, daß Wachstum keine lineare Größe ist.

Das Prinzip der Dualitäten wird relevant für Pädagogik und Psychologie. Aus vielen Lebensbereichen ist es bekannt: In der Musik sind es Rhythmus und Klang, beim Spiel liegt es im Wechsel von Regieführen und Rolleneinnehmen, beim Malen sind es Ton und Farbe. Das eine existiert nicht ohne das andere. Aus dem Spiel der Polaritäten vermögen Spannungen und eine unendliche Vielfalt von Ausformungen sich zu entwickeln. Bedauerlicherweise erst jetzt, aber nicht zu spät, wurde nun auch von der Wissenschaft bestätigt, daß unser Gehirn nach einem ähnlichen Modus arbeitet. »Doch darüber hinaus haben auch Weise, Philosophen und Wissenschaftler der verschiedensten Zeiten und Kulturen das Prinzip des Dualismus – der 'Zweiseitigkeit' – alles Irdischen als gegeben betrachtet. Dieser Auffassung liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Mensch über zwei verschiedene, parallele 'Erkenntnisweisen' verfügt.«<sup>60</sup> Auch diese Erkenntnis wird nicht der Weisheit letzter Schluß bleiben. Warum sollte ein derart komplexes Gebilde ausgerechnet durch die Strukturprinzipien der Dualität erschöpfend erfaßt werden?

Die sogenannten Stufenmodelle zur kindlichen Entwicklung finden allgemein breite Anerkennung und spuken als fixe Theorien in den Köpfen herum. Die Struktur der Jahrgangsklassen und die Lehrpläne sind darauf aufgebaut. Weil wir zu Beginn unserer Schulpraxis nichts anderes kannten, hätte es vielleicht nahegele-



gen, uns auch daran zu orientieren. Doch weder Altersangaben noch Reihenfolge der »Stufen« stimmten mit unseren Beobachtungen überein. Einige Beispiele:

- Im Alter von drei bis vier Jahren begannen sich Kinder für Buchstaben zu interessieren. Jedes Kind hatte seine eigenen Phasen des Interesses. Wochen-, teils monatelang war dann kein Interesse mehr erkennbar.
- Die Spielfreude der Kinder läßt, wie bereits erwähnt, im Grundschulalter nicht nach. Auch die sogenannte Latenzphase findet nicht statt.
- Wir entdeckten in vielen Bereichen – wie z.B. bei den Kinderzeichnungen ausführlich beschrieben –, daß sehr wohl bestimmte Gesetzmäßigkeiten im zeichnerischen Ausdruck erkennbar sind. Durch die Literatur erfuhren wir, daß dies kulturunabhängig ist.

Ein schwerwiegender Fehler der Stufenmodelle liegt darin, daß sie von eingeschränkten Verhältnissen ausgehen – z.B. den Zuständen der öffentlichen Bildungseinrichtungen –, ohne dies beim Auswerten der Ergebnisse zu berücksichtigen:

- Da das kindliche Interesse an Schrift meist mit falschen Erwartungen verknüpft wird, wird das Kind bei der Auseinandersetzung mit Zeichen und Symbolen zu früh in beengte Bahnen geleitet.
- Da in fast allen Schulen das freie, selbstorganisierte Kinderspiel gering geachtet wird und weder Raum noch Zeit dafür zur Verfügung steht, verkümmert es. Wie vieles wird selbst Sexualität körperlos theoretisiert.
- Da den meisten Kindern falsche Anregungen und zuviel Vorgaben gemacht werden, kann sich ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit nicht weiterentwickeln.

Durch eine zu früh angesetzte strukturierende Ordnung werden falsche Maßstäbe gesetzt. Mit unserer Anregungskultur versuchen wir, diesem Phänomen entgegenzuwirken. Ein anderer Fehler der Stufenmodelle liegt in ihrer Fixierung auf die Intelligenzentwicklung, wobei nur eine Lernart, nämlich die der linken Gehirnhälfte zugestanden wird. Es ist zu vermuten, daß die mit ganz verschiedenen Funktionen betrauten Gehirnsphären sich selten im Gleichschritt entwickeln. Innere wie äußere Einflüsse bewirken sowohl ein verschiedenes Tempo als auch unterschiedlich gelungene Formen der Zusammenarbeit. Das Sprichwort, daß die linke Hand nicht weiß, was die rechte tut, gibt einen Hinweis auf die verwickelten und nicht immer vollständig faßbaren Vorgänge in unserem Innern.

Aus diesen Vermutungen können eventuell andere Phänomene erklärt werden, z.B. die Beobachtung, daß im Durchschnitt die Jungen in unserer Schule später lesen und schreiben lernten als die Mädchen. Einige Hinweise legen es nahe, geschlechtsspezifische Unterschiede bei Mädchen und Jungen nicht allein in äußeren Einflußfaktoren zu suchen, sondern biologisch unterschiedliche Entwicklungen dahinter zu erkennen. Das Hinzuziehen von biologischen Veränderungen wird z.B. in der anthroposophischen Pädagogik – wenn auch leicht zu schematisch – praktiziert, wenn die Einschulung vom Ausfallen der ersten Zähne abhängig gemacht wird. Die Ungleichzeitigkeit physischer und psychischer Vorgänge und die daraus erwachsenden Eigendynamiken sind mitverantwortlich für die beobachteten, jeweils ganz persönlichen Ausprägungen beim Zeichnen, Spielen, Singen, Schreiben, den Ausdrucksformen des kindlichen Wachstums. Andererseits sind bestimmte Ausdrucksformen reifebedingt, und sie treten bei optimaler Förderung und Anregung oft im gleichen Alter auf.

Nicht zur Entfaltung gekommene Entwicklungen können, sobald die Gründe ihrer Hemmung beseitigt sind, innerhalb kürzester Zeit nachgeholt werden. Während bei Erwachsenen und älteren Kindern meist therapeutische Maßnahmen hierzu unerlässlich sind, genügt es bei jüngeren Kindern, die hemmenden Faktoren zu erkennen und zu beseitigen. Dann findet, wie gesagt, im Zeitraffer, aber mit den jeweils persönlichen Stilvarianten und Eigenheiten eine Entwicklung statt, die in ihren groben Merkmalen bei vielen Menschen ähnlich ist. Es muß nie zu spät sein, etwas nachzuholen, soweit wir genug dafür tun, daß es stattfinden kann. Die größte Schwierigkeit besteht darin, mit den hemmenden Einflüssen fertig zu werden. Weitsichtiges Beobachten kann uns helfen, mit den vielen von der Natur mitgegebenen Anlagen zusammenzuarbeiten. Etwas kritischer gegenüber herkömmlichen Denkmodellen zu werden und sich der eigenen manipulativen Kräfte bewußter zu werden und vorsichtiger zu arbeiten ist der erste Schritt dazu.

Verfolgen wir diesen Weg weiter, dann gelingt es uns mit diesem neuen Bewußtsein auch, die Kinder besser gegen vielschichtig wirkende Dogmen zu »immunisieren«. Wir dulden nicht nur, daß Kinder in unserer Schule spielen, malen, schreiben nach eigenem ästhetischen Gefühl. Wir machen ihnen Mut, es zu tun, daran zu arbeiten, ihre eigene persönliche Note zu finden und wohlmeinende Hilfe von Erwachsenen nur dann anzunehmen, wenn diese sie bei der Verfolgung ihrer Interessen unterstützen. Wir erzählen ihnen, daß es für ihre gesunde Zeichen-, Spiel- oder musikalische Entwicklung wichtig ist, eigene Ausdrucksformen zu finden und sie auszubauen.

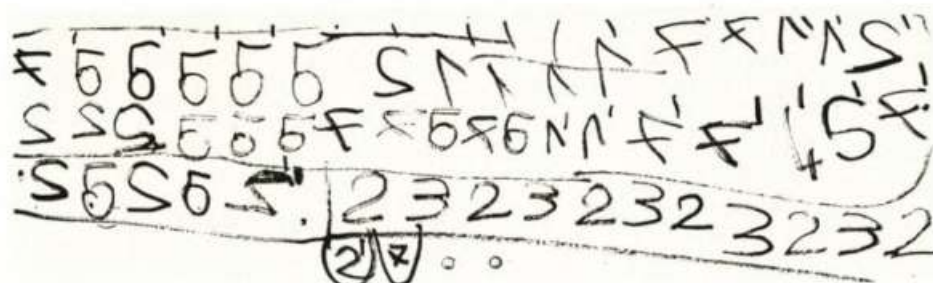
Ist es möglich zu wachsen und älter zu werden, ohne die Unvoreingenommenheit und Selbstverständlichkeit von kindlichen Ausdrucksformen zu verlieren? Picasso sagte über sich selbst, er habe ein Leben lang dazu gebraucht, um wieder malen zu können wie ein Kind. Ist es möglich dazuzulernen, ohne das Vorhergegangene zu verlernen, bzw. so, daß wir das Vorangegangene wieder aufgreifen können? Eine erste positive Antwort konnten wir in unserer bisherigen Praxis finden. Wir legen größten Wert auf alle Äußerungen, Bewegungen, Laute und Reaktionen von Kindern, versuchen, nicht zu interpretieren, sondern ihre Wahrnehmung der Welt dahinter zu begreifen. Wir bieten den Kindern Situationen an, in denen sie mit diesen in der Pädagogik meist verachteten Fähigkeiten experimentieren und sie vertiefen können.

- Wenn wir z.B. die Anregung geben, auf einer kleinen improvisierten Bühne zu tanzen oder pantomimische Darbietungen zu zeigen, »verliert« sich die dem Kleinkind eigene Begeisterung am freien Tanzen und der Körpersprache nicht, sondern wird verfeinert und weiterentwickelt. Sie findet nun vielfältigere Ausdrucksformen und paart sich auch mit Schamgefühl, dem Genießen, im Mittelpunkt zu stehen, und seinen angenehmen und unangenehmen Seiten.
- Zur Kinderzeichnung fanden wir in der Literatur<sup>61</sup> folgende Beschreibung, der wir zustimmen können: Bei der Zeichnentwicklung finden mehrere Entwicklungen statt. Das Kind zeichnet zunächst Dinge aus seiner Vorstellung und bewegt sich immer mehr auf die Beobachtung zu. Gleichzeitig findet eine andere Entwicklung statt. Während zu Beginn der Zeichenentwicklung in den Bildern das durch eine sogenannte Gesamtwahrnehmung Gespürte dargestellt wird, verändern sich die Bilder dahin, daß immer mehr das Gesehene dominiert. Sobald





Kindliche  
Komposition  
mit Zahlen  
anstatt Noten



solche Beobachtungen sich zu Gesetzmäßigkeiten verdichten, liegt es am Erwachsenen, Situationen zu schaffen, in denen beides stattfinden kann: die Entwicklung zu gestalten, ohne den Zusammenhalt mit dem Ursprung zerreißen zu lassen. Historischer Ansatz und Anregungskultur sind aus dieser Überlegung entstanden. Wenn wir von einer fundierten Grundbildung des Kindes sprechen, beziehen wir uns auf diese Erkenntnisse.

- Wir legen großen Wert darauf, daß Musik alle kindlichen Tätigkeiten durchdringt und begleitet. Ohne unser Zutun geschieht dies bereits von seiten der Kinder. Je mehr wir dieses natürliche Handeln unterstützen, desto eher hält es weiterhin an und findet reichhaltige Ausdrucksformen. Bei ihren Spielen und allen Beschäftigungen integrieren Kinder das Singen, Summen und Musizieren. Einfache Instrumente sollten bereits dem Kleinstkind zur Verfügung stehen. Urige Laute und Lautkombinationen in Singsprache haben ausgleichende Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit. Das Finden eigener Melodien und Rhythmen fördert das Wohlbefinden. In spielerischen Darbietungen begleiten z.B. die Zu-



schauer die Vorführenden musikalisch und versuchen, deren Rhythmen dabei zu treffen. Die individuelle wie soziale Komponente der Musik liegt auch darin begründet, daß es eine besondere Art von Sprache ist. Die Melodik der Musiksprache kommt der kindlichen Sing-Sang-Sprache besonders entgegen und wirkt sich bei Menschen allen Alters stimulierend und ausgleichend aus. Die heilende Wirkung der Musik ist bis ins Mittelalter auch in der Medizin bewußt eingesetzt worden.

Ebenso wie beim Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen und Spielen verzichten wir beim Musizieren auf Vorgaben oder Richtlinien und beschränken uns nicht auf die in unserem Kulturraum bevorzugte ästhetische Norm, die vorgibt, was harmonisch und schön in Klang und Rhythmus sei.

Erst nachdem Kinder Zahlen- und Buchstabenschreibweise kennengelernt haben, machen wir sie mit der Notenschreibweise der Musik vertraut. Wir erwähnen aber, daß sie zu einem sehr komplizierten, immer weniger verständlichen System entwickelt wurde, weshalb immer wieder Menschen in den letzten Jahrhunderten sich um Alternativen des Notierens bemühten. Vor der Notenschreibweise benutzen wir zur Zeit die Zahlenschreibweise (Töne werden durch Zahlen bezeichnet).

Der Schwerpunkt unseres Musikunterrichts liegt darin,

1. die Kinder dabei zu unterstützen, eigene Kompositionen zu schaffen, sowohl mit der eigenen Stimme als auch mit Instrumenten, einzeln und in der Gruppe, für sich und in Verbindung mit anderen Tätigkeiten;
2. die Kinder mit den Klängen, Mißklängen, Melodien, Disharmonien und Rhythmen in ihrer Umgebung bekannt und vertraut zu machen.

### *Wahrnehmungsschulung*

Hören mit Ohren, Haut und anderen Körperteilen (eine Baßleier z.B. wird zuerst mit den Füßen »gehört«), Riechen unter Ausschaltung des Sehens und Hörens, Spüren, ohne zu sehen, Blindenspiele, Tasten, Fühlen und viele andere Variationen des Wahrnehmens mit einzelnen oder mehreren Organen stehen schon ab dem Kleinkindalter im Mittelpunkt der Anregungskultur. Anregung ohne Überreizung ist dabei der Maßstab. Im Freiraum zum eigenen Experimentieren findet sich dieses Maß beim Kind. Beim Erwachsenen sind Beobachten und Behutsamkeit erforderlich. Die kindliche Wahrnehmung zu schulen ist eine wichtige Aufgabe. Dabei entwickelt sich eine immer tiefere innere Kenntnis von der Bandbreite und den Möglichkeiten des Sehens, Riechens, Hörens, Tastens usw. Zum einen werden Fähigkeiten ausgebaut, wie z.B. das beim Kleinkind noch vergleichsweise gering entwickelte Sehen. Zum anderen werden Fähigkeiten erhalten, die meist eher verkümmern, wie die bei der Geburt bereits voll entwickelte Riechfähigkeit oder die Fähigkeit, Eindrücke mit dem ganzen Körper über die Haut, Knochen, Muskeln und Sehnen aufzunehmen. Die der Haut- und Tiefensensibilität innewohnenden Eigenschaften spielen noch beim Neugeborenen eine dominante Rolle. Während der Erwachsene sie unbewußt auch ständig benutzt, weiß er sehr wenig über ihre Arbeits-

weise und kann sie deshalb im Alltag kaum erkennen, geschweige denn nutzbringend für sein Wohlergehen einsetzen.

Wenn man über diese Vorgänge in unserem Körper Bescheid weiß, finden sich sehr einfache Übungen und Spiele, um damit vertrauter zu werden. Die Biologie des Menschen und das Finden einfacher, wohltuender Bewegungen und Haltungen sind mit dem Bereich der Wahrnehmungsübungen eng verwoben. Über die eigene innere Erfahrung erschließen sich diese Bereiche dem Kind Schritt für Schritt. Es versteht sich wahrscheinlich von selbst, daß wir bei diesen Übungen wiederum natürliche, möglichst wenig bearbeitete Materialien vorziehen, da Erfahrungen mit der rohen Natur die vielschichtigsten Spuren hinterlassen. Bei den auf die Sinneserkenntnis gerichteten Spielen und Tätigkeiten verzichten wir wie auch sonst auf alle Arten von didaktischen Spielen, wie sie in diversen Spielzeugläden zu finden sind, z.B. Puzzles, seien sie auch aus Holz.

Genießen und Gestalten, diese beiden, alle kindlichen (menschlichen) Tätigkeiten durchdringenden Prinzipien stehen im Mittelpunkt. Das Kind kann es noch nahezu automatisch, verlernt es aber auch leicht. Der von der Kunst und der Kultur vereinnahmte Ästhetikbegriff hatte ursprünglich vielleicht so etwas gemeint. Ästhetik, griechischen Ursprungs, meinte die »Lehre von der Sinneserkenntnis« oder die »die Sinne betreffende Wissenschaft«. Was schön ist, ist demnach eine ganz individuelle Empfindung und Ausdruck individueller Gestaltung, wobei Geist und Körper vereint wirken und im Tun bzw. Aufnehmen gänzlich aufzugehen vermögen. Das Beschauen, Genießen und Wirkenlassen bilden mit dem Gestalten, Formen und Verändern eine symbiotische Einheit. Es geht uns darum, die auch hier stattfindende Dualität in ihrer Tiefe und Lebendigkeit zu begreifen und wertzuschätzen. Langeweile zu verspüren, auch diese meist negativ bewertete Erfahrung gehört genauso dazu.

Beziehungen knüpfen können, wollen und dürfen, freiwilliges und bedürfnisorientiertes Lernen sind uns ein grundlegendes Prinzip. Es ist damit nicht gemeint, daß die Erwachsenen die Kinder unterwürfig ersuchen, ihnen mitzuteilen, wann es genehm ist, etwas mit ihnen lernen zu wollen. Und sobald Schwierigkeiten auftauchen, die Erwachsenen es aufgeben, den Grund herausbekommen zu wollen. Es hat nichts damit zu tun, sich von den Launen und Unpäßlichkeiten kindlicher Egoismen drangsaliert zu lassen. Die meisten kindlichen Egoismen haben ihren Ursprung im widersprüchlichen Erwachsenenverhalten. Unsere bisherigen Erfahrungen lehren uns, daß jegliches in Kontakt-Treten eines Kindes (Menschen) mit der Außenwelt – den Dingen, Personen, Lebewesen der Umwelt – auf der Fähigkeit beruht, Beziehungen knüpfen zu können. Mit jeder Handlung, jeder Wahrnehmung wie auch jedem Lernprozeß geht ein Akt der Herstellung von Beziehungen einher.

Weigert sich ein Kind oder findet es, daß es noch nicht die passende Gelegenheit ist, um mit einer Sache oder Person in Berührung zu kommen, so liegt dies nicht an seiner vermeintlichen Unfähigkeit dazu, die es zu beseitigen gilt. Irgendwelche gewichtigen Gründe veranlassen das Kind, seine diesbezügliche Fähigkeit nicht zu benutzen. Meist durchschauen wir diese Gründe nicht sofort, was uns aber nicht dazu verleiten sollte, ignorant und gewaltsam uns in solche Prozesse einzumischen. Denn jeder Mensch besitzt eine ganz eigene Art, Beziehungen herzustellen.



Es liegt uns viel daran, diese persönliche Note eines Kindes immer wieder neu kennenzulernen. Wie gestaltet es seine Annäherungen? Welche Arten des Kennenlernens und Aktiv-Werdens bevorzugt es in welchen Situationen? Wie reagiert es auf uns, auf andere Kinder, auf die Einrichtung? Im Erklären und Werten liegen die Gefahren des Verklärens. Uns ist daran gelegen, zu erfassen, was ist. Detailliertes analytisches Schauen sowie der komplexe Gesamteindruck von Beobachtungen, beides ist gefragt. Den Standpunkt, daß Kinder noch zu wenig in der Lage seien, auszudrücken, was in ihnen vorgehe, halten wir für falsch. Kinder drücken dies meist sehr direkt und faßbar aus. Es liegt an uns, ihre Sprache besser zu verstehen und besser mit ihnen als gegen sie zu arbeiten. »Die Schule bringt dem Menschen das Urteil in den Kopf, ehe er die Sache sieht und kennt ...«<sup>62</sup> Was J.H. Pestalozzi vor zweihundert Jahren der Schule ankreidete, ist inzwischen zur Volksseuche geworden. Ein zweijähriges Kind betitelt Sonne und Mond als Ball, zu Birne sagte es Apfel. Eine Achtjährige schreibt: »ech Schbile«. Ein fünfjähriges Mädchen stellt die Frage, ob es eine oder viele Sonnen gibt, und entscheidet nach einigem Überlegen sich für die selbstgefundene Antwort, daß es viele geben muß, da ja jeden Tag eine neue kommt und uns Licht gibt. Welcher Erwachsene fühlt sich hier nicht berufen einzuschreiten? Das Verbessern, Belehren, Urteilen und meist halbwissenschaftliche Erklären gegenüber kindlichen Vorstellungen und Erlebnissen sitzen ungeheuer tief, und den wenigsten Menschen ist seine negative Wirkung bewußt. Egal, ob es sich um Kleinst- oder Schulkinder handelt, die meisten Menschen verfallen in zwanghafte besserwisserische Verhaltensmuster, wenn sie mit kindlichen Lebensäußerungen konfrontiert werden, die von ihrer Sichtweise und ihren Erwartungen abweichen. Alle eigenen Erlebnisse, wie sie als Kind dachten, fühlten und etwas lernten, scheinen tief verdrängt.

Ein Weg, um von falschen Interpretationen und Reaktionen auf kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse wegzukommen, liegt darin, wieder anders sehen und wahrnehmen zu lernen. »Dummheit ist ja nicht so sehr, wie man gemeinhin glaubt, eine unabänderliche Gabe, sondern in dem Maße eine Untugend, gegen die man etwas tun kann und muß. Sie kommt meist aus dem Mangel an eben jener 'Fühlung', aus dem Verlust der Bereitschaft, auf Menschen und Dinge zu horchen, und dem Bestreben, statt dessen die bequeme, die taube Beschränktheit vorzuziehen. (Dumm bedeutet ja taub.)«<sup>63</sup>



## BEZIEHUNGS- UND INHALTSASPEKT

Wir haben dargestellt, daß sich die Kinder in ihrem selbsterdachten und selbstorganisierten Spielen in die Lage versetzen, ganz allgemein gesprochen, Höchstleistungen zu erbringen. Ein ähnlicher Sachverhalt liegt zugrunde, wenn Kinder von einem Moment zum anderen wechseln können von starker Erregung, Verärgerung und Wut zum Vertragen und friedlichen Weiterspielen. Dies geschieht in für Erwachsene meist unvorstellbar kurzen Zeiträumen, die sie restlos überfordern würden.

Wir stellten im Kapitel über das Kinderspiel dar, daß das Geheimnis der genannten Höchstleistungen vermutlich in dem optimalen Zusammenwirken beider Gehirnhälften und in der lebensbejahenden Einstellung der Kinder zu suchen ist. Sie leben intensiv in der Gegenwart. Bei unserer Tätigkeit sind uns immer wieder einige, nur scheinbar eher kindtypische Verhaltensweisen aufgefallen. Die Kinder sind nur dann bereit, sich mit einer Sache zu befassen, wenn sie entweder schon gute Erfahrungen damit gemacht haben und ihr Interesse daran noch nicht gestillt ist, oder wenn sie neugierig sind, etwas über den Sachverhalt zu erfahren. Wir fanden den hinter diesem Verhalten verborgenen Antrieb am treffendsten von Watzlawick<sup>64</sup> beschrieben. Seine Erklärung für die unterschiedliche persönliche Bereitschaft, sich mit etwas intensiv zu befassen, zielt auf die Feststellung, daß zwei Faktoren jede Auseinandersetzung bestimmend prägen: Er gliedert in den Beziehungs- und Inhaltsaspekt.

Watzlawicks Überlegungen helfen uns auf die Sprünge, den menschlichen Lernprozeß oder allgemeine Interaktionen zwischen Menschen und ihrer Umwelt unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten. Wir übernehmen hierbei seine Begriffe, erweitern aber ihre Bedeutung. Wenn wir Menschen uns mit etwas befassen, dann bestimmen die zwei genannten Aspekte entscheidend das Wie, den Erfolg und die Tiefe der Auseinandersetzung: die Beziehung, die wir zur Sache haben und hatten sowie der Inhalt, den wir begreifen wollen.

Am deutlichsten ist uns die Tragweite dieser Überlegungen bei Konflikten mit anderen Menschen begegnet. Ist die Beziehung zu jemandem getrübt, dann zieht das eine gesamte Wahrnehmungstrübung dem anderen gegenüber nach sich. Schlechte Gefühle zu anderen behindern eine realistische Sichtweise und fördern Scheuklappendenken. Ein anderer Aspekt des Sachverhalts: Will uns jemand etwas mitteilen, so sind wir nur dann gewillt, die Information aufzunehmen, wenn wir uns im Moment dafür Zeit nehmen wollen und die damit verbundene situative Atmosphäre (überwiegend) angenehm ist. Selbst die härteste Kritik ist zu ertragen, wenn sie mit guten Absichten vorgetragen wird – diese sind direkt wahrnehmbar durch die Stimme und die gesamte Ausstrahlung.

Die leiseste Kritik ist dagegen unerträglich, wenn die Stimmung gereizt ist und die unangenehme Spannung es nicht mehr ermöglicht, den eigentlichen Inhalt aufzunehmen. Dies gilt nicht nur für sogenannte kritische Mitteilungen und Konflikte, auch Lob wird nur dann in seiner vollen Dimension empfangen werden können, wenn das gesamte Umfeld einer Situation und die persönliche Verfassung es momentan erlauben, sich dem Inhalt zu widmen. Kurz: Ist die Beziehung zu sich

selbst und zu anderen schlecht, dann wird sich auch inhaltlich kaum etwas Positives entwickeln. Ist die Beziehung positiv, dann werden auch bei strittigen Inhalten die positiven Aspekte überwiegen.

Beim Spielen und bei allen selbsterfüllten Tätigkeiten, in denen ein anderes Zeitgefühl, andere Wahrnehmungen und das Eins-Sein mit der Situation vorherrschen, ist die Beziehung zum »Lernobjekt« am intensivsten. Im Handeln und in der Kommunikation kann dabei der Inhalt umfassend erfahren werden. Inhalt und Beziehung verschmelzen situativ miteinander und werden erst hinterher wieder getrennt wahrnehmbar. Die optimale Ausnutzung unserer persönlichen Kapazitäten kann nur dann stattfinden, wenn Vorurteile, Ängste und beengende Gefühle zugunsten von Lebensfreude, Selbstvertrauen und Handlungsdrang zurückstehen. Sobald eine solche positive Allgemeinverfassung die Gemütslage prägt, sind getrübtte Beziehungen zu einzelnen Dingen und Personen zweitrangig und durch die Grundstimmung meist zu bewältigen, zumindest vermögen sie das momentane Geschehen nicht zu überschatten. Es gelingt dann, Beeinträchtigungen – nur für diese Zeit – zu vergessen.

Um umfassende Erfahrungen mit Sachen oder Personen zu ermöglichen, braucht man solche Bereitschaften und solche Fähigkeiten, die sich am leichtesten und am beispielhaftesten beim Spielen finden lassen. Beim Spiel herrscht eine lebensbejahende Beziehung vor, und es vermag alle notwendigen Umstände herzustellen, um mehr über die Mitspieler, seien es Dinge oder Personen, zu begreifen. Es findet, wie schon mehrfach erwähnt, optimales – inhaltliches und beziehungsreiches – Lernen statt.

Beim Unterrichten spielt die Unterscheidung in Beziehungs- und Inhaltsaspekt ebenfalls eine große Rolle. Das Kind bestimmt bei uns den Inhalt, nämlich was es lernen will. Durch sein persönliches, artikuliertes Interesse und sein Tun drückt es aus, was es beschäftigt. Es liegt an der Pädagogin, bzw. dem Pädagogen herauszukristallisieren, inwieweit es sich dabei um echtes inneres Erfahrungswissen oder um auswendig gelernte Redewendungen handelt. Eingangs beschrieben wir am Beispiel Mathematikunterricht, daß wir die Kinder an dem Entwicklungspunkt treffen und abholen müssen, an dem sie sich befinden. Wir beschrieben auch, daß es seitens der Pädagogen sehr viel Einfühlungsvermögen, Geduld und Phantasie braucht, um den wirklichen Wissensstand eines Kindes herauszufinden. Die Ausbildung diesbezüglicher Fähigkeiten bei den Erwachsenen steht bei uns deshalb im Zentrum der internen Weiterbildung. Unser pädagogisches Konzept kann nur dann zum Tragen kommen, wenn der pädagogische Alltag auf dem wirklichen Leistungsstand des Kindes aufbaut.

Besteht bereits eine unterrichtsähnliche Zusammenarbeit zwischen Kindern und Pädagogen, so stellt sich meist sehr schnell heraus, daß Kinder zu einem dargestellten Sachverhalt gänzlich andere Assoziationen entwickeln als Erwachsene. Ihre Erfahrungen sind andere. Sie bauen andere Erklärungsmuster, Strukturen auf. Selbst bei Erlebnissen, die Erwachsene und Kinder zusammen wahrnehmen, wird sich herausstellen, daß Kinder viele Vorgänge total anders empfinden und einordnen.

Den Beziehungsaspekt treffen wir am auffälligsten an, wenn sich ein Kind weigert, etwas zu tun, oder trotz großem Bemühen, eine Lösung zu finden, scheitert und einen sogenannten black-out hat. Es bildet aus – oft unbewußtem – Selbst-



schutz eine Blockade. Es ist wichtig, diese Weigerung unsererseits zu akzeptieren und ernstzunehmen. Sobald das Kind das Bedürfnis verspürt, selbst einem Problem auf den Grund zu gehen, helfen wir ihm. Das kann sofort sein, oder es wird geraume Zeit verstreichen, in der sich das Kind mit anderen Dingen beschäftigt. Die Kinder spüren sehr genau, etwas stimmt für sie nicht. Es geht ihnen nicht gut, wenn sie an das bestimmte Thema denken. Sie sind unruhig, erregt, vielleicht verängstigt. Kurz: Ihre Beziehung dazu ist gestört. Sie selbst sind am meisten daran interessiert, daß diese Störung, dieser Angstmacher beseitigt wird. Sie selbst entscheiden sich, ob sie uns Erwachsenen zutrauen, ihnen helfen zu können. Sie selbst vertrauen auch, ob sie die Hilfe der Erwachsenen zulassen oder nicht. Spüren sie Vertrauen und echte Hilfsbereitschaft von unserer Seite, dann sind sie die letzten, die diese Hilfe abschlagen.

Die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, gehört zu den grundlegendsten Überlebens-techniken. Jegliches Handeln und Nach-außen-treten beruht unser ganzes Leben lang auf dieser natürlichen Gabe. Für den Bereich des (kindlichen) Lernens gilt dies genauso. Freies und ungehemmtes Lernen kann nur dort stattfinden, wo eigene Beziehungen des Kindes zum Lerngegenstand überhaupt existieren und darüberhinaus gut und ausbaufähig sind. Das bedeutet für uns, den Beziehungsaspekt des Kindes zu einer Sache kennenzulernen und, wenn nötig, ihm dabei zu helfen, blockierende und angstmachende Wirkungen schlechter Erfahrungen abbauen zu können. Mit der Anregungskultur und der möglichst vielfältigen Darbietung von Stoff und Material wollen wir dem individuell von Mensch zu Mensch ganz unterschiedlichen Herangehen an Beziehungen eine möglichst vielgestaltige Auswahl anbieten.

Historischer Ansatz, Anregungskultur, freies Spielen und freies Gestalten gehören in unserem Konzept zu den kindgerechten Lernmethoden, durch die es den Kindern möglich ist, einzeln und in der Gruppe die eigenen Beziehungsbedürfnisse zu befriedigen und an ihnen zu arbeiten. Durch unseren Grundsatz des freiwilligen Lernens sind die Erwachsenen gehalten zu respektieren, wenn ein Kind genug von einer Sache hat. Es drückt damit aus, daß seine spezifische Beziehungsfähigkeit und -bereitschaft oder psychische Belastbarkeit momentan erschöpft ist. Auch deshalb gehört Zeitlassen zu den größten – offenen – Geheimnissen guter pädagogischer Begleitung.

Was das Kind an Stoff oder Inhalt in seinem Handeln erfährt und verwertet, ist demnach Folge seiner Fähigkeit, Beziehungen zu knüpfen. Andererseits ist es beim Prozeß des Handelns, Reflektierens und Lernens meist müßig, die sich oft untrennbar verzahnenden Aspekte von Inhalt und Beziehung zu trennen. Wir beschreiben bereits, daß in den intensivsten Lern- und Gestaltungsphasen beide Aspekte gänzlich miteinander verschmolzen sind. Auch hier wird es wieder wichtig, die Grenzen jeglicher Erkenntnis und Theorie zu respektieren und die ordnende und beflügelnde Wirkung von Theorie nicht zum Dogmatismus sich ausdehnen und umschlagen zu lassen. Zwei Konsequenzen sind uns besonders wichtig:

1. Die Fähigkeit, Beziehungen zur Umwelt aufzubauen, ist Voraussetzung für alles Handeln. Handeln, sprich: nach außen treten, ist untrennbar gekoppelt mit »sozial sein«. Soziales Verhalten bezieht sich folglich nicht nur auf die Mitmenschen, sondern auf alles um uns: Pflanzen, Tiere, Steine, Wasser, Erde, Luft;



kurz: die gesamte Umwelt. Es ist mit dem Lebendig-Sein untrennbar verbunden. Kinder sind hierin sehr sensibel. Sie haben ein natürliches Gespür für diese Zusammenhänge.

2. Wir Menschen haben eine Verantwortung zu tragen, damit in diesen Beziehungen der positive, lebensbejahende Geist überwiegt. Menschliche Zerstörungen und Vernichtungen gehören bei uns heute ebenso wie menschliche Depressionen zum Alltag. Wir verfügen über verschiedene Möglichkeiten, uns bewußt von solchem Tun abzugrenzen, zumindest ein Stück weit davon zu befreien und andere Wege einzuschlagen. Ein kritisches Bewußtsein von diesen Sachverhalten ist vonnöten. In dem Maß, wie wir Geduld und Zeit verwenden, um intensive Beziehungen zu pflegen, werden wir selbst wieder lebensfähiger und im Umgang mit einer inneren Lebensfreude wieder vertrauter. Auch hier sind es meist die Kinder, von denen wir Erwachsenen diesbezüglich viel lernen können. Sie in ihrer eigenen Art von Kontaktaufnahme zur Umwelt respektvoller zu behandeln, gehört zu den vorrangigsten Aufgaben von Erwachsenen, um diese Gabe und dieses Gespür nicht im Keim am Wachsen zu behindern. Die üblichen Erklärungen und verbalen Einmischungen in kindliche Entdeckungsreisen gehören zu solch schädlichen Interventionen.

In unserer Konzeption nannten wir mehrere Möglichkeiten, um mit Kindern ein Zusammenleben und -lernen zu organisieren, das mit der natürlichen Fähigkeit des Beziehungen-Knüpfen-Könnens als zentralem Moment der Pädagogik arbeitet. – Deshalb kann auf alle entfremdeten motivationspsychologischen Tricks verzichtet werden.

Im Spiel, im Gestalten und Wahrnehmen der Umwelt wie im historischen Annähern an unsere Kulturgüter bieten wird den Kindern mannigfache Gelegenheiten, sich intensive und lebendige Beziehungen zu ihrer Umwelt und ihrer Kultur zu erarbeiten. Im Zeitlassen und Wachsenlassen liegen dabei die Möglichkeiten, die Schönheit des Lebendigen zu genießen und an ihr, und nicht zuletzt sich selbst zu arbeiten. Die Inhalte und das Wissen, zu dem wir dabei gelangen, hängen ganz unmittelbar von der Hingabe ab, mit der wir uns den Dingen und Lebewesen widmen.

## KEINE ZENSUR, KEINE BENOTUNG

Unsere Konzeption und Tätigkeit mit den Kindern ist aufgebaut auf das Wissen,

1. daß jeder Mensch über ein unerschöpfliches Potential an Fähigkeiten verfügt, das durch eine förderliche Umgebung vielfältig sich entfaltet,
2. daß die innere Urteilskraft und Selbsteinschätzung eines Menschen durch lebendige und verlässliche Beziehungen aufgebaut wird,
3. daß Kinder sich anders entwickeln, als die Erwachsenen meist erwarten, weshalb gängige Normen und Wertmaßstäbe, die an Kinder angelegt werden, aufs kritischste hinterfragt werden müssen,
4. daß Kinder mehr Freiheit – Freiraum und nicht verplante Zeit – vertragen können, als ihnen zugestanden wird,
5. daß Kinder die Geborgenheit und das feed-back einer Gruppe brauchen und die im Tätigsein stattfindende soziale Kontrolle durch keine von außen ansetzenden Urteile zu ersetzen ist,
6. daß Erwachsene kritischer mit ihren Erwartungen gegenüber Kindern umgehen sollten und die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit fester Bestandteil ihres Lernplans sein sollte.

Unsere Haltung zur Benotung und Beurteilung ist eindeutig: Wir sind dagegen. Auch halten wir nichts von den sogenannten verbalen Beurteilungen. Sie sind vom Wesen her dasselbe: Es wird einseitig beurteilt. Der pädagogische Sinn von Beurteilungen und Zeugnissen ist schon lange äußerst umstritten. Sie sind noch nicht abgeschafft,

1. da sie in die patriarchalisch hierarchische Struktur des Bildungswesens passen und diese stützen, als Bestrafungsmittel dienen und sie im Unterrichtsablauf einen Stammplatz haben;
2. da die soziale und fachliche Kontrolle und Reflexion des Gelernten nicht durch eine Gruppe, z.B. die Klasse, oder im täglichen Anwenden stattfindet, sondern durch eine von außen verordnete Norm gesetzt wird, die die Lehrerin oder der Lehrer verkörpern soll;
3. da die Eltern vom Schulgeschehen teils durch Gesetz und teils freiwillig ausgeschlossen sind und sie durch die Benotung ihres Kindes über seinen Leistungsstand – vermeintlich – informiert werden sollen.

Da unsere pädagogische Arbeit auf anderen Grundsätzen und Strukturen aufbaut, paßt eine Zensur der Kinder nicht in unseren Alltag. Stellt ein Kind etwas an, baut Mist und verursacht Flurschaden, dann klären wir es über die Konsequenzen auf und sorgen dafür, daß es soweit als möglich selbst den Schaden beseitigt. Hat ein Kind etwas für sich Wichtiges begriffen, dann unterstützen wir es dabei, diese Erfahrung in der Gruppe bekannt zu machen. Im Vorführen und Darstellen des Gelernten durch das Kind selbst liegt bei uns der Schwerpunkt. Kann das Kind anderen durchsichtig machen, wie es sich in seinem Lernprozeß vorgearbeitet hat, ist das nicht nur für es selbst ein ausgezeichnetes Mittel der Reflexion und des sich selbst Kennenlernens, sondern gibt auch für andere Anregungen und Ansporn. Durch Vorführungen und regelmäßig organisierte kleine Ausstellungen wächst aus



dem Mitteilen die Teilnahme. Lernen voneinander und miteinander erstreckt sich nicht nur auf den Prozeß des Gestaltens. Im gemeinsamen Beschauen beginnt bereits ein neuer Prozeß des Gestaltens. Die Muße und das Betrachten des Geschaffenen haben einen eigenen Platz. Urteilen und Prüfen finden nicht losgelöst statt und bedrohen nicht dominant als Damoklesschwert die Beziehungen. Die Kinder legen selbst Zeugnis ab von dem, was ihnen wichtig ist, und diese Darbietungen sind bereits durch ihre individuelle und spielerische Art die Keimzellen von Neuem.

Durch Befragungen und Interviews für uns selbst oder auch für öffentliche Ausstellungen haben wir sehr früh begonnen, die greifbaren Entwicklungsprozesse der Kinder zu dokumentieren. Das starke Interesse der Kinder daran führte dazu, daß wir die zunächst nicht für sie gedachten Ausstellungen und Dokumentationen auch ihnen einige Tage zur Verfügung stellten. Wir waren verblüfft, welch intensive und rege Auseinandersetzung plötzlich die ganze Gruppe ergriff. »Schau mal, wie ich kleiner war, hab ich noch so gemalt wie der kleine Paul heute. Heute male ich einen Menschen so.« »Beim Spielen mußte ich lernen, wie man einen Plan macht. Ich sollte einen Schatz verstecken und den anderen einen Plan davon geben.« »Rechnen habe ich schon als kleines Kind gelernt. Da hat mir jemand gesagt, daß drei mal drei neun ist, und von da aus rechne ich jetzt alles.«

Wir Erwachsenen verfolgen aufmerksam die alltäglichen Darbietungen der Kinder, halten von uns aus durch Aufschreiben, Tonaufnahmen, Fotos und Film vieles fest und sammeln die Produkte der Werkprozesse. Die Ausgestaltung der Dokumentation überlassen wir so weit wie möglich den Kindern. Die Eltern werden auf den regelmäßigen Elternabenden und dadurch, daß sie in das schulische Leben der Kinder einbezogen sind, über die Hintergründe und Eigenarten der Entwicklungsschritte ihrer Kinder auf dem Laufenden gehalten.

Angeichts der Tatsache, daß Bildung immer mehr an Institutionen abgegeben wird, müssen neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen entwickelt werden.

Eine selbstverwaltete Schule lebt von der aktiven Elternarbeit. Mit gleichberechtigter Elternarbeit an Schulen gibt es bisher kaum Erfahrungen. Und auch wir hatten große Schwierigkeiten, eine gewinnbringende Elternbeteiligung aufzubauen. Um das zu verdeutlichen, wollen wir die Situation genauer beschreiben, unter welchen Bedingungen sich diese Zusammenarbeit gestaltete.

Wir befanden uns in der gesamten bisherigen Schulgeschichte im Rechtsstreit mit der Schulverwaltung um unsere Genehmigung. Dieser Sachverhalt hinderte sie nicht daran, darüberhinaus noch die Eltern wegen angeblicher Schulpflichtsverletzung zu verfolgen. Eine Schülerin wurde von der Polizei abgeholt, viele Eltern und unser Trägerverein angezeigt. Viel Zeit und Energie ging für Prozesse und Öffentlichkeitsarbeit verloren. Ständig mußten wir zusehen, kreativer als die Staatsmacht zu sein, Gesetzeslücken und Freiräume erspähen, die wir meist nur solange nutzen konnten, bis sie der »Feind« entdeckt hatte und die Mühlen der Bürokratie unseren Vorsprung eingeholt hatten. Durch gute und phantasievolle Einfälle versuchten wir, die Angst vor der Kriminalisierung in Schach zu halten, und doch war der Druck so groß, daß manche Eltern ihn nicht lange aushielten und ihre Kinder wieder von der Freien Schule nahmen.

Ein weiteres Problem bildete unsere fast chronische Geldnot. Zeitweise hatten wir überhaupt keine laufenden Zuschüsse, die wenigstens das Nötigste hätten auffangen können. Aber auch hier konnten uns immer wieder Kreativität und Phantasie weiterhelfen. So tingelten Eltern mit Spendenbüchsen durch die Kneipen, kümmerten sich um finanzielle Patenschaften für ihre Kinder und organisierten Veranstaltungen und Stände. Trotz der vielen Energien, die von Seiten der Eltern ins Geldbesorgen gesteckt wurden, blieb unsere chronische Geldnot einem Faß ohne Boden.

Unsere Notgemeinschaft wühlte viele Existenzängste auf, ohne daß wir immer in der Lage waren, geeignete Bahnen für sie zu finden. Wir mußten zusammenrücken, und das verhalf uns immer wieder zu einem sehr engen Zusammenhalt. War er dann aber am Aufbrechen, dann war es umso schmerzlicher und verletzend, was sich in den Auseinandersetzungen in Form von wütenden Rundumschlägen und persönlichen Diffamierungen niederschlug. Wir konnten uns glücklich schätzen, wenn so ein Ausbruch produktiv gelöst werden konnte.

Wir hatten meist wöchentliche Elternabende und wurden mit soviel verschiedenen Ansprüchen, Erwartungen, Ängsten und Unsicherheiten konfrontiert, wie wir Leute zählten. Wir sollten Eltern von der Güte unserer im Aufbau befindlichen Pädagogik überzeugen. Sie erwarteten eine Beratung im Umgang mit den selbstbewußter werdenden Kindern und deren im Vergleich zu Kindern an staatlichen Schulen unterschiedlichen Entwicklungen. Diese Andersartigkeit als normal und kindgerecht einsichtig und verständlich zu machen, bereitete uns große Schwierigkeiten. Die eigenen meist schlechten Schulerfahrungen der Eltern und die daraus abgeleiteten Projektionen standen dagegen. Die Ängste, die Kinder würden zu wenig Bildung erfahren, brachen immer wieder durch. Einerseits erwarteten zwar ei-



nige Eltern von uns »Lehrern« die traditionelle, bestimmende und urteilende Rolle, aber andererseits wehrte sich auch ein Teil in ihnen dagegen. In diesem Widerstreit blieb vieles ungelöst.

Erschwerend in diesen Auseinandersetzungen war, daß sich Eltern und PädagogInnen als KonkurrentInnen betrachteten. Von Seiten der PädagogInnen herrschte die Angst vor, die Eltern würden uns zu sehr dreinreden, und wir fühlten uns den wechselnden Stimmungen gegenüber unserer pädagogischen Leistung ungeschützt ausgesetzt. Wir sahen uns immer wieder der Drohung oder sogar Tatsache gegenüber, daß Kinder von der Schule genommen wurden. Unsere Enttäuschung gipfelte in dem Wunsch, lieber mit Waisenkindern eine Freie Schule aufzumachen, um den für uns direkt existenzbedrohenden Handlungen der Eltern aus dem Weg zu gehen.

Andererseits hatten die Eltern die Befürchtung, wir PädagogInnen würden uns in einem Maße für ihre Belange verantwortlich fühlen, das es zu rechtfertigen schien, ihnen in ihre Dinge zu oft hineinzufunkeln. Es erwies sich als hilfloses Unterfangen, neben unserer eigenen Entwicklungsphase, die wir als PädagogInnen zu bewältigen hatten, auch noch den Selbstfindungsprozeß der Eltern zu steuern. Die unterschiedlichen Perspektiven und Beziehungen zu den Kindern und zur Freien Schule lassen eine jeweils eigenständige Auseinandersetzung mit den sich ergebenden Fragen und Problemen sinnvoll erscheinen. Aus diesem Grund halten wir es inzwischen für wichtig, daß den spezifischen Interessen und Auseinandersetzungen der Eltern mit sich, ihren Kindern, den PädagogInnen wie auch der Pädagogik der Freien Schule als eigenständigem Bereich ein fester Platz zugestanden wird.

Elternarbeit hat von den Eltern selbst auszugehen, da es im wesentlichen um ihre Belange geht. Eltern brauchen Freiheit und auch den geschützten Raum, um ihren Selbstfindungsprozeß an einer Freien Schule zu gestalten. In unserer neuen Schule hat ein Elternforum mit Selbsthilfecharakter einen eigenen Platz. In gegenseitiger »Erziehungsberatung«, durch lebendigen Erfahrungsaustausch, durch Heranziehen von Rat und Wissen aus dem eigenen Kreis und von außen erhoffen wir uns neue fruchtbringende Impulse. Dabei gehen wir, wie auch beim Aufbau unserer neuen Pädagogik, davon aus, daß sich vor allem aus praktischem, selbstbestimmtem Tun vorwärtsweisende Perspektiven ergeben.

Es entspricht unserer Auffassung von Erziehung, daß sie das ganze Leben begleitet. Lebenshilfe verstehen wir hauptsächlich im präventiven Bereich, also schon bevor schwere oder unlösbare Probleme auftreten. Da die traditionellen Mitteilungsformen und viele Erfahrungen über Menschenentwicklung ein grob entstelltes, ausuferndes Eigenleben treiben und mehr Verwirrung stiften als Gutes bewirken, müssen wir uns in allen Lebensaltern daran gewöhnen, durch Selbstbeobachtung wieder gesünder, klarer und selbstbewußter zu werden. Diese Verantwortung muß von den Institutionen wieder zu den Menschen geholt werden.

Bei unserer Auseinandersetzung mit der Reformschulbewegung in den zwanziger Jahren sind wir auf einen Brief<sup>65</sup> gestoßen, den damalige Lehrer an die Eltern ihrer zukünftigen SchülerInnen geschrieben haben. Wir zitieren diesen Brief trotz seiner Länge, weil wir uns mit seinem Inhalt auch heute noch im wesentlichen identifizieren können. Dieser Brief soll auch verdeutlichen, daß wir unsere neue Schule nicht für, sondern mit Eltern und Kindern machen wollen und wir uns neben inter-

essanten importierten Ansätzen auch wieder auf unsere eigene Reformtradition besinnen wollen.

»An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen.  
Liebe Mutter, lieber Vater!

Warum willst Du Dein Kind in *unsere* Schule anmelden? Warum schickst Du es nicht in irgendeine andere Volksschule? Wir sind *auch* Volksschule, nicht mehr, nicht weniger. Warum willst Du ihm gar einen weiten Schulweg zumuten oder es aus der Schule, in die es jetzt geht und in der es Freunde hat, plötzlich rausreißen?

Du bist mit der alten Schule unzufrieden? Das sind viele, und sie suchen *dort* die Gründe ihrer Unzufriedenheit zu beseitigen. Kommst Du aber in Deinem Ärger zu uns, so läufst Du Gefahr, blind in größere Unzufriedenheit hineinzusteuern, als Dich vorher beschwerte. ...

Du kennst aus Deiner eigenen Jugend die Schule als Stätte, an der das Kind planmäßig auf den Beruf, auf 'das Leben' vorbereitet wird. Wir aber lehnen es ab, uns irgendwie von den Anforderungen des Berufs, des Wirtschaftslebens, des Daseinskampfes in unserer Schule leiten zu lassen. Darum haben wir keinen Lehrplan und kein Lehrziel. Das Kind mit seinen Neigungen und Begabungen, seinen Kräften und Schwächen ist der Plan, nach dem wir unsere Arbeit einrichten. Aufgabe der Schule ist es, dem Kinde eine Stätte zu bieten, wo es ohne Rücksicht auf alle Zwecke, aber mit immer wachsender Verantwortung gegen die Menschen, unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann, und stets bereit zu sein, wo es bei der Entfaltung der in ihm ruhenden Kräfte der Hilfe bedarf. Wir glauben, daß die Schule, die so dem Kinde und seiner Entwicklung zur verantwortungsbewußten Eigenpersönlichkeit dient, damit zugleich der Gesamtheit, dem Volk, dem Wirtschaftsleben, dem Berufe den besten Dienst leistet. Wir *glauben* das; wir wissen es nicht und können es nicht beweisen. Aber nur, wenn Du diesen unsern Glauben teilst, kannst Du Dein Kind uns anvertrauen; denn auf diesem Glauben steht unsere Schule! ...

Wir sind keine Hilfsschule. Bei uns werden schwache Kinder vielleicht ebenso versagen wie in der alten Schule; ...

Da wir keinen Lehrplan haben, da das *Kind* uns Richtschnur ist, kann es sein, daß Dein Kind nach 1, vielleicht nach 2 Jahren oder noch später noch nicht lesen oder schreiben kann.

Wir haben keinen vorgeschriebenen Stundenplan. Wir stellen aber hin und wieder selbst einen Plan auf, um die Zeit für die gerade vorhandene Arbeit aufzuteilen.

Weil es uns nicht auf die Leistung, sondern auf die unmeßbare Entwicklung des Kindes ankommt, geben wir keine Zeugnisse.

Es liegt im Wesen unserer Schule, den Kindern viel Freiheit zu gewähren. Damit haben sie die Möglichkeit in der Hand, die Freiheit zu mißbrauchen. Du wirst bei unsern Kindern manches sehen und hören, was Dir Ärgernis verursacht. Und wir verbieten diesen Mißbrauch der Freiheit nicht! Wohl aber lernen wir auch aus *ihm* die Kinder kennen und verstehen, und sehen, wo unsere Hilfe ansetzen muß. ...

Wir erteilen keinen Religionsunterricht. ... Wir beschäftigen uns mit allen religiösen Fragen, die die Kinder aufwerfen, in voller Achtung des Glaubens des einzelnen.



Die Kinder werden bei uns gewohnt, bei Anordnungen nach dem Warum? zu fragen. Das kann sie zu unbequemen Menschen machen. Sie werden auch von Dir Aufklärung erwarten, wenn Du einmal so handelst, daß sie Dich nicht verstehen.

Das sind einige augenfällige Tatsachen aus unserem Schulleben, mit denen Du Dich auseinanderzusetzen hast, *ehe* Du zu uns kommst, und es gibt mehr ähnlicher Tatsachen.

Stimmst Du aber bis jetzt mit uns überein, und Du meldest Dein Kind bei uns an, so fängt *nun* erst Deine Arbeit an! Du bist mitverantwortlich für das, was mit Deinem Kind bei uns geschieht. Wir sehen nur in gemeinsamer Arbeit von Schule und Haus Segen für das Kind erwachsen. Du sollst ständig mitarbeiten. Es ist Deine Pflicht, zu den Klassenelternabenden zu gehen; denn die Angelegenheiten der Klasse Deines Kindes sind auch die Deinen. Da sollst Du Dir Rat holen, wenn Du dessen bedarfst; da sollst Du selbst nach Kräften helfen, mit Rat und Tat, auch mit Kritik, nicht mit Mäkeln und Schimpfen. *Mußt* Du schon schimpfen, so tu es einmal ordentlich und an der Stelle, die es angeht, nicht aber da, wo Du nichts nützt, sondern nur Verägrerung säest. ...

Wenn Du dies alles gelesen und Dich ruhig geprüft hast, ob Du ja dazu sagen kannst, und Du kommst *nun* zu uns, sei uns willkommen. Siehst Du aber ein, daß Dein Bild der Schule falsch war, so bringe Dein Kind nicht zu uns; sonst erlebst Du Enttäuschungen, wir auch, und den Schaden trägt Dein Kind.

Willst Du weiter Auskunft haben, so frage uns oder schließ Dich einer Klassengemeinschaft an und arbeite in ihr mit. Da lernst Du uns bei der Arbeit kennen und kannst Dich dann entscheiden.

Den Schluß mögen zwei Worte Gustav Wynekens, des Vorkämpfers der 'Neuen Schule', bilden: '... die Idee der neuen Schule. Der Schule also, in der sich die Jugend wohnlich einrichten kann; der Schule, die inmitten der bürgerlichen Konvention ihr eine neue Heimstätte ihres eigenen Wesens darbietet, und die nicht im Alt-machen ihre Aufgabe sieht, sondern im Entdecken, Bejahen und im Steigern des Jugendlichen in unserer Jugend.' 'Sie (die rechte Schule) soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist.'

Willi Lottig«

Dieses Buch soll Vorschläge und Anregungen geben, den Eltern und insbesondere PädagogInnen in Schulen, Kindergärten und Freizeiteinrichtungen Mut machen, in ihren Tätigkeitsfeldern das Wagnis einzugehen, ihre Blickrichtung und ihr pädagogisches Wirken radikal anderen als den herkömmlichen Wegen zuzuwenden. Erst durch solchen Mut zum Risiko werden Freiheit und Kreativität wieder erlebbar. Es ist dabei sicherlich nützlich, daß inzwischen auch von Wissenschaftsseite – insbesondere der Gehirnforschung – Erkenntnisse zur Verfügung stehen, die den Mutigen Rückendeckung zu geben vermögen. In Dänemark und Norwegen, um nur einige unserer Nachbarländer zu nennen, ist das Bildungswesen in mancher Hinsicht so gestaltet, wie es bei uns derzeit noch unvorstellbar wäre:

1. In Norwegen wird Rechtschreibung bis zur Pubertät nicht trainiert, sondern den Kindern Zeit gelassen, sich an die Normen zu gewöhnen.
2. In Italien und Dänemark sind Zensuren bis zum Ende der 8. bzw. 9. Klasse, d.h. bis zum Ende der Schulpflicht abgeschafft. Es werden Entwicklungsberichte über das individuelle Lernwachstum geschrieben.
3. Die Vielfalt an pädagogischen Stilen wird in Italien wie in Dänemark durch eine finanzielle Gleichstellung privater und staatlicher Schulen gefördert.<sup>66</sup>

Das Unwissen darüber, was in unseren Nachbarländern an anderen Schultraditionen und insbesondere lockeren Rahmenbedingungen besteht, ist in unserem Land ungeheuer groß. Von Dingen, von denen man nichts weiß, kann man natürlich nichts lernen.

Um sich einer menschen- und umweltfreundlicheren Bildungsarbeit zuzuwenden, kommen wir nicht daran vorbei, aus neuen Erfahrungen und Zielsetzungen im praktischen Miteinander neue Organisations- und Verwaltungsstrukturen aufzubauen. Das Entscheidende unserer neuen Pädagogik liegt darin, den Kindern und uns mehr Freiheit zu ermöglichen und aus den daraus gewonnenen Erfahrungen neue brauchbare Strukturen herauszufiltern.

Es liegt uns fern, bestimmte Gruppengrößen oder organisatorische Strukturen für Schulen festzuschreiben. Sie haben sich aus den jeweiligen Verhältnissen zu entwickeln und wieder zu verändern, wenn es Zeit dafür ist. Unsere Freie Schule planen wir, überschaubar zu gestalten, um allen Beteiligten eine persönliche Atmosphäre zu ermöglichen. Der Freien Schule soll ein Kinderladen angegliedert sein, aus dem die Kinder in die Freie Schule hinüberwachsen können. Zunächst gehen wir von insgesamt achtzig Kindern aus. Die dargestellten Pläne bilden allerdings kein Dogma, sondern geben lediglich unsere jetzigen Vorstellungen wieder.

Sowohl bei den in diesem Buch dargestellten Lernmethoden als auch bei den hier nur kurz angerissenen allgemeinen Verwaltungsstrukturen eines Freien Schulwesens geht es uns zunächst um die neue Blickrichtung. Die an solchen Projekten beteiligten Menschen werden eigene Ausprägungen hervorbringen. Der Nachholbedarf dafür ist im deutschen Bildungswesen sehr hoch. Zu kurz dauerten bisher Blütezeiten radikaler reformerischer Kräfte. Es bleibt zu hoffen, daß unsere gesamte Bildungsverwaltung dabei nach und nach umgekrempelt wird und ihre Aufmerk-



samkeit statt auf kleinkariertes Zensieren und Überwachen auf großzügige fachliche Beratung richtet.

Solange SchulverwaltungsbeamtInnen und GesetzgeberInnen den Menschen in den Bildungsbereichen nicht mehr Freiräume für Veränderungen überlassen, können die positiven Vorstellungen und Erfahrungen mit Freiheit, Kreativität und Vielfalt nicht Eingang in das Bildungswesen finden. Die wichtigste Voraussetzung für ein freieres Bildungswesen liegt darin, daß staatlichen und privaten Schulen mehr Eigenständigkeit zugestanden wird. Die hierarchische Struktur muß demokratischen Formen weichen. Daraus ergäbe sich die Chance, daß die Beteiligten die Gestaltung ihrer jeweiligen Bildungseinrichtungen selbst bestimmen können und der staatliche Einfluß auf die Rechtsaufsicht beschränkt wird.

Angesichts von Perestroika und Glasnost wirkt unser real existierendes staatliches Schulmonopol wie ein Anachronismus. Aufgrund der bevorstehenden Angleichung der Europäischen Gemeinschaft auch im Bildungswesen gilt es, die Voraussetzungen für reformpädagogische Praxis auch bei uns zu schaffen.





## ANHANG

### *Anmerkungen und Quellenangaben*

1. Georges Ifrah, Universalgeschichte der Zahlen, Frankfurt a.M. 1986
2. Gabriele L. Rico, Garantiert Schreiben Lernen, Reinbek 1984, S. 66
3. nach L. Rico, a.a.O., S. 74
4. R. W. Gerard, nach L. Rico, a.a.O., S. 74
5. Jerome Bruner, nach L. Rico, a.a.O., S. 75
6. Hartwig Weber, Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder, Reinbek 1979
7. Kerschensteiner, nach Martin Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, S. 196
8. George Dennison, Lernen und Freiheit. Ein Bericht aus der Schulpraxis, Frankfurt a.M. 1971, S. 8
9. Dennison, a.a.O., S. 7f.
10. Uwe Splett, Erziehungsstil und Persönlichkeit, Berlin 1979, S. 26
11. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart und Berlin 1971, zit. nach H. Weber, a.a.O., S. 27
12. Nicole Cuomo: Schwere Behinderungen in der Schule, S. 87
13. Berthold Otto, zit. nach M. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, S. 339
14. Ifrah, a.a.O., S. 38f.
15. Ifrah, a.a.O., S. 117
16. Ifrah, a.a.O., S. 42
17. Martin Wagenschein, a.a.O., S. 444f.
18. Johanna Schopenhauer, Im Wechsel der Zeiten, im Gedränge der Welt. Jugenderinnerungen, Tagebücher, Briefe, München 1986, S. 305f.
19. nach Ifrah, a.a.O., S. 14f.
20. Petra Feuerstein, Von Euklid bis Gauss, Wolfenbüttel 1989, S. 21. Begleitheft zur Ausstellung Maß, Zahl und Gewicht
21. Wagner, unveröffentlichtes Manuskript, 1939, S. 2; zit. nach Klaus Rödler, Vergessene Alternativschulen, Weinheim und München 1987, S. 245
22. J.G. Lemoine, nach Ifrah, a.a.O., S. 105
23. ebenda
24. Pellat, zit. nach Ifrah, a.a.O., S. 107
25. Lemoine, zit. nach Ifrah, a.a.O., S. 106
26. M. Iljin, Schwarz auf Weiß, Berlin 1947, S. 50
27. D.E. Zimmer, So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1986, S. 185
28. Adriaan von Müller, Berlins Urgeschichte, Berlin 1977, S. 21
29. A.v. Müller, a.a.O., S. 24
30. Zimmer, a.a.O., S. 20
31. Zimmer, a.a.O., S. 23
32. Zimmer, a.a.O., S. 33
33. Freie Schule Kreuzberg, Das Einhorn hat ein Horn, Berlin 1985. Walter Goll, Fallbeispiel Legasthenie
34. Herrmann Helmes, Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1984, S. 159
35. Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M. 1987, S. 22
36. Bruno Bettelheim, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977, S. 19
37. Bettelheim, a.a.O., S. 18
38. Elizabeth Eisenstein, zit. nach Postman, a.a.O., S. 57
39. Iljin, a.a.O., S. 46
40. ebenda
41. Carl Faulmann, Das Buch der Schrift, Nördlingen 1985 (reprint)
42. G. Frouvol, F. Hetmann, Das große Buch der Indianer, Paris 1973, S. 46
43. Rahn-Pfleiderer, Deutsche Sprachgeschichte, 2. Aufl. B. Teil VII; Heft 2, Sprachbetrachtung, Stuttgart 1971, S. 19f.
44. Rahn-Pfleiderer, a.a.O., S. 29f.
45. Sprache ist etwas Lebendiges und Gewachsenes, sie ändert sich mit den Menschen, ihren Kulturen und Gebräuchen. Bei den Vergangenheitsreisen einzelner Worte stoßen wir auf vielsagende Geschichten: Machen, Macht, Vermögen, Vermächtnis und Magie haben denselben Stamm. Nur die Magie ist ins Abseits sprachlicher Ausdrücke geraten und von der Beziehung, die das Wissen und

Umgehen können mit Naturkräften erschließt, zur Bezeichnung von mystisch oder nicht ernstzunehmen, weil nicht wissenschaftlich erklärbar heruntergekommen. Die zugespitzte Herausbildung patriarchalischer Strukturen in Politik und Wissenschaft in den letzten Jahrhunderten und die damit einhergehende Entfremdung von den »Naturkräften« lassen sich sehr gut am veränderten Sprachgebrauch erkennen.

46. Rahn-Pfleiderer, a.a.O., S. 12
47. Monika Seifert, Zur Theorie der antiautoritären Kinderläden, in: M. Seifert, N. Nagel (Hrsg.): Nicht für die Schule leben, Frankfurt a.M., S. 7
48. Grundvoraussetzung hierfür ist, daß darauf verzichtet wird, den Kindern, kaum daß eine Frage gestellt ist (welche Frage, entscheidet in der Regelschule ja nicht das Kind, sondern die Schulverwaltung), schon der einzig richtigen Lösung gewiesen wird. Wenn wir sagen »verzichten«, dann meinen wir das auch so. Das heißt z.B., die Kinder die Wege zur Lösung selbstgestellter Fragen entdecken zu lassen. Das ist wesentlich schwieriger, als vorformulierte Fragen zu stellen, deren Antwort man schon kennt.  
Daß in den Regelschulen und in mancher Alternativschule ebenfalls die falschen Menschen die Fragen stellen, liegt auch daran, daß damit quasi vorbeugend verhindert wird, daß Fragen gestellt werden, die diese schlaun Spezialisten nicht ernsthaft beantworten können oder wollen, z.B.: »Woher kommen denn die Zahlen und die Buchstaben?« oder »Warum muß ich das denn lernen?«.
49. H. Read, Erziehung durch Kunst, Zürich 1962, S. 228
50. Ähnliches fordert Betty Edwards vom Bildungswesen im allgemeinen. S. Betty Edwards, Garantiert Zeichnen lernen, Reinbek 1988, S. 225ff.
51. Frederic Vester, Denken, Lernen, Vergessen, München 1978, S. 40
52. Wilhelm Daiber, Das Eigengestalten des Kindes, München 1952, Vorwort
53. Eine ausführliche und gute Darstellung dieser Entwicklungsstufen findet sich in: Rudolf Seitz, Zeichnen und Malen mit Kindern, München 1980
54. B. Edwards, a.a.O., S. 78
55. Viktor Lowenfeld, Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt a.M. 1960
56. Caldwell Cook, The Play Way, London 1917, S. 16
57. M. Czikszentmihalyi, Das Flow-Erlebnis, Stuttgart 1985, S. 58f.
58. ebenda, S. 59
59. ebenda, S. 60
60. Edwards, a.a.O., S. 49
61. D. Widlöcher, Was eine Kinderzeichnung verrät, München 1974
62. J.H. Pestalozzi, Brief an den Hauslehrer Peter Petersen in Basel, Frühjahr 1782, in: Sämtliche Briefe, Bd. 3, Berlin 1949, S. 147
63. M. Wagenschein, a.a.O., S. 237
64. P. Warzlawick, Menschliche Kommunikation, Berlin 1974
65. Klaus Rödler, Vergessene Alternativschulen, Weinheim und München 1987, in Auszügen zitiert
66. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Jutta Schöler, Italienische Verhältnisse, Berlin 1987

## *Literaturverzeichnis*

ARIES Philippe, Geschichte der Kindheit, München 1978

BECK Johannes u.a., Das Recht auf Ungezogenheit, Reinbek 1983

BETTELHEIM Bruno, Ein Leben für Kinder, Stuttgart 1988

BETTELHEIM Bruno, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977

BIUME Christilde, Kleinkinderzeichnungen – Spiegel der Entwicklung, Mellingen 1976

BRÜGELMANN Hans, Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1983

BUYTENDIJK F.J.J., Wesen und Sinn des Spiels, Berlin 1934

CAIATA M., DELAČ S., MÜLLER A., Freispiel – Freies Spiel?, München 1984

COOK Cadwell, The Play Way, London 1917

CUOMO Nicola, Schwere Behinderungen in der Schule, Bologna 1982

CZIKSZENTMIHALYI M., Das Flow-Erlebnis, Stuttgart 1985

DAIBER Wilhelm, Das Eigengestalten des Kindes, München 1952

DENNISON George, Lernen und Freiheit. Ein Bericht aus der Schulpraxis, Frankfurt 1971

DTV-ATLAS, Zur deutschen Sprache, München 1978



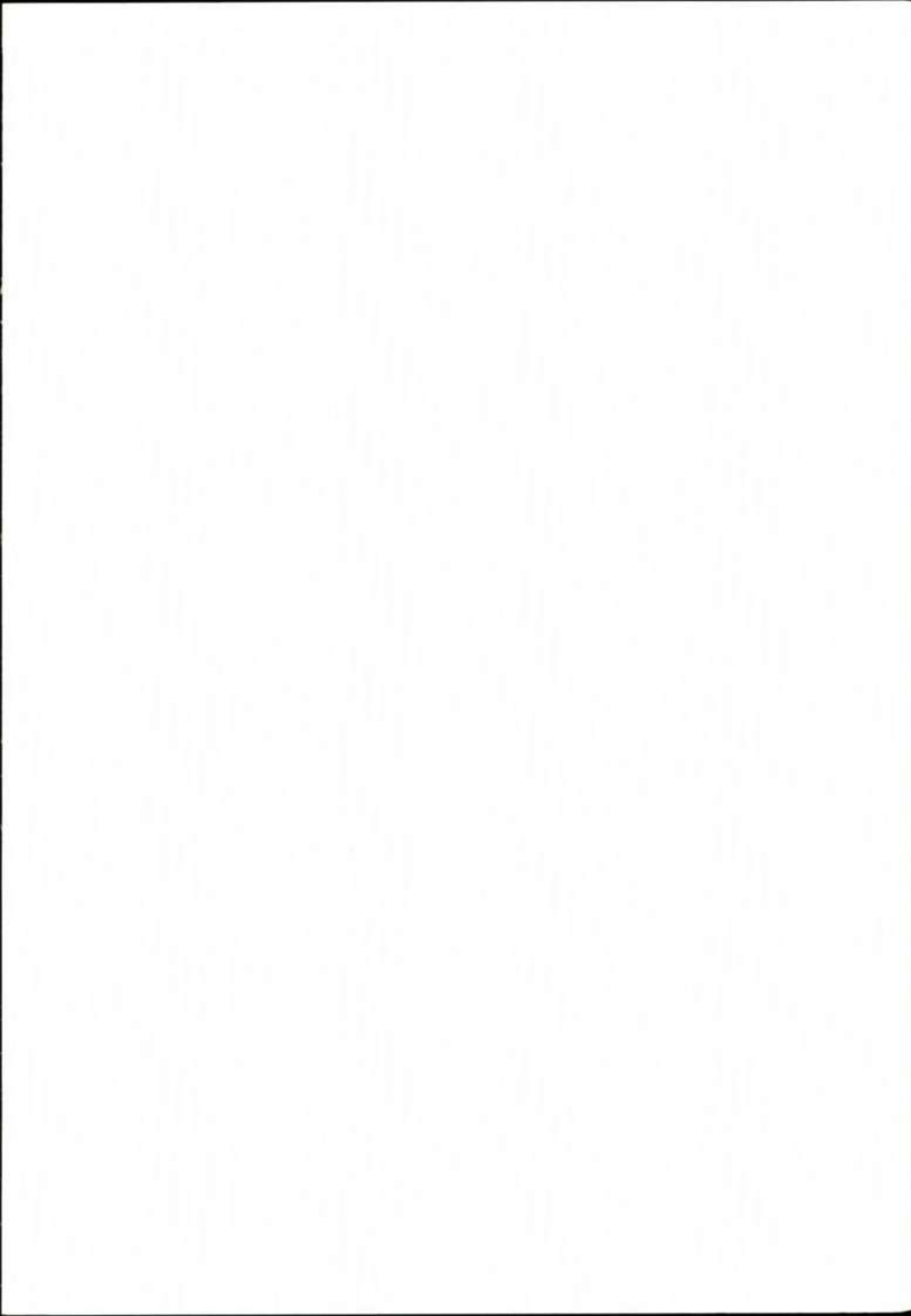
- EDWARDS Betty, Garantiert zeichnen lernen, Reinbek 1988  
 EGEN Horst, Kinderzeichnungen und Umwelt, Bonn 1977  
 ETTL Hubert, Schule in der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt 1981
- FAULMANN Carl, Das Buch der Schrift (reprint), Nördlingen 1985  
 FEUERSTEIN Petra, Von Euklid bis Gauss, Wolfenbüttel 1989  
 FLITNER Andreas, Spielen lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972  
 FLITNER Wilhelm, Gesammelte Schriften Band I, Paderborn, München, Wien, Zürich 1982  
 FOLKERTS Menso, Maß, Zahl und Gewicht, Weinheim 1989  
 FREIE SCHULE KREUZBERG, Das Einhorn hat ein Horn, Berlin 1985  
 FRONVAL G., HETMANN F., Das große Buch der Indianer, Paris 1973
- GIESECKE Hermann, Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1987  
 GRÖZINGER Wolfgang, Kinder kritzeln, zeichnen, malen, München 1970  
 GROF, Stanislav, Geburt, Tod und Transzendenz, München 1985  
 GROOS, K., Das Spiel – Zwei Vorträge, Jena 1922
- HARTWIG Helmut in BAUER/HENGST (Hrsg), Kinderkultur, München 1978  
 HECKHAUSEN, H., Motivationsanalysen, Berlin 1974  
 HELMERS, H., Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1984  
 HENTIG Hartmut v., Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht, Stuttgart 1985  
 HOLT John, Zum Teufel mit der Kindheit, Wetzlar 1978  
 HUIZINGA J., Homo ludens, Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur, Basel, Brüssel, Köln, Wien 1951
- IFRAH Georges, Universalgeschichte der Zahlen, Frankfurt 1986  
 ILJIN M., Schwarz auf Weiß, Berlin 1947
- KERSCHENSTEINER Georg, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905  
 KLUGE N., Spielen und Erfahren, Bad Heilbrunn 1981  
 KOPPITZ Elizabeth, Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre physikalische Auswertung, Stuttgart 1972
- LEBOYER Frederick, Der sanfte Weg ins Leben – Geburt ohne Gewalt, München 1974  
 LEMPP R.G.E., Kinder unerwünscht – Anmerkungen eines Kinderpsychiaters, Zürich 1983  
 LOWENFELD Viktor, Die Kunst des Kindes, Frankfurt 1957  
 LOWENFELD Viktor, Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt 1960
- MEISS Georg, Des Volksschulkindes Zeichnen und Formen, Rattlingen 1956  
 MILLER Alice, Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1981  
 MOOR Paul, Das Spiel in der Entwicklung des Kindes. Entfaltung des Unbewußten im Spielverhalten, Ravensburg 1971  
 MÜHLE Günter, Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, Berlin, Heidelberg, New York, Wien 1975  
 MÜLLER Adriaan v., Berlins Urgeschichte, Berlin 1977
- NEIL A., Neil, Neil, Birnenstil, Hamburg 1973
- PARKER B.M., Das bunte Reich des Wissens, Stuttgart, Zürich 1966  
 PESTALOZZI Hans A., Die sanfte Verblödung, Düsseldorf 1985  
 POSTMANN N., Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1987
- RABENSTEIN Rainer, Kinderzeichnungen, Schulleistungen und seelische Entwicklung, Bonn 1972  
 RAHN-PFLEIDERER, Deutsche Spracherziehung, Ausgabe B, Teil VII, Heft 2, Sprachbetrachtung, Stuttgart 1971  
 READ H., Erziehung durch Kunst, Zürich 1962  
 RICO Gabriele L., Garantiert Schreiben Lernen, Reinbek 1984  
 RÖDLER Klaus, Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein, Frankfurt 1981  
 RÖDLER Klaus, Vergessene Alternativschulen, Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919 - 1933, Weinheim und München 1987  
 ROGERS Carl R., Lernen in Freiheit, München 1984  
 ROUSSEAU J.J., Emile oder die Erziehung, Paderborn 1972  
 RUMPF Horst, Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981

- RÜSSEL Arnulf, Das Kinderspiel, Grundlinien einer psychologischen Theorie, München 1953
- SCHEUERL H. (Hrsg.), Beiträge zur Theorie des Spiels, Weinheim, Berlin, Basel 1969
- SCHEUERL Hans, Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim 1954
- SCHÖLER Jutta, Italienische Verhältnisse, Berlin 1987
- SCHÖLER Jutta, Schule ohne Aussonderung in Italien, Berlin 1983
- SCHOPENHAUER J., Im Wechsel der Zeiten, im Gedränge der Welt. Jugenderinnerungen, Tagebücher, Briefe, München 1986
- SEIFERT M., NAGEL H., Nicht für die Schule leben, Frankfurt 1977
- SEITZ R., Zeichnen und Malen mit Kindern, München 1980
- SPLETT Uwe, Erziehungsstil und Persönlichkeit, Berlin 1979
- STAHEL Nelly, Das Erkennen seelischer Störungen aus der Zeichnung, Zürich 1969
- VESTER Frederic, Denken, Lernen, Vergessen, München 1978
- WAGENSCHNIEDER Martin, Kinder auf dem Weg zur Physik, Stuttgart 1973
- WAGENSCHNIEDER Martin, Naturphänomene sehen und verstehen, Stuttgart 1980
- WAGENSCHNIEDER Martin, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965
- WATZLAWICK Paul, Menschliche Kommunikation, Berlin 1974
- WEBER Hartwig, Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder, Reinbek 1979
- WEIGELT Peter, Chaos als Chance, Frankfurt 1982
- WIDLÖCHER D., Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung, München 1974
- WINNER Ellen, Wenn der Pelikan den Seehund küßt, in: psychologie heute 1/87, Weinheim 1987
- ZIMMER Dieter E., So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1986
- ZIMMER Katharina, Das kompetente Baby, in: Zeit-Magazin 37-39/86, Hamburg 1986

### *Bildquellen*

- dtv-Sprachatlas, Seite: 57, 58, 67
- Faulmann Carl, Das Buch der Schrift, Seiten: 59, 60, 61
- Ifrah Georges, Universalgeschichte der Zahlen, Seiten: 18, 19, 20, 22, 28, 37, 38, 70
- Iljin, Schwarz auf Weiß, Seiten: 39, 59
- Lowenfeld Viktor, Seite: 85
- Müller Adriaan, Berlins Urgeschichte, Seiten: 40, 41
- Parker B.M., Das bunte Reich des Wissens, Seiten: 21, 25, 31, 32, 33, 34
- Rico Gabriele L., Garantiert Schreiben Lernen, Seite: 11





**»... Ich habe mich sofort darin  
festgelesen — und finde viel, was mir  
hilft, klarer zu sehen in dem, wonach ich  
taste ...«**

**Horst Rumpf,  
Professor für Ernährungswissenschaften,  
Frankfurt**

**»... Wir freuen uns, daß zumindest in  
Berlin etwas von dem verwirklicht wird,  
das oft nur als akademische Forderung  
formuliert und in wenig gelesenen  
Fachartikeln den Bibliotheken  
überantwortet wird ...«**

**Christina Höhr und Wolfgang Hinte,  
ProfessorInnen am Institut für  
stadtteilbezogene soziale Arbeit  
und Beratung der Universität Essen**

**»... Ich bin mit Ihren pädagogischen  
Methoden vollkommen einverstanden  
und wünsche Ihnen für Ihre weitere  
Arbeiten den größten Erfolg.«**

**Bruno Bettelheim,  
Professor für Erziehungswissenschaften,  
Psychologie und Psychiatrie, Chicago**

ADELHEID SIEGLIN

WALTER GOLL



SCHULE DER ZUKUNFT

FREIE SCHULE KREUZBERG





Wir danken den Kindern  
der Freien Schule Kreuzberg,  
den Eltern und Mitarbeitern.

Und wir danken  
Paul Teschke und Karin Dickheuer  
für ihre Mitwirkung  
an diesem Konzept.

Berlin 1989

#### IMPRESSUM

Copyright 1990 by Kooperatives Lernen e.V., Berlin Kreuzberg  
Umschlagentwurf: Barbara Druschky, Berlin  
Reprographie: Rink, Berlin  
Layout und Herstellung: Gudrun Fröba, Berlin  
Druck und Bindung: Kösel, Kempten  
ISBN 3-927821-00-4

Zu beziehen über Walter Goll, Sesenheimerstr. 9,  
Berlin 12, Tel.: 030-3121195  
zum Preis von 28 DM zuzügl. Porto und Verpackung

Adelheid Sieglin  
Walter Goll

# SCHULE DER ZUKUNFT – FREIE SCHULE KREUZBERG

Kooperatives Lernen e.V.



Die vorliegende Konzeption ist entstanden aus zehnjähriger Praxis. Sie stellt die Grundlage für unsere neue Schule dar. Nach zweijähriger Unterbrechung wollen wir im Herbst 1990 eine genehmigte Freie Schule eröffnen, der ein Kinderladen und ein Elternforum angegliedert sind.

*Adelheid Sieglin*, geboren 1954, Lehrerin, seit 1981 an der Freien Schule Kreuzberg  
*Walter Goll*, geboren 1950, Erzieher, Mitbegründer der Freien Schule Kreuzberg  
*Paul Teschke*, geboren 1951, Vorsitzender des Trägervereins Kooperatives Lernen, seit 1981 an der Freien Schule Kreuzberg

## INHALT

ENTWICKLUNG DER FREIEN SCHULE KREUZBERG	7
<i>Paradigmenwechsel in der Pädagogik</i> 12	
<i>Erziehung zur Freiheit?</i> 14	
<i>Alternativschulen – Spezialisten fürs Soziale?</i> 15	
DAS BEISPIEL MATHEMATIK	17
<i>Woher kommen die Zahlen?</i> 17	
<i>Von der parallelen Zuordnung zur Bündelung von Mengen</i> 19	
<i>Das Zahlenbewußtsein</i> 21	
<i>Konkrete Schritte zum Rechnen</i> 23	
<i>Mathematik als Problemlösungsverfahren</i> 30	
<i>Maß und Messen</i> 30	
DAS BEISPIEL DEUTSCH – DIE KINDER AUF DEM WEG ZU SPRACHE UND SCHRIFT	35
<i>Körpersprache</i> 35	
<i>Vor-Formen von Sprache und Schrift</i> 39	
<i>Einige Aspekte zur Sprachentwicklung und Sprachförderung</i> 44	
<i>Lesen lernen</i> 54	
<i>Wie die Wellenlinie zum »M« erstarrt</i> 57	
<i>Schreiben lernen</i> 63	
GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG DURCH EINE NEUE ANREGUNGSKULTUR	73
ZEICHNEN ALS WESENTLICHE AUSDRUCKSFORM DES KINDES	80
DAS SPIEL	91
<i>Zur Spielentwicklung</i> 91	
<i>Das freie Kinderspiel ist Lernen und Arbeiten mit beiden Gehirnhälften</i> 99	
<i>Die Rolle des Erwachsenen beim Mitspielen</i> 101	
SICHTWEISEN KINDLICHER ENTWICKLUNG	104
<i>Wahrnehmungsschulung</i> 108	
BEZIEHUNGS- UND INHALTSASPEKT	111
KEINE ZENSUR, KEINE BENOTUNG	115
ELTERNARBEIT – VON DEN ELTERN AUS	117
BILDUNGSPOLITISCHER BLICK IN DIE ZUKUNFT	121
ANHANG	124
<i>Anmerkungen und Quellenangaben</i> 124	
<i>Literaturverzeichnis</i> 125	
<i>Bildquellen</i> 127	

Wir freuen uns, daß zumindest in Berlin etwas von dem verwirklicht wird, das oft nur als akademische Forderung formuliert und in wenig gelesenen Fachartikeln den Bibliotheken überantwortet wird ....

*Christina Höhr und Wolfgang Hinte,  
ProfessorInnen am Institut für stadtteilbezogene  
soziale Arbeit und Beratung der Universität Essen*

Mit großem Interesse und weitgehender Zustimmung habe ich die Konzeption für eine neue Schule gelesen. Für mich ist dieses Konzept ein weiterer Beleg dafür, daß die Erfahrungen befragt und ausgewertet werden müssen, denn:  
»Häufig lähmt die Angst vor dem, was passieren kann, jegliches pädagogisches Handeln. Man verbleibt in der theoretischen Diskussion und begnügt sich damit, Lösungen anzubieten, ohne etwas wirklich geschehen zu lassen.« (Nicola Cuomo, in: Schwere Behinderungen in der Schule, Seite 21). Jetzt ist es notwendig, weitere Erfahrungen zuzulassen!

*Jutta Schöler, Professorin für  
Erziehungswissenschaften, West-Berlin*



## ENTWICKLUNG DER FREIEN SCHULE KREUZBERG

Freie Schulen als Keimzellen einer neuen Gesellschaft, das war eine der Utopien, die sich im Gefolge der Studentenrevolte entwickelt hatten. Im Lauf der siebziger Jahre, als die kühnen Hoffnungen längst einer Ernüchterung gewichen waren, ein Scheitern der Bildungsreform sich abzeichnete, entsteht die Alternativschulbewegung.

Ausgehend von der Kinderladenbewegung finden sich mit der Regelschule unzufriedene Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen zusammen, um den Kinderladenkinder die repressiven Strukturen der Grundschule zu ersparen. Eben diese repressiven Strukturen sind es auch, die bisher alle Versuche, innerhalb der Regelschule wirkliche, tiefgreifende Änderungen zu bewirken, immer wieder zum Scheitern bringen. Das ist dann auch der Grund, warum der Weg über das grundgesetzlich verbrieft Recht auf Gründung privater Ersatzschulen gewählt wird. Das Grundgesetz sieht vor, daß eine private Volksschule zuzulassen ist, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt (Art. 7(5)GG).

Daß der Freien Schule Frankfurt, die als erste dieses Recht einforderte, das pädagogische Interesse für ihre eingereichte Konzeption versagt wird, hindert die Berliner Gruppe nicht daran, ebenfalls diesen Weg zu beschreiten.

Im Sommer 1979 besetzen Kinder, Eltern und ErzieherInnen gemeinsam mit der »Fabrik für Kultur, Sport und Handwerk« das UFA-Gelände, renovieren die Gebäude und beginnen im Herbst mit dem Schulbetrieb. Der damalige Schulsenator Rasch hatte dem Verein »Privatschulinitiative e.V.« gegen den Widerstand seiner eigenen Verwaltung das pädagogische Interesse erteilt. Nach den bis dahin geltenden Gepflogenheiten ist damit auch die Erlaubnis für die Aufnahme des Schulbetriebs gegeben, vorausgesetzt daß die formalen Bedingungen, wie sie im Landeschulgesetz vorgeschrieben sind, erfüllt sind.

Das Abenteuer Freie Schule konnte beginnen. Damit, daß das so schnell gehen würde, hatte niemand gerechnet. Es gab zwar schon vorbereitende Gespräche von LehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern darüber, wie die vorhandenen, eher theoretisch konzeptionellen Vorstellungen in die Praxis umgesetzt werden sollten. Niemand von uns, die wir anfangen, eine bessere Schulwirklichkeit für unsere Kinder zu organisieren und zu entwickeln, war für diese hochgesteckten Ziele in irgendeiner Weise vorbereitet. Was da war, waren die bisherigen praktischen Erfahrungen aus der Kinderladenzeit und die eher theoretischen Praxisberichte von den Vorbildern (Freinet, Dennison, Neill u.a.). Die noch jungen Erfahrungen der Freien Schule Frankfurt und der (damals Freien) Glockseeschule gaben schon eher ein bißchen Orientierung.

Währenddessen setzten die Kinder unabhängig von den Erwachsenen ihre Vorstellung von Freier Schule mit Freude und voller Energie in die Tat um, sie bestand hauptsächlich aus Spielen. Es war also nicht verwunderlich, daß das äußere und innere Erscheinungsbild unserer Schule zunächst das eines großen Kinderladens war.

Noch bevor sich die chaotische Orientierungsphase soweit gelichtet hatte, daß gemeinsame praktisch umsetzbare Vorstellungen heranreifen konnten, spitzte sich die Lage zu.

Der erste »Unterrichtsbesuch« der zuständigen Schulverwaltung wurde angekündigt. Da bisher in der Praxis noch nichts stattfand, was sich als Unterricht im Schulverwaltungssinne interpretieren ließ, wurde beschlossen, den Verwaltungsbeamten etwas vorzuspielen. Die gesamte Schulsituation, die Kinder und LehrerInnen wurden so präpariert, daß sich bei wohlwollender Betrachtung der Eindruck alternativer Unterrichtsformen einstellen sollte. Aber die Schulräte spielten nicht mit. Es stellte sich schnell heraus, daß sich die Schulverwaltung zwar der politischen Weisung, eine Alternativschule zu genehmigen, gebeugt hatte, aber nicht gewillt und in der Lage war, in der Beurteilung der Praxis diesem politischen Willen Rechnung zu tragen.

So kam es zu der unglücklichen Situation, daß etwas pädagogisch Neues, das sich gerade erst in der Entwicklung befand, mit Maßstäben beurteilt wurde, die durch und für die Regelschule entstanden sind.

Um nicht geschlossen zu werden, wurde pro forma auf einzelne Bedingungen eingegangen, obwohl klar war, daß sie nicht in die Praxis umgesetzt werden konnten, weil dies die Entwicklung der angestrebten freien Unterrichtsformen nicht nur behindert, sondern unter Umständen unmöglich gemacht hätte. Es ging um zeitliche Vorgaben, um die Qualifikation von Mitarbeitern, um die Konkretisierung der Lernziele – alles Forderungen, die auf die Angleichung an die Regelschule hinausliefen. So kommt es, daß die Schulverwaltung heute mit einer gewissen perversen Logik behaupten kann, daß die Freien Schulen ihre eigenen Konzepte nicht verwirklichen können. Die Frage, ob die einzelnen Schulverwaltungsbeamten dieses Verhalten als geplante Strategie betreiben oder ob es die Folge nicht vorhandener Kompetenz ist, läßt sich schwer beantworten, es wird wohl beides sein.

Drei Monate nach Beginn der Freien Schule hat sich eine Spaltung der Gruppe ergeben. Die beiden Kinderladengruppen, die sich für das Projekt Freie Schule zusammengeschlossen hatten, trennten sich wieder, wobei Unzufriedene der einen sich zu der jeweils anderen Gruppe gesellten. Der eigentliche Hauptgrund für die Spaltung war, daß das gesamte Konfliktfeld dermaßen komplizierte Formen angenommen hatte, daß niemand mehr einen Überblick über das gesamte Geschehen hatte. Wir waren alle überfordert, konnten Emotionen und Inhalte nicht mehr voneinander trennen.

Die Folge waren Polarisierungen und Fraktionierungen mit emotional aufgeheizten Feindbildern. Althergebrachte unsoziale und verletzende Umgangsformen brachen durch. Drei inhaltliche Fragen waren es in erster Linie, für die keine Einigung in Sicht war, die aber aus heutiger Sicht der halbwegs einvernehmlichen Klärung bedürfen, wenn eine Alternativschule überleben will:

1. Wieweit darf die Kompromißbereitschaft gegenüber der Schulverwaltung gehen? Wieweit darf sie direkt in das pädagogische Geschehen mit z.B. zeitlichen Vorgaben für das Erlernen der Kulturtechniken eingreifen?
2. Wer bestimmt was, d.h. wie sieht die organisatorische und inhaltliche Mitwirkung der Eltern einerseits und der MitarbeiterInnen andererseits aus?
3. Wer bestimmt die Zusammensetzung des Mitarbeiterteams, und wer und wie bestimmt über die Aufnahme neuer Kinder und Eltern?

Im Nachhinein erscheint es grotesk, daß über so, wie es scheint, einfache Grundvoraussetzungen keine Einigung erzielt werden konnte. Wer jedoch Formen der



Meinungsbildung alternativer Kreise kennt, der ahnt schnell, daß sich viel Sprengkraft in diesen einfachen, aber grundsätzlichen Fragen verbirgt.

Nach einer Übergangszeit von zwei Monaten nach der Trennung beginnt die zweite Freie Schule in Berlin, die sich jetzt Freie Schule Kreuzberg nennt, mit ihrer Praxis im Mehringhof, einem alternativen Szeneprojekt. Im Juni 1981 reichen wir unser pädagogisches Konzept ein. Der Schulsenator Rasch weist seine Verwaltung an, uns ebenfalls zu genehmigen, die Verwaltung hält uns hin. Sie verzögert die Genehmigung bis zu den anstehenden Wahlen in Berlin. Rasch wird als Schulsenator von Laurien abgelöst, und im Juli 1981 erhalten wir die Ablehnung unseres Antrags.

Wir beschreiben die Vorgeschichte unserer Schule deshalb mit dieser Offenheit, weil das Ringen um Anerkennung und die Art, wie es sich gestaltet, wesentlich zum Erscheinungsbild jeder Freien Alternativschule gehört.

Im Kampf um die Anerkennung durch die Schulverwaltungen ergibt sich für die meisten Freien Schulen der Zwang, Methoden der Wissensvermittlung und Strukturen der Unterrichtsgestaltung zu akzeptieren, die denen der öffentlichen Schule ähneln. Viele Alternativschulen lassen sich notgedrungen darauf ein, allerdings in der Hoffnung, durch das freiere Umfeld und den ungezwungenen Umgang zwischen SchülerInnen und PädagogInnen weitgehend ihre Vorstellungen durchsetzen zu können. Diese Hoffnung ist illusionär.

Da der Freien Schule Kreuzberg von der Schulverwaltung das pädagogische Interesse nicht zuerkannt wurde, konnte sie, von solchen Auflagen unbelastet, in fast zehn Jahren Praxis andere Wege gehen. Uns wurde sehr schnell klar, daß sich aus anderen Rahmenbedingungen alleine nicht automatisch eine neue Methodik ergibt. Dem positiven Aspekt der Verweigerung üblicher Strukturen und Inhalte muß die Entwicklung neuer, alternativer Strukturen und Inhalte folgen. Da wir nun ja eine illegale Schule waren, konnten wir auch darauf verzichten, unterrichtsähnliche Situationen herzustellen, die der Unterrichtsverwaltung genehm wären. Wir hatten wieder Zeit, uns das anzuschauen, was sich die Kinder unter »Freier Schule« vorstellten.

Dabei stellten wir fest, daß die Kinder hauptsächlich spielten, zeichneten und ihre Bastelarbeiten vorwiegend mit dem zu tun hatten, was sie spielten. Ein Teil ihrer Spiele (Polizei; Cowboy und Indianer; Familie, Mutter, Kind; Weltraum- und Kriegsspiele), ihre Art zu lernen oder eben nicht zu lernen, stieß uns vor den Kopf. Insbesondere ihr unsoziales und teilweise brutales Verhalten bei manchen Spielen waren nicht leicht zu ertragen. Daraus ergaben sich die ersten Schwerpunkte unserer Arbeit: das freie Spiel, die sozialen Umgangsformen der Kinder untereinander, die Kinderzeichnungen und ihr kreatives Gestalten, vor allem bei ihren selbsthergestellten Spielsachen. Erst später, nachdem ein Voneinanderlernen sich langsam entwickelte, bekamen die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen eine größere Bedeutung. Sich gegenseitig ernstzunehmen, tatsächlich voneinander zu lernen – bei diesem Prozeß sind es in erster Linie die PädagogInnen, die ihr bisheriges Selbstverständnis kritisch überprüfen und ihr Verhalten ändern müssen.

Wenn dieses neue Lernen, wie theoretisch gefordert, auf Veränderungen von Strukturen und die Veränderung von Bewußtseinsinhalten gleichermaßen ausgerichtet ist und sich erfüllen soll, dann setzt das die freie Entwicklung des Individuums als Bedingung der freien Entwicklung aller voraus.



Wie aber sollen unsere Kinder an diesem Prozeß mitwirken, wenn wir sie nicht über diese Zielsetzung in einer für sie verständlichen Form aufklären? Daß das möglich ist und welche Veränderungen im Bewußtsein von PädagogInnen notwendig sind, wird in den Kapiteln »Paradigmenwechsel in der Pädagogik?« und »Erziehung zur Freiheit?« erörtert. Dabei wird, so ist zu hoffen, deutlich werden, daß nicht wir diejenigen sind, die Kinder als Objekte pädagogischer Experimente mißbrauchen, sondern die notwendigen Schritte aufzeigen, wie dieser allgegenwärtige Mißbrauch Schritt für Schritt mit und durch die Hilfe der Kinder aufzulösen ist. Hilfe können wir von Kindern in diesem gemeinsamen Lernprozeß nur erwarten, wenn wir am Prinzip des freiwilligen Lernens festhalten und von einer Kompetenz und Eigenentwicklung der Kinder ausgehen. Daß es diese Kompetenz und Eigenentwicklung gibt und wie sie aussehen kann, zeigen die Beispiele in den Kapiteln Deutsch und Mathematik.

Eine weitere Etappe auf dem Weg zu unserer neuen Pädagogik war folgende Erkenntnis: Je mehr wir die Eigentätigkeiten der Kinder akzeptierten und sie, so gut es ging, unterstützten, desto größer wurde ihre Bereitschaft, auf Anregungen unsererseits positiv zu reagieren. So entstand dann das, was wir eine neue Anregungskultur nennen. Die Bereitschaft der Kinder, von sich aus mit uns die Kulturtechniken lernen zu wollen, wurde wieder größer. Wir haben uns durch viel Selbstdisziplin, Veränderungswillen und Einfühlungsvermögen eine neue Verhaltenskompetenz erworben. Wir haben die Neigung Schritt für Schritt abgebaut, durch lehrerhaftes Erklären »unsere« Logik in die Erfahrungswelt der Kinder einzuführen und durch Zeigen, wie etwas »besser« gemacht werden könnte, die Kinder zu bevormunden.

Wir haben erkannt, daß man die Dinge, mit denen sich Kinder beschäftigen, in kindlichen Zusammenhängen und Ordnungsvorstellungen belassen muß. Sie können neue komplizierte Vorstellungen nur dann konstruktiv annehmen, wenn es ihnen möglich ist, sie in ihren bisherigen Erfahrungshorizont einzubinden.

Gerade bei der Vermittlung von Kulturtechniken wird davon ausgegangen, daß noch nichts da ist. Diese falsche Grundannahme ist der Ursprung aller Vermittlungsproblematik. Bei unserer Suche nach Möglichkeiten, auch bei der Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen am kindlichen Erfahrungshorizont anzuknüpfen, stießen wir auf das Buch »Universalgeschichte der Zahlen« von Georges Ifrah<sup>1</sup>.

Über die kindliche Frage: »Woher kommen eigentlich die Zahlen und Buchstaben, die wir jetzt alle lernen wollen, sollen und müssen?« und ihre wissenschaftlich fundierte Beantwortung in dem erwähnten und in anderen Büchern entdeckten wir eine mögliche Lösung. Es entstand unser »Historischer Ansatz«.

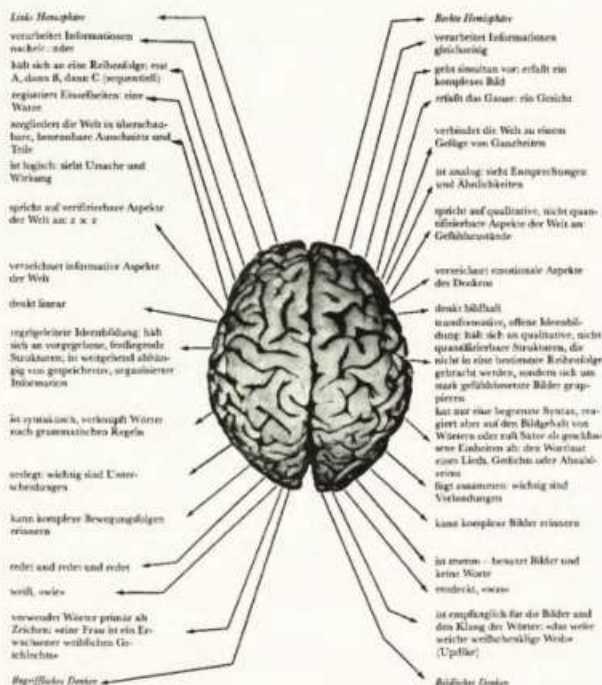
Das heißt, daß wir bei der Vermittlung der Grundlagen der einzelnen Disziplinen uns an ihrer menschheitlichen Entstehungsgeschichte orientieren. In dieses Orientierungsgerüst paßten alle Aktivitäten, die wir bisher schon im Hinblick auf die Vermittlung von Kulturtechniken mit den Kindern zusammen entwickelt hatten: also Geschichten erzählen und vorlesen, die Kinder eigene Geschichten erzählen lassen und sie aufschreiben, eigene Symbole und Geheimschriften erfinden lassen usw. Das Problem war aber, daß diese Aktivitäten noch keinen auch für die Kinder sichtbaren Zusammenhang hatten. Die alte Forderung nach Ganzheitlichkeit des Bildungsvorgangs, an der auch der Projektunterricht gescheitert war, wartete noch auf eine Lösung.

Ein wichtiger Ansatzpunkt dazu ergab sich aus unserem Orientierungsgerüst. Wir erkannten sehr schnell, daß die einzelnen Disziplinen nicht getrennt voneinander, sondern in einem komplexen Zusammenwirken entstanden sind. Daraus folgt logischerweise die Forderung, daß zur Vermittlung der Grundlagen auch die Erfahrungsbarmachung ihrer komplexen Abhängigkeit voneinander gehört; also der Zusammenhang von Schrift, Zahl, Maß und Gewicht als Schlüssel zum Weltverständnis. Jetzt stellen sich natürlich sofort die Fragen: »Können Kinder komplexe Zusammenhänge überhaupt begreifen, und wann können sie das?« »Gehört dazu nicht die Fähigkeit des abstrakten Denkens?« »Gibt es einen anderen Weg als den vom Einfachen zum Komplizierten?« »Ist die linear-logische Denkweise, auf der alle Didaktik bisher basiert, kindgemäß, und wenn nicht, was dann?«

Wie funktioniert also Lernen? Was ist Begabung? Wie entsteht Kreativität?

Die Psychologie hat zu diesem Thema bis heute wenig Erschöpfendes beigetragen. Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt sich jedoch die Gehirnforschung sehr intensiv mit diesen Fragen. In der BRD war es vor allem Frederic Vester, der mit seinem Buch »Denken, Lernen, Vergessen« nach einer gleichnamigen Fernsehserie einer breiteren Öffentlichkeit bisherige Forschungsergebnisse zugänglich machte. Die bahnbrechenden Entdeckungen über die Funktionsweise des Gehirns, insbesondere die Entwicklung des Hemisphärenmodells, gehen auf den amerikanischen Nobelpreisträger Roger W. Sperry zurück.

#### Hemisphären-Modell





»Die Forschung hat bisher zu zwei unstrittigen Erkenntnissen geführt:

1. Das Großhirn besteht aus zwei Hälften, und jede dieser Hemisphären kann unabhängig von der anderen arbeiten.
2. Jede Hemisphäre verarbeitet identische Informationen auf unterschiedliche Weise.«<sup>2</sup>

Beide Gehirnhälften sind mit dem sogenannten Corpus callosum (Balken) verbunden. Die Vermutungen der Gehirnforscher gehen dahin, daß bei Kindern bis zum Alter von elf bis zwölf Jahren, also bis zum Beginn der Pubertät, die rechte Gehirnhälfte dominiert. Hintergrund dieser Annahme ist die hirnbioologische Entdeckung, daß die Nervenfasern des Corpus callosum fast elf Jahre brauchen, um ihre Leitfähigkeit auszubilden, die den Austausch elektrischer Impulse und damit die für das ausgewachsene Gehirn charakteristische Kommunikation zwischen den Hemisphären ermöglicht.<sup>3</sup> Wenn das zutrifft, wäre dies eine wissenschaftliche Bestätigung für praktische Erkenntnisse vieler Reformpädagogen. Nicht nur Rudolf Steiner, sondern auch Martin Wagenschein und andere haben immer wieder behauptet, daß sich zu Beginn der Pubertät Entscheidendes im Hinblick auf das Abstraktionsvermögen ereignet. Das wäre auch eine Erklärung dafür, warum es unserem linkslastigen Erziehungssystem nicht gelingen kann, exaktes Denken ohne Preisgabe der Phantasie zu lehren.<sup>4</sup> Die linear-logisch ausgerichtete Didaktik handelt gegen die natürliche Eigenentwicklung von Kindern. Auch über Legasthenie muß in diesem Zusammenhang neu nachgedacht werden. Wie also, fragen wir mit Jerome Bruner, weckt man in einem Kind die ganze Kraft analytischen Denkens, ohne ihm dadurch sein gesundes Empfinden für den intellektuellen und praktischen Nutzen intuitiven Denkens zu rauben?<sup>5</sup>

Ob unsere Konzeption eine mögliche Lösung darstellt, möge der Leser selbst entscheiden. Wir glauben jedenfalls zu wissen, warum uns eines unserer Kinder auf die Bemerkung: »Du bist ein Idiot, wie er im Buche steht!« die weise Antwort gab: »Ich steh aber nicht im Buche!«

### *Paradigmenwechsel in der Pädagogik?*

Unsere intensive Auseinandersetzung mit den derzeit stark polarisierenden Positionen sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der theoretischen Diskussion läßt uns zu folgendem Schluß kommen: Alle noch so unterschiedlichen Ansätze haben eine Gemeinsamkeit. Diese Gemeinsamkeit ist die Annahme falscher Prämissen, der gemeinsame Ausgangspunkt von falschen Grundgedanken. Neudeutsch gesprochen von einem falschen Paradigma.

Diese Grundgedanken lauten: Erziehung sei etwas direkt Wirkendes; sie unterliege einem relativ einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip. Erziehung sei eine einseitige Aktion, sie werde von Erwachsenen mit dem Kind, bzw. von dem vermeintlich Schlauerem mit dem vermeintlich Dümmeren gemacht. Erziehung wäre meßbar, die Lernprozesse durchschaubar.

Diese Annahmen stimmen nicht. Sie werden dem komplexen, wechselseitigen Prozeß dessen, was wir Erziehung nennen, nicht gerecht. Die Dynamik der



menschlichen Entwicklung in zunehmender Komplexität sperrt sich von Natur aus gegen allgemeingültige Regeln für die Zukunft. Dieses Dilemma gilt gleichermaßen für die Psychologie und Soziologie, doch in der Pädagogik wird besonders deutlich, wie die Wissenschaft ihrem Gegenstand hinterherdenkt. In ihrem Versuch, meßbar zu machen, was unseres Erachtens nicht zu messen ist, mußte sich die pädagogische Wissenschaft zwangsläufig von der Praxis entfernen, um überhaupt zu »Begrifflichkeiten« zu kommen, die den allgemein anerkannten wissenschaftlichen Ansprüchen standhalten konnten. Damit hat sich die pädagogische Wissenschaft quasi »entpädagogisiert«.

Theoretisches pädagogisches Wissen entsteht und versinkt immer wieder, ohne je in die Praxis zu gelangen. Wenn dennoch ein Teil dieses Wissens in die Praxis gelangt, dann in Form von Theorie, die der Praxis übergestülpt wird wie eine Käse-glocke. Die Theorie wird von Erwachsenen gemacht und an Kindern ausprobiert. Es werden Lernziele formuliert (vorweggenommen), und damit wird die Didaktik, mittels derer die Lernziele erreicht werden sollen, überproportional am Geschehen beteiligt, bis sie sich schließlich als abgehobene Wissenschaft verselbständigt. In Form des Curriculums hat sich diese verselbständigte Wissenschaft in der Praxis festgesetzt und führt dort ein zähes Eigenleben an führender Stelle. Kinder und Schüler sind Objekte wissenschaftlicher Forschung geworden, an denen der Erfolg oder Mißerfolg didaktischer Maßnahmen gemessen wird. Didaktik ist zum Ersatz für (nicht funktionierende) Pädagogik geworden.

Mit P. Freire spricht H. Weber in diesem Zusammenhang von der »Übermitt-lungskrankheit des Bildungsvorgangs«: Da herkömmliche Unterrichtsformen den Handlungs- und Beziehungsaspekt zwischen Schüler und Lehrer vernachlässigen, wird Schülern im Unterricht nicht die Wirklichkeit der Welt nahegebracht, son-derneine vorgestellte Wirklichkeit, wie sie im Unterrichtsmaterial und Lehrerbewußtsein verengt ist. Diese Lehrstoff-Wirklichkeit erstarrt zunehmend in ihrer Präsentationsstruktur und wird der tatsächlichen, der erlebten Wirklichkeit immer unähnlicher, immer weniger vergleichbar.

»Durch allerlei methodische Verfeinerungen und Tricks wird dieser Übermitt-lungskrankheit zu Leibe gerückt. Der Effekt aber bleibt auf Dauer aus. Denn man übersieht, wenn im Unterricht gesprochen wird, den Unterschied zwischen dem, was Sprache eigentlich ist, und dem, was es heißt, über die Dinge nur zu reden. Man kann nämlich über Dinge reden; man kann aber auch Sprache deshalb fin-den, weil der Umgang mit den Dingen dazu nötigt. Die Übermitt-lungskrankheit des Unterrichts manifestiert sich darin, daß sich alles im Reden über die Dinge erschöpft und so die Worte aller Konkretheit entleert werden.«<sup>6</sup>

Wo immer der Versuch unternommen wird, Kinder nicht nur als Objekte erzie-herischer Maßnahmen zu sehen, ihnen ein größerer Freiraum für ihre Eigenent-wicklung zugestanden wird, da wird eines sehr schnell deutlich: Die in den Köpfen der Erwachsenen entstandenen Theorien taugen für die Praxis wenig (auch nicht die des sogenannten Projektunterrichts).

Paradigawechsel bedeutet in diesem Zusammenhang nicht etwa nur die Verab-schiedung von alten, überholten Grundsätzen zugunsten neuer, dynamischer Überle-gungen, sondern vor allem die (schrittweise) »Entdidaktisierung« des Vermitt-lungsvorganges. Durch die Entdidaktisierung des Vermittlungsvorganges gerät wieder das

in den Mittelpunkt, was durch Wissensvermittlung erreicht werden sollte, nämlich Bildung. Kerschensteiner formulierte einmal: »Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man einmal gelernt hat.«<sup>7</sup> Dabei ist dann weniger die Wissenschaft gefragt als vor allem die Erfahrungen und Erlebnisse von Schülern und Lehrern, die sich auf der neuen Basis des Umgangs miteinander ergeben.

Dennison schreibt in seinem Erfahrungsbericht aus der Praxis in der First Street School: »Doch selbst wenn ich im rein wissenschaftlichen Sinn überhaupt nichts beweisen kann, so haben die Vorfälle selbst dennoch eine Überzeugungskraft, und ich kann nur hoffen, daß unsere Erfahrungen bei anderen Eltern und Lehrern ein experimentelles Interesse wecken werden.«<sup>8</sup> Seine Hoffnung richtet sich also nicht auf eine neue Theorie, sondern auf den Vergleich von Erfahrungen, der ein Interesse daran wecken soll, zu experimentieren, etwas zu verändern.

Auch wir wollen unsere Konzeption nicht als neue Theorie verstanden wissen, sondern in erster Linie als Anregung und Beispiel dafür, daß es anders geht. Vor allem aber wollen wir, daß der pädagogischen Praxis, oder besser gesagt, der praktischen Erfahrung und dem Austausch dieser Erfahrung wieder mehr Raum und Wichtigkeit gegeben wird.

### *Erziehung zur Freiheit?*

Ein weiterer Begriff, mit dem in der Pädagogik ständig umgegangen wird, als ob jedem klar wäre, was das ist, ist der Begriff der Freiheit. Freiheit wird vielfach so gesehen, daß zuviel davon automatisch zum Chaos führt. Desweiteren wird Freiheit in der Pädagogik vor allem mit dem Begriff Autorität verbunden. Wenig Autorität bedeutet viel Freiheit und umgekehrt. Weitere Polaritäten sind: Führen und Wachsenlassen, Nähe und Distanz.

Die Freiheit ist schwer zu fassen, nicht nur in der Pädagogik, doch niemand kann so tun, als sei sie nicht wesentlich am Entwicklungsprozeß beteiligt. Insbesondere wer den Anspruch erhebt, »Freie Schule« zu verwirklichen, muß sich zwangsläufig mit dem Phänomen »Freiheit« auseinandersetzen. Das hat auch Dennison getan und kam dabei zu folgenden Aussagen:

- »1. Freiheit ist ein abstrakter und äußerst schwer zu definierender Begriff ...
  2. Wenn Erwachsene auf Autorität verzichten, wächst nicht zwangsläufig die Freiheit der Kinder.
  3. Freiheit geben heißt, den formativen Kräften anderer freien Lauf zu lassen.«<sup>9</sup>
- Die Erkenntnis, daß beim Verzicht auf Autorität nicht immer die Freiheit der Kinder wächst, gehört zu den wichtigsten Erfahrungen, die wir in unserer Praxis gemacht haben. Freiräume können konstruktiv genutzt, aber auch destruktiv mißbraucht werden. Die dritte, eindeutige Definition scheint uns jedoch zu weit zu gehen. Es müßte heißen: »Freiheit geben, kann auch bedeuten, den formativen Kräften anderer freien Lauf zu lassen.« So formuliert läßt uns diese Aussage bewußt werden, daß ein Kind wie wir alle einer komplexen Einflußsphäre unterliegt und daß eine zurückgenommene Beeinflussung in vielen Fällen durch andere Menschen und Strukturen ersetzt werden kann. Dabei gerät das Feld, bzw. der Raum und die



Situation in den Blickpunkt, in der sich Freiheit entfalten kann oder auch nicht. »Der Erziehende hat Grenzen häufig zu personifizieren. Hier ist der klassische Scheideweg der Pädagogik für alle erdenklichen Verwirrungen und für klammheimliche Rechtfertigungen von autoritären Machtstrukturen oder von laissez faire bis antiautoritären Ohnmachtsstrukturen. 'Kids an die Macht' ist eine das Kind ebenso neurotisierende Haltung wie '... solange der seine Füße unter meinen Tisch stellt ...'. Die pädagogische Autorität legitimiert sich durch das Anerkenntnis der kindlichen Eigenständigkeit und der Akzeptanz der von der Autorität unabhängigen Grenzen.«<sup>10</sup>

Freie Schulen versuchen ein Mehr an Freiheit dadurch zu gewinnen, daß sie den sozialen Interaktionsrahmen einschließlich der Freiräume nicht nur für, sondern mit den Kindern gestalten. Einen hierfür notwendigen Aspekt benennt P. Freire: »Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.«<sup>11</sup>

Es geht also nicht um mehr oder weniger Beeinflussung oder Erziehung, sondern darum, ob unser Anteil an der Gestaltung des sozialen Interaktionsprozesses die Eigenentwicklung des Kindes unterstützt oder ihr entgegenwirkt. Zielsetzung in der Praxis soll es daher sein, ein Kind in seiner Eigenentwicklung so zu stärken und zu unterstützen, daß es ohne zu große Fremdbestimmung seine Persönlichkeitsstruktur entdecken und ausbilden kann. Wir erziehen nicht zur Freiheit, sondern stellen Situationen her, in denen sich für die, die da gerade zusammen sind, Möglichkeiten für das Erleben von Freiheit entwickeln. Hier definiert sich Freiheit nicht an mehr oder weniger Grenzen und ihrer Gestaltung, sondern an dem sozialen Umfeld, aus dem erst für den einzelnen Menschen Freiheit erwachsen kann.

Mehr Freiheit wagen fordert von PädagogInnen Mut zum Risiko, Mut, Dinge zuzulassen, ohne zu wissen, was genau dabei herauskommt. Das größte Hemmnis dabei ist die Angst, nicht alles unter Kontrolle zu haben und nicht alles wissen, planen und in Schubladen einordnen zu können. Eine wesentliche Rolle spielt dabei, sich gegenüber Kollegen, Eltern und Vorgesetzten rechtfertigen und erklären zu müssen. »Häufig lähmt die Angst vor dem, was passieren kann, jegliches pädagogische Handeln. Man verbleibt in der theoretischen Diskussion und begnügt sich damit, Lösungen anzubieten, ohne etwas wirklich geschehen zu lassen.«<sup>12</sup>

### *Alternativschulen: Spezialisten fürs Soziale?*

In allen politischen Lagern unserer Gesellschaft gibt es eine weitreichende Kritik, die da lautet: Die staatlichen Schulen sind wenig in der Lage, eine Wissensvermittlung zu entwickeln, die der Lernkompetenz der Kinder entspricht. Dies wird mit weitgehender Übereinstimmung, wenn auch unterschiedlicher Begründung festgestellt.

Insbesondere bei der Stoffvermittlung in den Fächern Deutsch und Mathematik existiert aber dennoch so etwas wie eine »reine Lehre«, von der (auch innerhalb der wenigen staatlichen Schulversuche) keine Abweichung geduldet wird. Den Alternativschulen wird selbst von den schärfsten Kritikern eine Kompetenz im sozialen



Umgang mit Kindern zugestanden. Gleichzeitig wird aber behauptet, daß sie aus eben diesen Gründen nicht in der Lage wären, den Kindern die sogenannten Kulturtechniken in der erforderlichen Weise zu vermitteln. Wissensvermittlung ohne Leistungsdruck scheint nach wie vor unvorstellbar zu sein.

So wird von den »Freien Alternativschulen« (private Ersatzschulen), die zur Zeit um eine Anerkennung ringen, von den Schulverwaltungen eine zeitliche Vorgabe für das Erlernen der sogenannten Kulturtechniken, also Lesen, Rechnen und Schreiben, verlangt. Daß die Waldorfschulen von solchen Vorgaben befreit sind, haben sie ihrer langen Tradition zu verdanken.

Um zu zeigen, daß eine eigenständig kindgerechte und erfolgreiche Vermittlung der Grundfertigkeiten für Freie Schulen möglich ist, beginnen wir unsere Konzeption mit der Schilderung von »Mathematik und Deutsch in unserer Freien Schule«.

## DAS BEISPIEL MATHEMATIK

### *Woher kommen die Zahlen?*

Die Kinder kommen auf uns zu mit der Bitte: Ich will rechnen.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist der Grundsatz, daß wir als Pädagogen, wenn wir den kindlichen Interessensgebieten und Fragestellungen nachgehen, sie an dem Entwicklungspunkt abholen müssen, an dem sie sich befinden. Das heißt konkret auf Mathematik bezogen, wir müssen erst einmal durch Beobachtung und Befragung feststellen, was sie in diesem Bereich wissen und können, bzw. glauben zu wissen oder zu können. Die Beobachtung und Befragung der Kinder läßt uns immer wieder zu den Fragen kommen: Woher kommen eigentlich die Zahlen? Und wozu sind sie da?

Ob diese »Hintergrundfragen« von den Kindern selbst kommen, oder ob sie von uns gestellt werden, ist hierbei nicht so wichtig. Wesentlich sind die vielfältigen konkreten und beziehungsreichen Überlegungen, die sich aus diesen scheinbar einfachen Fragestellungen ergeben.

Einige Beispiele: Können nur Menschen zählen oder auch Tiere? Gibt es Menschen, die nicht zählen können? Zählen Menschen in anderen Ländern genauso wie wir? Seit wann können Menschen zählen, und wie haben sie es gelernt? Was alles kann man zählen?

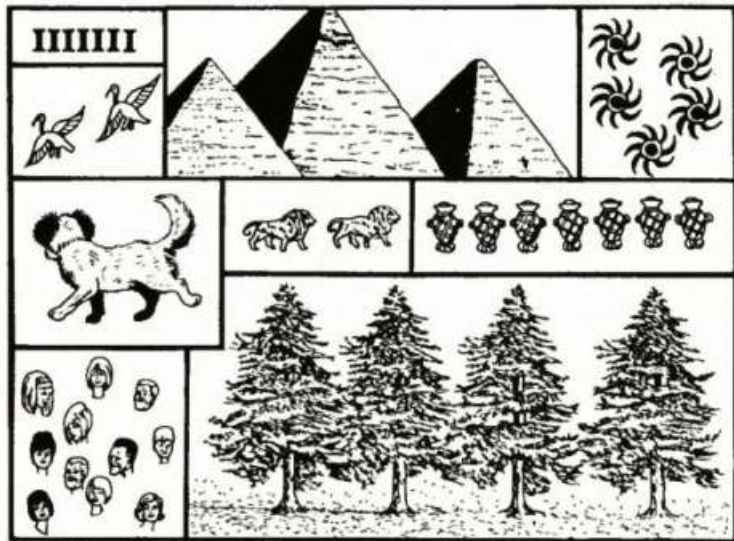
Wenn die prinzipielle Frage »Warum denn überhaupt lernen?« mit den Kindern noch nicht erörtert worden ist, dringt sie hier in den Vordergrund. Anhand von Beispielen, wie und warum die Menschen zum Zählen kamen, kann sehr deutlich durchschaubar und im Spiel mit Mengen auch erfahrbar gemacht werden, daß Lernen grundsätzlich etwas mit der Erleichterung des Lebens, mit der Bewältigung von Problemen und mit der Unabhängigkeit von anderen, also mit Selbständigkeit (Freiheit) zu tun hat.

### Der Schafhirte

Ein Hirte treibt morgens seine Schafe auf die Weide. Er kann nicht zählen, denn zu seiner Zeit gab es noch keine Zahlen. Die Nacht verbringt er mit den Schafen zusammen in einer schützenden Höhle. Wie kann er feststellen, daß ihm kein Schaf verloren geht? Solange es wenig Schafe sind, gibt es kaum Probleme. Er kann z.B. jedem Tier einen Namen geben, und bei genauem Beobachten wird er feststellen, daß jedes Tier ein bißchen anders aussieht, eine Besonderheit hat, und sich so das Tier und den dazugehörigen Namen merken.

Aber wieviel Schafe kann er sich merken? Oder die Frage allgemeiner gestellt: Wieviel Dinge gleicher Art, Schafe, Bäume, Menschen usw. können wir spontan erkennen, und ab welcher Menge müssen wir diese in irgendeiner Form verändern (ordnen), um sie sicher zu erkennen bzw. mengenmäßig festzustellen?

Auf einen Blick können wir mit unserer direkten Zahlenwahrnehmung feststellen, ob eine Gesamtheit ein, zwei, drei oder vier Elemente umfaßt; Mengen, die größer sind, müssen wir meistens »zählen« – oder mit Hilfe des Vergleichs oder der gedanklichen Aufteilung in Teilmengen erfassen –, da unsere direkte Wahrnehmung nicht mehr ausreicht, exakte Angaben zu machen.



Unsere Geschichte und das Experiment bringen uns zu der Erkenntnis, daß alle Menschen, ob groß, ob klein, schlau oder weniger schlau, dieselben Grundvoraussetzungen mitbringen, was das spontane Erkennen von Mengen betrifft. Bei unserer Arbeit mit den Kindern der Freien Schule haben wir festgestellt, daß es für die Kinder ein sehr positives Erlebnis ist zu merken, daß sie an diesem Punkt auf der gleichen Leistungsstufe mit den Erwachsenen stehen. Dieses positive Grunderlebnis mit Zahlen scheint uns besonders wichtig zu sein für den weiteren Verlauf des Lernprozesses. Auch die Fragestellung: »Können Tiere zählen?« und ihre Erörterung tragen unseres Erachtens dazu bei, das Sachgebiet »Mathematik« auf eine kindgerechte, positive und beziehungsreiche Art und Weise einzuführen.

Es ergab sich eine weitere wesentliche Erfahrung: Werden die Kinder auf diese Weise mit dem Problem »Rechnen lernen« konfrontiert, so interessieren sie sich natürlich auch besonders stark für die Beziehungen, die mit den erzählten Beispielen transportiert werden. Sie fragen z.B.: »Hat der Hirte keine Angst, nachts alleine mit den Schafen?« oder »Was macht er, wenn Wölfe kommen?« usw. Diese Fragen dürfen nicht umgangen werden, sondern müssen ernst genommen und ausführlich behandelt und erörtert werden. Wenn das nicht geschieht, entsteht die allen Pädagogen so vertraute, aber auch verhasste, weil hilflos machende Situation, in der das Kind »träumt«, was nichts anderes heißt, als daß es für sich an seinen Fragestellungen weiterarbeitet oder abschaltet, während der Pädagoge mit Engsgeduld und tausend verschiedenen Beispielen versucht, seine eigene Denkstruktur und seine Art der Problemlösung zu verdeutlichen.

»Unaufmerksamkeit ist das Sicherheitsventil des Geistes«<sup>13</sup>. Dies bedeutet, solange für das Kind der »Beziehungsaspekt« der Fragestellung im Vordergrund steht und nicht berücksichtigt wird, kommt es mit dem Inhalt nicht weiter. So entsteht nach unserer Beobachtung ein Großteil der sogenannten Lernblockierungen. (Zur Problematik des Beziehungs- und Inhaltsaspektes siehe auch Seiten 111 - 114)



Erst wenn ein Kind seine eigenen Fragestellungen befriedigend beantwortet findet, zeigt es auch Interesse für das inhaltliche Problem, das in der Fragestellung steckt. Erst dann ist es auch offen für Hilfestellungen, die ihm andere für die Lösung des Problems anbieten. Solange das nicht der Fall ist, sind die sogenannten Hilfestellungen für das Kind nichts anderes als zusätzliche Informationen, die keine Fragen beantworten, sondern meist neue Fragen aufwerfen, also zusätzliche Verwirrung stiften.

### *Von der parallelen Zuordnung von Mengen zur Bündelung von Mengen*

Wenn unser Hirte mehr Schafe zu hüten hätte, als er sich merken kann, braucht er ein Hilfsmittel oder eine Gedächtnisstütze. Zunächst nimmt er wahrscheinlich seine Finger zur Hilfe. Wenn diese nicht mehr ausreichen, kann er, wie die Abbildung zeigt, Kerben in einen Knochen schnitzen. Wenn seine Schafe die Höhle verlassen, schnitzt er für jedes Schaf, das am Ausgang an ihm vorbei geht, eine Kerbe in den Knochen. Abends, wenn sie wieder in die Höhle zurückkommen, braucht er nur noch den Finger in die Kerben zu legen und erkennt so, ob wieder alle zurückgekommen sind. Wenn die Finger und Zehen bzw. andere Körperteile für die Zuordnung nicht mehr ausreichen, muß man sich anderweitig behelfen.

Wenn auch die Körperteile von mehreren Menschen (Zählhelfer) nicht mehr ausreichen, kommen wir von der parallelen Zuordnung zur Bündelung von Mengen, also zu sogenannten Zählsystemen z.B. Zehner-, Zwölfersystem (Dutzend), Zweiersystem (Computer).

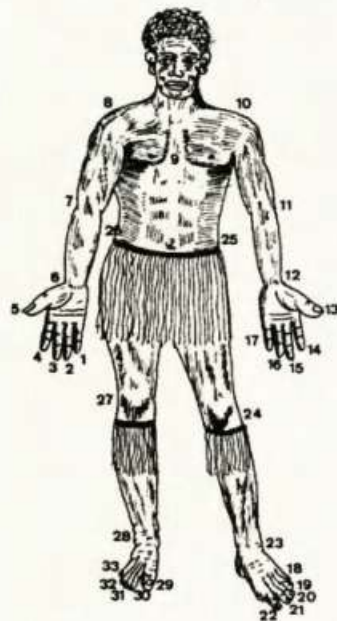


Hirte beim  
Abzählen  
der Schafe



oben: Zeichensprache, mit der von 1 bis 20 gezählt werden kann. Nur Finger und Zehen werden benutzt

rechts: Körperbezogenes Zählverhalten verschiedener Insulaner der Torres Straße



- 1: Kleiner Finger der rechten Hand
- 2: Rechter Ringfinger
- 3: Rechter Mittelfinger
- 4: Rechter Zeigefinger
- 5: Rechter Daumen
- 6: Rechtes Handgelenk
- 7: Rechter Ellenbogen
- 8: Rechte Schulter
- 9: Brustbein
- 10: Linke Schulter
- 11: Linker Ellenbogen
- 12: Linkes Handgelenk
- 13: Linker Daumen
- 14: Linker Zeigefinger
- 15: Linker Mittelfinger
- 16: Linker Ringfinger
- 17: Kleiner Finger der linken Hand
- 18: Kleine Zehe links
- 19: darauf folgende Zehe
- 20: darauf folgende Zehe
- 21: darauf folgende Zehe
- 22: Große Zehe links
- 23: Linker Fußknöchel
- 24: Linkes Knie
- 25: Linke Hüfte
- 26: Rechte Hüfte
- 27: Rechtes Knie
- 28: Rechter Fußknöchel
- 29: Große Zehe rechts
- 30: darauf folgende Zehe
- 31: darauf folgende Zehe
- 32: darauf folgende Zehe
- 33: Kleine Zehe rechts

Ausgangspunkt sind und bleiben in den meisten Fällen die Hände bzw. Finger, in manchen Gegenden auch die Zehen und andere Körperteile. Es ist laut Ifrah sehr wahrscheinlich, daß von der damaligen Bezeichnung einzelner Körperteile die Namen unserer Zahlzeichen abstammen.<sup>14</sup>

Wenn unser Hirte eine große Herde von Schafen zu »zählen« hat, so kann er also erst einmal so viele Schafe, wie er Finger an den Händen hat, an sich vorbeiziehen lassen. Danach schnitzt er eine Kerbe in seinen Knochen, die dann aber wiederum für die Menge von Fingern an zwei Händen, also für zehn Schafe steht. Dasselbe kann er auch mit Kieselsteinen tun. Die Methode, mit Kieselsteinen zu zählen, wurde früher tatsächlich angewandt.

Das Wort »calculi« bedeutet kleiner Kieselstein. Ein Kalkulator ist also einer, der mit Kieselsteinen rechnet.<sup>15</sup> Zunächst rechnen wir also noch nicht, sondern spielen mit Kieselsteinen. Wiederum liefern frühere Zählweisen anregende Beispiele.

Der für uns Erwachsene so klein erscheinende Schritt von der parallelen Zuordnung von Mengen zur Bündelung von Mengen in Form von Zahlensystemen ist für die Kinder (und war wohl auch für die Menschheit) ein sehr großer Schritt. Wir lassen uns deshalb sehr viel Zeit damit, denn dieser für die Entwicklung der Mathematik entscheidende Schritt soll nicht nur kognitiv verstanden, also nicht nur als Rechentechnik abstrakt, bzw. intellektuell verstanden, sondern wirklich begriffen (= angefaßt) werden.

Kreativ kann man nur dann mit Wissen umgehen, wenn man den Prozeß, der zu diesem Wissen geführt hat, kennt.





Beispiele früherer  
Zählweisen

### Das Zahlenbewußtsein

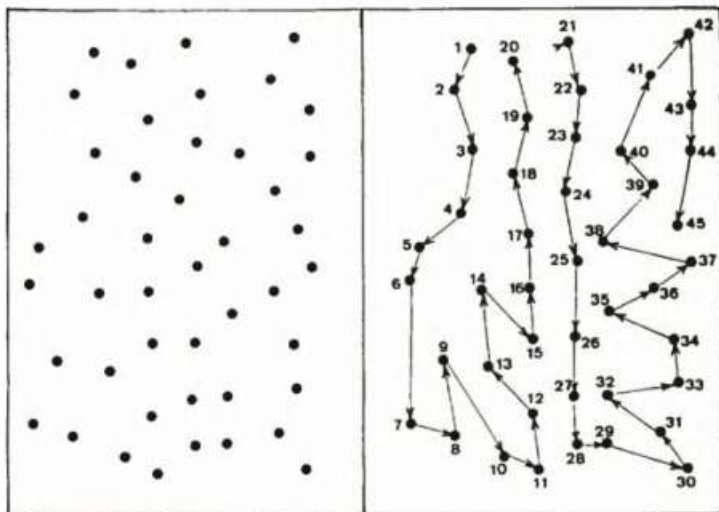
Bei unserer Arbeit mit den Kindern der Freien Schule konnten wir immer wieder feststellen, daß die meisten Kinder überzeugt davon sind, zählen zu können (z.B. von 1 bis 100, manche auch noch weiter). Bei genauerer Beobachtung und Befragung ergibt sich aber, daß sie lediglich eine »Wortreihe« auswendig gelernt haben und nun partiell in der Lage sind, den auswendig hergesagten Zahlen die entsprechende Menge zuzuordnen.

»Der menschliche Verstand ist erst dann in der Lage, die ganzen Zahlen abstrakt zu erfassen, wenn er getrennte Einheiten erkennen und zu einer begrifflichen 'Synthese' zusammenfassen kann. Diese intellektuelle Fähigkeit, die vor allem das Erlernen der Analyse, des Vergleichs und der Abstraktion von individuellen Unterschieden voraussetzt, beruht auf einem Denkvorgang, der zusammen mit der Paarung und der Klassifizierung den Ausgangspunkt aller Wissenschaften darstellt.«<sup>16</sup>

Dieses Zahlenbewußtsein ist nur wenigen Menschen gegenwärtig. Bei unserer Arbeit mit den Kindern müssen wir davon ausgehen, daß sie noch kein solches Zahlenbewußtsein haben. Ohne diese Voraussetzung sind unsere Zahlen eine ungenaue Pauschale, willkürliche Begriffe oder Bezeichnungen. Es ist also völlig sinnlos, einem Kind zu sagen,  $2 \times 2$  ist 4, und zu erwarten, daß es aufgrund dieser Information wissen kann, was  $3 \times 3$  ist. Dies würde bedeuten, daß das Kind schon die Methode beherrscht. Das tut es aber nicht. Es bekommt Fragen gestellt, lernt die Lösungen durch Einüben auswendig, und bei vielen Kindern bleibt es beim sinnlo-



Zählung einer Punktwolke: Zunächst wird den Kindern die linke Abbildung, die Punktwolke gezeigt. Sie schlagen Möglichkeiten zur Erfassung der Punkte vor. Die rechte Abbildung stellt eine der vielen möglichen Erfassungen der exakten Menge dar. Überschaubare Bündelung ist eine andere, oft vorgeschlagene Lösung

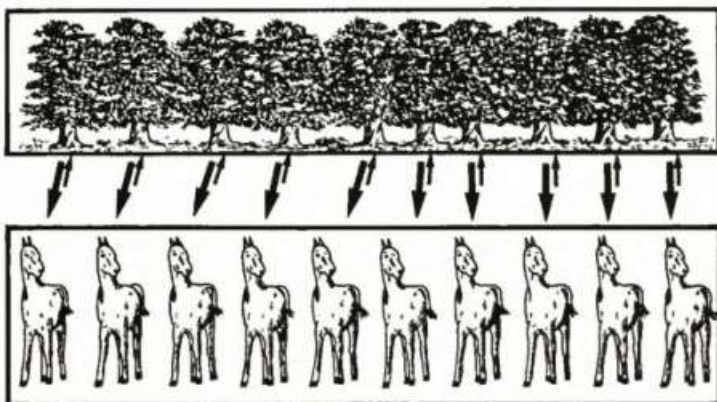


sen Pauken von Zahlen und Worten (Päckchenrechnen). Nur einzelne Kinder erfassen auf diese Art mit der Zeit die eigentliche Rechenmethode. Die meisten Kinder können zwar die Methode anwenden, wissen aber nicht, warum sie funktioniert. Sie haben nicht wirklich begriffen. Es sind unverstandene Rezepte. »Es gibt keine Stufe des bildenden Mathematikunterrichts, an der es nötig wäre, vor dem Verstehen zu üben.«<sup>17</sup>

Wir lassen uns also, wie schon gesagt, sehr viel Zeit mit der praktischen Beantwortung der Frage: Kann man ohne Zahlen zählen?

Wenn wir ins Kino gehen und am Eingang den Sitzplan anschauen, dann wissen wir z.B., daß das Kino 180 Sitzplätze hat. Im Inneren des Kinos sehen wir, nur noch zwei Sitzplätze sind frei. Aufgrund der parallelen Zuordnung (Sitz zu Kinobesucher) kann jeder schnell erfassen, wieviel Menschen im Kino sind. Weiterhin verwenden wir mehrere Kilo verschiedenfarbiger Dominosteine, Kieselsteine, Fe-

Eine gegebene Menge kann einer anderen Menge paarweise zugeordnet werden, wenn jedem Element der einen Menge ein Element der anderen entspricht und umgekehrt



dern, Schnüre, Muscheln, Hölzer usw., im Grunde alles, was uns umgibt. (Natürlich umgibt die Kinder einer Freien Schule ein Vielfaches von dem, was den Kindern in der Regelschule zur Verfügung steht.) Desweiteren verwenden wir verschiedene Rechenbretter, z.B. 1 m<sup>2</sup> großen festen Karton, eingeteilt in 100 dm<sup>2</sup>, mit den Kindern zusammen hergestellte 1 x 1-Karten, den einfachen und erweiterten römischen Abakus und anderes.

Von einer im Prinzip ähnlichen Vorgehensweise Pestalozzis vor ungefähr 200 Jahren berichtet Johanna Schopenhauer: »Nach Pestalozzis Überzeugung lernt der Mensch wirklich nur das recht üben und fassen, was ihm so anschaulich deutlich gemacht wird, daß er es gleichsam mit Händen greifen kann. Auf diesem Grundsatz beruht seine ganze Lehrmethode; daß dabei an bloß mechanisches Auswendiglernen nicht gedacht wurde, liegt in der Natur der Sache. ...

Um einen langen mit Bänken umgebenen Tisch fanden wir eine Menge Kinder versammelt. Sie saßen nicht steif da wie in einer gewöhnlichen Schule, sondern knieten auf der Bank oder standen, wie es ihnen eben gefiel. Alle bewegten sich nach Belieben, betrugten sich munter und frei, als wären sie nicht zum Unterricht, sondern zu einem gesellschaftlichen Spiele versammelt, betrieben aber doch das, was sie vorhatten, mit auffallendem Eifer und Ernst. Mitten unter ihnen saß ein freundlicher junger Mann, ihr Lehrer; die Kleinsten ritten auf seinen Knien oder kletterten an ihm hinauf; vor ihm lagen eine Menge länglicher Stückchen steifer Pappe auf dem Tische; er legte nach und nach einzeln sie vor den Knaben hin. 'Das ist eins!' riefen sie, 'das zweimal eins, das dreimal eins', und so weiter. Nun legte er zwei Reihen, in der einen mehr Pappstreifen als in der andern; die Kinder mußten sagen, in welcher Reihe mehr davon wären und wie viele mehr; der Lehrer legte die Stückchen paarweise vor sich hin. 'Das sind zwei, das sind zweimal zwei' riefen die Kinder; er legte noch eins hinzu. 'Das ist vier und dreimal der vierte Teil von vier.' 'Wieviel macht das?' 'Sieben.' 'Was ist dies.' fragte er und nahm ein Stückchen davon. 'Der siebente Teil von sieben.' So ging das fort, durch alle Zahlen durch; die Kinder teilten die ihnen gegebene Anzahl ein, berechneten die Hälften, die Viertel, machten aus, wieviel noch dazugehöre oder abzunehmen sei, um irgendeine ihnen genannte Zahl hervorzubringen; und alles dieses geschah ohne Anstrengung, so leicht und fröhlich, als wäre es ein Spiel.«<sup>18</sup>

Bei unserer intensiven Beschäftigung mit dem Ursprung der Zahlen bemerken wir sehr schnell, daß wir bei unserer Forschungsreise in die Vergangenheit nicht nur bei den Zahlen verweilen können. Es entsteht im Gegenteil die Erkenntnis, daß (grob verkürzt gesagt) die Entwicklung der Zahlen die Voraussetzung für die Entwicklung der Symbolschrift war, daß die Entwicklung von Maßen und Gewichten, ja die Entwicklung der Technik des Altertums insgesamt mit der Entwicklung der Zahlen einen engen Zusammenhang hatte.

### *Konkrete Schritte zum Rechnen*

Wenn unser Hirte eine große Herde von verschiedenen Tieren zu beaufsichtigen hat, reichen ihm seine bisherigen Hilfsmittel (Finger, Knochen mit Kerben



und/oder Kieselsteine) zur Erfassung der unterschiedlichen Tierarten nicht mehr aus, denn damit konnte er nur die Gesamtmenge an Tieren feststellen, die er zu beaufsichtigen hatte. Angenommen, die Tiere, die der Hirte beaufsichtigt, gehören verschiedenen Besitzern, die zusammen in einem Dorf leben. Einem gehören z.B. 3 Mutterschafe, 2 Hammel und 1 Ziege, einem anderen 12 Hammel, 3 Muttertiere, 2 Jungtiere usw. Eine Möglichkeit der Erfassung wäre nun z.B., wenn er für jede Tierart einen anderen Knochen nehmen und die Menge wie bisher einritzen würde. Damit weiß er aber erst, wieviel von jeder Sorte er zu beaufsichtigen hat, und damit auch die Gesamtmenge, aber noch nicht, wem die einzelnen Tiere gehören.

Ein sehr erfolgreicher Jäger hinterließ mehrere Stöcke mit verschiedenen eingeritzten Symbolen. Es ist anzunehmen, daß er für jeden erlegten Bären, Hirsch usw. ein besonderes Symbol in seinen Stock geritzt hat.<sup>19</sup> Auch unser Hirte löste sein Problem der Zuordnung der einzelnen Tiere zu ihren jeweiligen Besitzern mit einem persönlichen, immer gleichbleibenden Symbol (Siegel) für jeden Besitzer.

Menschheitsgeschichtlich beginnt nicht nur durch die Registratur bzw. Buchhaltung, sondern auch durch die Notwendigkeit der differenzierten Zuordnung von einzelnen Mengen zu ihren Besitzern durch festgelegte Symbole die Schrift.

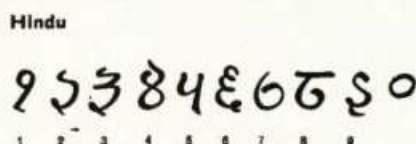
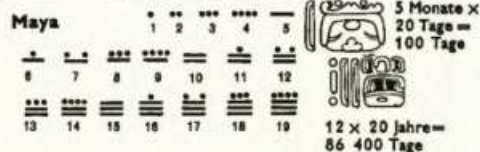
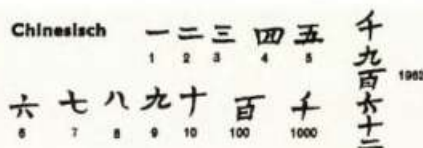
Die Grundlage für die Einführung der Grundrechenarten bildet die Art der Einführung von Mengen, der parallelen Zuordnung von Mengen, der gebündelten Zuordnung von Mengen und der Zuordnung von bestimmten Symbolen für bestimmte Mengen. Das Besondere daran, auf diese Weise an Mathematik heranzuführen, sind u.a. die vielfältigen spielerischen Möglichkeiten, die sich daraus ganz automatisch ergeben, insbesondere Rollenspiele (Hirte, Besitzer, Jäger, Verkäufer, usw.). Durch die Beschäftigung mit diesem Thema in Rollenspielen und bei anderen Aktivitäten wird für die Kinder sichtbar und erfahrbar, daß der soziale Aspekt, also die Beziehungen der Menschen untereinander, Ausgangspunkt für das ist, was wir »Rechnen-, Lesen- und Schreibenlernen« nennen, also die sogenannten Kulturtechniken. Sie entstanden und entwickelten sich weiter, weil sie das Zusammenleben der Menschen erleichterten, die Kommunikation untereinander verbesserten und erweiterten.

Wir lernen also erst, warum etwas da ist und wie es entstanden ist, und erfahren dabei, wie es funktioniert. Wesentlicher Leitfaden für dieses Vorgehen ist, daß wir solange wie möglich auf Abstraktionen (abstrakte Begriffe, deren Bedeutung die Kinder noch nicht kennen) verzichten. Das heißt auch, daß wir darauf achten, daß die Kinder keine abstrakten Zahlenbegriffe auswendig lernen, denen sie die dazugehörige Menge nicht eindeutig zuordnen können. An diesem Punkt erweist sich die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtig, weil auch sie darauf verzichten sollten, den Kindern abstrakte Dinge beizubringen, bzw. sie diese auswendig lernen zu lassen und diese Scheinerfolge zu sehr zu bestätigen.

Um deutlich zu machen, daß unsere Ziffern nur eine Möglichkeit von vielen ist, Zahlen darzustellen, verwenden wir eine große Tafel, auf der, wie beim ABC, eine Auswahl von verschiedenen Ziffern aus verschiedenen Ländern aufgezeichnet ist (z.B. die Zahlen 1 bis 10 in Altägyptisch, Babylonisch, Griechisch, Römisch, Chinesisch, Maya, Hindi, Arabisch).

Wir haben es unseren Kindern anfangs völlig offen gelassen, mit welchen Ziffern sie einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen wollten. Es geht ja





Ziffern

am Anfang lediglich darum, daß für die Kinder klar wird und vor allem klar bleibt, daß Ziffern festgelegte Symbole für festgelegte Mengen sind.

Daß die Kinder dies im wahrsten Sinne des Wortes begriffen haben, ist die Voraussetzung dafür, daß die entstandene Freude und Lust am Umgang mit Zahlen bzw. Mathematik erhalten bleibt und gefördert werden kann, auch wenn die Anforderungen durch die Einführung von Multiplikation und Division größer werden.

Diese letzteren beiden Rechenarten führen wir durch das schon erwähnte Rechenbrett ein. Es besteht aus einem 1m<sup>2</sup> großen Karton, eingeteilt in 100dm<sup>2</sup> und 100 dazugehörigen Rechenkarten in der Größe von jeweils 1dm<sup>2</sup>. Die Aufgabe wird auf das Rechenbrett gelegt, und das Ergebnis kann direkt abgelesen werden.

Die Ergebnisse sind vorgegeben. Das ist eine bewußte Entscheidung, die auf der Erkenntnis basiert, daß man Kinder nichts fragen soll, was sie nicht wissen können. Wenn wir den Kindern eine bestimmte Rechenmethode vermitteln, ist es verkehrt, eine Antwort zu erwarten, die die Kenntnis der Methode voraussetzt. Dadurch wird das leidige Fragenstellen an Kinder, deren Antwort die (schlaunen) Erwachsenen schon kennen, durchbrochen.





Trotz des Rechenbretts und anderer Hilfsmittel wird das Rechnen mit den Fingern nicht unterdrückt, sondern im Gegenteil gefördert (z.B. kleines 1x1 von fünf bis zehn). Auf schriftliche Aufgabenstellung sowie schriftliche Lösungen wird am Anfang ganz bewußt verzichtet.

Rechenbrett  
z.B. 3x4

10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Auf dem dargestellten Rechenbrett können alle Grundrechenarten geübt werden. Wie lange die einzelnen Kinder an den Rechenbretern üben, sollte individuell gehandhabt werden. Wir achten auch darauf, daß die zu erwartenden Ergebnisse vorher abgeschätzt werden. Damit beabsichtigen wir, daß zum einen deutlich wird, daß Mathematik eine Hilfe für die Lösung von Alltagsproblemen ist, zum anderen, daß es manchmal ausreicht, annähernd genau zu sein, während es ein anderes mal auch wichtig sein kann, auf Punkt und Komma genau zu rechnen. Hintergrund dieser Überlegungen ist es, den Kindern die Voraussetzung zu vermitteln, den tatsächlichen Stellenwert von Mathematik in unserer Gesellschaft einschätzen zu können. Deshalb wird auch darauf geachtet, daß jede neue mathematische Problemstellung hinsichtlich ihrer Notwendigkeit genau untersucht wird und daß bewußt Fragen und Überlegungen in der Richtung zugelassen werden, ob denn das zu Grunde liegende Problem anders als mit Hilfe der Mathematik gelöst werden könnte.

Die lapidare Frage eines Kindes: »Warum soll ich das denn lernen?« muß ernst genommen werden. Ernst nehmen heißt in diesem Fall, der Frage ganz differenziert und für das Kind mitvollziehbar nachzugehen. Die allgemein bekannten Antwortphrasen für solche Fälle wie: »Das wirst du später schon noch merken«, kommen in unserem Unterricht nicht vor. Man kann Zusammenhänge nicht begreifbar machen, indem man sie verschweigt und darauf hofft, daß sie sich von alleine einstellen.

7 × 8		8 × 6	
			
PRODUKT VON 7 MAL 8		PRODUKT VON 8 MAL 6	
Einknicken: (7-5) Finger einer Hand und (8-5) der anderen.		Einknicken: (8-5) Finger einer Hand und (6-5) der anderen	
Resultat: 5 Finger eingeknickt 3 Finger an einer und 2 Finger an der anderen Hand ausgestreckt		Resultat: 4 Finger eingeknickt 2 Finger an einer Hand und 4 an der anderen ausgestreckt	
Also: $7 \times 8 = 5 \times 10 + 3 \times 2 = 56$		Also: $8 \times 6 = 4 \times 10 + 2 \times 4 = 48$	

Rechnen mit  
Fingern

*Mathematischer Beweis:*  $x$  und  $y$  seien zwei ganze, zwischen 5 und 10 liegende Zahlen. An der ersten Hand knicken wir soviel Finger ein, wie  $x$  mehr Einheiten als 5 hat, und an der anderen soviel, wie  $y$  mehr Einheiten als 5 hat. Die Gesamtzahl  $R$  der eingeknickten Finger also:

$$R = (x - 5) + (y - 5) = x + y - 10$$

Die Anzahl der an der ersten Hand ausgestreckten Finger ist:

$$a = 5 - (x - 5) = 10 - x$$

Die Anzahl der an der anderen Hand ausgestreckten Finger ist:

$$b = 5 - (y - 5) = 10 - y$$

Damit läßt sich die oben beschriebene Regel folgendermaßen darstellen:

$$xy = 10R + ab$$

Daraus folgt:

$$\begin{aligned} xy &= 10(x + y - 10) + (10 - x)(10 - y) \\ &= (10x + 10y - 100) + (100 - 10x - 10y + xy) \\ &= xy \end{aligned}$$

Den Übergang vom Rechnen mit Rechenbrettern zum schriftlichen Rechnen beginnen wir, getreu der historischen Wirklichkeit, indem wir den Kindern die Vorzüge des schriftlichen Rechnens gegenüber dem Legen auf dem Rechenbrett klar machen.

Wir beschränken uns zunächst auf den Zahlenbereich von 1 bis 100 und lassen jedes Kind seine eigene 1 x 1 Karte herstellen. Sie wird uns später bei der schriftlichen Division wertvolle Hilfestellung leisten, da man dann die Zwischenergebnisse der einzelnen Rechenschritte ablesen kann. Die Addition läßt sich ganz einfach von dem römischen Rechenbrett ableiten.

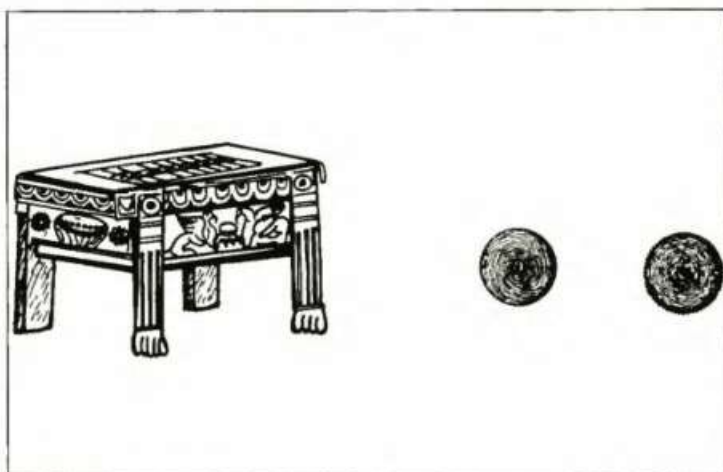
Aber schon bei der Subtraktion stellen wir mit Erstaunen fest, daß wir Erwachsene diese Grundrechenart auf eine völlig abstrakte Art und Weise vermittelt bekommen haben. Durch Nachforschungen konnten wir feststellen, daß unsere Art der Subtraktion z.B. in Italien, Kanada und anderen Ländern völlig unbekannt ist. (Sie stammt von Gauß.)

Als wir bei unserer Arbeit mit den Kindern (ganz unbewußt) »unsere« Art der Subtraktion einführten, reagierten diese ungläubig und behaupteten steif und fest, daß das unmöglich so gehen könne. Ohne von uns vorgegeben, schrieben sie dann die vom Rechenbrett abgeleitete Art der Lösung an die Tafel. Sensibilisiert durch diese Erfahrung stellten wir dann auch sehr schnell fest, daß ebenso wie bei der



links: ein römischer Abakus (Rekonstruktion)

rechts: römische Rechensteine (nach den Originalen im Städtischen Museum Wels)



Das Prinzip des römischen Abakus.  
A: Einfacher Abakus.  
B: Weiterentwickelter Abakus

A							B						
$10^6$	$10^5$	$10^4$	$10^3$	$10^2$	$10$	$1$	$10^6$	$10^5$	$10^4$	$10^3$	$10^2$	$10$	$1$
M	C	X	M	C	X	I	M	C	X	M	C	X	I
•		•••••	•	•••••	••	•		•		•	•••••	•	••
2	(0)	6	1	5	2	1	2	5	6	3	1	7	
2 061 521							256 317						

Subtraktion, auch bei der Multiplikation und der Division interkulturelle Unterschiede, was die Lösungswege betrifft, vorhanden sind. Dies steht dem entgegen, daß wir einen einmal gelernten Lösungsweg für den einzig möglichen halten und kaum davon abweichen können.

Insbesondere bei der Division zeigte sich, daß, solange die Kinder noch keinen Lösungsweg vermittelt bekommen hatten, sie mit einer Verdoppelung des Teilers arbeiteten. Dies geschah spontan, hatte allerdings meist nur eine annähernd richtige Lösung als Ergebnis. Da wir inzwischen intensive Nachforschungen, was die Herkunft der Zahlen und Rechenarten betrifft, angestellt hatten, erkannten wir schnell, daß die Kinder von sich aus einen Lösungsweg beschritten hatten, der als Rechenmethode der alten Ägypter bekannt ist.

Die alten Ägypter addierten und subtrahierten, wie das bei uns noch heute geschieht. Natürlich verwendeten sie ihre eigenen Ziffern. Sie multiplizierten und dividierten jedoch mit Hilfe eines Verfahrens der Verdoppelung. Nehmen wir beispielsweise an, es soll 40 mit 13 multipliziert werden. Der Multiplikant wurde verdoppelt und nochmals verdoppelt – nach der dargestellten Methode. Sie taten das so lange, bis es keinen Sinn gehabt hätte, nochmals zu verdoppeln. In unserem Beispiel wäre die Zahl in der ersten Spalte dann 16, eine Zahl also, die größer als der Multiplikator ist. Sie suchten sich dann diejenigen Zahlen in der ersten Reihe aus,

deren Summe 13 ergab, und addierten die entsprechenden Zahlen in der zweiten Spalte. So erhielten sie das Produkt:

Das sind die Schritte beim  
Dividieren von 520 durch 13:

1 - 13  
2 - 26  
4 - 52  
\*8 - 104\*  
16 - 208  
\*32 - 416\*

---

40 - 520

Das sind die Schritte beim  
Multiplizieren von 40 mit 13:

1 - 40	1 - 40
2 - 80	4 - 160
4 - 160	8 - 320
8 - 320	<hr/>
	13 - 520

Warum die Kinder dieses Verfahren bevorzugen bzw. von selbst darauf kommen, läßt sich unseres Erachtens auf Grund unserer Beobachtung ganz einfach erklären. Sie haben (schlaue Erwachsene übrigens auch) die Tendenz, jedes neue Problem für sich zu vereinfachen bzw. für sich durchschaubar zu machen, wobei auf bisherige Erfahrungen zurückgegriffen wird, um Neues zu bewältigen. Das heißt hier, sie können schon addieren und versuchen nun, dieses Wissen zu benutzen, um das neue Problem (die Division) anzugehen. Dies tun sie, wie man sieht, erfolgreich. Zu diesem Erfolg kommen sie jedoch nur, wenn wir uns darauf einlassen und versuchen zu begreifen, was sie da tun, um sie in ihrem Sinne dabei zu unterstützen. Tun wir das nicht, bewerten ihren Lösungsweg vorschnell als falsch und drängen sie mit sanftem und manchmal auch unsanftem Druck auf den nach unserer Meinung richtigen Lösungsweg, landen wir wieder bei der schon beschriebenen unbefriedigenden pädagogischen Situation. Das Kind fühlt sich unverstanden und baut eine sogenannte Lernblockierung auf, die dann erst wieder mühsam aufgebrochen oder umgangen werden muß, wobei dem Kind nichts anderes übrig bleibt, als trotz berechtigter Zweifel dem Druck des Lehrers nachzugeben, dessen Lösungsweg abstrakt zu übernehmen (auswendig zu lernen) und den eigenen Weg zu verdrängen. In der überwiegenden Zahl der Fälle verhält es sich so. Dies scheint uns der Hauptgrund dafür zu sein, daß so viele Menschen mit Mathematik nichts anzufangen wissen und selber davon überzeugt sind, nicht schlau genug für Mathematik zu sein. Es scheint in der Mathematik eine Art Parallele zu der Lese- und Rechtsschreibschwäche (Legasthenie) zu geben. Wir sind auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen fest davon überzeugt, daß sowohl die Ursache der Legasthenie als auch die Ursache der genauso weit verbreiteten, aber nicht so auffälligen (schließlich gibt es ja Taschenrechner) Schwächen in Mathematik darin begründet ist, daß Kinder auf eine völlig verkehrte Art und Weise sowohl an Buchstaben und Schrift als auch an Zahlen und Mathematik herangeführt werden. Um dieses vorprogrammierte Versagen zu verhindern, geht es uns gerade darum, die eigenen Wege des Kindes zu entdecken, oder wie Maria Montessori formulierte: »Hilf mir, es von mir aus zu tun.«



## *Mathematik als Problemlösungsverfahren*

Mathematik geschichtlich zu verstehen, heißt, ihren Stellenwert in der gesellschaftlichen Evolution zu erkennen. Diesen Stellenwert der Mathematik in der Evolutionsgeschichte können wir jedoch nur dann begreifen, wenn wir parallel zu der Entwicklung der Zahlen die sich daraus ergebenden Erfindungen und Entdeckungen vorgestellt bekommen und begreifen gelernt haben. Das heißt konkret: Unser Mathematikunterricht beschränkt sich nicht auf Zahlen und Rechentechniken.

Im traditionellen Unterricht fehlen die Anwendungsbeispiele meistens, oder sie sind oft so dumm und schlampig gewählt, daß man am besten ganz darauf verzichtet. Jedenfalls haben diese Beispiele wenig mit der Wirklichkeit des Lebens zu tun. Sie dienen lediglich zur Verdeutlichung der Rechentechnik, nicht jedoch als Problemursache, die mittels der Rechentechnik gelöst werden soll. Je komplizierter im traditionellen Mathematikunterricht die Rechentechniken werden, desto mehr wird dort die Mathematik zum reinen Selbstzweck und auch entsprechend vermittelt.

Mathematikunterricht wird bei uns von der reinen Technik wieder zu einem konkreten Problemlösungsverfahren.

Mit diesem historischen Ansatz zu arbeiten, heißt, daß parallel zur Entwicklung der Zahlen die damit in Zusammenhang stehende Entwicklung der Symbolik, der Schrift, der Längenmaße, der Flächen- und Hohlmaße, der Gewichte und der Geometrie dargestellt und begreifbar gemacht werden muß. Wesentliches Gewicht wird dabei auf den Zusammenhang der einzelnen Disziplinen gelegt. Es soll klar werden, daß das eine aus dem anderen hervorgeht und nicht unabhängig voneinander existiert. Im traditionellen Schulunterricht wird schon durch die Fächereinteilung der verschiedenen Disziplinen das Trennende hervorgehoben und das Gemeinsame vernachlässigt. Diese frühe, viel zu schnelle Spezialisierung führt unseres Erachtens nicht zu dem, was Grundschule leisten soll, nämlich zum allgemeinbildenden Grundstock von Wissen, der zur eigenen Erkenntnisfähigkeit führen soll.

## *Maß und Messen*

»Seitdem die Menschen ihre Umgebung erkundeten, Häuser bauten und Landwirtschaft betrieben, wurden Maßeinheiten für sie notwendig. Messen heißt eigentlich, Größen miteinander in Beziehung zu setzen. Objekte werden also in bestimmten Eigenschaften miteinander verglichen und für größer, kleiner oder gleich befunden. Dafür müssen Größenintervalle, d.h. Maßeinheiten festgelegt werden. Die Wahl dieser Einheiten ist an sich willkürlich. Naturgemäß nutzte man als erste Maßstäbe die jederzeit und allorts verfügbaren Maße des menschlichen Körpers, z.B. Elle und Fuß.«

Das Begleitheft und der Katalog zur Ausstellung 1989 in Wolfenbüttel »Maß, Zahl und Gewicht« enthalten eine Fülle von sehr gutem Quellenmaterial, das direkt im Unterricht einsetzbar ist.<sup>20</sup>





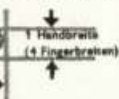
## Längenmasse

### Elle

Einst hat der Mensch bestimmte Teile seines Körpers als Grundlage für Längenmaße genommen. Die früher verwendete Elle hatte etwa die Länge des Vorderarms. Die Elle wird in der Bibel oft genannt.

### Fingerbreite

Dieses Maß entsprach der Breite eines Fingers.



### Handbreite

Diese Maßeinheit entsprach der Breite einer Hand.

### Fuß

Der Fuß war lange Zeit hindurch als Längenmaß üblich, das allerdings sehr unterschiedlich ausfiel. Allein in Deutschland gab es früher mehr als 100 verschiedene Fußmaße!

### Spanne

Dieses alte Naturmaß entsprach dem Abstand zwischen der Spitze des Daumens und der Spitze des kleinen Fingers bei gespreizter Hand.



### LÄNGENMASSE

#### LÄNGENMASSE (Metrisches System)

10 Millimeter	= 1 Zentimeter
10 Zentimeter	= 1 Dezimeter
10 Dezimeter	= 1 Meter
(100 cm oder 1000 mm)	= 1 Meter
1000 Meter	= 1 Kilometer

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 inch	= 2,54 cm
1 foot	= 30,48 cm
1 yard	= 91,44 cm
1 mile	= 1,6093 km
1 cm	= 0,3937 inches
1 m	= 3,2808 feet
1 km	= 0,62137 miles
1 deutsche Landmeile	= 7,500 km

### LÄNGENMASSE (Englisches System)

12 inches	= 1 foot
3 feet	= 1 yard
5 1/4 yards	= 1 rod
40 rods	= 1 furlong
8 furlongs	= 1 mile

### NAUTISCHE LÄNGENMASSE (Englisches System)

6 feet	= 1 fathom
100 fathoms	= 1 cable's length
10 cable lengths	= 1 nautical mile
	(englische Seemeile)

#### VERGLEICHSGRÖßEN

1 englische Seemeile	= 1,15157 miles
1 englische Seemeile	= 1653,2 m
1 deutsche Seemeile	= 1852 m



#### Yard

Heinrich I. von England bestimmte im 12. Jahrhundert das Yard als Längenmaß. Er „definierte“ das Yard als den Abstand zwischen seiner Nasenspitze und dem oberen Glied seines Daumens.



#### Klafter

Diese Längeneinheit wurde ursprünglich als Länge der ausgestreckten Arme bestimmt. Später gab es verschiedene, zum Beispiel den preußischen Klafter. Er hatte 6 Fuß, das sind 1,883 m.

#### Zoll

Altes Längenmaß von verschiedener Größe: 1/12 oder 1/10 Fuß, das entspricht 2,6 bis 3 cm.



#### Rute (rod)

Im 16. Jahrhundert wurde die Längeneinheit Rute auf originelle Weise bestimmt. Man ließ 16 Menschen sich so hintereinander aufstellen, daß ihre linken Füße einander berührten.

#### Melle

Dieses Wort stammt aus dem Lateinischen, es war eine Abkürzung von „milia passuum“, was „1 000 Schritte“ bedeutet.

#### Schritt (Doppelschritt)

Dieses Längenmaß gab es schon im alten Rom. Es wurde als 5 pedes (Fuße) definiert und entsprach 1,48 m.

## Flächenmasse

#### Acker

Altes altsächsisches Feldmaß; es entsprach ursprünglich der Ackerfläche, die damals von einem Gespann an einem Tag umgepflügt werden konnte. 1 Acker = 2 Morgen = 55,342 Ar.

#### FLÄCHENMASSE

##### FLÄCHENMASSE (Metrisches System)

100 Quadratmillimeter	= 1 Quadratzentimeter
100 Quadratcentimeter	= 1 Quadratdezimeter
100 Quadratdezimeter	= 1 Quadratmeter
100 Quadratmeter	= 1 Ar
100 Ar	= 1 Hektar
100 Hektar	= 1 Quadratkilometer

#### FLÄCHENMASSE (Englisches System)

144 square inches	= 1 square foot
9 square feet	= 1 square yard
30 1/4 square yards	= 1 square rod
160 square rods	= 1 acre
640 acres	= 1 square mile

##### VERGLEICHSGRÖßEN

1 acre	= 40,4687 Ar
1 square mile	= 259 Hektar
1 Hektar	= 2,471 acres
1 Quadratkilometer	= 0,3861 square miles



## Gewichte

### Stein

Die Babylonier verwendeten polierte Steine als Gewichte; es gab eine ganze Anzahl verschiedener Maße dieser Art. In England gibt es heute noch das Gewichtsmaß „Stein“ (stone); es entspricht 14 englischen Pfunden (pounds).

### Karat

Die Araber verwendeten die getrockneten Samen des Johannisbrotbaumes als Gewichte, die Bezeichnung lautete Kiraz. Von diesem Wort stammt die Bezeichnung Karat für das Einheitsgewicht im Edelsteinhandel und den Feingehalt einer Goldlegierung.

### Pfund

Eine sehr alte Gewichtseinheit. Das Zeichen für Pfund entstand aus der Abkürzung lb. für lat. libra = Waage. Heute hat unser Pfund bekanntlich 500 Gramm.

### Unze

Die Römer teilten ihr Pfund in 12 unciæ ein. Aus dem Wort uncia entstand später der Ausdruck Unze. Diese Gewichtseinheit wird noch immer verwendet.

### Schekel

Die Babylonier, Hebräer und andere Völker des Nahen Ostens verwendeten „Schekel“ genannte Münzen. Das Wort stammt von der Bezeichnung für eine babylonische Gewichtseinheit.

### Gran

Kleinste Gewichtseinheit der Apotheker. Das Wort stammt von dem lateinischen Wort für Korn. Körner sind bekanntlich einander sehr ähnlich, und so verwendeten die alten Griechen und Ägypter auch Körner als Gewichte.

### HOHLMASSE

#### METRISCHES SYSTEM

10 Milliliter	= 1 Zentiliter
10 Zentiliter	= 1 Deziliter
10 Deziliter	= 1 Liter
10 Liter	= 1 Dekaliter
10 Dekaliter	= 1 Hektoliter
10 Hektoliter	= 1 Kiloliter

#### VERGLEICHSGRÖßEN (USA)

1 bushel	= 35,2385 Liter
1 dry quart	= 1,1012 Liter
1 liquid quart	= 0,9463 Liter
1 Zentiliter	= 0,338 fluid ounces
1 Liter	= 0,9081 dry quarts
oder 1,0567 liquid quarts	
1 Hektoliter	= 2,838 bushels
oder 26,418 gallons	

### ENGLISCHES SYSTEM

#### TROCKENHOHLMASSE

2 pints	= 1 quart
8 quarts	= 1 peck
4 pecks	= 1 bushel

#### APOTHEKERFLÜSSIGKEITSMASSE

60 minims	= 1 fluid dram
8 fluid drams	= 1 fluid ounce
16 (USA) fluid ounces	= 1 pint
20 (britisch) fluid ounces	= 1 imperial pint
8 pints	= 1 gallon (USA)
8 imperial pints	= 1 imperial gallon

#### FLÜSSIGKEITSMASSE

4 gills	= 1 pint
2 pints	= 1 quart
4 quarts	= 1 gallon





## Hohlmasse

**Britische und amerikanische Hohlmaße.** 1 Gallon entspricht 4,546 l (England) und 3,787 l (USA). 1 Quart =  $\frac{1}{4}$  Gallon. Dieses Maß für Flüssigkeiten gab es früher auch bei uns.



### Die Handvoll

Die Indianer Amerikas maßen das Korn mit der Einheit „Handvoll“. Sie wird bei Naturvölkern noch heute vielfach als Maßeinheit verwendet.



### Das Häufchen

Diese Maßeinheit ist früher von Naturvölkern ebenfalls zum Abmessen bestimmter Mengen verwendet worden. Natürlich war diese Methode alles andere als genau.



### Die Kürbis-Einheit

Die Indianer haben früher ausgehöhlte Kürbisse zum Abmessen von Flüssigkeiten verwendet. Da Kürbisse ganz verschiedene Größen haben, war auch dieses Verfahren sehr ungenau.



### Oxhoft

Ein altes Hohlmaß für Weine, es entsprach 180 Quart. Im Rheinland ist noch heute das Fuder (1000 l) als Weinmaß im Gebrauch.

## GEWICHTE

### METRISCHES SYSTEM

10 Milligramm = 1 Zentigramm  
10 Zentigramm = 1 Decigramm  
10 Decigramm = 1 Gramm  
1000 Gramm = 1 Kilogramm  
1000 Kilogramm = 1 Tonne

### VERGLEICHSGRÖßEN

1 ounce = 28,350 g  
1 pound = 453,59 g  
1 ton = 907,18 kg oder 0,907 t  
1 g = 15,432 grains  
1 kg = 2,2046 pounds  
1 t = 2204,6 pounds

## ENGLISCHES SYSTEM

### TROY-SYSTEM

(Edelmetallgewichte, Juwelengewichte)  
2,086 grains = 1 carat  
24 grains = 1 pennyweight  
20 pennyweights = 1 ounce  
12 ounces = 1 pound

### AVOIRDUPOIS-SYSTEM

(Allg. Handelsgewichte)  
16 drams = 1 ounce  
16 ounces = 1 pound  
7000 grains = 1 pound  
14 pounds = 1 stone  
2000 pounds = 1 ton  
2240 pounds = 1 long ton

### APOTHEKERGEWICHTE

(Apothecary-System)  
1 grain (gr) = 0,0648 g  
1 scruple = 20 gr = 1,296 g  
1 dram (dr) = 3 scruples = 3,888 g  
1 ounce (oz) = 8 dr = 31,104 g

## DAS BEISPIEL DEUTSCH DIE KINDER AUF DEM WEG ZU SPRACHE UND SCHRIFT

### *Körpersprache*

Auf dem Weg zu Sprache und Schrift spielt die Körpersprache eine eigene Rolle. Schon die Reformpädagogen in der Weimarer Zeit haben mit ihrer Pädagogik »vom Kinde aus« die vielfältigen Ausdrucksformen erkannt und damit gearbeitet.

»Wer mit einem etwa vierjährigen Kinde spazierengeht und es zu einem unbefangenen Sprechen zu bringen versteht, wird seltsam angerührt merken, wie das Patschhändchen in seiner Hand in ununterbrochener Bewegung tätig ist – ein Gefühl, als habe man ein sehr lebendiges Tierlein in der Hand –, wird weiter beobachten, daß etwa die große Zehe in der Sandale, die Drehung des Halses, Stimmulation, Tonstärke, Tonhöhe, Rhythmus, Blick, Augenaufschlag und sonst noch vielerlei mithelfen müssen, den *gemeinten* Sinn eines Wortes zu verdeutlichen. Der Beobachter wird mit Staunen feststellen müssen, daß die nachweisbare *Wortarmut* dieses Kindes (von, K.R.) seinem fast grenzenlosen *Ausdrucksreichtum* überdeckt wird. (...)

Jedes gesprochene Wort dieses Kindes ist durchlebt, durchblutet, durchseelt, wird nach Bedarf vom Kinde ausgeweitet oder eingengt, gehandhabt und beherrscht, wie nur ein Eigentümer mit sicherem Besitz verfährt.«<sup>21</sup>

Sprache formt sich aus einem vielfältigen Zusammenspiel von Gesten, Mimik, Tönen, Lauten und Bildzeichen. Es ist ein Mittel, Eindrücken Ausdrucksformen zu verleihen. Wir wollen dem Ausdrucks-Reichtum des Kindes nachgehen und uns seine Vielfalt vor Augen führen.

Ein Xylophon, ein Metallophon, mehrere Trommeln und andere Rhythmusinstrumente stehen im »kleinen Raum« verteilt. Einige großflächige Tische sind zusammengeschoben, vor denen ein paar Kinder im »Einschulungsalter« auf dem Boden sitzen und die Pantomimin, Ansagerin und berühmte Malerin vor sich bestaunen. Sie ist gerade dran: Stellt ihr zum Großteil nicht erkennbar gegenständlich gemaltes Bild auf einem riesigen Papierbogen den anderen vor. Die deutsche Sprache darf dabei nicht benutzt werden, aber alle nichtdeutschen Lautkombinationen sind möglich, und in einer extra Einlage werden auch etliche der Musikinstrumente für die Darstellung des Bildes eingesetzt. Einen Teil davon nehme ich auf Tonband auf, und freudig kichernd hören sich alle die Tonkopie hinterher an.

Ein Mädchen verkleidet sich, deckt sich über den Kopf ein riesiges Tuch, und ein weißer blabbernder, tönender Berg erhebt sich auf dem Podest. Endlich lüftet sich das Geheimnis, und in tänzelnden Bewegungen zeigt sich die Entschlüpfte dem Publikum.

»Ich will als nächstes« und »erster, zweiter, ich dritter«, eine schon eingefleischte Regel, um die Reihenfolge der DarstellerInnen ohne großen Streit zu klären, wird dabei angewandt. Es gibt gewisse Spielregeln: Malen, was das Herz bewegt, egal, ob es andere erkennen oder gar gut finden, es soll das Innere, die Gefühle, Bilder und alles, was kommen will, über die Finger auf das Papier wandern. Das



fertige Bild soll dann mit Tönen, Musikinstrumenten und Bewegungen den anderen vorgestellt werden, während diese erraten sollen, was hier ausgedrückt werden soll. Spiel, Idee und Regeln verstehen wir als Vorschläge und Anregungen. Damit sie in den Kindern leben können, müssen sie von ihnen verändert werden dürfen. Jedes Kind arbeitet daran, seine individuelle Note zu finden.

Sprache ist vielfältig, vielschichtig, individuell und doch kollektiv, Mittel zum eigenen Ausdruck und zur Verständigung mit anderen. Sie ist ein Material, an dem sich Kinder entfalten können – ein Medium.

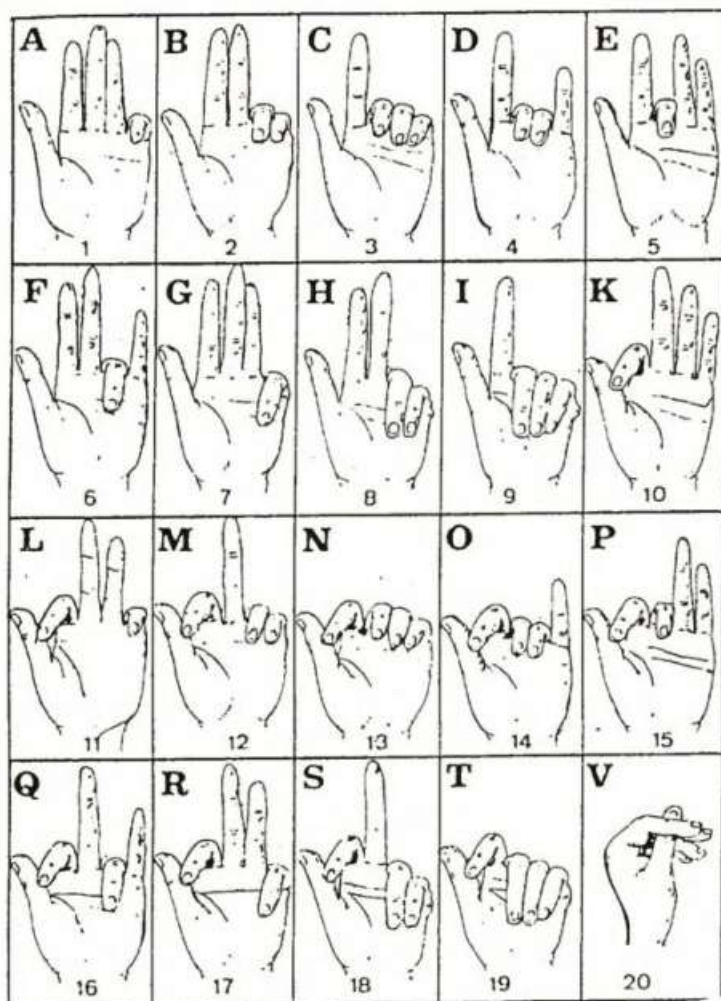
Vor einem Publikum zu agieren, heißt, Spannung zu erzeugen, alle Augen auf sich zu ziehen, Beifall zu bekommen – kurz: die unterschiedlichsten Wirkungen zu erzielen. Es ist Lernen an und mit der Sprache, durch das Nachgehen von Fragen wie: Welchen Sinn kann Sprache haben? Wie wirkt das Vorgetragene auf mich und wie auf andere? Die Kinder bemerken selbst Flauten und Ausschweifungen beim Vortragen und rufen auch bei den Zuschauern Kritik hervor. Wie wäre es besser zu machen? Die Kinder im Publikum haben Ideen und helfen, die Vorträge zu verändern.

Körpersprache und Lautsprache gehören zusammen und ergänzen sich. Der dargestellte Ausdrucksreichtum des Menschen wird schon in früher Kindheit erstickt, durch die als aufgeklärt geltende Erwartung, möglichst viel in Worten auszudrücken. Diese Haltung führt dazu, daß Kinder sich zu früh daran gewöhnen müssen, sich vorwiegend verbal verständlich zu machen, und daß die Fülle des körperlichen Ausdrucks in ein Schattendasein verdrängt wird. Bei uns stehen – meist spielerisch hergestellte – Handlungen im Vordergrund, deren sprachliche Begleitung der Betonung und Unterstreichung des Dargestellten dienen. So beugen wir dem vor, daß Gesagtes, Gedachtes und reales Handeln weit auseinanderklaffen oder Gesagtes in der Hierarchie ganz oben steht.

»Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen ...«. Der Spaß an der Fingersymbolik beginnt schon im frühesten Kindesalter mit dem Finger- und Händespiel und hört nie endgültig auf, wenn durch geeignete Anregungen das Betätigungsfeld dafür geboten wird.

Viele Kinderreime sind ein lebendiger Beweis für diese (von jeher) beobachtete Gabe. Kinder jeden Alters und jeder Kultur zeigen Freude und Erfindungsgeist im Fingerspiel. Mit zunehmendem Alter bilden sich oft dabei Gesetzmäßigkeiten heraus, die als eine eigene Art der Zeichensprache von uns betrachtet werden. Der kindliche Drang nach vielfältiger Bewegung verbindet sich an dieser Stelle mit der Möglichkeit, eigene Vorstellungen und Interpretationsmöglichkeiten in ganz persönlichen Zeichen zu erfinden und sie anderen mitzuteilen. Finger und Hände haben als Zeichenträger eine jahrtausendealte Tradition. Jede Kultur kennt sie und entwickelt sie mit ihren Eigenheiten. Aus Persien stammt folgendes Beispiel: »Du bogst den kleinen Finger der rechten Hand bereits in einem Alter, in dem andere Kinder noch am Damen lutschen.«<sup>22</sup> Mit diesem Satz lobt ein persischer Dichter die Rechenkünste eines Großwesirs vor circa 800 Jahren, indem er zum Ausdruck bringt, »daß der Großwesir schon im zartesten Alter mindestens bis tausend zählen konnte.«<sup>23</sup> Die romanischen Völker der Antike benutzten die Fingerzählung bis zum Ausgang des Mittelalters, und sie hat sich im Nahen Osten bis heute erhalten. Auch die Taubstummensprache hat große Ähnlichkeit mit dem »Fingerzählen«.





Das Fingeralphabet  
des Beda Venerabilis. Es beruht auf  
den Fingerzahlen

Die Taubstummensprache und Abwandlungen davon dienen älteren Kindern bei uns als Geheimsprache, und sie amüsieren sich köstlich, wenn die jüngeren nicht mitkommen, ebenso-wenig wie die Erwachsenen. Letztere haben enorme Schwierigkeiten beim Erlernen dieser »Kunst«, weil sie diesen Reichtum, der in der Fingersymbolik steckt, nicht pflegten und ihn erst wieder mühsam erobern müssen (z.B. Fingersprache an der Börse).

Die Kinder beschreiten beim Erfinden von Geheimsprachen einen Lernprozeß, der für die meisten Erwachsenen in seinen wirklichen Dimensionen schwer begreifbar ist. Die motorischen, intellektuellen und emotionalen Leistungen, die dabei von den Kindern erbracht werden, sind enorm. Es gilt, den Kindern Mut zu machen, mehr und offener mit ihren Fähigkeiten zu arbeiten und vor allem, sie und uns nicht dem Zeitdruck zu unterwerfen, den wir unbewußt auf fatale Weise verin-



nerlicht haben. Es muß eben nicht immer gleich etwas dabei herauskommen. Wir sollten sie dabei unterstützen, eigene Zeichensprachen zu erfinden. Wir sollten mit-spielen.

In tabuisierten Bereichen hält sich die Fingersymbolik hartnäckig lang.



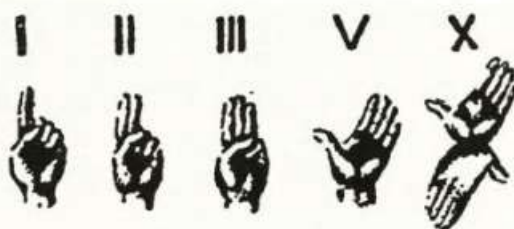
In den Versen des Dichters Al-Farazdak (728 gestorben) gibt es eine Anspielung auf das Fingerzeichen, das durch die Annäherung des Daumens und des Zeigefingers die Zahl 30 ergibt:

»Wir schlagen den Führer jeglichen Stammes, während dein Vater sich hinter seiner Eselin entlaust; seine Finger bilden eine Zahl in der Nähe des Hodens und töten die Läuse in der erbärmlichsten Lage, in der sich der niederste Mensch befinden kann.«<sup>24</sup>



»Die Zahl 20 (über jemand) haben« meint wohl den Geschlechtsverkehr im abwertenden Sinn – er heißt im Persischen »den Daumen zeigen«; im militärischen Kontext meint er »die Oberhand gewinnen.«<sup>25</sup>

»So alt ist das schon«, wundern sich die Kinder und finden kein Ende, sich mit diesen Gesten zu unterhalten. Diese alte Tradition hat etwas, das ihnen vertraut zu sein scheint. Durch die verhältnismäßig junge Tradition, das Fingerrechnen in den Schulen zu unterbinden und / oder als Hilfsmittel für »Dumme« anzuprangern, werden viele persönliche und soziale Demütigungen verursacht. Schon durch die hier nur in Ansätzen vorgestellte Tradition und Funktion des Themenkomplexes Körpersprache wird deutlich, wieviel Persönlichkeit dem jungen Menschen geraubt wird durch Still-sitzen beim Schulbankdrücken und Verdammnis dieses Reichtums an Körperausdruck (es bleibt das Handheben, um sich zu melden).



Die römischen  
Zahlen

Bewußt oder unbewußt setzt unser Körperausdruck Zeichen, die anderen etwas über uns mitteilen. Körperausdruck als Sprache betrachtet gehört zu den ersten Zeichen, die die Menschheit vermutlich zu Beginn ihrer Evolutionsgeschichte entwickelte. Und ähnlich wird sie vom gerade geborenen Kind benutzt und im Laufe seines Entwicklungsweges ausgebaut. Nach unseren Beobachtungen ist sie ein Grundbaustein für alle sprachlichen Mitteilungsformen, und sie ist dabei eng verbunden mit der lautlichen Sprache.

»Unsere – die sogenannten arabischen – Zahlen sind auch 'aus den Fingern gezogen'. Ursprünglich zeichnete man diese Zahlen folgendermaßen: Eins – genau wie heute: ein senkrechter Strich. Zwei und Drei – zwei beziehungsweise drei waagrecht übereinanderliegende, Vier – vier kreuzförmig angeordnete Striche; die Fünf hatte die Form einer Faust oder Handfläche mit gespreiztem Daumen. Diese Finger- oder Händezählung wurde auch auf das Papier übertragen. Die römischen Zahlen I und so weiter sind nichts anderes als die Darstellung von einem, zwei, drei Fingern; römisch Fünf ist eine Handfläche mit gespreiztem Daumen; römisch Zehn – zwei aneinandergelegte Handflächen.«<sup>26</sup>

Dieses Beispiel zeigt sehr deutlich, wie eine »Vokabel« der Körpersprache als Zahlzeichen übernommen wurde.



### *Vor-Formen von Sprache und Schrift*

»Jedenfalls hat die Sprache dem Menschen Möglichkeiten eröffnet, die keinem Lebewesen je offengestanden hatten. Keiner hat die Einmaligkeit und Tragweite des Vorgangs besser formuliert als Jacques Monod: 'Das Gehirn der Tiere ist ohne jeden Zweifel imstande, Informationen nicht nur zu registrieren, sondern auch miteinander zu verknüpfen, sie umzuwandeln und das Ergebnis dieser Operationen in Gestalt einer Einzelleistung wiederzugeben, nicht aber – und das eben ist das Entscheidende – in einer Form, die es gestattete, einem anderen Individuum eine eige-



ne, originale Verknüpfung oder Umwandlung mitzuteilen. Das ermöglicht erst die menschliche Sprache; sie kann per definitionem als an dem Tag geboren angesehen werden, wo die bei einem Individuum realisierten schöpferischen Kombinationen oder neuen Assoziationen an andere weitergereicht wurden und nicht mehr mit ihm untergehen konnten.<sup>27</sup>

Lautsprache, Körpersprache und einfache Bildzeichen aus der Urzeit erleichtern Kindern, sich spielerisch, mit Spaß und Freude den Ursprüngen von Schrift und Sprache zu nähern. Folgendes müßte zwingend erfüllt sein, damit der Spracherwerb der Kinder nicht beeinträchtigt wird: Das Vorhandensein von Wissen und eigener Erfahrung, daß Sprache eine sehr individuelle und schöpferische Sache ist, und daß sie gewachsen ist im Laufe von mindestens 250.000 Jahren. Erst bestimmte biologische Entwicklungen haben dieses komplizierte Sprechen möglich gemacht. Von diesem Hintergrund aus betrachtet geht es um die Entscheidung, den Menschen ihre sehr individuelle Entwicklung zuzugestehen. Durch die Auseinandersetzung mit den wichtigsten Etappen der langen Evolutionsgeschichte und der durch sie hervorgebrachten Traditionen bekommen die Kinder die Gelegenheit, den heutigen Entwicklungsstand, also die heute gültigen Worte, Begriffe und Symbole in ihr eigenes System zu integrieren. Das bewirkt ein spielerisches Annähern und leichtes Begreifen der heutigen Normen und Sprachregelungen.

Die Entscheidung für dieses Vorgehen bedeutet: keine Lehrpläne, keine Zeitvorgaben, jedes Kind individuell begleiten, ihm Mut machen und eine Atmosphäre herstellen helfen, in der allen noch so sinnlos erscheinenden Gedanken Ausdruck verliehen werden kann.

Sprache und Schrift – wozu dienen sie uns? Eine Antwort auf diese Frage erhalten wir, wenn wir unsere Geschichte erforschen und Momente aus dem Leben unserer Ur-Ur-Urahnen in unsere Zeit holen, wenn wir versuchen, uns in Situationen zu versetzen, in denen Sprache und Schrift entwickelt und verändert wurden.



*Die Rentierjäger vom Tegeler Fließ* »Eine kleine Sensation bedeutete es, als im Jahre 1953 ein ehrenamtlicher Mitarbeiter der Berliner Bodendenkmalpflege im Museum für Vor- und Frühgeschichte erschien und einige unscheinbare Feuersteingeräte – Messer, Schaber und Sichel – vorlegte, die er nach dem Pflügen eines am Tegeler Fließ gelegenen Ackerstreifens aufgesammelt hatte.«<sup>28</sup>

»Soweit bisher feststellbar, hatten sich an dieser Stelle Rentierjäger in gewissen zeitlichen Abständen etwa vierzehnmal nacheinander niedergelassen, um dort für kurze Wochen oder Monate ihre aus Fellen bestehenden Zelte aufzuschlagen.«<sup>29</sup>

Die Abbildung zeigt Feuersteingeräte: Stichel, Doppelschaber, Stielspitze von Berlin-Tegel.



Rentierjägerlager  
in Berlin-Tegel

Wir erzählen Geschichten, die die Lebensumstände unserer Vorfahren den Kindern plastisch vor Augen führen, und zeigen Bilder dazu, Dias oder meist selbst zusammengestellte Bilder aus Kinderbüchern, Lexika und vor allem aus (oft sehr alten) Fachbüchern:

In Berlin-Tegel, wo heute der Flughafen ist und der große Badesee, da lebten schon damals Menschen. Es war gegen Ende der letzten Eiszeit. Vermutlich jagten die Eiszeitmenschen Elche (Rentiere), Mammuts und auch kleinere Tiere. Sie sammelten Früchte und andere Teile von Pflanzen, wie Wurzeln und Rinden. Das war ihr Essen. Vermutlich wuchs damals wenig Wald, es herrschte mehr Steppe. Um immer genug zu essen zu haben, mußten die Menschen mit den Tieren und den Klimaveränderungen wandern. In noch früherer Zeit jagten sie die Tiere durch Fangen und Greifen. Ihr Werkzeug war ihr Körper, ihre Hände waren wichtig, gute Augen und Ohren mußten sie haben, und schleichen mußten sie können. Es war ein sehr gefährliches Leben. Die Menschen mußten Dinge erfinden, um sich vor den wilden Tieren zu schützen, ebenso wie vor schlechtem und kaltem Wetter, vor Wind und Kälte ...

Die Kinder sind beeindruckt von den bereitgestellten Bildern, greifen zum vorhandenen Material und sind im Nu in der Rolle der Urzeitmenschen und spielen sie



nach. Sie benutzen die bereitliegenden Steine, Muscheln, kleinen Versteinerungen, Tannenzapfen und vieles mehr. Manchmal bleiben diese Sammlungen wochenlang unberührt. In Gläsern sortiert stehen sie da: Material für Collagen, Basteleien und Spielzeug zum Befühlen, Riechen, Werfen, Töne machen, Feuerfunken hervorbringen und um sich daran zu freuen.

Unsere Vorfahren lebten viel unmittelbarer mit der Erde und ihrer Vegetation zusammen, als wir heute dazu in der Lage sind. Vielen Kindern in der Großstadt ist dies völlig fremd, und doch übt es, wenn ihnen von uns nur geeignete Situationen angeboten werden, eine solche Anziehungskraft auf sie aus, daß wir den Eindruck haben, eine tiefe Sehnsucht wird erfüllt. Gerade in der Großstadt reicht es nicht aus, Exkursionen in die noch spärlich vorhandene Natur zu machen. Wir müssen vielmehr die Natur in der Schule selbst wieder lebendig werden lassen.

Die Spuren unserer Geschichte entlang bestimmter kultureller Errungenschaften zu verfolgen, ermöglicht in vielerlei Hinsicht zurück bzw. vorwärts zur Natur zu stoßen. Unsere natürlichen Ursprünge werden greifbar.

Drei elfjährige Jungs sitzen quer im Raum verteilt und lauschen. In einem Kinderbuch aus den fünfziger Jahren entdecken wir eindrucksvolle Bilder und lebendige Erzählungen über die Eiszeitmenschen. Das inspiriert zu folgender Geschichte:

Eine Gruppe von Urmenschen kannte noch kein Werkzeug wie Steine oder Speere und Lanzen. Sie jagten wie Raubtiere durch Anschleichen auf allen Vieren, Fangen und Haschen. Sie hatten schon lange nichts Größeres mehr gegessen, und es herrschte miese Stimmung im Lager. Sie hatten den alten Lagerplatz verlassen und zogen nun zu der Stelle, wo sie beim letzten Mal auf eine Horde Mammuts gestoßen waren. Sie hatten zwar wieder viele der leckeren Wurzeln gefunden, die wir heute »wilde Möhren« nennen, aber auch die gingen zur Neige. Einige Jugendliche und Kinder verdrückten sich von der schlechten Lagerstimmung und erforschten die Umgebung. Sie gelangten an den Rand einer Schlucht, die sie noch vom letzten Mal kannten, und sahen plötzlich unter sich ein Mammut. Beim Heranschleichen vom Abgrund aus löste sich Geröll und riß große Steine mit sich. Dies schreckte das Mammut auf, und es wollte fliehen. Aber anstatt wegzurennen, humpelte es und kam nur mühsam vom Fleck. So mühsam, daß es vom Geröll geradewegs an der verletzten Stelle getroffen wurde. Die Kinder starrten noch gebannt vom Schrecken auf das Geschehen unter sich am Abgrund. Angst, aber auch Erstaunen darüber, was Steine so anrichten können, hielten alle gefesselt – bis auf ein Kind, das den nächstliegenden Stein nahm, der rumlag, und das verletzte Mammut anpeilte. Und schon flog der Stein in dessen Richtung und traf. Ein, zwei weitere und immer mehr Kinder griffen zu den Steinen und schleuderten sie auf das Mammut, das nur noch im Schnecken tempo vorankam. Andere versuchten Geröll vom Abgrund zu lösen. Das ging so lange, bis sowohl die Kinder als auch das Mammut erschöpft waren. – Zeit, um sich zu besinnen und zum Lager zurückzukehren. – Mit Händen und Füßen, mit Lauten und Gesten berichteten sie in ihrer eigenen Sprache den Zurückgebliebenen vom Erlebten.

Die drei Jungs waren schon lange nicht mehr zu halten. Zwar hingen sie mir die meiste Zeit gebannt an den Lippen, doch schon zwischendurch begaben sie sich in



die Rolle der Jugendlichen in der Urzeit. Sie bewarfen das Mammut mit Steinen, wußten, daß Feuersteine dafür besser geeignet sind, weil man sie anspitzen kann. Als ich nun die Geschichte abbreche, beginnt eine wilde Kommunikation in den urigsten Lauten, fast grimassenhafte Gestensprache, wildes Rumgehopse und Gestikulieren. Die drei Jungs haben sich mit Begeisterung in die geschilderte Situation versetzt. Sie suchen immer wieder nach neuen Lautkombinationen. »Wir sind ja fast wie Tiere«, meint einer. Sie sollen den Alten den Weg zum Mammut erklären. Als weiteres Hilfsmittel biete ich ihnen Rindenstücke und einfache Zeichenkohle an, die als Bestandteile des improvisierten Lagerplatzes ums Feuer herumliegen. Da es wirklich schwierig ist, erkennbar Spuren darauf zu hinterlassen, nehmen sie Papier und Zeichenkohle. Möglichst einfache Zeichen sollen zur Unterstützung der Laut- und Gestensprache dienen.

Auf diese Weise erarbeiten sich die Kinder den Zugang zu einem uns heute selbstverständlich und überall vorherrschenden Kulturgut: Sie erobern sich Bilder, Zeichen, Schrift und Sprache. Indem sie sprachliche Laute selbst erzeugen, erfahren sie am eigenen Leib, daß unsere Vorfahren nur sehr begrenzte Verständigungsmöglichkeiten hatten und daß – hierfür – Zeichen und Sprache notwendig sind. Sie erkennen schnell, daß unsere heutige Realität viel komplexer und differenzierter ist, weshalb wir mehr differenzierte Zeichen und sprachliche Ausdrucksformen brauchen. Wir bereiten die Möglichkeiten für solche Vergangenheitsreisen der Kinder, damit weitere Vorstellungen wachsen und erfahrbar werden. Und dabei stellt sich folgender Effekt ein: Die kulturellen Vorläufer unserer heutigen Ausdrucks- und Mitteilungsformen zu studieren, hilft den Kindern, ihre eigenen Erfahrungen zu entwickeln.

Als ich jüngeren Kindern die Geschichte vom Mammutjagen erzählte, verfolgten ihre Assoziationen eine andere Richtung. Eine Wegbeschreibung war ihnen nicht wichtig aufzuzeichnen. Ihr Interesse galt dem Mammut, und zwei der Kinder waren so eingenommen davon, daß das Mammut verletzt wurde, daß ein blutriefendes Tier mit deutlicher Verletzungsstelle ihr Zeichenwerk bestimmte. Speere und Lanzen, bzw. Pfeil und Bogen und nicht Steine und Geröll waren Wurfwerkzeuge, und einer schrieb noch »Bilderschrift« und »Mammut« auf sein Blatt.

Genau diese individuellen Assoziationen und Lernwege sind uns wichtig, da die Kinder von unseren Anregungen und Informationen das heraussuchen sollen, was für ihr Leben und Lernen im Moment bedeutsam ist. Lernen entsteht auch aus dem Spüren und Erkennen von Defiziten. Bei dieser Art des Lernens kommen viele bisherige Erfahrungen und Kenntnisse zum Vorschein. Es ist uns nicht so wichtig, peinlich genau die zeitliche Abfolge der uns bekannten geschichtlichen Umstände im Auge zu haben, noch geht es um Vollständigkeit. Wichtig ist uns aber, einzelne Situationen und Sachverhalte genau zu studieren und so lange bei ihnen zu verweilen, bis jedes Kind die für sich individuell bedeutsamen Fragen, Informationen und Assoziationen befriedigend beantwortet hat.

Das eine Kind ist so tierlieb, daß es völlig schockiert ist, wenn die faszinierenden Mammuts nur getötet werden, um sie anschließend verspeisen zu können. Es stellt sich heraus, daß es Nahrungsmangel oder gar die Hintergründe über den schwierigen Weg der Nahrungsmittelbeschaffung und Verarbeitung noch nicht bewußt erfahren hat. Ein anderes Kind ist eher fasziniert vom Feuermachen mit Feuersteinen.

## *Einige Aspekte zur Sprachentwicklung und Sprachförderung*

Sehr früh entdeckten wir durch mitprotokollierte freie Spiele und Erzählungen beim Zeichnen, daß sich dahinter oft an Märchen erinnernde Geschichten verbergen. Im Laufe der Zeit entwickelte sich aus den vereinzelten Protokollen unsererseits ein eigenes Ritual. Die Erwachsene als Sekretärin, das Kind diktiert.

Bei den ersten Geschichten, die die Kinder uns diktierten, ließen wir, ohne richtig zu überlegen, bestimmte eigenwillige Wortschöpfungen weg. Die Kinder mußten sich regelrecht gegen uns durchsetzen, damit wir dieses »das ist doch nicht so richtig ernst zu nehmen« bemerkten und unterließen. »Du hast gesagt, du bist meine Sekretärin und ich bin der Chef«, beschwerten sie sich zunehmend, nachdem ihr Selbstbewußtsein bezüglich eigener Sprachkreationen Aufschwung erhalten hatte, wir aber noch nicht sensibel genug waren, alle, auch die für uns unverständlichen Sprachschöpfungen aufzuschreiben.

Carola, 4 Jahre

DIE ULLA HAT GESCHRIEBEN  
DIE MOCHA HAT AUCH GESCHRIEBEN  
UND DIE OCHA HAT AUCH GESCHRIEBEN

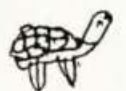
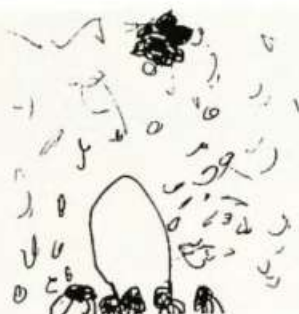
ES IS ACH - NISSA ACH - USCA ACH - SEXA ACH - NEUNA ACH -  
MINESSISSI ACH - SCHOLLA MINNA ACH - HOLZA MOCHA ACH -  
DER JAKOB IS UMGEFALLEN  
MÖ MO CHA - NISSER RINGE NOM - ELLE JAUCH -  
VON JAKOB ABGESÄGT - MIN BÜBSCHA -  
ASSE JÄRÄNGÜ - NINOREIJ - MONOCHOPOSCHO - LLHMJA - NISSOUCH -  
MEMOSA - N'TSCHE'NÄ - M'TSCHÜ'CHA - MISS - MISS - ACH MOCH -  
N'DECKE IS RUNTERGEFALLEN - (FEHLT MIR NOCH) -  
DES IS SCHON FÄRTICH.

ES WAR EINMAL EIN RÄUBER. DER RÄUBER, DER HATTE KEINE  
HÜTTE. DA GING NE MARINÜTTE, DIE MARINÜTTE, DIE HATTE  
EINE HÜTTE. DIE HÜTTE HATTE NE MÜTTE. UND DIE MÜTTE  
WAR INS WASSER GEFALLEN. UND DANN, WEIL SIE INS WASSER  
GEFALLEN WAR, DA WAR'N KÄFER GESCHWOMMEN. UND ALS ER  
GEKOMMEN WAR, HATTE DIE GADACHT, DAS EIN GESPENST GE-  
KOMMEN WAR. UND DES WASSER WAR SO SEHR TIEF, DAS DES  
UNTERGETAUCHT WAR. DA KAM DER WINTER UND HAT NE SCHNINTER.  
DA WARN LEUTE DRAUF GEGANGEN. PLUMPS, PLATSCH, WAR'N SE  
INS WASSER GEFALLEN. DA KAM EIN GESPENST. UND DANN,  
TIMPEL, TAPPEL, KAM DES AN UND DANN IS ES IN NE FALLE  
GEFALLEN. "SO, DANN BIN ICH IN NE FALLE GEFALLEN, WEIL  
ICH NICHT MEHR LEBEN WOLLTE." ABER DANN AUF EINMAL  
WOLLTE ES WIEDER LEBEN. UND DANN HAT DIE DIE TÜR DAVON  
NICHT MEHR AUFGEKRIEGT. UND DANN PASSIERTE WAS, UND  
DANN WURDE DIE TOT.

---

DA KAM NE MAUS, DIE WAR ÜBER'S HAUS GEKLETTERT. DANN  
HAT DIE GEMERKT, DAS ES BRENNT. DIE HÜHNER HATTEN KEINE  
DURST. UND AUF EINMAL HATTEN DIE DURST, ABER HATTEN SIE  
NIE WIEDER TRINKEN GEKRIEGT.  
DER BALL HATTE EINEN KNALL. DER KNALL HATTE EINEN BUMS.  
DA KAM EIN A. DER A HAT GEMACHT, DAS DIE TIERE WEG SIND.  
UND DANN KAM EIN MANN, DA WAR WIEDER EIN SEE. DER KLEINE.





ES SPAZIERTEN DIE SPINNEN UNTER EINEN STEIN,  
UND DA KAM DIE KATZE UND SAH DIE SPINNEN,  
UND SPIELTEN MITEINANDER.  
UND DANN, DANN KAM EINE FRAU UND FREUTE SICH,  
WEIL SIE MITEINANDER SO GUT SPIELEN KONNTEN,  
UND SETZTE SICH DAZU.  
UND DANN KAM DER WOLF.  
UND DIE VERSTECKTE DIE KATZE,  
WEIL SONST DER WOLF DIE AUFGEFRESSEN HÄTTE.  
UND DA ÄRGERTE SICH DER WOLF.  
UND DA KAM DIE ENTE ANGEWATSCHelt  
UND HAT DIE FRAU GEFRACHT, OB SIE SIE AUCH  
VERSTECKEN KÖNNTE, WEIL SONST SIE DER WOLF AUCH AUFFRIET.  
UND DIE FRAU HAT "JA" GESAGT.  
UND DER WOLF ÄRGERTE SICH WIEDER.  
UND DIE FRAU KOCHTE EIN BROt.  
UND DA KAM DIE SCHILDERÖTE ANGEWATSCHelt,  
UND DIE SPINNEN UND ALLE GINGEN DANN IN DAS HAUS,  
UND DANN ESTEN SIE DAS BROt.  
DIE GESCHICHTE WAR ZU ENDE.

EINES TAGES RAST DA EIN, EIN, ÄHM, SO EIN AFFENMENSCH  
DURCH DIE STADT UND ER RIEF:

"WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !

WIR BRAUCHEN DEN ZAUBERER !"

EIN AFFENMENSCH STEHT GANZ ALLEINE VOR EINEM MAMMUT.  
NUR ER KANN IHN NOCH RETTEN.

UND DARAUFHIN SAGTE DER ANDERE:

"WIESO DENN, WER IST ÜBERHAUPT DER AFFENMENSCH ?"

NA, DER ALTE MEIER.

DA SAGT DER: "ACH, DEN KANN ICH SOWIESO NICHT LEIDEN."

ENDE

GESPROCHEN VON PROFESSOR DOKTOR (PROF.DR.) ANTON HEMPEL,  
NICHT VERGESSEN HEMPEL..



ES WAR MAL EINES TAGES EIN FISCH. ER HIEß KATZE HUND. UND ER LEBTE IN EINEM TEICH NEBEN EINEM GROßEN BAUERNHAUS IN SÜDFRANKREICH. IN DEM BAUERNHAUS LEBTE EIN BAUER MIT SEINER FRAU UND DREI TÖCHTER. UND DIE TÖCHTER WAREN ZWÖLF, SIEBEN UND FÜNF. DIE ÄLTESTE TOCHTER RITT IMMER ZUR SEE, UM IHREN FREUND ZU TREFFEN. UND DIE ZWEITE SCHWESTER LIEF IMMER ZUM NACHBARN UND SPIELTE MIT SEINEM SOHN. UND DIE LETZTE TOCHTER SPIELTE GANZ ALLEIN MIT IHREN HASEN. ES GESCHAH EINES TAGES, DASS DIE ÄLTERE TOCHTER PLÖTZLICH VERSCHWAND. DIE GANZE FAMILIE SUCHTE NACH IHR, DIE SUCHTEN UND SIE SUCHTEN IN GANZ FRANKREICH, ITALIEN UND DEUTSCHLAND.

ES WAR EIN JAHR NACH DES VERSCHWANDENS DER ÄLTESTEN TOCHTER, DASSELBE GESCHIEHT MIT DER ZWEITEN TOCHTER, UND DIE GANZE FAMILIE WAR DESWEGEN GANZ FURCHTBAR UNGLÜCKLICH, UND DANN SAGTE DIE JÜNGSTE TOCHTER, DASS SIE DIE BEIDEN TOCHTER SUCHEN WÜRD, GANZ ALLEINE. ABER DIE ELTERN LIEßEN DAS NICHT ZU. SO, EINE NACHT LIEF SIE, DIE JÜNGSTE TOCHTER, DANN WEG UND SUCHTE NACH BEIDEN TÖCHTERN.

SIE SUCHTE UND SUCHTE UND EINES TAGES KAM SIE ZU EINER LICHTUNG. UND SIE SCHLIEF EINE GANZE NACHT, UND DANN LIEF SIE EINEN GANZEN TAG BIS ZUM ABENDGRAUEN. AN DER ZWEITEN NACHT HÖRTE SIE KOMISCHE GERÄUSCHE. UND IN DER DRITTEN NACHT HÖRTE SIE GENAU DIESELBEN GERÄUSCHE UND IN DER FÜNFTEN DASSELBE. UND AM SECHSTEN TAG GING SIE DURCH DEN WALD, UND SIE KAM ZU EINER LANDSCHAFT, GANZ KAHL WIE EIN SALZSEE. SIE LIEF DURCH DEN SEE, UND DANN KAM SIE ZU EINEM LAND, WO NUR FEUER WAR. IN DER MITTE DES LANDES WAR EIN SCHLOS.

SIE GING ZU DEM SCHLOS UND KLOPFTE GEGEN DIE TÜR. DIE TÜR ÖFFNETE SICH, UND SIE SAH SKELETTE, DRACHEN, HEXEN UND ZAUBERER. IN DER MITTE DES SALES WAR EIN GROßER STUHL, UND AUF DEM STUHL WAR DER OBERZAUBERER. DER OBERZAUBERER SAH SIE UND FRAGTE: "WER BIST DU ?", IN EINER FAUCHENDEN STIMME.

ER BEFAHL, DASS SIE ZUM KELLER DES TODES GEBRACHT WERDEN SOLLTE. WEIL NÄMLICH ALLE FREMDEN, DIE ZU DEM FEUERLAND KOMMEN, ALLE UMGEBRACHT WERDEN SOLLTEN. DEN TAG DANACH, ALS SIE ANGEKOMMEN WAR, WURDE SIE ZUM OBERZAUBERER GEBRACHT. UND DIE BEIDEN SCHWESTERN STAUNTEN, DASS SIE AUCH DORT WAR. DER OBERZAUBERER SAGTE: "WIR WISSEN, DASS IHR AUS SÜDFRANKREICH KOMMT, WEIL IHR NÄMLICH STERBEN MÜSST." DER OBERZAUBERER SAGTE: "HEUTE IN EINER WOCHSE WERDET IHR UMGEBRACHT."

ES WAR EIN TAG BEVOR IHRES TODES. SAGTE DER OBERZAUBERER: "DASS IHR NOCH EINEN GUTEN SCHMAUS HABEN WIRD."

DIE ELTERN ZU HAUSE MACHTEN SICH FURCHTBARE SORGEN, UND SIE BERIETEN, DASS SIE DIE WACHEN VERSTÄNDIGEN SOLLTEN.

DER FISCH, DER IN DEM TEICH WOHNTE, DER WAR EIGENTLICH VERZAUBERT VON DEM HEXENDRACHEN U.S.W. ER WUSTE, WO DIE DREI MÄDCHEN WAREN, WEIL ES EIN WISSENSCHAFTLER WAR. ES GESCHAH EINE HALBE STUNDE BEVOR DES DREI TOCHTERN TODES, DASS DER OBERZAUBERER BEFAHL, DASS SIE FREI GEGEBEN SOLLTE. ABER ANSTATT IHREN TODES SOLLTEN SIE VERHEXT WERDEN. ALS HASEN. DANN WURDEN DIE FREIGELASSEN, UND DANN KAMEN DIE ZU DEM SALZSEE UND DER LICHTUNG, UND SIE GINGEN SOFORT ZU DEM HAUS, WO DIE ELTERN WOHNTE.

ELTERN GRÜßTEN SIE, WEIL SIE DACHTEN, DASS DAS SIE ES WÄREN, UND DANN SAGTEN DIE KANINCHEN, DASS SIE, WENN SIE DEN FISCH IM TEICH KÜSSEN WÜRDEN, WÜRDEN SIE ERLÖST WERDEN UND DER FISCH AUCH.

UND DANN GESCHAH ES AUCH, UND DANN LEBTEN SIE ALLE BIS ZUM ENDE. UND WENN SIE NICH GESTORBEN SIND, DANN LEBEN SIE NOCH HEUTE.

»Der Luftballon bricht durcheinander«, erklärt uns eine dreijährige zum Platzen eines Luftballons. »Die Menschen sind gedoppelt« und »die Autos sind gedoppelt« oder »tu ich auch bald geburtstagen?« sind Sprachkreationen der fünf- bzw. dreijährigen. Diese eigenen Wortkreationen gehören zum Sprechen- und Denkenlernen. Weil aber die meisten Menschen sie als Fehler oder witzige Fehlgriffe beurteilen, trauen sich die meisten Kinder nicht so oft, wie sie eigene Wörter schaffen würden, diese frei und fröhlich preiszugeben. »Das heißt doch ...« werden sie verbessert, obwohl seit Jahren unter Sprachforschern und »Eingeweihten« klar ist, daß durch unmittelbares Verbessern nicht nur nichts gelernt wird, sondern eher das eigene Zutun des Kindes zum Lernprozeß eingeschränkt wird. Trotzdem geht im gesamten Bildungswesen die alte Leier weiter: Kreative und natürliche Reifeprozesse werden im günstigsten Fall zu Stilblüten degradiert.

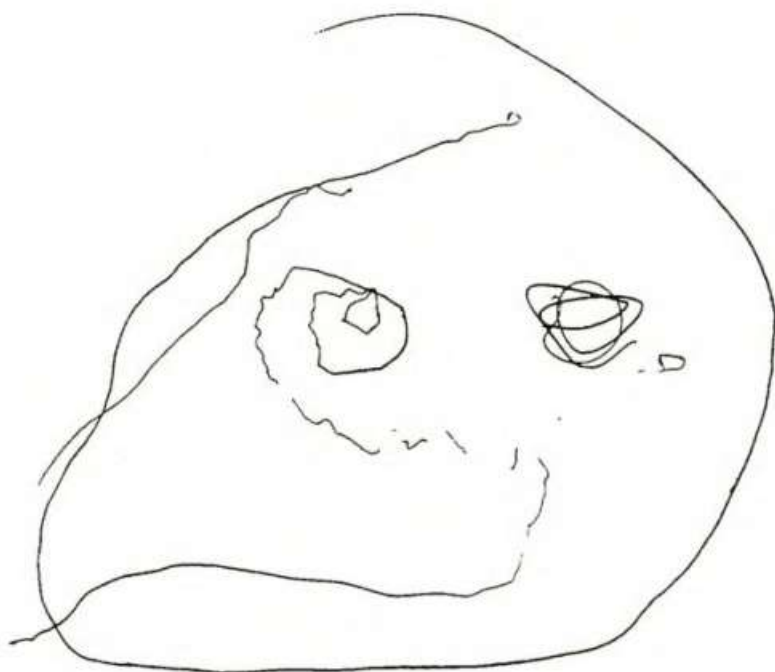
Aus der Sprachforschung ist teilweise seit vielen Jahrzehnten bekannt, daß beim Sprechenlernen des Kindes ganz bestimmte, sich wiederholende Verhaltensdispositionen auffallen, die auf eine eigene Logik hinweisen. In einer Abhandlung über Sprachentwicklung und -entstehung beim Menschen kommt D.E. Zimmer zu folgendem Schluß: »Kinder lernen ihre Erstsprache in bestimmten Stadien, die gesetzmäßig aufeinander folgen und anscheinend für alle Kinder der Welt die gleichen sind, in welchen Sprachen sie auch aufwachsen. Keinesfalls ist es so, daß Kinder, geleitet vom Zufall oder von ihrem wechselnden Interesse, beliebige Teile aus der Erwachsenensprache herausgriffen, um sie recht und schlecht ihrer eigenen Sprache einzuverleiben.

Die Fehler der Kindersprache sind Fehler nur aus der Sicht der Erwachsenen. Falsch an ihnen ist lediglich, daß in der Erwachsenensprache andere Normen herrschen. Es handelt sich aber eben nicht um beliebige, zufällige individuelle Entstellungen des Gehörten, um ein Sich-Verhören oder Sich-Versprechen. Aus der Warte des Kindes sind die Fehler gar keine Fehler. Es besitzt Regeln, und es wendet diese logisch an.«<sup>30</sup>

Sehr viele sogenannte Sprachstörungen und Artikulationsstörungen bei Kindern – nuscheln, stottern, immer leiser werden beim Reden, lispeln etc. – gehen mit einer überhöhten Erwartungshaltung der Erwachsenen an Kinder einher. Die Kinder spüren, daß sie die Diskrepanz zwischen dem eigenen Vermögen und elterlichen und schulischen Erwartungen nicht erfüllen können und werden unsicher. Es entspricht nicht ihrem Stadium der Sprachentwicklung, sich wie Erwachsene in Wortwahl, Grammatik und Sprachlogik auszudrücken. Kinder sind *keine* kleinen Erwachsenen. Dahin zielende sogenannte Sprachförderungen negieren die Eigenarten kindlicher Sprechentwicklung und führen darüberhinaus zu weiteren Störungen. »Sprache erwirbt man, indem man sie selber hervorbringt.«<sup>31</sup> Die Hartnäckigkeit, mit der viele Erwachsene am Verbessern festhalten, trägt pathologische Züge. Hier zeigt sich ein erstaunliches Verdrängungsphänomen eigener kindlicher Erlebnisse.

Eine Zweijährige sagt »lugleug« sowohl zu Flugzeugen als auch zu Vögeln und zum Mond. Während der Begriff für immer mehr Dinge (als Oberbegriff) benutzt wird, beginnt eine Differenzierung: Das Kind realisiert immer mehr Gegenstände seiner Umwelt und baut eine Beziehung zu ihnen auf. In dieser Zeit wurde beim Malen plötzlich nicht mehr das gewohnte Kreuz (zwei sich kreuzende Linien) als





Zeichen für Flugzeug gebraucht, sondern ein Gebilde, welches mit einem Brustton der Überzeugung ebenso als »lugleug« betitelt wurde. Ist das Kind in seiner Malentwicklung bereits weiter und differenzierter als beim Sprechen?

Nur ein kleiner Teil der im Kind verborgenen Lernprozesse wird für uns sichtbar. Seine Gedankenabläufe können wir an zunächst unbedeutend erscheinenden Spiel- und Malleistungen verfolgen. Es sind die Geräusche, die Melodien, die Laute, Silben und Worte, die die Kinder, ins Spiel oder Malen vertieft, verlauten lassen, die uns Aufschluß über ihre Gedanken geben können. Wir sollten aber nie vergessen, daß uns die Kinder damit immer nur kleine Einblicke in das geben, was sie bewegt.

»Bei allen Kindern aller Sprachen beginnt die eigentlich sprachliche Phase mit den Einwortsätzen, den sogenannten Holophrasen. Sie bestehen aus dem, was in der Erwachsenensprache ein Wort ist; aber es hat für die Kinder in diesem Stadium in der Regel eine andere, eine weitere Bedeutung als in der Erwachsenensprache. Das »Wauwau« des Kleinkinds bedeutet nicht einfach »Hund«. Es kann heißen: »da ist ein Hund«, aber auch »ich will den Teddy streicheln« oder »ich habe Angst vor großen Tieren« und vieles mehr. Schon die Hamburger Psychologen Clara und William Stern hatten in ihren Pionieruntersuchungen über die Kindersprache zu Beginn dieses Jahrhunderts erkannt, daß das einzelne Wort des Kindes mehr und Unbestimmteres bedeutet als das entsprechende Erwachsenenwort.«<sup>32</sup>

Es kann sicherlich in Frage gestellt werden, ob alle Kinder derart gleich reagieren. Genauso ist unseres Erachtens nicht eindeutig klar, was die »eigentlich sprach-

liche Phase« ist. Trotzdem glauben wir, daß es genügend nachweisbare Anhaltspunkte dafür gibt, von einer »eigenen Logik« der Kindersprache auszugehen.

Ganz ähnlich wie während der hier angeführten Einwortphase ein Wort für jeweils verschiedene ganze Sinnzusammenhänge gebraucht wird, ist es auch beim Malen. Ein zeichnerisches Konstrukt hat für das schaffende (Klein)Kind zunächst sehr viele Bedeutungen. Es steht meist für komplexe Situationen. Abgesehen davon, daß beim Heranwachsenden diese eigenen Deutungen und Zuordnungen sehr ausgeprägt vorkommen, vergessen wir leider zu oft, daß auch und gerade in unserer genormten Alltagskultur viel weniger Eindeutiges vorkommt, als es uns erscheint. Im »Teekesselchen« wird daraus ein Gesellschaftsspiel gemacht. Schlagen wir ein Lexikon auf oder vergleichen wir Vokabeln, so sticht ins Auge, daß z.B. ein deutsches Wort im Englischen und umgekehrt mehr als nur eine Bedeutung hat.

Die Sprachentwicklung des Kindes wird seit langer Zeit sehr intensiv erforscht. Die Erkenntnisse hindern aber die Schuldidaktik nicht daran, den Kindern die teils gewachsenen, teils durch Verordnung hergestellten Sprach- und Literaturgewohnheiten und Normen anzutrainieren. Besonders an zwei Fehlverhalten wird hartnäckig festgehalten. Dies ist zum einen die schon erwähnte Erwachsenenkrankheit des ewigen Verbesserns, eine neurotische Selbstbestätigungstour – ätsch, ich weiß es besser –, und zum anderen die permanente Vorgabe von Normen: »Bilde einen Satz«, »schreibe eine Aufsatz-, eine Nacherzählung, eine Phantasiegeschichte«, »dichte«.

Beide Methoden blockieren die Phantasie und ganz allgemein das Denken. Sowohl das assoziative, strukturelle und bildhafte Denken, als auch das logisch rationale Denken funktionieren nicht allein für sich, sie sind miteinander verbunden und voneinander abhängig, wie elektrische Energie zum Fließen zwei Pole braucht.

Ich verhülle mich in ein riesiges dunkles Tuch, dunkele den Raum etwas ab und plaziere mich auf dem Boden. Die Kinder suchen sich im Halbkreis um mich herum einen Platz. Ich erzähle ein Märchen: Eine junge Frau versinkt in einen tiefen, tiefen Schlaf. Als sie erwacht, steht sie vor einem Haus. Neugierig schaut sie es sich an. Sie kommt in einen Raum, es ist still und nichts darin, außer einer seltsamen Vorrichtung, die zum Erfassen der Zeit dient. ... Die Frau wandelt weiter, läßt die Dinge auf sich wirken und gelangt schließlich auf die Terrasse, wo gerade ein riesiges Fest gehalten wird. Sie verläßt die Terrasse, beschaut sich verschiedene Situationen aus verschiedenen Perspektiven ... Die Entdeckungsreise führt über zehn Stationen. – Als die Geschichte endet, sind die jungen Zuhörer noch ganz bezaubert und enttäuscht, daß es nun aufhören soll. Anstatt einer Zugabe erkläre ich, daß die Geschichte Marke Eigenbau aus Tagträumen und Meditationen zusammengebastelt war. Sie kennen das aus eigener Erfahrung, denn auch ihre Geschichten sind aus Erlebtem und Geträumtem zusammengesetzt. »Tanzen« und »Träumen« oder nur entspannt daliegen und »träumen«, wie sie es nannten, hatten wir schon mehrmals, auch in Verbindung mit Musik oder mit verbundenen Augen gemacht. »Nun, wer ist der Nächste mit einer Geschichte?« Eine Zehnjährige, ein sehr verträumtes Mädchen, meldet sich. Seit kurzer Zeit beginnt sie das Angebot von Einzelvorführungen wahrzunehmen und lieferte dabei schon phantastische, pantomimisch tänzerische Vorstellungen.



»Es war einmal ein Mann, der ging in den Wald, ganz tief ...«, sie erzählt eine immens lange, sehr kompliziert aufgebaute Geschichte. Immer wieder macht der Mann in ihrer Geschichte einen ähnlichen Fehler und findet nicht bzw. verliert das, was er sucht. Erst nach dem dritten Anlauf, spannend geschildert, faßt er den Entschluß, aufzugeben und sich neu zu orientieren. Als Spiel dargeboten, beflügelte die gedachte und mit wenigen Requisiten hergestellte Situation das Kind in einem solchen Maße, daß sich Sprachstil und Ausdruck in bisher nicht erlebte Höhen steigerten. Nur die Stimme des Mädchens verrät das junge Alter, nicht aber Inhalt und Form ihrer Geschichte.

Hier wird direkt sichtbar, wie linke und rechte Gehirnhälfte zusammenwirkend ganzheitliches Schaffen hervorzubringen vermögen. Für dieses Zusammenspiel eröffnen sich neue Freiräume, wenn Kommunikation nicht nur auf Sprache reduziert, sondern in ihrem ursprünglichen Charakter verwandt wird. Kommunikation ist vielschichtig. Sie integriert Sprache, die Sinneswahrnehmungen und das gesamtpsychische Empfinden. Die nonverbale Sprache, das sogenannte innere Ohr und Auge, die Gerüche: Mit all diesen vielfältigen inneren und äußeren Erlebnissen arbeiten wir bewußt. Wir wollen den Kindern die Möglichkeit lassen, ihre noch vorhandene Fähigkeit des Zusammenwirkens von intuitiven und logischen Prozessen zu erhalten und zu erweitern. Dabei ermuntern wir sie, sich auszudrücken, Eindrücke zu sammeln, Farben zu sehen, Bilder in sich aufzunehmen, Töne zu hören, atmosphärisch zu spüren, was in der Luft liegt, mit Haut und Haaren in etwas aufzugehen, etwas von den Lippen abzulesen.

### *Lesen lernen*

Wir gehen davon aus, daß Lesenlernen beginnt, lange bevor es für uns Erwachsene sichtbar wird. Um in ihrer Umwelt zurechtzukommen, entwickeln die Kinder eigenständige Deutungsmuster. Diese sind dabei zunächst sehr flexibel und verändern sich häufig. Ein Zeichen, sei es nun ein Bild, Symbol, ein Tier oder eine Sache, erregt die Aufmerksamkeit des Kindes. Lesen entsteht zunächst durch die ganz persönliche Erfahrung, aus der Deutungen entwickelt und wiedererkannt werden.

Diese Vermutung haben wir schon 1985 in einem Artikel zum Thema Legasthenie geäußert. »Ich gehe davon aus, daß das Erlernen von Lesen und Schreiben ein genauso ursprüngliches Bedürfnis in unserer Zeit darstellt wie das Erlernen der Sprache selbst. Das heißt, daß in unserem Kulturkreis, der ja geprägt ist von Schriftsprache (Werbung, Verkehrsschilder, Hinweistafeln usw.), niemand verhindern kann, daß Kinder den Versuch unternehmen, diese für sie zunächst unverständlichen, aber allseits gegenwärtigen Zeichen verstehen und begreifen lernen zu wollen.«<sup>33</sup>

Hinweise dafür sind bestimmte Reaktionen der Kinder, so z.B. ihre spontanen kreativen Wortschöpfungen, die Art und Weise, wie sie sich an das Schreibenlernen heranzumachen. Deutlicher, auch für nicht Eingeweihte, wird es, wenn Kinder erzählen, wie sie gelernt haben, alleine U-Bahn zu fahren. Die Kinder orientieren



sich z.B. an der farblichen Gestaltung der einzelnen Stationen oder an dem Gesamtbild des Schriftzuges der Station, z.B. »Möckernbrücke«. Da sie noch nicht lesen können, die Bedeutung der einzelnen Buchstaben noch nicht kennen, orientieren sie sich auch bei Schriftzügen an Farben und Formen oder bei unserem Beispiel daran, daß über dem Schriftzug Punkte schweben.

Wie Menschen sich verhalten und woran sie sich orientieren, wenn sie nicht lesen können, wird deutlich, wenn wir uns vorstellen, auf welche Art und Weise ein Analphabet einkaufen geht. Bei den Dingen, die durch die Verpackung sichtbar sind, ist es noch einfach; schwieriger wird es, wenn der Inhalt nicht mehr sichtbar ist, z.B. bei Dosen, Zucker, Mehl usw. Ein Analphabet entwickelt ebenfalls ein eigenständiges Deutungssystem, das es ihm ermöglicht, sich so zu verhalten, daß keiner merkt, daß er nicht lesen kann. Das erfordert eine Menge Kreativität und Erfahrung, wobei zu berücksichtigen ist, daß Etiketten sich ständig verändern.

Das schulische Lesenlernen gerät leicht zur Konfrontation zwischen kindlich junger Symbolwelt und der der Erwachsenen. Der Empfänger, der kindliche Leser, ist mit Botschaften ohne greifbaren Absender und Bezug konfrontiert. Um den Zusammenprall dieser beiden Welten zu verhindern, beschreiten wir mit den Kindern den Weg des Hineinwachsens in die Buchstabensymbole, und wir versuchen dabei, ihnen ihre eigenen Symbolbedeutungen und Zeichensysteme zu lassen (siehe Kapitel zum Schrifterwerb). Daneben erscheint uns wieder der wichtigste Aspekt darin zu liegen, daß der Prozeß des Lesens – Wiedererkennens von Zeichen, also auch einzelnen Buchstaben und Worten – zwar weit vor dem Schulalter beginnt, aber andererseits auch bei jedem Kind seine individuelle Zeit braucht. Bei vielen Kindern dauert es mehrere Jahre, bis sie vom Erkennen einzelner Buchstaben zum relativ flüssigen Lesen eines längeren Textes gelangen, bei manchen vollzieht sich dieser Prozeß in wenigen Wochen. Zeitliche Vorgaben, vor allem Altersvorgaben, sind das falsche Maß.

Beim Lesen werden nahezu alle Gehirnzentren aktiviert. Die einzelnen Zentren müssen erst einmal unabhängig voneinander funktionieren und natürlich miteinander koordiniert werden. »Das Lesen ist im wesentlichen eine Leistung des Zentralnervensystems« und »nach Werner Radigk sind es sechs Zentren, die im Zentralnervensystem die Beherrschung der Informationssysteme ermöglichen«<sup>34</sup>: das sogenannte Lesezentrum, das Hörzentrum, das sensorische Sprachzentrum, Sehzentrum, Schreibzentrum und motorische Sprechzentrum. Menschen unserer Zeit haben schon im blühenden Kindesalter intellektuelle Leistungen zu vollbringen, die jahrtausendlang nicht einmal von reifen Gelehrten vollbracht wurden. Gelehrte im Mittelalter hatten mit den Kindern im Grundschulalter heute, was das holprige Lesen betrifft, sehr viel Ähnlichkeit. »Mit ganz wenigen Ausnahmen konnten mittelalterliche Leser, gleichgültig, wie alt sie waren, nicht so lesen wie wir heute. Hätte einer von ihnen zugesehen, wie ein moderner Leser eine Seite überfliegt – schweigend, mit rasch dahingleitendem Blick und unbewegten Lippen –, er hätte es wohl für Zauberei gehalten. Der typische Leser des Mittelalters verfuhr etwa so wie heutzutage ein störrischer Erstkläbler: Wort für Wort vor sich hinhinmurmelt, um es dann laut auszusprechen, den Finger auf die einzelnen Wörter legend und kaum erwartend, daß eines von ihnen irgendeinen Sinn ergibt. Und hier spreche ich von Gelehrten! Die meisten Leute konnten überhaupt nicht lesen.«<sup>35</sup>

Wir behaupten nun, daß die meisten Erwachsenen unserer Zeit deshalb so schnell und flüssig lesen lernten, weil diese »Vorzeigefähigkeit« oft auf Kosten des Denkens ging. Sie lernten lesen, ohne mitzudenken und ohne zu begreifen. Wir wollen zwar sehr wohl lautes Lesen, denn es ist eine wichtige körperliche Erfahrung, aber wir lassen den Kindern ihre eigene Rhythmik (für uns: Lernrhythmik) und Betonung, weil sie sehr viel mit dem biologischen Reifegrad ihrer beim Lesen geforderten Sinne zu tun haben. Dieser drückt sich darin aus, wie schnell die Kinder lesen können, ohne daß dabei Schnelligkeit auf Kosten des Mitdenkens geht, oder darin, daß sie kaum Pausen zwischen den Worten machen, geschweige denn bei Satzzeichen. Der Grundsatz, daß jeder Mensch seine individuelle Zeit zum Wachsen braucht, ist auch hier wieder lebendig.

Der Prozeß des Lesenlernens ist auf das engste verwoben mit:

1. Dem Prozeß des Sprechlernens. Dieser hat eine gewisse Abrundung mit der Pubertät erreicht. Das Kind lernt stetig neue Wörter und Redewendungen.
2. Dem in der hauptsächlich prägenden Umgebung gesprochenen Code. Dies ist in erster Linie das Elternhaus. Das heißt, wieviel und auf welche Art und Weise, ob in Mundart, Hochdeutsch, Schriftsprache usw., mit dem Kind sprachlich umgegangen wird, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Prozeß des Lesenlernens.
3. Der Zeichenentwicklung, von der das Schreiben eine Spezialisierung ist, oder anders ausgedrückt: das Zeichnen und Malen stellen entwicklungsgeschichtlich einen Vorläufer des Schreibens dar.
4. Der Entwicklung und Koordination aller Sinne und Wahrnehmungen, zum Beispiel der Sehtwicklung, die beim Neugeborenen noch zwanzig mal unschärfer ist als bei uns. Oder, als weiteres Beispiel, wie ausgeprägt die Motorik und Feinmotorik ist, insbesondere der Gebrauch und die Geschicklichkeit von Fingern und Händen. Vor allem aber ist auch das Zusammenspiel von rechter und linker Gehirnhälfte von Bedeutung.

Indem wir uns diesen »Begleitumständen« des Lesenlernens sehr intensiv widmen, können wir dem Kind eine Situation ermöglichen, in der es sozusagen nebenbei das Buchstabenlesen lernt. Darüberhinaus verwenden wir viel Zeit, um Geschichten erzählen zu lassen und vorzulesen. Wir haben entdeckt, daß es für das Kind weniger wichtig ist, das Geschehen des Vorgetragenen intellektuell zu erfassen, als seinen Assoziationen nachzugehen.

Es ist gut für die Kinder, ihnen lange, d.h. auch wenn sie schon selbst lesen können, vorzulesen und damit beizeiten zu beginnen. Wir bevorzugen Märchen, denn diese arbeiten mit sehr viel Bildern, und ihre Logik ist einfach. Beides kommt der kindlichen Vorstellungswelt entgegen. Die komplizierten Sachverhalte werden den Kindern dadurch zugänglich, daß ein Märchen, wie wir Bettelheim durchaus zustimmen können, »das Kind gänzlich erfassen kann wie keine andere Kunstform.«<sup>36</sup> Jedes Kind bewegt dabei etwas anderes, und Märchenbilder sind so vielschichtig, daß entnommener Sinn und Bedeutung sich wandeln können. Kurz: »Das Märchen unterhält das Kind, klärt es über sein Inneres auf und fördert seine Persönlichkeitsentwicklung.«<sup>37</sup> In diesem Zusammenhang ist es nicht nur bedeutend, die kindlichen Assoziationen zum vorgelesenen Inhalt, sondern auch die kindlichen Abschweifungen zu respektieren.



## Wie die Wellenlinie zum »M« erstartet

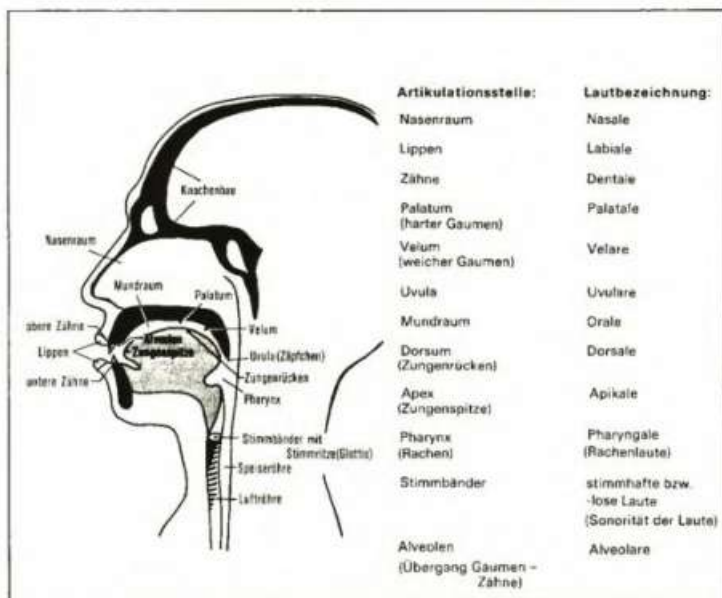
Lesen und Schreiben hängen eng miteinander zusammen. Bei beidem geht es uns darum, mit den Kindern zu klären, was die Schriftzeichen bedeuten und woher sie kommen. Durch dieses Vorgehen verhindern wir das meist als ausweglos erscheinende Einpauken des ABC. Elizabeth Eisenstein beschreibt die übliche Methode sehr deutlich:

»Seit dem 16. Jahrhundert öffnet das Auswendiglernen einer festen Abfolge wohlunterschiedener, durch sinnlose Symbole und Laute dargestellter Buchstaben für alle Kinder des Abendlandes das Tor zum Bücherwissen.«<sup>38</sup>

»Schau, ich kann schon das ABC«, und schon rattert ein Kind das Alphabet von A bis Z herunter. Was damit vorgeführt wird, ist nichts weiter als die auswendig gelernte Abfolge der meist einsilbigen Namen unserer 26 Buchstabensymbole. A, BE, CE oder ZE, DE, E, EF oder ÄF, GEH, ... YPSILON, ZET.

Wir benutzen deshalb eine riesige ABC-Tafel, die mit den Namen der Buchstaben versehen ist. Durch Abdecken oder Hochklappen des Selbstlautes bzw. des Restwortes, also bei ZET von ET, wird der Unterschied offensichtlich. BE wird es genannt, es ist der Name dieses Zeichens B, dem im Zusammenhang mit anderen Buchstaben beim Aussprechen bzw. Lesen das E genommen wird, so daß jener kurze Laut B, also BE ohne E, übrigbleibt. Der Laut entsteht, wenn Ober- und Unterlippe kurz zusammengepreßt werden und das Öffnen des Mundes von einem Ausatmen bzw. Betätigen des Kehlkopfes begleitet wird.

Die Buchstabenzeichen unserer Sprache sind Bilder für kürzest mögliche Laute, die durch ein Zusammenspiel von Atem, Lippen, Zähnen, Zunge, Kehlkopf und



Schema des menschlichen Sprechapparates



Artikulationsart	Artikulationsort						
		labial	alveo-dental	dental/alveolar	palatal	velar	glottal
Verschluß-laute	stimmhaft	b		d		g	
	stimmlos	p		t		k	
Reibe-laute	stimmhaft		v	z	j		
	stimmlos		f	s (sch) ʃ (sch) ʒ (sch)	ç (ich) X	χ (ach) x	h
Nasale		m		n		ŋ (ngl) ŋ	
Liquide	dauernd/lateral			l			
	intermittierend			r		ʀ	

der Größe des Mund-, Nasen- und Rachenraumes zustande kommen. Dieses Zusammenspiel der verschiedenen Sprechorgane wird vom Säugling und Kleinkind geübt und erforscht. Laute, Silben und Doppelsilben werden dabei gebildet.

Unsere Buchstaben sind auf einer sehr langen Reise mit einigen Verweilstationen von Ägypten und Babylon über Griechenland, Rom und andere Länder zu uns gekommen. Auf dieser langen Reise haben sie sich verändert. Sie wurden gedreht, auf den Kopf gestellt und hauptsächlich von Bildern zu kaum noch als Bilder erkennbaren Zeichen vereinfacht. »Sie wanderten auf den dreißigrudrigen phönizischen Schiffen, auf den Rücken der Sklaven in runden Körben mit Papyrusrollen, in den Schnappsäcken der Mönche. Viele von ihnen gingen verloren. Dafür gesellten sich aber immer neue Gefährten hinzu. Schließlich erreichten uns die Buchstaben, fast bis zur Unkenntlichkeit verändert.«<sup>39</sup>

Der gehörnte Stierkopf verwandelte sich in unser A, das auch heute noch einem umgekehrten Stierkopf ähnelt. Das Auge wird zum O, und die Wellenlinien des Wassers erstarrten zum M. »Es gibt somit kein Land auf der Welt, dessen ABC nicht letzten Endes aus Ägypten stammte: Indien und Siam, Persien und Armenien, Georgien, Tibet, Korea – sie alle verdanken das ABC den alten ägyptischen Bildzeichen.«<sup>40</sup> Abgesehen von diesem gemeinsamen Ursprung haben viele Kulturen verschiedene Wege der weiteren Schriftentwicklung eingeschlagen.

Die Vielfalt der Schriften beeindruckt tief: Seien es nun die chinesischen Wortschriftzeichen, die altägyptischen Hieroglyphen oder die modernen westeuropäischen Schriften mit ihren verschiedenen Schrifttypen oder die vom Hieratischen stammenden Tierkreiszeichen, sei es die indianische Knotenschrift oder Briefe mit sprechenden Dingen der Skyter. Das Wissen um eine schier unendliche Fülle von Schriftweisen auf der Erde beflügelt die Kinder, kreativ und selbstbewußt ihre Zeichen- und Malkunst zur schriftlichen Kommunikation einzusetzen. Wir betrachten oft mit den Kindern das »Buch der Schrift«, welches die Schriftzeichen

	Ägyptisch	Hythos	Pictisch	Alpheteisch	Cyrisch	Stobisch	Latvisch
Stier							
Haus							
Winkel							
Türe							
Hel							
Olivenzweig							
Palme							
Schnur							
Wasser							
Schlange							
Auge							
Mund							
Kopf							
Berg							
Kreuz							

Vom ägyptischen  
Symbol zum  
lateinischen  
Buchstaben

Bild	Hierat.	Bedeutung	Bild	Hierat.	Bedeutung	Bild	Hierat.	Bedeutung
		Widder			Löwe			Schütze
		Stier			Jungfrau			Steinbock
		Zwillinge			Wage			Wassermann
		Krebs			Skorpion			Fische

Tierkreiszeichen  
Auch diese  
Symbole gehen auf  
die ägyptischen  
Bildzeichen zurück

und Alphabete aller Zeiten und aller Völker des Erdkreises enthält. Es stammt aus dem Jahre 1878. Der Autor verweist darauf, daß seines Wissens die meisten Alphabete ihre Stabilität der Tatsache verdanken, daß die Zeichen Zahlwerte (Zahlen) ausdrückten.<sup>41</sup>

Bei der Frage, wie die Ägypter von der Bilderschrift zum Alphabet kamen, stolpern wir immer wieder über die gemeinsame Entwicklung von Buchstaben und Zahlen. Und dabei stoßen wir auch immer wieder auf den, an anderer Stelle schon

Chinesisch.  
Ein Begriff: Herz,  
in 36 Schriftarten

Das Zeichen *Sin* (Herz) in 36 Schriftarten:



a) Aus der Inschrift Yü's.

b) Dasselbe restauriert von chin. Paläographen.

Proben von 32 Schriften aus dem Lobgedicht a. d. Stadt Mukden:

1. Yü-tsu-t'wan: Schrift der kostbaren Steine.
2. Tsi-tse-t'wan: wunderbare Schrift.
3. Ta-t'wan: grosse Schrift.
4. Syao-t'wan: kleine Schrift.
5. Sah-fu-tu-t'wan: Schrift der erhabenen Orte.
6. Fan-su-t'wan: Schrift der Grabsteine und Heiratscontracte.
7. Swi-su-t'wan: Ahrensch.
8. Iyeu-ye-t'wan: Weidenblattschrift.
9. Tao-hyai-t'wan: Hyai-blattschrift.
10. Tsoan-su-t'wan: Sternsch.
11. Tse-in-t'wan: Glückseligkeitspflanzen-schrift.
12. Pi-lo-t'wan: durchscheinende oder durchsichtige Schrift.
13. T'wi-lu-t'wan: Thautropfenschrift.
14. Lu-t'wan: Drachenskallenschrift.
15. T'wi-yun-t'wan: Wolkenschrift.
16. Ko-teu-su: Kaudquappenschrift.
17. Nyao-ki-t'wan: Vogelspurschrift.
18. Tiao-t'wan-t'wan: Wärmerschrift.
19. Lin-su: Thierkönigschrift.
20. Ku-teu-t'wan: Scheanenkopfschrift.
21. Nyao-su: Vogelschrift.
22. Lwan-fu-t'wan: Phönix-schrift.
23. Kwei-su: Schildkröten-schrift.
24. Lu-t'wan: Drachenschrift.
25. T'ien-tao-t'wan: Scheren-schrift.
26. In-lo-t'wan: Troddelschr.
27. Sien-t'wan-t'wan: Schrift der aufgehängten Nadeln.
28. T'iu-t'wan: Schrift der gebogenen Gerten.
29. Kin-t'wan-t'wan: Goldfelle-schrift.
30. Ko-fu-t'wan: Doppelschr.
31. Fei-pe-su: Schrift des weissen Flugs.
32. T'ui-t'wan-t'wan: Glocken- und Vasenschrift.

c) Kyal-su: Richtige Schrift.

d) Tshao-su: Pflanzenschrift.

erwähnten Schaffhirten, der auch das Grundverständnis für die mathematischen Zeichen und einfachen Rechenverfahren liefert.

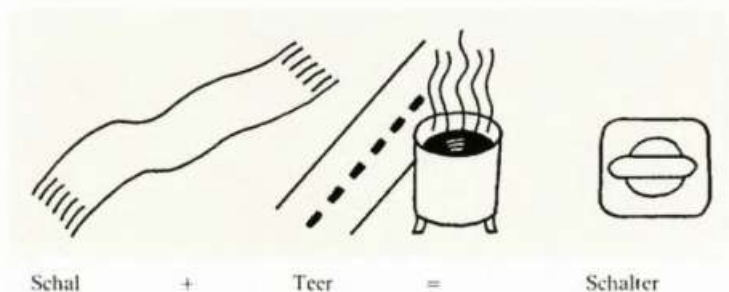
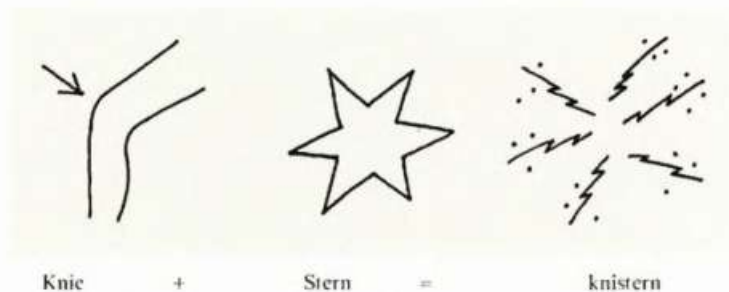
Die ersten Schriftzeichen der meisten Völker waren vermutlich Bilder. Es gab auch Knoten- und Muschelschriften. Sie wurden zum Zählen sowie zu Mitteilungen, die mündlicher Erklärungen bedurften, verwandt. In dem Maß, wie diese Schriften komplizierter wurden, wuchs die Anzahl der Bildzeichen. Im Chinesischen wird noch heute von 40.000 bis 50.000 Zeichen ausgegangen.



Hieroglyphen		Hieratisch	Bedeutung	Hieroglyphen		Hieratisch	Bedeutung
monumental	papyrus			monumental	papyrus		
Kosmische und Zeitzeichen.				Erde und Produkte.			
			pt, p, hr, xi, mn Firmament, Himmel				ta, aa, an Erde, Welt, Insel, Küste, Kissen
			kr Schlund, Loch, Quelle				tata Ober- und Unterwelt
			thn Gewitter				mn Land, Volk
			Nacht				tu, mn, a, h Berg, Thal
			kb, pt Himmels-gewölbe				a, am, ba, nh, km, ka landen, an-klopfen, finden, fremdes Volk
			ntr xr Unterwelt				Provinzen
			ra Sonne				t (Erde, weiblich)
			zu, am Glanz, Licht				χmt Erz, Kupfer
			pau Opfer, Vollmond				tu, t Geschenke
			ab, a Mound, Mount				n Wasser
			χ (dunkel)				mu, m Gewässer
			sb, tu, b, χhs Stern				km Ägypten
			sn scheinen				sn riechen, stinken
			χu, hh Horizont				sa wissen, erkennen
			χa, χ, 3 aufleuchten				χn, mn, a Binnenland
			b (Feuerzunge)				3 Teich
			u3				mr, mn Fülle
			spt, spt einrichten, Flamme				mn Freundschaft, Dauer
			nf fächeln, Wind				ba, hm, ph Höhle, Grube
			ab Osten				3 Garten
			mnt, st Westen				ha, ath, mh, χb Honigpflanze
			rs, kma Süden				sn, s, sxt, u Feld
			ht, mh Norden, Fülle				
			ap-rnpi Neujahr				
			rp, rnp, sp blühen, wachsen				
			tr Zeit, Jahreszeit				

Altägyptisch.  
Bedeutung und  
Weiterentwicklung  
altägyptischer  
Hieroglyphen

Die recht komplizierte Geschichte vom Bildzeichen zum Wortbildzeichen läßt sich auf eine verständliche Darstellungsform vereinfachen. Wir zeigen den Kindern mit in kleinen Geschichten zusammengefaßten Schilderungen und mit selbst hergestellten Materialien die Entwicklung von vielen Jahrhunderten im Zeitraffer: Je komplizierter das Leben auf der Erde wurde, desto vielfältiger mußten die Ausdrucksformen werden. Die Bildzeichen reichten schließlich nicht mehr aus, um den Bedürfnissen gerecht zu werden. Wir wissen bisher, daß es die alten Ägypter wa-



ren, die den Durchbruch zur Wortschrift erreichten, indem sie die Aussprache der Bildzeichen vom Bild trennten. In Bilderrätseln lebt diese Methode heute noch.

Eine andere Erfindung war das Zerlegen der Sprache in Laute, nicht weiter zerlegbare Sprachelemente. Die biologischen Grenzen unseres Sprechapparates wurden zum Maßstab.

Diesen Lauten wurden Bilder zugeordnet, wobei oft auf einsilbige Worte zurückgegriffen wurde. Der Selbstlaut wurde gestrichen, z.B. von RA blieb das R, und das bisherige Bild für RA wurde nun ebenfalls für R verwandt. Vermutlich ist hierin die Silbenbezeichnung unserer Buchstabennamen zu suchen, da sehr auffällig die meisten Buchstaben unseres Alphabets aus dem gesprochenen Mitlaut und dem stummen Selbstlaut zusammengesetzt sind (Be, Ce, eF) – außer geschichtlich jüngeren Formen wie dem JOT.

Diese Zusammenhänge und Hintergründe dienen den Kindern als Anregung, sich einen vielschichtigen Zugang zur Schrift zu bahnen. Unsere Schriftkultur erscheint vor diesem Hintergrund als ein Zugang zu allen auf der Erde vorhandenen oder theoretisch möglichen Varianten, wodurch der kulturübergreifende Aspekt in den Lernprozeß integriert wird. Die Entwicklung der sogenannten Wortbilderschrift hat sehr interessante Parallelen zu der Bilderschriftentwicklung des Kindes.

Sprachwissenschaftler reden vom Einwortsatz, mit einem Wort drückt das Kind ein komplexes Ganzes, einen ganzen Satz aus. Diese Methode der Darstellung treffen wir oft noch bei älteren Kindern an: Zwischen grammatikalisch »richtigen« Sätzen schreibt ein Zwölfjähriger, als er seinen Urlaubsort in bunten Farben schildert: »und unverseuchtes Gemüse täglich frische Milch viele schöne Tonsachen und im Sommer schön heiß und das Meer.« Insbesondere der letzte Teil »und das Meer« ist so ein typischer – fast – Einwortsatz, über den die meisten Deutschlehrer stolpern, während andererseits Literaten einen eigenen poetischen Stil daraus kreieren dürfen. Es ist für eine kleine Elite erlaubt, was für die Massen als primitiv und ungebildet angesehen wird.

Was hier nun am Beispiel der Einwortsätze ausgeführt wurde, gilt natürlich für den gesamten Bereich des sprachlichen und schriftlichen Ausdrucks: für die herrschenden Grammatik- und Rechtschreibregeln, die genormten Schreibweisen (Schrift und Druckschrift) und die Art der Lettern. Alle diese Regeln verwirren die Kinder bei ihrem eigenen schriftlichen und sprachlichen Gestalten wenn wir sie zu früh einführen. Wir machen ihnen Mut, ihren eigenen Ausdruck zu suchen und zu finden, und haben dabei die Erfahrung gemacht, daß die meisten Kinder gegen Ende der Grundschulzeit und mit beginnender Pubertät sich über ihre individuellen Lern(um)wege unseren Normen annähern und sie begreifen, ohne ihre eigene Ausdrucksvielfalt zu verlieren. Widersinnige Regelungen wissen sie dabei kreativ zu umgehen.

### *Schreiben lernen*

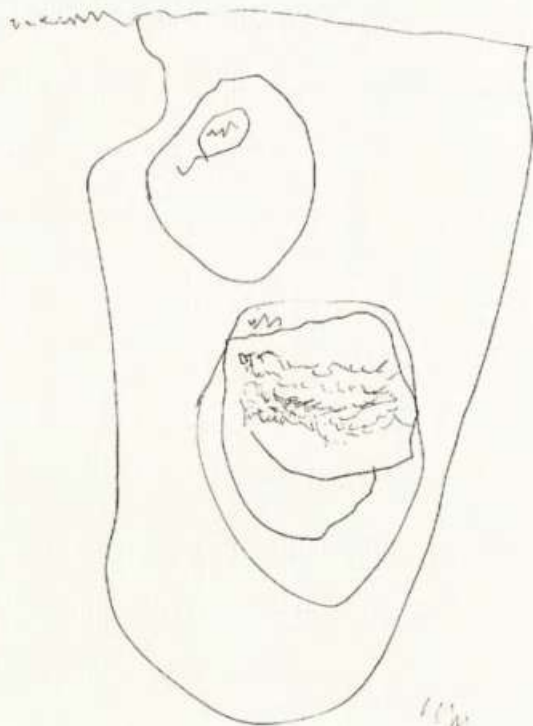
Die Symbolwelt des Kindes sucht nach möglichst vielfältigen Umsetzungen. Es hat viel Zeit und Ausbildung der eigenen Beobachtungsgabe erfordert, bis wir von der Überzeugung, daß Kinder sich häufig eine eigene Symbolwelt schaffen, die mit ihnen wächst, zu der Idee kamen, daß diese eigenen Ausdrucksformen, nicht nur im Bereich des Malens, Spielens, freien Gestaltens und der Musik zu suchen sind. Es sind vor allem die Schulfächer Mathematik und Deutsch, die als Domänen der gebildeten Erwachsenen betrachtet werden und deren Inhalte scheinbar nach streng vorgegebenen Maßstäben vermittelt werden müssen.

Auch wir wären letztlich dieser Auffassung erlegen, wären wir nicht ständig durch die Kinder darin bestärkt worden, bisherige Theorien und Anschauungen in weiten Bereichen der Pädagogik und Psychologie grundlegend anzuzweifeln. Beim freien Zeichnen und dem freien Spiel waren wir sehr früh auf die kindgemäßen Eigenarten dieser Gestaltausdrücke und die Widersprüche zu den Theorien hingewiesen worden. Im Bereich der Schrift und Sprache zog sich der Prozeß des Beobachtens und Reflektierens wesentlich länger hin.

Wir selbst sind Produkte und Opfer unserer Ausbildung und ihrer Theorien: Schriftbeherrschung ist Ausdruck von Bildung – herantgetragen von außen. Diese Auffassung war auch bei uns tief verwurzelt und versperrte uns lange Zeit den Blick für die kindlichen Schriftleistungen.



Kindliche  
Schriftformen  
Alter: 2 bis 7 Jahre

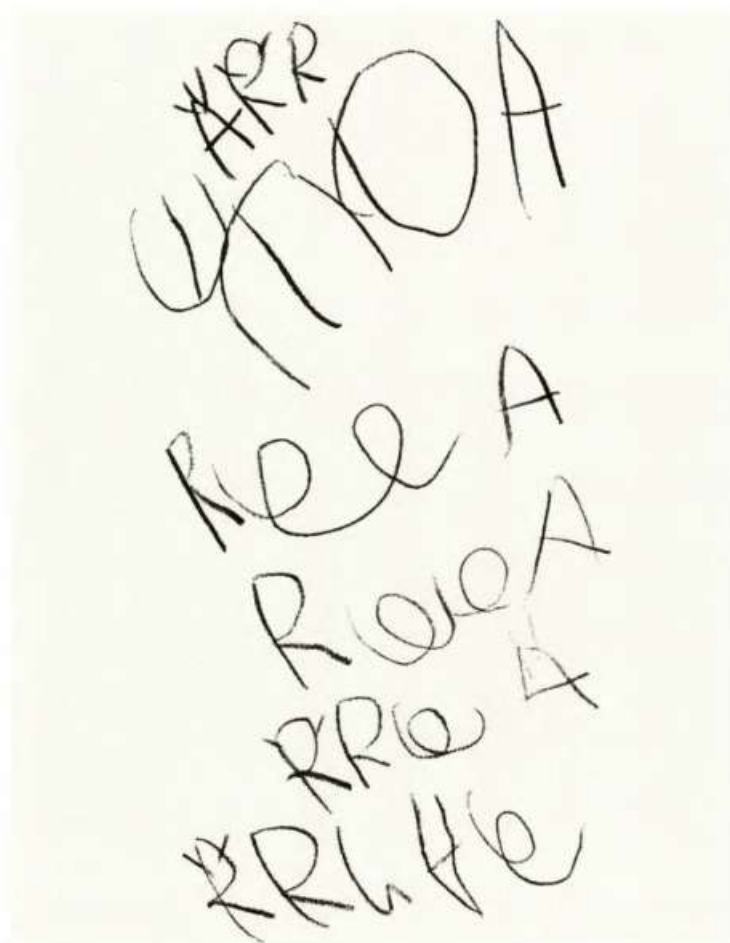


Schon bei Kleinkindern kann die offensichtliche Auseinandersetzung mit Schriftsymbolen beginnen. Sie beginnen Schriftzeichen und Bilder deutlicher zu unterscheiden und versuchen Schriftsymbole nachzuahmen. Sie ordnen spielerisch die Symbole den gewünschten Gedanken zu.

TEGRO SCHI KAS

Wir ermuntern die Kinder, nach ihrem Gehör zu schreiben. Das Vorschreiben praktizieren wir nicht mehr. Stattdessen nehmen wir uns viel Zeit, um über Wortzerlegungen den Worten auf den Grund zu gehen und die gefundenen Laute den dazugehörigen Buchstabensymbolen zuzuordnen. Wir unterscheiden zwischen Aussprache und Namen der Buchstaben. Dies war den Kindern sehr hilfreich. Wir stellten fest, daß alle Kinder freiwillig und ohne Vorgaben hauptsächlich die großen Buchstaben beim Schreiben verwenden. Lesen- und Schreibenlernen sind überaus schwierige intellektuelle Leistungen. Wir setzen uns dafür ein, daß die Kinder den Zeitpunkt bestimmen dürfen, wann sie es lernen wollen.

Der Prozeß des Kennenlernens der Buchstaben – des Wiedererkennens (lesen heißt im Griechischen wörtlich wiedererkennen) –, das Zusammenziehen der Buchstaben und das Identifizieren der so fabrizierten Lautgebilde als ein bekann-



tes Wort, fordern eine bestimmte geistige Reife des Kindes, die von Persönlichkeit zu Persönlichkeit anders gelagert ist. Jedes Kind braucht seine eigenen Wege und Durchbrüche. Wenn wir das berücksichtigen, geht das Kind seinen Weg sehr sicher und braucht meist nur wenig Anleitung. Wichtig dabei ist jedoch auch die soziale Geborgenheit in der Gruppe, die ihm sein Vertrauen in die eigene Persönlichkeit erhält.

Die Recht-Schreibung wird unserer Ansicht nach viel zu früh und viel zu schematisch verordnet. Sie kommt einem Fallbeil gleich, das die jungen Ambitionen unserer schreibenden Kinder um einen Kopf kürzer macht und ihnen mit dem Kopf auch den Geist abtrennt. Es geht auch anders. Sobald die Kinder lesen gelernt haben und beginnen, sich unsere lateinische Alphabetschrift zunutze zu machen, um zu schreiben, ermuntern wir sie,

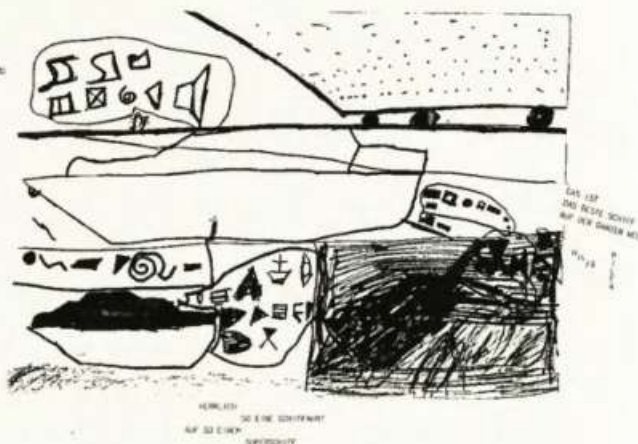
8 APR  
dh. ACHT-A-TRO-R



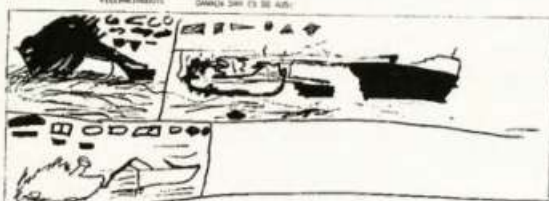
Wolf's Comic mit  
Übersetzung der  
von ihm verwendeten  
Schriftsymbole

DIESER SCHIFF WIRD  
NIE SINGEN

ARBEITEN TAG



ZWEI KINDER EIN TAG  
FESTGEHALTEN DAMAN SHIP ES SO ALTE



DAMAN SHIP ES SO ALTE  
DAMAN SHIP ES SO ALTE

nach »Gehör« zu schreiben. Hans Brügelmann wies uns freundlicherweise darauf hin, daß Kinder beim Schreiben ihre Artikulation abfühlen. Wir stimmen ihm zu, daß damit dieser Vorgang besser erfaßt ist.

Musik sehen wir als eine spezielle Art von Sprache und erfahren sie in ihren Bestandteilen Rhythmik, Melodien, Harmonien und Disharmonien. Beim Gesang spielt unsere Wortsprache eine bedeutende Rolle, und gerade der Gesang ist wunderbar dafür geeignet, Worte in Silben und kleinste, nicht weiter zerlegbare Teile bzw. Laute aufzuspalten: A - lle mei-ne Ent-chen. Beim Singen zerlegen wir Worte in Silben, was ein bewußtes Atmen und Pausenmachen erfordert. Die Kinder bevorzugen bei diesen Übungen meist den Sprechgesang: A-ha-ll-e-he m-m-ci-n-n-e-he .... Vertontes Sprechen ermöglicht leichter, die einzelnen Laute eines Wortes zu ergründen. Die Verdoppelung von Selbstlauten mit dem Hauchlaut »H« zu versehen, hilft dieser Zerlegung.

So kommen wir zu den Lauten, für die unsere lateinischen Buchstaben Zeichen sind, ergründen einige Unregelmäßigkeiten, wie z.B. das »ng«, das wie ein Laut gesprochen wird, oder »ei« und »ai« usw. und tun damit etwas, das in der Musik als Begabung gilt, beim Schreibenlernen jedoch verpönt ist: Wir schulen das Gehör





thode ist es möglich, verschiedene Mundarten in einer gemeinsamen Schriftsprache zu erfassen, wenn sie sich durch unterschiedliche Selbstlautverwendung ausdrücken, z.B. Jng für der Junge - Jonge - Jonga. Verschiedene deutsche Mundarten von »Junge« werden in der Konsonantenschrift alle gleich geschrieben. Diese Schreibart lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die sogenannten Mitlaute und schärft bei vielen den Blick für die Laut-Schreibweise.

Für viele Kinder ist Schriftdeutsch mit der hochdeutschen Aussprache und der sogenannten richtigen Grammatik die erste Fremdsprache. Lesen- und Schreibenlernen vollziehen sich in einer fremden Sprache und verursachen natürlich immense zusätzliche Schwierigkeiten, die unsereins vielleicht noch nachvollziehen kann, wenn wir uns vorstellen, wir müßten Chinesisch lernen. Grammatik, Satzbau, Schriftzeichen sind fremd. Wir glauben, daß der verheerende Einfluß dieser Tatsache, obwohl auch sie schon länger bekannt ist, in der Schule viel zu wenig beachtet wird, ja oft gar nicht bewußt ist, da alle LehrerInnen eine akademische Ausbildung hinter sich haben und die wenigsten »Unterschichtler« sich an ihre Erfahrungen so genau zurückerinnern, geschweige denn, darin unterstützt werden, diese Erinnerung als Hilfen zu betrachten. Wir pflegen die Mundartschrift, lesen Mundartstücke vor und lassen sie lesen. Es ist lebendiger und macht viel Spaß. Die Vielfalt und das Lebendige liegen darin, daß die übliche Rechtschreibung hintergangen wird und mit echter Lautschrift gearbeitet wird. Besonders ein Vergleich verschiedener Mundarten öffnet Augen und Verstand für das Wachsen und Verändern, ja Spielen mit Sprache.

### *Berliner Streitgespräch: Ein Streit aus dem Jahre 1928*

*(Herkunft nicht feststellbar)*

*Wat, Sie woll'n mir dreckig komm'n, Herr? Sie nich, vastehn Se, mir nich!*

*Komm'n Sie mir nich dumm, sonst komm ick Ihnen noch dummer.*

*Sie denken woll, Sie sind'n Affe, und ick bin jar nisch!*

*Ham Sie sich schon mal ieberlecht, wie Ihnen een Jlasooge stehn würde?*

*Ihnen is woll schon lange nich mehr de Pupille iebert Schemisettchen jekleckert?*

*Hast woll lange nich dein ejjnet Jeschrei jehört?*

*Spuck mal hin, wo de liegen willst.*

*ICK haue dir, dette Boomöl jibst!*

*Een Schlach und de Neese sitzt hinten.*

*Mensch, dir hol ick pfundweise aus'n Anzuch.*

*Soll ick dir mal meine Fimwe in die Zehne dividieren?*

*Mensch, dir pust ick doch in de Neese, detter der Stehkragen platzt.*

*Dir stech ick mit'n jefrornen Waschlappen dot.*

*Dir halt ick mit'n steifen Arm aus'n Fenster raus, biste verhungert bis.*

*Mensch, koof dir doch'n Schwanz und jeh als Affe!*

*Wenn de mir noch wat sagen willst, dann je raus und halts Maul!*

Wir betreiben Sprachbetrachtung, Stoff der Oberstufe und des Gymnasiums, wir studieren das Mittelhochdeutsche, das Neuhochdeutsche und die dahinterliegenden Machtinteressen zur Festlegung von Sprache und Schriftnormen. Bei der Vereinheitlichung der Schrift ging es vor allem darum, überall auf Verständnis zu stoßen und Gehorsam zu erwirken, egal, welcher Dialekt in diesem Gebiet herrschte.



Wenn dies schon nicht für die Masse der Bevölkerung galt, so doch zumindest für die Verwaltungsbeamten. In unserer deutschen Sprachgeschichte landeten wir unweigerlich wieder bei der römischen »Kolonisierung«, die in den vielen lateinischen Elementen unserer Sprache tiefe Spuren hinterlassen hat. Die Entstehung des Wortes »deutsch« aus der lateinischen Form »theodiscus« ist ein interessantes Beispiel dafür. Vermutlich sind es frühalthochdeutsche Formen von »thuida« (Volk, gotisch), bzw. »theoda« (Volk, frühalthochdeutsch) gewesen, die die Lateinisierung »theodiscus« hervorbrachten.<sup>43</sup>

»Spiele mit Wortveränderungen, die Spaß machen und aufklären: 'Verlorengegangenes Wortgut aus der mittelhochdeutschen Blütezeit':

dürfen, dürfen: bedürfen; müezen: müssen, sollen, mögen; vreislich: furchtbar; sedel: Sitz; swelch: welcher auch immer; dicke: oftmals; niuwan: nichts als, außer daß, es sei denn daß.

Wörter, deren Bedeutung sich in besonderem Maße gewandelt hat:

mhd. Lautform	ursprüngliche Bedeutung	heutige Bedeutung
arebeit	Mühsal, Kampf	Arbeit
bescheiden	verständlich	anspruchslos
ellende	außer Landes, verbannt	unglücklich
vrouwe	Herrin	verheiratete Frau
hōchgezit	hohes Fest	Hochzeit
hüesch, hövesch	höfisch	schön, fein, hübsch
rich	herrschgewaltig	vermögend, reich.« <sup>44</sup>

Rechtschreibung kann zur Sprachbetrachtung führen und jene zum Geschichtsstudium – ganzheitliches Lernen kennt keine Fächergrenzen. Es kennt Fragen, Neugier und »wissen wollen«, Ausschau halten nach dem »woher« und »warum«, nach den Ursprüngen.<sup>45</sup> Viele der sogenannten Rechtschreibfehler der Kinder ähneln oft mittelhochdeutschen, althochdeutschen und noch früheren Formen. Zum Beispiel schreiben viele »Walta«, statt Walter. Das heutige -er, wie überhaupt die häufige Verwendung von »e« in unserer Sprache ist relativ neu. U, a, o und i ersetzen diese Silbe früher und unsere heutige Aussprache trägt in vielen Mundarten dem noch Rechnung.

»Im Indoeuropäischen (ideur.) herrschte ursprünglich der freie (musikalische) Akzent; jede Silbe eines Wortes, Stammbildungsilben wie z.B. auch Flexionsendungen, konnte den Hauptton tragen. Das Germanische dagegen legte den Wortton auf die Stammsilbe fest, in der Regel auf die erste Silbe des Wortes (Initialakzent, expiratorischer Akzent). Eine solche strenge Fixierung des Worttons verursachte die spätere Abschwächung der starken Endsilbenvokale zum tonschwachen -e, ja den Verfall der Endungen überhaupt.«<sup>46</sup>

Ein anderes Beispiel: das heutige klug hieß früher »cluoc«. Es gibt eine Phase beim Kind-ge-rechten Schreiben, in der mehr Buchstaben verwendet werden, als das Wort heute hat, z.B. AEIN = EIN, DUOM = DUMM, während zu Beginn des Schreibprozesses eher weniger Zeichen als Laute benutzt werden. Besonders irritierend sind für viele Kinder die Namen unserer Buchstaben: ND steht für EN-DE; S steht für ES und ESS! Wiederum bietet sich die spielerische Form an, diese



	GRIECHISCH	LATIN	ITALIENISCH	FRANZÖSISCH	SPANISCH	PORTUGIESE	RUMÄNISCH	SANSKRIT (INDIEN)	RUSISCH
1	hén	unus	uno	un	uno	um	uno	éka	odin
2	dúo	duo	due	deux	dos	dois	doi	dvi	dva
3	tréa	tres	tre	trois	tres	tres	trei	tri	tri
4	tétrares	quattuor	quattro	quatre	cuatro	quatro	patru	ichatur	schetjre
5	pénse	quinque	cinque	cinq	cinco	cincó	cinci	pancha	ppat'
6	hex	sex	sei	six	seis	seis	shast	ias	chast'
7	heptá	septem	sette	sept	sete	sete	shapte	sapta	sem'
8	októ	octo	otto	huit	ocho	oito	opt	asta	ussem'
9	ennéa	novem	nove	neuf	nueve	nove	noe	nava	devjat'
10	déka	decem	dieci	dix	diez	dez	zece	daça	devjat'
				HOCHDEUTSCH					
	Tschechisch	Baltisch	Gotisch	Althochdeutsch	Mittelhochdeutsch	Neuhochdeutsch	Alt-sächsisch	Angel-sächsisch	Englisch
1	jeden	vienis	ains	ein	eins	eins	en	an	one
2	dva	du	twa	zweie	zweie	zwei	twen	twegen	two
3	tri	tryn	preis	dri	drei	drei	thrio	pri	three
4	tschtyri	keturi	fidwor	nier	nier	nier	fiuwar	pri	four
5	piat	penki	fimf	fünf	fünf	fünf	fif	fewer	five
6	shest	sheshi	sichs	seht	seht	sechs	seht	six	six
7	sedm	septeni	sibun	siben	siben	sieben	seofu	seofu	seven
8	oam	achtuoni	ahtau	achte	achte	acht	ahto	eakta	eight
9	devät	dreynt	nium	nium	nium	neun	nigun	nigon	nine
10	deset	deshint	taihun	zehun	zehun	zehn	tehan	tyu	ten
	Holländisch	Altnordisch	Isländisch	Dänisch	Schwedisch	Irish	Gallisch	Gälisch	Bretonisch
1	een	einn	einn	en	en	ein	un	an	eun
2	twee	tvair	tvair	to	tvá	da	dau	dow	díu
3	drie	prir	prir	tre	tre	tri	tri	tri	tri
4	vier	florir	florir	fire	fyra	ceithir	petwar	petwar	pevar
5	vijf	fimm	fimm	fem	fem	coic	pomp	pomp	pomp
6	zes	sex	sex	seks	sex	se	chwe	chwe	chouch
7	zeven	stau	gö	gyr	sjú	secht	seith	seith	seiz
8	acht	atta	atta	otte	átta	ocht	wyth	wyth	ez
9	negen	nio	nio	ni	nio	nai	naw	naw	naw
10	ten	tio	tio	ti	tio	deich	dec	dek	dek

Interkultureller  
Vergleich der  
Zahlwörter

Unterscheidungen zu erfassen: A EN TE O EN ... und die neuen Wörter auszusprechen ist ein besonderer Genuß: ÄNTEÖN oder AINTEJON.

Eine andere Möglichkeit Kind-ge-rechtes Schreiben zu unterstützen, ist das interkulturelle Vergleichen desselben Begriffes. Allein mit den Zahlwörtern haben wir auf diese Weise mit einzelnen Kindern Stunden verbracht.

Während Mundart und deutsche sprachgeschichtliche Betrachtungen die Ahnenreihe verfolgen, bieten ausländische, den Kindern aus dem Urlaub bekannte einfache Worte (z.B. Zahlwörter) die Möglichkeit, die Vettern und Basen, Schwestern und Brüder unserer »eins« in Holland, Spanien, England usw. kennenzulernen. Eine weitere Fundgrube ist das Studium der verschiedenen Aussprachen bzw. Namen der Buchstaben des Alphabets in verschiedenen Ländern. Dies sind ganz einfache Übungen, die aber Welten öffnen.

Kind-gerechtes Schreiben zuzulassen, kostet den meisten Erwachsenen große Überwindung. Es verstößt gegen ihre Ästhetik und ihre Normen. Es geht ihnen dabei etwas fürchterlich gegen den Strich, und sie werden ungeheuer kreativ im Finden von Gegenargumenten. »Wir sind wesentlich produktiver, wenn es darum geht, uns und unseren Kindern Wünsche und Möglichkeiten ihrer Entfaltung auszusprechen, als wenn es darum geht, sie zu realisieren.«<sup>47</sup>

Wie mag es den Kindern gehen, wenn wir ihnen ständig zu verstehen geben, daß es so, wie wir meinen, zu sein hat, und sie das Prickeln in uns spüren, das uns antreibt, ihnen vorzuschreiben (im wörtlichen und übertragenen Sinne), ihnen zu dik-

tieren (Diktat, Diktator, Diktatur), ihnen zu sagen, wo die Linien sind, sie die Worte nicht in Großbuchstaben schreiben zu lassen usw.

Die Technik des Schreibens spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Schriften. Mit veränderten Schreibtechniken hängen ganz unmittelbar Veränderungen des Schriftbildes und der einzelnen Schriftzeichen zusammen sowie die Schreibrichtung. Stein und Meißel, Ton und Siegeldruck bzw. Rohr, Papyrus und Feder, getrocknete Palmenblätter oder Papier dienten beispielsweise als Schreibmaterial. Schreiben war eine handwerkliche Tätigkeit, die eine hohe Kunstfertigkeit erforderte, um mit diesen verschiedenartigen Werkzeugen umzugehen. Mit der Verbreitung des Schrifttums entwickelte sich aus diesem Handwerk ein eigener Berufsstand, der in der Hierarchie der Tätigkeiten stets zu den Angesehensten gehörte. Was uns interessiert an diesem Sachverhalt sind die Komplexität, die Schwierigkeiten des Schreibvorgangs und die Arbeit, die es auch heute noch macht, angemessen einzuschätzen. Insbesondere richtet sich unser Blick darauf, inwieweit es überhaupt zu rechtfertigen ist, daß Kinder in frühem Alter mit einer derart komplizierten technisch-handwerklichen Tätigkeit mehrere Stunden täglich belastet werden. Sie ist – für sich gesehen – sehr einseitig, wie sie den Körper beansprucht und eine starke Disziplinierung aller anderen Bewegungen erfordert.

In unserer Schulzeit lernten wir Schön-schreiben, Richtig-schreiben, Recht-schreiben, stilistisch gute Aufsätze zu formulieren, mit vorgegebenen Themen. Wir lernten die Technik des Schreibens auf Kosten der Kunst des schriftlichen Ausdrucks und verlernten unsere eigenen Gedanken, Vorstellungen und Phantasien in Worte, Sätze, Gedichte, Geschichten und Lieder zu fassen. Dieser Bereich wird in frühester Kindheit verschüttet, und nur eine kleine Zahl von Schreibkünstlern – Schriftstellern und Journalisten – erledigt, was wir uns meist nicht mehr trauen. Eine Arbeitsteilung, die intellektuelle und in der Folge seelische Armut bewirkt.

Wie helfen wir uns und unseren Kindern aus diesem Dilemma?

- Wir forcieren das Schreiben bei unseren Kindern nicht.
- Wir versuchen zu verhindern, daß gesellschaftliche Normen den Schreiblernprozeß der Kinder, wie sie selbst, in Qualität und Schnelligkeit unter Druck setzen (z.B. bzgl. Rechtschreibung, Schreibstil, Grammatik, Satzbau, Wahl der Buchstaben).
- Wir stärken das Selbstbewußtsein der Kinder in der Suche nach eigenen Ausdrucksformen und unterstützen sie, den eigenen Stil zu finden und weiter zu verfolgen.
- Wir erklären die Eigenarten der Schreibkunst, ihre Ursprünge und besonderen Entwicklungen in verschiedenen Kulturen.
- Auf dieser Basis können die Kinder ihren Schreibstil einordnen und erweitern. Dabei zwingen wir sie nicht, dieses aufklärende Wissen zu erlernen oder anzuwenden, sondern überlassen es ihnen, ob sie sich verschiedene Aspekte herauspicken und in ihren Stil integrieren oder nicht.
- Da die Technik des Schreibens die kindlichen Kapazitäten sprachlichen Ausdrucks erschlägt, greifen wir Erwachsenen zum Stift oder Tonband und halten die Geschichten und Gedichte der Kinder auf diese Art fest. Die Kinder gestalten von selbst daraus Spielsituationen: »Du bist mein Schreibdiener« oder »Ich



bin jetzt Reporter ...«. Wichtig ist, möglichst authentisch zu notieren. Gerade auch Unverständliches, Nonsense usw. Damit beginnen wir schon sehr früh.

- Da die perfekte Beherrschung des Buchstabenlaut-Schreibens für die meisten Kinder erst in späterem Alter zu einer wirklichen Lebenshilfe wird – es ist eine Erwachsenenschrift – ermuntern wir zu kindeigenen Schriftzeichen, die sich größtenteils an die Bilderschrift-Vergangenheit anlehnen. Sie erfinden für ihre Spiele und Geschäftigkeiten untereinander eigene Zeichen und verständigen sich über deren Bedeutung. »Schreiben-können« oder nicht – die Klassifikation wird gemildert zugunsten einer Kinderschrift, die alle kennen, auch die Jüngeren.
- Da Schreiben als etwas sehr Geheimnisvolles und der Erwachsenenwelt Zugeordnetes gilt, interessieren sich Kinder bereits lange vor dem Schulalter für diese seltsame Symbolik. Durch Unterstützen ihrer eigenen Symbolschriften sowie das aktive Heranführen und Erforschen der Buchstabenschrift ermöglichen wir den Kindern über ihren eigenen Weg sich unserer Schreibkultur zu nähern und sie zu begreifen. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß die Kinder bei der Entwicklung ihres eigenen Schreibstils sich selbst eine Brücke schlagen von den historischen Entwicklungsstufen zu unserer heutigen Schreibkultur. Auf diese Art und Weise wird zunächst immer der kreative Ausdruck gefördert.

Wir Erwachsenen haben festgestellt, daß erst ähnliche eigene Erfahrungen uns veranlassen, die Wege der Kinder ernst zu nehmen und sie als wertvollen Lernprozeß zu erkennen. Erst das Mitlernen der Erwachsenen, erst unsere Veränderungen haben die notwendige Anregungskultur für eine fruchtbare Beziehung miteinander geschaffen.



## GANZHEITLICHE ENTWICKLUNG DURCH EINE NEUE ANREGUNGSKULTUR

Wenn die Aufgabe der Schule nicht nur die Wissensvermittlung beinhalten, sondern auch darin bestehen soll, daß sich die Kinder geistig und seelisch gut entwickeln können, dann brauchen sie »weniger Wissen als Weisheit«. Sie brauchen innere Ausgeglichenheit, Freude an der Arbeit und das Bewußtsein ihrer Möglichkeiten – Eigenschaften, die sich dann entfalten können, wenn die gesamte Entwicklung auf eine Ausbildung des ganzen Menschen ausgerichtet ist. In den allgemeinen Rahmenrichtlinien hat auch die Regelschule diese, zumindest ähnliche Ziele formuliert. Sie sind also nichts Neues, allein die Umsetzung ist das Problem. Wir wollen den Nachweis erbringen, daß dieses Problem dann lösbar ist, wenn wir aufhören, gegen die Kinder und ihre Lernkompetenz zu arbeiten, und damit beginnen, mit den Kindern und mit ihren verschiedenen Fähigkeiten zu arbeiten. Nach unseren bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen müssen wir uns langsam, aber sicher mit dem Gedanken vertraut machen, daß Kinder gegenüber allen Lern- und Erfahrungsbereichen eine kindgemäße, eigendynamisch gesteuerte Herangehensweise entwickeln. Sie unterliegt vollkommen anderen Gesetzmäßigkeiten als die vorwiegend logisch-linear ausgerichtete Vorgehensweise der Erwachsenen. Das kann natürlich nur da beobachtet, untersucht und entdeckt werden, wo den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, eine solche Herangehensweise zu entwickeln und zu entfalten.<sup>48</sup>

Wir haben an den Beispielen Deutsch und Mathematik einige Fälle beschrieben, wie sich Kinder an Problemstellungen (z.B. die Division) heranmachen. Dabei ist uns aufgefallen, daß die Lösungswege, auf die sie gekommen sind, Ähnlichkeiten oder manchmal auch genaue Entsprechungen mit menschheitsgeschichtlichen Entwicklungen haben. Hieraus leitet sich fast zwangsläufig die Frage ab, ob die vom Kind kommende eigendynamische Entwicklung etwas mit der menschheitsgeschichtlichen Entwicklung zu tun hat.

Entwicklungsphysiologische Beobachtungen in der Embryonalphase des Menschen führten zu einer von Haeckel aufgestellten biogenetischen Grundregel: Die Entwicklung des Einzelwesens (die Ontogenese) ist eine kurze, schnelle Wiederholung seiner Stammesentwicklung (Phylogenese). Unabhängig von der Akzeptanz dieser These gibt es weitere Parallelen, die bei der Entwicklung des Kindes einerseits und der urgeschichtlichen Entwicklung des Menschen andererseits gezogen werden können. So erlangt zum Beispiel der junge Mensch meist erst nach einer Krabbelphase auf »allen Vieren« den so bezeichneten »aufrechten Gang«. Auch Goethe sagte schon, daß »... die Jugend doch immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen muß ...«.

Wir wollen hier keine neuen, gewagten Thesen aufstellen, sondern wollen uns lediglich der Frage widmen, ob es den Kindern selber von Nutzen ist, wenn wir ihnen menschheitsgeschichtliche Lern- und Entwicklungsprozesse durchschaubar und nachvollziehbar machen. Dafür, daß das in vielen Fällen so ist und es auch eher ihrer Lernkompetenz entspricht als andere Formen der Wissensvermittlung, haben

wir aufgrund unserer bisherigen Erfahrung eine Fülle von Anhaltspunkten. Insbesondere die Vermittlungsformen, die sich hieraus fast zwangsläufig ergeben, also Geschichtenerzählen, das experimentelle Nachvollziehen von Problemlösungsversuchen, das Nachspielen bestimmter Situationen usw. sind kindgerecht und lebendig. Das Wissen bleibt in seinem Entstehungs- und Wirkungszusammenhang, muß nicht künstlich als Faktenwissen isoliert werden, um es dann nachher zum besseren Verständnis wieder mit Anwendungsbeispielen zu illustrieren.

Der von uns entwickelte sogenannte historische Ansatz, verbunden mit einer neuen Anregungskultur, ist das Bindeglied der einzelnen Disziplinen. Er ist die Antwort auf die berechtigten Fragen, wie z.B. kann man Geschichte ohne Geographie erklären, Geographie ohne Volkswirtschaft, Volkswirtschaft ohne Naturphilosophie, die Musik ohne Mathematik usw. Natürlich ist es richtig, Informationen in bestimmte Gebiete einzuteilen, um eine bessere Übersicht zu bekommen, aber eben nur deshalb und nicht aus Selbstzweck. Die Beschäftigung mit dem Detail einer Sache ist nur dann sinnvoll, wenn die aus der Detailbearbeitung gewonnene Erkenntnis wieder zurückgeführt werden kann, dem Lernenden also das Gesamte begreifbar macht. Das Zurückführen des spezialisierten Wissens in einen Gesamtzusammenhang, das den Lernenden befähigt, wieder ein Stück mehr über die komplexen Funktionszusammenhänge des Weltgeschehens zu verstehen, ist es, was wir wollen und was wir ganzheitlich nennen, ganz entfernt von esoterischen Bedeutungszusammenhängen dieses Wortes.

In der Regelschule wird schon allein durch die Form der Wissensvermittlung dieses allgemein anerkannte Lernziel verhindert. »Die übliche Methode, den Lernstoff in verschiedene isolierte, ja sich widerstreitende Unterrichtsfächer einzuteilen, die von verschiedenen 'Spezialisten' in verschiedenen Unterrichtsräumen behandelt werden, ist so grotesk, daß man sie nur als Ergebnis eines überhaupt nicht gelenkten historischen Prozesses verstehen kann.«<sup>49</sup> Read hat das 1958 geschrieben, andere, z.B. Ellen Key, ähnliches schon vor 90 Jahren. Die vor diesem Hintergrund noch viel grotesker wirkende Weiterentwicklung des Fächerprinzips, die ganz besonders deutlich wird im Ablaufschema von Lehrproben der Studienreferendare (Motivationsphase, Aneignung des Stoffes, Ergebnissicherung, Problematisierungsphase – und das alles im 45-Minutentakt) kannten beide in dieser Form noch nicht.

Zumindest die Perfektionierung dieses Systems in den letzten zwanzig Jahren ist aber kein un gelenkter historischer Prozeß. Es ist das Ergebnis einer schleichenden Verschiebung der Entscheidungskompetenz in Richtung Schulverwaltung bei gleichzeitiger Entmündigung und Verunsicherung von Pädagogen vor Ort. Es ist das Ergebnis dessen, was unter den Schlagworten »Verrechtlichung« und »Bürokratisierung« des Schulwesens vielfältig bekannt, beschrieben und bemängelt wird. Wir brauchen im Bildungswesen nicht mehr, aber auch nicht weniger als die (Wieder-)Herstellung von Demokratie und Vielfalt. Das kann erreicht werden, wenn den Pädagogen und Schülern wieder mehr Spielraum für die Gestaltung der Schule bzw. der Bildungseinrichtungen zugestanden wird.

Daß es ein sehr schwieriges Unterfangen ist, sich von den verkrusteten Strukturen der fächerbezogenen Regelschuldidaktik zu lösen, zeigen die Erfahrungen, die die Alternativschulen mit dem Projektunterricht gemacht haben. Die hochgesteck-



ten Erwartungen, daß damit quasi spielend sich die Verbindungen der einzelnen Disziplinen herstellen würden, erfüllten sich nicht. Zu sehr waren die Projekte auf Wissensvermittlung ausgerichtet, entpuppten sich schnell als alte Didaktik im neuen Gewand. Die Kinder waren es, die das am schnellsten durchschauten.

Wie also können wir uns aus diesem Dilemma lösen? Unser Vorschlag: Wenn jede Disziplin sich an ihrer geschichtlichen Entwicklung und an ihrer evolutionsgeschichtlichen Bedeutung orientiert, wird sich die Verbindung zueinander ganz von selbst herstellen (siehe Beispiel Mathematik und Deutsch). Dann wird Vielfalt herrschen anstatt Eintönigkeit, dann wird sich für jedes Kind die Möglichkeit bieten, sich den Stoff auch selbst auszusuchen, den es bearbeiten will, an dem es sich und sein bisheriges Können messen und an dem es reifen will. Zeitliche Vorgaben von außen, willkürlich gesetzt, entfallen, da nicht mehr ein Pensum an Stoffbewältigung, sondern die vom Lehrer unterstützte »Eigenbildung« am Stoff im Mittelpunkt steht. Die Bearbeitung des Stoffes geschieht auf vielfältige Art und Weise und vor allem nicht nur in *einer* Form. Er muß so aufgearbeitet sein, daß er den kindgemäßen Hauptausdrucksformen entgegenkommt und nicht wie bisher entgegensteht. Diese Hauptausdrucksformen sind:

- |  |  |
|--|--|
| 1. Musik und Sprache:                  | Das Wahrgenommene und Erlebte wird in Töne, Rhythmen und Sprache umgesetzt.  |
| 2. Die Kinderzeichnung:                | Das Wahrgenommene und Erlebte findet seinen Ausdruck in der kreativen zeichnerischen Gestaltung.   |
| 3. Das freie Spiel:                    | Das Wahrgenommene und Erlebte wird spielerisch bearbeitet, mit schon Bekanntem in Verbindung gebracht, verändert, erweitert und erlebt.  |
| 4. Das praktische, kreative Gestalten: | Das Wahrgenommene und Erlebte findet seinen Ausdruck in der praktischen Anwendung, z.B. Rechnen, Geometrie, Physik, in der Herstellung von eigenen Texten, Gegenständen, Theaterstücken usw. |

Der von allen Reformern geforderte Projektunterricht ist nicht mehr die einzige Alternative zum fächerspezifischen Unterricht, sondern nur noch eine, eben nur für manche Dinge angemessene Form von vielen. Daneben treten all die beschriebenen, vielfältigen Formen von Aktivitäten, aber auch eine fachspezifische Bearbeitung und Vertiefung bestimmter Interessengebiete in kleinen Gruppen oder auch im Einzelunterricht, wenn es sinnvoll ist.

Zielrichtung der von uns so genannten neuen Anregungskultur ist der ganze Mensch mit seinen zwei Gehirnhälften. Daß man das so drastisch, klinisch ausdrücken muß, liegt an der heutigen Schulwirklichkeit, in der lediglich die linke, logisch linear denkende Seite des Gehirns geschult und beansprucht wird. Selbst in Fächern wie Musik und Kunst, eigentlich Domänen der rechten Gehirnhälfte, wird der logische Teil höher bewertet.

Aller Wahrscheinlichkeit nach wird die Eigenentwicklung der Kinder anfangs stärker von der rechten Gehirnhemisphäre beeinflusst bzw. gesteuert, und wir, die Erwachsenen, sind es, die teils bewußt und teils unbewußt die Kinder schon im frü-



hen Alter dazu zwingen, vorwiegend linear-logisch zu denken und zu handeln. Damit handeln wir quasi gegen die Natur. Für die neue Anregungskultur bedeutet das, daß wir nicht krampfhaft versuchen sollten, linear-logisch herauszufinden, wie sich die rechte Hemisphäre besser aktivieren läßt, sondern zunächst einmal nur darauf verzichten müssen, die Kinder zu linear-logischem Denken zu zwingen. Das ist die Voraussetzung dafür, daß sie ihre eigene, kindliche Denkweise entwickeln können. Daher lehnen wir auch vorschulische »intelligenzfördernde« Programme kategorisch ab.

Ein Beispiel aus der aktuellen Umweltpolitik verdeutlicht dies. Wenn wir zeitig genug, also bevor ein Gewässer umgekippt bzw. irreparabel geschädigt ist, darauf verzichten, Schadstoffe einzuleiten, so ist die Wahrscheinlichkeit, daß das Gewässer sich selbst regenerieren kann, sehr groß. Auf die Pädagogik übertragen meint das, zunächst einmal zu erkennen, was wir durch bestimmte Handlungen für Entwicklungsschäden anrichten können, und sofort damit aufzuhören, bevor wir mit therapeutischen Reparaturen beginnen müssen. Erst wenn die Entwicklungsschäden so weit fortgeschritten sind, daß die »Selbsteilungsfähigkeit« des Kindes zerrüttet ist, sind therapeutische Interventionen richtig und notwendig.

Um noch einmal auf das Bild mit dem Gewässer zurückzukommen: Anstatt mit der Einleitung von Schadstoffen aufzuhören, wird ständig gemessen, werden fragwürdige Grenzwerte festgelegt und, falls ein Gewässer umzukippen droht, wird es durch Sauerstoffeinleitungen beatmet, um das Kippen zu verhindern. Wenn Kinder durch schulische Leistungsanforderungen krank werden, bekommen sie entweder sogenannte leistungssteigernde Psychopharmaka oder sie werden durch psychotherapeutische Maßnahmen wieder schul(ungs)fähig gemacht. Es mag ein harter Vergleich sein, der hier angeführt wurde, aber nach unserer Ansicht gehen wir in den industrialisierten Ländern mit unseren Kindern genauso kriminell um wie mit unserer Natur und Umwelt.

Die Anregungskultur muß Wege finden, beide Gehirnhälften zu trainieren, also nicht nur die mit Sprache, Symbolen und logischem Denken arbeitende linke Hemisphäre, sondern auch die in Relationen und räumlichen Strukturen wahrnehmende, ganzheitlich erfassende und verarbeitende rechte Gehirnhälfte. Die neue Anregungskultur muß so geartet sein, daß die Kinder durch sie das einem Problem entsprechende (kognitive) Vorgehen selbst erkennen und danach handeln können. Sie muß den Kindern Wege weisen, beide kognitiven Verarbeitungsweisen, die der linken und die der rechten Hemisphäre, bei der Problemlösung zu integrieren. Dadurch lernt das Kind langsam aber sicher, komplexe Zusammenhänge wechselseitig verbundener Ideen und Fakten schnell zu erfassen, die einem Geschehen zu Grunde liegenden Strukturen zu erkennen und die alten Probleme in neuem Licht zu sehen.<sup>50</sup>

Das Kind sammelt (und vergißt nach erfolgter Abfragung) also nicht wie bisher Fakten und Wissen, sondern erlernt die Strukturen und Zusammenhänge eines Denkprozesses. Beim Versuch, diese neue Anregungskultur zu verwirklichen, kommen wir wieder zu unserem historischen Ansatz (siehe Mathebeispiel). An dem Beispiel Mathematik wird deutlich, welche vielfältigen Präsentationsmöglichkeiten sowohl sprachlicher als auch bildhafter, visueller, handwerklicher, spielloser, gestaltender Art sich allein aus diesem Ansatz heraus ergeben. Durch dieses vielfälti-

ge Angebot haben die Kinder die Möglichkeit, sich auf ihre individuelle Art und Weise einem Wissensgebiet zu nähern, bzw. ihre Art und Weise, wie sie selbst am leichtesten lernen und begreifen, zu entdecken. Bei diesem entdeckenden Lernen ist es geradezu notwendig, Fehler bzw. Umwege zu machen und an der Erfahrung aus den Fehlern zu lernen. Fehler sind in diesem Sinne keine Fehler, sondern vorwärtsstrebende Lösungsstrategien. Diese Strategien können entweder zum gewünschten Erfolg führen oder auch nicht.

Zu einem gelungenen Lernprozeß gehört die Erfahrbarmachung des Lernprozesses, sie wirkt als Vertiefung und Sicherung des Gelernten. Die Präsentation kann vor der Gruppe, vor dem Lehrer, vor den Eltern, vor einzelnen anderen Kindern, vor Besuchern, ja vor jedem geschehen. Oder aber auch dadurch, daß ein Kind versucht, das, was es gelernt hat, einem anderen beizubringen. Dies heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß bei uns der Irrsinn der Zensurengebung vollständig abgeschafft und auch nicht durch schriftliche Beurteilungen ersetzt wird, die in ihrer Wirkung nicht weniger stigmatisierend sein können. Unsere Alternative ist das Erfahren und Präsentieren des Lernprozesses. Wer darstellen kann, *wie* er etwas gelernt hat, der hat es sicher nicht nötig, abgefragt zu werden, *ob* er es gelernt hat. In dieser Gleichung kommt noch einmal die ganze Arroganz und Unsinnigkeit der Zensurengebung zum Ausdruck.

Die neue Anregungskultur ersetzt in ihrer Konsequenz nicht nur das Zensurensystem, sondern auch die in der traditionellen Pädagogik übliche didaktische Verpackung und Verschleierung des Wissens. In der Folge entfällt natürlich auch die sogenannte Motivationsphase, mit der die Kinder üblicherweise aufgemuntert bzw. psychologisch gezwungen werden, sich dem Faktenbeschuß auszusetzen. Das Lernfließband wird zugunsten gruppenspezifischer Lernprozesse abgeschafft. Letztere werden mittels der neuen Anregungskultur in Gang gesetzt und entwickeln sich eigendynamisch weiter, nicht gelenkt, sondern begleitet durch die Lehrer und Mitschüler. Das Kind lernt also am Stoff und nicht den Stoff.

Wir fassen noch einmal zusammen: Der Stoff muß nicht didaktisch aufbereitet werden, so daß er durch den Lehrer vermittelbar wird, sondern so, daß die Kinder am Stoff lernen bzw. am Stoff ihre Lösungsstrategien erproben können. Der Unterschied zwischen Lenken und Begleiten besteht darin, daß bei letzterem der Lehrer versucht zu erkennen, auf welche Art und Weise sich das Kind an den Stoff annähert und welche Lösungsstrategien es entwickelt, um es dann bei *seiner* Methode unterstützen zu können, anstatt Lösungsstrategien vorzugeben und das Kind mittels didaktischer Manipulation von seinem Weg abzubringen und es auf den didaktisch vorbereiteten Lösungsweg zu zwingen. Unter Didaktisierung verstehen wir die Verkürzung und Komprimierung des Stoffes auf das abstrakte Wissen, welches im Inhalt steckt, Inhalt und Beziehung werden getrennt. Nach unserer Erfahrung führt ein solches Vorgehen nicht zu mehr Klarheit, sondern eher zu Verwirrung bei Kindern.

Der historische Ansatz hat in der relativ kurzen Zeit, in der wir versuchten, uns daran zu orientieren, eine erstaunliche Eigendynamik entwickelt. Die Formulierung, daß wir uns an diesem Ansatz »orientieren«, macht schon deutlich, daß er für uns kein Dogma ist und auch keines werden darf. Es geht dabei nicht um eine historisch anthropologische Genauigkeit, sondern nur um eine Orientierung an der



Menschheitsgeschichte und ihrer Entwicklung, die es ermöglicht, immer wieder die Struktur von Lernprozessen zu erkennen und nachzuvollziehen, um so zu eigenen Erkenntnisprozessen zu gelangen.

Wir versuchen dies am Beispiel Chemie zu veranschaulichen. Wir müssen durchaus nicht immer bei den Ursprüngen anfangen, sondern können umgekehrt auch eine Art Vergangenheitsreise von der Gegenwart aus machen. Wir sitzen an einem Holztisch und fragen uns, wie der Tisch hier in den Raum kam. Wo war er vorher? Wer hat ihn hierher gebracht? Wer hat ihn wo gekauft? Wer hat ihn hergestellt? Woher hat der Tischler das Material? Führen wir diese Fragen fort, so gelangen wir zum Anfang, also zum Baum, der entweder aus dem Urwald kommt und dort schon 100 Jahre oder mehr gestanden hat und gewachsen ist, bevor er abgeholzt wurde. Oder er wurde von irgend jemand gepflanzt, um dann verarbeitet zu werden.

Wenn wir solche Vergangenheitsreisen mit all den Dingen des täglichen Lebens, die uns umgeben, veranstalten, stoßen wir oft genug an die Grenzen unseres Wissens. Wir stoßen aber auch auf die Erkenntnis, daß alles, was da ist, letztendlich in irgendeiner Form aus der Natur kommt, und sind dann bei dem, was Chemie ausmacht, nämlich der Lehre von der Zusammensetzung und Veränderung von Stoffen. Dabei ist das Staunen darüber, daß ein Stoff im Wasser zerfällt, wichtiger als die theoretische Erklärung, wie und warum das passiert. Erst später wird interessant und begreifbar, warum die Menschen auf die Idee kamen, die vielfältigen Stoffverbindungen mit irgendwelchen festgelegten Zeichen und Symbolen zu belegen, um sie registrieren zu können, und um dann besser mit dem Wissen um die Struktur und Zusammensetzung der Dinge umgehen zu können. Diese Herangehensweise kann dazu führen, daß wir die »Zeichensprache« unserer Ahnen nicht nur besser erlernen, sondern auch beurteilen können, ob sie gut ist oder nicht.

Die Kinder erlangen die Erkenntnis davon, was eine Formel ist, wozu sie da ist und wie sich diese »Zeichensprache« entwickelt hat, bevor sie überhaupt mit einer chemischen Formel konfrontiert werden. Mit dem Begriff »Zeichensprache« können sie dann schon etwas anfangen, weil sie bereits in Mathematik und Deutsch damit zu tun hatten, und vor allem, weil sie selbst, bevor sie schreiben, lesen und rechnen gelernt haben, ein eigenständiges Deutungs- und Erkennungssystem für die Dinge, die sie umgeben, entwickelt und durch ihre Zeichnungen zum Teil zum Ausdruck gebracht haben. Das »Neue« ist deshalb nicht wirklich neu, sondern knüpft an schon Vorhandenes an und kann so dem bisherigen Erkenntnisstand hinzugefügt werden. Die *Verarbeitung* und nicht die Anhäufung von Wissen ist das entscheidende Moment beim Lernprozeß. Deshalb muß die Anregung darauf ausgerichtet sein, daß eine Verknüpfung (Vernetzung) des Gelernten möglich ist.

Hierbei ist das Wissen über die verschiedenen Lerntypen von Bedeutung. Frederic Vester beschreibt deren vier: »Vier Eingangskanäle für den gleichen Lerninhalt: Der eine läßt sich das Gesetz: Druck gleich Kraft durch Fläche von einem Mitschüler anschaulich erläutern. Ein zweiter braucht die praktische Anwendung, das Tun. Ein dritter erfaßt das Gesetz haptisch: durch Anfassen, durch Fühlen ..., und ein vierter erfaßt den Inhalt am ehesten abstrakt-verbal, aus der Formel (...). Auf diesen Lerntyp ist der meiste Unterricht zugeschnitten. Ein »verbaler« Schüler von geringer Intelligenz bringt es daher in der Schule oft weiter als zum Beispiel ein hochintelligenter »haptischer« Typ.«<sup>51</sup>



Wir betrachten diese Einteilung in vier verschiedene Lerntypen allerdings nur als Orientierung und gehen davon aus, daß die meisten Menschen mit einer individuellen Verknüpfung dieser Lerntypen operieren. Bei all diesen »wissenschaftlichen« Einteilungen ist Vorsicht geboten, da die Gefahr der Stigmatisierung allein durch die Einteilung sehr groß ist. Das Wissen über diese Lerntypen ist aber wichtig, weil wir bei der Auswahl und Präsentation des Stoffes, den wir den Kindern »zum Lernen« verfügbar machen, uns daran orientieren müssen. Wie an den Mathematik- und Deutschbeispielen deutlich wird, müssen wir den Stoff so aufbereiten und präsentieren, daß für die Kinder die Möglichkeit besteht, auf vielfältige Art und Weise damit umzugehen, also sowohl haptisch als auch optisch, kognitiv usw. Unser Ziel ist nicht die Herausbildung von Spezialisten, sondern die Förderung allseits gebildeter Persönlichkeit.

## ZEICHNEN ALS WESENTLICHE AUSDRUCKSFORM DES KINDES

In unserer Praxis ist uns gleich zu Anfang aufgefallen, daß die traditionelle Art, wie Kinder angeregt werden, insgesamt problematisch ist. Sie ist vor allem zu sehr durchdrungen von der Reproduktion eigener Lernerfahrung des Erwachsenen. Im Bereich der Kinderzeichnung ist diese Anregungsform nicht nur problematisch, sondern wirkt überwiegend zerstörerisch in Bezug auf die Entwicklung der individuellen Ausdrucksfähigkeit der Kinder.

Unser Interesse bzw. die Aufmerksamkeit für die Kinderzeichnungen war schon vorhanden, bevor die praktische Arbeit in der Freien Schule Kreuzberg begann. In einem der beiden Kinderläden, aus denen die Initiative »Freie Schule« hervorging, ist dieses Interesse durch einen Zufall geweckt worden. Jemand brachte verschiedenfarbiges und verschieden geformtes Papier und Stifte mit in den Laden, und plötzlich begann eine ungewohnte, so bisher noch nicht erlebte Aktivität der Kinder. Sie malten alle tagelang ein Bild nach dem anderen. Die Erzieher wie auch die Eltern waren von der Aktivität der Kinder und dem Spaß, den diese dabei hatten, so sehr beeindruckt, daß niemand in irgendeiner Weise dieses Unternehmen störte, weder durch Mitmalen, noch durch Fragen oder übertriebene Bestätigung. Wir waren einfach sprachlos, schauten zu und tranken Kaffee. Lediglich die Zeichnungen, die die Kinder zerknüllten und wegwarfen, wurden von uns abends wieder fein säuberlich entknittelt und aufbewahrt. Soweit es möglich war, wurden die Zeichnungen den einzelnen Kindern zugeordnet und auf der Rückseite mit Namen und Datum versehen. Als die Kinder unser Interesse für die zerknüllten Zeichnungen bemerkten, kamen sie auch mit ihren »guten« Zeichnungen zu uns und ließen sich Namen und Datum auf die Rückseite schreiben, da sie dies selbst noch nicht konnten. Die Kinder waren alle zwischen drei und vier Jahre alt. So bekamen wir in einer Zeitspanne von circa zwei Wochen (solange dauerte die überdurchschnittliche Malaktivität der ganzen Gruppe) von jedem Kind eine Mappe, in denen sich bis zu 100 Zeichnungen ansammelten.

Bei der Durchsicht der Zeichnungen stellten wir dann fest, daß einige Kinder während dieser Zeit die ganze Spannbreite vom sogenannten Urknäuel oder auch Krikelkrakel über den »Kopffüßler« bis zum gegenständlichen Malen ganzer Situationen, also z.B. Mensch mit Hund auf dem Spielplatz, produziert hatten. Es lag also nahe, davon auszugehen, daß einige Kinder in diesem Zeitraum eine Art eigenständige zeichnerische Entwicklung durchlaufen hatten, von der wir bisher annahmen, daß sie sich normalerweise über längere Zeiträume (bis zu mehreren Jahren) erstreckt. Grund genug, sich intensiv mit der vorhandenen Literatur über Kinderzeichnungen zu beschäftigen. Vorweg sei gesagt, daß die damals entstandene Praxis der »Nichteinmischung« von seiten der Erwachsenen in den Prozeß der kindlichen Zeichenentwicklung sich als ein Schritt in die richtige Richtung erwiesen hat.

In der Freien Schule haben wir diese Praxis der »Nichteinmischung«, verbunden damit, gutes Papier und gute Stifte (Filzstifte und Buntstifte, z.T. auch Malkreide und Wasserfarben mit Pinseln) zur Verfügung zu stellen, beibehalten. Nichteinmischung hieß aber auch, aktiv zu verhindern, daß den Kindern von anderen Erwach-



senen vorgemalt wird, und darauf hinzuwirken, daß sie von Eltern oder anderen keine Ausmalbücher erhalten, da wir durch genaue Beobachtung festgestellt hatten, daß diese Ausmalbücher die Lust und Freude am Malen zerstören können. Auch diese rein aus der Praxis gewonnene Erkenntnis wurde durch die theoretischen Auseinandersetzung mit Kinderzeichnungen bestätigt. Bei letzterem ging es uns in erster Linie um eine Erweiterung unserer durch Beobachtung erworbenen Erkenntnisprozesse, die es uns ermöglichen sollten, neben der Nichteinmischungspraxis zu einer aktiven Begleitung und Unterstützung der kindlichen Zeichen- und Malentwicklung zu gelangen.

Wir skizzieren hier deshalb nur einen Teil des ungeheuer vielfältigen und mit viel Eifer und Dogmatismus geführten Streits der wissenschaftlichen Literatur über Kinderzeichnungen, da der Streit, der da geführt wird, vor allem um die Interpretation von Kinderzeichnungen und um ihre Verwertbarkeit für alle möglichen Interessen geht.

Die Auseinandersetzung hatte ihren Höhepunkt in der Weimarer Zeit und wurde durch den Faschismus abgebrochen. Der Streit wurde damals hauptsächlich von zwei Gruppierungen ausgetragen. Eine Gruppe bildeten die Psychologen. Die psychologische Deutung hatte mehrfache Verwertungsinteressen, die auch heute noch relevant sind, z.B. als Erkennungsmerkmal für seelische Störungen, als Bestandteil von Reife- und Intelligenztests oder als Beweis für die Existenz und Richtigkeit von Stufenentwicklungsmethoden (Piaget). Die andere Gruppe bildete die Kunsterziehungsbewegung, die zumindest teilweise in den Kinderzeichnungen gleich den genialen Strich eines Picasso sahen und denen es vor allem darum ging, eine Art Parallele der Kinderzeichnung zur Entwicklung zeitgenössischer Kunstgeschichte herauszulesen. Der »Genius im Kinde« war eine vielzitierte These.

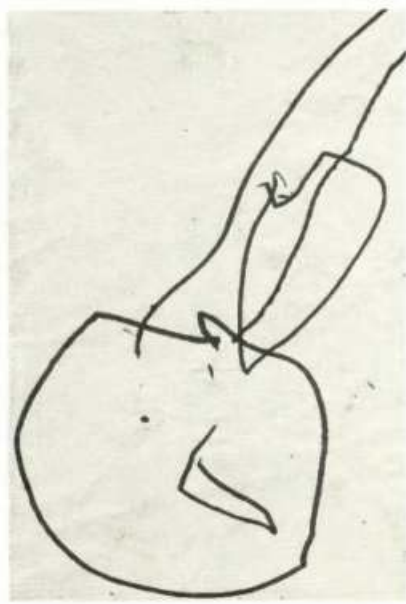
Nur wenige fragen sich, was die Zeichnungen für die Kinder selbst bedeuten. Wenn man unter anderem auch anknüpfend an die Reformbewegung der Weimarer Zeit einer »Pädagogik vom Kinde aus« zur Verwirklichung in der Praxis verhelphen will, muß das Kind im Mittelpunkt stehen und darf nicht nur als Objekt wissenschaftlicher Forschung mißbraucht werden. Um es mit dem geflügelten Wort aus der damaligen Zeit zu sagen: »Die Wissenschaft muß dem Kinde dienen« und nicht umgekehrt. So sagt Daiber: »Es geht auch nicht darum zu entscheiden, ob das Kind 'schöpferisch' oder nicht 'schöpferisch' ist, ob der Zeichenakt eine Beziehung zum metaphysisch Wahren und Guten einschließt, ob die zeichnerische Entwicklung des Kindes mit einer Entwicklung der Kunstgeschichte parallel läuft, sondern allein darum, ob und wie das Kind seine Zeichenkraft und Zeichenleistung ohne Überfremdung durch die Phasen seiner seelischen Entwicklung hindurch vorwärtsbringt ...«<sup>52</sup> Der Blick richtet sich also weg vom wissenschaftlichen Streit um das Produkt Kinderzeichnung hin zu seinem Entstehungs- und Entwicklungsprozeß. Nicht das Produkt ist wesentlich, sondern der Weg dorthin.

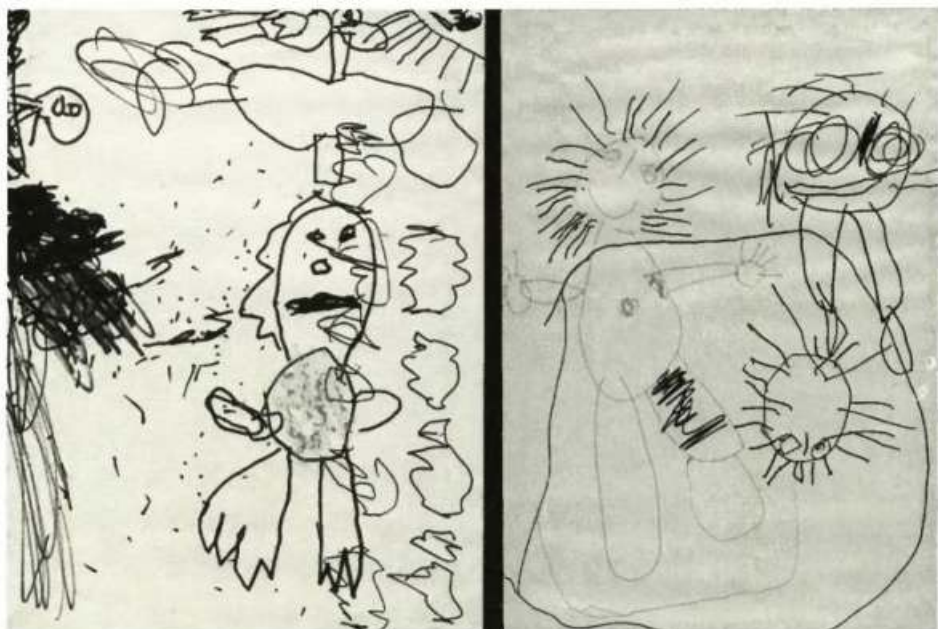
Im Alltag des Kindes wechseln sich Zeichnen und Malen ab mit Spielen, Bauen, Basteln, Lesen, Streiten, Singen, Schreiben usw. All dies sind ja quasi auch Produkte kindlicher Tätigkeit. Das »Produkt Kinderzeichnung« läßt sich jedoch am einfachsten erhalten und bewahren und damit natürlich auch wissenschaftlich bewerten und leider auch mißbrauchen. So haben z.B. alle psychologischen Schulen versucht, eine ihrer Sicht entsprechende Interpretationsmethode zu entwickeln, um

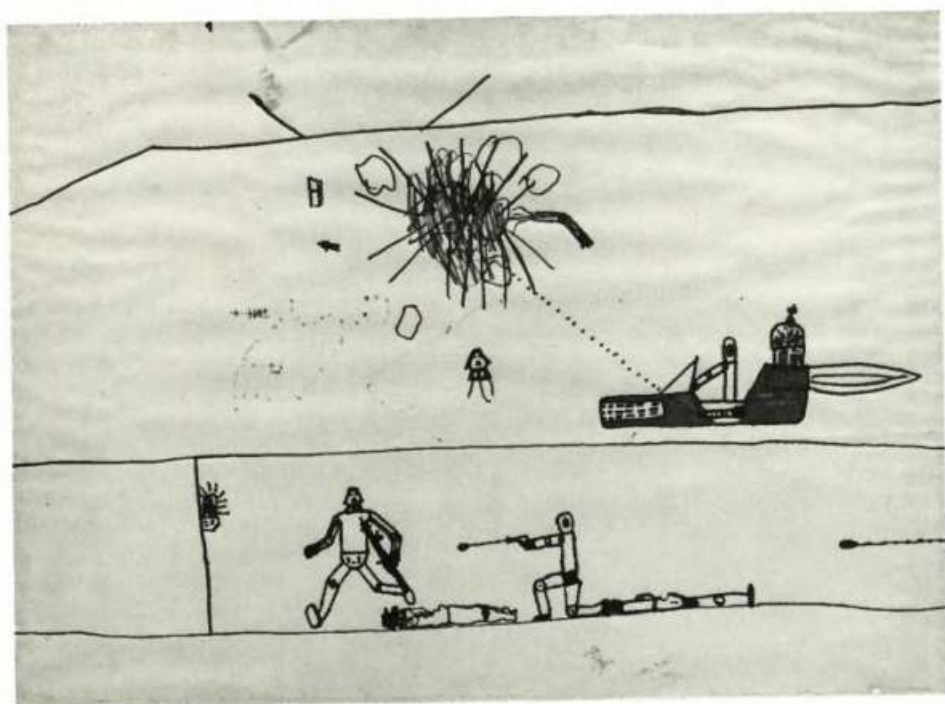
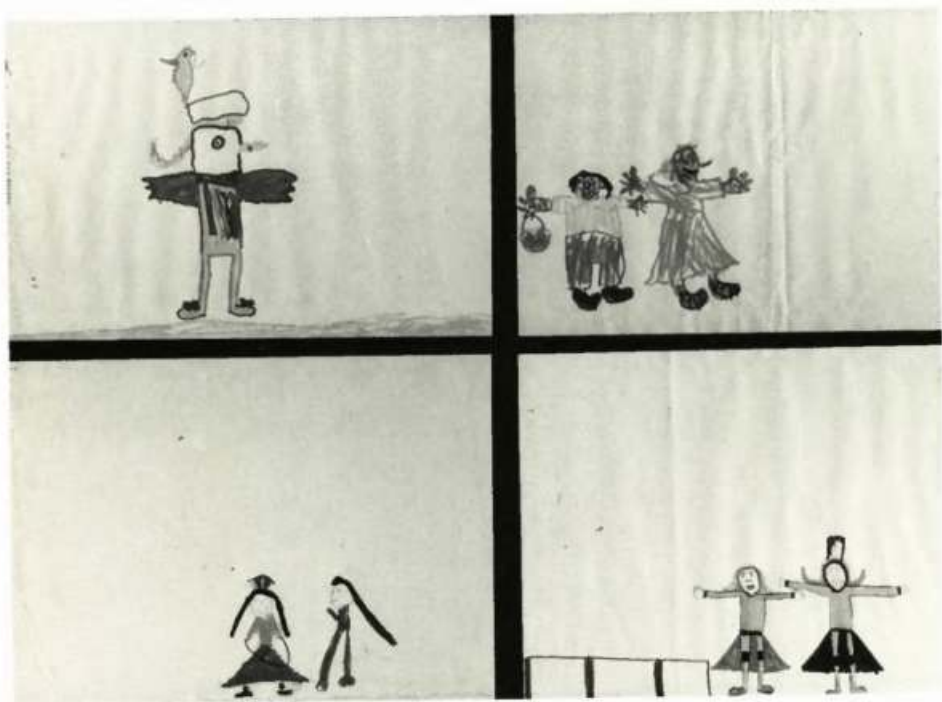


sie dann entsprechend diagnostisch auszunutzen. Einzelne Schulen haben ganze Testreihen entwickelt, die auch bedauerlicherweise zur Grundlage von Schulreife-tests wurden. Dabei ist die Problematik, die sich aus dieser Art von Tests ergibt, von denen, die sie entwickelten und anwenden, viel zu wenig reflektiert worden. Deshalb und auch weil die Erkenntnisse, die sich aus den Entstehungsprozessen von Kinderzeichnungen ergeben, viel zu wenig berücksichtigt werden, lehnen wir diese Tests und die diagnostische Verwertung von Kinderzeichnungen in dieser Form grundsätzlich ab. So sehr sich Wissenschaftler, Künstler und Pädagogen über die Interpretations- und Verwertungsmöglichkeiten von Kinderzeichnungen streiten, so einig sind sie sich, was den Ablauf des Entstehungsprozesses betrifft.

Der Weg führt über sogenannte Entwicklungsstufen, die alle Kinder in vergleichbar zivilisatorischen Zonen der Erde durchlaufen. Er beginnt mit der sogenannten unbeabsichtigten Spurenhinterlassung, die sich sehr schnell zum bewußten Spurenmalen ausweitet. Man spricht von der Kritzelstufe und vom »Urknäuel«, das sind mit viel Schwung gezeichnete Kreisbahnen. Danach entstehen erste Formen und Symbole, die vielerlei Bedeutung haben können und vom Kind auch vielfältig und für den Zuschauer willkürlich interpretiert werden. Diese Stufe wird auch »sinnunterlegtes Kritzeln« genannt. Darauf folgen schon etwas konkretere Formen für Gegenstände (Auto, Tür, Fenster, Ei, Flugzeug) und schließlich erste Zeichen für den Menschen. Anfangs sind diese Zeichen oft Punkte, Flecken oder Kreuze, die wiederum bald konkreter werden. Es entwickelt sich der sogenannte »Kopffüßler«, aus dem dann mit der Zeit die Darstellung des ganzen Menschen wird. Schließlich folgt die Konkretisierung von Situationsbildern, und das Kind kommt zur gegenständlichen Darstellung der Dinge, so wie es die Dinge sieht.<sup>53</sup>



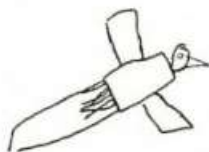






Für uns ist jedoch wichtig, daß dieser Ablauf der Malentwicklung nur ein Modell ist, das heißt, er kann in dieser Art und Weise vonstatten gehen, muß es aber nicht. Insbesondere die Alterszuweisung zu den einzelnen Entwicklungsschritten, wie sie immer wieder vorgenommen wird, deckt sich nicht mit unseren Erfahrungen. Wie schon anfangs, am Beispiel Kinderladen, berichtet, kann diese Entwicklung innerhalb relativ kurzer Zeit stattfinden. Es kommt eben darauf an, ob die Kinder die optimale Voraussetzung für ihre Malentwicklung haben oder ob sie durch Eingriffe von Erwachsenen darin behindert werden.

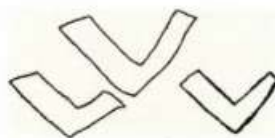
Ein grober Eingriff, der den durch die Natur vorgegebenen Weg nicht nur behindert, sondern vollkommen abbrechen kann, ist das Vorgeben bzw. Vorzeichnen von genormten, flächigen Umrißfiguren, wie sie in ihrer extremsten Form in den sogenannten Ausmalbüchern existieren.



Der Ausdruck eines Kindes, bevor es Malbücher in die Hand bekam.



Abbildung in einem Malbuch. Das Kind soll sieben Vögel blau ausmalen.



Nachdem es aus dem Malbuch nachgemalt hat, verlor es seine Ursprünglichkeit, was man an seiner Zeichnung sehen kann.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von einem durch die Natur vorgegebenen Weg sprechen, so steckt dahinter keine irgendwie geartete Ideologie, sondern allein die Anerkennung und Akzeptanz der Tatsache, daß die zeichnerische Entwicklung in vergleichbaren Kulturen fast deckungsgleich abläuft. Erstaunlich und von besonderer Brisanz ist die zusätzliche Parallelität, daß es in allen vergleichbaren Kulturen den Begriff »Kinderzeichnungen« gibt, aber nie von »Jugendlichenzeichnungen« oder gar »Erwachsenenzeichnungen« gesprochen wird. Betty Edwards beschreibt in ihrem Buch »Garantiert zeichnen lernen« sehr anschaulich und eindrucksvoll diese Tatsache. »Die meisten Erwachsenen der westlichen Kulturen gelangen in ihrer künstlerischen Entwicklung nie über das Niveau hinaus, das sie als Neun- bis Zehnjährige erreicht hatten. Nahezu alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten entwickeln und verändern sich im Laufe der Jahre, in denen ein Kind erwachsen wird – z.B. die Sprache und die Handschrift. Die Entwicklung der zeichnerischen Fähigkeit jedoch scheint für die meisten Menschen schon in frühen Jahren beendet zu sein. In unserer Kultur zeichnen Kinder eben wie Kinder, doch die meisten Erwachsenen zeichnen gleichfalls wie Kinder, unabhängig davon, welche Fähigkeiten sie auf anderen Gebieten, in anderen Lebensbereichen ausgebildet haben.«<sup>54</sup>

Die Erklärung, daß in unserer Kultur eben die zeichnerische Ausdrucksfähigkeit nicht lebensnotwendig ist, wird der Komplexität dieses Problems nicht gerecht. Zu viele Menschen sind davon betroffen, und zu viele Menschen sind unglücklich über ihre Unfähigkeit, versuchen, sie zu verbergen oder mittels Volkshochschulkursen oder Workshops zu überwinden. Im Gegensatz zu der ebenfalls sehr weitverbrei-

teten Unfähigkeit vieler Menschen, einen Zugang zur Mathematik oder zu naturwissenschaftlichen Fächern zu finden, wird die Unfähigkeit, zeichnerisch gestaltend tätig zu werden, ganz anders erlebt. Die meisten Menschen trauen sich durchaus zu, technische oder naturwissenschaftliche Dinge zu lernen, sie haben nur keine Lust dazu. Beim zeichnerischen Gestalten dagegen wird auf Grund wachsender Freizeit ein kreativer Ausgleich zur streßigen Arbeitswelt angestrebt. Die schöpferische Muße, die im Malen und kreativen Gestalten steckt, bietet sich daher an und wird deshalb nicht nur in Kursen, therapeutischen Workshops und Freizeitseminaren angeboten, sondern genießt auch immer größere Beliebtheit bei der allgemeinen Freizeitgestaltung. Zu den zwei Standardbereichen des Malens: »Kinderzeichnung« und »Kunstwerk« gesellt sich ein dritter: der Erwachsene, motiviert zu malen, aber blockiert, es zu tun. Er ist im infantilen Stadium stecken geblieben.

Dieses infantile Stadium ist selbst wiederum zu einer Kunstgattung erhoben worden, man spricht von der sogenannten »Naiven Malerei«.

Die Unfähigkeit beschränkt sich nicht nur auf das Malen bzw. zeichnerische Gestalten, sondern hat ihre Parallele auch im plastischen Gestalten. Über die zeichnerische Entwicklung beim Kind gibt es, wie schon beschrieben, hinreichend Literatur. Darüber, ob es auch eine sogenannte natürliche Entwicklung der Kinder im plastischen Gestalten gibt, finden sich in der Literatur wenig Hinweise. Aufgrund unserer Erfahrungen und Beobachtungen haben wir aber festgestellt, daß es beim plastischen Gestalten ebenfalls entsprechende Entwicklungsstufen bei Kindern gibt. In unserer Praxis haben wir immer wieder erlebt, daß es erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den gemalten und den geformten Figuren gab.







Auch die Interpretationsveränderung bei ein und demselben Symbol findet seine Entsprechung. Das von den Erwachsenen gezielt vorgemachte Töpfern von Gebrauchsgegenständen scheint für die Weiterentwicklung des plastischen Gestaltens genauso hinderlich bzw. zerstörerisch zu wirken wie das zur Verfügungstellen von Ausmalbüchern für die Entwicklung der Kinderzeichnungen. Damit sind wir wieder bei den Ursachen angelangt, die verantwortlich sind für den oft abrupten Abbruch des kreativen Gestaltens. Auf welche Weise das Vormalen oder Mitmalen von Erwachsenen auf Kinder wirkt, hat Viktor Lowenfeld<sup>55</sup> beschrieben. Er geht auch ausführlich auf die zerstörerische Wirkung von Ausmalbüchern ein und zeigt darüber hinaus akzeptable Wege im Hinblick auf notwendige Veränderungen auf. Das Hauptproblem ist jedoch, wie bei vielen Dingen, die mangelnde Information. Kaum jemand weiß, daß Kinder eine eigenständige zeichnerische Entwicklung durchlaufen, deshalb kann natürlich auch nicht bewußt werden, daß die eigentlich lieb gemeinten Unterstützungen durch Vormalen, Mitmalen, Ausmalbücher usw. negative Folgen für diese Entwicklung haben können. Bei dem Versuch, den Eltern und auch anderen Pädagogen der Freien Schule diese Problematik bewußt zu machen, sind wir auf erhebliche Widerstände gestoßen. Viele Menschen fühlen sich einfach verletzt, wenn jemand kommt und ihnen sagt, daß ein Verhalten, das sie selber als spontan liebevoll erleben, nicht richtig ist.

Da es jedoch notwendig ist, eine neue Anregungskultur bezüglich des kreativen Gestaltens von Kindern nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhaus zu entwickeln, müssen wir zunächst einmal Wege und Möglichkeiten finden, das vorhandene Wissen über diese Dinge so aufzuarbeiten, daß es die Eltern, natürlich



auch Erzieher und Lehrer, denen diese Problematik nicht bewußt ist, positiv aufnehmen können. Möglichkeiten einer Bewußtmachung dieser Problematik würden sich z.B. auf Elternabenden oder auch durch Ausstellungen verbunden mit Fortbildungsseminaren bieten. Unbedingt notwendig wäre aber auch ein Ordnen und Bewerten der vielfältigen und leider auch sehr verwirrenden Literatur zu diesem Thema. Im Rahmen unserer Konzeption für eine neue Schule können wir dies aber nicht leisten. Wir können hier nur kurz skizzieren, welche Konsequenzen wir aus unserem bisherigen Wissen und aus unseren Erfahrungen für uns gezogen haben. Desweiteren können wir beschreiben, auf welche Zusammenhänge wir bei der Weiterentwicklung dieser neuen Art von Anregung achten müssen.

1. Da wir davon ausgehen, daß die zeichnerischen und plastischen Gestaltungsversuche einer natürlichen, vom Kind ausgehenden Entwicklung unterliegen, ist allgemein von seiten der Erwachsenen größte Zurückhaltung geboten. Die Aktivitäten von Erwachsenen sollten sich am Anfang darauf beschränken, die Eigenentwicklung zu unterstützen, indem Material, Stifte und Papier in ausreichender Qualität und Quantität zur Verfügung gestellt werden.

Die meisten Kinder beginnen im Alter von circa einem Jahr mit dem Kritzeln, also dann, wenn sie damit aufhören, alles, was sie in den Händen haben, gleich in den Mund zu stecken. Wir sollten ihnen dann gutes Papier geben, kein bedrucktes oder liniertes. Welche Stifte wir ihnen anbieten, ist nach unserer Erfahrung nicht so wichtig, denn die Kinder entwickeln mit der Zeit individuelle Vorlieben entweder für Filzstifte, Malkreide oder Buntstifte. Wir sollten nur darauf achten, daß das Material nicht giftig ist, da die Kinder die Stifte auch in den Mund stecken. Dadurch, daß wir versuchen, alle ihre Zeichnungen aufzubewahren und mit Datum zu versehen, bekommen die Produkte der Kinder genau die Aufmerksamkeit, die nötig ist, nicht mehr und nicht weniger.

2. Neben dem Vermeiden von Ausmalbüchern sollten wir auch darauf achten, daß Bilderbücher und Vorlesebücher der Kinder nicht so flächig, schematisch und umrißartig illustriert sind, wie das bei Ausmalbüchern der Fall ist. Das gleiche gilt für das Spielzeug. Es sollte so weit wie möglich darauf verzichtet werden, den Kindern anfangs fertiges, schematisiertes Spielzeug (vor allem Plastikspielzeug) zur Verfügung zu stellen. Holzbausteine, Stoffpuppen, Rinde, Muscheln usw., alle Dinge, die vielfältig verwendbar sind und dem Kind eine Reihe von Interpretationsmöglichkeiten lassen, sind besonders geeignet. Ein Stück Holz kann im Gegensatz zum Plastikauto sowohl Auto, als auch Flugzeug, Eisenbahn, Mensch, Tier, praktisch alles sein, und genau das kommt dem Spielbedürfnis des Kindes entgegen.

Wer sich an diesen Vorschlägen orientiert und sich hin und wieder Zeit und Ruhe nimmt, das Kind bei seinen vielfältigen Tätigkeiten zu beobachten, der wird fast ganz von selbst mit der Zeit herausfinden, was falsch und was richtig ist, und er wird irgendwann feststellen, daß sich die Zurückhaltung gelohnt hat.

3. Zusätzlich zu den Zeichenmaterialien sollten wir auch Knetmasse, am besten Ton, zur Verfügung stellen. Dabei ist zu beachten, daß wir den Kindern keine Aufbautechniken zur Herstellung von Gebrauchsgegenständen vermitteln, sondern sie selbst entdecken lassen, wie man mit diesem Material umgehen kann.

Bei der Bearbeitung von Ton ist es nach unserer Erfahrung wichtig, den Ton sehr stark zu schamottieren, damit er beim Brennen nicht reißt. Der Ton sollte weich, aber nicht klebrig sein, und es sollte grundsätzlich kein Wasser zur Glättung der Oberfläche verwendet werden. Auch auf das Glasieren sollte verzichtet werden. Wenn wir weißbrennenden Ton nehmen, kann er auch mit Wasserfarben bemalt werden.

Wenn die Kinder versuchen, erkennbar Menschen oder Tiere zu töpfern, aber erst dann, können wir ihnen zeigen, daß es einfacher ist, den Körper, Kopf, Beine und Arme gesondert zu modellieren und sie dann zusammenzusetzen. Grundsätzlich gilt für uns immer, daß wir zwar Techniken zeigen, die für den Herstellungsprozeß hilfreich sind, aber keine (im Erwachsenensinne) perfekten Produkte vormachen. Allzu leicht werden die Kinder sonst frustriert und trauen sich überhaupt nicht mehr an die Dinge heran. Sie verlieren die Lust, weil sie es noch nicht so perfekt können, und wenden sich lieber anderen Aktivitäten zu. Insofern ist unsere Zurückhaltung keine passive, sondern eine äußerst aktive Unterstützung kindlicher Lernprozesse. Dabei ist natürlich zu beachten, daß es keine allgemein gültigen, für alle Kinder zutreffenden Kriterien gibt. Wenn wir von der Entwicklung einer neuen Anregungskultur sprechen, so ist das kein Prozeß, der irgendwann abgeschlossen ist und nach dem künftig so verfahren werden kann, sondern die Akzeptanz der Tatsache, daß alle Kinder verschieden sind und deshalb jedes Kind die ihm entsprechende Form der Anregung benötigt. Anregungskultur beschreibt also etwas, das immer wieder neu verwirklicht werden muß. Da sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ja ebenfalls immer wieder ändern, muß genau diesem Veränderungsprozeß die Anregung und Begleitung kindlicher Lernprozesse angeglichen werden.

4. Wenn wir Kinder vor uns haben, die durch Eingriffe von seiten der Erwachsenen in ihrer Mal- und Gestaltungsentwicklung schon so weit gestört wurden, daß sie gar nicht mehr malen oder plastisch gestalten wollen, müssen wir unsere Zurückhaltung aufgeben und aktiv eingreifen.

Aktiv eingreifen sollten wir auch dann, wenn Kinder eindeutig schematisierte Umrissfiguren malen, was sich erwiesenermaßen auf Ausmalbücher und Vormalen zurückführen läßt. Wenn wir dies frühzeitig erkennen, können wir einerseits auf die Eltern einwirken, das Vormalen und zur Verfügungstellen von Ausmalbüchern zu unterlassen. Andererseits können wir selbst das Kind dazu ermuntern, wieder »Krikelkrakel« zu malen. Als günstig hat sich auch erwiesen, den Kindern große Blätter mit glatter Oberfläche zu geben, auf denen sie mit dicken, glitschigen Filzstiften nach Herzenslust herumtanzen können. Dabei können wir auch mitmachen, um die Kinder zu ermuntern, so etwas »Kleinkindliches« zu tun. Wenn wir Glück haben, findet das Kind ganz von selbst den Punkt wieder, an dem seine Eigenentwicklung unterbrochen wurde, und holt diese Entwicklung innerhalb kurzer Zeit nach. Wenn nicht, müssen wir uns mit viel Geduld und Einfühlungsvermögen daran machen herauszufinden, welche individuelle Anregung das Kind braucht, um aus der Stagnation seiner gestalterischen Entwicklung herauszukommen. Manchmal gelingt dies auch dadurch, daß wir ganz andere Dinge mit dem Kind machen, die zunächst einmal gar nichts mit Malen oder Gestalten zu tun haben, sondern allgemein darauf ausge-



richtet sind, das Kind in seinem Selbstwertgefühl und seiner Persönlichkeit zu unterstützen.

Selbstwertgefühl und Persönlichkeitserfahrung sind untrennbar miteinander verbunden, können sich jedoch nur entwickeln, wenn ein Mensch spürt, daß die Art und Weise, wie er selbst mit den Dingen, die ihn umgeben, umgeht, von anderen Menschen konstruktiv aufgenommen wird. Konstruktiv aufnehmen heißt hier nicht, »über den Klee loben«, sondern ganz einfach ernst nehmen. Einen anderen Menschen ernstzunehmen, schließt die Kritik an seinen Handlungen nicht aus, im Gegenteil, die konstruktive Kritik ist ein wesentlicher Bestandteil sinnvoller Kommunikation.

Wir fassen noch einmal zusammen: Jeder Eindruck und jede Sinneswahrnehmung kann ihren zeichnerischen Ausdruck finden, vorausgesetzt, wir Erwachsene stellen uns nicht dazwischen, weder durch Vormalen noch durch Mitmalen, ja selbst das ständige »gutgemeinte« Dreinreden ist etwas, das Kinder in ihren persönlichen Ausdrucksversuchen stört und behindert. Erwachsene erwarten allzuoft von Kindern, daß ihre Vorschläge, Anregungen oder auch Ermahnungen unmittelbar direkte Wirkung zeigen. Selten tritt dieser Fall auf. Dagegen beobachten wir häufig, daß Kinder in ihren eigenen Werken, die sie in Ruhe nach eigenem Spürsinn und eigenem ästhetischen Empfinden herstellen konnten, ganz direkt vorher erfahrene Erlebnisse abbilden können.

Zwei Beispiele: Ein knapp Zweijähriger malt seit über einem halben Jahr Krikelkrakel-Zeichnungen auf Papier, Tafel und andere Materialien. Eines Tages unterstützt die Mutter intuitiv und spontan sein Bedürfnis, von Stühlen und Tischen herunterzuspringen. Geraume Zeit später greift der Junge wieder zur Kreide und malt auf seine Tafel ausschließlich senkrechte Striche von oben nach unten: Er malt, was er spürte beim Springen ...

Einige ältere Kinder verarbeiten ihre Fernsehserienerlebnisse, indem sie wochenlang nur noch Weltraumbilder malen, d.h. sie malen nicht nur, sondern während des Malvorganges kreischen, brüllen und blöken sie, was sich beim genaueren Hinsehen als exakte Kommunikation zwischen mehreren Weltraummonstern entpuppt.

Die Kinderzeichnung als komplexe Verarbeitungsform von Wahrgenommenem und Erlebtem kann sich nur da entwickeln, wo Kinder ohne Fremdbestimmungen und Einmischung ihre zeichnerische Ausdrucksfähigkeit entdecken und pflegen dürfen. Das ist auch die Voraussetzung dafür, daß diese Fähigkeit sich über die Pubertät hinaus erhalten kann, ohne zur Kunstform zu degenerieren.



## DAS SPIEL

Das freie Kinderspiel gehört zu den Grundpfeilern unserer Schulkonzeption. Wir sind darüberhinaus aus seiner Erforschung und Beobachtung zu einer neuen, holistischen Lernmethode, dem historischen Ansatz und der Anregungskultur gelangt. Mit dieser Darstellung über unsere Beobachtungen und Erkenntnisse wollen wir erhellen, weshalb diese weitgehend ignorierte kindliche Tätigkeit für unseren Schulalltag unersetzlich ist. Die Logik, die im Spiel vorherrscht, ist eine gänzlich andere als jene, die die Struktur des üblichen Schullebens prägt. Es sind – mit wenigen Ausnahmen – zweierlei Welten.

»Spiel, wie ich es auffasse, reicht weit tiefer als Lernen; es geht über den Verstand hinaus, erhellt die Kammern der Einbildungskraft, beschleunigt das Denken und bringt alles in Bewegung. Die Buchgelehrsamkeit kann bei aller Gründlichkeit doch oberflächlich bleiben, wenn man keine Wirklichkeit dahinter fühlt. 'Kein Eindruck ohne Ausdruck' ist ein uralter Grundsatz, aber auch heute noch bedeutet Lernen oft Wissen ohne große Rücksicht auf das Fühlen und unter vollkommener Vernachlässigung des Handelns. Gelehrsamkeit kann äußerlich bleiben wie ein übergestreiftes Gewand. ...

Aber unter Spiel verstehe ich, etwas tun, was man kennt, und zwar mit dem Herzen. Im Leben wie beim Lernen kann man nur dann etwas ganz aufnehmen, wenn man sich in das Studienobjekt hineinversetzt und dort aktiv lebt.«<sup>56</sup>

### *Zur Spielentwicklung*

Die Anfänge des freien Spiels sind beim Kleinkind – neben dem schon im Mutterleib beginnenden experimentierenden und forschenden spielerischen Umgang mit dem eigenen Körper und der unmittelbaren Umwelt – erkennbar im Rollentausch. Das Kind beginnt damit zum Beispiel, indem es seinem unmittelbaren Gegenüber mitteilt: »Ich bin jetzt du«. Diese Vorstellung füllt es zunächst ganz aus. Für uns ist dies in seiner Tragweite vielleicht nachvollziehbar, wenn wir uns bei einem Konflikt in die Lage des Kontrahenten versetzen.

Der Rollentausch setzt sich fort, und das Kind kann sich in immer mehr Personen und Dinge hineinversetzen, zu denen eine Beziehung entstanden ist. In jeder Altersstufe vereinnahmt der ständige Rollenwechsel manchmal das ganze Spielgeschehen. »Das wäre jetzt ein Boot und ich die Mutter und du das Kind.« Einige Minuten später: »Wir spielen jetzt Geisterbahn, und wir beide wären Erwachsene«. Die vorgestellten Situationen werden bei so häufigem Rollen- und Themenwechsel durch wenige Gegenstände repräsentiert.

Eine Charakteristik des selbstorganisierten freien Spiels liegt im flexiblen Rollentausch und den oft wechselnden, sich in der Phantasie vorgestellten Spielsituationen. Andere Menschen oder Sachen werden Werkzeuge für die Darstellung der eigenen Ideen. Was sich zunächst als Spielform darstellt, erweist sich ebenso als wichtige allgemeinere Auseinandersetzungsform und Alltagshilfe. Bei unseren

Lernmethoden greifen wir ebenfalls auf diese Auseinandersetzungsform zurück. So bleibt z.B. Schrift keine abstrakte Sache, sondern durch das Hineinversetzen beginnt ein Rollenspiel, das den Dialog in Gang setzt. Auf diese Art entblättert sich der Prozeß der Schriftentstehung vor dem Fragenden, und das Kind kann selbst entscheiden, wo es handelnd eingreift, um Teile dieses Entstehungsprozesses eigenständig zu erleben, bzw. in eine konkrete erfahrbare Beziehung mit ihm zu treten. Wir nutzen hierbei die dem Spielenden eigene Gabe, das Wesen einer Sache zu erfahren, indem er sie lebendig werden läßt. Was eignet sich mehr dazu, als nach ihrer Herkunft und ihrem Werdegang zu forschen?

Ein typisches Spiel dieser Art entwickelte sich zum Beispiel, als mein Auto reif zum Verschrotten war. Unseren Kindern bot ich an, es, soweit sie wollten, auseinanderzunehmen. Zunächst meldeten sich drei Jungs zwischen neun und elf Jahren. Alle drei verfügten über Erfahrungen bei der Demontage verschiedener Maschinen. Wir nahmen den Werkzeugkasten mit. In den gesamten zwei Stunden, in denen sie sich am Auto zu schaffen machten, passierte kaum etwas, das nicht in eine Spielsituation eingekleidet war: Sie fuhren auf der Autobahn, mußten Tanken, Scheiben putzen und hatten eine Panne. Aus allen vier Reifen ließen sie die Luft raus. Sie traten mit aller Kraft ins Autoblech. Sie suchten den Hebel für die Motorhaube, um sie zu öffnen. Zwischendurch montierten sie Teile ab, um sie zum Weiterspielen mit in die Schule zu nehmen.

Die zweite Gruppe, drei Mädchen zwischen sieben und zehn Jahren, verhielten sich ähnlich. Heiß umstritten war wiederum der Fahrersitz. Steuerrad, Ganghebel und die Pedale standen im Mittelpunkt ihrer Spiele. Dann rissen sie die Innenverkleidung raus, ergötzen sich am Zerfetzen der Sitzpolster und schraubten mit mir zusammen Lichter und Spiegel ab. Gegen Ende stiegen sie aufs Autodach, hüpfen und tanzten darauf herum, sangen dazu, klatschten in die Hände und vergnügten sich mit tänzerischen und balletartigen Vorführungen.

Erwartet hatte ich dieses Verhalten überhaupt nicht. Durch ihre Wahl, spielerisch das Auto zu erforschen – wieweit können wir das Dachblech eindellen, wieweit hält es uns aus? – kleideten sie das Entdecken des Autos in eine spannende Abenteuerreise.

»Das Handschuhfach geht nicht auf.« Tim ist wütend und enttäuscht darüber. »Wir müssen das jetzt knacken«, schlägt ein anderer vor und rettet damit die Situation. Aus Frust eines Einzelnen verwandelt sich das Austüfteln des Handschuhfachschlosses in ein ausgedehntes, positives Gruppenerlebnis. Durch die Vorstellung und die Illusion, Handschuhfachknacker zu sein, eröffnen sich größere Möglichkeiten, das Problem auf eine Art zu lösen, die sich sonst nicht erschlossen hätte. Dieses Vortäuschen und die damit erreichte suggestive Wirkung bewirkt eine ganz reale Veränderung ihres Verhaltens. Der Erfindungsgeist ist angespornt, und im Durchschauen und Bearbeiten der Vorstellung entsteht etwas Wirkliches. Die Illusion ist dann nicht mehr nötig, wenn das, wozu sie aufgebaut wurde, erreicht ist. Das »so tun, als ob« im Spiel ist keine Flucht vor der Wirklichkeit. Es hilft, sich durch Enttäuschungen nicht lähmen zu lassen, und im günstigsten Falle werden unerreichbar scheinende Ziele und Hoffnungen – lustvoll – erreicht. Sogenannte freischaffende Menschen benutzen diese Arbeitsweise erfolgreich. Alle drei Kinder scharen sich um das Handschuhfach. Sie beraten, probieren, holen



anderes Werkzeug, hüpfen aufgeregt herum und beschwerten sich über »das beknackte Ding«.

Emotionen, Phantasie, Verhalten, Sprache, Bewegungen des Körpers, bisherige Erfahrungen mit Schlössern, Kenntnisse über den Umgang mit Werkzeug, Austausch und Verständigung untereinander – all dies fließt mit ein und prägt das Zusammenspiel.

Ein weiteres Beispiel: drei Jungs, acht, neun und zehn Jahre alt, spielen. Mit Matratzen, Tischen und Stühlen bauen sie sich mehrere Räume auf. Sie verwenden dafür viel Mühe und Sorgfalt, nehmen sich Zeit zum Beratschlagen einzelner Ideen, beginnen sie umzusetzen, verwerfen sie wieder. Die Matratze da steht doch nicht so gut, dafür ist sie besser zu gebrauchen ...

Mit zunehmendem Alter werden die Aufbauten für die Spiele immer komplizierter und umfangreicher. So beobachtete ich die drei ältesten Jungen mehrmals, wie sie planerische Entwürfe auf dem Papier machten. Dabei verwendeten sie Symbole und Zeichen, wie sie es bei Bau- und Grundrißplänen in der Schule und ein Junge beim Umbau der Kneipe seiner Eltern gesehen hatte.

Der Umgang mit Lineal, Geodreieck und Zirkel wurde auf meinen Vorschlag hin von ihnen für zweckmäßig befunden. Sie benutzten diese Zeichenhilfsmittel aber nur soweit, wie es eine Erleichterung war: So zeigte sich anfangs, daß zur schnelleren und genaueren Erstellung des Planes die Benutzung eines Lineals zweckmäßig war, während die Handhabung des Zirkels weit mehr Übung und Geschick erforderte, sie die Zeit dafür aber nicht opfern wollten. Es hätte den Rahmen ihres eigentlichen Vorhabens gesprengt. Interesse und der Reiz, mit diesen Geräten umzugehen, gehen nur soweit, wie die Benutzung einer wirklichen Erleichterung dient. Wird so eine Erfahrung aber einmal gemacht, dann haben wir oft beobachtet, daß die Kinder ohne unser Zutun in einem anderen Zusammenhang sich daran erinnern und neu auf sie zurückgreifen. Beim maßgerechten Entwurf und Zusägen von Holzstücken in der Werkstatt und Herstellen von Utensilien für ihre Spiele interessierten sie danach plötzlich Lineale und Winkel.

Wichtig für das Eingreifen des Erwachsenen ist, daß er seine Ratschläge und praktischen Tips als Impulse begreift und respektiert, ob überhaupt und in welcher Form das Kind sich darauf einläßt.

Das Spiel der Jungs geht weiter: Der Aufbau ist fertiggestellt, drei Räume. Dani als der Älteste hat den größten, Boris und Steffen jeweils kleinere. Sie erörtern dieses Problem kurz. B & S lassen sich mit D's Begründung zufriedenstellen, daß er einen größeren Raum brauche, da seine Wohnung eine Baufirma sei, während sie doch zu zweit eine Möbelfirma hätten und ihre Räume zusammengekommen sogar mehr Platz als seine Firma beanspruchten. Der gegenseitige Einkauf beginnt: D gibt Möbel in Bestellung, B & S Baumaterial. Während sie sich darauf konzentrieren, ihre Räume umzubauen und schließlich zu einem zusammenzulegen, macht D Papiergeld. Er ist dabei geschickter und schneller. Auch findet er mehr Zeit für immer neue Aufträge für die beiden. Die Situation entwickelt sich schließlich dahin, daß fast alles zur Verfügung stehende Material sich in D's Raum anhäuft, er nur noch Bestellungen aufgibt und Geld druckt, bei B & S inzwischen nicht mehr von einer eigenen Firma die Rede sein kann. Sie brauchten viel mehr Zeit, um ihr eingekauftes Baumaterial unterzubringen, führten Auseinandersetzungen über das Wie



und Wo, standen unter Zeitdruck, fanden kaum noch befriedigende Lösungen für »ihre« Firma. Diese eigenen firmeninternen Schwierigkeiten und der damit verbundene Frust einerseits und D's Drängen andererseits, seine Aufträge zügiger zu erfüllen, hatte die Spielsituation derart verändert, daß sie dem schließlich Rechnung trugen und eine neue Vereinbarung trafen. Bis D's Firma vollständig eingerichtet sei, wären B & S quasi seine »Möbelarbeiter«. Er bezahlt sie dafür, und die beiden legen ihre Firmenpläne erst mal auf Eis. Diese Vereinbarung nutzt D dahingehend, daß er seine Wohnung auf immer mehr Räume erweitert. Inzwischen ist er im Besitz eines Wohnzimmers, einer Küche, eines Bads und Klos. B & S maulen, D findet aber immer neue Begründungen, wozu er so eine große Wohnung brauche. Die Situation spitzt sich zu.

D sitzt inzwischen nur noch an seinem Schreibtisch, ruft B & S seine Aufträge zu, steht ab und zu auf, um Platzanweisungen für die mühsam herangeschleppten Möbelstücke zu geben, begibt sich wieder an seinen Schreibtisch, um neues Geld zu drucken. B & S rackern sich ab und kommen kaum mit dem Ranschleppen von Matratzen und Einrichtungsgegenständen nach. Sie verlangen eine Pause, äußern erneut ihre Unzufriedenheit. Sie wollten jetzt nicht mehr Möbelarbeiter sein und er ihr Chef und schlagen vor, wieder so zu spielen, wie zu Beginn abgemacht war. D sträubt sich dagegen, B & S ziehen sich kurz zurück, tuscheln und reden dann gerade so laut, daß D es mitkriegt: »Der oberste Chef und Präsident von Amerika hat uns angeordnet, daß wir aufhören sollten und D's Wohnung abbauen sollen.« Während D noch verdutzt und ungläubig am Schreibtisch in seinem Laden verharrt, beginnen B & S mit siegessicherem Lächeln und sichtlich erleichtert, D's Wohnung abzubauen. »Laden und Wohnzimmer lassen wir dir«.

Das Spiel ist unterbrochen, D's Rettungsversuche mißlingen. B & S führen ihren Auftrag aus und teilen D zwischendurch vorsorglich mit, daß nur sie beide mit diesem Chef Kontakt haben könnten. Der aber versucht schon gar nicht mehr, argumentativ mit neuen Vorschlägen das Spiel wieder in Gang zu setzen. Frustriert ob seiner Entmachtung schimpft er wütend rum, beginnt zu weinen und verläßt den Schauplatz. B & S sind emsig beschäftigt, neue Aufbauten zusammenzustellen.

Ob des Tumults, den der Streit erzeugt hat, kommen andere Kinder und wir beiden Bezugspersonen hinzu und fragen, was los sei. Wir stehen und sitzen um den Schauplatz herum. Der Verlauf des Spiels wird rekonstruiert – auf unser Nachfragen hin. D muß die bittere Pille schlucken: Chef spielen geht nur solange, wie sich willige Untergebene finden. Aus unserer Meinung machen wir keinen Hehl, daß wir B's & S's Unzufriedenheit mit ihrer Rolle gut nachvollziehen können. B & S wiederholen dann auch ihr Angebot, ihm Wohnzimmer und Laden zu lassen, so daß er weiter mitspielen kann. Die Erfahrung hat Dani tief getroffen. Er weint noch eine Weile, spielt dann später wieder mit. Alle drei haben jetzt einen eigenen Laden.

Bis zum »Schulalter« wird Kindern die Muße des Spielens meist auch zugestanden. Doch mit dem Schulbeginn hat das Kinderspiel hinter das »Lernen« zurückzutreten. Es sei von minderem Wert, ist die allgemein gültige Meinung. Wir dagegen beobachten, daß freies Spielen:

1. Keine Altersbegrenzung kennt. Es trifft nicht zu, daß im Grundschulalter der Spaß am Spielen nachläßt.
2. Zu den natürlichen Talenten jedes Menschen gehört, wobei Kindern der Zugang in der Regel leichter fällt.
3. Sowohl Arbeiten als auch Lernen miteinschließt. Daher geht eine Trennung in Arbeit, Spiel und Lernen am Wesen des Spiels vorbei.
4. Zu den kompliziertesten und gleichzeitig vielseitigsten Lern- und Arbeitsformen gehört. Das Kind setzt sich sehr konzentriert mit seiner Umwelt auseinander, und es kann zukunftsweisende Erfahrungen und Gedanken daraus entwickeln. Antizipatorisches Handeln und Denken kann im freien Spiel sehr gut gelernt werden.
5. Von immer mehr Kindern erst wieder gelernt werden muß. Sehr viele Entwicklungsstörungen bei Kindern äußern sich darin, daß sie nur noch beschränkt fähig sind, selbsterdachte Spielideen in ein funktionierendes Zusammenspiel umzusetzen und sich erfüllt einer Tätigkeit hinzugeben.

Das freie, von den Kindern selbst gesteuerte und selbst organisierte Spiel ist aus sich heraus ganzheitlich. Der Körper, der Geist und die Psyche sind in Bewegung. Ideen und Phantasien, (erinnerte) Beobachtungen, der körperliche Ausdruck und die Motorik, die psychische Belastbarkeit und die Chance, bisherige Grenzen zu überspringen – es sind unzählige Momente, die zur vernetzten Grundstruktur des freien Spiels beitragen.

Beim Zuschauen erscheint Spielen »kinderleicht«. Sobald Erwachsene mit Kindern mitzuspielen versuchen, fallen sie meist auf durch ihre stümperhaften und ungelungenen Beiträge. Oder sie ziehen die Regie an sich und dominieren. Gleichberechtigtes Mitspielen erscheint schier unmöglich. Als Außenstehende ist es nicht leicht nachzuvollziehen, daß für das spielende Kind sich ein ganz besonderes Erleben ereignet. Es ist ein zeitweise völliges Aufgehen im Spiel, eine Kraftquelle, die anspornt und befriedigt, die sich im Alltag sonst kaum bietet. Dinge, die im Alltag Angst oder auch Langeweile hervorrufen, werden im Spiel durch das völlige Aufgehen im aktiven Handeln zur Herausforderung.

Das Selbstvertrauen wird wesentlich gestärkt. Im ständigen Handeln erfolgt die Rückmeldung, die wiederum sofort in neue Aktivitäten eingeht. Es ist ein zeitweise völliges Aufgehen im Tun. Handeln und Bewußtsein sind eins. Beim Spielen brauchen Kinder überhaupt keine Art von Belohnung oder gar Anreize. Sie tun es, weil sie in ihm an eine Kraftquelle gelangen können, die ihr Selbstbewußtsein und ihre Lebensfreude in ansonsten nur selten zugänglicher Art anspornen und befriedigen. In ihren Spielen beweisen uns die Kinder am schlagkräftigsten, daß jahrhundertalte Theorien falsch sind, wonach Handeln und Dazulernen beim Kind vorwiegend durch äußere Motivation, Lob oder Angst vor Strafen bzw. Zurechtweisung möglich sind. Solange das Kinderspiel nicht in seinen wahren Dimensionen erfaßt wird und derart stiefmütterlich aus Unterricht und Lehre verbannt wird, werden diese Theorien ihre vordergründige Bestätigung erfahren. Die ent-rückten, eigenartigen Zustände, von M. Czikszentmihalyi, einem amerikanischen Psychologen, »flowing« genannt, in denen Menschen völlig in ihrem Tun aufgehen, andere Wahrnehmungen vorherrschen, sie jegliches Zeitgefühl verlieren und über bisherige eigene Grenzen gelangen können, sind kennzeichnend für ganzheitliches Wirken.



Die so leichte, einfache und gleichzeitig unzugängliche Ausstrahlung von spielenden Kindern findet unserer Meinung nach ihre ebenso einfache wie komplizierte Erklärung darin, daß Kinder sich beim Spielen Situationen schaffen, in denen sie geistige, psychische und körperliche Schwerstarbeit mit Leichtigkeit bewältigen können, weil sie die Eigendynamik der körperlichen, psychischen und geistigen Funktionsabläufe zulassen und ihnen den optimalen Rahmen geben.

Vor einigen Jahren hat Csikszentmihalyi in seinem Buch über das Flow-Erlebnis sich diesem Phänomen gewidmet. Er kritisiert die vorwiegend mechanistisch orientierte Psychologie als begrenzt und arbeitet an einem ganzheitlichen Ansatz, um die »Komponenten der Freude« und »das holistische Gefühl bei völligem Aufgehen in einer Tätigkeit«, den sogenannten Flow-Effekt, zu erforschen. »Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen von seiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozeß als ein einheitliches »Fließen« von einem Augenblick zum nächsten, wobei er der Meister seines Handelns ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt.«<sup>57</sup> Dieser Zustand ist seiner Meinung nach grundsätzlich in jeder Aktivität erlebbar. Das Spiel sieht er als »exemplarische Flow-Aktivität«<sup>58</sup>. Ebenso vermögen dies neben vielen anderen Tätigkeiten (religiöse) Rituale und Tanzen. »Praktisch jede Beschreibung kreativer Erlebnisse (...) gleicht in wichtigen Punkten denjenigen von Spielerlebnissen«. Csikszentmihalyi beschreibt diese Erlebnisse als einen »bemerkenswert übereinstimmenden seelischen Zustand, der so befriedigend ist, daß Menschen um seinetwillen oftmals ein komfortables Leben aufgeben.«<sup>59</sup> Uns Erwachsenen ist diese Fähigkeit viel schwieriger zugänglich. Wir kennen es kaum mehr anders, als unseren Intellekt und unseren Körper einseitig auszulasten.

Erwachsene – besonders auch die »Alternativen« – haben oft Probleme, die Spiele der Kinder als das zu nehmen, was sie sind. Wenn Art oder Inhalt nicht ihren idealisierten Vorstellungen und Erwartungen entsprechen, sind sie schnell enttäuscht. Die Sehnsucht nach einer idealen, repressionsfreien Gesellschaft zum Beispiel scheint bei vielen so akut, daß der notwendige lange Weg in diese Richtung übersprungen werden soll, wenn schon nicht von ihnen selbst, dann wenigstens von den Kindern. Das führt dann z.B. zu dem Anspruch, daß eine Freie Schule einen wesentlichen Teil dessen, was in der idealen Gesellschaft selbstverständlich sein soll, vorwegnehmen und gleich heute verwirklichen muß, sonst ist sie nicht frei. Also: In einer Freien Schule darf kein geschlechtsspezifisches Rollenverhalten vorkommen. Es darf nicht Krieg gespielt werden, nicht mit Pistolen oder Schwertern gekämpft werden. Es darf nicht gegraut werden: Alles muß harmonisch und sozial zugehen usw. ...

Wenn diese Ansprüche offen vorgetragen würden, wäre es wesentlich einfacher, mit ihnen umzugehen. Dem ist leider nicht so. Sie werden meist nur indirekt formuliert, z.B. in Form von Anregung oder Kritik allgemeiner Art oder als Ausdruck unbestimmter Unzufriedenheit. Gegen konkrete Utopien ist nichts einzuwenden, sie dürfen nur nicht zum Beurteilungskriterium für die tägliche Praxis gemacht werden, weder bewußt noch unbewußt. Für die Beurteilung der täglichen Praxis müssen wir andere Kriterien entwickeln. Kriterien, die uns z.B. erkennen lassen,



daß die für unser links-moralisches Gewissen so schwer erträglichen Spielinhalte der Kinder Spiegelbild unserer realen gesellschaftlichen Erscheinungsformen und Verhältnisse sind und daß gerade die spielerische Bearbeitung dieser Verhältnisse dazu beitragen kann, sie zu bewältigen und ihnen ihren angsterzeugenden und manipulativen Charakter zu nehmen.

Ein Kind wird nicht dadurch zum Militaristen, daß es mit einer Spielzeugpistole spielt. Es wird nicht dadurch zum Kapitalisten, daß es den Boss spielt, und auch nicht zum Muttchen, weil es mit Puppen spielt. Im Bezug auf kindliche Verhaltensweisen müssen wir unsere vorschnellen Wertungen überdenken und zu einer vielschichtigen Sichtweise gelangen.

Auch uns problematisch erscheinende Verhaltensweisen können sehr wohl notwendige Schritte im konstruktiven Umgang mit unseren widersprüchlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten und dem ihnen entsprechenden Verhaltenskodex sein. Das immer wieder geforderte »Ernstnehmen von Kindern« läßt sich eher erreichen, wenn wir das akzeptieren und unsere Vorstellungen und unser Verhalten mindestens ebenso kritisch wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund verbieten sich moralischer Druck oder gar autoritär erzwungene Verhaltensweisen von selbst. Dasselbe gilt auch dann, wenn Erwachsene in Konflikte zwischen Kindern harmonisierend oder regelnd eingreifen wollen. Ein Konflikt zwischen Kindern wird durch das Eingreifen von Erwachsenen nicht einfacher, sondern vielschichtiger. Die Kinder müssen nicht mehr nur um ihre Positionen kämpfen, sondern sich nun auch noch mit der Position des Erwachsenen auseinandersetzen. Sie sind sich dabei ständig bewußt, daß der Erwachsene aufgrund seiner Stärke und Autorität den Konflikt jederzeit durch eine Entscheidung zugunsten des jeweils anderen abbrechen kann. Was für Kinder quasi Alltag ist, erleben Erwachsene allenfalls vor Gericht oder etwa bei einer Partnerschaftskonfliktberatung. Uns ist überhaupt nicht klar, unter welchem Streß die Kinder dabei stehen.

Wenn ich als ErzieherIn oder LehrerIn oder was auch immer in einen Konflikt zwischen Kindern eingreife, muß ich mir bewußt sein, daß ich damit das im Konflikt vorhandene Aggressionspotential zumindest teilweise auf mich ziehe. Gleichzeitig stelle ich eine Erwartungshaltung her, die bei Kindern meist darauf hinausläuft, daß einer recht, der andere unrecht hat und daß der, der unrecht hat, möglichst hart sanktioniert wird. Ganz wie im richtigen Leben. Und ganz wie im richtigen Leben lassen sich auch Konflikte zwischen Kindern nur lösen, wenn es gelingt, die Probleme, um die es geht, für die Kinder wirklich sichtbar und erfahrbar zu machen. Dabei sollten wir die Kinder unterstützen, soweit das möglich ist, anstatt eine meist willkürliche Entscheidung zu treffen. Erwachsene nennen das die Versachlichung und Entemotionalisierung des Konfliktstoffes, und auch sie haben dabei meist nicht unerhebliche Probleme. Das wissen übrigens auch die Kinder, sie erleben es tagtäglich und werden doch immer wieder gezwungen, ihre scheinbar belanglosen Probleme auf harmonische und soziale Weise zu lösen, diesmal ganz im Gegensatz zum richtigen Leben.

Auf unserer Suche nach kindgemäßen und ganzheitlichen Lernformen sind wir schon zu Beginn der Freien Schule auf das freie Kinderspiel gestoßen. Wiederum waren es die Kinder, die uns mit der Nase darauf stießen. Wir suchten nach Erklärun-

gen, weshalb die Kinder den von uns eingebrachten Projektunterricht nicht so interessant fanden wie ihre Zoll-, Zauberer-, Polizei- oder Tierspiele. Der Faszination, die das Spielen auf die Kinder ausübte, konnten wir uns selten entziehen. Wir hätten Druck auf die Kinder ausüben und sie überlisten müssen, damit sie unseren Angeboten zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Fotografieren etc. gefolgt wären. Gleichzeitig bestand von Kinderseite starkes Interesse, dies zu lernen. Wir begannen schließlich, unsere Konkurrenz, die Spiele der Kinder, aufmerksam zu studieren.

Als erstes richtete sich unser Augenmerk auf die sozialen und psychischen Komponenten des freien Spiels. Uns fiel auf, daß die am Spiel beteiligten Kinder sehr komplizierte Gruppenprozesse erfolgreich selbst leiteten. In diesen selbstorganisierten und ausgedehnten Gruppenprozessen sind die persönlichen Beziehungen mit den ausgedachten Spielinhalten so verwoben, daß bis zu einem gewissen Grad im Spiel, sozusagen spielend, Meinungsverschiedenheiten und auch handfeste Aggressionen miteingebracht, behandelt und geklärt werden können. Das bedeutet allerdings nicht, daß die Kinder immer tolerant und lieb miteinander umgehen. Wir haben beobachtet, daß ein Sich-Unterordnen und Sich-Einfügen in geschlechtsspezifische Rollen oft sehr intensiv im Spiel gelebt werden. Entscheidend ist dabei, daß sich die Rollen verändern und ein Hinauswachsen daraus möglich bleibt.

Uns ist in diesem Zusammenhang eine andere Sache aufgefallen: Beim Spiel schaffen sich Kinder Situationen, die ihre allgemeine Verfassung, die psychische, körperliche und geistige Stimmungslage derart heben und beschwingen, daß dadurch ihr Innenleben (ihre gesamte Psyche) in einen regen und relativ offenen, ungehemmten Austausch mit der Umwelt treten kann. Dadurch wird es möglich, nicht nur – psychologisch ausgedrückt – sogenanntes Bewußtes, sondern auch in den Tiefen des Unbewußten gespeicherte Erlebnisse und Erfahrungen zu bearbeiten. Viele Erwachsene erreichen nur unter Anleitung von Therapeuten wieder einen Zugang zum Spielen. Es dauert lange, bis sie ihre Hemmungen abbauen und sich beim Rollenspiel in einer Gruppe wohlfühlen. Kinder haben einen viel leichteren Zugang zu diesen Fähigkeiten. Wir meinen, dies hat seine Gründe darin, daß es im Spiel besonders leicht gelingt, sich in vergleichbar harmonische körperliche, psychische und geistige Zustände zu versetzen. Dabei können Kinder derart intensiv in die eigene Psyche eindringen und darüberhinaus sie gestaltend verändern.

Es ist eine alte Weisheit, daß ein Mensch dann besonders lern- und entwicklungsfähig ist, wenn er sich wohlfühlt. Die innere und äußere Geborgenheit ermöglichen optimales Wachstum. Uns ist aufgefallen, daß Kinder, wenn sie ins Spiel vertieft sind, den Schutz und die Geborgenheit der Mutter, des Vaters oder der vertrauten Bezugsperson anscheinend nicht brauchen, da im Spiel selbst eine geborgene Atmosphäre erzeugt wird. Durch diese sehr glücklich gewählte harmonische Verfassung beim Spielen wird es möglich, nahezu jedes, auch noch so heikle und die persönliche Integrität berührende oder verletzende Thema produktiv zu bearbeiten. Das engagierte freie Spiel ist eine Gratwanderung zwischen der wahrscheinlich intensivsten, weitreichendsten, ja vollkommensten menschlichen Entwicklungsarbeit einerseits und oft schwer nachvollziehbaren Leerläufen, Sprüngen und Brüchen im Spielgeschehen. Die Extreme fallen auf und verleiten leicht dazu, mehr die Disharmonien im Auge zu behalten.



Es war uns zunächst nicht durchsichtig, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Spiele aufhörten oder unterbrochen wurden, bis wir entdeckten, daß – unausgesprochen – ein Regelkodex mit sehr hohen ethischen Werten das Kinderspiel mitbestimmte.

Die oft konfliktbeladenen Spielinhalte wie Gewaltszenen und weitgehend tabuierte Alltagsszenen, die für Außenstehende meist problematisch und undemokratisch wirkenden Umgangsformen verdecken leicht den Blick für das tiefere Geschehen. Ist nämlich die psychische oder körperliche Belastbarkeit eines mitspielenden Kindes ausgereizt, und droht die gespannte Verfassung zur Verspannung und zum Streß umzukippen, kann es sich aus dem Spiel zurückziehen. Wenn Angst überwiegt, es sich tief gekränkt oder verletzt fühlt, wird das Kind unfähig, noch Energien für das Spiel zu finden. Im freien Spiel werden einerseits psychische und soziale Bedürfnisse behandelt und verändert, es ist andererseits gleichzeitig ein Barometer für das ethisch-soziale Verhalten untereinander.

Neben diesem Idealfall, in dem freies Spiel ganzheitliche Befriedigung verspricht, tritt auch häufig der Fall auf, daß undemokratische Strukturen sich langfristig und massiv durchsetzen, ohne daß das Spiel aufhört. Das Kinderspiel beginnt zu kippen vom freien zum zwanghaften Spiel, wenn die Rollen der Mitspielenden starr und unflexibel bleiben. Dies zeigt sich meist daran, daß sich eine Hackordnung festsetzt und immer dieselben die Bestimmer sein wollen. Oder daß ähnlich wie bei einer Schallplatte, die einen Sprung hat, sich ohne Variationen und Weiterentwicklungen stetig dasselbe Geschehen abspielt. Auch das Quälen und Verletzen kann zum Spiel gemacht werden. Solche Zwangsspiele sind Anhaltspunkte für uns einzuschreiten. Wenn wir uns auf die Konflikte einlassen und uns einmischen, beginnt damit die eigentliche Arbeit, die sehr viel Geduld, Zuwendung und Mitgefühl verlangt, um mit den betreffenden Kindern Wege aus diesen Sackgassen zu finden.

### *Das freie Kinderspiel ist Lernen und Arbeiten mit beiden Gehirnhälften.*

Wenn Kindern Lernen und Arbeiten Spaß machen soll, müssen sie dabei nach ihren Assoziationen, Phantasien und Bedürfnissen spielen dürfen.

Für uns bedeutet dies, daß, wenn wir mit den Kindern zusammen lernen, ihnen den Raum und die Zeit geben, damit sie das von uns an sie Herangetragene selbst erfahren, bearbeiten und gestalten können. Wir machen ebenfalls von uns aus Spielvorschläge, achten aber darauf, daß es Vorschläge bleiben und die Kinder die Spielregeln verändern können.

Als wir mit der Schule begannen, hatten wir die Vorstellung, daß ideales Lernen in Projekten stattfindet. Wir stellten bald fest, daß unser Projektbegriff zu eng, und die Projekte zu gelenkt waren. In den Spielen der Kinder aber entdeckten wir Projekte ganz anderer Art.

Die Kinder selbst denken sich ein Thema bzw. den Inhalt in ihren Spielprojekten aus und lenken sie selbst. Die Ziele sind nicht festgeschrieben und jedes Kind bringt seine ganz individuellen Bedürfnisse, Ideen und Vorschläge ein, stimmt sie mit den anderen ab, was es wiederum nicht daran hindert, seinen ganz persönli-



chen Nutzen aus dem Mitspielen zu ziehen. Dabei entsteht eine Dynamik aus den immer wieder neu ausgedachten Beiträgen und ihrem Zusammenklang, es ist ein offenes prozeßorientiertes Wachsen.

Unsere zu Anfang angebotenen Projekte hatten sich vorwiegend an der herkömmlichen Didaktik orientiert. Ähnlich einer Stufenleiter ist in ihr vorgesehen, wann welcher Stoff angeboten wird – von außen durch die Lehrerin oder den Lehrer. Dieses schematisch strukturierte Geschehen ist dem Spiel fremd. In ihm lassen sich die Kinder von ihren Assoziationen führen. Diese Art der Strukturierung ist natürlicher. Nach dem »Modell der beiden Gehirnhälften« werden dabei beide Seiten angesprochen und verzahnen sich, wie es für die optimale Wirkungsweise nötig ist. Lernen mit beiden Gehirnhälften ist nichts Schematisches oder Rezeptähnliches nach dem Motto: erst was für die eine Hälfte, dann was für die andere. Das individuell ausgeprägte Wechselspiel findet unwillkürlich statt. Es entsteht aus innerem Antrieb und ist von außen insoweit beeinflußbar, als wir es durch eine angenehme, anregende Umgebung unterstützen können. Bestimmte Spiele wiederholen sich immer wieder auf eine Art, die nichts gemein hat mit stupidem Einüben. Sie sind geprägt von neuen Akzenten und Varianten. Wiederum aus innerem Antrieb setzen sich die Mitspielenden so lange mit dem Thema auseinander, bis es langweilig wird und ihnen nichts mehr dazu einfällt.

Wir vermuten, daß die immer weniger zur Verfügung stehenden frei gestaltbaren Spiel-Räume wie auch das einseitige Lernen, Denken und Verhalten in den Schulen etc. eine wesentliche Rolle spielen am Zurückgang der Spielfreude. Wenn wir die frei erdachten Kinderspiele beobachten, fällt uns auf, daß die Kinder die Welt der Erwachsenen ganz genau verfolgen. Es interessiert sie, wie die Erwachsenen miteinander umgehen, mit der Umwelt und den vielen alltäglichen Dingen, die uns sehr selbstverständlich sind. Je nachdem wie alt bzw. wie reif das Kind ist, erfaßt es die beobachteten Abläufe ganz unterschiedlich. Die eigenen Überlegungen und erlebten Erfahrungen finden direkt Zugang in diese Kinderspiele. Wir betrachten es als Kinderfragen an das Erwachsenenleben. Sie sinnieren nicht nur darüber nach, sondern schaffen sich einen Rahmen, um sich im Spiel in Rollen zu versetzen, die diesen subjektiven Eindrücken entspringen.

Interessant war für uns, als wir entdeckten, daß die kindgemäß aufbereiteten Erfahrungen mit »fremden Welten«, mit Geschichten, Märchen und Mythen sehr viel gemeinsam haben. Wissen, altes Wissen, in solche Form verpackt, so stellen wir immer wieder fest, ist nicht nur für Kinder empfehlenswert, auch Erwachsenen fällt Begreifen dann leichter. Die Kinder sind mehr darauf angewiesen, diese Geschichten nicht nur anzuhören, sondern sich selbst handelnd in ihnen zu erleben. Es geht nicht darum, sich starr am Original zu halten. Sowohl im Gedankenspiel als auch im inszenierten (Kinder-)Spiel ist es gerade wichtig, dies nicht zu tun. Die oben schon erwähnte kreative Art der Wiederholung entspringt wahrscheinlich diesem ganz natürlichen Verhalten.

Dadurch, daß die Spielthemen stark beeinflußt sind von den kindlichen Eindrücken aus ihrer Umwelt und sie in den Spielen diese Eindrücke auf eine ihnen begreifbare Ebene transferieren, gelingt es ihnen, praktische Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt zu machen, die ihnen ansonsten verwehrt wären. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bilden eine symbiotische Einheit. Das Kind vermag Zu-

künftiges schon jetzt zu sich zu holen – eine Voraussetzung für antizipierendes Denken.

Das Moment des Transfers ist uns in verschiedener Form beim freien Spiel aufgefallen. Die Mitspielenden wechseln ständig die Rollen. Mal stellen sie Überlegungen eines Regisseurs an, dann wieder zur eigenen Rolle, dann sind sie diese Person und sprechen wieder in der Ich-Form. Dann wieder Vorschläge für Mitspieler: »Du wärst jetzt ...« oder »Du würdest jetzt ... sagen.« Beim Spielen sind die Kinder geistig äußerst rege. Im täglichen Leben ist dieses »Hinausschauen über den eigenen Tellerrand« eine gute Hilfe, insbesondere, was das Sich-in-eine-andere-Rolle-hineinversetzen betrifft, ohne die eigenen Belange beiseite zu schieben.

Aus Ideen erwächst Handeln und daraus eigene, innere Erfahrung, die Voraussetzung für wirkliches Wissen. Sobald die Kinder ihre Spielideen verwirklichen, sind sie kaum zu bremsen in ihrer Schöpfungskraft. Ein Stuhl wird umgedreht, mit einem selbstgemalten Tachometer versehen und dient nun als Auto.

Die Kinder erleben auf diese Art, daß viele Ideen – Theorien – fast ebenso viele realisierbare Verwirklichungen hervorbringen können. Sie lernen, sich selbst zu helfen. Gerade in unserer konsumorientierten Gesellschaft sind solche Erfahrungen wichtig.

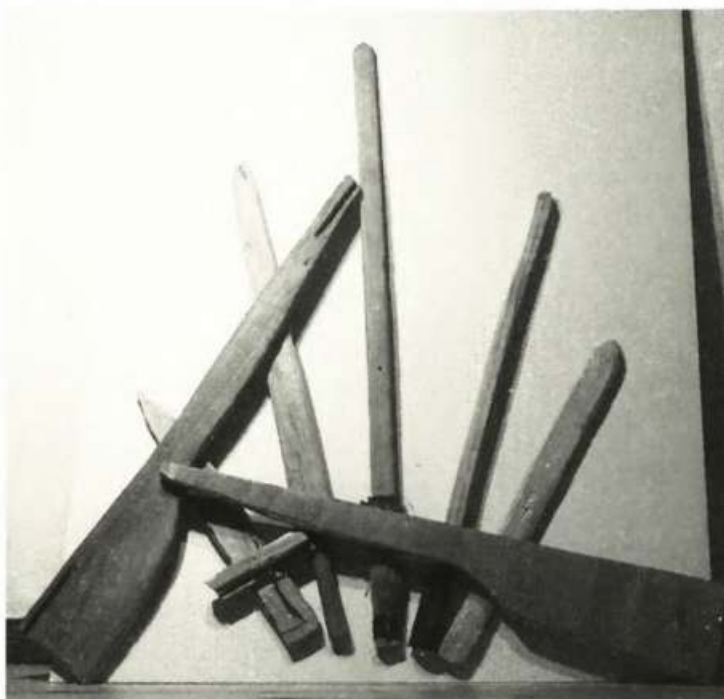
Was lernen die Kinder beim Spielen? Statt einer Liste von Bildungszielen ziehen wir folgende Beschreibung vor: Sie können leben und lernen lernen, indem sie ihre persönlichen Kapazitäten ausnutzen. Freies Spielen und ganzheitliches Lernen haben denselben Ursprung und dieselbe Dynamik: zu einer Idee – oder Fragen, die aus Erfahrungen und Neugier wachsen, – werden Einfälle gesammelt und in Probehandlungen innerlich und äußerlich erfahren.

Kinder, die spielen können, haben Zugang zu einer unerschöpflichen Lebensquelle. Diesen Menschen ist es möglich, die Kräfte, die ihnen die Natur mitgegeben hat, zu benutzen und nicht gegen sie zu arbeiten; insbesondere, wenn es darum geht, Schwierigkeiten zu meistern. Sie haben gelernt, ihren Gefühlen genauso zu trauen wie ihrem Verstand. Mit der Dynamik zwischen ihrem Innenleben und den äußeren Eindrücken können sie umgehen. Sie hält sie beweglich und offen.

### *Die Rolle der Erwachsenen beim Mitspielen*

Wir sind bisher nicht auf die Rolle der Erwachsenen bezüglich des Spiels der Kinder näher eingegangen. Unsere Haltung dazu ist vergleichbar mit den Ausführungen, wie Erwachsene sich verhalten sollten, wenn Kinder malen. Wir haben bereits erwähnt, daß es für Erwachsene fast unmöglich erscheint, mitzuspielen, ohne zu dominieren und die Regie an sich zu reißen. Dies ist besonders schädlich vor dem Hintergrund, daß die meisten Erwachsenen nicht mehr spielen können. Ihre oft verqueren und stümperhaften Mitspielversuche sind verbunden mit der enormen Manipulationswirkung der Erwachsenen. Die Kinder werden zu stark eingeengt. Wenn Erwachsene mitspielen, dann wollen wir, daß sie es bewußt, sehr vorsichtig und überlegt tun, immer nur kurze Momente, um dann das Spielgeschehen wieder an die Kinder abzugeben. Bei Spielunterbrechungen und Konflikten stehen wir





selbstverständlich zur Verfügung, um über Zuhören, Trösten, Ratgeben und Mutmachen zu helfen, Uneinigkeiten zu klären oder Formen zu finden, in denen die Kontrahenten friedlich »ihr Ding« nebeneinander verfolgen können.

Wenn wir selbst den Kindern Rollenspiele vorschlagen, achten wir darauf, daß es, wie bereits erwähnt, beim Vorschlag bleibt. Wer Kinderspiele intensiv verfolgt, ist durchs Beobachten gut ausgelastet. Außerdem bleibt es meist nicht lange aus, daß »technische Hilfe« beim Umsetzen von Ideen gebraucht wird, da die Spielaufbauten oft sehr anspruchsvollen Vorstellungen entspringen. Zeitweise verbrachten wir ganze Wochen hauptsächlich in der Werkstatt, um Spielutensilien mit den Kindern herzustellen. Auf diese Art haben die Kinder gelernt, sich ihr eigenes Spielzeug zu entwerfen und zu bauen.

Wenn Erwachsene Drang zum Spielen verspüren, raten wir ihnen, dem nachzugehen – aber mit ihresgleichen, anderen Erwachsenen. Spielen ist unmittelbarer Ausdruck der Persönlichkeit, und die Persönlichkeitsstruktur eines Kindes unterscheidet sich nicht unwesentlich von der eines Erwachsenen. Schon verschieden alte Kinder und Kinder verschiedener Umgebungen (z.B. Stadt- und Landkinder) haben Schwierigkeiten, ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Ausdrucksweisen im Spiel zu koordinieren. Wie himmelweit sind dagegen die Unterschiede zwischen einem Achtjährigen und einer Vierzigjährigen. Wieviel Können gehört seitens des Erwachsenen dazu, seine Andersartigkeit nicht auszunutzen.

Eine andere vielgenutzte Möglichkeit der Beteiligung seitens der Erwachsenen am Spiel ist es bei uns, das Spiel der Kinder durch aktive Beobachtung zu verfolgen



und sich dabei dem Beobachten völlig zu widmen. Kein Spielablauf gleicht dem vorigen, jedes Mal zeigen uns die Kinder mit ihrem Spiel etwas anders. Wir können achtgeben, was sie beschäftigt.

Wenn wir beim Beobachten aufs Urteilen oder Psychologisieren verzichten und uns in eine ähnlich entspannte Verfassung wie die Kinder gleiten lassen, tun wir etwas, was sowohl Voraussetzung als auch Bestandteil vom Spielen selber ist. Unter aktivem Beobachten verstehen wir, daß wir dem dynamischen Wechsel von Ganz-Eins-Sein mit dem Spielgeschehen um uns – also dem ganzheitlichen Wahrnehmen mit der rechten Gehirnhälfte – zum Betrachten von außen – dem strukturierenden Arbeiten mit der linken Gehirnhälfte –, nachgehen können. Gelingt es uns, uns vom Wechselspiel zwischen Intuition und Logik mitreißen zu lassen, so werden wir selbst wieder mit Fähigkeiten umgehen lernen, die wir bei den Kindern wirklich nur dann unterstützen können, wenn wir sie an uns selbst in ähnlichen Situationen erleben.

Durch dieses aktive Beobachten war es uns bisher möglich

- die Bedeutung von Geschichtenerzählen und -erzählenlassen zu erkennen, und es als wichtige Lernmethode zu benutzen,
- den historischen Ansatz und die Anregungskultur als Alternative zur herkömmlichen Didaktik zu entwickeln,
- die Tragweite davon zu erkennen, daß die emotionale Beziehung zu einer Sache oder Person darüber entscheidet, inwieweit sie inhaltlich überhaupt erfaßt und kennengelernt werden kann. Dies fordert uns immer wieder neu heraus, Vorurteile abzubauen, genauer wahrzunehmen und zu beobachten, zu forschen und zu experimentieren und dabei mit der eigenen Persönlichkeit zu beginnen.

Die kindliche Entwicklung wurde jahrzehntelang von wissenschaftlicher Seite vor allem durch die Beobachtung der Intelligenz erforscht und bewertet. Intelligenz jedoch beschränkt sich auf meßbare Größen. Damit verbunden wird der linken Gehirnhälfte seit vielen Generationen mehr Bedeutung zugeschrieben. Die Bezeichnung »Fachidiot« ist fast schon ein Kompliment. Im Gefolge dieser einseitigen Wertmaßstäbe entstanden Theorien, die nur einen Teil der menschlichen Entwicklungsvorgänge beschreiben und festhalten. Daher sind alle bekannten Entwicklungsmodelle zwar nie gänzlich falsch, und jede Theorie – sei es die von Piaget, Freud, Skinner o.a. – vermag bestimmte Teilaspekte zu erfassen; leider aber sind sie für den Praktiker, der gezwungenermaßen alles berücksichtigen muß, viel zu lückenhaft. Stufenmodelle und die Fixierung an einen einseitig hochgespielten Intelligenzbegriff prägen die Auseinandersetzung in Pädagogik und pädagogischer Psychologie bis heute. Die neuropsychologischen Forschungen der letzten Jahrzehnte von F. Vester u.a., vor allem von R.W. Sperry erschüttern diese bisher gültigen Denkgebäude in ihren Grundfesten.

Beide Gehirnhälften sind an kognitiven Lernprozessen beteiligt, jede für sich ist auf hochkomplexe »Denkmodi« ausgerichtet. Dabei ergänzen sich beide in ihrer Arbeit, können sich allerdings auch behindern. Durch diese Erkenntnisse wird sich die bisherige Sichtweise in der Pädagogik einer grundsätzlichen Revision unterziehen müssen. Durch die neuen Hypothesen und Erkenntnisse wird die Praxis mit Kindern vielleicht wieder genauer beobachtet und erforscht, wodurch dann wiederum die ebenfalls beeinträchtigte pädagogische Handlungsfähigkeit vermutlich bereichert und erweitert wird. Lernen ist als Ausdruck des Wachstums zu begreifen. Wir wissen längst, daß Wachstum keine lineare Größe ist.

Das Prinzip der Dualitäten wird relevant für Pädagogik und Psychologie. Aus vielen Lebensbereichen ist es bekannt: In der Musik sind es Rhythmus und Klang, beim Spiel liegt es im Wechsel von Regieführen und Rolleneinnehmen, beim Malen sind es Ton und Farbe. Das eine existiert nicht ohne das andere. Aus dem Spiel der Polaritäten vermögen Spannungen und eine unendliche Vielfalt von Ausformungen sich zu entwickeln. Bedauerlicherweise erst jetzt, aber nicht zu spät, wurde nun auch von der Wissenschaft bestätigt, daß unser Gehirn nach einem ähnlichen Modus arbeitet. »Doch darüber hinaus haben auch Weise, Philosophen und Wissenschaftler der verschiedensten Zeiten und Kulturen das Prinzip des Dualismus – der 'Zweiseitigkeit' – alles Irdischen als gegeben betrachtet. Dieser Auffassung liegt die Vorstellung zugrunde, daß der Mensch über zwei verschiedene, parallele 'Erkenntnisweisen' verfügt.«<sup>60</sup> Auch diese Erkenntnis wird nicht der Weisheit letzter Schluß bleiben. Warum sollte ein derart komplexes Gebilde ausgerechnet durch die Strukturprinzipien der Dualität erschöpfend erfaßt werden?

Die sogenannten Stufenmodelle zur kindlichen Entwicklung finden allgemein breite Anerkennung und spuken als fixe Theorien in den Köpfen herum. Die Struktur der Jahrgangsklassen und die Lehrpläne sind darauf aufgebaut. Weil wir zu Beginn unserer Schulpraxis nichts anderes kannten, hätte es vielleicht nahegele-



gen, uns auch daran zu orientieren. Doch weder Altersangaben noch Reihenfolge der »Stufen« stimmen mit unseren Beobachtungen überein. Einige Beispiele:

- Im Alter von drei bis vier Jahren begannen sich Kinder für Buchstaben zu interessieren. Jedes Kind hatte seine eigenen Phasen des Interesses. Wochen-, teils monatelang war dann kein Interesse mehr erkennbar.
- Die Spielfreude der Kinder läßt, wie bereits erwähnt, im Grundschulalter nicht nach. Auch die sogenannte Latenzphase findet nicht statt.
- Wir entdeckten in vielen Bereichen – wie z.B. bei den Kinderzeichnungen ausführlich beschrieben –, daß sehr wohl bestimmte Gesetzmäßigkeiten im zeichnerischen Ausdruck erkennbar sind. Durch die Literatur erfuhren wir, daß dies kulturunabhängig ist.

Ein schwerwiegender Fehler der Stufenmodelle liegt darin, daß sie von eingeschränkten Verhältnissen ausgehen – z.B. den Zuständen der öffentlichen Bildungseinrichtungen –, ohne dies beim Auswerten der Ergebnisse zu berücksichtigen:

- Da das kindliche Interesse an Schrift meist mit falschen Erwartungen verknüpft wird, wird das Kind bei der Auseinandersetzung mit Zeichen und Symbolen zu früh in beengte Bahnen geleitet.
- Da in fast allen Schulen das freie, selbstorganisierte Kinderspiel gering geachtet wird und weder Raum noch Zeit dafür zur Verfügung steht, verkümmert es. Wie vieles wird selbst Sexualität körperlos theoretisiert.
- Da den meisten Kindern falsche Anregungen und zuviel Vorgaben gemacht werden, kann sich ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit nicht weiterentwickeln.

Durch eine zu früh angesetzte strukturierende Ordnung werden falsche Maßstäbe gesetzt. Mit unserer Anregungskultur versuchen wir, diesem Phänomen entgegenzuwirken. Ein anderer Fehler der Stufenmodelle liegt in ihrer Fixierung auf die Intelligenzentwicklung, wobei nur eine Lernart, nämlich die der linken Gehirnhälfte zugestanden wird. Es ist zu vermuten, daß die mit ganz verschiedenen Funktionen betrauten Gehirnsphären sich selten im Gleichschritt entwickeln. Innere wie äußere Einflüsse bewirken sowohl ein verschiedenes Tempo als auch unterschiedlich gelungene Formen der Zusammenarbeit. Das Sprichwort, daß die linke Hand nicht weiß, was die rechte tut, gibt einen Hinweis auf die verwickelten und nicht immer vollständig faßbaren Vorgänge in unserem Innern.

Aus diesen Vermutungen können eventuell andere Phänomene erklärt werden, z.B. die Beobachtung, daß im Durchschnitt die Jungen in unserer Schule später lesen und schreiben lernten als die Mädchen. Einige Hinweise legen es nahe, geschlechtsspezifische Unterschiede bei Mädchen und Jungen nicht allein in äußeren Einflußfaktoren zu suchen, sondern biologisch unterschiedliche Entwicklungen dahinter zu erkennen. Das Hinzuziehen von biologischen Veränderungen wird z.B. in der anthroposophischen Pädagogik – wenn auch leicht zu schematisch – praktiziert, wenn die Einschulung vom Ausfallen der ersten Zähne abhängig gemacht wird. Die Ungleichzeitigkeit physischer und psychischer Vorgänge und die daraus erwachsenden Eigendynamiken sind mitverantwortlich für die beobachteten, jeweils ganz persönlichen Ausprägungen beim Zeichnen, Spielen, Singen, Schreiben, den Ausdrucksformen des kindlichen Wachstums. Andererseits sind bestimmte Ausdrucksformen reifebedingt, und sie treten bei optimaler Förderung und Anregung oft im gleichen Alter auf.

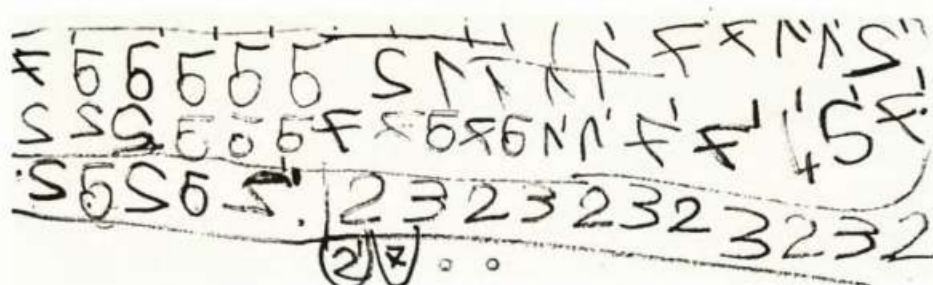


Nicht zur Entfaltung gekommene Entwicklungen können, sobald die Gründe ihrer Hemmung beseitigt sind, innerhalb kürzester Zeit nachgeholt werden. Während bei Erwachsenen und älteren Kindern meist therapeutische Maßnahmen hierzu unerlässlich sind, genügt es bei jüngeren Kindern, die hemmenden Faktoren zu erkennen und zu beseitigen. Dann findet, wie gesagt, im Zeitraffer, aber mit den jeweils persönlichen Stilvarianten und Eigenheiten eine Entwicklung statt, die in ihren groben Merkmalen bei vielen Menschen ähnlich ist. Es muß nie zu spät sein, etwas nachzuholen, soweit wir genug dafür tun, daß es stattfinden kann. Die größte Schwierigkeit besteht darin, mit den hemmenden Einflüssen fertig zu werden. Weitsichtiges Beobachten kann uns helfen, mit den vielen von der Natur mitgegebenen Anlagen zusammenzuarbeiten. Etwas kritischer gegenüber herkömmlichen Denkmodellen zu werden und sich der eigenen manipulativen Kräfte bewußter zu werden und vorsichtiger zu arbeiten ist der erste Schritt dazu.

Verfolgen wir diesen Weg weiter, dann gelingt es uns mit diesem neuen Bewußtsein auch, die Kinder besser gegen vielschichtig wirkende Dogmen zu »immunisieren«. Wir dulden nicht nur, daß Kinder in unserer Schule spielen, malen, schreiben nach eigenem ästhetischen Gefühl. Wir machen ihnen Mut, es zu tun, daran zu arbeiten, ihre eigene persönliche Note zu finden und wohlmeinende Hilfe von Erwachsenen nur dann anzunehmen, wenn diese sie bei der Verfolgung ihrer Interessen unterstützen. Wir erzählen ihnen, daß es für ihre gesunde Zeichen-, Spiel- oder musikalische Entwicklung wichtig ist, eigene Ausdrucksformen zu finden und sie auszubauen.

Ist es möglich zu wachsen und älter zu werden, ohne die Unvoreingenommenheit und Selbstverständlichkeit von kindlichen Ausdrucksformen zu verlieren? Picasso sagte über sich selbst, er habe ein Leben lang dazu gebraucht, um wieder malen zu können wie ein Kind. Ist es möglich dazuzulernen, ohne das Vorhergegangene zu verlernen, bzw. so, daß wir das Vorangegangene wieder aufgreifen können? Eine erste positive Antwort konnten wir in unserer bisherigen Praxis finden. Wir legen größten Wert auf alle Äußerungen, Bewegungen, Laute und Reaktionen von Kindern, versuchen, nicht zu interpretieren, sondern ihre Wahrnehmung der Welt dahinter zu begreifen. Wir bieten den Kindern Situationen an, in denen sie mit diesen in der Pädagogik meist verachteten Fähigkeiten experimentieren und sie vertiefen können.

- Wenn wir z.B. die Anregung geben, auf einer kleinen improvisierten Bühne zu tanzen oder pantomimische Darbietungen zu zeigen, »verliert« sich die dem Kleinkind eigene Begeisterung am freien Tanzen und der Körpersprache nicht, sondern wird verfeinert und weiterentwickelt. Sie findet nun vielfältigere Ausdrucksformen und paart sich auch mit Schamgefühl, dem Genießen, im Mittelpunkt zu stehen, und seinen angenehmen und unangenehmen Seiten.
- Zur Kinderzeichnung fanden wir in der Literatur<sup>61</sup> folgende Beschreibung, der wir zustimmen können: Bei der Zeichnentwicklung finden mehrere Entwicklungen statt. Das Kind zeichnet zunächst Dinge aus seiner Vorstellung und bewegt sich immer mehr auf die Beobachtung zu. Gleichzeitig findet eine andere Entwicklung statt. Während zu Beginn der Zeichenentwicklung in den Bildern das durch eine sogenannte Gesamtwahrnehmung Gespürte dargestellt wird, verändern sich die Bilder dahin, daß immer mehr das Gesehene dominiert. Sobald



solche Beobachtungen sich zu Gesetzmäßigkeiten verdichten, liegt es am Erwachsenen, Situationen zu schaffen, in denen beides stattfinden kann: die Entwicklung zu gestalten, ohne den Zusammenhalt mit dem Ursprung zerreißen zu lassen. Historischer Ansatz und Anregungskultur sind aus dieser Überlegung entstanden. Wenn wir von einer fundierten Grundbildung des Kindes sprechen, beziehen wir uns auf diese Erkenntnisse.

- Wir legen großen Wert darauf, daß Musik alle kindlichen Tätigkeiten durchdringt und begleitet. Ohne unser Zutun geschieht dies bereits von seiten der Kinder. Je mehr wir dieses natürliche Handeln unterstützen, desto eher hält es weiterhin an und findet reichhaltige Ausdrucksformen. Bei ihren Spielen und allen Beschäftigungen integrieren Kinder das Singen, Summen und Musizieren. Einfache Instrumente sollten bereits dem Kleinstkind zur Verfügung stehen. Urige Laute und Lautkombinationen in Singsprache haben ausgleichende Wirkung auf die gesamte Persönlichkeit. Das Finden eigener Melodien und Rhythmen fördert das Wohlbefinden. In spielerischen Darbietungen begleiten z.B. die Zu-



schauer die Vorführenden musikalisch und versuchen, deren Rhythmen dabei zu treffen. Die individuelle wie soziale Komponente der Musik liegt auch darin begründet, daß es eine besondere Art von Sprache ist. Die Melodik der Musiksprache kommt der kindlichen Sing-Sang-Sprache besonders entgegen und wirkt sich bei Menschen allen Alters stimulierend und ausgleichend aus. Die heilende Wirkung der Musik ist bis ins Mittelalter auch in der Medizin bewußt eingesetzt worden.

Ebenso wie beim Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen und Spielen verzichten wir beim Musizieren auf Vorgaben oder Richtlinien und beschränken uns nicht auf die in unserem Kulturraum bevorzugte ästhetische Norm, die vorgibt, was harmonisch und schön in Klang und Rhythmus sei.

Erst nachdem Kinder Zahlen- und Buchstabenschreibweise kennengelernt haben, machen wir sie mit der Notenschreibweise der Musik vertraut. Wir erwähnen aber, daß sie zu einem sehr komplizierten, immer weniger verständlichen System entwickelt wurde, weshalb immer wieder Menschen in den letzten Jahrhunderten sich um Alternativen des Notierens bemühten. Vor der Notenschreibweise benutzen wir zur Zeit die Zahlenschreibweise (Töne werden durch Zahlen bezeichnet).

Der Schwerpunkt unseres Musikunterrichts liegt darin,

1. die Kinder dabei zu unterstützen, eigene Kompositionen zu schaffen, sowohl mit der eigenen Stimme als auch mit Instrumenten, einzeln und in der Gruppe, für sich und in Verbindung mit anderen Tätigkeiten;
2. die Kinder mit den Klängen, Mißklängen, Melodien, Disharmonien und Rhythmen in ihrer Umgebung bekannt und vertraut zu machen.

### *Wahrnehmungsschulung*

Hören mit Ohren, Haut und anderen Körperteilen (eine Baßleier z.B. wird zuerst mit den Füßen »gehört«), Riechen unter Ausschaltung des Sehens und Hörens, Spüren, ohne zu sehen, Blindenspiele, Tasten, Fühlen und viele andere Variationen des Wahrnehmens mit einzelnen oder mehreren Organen stehen schon ab dem Kleinkindalter im Mittelpunkt der Anregungskultur. Anregung ohne Überreizung ist dabei der Maßstab. Im Freiraum zum eigenen Experimentieren findet sich dieses Maß beim Kind. Beim Erwachsenen sind Beobachten und Behutsamkeit erforderlich. Die kindliche Wahrnehmung zu schulen ist eine wichtige Aufgabe. Dabei entwickelt sich eine immer tiefere innere Kenntnis von der Bandbreite und den Möglichkeiten des Sehens, Riechens, Hörens, Tastens usw. Zum einen werden Fähigkeiten ausgebaut, wie z.B. das beim Kleinkind noch vergleichsweise gering entwickelte Sehen. Zum anderen werden Fähigkeiten erhalten, die meist eher verkümmern, wie die bei der Geburt bereits voll entwickelte Riechfähigkeit oder die Fähigkeit, Eindrücke mit dem ganzen Körper über die Haut, Knochen, Muskeln und Sehnen aufzunehmen. Die der Haut- und Tiefensensibilität innewohnenden Eigenschaften spielen noch beim Neugeborenen eine dominante Rolle. Während der Erwachsene sie unbewußt auch ständig benutzt, weiß er sehr wenig über ihre Arbeits-



weise und kann sie deshalb im Alltag kaum erkennen, geschweige denn nutzbringend für sein Wohlergehen einsetzen.

Wenn man über diese Vorgänge in unserem Körper Bescheid weiß, finden sich sehr einfache Übungen und Spiele, um damit vertrauter zu werden. Die Biologie des Menschen und das Finden einfacher, wohltuender Bewegungen und Haltungen sind mit dem Bereich der Wahrnehmungsübungen eng verwoben. Über die eigene innere Erfahrung erschließen sich diese Bereiche dem Kind Schritt für Schritt. Es versteht sich wahrscheinlich von selbst, daß wir bei diesen Übungen wiederum natürliche, möglichst wenig bearbeitete Materialien vorziehen, da Erfahrungen mit der rohen Natur die vielschichtigsten Spuren hinterlassen. Bei den auf die Sinneserkenntnis gerichteten Spielen und Tätigkeiten verzichten wir wie auch sonst auf alle Arten von didaktischen Spielen, wie sie in diversen Spielzeugläden zu finden sind, z.B. Puzzles, seien sie auch aus Holz.

Genießen und Gestalten, diese beiden, alle kindlichen (menschlichen) Tätigkeiten durchdringenden Prinzipien stehen im Mittelpunkt. Das Kind kann es noch nahezu automatisch, verlernt es aber auch leicht. Der von der Kunst und der Kultur vereinnahmte Ästhetikbegriff hatte ursprünglich vielleicht so etwas gemeint. Ästhetik, griechischen Ursprungs, meinte die »Lehre von der Sinneserkenntnis« oder die »die Sinne betreffende Wissenschaft«. Was schön ist, ist demnach eine ganz individuelle Empfindung und Ausdruck individueller Gestaltung, wobei Geist und Körper vereint wirken und im Tun bzw. Aufnehmen gänzlich aufzugehen vermögen. Das Beschauen, Genießen und Wirkenlassen bilden mit dem Gestalten, Formen und Verändern eine symbiotische Einheit. Es geht uns darum, die auch hier stattfindende Dualität in ihrer Tiefe und Lebendigkeit zu begreifen und wertzuschätzen. Langeweile zu verspüren, auch diese meist negativ bewertete Erfahrung gehört genauso dazu.

Beziehungen knüpfen können, wollen und dürfen, freiwilliges und bedürfnisorientiertes Lernen sind uns ein grundlegendes Prinzip. Es ist damit nicht gemeint, daß die Erwachsenen die Kinder unterwürfig ersuchen, ihnen mitzuteilen, wann es genehm ist, etwas mit ihnen lernen zu wollen. Und sobald Schwierigkeiten auftauchen, die Erwachsenen es aufgeben, den Grund herausbekommen zu wollen. Es hat nichts damit zu tun, sich von den Launen und Unpäßlichkeiten kindlicher Egoismen drangsalieren zu lassen. Die meisten kindlichen Egoismen haben ihren Ursprung im widersprüchlichen Erwachsenenverhalten. Unsere bisherigen Erfahrungen lehren uns, daß jegliches in Kontakt-Treten eines Kindes (Menschen) mit der Außenwelt – den Dingen, Personen, Lebewesen der Umwelt – auf der Fähigkeit beruht, Beziehungen knüpfen zu können. Mit jeder Handlung, jeder Wahrnehmung wie auch jedem Lernprozeß geht ein Akt der Herstellung von Beziehungen einher.

Weigert sich ein Kind oder findet es, daß es noch nicht die passende Gelegenheit ist, um mit einer Sache oder Person in Berührung zu kommen, so liegt dies nicht an seiner vermeintlichen Unfähigkeit dazu, die es zu beseitigen gilt. Irgendwelche gewichtigen Gründe veranlassen das Kind, seine diesbezügliche Fähigkeit nicht zu benutzen. Meist durchschauen wir diese Gründe nicht sofort, was uns aber nicht dazu verleiten sollte, ignorant und gewaltsam uns in solche Prozesse einzumischen. Denn jeder Mensch besitzt eine ganz eigene Art, Beziehungen herzustellen.

Es liegt uns viel daran, diese persönliche Note eines Kindes immer wieder neu kennenzulernen. Wie gestaltet es seine Annäherungen? Welche Arten des Kennenlernens und Aktiv-Werdens bevorzugt es in welchen Situationen? Wie reagiert es auf uns, auf andere Kinder, auf die Einrichtung? Im Erklären und Werten liegen die Gefahren des Verklärens. Uns ist daran gelegen, zu erfassen, was ist. Detailliertes analytisches Schauen sowie der komplexe Gesamteindruck von Beobachtungen, beides ist gefragt. Den Standpunkt, daß Kinder noch zu wenig in der Lage seien, auszudrücken, was in ihnen vorgehe, halten wir für falsch. Kinder drücken dies meist sehr direkt und faßbar aus. Es liegt an uns, ihre Sprache besser zu verstehen und besser mit ihnen als gegen sie zu arbeiten. »Die Schule bringt dem Menschen das Urteil in den Kopf, ehe er die Sache sieht und kennt ...«<sup>62</sup> Was J.H. Pestalozzi vor zweihundert Jahren der Schule ankreidete, ist inzwischen zur Volksseuche geworden. Ein zweijähriges Kind betitelt Sonne und Mond als Ball, zu Birne sagte es Apfel. Eine Achtjährige schreibt: »ech Schbile«. Ein fünfjähriges Mädchen stellt die Frage, ob es eine oder viele Sonnen gibt, und entscheidet nach einigem Überlegen sich für die selbstgefundene Antwort, daß es viele geben muß, da ja jeden Tag eine neue kommt und uns Licht gibt. Welcher Erwachsene fühlt sich hier nicht berufen einzuschreiten? Das Verbessern, Belehren, Urteilen und meist halbwissenschaftliche Erklären gegenüber kindlichen Vorstellungen und Erlebnissen sitzen ungeheuer tief, und den wenigsten Menschen ist seine negative Wirkung bewußt. Egal, ob es sich um Kleinst- oder Schulkinder handelt, die meisten Menschen verfallen in zwanghafte besserwisserische Verhaltensmuster, wenn sie mit kindlichen Lebensäußerungen konfrontiert werden, die von ihrer Sichtweise und ihren Erwartungen abweichen. Alle eigenen Erlebnisse, wie sie als Kind dachten, fühlten und etwas lernten, scheinen tief verdrängt.

Ein Weg, um von falschen Interpretationen und Reaktionen auf kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse wegzukommen, liegt darin, wieder anders sehen und wahrnehmen zu lernen. »Dummheit ist ja nicht so sehr, wie man gemeinhin glaubt, eine unabänderliche Gabe, sondern in dem Maße eine Untugend, gegen die man etwas tun kann und muß. Sie kommt meist aus dem Mangel an eben jener 'Fühlung', aus dem Verlust der Bereitschaft, auf Menschen und Dinge zu horchen, und dem Bestreben, statt dessen die bequeme, die taube Beschränktheit vorzuziehen. (Dumm bedeutet ja taub.)«<sup>63</sup>



## BEZIEHUNGS- UND INHALTSASPEKT

Wir haben dargestellt, daß sich die Kinder in ihrem selbsterdachten und selbstorganisierten Spielen in die Lage versetzen, ganz allgemein gesprochen, Höchstleistungen zu erbringen. Ein ähnlicher Sachverhalt liegt zugrunde, wenn Kinder von einem Moment zum anderen wechseln können von starker Erregung, Verärgerung und Wut zum Vertragen und friedlichen Weiterspielen. Dies geschieht in für Erwachsene meist unvorstellbar kurzen Zeiträumen, die sie restlos überfordern würden.

Wir stellten im Kapitel über das Kinderspiel dar, daß das Geheimnis der genannten Höchstleistungen vermutlich in dem optimalen Zusammenwirken beider Gehirnhälften und in der lebensbejahenden Einstellung der Kinder zu suchen ist. Sie leben intensiv in der Gegenwart. Bei unserer Tätigkeit sind uns immer wieder einige, nur scheinbar eher kindtypische Verhaltensweisen aufgefallen. Die Kinder sind nur dann bereit, sich mit einer Sache zu befassen, wenn sie entweder schon gute Erfahrungen damit gemacht haben und ihr Interesse daran noch nicht gestillt ist, oder wenn sie neugierig sind, etwas über den Sachverhalt zu erfahren. Wir fanden den hinter diesem Verhalten verborgenen Antrieb am treffendsten von Watzlawick<sup>64</sup> beschrieben. Seine Erklärung für die unterschiedliche persönliche Bereitschaft, sich mit etwas intensiv zu befassen, zielt auf die Feststellung, daß zwei Faktoren jede Auseinandersetzung bestimmend prägen: Er gliedert in den Beziehungs- und Inhaltsaspekt.

Watzlawicks Überlegungen helfen uns auf die Sprünge, den menschlichen Lernprozeß oder allgemeine Interaktionen zwischen Menschen und ihrer Umwelt unter anderen Gesichtspunkten zu betrachten. Wir übernehmen hierbei seine Begriffe, erweitern aber ihre Bedeutung. Wenn wir Menschen uns mit etwas befassen, dann bestimmen die zwei genannten Aspekte entscheidend das Wie, den Erfolg und die Tiefe der Auseinandersetzung: die Beziehung, die wir zur Sache haben und hatten sowie der Inhalt, den wir begreifen wollen.

Am deutlichsten ist uns die Tragweite dieser Überlegungen bei Konflikten mit anderen Menschen begegnet. Ist die Beziehung zu jemandem getrübt, dann zieht das eine gesamte Wahrnehmungstrübung dem anderen gegenüber nach sich. Schlechte Gefühle zu anderen behindern eine realistische Sichtweise und fördern Scheuklappendenken. Ein anderer Aspekt des Sachverhalts: Will uns jemand etwas mitteilen, so sind wir nur dann gewillt, die Information aufzunehmen, wenn wir uns im Moment dafür Zeit nehmen wollen und die damit verbundene situative Atmosphäre (überwiegend) angenehm ist. Selbst die härteste Kritik ist zu ertragen, wenn sie mit guten Absichten vorgetragen wird – diese sind direkt wahrnehmbar durch die Stimme und die gesamte Ausstrahlung.

Die leiseste Kritik ist dagegen unerträglich, wenn die Stimmung gereizt ist und die unangenehme Spannung es nicht mehr ermöglicht, den eigentlichen Inhalt aufzunehmen. Dies gilt nicht nur für sogenannte kritische Mitteilungen und Konflikte, auch Lob wird nur dann in seiner vollen Dimension empfangen werden können, wenn das gesamte Umfeld einer Situation und die persönliche Verfassung es momentan erlauben, sich dem Inhalt zu widmen. Kurz: Ist die Beziehung zu sich



selbst und zu anderen schlecht, dann wird sich auch inhaltlich kaum etwas Positives entwickeln. Ist die Beziehung positiv, dann werden auch bei strittigen Inhalten die positiven Aspekte überwiegen.

Beim Spielen und bei allen selbsterfüllten Tätigkeiten, in denen ein anderes Zeitgefühl, andere Wahrnehmungen und das Eins-Sein mit der Situation vorherrschen, ist die Beziehung zum »Lernobjekt« am intensivsten. Im Handeln und in der Kommunikation kann dabei der Inhalt umfassend erfahren werden. Inhalt und Beziehung verschmelzen situativ miteinander und werden erst hinterher wieder getrennt wahrnehmbar. Die optimale Ausnutzung unserer persönlichen Kapazitäten kann nur dann stattfinden, wenn Vorurteile, Ängste und beengende Gefühle zugunsten von Lebensfreude, Selbstvertrauen und Handlungsdrang zurückstehen. Sobald eine solche positive Allgemeinverfassung die Gemütslage prägt, sind getrübbte Beziehungen zu einzelnen Dingen und Personen zweitrangig und durch die Grundstimmung meist zu bewältigen, zumindest vermögen sie das momentane Geschehen nicht zu überschatten. Es gelingt dann, Beeinträchtigungen – nur für diese Zeit – zu vergessen.

Um umfassende Erfahrungen mit Sachen oder Personen zu ermöglichen, braucht man solche Bereitschaften und solche Fähigkeiten, die sich am leichtesten und am beispielhaftesten beim Spielen finden lassen. Beim Spiel herrscht eine lebensbejahende Beziehung vor, und es vermag alle notwendigen Umstände herzustellen, um mehr über die Mitspieler, seien es Dinge oder Personen, zu begreifen. Es findet, wie schon mehrfach erwähnt, optimales – inhaltliches und beziehungsreiches – Lernen statt.

Beim Unterrichten spielt die Unterscheidung in Beziehungs- und Inhaltsaspekt ebenfalls eine große Rolle. Das Kind bestimmt bei uns den Inhalt, nämlich was es lernen will. Durch sein persönliches, artikuliertes Interesse und sein Tun drückt es aus, was es beschäftigt. Es liegt an der Pädagogin, bzw. dem Pädagogen herauszukristallisieren, inwieweit es sich dabei um echtes inneres Erfahrungswissen oder um auswendig gelernte Redewendungen handelt. Eingangs beschrieben wir am Beispiel Mathematikunterricht, daß wir die Kinder an dem Entwicklungspunkt treffen und abholen müssen, an dem sie sich befinden. Wir beschrieben auch, daß es seitens der Pädagogen sehr viel Einfühlungsvermögen, Geduld und Phantasie braucht, um den wirklichen Wissensstand eines Kindes herauszufinden. Die Ausbildung diesbezüglicher Fähigkeiten bei den Erwachsenen steht bei uns deshalb im Zentrum der internen Weiterbildung. Unser pädagogisches Konzept kann nur dann zum Tragen kommen, wenn der pädagogische Alltag auf dem wirklichen Leistungsstand des Kindes aufbaut.

Besteht bereits eine unterrichtsähnliche Zusammenarbeit zwischen Kindern und Pädagogen, so stellt sich meist sehr schnell heraus, daß Kinder zu einem dargestellten Sachverhalt gänzlich andere Assoziationen entwickeln als Erwachsene. Ihre Erfahrungen sind andere. Sie bauen andere Erklärungsmuster, Strukturen auf. Selbst bei Erlebnissen, die Erwachsene und Kinder zusammen wahrnehmen, wird sich herausstellen, daß Kinder viele Vorgänge total anders empfinden und einordnen.

Den Beziehungsaspekt treffen wir am auffälligsten an, wenn sich ein Kind weigert, etwas zu tun, oder trotz großem Bemühen, eine Lösung zu finden, scheitert und einen sogenannten black-out hat. Es bildet aus – oft unbewußtem – Selbst-

schutz eine Blockade. Es ist wichtig, diese Weigerung unsererseits zu akzeptieren und ernstzunehmen. Sobald das Kind das Bedürfnis verspürt, selbst einem Problem auf den Grund zu gehen, helfen wir ihm. Das kann sofort sein, oder es wird geraume Zeit verstreichen, in der sich das Kind mit anderen Dingen beschäftigt. Die Kinder spüren sehr genau, etwas stimmt für sie nicht. Es geht ihnen nicht gut, wenn sie an das bestimmte Thema denken. Sie sind unruhig, erregt, vielleicht verängstigt. Kurz: Ihre Beziehung dazu ist gestört. Sie selbst sind am meisten daran interessiert, daß diese Störung, dieser Angstmacher beseitigt wird. Sie selbst entscheiden sich, ob sie uns Erwachsenen zutrauen, ihnen helfen zu können. Sie selbst entscheiden auch, ob sie die Hilfe der Erwachsenen zulassen oder nicht. Spüren sie Vertrauen und echte Hilfsbereitschaft von unserer Seite, dann sind sie die letzten, die diese Hilfe abschlagen.

Die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen, gehört zu den grundlegendsten Überlebens-techniken. Jegliches Handeln und Nach-außen-treten beruht unser ganzes Leben lang auf dieser natürlichen Gabe. Für den Bereich des (kindlichen) Lernens gilt dies genauso. Freies und ungehemmtes Lernen kann nur dort stattfinden, wo eigene Beziehungen des Kindes zum Lerngegenstand überhaupt existieren und darüberhinaus gut und ausbaufähig sind. Das bedeutet für uns, den Beziehungsaspekt des Kindes zu einer Sache kennenzulernen und, wenn nötig, ihm dabei zu helfen, blockierende und angstmachende Wirkungen schlechter Erfahrungen abbauen zu können. Mit der Anregungskultur und der möglichst vielfältigen Darbietung von Stoff und Material wollen wir dem individuell von Mensch zu Mensch ganz unterschiedlichen Herangehen an Beziehungen eine möglichst vielgestaltige Auswahl anbieten.

Historischer Ansatz, Anregungskultur, freies Spielen und freies Gestalten gehören in unserem Konzept zu den kindgerechten Lernmethoden, durch die es den Kindern möglich ist, einzeln und in der Gruppe die eigenen Beziehungsbedürfnisse zu befriedigen und an ihnen zu arbeiten. Durch unseren Grundsatz des freiwilligen Lernens sind die Erwachsenen gehalten zu respektieren, wenn ein Kind genug von einer Sache hat. Es drückt damit aus, daß seine spezifische Beziehungsfähigkeit und -bereitschaft oder psychische Belastbarkeit momentan erschöpft ist. Auch deshalb gehört Zeitlassen zu den größten – offenen – Geheimnissen guter pädagogischer Begleitung.

Was das Kind an Stoff oder Inhalt in seinem Handeln erfährt und verwertet, ist demnach Folge seiner Fähigkeit, Beziehungen zu knüpfen. Andererseits ist es beim Prozeß des Handelns, Reflektierens und Lernens meist müßig, die sich oft untrennbar verzahnenden Aspekte von Inhalt und Beziehung zu trennen. Wir beschreiben bereits, daß in den intensivsten Lern- und Gestaltungsphasen beide Aspekte gänzlich miteinander verschmolzen sind. Auch hier wird es wieder wichtig, die Grenzen jeglicher Erkenntnis und Theorie zu respektieren und die ordnende und beflügelnde Wirkung von Theorie nicht zum Dogmatismus sich ausdehnen und umschlagen zu lassen. Zwei Konsequenzen sind uns besonders wichtig:

1. Die Fähigkeit, Beziehungen zur Umwelt aufzubauen, ist Voraussetzung für alles Handeln. Handeln, sprich: nach außen treten, ist untrennbar gekoppelt mit »sozial sein«. Soziales Verhalten bezieht sich folglich nicht nur auf die Mitmenschen, sondern auf alles um uns: Pflanzen, Tiere, Steine, Wasser, Erde, Luft;



kurz: die gesamte Umwelt. Es ist mit dem Lebendig-Sein untrennbar verbunden. Kinder sind hierin sehr sensibel. Sie haben ein natürliches Gespür für diese Zusammenhänge.

2. Wir Menschen haben eine Verantwortung zu tragen, damit in diesen Beziehungen der positive, lebensbejahende Geist überwiegt. Menschliche Zerstörungen und Vernichtungen gehören bei uns heute ebenso wie menschliche Depressionen zum Alltag. Wir verfügen über verschiedene Möglichkeiten, uns bewußt von solchem Tun abzugrenzen, zumindest ein Stück weit davon zu befreien und andere Wege einzuschlagen. Ein kritisches Bewußtsein von diesen Sachverhalten ist vonnöten. In dem Maß, wie wir Geduld und Zeit verwenden, um intensive Beziehungen zu pflegen, werden wir selbst wieder lebensfähiger und im Umgang mit einer inneren Lebensfreude wieder vertrauter. Auch hier sind es meist die Kinder, von denen wir Erwachsenen diesbezüglich viel lernen können. Sie in ihrer eigenen Art von Kontaktaufnahme zur Umwelt respektvoller zu behandeln, gehört zu den vorrangigsten Aufgaben von Erwachsenen, um diese Gabe und dieses Gespür nicht im Keim am Wachsen zu behindern. Die üblichen Erklärungen und verbalen Einmischungen in kindliche Entdeckungsreisen gehören zu solch schädlichen Interventionen.

In unserer Konzeption nannten wir mehrere Möglichkeiten, um mit Kindern ein Zusammenleben und -lernen zu organisieren, das mit der natürlichen Fähigkeit des Beziehungen-Knüpfen-Könnens als zentralem Moment der Pädagogik arbeitet. – Deshalb kann auf alle entfremdeten motivationspsychologischen Tricks verzichtet werden.

Im Spiel, im Gestalten und Wahrnehmen der Umwelt wie im historischen Annähern an unsere Kulturgüter bieten wird den Kindern mannigfache Gelegenheiten, sich intensive und lebendige Beziehungen zu ihrer Umwelt und ihrer Kultur zu erarbeiten. Im Zeitlassen und Wachsenlassen liegen dabei die Möglichkeiten, die Schönheit des Lebendigen zu genießen und an ihr, und nicht zuletzt sich selbst zu arbeiten. Die Inhalte und das Wissen, zu dem wir dabei gelangen, hängen ganz unmittelbar von der Hingabe ab, mit der wir uns den Dingen und Lebewesen widmen.



## KEINE ZENSUR, KEINE BENOTUNG

Unsere Konzeption und Tätigkeit mit den Kindern ist aufgebaut auf das Wissen,

1. daß jeder Mensch über ein unerschöpfliches Potential an Fähigkeiten verfügt, das durch eine förderliche Umgebung vielfältig sich entfaltet,
2. daß die innere Urteilskraft und Selbsteinschätzung eines Menschen durch lebendige und verlässliche Beziehungen aufgebaut wird,
3. daß Kinder sich anders entwickeln, als die Erwachsenen meist erwarten, weshalb gängige Normen und Wertmaßstäbe, die an Kinder angelegt werden, aufs kritischste hinterfragt werden müssen,
4. daß Kinder mehr Freiheit – Freiraum und nicht verplante Zeit – vertragen können, als ihnen zugestanden wird,
5. daß Kinder die Geborgenheit und das feed-back einer Gruppe brauchen und die im Tätigsein stattfindende soziale Kontrolle durch keine von außen ansetzenden Urteile zu ersetzen ist,
6. daß Erwachsene kritischer mit ihren Erwartungen gegenüber Kindern umgehen sollten und die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit fester Bestandteil ihres Lernplans sein sollte.

Unsere Haltung zur Benotung und Beurteilung ist eindeutig: Wir sind dagegen. Auch halten wir nichts von den sogenannten verbalen Beurteilungen. Sie sind vom Wesen her dasselbe: Es wird einseitig beurteilt. Der pädagogische Sinn von Beurteilungen und Zeugnissen ist schon lange äußerst umstritten. Sie sind noch nicht abgeschafft,

1. da sie in die patriarchalisch hierarchische Struktur des Bildungswesens passen und diese stützen, als Bestrafungsmittel dienen und sie im Unterrichtsablauf einen Stammplatz haben;
2. da die soziale und fachliche Kontrolle und Reflexion des Gelernten nicht durch eine Gruppe, z.B. die Klasse, oder im täglichen Anwenden stattfindet, sondern durch eine von außen verordnete Norm gesetzt wird, die die Lehrerin oder der Lehrer verkörpern soll;
3. da die Eltern vom Schulgeschehen teils durch Gesetz und teils freiwillig ausgeschlossen sind und sie durch die Benotung ihres Kindes über seinen Leistungsstand – vermeintlich – informiert werden sollen.

Da unsere pädagogische Arbeit auf anderen Grundsätzen und Strukturen aufbaut, paßt eine Zensur der Kinder nicht in unseren Alltag. Stellt ein Kind etwas an, baut Mist und verursacht Flurschaden, dann klären wir es über die Konsequenzen auf und sorgen dafür, daß es soweit als möglich selbst den Schaden beseitigt. Hat ein Kind etwas für sich Wichtiges begriffen, dann unterstützen wir es dabei, diese Erfahrung in der Gruppe bekannt zu machen. Im Vorführen und Darstellen des Gelernten durch das Kind selbst liegt bei uns der Schwerpunkt. Kann das Kind anderen durchsichtig machen, wie es sich in seinem Lernprozeß vorgearbeitet hat, ist das nicht nur für es selbst ein ausgezeichnetes Mittel der Reflexion und des sich selbst Kennenlernens, sondern gibt auch für andere Anregungen und Ansporn. Durch Vorführungen und regelmäßig organisierte kleine Ausstellungen wächst aus

dem Mitteilen die Teilnahme. Lernen voneinander und miteinander erstreckt sich nicht nur auf den Prozeß des Gestaltens. Im gemeinsamen Beschauen beginnt bereits ein neuer Prozeß des Gestaltens. Die Muße und das Betrachten des Geschaffenen haben einen eigenen Platz. Urteilen und Prüfen finden nicht losgelöst statt und bedrohen nicht dominant als Damoklesschwert die Beziehungen. Die Kinder legen selbst Zeugnis ab von dem, was ihnen wichtig ist, und diese Darbietungen sind bereits durch ihre individuelle und spielerische Art die Keimzellen von Neuem.

Durch Befragungen und Interviews für uns selbst oder auch für öffentliche Ausstellungen haben wir sehr früh begonnen, die greifbaren Entwicklungsprozesse der Kinder zu dokumentieren. Das starke Interesse der Kinder daran führte dazu, daß wir die zunächst nicht für sie gedachten Ausstellungen und Dokumentationen auch ihnen einige Tage zur Verfügung stellten. Wir waren verblüfft, welch intensive und rege Auseinandersetzung plötzlich die ganze Gruppe ergriff. »Schau mal, wie ich kleiner war, hab ich noch so gemalt wie der kleine Paul heute. Heute male ich einen Menschen so.« »Beim Spielen mußte ich lernen, wie man einen Plan macht. Ich sollte einen Schatz verstecken und den anderen einen Plan davon geben.« »Rechnen habe ich schon als kleines Kind gelernt. Da hat mir jemand gesagt, daß drei mal drei neun ist, und von da aus rechne ich jetzt alles.«

Wir Erwachsenen verfolgen aufmerksam die alltäglichen Darbietungen der Kinder, halten von uns aus durch Aufschreiben, Tonaufnahmen, Fotos und Film vieles fest und sammeln die Produkte der Werkprozesse. Die Ausgestaltung der Dokumentation überlassen wir so weit wie möglich den Kindern. Die Eltern werden auf den regelmäßigen Elternabenden und dadurch, daß sie in das schulische Leben der Kinder einbezogen sind, über die Hintergründe und Eigenarten der Entwicklungsschritte ihrer Kinder auf dem Laufenden gehalten.

Angesichts der Tatsache, daß Bildung immer mehr an Institutionen abgegeben wird, müssen neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen entwickelt werden.



Eine selbstverwaltete Schule lebt von der aktiven Elternarbeit. Mit gleichberechtigter Elternarbeit an Schulen gibt es bisher kaum Erfahrungen. Und auch wir hatten große Schwierigkeiten, eine gewinnbringende Elternbeteiligung aufzubauen. Um das zu verdeutlichen, wollen wir die Situation genauer beschreiben, unter welchen Bedingungen sich diese Zusammenarbeit gestaltete.

Wir befanden uns in der gesamten bisherigen Schulgeschichte im Rechtsstreit mit der Schulverwaltung um unsere Genehmigung. Dieser Sachverhalt hinderte sie nicht daran, darüberhinaus noch die Eltern wegen angeblicher Schulpflichtsverletzung zu verfolgen. Eine Schülerin wurde von der Polizei abgeholt, viele Eltern und unser Trägerverein angezeigt. Viel Zeit und Energie ging für Prozesse und Öffentlichkeitsarbeit verloren. Ständig mußten wir zusehen, kreativer als die Staatsmacht zu sein, Gesetzeslücken und Freiräume erspähen, die wir meist nur solange nutzen konnten, bis sie der »Feind« entdeckt hatte und die Mühlen der Bürokratie unseren Vorsprung eingeholt hatten. Durch gute und phantasievolle Einfälle versuchten wir, die Angst vor der Kriminalisierung in Schach zu halten, und doch war der Druck so groß, daß manche Eltern ihn nicht lange aushielten und ihre Kinder wieder von der Freien Schule nahmen.

Ein weiteres Problem bildete unsere fast chronische Geldnot. Zeitweise hatten wir überhaupt keine laufenden Zuschüsse, die wenigstens das Nötigste hätten auffangen können. Aber auch hier konnten uns immer wieder Kreativität und Phantasie weiterhelfen. So tingelten Eltern mit Spendenbüchsen durch die Kneipen, kümmerten sich um finanzielle Patenschaften für ihre Kinder und organisierten Veranstaltungen und Stände. Trotz der vielen Energien, die von Seiten der Eltern ins Geldbesorgen gesteckt wurden, blieb unsere chronische Geldnot einem Faß ohne Boden.

Unsere Notgemeinschaft wühlte viele Existenzängste auf, ohne daß wir immer in der Lage waren, geeignete Bahnen für sie zu finden. Wir mußten zusammenrücken, und das verhalf uns immer wieder zu einem sehr engen Zusammenhalt. War er dann aber am Aufbrechen, dann war es umso schmerzlicher und verletzend, was sich in den Auseinandersetzungen in Form von wütenden Rundumschlägen und persönlichen Diffamierungen niederschlug. Wir konnten uns glücklich schätzen, wenn so ein Ausbruch produktiv gelöst werden konnte.

Wir hatten meist wöchentliche Elternabende und wurden mit soviel verschiedenen Ansprüchen, Erwartungen, Ängsten und Unsicherheiten konfrontiert, wie wir Leute zählten. Wir sollten Eltern von der Güte unserer im Aufbau befindlichen Pädagogik überzeugen. Sie erwarteten eine Beratung im Umgang mit den selbstbewußter werdenden Kindern und deren im Vergleich zu Kindern an staatlichen Schulen unterschiedlichen Entwicklungen. Diese Andersartigkeit als normal und kindgerecht einsichtig und verständlich zu machen, bereitete uns große Schwierigkeiten. Die eigenen meist schlechten Schulerfahrungen der Eltern und die daraus abgeleiteten Projektionen standen dagegen. Die Ängste, die Kinder würden zu wenig Bildung erfahren, brachen immer wieder durch. Einerseits erwarteten zwar ei-

nige Eltern von uns »Lehrern« die traditionelle, bestimmende und urteilende Rolle, aber andererseits wehrte sich auch ein Teil in ihnen dagegen. In diesem Widerstreit blieb vieles ungelöst.

Erschwerend in diesen Auseinandersetzungen war, daß sich Eltern und PädagogInnen als KonkurrentInnen betrachteten. Von Seiten der PädagogInnen herrschte die Angst vor, die Eltern würden uns zu sehr dreinreden, und wir fühlten uns den wechselnden Stimmungen gegenüber unserer pädagogischen Leistung ungeschützt ausgesetzt. Wir sahen uns immer wieder der Drohung oder sogar Tatsache gegenüber, daß Kinder von der Schule genommen wurden. Unsere Enttäuschung gipfelte in dem Wunsch, lieber mit Waisenkindern eine Freie Schule aufzumachen, um den für uns direkt existenzbedrohenden Handlungen der Eltern aus dem Weg zu gehen.

Andererseits hatten die Eltern die Befürchtung, wir PädagogInnen würden uns in einem Maße für ihre Belange verantwortlich fühlen, das es zu rechtfertigen schien, ihnen in ihre Dinge zu oft hineinzufunkeln. Es erwies sich als hilfloses Unterfangen, neben unserer eigenen Entwicklungsphase, die wir als PädagogInnen zu bewältigen hatten, auch noch den Selbstfindungsprozeß der Eltern zu steuern. Die unterschiedlichen Perspektiven und Beziehungen zu den Kindern und zur Freien Schule lassen eine jeweils eigenständige Auseinandersetzung mit den sich ergebenden Fragen und Problemen sinnvoll erscheinen. Aus diesem Grund halten wir es inzwischen für wichtig, daß den spezifischen Interessen und Auseinandersetzungen der Eltern mit sich, ihren Kindern, den PädagogInnen wie auch der Pädagogik der Freien Schule als eigenständigem Bereich ein fester Platz zugestanden wird.

Elternarbeit hat von den Eltern selbst auszugehen, da es im wesentlichen um ihre Belange geht. Eltern brauchen Freiheit und auch den geschützten Raum, um ihren Selbstfindungsprozeß an einer Freien Schule zu gestalten. In unserer neuen Schule hat ein Elternforum mit Selbsthilfecharakter einen eigenen Platz. In gegenseitiger »Erziehungsberatung«, durch lebendigen Erfahrungsaustausch, durch Heranziehen von Rat und Wissen aus dem eigenen Kreis und von außen erhoffen wir uns neue fruchtbringende Impulse. Dabei gehen wir, wie auch beim Aufbau unserer neuen Pädagogik, davon aus, daß sich vor allem aus praktischem, selbstbestimmtem Tun vorwärtsweisende Perspektiven ergeben.

Es entspricht unserer Auffassung von Erziehung, daß sie das ganze Leben begleitet. Lebenshilfe verstehen wir hauptsächlich im präventiven Bereich, also schon bevor schwere oder unlösbare Probleme auftreten. Da die traditionellen Mitteilungsformen und viele Erfahrungen über Menschenentwicklung ein grob entstelltes, ausuferndes Eigenleben treiben und mehr Verwirrung stiften als Gutes bewirken, müssen wir uns in allen Lebensaltern daran gewöhnen, durch Selbstbeobachtung wieder gesünder, klarer und selbstbewußter zu werden. Diese Verantwortung muß von den Institutionen wieder zu den Menschen geholt werden.

Bei unserer Auseinandersetzung mit der Reformschulbewegung in den zwanziger Jahren sind wir auf einen Brief<sup>65</sup> gestoßen, den damalige Lehrer an die Eltern ihrer zukünftigen SchülerInnen geschrieben haben. Wir zitieren diesen Brief trotz seiner Länge, weil wir uns mit seinem Inhalt auch heute noch im wesentlichen identifizieren können. Dieser Brief soll auch verdeutlichen, daß wir unsere neue Schule nicht für, sondern mit Eltern und Kindern machen wollen und wir uns neben inter-



essanten importierten Ansätzen auch wieder auf unsere eigene Reformtradition besinnen wollen.

»An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen.

Liebe Mutter, lieber Vater!

Warum willst Du Dein Kind in *unsere* Schule anmelden? Warum schickst Du es nicht in irgendeine andere Volksschule? Wir sind *auch* Volksschule, nicht mehr, nicht weniger. Warum willst Du ihm gar einen weiten Schulweg zumuten oder es aus der Schule, in die es jetzt geht und in der es Freunde hat, plötzlich rausreißen?

Du bist mit der alten Schule unzufrieden? Das sind viele, und sie suchen *dort* die Gründe ihrer Unzufriedenheit zu beseitigen. Kommst Du aber in Deinem Ärger zu uns, so läufst Du Gefahr, blind in größere Unzufriedenheit hineinzusteuern, als Dich vorher beschwerte. ...

Du kennst aus Deiner eigenen Jugend die Schule als Stätte, an der das Kind planmäßig auf den Beruf, auf 'das Leben' vorbereitet wird. Wir aber lehnen es ab, uns irgendwie von den Anforderungen des Berufs, des Wirtschaftslebens, des Daseinskampfes in unserer Schule leiten zu lassen. Darum haben wir keinen Lehrplan und kein Lehrziel. Das Kind mit seinen Neigungen und Begabungen, seinen Kräften und Schwächen ist der Plan, nach dem wir unsere Arbeit einrichten. Aufgabe der Schule ist es, dem Kinde eine Stätte zu bieten, wo es ohne Rücksicht auf alle Zwecke, aber mit immer wachsender Verantwortung gegen die Menschen, unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann, und stets bereit zu sein, wo es bei der Entfaltung der in ihm ruhenden Kräfte der Hilfe bedarf. Wir glauben, daß die Schule, die so dem Kinde und seiner Entwicklung zur verantwortungsbewußten Eigenpersönlichkeit dient, damit zugleich der Gesamtheit, dem Volk, dem Wirtschaftsleben, dem Berufe den besten Dienst leistet. Wir *glauben* das; wir wissen es nicht und können es nicht beweisen. Aber nur, wenn Du diesen unsern Glauben teilst, kannst Du Dein Kind uns anvertrauen; denn auf diesem Glauben steht unsere Schule! ...

Wir sind keine Hilfsschule. Bei uns werden schwache Kinder vielleicht ebenso versagen wie in der alten Schule; ...

Da wir keinen Lehrplan haben, da das *Kind* uns Richtschnur ist, kann es sein, daß Dein Kind nach 1, vielleicht nach 2 Jahren oder noch später noch nicht lesen oder schreiben kann.

Wir haben keinen vorgeschriebenen Stundenplan. Wir stellen aber hin und wieder selbst einen Plan auf, um die Zeit für die gerade vorhandene Arbeit aufzuteilen.

Weil es uns nicht auf die Leistung, sondern auf die unmeßbare Entwicklung des Kindes ankommt, geben wir keine Zeugnisse.

Es liegt im Wesen unserer Schule, den Kindern viel Freiheit zu gewähren. Damit haben sie die Möglichkeit in der Hand, die Freiheit zu mißbrauchen. Du wirst bei unsern Kindern manches sehen und hören, was Dir Ärgernis verursacht. Und wir verbieten diesen Mißbrauch der Freiheit nicht! Wohl aber lernen wir auch aus *ihm* die Kinder kennen und verstehen, und sehen, wo unsere Hilfe ansetzen muß. ...

Wir erteilen keinen Religionsunterricht. ... Wir beschäftigen uns mit allen religiösen Fragen, die die Kinder aufwerfen, in voller Achtung des Glaubens des einzelnen.

Die Kinder werden bei uns gewohnt, bei Anordnungen nach dem Warum? zu fragen. Das kann sie zu unbequemen Menschen machen. Sie werden auch von Dir Aufklärung erwarten, wenn Du einmal so handelst, daß sie Dich nicht verstehen.

Das sind einige augenfällige Tatsachen aus unserem Schulleben, mit denen Du Dich auseinanderzusetzen hast, *ehe* Du zu uns kommst, und es gibt mehr ähnlicher Tatsachen.

Stimmst Du aber bis jetzt mit uns überein, und Du meldest Dein Kind bei uns an, so fängt *nun* erst Deine Arbeit an! Du bist mitverantwortlich für das, was mit Deinem Kind bei uns geschieht. Wir sehen nur in gemeinsamer Arbeit von Schule und Haus Segen für das Kind erwachsen. Du sollst ständig mitarbeiten. Es ist Deine Pflicht, zu den Klassenelternabenden zu gehen; denn die Angelegenheiten der Klasse Deines Kindes sind auch die Deinen. Da sollst Du Dir Rat holen, wenn Du dessen bedarfst; da sollst Du selbst nach Kräften helfen, mit Rat und Tat, auch mit Kritik, nicht mit Mäkeln und Schimpfen. *Mußt* Du schon schimpfen, so tu es einmal ordentlich und an der Stelle, die es angeht, nicht aber da, wo Du nichts nützt, sondern nur Verägerung säest. ...

Wenn Du dies alles gelesen und Dich ruhig geprüft hast, ob Du ja dazu sagen kannst, und Du kommst *nun* zu uns, sei uns willkommen. Siehst Du aber ein, daß Dein Bild der Schule falsch war, so bringe Dein Kind nicht zu uns; sonst erlebst Du Enttäuschungen, wir auch, und den Schaden trägt Dein Kind.

Willst Du weiter Auskunft haben, so frage uns oder schließ Dich einer Klassengemeinschaft an und arbeite in ihr mit. Da lernst Du uns bei der Arbeit kennen und kannst Dich dann entscheiden.

Den Schluß mögen zwei Worte Gustav Wynekens, des Vorkämpfers der 'Neuen Schule', bilden: '... die Idee der neuen Schule. Der Schule also, in der sich die Jugend wohnlich einrichten kann; der Schule, die inmitten der bürgerlichen Konvention ihr eine neue Heimstätte ihres eigenen Wesens darbietet, und die nicht im Altmachen ihre Aufgabe sieht, sondern im Entdecken, Bejahen und im Steigern des Jugendlichen in unserer Jugend.' 'Sie (die rechte Schule) soll sich dessen bewußt bleiben, daß die Jugend ihr eigenes Recht, ihr eigenes Leben, ihre eigene Schönheit hat und nicht lediglich Vorbereitungszeit, nicht lediglich Mittel zum Zweck ist.'

Willi Lottig«



Dieses Buch soll Vorschläge und Anregungen geben, den Eltern und insbesondere PädagogInnen in Schulen, Kindergärten und Freizeiteinrichtungen Mut machen, in ihren Tätigkeitsfeldern das Wagnis einzugehen, ihre Blickrichtung und ihr pädagogisches Wirken radikal anderen als den herkömmlichen Wegen zuzuwenden. Erst durch solchen Mut zum Risiko werden Freiheit und Kreativität wieder erlebbar. Es ist dabei sicherlich nützlich, daß inzwischen auch von Wissenschaftsseite – insbesondere der Gehirnforschung – Erkenntnisse zur Verfügung stehen, die den Mutigen Rückendeckung zu geben vermögen. In Dänemark und Norwegen, um nur einige unserer Nachbarländer zu nennen, ist das Bildungswesen in mancher Hinsicht so gestaltet, wie es bei uns derzeit noch unvorstellbar wäre:

1. In Norwegen wird Rechtschreibung bis zur Pubertät nicht trainiert, sondern den Kindern Zeit gelassen, sich an die Normen zu gewöhnen.
2. In Italien und Dänemark sind Zensuren bis zum Ende der 8. bzw. 9. Klasse, d.h. bis zum Ende der Schulpflicht abgeschafft. Es werden Entwicklungsberichte über das individuelle Lernwachstum geschrieben.
3. Die Vielfalt an pädagogischen Stilen wird in Italien wie in Dänemark durch eine finanzielle Gleichstellung privater und staatlicher Schulen gefördert.<sup>66</sup>

Das Unwissen darüber, was in unseren Nachbarländern an anderen Schultraditionen und insbesondere lockeren Rahmenbedingungen besteht, ist in unserem Land ungeheuer groß. Von Dingen, von denen man nichts weiß, kann man natürlich nichts lernen.

Um sich einer menschen- und umweltfreundlicheren Bildungsarbeit zuzuwenden, kommen wir nicht daran vorbei, aus neuen Erfahrungen und Zielsetzungen im praktischen Miteinander neue Organisations- und Verwaltungsstrukturen aufzubauen. Das Entscheidende unserer neuen Pädagogik liegt darin, den Kindern und uns mehr Freiheit zu ermöglichen und aus den daraus gewonnenen Erfahrungen neue brauchbare Strukturen herauszufiltern.

Es liegt uns fern, bestimmte Gruppengrößen oder organisatorische Strukturen für Schulen festzuschreiben. Sie haben sich aus den jeweiligen Verhältnissen zu entwickeln und wieder zu verändern, wenn es Zeit dafür ist. Unsere Freie Schule planen wir, überschaubar zu gestalten, um allen Beteiligten eine persönliche Atmosphäre zu ermöglichen. Der Freien Schule soll ein Kinderladen angegliedert sein, aus dem die Kinder in die Freie Schule hinüberwachsen können. Zunächst gehen wir von insgesamt achtzig Kindern aus. Die dargestellten Pläne bilden allerdings kein Dogma, sondern geben lediglich unsere jetzigen Vorstellungen wieder.

Sowohl bei den in diesem Buch dargestellten Lernmethoden als auch bei den hier nur kurz angerissenen allgemeinen Verwaltungsstrukturen eines Freien Schulwesens geht es uns zunächst um die neue Blickrichtung. Die an solchen Projekten beteiligten Menschen werden eigene Ausprägungen hervorbringen. Der Nachholbedarf dafür ist im deutschen Bildungswesen sehr hoch. Zu kurz dauerten bisher Blütezeiten radikaler reformerischer Kräfte. Es bleibt zu hoffen, daß unsere gesamte Bildungsverwaltung dabei nach und nach umgekrempelt wird und ihre Aufmerk-

samkeit statt auf kleinkariertes Zensieren und Überwachen auf großzügige fachliche Beratung richtet.

Solange SchulverwaltungsbeamtenInnen und GesetzgeberInnen den Menschen in den Bildungsbereichen nicht mehr Freiräume für Veränderungen überlassen, können die positiven Vorstellungen und Erfahrungen mit Freiheit, Kreativität und Vielfalt nicht Eingang in das Bildungswesen finden. Die wichtigste Voraussetzung für ein freieres Bildungswesen liegt darin, daß staatlichen und privaten Schulen mehr Eigenständigkeit zugestanden wird. Die hierarchische Struktur muß demokratischen Formen weichen. Daraus ergäbe sich die Chance, daß die Beteiligten die Gestaltung ihrer jeweiligen Bildungseinrichtungen selbst bestimmen können und der staatliche Einfluß auf die Rechtsaufsicht beschränkt wird.

Angeichts von Perestroika und Glasnost wirkt unser real existierendes staatliches Schulmonopol wie ein Anachronismus. Aufgrund der bevorstehenden Angleichung der Europäischen Gemeinschaft auch im Bildungswesen gilt es, die Voraussetzungen für reformpädagogische Praxis auch bei uns zu schaffen.





## ANHANG

### *Anmerkungen und Quellenangaben*

1. Georges Ifrah, Universalgeschichte der Zahlen, Frankfurt a.M. 1986
2. Gabriele L. Rico, Garantiert Schreiben Lernen, Reinbek 1984, S. 66
3. nach L. Rico, a.a.O., S. 74
4. R. W. Gerard, nach L. Rico, a.a.O., S. 74
5. Jerome Bruner, nach L. Rico, a.a.O., S. 75
6. Hartwig Weber, Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder, Reinbek 1979
7. Kerschensteiner, nach Martin Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, S. 196
8. George Dennison, Lernen und Freiheit. Ein Bericht aus der Schulpraxis, Frankfurt a.M. 1971, S. 8
9. Dennison, a.a.O., S. 7f.
10. Uwe Splett, Erziehungsstil und Persönlichkeit, Berlin 1979, S. 26
11. Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart und Berlin 1971, zit. nach H. Weber, a.a.O., S. 27
12. Nicole Cuomo: Schwere Behinderungen in der Schule, S. 87
13. Berthold Otto, zit. nach M. Wagenschein, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965, S. 339
14. Ifrah, a.a.O., S. 38f.
15. Ifrah, a.a.O., S. 117
16. Ifrah, a.a.O., S. 42
17. Martin Wagenschein, a.a.O., S. 444f.
18. Johanna Schopenhauer, Im Wechsel der Zeiten, im Gedränge der Welt. Jugenderinnerungen, Tagebücher, Briefe, München 1986, S. 305f.
19. nach Ifrah, a.a.O., S. 14f.
20. Petra Feuerstein, Von Euklid bis Gauss, Wolfenbüttel 1989, S. 21, Begleitheft zur Ausstellung Maß, Zahl und Gewicht
21. Wagner, unveröffentlichtes Manuskript, 1939, S. 2; zit. nach Klaus Rödler, Vergessene Alternativschulen, Weinheim und München 1987, S. 245
22. J.G. Lemoine, nach Ifrah, a.a.O., S. 105
23. ebenda
24. Pellat, zit. nach Ifrah, a.a.O., S. 107
25. Lemoine, zit. nach Ifrah, a.a.O., S. 106
26. M. Iljin, Schwarz auf Weiß, Berlin 1947, S. 50
27. D.E. Zimmer, So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1986, S. 185
28. Adriaan von Müller, Berlins Urgeschichte, Berlin 1977, S. 21
29. A.v. Müller, a.a.O., S. 24
30. Zimmer, a.a.O., S. 20
31. Zimmer, a.a.O., S. 23
32. Zimmer, a.a.O., S. 33
33. Freie Schule Kreuzberg, Das Einhorn hat ein Horn, Berlin 1985. Walter Goll, Fallbeispiel Legasthenie
34. Herrmann Helmes, Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1984, S. 159
35. Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M. 1987, S. 22
36. Bruno Bettelheim, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977, S. 19
37. Bettelheim, a.a.O., S. 18
38. Elizabeth Eisenstein, zit. nach Postman, a.a.O., S. 57
39. Iljin, a.a.O., S. 46
40. ebenda
41. Carl Faulmann, Das Buch der Schrift, Nördlingen 1985 (reprint)
42. G. Frouvol, F. Hermann, Das große Buch der Indianer, Paris 1973, S. 46
43. Rahn-Pfleiderer, Deutsche Sprachgeschichte, Ausg. B, Teil VII; Heft 2, Sprachbetrachtung, Stuttgart 1971, S. 19f.
44. Rahn-Pfleiderer, a.a.O., S. 29f.
45. Sprache ist etwas Lebendiges und Gewachsenes, sie ändert sich mit den Menschen, ihren Kulturen und Gebräuchen. Bei den Vergangenheitsreisen einzelner Worte stoßen wir auf vielsagende Geschichten: Machen, Macht, Vermögen, Vermächtnis und Magie haben denselben Stamm. Nur die Magie ist ins Abseits sprachlicher Ausdrücke geraten und von der Beziehung, die das Wissen und



Umgehen können mit Naturkräften erschließt, zur Bezeichnung von mystisch oder nicht ernstzunehmen, weil nicht wissenschaftlich erklärbar heruntergekommen. Die zugespitzte Herausbildung patriarchalischer Strukturen in Politik und Wissenschaft in den letzten Jahrhunderten und die damit einhergehende Entfremdung von den »Naturkräften« lassen sich sehr gut am veränderten Sprachgebrauch erkennen.

46. Rahn-Pfleiderer, a.a.O., S. 12
47. Monika Seifert, Zur Theorie der antiautoritären Kinderläden, in: M. Seifert, N. Nagel (Hrsg.): Nicht für die Schule leben, Frankfurt a.M., S. 7
48. Grundvoraussetzung hierfür ist, daß darauf verzichtet wird, den Kindern, kaum daß eine Frage gestellt ist (welche Frage, entscheidet in der Regelschule ja nicht das Kind, sondern die Schulverwaltung), schon der einzig richtigen Lösung gewiesen wird. Wenn wir sagen »verzichten«, dann meinen wir das auch so. Das heißt z.B., die Kinder die Wege zur Lösung selbstgestellter Fragen entdecken zu lassen. Das ist wesentlich schwieriger, als vorformulierte Fragen zu stellen, deren Antwort man schon kennt.  
Daß in den Regelschulen und in mancher Alternativschule ebenfalls die falschen Menschen die Fragen stellen, liegt auch daran, daß damit quasi vorbeugend verhindert wird, daß Fragen gestellt werden, die diese schlaun Spezialisten nicht ernsthaft beantworten können oder wollen, z.B.: »Woher kommen denn die Zahlen und die Buchstaben?« oder »Warum muß ich das denn lernen?«.
49. H. Read, Erziehung durch Kunst, Zürich 1962, S. 228
50. Ähnliches fordert Betty Edwards vom Bildungswesen im allgemeinen. S. Betty Edwards, Garantiert Zeichnen lernen, Reinbek 1988, S. 225ff.
51. Frederic Vester, Denken, Lernen, Vergessen, München 1978, S. 40
52. Wilhelm Daiber, Das Eigengestalten des Kindes, München 1952, Vorwort
53. Eine ausführliche und gute Darstellung dieser Entwicklungsstufen findet sich in: Rudolf Seitz, Zeichnen und Malen mit Kindern, München 1980
54. B. Edwards, a.a.O., S. 78
55. Viktor Lowenfeld, Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt a.M. 1960
56. Caldwell Cook, The Play Way, London 1917, S. 16
57. M. Czikszenmihalyi, Das Flow-Erlebnis, Stuttgart 1985, S. 58f.
58. ebenda, S. 59
59. ebenda, S. 60
60. Edwards, a.a.O., S. 49
61. D. Widlöcher, Was eine Kinderzeichnung verrät, München 1974
62. J.H. Pestalozzi, Brief an den Hauslehrer Peter Petersen in Basel, Frühjahr 1782, in: Sämtliche Briefe, Bd. 3, Berlin 1949, S. 147
63. M. Wagenschein, a.a.O., S. 237
64. P. Watzlawick, Menschliche Kommunikation, Berlin 1974
65. Klaus Rödl, Vergessene Alternativschulen, Weinheim und München 1987, in Auszügen zitiert
66. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Jutta Schöler, Italienische Verhältnisse, Berlin 1987

## *Literaturverzeichnis*

ARIES Philippe, Geschichte der Kindheit, München 1978

BECK Johannes u.a., Das Recht auf Ungezogenheit, Reinbek 1983

BETTELHEIM Bruno, Ein Leben für Kinder, Stuttgart 1988

BETTELHEIM Bruno, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977

BI UME Christhilde, Kleinkinderzeichnungen – Spiegel der Entwicklung, Mellingen 1976

BRÜGELMANN Hans, Kinder auf dem Weg zur Schrift, Konstanz 1983

BUYTENDIJK F.J.J., Wesen und Sinn des Spiels, Berlin 1934

CAIATA M., DELAC S., MÜLLER A., Freispiel – Freies Spiel?, München 1984

COOK Cadwell, The Play Way, London 1917

CUOMO Nicola, Schwere Behinderungen in der Schule, Bologna 1982

CZIKSZENTMIHALYI M., Das Flow-Erlebnis, Stuttgart 1985

DAIBER Wilhelm, Das Eigengestalten des Kindes, München 1952

DENNISON George, Lernen und Freiheit. Ein Bericht aus der Schulpraxis, Frankfurt 1971

DTV-ATLAS, Zur deutschen Sprache, München 1978

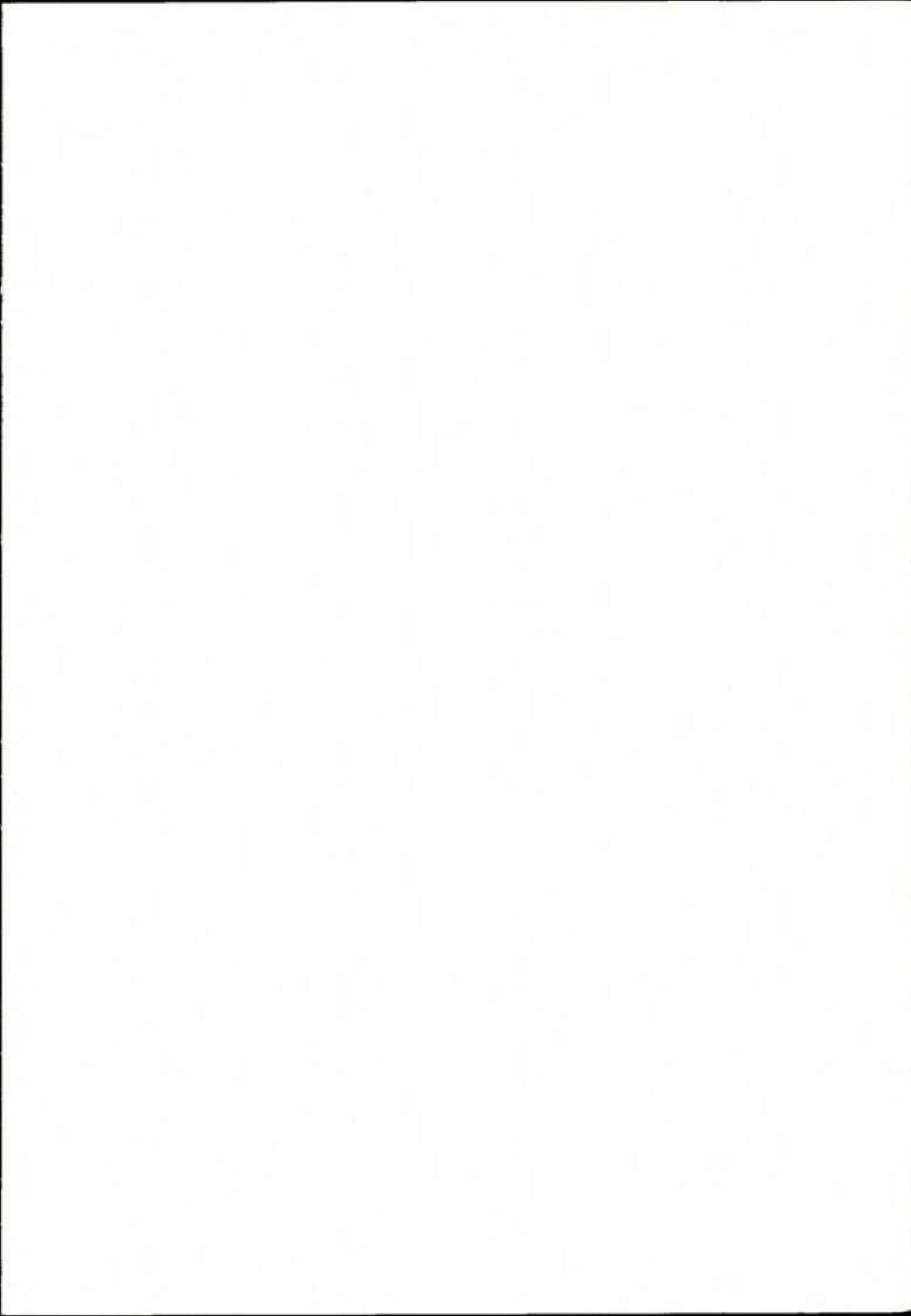
- EDWARDS Betty, Garantiert zeichnen lernen, Reinbek 1988  
 EGEN Horst, Kinderzeichnungen und Umwelt, Bonn 1977  
 ETTL Hubert, Schule in der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt 1981
- FAULMANN Carl, Das Buch der Schrift (reprint), Nördlingen 1985  
 FEUERSTEIN Petra, Von Euklid bis Gauss, Wolfenbüttel 1989  
 FLITNER Andreas, Spielen lernen: Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972  
 FLITNER Wilhelm, Gesammelte Schriften Band I, Paderborn, München, Wien, Zürich 1982  
 FOLKERTS Menso, Maß, Zahl und Gewicht, Weinheim 1989  
 FREIE SCHULE KREUZBERG, Das Einhorn hat ein Horn, Berlin 1985  
 FRONVAL G., HETMANN F., Das große Buch der Indianer, Paris 1973
- GIESECKE Hermann, Das Ende der Erziehung, Stuttgart 1987  
 GRÖZINGER Wolfgang, Kinder kritzeln, zeichnen, malen, München 1970  
 GROF, Stanislav, Geburt, Tod und Transzendenz, München 1985  
 GROOS, K., Das Spiel – Zwei Vorträge, Jena 1922
- HARTWIG Helmut in BAUER/HENGST (Hrsg), Kinderkultur, München 1978  
 HECKHAUSEN, H., Motivationsanalysen, Berlin 1974  
 HELMERS, H., Didaktik der deutschen Sprache, Stuttgart 1984  
 HENTIG Hartmut v., Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht, Stuttgart 1985  
 HOLT John, Zum Teufel mit der Kindheit, Wetzlar 1978  
 HUIZINGA J., Homo ludens, Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur, Basel, Brüssel, Köln, Wien 1951
- IFRAH Georges, Universalgeschichte der Zahlen, Frankfurt 1986  
 ILJIN M., Schwarz auf Weiß, Berlin 1947
- KERSCHENSTEINER Georg, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905  
 KLUGE N., Spielen und Erfahren, Bad Heilbrunn 1981  
 KOPPITZ Elizabeth, Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre physikalische Auswertung, Stuttgart 1972
- LEBOYER Frederick, Der sanfte Weg ins Leben – Geburt ohne Gewalt, München 1974  
 LEMPP R.G.E., Kinder unerwünscht – Anmerkungen eines Kinderpsychiaters, Zürich 1983  
 LOWENFELD Viktor, Die Kunst des Kindes, Frankfurt 1957  
 LOWENFELD Viktor, Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt 1960
- MEISS Georg, Des Volksschulkindes Zeichnen und Formen, Rattlingen 1956  
 MILLER Alice, Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1981  
 MOOR Paul, Das Spiel in der Entwicklung des Kindes, Entfaltung des Unbewußten im Spielverhalten, Ravensburg 1971  
 MÜHLE Günter, Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, Berlin, Heidelberg, New York, Wien 1975  
 MÜLLER Adriaan v., Berlins Urgeschichte, Berlin 1977
- NEIL A., Neil, Neil, Birnenstil, Hamburg 1973
- PARKER B.M., Das bunte Reich des Wissens, Stuttgart, Zürich 1966  
 PESTALOZZI Hans A., Die sanfte Verblödung, Düsseldorf 1985  
 POSTMANN N., Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt 1987
- RABENSTEIN Rainer, Kinderzeichnungen, Schulleistungen und seelische Entwicklung, Bonn 1972  
 RAHN-PFLEIDERER, Deutsche Spracherziehung, Ausgabe B, Teil VII, Heft 2, Sprachbetrachtung, Stuttgart 1971  
 READ H., Erziehung durch Kunst, Zürich 1962  
 RICO Gabriele L., Garantiert Schreiben Lernen, Reinbek 1984  
 RÖDLER Klaus, Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein, Frankfurt 1981  
 RÖDLER Klaus, Vergessene Alternativschulen, Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919 - 1933, Weinheim und München 1987  
 ROGERS Carl R., Lernen in Freiheit, München 1984  
 ROUSSEAU J.J., Emile oder die Erziehung, Paderborn 1972  
 RUMPF Horst, Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981

- RÜSSEL Arnulf, Das Kinderspiel, Grundlinien einer psychologischen Theorie, München 1953
- SCHEUERL H. (Hrsg.), Beiträge zur Theorie des Spiels, Weinheim, Berlin, Basel 1969
- SCHEUERL Hans, Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim 1954
- SCHÖLER Jutta, Italienische Verhältnisse, Berlin 1987
- SCHÖLER Jutta, Schule ohne Aussonderung in Italien, Berlin 1983
- SCHOPENHAUER J., Im Wechsel der Zeiten, im Gedränge der Welt. Jugenderinnerungen, Tagebücher, Briefe, München 1986
- SEIFERT M., NAGEL H., Nicht für die Schule leben, Frankfurt 1977
- SEITZ R., Zeichnen und Malen mit Kindern, München 1980
- SPLETT Uwe, Erziehungsstil und Persönlichkeit, Berlin 1979
- STAHEL Nelly, Das Erkennen seelischer Störungen aus der Zeichnung, Zürich 1969
- VESTER Frederic, Denken, Lernen, Vergessen, München 1978
- WAGENSCHNIEDER Martin, Kinder auf dem Weg zur Physik, Stuttgart 1973
- WAGENSCHNIEDER Martin, Naturphänomene sehen und verstehen, Stuttgart 1980
- WAGENSCHNIEDER Martin, Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1965
- WATZLAWICK Paul, Menschliche Kommunikation, Berlin 1974
- WEBER Hartwig, Mut zur Phantasie: Kinder lernen über Kinder, Reinbek 1979
- WEIGELT Peter, Chaos als Chance, Frankfurt 1982
- WIDLÖCHER D., Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung, München 1974
- WINNER Ellen, Wenn der Pelikan den Seehund küßt, in: psychologie heute 1/87, Weinheim 1987
- ZIMMER Dieter E., So kommt der Mensch zur Sprache, Zürich 1986
- ZIMMER Katharina, Das kompetente Baby, in: Zeit-Magazin 37-39/86, Hamburg 1986

## *Bildquellen*

- dtv-Sprachatlas, Seite: 57, 58, 67
- Faulmann Carl, Das Buch der Schrift, Seiten: 59, 60, 61
- Ifrah Georges, Universalgeschichte der Zahlen, Seiten: 18, 19, 20, 22, 28, 37, 38, 70
- Ijijin, Schwarz auf Weiß, Seiten: 39, 59
- Lowenfeld Viktor, Seite: 85
- Müller Adriaan, Berlins Urgeschichte, Seiten: 40, 41
- Parker B.M., Das bunte Reich des Wissens, Seiten: 21, 25, 31, 32, 33, 34
- Rico Gabriele L., Garantiert Schreiben Lernen, Seite: 11





**»... Ich habe mich sofort darin  
festgelesen — und finde viel, was mir  
hilft, klarer zu sehen in dem, wonach ich  
taste ...«**

**Horst Rumpf,  
Professor für Ernährungswissenschaften,  
Frankfurt**

**»... Wir freuen uns, daß zumindest in  
Berlin etwas von dem verwirklicht wird,  
das oft nur als akademische Forderung  
formuliert und in wenig gelesenen  
Fachartikeln den Bibliotheken  
überantwortet wird ...«**

**Christina Höhr und Wolfgang Hinte,  
Professorinnen am Institut für  
stadtteilbezogene soziale Arbeit  
und Beratung der Universität Essen**

**»... Ich bin mit Ihren pädagogischen  
Methoden vollkommen einverstanden  
und wünsche Ihnen für Ihre weitere  
Arbeiten den größten Erfolg.«**

**Bruno Bettelheim,  
Professor für Erziehungswissenschaften,  
Psychologie und Psychiatrie, Chicago**