

**«Du musst in der Schulstunde  
die schwache kindliche Natur  
nicht mit dem Höcker,  
den du selbst trägst, belasten.  
Du musst  
die nach ihrer Entfaltung hungernde  
kindliche Natur speisen und nähren.»**



## Der Mond ist so gross 16 wie ein Fussball

«Waaas, ist das jetzt ein Wolf?», fragte enttäuscht ein Erstklässler seine Lehrerin beim Besuch im Zoo. Man hatte in der Klasse Grimms Märchen vom «Rotkäppchen» behandelt, und so schien es didaktisch klug, sich den Wolf leibhaftig anzusehen, ganz im Sinne von Pestalozzis Anschauungsprinzip.

Der Lehrerin ist ein Kränzchen zu winden. Trotzdem gibt die Enttäuschung der Schüler zu denken. Der Wolf im Märchen ist ein Mythos, ein Seelenbild. Das Kind spürt intuitiv, dass eine andere Realität angesprochen ist. So fragt denn auch kaum eines, wie ein Tier dieser Grösse eine Grossmutter und dann noch ihre Enkelin verschlingen kann, ohne sie zu verletzen, so dass sie der Jäger bei unversehrter Gesundheit zu erlösen vermag. Rotkäppchen beklagt sich auch nicht über die ätzenden Magensäfte, über störende Darmgeräusche und die Erstickungsgefahr, sondern über die Finsternis im Bauch des Wolfes. Es gibt ein verborgenes Wissen in der Seele von Kindern dieses Alters: Das alles spielt in einer andern Welt, in der Traumwelt, Seelenwelt, Märchenwelt. Alles und jedes im Märchen ist ein Sinnbild, ein Symbol.

Kindergarten- und Unterstufenkinder (Basisstufen-, Grundstufenkinder) sind in ihrem Innenleben noch stark in diesem für das Kleinkind typischen mythischen Denken beheimatet. Mühelos verwandeln sie sich selbst in andere Wesen und deuten jeden beliebigen Gegenstand gemäss dem momentanen Bedürfnis um: Man selbst ist eine Ziege oder Katze oder gar ein Auto, der Stuhl ist ein Haus, und ein Fetzen Papier ist ein Tischtuch. Und herrlich ist es, Harry Potter zu sein: Es wird gezaubert, in allem wirken geheime Lebenskräfte, nichts ist tot, alles wirkt auf alles. Man kann auch

mit jedem Ding sprechen, denn wie sollte es ihm einfallen, nichts zu hören und zu verstehen? Die Kinder lieben diese magisch-mythische Welt, diese geheimnisvollen Zauberwelten, besiedelt von Gnomen, Elfen, Feen und andern Wunderwesen.

Glücklich ein Kind, dem dieses Erleben nicht durch eine vorwitzige Erwachsenenwelt madig gemacht wird. In seiner Phantasiewelt macht es grundlegende Seelenerfahrungen, die weit über die Möglichkeiten des realen Alltagslebens hinausgehen. So steht beispielsweise das Rotkäppchen für den Menschen schlechthin, dem aufgetragen ist, an der Heilung der krank gewordenen Grossen Mutter – was immer man darunter verstehen mag – mitzuwirken. Dazu muss er einen ihm vorgegebenen Lebensweg beschreiten, zu dem auch die Verlockungen des Bösen gehören. Unabhängig von theologischen Theorien erlebt das Kind in den Symbolen des Märchens den Fall des Menschen in die Finsternis und die Möglichkeit der Erlösung.

Als Pädagogen sollen wir nicht bloss um dieses Eigene der kindlichen Seelenwelt *wissen*, wir sollen sie auch *respektieren*. Das Kind soll jede seiner Entwicklungsphasen ausleben können. Die Geschichte der Pädagogik zeigt zur Genüge, dass immer wieder gegen diesen Anspruch verstossen wurde: Man sah die Kinder bloss als kleine Erwachsene, man unterdrückte mit autoritären Systemen, die sich bis hin ins Schulmobiliar auswirkten, ihre Spontaneität und natürliche Triebhaftigkeit (Bewegungsdrang, Spieltrieb, Mitteilungslust, kindliches Sexualverhalten) oder man belud sie auf manipulative Weise mit gesellschaftlichen und politischen Problemen und Denkweisen, zu deren wirklichen Bewältigung sie nicht die geringste Voraussetzung haben konnten.

Heute wännen wir, dies alles hinter uns gelassen zu haben und den Kindern in ihrer Eigenart voll gerecht zu werden. Doch ich sehe auch in unserer heutigen Schule eine antikindliche Tendenz. Sie äussert sich darin, *dass den Kindern die Denkweisen der Erwachsenen zu früh abverlangt werden*.

Das Denken des gebildeten Erwachsenen ist *rational*, das heisst *aufgeklärt* und *wissenschaftlich*. Er akzeptiert, was sich *nachweisen* lässt. In den Phänomenen sucht er mit aller Selbstverständlichkeit nach den *Ursachen* und den darin wirkenden *Gesetzen*. Er hebt *alles Konkrete in den Bereich des Abstrakten*, er holt alles herein in die stimmigen oder stimmig gemachten Gefässe seiner *Systeme* und betrachtet eine Sache dann als verstanden, wenn er sie kausal erklärt und ins System eingeordnet hat.

Ich habe nichts dagegen einzuwenden. Aber ich finde es verfehlt, die-

se Denkweise der Bildung jüngerer Kinder zugrunde zu legen. Doch genau das tun wir, wenn wir in unseren Bildungsgängen nicht mehr von den *Phänomenen* ausgehen, wie sie die Kinder erleben, sondern von *abstrakten wissenschaftlichen Systemen*, die dann durch «kindgemässe Aufbereitung» den Schülern schmackhaft gemacht werden sollen.

Das gilt nicht nur im Sach-, es gilt auch für den Sprachunterricht. Das lebendige Phänomen ist die Sprache in allen ihren Formen des Gebrauchs selber, aber nicht die Sprachtheorie. Psychologisch angemessen ist es, Sprache vorerst als das gelten zu lassen, was sie für das Kind ist und als was sie das Kind erlebt: nämlich primär als *Mittel des Ausdrucks* und als *Träger von Inhalten*. Ins Zentrum des Sprachunterrichts gehört demnach zuerst das eigene Sprechen und Hören, dann auch das Erleben und richtige Vortragen von Gedichten und Geschichten, die das Kind auch seelisch-geistig bereichern, sowie das Schreiben eigener Geschichten. Altersgemäss sind auch das Einüben von Ausdrucksweisen, die erfahrungsgemäss Schwierigkeiten bereiten, und die Erweiterung des Wortschatzes, beruhend auf realer Anschauung. Aber die zu früh und zu einseitig gepflegte rationale Analyse ist ungeeignet, die Freude an der Sprache zu wecken, und führt auch zu einer Vernachlässigung der konkreten Inhalte.

*Naturgemässe* Bildung verlangt, das Kind in seiner geistigen Entwicklung denselben Weg gehen zu lassen, den auch die denkende und forschende Menschheit ging: nämlich vom konkreten Phänomen hin zu abstrakten Gesetzen. Demgegenüber neigen wir heute dazu, die durch die Wissenschaft bereitgestellte Systematik zum Ausgangspunkt zu nehmen, um das Kind schon im Ansatz systematisch durch eine ganz bestimmte Betrachtungsweise hindurchzuführen. Ich weiss mich in dieser Kritik durchaus einig mit dem Schulreformer Martin Wagenschein. Beharrlich forderte er, in *genetischen Lehrgängen* beim Augenscheinlichen und unbefangenen Erlebten, eben beim *Phänomen* selber zu verweilen und erst darauf zu möglichen Gesetzmässigkeiten vorzustossen. Dies entspricht der alten didaktischen Forderung, dem induktiven Weg gegenüber dem deduktiven den Vorzug zu geben.

Als Lehrerbildner erlebte ich es immer wieder, wie angehende Lehrer, die beispielsweise in einer zweiten Primarklasse das Thema «Wald» behandeln sollten, zuerst einmal auf den Gedanken kamen, von Urwald, Mischwald und Monokultur, von Plenterschlag und Kahlschlag, von Wasserhaushalt und Holzwirtschaft, von Klimaeinfluss und Waldsterben zu sprechen. So denken eben Erwachsene. Aber für Kinder ist «Wald» zuerst einmal ein

Raum, in dem ganz spezifische Gefühle wach werden, eine Welt des Unheimlichen, ein Schauplatz märchenhafter Erscheinungen, eine Welt voll geheimnisvollen Lebens und auch ein Spielplatz.

Vor Jahren nahm ich an einer Exkursion eines Kindergartens in den Wald teil. Die Eltern versammelten sich mit ihren Kleinen morgens um fünf beim Forsthaus, und dann erklärte ein mit allen Wassern gewaschener Ornithologe den Kindern die Vogelstimmen. Er gab sich alle Mühe, aber schliesslich konnte doch kein einziges eine Amsel von einer Grasmücke unterscheiden. Nach fünf Minuten war das Interesse der Kinder dahin. Kein Wunder! Für Kinder dieses Alters sind die vielen Vogelstimmen, die an einem schönen Maimorgen ertönen, zuerst einmal eine Einheit, so etwas wie ein Klangbrei, ein tönender Wald. Da braucht es sehr viel pädagogisches Geschick, ihre Ohren dafür zu schärfen, dass es aus verschiedenen Distanzen und Richtungen anders klingt. Psychologisch richtig wäre es, die Kinder diese Stimmen als Musik und als Sprache erleben zu lassen. Sie könnten versuchen, einzelne Stimmen nachzuahmen und herauszuhören, was die einander wohl sagen möchten. Wer glaubt, ein solcher Umgang mit den Vogelstimmen wecke fürs ganze Leben der Kinder falsche Vorstellungen, versteht wenig von der Entwicklung einer Kinderseele. Alles zu seiner Zeit.

Zu meiner Zeit als Lehrerbildner widmete sich ein Student der Aufgabe, durch gezielte Fragen dem Weltbild von Schülern unterschiedlichen Alters etwas näherzukommen. Aufschlussreich sind in unserem Zusammenhang einige Antworten über verschiedene Naturerscheinungen und über soziale Verhältnisse, die er von Erstklässlern erhielt:

Manuela wird gefragt, weshalb es wohl Voll- und Halbmond gibt, und sie antwortet: «Vielleicht wegen des Wetters. Wenn es schön ist, dann gibt es einen Vollmond, und wenn es nicht so schön ist, dann gibt es einen Halbmond.» Das ist kindliche Logik, denn das Schöne ist Ausdruck des Vollkommenen, und das Wüste gehört zur Halbheit. Der Mond ist zudem nichts Fremdes in weiter Ferne, sondern ein Spielball, dessen Grösse sich leicht mit den Händen angeben lässt, und die Sonne ist, weil sie eben heller scheint, etwas grösser.

Die Frage, die manchen Erwachsenen verlegen machen könnte, nämlich, weshalb der Himmel blau sei, ist vom fragenden Studenten *kausal* verstanden: Ihn interessieren die *Ursachen*. Das Kind indessen hat dafür kein Verständnis und grübelt dem *Sinn und Zweck* dieser Erscheinung nach: «Es ist eigentlich so schön. Wenn das Gras grün ist, sollte eigentlich der Himmel nicht auch noch grün sein. Es ist doch schöner, wenn er blau ist.» Si-

Sibylles Antwort auf dieselbe Frage ist nicht weniger einleuchtend: «Wegen dem Wasser, weil nachher das Wasser herabkommt vom Himmel.» Und wenn der Erwachsene glaubt, er löse beim Kind auf seine Frage, weshalb es regne, eine physikalische Überlegung aus, täuscht er sich. Das Kind denkt mit aller Selbstverständlichkeit *final*: «Damit das Zeug wachsen kann, oder so, wenn es gar nie regnen würde, könnte das Zeug ja nicht wachsen, dann könnten wir verhungern.»

Wenn der Student das Mädchen fragt, was ihr an der Lehrerin besonders gefalle, so geht er davon aus, es könnte dem kindlichen Denken entsprechen, einzelne Charakterzüge oder Merkmale aus dem gesamten Menschsein der Lehrerin herauszulösen und sie gegeneinander abzuwägen. Sibylles Antwort ist in jeder Hinsicht entwaffnend. Ihr gefällt an der Lehrerin am meisten, «dass sie am Morgen einfach wieder kommt, dass man sie wieder sieht.»

Genauso wenig kann in der Regel ein siebenjähriges Kind «seine Umgebung» in gute und weniger gute Teilphänomene auflösen. Darum antwortet Sibylle auf die Frage, was ihr am meisten an ihrer Umgebung gefalle, beinahe mit biblischer Schlichtheit: «Dass ich meinen Bruder sehe und meine Mutter und meinen Vater.»

Es ist zu betonen, dass diese kindlichen Antworten keineswegs zweitklassig oder gar dumm sind, sondern vielmehr in einer andern Weltanschauung gründen, die man nicht von vorneherein als dem naturwissenschaftlichen Weltbild unterlegen betrachten darf. Als der Student von Sibylle wissen wollte, wie gross ihrer Ansicht nach die Sonne sei, stellte sie eine Gegenfrage, die noch manchem Physiker zu denken geben könnte: «*Mit* den Strahlen? *Mit* den Strahlen ist sie schon gross! *Ohne* Strahlen ist sie so gross wie der Mond.»

Die oben angeführten Kinderantworten lösen gelegentlich auch bei Lehrern Verblüffung und Betroffenheit aus. Man hört solches gerne, denn darin offenbart sich ein Stück kindliche Wesenheit. Eigentlich kann man als Lehrer dieses Vergnügen täglich haben, vorausgesetzt allerdings, dass man den Schülern zuerst einmal zuhört, wie sie sich gewisse Dinge vorstellen, bevor man sie belehrt. Übrigens: Wenn die Schüler erfahren, dass wir ihnen mit Interesse zuhören, sind sie eher geneigt, Gegenrecht zu halten.

Der Übergang vom magisch-mythischen zum naturwissenschaftlich orientierten Denken vollzieht sich nicht bei jedem Kind zur selben Zeit und auch nicht bei jedem gleich schnell. Dabei kann man oft eine Zwischenstufe zwischen dem erwähnten finalen Denken und der streng wissenschaftlichen

Kausalität feststellen. Diese Zwischenstufe – oder Vorstufe der Kausalität – besteht in «Wenn-dann-Erklärungen». Beispiele: Wenn es im Frühling wärmer wird, dann beginnen die Pflanzen zu spriessen. Wenn bei Sonnenuntergang der Mond im Süden steht, dann ist Halbmond. Wenn die Wassertemperatur unter null sinkt, dann gibt es Eis.

Selbstverständlich ist es hilfreich, sich durch Lektüre der einschlägigen entwicklungspsychologischen Literatur mit der ganzen Thematik vertraut zu machen. Aber auf welcher Stufe ein Kind steht, kann man nicht in Büchern nachlesen. Man findet es nur heraus durch genaue Beobachtung des Kindes und insbesondere durch aufmerksames Hinhören, wenn es den Versuch macht, sich über Naturphänomene zu äussern. Der in Pestalozzischem Geist unterrichtende Lehrer kann dadurch faszinierende Einblicke in die Welt des Kindes gewinnen und erhält immer neue Gelegenheiten zum Staunen über das Erwachen des Geistes in einem Kind.