

Wolfgang Saßmannshausen

Im Jetzt leben ist Zukunft!

Bildung und Lernen im Waldorfkindergarten



Ein Beitrag aus Sicht der Pädagogik der
Waldorfkindergärten zur Frage der Kulturtechniken
Rechnen, Lesen und Schreiben im Vorschulalter

Im Jetzt leben ist Zukunft

Bildung und Lernen im Waldorfkindergarten

Schulfähigkeit oder Schulreife?

Die Frage nach dem Bildungsauftrag der Vorschul-
erziehung ist keine neue. So deutlich wie bisher aber
ist in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland
und sicherlich auch anderer Regionen der Erde die
Beziehung zwischen der Gestaltung der Vorschulzeit
und der dann anschließenden Schulzeit nie aus- und
angesprochen worden. Auf der einen Seite wird von
bildungspolitischer und wissenschaftlicher Seite die
Eigenständigkeit des Bildungsauftrags der Einrich-
tungen der Vorschulzeit in abstrakter Weise deutli-
cher und lauter denn je betont, andererseits jedoch
der vorbereitende und damit funktionale Charakter
der Arbeit und des Lebens in den Vorschuleinrich-
tungen für die Schulzeit im Konkreten immer mehr
herausgestellt. Länderübergreifende vergleichende
Studien des vermeintlichen Bildungserfolges von
Schülern scheinen in Deutschland eine fast selbst-
verständliche Berechtigung dem Anliegen zu verleihen,
schulisches Lernen im bis dato vor-schulischen
Alter anzuregen und zu initiieren. Die Ersetzung
des Begriffes „Schulreife“ durch „Schulfähigkeit“ ist
hier ein Schlüssel. Lässt der Begriff „Reife“ noch auf
einen Entwicklungsvorgang schließen, der „seine
Zeit“ benötigt, deutet der Begriff „Fähigkeit“ auf
einen zu erringenden Zustand hin, der strukturiert
und operationalisierbar angelegt werden kann. Die
Vorschulzeit ist demnach die Zeit, in der diese ziel-
orientierte Hinführung zur Schulfähigkeit erfolgen
soll. Unmissverständlich ist dies zum Beispiel durch
das sog. „Schulfähigkeitsprofil“ des zuständigen
Ministeriums in Nordrhein – Westfalen angelegt.
Dieses Profil beschreibt letztlich einen Kanon von
Zielen, die in der Kindergartenpädagogik zur Richt-
schnur werden und den Auftrag schulorientiert
kennzeichnen. Übertragen auf den Bildungsgang



und –fortschritt eines Menschen heißt dies, dass ein lineares Verständnis von Entwicklung und Werdegang besteht. Bildung ist eine in der Vergangenheit veranlagte und sich fortschreibende Angelegenheit, die kausal erfassbar ist.

Ist Lernen altersspezifisch oder aus der Struktur der Sache begründet?

Um in extremster Form ein ganz anderes Verhältnis zum Bildungsanliegen in einer bestimmten Zeit des Lebens zu gewinnen, möge man sich für einen Augenblick quasi meditativ an den Endpunkt der irdischen Biographie, den Todesaugenblick begeben und von dieser Warte aus die Frage beantworten, welcher Auftrag dem Erziehungs- und Bildungsgeschehen „eigentlich“ obliegt. Ohne diese Perspektive hier überreizen zu wollen, ist es aber doch wohl keine Frage, dass zentral im Mittelpunkt des Interesses die Frage stehen wird, ob die eigene gelebte Biographie in einem positiven Verhältnis zu dem unausgesprochenen, aber ständig präsenten Gefühl für das eigene individuelle Lebensmotiv gelegen hat. In einem solchen Rückblick wird die Frage die sein, ob das, was in den verschiedenen Lebensaltern erfolgt ist, der kritischen Frage standhalten kann, dass der Mensch in den jeweiligen Momenten sich identisch fühlen kann – unabhängig von der Frage, ob es angenehme oder weniger angenehme Situationen gewesen sind. So zeigt sich im späten Rückblick sehr schnell, dass vielleicht unangenehme Konsequenzen für Fehlleistungen oder Fehlhandlungen richtig gewesen sind, weil diese zeitlich passend dem eigenen Fortschritt entsprochen haben. Oder aber auch, dass bestimmte Schritte und Erfahrungen das, was „eigentlich“ angestanden hat, überlagert und damit verhindert haben. Nicht die detaillierte inhaltliche Seite ist hierbei die interessante, sondern die Beziehung zum Fortschritt und zur Entwicklung des Identitätsgefühls.

„Jeder individuelle Mensch (...) trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlichen Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist.“ So formuliert es Friedrich Schiller in seiner Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (vierter Brief). Dieser idealische Mensch, dieses Lebensmotiv, oder kurz: „Ich“ ist in jedem Augenblick anwesend, ja es ist der eigentliche Motor für die Gestaltung einer menschlichen, d.h. individuellen Biographie. Ob Säugling oder Greis, immer ist der Mensch „ganz Mensch“. Die „Abwechslungen“ im Sinne Schillers sind insbesondere die verschiedenen Lebensaltersstufen mit ihren jeweiligen Bedingungen. So „blüht jede Lebensstufe (...) zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern“, wie Hermann Hesse es trefflich in seinem Gedicht „Stufen“ sagt.

Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“

Die Vorschulzeit ist *Vor*-schulzeit, nicht vorgezogene Schulzeit. In dieser Zeit lernt der Mensch mehr als in jeder anderen Lebensaltersstufe, aber er lernt anders als in späteren Zeiten. So lernt das Kind beispielsweise das Sprechen nicht strukturiert über einen didaktisch aufbereiteten Prozess, sondern indem es sich sinnlich wahrnehmend in den zwischenmenschlichen Kommunikationsvorgang einbringt und noch in der Lage ist, ohne es auch nur annähernd auf der kognitiven Metaebene zu erfassen oder gar beschreiben zu können, in der menschlich artikulierten Sprache (nicht am Lautsprecher!) das Gestaltungsprinzip der Muttersprache zu erfassen und aus ihm dann die eigene Sprache im Sinne dieses Gestaltungsprinzips zu schöpfen. Die vielen Wortschöpfungen der Kinder im Sinne des jeweiligen Sprachgestaltungsprinzips sind beredtes Zeugnis dieser „Lernhaltung“. Ein Beispiel möge der Anschaulichkeit wegen genannt sein: So fragt das fünfjährige Kind

die Mutter, als es draußen aufhört zu schneien: Hat der liebe Gott keinen *Schneit* mehr? Rudolf Steiner fasst diese Fähigkeit und Haltung des Kindes ganz knapp und prägnant in die Feststellung: Das kleine Kind (vor der Schulreife) ist „ganz Sinnesorgan“.

Kinder lernen „am Leben“

In dieser Haltung liegt ein Schlüssel für ein kindorientiertes Bildungsverständnis. Das Kind braucht keine didaktisch aufbereitete „Lernwelt“, sondern lernt unmittelbar in der sinnenfälligen Welt. Und sinnenfällig ist die Welt, wenn sie „echt“ und transparent ist. Echt heißt, dass das Leben ernst gemeint und nicht „Lehrstück“ für den eigentlichen Ernstfall ist. Transparent heißt, dass der innere Sinn, die Bedeutung und das Verständnis der jeweiligen Handlung und die sinnliche Ausprägung eine fassbare und enge Beziehung zueinander haben.

Nun ist es aber immer mehr Realität, ohne diese in Frage stellen zu wollen, dass Echtheit und Transparenz auseinanderfallen. So ist es „echt“, einen Brief oder eine Kalkulation per Computer zu schreiben. Die Transparenz allerdings, wie aus dem sinnlichen Vorgang des Tippens auf der Tastatur das spätere Druckergebnis hervorgeht, fehlt zunächst. Sie entsteht nur über einen komplizierten kognitiven Vorgang. Elementare Tätigkeiten zeigen eine andere Beziehung. So stehen beispielsweise die manuelle Führung des Besens und der innere Sinn des Fegens in einem unmittelbaren Zusammenhang.

Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“ und baut seine Beziehung zur Welt über diese enge Beziehung von sinnlicher Wahrnehmung und Erfassen des inneren Sinnes auf. Hier bildet sich praktisch ein freudiges, interessiertes und Sicherheit verleihendes Verhältnis zum Leben – die Grundlage für alle weiteren Lern- und Lebensvorgänge in den späteren Lebensjahren.

Der schulisch notwendige Lernwille des Kindes hat seine Keime in dieser frühen Erfahrungswelt, wenn er auch als gezielte Intention erst später in Erscheinung tritt („Schulreife“).

Die Lernbegierde und –haltung des Kindes ist im Vorschulalter größer als in jeder anderen Lebensphase, weil das Kind gar nicht anders kann, als mit der sinnlichen Wahrnehmung ein inneres Verständnis verbinden zu wollen. Auch die zahlreichen Enttäuschungen, die jedes Kind täglich erfährt, dass Sinnenschein und vorgegebener Sinn nicht übereinstimmen, halten das Kind von dieser Haltung nicht ab. Insofern ist das Vorschulalter ein intensivstes Lernalter, das der bewussten Pflege und Beachtung bedarf. Dass der Bildungsbegriff nicht erst mit der Schule Bedeutung hat, sondern vom ersten Lebensmoment an, ist unbestritten.

Das kindliche Verhältnis zu den Kulturtechniken

Umgangssprachlich wird bis heute der „richtige“ Anfang des Lernens als „das ABC“ oder als Rechnen, Schreiben und Lesen apostrophiert. Die Kulturtechniken sind quasi Synonym und Symbol. Dass diese landläufige Meinung nicht richtig ist, zeigen schon wenige Betrachtungen des Lernvorganges.

Rechnen

Lange bevor das Kind „richtig“ rechnen kann, erobert es sich wie unbemerkt mathematische Fähigkeiten. So füllt es beispielsweise logisch und folgerichtig Gegenstände in der richtigen Art und Weise in entsprechende Behältnisse oder ordnet farbige Gegenstände in einer logischen Weise zu. Das jedem fachkundigen Leser bekannte von Maria Montessori ent-



wickelte Sinnesmaterial ist ja gerade so angelegt, dass die im Kinde lebende ordnende und damit Zusammenhänge erfassende Fähigkeit sich entfaltet. Das große pädagogische Urmotiv Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ist unumstrittenes Zeugnis für diese dem Kinde innewohnende Möglichkeit.

Nun gilt es, zwei voneinander unabhängige Vorgänge genauer zu betrachten.

Zum einen kann und soll es nicht darum gehen, dem Kind eine didaktisch aufbereitete Welt zu bieten, in der Zusammenhänge als „Zuordnungsspiele“ erfasst werden. Hier fehlt die „Echtheit“ des Lebens, die dem Kind den Freiraum erhält, Dinge zu tun oder nicht; denn eine didaktisch aufbereitete Welt findet erst Erfüllung, wenn sie entsprechend genutzt wird, hat somit immer einen nötigen und letztlich präskriptiven Charakter.

Zum anderen ist die erkenntnispsychologische Seite des Vorgangs von besonderem Interesse. Erkennen heißt, mit der eigenen Fähigkeit, Zusammenhänge zu schaffen, kurz „Denken“ genannt, sich in die „in den Dingen waltenden Zusammenhänge“ hineinzustellen. Denken ist somit einerseits ein „subjektiver Akt“, nämlich in Bezug zu der Frage, ob ich es tue oder nicht, auf der anderen Seite ein objektiver Vorgang, indem der Mensch sich in bestehende geistige Zusammenhänge wahrnehmend hineinstellt (Vgl. R. Steiner, „Philosophie der Freiheit“ und Ders., „Praktische Ausbildung des Denkens“).

Indem das Kind in einer überschaubaren und transparenten Welt lebt, stellt es sich denkend, Zusammenhänge erfassend, in diese hinein. Wesentlich ist, dass die Welt unmittelbar ihren Sinn offenbaren kann, dass die Fähigkeit und Tätigkeit des Denkens unmittelbar aus der sinnlichen Betroffenheit aktiviert wird. Psychologisch gesprochen heißt dies, Kind und Welt werden eins, oder anders formuliert: Die

Welt wird zum Ort des Kindes, wo es sich beheimatet fühlt, wo Sicherheit entsteht und wodurch Vertrauen in das eigene Dasein errungen wird. Sinnespsychologisch bedeutet dies, dass das Wahrnehmungsorgan, „wie sich der Mensch in der eigenen Haut fühlt“ - im Sinne der Waldorfpädagogik der „Lebenssinn“ - positiv aktiviert wird.

Sich in mathematische Gesetzmäßigkeiten hineinsetzen können, heißt ein inneres Sicherheitsgefühl zu haben im Erfassen der in sich begründeten logischen Zusammenhänge. Die innere Gewissheit, dass z.B. der Satz des Pythagoras wahr ist, erschließt sich dem Denken, wird erlebbar aber in einem Wahrheitsgefühl, einem Wahrheitserlebnis, das der Mensch denkend erzeugt. Dieses Gefühl wird in der frühen Kindheit bereits angelegt, indem der Mensch ein wie oben beschriebenes Vertrauen in die Welt und sein Organ, mit der Welt eins zu werden, nämlich das Denken, entwickeln kann.

Eine andere Grundlage für mathematische Fähigkeiten ist ein Gefühl für Größenordnungen und Mengen. Auch dieses Gefühl entfaltet sich an elementaren Vorgängen und Erlebnissen des „einfachen“ transparenten Lebens. ... Bei jedem Geburtstag steht eine Kerze mehr auf dem Tisch, im Advent kommt jede Woche eine Kerze hinzu... Wenn Kinder den Tisch für die Mahlzeiten decken helfen, wissen sie, dass heute ein Gedeck weniger aufgetischt wird, da ein Kind krank ist, oder aber ein Gedeck mehr, da heute ein Gast anwesend ist. Am Leben selbst wird dieses Gefühl für Mengenverhältnisse erworben, ohne dass eine didaktische Absicht konstruiert wird, das Kind in bestimmte Lernvorgänge zu führen. Die einzige Maxime ist, das Kind teilhaben zu lassen an dem gewöhnlichen Leben einer Familie oder einer Kindergartengruppe. Dasselbe gilt für Vorgänge wie das rhythmisch wiederkehrende Backen. ... für jedes Kind und die Erzieherinnen jeweils eine Schaufel Mehl in die Schüssel Bei der Geburtstags-

geschichte, wenn die Erzieherin erzählt, was das Geburtstagskind erlebt hat, als es 0, 1, 2, 3... Jahre alt gewesen ist Beim Aufräumen, wenn in eine bestimmte Ecke nur eine bestimmte Anzahl Bretter oder Spielständer geräumt werden können

Geometrie

Geometrie verlangt ein Bewusstsein für Formen. Dieses Formbewusstsein entsteht zunächst wie alle anderen Fähigkeiten auch durch tätigen Mitvollzug, nicht über ein kognitives Bewusstsein. So hat das Kind beispielsweise ein tief im Leib und in seiner Bewegung verankertes Bewusstsein und Gefühl für einen Kreis, wenn es mit anderen Kindern einen solchen aus dem Mitvollzug der Bewegungen und Gebärden der Erzieherin im Reigenspiel oder der Kindergarteneurythmie mitgestaltet. Nicht die Erklärung, auf einer imaginären Linie zu stehen, deren Punkte alle gleich weit vom Mittelpunkt entfernt sind, sondern ein in sich erlebtes und unbewusst gepflegtes Gefühl eines bestimmten Formprinzips schafft eine breite Grundlage für ein differenziertes Formgefühl. Das gilt für andere Formen gleichermaßen, wenn z.B. die Kinder in Reigenspielen sich ein- und auswickelnde Spiralen laufen und dabei wie selbstverständlich so komplizierte Vorgänge der Umstülpung, dass nämlich das, was vorher innen war, jetzt außen ist, erleben.

Andere Momente, in denen dieses innere Formgefühl angesprochen wird, hängen z.B. mit der Ästhetik beim Tischdecken zusammen. Wie selbstverständlich – ohne jegliche Belehrung und Ermahnung – entwickeln die Kinder ein Feingefühl dafür, dass Teller, Becher und Löffel in einem harmonischen Verhältnis zueinander gedeckt werden, die Kerze und der Blumenschmuck in der Mitte stehen und die Stühle passend an den Plätzen stehen, wenn die Erzieherin auf solche Momente achtet.

Dasselbe gilt für den Raumschmuck. Das raum- und formästhetische Empfinden der Erwachsenen zum Beispiel bei der Gestaltung des Jahreszeitentisches vermittelt den Kindern unbewusst ein differenziertes Feingefühl für angemessene Formen. Gerade in diesem Zusammenhang ist besondere Aufmerksamkeit vonnöten, verleiten doch schnell die vielen „Produktionen“ der Kinder zu einem formlosen Gestalten der Räume. Vordergründig mag dies mit dem Respekt vor den kindlichen Arbeitsergebnissen begründet sein, doch das Kind im Vorschulalter interessiert viel mehr der Prozess, nicht das Ergebnis.

Ein weiteres Element, dass das kindliche Raum- und Formgefühl zu entwickeln hilft, ist der Freiraum der Kinder für eigene Kinderzeichnungen. Wenn Kinder die Möglichkeit haben, ohne jegliche Anleitung und Vorgaben frei zu zeichnen, entwickeln sie ein Gefühl für die Relationen ihrer Malwünsche und -vorstellungen und der Größe des Blattes.

Schreiben und Lesen

Schreiben und Lesen sind insofern ein komplizierter Vorgang, als er aus Codierung bzw. Decodierung willkürlich gesetzter Zeichen sich ergibt. Hinzu kommt, dass unsere Schrift sich aus Elementen der einzelnen Klangeinheiten (Lauten) zu Buchstaben formt. Das reine aneinanderreihende Malen oder Lesen der Buchstaben ist noch nicht Schreiben- und Lesen-Können, da der Sinn dieser Tätigkeiten ja Vermittlung von Sprache und gedanklichen Zusammenhängen darstellt und nicht Aneinanderreihen von Buchstaben oder Lauten ist. Insofern setzt die Fähigkeit zu schreiben oder lesen voraus, dass der Mensch sinnlich gegebene Zeichen als Zusammenhänge erfasst. Diesen Vorgang leistet das Kind bereits am Anfang seines Lebens, wenn es zum Beispiel die physiognomische Geste der Bezugsperson in ihrer Bedeutung erfasst. Der lächelnde und strahlende

Erwachsene wird ganz anders vom Kind erlebt als der grimmig dreinschauende.

Wahrnehmungspsychologisch ist es eben höchst aufschlussreich, dass wir zwischen der Wahrnehmung von Zusammenhängen und der Vorstellungsbildung, dass Zusammenhänge einer bestimmten Art bestehen, zu unterscheiden haben. Das Denken (Vorstellungsbildung) entzündet sich immer an Wahrgenommenem. So wie alle Sinne gepflegt oder vernachlässigt oder gar korrumpiert werden können, verhält es sich auch mit diesem Sinn für Zusammenhänge, der in der Psychologie der Waldorfpädagogik „Denksinn“ genannt ist. Der Vorgang des Spracherwerbs macht diesen Zusammenhang sofort deutlich. Das Kind lernt in der Beziehung zu den Menschen seiner Umgebung das Sprechen, ohne ein gedankliches oder vorstellungshaftes Verständnis der Sprache zu besitzen. Es käme kein Erzieher auf die Idee, einem Kleinkind die Sprache zu erklären, sondern das wahrnehmende Verhältnis über die Menschen zur Sprache reicht aus, um sich in ein so kompliziertes Wesen wie die Muttersprache hineinzustellen. Das Kind erfasst eben über die Wahrnehmung die Tatsache, dass in der Sprache Zusammenhänge und eine innere Ordnung, ein „Sprachprinzip“ walten. Erst viel später – in der Schule – entwickelt das Kind ein distanzierendes Verhältnis zu der beherrschten Muttersprache und entwickelt ein denkerisches Bewusstsein seiner Muttersprache.

Das Kind braucht eine intensive Bestätigung der Wirklichkeit und Echtheit der von ihm erlebten Zusammenhänge. Erscheinung für die Sinne und Wesen, Phänotyp und Genotyp, benötigen eine weitgehende Identität. Dies gilt für die dingliche Welt, besonders aber für den Menschen. Gleichermäßen steckt diese Aufgabe in den Handlungs- und Arbeitsabläufen, die eine innere Folgerichtigkeit und Tatsachenlogik benötigen.

So werden der Sinn und die Aufmerksamkeit für innere Zusammenhänge gepflegt – eine Voraussetzung, später willkürliche und auf Konventionen beruhende Zusammenhänge zu erfassen. Denn das ist unsere Schrift. Das Zeichen selbst und seine Bedeutung für den Schreib- und Lesevorgang gehen nicht in einer selbstverständlichen Weise hervor, sondern sind zu lernende und zu erinnernde Symbole. Bevor das Kind mit der intellektuellen Welt dieser „sekundären“ Zusammenhänge konfrontiert wird, sollte es eine breit angelegte Erfahrung im „primären“ Kontext gemacht haben – so lange, wie es sinnes- und leibgebunden sein Verhältnis zur Welt gestaltet, also bis zur Schulreife. Dieser Moment ist nicht willkürlich zu platzieren, sondern entfaltet sich eben erst zu einem bestimmten Zeitpunkt in der kindlichen Biographie.

Die Welt des Kindes ist das freie Spiel. In diesem zweckfreien Spiel, das zwar im fortgeschrittenen Vorschulalter stark von der kindlichen Vorstellung bestimmt wird, lebt das Kind Gegenwart. Das, was gerade jetzt der Phantasie des Kindes entstammt, wird in das Spielgeschehen integriert. In diesem Spiel durchlaufen fast alle Kinder auch die Phasen, in denen sie „schreiben“ und dann auch das Geschriebene „lesen“. Dieser Vorgang ist aber eben zweckfrei und „künstlerisch phantasievoll“ und erfolgt im Zusammenhang des Mit- und Nachvollzugs des Geschehens der erlebten Kulturwelt der Erwachsenen. Wenn das Kind die Möglichkeit zu einem solchen freien Spiel hat, wird ohne eine direkte Lehr- bzw. Lernabsicht eine dem Alter entsprechende Motivation für die später detailliert zu erwerbenden Kulturtechniken gelegt. Gleichzeitig entfaltet das Kind aus sich selbst heraus eine differenzierter werdende Motorik, die für das Schreiben notwendig ist. Diese im Spiel sich anbahnende Beziehung zu den Kulturtechniken verrät ein interessantes Phänomen, das dem dann später folgenden Lese- und Schreibunterricht Aufschluss geben kann. Am An-



fang steht das Schreiben, dann erst kommt der Akt des verstehenden Lesens. Also zunächst die Handlung, die ganz aus dem motorischen Willen herrührt, und in der Folge erst der intellektuelle Vorgang der Vorstellungsbildung, also der Distanzierung von dem sinnlichen Akt.

So wie das freie Spiel ist im Zusammenhang der indirekten Vorbereitung des späteren Schreibens noch einmal die Kinderzeichnung zu erwähnen. Kinderzeichnungen über die ganze Welt hin offenbaren eine allgemeine Folge von Entwicklungsschritten und ihrer zeichnerischen Darstellung – unabhängig davon, dass natürlich individuelle Ausprägungen vorliegen (vgl. z.B. M. Strauss, Von der Zeichensprache des kleinen Kindes. Spuren der Menschwerdung. Stuttgart 1976). Voraussetzung ist jedoch und selbstredend, dass die Kinder die Gelegenheit haben, wirklich frei zu zeichnen, d.h. ohne jegliche Anleitung und Aufgabenstellung. Die differenzierter werdenden Darstellungen und räumlichen Aufteilungen der Zeichnungen zeigen ein sich entfaltendes Gefühl für die Darstellung von Zeichen – eine organische Vorstufe des Schreibens, das ja seine Ursprünge auch in einer direkten Bilderschrift besitzt, in der die Zeichen noch unmittelbar ihren Sinn offenbaren und nicht zur abstrakten Konvention geworden sind. Im Waldorfkindergarten wird viel Wert und Engagement darauf gelegt, während der Freispielzeit den Kindern die Möglichkeit zu schaffen, in dieser beschriebenen Art in Ruhe und mit entsprechend qualitativ guten Wachsblöcken malen bzw. zeichnen zu können. Die chronologische Betrachtung der Zeichnungen eines Kindes sind dann für die Erwachsenen oft frappierende Zeugnisse über einen erheblichen motorischen und gestalterischen Fortschritt – neben dem ganz individuellen Ausdruck des Kindes in der „Niederschrift“ seines individuellen Werdeganges.

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“

(afrikanisches Sprichwort)

Der pädagogische Ansatz des Waldorfkindergartens lässt sich im Zusammenhang der hier zur Rede stehenden Fragestellung allgemein so beschreiben, dass die Fähigkeiten der Kinder für die Kulturtechniken sich dem jeweiligen Kind entsprechend „von selbst“ entfalten, wenn ein reiches Angebot an Lebensqualität besteht. Der Bildungsbegriff, der hinter dieser Anschauung steht, ist ein *indirekter*. Der Umkreis, der Lebensraum des Kindes ist das Lern- und Entwicklungsfeld, in dem das Kind sich bildet und entfaltet. Die Aufmerksamkeit des Erziehers ist darauf gerichtet, in den räumlichen Verhältnissen, in der Ordnung der zeitlichen Abläufe, in der Gestaltung von seelisch – atmosphärischen und gedanklich folgerichtigen und begründeten Handlungs- und Erlebnisabläufen und der unmissverständlich und unverwechselbaren Präsentation der eigenen Persönlichkeit den Kindern ein differenziertes und mit Freude und Lust zu ergreifendes Lebensfeld zu schaffen, in dem nun die Kinder frei und ihrer Eigenart und ihrem Entwicklungsstand entsprechend mitleben und mitgestalten. Es werden keine Lernabsichten direkt an die Kinder herangetragen, sondern die Eigeninitiative, der freie Wille der Kinder verdient den ihm gebührenden Respekt.

Ein entsprechend reichhaltiges und wertvolles Milieu materieller, sozialer, seelischer und individuell-menschlicher Art kann den verantwortlichen Erwachsenen das Vertrauen geben, dass in aller Regel Kinder sich selbst bilden und die ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand entsprechenden Lernfortschritte tätigen. Jede Absicht, Bildungsziele und –prozesse späterer Altersstufen zu antizipieren, manipuliert dieses beschriebene Milieu und lähmt die Initiative der Kinder, auch wenn vordergründig im z.B. durch Testverfahren überprüfte und in der Regel

kognitive Lernfortschritte zu konstatieren sind. Langfristig gesehen, ist das, was Kinder freudig aus eigener Initiative lernen, für das weitere Bildungsleben wesentlich effektiver als durch Konditionierungsvorgänge bedingte Fortschritte.

Anders formuliert: Das dem Waldorfkindergarten und auch der Waldorfschulpädagogik innewohnende Prinzip des Lernens ist an die Gegenwart gebunden. Indem die Aufgaben, die gegenwärtig anstehen, gelöst werden, wird gleichzeitig die indirekte Vorbereitung für die Aufgaben geleistet, die später anstehen. Das Kind, das in der beschriebenen Art und Weise sich bildet, erwirbt sich das Rüstzeug, im andersgearteten schulischen Lernen – nun in direkter Weise – die dann anstehenden Aufgaben zu lösen. So wie es eine altbekannte Tatsache ist, dass die Sicherung der eigenen Muttersprache die beste Voraussetzung für den Erwerb von Fremdsprachen ist, so ist das ganz aus der willentlichen Initiative herührende und dadurch stark unbewusste Lernen des Kindes im Vorschulalter die psychologisch und pädagogisch beste Garantie eines erfolgreichen schulischen Lernens. Insofern sei als Motto für jegliches Lernen, aber insbesondere für das kleine Kind formuliert:

„Im Jetzt leben ist Zukunft“.

Zusammenfassung

- Die Vorschulpädagogik läuft Gefahr, von der Schulpädagogik dominiert zu werden.
- Die Pädagogik jeglichen Alters muss im Lichte des „ganzen“ Menschen gesehen werden.
- Lernpsychologisch unterscheidet sich das Vorschulalter von anderen Altersstufen: Das Kind ist „ganz Sinnesorgan“.

- Das kindliche Lernen im Vorschulalter erfolgt unmittelbar am Leben, nicht in „didaktischen Sondersituationen“.
- Die lernpsychologischen Voraussetzungen der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und Lesen können „im Leben“ gefunden werden.
- Die Fähigkeit, mathematische Zusammenhänge zu erfassen, hängt zusammen mit einem Gefühl der Lebenssicherheit und einem Wahrheitsgefühl. Diese finden ihre Basis in der Vorschulzeit.
- Psychologische Grundlage des Verständnisses der Geometrie ist ein in der Vorschulzeit ausgebildetes Formgefühl.
- Schreiben und Lesen sind durch die willkürliche Bedeutung der Zeichen nicht aus sich selbst heraus verständlich und von daher „nur“ verabredete Konvention. Sie setzen voraus, dass der Mensch geübt ist, in sich Zusammenhänge wahrzunehmen („Denksinn“). Dies wird für das Kind in einem echten, tatsächlichen und transparenten Lebensvollzug gepflegt.
- Im zweckfreien Spiel und Zeichnen verschafft sich das Kind die lernpsychologischen Voraussetzungen für diese Kulturtechniken.
- Der Bildungsansatz des Waldorfkindergartens ist ein indirekter. Das Kind entwickelt sich selber in einer in jeder Hinsicht gut gestalteten Umgebung.
- Entwicklung braucht ihre Zeit und kann nicht beliebig manipuliert werden.



Herausgeber:
Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V.
Region Nordrhein–Westfalen · Mergelteichstr. 59 · 44225 Dortmund

Redaktion: Gerhard Stranz

Fotos: Michaela Kronshage (Titel, S. 2, Rücks.) Andreas Hub (S. 8, S. 15)

Gestaltung und Produktion: Ralf Fröhlich, Grafik etc., Essen

Bestelladresse: siehe oben

Kostenbeitrag: 2,00 € (ggfls. plus Versandkostenanteil)

Das Copyright liegt beim Herausgeber. Vervielfältigungen, auch auszugsweise, in mechanischer und elektronischer Form nur nach ausdrücklicher Erlaubnis.