

Psychoanalytische Pädagogik im Kontext von Schule und schulischem Lernen

Doris Mauthe-Schonig

„Die kleine weiße Ente hat einen Traum...“

Psychoanalytische Anmerkungen zu einem Grundschulunterricht, in dem regelmäßig Geschichten erzählt werden

„Wenn einem Kind nur ‚wirklichkeitsgetreue‘ Geschichten (die also wichtige Teile seiner inneren Realität nicht getreu schildern) erzählt werden, kann es zu dem Schluß kommen, seine innere Wirklichkeit sei für seine Eltern weithin unannehmbar. Viele Kinder entfremden sich deshalb von ihrem inneren Leben und werden dadurch ärmer“ (Bruno Bettelheim 1982, 77).

Einleitung

Wenn Kindern einer Grundschulklasse über einen längeren Zeitraum hinweg Geschichten erzählt oder vorgelesen werden, entsteht in der Klasse ein besonderes Klima, das mit dem besonderen Beziehungsangebot des Geschichtenerzählers, der Geschichten erzählenden Lehrerin zu tun hat. Die Besonderheit dieser Beziehung, die die Lehrerin zu ihren Schulkindern eingeht, und umgekehrt, die Beziehungen, die die Kinder zur Lehrerin knüpfen, möchte ich bei meinem Versuch einer psychoanalytischen Annäherung an das Thema ins Zentrum rücken.

Ich möchte dazu Überlegungen vortragen, die im Zusammenhang mit der Arbeit des englischen Kinderanalytikers Donald Winnicott stehen. Winnicott hat sich Zeit seines Lebens mit Fragen der emotionalen Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt befaßt. Dabei haben ihn besonders die Ursprünge interessiert; Fragen, die sich auf die frühkindliche Entwicklung richten, wie z.B. das Baby zur allmählichen Unterscheidung von „innerer und äußerer Realität“ gelangt, welche Rolle dabei die „haltende Umgebung“, die Mutter vor allem, spielt, und wie bei diesem Prozeß der Identitätsfindung das Kind seinen eigenen Beitrag leisten muß, wie es selber kreativ wird (Theorie der „Übergangsobjekte“).

Mit einem zeitlichen Sprung, den ich zum Schulkind mache, möchte ich in meinem Beitrag der Frage nachgehen, ob das, was Winnicott über die frühe kindliche Entwicklung sagt, auch zu einem erweiterten Verständnis der Entwicklungsschritte des Schulkindes führen kann.

Nicht, daß ich eine direkte Parallele ziehen will, das ist zweifellos nicht möglich. Zu verschieden sind die Gegebenheiten am Anfang des Lebens und sechs Jahre später. Die Lehrerin ist nicht die Mutter, das Schulkind

unterscheidet sich hinsichtlich seiner emotionalen, intellektuellen und geistigen Entwicklung vom Säugling, und auch die Schule setzt einen gänzlich anderen äußeren Rahmen, als daß er mit dem der frühen Kindheit gleichgesetzt werden könnte. Wenn demnach also keine simple Parallelisierung möglich ist, so bin ich doch der Überzeugung, daß Winnicotts Beitrag zu interessanten Denkanstößen hinsichtlich der Entwicklungsvorgänge, wie wir sie beim Schulkind finden, führen kann.¹ Zu den Entwicklungsanforderungen des Schulkindes – besonders zum Schulanfang – zähle ich nicht nur die Anforderungen der äußeren Realität, die sich aus den klar umrissenen Lernzielen des Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernens und aus den vielfältigen sozialen Aufgaben in der Schule ergeben, sondern ich rechne auch die emotionale Reifung des Kindes dazu, die sich aus der permanenten Notwendigkeit ergibt, innere Zustände wahrzunehmen und zu klären. Dieser Teil der Entwicklung, der ja keineswegs in den ersten sechs Lebensjahren abgeschlossen ist, umfaßt solche etwas schwierig zu beschreibenden Dinge wie innere Ruhe, Sicherheit, Phantasie, gutes Benehmen (was bedeutet, daß man mit sich selbst gut auskommen kann), die Fähigkeit, neugierig zu sein, um etwas lernen zu können, ein wachsendes Bewußtsein seiner selbst (das die Frage einschließt „wer bin ich?“), die relative Abwesenheit von Angst u.a.m.

Im Grunde genommen werden diese „Tugenden“ oder Reifungsschritte vorausgesetzt, wenn das Kind zur Schule kommt. Kinder, die in dieser Weise gut ausgestattet sind, kommen meist zu guten Lernergebnissen, finden Spielkameraden und sind einigermaßen glücklich in der Schule. Kinder, denen ausreichend gute Voraussetzungen fehlen, sind vielleicht zunächst nicht weniger glücklich in der Schule, aber – aufgrund ihrer eigenen Verstörtheit – stören sie auch ihre Umgebung. Sie sind auf anstrengende Weise unruhig oder ständig verwirrt, äußerst leicht kränkbar, unaufmerksam, weinerlich, apathisch und aggressiv.

Diesen Kindern scheint in ihrer Lebensrealität täglich etwas zu fehlen, das sie zum Leben brauchen. Ausgehungert nach Beziehung greifen sie ohne Rücksicht nach der Lehrerin, einer erwachsenen Person, die Zuwendung zu versprechen scheint. Es sei denn, sie haben längst die Hoffnung aufgegeben, einen solchen Menschen für sich zu finden. Die Lehrerin ist mit solchen Beziehungswünschen, die eigentlich der Mutter oder dem Vater gelten, überfordert, zumal sich diese zu kurz gekommenen Kinder ja nicht ausschließlich liebevoll und dankbar verhalten, sondern die Lehrerin aufgrund der selbst erlebten und nun in ihnen steckenden Aggression gleichzeitig provozieren, angreifen und aufs äußerste strapazieren können.

¹ In seinem Buch „Spiel – Spielraum und Verständigung“ hat Gerd Schäfer in ähnlicher Weise versucht, das Konzept der Übergangsobjekte von Winnicott zu erweitern und auf spätere Lebensphasen anzuwenden.

Was geschieht, wenn die Lehrerin diesen Kindern ein besonderes Beziehungsangebot macht, indem sie ihnen Geschichten vorliest oder erzählt? Auf der einen Seite kann das Erzählen eine Situation von Nähe und persönlicher Zuwendung herstellen, in der gerade diese Wünsche verstärkt werden, auf der anderen Seite kann durch das Geschichtenerzählen Distanz entstehen, indem die Geschichten als etwas Drittes in die vom Kind gewünschte Zweierbeziehung eingeführt werden. Die Geschichten spiegeln die Wünsche, Ängste und Hoffnungen der Kinder und werden dadurch zu einer Projektionsfläche, die zwar von der Lehrerin bereitgestellt wird, sich aber außerhalb von ihr befindet. Indem die Kinder dann mit Erzählungen, Zeichnungen und kleinen Spielszenen auf die Inhalte der Geschichten reagieren, können Affekte wie Wut, Neid, Enttäuschung oder Liebe thematisiert und zu einem großen Teil auch bearbeitet werden.²

Um diese innere Realität des Schulkindes soll es im folgenden vorrangig gehen. Die Verknüpfung des Erzählkonzepts mit konkreten Lernaufgaben der äußeren Schulrealität ist an anderer Stelle bereits ausführlich beschrieben worden (Mauthe-Schonig u.a. 1993a,b,c).

1. Die Geschichten

In diesem Beitrag werde ich mich auf die Geschichtenfolge für Kinder im ersten Schuljahr beziehen und da besonders auf die Anfangsgeschichte: „Die kleine weiße Ente hat einen Traum“.³ Wie im klassischen Märchen wird in dieser Geschichte etwas Nahes, psychisch Nahes, in ein fernes Land verlegt: „Weit im Norden, in einem Land, das Schweden heißt“, so beginnt die erste Geschichte, „lebte eine

² Wenn ich hier von „Bearbeitung“ spreche, benutze ich den Begriff nicht im analytisch-therapeutischen Sinne. Es wäre nicht sinnvoll, wenn eine Lehrerin unbewußtes Material in der Zeichnung eines Kindes deuten würde. Dazu ist die schulische Situation nicht geeignet. In der therapeutischen Situation wird eine Deutung in einzelnen Schritten, die sich über lange Zeiträume erstrecken können, sorgfältig vorbereitet. Eine unvorbereitete Deutung kann das Kind erschrecken, weil abrupt etwas ins Bewußtsein gehoben wird, von dem das Kind glaubt, daß es nicht gedacht werden darf. Wenn ich in diesem Zusammenhang also von Bearbeitung spreche, dann ist damit gemeint, daß das Kind allein durch die Tatsache der Darstellung eines Affekts im Symbol mit diesem Gefühlsbereich in Berührung kommt. In der Mitteilung, dem Miteinander-Teilen liegt die Bedeutung der Bearbeitung, die in der Schule möglich ist. Dabei sollte der Kontext, in dem die Mitteilung gemacht wurde, in der Regel nicht verlassen werden.

³ Verfasser der „Geschichten von der kleinen weißen Ente“ ist Bruno Schonig. Für das zweite Schuljahr hat er die „Gulli-Geschichten“ geschrieben und für den Unterricht im dritten/vierten Schuljahr liegen von ihm die „Geschichten von der Säbelbande“ vor. Die drei Geschichtenzyklen sind in den angegebenen Lehrerhandbüchern abgedruckt (in: Mauthe-Schonig u.a. 1993 a,b,c).

kleine weiße Ente an einem See...“ Und wie im Volksmärchen wird in der Geschichte ein bekanntes Motiv behandelt, das Weggehen von zu Hause, das Bedürfnis, sich Alternativen zum Alleingelassenwerden auszumalen. Die Geschichten, die das Kind im Laufe seines ersten Schuljahrs zu hören bekommt, sind keine Belohnung und keine Freizeitbeschäftigung, sondern gehören zum Unterrichtsalltag. Sie ziehen sich wie ein roter Faden durch den Unterricht. Lesen, Schreiben, Malen, Singen, Basteln stehen in enger Verbindung zu den Inhalten der Geschichten. Gleichzeitig zu diesen äußerlich sichtbaren und nützlichen Lern-Tätigkeiten ereignen sich – durch die Geschichten angestoßen – im Inneren des Kindes Dinge, die auch zum Aus-Druck gebracht werden.

Besonders die Anfangsgeschichte, die auszugsweise zitiert werden soll, spiegelt die Aufbruchsituation, in der sich auch die Schulanfängerkinder befinden, als lebhaftes, inneres Drama.

Die kleine Ente „Loni“ schwankt zwischen Neugier und ängstlichem Zurückweichen und braucht lange, um sich innerlich bereitzumachen, ihre kleine, bis in alle Ecken bekannte und deshalb langweilige Bucht aufzugeben:

Die kleine weiße Ente hat einen Traum

Weit im Norden, in einem Land, das Schweden heißt, lebte eine kleine weiße Ente an

einem See. Der See war so groß, daß Loni – so hieß die kleine weiße Ente – noch nie von einem zum anderen Ufer geschwommen war. Das schaffte sie nicht.

Loni wohnte in einer Ecke des Sees, in einer Bucht. Da kannte sie sich ganz genau aus. Da kannte sie jede Wasserpflanze und jeden Baum am Ufer. (...) Jeden Morgen schwammen die großen Enten los und kamen erst am Abend wieder zurück. (...)

„Werde ich denn nie groß genug sein?“ fragte sich die kleine Ente und schwamm traurig um eine Wasserrose herum. Die Rose sagte nichts, sie konnte nicht sprechen. „Du hast es gut“, sagte die kleine weiße Ente. „Du wirst immer größer.“ (...)

Loni dachte daran, wie schön es sein müßte, über den großen See bis ans andere Ufer zu schwimmen – und dabei schlief sie ein. Sie hatte einen Traum: Sie schwamm mitten auf

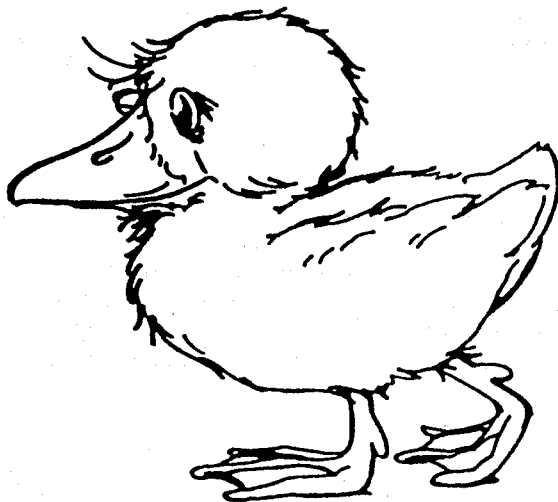


Abbildung 1⁴

⁴ Zeichnung: Frank Ruprecht

dem See und neben ihr ruderte ein kleines rotes Männchen in einem winzigen Boot. Das rote Männchen rief ihr zu:

„Heh, kleine weiße Ente, wo willst du hin?“ – „Ich schwimme an das andere Seeufer“, rief die Ente zurück. – „Und was willst du da?“ fragte das kleine rote Männchen. – „Ich will in die weite Welt hinaus und alles ansehen“, rief Loni zurück. – „Die Welt ist klein“, antwortete das rote Männchen. „Ich kenne sie. Ich war schon überall.“

„Und wo ruderst du jetzt hin?“ fragte die Ente. – „Ich will zum Lilienschloß“, sagte das Männchen. „Ich muß da alle Türen rot anstreichen.“

„Darf ich mitkommen?“ bettelte Loni. – „Komm mit. Du kannst die Fenster im Lilienschloß alle weiß anstreichen“, rief das rote Männchen zurück. Und sie schwammen und ruderten zusammen weiter, immer weiter, bis sie ans andere Ufer kamen. (...)

Loni schlug die Augen auf und merkte, daß sie im Regen saß. Große Regentropfen platschten in den See. Der Himmel war ganz dunkel geworden. „Ich werde tiefer ins Gebüsch hineinkriechen“, dachte Loni. „Vielleicht finde ich einen schönen Schlafplatz.“ (...)

Als sie sich unter einen Baum gekauert hatte und wieder die Augen zuklappen wollte, sah sie vor sich einen Weg. „Ob ich den einmal entlanggehen sollte?“ fragte sie sich.

„Vielleicht kann ich etwas Neues entdecken.“ Und sie watschelte los. Durch den Regen. Aber der machte ihr nichts aus, sie war ja ein Wassertier. (...) Es wurde immer dunkler, und Loni bekam ein kleines bißchen Angst. Sie drehte sich um und ging zum See zurück. (...) Langsam schwamm sie in ihrer Bucht umher und suchte nach den drei großen Enten. Aber die waren noch nicht zurück.

„Ob ich nicht doch noch einmal den Weg hinter dem Baum entlanggehen sollte? Durch den Wald hindurch. Ich möchte so gern wissen, wie es hinter dem Wald aussieht“, sagte sich die kleine Ente. „Vielleicht finde ich das rote Männchen. Vielleicht steht hinter dem Wald das Lilienschloß, von dem das Männchen im Traum erzählt hat.“

Loni schwamm ans Ufer zurück, watschelte zu dem großen Baum und fand im Gebüsch dahinter den Weg. Sie ging so schnell sie konnte und kam bald in den Wald. Wieder wurde es dunkler, und wieder hatte sie ein kleines bißchen Angst. Aber sie dachte an das rote Männchen und an das Lilienschloß und ging immer tiefer in den Wald hinein.

(In: Mauthe-Schonig u.a. 1993a, 23)

2. Innere und äußere Realität

Indem die erste Entengeschichte die ambivalenten Gefühle von Angst und Neugier thematisiert, gibt sie den Kindern zum Schulanfang Gelegenheit, sich mit dem, was ihre Lehrerin ihnen vorliest und erzählt, zu identifizieren. Auch die Schulkinder kennen das Hin- und Herschwanken zwischen Bleiben und Gehen, zwischen Großwerden- und Kleinbleibenwollen, ohne genau zu wissen, ob sie diese widersprüchlichen Gefühle eigentlich haben dürfen, was sie bedeuten und wie man sie in Worte fassen könnte. Ambivalente Gefühle zu haben, gerade am Schulanfang, der von den Erwachsenen wie ein Fest inszeniert wird mit Schulfeier, Schultüte, Geschenken, Fotos muß für das Kind verwirrend sein.

Bruno Bettelheim hat in dem eingangs zitierten Motto, das aus seinem Buch „Kinder brauchen Märchen“ stammt, auf die Notwendigkeit hingewiesen, dem Kind den Zugang zu seiner inneren Welt offen zu halten. Wenn das Kind zu früh und zu einseitig mit rationalen und pragmatischen Lernforderungen konfrontiert wird, hat es keine Chance, seine

innere Welt zu erhellen. Bettelheim sieht als mögliche Spätfolge beim Herangewachsenen, der nicht mehr unter dem emotionalen Einfluß von Eltern und Lehrern steht, „daß er die rationale Welt haßt und ganz in eine Phantasiewelt flüchtet, wie um nachzuholen, was in der Kindheit versäumt wurde“ (Bettelheim 1982, 77).

Ich möchte – auf die Vorlesegeschichten von der kleinen Ente bezogen – zwei Kinderzeichnungen betrachten, die Max und Laura unmittelbar nach dem Vorlesen der ersten Geschichte gemalt haben.⁵ Beide Kinder haben die Ente Loni gemalt, aber beide Kinder haben gänzlich unterschiedliche Vorstellungen von ihr zu Papier gebracht.

Bei Laura (Abb. 2) steht der Wunsch im Vordergrund, die kleine Ente in einen Zustand zurückgehen zu lassen, in dem keine Verantwortung, keine Selbständigkeit von ihr verlangt werden, sondern wo sie – durch die Entenmutter umsorgt – selbst sorglos sein kann. Ob dieses Wunschbild auf Laura selbst zutrifft, bleibt offen. Schon möglich, daß sie sich diesen Zustand für sich selbst wünscht, aber durch die Verschlüsselung ‚Loni in der Wiege‘ bleibt dies Lauras Geheimnis. Möglich ist auch, daß Laura in Gedanken durchspielt, was sie sich wünschen würde, um sich angstfrei auf den Weg machen zu können, wie die kleine Ente. Diese Rückgriffe auf frühere Kindheitszustände sind hin und wieder anzutreffen, wenn in der kindlichen Entwicklung eine entscheidende Progression ansteht (Anna Freud 1968,

Ich habe Loni
in der Wiege
gemalt,
obwohl du es
gar nicht
vorgelesen hast.



Laura

Abbildung 2

⁵ Die Kinderzeichnungen stammen aus folgenden Grundschulklassen: Mechthild Speichert, Wiesbaden; Helga Pedotti, Brinkum bei Bremen; Evelyn Zwicker-Übelgünn, Berlin. Ich danke den Lehrerinnen für die freundliche Überlassung der Bilder.

114). „Auftanken“ ist dieser Vorgang auch genannt worden; sich noch einmal ganz ‚mit Mutter‘ anfüllen, um sich gekräftigt in die anstehenden Separationserfahrungen begeben zu können (Mahler 1978, 101ff).

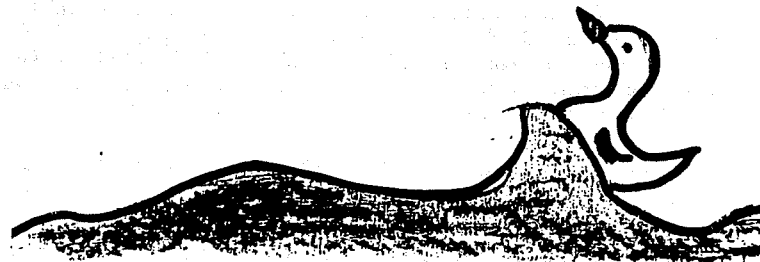


Abbildung 3

Die Darstellung von Max (Abb. 3), der die kleine Ente bereits mitten im See zeigt und sie – in gehobener Stimmung – auf einem Wellenkamm schwimmend zeichnet, kann dem psychischen Zustand von Max als einem erwartungsvollen, aufbruchsbereiten Schulkind entsprechen. Ebensogut kann die Darstellung aber auch das Wunschbild eines Jungen sein, der Unabhängigkeit ersehnt und sich am Aufbruch gehindert sieht.

Die Schulkinder werden nicht gefragt, ob es ihnen selber so geht. Sie müssen ihre Aussagen nicht auf sich beziehen und werden nicht aufgefordert zu beweisen, daß ihre Darstellungen – wie Rechenaufgaben – auch wirklich stimmen. Dennoch stimmen sie. Sie stimmen überein mit der Wirklichkeit ihrer inneren Welt.

Mit dem Erzähl-Unterricht wird dem Kind ein Raum erschlossen, in dem es innere Erfahrungen oder Wünsche probenhalber durchspielen kann. Das geschieht wie jegliches Kinderspiel in einem geschützten Denk- und Handlungsraum, in dem es kein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gibt.

In der psychoanalytischen Literatur ist dieser Bereich von Winnicott als „intermediärer Raum“, als „Übergangsraum“ beschrieben worden. Was im Spiel die Spielfiguren sind, die das Kind aktiv handeln oder passiv leiden läßt, sind in den Vorlesegeschichten die Erzählfiguren, die das Kind stellvertretend agieren läßt. Ohne über sich selbst sprechen zu müssen, kann das Kind Ängste, Befürchtungen oder Wünsche äußern und bleibt selbst unerkannt. Es hängt von der Ich-Stärke des Kindes ab und von günstigen Außenbedingungen, ob es sich Ängste auch in bezug auf seine eigene Person zugestehen kann.

Mir liegt ein kleiner Erinnerungstext vor, den eine Studentin in einem Seminar zum Lesenlernen als erste Schulerinnerung aufschrieb. Dieser Text ist ein Beispiel dafür, wie die damals sechsjährige Suse von der

Angst beherrscht ist, sie könne aus der Schule fliegen, wenn sie etwas preisgeben würde, das zu ihr gehört:

„Im Grunde genommen ist mir die Schule immer etwas suspekt geblieben. Bevor ich eingeschult wurde, hatte man mir gesagt, daß ich nicht in die Schule kommen könnte und man mich wieder wegschicken würde, wenn ich am Daumen lutsche oder Fingernägel kaue. Ich tat beides.

Zur Anmeldung, wo das festgestellt oder gefragt werden sollte, nahm mich eine Bekannte meiner Eltern mit, die das von mir nicht wußte, und ich war sehr erleichtert, daß sie nichts erzählte. Trotzdem wurde ich dann während der Schulzeit das Gefühl nicht los, die Schule eigentlich betrogen zu haben und im Grunde genommen gar nicht schulreif zu sein, was niemand bemerken durfte.“⁶

Als heimliche Betrügerin fühlt sich die Sechsjährige; sie muß Aufmerksamkeit und Energie darauf verwenden, daß die andrängenden inneren Impulse, am Daumen zu lutschen und an den Nägeln zu knabbern, nicht nach außen treten und sichtbar werden. Sie bleiben in ihrem Inneren eine beunruhigende Realität. Wer weiß, vielleicht hätte Suse als Schülerin einer „Entenklasse“ Loni nicht in die Wiege gelegt, sondern hätte sie probenhalber ein bißchen an den Flügelfedern knabbern lassen. Vielleicht hätte sich ein anderes Kind in der Klasse getraut zu sagen: „Das mache ich auch manchmal.“, und Suse hätte die Chance gehabt, zu erfahren, wie die Schule darauf reagiert, ohne ihr persönliches Geheimnis preisgeben zu müssen. Symbolisierung und Verbalisierung innerer Zustände sind für das Kind wichtig, weil es sich dadurch bedrohlich erscheinenden Impulsen annähern und seine innere Welt strukturieren kann. Nicht ausgesprochene Ängste und Affekte können im Inneren des Kindes ihr Unwesen treiben und das Ich des Kindes erheblich schwächen.

Die kleine Ente Loni, Karlsson vom Dach (Lindgren 1975), Pu der Bär (Milne 1987) oder Figuren aus Märchen, sie alle eignen sich als Projektionsfiguren, mit denen beunruhigende Strebungen, wie das Daumenlutschen, oder ambivalente Gefühle, wie das Großsein und Kleinbleibenwollen, durchgespielt werden können.

„Die Märchen stellen dem Kind Gestalten vor, auf die es das, was in ihm vorgeht, auf überschaubare Weise projizieren kann. Sie ermöglichen dem Kind, seine destruktiven Wünsche in einer Gestalt zu verkörpern, die ersehnte Befriedigung mit einer anderen Gestalt zu erleben, sich mit einer dritten Gestalt zu identifizieren, eine ideale Bindung an eine vierte Gestalt aufzubauen – wie es die augenblicklichen Erfordernisse verlangen“ (Bettelheim 1982,78).

Die besondere Beziehung, die eine Lehrerin ihren Schulkindern zu bieten hat, wenn sie Geschichten erzählt, besteht demnach darin, daß sie den

⁶ Dieser Text entstand im Proseminar: Mauthe-Schönig: „Erinnerungen an den Schulanfang“. Hochschule der Künste, Berlin, Sommersemester 1987. Unveröffentlichte Seminarbroschüre.

Kindern erlaubt, innere und äußere Realität zueinander in Beziehung zu setzen. Man könnte auch sagen, daß die Lehrerin die Kinder in einem umfassenden Sinne zu sich selbst in Beziehung setzt. Ich möchte im nächsten Abschnitt überlegen, welche Bedeutung dabei ihrer Stimme zukommen könnte.

3. Die Erzählstimme

Wenn regelmäßig vorgelesen wird, können die Kinder der Mimik, der Gestik, dem Blick, aber auch der Stimme ihrer Lehrerin – wie einer Instrumentenstimme – über längere Zeit zuhören. Hören sie zu?⁷

Zuhören heißt in der Schule, den Sinn des Gehörten erfassen. Daß die meisten Kinder in diesem Sinne zuhören, ist an ihren Bildern und Äußerungen abzulesen, die sie während des Vorlesens oder im Anschluß daran machen. Gleichzeitig könnte sich ein anderes Zuhören ereignen.

Ich denke daran, wie manche Kinder beim Vorlesen ihr Kuscheltier nehmen oder den Daumen in den Mund stecken oder nah bei der Lehrerin sitzen wollen, wenn sie ihnen vorliest. Wir wissen, daß manche Kind ohne einen Kassettenrekorder, aus dem eine Stimme kommt, nicht einschlafen können. Diese, die Abwesenheit der Mutter oder des Vaters überdauernde Stimme, kann Ängste vertreiben, die auftauchen, wenn sich das Kind alleingelassen fühlt.

In der Schule ist das Kind auch allein. Die Kinder, die in einer Schulklasse zusammenkommen, reagieren auf den öffentlichen Raum, in dem die eigene Mutter abwesend ist, emotional sehr verschieden. Während die einen die Lehrerin mühelos als Instanz akzeptieren, die ihnen etwas beibringt, und die in den Mitschülern potentielle Freunde

⁷ Die Bereitschaft, zuzuhören, oder die Fähigkeit, zuhören zu können, ist bei den Kindern eines ersten Schuljahrs sehr unterschiedlich ausgeprägt. Unter didaktischen Gesichtspunkten muß das Zuhören in manchen Klassen regelrecht erlernt werden. Dieser Lernprozeß kann u.U. mehrere Wochen dauern. Das Zuhören kann anfangs auf verschiedene Weise erleichtert werden: Z.B. kann man die Klasse in zwei Gruppen aufteilen; unruhigen Kindern kann eine „Zuhörhilfe“, ein Gegenstand, in die Hand gelegt werden, z.B. ein Kuscheltier, ein „Zuhörstein“ etc.; die Vorlesegeschichten können gekürzt und frei vorgetragen werden; man kann zu den Geschichten Bilder (z.B. aus der „Fibel“) zeigen und Szenen mit Fingerpuppen vorspielen u.a.m. Ich vermute, daß bei manchen Kindern deshalb so starke Unruhe entsteht, weil ihnen die Fähigkeit fehlt, aktiv zu imaginieren. Sie sind durch das Fernsehen gewöhnt, daß zum gesprochenen Text gleichzeitig Bilder erscheinen. Die Entwicklung persönlicher Phantasien müssen solche Kinder schrittweise erlernen, wie z.B. das Lesen. Sie sind Analphabeten in bezug auf ihr ‚inneres Kino‘ (dieser Begriff stammt von einem Erstklässler). Eine psychische Ursache der Unruhe, die am Zuhören hindert, könnte darin bestehen, daß in der Vorlesesituation Wünsche nach besonderer Nähe zur Lehrerin wachwerden, die durch Dazwischenrufen, Aufstehen, Rangeleien u.a. abgewehrt werden.

sehen und sich deswegen gar nicht allein fühlen, gibt es andere, die die Lehrerin als Mutterersatz beanspruchen und in den Mitschülern störende Rivalen vermuten.

Ein solches Kind, das sich von der Mutter verlassen fühlt, wird in der Vorlesesituation, mit seinem Kuscheltier auf dem Arm, vermutlich mehr dem Auf und Ab der Erzählstimme lauschen, als daß es inhaltlich so viel aufnimmt. Es hört die Stimme, und die Stimme beruhigt. Die Stimme ist der Beweis, daß in der Abwesenheit der Mutter – des Vaters – jetzt jemand anderer da ist. Die Erzählstimme, könnte man sagen, füllt die Leere, die ein solches Kind, das die Mutter vermisst, spürt, mit Inhalt: „Das Leben geht weiter – du bist nicht allein – ich bin jetzt für dich da – Mama kommt wieder...“

4. Das Alleinsein in der Gegenwart eines anderen

Erst, wenn sich das Kind nicht verlassen fühlt, kann es in Ruhe mit sich allein sein und sich beim Vorlesen auf Bilder, die in ihm aufsteigen, einlassen. Beim Vorlesen – also in der Gegenwart der Lehrerin und aller Mitschüler – mit sich allein sein? Was ist das für eine besondere Art von Alleinsein? Winnicott hat den Begriff vom „Alleinsein in der Gegenwart eines anderen“ geprägt und sich Gedanken über die Ursprünge dieses – von ihm als Fähigkeit bezeichneten – Alleinseins gemacht:

„Man kann wahrscheinlich mit Recht sagen, in der psychoanalytischen Literatur sei mehr über die *Angst* vor dem Alleinsein oder den *Wunsch* nach Alleinsein geschrieben worden, als über die Fähigkeit, allein zu sein“ (Winnicott 1984,36).

„Wenn auch viele Arten von Erfahrungen zur Herstellung der Fähigkeit zum Alleinsein führen, gibt es doch eine, die grundlegend ist, und ohne ein ausreichendes Maß dieser Erfahrung kommt die Fähigkeit zum Alleinsein nicht zustande; diese Erfahrung besteht darin, als Säugling und kleines Kind in der Gegenwart der Mutter allein zu sein. Die Grundlage der Fähigkeit, allein zu sein, ist also ein Paradoxon; es ist die Erfahrung allein zu sein, während jemand anderes anwesend ist“ (Winnicott 1984,38).

Kinder, die ein lebendiges und ausreichend gutes inneres Bild von ihren Eltern in sich tragen, können über eine längere Dauer in der Regel gut mit sich allein sein, ohne daß Panik eintritt. Im Kontext mit der Erzählstimme ließe sich sagen, daß solche Kinder die Stimme der Mutter in sich haben, daß sie die Mutter symbolisieren können und deshalb in Wirklichkeit gar nicht allein sind.

„In Abwesenheit eines anderen allein zu sein, kann in einem sehr frühen Stadium erlebt werden, wenn die Unreife des Ichs durch Ich-Unterstützung von der Mutter natürlicherweise ausgeglichen wird. Im Lauf der Zeit introjiziert das Individuum die ich-unterstützende Mutter und wird auf diese Weise fähig, allein zu sein, ohne häufig auf die Mutter oder das Muttersymbol Bezug zu nehmen“ (Winnicott 1984,41).

Winnicotts paradoxe Aussage zum Kleinkind, das die Erfahrung des

Alleinseins nur machen kann, während noch jemand da ist, läßt mich an die nervösen, ungerichtet überaktiven Kinder denken, die in der Schulklasse das ruhige Zusammensein und konzentrierte Arbeiten so häufig stören. Sie kommen mir in ihrem Verhalten und in ihrer Aggressivität so vor, als hätten sie Angst, verloren zu gehen, vergessen zu werden. Sie scheinen sich durch ihre aktive Unruhe zu vergewissern, daß sie noch lebendig sind.

Das besondere Beziehungsangebot, das solchen Kindern mit dem Erzählunterricht gemacht wird, könnte also darin bestehen, daß diese Kinder mit der Zeit die Erfahrung machen, daß ihre Angst gehalten und aufgehoben ist. Über die Erzählstimme, die über die Leere der abwesenden Mutter hinweghilft, könnten diese Kinder die Fähigkeit zum Alleinsein in der Gegenwart eines anderen erwerben. Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung dafür, daß das Kind sich in Ruhe seinen schulischen Arbeiten widmen kann.

Wenn ich anfangs von einem besonderen Klima gesprochen habe, das in dieser Art von Erzähl-Unterricht entsteht, so kann ich dieses Klima jetzt genauer charakterisieren.

Einerseits entsteht eine neue Atmosphäre durch die allmählich Reduzierung von Angst (von Trennungsangst und Leistungsangst), andererseits können die Kinder sich als Subjekte ihrer eigenen Erfahrungen erleben. Das geschieht dadurch, daß die Kinder sich in den Geschichten und Erzählfiguren spiegeln, wiedererkennen und produktiv darauf reagieren. In ihren Bildern und Texten erzählen sie mit eigenen Schwerpunkten und Variationen die Vorlesegeschichte neu. Wenn die Kinder dann solche persönlich formulierten Bilder, Wörter, Texte und Geschichten selber zu lesen versuchen, lesen sie in sich selbst. Diese schöpferische und selbstreflektierende Tätigkeit ist mit wirklichem Lesen untrennbar verknüpft.

5. „Übergangsobjekte“ als schöpferische Leistung

Ich möchte im folgenden der Frage nachgehen, wie der Übergang von der Erzählsituation in die reale Unterrichtssituation von den Kindern erlebt werden kann, welche Anstrengungen das Schulkind auf sich nehmen muß, um den Erzählraum zu verlassen, und welches Entwicklungsversprechen in der ihm abverlangten Frustration liegt.

Jede Vorlesegeschichte hat ein Ende, nicht für immer, aber für heute. Die Stimme der Lehrerin hört auf zu sprechen. Es gibt dann immer einige Kinder, die protestieren: „Weiterlesen!“, so, als würden sie am liebsten in dem Erzählraum verweilen. Man weiß von sich selber, daß man im Kino nach einem guten Film nicht gerne schnell aufstehen und nach draußen gehen mag. So geht es vermutlich auch den Kindern. Jetzt muß man den Erzählkreis verlassen, an den eigenen Platz gehen, sich mit den anderen Kindern konfrontieren, etwas zur Geschichte sagen oder etwas aufmalen.

Manche Kinder freuen sich auf diese Selbsttätigkeit. Andere möchten sich am liebsten weiter unterhalten lassen.

Im Augenblick des Übergangs entsteht einen Moment lang Leere, die mit Gefühlen von Langeweile, Arger und Verdruß angefüllt sein kann. Ein Baby, das gerade noch schön gewiegt wurde, wird Ähnliches empfinden, wenn die Schaukelbewegung plötzlich aufhört.

„Mutter‘, rief der kleine Häwermann, ‚ich will fahren!‘. Und die Mutter langte im Schlaf mit dem Arm aus dem Bett und rollte die kleine Bettstelle hin und her, und wenn ihr Arm müde werden wollte, so rief der kleine Häwermann: ‚Mehr, mehr‘...“ (Storm 1982, 339)

„Weiterlesen!“, sagen die Schulkinder. Sicher könnte man weiterschaukeln, weiterwiegen, weiterlesen, den Wunsch erfüllen, aber irgendwann ist dann doch Schluß. Selbst die beste Mutter kommt nicht darum herum, ihr Kind abzunabeln, es abzustellen, ihm Versagungen zuzumuten, wenn es sich entwickelt. Zu optimale Anpassung erhöht die Illusion der Verschmelzung und verhindert Separation und Individuation.

Winnicott geht davon aus, daß verschiedene Stadien der Bemutterung von optimaler Anpassung und maßvoller Frustration durchlaufen werden müssen, um die psychische Gesundheit des Kindes zu garantieren (Winnicott 1979, 21ff). Ich möchte einige seiner Überlegungen etwas ausführlicher referieren und überlegen, ob das Echo des Schulkindes in der Erzählpause in gewisser Weise vergleichbar sein könnte mit der ersten kreativen Leistung des Säuglings, der in der Erschaffung eines „Übergangsobjektes“ zu einer Reaktion auf die abwesende Mutter kommt, d.h., daß das Kind den leeren Raum mit einem Symbol füllt, das für die Mutter steht.

Das frühe Stadium menschlicher Entwicklung nach der Geburt, sagt Winnicott, ist davon gekennzeichnet, daß Innen- und Außenwelt noch nicht als voneinander geschieden wahrgenommen werden können. Der Säugling verfügt zu Beginn seiner Entwicklung nicht über die Wahrnehmungsfunktionen, die ihn befähigen zu registrieren, ob etwas aus seinem Inneren kommt oder ob es von Außen herrührt.

Durch die Bemutterung ermöglicht die Mutter dem Säugling die Illusion, ihre Brust sei Teil seines Selbst. Aus diesen Erfahrungen entstehen Gefühle der Omnipotenz und erste Ich-Kerne. Die Mutter stellt die wirkliche Brust (oder Flasche) gerade dort bereit, wo der Säugling sie zu erschaffen bereit ist, genau im richtigen Augenblick.

Die mütterliche Präsenz und Fürsorge garantiert die Fortdauer körperlichen, seelischen und geistigen Überlebens. Sie beruhigt die Gier und die Gefühlsstürme oralen Begehrens, ermöglicht Omnipotenzgefühle und läßt sich als gutes Teilobjekt (als gute Brust) introjizieren.

Um den Charakter dieser speziellen mütterlichen Pflege zu kennzeichnen, die das Kind zu seiner psychischen Gesundheit braucht, hat Winnicott von der „ausreichend guten Mutter“ gesprochen. Damit hat er

einen Begriff gefunden, der nicht allein Entlastung für die Mutter bedeutet. In der der Zurücknahme der mütterlichen Anpassung liegt auch für das Baby die Chance, einen eigenen, nicht ganz von der Mutter ausgefüllten Raum zu erleben. Die „ausreichend gute Mutter“ ist eine Person, die sich zwar aktiv an die Bedürfnisse des Säuglings anpaßt, die aber diese Anpassung in dem Maße wieder zurücknehmen kann, in dem die Fähigkeit des Kindes wächst, selber maßvolle Versagungen zu ertragen.

Wenn wir uns ansehen, was in den anfangs noch kurzen und später länger werdenden Zeitspannen passiert, in denen das Baby sich selbst überlassen ist, beim allmählichen Aufwachen, beim Anwärmen der Flasche, so sehen wir, wie es sich ein Stück Stoff aneignet, einen Bettzipfel oder ein Kuscheltier, an ihm saugt oder es streichelnd berührt. Auf diese Weise kann sich das Kind eine kurze Weile selber beruhigen. Im frühen Stadium ist das Kind nicht in der Lage, zwischen Phantasie und Fakten, zwischen inneren und äußeren Objekten zu unterscheiden.

„Das Übergangsobjekt, wie ich es definiere, läßt aber gerade für jenen Prozeß Raum, durch den das Kind erst fähig wird, Unterschiede und Ähnlichkeiten zu akzeptieren. Ich glaube, daß wir einen Begriff für die Wurzeln der Symbolbildung im zeitlichen Verlauf brauchen, einen Begriff, der die Entwicklung des Kindes vom rein Subjektiven zur Objektivität beschreibt; und das Übergangsobjekt (der Zipfel der Decke usw.) scheint mir eben das zu sein, was wir von diesem Prozeß der Annäherung an objektive Erfahrung zu sehen bekommen“ (Winnicott 1979, 15).

Das Kuscheltier, der Zipfel der Decke allein sind noch keine Übergangsobjekte. Sie werden dazu, wenn das Kind in der beschriebenen Weise von ihnen Gebrauch macht. Es gehört eine aktive Geste von seiten des Kindes dazu, eine schöpferische Leistung, die aus ihm selber kommt. Zu der eigenen Geste des Kindes kommt es aber nur, wenn die Mutter diesen Raum freigibt. Wer zu gut gestillt wird, hat nichts, worauf er zurückgreifen kann, hat nur die leibhaftige Mutter, die allein ihn beschwichtigen kann. Durch allmähliche Entwöhnung wird die Illusion der totalen Verschmelzung brüchig, die äußere Realität wird erfahrbar. Winnicott schlußfolgert, das abwesende Objekt ist der Beginn der Kreativität, ist der Beginn des Denkens. Leere ermöglicht Kreativität, wobei in der gesamten Argumentation vorausgesetzt wird, daß die Zeitspannen, in denen das Kind allein ist, nicht zu groß sind. Zu lange Abwesenheiten wirken traumatisierend, die innere Repräsentanz der Mutter verblaßt und die Übergangsobjekte werden nach und nach bedeutungslos.

„In Hinblick auf die (...) dargestellten Zusammenhänge ergibt sich also als wichtigste Forderung, die Mutter-Kind-Beziehung oder die Eltern-Kind-Beziehung in der frühen Kindheitsentwicklung abzusichern, damit aufgrund von Vertrauen der potentielle Raum (...) entstehen kann, in dem sich kreatives Spiel entwickelt“ (Winnicott 1979, 127).

Kreativität wird von Winnicott nicht im Sinn der Erschaffung bedeutender Kunstwerke verstanden (Winnicott 1979, 78), sondern als ein Selbstaktiv-werden-Können, das das Gefühl der Abhängigkeit mindert. Mit diesem Gedanken soll der Bogen zurück zu den Schulkindern geschlagen werden.

6. Übergangsphänomene im Schulunterricht

Die Schulkinder haben die Geschichte von einer kleinen Ente gehört, die – von den großen Enten zurückgelassen – allein in ihrer Bucht schwimmt. Sie langweilt sich. Sie trödelt herum, sie ist in etwas niedergedrückter Stimmung, fühlt sich alleingelassen und denkt mit Sehnsucht daran, groß sein zu können. Sie spürt den Impuls, sich auf den Weg, wie die Großen, zu machen, über den großen See zu schwimmen, durch den großen Wald zu gehen, aber sie traut sich nicht und träumt erst einmal davon. Im Traum ist alles schön und leicht, sie ist schon mitten auf dem See, sie trifft auf einen, den sie begleiten kann, und ihr wird versprochen, daß sie sich in der Welt nützlich machen kann. So gestärkt geht sie schließlich nach weiterem Hin und Her immer tiefer in den Wald hinein. Hier endet die Geschichte. Die Lehrerin liest nicht weiter. Das Kind wird nicht weiter genährt, könnte man in Analogie zum Baby sagen, es bleibt sich eine kurze Weile selbst überlassen.

Meine Ausgangsfrage war, wie die Kinder den Übergang vom Erzählraum in den Unterrichtsraum gestalten. Was legen sie in den leeren Raum – vorausgesetzt, das Blatt Papier, das die Lehrerin bereithält, ist tatsächlich leer?

Indem die Kinder einen Stift in die Hand nehmen und malen, indem sie das Kuschtier, die kleine Ente, in den Arm nehmen und spielen, indem sie eine Geschichte erzählen, die aufgeschrieben werden kann, kommen sie zu einer Reaktion auf den leeren Raum. Sie füllen ihn mit Phantasien von Ängsten und Wünschen, zu denen sie durch die Vorlesegeschichten angeregt wurden.⁸

⁸ In jeder Grundschulklasse wird man auch mit Kindern zu tun haben, die in der hier beschriebenen Weise zunächst nicht kreativ werden. Die Gründe hierfür sind vielfältiger Natur. Das Kind traut sich z.B. nicht, frei zu assoziieren, wenn es glaubt, seine Lehrerin erwarte ein bestimmtes Ergebnis, wie es das von den Eltern gewohnt ist. Nun ist es unsicher, was es machen soll und wartet auf eine klare Aufgabenstellung. Wenn diese ausbleibt, malt es vielleicht ab, was das Kind neben ihm malt. Oder die Zeichenfähigkeit ist unentwickelt. Hier helfen anfangs Großformate und Wachstifte oder Tuschfarben. Es gibt auch Kinder mit kritischer Selbsteinschätzung. Sie glauben, zeichnerisch oder mit Buchstaben nicht adäquat darstellen zu können, was sie in ihrer differenzierten Vorstellung haben. Wenn diese verschiedenen Kinder die Erfahrung machen, daß z.B. in klasseneigenen Büchern die Produkte aller Kinder gesammelt und anerkannt werden – und Unterschiede sogar willkommen sind –,

Die Kinder erzählen die Geschichte nicht wörtlich nach, jedenfalls die wenigsten Kinder tun das, sie wandeln sie mit kleinen Nuancen ab oder formulieren sie gänzlich um. Wir könnten sagen, das Kind fängt an, mit den Geschichten zu spielen.

In Mahboubas Illustration (Abb. 4) träumt die Ente nicht von einem roten Männchen, sondern Mahbouba folgt ihrem eigenen Einfall und erträumt sich – in einer Situation des Alleinseins – Mama, Papa und Geschwister.

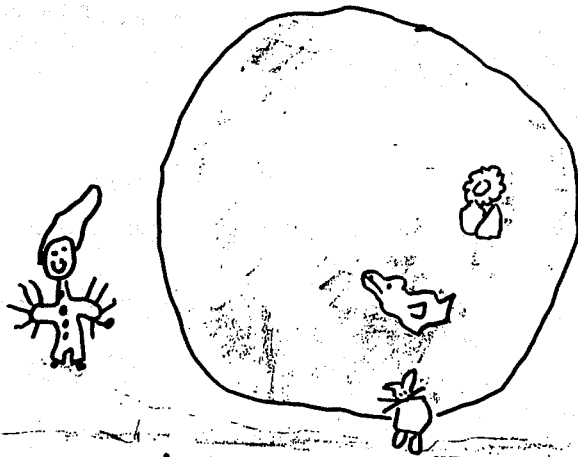
Die Zeichnung von Johannes (Abb. 5, siehe S. 28), die Loni in der runden Form eines blauen Sees mit einer Wasserrose zeigt, erinnert an den winzigen Kosmos des runden Planeten, auf dem der kleine Prinz mit seiner Rose wohnt (Saint Exupéry 1978). Man kann in dem Produkt von Johannes einfach das schöne, bunte Kinderbild sehen. Man kann darin auch Regressives dargestellt finden, die

Ente im mütterlichen Element des Wassers, wie der Embryo im Fruchtwasser der Mutter schwimmt. Und man kann im Bild auch das Progressive sehen, den Aufbruch der Ente, die durch die familiäre Heimat der mütterlichen Geborgenheit das Wagnis der Selbstständigkeit auf sich nimmt. Die Gefährten, die draußen, am Rand des Sees, warten, machen den Aufbruch interessant und können ihn unter Umständen erleichtern.

wird sich die ängstliche Haltung der eigenen Phantasie und ihrer Darstellung gegenüber allmählich ändern. Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu setzen – auch auf kreativem Gebiet – braucht seine Zeit wie das Zuhörenlernen.



Abbildung 4



Loni im See

Abbildung 5

„Schließlich wird das Kind soweit kommen, daß es sich zur Bewältigung der Lebensaufgaben mit den Altersgenossen zusammenschließt, anstatt sich ausschließlich auf die Eltern zu verlassen. Oft kann sich das Schulkind noch nicht vorstellen, daß es jemals in der Lage sein wird, mit der Welt ohne die Eltern fertig zu werden. Deshalb möchte es sich noch länger als nötig an sie klammern“ (Bettelheim 1982, 190f).

Max, dessen Ente wir auf der bewegten Welle gesehen haben, präsentiert sich in den ersten Schulwochen tatsächlich als ein besonders gut ausgestattetes, lernbegieriges Schulkind. Er schafft in seiner beschwingten Darstellung zweifellos ein Selbstsymbol angstfreier Unabhängigkeit. Die Kinderzeichnungen können als Botschaften aus dem Inneren der Schulkinder verstanden werden, aus dem Inneren, in das ein wenig Licht fällt. „Ich illuminiere“, ruft der kleine Kater im ‚Häwelmann‘. „Das ist der kleine Hinz!“ sagte Häwelmann, „ich kenne ihn wohl; er will die Sterne nachmachen“ (Storm 1982, 341). Häwelmann illuminiert die Dunkelheit, während seine Mutter eingeschlafen ist, und rollt in der Phantasie durch die Welt.

Der Anstoß zu schöpferischen Tätigkeiten, die Selbst-Erfahrung zulassen und damit Identität stiften, kommt aus der Abwesenheit der wunscherfüllenden Mutter. Im Unterricht ist es die Lehrerin, wenn sie darauf verzichtet, die Kinder weiterzuunterhalten. Die Abstinenz wirkt wie ein kleiner Schubs, der schließlich nötig ist, dem Kind zu zeigen, daß es sich auch gut mit sich selbst unterhalten kann. Durch den Verzicht auf Wunscherfüllung und Ersatzbefriedigung kann das Kind zu einer Reaktion auf den leeren Raum kommen. Beispielhaft wird den Kindern diese Botschaft in der ersten Entengeschichte übermittelt. Die Langeweile, die

Abwesenheit der großen Enten sind die Voraussetzungen dafür, daß Probehandlungen – erst in der Phantasie, dann in der Realität – in Gang gesetzt werden. Die kleine Ente setzt schließlich selbst etwas in Bewegung – sich selbst. Sie tut diesen Schritt nicht sofort und macht ihn nicht überstürzt, sondern erst nach einem längeren Prozeß des Schwankens und der Selbstklärung. Wir müßten auch den Kindern in der Schule die Zeit geben, die sie brauchen, um ihre Emotionen zu klären.

„In den Lebensbeschreibungen schöpferischer Menschen finden sich viele Berichte darüber, daß sie als Teenager lange Stunden am Ufer eines Flusses saßen und sich Gedanken machten (...). Wer hat heute für so etwas noch Zeit (...)? Wenn ein Jugendlicher das versucht, werden sich seine Eltern höchstwahrscheinlich Gedanken darüber machen, daß er seine Zeit nicht konstruktiv verwendet, daß er beim Tagträumen kostbare Stunden verschwendet (...). Und dies, obwohl die Entwicklung des Innenlebens, einschließlich der Phantasien und Tagträume, zu den konstruktivsten Dingen gehört, die ein heranwachsender Mensch tun kann“ (Bettelheim 1987, 193).

Lernen setzt emotionale Klärung und Sicherheit voraus. Intellektuelle Entwicklung ist stark abhängig von der emotionalen Entwicklung des Kindes, von seinen emotionalen Ressourcen. Emotionale Sicherheit kann sich nur in einem Schonraum entwickeln. Zur Fehlkonzeption von Schule gehört, wenn von jedem Kind zur gleichen Zeit Gleiches verlangt wird. Jedes Kind folgt seinem inneren Entwicklungsplan, und dafür braucht es seine eigene innere und äußere Zeit.

Der Erzähl-Unterricht hält inmitten all der schulischen Tätigkeiten und Aufregungen der bewegten Kindergruppe Augenblicke der Muße bereit. Er schafft Momente, in denen das Kind nicht unter äußerem Leistungsdruck steht. Diese Augenblicke der „Abwesenheit“, sagt Winnicott, brauchen wir alle, um die Realität annehmen zu können:

„Dieser dritte Bereich des menschlichen Lebens, den wir nicht außer acht lassen dürfen, ist ein intermediärer Bereich von Erfahrungen, in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließen. Es ist ein Bereich, der kaum in Frage gestellt wird, weil wir uns zumeist damit begnügen, ihn als eine Sphäre zu betrachten, in der das Individuum ausruhen darf von der lebenslänglichen menschlichen Aufgabe, innere und äußere Realität voneinander getrennt und doch in wechselseitiger Verbindung zu halten“ (Winnicott 1979, 11).

Die Geschichten und Kinderzeichnungen sind in diesem intermediären Raum angesiedelt. Es ist eine Frage eigener Zuversicht und auch Berufserfahrung, ob es eine Lehrerin wagt, für solche Dinge Zeit zu lassen.

„Loni in der Wiege“ zu malen, sieht – angesichts der vielen notwendigen Aufgaben in der ersten Klasse – eher aus wie ein Luxus oder vermeidbarer Aufenthalt. Die Parallelklasse kann schon lesen, die Eltern der Kinder machen Druck, der Schulleiter will die Einführung einer bestimmten Schreibschrift ...; es wird gemessen, verglichen und zur Eile gedrängt. Diese Hetze entspringt eigener Unruhe und ist nicht

lernförderlich. Sie ist auf ein Ziel gerichtet und vernachlässigt den Weg zu diesem Ziel.

Wenn sich Laura ausdenkt, die Ente in eine Wiege zu legen, so ist sie auf dem Weg. In Worten ausgedrückt läßt sich ihre Zeichnung vielleicht so verstehen: „Ich fühle mich innerlich noch klein, möchte noch kein Schulkind sein, möchte lieber in einer Wiege liegen, dann könnte ich klein sein und alle fänden mich süß, ohne daß ich dafür etwas leisten muß. Niemand könnte von mir verlangen, Dinge zu tun, von denen ich meine, daß ich sie noch gar nicht tun kann oder vielleicht nur noch nicht tun will...“ Unabhängig von diesem inneren Bild zeigt Laura in der Schulrealität des Lesen- und Schreibenlernens so gut wie keine Probleme.

„Mit ungefähr fünf Jahren – also in dem Alter, in dem die Märchen große Bedeutung gewinnen – glaubt kein normales Kind, diese Geschichten entsprächen der äußeren Wirklichkeit. Das kleine Mädchen stellt sich vor, es sei eine Königstochter und lebe in einem Schloß, es malt diese Vorstellung in seiner Phantasie aus, aber wenn die Mutter zum Essen ruft, weiß es, daß es keine Königstochter ist“ (Bettelheim 1982, 77).

7. Schlußbemerkung

Ich habe in diesem Beitrag zu zeigen versucht, wie nach meinem Verständnis der Erzähl-Unterricht Teil des intermediären Raums wird, und wie das Kind diesen Raum mit Übergangsphänomenen füllt. „Wo leben wir?“ fragt Winnicott in seinem, mit „Der Ort, an dem wir leben“ überschriebenen Kapitel seines Buches „Vom Spiel zur Kreativität“ (Winnicott 1979, 121): In der äußeren oder in der inneren Welt? Und gibt es nur diese beiden Orte?

Wo sind wir, „wenn wir eine Symphonie von Beethoven hören, in eine Gemädegalerie gehen, abends im Bett ... lesen? ... Was geschieht in einem Kind, das auf dem Boden sitzt und im Schutz der Mutter mit seinem Spielzeug spielt? Was geschieht Teenagern, die an einer Pop-Veranstaltung teilnehmen?“ (Winnicott 1979, 123)

Wo ist Laura, läßt sich in unserem Kontext fragen, wenn sie Loni in die Wiege legt, wo ist Mahbouba, wenn sie sich ihre Eltern und Geschwister in der Schule herbeiträumt, und wo sind Max und Johannes, wenn sie die Ente auf dem Wasser zeichnen und wenn sie diesem Wasser gemäß ihrer eigenen Phantasie eine besondere Form geben?

Sie alle füllen mit ihren kleinen Kunstwerken diesen von Winnicott als dritten Bereich bezeichneten intermediären Raum. Er macht im Erleben des Kleinkinds den größten Teil seines Erlebens aus und wird auch von den Kindern in der Schule, von Jugendlichen und Erwachsenen hin und wieder aufgesucht, wenn sie sich erholen wollen: „Wir Erwachsenen benützen Kunst und Religion für jene Augenblicke der Abwesenheit, die

wir alle im Verlauf der Realitätsprüfung und Realitätsannahme brauchen“ (Winnicott 1979, 120).⁹

Wenn das Schulkind Malte am Ende seines ersten Schuljahrs ein Hochzeitsbild malt (Abb. 6) und es seiner Lehrerin schenkt, nimmt er den Beziehungsaspekt, über den ich im ersten Teil des Beitrags geschrieben

MALTE-UNT-LONI
SINT-PINJA-FAHIR-
ATET-

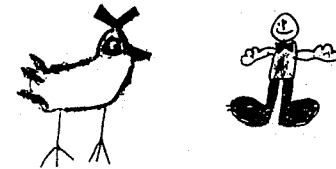


Abbildung 6

habe, mit seinen eigenen Worten auf. Er reagiert mit einer kreativen Idee auf die persönliche Erfahrung seiner Einschulung. Die kleine weiße Ente hat Malte durch das erste Schuljahr begleitet. Seine Lehrerin hat ihm regelmäßig vorgelesen, und er hatte viel Zeit, sich mit ihr (der Ente und der Lehrerin) zu beschäftigen. Er hat mit den Entengeschichten und den darauf bezogenen Schulbüchern das Lesen und Schreiben gelernt. Er hat die Ente oft gezeichnet und hat in regelmäßigen Abständen erlebt, daß ihm seine Lehrerin von ihr erzählt. Diese Kontinuität ist für alle Kinder wichtig, weil sie emotional nur das besetzen können, was von Dauer ist. Malte und Loni – „einJA“ verheiratet? Wem wird hier das Ja-Wort gegeben? Ist Loni gemeint oder vielleicht die Lehrerin, der hier eine Liebeserklärung gemacht wird?

⁹ „Ganz still und ruhig hat Winnicott die Betonung von den ‚Übergangsphänomenen‘ der Kindheit auf den ‚potentiellen Raum‘ des Erwachsenen-Lebens in der Kultur verlagert“, schreibt Masud Khan, ein Schüler Winnicotts über seinen Lehrer. Und weiter: „Gegen Ende seines Lebens war Winnicott über die klinischen Aufgaben im Dienste derer, die Heilung von Kummer und Not suchten, hinausgewachsen. Er befaßte sich mehr und mehr mit dem Verständnis nicht nur dessen, was die Menschen krank macht, sondern auch dessen, was sie in ihrer gegenseitigen Übereinstimmung inmitten des kulturellen Gegebenen wachsen und gedeihen läßt“ (Winnicott 1973, XLVIII).

Märchen und Träume enden manchmal mit der Hochzeit des Helden; die Schulkinder nehmen diese Metapher gerne spielerisch auf. Sie steht für das im Märchen gegebene Versprechen, daß nach der schrittweisen Ablösung von den Eltern befriedigende Bindungen an andere Menschen entstehen können. Aufbruch, Separation und Individuation sind attraktiv und zu meistern, wenn sich neue Beziehungen auf tun und auch eingelöst werden können.

So gesehen, können sich sogar in der Schule manchmal Träume erfüllen.

Literatur

- Bettelheim, B.
 1982 Kinder brauchen Märchen. Stuttgart (dva)
 1987 Ein Leben für die Kinder. Erziehung in unserer Zeit. Stuttgart (dtv)
 Freud, A.
 1988 Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Bern und Stuttgart
 Lindgren, A.
 1975 Karlsson vom Dach. Hamburg (Oetinger)
 Mahler, M., Pine, F., Bergmann, A.
 1978 Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt am Main (S.Fischer)
- Milne, A.A.
 1987 Pu, der Bär. Zürich (Dressler)
- Mauthé-Schonig, D., Schonig, B., Speichert, M.
 1992 Gullis Lesebuch. Weinheim (Beltz)
- 1993a Mit Kindern lesen im ersten Schuljahr. Anfangsunterricht mit den Geschichten von der kleinen weißen Ente (Lehrerhandbuch). Weinheim (Beltz), (4. Auflage)
 1993b Mit Kindern lesen im zweiten Schuljahr. Lehrerhandbuch mit den Gullis-Geschichten. Weinheim (Beltz), (3. Auflage)
 1993c Unterrichten mit Geschichten. Erzählender Unterricht mit den Geschichten von der Säbelbande im dritten/vierten Schuljahr. Weinheim (Beltz)
- 1993d Die kleine weiße Ente. Fibel. Weinheim (Beltz)
 1993e Gullis Arbeitsheft. Weinheim (Beltz)
 1993f Gullis Schreibheft (in Vereinfachter Ausgangsschrift, Lateinischer- und Schulausgangsschrift). Weinheim (Beltz)
- 1994 Die kleine weiße Ente. Arbeitsheft. Weinheim (Beltz)
- Saint-Exupéry A.
 1978 Der kleine Prinz. München
- Schäfer, G.E.
 1986 Spiel – Spielraum und Verständigung. Weinheim (Beltz)
- Schonig, B.
 1993 Lonis ABC-Geschichten. Weinheim (Beltz)
- Storm, Th.
 1982 Der kleine Häwelmann. Ein Kindermärchen. Ges. Werke. Berlin (Aufbau)
- Winnicott, D.
 1973 Die therapeutische Arbeit mit Kindern. Mit einer Einführung von Masud R. Khan. München (Kindler)
- 1979 Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart (Klett-Cotta), (2. Auflage)
 1984 Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Frankfurt (Fischer)