

Lehrer erzählen Gedanken zu einer bedrängten Lehrkultur

VOR DEM ERZÄHLEN

Die Diskussion um die Reform der Grundschule geschieht in einem babylonischen Sprachengewirr, in dem der Wortschwall droht, das Hinhören und Nachdenken zu verhindern. "Offener Unterricht", "Freiarbeit", "Schule als Lern- und Lebensraum", "kindgemäßer Unterricht" sind nur einige der Wörter, deren geschwinder Gebrauch allein zur kritischen Distanz auffordert.

Wenn Kinder kopierte Seiten beschreiben, Lücken ausfüllen etc. dann ist dies Stillarbeit. Es bleibt auch dann Stillarbeit, wenn sie sich im Zuge eines Wochenplanes aussuchen dürfen, welche der Seiten sie zuerst und welche zuletzt bearbeiten wollen. Der "Morgenkreis" ist eine Veranstaltung lehrerzentrierten Frontalunterrichts, wenn nur die Lehrerin redet oder die Kinder nur auf die von ihr gestellten Fragen antworten dürfen. Dies ist eben Frontalunterricht in Kreisform. Die Sitzordnung sagt noch kaum etwas über den Unterricht.

Die Trennlinie zwischen einem lehrerzentrierten Frontalunterricht und einem kindorientierten offenen Unterricht ist inhaltlich zu bestimmen. Die Gretchenfrage lautet, ob Kindern im Unterricht die Möglichkeit gegeben wird, ihre Weltsicht, ihre Sprache, ihre Art zu denken usw. in den Unterricht einzubringen und dort zum Gegenstand ihrer Auseinandersetzung zu machen. Die Welt der Erwachsenen bleibt darin mitenthaltend. Denn einmal ist die Symbolsprache der Erwachsenenwelt - die Schrift, die Sprache der Mathematik, der Kunst, der Sachen usw. - ein Teil des Welthorizontes des Kindes, mit dem es sich auseinandersetzt. Zum zweiten gibt es die Lehrerin oder den Lehrer. Er oder sie ist Repräsentant und Mittler zwischen der Weltsicht der Kinder und der der Erwachsenen. Wobei tatsächlich mit "Erwachsenen" die Welt der Wissenschaft gemeint ist. Mittler heißt nicht, Kindern die Weltsicht der Wissenschaft überzustülpen, sondern, zwischen beiden Weltsichten zu vermitteln.

Damit Kinder ihre Sicht einbringen können, müssen sie selbsttätig sein dürfen, Probleme benennen, Lösungen versuchen, miteinander reden, sich bewegen und so fort. Hier liegt der Kern eines "Offenen Unterrichts".

Ein Unterricht, der offen ist gegenüber dem Weltverständnis der Kinder ermöglicht ihnen, Wissen auf Verstehen aufzubauen und nicht auf auswendig gelerntem Glauben. Denn Lernen, im Sinne von etwas Verstehen lernen, bedeutet den neuen Gedanken mit den vorhandenen Gedanken in Beziehung zu bringen, wobei sich beide verändern. Diese Integration, in der das Neue an das Vorhandene angepaßt wird und das Vorhandene an das Neue ist Voraussetzung für jedes wirkliche Lernen.

Für Unterricht in der Grundschule bedeutet dies die Integration zwei verschiedener Denkweisen beziehungsweise Interpretationen von Welt.

Von Kindern sagt man, daß sie ganzheitlich denken. Ich möchte den Akzent auf einen anderen Zusammenhang setzen: Grundschul Kinder denken konkret.

Zunächst heißt dies, daß sie denken und nicht naiv in den Tag hinein leben. "Denken" meint hier den Versuch, Zusammenhänge wahrzunehmen und verstehen zu wollen. Das betrifft den Sachunterricht ebenso wie den Deutsch- oder Mathematikunterricht, um nur einige zu nennen. Dazu bedarf es Theorien und den Rückgriff auf Erklärungsmuster.

Grundschul Kinder haben eine Vielzahl in sich logischer Theorieansätze zur Erklärung ihrer Umgebung. Sie unterscheiden sich von den Theorieansätzen der Wissenschaften im wesentlichen in einem Punkt: Die Theorien der Kinder sind an der Erklärung konkreter einzelner Phänomene orientiert. Die Frage lautet zum Beispiel nicht: "Wie schwimmt ein Schiff?", sondern: "Warum schwimmt dieses von mir gebaute Schiff nicht?"

Während die neuzeitliche Wissenschaft den einzelnen Vorgang als Beleg für eine allgemein gültige Theorie ansieht, erklärt die Theorie der Kinder nur diesen einen Vorgang. Ein anderer Vorgang würde eine andere Theorie nach sich ziehen.

Verkürzt formuliert, läßt sich sagen: Kinder denken konkret, Wissenschaft abstrakt.

Von daher ist die Erzählung den Kindern näher als die Formel.

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Für Grundschul Kinder ist die Basis aller Erklärungen ihre Erfahrung und nicht wie in der Wissenschaft die Rede über Erfahrung.

Von daher kommen viele Impulse für einen "Offenen Unterricht". Es geht darum, Kindern konkrete Erfahrungen und das Nachdenken über diese Erfahrungen zu ermöglichen.

"Lernen mit allen Sinnen", die "Schule als Lebensraum", die Integration des Schulgartens in den Sachunterricht usw. sind Ansätze in dieser Richtung.

Deren Entwicklung findet an manchen Schulen statt und strahlt auf viele andere aus, weil es nur noch wenige Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule geben dürfte, die nicht zumindest gelegentlich das Gefühl der Sinnlosigkeit ihrer Tätigkeit überfällt, wenn sie den Kinderköpfen vorgegebene Schablonen überstülpen.

Die Erfahrung der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen ist heute ein historisch logischer Schritt in der Weiterentwicklung von Schule. Er setzt aber eine Welt voraus, die erfahrbar ist. Und hier hat die Lehrerzählung als besondere Lehrkunst ihren Platz.

Aus der Kritik an der lehrerzentrierten Schule, die im Frontalunterricht die vom Lehrer selbst nicht verstandenen Wissensinhalte vermittelte, sind Konzepte eines Unterrichtes entstanden, in denen die Begegnung zwischen Kind und Sache in den Mittelpunkt gestellt wurde. Das Kind soll seine Interpretation in der Auseinandersetzung mit der Sache, mit Mitschülern und dem Lehrer prüfen und weiter entwickeln. Hier tritt der Lehrer tatsächlich zurück und die Sache in den Vordergrund. Es gibt viele Gründe dafür, diese Konzepte eines Offenen Unterrichts weiter zu entwickeln und zu fördern. Aber es wäre fatal, darüber jene Lehrkunst und Lehrnotwendigkeit zu vergessen, deren eines Mittel die Lehrerzählung ist.¹

Einfach deshalb, weil nicht nur die wissenschaftliche Interpretation von Welt abstrakt geworden ist, sondern auch die Welt selbst sich in einem Umbruch befindet.

Der Versuch, in der Schule Unmittelbarkeit wiederzugewinnen, als Rehabilitierung der Sinne und der direkten Begegnung mit Menschen, Prozessen oder Natur, findet ironischerweise in einer Zeit statt, in der diese Prozesse selbst immer abstrakter werden.

Und wie lassen sich abstrakte Situationen konkret vermitteln?

EINE ERZÄHLUNG

Die Lehrerin erzählt:

"Im Lande der Chua war es dunkel und nicht hell. Die Chua hatten gehört, daß es in der Welt auch Sonne und Licht geben sollte, aber bei ihnen war es immer dunkel ..."

Die Kinder sitzen im Kreis. In die Kreismitte hat die Lehrerin einen Koffer gestellt. Die Kinder hören aufmerksam zu. Ab und zu ergänzt eines der Kinder ein Wort, stellt eine Frage, kommentiert das Geschehen; etwa: "Hab ich mir doch gedacht".

Die Geschichte geht gut aus. Nach vielen Stationen und Abenteuern wird die Sonne gefunden und zu den Chua gebracht. Und nun erst erkannten die Menschen der Chua wie farbig die Welt ist.

Sie geht auch gut aus für die Kinder. Es gibt nichts nachzuerzählen, keinen Aufsatz zu schreiben, keine Wissensfragen zu beantworten und keine Interpretation anzufertigen.

Wie bei jeder guten Erzählung vertraut die Lehrerin auf die Kraft der Worte und Gedanken. Sie hat den Koffer mitgebracht, mit vielen aus Stoffen angefertigten dunklen und hellen Bildern und die Geschichte erzählt, weil die "Klasse so unruhig war."

¹ Vgl. Herbert Hagstedt: Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In: Uwe Hameyer u.a. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1992, S. 367-382.

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Die Lehrererzählung schafft eine Atmosphäre der Gemeinsamkeit, des Vertrauens und der Zusammengehörigkeit. Allerdings nur dann, wenn sich der Erzählende als Teil des Kreises verstehen kann und nicht als Motivationsdompteur der Kinder. Deren Kommentare und Zwischenfragen und nicht ihre "gefesselte Haltung" verraten die Wirkung des Erzählens. Als besondere Beziehung knüpft die Lehrerzählung an die Erzählungen unter Erwachsenen (und Kindern) an, aus der Zeit, als es noch keine Schrift gab.

Die Lehrererzählung realisiert eine besondere Beziehung zwischen Kind, Welt und Erwachsenen. Sie lebt nicht von der Beherrschung der Effekte, versucht nicht, den Zuhörer in Bann zu ziehen und durch Identifikation moralisch oder ideologisch zu bestimmen.

Wie die Alten erzählten

Wie, so hat man sich lange gefragt, konnten es die Alten fertigbringen, so lange Erzählungen auswendig zu lernen? Endlosen Spekulationen wurden ein Ende bereitet durch Beobachtung von Geschichtenerzählern in Serbien. Die Berufserzähler, die etwa bei Hochzeiten vortrugen, hatten beim jahrelangen Zuhören nicht die Texte auswendig gelernt, sondern einen Formenschatz aus Versen, Rhythmen, Formeln und Strukturen. Nie wurde ein und dasselbe Epos wortwörtlich wiederholt. Jeder Vortrag war eine neue Einkleidung der alten Geschichte. Erzählen bedeutet etwas neu zu schaffen und nicht, etwas zu wiederholen.

In dem Neuen ist dann auch die Person des Erzählers enthalten, seine Erzählung wird durch seine Erfahrung und seine Person bestimmt. Dieser "Überschuß" des Persönlichen im Sachlichen mag ein Grund dafür sein, daß Erwachsene und Kinder so gerne Erzählern zuhören.

Ein weiterer Grund besteht darin, daß die Erzählung kein Abbild ist. Sie enthält mehr als das, wovon sie erzählt. Die Erzählung ist gegenüber der Statik der Realität ein Bewegungsentwurf, der die Dinge zum Tanzen bringen kann. In der Erzählung erscheint Welt so als gegeben und zugleich als veränderbar. Indem erzählt wird, wiederholt sich die kulturelle Leistung von Menschen: der Natur (der eigenen, der äußeren, der gesellschaftlichen) nicht ausgeliefert zu sein, sondern, ihr einen Sinn zu geben. Die Erzählung ist nicht nur Sinn stiftend, sie realisiert Sinn. Erzähler und Zuhörer erfahren sich als Mitglieder einer Kultur.

Erzählen und Aufschreiben

"Licht", heißt es in meinem Lexikon, "ist der sichtbare Bereich der elektromagnetischen Wellen." "Licht", so ist eine Botschaft in der Geschichte von den Chua, ist ein Teil des Lebens. Das Dunkel ist auch schön. (Im Koffer sind Bilder aus schwarzer Seide mit schwarzen Knöpfen auf schwarzem Karton.) Aber das Licht und die Helligkeit haben nicht nur ihren eigenen Reiz, wie das Dunkel, sie bringen das Andere zur Erscheinung. Erst im Licht treten Konturen hervor, erst im Licht lassen sich Farben erkennen.

Alle Wissenschaft, die wir heute betreiben, sieht die Welt durch die Schrift.

Elektromagnetische Wellen lassen sich im Experiment nachweisen, sie lassen sich berechnen - aber erzählen kann man nicht von ihnen.

Wir haben das Licht nicht nur als Welle und als Lichtquanten, es existiert auch unabhängig von der Naturwissenschaft in einer Vielfalt von Bezügen, die sich nicht berechnen lassen, wohl aber erzählen.

Die Schule als Schriftschule

Wenn in der Schule vom Licht als elektromagnetischer Welle geredet wird, so macht sich der Lehrer zum Repräsentanten einer Interpretation von Wirklichkeit, die er nur aus der Schrift, nur aus Büchern kennt. Die Rede bleibt farblos. Der Redende kann nicht auf seine Erfahrung zurückgreifen und er bleibt mit seiner Person unbeteiligt. Er tritt, wie didaktisch falsch behauptet wird, "hinter der Sache zurück" - etwa dadurch, indem er ein Experiment vorführt, das zeigt, daß man das Licht braucht, um Farben zu sehen. Aber er tritt nicht hinter die Sache zurück, sondern hinter eine bestimmte Interpretationsweise. Denn "hinter die Sache zurücktreten" würde bedeuten, die Sache in den Vordergrund zu stellen. Und das würde heißen, die Sache unbeeinflußt von vorhandenen Interpretationen neu - (immer wieder neu) - zu beobachten und zu beschreiben.

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Genau dies geschieht in der Erzählung, wie die Chua die Sonne suchten. Was ist nicht alles vom Licht der Sonne abhängig und was verändert sich nicht alles, wenn sie scheint.

1. Schule, die abstraktes Wissen den Kindern vermitteln will, verfehlt die Notwendigkeit, daß jede Art von Lernen auf die Selbsttätigkeit des Lernenden angewiesen ist. Kein Lehrender kann lehren, er kann nur Bedingungen dafür bereitstellen, daß ein anderer Mensch lernen kann. Das heißt: das zu lehrende Weltbild muß mit dem Weltbild des Lernenden vermittelbar sein. Dies richtet sich gegen den Frontalunterricht zur Vermittlung von Schriftwissen.

2. Die konkrete Begegnung von Kind und Sache bietet die Möglichkeit eines selbsttätigen Lernprozesses. Er wird dort unmöglich, wo sich die Sache nicht mehr zu erkennen gibt. Hier bedarf es des erwachsenen Lehrers als Vermittler zwischen Kind und Sache. Die Erzählung wiederum ist eine Lehrform, die diese Vermittlung ermöglicht.

DIE UNMÖGLICHKEIT DER UNMITTELBARKEIT

Es ist banal, aber dennoch zutreffend, daß die wesentlichen Gefährdungen, die sich Menschen in ihrer Umwelt aufgrund von Umweltbelastungen zuziehen können, nicht mit den Sinnen erfaßbar sind.

Radioaktivität bedarf zu seiner Wahrnehmung eines technischen Instrumentes. Das gilt auch für moderne Arten der Wasserverschmutzung und der Luftverschmutzung. Dioxin in der Luft oder Chemikalien im Wasser lassen sich nicht wahrnehmen und nicht erfahren. Die Apparaturen, mit denen sich Umweltbelastungen feststellen lassen, sind nicht mit Alltagsbegriffen erklärbar. Sie sind keine Verlängerung oder Intensivierung der Sinne, sondern technische Umsetzung einer Theorie.

Nun ist der im ökologischen Bereich sichtbar gewordene Prozeß durchaus allgemeiner zu fassen. Wenn früher ein Phänomen wie "Stadt" abgrenzbar erschien aufgrund seiner Stadtmauer und einem Gebiet unbebauten Raumes um die Stadt, so ist die Definition des Begriffes "Stadt" heute abhängig von den Kriterien, die zugrundegelegt werden.

Ein anderes Beispiel, der Computer, führt in grundsätzlichere Überlegungen.

Die Leistung, die der Computer als Maschine erbringt, ist unsichtbar. Computerlaien versuchen immer wieder, die sog. "hardware" dazu zu bringen, ein Problem zu lösen. Alle Leistung des Computers beruht auf Informationsprogrammen, der sog. "software". Um es anders zu sagen: Was ein Computer leistet, ist ihm nicht anzusehen.

Die aus alltäglicher Erfahrung gewinnbaren Regeln - groß ist gefährlich, klein ist ungefährlich; weit weg ist ungefährlich, nah ist gefährlich - lösen sich angesichts moderner technischer Entwicklungen ebenso auf, wie die Vorstellung, daß sich eine Maschine bewegt, daß Leistung "Weg mal Kraft" ist, daß man einem Gegenstand seine Funktion ansehen kann usw.

Wie - so läßt sich fragen - ist das Grundschülern vermittelbar?

Denn die Erfahrung aus dem Umgang mit moderner Technik kann nichts anderes sein, als ein Nachvollzug der beim Bau der Maschine festgelegten Erfahrungsmöglichkeiten. Dies gilt etwa für "Erfahrungen mit dem Computer". Nur die einigermaßen große Zahl von Möglichkeiten, die ein Computer bereithält, läßt den Eindruck aufkommen, daß aus einer Unendlichkeit von Möglichkeiten gerade zwei zusammenkommen - nämlich eine Verhaltensweise des Computers und die eigene. Erfahrung mit dem Computer ist überflüssig und zeitraubend, denn eine hierarchisch organisierte Erklärung der Arbeitsweise erklärt alle Möglichkeiten. "Erfahrung" wird hier zu einer Kategorie, die notwendig erscheint, weil Menschen zum Lernen Erfahrungen brauchen. Erfahrung ist - im Umgang mit Computern deutlich erkennbar - zu einem methodischen Verfahren abgesunken

und zeigt in diesem Kontext die Unterlegenheit des Menschen gegenüber dem Computer. Letzterer braucht keine Umwege, keine Zusammenstöße und keine Abstürze. Gleichzeitig läßt ein Computer Bilder entstehen und damit Beobachtungen machen, die es auf der Welt noch nie gegeben hat. Auch wenn alle diese Bilder einem Algorithmus folgen und immer nur dessen Variationen sein können, erscheinen sie als "Originale". Sie bauen - eine wiederum faszinierende - Welt auf, zu deren Nachvollzug nicht Erfahrung, sondern Mathematik notwendig ist.

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Ich will damit sagen, daß in dem gesamten Bereich, in dem sich zumindest nicht mehr unterscheiden läßt, ob das für mich mit den Sinnen wahrnehmbare technisch hergestellt ist oder nicht, sowohl eine ungeheuerere Faszination liegt, wie die Unmöglichkeit, es ohne wissenschaftliche Methoden zu begreifen.

Am Beispiel des nun vielerorts vorhanden "Schulbiotops" läßt sich der Zusammenhang noch einmal darlegen. Wenn es früher neben einer Schule einen Teich gegeben hat, so war dieser Teich ausgegraben worden. Es hat sich Wasser darin gesammelt und manche Tiere haben sich dort angesiedelt. Das heutige Biotop hat eine Plastikplane als Boden - aber das macht nicht die Differenz aus. Die Differenz besteht darin, daß der Schulteich nun ein Biotop sein soll, d.h. ein Ausweis der Artgemäßheit und das heißt: Exempel eines biologischen Modells. Entsprechend wird mit ihm umgegangen: Man darf keine Steine hineinwerfen, muß ihn vorsichtig betreten, darf keine der Artgemäßheit widersprechenden Materialien hineinwerfen - wie Papier - und keine Pflanzen ansiedeln, die in der Umgebung nicht vorkommen etc.

Erfahrungen des Todes - oder schärfer des Tötens - werden ausgeschlossen, weil sonst das Modell gefährdet ist. Erfahren läßt sich für Kinder, wenn auch unreflektierbar, lediglich die Einstellung von Erwachsenen zur Natur. Nicht erfahren läßt sich Natur.

Gleiches gilt für die Kinder, die mit ihrer Lehrerin in den Wald gehen. Ob die Bäume dort aufgrund der Luftverschmutzung so krank aussehen oder aus anderen Gründen, läßt sich nicht in der Begegnung mit den Bäumen nachvollziehen. Erfahbar im Wald ist auch nicht, daß er hochtechnisiertes Produkt der Forstwissenschaft ist.

Wenn es zutrifft, daß die Welt, in der wir leben, sowohl aus einem natürlichen, wie einem technisch hergestellten Teil besteht und die Unterscheidung selbst zunehmend schwieriger wird, so bedarf es des Nachdenkens über den Erfahrungsbegriff und einer Methodik und Didaktik, die in der Lage ist, Wissenschaft auch an Grundschüler zu vermitteln.

Diese beiden Methoden aber bloß verschiedenen Altersgruppen zuzuordnen - also die Erfahrung den Grundschulern, die Wissenschaft der Sekundarstufe - würde sich die Möglichkeit nehmen, den Zusammenhang zwischen beiden verstehbar zu machen. Denn beide Methoden würden die Welt wiederum als etwas erscheinen lassen, was sie nicht ist.

Die wesentliche Frage scheint mir zu lauten, welche Brücke möglich ist zwischen den notwendigen Erfahrungen der Kindheit und den sich aus diesen Erfahrungen bildenden kindgemäßen Theorien und der Notwendigkeit der Abkehr von Erfahrungen als Voraussetzung des Verstehens moderner naturwissenschaftlich-technischer und auch gesellschaftlicher Gegebenheiten.

Ich sehe eine Möglichkeit der Verbindung von Wissenschaft und Erfahrung im Erzählen durch den Erwachsenen.

DER LEHRENDE ALS ERZÄHLER

Der Lehrende als Erzähler macht im Moment des Erzählens die zeitliche und räumliche Spanne zwischen Erzähltem und Erzählung sichtbar. Die Erzählung, im Unterschied zur Erklärung, lebt von jenem, was "zwischen den Zeilen steht". Sie macht damit zweierlei deutlich: Zum einen, daß sich von etwas etwas erzählen läßt und zweitens, daß die Erzählung das Erzählte nicht vollständig zu erfassen vermag. Die Erzählung macht weiterhin sichtbar, daß alles und damit auch alle von Menschen gemachten Dinge eine Geschichte haben, von der sich Momente sagen lassen. "Die

Fehler
!
Verwe
isquell
e
konnt
e nicht
gefun
den
werde
n.

Erzählung tut so, als ob ihr Gegenstand sich verändert."² Die Erzählung schließlich kann, da sie von der Abbildung frei ist, Momente zusammenbringen und hörbar machen, die als sinnliche Erfahrung nicht wahrnehmbar sind. Erzählt werden kann von dem Wald, der sowohl ein Ort ist, wo man Vögel beobachten kann, als auch Produkt der Forstwissenschaft. Die Erzählung kann die Pläne des Biotops mit dem Leben des Frosches verbinden, sogar mit dessen Tötung. Erzählt werden kann auch von den Irrtümern der Wissenschaft, von den Ursachen der Irrtümer und den Folgen der "richtigen" Erkenntnisse. Erzählen läßt sich von den Fernsehbildern als Erweiterung unserer Möglichkeiten, zu sehen und zu denken, und dem Fernsehgerät als Medium, das unsere Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten nicht nur modelliert, sondern auch einschränkt. Die Erzählung läßt - zumindest zwischen den Zeilen - den scheinbar nicht sagbaren Zusammenhang des Widersprüchlichen aufscheinen. Das naturwissenschaftliche Modell wird so in seiner Erkenntnisleistung ebenso deutlich wie in seiner Ungewißheit. Die Nähe der Erzählung zur Kunst macht sie tauglich als Mittel, der Wirklichkeit ein Stück näher zu kommen. Und die Erzählung kann davon eine Ahnung geben, wovon sich kaum noch etwas wissen läßt. Von Zeit zu Zeit wird diese Sicht in der pädagogischen Diskussion ans Tageslicht gehoben und dabei das ästhetische Moment des Erzählens betont. Die Qualität der Erzählung, d.h. die Bedeutung, die sie als vermittelbare Erfahrung bekommen kann, hängt wesentlich von ihrer ästhetischen Qualität ab. Ich schließe deshalb mit einem Text von Martinus J. Langeveld über "Die 'geheime' Stelle im Leben des Kindes", der mir als nicht-literarischer Text jene Qualität zu haben scheint, die u.a. eine gute Erzählung ausmachen, nämlich den Raum zu schaffen für eigene produktive Gedanken - hier über die Begegnung von Kind und Welt:

"Wenn das Kind sich durch die ihm bekannten Gemächer seines Hauses bewegt, entdeckt es den Eingang zu einer anderen Welt. (...)

Gab es jemals eine fremdere Welt als die des Dachbodens, wie er sich unseren Blicken enthüllt, wenn wir durch die Luke emporstiegen? Der Dachboden begegnete uns mit einem Blick, der aus dem Nichts kam. Seine allgegenwärtigen Augen waren nicht auf uns gerichtet, sie waren vielmehr überall geöffnet und betrachteten alles auf einmal. (...)

In der Wüste des leeren wie in der Überhäufung des vollen Dachbodens verbirgt sich das Geheimnis. Manchmal strömt er eine Atmosphäre der Drohung aus; er wird unheimlich, 'un-Heim-lich', was bedeutet, nicht zur Atmosphäre des 'Heimes', der vertrauten Wohnung gehörend. Der Dachboden kann sich gänzlich vom Haus absondern und ein 'Schiff' werden, das auf unsicheren Wellen kreuzt, - 'Grotte', in den Abhang eines gastfeindlichen Berges eingehauen, - 'Adlerhorst', auf unerreichbarer Felsspitze thronend, - Schauplatz eines unergründlichen Mysterienspieles. Er überdacht die zwei bescheidenen Wohnräume des Beamten und streckt sich dennoch ins Unendliche aus, über Prärien und Weltmeere, die ins versengende und blendende Licht der Sonne getaucht sind. Der Dachboden sondert sich ab, er löst sich gewissermaßen vom Hause wie ein Flugzeug oder ein Schiff und nimmt Dimensionen seiner neuen und unbestimmten Bedeutung an."³

² Michael Parmentier: Strukturen der kindlichen Vorstellungswelt, Frankfurt/New York 1989, S. 35.

³ Martinus J. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960, S. 74f.