

# Manfred Schulze

## ***Wille, Spiel und Arbeit – Erstveröffentlichung zur Handlungspädagogik***

Die 2500 Jahre Geschichte des pädagogischen Berufes zeigen auf, wie ein konsequenter Weg die vom Menschen erfundenen Erziehungseinrichtungen in die jetzt feststellbare Lebensferne gebracht hat. Die von der Kirche und jetzt vom Staat betriebenen und überwachten Schulen zeigen zudem eine ebenso folgerichtige Tendenz zur autoritären Übergriffigkeit und Zerstörung der kreativen Potentiale im heranwachsenden Menschen, die seinen Weg vom Empfangenden zum Gebenden, vom Geschöpf zum kreativen Schöpfer seines Lebens empfindlich stören.

Ein in dem folgenden Beitrag erörterter möglicher Grund für diese Entwicklung liegt darin, daß eben diese 2500jährige Geistes- und Kulturgeschichte die Dimension der Willensbetätigung, der Arbeit und des kreativen Spiels vollständig aus ihrem Bildungsbegriff verloren hat. Wie aber, wenn das Spiel das Größere und Tiefere im Ergreifen der Welt durch den Menschen bedeutete, tiefer als durch Lernen, inniger als durch Arbeit die Welt erschlosse und Ausgangspunkt der Erschaffung einer freien Menschenwelt? Spiel und Arbeit sind für die kreative Auffassung der autonomen biographischen Lebensgestaltung unverzichtbare Handlungsfelder. Deren Wiedergewinnung in einer aufgeklärten Handlungspädagogik dient dieser Beitrag.

### Die Ausgangslage

In einer 2500 Jahre langen europäischen Bildungsgeschichte haben wir Bildungseinrichtungen immer weiter neben das sogenannte „richtige Leben“ gestellt. Die Einrichtung von Kinderverwahrnstanalten zur Abwehr des mit der Industrialisierung einhergehenden Verlustes der generationengetragenen Erziehungsräume ist davon noch die verständlichste Bewegung. Denn sicher hat diese pädagogische Welt neben der Welt einmal ihren Sinn im Ursprung gehabt, um die Kinder vor den seelen- und leibfressenden „Errungenschaften“ der Industrialisierung zu schützen. So sind die Kinderbewahrnstanalten als fürsorgliche Schutzräume für verwahrloste Kinder arbeitender Mütter und Väter entstanden. Von Beginn an gibt es starke Impulse, die Kinder dort nicht nur zu bewahren und spielen zu lassen, sondern auch zu bilden. Das fängt mit Fröbels gedrechselten Spielgaben an, geht über die Bildungsprogramme der Vorschulerziehung in den 70er Jahren, die die Kinder nicht in den Schonräumen „vergammeln“ lassen wollten und findet in den wissenschaftlich gedrechselten Curricula und Sprachstandtests ihren momentanen Ausdruck. Die zeitgleiche Einrichtung der Schulpflicht in einer vom preußischen Staat nach militärischen Strukturen vorgegebenen Pflichtschule erfaßte dann die älteren Kinder und erscheint uns heute als nahezu naturgegeben. Die gesellschaftlich vereinbarte Schul- oder Bildungsverpflichtung den Kindern gegenüber ist ja nicht unbedingt nur dadurch einlösbar, die Kinder auf eine vom Staat normierte und kontrollierte Schule zu schicken. Es gab und gibt daneben noch andere Lernfelder, die sich dieser Bevormundung mehr oder minder entziehen konnten, z. B. die freien Spielräume der Kinder in der Natur, die Kindergärten und die Hochschulen. Die Tendenz der Normierung und kleinteiligen Überprüfung von verallgemeinerten pädagogischen Zielvorgaben ist nun auch auf die Kindergärten und Hochschulen ausgeweitet worden und besetzt mit immer früher angesetzten funktionalen Erziehungsprogrammen z.B. der Sprachbildung in Englisch und Chinesisch für Kleinstkinder auch die letzten freien Spielräume.

Diese letzten Räume eines freien Geisteslebens, in dem der Bildungsbegriff noch an den sich selbst erziehenden Menschen gebunden gedacht werden konnte, sind mit der Einführung von Kindergartencurricula und im gesamteuropäischen Bologna-Prozeß für die Hochschulen zerstört wurden. Es muß vielleicht noch einmal extra betont werden, daß dieser Bildungsbegriff als zentral bedeutsame Qualität das Selbstbildungsinteresse der autonomen Persönlichkeit auswies und deshalb schon immer einen lebenslangen Fortbildungsprozeß mit einschloß. Erst die Zersplitterung und Zerstörung des Bildungsbegriffes in Kompetenzen, die an den Vorgaben funktioneller und industrieller Verwertung ausgerichtet sind, machte es nötig, ein Konstrukt vom „lebenslangen Lernen“ einzuführen, da diese Kompetenzen ja immer angepasst werden müssen. Das ist ein Prozeß, der dann ebenfalls nicht vorrangig aus selbstbestimmtem Bildungsinteresse gespeist gedacht wird, sondern aus den Verwertungsbedürfnissen der Produktion.

Aber wer formuliert die? Wir erleben im Moment, wie die allerorten gepflegten Effizienzkriterien mit den einhergehenden Rankings und Qualitätsprüfungen ein Ziel zu verfolgen scheinen. Die bei

diesen Konstrukten der Erhebungsmethode geschuldeten reduzierten und aus dem sozialen Kontext extrahierten Kompetenzen (die den ganzen Pisa- und OECD-Rankings zugrunde liegt) entfernen den Menschen aus dem Kultur- und Lebenszusammenhang, um ihn in einer reproduzierbaren Kunstsituation kontrolliert ausstatten, überwachen und überprüfen zu können. Nicht umsonst haben gerade die anerkannt guten weil anwendungsbezogenen deutschen Ingenieurstudiengänge am längsten und heftigsten gegen die Zergliederung und Zerstörung des Studiums in Kompetenzen und Module protestiert.

Wir werden aufzuzeigen versuchen, wie darin die konsequente Fortsetzung der alten klerikalen und dann staatlichen Konstrukte von Fremdbestimmung und Freiheitsreduktion in Schule und Hochschule zu erkennen sind. Die Exerzitien, Prüfungen, Beförderungen und die darauf bauende militärische Karriere- und Befehlsstruktur wird derzeit in ein „modernes“ mehr angloamerikanisches Denksystem aus wirtschaftsrelevanten Begriffen der pädagogischen Zurichtung von Arbeitskräften überführt, das auf meßbare Effizienz (Humankapital) und die dazu nötige Ver(stunden)planung und Modularisierung von Lebens- und Arbeitszusammenhängen und die dazugehörigen Qualitätsüberprüfungsraster an den Hochschulen und in den Betrieben baut. Wir haben ein globales wissenschaftsbasiertes (mit Wissenschaftsergebnissen aus einem z.T. naiven logischen Empirismus) elitäres System, das die Definitionshoheit über diese Themen hat und ein sich daran orientierendes willfähriges System lokaler Bürokratien, die diese Strukturen nun den Hochschulen, den Schulen und Kindergärten aufdrängen wollen, weil Politiker glauben, damit modern zu sein und den Anschluß (an was auch immer) nicht zu verlieren. (vgl. Münch, 2009) Der beschränkte Wissensbegriff und der reduzierte Kompetenzbegriff stellen sich machtvoll an die Stelle des alten europäischen Bildungsbegriffes und der kunst-handwerklichen auf sinnvolle Anwendung in der vieldimensionalen Praxis ausgerichteten Berufsbegriffes. Diese mitteleuropäischen Errungenschaften des Denkens und Handelns in Zusammenhängen (man kann das geistvoll nennen) werden von dem nun die Herrschaft übernehmenden System ausgelöscht. Man hat es da nicht mit einem kleinen Problem tun, sondern mit der Antithese zur personengebundenen autonomen Denk- und der sich persönlich verantwortlich fühlenden Handlungsfähigkeit des individuellen Menschen.

Die internationalen Eliten und Kontrollinstanzen sind ja zumeist nicht in einer Person faßbar, sondern anonym, verstecken sich in UN-Organisationen oder Forschungs- und Wissenschaftszentren (MIT, UNESCO, OECD, Max Planck Institute) und "wollen" auch gar nichts außer daß sie mit ihren Denkmustern die Handlungsmuster "einfordern", nach denen dann geforscht, gemessen und Rankings gemacht werden. So kommen ja im gesamten PISA Komplex klassische Bildungsthemen, (Geschichte, Kunstgeschichte, Musik, Dichtung, Handlungsgeschicklichkeit) gar nicht vor. Um zu (inhaltslosen) internationalen Vergleichbarkeiten zu kommen, müssen die Prüfmuster geradezu kulturignorant globalisiert standardisiert werden. Die Aussagen der Studien sind dann wiederum nur Hitparaden ohne wirklichen Vergleichswert. Wer weiß denn, daß trotz oder wegen(??) der viel gepriesenen Höchstplatzierung Finnlands bei PISA dort die bis zu 25-jährigen eine der höchsten Jugendarbeitslosigkeitsraten in Europa aufweisen. (ebd.)

Daß es in diesem militarisierten, normierten und auf baldige Verwertung hin ausgerichteten Erziehungssystem nicht darum geht, individuelle Begabungen zu entdecken, zu fördern und der individuellen Handlungsfreude Spielräume zu eröffnen, ist evident. Man muss dann auch wenig erstaunt sein, daß in aktuellen Publikationen zu den Grundbegriffen der Pädagogik, der Theorie der Bildung und der Theorie der Schule die Leitbegriffe unseres Textes, Spiel, Arbeit und Wille überhaupt nicht zu finden sind. (vgl. Dörpinghaus et.al. 2011; Dörpinghaus/Uphoff, 2009 und Gerstner/Wetz, 2008 )

Um diese Leitbegriffe als pädagogische Begriffe zu verstehen, benötigte man eine andere und erweiterte Auffassung der Erziehung und des Erzieherberufes. Unsere Leitbegriffe münden in den Begriff des kreativen, unternehmungsfreudigen und künstlerischen Menschen sowohl bei den Kindern wie bei den Erziehern. Eine künstlerische Auffassung des pädagogischen Berufes verträgt

aber keine Definitionen nach Kompetenzen oder vorgefaßte Handlungsbeschreibungen oder gar Fachgebiete. Kreativität und freiheitliche Gesinnung sind prinzipiell nicht vorbestimmbar!

## Vor 2500 Jahren - Selbstsorge

Mit der Umwandlung des Gartens des Akademos in eine Schule begann diese Entwicklung. Die erste und zugleich namengebende Schule, die „Akademie“ des Plato steht also auf Gartenland und stellt an die Stelle der körperlichen Arbeit die Denkarbeit. Während Sokrates noch „mitten im Leben“ auf dem Marktplatz durch seine von Plato dokumentierte Fragemethode eine Möglichkeit sah, jeden beliebigen Menschen an die vor seiner Geburt erlebten Urbilder zu erinnern, das Denken also als Wahrnehmung und Wiedererinnerung dieser vergessenen Urbilder verstand, kamen mit Plato und seinem Schüler Aristoteles die ersten Selbstdenker auf den Plan. Mit dieser im Bewußtsein erlebten und philosophisch beschriebenen Loslösung von den wahren und richtigen Urbildern schuf sich die Philosophie die Probleme als deren Lösungsversuch sie sich seither versteht: Wie kommen wir zu wahren Erkenntnissen und wie können wir eine Richtung zu sinnvollem dem Weltenfortgang dienenden also gutem Handeln gewinnen? Hier tritt schon bei der Frage nach dem Handlungsbezug der Philosophie die erste Kränkung des Willens auf, weil nämlich die ideelle Bestimmung des guten Handelns im Vordergrund steht und nicht die tatsächliche Übung der willentlichen Kraftanwendung. Das tun die Sklaven, die Handwerker oder Soldaten. Es trennen sich Bildung und Berufsbildung, geistige von körperlicher Ausbildung. Das geht so weit, daß die berufliche Ausbildung eigentlich „Unbildung“ ist! (vgl. Christes, et.al. 2006) Der europäische Bildungsbegriff wird so schon an seinem Ursprung in seinem Umfang gekränkt. Der Bildungsbegriff wird handlungsfern und arbeitslos. So ist das bis heute: Der gebildete Mensch arbeitet nicht und der der arbeitet ist von weitergehenden Bildungsprozessen abgehalten. Damit ist die Tatwelt, die Bildung des Willens als geschickte körperliche Kraftanwendung schon früh aus dem Blick geraten. Die Folge davon ist, daß die Dimension des Übens und des Spielens als die praktische Ausbildung des Willens und als ernst zu nehmende anthropologische Kategorien und nicht bloß als Vorstufen der Arbeit keine Rolle in diesem Bildungsbegriff spielen. Das, was in der modernen Schul- und Bildungsdebatte jetzt als aufgefächerte Kompetenzen aufgeführt und in modulierten Stundenplänen ausgebildet werden soll, ist nur die weitere Auflösung des Bildungsbegriffes, die schon in den Schulfächern ihre unheilvolle Lebensferne abspiegelt und die konsequent das zentrale Ziel der Bildung aus dem Blick verliert: den überlegt handlungsfähigen Menschen, den aus Erkenntnis und Körperbeherrschung schaffenden, arbeitenden Menschen. Stattdessen erscheint der durch eine Vielzahl von unzusammenhängenden Einzelkompetenzen glänzende Fachidiot.

In letzter Konsequenz können wir heute ein durch global vernetzte Kommunikationsmedien erzeugtes Wissen bestaunen, das fast jeden Bezug zu unserem Handlungsraum verloren hat, und durch diese fehlende Handlungsrelevanz den anthropologischen Bezugsrahmen verliert. Das bedeutet, daß wir dem Wissen keine Bedeutungshierarchie mehr ab- oder zugewinnen können, keine Begriffe und Oberbegriffe bilden können und damit auch innerhalb dieses Wissens nicht mehr handlungsfähig sind, was nämlich bedeutete Begriffsverbindungen herstellen zu können, also Urteile und aus einer Kaskade von Urteilen zu einem Ab-Schluß des Denkvorganges oder einem Auf-Schluß für einen Handlungsimpuls zu kommen. Die Wissens- oder Informationsgesellschaft kulminiert im Typus des absolut auf fremde Quellen angewiesenen informierten Idioten, der zu allem eine Meinung hat aber von nichts eine Ahnung, wie es einmal einem ZEIT-Redakteur entfuhr als er bemerkte, daß die Menschen von Klimawandel, Ozonloch und Wetterkatastrophen reden können ohne eine Ahnung von den bestehenden oder eben nicht bestehenden Zusammenhängen zu haben. Der Überblick, die Standortbestimmung als Urteilsbildung und die daraus erwachsende Fähigkeit der kreativen Begriffsbildung, um zu neuen Aufschlüssen zu kommen, gehen verloren. Die antiken Selbstdenker waren sich noch sicher, daß der Mensch ganz selbständig in der Lage ist, zu diesen Fähigkeiten zu kommen. Der Lehrer war allenfalls Wecker oder eben eine Hebamme. Die Selbständigkeit des freien Lernens (Plato, Politeia), die „Selbstsorge“ war ein pädagogisches Prinzip, also die Anerkennung, daß der Mensch von sich aus die Welt erfahren, daraus Lernen und

sich entwickeln kann. Das ist ja eine Erkenntnis, die bis heute nicht völlig verloren gegangen ist, denn bis auf einen kurzen Versuch, eine Gehlernhilfe für Kleinkinder zu vermarkten, hat sich die Erkenntnis gehalten, daß Kinder gewisse Grundkompetenzen der Menschwerdung, wie den aufrechten Gang, die Sprache und eine Grundfähigkeit zur denkenden Beurteilung der Welt „von sich aus“ ohne pädagogische Interventionen lernen können. Das spielende Kind ist das dafür sinnfällige Urbild.

Wobei wir gleich hier am Anfang jede Romantik des Sandkastenspiels aus diesem Begriff entfernen wollen. Nicht, daß es das auch gäbe, das kontemplativ den Sand über die Hand rinnen lassende Kind, das eine halbe Stunde den Faden durch die Finger ziehende Kind, das 100 Luftsprünge über das Seil machende Kind, das auf dem Sattel des Fahrrades stehende Kind. Aber das sind die Anfänge und die gekonnten Kulminationen! Das Spiel ist die anthropologische Urform des Übens und die geht einher mit einer anderen anthropologischen Ureinsicht, nämlich der Sturzgefahr, der Irrtumsanfälligkeit des Menschen. Irren ist nicht menschlich weil sich der Mensch irren kann, sondern nur weil er irren kann wird er ein freier, und nur weil er ein sich selbst in die Weltverhältnisse stellendes und dadurch ein sich selbst ins Spiel bringendes Wesen ist, ist er Mensch!

Deshalb liegt vor dem eingespielten geschickten tanzenden Gebrauch der Gliedmaßen der Sturz, der Schmerz, die Konfrontation mit den Schwerkraften der Erdverhältnisse. Doch führt der Irrtum, die sinnfällig schmerzhaft Konfrontation mit einer begrenzenden und als widerständige Kraft spürbar führenden Gesetzmäßigkeit zu eben einer eingeübten gekonnten Umgangsweise mit eben dieser Schwerkraft. Wenn das dann „spielerisch“ vermeintlich leicht gelingt, nennen wir das „geschickt“. Die gleiche Methode von Sturz und Wiederaufrichtung ist aller spielenden Annäherung an eine wirkende zunächst äußerliche noch noch unbeherrschte Gesetzmäßigkeit inne. So spielt das Kind mit und in der Sprache und ihrer Grammatik und so gewinnt es die ersten Begriffe und Oberbegriffe einer Weltdeutung. Alles weitere Denken über den Spielbegriff ist so zu richten, daß das Spiel immer einer intrinsischen Motivation folgt, die die um das Kind oder den sich später immer noch entwickelnden Menschen (auch den Greis) befindliche natur- und sozialgesetzmäßige Welt zu einer inneren Verfügung „einspielt“. Das Spiel ist somit das Urbild der Selbstkreation, der Autopoiesis, das hinter dem heute zur Mode gewordenen Wort der Resilienz als wirklicher und dadurch methodisch handlungsrelevanter Begriff wohnt: die Befähigung zur Selbstsorge und kreativen Bewältigung unvorhersehbarer Herausforderungen, die das Leben mit sich bringt, verinnerlicht durch eine intensive Spieltätigkeit in der Kindheit und einer nicht durch unser Erziehungssystem gänzlich zerstörten „Restspielfähigkeit“ im späteren Leben. Der spielende Mensch erschafft in sich eine körperliche, seelische oder geistige Bewegungs- und Handlungsfähigkeit, indem er sich zuvor nicht in ihm „verkörpertem“ aber sinnfällig in der Umwelt verkörpertem Gesetzmäßigkeiten annähert, diese zunächst „ungeschickt“ nachahmt, stürzt, wieder aufsteht und in einer kreativen Anpassungsleistung eine individuelle „nachgespielte“ Variante dieser Umweltgesetzte erschafft. In diesem konstruktiven Vorgang erschafft der Mensch einen jeweils neuen Aspekt oder Klang der Erde.

Der „dumme Tor“, der als reiner Wille in die Welt zieht, gewinnt im Kampf und Spiel und im Ungeschick mit den sozialen und naturgesetzlichen Kräften der vorgefundenen Welt eine dritte, eine Neue eine vom Menschen ergriffene. Das ist die Voraussetzung für eine durch den Menschen erschaffene Welt. Das ist das dafür in den Märchen lebende Bild. Der Reigentanz einer Kindergruppe nach den Gesetzen der Wolken- oder Sternbewegungen wäre so ein Bild. Die konstruktiv mit den Kundenwünschen umgehende und ihr Produkt modifizierende Firma wäre so ein Bild. „Der Personalchef einer Firma, die dafür Menschen braucht, sucht Menschen mit der Meta-Kompetenz: Spielfähigkeit! - Das wäre so ein Traum. Und natürlich den von der Welt etwas verstehende und auch etwas geschickt könnende Lehrer, der solange gar kein Lehrer ist, bis das Kind ihn etwas fragt, wäre so ein Bild. Dieser Lehrer fragt nicht Dinge, die er schon weiß. Dieser Lehrer richtet seinen Willen und seine Fähigkeiten bis dahin nicht auf das Kind sondern auf das Leben in der Welt! Doch diese „Lebens-, Arbeits- und Spielschule“ in der die Kinder und die Erwachsenen selbst-tätig und selbstsorgend sind, müssen wir noch erfinden oder vielleicht nur wiederfinden. Wie sowohl das Leben wie auch die Selbstsorge in der der Pädagogik verloren geht, können wir auf

einem schnellen Ritt durch die weitere Geschichte verfolgen:

## Der Verlust der Selbstsorge

Im Jahr 529 wird die Akademie in Athen geschlossen und Benedikt von Nursia gründet im selben Jahr das erste Kloster. Für die nächsten 1000 Jahre ist das Kloster der maßgebende Ort der Bildung und Erziehung. Sicher haben wir dabei im Sinn, daß in dieser Zeit aus für uns heute noch rätselhaften Ressourcen der praktischen Vernunft ziemlich plötzlich ohne viel Übung die vielen großen Kathedralen des Mittelalters entstehen. Alle Kunst und auch die Kulmination der Baukunst ist Theologie. So wie alle Philosophie ebenfalls Theologie ist und damit eben auch die Ziele und Mittel der Erziehung.

Doch tritt durch diese Theologie und den harten Kämpfen des Klerus gegen die Häretiker ein neues methodisches Prinzip in die Bildungsübermittlung. Die zentralen Inhalte der klerikal verfaßten Religion sind nämlich nicht mehr „selbst“ und „von sich aus“ zu erschließen sondern bedürfen alle eines Vermittlers. Diejenigen, die das ohne Vermittler direkt erfassen und sich zudem noch eine eigene Meinung über das, was der Inhalt der christlichen Botschaft ist, leisten wollen, werden als Ketzer und Abweichler verfolgt. Die aus der kirchlichen Seelsorge erwachsende Machtanwendung über den Zugang des Menschen zur Bildung wird konstitutiv für unser Verständnis, daß es nahezu immer einen Lehrer geben müsse, wenn denn etwas gelernt werden soll.

Die Erziehung in den Händen der Kirche ist der Beginn der Machtausübung über die Gedanken und Handlungsgründe des heranwachsenden und des erwachsenen Menschen. Diese Macht ging über in die Hände des Staates und wird momentan, wenn wir das nicht verschlafen, allmählich in die Hände der Wirtschaftsinteressen gelegt. Damit kommt die Bildung dann vermeintlich wieder im praktischen Leben an, hat aber nachhaltig alle Freiheitsimpulse und kreativ- individuellen Handlungsimpulse verloren.

## Der Verlust des Lebens

Die monastische Lebenspraxis ist bei aller bemerkenswerten praktischen Lebensbewältigung im Diesseits auf das Leben nach dem Tod im Jenseits ausgerichtet. In der vom klösterlichen Ideal getragenen Ausbildung junger Menschen war zwar vor der Begründung der nur noch kontemplativ und intellektuell wirkenden Bettelorden die körperliche Arbeit integraler Bestandteil klösterlichen Lebens. Aber selbst die letzte Ordensgründung, die diesen Arbeitsansatz noch dezidiert und zur Hochform entwickelt hat, die Zisterzienser, betonten in ihren Gründungsregeln die notwendige Entfernung des Klosters von der nächsten städtischen Ansiedlung von Menschen. Sie nehmen zur Rettung ihrer Seelen Abstand von der „verdorbenen“ Zivilisation. Das ist der zweite verstärkende Impuls, der die Bildungseinrichtungen anders als die Berufsausbildungen neben das Leben zu stellen bestrebt ist.

Feinsinniger noch wird das deutlich, wenn man zusieht, wie der Begriff der Natur oder des Natürlichen in der kirchlichen Lebensausrichtung zum Gegenbegriff des angestrebte seeligen Lebens nach dem Tode gerät. Eine christliche aus dem Erkenntnisbestreben der mittelalterlichen Philosophie gespeiste Natur-Wissenschaft oder Naturzuneigung gibt es nicht. Die einzige im philosophischen Gedächtnis der Menschheit fast vergessene christliche Naturphilosophie entsteht in der philosophischen Schule von Chartres. Sie ist sinniger Weise eine Urform unseres heutigen ökologischen Denkens.

Die Natur des Menschen aber oder die äußeren Naturgewalten sind dem Menschen immer Gefahr. Sie sind von außen Gefährdung seines Leibes und von innen Gefährdung seiner Seele durch die an den Leib gebundenen Begierden. Das Natürliche wird dem Menschen so zum Gegenbegriff der Kultur eingeübt und verstärkt so nun auch ideologisch den Abstand zwischen Bildung und Arbeit. Die Arbeit im Schulgarten oder der ausgiebige Spaziergang zur realen „Erfahrung“ der Welt sind randständige methodisch kaum gefaßte Schulereignisse. Ja der ganze gegenwärtige Begriff des Naturschutzes ist ein Unding vor der Tatsache, daß der gesamte „Naturgrund“ auf dem und von dem wir leben, Kulturgrund ist. Der Mensch hat eine belegbare 7000jährige gemeinsame Geschichte mit den Haustieren. Keine Tierart oder Apfelsorte ist natürlich. Artgerechte Haustierhaltung im

natürlichen Sinne gibt es gar nicht, denn das über mehrere tausend Jahre beim Menschen lebende Tier ist eine eigene so wild nicht vorkommende Art. Die Ansätze, die Haustiere „wildartgerecht“ zu halten bedeutet eben eine Verwilderung und den Abbruch der gemeinsamen Kulturgeschichte. So ist als Antwort auf den diskreditierten Naturbegriff ein romantisierter entstanden, der die tausendjährige Zusammenarbeit von Mensch und kultivierter Natur aufkündigen will.

Wir erkennen hier also ein weiteres machtvoll durch die Zeit wirkendes Argument, das die Schule bis heute neben das Leben stellt und die abstrakte Natur nur in Form von Bildern und Folien im Klassenraum todegezähmt erlaubt. So gibt es Schaumgummiprofile zur Demonstration des Biegemomentes, der Verein der Waldjugend bietet allen Ernstes auf der Didakta einen Lehrfilm „Der Waldspaziergang“ an und für den Kindergarten gibt es Klettermodule, mit denen man einen Waldkletterparcours „lebensnah“ nachbauen kann. Man erkennt erst vor dem Hintergrund dieser in den letzten 1500 Jahren eingeübten Naturfeindlichkeit des Bildungsbegriffes, welche keinesfalls belanglose sondern gesundheitsgefährliche Bedrohung von didaktischen in Dosen verschossenen Sinneserfahrungs-Spielen ausgeht und von all der schon für das kleine Kind vorgefertigten und programmierten Lernwelt, die dann auch noch häufig mit dem Attribut „Spiel“ beklebt wird. War das Spiel und das spielende Kind über lange Zeit noch ein von den pädagogischen und didaktischen Zugriffen vergessenes Refugium, also ein von der Bildungskultur noch nicht ergriffenes natürliches Subjekt, können wir uns in den letzten Entwicklungen vor allem der elektrischen Medien vor den käuflichen Lern-Spiel-Ersatz-Welten kaum noch retten. Hier findet ein zunächst letzter und oftmals tödlicher Zugriff auf die zentrale mentale Fähigkeit des Menschen statt: nämlich die selbst mit Interesse auf ein Objekt gerichtete Aufmerksamkeit. Die zentrale Verletzung, die von all den angebotenen „Scheinspielen“ ausgeht, ist die Disziplinierung unseres Bewußseins durch die Einübung einer Fremdbestimmung unserer Aufmerksamkeit. Die höchste mentale Eigenaktivität wird umgelenkt und darf sich nur noch abwenden, wenn der „Spiel“konstrukteur das erlaubt. Bei der für Videospiele in Internetcommunities verbrachten Lebenszeit ist diese Abwendung vom Geschehen schon gar nicht mehr vorgesehen. Daß wir für diese industrielle Geisttötungsmaschinerie, die es auf die mentale Abrichtbarkeit einer ganzen Menschengenerationen abgesehen hat, den okkupierten Begriff Computer-“Spiel“ zulassen, ist keine gute Leistung unseres Unterscheidungsvermögens.

Unsere Bildungseinrichtungen stehen heute so weit neben dem Leben, und damit neben der realen Spielwelt, daß wir über den Unbegriff der Lernspiele gar nicht mehr stolpern. Um den Kindern Erziehung und Bildung nahezubringen haben wir den Bau von kunstvollen Erziehungswelten für Kinder perfektioniert. Wir stellen buntbemalte Gestelle auf Sandplätze und meinen mit diesen Klettergerüsten einen kindgemäßen „Spielraum“ gestaltet zu haben. Die „Veredelung“ dieser Gestelle durch kunstvoll aufgespannte Nylonseile oder halb- bis fertiggezimmerte Burgen verstärken diesen Impuls noch einmal. Diese Auffassung ist sinnbildlich. Nahezu alle Gerüste und Einrichtungen, die wir für die Kinder auf- und anstellen, sind solche Gestelle, also nach mechanischen Gedanken und Vorstellungen der Erwachsenen gebaute Geräte, die abgetrennt vom Lebendigen das wirklich Ökologische und Zusammenhängende im Menschen und in der Welt verfehlen. Diese ihren Namen nicht verdienenden Spielplätze sind eigentlich, wenn man die Geschichte der pädagogischen Institutionalisierung weiter verfolgt, im ursprünglich gemeinten Sinn als etwas ganz anderes zu erkennen: es sind militärische Exerzierplätze.

## Pädagogischer Militarismus

Im Übergang vom monastischen Erziehungsideal der Klöster zum militärischen der Kasernen spielen die Jesuiten eine wichtige Rolle, deren Orden nach militärischen Vorbild organisiert war und deren missionarischem Eifer nahezu die ganze (vormals Dritte Welt genannte) Welt Schulen und Universitäten verdankt, die nach einem asketischen und militärischen Vorbild als Exerzierplätze strukturiert sind. Der Soldat tritt in seinem Berufsbild noch einmal bewußt einen Schritt neben das Leben, einmal weil er für seine besonderen schützenden Aufgaben von der Arbeit befreit ist und weil seine eigentliche Mission im Tod für seine Aufgabe gipfelt. Die militärische Vorbereitung auf das Sterben für einen fremden Willen, die dazu nötige Zucht wird unter der

Ablösung der Kirche durch den Staat zum Vorbild für Bildung und Schule. Die Schule ist nach Kohorten von Klassen strukturiert, es gibt Beförderungen und Degradierungen, es gibt permanente Überwachung und Kontrolle. Die aus der Macht und ihrer Kontrollfunktion genährte Lehrerrolle kann nicht vom Kind gewählt werden sondern der Lehrer ist ein dem Kind Vorgesetzter. Der Lehrer selber ist in einem hierarchischen Kontrollsystem nur Erfüller fremdbestimmter Normen und Ziele. Die muß er erfüllen, um in diesem System (nicht im Leben) erfolgreich zu sein. Erfolgreich ist man, wenn die vorbestimmten Aufgaben erfüllt und im Normensystem der Zensuren im oberen Bereich erfaßt sind.

Genau deshalb gibt keine Spielräume. Kunst und Kreativität sind als unbewertbare und unberechenbare Exotenfächer Randphänomene. Welchen Sinn sollte auch beim Militär das Spiel haben? Die enge Beziehung von Militär und Schule zeigt sich darin, daß die weiterführende Schule früher einen Teil des Militärdienstes ersetzte. Das ist in dem heute nur noch wenig gebräuchlichen „Einjährigen“ als Synonym für die Realschulreife noch überliefert. Zensuren und Hausaufgaben werden trotz aller gegenteiligen wissenschaftlichen Analysen immer noch unter dem Vorwand einer bis heute nicht bewiesenen pädagogischen Wirkung als Disziplinierungsinstrumente gebraucht oder eben häufiger auch mißbraucht. Eine pädagogische Berufsauffassung, die sich diesen pädagogischen Militarismus als geschichtliche Altlast nicht zu Bewußtsein bringt, wird unter den heute geltenden und geschärften Maßstäben im Umgang mit Kindern immer deutlicher und häufiger übergriffig und durch die lebensferne Parallelkultur der Schulinstitutionen mehr und mehr traumatisierend wirken. Alle Versuche der 1960er Jahre, Kreativitätsförderung und künstlerische Schwerpunkte in der Schule zu verankern, müssen als gescheitert angesehen werden. Handlungsspielräume im doppelten Sinn des Wortes sind nicht entstanden. Auch die Ansätze einer Arbeits- oder Realienschule aus den Bildungsreformen der Reformpädagogik der 1920er haben bis auf einige z.T. Noch sehr lebendige Restbestände keinen nennenswerten Einfluß auf unseren Begriff von Schule gehabt. Das gilt um so mehr, als die letzte Entwicklungsphase des pädagogischen Berufes, die zu einer wissenschaftlichen Begründung der professionellen Handlungen führen soll, nun wiederum gar nicht dazu beiträgt, eine Wende zu einem lebenspraktischen und mit lebendigen Spielräumen angereicherten Begriff von Bildung zu ermöglichen.

## Wissenspädagogik

Im Gegenteil: Um die nach militärischen Reminiszenzen strukturierten pädagogischen Parallelwelten zu bedienen, stellen wir Erzieher und Lehrer hinein, die z.T. sehr jung und ohne Lebenserfahrung sind, die aber eine akademische Ausbildung absolviert haben und so eine Menge über die Welt wissen aber nichts wirklich können gelernt haben. Die uralte und immer wieder einmal neu (jetzt in den gehirnphysiologischen Befunden) gewonnene pädagogische Erkenntnis, daß alles Wissen und „Beybringen“ sich nur in seinem tätigen handgreiflichen lebendigen im Lebenszusammenhang stehenden wiederholenden Gebrauch verankert, bewährt, individualisiert und dadurch entwickelbar bleibt, wird schon in der Ausbildung von Pädagogen systematisch verfehlt. Die modularisierten auf vielfältig diversifizierte Kompetenzziele hin organisierten Studiengänge nehmen das spätere Schul-Desaster schon vorweg, indem in so einem Studium das Beibringen als ein „Ans-Bein-Binden“ von Wissensballaststoff eingeübt wird. Durch die neuen verkürzten Studiengänge sind auch an den Hochschulen die Spielräume weniger geworden. Die Wirkungen der Vorstufen unseres heutigen Berufs- und Schulverständnisses werden also durch das gegenwärtig dominierende Leitbild des Pädagogen als Wissenschaftler nicht überwunden sondern verstärkt: Dadurch, daß die Lehrerbildung an der Hochschule keinerlei handwerklich-praktische Dimension des Lernens veranlagt und dadurch, daß ein wirklicher Transfer von Wissenschaftsergebnissen und -methodik ins Schulsystem nicht gelingt. Es gibt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in internationalen Studien hinlänglich Belege für den Unsinn, der mit Zensuren,  $\frac{3}{4}$  stündigen Fächerstunden und Versetzungsglück und -Pech getrieben wird. Teuer und wissenschaftlich hochqualifiziert ausgebildete Pädagogen sind zum Abarbeiten eines staatlichen Lehrplans, und zur Weitergabe zentral ausgedachter Prüfungsfragen gezwungen. Die zentralstaatliche Schulverwaltung erschwert jede Veränderung, jede kreative

Methode und jede wirkliche Initiative. Es gibt jedoch etliche dem Erhalt der Struktur dienende Sicherungen.

So hat sich neben den staatlichen Schulen ein riesiges und umsatzmächtiges privates Schulsystem eigens zur Nachhilfe der nicht „mitkommenden“ Schüler etabliert, das zur Stabilisierung des Systems genauso notwendig ist wie die Aussortierung von störenden Schülern in die Sonderschulen. Wäre der Lehrer ein Wissenschaftler, müßte er sich gegen jede staatliche Bevormundung und Normierung seiner Methoden, seiner Rechtschreibung und seiner Unterrichtsquellen verwehren. Was z.B. aktuelle im Kontext mit den Zeitereignissen und den konkreten Schülermensch zu bearbeitende Gegenwartsliteratur sein kann, kann nicht in den Landeshauptstädten gewußt und für ein Zentralabitur entschieden werden.

Doch die Freiheit von Forschung und Lehre, also ein freies Geistesleben wird der Schule verweigert. Es ist dort so, als wolle der Staat nicht nur die Qualität der Fleischproduktion überwachen (was er ja auch schon nicht schafft), sondern auch noch mit staatlich vorgegebenen Kochbüchern die Bürger zu einheitlich ernährten Menschen bevormunden. Er wird dabei selbstverständlich beteuern, immer nur das Beste für die Menschen im Blick zu haben. Die geistige Ernährung unserer Kinder folgt genau diesem Muster.

## Die Normierung des Gartens

Nun erleben wir gegenwärtig mit eben diesen Argumenten den Zu- und Übergriff der staatlichen Dirigisten auf das Gebiet der Kindergartenpädagogik unter dem Vorwand wissenschaftlicher Argumente. Es stellen sich auch noch allerhand wissenschaftlich gebildete Menschen in den Dienst, diese Vorgaben zum Wohl des Kindes zu entwerfen, damit daraus Rahmenpläne zur gesunden Entwicklung und Bildung der Kinder gemacht werden können. Wozu bilden wir an staatlichen oder staatlich geprüften und überwachten Fachschulen Erzieher drei Jahre lang aus? Aus welchem Wissenschaftsverständnis heraus kann man einen verbindlichen Plan machen wollen, wo ein wenig Wissenschaftsgeschichte genügt, um zu belegen, wie schnell die heutigen letzten Neuigkeiten morgen schon veraltete Kuriositäten sein können. Das psychoanalytisch dominierte Kleinkindverständnis hat vor noch gar nicht langer Zeit vom Kind als von einem „egomanischen Triebbündel“ gesprochen, bevor nach und nach der „kompetente Säugling“ ge- oder erfunden wurde, der jetzt mittels einer in ihren philosophischen und methodischen Implikationen problematischen Hirnforschung wieder neu durchdacht wird. Jeder sich auf wissenschaftliche Forschung gründende und behauptende handlungsleitende Status von „gesicherter Erkenntnis“ ist im wirklich aufgeklärten wissenschaftlichen Diskurs ein Zeichen von Torheit. Diese Blindheit gegenüber ihrer eigenen Begriffsgeschichte ist eine spezifische Krankheit der Naturwissenschaften. Das macht sie für einen pädagogischen die Dynamik des individuellen Menschen berücksichtigenden Entwicklungsbegriff nicht sonderlich brauchbar. Wie im Übrigen alle Versuche, pädagogische Methoden und Urteile aus den Naturwissenschaften abzuleiten, zu Einfallstoren naturwissenschaftlicher Verkürzungen des Menschenverständnisses werden. Das konnte man an den Diskussionen über den freien Willen sehen.

## Ein Exkurs über Willensfreiheit

Über den Willen zu denken ist in unserem einseitig auf Erkennen und Wissen verkürzten Bildungsbegriff eben schwer. Der Freie Wille ist umso schwerer zu bedenken, da der Freiheitsbegriff ja vor allem im Denken erforscht und auf das Denken angewandt gedacht wurde, also auf den bloß vorgestellten Willen! Das gipfelt dann darin, daß die mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeitenden Gehirnforscher ernsthaft glauben, etwas zum Begriff des freien Willens beitragen zu können. Dazu muß der Wille vom Gehirnforscher ja erst mal ins Gehirn plaziert gedacht werden, um zu glauben, ihn von dort heraus dann in seiner Determiniertheit durch Nervenprozesse erklären zu können. Diese Voraussetzung wie zwei noch viel fundamentalere werden ja nicht wirklich von den Naturwissenschaftlern infrage gestellt. Machen wir uns klar, daß die naturwissenschaftliche Methode, um überhaupt funktionieren zu können, zwei grundlegende Voraussetzungen machen muß: Sie braucht erstens die Vorgabe, daß die sinnlich erfahrene Welt



von vornherein gleichartig, d.h. homogen und kontinuierlich beschaffen ist, um die Beweiskraft ihrer experimentellen Methoden, die ja von der vergleichenden Wiederholbarkeit und Unabhängigkeit des Ortes leben, überhaupt sinnvoll annehmen zu können. Zweitens: Sie muß dazu auch noch die Gleichartigkeit der anthropologischen Verhaltens- und Erkenntnisstrukturen voraussetzen, damit Ergebnisse, die von verschiedenen Menschen erfaßt wurden, überhaupt übertragbar und mitteilbar sind. (vgl. Hübner, 1979)

So scheint mir, daß diese vergessenen Fundamentalvoraussetzungen einer umfassend homogenen und naturgesetzlich vollkommen gesteuerten Welt und einer homogenen ebensolchen Menschennatur, die die experimentellen Wissenschaften vornehmen müssen, um in der immer wiederholbaren Erkenntnisarbeit den Menschen mit der Welt verbinden zu können, von der Gehirnforschung mit viel Mühe und problematischem Getöse am Ende als unentrinnbar determinierte „Welt = Gehirnstruktur-Formel“ herausgebracht werden. Die quasi-religiösen verschlafenen Voraussetzungen der Erfahrungswissenschaft werden als profaner wissenschaftlich geprüfter Erkenntnisgewinn an ihrem Ende neu präsentiert und dann auch noch von Pädagogen bejubelt.

Diesem Einschluß des Denkens in die von ihm selbst geschaffenen geschlossenen Gesetzmäßigkeiten entrinnt der freie Geist nicht im Denken selbst sondern in der tätigen Produktion des Denkens also z.B. in der Phantasie, die auf der Erkenntnis dieser Gesetzmäßigkeiten aufbauend, neue ungelöste Probleme erfaßt und neue Fragestellungen erschafft.

Man muß die Unfähigkeit der Naturwissenschaft, etwas zur Willens-, Phantasie- und Freiheitsfrage überhaupt beitragen zu können ohne denunzieren zu wollen, klar erkennen. Die Kreativität des Naturwissenschaftlers liegt in der phantasievollen Konstruktion seiner Fragestellung und in der möglichst bewußten und wachen Bestimmung seiner methodischen Voraussetzungen. Dadurch hat jede seiner Erkenntnisse einen vor der sinnlichen Erfahrung und vor dem Experiment liegenden konstruktive kreativen Anteil an der Weltgestaltung.(vgl Schulze, 1991) Auf dieser methodologischen Ebene erscheinen die empirischen Wissenschaften insgesamt als ein Gedankenspiel des Menschen und der Menschheit, durch das die Handlungsbefähigung in dieser Welt immer wieder schmerzlich durch die Erkenntnisirrtümer weiterentwickelt werden kann. Diese Reflexionshöhe liegt aber den für die Pädagogik relevant gemachten empirischen Forschungen nicht zugrunde. In den auf diesen Forschungen basierenden Lehrplänen kommt deshalb z.B trotz eines immer wieder beschworenen ganzheitlichen Menschenverständnisses der tätige, seinen Körper in der durchdachten Arbeit bewegende Mensch nicht vor. Wir wissen inzwischen, daß das eine über zweitausendjährige Vorgeschichte hat. Schon in den 60er Jahren hat die Gehirnforschung durch Benedetti eine simple Formel herausgefunden, die die Frage nach der Determination des menschlichen Handelns weit aus dem Gehirn in die Peripherie herauskatapultiert. Der Befund war kurz: „form follows function“! Die Gehirnstrukturbildung folgt synthetisierend der leiblichen handelnden Funktion! Funktion aber ist immer erst als sinnvolle Tätigkeit. als Körperbewegung z.B. mit einem Werkzeug zu verstehen, durch die die in der Außenwelt bestehenden und wirkenden Gesetze vermittelt durch den tätigen Menschen das Gehirn in-formieren.

Den jetzt modern sich dünkenden Kindergarten- und Kindergärtnerinnenlehrplänen ermangelt diese Dimension fast völlig. Das Kind soll immer wieder belehrt und gebildet und dann z.B. mit Sprachstandstests überprüft werden. Die Folge davon: Das Kind wird zugeredet, weil auch die angehenden Erzieher keine sinnvollen Tätigkeiten im Umkreis der Kinder vollführen können. Es wird immer wieder erklärt und geredet! Die Erzieher werden zu redenden wissensvermittelnden Kinderaufpassern! Solche erwachsenen Menschen kann aber ein Kind nicht mehr ernst nehmen. Sie sind ja nicht in dem Sinne Vorbild, daß man sich von ihnen etwas abschauen könnte, um sich spielend zu vergewissern, wie die Welt funktioniert und geformt wird. Die heutige Kindergartenpädagogik ist gekennzeichnet von modischem wissenschaftsgläubigen Aktionismus und zugleich erstarrter Resignation.

Gleiches gilt für die Schulpädagogik, deren Methodik bis heute an der Kernthematik ihrer

Geschichte leidet, nämlich extra für die Kinder veranstaltet zu werden. Alle Versuche, in dieser historisch gewachsenen neben dem Leben bestehenden Schauveranstaltung den Eigenwillen der Kinder anzusprechen, ihre Motivation, ihre Kraft und kreative Gestaltungsmacht herauszufordern muß nach vielleicht engagierten Anfängen scheitern, weil die Schule eben nicht „in der Welt“ ist und die Welt nicht in der Schule! Das ganze Unternehmen tut nur so als ob!

## Zwischenbilanz

Wir stehen also am Ende unserer polemischen Analyse, die den pädagogischen Beruf als fragenden Hebammenphilosoph, weltabgeschiedenen Mönch, exerzierenden und kommandierenden Soldat und wahrheitsgläubigen Wissenschaftler identifiziert hat und damit vor den Altlasten an ideologischen Vorbestimmungen von Schule. Wir stehen so vor der möglichen erschreckenden Einsicht, daß der fremdbestimmte, phantasielose nicht eigenunternehmerische und unkreative Mensch über lange Zeit Ziel und Absicht von Erziehung war und in der Beharrung auf die eingeübten Denkweisen immer noch ist.

Unsere Bildungsveranstaltungen gehören neben dem Militär, der Fabrik und dem Gefängnis zu den exponierten und eingeübten Tatorten der Fremdbestimmung. Der in allerhand philosophischen und politischen Manifesten angerufene autonome Mensch, der sich selbst bestimmende Mensch, der selbstschöpferische Mensch erweist sich vor dem Hintergrund der hier vollzogenen Methodenanalyse als Schimäre, dem bislang keine Methode wirklich gerecht wird. Alle Pädagogik ist Zurichtung der heranwachsenden Jugend nach den Vorstellungen der Alten. (vgl. Hügli, 1999) Das ganze schon früh erkannte Dilemma der Erziehung, wie denn aus einer fremdbestimmten Methodenanwendung auf den heranwachsenden Menschen ein sich selbst bestimmender werden soll kulminiert hier. Ein untauglicher Lösungsversuch lag während des letzten Jahrhunderts in der „Erfindung des Kindes“ (vgl. Hügli, ebd.), von dessen Unzulänglichkeit man auf dessen Erziehungsbedürftigkeit zu schließen glaubte. Aber auch diese Konstruktion samt der gegenwärtigen Kampagne zur „Rettung der Kindheit“ verweigert sich vor der Erkenntnis, daß der Mensch entweder von Anfang an ein autonomer ist, also einer der sich selbst macht und der die Macht allein bei sich hat und niemand einer Verfügungsmacht über ihn oder nicht! Und das dann dieser Erkenntnis und diesem unbedingten Eingeständnis die Methodenfrage folgen muß: Wie ist Erziehung in Freiheit möglich? Wenn man denn schon „aus Versehen“ fragt nach einer Erziehung „zur“ Freiheit, ist der alte Dämon der Machtausübung schon wieder im Spiel, um es zu stören. Der Kindbegriff wurde mißbraucht, davon abzulenken, daß man Autonomie nicht erschaffen kann, sondern daß sie „natürlich“ immer schon da sein muß. Auch schon im Kind, im ganz kleinen Kind! Wie weit trauen wir uns, das weiter zu denken. Das ist eben eine eklatante Herausforderung der anthropologischen Dimensionen, in denen man dann den Menschen denken können muß, wenn man die vormals erkannten Bedingungen und Handlungsräume einsieht, unter denen der Mensch zur Selbstsorge fähig ist.

## Worauf das hinausläuft

Diese Analyse richtet sich natürlich nicht gegen die Menschen, die in diesem System ihre besten Absichten innerhalb ihrer pädagogischen Profession verwirklichen wollen. Der Autor hat lange genug als Pädagoge gewirkt, um alle Regressionen vergangener Methoden der Menschenabrichtung bei sich selbst entdeckt zu haben. Es führt zu einem wirklichkeitsgemäßen Geschichtsverständnis, zu erkennen, daß die fernste Vergangenheit nicht vor 2500 Jahren war, sondern als untere Schicht in unserer Gegenwart seither wirksam ist. Die nahe Vergangenheit ist darum in ihrer anstehenden Überwindung noch mächtig gegenwärtig. Die Analyse versucht pointiert die inzwischen für die Kinder der Gegenwart unerträglich gewordenen Zustände so zu beschreiben, daß Auswege sichtbar werden. Diese über 2500 Jahre wirkenden vom Leben weg führenden Impulse haben in den pädagogischen Anstalten und Veranstaltungen zweierlei bewirkt: eine handgreifliche Anleitung zur Lebensbewältigung findet nicht statt und an die Stelle von menschlichen Beziehungen mit der Ausrichtung auf eine gemeinsame Bewältigung einer Fragestellung oder eines Problems treten instrumentelle und an Kurzzeiterfolgen orientierte Beziehungen zur Erreichung eines

systemimmanent definierten Lernerfolgs der sichtbar nicht mit erfolgreicher Lebensbewältigung korreliert.

Die instrumentellen Beziehungen treten derart in den Vordergrund daß von diesen Beziehungen der Lernerfolg überdimensional beeinflusst wird. Der subjektive Lehrerbewertungsfaktor der Zensurenggebung ist derart groß, daß er die ganze Zensurenggebung, die ja mit dem Ziel der Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit veranstaltet wird, mehrfach wissenschaftlich nachgewiesen ins Absurde abgleiten läßt und als Wissenschaftsfolklore ausweist. Man steht ja immer wieder erstaunt vor dem Phänomen, daß wißbegierige und entdeckungsfreudig spielende kleinere Kinder diesen Spieltrieb und den Lerneifer in der systematisierten Lernwelt schnell verlieren. Es besteht ja die paradoxe Situation, daß selbst die positive Bestätigung eines Lernerfolgs durch den Lehrer, das gewohnt selbstmotiviert lernende Kind stutzig machen muß. Warum verdient das, was ich für mich will ein fremdes Lob? Was ist denn überhaupt ein Lern-Erfolg? Hat der sich nicht gerade für das jüngere Kind aus seiner Spielerfahrung in einer sukzessiven Beherrschung der Situation und den „Arbeitsbedingungen“ ausgedrückt? Wenn das von einem erwachsenen Menschen zur Kenntnis genommen wurde, vielleicht auch anerkennend, so war damit nicht der Lernerfolg belobt, sondern die Richtung weiteren Übens auf ein selbst gesetztes Ziel hin unterstützt. Dieser Zusammenhang ist im schulischen Lernen fast nie gegeben. Deshalb bleibt eine Bestätigung hohl, da mit ihr keine innere Kompetenzerfahrung korreliert. So wird Lehren innerhalb der schulischen Konstrukte zu einer Form von Lernbehinderung wie Holzkamp (Holzkamp, 1993) das nannte. Die Kinder beginnen sich dann systemkonform verhalten zu wollen, was aber etwas völlig anderes hervorbringt als zu lernen. Jede Beziehungsaufnahme, die derart auf die Kinder hin motiviert und von den pädagogischen Gestaltungen begleitet vorgenommen wird, verstellt den Zugang zur Welt und gerät in der Enge der Veranstaltung in die Gefahr, immer übergreifender zu werden. Fünfzehntausend Stunden werden die Kinder und Jugendlichen auf diese Schulwelt verpflichtet, in der nicht die Kinder die Fragen stellen sondern zu 90% die Lehrer. Und die Lehrer fragen nach etwas, was sie ohnehin wissen.

Das ist so ein Schlüssel: Die Frage, die Suche, das Experiment, die Probe, das Wagnis, das Spiel - diese die Seele der Kindes zur Welt aufschließende anthropologische Wachstumskraft wird in der Schule zur Abfrage einer danach sofort in einem Bewertungsgestell befestigten Antwort in Form einer Leistungsziffer. Die Schule läuft mit ihren schon immer exzessiv angewandten Qualitätsüberprüfungsmethoden Gefahr, eine nach industriellen Gesichtspunkten arbeitende Maschine zu werden und die in ihr tätigen Fachleute sind bei der Erhaltung dieses Systems in hohem Maße gefährdet, ihre strukturelle Macht als Übergriff auf die Kinder zu inszenieren. Dann wird Lehren nicht nur zur Lernbehinderung sondern zur Traumatisierung der schöpferischen Kräfte im Menschen.

## Die Pädagogik als Kunst und Spiel und Arbeit

### Eine philosophische Begriffsführung

Der Mensch greift ständig tätig in die Welt ein und verwandelt dabei seine und ihre Substanz. Schon durch seine Atmung, seine Körperwärme, seine Ernährung verwandelt er Substanz. Es ist dabei immer sowohl seine eigene Körpersubstanz als auch die der Welt, die in diesen Willensakten ergriffen und verändert wird. Dieses Grundmuster bleibt in aller auch höher entwickelten und bewußteren Willensbetätigung erhalten; jeder Zugriff des Menschen auf die Welt läßt ihn an und in der ergriffenen Substanz sowohl die dem jeweiligen Aggregatzustand entsprechenden Kräfte spüren als auch deren Gesetzmäßigkeiten, und er verinnerlicht diese Erfahrung in einer veränderten Leibessubstanz und Bewegungsfähigkeit. Die Bewegungsgesetze der verschiedenen Stoffe, deren Dichte und Schwere oder deren jeweilige Aggregatzustände als fest, flüssig, luftig oder warm, die die Bewegungsgesetze verändern, fordern vom handelnden Menschen, seiner Bewegung und seinem Krafteinsatz eine entsprechende Teilhabe und Anpassung zur Übereinstimmung. Der Willenseinsatz des Menschen muß gleichsam emphatisch sein, wenn er nicht selber Schaden erleiden will oder der

Welt Schaden zufügt.

Für die Willensbetätigung sind die angesprochenen vier Elemente keine Regression in vorwissenschaftliche Wissenschaftsauffassungen sonder Urphänomene der Bewegungsgesetze, die sowohl in der Welt sind als auch im Menschen wirksam gedacht werden müssen.

Wenn dieses Zusammenspiel gekonnt wird, nennen wir das „geschickt“. Geschickt ist also, wenn das Wollen des Menschen mit dem Sollen, das ihm von der Welt als Widerstand und Gesetzmäßigkeit zukommt, so übereinstimmt, das ein Können erscheint.

Wenn der Mensch in seinem Handeln bewußt und geschickt ist, beschreibt das seine Fähigkeit, den Krafteinsatz und die Bewegungsgeste als Vermittler zwischen seiner (intentionalen) Idee, die er an die Welt heranträgt und der Gesetzmäßigkeit, die er in der Welt (auch als Idee) erkannt hat, einzusetzen. Dann entspricht sein Krafteinsatz und seine Bewegungsgeste (also sein Wollen) der Kraft und Bewegungsgeste der Substanz in der Welt, deren Form oder Bewegung verändert werden soll, Diesen Vorgang nennen wir Arbeit oder Spiel.

Der einzige und nur graduelle Unterschied zwischen Spiel und Arbeit ist das Maß an Geschicklichkeit und die Geistesgegenwärtigkeit der beiden Ideensphären (intentionale Ideen im Menschen und als Gedanke oder Idee im Menschen erscheinende Gesetzmäßigkeiten der Welt.)

So erscheint uns eine Arbeit, in der wir die Übereinstimmung von Menschenwille mit dem „Weltenwille“ erleben können ebenfalls als spielerisch und leicht, denn dann ist der intentionale Einsatz des Menschen mit der in der Welt erfaßten Aufgabe (Sollen) sowohl ideell als auch im Bewegungsablauf im Einklang. Wir beurteilen solche Arbeitsleistungen, die sichtbar einen großen Umfang an Natur- und/oder Sozialgesetzen zu berücksichtigen in der Lage ist als „gekonnt“!

Dieser auf höherer Bewußtseinsstufe für den Erwachsenen als selbstlos benennbare „eingespielte“ Bewegungsablauf in der „gekonnten“ Arbeitsgeste ist beim kindlichen Spiel, das noch nicht von zielbewußten selbstbestimmten Intentionen dominiert wird, vorrangig der Fall. Die im kindlichen Spiel beobachtbare Nachahmungsgeste ist in einem viel höheren Maße wirksam als bloß in den offensichtlichen Imitaten von Arbeitsgesten oder Handlungsformen, die in der räumlichen oder zeitlichen Nähe des Kindes gefunden werden können.

Die dem frühen kindlichen Spiel eigentümliche Innigkeit der Identifikation mit dem sinnlich und darin zugleich sinnhaft Wahrgenommenen schiebt die zwei Welten (Kind und Umwelt) ineinander. Diesen Zustand nenne wir „Hingabe“ und den dieser Hingabe vorangehenden mentalen Bewußtseinszustand „Aufmerksamkeit“. Dieser Einklang von Hingabe und Aufmerksamkeit ist ein Ausdruck von Zufriedenheit. Mit der Individualisierung des menschlichen Bewußtseins geht diese Verbundenheit sukzessive verloren. Der jugendliche oder erwachsene Mensch kann aus innerer Intention diesen Zustand wieder anstreben. Den intentionalen Akt dazu nennen wir Üben. Das kleine spielende Kind übt sich ohne dezidiert üben zu wollen. Der heranwachsende Mensch kann diese Haltung zum Üben in einer lernenden und übenden Gemeinschaft aufnehmen und so ebenfalls erlernen und pflegen. Das ist der Raum einer lernenden Gemeinschaft, die man früher Bildungsbürgertum nannte. Er kann diesen Ansatz auch verfehlen oder durch eine „veflachte“ Form des reinen Wissenserwerbs auf Gedächtnisbasis dieses Wissenslernen für Üben halten. Das wäre es aber nur, wenn man bestimmte Methoden der Erinnerungssteigerung mit dem zu erinnernden „Stoff“ verbände und einbezöge. Das ist aber in den seltensten Fällen der Fall. So ist heute das Wissen-Lernen und das relativ zeitnahe Abfragen dieses Wissens zum dekadenten Urbild des früheren Bildungslernens geworden, das noch Reste des Übens bewahrt hatte. Dieses Üben und ein selbstmotivierter Krafteinsatz existiert auch noch in der Erwachsenenwelt. Jedoch werden diese im Spiel zusammenfließenden Qualifikationen in der Arbeitswelt systematisch verfehlt. Der Mensch ist aber z.B. in seinen sportlichen Freizeitaktivitäten geneigt und bereit, Anstrengungen auf sich zu nehmen, die er in der Arbeitswelt gerichtlich von sich weisen würde, wenn sie ihm von außen auferlegt und abgefordert werden. Der Quellort der Initiative ist mitentscheidend, für die Bereitschaft der Hingabe und Anstrengung. Die Entscheidung, aus Einsicht etwas als sinnvoll Erkanntes zu tun, verliert sofort allen Elan, wenn die Aufforderung dazu von außen kommt. Die Dominanz der Systeme zur Fremdbestimmung und Kontrolle in der Arbeitswelt erzeugen systematisch diese Motivations- und Kraftverluste.

Wir fragen hier also nach einem Handlungsraum, der der Selbstbestimmung und Initiative und dem

Spiel möglichen Inhalt gäbe und freien Lauf ließe. Ich nenne den Aufforderungscharakter dieser Spielräume „konstruktive Anarchie“. Eine die mentale und spirituelle Autonomie des Menschen achtende Lerntheorie würde also dem konstruktiven mitgestaltenden Anteil des Lernenden hohe Aufmerksamkeit widmen. Diese Lerntheorie würde also nicht fragen: was müssen wir aus den Kindern machen, damit sie erfolgreich in der Welt bestehen können, sondern: Mit welcher Intention der Verwandlung der von den Erwachsenen angefertigten und noch im Prozeß betriebenen Welt kommen die Kinder zu eben dieser Welt hinzu! Es geht also um die Erzeugung und Erhaltung von Willensströmen und die Ermöglichung der Teilhabe und der darauf aufbauenden Einflußnahme auf diese Willensströme durch die Hereinwachsenden.

Das macht jede Intention und Institution fragwürdig, in der erwachsene Menschen extra für Kinder einen Ort und ein Kinderprogramm gestalten, indem sie so tun als wüssten sie von vornherein, was Kinder brauchen. Diese Anmaßung zerstört schon im Status nascendi die Autonomie.

## Was also sind Orte für Kinder?

Wie kann es weitergehen? Wir müssen den Begriff von Kindheit und Spiel auf die Ziele unserer Arbeit ausweiten.

In unserer geschichtlichen Betrachtung haben wir den reformpädagogischen Ansatz nicht extra erwähnt. Hier ist jetzt deshalb anzumerken, daß auch vor drei Generationen schon dieser Impuls versucht hat, eine Pädagogik, die als lebensfern empfunden wurde und deren Willensdisziplinierung man kritisch beurteilte zurück ins Leben zu führen und die überrepräsentierte Intellectbildung durch eine Pädagogik des Erlebens, der Kunst und des Willens abzulösen und auf den Weg zu bringen. Diese Reformschulansätze, die es heute noch gibt, wurden lange Zeit und zum Teil bis heute als „mühsam“ denunziert und es liegt eine alte Vorurteilspflege darin, z.B. der Waldorfpädagogik, die auch zur damaligen Zeit entstanden ist, und die diesen Impuls der Willenserziehung in einem zur Freiheit veranlagten Lebensraum methodisch zu fassen versucht immer wieder verspielte Lebensferne und musisches künstlerisches Gutmenschentum zu unterstellen. Der Autor kennt Eltern, die ihrem Kind einen Waldorfkindergarten „gönnen“ es dann aber auf eine „richtige“ Schule schicken werden.

Soll die pädagogische Institution Schule oder Kindergarten oder Universität von einem exponierten Ort der Fremdbestimmung zu einem Lebensort werden, müssen wir die Strukturen der Willensübertragung durch strukturelle Gewalt und Befehl erkennen und diese starken Reste militarisierte Sozialstruktur einfach abschaffen. Es gibt ja bis in die Universitäten solche Modelle; z.B. eine Wirtschaftshochschule auf einer Farm in den USA. Dort entsteht eine neben allen üblichen Wissensvermittlungen eine Meta-Qualifikation der intentional verstärkten unternehmerischen Umsetzung des Wissens – also eine aufgeklärte konstruktive selbstverantwortete Willensausbildung! Wie? - Die Studenten betreiben diese Farm und melken morgens um fünf Uhr die Kühe!

Wenn man solche realen Verwirklichungen der Lebensschulidee vor sich hat, fragt man sich ja schon, wie in dem bei uns üblichen fremdbestimmten und von Kontrollmechanismen beherrschten bürokratischen System überhaupt angenommen werden kann, selbstverantwortliche und zur Selbstbestimmung und freiem Willensgebrauch befähigte Menschen heranzubilden zu können! Wenn es solche Menschen gibt, dann eher trotz der Schule als daß man sich diese Fähigkeiten methodisch gefördert denken könnte.

Auf der anderen Seite sind jedoch vor allem von den Industrieverbänden und den Berufsausbildenden Betrieben Reformen angemahnt worden, da es eine eklatant verminderte Ausbildungsbefähigung der jungen Menschen beim Eintritt in die Berufliche Bildung gäbe.

## Die Industrialisierung des Willens

Die militärischen Formen des vorletzten Jahrhunderts werden jetzt mehr und mehr durch vermeintlich wissenschaftlich begründete Effizienztechnologien ersetzt. Man kann darin eine konsequente Weiterführung und Ausweitung der Industrialisierungsprozesse sehen, die seit 150

Jahren den Willenseinsatz des Menschen durch Maschinen ergänzen und schließlich ersetzen. Das ist als historischer Prozeß nicht zu bewerten. Stehen doch heute alle uns das Leben bequem machenden Errungenschaften durch diesen Prozeß zu unserer Verfügung. Auch der enorme Gewinn an Zeit, die nicht mehr dem unmittelbaren Erhalt der Lebensgrundlagen gewidmet sein muß, ist ja nicht zu beklagen. Bemerkenswert ist jedoch, daß dieser Zeitgewinn und die dadurch eigentlich mögliche freie Aufmerksamkeit auf diese neu gewonnenen Spielräume durch die Erfindung und Inszenierung der zweiten elektronischen Welt nun ebenfalls industrialisiert, und dadurch der kulturellen und sozialen Produktivität gleich wieder entzogen wird..

## Die Erbauung des Willens durch Ernährung

Ich will im Folgenden zur Veranschaulichung einen Entwurf skizzieren, der Spiel und Arbeit und damit den kreativen Grundkräfte des Menschenwillens im pädagogischen Prozeß einen Raum gibt. An einem Beispiel soll die kränkende und die durch den Handlungsansatz hilfreiche Vorgehensweise verdeutlicht werden. Durch die Industrialisierung der Lebensmittelproduktion, die inzwischen bis auf das fertig zubereitete Fertiggericht auf dem Teller oder im Schnellrestaurant reicht, wird eine für die soziale und körperlich-gesundheitliche Entwicklung des menschlichen Lebensraumes immens wichtige und vielfältige Kulturrungenschaft der Menschheit sowohl äußerlich wie innerlich verarmt und vernichtet. Äußerlich verringert sich die Vielfalt der Lebensmittel und die Kraft der gemeinschaftsbildenden Wirkung von gemeinsamen Mahlzeiten, innerlich (körperlich-medizinisch) stehen wir inmitten einer Entwicklung, die die Menschen vor dem vollen Teller verhungern läßt, weil die Lebensmittel durch unsere Denkweisen zu Nährstoffträgern reduziert gedacht worden sind und als reine Stoffhüllen zwar Leibesfülle aber auch Kraftlosigkeit erzeugen. Essen wird sozial wie inhaltlich zu einer Zivilisationskrankheit! Das Lernen in der Schule ist unmittelbar von derart fehllaufender Ernährung betroffen. Sowohl soziale Verhaltensweisen als auch physiologische Prozesse sind gekränkt und erschweren Aufmerksamkeit und Hinwendung.

Diese Verarmung wird nun für weite Teile der zivilisierten Bevölkerung zu einem ernsthaften Problem. Kinder können und wollen z.B. kein Gemüse mehr essen, weil sie es nicht kennen. Eine diesen Prozeß unmittelbar heilende Maßnahme wären regelmäßige Garten- und Kocherfahrten für Kinder und Jugendliche, in denen die Herkunft, die Qualität und die Zubereitung von Mahlzeiten bedacht, nachvollzogen und zuletzt gemacht werden. Die unmittelbare Wirkung eines solchen handlungspädagogischen Ansatzes ist: Kinder essen, was sie erkannt, durchdrungen und hergestellt haben ohne Widerstand und Aversion. Kinder erfahren in diesen Prozessen eine Menge über wirtschaftliche Zusammenhänge, über Produktionsweisen, über Chemie und Physik in der Hauswirtschaft und nicht zuletzt erfahren sie über das Lesen und Schreiben und Umrechnen von Rezepturen eine angewandte integrierte Lernform der klassischen Kulturtechniken. Dazu braucht man aber in der lebensfern gewordenen Schule zur Entwicklung dieser handlungsbezogenen Lebensnähe „nur“ eine gut eingerichtete Schulküche und „nur“ im entsprechenden Handeln befähigte Lehrer. Viele gegenwärtig diskutierte Lernformen des „informellen Lernens,“ und des „experiential learning“ weisen in eine Richtung, solche neue Lernorte für Kinder zu schaffen.

Was dabei ebenfalls deutlich wird ist, daß diese Arbeitsorte als Lernorte nicht mehr primär „Orte für Kinder“ sind, denn es geht in unserem Beispiel um eine gute gärtnerische Praxis und um eine gute hauswirtschaftliche. Ohne die ökologische Aufweitung des Horizontes, wird dieser Ansatz schon im Ansatz mißlingen, wenn die Kinder es nicht mit Erwachsenen zu tun bekommen, die am Ort ihrer Handlung ihre primären Intentionen auf die Weltverhältnisse richten und nicht auf die Kinder! .

## Erziehung an einem Ort der Unternehmung

Das Beispiel ist wegleitend. Man kann womöglich alle zur erhofften Intensivierung und Überprüfung des Lernens aufgespalteten Schulfächer in Werkstätten integriert wiederfinden und bemerken, daß hier nochmals eine Intensivierung stattfindet und zugleich eine Vernetzung der dort ineinander greifenden Kulturtechniken und Aufgaben miterlebt und als Denkbefähigung geübt wird.

Dadurch wird ein Zentralmotiv der Willenserziehung benennbar und greifbar: Willensbildung braucht einen Willensstrom, an den sie sich anschließen kann. Wille, wenn er nicht überwältigt und fremdbestimmt werden soll, wird durch Sog und nicht durch Druck gebildet. Je mehr der Ort, an dem es auch um die Erziehung des Willens gehen könnte, ein Ort der Tat und des kontinuierlichen Einsatzes von Initiative ist, also ein Ort der Unternehmung, um so mehr wird an so einem Ort Willenserziehung ohne allzuhäufigen Rückgriff auf die alten Formen der Disziplinierung möglich werden. Man kann es auch pointiert sagen: je mehr der Werkraum einer Schule zur Werkstatt wird, an dem nicht mit Kindern gebastelt sondern für die Welt relevante Handlungen verrichtet werden, um so mehr schließt sich ein Willensstrom auf. Je mehr die Schule selbst sich als Unternehmung des Geisteslebens versteht, das eine Bildungsaufgabe an der Menschheit zu verrichten hat, um so mehr entsteht eine Haltung, die auf die pädagogisch intendierte Willensüberformung der Kinder verzichten kann und dennoch eine Daseinsberechtigung hat, da sie an den Willensströmen der Welt teilhat.

## Drei Willensströme

Wir begeben uns jetzt immer tiefer in eine Begriffswelt, die den wissenschaftlichen und pädagogischen Denkgewohnheiten eher fremd ist. Von Willensströmen zu sprechen und zu denken setzt voraus, daß ein Mensch das erlebt hat. Je mehr wir uns von einer Wissenspädagogik ein Stück abwenden, um einen Weg des Erfahrungs- und Willenslernens zu skizzieren versuchen, um so mehr kommen wir in eine „fremde Welt“. Mit Willensstrom ist gemeint, daß es so etwas gibt wie eine Weitergabe von Aufträgen bzw. die Anerkennung eines Auftrages durch den hereinwachsenden Menschen. Dabei haben wir es vorrangig mit drei Willensströmungen zu tun, in die jeder Mensch hineingestellt ist. Alle drei Ströme nimmt das Kind zunächst im Spiel auf und stellt sich durch das Spiel in diese hinein. Diese drei Strömungen sind Familie, Arbeit und Zeitgenossenschaft. Am Bewußtesten ist der Arbeitsstrom, die Lehre, die durch Übung erreichten Fähigkeiten, am unbewußtesten ist die Familie, die Gewohnheiten, die erfahrenen Erziehungsnormen, die bewußt oder eher unbewußt aufgenommenen Familientraditionen im Sinne von „Aufträgen“ oder Tabuthemen.

Der dritte Strom ist der als Zeitgeist benennbare, der für wache Zeitgenossen aber kein verborgener Geist ist, sondern als Thema einer Epoche schon gegenwärtig und nicht erst historisch wahrgenommen werden kann und für noch wachere Zeitgenossen als übergeordnete Aufgabe der Zeit, die in Anknüpfung an verstorbene wie lebende Menschen und ihre Werke gefunden werden kann. Alle Handwerke hatten früher in ihrer „Meisterschaft“ so eine Anknüpfung an eine weite Zeiträume übergreifende „gehütete“ Überlieferung. Familien haben zumeist sehr unbewußt einen Traditionsstrom und Habitus, der in familientherapeutischer Aufklärung zur Anerkennung starker Willensvorgaben wachgerufen werden kann.

Diese Strömungen sind nicht voneinander getrennt. So kommt im Arbeitsstrom einer Epoche der Zeitgeist zum Ausdruck, der sichtbar macht mit welchen Erfindungen, welchen Energien und Umgangsformen, mit welcher moralischen und ökologischer Weltsicht die Menschen ihre Waren und Dienstleistungen erschaffen. Die Bildungsinstitutionen stehen nun an den Übergängen dieser Willensströme und haben diese zu begleiten. Zumeist sind sie sich dieser Aufgabe gar nicht bewußt und nur einige weitsichtige Reformpädagogen oder der Erfinder der Waldorfschulen Rudolf Steiner haben in den schulischen Lebensformen diese Übergänge zu fassen versucht. Die Erfindung des Klassenlehrers, der in den ersten acht Jahren nahezu alle Weltthemen den Kinder aufschließen soll, ist durch diese lange Begleitzeit der Klasse zugleich eine feste Bezugsperson, die die Ablösung aus der Familie als festen Bezug transformieren hilft. Er repräsentiert als Allround Talent für nahezu alle Themen/Fächer den lernend Lehrenden, der sich selber den Stoff aktuell aneignet oder vertieft und in diesem subtilen selbst vollzogenen Weltenaufschluß die pädagogische Methode einer Handlungspädagogik antizipiert. Die „Lerntheorie“ der Waldorfschulen, die dezidiert diese Erziehung zur/in Freiheit als Ethos vertreten, erschließt sich auf einer ersten Stufe in dieser Antizipationsgeste des Selbststudiums und der Selbstbefähigung des Lehrers als Willensakt. Der Erbstrom der Familiengewohnheiten oder heute auch immer häufiger die Traumatisierung des sicher

gegläubten Familienhintergrundes wird aufgenommen und umgewandelt in eine Ermöglichung der Teilhabe am basalen Weltenaufschluß des selbstlernenden Lehrers über acht Jahre. Es entsteht im gelingenden Fall auch durch die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern ein zweiter stark vergrößerter „familiärer“ gesicherter Raum der lernenden Klassen- und Schulgemeinschaft. Die Entwicklungsdidaktik, in der die Waldorfschulen die Kinder den kulturgeschichtlichen Entwicklungsgang der Erde und der Menschheit nicht zuletzt auch durch die handgreifliche Erschließung der verschiedenen handwerklichen Traditionen nachführt, reicht bis in die Zeitgenossenschaft der Gegenwart und schließt so für die Zukunftsaufgaben der Menschheit das Bewußtsein der Heranwachsenden auf. Damit ermöglicht die Schulgemeinschaft für jedes Kind die Teilhabe an den intentional erschlossenen Aufgaben des Zeitgeistes. Das Proprium einer die Willensfreiheit achtenden „Lerntheorie“ liegt also in dieser „Ermöglichung der Teilhabe“ an einer Unternehmung des Geisteslebens, das die Pädagogen als Unternehmer führen und verantworten. Dieser Lernansatz heißt Anschluß und Pflege eines Willensstromes. Das legt nahe, daß die Lehrenden eine andere Haltung zur Welt und zu ihrer Unternehmung „Schule“ einnehmen.

## Schulereform und Reformschulen?

Da die Pflichtschule ein besonderer nicht nur überwachter sondern eben auch aus der Bildungspolitik permanent fremdbestimmter Ort ist, sind Reformen oder gar Innovationen in eine neue Richtung im staatsverwalteten Schulleben schwierig. Die politischen motivierten immer kleinteiliger werdenden Planvorgaben für die Regelschulen gefährden immer mehr auch die freie Schulinitiativen, deren in der Verfassung der Bundesrepublik verankerter Auftrag darin besteht, als Unternehmungen des Kulturlebens neue Impulse zu setzen und auszuprobieren. Eine Unternehmung im Geistesleben bedeutet aber immer Innovation, Invention und Improvisation so zu fördern, daß dem Gemeinwesen neue Impulse zufließen. Das ist eher mit der Entwicklungsabteilung eines Wirtschaftsunternehmens zu vergleichen und nicht mit den Prozessen der Produktoptimierung und Standardisierung, die den Wissenserwerb oder die Erzeugung von Bildung mit den Kontrollmechanismen der Warenwirtschaft zu fassen versuchen. Effizienz ist im Kulturleben etwas völlig anderes als im Wirtschaftsleben. Hier gelten Kreativität, Variation und Vielfalt, dort Strukturidentität, Einheitlichkeit, Überprüfbarkeit der Qualität. Aus diesem mißverstandenen „Unternehmertum“ wachsen dem Bildungsleben statt der Kreativität und Vielfalt immer mehr Uniformität und Qualitätsstandardisierungen als weitere Innovationshemmnisse zu. Einem Impuls zur Willenssteigerung in der institutionellen Erziehung stehen somit innere und äußere Widerstände entgegen. Die äußeren bestehen in der bürokratischen Bevormundung des Bildungswesens. Jetzt werden auch Kindergärten zur wissenschaftlichen Curriculumplanung aufgefordert, die Schulen werden zum Abliefern von Antworten auf zentral gestellte Fragen genötigt. Immer noch wird in deutschen Bildungseinrichtungen von der Kleinkindpädagogik an sehr viel geredet und man sitzt sehr viel auf Stühlen und veranlaßt die Kinder auch zu Hause noch über den Hausaufgaben zu weiter zu sitzen. Statt einer Willenssteigerung wachsen die Klagen von Überarbeitung und Überforderung sowohl bei den Schülern wie bei den Lehrern und Eltern. Abgesehen davon, daß diese Pädagogik schon offensichtlich die leiblichen Bedürfnisse durch Bewegungsmangel kränkt, stehen wir vor dem Phänomen, daß die übliche in Fächer aufgegliederte Art der Auffassung von Bildung die Kinder systematisch von den im Leben zusammenhängenden relevanten Themen und Fähigkeiten fernhält und so zu einer Art seelischen Deprivation führt. Als Beispiel, vor dem weiter unten noch klarer Ausgeführten mag die völlig unzureichende Vorbereitung der jungen Menschen auf die Anforderungen und Inhalte des Arbeitslebens dienen. Fehlendes Verständnis für Wirtschaftszusammenhänge, der Hauswirtschaft wie der globalen Geldwirtschaft, im Vertrags- und Rechtswesen oder in der Erziehungs- und Sozialkompetenz führen zu Überforderung und Versagen in den praktischen Lebenszusammenhängen. Die größten Widerstände gegen eine Pädagogik des unternehmerischen Handelns und der Willenssteigerung liegen in der Ausbildung der Pädagogen, die ja ebenfalls durch die Schulen, pädagogischen Fachschulen und Hochschulen zu keinerlei praktischen Befähigungen geführt werden können. Die so ausgebildeten Erzieher stehen mit ihrem professionellen Vermögen hilflos



vor den durch Tatendrang erwartungsvoll aufgeregten Kindern

Wie ist da Reform möglich? Wie entwickelt sich die Schule in diesem Kontext zu einem wirklich im aktuellen Leben stehenden innovativen zielstrebigen Unternehmen, das sich die Erziehung der Handlungsbefähigungen genauso zuwendet wie der umfassend bildenden Wissensvermittlung? Die Krise der gegenwärtigen Schulreformen liegt ja darin, daß man ihr mit immer neuen Fächern und Methoden zu begegnen versucht, und allen Ernstes glaubt, z.B. durch einen Ethikunterricht Haltungen wie Toleranz, Empathie oder Emanzipation erzeugen zu können ohne diese in der Schullebensstruktur vorleben zu können oder zu müssen.

## Schule als Unternehmung

Nun gibt es im wirklich unternehmerischen Handeln nur einen Weg aus einer erkannten Krise: Innovation und Mehrarbeit. Das ist nicht zynisch gemeint. Es gibt einen wirklichen Kraftzuwachs durch Mehrarbeit für ein Ideal und einen wirklichen Kräfteverschleiß durch Klagen und Rückzug. Der Lehrerberuf ist ja von dieser Krankheit des Willensrückzuges besonders betroffen.

Euphemistisch wird dieser Absturz in die Depression ja „burn out“ genannt, womit vorgetäuscht werden soll, daß man sich vorher brennend oder zumindest glühend für eine Sache eingesetzt habe. Das ist aber nicht der Fall, weil die Institution schon so angelegt ist, daß eigene unternehmerische Initiative, für die man brennen könnte, nicht vorgesehen ist. Ich glaube, daß z.B. Freie Schulen, vor allem ihre ins Zentralabitur verstrickten Oberstufen nur dann eine kreative Zukunft für sich und für die jungen Menschen aufzeigen werden, wenn neuerlich und verstärkt des Geist des Unternehmertums in das Handeln der Lehrer- und Erzieherchaft hineinkommt.

In den staatlich verwalteten Schulen versucht man über Budgets solche Handlungsfreiheiten vorzutäuschen, hat aber keine Führungs- und Rechtsstrukturen, um damit wirklich unternehmerisch umgehen zu können.

In den vereinsrechtlich strukturierten Freien Schulen wie z.B. den Waldorfschulen wird ja die Unternehmensführung und der wirtschaftliche Rahmen für den Erhalt einer pädagogischen Freiheit nur von Wenigen und im problematischen Fall allein von einem Geschäftsführer erarbeitet und verantwortet. In den üblichen Organisationsformen gibt es dann noch die vereinsrechtlichen Vorstände, die die unternehmerischen Entscheidungen treffen und verantworten und manchmal aus ihrer Rolle als „Vor-Stand“ sogar Leitlinien für die pädagogische Arbeit erlassen wollen. Diese alle Verantwortlichkeit an einen Vor-Stand delegierenden alten Vereinsstrukturen wird man hinterfragen und hinter sich lassen müssen, wenn man den Unternehmensgedanken befördern will. Es gibt innerhalb des Vereinsrechts Formen, die die unternehmerische Verantwortung direkt an die pädagogisch Verantwortlichen bindet. Erst damit werden die Pädagogen zu Unternehmern ihrer Institution, dann ist die Voraussetzung geschaffen, daß ein gemeinsam verantworteter Handlungsstrom beginnt.

Es gilt heute mit der in der Waldorfpädagogik veranlagten Idee einer verwirklichten Handlungspädagogik ernst zu machen, sie zu präzisieren, zu verwirklichen und damit dann offensiv in die Unternehmen und Hochschulen zu gehen, um zu zeigen, wie gänzlich anders diese Pädagogik Denken und Handeln über die Bildung einer durch Kunst und Handwerk gestärkten Persönlichkeit zu verbinden vermag. Und nun gleich unternehmerisch weitergedacht, müssen die, die das für ihre Schule oder Region auf ihre Schultern nehmen, auch dafür freigestellt und auch honoriert werden. Eine Schule als Unternehmen zu betrachten, bedeutet, ihre Besonderheit als wirkliche Lebensschule zu verwirklichen. Eine wirkliche Lebensschule braucht aber viel mehr Präsenz der tätigen Menschen/Lehrer und Erzieher im Raum und Umraum und Zeitraum der Schule oder des Kindergartens.

Eine Oberstufe würde schon dann ein kleines Stück zu einer Unternehmung, wenn die Lehrer beginnen, mit den Lebensbedingungen der akademischen und der wirtschaftlichen Außenwelt zu korrespondieren, z.B. Physiklehrer mit Architekten zusammen Nullenergiehäuser berechnen und optimieren, Chemiker, Physiker und Historiker ihre Fächergrenzen auflösen und den uralten Zusammenhang von Macht- und Energiepolitik verstehen lernen und so z.B. den durch fossilen Energieeinsatz erzeugten Biokraftstoffherstellungsunsinn oder die Finanzströme durchrechnen und

durchleuchten. Das können sie in eigenen Gedanken niederlegen und mit den Germanisten um Wege der Veröffentlichung ringen und vielleicht eine regelmäßige Kolumne in der Regionalzeitung schreiben. Sind diese Außenbeziehungen nicht da, werden Lehrer in den Klassenräumen als bloß redende Weltenwächter von den Schülern nicht mehr ernst genommen.

Der Autor kennt ein staatliches Gymnasium, in dem die Lehrer der Naturwissenschaften als Unternehmer ihre Schule ökologisch umbauen wollten. Dabei stießen sie z.B. auf das Phänomen, daß die Gemeinde die Heizkosten der Schule, obwohl sie sie bezahlte, gar nicht kannte. Hier wurde schon gleich zu Beginn deutlich, daß eine unternehmerische Initiative jeden geistigen idealen Handlungsimpuls bis in die „Niederungen“ des Geldmittelflusses verwirklichen muß. Die Erzieher sind nur dann Unternehmer in Sachen des pädagogischen Zeitgeistes, wenn sie die Buchhaltung dieses Unternehmens zumindest „lesen“ und dadurch beurteilen können.

Ein weiteres Proprium eines Bildungsortes für den Willen liegt in seiner jeweils einmaligen Eingebundenheit in das jeweilige Gemeinwesen, den Beziehungen zu Kulturorten und Wirtschaftsunternehmen und den darin verantwortlichen Menschen und den damit jeweils korrespondierenden Fähigkeiten und Lernprozessen der Pädagogen und ihrer Zukunftsbilder. Solche am und im Leben gehaltenen Bilder der Zukunft, das über das alltägliche Maß hinaus geht, braucht aber jede Körperschaft, die ein unternehmerisches Ziel hat, die also etwas bewirken will. Und wenn sie zugleich mit den realen Schwächen der Menschen rechnet, dann schafft sie sich Formen, die die Wirkung dieser Schwächen mildern, sie vielleicht sogar in Stärken verwandeln.

Wenn eine neue und innovative Schule eine Methode zur Initiierung des Willens und Denkens sucht, dann muß die Schule diese Lebenshaltung vorwegnehmen, und das geht nur als geführtes Unternehmen des Kulturlebens. Diese Unternehmung wird durch die aktive Gemeinschaft verantwortlicher Menschen zu einem Ort der Wirksamkeit des Geistes der Zeit. Eine Unternehmung ist nämlich in ihrer Grundform eine stetige Aufforderung zur Initiation, denn sie lebt davon, neue Werk- oder Lebensformen auf die Welt zu bringen, die aus dem Geiste geschöpft ihre Anwendbarkeit auf die Weltverhältnisse erweisen müssen. Sie können auch scheitern, weil sie unzeitgemäß sind und mit menschlichen oder natürlichen Kräften rechnen, die nicht mehr oder noch nicht vorhanden sind.

Solche Art unternehmerischer Auffassung der pädagogischen Tätigkeit macht auf besondere Weise wach für die zeitgeistgemäße Erziehung! Sie macht wach, auf die vielleicht neuen Fähigkeiten der kommenden Generation zu schauen, Und sie macht wach, auf die Regeln und Gewohnheiten der Schulen zu schauen, um darin zu entdecken, mit welchen unzeitgemäßen Eigenschaften des Menschen (der Kinder und Lehrer) man da im Moment operiert.

In der Besinnung auf unternehmerische Initiative innerhalb der Kollegien liegt eine Chance, in der unternehmerischen Haltung die Geistesgegenwärtigkeit wiederherzustellen und Visionen und Missionen für die Zukunft zu formulieren.

## Handlungspädagogik

Das Projekt Willenserziehung und Handlungspädagogik soll weiter konkretisiert werden. Aus der unternehmerischen Auffassung des pädagogischen Berufes lassen sich die absolut nötigen parallelen Alternativen zur staatlich verordneten Denkmatrix im Zentralabitur erfinden und verwirklichen. Denn das Lamento der Berufsausbilder und Hochschullehrer über den Mangel einer wirklichen Grundausbildung in einer moralisch gegründeten Willensbefähigung (früher nannte man das Tugenden) könnte durch den Ansatz der Handlungs Betonung in allen Künsten (Denkkünste, schöne Künste und Handwerkskünste) aufgegriffen und konstruktiv beschwichtigt werden. Man kann z.B. Verträge mit Lehr- und Studienstätten abschließen, die es Schülern möglich macht, ohne Knicks vor der im Schulsystem obwaltenden Obrigkeitsmaschine ihren Lebensweg zu gehen. Allein die Unternehmung, solche alternativen Wege zu suchen und zu versuchen, würde der Glaubwürdigkeit einer freien und mündigen Schule für die Oberstufenarbeit schon ein wenig aufhelfen. Ein lehrreiches Beispiel, wie dieser praktisch unternehmerische Ansatz nicht verwirklicht ist, ist der Gartenbauunterricht wie er an manchen Waldorfschulen stattfindet. Man muß dazu verstehen,

warum der Gartenbau, als zumeist einziger wirklich durch das Jahr getragener Werkstattort in einer Schule (neben der Haumeisterei), so wenig beliebt bei den Schülern ist! Man kann die Lebenswirklichkeit und damit den Handlungsstrom einer Werkstatt nicht in einem Lehr- und Stundenplan verwalten, der an ausgesuchten Tagen und Stunden und selektiert auf einige wenige Jahrgänge eher Einblicke ermöglicht und die Schüler zu einem Gastarbeiterstatus auf dem Gartengelände nötigt. Das verfehlt den handlungspädagogischen Ansatz völlig, weil die Vorbereitung, Durchführung und Folgen der Taten nicht in einen Übungszusammenhang kommen. So wird ein kraftvoller Reformansatz der Schule durch dessen Einbindung in die alten Denkformen des Stundenplanes stranguliert. Den Kraftzuwachs durch Arbeit, das dadurch wachsende Selbstgefühl, die realisierte Idee, daß Ökologie neben Aktionen bei Greenpeace auch wirklich täglich mit den Händen getan werden kann, alles das geht unter in der Widerständigkeit einer als Mühe von der Schulraison auferlegten Arbeit, die für die Kinder nicht im Strom ist. Ein Bildungsort des Willens verwirklicht deshalb neben dem Aufbau von Arbeitsorten und Spielräumen zuerst die Abschaffung des Stundenplanes, „diese Mördergrube für alles dasjenige, was wahrhafte Pädagogik ist“ und der geeignet ist, das Gemüt und die Konzentrationkräfte der Kinder auf Dauer zu zerstören. (Steiner, Volkspädagogik) Und Steiners Hinweis, man könne/müsse dann eben mehrere Wochen z.B. Arithmetik machen, Vormittags und Nachmittags, ruft die ganze Kunstfertigkeit des Lehrers oder eines Lehrerteams auf den Plan, die Lebensorte zu suchen und aufzusuchen (z.B. zu erwandern, zu erfahren), an denen die Welt im weitesten Sinne „rechnet“. Das bedeutet einmal mehr, innerlich und äußerlich das Schulhaus und den redenden Frontal-Zentralunterricht und die Fächerzusplitterung aufzugeben und Beziehungen zu den regionalen Bauwerken, Einrichtungen, Körperschaften, Unternehmen und deren Menschen zu pflegen und so den Kontakt mit dem Leben aufzunehmen.

## Lebensbezug

Worauf es bei einer Pädagogik mit Lebensbezug besonders ankommt ist, daß eine jede Bildungseinrichtung ob Schule oder Kindergarten, will sie „wirklich“ mit dem Leben in Beziehung treten, in reale (wirtschaftliche und organisatorische und geistige) Beziehung zu mindestens einem Landbauunternehmen treten muß, eben zum Land, den Pflanzen, den Tieren und den dort arbeitenden Menschen soziale Beziehungen eingehen muß, wenn man nicht über sieben Ecken denkt, sondern in einem realen Sinne ernst nimmt, daß die Kinder auf die lebendige Erde kommen wollen und daß Bildung etwas mit dem Bild und der Verantwortung für eine zukünftige Erde, auf der noch Leben ist, zu tun hat! Auch die Errichtung von oder die pflegliche Beziehung zu Werkstätten, oder Werkorten in denen auch gearbeitet wird, wenn nicht Werkunterricht ist, beginnt und befördert so einen Lebenswillensstrom, der zum Ethos einer jeden gelingenden Bildungseinrichtung des Willens gehört.

Hier war ein großes Ermöglichungspotential in der Einrichtung der Ganztagschule zu einer Lebensschule. Stattdessen erfinden die Schulmeister für die Ausfüllung und Aufführung einer Ganztagschule auch noch für die Nachmittage Kurs- und Stundenpläne, die die Kinder unter Dauerbeaufsichtigung von Erwachsenen stellen. Sicher sind auch Foto- und Zirkus- und Tischtennis- AGs schöne Aktivitäten. Es sind im wahren Sinn des Wortes aber keine „Arbeits“-Gemeinschaften, weil eben nicht wirklich gearbeitet wird. Man sollte hier besser mal die Erzieher und Hortner fragen, wie ein lebender Nachmittag zustande zu bringen wäre, worum es geht, um die Schule (alten Stils) hinter sich zu lassen und was Spiel, Arbeit, Feierabend, Mahlzeit, Muße und Gemütlichkeit miteinander zu tun haben.

Jetzt kommen wir auf die zweite zentrale Voraussetzung und Forderung für eine Lebens- und Willensschule: die Abschaffung der Hausaufgaben. In den Horten erleben wir den stetigen Kampf gegen das stets falsch bemessene und mißverständliche Hausaufgabenpensum, das die Schulraison und Willensdisziplinierung auch noch in den Lebensraum des Nachmittags hineinragen läßt. Und bedenken wir in diesem Zusammenhang, daß Zensuren und Hausaufgaben, ja womöglich noch Strafarbeiten Disziplinierungsinstrumente einer vorvergangenen Schulmeistermethode sind, in der der Mönch und Soldat noch das Vorbild des Lehr- und Zuchtmeisters war, ist es Zeit, das einfach

mal sein zu lassen! Es gibt keine pädagogisch relevante und methodisch gesicherte Wirkungsforschung auch gerade keine über den Zusammenhang von Hausaufgaben und Lernerfolg und jede versuchte Begründung davon ist reine Wissenschaftsfolklore.

## Willenserziehung ist Wegbereitung

Daraus nun ist ein Grundthema der hier gemeinten Willenserziehung abzuleiten: Willensbildung ist Wegbereitung und dieser Weg, der von der Pädagogen vorangeschritten wird, macht den Kindergarten, die Schule und den Hort zu einer Werk- und Lebensstätte, in der die Erde, die Pflanzen und die Tiere durch die Arbeit des Menschen ein Pflege bekommen. Die Pflege ist der Begriff für die durch Arbeit mittätige Mitwirkung an der Evolution der Natur. Die pflegende Grundhaltung des Erwachsenen schafft den Handlungsraum und die Willensanregung für das spielende Kind. Hier gilt es, die kleinen Keime in der vorhandenen Schulpädagogik eben als Keime zu erkennen, Bei weiterer Entwicklung dieser Keime entsteht eine wechselwirksame Art der Zusammenarbeit zwischen dem Menschen und den Naturreichen in der Wiederentdeckung der Handwerke, die genau wie die Inhalte der Lehrpläne in ihrem Aufbau eine menschliche Dimension der Entwicklungsgeschichte der Menschheit in sich tragen.

Was heute dem Menschen, der die Welt, wie er sie heute vorfindet, wirklich verändern will, in seelenbedrohlichem Maße fehlt, ist der arbeitsame handwerkliche geübte und aufgeklärte Umgang mit der Erde, den Pflanzen und mit den Tieren. Eine jahrtausende gepflegte Umgangs- und Führkraft des Menschen in der Arbeit mit den Naturreichen z.B. mit den Haustieren und ihrer Hereinnahme in den Kulturraum des Menschen ist industriell in den letzten einhundert Jahren verwahrlost und fast ruiniert worden. Die Lebenszusammenhänge werden verdinglicht; sie werden kaum noch in ihrer wesenseigenen Entwicklung begleitet. So hat z.B. gerade das Aufwachsen mit den Tieren, die schrittweise Übernahme von Verantwortung der Kinder und Jugendlichen in einer Verantwortungs- und Kompetenzhierarchie der arbeitenden Menschen zu einer positiven Rückwirkung auf deren Führkräfte beigetragen, die, für die Tiere aufgebracht, auf das menschliche Seelenselbstbeherrschungsvermögen zurückwirken. Gerade für die heranwachsenden Jugendlichen ist diese wortlose Selbstreflexion in der Arbeit der große Lehrmeister von Folgeabschätzung und Verantwortung. Wird dieser Strom nicht wieder aufgenommen, werden gerade die jungen Menschen immer verzagter und letztlich womöglich epidemisch depressiv werden, weil sie an den Lebensstrom der Welt nicht herankommen!

In der Schule kommt ja der lebendige Umgang mit der Pflanzenwelt aus dem Gartenbau, der Forstwirtschaft so gut wie nicht vor. Noch ferner steht ein realer Umgang mit der Tierwelt. Als Erklärungsideologie und Abwehrschutz existiert eine Tier- und Naturschutzromantik, die diese Zusammenhänge des arbeitenden Menschen mit dem gesamten Kulturraum der Erde ignorieren, manchmal sogar denunzieren, und aus der Pflege des arbeitenden Menschen entlassen und so der Verwahrlosung anheim geben wollen. Die Aufgabe einer zukünftigen gemeinsamen Entwicklung des Menschen mit den Elementar- und Naturreichen wird in einem romantisch-idealisierten und völlig unhistorischen Naturbegriff verloren. Wie das entstanden ist, wurde oben gezeigt.

## Arbeit

Und hier sind wir am Ende bei dem Zentralbegriff, um den es bei der Initiation einer Willenspädagogik gehen muß: die Arbeit! Der mitteleuropäische Bildungsbegriff in der gymnasialen Tradition ist ohne Arbeit! Der gebildete Mensch arbeitet nicht und der Arbeiter, man sieht das an den Forderungen der Gewerkschaften bis heute, fordert keine weitere Bildung. Zu dem kommt, daß im Nationalsozialismus der Arbeitsbegriff systematisch durch Mißbrauch für die Bildungsbereiche, in denen er heute neu gefaßt werden muß, zerstört wurde. Es ist fast unmöglich, die Zusammenhänge von Freiheit und Arbeit, den Dienst durch Arbeit oder gar die Arbeit von Kindern anzusprechen, nur um sie zu rehabilitieren. Dennoch will ich vorsichtig belichten, was z.B. das Verbot der Kinderarbeit und damit die Zerstörung der dahinter stehenden Wohlfahrts- und Sozialstrukturen durch die Nationalsozialisten bis heute bewirkt hat. Die jungen Menschen wurden dadurch aus den schon beschriebenen Kompetenzhierarchien und

Verantwortungsstrukturen in den Gemeinwesen herausgelöst, um in politischen Jugendgruppen und später im Arbeitsdienst und dann im Wehrbaurntum den ideologisch gesetzten Zielen einer Willensfremdbestimmung zu dienen. Die in den Gemeinwesensstrukturen eingebetteten Lernstrukturen, die aus dem Spiel im Übergang erst Dienst und dann Arbeit werden ließen, die eine besondere Beziehung der Kinder zu den alten Menschen pflegte, die äußere Aufgaben und innere Kompetenzen miteinander verknüpften, die Arbeit aus Einsicht und Kompetenz ermöglichten, machten nämlich wirklich frei in der Arbeit: sie befähigten dazu, die Beweggründe des Handelns an den Vorbildern beobachten und damit „ein“-sehen zu lernen. Diese Beweggründe waren die elementar erlebten Kräfte der Natur, die Kräfte des Werkzeuge und das Geschick im Umgang damit und die Wirkungen und Erwartungen der Sozialstruktur. Diese Bilder wurden durch das spielende Kind aufgenommen und verkörpert zu einer Fähigkeit.

Die aus diesen Kompetenzen gezogene Selbsterfahrung war immer auch Ermöglichung eines Selbstwertgefühls und der Wertschätzung für die Arbeitsleistungen anderer Menschen.

Ich will diese gemeinswesensgestützten Lernräume, in denen die Kinder bestimmte Aufgaben hatten, damit nicht romantisieren, denn sie waren im Überlebenskampf einer vorindustrialisierten Gesellschaft auch sehr belastend. Ich will aber darauf hinweisen, daß die darin enthaltenen Lernstrukturen im Lebenszusammenhang für ein „Curriculum der Willenserziehung“ erkenntnisleitend und maßgebend sein können; „Um ein Kind zu erziehen, braucht man ein ganzes Dorf“ sagt ein afrikanisches Sprichwort. Und man ist auch hier in der Lage zu sehen, was damit als Idee gemeint ist, ohne afrikanischen Dorfstände zu assoziieren, die wir mit Sorge und schlechtem Gewissen aus den Nachrichten kennen. Genauso gibt es natürlich die Schrecken der Kinderarbeit bis heute und ihre perfide antipädagogische Form in der industriellen Ausbeutung. Dennoch bricht gerade in Südamerika eine Bewegung zur Rehabilitation der Mitarbeit von Kindern auf, die die romantischen und geschichtsvergessenen Vorstellungen der europäischen Sozialarbeiter abweisen müssen, die jegliche Arbeit und Mithilfe der Kinder am Familieneinkommen ablehnen und stattdessen ihr verinnerlichtes arbeitsfreies Lernidyll von Schule in diese Welt transportieren, das den Lebenswirklichkeiten dort noch ferner ist als in Europa. Zu erkennen ist, daß die Schule als arbeitsfreier Raum zur zukunftsbedrohenden Ideologie werden kann, wenn man auch noch die Anthropologie des Willens aus dem Blick verliert.

Es gibt für die Einführung der Kinder und Jugendlichen in die Arbeitsstrukturen zur Willenserziehung keine Alternative; es gelingt nicht durch reden und zeigen und zugucken. Es muß getan und geübt werden. Dann kann ich darüber sprechen. Heute aber gibt es einen geradezu blinden Eifer der Sozialpädagogen, Kindern und Jugendlichen Mitspracherechte schon im Kindergarten und in Schule und Heimerziehung zuzusprechen, ohne zuvor auf Kompetenz, Befähigung und Verantwortung zu blicken. Diese Art des Mitsprechens, der bloßen Meinungsbildung ohne eine Ahnung von etwas zu haben, wirkt zerstörend auf den Willen. Man spielt Demokratie und weiß als Jugendlicher genau, wer das Sagen im letzten Entscheidungsfalle hätte. Das zerstört auch noch das Demokratievermögen, das ja immer auch im Ertragen der Unterlegenheit, der Minderheit besteht.

Die Rückgewinnung der Selbstverständlichkeit von Arbeit, von positiver Arbeitshaltung und der offensichtlichen Wahrnehmung der Arbeitsfelder im Kinder- und Jugendalter, vermittelt durch die Erwachsenen in ihrem Tun, ist für eine Willenspädagogik vorrangig nötig, weil der Begriffsraum der Arbeit ideologisch so nachhaltig durch den Begriff der Nötigung zur Erwerbsarbeit und Zwangsarbeit gestört wurde

Ideologisch besetzt und am Willensthema vorbei sind Vorschläge, die einen defizitären Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen z.B. im Kindergarten konstatieren, zugleich behauptend, man habe freies Spiel und Sozialkompetenz bevorzugt und müsse nun durch den Einsatz von Computern den Kinder schon früh naturwissenschaftliche Begriffe nahebringen. Das vorhandene Wissen, daß sich Naturwissen nur durch den handelnden Umgang mit den elementaren Kräften der Welt im Menschen so verankert, so daß z.B. aus dem Erlebnis einer Wippe später die Hebelgesetze abstrahiert werden können, wird in solchen Ansätzen ignoriert und propagiert wird die Vermittlung reiner Vorstellungen von fertigen Wissenstheorien an die Kinder. Die vorzüglichste Leistung von Naturwissenschaft, nämlich immerwährendem Zweifel und Fragen Raum zu geben und damit

immerwährender Revision von Wissen verpflichtet zu sein, wird einem willkürlichen Wissensstatus geopfert, der einem naiven atomistischen Empirismus und Naturalismus wie einem Religionsersatz huldigt.

Wenn man sich die neue Lebensschule so wünscht, daß sie überall zum Leben ihre Beziehungen herstellt und pflegt, dann liegt gerade darin die sozial-kunstvolle Neuerrichtung von ideengestützten Gemeinwesenstrukturen für eine in sinnvolle Tätigkeit und Beziehungen eingebundenen Willenserziehung von Kindern und Erwachsenen. Die Verkleinerung der Arbeitswelt in Werk- und Werkkunstunterrichte ohne deren Rückbindung an die real existierende Handwerks- oder Industrieproduktion muß spätestens ab dem frühen Jugendalter überdacht werden, sonst wirken die geschaffenen Schonräume abschottend und die Arbeit wird Bastelei. Entweder entstehen zur Erweiterung von Schule selber unternehmerische Produktions- und Arbeitsstätten oder die Beziehungen zu solchen werden aufgebaut und gepflegt und dort tätige Menschen mit in den Schul- und Schulungsraum einbezogen, daß daraus kunstvoll eine neue „Verortung“ (im wahren Sinne des Wortes) als Lern- und Lebensraum einer Lebensschule werden kann.

## Spiel

Das spielende Kind braucht ein vorgefundenes Material, dem es sich handgreiflich widmen kann. Auch der spielende Erwachsene, der kreative Erfinder oder Künstler schließt an eine „alte“ Verwendung des Materials an, um es dann im Spiel, im kreativen Akt umzuwandeln und ihm neue Verwendungen oder Bedeutungen zu geben.

Der für die Entwicklung von Spielräumen folgende Schluß ist, daß das spielende Kind eine im oben beschriebenen Sinn arbeitsame Umgebung von älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen benötigt, bei denen es sich den Zugang zu den elementaren und sozialen Gesetzen anschauen und verinnerlichend nacharbeiten kann. Je sinnlich evidenter diese Arbeitspräsentation im Lebensraum des Kindes ist, um so direkter kann es an diesen Handlungsstrom handgreiflich anschließen. Es gilt dazu eine einfache historische Gesetzmäßigkeit zu verstehen. Alle technologische Entwicklung hat ihren Ursprung in einer anthropologischen an den Leib des Menschen gebundene Geste. Alle durch Spiel ergriffenen Weltzusammenhänge müssen durch diese Leiberfahrung aufgenommen werden, wenn sie sich später in Handlungs- und Denkfähigkeiten verwandeln sollen, die dem heranwachsenden und dem erwachsenen Menschen den Durchblick ermöglichen sollen. Alle technologische Entwicklung dient unter dem Einsatz großer Energien und genialer Denkleistungen der Steigerung dieser ursprünglich im menschlichen Leben und Erleben verankerten Gesten. Inzwischen ist der gesamte Erntevorgang hinter dem Gehäuse einer Mähdeschers verschwunden und die Denkroutinen im Computer. Ohne Rückbezug auf die anthropologische Dimension werden die Prozesse in diesen Gehäusen für den Menschen nicht mehr nachvollziehbar! Deshalb ist die Leibesverankerung einer erfahrungsgesättigten Erkenntnis das primäre eines handlungsrelevanten Weltverständnisses. Deshalb ist die Wahrnehmung der Ästhetik eines mit der Handsense mähenden Menschen kein nostalgischer museumspädagogischer Akt sondern eine notwendige Aufklärung über die Funktionsweise der maschinellen Ernte. Ein Kind kann in diesem Sinne mit einem computeranimierten „Lernspiel“ weder das Leben auf dem Bauernhof noch die Tierwelt Afrikas noch all die anderen angepriesenen Lerneffekte erzielen, wenn diese Bilder nicht auf handgreiflich erfahrenen, durchspielten Urgesten aufbauen können. Dann wird der Kopf belehrt, es entsteht jedoch keine Resonanz im Gefühl und in den Händen.

Es gab einmal eine Zeit, in der hat der Lehrer der Dorfschule den Kindern in der Schule die Gedanken zu ihren auf dem Schulweg erfahrenen Lebenszusammenhängen geliefert. Die Bilder, die er präsentierte, hatten für die Kinder einen realen Erfahrungsbezug. Da bestand noch oft diese Resonanz zwischen den in der Schule vermittelten Anschauungen (Theorien) und den in die Schule mitgebrachten praktischen leiblichen Erlebnissen und Erfahrungen des Schulwegs. Damit können wir heute nicht mehr rechnen. Deshalb sind auch die in diesem Sinne „wirklichen“ Spielräume fast verschwunden.

Es gehört deshalb in Zukunft zur künstlerisch unternehmerischen Auffassung des Erzieherberufes, die von ihm geschaffenen oder aufgesuchten Lernwelten in eine reale Aufgabe der Entwicklung an

den Weltverhältnissen zu stellen. Daß so ein Ort vorrangig im Landbau gefunden oder geschaffen werden kann, liegt daran, daß dort die Urformen der Wirtschaft (Landwirtschaft, Gastwirtschaft und Hauswirtschaft) eng beieinander stehen und daß der ökologische Landbau ein exponierter Ort ist, an dem man zuerst erfahren und einsehen kann, daß eine reale Steigerung der Qualität von wirtschaftlicher Produktion durch die Besinnung auf die Zusammenarbeit und Handarbeit des Menschen verwirklicht ist, daß also die Wiedergewinnung von Handarbeit kein nostalgischer sondern ein produktqualifizierender Akt ist.

In der Heilpädagogik und Sozialtherapie ist dieser Bezug von Landbau und therapeutisch wirksamer Gestaltung eines Lebensortes schon evident.

## Was beabsichtigt ist

Der die oben beschriebenen Ideen inspirierende Gedanke ist, daß es eine gemeinsame Entwicklung und gegenseitige Förderung von ökologischem Land- und Gartenbau und pädagogischen Institutionen geben könnte, die den Landbaubetrieben neben ihrem notwendigen Ertragsbestreben wieder mehr ermöglichte, sich der kultivierenden Pflege der Landschaft, der Böden, Pflanzen und Tiere zuzuwenden und damit der kulturzerstörenden Industrialisierung des Landbaus ein Stück weit zu entkommen. Denn zu all diesen Kulturarbeiten benötigt man Menschen. Auf der anderen Seite wird es für eine Impulsierung der Willenserziehung notwendig sein, daß die Kinder und jungen Menschen ihre Kindergärten, Schulen und Hochschulen verlassen und der Welterklärung im Sitzen noch eine Welterfahrung im Tätigsein hinzugewinnen. Daß das nicht beliebige Arbeit sein kann, sondern solche, die eine neue Qualität in die Welt bringt, dazu benötigt man Arbeitsorte, an denen man dafür nötige Qualifikationen hat.

So ist die Aufstellung und der Besuch von Streichelzoos kein Beitrag, die Beziehung zwischen Tier und Mensch zu fördern; im Gegenteil. Hier lernen Kinder, wenn es nicht beherzte Erwachsene gibt, die das Begrenzen, Tieren gegenüber Distanzlosigkeit und Übergriffigkeit. Ohne Einbindung in einen Kulturzusammenhang und eine verbundene und verbindliche Arbeitsstruktur, in der einsichtig wird, wie der einzelne Arbeitsbeitrag an der Entwicklung der Qualität z.B. von Gartenerde notwendig ist, entstehen wieder neue Kunstwelten. Hier gilt es, den Schulbauernhöfen, den bestehenden und in Gründung begriffenen Hofschulen und den inzwischen vielfältigen außerschulischen Unternehmungen der Bildungseinrichtungen zu helfen, die starken Muster von Stundenplänen oder isolierten pädagogischen Erlebnisaktionen zu erkennen und weiterzuschreiten zu einen Beitrag, der über die Kinder hinaus aber dennoch für sie auf eine zukunftsweisende Einbindung in sinnvolle Arbeitszusammenhänge hinzielt. Denn Arbeit ist kein isoliertes Hanteltraining zum Muskelaufbau sondern Einsatz von Kraft und Geschick zur Verwandlung der Welt. Da ist das Aufstellen von Schafen neben einer Schule nicht von allein schon eine gute Tat, die in die richtige Richtung führt. Man sollte immer versuchen, an alte bestehende Arbeits- und Willensströme und ortsgebundene Erfahrungen anzuschließen, sie wiederentdecken und das alte Wissen und Können wie einst Grimms die Märchen, vor dem Verlust bewahren.

So gibt es inzwischen z.B. eine große Bewegung zur Erhaltung der Sennen und der Mähkünste damit. Und es gibt viel know how über diese Zusammenhänge bei den Netzwerken des „social farming“. So könnte man z.B. Jugendliche an der Aufzucht von Kälbern beteiligen und hätte wieder dem Menschen vertraute halfterfähige Kühe und würde so jungen Menschen die Ausbildung von Führungskräften ermöglichen, die sie auf sich selbst ebenso anwenden können. In der Rückwirkung solcher Projekte oder Beziehungen von Landbaubetrieben zu pädagogischen Institutionen kann man sich denken, daß Stundenpläne und Leistungsbewertungen aufgelöst oder zumindest neu überdacht werden müßten, weil andere Gewichtungen und Lernstrukturen sichtbar werden.

Hier gilt es, den Bauern die pädagogischen Strukturen und Intentionen verständlich zu machen und den Pädagogen basale Arbeitsfähigkeiten zu vermitteln, damit man sich sowohl auf Augenhöhe als auch mit Handschlag in einem gemeinsamen Lern- und Handlungsraum begegnen kann.

Erste Anfänge in der Pädagogik und viele Erfahrungen in der Heilpädagogik gibt es schon. Jetzt gilt

es richtungsweisende Gedanken zusammenzufassen, Menschen unter dieser Idee zu versammeln und das Ganze als einen überfälligen Jugendimpuls zu erkennen, der der „Verjüngung“ der vom Verschwinden bedrohten bäuerlichen Landwirtschaft genauso dient wie der „Verjüngung“ und Belebung der erstarrenden Schul- und Lernstrukturen, denen sich Kinder immer heftiger widersetzen oder entziehen.

## Anhang in Aphorismen und Provokationen zum produktiven Gedankenspiel

Entfaltung des Willens braucht einen Ort, an dem „gewollt“ wird. Das sind die neuen wirksamen Lernorte, das sind durch Arbeit des Menschen gepflegte Lebensorte!

So ein Ort braucht die gepflegte Vielfalt der Naturreiche und der Elemente, denn dann ist auch Wahl und Neigung und dadurch sozialer Raum möglich.

Es gilt die soziale Wirkung der gepflegten Elemente und des pfleglichen Umgangs mit den Naturreichen zu erkennen, die wir bei Menschen an der Feuerstelle, am Brunnen, am zentralen Baum studieren können.

Ohne die Mithilfe der gepflegten Elemente und der dadurch entstehenden Lebensorte können gar keine menschlichen Sozialgestaltungen mehr gelingen!

Nicht Nachhaltigkeit, die heute schon den vermeintlich modernen Lebensstil der „Lohas“ beschreibt (Lohas: lifestyle of health und sustainability) sondern gemeinsame Weiterentwicklung der Naturzusammenhänge durch Führung und Unabhängigkeit ist zu denken. Nachhaltigkeit ist ein im eminenten Sinne entwicklungsfeindlicher Begriff der Stagnation, der will, daß die Erde so bleibt wie sie ist, also nicht will, daß sie bleibt!

Versuchen wir in Zukunft eine Antwort auf die Frage zu finden, was die Freiheit als Entwicklungsziel des Menschen für die mitgenommenen Steine, Pflanzen und Tiere bedeutet!

Welche autonome Form erwarten die Steine in ihrem Behau, was führt die Pflanzen z.B. durch tiefes Wurzeln, Mehrjährigkeit und Züchtung zur Unabhängigkeit vor den Wechselfällen des Klimas, und was nimmt den Tieren die Angst und bereitet durch die Art der menschlichen Führung „Selbst“-Führungsqualitäten in der Tierseele vor?

Ohne einen Vorblick auf lebendige Evolution der Erde gerät diese in die Hände der Techniker.

Zucht ist auch Gentechnik; durch Zucht veränderte Genome sind aber dialogisch gezeugt, Gentechnik durch technologische Maximierungsvorstellungen ist ohne Kommunikation mit dem anderen Lebewesen Vergewaltigung und Ignoranz vor seinem nicht beachtetem und erkannten Eigenwillen.

Naturwissenschaft und die daraus erwachsenden Techniken sind nicht auf Wahrheit angelegt sondern auf Üben.

Die Folgen der Technik erweisen in der Außenwelt die Korrektur (z.B. durch Unfälle und Katastrophen), die in der imaginativ-gedanklichen Vorausschau und Verantwortung auch hätte erreicht werden können.

Der Mensch kann seine Freiheit nicht erringen, wenn er die Naturreiche hinter sich läßt oder zu unterwerfen versucht, dann wird er um so abhängiger, weil er sich seine Freiheit nur einbildet.

In seinem Streben nach Freiheit muß der Mensch die Naturreiche mitnehmen, ihr Vielfalt und Entwicklung nach seinem Bilde ermöglichen.

In einer Willenspädagogik erzieht nicht mehr der Mensch sondern die Arbeit des Menschen an seiner Menschwerdung.

Diese Arbeit korrespondiert mit dem Ort, mit dem Geist und Willenstrom des Ortes, an dem man seine Arbeit verrichtet.

Welchen Gesetzen eines Ortes man sich unterstellt, bemerkt der Mensch darin, ob er in seinem Handeln Kraftzuwachs verspürt oder Kraftabfluß.

Ein Zuwachs an Kraft kann nur gefunden werden, wenn der Mensch seine Menschheitsaufgabe im kleinsten Handgriff erfaßt mit dem Ziel, überall die Natur in die menschliche Kultur zu erheben. Dann helfen die Geister der Elemente, weil sie im Menschenwerk zu Bewußtsein kommen!

Der Christus ist der Herr der Himmelskräfte auf der Erde. Um diese Himmelskräfte im Erdenstoff zur Wirksamkeit zu bringen, muß der Mensch die Erde erheben. Dynamische Erdbearbeitung bedeutet dann, der Verdichtung und Verfestigung der Erds substanz in allen Elementen, Naturreichen und vor allem in den Lebensmitteln für den Menschen entgegenzuarbeiten.

Und, damit möchte ich enden, besonderer Beachtung bedarf der der lebendigen Erde zufließende Willensstrom der jungen Menschen, die vielleicht, um ihn da aufzusuchen, auch heute noch in den Waldorfkindergarten und auf die Waldorfschule gekommen sind.

m.s.

Manfred Schulze, Wolfhagen

(Ich danke meinen Ideenregern, Mutmachern und Grundlegern Rudolf Steiner, Uwe Lichtenknecker, Erhard Fücke, Ekkehard Wroblowski und Nicole Lillie)

## Literaturhinweise

Christes et.al.; Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt 2006

Dörpinghaus/Uphoff; Grundbegriffe der Pädagogik, Darmstadt 2011

Dörpinghaus et.al.; Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2009

Gerstner/Wetz; Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 2008



Hübner, Kurt; Kritik der wissenschaftlichen Vernunft, Freiburg 1979

Hügli, Anton; Philosophie und Pädagogik, Darmstadt 1999

Holzcamp, Klaus; Lernen, Frankfurt 1993

Münch, Richard; Globale Eliten, lokale Autoritäten Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co; Frankfurt 2009

Dieser Aufsatz erschien 2011 im Buch  
Lasst die Kinder spielen (Hrsg. Albert Vinzens)  
Verlag Freies Geistesleben Stuttgart 2011