

Erziehung als Weckung der Kreativität

Autor(en): **Pöggeler, Franz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **62 (1975)**

Heft 16

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532453>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Sprachkurse zu organisieren. Die nunmehr gemachten Erfahrungen lassen es angezeigt erscheinen, nicht nur fremdsprachige Kinder ausländischer Nationalität, sondern allgemein alle zuziehenden Kinder, deren Muttersprache nicht mit der Schulsprache übereinstimmt, sprachlich

besonders zu fördern. Aus diesem Grunde empfiehlt die Bündner Regierung den Gemeinden, die Sprachkurse auch auf Schweizer Kinder auszuweiten, die aus sprachlichen Gründen dem Unterricht der Klasse, der sie gemäss Vorbildung zugeteilt werden, nicht zu folgen vermögen.

Erziehung als Weckung der Kreativität

Franz Pöggeler

Es ist eine merkwürdige Sache: Analysen des Bildungswesens der Industriestaaten muten heute meist wie Krankheitsdiagnosen an. Es ist, als hätten wir es mit einem von Fiebern und Kollapsen erschütterten Organismus zu tun, der lange einseitig ernährt, von bestimmten Stimulantien überreizt worden ist. Bestimmte Vitamine scheinen diesem Organismus besonders not zu tun, vor allem aber ein Wiedereinpendeln in einen zuträglichen Lebensrhythmus.

I. Defizite und Atrophien der Pädagogik heute

Wenn heute von «Bildungsdefiziten» die Rede ist, denkt man gewöhnlich an die pädagogische Vernachlässigung bestimmter Bevölkerungsgruppen (Frauen, soziale Unterschichten, Katholiken, Landbevölkerung), nicht zuletzt aber an Defizite der Erziehung und Bildung *insgesamt*, an bestimmte *Ausfallerscheinungen* im pädagogischen Denken und Handeln.

Im Kräftehaushalt der Pädagogik registrieren wir eine *Überschätzung der kognitiven Kräfte* auf Kosten einer *Unterschätzung der Emotionalität*: Zu wenig wird für die Entfaltung von Initiative und Fantasie gesorgt, von seelischen und religiösen Impulsen, von Charakter und Gesinnung. Wir tun oft so, als bestünde der Mensch nur aus Verstand und Wissen, und als müsse alle Erziehung und Bildung nur auf Nützlichkeit gerichtet sein. Die Emotionalität gerät in den Verdacht, etwas «Unordentliches» und «Unnützes» zu sein.

Bestimmte Schulfähigkeiten und Qualitäten, die im Leben notwendig sind, werden heute zumindest in der Schule, aber oft auch in der Familie zu wenig geweckt und

gestärkt, so z. B. das Helfen und Dienen, das Sorgen und Verwalten, die soziale Hingabe und das Engagement, das Bekennen und Entscheiden, das Glauben und Vertrauen.

In manchen Schulen ist es zur schlechten Regel geworden, das Kind einseitig in der gefühlskalten Konkurrenz und im rücksichtslosen Kampf um den sozialen Rang zu trainieren, im scharfen Gebrauch von Intellekt und Kritik. Erkauft wird das mit der *Atrophie der sozialen Sensibilität*: Schule ist mehr ein Ort der trennenden Konkurrenz als des gebundenen Verstehens und Helfens. Wir schicken uns an, mehr oder weniger künstlich zu lernen, was Gemeinschaft bedeutet. Selbst ältere Schüler absolvieren heute Kurse in Autogenem Training, auch im «sensitivity training», um mit dem Stress der kognitiven Überforderung einigermaßen fertig werden zu können. Selbsterfahrung wird zur Antwort auf eine von den pädagogischen Umständen erzwungenen Selbstvergessenheit. Zu einer Atrophie kommt es im menschlichen Organismus immer dann, wenn eine bestimmte Funktion oder ein Organ nicht genug aktiviert wird und deshalb verkümmert. Im Energiehaushalt des Bildungswesens muss wieder ein *Normalzustand* erreicht werden, und das heisst: *alle Kräfte* des Menschen und der Humanität bedürfen der Entfaltung.

Die wahre «Bildungskatastrophe» liegt nicht im Fehlen von Bildungschancen, auch nicht in der Überfüllung der Gymnasien und Universitäten, sondern in den anthropologischen Häresien, in der fatalistischen Verkennung der Menschlichkeit und in der Verunstaltung der Psyche vieler Lernender durch die skizzierten Einseitigkeiten im heutigen Bildungswesen.

II. Weshalb Kreativität?

Weshalb greifen wir auf der Suche nach der rechten Therapie das Stichwort «Kreativität» auf? Dies geschieht nicht aus modischen Gründen, obgleich Kreativität in den USA und auch in bestimmten Bezirken der europäischen Pädagogik mehr und mehr Signalbegriff für eine neue Verschulung von Erziehung und Bildung wird.

Kreativität ist für uns Chiffre für die Erziehungs- und Erweiterungsbedürftigkeit unseres heutigen Verständnisses von Pädagogik: Kreativität meint ein *produktives* Verhalten als Kontrapunkt zu einem bloss reproduktiven, meint Schule, Originalität und Individualität, schliesslich all das, was den Menschen schöpferisch werden und leben lässt. Erziehung als *Weckung* der Kreativität soll den Menschen vor jeglicher Einengung auf blosses Funktionieren in anonymen Bezügen schützen, soll ihn selbständig, kritisch und tätig werden lassen und ihn sein eigenes Dasein ebenso wie die Gesellschaft, in der er lebt, zur *Aufgabe der freien Gestaltung* machen. Seit J. F. Guilford 1950 den Begriff «Kreativität» in die Diskussion zur Erneuerung von Gesellschaft und Bildungswesen der USA warf, ist dieser Begriff Symbol für sinnvolle Reform geworden: Die Demokratie und der Mensch in ihr sind zur Verwirklichung der tragenden Werte unseres Lebens berufen. Diesen Auftrag müssen sie erkennen und ernst nehmen. Demokratie wird Impotent, wenn sie sich auf das mehr oder weniger mechanische Ablaufen ihrer Formen beschränkt und die *Werte* vergisst, die sie hervorgebracht haben und immer neu hervorbringen müssen. Das ist die politische Perspektive des Kreativitätsproblems.

Es geht hier wirklich nicht darum, bisherige pädagogische Ideologien (etwa die der Emanzipation oder die des antiautoritären Verhaltens) durch eine Ideologie der Kreativität zu ersetzen. Entscheidend ist vielmehr dies: Erziehung und Bildung müssen *selbst kreativ* sein und die freie Luft der Kreativität ausstrahlen, wenn sie junge Menschen zu kreativem Verhalten anleiten und inspirieren wollen.

Kreativität muss in Zukunft zu einem zentralen *Prinzip* pädagogischen Denkens und Handelns werden. Als Prinzip der Erziehung und Bildung ist Kreativität nur dann glaub-

würdig, wenn die Einrichtungen, die Inhalte und die Methoden der Menschenformung vom reinen Utilitarismus und Rationalismus befreit werden, wenn der öde Mechanismus des Verhaltens überwunden wird, der das Lernen heute für viele junge Menschen zur Qual der Manipulation werden lässt, zur Abriechung für eben jenen inhumanen Leistungskampf, der auch die Schule befallen hat und sie daran hindert, Stätte der kreativen Besinnung auf das Wesentliche zu sein. Kreativität verlangt Chancen zur freien Wahl von Zielen und Methoden der Menschenformung, ferner Pluralität, Weite und Offenheit des Denkens, verlangt schliesslich jene innere Ruhe und Gelassenheit, die die *Musse* ermöglichen.

Dass «*Schule*» (Skolä!) mit Musse, Besinnung, ja mit Spiel zu tun haben soll, mutet in Kenntnis der heutigen Schulwirklichkeit fast wie ein schlechter Witz an. Kreativität muss für die Einrichtungen der Erziehung und Bildung bedeuten, dass diese für die Menschen, die in ihnen leben, formbar und flexibel sind, Gegenstände freier Planung und Gestaltung.

III. Die Bedeutung des Emotionalen für die Erziehung und Bildung

Angesichts des Super-Rationalismus, der heute das pädagogische Geschäft weithin beherrscht, müssen all jene Teilgebiete des Bildungswesens zu kurz kommen, die es eben *nicht* mit Ratio und Leistung, nicht mit Konkurrenz und Aufstiegsstreben zu tun haben. Diese benachteiligten pädagogischen Prinzipien sind z. B. die Sozial- und die Sonderpädagogik, die es mit den Schattenseiten des Lebens, mit Hilfsbedürftigkeit und Gebrechlichkeit zu tun haben, ferner die religiöse Erziehung, die zumindest in der Schule rapide an Wirkung und Ansehen verloren hat, und nicht zuletzt das, was man mit einem umstrittenen Begriff «*musische Erziehung*» nennt. Diese Gebiete haben viel mit dem Emotionalen zu tun, dem Irrationalen, das man nicht quantitativ und taxonomisch messen und wägen kann – und das dennoch eine Realität für die Pädagogik ist.

Das Emotionale kann man – bewusst oder unbewusst – verkümmern lassen. Auch kann man es unterdrücken, falls man es für ein

Element der Störanfälligkeit im schulischen Energiehaushalt hält. Aber es schafft sich dann Aus- und Umwege, meldet sich gleichsam durch psychologische Explosionen aus dem Unterbewusstsein. Auf jeden Fall will es beachtet werden.

Unser Leben (schon das kleiner Kinder) wäre ohne Emotionen, ohne Stimmungen und Gefühle, ohne Temperament und Leidenschaft furchtbar arm. In vielen Stätten der Erziehung und Bildung herrscht diese grosse Armut, und das Zusammenleben von Erziehern und Edukanden wird zur Quelle von Konflikten und Neurosen, weil die Zone des Emotionalen ungeordnet ist, statt kultiviert zu werden. Aber niemand zwingt uns dazu, auf die Entfaltung des Emotionalen zu verzichten, auf das Lachen und Spielen, auf das Beten und Meditieren, auf Gespräch und Feier, auf Ermunterung und Zustimmung.

IV. Reklamation der Besinnung

Wenn man heute an den Ursprungssinn des Wortes «Schule» erinnert und sich der Tatsache bewusst wird, dass Schule heute manchmal das *Gegenteil* von Musse, nämlich «*Betrieb*» ist, erntet man das mitleidige Lächeln der pädagogischen Aktivisten, aber zugleich findet man Zuspruch bei ihnen, die – wie Ivan Illich und Paulo Freire – eine radikale «Entschulung» der Gesellschaft im folgenden Sinn fordern: Schule ist in manchen gesellschaftlichen Bereichen erstarrt im blossen Reproduzieren vorgegebener Meinungen – sie verleitet zur Kritiklosigkeit, zur geistigen Unselbständigkeit und zur politischen Hörigkeit; deshalb muss eine Art «Anti»-Schule entstehen, die Originalität, Kreativität und Besinnung entfaltet, die zum wirklich freien Denken und Handeln motiviert und befähigt, auf eine «Anti»-Schule, in der es möglich ist, neue Lebensmöglichkeiten zu entdecken und zu entfalten.

In dieser Perspektive wird bereits «das Ende der Schule» als einer Stätte blosser Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse proklamiert. Schule ist nach der Klassendefinition von Aloys Fischer «die künstlich organisierte Zweckgemeinschaft zur Bildung des Nachwuchses» geworden. «Die Schule», so sagt Eduard Spranger, «ist ein Kunstgebilde und verliert durch das

schablonisierte Zusammensein vieler an Lebenswirklichkeit.» Noch weiter geht Spranger mit folgender Begrenzung der Möglichkeiten der Schule: «Das Feinste und Entscheidende der Erziehung kann die Schule gar nicht leisten. Sie kann lehren und Gemeinschaftskräfte in Wirkung setzen. Aber die gehobenen Kräfte des Gemütes, die ganz persönlichen Bindungen, die den sittlichen Takt der Seele stärken», werden nicht von der Schule geweckt, sondern von Erziehungsgemeinschaften kleinerer und intimerer Grösse, vor allem von der Familie. Es wird Zeit, die *auserschulische* Erziehung und Bildung zu stärken und im Ansehen zu heben. Die Schule, die heute zu einer Überschätzung des Intellektualismus und der kognitiven Leistung neigt, kann nicht länger oberster Massstab des pädagogisch Gültigen sein. Gleichwohl: Da die pädagogischen Häresien und Atrophien heute vorwiegend von der Schule auszugehen pflegen, gilt es, die Schule wieder auf die Aufgabe der Besinnung rückzuverpflichten.

Georg Kerschensteiner hat den Sinn der Schule einmal so beschrieben: Das Leben ist hart und unerbittlich, die Schule soll gütig und nachsichtig sein. Das Leben verlangt jetzt dieses, dann jenes – bei grösster Verschiedenheit der Forderungen. Die Schule stellt ihre Forderungen planmässig. Das Leben verlangt rasche Entscheidungen, – die Schule muss dem Schüler Zeit lassen zum Nachdenken und muss ihm Gelegenheit geben, auch durch Fehler lernen zu können. Schule mag noch so sorgfältig und kühn die Zukunft des Menschen programmieren: «Den Gang des Daseins kann man in der Schule nicht bildend vorwegnehmen.» (Eduard Spranger)

Hier liegt die *Grenze* dessen, was die Schule leisten kann. Viele Schulen sind heute reine Lernfabriken, in denen vorgefertigte Verhaltensmuster und Gesinnungen der Jugend eingepägt werden. Zum *spontanen* und insofern *freien* Lehren und Lernen bleibt dann kein Raum, wenn Unterricht einseitig taxonomisch durchgeführt und wenn vorab fixiert wird, «was der Lernende wollen muss». Eine solche *Industrialisierung* der Schule sollten wir nicht länger zulassen.

Geredet wird heute viel von Erziehung als Emanzipation; *praktiziert* wird heute in vie-

len Schulen mehr eine Erziehung als Manipulation. Dabei wird Emanzipation zur Täuschung. Viele junge Menschen kennen diesen Zusammenhang noch nicht. Er könnte Stoff für eine neue (diesmal berechtigte) Rebellion der Schüler liefern.

V. Soziale Kreativität, dargestellt am Beispiel der Familie und Familienerziehung

Damit die Weckung der Kreativität mittels Erziehung nicht einseitig als etwas «Schöngeistiges» bekannt wird, soll hier ausdrücklich vermerkt werden: Kreativität bezieht sich auf alle Lebensgebiete und hat viel mit dem menschlichen Alter zu tun. So gibt es z. B. eine Kreativität im *sozialen Verhalten*. Ein Beispiel hierfür ist die Kreativität in der Gestaltung der Familie. Oft erscheint die Familie als ein schwer erkrankter Patient auf dem Operationstisch der sich reformierenden Leistungs- und Bildungsgesellschaft. Manche Sozialkrankheiten werden der Familie angedreht. Es gibt zwar bestimmte Mängel und Defizite in der Familienerziehung, aber die Einrichtungen des organisierten Bildungswesens haben ebenso ihre Strukturkrisen und Leistungsschwächen, so dass zumindest jetzt noch nicht von ihnen eine konservatorische Wirkung erwartet werden kann.

Bei der Neubewertung der familialen Erziehungsleistung darf nicht die schulische Erziehung zur Norm des pädagogisch Richtigen gemacht werden. Zu einer Höherbewertung der familialen Erziehungsleistung haben Staat und Gesellschaft schon deshalb Anlass, weil es auf absehbare Zeit dem organisierten Bildungswesen nicht gelingen wird, Aufgaben und Lasten der Familienerziehung zu übernehmen, denn Kindergarten und Schule leiden seit langem selbst an permanenten Behelfen und leisten lediglich eine fragmentarische Erziehungsarbeit, ja sie erwarten, dass die Familie ihnen assistiert und Kompensation für unzureichende vorschulische und schulische Erziehung bewirkt. Dadurch sind viele Familien sicherlich überfordert. Aber in zahlreichen Familien ist ein neues, aktives Erziehungsbewusstsein und eine früher unbekannte pädagogische Aktivität der Eltern festzustellen.

Kreativität bezieht sich nicht nur auf *individuelles Verhalten*, sondern auch auf das Tun

und Lassen der *Erziehungsgemeinschaften* und *Institutionen*. Kreativität bezieht sich darauf, wie diese Gemeinschaften und Institutionen *sich selbst* als Objekt und Subjekt der freien Gestaltung begreifen. Wir erinnern uns des oft beschriebenen Wandels von der patriarchalischen Grossfamilie der vorindustriellen Ära zur partnerschaftlichen Kernfamilie des Industriezeitalters, die nur noch aus Eltern und Kindern besteht, letztere in kleiner Zahl, und deshalb auch oft als Kleinfamilie bezeichnet wird. Heute zeigt sich, dass in dieser Form der Familie zwar zwischen Eltern und Kindern weitgehend Partnerschaft praktiziert wird, dass sie nach aussen hin – in Richtung auf die Gesellschaft – ziemlich isoliert ist und nur über geringe soziale Kontakte verfügt. Dagegen lehnen sich viele Familien auf: die isolierte Kleinfamilie will zwar ihre Privat- und Intimzone beibehalten und respektiert wissen, bricht aber den Ring der sozialen Beengung auf und will am öffentlichen Leben teilnehmen, ihr Interaktionsfeld erweitern und ihren Interessenhorizont bereichern.

Damit kommt ein neues Leitbild in Sicht: das der mobilen, aktiven, öffentlichkeitsbewussten Familie. Viele Eltern und Kinder sind heute davon überzeugt, dass es in ihrer freien Entscheidung steht, die für die Familie wichtigen sozialen Rollen individuell zu bestimmen und zu verändern. Was bisher einseitig als Männer- oder Frauensache gegolten hat, wird nach freier Entscheidung der Familienmitglieder Sache aller, die zur Familie gehören. Während der Mann sich stärker in Haushalt und Kindererziehung engagiert, werden Energien der Frau für ausserhäusliche Aktivitäten freigesetzt. Die Beteiligten erleben, daß die Familie frei gestaltet werden kann. Je nach dem Mass der sozialen Kreativität, die in ihr vorhanden ist. Letztlich hängt es von geistigen, religiösen und politischen Grundentscheidungen der Familie ab, welches Leitbild oder welche Lebensform man für richtig hält und zu realisieren versucht. Viele Eltern und Kinder betrachten die Familie heute nicht mehr – wie früher oft üblich – als Gegenstand eines unlenkbaren Schicksals, sondern als Aufgabe der bewussten Planung. Planbarkeit und Formbarkeit der Familienstruktur beziehen sich nicht nur auf die Anzahl der Kinder

und anderer Familienmitglieder, sondern auch auf den familialen Umgangsstil, auf die gesellschaftlichen Kontakte, auf die Partizipation am öffentlichen Leben. Zumal vielen Eltern ist bewusst geworden, dass es einseitig ist, ein Leitbild der Familie gegenüber ändern zu favorisieren, etwa das der «Freizeitfamilie», die sämtliche Erziehungsaufgaben «abgibt». Neuere Forschungen haben ergeben, dass die Schulleistung der Kinder entscheidend von der Erziehungsleistung der Familie abhängt. Das heisst aber auch: das Kind würde benachteiligt werden, wenn die Erziehungsaktivität der Familie entfiel. Wenn die Familie in verschiedenen Formen gestaltet werden kann, leuchtet ein, dass ein Schema-Leitbild der Familie in einer demokratischen Gesellschaft unsinnig ist. Die Freiheit, die Form und das Ethos selbst zu bestimmen, ist für die Familienmitglieder eine ihrer wichtigsten demokratischen Freiheiten.

Die wichtigste davon ist die Freiheit der Pluriformität der Familie. In jüngster Zeit werden neben der Kleinfamilie bestimmte Formen der Grossfamilie propagiert: nicht nur das sozialistische Familienkollektiv, sondern auch die bewusst christlich geformte Familie, die kinderreiche Familie, die Verwandten-Familie sowie die 3-Generationen-Familie.

Die Entwicklung geht heute bereits so weit, dass *Experimente* mit der Familie unternommen werden. Auf jeden Fall muss man von Experimenten reden, wenn der Familie bestimmte Funktionen, die sie nach Tradition und Herkunft stets wahrgenommen hat, ganz oder teilweise abgenommen werden oder wenn die Familie von sich aus solche Funktionen, etwa die Kindererziehung oder die Ernährung der Familienmitglieder an andere Institutionen abgibt. Die Familie befindet sich heute in manchen Situationen auf dem Prüfstand der «societas semper reformanda». Dass es Grenzen der Experimentiermöglichkeiten geben muss, dürfte klar sein. Etwa die, dass die Familie sich nicht nur als blosser Zweckverband auf Gegenseitigkeit verstehen kann, sondern als lebenslange Gemeinschaft mit besonderer Verantwortung aller Familienmitglieder füreinander.

benislange Form der Gesellung) manchmal in den Verdacht gezogen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu behindern. Dabei wird vergessen, dass sich Familie heute in vielen, auch in modernen und inkonventionellen Formen glaubwürdig realisieren lässt. Ehe man voreilig Alternativen zur Familie verlangt, sollte man wahrnehmen, dass es innerhalb der Lebensformen «Familie» zahlreiche Alternativen gibt, Familie in vielen Gestalten, die aus sozialer Kreativität hervorgegangen sind.

VI. Begabungsförderung als Chance der Kreativität

Es gibt kaum ein Spezialproblem des heutigen Bildungswesens, an dem man das Problem der Kreativität so günstig verdeutlichen kann, wie am Problem der *Begabung* und *Begabungsförderung*.

Die neue Begabungsförderung setzt grösstere Freiheit im pädagogischen Tun voraus als die alte. Früher glaubte man, dass sich die Masse der Menschen in Begabte und Unbegabte aufteilen lasse und dass Begabung Schicksal sei. Die Chancen, den für unbegabt gehaltenen Menschen zu helfen, wurden für gering gehalten, Mangel an Begabung wurde für ebenso unabänderlich gehalten wie materielle Armut. Dagegen steht heute die Auffassung: Jeder Mensch kann begabt werden, entweder durch Entfaltung seiner Anlagen, Neigungen und Interessen oder durch ergänzende Massnahmen, durch kompensatorische Erziehung und Bildung. Nach der heutigen Begabungsauffassung sind Geist und Seele des Kindes so flexibel, plastisch und so wenig festgelegt, daß die menschliche Begabung entscheidend davon abhängt, in welchem Umfang der Erzieher sie ausgestaltet. Nicht erst den amerikanischen und europäischen Behavioristen, sondern dem christlichen Pädagogen Gustav Siewerth verdanken wir die Formel: Begabung heisst, das Kind zu begaben, ihm diejenigen geistigen Güter zu geben, die es noch nicht besitzt und für die es aufgeschlossen werden kann. Die neue Begabungsauffassung läuft darauf hinaus, Begabung als aktiven Prozess statt als blindes Schicksal zu begreifen. Wenn wir aber für die Begabung unserer Kinder als Erzieher etwas tun können, indem wir sie mit seeli-

schen und geistigen Inhalten und Werten beschenken, dann ist uns ein weites Feld pädagogischer Kreativität geöffnet. Nur: Diese Kreativität muss man betätigen *wollen*, – sie kommt nicht «von selbst» in Gang. Wie wenig wir als Erzieher bisher die Aufgabe unserer eigenen Kreativität ernst genommen haben, könnten wir daran ermes- sen, wie unbeholfen und untätig wir uns bis- her oft der Auffindung und Entfaltung von Begabungsmöglichkeiten des einzelnen Kin- des verhalten haben. Ohne hinreichende wis- senschaftliche Kriterien pflegen wir als El- tern darüber zu entscheiden, welchen Bil- dungsweg ein Kind nach der Primarstufe einschlägt.

Gewiss sind der Begabungsförderung und damit auch der pädagogischen Kreativität Grenzen gesetzt. Aber vieles ist möglich. Es ist ein Kennzeichen jeder sozialen Kreativität, dass sie sich nicht so sehr durch Mass- nahmen als vielmehr durch die Atmosphäre der erziehenden Umwelt zur Geltung bringt, mehr durch indirekte als durch direkte Me- thoden. Wie unerlässlich eine pädagogisch motivierte Umwelt für die Entfaltung eines jungen Menschen ist, wird einem klar, wenn man nach Gründen des *Erfolgs* oder *Versagens* in der Erziehung fragt. Tagtäglich machen wir folgende Erfahrung: Kinder, die durchaus intelligent und nach psychologi- schen Auffassungen begabt sind, bringen schlechte Zensuren und Zeugnisse nach Hause, auch wenn sie fleissig und lernwillig waren und auch dann, wenn die Eltern es gut mit ihnen meinten und ihnen helfen woll- ten. Grund des Versagens ist meist ein bil- dungsungünstiges Familienmilieu: zu enge Wohnung, Fehlen der nötigen Ruhe bei den Aufgaben, Störung durch Radio und Fern- sehen, vor allem aber das Fehlen von An- regungen zur individuellen Weiterbildung. Die pädagogische Kreativität in der Familie fängt damit an, dass die Eltern unaufdring- lich Selbstbildungsmittel (Lexika, Sach- und Jugendbücher) bereitstellen und überhaupt dafür sorgen, dass das Sich-Weiterbilden durch Lesen selbstverständlich wird. Die Dinge haben für das Kind – wie Maria Mon- tessori erkannt hat – Aufforderungscharak- ter: wo ein Ball liegt, da wird mit ihm ge- spielt, und wo ein Kind Bücher findet, da liest es sie auch.

VII. Fakultative Weiterbildung als Beispiel für pädagogische Kreativität

Immer wieder wird heute betont, dass sich das *gesamte Bildungswesen* ständig verän- dert. Da stellt sich die Frage: Ist dieser stän- dige Wandel ein «automatischer Prozess»? Ist er vom Bildungswesen selbst her zu steuern? Oder ist Reform für eine demokra- tische Gesellschaft immer eine Chance zur kreativen, freien und bewussten Umgestal- tung? Ferner muss gefragt werden: Entspre- chen die Zukunftstendenzen der Bildungsre- form der Forderung nach Ermöglichung und Entfaltung menschlicher Kreativität? Wenn heute gesagt wird, die Demokratie habe sich als *Lern- und Bildungsgesellschaft* zu ver- stehen, so bedeutet das: Demokratie lebt von einem Maximum an Mitverantwortung ihrer Bürger, macht Mündigkeit und Ratio- nalität nicht nur möglich, sondern setzt sie voraus. Vorausgesetzt ist jeder demokrati- schen Gesellschaft ferner ein relativ hohes Bildungsniveau *aller* Bürger, zugleich auch Bildung für alle. Nur so wird eine Delegie- rung der Verantwortung an die Bürger mög- lich. Wenn man die demokratische Gesell- schaft nicht als blindes Schicksal, sondern als Sache der freien Planung und Gestal- tung betrachtet, dann muss sich auch der einzelne Bürger im Sinne der bekannten De- finition Max Schelers die Aufgabe der Selbstgestaltung stellen: der Mensch ist das sich selbst und der Welt aufgegebene We- sen.

Früher haben wir das *Erwachsenensein* als die eigentliche Hoch- und Vollform des Mensch- seins betrachtet. Heute aber wird das alte Bild des Erwachsenen als dem «fertigen» Menschen hinfällig, weil wir die Chance und die Notwendigkeit der lebenslangen Bild- samkeit erhoben haben. Die Folge ist, dass sich das Bild vom Erwachsenen stark ver- jüngt und dynamisiert: der Erwachsene ist der offene, wache und umstellungsfähige Lernmensch, der «homo discens».

Dabei kommt eine neue Sicht des Lernens zur Geltung: Lernen ist nicht mehr so sehr Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf künftiges Leben, als vielmehr lebenslan- ge Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen Veränderung an die Veränderungen des Le- bens. Der Unterschied zwischen Leben und Lebenlernen wird hinfällig: Leben wird (um

eine Formel von Eugen Fink zu verwenden) die Art und Weise, wie wir diese Welt im Zeitalter der Technik bewohnen.

Der rapide gesellschaftliche Wandel zwingt uns heute dazu, viele Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich früher durch Gewöhnung, Sitte und Brauch sozusagen «selbstverständlich» ergaben, in Zukunft regelrecht zu erlernen und zu trainieren. Das gilt z. B. für das Einüben in die Erziehung der eigenen Kinder, in verantwortliches Sprechen und Urteilen, ja selbst in organische Vorgänge, wie das richtige Atmen und sich bewegen, auch die sinnvolle Verteilung von Belastung und Ausspannung, von Arbeit und Freizeit wird zum Problem sozialer und pädagogischer Kreativität. Es mag künstlich erscheinen, dass selbst organische Lebensvorgänge heute zum Gegenstand von Lernen und Üben werden. Dass das nötig ist, erkennt man etwa am Problem des Gehens und Wanderns: eine Art «Diktatur der motorisierten Fortbewegung» hat viele Menschen an einer Atrophie der Gliedmassen krank werden lassen, so dass das Gehen und Wandern für sie geradezu therapeutisch eingeübt werden muss. Hierbei kann man sich ironisch an das Wort des Romantikers Johannes Säume erinnern: es ginge alles besser in der Welt . . . wenn man mehr ginge.

Wir nennen ein anderes Beispiel dafür, wie sehr die gesellschaftlichen Veränderungen vom mündigen Menschen heute kreatives Verhalten erfordern: täglich werden wir von einer «Informationslawine» überschwemmt, und wir wissen nicht recht, wie wir der Fülle des Wissens Herr werden sollen. Wir wissen wohl, dass wir es sichten, ordnen und die konsumierten Wissensbestände angemessen verdauen müssen. Wir wissen auch, dass uns heute mehr Wissen durch Massenmedien als durch Schule und Familie vermittelt wird. Früher aber wirkten Schule und Familie als die wichtigsten Transporteure des Wissens. Was bleibt ihnen heute noch zu tun? Wenn sie den Massenmedien den Wissenstransport überlassen, den diese viel schneller und attraktiver vornehmen können, haben sie immerhin noch die Chance, Massstäbe zur Sichtung, Ordnung und Anwendung des Wissens zu vermitteln und die Sichtung und Ordnung in Gang zu setzen. Mündig wird der Mensch zunehmend in dem Masse sein,

in dem es ihm durch individuelles Verhalten gelingt, die Fülle der Informationen in sein Personsein zu integrieren.

Ein letztes Beispiel dafür, wie die gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich der Weiterbildung kreatives Handeln und Entscheiden notwendig machen: *Das neue Verhältnis von Aus- und Weiterbildung.*

Wir haben uns endgültig von einer Bildungsauffassung verabschiedet, nach der Bildung erst «oberhalb» von Arbeit und Beruf anfang. Lebenslange Weiterbildung ist heute nicht mehr Luxus, nicht mehr Privileg der «feinen Leute», sondern geistiges Lebensmittel, etwas Notwendiges für alle. Zumal für den Erwachsenen wird in Zukunft eine völlige Bildungsabstinenz ohne negative Folgen nicht mehr möglich sein. Fortbildung ist heute lebenslange Weiterführung der Ausbildung. Der Grund hierfür ist dieser: Die Wissensgrundlagen vieler Berufe und anderer gesellschaftlicher Tätigkeiten verändern sich ständig, so dass man immer wieder neue Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben muss, um leistungsfähig zu bleiben. Von einer «abgeschlossenen» Ausbildung kann nicht mehr geredet werden: in manchen Berufen ist das sie tragende Wissen nach spätestens 10 Jahren völlig veraltet und muss durch neues ersetzt werden. Wir erlebten in den letzten Jahrzehnten oft, dass jahrhundertalte Berufe sich plötzlich überlebten. Berufswechsel ist heute keine soziale Katastrophe mehr, wenn der Erwachsene bildungsaktiv bleibt. Eine riesige Fülle von neuen Einrichtungen der Weiterbildung ist entstanden – sozusagen als bildungspolitische Antwort auf das veränderte Verhältnis von Aus- und Weiterbildung. Man kann sich kaum noch vorstellen, dass lange die Auffassung galt, man könne lebenslang von den in der Ausbildungszeit gespeicherten Kenntnissen und Fähigkeiten zehren.

Was die *bildungsorganisatorischen* Implikationen des Kreativitätsproblems betrifft, so muss folgendes beachtet werden: Je mehr Bildung in einem bestimmten Sektor des Bildungswesens auf *Freiwilligkeit* begründet ist, um so mehr sind Reform und Innovation möglich. Konkret heisst das: Einrichtungen der fakultativen Weiterbildung lassen sich leichter gründen und reformieren als etwa die mit Traditionen stark beladene, vom

Staat eingerichtete Pflichtschule. Für Experten der Bildungsreform ist das ausser- und nachschulische Bildungswesen ein viel interessanteres Begegnungsfeld als der Pflichtschulbereich. Immerhin: Auch die Schule muss an Reformen und Innovationen teilhaben.

VIII. Das Kind als Symbol der Kreativität

Fast schon bis zum Überdross wird seit Jahrzehnten in der Gesellschafts- und Bildungskritik betont, dass das *Kind* in der industriellen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft ein «Verkehrshindernis» – einen Unsicherheitsfaktor bedeutet, ja eine Provokation, und zwar deshalb, weil das Kind vorwiegend aus irrationalen Kräften lebt, die Gesellschaft aber aus stark rationalen. Insofern ist logisch, dass das Kind nur schlecht in das rationale Kalkül unserer Gesellschaft hineinpasst. Ziel unserer demokratischen Leistungsgesellschaft ist weitgehend das Streben nach Wohlstand, materiellem Reichtum und Luxus, nach sozialer Sicherheit. Sofern dieses Streben materialistisch und kapitalistisch wird, ist das Kind für diese Gesellschaft «unrentabel», weil seine Existenz «unberechenbar» ist und zu verzichten zwingt. Viele Zeitgenossen aber sind nicht zum Verzicht bereit.

An dieser Gesellschaft und ihrer sozialen Kreativität stimmt etwas nicht, wenn Pudel und Pinscher heute «gesellschaftsfähiger» sind als Kinder und kinderreiche Familien. Kinderreichtum gilt vielen Menschen als soziales Hindernis, an dem sich die Wohlstandsgesellschaft leicht stösst. Allein schon der kindliche Betätigungsdrang stimmt mit den rationalisierten Raumvorstellungen unserer Gesellschaft nicht überein: Nach einer kinderreichen Familie dreht man sich auf der Strasse um wie nach Exoten aus fernen Ländern. Wir reden unbedacht vom «Elternhaus» und idealisieren es, ohne zu bedenken, dass die meisten Kinder irgendwo zwi-

schen der 2. und 20. Etage auf engem Raum eingepfercht sind – in einem Zivilisationskäfig, der sie nicht kreativ werden lässt, sondern zahm und gefügig macht, indem er ihren Spieltrieb tötet. Wir beklagen, in dieser Welt sei kein Platz für wilde Tiere. Wann wird es endlich aktuell, den Mangel an Lebensraum für Kinder zu beklagen?

Das Kind zeigt in seinem Verhalten ein grösseres Mass an Erfindungsreichtum, Aktivität und Kreativität als der Erwachsene, und trotzdem stösst es überall auf Verbote, die es in bestimmte Schemata des Verhaltens hineinzwängen.

Viele Eltern spüren diese Gegensätzlichkeit, fühlen sich missverstanden, beengt und unverstanden von einer Gesellschaft, deren Wohlstandsvorstellungen nicht mit denen eines gesunden Familienlebens übereinzustimmen scheint. Schöne Reden und Predigten über die Familie als Grundlage des Staates und über das Kind als Garant der Zukunft nützen nicht viel, wenn nicht zugleich mehr für das Wohlergehen des Kindes getan wird. Viele Eltern, die aus christlicher Überzeugung Kinder haben und erziehen, kommen sich wie asoziale Abenteurer vor, weil sie tagtäglich Kollisionen zwischen dem kindlichen Verhalten und den gesellschaftlichen Verhaltensnormen erleben. Diese Eltern wissen: mit der Hoffnung auf Gottvertrauen allein lassen sie sich nicht zufrieden machen. Was durch staatliche und menschliche Hilfe für das Kind geleistet werden muss, darf man nicht «dem lieben Gott» anlasten. Die Existenz des Kindes mahnt uns an den Vorrang ideeller Werte vor den materiellen. Das Kind zeigt uns in seiner Irrationalität und Emotionalität, dass das Leben nicht lebenswerter wird durch mehr Luxus, sondern durch mehr Menschlichkeit, durch mehr Liebe und Hilfe füreinander, durch mehr Musse und – vielleicht auch – durch mehr Religion.

Das ist es, was das Kind in seiner irrationalen Existenz uns bekunden will.