Lernen unter freiem Himmel

Wie Schule auch anders gehen könnte

Von Thomas Marti

Über Goethes Art, sich selber zu schulen und zu bilden, habe ich im letzten Rundbrief berichtet (Marti 2015). Im Wesentlichen handelt es sich um eine Bildung an der „Welt", die sich durch eine möglichst direkte, unverhüllte und authentische Begegnung mit allem ereignet, das (wie Goethe sich einmal ausdrückte) *„mir entgegenkömmt"*. Damit sind in erster Linie nicht Bildungs*inhalte* (also das Was) gemeint, sondern eine *Haltung* und *Methode* (das heißt das Wie), mit der das „Entgegenkommende" wahrgenommen, aufgefasst und zu etwas Eigenem werden kann. Entscheidend dabei ist der *individuelle* Weltbezug, der sich durch eine solche Art der Selbstbildung entwickeln kann und damit eine *Individualisierung* des sich bildenden Menschen bedeutet. Diese Goethe'sche Art der Bildung steht im deutlichen Gegensatz zum Aneignen von kanonisierten oder standardisierten Inhalten, wie sie die konventionelle, ziel- und zweckorientierte Schulbildung mit ihrem Anspruch auf objektiv testbaren Output charakterisiert. Die Goethe'sche Bildung ist eine Bildung des ganzen Menschen und hat, wie dies biografisch bei Goethe erkennbar wird, auch eine gesundende oder heilende (d.h. ganzmachende) Wirkung. Salutogenese und Bildung gehen hier ineinander auf.

Nun ist nicht ausschlaggebend, dass eine solche Bildung, wie von Goethe beispielhaft praktiziert, auf einer zweijährigen Reise durch Italien stattfindet. Das ist gleichsam nur ein individuell-biografisches Moment. Wesentlich und mustergültig ist dabei in erster Linie das Unterwegssein als Methode der Bewegung, die Beweglichkeit und Offenheit beim Er-fahren, Er-wandern und Be-reisen von „Welt". Bewegung in diesem Sinne ist auch sesshaft und sogar in häuslichen Innenräumen möglich. Wichtig ist allein, dass die „Welt" möglichst nicht künstlich und mit verengenden Lehrabsichten verstellt wird und somit noch entdeckbar bleibt – gemäß der Devise, dass man nicht aus dem Krug trinken soll, wenn es einen Weg zur Quelle gibt.

Es ist leicht ersichtlich, dass eine solche Art der (schulischen) Bildung nicht auf der Linie der gegenwärtig vorherrschenden Belehrungsabsichten liegt und dass ihr gerade darum auch sehr viele Hindernisse im Weg liegen. Gerade deshalb stellt sich die Frage, ob es im dominierenden Bildungssystem nicht dennoch Freiräume gibt, die dafür genutzt und vielleicht sogar vergrößert werden können, um etwas abseits des Mainstreams Bildungsprozesse der anderen Art anzustoßen und Erfahrungen zu sammeln, die ihrerseits die Begründung weiterer pädagogischer Inseln begünstigen könnten.

Alpentransversale

Zu den herausragendsten Höhepunkten meiner Schulzeit als Lehrer gehört die Alpentransversale, eine sechswöchige Fußwanderung mit einer Schülergruppe quer über die Alpen bis nach Norditalien. Die Alpentransversale war eines von mehreren Projekten, für das sich die Schüler frei entscheiden konnten. Unter der Begleitung eines Kollegen und zweier weiterer Erwachsenen starteten wir damals unmittelbar nach den Sommerferien mit 13 Elft- und Zwölftklässlern (9 Mädchen und 4 Jungs) vor dem Schulhaus in Ittigen, alle gut bepackt mit Rucksack und ausgerüstet mit einem noch tragbaren Quantum an Lebensnotwendigem sowie dem Ziel vor Augen, am Ende den Lago Maggiore in Norditalien zu erreichen. Der Weg führte uns zunächst durchs Emmental und über den Brienzergrat und den Brünigpass ins Haslital und auf den Grimselpass. Dann folgten das Obergoms und der Übergang ins Binntal, von wo aus wir über den Geißpfad die italienische Grenze überschritten und auf die Alpe Devero gelangten. Darauf ging's nach Domodossola und von da aus durch das Valle Vigezzo in das abgelegene und menschenverlassene Valle Grande. Ein weiterer Passübergang führte uns schließlich nach Intra-Verbania am Lago Maggiore, von wo aus wir dann die Heimreise mit dem Zug antraten.

Während dieser ganzen sechs Wochen haben wir jeden Meter zu Fuß bewältigt, meist auf alten Säumerpfaden oder Wanderwegen, wir trugen alles Lebensnotwendige immer auf dem eigenen Rücken, haben von Ort zu Ort das Essen eingekauft und unsere Mahlzeiten entweder auf dem Gaskocher oder über dem offenen Feuer zubereitet, unter kleinen Wasserfällen geduscht oder uns an Brunnen oder in Bächen gewaschen und nach Möglichkeit unter einem schützenden Dach übernachtet: Das war einmal ein leer stehendes Restaurant, ein paarmal unbewohnte Berghütten oder Kuhställe, eine Militärunterkunft oder ein angemietetes Ferienchalet, da und dort schliefen wir auch in einer Jugendherberge und auf der letzten Wegstrecke hatten wir das eigene Zelt. Insgesamt bewältigten wir gegen 600 Streckenkilometer, stiegen 18'300 Meter in die Höhe und etwa gleichviel wieder hinunter, wir durchquerten 14 Täler und überschritten 10 Passübergänge; die Wanderung führte durch 10 Schweizer- und 19 italienische Dörfer; wir bestiegen 6 Berggipfel (darunter vom Binntal aus auch das vergletscherte Ofenhorn mit 3235 m/M) und verweilten an 9 Seen. Fußblasen und andere kleinere Beschwerden gab es jede Menge, aber sonst hatten wir glücklicherweise weder ernsthafte Erkrankungen noch irgendwelche Unfälle. Konflikte in der Gruppe gab es keine nennenswerten, und die Tränen flossen

nur während des Zwiebelschneidens oder im Rauch beim Feuermachen. Zum voraus war nur die ungefähre Route abgesteckt, einige Unterkünfte mussten reserviert werden, ebenso musste der Transport der Zelte nach Domodossola von zuhause aus organisiert werden. Die allermeisten Entscheidungen aber fällten wir *ad hoc* und entsprechend dem, was uns jeweils entgegenkam. Alles in allem kosteten diese sechs Wochen um die 10'000 Franken oder gute 500 Franken pro Person.

Der pädagogische Ertrag dieses Unternehmens ist kaum zu ermessen! Während unseres Aufenthalts im Binntal wurden wir von einem Journalisten der *Berner Zeitung* besucht, der darauf eine fast ganzseitige Reportage zu unserer Alpentransversale erscheinen ließ, betitelt mit einem knappen Zitat einer Schülerin: *„Vanessa sagt: Ich habe bisher noch nie so intensiv gelebt"*. Sicher: eine ganz spontane und momentane Äußerung. 25 Jahre später (im vergangenen Herbst) organisierten wir ein „Veteranentreffen". Was damals einfach pure Begeisterung und Freude gewesen war, erwies sich im Rückblick bei ausnahmslos allen ehemaligen Schülerinnen und Schülern als ein Unternehmen, das in ihrer zwölfjährigen Schulzeit einzigartig und unvergleichlich dasteht und heute in unzählbar vielen Einzelereignissen noch so präsent ist, als ob es gestern gewesen wäre. – Kann man sich mehr wünschen?

Was haben wir alles erlebt, erfahren und gelernt während dieser sechs Wochen? Ursprünglich hatten wir vorgesehen, dass wir von Zeit zu Zeit „Unterricht machen" und Lehreinheiten zu naturkundlichen, heimatkundlichen oder anderen Themen einschalten, um den „schulischen" Charakter der ganzen Unternehmung zu legitimieren. Unsinn! Bereits in den ersten Tagen hat sich schnell herausgestellt, dass dies nicht ging, weil es zu künstlich gedacht war und nie richtig passen wollte: Entweder waren wir alle zu müde oder zu hungrig, das Wetter spielte nicht mit oder wir mussten schauen, dass wir das Nachtquartier noch bei Tag erreichten, auch mal die Schuhe ausziehen, etwas kochen und essen, die Wäsche waschen oder uns sonst einrichten konnten. Dieses Wegfallen von künstlich ausgedachtem „Unterricht" war eindeutig ein Gewinn, hat sich doch dadurch die Möglichkeit eröffnet, alles, was uns irgendwie und meist ungeplant entgegenkam, in seinem authentischen oder lebendigen Zusammenhang zu erfahren. Plötzlich und unverhofft steht man vor einem Gämsrudel und setzt sich dann möglichst unauffällig hin, um zu beobachten – eine, zwei Stunden lang. Ebenso wenig planbar ist die Begegnung mit einem Steinadler, der direkt vor einem nach Murmeltieren jagt und dann mit schwerer Last talauswärts fliegt. Auch Beobachtungen der Wetterentwicklung mit den fühlbaren Wärmeveränderungen, den Wolkenbildungen, dem vielleicht plötzlichen Regen, dem unerwartet fallenden Schnee oder einem bedrohlich heraufziehenden Gewitter sind nicht in organisierten „Unterricht" zu packen. Die Wandlungen von Sprache und Dialekt im Übergang von Tal zu Tal sind Beobachtungen, die ebenfalls nicht „gelehrt" werden können, sondern wandernd und in Begegnungen erfahren werden, genauso auch die Veränderungen in der Art, wie die Landschaft gestaltet und Siedlungen und Häuser gebaut werden, ob mit geradwüchsigem Nadelholz und Schindeldächern, oder dann mit Steinen, wenn es am Ort nur noch krumm gewachsene Laubbäume gibt. Und dann erst alle die sozialen Erfahrungen in der Gruppe und die Erfahrungen mit sich selber! Wie sollen Grenzerfahrungen und Erlebnisse in Ausnahmesituationen anders erfahren werden als dadurch, dass man ins reale Leben eintaucht und bestmöglich versucht, sich den Situationen zu stellen und Klarblick auf das Notwendige zu gewinnen, dem Anderen helfend und beistehend, die Freude über Gelungenes teilend, sich selber zurückstellend und die eigenen Wehwehchen überwindend, vielleicht auf die Zähne beißend? Eine der für mich wichtigsten Erfahrungen war zu bemerken, dass „geistiges" Arbeiten – also etwa ein Buch zu lesen, zu zeichnen oder zu malen, Tagebuch zu schreiben – nicht mehr so leicht von der Hand geht, wenn die elementaren Voraussetzungen dafür nicht einfach und mühelos gegeben sind, wie dies im alltäglichen Leben zuhause mit all seinen fast selbstverständlichen Bequemlichkeiten meistens ist. Wir haben ausnahmslos alle die Erfahrung gemacht, dass man sich den Freiraum dafür ganz bewusst erringen und erobern muss, wenn man nicht an der Müdigkeit und Schläfrigkeit, der vielleicht kühlen oder nassen Witterung oder anderen physischen Unannehmlichkeiten scheitern will. Eine Willensübung *par excellence!* Oftmals blieb pro Tag nicht viel mehr als eine kurze Stunde übrig, um seine letzten Kräfte noch in das Tagebuch- oder Briefeschreiben oder ins Zeichnen und Skizzieren zu investieren. Von bloßem Konsumieren keine Spur, aber der Genuss dabei ist unbeschreiblich!

Unsere Reise beinhaltete also – dürftig und unvollständig zusammengefasst – exemplarische Pflanzen- und Tierkunde, Mineralogie und Gesteinskunde, Geografie, Wetterkunde, Heimat-, Volks- und Sprachkunde, Sozialkunde, auf der Grimsel beschäftigte uns die Energiewirtschaft und in Zusammenhang mit dem Ausbauprojekt der Kraftwerke Oberhasli auch natur- und landschaftsschützerische Aspekte; im Binntal gingen wir der Frage nach Möglichkeiten eines sanften Tourismus nach, wozu wir auch Kenner aufsuchten und mit ihnen ins Gespräch kamen. Dazu kamen natürlich immer Sinnesschulung und sportliche Ertüchtigung und alles, was der Kräftigung der Persönlichkeit in jeder Hinsicht zudiente. Alles in allem ein Fundus von Lebenserfahrung, die durch nichts zu ersetzen ist. Ich verzichte hier darauf, diesen Gewinn nach gegenwärtiger Manier in Kompetenzen zu übersetzen.

Lernen unter freiem Himmel

Für die Art des Lernens, das wir auf der Alpentransversalen praktizierten, prägte ich den Begriff *„Lernen unter freiem Himmel"*. Von Goethes Art zu reisen und sich zu bilden wusste ich damals noch nichts, erkenne aber heute, dass unsere Alpentransversale durchaus im Goethe'schen

Sinn war: sich an dem zu bilden, *„was mir entgegenkömmt“*. Mit dem *Lernen unter freiem Himmel* ist also nicht irgendein Freiluftunterricht gemeint, sondern ein Lernen durch möglichst unverstellte, nicht präparierte Weltbegegnungen. Der *„freie Himmel“* steht für das, was sich eröffnet, wenn man seinen Blick von den Büchern oder anderen Lehrmitteln erhebt und auf das richtet, was sich an „Welt“ vor einem ausbreitet und ereignet.

Lernen unter freiem Himmel ist kein systematisches Lernen, wo dem Lehr-Stoff eine Systematik übergestülpt und dieser auf einem dazu konstruierten Lehr-Gang systematisch abgearbeitet wird. Lernen unter freiem Himmel ist vielmehr ein *exemplarisches* Lernen, bei dem an einem mustergültigen Beispiel erfahren und gelernt wird, was über dieses Beispiel hinaus eine tragende Bedeutung hat, weil sich in ihm das Umfassende widerspiegelt und im Besonderen das Ganze, das Allgemeine anwesend ist. Von Martin Wagenschein, dem Altmeister der Mathematik- und Physikdidaktik und Begründer der exemplarischen Lehrkunst, gibt es zahlreiche Beispiele, wie solcher Unterricht gelingen kann, wie an ausgewählten Phänomenen echtes Fragen aufkommen kann, das nicht systematisch in die Breite, sondern in die Tiefe und damit zu einem echten Verstehen führt. *„Physik“*, so formulierte es Wagenschein einmal beispielhaft und ganz im Goethe'schen Sinne, *„sagt nicht, wie Natur ist, sie sagt nur, wie Natur antwortet. Sie antwortet entgegenkommend.“* (Wagenschein 1968: 23) Übertragen ausgedrückt ließe sich sagen, dass *Lernen unter freiem Himmel* nicht künstlich präparierten Schulstoff vermittelt, sondern in die lebendige Welt führt und darauf hinhorchen lehrt, wie die Welt entgegenkommend antwortet. Simone Weil (1909-43), die französische Philosophin, Lehrerin und Sozialrevolutionärin, prägte für das hier in Rede stehende Anliegen den Begriff des *„Enracinement“* (Einwurzelung). Wagenschein zitiert aus dem gleichnamigen Buch Simone Weils folgende Sätze (ebda 44): *„Heutzutage kann ein Mensch den so genannt gebildeten Kreisen angehören, ohne einerseits die geringste Vorstellung zu besitzen, worin das Wesen der menschlichen Bestimmung liegen könnte, oder anderseits etwa zu wissen, dass nicht alle Sternbilder zu jeder Jahreszeit sichtbar sind. Man ist gewöhnlich der Ansicht, ein kleiner Bauernjunge, der nur die Volksschule besucht hat, wisse darüber mehr als Pythagoras, weil er gelehrig nachplappert, dass die Erde sich um die Sonne dreht. In Wirklichkeit aber betrachtet er die Gestirne nicht mehr. Jene Sonne, von der im Unterricht die Rede ist, hat für ihn nichts gemein mit der Sonne, die er sieht. Man reißt ihn aus dem Allgesamt seiner Umweltbeziehung heraus…“*. Wagenschein verdeutlicht mit diesem Zitat den Umstand, dass ein Schulunterricht, der auf bloße Stoffvermittlung und erfahrungslosem Nachplappern von angeblich gesicherten und deshalb auch abprüfbaren Wissensbeständen beruht, zu einer Verdunkelung des Weltbezugs, zu einer Verhinderung des Enracinements oder (in meinen Worten) zu einem *„Lernen unter* bedecktem *Himmel“* führt. Das eigentliche Bildungsanliegen aber wäre uns ein andres: Weltbezug zu erhellen, das Verstehen zu begünstigen, die Einwurzelung in die Welt zu vertiefen und damit individuelle Selbstformung zu ermöglichen.

Das umgestülpte Klassenzimmer

Seit der Alpentransversale habe ich viele weitere Projekte ähnlicher Art begleitet oder selber entwickelt und erprobt, meist in etwas kleinerem Umfang, d.h. zeitlich und räumlich weniger ausgedehnt, aber immer mit dem Anliegen, exemplarisch an die Quellen zu führen und das Lernen möglichst mit authentischer Lebenserfahrung zu verbinden. Dazu zählen auch die Expeditionen ins Pflanzen- und Tierreich der Schweizeralpen, die ich früher mit Schülern und jetzt alljährlich mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern durchführe und die wegen ihres elementaren Charakters auch zu existenziellen Grenzerfahrungen und damit zu Erfahrungen mit sich selber führen.

Zu diesen Projekten kamen im Laufe der Jahre auch viele Beispiele von Kolleginnen und Kollegen, deren Unternehmungen ich aufmerksam mitverfolgte. Sie sind alle dadurch gekennzeichnet, dass sie das Klassenzimmer gleichsam umstülpen und, anstatt die Welt in die vier Wände eines Unterrichtsraums einzusperren, das Lernen *„unter freiem Himmel“*, also im intimen Kontakt mit der Welt, ermöglichen. Wesentlich ist mir dabei, dass das Lernen so ursprungsnah und authentisch wie möglich wird. Über eines dieser Projekte, das mich besonders begeistert, sei nachstehend berichtet.

Im gängigen Lehrplan von Waldorf- oder Rudolf Steiner Schulen ist in der dritten

Klasse eine Handwerkerepoche, eine Hausbauepoche und eine Ackerbauepoche vorgesehen. Das Anliegen in diesen drei Epochen ist nicht ein theoretisches, sondern ein praktisches: Die Kinder sollen die Gelegenheit haben, den Schmied, den Korbflechter, die Töpferin, den Sattler usw. in deren Werkstatt aufzusuchen und hier das Handwerk nicht nur zuschauend, sondern selber tätig mitzuerleben. In der Ackerbauepoche bestellen die Klassen meist einen Acker, pflügen und eggen ihn mit vereinten Leibeskräften, säen das Getreide aus, verfolgen sein Gedeihen bis zur Ernte, sicheln das Getreide, dreschen das Korn und mahlen es darauf zu Mehl, mit dem dann eigenes Brot gebacken wird, vielleicht sogar im selbstgebauten Ofen. In der Hausbauepoche lernen die Kinder beim Bau eines Mauerwerks oder gar eines kleinen Hauses den Umgang mit Mörtel, Maurerkelle und Senkblei, führen mit Hammer und Stemmeisen vielleicht sogar einfache Zimmermannsarbeiten aus und erleben so den elementaren Hausbau nicht theoretisch oder nur am Puppenstubenmodell, sondern an einem Objekt, das später möglichst einem sinnvollen und nützlichen Zweck dienen wird: z.B. als Tierstall oder -unterstand (etwa für Schweine, Schafe, Hühner, Gänse, Bienen), als Geräteschuppen, als Spielhaus für den Kindergarten oder als Backhäuschen mit Feuerofen. In den oberen Klassen gibt es bis zum Ende der 12-jährigen Schulzeit viele weitere Möglichkeiten, das Lernen mit Lebenserfahrungen zu paaren und damit der Einwurzelung der Kinder und Jugendlichen in ihrem Leib und in die Welt zu dienen. Im besten Sinn sind dies alles Formen eines lebensnahen, fächerübergreifenden Unterrichts!

Seit einigen Jahren gibt es nun ein Projekt, das die genannte und vielerorts tradierte Ackerbauepoche aufgreift, deren Anliegen und Umsetzung weiterentwickelt und unter der Bezeichnung „*Handlungspädagogik*“ noch näher an die Kultur der landwirtschaftlichen Urproduktion heranführt (siehe dazu Hartkemeyer et al. 2014). Die leitende Idee dieses Projektes ist die praktisch-tätige und soziale Verbindung von Pädagogik und Landwirtschaft. Die Form der Landwirtschaft, die hier gemeint ist, nennt sich eine *Solidarische* oder *Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft*. Damit soll der Abkoppelung und Entfremdung des Zivilisationsmenschen von seinen ernährenden Grundlagen entgegengewirkt und die soziale, ökologische und ökonomische Verantwortung solidarisch sowohl von den Landwirten wie auch von den Konsumenten getragen werden. Die Beteiligung von Verbrauchern kann z.B. so aussehen, dass einzelne Menschen aus dem Umkreis eines Hofbetriebes sich zu einer Rechtsgemeinschaft verbinden (z.B. einer Genossenschaft oder einem Verein), diesen finanziell oder durch arbeitende Mithilfe unterstützen und quasi im wirtschaftlichen Gegenzug teilhaben an den Erzeugnissen dieses Hofes. Die Konsumenten kaufen also dem Bauern nicht Gemüse, Früchte, Eier, Fleisch oder Milchprodukte zum Marktpreis ab, sondern unterstützen den Betrieb als aktive Teilhaber und ermöglichen damit die landwirtschaftliche Produktion des Hofbetriebs. Das wirtschaftliche Verhältnis von Produzent und Konsument wird damit durch eine soziale Dimension erweitert und verliert damit den anonymen Charakter, wie er durch die landwirtschaftliche Massenproduktion und die Supermärkte verbreitet und weltweit im Vormarsch ist. Anstelle eines anonymen Marktes und seinen Zwängen entsteht so ein kleiner und transparenter Wirtschaftskreislauf, bei dem alle Beteiligten – Produzenten wie Konsumenten – wissen und erfahren, wo und unter welchen ökologischen Bedingungen die Nahrung produziert wird und wo die Erzeugnisse hingehen. Was liegt hier näher, als auch Kinder und Jugendliche an solchen Prozessen teilhaben zu lassen, ihr „*Enracinement*“ zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, elementare Erfahrungen im Umgang mit allem zu machen, was einen Hofbetrieb ausmacht?

In den 1980er Jahren wurde eine Bewegung ins Leben gerufen, die so genannte CSA-Höfe vereinigt. CSA steht für *Community Supported Agriculture* und bezeichnet das eben umschriebene Anliegen. Mittlerweilen gibt es in der Schweiz, in Frankreich, Deutschland und den USA über tausend CSA-Höfe, die meisten von ihnen biologisch-dynamisch geführt und dem Sozialimpuls von Rudolf Steiner verpflichtet. Viele von ihnen verfolgen auch ein pädagogisches Anliegen.

Ein solcher Hof, der als Pionier für eine Handlungspädagogische Provinz gelten darf, ist der CSA Hof Pente bei Osnabrück (www.hofpente.de). Gleichsam als Pilotprojekt bildete dieser Hof für die

Dauer von zwei Monaten (!) den Rahmen für ein erweitertes Klassenzimmer der 3. Klasse einer benachbarten Waldorfschule. Anstatt täglich zur Schule zu fahren, wurden die Kinder am Morgen direkt zum Hof gebracht. Hier steht eine eigens aufgebaute Jurte zur Verfügung, wo der Morgenbeginn und für ein oder zwei Stunden Unterricht mit Schreiben, Rechnen, Musizieren oder Zeichnen stattfinden konnte. Darauf ging es in den Garten, auf das Feld oder zu den Tieren. In wechselnden Kleingruppen und unter tätiger Mitarbeit von Erwachsenen wurden z.B. Kartoffeln sortiert, Radieschen oder Karotten geputzt und gebündelt, Gemüse geerntet, in der Erde gewühlt und Blumen ausgesät, die Hühner gefüttert und die Eier eingesammelt, die Lämmer getränkt (und gestreichelt), die Schweinchen von der Weide in den Stall getrieben, mit dem Hund oder den jungen Kätzchen gespielt, auf Bäume geklettert oder mit Wasser gepanscht – alles Tätigkeiten, die Freude und Sinn machen, weil sie ins Lebendige führen und bei den Kindern das wecken und fördern, was man als *gesundende Vitalkräfte* bezeichnen kann. Darüber hinaus wecken sie das Bewusstsein auch für die *Vitalkräfte in der Natur* und schaffen damit die Erfahrungsgrundlagen für ein späteres Durchschauen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Vorgängen. Angesichts der weltweiten Krisen und Missstände in diesen Bereichen stellt das *„pflügende Klassenzimmer“* kein romantisierendes Zurück-zur-Natur dar, sondern ein Vorwärts zu Lösungen, die sich global immer drängender ausnehmen. Wenn wir uns vor Augen halten, dass weltweit Milliarden von Menschen an Hunger und Unterernährung leiden, während in der Wohlstandswelt jährlich rund 1,3 Milliarden Tonnen Essen auf dem Müll landen, dann kann ersichtlich werden, dass ein Gemeinschaftsgetragener Bauernhof zur Zeit einer der ganz wenigen Lernorte ist, von wo aus ein wirklich zukunftsträchtiges Umdenken und „Umhandeln“ ausgehen kann. Die Schule in der bisherigen Form und die gegenwärtig vorherrschenden (und meist auch sehr kostspieligen) Bemühungen um eine Verbesserung der Bildung scheinen vor solchen Hintergründen denkbar ungeeignet, um in eine lebenswerte Zukunft zu führen.

Ein weiteres Musterbeispiel, das hier nur durch einige Bilder zitiert sei, ist der *ArcheHof* an der Freien Waldorfschule Heidelberg (detailliertere Informationen dazu finden sich unter www.lebenslernorte.de/waldorfschule-heidelberg-archehof).

Worauf es ankommt

Die hier nur kurz geschilderten Unternehmungen lassen sich nicht kopieren und müssen als Originale gelten, da sie immer und jederzeit nur mit den vorhandenen Gegebenheiten neu entworfen, gestaltet und entwickelt werden können. Nachfolgend stelle ich sieben Kriterien zusammen, unter denen ein *Lernen unter freiem Himmel* gelingen kann:

1. Das wichtigste Kriterium wurde eben erwähnt: *Lernen unter freiem Himmel* ist immer und jederzeit eine Neuschöpfung, es lässt sich nur selten wiederholen oder kopieren. Es lebt von der Phantasie, der Initiative und dem Engagement aller Menschen, die daran beteiligt sind. Was einmal funktioniert hat, ist keine Gewähr für Wiederholbarkeit. Deshalb ist das *Lernen unter freiem Himmel* auch nur beschränkt organisierbar und in seinem Erfolg kalkulierbar. Dies muss man als ergebnisoffen aushalten lernen und es erfordert eine Fähigkeit zur Improvisation bzw. zum Handeln und Denken in Prozessen.
2. *Lernen unter freiem Himmel* geht nur exemplarisch, wie dies mustergültig etwa Martin Wagenschein als eine Grundlage seiner Lehrkunst dargestellt hat oder wie es von Goethe auf seiner Italienischen Reise vorgelebt wurde. Systematisch lückenloses und auf vorgegebene Ziele ausgerichtetes Lehren ist der Tod dieses Anliegens, weil es eine lebendige Weltbegegnung schon im Ansatz verhindert.
3. *Lernen unter freiem Himmel* setzt eine Überwindung des Denkens in „Fächern“ voraus. „Fächer“ sind künstlich, es gibt sie nur in der Schule: Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Biologie, Geschichte etc. Im wirklichen Leben dagegen gibt es Menschen, die französisch, englisch, deutsch, russisch sprechen, die in ihrem Berufsleben als Ingenieure, Ökonomen, Verkäufer oder Mechaniker Dinge berechnen, die singen, musizieren oder Sport treiben, die sich als Ärzte, Tierpfleger oder Gärtner mit Lebendigem und seiner Pflege befassen, die als Journalisten, Politiker oder Architekten gewisse Welterscheinungen in ihrer zeitlichen

Entwicklung erforschen, darstellen, gestalten, beeinflussen. Nur Fachidioten beschränken sich auf ein „Fach“ und sind nicht auf die vielfältigste Weise mit ihren Fähigkeiten ins ganze Leben eingebunden. Warum nicht einmal Biologie und Geschichte verbinden, oder die Mathematik in einer Fremdsprache betreiben, oder Menschenkunde mit Kunstbetrachtungen bereichern, das Werken unter archäologisch-historische Gesichtspunkte stellen oder Gartenbau in gesellschaftliche Fragen einbinden?

4. *Lernen unter freiem Himmel* findet jenseits einer meist künstlichen Trennung von Theorie und Praxis statt. Erlebnisse und praktische Erfahrungen lassen sich sehr wohl reflektieren und gedanklich vertiefen, ohne einem erfahrungslosen Theoretisieren zu verfallen. Das methodisch-didaktische Prinzip heisst hier: *So nah am erfahrbaren Leben wie möglich und gedanklich so weit durchdrungen, wie es den Möglichkeiten der Kinder oder Jugendlichen entspricht*. Oder anders ausgedrückt: *Vom tätigen Tun über das bildhafte Erleben zum denkbaren Begreifen*. Das ist selbst in einem so theoretisch anmutenden „Fach“ wie z.B. der Mathematik oder der Geometrie möglich, ohne diese nur nützlich auszuschlachten.
5. *Lernen unter freiem Himmel* verläuft immer prozessual und geht deshalb auch nur unter Aufhebung von lebensfremden Zeitrastern im fixierten Lektionentakt. Zeitlich fraktionierte Lehrinhalte verunmöglichen ein *Lernen unter freiem Himmel*. Warum sich nicht einmal über eine gewisse Zeit von 3, 4, 5 Wochen, d.h. epochenweise ganz einem bestimmten Thema widmen, dieses von den unterschiedlichsten Gesichtspunkten kennen lernen, sich darin vertiefen, Fragen aufkommen lassen, Erfahrungen sammeln? Das sind alles Prozesse des *„Enracinements“*, die, ähnlich jeder Reifung und Entwicklung, ihre Zeit brauchen und nicht gedrängt werden können, ohne sie zu behindern oder sogar abzumurksen.
6. *Lernen unter freiem Himmel* darf punkto materieller Ausstattung so elementar wie möglich sein. Aufwändige und meist auch teure Spezialeinrichtungen bergen die Neigung in sich, Artefakte zu produzieren und wirkliche Weltbegegnung zu verbauen. Wagenschein hat in der Physik kaum mit käuflichen Lehrgeräten gearbeitet, sondern diese „aus dem Leben“ geholt: an einem starken Seil festgeknüpfte schwere Steine oder eine Kinderschaukel als Pendel, ein kräftiger Holzstamm als Waagebalken, ein Schwimmbecken für die Untersuchung der Lichtbrechung, ein großes Aquarium als optisches Prisma, Musikinstrumente für das Kennenlernen von akustischen Phänomenen usw.
7. Ein weiterer Punkt ist, dass sich das Verhältnis Schüler-Lehrer durch ein *Lernen unter freiem Himmel* relativiert: Lehrerinnen und Lehrer werden auch zu Lernenden und bringen sich durch ihren pädagogischen Weitblick sowie durch Hilfestellungen ein, z.B. bei der Lösung methodischer Probleme oder beim Finden von Themen und Aufgabenstellungen: Sie impulsieren, ermutigen, unterstützen, klären, notfalls korrigieren sie auch. Grundsätzlich aber arbeiten sie mit den individuellen Interessen, Begabungen, Neigungen, Initiativen und Ideen der Schülerinnen und Schüler. Bei jüngeren Kindern wirken sie durch ihr Vorbild. Beispielsweise arbeiten die Lehrerinnen auf dem Hof ganz selbstverständlich mit und übernehmen damit ausdrücklich keine bemerkbaren Anweisungs-, Aufsichts- oder gar Kontrollfunktionen. Bei älteren Schülern verlagert sich die Lehrerfunktion in Richtung partnerschaftliche Zusammenarbeit, womit sich auch der Charakter ihrer Autorität und Überzeugungskraft verwandelt und der fortschreitenden Individuation der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt. Die Autorität zeichnet sich jetzt vermehrt durch klaren Weitblick, Sachverstand, Verlässlichkeit und Durchhaltevermögen und eine vorgelebte Liebe zur Sache aus.

Eine Synopsis dieser Punkte kann zeigen, dass das *Lernen unter freiem Himmel* einem sehr zentralen Anliegen der Anthroposophie und damit auch der Waldorfpädagogik entspricht. Steiner umschreibt Anthroposophie einmal als *„ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall führen möchte“* (Steiner 1924, p. 14). Verstehen wir diesen *„Erkenntnisweg“* nicht nur philosophisch-theoretisch, sondern als ein Weg (oder eine Methode) des *„Enracinements“*, und fassen wir das *„Weltenall“* als die Gesamtheit (das All) von Welt auf, wie sie uns zunächst als sinnliche Erscheinung begegnet, uns aber auch handelnd, fühlend und denkend-verstehend zugänglich werden kann, dann wird erkennbar, dass in der Anthroposophie die *Menschenbildung an der Welt* das Kernthema schlechthin darstellt.

Literatur

Hartkemeyer T., Guttenhöfer P., Schulze M. (Hrsg, 2014): *Das pflügende Klassenzimmer. Handlungspädagogik und Gemeinschaftsgetragene Landwirtschaft.* Oekom Verlag München.

Marti T. (2015): *„… denn die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“. Goethes Bildungsverständnis am Beispiel seiner Italienischen Reise.* Rundbrief Nr. 103, FPV Bern

Steiner R. (1924): *Anthroposophische Leitsätze.* GA 26, Dornach 1989

Wagenschein M. (1968): *Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch.* Beltz, Weinheim und Basel (1975[5])