

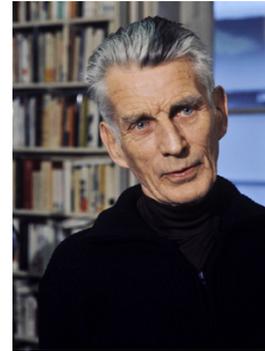
Vom Homo ludens und Magister Ludi

Holger Finke

*Oberstufenlehrer für Mathematik, Physik und Kunstgeschichte,
Dozent am Zentrum für Kultur und Pädagogik Wien*

Wenn es einen Ort gibt, in dem Freiheit waltet, dann ist es das Atelier des Künstlers, ebenso wie ein Ort der Freiheitsferne die Gefängniszelle ist. So ungefähr könnte man meinen, wenn man beginnt, über Freiheit, das Leitmotiv dieser MoMent-Ausgabe, nachzudenken.

Victor, der Protagonist in Samuel Becketts frühem Theaterstück *Eleutheria*, hat sich auf der Suche nach Freiheit ganz von der Welt zurückgezogen und sein Zimmer seit zwei Jahren nicht mehr verlassen:



„Ich wollte immer frei sein. (...) Ich weiß nicht, warum. (...) Ich habe es immer ersehnt. Ich ersehne es immer noch. Ich ersehne nur das. Zuerst war ich ein Gefangener der andern. Darauf habe ich mich von ihnen getrennt. Dann war ich mein eigener Gefangener. Das war noch schlimmer. Darauf habe ich mich von mir getrennt.“

Schließlich resümiert Victor:

„Ich werde nie frei sein. (...) Aber ich werde ununterbrochen spüren, wie ich es werde. (...) Ich werde Ihnen sagen, womit ich mein Leben zubringen werde: damit, meine Ketten gegeneinander zu reiben. Von morgens bis abends und von abends bis morgens. Dieses kleine unnütze Geräusch wird mein Leben sein. Ich sage nicht: meine Freude.“

Damit fördert Beckett gleich mehrere Aspekte zutage, die in den Themenkreis der Freiheit fallen: Wir müssen zwischen äußerer und innerer Freiheit/Unfreiheit unterscheiden. Man kann der Freiheit in Abstufungen mehr oder minder nahe kommen. Der Abstand zu ihr versetzt uns in einen permanenten Spannungszustand, den wir aber brauchen, um für sie sensibel zu werden. Es geht um ein Freiwerden. Victor hat

das Prozessuale des Problems erkannt. Sein Entschluss, die Ketten nicht ruhen zu lassen, ist seine Antwort auf das Problem und zeigt, dass er, der Unfreie, bereits aus Freiheit handelt. Fragen tun sich auf: Was nährt Victor's lebendige Vorstellung von Freiheit und seine unstillbare Sehnsucht nach ihr? Hat er Freiheit nie besessen oder besaß er sie einmal, nur dass sie ihm, vor Urzeiten, abhanden kam? Ist seine Vision der Freiheit zugleich eine Erinnerung? War er einmal aufgehoben in ihr?

„Der Mensch ist frei geboren und liegt doch überall in Ketten“,

tönt es aus Frankreich in der Zeit der Aufklärung aus dem Munde des Wanderphilosophen Jean-Jacques Rousseau. Der Funke springt über:

*„Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei,
und würd' er in Ketten geboren“,*

verkündet wenige Jahrzehnte später der Dichterphilosoph Friedrich Schiller in deutschen Landen. Das Votum ist eindeutig: Ja, der Mensch ist frei, zumindest dem Konzept nach bei seinen ersten Atemzügen und vielleicht noch etwas länger. Die Komplikationen scheinen danach einzusetzen. Verschiedene Entwicklungen sind möglich. Menschen können ihre naturgegebene Freiheit verlieren oder weiter ausbauen. Freiheit, darauf basieren die folgenden Gedanken, wird nicht als statische Größe verstanden, sondern als dynamische. Freiheit gibt es in verschiedenen Graden und Qualitätsstufen, sie ist entwickelbar und ausbaufähig. Und sie kann etwas mit Spiel zu tun haben. Der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga, von den Nazis verschleppt und umgebracht, widmete dem Phänomen Spiel die geistreiche Schrift *Homo ludens*¹ – *vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Darin schreibt er:



„Spiel ist älter als Kultur; denn so ungenügend der Begriff Kultur begrenzt sein mag, er setzt doch auf jeden Fall eine menschliche Gesellschaft voraus, und die Tiere haben nicht auf die Menschen

¹ Homo ludens = der spielende Mensch, in Ergänzung zum Beispiel zu Homo sapiens = der vernunftbegabte Mensch oder Homo faber = der tätige Mensch

gewartet, dass diese sie erst das Spielen lehrten. Ja, man kann ruhig sagen, dass die menschliche Gesittung dem allgemeinen Begriff des Spiels kein wesentliches Merkmal hinzugefügt hat. Tiere spielen genauso wie Menschen. Alle Grundzüge des Spiels sind schon im Spiel der Tiere verwirklicht. Man braucht nur junge Hunde beim Spielen zu beobachten, um in ihrem munteren Balgen alle diese Züge zu erkennen. Sie laden einander durch eine Art von zeremoniellen Haltungen und Gebärden ein. Sie beachten die Regel, dass man seinem Spielgefährten nicht das Ohr durchbeißen soll. Sie stellen sich so, als ob sie fürchterlich böse wären. Und das Wichtigste ist: An alledem haben sie offensichtlich ungeheuer viel Vergnügen und Spaß. (...) Mit dem Spiel aber erkennt man, ob man will oder nicht, den Geist. Denn das Spiel ist nicht Stoff, worin auch immer sein Wesen bestehen mag. Schon in der Tierwelt durchbricht es die Schranken des physisch Existenten. Von einer determiniert gedachten Welt reiner Kräftewirkungen her betrachtet, ist es im vollsten Sinne des Wortes ein ‚Superabundans‘, etwas Überflüssiges. Erst durch das Einströmen des Geistes, der die absolute Determiniertheit aufhebt, wird das Vorhandensein des Spiels möglich, denkbar und begreiflich. Das Dasein des Spiels bestätigt immer wieder, und zwar im höchsten Sinne, den überlogischen Charakter unserer Situation im Kosmos. Die Tiere können spielen, also sind sie bereits mehr als mechanische Dinge. Wir spielen und wissen, dass wir spielen, also sind wir mehr als vernünftige Wesen, denn das Spiel ist unvernünftig.“

Kinder erschließen sich die Welt spielend. Man kann von dieser Art des Spielens keine zu hoch gesteckte Auffassung haben. Und noch im Leben der Erwachsenen hat Spiel eine tiefe Bedeutung. Es sind Momente einer Parallelwelt, in der man sich oft mehr als in der Alltagswelt als freier Menschen erleben kann. Wenn Huizinga in diesem Sinne vom Spiel spricht, betont er, dass das Spiel seinen Sinn in sich selber trägt und keiner sonstigen Rechtfertigung bedarf. Man könne das Spiel kausal begründen, indem man anführt, in ihm würden überschüssige Energien kanalisiert. Oder man könne das Spiel teleologisch legitimieren, indem man sagt, es würde die Wettbewerbsfähigkeit trainieren, die man im Leben „draußen“ brauche. Huizinga führt aus, dass alle logischen Erklärungsmuster dieser Art stets eine Teilberechtigung haben, aber dem Phänomen gegenüber letztlich nur bedingt adäquat sind. Sie gehören einer Weltsicht an, die nur

Notwendigkeiten, möglichst in linearer Abfolge, kennt und ein wichtiges Charakteristikum des Spiels, das Freiheitsmoment, nicht sehen kann oder nicht gelten lässt. Spiel ist in höchster Instanz zwecklos, aber doch sinnvoll. Man würde gerade das dem Spiel Eigentümliche verfehlen, wenn man es aus anderen Bereichen ableitet oder es funktionalisiert, indem man seinen Nutzen auf exterritorialem Gebiet nachweist. Insofern, aber auch hinsichtlich seiner genauen Beobachtungen entlang des Phänomens selber, erweist sich Huizinga als Wissenschaftler, der im Geiste der Goetheanistischen Methode² arbeitet.

Nach allem Gesagten wird deutlich, warum das Spiel im Unterricht der Waldorfschulen, von der ersten bis zur zwölften Klasse, in so hohen Ehren gehalten wird. Gedacht ist dabei nicht nur an das Lernen im Spiel in der Unterstufe und an die zahlreichen Bühnenprojekte quer durch die ganze Schulzeit. Es tritt vielmehr noch ein weiteres Motiv hinzu: Weiter oben war die Rede davon, dass diesem Text ein Freiheitsverständnis zugrunde gelegt wird, nach welchem Freiheit über den Naturzustand hinaus entwickelbar ist. Das spielende Kind macht von einer Freiheit Gebrauch, mit der die Natur es beschenkt hat. Wenn Kinder das Spielen verlernen, zeigt das immer auch einen Freiheitsverlust an – ein Alarmsignal im Bereich tiefrot. Kinder sollen Spieler bleiben, und nicht nur sie, sondern Jugendliche und Erwachsene auch. Aber es metamorphosiert sich etwas im Spiel und damit in der Art und Weise, wie von der ursprünglich frei Haus gelieferten Freiheit Gebrauch gemacht wird. Es kann erhellend sein, an dieser Stelle Schillers Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* einzuschalten. Darin unterscheidet der Autor, in der Abbildung mit dem MNS der Friedrich-Schiller-Universität Jena ausgestattet, zwischen dem Stoff- und dem Formtrieb. Dominiert der Stofftrieb, so möchte der Mensch in alles Andrängende eintauchen und sich mit Genuss fortreißen lassen. Dominiert der Formtrieb, so findet der Mensch höchste Genugtuung darin, Distanz zu allem Andrängenden herzustellen, um es aus diesem Abstand heraus nach seinen Plänen gestalten zu können. Schnell wird deutlich, dass es sich um zwei polare Haltungen handelt, die situationsbezogen jeweils ihre Berechtigung



² Eine ausführliche Darstellung der Goetheanistischen Methode und ihrer Relevanz im pädagogischen Kontext findet sich in folgendem Werk der Schriftenreihe des Zentrums für Kultur und Pädagogik: *Grundlagen, Methoden und Gestalt der Waldorfschule*, 2016, LIT Verlag

haben. Schillers Überlegungen kulminieren im fünfzehnten Brief in dem Satz:

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

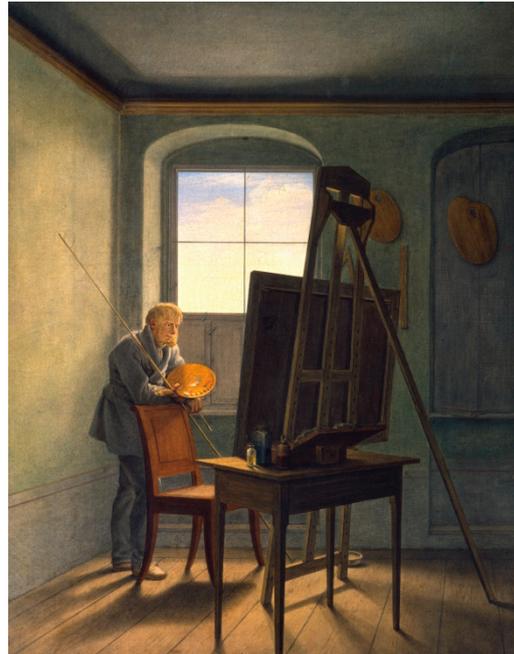
Unter Spiel versteht Schiller die Gabe, Stoff- und Formtrieb in Balance zu halten beziehungsweise von beiden emanzipiert zu sein, um dann aus Freiheit – und nicht aus Zwängen heraus – dem einen oder dem anderen den Vorzug zu geben. Wir erkennen: Auch bei Schiller stehen Spiel und Freiheit in innigster Verknüpfung. Das Spiel, von dem Schiller hier spricht, ist ein anderes, eben weiterentwickeltes, als das Spiel der Kinder. Wo ist die Verbindung zur Waldorfpädagogik? Jede der zwölf Klassenstufen steht unter einem besonderen Motiv, welches das jeweilige Jahr durchzieht und den SchülerInnen in den verschiedensten Fächern von den verschiedensten Seiten her begegnet. Jedes dieser Motive bedeutet eine bestimmte Haltung, mit den Menschen, der Welt, den Dingen in der Welt umzugehen. Das Besondere der zwölften Klasse ist nun, dass eigentlich kein neues Motiv hinzukommt, sondern alle zuvor durchgespielten Motive wie Register auf der Orgel angespielt und bei Bedarf wieder verlassen werden. Perspektivenwechsel vollziehen zu können, Standorte und damit Standpunkte wechseln zu können, dadurch tolerant und multiperspektiv zu werden, Überblick zu erwerben und aus dem gewonnenen Überblick Situationen gestalten zu können wären Ziele, auf die man in einer zwölften Klasse hinarbeiten versucht. Jede einzelne Schülerin, jeder einzelne Schüler ist eingeladen, zum Homo ludens zu werden, zum spielenden Menschen, der im Laufe der vorangegangenen Jahren in die verschiedensten Motive/Haltungen tief eingetaucht ist, dadurch Chancen erwarb, sich von jeder dieser Haltungen zu emanzipieren, um schließlich frei über sie verfügen zu können - also ein Spieler im Verständnis Schillers zu werden. Die Lehrkraft ist dann immer weniger in ihrer klassischen Rolle gefragt, sondern darf sich vielmehr in der Rolle der Spielleiterin, des Spielleiters üben oder, um einen schönen Begriff aus Hermann Hesses Glasperlenspiel aufzugreifen, als Magister Ludi³.

³ Magister Ludi = Lehrer des Spiels

Außer dem Spiel genießt die Kunst, nicht nur im engeren Sinne des Wortes verstanden, an Waldorfschulen hohe Wertschätzung. Warum? Im zweiten Brief seiner Betrachtungen schreibt Schiller:

„Denn die Kunst ist eine Tochter der Freiheit (...).“

Klar, denn der Künstler spielt, so wie Georg Friedrich Kersting spielt, als er 1819 seinen Kollegen und Freund Caspar David Friedrich, den großen Maler der Frühromantik, bei der Arbeit in seinem Atelier festhielt. Kersting spielt damit, dass Friedrich uns nicht sieht, während er innehaltend und nachdenklich sein entstehendes Werk betrachtet. Dafür sieht Friedrich aber, was wir nicht sehen, nämlich das Bild auf der Staffelei. Außerdem spielt Kersting mit der inneren und äußeren Freiheit, von der zu Beginn die Rede war. Die äußere Freiheit scheint gering, gleicht das Atelier in seiner Kargheit eher einer Gefängniszelle. Die innere Freiheit des sinnenden Künstlers aber ist immens, stammt doch von Friedrich selbst die Sentenz:



„Der Maler soll nicht bloß malen, was er vor sich sieht, sondern auch was er in sich sieht. Sieht er aber nichts in sich, so unterlasse er auch zu malen, was er vor sich sieht.“