

# **Pädagogisches Konzept**

**für eine Sekundarstufe**

*Tausendweg e.V.*

## **Tausendweg e.V.**

**c/o Wenke & André Ferdinand  
Dorfstr.28  
16845 Roddahn**

**Tel.: (033973) 80959**

**Roddahn, im Februar 2000**

Trägerverein der  
*Nachbarschaftsschule*  
*Freie Schule Roddahn*  
mit angegliederter Kita

**Dorfstr. 9  
16845 Roddahn**

**Tel.: (033973) 52898**

# Inhaltsverzeichnis

<b>NICHTZUTREFFENDES STREICHEN</b>	<b>4</b>
<b>1. EINE EINLEITUNG</b>	<b>5</b>
<b>2. DIE GRUNDLAGEN UNSERES PÄDAGOGISCHEN ANSATZES</b>	<b>7</b>
2.1. Warum wir unsere Wege gehen	8
2.2. Wie wir den Menschen sehen	9
<b>3. JUGEND - IMMER ZWISCHEN DEN STÜHLEN?</b>	<b>9</b>
3.1. "Mein Körper und ich"	10
3.1.1. Körperliches Wachstum	11
3.1.2. Die Pubertät und geschlechtliche Reifung	13
<i>Exkurs</i> (Hormonsystem und Pubertät)	14
3.1.3. Sexualität und Liebe	15
3.2. Hilfe, ich denke formal!	17
<i>Exkurs</i> (Piagets Entwicklungstheorie)	19
3.3. Ein Hochseilakt - Autonomie und Verantwortung	24
<i>Exkurs</i> (Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung)	25
3.4. Wer bin ich, wie will ich sein?	28
<i>Exkurs</i> (Auf dem Weg zu einer eigenen Identität)	29
3.5. Freundschaft und Elternhaus. Spiegel oder Hindernis füreinander?	32
3.5.1. Das Elternhaus	33
3.5.2. Die Gleichaltrigen	34
<b>4. BESCHREIBUNG UNSERES ANSATZES FÜR EINE SEKUNDARSTUFE</b>	<b>36</b>
4.1. Was kann Schule leisten?	36

<b>4.2. esgleichgehalbetequadrat</b>	<b>39</b>
<b>4.3. Orte des Wachsens</b>	<b>42</b>
<b>4.3.1. Was ist eine vorbereitete Umgebung?</b>	<b>43</b>
<i>Exkurs</i> (Kultur - eine einflussreiche Dimension)	46
<i>Exkurs</i> (biologische Gründe für eine vorbereitete Umgebung)	48
<b>4.3.2. Das Sein des Begleiters</b>	<b>49</b>
<b>4.3.3. Leben und Lernen - ein einziges Flow-Erlebnis. Gibt's denn das?</b>	<b>50</b>
<b>4.4. Eine vorbereitete Umgebung für Jugendliche</b>	<b>52</b>
<b>4.4.1. Grundgedanken</b>	<b>53</b>
<b>4.4.2. Schauplatz für Freiheit und Aktivität</b>	<b>54</b>
<b>4.5. Selbstbestimmtes Lernen</b>	<b>57</b>
<b>4.6. Was kann denn hier gelernt werden?</b>	<b>60</b>
<i>Exkurs</i> (Rahmenpläne)	61
(Studentafel)	72
<b>4.7. Wie sich ein Tag gestalten kann</b>	<b>74</b>
<b>4.8. Aufnahme, Abschlüsse und Schulwechsel</b>	<b>76</b>
<b>4.9. Differenzierte Formen der Lernangebote oder Leistungsdifferenzierung</b>	<b>77</b>
<b>4.10. Schule und Nachbarschaft</b>	<b>80</b>
<b>4.11. Die Eltern</b>	<b>81</b>
<b>4.11.1. Das Kennenlernen</b>	<b>81</b>
<b>4.11.2. Elterngespräche</b>	<b>82</b>
<b>4.11.3. Elternabende</b>	<b>82</b>
<b>4.11.4. Entwicklungsberichte</b>	<b>83</b>
<b>4.11.5. Das Miteinander</b>	<b>83</b>
<b>4.11.6. Hospitationen</b>	<b>83</b>
<b>4.11.7. Elternmitarbeit</b>	<b>84</b>
<b>5. WER KANN UNSERE SEKUNDARSTUFE BESUCHEN?</b>	<b>85</b>
<b>6. BEDEUTUNG FÜR DIE GESELLSCHAFT</b>	<b>86</b>
<b>7. FINANZIERUNG</b>	<b>87</b>
<b>8. EIN BILD ALS AUSBLICK</b>	<b>88</b>
<b>9. VERWENDETE LITERATUR</b>	<b>90</b>

<b>10. QUELLENVERZEICHNIS</b>	<b>99</b>
<b>11. BILDQUELLEN</b>	<b>103</b>
<b>DER PROPHET</b>	hintere Umschlagseite

NichtZutreffendes streichen

Was deine Stimme so flach macht  
so dünn und so blechern  
das ist die Angst  
etwas Falsches zu sagen

oder immer dasselbe  
oder das zu sagen was alle sagen  
oder etwas Unwichtiges  
oder Wehrloses  
oder etwas das missverstanden  
werden könnte  
oder den falschen Leuten gefiele  
oder etwas Dummes  
oder etwas schon Dagewesenes  
etwas Altes

Hast du es denn nicht satt  
aus lauter Angst  
aus lauter Angst vor der Angst  
etwas Falsches zu sagen

immer das Falsche zu sagen?

Hans Magnus Enzensberger

## 1. Eine Einleitung

Vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder im Kindergarten und in der Primarstufe zeichnen sich nun neue Aufgaben für uns ab.

Und doch sind sie nicht im eigentlichen Sinne neu, sie bedürfen aber einiger zusätzlicher Anhaltspunkte, Ideen und konkreter Vorstellungen, die aufzuzeigen die weiteren Seiten versuchen wollen. Neu ist vor allem nicht unsere Grundhaltung, unser pädagogisches Grundverständnis, weshalb wir diese vorliegende Konzeption nicht von den Beschreibungen unseres pädagogischen Konzeptes (1996) loslösen wollen. Die dort beschriebenen Menschenbildannahmen und grundsätzlichen Vorstellungen von Entwicklungs- und Wachstumsprozessen fügen wir im folgenden Kapitel für den Leser zur Erinnerung bzw. als Orientierungshilfe ein.

Haben wir in den vergangenen Jahren erlebt, wie sich diese Grundidee des Respekts für die Wachstumsprozesse nicht nur zu Hause sondern auch in Kindergarten und Schule (Primarstufe) in die Praxis umsetzen lässt, so sehen wir nun, wie Kinder, die jederzeit ganz eigenständige Erfahrungen machen konnten, diesen Weg des offenen Lernens gern weitergehen wollen.

Wir verstehen dies als Anstoß, mit ihnen gemeinsam zu wachsen und uns dabei auch den speziellen Belangen jugendlicher Entwicklungsprozesse zu widmen. Wir sind prinzipiell davon überzeugt, dass es möglich ist, für diese Entwicklungsphase ebenfalls eine vorbereitete Umgebung zu schaffen. Da die Beschreibung dieser vorbereiteten Umgebung für Jugendliche in der Konzeption von 1996 nicht hinreichend Berücksichtigung fand, und da die entwicklungsspezifischen Besonderheiten dieses Lebensabschnittes dort kaum beschrieben wurden, legen wir nun diese Ergänzung unserer pädagogischen Konzeption vor.

Die wichtigste Frage, die sich uns hierbei stellt, ist: Was brauchen Menschen in dieser Phase für ihre Entwicklung und wie können wir dafür Sorge tragen, dass ihnen authentische Entwicklungsprozesse jederzeit ermöglicht werden?

Neben den Grundlagen, die eine vorbereitete Umgebung schafft, ist für uns auch hier eine respektvolle Begleitung unabdingbar. Nur werden hier vielleicht einige Möglichkeiten in den Formen der Begegnung aus etwas anderem Blickwinkel beschrieben werden müssen, wollen wir den konkreten Entwicklungsaufgaben dieser Altersstufe gerecht werden.

Deshalb scheint es uns auch notwendig, unseren Blick auf den Menschen in der Sekundarstufe gerade anhand entwicklungstypischer Ereignisse und Themen zu schärfen. Die Entwicklungsprozesse in diesem Lebensabschnitt sind nicht losgelöst und unabhängig von den Erfahrungen in den vorausgegangenen Kindheitsjahren. Doch sie

treten oft mit einer gewissen Wucht auf, denken wir etwa an Sexualität, Autonomie, intellektuelle Möglichkeiten, Persönlichkeit und das Umfeld (gerade im Hinblick auf Erwachsene und Gleichaltrige) und nicht zuletzt auch an die Konkretisierung der eigenen Werte und Ideale mit all seinen Auswirkungen.

Da wir alle einmal Jugendliche waren, da wir alle einmal vor ähnlichen Entwicklungsaufgaben standen und ihnen ebenso nicht ausweichen wollten, mag es jedem selbst überlassen bleiben, sich seinen Erinnerungen hinzugeben. Wir laden dazu herzlich ein.

Inwiefern es überhaupt nötig ist, eine ganze Gruppe von Menschen mit einem besonderen Stempel zu versehen (Jugendliche, früher Halbstarke, "Sturm und Drang" etc.; davor gab es dieses Konstrukt nicht), ist für uns per se eher fraglich und führt viel zu leicht zu Abgrenzungen. Scheinbar überwiegen für Erwachsene oft die Besonderheiten dieser Menschen, die hier im Mittelpunkt stehen sollen. Vielleicht ist es auch nicht immer leicht, als Erwachsener nun selbst den Spiegel vorgehalten zu bekommen?

Jugend ist in erster Linie heute wohl aufgrund biologischer Tatsachen bestimmt. Zumindest ihr Beginn. Das Ende der Jugend unterliegt hingegen viel mehr den kulturellen Einflüssen der jeweiligen Gesellschaft.

Wenn wir in unserem Ansatz versuchen wollen, den Respekt für die Lebensprozesse auf jeder Alters- und Entwicklungsstufe zu wahren, dann haben wir vor unserem Auge eher ein Entwicklungsband ausgerollt, welches vor allen Dingen nicht geradlinig verläuft. Und Abschnitte, die gar nach "Bewältigung" beiseite gelegt werden können, die haben wir bisher auch nicht entdeckt.

Gemeinsam zu wachsen, ist deshalb für uns eine einmalige Chance, lebenslange Entwicklung zuzulassen und Prozesse anderer Menschen nicht zu verhindern, indem wir unsere Erfahrungen in die Waagschale werfen und mit deren Gewicht unsere vorgestellten Lösungen durchsetzen. In den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen scheinen uns hierin besondere Gefahren zu liegen, vermögen doch Jugendliche so wunderbar abstrakt und formal zu denken, dass es doch den Anschein hätte, sie würden nun (endlich) gern mit unseren Weisheiten gefüttert werden wollen.

Deshalb wollen wir auch in dieser Erweiterung unserer Konzeption auf Möglichkeiten eingehen, die wir für eine selbstständige und aktive Entwicklung in einer Sekundarstufe bereithalten wollen.

Neue Wege in der Erziehung zu gehen, heißt vor allem, vieles in Frage zu stellen, an Grenzen zu stoßen und auch immer wieder über den eigenen Schatten zu springen.

Hierin zeigt sich, wie ähnlich doch unsere Aufgaben sind ...



## 2. Die Grundlagen unseres pädagogischen Ansatzes

Über das *Wie* von Schulausbildung ist in jeder Konzeption, jedem Buch und jedem Artikel (wenn sie ernst gemeint sind) sehr Konkretes zu erfahren. In diesem Abschnitt geht es vorerst einmal um das *Warum*.

*"Das eine ist ein technisches Problem, das andere ein metaphysisches. Das technische Problem dreht sich um die Mittel, mit denen die Jugendlichen Wissen erwerben. Es wendet sich den Fragen zu, wo und wann gelehrt werden soll und natürlich, wie dieses Lernen geschieht."*

*(N. Postman, 1997, S.15)*

Gibt es für das erste Problem unendlich viele Lösungsvorschläge, liegen die Hinweise für den zweiten Punkt ganz und gar nicht so einfach auf dem Tisch. Hier werden Fragen berührt, die die Entwicklung als Ganzes und als Potential begreifen, jenseits der bloßen Aneignung von nahezu mechanischen Fertigkeiten. Darin steckt eben auch die Schaffung und Verfolgung von Visionen "... - das ist etwas ganz anderes. Wenn das geschehen soll, braucht man einen Grund. Und das ist das metaphysische Problem, von dem ich spreche." *(ebenda)*; (vgl auch hierzu J.Ch. Pearce, 1992)

Und diesen Grund für einen lebenslangen, selbstbestimmten Lernprozess liefert uns das Leben selbst.

Nur leider ist es viel leichter, Lebensprozesse zu bedrohen als sie bewußt zu unterstützen oder wenigstens zuzulassen, obwohl doch die Ideen dazu so leicht und einleuchtend erscheinen.

Es liegt auf der Hand, dass wir immer wieder nach diesen Ideen suchen, wenn wir auf bewährte Reformpädagogen (wie z.B. M. Montessori oder C. Freinet oder P. Geheeb und M. Wagenschein u.v.m. aus den Anfängen der Reformschulbewegung) Bezug nehmen und wenn wir auf neuere Ansätze (vor allem R. & M. Wild) eingehen.

## 2.1. Warum wir unsere Wege gehen

*"Das einzige Kriterium der Pädagogik ist die Freiheit, die einzige Methode ist die Erfahrung."*

*(Leo Tolstoi)*

Unser Verein entstand aus dem dringenden Wunsch, Kindern einen Raum zu geben, in dem sie sich so entwickeln können, wie es ihnen entspricht.

Dafür betreiben wir bereits eine Primarstufe und einen Kindergarten in der **Nachbarschaftsschule - Freie Schule Roddahn**, die beide wie auch die nun zu errichtende Sekundarstufe nach den folgenden Grundsätzen arbeiten:

Wir vertrauen grundsätzlich in das Bedürfnis des Menschen, sich zu entwickeln, zu wachsen und zu reifen, denn das kennzeichnet das Leben. Diese Lebensprozesse wollen wir jeder Zeit möglichst ganzheitlich unterstützen. Es erscheint uns unmöglich, bestimmte Aspekte der Persönlichkeit des Kindes (Körper, Geist, Seele ...) gesondert zu betrachten (sei es aus dem Grund der Förderung oder auch der Unterdrückung), ohne dabei die Person selbst zu verletzen. Wir wollen uns dem Kind nähern, um seine Eigenart zu verstehen und ihm dann die für es günstigsten Bedingungen zu schaffen. Bedingungen, die geeignet sind, dass das Kind einfach **sein** kann. Denn niemand kann wirklich wachsen, wenn er nicht er selbst sein kann.

*"Sie (unsere Arbeit) ist mit der Arbeit des Bauern vergleichbar in dem Sinne, dass wir auch einfach nur den Boden vorbereiten. Der Samen ist bereits da. Und wenn wir den entsprechenden Boden gewählt haben und ihn auch entsprechend pflegen und die wachsenden Pflanzen vor Unkraut oder giftigen Einflüssen der Umwelt schützen, dann können wir als Bauern sehr sicher sein, dass der Samen auch die entsprechenden Früchte tragen wird. Ich glaube, es würde sicherlich keinem Bauern einfallen, dem Samen zu sagen, was er zu tun hat, wann er Wurzeln schlagen müsste, wann er irgendwie mit dem Stammwuchs anfangen sollte, wieviele Blätter er wachsen lassen sollte oder sogar zu bestimmen, was für Früchte dieser entsprechende Same jetzt tragen sollte und zu welcher Zeit."*

*(M. Wild, 1994, S. 4)*

In diesem Sinne ist unser Umgang mit den Menschen von Respekt für die Lebensprozesse geprägt.

## 2.2. Wie wir den Menschen sehen

Jeder Mensch ist für uns ein aktives, selbstbestimmtes und soziales Wesen.

Er verändert ständig sich selbst und seine Umwelt, wobei er den Mittelpunkt seiner sich stetig ändernden Erfahrungswelt einnimmt. Die Quellen seiner Aktivität sind dabei seine Bedürfnisse und die Tendenz, seine individuellen Erfahrungen zu aktualisieren.

Der Mensch trägt ein großes Potential an Möglichkeiten in sich, zu deren Entfaltung nur die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden müssen ("der fruchtbare Boden" s.o. und insbesondere *J.C.Pearce, 1992*).

Die Selbstbestimmtheit des Menschen erleben wir als zentrale Eigenschaft der Reifungs- und Wachstumsprozesse der Persönlichkeit hin zur Selbstverwirklichung. Der Mensch hat grundsätzlich das Bedürfnis sich frei zu entwickeln.

Die Handlungen des Menschen sind nur aus seiner Ganzheit zu verstehen. Dazu gehören sowohl die gelebte und wahrgenommene Vergangenheit als auch die Gesamtheit der momentanen Gefühle, Bedürfnisse und Erfahrungen. Demzufolge ist maximal die betreffende Person selbst in der Lage, ihr Verhalten adäquat einzuschätzen. Jeder Mensch kennt sich selbst am besten.

Der Mensch ist ein zutiefst soziales Wesen, nicht zuletzt aus dem Bedürfnis nach Akzeptanz und Liebe.

## 3. Jugend - immer zwischen den Stühlen?

Nach unserem Verständnis ist die Jugend mehr als nur eine Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein. Das wäre für uns eine viel zu passive Sichtweise.

Jugendliche warten nicht - sie holen es sich!

Natürlich wird hier von den Jugendlichen für alle Außenstehenden am deutlichsten sichtbar der Übergang vom Kind zum Erwachsenen vollzogen, doch kommt er eben nicht über sie. Das würde wohl auch kein Jugendlicher so sehen wollen. Aber es sind in relativ kurzer Zeitspanne brachiale Aufgaben zu meistern.

Während auf der einen Seite eine Entwicklung stattfindet, die die individuelle Differenzierung immer weiter vorantreibt (kognitive Entwicklung, moralische Entwicklung, Pubertät etc.), geschehen auf der anderen Seite Dinge, die damit manchmal sogar scheinbar in Widerspruch stehen (z.B. die unendlich vielen "Wahrheiten" und Möglichkeiten). Die Welt wird immer größer für die

Heranwachsenden, und sie müssen ziemlich geschickt sein, wollen sie darin ihren Platz finden. Schließlich sind sie ja noch voll auf damit beschäftigt, ihrer ganz persönlichen Identität auf der Fährte zu bleiben. Das ist beileibe keine leichte Aufgabe!

Es stehen Jugendlichen unendlich viele Aufgaben zur Verfügung, bei denen sie mit ihren Entscheidungen (zumindest für sich) immer wieder aufs Neue gefragt sind. Einstellungen müssen gefunden, Positionen erarbeitet werden und immer wieder müssen gänzlich neue Erfahrungen - und hier vor allem körperliche - in bestehende Systeme integriert werden. Oder ganze Systeme fliegen kurzerhand auf den Müll. Nie wieder im Leben tritt dies alles in dieser Fülle auf.

Es tut sich schließlich noch ein Bild auf, ein Bild von einer akrobatischen Meisterleistung, für die es kaum Zeit zum Proben gab und die doch täglich vollbracht wird. Jugendliche vollführen einen ständigen Balanceakt zwischen Autonomie und Verantwortung.

Wir wollen ihnen ermöglichen, sich bei alledem genügend weit vorzuwagen, wo sie es für nötig erachten, genügend Zurückhaltung zu wahren, wo sie es benötigen und vor allem Fehler zu machen, weil sie ohne Fehler kaum zu den sie interessierenden Fragen vordringen können.

Welche Entwicklungsprozesse haben wir bei dieser Betrachtungsweise im Einzelnen vor Augen?

### **3.1. "Mein Körper und ich"**

Zu keiner Zeit des Lebens - abgesehen von der Zeit im Mutterleib und der Zeit als Säugling - finden körperliche Veränderungen derart rasant statt, wie in dieser Zeitspanne.

Bei diesem Tempo ist es deshalb nicht verwunderlich, wenn die existierenden Schemata für unser Selbstbild auch mal hinterherhinken. Beinahe täglich werden neue Integrationsleistungen erwartet. Und diese Integration stellt die absolut vordringlichste Aufgabe für jeden Einzelnen in dieser Entwicklungsetappe dar.

### 3.1.1. Körperliches Wachstum

*"Erst wachsen die Jungen aus ihren Hosen heraus, und ein Jahr später dann aus ihren Jacken."*

*(J.M.Tanner, 1972)*

Was *Tanner* hier für die Jungen beschreibt, gilt zeitversetzt für beide Geschlechter. Diese Zeitversetzung macht immerhin rund zwei Jahre aus!

*"Mit 14 sind die Mädchen den Jungs unwahrscheinlich weit voraus: In den Klassen sitzen Kindfrauen neben Jüngelchen. Vielleicht sollten wir die Mädchen aus dem 9. zusammen mit den Jungs aus dem 11. Schuljahr unterrichten, um eine gute Arbeitsatmosphäre zu haben."*

*(R. Knoppert, 1996, Lehrer in einer Kolumne)*

Es ist sehr schwierig, mit Angaben wie "durchschnittlich" u.ä. dem Einzelnen gerecht zu werden. Die hier bestehenden individuellen Unterschiede in Bezug auf Tempo und Beginn unterliegen riesigen Schwankungen, so dass wir hier eher darauf verzichten. Nur eine Orientierung sei erlaubt: Der Beginn des Wachstums der Keimdrüsen (Eierstöcke bzw. Hoden) liegt bei den Mädchen etwa bei zehn Jahren und bei den Jungen etwa bei zwölf Jahren. Jeweils etwa ein Jahr später beginnen sich dann sichtbare Veränderungen abzuzeichnen (wobei das Einsetzen der Menstruation bzw. die ersten Samenergüsse nach außen hin wohl eher verborgen bleiben oder zumindest kein "öffentliches" Ereignis werden).

Deutlich sichtbare Anzeichen sind hingegen die sogenannten sekundären Geschlechtsmerkmale: Wachstum der Brüste bei den Mädchen und des Penis bei den Jungen sowie der Scham- und Achselhaare, bei den Jungen der Körperbehaarung überhaupt, einschließlich des dann hinzukommenden Bartwuchses.

Außerdem tritt eine Zunahme und Veränderung in der Verteilung des Fett- und Muskelgewebes auf. Sozusagen als Reserve legen Mädchen ihre Fettpolster an Hüften, Po und Oberschenkeln an, die Jungen hingegen speichern ihre vergleichsweise geringen Fettvorräte um die Taille. Die Zunahme des Muskelgewebes verhält sich hingegen dazu umgekehrt proportional (Wissenschaftler deuten diese unterschiedliche Verteilung gern als biologische Vorsorgestrategie im Hinblick auf Schwangerschaft und Versorgungsleistungen in der späteren Familie).

Das Gesicht verändert seine Proportionen, es beginnt seine kindlichen Züge zu verlieren. Bei den Jungen wächst der Kehlkopf sehr stark und die Stimmbänder verlängern sich (der Umgang mit einer Stimmlage, die um etwa eine Oktave nach unten

verschoben wurde, will erlernt werden, die Stimmbänder müssen wieder völlig neu unter Kontrolle gebracht werden). Bei den Mädchen findet dieses Wachstum in wesentlich geringerem Umfang statt.

Schließlich verändern sich Kreislauf und Atemwege. Als Grundlage für Kraft und Ausdauer nimmt das Lungenvolumen enorm zu.

Und uns allen immer wieder deutlich vor Augen ist der rasante Wachstumsschub der Jugendlichen einschließlich der entsprechenden Gewichtszunahme. Dieser Wachstumsschub in der Adoleszenz, der nach etwa vier Jahren beendet ist, ist einzigartig in der Natur. Er kommt nur beim Menschen vor und stellt nach verschiedenen Theorien (vgl. R. Kohnstamm, 1999) einen gewissen Ausgleich gegenüber der vorher durch Verlangsamung erreichten Verlängerung der Kindheit dar (aus evolutionstheoretischer Sicht vor allem mit seinen Möglichkeiten der sorgfältigen Ausdifferenzierung des Gehirns aufgrund des so längeren Profitierens von der reichen Erfahrungswelt).

In dem Maße, wie der vertraute kindliche Körper "verschwindet" und einem neuen Aussehen weicht, steigen die Anforderungen an Lernprozesse selbst sensomotorischer Art. Die einfachsten Bewegungsabläufe müssen neu koordiniert werden, so dass es oft zu diesem typisch "schlacksigen" Erscheinungsbild kommt.

*"Oft bewegen sie sich, als wüssten sie mit ihrem Körper noch nicht recht umzugehen. Das Tempo des Wachstums ist beeindruckend: Auf dem Höhepunkt der Wachstumsphase wächst der Jugendliche so schnell wie Babys im zweiten Lebensjahr, die Mädchen durchschnittlich neun und die Jungen elf Zentimeter pro Jahr."*

*(R.Kohnstamm, 1999, S.21)*

Letztlich tragen all die verschiedenen Wachstumsprozesse dazu bei, dass sich die Körperproportionen rapide verändern. Dadurch kann sich durchaus die gesamte körperliche Erscheinung so stark verändern, dass es einer völlig neuen Identifizierung mit sich selbst bedarf. Diese Prozesse können zu Verunsicherungen führen, gerade wegen ihrer Geschwindigkeit und dem gesellschaftlichem Druck zu sozialen Vergleichsprozessen.

Je offener und entspannter dieses Wachstum begleitet wird, je mehr die Kinder auf diese Veränderungen vorbereitet sind, um so unwahrscheinlicher ist das Auftreten von typischen Störungen des Körperbildes, die dann sehr häufig z.B. zu Essstörungen wie *Anorexia nervosa* oder *Bulimia nervosa* führen können (neben weiteren möglichen Ursachen wie z.B. sexueller Missbrauch).

### 3.1.2. Die Pubertät und geschlechtliche Reifung

*"Ich empfinde nicht nur das Seltsame der äußeren Veränderung, vielmehr das, was sich da innen verwandelt. Gerade weil ich über das, was mich da bewegt, mit niemandem spreche, versuche ich mir selbst darüber klar zu werden. Jedesmal, wenn ich unwohl bin - und das ist bis jetzt dreimal gewesen - habe ich das Gefühl, trotz der Schmerzen, des Unangenehmen und Ekligen, ein süßes Geheimnis in mir zu tragen. Trotz aller Beschwerden freue ich mich auf die Zeit, in der ich es von Neuem fühle."*

*(Anne Frank, 1950, Eintragung vom 5. Januar 1944)*

Der vielbeschworene Eintritt ins Erwachsensein findet nach wie vor täglich statt. Zeugen dieser Meilensteine in der Entwicklung sind dann meist die eigenen vier Wände oder das Tagebuch. Mädchen sprechen (nach Statistiken, vgl. J. Brooks-Gunn in: J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen, 1983) häufiger darüber mit ihren Müttern, während Jungen sich eher in Schweigen hüllen. Als Grund wird oft vermutet, dass der nächtliche erste Samenerguss in seiner Tragweite dem Auftreten der Menstruation nachsteht. Mädchen erleben dann oft bewusst zu einem genauen Zeitpunkt, dass nun eine bedeutende Veränderung stattgefunden hat, sie sehen nun ein "davor" und ein "danach" und für sich eine deutlich neue Stellung im gesamten sozialen Gefüge. Dies wird um so deutlicher erlebt, wenn die Menstruation regelmäßig auftritt, was oft eine gewisse Zeit dauert. Jungen erleben diesen Ausdruck ihrer geschlechtlichen Reife, so wird vermutet, eher gelassener. Zumindest suchen sie darüber kaum nach Möglichkeiten des Austausches. Ihre Stellung in der Familie z.B. wird dadurch auch kaum beeinflusst, während bei Mädchen das Eintreten der Menstruation schon für einigen Wirbel sorgen kann. Es wird von nun an vor allem von den Eltern eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Elle an die Verantwortung der Jugendlichen angelegt.

Das Erleben der geschlechtlichen Veränderungen ist ein extrem individueller Prozess. Abhängig ist es vor allem von dem bereits aufgebauten Selbstbild, dem sozialen Umfeld und seinen Umgangsformen, dem Grad an Aufklärung und emotionaler Begleitung sowie vor allem dem Zeitpunkt des Eintretens der Veränderungen (z.B. der Menarche) im Vergleich zu den Gleichaltrigen (Peers). Gerade die Ausbildung sichtbarer Geschlechtsmerkmale, wie in dieser Hinsicht besonders das Wachstum der Brüste bei den Mädchen, wird sehr stark beeinflusst von dem kulturellen Bild, das über Attraktivität in der konkreten Umgebung aber auch in der Gesellschaft generell herrscht. Nicht zuletzt ist es in erheblichen Maße von Bedeutung, welche Möglichkeiten sich dem Jugendlichen bieten, mit seinen nun veränderten sexuellen Bedürfnissen umzugehen, weil hierin auch eine Form des Kennenlernens des veränderten Körpers und seiner neuen Bedürftigkeit besteht. (siehe auch 3.1.3.)

In Hinsicht auf das Selbstvertrauen haben die frühreifen Mädchen und die Jungs, die am längsten eine kindliche Erscheinung beibehalten, die meisten Probleme. (vgl. A. C. Petersen, 1988)

Auch die durch die hormonellen Umstellungen verursachten Erscheinungen der Haut ("Akne") beeinflussen das Selbstvertrauen. Verunsicherungen und emotionale Labilität haben oftmals in dieser Zeitspanne vor allem die Unzufriedenheit mit dem eigenen Spiegelbild zur Ursache. Schließlich bekommt die Frage nach Attraktivität und körperlicher Ausstrahlung eine ganz neue Dimension.

## EXKURS

Der Begriff von Pubertät (heißt übersetzt soviel wie "Mannwerdung") als geschlechtliche Reifung und körperliches Wachstum umfasst damit eigentlich zwei Seiten ein und derselben Medaille, weswegen die vorangegangene Unterteilung in zwei Kapitel einen Akt von Willkür darstellt. Wie natürlich jegliches Extrahieren von natürlichen Erscheinungen problematisch ist.

Weshalb hier aber sogar im eigentlichen Sinne keine zwei Prozesse stattfinden, sondern nur einer, sei kurz erläutert.

Die "beiden" oben geschilderten Prozesse werden ganz natürlich ausgelöst und von den Keimdrüsen gesteuert (dies geschieht über die Absonderung von Östrogenen bzw. Androgenen und erzwingt die Herstellung einer neuen hormonellen Balance). Die Keimdrüsen aber wurden angeregt durch sogenannte gonadotrope Hormone, die die Hypophyse absondert. Die Hypophyse wiederum erhielt ihre "Anweisungen" vom Hypothalamus, einem Teil des Zwischenhirns mit einem Gewicht von nur etwa fünf Gramm, verantwortlich für die Steuerung des lebenswichtigen autonomen Nervensystems und eben der Hypophyse. Die Hypophyse selbst ist nicht größer als ein Kirschkern und wiegt nicht mehr als ein halbes Gramm, steuert aber mit der dosierten "Ausschüttung" acht lebenswichtiger Hormone den gesamten Hormonhaushalt des Menschen.

Für diese komplizierten Vorgänge hat sich eine eigene "Schaltstelle" herausgebildet, die in der Lage ist, zwischen Blutsystem als Transportmittel der Hormone und Nervenzellen als elektrisch arbeitende Schaltzentrale zu vermitteln. Dadurch haben wir hier eine einzigartige und entscheidende Möglichkeit, neuronale und hormonelle Regelprozesse aufeinander abzustimmen. Dafür werden in genau dafür spezialisierten Nervenzellen sogenannte Neurohormone als "Übersetzer" gebildet.

Wann die Pubertät einsetzt, hängt also davon ab, wann der Hypothalamus das Startzeichen dafür gibt. Es wird heute davon ausgegangen, dass die gonadotropen (also auf die Keimdrüsen wirkenden) Hormone ausschließlich durch hemmende Neurohormone aus dem Hypothalamus gesteuert werden. Der Startvorgang ähnelt vereinfacht dem Lösen einer "Bremse". Forscher glauben, dass zum Lösen der "Bremse" ein Mindestkörpergewicht erreicht sein muss, denn theoretisch könnte die Geschlechtsreifung jederzeit ausgelöst werden, da sämtliche dazu nötige Anlagen bereits im Mutterleib komplett ausgebildet worden sind.

Das nichtglandotrope (also nicht auf Drüsen wirkende) Wachstumshormon wird hingegen sowohl von hemmenden (die "Bremse") als auch von Freisetzung anregenden



Neurohormonen des Hypothalamus reguliert und arbeitet deshalb von den hormonellen Auslöse-Prozessen in der Pubertät unabhängig.

Der Zusammenhang besteht aber vor allem darin, dass das Loslösen der "Bremse" sich eben auch auf das Wachstumshormon auswirkt. Es kommt deshalb zu diesem enormen Wachstumsschub.

Die eben beschriebenen Hirnregionen sind Teil des sogenannten limbischen Systems und deren "Ausgang" zum Körper hin. Die limbischen Regionen sind neben diesen Steuerungen vor allem auch für unsere Gefühle zuständig (natürlich aufgrund ihrer Aufgabenstellung innerhalb des endokrinen Systems). Die Zusammenarbeit des Limbischen Systems mit den anderen Hirnregionen ist in unserem Pädagogischen Konzept (*Tausendweg e.V., 1996, S.32-37*) bereits beschrieben.

(vgl. auch Ausführungen in: *Birbaumer & Schmidt, 1991, S. 157 ff*)

Uns scheint ein Nachempfinden der gewaltigen Veränderungen in diesem Alter einschließlich des Verständnisses für diese eine gute Grundlage dafür zu sein, in Beziehung zu bleiben.

Deshalb auch der zusätzliche Verweis: eine übersichtliche Darstellung der einzelnen Reifungs- und Wachstumsprozesse hinsichtlich der Geschlechtsmerkmale findet der interessierte Leser in: *F. Ph. Rice (1975, S.64)*, die Bedeutung gerade der individuellen Unterschiede in den körperlichen Reifungsprozessen werden ausführlich beschrieben von *J.M. Tanner (1962, 1972, 1980)*.

### 3.1.3. Sexualität und Liebe

*"Eine weitere Konsequenz der geschlechtlichen Reifung ist das Sichverstärken sexueller Bedürfnisse. Natürlich kennen auch kleinere Kinder Gefühle körperlicher, erotischer Lust; nach dem Einsetzen der Produktion von Geschlechtshormonen nehmen diese Gefühle jedoch die Formen erwachsenen Empfindens an."*

(*R. Kohnstamm, 1999, S.28*)

Soweit die nüchterne Tatsache dessen, was organisch bedingt ist. Ein Bild für die Gefühlswallungen, von denen Menschen in diesem Alter hin und her gerissen werden, kann es nicht zeichnen. *Turgenev* beschreibt hier die gleichen Bedürfnisse und Empfindungen mit folgenden Worten:

*"Heiß pulste das Blut in mir, und mein Herz war voller Sehnsucht, die süß und lächerlich war. Ich erwartete etwas, empfand eine unerklärliche Scheu, wunderte mich*

*über alles und war zu allem bereit. Meine Phantasie spielte und kreiste unaufhörlich um dieselben Vorstellungen, wie Schwalben in der Morgendämmerung um einen Kirchturm - ich grübelte, trauerte und weinte manches Mal sogar. Aber durch Tränen und Trauer, die bald durch einen klangvollen Vers, bald durch die Schönheit des Abends ausgelöst wurden, brach gleich Frühlingsgräsern das freudige Gefühl des jungen, schäumenden Lebens. ... Mein ganzes Wesen war von dieser Vorahnung, dieser freudigen Erwartung durchdrungen, ich atmete sie ein, sie rollte mit jedem Blutstropfen durch meine Adern ..."*

*(Iwan S. Turgenew, 1985, S.48f)*

Gerade mit dieser vielfarbigen, romantischen Gefühlswelt hat man es zu tun, will man sich auf die Empfindungen vieler Jugendliche verstehen. Die unglaubliche Vielfalt der Tönungen und Abstufungen treten dabei sowohl in den als angenehm als auch in den als unangenehm wahrgenommenen Empfindungen auf. So sind Jugendliche aufgrund dieser Sensibilität natürlich großen Gefühlsschwankungen und Stürmen ausgesetzt. Der junge Goethe (1788) drückte diese Stimmungen so aus: *"Himmelhoch jauchzend, zu Tode betrübt"*, als er das Klärchen ihrem Geliebten Egmont ein Lied von ihren Gefühlen singen ließ.

Eben bahnt sich noch das größte Liebesglück an, und schon übermannt sie der tiefste Liebeskummer.

Darüber kann auch nicht hinwegtäuschen, dass Jugendliche der heutigen Generation viel eher als noch Mitte des vorigen Jahrhunderts (obwohl die 60er Jahre dafür gerühmt werden) sexuelle Erfahrungen sammeln. Diese Tatsache, die durch Statistiken und Studien belegt wird, wird gern als Argument dafür gebraucht, dass die heutige Jugend viel bewusster und offener mit Sexualität umgehe, da sie eine effektivere Aufklärung und eine geringere moralische Bewertung erhält (*alle verfügbaren einschlägigen, aktuellen Untersuchungen der Niederlande, Deutschlands und der U.S.A.*). Leider erfährt man nirgends etwas darüber, was diese Tatsache denn für die Jugendlichen bedeutet und bewirkt. Bekannt ist nur, dass die Frage, wie sexuelle Kontakte befriedigend gestaltet werden können, keine Unterschiede zu früheren Generationen aufweist.

Stellt der Umgang mit der eigenen Sexualität und den sexuellen Bedürfnissen mitunter ein Problem dar, ist das Erleben von Liebe oder Verliebtheit das weit schwerwiegendere Feld für Verunsicherungen.

Geht es bei sexuellen Erfahrungen vor allem auch um das Erleben der neuen Bedürfnisse und nicht nur am Rande um eine Möglichkeit, körperliche und seelische Orientierungen in Einklang zu bringen, birgt das Erleben der die Sexualität auch mit einschließenden Liebeserfahrungen den Stoff in sich, aus dem die Träume vom Menschsein sind. Wärmende Gemeinschaft, ungeahnte Nähe, tiefe Vertrautheit,

kribbelndes Verlangen, Verstanden werden, befriedigende Sexualität und das Kennenlernen seiner selbst sind alles Bedürfnisse, die hier befriedigt werden wollen. Und was ist mit der Neugier?

Glücklich, wem das ganze Feld zur Verfügung steht, wenn er denn die Bedürfnisse danach spürt und mit achtsamen Schritten seine Erfahrungen sammeln kann. Wertvolle Möglichkeiten bieten sich für Jugendliche, mit ihren oft unbestimmten Gefühlen umgehen zu lernen, wenn sie heterosexuelle wie homosexuelle Fantasien, Gefühle und Erlebnisse einfach haben dürfen, und wenn sie sich und ihren Körper auch selbst befriedigen können. Wenn sich ca. 90 % der 12 - 14 Jährigen selbst befriedigen, suchen sie auch danach, was ihnen gefällt oder nicht, und eine Möglichkeit, sich selbst so nah zu sein, bevor sie andere in diese Intimität mit einweihen. (vgl. auch J.J. Conger, 1991) Glücklich auch, wer Liebe erfahren kann als das, was eben jenseits von Wertmaßstäben liegt. Eben als das tiefe Gefühl des Verbundenseins, das nun für den Jugendlichen auch bereithält, tiefer in seinem Innersten zu forschen als es jedes andere Gefühl ihm abverlangen würde. Und plötzlich wird der Akt des *Gebens* so bedeutsam.

Jugendliche üben sich so ganz nebenbei im Geben ein, sie bereiten sich auf ein langsames Verringern des Nehmens vor, ahnen sie wohl ihre nächsten Entwicklungsaufgaben. Wieder glücklich, wer diese Übungen ohne Druck und übersteigerte Anforderungen ausleben darf.

Alles in allem, könnte man denken, hier würde ein wertvolles Instrument ausgepackt, mit dem nun ganz vorsichtig zur großen Aufführung geeilt wird. Wer will da verdenken, wenn unterwegs der Klang probiert wird, so dass dann eine Melodie entstehen kann, ob stürmisch oder leise, die das Leben in seinem Innersten berührt und vielleicht weiter trägt als alles dagewesene.

### **3.2. Hilfe, ich denke formal!**

Etwa zeitgleich mit der beginnenden Pubertät stellen sich bei den Jugendlichen auch andere Veränderungen ein, nicht von selbst, sondern vielmehr als Ausdruck der fortschreitenden Entwicklung des Geistes. Die Art und Weise des Denkens, war sie vorher noch stark an Konkretes und an Handlungen gebunden, stellt sich immer mehr so um, wie wir es als Erwachsene von unserem Denken her kennen. Es erreicht seine höchste Stufe: die Fähigkeit zu formalen Abstraktionen. Dieser Übergang vollzieht sich nicht zwingend auf allen Gebieten (eine Mehrzahl der Erwachsenen erreicht diesen Stand in sehr vielen Bereichen nie), aber er ist charakteristisch für die damit verbundenen neuen Möglichkeiten der Jugendlichen, zu Erkenntnissen zu gelangen und

deren Inhalte entsprechend mit anderen Inhalten zu verknüpfen oder auf andere Situationen auch ohne praktische Durchführung übertragen zu können.

Der Geist entflieht nicht der Wirklichkeit, aber er erobert Regionen, die allein mit praktischen Erfahrungen nicht mehr zu fassen wären, wäre da nicht dieses neue Vorstellungsvermögen. Man denke z.B. an die gesamte Frage nach den Erscheinungen des Kosmos, die vorher bereits von dauerndem und lebhaftem Interesse waren, aber nun ganz "neu durchdacht" werden können.

Die beschriebenen Denkmöglichkeiten unseres formalen Geistes stellen dabei ein Ideal dar, denen individuelle Erfahrungen zugrunde liegen müssen! Alle Ebenen der geistigen Entwicklung treten gleichzeitig in Erscheinung - manchmal sogar in ein und derselben Situation, wenn wir Nichtverstandenes konkret ausprobieren - , so wie auf der Erde alle verschieden entwickelten Lebensformen nebeneinander existieren. Das Bild dieser Entwicklungsprozesse erinnert an die russischen Matrjoschkas.

Selbst das so streng normierte Vorgehen wissenschaftlicher Erkenntnisbildung ähnelt in ganz frappierender Weise diesen Entwicklungsprozessen des menschlichen Geistes. Der wissenschaftliche Empirismus stellt aufgrund einiger weniger Beobachtungen Behauptungen (weil sie ja nur hypothetisch sind) auf, die wiederum mit einigen Untersuchungen auf ihre Wahrscheinlichkeit hin untersucht werden, die jedoch sofort beim Auftreten auch nur einer widersprüchlichen Beobachtung hinfällig werden. Zu vergessen, dass wir eigentlich nur wissen, was wir nicht wissen, sollte uns seit *Sokrates* eigentlich nicht geschehen. Und doch nehmen wir Aussagen der Wissenschaft über die Welt nicht als eben solche Vermutungen an, sondern unterstellen ihnen gern eine gewisse Beweiskraft (die es ja nach eben diesem herrschenden Wissenschafts- und Erkenntnisbild per se nicht geben kann).

Wie anregend mag ein Denken daherkommen, dass diesem vorläufigen Charakter gerecht wird und dabei zu immer neuen Fragen gelangt.

Diese hier geäußerten Gedanken selbst sind (als sogenannte Metakognitionen, also dem Nachdenken über das Denken) Gegenstand der Überlegungen in der Phase des Übergangs von einer konkret-operationalen Logik hin zu einer formalen Logik. Wie erfrischend ist für einen jugendlichen Forscher-Geist zum Beispiel die Beschäftigung mit solchen Themen auf eine Art, wie sie Sofie Amundsen gelingen darf (*Jostein Gaarder, 1998*). Religion erlangt hier neben der vorher eher naturkundlichen Seite eine philosophische Dimension, die vor allem den Sinn des Lebens zu ergründen sucht.

Und wie bewusst sind wir uns darüber hinaus eigentlich der Tatsache, dass wir unsere Welt, so wie wir sie wahrnehmen, konstruieren? (vgl. *P.Watzlawick, 1981 und 1985*) Diese Vorstellungen sind offenbar sogar manchem Wissenschaftler zu formal, als dass er sich darauf einlassen würde! (Oder ist es ein ganz besonderer Autoritätsglaube, der Menschen immer wieder zu "Wahrheiten" treibt?)

Wissenschaftliches Denken in vorher beschriebenem Sinne ist zuallererst mündiges Denken! Mündiges Denken wiederum ist Grundbedingung von Freiheit, wie sie unseren Demokratien zugrunde liegen sollte. Mündigkeit und Freiheit sind aber nicht etwa Zustände, die man erlernen könnte. Nein, diese kann man nur verlieren - für die Preisgabe seiner Autonomie (Zeichen hierfür ist der Wechsel von einer Aktivität zur Passivität).

Dies ist zu beachten, wenn wir den Schritt zum formal-logischen Denken und Schlussfolgern beschreiben wollen, wobei diese Beschreibungen den Darstellungen des Schweizer Psychologen *Jean Piaget* (vgl. hierzu besonders die Gesamtausgabe, Bd.1-10, 1990) derart folgen, so dass daraus Konsequenzen für pädagogisches Tun und eine pädagogische Haltung abgeleitet werden können. [Die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Universitätsbildung wie auch die bildungspolitische Diskussion kehrt gerade die von *Piaget* entdeckten aktiven Anteile des Lernens und der Konstruktivität von Fehlern seit geraumer Zeit (nun schon ca. 70 Jahre) hervor, doch stehen deren Umsetzung noch heute überstarke Ressentiments der pädagogischen Tradition gegenüber.]

## EXKURS

Das Modell *Piagets* zur kognitiven Entwicklung stellt einerseits ein **Stufenmodell** (als Ausdruck der in den jeweiligen Stufen angelegten Strukturen) dar, in dessen Abfolge immer eine höhere Stufe auf eine niedrigere Stufe folgt, ohne dabei diese niedrigere abzulösen, sondern vielmehr zu integrieren (man denke hier z.B. an das Erlernen des Fahrradfahrens als sensomotorische Aufgabe, das aber zu jeder Alters- und Entwicklungsstufe erfolgen kann). In diesem Sinne begreift *Piaget* die geistige Entwicklung auch als aktive Anpassung bzw. Erschaffung (genauer: Akkomodation und Assimilation) immer neuer kognitiver Schemata, die dann in Strukturen kategorisiert und abstrahiert werden. Diese Sicht beschreiben seine **Strukturmodelle** der jeweiligen Entwicklungsstufen. Andererseits impliziert die Vorgehensweise von *Piaget* auch ein **genetisches Modell**, da hier auch Erklärungen dafür gefunden werden können, wie sich Denken und Erkennen entwicklungsgemäß verändern.

*Piagets* Ansatz folgt dabei dem Konzept der **Äquilibration**.

*"Äquilibration heißt Findung von Gleichgewicht. Der Impuls zur inneren Koordination und zum Aufbau immer komplexerer Strukturen erfolgt aus der Erfahrung eines Ungleichgewichtes, Widerspruchs oder kognitiven Konfliktes. Die Entwicklung der kognitiven Strukturen von einem relativ leicht störbaren System zu immer stabileren bezeichnet Piaget als Äquilibrationsprozess."*

(*L. Montada in. Oerter, R. & Montada, L. et al., 1987, S.455*)

In diesem Konzept unterscheidet sich das Lernen rigoros von den Theorien, die eine bloße Widerspiegelung der Außenwelt annehmen (Sensualismus). Hier ist der Mensch vielmehr geistig aktiv und erschafft mit diesen Äquilibrationsprozessen seine Konstruktion von der Welt. Der Mensch ist eben nicht nur kompetent in seinen Wahrnehmungsfähigkeiten, er lernt nicht nur am Erfolg oder durch Probieren, nein, er

besitzt darüber hinaus erkennende Fähigkeiten. Diese **Erkenntniscompetenz** hebt Piagets Konzept der geistigen Entwicklung derart grundlegend ab.

Für Piaget ist Intelligenz ein *"Sonderfall der biologischen Anpassung"* (J.Piaget, 1990, Bd.1, S. 14). Somit ist ein Mensch in der Lage, sich effizient mit seiner Umgebung auseinanderzusetzen. Andererseits beschreibt Piaget Intelligenz auch als *"Gleichgewichtsform, zu der alle [kognitiven] Strukturen hinstreben."* (J.Piaget, 1992 b, S.9), und hebt damit den Entwicklungscharakter der Intelligenz hervor (Äquilibrationsprozesse).

*"Daher existiert für Piaget keine aus einem Guss bestehende und endgültig feststehende Intelligenz, sondern vielmehr eine Folge intellektueller Stadien."*

(H.P. Ginsburg & S. Opper, 1998, S.28)

*"Piaget glaubt, dass Erkenntnis dem passiven Beobachter unzugänglich bleibt."* (ebenda) Sein auf geistige Aktivität beruhender Intelligenzbegriff beinhaltet darüber hinaus eine Orientierung an der sogenannten Bestleistung, zu der ein Mensch in der Lage ist. Die tatsächliche Leistungskraft kann natürlich vorübergehend wie auch dauerhaft als Diskrepanz zwischen **Performanz** (Leistung) und **Kompetenz** (Fähigkeit) erlebt werden, wenn Umstände die potentielle Leistungskraft trüben.

Zurück zum Entwicklungsbegriff. Nachdem lediglich der Säugling noch teilweise abhängig von automatischen Verhaltensmustern ("Intelligenz-Reflexe") ist, modifizieren sich diese Verhaltensstrukturen täglich durch die wachsende Anzahl von Erfahrungen. Zwischen biologischen Faktoren und individuellen Erfahrungen bildet sich ein vielschichtiges Zusammenwirken heraus (vgl. J.Piaget, 1992 a). Durch die "invarianten Funktionen" der Intelligenz, nämlich der **Anpassung** und **Organisation**, die bei allen Spezies existieren, gelingt der Aufbau immer komplexerer kognitiver Strukturen. Ist eine kognitive Struktur erst organisiert (ist also ein zusammengesetztes System vorhanden, das Strukturen höherer Ordnung zu vereinen vermag, um damit dem Leben zu dienen - rein biologisch z.B. die Organisation des Zusammenwirkens verschiedener Körperteile und Abläufe bei Atmung oder Verdauung), wird sie von Prozessen der Anpassung beherrscht. Alle Erfahrungen werden bestmöglich in die bestehenden kognitiven Schemata integriert (**Assimilation**). Aufgrund der Tendenz zur bestmöglichen Anpassung an die Umwelt kommt es darüber hinaus auch zu einer komplementären Form der Anpassung: Die kognitive Struktur selbst passt sich den veränderten Umständen an (**Akkommodation**), wenn die vorhandenen Strukturen eine Assimilation nicht mehr gestatten, weil z.B. unvereinbare Erfahrungen eine erfolgreiche Integration verhindern würden (kognitiver Konflikt, der durch Äquilibration ausgeglichen werden soll). Organisation und Anpassung sind eng zusammenhängende allgemeine Funktionsprinzipien des Lebens, die generell als Tendenz auftreten (versus einfache ererbte Reaktionsmuster) - in kognitiver Hinsicht eben als *"Tendenz, die geistigen Prozesse zu strukturieren und sich in spezifischer Weise der Umwelt anzupassen"* (H.P.Ginsburg & S. Opper, 1998, S.35).

Gerade anhand von typischen "Fehlern", die er bei Kindern beobachtete, und aufgrund seiner qualitativ exakten und umfangreichen Beobachtungen der kindlichen Handlungs- und Denkschemata unterschied er **vier grundlegende Stufen oder Hauptstadien** innerhalb dieser Tendenz zur geistigen Entwicklung, wobei alle diese Stadien unabdingbar durchlaufen werden müssen, weil eines auf das andere aufbaut, niedrigere Stufen allerdings nicht abgelegt werden (s.o. Beschreibung Stufenmodell).

**1. sensomotorische Phase:** Während der etwa zwei ersten Lebensjahre "erwacht" die Intelligenz bereits, nämlich als Möglichkeit für das Kind, sich mit innerlichem Handeln und Denken (im Sinne von innerlichen Repräsentationen z.B. von Gegenständen) lange vor dem inneren Operieren mit Symbolen, Vorstellungen und sogar sprachlichen

Zeichen mit seiner Umwelt intelligent auseinanderzusetzen. Die innere Repräsentation von Handlungen und Gegenständen erlaubt dabei unterschiedlichstes Ausprobieren in verschiedenen Situationen und die damit verbundene systematische Anwendung mehrerer Handlungsschemata, so dass verschiedene Koordinationsleistungen zu einer sogenannten Symbolfunktion führen. Als Markenstein auf diesem Weg sieht Piaget das Erreichen der Einsicht in **Objektpermanenz** (auch gerade unsichtbare Gegenstände sind nicht wirklich verschwunden).

**2. voroperationale Phase:** Dieser Stufe der Entwicklung, die sich etwa vom zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt hinzieht, wird auch gern der Beiname "anschauliche" Phase gegeben. Die Sprache hat sich entwickelt und vermag uns nun einen guten Einblick in die Denkweisen dieser Stufe geben. Hier existieren für das Kind bereits einige kognitive Schemata, die nun zur Erklärung der Erfahrungen herangezogen werden. Dabei kommt es häufig zu **unangemessenen Übergeneralisierungen**. Das sind in die Irre führende Assimilationen, die erst mit ausreichend Erfahrungen zu neuen Schemata führen können (Akkomodation). Das Denken ist auf diesem Niveau unidirektional [*"Der Wind bewegt die Wolke, und die Wolke bewegt den Wind."* (L. Montada in: Oerter, R. & Montada, L. et al., 1987, S.420)]. Wesentlich ist auch der ausgeprägte **Egozentrismus** des Kindes, der ihm anfänglich keine Perspektiven- oder Rollenübernahme ermöglicht. Dies betrifft sämtliche Aspekte des Denkens, zeigt sich aber besonders deutlich in der egozentristischen Wahrnehmung (es ist einem Kind auf dieser Stufe nicht möglich, die Sicht auf einen Gegenstand z.B. aus einem anderen Blickwinkel als seinem aktuellen nachzuempfinden). Weiterhin zeigt uns die kindliche Wahrnehmung auch eine **Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte**, welches am deutlichsten wird im Umgang mit der physikalischen Welt [physikalischer Mengenbegriff, Anzahl, Gewicht, Volumen, Zeitdauer etc. (vgl. hierzu besonders J.Piaget, 1990, Bd.3u.4)] oder anhand der berühmten Versuche zur Klasseninklusion [Unter- und Oberklassen können nicht voneinander unterschieden und erst recht nicht als ineinander verschachtelt wahrgenommen werden (vgl. J.Piaget, 1990, Bd.3, S.213ff)]. Kinder können dann verschiedene Dimensionen nicht gleichzeitig beachten, um sie in ihr Urteil zu integrieren. In Bezug auf die Mengeninvarianz beschreibt Piaget außerdem eine **Zentrierung auf Zustände**, die schließlich eine korrekte Erfassung von Transformationen (z.B. Umschütten von Flüssigkeiten) behindert. Demzufolge ist das Denken in dieser Phase von einer **ingeschränkten Beweglichkeit** gekennzeichnet. Diese führt permanent zu Widersprüchen, die als kognitive Krisen nicht unbedingt bewusst werden müssen, aber ständige Reorganisationsprozesse voroperatorischer Schemata erzwingen. Beinahe täglich ist ein Kind in diesem Alter genötigt, sein gesamtes "Wissen" über den Haufen zu werfen, um einem neuen kognitiven Gleichgewicht zuliebe neue Schemata zu entwickeln.

**3. konkret-operationale Phase:** In der Zeit zwischen etwa dem siebten und dem elften Lebensjahr gewinnen die Handlungen des Kindes wieder eine besondere Bedeutung. Diese Phase ist schließlich von **konkreten Operationen** gekennzeichnet. Hier gelingt zum großen Teil den Kindern die Bewältigung der eben beschriebenen Schwierigkeiten. Aufgrund seines konkreten Tuns ist das Kind in der Lage, sich z.B. einen **Zahlbegriff** zu verschaffen, vor allem von der Einsicht in Zahlenkonstanz, insbesondere auch einen dann möglichen Begriff von den Kardinalzahlen, so dass **Reihenbildung** und Treppenbildung nun gelingen. Klassen können gebildet (**Klassenkomposition**) und Mengen gruppiert werden (**Klassenhierarchie**) (vgl. J.Piaget, 1990, Bd.3, S.213ff). Diese Leistungen stellen eine konkrete additive Verknüpfungsleistung dar (sehr gut mit Geld zu veranschaulichen). Neben diesen additiven Kompositionen sind nun zunehmend auch multiplikative Verknüpfungen (**Multiplikation von Klassen**)

mehrdimensionaler Matrizen (wie z.B. in dem Kinderspiel: Set) und **Seriationen asymmetrischer Beziehungen** (wie z.B. in der Erschließung der Ordnung von Dingen mit mehreren, jeweils Reihen bildenden Charakteristika - anspruchsvoll sind hier letztlich zoologische oder botanische Ordnungsstrukturen, typisch sind Anordnungen mit etwa zwei Serien eigenständiger Dimensionen z.B. Farbe und Größe). Der operatorische Zahlbegriff eint als Synthese die zwei logischen Operationssysteme der additiven Komposition von Klassen und der Seriation von asymmetrischen Relationen (vgl. *J.Piaget, 1990, Bd.3, S.267ff und insbesondere Bd.8, S.61ff*). Weitere Strukturen, die sich nun in ganz neuen Systemen strukturieren sind z.B. das **Konzept von Raum und Zeit, Begriffe der Geschwindigkeit und der Kraft** oder auch das Erkennen **geometrische Invarianzen oder Invarianzen von Gewicht, Substanz, Volumen oder Dichte** (vgl. *J.Piaget, 1990, Bd.4, 7 und 9*). Grundlegend ist der durch operatorisches Vorgehen entstandene Erhaltungsbegriff (Invarianz) für alle Bereiche. Die additive und multiplikative Komposition führt schließlich zu konkret-operationalen Fähigkeiten, die einen wichtigen Teil des geistigen Werkzeugs des Menschen darstellen.

**4. formal-operatorische Phase:** In dieser mit etwa dem zwölften Lebensjahr beginnenden Entwicklungsstufe werden die konkret-operationalen Strukturen (oben:"geistige Werkzeuge") nicht ersetzt, sondern durch einige noch komplexere Systeme von Strukturen ergänzt. Diese Stufe wird zeitlebens niemals vollkommen erreicht werden können, sie stellt ein Ideal dar. Hier ist das Kind oder der Jugendliche nicht mehr auf konkret-anschauliche Informationen angewiesen, will es etwa schlussfolgern, sondern es wird jetzt in seinem Denken ergänzt von spezifischen und systematischen Vorinformationen, die es bei seinen Problemlösungen logisch mit den übrigen Informationen verknüpfen kann. Gerade für den **Aufbau der Kombinatorik** ist diese **Spezifik** und **Systematik** unabdingbar. Gruppen können nun gänzlich **abstrakt** so kombiniert werden, dass folgende systematische Relationen Beachtung finden: **Identität, Negation, Reziprozität** und **Korrelation**. Dabei sind die **zwei Formen der Reversibilität** (Negation und reziproke Operation) von besonderer Bedeutung, die ihr Gewicht erst so richtig ausspielen, wenn wir anstelle der mathematischen Aussagenlogik auf physikalische Phänomene oder Probleme und deren Lösung schauen. Eine empirische Vorgehensweise schließlich (üblich in der heutigen Erfahrungswissenschaft) setzt eine **Variablenkontrolle** voraus, um systematisch alle Möglichkeiten zu überprüfen. Ein weiteres zentrales Kennzeichen dieser Stufe stellt für Piaget das **Erkennen von Proportionen** dar. Erst in dieser formal-operatorischen Phase ist es Kindern überhaupt möglich, komplexe Gleichungssysteme (wie z.B. mit Unbekannten) zu überschauen, weil dazu eine Quantifikation unter Beachtung von Verhältnissen nötig ist, die das Beachten mehrerer Dimensionen und ihrer Änderungswirkungen voraussetzt. Demzufolge ist das komplexe Verständnis von mathematischen Funktionen erst hier nach und nach zu erlangen. Das komplette Erkennen schwer überschaubarer, nicht linearer Funktionen (wie z.B. Exponentialfunktionen) wird den meisten Erwachsenen niemals gelingen können, ohne anschauliche Unterstützung (konkret-operationale) zu erhalten (vgl. *indisches Schachbrettmärchen, nachzulesen auch in: F.Vester, 1994, S.45f*).

Alle Stadien ergänzen sich und schaffen im Anpassungsprozess wie auch im Organisationsprozess immer neue komplexe kognitive Strukturen, und zwar so ,dass ihre Sequenzen in den Lösungsstrategien der Logik ihrer alltäglichen Anforderungen, Widersprüche und Konflikte bestmöglich entsprechen. Jede neue Strategie stellt eine modifizierte und leistungsfähigere Strategie der vorherigen Version dar.

*"Alle Strategien lösen einige Probleme und alle machen in einer gewissen Weise Sinn. Jedes höhere Niveau erlaubt die Lösung einer größeren Zahl und Vielfalt von*



*Problemen, da es einige neue relevante Aspekte der Aufgabe einschließt. Piaget würde sagen: Jede neue Strategie schließt die Elemente der vorhergehenden ein, ist aber differenzierter und gleichgewichtiger als diese."*

*(L. Montada in. Oerter, R. & Montada, L. et al., 1987, S.449)*

Zur Veranschaulichung der Stadien geistiger Entwicklung sei noch folgender Versuch angeführt:

*"Wir stellen Schülern unterschiedlichen Alters die Frage, von welchen Faktoren die Frequenz eines Pendels abhängt, von seinem Gewicht oder seiner Länge. Wir demonstrieren, dass ein kurzer/schwerer Pendel rasch schwingt, ein langer/leichter hingegen langsam. Das Vorschulkind (vor-operatorisches Stadium) neigt dazu, nur eine der beiden Dimensionen zu beachten: es wird sagen, ein kurzer Pendel schwingt schneller, oder es wird behaupten, ein schwerer Pendel schwingt schneller, je nachdem welches der beiden in der Demonstration kombinierten Merkmale es gerade ins Auge fasst.*

*Das Kind der Grundschule (konkret-operatorisches Stadium) kann bereits mehrere Merkmale kombinieren und wird sagen, ein kurzer und schwerer Pendel schwingt schneller (dies kann es ja beobachten), es leistet also eine logische Konjunktion beider Dimensionen, die in diesem Fall allerdings nicht zur korrekten Lösung des Problems führt, da das Gewicht des Pendels irrelevant ist.*

*Der Sekundarschüler (formal-operatorisches Stadium) löst sich von den konkret beobachtbaren Fällen (kurz/schwer und lang/leicht) und sieht dies als zwei von vier möglichen Kombinationen der beiden Variablen Gewicht und Länge, wenn diese je zwei Werte aufweisen. Der Sekundarschüler wird sagen, er könne die Frage erst beantworten, wenn auch die noch nicht realisierten Kombinationen der beiden Dimensionen empirisch geprüft sind, wenn er also auch einen langen/schweren und einen kurzen/leichten Pendel beobachtet hat. Er wird Hypothesen formulieren und sagen, dass vielleicht nur das Gewicht oder nur die Länge oder aber beide Variablen die Pendelfrequenz determinieren."*

*(L. Montada in. Oerter, R. & Montada, L. et al., 1987, S.440f)*

Wir sehen also, dass das Erreichen einer Stufe, auf der formal-logische Operationen möglich werden, konkrete Erfahrungen nicht ersetzt. Eine Entwicklungsstufe charakterisiert sich nach Piaget eben aus Strukturen, die wiederum aus **Handlungen und Denkleistungen** erschlossen werden. Wir sehen auch, dass formal-logisches Denken nicht zwingend alle Aspekte des Lebens gleichermaßen berühren muss. Piaget beschreibt dies als **horizontale Verschiebung** (die gleiche Struktur wird nicht zur gleichen Zeit für unterschiedliche Gegenstandsbereiche realisiert - Zeichen dafür ist nicht zuletzt die unglaubliche Fülle von Beschreibungen Piagets für die unterschiedlichsten Problemfelder).

Formale Logik ist für Jugendliche eine Voraussetzung und Möglichkeit zugleich, sich von konkreten und vorgefertigten Anschauungen zu lösen, um schließlich gänzlich neue, eigene Denkmuster zu entwerfen, die tradierten Vorstellungen zu entfliehen vermögen. Diese kognitiven Voraussetzungen sind letztlich auch mitverantwortlich,

dass Jugend als gesellschaftliche Kraft Erneuerungsprozesse anstoßen und kreative Lösungen herbeiführen kann.

Jugendliche "Motoren" laufen unter Vollgas, sie benötigen einen Gang, den sie einlegen können, um ihren Entwürfen eine Richtung zu geben und nicht einfach nur heißzulaufen.

### 3.3. Ein Hochseilakt - Autonomie und Verantwortung

*"Oh, Jugend, Jugend! Alles erscheint dir gleichgültig, alle Schätze der Welt sind dein Besitz, sogar die Trauer ist dir lieb, sogar der Gram steht dir. Selbstbewusst bist du und keck. >Ich bin, ich lebe<, sagst du, >schaut nur her!< ... Und vielleicht besteht das Geheimnis deines Reizes nicht in der Möglichkeit, alles zu tun, sondern in der Möglichkeit, alles zu denken, was du tun wirst ..."*

*(Iwan S. Turgenew, 1985, S.125)*

Es ist ein Unterschied darin festzustellen, was von Jugendlichen im allgemeinen erwartet wird und was sie zu leisten bereit sind. Beide Seiten treffen mitunter so hart aufeinander, dass dafür das Bild einer Generationenkluft entworfen wurde. In der heutigen Zeit beschäftigen sich zunehmend Menschen mit einer Sichtweise, die diesen "unvermeidlichen" Konflikt als hausgemacht ansieht, da er auf einer Missachtung der Entwicklung Jugendlicher durch Erwachsene (Eltern, Lehrer, Ausbilder, öffentliche Angestellte etc.) zu beruhen scheint.

Es gibt aber nach wie vor kaum einen Bereich im Zusammenleben von Jugendlichen und Erwachsenen, der minder belastet ist. Einerseits wird viel von Jugendlichen erwartet, sie werden teils wie Erwachsene behandelt, was für sie zum Teil auch sicherlich als schmeichelhaft empfunden wird. Andererseits hält der Alltag und auch ihre nächste Zukunft oft keine ausreichenden Möglichkeiten bereit, sich in autonomen Verhaltensweisen zu probieren.

Ganz bewusst leben Jugendliche in der "Zwischenzeit" zwischen kindlicher Abhängigkeit und erwachsener Autonomie. Bei ihren Versuchen, ihrer wachsenden Autonomie Ausdruck zu verleihen, orientieren sie sich trotz vieler Vorurteile in einem erstaunlichen Maße an ihren Eltern (vgl. *Atkinson, 1988*).

Da Jugendliche in der heutigen Zeit zunehmend erleben können, dass ihre Eltern lebenslang Lernende sind, dass sie selber gern experimentieren und offener für verschiedene Lebensstile sind, können sie auch immer mehr erwarten, dass sie in ihren Autonomiebestrebungen weniger als frühere Generationen behindert werden. Allerdings

verwirrt sie eine übergroße Freiheit ebenso, da sie ihnen auch das Gefühl vermittelt, dass sie niemanden mehr etwas angehen.

Sich in Autonomie zu üben, schließt für Kinder und Jugendliche eben nicht aus, von Erwachsenen (vor allem natürlich den Eltern) nicht sich selbst überlassen zu werden.

Ganz natürlich bietet ihnen ihre Umwelt und die darin vorkommenden Erwachsenen ein Schau- und Fühlbild dessen, was für sie nun nach ganz persönlichen Entscheidungen drängt. Diese Orientierung drückt sich dabei in einem Bereich besonders stark aus, beschreibt er doch konsequent den Weg zur Autonomie und der damit verbundenen Zunahme an Verantwortung. Das ist die Entwicklung der Moral. Dabei müssen die moralischen Vorstellungen des Einzelnen nicht notwendigerweise autonom werden (die wenigsten Erwachsenen können sich eine wirklich autonome Moral leisten - vgl. auch das berühmte Milgram-Experiment, *S. Milgram, 1974* oder die Forschung nach dem 2. Weltkrieg über den autoritären Charakter, z.B. *T.W. Adorno et al, 1968*), wichtig ist vielmehr der Charakter der Moralentwicklung. Letztlich ist dies eine lebenslange Aufgabe, mündet sie doch unter Umständen in universelle moralische Einsichten, die wir dann mitunter auch als Weisheit erfahren können.

## EXKURS

Die Vorstellungen von der Entwicklung der Moral wurden vor allem durch die Arbeiten Jean Piagets (vgl. *Jean Piaget, 1954*) beeinflusst bzw. initiiert und angeregt. Nach Piagets Stufenmodell (vgl. auch Exkurs im Abschnitt 3.2.) entspricht auch die Entwicklung der Moral in all ihren Entwicklungsstufen seinem Äquilibrationskonzept. D.h. es werden auch hier, analog der Intelligenzentwicklung bzw. involviert in diese Entwicklung, Prozesse der Assimilation und Akkomodation dazu führen, dass mit steigender Zahl der Erfahrungen immer wieder ein Gleichgewicht zwischen verinnerlichten Schemata (hier moralische Urteile) und den konkreten Erfahrungen aufgebaut wird.

Jean Piaget hatte in seinen Untersuchungen zwei Stufen des moralischen Bewusstseins beobachtet (allerdings betrachtete er hierbei nur Kinder bis zum zwölften Lebensjahr). Er unterschied ein erstes Stadium, das der sogenannten **Heteronomie**, von einem darauffolgenden Stadium der moralischen **Autonomie**. Er sah diese beiden Stadien in Äußerungen und Wissen über Regeln von Kinderspielen manifestiert sowie in Urteilen über Gerechtigkeit.

Im Stadium der Heteronomie werden Regeln durch Autoritäten gesetzt und als unabänderbare Gesetze angenommen. Abweichungen können von den Autoritäten bestraft werden. Die Entscheidung über gut oder böse oder ungerecht liegt ebenfalls in der Hand der Autoritäten. (Zumindest in den Studien Piagets von 1934 waren diese Befunde so feststellbar, setzen sie doch auch einen autoritären Umgangsstil innerhalb der Familie voraus.)

Mit Beginn des Schulalters werden Zweifel und Widersprüche zur Realität. Der Rahmen für persönliche Erfahrungen, aber auch die Kontakte mit abweichenden Regeln in anderen Familien nehmen zu. Und die Intelligenzentwicklung ist in das Stadium der

konkreten Operationen eingetaucht, d.h. für das Kind werden Dinge konkret überprüfbar. Tradition und Autorität als Begründung für Regeln werden nach und nach ersetzt von verabredeten Regeln oder Selbstverpflichtungen in definierten Gruppen. Mit etwa neun bis zehn Jahren haben Kinder eine Einsicht erlangt in den Sinn von Übereinkünften in der Gemeinschaft. Urteile über Gerechtigkeit schließen zunehmend die ganze Situation in die Bewertung ein, da nun auch schon eine Perspektivenübernahme gelingt. Dies alles sind nach Piaget Zeichen für den Aufbau einer moralischen Autonomie.

Der Unterschied zwischen moralischer Heteronomie und Autonomie liegt für Piaget in der Ausrichtung der Achtung. Heteronomie verlangt vom Kind eine **einseitige Achtung**, Autonomie beruht auf **gegenseitiger Achtung**.

*Lawrence Kohlberg* erweiterte sein Interesse auf Menschen über 12 Jahre und setzte damit die von Piaget begonnene Erforschung der Moralentwicklung fort. Er interessierte sich aber weniger für die moralischen Entscheidungen, als vielmehr für die diese Entscheidungen begründende Argumentation. Er verwendete für die Beschreibung seiner Beobachtungen wie Piaget ein Stufenmodell der Entwicklung, das nun für die gesamte Lebensspanne gültig sein sollte. (vgl. hierzu vor allem: *L. Kohlberg, 1995*)

Darüber hinaus interessierte ihn vor allem, weshalb es zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln derart große Diskrepanzen gibt. (vgl. insbesondere: *L. Kohlberg & D. Candee, 1984*)

Kohlbergs Modell umfasst drei Stadien, die mit jeweils zwei Stufen beschrieben werden. Es ist eine Beschreibung eines lebenslangen Entwicklungsprozesses, in dem die Stufen aufeinander folgen können, aber nicht müssen! Vorangegangene Stufen werden dabei ebensowenig "abgelegt" (sondern unter Umständen in die höhere Stufe hineingearbeitet), wie das Erreichen einer bestimmten Stufe an dem Erreichen eines bestimmten Lebensalters festgemacht werden kann. Sämtliche Stufen existieren in der gesamten Lebensspanne nebeneinander (es ist gut möglich, in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Urteile zu treffen), ihre Relationen zueinander zeichnen dabei eine Karte des moralischen Entwicklungsstandes. Es zeigt gleichzeitig auf, welche potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten existieren und lässt auch zu, sich ein Bild darüber zu machen, an welchen Grenzen moralische Entwicklung zum Stoppen kommt.

Das erste Stadium beschreibt Kohlberg als **präkonventionelles** oder **vormoralisches Niveau**. Die erste Stufe ist hierbei deckungsgleich mit Piagets Stufe der Heteronomie. Moralische Entscheidungen werden mit drohenden Strafen und Autoritäten oder mit eigenen Interessen begründet. Auf der zweiten Stufe rücken eigene Bedürfnisse in den Vordergrund und es werden Situationen und Menschen instrumentalisiert. Das Prinzip heißt hier z.B. "Eine Hand wäscht die andere." Die kognitive Leistungsfähigkeit und die Fülle der Erfahrungen erlaubt, bei Weiterbestehen der Autoritätsgefüge, sich "durchzuschlängeln".

Kohlberg hat für das zweite Stadium den Begriff eines **konventionell-konformistischen Niveaus** gewählt. Hier ist die Anpassungsfähigkeit zu voller Blüte gelangt, es findet eine Orientierung an wichtigen Partnern (Angehörige, Freunde) und dem bestehenden Gesellschaftssystem statt. Im Vordergrund steht die Tendenz zur Erhaltung. Auf Stufe III beschränkt sich diese Tendenz noch auf die engeren Sozialbeziehungen, mit dem Erreichen der Stufe IV erweitert sich die Orientierung auf übergreifende Systeme wie Staat und Religion. Es existiert eine verinnerlichte Verpflichtung, gegebene Rechts- und Ordnungssysteme einzuhalten. Gehorsam gegenüber tradierten Werten schließt dabei Ansätze von Gerechtigkeit und Gegenseitigkeit mit ein, sofern sie das bestehende System nicht gefährden. Der

Egozentrismus hat sich dem gesellschaftlichen Bezugsrahmen angepasst, existiert aber uneingeschränkt weiter.

*"Auf dem **postkonventionellen Niveau** wird erkannt, dass das System in seiner je gegebenen Form nicht unwandelbar ist, es wird nicht mehr fraglos als richtig und verteidigungswert angesehen. Es ist ein Bemühen festzustellen, Prinzipien und Werte zu definieren, die unabhängig sind von der Autorität einzelner Gruppen oder Personen und der eigenen Identifizierung mit diesen. Der Egozentrismus wird auf diesem Niveau grundsätzlich überwunden."* (R.Oerter, L.Montada et al, 1987, S.753)

Dabei ist die Stufe V geprägt von Einstellungen, die die Systeme als Gesellschaftsvertrag verstehen. Es treten oft Vorstellungen auf, die den Wunsch nach z.B. Wohlergehen für alle in sich tragen. Gleichzeitig sind ab dieser Stufe wirklich demokratische Entscheidungsfindungen möglich. Das Empfinden von Gerechtigkeit hat eine neue Dimension erlangt (z.B. Menschenrechte, Naturschutz, Sterbehilfe-Dilemma etc.). Die Stufe VI ist in der Realität kaum zu finden. Hier haben Menschen das Bemühen, sich allgemeingültigen ethischen Grundsätzen unterzuordnen. Diese sind äußerst abstrakt, konkrete Normen sind nicht mehr von Bedeutung. Jederzeit sind alle Handlungen, Entscheidungen, Urteile etc. revidierbar, da sie mit jeder Änderung an Wissen, Erfahrung oder Interessen oder Veränderungen der Situation neu hinterfragt werden. Eine Maxime dieser Stufe ist z.B.: *"Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte."* (I.Kant, 1786)

Welche Begrenzungen Jugendliche erleben, wenn sie nach neuen moralischen Kriterien suchen oder in bestimmten Situationen autonome und universelle Prinzipien der Gerechtigkeit erahnen, hängt ganz entscheidend davon ab, wie sehr Erwachsene und die konkret erfahrbare Gesellschaft Grenzen errichten und wie diese Grenzen beschaffen sind. Eine Entwicklung zu moralischer Autonomie, ja selbst zu einfachster demokratischer Grundhaltung, aber vor allem zu Empfindungen allgemeiner moralischer Prinzipien setzt in erster Linie das Erleben von Freiheit im Denken und Handeln voraus (nicht Eingrenzung und nicht Grenzenlosigkeit - sondern Freiheit).

Moralisches Handeln ist nicht mit moralischem Denken deckungsgleich. Jugendliche Empfindungen werden aber gefüttert von moralischen Handlungen der sie umgebenden Personen im Alltag, nicht von deren theoretischen Ansprüchen.

Besonders deutlich wird dies durch die unvorstellbare Neigung zu Gehorsam im Milgram-Experiment, in dem zufällig ausgewählte Versuchsteilnehmer für einen "Lohn" von vier Dollar den Anweisungen eines Versuchsleiters gehorchend einen Lehrer spielten, der wiederum Schülern bei falschen Lösungen oder fehlenden Antworten auf simpelste Aufgaben als Strafe gestaffelt Stromstöße verabreichen sollte. 92% der Versuchsteilnehmer waren gehorsam und verabreichten (in Wirklichkeit vorgetäuschte) Stromstöße für das "Vergehen" falscher Antworten der (die Schüler vortäuschenden) Mitarbeiter. Dabei begannen die Stromstöße bei 15 Volt und steigerten sich um jeweils 15 Volt bei Fehlern. Das Ende der Apparatur war bei 450 Volt erreicht (tödliche Gefahr!) und die einzelnen Schockstufen waren an den Apparaten sogar auf ihre Gefahr

hin gekennzeichnet. 65% der Versuchsteilnehmer verabreichten ihren "Schülern" diesen höchstmöglichen Stromschlag, obwohl die Schüler realistisch ihre Qualen vortäuschten, sogar Gesundheitsschäden erkennen ließen und sie darüber aufgeklärt wurden, dass die Stromstöße durchaus tödlich sein können. Es zeigte sich, dass der geäußerte Auftrag des Versuchsleiters ("Bitte führen sie das Experiment unbedingt bis zu Ende fort!") und sein Äußeres (weißer Kittel) genug Autorität ausstrahlte, um diesen Gehorsam hervorzurufen. (vgl. S.Milgram, 1974)

Nahezu 100% der Menschen reagieren bei Berichten über dieses Experiment mit der Überzeugung, dass sie das nicht getan hätten. Das kennzeichnet die Diskrepanz zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln.

Beruhigend ist es gerade nicht.

### 3.4. Wer bin ich, wie will ich sein?

*"Die Anerkennung, die dir einer zollt, den du verachtest, ist eine Beschimpfung."*

(A. de Saint-Exupéry, 1999, S. 24)

Unsere jugendlichen Kinder verlangen von uns Erwachsenen eine gnadenlose Aufrichtigkeit, wollen sie doch daran ihre Maßstäbe überprüfen und ihre Lebensinstrumente stimmen. Natürlich haben sie keine Zeit und Muße, sich mit unseren Problemen auseinanderzusetzen, oder mit dem, was wir für unser Leben alles geplant hatten. Es geht ihnen lediglich darum, sich und ihren Platz im Leben zu finden. Und das verlangt ihre ganze Aufmerksamkeit, von der sie glücklicherweise auch kaum abzulenken sind.

*"Welch geheimnisvolle Ahnenreihe haben wir doch: glühende Lava, Sternenmasse, eine erste Zelle sind Keime des Wunders, dem wir entstammen. Langsam sind wir soweit gestiegen, dass wir Symphonien schaffen und Sterne wägen. ... Unser Werden ist noch nicht vollendet, solange wir Hunger spüren. ... Darum müssen wir uns unserer selbst und der Welt bewusst werden."*

(A. de Saint-Exupéry, 1999, S. 139)

Dieses Sich-Selbst-Bewusstwerden ist vielleicht *das* Thema der Menschen überhaupt. In der Zeit der Jugend ist es vielleicht sogar so gewaltig, dass daneben sämtliche anderen Themen verblassen. In jeder Lebensphase steht die Entwicklung des Ich im Mittelpunkt, in der Lebensphase von Kindern und Jugendlichen muss das Ich extreme

Veränderungen integrieren (biologische, soziale, kognitive etc.). Den Einklang herzustellen zwischen dem *Selbst* und der *Umwelt* ist die Aufgabe.

Dabei gibt es in dieser Phase des Lebens genügend Anlässe zu Krisen, da nicht alle Ebenen gleich schnell wachsen und da diese Krisen durchaus Auslöser für Lernprozesse sind, wenn sie denn nicht negiert werden.

Die emotionale Facette dieses Lebensabschnittes ist geprägt von der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, es ist sozusagen das zentrale Thema dieses Alters. Eine sich daran anschließende Auseinandersetzung berührt den Umgang mit Intimität.

Mit diesen Themen der Entwicklung von Identität und Intimität bzw. der Entwicklung des Ich generell beschäftigte sich *Erikson* sehr ausführlich (vgl. *E.H.Erikson, 1968 und 1995*).

## EXKURS

*Erikson* beschreibt aus psychoanalytischer Sicht eine Ich-Entwicklung, die, in Überarbeitung von Freuds Annahmen, ihre hauptsächliche Stütze in der Vermutung besitzt, dass für eine erfolgreiche Entwicklung des Ich eine Abfolge von zu bewältigenden **Krisen** durchlaufen werden müsse (vgl. *E.H.Erikson, 1995*).

Diese Krisen besitzen jeweils zwei Pole, zu einem der Pole muss eine Tendenz erfolgen. Erst dann könne eine weitere Krise erfolgreich bewältigt werden. Fehlt die Bewältigung oder war sie nicht erfolgreich, wird der Mensch zeitlebens auf diese Stufe zurückgeworfen und bleibt bei diesem Thema spezifisch verletzbar. So ist es z.B. möglich zu erklären, warum Erwachsene mit gefestigtem Status trotzdem permanente Sorgen um die Sicherung ihres Überlebens haben, oder warum Liebe zwischen Partnern zur Klärung von Abhängigkeitsverhältnissen missbraucht wird.

Anhand der verschiedenen Möglichkeiten, aus diesen Krisen hervorzutreten, Lösungen zu finden, können sich auch die verschiedensten Möglichkeiten von Entwicklungsverläufen ergeben. Auf jeder Stufe (insgesamt beschreibt Erikson acht Stufen) gibt es zentrale Themen, die jeweils mit zwei entgegengesetzten Polen in Auseinandersetzung geraten, so dass deswegen mit Erreichen einer Stufe auch von der Beschäftigung mit einer Krise gesprochen wird.

Grundtendenz ist das immanente Wachstum eines jeden Organismus.

*"Jede Komponente kommt zu ihrer Aszendenz, trifft auf ihre Krise und findet gegen Ende des erwähnten Stadiums ihre endgültige Lösung, in Weisen, die hier beschrieben werden sollen. ... Jedes Stadium wird zu einer Krise, weil beginnendes Wachstum und Bewusstheit in einer neuen Teilfunktion mit einer Verschiebung in der Triebenergie einhergehen, und außerdem auch eine spezifische Verletzlichkeit in diesem Teil verursachen."* (E.H.Erikson, 1968, S. 94)

Die von *Erikson* beschriebenen Stufen (*Havighurst, 1972*, nennt vergleichbare Stufen auch **Entwicklungsaufgaben**) beinhalten folgende Gegensatzpaare (in Klammern stehen dabei die Zeitabschnitte, in denen meist die Auseinandersetzung erfolgt): **Vertrauen/Misstrauen** (Säugling), **Autonomie/Scham und Zweifel** (frühe Kindheit),

**Initiative/Schuldgefühle** (Vorschulkindheit), **Tätigkeit/Minderwertigkeitsgefühle** (Grundschulalter), **Identität/Identitätsverwirrung** (Jugend), **Identität und Intimität/Isolierung** (Jugend und frühes Erwachsenenalter), **Schöpferische Tätigkeit/Stagnation** (Erwachsenenalter), **Integrität/Verzweiflung** (Alter).

Stellt man sich eine erfolgreiche Bewältigung aller dieser von *Erikson* beschriebenen Krisen vor, dann haben wir folgende Akzente und zentrale Themen beim lebenslangen Aufbau einer befriedigenden Identität beobachtet, die uns wieder eng in Zusammenhang mit dem Potential menschlicher Entwicklung bringen:

Vertrauen schafft **Hoffnung**, Autonomie lässt den **Willen** zu, Initiative fördert **Entschlusskraft**, Tätigkeit führt zu **Kompetenz**, Identität schafft **Treue**, Identität und Intimität ermöglichen **Liebe**, schöpferische Tätigkeit fördert **Führsorge**, Integrität ist Voraussetzung für **Weisheit**.

In diesem Sinne einen Lebenslauf zu betrachten, führt zu ganzheitlichen Erfahrungen mit Entwicklungsverläufen. Es ist dabei bedeutsam, sich von vorgefertigten Mustern zu lösen, das ausdrückliche Nebeneinander der verschiedenen Stufen zuzulassen (auch Kinder lieben schließlich) und wahrzunehmen, dass es in verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedliche zentrale Themen geben kann.

In der Zeit der Adoleszenz ist das zentrale Thema offensichtlich die Findung (oder Bewahrung?) der Identität.

*Erikson* plädierte für ein "psychosoziales Moratorium" (hier als Aufschieben von Verantwortung gemeint). Es ist *"nach Erikson wichtig, dass die Jugendlichen experimentieren und - ohne große gesellschaftliche Verantwortung und ohne die Verpflichtung, für den eigenen Lebensunterhalt aufkommen zu müssen, - ihre Erfahrungen machen können."* (R.Kohnstamm, 1999, S. 63)

Wie erfahren Jugendliche Identität?

Ein garantierter Auslöser einer Erikson'schen Krise sind die bedeutsamen biologischen und kognitiven Veränderungen. Sie zwingen die Jugendlichen, mit den damit einhergehenden Verunsicherungen umzugehen, bis sie ein neues Bild von sich aufgebaut haben.

In der Adoleszenz sind Ich-Ideal und Selbstbild etwa gleichwertig in der Beurteilung der eigenen Person, des Lebensstils und der Einstellungen. Die Vorstellung davon, wie man gerne wäre spielt also zu gleichen Teilen in die fortschreitende Entwicklung des Ich hinein, wie die Vorstellungen von sich selbst zum jetzigen Zeitpunkt.

Das Selbstbild ist in starkem Maße von kognitiven Fähigkeiten abhängig, z.B. von der Fähigkeit zur Selbsterkenntnis. Diese Selbstreflexionen gelingen immer differenzierter und werden zu einer befriedigenden Beschäftigung mit sich selbst. Die Möglichkeiten, sich selbst nun auch in abstrakten Formen und Kategorien wahrzunehmen, eröffnet den Jugendlichen Türen zu immer neuen Überlegungen, deren Gegenstand sie selbst sind.



Das Selbstbild besteht aus allem, was man über sich selbst weiß und denkt. Hier stehen unendliche Variationen zur Verfügung, Wahrnehmungen und Wissen immer neu zu kombinieren und mit seinen Gefühlen in Einklang zu bringen.

Kein stärkeres Motiv gibt es im Leben, als in dieser Zeit, sich je wieder so intensiv mit komplexen Systemen in derart kybernetischer Form auseinanderzusetzen. Niemals vorher und wahrscheinlich auch nicht später ist der Mensch so sensibel für ökologische Fragen. Das ausdauernde Beschäftigen mit einer sich ständig ändernden Welt und einem sich fast ebenso ständig ändernden Ich führt offensichtlich gerade in diesem Lebensabschnitt dazu, vernetzte Systeme verstehen zu wollen. Hier findet Kybernetik statt!

*"Kybernetisches Lernen heißt ... Lernen mit dem Organismus und nicht gegen ihn."*

*(F. Vester, 1994, S.148)*

Für den jungen Menschen werden nun Betrachtungen möglich, die den engen Horizont sprengen können und ein Wechselwirken über alles vorher Vorstellbare hinaus mit einbeziehen. Das kann nicht nur als spannend oder anspannend sondern schließlich auch als entspannend empfunden werden, wenn das so wichtige Bedürfnis nach Selbstfindung Befriedigung erfährt.

Das Ich-Ideal setzt wiederum auch die Fähigkeit des hypothetischen Denkens voraus. Wieder sind unendliche, theoretische Möglichkeiten so gegeneinander abzuwägen, dass wir durchaus davon sprechen können, dass hier kybernetische Denkstrukturen gefordert sind. Einfache Kausalattributionen sind hier viel zu eng und linear, um der Vielfalt der potentiellen Möglichkeiten im Denken eines Jugendlichen gerecht zu werden.

*"Die statischen, starren Systeme sind immer von Menschen erdachte theoretische Systeme: Dokumentationssysteme, Klassifizierungssysteme, Ordnungssysteme, mathematische Systeme usw. Die Systeme der Realität, aus denen unsere Welt besteht, sind die dynamischen. Dynamische Systeme tragen sozusagen das Programm zu ihrer eigenen Veränderung in sich. Sie sind eine Gesamtheit verschiedener Einheiten in Wechselwirkung, ein Wirkungsgefüge. Damit bekommt ein solches System den Charakter einer lebendigen Individualität, die durch innere und äußere Kommunikation, durch einen Informationsfluss zu einer dynamischen Struktur organisiert sind."*

*(F. Vester, 1994, S.20)*

Hier setzt ein Verstehensprozess mit gänzlich neuer Qualität ein. Wer bin ich? Warum bin ich? Wozu bin ich?

Doch gerade die Beschäftigung mit dem Ich-Ideal verläuft weniger bewußt logisch, als dass sie stark emotionale Aspekte mit sich führt. Ein Vorbild muss eben auch wirklich zur Verfügung stehen, will ich mich daran orientieren. Hier spielen die etwa Gleichaltrigen die größte Rolle. Schließlich muss jederzeit eine Identifizierung mit diesem Ideal möglich sein, da darf es nicht zu weit weg sein.

Im Gegenteil: sind Selbstbild und Idealvorstellung zu weit voneinander entfernt, leidet hierunter das Selbstwertgefühl und die Selbstachtung. Dabei spielt allerdings auch eine wesentliche Rolle, welches Bild der Jugendliche von seinen Kompetenzen besitzt oder welche Kompetenzerwartung er hegt.

Diese hypothetischen Beschäftigungen mit sich selbst sind nach *Susan Harter (1990)* nicht nur erst im Jugendalter überhaupt möglich (kognitive Voraussetzungen), sondern hauptsächlich *das* zentrale Thema dieses Lebensabschnittes auf dem Weg zur Identitätsfindung.

### **3.5. Freundschaft und Elternhaus. Spiegel oder Hindernis füreinander?**

*"Als ich vierzehn war, war mein Vater so blöd, dass ich seine Anwesenheit kaum ertragen konnte. Mit einundzwanzig stellte ich mit Erstaunen fest, wieviel er in den zurückliegenden sieben Jahren dazu gelernt hatte."* (Mark Twain, zitiert nach

*R.Kohnstamm, 1999, S.218)*

Es ist eine wunderbare Eigenart der Eltern, der (jugendlichen) Kinder und deren gleichaltriger Freunde, dass sie nicht nur einen Teil ihres Lebens gemeinsam verbringen, sondern dass sie gemeinsam an- und miteinander reifen und wachsen. Die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern - egal wie alt - ist im allgemeinen von lebenslanger Dauer und in ihrer Art und Weise einzigartig. Sie ist mit keiner anderen Beziehung zu vergleichen.

Und genau das tun Jugendliche auch nicht (ihr Verhältnis zu den Eltern in die Waagschale zu den Beziehungen zu Gleichaltrigen zu werfen), wenn sie nicht von den Eltern in die Enge getrieben werden.

Allerdings haben Kinder von Eltern mit autoritärem bzw. verwehrlosem Erziehungsstil eine intensive emotionale Bindung zu ihren Eltern nie aufbauen können (wie es umgekehrt auch für deren Eltern gilt), so dass ein Verlust der Beziehung zu den Eltern kaum als konkrete Belastung empfunden wird. In Problemsituationen in den gleichaltrigen Bezugsgruppen haben sie dann aber auch keinerlei Unterstützung von der Familie zu erwarten, so dass sie oftmals nun beginnen, ihre emotionale Isolation zu

begreifen, die sie meist ein Leben lang begleiten wird. Sie benehmen sich dann vielleicht zeitlebens wie *"jene Kinder, die seit langem falsch behandelt wurden und nun jeden Berührungsversuch zuerst einmal mit Abwehr beantworten."* (R.Wild, 1996, S.211)

Aus der Sicht vieler Eltern scheint die Beziehung zu Gleichaltrigen in einem bestimmten Alter die Beziehung zu den Eltern abzulösen. Bei genauerem Hinsehen scheint dies zumindest *quantitativ* zu stimmen. Jugendliche verbringen wesentlich weniger Zeit mit ihren Eltern als noch einige Jahre zuvor. Allerdings sagt dies nichts über die *qualitativen* Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung. Sicherlich müssen sich Jugendliche in gewissem Umfange damit auseinandersetzen, sich von ihren Eltern loszulösen (das gelingt den meisten eigentlich fast unbemerkt), aber die Qualität ihrer Beziehung zu den Eltern ist für Jugendliche aus verschiedenen Gründen enorm wichtig. (vgl. J.J.Conger, 1991)

Schließlich müssen nun auch Eltern ein altes Spiel wieder neu erlernen, diesmal aus dem veränderten Blickwinkel als Elternteil: das Spiel von Distanz und Nähe. Hier können sie sich wunderbar in die vielen, vielen Balanceakte ihrer jugendlichen Kinder hineinfühlen, wenn sie sich denn auf diese Balance einlassen.

### 3.5.1. Das Elternhaus

*"Vor fünf Jahren war sie nur eine Mutter, jetzt ist sie ein Mensch."*

*(Fünfzehnjährige, zitiert von J.J.Conger, 1991)*

Es ist von besonderer Bedeutung, dass sich die Erwachsenen, die mit Jugendlichen und Kindern zusammenleben, sich selbst für die Entwicklung ihres inneren Selbst offenhalten und dabei besondere Sorgfalt verwenden, damit die Spontanität ihrer Kinder in dieser Zeit nicht aufgrund von Missverständnissen verlorengeht.

In Abschnitt 4.11. versuchen wir kurz zu beschreiben, wie wir denken, dass es möglich ist, Eltern dabei in die Wachstumsprozesse einzubeziehen.

*Wie können wir, die wir schon >er-wachsen< sind, lernen, Wachstumsprozesse wahrzunehmen und in unseren Umgang mit Kindern einzubeziehen? Als Eltern sind wir häufig verwirrt ..."* (R.Wild, 1996, S.219)

Es ist ausgesprochen beruhigend, dass Jugendliche Generation für Generation in ihren Ansichten und Verhaltensweisen mit denen ihrer Eltern divergieren. So bleibt die Welt nicht stehen!

*"Eltern bleiben wichtig, auch wenn ihre Kinder im Jugendalter nach und nach immer selbstständiger werden. ... Zum ersten hat dies, auch wenn es paradox anmutet, damit zu tun dass sie diejenigen sind, von denen sich die Jugendlichen lösen müssen. ... Zum zweiten spielen die Eltern bei den drei persönlichkeitsbildenden Prozessen - dem Aufbau eines starken Ich, eines möglichst positiven Selbstbildes sowie eines integrierten Identitätsgefühls - eine wichtige Rolle. Und zum dritten stellen die Eltern einen so wichtigen Teil des sozialen Umfeldes des Jugendlichen dar ... "*

*(R.Kohnstamm, 1999, S.199)*

Einen Aspekt, den die gegenwärtige Forschung nach unserem Wissen nicht berücksichtigt, ist die Tatsache, dass (in den allermeisten Fällen) eine Beziehung zwischen Eltern und Kind ein Leben lang bestehen bleibt, und darum eine Eigenschaft besitzt, Krisen, Dramen, Höhen und Tiefen und selbst Entfremdung zu überstehen ohne ihren Wert zu verlieren. Eine Familie bietet Jugendlichen eine Erfahrung darin, dass eine Gruppe von selbst unterschiedlichsten Menschen in der Lage sein kann, seine Probleme ohne Aufgabe der Gruppe oder seiner Identität zu lösen.

Jugendliche, die eine Nähe zu ihren Eltern haben können, genießen den Vorteil, Probleme mit Gleichaltrigen, in der Liebesbeziehung o.ä. bei den Eltern ein Stück weit abzugeben und in dieser Beziehung emotionale Kraft zu tanken.

Jugendliche mit einer ausschließlichen Orientierung an Gleichaltrigen vermissen meist die alternative Zuwendung durch die Eltern, da diese Eltern die Jugendlichen meist sich selbst überlassen.

Behandeln sich Eltern und Kinder gegenseitig als Mensch (und nicht als "Funktionsträger"), dann erkennen beide gern das Einzigartige ihrer Beziehung.

### **3.5.2. Die Gleichaltrigen**

Die Gleichaltrigen nehmen im Jugendalter einen bedeutenden Platz ein. Das ist der natürliche Gang des Lebens.

Jugendliche sind damit beschäftigt, ihren Egozentrismus zu überwinden. Dazu braucht man Erfahrungen in Gruppen. Möglichst viele Erfahrungen. Und möglichst auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Gruppen, mit unterschiedlichem Grad an

Zusammenhalt und unterschiedlichem Grad an Organisiertheit und Konformität. Es existiert ein Unterschied zwischen der Gruppe der Schüler einer Klasse, der Gruppe in der Nachbarschaft oder z.B. der Gruppe von Ravern, Hip-Hop, Ökos, Skins, Hooligans, Skatern, Net-Surfern etc.

Die Orientierung an verschiedensten Gruppen (oft gleichzeitig) unterstützt einesteils das Zugehörigkeitsgefühl - man ist so einer oder so einer - und damit hilft es eindeutig, der eigenen Identität auf der Spur zu bleiben, andererseits fordert es das logische Denken der Jugendlichen heraus - bei den Gruppen handelt es sich schließlich um *Kategorien*, die den Beziehungen der Logik gehorchen.

Das ist mathematische Logik die den ganzen Menschen einschließt! Uns ist kein Jugendlicher bekannt, der anhand dieser Thematik nicht die Prinzipien von *Nicht, Und, Oder, Und/Oder* (logische Verknüpfungen) begriffen hätte!

In der Gruppe der Gleichaltrigen werden Jugendliche schließlich auch ihre Partner finden.

Wer sich an seine Jugend gern erinnert, wird auch daran denken wollen, wie wichtig die gleichaltrigen Freunde waren. Wie wertvoll es ist, wirklich mit seinen Sorgen verstanden zu werden.

Schließlich halten die Gleichaltrigen den Jugendlichen sozusagen einen Spiegel vor. Wie kann man sonst herausbekommen, wie man auf andere wirkt, oder wie eigene Ansichten aus dem Munde anderer klingen? Jugendliche können sich aneinander reiben, ohne sich wirklich im Innersten abzulehnen. Diese Garantie haben sie bei Erwachsenen oft nicht.

## 4. Beschreibung unseres Ansatzes für eine Sekundarstufe

### 4.1. Was kann Schule leisten?

Wir brauchen nicht die Akrobatik eines Lehrers, der die Kinder fesseln kann, etwas zu lernen, was er ihnen bieten kann!

*"Nicht zuletzt werden die Kinder in uns Lehrern klar fühlen, ob wir ihnen Handlungsfreiheit vor allem darum gewähren, weil wir dadurch ihren Verstand schärfen wollen, oder ob es aus einem tiefen Respekt ihrer wirklichen Bedürfnisse geschieht."*

*(R. Wild, 1996, S.156)*

Wir brauchen vielmehr ausreichend Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, dass sie ihrem Curriculum des Lebens folgen können. Dazu bedarf es der aktiven Aufmerksamkeit der erwachsenen Begleiter für die Entwicklungsprozesse und die entsprechende Einflussnahme auf die Umgebung, aber es bedarf auch der passiven Aufmerksamkeit bei der Begleitung der spontanen oder geplanten Aktivitäten der Kinder, und vor allem aber bedarf es der Gelassenheit der Erwachsenen, das individuelle Vorgehen jedes einzelnen Kindes (Tempo, Themenwahl, Stringenz der Inhalte, Methoden etc.) zuzulassen und des Vertrauens in die individuellen Entwicklungskompetenzen.

Wenn wir Erwachsenen für die Kinder nicht die (belehrenden) Experten darin sein wollen, die ganz persönlichen Entwicklungsschritte für die Kinder zu meistern, weil es nicht unsere Entwicklungsschritte sind; wenn wir ihnen ihre Fehler zugestehen wollen, damit sie daran das Erkennen lernen und gleichzeitig üben können, größere Fehler zu vermeiden, und weil wir spüren, dass es Fehler sind, die zu der Entwicklung dazugehören müssen, weil sonst selbige nicht stattfinden kann; wenn wir uns nicht scheuen wollen, Grenzen konsequent aufrechtzuerhalten, auch wenn sie der Beziehung gerade eine nicht so angenehme Note geben; wenn wir uns ebenso nicht scheuen wollen, die gerade erst in der Gemeinschaft beschlossenen Regeln zu erinnern; und wenn wir über dies alles hinaus für die Kinder, deren Umwelt und schließlich auch unser persönliches Erleben dessen offen bleiben wollen, um uns einen bewussten Umgang zu bewahren, dann haben wir gute Aussichten, einen einseitigen Respekt, der von Gegensatzpaaren wie Macht und Machtlosigkeit, Wissen und Unwissen, Plänen und

Perspektivlosigkeiten, Anspannung und Langeweile, Autonomie und Abhängigkeit gekennzeichnet sein kann, wirklich gegen einen **gegenseitigen Respekt** ausgetauscht zu haben.

*"Ihr habt nicht den Auftrag, in den jungen Menschen den Menschen zu töten oder sie in Ameisen für das Leben im Ameisenhaufen zu verwandeln. ... Ihr sollt sie nicht mit leeren Formeln, sondern mit Bildern erfüllen, die ein Gefüge mit sich führen. Ihr sollt sie nicht in erster Linie mit totem Wissen vollstopfen, sondern ihnen einen Stil heranbilden, damit sie die Dinge erfassen können."*

*(A. de Saint-Exupéry, 1999, S. 25)*

In Umgebungen, die mit einer festen Sicherheit Begegnungen ermöglichen, die von diesem tiefen und gegenseitigen Respekt für das Leben erfüllt sind, werden Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern (und darüber hinaus auch von Erwachsenen, die sich darauf einlassen können) als etwas so selbstverständliches angesehen wie das Atmen. Die Tatsache, dass es auch, vielleicht aufgrund einer verstopften Nase, einmal schwerer fallen kann sich mit der nötigen Atemluft zu versorgen, würde wohl niemanden auf die Idee bringen, das Atmen deswegen einzustellen. Schwieriger ist es schon, wenn man herausbekommen möchte, warum mitunter die Nase immer wieder verstopft ist. So wie hier ein Antibiotikum wenig von den Ursachen beseitigen kann (aber unbestritten sehr wirksam in der Bekämpfung der Symptome zu sein vermag), ist es auch für Entwicklungsprozesse, wenn man sie in ihrem ganzen Umfange anerkennen möchte, wichtiger, die zu Deformationen und Vergiftungen führenden Ursachen zu beseitigen.

Lässt man sich auf diesen Prozess der Gesundung ein, nimmt man dafür in Kauf, dass die Selbstregulationskräfte ein viel stärkeres Gewicht erhalten, als dies in direktiv gesteuerten und einseitigen Beziehungen der Fall ist.

Dies mag gerade im Umgang mit Jugendlichen eine nicht gerade häufig praktizierte Form sein, verlangt sie doch, setzt man dies "mal eben" sozusagen als Methode ein, ein nicht zu unterschätzendes Maß an Toleranz und innerer Sicherheit bei den Erwachsenen voraus, die selbst meist durch die Freiheit des anderen schmerzlich an ihre eigene Unfreiheit erinnert werden.

Uns geht es aber vielmehr um unsere Haltung zu den Menschen und ihren Entwicklungsprozessen. Als "Methode", bessere oder schnellere Ergebnisse beim Lernen zu erzielen, ist sie höchstwahrscheinlich genauso respektlos wie das Verabreichen von Hormonen zur Steigerung der Kraft und Ausdauer von Sportlern aus dem bloßen Wissen um das Wirken des entsprechenden Hormons. Schließlich spüren die Kinder glücklicherweise, ob wir es ernst mit ihnen und unserem Respekt für sie meinen.

Wachsen braucht wenige Dinge wirklich, Freiheit, Liebe und Respekt sind aber neben natürlichen Grenzen unverzichtbar, soll es nicht zu unüberwindbaren Hindernissen in diesem an sich ganz selbstverständlichen Prozess kommen.

Selbst dann geht noch vieles, das erleben wir mittlerweile bloß als ganz normal, denn jedes Hindernis benötigt doch bloß das entsprechende Maß an Motivation zu seiner Überwindung. So einfach. Doch die Hindernisse werden einmal größer. Darauf haben sich nun die Autoren der Erziehungsratgeber und auch die Pädagogischen Institute eingestellt, und rücken die Themen der Motivationspsychologie als Basisfähigkeit zum zweckmäßigen Umgang oder zur erfolgreichen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen immer stärker ins Zentrum. Dann wieder fehlt es nicht an der Motivation, aber die Kompetenz hat gelitten, weil es ganze Bereiche von Erfahrungen gibt, die einfach fehlen, und deren Fehlen nun das Erreichen einer höheren Entwicklungsstufe gefährdet. Hierfür werden dann wieder ausgeklügelte Kompensationsstrategien entworfen, die dem einen oder anderen doch noch zum Sprung über die Hürde verhelfen.

Aus unserer Erfahrung in unserer Grundschule, die nach ganzheitlichen Grundsätzen arbeitet, kennen wir Motivationsprobleme nicht, da die Kinder auf ihren Wegen ihre Anforderungen selbst definieren und dann vor sich selbst bestehen müssen. Vor allem aber ist das Lernen für sie nicht aus ihrem Leben wegzudenken, es gehört einfach dazu, so dass es ihnen auch keine Furcht einflößen muss. Kein Mensch ohne schwerwiegende Probleme würde es aushalten, sich konsequent lieber zu langweilen, als aktiv zu werden. Sich genau die Fragen und Aufgaben zu stellen, die ganz persönlich gerade "dran" sind, ist ein gutes Zeichen für eine entspannte Entwicklung.

Es sind vor allem dabei auch die Möglichkeiten, jederzeit spontan aktiv zu sein, die das Wesen der Entwicklung, wie wir sie beschreiben, ausmacht. Wir wissen aber auch, dass Kinder, sind sie ersteinmal von ihrer Spontanität, aktiv zu werden, abgeschnitten, geradezu darauf angewiesen sind, Hinweise, Aufträge und ganze Systeme von Plänen von "Experten" zu erhalten. (Sind diese "Experten" dann nicht Lehrer oder Eltern, werden sie gern gegen Belehrungen aus Fachbüchern eingetauscht, die ihnen dann allerdings oft auch fremd bleiben, weil keine tatsächlichen Berührungen mit ihren wirklichen, gerade verdeckten, Bedürfnissen stattfinden.) Sollen unverdaubare Schnellinformationen gegen Erkenntnisprozesse ausgewechselt werden, bleibt eine Hinführung zu selbstgesteuerten Lernformen unumgänglich. Wirkliche Selbststeuerung schließt dabei jegliche Form von fremder Motivierung und Bewertung aus, sonst droht sie unweigerlich in den Strudel der Rivalität und Selbstaufgabe zu verfallen und verliert das "Selbst", erhöht jedoch die "Steuerung". Zwischen "selbstständig" und "selbstgesteuert" sein, liegen Welten!

In Bezug auf das Lernen sehen wir dabei, dass gerade die selbstgesteuerten Lernprozesse ungleich weniger aufwendig und deren Resultate wesentlich resistenter



gegen Vergessen sind, da hier oft alles stimmt: der Zeitpunkt, die Materialien, die Fragestellung, die Vielfalt der Lösungswege, die Art der Herangehensweise, die Wahl der Unterstützungssysteme, die Auswahl des Themas überhaupt, die Signifikanz für das eigene Erleben u.v.m. und nicht zuletzt die Entspanntheit in der Begegnung mit dem Lerninhalt. Schließlich können so das erworbene Wissen und die gerade gewonnene Erkenntnis erfolgreich in die vorhandenen kognitiven Strukturen integriert werden.

Gehen wir also davon aus, dass eine ansprechende, vorbereitete Umgebung mit entsprechender respektvoller Begleitung es ermöglicht, erfolgreich Lernprozesse in Gang zu setzen, die seelische und körperliche Unversehrtheit dabei gewahrt bleibt und darüber hinaus Kreativität, Eigenständigkeit und Autonomie im Denken wie im Fühlen erhalten bleiben bzw. unterstützt werden kann, so scheint uns dies in dieser Konsequenz auch für den Betrieb einer Sekundarstufe nötig zu sein.

Wollen wir diesen jungen Menschen, die gemeinhin sogar in einigen Phasen dieser Altersstufe als "eigentlich nicht beschulbar" angesehen werden, genug Möglichkeiten zu ihrem authentischen Wachstum bieten, müssen wir uns überlegen, wie diese, unsere Grundsätze, die auf dieser Entwicklungsstufe aktuellen authentischen Bedürfnisse der Kinder und die im vorigen Abschnitt angeführten wissenschaftlichen Ergebnisse konkret vereinbart werden können. Diesen Prozess des "Entwerfens" wollen wir in den nächsten Kapiteln darlegen.

Geleitet werden wir dabei immer von den vorangestellten Ideen zur Unterstützung menschlicher Entwicklungsprozesse, so dass *"unsere Umgebung nicht zum Lehren vorbereitet"* wird, *"sondern zum selbstständigen Lernen durch vielerlei konkrete Erfahrungen."* (R.Wild, 1993, S.50)

## 4.2. esgleichhalbetequadrat

Einleuchtender Titel, oder?

Formal wird in ziemlich dieser Form in einer "verwinkelten" Hirnstruktur abgelegt, was eigentlich das Fallgesetz meint ( $s = g/2 \cdot t^2$ ).

Semantisch gilt für die wenigsten Menschen, die Schule bereits beendet haben, das Fallgesetz (bestenfalls) genau in dieser Buchstabenkombination, da alles weitere an Zusammenhängen entweder nie klar war oder wieder im Nebel verschwunden ist. Und das ist, was das Fallgesetz bedeutet?

Die meisten können das Fallgesetz nicht erklären. Weder physikalisch, erst recht nicht auf Deutsch. (Martin Wagenschein fand unter 60 künftigen Studienräten einer Technischen Universität, unter ihnen waren drei Viertel mit Physik befasst, keinen

einzigem, der die Frage nach dem Fallgesetz auf Deutsch beantworten konnte!  
*M.Wagenschein, 1995, S.195)*

Der Ergründer dieses Gesetzes, Galileo Galilei, beschrieb es, nachdem er den schiefen Turm von Pisa endlose Male herauf- und wieder heruntergestiegen war, um Steine hinabzuwerfen - so wird gesagt -, ausschließlich mit folgenden Worten, die erst später mathematisiert wurden:

*"Wenn dies (ich zeige zwischen zwei senkrecht übereinandergehaltenen Fingerspitzen irgendeine Strecke) die Strecke bedeutet, die der Stein in der ersten Zeiteinheit fällt - es braucht nicht die Sekunde sein -, dann läuft er in der nächsten, der 2. Zeiteinheit das - nein, nicht 2fache, sondern - das 3fache dieser Strecke; in der dann wieder nächsten, dritten, das 5fache; dann das 7fache, das 9fache und so fort. Sie sehen, die ungeraden, natürlichen Zahlen treten der Reihe nach auf."*

*(M.Wagenschein, 1995, S.195)*

Johann Wolfgang von Goethe vertrat ebenso vehement die Ansicht, dass das sogenannte Stoffwissen ein selbstverständliches Nebenergebnis darstellt, wenn exemplarisch (d.h. an konkreten Phänomenen) vorgegangen wird, weil so der Mensch an der Wurzel gebildet werde und konstruktive Verbindungslinien mit Knotenpunkten und Fundamenten ein sinnentleertes Spezialistentum verhindern können.

*"Man suche nur nichts hinter den Phänomenen; sie selber sind die Lehre."*

*(J.W.von Goethe, 1885, S.217)*

Von Pythagoras bis in die heutige Zeit wurden und werden wissenschaftlich elementare Gesetze sprachlich formuliert, dem Verständnis entlehnt, dass entstand in Situationen, wie sie *Archimedes* mit seinem "Heureka"-Ausruf charakterisierte. Dann erst, wenn dieses Grundelement von Verständnis sich auftat, begann ihre Mathematisierung. Erstaunlich oft, wie einfach dieser Schritt dann war und ist, sind ja bei diesem Vorgehen die Vorzüge der Formeln zum richtigen Zeitpunkt zu ersehen. Aber ausschließlich an Formeln Verständnis zu erlangen ist schier unmöglich, wollen wir nicht riskieren, dass diese Wissenschaftssprache aus dem Nimbus der Zauberei und Geheimsprache nicht herausgelangt (vgl. mit obigen Beispiel des Fallgesetzes).

Kinder und Jugendliche selbst sind aktive Forscher! Sie streben andauernd nach eben diesen "Heurekas" oder Aha-Effekten (*nach Karl Bühler, 1918*). Sie durchleben jeder für sich den Wissenschaftsprozess neu - und wir können ihnen dabei helfen, wenn wir verdauliche und prägnante Phänomene bereithalten, an denen sie die entsprechenden Strukturen zu erkennen vermögen. Wir unterrichten doch auch keine Kleinkinder in Fragen der Gravitation und speziell der Erdanziehung, bloß weil sie gerade das Laufen

erlernen. Sie haben die Phänomene der Erdanziehung längst in ihr Verständnis von der Welt integriert, wenn wir darauf aufmerksam werden. Sind sie aber auf einer höheren, heißt vielleicht formaleren, Stufe mit diesem Thema beschäftigt, beginnen sie notwendigerweise, in ihrem Pool von konkreten Erfahrungen nach geeigneten Erklärungen zu suchen. Ist hier der Moment für Formeln? Oder könnten hier vielleicht Anordnungen, die aktives Experimentieren erlauben, und darüber hinaus für das Herstellen von Zusammenhängen geeignet sind, weiterhelfen, eigene Schlussfolgerungen herzustellen? Unsere Kenntnisse von Zusammenhängen könnten hierbei auch Keimzelle unserer Inspiration sein, ständig nach geeigneten "Provokationen" zu suchen, die der Fähigkeit unserer Kinder zur Verwunderung derartige Nahrung geben, dass sie gar nicht aufhören wollen, sich Fragen über die Welt zu stellen.

*"Das Problem der Vereinfachung (ohne Verzicht auf Exaktheit, aber mit Preisgabe des Komforts), gerade das ist es, was der Lehrer üben sollte."* Dazu lauschen wir einer zweiten Geschichte zum Fallgesetz, hier wollte ein Student eigentlich offenbar auf die Besonderheiten im Vakuum eingehen. *"<Also wenn man zwei Kugeln fallen lässt ... so wie der Galilei das gemacht hat, ... vom schiefen Turm in Pisa, (...) ... zwei Kugeln, gleich groß ... wegen dem Luftwiderstand, aber verschieden schwer, ... dann kommen die gleichzeitig unten an.> So sagte er. Das war ja nun eine etwas kühne Behauptung, wenn man sich dabei eine Tischtenniskugel vorstellte und eine gleich große Bleikugel. Deshalb sagte ich: <Und ... das stimmt? Glauben Sie das?> Darauf er, sehr erstaunt: <Ja nein! Ich mein' nur: das ist das, was ich aus der Schule weiß!> Sein Gesicht ..., sein beinahe vorwurfsvolles schien mir zu sagen: <Wie? Glauben soll man das auch noch? Nicht bloß hersagen?> Auch so etwas ist nicht vereinzelt. Dass die Erde sich dreht, das kann man Studenten mit guten Gründen beinahe ausreden. (Nicht ganz. Sie sind zu autoritätsgläubig.)"*

*Mit diesem zweiten Beispiel will ich fragen: Wie oft lernen unsere Schüler Lehrsätze aufsagen, ohne dass sie sich überhaupt noch fragen, ob sie von deren Richtigkeit überzeugt sind?"*

*(M. Wagenschein, 1995, S.196)*

Wir sind dann, wenn wir Phänomene erlebbar werden lassen, Beobachter von ganz unglaublichen Prozessen der "Aneignung" der Welt, die *Maria Montessori* dem absorbierenden Geist der Kinder zuschrieb (*M.Montessori, 1997, S.24 ff oder zur Absorbition z.B. der Wörter und des Satzbaus ganz kleiner Kinder, 1994, S.49 f [wie später auch bei N.Chomsky, 1969, ähnlich beschrieben]*), und die bei *Jean Piaget* als Assimilation und Akkomodation beschrieben werden (*Jean Piaget in Bd.1: "Das Erwachen der Intelligenz", 1990, S.410 ff*).

Die Hinwendung zu den Phänomenen unserer Welt schließt also das Tun ebenso ein wie den sprachlichen Umgang mit ihnen. Am Ende steht eine mit einfachen Worten formulierbare Erkenntnis, die dann leicht in eine Formel übersetzt werden kann.

Der Einzelne bleibt hierbei sein eigener Experte, er behält seine Neugier und geht seine eigenen, logischen Wege. Er verliert nicht seine überaus wichtige Fähigkeit, sich Fragen zu stellen. Da er in allen Ebenen seines Denkens und Tuns aktiv ist, vermeidet er es so, sich zu entfremden. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Erkenntnisse bilden eine Einheit, die ganz persönlich bleiben kann, und die somit anwendbar in allen Lebensbereichen bleibt.

*"Die wissenschaftliche Tendenz unserer Schulen könnte auf beinahe tragische Weise zu ihrem Gegenteil geraten: Sie legt den Weg zur Formel (allgemein: zum abstrakten Endergebnis) als eine schnelle Einbahnstraße an, als ginge es hier durch <Nacht zum Licht!> Wird aber auch der Rückweg nicht genauso stark geübt, so ist das Ende Verdunklung. Mit anderen Worten: Wie oft lernen unsere Schüler eine Sache in solcher Form, dass sie sie <wissen>, ohne doch eigentlich zu verstehen, was sie <wissen>?"*

*(M. Wagenschein, 1995, S.195)*

Begreifen als wirkliches Verstehen beginnt mit der Verwunderung über das Ungewöhnliche und endet mit der (eigenen) Schaffung einer Ordnung dafür! Das Staunen über das dabei zum Gewöhnlichen gewordene geht hierbei jedoch nie verloren.

### **4.3. Orte des Wachsens**

Dass Intelligenz also nicht nur etwas mit Wissen zu tun hat, ist spätestens seit Jean Piaget bekannt (vgl. Abschnitt 3.2.). Was Intelligenz nun aber wirklich ausmacht, wenn wir auf allgemeine und strukturalistische Erklärungen in der konkreten Situation verzichten müssen, das ist bis heute Grund genug für Kognitionsforscher, in heftigen Streit miteinander zu geraten. Kümmerlich fällt deswegen auch ihre bisherige Einigung (kleinster gemeinsamer Nenner) aus: *Intelligenz ist, was ein Intelligenztest misst!* Alle Versuche der Deutungen darüber hinaus werfen schon Kontroversen auf. (vgl. *J.R.Anderson, 1989*)

Was es neben der Entwicklung der Intelligenz noch zu beachten gibt, haben wir versucht, im dritten Abschnitt darzustellen.

Nun wollen wir im nächsten Abschnitt einen Entwurf vorstellen, der in der Lage sein will, der Gesamtheit der Aspekte in ihrer Fülle und Komplexität von jugendlicher

Entwicklung gerecht zu werden, weil wir darauf vertrauen, dass in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung ein innerer Entwicklungsplan ständig zu seiner Erfüllung hinstrebt.

Es seien dem das Konzept einer vorbereiteten Umgebung, die Bedingungen an den erwachsenen Begleiter und eine Beschreibung von erlebbarer Qualität in Lernprozessen vorangestellt.

#### 4.3.1. Was ist eine vorbereitete Umgebung?

*Bronfenbrenner* forderte, dass Schulen als Lebenswelt eingerichtet werden sollten, damit in ihnen auch **möglichst alle Erfahrungen** möglich werden, wie in anderen Lebensbereichen auch. (vgl. *U.Bronfenbrenner, 1981*)

Für dieses Bild einer Schule als Lebenswelt, in der tatsächlich signifikante (im Sinne von *C.R.Rogers, 1981*) Erfahrungen gemacht werden können, verwenden wir das Konzept der **vorbereiteten Umgebung**. Dieses Konzept hat neben seinen Einflüssen auf die soziale Feldforschung und die Ökologie vor allem Bedeutung für die Pädagogik erlangt. Unsere Vorstellungen einer auf menschliche Entwicklungsprozesse abgestimmten und dementsprechend vorbereiteten Umgebung gehen auf die Beschreibungen von *Maria Montessori* zurück (vgl. *P.Oswald & G.Schulz-Benesch, 1980, S. 72-94* und *M.Montessori, 1997, S. 90-99*). In den letzten zehn Jahren erlangte dieses Konzept über die Anwendung in den Montessori-Schulen hinaus wiederum starken Einfluss, insbesondere auf die Alternativschulen. Besonderen Ausdruck findet die Beschreibung einer vorbereiteten Umgebung vor allem in der Literatur von *Rebeca Wild* über die inzwischen über zwanzigjährige Geschichte des "Pestalozzi", einer Schulalternative bei Quito in Ecuador. (vgl. *R.Wild, 1993*)

Als in den U.S.A. die Bildungsoffensive ("head-start-program") anlief (auch wenn dies nur dem "Sputnik-Schock" zu verdanken war), konzentrierte man sich erstmals im amerikanischen Schulsystem nicht ausschließlich auf die Lernenden oder die Lerninhalte, sondern man wendete sich einer **Optimierung der Lernumwelten** zu.

Was verstehen wir also unter einer vorbereiteten Umgebung? Welchen Stellenwert hat sie in unserem pädagogischen Ansatz?

*"Die Kinder in unseren Schulen sind frei, aber eine Organisation ist notwendig: eine sorgfältigere Organisation, damit die Kinder frei sind zu arbeiten. Das Kind, das seine Erfahrungen in einer vorbereiteten Umgebung macht, vervollkommnet sich, aber es*

*benötigt dazu ein besonderes Arbeitsmaterial. Wenn das Kind einmal zur Konzentration gelangt ist, kann es sich bei jeder Art der Tätigkeit konzentrieren. Je aktiver das Kind ist, um so weniger ist es der Lehrer, bis er fast völlig in den Hintergrund tritt. ... Wenn die notwendigen Bedingungen geschaffen werden, wird jeder Gegenstand, der den Bedürfnissen der Entwicklung entspricht, diese anregen."*

*(Maria Montessori, 1997, S.220)*

Die Erarbeitung einer vorbereiteten Umgebung setzt eine intensive Auseinandersetzung mit den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder (im Allgemeinen wie im Individuellen) durch den Erwachsenen voraus. In dem Maße, wie seine Zuwendung zu dieser Arbeit steigt, nimmt seine Aktivität im Unterricht ab. Der Lehrer unterweist die Kinder nicht mehr notwendigerweise in Dingen, die ihm als notwendig erscheinen bzw. mit Mitteln und Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen. Das Kind bzw. der Jugendliche hat selbst die Möglichkeit, aktiv zu werden. Es tauscht eine Konsumhaltung gegen eine Arbeitshaltung ein.

Ist eine vorbereitete Umgebung dazu noch frei von Anforderungen, dann verändert sich im Kind noch etwas grundlegend: die Lernprozesse können nun von seiner inneren Motivation gesteuert werden (Wechsel von extrinsischer zu intrinsischer Motivation). Dadurch erlangt das Kind eine Möglichkeit, sich nicht von sich zu entfremden und jederzeit eine Wahlmöglichkeit zu besitzen. Dies ist immens wichtig, um mit selbstgesteuerten Lernprozessen umgehen zu können, denn dieses Lernen benötigt dringend das Erleben von Freiheit.

Eine vorbereitete Umgebung muss echt sein und sich für die Einzelnen gut "anfühlen". Nur wer sich wohlfühlt ist in der Lage, in eine aktive Arbeitshaltung überzugehen. Wer sich z.B. die ganze Zeit damit beschäftigen muss, den Anforderungen eines Anderen zu genügen, der wird darauf sicherlich unglaublich viel Energie verwenden und darüber hinaus sämtliche Situationen dafür missbrauchen. Von seinen Wachstumsprozessen ist er dann unter Umständen weit entfernt, da all seine Aufmerksamkeit von diesen Anforderungen beansprucht wird.

In einer vorbereiteten Umgebung begegnen wir einem Forschergeist. Jeder Aspekt unseres Lebens und unserer menschlichen Erfahrungen wird immer wieder einmal von diesem Forschergeist berührt. Betreffs wissenschaftlicher Entdeckungen kann man dies wunderbar in den Originalschriften von Wissenschaftlern nachlesen. Hier werden Entwicklungsprozesse mit einer unglaublichen Energie und Konzentration gepaart, wenn denn die Möglichkeiten in der vorbereiteten Umgebung entsprechend sind und das Kind sich entsprechend seiner inneren Orientierung seinen Aktivitäten hinwenden kann. Maria Montessori spricht in solchen Augenblicken auch von einer *Fokussierung der Aufmerksamkeit*.

Und die Möglichkeiten, die eine vorbereitete Umgebung bieten sollte, müssen dazu geeignet sein, aktiv werden zu können, Fehler machen zu dürfen, Hypothesen aufzustellen und zu verwerfen, Überprüfungen an den verschiedensten Bereichen (eben nicht nur fachspezifisch) vornehmen zu können etc. - ganz wie in einem Forschungslabor bzw. auf einer Expeditionsreise. Und wie sieht es z.B. mit dem reichen Schatz des Alltags aus? *Archimedes* hat schließlich das Prinzip der Verdrängung (und damit eine wunderbare Möglichkeit der Volumenberechnung) beim Baden entdeckt! ("Heureka" rufen unsere Kinder vielleicht heute nicht mehr aus, sondern unter Umständen eher "geil", aber das Erleben bleibt das Gleiche). Und wie *Archimedes* mögen sie es auch nicht, wenn man ihre "Kreise stört".

In einer für das Lernen und Leben vorbereiteten Umgebung wird schließlich nicht das Rad für die ganze Menschheit neu erfunden, aber diese Erfindung wird von den Lernenden *rekonstruiert*, so dass für den Einzelnen diese Art von Erfahrung durchaus als Erfinden bezeichnet werden kann.

*"Was tun wir als erstes, um den Kindern zu einer Rekonstruktion zu verhelfen? Wir bereiten eine Umgebung vor, die reich an interessanten Aktivitätsmomenten ist. Wir eröffnen einen Arbeitsweg, der höhere Dinge aufweist, als die, von denen man bisher annahm, sie seien für dieses Alter genügend. Das Kind weiß nicht, wie es sich diese Umgebung schaffen soll. Nur der Erwachsene kann es tun, und das ist die einzige tatsächliche Hilfe, die man dem Kind geben kann.*

*(Maria Montessori in Oswald & Schulz-Benesch, 1980, S. 93)*

An die Ausgestaltung einer vorbereiteten Umgebung wird eine hohe Anforderung gestellt. Die Qualität der Dinge ist von großer Bedeutung, keiner möchte gern seine Sinne mit minderwertigen Dingen quälen, wo es doch soviel Schönheit und Sinnlichkeit gibt. Darüber hinaus ist die Struktur ein wichtiger Indikator für die Unterstützung von Wachstumsprozessen.

*"Mit der Zeit begriff ich dann, dass alles in der Umwelt des Kindes nicht nur Ordnung, sondern ein bestimmtes Maß haben muss, und dass Interesse und Konzentration in dem Grad wachsen, wie Verwirrendes und Überflüssiges ausgeschieden wird."*

*(Maria Montessori in Oswald & Schulz-Benesch, 1980, S. 93)*

Noch ein Aspekt einer vorbereiteten Umgebung bleibe nicht unerwähnt: die Gestaltung einer Schule zu einer vorbereiteten Umgebung schafft für die Kinder und Jugendlichen keine Insellage.

In einer vorbereiteten Umgebung werden ganz natürlich (Orientierung, Zeitdauer, Tiefe der Beschäftigung etc.) kulturelle Bedingungen erlebt. Unsere Kinder leben ja weder in

einer Luftblase noch in einem Elfenbeinturm. Im Gegenteil, die Kultur ist es ja schließlich, die heute diese ausführliche Beschäftigung mit sich erforderlich macht. Kultur (im sozialen Sinne) ist heute für die Menschen deshalb zu einem sehr großen Teil ihrer Umwelt geworden, die natürlichen Bedingungen existieren aber ebenso.

Deshalb ist für uns eine Haltung wichtig, die die biologische Determiniertheit des Menschen genauso akzeptiert wie die kulturelle Formung seiner jetzigen Lebenssituation. Eine Vernachlässigung einer Seite wird für uns dem Entwicklungspotential des Menschen nicht gerecht.

## EXKURS

Ganz ohne gesellschaftspolitischen und -kritischen Pathos bleibt es doch, die Kultur als einen wichtigen Faktor für Entwicklungsprozesse anzusehen. In einer vorbereiteten Umgebung spielt dies eine Rolle, weil dieser Ort eben keine Insellage besitzt. Eine vorbereitete Umgebung schafft lediglich Möglichkeiten, zum Beispiel dieser Kultur in ganz eigener Weise nahe zu kommen, und dabei entspanntes Wachsen zu erlauben.

Welche Bedeutung aber liegt in der Kultur?

Die Herausbildung von Kulturen hatte in erster Linie wohl evolutionäre Ursachen (und wiederum Folgen), gesellschaftliche Aspekte sind Begleiterscheinungen, deren Probleme und immer währenden Versuche der Meisterung derselben heute selbst Inhalt bewusster Beschäftigung wurden (werden mussten).

Kultur ist ein dynamisches System (allerdings mit Anlagen zum Konservativen, weil sie sonst die wichtigsten ihrer Eigenschaften verlöre: das Bestehen über etliche - mindestens jedoch zwei - Generationen), ein System also, welches es vermag, Werte und Wissen, ja ganze Muster und Strukturen von Beziehungen, Moral, Politik etc., eben die Erfahrungen dieser, unserer Welt (in Jung'schem Verständnis auch der unbewussten, vgl. *C.G.Jung, 1978*) von Generation zu Generation weiterzutragen. Damit verhindert Kultur das "Leben in den Tag" und "erspart" z.B. die täglich neue Erfindung des Rades. Allerdings ist der Wert der Erkenntnis von der Erfindung des Rades ebenso bedeutsam für den Einzelnen wie die Kultur, wie es die Erfindung selbst vormals war. Vorausgesetzt es handelt sich wirklich um die Erkenntnis (nicht bloß um das Wissen um eben das Rad). In diesem Sinne ist "Ersparen" beinahe irreführend.

Egal, ob die Überlieferung von Kultur von eben jenen Jung'schen im Unterbewusstsein symbolisierten phylogenetischen Erfahrungen abhängt, oder von Mustern der Tradierung und Überlieferung von Urwissen in Erzählungen, Liedern, rituellen Bräuchen etc. oder in religiösen oder philosophischen Konstrukten, entscheidend ist für die Kultur das erreichte qualitative Niveau im Umgang mit den Ursprüngen, wie *William H. Calvin* es beschreibt:

*"Was ihn (Steinzeitmensch, d.A.) von mir unterschied, war nicht bloß das Fehlen von Ackerbau und Technik, sondern das Kulturniveau. Eine anständig organisierte Kultur macht es möglich, dass die Toten zu einem sprechen.*

*Archimedes spricht zu mir aus einer Jahrtausende zurückliegenden Zeit, und sein <Heureka!> erklingt, wann immer ich erstaunt feststelle, dass ich mich in der Schwimmweste besser über Wasser halte. Aber nicht so gut im Wildwasser.*



*Auch Ptolemäus spricht zu mir über die damalige Sternenwelt, ebenso wie Galilei aus einem Abstand von vier Jahrhunderten über die Planeten zu mir spricht.*

*Isaac Newton spricht zu mir aus einem Abstand von drei Jahrhunderten und erklärt mir die Gesetze, denen Äpfel und Planeten gehorchen. "..."*

*Aus derselben Zeit (vor 200 Jahren, d.A.) spricht Ben Franklin zu mir, wenn ich zu den Blitzen hinaufschau, und erklärt mir die natürliche Elektrizität. Und noch immer benutze ich Clerk Maxwells Gleichungen, die den Magnetismus mit der Elektrizität verknüpfen, die erste <Feld>-Theorie in der Physik, eine der größten intellektuellen Leistungen des 19. Jahrhunderts.*

*Nicht minder groß war die Leistung von Charles Darwin. Seine Worte erreichen mich weiterhin, wann immer ich über das einfachste Evolutionsproblem nachdenke, und aus dem 19. Jahrhundert erreichen mich auch die Aussagen von Paul Broca und Hughlings Jackson über den Aufbau des Gehirns, wenn ich mich bemühe, die Topographie des Gehirns zu verstehen.*

*Noch immer erreichen mich die Worte, die Albert Einstein 1905 über Raum, Zeit und die Bündelung der Energie geäußert hatte. ..."*

*(W.H.Calvin, 1998, S.257f)*

Es kommt darauf an, was man mit diesem Verständnis und dem Wissen schließlich macht. Auch in dieser ethischen Frage ist der Mensch nicht reines Individuum, sondern unterliegt einem enormen kulturellen Einfluss (vgl. hierzu z.B. Sokrates, z.B. in: Platon 1981; Platon, 1920 und 1981; Aristoteles, 1948; Die Bibel; Th. v. Aquin, 1937; R. Descartes, 1959; B. de Spinoza, 1987; I. Kant, 1786; G.W.F.Hegel, 1970; K. Marx, 1962; F. Nietzsche, 1885; J.P. Sartre, 1952)

Die Rationalisten unter den angeführten Philosophen bewerten das Gewicht des individuellen Verstandes höher und glauben trotzdem (oder gerade deswegen?) an ewige und unveränderliche Normen, die Idealisten betonen besonders die rein geistige (besser: göttliche) Ursprünglichkeit allen Lebens und damit natürlich auch der moralischen Grundlagen des Zusammenlebens, die Existenzialisten wiederum heben die Bedeutung des menschlichen Daseins hervor und versuchen auch in moralischen Kodi einen Lebenssinn zu konstruieren, und die Materialisten konzentrieren sich schließlich vorrangig auf die Lebensgrundlagen, um daraus auf eine gesellschaftlich geprägte Moral zu schließen. (in sehr verkürzter Darstellung dieser exemplarischen Strömungen).

Kultur ist also auch eine gesellschaftliche Lebensform philosophischer Weltbilder, Philosophie wiederum kreist immer wieder um zwei Gedanken: die Schöpfung und die Ethik. Diese ethischen Vorstellungsbilder prägen ganz entscheidend die menschliche Kultur ...

Bereits in unserer Konzeption von 1996 haben wir auf die besondere Bedeutung der Vorbereitung der Umgebung verwiesen. Da viele Besucher immer wieder zum Ausdruck bringen, als wie angenehm sie den Aufenthalt in unserer Schule empfinden und wie verwundert sie trotzdem darüber sind, dass bei dem offenbaren Fehlen von Instruktionen o.ä. solch ein entspannter Schulalltag stattfindet und "trotzdem" gearbeitet wird.

Das berührt dann immer wieder unseren Grundansatz, der eben vor allem auf der Einrichtung einer vorbereiteten Umgebung beruht, dabei aber unbedingt ein Verständnis für die Entwicklungsprozesse des Menschen mit einschließt. Dazu gehört ganz

ausdrücklich auch das Sein des Begleiters mit seiner vertrauenden, wissenden, spürenden, kreativen, abwartenden und authentischen, vor allem aber respektvollen Haltung. (siehe auch Abschnitt 4.3.2.)

## EXKURS

Welch weitreichende Zusammenhänge es zwischen dem Konzept der vorbereiteten Umgebung und den Entwicklungsprozessen gibt, wird erst nach und nach deutlich. Sehr konkret wird dies bei der Betrachtung der aktuellen Forschung zur biologischen Erkenntnistheorie (insbesondere *H. Maturana & F. Varela, 1987*). Im Folgenden sei Rebeca Wild zu diesem Thema zitiert:

*"Solch eine Umgebung muss zwei grundlegende Bedingungen erfüllen, die in der noch heute gültigen Vorstellung von Erziehung selten im Zusammenhang gesehen werden. Das neue Paradigma beruht auf dem Respekt für echte Lebens- und Entwicklungsprozesse, die sich aus der Interaktion zwischen Organismen und ihrer Umwelt ergeben. Dabei ist aber das zentrale und für uns kritischste Element die Tatsache, dass eine solche Interaktion von innen her bestimmt und geführt sein muss, wenn echte Entwicklungsprozesse stattfinden sollen.*

*Erklären wir uns mit diesem Grundprinzip einverstanden, so ergeben sich daraus überraschende Einsichten, zum Beispiel, dass <lebende Organismen niemals in instruktiven Beziehungen stehen können>, wie Humberto Maturana und Francisco Varela in ihrem Werk *Der Baum der Erkenntnis* schreiben. Gleichzeitig wird deutlich, dass erwünschte wie unerwünschte Resultate im Entwicklungsprozess mit der Qualität und Beschaffenheit der Umgebung zusammenhängen und die Mangelhaftigkeit dieser Umgebung eben leider nicht durch wohlgemeinte und intelligente Belehrungen wettgemacht werden kann.*

*Dieses Grundverständnis von Entwicklungsprozessen enthält ein scheinbares Paradox: Auf der einen Seite fällt ins Auge, dass in Beziehungen zur inneren, höchst komplexen und kohärenten Struktur die Umwelt immer ein relatives Chaos darstellt. ... Wichtig bleibt die Tatsache, dass die innere Struktur, ihren Bedürfnissen und ihrer Integrität entsprechend, in dem relativen äußeren Chaos Unterscheidungen macht; bewertet, was ihr dienlich ist, und dann wählt, was sie brauchen kann beziehungsweise Überflüssiges oder Schädliches auflöst und ausscheidet.*

*(R. Wild, 1998, S. 15f)*

Die Schaffung einer vorbereiteten Umgebung sollte eigentlich ein natürlicher Vorgang sein, wenn man Kinder zu erwachsenen Menschen heranwachsen lassen will.

*"Eine Grundbedingung stellen wir dabei an eine für echte Entwicklung geeignete Umgebung: Sie soll entspannt sein, das heißt, sie darf keine aktiven Gefahren und Forderungen enthalten und die Erwartungen, die wir, selbst wenn wir es uns nicht eingestehen, immer an andere Menschen, auch an Kinder, haben, sollen in dieser andersartigen Umgebung nicht unser Verhalten bestimmen."*

(R. Wild, 1998, S. 19)

*"Unsere Vision von einer geeigneten Umgebung für Kinder wäre unvollständig ohne die aufmerksame, respektvolle, nicht direktive Gegenwart von Erwachsenen..."*

(R. Wild, 1998, S. 19f)

Kinder und Jugendliche können solch eine vorbereitete Umgebung als "Sprungbrett" benutzen. Sie können mit immer neuem Mut und Lebensfreude die Welt entdecken und dabei oft genug ins "kalte Wasser" springen. Neues ausprobieren und mit gutem Gefühl "heimwärts" schauen...

#### 4.3.2. Das Sein des Begleiters

*"Fuck teachers!"*

(tag an der Siegestsäule, Berlin, bei Stufe 245, 2000)

Ein Begleiter ist gut beraten, die Ehrlichkeit der Jugendlichen für sich zum Anlass zu nehmen und seine Persönlichkeit, ja sein Herz aufzuschließen.

*"Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers, das zweite, was er tut und das dritte erst, was er redet."*

(Romano Guardini, zit. nach R.Wild, 1992, S.1)

In diesem Sinne ist ein Begleiter aufgefordert, ständig an seinem Sein als Mensch interessiert zu sein, will er echte Lebensprozesse begleiten. Seine Echtheit und Integrität hält den Rahmen offen für gelungene Beziehungen und Entwicklungsprozesse.

Wir meinen als Begleiter *"Erwachsene, die Kinder nicht liebevoll hier- und dorthin leiten oder ihre Aufmerksamkeit sanft auf das lenken, was <doch so schön und wichtig ist>; die vermeiden, Kindern schnell das abzunehmen, was schwierig für sie ist, ihrer Initiative vorzugreifen, ihre Gefühle zu manipulieren oder ihrem Denken erwachsene Erklärungen überzustülpen. Doch haben die gleichen Erwachsenen ein echtes Interesse, auf <eine Wellenlänge> mit dem Kind zu kommen, nicht um es besser zu leiten, sondern um die Umgebung seinen echten Bedürfnissen entsprechend Schritt für Schritt vorzubereiten"* (R.Wild, 1998, S.19f), dann können Kinder harmonisch wachsen und reifen.

An dem erwachsenen Begleiter liegt es schließlich, ob Kinder in seiner Gegenwart entspannt sein und ihrem Lebenscurriculum folgen können, oder ob sie seinen erwachsenen (bzw. nicht verarbeiteten kindlichen) Bedürfnissen folgen müssen und sich damit in Abhängigkeit begeben.

Ein Begleiter in unserer Schule "wacht darüber", dass ein Kind, das sich in seine Arbeit vertieft hat, nicht gestört wird.

Ein ungefährlicher Begleiter der Arbeit der Kinder kann sie beobachten. Er kann Prozesse wahrnehmen ohne in diese eingreifen zu müssen. Solch ein Begleiter kann dann, wenn er sich klein genug gemacht hat, nicht mehr alles zu "überstrahlen", sehen, was die Kinder unabhängig von unserer Gegenwart tun.

Wer sich darauf einlassen kann, wird früher oder später ein tiefes Interesse an der Person des Kindes erlangen und kann sich dann über die Missverständnisse zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen wundern.

*"Der Erwachsene will dem Kind helfen, aber statt dessen ist er ein Hindernis. Er handelt aus Liebe, aber er schädigt das geliebte Kind. So fangen wir an, eine Vision von der Befreiung der Seele des Kindes zu haben, die von dem Erwachsenen erlangt wird, der den Preis zahlen will."*

*(M.Montessori, zit. nach C.D.Kaul, 1999, S. 14)*

Ein Begleiter unserer Kinder setzt sich nicht an die Stelle des Kindes, er lernt ständig, mit seinen Handlungsimpulsen im Einklang zu sein und er vermeidet, Dinge, die er vielleicht als Kind nicht tun konnte, dem Erfahrungsspektrum der Kinder vorzuenthalten oder mit ihnen die Aktivität der Kinder zu überdecken. Er ist ein passiver Beobachter des Einzelnen und der ganzen Gruppe. Er ist bewusst und genau im Umgang mit seinen Beobachtungen, führt eventuell Tagebuch, in jedem Falle aber konkrete Beobachtungsrahmen.

Der Begleiter, der gelernt hat, geduldig zu beobachten und die Kinder auch bei den größten Anstrengungen und Schwierigkeiten in ihrer Aktivität zu belassen, der hat eine innere Kraft erworben. Damit ist er wirklich eine enorme Bereicherung der vorbereiteten Umgebung und Garant für Wachstumsprozesse der Kinder und Jugendlichen.

#### **4.3.3. Leben und Lernen - ein einziges Flow-Erlebnis. Gibt's denn das?**

Die traditionelle Schule baut darauf, dass ihre Schüler mit den Wissensinhalten, die sie ihnen zur Verfügung stellt, schon irgend etwas anfangen können.

Reformpädagogen und Menschen, die Schulversuche starteten, vor allem aber Menschen mit Erfahrungen an Freien Alternativschulen beobachten aber oft noch ganz andere Lernprozesse als die, auf die die meisten Lernprogramme und Kurse ausgerichtet sind.

*"Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen, sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit."  
(C.Freinet, 1980)*

Neben den Gedanken, die sich die heutige Erwachsenengeneration über das machen sollte, was sie künftigen Generationen mitgeben will, ist es heute höchste Zeit zu bemerken, dass es keine linearen Zusammenhänge zwischen Schulbildung und späterem Berufsleben oder gar erfülltem Leben mehr gibt. Will Bildung z.B. die vielbeschworene Flexibilität befördern, muss sie selbst in ihren Erscheinungsformen Flexibilität aufweisen.

Ein triviales Beispiel dafür ist der Umgang mit Computern und Internet. Die Kinder sind heute bei weitem schneller und fitter als fast alle Erwachsenen. Es scheint als erwürben sie diese Fähigkeiten en passant. Dabei ist es natürlich pikanterweise nicht einmal sicher, dass diese Technik auch zu der Zukunft der heutigen Jugend gehören wird. Die Geschwindigkeit, mit der technische Neuerungen eingeführt werden und ganze Strukturen völlig umwälzen, ist enorm hoch, so dass die gewohnten Methoden zur Aneignung der neuen Fertigkeiten kaum genügen werden, wollen wir nicht alle zehn Jahre auf die Schulbank zurück. Neben der erforderlichen Bereitschaft, ein Leben lang Lernender zu sein, benötigen die Menschen dann auch die dazu nötige *Fähigkeit*, dies auch möglichst selbstständig zu tun. (vgl. auch Tausendweg e.V., 1996)

*"Es ist an der Zeit, unsere Vorstellungen über das Spektrum der Talente zu erweitern. Das Wichtigste, was Erziehung zur Entwicklung eines Kindes beitragen kann, ist, ihm zu einem Bereich zu verhelfen, in dem seine Talente ihm am besten zustatten kommen, wo es zufrieden und kompetent sein wird.*

*Das haben wir völlig aus den Augen verloren.*

*Wir unterwerfen jeden einer Erziehung, bei der man sich, wenn man erfolgreich ist, am besten zum Professor eignet.*

*Und dabei bewerten wir jeden danach, ob er diesem kleinkarierten Erfolgsmaßstab genügt. Wir sollten weniger Zeit darauf verwenden, die Kinder nach ihren Leistungen einzustufen, und ihnen statt dessen helfen, ihre natürlichen Kompetenzen und Gaben zu erkennen und diese zu pflegen.*

*Es gibt Hunderte und Aberhunderte von Wegen zum Erfolg und viele, viele verschiedene Fähigkeiten, mit denen man ihn erreicht."*

*(H.Gardner, 1986, zitiert nach: D.Goleman, 1999, S.58)*

Doch was war denn dieses "**Flow-Erlebnis**"?

Czikszentmihayli (1985) hat das sogenannte Flow-Erlebnis als ein tiefes Gefühl der Faszination beschrieben. Es liegt genau in der Mitte zwischen Angst und Langeweile.

Angst und Langeweile prägen den traditionellen Weg der Pädagogik, das Erleben von Lernprozessen, wie es *Czikszentmihayli* beschreibt, kennzeichnet auch das, was wir unter einem dritten Weg in der Erziehung und Bildung verstehen. Zwischen Abhängigkeit und Alleinlassen finden echte Entwicklungsprozesse statt.

Nach *Czikszentmihayli* ist das Lernen heute überwiegend von den zwei Polen Angst und Langeweile gekennzeichnet. Wenn die Erfordernisse der Situation die Handlungsfähigkeiten des Lerners übersteigen, wird die entstehende Belastung als Angst oder gemindert als Besorgtheit empfunden. Ist das Verhältnis umgekehrt, entsteht Langeweile.

Der Flow-Zustand stellt sich dann ein, wenn Anforderung und Fähigkeit ausgewogen sind und man ganz in der Beschäftigung mit einer Sache aufgeht. (*Maria Montessori* beschreibt dies als **Polarisation der Aufmerksamkeit**, wir konnten dies vor allem in Lernprozessen in Verbindung mit dem **freien Spiel** beobachten.) Das Flow-Gefühl tritt nach *Czikszentmihayli* bei Tätigkeiten auf, die vom Lerner als befriedigend, lustvoll und nicht zweckgerichtet erlebt werden. Es ist gekennzeichnet durch eine erhöhte Konzentration, durch ein Kontrollgefühl, durch eine entsprechende Fokussierung der Aufmerksamkeit und ist mit einer gehobenen Stimmungslage verbunden.

In dem Maße, wie Lernprozesse mit Flow-Gefühlen möglich sind, erlebt der Lernende sich, die Tätigkeit und seine Umwelt als Einheit.

Sozusagen aus einem Guss ... (vgl. *Tausendweg*, 1996)

#### 4.4. Eine vorbereitete Umgebung für Jugendliche

*"Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt vor älteren Leuten und plaudert, wo sie arbeiten sollte. Sie verschlingen bei Tisch die Speisen, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer."*

(*Sokrates*, 470 - 399 v. Chr.)

Es ist nicht neu, dass Erwachsene mit Jugendlichen in Konflikt geraten, wie dieses Zitat zeigt. Vorurteile und unharmonische Beziehungen sind keine Erfindungen der Neuzeit. Sind Jugendliche und Erwachsene nie wirklich in einer interessierten Beziehung zueinander gewesen, können sie sich nun das Leben ganz schön schwer machen.

Dass die Entwicklung im Jugendalter ans sich die Ursache für Konflikte mit Erwachsenen darstellen soll, ist schlichtweg Unsinn. (vgl. Abschnitt 3.5.)

Fassen wir unsere im Jugendalter unserer Kinder veränderte Rolle als Erwachsener ins Auge und versuchen, weiterhin in Beziehung zu bleiben, gelingen uns auch Harmonie und die Wahrung der Integrität.

#### 4.4.1 Grundgedanken

*"Gegenseitigkeit ist der Respekt vor der gleichen Würde."* (J.Juul, 1999, S.276)

Die Weisheiten der Welt begegnen der Jugend ganz anschaulich und direkt. Sie beginnen, sich als Teil einer riesigen Welt zu spüren. Damit sie sich darin nicht verlieren, gebe man ihnen neben vielem, was sie tun aber auch lassen können, vor allem Poesie.

Jugend will die Welt verändern. Wie, wenn nicht im Kleinen dazu Möglichkeiten und Rechte vorhanden sind, sollen sie glauben, dass sie dazu auch im Großen in der Lage sein können?

*"Was bei der Jugend wie Grausamkeit aussieht, ist meistens Ehrlichkeit."*  
(Jean Cocteau)

Dass **Freiheit** ein solch wichtiges Element jugendlicher Träume ist, hat vor allem damit zu tun, dass sie oft so unfrei sind, eigene Wege gehen zu können. Dazu wurden sie durch direktive Erziehung gemacht! Denn kein unfreier Mensch kann neben sich die Freiheit eines anderen ertragen. Und Freiheit lässt keinerlei Chancen offen, Ideen und Konsequenzen für sein Tun einem anderen zu überlassen.

*"Freiheit bedeutet Verantwortlichkeit; das ist der Grund, weshalb die meisten Menschen sich vor ihr fürchten."*

(Georg Bernard Shaw)

Welch eine Klarheit kann es für jugendliche (wie für alle) Menschen mit sich bringen, wenn Regeln und **Grenzen** nicht um seiner selbst willen aufgestellt werden und dann strapaziert werden, sondern wenn sie mit **Liebe** zum Leben einhergehend als ganz natürliche Grenzen existieren. Weil niemand gern einfach sich selbst überlassen bleibt, erst recht niemand, der noch wächst. Der **Respekt** und die Liebe für alles, was das Leben an wundersamen Dingen bereithält, sind keine einseitigen Sachen: sie sind entweder da oder nicht. Das kann man spüren. Deshalb ist die Frage nach Begrenzungen, im voraus

gestellt, eher eine zynische Frage, stellt sie doch die Situation auf den Kopf und erzeugt bestenfalls wiederum (pädagogische) Abhängigkeiten, die die Freiheit ausschließen. Dass es aber Grenzen persönlicher Freiheit gibt, erschließt sich jeder Mensch bereits sehr früh in seinem Leben. Dass es auch soziale Grenzen gibt, ebenso, wenn er die Möglichkeit hatte, in entspannten Beziehungen aufzuwachsen. Ansonsten muss er die gesamte Zeit immer daran glauben, dass mit genügend Kraftaufwand, das umgestoßen werden kann, was ihn jetzt noch hindert. Sehr viel Kraft geht hierbei verloren, denn eine ständige Opposition verstellt nicht nur die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse, sondern kostet unheimliche Mengen an Energie.

*"Die Freiheit eines jeden hat als logische Grenze die Freiheit des anderen."*

*(Alphonse Karr)*

Lässt man sich auf diese Metaebene des Freiheitsbegriffes ein, dann bleiben für den Einzelnen eben jederzeit persönliche Alternativen offen. Das ist wichtig, weil es sonst keinerlei Freiheit für etwas gibt (und die meinen wir hier). Dass bloße Fehlen von Ketten erzeugt noch nicht zwingend eine als solche empfundene Freiheit, ist aber wohl die Grundlage (eine Freiheit von etwas eben). Wirkliche Selbstbestimmung benötigt beides in optimaler Weise, wie auch natürliche Grenzen.

#### **4.4.2. Schauplatz für Freiheit und Aktivität**

Wird im nächsten Abschnitt konkreter auf die Lernformen eingegangen werden, wollen wir hier versuchen zu beschreiben, wie solch eine vorbereitete Umgebung für Jugendliche in der Sekundarstufe wohl aussehen könnte.

Dazu erinnern wir uns an die Bedingungen für das Wachsen, die wir im Abschnitt 3 beschrieben hatten, und vor allem an die Bedürfnisse von Jugendlichen (siehe ebenfalls Abschnitt 3 und entspr. Literatur).

Ganz offensichtlich wollen Jugendliche nicht alleingelassen werden, deshalb ist uns die Aufrechterhaltung einer intensiven Beziehung wichtig.

Ebenso offensichtlich ist es, dass auch Jugendliche nicht bevormundet werden wollen. Deshalb benötigen sie ausreichend Freiraum, in dem sie eigenverantwortlich aktiv sein können, ohne permanent an die Grenzen erwachsener Vorstellungen zu stoßen.

Dieser Balance muss der Spielraum für jugendliche Entwicklungsprozesse ständig genügen, sonst droht eine vorbereitete Umgebung zu kentern.



Das Lebenscurriculum Jugendlicher zu unterstützen, hat *Maria Montessori* einen **Erdkinderplan** aufgestellt. Die Zeit in der Primarstufe (6-12 Jahre) beschreibt sie als *Zeit des Aufbaus*. Zwischen 12 und 18 Jahren etwa folgt nach *Montessori* die *Zeit des Umbaus*. Für diesen Lebensabschnitt dachte sich *M.Montessori* eine Erziehung, die den Rahmen eines Landerziehungsheimes hätte und auf **polytechnische Bildung** orientiert. D.h. also, dass Jugendliche wiederum aktiv bleiben können, da sie z.B. in Gasthaus, Geschäft, Bauernhof, Werkstätten etc. möglichst in ländlicher Umgebung mitwirtschaften. Die Jugendlichen haben hier direkten Kontakt mit der menschlichen Kultur und können diese durch praktische Erfahrungen kennenlernen (z.B. Ackerbau, Gartenbau, Handwerk in jeder Hinsicht, Handel, Beherbergung von Gästen etc.). Da es Maria Montessori um den erzieherischen Zweck ging, sollten nach ihrem Modell die jungen Menschen zwar entlohnt werden, das ganze Unternehmen mussten sie aber nicht selbst tragen, da sonst eine Fokussierung auf den nützlichen Zweck erfolgen würde. Es soll eine breite Interessiertheit bedient werden, wobei die unglaubliche Flexibilität der Jugendlichen bewahrt werden müsse.

Um vieles, und vielleicht das Richtige für sich kennenzulernen, braucht es im Gegensatz zur traditionellen Erziehungsrichtlinie unbedingt "Strohfeuer".

Da die Zeit der Jugend die **sensible Phase** für Gerechtigkeit und Menschenwürde, für soziale und wirtschaftliche Prozesse, für wissenschaftliche Erkenntnisse und politische Verantwortung darstellt (vgl. *Maria Montessoris Konzept der sensiblen Phasen*, *M.Montessori, 1952, 1988, 1997 und Oswald & Schulz-Benesch, 1980*).

Auf die heutige Zeit übertragen bleibt vieles von dem, was *Maria Montessori* beschrieben hat, nach wie vor gültig.

Vieles ist allerdings aufgrund heutiger Anforderungen zu ergänzen.

Es sollen so z.B. eine **Druckerei** eingerichtet werden, eine **Tischlerei** und **Schmiede** gehören ebenso dazu. Hier fühlen sich Jugendliche und Kinder sehr wohl, wenn sie Meistern begegnen, also Menschen, die etwas von ihrem Fach verstehen, weil diese neben ihren Kenntnissen eine Liebe zu ihrer Tätigkeit mitbringen, die jemand, der Experte für Didaktik und Methodik ist, zu diesem speziellen Tätigsein vielleicht nicht besitzt.

Der **Garten** ist nach unseren bisherigen Erfahrungen immens wichtig. In der **Landwirtschaft** tätig zu sein, ergibt sich sehr einfach bereits in der Primarstufe aufgrund der Landwirte unter den Eltern (von konventionell bis ökologisch).

Da wir in Einer Welt leben, gehören das **Internet** ebenso wie ausgiebige **Reisen** (z.B. Schulpartnerschaften etc.) dazu. Dazu sind **Auslandsaufenthalte** für eine lebendige Form des Zweit- und Drittspracherwerbs sehr förderlich, ersetzen sie doch frontale Interaktion durch Begegnung.

Es braucht nach unserem Verständnis **Labore**, um den Geheimnissen des Makro- und Mikrokosmos auf die Spur zu kommen.

Eine eher **künstlerische Werkstatt** eröffnet der sinnlichen Ausdruckskraft Tür und Tor. Für philosophische Gedanken braucht es neben der entsprechenden Literatur in einer **Bibliothek** vor allem das **Erleben von Poesie**. Poetisch kann bereits der Alltag sein, aber auch spezielle Erkundungen in Elementen wie Theater und Ballet oder Musik und Malerei oder Prosa und Poesie gehören dazu.

Politische Bildung wird erlebt in der Wahrnehmung von Funktionen mit Verantwortung (das griechische Konzept der **Polis** kann hier ein Zusammenleben unterstützen). Durch das Erleben von **Altersmischung** gehen den Jugendlichen ihre Wurzeln nicht verloren und sie können sich trotzdem leicht differenzieren.

Körperlicher Ausdruck kann in musischen Formen erlebt werden wie in sportlichen oder handwerklichen, das Erleben als Ganzes beinhaltet eine Orientierung auf die ständige Einbeziehung des **körperlichen Erlebens** in die alltäglichen Lern- und Lebensprozesse. Für spezielle (sportliche) Körpererfahrungen sollten spezielle Plätze, die dafür hergerichtet sind, aufgesucht werden können, wir halten dies aber nicht für zwingend erforderlich, wenn der Körper im übrigen Schulgeschehen nicht vernachlässigt wird.

Für den freien Flug der Fantasie genügen Jugendliche nun aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten oft **zurückgezogene, gemütliche und oft einfache, fast überhaupt nicht strukturierte Plätze** zum "hanging around".

Für die Arbeit mit mathematischen Problemen wollen wir eine Art **"didaktische" Werkstatt** bereithalten, die mit entsprechenden Materialien zu Erkundung und intensiven Beschäftigung einlädt.

Der Muttersprache begegnen wir alle täglich, den ganz tiefen Geheimnissen kommen wir wiederum in der Poesie oder im **Miteinander** näher. Natürlich gehören dazu neben den **gebundenen Formen** des Ausdrucks sämtliche **freie Formen** des **muttersprachlichen Ausdrucks**. Eine Bibliothek, ein vernetzter Computer, Museen, Theater etc. beherbergen nicht nur Wissen und Erfahrungen, sondern fordern auch zu einem **muttersprachlichen Umgang** heraus (Berichte, Organisation, Sammlung von strukturiertem Wissen etc.). Der aktive Umgang mit einer **professionellen Druckerei** setzt ebenfalls entsprechende Entwicklungspotentiale frei.

Und den Erscheinungen und Zusammenhängen unseres Universums (seien es nun **biologische** oder **geographische**, **physikalische** oder **chemische** oder gar **astronomische**) begegnen Jugendliche am ehesten in ihren **Phänomenen** (vgl. *M.Wagenschein, 1995 etc.*). Diese Phänomene erlebbar zu machen, ist Aufgabe des **Alltags** und auch, präzise vorbereitet, der erwachsenen **Begleiter**. Im **Labor** können sie geprüft werden (s.o.).

Den großen Geheimnissen der Religionen sind die Grundschul Kinder bereits auf der Spur, die Jugendlichen erkennen Zusammenhänge nun aus neuem Blickwinkel. Dazu

benötigen sie Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den **Religionen** (z.B. auf Reisen aber auch zu Hause). *Maria Montessori* beschreibt in ihrer *"kosmischen Erziehung"* (1988) wesentliche und sehr empfindungsreiche Möglichkeiten hierzu. Jugendlichen seien dazu aber vor allem Möglichkeiten in die Hand gegeben, sich mit der **Schöpfung** auseinanderzusetzen. Denn das ist schließlich die Auseinandersetzung, die jede Religion für sich führt und die Jugendliche auf dem Weg zu ihren Ursprüngen begleitet.

Diese Aufzählung der Möglichkeiten ist nicht erstellt worden, um vollständig sein zu müssen, sie soll vielmehr veranschaulichen, mit welcher Bandbreite von Erfahrungen und Phänomenen sich Jugendliche in unserer Sekundarstufe auseinandersetzen können. Generell tragen wir eine Unterteilung der Lebenswelt in Fächer auch in der Sekundarstufe nicht mit, da wir sie als willkürlich und einengend empfinden. Auf dem Weg durch diese Erfahrungen benötigen die Jugendlichen sehr wahrscheinlich nicht *unsere* Bewertungen. Nähere Beschreibungen dazu finden sich im Abschnitt 4.8.

Wir wollen versuchen, einen neuen Weg zu gehen, den in ihren Ursprüngen *Maria Montessori* bereits mit ihrem Erdkinderplan angedeutet hat, den C. Freinet vor allem in Bezug auf den muttersprachlichen Unterricht, aber ganz besonders einen Weg, den Martin Wagenschein mit seiner Forderung nach Beschäftigung mit den Phänomenen als genetischen Lehrgang beschrieb u.v.a.m.

Wir wollen Versuchen, die Prinzipien der Freiheit, wie wir sie bei oben genannten Reformpädagogen fanden, konsequent auf die Bedürfnisse der heutigen Jugend und der heutigen Zeit zu übertragen, ohne uns dabei in Kompromissen zu verlieren. Unsere Erfahrungen in der Primarstufe geben uns dazu den nötigen Mut, die Beobachtung der Kinder schenkt uns das Vertrauen.

#### **4.5. Selbstbestimmtes Lernen**

*„Wenn der Sturm der Veränderungen aufkommt, bauen manche einen Windschutz. Andere bauen Windmühlen.“*

*(14jähriges Mädchen im Gespräch)*

Nach unserem Verständnis von ökologischen Prozessen innerhalb und zwischen Organismen sind Lernprozesse tatsächlich immer selbstbestimmt. Wäre dies nicht der Fall, fände keine Integrationsleistung in den gesamten Organismus statt und wir würden

diesen Vorgang nicht als Lernen bezeichnen (vgl. *Jean Piaget* und *Humberto Maturana & Francisco Varela*).

Vielmehr zeichnet sich für uns daraus ab, dass wir darauf achten sollten, selbstbestimmte Lernprozesse so wenig als möglich zu stören!

Dabei ist es von herausragender Bedeutung, die individuellen wie auch entwicklungstypischen Verläufe und Eigenarten von Lernprozessen kennenzulernen und zu achten. Lernen in einer vorbereiteten Umgebung kann im Fluss sein, es wird sich nicht an statischen Zuständen messen lassen wollen. Wir begreifen deshalb Lernen als (lebenslangen) Prozess.

*"Die Logik ist für gewöhnlich nur der letzte Schritt nach einem langen Hin- und Herprobieren - ganz wie der Schreiner eine Tür in den Rahmen einpasst."*

*(W.H.Calvin, 1998, S.18f)*

Durch eine respektvolle Begleitung erfährt der Lernende in einer vorbereiteten Umgebung, dass er aktiv bleiben kann, dass seine Person als Ganzes gewahrt bleibt, dass er seiner Verantwortung für sein Lernen nicht enthoben wird, dass mit dem Lernen die Veränderung einhergeht ohne dabei zur Gefahr zu werden, dass Lernen nichts unnatürliches ist, sondern vielmehr eine stetige Bereicherung des Erlebens mit sich bringt, dass alles seine Zeit braucht, dass Fehler etwas voranbringen können, wenn er sie machen darf, dass das Vertrauen in die eigene Person und seine Fähigkeiten erhaltenswert ist und sich gut anfühlt, dass viele Wege gibt, nach "Rom" zu gelangen, dass es selbst unterschiedliche "Wahrheiten" geben kann und ...

*"In allem Lernen ist es sehr wichtig, dass der Schüler selbst höchst aktiv bleibt, so dass er so weit als möglich seine eigenen Experimente durchführt, seine eigenen Hypothesen erstellt, seine eigenen Beobachtungen macht und zu Schlüssen kommt. Denn nur dann ist alles wirklich seine Entdeckung, und es ist dann auch Tatsache, dass er nicht so schnell vergisst."*

*(Jean Piaget, zit. nach C.D.Kaul, 1999, S.9)*

Auch selbstbestimmtes Lernen kann die vielfältigsten Formen annehmen.

Methodenvielfalt wird immer hörbarer überall gefordert, *Jürgen Wiechmann (2000)* ist darauf z.B. eingegangen und hat für die Regelschule einen straffen Katalog erarbeitet, mit dem LehrerInnen in die Lage versetzt werden sollen, die Qualität der Lernprozesse zu erhöhen. Neben dem *Direkten Unterrichten* und dem *Frontalunterricht* beschreibt er Methoden wie das *Gruppenpuzzle*, *Stationenarbeit*, *Wochenplanarbeit*, *Lehrstückunterricht*, *Projektmethode*, *Werkstattarbeit*, *Fallstudie* und *entdeckendes Lernen*.

All diese Methoden zeichnen sich durch einen unterschiedlichen Grad an Freiheit der SchülerInnen, an Strukturiertheit der Umgebung aber auch an Bedingungen des Lehrers aus. In der Übersicht von *Wiechmann* wird allerdings auch deutlich, dass es sich hierbei leider nur um ein Manual für Lehrkräfte handelt, die nach einer Abwechslung im Schulalltag und nach einer besseren Motivation der SchülerInnen suchen.

Wir gehen mit der Kenntnis dieser Methoden in den täglichen Prozess der Schule, wohlwissend, dass Methoden allein Lernprozesse nicht befördern können (vgl. vorbereitete Umgebung und kognitive Entwicklung).

Insbesondere auf Formen der kollektiven und rationalisierten Belehrung wollen wir verzichten. Schaffen sich jedoch die Jugendlichen Situationen, in denen sie, z.B. in Kursen, eine straffe Organisation mit Anteilen des direkten Unterweisens zurückgreifen, beobachten wir dabei die wundervollen Eigenheiten der Koedukation.

Alle Formen und Methoden eines authentischen Lernweges (das muss den einzelnen Jugendlichen betreffen) sind für uns vorstellbar. Unsere Erfahrungen mit offenen Lernprozessen in der Primarstufe haben gezeigt, dass es *die richtige* Lernform nicht gibt. Je nach Entwicklungsstand und Thema variiert die Art und Weise der Erkundung des Lernstoffes.

Das Freie Spiel hat bei uns seine Berechtigung, weil in der freien Arbeit die Fächergrenzen müheloser überwunden werden und ganzheitliches Denken erfordert wird (vgl. auch flow-Erleben). Projektlernen ist für Jugendliche eine ebenso alltägliche Erfahrung.

Wichtig sind uns fächerübergreifende Angebote an Lernmöglichkeiten in der vorbereiteten Umgebung als auch im Umfeld der Schule.

Uns geht es mehr um das regelmäßige "Stattfindenlassen" von Lernprozessen, um so der Vielfalt der Lernformen am ehesten gerecht zu werden.

Dabei steht, wie bereits deutlich wurde, die Didaktik nicht im Vordergrund. Vielmehr stellen wir uns den Prozessen der **Mathetik**, die *H.v.Hentig (1985)* in seinen Beschreibungen der Freien Schule Frankfurt hervorhebt. Bei der Mathetik geht es explizit um die Freisetzung von Lernmöglichkeiten in vielfältigster Hinsicht.

In einer vorbereiteten Umgebung (und über den engen Rahmen der Schule hinaus) schließlich sollen alle erdenklichen und für die SchülerInnen aktuell signifikanten Lernprozesse stattfinden können, sonst ist sie nicht vorbereitet.

#### **4.6. Was kann denn hier gelernt werden?**

Eine vorbereitete Umgebung zeichnet sich konsequenterweise dadurch aus, dass sie den Phänomenen der ganzen Welt in all ihrer Vielfalt Raum gibt. Es kommt darauf an, dass sie in ihrer Struktur für die Schüler erfahrbar werden können, dass die Regeln, die hinter den Phänomenen stecken, erlebbar sind. Und dass sie für die Jugendlichen von Bedeutung sind bzw. aktuelle Bedürfnisse berühren. Angestaubte „Museen“ sind eben weniger handlungsinitiierend als z.B. Versuchsanordnungen, wie man sie beispielsweise im *Spektrum* des Berliner Technikmuseums finden kann. Und es kann bei solcher sorgfältigen Vorbereitung auf jedwede frontale Vermittlungsversuche getrost verzichtet werden.

*„Das Freisein von etwas erfährt seine Erfüllung erst in dem Freisein für etwas. Freisein allein um des Freiseins Willen aber führt zu Anarchie.“*

*(Dietrich Bonhoeffer)*

In diesem Sinne hat sich die eingangs gestellte Frage fast schon von selbst beantwortet, doch wollen wir noch etwas konkreter werden, da wir wissen, dass viele Menschen um die Vergleichbarkeit einer solchen freien Bildung mit den Regelschulen bangen.

Wie für unsere Primarstufe gilt auch für die Sekundarstufe die Übernahme der bindenden Inhalte der Rahmenpläne des Landes Brandenburg. Allerdings wollen wir auf einige Abwandlungen diesbezüglich aufmerksam machen.

Da ist z.B. die bereits erwähnte Vermeidung der Fächergliederung zu nennen. Wir wollen die Erscheinungen der Welt nicht auf die willkürlich geschaffenen Fächer aufteilen, wollen den Jugendlichen den Freiraum belassen, sich mit verschiedensten Sichtweisen einem Phänomen oder konkreten Problem anzunähern. Natürlich wird es jederzeit möglich sein, sich auf diesem Wege mit ganz konkreten Aufgabenstellungen auch sehr speziell auseinanderzusetzen. Als weiterer Punkt, den wir in Abwandlung zu den Rahmenplänen hervorheben möchten, sei die zeitliche Indifferenz genannt, die wir der strengen Abfolge innerhalb der Rahmenpläne vorziehen. Hierbei geht es uns darum, im Gegensatz zum Konzept von Parallelität der Stoffvermittlung und dem Konzept des (nach erwachsenen Gesichtspunkten vorgeschlagenen) systematischen Aufbaus von Wissen, wie es in den Rahmenplänen Verwendung findet, ein Konzept zu verfolgen, das die Initiative für die Bestimmung der Lerninhalte in Form, Tiefe und Abfolge bei den Jugendlichen lässt. Das bedeutet letztlich eine Individualisierung des Lernens und setzt Selbstkorrektur und Selbstkontrolle voraus wie auch die dazu nötigen Arbeitsmittel (Arbeitshefte und –blätter bzw. systematische Versuchsanordnungen, die nach Interesse aus dem Regal genommen werden können oder aber nach vorgefertigten Arbeitskarteien selbst aufgebaut werden).

Wichtig ist uns, die Systematik der Schülerinnen und Schüler, die sie für ihren Wissenserwerb bevorzugen, nicht zu stören oder mit fremden Systematiken zu

beeinflussen. Demzufolge erlaubt diese Form von Arbeit jedem Schüler, seinen eigenen Fähigkeiten und Kenntnissen entsprechend zu lernen. Sie erhält und befördert weiterhin die Selbstständigkeit der Jugendlichen und schafft nebenher eine beachtliche Unabhängigkeit von den Lehrern. Dieser wiederum ist dann eher damit beschäftigt, die bei den Jugendlichen vorhandenen und benutzten Strukturen durch Beobachtung zu erkunden, um dann mit der Bereitstellung von notwendigen Materialien oder Angeboten für genügend „Futter“ zu sorgen.

Nichts ist schlimmer als Stagnation. Jugendliche, die immer warten müssen, bis etwas ihren Weg kreuzt, das sie vielleicht interessieren könnte, lernen die Welt zu verdammern und glauben letztlich, das alles Spannende in der Welt nur käuflich sein kann, weil Kurzweil eben teuer von ihnen erkaufte werden muss.

Unsere Schülerinnen und Schüler sollen nicht erst das Gefühl bekommen, dass nur der Lehrer etwas Wissenswertes mitzuteilen hat. Sie selbst stecken nach unseren Beobachtungen, lässt man sie in einer schöpferischen Atmosphäre gewähren, voller Lust, Tatendrang, Erfindungsreichtum und sehr facettenreichem Wissen um die Welt.

## EXKURS

An dieser Stelle sei uns ein kurzer Abriss der gemäß unserer Konzeption geplanten Veränderungen und Alternativen bezüglich der **Rahmenpläne** gestattet:

### *Allgemeines*

Generell weichen wir von den Zusammenfassungen zweier Klassenstufen in Bezug auf Zielsetzungen und Stoffverteilungen ab, da wir für eine Altersmischung Platz lassen.

Lerninhalte sollen nicht in vorgegebenen Abstufungen oder Teilen (oder einzelnen Fächern) dargeboten werden. Vielmehr sollen für die SchülerInnen diese Inhalte in ihrem Sinnzusammenhang begriffen werden und der gesamte Unterricht wird epochaler.

Die Lerninhalte der einzelnen Fächer werden in einem ganzheitlichen ökologischen Lern-Zusammenhang bleiben, so dass die Zusammenhänge mit und die Erfahrungen aus der jeweiligen Lebenswelt der SchülerInnen einfließen können.

Der Unterricht wird generell offen durchgeführt. Frontalunterricht gibt es grundsätzlich nicht. Bei verabredeten Kursen kann eine Lehrkraft auch klar beschriebene Stoffmengen in Vortragsform übermitteln. (Man stelle sich dies als Angebote vor, ähnlich den Seminarangeboten an Universitäten)

Der Fachunterricht erfolgt vorrangig in Kursen oder Projekten. Die SchülerInnen können ihrem Bedürfnis entsprechend eigene Themen auch in Kursen „frontal“ an die anderen SchülerInnen „weiterreichen“. Dazu sind unter den SchülerInnen (dann bindende) Verabredungen zu treffen.

Für Themenvertiefungen und andere gerade auch kommunikative Fertigkeiten stehen grundsätzlich Internet-Arbeitsplätze zur Verfügung. Die Arbeit an elektronischen Medien soll dem Alltag ganz natürlich angehören.

Es soll verschiedenste Möglichkeiten des direkten Austausches für die SchülerInnen geben. Darunter verstehen wir z.B. längere Exkursionen, Schülerfahrten (besonders ins Ausland), enge Kontakte zu anderen Freien Schulen. Es ist uns vorstellbar, bestimmte Themenbereiche in gemeinsamen Projekten mit SchülerInnen anderer Freier Schulen durchzuführen.

Die Tempi und die Reihenfolgen der Lehrpläne ordnen sich dem inneren Entwicklungsplan des jeweiligen Jugendlichen unter. So kann bei einzelnen Bereichen und Themen verweilt oder vorausgeeilt werden.

Die Jugendlichen treffen selbst Vorkehrungen, um für das Erreichen eigens gesteckter Lernziele die nötigen Voraussetzungen zu organisieren (gedacht ist hierbei z.B. an das verabredete Einrichten von Kursen etc.). Die Kontrolle über ihre Lernfortschritte sollen sie selbst behalten und z.B. das Halbjahr oder ein ganzes Schuljahr selbstständig reflektieren.

Die LehrerInnen beobachten die einzelnen Entwicklungen und halten sie mindestens einmal jährlich in einem gemeinsam zu verfassenden Entwicklungsbericht fest. Dazu benutzen sie auch sensible und abgestufte Beobachtungsrahmen.

Alle in den Rahmenplänen für das Land Brandenburg bzw. in der entsprechenden Sekundarstufe-I-Verordnung festgelegten Arbeiten zur Leistungsfeststellung und –bewertung sind nicht verbindlich. (Abweichungen von der SekI-V werden gesondert von dieser Konzeption beschrieben) Ausgenommen davon sind diejenigen Leistungsfeststellungen, die aufgrund der die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und die Durchlässigkeit der Schulstufen regelnden Bestimmungen der Kultusministerkonferenz berühren.

Es wird ein interner Abschluss (nach Durchlaufen einer gesamten Jahrgangsstufe) angestrebt. Unabhängig davon sollen auch externe Prüfungen möglich sein, wenn z.B. ein Wechsel zur gymnasialen Oberstufe davon abhängig ist. *(siehe auch Absatz 4.8.)*

Als zusätzliches Erziehungsziel formulieren wir eine Erziehung zum selbstständigen, schöpferischen und in ökologischen Zusammenhängen denkenden und empfindenden Menschen aufgrund unserer ganzheitlichen und respektvollen Begleitung.



Einige konkrete Abweichungen innerhalb der einzelnen Rahmenpläne werden im Folgenden exemplarisch benannt (prägnante Veränderungen kursiv):

### *Mathematik*

Die Inhalte betreffen *mindestens* die Themenbereiche Zahlen und Variablen, Gleichungen/Ungleichungen, Funktionen und Geometrie. *Eine Aufgliederung der Themenbereiche erfolgt nicht bzw. wird individuell von den SchülerInnen vorgenommen.* Es sollen in geeigneter Form Fähigkeiten angesprochen werden, wie Abstrahieren, Klassifizieren, Modellieren, Verallgemeinern, Definieren und Beweisen. *Dies geschieht parallel zur inneren Entwicklung der Logik. Die Mathematik bietet dabei ebenso Anlässe, diese Entwicklung selbst zu unterstützen. Mathematische Problemstellungen sollen nicht aus ihrem Zusammenhang gerissen werden. In komplexen Situationen sollen Herleitung und auch Fehler immer nachvollziehbar bleiben.* Rechenaufgaben zur Aneignung von Algorithmen sowie algebraische Aufgabenstellungen sollen hierbei auch immer so zur Verfügung (zugreifbar) stehen, dass sie den Bezug zur Realität aufweisen. *Die SchülerInnen selbst bestimmen ihre individuelle Lösung von der Anschaulichkeit hin zur Arbeit mit abstrakten Systemen und Rechenvorgängen. Einführungen sollten möglichst direkt auf individuelle Fragen eine Antwort sein. Geometrische Aufgabenstellungen und Tätigkeiten (Berechnen, Skizzieren, Konstruieren etc.) sollen auch jederzeit in anderen Themenzusammenhängen benötigt werden bzw. in diese involviert werden. Mathematische Fertigkeiten sollen immer wieder an konstruktiven Beispielen und (Arbeits-)Tätigkeiten überprüfbar, anwendbar und nachvollziehbar sein* (ein Beispiel: die Bedeutung des Dreiecks für die Statik im Bau). *Es soll besonders die natürliche Geometrie des Kindes* (vgl. Jean Piaget, Gesammelte Werke, Bd. 6 und 7, 1990) *als Synthese von Messen und geometrischer Konstruktion beachtet werden, wobei die Entwicklung des räumlichen Denkens unbedingte Beachtung finden muss. Prinzipiell wird in Bezug auf die naturwissenschaftliche Herangehensweise an die einzelnen mathematischen Themenbereiche (wie auch in den übrigen Naturwissenschaften) ein empirischer Weg hin zur Erkenntnis angestrebt. Als Vergleich kann hierfür auch die genetische Methode („genetische Lehrgänge“) dienen, wie sie bei Martin Wagenschein (1999) auch als exemplarisches bzw. genetisches Lehren beschrieben wird.*

*„Je älter und gefestigter ein <Fach>, je strenger sein Aufbau – ich denke an Mathematik (...), desto bereitwilliger erliegen wir der Versuchung, es vom Anfang bis zum Ende zu durchlaufen, vom Einfachen zum Verwickelten hin, ohne eine Stufe auszulassen, in dem sogenannten systematischen Lehrgang. Man beginnt etwa in der Mathematik in der Nähe der Axiome (...).*

*Die Begründungen sind einleuchtend: eines baut sich aufs andere, sei es logisch oder chronologisch: Ordnung muß sein; Lücken rächen sich; man kann nie wissen, wozu man das Einzelne brauchen wird. Diese Begründungen sind <logisch>, aber auch nur das. Sie sind nicht pädagogisch. Sie sehen das fertige Fach und im Grunde nicht das Kind sondern den fertigen Menschen, den Erwachsenen vor sich, nur im Kleinformat,*

*nur quantitativ noch <beschränkt in der Auffassungsgabe>. Aber Lehrer sein heißt: Sinn haben für den werdenden, den erwachenden Geist. Und Fachlehrer sein heißt: zugleich Sinn haben für das gewordene und werdende Fach.“*

*(M.Wagenschein, 1999, S.8f)*

Da die Mathematik in allen Bereichen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen vorkommt, können systematische Lehrgänge die Aufmerksamkeit also eher ablenken von den bereits wahrgenommenen Phänomenen. So baut er in seinem Plan, vollständige Lehre zu vermitteln, einen „*imposanten Schotterhaufen. Gerade indem er sich an die Systematik klammert, begräbt er sie und verstopft den Durchblick. Er verwechselt Systematik des Stoffes mit Systematik des Denkens.*“ *(M.Wagenschein, 1999, S.9)*

In einer Form des Herangehens, die Wagenschein als exemplarisch bezeichnet, findet sich ein (von den SchülerInnen bemerkter) Inhalt in der Tiefe betrachtet wieder. Das Interesse (Motivation bleibt ungehindert erhalten und die Kraft der Entdeckungen trägt die Lernenden. Die Schüler sind dann Lernende und Entdecker zugleich, jedenfalls nicht Diener des Stoffes. „*Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen.*“ *(M.Wagenschein, 1999, S.12)* Das Ganze kann hierbei im besten Falle das Fach, die geistige Wissens-Welt und den Lernenden umfassen. Solch ein „Spiegel“ schwebt uns bei exemplarischen Formen des Lernens vor. Das können dann natürlich auch Kurse sein, auch sehr spontane, oder gerade diese. Noch mehr werden wohl Experimente oder knifflige Fragestellungen diesen Prozess berühren. (vgl. hier auch die gesamten Themen der kosmischen Erziehung)

### *Deutsch*

Die Arbeit mit der deutschen Sprache stellt für die meisten unserer SchülerInnen eine Beschäftigung mit der Muttersprache dar.

*Jugendlichen, denen das Deutsche keine Muttersprache ist, soll in geeigneter Form auch in ihrer Muttersprache begegnet werden.*

Die Systematik der Sprache, Syntax, Semantik, Orthographie in Ansätzen (Verlauten beim Schriftspracherwerb), all jene Dinge schließlich, die intuitiv mit der Sprachentwicklung bereits verinnerlicht wurden (vgl. *N.Chomsky, 1969 oder auch G.Szagun, 1991*), werden nicht aus ihrer Umwelt herausgerissen und als Tatsache oder Theorie dargelegt, um vom Schüler rezipiert zu werden. *Vielmehr sorgen wir mit unserem Ansatz und geeignetem Material dafür, diese Tatsachen und Theorien (sprich Sprach-Regeln) von den SchülerInnen selbst entdecken zu lassen.* Diese Art der muttersprachlichen Begegnungen vermissen nicht ihre ihnen eigene Zärtlichkeit, ihre Kraft und ihre Lebendigkeit. Der Mensch in seiner Jugend trägt kaum eine größere Sehnsucht in sich, als seine Gefühle und Erkenntnisse in genauer Form, für seine Mitmenschen nachvollziehbar auszudrücken, um schlichtweg aufs Genaueste verstanden zu werden (vgl. auch Abschnitt 3). Demzufolge gibt es kaum einen wesentlicheren Bereich

der Muttersprache als den der Verfeinerung der Ausdrucksstärke. Dazu zählen sowohl Arbeiten mit Literatur (wir erinnern uns an die jugendliche Poesie) als auch das eigene Umgehen mit gebundener Sprache oder auch der experimentelle Versuch, seiner Gefühle und Meinungen einen sprachlichen Rahmen zu geben. In all diesen Arbeiten steckt die Motivation, dem Inneren eine gelungene Form zu verleihen, so dass Kommunikation tragfähig wird oder bleibt, Verbindungen nach außen glücklich zu Stande kommen können. Für einen ganzheitlichen Ansatz ist es unerlässlich, die etwas trivial anmutende Weisheit *Wygotskis (1964)* zu berücksichtigen, dass nämlich sprachliche Äußerungen Ausdruck gedanklicher Inhalte seien. Wollen wir doch auch beachten, dass Sprache dann das ausdrücken kann, was der Mensch verstanden hat (*vgl. MacNamara, 1972 und Slobin, 1973*). Damit sind Sprache und kognitive Entwicklung aufs Engste miteinander verwoben; zum einen aufgrund der Entwicklung von Objektpermanenz (*vgl. Piaget, 1990, Bd.1; aufgrund der Verschiebungsfunktionen kommt es in verschiedensten Bereichen immer wieder zu diesen frühen aber zentralen Formen der kognitiven Entwicklung*), zum anderen aufgrund des vorhandenen Wissens über die Welt. Als dritte kognitive Voraussetzung für einen entwickelten sprachlichen Ausdruck ist die Form der Verarbeitungsmöglichkeiten und des Gedächtnisses zu sehen. Diese kognitiven Voraussetzungen sind zu beurteilen, wenn die sprachliche Form (und die semantische Kraft) wirklich hintergründig erkundet werden will. Gerade der weitere Erwerb grammatischen Verständnisses berührt in dieser Altersstufe vor allem den formalen Bereich, denn sowohl syntaktische Strukturen als auch Wortschatz sind für den Alltag angelegt. Es geht hier also um weitere (nach dem „nativistischen“ Ansatz *Chomskys (1965)* „Hypothesenbildungsverfahren“. *Es sollte den SchülerInnen möglich sein, ähnlich einem Linguisten, der eine ihm fremde Sprache erforscht, die Regelmäßigkeit der Sprache zu entdecken und mit geeigneten Materialien zu ergründen (vgl. Material z.B. von M.Montessori zur Grammatik)*. Der Lehrer spielt bei dieser nichtdirektiven Weise des „Unterrichtens“ eine ganz andere Rolle, als es in der Unterweisung oder dem Frontalvortrag üblich ist.

*„Der Lehrer spricht also die Frage nicht aus, aber er sorgt dafür, daß sie <sich aufwirft>, wie unsere Sprache so genau sagt; <sich erhebt>, <sich auftut>. Die Sache muß reden.“*  
*(M.Wagenschein, 1999, S.61)*

Mit der Diskussion über Werke der Literatur werden Reflexionen über Sprache, der Umgang mit Texten und der eigene Bezug zu Sprache in seinen unterschiedlichsten Ausdrucksformen (und Qualitäten) zur alltäglichen Auseinandersetzung. *Gebundene, standardisierte und formale Sprache soll in seinen „natürlichen“ Zusammenhängen erlebt werden können (Anträge, Lebensläufe, Bewerbungen, Formulare, Beobachtungsbögen, Berichte, Fragebögen, Gebrauchsanleitungen, Internet-Einträge etc.)*

Neben der Einsicht in die in den Texten verborgenen Intentionen und Botschaften und deren Erschließung steht die kritische Auseinandersetzung mit den Texten in vorderster Reihe. *Es sollen keinerlei Interpretationen verabreicht werden, vielmehr stehen die individuellen Deutungen der*

*SchülerInnen im Vordergrund und sollen freimütig diskutiert werden, ohne Bewertungen dessen zu intendieren.*

Eine weitere Säule des Umgangs mit Sprache stellt in unserer Schule der Umgang mit elektronischen Medien dar. Wurde in der Primarstufe das Gewicht eher auf die (körperlich) aktive Seite gelegt (z.B. Freinet-Druckerei), entstehen in der Sekundarstufe entsprechend der Entwicklungsbedürfnisse andere Formen der Kommunikation und des Ausdrucks (wie auch des Aufsuchens von Wissensbeständen – Primarstufe: vorrangig Bibliothek). *Für die SchülerInnen stehen deshalb mehrere Computer in einem Netzwerk an verschiedenen Arbeitsplätzen zur Verfügung, die Arbeit im Internet ist selbstverständlich.*

### *Naturwissenschaften*

In den Naturwissenschaften seien die SchülerInnen vor einer Verstellung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit derart geschützt, indem wir wiederum auf die Wirkungen exemplarischer und genetischer Lehrformen und die Spontaneität und Logik des menschlichen Denkens vertrauen wollen.

*„Das (das Trägheitsgesetz, bei Einstein: Beharrungsgesetz) ist gewöhnlich das erste von der Physik, was wir in der Schule auswendig lernen, und der eine oder andere erinnert sich noch daran.“*

*(A.Einstein, ?, S.12)*

Wie dagegen kann eine spannende und mit Herzklopfen gemachte Beobachtung ganze Türme von Missverständnissen umreißen, ohne dabei sämtliche Fragen immer (gleich) gültig beantworten zu müssen.

*„Aus der Physik weiß ich, daß der farbige Blitz eines einzigen, ersten Tautropfens im Gras eine Einsicht zünden kann in das, was Physik ist; daß nämlich alles Apparative sekundär, Mittel, Abgeleitetes ist.“*

*(M.Wagenschein, 1999, S.32)*

Wollen wir auf die Phänomene der Physik so eingehen, wie es unsere SchülerInnen für gewöhnlich tun, dann müssen wir in Abwandlung der üblichen Lehrgänge auf exemplarische Weise Einstiege in das Fachliche finden, die den beobachtbaren Phänomenen ganz dicht auf der Spur bleiben. *Dabei ist es nicht so sehr erheblich, gleich nach wenigen Augenblicken zu exakten Problemlösungen zu gelangen, als vielmehr das Denken eines Physikers zu initiieren.* Aus dem Seltsamen werden die SchülerInnen herausgefordert, so dass sie über das Einfache nachzudenken beginnen. Als Beispiel fällt uns hier Johannes Keplers Frage aus dem Jahre 1604 nach den „Sonnentalern“ ein:

*„Daß der Sonnenstrahl, der durch irgendeine Spalte dringt, in Form eines Kreises auf die gegenüberliegende Fläche auffällt, ist eine allen geläufige Tatsache. Dies erblickt man unter rissigen Dächern, in Kirchen mit durchlöcherten Fensterscheiben und*

*ebenso unter jedem Baum. Von der wunderbaren Erscheinung dieser Sache angezogen, haben sich die Alten um die Erforschung der Ursachen Mühe gegeben. Aber ich habe bis heute noch keinen gefunden, der eine richtige Erklärung geliefert hätte.“*

*(J.Kepler, 1922, S.13)*

Auch durchaus komplizierte Denk-Verfahren können so „losgetreten“ werden, wenn das Phänomen den Geist fesselt und die Fragestellung dazu einen Einstieg bietet:

*„(...) ein weißes Steinchen, im klaren Wasser vor dunklem Hintergrund, erscheint nicht nur gehoben, sondern auch farbig gerandet, und dies um so mehr, je tiefer es sinkt –, um daraus den Komplex Brechung–Dispersion auseinanderzufalten und abwärts zu der damit verquickten Reflexion, und aufwärts zum Spektrum vorzudringen.“*

*(J.W.Goethe in M.Wagenschein, 1967, S.58f)*

Ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeiten ist dann die „Schulung“ der Aufmerksamkeit und der Fähigkeiten zur genauen Beschreibung von Beobachtungen (vgl. auch Themenbereich Deutsch).

*Eine herausragender Bedeutung für die Integration innerhalb naturwissenschaftlicher Themenbereiche und die Ganzheitlichkeit von Lernerfahrungen stellen für uns astronomische Phänomene dar.*

Da auch hier die Gefahr für Bildungsfinsternisse groß ist, sind wir darauf orientiert, die Wahrnehmung und den Zauber (vgl. die Leidenschaft und Poesie des Jugendalters) der astronomischen Welt zu bewahren und durch genaue Beobachtungen einzufangen. Fragen entstehen dann genügend. (Zu verhindern ist hier eine durch synthetische Weisheiten erzeugte Unkenntnis der Natur, die Naturwissenschaft will den Menschen doch gerade lehren, seine Welt zu beobachten und daraus eigene Schlüsse zu ziehen)

Wie hat z.B. Leonardo da Vinci den Mond beschrieben? Welch Kraft kann da in Muttersprache stecken, die noch nicht durch Fachwörter beschwert wurde? Warum nicht mit den Fachtermini warten, bis sie zur Exaktheit der Beschreibung tatsächlich benötigt werden? (Und nicht, bevor die Sinne ihre Tätigkeit so richtig aufnehmen konnten). Wenn doch die meisten Schüler, Studenten und Erwachsenen glauben, dass es der Erdschatten ist, der für die Mondsichel verantwortlich ist, wieviel können doch dann diese zwei Sätze von Leonardo z.B. zum Nachdenken anregen?

*„La luna non ha lume da sè,  
se non quanto ne vede il sole,  
tanto l'allumina;  
della qual luminosità,  
tanto ne vediamo  
quanto è quella che vede noi.  
E la sua notte  
riceve tanto di splendore,  
quanto è quello che li prestano  
le nostre acque nel refretterli  
il simulacro del sole,  
che in tutte quelle che vedano*

*il sole e luna si specchia.“*

*„Der Mond hat kein Licht von sich aus,  
und soviel die Sonne von ihm sieht, so viel  
beleuchtet sie;  
und von dieser Beleuchtung  
sehen wir so viel,  
wieviel davon uns sieht.*

*Und seine Nacht*

*Empfängt so viel Helligkeit,  
wie unsere Gewässer ihm spenden,  
indem sie das Bild der Sonne  
widerspiegeln,  
die sich in all jenen Gewässern spiegelt,  
welche die Sonne und den Mond sehen.“*

*(Leonardo da Vinci, 1508, S.69)*

Und natürlich halten alle Bereiche der Naturwissenschaften solche Leckerbissen für Sinne und Geist bereit. Man muss sie suchen, finden und dann den SchülerInnen so geben, dass sie aus ihrer Berührung gar nicht mehr aufhören wollen, sich Gedanken zu machen.

In diesem Sinne verstehen wir im Übrigen auch die Empfehlungen der Rahmenpläne bezüglich der *Schülerorientiertheit, Problemorientiertheit, Handlungsorientiertheit, Ganzheitlichkeit, Offenheit und Exemplarität* im Unterricht (vgl. *Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 1999*).

An dieser Stelle empfiehlt sich das Nachlesen im Abschnitt 4.2. dieser Konzeption.

### *Gesellschaftswissenschaften*

Die Lernbereiche der Gesellschaftslehre berührt in seiner Vielfalt und vor allem thematisch das alltägliche Erleben der SchülerInnen.

*Politische Bildung erfährt gerade der hautnah, der über Rechte und Pflichten in einer Demokratie nicht nur etwas hört, sondern der diese Demokratie mit seiner eigenen Persönlichkeit tagtäglich ausfüllen kann. In dieser Hinsicht sind sowohl die ausgelebten Mitwirkungsrechte innerhalb der Schule eine politische Bildung, als auch der Umgang mit den Gremien und politischen Ebenen der Förderung der deutschen Lande wie auch der Europäischen Union.*

*Politische Bildung vollzieht sich dann aktiv und wird aufklärend begleitet. Wesentliches Lernfeld bietet auch die Erfahrung unserer Einen Welt. Hier bietet das Internet wiederum hervorragende Dienste.*

*Aktiv erlebbare Politik (im Sinne der griechischen Tradition / Polis) schafft mündige Menschen und schult das Verhältnis zur Verletzlichkeit gerade dieser demokratischen Strukturen durch Extreme.*

*Wissensbestände wachsen mit der politischen Aktivität, die Hinterfragung alltäglicher Erscheinungen vertieft dann das vorhandene Wissen, wenn die Bereitschaft dazu beim Schüler vorhanden ist. Zur politisch-bewussten Aktivität gehört politische Verantwortung. Das ist ein hohes Ziel von Erziehung und gleichzeitig Ausdruck von Mündigkeit. Wir wollen den SchülerInnen entsprechend die Verantwortung auch wirklich übergeben, die sie bereit sind zu übernehmen bzw. der sie gewachsen sind. Wir sind grundsätzlich davon überzeugt, dass Menschen Verantwortung nehmen, wenn sie dürfen. Wir brauchen sie ihnen nicht zu irgendeinem Zeitpunkt, der vielleicht zu einem Curriculum passen mag, geben, wenn sie sie im Alltag nehmen können.*

*Wir werden allerdings keine politischen Überzeugungen transportieren, wie wir auch keine Schülermeinung unhinterfragt lassen. Das Warum steht wiederum im Vordergrund!*

Geschichtliche Vorgänge entbehren nicht einer gewissen Systematik. Da ist zum einen die wissenschaftlich gewachsene Systematik, die dazu stark beeinflusst von der jeweiligen philosophischen Überzeugung des Autors ist. Zum anderen existiert eine unübersehbare zeitgeschichtliche Reihenfolge, die meist, didaktisch aufbereitet, zur Vermittlung der geschichtlichen Vorgänge bevorzugt wird. *Wir sind allerdings der Überzeugung, dass auch geschichtliche Vorgänge exemplarisch vermittelt werden können. Bei uns genießt diese Vorgehensweise deshalb den Vorrang. An für die SchülerInnen interessanten Ausschnitten geschichtlichen Werdens der Menschheit in seiner jetzigen Form lassen sich immer wieder für die SchülerInnen typische Muster erkennen, so dass sich ihnen selbst bald eine Systematik erschließt. Ob sie einer chronologischen Form den Vorzug geben oder einer exemplarischen bleibt dann in ihrem Ermessensspielraum. Wir bieten ihnen, gerade auch in der Verknüpfung mit der Entstehung der Erde und des gesamten Universums, die entsprechenden historischen Zugangsfenster an. Hier bieten auch Blockveranstaltungen einen gewissen Vorteil, zumal sie den epochalen Charakter des Unterrichts unterstützen.*

*Geschichte ist ein Märchen, das erstens wahr ist und das zweitens am Ende Berührung mit einem selbst aufnimmt. Insofern ist Geschichte als erstes die eigene Lebensgeschichte... (dann kann man ihr auch rückwärts begegnen)*

*Es kommt darauf an, den SchülerInnen mit einer anschaulichen Sprache Begebenheiten nahezubringen, Zeitenwenden aufzuzeigen und Entwicklungen zu beschreiben. Dazu sollen die SchülerInnen nicht ihrer eigenen Denkfähigkeit beraubt, keine „Wahrheiten“ aufgetischt werden. Wir wollen ihnen und ihrem Geist etwas zumuten, um ihnen das Gefühl für und das Wissen um Aufeinanderfolge und Gleichzeitigkeit historischer Begebenheiten zu geben. (vgl. auch E.H.Gombrich, 1998)*

Die Beschäftigung mit der Geschichte gleicht so dem Zustand, den ein Betrachter einnimmt, wenn er sich zwischen zwei Spiegel stellt. Wo ist der Anfang? Wo ist das Ende? Was ist echt? Was ist nur zurückgeworfen? Was schließlich ist Ursache? Und von was oder wem?

„Global denken – lokal handeln“ ist ein Ausruf der Reformpädagogen, die sich für Wege der community education (z.B. J.Zimmer, 1983) einsetzen. Um solch eine Form des Denkens geht es schließlich, will man SchülerInnen Kompetenzen über unsere Eine Welt „vermitteln“. Dazu können auch geographische Kenntnisse und Fähigkeiten der Orientierung beitragen. *In Bereichen, die thematisch von der Erdkunde berührt werden, befassen sich die SchülerInnen mit vielen Materialien bereits innerhalb der kosmischen Erziehung in der Primarstufe. Zusammenhänge und konkretes Wissen werden anhand verschiedenster Materialien (vor allem von M.Montessori) und in Projekten mal anschaulich, mal abstrakt begriffen. Dazu nehmen die Empfehlungen der Rahmenpläne eine Orientierungstellung ein. Es sind mit unserer Art und Weise des Unterrichts meist größere Vertiefungen diesbezüglich erkennbar. Einbettungen in Themen aus anderen Lernbereichen finden leicht statt.*

## Sport

*Der größere Teil der Inhalte des Sportunterrichts findet integriert in den Alltag statt. Integration wird in jedem Falle der Vorrang gegeben (z.B. Tanzstudien bei Vorbereitungen zu einer Theateraufführung, Bewegungsformen und –abläufe im Rahmen von Projekten in der Natur, Sportarten u.v.m.).*

*Sportliche Techniken und Abläufe mit Geräten, aber auch vertiefende Trainings werden in Form von mehrtägigen Projekten durchgeführt. Dazu sind Schulpartnerschaften mit anderen Alternativschulen zu nutzen, um Formen der Außendifferenzierung anzubieten. Es können dazu längere Schülerfahrten durchgeführt werden.*

Darüber hinaus stehen erstens im Ort ein Sportplatz zur Verfügung und zweitens die Möglichkeit, ortsnahe Sporthallen zu nutzen. Eine Zusammenarbeit mit den vergleichbaren Schulen in der Region bietet bereits jetzt die Möglichkeiten der Arbeit auch mit besonderen Sportgeräten und hält ebenfalls Differenzierungsmöglichkeiten nach Außen für die SchülerInnen bereit.

## Kunst / Musik

*Die Themen dieses Fachbereiches werden integrativ angeboten. Zur Vertiefung bestehen Möglichkeiten von Arbeitsgemeinschaften. Kurse und Projekte können jederzeit initiiert werden. Zur Herangehensweise sei auf die einschlägigen Montessori-Materialien (vgl. z.B. die Arbeit mit dem Glockensatz: H.Wilms, 1997 oder A.M.Maccheroni, 1950a und b) sowie die Bereitstellung verschiedenster Instrumente verwiesen, wie auch auf die Qualitäten der Werkstatt der Sinne, die jederzeit für künstlerische und handwerkliche Arbeiten zur Verfügung steht (die allermeisten Techniken lernen die SchülerInnen hier bereits während der Primarstufe kennen). Theoriegeleiteten Unterricht in der frontalen Form gibt es auch hier nicht. Kunst- und Stilrichtungen, theoretische Inhalte werden in Kursen zur Aneignung bereitstehen.*

*Musik (und jegliche Kunst) mag berühren und lädt ein zum Tun. Wir verstehen unseren Anteil an musischer Bildung als die Bereitsstellung von Möglichkeiten und Einladungen für/an die SchülerInnen, Formen zu finden, den „Musen“ mit Ohr, Stimme, Auge und Hand zu begegnen (vgl. A.M.Maccheroni, 1950a: „Orecchio, voce, occhio, mano“)*

Rezeption von Kunst und Musik wie auch der künstlerische Ausdruck sollen in nichtdirektiver Form in den Konsens des Schulalltages eingebettet sein. Das setzt eine aufmerksame Vorbereitung der Umgebung wie auch eine respektvolle Begleitung voraus, um den Ausdrucksmöglichkeiten und der Experimentierfreudigkeit der SchülerInnen Raum zu geben.

Dabei geht es uns vorrangig um eine Haltung, die dem Einzelnen eine besondere Begabtheit wie auch eine sogenannte Unbegabtheit nicht einräumen mag. Vielmehr sehen wir mit Heinrich Jacoby, dass diese Unterscheidungen absurd sind (vgl. H.Jacoby, 1991). *Künstlerischer*



*Ausdruck ist Mittel und Voraussetzung für schöpferische Arbeit, wie Jacoby bereits mit den Reformpädagogen der zwanziger Jahre der pädagogischen Welt darlegte. Dabei sollte – und eben auch hier bei uns – die echte, lebendige Äußerung der Maßstab für jegliche künstlerische Erziehung sein können. Dann kann ein gesunder Umgang mit einer lebendigen Kultur für jeden zu einer schöpferischen Erfüllung führen und echte Entfaltungen (oder Nachentfaltungen) zur willkommenen Folge haben.*

## LER

Die Maßgaben der Unterrichtsvorgaben für den Themenbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion zielen auf eine Unterstützung der sinnlichen Wahrnehmung und der entsprechenden Lebenskompetenzen der SchülerInnen. *Diese Inhalte finden innerhalb unserer Arbeit täglich Zeit und Raum, die Stärkung gerade dieser Kompetenzen ist unser Anliegen für die Arbeit mit Jugendlichen in der Sekundarstufe nach diesem Konzept. Verschiedene Projekte, Materialien und Spiele zu den verschiedensten Religionen der Welt stehen den SchülerInnen bereits in der Primarstufe zur Verfügung, in der Sekundarstufe bietet sich Anlass genug, entlang der jugendlichen Bedürfnisse die Schöpfungsgeschichte, ethische Fragen des Zusammenlebens etc. zu vertiefen. Dazu bieten sich Gespräche wie auch das Arbeiten mit Materialien an.*

## Arbeitslehre

*Die Inhalte der Arbeitslehre werden (fast) ausschließlich über die Projektmethode dargeboten. In längeren Zeiträumen (epochal) oder regelmäßiger Wiederkehr lernen die SchülerInnen Bereiche des Wirtschaftslebens kennen. Dazu können sie jederzeit in Betrieben und Einrichtungen Praktika absolvieren. Um die unterschiedlichen Formen der Wirtschafts- oder Handwerkstätigkeit kennenzulernen, haben sie die Möglichkeit, in Meisterbetrieben und bei Landwirten zu arbeiten, wenn sie das vierzehnte Lebensjahr vollendet haben. Davor bedarf es der ausführlichen Absprache mit allen Beteiligten wie den Erziehungsberechtigten.*

Dazu bereiten wir einen Pool von Angeboten an betrieblichen Arbeitsmöglichkeiten vor und unterweisen die entsprechenden Meister in die Bedingungen unserer pädagogischen Arbeit. Ein Großteil dieser Angebote lässt sich bereits über die Mitwirkung der Eltern erreichen.

Die wirtschaftlichen Hintergründe und Zusammenhänge von Arbeit (insbesondere die Schlussfolgerungen für die gesamte Gesellschaft aus den individuellen Erfahrungen und dem individuellen Wissen um politische Umstände und Entwicklungen) erschließen sich die SchülerInnen in den diesen Tätigkeiten sich immer anschließenden Reflexionen.

## *Fremdsprachen*

Der Fremdsprachenerwerb lässt sich mit nativistischen Ansätzen (vgl. N.Chomsky, 1969) schwerlich erreichen, außer man lebt eine längere Zeit im entsprechenden Ausland. *Eine Annäherung an die Möglichkeiten, Sprache gezwungenermaßen permanent und direkt zu begegnen, sollen unsere mehrwöchigen Auslands-Schülerfahrten (an z.B. Partnerschulen in England und Frankreich) darstellen.*

*Dann gehören zu unserer Fremdsprachenkonzeption z.B. bestimmte Wochentage, an denen ein Teil der Begleiter ausschließlich in der Fremdsprache mit den SchülerInnen kommuniziert, um die Lebendigkeit der Sprache samt einem Anlass, sie zu verwenden, in den Alltag zu integrieren. Darüber hinaus bieten sich konzentrierte und blockartige Kurse als Lernmöglichkeit an.*

*Gerade die Formen des alltäglichen fremdsprachlichen (hier: englischsprachigen Hörens und Sprechens) Umgangs miteinander erleben in unserer Arbeit bereits die Kindergartenkinder (und in der Primarstufe dann mit der Erweiterung um das Lesen und Schreiben von Texten), so dass die weitere Beschäftigung vor allem einer Vertiefung der Sprachkompetenz (einschließlich Wortschatz und Syntax) wie auch der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit dienen wird.*

(Alle übrigen Aspekte des Spracherwerbs und der Steigerung der Sprachkompetenz siehe auch unter *Deutsch*.)

Motive für das kompetente Umgehen mit der englischen Sprache z.B. bietet nach unserer Erfahrung gerade das Erscheinen von Bestsellern in Originalsprache lange vor der deutschen Übersetzung (vgl. *J.K.Rowling, 2000* oder [www.bloomsbury.com/harrypotter](http://www.bloomsbury.com/harrypotter)).

Zur Verdeutlichung sei auch die von uns beabsichtigte Umgangsweise anhand der **Studentafel** dargestellt:

Innerhalb der besonderen pädagogischen Herangehensweise unserer Schule bietet sich eine Studentafel an, die den Vierjahres-Zeitraum der Sekundarstufe I gänzlich umfasst. Da die Fächer in unserem Alltag nicht so auftreten, wie es die Studentafel glauben machen will, haben wir eine Unterteilung in Themenbereiche (nach *M. Montessori*) vorgenommen. Eine Einteilung in die durch diese Themenbereiche abgedeckten Fächer ist ebenso erkennbar wie die durchschnittliche Anzahl der jeweiligen Jahresstunden (in Klammern).

Die Schwerpunktgestaltung unterliegt nach unserer Konzeption den individuellen Arbeitsplänen der SchülerInnen und soll demzufolge zu ihrer freien Verfügung stehen. Als Wahlpflichtbereich ist hier nur die Vertiefung in den Naturwissenschaften angegeben, da sie eine Erweiterung um den Themenbereich der Astronomie darstellt. Natürlich sind den SchülerInnen Auswahl und Themenbereich ebenso überlassen wie in

vergleichbaren Sekundarstufen öffentlicher Trägerschaft (auch wenn sie hier nicht extra angeführt wurden – siehe aber auch zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7 bzw. Arbeitslehre).

Aufgrund der Arbeitspläne, die sich die SchülerInnen individuell für einen bestimmten Zeitraum (Halbjahr oder auch Jahr) anfertigen, obliegt die Gestaltung der Themenschwerpunkte und Kursinhalte in erster Linie zwar den SchülerInnen selbst, aufgrund ihres Umganges mit dieser Stundentafel und der Absprache mit den LehrerInnen gestalten allerdings die SchülerInnen ihre persönliche Arbeitseinteilung gemäß den Inhalten und Stundenzahlen der Stundentafel (wohlgemerkt im Vier-Jahres-Zeitraum).

### Stundentafel für 7. – 10. Jahrgangsstufe SekI

<i>Themenbereich</i>	<i>Lernbereich</i>	<i>Stundenumfang</i>
<b>Sprache</b>	Deutsch (600) 1.Fremdsprache (560) 2.Fremdsprache (560)	1 720
<b>Mathematik</b>	Mathematik	600
<b>Kosmische Erziehung</b>	Naturwissenschaften (600) - Biologie - Chemie - Physik - Wahlpflichtbereich (insbesondere Astronomie)  Gesellschaftswissenschaften (480) - Politische Bildung - Erdkunde - Geschichte  Sport (480)  Kunst / Musik (400)  LER (240)  Arbeitslehre (240)	2 440
Summe	Jahresmittel: 1 210 Wochenmittel: 30,25	Gesamt: <b>4 840</b>

Erste Fremdsprache ist Englisch, die zweite Fremdsprache ist Französisch. Alternativen oder zusätzliche Sprachangebote einzubauen, wird von uns angestrebt (vor allem auch über Auslandsbegegnungen). Eine zusätzliche Begegnung mit dem Spanischen ist

jederzeit möglich. Demzufolge kann bei Bedarf auch eine dritte Fremdsprache angeboten werden (analog dem 2. Wahlpflichtbereich Gesamtschule)

Diese Stundentafel soll in ihrer Intention und in ihrem Umfang sowohl der Realschule als auch der Gesamtschule entsprechen.

#### **4.7. Wie sich ein Tag gestalten kann**

##### *Allgemein*

Wir leben nicht nur in einer räumlich, sondern auch zeitlich strukturierten Welt.

So haben auch wir entsprechende Strukturen, die a) den Tageslauf gestalten helfen und b) das Zusammenleben unterstützen.

Regeln haben bei uns die Funktion, Grenzen zu setzen (nicht per se das Zusammenleben zu gestalten, denn das würde der Willkür Tür und Tor öffnen). Diese Grenzen sind in ihrer Natur Bestandteil der Struktur, ob sie einen Menschen betreffen oder eine Gemeinschaft von Menschen.

Regeln stellen klar, in welchem Rahmen Verhalten nicht verletzt, d.h. die Freiheit des anderen nicht einschränkt.

Regeln können selbst wiederum Ursachen von Verletzungen werden, wenn sie nicht „regelmäßig“ sind.

**Das Wichtigste ist und bleibt für uns jedoch die Art, miteinander vertraut zu sein – ohne Ablehnung und Fremdbestimmung.**

##### *Der Tageslauf*

Der Tag beginnt in der Sekundarstufe um 8<sup>00</sup> Uhr. Es wird ein Frühstück angeboten, das mit den Kindern der Primarstufe und des Kindergartens gemeinsam eingenommen werden kann.

Der Schulbetrieb startet um 8<sup>30</sup> Uhr. In dieser Zeitspanne werden die Jugendlichen von ihren Begleitern individuell empfangen. Das heißt, dass jeder ihm gemäß begrüßt und seine Stimmung aufgenommen wird. Die Begleiter können außerdem empfinden, wie sie durch die Anwesenheit der SchülerInnen bereichert werden. Das Angebot der persönlichen Begrüßung halten wir für äußerst wichtig.

Bis etwa um 9<sup>00</sup> Uhr besteht für alle SchülerInnen die Möglichkeit, gemeinsame Planungen vorzunehmen, Kurse abzustimmen, Themen ihrer Wahl mit den Begleitern gemeinsam zu besprechen etc. Dazu haben sie sich dann in den extra abgetrennten Sekundarstufenbereich begeben. Die Teilnahme an diesen Besprechungen stellt eine Möglichkeit dar, keine Verpflichtung. Sie ist nicht mit einem Morgenkreis zu verwechseln, da hier bereits auch in kleineren Gruppen geplant oder gearbeitet werden kann bzw. auch ganz individuelle Vorbereitungen und Absprachen getroffen werden können.

Ab 9<sup>00</sup> Uhr begeben sich die SchülerInnen an die Orte ihrer Wahl bzw. ihrer selbstgestalteten Arbeitspläne, um sich ihren Arbeiten zu widmen. Viele Angebote finden dezentral statt, auch außerhalb des eigentlichen Schulgeländes. Sind die Jugendlichen in derartige Angebote eingebunden, haben sie die Möglichkeit, zum Mittagessen wieder zurück in die Schule zu kommen oder es kann eine Alternative für das Mittagessen gefunden werden (bei Praktika o.ä. werden sie z.B. vor Ort und Stelle versorgt).

Das Mittagessen wird in der Schule wiederum für alle Kinder und Jugendliche gemeinsam angeboten und findet zwischen 12<sup>00</sup> Uhr und 12<sup>30</sup> Uhr seinen zeitlichen Rahmen.

Ab ca. 13<sup>00</sup> Uhr haben die SchülerInnen die Möglichkeit, Arbeiten und Eindrücke aus den vormittäglichen Beschäftigungen zu vertiefen oder sich bei Bedarf weiteren Kursangeboten zu widmen. Vorwiegend werden hier aber wohl reflexive Beschäftigungen den Vorrang bekommen (nach unseren Erfahrungen in der Primarstufe), weshalb sich die meisten SchülerInnen dann auch mit den Materialien noch einmal individuell in den dafür vorgesehenen Räumen befassen können. Oft konnten wir beobachten, dass diese Zeit nach dem Mittagessen der Gruppe vorbehalten wurde. So finden jegliche Formen der Koedukation meist zu dieser Zeit ihre Blüte und Gespräche werden bis in äußerste Tiefen geführt. Wir denken, dass deshalb auch ein Platz zur Verfügung stehen muss, der zu gerade dieser reflexiven Art der „Verdauung“ (des Essens wie des Wissens) einlädt. International bekannt geworden ist diese Tätigkeit der SchülerInnen gerade im Jugendalter als sogenanntes „hanging around“.

Egal wie sich die SchülerInnen ihre Zeit eingeteilt haben, um 14<sup>30</sup> Uhr ereilt sie die natürliche Grenze der Uhrzeit. Die Schule ist aus und sie haben noch bis etwa 15<sup>00</sup> Uhr Zeit, für den heutigen Tag Abschied zu nehmen. Dazu können sie auch mit den übrigen noch verbliebenen Kindern aus Kindergarten und Primarstufe eine gemeinsame Vesper einnehmen.

Diese Beschreibungen betreffen den gewöhnlichen Tagesablauf. In unserer Konzeption sind aber einige Besonderheiten festzustellen, die darum auch besondere Tagesabläufe verlangen. So sind z.B. die Zeiten von Schülerfahrten (insbesondere ins Ausland)

gänzlich anders strukturiert, und mehrtägige Veranstaltungen im Block (z.B. Sport etc.) verlangen wiederum nach anderen Strukturen. Astronomische Beobachtungen lassen sich innerhalb des beschriebenen Zeitrahmens ebenso schlecht realisieren, weshalb mitunter auch der Unterricht auf die frühen Morgenstunden bzw. auf den späten Abend verlegt werden kann.

#### 4.8. Aufnahme, Abschlüsse und Schulwechsel

##### *Aufnahme*

Grundsätzliches dazu wird im Abschnitt 5 beschrieben.

Für SchülerInnen, die aus der von Tausendweg e.V. betriebenen Grundschule in die Sekundarstufe überwechseln, findet in der 6. Jahrgangsstufe ebenso ein Ü-7-Verfahren (mit entsprechendem Grundschulgutachten) statt. Plätze für die Sekundarstufe des Tausendweg e.V. werden vorrangig an diese Kinder vergeben, allerdings besteht kein Anspruch auf Aufnahme.

##### *Abschlüsse*

Unsere Sekundarstufe I soll prinzipiell in seiner Schulform einer Realschule gleichgestellt sein.

Daraufhin sind die entsprechenden schulorganisatorischen Anstrengungen zu unternehmen und eine inhaltliche bzw. organisatorische Auseinandersetzung mit KMK-Beschlüssen bzw. Landesrecht so zu führen, dass eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse letztlich auch intern erreicht werden kann. Unsere Sekundarstufe soll staatlich anerkannte Abschlüsse vergeben können, um für die SchülerInnen einen vergleichbaren Bildungsgang mit anschließend vergleichbaren Berufs- oder Ausbildungschancen zu ermöglichen (*vgl. z.B. Freie Schule Bochum, Freie Schule Köln, Glocksee-Schule-Hannover*). [Nur solange dies nicht anerkannt wird, sind externe Schulabschlüsse durch Prüfungen am Ende der 10. Jahrgangsstufe zu erlangen, und zwar ab dem Zeitpunkt, ab dem diese Prüfungen auch in Realschulen in öffentlicher Trägerschaft obligatorisch werden. Grundsätzlich sollten die (schriftlichen bzw. mündlichen) Leistungsfeststellungen intern absolviert werden können und keine gesonderten Prüfungen darstellen.] Dies betrifft dann bei Anerkennung der Abschlüsse die Leistungsfeststellungen zur Erlangung der **Fachoberschulreife** (bundesweit:

Realschulabschluss) sowie die **Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe**.

Mit erfolgreichem Aufrücken (analog Versetzung in der Regelschule) in die 10. Jahrgangsstufe erwirbt der/die SchülerIn eine der **Berufsbildungsreife** gleichgestellten Abschluss (bundesweit: Hauptschulabschluss).

Analog der Bedingungen in § 43 (4) der Sek I-V (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 1997, S.20) erwirbt der/die SchülerIn am Ende der 10. Jahrgangsstufe einen der **erweiterten Berufsbildungsreife** gleichgestellten Abschluss (bundesweit: Qualifizierender Hauptschulabschluss).

Zu den Abschlüssen siehe auch § 17 Nr. 1 bis 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes (*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 1996*)

### *Schulwechsel*

Ein Schulwechsel ist auch innerhalb der Sekundarstufe möglich (auch Schulformwechsel). Näheres dazu ist auch in der Sekundarstufenverordnung (*Sek I-V, 1997, §29*) beschrieben.

Vor Aufnahme der SchülerInnen wollen wir diese und deren Eltern ausführlich über mögliche Konsequenzen beraten. Dies betrifft im Allgemeinen die Fremdsprachenfolge und im Besonderen (unserer Schulform) vor allem die Epochalität des Unterrichts u.a. Eltern und SchülerInnen sollen also über mögliche Komplikationen eines Wechsels (wie sie im Übrigen in Schulen öffentlicher Trägerschaft auch auftreten) aufgeklärt worden sein.

Der Schulträger/Schulleiter stellt (vorab bereits) seine Konzeption den Schulleitern der Schulen des Landkreises OPR mit Sekundarstufe sowie dem Staatlichen Schulamt vor und unternimmt alles, um einen Konsens bei Fragen des Schulwechsels zu befördern.

## **4.9. Differenzierte Formen der Lernangebote oder Leistungsdifferenzierung**

An staatlichen Schulen werden Kinder vor allem mit Formen externer Differenzierung in Berührung gebracht. Nach der gemeinsamen Grundschulzeit werden sie nach Neigungen und Eignungen sortiert und auf die unterschiedlichen Bildungsgänge und Schulformen verteilt. Im Land Brandenburg ist diese Form der externen Differenzierung per Gesetz etwas abgeschwächt worden, weil die Mittelschule und die Hauptschule gar

nicht existieren (aus pädagogischen, sozialen und sozialpolitischen Gründen nicht erwünscht).

Innerhalb der Bildungsgänge werden Kinder dann in Kursen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen unterrichtet.

*„Freie Alternativschulen machen diese schematischen Formen der Differenzierung nicht mit, weil sich das mit ihrem Verständnis von individueller Förderung, sozialer Gemeinschaft und sozialem Lernen nicht verträgt. Konsequenterweise müssen Freie Alternativschulen über besondere Formen der Differenzierung bei den Lernangeboten sowie für die Entwicklungs- und Leistungsbeschreibungen verfügen. Das gilt insbesondere für diejenigen FAS, die in der Sek I mit jahrgangsgemischten Gruppen arbeiten oder behinderte Kinder integrieren.“*

*(M.Borchert, 1998, S.61)*

Da sich mit zunehmendem Alter der SchülerInnen immer deutlicher Interessen und Neigungen ausprägen (literarisch-sprachlich, naturwissenschaftlich, technisch, handwerklich, künstlerisch, mathematisch etc.), diese Interessen eine immer stärkere Festigung und Vertiefung erfahren können, sind differenzierte Angebote pädagogisch sinnvoll. Da SchülerInnen zu unterschiedlichen Leistungen in der Lage sind, bietet sich auch eine leistungsdifferenzierte Angebotsstruktur an.

In unserer Sekundarstufe wünschen wir, gerade diesen Unterschieden gerecht zu werden. Die Arbeit in Kursen mit jeweils unterschiedlicher Schülerzusammensetzung, die Kleingruppenarbeit, aber auch die Arbeit in der ganzen Gruppe an Aufgaben unterschiedlichen Leistungsniveaus kann so einer Differenzierung der Lernangebote wie auch der Leistungsförderung dienen. Am wirkungsvollsten schätzen wir jedoch die unsere konzeptionelle Ausrichtung prägende Art und Weise der persönlichen Begleitung ein: in individueller Förderung kann jeder Jugendliche entsprechend seinem Leistungsniveau arbeiten und sich innerhalb der Gruppe vergleichen. Ein Vergleich innerhalb bestimmter Themengebiete kann ebenso schulübergreifend stattfinden, da eine rege Beziehung zu anderen Schulen mit ähnlicher Konzeption vorgesehen ist.

Anhand unserer Beschreibungen für die Arbeit in einer Sekundarstufe I können wir feststellen, dass folgende Differenzierungen nach Neigung und Leistung an unserer Schule praktiziert werden sollen (*in Übereinstimmung mit den Forderungen der Kultusministerkonferenz, vgl. auch die Ausnahmeregelungen der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz, 1993, insbesondere § 3.2 Abs. 5*):

1. Differenzierung nach den Interessen und Neigungen der Jugendlichen,
2. Flexible lernbereichsspezifische (bzw. fachspezifische) Leistungs-differenzierung,



### 3. Schulabschluss- bzw. berufsbezogene Differenzierung.

Während der letzte Punkt eindeutig ist, möchten wir die ersten beiden Formen näher erläutern.

Zu 1. Die Differenzierung nach den Interessen und Neigungen der Jugendlichen wird durch eine Reihe von didaktischen und strukturellen Elementen unserer Konzeption ermöglicht.

- die SchülerInnen arbeiten an selbstgewählten Themen; diese können lernbereichsspezifisch aber auch lernbereichsübergreifend angelegt sein;
- Vorschläge für Lernaktivitäten kommen von den SchülerInnen;
- die Teilnahme an Angeboten ist freiwillig;
- es stehen den SchülerInnen eine Reihe von zusätzlichen Angeboten zur Auswahl (Arbeitsgemeinschaften, zeitlich befristete Intensivkurse, außerschulische Projekte und Aktivitäten);
- Entscheidungsrecht über alternative Themen im selben Lernbereich;
- individuelle Projektarbeit mit freier Themenwahl;
- Praktika in den von den SchülerInnen gewählten Betrieben oder Einrichtungen;
- berufsbezogene Informationen (in allen Jahrgangsstufen);
- ...

Diese Formen der Differenzierung sollen die SchülerInnen nicht nur bei der Erlangung von Fähigkeiten, Wissen oder Fertigkeiten unterstützen, sondern ebenso auch eine selbstständige Arbeitshaltung und Durchhaltevermögen sowie ein ausgeglichenes, balanciertes Verhältnis zu sich selbst bewahren helfen.

Zu 2. Die flexible lernbereichsspezifische Leistungsdifferenzierung setzt ein gehöriges Fingerspitzengefühl und Aufmerksamkeit seitens der Begleiter voraus, zumal wenn keine Zensuren als Leistungskriterium herhalten können.

Es gibt, gerade aus der Praxis anderer Freier Alternativschulen, verschiedene bekannte Möglichkeiten, diese Form der Differenzierung zu praktizieren. Im jahrgangsgemischten Gruppen herrscht normalerweise eine überaus feine Binnendifferenzierung vor, die in den meisten Lernbereichen befriedigend ist. In den Schulen öffentlicher Trägerschaft hingegen überwiegen die externen Differenzierungsformen. Daneben können, für uns vorstellbar, existieren:

- Arbeit in allen Lernbereichen bis einschließlich Jahrgangsstufe 9 ausschließlich mit Binnendifferenzierung, ab Jahrgangsstufe 10 wird eine externe Differenzierung für Mathematik, Deutsch und den Fremdsprachenbereich vorgenommen (z.B. wie in der *Glocksee-Schule-Hannover*);
- Arbeit in allen Lernbereichen binnendifferenziert, ausgenommen davon sind die Bereiche Mathematik ab Jahrgangsstufe 8 und die 1. Fremdsprache ab

Jahrgangsstufe 7, dabei können in diesen beiden Bereichen auch innerhalb der gemischten Lerngruppe Kleingruppen unterschiedlichen Leistungsniveaus (mindestens zwei Niveaus) arbeiten (Vorteil: Koedukation, Gruppenwechsel, Erhaltung der sozialen Gefüge) (z.B. so praktiziert in der *Freien Schule Bochum* und der *Freien Schule Köln*)

- Arbeit in allen Lernbereichen binnendifferenziert, dafür ein längeres Verweiljahr bzw. Abschlüsse der mittleren Reife erst nach Jahrgangsstufe 11 (so den *Waldorfschulen* bundesweit genehmigt; vgl. *T.Richter, 1995*)

Beide beschriebenen Möglichkeiten sind Differenzierungsformen, die mit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz im Einklang stehen.

Aus psychologischen wie auch aus pädagogischen Gesichtspunkten sehen wir bei der Verwendung dieser oben beschriebenen Formen der Differenzierung einige Vorteile.

*„In individualpädagogischer Hinsicht wird eine zu frühe Festlegung auf einen bestimmten Bildungsgang vermieden. Die Berücksichtigung individueller Interessen kann präventiv gegen Lernunlust und Schulmüdigkeit wirken, die bei SchülerInnen der Sekundarstufe recht verbreitet ist. In sozialer Hinsicht wird der Zusammenhalt der Gruppe gefördert, weil die Klassen nicht ständig getrennt werden. Jugendliche mit unterschiedlichen Lernstärken und –schwächen lernen an FAS auch im Sekundarstufenbereich überwiegend gemeinsam, dem gegenseitigen Helfen kommt ein höherer Stellenwert zu als individueller Konkurrenz. (...) So werden Lernleistungen in gemeinsamer Anstrengung erbracht. Der Leistungsbegriff erhält eine andere Dimension, weil er sich am Prinzip der Solidarität einer Schülergruppe orientiert.“*

*(M.Borchert, 1998, S.63f)*

#### **4.10. Schule und Nachbarschaft**

Schulen gehören zur Gemeinde und sollen praktisch mit ihnen verwoben sein. Zu beiderseitigem Nutzen und weil Lernen in der Lebenssituation nicht ohne Lebenssituationen geht.

*"It takes a whole village, to educate a child."*

*(Afrikanische Weisheit)*

Schulen brauchen nicht im Abseits zu stehen, sie können zum kulturellen Zentrum einer Gemeinde werden - wenn die Menschen es wollen.

Für die SchülerInnen kommen zum Lernort Schule andere Lernorte hinzu - lebenswichtig, wie wir finden.

Die Nachbarschaftsschule als Weg zu community education baut auf die Kompetenzen aller Beteiligten - nicht auf ihre Defizite.

Wir wollen eine einladende Schule sein, wo sich Beteiligte und Besucher wohl fühlen. Wir bleiben in diesem Interesse ständig auf dem Suchweg. Aber es ist auch gut, trotz Neugier und Offenheit, von unseren Grenzen zu wissen, damit wir nicht an Selbstüberschätzung schutzlos leiden müssen. Deshalb ist es genauso wichtig für uns, über Bereitschaft und Handeln zu kommunizieren, zu kooperieren und unser Handeln mit den Handlungsmöglichkeiten der Menschen des Umfelds zu koordinieren.

Gezielt machen wir Angebote an die Nachbarschaft und nehmen ebenso gezielt Angebote der Nachbarschaft wahr. Wir sind ständig im Austausch über unsere pädagogische Arbeit. Und wir sind ständig neugierig und wollen lernen.

Die Vielfalt der Begegnungsmöglichkeiten für SchülerInnen einer Sekundarstufe ist enorm, besonders im Hinblick auf praxisorientierte Kurse und Arbeitsmöglichkeiten in handwerklichen oder bäuerlichen Betrieben.

Und die Schule selbst stellt in einem Dorf eine bedeutende Arbeitsstätte dar.

Eine mit der Nachbarschaft zusammenlebende Schule will nicht zuletzt eine kulturelle Bereicherung sein.

#### **4.11. Die Eltern**

Eltern wollen an der Entwicklung ihrer Kinder teilhaben, sie wollen darüber hinaus selbst an Entwicklungsprozessen teilhaben. Und Eltern ist es natürlich wichtig, Vertrauen zur Schule ihrer Kinder haben zu können.

Eltern wollen sich auch nach-entfalten.

##### **4.11.1. Das Kennenlernen**

Die Zusammenarbeit zwischen den Begleitern und Eltern ist eines der wichtigsten Standbeine unsere Arbeit. Schon im Vorfeld der Aufnahme eines Kindes führen wir intensive Gespräche mit den Eltern. Diese sind sowohl organisatorischen als auch inhaltlichen Themen gewidmet. Wir möchten den Eltern unseren pädagogischen Ansatz

erläutern und auf deren Fragen eingehen. Hierzu ist der Elternfragebogen eine Grundlage, desweiteren ist es uns wichtig, das Kind kennenzulernen und vieles über seinen bisherigen Lebensweg zu erfahren. Uns ist es wichtig, daß ein Kind uns und die Schule so schnell oder langsam, so offen oder verschlossen kennenlernen kann, wie es seiner Wesensart entspricht. In den ersten Wochen des Besuchs eines Kindes führen wir wöchentlich ein Elterngespräch durch. Hier haben die Eltern und wir Begleiter die Möglichkeit, die Entwicklung des Kindes, seine Probleme und eventuelle Verhaltensveränderungen intensiv zu besprechen. So können wir alle Aspekte der für das Kind veränderten Situation beleuchten, um den Bedürfnissen des Kindes gerecht zu werden.

#### **4.11.2. Elterngespräche**

An zwei Nachmittagen der Woche haben unsere Eltern die Möglichkeit, sich zu einem Elterngespräch anzumelden. Regelmäßig halbjährlich laden wir die Eltern zu Gesprächen ein, um einen kontinuierlichen Austausch zu fördern. Wir möchten die Eltern teilhaben lassen, an dem was die Kinder hier alles zu tun haben, möchten von ihrer Freude, Traurigkeit und von ihrer Entfaltung berichten. Für die Sorgen und Nöte der Eltern und ihre Fragen ist hier viel Raum und offenes Ohr.

Diese Gespräche sind der Rahmen, in dem mit den Eltern über einzelne Kinder gesprochen wird. In größeren Runden, wie z.B. den Elternabenden, sprechen wir grundsätzlich nicht über einzelne Kinder.

#### **4.11.3. Elternabende**

14-tägig bieten wir Elternrunden an. Einmal im Monat besprechen wir aktuelle Themen, Organisatorisches und stellen den Eltern Materialien aus der vorbereiteten Umgebung vor.

Der zweite Elternabend ist ausschließlich der inhaltlichen Zusammenarbeit gewidmet. Wir erarbeiten hierzu ein Themenblatt zu einem vorher vereinbarten Thema. Inhalt dieses Blattes ist unsere Sichtweise, eine Erläuterung zu unserem Konzept, eine Beschreibung unserer Arbeit zum jeweiligen Diskussionspunkt. So haben die Eltern die Möglichkeit, sich intensiv mit dieser Thematik zu beschäftigen und sich inhaltlich vorzubereiten. Diese Form des Austausches, der Diskussion und des Miteinanderseins möchten wir nicht mehr missen, dient sie doch nicht zuletzt dem gemeinsamen Wachsen mit und an unseren Kindern, dem Vertrauen in ihre Selbstregulation und ihrer natürliche Freude am Lernen.

#### **4.11.4. Entwicklungsberichte**

Etwa einmal jährlich fertigen wir für alle Kinder Entwicklungsberichte an. Sie beinhalten Auszüge aus unseren Beobachtungen und spiegeln die kognitive Entwicklung, die Entfaltung der Sinne, der Motorik und der sozialen Kompetenz wieder. Hierbei nehmen wir das Kind an, wie wir es kennenlernen durften. Ein zweiter Teil des Entwicklungsberichtes ist von den Beobachtungen der Eltern geprägt und der Dritte vom Kind geschrieben oder berichtet.

So haben wir die Möglichkeit, Entwicklung in seiner Vielschichtigkeit zu beschreiben und zu beobachten. Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern bietet die Möglichkeit des Genauhinsehens und läßt uns alle die Kinder bewußter erleben und oft auch besser verstehen.

#### **4.11.5. Das Miteinander**

Jährlich zweimal treffen wir uns alle zu einem Arbeitstag, hier wird geputzt, Neues gebaut, mit Kindern gespielt, gemeinsam gekocht und gegessen.

Plauderei, Lachen und Diskutieren ist aus allen Ecken zu hören, Stöhnen und Hammerschlag der Arbeitenden ebenso und ab und zu ein Schrei, wenn der Hammer auf dem Daumen landet. Eben Lebendigsein, wie jeden Tag in Kita und Schule mit vielen Facetten des Alltags.

In kontinuierlichen Abständen tragen sich die Eltern zum Hausputz ein, hierzu hängt in der Garderobe ein Kalender. Die Freiwilligkeit des Eintragens stellte uns Anfangs vor ein Problem, es gab Wochen an denen nur wir Mitarbeiter den Besen durch die Räume schwingen oder die Last auf wenigen lag. Mittlerweile ist hieraus ein harmonisches Miteinander gewachsen, auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens.

#### **4.11.6. Hospitationen**

Mindestens einmal im Jahr sollten die Eltern in unserer Schule hospitieren. Sie können sich so besser auf die Arbeit ihrer Kinder einstellen; wenn sie sich darüber unterhalten, haben sie ein lebendiges Bild von den Entwicklungsfortschritten ihrer Kinder vor Augen. Sie können so auch das besondere Lernklima unserer Schule in sich aufnehmen. Besonders wichtig ist für uns, auch bei z.B. Empfang und Abschied der Kinder bzw. Jugendlichen uns derer bewußt zu sein und uns nicht durch die Gespräche mit den

Eltern von den Bedürfnissen der Kinder abzuwenden. So kann es hin und wieder passieren, daß Erwachsene bei uns manchmal etwas weniger ernstgenommen scheinen als üblich. Im übrigen machen sich die größeren Kinder eher allein auf den Heimweg, wenn er nicht zu groß ist.

Wir vermeiden grundsätzlich Tür- und Angelgespräche.

#### **4.11.7. Elternmitarbeit**

Eltern von Kindern bzw. Jugendlichen unserer Sekundarstufe sind uns mit ihren Kompetenzen herzlich willkommen (vgl. auch Abschnitt 4.9.).

Gerade im ländlichen Raum stellen sie mit ihren verschiedensten Professionen ein erlebbares, praktisches Umfeld für unseren Schulalltag dar. Wir erhoffen uns davon eine Stärkung unseres community-Gedankens, in erster Linie jedoch können so durch konkrete Tätigkeitsfelder die SchülerInnen unseren beschriebenen werkstatt-orientierten Ansatz erfahren.

## 5. Wer kann unsere Sekundarstufe besuchen?

Prinzipiell ist uns jedes Kind willkommen, die Sekundarstufe ist ebenso wie Kindergarten und Grundschule offen für alle.

Wenn ein Kind freiwillig zu uns kommen möchte, seine Eltern das Konzept akzeptieren und unterstützen, und auch ersichtlich ist, dass sie dem Kind eigenständiges Lernen und Leben zutrauen und ermöglichen, wenn sie *"Achtung haben vor den Geheimnissen und Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens"* (J. Korczak, 1970, S.28), ja wenn ihr Verhältnis von entsprechendem Vertrauen geprägt ist, dann steht einer Aufnahme des Kindes außer in organisatorischer Hinsicht (Kapazität, Gruppenstruktur etc.) nichts im Wege.

Jeder Antrag auf Aufnahme wird geprüft und vom Vorstand des Vereins "Tausendweg" nach Diskussion mit den Bezugspersonen und den Eltern entschieden. Dazu wurden mindestens zwei Elterngespräche geführt, und es wurde dem Kind die Möglichkeit eingeräumt, die Schule kennenzulernen, um sich selbst entscheiden zu können.

Eltern von Kindern unserer Schule sind bereit, Verantwortung zu übernehmen.

Den Übergang in die Sekundarstufe kann das Kind zwischen dem vollendeten elften und dem vollendeten dreizehnten Lebensjahr wählen. Vorher hat es mindestens sechs Jahre die Primarstufe besucht. Kinder unserer bereits bestehenden Primarstufe können ganz oder teilweise den Unterricht in die Sekundarstufe verlagern, wenn sie mindestens vier Jahre die Primarstufe besucht haben. Der Übergang gestaltet sich individuell, wobei der Entwicklungsstand des Kindes und dessen Wunsch maßgeblich sind.

## 6. Bedeutung für die Gesellschaft

*"Wir leben in einer pluralistischen Gesellschaft, und das heißt weder in einer Wertgleichheit noch in einer Wertfreiheit, sondern in einer Wertvielfalt. Es ist eine der Aufgaben der Pädagogik, diesen Zustand aushaltbar und sinnvoll zu machen."*

*(H. von Hentig, 1969, S.250)*

Diese pluralistische Gesellschaft benötigt aber vielmehr als dieses "Aushalten": viele konkret erlebbare Anschauungsmöglichkeiten (mit den unterschiedlichsten Profilen) für diese pluralistischen Prozesse. Der junge Mensch hat in dieser Gesellschaft dann eine tatsächliche Erweiterung seiner Wahlmöglichkeiten. Wir wünschen uns deshalb verschiedenste Schulformen und Schularten nebeneinander.

Natürlich partizipiert Schule als System von Neuerungen oder Änderungen. Auch auf Wegen zu eigenen Schulprogrammen, Schulversuchen etc. sind unsere Erfahrungen jederzeit verfügbar. Eine pluralistische, offene Kultur in Bildungssystem und Gesellschaft kann ein Mosaiksteinchen hinzufügen, das mit seiner Energie und Idee immer auch für Bewegung und Anstöße sorgen kann.

Werte können erlebt und gefühlt werden, wenn sie nicht in Stein gemeißelt, sondern von menschlichen Herzen geschrieben werden.

Schulen, die von Ideen (im Sinne von *N.Postmans* Gründen, Erzählungen, Göttern; vgl. *N.Postman, 1997*) getragen werden, zeigen auch Wege auf, die eben ganz absichtlich weit über die Klippen der technischen Probleme (z.B. Reduktion des Lernens auf mechanische Fertigkeiten) hinaus führen, um einen Sinn für die Lernenden bereitzuhalten, der einen guten Grund für ihr Wachsen darstellt. Und dieser Grund ist weit mehr als das, was wir unter Motivation im Schulkontext verstehen. Wenn sich Schulen ein Profil geben wollen, dann müssen sie zuallererst nach dem Grund für das Lernen suchen, und sogar dafür, weshalb SchülerInnen überhaupt zu ihnen kommen sollten.

*"Die politische Praxis der Schule steht in krassestem Gegensatz zu dem, was gelehrt wird. Während gelehrt wird, dass Freiheit und Verantwortung die glorreichen Züge 'unserer Demokratie' seien, erfährt sich der Lernende als machtlos, er hat nur wenig Freiheit und fast keine Gelegenheit, eine Wahl zu treffen oder Verantwortung zu tragen."*

*(C.R.Rogers, 1980, S.131)*

Achtung, Vertrauen und Liebe erzeugen Achtung, Vertrauen und Liebe; und darüber hinaus die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen - ob privat oder gesellschaftlich.



## **7. Finanzierung**

Für den Besuch der Sekundarstufe wird ein Schulgeld fällig.

Da wir keine Kinder aus finanziell schlechter gestellten Familien ausgrenzen wollen, orientieren wir unsere Elternbeiträge am Modell der staatlichen Kita-Kostenbeteiligung mit seinem Staffelungsprinzip. So können sich alle tragen. Genauer ergibt sich aus unserer Elternbeitragsordnung.

Desweiteren erhalten private Spenden, Zuschüsse und Spenden von öffentlichen und privaten Fördereinrichtungen, Sachmittelspenden und natürlich staatliche Zuschüsse den Betrieb der Schule aufrecht.

Konkrete Relationen sind aus dem jeweiligen Finanzplan ersichtlich.

## 8. Ein Bild als Ausblick

Am Ende unserer Beschreibungen sei es uns gestattet, den Leser ruhigen Gewissens wieder an den Anfang - auch dieses Textes - zu bitten.

Entwicklungen, und erst recht zukünftige, kann man nicht beschreiben wie ein Fahrplan, denn Entwicklungen haben nichts Verlässliches und Gerades. Sie sind nicht starr und immer gleich. Nein, in ihrem Prozess gleichen sie wohl einmal einem reißendem Gebirgsbach und ein anderes Mal wieder einem ruhig dahinfließendem Strom, manchmal einem still ruhenden See und letztlich auch dem tosenden Meer.

Wir wollen unseren Weg gern gehen, um zu wagen, zu vertrauen und zuzulassen, was der Mensch an Potential in sich trägt. Viele unbekannte Türen sind aufzuschließen, Fenster aufzustoßen. Wir Erwachsene bekommen dafür von unseren Kindern den Schlüssel in die Hand.

Als Ausblick ein Bild:

*"Angenommen, eine närrische Froschmutter würde ihren kleinen Kaulquappen im Teich sagen: <Kommt heraus aus dem Wasser, atmet die frische Luft ein, vergnügt Euch im grünen Gras, dann werdet Ihr alle zu starken, gesunden kleinen Fröschen heranwachsen. Kommt schon mit, Mutter weiß es schon am besten!> Wenn dann die kleinen Kaulquappen versuchten zu gehorchen, würde es gewiss ihr Ende bedeuten.*

*Und doch ist dies die Art, wie so viele von uns versuchen, ihre Kinder zu erziehen. Wir sind darauf bedacht, sie zu intelligenten und nützlichen Bürgern zu machen, die guten Charakter und gute Manieren an den Tag legen. Und so verwenden wir viel Zeit und Geduld darauf, sie zu korrigieren, ihnen zu sagen: <Dies tu, und dies lasse!> Und wenn sie fragen: <Warum Mammi?> - dann halten wir nicht inne, um zu bedenken, warum wir eingreifen, sondern schieben sie beiseite mit dem Wort: <Mutter weiß es schon am besten.> Wir sind genau in derselben Position wie der törichte Frosch, wenn wir es nur sehen könnten. Dieses kleine Leben, dass wir zu modellieren bemüht sind, braucht kein Drängen und Quetschen, kein Verbessern und Bemäkeln, um seine Intelligenz und seinen Charakter zu entwickeln. Die Schöpfung achtet auf die Kinder ebenso, wie sie dafür sorgt, dass die Kaulquappe zu einem Frosch wird, wenn die Zeit dazu da ist.*

*<Aber>, höre ich Sie sagen, <sollten wir die Kinder tun lassen, was sie wollen? Wie können sie wissen, was das Beste für sie ist, wenn sie keine Erfahrungen haben? Und denken Sie, was für kleine Wilde sie würden, wenn wir sie nicht Manieren lehrten.>*

*Und ich würde antworten: <Haben Sie jemals ihren Kindern auch nur an einem Tag die Chance gegeben zu tun, was sie möchten, ohne dass Sie sich einmischten?>"*

...

*"Wir sagen, wir verbesserten sie zu ihrem eigenen Wohle, und meistens glauben wir das auch ehrlich. Aber es ist merkwürdig, wie oft das, was wir als zu ihrem Besten ansehen, zugleich mit unserer Bequemlichkeit übereinstimmt: Wir sind alle so eifrig mit unserem erwachsenen Froschwerk beschäftigt, dass wir vergessen, dass die kleinen Kaulquappen ihr eigenes Werk zu verrichten haben - das Werk, zu Männern und Frauen zu werden."*

*(Maria Montessori, 1979, S. 12f)*

## 9. Verwendete Literatur

- Abbott, Edwin A.**  
- **Flächenland.** (1990), Bad Salzdetfurth ü. Hildesheim: Verlag Franzbecker,
- Adorno, T.W. et al**  
- **Der autoritäre Charakter.** (1968), Amsterdam: de Munter,
- Al-Qazwî**  
- **Die Wunder des Himmels und der Erde. Eine Kosmographie.** (1986), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
- Anderson, John R.**  
- **Kognitive Psychologie.** (1989), Heidelberg: Spektrum der Wissenschaften,
- Aquin, Thomas von**  
- **Zu Aristoteles "Über die Seele".** (1937), Wien Hegener,
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.)**  
- **Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen, und Schulen im Überblick.** (1999), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt,
- Aristoteles**  
- **Werke.** (1948), Hamburg: Meinersche Philosophische Bibliothek,
- Artelt, Cordula**  
- **Learning strategies and learning achievement.** in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (2/1999),
- Atkinson, R.**  
- **Respectful, dutiful teenagers.** (1988), Psychology today, october,
- Axline, Virginia**  
- **Dibs. Oder die wunderbare Entfaltung eines menschlichen Wesens** (1982), München: Knaur;
- Baillet, Dietlinde**  
- **Freinet - praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe.** (1995), Weinheim und Basel: Beltz;
- Baumrind, Diana**  
- **Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none.** (1986), in: Child Development, 57, S. 511-521,
- Bergmann, Frithjof**  
zitiert aus: **Mit Kindern Wachsen.** (1/2000), Freiamt: Mit Kindern Wachsen Verlag,
- Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen**  
- **Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft** (1995), Neuwied, Krefeld u. Berlin: Luchterhand;
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F.**  
- **Biologische Psychologie.** (1991), Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag
- Bisset, Esther & Palmer, Martin**  
- **Die Regenbogenschlange.** Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde. (1998), Bern: Zytglogge
- Bissing, Ronimund Hubert von**  
- **Feuergold** (1996), Fellbach: Lucy Körner Verlag;
- Blatt, M & Kohlberg, L.**  
- **The effects of classroom moral discussion upon childrens level of moral judgement.** (1975), in: Journal of Moral Education, 4, S. 129-161,
- Bolec, Paul le**  
- **Verstehen heißt Wiedererfinden.** (1994), Bremen: Pädagogik-Kooperative e.V.
- Bono, Edward de**  
- **Kinderlogik löst Probleme** (1975), München: Kindler;
- Borchert, Manfred**  
- **Differenzierte Formen der Lernangebote, der Leistungsförderung und Leistungsbeschreibung an Freien Alternativschulen mit Sekundarstufenbereich.** (1998), in: Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.), Jugend und Schule. (1998), Bochum: unveröffentlichtes Manuskript

- Borchert, Manfred & Maas, Michael (Hrsg.)**  
 - **Freie Alternativschulen - die Zukunft der Schule hat schon begonnen.** (1998),  
 Bad Heilbronn: Klinkhard Verlag,
- Braunmühl, Ekkehard von**  
 - **Zur Vernunft kommen.** (1990), Weinheim und Basel: Beltz,
- Bronfenbrenner, Urie**  
 - **Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.** (1981), Stuttgart: Klett,
- Brooks-Gunn, Jeanne & Petersen, A.C.**  
 - **Girls at puberty. Biological and psychosocial perspectives.** (1983), New York:  
 Plenum Press,
- Bühler, Karl**  
 - **Die geistige Entwicklung des Kindes.** (1918), Jena: Fischer,
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & ZDF (LOGO)**  
 - **Die Rechte der Kinder** (1999)
- Bundesverband d. Freien Alternativschulen**  
 - **Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule** (1992), Wolftratshausen:  
 Drachenverlag;
- Calvin, William H.**  
 - **Der Strom, der bergauf fließt. Eine Reise durch die Evolution.** (1998), München:  
 Deutscher Taschenbuch Verlag,  
 - **Die Symphonie des Denkens. Wie Bewusstsein entsteht.** (1998), München:  
 Deutscher Taschenbuch Verlag,  
 - **Wie der Schamane den Mond stahl. Auf der Suche nach dem Wissen der**  
 Steinzeit. (1998), München: Deutscher Taschenbuch Verlag),
- Chomsky, Noam**  
 - **Aspekte der Syntaxtheorie.** (1969), Frankfurt/Main: Suhrkamp,  
 - **Aspects of the theory of syntax.** (1965), Cambridge, Mass: MIT Press
- Clément, Catherine**  
 - **Theos Reise. Roman über die Religionen der Welt.** (1998), München: Carl Hanser  
 Verlag,
- Coleman, J.S.**  
 - **Relationship in adolescence.** (1974), London: Routledge & egan Paul,  
 - **The nature of adolescence.** (1980), London: Methuen,
- Conger, J.J.**  
 - **Adolescence and youth. Psychological development in a changing world.** (1991),  
 New York: Harper Collins,
- Czikszentmihayli, M.**  
 - **The concept of flow.** (1979), in: Suttan-Smith, B. (Ed.), Play and learning. New  
 York:  
 Gardner Press,  
 - **Das flow-Erlebnis.** (1985), Stuttgart: Klett,
- Damon, William**  
 - **Die soziale Welt des Kindes** (1984); Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag
- Descartes, René**  
 - **Meditationen über die Grundlagen der Philosophie.** (1959), Hamburg: Meiner,
- Deutscher Bildungsrat**  
 - **Gutachten und Studien der Bildungskommission.** (1971), Bd. 12, Lernziele der  
 Gesamtschule. Stuttgart: Klett,
- Ditfurth, Hoimar von**  
 - **Der Geist fiel nicht vom Himmel**, München: Deutscher Taschenbuch Verlag;  
 - **So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit. (?)**, München: Knaur,  
 - **Die Wirklichkeit des homo sapiens.** (1996), München: Deutscher Taschenbuch  
 Verlag,
- Dühnfort, Erika**  
 - **Von der Ausdruckskraft grammatischer Formen.** (1994), Stuttgart: Verlag Freies  
 Geistesleben,
- Eccles, John C.**  
 - **Die Evolution des Gehirns - die Erschaffung des Selbst.** (1993), München: Piper,

- Einstein, Albert & Infeld, Leopold**
- **Die Evolution der Physik.** Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, Bd.12
- Elkind, D.**
- **Egocentrism and adolescence.** (1967), in: Child Development, 38,
  - **Das gehetzte Kind.** (1995), Hamburg: Gustav Lübbe Verlag,
- English, F.W. & Hill, J.C.**
- **Vision einer Schule der Zukunft. Total Quality Education.** (1999), Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag,
- Enzensberger, Hans Magnus**
- **Die Gedichte.** (1983), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag,
  - **Zahlenteufel.** (1997), München: Carl Hanser Verlag,
- Erikson, E.H.**
- **Kindheit und Gesellschaft.** (1965), Stuttgart: Klett,
  - **Identity. Youth and crisis.** (1968), New York: Norton,
  - **Dimensions of a new identity.** (1974), New York: Norton,
  - **Identität und Lebenszyklus.** (1995), Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Ernst, Andrea & Stampfel, Sabine**
- **Kinderreport. Wie Kinder in Deutschland leben.** (1991), Köln: Kiepenheuer & Witsch,
- Erwin, Phil**
- **Friendship in childhood and adolescence.** (1998), London und New York: Routledge,
- Faraday, Michael**
- **Die Kräfte der Natur.** (1984), Reprint hrsg. von P.Buck, Orig.: On the various forces of nature and their relations to each other. Hildesheim: Franzbecker Verlag,
  - **Naturgeschichte einer Kerze.** (1980), Reprint hrsg. von P.Buck, Orig.: Lectures on chemical history of a candle. Hildesheim: Franzbecker Verlag,
- the
- Ferucci, Piero**
- **Kinder weisen uns den Weg. Wie sie in Wahrheit unsere Lehrmeister sind.** (1999), Mosaik Verlag,
- Foley, Robert**
- **Menschen vor Homo Sapiens.** (2000), Thorbecke
- Franck, Johannes**
- **Gestalt-Gruppentherapie mit Kindern** (1997), Freiamt: Arbor Verlag;
- Frank, Anne**
- **Das Tagebuch der Anne Frank.** (1950), Heidelberg: Schneider,
- Freinet, Elise**
- **Erziehung ohne Zwang** (1981), Stuttgart: Klett;
- Freinet, Célestine**
- **Pädagogische Texte** (1980), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt;
- Frey, Karl**
- **Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun.** (1998), Weinheim: Beltz,
- Fromm, Erich**
- **Die Furcht vor der Freiheit** (1945) Zürich;
- Fullau, Michael**
- **Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik** (1998), Stuttgart: Klett-Cotta,
- Gaarder, Jostein**
- **Sofies Welt.** (1998), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Galilei, Galileo**
- **Sidereus Nuncius.** (1610), in: Sammlung Insel (Hrsg. H.Blumenberg), (1965), Bd.1, Frankfurt/M.: Insel
- Gardner, Howard**
- **Rethinking the value of Intelligence-Tests.** (1986), in: Education Supplement, New York Times, 3.11.1986,
- Gibran, Khalil**
- **Der Prophet** (1992), Olten: Walter Verlag;
- Ginsburg, Herbert P. & Opper, Sylvia**
- **Piagets Theorie der geistigen Entwicklung.** (1998), Stuttgart: Klett-Cotta,

- Goethe, Johann Wolfgang**
- **Über Naturwissenschaft. (Werke, Bd.4)**, (1885), Leipzig: Fikentscher Verlag,
  - **Egmont. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen.** (1788),
- Goleman, Daniel**
- **Emotionale Intelligenz.** (1999), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Gombrich, Ernst H.**
- **Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser.** Von der Urzeit bis zur Gegenwart. (1998), Köln: DuMont,
- Gordon, Thomas**
- **Die neue Familienkonferenz** (1993), Hamburg: Hoffmann und Campe;
  - **Lehrer-Schüler-Konferenz.** (1981), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt,
- Habermas, J.**
- **Moralentwicklung und Ich-Identität.** (1976), in: Habermas, J., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Hameyer, Uwe**
- **Entdeckendes Lernen.** in: Praxis Schule (1/1999)
- Harter, Susan**
- **Self and identity development.** (1990), in: Feldman, S.S. & Elliott, G. (Eds.), At the threshold: Developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press,
- Havighurst, R.J.**
- **Developmental tasks and education.** (1972), New York: McKay,
- Hegel, G.W.F.**
- **Rechtsphilosophie.** (1970), in: Sämtliche Werke, Bd.7, Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Hengstenberg, Elfriede**
- **Entfaltungen** (1993), Freiamt: Arbor Verlag;
- Hentig, H. von**
- **Was ist eine humane Schule?** (1976), München: Carl Hanser Verlag;
  - **Spielraum und Ernstfall** (1969), Stuttgart: Ernst Klett Verlag;
  - **Bildung. Ein Essay.** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch,
  - **Ach, die Werte.** (1999), München: Hanser Verlag,
  - **Humanisierung.** Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? (1993), Stuttgart: Klett-Cotta
  - **Die Schule neu denken.** Eine Übung in praktischer Vernunft. (1993), München: Hanser Verlag,
  - **Wie frei sind Freie Schulen?** (1985), Stuttgart: Klett,
- Høeg, Peter**
- **Der Plan von der Abschaffung des Dunkels.** (1998), Reinbeck b. Hamburg: Taschenbuch Verlag,
- Rowohlt
- Holt, John**
- **Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung** (1974), Ravensburg: Otto Maier Verlag;
  - **Zum Teufel mit der Kindheit. Über die Bedürfnisse und Rechte von Kindern** (1978), Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora;
  - **Kinder lernen selbständig. Oder gar nicht(s).** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch
- Huber, Bruno**
- **Die harte Schule.** Wie die Schule mit unseren Kindern umgeht - und wie man Schulprobleme meistert. (1990), Wolfsberg: Tandaradai Verlag,
- Jacoby, Heinrich**
- **Jenseits von >Begabt< und >Unbegabt<** (1994), Hamburg: Hans Christians Verlag;
  - **Musik.** Gespräche – Versuche. (1993), Hamburg: Christians Verlag
  - **Jenseits von >Musikalisch< und >Unmusikalisch<.** (1991), Hamburg: Christians Verlag
- Janov, Arthur**
- **Das befreite Kind** (1982), Frankfurt/M.: Fischer;
  - **Der Urschrei** (1983), Frankfurt/M.: Fischer;
  - **Der neue Urschrei** (1993), Frankfurt/M.: Fischer;
- Janov, Arthur & Holden, Michael E.**
- **Das neue Bewußtsein** (1977), Frankfurt/M.: Fischer;

- Jegge, Jürg**  
- **Dummheit ist lernbar.** Erfahrungen mit "Schulversagern". (1991), Bern: Zytglogge,
- Jung, C.G.**  
- **Über die Entwicklung der Persönlichkeit. Gesammelte Werke. Bd.7,** (1978), Olten: Walter Verlag,
- Jungjohann, Eugen**  
- **Kinder klagen an.** (1993), Frankfurt/Main: Fischer,
- Juul, Jesper**  
- **Das kompetente Kind.** (1999), Reinbek: Rowohlt,
- Kabat-Zinn, Myla & Jon**  
- **Mit Kindern wachsen** (1997), Freiamt: Arbor Verlag;
- Kahl, Reinhard**  
(1999),  
- **Lob des Fehlers. Übergänge von der belehrten zur lernenden Gesellschaft.** Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch,
- Kant, Immanuel**  
- **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.** (1786), Riga: Hartknoch,
- Kaul, Claus Dieter**  
- **Die zehn Wünsche der Kinder.** (2000), Heidelberg: Auer Verlag,  
- **Workshopmappe.** (1999), unveröffentlichtes Manuskript, Rottach-Weißbach: IfGL,
- Keller, Oliver**  
- **Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen** (1999), Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag;
- Kelly, Alison (Hrsg.)**  
- **Science for girls?** (1987), Philadelphia: Open University Press,
- Kepler, Johannes**  
- **Ad Vitellionem paralipomena.** (1604), Zusätze zur Optik des Vitello. aus: Ostwalds Klassiker der Exakten Naturwissenschaften, Bd. 198, Leipzig: 1922
- Knoppert, R.**  
- **Kleine vreemdelingen.** (1996), NRC Handelsblad, 14 augustus,
- Körner, Heinz**  
- **Ein Märchen.** (1996), in: Körner, Heinz (Hrsg.), Die Farben der Wirklichkeit. Ein Märchenbuch. Fellbach: Lucy Körner Verlag,
- Kohlberg, Lawrence**  
- **Die Psychologie der Moralentwicklung.** (1995), Frankfurt/Main: Suhrkamp,  
- **Zur kognitiven Entwicklung des Kindes.** (1974), Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Kohlberg, L. & Candee, D.**  
- **The relationship of moral judgement and moral action.** (1984), in: Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (Eds.), Morality, moral behavior and moral development. New York: Wiley,
- Kohnstamm, Rita**  
- **Praktische Kinderpsychologie** (1990), Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Verlag Hans Huber,  
- **Praktische Psychologie des Schulkindes** (1996), Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Verlag Hans Huber,  
- **Praktische Psychologie des Jugendalters** (1999), Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Verlag Hans Huber,
- Korczak, Janusz**  
- **Das Recht des Kindes auf Achtung** (1970), Göttingen: ? ;  
- **Wie man ein Kind lieben soll** (1979), Göttingen: ? ;  
- **Von Kindern und anderen Vorbildern.** (1974), Gütersloh: Verlagshaus Mohn,
- Kultusministerkonferenz d. Länder d. BRD**  
- **Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarstufenbereich**
- I**  
(3.12.1993), Beck
- Leboyer, Frédéric**  
- **Geburt ohne Gewalt** (1981), München: Kösel;
- Liedloff, Jean**  
- **Auf der Suche des verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer**



**Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit** (1990), C.H.Beck'sche

Verlagsbuchhandlung;  
**Maccheroni, A.M.**

- **Psicomusica.** (1950 a), Roma: Vita dell'infanzia
- **Psico – Musica Montessori.** (1950 b), Roma: Tagliamonte

**Mann, Iris**

- **Die Ewigkeit ist jetzt.** (1993), Weinheim und Basel: Beltz,

**Marx, Karl**

- **Das Kapital.** (1962), in: K.Marx & F. Engels: Werke, Bd.23. Berlin: Dietz,

**Maslow, Abraham**

- **Motivation und Persönlichkeit** (1977), Olten: Walter Verlag;

**Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J.**

- **Der Baum der Erkenntnis** (1987), Bern und München: Scherz;

**Maturana, Humberto R. & Verden-Zöllner, Gerda**

- **Liebe und Spiel** (1994), Heidelberg: Auer;

**Mause, Lloyd de**

- **Hört ihr wie die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit** (1992), Frankfurt am Main : Suhrkamp;

**Milgram, S.**

- **Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität.** (1974), Reinbek: Rowohlt,
- **Behavioral study of obedience.** (1963), in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, S.371-378,

**Miller, Alice**

- **Das Drama des begabten Kindes** (1983), Frankfurt/M.: Suhrkamp;
- **Am Anfang war Erziehung** (1983), Frankfurt/M.: Suhrkamp;
- **Du sollst nicht merken** (1983), Frankfurt/M.: Suhrkamp;
- **Das verbannte Wissen** (1990), Frankfurt/M.: Suhrkamp;

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg**

- **Nischen, Höhlen, Hängematten - Kitaträume** (1995), Berlin: FIPP Verlag;
- **Rahmenpläne für die Sekundarstufe I.** (1999), [alle Fächer], Berlin: W&T Verlag,
- **Brandenburgisches Schulgesetz.** (1996), Amtsblatt
- **Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. (Sek I-V),** (1997), Amtsblatt, (und I. Äsek I-V von 1999)

**Montessori, Maria**

- **Schule des Kindes.** (1995), Freiburg, Basel, Wien: Herder,
- **Kosmische Erziehung.** (1988), Freiburg, Basel, Wien: Herder,
- **Dem Leben helfen.** (1992), Freiburg, Basel, Wien: Herder,
- **Die Macht d. Schwachen.** (1989), Freiburg, Basel, Wien: Herder,
- **Die Entdeckung des Kindes** (1969), Freiburg: Herder;
- **Kinder sind anders** (1952), Stuttgart: Klett;
- **Das kreative Kind** (1997), Freiburg: Herder;
- **Kinder lernen schöpferisch** (1994), Freiburg: Herder;
- **Frieden und Erziehung** (1973), Freiburg: Herder
- **Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt.** (1979), Freiburg: Herder,

**Nauck, Joachim**

- **Offener Unterricht.** Ziele, Praxis, Wirkungen(1993), Braunschweig: Technische Universität (Abt. Unterrichtswissenschaften),

**Nath Hanh, Thich**

- **Zeiten der Achtsamkeit.** (1998), Freiburg, Basel, Wien: Herder,

**Nenninger, Peter**

- **On the role of motivation in self-directed learning: The "two-shells-model of motivated self-directed learning" as a structural explanatory concept.** in: European Journal of Psychology of Education (1/1999),

**Nietzsche, Friedrich**

- **Jenseits von Gut und Böse.** (1885), Leipzig: Kröner Verlag,

**Oerter, Rolf & Montada, Leo et al.**

- **Entwicklungspsychologie.** (1987), München und Weinheim: Psychologie Verlags Union,

- Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter**  
- **Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.** (1980), Freiburg: Herder,
- Pearce, Joseph Chilton**  
- **Der nächste Schritt der Menschheit - Die Entfaltung des menschlichen Potentials aus neurobiologischer Sicht** (1992), Freiamt: Arbor Verlag;
- Pestalozzi, Hans A.**  
- **Auf die Bäume, ihr Affen!** (1989), Bern und Bonn: Zytglogge,
- Piaget, Jean**  
- **Gesammelte Werke - Studienausgabe - Band 1 -10** (1990), Stuttgart: Klett-Cotta;  
- **Biologie und Erkenntnis** (1992 a), Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag;  
- **Theorien und Methoden der modernen Erziehung** (1990), Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.  
- **Über Pädagogik.** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch,  
- **Intellectual evolution from adolescence to adulthood.** (1972), in: Human Development, 15,  
- **Die Äquilibration der kognitiven Strukturen.** (1976), Stuttgart: Klett,  
- **Einführung in die genetische Erkenntnistheorie.** (1973), Frankfurt/Main:
- Suhrkamp,**  
- **Science of education and the psychology of the child.** (1971), New York: The Press,
- Viking**  
- **Psychologie der Intelligenz.** (1992 b), Stuttgart: Klett-Cotta,  
- **Das moralische Urteil beim Kinde.** (1954), Zürich: Rascher,
- Pikler, Emmi**  
- **Laßt mir Zeit** (1988), München: Pflaum Verlag;  
- **Miteinander vertraut werden** (1997), Freiamt: Arbor Verlag;
- Platon**  
- **Theatet.** (1920), Leipzig: Meiner,  
- **Gastmahl oder Von der Liebe.** (1981), Leipzig: Philipp Reclam jun.,
- Popper, Carl R. & Eccles, John C.**  
- **Das Ich und sein Gehirn.** (1982), München: Piper,
- Postman, Neil**  
- **Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung.** (1997), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Reeves, Hubert et al.**  
- **Die Schönste Geschichte der Welt.** Von den Geheimnissen unseres Ursprungs. (2000), Bergisch Gladbach: Bastei Lübbe
- Reichel, Gusti**  
- **Lebendig statt brav** (1988), Münster: Ökotopia;
- Rice, F.Ph.**  
- **The adolescence development, relationships and culture.** (1975), Boston: Allyn & Bacon,
- Rice, K.G. et al.**  
- **Coping with challenge in adolescence.** (1993), in: Journal of Adolescence, 16,
- Richter, Tobias**  
- **Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Waldorfschule.** (1995), Stuttgart: gebundener Manuskriptdruck
- Rödler, Klaus**  
- **Vergessene Alternativschulen** (1987), Weinheim und München: Juventa;
- Rogers, Carl, R.**  
- **Lernen in Freiheit** (?), Frankfurt/M.: Fischer;  
- **Freiheit und Engagement** (?), Frankfurt/M.: Fischer;  
- **Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit** (1980), Stuttgart: Klett-Cotta;  
- **Der neue Mensch** (1981), Stuttgart: Klett-Cotta;
- Rowling, Joanne K.**  
- **Harry Potter and the Philosopher's Stone.** (1997), London: Bloomsbury  
- **Harry Potter and the Chamber of Secrets.** (1998), London: Bloomsbury  
- **Harry Potter and the Prisoner of Azkaban.** (1999), London: Bloomsbury  
- **Harry Potter and the Goblet of Fire.** (2000), London: Bloomsbury  
- **Briefe und Nachrichten in: mail-box: www.bloomsbury.com/harrypotter**
- Rutschky, Katharina**

- Saint-Exupéry, Antoine de**
- **Schwarze Pädagogik.** (1977), Berlin: Ullstein
  - **Was du gibst, macht dich nicht ärmer** (1999), Zürich und Düsseldorf: Benziger Verlag
- Sartre, Jean Paul**
- **Das Sein und das Nichts.** (1952), Hamburg: Rowohlt,
- Satow, Lars**
- **The significance of classroom climate for perceived self-efficacy changes: a multi level approach.** in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (4/1999),
- Schiffer, Eckhard**
- **Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde** (1993), Weinheim und Berlin: Quadriga;
  - **Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte.** (1999), Weinheim: Beltz,
- Schmidt-Wulffen, Wulf**
- **Arbeitswelt und Qualifikationsanforderungen für Jugendliche.** Plädoyer für selbstständiges Lernen. in: Praxis Schule (1/1999),
- Seligman, Martin E.P.**
- **Erlernte Hilflosigkeit** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch
- Seitz, Marielle**
- **Urformen – Quellen der Phantasie.** Einführung und Anregungen für die pädagogische Praxis. (1997), München: Don Bosco
- Spinoza, Baruch de**
- **Ethik.** (1987), Leipzig: Philipp Reclam jun.,
- Spitz, René A.**
- **Vom Dialog. Studien über den Ursprung menschlicher Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung.** (1988), München: dtv,
- Starck, Dominique**
- **Alchemie der Oktave oder der heilende Klang**
- Steiner, Rudolf**
- **Vom Lebenslauf des Menschen** (1980), Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben;
- Stern, Arno**
- **Der Malort** (1998), Einsiedeln: Daimon Verlag
- Szagun, Gisela**
- **Sprachentwicklung beim Kind.** (1991), München: Psychologie Verlags Union
- Tanner, J.M.**
- **Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen.** (1972) in: Kagan, J & Doles, R. (Eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence.* New York: Norton,
  - **Wachstum und Reifung des Menschen.** (1962), Stuttgart: Thieme,
  - **Growing up.** (1980), in: Lerner, R.M. & Spanier, G.B., *Adolescent development.* New York: McGraw-Hill,
- Tart, Charles**
- **Hellwach und bewußt leben** (1995), Freiamt: Arbor Verlag;
- Tausendweg e.V.**
- **Pädagogisches Konzept.** (1996), Berlin: unveröffentlichtes Manuskript,
- Technische Universität Berlin, Arbeitsgruppe Alternativschulen**
- **In uns allen ruht eine Kraft ...** (1980) Twind-Schulen in Dänemark;
- Thorndike, E.L.**
- **The fundamentals of learning** (1932), New York: AMS Press;
- Tomatis, Alfred A.**
- **Der Klang des Lebens** (1994), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt;
- Turgenev, Iwan S.**
- **Erste Liebe. Und andere Novellen.** (1985), Leipzig: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung
- Varela, Francisco J. & Thompson, Evan**
- **Der Mittlere Weg der Erkenntnis** (1992), Bern und München: Scherz;
- Vater, Brigitte**

- **Multiple intelligences in the classroom** ... und ihre Bedeutung für bilinguales, kreatives, fächerübergreifendes Fremdsprachenlernen. in: Praxis Schule (5/1999),
- Vester, Frederic**
- **Denken, Lernen, Vergessen** (1975), Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt;
  - **Ballungsgebiete in der Krise** (1983), München: Dtv;
  - **Unsere Welt - ein vernetztes System** (1994), München: Dtv;
  - **Neuland des Denkens, vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter** (1994), München: Dtv;
  - **Phänomen Streß** (1994), München: Dtv;
- Vinci, Leonardo da**
- **Philosophische Tagebücher**. (1508), in Rowohlts Klassiker, Bd. 25, Hamburg: Rowohlt
- Wagenschein, Martin**
- **Verstehen lehren** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch,
  - **Erinnerungen für morgen** (1983), Weinheim und Basel: Beltz;
  - **Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken**. (1965), Stuttgart: Klett,
  - **Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Teil 2**. (1970), Stuttgart: Klett,
  - **Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge**. (1995), Stuttgart und Dresden: Klett Verlag,
  - **Natur physikalisch gesehen** (1967), Frankfurt/M.
- Walker, L.J.**
- **Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review**. (1984), in: Child Development, 55, S.. 667-691,
- Watzlawick, Paul**
- **Wie wirklich ist die Wirklichkeit** (1985), München: Piper;
  - **Die erfundene Wirklichkeit** (1981), München: Piper;
- Weidenmann, Bernd, Krapp, Andreas et al. (Hrsg)**
- **Pädagogische Psychologie** (1994), Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union,
- Wiechmann, Jürgen**
- **Zwölf Unterrichtsmethoden**. (2000), Weinheim: Beltz,
- Wild, Mauricio**
- **Vortrag in Wien**. (1994), in: Forum (Winter 94/95)
- Wild, Rebeca**
- **Erziehung zum Sein** (1996), Heidelberg: Arbor-Verlag;
  - **Sein zum Erziehen** (1992), Heidelberg: Arbor-Verlag;
  - **Bulletin Fundacion Educativa Pestalozzi** (1990-1991), Tumbaco, Ecuador;
  - **Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder** (1993), Freiamt: Arbor Verlag;
  - **Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt** (1998), Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag;
- Wilms, Hans**
- **Das Montessori-Musikmaterial**. Teil 1: Die Glocken, (1997), Reutlingen: Ursula Riedel Verlag
- Zimmer, Jürgen**
- **Pädagogik der Befreiung** (1983), München: Kösel
  - **Die vermauerte Kindheit** (1986), Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Zimmer, Jürgen & Niggemeyer, Elisabeth**
- **Macht die Schule auf, laßt das Leben rein** (1986), Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Zimmermann, Gertraud**
- **Das ist Freiarbeit**. Spiele und Materialien für die Sekundarstufe. (1993), Donauwörth: Ludwig Auer Verlag

## 10. Quellenverzeichnis

- Adorno, T.W. et al**  
- **Der autoritäre Charakter.** (1968), Amsterdam: de Munter,
- Anderson, John R.**  
- **Kognitive Psychologie.** (1989), Heidelberg: Spektrum der Wissenschaften,
- Aquin, Thomas von**  
- **Zu Aristoteles "Über die Seele".** (1937), Wien Hegener,
- Aristoteles**  
- **Werke.** (1948), Hamburg: Meinersche Philosophische Bibliothek,
- Atkinson, R.**  
- **Respectful, dutiful teenagers.** (1988), Psychology today, october,
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F.**  
- **Biologische Psychologie.** (1991), Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag
- Bonhoeffer, Dietrich**  
- zitiert nach: Duden, Bd.12, Zitate und Aussprüche. (1996), Mannheim: Brockhaus,
- Borchert, Manfred**  
- **Differenzierte Formen der Lernangebote, der Leistungsförderung und Leistungsbeschreibung an Freien Alternativschulen mit Sekundarstufenbereich.** (1998), in: Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.), Jugend und Schule. (1998), Bochum: unveröffentlichtes Manuskript
- Brooks-Gunn, Jeanne & Petersen, A.C.**  
- **Girls at puberty. Biological and psychosocial perspectives.** (1983), New York: Plenum Press,
- Bühler, Karl**  
- **Die geistige Entwicklung des Kindes.** (1918), Jena: Fischer,
- Calvin, William H.**  
- **Der Strom, der bergauf fließt. Eine Reise durch die Evolution.** (1998), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Chomsky, Noam**  
- **Aspekte der Syntaxtheorie.** (1969), Frankfurt/Main: Suhrkamp,  
- **Aspects of the theory of syntax.** (1965), Cambridge, Mass: MIT Press
- Cocteau, Jean**  
- zitiert nach: Duden, Bd.12, Zitate und Aussprüche. (1996), Mannheim: Brockhaus,
- Conger, J.J.**  
- **Adolescence and youth. Psychological development in a changing world.** (1991), New York: Harper Collins,
- Czikszentmihayli, M.**  
- **Das flow-Erlebnis.** (1985), Stuttgart: Klett,
- Descartes, René**  
- **Meditationen über die Grundlagen der Philosophie.** (1959), Hamburg: Meiner,
- Einstein, Albert & Infeld, Leopold**  
- **Die Evolution der Physik.** Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, Bd.12
- Enzensberger, Hans Magnus**  
- **Die Gedichte.** (1983), Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag,
- Erikson, E.H.**  
- **Identity. Youth and crisis.** (1968), New York: Norton,  
- **Identität und Lebenszyklus.** (1995), Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Frank, Anne**  
- **Das Tagebuch der Anne Frank.** (1950), Heidelberg: Schneider,
- Freinet, Célestine**  
- **Pädagogische Texte** (1980),Reinbek bei Hamburg: Rowohlt;
- Gaarder, Jostein**  
- **Sofies Welt.** (1998), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Gibran, Khalil**  
- **Der Prophet** (1992), Olten: Walter Verlag;

- Ginsburg, Herbert P. & Opper, Sylvia**  
- **Piagets Theorie der geistigen Entwicklung.**(1998), Stuttgart: Klett-Cotta,
- Goethe, Johann Wolfgang**  
- **Über Naturwissenschaft. (Werke, Bd.4),** (1885), Leipzig: Fikentscher Verlag,  
- **Egmont. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen.** (1788),
- Goleman, Daniel**  
- **Emotionale Intelligenz.** (1999), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Gombrich, Ernst H.**  
- **Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser.** Von der Urzeit bis zur Gegenwart. (1998), Köln: DuMont,
- Harter, Susan**  
- **Self and identity development.** (1990), in: Feldman, S.S. & Elliott, G. (Eds.), At the threshold: Developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press,
- Havighurst, R.J.**  
- **Developmental tasks and education.** (1972), New York: McKay,
- Hegel, G.W.F.**  
- **Rechtsphilosophie.** (1970), in: Sämtliche Werke, Bd.7, Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Hentig, Hartmut von**  
- **Spielraum und Ernstfall** (1969), Stuttgart: Ernst Klett Verlag;  
- **Wie frei sind Freie Schulen?** (1985), Stuttgart: Klett,
- Jacoby, Heinrich**  
- **Jenseits von >Musikalisch< und >Unmusikalisch<.** (1991), Hamburg: Christians Verlag
- Jung, C.G.**  
- **Über die Entwicklung der Persönlichkeit. Gesammelte Werke. Bd.7,** (1978), Olten: Walter Verlag,
- Juul, Jesper**  
- **Das kompetente Kind.** (1999), Reinbek: Rowohlt,
- Kant, Immanuel**  
- **Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.** (1786), Riga: Hartknoch,
- Karr, Alphonse**  
- zitiert nach: Duden, Bd.12, Zitate und Aussprüche. (1996), Mannheim: Brockhaus,
- Kaul, Claus Dieter**  
- **Workshopmappe.** (1999), unveröffentlichtes Manuskript, Rottach-Weißbach: IfGL,
- Kepler, Johannes**  
- **Ad Vitellionen paralipomena.** (1604), Zusätze zur Optik des Vitelo. aus: Ostwalds Klassiker der Exakten Naturwissenschaften, Bd. 198, Leipzig: 1922
- Knoppert, R.**  
- **Kleine vreemdelingen.** (1996), NRC Handelsblad, 14 augustus,
- Kohlberg, Lawrence**  
- **Die Psychologie der Moralentwicklung.** (1995), Frankfurt/Main: Suhrkamp,
- Kohlberg, L. & Candee, D.**  
- **The relationship of moral judgement and moral action.** (1984), in: Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (Eds.), Morality, moral behavior and moral development. New York: Wiley,
- Kohnstamm, Rita**  
- **Praktische Psychologie des Jugendalters** (1999), Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Verlag Hans Huber,
- Korczak, Janusz**  
- **Das Recht des Kindes auf Achtung** (1970), Göttingen: ? ;
- Kultusministerkonferenz d. Länder d. BRD**  
- **Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarstufenbereich**  
**I**  
(3.12.1993), Beck
- Maccheroni, A.M.**  
- **Psicomusica.** (1950 a), Roma: Vita dell'infanzia  
- **Psico – Musica Montessori.** (1950 b), Roma: Tagliamonte
- Marx, Karl**  
- **Das Kapital.** (1962), in: K.Marx & F. Engels: Werke, Bd.23. Berlin: Dietz,

- Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J.**  
- **Der Baum der Erkenntnis** (1987), Bern und München: Scherz;
- Milgram, S.**  
- **Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität.** (1974), Reinbek: Rowohlt,
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg**  
- **Rahmenpläne für die Sekundarstufe I.** (1999), [alle Fächer], Berlin: W&T Verlag,  
- **Brandenburgisches Schulgesetz.** (1996), Amtsblatt  
- **Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I. (Sek I-V),** (1997), Amtsblatt, (und I. Äsek I-V von 1999)
- Montessori, Maria**  
- **Das kreative Kind** (1997), Freiburg: Herder;  
- **Kinder lernen schöpferisch** (1994), Freiburg: Herder;  
- **Kosmische Erziehung.** (1988), Freiburg, Basel, Wien: Herder,  
- **Kinder sind anders** (1952), Stuttgart: Klett;  
- **Spannungsfeld Kind-Gesellschaft-Welt.** (1979), Freiburg: Herder,
- Nietzsche, Friedrich**  
- **Jenseits von Gut und Böse.** (1885), Leipzig: Kröner Verlag,
- Oerter, Rolf & Montada, Leo et al.**  
- **Entwicklungspsychologie.** (1987), München und Weinheim: Psychologie Verlags Union,
- Oswald, Paul & Schulz-Benesch, Günter**  
- **Grundgedanken der Montessori-Pädagogik.** (1980), Freiburg: Herder,
- Pearce, Joseph Chilton**  
- **Der nächste Schritt der Menschheit - Die Entfaltung des menschlichen Potentials aus neurobiologischer Sicht** (1992), Freiamt: Arbor Verlag;
- Piaget, Jean**  
- **Gesammelte Werke - Studienausgabe - Band 1 -10** (1990), Stuttgart: Klett-Cotta;  
- **Biologie und Erkenntnis** (1992 a), Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag;  
- **Psychologie der Intelligenz.** (1992 b), Stuttgart: Klett-Cotta,  
- **Das moralische Urteil beim Kinde.** (1954), Zürich: Rascher,
- Platon**  
- **Theatet.** (1920), Leipzig: Meiner,  
- **Gastmahl oder Von der Liebe.** (1981), Leipzig: Philipp Reclam jun.,
- Postman, Neil**  
- **Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung.** (1997), München: Deutscher Taschenbuch Verlag,
- Rice, F.Ph.**  
- **The adolescence development, relationships and culture.** (1975), Boston: Allyn & Bacon,
- Richter, Tobias**  
- **Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Waldorfschule.** (1995), Stuttgart: gebundener Manuskriptdruck
- Rogers, Carl, R.**  
- **Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit** (1980), Stuttgart: Klett-Cotta;  
- **Der neue Mensch** (1981), Stuttgart: Klett-Cotta;
- Rowling, Joanne K.**  
- **Harry Potter and the Goblet of Fire.** (2000), London: Bloomsbury  
- **Briefe und Nachrichten in: mail-box: [www.bloomsbury.com/harrypotter](http://www.bloomsbury.com/harrypotter)**
- Sartre, Jean Paul**  
- **Das Sein und das Nichts.** (1952), Hamburg: Rowohlt,
- Shaw, Georg Bernard**  
- zitiert nach: Duden, Bd.12, Zitate und Aussprüche. (1996), Mannheim: Brockhaus,
- Spinoza, Baruch de**  
- **Ethik.** (1987), Leipzig: Philipp Reclam jun.,
- Tanner, J.M.**  
- **Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen.** (1972) in: Kagan, J & Doles, R. (Eds.), *Twelve to sixteen: Early adolescence.* New York: Norton,

- New
- Tausendweg e.V.**
- Turgenev, Iwan S.**
- Saint-Exupéry, Antoine de**
- Szagun, Gisela**
- Vester, Frederic**
- Vinci, Leonardo da**
- Wagenschein, Martin**
- Watzlawick, Paul**
- Wiechmann, Jürgen**
- Wild, Mauricio**
- Wild, Rebeca**
- für**
- Wilms, Hans**
- Zimmer, Jürgen**
- **Wachstum und Reifung des Menschen.** (1962), Stuttgart: Thieme,  
 - **Growing up.** (1980), in: Lerner, R.M. & Spanier, G.B., Adolescent development.  
 York: McGraw-Hill,
- **Pädagogisches Konzept.** (1996), Berlin: unveröffentlichtes Manuskript,
- **Erste Liebe. Und andere Novellen.** (1985), Leipzig: Dieterich'sche  
 Verlagsbuchhandlung
- **Was du gibst, macht dich nicht ärmer** (1999), Zürich und Düsseldorf: Benziger  
 Verlag
- **Sprachentwicklung beim Kind.** (1991), München: Psychologie Verlags Union
- **Unsere Welt - ein vernetztes System** (1994), München: Dtv;
- **Philosophische Tagebücher.** (1508), in Rowohlts Klassiker, Bd. 25,  
 Hamburg: Rowohlt
- **Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge.** (1995), Stuttgart  
 und Dresden: Klett Verlag,  
 - **Verstehen lehren** (1999), Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch,  
 - **Natur physikalisch gesehen** (1967), Frankfurt/M.
- **Wie wirklich ist die Wirklichkeit** (1985), München: Piper;  
 - **Die erfundene Wirklichkeit** (1981), München: Piper;
- **Zwölf Unterrichtsmethoden.** (2000), Weinheim: Beltz,
- **Vortrag in Wien.** (1994), in: Forum (Winter 94/95)
- **Sein zum Erziehen** (1992), Heidelberg: Arbor-Verlag;  
 - **Erziehung zum Sein** (1996), Heidelberg: Arbor-Verlag;  
 - **Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung**  
**für**  
**Kinder** (1993), Freiamt: Arbor Verlag;  
 - **Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt** (1998), Freiamt: Mit Kindern wachsen  
 Verlag;
- **Das Montessori-Musikmaterial.** Teil 1: Die Glocken, (1997), Reutlingen: Ursula  
 Riedel Verlag
- **Pädagogik der Befreiung** (1983), München: Kösel



## 11. BILDQUELLEN

**Bisset, Esther & Palmer, Martin**

- **Die Regenbogenschlange.** Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde. (1998), Bern: Zytglogge

Titelfoto

**Seitz, Marielle**

- **Urformen – Quellen der Phantasie.** Einführung und Anregungen für die pädagogische Praxis. (1997), München: Don Bosco

übrige Fotos

*Der Prophet*

*Deine Kinder sind nicht deine Kinder,  
sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst.  
Sie kommen durch dich, aber nicht von dir,  
und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht,  
du kannst ihnen deine Liebe geben, aber nicht deine Gedanken,  
denn sie haben ihre eigenen Gedanken,  
du kannst ihrem Körper ein Heim geben, aber nicht ihrer Seele,  
denn ihre Seele wohnt im Haus von morgen,  
das du nicht besuchen kannst, nicht einmal in deinen Träumen.  
Du kannst versuchen, ihnen gleich zu sein,  
aber suche nicht, sie dir gleich zu machen,  
denn das Leben geht nicht rückwärts und verweilt nicht beim Gestern.  
Du bist der Bogen,  
von dem deine Kinder als lebende Pfeile ausgeschickt werden.  
Lass deine Bogenrundung in der Hand des Schützen Freude bedeuten.*

*Kahlil Gibran*