

Both, Barbara; Ilien, Albert
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 122-129. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Both, Barbara; Ilien, Albert: Zur Pädagogik der Glocksee-Schule - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 122-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228389 - DOI: 10.25656/01:22838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228389>

<https://doi.org/10.25656/01:22838>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubuern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Zur Pädagogik der Glocksee-Schule

Die Glockseeschule Hannover – 10 Jahre Alternative im staatlichen Schulsystem

Die Glockseeschule besteht seit 1972 als staatlicher Schulversuch. Sie ist eine einzügige Ganztagschule mit integrierter Orientierungsstufe, umfaßt also die Klassen 1–6. Die Einschulung der Kinder erfolgt über Bewerbungen der Eltern aus dem gesamten Stadtgebiet Hannovers. Bisher wechselten die Kinder nach der 6. Klasse zur Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden über.

Als wir vor fast 10 Jahren die Schule planten, hatten wir kein klar umrissenes, ausgefeiltes Konzept vor Augen. Vielmehr gab es in der Initiativgruppe unterschiedliche Vorstellungen über kindliche Sozialisation und über pädagogische Arbeit. Allerdings hatten wir ein gemeinsames Ziel: eine Erziehung zu praktizieren, die den Bedürfnissen der Kinder nach Selbstregulierung ihres Verhaltens weitgehend entgegenkommt.

Wenn hier von „wir“ gesprochen wird, so sind Eltern, Lehrer und Wissenschaftler aus Hannover gemeint, die sich, durch den Aufschwung der Bildungspolitik ermutigt, in verschiedenen Reforminitiativen engagiert hatten. Da waren die Eltern und Kinder aus den Kinderläden, die ihre ersten guten Erfahrungen mit neuen Erziehungsformen gemacht hatten und diese in der Grundschule fortsetzen wollten. Da war die Bürgerinitiative ‚Aktion Kleine Klasse‘ für die Grundschule, die die pädagogische Arbeit *qualitativ* verbessern wollte. Sie wollte in aller Öffentlichkeit darauf aufmerksam machen, daß die Reformarbeit von den Betroffenen selber – von den *Kindern* – auszugehen hat.

In diesem Schulversuch wollten wir das Lernen der Kinder viel umfassender begreifen und im Schulalltag zulassen, als es normalerweise in der Regelschule geschieht.

Denn wir waren davon überzeugt: Indem Kinder ihr Lernen an ihren eigenen Bedürfnissen und Erfahrungen orientieren können, entwickeln sich ihre sozialen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten breiter und reicher, als dies bei dem üblichen pädagogischen Eingreifen von seiten der Erwachsenen möglich ist. An diesem Punkt fühlten wir uns mit wesentlichen Reformvorschlägen des Deutschen Bildungsrats einig. Von Anfang an war für uns die Organisationsform der Schule die Grundlage für die Lernbedingungen der Kinder. Bewußt verzichteten wir auf die traditionellen Organisationsstrukturen, die die Kinder in ihrem Erfahrungsspielraum einschränken würden.

Darum gibt es bei uns keine Stunden- und Fächereinteilung und keine Pausen. Hausaufgaben, Zensuren und Sitzenbleiben kennen die Kinder nur vom Hörensagen. Es gibt auch keine geschlossenen Klassenverbände und keinen Teilnahmepflicht am Unterricht. Statt dieser traditionellen Organisationsformen haben sich im Laufe der Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen andere Strukturmomente herausgebildet, die jedoch nicht unumstößlich oder endgültig sind, sondern bei einer veränderten Bedürfnis- und Interessenlage verändert werden.

Wer unsere Schule besucht, wird also nicht viel von dem wiederfinden, was er normalerweise mit Schule verbindet. Wir bewohnen zwar eine typische Schule, ein altes Backsteingebäude mit zwei Schulhöfen, mit großen Klassenräumen, mit Fachräumen wie Werkraum und Turnhalle. Und trotzdem wird jedem Besucher sofort klar, daß hier anders gearbeitet wird, als es üblicherweise in Schulen der Fall ist.

Er sieht verschiedene Kindergruppen auf dem Hof, die Butzen – das ist norddeutsch und bedeutet: Hütten – bauen, an Fahrrädern basteln oder, was wirklich regelmäßig der Fall ist, Fußball spielen. Auch im Treppenhaus und in den Fluren trifft er auf Kinder, die Rollschuh laufen, in Bandenspiele verwickelt sind oder sich auf dem Weg zu Friedel, unserem Hausmeister, befinden, um sich etwas zu trinken zu holen. In den Klassenräumen haben die Eltern zwei Ebenen gezimmert, auf denen man spielen oder sich ausruhen kann. Da bilden Sofas und Sessel eine gemütliche Sitzgruppe, da gibt es große runde Gruppentische, viele Regale und Schränke teilen die Räume.

Alle Kindergruppen haben Tiere, die sie mit zunehmendem Alter auch selbständig versorgen. In Küchenecken können sie sich warme Mahlzeiten zubereiten.

Wenn die Kinder gegen 8.45 Uhr in die Schule kommen, treffen sie in einem Gemeinschaftsraum die Lehrer, die bereits eine halbstündige Konferenz hinter sich haben. Dabei ging es um aktuelle Probleme und Absprachen für den Tagesablauf. Bei der Begrüßung treffen die Kinder bereits ihre ersten Verabredungen für den Vormittag: Wann ist die Turnhalle frei für Drakula- oder Zombiespiele? Ist Uschi heute da, um das Theaterstück weiterzuüben? Wann treffen wir uns zum Fußballspiel?

Aber auch andere Dinge spielen bei der Begrüßung eine Rolle: Im Bus hat es Ärger mit dem Fahrer gegeben. Ein Meerschweinchen der 4. Klasse ist gestorben. Der Schulzahnarzt hat sich angemeldet.

All diese Äußerungen können auf den anschließenden Klassenversammlungen weiterbesprochen werden. Hier planen wir den Vormittag, d.h. Lehrer und Kinder stimmen ihre Wünsche und Angebote für den Vormittag zeitlich und inhaltlich ab. In den anschließenden Diskussionen werden diese Angebote oft schon verändert, oder es stellt sich heraus, daß die Kinder gerade heute nichts damit anfangen können. Häufiger jedoch sind diese Angebote für sie von Interesse, weil sie Arbeitsprozesse der Kinder aufgreifen und fortsetzen. Auch die Zeiten für ein gemeinsames Frühstück oder Mittagessen (an drei Tagen geht die Schule bis 15.00 Uhr) berücksichtigen wir.

Es wurde schon gesagt, daß die Lehrer beim Vorbereiten ihrer Angebote an die Arbeitsprozesse der Kinder anknüpfen, für die Kinder jedoch keine Verpflichtung zur Teilnahme besteht. Besonders ist darauf hinzuweisen, was „Angebotemachen“ für uns Lehrer heißt. Es bedeutet nicht, Inhalte abwartend zu präsentieren, sondern aktiv einen Zusammenhang herzustellen zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder, ihrem Erfahrungshintergrund und der Struktur der jeweiligen Angebotsinhalte. Das bedarf einer guten Kenntnis der Kinder, einer intensiven inhaltlichen Vorbereitung und eines methodischen Vorgehens, das den Kindern immer gerade so viele inhaltliche Vorgaben macht, daß sie zu eigenständigem Weiterlernen und Weiterfragen motiviert und befähigt bleiben. Die Strukturierungsfunktion des Lehrers zielt immer darauf hin, daß die Kinder diese Funktion soweit wie möglich selbst ausüben.

Ein zentraler Begriff unserer Pädagogik ist darum „Selbstregulierung“, ein Begriff, der freilich erst auf unserer Erfahrungsbasis seine besondere Bedeutung gewinnt.

Die drei Dimensionen der Selbstregulierung

Jeder Erziehungswissenschaftler weiß, daß Pädagogik angeblich immer dem Heranwachsenden zuliebe betrieben wird. Was die Pädagogik im Laufe ihrer Geschichte durchgesetzt hat, war nicht der einfühlsame, gar partnerliche Umgang mit jungen Menschen, sondern

die Nötigung der Erwachsenen, ihre jeweiligen Erziehungsmaßnahmen stets als „um der Kinder willen“ auszugeben.

Wenn hier betont wird, die Grundlage unserer Glocksee-Pädagogik ist das Vertrauen in die Kinder, dann ist mit einer solchen Aussage noch wenig gewonnen. Damit Sie sich das Ausmaß unseres Vertrauens besser vorstellen können, skizzieren wir ein extremes, aber kennzeichnendes Beispiel:

Tommys Mutter schlägt sich seit einiger Zeit mühsam mit drei Kindern durch; nach jahrelangen Versuchen, mit ihrem Mann doch noch zurechtzukommen, ist der, wie sie sagt, „einfach abgehauen“. Tommy, der älteste, bekommt das alles seit Jahren mit. An unserer Schule setzt er nun zunächst Verhaltensweisen fort, die er auf der Basis seiner häuslichen Erfahrungen mit den Kindern seines Wohnviertels ausgebildet hat. Nach einigen Wochen schon gilt er in seiner Klasse – und darüber hinaus – als völlig furchtlos, und er ist auch bei vielen Kindern gefürchtet. Daß Erwachsene ihm ruhig, selbstbewußt und vertrauensvoll begegnen, ist für ihn eine schwierige Erfahrung, da er bislang nur *die* Erwachsenen respektieren gelernt hat, die er sehr handgreiflich fürchten mußte. So probiert er nicht nur an den Kindern, sondern durchaus auch an den Erwachsenen aus, wieweit er gehen kann. In einer umgangssprachlichen, also wertenden Begrifflichkeit gesagt: Er pöbelt Leute an, reagiert bei Zurückweisung mit obszönen Beschimpfungen, schüchtert andere Kinder ein, spielt sich als „Macker“ auf. Zweieinhalb Jahre wird er durch das Schulgebäude ziehen, ohne sich nennenswert an den Aktivitäten zu beteiligen, die man mit dem Begriff „Schule“ sonst zu verbinden pflegt. Dafür allerdings spielt er stundenlang täglich Fußball, und es gelingt ihm bereits im zweiten Schuljahr, in die von den Sechstkläßlern beherrschte Fußballmannschaft der Schule aufgenommen zu werden. Welche Rolle Fußball für ihn spielt, sieht man schon an seinem Gang, den er sich bei altgedienten Fußballstars abgeguckt zu haben scheint. Die Ehre, mit den Sechstkläßlern kicken zu dürfen, enthebt Tommy im Laufe der Zeit der drängendsten Selbstbestätigungsbedürfnisse. Er hat es immer weniger nötig, sich des Werts seiner Person durch aggressive Akte zu versichern. Beim Fußball hat er dafür die Erfahrung gemacht, daß er sich mit einer nichtmannschaftsdienlichen Spielsweise gegen die älteren Schüler nicht durchsetzen kann. Im dritten Schuljahr taucht Tommy dann des öfteren, zunächst immer kurz, in seiner Klasse auf, um sich an diesem oder jenem zu beteiligen, und ohne seine Anwesenheit durch Geschrei und massive Störversuche betonen zu müssen.

Prozesse, wie den soeben beschriebenen, benennen wir mit dem Begriff der „Selbstregulierung“. Wie das Beispiel andeutet, ist „Selbstregulierung“ ein sozialisationstheoretischer Begriff. „Selbstregulierung“ meint für uns zunächst, daß jedes Kind seine Interessen, seine Wünsche, seine Möglichkeiten, aber – selbstverständlich – auch seine Probleme, seine Ängste, seine Leiden mit in unsere Schule bringen darf. Beides – der Reichtum und die Nöte unserer Kinder – sind zunächst durch das häusliche Klima bedingt. Sie sind auch durch die Erfahrungen mit einer kinderfeindlichen großstädtischen Umwelt geprägt, ebenso wie durch massenmediale und konsumverlockende Einflüsse. Jedes einzelne Kind – wir betonen: jedes *einzelne* Kind – trägt seine ganz persönlich verarbeitete Geschichte in unsere Schule herein und darf sie hier zur Geltung bringen. Da die erwachsenen Betreuer keinerlei Vorzensur ausüben, kommen diese kindlichen Verarbeitungsweisen im schulischen Alltag unverstellt zum Vorschein, sie bilden die Inhalte des Lehrplans der Schule.

Die Konsequenzen, die sich an der Glockseeschule aus dem Fehlen eines von Erwachsenen vorgeschriebenen Lehrplans ergeben, sind folgenreich. Die erste Folge eines Lehrplans, wie er die herkömmliche Schule beherrscht, ist ja, daß er zum Kriterium richtigen und falschen Verhaltens der Kinder wird. Wir sagen bewußt: „des Verhaltens der Kinder“ und meinen damit Verhaltensweisen, die der distanziierten Beobachtung leicht zugänglich sind. Eine im Hinblick auf den Lehrplan sehr begrüßenswerte Verhaltensweise von Kindern wäre beispielsweise „gute Mitarbeit“. Welche biographisch bestimmten *Motive* sich jedoch hinter dieser funktionalen Verhaltensweise verbergen, bleibt bei der didaktisch orientierten Sichtweise – wenn überhaupt – zweitrangig, und nur dem einfühlsamen

Lehrer erahnbar. „Gute Mitarbeit“ kann Sachinteresse bedeuten, kann aber auch dem Werben um die Gunst des Lehrers entspringen, dem Betteln um die an Erfolgsbedingungen geknüpfte elterliche Liebe, dem Ringen um eine Krücke für das angeschlagene Selbstwertgefühl.

Die Kinder der Glockseeschule brauchen ihre Motive nicht nach den Formen umzumodeln oder unkenntlich zu machen, die die Erwachsenen in didaktischer Absicht vorgezogen haben. Sie brauchen sie auch nicht für den Bereich unter der Bank, der Toilette und des Nachhauseweges zu reservieren. So bleibt der Zusammenhang zwischen kindlichem Verhalten und biographischem Hintergrund an unserer Schule weit eher erhalten. Auf diesen Aspekt, der dem pädagogischen Handeln der erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Perspektive offenhält, kommen wir später noch einmal zurück.

Durch die Zurückhaltung der Erwachsenen eröffnet sich eine weitere Dimension schulischer Praxis, die im Begriff „Selbstregulierung“ ebenfalls mitgemeint ist. War in den vorangehenden Ausführungen der Begriff des Selbst individuell-biographisch akzentuiert, so hebt er im folgenden auf das Kinderkollektiv und damit auf den Unterschied zu den Erwachsenen ab. Selbstregulierung meint in diesem Zusammenhang, daß *die Kinder* ihr Lernen bestimmen und daß sie darin nicht von den Erwachsenen bestimmt *werden*. Hier tut sich für die Kinder ein Erfahrungsraum auf, der durch das Zusammenspiel wie durch das Gegeneinander ihrer Bedürfnisse getragen und ausgestaltet wird. Wir nennen diesen Erfahrungsraum den sozialen. Auch und gerade hier gilt: Was „sozial“ für Kinder bedeutet, darf vorher von Erwachsenen nicht normativ festgelegt werden. Zur Illustration ist noch einmal das Beispiel von Tommys Entwicklung geeignet.

In der bisherigen Darstellung wurde eine wichtige Dimension seines Lernens noch nicht angesprochen. Gewiß hat Tommy an unserer Schule viel von den seelischen Schlägen und körperlichen Puffen weitergegeben, die er selber ertragen mußte, solange er zurückdenken kann. Da sind Tränen, blaue Flecken und einige Schürfwunden zu vermelden. Er selber hat zusätzlich provoziert, daß er ein paarmal von älteren Kindern verdroschen wurde. Aber er hat da noch viel mehr bewirkt: Die Mädchen seiner Klasse haben sich bereits im ersten Schuljahr abgesprochen, sich gegenseitig bei körperlichen Übergriffen durch Tommy zu unterstützen. Nach einigen Monaten haben sie dann, als sie Tommy nicht mehr als einzelne entgegentreten mußten, sehr wohl einige Aspekte seiner Verhaltensweise akzeptiert, ja, heimlich bewundert. Dazu zählt Tommys Fußballerfolg ebenso wie seine Furchtlosigkeit. Gerade einige der behütet aufgewachsenen Kinder seiner Klasse probierten dann – insbesondere gegenüber den Erwachsenen – ein stärker forderndes, ein weniger verschämtes Verhalten aus, was ja bezeichnenderweise meist „unverschämt“ genannt wird. Nun machten sie aber wiederum bei Tommy die Erfahrung, daß dieser im Lauf der Zeit mit weniger Mutproben auskam und für sie angenehmere Züge entwickelte. Man darf annehmen – dafür sprechen Äußerungen der anderen Kinder –, daß sie sehr frühzeitig den Zusammenhang zwischen Tommys zerstörerischer Aggressivität und schweren Kränkungen seines Selbstwertgefühls erspüren konnten. Sie machten die Erfahrung, daß Tommy ansatzweise seine eigene Destruktivität im Lauf der Zeit in sozial fruchtbares Handeln umwandeln konnte. Außerdem lernten sie selbst von Tommy einen freieren, mutigeren Umgang mit bislang eher unterdrückten Impulsen. Dies ermöglichte ihnen den gelasseneren Umgang mit Tommy, was Tommy selber half, gelassener mit sich umzugehen.

Was wir unter „Selbstregulierung“ verstehen, vollzieht sich also in der Verschränkung zweier Perspektiven: der individuell-biographischen und der kollektiv-sozialen. Jedes Kind bringt seinen biographischen Hintergrund in unserer Schule zur Geltung, ohne daß die kindlichen Äußerungsformen erst einmal durch erwachsene Normen umgeprägt worden wären. Dabei trägt jedes Kind nicht nur seine Herkunft mit sich, sondern es hat auch seine Zukunft vor sich. Für diesen beiderseitigen Prozeß, das Verarbeiten der Herkunft, das Sich-Ausrichten auf die Zukunft, überlassen wir den Kindern an unserer Schule die Gegenwart. – Damit die Zukunft sich eröffnet, muß die Gegenwart ihren

eigenen Wert haben: als Zeit, die den Kindern gehört. Die von der Schule eröffnete Dimension dieser persönlichen Lernprozesse ist eine radikal soziale, nämlich diejenige, die die Kinder selbst kollektiv bestimmen. Was sie hier erfahren, sind andere Kinder – so wie sie tatsächlich sind. Was sie auch erfahren, ist, wer sie selber sind. Und was sie ebenfalls erfahren, sind ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Wir wissen, daß für Kinder, die so Wichtiges gelernt haben, Lesen, Schreiben und Rechnen buchstäblich ein Kinderspiel ist, zumindest wenn wir unsere Erfahrungen mit den methodischen Anstrengungen an der Regelschule vergleichen.

Wir sagten, „Selbstregulierung“ sei ein sozialisationstheoretischer Begriff, und haben dann die Verschränkung der biographischen und der sozialen Dimension dieses Begriffs aufzuzeigen versucht. Dabei fehlt natürlich eine weitere und gewiß unverzichtbare Dimension des Begriffs. Sie betrifft allerdings nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen. Was damit gemeint ist, soll am Beispiel der Lehrer unserer Schule erläutert werden. Das beobachtbare Verhalten der Kinder, darauf ist schon hingewiesen worden, folgt an unserer Schule in viel weniger vermittelter und umkanalisierter Weise ihren tatsächlichen Impulsen, Motiven, Bedürfnissen als überall da, wo Erwachsene nach offenen und heimlichen Lehrplänen Schule halten. Was wir Lehrer an der Glockseeschule deshalb alltäglich erfahren, sind sehr direkte Äußerungsformen von Begeisterung und Langlebigkeit, Zärtlichkeit und Aggressivität, Ideenreichtum und Traurigkeit, kurz: unsere Chance, das zu erfahren, was in den Kindern vor sich geht, ist weitaus größer als an einer herkömmlichen Schule, und zwar ohne besondere Bemühung unsererseits. Gleichzeitig sind wir dadurch auch ungleich direkter in die kindliche Welt miteinbezogen und haben allerhand abzuwägen: Geben wir dem Zärtlichkeitswunsch der ängstlichen Tina nach, ermutigen wir Manfred, sich gegen den Rainer zu wehren, trösten wir Agnes, die wieder einmal weint, lassen wir das Projekt unbeendet fallen, weil die Kinder zeitweilig das Interesse verloren zu haben scheinen, oder fordern wir sie auf weiterzumachen, sprechen wir mit Tommys Bruder, daß er so nicht weiterstören darf, usw.? Wie die Beispiele andeuten sollen, bewegen wir uns dabei beständig entlang der Frage: Wann brauchen uns die Kinder, und wozu und wann sollen sie selbst ihre Erfahrungen machen? Dabei nehmen wir das unmittelbar geäußerte Bedürfnis der Kinder stets ernst, aber es ist für uns nicht die alleinige Entscheidungsgrundlage: Auch an unserer Schule gibt es überbehütete, verwöhnte Kinder, denen wir Selbstverantwortungsmöglichkeiten durch vorsichtige Verweigerung erst erschließen müssen, oder vernachlässigte Kinder, denen wir behutsam helfen, sich zu ihren Wünschen nach Zärtlichkeit erst zu bekennen.

Es ist klar, daß wir Glockseelehrer bei den unendlich vielen Abwägungen, die hier tagtäglich zu treffen sind, viele Fehler machen. Der größte Fehler – und wie wir meinen, der einzig schlimme – wäre aber, die vielen Entscheidungen nach einem vorgefertigten Schema und aus einer unbeteiligten Distanz zu den Kindern zu treffen. Damit entzögen wir ihnen, was alle Kinder brauchen: nicht Überfürsorge noch kühles Verkalkuliertwerden, sondern Verständnis.

Dieses Verständnis zu entwickeln, so zeigt die zehnjährige Erfahrung an unserer Schule, fällt manchem Erwachsenen sehr schwer. Es wird durch die übliche Hochschulausbildung von Pädagogen offenbar nicht gefördert, sondern höchstens nicht verschüttet. Jedenfalls stellt der von den Kindern ausgestaltete Alltag an unserer Schule für alle beteiligten Erwachsenen eine außergewöhnliche Lernchance – und eine unausweichliche Lernverpflichtung dar. Denn wer mit Kindern arbeitet, begegnet sich selbst, dem Kind, das er einmal war. Und bei näherem Hinsehen entdeckt er an seinen eigenen spontanen

Verhaltensweisen, wie seinerzeit mit ihm umgegangen worden ist. So sind es gerade die Über- und die Unterreaktionen der Erwachsenen, die in der Auseinandersetzung mit Kindern das Nachwirken der eigenen kindlichen Erfahrungen verraten.

Man kann an dieser Stelle dem Begriff „Selbstregulierung“ durch einen kleinen sprachlichen Kunstgriff einen neuen und vielleicht überraschenden Sinn abgewinnen: Diesmal bezieht er sich auf die Erwachsenen an unserer Schule. Sie alle nämlich müssen bereit sein, sich für neue Erfahrungen mit den Kindern offenzuhalten und sich dabei in bisweilen überraschender Weise mit sich selbst konfrontieren zu lassen. Sie müssen sich dabei selbst in mancher Hinsicht neu regulieren.

Die Glockseeschule als kleine Gesamtschule

Seit drei Jahren kämpfen wir um den Bestand unserer Schule. Im Sommer 1978 sollte der Schulversuch durch einen Verwaltungsakt auf vier Schuljahre zurückgestutzt werden. Neuerdings erwägt der niedersächsische Kultusminister WERNER REMMERS einen Ausbau der Glockseeschule zur einzügigen Gesamtschule, was eine bemerkenswerte bildungspolitische Entscheidung zur Voraussetzung haben müßte.

Aus unserer Sicht wäre eine solche Lösung die pädagogisch angemessenste für unsere Schule, genauer gesagt: für unsere Schüler.

Eine von vielen Seiten bestätigte Beobachtung ist die selbstbewußte Ernsthaftigkeit, mit der die ehemaligen Glockseeschüler in der neuen Lernumgebung der Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden ihre Situation bestimmen. Diese Haltung, die sich teilweise in einer auffallenden Lernmotivation ausdrückt, ist durch einen selbstbewußten Umgang der Schüler mit ihren Affekten begründet. Es spricht alles dafür, daß die ehemaligen Glockseeschüler buchstäblich genauer wissen, was sie wollen, als vergleichbare Kinder aus anderen Schulen. Wir zitieren die einschlägige Passage aus dem offiziellen Brief der Schulleitung der IGS Linden an die Bezirksregierung in Hannover vom 14. 5. 1979 ungekürzt:

Bei aller Vorsicht vor allgemeinen Aussagen über die Glocksee-Schüler, da die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schüler beachtet werden müssen, läßt sich generell folgendes feststellen:

– Zum Leistungsverhalten:

Die Schüler, die fachliche Lücken in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik hatten, konnten diese innerhalb eines Jahres schließen, wobei Hilfen des Lehrers als selbstverständlich angenommen und eigene Schwächen klar benannt wurden. Notwendig war hier für ca. 1 Jahr eine intensive fachliche Betreuung während der Arbeitsstunden. Die Schüler ohne fachliche Lücken gehörten nach kurzer Zeit in fachlicher Hinsicht zur Spitzengruppe der Klasse.

Immer dann, wenn selbständiges Denken gefordert wird, gehören annähernd alle ehemaligen Glocksee-Schüler zur Spitzengruppe der Klasse, falls das Thema für sie von Interesse war. Anderenfalls wurden die vom Lehrer gestellten Anforderungen erfüllt, aus Einsicht in die Notwendigkeit.

– Zum sozialen Verhalten:

Die Schüler sind sehr selbstbewußt. Sie haben genaue Vorstellungen über Schüler, mit denen sie zusammensein wollen, und schließen sich nicht pauschal irgendwelchen Schülergruppen an. Sie nennen deutlich ihre individuellen Interessen, denen sie nachgehen wollen. Dabei versuchen sie selten, andere Schüler zum Mitmachen zu überreden. Im Zuge der sich allmählich ergebenden Freundschaften mit Schülern, die seit dem 5. Jahrgang die IGS Linden besuchen, übernehmen sie auch Interessen dieser Freunde. Nur in den ersten Monaten beobachten sie teils ängstlich, teils

skeptisch das Verhalten der „IGS-Schüler“ und halten sich zurück. Nach dieser Zeit wird ihr Selbst- und Mitbestimmungsanspruch und ihre Fähigkeit dazu deutlich. Sie zeigen beachtenswerte Fähigkeiten, in Konflikten zwischen Schülern und zwischen Schülern und Lehrern zu vermitteln. Insgesamt gesehen ist die Integration der Glocksee-Schüler in die 7. Klasse der IGS Linden also für diese Klassen sehr positiv zu bewerten.

Daß solche Kinder nicht immer „einfach“ sind, sondern bisweilen ihren eigenen Sinn setzen (was ja bekanntlich schnell als „eigensinnig“ diffamiert wird), liegt auf der Hand. Aber bequeme Kinder waren noch immer ein schlechtes pädagogisches „Ideal“. In einer Gesellschaft, in der Kinder zu schnell erwachsen werden müssen, braucht man sich dann über lebenslang kindische Erwachsene nicht zu wundern. Noch schlimmer wäre freilich, wenn sich niemand mehr wundern würde.

An der Glockseeschule wundert sich jedenfalls niemand, wenn Kinder hingebungsvoll und phantasie reich miteinander auch dann noch spielen, wenn gleichaltrigen Kindern die Spielfreude selbst verdächtig gemacht worden ist. Wo kindliche Kreativität frühzeitig als Störfaktor unterdrückt wird und teilweise verdrängt werden muß, sind die künstlich herausgezüchteten Lernmotive labil. Sie werden entweder überbesetzt – und haben dann etwas Zwanghaftes an sich, oder aber sie bleiben durch den gleichzeitigen Verdrängungsaufwand ambivalent. Die Phase, in der die unterschwellig und durch ihre Tabuierung entwicklungsunfähig gemachten Bedürfnisse dann manifest durchbrechen, pflegt die vielzitierte Pubertät zu sein.

Von der Entwicklung unserer ehemaligen Glockseeschüler her läßt sich – in aller Vorsicht – schlußfolgern, daß die Regelschule selbst – freilich unter vielen anderen Faktoren – die Adoleszenzkrise der heutigen Jugendlichen mitbewirkt, sozusagen durch die Primarstufe vorprogrammiert.

Es leuchtet in diesem Zusammenhang gewiß ein, daß für uns – vielleicht insbesondere für uns Lehrer – die Notwendigkeit, unsere Kinder an eine andere Schule zu entlassen, immer schon sehr unbefriedigend war. Die entwicklungspsychologisch bedingte Chance, die etwa im 5. und 6. Schuljahr gegeben ist, nämlich daß die Kinder ihre bislang hinreichend selbstregulierte Bedürfnisstruktur für neue und nun stärker systematisierte Lernaufgaben erweitern, wird durch den bevorstehenden Schulwechsel und entsprechende Anpassungsanstrengungen überlagert und bleibt dadurch in einigen Aspekten ungenutzt. An der neuen Schule treffen unsere Kinder dann auf andere, die teilweise schon mehr wissen als sie, aber – wie gesagt – noch nicht so gut wie sie wissen, was sie wollen. So ist der Übergang an die Regelschule für unsere Kinder in mehrfacher Hinsicht ein unorganischer Bruch. Er kann vielversprechende Entwicklungen nicht immer fortführen und mutet ihnen dafür unproduktive Konfrontationen zu.

Wir gehen davon aus, daß unsere Gesellschaft an einem sich beschleunigenden Sinnverlust leidet und daß der Adoleszenzphase eine sich entsprechend verstärkende Bedeutung für den zukünftigen Lebensentwurf zukommt. Besonders in diesem Zusammenhang erscheint es gerechtfertigt, ja geboten, für die Glockseeschule die geplante Erweiterung zu fordern. Denn was unsere Pädagogik auszeichnet, ist ja nicht eine offene oder verdeckte Normativität, sondern die Eröffnung eines schulischen Erfahrungsraumes, in dem das Soziale in sozialer Weise lernbar wird. Die Kinder lernen sehr unauffällig und darum besonders eindringlich, daß sie soziale Wesen sind, durch und durch, und daß es allemal für sie das Befriedigendste ist, dies wahrzuhaben und wahrzumachen. Welche identitäts- und orientierungsstiftende Wirkung unsere Pädagogik hat, zeichnet sich seit Jahren deutlich ab. Im Ausbau um vier weitere Jahrgänge sollte unsere Schule die Gelegenheit bekommen, auf der Basis des von ihr selbst Grundgelegten einen auch für Jugendliche angemessenen schulischen Erfahrungsraum zu entwickeln.

Auch wenn die Situation unserer 5. und 6. Klasse immer noch nicht geklärt ist, können wir uns mit zukunftsweisenden pädagogischen Gedanken beschäftigen. Hier besitzen wir als staatliche Alternativschule gewiß ein ungewöhnliches Privileg.

Es ist uns ein besonderes Anliegen, nachdrücklich auf die Situation verwandter Schulinitiativen hinzuweisen, die hier nicht vertreten sind. Läge darin Absicht, so befände sich dieser erziehungswissenschaftliche Kongreß auf der Linie staatlicher Schulbehörden, die mit ihrer phantasielosen Bildungspolitik dringend nötige Schulvorhaben über die Grenze der Legalität drängen.

Anschriften der Autoren:

B. Both, Glockseeschule, Hölderlinstr. 6, 3000 Hannover 61

A. Ilien, Sedanstr. 60, 3000 Hannover 1

R. Stubenrauch, Freie Schule Frankfurt, Vogelweidstr. 3, 6000 Frankfurt 70

StD Dr. J. Friedmann, Richtsberg-Gesamtschule, Karlsbader Weg 3, 3550 Marburg

Prof. Dr. R. Messner, Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, Heinrich-Plett-Str. 40, 3500 Kassel