

Ulrike Köhler & Doris Krammling-Jöhrens

(2000)

„Die Glocksee-Schule.

Geschichte – Praxis – Erfahrungen“,

Bad Heilbrunn; Klinghardt

Auf den folgenden Seiten finden sich Passagen aus dem Buch „Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen“ (2000) von Ulrike Köhler & Doris Krammling-Jöhrens. Die Autorinnen des Buches stellen diese freundlicherweise für die Vorbereitung des workshop „Auf der Suche nach der Schule der Zukunft“ auf dem BUKO32 in Lüneburg zur Verfügung. Die Seitenangaben entsprechen der genannten Drucklegung.

Inhalt

Vorwort von Oskar Negt	9
Einleitung	15
Teil I:	
Schule im Prozess	
Ein antiautoritäres Projekt verändert sich	
1	Zur Einführung 17
2	Überblick über die Geschichte der Glocksee 19
3	Die Schulgründung und die Anfangsjahre 21
3.1	Antiautoritäre Schulpraxis 21
3.2	Voraussetzungen der Glocksee-Schule 24
3.2.1	Die Glocksee – ein „Kind der 60er Jahre“ 24
3.2.2	Die Glocksee – ein „Abkömmling der 68er Bewegung“ 31
3.2.3	Der Selbstregulierungsbegriff 35
3.3	Gründung, Konzept und Praxis der Anfangszeit 37
3.3.1	Genehmigung und Schulgründung 37
3.3.2	Pädagogische und konzeptionelle Grundlagen 39
3.3.3	Praxis der Selbstregulierung 42
4	Entwicklung in den 80er Jahren 51
4.1.	Schulalltag zwischen Bewahren und Verändern 53
4.2	Schwierigkeiten der Praxis 56
4.2.1	Der Konflikt um die Erweiterung bis zur 10. Klasse 57
4.2.2	Der Konflikt um die Zusammensetzung der Klassen 59
4.2.3	Zusammenschau der Konflikte und Blick von außen 61
4.3	Zur Entwicklung des Verständnisses von Selbstregulierung 63
4.3.1	Die neue Wissenschaftliche Begleitung 63
4.3.2	Psychoanalyse-rezeption in der Glocksee 63
4.4	Die Kommunikation der Lehrergruppe 70
5	Die Glocksee-Schule in den 90er Jahren 81
5.1	Schulpraxis der Unterstufe – Schulpraxis der Oberstufe 85
5.2	Einigende pädagogische Leitgedanken 87
5.3	Die Zusammensetzung der Schülerschaft 91
5.3.1	Soziales Milieu 91
5.3.2	Soziale Lage 94
5.4	Die Praxis in der Spannung von Selbstregulierung und Strukturierung 96
5.4.1	Umgang mit Zeit und Raum 96
5.4.2	LehrerInnen und SchülerInnen 99
5.4.3	Lernorganisation 101
5.5	Zur aktuellen Kommunikation der Lehrergruppe 104
6	Schlussgedanken 109
Teil II:	
Erfahrungen im Schulalltag	
Annäherung an die Wirklichkeit	
7	Zur Einführung 111
8	Chancen und Schwierigkeiten der offenen Strukturen 113
8.1	Verbote sind unumgängliche Regeln 113
8.2	Pflichten lassen Spielräume zu 116
8.3	Gewohnheiten werden übernommen und neu konstruiert 118

8.3.1	Der Beginn des Schultages und die Klassenversammlung	118
8.3.2	Die freie Verfügung über Zeit und Räume	121
8.3.3	Die Gleichzeitigkeit verschiedener Aktivitäten im Klassenraum	123
8.4	Rituale sind veränderbar	125
8.4.1	Kindergeburtstag in der 1. Klasse	126
8.5	Resümee	131
9	Die Lernorganisation in Form von Angeboten	133
9.1	Unterschiedliche Zugangswege bei der Entscheidung zur Mitarbeit	134
9.1.1	Aus Zuschauen kann Mitmachen werden	135
9.1.2	Sich gegen etwas entscheiden	136
9.1.3	Eigenwillige Wege werden zugelassen	138
9.1.4	Projekte: Individuellen Lernwegen einen Rahmen geben	141
9.2	Verpflichtende Arbeitsphasen als Verabredungen zum Lernen	143
9.2.1	Das „Rechnen für alle“	144
9.2.2	Ein Blick auf einzelne Kinder	149
9.2.3	Aushandlungen als Entscheidungshilfe zur Mitarbeit	153
9.3	Resümee	155
10	Die Erfahrungen der AbsolventInnen mit der Lernorganisation	158
10.1	Offene Zeitstrukturen und Unterricht als Angebot	158
10.2	Berücksichtigung und Förderung individueller Lernwege	161
10.3	Folgerungen	164
11	Kinderbeziehungen in der Glocksee-Schule	166
11.1	Beziehungen anknüpfen und überprüfen	167
11.2	Spielsituation als Chance zum Probehandeln	172
11.3	Nähe und Gemeinsamkeit herstellen	178
11.4	Eine Rangordnung ausspielen	180
11.5	Konflikte ohne gelingende Aushandlungen	183
11.6	Resümee	186
12	Rückblick der AbsolventInnen auf die sozialen Erfahrungen mit Altersgleichen	190
12.1	Wohl-Fühlen und gegenseitige Anerkennung	190
12.2	Konkurrenz und gegenseitiges Helfen	194
12.3	Folgerungen	196
13	Glocksee-Schulzeit – und danach?	198
13.1	Fachliche Qualifizierung in der Glocksee und anschließende Ausbildungen	198
13.1.1	Abschlussverteilung am Ende der Glocksee-Zeit	199
13.1.2	Entwicklung von Selbstverantwortung für das eigene Lernen	201
13.1.3	Bewährung in weiterführenden Schulen	204
13.2	Übergänge in Ausbildungen und Berufstätigkeiten	207
13.2.1	Wege in die Berufstätigkeit	210
13.3	Selbstbilder der AbsolventInnen	213
13.3.1	Einfluss von Schulleistung und Geschlechtszugehörigkeit	215
13.3.2	Zukunftsplanung und Einschätzung der Zukunft	217
13.4	Zusammenfassung	218
	Ein persönliches Nachwort	221
	Literaturverzeichnis	222

Einleitung

Die Glocksee-Schule Hannover ist heute eine staatliche Angebotsschule von der ersten bis zur zehnten Klasse. Aus einer Alternativschul-Gründung, in der Folge von antiautoritärer Bewegung und Bildungsreform, entwickelte sich der ehemalige „Grundschulversuch Glocksee“ zu einer einzügigen Gesamtschule. Dieser Entwicklungsprozess von 1972 bis heute war begleitet von äußeren Anfeindungen, inneren Auseinandersetzungen aber auch von der wachsenden Sicherheit, dass diese Schule Bestand haben würde. Gleichzeitig veränderte sich der Begründungszusammenhang des Schulprojekts. Der antiautoritäre Impetus, der die Rolle des Erwachsenen im Erziehungsprozess drastisch reduziert hatte, wurde zunehmend aufgegeben. Gesellschaftliche Wandlungsprozesse und die damit zusammenhängenden veränderten Bedingungen und Formen des Aufwachsens von Kindern verlangten andere pädagogische Antworten.

Der *erste Teil* dieses Buches zeigt eine Monographie der Glocksee-Schule. Da wir Autorinnen seit der Gründung bis zum Anfang der 90er Jahre selbst Lehrerinnen an dieser Schule waren, geht es dabei um die Beschreibung von Prozessen einer Praxis, die wir selbst mitgestaltet und erlebt haben. Dazu haben wir eine reflektierte Erinnerungsarbeit zur Entwicklungsgeschichte der Glocksee vorgenommen, in die die Aufarbeitung von internen Dokumenten und von Veröffentlichungen anderer AutorInnen einbezogen wurde. Auf dieser Basis werden der kollektivgeschichtliche Prozess der Schule und ihre aktuelle Gestalt vorgestellt.

Die konzeptionellen und strukturellen Bedingungen der heutigen Glocksee-Schule sind an ihre internen Veränderungsprozesse gebunden. Die spezifischen Entwicklungslinien sind insofern *allgemein*, als sie nicht nur person- und institutionsspezifischen Bedingungen entspringen, sondern von den gesellschaftlichen Veränderungen seit '68, den Einschränkungen und Spielräumen, beeinflusst sind. In diesem Sinn kann unser Entwicklungsbericht über diese Schule auch gelesen werden als ein Beispiel für andere Projekte der antiautoritären Bewegung, die heute noch Bestand haben.

Der *zweite Teil* des Buches lädt ein zu einem „genauen Blick“ auf den Schulalltag und die Erfahrungen der Beteiligten. Dieser Teil knüpft eng an die monographische Darstellung der Glocksee an. Vieles, was heute hier passiert, steht im Zusammenhang mit der Geschichte der Schule – sei es in Fortführung, Ablehnung oder kritischer Veränderung ihrer Tradition. Wir zeigen anhand von Beobachtungsprotokollen auffallende Merkmale des Schulalltags und setzen sie in Verbindung mit dem kritischen Rückblick ehemaliger SchülerInnen auf die Glocksee-Schule. Als Grundlage dazu dienten uns die Ergebnisse aus zwei Forschungsarbeiten, die wir Autorinnen im Rahmen eines Projekts zur Schulentwicklung an Reformschulen durchführten.¹ Wir danken den SchülerInnen und LehrerInnen, die ihre Erfahrungen für diese Arbeiten zur Verfügung gestellt haben.

Beide Untersuchungen stellen die erlebte „Wirklichkeit“ der Glocksee in den Mittelpunkt: Mit einer ethnographischen Studie wurde der Schulalltag mit seinen vorgegebenen Bedingungen untersucht (Krammling-Jöhrens 1997). Qualitative Analysen von Protokollen aus teilnehmender Beobachtung und offenen Interviews machen dabei den Umgang der Beteiligten mit den strukturellen und intentionalen Vorgaben der Schule deutlich. Gezeigt wird, wie Kinder und LehrerInnen mit diesen Bedingungen umgehen, d. h. sie erleben und gestalten.

Wie ehemalige SchülerInnen auf ihre Glocksee-Zeit zurückblicken, wie sie sich selbst sehen und wie sie mit ihren anschließenden Ausbildungswegen zurechtkommen, wurde in einer Absolventinnen-Studie erfasst (Köhler 1997). Darin geben die jungen Erwachsenen Antworten auf Fragen, die von innen und außen an diese Schule gestellt werden. Das kritische Urteil der Ehemaligen schärft auch den Blick auf das Aktuelle, bestätigt Gelingendes und zeigt Schwachpunkte auf.

Aufbereitete Ergebnisse aus beiden Studien sind in den zweiten Teil dieses Buchs eingegangen. Mit der Darstellung laden wir die LeserInnen zur Teilnahme an Erfahrungen anderer ein und möchten sie darüber mit der „Wirklichkeit“ der Glocksee-Schule in Berührung bringen. **(S. 15/16)**

[...]

Eine „Schule im Prozess“, wie sich die Glocksee-Schule versteht, zeigt besonders deutlich, dass das jeweils Aktuelle ein Ergebnis von Geschichte ist. Indem der vorliegende Text äußere Veränderungen und Entwicklungen der Schule aufzeigt, ist er vor allem auf die Beschreibung der hinter den Veränderungen liegende Erziehungsphilosophie der Schule – zentriert im Begriff der Selbstregulierung – gerichtet. Mit Selbstregulierung fassten die Eltern, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen, die sich in der Gründungsgruppe zusammengefunden hatten, ihre Perspektive vom anderen Aufwachsen der Kinder zusammen. In dem geplanten Schulprojekt sollte den Bedürfnissen der Kinder nach Selbstbestimmung ihres Verhaltens und Lernens weitestgehend Rechnung getragen werden.

¹ Die Arbeiten entstanden im Kontext des von der Deutschen Forschungsgesellschaft geförderten Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen“.

Als der „Grundschulversuch-Glocksee“ seine Arbeit aufnahm, lag ihm kein ausgefeiltes theoretisches Konzept zugrunde. Das erschwerte griffige Beschreibungen und ein schnelles Verstehen des Projekts. Außenstehende fragten nach Vorbildern. Waren es Summerhill, Cuernavaca, die First Street School ...? Doch solche Einordnungsversuche erlaubten nur Annäherungen. Der zentrale Begriff „Selbstregulierung“, der wohl die meiste Aufmerksamkeit und Irritation auslöste, verschloss sich einer bündigen Definition. Oskar Negt, einer der „Gründungsväter“ und Leiter der ersten Wissenschaftlichen Begleitung, schrieb 1975: „Die entfaltete Definition der Selbstregulierung, wie wir sie verstehen, wäre die Glocksee-Schule selber, in allen ihren Aspekten dargestellt und vom Endergebnis des Versuchs aus betrachtet“ (Negt 1975 / 76, 50) (S. 18)

[...]

Im September 1972 nahm der Schulversuch Glocksee seine Arbeit mit je einer 1., 2. und 3. Klasse auf. Fünf LehrerInnen und 75 SchülerInnen nahmen ihre Räume in Besitz – keine Schule, sondern ein kleines und leerstehendes Verwaltungsgebäude der Stadt, das städtische Fuhramt in der Glockseestraße. Damit hatte die Schule auch ihren Namen gefunden. Und gefunden war viel Raum – recht verschiedene, eher kleine Zimmer, die nicht im entferntesten an eine Schule erinnerten. Dazu ein riesiger Hof, der ehemalige Maschinenparkplatz, samt den jetzt leeren Garagen für die Müllautos. Das Gebäude, Hof und Garagen heruntergewohnt und eigentlich reparaturbedürftig waren, störte die Beteiligten nicht. Im Gegenteil: Um so leichter konnten die Kinder davon Besitz nehmen, nach ihren spontanen Interessen oder Spielwünschen Wände bemalen, auch mal Ziegelsteine herausheben um einen Durchschlupf zu eröffnen, Sperrn und Butzen zusammenzimmern, Türen verbarrikadieren – ohne dass man sie einschränken musste, um Gepflegtes zu erhalten. (S. 21)

[...]

Allerdings: „Als der Schulversuch im Herbst 1972 begann, herrschte ein gesamtgesellschaftliches Klima, in dem die mit großen Erwartungen begonnene Reformarbeit auf allen Ebenen des Ausbildungssystems bereits wieder ins Stocken geraten war und die zweite politische Restauration der westdeutschen Nachkriegsgeschichte spürbar ihre Schatten voraus warf. Gleichwohl war ein Überschuss von Erwartungen an eine Veränderung der schulischen Erziehung geblieben, der sich in dem Interesse an alternativen Schulkonzepten niederschlug“ (Negt 1975 / 76, 37).² (S. 29)

[...]

Die Glocksee-Initiativgruppe nahm ausdrücklich Bezug auf unterdrückte oder vergessene Theoriebestände und Praxiserfahrungen:

- Hierzu gehörte besonders die Psychoanalyse. Die „entfremdete Schwester der Pädagogik“ (Winterhager-Schmid) wurde zur pädagogischen Begründung der Glocksee-Schule mit herangezogen – freilich von ihrer politisch gewendeten Seite aus, den frühen triebdynamisch-kulturkritischen Konzepten (Wilhelm Reich, Siegfried Bernfeld, Wera Schmidt). Wie fundiert dieser Theoriebezug von den am Schulversuch Beteiligten erarbeitet wurde, blieb ihnen weitgehend selbst überlassen. Als selbstverständliche, gemeinsame Erkenntnis galt, dass die Unterdrückung der Triebenergien im Alltagsleben die negative Voraussetzung schaffe für den Verlust der kritischen Ich-Funktionen und für die Auslieferung in autoritäre Befehls- und Gehorsamshierarchien. Luise Winterhager-Schmid betonte 1992 in einem Vortrag zum 20-jährigen Glocksee-Jubiläum: „Die Traditionslinie der humanistisch-sozialistischen Erziehungstheorie und die Theorie und Praxis der Weimarer psychoanalytischen Pädagogik, fortgeführt in der Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule“, boten ja den einzig zugänglichen Orientierungs- und Deutungsrahmen für die pädagogisch und politisch bedeutsame These, von der Kongruenz individueller Befreiungs- und gesellschaftlicher Veränderungsenergien der Subjekte“ (1994, 4). Zwangsläufig verbanden sich mit dieser „Traditionslinie“ Selektionen und spezifische Aktualisierungen der Psychoanalyse, die die Anfangsjahre der Glocksee-Schule prägten.
- Der Bezug zur marxistischen Literatur drängte sich durch die Studentenbewegung fast zwangsläufig auf. Wie tiefgehend die Texte aufgearbeitet wurden, hatte mit der politischen Sozialisation der Glocksee-MitarbeiterInnen mehr zu tun, als mit einem kollektiven Erarbeitungsprozess. Untereinander herrschte die selbstverständliche Voraussetzung des „Bescheid-Wissens“. Geteilte Basis war die Kritik an den Macht- und Ohnmachtverhältnissen, wie sie aus kapitalistischer Produktions- und Eigentumsordnung erwachsen. Durch diese Marxismus-Rezeption wurde der Blick gelenkt „... auf die Unterprivilegierten, auf die vom Herrschaftssystem Ausgegliederten, denen der gerechte Ausgangspunkt für ihre individuelle Entwicklung fehlt ..., jetzt aber nicht reduziert auf die Stellung der Arbeiter im Produktionsprozess, sondern bezogen auch auf diejenigen, die aus diesem kapitalistischen Produktions-

² „Bereits 1973 zerfällt der gesellschaftliche Konsens, mit dem noch der Strukturplan 1970 getragen wurde. Ablehnende Minderheitsvoten zu Reformvorschlägen des Bildungsgesamtplans, zunehmende Polarisierung der sozial-liberalen und der CDU-regierten Länder, Auflösung des Bildungsrates 1975. Die konservative Wende in der Gesamtpolitik der achtziger Jahre scheint ihre Schatten vorauszuwerfen“ (Gudjons 1987, 11). Ende 1976 war mit der Diskussion um Absenkung der Lehrergelöhner sicherlich das Ende der Expansionsphase erreicht.

prozess entweder ausgegliedert sind (wie die Alten, die Obdachlosen, die Arbeitslosen) oder noch im Vorhof des Kapitals stehen (wie die Kinder und Jugendlichen)“ (Negt 1995, 301f).

Zu den am Glocksee-Anfang gelesenen, besprochenen, z.T. auch nur zitierten Texten aus der Rezeptiongeschichte der marxistischen Theorie gehörten vor allem die Schriften der kommunistischen und sozialistischen Pädagogen der Weimarer Zeit, allen voran Otto Rühle, natürlich auch Siegfried Bernfeld und Otto F. Kanitz sowie Edwin Hoernle. Es waren praxisorientierte Schriften, die nun – vierzig bis fünfzig Jahre später – natürlich keine Handlungsanweisungen sein konnten. Genutzt wurden Versatzstücke, die sie boten: Bei Rühle vor allem seine Ausführungen zur Bedeutung des Kinderkollektivs und der Selbsttätigkeit, bei Bernfeld wurde am Gedanken der „Erziehung der Erzieher“ angeknüpft, und bei Kanitz und Hoernle interessierte die Praxis einer Erziehung, die Arbeiterkinder ihrer Klasse nicht entfremdet.

- Daneben wurden inhaltliche Probleme bereits existierender Alternativschulprojekte diskutiert, um sich Erfahrungen aus Erziehungsprozessen anzueignen, die auf eine tendenzielle oder konsequente Entschulung der Schule gerichtet waren. Hauptsächlich wurden die Ansätze von George Dennisons „First Street School“ (1971) und natürlich Alexander S. Neils „Summerhill“ (1969) besprochen. Aber auch weniger spektakuläre Schulprojekte der angelsächsischen Länder, Dänemarks und Schwedens kamen dabei in den Blick. (S. 30/31)

[...]

4 Entwicklung in den 80er Jahren

Die Schule ist inzwischen umgezogen in ein altes Schulgebäude im Stadtteil Kleefeld, das mehr Platz bietet als das Fuhramt in der Glockseestraße. Fachräume können eingerichtet werden, eine Turnhalle steht zur Verfügung. Die Umstellung auf Ganztagsbetrieb hat stattgefunden. Das Mittagessen kocht jede Klasse selbst. 1981 nimmt die zweite Wissenschaftliche Begleitung ihre Arbeit auf. 1983 beginnt die schrittweise Erweiterung bis zur 10. Klasse, jährlich kommen 23 Kinder und zwei LehrerInnen hinzu. 1984 zieht die Schule erneut um und „bewohnt“ seitdem ein altes Backstein-Schulhaus im Stadtteil Döhren. 1987 ist die Erweiterung abgeschlossen. 210 SchülerInnen besuchen jetzt die Schule, das Kollegium hat sich auf zwanzig Mitglieder verdoppelt.

In den 80er Jahren begann für die Glocksee die Phase ihrer existentiellen Konsolidierung durch öffentliche und staatliche Anerkennung. Ein erstaunlicher Zeitpunkt für ein Projekt, das als „Kind der antiautoritären Bewegung“ bezeichnet wurde. Wir möchten nachzeichnen, wie es zu dieser Entwicklung kam und mit welchen Konflikten sie behaftet war – in einer Zeit, deren gesellschaftlichen Klimawechsel Oskar Negt als Beginn einer „kulturellen Regression“ bezeichnet.

Durch einen Erlass des Niedersächsischen Kultusministers erhielt die Glocksee im April 1983 die Genehmigung zum schrittweisen Ausbau bis zur zehnten Klasse. Vorausgegangen war ein Schulbesuch des damaligen Kultusminister Werner Remmers (CDU) im Mai '81. Eingeladen hatte die Glocksee-Schule, um mit ihm über den Erhalt der Klassen 5 und 6 zu verhandeln. (S. 51)

[...]

4.2.3 Zusammenschau der Konflikte und Blick von außen

Die Argumente um die Neuaufnahmepaxis zeigten deutliche Überschneidungen mit der Diskussion um die Erweiterung.³ In der rückblickenden Zusammenschau der Probleme wird deutlich: Klärungen waren Gratwanderungen. Schnell konnte man zum „Hüter“ oder „Verräter“ des Glocksee-Konzepts werden. Dabei war damals nicht eindeutig, was es zu hüten oder zu verraten galt. Im Rückblick sehen wir, dass um eine Veränderung der Lernstrukturierung gestritten wurde, verbunden mit einer veränderten Sicht auf die Autonomieentwicklung von Kindern. Der Selbstregulierungsbegriff stand auf dem Prüfstand.

Eine Erklärung für die Erregung und Heftigkeit, mit der diese Auseinandersetzungen geführt wurden, findet Franz Wellendorf aus der Sicht des Analytikers. Analytiker ist er hier im doppelten Sinne: Er betrachtet die Entwicklung der Schule in seiner Profession als Psychoanalytiker *und* kann durch seine Außenposition dabei eine analytische Distanz einnehmen.⁴

³ In diese Auseinandersetzungen mischten sich auch Vertreter anderer Alternativschulen ein, besonders die, denen die Entwicklung der Glocksee-Schule schon lange verdächtig erschien. Es meldeten sich Stimmen, die Glocksee als „Abweichler“ kritisierten. Im Spektrum der Alternativschulen hatte sie aufgrund ihrer Größe und - vor allem - der staatlichen Anerkennung als Schulversuch von Anfang an eine besondere, auch skeptisch betrachtete Stellung eingenommen.

⁴ Wellendorf kennt die Glocksee-Schule aus einjähriger Mitarbeit (1976) als Supervisor und analysiert in seinem Text (1994) auch spätere Schriften der Schule.

Über die Mitglieder der Glocksee-Anfangsjahre sagt Wellendorf: „Für alle, die sich auf sie einließen, besaß die Schule eine große Verführungskraft und übte einen Sog aus, der Abgrenzung schwer, wenn nicht unmöglich machte. Sie war ein Schmelztiegel der Beziehungen, in dem traditionelle Rollen und vertraute Selbst- und Fremdbilder sich auflösten. Auf einem solchen Hintergrund erscheinen Grenzziehung und Dringen auf Klärung fast als Illoyalität und Aufkündigung von Solidarität“ (Wellendorf 1994,11). Daraus leitet er die Schwierigkeit der Beteiligten ab, einerseits Abgrenzungen vorzunehmen, gleichzeitig aber gemeinsam die Schule gegen das feindliche Außen zu schützen. Denn: „Gerade in den Anfangsjahren war es nötig, den Innenraum der Schule gegen ein Außen abzuschirmen, das eher feindlich gesonnen war und ständig einzugreifen drohte. Der Feind stand vor allem außen“ (Wellendorf 1994,12). Aber das „feindliche Außen“ tauchte auch im Innenraum der Schule auf. „Alle an dem Schulversuch Beteiligten hatten ihre familiäre, schulische, universitäre und berufliche Sozialisation in Zusammenhängen erfahren, von denen die Glocksee-Schule sich unterscheiden sollte. So mussten sie einen Teil ihrer eigenen Handlungsimpulse als feindlich erleben. Der Prozess der Abgrenzung fand immer auch in jedem einzelnen statt“ (Wellendorf 1994, 12). Einige der eigenen Handlungsimpulse mussten abgewehrt werden, weil sie sich mit dem Selbstverständnis der Schule nicht vereinbaren ließen, insbesondere autoritäre Impulse, Abhängigkeits- oder Bindungswünsche. „Dabei scheint das zentrale Prinzip der Glocksee-Pädagogik, das der Selbstregulierung der Kinder, gelegentlich auch einer pädagogisch-politischen Rationalisierung derartiger Abwehrmanöver gedient zu haben. Wo es notwendig wurde, innere Differenzierungen und Strukturierungen vorzunehmen, gerieten die Mitglieder der Schule dadurch in Spannung, dass sie gleichzeitig einen gemeinsamen institutionellen Innenraum für solidarische, pädagogische Handeln sichern mussten. Das erschwerte Diskussionen über Strukturierung und Differenzierung von Unterrichtsangeboten ... und auch differenzierende Kritik an Kollegen“ (Wellendorf 1994, 12). (S. 61/62)

[...]

5 Die Glocksee-Schule in den 90er Jahren

Anfang der 90er Jahre ist die Glocksee-Schule eine einzügige Gesamtschule, eine Ganztageeinrichtung mit den Klassen 1 – 10. Sie ist nun kein Schulversuch mehr, sondern eine im Schulgesetz verankerte staatliche Angebotsschule, eine „Schule mit besonderer pädagogischer Prägung“. Am Ende der 10. Klasse entlässt sie ihre SchülerInnen mit einem der möglichen Sekundarabschlüsse I: Dem Hauptschulabschluss, dem Realschulabschluss oder dem erweiterten Sekundarabschluss I. Durch die Erweiterung um die Klassen 5 und 6 (1975) und 7 bis 10 (1982) hat sich die Schülerzahl von ursprünglich 75 auf etwa 210 SchülerInnen fast verdreifacht. Auch das Lehrerkollegium hat sich zunächst von fünf auf zehn und – von 1982 an – weiter auf 21 MitarbeiterInnen vergrößert. Die Schule musste in der Zwischenzeit zum zweiten Mal umziehen. Heute bewohnt sie ein altes Backsteingebäude, ein traditionelles Schulhaus im Stadtteil Döhren.

Zum Beginn der 90er Jahre ist die Glocksee-Schule zu einer Institution geworden, die in ihren Grundstrukturen gesichert ist und eine differenzierte Schulgestalt entwickelt hat. Die Herausforderungen der vorangegangenen Jahre – Vergrößerung, Etablierung und Integration ins staatliche Schulwesen – sind organisatorisch bewältigt, sie wirken aber in ihren Konsequenzen noch nach. Eine nennenswerte Bedrohung von außen gibt es nicht mehr. Der „äußere Feind“ hat sich mit dem Glocksee-Projekt weitgehend arrangiert. Da, wo es konservative Kräfte noch provoziert, überwiegt die Meinung, dass diese „aufmüpfigen“ Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen doch ruhig ihre „besondere Schule“ haben sollen, so stören sie wenigstens nicht in den allgemeinen Schulen. Von einer breiteren Öffentlichkeit wird die Glocksee als pädagogische Institution anerkannt. Sie hat ihren festen Platz in der hannoverschen Schullandschaft, ist eine Angebotsschule unter anderen.

Die politische und gesellschaftliche Restaurationsphase hat an dieser „Schulwerdung“ des Glocksee-Projekts mitgewirkt. Veränderte Bedingungen und verändertes Bewusstsein trennten die Schule von einigen ihrer 68er-Wurzeln: Die marxistische Gesellschaftskritik und das Eintreten für eine sozialistische Gesellschaft waren zunehmend verstummt. War die Bewegung durch „politisches Konvertitentum“ (Negt) oder Rückzug ins Private schon länger geschwächt gewesen, so wurde sie durch Entlarvung und Niedergang des „real existierenden Sozialismus“ vollends erschüttert. Anders als es die Protestbewegung geträumt hatte, zeigten sich die kapitalistischen Systeme als „Sieger der Geschichte“. „Was ihren Sieg ausmacht, verdankt sich jedoch nicht der Überzeugungskraft eines Weges, der ins nächste Jahrhundert führt, sondern der an ihren unlösbaren inneren Problemen zugrundegegangenen stalinistischen Perversion des Sozialismus. Aus dieser geschichtlich verfahrenen ... Situation ... kann nur eine anhaltende geschichtliche Besinnung herausführen“ (Negt 1995, 131f).

Ein solcher Reflexionsprozess, nämlich die „Gegenwart als geschichtliches Problem zu behandeln, das kollektive Gedächtnis der Menschen zu pflegen und zu erweitern“ (Negt), wird heute nur von einigen Linken gepflegt. Andere haben sich von ihrer Geschichte, ihren Ideen und ihrer Sprache getrennt. Auch im Glocksee-Projekt gelang es nicht, durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der eigenen Gewordenheit die Verbindung zu den Wurzeln im „kollektiven Gedächtnis“ zu bewahren. Die antiautoritäre Idee von der grundlegenden Veränderung der

Gesellschaft auch durch Veränderung der Erziehung verkam für manchen zu einem lächerlichen Traum von gestern.

Andererseits sind einige von der Protestbewegung mit Vehemenz und Leidenschaft erkämpfte Freiräume längst selbstverständliche Bestandteile einer neuen Normalität geworden und werden kaum noch mit ihren ursprünglichen Verfechtern assoziiert, wie zum Beispiel Wohngemeinschaften, Kinderläden, Jugendzentren, aber auch die Beziehungs-, Genuss- und sexuellen Freiheiten der Jugendlichen (Vgl. Winterhager-Schmid 1994, 3).

Die Hoffnung auf eine grundsätzliche Bildungsreform, als deren Teil Glocksee sich verstanden hatte, musste inzwischen aufgegeben werden. (S. 81/82)

[...]

Für die Eltern der Initiativgruppe war die Glocksee-Schule eine Schulgründung gegen das traditionelle Schulsystem, war aus Unterscheidung und Abgrenzung hervorgegangen. Doch sowohl die absolute Provokation, die von dem Projekt einmal ausging, als auch die früher geübte fundamentale Schulkritik wurden von der Entwicklung der vergangenen Jahre eingeholt. Heute sind besonders die Grundschulen, die Gesamtschulen und die Glocksee-Schule einander nähergerückt. Die Annäherung erfolgte aus beiden Richtungen: Einerseits haben mit „Kuschel-ecken“, Berichtszeugnissen, Freiarbeit, Projektunterricht u.ä. fortschrittliche Kollegien in ihren Schulen pädagogische Akzente gesetzt, die der Glocksee-Pädagogik nahe sind. Andererseits hat die Glocksee Strukturelemente des staatlichen Schulwesens übernommen.

Wollten die Mitglieder der Initiativgruppe für sich und ihre Kinder eine andere Schule *schaffen*, so wollen die Eltern, die sich heute um eine Aufnahme bewerben, eine gute Schule für ihr Kind *auswählen*. Während es für die Eltern der Anfangsjahre politischer Anspruch, persönliches Engagement, pädagogische Herausforderung und anti-autoritäres Wagnis war, ihr Kind in diese Schule zu geben, wird die Glocksee inzwischen als eine Schulbesuchsmöglichkeit gesehen – neben Waldorf, Integrierter Gesamtschule und Stadtteilschule mit fortschrittlichem Ruf.⁵

Im Bewusstsein der meisten Eltern ist die Glocksee-Schule heute eine Einrichtung, an die man, einmal aufgenommen, Verantwortung abgeben kann. Man *kann*, aber man *muss* sich nicht einmischen. (S. 83)

[...]

Die LehrerInnen sahen, dass die Glocksee-Schule und besonders die Grundschulen, einander nähergekommen waren. Die früher zum Teil vorhandene pädagogische Hybris gegenüber anderen Schulen und Kollegien wich der Anerkennung von Gemeinsamkeiten. In der Folge wurden Ähnlichkeiten mit fortschrittlichen Schulen stärker betont als Unterschiede. Die Berührungspunkte mit staatlichen Reformschulen wurden mehr herausgestellt als die traditionellen Verbindungen zu den freien Alternativschul-Projekten der antiautoritären Tradition. „Professionalität“ der Lehrerarbeit verlor zunehmend die vormals negative Akzentuierung und erschien als ein Fundus, der zu leichtfertig aufgegeben bzw. zu wenig weiterentwickelt worden war. Die Unterrichtserfahrungen fortschrittlicher LehrerInnen und die Praxen anderer Schulen wurden interessant für den Diskurs über die Weiterentwicklung der Glocksee-Schule.

Einige LehrerInnen, besonders solche der Anfangszeit, waren gegenüber der „*Schulwerdung*“ der Glocksee misstrauischer als andere, wollten weiterhin den *Entschulungsgedanken* betont sehen. Die Metapher von der „Schule als Lebensraum“ bot sich als Konsensbegriff an. Außerdem suggerierte die langjährige Praxis die Sicherheit, die speziellen Merkmale der Schule seien vom Näherrücken an die Regelschulen nicht betroffen.

Ein besonderer Ausdruck des Institutionalisierungsprozesses der Glocksee-Schule ist die Tatsache, dass sie seit 1987 alle nach zehn Jahren möglichen Schulabschlüsse vergibt. (S. 84)

[...]

5.1 Schulpraxis der Unterstufe - Schulpraxis der Oberstufe

Für die Glocksee-Schülerinnen und -Schüler der 90er Jahre kann kein „typischer“ Schultag beschrieben werden. Den Tageslauf, die Lernorganisation gibt es nicht mehr. Kennzeichnend für die Gegenwart ist vielmehr eine starke Diversifikation der konzeptionellen Vorstellungen und der Praxis. Um die dennoch bestehenden Gemeinsamkeiten zu erfassen, hat eine Arbeitsgruppe aus Eltern und LehrerInnen 1995 in einem längeren Klärungsprozess, der sich an die Prinzipien sokratischer Gespräche⁶ anlehnte, eine „Bestandsaufnahme“ des Schulalltags vorgenommen (Vgl. Bassen u.a. 1996). An diesen Text, der vom Kollegium autorisiert als Broschüre der Glocksee-Schule veröffentlicht wurde, lehnt sich die folgende Beschreibung der Schulpraxis der 90er Jahre an:

Die Organisation der Klassen 1 bis 6 unterscheidet sich von der der Klassen 7 bis 10. Eine besondere Rolle im Schulalltag der Unterstufe spielt die Klassenversammlung, die zu Beginn eines jeden Tages in allen Klassen statt-

⁵ Weiterhin entscheiden sich in jedem Schuljahr etwa doppelt so viele Eltern für die Glocksee-Schule als aufgenommen werden können.

⁶ Zur sokratischen Gesprächsführung s. Horster 1994.

findet. Hier werden Gruppengespräche geführt, die Kinder oder LehrerInnen erzählen, Konflikte der Tagesablauf wird besprochen werden bewältigt, der gemeinsame Schultag wird geplant. Für das Lernen machen die LehrerInnen Angebote in ihren Klassen, bei denen die Kinder mitarbeiten können. Das bedeutet, dass nicht alle das gleiche machen und dass nicht alles für alle verbindlich ist. Die Kinder sollen lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen, das heißt Angebote auswählen, sich geeignete Hilfsmittel und Partner suchen, ihre persönlichen eigensinnigen Lernwege gehen. Das heißt nicht, dass sie sich selbst überlassen bleiben oder dass alle Mitarbeit freiwillig bleibt. Von den Jungen und Mädchen wird gefordert, dass sie an jedem Tag einen Teil ihrer Zeit für schulische Angebote verwenden. Wie stark die Arbeitsphasen vorgegeben sind und wie weit der Rahmen ist, innerhalb dessen sie auswählen können, wird von den Lehrerteams durchaus unterschiedlich gehandhabt. In einigen Klassen gibt es Absprachen, dass bei der Einführung eines neuen Themas alle SchülerInnen gleichzeitig mitarbeiten sollen, in anderen werden tägliche feste Zeiten zum gemeinsamen Arbeiten vereinbart. In einem 2. Schuljahr kann es z.B. die Verpflichtung zur Teilnahme an zwei Arbeitsphasen pro Tag geben - eine Entscheidung, die die KlassenlehrerInnen aufgrund ihrer Erfahrungen mit *einigen* Kindern für *alle* getroffen haben. Solche Festlegungen sind nie starr; vieles hängt von Aushandlungsprozessen ab.

In den Klassen 5 und 6 verändert sich die Struktur der Schultage langsam. Es sind nicht mehr nur die beiden KlassenlehrerInnen für die Klassengruppe zuständig, sondern zunehmend auch FachlehrerInnen, z.B. für Englisch und Sport. Der Schultag ist dadurch stärker strukturiert, feste zeitliche Vorgaben gewinnen zunehmend an Bedeutung. Mit Hinblick auf den Übergang in die sog. Oberstufe mit ihrer anderen Unterrichtsstruktur werden die schulischen Anforderungen größer und es gibt mehr Verbindlichkeiten.

Die Einführung des Stundenplans in der 7. Klasse und die durchgängige Verpflichtung zur Teilnahme ist für manche SchülerInnen eine starke Umstellung, an die sie sich mit Hilfe der LehrerInnen allmählich gewöhnen sollen. Der Plan setzt sich aus mehreren Bausteinen zusammen: In Epochen werden Mathematik, Deutsch, Gesellschaft und Natur unterrichtet, wobei Natur – also Biologie, Physik, Chemie – jahrgangsübergreifend für die Klassen 7 / 8 sowie 9 / 10 angeboten wird. Der Epochenunterricht ermöglicht themenzentriertes, exemplarisches oder projektförmiges Arbeiten. Intensität des Lehrens und flexiblere Strukturen sind Merkmale dieses Elements der Oberstufenorganisation. Daneben gibt es jahrgangsübergreifende Projekte als Halbjahresangebote. Die Themen werden zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen abgesprochen. Sie können gesellschaftlicher, ökologischer, musischer oder technischer Art sein, aus dem Bereich der Informatik, der Philosophie oder auch der Hauswirtschaft stammen. Wesentliche Intention ist, Praxis und Theorie – also: Herz, Hand und Verstand – in dieser Arbeit zusammenzubringen. Kunst, Musik, Werken und Fotografie werden ebenfalls als Halbjahresthemen, für je zwei Jahrgänge übergreifend, angeboten, wobei die Jugendlichen durch ihre Wahlen individuelle Schwerpunkte setzen können. In regelmäßigem Kursunterricht über die gesamte Schulzeit werden die beiden Fremdsprachen und Sport unterrichtet.

Diese Vielzahl von Bausteinen im Stundenplan der Oberstufe bedeutet für die SchülerInnen unter anderem: Fachlehrerprinzip und geregelter Tagesplan mit festgelegten Pausenzeiten, weniger individuelle Freizeit, teilweise Auflösung der Klassengruppe, aber auch mehr oder weniger synchronisiertes Lernen in der ganzen Gruppe. Sie bedeutet jedoch nicht, dass die Prinzipien der Selbstverantwortung, der Selbst- und Mitbestimmung der Jugendlichen für die Lernprozesse aufgehoben wären. In der gemeinsamen Planung von Epochen und Projekten sowie bei den erforderlichen Absprachen von Arbeitsformen und individuellen Schwerpunkten kommen diese Grundelemente im Unterricht selbst zum Tragen.

Für die Oberstufen-SchülerInnen gilt, dass die frei verfügbare Zeit knapp bemessen ist. Sie ist weitgehend auf die Pausen beschränkt. Die Lehrergruppe beschäftigt sich daher immer wieder mit dem Problem der „verplanten Zeit“, sucht und probiert Lösungen im Spannungsfeld von mehr Entschulung wagen, individuelle Spielräume gewähren und doch das verlangte Abschlusswissen sichern.

Auf die genannten Organisationsprinzipien der Oberstufe hat sich die Stufenkonferenz der LehrerInnen in den letzten Jahren geeinigt. Der Stundenplan sichert die Einhaltung der Struktur. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch weitreichende pädagogische Variationen bei der Ausgestaltung der Praxis. Die Unterstufe hat einen solchen Organisationsplan nicht. In der Offenheit ihrer Arbeit mit den jungen Kindern sind die Ideen der Ursprungsglocksee noch immer am stärksten aufgehoben. Allerdings ist dieser Status quo umstritten. Einige LehrerInnen und Eltern treten für ein Mehr an Strukturen und Verbindlichkeiten ein, und es gibt divergierende pädagogische Stile auch innerhalb der Unterstufe. (S. 85-87)

[...]

Selbstregulierung, der einigende pädagogische Begriff der Anfangszeit, ist in den 90er Jahren eine geschmähte, zum Teil verdrängte, doch auch sehr gegenwärtige Kategorie, in jedem Fall *der* umstrittene Begriff der Glocksee-Pädagogik. In der aktuellen Sprache der LehrerInnen und der Eltern kommt das Wort kaum noch vor. Doch wenn um Strukturen, Verbindlichkeiten, Förderunterricht, Gesprächsregeln, Rituale usw. gestritten wird, geht es

genau um diesen pädagogischen Begriff. Das Verhältnis zwischen Selbstregulierung und Strukturierung steht dann zur Debatte.⁷ Die gegenwärtige Beschäftigung mit dem umstrittenen Begriff hat unterschiedliche Schwerpunkte, je nachdem auf welche Phase der Schule sie sich bezieht:

Beim kritischen Rückblick auf die *Anfangsjahre* werden besonders der antiautoritäre Überschuss und die triebtheoretischen Vorstellungen verurteilt, ironisiert oder verlacht. Vorgeworfen wird die Vernachlässigung der Kinder durch die Reduzierung der Erwachsenenrolle und durch mangelnde sachliche Abarbeitungsmöglichkeiten. Dabei werden oft Beispiele einer dogmatisch verzerrten oder einer missverstandenen Selbstregulierungspraxis benutzt. Sicherlich konnte eine verkürzte, oberflächliche Rezeption der antiautoritären Triebtheorie Erwachsenen im Einzelfall einen Vorwand bieten, sich aus der Erziehung und der Verantwortung gegenüber Kindern zurückzuziehen. Verhaltensunsicherheit oder die Angst, eigene Gefühle und Interessen auch mal gegen das Kind zu artikulieren, konnten bei unreifen Erwachsenen prinzipiell Schuldgefühle oder Überbehütung der Kinder auslösen, vielleicht auch Tendenzen zu hilflosem Laisser-faire oder emotionaler Vernachlässigung. Der grundsätzlichen Ernsthaftigkeit und Verantwortlichkeit der Anfangsjahre entsprechen solche Fälle jedoch nicht. Doch hat der Vorwurf einiger, dass die antiautoritären Selbstregulierungsprozesse generell mit Vernachlässigung der Kinder assoziiert werden müssten, im Kollegium der 90er Jahre Bestand. Selbstregulierung wurde dadurch zum Reizwort.

In den *80er Jahren* wurde durch die zweite Wissenschaftliche Begleitung das Selbstregulierungs-Prinzip im Sinne eines „verantwortlichen und kooperativen Lehrerhandelns“ (Ilien) bildungstheoretisch gewendet. In den gemeinsamen Diskussionen stand jetzt der empathische Umgang der LehrerInnen mit den Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Dabei wurde versucht, die Erfahrungen aus der Praxis in einem „gelingenden Diskurs“ aufzuarbeiten. Kooperierende Erwachsene zu erleben, die zu diskursiver Verständigung fähig sind, wurde – für die Seite der SchülerInnen – außerdem als bildende Erfahrung bewertet und damit als Qualität der Schule gesehen. (S. 88/89)

[...]

In den *90er Jahren* ist längst klar, dass der triebtheoretische und antiautoritäre Gehalt der Selbstregulierung, der die Rolle der Erwachsenen im Erziehungsprozess reduzierte, aufgrund von gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen notwendig aufzugeben war. Ein anderer wichtiger Gehalt lebt in der heutigen Glocksee-Schule unbestritten weiter, auch wenn er kaum noch mit dem Wort Selbstregulierung assoziiert wird: Die Bedeutung des „anderen Kindes“ (G. Scholz) und der Kindergruppe für die Entwicklung der Einzelnen.

Übereinstimmung besteht auch darüber, dass Kinder und Jugendliche für ihre soziale, emotionale und kognitive Entwicklung offene Bereiche brauchen, d.h. viel Zeit und Raum, in dem sie selbstbestimmt miteinander umgehen können. Sie brauchen Gelegenheit für freies Spiel. (S. 89)

[...]

- Die LehrerInnen verstehen Autonomie als einen Entwicklungsprozess, der für jedes Kind schon begonnen hat. Sie unterstützen diese Entwicklung durch die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens, der den Heranwachsenden Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und – vor allem auch – Enthaltungsrechte zugesteht. Vielfältige Aushandlungen zwischen Erwachsenen und unter Kindern, die die soziale Ordnung ebenso betreffen wie die Lernorganisation und die Gestaltung der Schultage, sind an die Stelle der sonst üblichen Schulregeln getreten. Aushandlungsprozesse sind daher ein zentrales Merkmal der Glocksee-Praxis. (S. 90)

[...]

5.3.2 Soziale Lage

Als „Angebotsschule“ ist die Glocksee-Schule prinzipiell für alle SchülerInnen der Stadt Hannover offen. Eltern von SchulanfängerInnen können diese Schule alternativ zur Stadtteilschule wählen und sich um die Aufnahme bewerben. Durch die Berücksichtigung bestimmter Kriterien im Aufnahmeverfahren – i.A. bewerben sich doppelt so viele Familien wie aufgenommen werden können – versuchen Schulelternschaft und Kollegium eine soziale Durchmischung der jeweiligen Klassen zu fördern, auch was die Bildungsgänge und die Berufe der Eltern betrifft. Aufgrund der relativ homogenen Bewerberstruktur gelingt das jedoch nur sehr begrenzt. So sind die Bildungsabschlüsse der Väter und Mütter der befragten Glocksee AbsolventInnen überdurchschnittlich hoch. Etwa 60% der Väter oder Mütter haben einen Hochschulabschluss.

In der Schullandschaft Hannovers muss die Glocksee-Schule als „Solitärschule“ gelten. Sie spricht Erwachsene an, die ein Interesse an einer freien Erziehung ihrer Kinder haben. Ein Creaming-Effekt scheint in dem Sinn zu wirken, dass ihr alternatives pädagogisches Programm bevorzugt Eltern mit hohem Bildungsstatus attraktiv erscheint.

⁷ Der Selbstregulierungsbegriff muss auch zur Etikettierung der Fraktionen im Kollegium erhalten: Sind die einen „verdächtig“, weil sie sozialromantisch die Selbstregulierung überschätzen, so sind die anderen „verdächtig“, weil sie die antiautoritären Erfahrungen der Anfangszeit und die Veränderung des Selbstregulierungsbegriffs nicht teilen, bzw. nicht bewahren und weiterführen.

Die vielen überdurchschnittlichen Bildungsabschlüsse der Glocksee-Eltern weisen auf homogene Klassenzusammensetzungen hin. Andererseits sind Glocksee-Klassen aber durch weit voneinander abweichende soziale Lagen der SchülerInnen charakterisiert, was sich zeigt, wenn man die Familien- und die Erwerbssituationen konkretisiert, wie es hier am Beispiel *eines* Jahrgangs und damit stellvertretend für die anderen geschehen soll:

Im 5. Jahr ihres Schulbesuchs hatten von den zwanzig SchülerInnen der betreffenden Klasse fünfzehn mindestens ein Elternteil, das in irgendeiner Form erwerbstätig war. Konkret heißt das, dass fünf Väter oder Mütter in einem von ihnen erlernten Beruf arbeiteten. Fünfzehn andere übten Tätigkeiten aus, die ein Hochschulstudium voraussetzen – doch nur sechs von ihnen mit gesicherten Perspektiven. Die anderen waren mit befristeten und stundenreduzierten Verträgen am Rande des Wissenschaftsbetriebs tätig, oft gegen geringe Bezahlung. Diese reduzierte Berufstätigkeit entsprach bei einigen den eigenen Wünschen; bei anderen war sie eine erlittene Folge des Arbeitsplatzmangels. Fünf Väter bzw. Mütter waren Studenten, die nach der Zeit der Kleinkinderversorgung ihr Studium wieder aufgenommen hatten oder mit Zweitstudium, Promotion o.ä. ihre akademische Weiterqualifizierung verfolgten, wobei sie von Stipendien und universitären Hilfsjobs abhängig waren. Die Erziehungsberechtigten von fünf Familien waren arbeitslos – weil sie mit ihrer Qualifikation keinen Arbeitsplatz fanden oder weil sie in ihrem Beruf nicht arbeiten wollten. Zwei Väter waren drogenabhängig. Alle fünf Familien bezogen Sozialhilfe.

Von den zwanzig Elf- bis Zwölfjährigen dieser Klasse lebten nur sieben mit beiden Elternteilen. Sieben Jungen und Mädchen hatten schon bei der Einschulung getrennte Elternpaare; für vier von ihnen hatte der Vater als Bezugsperson nie existiert. Sechs weitere Eltern trennten sich im Verlauf der ersten Schuljahre. Die Trennungskämpfe wurden – mehr oder weniger – vor, mit und auf Kosten der Kinder ausgetragen. Für die betroffenen Söhne oder Töchter gab es Sorgerechts- bzw. Betreuungsregelungen, die alle nur denkbaren Möglichkeiten umfassten: Einige der jungen Kinder konnten – oder sollten – selbst wählen, bei wem sie gerade wohnen wollten. Andere mussten den Aufenthalt bei Vater oder Mutter nach festen Vorgaben an bestimmten Tagen oder im wöchentlichen Turnus wechseln. Wieder andere besuchten – auf eigenen Wunsch oder gezwungen – das abwesende Elternteil an Wochenenden. Geldverknappung, Umzüge, wechselnde Wohngemeinschaften, befristete Unterbringungen in anderen Familien, kürzere oder längere Lebensgemeinschaften mit neuen Partnern und deren eigenen Kindern – solche Umstellungen traten für fast alle betroffenen Jungen und Mädchen auf. Nicht selten stellten neue Lebensgefährten die Entscheidung für den Glocksee-Schulbesuch nachträglich in Frage oder ein getrenntes Elternteil wollte zukünftig nicht mehr dazu stehen. (S. 94/95)

[...]

5.4.3 Lernorganisation

Zu Beginn der 90er Jahre werden die Glocksee-SchülerInnen überwiegend in ihren Jahrgangsklassen unterrichtet. Ergänzend dazu gibt es verschiedene Formen jahrgangsübergreifenden Lehrens und Lernens.⁸ Eine Unterstufenklasse hat i.d.R. zwei KlassenlehrerInnen, möglichst eine Frau und einen Mann. Daneben unterrichten z.T. FachlehrerInnen in den Klassen. Grundsätzlich ist den Kindern eine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen in anderen Klassen auch heute noch möglich; sie machen davon jedoch nur noch selten Gebrauch.

In der *Unterstufe* ist Lernen nicht regelmäßig portioniert; es gibt keine grundsätzlich festgelegte Dauer der Lernphasen, keine „Unterrichtsstunden“. In den Anfangsklassen geht viel Lernen vom Spiel der Kinder aus. Eigenwillige Lernwege werden genauso akzeptiert wie eigenwillig gewählte Lernorte. Die LehrerInnen versuchen zu überzeugen, nicht zu verpflichten. „*Warum* soll ich das jetzt?“, „*Warum* kann ich nicht *das* machen?“ u.ä. sind Fragen, denen sich die Erwachsenen immer wieder ernsthaft und argumentativ stellen. Da ein Stundenplan fehlt, handeln sie i.d.R. auch die zeitliche Einteilung eines Tages gemeinsam mit den Kindern aus. Je nach der Praxis der KlassenlehrerInnen-Teams haben die Unterstufen-SchülerInnen größere oder kleinere Freiheiten für Selbstbestimmung und Aushandlungen.

Das Lernen wird möglichst häufig in Projekten organisiert, die in den Klassen aus Anregungen der Kinder oder aus geplanten Vorhaben der LehrerInnen entstehen. Neben diesen Projekten gibt es Projektwochen – ein gemeinsames Lernen von Kindern verschiedenen Alters, in das alle Klassen der Unterstufe einbezogen sind.

Die LehrerInnen sind mit den Kindern – auch den kleinen – in einem ständigen Dialog über ihre Beteiligung an den Angeboten und ihre Lernfortschritte. Zusätzlich erhalten die SchülerInnen zweimal im Schuljahr einen Bericht, einen an sie adressierten Brief, in denen die LehrerInnen schreiben, wie sie die Mitarbeit sehen, wie der Stand ihrer Fertigkeiten ist, was Freude gemacht hat, was schön war und was vielleicht Sorge oder Kummer verursachte. Und auch worauf in Zukunft Wert zu legen ist, was beachtet werden muss, was verbessert werden kann usw.. Andere – d.h. messende und vergleichende Beurteilungen der SchülerInnen – gibt es nicht. Es gibt auch kein festgeschriebenes Lernniveau am Ende einer Klassenstufe und damit kein Sitzenbleiben. Kinder einer Jahrgangsklasse können in unterschiedlichen Fachbereichen in ihren Leistungen unterschiedlich weit fortgeschritten sein.

⁸ Die jahrgangsgemischten Stammgruppen der Klassen 1 - 3 wurden 1997 eingeführt.

Die kognitiven Lernprozesse der Kinder stehen heute stärker im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit als früher. Die Entwicklung dahin war begleitet von der Auseinandersetzung um die Frage, ob die frühen antiautoritären Konzepte die Bedeutung gegenstandsbezogener Tätigkeiten und des Erwerbs kognitiver Kompetenzen für die Selbstwertbildung der Kinder unterschätzt hätten, und was daran zu ändern sei. Die Folge war eine Gewichtsverschiebung zur Seite des kognitiven Lernens.

In der *Oberstufe* steht das fachliche Lernen deutlich im Zentrum: Schon allein die Tatsache, dass die Anwesenheitszeit der SchülerInnen mit ihrer Unterrichtszeit nahezu identisch ist, verschiebt den Blickwinkel von der „Schule als Lebensraum“ auf die „Schule als Lernort“. Die Stundenpläne verursachen das bzw. drücken es aus: Die Einheit von Spielen und Lernen ist aufgehoben zugunsten von festgelegten Arbeitszeiten und Pausen. Phantasien, das Lernen in der Oberstufe auch ohne Stundenplan organisieren zu können, haben wohl einen unrealistischen Kern. Denn die zeitlichen Festlegungen sind kaum zu umgehen: *Wann* mit Lehrerunterstützung Französisch gelernt werden kann, bestimmt die Anwesenheitszeit der Französischlehrerin; *wann* ein Salto, ein Musikstück ein Sketch geübt werden kann, hängt vom Belegungsplan der Räume ab, usw. Es erfordert Flexibilität und Kompetenz der LehrerInnen, um dennoch und „gegen“ den Stundenplan ein offenes, freies, an den Interessen der SchülerInnen orientiertes Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. Hierzu haben Oberstufen-LehrerInnen 1990 einige Grundsatzüberlegungen festgehalten: „Gleichberechtigt neben den Impulsen der Erwachsenen stehen Wünsche, Anregungen, Fragen der Schüler bei der konkreten Gestaltung des Unterrichts und auch der Inhalte. Das wird öfter dazu führen, dass der geplante Verlauf des Unterrichts geändert werden muss. Wir möchten die inhaltliche Arbeit auch offen halten für die besonderen *persönlichen Interessen und Fähigkeiten der LehrerInnen*. Diese sollen von den Jugendlichen als interessante Herausforderungen und Anregungen erlebt werden können. Darüber hinaus meint inhaltliche Offenheit aber auch: *Öffnung des Unterrichts für die Herausforderungen und Fragen unserer Zeit*, zum Beispiel für Umweltprobleme und -katastrophen, für Probleme neuer Technologien, der „3. Welt“ und die damit zusammenhängenden Zukunftsfragen“ (Gust / Rose 1995, 35).

Als Folge solcher Überlegungen sind den SchülerInnen grundsätzlich Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt, die sie – mit Beratung durch die LehrerInnen – eigenverantwortlich ausfüllen können: Sie haben in verschiedenen Fachbereichen die Möglichkeit

- Themen zu wählen und Interessenschwerpunkte zu bilden,
- mit jüngeren bzw. älteren MitschülerInnen zusammenzuarbeiten und können darüber ihr Arbeits- bzw. Leistungsniveau zu bestimmen,
- bei der Auswahl der Themen ihren Neigungen und Interessen entsprechend mitzuwirken,
- exemplarisch und projektartig zu lernen,

eigenwillige Lernwege zu gehen, wobei sie Form und Arbeitstempo selbst bestimmen. *Ob* diese Möglichkeiten für die Jugendlichen zur Geltung kommen, hängt von den einzelnen LehrerInnen ab, die in ihrer praktischen Arbeit den SchülerInnen diese Chancen einräumen oder nicht. *Wie* die Jugendlichen diese Möglichkeiten nutzen können, hängt von ihrer Bereitschaft und ihren Fähigkeiten ab. Hier liegt es nun an der Qualität der Arbeit der einzelnen LehrerInnen, wie sie, in Kenntnis und Berücksichtigung der Einzelbiographien, durch Differenzierung und Individualisierung, die Möglichkeiten der Jugendlichen zu erweitern vermögen. Manchmal macht die Alltagspraxis mit ihren pragmatischen Zwängen beiden Seiten einen Strich durch die Rechnung. Flexibler, offener, individualisierender Unterricht ist ein empfindliches System, das durch Ausfall einer LehrerIn, Unterrichtskürzungen, Umentscheidungen einzelner SchülerInnen u.ä. leicht gestört werden kann.

Auf den Oberstufenkonferenzen wird über das Gelingen bzw. Misslingen der Unterrichtsvorhaben gesprochen. Dabei erweist es sich als Vorteil, dass alle LehrerInnen alle Jugendlichen kennen. So können hier Absprachen zur Unterstützung der SchülerInnen getroffen werden. Als Nachteil erweist sich, dass die LehrerInnen untereinander wenig direkten Einblick in ihre Praxis haben, wodurch eine gegenseitige Kritik erschwert wird. Auch hier behindern wieder projektive Phantasien die gemeinsame Reflexion. Es bleibt undeutlich, wo grundsätzliche Mängel oder unzureichende Qualität des Lehrerhandelns die Verbesserung der Praxis behindern. Wenn es darum geht, welche Formen des Lernens als wünschenswert beibehalten werden sollen bzw. wo Veränderungen nötig sind, kann nicht deutlich genug unterschieden werden, ob einzelne Jugendliche, die Zusammensetzung der Lerngruppe, die Kompetenz der LehrerIn oder das Konzept der Schule dazu Anlass geben.

Bis zur 10. Klasse werden keine Zensuren erteilt und keine Zeugnisse vergeben. Umfang und Differenziertheit der Berichte, die es statt dessen gibt, nehmen im Verlauf der Schulzeit zu. In der 9. Klasse werden sie durch intensive Beratungsgespräche ergänzt, mit dem Ziel, sich mit den Jugendlichen und ihren Eltern über den angestrebten und möglichen Schulabschluss zu verständigen. Am Ende der 9. Klasse legt dann eine Klassenkonferenz die Einstufung bzw. das Arbeitsniveau für jede SchülerIn im 10. Schuljahr fest. Es wird dort auf zwei Anforderungsniveaus (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss) in innerer Differenzierung unterrichtet. In der 10. Klasse erhalten die SchülerInnen zum ersten Mal ein Zensurenzeugnis und am Schuljahresende ihr Abschlusszeugnis, mit dem ihnen einer der möglichen Sekundarstufen I - Abschlüsse zuerkannt wird. Einige SchülerInnen lassen sich

von den Gesprächen und Berichten wenig beeindruckt und nehmen erst mit dem Zensurenzeugnis die Lehrer-Einschätzung ihrer Leistungen wirklich zur Kenntnis. Manche beginnen jetzt intensiver zu arbeiten als zuvor, um trotz anderer Prognose einen qualifizierteren Abschluss zu erreichen. Das Klima in der 10. Klasse ist plötzlich stark von Leistungsvergleich und Zensuren bestimmt. Die LehrerInnen sind sich in der Einschätzung dieser Situation uneinig. Einige bemängeln, dass durch eine so späte Zensurenvergabe das Thema Leistung zwangsläufig verschärft auftreten müsse, während andere einen Vorzug darin sehen, dass es erst jetzt eine solche Rolle spielt. Auch bei den Jugendlichen und den Eltern kann man beide Meinungen finden. Gefordert wird von allen Beteiligten eine deutlichere Aussage in den Berichtszeugnissen der früheren Jahre und eine wirkliche Verständigung darüber mit – wenn notwendig – rechtzeitigen Konsequenzen.

5.5 Zur aktuellen Kommunikation der Lehrerguppe

Die Anfang der 90er Jahre begonnene Supervision brachte der Lehrerguppe neben entlastenden Teilerfolgen auch eine Enttäuschung durch die Zuspitzung eines alten Konfliktes. Die Kluft zwischen „alten“ und „neuen“ Lehrerinnen und Lehrern konnte nicht aufgehoben werden. Sie war vorübergehend noch größer geworden, als inhaltliche Diskrepanzen mit der Machtfrage gekoppelt wurden, die auf die Schulleitung zielte. War es vorher in Konflikten immer wieder zu Vermischungen der unterschiedlichen Auffassungsparteien gekommen, stellte sich nun eine Fraktionierung in zwei Gruppen heraus. Auch solche Veränderungen der Schule, die grundsätzlich konsensfähig waren, wie z.B. die Wiedereinführung von altersgemischten Gruppen, gerieten in diesen Sog, weil die Frage „Wer setzt sich durch?“ die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung geschwächt hatte. Dieser schwerwiegende Konflikt der Lehrerguppe forderte von den Beteiligten einen schmerzhaften Lösungsprozess, als dessen Folge einige KollegInnen die Schule verließen. Im Konflikt um die pädagogische Gestalt der Schule, geriet der Selbstregulierungsgedanke, der so lange im Untergrund gehalten wurde, wieder in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Für die Sommerferien '93 erteilte sich die Lehrerguppe eine Hausaufgabe: Jede LehrerIn sollte aufschreiben, was sie unter Selbstregulierung verstehe und welche Bedeutung sie diesem Begriff an der Glocksee-Schule zumesse. Im neuen Schuljahr wurden die eingereichten Papiere untereinander verteilt. Die Einschätzungen bewegten sich im Spektrum von „der Begriff ist blanker Unsinn“, „ist als historischer Begriff weiter zu bewahren“, „ist auch heute noch geeignet, Aspekte der Schule zu erklären“. Zu einer ursprünglich geplanten gemeinsamen Diskussion darüber kam es nicht. Die Lehrerguppe entschied sich zur Weiterarbeit an den zur Entscheidung stehenden Problemen der Praxis. War das eine Wiederholung der früheren Verdrängungstendenzen? Eine wesentliche Wirkung zeigte dieses „Outing“ immerhin: Die Positionen der einzelnen Mitglieder der Lehrerguppe waren nun bekannt und mussten nicht länger von jedem einzelnen durch Vermutungen oder Interpretationen von Diskussionsbeiträgen konstruiert werden.

Die aktuelle Diskussion der Lehrerguppe lässt sich immer noch durch die Debatten um mehr Strukturierung und Verbindlichkeit kennzeichnen. Das kommunikative Handeln der LehrerInnen untereinander und mit den Eltern ist damit ebenso gemeint wie die Arbeit mit den Kindern, besonders in der Unterstufe. Beide Ebenen zielen auf einen gemeinsamen Aspekt: Aushandlungen sollen durch Regeln und deren Einhaltung ersetzt werden. Erhofft und erwartet wird darüber eine Entlastung der LehrerInnen und SchülerInnen. In den Debatten darüber ist die Schärfe früherer Jahre durch ein Bemühen um mehr Sachlichkeit gemildert.

Auf der Ebene der Verwaltung der Schule und der Kommunikation der Lehrerguppe haben Strukturierungswünsche bereits zu Veränderungen geführt. Nicht alle sind für alles zuständig, einzelne Bereiche werden an Untergruppen delegiert, Organisatorisches wird getrennt von pädagogischen Themen diskutiert, Unter- und Oberstufe haben eigene Konferenzen. Zentrale Fragen der Schule sind Themen für gemeinsame Treffen, für den „LehrerInnenrat“. Delegierungen zu akzeptieren setzt Vertrauen in die Arbeit der anderen voraus und bedeutet Anerkennung von Arbeitsteilung. In dieser Entwicklung kann ein wichtiger Schritt der Lehrerguppe gesehen werden, sich auf die Probleme der Arbeit zu konzentrieren. Strittig ist bisweilen, wie Diskussionsergebnisse von Untergruppen anerkannt werden bzw. wie verbindlich damit umgegangen wird.

In der Tradition der Glocksee-Schule wurden Entscheidungen ausdiskutiert. Diesen Prozessen wurde viel Zeit eingeräumt, ohne dass jedes mal am Ende ein Ergebnis stand. Oft gaben sich die Diskussionsteilnehmer mit einem „deutlichen Vielleicht“ zufrieden und konnten es mehr oder weniger gut aushalten, damit eine gemeinsame Praxis zu gestalten. Die auftretenden Konflikte wurden wiederum diskutiert. Dieser mühsame Prozess war für eine kleine und überschaubare Lehrerguppe möglich, deren einzelne Mitglieder auch in privaten Beziehungen standen. Darüber konnten „ergebnislose“ Diskussionen leichter ertragen werden, außerdem war eine Realitätsüberprüfung schnell und einfach möglich.

Heute ist die Gruppe der MitarbeiterInnen auf über 20 Personen angewachsen und zu einer „Großen Gruppe“ (Wellendorf) geworden, in der Planungs- und Abstimmungsprozesse komplizierter geworden sind, weil „... die Relevanz von Abläufen und Ereignissen für den einzelnen nicht mehr in face-to-face Interaktionen schnell und problemlos überprüfbar ist“ (Wellendorf 1994, 17). So ist zu erklären, dass heute eindeutige Ergebnisse der Diskussionen gefordert werden und auf ein verbindliches Einhalten geachtet werden soll. Der Umgang mit Abwei-

chungen stellt die Lehrergruppe jetzt vor ein verändertes Problem, an dem sie aktuell zu arbeiten hat. Möglicherweise erleichtert die gewünschte Eindeutigkeit eine gegenseitige Kritik an der Unterrichtsarbeit. Wellendorf sieht in der Strukturierungsdebatte auch den Versuch, „... die Ängste vor Entgrenzung, die Verwirrung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Gefahr der Identitätsdiffusion zu bewältigen, die mit dem Leben in einer großen, unstrukturierten Gruppe verbunden sind. ... Die Schaffung institutioneller Strukturen steuert der drohenden Fragmentierung entgegen. Verbindlichkeit meint einen sicheren Zustand des Verbundenseins“ (Wellendorf 1994, 18).

Bei der schwierigen „Strukturierungsdebatte“ der Lehrergruppe geht es um die Auflösung einer Paradoxie professionellen Handelns.⁹ Gerungen wird um die Paradoxie „Profession versus Organisation“. Die Einsicht in die Notwendigkeit von Organisation für das koordinierte Lehrerhandeln ist der Lehrergruppe deutlich, gleichzeitig soll aber nicht die gewonnene Freiheit für individuelles Lehrerhandeln aus dem Blick geraten. Eine Entscheidungsfindung ist schwierig, weil beide Seiten der Argumentation ihre Berechtigung haben. Ein Abwägen ist notwendig, weil der Versuch einer kurzschlüssigen Auflösung der Paradoxie zu einer Seite nicht nur die Nachteile, sondern auch die Vorzüge der anderen ausschließen. So würde z.B. der Beschluss eines Kollegiums, sich für eine Auflösung der Paradoxie zur Seite der schulüblichen organisatorischen Anforderungen zu entscheiden, einen Verlust bedeuten: „Freiheitsspielräume und Kreativitätspotentiale professionellen Handelns gehen dabei verloren. Eine flexible Einstellung auf Lebenssituationen und Wandlungsprobleme ... der SchülerInnen und auf die Emergenz von Unterrichts- wie auch anderen Lehr- und Lernsituationen ist dann nicht mehr möglich“ (Schütze u.a. 1996, 354). Da die Glocksee-Schule an den üblichen Standards von Schulorganisation aber weitreichende Veränderungen vorgenommen hat, nähern sich die LehrerInnen in der Strukturierungsdebatte dem Paradoxie-Problem von der anderen Seite kommend. Die Diskussionen kreisen um die Lösung der Frage: Wie können die vorhandenen Freiheitsspielräume erhalten bleiben bei gleichzeitiger Erfüllung des Wunsches nach verlässlichen Ordnungsvorgaben?

Im aktuell immer noch geführten Streit um notwendige Strukturierungen kann – so gesehen – die Bereitschaft der Lehrergruppe erkannt werden, gerade *nicht* nach vorschnellen Regelungen zu greifen, sondern an der Möglichkeit von Aushandlungen festzuhalten. Das Konflikthafte dieser Prozesse, an dem die Beteiligten zu leiden haben, kann von außen gesehen als besondere Chance erkannt werden, *gerade* aus den Antinomien adäquate Bearbeitungsstrategien entwickeln zu können.

Die Lehrergruppe wird auch andere Paradoxien professionellen Lehrerhandelns in ihrer Kommunikation nicht *aufheben* können, sondern nur für die in ihnen enthaltenen Antinomien ein neuartiges Verhältnis bestimmen können. Weiter wird um Probleme der beruflichen Anforderungen gestritten werden müssen, z.B. um Routineparadoxien, für die es keine eindeutigen Lösungen geben kann. Dass es aber zu einer *gemeinsamen* Auseinandersetzung darüber kommt und dabei Zeit zum Abwägen eingeräumt wird, kann die Lehrergruppe sich als Qualität ihrer Arbeit anrechnen. Gerade an Schulen, die sich für Reformen entschieden haben, verlieren die eingespielten Routinen zur Bearbeitung der Paradoxien ihre Bedeutung, während die Paradoxien selbst in ihrer „irritierenden Wirksamkeit“ (Schütze) besonders schmerzhaft bewusst werden und neue Bearbeitungsstrategien verlangen.

„LehrerInnen in lokalen Reformschul-Versuchen müssen mithin eine besondere Sensibilität und – ethnographische – Erfahrungsoffenheit für ihre radikal veränderten Organisations-, Handlungs- und Interaktionskontexte sowie mit den Reformveränderungen verbundenen latenten Auswirkungen entwickeln. Sie müssen intensive Selbstvergewisserungs-, Reflexions- und Selbsterfahrungsarbeit leisten, damit ihnen auch die zunächst noch versteckten, aber garantiert faktisch vorhandenen Fehlerpotentiale der reformierten Sozial- und Interventionsformen bewusst werden“ (Schütze u.a.1996, 374).

Die Geschichte der Glocksee-Schule zeigt das Bemühen ihrer LehrerInnen, klassische Fehler der Lehrarbeit zu vermeiden. Für diese Prozesse verfügt die Lehrergruppe bereits über eine auf dornigen Wegen erworbene Qualität, die es allerdings weiterzuentwickeln gilt. Trotz aller geschilderten Schwierigkeiten ist eine reflektierende Erfahrungsaufarbeitung zum festen Bestandteil der Arbeit von Glocksee-LehrerInnen geworden. Standards und Routinen des Lehrerberufes werden nicht ungefragt übernommen.

Sie zeigt auch, dass eine neuartige Verhältnisgestaltung der Antinomien in den beruflichen Anforderungen ungewohnte Fehlerpotentiale enthält, die dann wiederum reflektiert werden müssen, um zu angemessenen Bearbeitungsstrategien zu gelangen. (S. 101/110)

[...]

⁹ Fritz Schütze zeigt auf, dass es für jede professionelle Arbeit Paradoxien des Handelns gibt. Darunter wird eine Ansammlung von irritierenden Erscheinungen verstanden, die sich in allen Professionen in ähnlicher Weise auffinden lassen, und gesehen werden als „... Schwierigkeiten und Dilemmata im Arbeitsverlauf, die nicht aufhebbar und umgehbar sind, in die sich also der Professionelle mit Notwendigkeit verstrickt“ (Schütze 1992, 137). Im professionellen Handeln müssen die Unvereinbarkeiten gegeneinander abgewogen werden.

8.3.2 Die freie Verfügung über Zeit und Räume

Zu den Selbstverständlichkeiten in der Glocksee gehört es, dass die Kinder sich nicht nur in ihrem Klassenraum aufhalten, sondern auch Zugang zu den Räumen der anderen Klassen haben, sich auf den Fluren, in Nebenräumen oder auf dem Außengelände aufhalten können. Das geschieht während des ganzen Schultages, nicht nur zu besonderen Zeiten, denn eine Aufteilung des Tages in Unterricht und Pausenzeit gibt es ja nicht. Wie die Kinder der 1. Klasse diese Möglichkeit kennen lernen und damit umgehen, zeigen die folgenden Protokollauschnitte der ersten Schultage.

Bei der Klassenversammlung stellt Christian fest, dass Manuel fehlt. „Ja, Manuel! Manuel!“ Viele rufen durcheinander. Ich weiß, dass er draußen rumlaufen wollte und biete an, ihn zu suchen. „Draußen rumlaufen?“, fragen zwei Kinder erstaunt. Manuel kommt mir schon entgegen, stürzt in die Klasse und auf den Sitzkreis zu, die anderen rücken ein bisschen, und er hat schnell einen Platz. „Ich war Fußballspielen“, erklärt Manuel und schaut erschrocken auf seine neuen Schuhe, die ganz dreckig geworden sind. „Fußballspielen?“, fragt ein anderer Junge erstaunt. „Wenn ich Fußball spiele, dann ziehe ich mir alte Sachen an“, sagt Cora entschlossen

Manuels Fehlen erregt die Aufmerksamkeit der Kinder. Dass er draußen spielen kann, ist für einige nichts neues, da sie über ihre Geschwister die Schule bereits kennen, z.B. Cora. Die Äußerungen anderer Kinder zeigen aber, dass diese Möglichkeit noch nicht allen bekannt ist. Sie wird hier durch das Handeln eines Kindes vermittelt.

Am Ende der Klassenversammlung des ersten Schultages schlägt Christian vor, jetzt Namensschilder zu basteln, die dann an die Fächer geklebt werden sollen. Er verteilt dazu Material und hilft gemeinsam mit einer Praktikantin beim Schneiden, Schreiben und Aufkleben. Dabei schwatzen sie mit den Kindern. Bald haben die ersten schon ihr Schild ausgeschnitten und beschrieben. „Ihr könnt auch mal rausgehen“, sagt Christian. „Au ja, wollen wir mal durch die Schule laufen?“ Die Tür fliegt auf und die ersten rennen los. In dieser Szene wird vom Lehrer auf die Möglichkeit des Rausgehens aufmerksam gemacht und gleichzeitig vermittelt, dass eine beendete Arbeit dazu ein geeigneter Zeitpunkt ist. Der Hinweis wird von einigen sofort aufgegriffen, wie es aussieht mit großer Freude und Neugier.

Ich habe mich auf dem Flur umgesehen. Lars, Ben und Michael sind zusammen losgegangen, den Flur entlang in Richtung Treppe. Ganz zielstrebig. Unmittelbar vor der Treppe wird ihr Schritt etwas langsamer. „Mein Schub ist auf.“ „Ich mach ihn dir zu.“ „Dann gehen wir aber runter.“

Auf dem unteren Flur stehen Jungen aus der 10. Klasse in einer Gruppe zusammen. Als die Kleinen auf sie zukommen, jetzt eng nebeneinander gehend, ruft einer: „Ob, guckt mal da, die neuen Ersten!“ Die drei gehen weiter, etwas langsamer. „Ja, heute ist unser 1.Tag!“, sagt Ben. Die Großen schmunzeln. „Ja dann lernt mal schön. Aber viel Fußballspielen müsst ihr auch!“, ruft der lange Max. Im Weitergehen nicken alle drei Kleinen mit den Köpfen. „Das machen wir!“, sagt Lars. Sie haben die Hoftür erreicht und gehen nach draußen .

Außerhalb des Klassenraumes treffen die Erstklässler auf andere Kinder der Schule. Die drei Jungen ahnen schon, dass es im unteren Flur die Großen sein werden. Oder ging der Schuh zufällig auf? Das Ziel der Kleinen war eindeutig der Hof, „rausgehen“ hieß für sie „nach draußen gehen“. Andere bleiben lieber mit dem Lehrer zusammen oder in der Nähe des Klassenraumes.

Ein paar Kinder sitzen mit Christian in der Klasse, erzählen, malen, rennen rein und raus. Einige klettern an der Sprossenwand neben der geöffneten Klassentür auf dem Flur, manche sind nicht zu sehen. Die Praktikantin kommt mit einem Tablett und fragt, wer bei den Vorbereitungen fürs Frühstück helfen will. Mit fünf Kindern geht's nun in Richtung Küche. Vor der 1. Klasse stehen ein paar Kinder und gucken zu, wie Jonas aus der 9. mit seinem „Patenkind“ spielt. Er hebt den kleinen Jungen immer wieder hoch und setzt in wieder ab. „Jetzt ist aber Schluss, ich kann nicht mehr“, sagt Jonas. Der Kleine strahlt. Einige Erstklässler wollten dagegen lieber entdecken, was sich auf dem oberen Flur alles tut und wagen einen Blick in andere Klassen.

Auf dem Flur sehe ich mehrere Kinder hin und herlaufen. „Wir laufen so schnell wir können.“ Sie haben sich die Pullis ausgezogen und sehen schon etwas abgekämpft aus. Aber sie haben so viel Spaß daran, dass sie immer noch weitermachen. Auf einer Fensterbank sitzt ein Junge aus der 5. Klasse und schaut ihnen lachend zu. Andere Kinder, die über den Flur gehen, bleiben manchmal stehen, grinsen, andere gehen ohne sichtbares Interesse weiter. Die Klassentüren der 4., 5., 6. Klasse, vor denen die Rennen stattfinden, sind weit geöffnet. Manchmal müssen sich die „Renner“ genau davor ein bisschen ausruhen. Als Katrin ganz selbstverständlich in die 5. zu ihrer Schwester geht, folgen ihr zwei Mädchen bis auf die Schwelle .

In den nächsten Tagen begegnen mir die neuen Erstklässler allein oder in Grüppchen überall im Schulgebäude und auf dem Gelände. Dabei sind sie unter sich oder auch im Kontakt mit Kindern anderer Klassen. Sie haben inzwischen erfahren, dass auch ihr Klassenraum von anderen Kindern der Schule betreten wird. Die Klassentür steht oft auf, Kinder aus anderen Klassen schauen herein oder betreten den Raum, dabei kann es auch zu Konflikten kommen. (S. 121-123)

[...]

9 Die Lernorganisation in Form von Angeboten

Eine Schule, die Lernort und Lebensraum sein will, ist auch mit einer Trennung dieser Bereiche vorstellbar, etwa in Unterrichts- und Freizeitbereich. Die pädagogische Sichtweise der Glocksee-LehrerInnen, die darauf gerichtet ist, gerade auch in Lernsituationen soziale und emotionale Prozesse der Kinder zu berücksichtigen, macht eine solche Trennung obsolet.

Die Lernorganisation in der Unterstufe ermöglicht den Kindern eigene Entscheidungen zur Mitarbeit an den Angeboten – das ist Zumutung und Chance zugleich. Seit den Anfangsjahren ist dies das auffallende und unterscheidende pädagogische Merkmal der Glocksee-Schule. In dieser Entscheidungsfreiheit werden das Recht auf Eigenzeit, auf Einlösung von aktuellen Interessen und Bedürfnissen und auf Kontakte mit dem „anderen Kind“ konkret. Die Orientierung an der Eigenzeit und der Angebotsunterricht eröffnen den SchülerInnen ihre Tagesgestaltung als eine Palette von Handlungsmöglichkeiten. „Optionsbildung“ nennt De Haan diese Bündel eventuell realisierbarer Aktivitäten. Was das Kind an diesem Tag davon wirklich einlöst, ist wesentlich von situativen Einflüssen und Befindlichkeiten abhängig. Ursprünglich wurde dabei vor allem auf die Selbstregulierungskraft der Kinder gesetzt. Heute wird das Lernen-Wollen selbst als ein wichtiger Lernprozess gesehen, den die LehrerInnen aktiv begleiten. Durch Gespräche, Rückmeldungen, Beratungen, Aushandlungen und – wenn nötig – auch durch Streiten, wollen sie die SchülerInnen zur Ausbildung eines Realitätsbewusstseins über den Stand ihrer Lernprozesse und die Zukunftsplanung herausfordern. Auf diesem Weg sollen ihre eigenverantwortlichen Entscheidungen gefördert werden. Gleichwohl steht in der aktuellen Diskussion des Kollegiums die Frage nach der pädagogischen Berechtigung der Angebotsform im Mittelpunkt.

Der Begriff „Angebot“ hat sich im Sprachgebrauch innerhalb der Schule gehalten, obwohl längst Lernsituationen üblich sind, zu deren Kennzeichnung er nicht ohne weiteres passt. So gibt es in der Unterstufe in allen Klassen festgelegte Zeiten für Fachunterricht, „verbindliche“ Verabredungen für Unterricht mit den KlassenlehrerInnen und Arbeitsphasen in Projektgruppen, bei denen von den Kindern eine regelmäßige Teilnahme erwartet wird. Allerdings sind dabei auch Ausnahmen möglich und Abweichungen werden zugestanden. Daneben gibt es spezielle Verabredungen für geplante Vorhaben mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen und immer auch Zeit für Spontanes. Auf Kinderwünsche und Interessen wird dabei eingegangen, individuelle Wege werden unterstützt, zeitliche Festlegungen sind variabel, Spielen und Lernen wird nicht strikt getrennt. Die Bezeichnung „Unterricht“ ist für diese Organisation des Lernens unpassend, der Sprachgebrauch „Angebot“ mehr als ein Ersatz.

Die Lernorganisation in Form von Angeboten zielt auf die von den Kindern selbst zu treffende Entscheidung zum Mitmachen. Lernen wird präsentiert als Prozess, auf den ein Kind sich bewusst einlassen muss, den es selbstbestimmt gestaltet, für den es selbst Verantwortung übernimmt. Diesem Zugang zum Lernen wird im Autonomieprozess der Kinder im Zusammenhang von Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft eine besondere Bedeutung beigemessen. Für diese Zumutung i.e.S. brauchen die Kinder – das wird heute deutlicher als in den frühen Jahren der Glocksee-Schule gesehen – die Unterstützung der LehrerInnen. Zwar sollte der Begriff „Angebot“ zu keiner Zeit Beliebigkeit und „freie Auswahl“ signalisieren, aber immer hat er für einige dieses Missverständnis mittransportiert – für Kinder, Eltern und auch für die LehrerInnen. Auch in den Anfangsjahren der Schule wurde den Kindern ihre Entscheidung zur Mitarbeit nicht völlig selbst überlassen, aber die LehrerInnen verzichteten auf eine direkte Aufforderung und vermieden – aus heutiger Sicht zu lange – Auseinandersetzungen darüber. Heute ist es üblich, dass bei den täglichen Klassenversammlungen die LehrerInnen die Angebote vorstellen und erklären, wann sie stattfinden sollen. Zeitangaben wie „im Anschluss an diese Versammlung“, „vor / nach dem Frühstück / Mittagessen“ oder „nach Sport“ bilden dafür einen groben Rahmen. Auch die Kinder tragen vor, was sie für heute geplant haben. Anschließend werden ausgehend von den LehrerInnen Absprachen getroffen, die für alle gelten sollen, und solche, die das Lernen der einzelnen SchülerInnen betreffen. Die daraus folgenden Verabredungen bringen mit sich, dass es so viele verschiedene Tagesabläufe wie Kinder einer Klasse geben *kann*. Und sie führen regelmäßig dazu, dass verschiedene Aktivitäten in einem Raum stattfinden. (S. 133/134)

[...]

9.1.3 Eigenwillige Wege werden zugelassen

Die Möglichkeit, beim Lernen eigene Wege zu gehen, unterstützt die Entscheidung der Kinder. Individuelle Lernwege können auch für andere anregend sein. Paula spricht darüber in einem Interview:

„Dadurch kommt Leben in die Klasse, kommt viel Auseinandersetzung in die Klasse und ja, auch viel Anregung. Also wenn Kinder sehr unterschiedlich an die Angebote rangehen, und nicht das alles machen, wie ich's so gerne hätte, meinen Weg und meinen Vorschlägen sozusagen folgen würden, also wenn das alle täten, wär's ja auch langweiliger. Und das ist ganz eindeutig nicht der Fall. Die geben – also bezogen aufs Rechnen, ganz unterschiedliche Wege und kommen auch zum Ziel, und mir reicht das dann, und es macht mir besonderen Spaß zu sehen, wie unterschiedlich die mit den Angeboten umgehen. Also, ein Beispiel, wir haben grade Maße, also Meter und Zentimeter, und sie haben sich ein Bandmaß angefertigt ... und dann war noch die Aufgabe, sie sollten nun mal in ihr Heft eintragen, drei Gegenstände, die sie messen. Und dann haben vier Jungen sich anderthalb Stunden damit beschäftigt, die ganze Schule auszumessen. Die hab' ich dabei getroffen, ich hatte das erst nicht bemerkt, die sind einfach losgezogen. Und dann, als ich

schon längst wieder im Büro saß, hörte ich immer wie sie schrien: 203, 204. Und da bin ich rausgegangen und hab mir das angeguckt. Und da hatten sie so'n schönes System entwickelt, also der letzte ging immer wieder nach vorne und sagte die neue Zahl, also dann haben sie Spaß gehabt, am Zählen auch, na und dann haben sie das alles aufgeschrieben, und das ist natürlich schön, wenn sie so damit umgehen. Na ja, und das sind ein paar Jungen, die es gerne haben, nicht das zu tun, wie ich's vorschlage, sondern sich was besonderes überlegen. Aber das ist ja auch anregend für andere Kinder, weil natürlich das, so wie ich's mir vorstelle, wie man's machen könnte, ist ja nicht immer der richtige Weg für alle Die Möglichkeit, eigene Lernwege zu gehen, bietet vor allem das Arbeiten in Projekten. In der Unterstufe finden viermal pro Schuljahr klassenübergreifende Projektwochen statt, die unter verschiedenen Überschriften stehen, zu denen die LehrerInnen ihre Angebote vorstellen. Die Kinder wählen ihr bevorzugtes Thema, an dem sie dann täglich und in festgelegten Gruppen arbeiten. Daneben gibt es Klassen-Projekte, die aus Anregungen der Kinder oder aus geplanten Vorhaben der LehrerInnen entstehen. Sie sind in Anzahl, Form und Zeit nicht festgelegt. Die Erwachsenen orientieren sich dabei an den Interessen der Kinder, haben aber gleichzeitig auch didaktische Ansprüche im Blick. Wie weit man sich von den Vorgaben der LehrerInnen entfernen kann, ist abhängig von der Thematik und vom Aufbau des Projektes. Dazu ein Ausschnitt aus einem Angebot einer Projektwoche. Die teilnehmenden Kinder haben sich für die Gruppe „Hexen“ entschieden:

Yasmin, die dieses Projekt leitet, liest in der Sofaecke aus einem Buch vor. Dicht gedrängt sitzen um sie herum Kinder aus verschiedenen Klassen, viele aus der ersten. Andere stehen am Bücherregal, in dem Bücher zum Thema präsentiert werden. Auf einem Tisch ist Bastelmaterial ausgelegt. Ein Junge zeigt mir ein selbstgemachtes Kuscheltier: Zwei schwarze Wollpompons sind miteinander verbunden. Der obere, etwas kleinere, hat aus schwarzer Pappe einen Schnabel angeklebt.

Auch Yasmin hat jetzt einen Wollraben in der Hand, der auf einem Handfeger nun durch den Raum „fliegt“. Mit krächzender Stimme fordert er die Kinder auf, am Tisch in der Sofaecke Platz zu nehmen. Schnell hat sich dort eine Runde gebildet, nur Kai und Nils sind am anderen Tisch geblieben. Aber der Rabe fordert die beiden einzeln zur Rabenversammlung auf, sie folgen seinem Ruf. Die Kinder setzen ihre Tiere im Kreis auf die Tischplatte, machen dazu Geräusche und lassen sie sprechen. Kai erklärt, dass sein Rabe noch nicht sprechen könne: „Er ist noch ganz klein und hat auch erst ein Auge.“ Yasmin beschreibt nun die Tagesplanung: Fertigstellen der Raben, Vorlesen, Frühstück, eine Hexe malen. Aber beginnen soll alles mit einem Besentanz. Sofort geht es los. Die Kinder tanzen und rennen durch den Raum und geben den Handfeger schnell weiter. Sie kreischen und lachen dabei. Kai hat sich auf einen Stuhl etwas abseits gesetzt und schaut zu. Er sitzt unbewegt und hält im Arm seinen Raben. Aufmerksam beobachtet er die spielenden Kinder, dabei hat er einen freudestrahlenden Gesichtsausdruck mit offenem Mund. So sitzt er, bis das Spiel zu Ende ist. Auch als Yasmin ihn zum Mitmachen auffordert, bleibt er genauso sitzen, schüttelt nur einmal den Kopf.

Als die Kinder am Basteltisch Platz nehmen, geht Kai zum Mülleimer, um dort an seinem Raben Fäden abzuschneiden: „Ich frisier meinen Raben.“ Dann setzt er sich an den Basteltisch und greift zu einer bunten Pudelmütze. Er zieht blaue, rote und grüne Fäden aus dem Pompon der Mütze und knotet sie an den Kopf seines Raben. „Ich bin der coole Punker“, spricht er dazu. „Der sieht ja stark aus“, sagt Yasmin.

Kais Rabe hat nur ein Auge und keine Beine, dafür viele bunte Haare. David sitzt inzwischen neben ihm und hat gerade seinen Raben fertiggestellt. „Was ist Punker?“, fragt er Yasmin. „Das sind Leute, die sich die Haare ganz kurz schneiden oder abrasieren und einige lange Haare dann bunt färben“, erklärt sie. „Willste blau?“, fragt Kai, zieht einen Faden aus dem Bommel der Mütze und hält ihn David hin. Aber der will nicht, er möchte jetzt für seinen Raben eine Höhle bauen.

Yasmin hilft einigen Kindern, die inzwischen aus Papprollen und Bast Besen für ihre Raben basteln. Lisa hat sich einen großen Stock von draußen geholt, weil sie für sich selbst einen Besen haben will. Kai hat nun seinem Raben ein Schild umgehängt, auf das er dessen Namen schreiben will: „Zeig mir mal, wie man Bugs Bunny schreibt.“ Ich schreibe es auf, und er überträgt die Buchstaben sorgfältig auf das Namensschild.

Betrachten wir Kai, dem als Schulanfänger die Entscheidung zum Mitmachen noch schwer fällt. Er findet Wege der Beteiligung, gerade weil ihm wenig Vorgaben gemacht werden. Beim Besentanz schaut Kai fasziniert zu, aber mitmachen will er nicht. Das Basteln des Raben findet sein Interesse, er kommt damit sogar an den Versammlungstisch und spricht dabei über ihn. Seine Figur ist jetzt ein Rabe und zwar ein besonderer, ein „ganz kleiner“. Diese Figur macht nun eine Verwandlung durch, die Kai kommentiert. Wenig später spricht die Figur selbst, in der Ich-Form. Sie ist nicht nur Punker, sondern „cooler Punker“. Kai spricht die Wörter richtig aus und zeigt damit etwas von seinem Wissen aus der Welt der Großen. Als er David anbietet, aus seinem Raben ebenfalls einen Punker zu machen, sind dabei Formulierung und Geste ganz lässig, ein bisschen ist er jetzt der coole Punker. Etwas später hat Kai seiner Figur eine dritte Rolle zugeschrieben. Aus dem „ganz kleinen“ Raben wurde – nach seiner Verwandlung in einen „coolen Punker“ – ein berühmter Hase. Das Schild um den Hals wird sorgfältig beschriftet und nun steht es fest, die Figur heißt „Bugs Bunny“.

Kai hat an seiner Arbeit Interesse und Spaß gezeigt. Ob er sein Werk noch mit dem Thema „Hexen“ in Verbindung bringen konnte, bleibt dabei offen. Unklar ist auch, ob Yasmin aus pädagogischen Überlegungen Kai so weit gehen ließ oder ihn zeitweilig aus den Augen verlor. Beides kann – nicht nur hier – beim Zulassen von eigenen Wegen eine Rolle spielen. (S. 138-141)

[...]

10. Die Erfahrungen der AbsolventInnen mit der Lernorganisation

Die inhaltliche, räumliche und zeitliche Dominanz von Unterricht ist in der Glocksee-Schule deutlich reduziert. Das geschieht, wie die Beobachtungsprotokolle zeigten, indem die SchülerInnen bei vielen Gelegenheiten wählen können *was sie wo, wann und mit wem* arbeiten wollen - aber auch *ob sie überhaupt* an einem angekündigten Angebot teilnehmen wollen.

Wie gezeigt, sind nicht alle Lernsituationen frei entscheidbar. So gibt es auch selbstverständliche Konventionen zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen, dass bestimmte Inhalte untergebracht, akzeptiert und gelernt werden müssen. Einige LehrerInnen wollen *weniger* Entscheidungen über kognitives Lernen in die Hände der SchülerInnen geben, setzen bestimmte Lerninhalte und verbindliche Teilnahmen fest. Andere betonen die Notwendigkeit, an den Bedürfnissen und möglichen Widerständen der SchülerInnen entlang, die Unterrichtsangebote und -prozesse zu entwickeln.

Während die „Kleinen“ in der Glocksee-Unterstufe über ein großes Maß an Eigenzeit und damit an Optionen für den Tag verfügen, ist das Prinzip bei den „Mittleren“ schon eingeschränkt und bei den „Großen“ in der sog. Oberstufe fast aufgehoben. Der Einblick in die Lernsituationen von SchulanfängerInnen soll im folgenden um Erfahrungen, die AbsolventInnen in ihrer 10-jährigen Schulzeit gemacht haben, ergänzt werden. (S. 158)

[...]

10.3 Folgerungen

Es gibt keine Indikatoren dafür, dass die Lockerung des Teilnahmewangs, die Angebotsform des Unterrichts und die dadurch möglicherweise reduzierten Lernzeiten, die Glocksee-AbsolventInnen gegenüber AbsolventInnen anderer Schulen in ihren weiteren Bildungsgängen benachteiligen. Die Daten, die zu ihren weiteren Schul- und Ausbildungsabschlüssen erhoben wurden, widerlegen solche Sorgen.

Damit werden kritische Rückmeldungen über die Lernorganisation jedoch nicht zurückgewiesen. Sie haben in der Vergangenheit der Schule mit dazu geführt, die Freiwilligkeit des Lernens und die Orientierung an der Eigenzeit zu überdenken. Daher wird heute – anders als zur Schulbesuchszeit der meisten Befragten – einzelnen Kindern und Kindergruppen mit mehr zeitlichen Vorgaben und Verbindlichkeitsforderungen begegnet. Was die Möglichkeit betrifft, sich „Angeboten leicht zu entziehen“, stoßen die heutigen Glocksee-SchülerInnen auf mehr Widerständigkeit der LehrerInnen als die befragten Ehemaligen.

Wo Unterrichtsteilnahme verpflichtend gehandhabt wird, ist die tatsächliche Bereitschaft der SchülerInnen zur aktiven Mitarbeit dennoch eine offene Frage – in der Glocksee-Schule nicht anders als in den Regelschulen. Dass Unterrichtsbeteiligung, -inhalte und -dauer Gegenstand von Aushandlungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sind, das war in den Entstehungsjahren der Glocksee ein antiautoritäres Spezifikum. In den Regelschulen waren die LehrerInnen die „... *Repräsentanten* einer kulturellen Tradition, die sie rollengerecht weiterzuvermitteln hatten, die sie aber keineswegs legitimieren oder subjektiv plausibel machen mussten“ (Ziehe 1996, 36f). Das hat sich verändert. So haben sich herkömmliche Schulen und Glocksee in diesem Punkt angenähert, wenn auch aus zwei Richtungen kommend. Auch in den herkömmlichen Schulen muss vielfach über Unterricht verhandelt werden – allerdings von der Forderung der grundsätzlich verbindlichen Unterrichtsbeteiligung aus. Dadurch erscheinen die Konflikte, die daraus entstehen, häufig als Verstöße der SchülerInnen gegen Schulregeln und Disziplin. Indem die Glocksee-Schule an der institutionell nicht durchgesetzten Teilnahmepflicht in bestimmten Umfang festhält, argumentiert sie weiter von der Position der Freiwilligkeit her. Dadurch wird den SchülerInnen offengelegt, dass man sich *selbst* zum Lernen entscheiden muss. Die Auseinandersetzungen und Konflikte darum gehören zum Lernen und zur Entwicklung positiv dazu. (S. 164/165)

[...]

13.4 Zusammenfassung

Am Ende der Glocksee-Zeit erzielten zwei Drittel der befragten SchülerInnen eine erweiterten Sekundarstufen I - Abschluss, d.h. die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe, und die übrigen erreichten – etwa zu gleichen Teilen – einen Haupt- oder Realschulabschluss. Auch die von ihnen anschließend besuchten weiterführenden Schulen schlossen die AbsolventInnen erfolgreich ab. Schulwahlen bzw. Kurswahlen, die ihren fachlichen Stärken und Schwächen Rechnung trugen, erleichterten die Umstellung und ein gutes Abschneiden. Ihr Erfolg in den Anschlusschulen bestätigt die verantwortliche und angemessene Vergabe der Sekundarabschlüsse I durch die Glocksee-LehrerInnen. Auch der ungewöhnlich hohe Anteil Erweiterter Abschlüsse erweist sich damit als berechtigt.

In einzelnen Fächern blieben Ehemalige nach dem Schulwechsel zunächst hinter dem Anforderungen ihrer neuen Schulen zurück. Die AbsolventInnen mit Haupt- und Realschulabschlüssen waren davon etwas stärker betroffen. Doch gelang es fast allen, mögliche Leistungsdefizite in kurzer bzw. vertretbarer Zeit aufzuarbeiten – unabhängig von dem in der Glocksee erreichten Abschlussniveau. Drei Viertel der Ehemaligen geben an, dass sie ihre An-

schlusschulen mit einem guten oder sehr guten Abschluss abschließen bzw. abschließen werden. Die große Mehrheit konnte also auf die in der Glocksee erreichten Abschlüsse aufbauen. Das soll nicht aus dem Blick bringen, dass es einzelne gab, die es in den neuen Schulen schwerer hatten.

Es waren fast ausnahmslos Vollzeitschulen, die die Jugendlichen nach der Glocksee-Zeit besuchten, um sich dort weiter zu qualifizieren. Häufig schoben sie danach Moratorien ein – Phasen, die mit einer beruflichen Ausbildung unmittelbar nichts zu tun haben mussten. Die Mehrheit traf berufsorientierte Entscheidungen erst im fünften Jahr nach dem Glocksee-Schulbesuch. Eingeschlagene berufliche Ausbildungswege wurden häufig noch einmal korrigiert. Im Berufssektor platziert sind die bis 26-Jährigen noch kaum, doch sehen sie ihre eigene Zukunft – auch ohne längerfristig-konkrete Ausbildungs- oder Berufspläne – überwiegend optimistisch. Diese Befunde entsprechen der allgemeinen Charakterisierung der Jugendphase als Bildungsmoratorium – als ausgedehnte Phase des Bildungserwerbs und entsprechender Lebensweisen. Als besonderer Glocksee- bzw. Reformschul-Effekt kann dabei gesehen werden, dass die Befragten sich in auffällig größerer Zahl in Schulen höher qualifizierten. Wahrscheinlich trifft die allgemeine Tendenz der Bildungsexpansion bei ihnen auf positive Erfahrungen mit Schule und Unterricht und auf ein unterstützendes Umfeld, so dass die Bereitschaft zum weiteren Vollzeitschulbesuch sich besonders stark ausgeprägt.

Auffällig sind auch die positiven Selbstbilder der Glocksee-AbsolventInnen, die ihre Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten und ihr Zutrauen, künftige Anforderungen zu meistern, ausdrücken. Bemerkenswert ist das ausgeprägte Selbstwertgefühl besonders für die Mädchen und die leistungsschwächeren SchülerInnen. Denn während Untersuchungen an anderen Schulen ergaben, dass diese beiden Gruppen bei der Ausbildung eines stabilen Selbstbewusstseins benachteiligt sind, bestätigt sich das unter den Glocksee-Ehemaligen nicht: Weibliches Geschlecht oder ein geringerer Schulabschluss sind nicht mit einem niedrigen Selbstwertgefühl verkoppelt. Natürlich ist „Schule“ an der Stabilisierung oder Destabilisierung von Selbstwertgefühl nicht allein beteiligt, doch zeigen einschlägige Untersuchungen, dass sie entscheidende Bedeutung dabei hat. Das muss für eine 10-jährige Ganztagschule, wie die Glocksee, besonders gelten, zumal sie die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen als ein erklärtes Ziel hat. Ihre besonderen pädagogischen Merkmale, wie das empathische Verhalten der LehrerInnen, die intensiven Kontaktmöglichkeiten mit dem „anderen Kind“, der Verzicht auf Zensuren und der fehlende Auslesedruck, das interessenorientierte Lernen und die umfangreichen Mitgestaltungsmöglichkeiten bleiben offensichtlich nicht ohne Wirkung bei der Einlösung dieses Anspruchs. Insgesamt kann der Vorbehalt, dass eine Lernumwelt wie die Glocksee-Schule die erfolgreiche Mitarbeit in weiterführenden Schulen einschränke oder gar verhindere, als entkräftet gelten. Auch die Vermutung, dass ihre SchülerInnen Integrationsschwierigkeiten in anderen Lernumwelten haben würden, kann für die zweite Phase ihrer schulischen Ausbildungen zurückgewiesen werden. **(S. 218-220)**