

# **Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg**

Pädagogisches Konzept

Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e.V.  
Pappelallee 19  
10437 Berlin  
Tel.: 030 42 80 23 02  
Mail: [info@sudbury.de](mailto:info@sudbury.de)  
Web: [www.sudbury.de](http://www.sudbury.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Kurzbeschreibung des Sudbury-Schulmodells</b> .....	<b>10</b>
<b>3. Lernen</b> .....	<b>11</b>
3.1. Unsere Sicht auf das Lernen.....	11
3.1.1. Emotionale Aspekte des Lernens .....	12
3.1.2. Auswahl bedeutsamer Informationen .....	14
3.1.3. Lernen als Modellbauen .....	14
3.1.4. Lernmotivation.....	15
3.1.5. Problemlösen .....	19
3.2. Unterschiedliche Formen zielgerichteten Lernens .....	20
3.2.1. Selbständiges tiefgründiges und ausdauerndes Lernen.....	20
3.2.2. Neugieriges Sondieren .....	21
3.2.3. Lernen durch Belehrung .....	22
3.3 Absichtsloses Lernen.....	23
3.3.1. Spielen.....	23
3.3.2. Konversation.....	26
3.4. Weitere Aspekte des Lernens .....	28
3.4.1. Altersmischung.....	28
3.4.2. Selbsteinschätzung der Schüler.....	29
3.4.3. Kontinuierliche Neuorientierung.....	30
3.4.4. Langeweile .....	31
3.4.5. Eigenverantwortung des Schülers für sein Lernen .....	31
<b>4. Struktur der Schule</b> .....	<b>34</b>
4.1. Freiheit, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit .....	34
4.2. Strukturen einer Sudbury-Schule .....	37
4.2.1. Die Schulversammlung .....	37
4.2.2. Das Justizkomitee .....	38
4.2.3. Komitees und Zuständige .....	39
4.2.4. Corporations .....	40
4.3. Rolle der Erwachsenen .....	40
4.3.1. Rolle der Mitarbeiter.....	40
4.3.2. Rolle der Eltern .....	42
<b>5. Lerngelegenheiten</b> .....	<b>43</b>
5.1. Lesen und Schreiben.....	44
5.2. Rechnen.....	44
5.3. Sich ausdrücken, Sprache.....	44
5.4. Bewegung.....	45

5.5. Englisch.....	45
5.6. Andere Themengebiete .....	45
5.7. Einblicke in die Berufswelt durch Praktika .....	46
<b>6. Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsziele.....</b>	<b>47</b>
<b>7. Gemeinsamkeiten mit anderen reformpädagogischen Ansätzen .....</b>	<b>53</b>
<b>8. Administrative Einzelheiten .....</b>	<b>54</b>
8.1. Schulgröße.....	54
8.2. Aufnahme neuer Schüler.....	54
8.3. Versetzung / Aufrücken .....	54
8.4. Wechsel auf eine staatliche Schule .....	54
8.5. Schulabschlüsse .....	55
8.6. Ausstattung der Schule.....	55
8.7. Trägerschaft der Schule.....	55
8.8. Finanzierung.....	55
<b>9. Eine Schule für das postindustrielle Zeitalter .....</b>	<b>56</b>
<b>10. Praxisbeispiele .....</b>	<b>59</b>
10.1. Lernen.....	61
10.2. Lesen und Schreiben .....	64
10.3. Mathematik und Naturwissenschaften.....	68
10.4. Französisch.....	72
10.5. Musik.....	72
10.6. Konversation – Lernen durch Gespräche.....	74
10.7. Informationssuche.....	75
10.8. Altersmischung .....	76
10.9. Beurteilung .....	77
10.10. Atmosphäre der Schule .....	79
10.11. Typischer Schultag.....	80
10.12. Zeiteinteilung .....	80
10.13. Kochen, Backen und Essen .....	81
10.14. Aktivitäten im Freien .....	82
10.15. Sport.....	83
10.16. Spielen .....	84
10.17. Praktika außerhalb der Schule .....	85
10.18. Struktur der Schule, Schulgemeinschaft, Organisation.....	87

10.19. Gewalt und ihre Verhütung .....	92
10.20. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule .....	94
<b>Anhang 1: Lernen als Modellbauen .....</b>	<b>96</b>
<b>Anhang 2: Leistungstest .....</b>	<b>101</b>
<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>104</b>

# 1. Einleitung

*Jeder vernünftige Pädagoge hat sich schon mit den grundlegenden Fragen, die diesen Berufsstand von frühester Zeit an verfolgen, herumgeschlagen: Welche ist die beste Lehr- und Lernmethode? Welche Themen sollten Kinder lernen? Wie verantwortungsbewußt sind Kinder? Wieviel Mitspracherecht sollten sie bei dem, was sie tun, haben? Wie sollten Schulen in einer demokratischen Gesellschaft geleitet werden? Für die meisten von uns müssen diese Fragen theoretisch bleiben. Denn wir erben ein Bildungssystem, wir können unsere Fantasievorstellungen nicht in der wirklichen Welt umsetzen. Wir müssen von dem, was wir haben, das Beste bewahren, statt leichtsinnig am bestehenden System herumzupfuschen.*

*Gelegentlich stellt sich eine Gruppe von Leuten, die nicht von Tradition gelähmt ist, diese Fragen – und schlägt radikal neue Antworten vor, vor unser aller Augen, wie im Glashaus. Solche Experimente sind besonders deshalb wertvoll, weil sie allgemein akzeptierte Lehrmeinungen in völlig neuem Licht erscheinen lassen und uns helfen, neue Ansätze auszuprobieren.*

*1968 wurde eine einzigartige Experimentalschule in Framingham, Massachusetts, gegründet: die Sudbury Valley School. Sie steht Schülern im Alter von vier bis 19 Jahren offen und hat den Weg für eine Reihe hoch innovativer Verfahrensweisen bereitet. Ihre Arbeit hat breite Anerkennung gefunden. Außerdem hat sie die Ehre, die erste derartige Schule zu sein, die offiziell anerkannt wurde.<sup>1</sup>*

Tatsächlich hat die Sudbury Valley School (SVS) sich von einigen der grundlegendsten Charakteristika herkömmlicher Schulen verabschiedet. Mittlerweile, nach 36 Jahren, kann die Schule mehrere hundert Absolventen vorweisen. Dabei zeigt sich deutlich, wie erfolgreich die Sudbury Valley School mit ihrem Konzept ist: Jeder, der den Wunsch hatte, aufs College zu kommen, hat es geschafft, und 90 Prozent davon sind auf das College ihrer Wahl gekommen. Insgesamt haben sich 82 Prozent der Absolventen der Sudbury Valley School nach ihrer Schulzeit für ein Studium an einem College oder einer anderen weiterführenden Bildungseinrichtung entschieden.<sup>2</sup> Die anderen 18 Prozent haben sich direkt ins Berufsleben begeben. Letztendlich hat jeder eine Arbeit gefunden, die ihn befriedigt. Die Absolventen der Sudbury Valley School sind selbständige, verantwortungsvolle, erfolgreiche, motivierte und vor allem auch glückliche Menschen.

Doch auf welche Weise hat die Sudbury Valley School es zu diesen Ergebnissen gebracht?

---

<sup>1</sup> Greenberg, Daniel: Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule, Arbor-Verlag, Freiamt 2004, S. 9

<sup>2</sup> Greenberg, Daniel / Sadofsky, Mimsy / Lempka, Jason: The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA) 2005, S. 109

*Einer der interessantesten Aspekte von Sudbury Valley ist ihre Haltung dem Lernen gegenüber. Die Schule geht von der gleichen Voraussetzung aus wie Aristoteles zu Beginn seines berühmten Werkes Metaphysik vor über 2000 Jahren: „Menschen sind von Natur aus neugierig.“ Daraus folgt, daß Menschen ständig lernen, als einem angeborenen, untrennbaren Teil des Lebens. Das heißt auch, daß Kinder lernen, indem sie ihren natürlichen Neigungen folgen, mit ihrer Zeit tun, was sie wollen, den ganzen Tag, jeden Tag. Ab dem Moment, in dem die Schüler die SVS betreten, sind sie – unabhängig vom Alter – auf sich selbst gestellt, gezwungen, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und all die schwierigen Entscheidungen zu treffen, die den Verlauf ihres Lebens bestimmen werden. Die Schule mit ihren Mitarbeitern, dem Gelände, der Ausstattung und der Bibliothek dient als eine Quelle, die, wenn angefordert, verfügbar, wenn nicht, passiv ist. Die Idee ist einfach: Angetrieben von angeborener Neugier – das Wesentliche der menschlichen Natur – werden Kinder enorme Anstrengungen unternehmen, um die Welt um sich herum zu verstehen und zu meistern.<sup>3</sup>*

Es ist nicht allein das Lernen, das in der Sudbury Valley School auf unkonventionelle Weise stattfindet. Auch die Entscheidungsstrukturen der Schule sind ungewohnt:

*Die Schule wird als reine Demokratie durch die Schulversammlung geleitet, in der jeder Schüler und jeder Mitarbeiter eine Stimme hat. Jeder Bereich der Schule arbeitet auf diese Weise – die Regeln, die Budget-Verteilung, die Verwaltung, die Einstellung und Entlassung von Mitarbeitern sowie Disziplin – ohne Ausnahme. Das Ergebnis ist eine reibungslos funktionierende Institution, an der jeder beteiligt ist; das Gelände ist praktisch frei von Vandalismus und Graffiti. Es herrscht eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens, die heutzutage an Schulen gleich welcher Größe unbekannt ist.<sup>4</sup>*

In den letzten 15 Jahren sind rund um die Welt mehr als 30 Schulen entstanden, die nach dem Vorbild der Sudbury Valley School arbeiten – zuerst in den USA, dann auch in Kanada, Australien und Israel. Seit 1998 befindet sich die erste europäische Sudbury-Schule in der dänischen Kleinstadt Næstved. Allein in den Niederlanden sind in den letzten fünf Jahren 18 Schulen entstanden, die sich an der Sudbury Valley School orientieren; in den Niederlanden, Belgien und Frankreich bestehen mindestens 32 weitere Gründungsinitiativen. In Deutschland

---

<sup>3</sup> Ebd., S. 9f.

<sup>4</sup> Ebd., S. 10

arbeiten außer uns drei weitere Gruppen an der Gründung von Sudbury-Schulen.

Wir denken, daß das Sudbury-Modell die Berliner Schullandschaft bereichern kann. Mit dem vorliegenden Konzept bemühen wir uns um die staatliche Genehmigung, eine solche Schule im Land Berlin zu betreiben. Dazu werden wir im Folgenden die Funktionsweise einer Sudbury-Schule darstellen. Da es sich um einen in Deutschland bislang relativ unbekanntem Ansatz handelt, werden wir in diesem Konzept etwas weiter ausholen als das in pädagogischen Konzepten sonst üblich ist. Wir möchten nachvollziehbar machen, warum Kinder und Jugendliche in einer solchen Lernumgebung das lernen, was sie für ein erfolgreiches Leben benötigen.

Wir gehen in unserem Konzept von zentralen Problemstellungen des Schulwesens aus. Im Bericht der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg „Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven“ heißt es:

*Die zukünftigen Anforderungen an Wissen, Fertigkeiten und motivationalen Orientierungen lassen sich jedoch in einer modernen Welt mit hohen Änderungsraten nicht befriedigend vorhersagen.*

*Ein maßgeblicher Orientierungspunkt eines modernen schulischen Bildungsprogramms ist die Unbestimmtheit einer sich beschleunigt entwickelnden Wissensgesellschaft. Bei aller Unsicherheit bezüglich zukünftigen gesellschaftlichen Wandels lässt sich allerdings gut begründen, dass – wie Weinert formulierte – „an die Stelle von statischen Modellen der Bevorratung von Bildung ein dynamisches Modell der kontinuierlichen Ergänzung und Erneuerung von Bildung treten müsse“. Nach dem Vorratsmodell erwirbt man in der Schule jenes Wissen, das der Erwachsene anwendet. [...] Nach dem dynamischen Modell der Ergänzung und Erneuerung von Bildung werden im Laufe des Erwachsenenlebens auf der Basis eines soliden Wissensfundaments kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben, die für eine erfolgreiche Anpassung an veränderte Umstände nötig sind. Vieles, was Schüler als Erwachsene benötigen werden, können sie nicht schon jetzt erlernen. Erwerbbar sind allein die Voraussetzungen zum erfolgreichen Weiterlernen. Diese Voraussetzungen sind kognitiver und motivationaler Art.<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg: Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven, Berlin/Potsdam 2003, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/Bericht.pdf> (Stand: 24.02.2005), S. 86f.

Der Europarat hat das Jahr 2005 zum Europäischen Jahr der Demokratieerziehung erklärt<sup>6</sup>. In diesem Rahmen wurde eine *Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt* erarbeitet<sup>7</sup>. Bereits seit dem Jahr 2002 läuft das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und Leben“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Sudbury-Schulen verstehen sich explizit als demokratische Schulen. Wir denken, daß sie gute Lösungen für die genannten Problemstellungen bieten. Das Sudbury-Modell stellt insgesamt eine Herausforderung dar, weil es einige althergebrachte Gewißheiten in Frage stellt. Wir denken, daß es eine pluralistische Bildungslandschaft geben sollte, in der ganz unterschiedliche Schulmodelle nebeneinander existieren können.

Die Ausführungen des Hauptteils dieses Konzepts sind relativ theoretischer Natur. Um dennoch einen Einblick in den Alltag einer Sudbury-Schule zu ermöglichen, lassen wir am Ende ausführlich ehemalige und gegenwärtige Schüler, Mitarbeiter und Eltern von Sudbury-Schulen zu Wort kommen.

---

<sup>6</sup> Europarat: 2005 – Europäisches Jahr der Demokratieerziehung,  
<http://www.coe.int/T/d/Com/Dossiers/Themen/ECD/> (Stand: 07.02.2005)

<sup>7</sup> Europarat: Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt,  
[http://www.coe.int/t/e/integrated\\_projects/democracy/02\\_Activities/15\\_European\\_School\\_Charter/04\\_G\\_German.asp](http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_Activities/15_European_School_Charter/04_G_German.asp) (Stand: 07.02.2005)

## 2. Kurzbeschreibung des Sudbury-Schulmodells

Die Sudbury Valley School ist eine Schule, in der Grundprinzipien unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft konsequenter also sonst üblich verwirklicht sind. Das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung gilt dort ohne Einschränkung auch für Kinder und Jugendliche. Freiheit und Demokratie, Verantwortung, Respekt und Vertrauen stehen im Mittelpunkt dieser ungewöhnlichen Schule.

Jeder der gut 200 Schüler im Alter von 4 bis etwa 19 Jahren entscheidet selbst, womit er seine Zeit verbringt. Lernen findet als natürlicher Prozeß mitten im Leben statt, in einem großen Einfamilienhaus mit einem ausgedehnten Außenbereich. Die Schüler entscheiden selbst, wann, was, wie und mit wessen Hilfe sie lernen. Sie müssen dabei nicht einem vorgefertigten Lehrplan folgen, und sie werden auch nicht einer unangeforderten Bewertung unterzogen. Des weiteren gibt es keine Trennung der Schüler nach dem Alter. Die Schüler lernen, indem sie Dinge ausprobieren, anderen zusehen, etwas mit ihnen zusammen machen, sich mit ihnen über alles mögliche unterhalten, spielen, lesen, sich etwas erklären lassen, kurzgefaßt: indem sie aktiv am Leben in der Schule teilnehmen. Die Schüler haben Zeit, ohne Unterbrechung konzentriert ihren Interessen nachzugehen. Unterrichtsstunden bzw. Kurse finden nur auf Verlangen der Schüler statt, dann aber zu den Bedingungen des Lehrenden.

Alle Entscheidungen, die die Schulgemeinschaft betreffen, werden in der wöchentlichen Schulversammlung, in der jeder Mitarbeiter und jeder Schüler eine Stimme hat, durch Mehrheitsentscheidung getroffen. Schüler und Mitarbeiter der Schule sind völlig gleichberechtigt. Beschwerden über die Verletzung der gemeinsam festgelegten Regeln werden von einem demokratisch legitimierten Justizkomitee auf rechtsstaatliche Weise verhandelt. Schüler und Mitarbeiter (Lehrer) werden dabei gleichermaßen zur Verantwortung gezogen.

An Sudbury Valley gibt es niemanden, der nicht früher oder später Lesen, Schreiben und Rechnen lernt. Aber die Schüler lernen weit mehr als diese Grundfertigkeiten. Sudbury-Valley-Absolventen haben gelernt, Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen und sich den Herausforderungen einer sich immer schneller verändernden Welt zu stellen. Viele Schüler, die zuvor traditionelle Schulen besucht hatten, galten dort als Problemschüler. An der Sudbury Valley School haben sie die Freude am Lernen wiedergewonnen und sind zufriedene und erfolgreiche Erwachsene geworden.

## 3. Lernen

### 3.1. Unsere Sicht auf das Lernen

*„Schulische Bildung heute ist geprägt von der Unbestimmtheit der zukünftigen Anforderungen an die Heranwachsenden. Deshalb ist eine Auffassung vom 'Lernen auf Vorrat' – in der Schule erwirbt man jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man als Erwachsene bzw. Erwachsener braucht – nicht zielführend. Die Qualität schulischen Lernens zeigt sich in der unmittelbaren praktischen Anwendbarkeit der Lernergebnisse sowie in der Fähigkeit und Bereitschaft, innerhalb und außerhalb der Schule zu lernen.“ (Pädagogische Begriffe zu den Rahmenlehrplänen Grundschule)<sup>8</sup>*

Eine der zentralen Aufgaben einer Schule besteht darin, Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen. Wir stellen im Folgenden vor, was wir unter „Lernen“ verstehen. Wir erörtern verschiedene Aspekte der Lernaktivität, des damit einhergehenden Erkenntnis- und Fähigkeitenzuwachses und der mit dem Lernen verfolgten individuellen Zielstellungen. Wir diskutieren gleichzeitig unsere Schlußfolgerungen für erfolgreiches Lernen. Aus Platzgründen werden wir uns dabei hauptsächlich auf rationale und emotionale Fähigkeiten beschränken und beispielsweise das Üben und Automatisieren von Bewegungsabläufen ausklammern.

Lernen ist eine Erweiterung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Lernen geschieht automatisch und meist unbewußt, immer dann, wenn Menschen etwas Neues erleben wie zum Beispiel:

- wenn man feststellt, daß man einen Sonnenbrand auch unter Wasser bekommen kann,
- wenn man die Erfahrung macht, daß ein Mitschüler Verabredungen nur selten einhält,
- wenn man einem anderen beim Kochen zusieht,
- sich in einem Baumarkt das Warenangebot anschaut,
- ein Fahrrad zu reparieren versucht,
- sich mit jemandem über dessen Hobby unterhält,
- eine Zeitung oder ein Buch liest,

---

<sup>8</sup> Berliner Landesinstitut für Schule und Medien / Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hsrg.): Rahmenlehrplänen Grundschule – Pädagogische Begriffe, [http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/paedagogische\\_Begriffe.pdf](http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/paedagogische_Begriffe.pdf) (Stand: 07.02.2005), S. 5

- ein neues Computerprogramm ausprobiert,
- einen Begriff im Lexikon nachschlägt,
- eine fremde Gegend erkundet oder
- eine Veranstaltung organisiert.

Lernen ist ein aktiver Prozeß, eine Handlung des Lernenden, die auch unabhängig von Unterrichtssituationen stattfindet. Demnach ist zwischen Lernen und Unterrichtetwerden zu unterscheiden.

### **3.1.1. Emotionale Aspekte des Lernens**

Einer der wichtigsten Aspekte unseres Alltags wird seit mehreren hundert Jahren, seit dem Einzug des Rationalismus in Wissenschaft und Pädagogik, immer wieder völlig unterschätzt: Unsere Emotion<sup>9</sup>. Erst in den letzten Jahren deutet sich eine Korrektur dieser Verzerrung an. Die physiologischen Schaltkreise welche Emotionen verarbeiten, werden zunehmend besser verstanden. Gleichzeitig wird deutlich, daß praktisch unser gesamtes Nervensystem von Schaltstellen welche elektrische und chemische emotionale Informationen verarbeiten, durchzogen ist. Der emotionale Zustand hat dabei dramatische Auswirkungen auf die kognitive Hirnaktivität. Im limbischen System illustriert ein anatomischer Zusammenhang die Rolle der Emotionen für das Lernen besonders deutlich: Der Hippokampus, nach dem gegenwärtigen Wissensstand hauptverantwortlich für die Auswahl des in explorativen Phasen gesammelten Wissens und seiner Übertragung vom Kurzzeitgedächtnis in längerfristige Gedächtnisformen geht an seinem Ende direkt in die Amygdala (Mandelkern) über, einen Nervenknotten der als Hauptverarbeitungsstelle für emotionale Signale angesehen wird.

Die Rolle der Emotionen geht aber wohl noch weit über die Beeinflussung und Bewertung des Verstandes hinaus. Ein namhafter Physiologe, Antonio Damasio, erachtet sie als grundlegendes Element für unser bewußtes Erleben. Er argumentiert, Descartes Aussage „Ich denke, also bin ich.“ müsse in „Ich fühle, also bin ich.“ abgeändert werden.<sup>10</sup>

Auch in der Sozialforschung erobert die Emotion gerade mit großer Kraft verlorenes Terrain zurück. Es wird deutlich, daß es neben den rationalen Fähigkeiten ein weites Spektrum emotionaler Fähigkeiten gibt, die für das Leben des Einzelnen größte Bedeutung haben. Daniel Goleman, ein ebenfalls renommierter Psychologe, prägte dafür den Begriff „Emotionale Intelligenz“. Er zeigt anhand von Langzeitstudien über den Lebenserfolg von Schul-, bzw. Universitätsabsolventen, daß verstandesorientierte Fähigkeitsmaße wie Punktzahlen in fachlichen Tests, Noten sowie Intelligenzquotienten entgegen der allgemeinen

---

<sup>9</sup> Namhafte experimentelle Psychologen erkannten in den 70er Jahren, daß sie das Gebiet der Emotionen in ihrer experimentellen Forschung weitgehend vernachlässigt hatten.

<sup>10</sup> Damasio, Anonio R.: Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, DTV, München 1997

Annahme nur mäßige Auswirkungen auf den späteren Erfolg in der Arbeit und im persönlichen Leben haben. Weitaus stärker wirken schon in der Kindheit erworbene Fähigkeiten wie die, mit Frustrationen fertig zu werden, seine Emotionen zu zügeln, sich selbst und andere zu kennen und mit anderen gut auszukommen<sup>11</sup>.

Diese Erkenntnisse sollten natürlich Auswirkungen haben auf die Art, wie wir unsere Kinder aufwachsen lassen. Wollen wir, daß sie später glücklich sind und erfolgreich im Beruf, müssen wir ihnen Gelegenheit geben, sich die wichtigsten Kompetenzen gründlich anzueignen. Goleman zitiert in diesem Zusammenhang einen anderen Harvard-Psychologen, Howard Gardner, u.a. Experte für Intelligenztests:

*„Es ist an der Zeit, unsere Vorstellung über das Spektrum der Talente zu erweitern. Das Wichtigste, was Erziehung zur Entwicklung eines Kindes beitragen kann, ist, ihm zu einem Bereich zu verhelfen, in dem seine Talente ihm am besten zustatten kommen, wo es zufrieden und kompetent sein wird. Das haben wir völlig aus den Augen verloren. Wir unterwerfen jeden einer Erziehung, bei der man sich, wenn man erfolgreich ist, am besten zum Professor eignet. Und dabei bewerten wir jeden danach, ob er diesem kleinkarierten Erfolgsmaßstab genügt. Wir sollten weniger Zeit darauf verwenden, die Kinder nach ihren Leistungen einzustufen, und ihnen statt dessen helfen, ihre natürlichen Kompetenzen und Gaben zu erkennen und diese zu pflegen. Es gibt Hunderte und Aberhunderte von Wegen zum Erfolg und viele, viele verschiedene Fähigkeiten, mit denen man ihn erreicht.“<sup>12</sup>*

Läßt man Kinder ihre eigenen Wege gehen, so fällt schnell auf, daß sie mit großem Eifer gerade an der Vervollkommnung der für sie später so wesentlichen emotionalen und sozialen Fähigkeiten arbeiten und dabei herauszufinden versuchen, was ihnen liegt und was nicht. Die in traditionellen Schulen allgegenwärtigen Schwierigkeiten, Ruhe und Disziplin aufrechtzuerhalten, können vor diesem Hintergrund wie ein tragischer Versuch wirken, die Kinder von dem für sie zunächst Wichtigsten, dem emotionalen Austausch mit anderen, abzuhalten, um ihnen zunächst – subjektiv möglicherweise zweitrangige – rationale Erkenntnisse zu vermitteln.

In einer Sudbury-Schule wird davon ausgegangen, daß Kinder in der Lage sind, die für sie jeweils wichtigsten Entwicklungsschritte, seien sie eher rationaler oder emotionaler Art, entsprechend ihrem Alter und Entwicklungsstand selbst auszuwählen.

---

<sup>11</sup> Goleman, Daniel: EQ. Emotionale Intelligenz. Carl Hanser Verlag, München/Wien 1996

<sup>12</sup> Gardner, Howard, in: Goleman, Daniel: EQ. Emotionale Intelligenz, S. 58.

### **3.1.2. Auswahl bedeutsamer Informationen**

Enorme Mengen von Informationen strömen pausenlos auf uns ein. Sie alle zu verarbeiten ist nicht möglich. Es würde zu lange dauern und zur Handlungsunfähigkeit führen. Nur einen kleinen Teil dessen, was unsere Sinne registrieren, nehmen wir bewußt wahr. Und nur einen kleinen Teil davon bewahren wir länger als ein paar Sekunden auf. Beispielsweise erinnert man sich nicht an all die Autokennzeichen, die man auf dem Weg zur Schule oder Arbeit sieht. Was wir uns mit Hilfe unseres Langzeitgedächtnisses merken, hat verschiedene Filter passiert, quasi eine Prüfung seiner Bedeutsamkeit bestanden. Diese Prüfung passiert weitgehend unbewußt, ist stark emotional gefärbt (siehe vorangegangener Abschnitt) und von Mensch zu Mensch verschieden.

Informationen sind bedeutsam, wenn man bereits großes Interesse oder Fragen zum Thema hat, den Lehrenden sympathisch findet, einen das Gelernte unmittelbar betrifft oder man es vielleicht sofort praktisch anwenden kann.

Von Bedeutung und damit einprägsam sind aber auch Entdeckungen, die man macht, z.B. wenn sich etwas anders verhält als erwartet. Ebenso kann eine Sache bedeutend werden, wenn sie einen neugierig macht und neue Fragen aufwirft, an deren Beantwortung man interessiert ist. Des weiteren sind Dinge bedeutend, die als unmittelbare Gefahr oder Bedrohung wahrgenommen werden.

Für das Lernen ist also das Interesse des Lernenden zentral.

### **3.1.3. Lernen als Modellbauen**

Lernen bedeutet, daß man sich in einem unaufhörlichen Prozeß ein Modell von der Welt oder von einem bestimmten Sachverhalt konstruiert und dieses immer wieder anhand der Erfahrungen, die man macht, überprüft.

Der Gehirnforscher Gerhard Roth schreibt dazu: *„Der Kern einer neurobiologisch-konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie besteht in der Einsicht, daß Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden muß. Lernen ist also ein aktiver Prozeß der Bedeutungserzeugung. Dieser Prozeß wird durch Faktoren gesteuert, die überwiegend unbewußt wirken und deshalb nur schwer beeinflussbar sind. [...] Ein guter Lehrer kann den Lernerfolg nicht direkt erzwingen, sondern günstigenfalls die Rahmenbedingungen schaffen, unter denen Lernen erfolgreich abläuft.“*<sup>13</sup>

Die Vorstellung vom Lernen als individuellem Konstruktionsprozeß impliziert, daß Lernen nicht einem vorgegebenen Ablaufplan folgt und nicht von außen gezielt hervorgerufen werden kann. Es ist daher eigentlich nicht sinnvoll, einem Menschen vorzuschreiben, in welcher Reihenfolge und in welchem Zeitrahmen er bestimmte Informationen

---

<sup>13</sup> Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, Juli/August 2004

aufnehmen soll. Welche Informationen sich gerade sinnvoll in sein bestehendes Modell integrieren lassen, weiß nur der Lernende selbst, weil andere sein Modell nicht kennen. Deshalb wirkt ein Curriculum wie ein einengendes Korsett, das den Lernenden von der Wahrnehmung zahlreicher Lernmöglichkeiten abhält und ihm nicht ermöglicht, seiner Neugier zu folgen und den Fragen nachzugehen, die sich ihm gerade stellen.

Für eine detailliertere wissenschaftliche Darstellung des Konzepts der „mental Modelle“ verweisen wir auf den Anhang.

### **3.1.4. Lernmotivation**

Das Konzept des Modellbauens erklärt des weiteren, warum erfolgreiches Lernen eine Motivation des Lernenden erfordert: Es genügt nicht, eine neue Information zur Kenntnis genommen zu haben und sie irgendwo im Gehirn abzulegen. Um mit ihr etwas anfangen zu können, muß man sie mit bisherigen Erkenntnissen in Verbindung setzen. Man muß sie in seine bisherigen Modelle einordnen und dabei ggf. seine bisherigen Vorstellungen über einen Sachverhalt revidieren. Das geht nicht ohne eigenes Nachdenken, kann anstrengend sein und erfordert zumindest bei komplexeren Sachverhalten eine gewisse Zeit und Konzentration. Diese Mühe macht sich nur, wer einen Grund dazu sieht, d.h. wer eine Motivation dazu verspürt.

Man unterscheidet zwei Arten von Motivation: die intrinsische und die extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation wird in der Motivationsforschung wie folgt definiert:

*Charakteristik von Verhaltensweisen, die ohne erkennbaren Bezug auf äußere Anlässe oder Konsequenzen, sozusagen um ihrer selbst willen, ablaufen. Typische Beispiele sind das sogenannte Funktionsspiel des Kindes oder eine sich selbst gestellte Aufgabe zu einem guten, den eigenen Ansprüchen entsprechenden Abschluß zu bringen, ohne daß dabei erwartete Anerkennungen oder Belohnungen eine entscheidende Rolle spielen. Gegenteil: extrinsisch.<sup>14</sup>*

Extrinsische Motivation ist dementsprechend eine von außen induzierte Motivation, bei der die Erwartung von Anerkennung oder Belohnung beziehungsweise die Vermeidung von Bestrafung wesentliche Triebfeder ist.

Bei extrinsischer Motivation liegt das Hauptaugenmerk des Lernenden auf den Anreizen, nicht auf dem Lernen selbst. Daher tut er nur so viel wie nötig, um die in Aussicht gestellte Belohnung zu erhalten bzw. den drohenden Nachteil abzuwenden. Sobald der äußere Anreiz wegfällt, stellt der Lernende seine Bemühungen ein, da es über diesen äußeren Anreiz hinaus keinen Anlaß mehr gibt, weiterzulernen.

---

<sup>14</sup> Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie, 24. Auflage, München 2002, S. 248

Darüber hinaus verdrängt die extrinsische die intrinsische Motivation<sup>15</sup>, wie folgende Anekdote verdeutlicht:

*Ein Mann fühlte sich durch den Lärm von Kindern gestört, die jeden Nachmittag vor seinem Fenster spielten. Seine Frau hatte sie gebeten aufzuhören – ohne Erfolg. Also schmiedete er einen Plan. Eines Tages ging er nach draußen und sagte den Kindern: „Ich liebe die Geräusche eurer Freude an euren Spielen. Jeden Tag, an dem ihr kommt und in meinem Hof spielt, gebe ich euch fünf Dollar.“ Ein paar Wochen lang gab er den Kindern also die fünf Dollar. Dann aber teilte er ihnen mit: „Es tut mir leid, aber ich kann es mir nicht mehr leisten, euch zu bezahlen.“ Daraufhin hörten die Kinder ganz auf, vor seinem Haus zu spielen.<sup>16</sup>*

Nicht nur Belohnung, sondern auch Druck und Zwang wirken sich negativ auf den Lernprozeß aus. So schreibt der Hirnforscher Manfred Spitzer, Leiter der Psychiatrischen Universitätsklinik in Ulm, in DIE ZEIT:

*„In einer eigenen Untersuchung konnten wir zeigen, dass der emotionale Zustand, in dem neutrale Fakten gelernt werden, darüber entscheidet, in welchen Bereichen des Gehirns diese gespeichert werden. Lernt man zum Beispiel Wörter in positivem emotionalem Kontext, werden sie im Hippocampus gespeichert, bei negativen Emotionen dagegen im Mandelkern. [...]*

*Der Hippocampus bewirkt das langfristige Speichern von Informationen in der Gehirnrinde. Die Funktion des Mandelkerns ist es hingegen, bei Abruf von assoziativ in ihm gespeichertem Material den Körper und den Geist auf Kampf und Flucht vorzubereiten. Wird der Mandelkern aktiv, steigen Puls und Blutdruck, und die Muskeln spannen sich an: Wir haben Angst und sind auf Kampf oder Flucht vorbereitet, eine in Anbetracht von Gefahr sinnvolle Reaktion. Die Auswirkungen betreffen jedoch nicht nur den Körper, sondern auch den Geist. Kommt der Löwe von links, läuft man nach rechts. Wer in dieser Situation lange fackelt und kreative Problemlösungsstrategien entwirft, lebt nicht lange. Angst produziert daher einen kognitiven Stil, der das rasche Ausführen einfacher gelernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert. Dies war vor 100000 Jahren sinnvoll, führt heute jedoch zu Problemen, wenn mit Angst und Druck gelernt wird. Nicht dass dann nichts hängen bliebe. Das Problem ist vielmehr, dass beim Abruf eben die Angst mit abgerufen wird.*

*Daraus folgt: Landet gelerntes Material im Mandelkern, ist eines genau nicht möglich: der kreative Umgang mit diesem Material. Wenn wir aber wollen, dass unsere Kinder und Jugendlichen in der*

---

<sup>15</sup> Vgl. Deci, E. L.: Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1971, Vol. 18, No. 1, S.105-115. sowie Lepper M. R. / Greene D. / Nisbett R. E.: Undermining childrens intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1973, Vol. 28, No. 1, S.129-137

<sup>16</sup> <http://www.sudval.org/archives/dsm2/0353.html> (Stand: 24.02.2005)

*Schule für das Leben lernen, dann muss eines stimmen: die emotionale Atmosphäre beim Lernen. Wir wissen damit nicht nur, dass Lernen bei guter Laune am besten funktioniert, sondern sogar, warum Lernen nur bei guter Laune erfolgen sollte. Nur dann nämlich kann das Gelernte später zum kreativen Problemlösen überhaupt verwendet werden!*<sup>17</sup>

Wolf Singer, Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung in Frankfurt am Main, äußert sich ähnlich: *„Die Kinder werden aufgezwungene Angebote nicht annehmen, unnütze Zeit mit Abwehr verbringen, und es schwer haben, das für sie Wichtige herauszufiltern.“*<sup>18</sup>

Wir setzen daher auf intrinsische Motivation, auf Neugier und die natürliche Freude am Lernen, die insbesondere jüngere Kinder in so großem Maße haben.

*„Wenn Du ein Schiff bauen willst, verteile nicht Aufgaben an Menschen, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem endlosen Meer.“ (Antoine de Saint Exupéry)*

Ähnlich verhält es sich mit dem Lernen.

*„In den allermeisten Fällen wird es ... genügen, darauf zu vertrauen, daß die jungen Gehirne selbst am besten wissen, was sie in verschiedenen Entwicklungsphasen benötigen und dank ihrer eigenen Bewertungssysteme kritisch beurteilen und auswählen können. Kinder sind in aller Regel genügend neugierig und wißbegierig, um sich das zu holen, was sie brauchen.“ (Wolf Singer)*<sup>19</sup>

Wer etwas aus intrinsischer Motivation lernt, braucht nur einen Bruchteil der Zeit, den extrinsisch motivierte Menschen dafür aufwenden. Aus eigenem Antrieb erforscht man einen Sachverhalt ausdauernd und tiefgründig, soweit wie das Interesse reicht. Dabei ist man hochkonzentriert, leistet harte Arbeit und verspürt dabei zugleich ein Glücksgefühl. Der Erfolg motiviert einen weiter, treibt einen zu immer größeren Leistungen.

Der renommierte Psychologie-Professor und Erforscher des Glücksgefühls Mihaly Csikszentmihalyi von der University of Chicago hat dieses Phänomen in mehreren Büchern ausführlich beschrieben. Er nennt es "flow" und faßt es so zusammen: *“Being completely involved in an activity for its own sake. The ego falls away. Time flies. Every action, movement, and thought follows inevitably from the previous one, like playing jazz. Your whole being is involved, and you're using your skills to the utmost.”*<sup>20 21</sup> Genau das beobachtet man an Kindern, die über ihre Zeit selbst entscheiden dürfen.

---

<sup>17</sup> Spitzer, Manfred: Medizin für die Pädagogik, in: DIE ZEIT, Nr.39, 18.09.2003, <http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik> (Stand: 18.02.2005)

<sup>18</sup> Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt/Main 2002, <http://www.goethe.de/kug/buw/fut/thm/de37814.htm> (18.02.2005)

<sup>19</sup> Singer, Wolf: Beobachter im Gehirn

<sup>20</sup> „Du bist ganz und gar mit einer Handlung um ihrer Selbst willen beschäftigt. Das Ego spielt keine Rolle mehr. Die Zeit vergeht wie im Fluge. Jede Handlung, jede Bewegung und jeder Gedanke folgt wie

Folgt man einem Interesse so intensiv wie im Zitat beschrieben, stößt man aufgrund des ansteigenden Perfektionsgrades auf völlig andere Themen, die dann im Vorübergehen mitbearbeitet und erlernt werden.

Dieser beeindruckende Effekt gilt in besonderem Maße für Kinder. Deshalb brauchen sie eine Atmosphäre des Vertrauens und der Geduld. Sie werden früher oder später Dinge finden, die sie begeistern, und sie werden beginnen, sich intensiv mit ihnen zu beschäftigen.

So schreibt Wolf Singer: *„Da bislang nur wenig experimentelle Daten darüber vorliegen, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt, ist wohl die beste Strategie, sorgfältig zu beobachten, wonach die Kinder fragen. Ich hatte ausgeführt, daß das Gehirn bei der Organisation seiner Entwicklung die Initiative hat und sich die jeweils benötigte Information selbst sucht. Es sollte demnach ausreichen und wäre wohl auch die optimale Strategie, sorgfältig darauf zu achten, wofür sich das Kind jeweils interessiert, wonach es verlangt, und wodurch es glücklich wird.“*<sup>22</sup>

Die für erfolgreiches und langanhaltendes Lernen so wichtige intrinsische Motivation kann man niemandem verordnen; sie gedeiht, wenn Kinder ungezwungen ihren Interessen nachgehen können. Sie lernen und erleben mehr, als man je für sie im Voraus hätte einplanen können. Das Initiieren von gezielten Lernprozessen sollte deshalb ganz dem Kind überlassen bleiben.

Lernen aus eigener Motivation, ohne Druck oder Zwang und auch ohne Lehrplan demonstrieren z.B. Kinder, die ihre Muttersprache lernen. Wer käme auf die Idee, Kinder zum Sprechen-Lernen in eine Schulklasse zu setzen?

Kinder sind neugierig. Sie lernen Laufen, Sprechen und viele andere Fertigkeiten, ohne daß man sie dazu erst überreden müßte. Sie wollen die Welt, die sie umgibt, begreifen. Junge Menschen, die in Freiheit aufwachsen, wollen im Leben zurecht kommen. Sie lernen deshalb nicht nur die Dinge, die sie interessieren, sondern lassen sich auch auf unangenehme Aktivitäten ein, wenn sie anders ihre Interessen nicht weiterverfolgen können oder einem Ziel nicht näher kommen, beispielsweise dem gewünschten Beruf oder Studienplatz.

In einer reichhaltigen Umgebung und durch den Kontakt zu anderen Kindern kommen Kinder auch ohne einen vorgeschriebenen Lehrplan mit einem breiten Spektrum des Wissens in Berührung. Was genau sie lernen, ist im Einzelnen nicht vorhersehbar und deshalb durch andere auch nicht sinnvoll planbar – aber es ist insgesamt sehr effektiv.

Eine häufig geäußerte Sorge lautet: *Wenn Kinder und Jugendliche die Freiheit haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen, bleibt dann nicht*

---

von selbst aus dem vorhergehenden, wie beim Jazz-Spielen. Jeder Teil von dir ist darin vertieft, du machst von deinen Fähigkeiten bis aufs Äußerste Gebrauch.“

<sup>21</sup> Csikszentmihalyi, Mihaly, in: Geirland, John: Go with the Flow. In: Wired Magazine, Ausgabe September 1996, [http://hotwired.wired.com/collections/web\\_development/4.09\\_csik\\_pr.html](http://hotwired.wired.com/collections/web_development/4.09_csik_pr.html) (Stand: 24.02.2005)

<sup>22</sup> Singer, Wolf: Beobachter im Gehirn

*das Fach- und Faktenwissen auf der Strecke?* Albert Einstein gab dazu zu bedenken: „Der Wert der höheren Schulbildung liegt nicht in dem Erlernen von vielen Tatsachen, sondern in der Übung im Denken, die man durch Lehrbücher nie erlernen kann.“<sup>23</sup> Als er einmal gefragt wurde, wie groß die Lichtgeschwindigkeit sei, antwortete er: *"I don't bother memorizing what I can easily look up!"*<sup>24 25</sup>

Einstein hatte es allerdings noch relativ schwer, weil das Auffinden von Informationen verhältnismäßig aufwendig war. Heute ist man nicht mehr darauf angewiesen, so viel wie möglich vorsorglich auswendig zu lernen. Insbesondere durch die Nutzung des Internets kann man unkompliziert auf ein riesiges Reservoir an Informationen zugreifen.

Die Priorität in einer Sudbury-Schule liegt daher weniger auf der Vermittlung von Fachwissen als auf der Schaffung einer schulischen Umgebung, die eigenständiges Lernen, Kreativität und Problemlösekompetenz optimal fördert.

### **3.1.5. Problemlösen**

Die Fähigkeit, Probleme zu lösen wird immer wichtiger, da zu lösende Probleme naturgemäß in neuartigen Situationen auftreten und die Welt sich immer schneller verändert. Früher unterschied sich die Zukunft nicht sehr von der Vergangenheit, weil große Veränderungen selten waren. In der heutigen Welt sind die in der Vergangenheit erfolgreichen Lösungen immer weniger geeignet für die Herausforderungen der Zukunft.

Unter einem Problem versteht man eine Situation, in der von einem (unbefriedigenden) Anfangszustand ausgehend ein erwünschter Zielzustand erreicht werden soll, der mit dem verfügbaren Wissen jedoch nicht unmittelbar erreicht werden kann. Darin unterscheidet sich ein Problem auch von einer Aufgabe, denn für die Bewältigung einer Aufgabe sind bereits Methoden bekannt. Mit anderen Worten: Beim Lösen von Problemen weiß man nicht, wie man vorgehen muß bzw. ob ein bestimmtes Vorgehen erfolgreich sein wird.

Um ein Problem zu lösen, muß man Informationen beschaffen, Neues lernen, Zusammenhänge begreifen und Hypothesen aufstellen. Aus den bisherigen Erfahrungen und Vorstellungen (also aus den bisher erstellten Modellen) ergeben sich Erwartungen an das Verhalten dieser Welt. Beim Problemlösen geht es nun darum, Modelle zu erschaffen, in denen die eigene Handlungsstrategie das Problem erfolgreich zu lösen verspricht. Man weiß, was das Modell können soll; man kennt das Ziel, aber sucht noch nach dem zielführenden Weg. Praktische Erprobungen stehen dazu häufig nicht als Strategie zur Verfügung. Deshalb muß man mit Hilfe des Verstandes gedanklich experimentieren und das

---

<sup>23</sup> Einstein, Albert, zit. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Wissenschaft im Dialog: Einsteinjahr 2005, <http://www.einsteinjahr.de/index.php?id=68> (Stand: 24.02.2005)

<sup>24</sup> „Ich kümmere mich nicht darum, Dinge auswendig zu lernen, die ich mühelos nachschlagen kann.“

<sup>25</sup> Einstein, Albert, zit. in: Mintz, Jerry: Sustainable Education, in: GreenMoney Journal, <http://www.greenmoneyjournal.com/article.mpl?newsletterid=21&articleid=195> (Stand: 24.02.2005)

Modell auf seine Stimmigkeit mit anderen Modellen hin untersuchen. Dies ist am erfolgreichsten, wenn man mit Modellen arbeitet, die wirklich die eigenen sind, d.h. mit Modellen, die man nicht unreflektiert von anderen übernommen hat. Zum Problemlösen braucht man Kreativität und Fantasie.

Beim Versuch, ein Problem zu lösen, merkt man oft, daß man über bestimmte dafür notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse noch nicht verfügt. Wenn einem die Lösung des Problems wichtig genug ist, wird man sich gezielt diese fehlenden Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen. Die Suche nach einer Lösung für ein Problem trägt auf diese Weise dazu bei, daß man seine Kompetenzen erweitert und sich mit Sachgebieten beschäftigt, für die man sonst kein unmittelbares Interesse aufgebracht hätte. Wenn bestimmte, elementare Kenntnisse oder Fähigkeiten für die Lösung unterschiedlicher Probleme wirklich wichtig sind, so wird man ihnen immer wieder begegnen und sie sich aneignen.

## **3.2. Unterschiedliche Formen zielgerichteten Lernens**

Traditionelle Schulen sehen vor, daß Schüler hauptsächlich in Unterrichtssituationen lernen. Dies hat zu der verbreiteten Annahme geführt, daß Lernen vor allem eine Folge von Unterrichtetwerden ist. Die Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg vertritt hier eine andere Sichtweise. Wir unterscheiden drei Formen des Lernens: Das ausdauernde Lernen, das neugierige Sondieren und das Lernen durch Belehrung.

### **3.2.1. Selbständiges tiefgründiges und ausdauerndes Lernen**

Wenn Menschen begierig darauf sind, eine Sache zu lernen, vollbringen sie Höchstleistungen, um ihr Ziel zu erreichen. Sie können an nichts anderes mehr denken und wollen alles über ein Thema wissen oder eine Fähigkeit möglichst bis zur Perfektion entwickeln. Sie geben sich der Sache vollkommen hin, richten ihre ganze Aufmerksamkeit darauf, sind mit nichts anderem beschäftigt und vergessen die Welt um sich herum. Sie verzichten teilweise sogar aufs Essen oder Schlafen. Sie sind fest entschlossen, die Sache ganz zu meistern.

Sie sind Stunden, Tage oder Wochen lang mit einem Thema befaßt und lassen nicht locker, geben auch dann nicht auf, wenn es nicht sofort klappt, sondern versuchen es wieder und wieder, bis sie ihr selbstgestecktes Ziel erreichen. Sie können nicht einfach aufhören, bloß weil jemand anderes meint, sie haben genug davon getan.

Diese Ausdauer kann man z.B. beim autodidaktischen Erlernen eines Musikinstrumentes erleben. Der starke Wunsch, sein auserwähltes Instrument zu beherrschen, läßt den Lernenden den weiten Weg vom bloßen Geräuscherzeugen hin zum Wohlklang gehen. Dieser Weg besteht aus vielen Stationen des Probierens, Übens und Vervollkommnens. Immer wieder greift der Lernbegierige zum

Instrument und spielt über Mißklänge hinweg. So werden aus einzelnen Tönen Tonabfolgen und aus Tonabfolgen schließlich Melodien.

Wenn man sich für etwas brennend interessiert, will man sich direkt darauf stürzen und sich ein Buch schnappen, einen kompetenten Gesprächspartner suchen oder was auch immer dem Tatendrang angemessen ist. Man will nicht Monate oder gar Jahre lang immer nur kleine Häppchen vorgesetzt bekommen. Wenn man einen spannenden Roman hat, der einen wirklich fesselt, will man ihn auch sofort lesen – und nicht etwa jede Woche drei Seiten vorgelesen bekommen. Um ein Ziel unablässig verfolgen zu können, braucht man ununterbrochene Zeit und Konzentration.

Die mit solch tiefgründiger Beschäftigung verbundene Hartnäckigkeit, Ausdauer und Konzentration offenbart eine hohe Leistungsbereitschaft bei Interessengebieten, die für einen persönlich von Bedeutung sind.

Die Erfahrung der Sudbury-Schulen zeigt, daß sich junge Menschen in einer konsequent freien Lernumgebung nicht nur für Sachen entscheiden, an denen sie Spaß haben oder die ihnen leicht fallen. Sie sind sich ihrer Schwächen bewußt, und arbeiten hart an deren Überwindung: Sie entscheiden sich oft nicht für den Weg des geringsten Widerstands, sondern tun vielfach Dinge, die ihnen schwerfallen. Sie wollen ihre Fähigkeiten auf die Probe stellen. Schwierigkeiten sehen sie als Herausforderungen, die sie bewältigen wollen. Es verschafft eine tiefe Befriedigung, sich ein anspruchsvolles Ziel zu stecken und es dann tatsächlich auch zu erreichen.

### **3.2.2. Neugieriges Sondieren**

Eine ganz andere Form des Lernens ist das „neugierige Sondieren“. Es besteht aus einer oberflächlichen Annäherung an die Umgebung oder ein konkretes Thema. Das neugierige Sondieren ist etwas schnelles und spontanes und wird durch ein Ereignis ausgelöst. Man stößt zufällig auf etwas, und man möchte mehr darüber wissen. Vielleicht stellt man eine Frage und denkt eine Weile darüber nach. Der größte Teil dieses neugierigen Sondierens führt zu keinen weiteren Nachforschungen. Die aufgeschnappten Informationen werden einfach Teil eines großen Reservoirs an Wissen. Daß das neugierige Sondieren oberflächlich ist, stellt keinen Mangel dar. Im Gegenteil, es ist das Wesen dieser Form des Lernens. Es soll weit gestreut sein, weil man so mit vielen verschiedenen Dingen bekanntgemacht wird.

Der kurzlebige Charakter des neugierigen Sondierens unterscheidet auch diese Lernform von der des eher auf Kontinuität angelegten Unterrichts. Eltern und Lehrer sollten nicht der Versuchung erliegen, einem Kind, das kurzfristig und oberflächlich Interesse an einem Thema zeigt, einen „dazu passenden“ Kurs oder Unterricht nahezulegen. Dazu noch einmal Wolf Singer: *„Es ist weniger günstig, über die gestellten Fragen hinaus zu versuchen, mit einer Art Nürnberger Trichter so viel wie möglich ins Gehirn hineinzufüllen. Oft ist das sehr kontraproduktiv. Die Überfrachtung des Systems stört es bei der wichtigen Arbeit, die*

*Informationen aus der Umwelt zu ziehen, die es unbedingt braucht.*<sup>26</sup> Schüler zu einer Vertiefung zu drängen könnten bewirken, daß das Kind künftig seine Neugier versteckt, weil es vermeiden will, eine beiläufige Frage mit einem langen Vortrag beantwortet zu bekommen. Die Lernform des neugierigen Sondierens würde dann nur noch eingeschränkt bzw. in unbeobachteten Momenten stattfinden.

### **3.2.3. Lernen durch Belehrung**

Unterricht im Sinne einer Schulstunde bzw. eines Kurses gehört zur dritten Kategorie: Lerninhalte werden dabei im gelungensten Fall spannend und unterhaltsam dargeboten.

In traditionellen Schulen interessieren sich nicht alle Schüler gleichermaßen für den Schulstoff. Deshalb wird der Unterrichtsstoff mitunter leicht verdaulich aufbereitet, die inhaltlichen Informationen werden etwas beiseite gedrängt und eine Menge Unterhaltungselemente hinzugefügt: Es heißt „Unterricht soll Spaß machen“. Und tatsächlich gelingt es so, daß auch weniger interessierte Schüler dem Unterricht über einen längeren Zeitraum Aufmerksamkeit schenken.

Unterhaltung ist an sich nichts Negatives und sie kann durchaus Wissen vermitteln, etwa im Falle einer Quizshow, eines Reisemagazins oder einer Koch-Sendung. Wir bezweifeln jedoch, daß dies tatsächlich eine effiziente Art ist, etwas zu lernen; denn Lernen ist dabei nicht mehr der Hauptzweck, sondern nur noch ein Nebenprodukt von Unterhaltung. Gemessen an den anderen Lernformen bleibt der Lernende dabei vergleichsweise passiv.

Allerdings läßt sich Unterricht auch ohne nennenswerten Unterhaltungscharakter durchführen. Er setzt dann jedoch voraus, daß die Schüler sich dafür interessieren. Aber auch dann richtet sich ein solches Unterrichts-Programm immer an ein größeres Publikum. Die Schüler haben jeweils unterschiedliche Vorkenntnisse und innerhalb eines Themengebietes unterschiedliche Interessenschwerpunkte bzw. bevorzugen unterschiedliche Materialien und Präsentationsmethoden. Außerdem kann sich der einzelne nicht aussuchen, an welchem Tag und zu welcher Uhrzeit, an welchem Ort, in welcher Ausführlichkeit und in welchen Abständen der Unterricht stattfindet. Daher kann es passieren, daß nur wenige Leute an exakt diesem Programm interessiert sind.

Unterricht legt Informationen in einer strukturierten Form dar. Allerdings tun dies z.B. auch Bücher, aus denen man sich deutlich flexibler bedienen kann – denn ein Kurs läuft einfach linear ab, wie eine Fernsehsendung, und wenn jemand zeitweilig unkonzentriert oder aus irgendeinem Grund nicht anwesend ist, verpaßt er etwas und verliert leicht den Anschluß.

---

<sup>26</sup> Singer, W. und Reisch, L.: In der Bildung gilt: Je früher, desto besser, in: Psychologie Heute, Ausgabe Dezember 1999

Gerade jene, die an einem Thema sehr stark interessiert sind, werden sich aber angesichts dieser Nachteile von Unterricht lieber sofort und ohne Umwege auf ein Thema stürzen. Unterricht ist einfach nicht die geeignete Form für sehr intensives Lernen.

Allerdings ist tiefgründiges und intensives Lernen nicht immer das Ziel. Auch unter Bedingungen selbstbestimmten Lernens gibt es Situationen, in denen ein Schüler an einem bestimmten Thema, z.B. Mathematik, nur mäßig interessiert ist, aber doch einen gewissen Überblick bekommen möchte. In diesem Fall ist Unterricht durchaus eine gute Lösung – gerade weil der Schüler als Belehrter wenig Aufwand hat, nicht allzu viel eigene Überlegungen, Zeit und Kraft investieren muß.

Außerdem gibt es Fälle, in denen der Lernende durchaus sehr stark an einem Thema interessiert ist und sich am liebsten sofort darauf stürzen würde, aber keine geeigneten Materialien findet, um sich etwas selbst beizubringen, so daß ein Kurs die beste gerade vorhandene Möglichkeit ist.

Diese Ausführungen deuten bereits darauf hin: Unterricht wird an unserer Schule keine herausgehobene Rolle spielen. Wir sehen es nicht als Aufgabe der Mitarbeiter an, die Schüler zu unterhalten.

Unterricht ist jedoch eine Möglichkeit, die den Schülern zur Verfügung steht. Um von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen, müssen die Schüler selbst die Initiative ergreifen. Ein oder mehrere an der Durchführung eines bestimmten Unterrichts interessierte Schüler müssen einen Mitarbeiter aufsuchen und mit ihm die Abhaltung eines Kurses vereinbaren. Dabei verabreden sie, wann, wie oft und wie lange sie sich treffen und was genau Inhalt des Kurses sein soll.

### **3.3 Absichtsloses Lernen**

Die folgenden Ausführungen zu den Themen Spielen und Konversation dienen vor allem dazu, das Verständnis von Bildung zu erweitern und die Handlungen von Kindern in freier Umgebung nicht nur als legitim, sondern auch als wertvoll und für ihre Bildung nützlich anzuerkennen.

#### **3.3.1. Spielen**

Die Kindheit ist die Zeit, in der Menschen am meisten und schnellsten lernen. Junge Kinder meistern neue Dinge und passen sich an neue Umgebungen in einem Maße an, wie es im späteren Leben nicht mehr erreicht wird. Wenn Spielen die Hauptbeschäftigung von Kindern ist und sie gleichzeitig in diesem Lebensabschnitt am intensivsten lernen, ist es naheliegend anzunehmen, daß Kinder beim Spielen eine Menge lernen. Das Spielen steht dem Lernen nicht im Weg – es befördert das Lernen.

Die Bedeutung des Spielens für das Lernen wird oft unterschätzt. Mit „Spielen“ sind an dieser Stelle nicht solche Situationen gemeint, in denen Kinder in von Pädagogen erdachte Spiele verwickelt werden sollen, welche dann der Vermittlung klassischen Schulwissens dienen. Gemeint ist vielmehr eine freiwillige Aktivität mit unvorhersehbarem Ablauf und daher offenem Ausgang, der aber durch das Treffen eigener Entscheidungen gesteuert wird und meist mit ungezwungener Fantasie verbunden ist. Vor allem zeichnet sich Spielen auch durch den Spaß aus, den der Spielende dabei hat – sonst wäre es bei Kindern nicht so beliebt.

Kinder, die die Möglichkeit dazu haben, verbringen viel Zeit mit Spielen. Menschen, die eine traditionelle Vorstellung von Lernen und Schule haben, beunruhigt das Spielen meist. Dabei hat das Spielen eine erhebliche bildende Wirkung. Es fördert nicht nur die Entwicklung wichtiger motorischer, emotionaler und sozialer Fähigkeiten sondern auch die für das Problemlösen bedeutsame Kreativität und Fantasie. Letztendlich ist Spielen eine Übung im Problemlösen.

Spielen ist außerdem Modellbauen in Aktion. Im Spiel kann man Dinge praktisch auszuprobieren, die man bisher nur in Gedanken simuliert oder über die man bisher nur vage Vermutungen hatte. So kann man überprüfen, ob die eigenen Modelle stimmig sind, und sie ggf. verbessern.

Spielen ist durch ein großes Maß an Kreativität gekennzeichnet. Durch Spielen erzeugen Menschen kreative Ergebnisse. Im Spiel kann man neue Situationen ausprobieren und sich mit ihnen vertraut machen, und Lösungen für sie erschaffen. Kreative Menschen müssen mit Ideen „spielen“. Freies Spielen ist auch eng mit Neugier und damit mit Forschen und Experimentieren verbunden. Wenn man mit einer Sache herumspielt, erforscht man sie.

Viele Leute machen sich jedoch Sorgen, daß Kinder, die den ganzen Tag spielen dürfen, später als Erwachsene Schwierigkeiten haben werden, mit der Realität zurechtzukommen. Wie hängen also Spiel und Fantasie mit der Realität zusammen?

Beim Bauen, Überarbeiten und Rekonstruieren von Modellen der Realität, testet man ständig neue Konstrukte und neue Wege, Informationen zu verarbeiten. Fantasie ist nicht mehr und nicht weniger als die Erschaffung von Konstrukten alternativer Szenarien. Sie werden bewußt als Alternativen zu den gegenwärtig vom Erschaffer verwendeten Modellen erfunden; also sind sie für ihn „Fantasien“ statt Realitäten. Sie müssen natürlich in sich stimmige Modelle sein. Fantasie ist das Werkzeug, das Menschen benutzen, um die „Was-wäre-wenn“-s der Realität zu entwerfen, und sie soweit durchzuspielen, wie sie mögen.

In der Kunst, vor allem beim Schreiben, wird diese Funktion der Fantasie weitgehend anerkannt. Jedoch auch neue technologische Lösungen werden in Anflügen von Fantasie geboren, in denen sich ein oder mehrere Forscher von den vorherrschenden Modellen weit entfernen.

Man kann sehen, wie Kinder in ihrem Spiel die Fantasie genau so nutzen wie Erwachsene. Kinder können sehr gut zwischen den "fantasievollen" Modellen, die sie erschaffen, und den Modellen der Realität unterscheiden. Sie sind sich dessen bewußt, daß die Raumstationen, die sie bauen, oder die Tiere, zu denen sie werden, oder die Gesellschaften, die sie erfinden, sich von den Eigenschaften der Realität, mit der sie gegenwärtig arbeiten, unterscheiden. Genaugenommen ist der Unterschied das Spannende. Spiel ist keine Flucht vor der Realität, sondern eine Gelegenheit, alternative Realitätsmodelle bzw. eine Welt mit alternativen Parametern auszuprobieren.

Eines der auffälligsten Merkmale des Spielens von Kindern ist die Ausdauer, mit der sie eine enorme Zahl an Konsequenzen ihrer Spielmodelle durchzuverfolgen und tiefgründig zu erforschen bereit sind. Dieses Weiterverfolgen ist außerordentlich wichtig für die Effektivität des kreativen Prozesses und wird von kreativen Erwachsenen dringend benötigt. Der beste Weg, Kindern zu helfen, zu Erwachsenen heranzuwachsen, die in der Lage sind, ihre Energie konzentriert auf die Erarbeitung neuer Modelle zu verwenden, ist, nicht einzugreifen, wenn Kinder ihre Modelle im Spiel erarbeiten. Fantasie ist das Werkzeug, mit dem neue Alternativen erschaffen, verstanden, getestet und letztendlich, entweder ganz oder in Teilen, benutzt werden.

Spielen ist immer durch klare Regeln gekennzeichnet, die zwar Änderungen unterworfen sein können und je nach Art des Spiels sehr unterschiedlich viele Vorgaben machen, aber von den Spielern strikt durchgesetzt werden, solange das Spiel andauert; wer sich nicht an die Regeln hält, gilt als Spielverderber. Bei jedem Spiel wird zuallererst geklärt, nach welchen Regeln es verläuft. Spielen umfaßt zwei Dinge: Das Aufstellen der Hypothese (bzw. der Regeln) und die Erarbeitung von Handlungen innerhalb dieses Rahmens, die die Regeln bis zu ihrem äußersten ausreizen. Beide Aspekte sind entscheidend für die Freude am Spiel und für seine Bedeutung als – letztendlich – Modellbau-Handlung. Die Regeln eines Spiels genau einzuhalten, erfordert zu lernen, wie man gut innerhalb der Vorgaben zurechtkommt; wie man innerhalb eines engen Rahmens kreativ ist und Probleme löst.

Spielen ist in diesem Sinne eine ziemlich disziplinierte Angelegenheit, wobei die Disziplin aus dem Inneren der Spieler kommt. Besonders deutlich zeigt sich das an Spielen, bei denen die Regeln von anderen vorbestimmt sind: Video- und Computerspielen, Teamsport, etc. In all solchen Fällen ist die Hauptattraktion am Spielen die Herausforderung, die Leistung zu perfektionieren, d.h. die Effektivität der Handlungen innerhalb des Geltungsbereiches der angenommenen Regeln zu maximieren. Den Spielern geht es bei solchen Spielen um nicht weniger als die Entschlossenheit, innerhalb der durch die vereinbarten Modelle geschaffenen Realität erfolgreich zu sein und immer besser zu werden.

Spielen kann durchaus ziemlich anstrengend sein, aber weil es Spaß macht, beschweren die Beteiligten sich nicht darüber. Spielen fördert die Fähigkeit, sich ganz auf eine Sache zu konzentrieren. Und diese

Fähigkeit können geübte Spieler dann auch auf andere Tätigkeiten übertragen, die sie sich womöglich nicht selbst aussuchen konnten.

### **3.3.2. Konversation**

Ähnlich wie das Spielen wird auch Konversation oft zu wenig als bildend wahrgenommen. Dabei ist Konversation eine der Haupttätigkeiten von Kindern und bei Jugendlichen sogar die wichtigste. Konversation ist ein verbaler Austausch zwischen zwei oder mehr Menschen. Die üblichste Form ist mündlich, aber auch Briefwechsel und Kommunikation per e-Mail zählen dazu. Konversation basiert auf dem Austausch von Worten. Sie dient hauptsächlich dazu, Informationen zu erlangen, andere Menschen zu verstehen und auf sie einzuwirken.

Um eine wirkliche Vorstellung davon zu erhalten, was verbale Konversation ist, müssen wir verstehen, was Wörter sind, was Sprache ist.

Der Mensch kann nicht nur Modelle erstellen, er hat auch die Fähigkeit, Symbole für seine Gedanken zu erschaffen. Ein Wort ist ein separates sprachliches Gebilde, eine Kurzschrift, die Menschen immer wieder benutzen, um Modelle aufzustellen und zu entwickeln.

Ein Wort ist ein Symbol, das zwar sprachlich ein separates Gebilde ist, sich jedoch auf eine ziemlich große Gruppe von Gedanken bezieht. Jeder Mensch entwickelt seine eigene persönliche Vorstellung davon, was ein Wort bedeutet, was z.B. unter "Liebe" oder unter einem "Stuhl" zu verstehen ist. Das beinhaltet Überlegungen wie: "Was sind die entscheidenden Eigenschaften, die ein Objekt zu einem Stuhl machen? Und in welchem Maße darf das Objekt von dem 'idealen Stuhl' abweichen, damit es noch als Stuhl bezeichnet werden kann?" Worte sind allerdings nicht nur mit einem Netz von Erfahrungen und Gedanken verbunden, sondern Worte sind auch mit einander verbunden, was beispielweise bei Wort-Assoziations-Übungen deutlich wird.

Das Wort-Symbol ist für den Menschen in zweifacher Hinsicht ein entscheidender Vorteil: Worte ermöglichen es einem, die eigenen Gedanken auf eine effiziente Art zu ordnen. Worte fassen eine große Menge von Erfahrungen und Beziehungen durch ein Symbol zusammen. Dadurch ermöglichen Wort-Symbole es einem, sehr komplexe Erfahrungen und Gedanken auf solch eine Weise miteinander in Beziehung zu setzen, daß sie dann verarbeitet und gebraucht werden können. Das ist auch der Zweck von Konversationen mit sich selbst. Wenn man mit sich selbst spricht oder mit Worten denkt, findet dieses Verarbeiten statt; Vorstellungen werden neu gemischt; man versucht, sein Denken neu zu ordnen, indem man Worte hin und her schiebt und an andere Stellen setzt.

Der zweite Vorteil von Worten ist noch viel größer als die Fähigkeit, die eigenen Gedanken zu organisieren: Worte ermöglichen einem Menschen, Verbindungen zu den Modellen anderer Menschen

herzustellen. Man kann dadurch auf die Erfahrungen und Vorstellungen anderer zugreifen und somit die eigene Fähigkeit, die Welt zu verstehen, immens ausweiten.

Vertreter des Radikalen Konstruktivismus behaupten, daß alles subjektiv und allein der Empfänger einer Nachricht dafür verantwortlich sei, was er verstehe und ob er sich durch ihren Inhalt beispielsweise verletzt fühlt. Schließlich könne er die Botschaft auch anders auffassen und anders reagieren. Diese Behauptung illustriert die Herausforderungen die in einer Konversation immer wieder auftauchen. Wenn Kommunikation irgend einen Sinn haben soll, muß sich der Sender einer Nachricht so ausdrücken, daß der Empfänger sie auch versteht. Wie aber kann man auf die Vorstellungswelt einer anderen Person zugreifen, wenn man Worte benutzt, die für die andere Person vielleicht etwas ganz anderes bedeuten? Wie kann man überhaupt erreichen, daß das selbe Wort für zwei verschiedene Menschen das selbe bedeutet? Indem man merkt, in welchen Zusammenhängen die anderen Leute es verwenden. Herauszufinden, was andere mit Begriffen und Formulierungen meinen, ist eines der Ziele verbaler Kommunikation. Die Objektivität muß offenbar mit jedem Gesprächspartner (mitunter auch in jeder neuen Situation) neu erarbeitet werden. Es dauert lange und ist mühsam, aber wenn es gelingt, ist es eine überwältigende Leistung.

Deshalb ist Konversation so wichtig – und nimmt so viel Zeit in Anspruch. Jeder kennt wohl stundenlange Gespräche. Die dahinter stehende Frage ist auch: Wie kann ich die Welt mit einem größeren Blickwinkel sehen, mit meinen und mit den Augen anderer Menschen? Es gibt wohl kein großartigeres Werkzeug für Erfolg im Leben. Wer Konversation beherrscht, wer die Fähigkeit beherrscht, sich in die Vorstellungswelt anderer Leute einzuklinken, ist am besten ausgestattet, um sich hinaus in eine sich schnell verändernde Welt zu begeben und sich jederzeit in das jeweilige Geschehen einzuschalten.

Konversation war schon in der Antike als Beschäftigung hoch anerkannt. Die griechischen Akademien waren Orte, an denen die Menschen umhergingen und redeten. Die Gelehrten in Aristoteles' Schule der Philosophie wurden als „Leute, die umhergehen“ bezeichnet. Und während sie spazierten und redeten, entwickelten sie großartige Konzepte.

Das berühmteste Physik-Institut des 20. Jahrhunderts, das Niels-Bohr-Institut in Dänemark, steht dem in nichts nach. Niels Bohr, der die Quantentheorie des Atoms erschuf, versammelte in seinem Institut die größten Physiker seiner Zeit und verbrachte mit ihnen Zeit. Sie taten das, was man bei Jugendlichen häufig als „rumhängen“ bezeichnet. Sie wanderten, gingen Segeln, schwammen, und vor allem redeten sie. Sie sprachen über Physik, über Theorien, Philosophie, etc. Was all diese größeren und kleineren Physiker taten, war, sich in den anderen hineinzudenken.

Erwachsene sind manchmal beunruhigt, daß die Kinder nicht genug über funktionale Dinge reden, über Algebra beispielsweise. Für das

spätere Leben reicht jedoch die Fähigkeit, Algebra zu können, nicht an die Fähigkeit heran, herausfinden, was in der sich unter unseren Augen verändernden Welt passiert, und zu erfassen, was andere darüber denken. Wenn jemand diese wichtige soziale Fähigkeit hat und dann irgendwann mal Algebra braucht, ist er geübt genug, letztere schnell zu erlernen (siehe Praxisbeispiele).

Freie Kommunikation ist eine der Stärken einer freien Bildungsumgebung. Wenn man Menschen in Freiheit läßt, dann kommunizieren sie, dann reden sie den ganzen Tag – und schulen dabei ihren Verstand.

## 3.4. Weitere Aspekte des Lernens

### 3.4.1. Altersmischung

*„Wegen unterschiedlicher Anlagen und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist kaum damit zu rechnen, daß Kinder gleichen Alters gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben. Dies stellt das fast ausschließlich altersorientierte Klassensystem in Frage ...“  
(Wolf Singer)<sup>27</sup>*

Im realen Leben haben Menschen ganz verschiedenen Alters und ganz verschiedener Erfahrung miteinander zu tun, ohne daß das etwas Besonderes wäre. Auch in der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg werden die Schüler nicht nach dem Alter getrennt. Es gibt keine Klassenstufen.

In einer Bildungsumgebung, in der jeder selbst bestimmt, womit er seine Zeit verbringt, treffen zwangsläufig Menschen unterschiedlichen Alters aufeinander, weil das Interesse an einem bestimmten Thema nicht bei allen im selben Alter auftaucht.

So können Schüler verschiedenen Alters voneinander lernen. Oft ist es für sie leichter, von Schülern zu lernen, die ihnen zwar auf dem konkreten Gebiet ein ganzes Stück voraus sind, aber in anderen Gebieten mit den gleichen Schwierigkeiten wie sie selbst zu kämpfen haben. Erwachsene sind gerade den jüngeren Kindern häufig schon so weit voraus, daß sie schon gar nicht mehr dieselbe Sprache sprechen.

Gleichzeitig profitiert auch der erfahrene Schüler, indem er beim Erklären eines Sachverhalts herausfindet, inwieweit er ihn selbst schon verstanden hat. Denn um jemandem etwas erklären zu können, muß er zunächst selbst ein klares Bild davon haben.

Den größten Teil der Zeit verbringen die Kinder und Jugendlichen mit Menschen, die nur ein oder zwei Jahre jünger oder älter sind, und einen kleineren – aber nicht unbedeutenden – Teil mit Leuten, die deutlich

---

<sup>27</sup> Singer, Wolf: Beobachter im Gehirn

jünger oder älter sind. Altersmischung beschleunigt die persönliche Entwicklung erheblich.

### **3.4.2. Selbsteinschätzung der Schüler**

Wir denken, daß jegliche vom Schüler nicht ausdrücklich erwünschte Bewertung des Lernens der Freude am Lernen schadet und die Leistungsbereitschaft eher senkt.

Bewertung ist eine Form der extrinsischen Motivation. Sie verschiebt das eigentliche Interesse an der Sache auf die Bewertung selbst. Eine Tätigkeit wird dann nicht mehr um ihrer selbst willen durchgeführt, sondern vor allem, um eine gute Bewertung zu bekommen bzw. eine schlechte zu vermeiden. Eine Folge dieser Motivationsverschiebung ist, daß die Tätigkeit nicht mehr fortgesetzt wird, sobald die Bewertung eingestellt wird. Mit anderen Worten: Die extrinsische Motivation schadet einer vorhandenen intrinsischen Motivation (siehe Lepper / Greene / Nisbett und Deci).

Der Lernerfolg ist bei extrinsischer Motivation geringer als bei intrinsischer. Bei extrinsischer Motivation tut der Lernende nur soviel wie nötig ist, um die in Aussicht gestellte Belohnung zu erhalten, und bleibt dadurch unter seinem Leistungspotential.

Wenn sich jemand selbst das Ziel steckt, etwas Bestimmtes zu lernen oder eine bestimmte Sache zu erledigen, kann er nur selbst entscheiden, wann er mit dem Geleisteten zufrieden ist. Und solange er noch nicht zufrieden ist, will er weiter daran arbeiten.

Die Schüler legen bei ihren selbstgewählten Aktivitäten meist sehr strenge Maßstäbe an ihre eigene Arbeit an. Mittelmäßigkeit stellt sie nicht zufrieden. Sie wollen wirklich gut in dem sein, was sie tun.

Die Schüler brauchen niemanden, der ihnen sagt, was sie noch nicht können. Sie merken selbst, wann sie eine Sache beherrschen und bei welchen Dingen sie noch Schwierigkeiten haben.

Wenn jemand meint, sich überhaupt nicht einschätzen zu können und an der Meinung anderer zu beispielsweise seinen Singkünsten oder einem selbstverfaßten Text interessiert ist, kann er sie natürlich um eine Einschätzung bitten. Ihm ist dabei aber bewußt, daß solche Einschätzungen subjektiv sind und er sich die Maßstäbe der anderen Person nicht zu eigen machen muß. So läuft das im alltäglichen Leben, und so ist es auch in einer Sudbury-Schule.

So sehr einem manchmal an dem Urteil anderer gelegen ist, so wenig ist man daran interessiert, ungefragt bewertet zu werden. Man empfindet das meist als ungerechtfertigte Einmischung.

Schüler zu bewerten, obwohl sie nicht danach gefragt haben, würde das Verhältnis von Schülern und Mitarbeitern belasten, weil der Bewertende festlegt, welchen Maßstäben der Schüler zu genügen hat. Wenn eine auf

Beobachtung der Schüler durch die Mitarbeiter basierende Bewertung aussagekräftig sein soll, müssten dazu möglichst sämtliche Handlungen der Schüler verfolgt werden. Dies würde eine Kontrolle der Schüler voraussetzen, die wir als nicht wünschenswert erachten. Wer sich gezielt beobachtet fühlt, handelt weniger spontan und nicht mehr unbeschwert. Statt sich durch andere bewerten zu lassen, setzt jeder Schüler in einer Sudbury-Schule seine eigenen Standards.

*„Nicht alles was man zählen kann, zählt auch und nicht alles was zählt, kann man zählen.“ (Albert Einstein)<sup>28</sup>*

Die Qualitäten, die aus unserer Sicht die entscheidenden sind – Verantwortung, Eigeninitiative, Selbstvertrauen, Kreativität usw. –, kann man nicht sinnvoll bewerten, weil es dafür keinen brauchbaren Bewertungsmaßstab gibt und wohl auch nicht geben kann. Man kann sie nicht messen.

Überprüfbar wären allenfalls die klassischen Schulleistungen. Diese zu bewerten, würde den Schülern jedoch den Eindruck vermitteln, daß die klassischen akademischen Leistungen wichtiger wären als die sozialen Kompetenzen. Dies entspricht nicht unserer Überzeugung.

In einer Sudbury-Schule gibt es keinen Grund, die Schüler zu bewerten. Die Schüler müssen nicht künstlich zum Lernen motiviert werden und es besteht auch kein Interesse daran, sie mittels Zensuren unter Kontrolle zu halten.

Es ist auch für die Eltern der Schüler nicht entscheidend, mittels Bewertungen darüber auf dem Laufenden gehalten zu werden, was ihre Kinder tun. Die Eltern sind durch das informiert, was die Schüler ihnen freiwillig berichten.

Kinder sollen lernen können, sich auf ihre eigene Einschätzung zu verlassen. Dies geht am besten, wenn sie dabei nicht immer wieder durch Bewertungen anderer Personen davon abgelenkt werden.

### **3.4.3. Kontinuierliche Neuorientierung**

Wenn wir davon ausgehen, daß Lernen nicht einem linearen Fertigungsprozeß am Fließband entspricht – bei dem alles in einer festgelegten Reihenfolge stattfindet und zum richtigen Zeitpunkt fertig sein muß –, hat das zur Folge, daß es nie zu spät ist, die Dinge zu lernen, die in staatlichen Schulen auf dem Lehrplan stehen. Wenn ein Kind nicht mit sechs Jahren anfängt, sich mit Mathematik zu befassen, heißt das nicht, daß es damit die Chance vertan hat, mit zwölf Jahren mit physikalischen Gleichungen zu arbeiten. Es kann anfangen, sich

---

<sup>28</sup> Einstein, Albert, zit. in: Discimus. Zitate und Aphorismen seit Seneca, <http://www.discimus.de/index.php?p=thema&tid=99> (Stand: 24.02.2005)

mit einem Thema zu beschäftigen, wann immer es will. Und wenn es aus eigenem Interesse lernt, wird es zielstrebig daran arbeiten, bis es sein Ziel erreicht hat. Für Dinge, die im staatlichen Rahmenplan über Jahre verteilt sind, wird es nur wenige Wochen brauchen. So kompliziert sind die Inhalte nämlich gar nicht.

Die Schüler müssen ihr Lernen nicht über Jahre im Voraus planen. Deshalb ist es auch für einen Fünfjährigen keine Überforderung, selbst zu entscheiden, womit er seine Zeit verbringt. Niemand muß ganz am Anfang seiner Schullaufbahn wissen, was er mal alles lernen will. Die Schüler können sich nach und nach orientieren und jederzeit neu beurteilen, welche Dinge ihnen wichtig sind. Sie nehmen aufmerksam Notiz davon, womit andere Schüler gleichen oder höheren Alters sich beschäftigen. Sie sind sich also auch dessen bewußt, womit sie sich noch nicht gut auskennen. Und wenn dieses Wissen oder diese Fähigkeiten für sie von Bedeutung sind, werden sie sich auch darum kümmern.

Diese kontinuierliche Neuorientierung ist auch tatsächlich notwendig, weil es bei den immer schneller werdenden gesellschaftlichen Veränderungen immer weniger möglich ist, langfristig für die Zukunft zu planen.

Deshalb ist es auch so wichtig, die Lernfreude zu erhalten und ihr nicht durch fremdbestimmte Lehrpläne entgegenzuwirken. Jeder muß selbst herausfinden, welche Dinge ihm wichtig sind und was er im Leben erreichen will.

#### **3.4.4. Langeweile**

Vor allem wenn ein Schüler aus einer Bildungsumgebung, in der ihm immer gesagt wurde, was er lernen soll, in eine Umgebung kommt, in der er selbst verantwortlich ist, kann es sein, daß er sich bald zu langweilen beginnt. Weil niemand sich gern dauerhaft langweilt, wird er sich neu orientieren müssen und sich fragen, was er im Leben wirklich will. Auf diese Weise findet er eigene Interessen. Dies geschieht jedoch nur, wenn der Schüler selbst dafür verantwortlich ist, seine ihm unerträgliche Langeweile zu überwinden (oder mit ihr zu leben) und nicht sofort ein Lehrer kommt und unterhaltsame Aktivitäten anbietet. Unentschlossen herumirrende Schüler brauchen Zeit, nicht „Rettung“. Der beste Weg aus der Langeweile heraus ist, sie zu durchschreiten. So schreibt auch Manfred Spitzer: *„(Wir) müssen ... die Kinder gar nicht motivieren. Motivation entsteht von allein, wenn man nichts tut. Wir dürfen die Kinder nicht andauernd berieseln.“*<sup>29</sup>

#### **3.4.5. Eigenverantwortung des Schülers für sein Lernen**

Einige Menschen, die ihre Schulzeit an Alternativschulen verbracht haben, werfen später ihren Eltern und Lehrern vor, diese hätten sie

---

<sup>29</sup> Spitzer, Manfred: Vortrag in Herrenberg, Kreiszeitung 4/2003, [http://www.freunde-sgh.de/aktuell/spitzer\\_kreiszeitung\\_120403.pdf](http://www.freunde-sgh.de/aktuell/spitzer_kreiszeitung_120403.pdf) (Stand: 18.02.2005)

nicht genug zum Lernen angehalten, hätten nicht genug Druck ausgeübt.

Jene Menschen dachten während ihrer Schulzeit offenbar, die Lehrer werden schon eingreifen, wenn sie nicht genug lernen, so daß sie sich keine Gedanken zu machen brauchten. Als sie mit ihrem Bildungsstand dann nicht zufrieden waren, beschwerten sie sich bei den vermeintlich Verantwortlichen. Deshalb ist es wichtig zu klären, wer wofür die Verantwortung trägt.

Schülern der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg wird mit der Zeit bewußt, daß sie selbst verantwortlich dafür sind, was sie lernen und was nicht. Wenn sie später mit ihrer Bildung unzufrieden sind, werden sie die Schuld nicht auf andere schieben.

An einer Sudbury-Schule werden günstige Bedingungen für das Lernen geschaffen. Aber die Schule kann den Schülern ihre Verantwortung für das Lernen nicht abnehmen. Es ist allein Aufgabe der Schüler, Lernsituationen zu initiieren und sich selbst Ziele für ihr Leben und ihr Lernen zu stecken.

Kinder müssen lernen, sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen. Das können sie am besten anhand von selbst ausgesuchten Herausforderungen.

Die Schule schreibt den Schülern nicht vor, was sie wann wie zu lernen haben. Sie enthält sich der Bewertung dessen, womit die Schüler ihre Zeit verbringen. Die Schule versucht, Kinder nicht durch die vorgefaßten Meinungen der Erwachsenen in eine bestimmte Richtung zu drängen. Ein vorgefertigter Lehrplan würde dem eigenen Plan des Schülers in die Quere kommen.

Wenn nicht aus den traditionellen Schulhalten, woraus besteht der „Lehrplan“ unserer Schule denn dann?

Die zentralen Lernziele unserer Schule bestehen nicht in der Aneignung mühelos nachschlagbaren Wissens, sondern im Erlernen sozialer Verhaltensweisen, ausgezeichneter Kommunikationsfertigkeiten, kritischem Denken, Ausdauer, Verantwortungsbereitschaft, Selbständigkeit und Eigeninitiative. Wer über diese Eigenschaften verfügt, hat keine Schwierigkeiten, sich bei Bedarf neue Themengebiete zu erschließen, und ist bestens für das Leben in der post-industriellen Gesellschaft ausgerüstet.

Die Wege, diese Fertigkeiten zu erlernen, sind enorm vielfältig. Wie jeder Schüler diese Dinge lernt, ist seine Sache. Wir vertrauen dem Schüler, daß er diese Aufgabe bewältigt.

Genauso wie es die Lebensfreude beeinträchtigt, wenn man das eigene Leben nach dem Drehbuch eines anderen ausrichten muß, wird auch das Lernen zur Last, wenn es einem durch andere aufgestellten Lehrplan untergeordnet wird. An unserer Schule führt jeder Schüler selbst die Regie über sein Leben und sein Lernen. Er sieht, was andere Schüler tun, und bekommt mit, was die Anforderungen an ein

erfolgreiches Leben als Erwachsener sind. Jeder Schüler ist für seine Bildung selbst verantwortlich. Die Schule unterstützt die Schüler, aber sie mischt sich nicht ungefragt ein. Die Erfahrung der mehr als drei Jahrzehnte währenden Arbeit der Sudbury Valley School zeigt, daß das Vertrauen, das wir Schülern entgegenbringen, gerechtfertigt ist und zu außergewöhnlich guten Ergebnissen führt.

## 4. Struktur der Schule

### 4.1. Freiheit, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit

Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit – das sind große Worte. Als Organisationsprinzipien des Staates werden sie von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung in Deutschland anerkannt und für gut befunden. Dennoch sind diese Prinzipien für die meisten Menschen nicht Bestandteil ihres alltäglichen Leben. Was fehlt, ist eine freiheitlich-demokratische *Kultur*, in der alle Menschen einander als gleichwertig und gleichberechtigt anerkennen, in der sie Rücksicht auf die Freiheit anderer nehmen, Minderheiten achten, Machtansprüche hinterfragen und im Alltag gleichberechtigt über ihre gemeinsamen Angelegenheiten entscheiden – und das als selbstverständlich ansehen. Eine solche Kultur braucht eine hinreichend große Zahl von Menschen, die zu ihren Überzeugungen stehen, gesellschaftliches Engagement praktizieren, sich für Schwächere einsetzen und Zivilcourage zeigen

Seit dem Jahr 2002 läuft das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und Leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Darin heißt es gleich zu Beginn: *„Die Schule hat als einzige Institution die Chance, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und für die Demokratie zu gewinnen.“*<sup>30</sup> Das Programm soll v.a. *„durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben die Bereitschaft junger Menschen zur aktiven Mitwirkung an der Zivilgesellschaft fördern. Es ist auch eine Antwort auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen und auf die seit Jahren zunehmende Politik(er)-verdrossenheit und Politikdistanz.“*<sup>31</sup>

In Rahmen des *Europäischen Jahres der Demokratieerziehung* wurde eine *Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt* erarbeitet. Darin heißt es:

- „1. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft haben das Recht auf eine sichere und friedliche Schule. Es liegt in der Verantwortung jedes Einzelnen, dazu beizutragen, dass ein positives und anregendes Umfeld für das Lernen und die Entwicklung der Persönlichkeit geschaffen wird.*
- 2. Jede einzelne Person hat das Recht auf eine gleichwertige Behandlung und gegenseitigen Respekt, ungeachtet jeglicher persönlicher Unterschiede.*
- 3. Die Schulgemeinschaft stellt sicher, dass jeder sich seiner Rechte und Pflichten bewusst ist.*
- 4. Jede demokratische Schule hat ein demokratisch gewähltes Entscheidungsgremium, das sich aus Vertretern der Schülerschaft,*

---

<sup>30</sup> BLK Demokratie lernen & leben: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, <http://www.blk-demokratie.de/> (Stand: 07.02.2005)

<sup>31</sup> Ebd.

*der Lehrerschaft, der Eltern und, wo erforderlich, aus anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft zusammensetzt. Alle Mitglieder dieses Gremiums sind berechtigt, mit abzustimmen.*

*5. In einer demokratischen Schule werden Konflikte auf eine gewaltfreie und konstruktive Art und Weise in Zusammenarbeit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft gelöst. [...]*

*6. Jeder Fall von Gewalt wird sofort untersucht und bearbeitet. Ihm wird nachgegangen, unabhängig davon, ob Schüler oder irgend ein anderes Mitglied der Schulgemeinschaft darin verwickelt sind.<sup>32</sup>*

*[...]“*

Die Herausbildung eines Wertesystems bei Kindern und Jugendlichen wird erheblich durch die Umgebung beeinflusst, in der sie sich aufhalten. Einen großen Teil ihrer Zeit verbringen Kinder und Jugendliche in der Schule. Da uns die Freiheit des Einzelnen, demokratische Verfahrensweisen, Rechtsstaatlichkeit und die Gleichberechtigung aller Menschen als selbstverständliche Grundlage eines Gemeinwesens wichtig sind, sollten diese Werte für Kinder und Jugendliche im Alltag direkt erlebbar sein, was durch in dieser Weise arbeitende Schulen realisiert werden kann.

So heißt es im Berliner Rahmenlehrplan Grundschule für das Fach Politische Bildung:

*„Demokratie muss gelernt, gelebt und eingeübt werden. Ob Kinder Demokratie verstehen und ob sie Demokratie wichtig finden, hängt davon ab, wie selbstverständlich demokratische Überzeugungen und demokratisches Verhalten auch ihren Alltag in der Schule prägen. Demokratie darf den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Lerngegenstand erscheinen, sie müssen sie auch als Lebensform erfahren. Gerade diese letzte Forderung kann das Unterrichtsfach Politische Bildung allein nicht erfüllen. Es ist dabei auf alle Fächer und die Schule insgesamt angewiesen. Um Demokratie im schulischen Alltag erleben zu können, sind eine Schulkultur und ein Schulklima erforderlich, in denen sich möglichst viele und vielseitige Kommunikations-, Kooperations- und Beteiligungsstrukturen entwickeln können.“<sup>33</sup>*

Eine Schule sollte frei und demokratisch sein, weil sie die Schüler am besten auf das Leben in einer freien und demokratischen Gesellschaft vorbereitet und weil auch Kinder den vollen Respekt als Menschen verdienen. Kinder und Jugendliche sind Menschen, die eigenständig Entscheidungen treffen können und ernstgenommen werden wollen.

---

<sup>32</sup> Europarat: Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt

<sup>33</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Schule, Jugend, und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan Politische Bildung Grundschule, [http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/polit\\_bildung.pdf](http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/polit_bildung.pdf) (Stand: 07.02.2005)

Demokratie ist nach unserer Überzeugung eine sinnvolle Struktur, um das Zusammenleben von Menschen zu organisieren. Zum einen ist sie gerecht, weil sich jeder Einzelne einbringen kann und jede Stimme zählt. Damit ist sie Ausdruck der Gleichberechtigung aller Beteiligten. Zum anderen führt Demokratie auch zu besseren Ergebnissen als einsam gefällte Entscheidungen. Denn jeder eingebrachte Antrag muß sich der kritischen Prüfung durch die anderen Teilnehmer stellen. Jeder hat die Gelegenheit, seine Einwände vorzubringen und eigene Vorschläge zu unterbreiten. Wer mit den vorgeschlagenen Lösungen unzufrieden ist, kann versuchen, eine Mehrheit für einen Alternativentwurf zu gewinnen. Da die Entscheidungen stets von einer Mehrheit getragen werden, ist eine hohe Akzeptanz gesichert. Demokratische Mehrheitsentscheidungen fördern freiwillige Kooperation und ermöglichen friedlichen Dissens.

Dabei gibt es analog zu freiheitlichen Verfassungen übergeordnete Regeln, die dafür sorgen, daß die grundlegenden Freiheiten eines Jeden unangetastet bleiben.

Zur Demokratie gehört auch die Durchsetzung der getroffenen Beschlüsse. Um die Einhaltung demokratisch beschlossener Regeln durchzusetzen, bedarf es eines Justizwesens, welches rechtsstaatlichen Grundsätzen genügt.

Ein faires Rechtssystem, in dem niemand Willkür befürchten muß, schafft Vertrauen in die Rechtsordnung und schärft das Rechtsbewußtsein. Wenn Schüler sich mit Hilfe eines Rechtssystems gegen Übergriffe wehren und berechnete Ansprüche durchsetzen können, beugt das Gewalttätigkeiten vor und nützt den jeweils Schwächeren.

Eine demokratische Schule ist ein hervorragender Ort, um Toleranz zu lernen: Da jeder Schüler seinen eigenen Interessen nachgeht, existiert eine Vielfalt an Aktivitäten, Einstellungen und Ansichten. Jeder wird in seinem Denken, Handeln und Sein respektiert, solange er die Schulregeln einhält. Wer die Erfahrung macht, respektiert zu werden, respektiert auch andere.

Neben Demokratie und Rechtsstaatlichkeit ist die Freiheit des Einzelnen ein zentraler Bestandteil einer freiheitlich-demokratischen Schule. Die eigene Freiheit wird durch die Freiheit des anderen begrenzt, der sich auf die gleichen Rechte berufen kann. Auf welche Rechte man sich dabei berufen kann, ergibt sich aus den gemeinsam beschlossenen Schulregeln und den Grundprinzipien einer Sudbury-Schule.

Freiheit geht einher mit Verantwortung. Wenn man Verantwortung für Bereiche des eigenen Lebens trägt, dann kann diese Verantwortung nur gegenüber einem selbst bestehen. Das heißt, man muß sich für Folgen der eigenen Entscheidungen einerseits vor niemand anderem rechtfertigen, aber man kann andererseits für Fehlentscheidungen auch nicht andere verantwortlich machen. Betreffen Entscheidung hingegen die Gemeinschaft, ist der Einzelne auch gegenüber der Gemeinschaft verantwortlich und somit Rechenschaft schuldig. In jedem Fall bedeutet

Verantwortung, Dinge selbst in die Hand zu nehmen und Entscheidungen zu treffen. Dabei wird man mitunter Fehler machen, aus denen man jedoch auch lernt.

Von Niemandem kann erwartet werden, daß er die Verantwortung für etwas übernimmt, wenn er nicht auch die Freiheit erhält, Entscheidungen darüber zu treffen. Ohne Freiheit kann es keine Verantwortung geben.

Eine konsequent freie und demokratische Schule funktioniert so wie eine demokratische Gesellschaft idealerweise funktionieren sollte: Umfassende Handlungsfreiheit, gemeinsame Beschlußfassung nach demokratischen Grundsätzen, ein faires Rechtssystem, Verantwortung für das eigene Handeln. Damit trägt eine solche Schule in besonderem Maße dazu bei, eine demokratische Kultur hervorzubringen.

## **4.2. Strukturen einer Sudbury-Schule**

### **4.2.1. Die Schulversammlung**

Die Schulversammlung ist das beschlußfassende Gremium der Schule. Sie trifft sich mindestens ein Mal pro Woche und besteht aus allen Schülern und allen, die an der Schule als Mitarbeiter tätig sind. Entscheidungen werden durch Mehrheitsbeschluß gefällt. Jeder Schüler und jeder Mitarbeiter hat dabei eine Stimme.

Die Schulversammlung regelt alle Angelegenheiten der Schule. Dazu zählen die Regeln für das Zusammenleben in der Schule, das Aufstellen des Haushaltsentwurfs, die Entscheidung, welche Mitarbeiter künftig an der Schule tätig sein sollen, Beschlüsse über Neuanschaffungen, die gesamte Schule betreffende Unternehmungen und alles andere in der Kompetenz der Schule liegende. Die Schulversammlung kann einzelne Aufgaben und Befugnisse an einzelne Mitglieder oder kleine Gruppen delegieren, indem sie Zuständige benennt und Komitees und Corporations gründet.

Eine Sudbury-Schule ist alles andere als eine „Schule ohne Regeln“. Allerdings werden die Regeln von der Schulversammlung diskutiert und auf demokratische Weise beschlossen.

Entscheidungen, an denen sich jeder beteiligen kann, werden eher akzeptiert als einseitige Anordnungen. Selbst wenn nicht jeder Einzelne inhaltlich hinter allen Regeln steht, so respektiert er die Regeln wahrscheinlich dennoch, da sie durch ein faires und von allen anerkanntes Verfahren zustande gekommen sind.

Durch die Schulversammlung entwickeln Schüler jeden Alters ein ausgeprägtes Demokratie-Verständnis. Sie haben die Gelegenheit, Demokratie hautnah zu erfahren. Den Schülern wird bewußt, daß die Regeln, die ihr Zusammenleben regeln, nicht von einer höheren Macht stammen, sondern von ihnen selbst. Sie wissen, daß die Regeln veränderbar sind, und bekommen die Auswirkungen veränderter Regeln direkt zu spüren.

Auch wenn sich nicht immer alle an der Diskussion und Beschlußfassung beteiligen, so wissen sie doch, daß sie die Schulversammlung nutzen können, wenn sie eine Entscheidung in ihrem Sinne beeinflussen wollen. Die jüngeren Schüler werden sich vorrangig dann beteiligen, wenn sie eine ihnen persönlich wichtige Angelegenheit durchsetzen wollen, etwa die Anschaffung bestimmter Dinge, die Einrichtung einer Spielzimmer-Corporation oder eine bestimmte Schulregel.

Die Schulversammlung stellt eine gute Gelegenheit dar, zu lernen, vor Publikum zu sprechen und sich verständlich zu artikulieren. Sie praktiziert eine Diskussionskultur, in der man einander ausreden läßt und sich gegenseitig zuhört, in der jeder ermutigt wird, seine Meinung, Bedenken oder Vorschläge zu äußern – eine Diskussionskultur, in der man gemeinsam nach guten Lösungen sucht.

#### **4.2.2. Das Justizkomitee**

Das Justizkomitee ist jenes Gremium der Schule, das sich mit Regelverstößen befaßt. Dabei arbeitet es genau nach rechtsstaatlichen Grundsätzen.

Das Justizkomitee besteht aus mehreren Schülern und einem Mitarbeiter, die sich regelmäßig abwechseln. Die Schüler werden monatlich neu bestimmt. Um zu bestimmen, welche Schüler im nächsten Monat im Justizkomitee tätig sind, werden die Schüler nach ihrem Geburtsdatum aufgelistet. Diese Liste wird dann in so viele Abschnitte unterteilt wie es Schüler im Justizkomitee geben soll. Aus jeder dieser Altersgruppen wird per Los ein Schüler bestimmt, der dann verpflichtet ist, im folgenden Monat im Justizkomitee mitzuarbeiten. Außerdem werden von der Schulversammlung zwei Vorsitzende gewählt, die die Sitzungen des Justizkomitees leiten und die notwendige Verwaltungsarbeit erledigen. Wie oft sich das Justizkomitee trifft, hängt von der Anzahl der zu bearbeitenden Beschwerden ab.

Das Justizsystem wird grundsätzlich nur tätig, wenn ein Schüler oder Mitarbeiter schriftlich eine Beschwerde einreicht, daß eine Schulregel verletzt worden sei. Sofern die Beschwerde nicht völlig unbegründet erscheint, kann das Justizkomitee Ermittlungen zu Hintergründen der vorgeworfenen Tat aufnehmen, um eine Art Anklageschrift zu verfassen, welche die verletzten Schulregeln benennen muß. Liegt diese vor, kommt das Justizkomitee zu einer Sitzung zusammen. Der Beschuldigte und mögliche Zeugen werden vorgeladen. Räumt der Beschuldigte die ihm vorgeworfene Regelverletzung ein, bestimmen die Mitglieder des Justizkomitees das Strafmaß, das von einer Verwarnung über Wiedergutmachung, gemeinnützige Arbeit oder zeitweiligen Ausschluß von Teilen des Schulgebäudes bis zur Empfehlung des Schulausschlusses reichen kann. Bestreitet der Beschuldigte die Tatvorwürfe, findet eine Art Gerichtsverfahren statt, um die Schuldfrage zu klären. Dabei gilt jeder Beschuldigte als unschuldig, solange ihm nicht die Verletzung einer Schulregel nachgewiesen worden ist. Entscheidungen des Justizkomitees, die als ungerecht empfunden

werden, können angefochten werden und müssen dann in zweiter und letzter Instanz vor der Schulversammlung erneut diskutiert und abgestimmt werden. Vor dem Justizkomitee werden Schüler und Mitarbeiter gleichermaßen zur Verantwortung gezogen.

Zweck des Justizkomitees ist die Durchsetzung der demokratisch beschlossenen Regeln, darunter v.a. der Schutz der Rechte des Einzelnen. Mit dem Justizkomitee gibt die Schule den Schwächeren ein Instrument in die Hand, sich gegen Übergriffe zu wehren. Die auf den ersten Blick kompliziert und aufwendig erscheinende Struktur dient dem Anspruch an eine rechtsstaatliche Verfahrensweise und damit der Gerechtigkeit, die für diese Schule zentral ist.

Die Teilnahme am Justizkomitee ist für die Schüler die einzige Pflichtveranstaltung in der Schule. Zum einen ist jedes Schulmitglied verpflichtet vor dem Justizkomitee zu erscheinen, wenn es einer Regelverletzung beschuldigt oder als Zeuge geladen wird. Zum anderen ist aber auch jeder verpflichtet, an den Beratungen des Justizkomitees teilzunehmen, wenn er per Los dazu bestimmt wurde. Auf diese Weise findet sich niemand immer nur auf der Anklagebank wieder, sondern erlebt das Justizkomitee auch von der anderen Seite: als jemand, der selber über das Verhalten anderer urteilen und Strafen verhängen muß. Und dabei erfährt er, wie schwierig die Herstellung von Gerechtigkeit ist. Wir denken, daß diese gleichmäßige Aufteilung der Macht wichtig für die Akzeptanz des Justizsystems ist. Es verdeutlicht, daß die Macht nicht allein in den Händen der Erwachsenen liegt, sondern alle gleichberechtigt an ihr teilhaben.

Da jeder sich vor der Schulgemeinschaft verantworten muß, wenn er die Rechte und Freiheiten eines anderen verletzt oder einen anderen Beschluß der Schulversammlung nicht respektiert, wird jedem Schüler bewußt, daß er die Verantwortung für sein eigenes Handeln trägt.

Durch den Schutz der Rechte jedes Einzelnen wird die Schule zu einem Ort, an dem Toleranz unmittelbar erlebbar ist.

Da das Justizsystem jedem ermöglicht, gegen Übergriffe vorzugehen, kann Gewalt unter Schülern bereits im Ansatz verhindert werden. Die Schüler lernen, Konflikte gewaltfrei zu bewältigen.

### **4.2.3. Komitees und Zuständige**

Komitees und Zuständige sind gewissermaßen die Exekutive der Schuldemokratie (wobei das Justizkomitee jedoch, wie bereits beschrieben, eine Sonderstellung einnimmt). Dabei sind Zuständige Einzelpersonen, die von der Schulversammlung gewählt werden. Sie erledigen Aufgaben, die im Rahmen des Schulbetriebs regelmäßig anfallen. So kann es beispielsweise einen Computer-Zuständigen geben, oder einen für die Pflege des Schulgrundstücks. Sind für ein Aufgabengebiet mehrere Leute zuständig, handelt es sich um ein Komitee. Raumgestaltung und Öffentlichkeitsarbeit könnten auf diese Weise organisiert werden. Für welche Zwecke Zuständige und Komitees

benötigt werden, definiert die Schulversammlung. Sie sind ihr gegenüber verantwortlich.

Schulversammlung, Komitees und Zuständigenposten ermöglichen den Schülern, Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen.

#### **4.2.4. Corporations**

Mit der Bezeichnung Corporation lehnen wir uns an das Vorbild der Sudbury-Valley-Schule an. Corporations kann man sich als Arbeitsgemeinschaften vorstellen. Es handelt sich um kleine Gruppen, die organisiert über einen längeren Zeitraum einem gemeinsamen Interesse nachgehen wollen. Indem sie die Betätigungsmöglichkeiten der Schüler erweitern, bereichern sie das Bildungsangebot der Schule. Denkbar sind z.B. eine Ausflüge-und-Exkursionen-Corporation, eine Holzarbeiten-Corporation, eine Theater-Corporation oder eine Café-Corporation.

Corporations schaffen eine organisatorische Struktur für ihr Betätigungsfeld und verwalten die entsprechende Ausrüstung, halten sie in Ordnung und kümmern sich um Material, Reparaturen bzw. Neubeschaffungen.

Eingerichtet werden Corporations durch die Schulversammlung, ihr gegenüber sind sie auch verantwortlich. Von ihr erhalten sie Entscheidungsbefugnisse, um ihre Angelegenheiten eigenständig regeln zu können. Wer Mitglied einer Corporation werden will, muß aber nicht gewählt werden, sondern kann ihr einfach beitreten.

### **4.3. Rolle der Erwachsenen**

#### **4.3.1. Rolle der Mitarbeiter**

Die Rolle der Erwachsenen in der Schule beschränkt sich bei weitem nicht darauf, Lehrende im herkömmlichen Sinne zu sein. Sie sind vielmehr Ansprechpartner der Schüler für alle möglichen Probleme, kümmern sich aber auch um alles, was zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs erforderlich ist. So sind sie z.B. mit Verwaltungsfragen beschäftigt, beruhigen beunruhigte Eltern, usw. Da wir die an der Schule arbeitenden Erwachsenen nicht in erster Linie als Lehrer ansehen, bezeichnen wir sie als „Mitarbeiter“.

Die Mitarbeiter müssen sich mit der Idee der Schule identifizieren. Sie müssen sich in der Gegenwart von Kindern wohlfühlen. Sie akzeptieren, nicht über den Schülern zu stehen, sondern mit ihnen gleichberechtigt zu sein und womöglich von Schülern kritisiert zu werden. Vor allem vertrauen sie in die Fähigkeit der Schüler, selbst über ihre Aktivitäten an der Schule zu entscheiden.

Die Mitarbeiter sind für die Schüler da, wenn die Schüler es wollen. Sie sind zur Stelle, wenn Schüler ihre Unterstützung suchen: sie hören ihnen zu, beantworten ihre Fragen, erklären ihnen Dinge, unterstützen sie beim Auffinden von Informationen, geben bei Bedarf einen Unterrichtskurs und helfen ihnen, Ressourcen nutzbar zu machen. Die Mitarbeiter nehmen sich Zeit für die Schüler, für ihre Sorgen und Bedürfnisse. Sie sind für die Schüler jederzeit ansprechbar.

Sie drängen sich ihnen jedoch nicht auf. Sie dürfen auf keinen Fall Druck auf einen Schüler ausüben, Dinge zu tun oder zu lernen, für die er sich nicht entschieden hat. Die Schüler müssen den Mitarbeitern in dieser Hinsicht völlig vertrauen können. Auch Überredungsversuche und gezielte pädagogische Manipulationen oder Inszenierungen, auch wenn sie wohlmeinend sind, würden dieses Vertrauen untergraben. Situationen, in denen Lernen mit offenem oder subtilem Zwang verbunden wird, werden konsequent vermieden. Die Bereitschaft zum und die Freude am Lernen kann durch diese Zurückhaltung am besten dauerhaft erhalten werden bzw. wieder neu entstehen.

Die Schüler sehen die Mitarbeiter nicht als bedrohlich an, denn sie sind mit ihnen gleichberechtigt. Deshalb sind die Schüler sehr aufgeschlossen und bereit, von den Erfahrungen der Mitarbeiter zu lernen. Die Mitarbeiter sind also nicht nur Ansprechpartner für ein Fach, sondern stehen auch mit ihrem sonstigen Wissen und ihrer Erfahrung zur Verfügung.

Die Mitarbeiter stellen für die Kinder Rollenmodelle dar. Die Schüler nehmen sehr genau wahr, wie sich ein Mitarbeiter verhält. Mitarbeiter in einer Sudbury-Schule sind den Schülern gegenüber sehr offen und ehrlich und treten ihnen nicht mit (pädagogischen) Hintergedanken gegenüber. Sie sind bereit, ihr Wissen und ihre Erfahrung mit den Schülern zu teilen. Ein Mitarbeiter, der selbst leidenschaftlich seinen Interessen nachgeht, bereits viele interessante Dinge erlebt und womöglich schon in verschiedenen Berufen gearbeitet hat, ist auch für andere interessant.

Die Unterschiedlichkeit der einzelnen Mitarbeiter – mit ihren individuellen Interessenschwerpunkten, Verhaltensweisen, Werten, Lebensauffassungen, politischen Überzeugungen, Fähigkeiten und Schwächen – führt zu einer Vielfalt an Rollenmodellen, an denen sich die Schüler orientieren können. Sie sehen, wie sich verantwortliche erwachsene Menschen verhalten, mit welchen unterschiedlichen Lebenswegen sie Erfolg haben. Die Schüler müssen diese Vorstellungen nicht übernehmen, aber sie helfen ihnen herauszufinden, wie sie ihr eigenes Leben gestalten wollen – und auch, was sie im Leben vermeiden möchten. In der freien Umgebung einer Sudbury-Schule erleben die Schüler die Mitarbeiter als Menschen, nicht als Vertreter einer Institution.

Die Rolle der Mitarbeiter in der Schule lässt sich durch das Aufzählen einiger ihrer Funktionen genausowenig beschreiben wie die Rolle der Eltern in einer Familie.

Spannende und authentische Menschen sind für die Schule wertvoller als Lehrer, die kaum mehr als ein gutes Examen haben. Die formale Qualifikation ist für uns nicht entscheidend und allenfalls aus rechtlichen Gründen notwendig.

An den meisten Schulen werden Lehrer und sonstige Angestellte unabhängig vom Votum der Schülerschaft eingestellt; bei uns entscheidet jedes Jahr die Schulversammlung, wer als Mitarbeiter weiterbeschäftigt bzw. neu eingestellt wird. Da die Mitarbeiter für die Schüler da sein sollen, müssen diese auch entscheiden dürfen, mit welchen Erwachsenen sie es in der Schule zu tun haben möchten.

Die Wahl der Mitarbeiter verläuft wie folgt:

Wer beabsichtigt, im jeweils folgenden Schuljahr an der Schule zu arbeiten, muß dies bis zu einem bestimmten Datum der Schulversammlung mitteilen. Bewerber, die bislang keine Mitarbeiter der Schule sind, arbeiten dann einige Tage in der Schule mit. So haben zum einen den Schülern die Möglichkeit, sich eine Meinung zu bilden, zum anderen können die Bewerber für sich herausfinden, ob sie tatsächlich an dieser Schule tätig werden möchten.

Gegen Ende des laufenden Schuljahres finden eine oder mehrere Sitzungen der Schulversammlung statt, in denen darüber diskutiert wird, welche Fähigkeiten und Eigenschaften sich insgesamt unter den Mitarbeitern wiederfinden sollten und welche Bewerber diese Eigenschaften aufweisen.

Nun entscheiden die Schüler und Mitarbeiter des noch laufenden Schuljahres in geheimer schriftlicher Abstimmung über jeden einzelnen Mitarbeiter-Kandidaten, ob er grundsätzlich als Mitarbeiter an der Schule erwünscht ist. Diejenigen Kandidaten, die mehr Ja- als Nein-Stimmen erhalten haben, bilden dann den Mitarbeiterpool. Dabei kann es passieren, daß dieser Pool mehr Leute umfaßt als Stellen zu vergeben sind.

Daher wird im letzten Schritt mit den neugewählten Mitarbeitern ausgehandelt, wer wieviel Stunden pro Woche bzw. wer an welchen Wochentagen und zu welchen Zeiten in der Schule arbeitet.

#### **4.3.2. Rolle der Eltern**

Die Eltern sind eingeladen, dem Trägerverein der Schule (Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e.V.) beizutreten. Da dieser Verein endgültig über den von der Schulversammlung vorgelegten Haushaltsentwurf beschließt, können die Eltern auf diese Weise über die Höhe und die Verwendung des Schulgelds mitentscheiden.

Die Schule strebt einen regen Austausch und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern an. Ihr Vertrauen in ihre Kinder bildet das Fundament, auf das unsere Schule baut.

## 5. Lerngelegenheiten

Wir begreifen Lernen als eine Tätigkeit, die sich oftmals unvorhergesehen und in den unterschiedlichsten Situationen ereignet. In vielen Situationen ist den Schülern gar nicht bewußt, daß sie gerade etwas lernen. Das, was die Schüler lernen, folgt nicht den künstlichen Grenzen traditioneller Schulfächer und läßt sich durch Kategorien wie „Schulfächer“ auch nicht adäquat beschreiben. Das Lernen findet zum großen Teil in authentischen Lebenssituationen statt, also problemorientiert und situativ.

Die Angabe einer Stundentafel ist im Rahmen unseres Schulkonzepts aus mehreren Gründen wenig sinnvoll. Wenn ein Schüler sich für ein Thema wirklich interessiert, lernt er es wesentlich schneller. Die Bearbeitung entsprechender Rahmenplan-Inhalte ist dann in deutlich kürzerer Zeit möglich, womit die Benennung einer festen Stundenzahl wenig über den Umfang des Gelernten aussagt. In diesem Sinne äußert sich auch die Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg, wenn sie über die Unterrichtsverpflichtung von 265 Jahreswochenstunden von der 5. Jahrgangsstufe bis zum Abitur schreibt, daß *„ein Festhalten der KMK an quantitativen Vorgaben zu Durchlaufzeiten als höchst unzeitgemäß erschein(t). Es sollte vielmehr eine bundesweite Lösung gesucht werden, die dem Nachweis individuell erreichter Kompetenzen (hier: im Abitur) den Vorrang vor normiertem Zeitverbrauch einräumt.“*<sup>34</sup>

Durch den meist unformalen Charakter der Lernsituationen an der Schule ist es überdies nicht möglich, die einem bestimmten Themengebiet gewidmeten Stundenzahlen auch nur annähernd zu messen. Letztendlich entscheidet jeder Schüler selbst, wieviel Zeit er mit welchen Dingen verbringt.

Dabei kann es vorkommen, daß der Wissens- und Kenntnisstand unserer Schüler von den Vorgaben der Rahmenpläne abweicht. Durch die Möglichkeit dieses Abweichens können allerdings die den Rahmenplänen übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziele effektiver erreicht werden.

Während ihrer Schulzeit werden die Schüler in einigen Bereichen den Anforderungen der Rahmenpläne weit voraus sein, in anderen hinter ihnen zurück bleiben. Sobald ihr Interesse an einem Thema auftaucht, können sich Rückstände innerhalb von Monaten oder gar Wochen in Vorsprünge verwandeln. Die Erfahrung anderer Sudbury-Schulen zeigt, daß die Schüler am Ende ihrer Schulzeit im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern traditioneller Schulen sehr gut dastehen. Die Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg steht daher nicht hinter der Lehrzielen der öffentlichen Schulen zurück. Sie verfügt über die zur Erreichung der Lehrziele notwendigen Einrichtungen.

---

<sup>34</sup> Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg: *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*, S. 186

Im folgenden möchten wir exemplarisch einige Lerngelegenheiten kurz darstellen.

## **5.1. Lesen und Schreiben**

Grundfertigkeiten wie Lesen und Schreiben werden – zurecht – überall in der Gesellschaft für so wichtig gehalten, weil sie aus dem Lebensalltag kaum wegzudenken sind. Gerade deshalb sind die Schüler auch an Sudbury-Schulen ständig mit Geschriebenem konfrontiert: Die Schulversammlung und das Justizkomitee unserer Schule arbeiten mit schriftlichen Anträgen und Protokollen. In der Schule stehen Hunderte Bücher. Wer das Internet benutzen will, ist auf das Lesen angewiesen. Selbst in Computer- und Videospiele kommt Schrift vor. Es ist nahezu unvorstellbar, daß ein Schüler in so einer Umgebung nicht früher oder später den praktischen Nutzen des Lesens und Schreibens erkennt. Sobald ein Schüler sich entschließt, Lesen zu lernen, dauert es nur einen Bruchteil der im traditionellen Schulunterricht veranschlagten Zeit, in der Regel kaum länger als ein paar Wochen.

## **5.2. Rechnen**

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Geld eine zentrale Rolle spielt. Kinder wollen in der Lage sein, eigenständig mit Geld umzugehen. Dies ist für viele Kinder der Ansatzpunkt, die Grundrechenarten zu erlernen, inklusive Bruchrechnung, negativen Zahlen und Prozentrechnung. Die Beschäftigung mit höherer Mathematik tritt meist als Folge eines Interesses an Naturwissenschaften auf.

## **5.3. Sich ausdrücken, Sprache**

Nachdem die Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht wurden, haben Schulpolitiker und andere betont, wie wichtig die Beherrschung der eigenen Sprache ist.

Die Konversationen, mit denen Schüler jeden Alters einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen, stellen eine kaum zu überbietende Übung in der Artikulation von Gedanken und im Zuhören dar, welches notwendig ist, um von den Gedanken anderer zu profitieren. Daneben bieten die Schulversammlung und andere Gremien der Schule den Schülern eine Gelegenheit, ihre Ansichten zu äußern und vor Publikum zu sprechen.

## **5.4. Bewegung**

In unserer Schule haben die Kinder so viel Gelegenheit, draußen zu sein und rumzutoben, wie sie wollen. Kinder, die man läßt, verbringen tatsächlich einen großen Teil ihrer Zeit im Freien und haben Spaß, sich zu bewegen.

## **5.5. Englisch**

Eine der wichtigsten Informationsquellen für fast alle Wissensgebiete ist heute das Internet. 80% der Inhalte des Internets sind allerdings in englischer Sprache. Jeder Schüler, der ein tiefgründiges Interesse an irgendeinem Thema entwickelt hat und nach ausführlicheren Informationen darüber im Internet sucht, wird feststellen, daß vieles nur auf Englisch verfügbar ist. Mit großer Wahrscheinlichkeit wird sein Interesse an dem Thema dazu führen, die Hürde der Sprache überwinden zu wollen.

Dabei hat es der Schüler dann mit authentischen Texten zu tun, was ihn der Sprache so aussetzt, wie sie benutzt wird. Das ist der effektivste und nachhaltigste Weg eine Sprache zu lernen: ihr ausgesetzt zu sein und sich in ihr zurechtfinden zu müssen.

Bei vielen Kindern entsteht ein Interesse an der englischen Sprache auch durch die Musik, die sie hören, da diese sehr überwiegend englischsprachige Texte hat.

Sofern die Schüler daran interessiert sind, können Muttersprachler als reguläre Mitarbeiter oder Honorarkräfte engagiert werden. Des weiteren sind Sprachreisen, internationale Begegnungen und Unterstützung bei der Organisation von Auslandsschuljahren denkbar.

## **5.6. Andere Themengebiete**

Die Schule verfügt über eine umfangreiche Bibliothek, die aus überall im Schulgebäude verteilten Bücherregalen besteht. Die Bibliothek wird neben unterhaltsamen und literarischen Werken Bücher und Zeitschriften zu einem großen Spektrum an Wissensgebieten umfassen. Zunächst werden es nur einige Hundert Bücher sein, im Laufe der Zeit dürfte sie auf mehrere Tausend Bücher anwachsen.

Außerdem bietet das Internet eine schier unerschöpfliche Quelle für Wissen und Informationen auf allen erdenklichen Gebieten.

Außerdem gibt es je nach Bedarf Physik-, Elektronik-, Foto- und Chemielabore. Deren Ausstattung und Pflege obliegt natürlich gleichermaßen Schülern und Mitarbeitern bei genauer Klärung von Verantwortlichkeiten.

Die Mitarbeiter der Sudbury-Schule verkörpern einen großen Wissens- und Fähigkeitsschatz, der je nach Interesse und gegenseitigem Kennenlernen von allen genutzt werden kann. Die Erfahrung zeigt, daß die Organisatoren und Mitarbeiter in Sudbury-Schulen den Lehrern an anderen Schulen in ihrer Qualifikation nicht nachstehen. Es zeigt sich auch, daß Kinder, obwohl fachlich nicht vergleichbar kompetent, die Qualifikation ihrer Lehrer meist gut einschätzen können. Sie stellen eine große Kraft bei der Wahl der Mitarbeiter dar und sorgen auch dadurch für die für sie beste Lernumgebung.

Sofern einzelne Interessengebiete nicht zufriedenstellend abgedeckt werden und bei den Schülern ein ernsthaftes Interesse besteht, organisiert die Schule für bestimmte Themengebiete Experten von außen, mit denen dann Honorarverträge abgeschlossen werden können.

## **5.7. Einblicke in die Berufswelt durch Praktika**

Ältere Schüler haben die Möglichkeit, sich einen oder mehrere Praktikumsplätze zu suchen, durch die sie die in der Schule entwickelten Interessen auf noch professionellerem Niveau weiterverfolgen können. Außerdem bieten Praktika eine Möglichkeit zur Berufsorientierung. Schüler, die beim Verlassen der Schule bereits Einblick in die Arbeitswelt der Erwachsenen hatten, sind weit weniger orientierungslos als andere ohne solche Erfahrungen. Die Wahrscheinlichkeit, daß sie eine Berufsausbildung wieder abbrechen, ist vergleichsweise gering.

Die Interessen und Betätigungsfelder gerade der älteren Schüler sind so vielfältig, daß wir sie an dieser Stelle nicht annähernd auflisten könnten. Zur Illustration verweisen wir daher auf das Kapitel „Praxisbeispiele“.

Des weiteren befindet sich im Anhang ein Bericht über einen standardisierten Leistungstest, an dem Schüler einer Sudbury-Schule teilgenommen haben.

## 6. Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsziele

Als Schule im Land Berlin gelten für uns die Bildungs- und Erziehungsziele, die in den §§ 1 und 3 des Schulgesetzes für das Land Berlin vom 15. Januar 2004 niedergeschrieben sind. Im folgenden versuchen wir darzulegen, auf welche Weise die Schüler unserer Schule diese Bildungs- und Erziehungsziele erreichen.

### *§ 1 Auftrag der Schule*

*Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen*

Zu den wertvollen Anlagen, die Kinder von Natur aus mitbringen, gehören ihre Lebendigkeit, Neugierde, Lernfreude und Offenheit für neue Dinge und andere Menschen. Diese Eigenschaften bleiben am besten in einer freiheitlichen Umgebung, jenseits von Druck und Angst erhalten. Zugleich können auch nur auf der Basis dieser Grundanlagen sich die speziellen Anlagen eines jeden Schülers voll entfalten. Unsere Schule bietet ihren Schülern die dazu notwendige Freiheit.

*und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft,*

Zu einem „Höchstmaß an Urteilskraft“ gelangen die Schüler unserer Schule, indem sie ständig selbst Entscheidungen über ihre Tätigkeiten treffen müssen und dazu ihre jeweilige Lage beurteilen müssen.

*gründliches Wissen und Können zu vermitteln.*

Zu gründlichem Wissen und Können gelangen unsere Schüler, weil sie sich aus eigener Motivation mit den Dingen dieser Welt auseinandersetzen. Wissen, das nicht aus eigenem Antrieb heraus gelernt wird, bleibt dagegen oberflächlich und wird schnell vergessen.

*Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie,*

Der Beste Ort, um Demokratie wertschätzen zu lernen, ist eine Schule, die selbst konsequent demokratisch organisiert ist.

*des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.*

In der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg genießen die Schüler umfassende Handlungsfreiheit. Die Schüler nutzen diese Freiheit und entwickeln eine grundsätzlich positive Einstellung zu ihr. Es ist nur schwer vorstellbar, daß junge Menschen, die an einer demokratischen Schule aufwachsen, sich gegen den Frieden oder gegen die Menschenwürde wenden.

*Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein*

Sudbury-Schulen legen großen Wert auf verantwortliches Handeln. Schüler jeden Alters tragen die Verantwortung für ihre Handlungen gegenüber den anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft. Dieser Anspruch wird auch durch die Existenz des Justizkomitees unterstrichen.

Der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit sind sich die Schüler auch außerhalb der Schule bewußt.

*und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen,*

Die Gleichberechtigung aller Menschen ist ein wesentlicher Grundsatz einer Sudbury-Schule. Über die im Grundgesetz benannten Kriterien hinaus, darf in unserer Schule insbesondere niemand aufgrund seines Lebensalter diskriminiert werden.

*von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden.*

In einer demokratischen Schule findet alles „seinen Platz“, d.h. jeder hat die Möglichkeit, sich damit zu beschäftigen. Die Schüler können sich intensiv mit gesellschaftlichen und geschichtlichen Dingen auseinandersetzen. Letztendlich ist die Sudbury-Schule ein Ergebnis der oben genannten geschichtlichen Entwicklung und Ausdruck einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

### *§ 3 Bildungs- und Erziehungsziele*

*(1) Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen,*

*kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.*

Die Erfahrung der bisher bestehenden Sudbury-Schulen zeigt, daß Schüler solcher Schulen sehr geübt darin sind, Entscheidungen eigenständig zu treffen und während ihres weiteren Lebens selbstständig weiter zu lernen. Sie sind als Erwachsene erfolgreich in ihrer weiteren Ausbildung und in ihren Berufen, sie nehmen ihr Leben selbst in die Hand und engagieren sich überdurchschnittlich häufig für gesellschaftliche Belange.

*(2) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,*

*1. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen*

Schüler arbeiten in Sudbury-Schulen an authentischen Aufgaben – an Aufgaben, die sich aus ihren Interessen und aus den Herausforderung des Lebens ergeben. Da diese Aufgaben unmittelbar mit ihnen zu tun haben, bringen die Schüler ihr Leistungspotential wirklich ein. Sie zeigen ein enormes Maß an Ausdauer, Konzentration und Perfektionsstreben.

Aus dieser zunächst vor allem auf ihre selbstgewählten Projekte bezogenen Leistungsbereitschaft der Schüler entsteht mit der Zeit eine generelle Leistungsfähigkeit und Verantwortlichkeit, die sich dann auch auf Bereiche erstreckt, die nicht zu ihren unmittelbaren Interessen gehören.

Die beste Förderung der Leistungsbereitschaft der Schüler besteht daher unserer Meinung nach darin, ihnen zu ermöglichen, ihren Interessen ausgiebig nachzugehen.

Dabei befinden sich die Schüler in einer Schule, die sich als Gemeinschaft versteht. Persönliche und gemeinschaftliche Interessen müssen miteinander abgestimmt werden. Lernen und Leistungen bleiben somit nicht nur auf sich selbst bezogen.

*sowie ein aktives soziales Handeln zu entwickeln,*

Da das Lernen in einer Sudbury-Schule überwiegend nicht im Rahmen eines traditionellen Unterrichts stattfindet, verbringen die Schüler einen großen Teil ihrer Zeit an der Schule im unmittelbaren Austausch mit anderen Schülern, etwa wenn sie gemeinsam an irgendeiner Sache arbeiten, spielen, Gespräche führen oder ein Schüler dem anderen etwas erklärt. Die Schüler sind überwiegend daran interessiert, gut miteinander auszukommen und unterstützen einander. Sie schätzen die Schule als einen Ort des Miteinanders.

Durch die Altersmischung beschränken sich die sozialen Kontakte in der Schule nicht auf Gleichaltrige.

Auch die Übernahme von Verantwortung für die Schulgemeinschaft als Zuständige für eine Sache, in Komitees oder Corporations ist eine Form des aktiven sozialen Handelns.

*2. sich Informationen selbstständig zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen,*

Wenn Schüler selbst die Kontrolle über ihr Lernen haben, ist es für sie unerlässlich, sich Informationen selbstständig zu verschaffen. Dies zählt zu den zentralen Fähigkeiten, die Schüler an unserer Schule erwerben. Die Schule verfügt über eine umfassende Bibliothek und mehrere Computer für Internetrecherchen.

*eine eigenständige Meinung zu vertreten und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinander zu setzen,*

Kinder und Jugendliche haben zu vielen Dingen, die in ihrer Umgebung geschehen, eine eigene Meinung. In unserer Schule können sie über alle die Schule betreffenden Dinge mitbestimmen und haben somit die Möglichkeit, effektiv Dinge so zu ändern wie sie es wollen. Dies motiviert sie sehr, ihre Meinung zu äußern und sich für sie einzusetzen. So treffen die Schüler sowohl in Alltagssituationen als auch in der Schulversammlung auf Menschen, die ihre Meinung vertreten. Die Schüler müssen sich demzufolge mit unterschiedlichen Positionen und Ansichten auseinandersetzen.

Außerdem geraten Schüler unkonventioneller Schulen (zumindest ab einem bestimmten Alter) immer wieder in die Situation, außerschulischen Freunden, Verwandten und Bekannten ihre Schule erläutern zu müssen und auch auf die üblichen Einwände zu reagieren. Auch dadurch lernen sie sich und ihre Ansichten zu vertreten und sich mit denen anderer auseinander zu setzen.

*3. aufrichtig und selbstkritisch zu sein und das als richtig und notwendig Erkannte selbstbewusst zu tun,*

Da es in unserer Schule mehr um Kooperation als um Konkurrenz zwischen den Schülern geht, fühlen sie sich freier, eigene Schwächen einzugestehen und Kritik nicht als gegen ihre gesamte Person gerichtet zu sehen, sondern mit ihr konstruktiv umzugehen. Auch das Justizkomitee leistet einen wichtigen Beitrag zu Aufrichtigkeit und Selbstkritik. Da Schüler in Sudbury-Schulen sich nicht an vorgegebenen Maßstäben und Lernzielen orientieren müssen, sind sie es gewohnt, selbstständig zu denken und gemäß ihrer eigenen Überzeugungen zu handeln.

*4. die eigenen Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten sowie musisch-künstlerischen Fähigkeiten*

*zu entfalten und mit Medien sachgerecht, kritisch und produktiv umzugehen,*

Eine Umgebung, in der Schüler selbst entscheiden, welchen Tätigkeiten sie nachgehen, ist sehr gut geeignet, um die eigenen Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln. In einer Schulumgebung, in der sie nicht den Erwartungen anderer genügen müssen, finden viele Schüler eine innere Ruhe und Gelassenheit, durch die sie ihre Umwelt besonders aufmerksam wahrnehmen. Zudem erfordert und fördert das Einbringen der eigenen Position in die demokratisch geregelte Gemeinschaft ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und Ausdrucksfähigkeit.

Auch für die Entfaltung der musisch-künstlerischen Fähigkeiten sind Sudbury-Schulen gut geeignet: In den bestehenden Schulen zählen Zeichnen, Töpfern und Musikmachen zu den beliebtesten Tätigkeiten. Die Schüler üben sich außerdem im Umgang mit Medien und unterziehen die Medieninhalte einer kritischen Prüfung.

*5. logisches Denken, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln,*

Da die Schüler in unserer Schule selbst für ihre Bildung verantwortlich sind und niemand ihnen die Entscheidung über ihr Lernen und ihre Tagesgestaltung abnimmt, entwickeln die Schüler ein Höchstmaß an Eigeninitiative. Ihrer Kreativität sind praktisch keine Grenzen gesetzt. Durch das alltägliche Problemlösen wird das logische Denken der Schüler umfassend gefördert.

*6. Konflikte zu erkennen, vernünftig und gewaltfrei zu lösen, sie aber auch zu ertragen,*

Mit dem Justizkomitee verfügt unsere Schule über eine Einrichtung, die für die gewaltfreie und faire Austragung von Konflikten wie geschaffen ist.

*7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sporttreiben zu entwickeln.*

Kinder, deren Bewegungsfreiheit nicht eingeengt ist, sind lebendig, haben Freude an der Bewegung und entwickeln ein gutes Körperbewußtsein.

In den bestehenden Sudbury-Schulen sind Fußball, Basketball und andere, auch selbst ausgedachte, Sportarten als gemeinschaftliche Betätigung sehr beliebt unter den Schülern. Der Spaß am gemeinsame Sporttreiben ist ihnen dabei wichtiger als das Ausleben von sonst üblichem Konkurrenzverhalten und Dominanzstreben.

*(3) Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen,*

1. *die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,*
2. *die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,*
3. *die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten,*
4. *ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem gemeinsamen Europa wahrzunehmen,*
5. *die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen lokalen und globalen Lebensgrundlagen zu erkennen, für ihren Schutz Mitverantwortung zu übernehmen und sie für die folgenden Generationen zu erhalten,*
6. *die Folgen technischer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen abzuschätzen sowie die wachsenden Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der internationalen Dimension aller Lebensbezüge zu bewältigen,*
7. *ihre körperliche, soziale und geistige Entwicklung durch kontinuierliches Sporttreiben und eine gesunde Lebensführung positiv zu gestalten sowie Fairness, Toleranz, Teamgeist und Leistungsbereitschaft zu entwickeln,*
8. *ihr zukünftiges privates, berufliches und öffentliches Leben in Verantwortung für die eigene Gesundheit und die ihrer Mitmenschen auszugestalten, Freude am Leben und am Lernen zu entwickeln sowie die Freizeit sinnvoll zu nutzen.*

Die Punkte 1.-8. beschreiben Grundlagen für das Zusammenleben von Menschen in einer humanistisch ausgerichteten Gesellschaft. Eine Sudbury-Schule als kleines Modell einer demokratisch geregelten Gemeinschaft ist ein idealer Ort, sich diese Grundlagen des menschlichen Verhaltens anzueignen. Eine Umgebung, in der Schüler selbst entscheiden, welche Dinge sie wann wie lernen, ist bestens dazu geeignet, die natürliche Freude am Lernen zu erhalten und zu fördern.

Zusammenfassend kommen wir zu dem Ergebnis, daß die Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg die Bildungs- und Erziehungsziele des Landes Berlin in vollem Umfang und in besonderem Maße erfüllen kann und wird.

## **7. Gemeinsamkeiten mit anderen reformpädagogischen Ansätzen**

Das Sudbury-Schulmodell weist einige Gemeinsamkeiten mit den bereits stärker verbreiteten reformpädagogischen Konzepten auf.

Die Idee einer durchgängigen Schule von der ersten bis zur zehnten Klasse (oder darüber hinaus) findet sich etwa bei den Waldorfschulen, der Laborschule Bielefeld und der staatlichen Fritz-Karsen-Gesamtschule in Berlin-Neukölln.

Von den bekannten reformpädagogischen Konzepten, nach denen diverse Schulen in Deutschland arbeiten, hat das Sudbury-Schulkonzept am ehesten Ähnlichkeit mit den Ideen von Maria Montessori und deren Weiterentwicklung durch Rebeca und Mauricio Wild.

Auch Montessori und Wild haben den Anspruch, daß sich Kinder frei entfalten können und nicht vorgeschrieben bekommen, wann sie an welchen Dingen zu arbeiten haben.

Während Montessori und Wild auf eine durch die Erwachsenen zu schaffende „vorbereitete Umgebung“ setzen, besteht in Sudbury-Schulen eine „demokratisch veränderbare Umgebung“, die sich immer wieder neu den Bedürfnissen aller Schulmitglieder anzupassen versucht.

Das Lernen an einer Sudbury-Schule hat Ähnlichkeiten mit dem Konzept des Offenen Unterrichts.

Die Idee, das Alltagsleben einer Schule demokratisch durch eine Schulversammlung zu regeln, stammt aus der 1921 gegründeten englischen Internatsschule Summerhill. Auch das Justizkomitee basiert auf einer Variation der dort verwendeten Justiz-Schulversammlung.

## **8. Administrative Einzelheiten**

### **8.1. Schulgröße**

Die Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg soll zunächst 30 Schülern Platz bieten. Bei entsprechendem Bedarf soll die Schule auf 50 bis 100 Schüler anwachsen.

Je nach genauer Größe der Schule werden dort drei oder vier Mitarbeiter mit einer Vollzeit-Stelle oder eine entsprechende Anzahl von Teilzeitkräften arbeiten.

### **8.2. Aufnahme neuer Schüler**

Die Schule nimmt Schüler ab vier Jahren auf. Voraussetzung für die Aufnahme ist, daß der Schüler in der Lage ist, sich eigenständig in der Schule zu bewegen und Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen.

Die endgültige Aufnahme findet erst nach dem Absolvieren einer Probewoche statt. Die Probewoche soll dem Schüler Gelegenheit geben, sich einen Eindruck vom alltäglichen Leben an der Schule zu verschaffen und sich zu entscheiden, ob er unsere Schule besuchen möchte. Die Aufnahme neuer Schüler ist während des ganzen Jahres möglich. Die Erfahrungen der bestehenden Sudbury-Schulen zeigen, daß jene Kinder, die von Anfang an über ihr Lernen selbst entscheiden, keine Probleme mit dieser Schulform haben.

Schülern, die hingegen zuvor eine traditionelle Schule besucht haben, fällt es deutlich schwerer, mit der Freiheit und Selbständigkeit umzugehen. In den ersten Monaten erleben sie oft eine Phase von Orientierungslosigkeit und Langeweile, die sie jedoch nach einiger Zeit überwinden.

### **8.3. Versetzung / Aufrücken**

Da es an unserer Schule keine von einander getrennten Klassenstufen gibt, spielt die Frage der Versetzung keine Rolle. Es kann somit von einem automatischen Aufrücken ausgegangen werden.

### **8.4. Wechsel auf eine staatliche Schule**

Mögliche Wechsel auf eine traditionelle Schule bewältigen die Schüler erfahrungsgemäß recht gut. Wenn sie motiviert sind, den Wechsel zu

schaffen, können sie Dinge, die sie bisher noch nicht gelernt haben, innerhalb kurzer Zeit dazulernen.

## **8.5. Schulabschlüsse**

Solange die Schule nur den Status der genehmigten und nicht der anerkannten Ersatzschule hat, ist sie nicht berechtigt, selbst Schulabschlüsse zu vergeben. Die Schüler haben jedoch die Möglichkeit, Schulabschlüsse extern durch Nicht-Schüler-Prüfungen zu erwerben. Die Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg unterstützt die Schüler bei der Vorbereitung auf diese Prüfungen.

## **8.6. Ausstattung der Schule**

In welchem Gebäude die Schule untergebracht sein wird, steht derzeit noch nicht fest, da wir keinen Miet- oder Nutzungsvertrag abschließen wollen, solange wir nicht wissen, zu welchem Zeitpunkt wir den Schulbetrieb werden aufnehmen können.

Wir kooperieren jedoch mit der Stiftung SPI, die uns auch kurzfristig ein Gebäude vermitteln kann.

Die Schule ist als Ganztagschule konzipiert. Sie soll von Montag bis Freitag in der Zeit von 8.00 Uhr bis 16 Uhr geöffnet sein.

## **8.7. Trägerschaft der Schule**

Träger der Schule ist der Verein Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg e.V.

## **8.8. Finanzierung**

Der Schulbetrieb wird durch Elternbeiträge, Spenden und ggf. öffentliche Zuschüsse finanziert. Einzelheiten sind dem Kosten- und Finanzplan zu entnehmen.

## 9. Eine Schule für das postindustrielle Zeitalter

In diesem Kapitel möchten wir darstellen, inwiefern wir das Konzept der Sudbury-Schule Berlin-Brandenburg für relevant in Bezug auf die Gesellschaft halten und warum wir glauben, daß Schüler einer Sudbury-Schule auf die Anforderungen des postindustriellen Zeitalters optimal vorbereitet werden.

Unsere Welt ist in Veränderung begriffen. Die Welt, in der wir heute leben, verändert sich in atemberaubendem Tempo, schneller als je zuvor. Um nur einige Schlagworte für Entwicklungen der letzten 20 bis 30 Jahre zu nennen: Verbreitung und Entwicklung des Computers, Internet, Mobilfunk, Privatfernsehen, Auflösung der Kleinfamilie, Emanzipation der Frauen, Abnahme der körperlichen Gewalt gegen Kinder, Geburtenrückgang und Anstieg der Lebenserwartung, Pflegeversicherung, Videoüberwachung und Sicherheitsgesetze, Anstieg des Lebensstandards, Knappheit natürlicher Ressourcen, Umweltbewußtsein, Staatsverschuldung, Sozialabbau, Privatisierungen, steigende Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel, Globalisierung, Erweiterungen der EU, Euro. Künftig wird die Veränderung der Welt noch schneller vonstatten gehen, als sie das heute bereits tut.

Das Industrielle Zeitalter, gekennzeichnet durch monotone und körperlich anstrengende Arbeit an Fließbändern und in Fabriken und Bergwerken, wird abgelöst durch das postindustrielle Informations- und Dienstleistungszeitalter. Im postindustriellen Zeitalter kommt es darauf an, mit vielen Informationen umzugehen, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und erfolgreich Probleme zu lösen. Dazu bedarf es Menschen, die so kreativ sind, daß sie auch außerhalb gängiger Bahnen denken und neue Wege gehen können.

Kreativität braucht Freiräume. Unternehmen sind vor allem dann erfolgreich, wenn sie innovativ sind. Dazu bedarf es auch in der Schule einer Umgebung, in der sich jeder vertraut genug fühlt, um neue Ideen auszuprobieren.

Die heutige Arbeitswelt unterscheidet sich bereits deutlich von jener der 60er oder 80er Jahre. Wenn die heutigen Kinder in das Berufsleben eintreten, werden sie Bedingungen vorfinden, die mit denen früherer Generationen erst recht schlecht vergleichbar sind.

Die überwiegende Anzahl der Schulen berücksichtigt das zu wenig. Sie sind ein Produkt des beginnenden industriellen Zeitalters. Zwar wurden sie in einzelnen Punkten immer wieder verändert und modernisiert, aber ein Hauptmerkmal, eine genormte Einheitsbildung für alle, ist bis heute erhalten geblieben.

Vor wenigen Jahrzehnten existierten nur einige Dutzend Tätigkeiten, mit denen man Geld verdienen konnte. Seit dem ist die Zahl der Berufe enorm gestiegen.

Die Aufgaben sind heute oft so spezialisiert, daß selbst Vorgesetzte nicht genug wissen, um ihren Angestellten detaillierte Arbeitsanweisungen geben zu können. Die Angestellten müssen also in der Lage sein, selbständig Entscheidungen zu treffen und diese zu verantworten. Des weiteren erfordert eine ständige Kontrolle der Mitarbeiter einen erheblichen Zeit- und Kostenaufwand. Aus diesen Gründen lohnt es sich für Unternehmen, ihre Mitarbeiter nicht als Untergebene, sondern als Mitglieder eines Teams zu betrachten und das Arbeitsumfeld entsprechend einzurichten.

Während der Anteil der Aufgaben steigt, zu deren Lösung Kreativität und eigenständiges Denken notwendig sind, werden in Zukunft immer mehr automatisierbare Arbeiten nicht mehr von Menschen vollbracht, sondern von Maschinen übernommen. Zugleich explodiert die Menge des Wissens. Individuelles Faktenwissen wird zwangsläufig unvollständiger. Deshalb kommt es vorrangig darauf an, sich in der Flut der Informationen orientieren zu können.

Neben der Fähigkeit, mit anderen zu kooperieren, werden Eigeninitiative und Eigenverantwortung wichtiger als je zuvor. Kinder müssen in einer modernen Schule lernen, ihr Leben selbst zu gestalten.

Wir können uns heute weniger denn je allein auf das in der Schule gelernte Wissen verlassen. Wir – und um so mehr die heutigen Kinder – werden darauf angewiesen sein, immer wieder hinzuzulernen, wenn wir nicht von aktuellen Entwicklungen abgehängt werden wollen. Wir müssen nachschlagbares und schnell veraltendes Wissen nicht auswendig lernen. Wichtiger ist es, die allen Kindern eigene natürliche Freude am Lernen zu erhalten.

Wenn wir Kinder und Jugendliche optimal dabei unterstützen wollen, sich auf die Welt von morgen, auf das postindustrielle Zeitalter, auf die Informationsgesellschaft vorzubereiten – wenn wir dies wirklich wollen, dann müssen wir Formen, Inhalte und Strukturen von Schule gründlich überdenken.

Eine moderne Schule erfordert eine auf ständige gesellschaftliche Veränderung ausgelegte Struktur sowie eine neue Sicht auf das Lernen.

Eine Schule, die auf sich schnell ändernde Bedingungen angemessen reagieren will, kann nicht an starren Vorgaben festhalten, sondern muß entschieden die Eigeninitiative der Schüler fördern. Eigeninitiative heißt, daß Schüler selbst entscheiden, wann und wie sie welche Dinge lernen.

Die Sorge, daß Schüler, die über ihr Lernen umfassend selbst bestimmen können, später als Erwachsene womöglich nicht am Wohlstand teilhaben werden, ist heute weniger begründet denn je. Das

Informationszeitalter zeichnet sich gerade dadurch aus, daß den Menschen Informations- und Kommunikationstechnologien zur Verfügung stehen, die es ihnen ermöglichen, schnell und einfach eigene Informationen zu verbreiten und Informationen anderer zu finden. Dies ist insbesondere durch das Internet möglich. Kontakte beschränken sich damit nicht weitgehend mehr auf Menschen, die man persönlich kennt, sondern man kann sich an Millionen von Menschen wenden. Für jedes nur erdenkliche Interesse – und sei es noch so ausgefallen – lassen sich mit Hilfe des Internets Gleichgesinnte finden.

Das gilt nicht nur für Freundschaften und Hobbys, sondern auch für die Wirtschaft. Kleine Unternehmen sind nicht mehr auf lokale Märkte beschränkt, sondern können ihre Waren und Dienstleistungen weltweit anbieten. Da der Kreis potentieller Kunden auf diese Weise enorm zunimmt, läßt sich mit den verrücktesten Ideen Geld verdienen. Wirtschaftlicher Erfolg läßt sich leichter als je zuvor mit den eigenen Interessen und Leidenschaften verbinden.

Im industriellen Zeitalter mag es notwendig gewesen sein, Kinder und Jugendliche in der Schule auf ein Leben in eingefahrenen Bahnen vorzubereiten. Im post-industriellen Zeitalter gilt jedoch das Gegenteil: Kinder und Jugendliche müssen ihre eigenen Interessen finden und ihnen so tiefgründig nachgehen können, wie sie Bedarf danach verspüren. Sie müssen eigene Entscheidungen treffen können, Fehler machen dürfen und Schlußfolgerungen aus ihnen ziehen.

Die Erfahrungen zahlreicher demokratischer Schulen beweisen: Schulabsolventen, die seit ihrer Kindheit darüber entscheiden durften, womit sie sich beschäftigen, sind kaum so orientierungslos, wie es viele Abgänger staatlicher Schulen heute oftmals sind. Sie kennen ihre Interessen und wissen genauer, was sie nach der Schule tun wollen. Dadurch sinkt das Risiko, daß sie eine einmal gewählte Berufsausbildung oder ein Studium abbrechen.

Wir denken zwar nicht, daß die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts der wichtigste Maßstab für die Schulausbildung sein sollten – für uns stehen Selbstbestimmung der Schüler und die Demokratie in der Schule im Vordergrund. Aber besonders die postindustrielle Gesellschaft ist auf kreative, selbst denkende und verantwortungsvolle Menschen angewiesen. Schüler, die eine konsequent freie und demokratische Schule, wie sie in diesem Konzept beschrieben wird, besucht haben, verfügen über diese Eigenschaften.

# 10. Praxisbeispiele

Was bei all den theoretischen Betrachtungen letztendlich zählt, ist, welche Ergebnisse die Sudbury-Schule hervorbringt – für die einzelnen Schüler, für die Mitarbeiter, für die Schule als Ganzes und nicht zuletzt für die Gesellschaft. Und hier liegen nach 36jährigem Bestehen dieses Schultyps viele Aussagen über die gemachten Erfahrungen vor. Eine Auswahl davon haben wir hier zusammengestellt. Sie illustriert auch den Alltag einer Sudbury-Schule. Die Aussagen stammen von gegenwärtigen und ehemaligen Schülern, Eltern und Mitarbeitern verschiedener Sudbury-Schulen.

## Inhalt des Kapitels

<b>10.1. Lernen</b> .....	<b>61</b>
10.1.1. Sichere Lernergebnisse.....	61
10.1.2. Lernverständnis .....	61
10.1.3. Herausforderungen .....	61
10.1.4. Lernmotivation .....	62
10.1.5. Die Weisheit der Schüler in Bezug auf das eigene Lernen .....	62
10.1.6. Alles oder nichts?.....	64
<b>10.2. Lesen und Schreiben</b> .....	<b>64</b>
10.2.1. Jeder will Lesen lernen .....	64
10.2.2. Wie Kinder Lesen lernen.....	65
10.2.3. Bücher lesen .....	66
10.2.4. Autoren chronologisch lesen.....	68
<b>10.3. Mathematik und Naturwissenschaften</b> .....	<b>68</b>
10.3.1. Arithmetik.....	68
10.3.2. Mathe-Unterricht .....	69
10.3.3. Bob, der Mathematiker.....	70
10.3.4. Mathe lernen .....	71
10.3.5. Atomphysik.....	71
<b>10.4. Französisch</b> .....	<b>72</b>
<b>10.5. Musik</b> .....	<b>72</b>
10.5.1. Richard lernt Trompete .....	72
10.5.2. Fred spielt Schlagzeug.....	73
10.5.3. Klavierspielen.....	73
10.5.4. Cembalo bauen .....	74
<b>10.6. Konversation – Lernen durch Gespräche</b> .....	<b>74</b>
<b>10.7. Informationssuche</b> .....	<b>75</b>
10.7.1. Bibliothek, Infos finden .....	75

10.7.2. Neugier, was andere machen .....	76
<b>10.8. Altersmischung .....</b>	<b>76</b>
<b>10.9. Beurteilung.....</b>	<b>77</b>
10.9.1. Unerwünschtes Lob.....	77
10.9.2. Sich nicht entmutigen lassen .....	78
<b>10.10. Atmosphäre der Schule.....</b>	<b>79</b>
10.10.1. Gleichberechtigung .....	80
<b>10.11. Typischer Schultag .....</b>	<b>80</b>
<b>10.12. Zeiteinteilung.....</b>	<b>80</b>
<b>10.13. Kochen, Backen und Essen .....</b>	<b>81</b>
<b>10.14. Aktivitäten im Freien .....</b>	<b>82</b>
10.14.1. Schlittenfahren .....	82
10.14.2. Die geheimnisvolle Festung .....	82
<b>10.15 Sport .....</b>	<b>83</b>
<b>10.16. Spielen .....</b>	<b>84</b>
<b>10.17. Praktika außerhalb der Schule .....</b>	<b>85</b>
10.17.1. Luke, der Bestatter.....	85
10.17.2. Saul, der Fotograf.....	85
10.17.3. Ressourcen außerhalb der Schule nutzen.....	86
<b>10.18. Struktur der Schule, Schulgemeinschaft, Organisation .....</b>	<b>87</b>
10.18.1. Schulversammlung.....	87
10.18.2. Justizkomitee .....	88
10.18.3. Komitees und Zuständige .....	90
10.18.4. Zertifizierung.....	91
10.18.5. Gemeinschaft .....	91
<b>10.19. Gewalt und ihre Verhütung.....</b>	<b>92</b>
10.19.1. Kapitel „Gewalt“ aus den Sudbury-Interviews .....	92
<b>10.20. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule .....</b>	<b>94</b>
10.20.1. Vorbereitung auf das College .....	94
10.20.2. Es ist zu spät .....	94

## 10.1. Lernen

### 10.1.1. Sichere Lernergebnisse

Obwohl die Schule keinen Lehrplan hat, gibt es einige Gewissheiten darüber, was die Schüler lernen. Sie lernen sich selbst kennen. Sie lernen, um das, was sie wollen, zu bitten und danach zu streben, es zu bekommen. Sie lernen, über ethische Fragen nachzudenken. Sie lernen, sich zu konzentrieren. Sie lernen, etwas zu versuchen und Erfolg zu genießen, und sie lernen, es noch mal zu versuchen, wenn sie es beim ersten Mal nicht geschafft haben.

(Vorwort von Kingdom of Childhood<sup>35</sup>, S. xvii)

### 10.1.2. Lernverständnis

Es fällt den Leuten schwer, zu verstehen, dass wir eine andere Vorstellung davon haben, was Lernen eigentlich ist. Ich denke nicht, dass Lernen bedeutet, in einem Klassenzimmer Mathe, Lesen oder Schreiben zu lernen ... oder Literatur oder irgend etwas anderes. Diese falsche Vorstellung ruiniert alles. Sie erlaubt einem nicht zu verstehen, dass es auch Lernen ist, wenn ein kleines Mädchen mir beibringt, wie man ein schönes Strichmännchen zeichnet. Ich lerne dabei zwar nicht Differenzial- und Integralrechnung, aber ich lerne, wie man schöner zeichnet.

(Kelly Sappir, Schülerin, Video-Interview<sup>36</sup>)

Jedes Mal, wenn man versucht, etwas zu tun, das man nicht bereits beherrscht und schon eine Millionen Mal getan hat, lernt man etwas.

(Seth Sadofsky, Absolvent, Video-Interview)

Lernen geschieht für gewöhnlich nicht als Ergebnis einer bewussten Entscheidung für bildende Aktivitäten, sondern es geschieht durch Zufall, indem du Dinge tust, die dir Spaß machen.

(David Schneider-Joseph, Absolvent, Video-Interview)

### 10.1.3. Herausforderungen

Die Schüler an Sudbury Valley tun, was sie wollen, aber sie suchen sich nicht unbedingt das aus, was ihnen leicht fällt. Näheres Hinsehen zeigt,

---

<sup>35</sup> Sadofsky, Mimsy / Greenberg, Daniel (Hrsg.): Kingdom of Childhood. Growing up at Sudbury Valley School, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA) 1994

<sup>36</sup> Graner, Henning / Wilke, Martin (Hrsg.): Sudbury-Schulen. Video-Interviews mit Schülern, Absolventen, Eltern und Mitarbeitern verschiedener Sudbury-Schulen, Berlin 2005

daß sie sich immer selbst herausfordern, daß sie sich ihrer eigenen Stärken und Schwächen sehr bewußt sind und wahrscheinlich gerade an ihren Schwächen hart arbeiten. Neben ihrer überschäumenden guten Laune gibt es eine grundlegende Ernsthaftigkeit – selbst die Sechsjährigen wissen, daß sie, und nur sie, für ihre Bildung verantwortlich sind. Ihnen ist sehr bewußt, daß junge Menschen fast beinahe überall auf der Welt nicht so viel Freiheit und so viel Verantwortung bekommen.

(Vorwort von Kingdom of Childhood, S. xvii)

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass jene Schüler, die mit 5 oder 6 Jahren an die Schule gekommen sind, Herausforderungen lieben, im Gegensatz zu den älteren Schülern, die 6, 7, 8 Jahre lang das herkömmlich Schulsystem besucht haben. Sie wollen immer den Weg des geringsten Widerstands gehen, aber die kleinen Kinder lieben die Herausforderung. Sie wollen von jeder Erfahrung lernen. Sie suchen danach. Sie wollen nicht, dass ihnen jemand die Antwort gibt, damit sie eine Sache schnell hinter sich lassen können. Sie wollen sie selbst herausfinden, weil das gut für sie ist.

(Kelly Sappir, Schülerin, Video-Interview)

#### **10.1.4. Lernmotivation**

Wenn du dich wirklich für etwas interessierst, lernst du es viel besser, als wenn ein Lehrer dir vorschreibt, Mathe oder was auch immer zu lernen. Ich denke, wenn ich das ganze Jahr in einem Mathe-Kurs sitzen würde, würde ich es für den Test pauken, würde ihn bestehen und den Stoff vergessen. Ich glaube, so machen es die meisten. Sie lernen nur für den Test.

(Ben Sheppard, Schüler, Video-Interview)

#### **10.1.5. Die Weisheit der Schüler in Bezug auf das eigene Lernen**

Da war ein Mädchen, das mir sehr nahe stand und das mich leicht dazu verleitet haben könnte, zu glauben, daß ich sie „gelenkt“ hätte. Es überraschte mich sehr, als sie es – entgegen meiner „Gewißheit“ – sinnvoller fand, ihre Zeit an der Schule dafür zu verwenden, sich auf Sozialisierung und die Organisation von Tänzen zu konzentrieren, statt ihre Schreibfertigkeiten zu verbessern, die sie für ihre angestrebte Journalisten-Karriere brauchen würde. Keiner der Erwachsenen, die mit der Bildung dieser Schülerin zu tun hatten, wäre auf die Idee gekommen, ihr jene Beschäftigung zu raten oder vorzuschlagen, für die sie selbst sich letztendlich so weise entschied, indem sie sich nur auf ihr inneres Wissen und ihren Instinkt verließ. Sie hatte Probleme, die sie erst erkannte und dann auf kreative, persönliche Weise lösen konnte. Dadurch, daß sie die Menschen nicht aus der Ferne beobachtete, sondern direkt mit ihnen zu tun hatte, erfuhr sie mehr über sie und kam folglich zu tieferen Einsichten, die wiederum zu besseren

Schreibfähigkeiten führten. Hätten ihr Schreibübungen im Englischunterricht mehr geholfen? Ich bezweifle das.

Oder was ist mit der Schülerin, die anfangs sehr gerne las, ihre Freude am Lesen aber nach einiger Zeit auf der SVS verlor? Lange Zeit hatte sie das Gefühl, daß sie ihren Ehrgeiz, ihren Intellekt und ihre Freude am Lernen verloren hätte. Denn das einzige, was sie tat, war, draußen zu spielen. Nach vielen Jahren wurde ihr klar, daß sie sich in den Büchern vergraben hatte, um vor der Welt draußen zu fliehen. Erst als sie in der Lage war, ihre sozialen Probleme zu bewältigen, und erst nachdem sie gelernt hatte, draußen zu sein und körperliche Aktivitäten zu genießen, kehrte sie zu ihren geliebten Büchern zurück. Jetzt sind sie keine Zuflucht mehr, sondern ein Fenster zu Wissen und neuer Erfahrung. Hätte ich oder irgend ein anderer Lehrer sie so weise leiten können, wie sie selbst sich geleitet hat? Ich glaube, nein.

Als ich das hier schrieb, fiel mir ein anderes Beispiel von vor einigen Jahren ein. Es zeigt, wie die übliche Art von Ermutigung und Befruchtung kontraproduktiv und einengend sein kann. Der betreffende Schüler war offensichtlich intelligent, fleißig und lernbegierig. Tests hätten ergeben, daß er ein deutliches Talent in Mathematik hat. In den zehn Jahren, die er an der SVS verbrachte, beschäftigte er sich aber meist mit Sport und Literatur. Später, als Teenager, spielte er dann klassische Musik auf dem Klavier. Algebra lernte er überwiegend alleine, schien der Mathematik aber nur einen kleinen Teil seiner Zeit gewidmet zu haben. Jetzt, im Alter von 24 Jahren, ist er graduerter Student in abstrakter Mathematik und äußerst erfolgreich an einer der besten Universitäten. Ich schaudere bei dem Gedanken, was aus ihm geworden wäre, wenn wir ihm all die Jahre „geholfen“ hätten, mehr Wissen in Mathe anzuhäufen – auf Kosten jener Aktivitäten, die er bevorzugte. Hätte er als kleiner Junge die innere Kraft gehabt, unserem Loben und Schmeicheln zu widerstehen, und bei seinen Büchern, bei Sport und Musik zu bleiben? Oder hätte er sich dafür entschieden, ein „ausgezeichneter Schüler“ in Mathe und den Naturwissenschaften zu sein, und wäre er mit einer auf anderen Gebieten unerfüllten Wissenssehnsucht aufgewachsen? Oder hätte er versucht, alle diese Sachen zu tun? Und um welchem Preis?

Als Kontrapunkt zum vorigen Beispiel möchte ich noch einen anderen Fall schildern, der einen weiteren Aspekt unseres Ansatzes veranschaulicht. Vor einigen Jahren sagte mir eine Jugendliche, die seit ihrem fünften Lebensjahr auf der SVS war, ziemlich wütend, daß sie zwei Jahre verschwendet und nichts gelernt habe. Ich teilte ihre Selbsteinschätzung nicht, wollte mich aber auch nicht mit ihr streiten. Also sagte ich einfach: „Wenn Du gelernt hast, wie schlecht es ist, Zeit zu verschwenden, dann hast Du etwas gelernt, das man nicht früh genug lernen kann – eine Lektion, die für den Rest Deines Lebens von Bedeutung sein wird.“ Diese Antwort beruhigte sie, und ich glaube, der Fall zeigt gut, wie wertvoll es ist, jungen Menschen zu erlauben, Fehler zu machen und daraus zu lernen, statt daß man in der Bemühung, Fehler zu vermeiden, ihr Leben lenkt.

Warum läßt man nicht alle Menschen selbst entscheiden, was sie mit ihrer Zeit anfangen? Dies würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß die aufwachsenden Menschen ihr eigenes, einzigartiges Bedürfnis nach Bildung befriedigen können, ohne von uns Erwachsenen – die niemals genug wissen könnten, um sie auf die richtige Art und Weise anzuleiten – irritiert zu werden.

(The Sudbury Valley School Experience, S. 82ff.)

### **10.1.6. Alles oder nichts?**

Als ich acht Jahre alt war und Leute mich fragten, was ich mit meiner Zeit an der SVS tat, sagte ich: „Nichts.“ Ich begreife jetzt, daß, was ich eigentlich sagen wollte, „alles“ war. Bildung ist nicht so sehr eine Angelegenheit des Faktenlernens, sondern es geht eher darum, zu lernen, wie man denkt. Was die SVS lehrt (oder besser gesagt: zu lernen erlaubt), ist, wie man denkt. Sie tut es, indem sie den Leuten erlaubt, zu reden, zuzuhören, zu spielen und nachzudenken, wie sie es gerade für angebracht halten. Dieses seltene und wundervolle Privileg ist es, das jede Aktivität bunt macht und ihr einen Sinn gibt.

(Michael Greenberg: The Sudbury Valley School Experience, S. 67f.)

## **10.2. Lesen und Schreiben**

### **10.2.1. Jeder will Lesen lernen**

Ich meine, was die Grundlagen wie z. B. Lesen betrifft, da gibt es einfach so viel, das wirklich für jeden wichtig ist, weil es ständig vorkommt in allem, was man tut. Deswegen ist es unmöglich, den Wert dieser Dinge nicht zu erkennen. Und es ist nicht möglich, nicht irgendwann lesen zu wollen.

(David Schneider-Joseph, Absolvent, Video-Interview)

Wir haben Kinder in unserer Gemeinschaft, die sehr jung an unsere Schule kommen. Und sie können nicht lesen. Sie sind 5, 6 oder 7 oder so... Entweder können sie nicht lesen oder sie lernen es gerade oder sie lesen noch nicht besonders gut oder was auch immer. Es ist, als ob man ein Kind aufgibt, wenn man sagt: „Oh, mein Gott, dieses Kind ist jetzt 6 oder 7 und kann nicht lesen. Es wird es im Leben zu nichts bringen.“ Aber es ist interessant: Sie kommen in unsere Umgebung, oder unsere Gemeinschaft, in der man eine Menge Dinge, eine Menge Gedrucktes an den Wänden findet. Man fragt sich vielmehr: Warum sollte ein Kind nicht neugierig sein, herauszufinden, was das alles ist? Und auch die Tatsache, dass da andere Kinder sind, die auf ein Stück Papier schauen und dadurch etwas erfahren. Sie wissen jetzt etwas, das sie vorher nicht wussten. Sie wussten nichts von einem Kurs, der

stattfindet – nun wissen sie es. Sie wussten nicht, dass am Freitag eine Exkursion stattfindet – jetzt wissen sie es. Sie wussten nicht, dass sie eine Geldstrafe an das Komitee zahlen müssen – jetzt wissen sie es. Sie wussten nicht, dass sich eine Gruppe treffen will, die sich für Kochen interessiert – jetzt wissen sie es. Die jüngeren Kinder schauen auf die älteren und sagen: „Wow, die älteren haben diese Fähigkeit, die man ‚Lesen‘ nennt. Ich habe diese Fähigkeit nicht, aber ich möchte sie gern haben.“ Die Motivation, diese Fähigkeit zu haben, treibt sie so dazu, lesen zu lernen.

(Anthony Burik, Mitarbeiter, Video-Interview)

Ich denke, diese drei Dinge, also Lesen, Schreiben und Rechnen, sind so notwendig, um ein Teil unserer Gemeinschaft zu sein, dass Kinder sie irgendwann auf irgendeine Weise aufnehmen werden.

Ich persönlich mache mir keine Sorgen, ob Kinder die Grundfertigkeiten – Lesen, Schreiben und Mathe – lernen. Denn in unserer Umgebung sind diese drei Dinge schon für sich genommen sehr nützlich. Und sie versetzen einen in die Lage, Dinge tun zu können, die man vorher nicht tun konnte.

(Anthony Burik, Mitarbeiter, Video-Interview)

Es gibt diesen Begriff „Gruppendruck unter Gleichaltrigen“, und man sagt immer, dass dieser Druck Kinder dazu bringt, Drogen zu nehmen. Aber es funktioniert auch in die andere Richtung: Meine 6jährige sieht all die anderen um sie herum lesen, mich eingeschlossen. Sie ist an ihrem eigenen Erfolg interessiert. Sie glaubt, dass sie lesen können muss, um im Leben erfolgreich zu sein. Sie beobachtet die anderen, es ist wie beim Laufen- oder Sprechen-Lernen, wo wir ihr ja auch nicht erklären mussten, wie man das macht. Genau dasselbe passiert beim Lesen.

(Evelyn Hardesty, Mutter, Video-Interview)

### **10.2.2. Wie Kinder Lesen lernen**

Genau gesagt macht sich niemand an Sudbury Valley Sorgen über das Lesen. Nur wenige Kinder suchen überhaupt irgendwelche Hilfe, wenn sie sich entscheiden, es zu lernen. Jedes Kind scheint seine eigene Methode zu haben. Einige lernen es, indem sie vorgelesen bekommen, die Geschichten auswendig lernen und sie dann schließlich lesen. Einige lernen es von Müsli-Packungen, andere von Spielanleitungen, andere von Straßenschildern. Einige bringen sich selbst den Klang von Buchstaben bei, andere von Silben, andere von ganzen Wörtern. Um ehrlich zu sein, wir erfahren selten, wie sie es tun, und nur selten können sie es sagen. Einmal fragte ich ein Kind, das gerade ein Leser geworden war: „Wie hast du lesen gelernt?“ Er antwortete: „Es war einfach. Ich lernte ‚Ein‘, und ich lernte ‚Aus‘. Und dann wußte ich, wie man liest.“

Wenn Kinder ihrem eigenen Plan überlassen werden, sehen sie schließlich selbst, daß in unserer Welt das geschriebene Wort ein Zauberschlüssel zu Wissen ist. Wenn ihre Neugier sie schließlich dazu führt, diesen Schlüssel haben zu wollen, bemühen sie sich um ihn mit der gleichen Begeisterung, die sie in all ihren anderen Bestrebungen zeigen.

(Endlich frei!, S. 39f.)

Sie [meine Tochter] hat lesen gelernt, indem sie sich einfach Bücher für Leseanfänger geschnappt und uns um Hilfe gebeten hat, aber auch durch die Werbung im Fernsehen. ... Und von ihren Freunden. Ihre Freunde sagen: „Oh, ich weiß, wie man das liest“, und sie sagt: „Ich will auch lernen, wie man das liest.“ Und auch der Computer, das war die andere Sache. Sie beschäftigt sich viel mit Computerspielen, und da gibt es eine Menge Wörter. Die meisten dieser Spiele haben irgendwelche bildenden Elemente, besonders die für die jüngeren Kinder. Sie bauen sowas ein, damit es sich besser verkauft. Und inmitten all dieser Sachen, denke ich, ist sie genau dort, wo sie auch sein würde, wenn sie in eine traditionelle Schule ginge.

(Evelyn Hardesty, Mutter, Video-Interview)

Das erste Mal, daß mir bewußt wurde, daß ich aktiv etwas lerne, war eines Nachts, als ich ungefähr sieben war. Ich nahm ein Buch zur Hand, das zu lesen ich nie in der Lage gewesen war (mir aber oft vorgelesen wurde) und las das ganze Ding, und ich war so ergriffen! Von diesem Tag an, konnte ich lesen, einfach so. Es gab Worte, deren Bedeutung ich erfragen mußte, aber ich konnte die Worte lesen nach dieser Nacht. Als ich zehn oder zwölf Jahre alt war, las ich mittlerweile eine Menge. Später las ich viel von Shakespeare, Griechische und Römische Tragödien, ein bißchen Thoreau und Steinbeck, und ich interessierte mich sehr lange Zeit sehr für Theaterstücke.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 29, S. 311)

### **10.2.3. Bücher lesen**

Lesen ist ebenfalls eine sehr grundlegende Form des Lernens, die in konventionellen Schulen normalerweise ebenso verboten ist. Man kann sich nicht einfach hinsetzen und lesen. Und in unserer Schule macht man es ... man liest eine Menge, wenn man sich dafür interessiert.

(Michael Sappir, Schüler, Video-Interview)

Bis ich 13 oder 14 war, las ich eine Menge Science Fiction und nicht viel von irgend etwas anderem. Mit 13 oder so begann ich, andere Dinge zu lesen, wie russische Literatur; das kam, weil sich jeder für Solschenizyn interessierte. Seine Bücher waren im Westen gerade herausgekommen, und die Leute lasen sie und sprachen über sie. Das

war die erste russische Literatur, die ich gelesen habe. Ich las „Der Archipel GULAG“ Teil 1 und ich glaube, ich hätte vielleicht irgendwann Teil 2 gelesen, aber ich interessierte mich mehr für seine Romane: „Krebsstation“ und „Ein Tag im Leben des Iwan Denissowitsch“. Dann begann ich, auch allerhand andere russischer Literatur zu lesen, weil in seinen Romanen Bezüge auf andere Dinge vorkamen, und das machte mich immer neugierig zu erfahren, was diese anderen Dinge waren. Ich las immer in der Schule, manchmal sehr viel. Genau wie es Tage gab, an denen ich den ganzen Tag mit Plastilin spielte, gab es Tage, an denen ich hereinkam und den ganzen Tag las.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 130f.)

Wir hatten eine ganze Serie von Bücher über Naturwissenschaft und Technik, vor allem an der Schule, aber auch bei mir zu Hause. Ich habe in der Schule die ganze Zeit gelesen. Ich verbrachte Stunden über Stunden über Stunden mit Lesen, und ging die ganze Schulbibliothek durch. Ich kannte jedes Buch in der Bibliothek, in der oberen und der unteren Etage. Ich verkroch mich in eine Ecke und las. Die anderen nahmen mich meist gar nicht wahr. Wenn ein Kind in der Schule liest, ist daran etwas, das keine Aufmerksamkeit weckt. Kommt ein Mitarbeiter vorbei und sieht ein Kind lesen, weiß er: Dieses Kind braucht im Augenblick keine Hilfe.

Häufig las ich, wenn das Wetter draußen wirklich schlecht war. Manchmal wollte ich auch einfach allein sein, also ging ich lesen. Meist hielt ich mich in den Bibliotheksräumen in der oberen Etage auf. Nicht viele Leute waren da oben. Ich las eine Menge Bücher darüber, was andere Leute getan hatten, Leute, die ausgezogen waren und im Wald lebten, Leute, die viele Dinge erfunden haben. Und Biografien. And dann las ich eine Menge „Wow! Super!“-Abenteuerbücher – Tom Swift und Nancy Drew. Ich konnte ein Nancy-Drew-Buch in etwa anderthalb Stunden auslesen, und ich habe sie alle gelesen. Es gab eine Menge Bücher in der Schule, die ich nicht lesen wollte, aber trotzdem wußte ich, wo sie waren, und ich wußte, daß es in diesen Büchern nichts von Interesse für mich gab, weil ich sie aufgeschlagen hatte, um nachzusehen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 26, S. 285f.)

Ich hatte das Gefühl, ich müßte mehr Bücher lesen, die als Klassiker oder als wichtig galten, um lebensstüchtiger zu sein, und ich beschloß, systematisch an die Sache heranzugehen. Ich hatte einen Kurs mit jemandem, eine Art organisiertes Lesen. Wir lasen Literatur des 20. Jahrhunderts, Autoren wie Saul Bellow, Henry Miller und John Updike; und wir lasen einige Griechische Klassiker. Wir lasen ein Buch pro Woche und diskutierten es. Wir waren diese Verpflichtung eingegangen, und das zwang uns, das Buch tatsächlich in einer Woche zu lesen, damit wir es diskutieren konnten. Das dauerte etwa ein halbes Jahr, dann haben wir uns anderen Dingen zugewandt.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 47)

#### **10.2.4. Autoren chronologisch lesen**

Ich habe immer gelesen. Als ich in der Schule war, las ich die ganze Hobbits-Reihe dreimal. Ich begann, Hermann Hesse zu lesen und beschäftigte mich dann mit Thomas Hardy. Ich las und las und las. Manchmal lasen wir alle die gleichen Bücher, aber wir setzten uns nicht hin, um sie dann ernsthaft zu diskutieren. Wir sagten einfach nur, daß wir es mochten oder daß wir es nicht mochten. Ich hatte die völlige Freiheit, Dinge zu lesen und mußte nicht etwa auswendig lernen, wie man die Namen von Leuten buchstabiert, was die Freude am Lesen völlig zerstört. Ich fing an, nach Mustern zu lesen, die ich auch heute noch verwende. Ich lese Autoren chronologisch, ich fange mit ihrem ersten Buch an und arbeite mich dann vorwärts, weshalb einige Leute denken, ich sei total verrückt. Ich liebe es aber, weil ich so sehe, wie sie gewachsen sind. Selbst wenn du mit einem ihrer schwächeren Bücher beginnst, haben sie das nun mal zuerst geschrieben, und so verstehst du ihre späteren Bücher besser. Wenn du nur ihr bekanntestes Werk lesen mußt, wird dieses Verständnis verhindert.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 17, S. 198f.)

### **10.3. Mathematik und Naturwissenschaften**

#### **10.3.1. Arithmetik**

Vor mir saß ein Dutzend Mädchen und Jungen zwischen neun und zwölf Jahren. Eine Woche zuvor hatten sie mich gebeten, sie in Arithmetik zu unterrichten. Sie wollten Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren und all das andere lernen.

„Ihr wollt das doch nicht wirklich“, sagte ich, als sie mich das erste Mal fragten.

„Wir wollen es, sicher wollen wir es“, war ihre Antwort.

Ich blieb dabei: „Nicht wirklich. Wahrscheinlich wollen eure Freunde aus der Nachbarschaft, eure Eltern oder eure Verwandten, daß ihr es tut, aber ihr selber wollt doch lieber spielen oder irgend etwas anderes tun.“

„Wir wissen, was wir wollen; und wir wollen Arithmetik lernen. Unterrichte uns, und wir beweisen es. Wir werden all die Hausaufgaben machen und so hart arbeiten, wie wir können.“

Auch wenn ich skeptisch war, ich mußte nachgeben. Ich wußte, daß Arithmetik in gewöhnlichen Schulen sechs Jahre in Anspruch nahm, und ich war sicher, daß ihr Interesse nach ein paar Monaten nachlassen würde. Aber ich hatte keine Wahl. Sie hatten darauf bestanden, und ich war in die Enge getrieben. [...]

In unserer Bibliothek fand ich ein Buch, das dafür perfekt geeignet war. Es war eine Mathe-Fibel aus dem Jahr 1898. Klein, dick, und randvoll mit Tausenden von Aufgaben, gedacht, um den Geist junger Menschen darauf zu trainieren, grundlegende Aufgaben schnell und korrekt zu lösen.

Der Unterricht begann – pünktlich. Das war Teil der Abmachung. „Ihr sagt, daß ihr es ernst meint?“, hatte ich gefragt, um sie herauszufordern, „dann erwarte ich, Euch pünktlich im Raum zu sehen – Punkt 11, jeden Dienstag und Donnerstag. Wenn ihr fünf Minuten zu spät seid, fällt der Unterricht aus. Wenn ihr ihn zwei Mal ausfallen laßt, gibt es keinen weiteren Unterricht.“ „Abgemacht“, hatten sie gesagt, mit einem Glänzen vor Freude in ihren Augen.

Die Grundzüge der Addition dauerten zwei Unterrichtsstunden. Sie lernten, alles mögliche zu addieren: dünne lange Spalten, kurze dicke Spalten, lange dicke Spalten. Sie rechneten Dutzende Aufgaben. Die Subtraktion nahm zwei weitere Unterrichtsstunden in Anspruch. Man hätte es in einer schaffen können, aber das Merken der Übertragszahlen erforderte etwas zusätzliche Erläuterung.

Weiter ging es mit Multiplikation und dem „Einmaleins“. Das „Einmaleins“ mußten alle auswendiglernen. Jeder wurde immer und immer wieder im Unterricht abgefragt. Dann kamen die Regeln und dann die Übung.

Sie waren begeistert, jeder von ihnen. Sie kamen voran, beherrschten all die Techniken und Algorithmen; sie konnten fühlen, wie der Stoff ihre Körper durchdrang. Hunderte und Aberhunderte von Aufgaben, Abfragen und mündlichen Tests hämmerten den Stoff in ihren Kopf.

Und sie kamen immer noch, jeder von ihnen. Wenn nötig, halfen sie sich gegenseitig, damit der Unterricht vorankommen konnte. Die Zwölfjährigen und die Neunjährigen, die Löwen und die Lämmer, sie saßen friedlich zusammen in harmonischer Kooperation – kein gegenseitiges Ärgern, keine Scham.

Division – schriftliche Division. Brüche. Dezimalbrüche. Prozentsätze. Wurzeln.

Sie kamen pünktlich um 11, blieben eine halbe Stunde und gingen mit Hausaufgaben. Wenn sie das nächste Mal kamen, hatten sie all die Hausaufgaben gemacht, jeder von ihnen.

In 20 Wochen, nach 20 gemeinsamen Stunden, hatten sie alles geschafft, den Stoff von sechs Jahren. Jeder einzelne konnte den Stoff im Schlaf.

(Endlich frei!, S. 23ff.)

### **10.3.2. Mathe-Unterricht**

Wir trafen uns zweimal pro Woche. Wir machten Unmengen von Übungen in der Klasse, und wir hatten ein bißchen Hausaufgaben. Wir mußten die Malfolgen („Kleines Einmaleins“) auswendig lernen, und

Danny drillte uns und drillte uns und drillte uns, bis man uns nicht weiter drillen konnte. Wir hatten Spaß, aber es war harte Arbeit. Es war eine total gemischte Gruppe von Leuten – Leute, die man normalerweise nicht zusammen in einem Raum sehen würde, ganz unterschiedlichen Alters. Später machte ich den SAT, also lernte ich etwas Algebra, aber ich kann mich nicht erinnern, damals einen richtigen Mathe-Kurs genommen zu haben. Ich nahm ein bißchen informellen Unterricht bei meinem Bruder und sah mir noch mal Textaufgaben an.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 48)

### **10.3.3. Bob, der Mathematiker**

Eines Tages kam Bob zu mir und fragte, „Bringst du mir Physik bei?“ Für mich gab es keinen Grund, skeptisch zu sein. Bob hatte schon so viele Sachen so gut gemacht, daß wir alle wußten, daß er Dinge bis zum Ende überblicken konnte. Er hatte den Verlag der Schule geleitet. Er hat ein gründlich recherchiertes (und veröffentlichtes) Buch über das Justizsystem der Schule geschrieben. Er hatte unzählige Stunden dem Klavierüben gewidmet.

Also stimmte ich schließlich zu. Unsere Abmachung war einfach. Ich gab ihm ein dickes und schweres College-Lehrbuch über einleitende Physik. Ich hatte oft danach unterrichtet und, als ich Anfänger war, selbst eine frühere Version benutzt. Ich kannte die Fallen. „Gehe das Buch Seite für Seite, Übung für Übung durch“, sagte ich Bob, „und komm zu mir, sobald du das kleinste Problem hast. Es ist besser, Probleme frühzeitig mitzubekommen, als sie zu großen Brocken wachsen zu lassen.“ Ich dachte, daß ich genau wüßte, wo Bob das erste Mal stolpern würde.

Wochen vergingen, Monate.

Bob kam nicht.

Es entsprach nicht seiner Art, etwas aufzugeben, bevor – oder gleich nachdem – er sich eingearbeitet hatte. Ich fragte mich, ob er das Interesse verloren habe. Ich schwieg und wartete.

Fünf Monate nachdem er begonnen hatte, fragte er, ob er mich sprechen könnte. „Ich habe ein Problem auf Seite 252“, sagte er. Ich versuchte, nicht überrascht zu gucken. Es dauerte fünf Minuten, um zu klären, was sich als kleines Problem herausstellte.

In Sachen Physik kam Bob nie wieder. Er schaffte das ganze Buch alleine. Und er beschäftigte sich mit Algebra und Differential- und Integralrechnung, ohne daß er auch nur gefragt hätte, ob ich ihm helfen würde. Ich glaube, er wußte, daß ich es tun würde.

Bob ist Mathematiker geworden

(Endlich frei!, S. 32f.)

#### **10.3.4. Mathe lernen**

Ich machte Mathe manchmal während dieser Jahre, aber im allgemeinen nicht an der Schule, sondern gewöhnlich zu Hause mit einem Mathematik-Buch, das für Erwachsene geschrieben wurde, um ihnen elementare Mathematik beizubringen. Alles, was ich lernte, bevor ich anfing, Algebra zu lernen, lernte ich aus diesem Buch oder indem ich meine Eltern bat, es mir zu erklären.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 133)

#### **10.3.5. Atomphysik**

Nachdem ich irgendwie all die elementaren Dinge, die man tun konnte, herausgefunden hatte, hatte ich nicht mehr sehr viel Interesse daran. Dann, an einem Punkt, begann mich zu interessieren, warum und wie Atombomben und Kernreaktoren funktionieren. Also schnappte ich mir Bücher, die ich nicht verstehen konnte. Die erste Sache, die sich als unbegreiflich herausstellte, war die Mathematik in den Büchern. Es war einfach zu sehen, daß einer der Gründe, warum ich nichts verstehen konnte, darin bestand, daß die dort verwendete Mathematik für mich überhaupt keinen Sinn ergab, weil es Algebra war und ich überhaupt noch nie über Algebra nachgedacht hatte. Da waren auch andere Dinge, aber das war das vorrangige Problem. Also entschied ich mich, Algebra zu lernen, so daß ich in der Lage wäre, die Dinge leichter herauszubekommen. Ich sah mir die Algebra-Lehrbücher in der Bibliothek an, bis ich eines fand, das geeignet schien, und ich las es einfach und löste all die Aufgaben. Es war etwas, das ich ganz allein tat. Ich brauchte keinerlei Hilfe dabei. Wenn mich etwas verwirrte, arbeitete ich einfach daran, bis ich es herausbekam. Es gab Leute, an die ich mich hätte wenden können, aber ich habe mich an niemanden gewendet.

Für das Algebra brauchte ich etwas weniger als ein Jahr. Es gab zwei Bücher, Algebra I und Algebra II. Die Sache, die wirklich blöd war, war, daß ich wirklich all die Aufgaben darin löste. Erst lange Zeit später wurde mir klar, daß das nicht die Art ist, wie man jemals etwas aus einem Lehrbuch lernt. Es dauert einfach zu lange. Dann fand ich heraus, daß ich noch immer nicht die Dinge verstehen konnte, die ich lesen wollte. Ich merkte, daß ich nun versuchen sollte, mehr grundlegende Physik zu verstehen; und so bat ich Danny, mir dabei zu helfen. Ich hatte ein Physik-Lehrbuch, und ich begann einfach am Anfang, las es und versuchte, Aufgaben zu lösen. Wenn es mich verwirrte, suchte ich Danny auf und verabredete mich mit ihm, um mich mit ihm zu unterhalten und ihm Fragen zu stellen. Ich hatte Freude daran, bis ich dazu kam, mich mit etwas zu befassen, das für mich überhaupt keinen Sinn ergab: die Stelle darüber, wie Gyroskope funktionieren, was irgendwo im ersten Viertel meines Buches war, und ich bekam es einfach nicht hin, daß das irgend einen Sinn für mich ergab, weil die Art, wie Gyroskope funktionieren, einfach überhaupt keinen intuitiven Sinn ergibt. Also hörte ich auf, mich damit zu

beschäftigen, weil ich frustriert war. Ich hatte es satt zu versuchen, darüber nachdenken, wenn es dann doch keinen Sinn ergibt.

Mein Algebra-Lernen war mehr oder weniger zielorientiert, obwohl ich nie das Ziel erreicht habe, das ich anstrebte: Referate und Bücher über Kernphysik lesen und sie verstehen zu können; aber es war dennoch zielorientiert. Es ist einfach so, daß ich für ein Ziel lernte, das ich wollte, statt für ein Ziel, von dem jemand anderes mir sagte, daß ich danach streben solle. Ich glaube, das ist, wie Leute sich selbst unglücklich machen: Statt ihr Leben danach zu leben, was sie tun wollen, versuchen sie andere Maßstäbe zu verwenden, um ihr Leben zu leben. Ich denke, Menschen sind dazu bestimmt, glücklich sein. Sie sind nicht dazu bestimmt, unglücklich zu sein. Das ist egoistisch, aber ebenso denke ich, daß es richtig ist.

Ich habe nicht sehr viel über Mathe und Physik nachgedacht, seitdem ich aufgehört habe, Physik zu lernen. Tatsächlich habe ich mich nicht viel mit Mathe beschäftigt, bis ich begann, es einigen Leuten an der Schule beizubringen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 133ff.)

## **10.4. Französisch**

Ich habe lange Zeit auch Französisch gelernt, viele Jahre. Ich habe damit angefangen, weil ich dachte, es würde Spaß machen. Ich glaube, es war Cassies Idee. Sie redete darüber und wir dachten: „Oh, ja, das klingt gut.“ Wir waren ein paar Leute und gründeten eine Gruppe, mit Mimsy. Innerhalb von ein oder zwei Jahren waren wir über ihr Unterrichtsniveau hinaus und mußten einen anderen Lehrer anstellen.

Eine der guten Sachen an der Schule ist: Wenn du dich für etwas wirklich interessierst und es dir ernst ist, dann wird dir geholfen. Selbst wenn keiner Ahnung von dem Thema hat, helfen sie dir, einen Weg zu finden, es zu lernen. Französisch spielt immer noch eine große Rolle in meinem Leben. Ich fing an, mich sehr für fremde Kulturen und für andere Fremdsprachen zu interessieren, und dieses Interesse hat seitdem Bestand.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 49)

## **10.5. Musik**

### **10.5.1. Richard lernt Trompete**

Gleich als die Schule eröffnet wurde, schrieb sich der 13jährige Richard ein, und war bald nur noch mit klassischer Musik beschäftigt – und mit Trompetespielen. Nach kurzer Zeit war sich Richard sicher, daß er das Interesse seines Lebens gefunden hatte. Mit Jan, einem Trompeter,

einem an der Schule tätigen Lehrer, der ihm helfen konnte, stürzte er sich in sein Studium.

Richard spielte jeden Tag vier Stunden Trompete. Wir konnten es kaum glauben. Wir schlugen ihm andere Aktivitäten vor, aber es nutzte nichts. Was auch immer Richard machte – und er machte viel an der Schule –, er fand immer vier Stunden zum Trompetespielen.

Er kam aus Boston. 1 ¼ Stunde Weg jeden Morgen und jeden Nachmittag, oft eine halbe Stunde oder mehr zu Fuß von der Busstation in Framingham. Wie der sprichwörtliche Briefträger: bei Regen oder Sonnenschein, bei Hagel oder Schnee, Richard kam zur Schule und strapazierte unsere Trommelfelle.

Bald darauf entdeckten wir die Vorzüge des alten Mühlhauses am Teich. In unseren Augen – und in Richards – hatte dieses aus Granit gebaute, mit Schiefer gedeckte und in einer abgelegenen Ecke des Schulgeländes gelegene alte vernachlässigte Haus plötzlich Schönheit bekommen. Im Handumdrehen wurde es in ein Musikstudio verwandelt, in dem Richard nach Herzenslust üben konnte.

Er übte.

Vier oder mehr Stunden am Tag, vier Jahre lang.

Bald nachdem er von der Schule abgegangen war und weitere Studien an einem Konservatorium beendet hatte, spielte Richard das Erste Horn in einem großen Symphonie-Orchester.

(Endlich frei!, S. 30)

### **10.5.2. Fred spielt Schlagzeug**

Nach Richard kam Fred, dessen Leidenschaft das Schlagzeug war. Schlagzeug am Vormittag, Schlagzeug am Nachmittag und Schlagzeug in der Nacht. Wir konnten den Lärm nicht aushalten. Deshalb mußten wir schnell handeln. Wir richteten für ihn einen Schlagzeug-Raum im Keller ein und gaben ihm den Schlüssel, so daß er früh, spät und am Wochenende Schlagzeugspielen konnte. Wir bemerkten, daß der Keller vom Rest des Hauses akustisch nicht ganz isoliert war. Oft war es, als ob man in der Nähe eines Dschungeldorfes lebte, das ständige Dröhnen der Trommeln im Hintergrund.

Nach zwei Jahren, im Alter von 18, verließ er die Schule. Wir liebten ihn, aber viele von uns waren auch erleichtert.

(Endlich frei!, S. 31)

### **10.5.3. Klavierspielen**

Ich begann, Klavierstunden zu nehmen, als ich 13 war. Ich wollte in der Lage sein, ein paar Lieder zu spielen, die ich mochte. Nach ein paar Wochen versuchte meine Klavierlehrerin, mich dazu zu bekommen, klassische Musik zu spielen, und ich fand bald heraus, daß ich wirklich viele der Dinge mochte, die zu spielen sie mich brachte: kurze, einfache

Stücke von Haydn, Beethoven und solchen Leuten. Ich fing auch an, eine Menge Musik zu hören, nachdem ich angefangen hatte, Klavierstunden zu nehmen. Vorher habe ich überhaupt nicht viel Musik gehört.

Ein paar Jahre lang übte ich hauptsächlich zu Hause, und dann, danach, übte ich einen Teil der Zeit an der Schule. Es gab Tage, an denen ich viel mehr übte und Tage, an denen ich viel weniger übte. Ich machte das zehn Jahre lang, übte zunehmend mehr und mehr Stunden am Tag. Ich hatte eine Vision, in der Lage sein zu wollen, bestimmte Stücke zu spielen, und dann kam ich an den Punkt, an dem ich diese Stücke spielen konnte, und ich wollte in der Lage sein, andere Stücke zu spielen, die schwieriger waren. Ich habe nicht darüber nachgedacht, was es mir bringen würde. Ich dachte einfach, es war etwas, das ich tun wollte. Ich glaube, alles, was man tut, ist nützlich für alles andere, das man tut – weil es kein großer Unterschied ist, ob man eine schwierige Sache oder eine andere schwierige Sache tut. Es mag verschiedene körperliche Fähigkeiten erfordern, oder vielleicht verschiedene Denkgewohnheiten, aber man braucht die gleiche Art von Konzentration und die gleiche innere Haltung.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 135)

#### **10.5.4. Cembalo bauen**

Aus irgend einem Grund verliebte ich mich in den Klang eines Cembalo, und ich wollte wirklich eines. Es schien, daß es Spaß machen würde, eines zu bauen, und es war nicht so teuer. Ich hatte Teilzeit gearbeitet, so daß ich genug Geld hatte, um mir einen Bausatz zu kaufen. Ich machte es in der Schule, und ich bekam in verschiedenen Phasen zahlreiche Ratschläge von Sam. Die Anleitung war recht verständlich. Ein Großteil davon war langweilig und zeitaufwendig, aber es gab nur ein paar Dinge, die schwierig waren. Der Anfang war besonders lustig; was man tat, war, den Kasten zusammenzusetzen, große Teile zusammenzukleben und zu versuchen, Verbindungen richtig hinzubekommen und so'n Zeug. Dann, später, gibt es eine Menge mehr Zeug, das man leicht verpfuschen kann, und das man ein paar Mal immer wieder tun muß, damit man es richtig hinbekommt.

(aus Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 136)

## **10.6. Konversation – Lernen durch Gespräche**

Die meisten älteren Schüler verbringen den größten Teil ihres Tages mit Reden. Sie sitzen in einem Raum, schweifen vom Thema ab, und jemand springt auf und sagt: „Darüber will ich mehr wissen“, geht in die Bibliothek oder ins Internet oder fragt jemanden.

(Regina Leeb, Schülerin, Video-Interview)

Ich denke, wir lernen eine Menge durch Gespräche mit anderen Leuten. Das ist eigentlich eine der grundlegendsten Arten zu lernen, die im konventionellen Schulsystem jedoch nicht sehr geschätzt wird. Wenn man sich dort während des Unterrichts mit einem Freund unterhält, kann man dafür bestraft werden. Aber es ist die grundlegendste Art, Informationen zu übertragen und Wissen zu erwerben, genau so wie Lesen.

(Michael Sappir, Schüler, Video-Interview)

Das meiste von den Dingen, die ich gelernt habe, habe ich von anderen Kindern gelernt. Ich will nicht sagen, daß ich nichts durch die Kurse gelernt hätte, an denen ich teilgenommen habe. Aber der Großteil dessen, was du an Sudbury Valley lernst, ist Leben. Du lernst, mit Leuten umzugehen, und wie Dinge erledigt werden, und wie du all die Dinge organisierst, die du lernst. Einen Teil davon lernst du, indem du Erwachsenen zusiehst, wie sie etwas tun, oder indem du es mit ihnen zusammen tust. Ich war in Komitees und dergleichen, in denen es andere Leute gab, die mir Dinge gezeigt haben. Aber das meiste – ich denke 99 % – von dem, was du lernst, lernst du von den anderen Kindern und es hat mit dem Leben zu tun: wie man lebt und wie Dinge geschehen und was los ist. Du kannst gar nicht sagen: „Ich habe das von dem oder dem gelernt.“ Wir haben es einfach zusammen gelernt. Einen Teil lernst du von anderen Kindern in einen direkten Verhältnis, bei dem du gewissermaßen sehen kannst, wie es kommt. Aber das meiste lernst du, weil du rumsitzt und dich mit jemandem unterhältst, oder jemand etwas sagt und eine Idee aufkommt und gründlich diskutiert wird und sich entwickelt.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 49)

## **10.7. Informationssuche**

### **10.7.1. Bibliothek, Infos finden**

Ich streifte an den Bücherregalen entlang. Ich weiß nicht, ob ich die gesamte Bibliothek kannte, aber ich kannte mit Sicherheit Teile der Bibliothek. Ich wußte, wo sich die Sachen befanden. Wenn ich Schwierigkeiten hatte, etwas zu finden, dann fragte ich. Ich stellte Mitarbeitern oft Fragen über die Bibliothek, weil ich etwas finden oder wissen wollte, was überhaupt da war. Entweder wußte ich, wen ich fragen mußte, oder bekam einen Hinweis, wen ich fragen könnte, wenn ich mehr brauchte.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 50)

### **10.7.2. Neugier, was andere machen**

Wenn du etwas liest, dann unterhältst du dich auch mit deinen Freunden darüber. Oder sie lesen etwas und erzählen dir davon. Oder sie lernen für den SAT (Scholastic Aptitude Test) und da liegt ein Buch, das du dir mal ansiehst. Die Leute sind neugierig. Das ist einer der Gründe, warum die Schule überhaupt funktioniert. Jeder ist neugierig und möchte sehen und herausbekommen, was andere tun, oder etwas lernen, von dem er gehört hat; oder irgendetwas hat ihre Phantasie angeregt und das führt zu neuen Dingen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 50)

## **10.8. Altersmischung**

Findet solch eine Einteilung (wie in Schulklassen) irgendwo von Natur aus statt? Arbeiten in der Industrie alle 21jährigen getrennt von den 20jährigen oder den 23jährigen? Gibt es in der Geschäftswelt getrennte Räume für 30jährige Angestellte und für 31jährige? Bleiben auf dem Spielplatz Zweijährige den Einjährigen und Dreijährigen fern? Wo, wo auf Erden wurde diese Idee ausgebrütet? Gibt es irgendetwas, das sozial schädlicher ist, als Kinder 14 – oft 18 – Jahre lang nach Jahrgängen zu sortieren?

(Daniel Greenberg: The Sudbury Valley School Experience, S. 13)

Altersmischung ist Sudbury Valleys Geheimwaffe. (...)

Als ich mein Sandwich-Zubereitungs-Seminar gab, hatte ich Zwölfjährige und 18jährige, und alles dazwischen. Kochen läßt problemlos alle Grenzen verschwinden. Jahre später, als ich moderne Geschichte unterrichtete, hatte ich den zehnjährigen Adrian, der dort zusammen mit Jungen und Mädchen von bis zu 17 Jahren saß. Das Prinzip ist immer das selbe: Wenn jemand etwas tun will, tut er es. Was zählt, ist das Interesse. Wenn etwas auf einem Fortgeschrittenen-Niveau stattfindet, zählt Fertigkeit. Eine Menge kleiner Kinder sind in etlichen Dingen viel erfahrener als ältere.

Wenn die Fertigkeiten und das Lerntempo nicht bei allen gleich sind, ist das der Punkt, an dem der Spaß beginnt. Die Kinder helfen sich gegenseitig. Sie müssen es, andernfalls würde die Gruppe als ganzes zurückfallen. Sie wollen es, weil sie nicht um Zensuren oder goldene Sterne [so etwas wie Fleißbienen] konkurrieren. Sie mögen es, weil es unheimlich befriedigend ist, einem anderen zu helfen und darin erfolgreich zu sein. Und es ist ungemein angenehm, das mitanzusehen. Überall, wohin man in der Schule sieht, begegnet man Altersmischung.

Dann gibt es eine emotionale Seite daran. Es erfüllt für einen 16jährigen ein wirkliches Bedürfnis, Mutter oder Bruder zu spielen, wenn er am späten Nachmittag auf einer Couch sitzt und in Ruhe einem sich ankuschelnden Sechsjährigen etwas vorliest. Und dem

Sechsjährigen gibt es ein tiefes Gefühl von Behaglichkeit und Sicherheit in einer Welt, in der ihn die ganze Zeit sehr große Leute umgeben. Es ist ein Gefühl des Selbstwerts, das eine Zwölfjährige bekommt, wenn sie geduldig einem 16jährigen Anfänger die Funktionsweise eines Computers erklärt.

Und es gibt eine soziale Seite... Die jüngeren Kinder dienen den älteren als Familien-Modelle – in der Rolle als junge Geschwister oder eigene Kinder. Als Sharon mit 4 Jahren auf unsere Schule kam, hatte sie gerade ihre Eltern verloren. Sie war in ihrem ersten Jahr jedermanns „eigenes Kind“; ihr wurde vorgelesen, man spielte mit ihr, unterhielt sich mit ihr, knuddelte sie. Wenn frühere Schüler mit ihren Babys oder Kleinkindern der Schule für einen Tag einen Besuch abstatten, findet man Teenager oft stundenlang mit den Kleinen spielen.

Und es gibt eine Lern-Seite. Kinder lieben es, von anderen Kindern zu lernen. In erster Linie ist es oft einfacher; das Kind als Lehrer ist an den Schwierigkeiten des Schülers näher dran als der Erwachsene, da es selbst vor nicht allzu langer Zeit die gleichen Schwierigkeiten hatte. Die Erklärungen sind gewöhnlich einfacher, besser. Es gibt weniger Druck, weniger Beurteilung. Und es gibt einen riesigen Anreiz, zügig und gut zu lernen: dem Mentor gegenüber aufzuholen.

Kinder lieben es auch, anderen etwas beizubringen. Es gibt ihnen das Gefühl eines Wertes, das Gefühl von Fähigkeit. Wichtiger noch: Wenn sie anderen etwas beibringen, hilft ihnen das dabei, mit dem Stoff besser umgehen zu können; sie müssen sich Klarheit darüber verschaffen, es richtig verstehen. Also schlagen sie sich mit dem Stoff herum, bis es in ihrem eigenen Kopf glasklar ist, so klar, daß ihre Schüler es verstehen.

Die „Geheimwaffe“ Altersmischung ist ein Knüller. Sie erhöht das Lern- und das Lehrvermögen an der Schule gewaltig. Sie erschafft eine menschliche Umgebung, die dynamisch ist und der Lebenswirklichkeit entspricht. Die Schule ist oft mit einem Dorf verglichen worden, in dem alle sich mischen, jeder lernt und lehrt und Vorbild ist und hilft und zankt – und seine Rolle im Leben spielt. Ich denke, das ist ein gutes Bild.

(Endlich frei!, S. 73ff.)

## **10.9. Beurteilung**

### **10.9.1. Unerwünschtes Lob**

Eines Tages spielte ich mit einem Sechsjährigen Baseball-Fangen. Jedes Mal, wenn er warf, und jedes Mal, wenn er versuchte zu fangen, „ermutigte“ ich ihn: „Gute Arbeit!“, „Großartiger Versuch!“ Plötzlich warf er wütend den Ball auf mich und rief: „Ich will nicht mehr mit dir spielen. Du lügst. Ich habe schrecklich geworfen, es war überhaupt nicht gut, und du bist ein großer Schwindler.“ Natürlich hatte er Recht.

Und ich hatte Unrecht. Das war eine weitere wertvolle Lektion für mich an der Schule.

Es gibt keine Zensuren an Sudbury Valley. Die Schüler entscheiden selbst, wie sie ihre Fortschritte messen. Größtenteils legen sie strenge Maßstäbe an ihre eigene Arbeit an, messen sie an den besten Vorbildern, die sie in der „Außenwelt“ finden können. Mathe-Schüler wissen, wann sie Multiplikation und Division, und jede andere Operation beherrschen: Entweder gelingt es ihnen, die Aufgaben zu lösen – oder nicht. Wenn sie etwas nicht verstehen können, finden sie es entweder heraus oder bitten jemanden um Hilfe, bis sie wissen, daß sie es können. Ein Kind, das Autos zu reparieren lernt, erkennt schnell, daß es eine Sache reparieren kann, eine andere aber nicht. Je mehr es reparieren kann, ein um so besserer Mechaniker wird es; aber es braucht niemanden von außen, der ihm sagt, was es noch nicht kann. So ist das bei allem. Der Töpfer hat schon mal Töpferware gesehen und der Maler Bilder gesehen, der Autor Bücher gelesen, der Schauspieler Stücke gesehen, der Musiker Konzerte oder Platten gehört. Sie haben alle ein Maß für Perfektion im Kopf, und jeder kann ohne Illusionen sich selbst Ziele setzen.

Oft ist der Prozeß der an Perfektion orientierten Selbstbewertung schmerzhaft frustrierend. Tage und Wochen von Arbeit wandern in den Papierkorb, wenn ihre Macher Unzulänglichkeiten darin sehen. „Warum zerreißt du dieses schöne Bild?“, habe ich mehr als einen Schüler gefragt. „Weil es häßlich ist“, kommt die unvermeidliche Entgegnung. Die Frustration kann zu Wut führen, zu fürchterlich schlechten Stimmungen, zu Selbstbestrafung. Es nützt nichts, wenn jemand anders sagt: „Aber du bist sehr gut darin“, wenn wir eigentlich meinen: „Du bist gut für dein Alter und für dein Leistungsniveau.“ Das ist kein Trost. Die Kinder haben, bevor sie begannen, entschieden, welche Perfektion sie erreichen wollen, und deine Worte klingen dann hohl und falsch. Hin und wieder führt die durch gnadenlose Selbstbewertung verursachte Frustration dazu, daß Kinder ihre Unternehmen aufgeben. In den meisten Fällen aber fangen sie von vorn an und versuchen es nochmal, und nochmal, und nochmal, mit schrecklich eingeleisiger Entschlossenheit, bis schließlich sie zu dir kommen und sagen: „Das hier ist ein gutes Stück Arbeit.“

(Endlich frei! S. 93f.)

### **10.9.2. Sich nicht entmutigen lassen**

Da war ein Jugendlicher, Gene, der Schlagzeug an der Schule spielte, und er und ich jammten eine Menge. Jemand anderes jammte auch mit uns. Dann sagte Genes Vater mir, daß er nicht will, daß sein Sohn mit mir zusammen spielt, weil Gene ein viel besserer Musiker war als ich es je sein würde, und er konnte seinen Sohn nicht mit mir spielen lassen!

Das erdrückte mich, aber ich spielte weiter, und bis zum heutigen Tag betreibe ich es, egal welche Kommentare ich bekomme, weiter. Das ist etwas, das die Schule mir beigebracht hat. Man kann nicht einfach mit

etwas aufhören, nur weil jemand einem erzählt, man sei nicht gut oder man könne dies nicht tun, oder er ist nicht daran interessiert, was man macht. Man muß tun, was einem selbst richtig erscheint. Man macht einfach weiter und man lebt sein Leben; man wird fertig damit und geht weiter, und man tut das, was einem wichtig ist.

Nehmen wir an, jemand spielt, und es ist schrecklich. Wenn er mich nach meiner Meinung fragt, würde ich ihm wahrscheinlich die Dinge sagen, die er falsch macht, und ihm dann Tips geben, wie er darangehen könnte, es besser zu machen. Ich würde nie irgendjemandem sagen: „Gib es auf. Tu es nicht.“, weil ich davon überhaupt nichts halte. Ich glaube, wenn jemand mit dem, was er tut, beschäftigt ist, und es liebt, dann wird er, wenn er dazu nicht talentiert ist, es ganz allein herausfinden. Ich für meinen Teil hatte viel Vertrauen in das, was ich tat.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 29, S. 312f.)

## 10.10. Atmosphäre der Schule

An der Schule wimmelt es nur so vor Aktivität. Erwachsene und Schüler jeden Alters mischen sich nach Belieben. Überall findet man Leute, die sich unterhalten, die lesen und spielen. Manche sind vielleicht im Fotolabor und entwickeln oder drucken Fotos. Manche sind vielleicht in einem Karate-Kurs oder spielen auf den Matten im Tanzraum. Jemand baut vielleicht ein Bücherregal in der Holzwerkstatt, oder gestaltet eine Kettenhemd-Rüstung und erörtert mittelalterliche Geschichte. Fast immer macht jemand auf die eine oder andere Weise Musik, und andere hören der Musik zu. Vielleicht sieht man jemanden Französisch, Biologie oder Algebra lernen. Es wäre höchst ungewöhnlich, wenn man nicht einige Leute irgendwo mit Computerspielen beschäftigt fände, oder mit Schach. Einige Leute erledigen im Büro die Verwaltungsarbeit der Schule; einige sind in Rollenspiele vertieft; andere proben ein Theaterstück. Manche tauschen Sticker und andere tauschen ihr Lunch. Eine Gruppe verkauft vielleicht selbstgemachte Pizza, um Geld für eine Aktivität zusammen zu bekommen – vielleicht müssen sie einen neuen Brennofen kaufen oder wollen einen Ausflug machen. Im Kunst-Raum zeichnen Leute; sie könnten auch nähen, malen oder mit Ton arbeiten, entweder mit der Töpferscheibe oder nur mit den Händen.

Immer gibt es Menschen, die glücklich und beschäftigt spielen, drinnen und draußen, zu jeder Jahreszeit und bei jedem Wetter. Immer gibt es Gruppen, die sich unterhalten, und immer gibt es Einzelpersonen, die hier und da still lesen.

Eine der Sachen, die den meisten Erwachsenen bei Sudbury Valley als erstes auffällt, ist die Leichtigkeit der Kommunikation. Leute, egal welchen Alters, behandeln sich mit zwanglosem Respekt. Es gibt eine angenehme Atmosphäre des Selbstvertrauens, des Vertrauens das typisch für Menschen ist, die die Ziele verfolgen, die sie sich selbst

gesetzt haben. Es ist fast nie ruhig, die Atmosphäre ist mit Enthusiasmus geladen, aber nicht chaotisch oder frenetisch.

(Vorwort von Kingdom of Childhood, S. xvi)

### **10.10.1. Gleichberechtigung**

Ich hatte nie Angst vor Erwachsenen. Warum sollte ich denn vor jemandem Angst haben? Alle waren gleichberechtigt, und wir sprachen jeden mit seinem Vornamen an. Ich finde es immer noch seltsam, wenn Leute von mir erwarten, daß ich sie als Herr Soundso oder Frau Soundso anrede. Nicht, daß ich Leute nicht respektieren würde. Ich respektiere auch Vierjährige, aber ich nenne sie nicht Fräulein oder Herr Soundso. Ich nenne sie einfach bei ihrem Namen. Mein Respekt für Menschen ist unterschiedslos. Es spielt keine Rolle, ob jemand berühmt oder ein kleines Kind oder ein Erwachsener oder was auch immer ist.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 47)

## **10.11. Typischer Schultag**

Ich kann keinen „typischen Tag“ beschreiben, weil ich so viele unterschiedliche Interessen erlebt habe. Jedes Mal verfolgte ich mein Interesse bis zum äußersten und vertiefte mich wirklich sehr darin, bis ich es völlig ausgeschöpft hatte, und dann machte ich etwas anderes. Zugleich stand ich auch unter dem Einfluß dessen, was meine Freunde taten; wenn sie vorhatten, eine Runde Fußball zu spielen, oder etwas ähnliches, konnte ich mich von meiner Beschäftigung trennen und rausgehen und mit ihnen spielen oder etwas anderes tun, das vielleicht gerade aufkam. Im allgemeinen aber blieb ich an meiner Tätigkeit dran, mit der ich mich über einen ziemlich langen Zeitraum beschäftigte. Für gewöhnlich hatte ich noch eine Sache im Hinterkopf, an der ich am Tag zuvor gearbeitet hatte, auf die ich mich für den nächsten Tag freute; wahrscheinlich für die nächsten paar Monate!

(Kingdom of Childhood, Kapitel 18, S. 204)

## **10.12. Zeiteinteilung**

Es gibt Phasen, in denen man als kleines Kind den ganzen Tag spielen will. Und es gibt Phasen, in denen man sich hinsetzen und den ganzen Tag lesen will, oder in denen man den ganzen Tag mit Sportspielen verbringen will. Häufig will ein 13-jähriger Junge den ganzen Tag lang mit seinen Freunden Sport treiben. Und es gibt Phasen, in denen man den ganzen Tag lang mit einem Projekt in der Küche beschäftigt ist. Oder man ist den ganzen Tag in der Holzwerkstatt.

(Seth Sadofsky, Absolvent, Video-Interview)

Statt meinen Tag in verschiedene Lernaktivitäten aufzuteilen, verteilte ich vielmehr meine Lernaktivitäten auf verschiedene Tage. Zum Beispiel verbrachte ich drei Tage am Stück damit, Led-Zepplin- und Beatles-Platten zu hören, und dann war ich zwei Tage lang in der Küche und buk Apfelkuchen. In der nächsten Woche war ich zwei Tage in der Dunkelkammer, und dann spielte ich in der Scheune mit der Band drei Tage lang Musik, fast ohne zwischendurch etwas anderes zu tun.

Aus einer Sache ergab sich die nächste.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 3, S. 34)

Als wir älter waren, haben wir unsere Zeit mehr aufgeteilt. Einige der älteren haben ihre Zeit tatsächlich stärker konzentriert, je nachdem, wer sie waren und was sie taten. Einige verbrachten ganze Tage im Kunstraum und machten ihre Kunst. Andere verbrachten ihre ganzen Tage damit, über etwas zu lesen, für das sie sich interessierten. Jeder hat andere „typische Tage“ und jeder hatte zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche „typische Tage“. Als wir etwa 12 waren, fingen einige von uns an, unsere gesamte Zeit gemeinsam zu verbringen, und das ging einige Jahre so. Wir waren wie ein großer Clan. Zwei Jahre lang waren wir davon angetan, etwas auf unsere Schuhsohlen zu schreiben! Wir saßen in diesen Grüppchen rum, zu acht, zu zehnt, oder zu fünfzehnt saßen wir in dem Raum, unterhielten uns und schrieben einander Dinge auf die Schuhe. Wir interagierten einfach. Es war ein Wachstumsprozeß. Wir lernten etwas über andere Menschen. Während wir den ganzen Tag rumsaßen und uns unterhielten, lernten wir etwas über die Erfahrungen anderer Leute. Ich würde heute gern einmal eine Tonaufzeichnung davon hören! Ich bin mir sicher, daß es vergnüglich wäre. Manchmal machten wir eine Pause. Wir rannten z.B. alle nach draußen und spielten Kickball. Die Pause bestand aus etwas anderem, einem Loslassen [Entspannen], oder einer Aktivität, die jemand geplant hatte. Wir verbrachten auch jede Menge Zeit gemeinsam draußen, weil wir alle da in dem Raum saßen und dann jemand sagte: „Laßt uns etwas machen!“, und wir alle aufstanden und es taten

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 45f.)

## **10.13. Kochen, Backen und Essen**

Kochen an Sudbury Valley war eine großartige Sache. Jedes Jahr wurden besondere Tage eingeplant. Jedes Jahr machten wir Lebkuchenhäuser, und wir warteten auf diesen Tag. Es war immer keine leichte Sache, sie zusammenzufügen. Es war eine sehr ernsthafte Angelegenheit. Es war schwer und erforderte viel Konzentration, aber es war ein großer Spaß. Und es war schwer, die Kekse nicht zu essen, während du sie bukst, um ein Haus daraus zu machen! Wir kamen alle zusammen und arbeiteten, arbeiteten, arbeiteten. Es waren total schöne

Häuser. Ich liebte es. Apfelkuchen zu backen war eine andere große Sache. Und ein oder zweimal im Jahr stellten wir hausgemachte Eiskrem für die ganze Schule her und rührten wechselten uns den ganzen Tag an der Kurbel ab. Als Belohnung gab es dann das beste Eis deines Lebens. Die ganze Schule stellte sich dafür in langen Schlangen an. Es war ein wunderbaren Frühlingserlebnis. Wir haben auf diese Tage gewartet. Sie hatten Tradition.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 1, S. 9)

Wir machten große Partys und Picknicks an der Schule. Die Picknicks waren eine Wucht, denn wir kamen einen Extratag zur Schule, um herumzurennen und zu spielen. Auch, weil das Essen so großartig war und es so festlich war. Leckeres Essen und viele verschiedene Leute. Sehr feierlich.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 1, S. 9)

## **10.14. Aktivitäten im Freien**

Wir waren im Winter, Sommer, Herbst und Frühling draußen. Es gab überhaupt keinen Unterschied.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 29, S. 309)

### **10.14.1. Schlittenfahren**

Während des Winters war Schlittenfahren das Ding. Wir fuhren mit dem Schlitten immer zum Mühlhaus runter, was irgendwie schlecht war, weil das Mühlhaus da im Weg stand. Wenn das Eis gefroren war, fuhren wir den Hügel statt dessen in Richtung des Teiches hinunter, was viel mehr Spaß machte, weil wir dann quer über den Teich schlitterten. Man konnte mit der Geschwindigkeit, die man auf dem Hügel bekommen hatte, von einem Ende des Teiches bis zum anderen fahren.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 132)

### **10.14.2. Die geheimnisvolle Festung**

Die meiste Zeit als kleines Kind habe ich gespielt. Ich liebte es zu erforschen. Wir verbrachten viel Zeit damit, in den Wald zu gehen, Festungen zu bauen. Wir bauten verblüffende Pinien-Nadel-Forts, die wir über das ganze an die Schule angrenzende Land verteilt errichteten. Sie waren sehr, sehr geheim, obwohl ausgewählten Leuten erlaubt wurde, mit dort hinaus zu kommen und von ihnen zu erfahren.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 29, S. 309)

Eine zeitlang gab es eine Festung, die einige Kinder gebaut hatten, zu der ich gewöhnlich hinging. Sie war eine Weile lang ein Geheimnis. Frank schlug mich einmal, als ich versuchte, ihm dorthin zu folgen, aber irgendwie gelang es mir schließlich doch. Die Festung war irgendwie elegant, weil sie aus Baumstämmen gemacht war, über einen Rahmen angebracht, mit Kiefernzweigen oben drauf. Ich bezweifle, daß man bei Regen trocken geblieben wäre, wenn man in diesem Ding drin war, aber man fühlte sich ziemlich geschützt. Es gab da auch einen „Brunnen“. Es war dieses große Loch, das sie gegraben hatten, und nicht wirklich ein Brunnen. Es war einfach ein tiefes Loch, das sich immer mit Regenwasser füllte.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 132)

## 10.15. Sport

Die Leute, die Sport so spielen, wie wir es an der SVS tun, lernen viel tiefgründigere Lektionen über das Leben als durch reglementierten, leistungsorientierten Sport gelehrt werden können. Sie lernen Teamwork – nicht die „Wir-gegen-sie“-Art von Teamwork, sondern das Teamwork einer gemischten Gruppe von Leuten mit verschiedenen Talenten, die sich selbst organisieren, um eine gemeinsame Aktivität zu verfolgen – das Teamwork des Lebens. Sie lernen Professionalität, nicht die „Ich-bin-ein-Star“-Professionalität, sondern die Art von Professionalität, die entsteht, wenn man sich selbst ein Ziel setzt, und dann sein bestes versucht, um es zu erreichen.

(Michael Greenberg: The Sudbury Valley School Experience, S. 65)

Sie lernen Verantwortung und Zurückhaltung. In all den Jahren, in denen hier sehr körperbetonte Spiele wie American Football, Fußball und Basketball gespielt werden, hat es nie eine Verletzung gegeben, die über eine kleine Schnittwunde oder einen blauen Fleck hinausgegangen wäre. Die Leute spielen all diese Sportarten in ihren normalen Sachen, ohne irgendetwas von der Standard-Schutzausrüstung, die normalerweise vorgeschrieben ist. Wie läßt sich das erklären, wenn doch Leute, die Knie- und Armschützer tragen, sich mit besorgniserregender Häufigkeit gegenseitig verletzen? Weil es in einer reglementierten, leistungsorientierten Sichtweise auf Sport (oder auf das Leben) wichtiger wird zu gewinnen als darauf zu achten, daß man niemanden verletzt. Deshalb ist es auch egal, wieviel man von „sportlichem Benehmen“ spricht, es werden weiter Leute verletzt. Wenn man Sport (bzw. Leben) als Spaß ansieht – als spannenden Vorgang, als etwas, das man für die pure Freude und Schönheit dieses Tuns macht – dann wird es vorrangig, niemanden zu verletzen und die Möglichkeit anderer, sich am gleichen Vorgang zu erfreuen, nicht zu beeinträchtigen.

(Michael Greenberg: The Sudbury Valley School Experience, S. 66f.)

## 10.16. Spielen

Tag für Tag, Monat für Monat nahm das Dorf vor unseren Augen Gestalt an. Ausgebreitet über einen großen Tisch aus dem Kunst-Raum schien das Modell aus Knetmasse fast real. Oft drängte sich ein Haufen von sechs oder mehr Kindern etliche Stunden um den Tisch, sie plauderten unablässig, während sie versuchten, ein miniature perfekte Ebenbilder von allem, was ihnen einfiel, zu erschaffen. Pferde, Bäume, Autos, Trucks, Tiere, Zäune, Menschen – alles. Nicht einfach nur irgendwelche Imitationen, sondern detailgetreue Nachbauten. Es gab zum Beispiel einen vollständigen „Motor“ unter der (abnehmbaren!) Motorhaube eines jeden Autos, von denen jedes problemlos in meine Hand paßte. Fingergröße Menschen trugen Kleidung und hatten Gesichtszüge. Dächer hatten Dachziegel, Wände Türen, Innenräume Tische und Stühle. Alles wurde aus Knetmasse gemacht: gearbeitet, gerollt, modelliert und geformt. Es war ein großes Spiel. Und dieses Spiel dauerte mehr als zwei Jahre. Niemand hätte auch nur angedeutet, diese Kinder im Alter von 8 bis 14 (vorwiegend Jungen) würden etwa „Kunst machen“. Diese Ansicht wäre für sie eine Beleidigung gewesen. Hilfe von Mitarbeitern war nicht erbeten worden, und es wurde auch keine geleistet. Für die Beteiligten war es ein Spiel. Ernsthaftes, konzentriertes Spiel, ein großes Vergnügen ohne Einschränkungen.

(Endlich frei!, S. 78)

Die erste Sache, an die ich mich deutlich erinnere, viel Zeit damit verbracht zu haben, war das Plasticene Village (Plastilin-Dorf) – ein Tisch im Kunst-Raum, der zur Dauernutzung für Plastilin übernommen wurde. An einigen Tagen war ich vom Augenblick, als ich ankam, bis zum Augenblick, als ich nach Hause ging, damit beschäftigt. Ich weiß nicht, wie lange es anhielt, aber es scheint, als ob es ewig lief! Wir stellten Häuser und Menschen her; die waren ziemlich einfach. Die komplizierteren Dinge waren maschinelle Ausrüstung und so. Man mußte die anderen überzeugen, daß die eigene Maschine funktionierte, also brauchte man ein bißchen oberflächliches Wissen, wie sie funktionieren sollte, und man mußte in der Lage sein zu zeigen, wo sich die verschiedenen Teile befinden. Das war ein wunderbarer Spaß.

Alle von uns haben die Schule vor vielen Jahren mit einem Schulabschluß verlassen, und es stellte sich heraus, daß es überhaupt keine schlechte Sache war, sich ein Jahr lang oder so den ganzen Tag lang mit Plastilin zu beschäftigen! Aber ich weiß nicht, wie ich damit umgegangen wäre, wenn ich damals ein Mitarbeiter gewesen wäre und jemand von den Eltern mir gesagt hätte: „Ich kann es nicht glauben. Mein Kind spielt ein ganzes Jahr lang mit Knete. Das ist schrecklich.“ Es ist schwer. Ich hätte ihm sagen müssen: „Sieh, was ist falsch daran, daß dein Kind das tut? Es hat Spaß, wahrscheinlich lernt es dabei

etwas, auch wenn noch keiner sagen kann, was.“ Ich weiß nicht, wie die Mitarbeiter damit umgegangen sind.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 130)

## **10.17. Praktika außerhalb der Schule**

### **10.17.1. Luke, der Bestatter**

Es gibt Leute mit gewöhnlichen Interessen. Und es gibt welche mit exotischen Interessen.

Luke wollte Leichenbestatter werden – nicht gerade der üblichste Berufswunsch für einen 15jährigen. Aber er hatte seine Gründe. In seiner Vorstellung konnte er klar sehen, wie sich sein Bestattungsunternehmen um die Bedürfnisse der Gesellschaft kümmert, und wie er selbst den trauernden Verwandten Trost spendet.

Luke machte sich mit Begeisterung an sein Studium: Physik, Chemie, Biologie, Zoologie. Mit 16 war er bereit für die eigentliche Arbeit. Wir nahmen ihn hinaus in das wirkliche Leben. Der Chef-Pathologe in einem der regionalen Krankenhäuser empfing den eifrigen, hart arbeitenden Schüler in seinem Labor. Luke lernte jeden Tag mehr Verfahren und meisterte sie, zur Freude seines Chefs. Innerhalb eines Jahres führte er im Krankenhaus unter der Aufsicht seines Mentors unassistierte Autopsien durch. Es war das erste Mal, daß das Krankenhaus so etwas erlaubt hatte.

Innerhalb von fünf Jahren war Luke Leichenbestatter. Jetzt, einige Jahre später, ist sein Bestattungsunternehmen Wirklichkeit geworden.

(Endlich frei!, S. 31f.)

### **10.17.2. Saul, der Fotograf**

Wann soll man auf dem Schulgelände bleiben, wann sich woandershin wenden? Es ist oft nicht einfach gewesen, eine Entscheidung zu treffen. Mit 14 Jahren begann Saul, seine ganze Aufmerksamkeit der Fotografie zu widmen. Bald benutzte er die Dunkelkammer der Schule, beherrschte das ABC eines Fotolabors. Er war schnell unzufrieden mit der Ausstattung der Schule, aber statt sich woanders umzusehen, entschied er sich, das vorhandene zu verbessern. Langsam, mühsam, lernte er Tischlern in der Werkstatt. Er studierte Handbücher über technische Fotografie. Im Laufe eines Jahres baute er das Fotolabor vollständig um, wozu er, wo es nötig war, gebrauchte Ausrüstung anschaffte. Da er der vierte an der Schule war, der sich in die Fotografie verliebte und die Dunkelkammer umbaute, sah sie wirklich großartig aus, als er fertig war.

Selbst das war, als er 16 wurde, nicht mehr genug. Er brauchte praktischen Unterricht durch einem Fachmann. Wochelang fuhr er unermüdlich in der Nähe von Boston herum und suchte einen

kommerziellen Fotografen, der ihn als Lehrling nehmen würde. Die Antwort war nicht ermutigend. „Geh aufs College“, sagte einer. „Arbeite in einem Massenfertigungslabor“, riet ihm ein anderer.

Als er an Joe geriet, wußte er bereits, wie er seinen Fall vorzubringen hatte. Die Einwände wurden, einer nach dem anderen, beiseite geschoben. Aber Joe wollte nicht riskieren, ein „kleines Kind“ auszubilden. „Ich habe mit Teenagern zu tun gehabt“, sagte er, „und sie sind alle verantwortungslos. Sie kommen nicht pünktlich, sie pfuschen rum, sie lassen den Job schleifen.“ Saul ließ nicht locker. Die Schule stärkte ihm den Rücken und ging eine feste Verpflichtung ein. An zwei Tagen in der Woche fuhr Saul mit dem Bus nach Boston und arbeitete für Joe. Er fing ganz von vorne an. Am Ende des Jahres, als er seine Lehre abgeschlossen hatte, wurde er gebeten, länger zu bleiben und Joes Labor zu führen.

Heute ist Saul Kunstfotograf und ein fähiger technischer Praktiker im kommerziellen Teil seines Gebietes.

(Endlich frei!, S. 35)

### **10.17.3. Ressourcen außerhalb der Schule nutzen**

Ich war interessiert an Stadtplanung, beschäftigte mich auch mit Architekturgeschichte, und ich studierte Gebäude, Dinge die ich durch lesen von Büchern lernte und dadurch, daß ich einfach dort war. Die bloße Tatsache, daß das Gebäude fast rund um die Uhr renoviert wurde, gab mir Gelegenheit, hinzugehen und zuzuschauen. Ich machte mir keine Gedanken über die finanzielle Seite, falls das Dach der Scheune einstürzen sollte. Was mich daran interessierte, waren die ingenieurfachlichen und technischen Fragen.

Mein Weg, mich an der Schule wohlfühlen, war, meinen Interessen nachzugehen. Ich hatte außerordentliches Glück, denn ich wußte, daß dort einige dieser Dinge waren. (...) Was ich zu ergründen versuchte war das ganze Konzept des „Privaten“ in einer Stadt und wie man „Privatheit“ in einer Stadt schaffen kann; wie man eine Entwicklung in den Kiezen fördert, daß Familien sich dort wohlfühlen. Also lieh ich mir Bücher aus der Bibliothek, ging in Buchhandlungen, las Artikel. Ich war ziemlich produktiv im Zusammenfassen der Dinge, die ich las, und ich machte sehr, sehr viele Notizen.

Vieles mußte ich ohne Empfehlungsschreiben machen. Ich mußte Zugang zu Orten bekommen, an denen ich Ressourcen finden konnte. Also fand ich einen Weg, Zugang zu den Bibliotheken von Harvard und vom Massachusetts Institute of Technology zu bekommen. In vielen Fällen mußte ich nur danach fragen. Wenn du in einer Atmosphäre groß wirst, in der Leute lernen, daß sie etwas bekommen, indem sie fragen statt es erwarten – was ich an Sudbury Valley mit Sicherheit bekommen habe – dann kommst du zurecht. Du hast Antrieb und Motivation. Ich war in der Lage, viele der Professoren und Absolventen um Rat zu bitten, die ich am MIT und in Harvard traf. In der Bostoner Gegend gibt es jede Menge zwangloser Kommunikation, kostenloser

Vorlesungen und kostenloser Kurse. Wenn man motiviert ist, kann man sie kostenlos besuchen. Wenn man sich entschließt, in Neu-England zu leben, ist es einfach dumm, diesen unglaublichen Komplex von Lerneinrichtungen nicht zu nutzen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 2, S. 20)

## **10.18. Struktur der Schule, Schulgemeinschaft, Organisation**

### **10.18.1. Schulversammlung**

Ich denke, solange ich mich erinnern kann, wußte ich immer, was das School Meeting ist: der Ort, wo die Dinge erledigt und die Entscheidungen getroffen werden. Bevor ich anfang, regelmäßig hinzugehen, tat ich, was die meisten kleinen Kinder tun; sie gehen hin, wenn etwas sie betreffendes ansteht. Ich kann mich erinnern, daß ich an einem Punkt das Gefühl hatte, daß es vielleicht nicht richtig wäre und vielleicht jeder immer hingehen sollte, und dann, an einem anderen Punkt, entschied ich, ja, es war OK, es war in Ordnung für mich, andere Leute Dinge entscheiden zu lassen, für die ich mich nicht interessierte. Das Bild, das ich hatte, war, daß jemand anderes sich um die meisten Dinge kümmerte, und ich mußte mir darüber nicht sehr viele Sorgen machen, wobei „jemand anderes“ Mitarbeiter und ältere Schüler waren, aber vor allem Mitarbeiter. Aber die Sache, die mit diesem Bild einherging, war, daß ich das Gefühl hatte, mich beschweren zu können, wenn es etwas gab, das ich nicht für richtig hielt, oder etwas, von dem ich dachte, daß es geändert werden sollte.

Als ich älter war, wurde ich bei Meetings richtig ungeduldig. Ich erinnere mich, daß ich dachte, daß die Leute so lange brauchen, um zu verstehen, was andere sagen, und daß die Leute das eigentliche dessen, was die anderen sagen, verfehlen und dann selbst Dinge sagen, die völlig daneben liegen. Vor kurzem habe ich gemerkt, daß die Leute diese Dinge bei School Meetings viel weniger tun als in fast jeder anderen Umgebung, und daß das School Meeting so gut arbeitet wie jedes andere demokratische Treffen, das ich bisher gesehen habe.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 140)

Im ersten Jahr ging ich zu jeder Sitzung der Schulversammlung; nach und nach fing ich an, mitabzustimmen, als ich verstand, um was es ging. Ich war zuerst beeindruckt, daß der Versammlungsleiter kein Mitarbeiter war. Ich denke nicht, daß ich damals in der Schulversammlung geredet habe, aber ich ging hin und stimmte ab. Daß jede Woche Leute ernsthaft genau über die Dinge diskutierten, die gerade in der Schule geschahen, half mir am meisten, die Schule zu verstehen. Im zweiten Jahr war ich zu beschäftigt damit, Spaß zu haben, als daß ich immer zur Schulversammlung hätte gehen wollen, so daß ich da wählerischer vorging. Ich wußte immer, über welche

Themen abgestimmt werden sollte, und wenn ich interessiert war, ging ich hin. Im zweiten Jahr habe ich wahrscheinlich auch mehr geredet. Im letzten Jahr ging ich nicht zu so vielen Schulversammlungs-Treffen, denn ich war nicht jeden Tag in der Schule. Ich absolvierte einen Tag pro Woche ein Praktikum, und freitags kam ich nicht zur Schule, weil ich da arbeitete. Ich war also eigentlich nur an drei Tagen in der Woche in der Schule.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 17, S. 194)

Ich habe die Rolle der Schulversammlung immer wertgeschätzt. Ich bin zu vielen Schulversammlungs-Treffen gegangen. Manchmal war das hart, sich tatsächlich hinzusetzen und die Zeit in einem erstickend engen Raum zu verbringen, während deine Freunde draußen spielten. Aber ich interessierte mich für die Dinge, die da diskutiert wurden, und ich interessierte mich auch dafür, wie die Schule arbeitet, die Struktur und wie sie geleitet wird. Oft gab es etwas, das mich vielleicht auch betraf und von dem ich wollte, daß es durchkommt – z.B. die Corporations einzurichten oder zu schließen, verschiedene Veranstaltungen, die stattfinden sollten, oder die Festlegung von Regeln. Vielleicht wurde über einen neuen Mitarbeiter diskutiert, bevor ihm erlaubt wurde, herzukommen und eine Probezeit bei uns zu verbringen. Manchmal war es langweilig. Ich glaube, ich hatte immer eine Art Verwaltungs-Seite an mir. Ich hatte immer das Gefühl, daß ich wirklich etwas beitragen kann, und beteiligte mich aktiv an der Leitung der Schule.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 18, S. 205)

Ich ging nur manchmal zur Schulversammlung. Als ich klein war, habe ich mich nicht wirklich dafür interessiert, was los war. Wenn es auf der Tagesordnung etwas gab, das für eine bestimmte Altersgruppe wichtig war, kamen wir alle. Zum Beispiel, als wir die Ballett-Stangen für den Tanz-Raum bekommen wollten, kamen wir, weil es unser Ding war. Wenn eine Regel beschlossen wird, weiß es innerhalb von fünf Minuten jeder. Jeder redet darüber. Wenn die Regel z.B. ist: „Kein Essen, außer in der Küche.“ Dann triffst du im Nachbarraum jemanden beim Essen an und sagst: „Hast du schon davon gehört, daß es ab sofort eine neue Regel gibt? Kein Essen, außer in der Küche. Also, ab in die Küche!“ Es verbreitet sich wie ein Lauffeuer.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 52f.)

### **10.18.2. Justizkomitee**

Es war ziemlich schwierig, für etwas verurteilt zu werden, dessen man nicht schuldig war. Das war wichtig für mich, weil ich manchmal einen Vorteil daraus zog. Ich war ein echter Pedant, und wenn jemand mich für Dinge anzeigte, von denen ich wußte, daß sie falsch waren, die aber nicht gegen die Regeln waren, war ich nicht bereit, mich dessen

überführen zu lassen, eine Regel gebrochen zu haben, von der ich wußte, daß ich sie nicht gebrochen hatte. Als Angeklagter war ich nicht verängstigt, aber ich war nervös. Es ist mehr wie die Angst, die man verspürt, wenn man vorhat, vor einer Gruppe von Leuten zu reden, als die Angst, die man verspürt, wenn man Angst vor schlimmen Dingen hat, die einem passieren werden. Ich hatte immer mehr Angst, in Verlegenheit gebracht zu werden, als verurteilt zu werden. Im Allgemeinen war es wichtig für mich zu lernen, daß ich mich selbst behaupten und andere Leute überzeugen konnte, daß ich recht hatte.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 141)

Sehr interessant ist die Art, wie die Kinder gelernt haben, die Bedürfnisse der Gesellschaft von ihren persönlichem zu trennen. Jeder weiß, daß das Funktionieren der Schule von der Akzeptanz der durch das School Meeting beschlossenen Regeln abhängt. Das ist der geschäftliche Teil des Systems. Das heißt für jeden einzelnen, daß er helfen muß, die Gesetze durchzusetzen, gerecht zu urteilen, und daß er wahrheitsgemäß aussagen muß, auch wenn ein Freund an der Angelegenheit beteiligt ist. Sobald das offizielle Verfahren vorüber ist, tritt wieder die persönliche Seite in den Vordergrund. Freundschaften gehen weiter wie vorher, ohne Unterbrechung.

Immer und immer wieder habe ich gesehen, wie enge Freunde in einem Rechtsstreit vor dem JC bitter aufeinanderstießen, dann aus der Sitzung kamen und zusammen spielten oder arbeiteten, als wäre nichts geschehen. Für neue Schüler – vor allem für jene, die von anderen Schulen zu uns wechseln – ist das der am schwersten zu bewältigende Teil von Sudbury Valley. Sie sind eine „Wir-gegen-sie“-Mentalität an der Schule gewohnt, wo jeder, der gegen einen Mitschüler aussagt, eine „Petze“ ist. Manchmal brauchen Neulinge eine Weile, um sich anzupassen, aber letztendlich schaffen sie es eigentlich alle. Anders würde es gar nicht gehen.

(Endlich frei!, S. 160f.)

Kinder und die meisten Mitarbeiter der Schule nehmen es einerseits sehr ernst, haben aber andererseits gleichzeitig Spaß daran. Jedem hier ist klar, wir reden hier nicht von einem schrecklichen Verbrechen, sondern darüber, dass sie auf dem Flur gerannt sind. Ja, du bist auf dem Flur gerannt. ... Und es wird gefragt: „Wer ist dafür, ihn mit dem §200.04 zu belasten?“ Und alle heben sie ihre Hände. Und: „Du bist wegen 200.04 angeklagt worden. Wie plädierst du? Schuldig oder nicht schuldig?“ Und sie sagen „Schuldig.“ Und sie unterschreiben. Das ist wie ein Einverständnis. Und dann wird über die Strafe diskutiert. „OK, deine Strafe ist, dass du morgen nicht in den Flur gehen darfst.“ „Ok, ich verstehe.“ Und sie unterschreiben es und gehen raus. Da ist ein Gefühl großer Ernsthaftigkeit dabei. Und gleichzeitig ist es eine Art Spiel. Ich halte es immer für einen Weg, wieder mit der Gemeinschaft

ins Gleichgewicht zu kommen. Dass du zugibst, etwas getan zu haben, das du nicht hättest tun sollen.

Du bekommst etwas Symbolisches auferlegt, das du erfüllen musst und das dich zurück in die Gemeinschaft bringen wird. Und sobald du das erfüllt hast: „Ich habe meine Strafe verbüßt. Es ist vorbei. Ich bin kein böses Kind, ich bin kein Bösewicht, ich bin kein Unruhestifter. Ich habe etwas getan, was gegen die Regeln war, ich habe meine Strafe gehabt. Alles erledigt.“

(Mikel Matisoo, Mitarbeiter, Video-Interview)

### **10.18.3. Komitees und Zuständige**

In meinen Teenagerjahren entwickelte ich ein Interesse an der Verwaltung der Schule. Ich weiß nicht, warum – wirklich nicht. Ich erinnere mich, daß ich dachte, daß es Spaß machen würde, mit bestimmten Dingen zu tun zu haben, wie dem Justizkram und den Gerichtsverhandlungen. Ich dachte auch, je mehr Leute mit der Verwaltung befaßt sind, um so besser. Ich verspürte eine Art Bürgerpflicht, mich zu einem gewissen Grad zu beteiligen. Jeder fühlte sich der Schule gegenüber loyal, aber die Leute taten verschiedene Dinge diesbezüglich. Ich glaube nicht, daß ich mich der Schule gegenüber loyaler fühlte als meine Freunde, die sich nicht für die Verwaltung interessierten.

Eine zeitlang war ich Gebäude-Vorräte-Zuständiger. Das war einfach jemand, der herumging und darauf achtete, daß genug an Toilettenpapier, Papierhandtüchern und Seife da war. Gelegentlich mußte ich jemanden finden, der mich zum Laden mitnahm, um Papierhandtücher-Kisten und Toilettenpapier zu kaufen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 11, S. 137)

Ich mochte es, im Justizkomitee zu dienen. Ich empfand das als Privileg. Ich war drei Jahre lang Zuständiger für Wahlen. Das hieß, ich trug bei allen Wahlen – bei Mitarbeiterwahlen und was sonst noch gewählt wurde – die ganzen Stimmzettel zusammen, und zählte sie zusammen mit anderen Leuten aus. Das war eine ziemlich große Verantwortung für jemanden, der so jung ist, vor allem bei Mitarbeiter-Wahlen, wo es darum ging, ob jemand neu eingestellt bzw. weiterbeschäftigt wird. Ich war Mitglied in den meisten Corporations, z.B. der Töpfer-Corporation, der Koch-Corporation, der Gartenarbeits-Corporation, der Puppenhaus-Corporation, Holzarbeiten und Lederarbeiten. In den Corporations bestimmte ich darüber mit, wie Ausstattung benutzt werden soll. Und dafür mußte ich selbst lernen, wie man sie benutzt. Das gab mir ein Gefühl echter Verantwortung, und das Gefühl, beteiligt zu sein.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 18, S. 205)

#### **10.18.4. Zertifizierung**

Die Schule ist voll von Geräten und Anlagen, für deren Handhabung man besondere Kenntnisse braucht: In der Dunkelkammer, im Büro, im Computerraum, der Küche, der Werkstatt und im Kunst- und Handwerksraum. Das School Meeting hat eine einfache Regel für alle aufgestellt: Jeder darf Geräte benutzen, wenn er gelernt hat, sie zu bedienen. Sobald man es kann, ist man für das betreffende Objekt „zertifiziert“, also befähigt und befugt, und kann es nach Belieben nutzen. Das Zertifizieren übernehmen Experten. Sie legen auch fest, wer als Experte gelten darf. Listen aller Zertifizierten werden für jedermann sichtbar ausgehängt. Das System gilt selbst für die gefährlichsten Apparate. Je größer die Gefahr, um so ausgefeilter die Zertifizierungsprozedur, aber sie ist für alle dieselbe, unabhängig vom Alter. Das bedeutet, daß einige noch recht junge Leute am Ende vielleicht ausgesprochen komplizierte Ausrüstung benutzen. Wie ein Elfjähriger allein in der Dunkelkammer. Oder ein Zwölfjähriger in der Werkstatt. Oder ein Neunjähriger in der Küche. Niemand ist vorsichtiger als diese Kinder, die darauf aus sind, zu beweisen, daß sie Erwachsene in deren eigenen Spielen schlagen können. Und da alles zur Zertifizierung freigegeben ist, braucht sich niemand heimlich hinzuschleichen und eine verlockende „verbotene Frucht“ nehmen.

(Endlich frei!, S. 112)

#### **10.18.5. Gemeinschaft**

In vielerlei Hinsicht ist die Schule eine Gemeinschaft, trotz der Tatsache, daß sie weder ein Internat noch das Ergebnis einer engverbundenen Gruppe ist. Ihre Mitglieder kommen von überallher, kommen als Fremde und bleiben als Freunde. Langsam, mit dem für sie angemessenen Tempo und ohne Anstöße oder Ermutigung unsererseits, lernen Eltern einander kennen, und es werden Freundschaften geschlossen. Die Kinder suchen auch über die Schule hinaus Kontakt zueinander, knüpfen Bindungen, die bei vielen von ihnen ein Leben lang halten.

(Endlich frei!, S. 168)

Dennoch, um Teil der Schule zu werden, muß sich für niemanden etwas Wesentliches ändern. Es wird keine Loyalität gefordert, keine Konformität verlangt, nicht die Aufgabe privater Träume für Erfordernisse der Gemeinschaft. Sudbury Valley ist der lebende Beweis, daß freie Menschen, die sich frei vereinigen – wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, ihre persönlichen Ziele zu verwirklichen – mit der Unterstützung und der Achtung ihrer Kollegen Bindungen, Loyalitäten und Freundschaften eingehen werden, die so stark sind, wie man sie nie zuvor gesehen hat.

(Endlich frei!, S. 169)

## 10.19. Gewalt und ihre Verhütung

Manchmal gab es Gewalt, aber das kam nur selten vor. Der Frieden wurden mehr durch die Schüler als durch die Mitarbeiter aufrecht erhalten. Es war eine gemeinsame Anstrengung. Es war nicht so, daß die Mitarbeiter die Regeln festgelegt hätten: die Regeln wurden von allen aufgestellt und von allen durchgesetzt. Selbst die kleinsten Kinder konnten eine Beschwerde einreichen.

(Kingdom of Childhood, Kapitel 4, S. 54)

### 10.19.1. Kapitel „Gewalt“ aus den Sudbury-Interviews

Regina Leeb: In der Zeit, in der ich dort war, gab es keine Fälle körperlicher Gewalt. Wir hatten keine Schüler, die andere schlagen oder verletzen.

Regina Leeb: Da es eine wirklich kleine Schule ist, kennt jeder jeden, und jeder weiß, was jeder andere tut. Es gibt also nicht viel, wovon die anderen nicht wissen. Wir bekommen es immer mit, wenn jemand Probleme hat und in Konflikten steckt oder wenn es besondere Situationen gibt, und wir kümmern uns um solche Situationen. Jeder bemüht sich, Dinge zu glätten, wenn etwas nicht so gut läuft. Das funktioniert ziemlich gut.

Martin Wilke: Gibt es an Eurer Schule irgendwelche Gewalt?

Michael Sappir: Nein, überhaupt keine.

Kelly Sappir: Das stimmt nicht.

Michael Sappir: Zuallerst, in Israel gibt es ein sehr großes Problem mit Gewalt in Schulen. Israel ist eines der Länder mit der meisten Gewalt in Schulen, es liegt auf dem weltweit zweiten Platz oder sogar auf dem ersten. In unserer Schule findet man nicht die Art von Gewalt, die man in anderen Schulen in Israel findet. In israelischen Schulen kann man ernsthafte, gefährliche Kämpfe beobachten, bei denen Kinder verletzt werden können. In unserer Schule gibt es zwar Gewalt, aber das ist spielerische Gewalt, also Schüler, die sich herumwälzen und sich gegenseitig auf eine spielerische Art verprügeln, ohne die Absicht, einander Schaden zuzufügen. Und es herrscht völlige Intoleranz gegenüber solcher Gewalt, mit der andere verletzt werden sollen. Wenn jemand einem anderen z.B. einen Faustschlag versetzt, kann es ohne weiteres sein, dass er allein für diese eine Tat von der Schule fliegt.

Michael Matisoo: Wenn es nur verbal ist – und Menschen können sehr wütend sein –, lassen wir sie wütend sein und einander anschreien.

Aber in dem Moment, wenn jemand tatsächlich im Begriff ist, Gewalt gegen jemand anderen anzuwenden, in Wut, werden sie voneinander getrennt und solche sind sehr ... Wir nehmen solche Beschwerden sehr ernst.

Kelly Sappir: Wir hatten im ersten Jahr nach Eröffnung der Schule drei 14-jährige Jungs, die sehr gewalttätig und aggressiv waren und z.B.

andere beschimpft und geschlagen haben. Einer wurde tatsächlich rausgeworfen. Die Schulversammlung hat ihm gesagt: „Du bist ausgeschlossen.“ Und die anderen beiden wurden für Monate suspendiert. Ihnen wurde gesagt, wenn sie wiederkommen wollen, müssen sie ihren Fall vor der Schulversammlung vortragen und die Anwesenden davon überzeugen, sie wieder in die Schule aufzunehmen. Aber sie kamen nicht wieder.

Michael Matisoo: Wann immer wir jemanden suspendieren, gibt eine Besprechung mit dem Schüler und seinen Eltern, und wir reden ... Für gewöhnlich versuchen wir sicherzustellen, dass die Leute, die an der Besprechung teilnehmen, demjenigen gegenüber wohlwollend sind ... Es geht nicht darum, die Strafe zu unterstreichen. Sie sind v.a. dafür da, ... Oft versuchen wir, einen Schüler für die Besprechung zu gewinnen, der früher selbst Probleme mit seiner Wut hatte. Er kann dann sagen ... Wenn man einen 8-jährigen hat, der andere schlägt, ist es gut, einen 15-jährigen in der Besprechung zu haben, der sagt: „Oh ja, als ich 8 war, hatte ich Probleme mit meinem Temperament und ich habe andere geschlagen, und es fiel mir wirklich schwer, mir das abzugewöhnen, aber ich habe es geschafft. Naja, das sind ein paar von den Dingen, die ich getan habe.“ Das ist immer unser Ziel bei diesen Besprechungen.

Michael Sappir: Ja, ich habe einmal einem anderen Schüler gedroht, ihm „ernsthaften körperlichen Schaden zuzufügen“ und es auch dann versucht. Ich glaube, das war das schlimmste, was ich je getan habe. Ich wurde dafür für drei Tage suspendiert.

Kelly Sappir: ... das schlimmste, was überhaupt jemand je getan hat.

Regina Leeb: Für den Fall, dass jemand verletzt wird, wenn seine Gefühle verletzt werden, dann gibt es eine Regel dagegen: „Man darf nicht die Gefühle anderer verletzen.“ Und das funktioniert ganz gut. Ich habe schon oft kleine Kinder sagen gehört: „Stopp! Du verletzt meine Gefühle. Es gibt eine Regel dagegen. Hör auf, oder ich reiche eine Beschwerde ein!“ Und das ist ziemlich wirksam, weil das Justizkomitee sich mit solchen Beschwerden befasst und Leute darüber reden. Es hilft wirklich, Bullying bzw. jede Form von Misshandlung an dieser Schule zu verhindern.

Martin Wilke: Wie verhalten sich die Schüler, die an traditionellen Schulen gewalttätig waren, wenn sie neu auf Eure Schule kommen? Wie verändern sie möglicherweise ihr Verhalten?

Kelly Sappir: Man merkt ihnen nie an, um welche Schüler es sich handelt. Die süßesten empfindsamsten Schüler erzählen dir: „Oh ja, ich bin von meiner vorigen Schule geflogen, weil ich Leute zusammengeschlagen habe.“ Kaum zu glauben. Sie verspüren einfach keinen Grund, gewalttätig zu sein.

(Video-Interview)

## **10.20. Vorbereitung auf das Leben nach der Schule**

### **10.20.1. Vorbereitung auf das College**

Manchmal ist es noch nicht einmal der Stoff, an dem sie Spaß haben. Jedes Jahr arbeiten sich einige der älteren Schüler, die fest entschlossen sind, aufs College zu gehen, zielstrebig durch die SATs (Scholastic Aptitude Tests), die berüchtigten „Eignungstests“, die die Fähigkeit eines Kindes messen, einen SAT-Test zu absolvieren – und auf die sich Colleges im ganzen Land stützen, um ihre schwierigen Zulassungs-Entscheidungen zu treffen. Normalerweise finden die Jugendlichen einen Lehrer, der ihnen an den schwierigen Stellen hilft. Aber die Arbeit vollbringen sie ganz alleine. Sie schleppen dicke Prüfungsbücher von Raum zu Raum und studieren sie ganz genau, Seite für Seite. Dieser Prozeß ist immer sehr intensiv. Selten dauert es mehr als vier oder fünf Monate von Anfang bis Ende, obwohl sich die meisten mit dem Thema vorher nie beschäftigt haben.

(Endlich frei!, S. 31)

### **10.20.2. Es ist zu spät**

Es waren keine Termine verfügbar. Bis zum Dezember hatte jeder, der hoffte, die Wesleyan University in Middletown, Connecticut, zu besuchen, seine Bewerbung längst abgeschickt und einen Termin für ein Auswahlgespräch vereinbart. Dezember war für eine Bewerbung spät, fast sicher zu spät, um noch irgend jemanden anzutreffen. Das hielt Lisa nicht auf. Jeden Morgen, kurz nach 9 Uhr, setzte sie sich ans Telefon und wählte die Nummer des Zulassungsbüros der Wesleyan University. Jeden Morgen nahm ein Sekretär ab und sagte: „Wir haben geschlossen.“ Bald waren ihre Stimme und ihre Hartnäckigkeit allen in der Zulassungsstelle bekannt. Sie plauderte mit ihnen, redete auf sie ein und flehte sie an. Woche für Woche. Warum sie sich nicht rechtzeitig beworben habe, fragten sie. Sie hatte es, war ihre Erwiderung – aber nicht bei Wesleyan. Ihre anderen Bewerbungen waren längst fertig. Aber erst jetzt hatte sie von einem Freund und Lehrer erfahren, daß sie sich die Wesleyan University ansehen müsse, die ideale Schule für sie. Sie hatte das Schulgelände besichtigt, sich mit Leuten dort unterhalten und war zu dem Schluß gekommen, daß ihr Freund recht hatte. Wesleyan war tatsächlich richtig für sie.

Sie wußte es, und egal wie spät ihre Bewerbung kam, sie war entschlossen, daß man dies auch in Wesleyan erfuhr. Ein Bewerbungsgespräch war unerlässlich. Damit sie aufgenommen werden konnte, mußte man sie direkt beurteilen, ihr 18 in die Augen schauen, herausfinden, was und wer sie eigentlich ist. Natürlich hatte sie die üblichen Aufsätze geschrieben und den Vordruck ausgefüllt. Aber in einer Hinsicht war ihre Bewerbung erschreckend anders. Sie hatte keine Zensuren, keine Transcripts [Liste aller Prüfungsergebnisse der High School], keine schriftlichen Beurteilungen. Nichts, nicht eine, aus allen ihren Schuljahren. Lisa war auf die Sudbury Valley School

gegangen. Sie hatte vieles gelernt, aber vor allem, daß sie allein zurechtkommen muß.

8. Januar. „Wir haben eine Absage. Können Sie nächsten Dienstag um 9 Uhr kommen? Der Zulassungsdekan persönlich will sie sprechen.“ Begeisterung. Natürlich, sie kann nächsten Dienstag kommen, jeden Tag, zu jeder Uhrzeit. Sie kommt im Büro von Wesleyan an. Jeder dreht sich um, um einen Blick auf sie zu werfen. Das ist also das Mädchen, das nie aufhörte anzurufen, das nie aufgab. Sie lächeln sie an, heißen sie herzlich willkommen. Der Dekan weiß Bescheid. Sie verschwindet im Büro des Dekans zu einem 15-Minuten-Gespräch. Die anderen Bewerber warten auf ihren Termin und bis sie an der Reihe sind.

Eine Viertelstunde vergeht. Keine Lisa. Eine halbe Stunde. Eine Dreiviertelstunde. Was geht da vor? Endlich, nach einer Stunde, kommen der Dekan und sie heraus. Beide lachen. Sie gehen herüber zu Lisas wartender Mutter, wo der Dekan nur sagt: „Ich hoffe, Lisa entscheidet sich dafür, zu kommen. Ich denke, hier ist der richtige Platz für sie.“ Die Bewerbung, das Gespräch haben funktioniert. Zwölf Jahre Schulung, destilliert in einem kraftvollen Extrakt, haben erreicht, was sie sollten. Sie ist eingeladen worden, teilzunehmen. Sie nimmt an.

Jeder Graduierte von Sudbury Valley, der das College besuchen wollte, hat eine ähnliche Geschichte zu erzählen. Alle wurden aufgenommen, die meisten am College ihrer ersten Wahl. Viele wurden eingeladen. Keiner hatte Transcripts oder eine der üblichen Beurteilungen oder Empfehlungsschreiben. Sie hatten mehr. Sie hatten ihre innere Stärke, ihre Selbstkenntnis und ihre Entschlossenheit. Und jedes Mal, in jedem College-Zulassungsbüro, in dem sie sich beworben hatten, fragten sich die Leute: „Was für eine Art von Schule ist das, die solche Leute hervorbringt? Was ist Sudbury Valley?“

(Vorwort von Endlich frei!, S. 17ff.)

## Anhang 1: Lernen als Modellbauen

Zur Darstellung des Konzepts „mentale Modelle“ zitieren wir einige Passagen aus dem psychologischen Lehrbuch „Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens“<sup>37</sup>.

Zunächst eine erste Annäherung:

*Mentale Modelle sind Ausdruck des Verstehens eines Ausschnittes der realen Welt. Damit sind sie aber gleichzeitig auch Grundlage zur Planung und Steuerung von Handlungen. Individuelle mentale Modelle können ihre eigenen Schwerpunkte aufweisen: manche sind stärker verstehensorientiert, andere eher handlungsorientiert.*<sup>38</sup>

Es folgen einige grundlegende Merkmale von mentalen Modellen:

*Zum einen können mentale Modelle .. als eine spezifische Klasse von Modellen aufgefaßt werden, die sich dadurch auszeichnet, gedanklicher und nicht gegenständlicher Art zu sein. (...)*

*(...) Im Modell werden nicht alle Attribute des Originals abgebildet, sondern jeweils nur eine Untermenge, die der Modellkonstrukteur bzw. Modellnutzer für relevant hält. (...) Die zumindest partielle Inkongruenz zwischen Original- und Modellattributen bedeutet, daß es unterschiedliche Modelle des gleichen Originals geben kann, die sich hinsichtlich der abgebildeten Attribute unterscheiden.*

*Je detaillierter das Modell, um so genauer ist die Abbildung. Gleichzeitig fällt jedoch die vereinfachende Wirkung des Verkürzungsmerkmals in Hinsicht auf den erkenntnisgewinnenden bzw. kommunikativen Zweck immer geringer aus.*<sup>39</sup>

Nun eine detailliertere Darstellung der Eigenschaften und Funktionen mentaler Modelle:

*Der Mensch wird in der Kognitionspsychologie als ein System aufgefaßt, daß aktiv Informationen aus der Umwelt aufnimmt, speichert, manipuliert, und z.T. zielgerichtet weiterverarbeitet. (...) Das informationsverarbeitende Individuum wird als aktiv und selbstreflexiv aufgefaßt: Die Verarbeitung von Umweltreizen ist nicht nur von der Qualität des äußeren Reizes abhängig, sondern auch von der Aktivität des Individuums. Dies äußert sich insbesondere darin, daß kognitive Verarbeitungsprozesse auch in Abwesenheit äußerer Reize möglich sind (vgl. Neisser, 1967) Die*

---

<sup>37</sup> Dr. Dutke, Stephan: Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens.

Kognitionspsychologische Grundlagen für die Software-Ergonomie, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen/Stuttgart 1994

<sup>38</sup> Ebd., S. 2.

<sup>39</sup> Ebd., S. 4ff.

*Informationsverarbeitung kann zumindest teilweise vom Individuum bewußt reflektiert und beeinflußt werden.*

*Das Informationsverarbeitungs-Paradigma ist keinesfalls einheitlich, sondern hat eine Vielzahl unterschiedlicher Facetten hervorgebracht (vgl. Scane, 1987, S. 79ff.). Trotzdem können gemeinsame theoretische Prinzipien postuliert werden, die Abgrenzungen gegenüber anderen psychologischen Grundkonzeptionen erlauben (vgl. Schönpluf & Schönpluf, 1983). Die folgende Charakterisierung ist an einer Darstellung Weidenmanns (1988, S. 20 ff.) orientiert, der vier Kernannahmen über die Art menschlicher Informationsverarbeitung diskutiert: die Transformations-, die Elaborations-, die Konstruktions- und die Systemannahme.*

*Die Transformationsannahme besagt, daß Umweltreize mit der Wahrnehmung einer Umwandlung in einen mentalen Code unterzogen werden (z. B. Wickelgren, 1979). Nur in diesem Code sind sie der Weiterverarbeitung zugänglich. Obwohl unstrittig ist, daß es eine im weitesten Sinne intelligente Informationsverarbeitung ohne eine interne Repräsentation von Informationen (also „Wissen“) nicht möglich ist, herrscht über die Art dieser Codes noch weitgehende Uneinigkeit (z. B. Winograd, 1975; Tergan, 1986).*

*Der Prozeß der Transformation von Informationen aus der Umwelt geht einher mit ihrer Elaboration. Dies ist die Folge einer Interaktion von Wahrgenommenem mit bereits vorhandenem Wissen. Wahrgenommenes wird nicht additiv dem bereits Repräsentierten angefügt, sondern durch Vorhandenes interpretiert und mit ihm vernetzt (vgl. Anderson, 1985). Die Elaborationsannahme schließt die Möglichkeit ein, daß Informationen, die aktuell in der Umwelt nicht gegeben und somit nicht wahrnehmbar sind, aus dem Wissensbestand ergänzt werden können (z. B. Rumelhart, 1980). Dies stellt nach Weidenmann (1988) den Übergang zur Konstruktionsannahme dar.*

*Die Konstruktionsannahme besagt, daß die innere Repräsentation von Umweltgegebenheiten kein Abbild im passiv-photographischen Sinne ist (Neisser, 1967; Seel, 1986), sondern eine Konstruktion bzw. Rekonstruktion, deren Aufbauprozesse in der informationsverarbeitenden Aktivität und damit z. T. auch in der Intentionalität des Individuums begründet sind. Der aktive Aufbau von Repräsentationen ist sowohl bei elementaren Wahrnehmungsprozessen (z. B. Neisser, 1967) als auch bei „höheren“ Informationsverarbeitungsprozessen, wie etwa dem Erinnern von Zusammenhängen, nachzuweisen (z. B. Bartlett, 1932)*

*Die vierte Kernannahme ist die Systemannahme. Der informationsverarbeitende Organismus führt unterschiedliche kognitive Prozesse aus, die auf verschiedenen Ebenen z. T. parallel und vor allem in gegenseitiger Abhängigkeit gesteuert werden.*

Nach Dörner (1974, S. 2 ff.) bedeutet dies, daß ein kognitiver Verarbeitungsprozeß nicht allein durch seinen Input determiniert ist und deshalb in der Regel auch nicht allein aus ihm vorhersagbar ist. Vielmehr werden Interaktionen mit verbundenen Prozessen angestoßen, die die Menge der möglichen Verarbeitungsergebnisse immens vergrößern. Von zentraler Bedeutung ist hierbei die ständige zyklische Rückkopplung zwischen Wahrnehmung, Gedächtnis und Informationssuche (vgl. Neisser, 1967): Der Gedächtnisbestand leitet durch Erwartungsbildung die Informationssuche und Wahrnehmung, die ihrerseits den Gedächtnisbestand verändert. Diese Vorstellung entspricht in Grundzügen dem Assimilations- und Akkomodationsprozessen Piagets (1975a, 1978), mit denen ebenfalls die ständige Interaktion von intern repräsentierten Umwelterfahrungen mit der Wahrnehmung äußerer Reize beschrieben wird.

Mentale Modelle sind in dieser theoretischen Perspektiven als hypothetische Konstrukte zu kennzeichnen (vgl. Wickens, 1984, Herrmann, 1988), die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen und somit der Validierung durch beobachtbares Verhalten bedürfen (Meehl & MacCorquodale, 1948). Sie dienen der Erklärung menschlicher Informationsverarbeitungsleistungen. Mentale Modelle werden als kognitive Konstruktionen aufgefaßt, die auf einer Interaktion von Wahrnehmungen und Gedächtnis beruhen (vgl. Dörr, Seel & Strittmatter, 1986).<sup>40</sup>

Eine Darstellung über die Funktionsweise mentaler Modelle wäre unvollständig, wenn man nicht auf „Inferenzen“ eingehen würde. Dazu nun ein Auszug aus einer Doktorarbeit über „Räumliche mentale Modelle beim Textverstehen“:

*Heute wird übereinstimmend als für das Verstehen eines Textes wesentlich die Konstruktion einer Repräsentation dessen, wovon der Text handelt, angesehen. Texte werden betrachtet als Instruktionen und Hinweise zum Aufbau „mentaler Modelle“ (Craik, 1967; Johnson-Laird, 1983) oder von „Situationsmodellen“ (van Dijk & Kintsch, 1983). (...)*

*Das erschließen von Sachverhalten, die nicht im Text gegeben sind, wird mit „Inferenzfähigkeit“ bezeichnet. Darunter werden Denkprozesse und das Heranziehen von Weltwissen gefaßt. Als Inferenzen zählen auch schon die zur Herstellung von Kohärenz notwendigen Interpretationen von Pronomen oder von Umschreibungen zuvor im Text erwähnter Personen oder sonstiger Entitäten („Anaphernresolution“). Inferenzen sind ein wichtiger Gegenstand der Textverstehensforschung (Graesser et al., 1994) und von hoher Relevanz für Theorien zu mentalen Modellen, da Inferenzen gewissermaßen Material für die Konstruktion mentaler Modelle bereitstellen. Mentale Modelle sind jedoch nicht*

---

<sup>40</sup> Ebd., S. 10ff.

*gleichzusetzen mit der Menge gezogener Inferenzen. Sie sind integrierte Repräsentationen aus Inferenzen und im Text explizit gegebener Informationen (Zwaan & Radvansky, 1998).<sup>41</sup>*

Mentale Modelle gelten mittlerweile als etablierte Bestandteile kognitiver Lerntheorien, welche seit den 1960er Jahren die zuvor vorherrschenden behavioristischen Lerntheorien verdrängt haben („Kognitivistische Wende“). Neben den kognitivistischen haben sich v.a. seit den 1980er Jahren konstruktivistischen Lerntheorien durchgesetzt. In diesen steht das Modellbauen noch expliziter im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dazu ein kurzer Auszug aus „Wissenserwerb als konstruktiver Prozeß“ aus der Enzyklopädie der Psychologie:

*Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen. Radikale Konstruktivisten vertreten sogar die Ansicht, daß es keine von menschlicher mentaler Aktivität unabhängige objektive Realität gibt (von Glasersfeld, 1985). Wissen wird demnach auch nicht einfach rezipiert, sondern es wird von den Lernenden aktiv in einem bestimmten Handlungskontext konstruiert (Bednar, Cunningham, Duffy & Perry, 1992). (...)*

*(...) Der Standpunkt, Lernen als Wissenskonstruktion zu fassen, reicht zurück bis zu Dewey (1902). Später wurde diese konstruktivistische Position vor allem von Piaget (1954) sowohl theoretisch weiter ausgebaut als auch empirisch untersucht. Nachdem auf pädagogisch-psychologischem Gebiet einige Zeit die konstruktivistischen Ideen eher im Hintergrund standen, ist die „Konstruktivismus-Debatte“ (Weidenmann, 1993) gegenwärtig wieder eine der wichtigsten Alternativen zum traditionellen Konzept der Instruktion (Duffy & Jonassen, 1991; Duffy, Lowyck & Jonassen, 1993).<sup>42</sup>*

*Wissenserwerb als konstruktiver Prozeß impliziert, daß die Lernenden neue Wissensstrukturen aufbauen, untereinander vernetzen, mit bestehenden Konzepten verknüpfen und immer wieder in verschiedenen Situationen verwenden sowie mit neuen Kontexten verbinden. Die Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1993) hat hierzu den Begriff des generativen Lernens vorgeschlagen, um damit zum Ausdruck zu bringen, daß Lernen in diesem Sinne zu immer elaborierteren und vernetzteren Wissensstrukturen führt. (...)*

*Entscheidend für den konstruktiven Prozeß des Wissenserwerbs sind die bereits bestehenden Wissensstrukturen: Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen und*

---

<sup>41</sup> Jahn, Georg: Räumliche mentale Modelle beim Textverstehen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg, Bobingen 2001, S. 3

<sup>42</sup> Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: F. Klix & H. Spada (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Kognition (Bd. 6, S. 457-500), Göttingen 1998

*bestehenden Überzeugungen interpretieren (Jonassen, Mayes & McAleese, 1993).*

Wenn beim Modellbauen neues Wissen nicht oder nur unzureichend in schon bestehende Konzepte und Vorstellungen integriert wird, entsteht sogenanntes träges Wissen. Dabei handelt es sich um Dinge, die man zwar weiß, aber insofern praktisch nicht anwenden kann, als sie einem nicht als ein selbstverständlicher Teil des eigenen Weltbildes präsent sind. Wenn man sich hingegen angetrieben durch eigenes Interesse selbst auf die Suche nach Antworten zu einer Fragestellung begeben hat, taucht dieses Phänomen nicht auf.

## Anhang 2: Leistungstest

Der folgende Bericht stammt von der Circle School, einer kleinen Sudbury-Schule in den USA.

*von Jim Rietmulder*

Ehrlich. Ein älterer Schüler fragte sich, wie er in akademischer Hinsicht dasteht, als er über seinen weiteren Bildungsweg nachdachte, und bat die Schule, ihn (als einzelnen Schüler) einem standardisierten akademischen Leistungstest zu unterziehen. Andere Schüler fanden, daß sich das ziemlich cool anhört, und sie fragten, ob sie auch teilnehmen könnten.

Kein Erwachsener hat die Schüler dazu angestachelt, weder offen noch unterschwellig. Aufgrund der Art, wie der Test zustandekam – plötzlich und im wesentlichen innerhalb eines einzigen Schultages –, halten wir es außerdem für unwahrscheinlich, daß Eltern Druck ausgeübt haben. Viele Eltern wußten nicht einmal davon, bis die Pläne gemacht waren. (Bevor die Tests durchgeführt wurden, wurden die Eltern informiert.) Des weiteren lehnen einige der Mitarbeiter Leistungstests entschieden ab. (Die Frage, ob oder wie die Circle School mißt, wie erfolgreich sie darin ist, ihre proklamierten Ziele zu erreichen, ist unter den Mitarbeitern und dem Beirat gerade umstritten. Leistungstests, sei es nun, um Individuen oder die Schule zu messen, sind ein sehr heißes Thema.)

Zehn Schüler entschieden sich, an den Leistungstests teilzunehmen. Von den sechs Schülern, die nie eine andere Schule besucht haben, nahmen alle bis auf einen an den Tests teil. Acht Schüler nahmen nicht teil. Von diesen acht waren vier im Vorschul- oder Kindergarten-Alter; ein weiterer war während des gesamten Testzeitraums nicht in der Schule; und die übrigen drei teilten vielleicht einfach nicht die Auffassung, daß Leistungstests cool seien.

Die Metropolitan Achievement Tests wurden in der Woche vom 22. März 1993 an der Schule durchgeführt. Die Ergebnisse sind in der beigefügten Tabelle aufgeführt, in der jede Zeile die Ergebnisse eines Schülers darstellt. Der Abdruck der Ergebnisse erfolgt mit Genehmigung der Schüler (die einzeln zu Hause per Telefon ohne Beteiligung der Eltern eingeholt wurde). Kein Schüler hat die Genehmigung verwehrt. Die Tabelle umfaßt also alle getesteten Schüler.

Die Tabelle ist nach der Anzahl der Jahre sortiert, die ein Schüler an der Circle School verbracht hat, von der höchsten (neun Jahre) zur niedrigsten (ein Jahr). Da die TCS den Schülern keine Klassenstufen zuweist, steht die Spalte „Klassenstufe zum Zeitpunkt des Tests“ für die Klassenstufe, der gleichaltrige Schüler in staatlichen Schulen zugewiesen werden, sofern sie keine Klasse übersprungen oder wiederholt haben.

Die Testergebnisse sind in zwei Formen dargestellt: Klassenstufen-Entsprechung und Prozentrang. Der Klassenstufen-Entsprechungs-Wert

gibt an, welcher Klassenstufe die Leistung des Schüler entspricht. Die Test-Designer sagen uns z.B., eine Klassenstufen-Entsprechung von 9.3 in Lesen bedeutet, daß die Leseleistung des Schülers etwa der eines durchschnittlichen Schülers im dritten Monat der neunten Klasse entspricht. Ein Schüler, dessen Klassenstufen-Entsprechung gleich groß oder größer als seine tatsächliche Klassenstufe ist, liegt im Fachjargon „im oder über den Durchschnitt der Klassenstufe“. Eine Klassenstufen-Entsprechung mit dem Wert „PHS“ bedeutet ein Leistungsniveau das jenseits der High School liegt und damit das höchste durch den Test meßbare Niveau übersteigt.

Die „Prozentrang“-Zahl gibt an, welcher Anteil aller Schüler diesen Alters schlechter als der jeweilige Schüler selbst abgeschnitten haben. Ein Prozentrang von 85% würde beispielsweise bedeuten, daß der Schüler mehr Fragen richtig beantwortet hat als 85% der gleichaltrigen Schüler. Ein Schüler, dessen Anzahl richtig beantworteter Fragen genau dem Durchschnitt entspricht, weist einen Prozentrang von 50% auf.

Ergebnisse des Leistungstests der einzelnen Schüler geordnet nach der Anzahl der an The Circle School verbrachten Schuljahre

Jahre an der Circle School	Jahre an anderen Schulen	Alter zum Testzeitpunkt	Klassenstufe zum Testzeitpunkt	Klassenstufen-Entsprechung für Mathe	Klassenstufen-Entsprechung für Lesen	Prozentrang für Mathe	Prozentrang für Lesen
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	98%	99%
9	0	11	6. Klasse	PHS	PHS	99%	97%
4	0	8	2. Klasse	1.3	1.7	1%	10%
4	0	7	1. Klasse	9.3	3.6	99%	85%
3	0	5	Kinder-garten	1.5	2.5	99%	99%
1	3	8	3. Klasse	4.8	5.5	65%	88%
1	5	10	5. Klasse	PHS	7.2	99%	72%
1	5	10	5. Klasse	7.6	10.8	74%	95%
1	7	12	7. Klasse	PHS	11.0	92%	82%
1	10	15	8. Klasse	5.3	7.2	15%	32%

## Interpretation der Ergebnisse

Die Aussagekraft des Tests wird zwar durch die geringe Teilnehmerzahl begrenzt und kann daher nicht als repräsentativ gelten. Dennoch zeigt sich in den Ergebnissen bereits eine deutliche Tendenz: Der überwiegende Teil der Schüler hat deutlich bessere Ergebnisse erzielt als Gleichaltrige in anderen Schulen.

Fünf der zehn Teilnehmer haben ihre gesamte Schulzeit an der Sudbury-Schule verbracht. Vier dieser Schüler weisen weit überdurchschnittliche Ergebnisse auf. Sie befinden sich in Bezug auf ihre Mathematik-Kenntnisse unter den besten 2 Prozent, gemessen an der Gesamtpopulation der Gleichaltrigen. In Bezug auf ihre Lesefähigkeit befinden sich drei dieser fünf Schüler gemessen an Gleichaltrigen unter den besten 3 Prozent. Ein weiterer Schüler befindet sich unter den besten 15 Prozent und weist damit ebenfalls eine sehr gute Leistung auf. Nur einer dieser fünf Schüler liegt unter dem Durchschnitt, wobei die Rückstände gegenüber den Anforderungen staatlicher Schulen nur einige Monate betragen.

Die übrigen fünf Teilnehmer des Leistungstests haben jeweils erst ein Jahr an dieser Sudbury-Schule verbracht. Auch von diesen haben vier deutlich überdurchschnittliche Testergebnisse erzielt. Die Leistungen eines dieser fünf Schüler liegen bezüglich des Lesens etwas und bezüglich Mathematik deutlich unter dem Durchschnitt gleichaltriger Schüler, wobei der relative Rückstand in Mathematik jedoch schon während seiner Schulzeit auf seiner früheren Schule bestanden haben muß.

Es entspricht der statistisch zu erwartenden Verteilung, daß sich die Ergebnisse bei zwei von zehn Schüler im Vergleich mit jeweils gleichaltrigen Schüler im unteren Viertel befinden. Erstaunlich ist jedoch, daß sich die Testergebnisse der übrigen 80 Prozent der Schüler im oberen Viertel bewegen.

Insgesamt zeigt sich, daß die Schüler der Circle School überdurchschnittliche Leistungen erzielt haben. Schüler, die ihre gesamte Schulzeit an der Circle School verbracht haben, schnitten dabei etwas besser ab als jene, die erst ein Jahr an dieser Sudbury-Schule verbracht haben.

# Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg: Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg – Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven, Berlin/Potsdam 2003, <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/Bericht.pdf> (Stand: 24.02.2005)
- BLK Demokratie lernen & leben: BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, <http://www.blk-demokratie.de/> (Stand: 07.02.2005)
- Csikszentmihalyi, Mihaly, in: Geirland, John: Go with the Flow. In: Wired Magazine, Ausgabe September 1996, [http://hotwired.wired.com/collections/web\\_development/4.09\\_csik\\_pr.html](http://hotwired.wired.com/collections/web_development/4.09_csik_pr.html) (Stand: 24.02.2005)
- Damasio, A.R.: Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. DTV München 1997.
- Deci, E. L.: Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1971, Vol. 18, No. 1, S.105-115.
- Dr. Dutke, Stephan: Mentale Modelle: Konstrukte des Wissens und Verstehens. Kognitionspsychologische Grundlagen für die Software-Ergonomie, Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen/Stuttgart 1994
- Einstein, Albert, zit. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Wissenschaft im Dialog: Einsteinjahr 2005, <http://www.einsteinjahr.de/index.php?id=68> (Stand: 24.02.2005)
- Einstein, Albert, zit. in: Mintz, Jerry: Sustainable Education, in: GreenMoney Journal, <http://www.greenmoneyjournal.com/article.mpl?newsletterid=21&articleid=195> (Stand: 24.02.2005)
- Einstein, Albert, zit. in: Discimus. Zitate und Aphorismen seit Seneca, <http://www.discimus.de/index.php?p=thema&tid=99> (Stand: 24.02.2005)
- Europarat: 2005 – Europäisches Jahr der Demokratieerziehung, <http://www.coe.int/T/d/Com/Dossiers/Themen/ECD/> (Stand: 07.02.2005)
- Europarat: Europäische Charta für eine demokratische Schule ohne Gewalt, [http://www.coe.int/t/e/integrated\\_projects/democracy/02\\_Activities/15\\_European\\_School\\_Charter/04\\_G\\_German.asp](http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/democracy/02_Activities/15_European_School_Charter/04_G_German.asp) (Stand: 07.02.2005)
- Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie, 24. Auflage, München 2002
- Goleman D.: EQ. Emotionale Intelligenz. Carl Hanser Verlag, München/Wien 1996
- Graner, Henning / Wilke, Martin (Hrsg.): Sudbury-Schulen. Video-Interviews mit Schülern, Absolventen, Eltern und Mitarbeitern verschiedener Sudbury-Schulen, Berlin 2005
- Greenberg, Daniel: Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule, Arbor-Verlag, Freiamt 2004
- Greenberg, Daniel / Greenberg, Hanna u.a.: The Sudbury Valley School Experience, 3. Auflage, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA) 1992
- Greenberg, Daniel / Sadofsky, Mimsy / Lempka, Jason: The Pursuit of Happiness. The Lives of Sudbury Valley Alumni, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA) 2005
- Jahn, Georg: Räumliche mentale Modelle beim Textverstehen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät II der Universität Regensburg, Bobingen 2001
- Lepper M. R. / Greene D. / Nisbett R. E.: Undermining childrens intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1973, Vol. 28, No. 1, S.129-137

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg,  
Senatsverwaltung für Schule, Jugend, und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan  
Politische Bildung Grundschule,  
[http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/polit\\_bildung.pdf](http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/polit_bildung.pdf)  
(Stand: 07.02.2005)

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien / Landesinstitut für Schule und  
Medien Brandenburg (Hrsg.): Rahmenlehrplänen Grundschule – Pädagogische  
Begriffe,  
[http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/paedagogische\\_Begriffe.pdf](http://www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/Rahmenplan/paedagogische_Begriffe.pdf) (Stand: 07.02.2005)

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.: Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des  
Wissenserwerbs. In: F. Klix & H. Spada (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie,  
Serie Kognition (Bd. 6, S. 457-500), Göttingen 1998

Rietmulder, Jim: Achievement Tests,  
<http://www.circleschool.org/tcsliterature.achievementtests.htm> (18.02.2005)

Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? in: Zeitschrift für  
Pädagogik, Heft 4, Juli/August 2004

Sadofsky, Mimsy / Greenberg, Daniel (Hrsg.): Kingdom of Childhood. Growing up at  
Sudbury Valley School, Sudbury Valley School Press, Framingham (MA) 1994

Singer, Wolf: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung, Frankfurt/Main  
2002, <http://www.goethe.de/kug/buw/fut/thm/de37814.htm> (18.02.2005)

Singer, W. und Reisch, L.: In der Bildung gilt: Je früher, desto besser, in: Psychologie  
Heute, Ausgabe Dezember 1999

Spitzer, Manfred: Medizin für die Pädagogik, in: DIE ZEIT, Nr.39, 18.09.2003,  
<http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik> (Stand: 18.02.2005)

Spitzer, Manfred: Vortrag in Herrenberg, Kreiszeitung 4/2003, [http://www.freunde-sgh.de/aktuell/spitzer\\_kreiszeitung\\_120403.pdf](http://www.freunde-sgh.de/aktuell/spitzer_kreiszeitung_120403.pdf) (Stand: 18.02.2005)