





Anke Caspar-Jürgens

# LERNEN IST LEBEN

Die Familienschule:  
Wie Schule sein könnte,  
wenn das Lernen frei wäre.

*Für meine Tochter Viola (†), meinen Sohn Fridtjof, meine Enkelin Luisa,  
für meine Wahlfamilie und für eine enkeltaugliche Welt.*



[www.creativecommons.org](http://www.creativecommons.org)

Diese Datei darf zu nichtkommerziellen Zwecken frei verbreitet werden.

Das gedruckte Buch kann im Buchhandel sowie auf [www.drachenverlag.de](http://www.drachenverlag.de) bezogen werden.

Anke Caspar-Jürgens – Lernen ist Leben

Die Familienschule: Wie Schule sein könnte, wenn das Lernen frei wäre.

© copyright 2012 Drachen Verlag GmbH, Klein Jasedow

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Nele Hybsier

Titelfoto: Mira Kretschmer

Layout, Satz und Herstellung: [www.humantouch.de](http://www.humantouch.de)

Druck und Bindung: Finidr, s.r.o., Český Těšín

Printed in Czech Republic

ISBN 978-3927369-06-1

*Wir untersuchen, woher es kommt, dass Kultur ein Zirkelschluss, eine Sackgasse, ja eine Art spöttischer Tautologie ist, die sich selbst hervorbringt und nahezu unantastbar ist. Dass wir von der Kultur geformt werden, die wir erzeugen, macht es uns schwer, zu sehen, dass unsere Kultur transzendiert werden muss; was bedeutet, dass wir uns über unsere Vorstellungen vom Überleben und unsere Überlebentechniken erheben müssen, wenn wir tatsächlich überleben wollen. So entsteht das Paradox, dass wir unser Leben nur finden können, indem wir es verlieren.*

*(Joseph Chilton Pearce, Biologie der Transzendenz)*

# INHALT

8	PRÄLUDIUM
9	1 UND DAS SOLL »SCHULE« SEIN?
14	2 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 1
30	3 SCHULE – EIN UNBEKANNTES LAND
40	4 EXKURS ÜBER DAS RECHT
55	5 SCHULE NEU DENKEN
70	6 MACHTDREIECK – BEZIEHUNGSKREIS
80	7 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 2
90	8 DIE FAMILIENSCHULE ENTSTEHT
99	9 ANDERS LEBEN, ANDERS LERNEN
137	10 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 3
149	11 DIE KRAFT DER GEMEINSCHAFT
172	12 WENN KINDER IHR INNERES LEBEN
189	13 EINE VISION AUF DEM PRÜFSTAND
212	14 LERNEN HEISST UNTERWEGSSEIN
239	15 WIE SELBSTBEWUSSTSEIN ENTSTEHT
251	16 EINE LINKE GESCHICHTE
258	17 JEDER ANFANG FOLGT AUF EIN ENDE
277	18 FAMILIENSCHULE KURZ UND BÜNDIG
288	ANHANG
301	LITERATUR

Lernen ist zugleich lebendiger Ausdruck des Individuums wie auch eine fortwährende Auseinandersetzung mit seinen Lebensbedingungen. Dieser Grundgedanke spiegelt sich in diesem Buch in vielen Facetten, förderlichen wie hinderlichen.

In Kapitel 2, »Exkurs über das Lernen 1«, setze ich mich zu Beginn theoretisch mit den Grundlagen des Lernens auseinander und reflektiere anschließend, wie mein eigener Lernweg, bezogen auf Schule unter diesem Blickwinkel, verlief. Daran schließen sich Erkenntnisse aus der Forschung zu Kleinkindern an, inwiefern ihnen (und uns) Kompetenzen für Gemeinschaftlichkeit angeboren sind. Vor diesem Hintergrund setze ich mich mit den gesellschaftlichen Bedingungen für das Lernen der Kinder auseinander. Im Rückblick auf Lösungen für eine friedliche, dem gehirngerechten Lernen förderliche Kultur beziehe ich indigene Kulturen ein.

Mit grundsätzlichen Erkenntnissen zum Lernen als Ausdruck von gemeinschaftsfreundlicher Bildung befasse ich mich immer dann, wenn die Prozesse in den Gemeinschaften zum Schwerpunkt werden, wie in den Kapiteln 3, »Schule – ein unbekanntes Land«: das Konsensprinzip und seine Wirkung, Kapitel 5, »Schule neu denken«: Gedanken zur Familienschule anhand von Grundlagentexten, und in Kapitel 7, »Exkurs über das Lernen 2«: Bildung als realer Ausdruck von Gemeinschaft und das Recht auf Selbstbestimmung.

Bewusstheit der Gefühle als Grundlage von erfülltem Leben und Lernen ist der Schwerpunkt im Kapitel 10, »Exkurs über das Lernen 3«. Unter dem Motto »freiwillig gemeinsam leben« wurde an fünf Abenden den Widersprüchen von Kopf- und Bauchgefühlen nachgespürt und die Qualität des vorurteilslosen Zuhörens erfahren. Hier führe ich außerdem ein selbstkritisches Zwiegespräch über meine Verantwortlichkeit als Lehrerin beziehungsweise als Lernbegleiterin von Kindern.

In Kapitel 6, »Machtdreieck – Beziehungskreis«, setze ich mich damit auseinander, welche Auswirkungen auf das Lernen der Richtungswechsel von der Institution Schule zu einer Schule als Lernereignis hat, was auch den Wechsel von der Lehrerin zur Lernbegleiterin und vom Schülersein zum Lerner-Sein bedingt, wobei – anders als im klassischen Lehrer-Schüler-Verhältnis – Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter und Lernerin bzw. Lerner je nach Situation dieselbe Person sein können.

Über den konkreten Alltag in der Familienschule berichte ich in Kapitel 1, »Und das soll ›Schule‹ sein?«, Kapitel 8, »Die Familienschule entsteht«, Kapitel 9, »Anders leben, anders lernen«, sowie in einem längeren Zusammenhang in den Kapiteln 11 bis 15.

In Kapitel 17, »Jeder Anfang folgt auf ein Ende«, fasse ich zusammen, was mir durch meine eigenen Erfahrungen im Umgang mit den Kindern und den Erwachsenen und zwischen uns als grundlegende Haltung wichtig wurde. Als Ergänzung gehört dazu auch die Haltung im Umgang mit dem »Lerngespräch«, wozu ich mich in den Kapiteln 6, 12 und 13 äußere.

Da der Begriff »Commitment« noch wenig bekannt, für das Verständnis des Engagements für Lernen in diesem Buch aber von großer Bedeutung ist, führe ich hier auf, wo er, teils auch in Zusammenhängen, erklärt wird: Kapitel 2, 5, 11, 12, 13 und 16.

Allgemeine Fragen zum Modell der Familienschule werden zu Beginn des Kapitels 7, »Exkurs über das Lernen 2«, und ausführlicher am Ende von Kapitel 18, »Familienschule kurz und bündig« beantwortet.

Fragen zum internationalen Bildungsrecht und zu Schulpflicht und Schulzwang in Deutschland sowie ihrer Wirkung auf das Schulwesen sind Themen in Kapitel 4, »Exkurs über das Recht«. In Kapitel 11, »Die Kraft der Gemeinschaft« wird das Verständnis vom »Wohl des Kindes« aus Behördensicht dargestellt. Die rechtliche Situation eines Kindes, das dauerhaft den Schulbesuch verweigert, wird sichtbar, und ich schildere, wie es diese Situation bewältigt.

# PRÄLUDIUM

In diesem Buch, an dem ich viele Jahre geschrieben habe, sind eine Vielzahl von Strängen miteinander verknüpft, die in meinem Leben wesentlich waren. Zum einen geht es darum, wie ich selbst von einer Schulabbrecherin zuerst zu einer Lehrerin und von der Lehrerin einer großstädtischen Freien Schule zur Begleiterin einer Lerngruppe am Rande der Legalität geworden bin. Zum anderen wird von einer Schulverweigerung erzählt, die als Initialzündung für die Lerngruppe angesehen werden kann. Im Zentrum des Buchs steht die Geschichte dieser Lerngruppe, die ich vier Jahre lang begleitet habe und in der Kinder innerhalb einer größeren Gemeinschaft von jungen und älteren Menschen in einer freien Atmosphäre lernen und wachsen konnten. Auch die Geschichte dieser Gemeinschaft wird erzählt und wie die Reglementierung durch den Staat, konkret durch die Kultusbehörden, das Lernen der Kinder und das Wachsen der Gemeinschaft in einer Weise beeinflusst haben, dass beides ein Ende fand.

Unabdingbar gehören die Bedingungen schulischen Lernens und von Schule überhaupt in der deutschen Gesellschaft dazu: die Tatsache, dass Deutschland das einzige europäische Land ist, in dem seit 1938 Schulzwang statt Bildungsrecht herrscht und in dem Menschen, die außerhalb von Schule lernen wollen, unnachgiebig verfolgt werden. Den Folgen dieser Zwangssituation für die Kinder und ihre Entwicklung zum Erwachsensein, für die Eltern und Familien, für die Lehrer und für das, was in Zukunft auf uns zukommt, stelle ich Beispiele aus anderen Ländern und Forschungsergebnisse gegenüber: Neueste Erkenntnisse der Gehirnentwicklung, Neurobiologie und Lernforschung stellen in Frage, dass Schule so, wie sie organisiert ist, heute noch den Anforderungen unserer Gehirne entspricht und adäquat auf die Anforderungen vorbereitet, die an junge Menschen im Hinblick auf Klimawandel, Energie- und Finanzkrise gestellt werden.

Letztlich ist mir wichtig, darzustellen, wie junge Menschen auf anderen Wegen lernen, als es die Schule erlaubt, und was für Auswirkungen dies auf ihre Entwicklung hat. Ich berichte von Homeschoolern, von Freilernern und ihren nationalen und länderübergreifenden Zusammenschlüssen. Und es ist auch von denjenigen die Rede, die zum Wohl ihrer Kinder die Bundesrepublik verlassen haben, um ihnen in einem anderen Land ein freies Lernen und ein Aufwachsen zu aufrechten, selbstbestimmten Menschen zu ermöglichen. Das Konzept »Familienschule«, das wir als kleine Gruppe in einem ostdeutschen Winkel entwickelt haben, rundet das Buch ab, als Beispiel und Anleitung für alle, die das Lernen ihrer Kinder selbst in die Hand nehmen wollen.

# 1 UND DAS SOLL »SCHULE« SEIN?

Wir sind im neuen Osten Deutschlands und schreiben das Jahr 2008. Hier wird noch unterschieden zwischen Einheimischen, Nachkriegsflüchtlingen und den Neuen, den »Zugereisten«. Seit nunmehr fünfzehn Jahren gehöre ich zusammen mit meiner Wahlfamilie zu Letzteren. Doch nach und nach haben die unterschiedlichen Geschichten von alten und neuen Bewohnern dieser wunderschönen Region um das Städtchen L. zusammengefunden. Die Verdienstmöglichkeiten waren von Beginn an karg, also nahmen wir den Mangel als Chance und gründeten Unternehmungen, mit kaum mehr Kapital als unserem Mut, unserer gegenseitigen Unterstützung und unseren vielfältigen Erfahrungen, die sich immer wieder überraschend ergänzen. Wir haben uns vernetzt, leben und lernen mit- und voneinander, nicht zuletzt über die »Familienschule«, in einem Umkreis von rund vierzig Kilometern. Die Familienschule ist ein informeller Lernort, der mit konventioneller Schule wenig gemeinsam hat: Sie wird nicht von Lehrplan, Prüfung und Zensur, sondern von einem aus Wertschätzung und Zuneigung gebildeten Beziehungsgeflecht getragen. Dies soll als Minimaleinführung genügen – am Ende dieses Buchs, werden Sie die vielfältigen Formen und Potenziale der Familienschule kennengelernt haben.

Es ist ein heißer Junitag im beginnenden zweiten Jahrtausend. Die Sonne brennt vom leuchtend blauen Himmel. Die Familienschule, sie lebt hier jetzt seit gut einem Jahr, umfasst an diesem Tag rund ein Dutzend Menschen. Vater O. und seine Söhne Bernd, fünfzehn, und Clemens, knapp drei Jahre alt, kommen gerade aus dem drei Kilometer entfernten L. und treffen gegen acht Uhr in der Küche des ehemaligen Landarbeiterhäuschens ein. Während Mutter A. ihrem dreijährigen Arno hilft, die Schuhe zu binden, ist ihre sechzehnjährige Tochter in der genossenschaftlichen Firma nebenan mit der Marmeladenproduktion befasst. Derweil schlendert der sechsjährige Malte gemütlich die Dorfstraße hoch zum gemeinsamen Treffpunkt. Seine Mama ist schwanger und froh, dass sie ihn nicht bringen muss.

Vater O. tauscht sich mit Mutter A. aus. Begeistert erzählt er von der Kartoffelpflanzaktion mit den Kindern gemeinsam mit der Gärtnerin der Genossenschaft. »Im Herbst wollen sie die dicken Kartoffeln dann unbedingt auch selber wieder rausholen.« – »Das müssen wir einplanen«, fügt er hinzu. Sie einigen sich, dass heute A. die Jungen heimfahren wird, weil die anderen Eltern nicht rechtzeitig von ihrer Arbeit zurück sein können. Er übergibt ihr seine Kinder und verabschiedet sich liebevoll.

Die mittlerweile vier Jungen machen unter sich aus, wer heute wo im Auto sitzen darf, dann geht die schaukelnde Fahrt ein paar Kilometer weit über Schlaglöcher und Sandwege zum Biobauernhof von Ro. und Ph. Die beiden haben schon fast erwachsene Kinder, die täglich drei Stunden ihrer Lebenszeit zu Fuß und im

Bus auf dem Weg zur Schule verbringen müssen. Diesen kraft- und zeitraubenden Transportstress hoffen die Eltern den beiden Nachzüglern Jan, sechs Jahre alt, und Adrian, gerade mal drei, mit einer Familienschule vor Ort ersparen zu können. Deshalb engagieren sie sich für die Genehmigung. Ohne Genehmigung muss die Familienschule, zumindest soweit es die Kinder angeht, auf den vorschulischen Zeitraum beschränkt bleiben.

Jan läuft hocherfreut dem Auto mit seinen Freunden und Altersgenossen Malte und Tilli entgegen. »Ist Lisi noch nicht zurück?«, fragt er seine Freunde. »Die kommt morgen erst von ihrem Papa in Süddeutschland wieder«, wird er aufgeklärt. Adrian, gleich alt wie Arno und Clemens, kurvt auf dem Plastiktraktor hinterher.

Kaum dem Auto entstiegen, fordert Arno sofort ein, dass er jetzt mit dem Traktor fahren dürfe. Adrian protestiert lautstark. Der große Jan vermittelt: »Wollt ihr euch nicht abwechseln? Ich kann euch Bescheid sagen.« Arno ist beruhigt, und auch Adrians empörtes Geschrei verebbt.

Halb neun, Mutter Re. ist Alleinerziehende. Sie kommt mit ihrem Moritz aus P. Er ist mit zweieinhalb Jahren der Jüngste in dieser Runde. Sofort gesellt er sich zu seinen Altersgenossen Clemens, Adrian und Arno und zieht mit ihnen zu der mit Feldsteinen eingefassten Sandkuhle im Garten. Ihr Glück ist vollkommen, als Jan noch eine Kanne Wasser zum Matschen dazustellen.

Die drei Frauen sitzen mit den »Großen« und Getränken beieinander und planen den Tag. A. hat an ihrem Heimarbeitsprojekt noch reichlich zu nähen. Bernd will erstmal da mitmachen und dann wie Malte in seinem Heft über die Lieblingstiere weiterarbeiten – und danach? Das weiß er erst nachher. Jan ist nach Bewegung zumute, er versucht, die Freunde zum Toben auf den Heuballen zu überreden. Doch als er drängelt, vertrösten sie ihn auf später. Sie wollen jetzt erstmal in ihren liebevoll selbstgebastelten Schreib- und Rechenheftchen weiterkommen.

Was steht sonst noch an? Ein erfreuter Rückblick der Mütter auf den letzten Elternabend. Einhellig hatte es geheißen, die Kinder hätten sich positiv verändert, und alle kämen gerne. Die Kinder haben sich etliche Projekte mit den Erwachsenen gewünscht, und die werden sich Zeit dafür nehmen. Einer der Renner für die Kinder ist der Kräutergarten. Was der an Lernmöglichkeiten beinhaltet, davon war auch das Arte-Filmteam beeindruckt gewesen. Die regionale Presse hingegen tut sich leider noch schwer mit dieser freien Art des Lernens in Gemeinschaft – ganz im Gegensatz zu den überregionalen Medien. Das lässt auf die Genehmigung hoffen.

Die Frauen blättern nachdenklich im Protokollbuch, einem dunkelblauen, stabil gebundenen Band. Alle Lernbegleiterinnen und -begleiter der Kinder, gleich ob Eltern, Freundinnen und Freunde von jung bis alt, Nachbarn, ob in Berufsarbeit oder ohne, haben hier festgehalten, was sie von der Zeit ihres Zusammenseins mit den Kindern als Information an die anderen weitergeben wollen.

Bei der festlichen Eröffnung der »Familienschule« gab es zwar nur vier Kinder im Vorschulalter, die genau wussten, was sie dort tun wollten: schreiben, lesen,

rechnen, Bogen bauen, mit Ad. Französisch lernen und wie man das wunderhübsche Symbolgebäck herstellt, Bälle filzen und die Uhr erlernen, beispielsweise. Aber auch die vielen noch sehr jungen Anwärter sind schon von Beginn an Teil der Runde, wie es auch heute wieder zu erleben ist. Sie wachsen ganz organisch in das Lernmilieu der »Großen« hinein. Die besinnliche Stimmung wird plötzlich von Jans begeistertem Schrei unterbrochen: »He, guckt mal, so'ne Riesenraupe, das habt ihr noch nie gesehen! Mama, du musst auch kommen!« »Ist die gefährlich?«, fragt Malte. »Igitt, die hat ja lange Haare! Fass die bloß nicht an«, warnt er seinen Freund Bernd. »Ach was, die kenn ich. Das ist eine Raupe vom Ligusterschwärmer. Ziemlich selten, hat mein Papa gesagt. Also lasst sie mal lieber in Ruhe. Die zeichne ich, dann kann ich das später meiner Mama zeigen, dass sie sich davor nicht zu gruseln braucht.« »Können wir sie solange nicht wenigstens in ein Glas tun? Mit Heu und so, damit sie sich wohlfühlt?«, schlägt Malte den Freunden vor. Jan und Bernd sind von der Idee sehr angetan.

Re. stellt ihnen ein niedriges Weckglas zur Verfügung. Die drei sitzen, teils versunken, teils fachsimpelnd, vor dem Glas und zeichnen die Raupe in möglichst all ihren Einzelheiten. Es entspinnt sich ein Gespräch über dieses Lebewesen. Wie ist es entstanden, wie sieht es wohl von innen aus, und vor allem, wie kriegt sie das mit dem Verpuppen hin? Bernd hat zu Hause ein Buch darüber. Er wird es morgen mitbringen. Gemeinsam tragen die Kinder das Tier zur Fundstelle zurück. Da beginnt auch schon die große Jagd um die Heuballen herum. Hinauf und wieder herunter, wer springt am weitesten? In der Mitte ist ein Loch, da kann man sich hineinrutschen lassen. »Helft mir wieder raus, ich schaff das nicht!« »Ja, komm, halt fest! Das kriegen wir hin!«

Derweil hat Re. Salat, Kartoffeln und Spiegeleier hergerichtet. Neun große und kleine Menschen sitzen dicht beieinander an dem ausgezogenen Esszimmertisch, tauschen sich aus über all das, was sie heute erlebt haben, was vorgefallen war und was sich daraus für den nächsten Tag, die nächste Zeit ergeben soll. Große Verabschiedung, Bernd sitzt schon im Auto von A., »... und vergiss nicht das Raupenbuch!«, ruft Jan ihm hinterher. Dann braust die Fuhre davon.

Wenig später hatte A. die Kinder zu sich in den Kräutergarten der Gemeinde eingeladen. Sie beschreibt diesen Tag im blauen Protokollbuch: »Wenn wir im Kräutergarten sind, gibt es ganz viel, das uns interessiert: die Schmetterlinge, die Löcher der Wühlmause, die kreisenden Seeadler, die auf dem Zaun spazierende Elster, der Pflaumenbaum und die Pflanzen. Durch Reiben der Blätter und Schnuppern finden Jan und Lisi heraus, welche Pflanzen das sein könnten. Lisis Tip: Minze. Jan: Zitrone. Es war Zitronenthymian. Bernd: Das hier ist eine Hustenpflanze. Es war Salbei. Malte verfolgt das Ganze mit wachsender Neugier, heute ist er zum ersten Mal im Kräutergarten. In der Frühe maulte er noch, er wolle da eigentlich nicht hin, das wäre doch bloß langweilig. Dann aber wollte er doch mit uns bleiben. Als ich ihn frage: »Und, wie sieht's aus, ist dir hier langweilig?«, kommt sein Nein spontan zurück. Ich erzähle etwas zu den Pflanzen, und wir ernen gemeinsam für den Winter. Später wollen die Kinder »Salbei« und noch zwei,

drei andere Pflanzennamen schreiben, mit Platz daneben für Teile der Pflanzen. Wenn es schwierig wird mit dem Schreiben, sprechen und hören wir das entsprechende Wort ganz langsam, bis wir zusammen herausfinden, welcher Buchstabe jetzt kommt. Wenn die Frage auftaucht, wie ein bestimmter Buchstabe geschrieben wird, wird die immer von Bernd beantwortet. Er schreibt ihn vor, und Lisi und Jan schreiben ab.

Wir haben beschlossen, uns künftig immer freitags im Kräutergarten in P. zu treffen, auch wenn das Wetter nicht so toll ist. Die Kinder und Eltern wollen dann für warme und gegebenenfalls für Regenkleidung sorgen. Picknicken können wir immer trocken im Kiosk des Kräutergartens.«

Mit Ausrufezeichen versieht A. ihre Aufforderung an die Eltern: »Es ist wichtig, dass die Kinder in ihrem Rucksack neben dem Frühstück Schreibheft und Stifte haben. Und natürlich, was dem Kind wichtig für den Kräutergarten erscheint. Bernd und Jan brachten zum Beispiel ganz begeistert ihre Schmetterlingsbücher mit, woraufhin wir vier Arten sicher bestimmen bzw. überprüfen konnten. Auch das von Bernd mitgebrachte Naturbuch mit den beweglichen Bildern beschäftigte die Kinder lange und immer wieder. Ich musste alle Texte vorlesen, obgleich ich sie nicht sonderlich verständlich fand. Aber wir haben uns viel gegenseitig erklärt.«

Mittlerweile haben wir feuchtkalten November. Die Familienschule hat sich um eine Kleinkindergruppe erweitert, auch diese natürlich in gemeinschaftlicher Selbstbestimmung. Alle Beteiligten sind Partner, das lässt Nähe und Mitverantwortlichkeit wachsen. Hier bietet T. heute für die Familienschulkinder Musik an. Sie sind nur zu dritt, denn Malte bäckt heute mit seiner Oma Eierkuchen. Mit Hingabe und sehr achtsam erforschen sie die Potenziale der Rasseln, der Zupf- und der Blasinstrumente. Als ich sie abholen will, arrangieren sie gerade mit T.s Hilfe ein lebhaftes Zusammenspiel.

Zurück in der Wohnung von A. zünde ich erstmal eine Kerze an. Dann gibt es ein kleines Frühstück, und danach wollen die anderen von Bernd lernen, wie seine tollen Papierflieger zu bauen sind, die sie dann natürlich ausprobieren. »Anke, mach bitte die Kerze aus, das ist zu gefährlich!«, warnt mich Jan. »Hm, du hast Recht ... Aber weißt du, was du tun kannst, wenn es wirklich brennt?« »Alle in die Küche, Wasser holen!« »Und inzwischen brennt es hier lustig?«, fragt Lisi skeptisch. Schließlich wollen sie meinen Trick zur Vorbeugung von Brandgefahr wissen. Zu dem Versuch breiten wir eine alte Decke auf dem Tisch aus. Jeder feuchtet sich seinen Lappen gehörig an. Die Kerze kommt in die Mitte. Ich soll es vormachen, wie man einen Streifen Papier über der Kerze zum Brennen bringt und die Flamme dann energisch mit dem feuchten Lappen ausdrücken kann, ohne sich zu verbrennen. Zuerst sehr ängstlich und schließlich ganz gelassen üben sie sich selbst im Feuerlöschen und schreiben schließlich in ihr Heft, was sie wichtig finden: Beim Zündeln immer ein nasses Tuch und Wasser dabei haben!

Flüchtig erinnere ich mich während des Zündelns, wie ich gerade dieses Experiment zum Umgang mit Feuer zur Adventszeit als Lehrerin in meiner Klasse in

H. gemacht hatte. Wie kam es, dass es mir unvermeidlich schien, meinen sicheren Posten dort zu kündigen, um schließlich hier, am anderen Ende Deutschlands, neue Wege für das Lernen mit Kindern zu praktizieren?

Um meine Risikobereitschaft der Bildung junger Menschen zuliebe verständlich zu machen, muss ich weit ausholen ...

## 2 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 1

Wer lebt, lernt – unvermeidlich. Leben beinhaltet Lernen. Es bedeutet, unentwegt Neues wahrzunehmen, zu reflektieren und zu integrieren. Vermutlich ergeht es auch Ihnen so, liebe Leserin, lieber Leser. Versuchen Sie doch einmal, nichts zu lernen, tatsächlich einen ganzen Tag lang, buchstäblich nichts zu lernen. Das ist unmöglich? Dann ist es wohl so, dass das Lernen die Art und Weise ist, wie Leben, wie Lebendigkeit sichtbar wird.

Also lernen Lebewesen, indem sie leben. Für uns Menschen scheint dies in besonderem Maß zu gelten. Denn nach den aktuellen Erkenntnissen der Neurobiologie sind wir zu nur fünfzig Prozent in unserer Erscheinung und in unserem Verhalten durch die Gene festgelegt. Die anderen fünfzig Prozent betreffen die Ausprägung unserer Persönlichkeit, und die haben wir im Lauf unseres Lebens erworben, erlernt. Wir haben uns zu dem, was wir sind, letztlich durch die Wechselwirkung mit unserer Mit- und Umwelt, durch Interaktion, geformt – oder wir wurden geprägt. Werden wir in ein lebensförderliches Umfeld hineingeboren, leben wir intensiv, erfüllt und engagiert und lernen zugleich und unentwegt von dem, mit dem und über das, was uns hier begegnet. Haben wir es schlecht erwischt, und es fehlen für Hirn, Seele und Körper die interessanten Herausforderungen, entwickelt sich im Menschen nur das Überlebensnotwendige; seine Potenziale verkümmern. Werden wir aber, insbesondere im Kindesalter, von außen gezwungen, uns unter Bedingungen, auf die wir nicht wirklich Einfluss haben, Bestimmtes anzueignen, werden wir in widerständigem Trotz, in resignierter Unterwerfung oder in selbstverleugnender Anpassung an die an uns gestellten Erwartungen erstarren. Allgemein bekannt ist, dass wir von dem, was wir im herkömmlichen Unterricht erlernt haben, nur etwa zwanzig bis dreißig Prozent behalten. Mindestens siebenzig Prozent gehen nach dem Verlassen der Schule rasch verloren. Wieviel an Lebenszeit, die wir möglicherweise kreativ hätten verbringen können, mussten wir sinnlos hergeben?

Unser Wissen verdanken wir somit dem »nebenbei« Elernten. Es ist ein Wissen, das uns zuflog, weil wir es gerade jetzt brauchten, weil wir neugierig darauf waren oder weil es die lebendige Situation hervorbrachte. Dieses scheinbare »Nebenbei« war aus dem aktuellen Bedürfnis, der Neugierde oder aus der echten Lebenssituation, aus einer Notwendigkeit heraus entstanden und hatte sich daher an das vorhandene Wissen andocken können, wurde nicht in separate Fächer zum Verstauben abgelegt, es verschmolz mit der Person, wurde Teil von ihr. Und wir hatten es mit einer gewissen Leidenschaft, mit einem inneren Wollen an- und aufgenommen, weil wir es wirklich brauchten oder es wissen wollten oder weil uns dieses neue Wissen ergriffen hatte.

Solch ein Wissen ist spontan abrufbar, es vernetzt sich problemlos mit allem, was sich in den kleinen Gedächtnisspeichern bis dahin angesammelt hat, und wird

zu einem kreativen Wissen, das neue, bislang unbekannte Lösungen entstehen lassen kann. Es steht zur Verfügung und kann in Handlung umgesetzt werden, sofern die Situation es erfordert.<sup>1</sup>

Mit dieser Art des intrinsischen<sup>2</sup> – von innen her motivierten – Lernens gewinnen wir die Fähigkeit, neue, bislang unbekannte Lösungen für neue, unerwartete Konflikt- und Problemsituationen finden zu können. Was brauchen wir und unsere Kinder und Kindeskinde dringender für die – angesichts von drastischen klimatischen, ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umwälzungen – sehr, sehr ungewissen Zeiten, die offensichtlich auf uns zukommen?

Wenn also der Rückschluss stimmt, dass die Art und Weise, wie wir lernen, über die Qualität des Lebens entscheidet, kommt es beim Lernen nicht darauf an, dass die Kinder den von außen diktierten Lehrplan erfüllen. Wir sollten ihnen vielmehr den Raum und die Gelegenheit geben, mit Leidenschaft all das zu erlernen, zu entdecken, sich anzueignen, wozu es sie selber treibt – in Wechselwirkung mit dem, was das konkrete Leben ihnen abverlangt.

In unserer menschlichen, auf soziale Unterstützung angewiesenen Natur sind wir überlebensnotwendig darauf geeicht, uns die Qualitäten der Kultur, in die wir hineingeboren wurden, anzueignen, also sie zu erlernen. Hätte ich in China das Licht der Welt erblickt, wäre es mir das dringendste Anliegen, nicht nur die chinesische Sprache, sondern auch die chinesische Kultur, also die Schrift und sonstige Gepflogenheiten zu erlernen. Als deutsches Kind vertiefte ich mich eben frühzeitig in alles, was unser karger Nachkriegsbücherschrank zu bieten hatte.

Wenn Kinder sich »spielend« Inhalte unserer Kultur aneignen und dabei Aspekte auslassen, die wir selber bisher für unverzichtbar gehalten haben, sind wir herausgefordert, nicht starr am unveränderbaren Alten festzuhalten, sondern dazu fähig zu sein, uns neuen Bedürfnissen und Erfordernissen anzupassen und neuartiges Wissen zu entwickeln. Es geht nicht um die Menge des gespeicherten Wissens, nicht um die Beherrschung ausgewählter Kompetenzen, die gezielt geprüft, bewertet, evaluiert werden können und müssen. Das alles kann die Absicherung meiner, Ihrer, unserer wenig sicheren Gegenwart und Zukunft nicht garantieren, denn die dürfte zuallererst die Entfaltung unserer Kreativität auf allen Ebenen erfordern, geistig, seelisch, körperlich.

Wir sind vielmehr aufgefordert, uns zu fragen: Auf welche Art und Weise lernen unsere Kinder wirklich? Und welche Auswirkungen hat das auf uns, auf die Gesellschaft, auf unser Umfeld? Von welcher Qualität wird unser gegenwärtiges, und wie wird unser künftiges Leben sein? Und: Nach welchem Leben sehnen wir uns? Wie lautet unsere Vision vom Leben morgen? Und was spiegelt uns dazu die Realität unseres gegenwärtigen Lebens?



In Deutschland wird Lernen gleichgesetzt mit einem ordentlich absolvierten, schulischen Bildungsweg und einer vorschriftsmäßigen Berufsausbildung. Was

diese Erwartungen angeht, muss ich für meine Person passen. War doch schon der schulische, erst recht der berufliche Ausbildungsweg keineswegs »comme il faut«. Ursache dafür mag neben anderem meine Kindheit in der Kriegs- und Nachkriegszeit gewesen sein. Wenigstens bescherte mir mein Außenseiterdasein als Flüchtlingskind mit einem wechselhaften Schulweg erhellende Einblicke in unser Schulsystem, erweitert in meinen späteren jeweiligen Eigenschaften als Schülerin, Lehrling, Aushilfe, Lehramtsstudentin, als Lehrerin, als Gründerin der ersten Nachkriegs-Alternativschule in H. sowie als Mutter und Großmutter. Schulreformen standen also schon bald im Zentrum meiner Aufmerksamkeit. Im Ergebnis kündigte ich 1987 den Schuldienst.

In den drei Jahren, ab 1946, wo meine Mutter uns drei Schwestern schweren Herzens im Nachkriegswaisenhaus unterbringen musste, hatte ich zwar einerseits gehungert und auch sonst vieles entbehrt, andererseits war meine Freiheit dort fast grenzenlos. So war ich für ein diszipliniertes Schülerinnenleben eher schlecht vorbereitet. Zunächst fand ich mich in einer überbordenden Schulklasse mit achtundfünfzig Kindern wieder, wo Stillsein angesagt war. Im fast durchweg jährlichen Wechsel hatte ich dann die ganze Palette, von Grundschule, Gymnasium, wieder Haupt-, dann Realschule und schließlich wieder Gymnasium kennenlernen müssen, inbegriffen sechs sehr unterschiedliche Klassengemeinschaften, bis ich nach zehn Jahren ohne einen Abschluss aus der neunten Klasse gegen meinen Willen entlassen wurde. Aber ich wollte doch lernen! – Und begabte sei ich doch auch, wie die Lehrer regelmäßig bestätigt hatten.

Nie werde ich vergessen, wie ich mich damals fühlte, nach zehn Jahren der Gängelei, Tag für Tag und bis ins Wochenende hinein: Wer sagte mir jetzt, was zu tun sei? Diese innere Orientierungslosigkeit, das plötzlich fehlende äußere Korsett der schulischen Struktur machte mich hilflos und umgab mich wie dichter, grauer Nebel. Es dauerte lange, bis ich irgendwann herausfand, was ich wirklich wollte. Meine Mutter brachte mich bei einer angesehenen Schneiderin unter. Das erste Lehrjahr verbrachte ich abends mit Tanzen und lernte im Unterricht eines bekannten Künstlers das genaue und liebevolle Hinschauen auf das, was einen Menschen ausmacht, freiwillig! Daraufhin entschied ich mich des Abends zur Vorbereitung auf den Externistenabschluss der Realschule, freiwillig! Anschließend empfahl mir meine Mutter, ihrer Freundin, einer schwer erkrankten, armen Meisterhausfrau, ein halbes Jahr im Haushalt zu helfen. Eine gute Vorbedingung, mit der ich mir anschließend die Erlaubnis meiner Eltern erkämpfte, einige Monate lang in den hohen Bergen Österreichs die Hausfrau einer Pension ersetzen zu dürfen. Nach diesen Erfahrungen, verbunden mit etlichen riskanten, aber erfolgreichen Bergbesteigungen, reichte mein Selbstvertrauen endlich, mich an der Werkkunstschule in der nächsten Großstadt zu bewerben. Das erste Jahr mit grundlegenden Studien verstärkte mein Gefühl dafür, was es bedeutet, sich in eine Sache wirklich vertiefen zu dürfen, im Zeichnen einer Brennnessel ein Gespür für das Wesen dieser Pflanze zu bekommen, sich in die Vielfalt der Farben vertiefen zu dürfen, die Qualität von Holz, Metall und Ton zu erspüren und schließlich auch

die Faszination und Schönheit des Exakten, des Präzisen beim technischen Zeichnen über das Selbermachen zu erfahren. Neu war für mich, dass eine Klasse sich solidarisch verhalten konnte und dass die unterschiedlichen Talente der Einzelnen sich im gegenseitigen Helfen wunderbar ergänzen durften.

Dort schnappte ich die Information auf, über den »Zweiten Bildungsweg« Lehrerin werden zu können. Lehrerin werden? Nein. Aber noch einmal lernen können, und zwar nur das, was mich wirklich interessierte, das war eine zu große Verlockung. So entschloss ich mich, mich auf der Basis meines Gesellenbriefs und des Realschulabschlusses für die Begabtenprüfung und das Studium der Pädagogik zu bewerben. Die staatliche Subventionierung des Studiums sah ich als Wiedergutmachung für all die verlorene Lebenszeit und -qualität in den diversen Schulen an, durch die ich mich gequält hatte. Ich hatte mittlerweile erfahren, dass es des schulischen Korsetts für das Lernen nicht bedarf. Im Gegenteil. Ich würde vor dem Examen abspringen, denn das Lehrerinnendasein neben Kolleginnen und Kollegen, die bruchlos von der Schulbank auf die Hochschulbank und schließlich zurück, nur diesmal vor die Schülerbänke, gewechselt sind, nein, das war nicht mein Traum. Keines der geistes- und naturwissenschaftlichen Fächer ließ ich während des Studiums aus. Es war für mich der reine Genuss, dass ich frei lernen, aber auch gehen konnte, wenn die Ausführungen des Professors mir zweifelhaft erschienen. Allerdings: Ein dreiwöchiges Landschulpraktikum in einer kleinen Dorfschule bei einem Schulleiter, dem es wahrhaftig um das Lernen seiner Schülerinnen und Schüler ging, ließ mich andere, auch schulisch mögliche Wege erahnen.

Rückblickend frage ich mich, was sich in der Lehrerausbildung geändert hat. Nach wie vor sind die allermeisten Lehrer nur in die Jahre gekommene Schüler geblieben, die endlich tun dürfen, was sie früher nicht durften: Anordnen, nach unten. Das Studium heute ist verschulter, als es je war. Es wird um Punkte gepaukt, und Zeit zum gründlichen Reflektieren des geforderten Tuns scheint nicht vonnöten zu sein.

Am Ende entging ich dem Examen-machen-Müssen durch Heirat und zwei Kinder. Nach der Scheidung, als alleinerziehende Mutter einer Drei- und eines Zweijährigen, hatte ich unser Lebensgeld selbst zu verdienen. Und das ließ mich schließlich doch nach dem Strohalm greifen, der da hieß, das Studium ordentlich abzuschließen.

Was heute unvorstellbar erscheint, war damals möglich: Wir durften die Examenarbeiten als Gruppe erstellen. Wir drei Frauen hatten unser Thema in drei Schwerpunkte unter uns aufgeteilt. Nach einem Geist und Seele beflügelnden, gemeinsamen Prozess wurde uns schließlich ein glänzendes Ergebnis bestätigt. Uns war dabei klar geworden: Alleine für sich und nur auf das eigene Hirn angewiesen, hätte keine von uns die in der gemeinsamen Arbeit erfahrenen – und erforderlichen – geistigen Höhenflüge unternehmen können. Die Erfahrung, wie sehr geistige Arbeit in Gemeinschaft alle Beteiligten bereichert, war für mich der entscheidende Gewinn aus dieser zweiten Studienzeit. Mit diesem Hintergrund ausgestattet und mit der an meinen eigenen beiden Kindern gemachten Erfahrung

darüber, wie sich Lernen in einem einigermaßen freien Umfeld ereignet, würde ich, wenn schon, wenigstens zu einer »anderen« Lehrerin werden. Und so interessierte ich mich bald für alternative Schulmodelle.

Als angestellte Lehrerin im staatlichen Schuldienst hatte ich zunächst von der Pike auf zu begreifen, wie traditioneller Frontalunterricht funktioniert. Konsequent und streng, aber gerecht und mit einer untergründigen Sympathie für die Schüler! Die wussten dann genau, woran sie waren, und dass dem Sich-einfügen-Müssen nicht zu entkommen war. Ich glaubte meiner Mentorin, Frau S., den Erfolg ihrer, mir eigentlich aus eigenem Erleben schon bekannten Methode und beherrschte sie bald selber. Doch die tägliche Begegnung mit den kleinen Menschen und ihren kreativen Einfällen ließen mich schnell wankelmütig werden. Eine Neuentdeckung, der »Offene Unterricht«, zog mich in seinen Bann. Hier durfte man sich auf das Lernenwollen der Kinder ein wenig einlassen. Man konnte sie im Morgenkreis von ihren Erlebnissen erzählen lassen, das linderte den Mitteilungsdruk der Kinder, und nach erfolgter Genehmigung durch den Schulleiter durfte man sie allwöchentlich in Doppelstunden an selbstgewählten Projekten arbeiten lassen. Sehr schnell fielen mir Erweiterungsmöglichkeiten für diese Freiräume ein.

Ab 1979 sollten mit multinationalen Klassen für sechs- bis zwölfjährige Kinder ohne Deutschkenntnisse deren Integrationsprobleme gelöst werden. Ihre Eltern waren aus aller Welt als Arbeiter angeworben worden. Da keine der Kolleginnen sich für diese noch völlig unbekannte Form einer Klasse interessierte und sich auch niemand diese Aufgabe aufbürden ließ, wusste ich, hier hätte ich freies Spiel.

So klärte ich die meist selbst kaum deutschsprechenden Eltern auf, warb um ihr Vertrauen und richtete Spielecken ein. Wie sonst hätten diese Kinder die von mir gelernten Wörter zu ihrer gegenseitigen Verständigung trainieren können? Zensuren waren bei dieser alters-, leistungs- und ethnisch heterogenen Klasse ohnehin absurd. Und gemeinsamer Unterricht? Das konnte und wollte ich vergessen. So knüpfte ich am Leistungs- und Wissensstand jedes einzelnen der siebzehn Kinder an. Mit der Vorgabe, dass man bei Fehlern nicht übereinander lacht, sondern dass es mehr nützt, wenn man sich gegenseitig hilft, entstand bald eine Atmosphäre von Verbundenheit und Hilfsbereitschaft.

Ein junger Forscher hospitierte in jener Zeit in meiner Klasse. Er war auf der Suche nach der optimalen Methode für den Unterricht in multinationalen Schulklassen. Später verwendete ich das von ihm erstellte Arbeitsmaterial: die fremde Sprache erlernen durch realitätsnahe, kleine Dialoge und Rollenspiele. Was ihm allerdings nicht aufgefallen zu sein schien, war, dass letztlich die freundschaftliche Atmosphäre die Lernbereitschaft der Kinder bewirkt hatte ...

Das neue Material wurde auch in der Nachbarschule in deren neu eingerichteten multinationalen Klasse eingesetzt, jedoch im Frontalunterricht. Wenn auch die Kolleginnen der jeweils aufnehmenden Regelklassen an meiner Schule bei einer Befragung meinten, meine ehemaligen Schülerinnen und Schüler seien auf einem guten Wissensstand, lernmotiviert und fügten sich sozial gut in die neue Klassengemeinschaft ein, so war mein Schulleiter von meiner freien Art von »Unterricht«

doch so irritiert, dass er fand, angesichts der neuen multinationalen Klasse in der Nachbarschule seien meine Klasse und ich ab jetzt überzählig.

Des Trennungsschmerzes ungeachtet, waren jene vier Jahre selbstverantwortlicher, kreativer Arbeit mit den Kindern mein eigentliches Studium der Pädagogik. Mit der grundlegenden Vergewisserung, dass richtig war, was ich innerlich schon lange gewusst hatte, konnte ich weitere Schritte riskieren.

Zusammen mit einer türkischen Freundin initiierte ich damals in H. ein internationales Begegnungszentrum für Frauen, damit auch die Mütter dieser Kinder Deutsch lernen könnten. Die Einrichtung wurde im Lauf der Zeit auf sämtliche Lebensbereiche der Frauen erweitert. Das Modell bewährt sich bis heute bestens, und nach wie vor überschreitet die Nachfrage die Kapazität des Zentrums bei weitem. Wie klug wäre es gewesen, wenn es von der Stadt aufgegriffen und in weiteren Einrichtungen umgesetzt worden wäre. Die massive Vernachlässigung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulen hat sich, auch wegen der Vernachlässigung der oft isolierten Mütter, weiter zum Problem verschärft. Meine Befürchtungen vor über dreißig Jahren werden leider von der heutigen Realität übertroffen.

Es folgten Erfahrungen an einer gemütlichen Barackenschule inmitten einer großzügigen Parklandschaft mit den Kindern einer ersten Klasse, deren Spektrum von gehirngeschädigt und lernbehindert über durchschnittlich lernfähig bis hin zu hochbegabt reichte. Die verständnisvolle Schulleiterin stellte für mein geplantes freies Unterrichten sogar den größten der kleinen Schulräume zur Verfügung und hatte auch nichts gegen die Tobeecke einzuwenden. Wie schon zuvor, entstand hier abermals eine Atmosphäre der Lernfreude und des freundschaftlichen Miteinanders.

Dennoch – was ich tat, geschah auf eigenes Risiko. Eine Unterstützung seitens der Schulbehörde für den noch unbekanntenen individualisierten Unterricht, eingebunden in Spiel und Entspannung, gab es nicht. (Das gilt bis heute: Obwohl die Frist für die Inklusion von Kindern mit Handicaps ins allgemeine Schulwesen gemäß dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen bis Sommer 2011 abgeschlossen hätte sein sollen, wird dies bisher nur in verschwindend wenigen Ausnahmefällen in angemessener Weise praktiziert.) Zudem wurde mein Tun misstrauisch von den Kolleginnen und Kollegen beäugt: »Da spielen die Kinder doch nur, dabei kommt doch nichts heraus!« Zwar war die Arbeit mit den Kindern auch in Hinblick auf den reinen Wissenserwerb deutlich erfolgreich, doch durch die angeblich unvermeidlichen, den Schulalltag »regelnden« und beschränkenden Vorschriften war sie für mich nicht wirklich befriedigend.

Im Juni 1984 riss mich ein schwerer Unfall jäh aus all diesen Auseinandersetzungen heraus – und verschaffte mir eine nachhaltige Besinnungspause. Ans Bett gefesselt, konnte ich mich in aller Ruhe mit der Reformpädagogik, mit Janusz Korczak, Maria Montessori, Paolo Freire und anderen Heroinnen und Heroen des individuellen, freien Lernens auseinandersetzen.

Mehrere Monate nach meinem Unfall war ich wieder auf die Beine gekommen, wenn auch noch lange nicht im Vollbesitz meiner körperlichen Kräfte. Unterdessen war nach langem, zähen Ringen mit der Kultusbürokratie unser außerlegales Schulprojekt, die »Kinderschule H.«, als sogenannte Freie Alternativschule (FAS) genehmigt worden. Zwar nicht als eigenständige Schule, sondern unter dem Dach der seinerzeit fortschrittlichsten Staatsschule. Aber immerhin! – Endlich durfte ich hier unter viel freieren Bedingungen mein Brot verdienen. Unser Projekt: Wir waren eine Initiative aus Eltern, zwei staatlich angestellten und einigen arbeitslosen Lehrerinnen, die sich für dieses Zeit, Geld und Kräfte raubende Unterfangen committet hatten.

(Das deutsche Wort »sich verpflichten« gibt den Aspekt des freiwilligen Beitragens aus innerer Überzeugung bzw. der Hingabe an ein Projekt, dessen Verlauf noch ungewiss ist, nicht wieder, der im Englischen Begriff »commitment« mitschwingt. Ich verwende daher an entsprechenden Stellen »sich committen« als neues deutsches Lehnwort, das bisher meist in der Wirtschaftssprache oder in der Informatik gebraucht wird.)

Das vor dem Zweiten Weltkrieg in H. blühende Reformschulwesen war unter dem Diktat des Nationalsozialismus vernichtet worden, und Entsprechendes hatte sich seitdem noch nicht wieder entwickelt bzw. war nicht mehr zugelassen worden. So war unsere Schule im Stadtstaat die erste ihrer Art und avancierte schnell zum Prestige-Objekt und zum Liebling der Presse. Mit der Warteliste hätten wir leicht eine weitere Freie Alternativschule füllen können.



Heute stehen wir vor Herausforderungen, weltweit und vor Ort, deren Dimensionen uns erst dämmern und die uns permanent verunsichern: die Erwärmung der Erde, genannt Klimakatastrophe, schreitet fort. Wie das Öl gehen andere industriewichtige Ressourcen dem Ende zu und die Zugänge zu ihnen werden unter den Mäntelchen von Humanität, Demokratie oder Religion mit militärischer Macht erkämpft. Zunehmend überalterte Industrienationen bauen Barrikaden gegen Flüchtlinge aus den ausgebeuteten Nachbarländern. Große Teile der Bevölkerungen verarmen, während sich immer größerer Reichtum bei sehr wenigen konzentriert. Das ganze Finanzsystem droht zu kollabieren. Die Bürokratisierung erstreckt sich bis in die letzten privaten Winkel, treibt die Menschen in soziale Isolation, reduziert ihre Lebendigkeit und individuellen Entfaltungsmöglichkeiten.

Entsprechend wachsen das Bedürfnis der Menschen nach Geborgenheit und die Suche nach Sicherheit in einem »warmen« sozialen Organismus. Das Misstrauen gegenüber Institutionen nimmt zu, zugleich aber auch das Bedürfnis nach Selbstermächtigung, nach Befreiung von bevormundenden Experten. Die Menschen wenden sich von der Politik ab und wollen mehr direkte Demokratie. Junge Menschen wehren sich gegen den zunehmenden Leistungsdruck mit innerem oder äußerem Widerstand; sie werden krank, verweigern die Mitarbeit. Mob-

bing beherrscht die Schulhöfe. Rund ein Fünftel aller Schulkinder erträgt Schule nur mit Hilfe von Drogen, beruhigenden oder aufputschenden. Und dass Schule überhaupt noch einigermaßen ihren Auftrag erfüllen kann, verdankt sie einem boomenden, von den Eltern teuer bezahlten Nachhilfesystem.

Seit Jahrzehnten fordern führende Wissenschaftler aus der Gehirnforschung und der jüngeren Neurobiologie, Mediziner und engagierte Schulpraktiker, die noch nicht dem Burnout-Syndrom anheimgefallen sind, den überfälligen Paradigmenwechsel im Bildungssystem. So unglaublich es angesichts unserer fortschrittsgläubigen, ressourcenvernichtenden Konkurrenzgesellschaft erscheinen mag: Studien und Experimente belegen, dass der Mensch von seiner Anlage her auf Gemeinschaft, auf Kooperation, auf Teilen der Ressourcen und auf wohlwollende, gerechte Behandlung seiner Mitmenschen angelegt ist. Das sind Qualitäten, die schon bei sechs- bis achtmonatigen Kindern nachgewiesen wurden. Sie bleiben ihnen erhalten, sofern ihnen ihre Umwelt nicht das Gegenteil unterstellt und sie nicht in der Schule und manchmal schon im Kindergarten oder gar von ihren Eltern in die »Kultur« des Messens und Bewertens eingezwängt und von ihr überwältigt werden. Geborgenheit in sicherer Bindung, das sei die Grundlage für die Entfaltung und den Erhalt von kreativem Erfindungsreichtum und Mitmenschlichkeit. Das werden auch die renommierten Kinderärzte und Psychologen nicht müde in der Presse und in ihren Büchern zu betonen.

Der in der Praxis noch weithin dominierenden Vorstellung, Kinder würden von Natur aus zum Bösen neigen, wird von der aktuellen Forschung nachdrücklich widersprochen. 2007 wurde festgestellt, dass Babys bereits im Alter von sechs bis zehn Monaten hilfsbereite Menschen erkennen und diese den anderen Personen deutlich vorziehen. Bei den Experimenten beobachteten die Säuglinge (simuliertes) soziales und asoziales Verhalten: Eine Figur versuchte, einen Berg zu besteigen, während andere ihr dabei halfen oder sie behinderten. Die Säuglinge bevorzugten mit überwältigender Mehrheit hilfsbereite Figuren, wenn ihnen beide zur Wahl angeboten wurden. Die Babys bevorzugten dabei Helfer vor Unbeteiligten und Unbeteiligte wiederum vor behindernden Individuen. Die Psychologen um Kiley Hamlin schlussfolgern aus diesen Studien, dass es sich dabei um eine angeborene und nicht um eine erlernte Kompetenz handeln muss.<sup>3</sup>

Auch der Leiter der Folgestudie von 2010, Paul Bloom, Professor der Psychologie für das kindliche Bewusstsein an der Yale-Universität in Connecticut, USA, ist sich dessen aufgrund seiner Forschungen sicher: Den Babys wurden nach sechs Durchläufen der Versuchsanordnung die verwendeten Spielzeuge hingelegt, von denen sie eines auswählten. Die überwältigende Mehrheit – über achtzig Prozent – der kleinkindlichen Probanden entschied sich jeweils für die hilfreiche Figur. Bloom betont, dies sei alles andere als ein schwacher Trend, denn »so gut wie alle Babys entschieden sich für den ›Good Guy‹«. Er betont: »Eine wachsende Zahl von Beweisen legt nahe, dass Menschen von Beginn an einen rudimentären moralischen Sinn haben. Mit Hilfe gut konzipierter Experimente kann man schon im ersten Lebensjahr Ansätze von moralischem Denken, moralischen Urteilen und

moralischen Gefühlen erkennen. Ein gewisser Sinn von Gut und Böse scheint uns in den Knochen zu stecken.«<sup>4</sup>

Werden Kinder zu Beginn einer Studie mit Hilfe von Puppen, die einander zugewandte Familienmitglieder darstellen, auf Zugehörigkeit und Gruppenbindung hin stimuliert, so ist ihre Bereitschaft zu helfen, dreimal so hoch wie bei Kindern, die voneinander abgewandte Puppenkonstellationen im Hintergrund gesehen hatten. Diese Studie zeigte, dass bereits subtile Hinweise auf eine bestehende soziale Bindung bei eineinhalbjährigen Kleinkindern ihre Tendenz zu helfen erheblich steigerte.

Schon kleine Veränderungen in der sozialen Umgebung der Kinder können selbstloses Verhalten in der realen Welt fördern. Psychologen meinen, dass dieses Verhalten auf einer dem Menschen angeborenen sozialen Natur basiert. So könnte das Leben in einer Gruppe seit langem derart entscheidend für das Überleben der Menschen sein, dass sich Automatismen zwischen Gruppenzugehörigkeit und hilfsbereitem Verhalten herausgebildet haben. Sie schließen, dass schon der geringste Ansatz einer Gruppenbildung ausreicht, um selbst bei Kleinkindern prosoziales Verhalten auszulösen.

»Spiegel online«<sup>5</sup> berichtete im November 2010 über eine im Fachjournal »Child Development« veröffentlichte Studie zum moralischen Verhalten drei- bis vierjähriger Kinder, dass schon Dreijährige Vermutungen anstellen, wer ihre Hilfe wirklich verdienen könnte: »In Experimenten nahm ihre Hilfsbereitschaft rapide ab, wenn es um einen Menschen ging, der zuvor einem anderen Schaden zugefügt hatte. Selbst wenn die Person nur die Absicht zeigte, etwas Böses zu tun, wirkte sich das negativ auf die Hilfsbereitschaft der Kleinen aus. ›Unsere Studien belegen, dass Kleinkinder nicht nur ein Gespür für das moralische Verhalten anderer haben, sondern auch für die Absichten, die einem solchen Verhalten zugrunde liegen«, sagt Studienleiterin Amrisha Vaish. [...] Die Schauspieler, die sich vorher [während des Versuchs] gemein gezeigt hatten, gingen signifikant öfter leer aus: Nur 22 Prozent der Kinder kamen ihnen zu Hilfe. Dagegen bekamen die vermeintlich netten Erwachsenen von 61 Prozent der Kinder das fehlende Spielzeug überreicht. [...] [Es] ist außerdem davon auszugehen, dass die Kinder sogar unterscheiden konnten, ob die Zeichnung absichtlich oder versehentlich zerstört wurde.«<sup>6</sup>

Von einer weiteren Studie zum Sozialverhalten in kleinen Gruppen drei- und vierjähriger Kinder aus dem Jahr 2011 berichtet das Fachjournal »Science«: »Um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, teilen schon kleine Kinder ihr Wissen mit anderen – und handeln mit dieser Strategie besonders erfolgreich.«<sup>7</sup> Die Kinder hätten die zweieinhalb Stunden lang präsentierte Aufgabe als Gemeinschaftsprojekt verstanden, schreiben die Forscher. Sie hätten sich gegenseitig unterstützt, belohnt, nachgeahmt und untereinander Anweisungen gegeben. Die Ergebnisse stützen den Forschern zufolge Daten aus vorangegangenen Studien. Das kooperative Verhalten schon in diesem frühen Alter erleichtere die Anhäufung von Wissen und Fähigkeiten in der Gemeinschaft. Kooperation und prosoziales Verhalten würden als Schlüsselaspekte menschlicher Natur gelten.

Waren es bei den Studien mit sechs- bis zehnmonatigen Kindern noch über achtzig Prozent der Kleinen, die sich eindeutig für das unterstützende und helfende Verhalten bei den Spielfiguren entschieden, so sank bei den Dreijährigen der Anteil für solch eine positive Grundeinstellung. Als sie sich für oder gegen die hilfreichen und kooperativen Schauspieler entscheiden sollten, taten dies im Sinn ihrer ursprünglichen, positiven Werte nur noch rund sechzig Prozent von ihnen, wenn sie mit problematischem Verhalten konfrontiert wurden.

Wie hilfreich könnte es sein, wenn sich Kultusminister, Richter und Jugendämter mit den noch relativ neuen Erkenntnissen aus Neurobiologie, Epigenetik, Sozialpsychologie sowie aus evolutions- und sozialwirtschaftlicher Forschung auseinandersetzen, um dann auf der Höhe der Zeit zu entscheiden und zu urteilen. Schlaf- und Bewegungsmangel, die nicht nur die Gesundheit, sondern auch das Lernvermögen der Kinder und Jugendlichen massiv beeinträchtigen, durch stundenlanges Stillsitzen gekrümmte Wirbelsäulen, mangelnde Konzentration und sonstige schulbedingte Gesundheitsschäden sind durch in- und ausländische Studien belegt.

So hatte immerhin Günther Oettinger im Jahr 2006, damals nicht etwa Kultusminister, sondern Baden-Württembergs Ministerpräsident, vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Argumente prominenter Wissenschaftler wie Alexander Blau und seinem Regensburger Kollegen Jürgen Zully einen späteren Schulbeginn gefordert. Darüber wurde dann zwar diskutiert, er blieb aber erfolglos. Ein späterer Schulbeginn sei zwar sowohl medizinisch wie lernpsychologisch sinnvoll, recherchierte der »Spiesser« 2008, »das belegten alle wissenschaftlichen Studien. Dennoch, die Politiker sperren sich.«<sup>8</sup> Die Nachfrage des Magazins vor diesem Faktenhintergrund bei sämtlichen Kultusministerien war ernüchternd. Das Thema interessierte sie nicht wirklich. Kein Minister sah einen hinreichenden Anlass, das ganze System zu prüfen, damit es dem, wozu es dienen soll, nämlich dem Wohlergehen und der Entfaltung der Kinder, wirklich dient. So lautete beispielsweise die Antwort aus Niedersachsen: »Der derzeitige Regelschulbeginn gegen acht Uhr hat sich über Jahrzehnte bewährt.« Marion Schick, Kurzeit-Kultusministerin von Baden-Württemberg, lehnte noch im Herbst 2010 das Ansinnen nach einem späteren Schulbeginn mit der folgenden Begründung erneut ab: »Dem Kultusministerium ist bekannt, dass wissenschaftliche Studien aus der Biorhythmus- und Schlaforschung bei Jugendlichen eine zeitliche Verschiebung der Schlafphase nach hinten feststellen, und zwar unabhängig von der Abendgestaltung bzw. dem Zeitpunkt des Zubettgehens. [...] Trotz dieser Forschungsergebnisse liegen dem Kultusministerium bislang keine Rückmeldungen aus der schulischen Praxis vor, die eine landesweit einheitliche und damit verbindliche Festlegung des Unterrichtsbeginns auf einen späteren Zeitpunkt als notwendig erscheinen lassen.«

Der Kinderarzt Herbert Renz-Polster meint dazu in seinem 2012 erschienen, sehr empfehlenswerten Buch »Menschenkinder«: »Wie lange können sich Schulen eine solche Arroganz noch leisten? Ja, wie lange können wir uns als Gesellschaft noch leisten, bei der Bildung unserer Kinder deren Entwicklung außer acht

zu lassen? Diese Frage gilt ebenso für andere Forderungen, wie etwa die, dass Schüler mehr Bewegung brauchen – auch das ist von der Gehirnforschung gut belegt. Dennoch sieht die Realität heute an den Schulen nicht anders aus als vor hundert Jahren, als noch ein großer Teil der Kinder mehr als genug Bewegung im Alltag hatte.«<sup>9</sup>

»In Deutschland wachsen vier Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, also mehr als ein Viertel dieser Altersgruppe, in einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage auf, die ihre Bildungschancen schmälert«<sup>10</sup>, informiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung in diesem Frühjahr. Aber die Folgen reichen weit über geschmälerte Bildungschancen für junge Menschen hinaus. In seiner Studie zur politischen Partizipation in Deutschland vom Februar 2012 warnt der Politologe Sebastian Bödeker davor, dass auch mit dem Ausschluss des größten Teils der Kinder von Bildungs- und Zukunftschancen zugleich eine Spaltung der Gesellschaft bewirkt wird. Während der größere Teil der Bevölkerung arm und sozial und politisch resigniert ist und seine sich verschlechternden Bedingungen hinnimmt, bestimmt ein kleiner Teil reicher und politisch aktiver Menschen die politischen Entscheidungen gemäß ihrer Interessen. »Soziale Ungleichheit untergräbt das Ziel politischer Gleichheit.«<sup>11</sup> Mit einer deutlichen Schiefelage politischer Gleichheit, wie Bödeker sie in seiner Studie schlüssig nachweist, ist unsere Demokratie in Gefahr.

Vorrangig rät er als Gegenmaßnahme: »Bildungseinrichtungen [...] sollten gleichzeitig als Orte verstanden werden, in denen demokratische Praktiken vermittelt und eingeübt werden. Demokratieverziehung muss zum zentralen Bestandteil der Bildungspolitik werden.« Er reflektiert dabei nicht, dass Demokratieverziehung innerhalb einer autoritären Machtstruktur, wie dem deutschen Schulwesen, bei Schülern eher demokratiewidrige Einstellungen und Verhaltensweisen bewirkt. (Diesen implizit gegebenen Zusammenhang beleuchte ich in späteren Kapiteln.) Die Interessen dieser sozial Schwachen, dem unteren Fünftel der Gesellschaft, könnten zwar politisch von sozialen Bewegungen und Gruppen vertreten werden, sie würden allerdings kaum berücksichtigt werden, stellt Bödeker fest. Weiter empfiehlt er »eine Verbesserung des Zugangs von kleineren zivilgesellschaftlichen Akteuren zu politischen Entscheidungen« und schließlich noch »die unmittelbare Aktivierung bestimmter Bevölkerungsgruppen (Empowerment). Unter dem Schlagwort ›Community Organizing‹ werden Konzepte diskutiert, wie sich bestimmte soziale Gruppen für politisches Engagement in ihrem lokalen Kontext gewinnen lassen. Eine Stärkung der Strukturen und Finanzierungsmöglichkeiten in diesem Bereich könnte zu einer Aktivierung sozial benachteiligter Gruppen beitragen (Szynka 2011).« Auch auf diese Aspekte werde ich im Zusammenhang mit der Studie zur »Demografie in ländlichen Regionen« und der Familienschule als Teil eines regionalen Organismus und zugleich als lebendig praktizierter Demokratie später noch eingehen.

Die Bildungsjournalistin Brigitte Schumann stellt in ihrem Artikel »Schule als Ort des Misserfolgs – soziale Ungleichheit zersetzt demokratische und inklusive

Werte«<sup>12</sup> neben Bödekers Studie zwei weitere aktuelle Forschungen vor, die unabhängig voneinander und sich gegenseitig verstärkend ebenfalls eine bedrohliche gesellschaftliche Spaltung und »Demokratieentleerung« für Deutschland feststellen: Wilhelm Heitmeyer umschreibt dies in seiner Studie »Deutsche Zustände 2012«<sup>13</sup> mit den Stichworten »Erosion der Kernnormen Solidarität, Gerechtigkeit und Fairness. [...] Die Bedrohung des Lebensstandards verringert die Solidarität mit Schwachen.« Und zwar mit deutlich zunehmender Tendenz. In der Sinus-Studie »Wie ticken Jugendliche?«<sup>14</sup> wird festgestellt, dass die soziale Ungleichheit zu sozialer Spaltung unter den Jugendlichen führt. Jugendliche aus den oberen sozialen Schichten grenzen sich von sozial benachteiligten Jugendlichen ab. Sie werfen ihnen Faulheit, Mangel an Leistungsbereitschaft und an Eigenverantwortung vor. »Abgehängte Jugendliche« aus dem prekären Milieu reagieren darauf mit Resignation und Pessimismus. Sie erleben vor allem Schule als Ort des Konflikts, des Misserfolgs und der Demütigung. Sie erleben sich als gemieden und ausgegrenzt – vor allem von Jugendlichen aus der Mitte der Gesellschaft – und zudem ohne Chance auf Berufsausbildung und Arbeitsverhältnis.

Was sagt dies über unsere Gesellschaft aus? Abschottung, Mobbing, Isolierung, soziale Kälte erleiden Kinder schon frühzeitig, im Kindergarten, in der Schule. Sie kommen mit dieser Kultur der Gefühlsunterdrückung nicht zurecht, und an die fordernden Erwartungen von außen können sich viele nicht anpassen. Sie verschließen sich oder randalieren, sie sind verstört, und sie stören. Also werden sie passend gedopt. »Rund ein Fünftel aller Schüler braucht beruhigende oder aufputschende Medikamente, um dem Unterricht überhaupt folgen zu können«<sup>15</sup>, schrieb die Hannoversche Allgemeine Zeitung schon vor zehn Jahren. »Wegen zum Teil schwerer unerwünschter Wirkungen von Methylphenidat (Ritalin, Medikinet, Concerta und andere), wie das erhöhte Risiko für kardiovaskuläre Ereignisse und Schlaganfälle wurde die Zulassung solcher Arzneimittel europaweit seit 2009 stark eingeschränkt«<sup>16</sup>, meldete die Bundespsychotherapeutenkammer.

Methylphenidat greift massiv in den Hirnstoffwechsel ein, indem es die Konzentration des Botenstoffs Dopamin bei den Nervenschaltstellen erhöht. Die chronische Stimulierung des Dopaminsystems kann zum Absterben von Nervenzellen und zu irreversiblen Dopaminmangel führen. Versuchstiere, die in jungem Alter Ritalin erhielten, zeigten später mehr Angstreaktionen, gaben unter Stress schneller auf als Tiere ohne Methylphenidat und entwickelten später neurologische Störungen, die der Parkinsonkrankheit glichen.<sup>17</sup> Der US-Forscher Todd Elder von der Michigan State University in East Lansing warnt vor unnötigem und langfristigem Gebrauch.<sup>18</sup> In vielen Studien sei nachgewiesen, dass Ritalin gravierende Fehlfunktionen im kindlichen Gehirn verursachen könne. Sie hätten beobachtet, dass das Wachstum des Gehirns gehemmt wird.<sup>19</sup>

Ungeachtet dessen »ist die Entwicklung dramatisch. Die Anzahl der Rezepte für Psychopharmaka für Kinder und Jugendliche ist innerhalb der letzten 15 Jahre von 5000 auf 380000 pro Jahr angestiegen.«<sup>20</sup> Nach der Studie der Techniker Krankenkasse ist die Zahl der versicherten Kinder, die Ritalin und Medikamente

mit vergleichbarer Wirkung bekommen haben, von 17 800 im Jahr 2006 auf über 25 000 Kinder im Jahr 2009 gestiegen. Udo Beckmann, Bundesvorsitzender des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) warnt: Eine »Gleichschaltung per Medikament ist das falsche Zeichen.«<sup>21</sup> Kinder müssten toben und laut sein dürfen, ohne dass es ihnen gleich als Krankheit ausgelegt werde. Erst bei schweren Fällen und Verhaltensauffälligkeiten dürfe zum Medikament gegriffen werden.<sup>22</sup> Dabei werden keineswegs immer drei Anzeichen, die seit dem frühen Kindesalter für eine Diagnose von ADHS belegt sein müssen, nachgewiesen: Impulsivität, Hyperaktivität und ein Aufmerksamkeitsdefizit.

Kann sich das Doping von fast fünf Prozent ihrer Kinder auf den moralischen und gesundheitlichen Zustand der Gesellschaft auswirken? Zunächst auf das einzelne Kind bezogen, unterdrückt die Droge im Gehirn die physischen und die emotionalen Bedürfnisse, so dass sich die Aufmerksamkeit auf die intellektuellen Anforderungen reduziert. Da der emotionale Bereich weitgehend inaktiv ist, kann er Emotionen wie Freude, Begeisterung, Enttäuschung, Zorn und körperliche Erfordernisse, wie Hunger, Durst, Müdigkeit, Frieren, Hitze, nicht mehr von innen her wahrnehmen, und das Kind sorgt nicht selbst für seine Bedürfnisse. Das kindliche Gehirn ist auf die Verstandesebene reduziert, seine Gefühle bleiben betäubt. Es leidet unter Nervosität, Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Gelenkschmerzen und Schlaflosigkeit. Es ist besonders anfällig für Infekte, neigt zu Hautausschlägen und Herzkrankheiten. Das Kind wächst weniger in Gewicht und Größe, seine Pubertät verzögert sich, und es neigt nach dem Absetzen der Droge zu Depressionen. Schon diese massiven Nebenwirkungen stehen unter »sehr häufig« und »häufig« in den Beipackzetteln methylphenidathaltiger Drogen.<sup>23</sup>

Die Vitalität des Kindes ist reduziert, doch unter der Droge gelingen ihm die schöne Schrift und das erwünschte Verhalten. Nach dem Absetzen der Psychopharmaka ist die Schrift erneut chaotisch und auch das »störende« Verhalten ist wieder da. Die bisher gleichmütige Freundlichkeit des Kindes weicht einer teils gereizten, teils niedergeschlagenen Stimmung. Das Kind hat nichts Neues gelernt, außer dass sich ihm eingepägt hat, dass ihm ein »normales« Leben nur mit Hilfe von Drogen »gelingen« kann. Zeitverzögert müsste das Kind ab jetzt seine persönliche Entwicklung, wie etwa seine emotionale und soziale Selbstkontrolle, aus eigener Kraft nachholen. Auch aus diesem Grund wird vorgeschrieben, die »nicht-medikamentösen Behandlungsverfahren den betroffenen Kindern und Jugendlichen als Therapiemethoden der ersten Wahl zur Verfügung zu stellen«<sup>24</sup>, wie zum Beispiel eine begleitende Verhaltenstherapie. Tatsächlich aber werden vier von fünf Kindern mit ADHS ausschließlich mit Medikamenten therapiert. Bei therapeutischer Begleitung könnte die Mehrzahl auf Psychopharmaka verzichten.

Wie lange es dauert, bis der Körper samt Gehirn und Psyche sich regeneriert haben, wurde nicht erforscht. Auch gibt es bisher noch keine Langzeitforschung zu den Spätfolgen. Wie soll sich die Intelligenz des Herzens bei einem Kind unter dem Einfluss von Psychodrogen entfalten können? Ich bin in großer Sorge darüber, welche Wirkung dies auf die soziale Wärme, die Kreativität unserer Kultur und auf

unsere Gesellschaft haben wird, denn schon heute sitzt in jeder Schulklasse, statisch gesehen, ein derart gedoptes Kind. Die Praxis, das Gehirn der jungen Menschen an eine lebensfeindliche Kultur anzupassen, ist jetzt schon ab Kindergartenalter üblich und setzt sich in der Schule und dann im stressigen Studium und im Arbeitsalltag fort. Wer vorne dabei sein will, der putscht sich mit Hilfe leistungssteigernder Drogen auf. Bewirkt nicht die Trennung von Kopf und Herz die Zerstörung des Lebendigen einer Kultur? Schlechte Aussichten für die Gestaltung eines Umfelds, das dem Nachwuchs ermöglichen soll, seine gesellschaftlich dringend benötigten Potenziale an Kreativität, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Tatkraft und Herzenswärme zu entfalten.

Die aktuellen Statistiken zum Medikamentenkonsum von Kindern berichten von steigendem Missbrauch beruhigender wie aufputschender Mittel und überdies von Rauschgiftabhängigkeit. Neu sind auch gravierende Gewalttätigkeiten der Kinder untereinander in den Schulen; Signale für Resignation und Rebellion im Zustand der Ausweglosigkeit und Symptome für den Zerfall von »Kindergesellschaft«. Wie sonst kommen immer jüngere Menschen darauf – jetzt sogar schon Siebenjährige –, ihr Leben durch Selbstmord zu beenden?

Das Problem beschäftigt seit Mai 2012 endlich auch den Bundestag, denn die Abgeordneten haben erkannt, dass Kinder wie Erwachsene Medikamente wie Ritalin missbrauchen, um ihre Leistung zu steigern.<sup>25</sup>

Wie oben ausgeführt, bringen Babys eine Haltung mit auf die Welt, die auf gegenseitige Unterstützung und auf Kooperation ausgerichtet ist. Sie rechnen zu diesem Zeitpunkt mit einer Welt, die Leben – und insbesondere ihres – fördert. In meiner Arbeit mit Kindern ist genau dieser Aspekt für mich immer wichtiger geworden: Mit der Wertewelt, mit der Kinder konfrontiert werden und die sich im Verhalten der »Großen« ausdrückt, wird ihre Haltung zum Leben umgeprägt, sie wird zur Richtschnur. Wenn Kinder sich schon wenige Jahre darauf bei weitem nicht mehr so eindeutig für ihre mitgebrachten Werte entscheiden, ist dies dem Einfluss unserer Kultur geschuldet. Ihr Vertrauensverhältnis zu den Lehrern, den Mitschülern und sogar zu den eigenen Eltern ist häufig von Misstrauen und Ängsten geprägt.

Studien in Kulturen mit friedlicherem Sozialleben als bei uns belegen auch für ältere Kinder ein deutlich positiveres und entspannteres Verhältnis zu ihrer Mitwelt.<sup>26</sup> Welche Rolle spielt dabei die Art, wie Kinder lernen? Schulisches Lernen ist in solchen Kulturen grundsätzlich freiwillig, zum Beispiel beim indischen Volk der Murias, wie es Gordian Troeller 1965 im »Stern« beschrieb. Er notierte: »Andere Völker Indiens und auch die modernen Inder weisen eine deutliche Zunahme von Kriminalität, Selbstmorden und sexuellen Vergehen auf. Unter den Murias gibt es keine Kriminalität, keine Prostitution, keine Homosexualität, noch nicht einmal geringfügige Diebstähle. Hier leben – in Übereinstimmung mit den indischen Statistiken, die die Murias bestimmt nicht beschönigend darstellen – die friedlichsten Menschen der Erde. Und wenn wir sie nicht selbst in vielen Dörfern besucht hätten, würde ich es auch nicht geglaubt haben.«<sup>27</sup>

Eine Welt, wie wir nicht wagen, sie uns vorzustellen, weil wir der Auffassung sind, der Mensch sei von Natur aus, genetisch, auf Egozentrik festgelegt. Aufgrund von Erkenntnissen aus der Neurobiologie ist dies zu revidieren, denn, wie erwähnt, entsteht unsere Persönlichkeit zur Hälfte im Wechselspiel mit der vorgefundenen Kultur, mit unserem Umfeld – und, je älter wir werden, mit unserer mehr oder weniger großen Bereitschaft zu persönlicher Einsicht. Das erfordert und ermöglicht ein weites Spektrum an Selbst- und Mitverantwortlichkeit für unseren Umgang mit uns selbst, miteinander und insbesondere mit unserem Nachwuchs. Von uns, den Erwachsenen, hängt es daher ab, wie weit Kinder ihr Potenzial an Menschlichkeit entfalten können: ob wir einem lebensfeindlichen Umfeld nichts entgegenzusetzen haben und zulassen, dass die Kinder ihr Potenzial möglicherweise in lebensfeindliches Verhalten verkehren, in Aggressivität oder in Resignation, mit allen Konsequenzen für unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung.

Doch besteht heute die Bereitschaft, die Art und Weise der gegenwärtigen Bildung von Kindern grundsätzlich infragezustellen und sich offen für einen Paradigmenwechsel einzusetzen, der unserer Gegenwart und Zukunft gerecht wird?



Noch während unsere schöne, neue Schule in H. boomte, verstärkten sich meine Zweifel. War dieses Projekt am Ende auch nichts anderes als lediglich ein weiterer Versuch, die Llöcher im staatlichen Schulwesen zu schließen? Immer wieder aufs neue hatten wir dort lernunlustig gewordene Kinder und Schulverweigerer zu Lernfreude zu reaktivieren. Wir waren mit unseren »am Kind orientierten« Methoden sichtbar Impulsgeber für fortschrittliche pädagogische Methoden im staatlichen Schulsystem. Sie wurden zwar heimlich aufgegriffen, aber nur selten umgesetzt, und wenn, dann in arg verwässerter Form.

Schon bald gab es Irritationen. Sie entstanden zwischen uns Lehrerinnen und auch zwischen uns und den Eltern. Zum einen war es der Wettstreit im Kollegium, wer wohl die richtige Pädagogik praktiziere. Zum anderen sollten sich die Eltern aus dem Schulalltag möglichst heraushalten und mit Verbesserungsvorschlägen sparen. Denn besonders die Eltern aus der Schulgründungszeit waren darüber empört, wie sich ihr gemeinschaftliches, familiäres Projekt immer mehr institutionalisierte. Das gemeinsame Leben und Lernen der Kinder, jenseits von festen Alters- und Klassengrenzen, wurde von den Lehrerinnen nicht mehr gewollt. Andererseits waren später Eltern akzeptiert worden, denen es genügte, wenn ihre Kinder sich möglichst rasch vom durchlittenen Schulstress erholten, aber dann darauf drangen, dass nun doch bitte Schluss sein müsse mit dem Spielen und künftig konsequent auf das Abitur hinzuarbeiten sei.

Weiter beunruhigte mich sowohl bei vielen Eltern wie bei den Lehrerinnen eine Art von vorauseilender Anpassung unserer Schulpraxis an die einengenden Erwartungen und ungezählten Vorschriften der Schulbehörde – von deren Akzeptanz wir ja weiterhin abhängig waren. Es schmerzte mich, wie die Qualität unseres anfangs

so lebendigen gemeinschaftlichen Projekts immer weniger zu spüren war. Und es gab Irritationen zwischen uns und der Schulbehörde. Die Kinderschule platzte aus allen Nähten, bis wir schließlich aus Protest und im Kampf um ein geeignetes, schon lange leerstehendes Schulgebäude den gesamten Unterricht öffentlichkeitswirksam in Zelten organisierten.

Als dann unsere Schulrätin von mir erwartete, dass ich den hohen Krankenstand an unserer staatlichen Stammschule durch »Leihgaben« aus unserem selbstgeschaffenen und selbstfinanzierten ABM-Lehrerpool auffüllen möge, war für mich die Schmerzgrenze erreicht. Wegen »Sparmaßnahmen« waren diese jungen Lehrer von der Behörde seinerzeit nicht eingestellt worden. Jetzt arbeiteten diese Menschen mit hohem Engagement, aber für geringeres Entgelt bei uns. Ich kündigte. Um des Erhalts unserer Kinderschule willen erklärte ich mich aber bereit, in meinem letzten Jahr im Staatsschuldienst zusätzlich die dritte Klasse unserer Dachschule verantwortlich zu führen.

Fünf kleine Rabauken stürmten im Unterricht über Tische und Bänke und torpedierten den Unterricht. »Da können Sie nichts machen«, versicherten mir die Wohlerzogenen, »die machen das immer so«. In freundschaftlicher Atmosphäre mit ihnen allein im Gruppenraum, während der Rest der Klasse nebenan seine Aufgaben erledigte, wurde deutlich, dass die Jungen mit ihren Aktionen verhinderten, dass irgendwer ihre immensen Wissenslücken entdecken und sie bloßstellen konnte. Ab sofort galt also für die ganze Klasse: Jeder ist erfolgreich, wenn er mit seiner ganz individuellen Leistung vorangekommen war.

Auch wenn mich nach diesem Jahr des Einsatzes in der Staats- wie auch in der Alternativschule die Eltern der Kinder baten, zu bleiben, stand mein Entschluss fest und war durch das erneute Eintauchen ins Staatsschulwesen nur bestärkt worden. Ich wollte nicht mehr reparieren und Löcher stopfen, ich wollte für eine neue Grundlage meiner Arbeit mit Kindern Wege zu unerforschten Horizonten entdecken, Schule also neu erfinden, als einen Ort der Muße und des Zu-sich-selbst-Kommens, als Raum zur Entfaltung des in jedem Menschen angelegten Potenzials, ein kreativer Teil des Ganzen zu sein.

Immerhin hatte ich über dreizehn Jahre lang meine pädagogischen Möglichkeiten und Fähigkeiten erprobt und darüber – zusätzlich zu den Erfahrungen in meiner Kindheit – nun als Lehrerin und Mutter weitere sieben Schulen, deren Kollegien und die verantwortlichen Behörden kennengelernt: wie orientierungslos sie mit den Problemen der ihnen anvertrauten Menschen umgingen.

Ich resignierte nicht. Dafür hatte ich zuviel über das Lernpotenzial von Kindern erfahren, ihre Begeisterung für das Lernen erlebt und gesehen, welche Bedingungen sie zu ihrer Entfaltung benötigen. Das Erleben der ungezählten Ungereimtheiten, Widersprüche und Brüche in der Organisation von Schule hatte meiner kritischen Distanz zur Institution Schule ein solides Fundament verpasst.

Was jetzt an Neuem auf mich zukam, sprengte meinen vertrauten Rahmen. Ich begann, Tagebuch zu schreiben, um den Überblick nicht zu verlieren. Auf diesen Notizen beruht, was ich im Folgenden berichte.

### 3 SCHULE – EIN UNBEKANNTES LAND

Zwei Jahre vor meiner Kündigung – von der ich da freilich noch nichts ahnen sollte – besuche ich eine Gemeinschaft von sieben Menschen im Süden Deutschlands, Musiker, zwei Paare mit den Kindern Mareike, elf, Tilmann, sieben, und Katharina, gerade drei Jahre alt. Was ich von ihrer Geschichte weiß, hat mich neugierig gemacht: Schon seit zehn Jahren leben sie zusammen in einem idyllisch gelegenen Bauernhaus, der »alten Mühle«. Ihr gemeinsames Anliegen damals war gewesen: Raus aus dem sterilen Kleinfamilienzustand!

Was sie wollten, schien klar: in einer Gemeinschaft von Menschen leben, die sich mögen, die sich in ihrer Unterschiedlichkeit anerkennen und die deshalb kooperativ und liebevoll miteinander umgehen. Sie hatten zu einer Synthese von »Leben« und »Arbeit« gefunden, in der sie ihre gemeinsame Musik als Widerhall ihres gemeinsamen Lebens entwickelten. Sie suchten nach einer neuen Sprache, nicht nur im künstlerischen Bereich als neue Möglichkeit zur Kommunikation mit dem Publikum, sondern für alle Lebensbereiche. Wie das zu machen sei, wussten sie erst in Ansätzen. Sie wirtschafteten in und aus einem gemeinsamen Topf. Jeder nahm sich daraus, was er meinte, für sich zu benötigen. Da konnte »gerechte Verteilung« nicht mehr heißen: »das Gleiche für jeden«, sondern es bedeutete, sich einlassen zu wollen auf den gemeinsamen Prozess.

Die Renovierung ihres künftigen Domizils und grundsätzliche Fragen des gemeinsamen Lebens, wie z. B. nach der Haushaltsführung, »genial« oder »akkurat«, oder nach der Art des Umgangs mit ihren drei Kindern, »großzügig« oder eher »führend« hatten ihnen immer wieder bewusstmacht: Nur wenn sie bereit waren, ein immenses Maß an Zeit und Energie in die vorbehaltlose Klärung ihrer individuellen und gemeinsamen Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen zu stecken, konnte ihr Zusammenleben gelingen.

Das Hinhören auf sich selbst und den anderen war offenbar so nebenbei nicht zu erlernen. Aber anders – das hatten sie immer wieder erfahren – konnten sie ihre bisher erlernten Muster nicht wahrnehmen, ihre bisher gültigen Maßstäbe und Werte nicht hinterfragen und auch nicht herausfinden, was sie ändern könnten.

Ihr ursprünglicher Impuls war gewesen, mit mehr Menschen in naher Verbindung zu leben, zu arbeiten und sich gemeinsam zu bilden. Zunächst war die Idee für eine Elternschule entstanden. Doch durch die heftigen Erfahrungen, die ihre Kinder Mareike und Tilmann und deren Freundinnen und Freunde aus der Schule mitbrachten, wurde ihnen klar, dass die Kinder dieser Eltern davon viele entscheidende Jahre lang nicht würden profitieren können. So entstand ihr Entschluss, einen Kindergarten und eine Schule nach ihren Vorstellungen zu gründen.

Das Logo auf der gedruckten Satzung<sup>28</sup> ihres Bildungsprojekts »Schule e. V.« zeigte eine kräftige Linie. Sie bildete ein Rechteck, bis sie ihren Weg an der Basis der strengen Figur verließ und, sich verwandelnd zu einem schlangenförmigen

S. ins Innere aufstrebte. So öffnet sie das Feld und gab Wege frei für den Austausch zwischen innen und außen. Der Geist, der aus der Präambel ihrer Satzung für die geplante Schule sprach, hatte mich tief beeindruckt. Dort hieß es, Liebe sei die Basis, auf der das Zusammenleben der Menschen miteinander und mit der Welt gedeihen könne. »Was diese Liebe ist, wie sie sich äußert und wie sich diese Liebe in den Menschen entwickeln kann, können wir nur mit totaler innerer Freiheit entdecken.« Erstarrung und Blindheit würden um sich greifen, wenn wir nicht herausfänden und lernten, was das sei, was uns daran hindere, frei zu sein: Ängste, Eifersucht, Neid und Machtgelüste, Wünsche und Vorurteile, Begeisterung, Glauben und Emotionen, die Gefühle von Unsicherheit und der Vergeblichkeit unserer Existenz. »Das legt unseren Geist in Ketten. Er wird lustlos und stumpf. Wir haben nicht gelernt, mit diesem Problem umzugehen, und so haben wir keinen klaren Geist. Ein klarer Geist jedoch ist furchtlos und schnell, geschmeidig, mühelos und leise. Mit seiner Energie geht er voll Feuer ökonomisch um und stört weder die Arbeit des Verstandes noch die Bewegungen des Herzens. Und solch ein klarer Geist ist für eine Lösung unbedingt nötig. Um solch einen Geist entfalten zu können, braucht es eine Umgebung echten Lernens.«

Dann folgt eine für alternative Schulen unübliche Unterscheidung: »Das Lernen ist das Leben und hat mit der Anhäufung von Wissen nichts zu tun. Wissen ist sinnvoll, wo es um technische Abläufe oder Organisation und um das Sammeln und Verknüpfen von Daten geht. Wissen ist nicht sinnvoll, wenn es um die Dinge der Seele geht, wenn es darum geht, dem noch nie dagewesenen Augenblick, der aktuellen Gegenwart im seelischen Bereich angemessen zu begegnen. Nur aus der Liebe des Herzens ist umfassende Einsicht möglich. Sie lässt kein Höher und Tiefer, keinen Ersten und Letzten, keine Trennung zu. Darin ist jeder Mensch, gleich welchen Alters oder welcher Art, sich selbst Lehrer und Schüler zugleich. [...] Oberstes Ziel von Erziehung ist also in Wahrheit, allen Menschen, die an diesem Prozess beteiligt sind, Eltern, Lehrern und Kindern gemeinsam den Weg zu dieser Einsicht, zu klarem Geist, zu totaler innerer Freiheit und endlich zur Liebe zu öffnen.«

In einem späteren Abschnitt der Präambel heißt es: «Jeder einzelne, Kind, Lehrer oder Elternteil, soll hier herausfinden können, wie sein Leben liebevoll und friedlich zu leben ist, voll Verantwortung für die Welt als allen Wesen gemeinsamer Lebensraum. In dieser Schule soll dem Sammeln von Wissen und seiner Anwendung in Fertigkeiten in einer Atmosphäre des ruhigen Forschens Raum gegeben werden: der Raum, der dadurch entsteht, dass Menschen jeden Alters gemeinsam lernen, ihr Herz zu bilden, und Einsicht gewinnen in das Leben als Ganzes.«

Letztlich wollte sich die Gemeinschaft der Schule e.V. aber nicht auf eine übliche Schulgründung beschränken. Es ging ihnen um ein Lernen »jeden Alters«, das konnte nicht eine Schule im herkömmlichen Sinn werden. Dergleichen hieße, lebendiges Lernen zu beschränken. Unter dem Namen »Temenos-Bildungsnetz« hatten sie also entschieden, für sich und die Menschen in ihrer Region, von jung bis alt, ein offenes Bildungsangebot zu starten. Wie ich erfahre, bedeutet das griechische Wort *temenos* »der umfriedete, schützende Raum« – ein Raum, in dem

jeder, ob König oder Dieb, sich vor Verfolgern sicher fühlen kann. Das ist ein guter Name auch für das Bildungsnetz.<sup>29</sup>

Angezogen von der Vision dieses umfassenden Bildungsprojekts hatten sich Freundinnen und Freunde, teils mit Kindern, in der Umgebung der Initiatorengemeinschaft angesiedelt und sich mit ihnen zur Wahlfamilie verbunden. Nun waren sie fest entschlossen, demnächst eine Freie Alternativschule nach ihren Vorstellungen zu gründen.

Auf der Reise vom Norden in den Süden hat mich die Nachricht vom Reaktorunfall in Tschernobyl ereilt. Jetzt sitzen wir um den runden Gartentisch in der leuchtenden Sonne. Es ist der 26. April 1986.

Diskutieren wir unsere Schulprojekte diesen schrecklichen Ereignisses wegen mit solcher Intensität? Die Befreiung der Menschen aus dogmatischer Erstarrungen müsste doch möglich sein, damit dieser Wahnsinn endlich enden kann!

Je mehr ich die Praxis unserer jungen Kinderschule schildere, umso deutlicher sehe ich, wie sehr die zerstörerischen Mechanismen von Macht, Konkurrenz, Neid, Eitelkeit und ängstlicher Selbstverleugnung zwischen uns hoffnungsfrohen Reformerrinnen und Reformern schon Fuß gefasst haben. Es wird mir klar: Eine Schule, in der kleine und auch große Menschen auf der Basis liebevollen Vertrauens ihre intellektuellen, emotionalen und körperlichen Kräfte zum gemeinsamen Gewinn entfalten könnten, so wie es jetzt mehr denn je dringend notwendig ist – das wird meine Schule in H. nie.

Es sei denn, ich würde sie allein gründen. Eine absurde Vorstellung. Oder vielleicht eine Gruppe finden, die bereits auf meiner Wellenlänge schwingt. Aber wo könnte es so etwas geben? – Resigniert schaue ich in die Runde und erschrecke: Das hier ist offensichtlich »meine« Gruppe! Obwohl ich sie doch kaum kenne, fühle ich mich ihnen und ihren Kindern erstaunlich nahe.

Wie sie Beziehung als Grundlage von Menschlichkeit und damit von »Lernen« verstehen, scheint mir aus derselben Quelle zu kommen. Mit meinem Wunsch »Leben ist Lernen ist Liebe« – ähnlich dem Goethewort: »Überall lernt man nur von dem, den man liebt« – als Motto für die Kinderschule war ich bislang auf Unverständnis gestoßen. Bei diesen Menschen aber scheint solch eine Haltung nicht nur Thema des künftigen Projekts zu sein, sondern offensichtlich schon seit einigen Jahren die Qualität ihres Miteinanderlebens zu bestimmen.

Spontan taucht in mir der Impuls auf, »meine« Schule der Faszination ihres entstehenden Projekts wegen im Stich zu lassen. Aber ich habe ihn schon unterdrückt, bevor er mir ganz bewusst wird. – Doch es lockt mich unwiderstehlich, mitzuerleben, wie es diesen Menschen gelingen wird, ihre Vision im Alltäglichen zu verwirklichen. Vielleicht kann ich einiges davon lernen und damit bei uns die Entwicklung noch zum Besseren wenden?

So ergibt es sich, dass ich in diesem Jahr während der Zeiten unserer Schulferien Seite an Seite mit der größeren Gemeinschaft, zu der noch fünfzehn weitere Erwachsene und einige Kinder gehören, lebe, arbeite und feiere.

Aus der naheliegenden Einsicht, dass ein derartiges Lern- und Lebensprojekt, genannt «Schule», in diesem erkonservativen Ländchen ganz vielleicht mit einer Genehmigung, keinesfalls aber mit ausreichender Finanzierung würde rechnen können, ist die Gemeinschaft entschlossen, mit aller Kraft eigene Wirtschaftsprojekte aufzubauen. Der Versuch, die Entfaltung des einzelnen und des gemeinsamen Organismus vor jeder institutionellen Einflussnahme zu schützen, gehört ohnehin zu ihren Grundanliegen. Mittlerweile gibt es hier eine aufstrebende Holzwerkstatt, einen Naturkostvertrieb, und bald entstehen auch ein Naturkostladen und eine Leder- und Inneneinrichtungswerkstatt.

Es wird hin- und herkalkuliert, und schließlich reicht das Geld, dass für zwei junge Kindergärtnerinnen, die zusammen mit ihren Lebensgefährten als Mitglieder in die Lebensgemeinschaft gekommen sind, einige Räume für das Temenos-Kindergartenprojekt angemietet werden können. Da reicht der Platz dann auch noch, um einem anderen Gemeinschaftsmitglied, einer ehemaligen Lehrerin, zu ermöglichen, ihren Malort in der Tradition des großen Kinder- und Menschenfreunds Arno Stern einzurichten, und eine der Musikerinnen bekommt noch einen Raum für ihre Cembalo- und Klavierkurse. Wer Zeit hat, unterstützt den frischgebackenen Ladner, einen jungen Ex-Archäologen, der den brandneuen, modernen Naturkostladen der Gemeinschaft in Schwung bringt.

Allwöchentlich am Donnerstag strömen alle mit Kindern und gelegentlichen Gästen am Abend in den Versammlungsraum im ausgebauten Dach des Ladens zu einem gemeinsamen Fest. So jedenfalls scheint es mir, wenn ich mich zu der angeregt palavernden Gruppe an die von Kerzen erleuchtete Tafel setze. Nach dem freundschaftlichen Händekreis versorgt sich jede und jeder am Büffet mit liebevoll zubereiteten Köstlichkeiten aus den diversen großen oder kleinen Küchen.

Nachdem auch das wechselseitige Bedürfnis nach ganz privaten Informationen gestillt ist, drängt die eine oder der andere auf das gemeinsame Gespräch. Wer wird heute das Tagebuch führen? T. hat es schon aufgeschlagen vor sich liegen. Diverse Anliegen inhaltlicher, organisatorischer oder auch planerischer Art werden gemeinsam gewichtet und entsprechend geordnet.

K. möchte wissen, wie es dem Kindergarten geht, wie es sich dort für die Beteiligten anfühlt. Es ist eine so ganz andere »berufliche« Welt als die, in der er als Flötist sein Geld verdient. Ist noch praktische Unterstützung nötig?

Auch die anderen stellen fest, dass sie zunehmend den spontanen direkten Austausch miteinander vermissen. Bisher hatten sie sich bei ihren Projekten gegenseitig häufig aushelfen müssen, so dass Kontakt und Informationsfluss sich wie von allein ereigneten. Also beschreiben die im Kindergartenprojekt Engagierten ausführlich, wie das Leben in diesem ersten Baustein des künftigen Temenos-Bildungsnetzes für sie und die Kinder abläuft. Die beiden Jüngsten der Gruppe untermalen das geschilderte friedliche Bild optisch: In Decken gekuschelt, sind sie in der Sofaecke in tiefen Schlaf versunken.

J. möchte sich vergewissern, ob der Transporter für seine Instrumente zu seinem nächsten Konzert auch wirklich zur Verfügung steht, und fragt, wer von den

Freunden Zeit hat, als Helfer mitzukommen. Lu. hat Zeit und Lust und will sich bis dahin auch noch einmal mit der wackeligen Kupplung befassen.

Ja, übrigens, wer braucht in dieser Woche wann welches Auto? Allwöchentlich taucht diese Frage auf: Anzuschauen ist sie wie ein Haufen hoffnungslos verwirrter Fäden, wenn beispielsweise drei Menschen am selben Tag ein spezielles Auto dringend benötigen. So scheint es zunächst unvorstellbar, dass jeder sein kleines Interessenknäuel heil aufwickeln könnte. Wehe, einer zerrt allzu gewaltig an seinem Fadenende. Die entstehenden Verknötungen könnten womöglich nur mit der Schere zerschnitten werden.

Diese Atmosphäre ist mir von unseren Kinderschulsitzungen her bekannt. Ich spüre, wie sich mein Bauch, der Nacken und die Kiefern zu verspannen beginnen. Die Füße erkalten, und Hitze steigt zu Kopf.

In H. konnte jeder, dem danach war, diesen Zustand abrupt beenden, indem er den Schluss der Diskussion und eine Abstimmung beantragte. Eine klare Mehrheitsentscheidung war dann erstmal wie ein befreiender Schnitt. Dass dieser Vorgang nebenbei häufig auch ein paar Beziehungsfäden zwischen den Kontrahentinnen und Kontrahenten zertrennte, wurde dabei niemandem so recht bewusst. Man spürte nur keine rechte Lust mehr auf das vorweg verabredete gemeinsame »Bierchen hinterher« und fühlte sich nur noch müde – traf sich dann aber doch mit einem Meinungsgenossen in einer anderen Kneipe. Offenbar war unsere Sachfrage für die Minderheit unserer Gruppe nach wie vor ungelöst und drohte nun unerschwinglich Anlass für eine Machtprobe zu werden.

Und hier? – Ganz gleich, ob es um schlichte organisatorische oder um hochbrisante inhaltliche Entscheidungen geht: Demokratischer Umgang miteinander bedeutet hier, unter allen Umständen nur einstimmige Entscheidungen zu fällen. Und weil jede und jeder mit diesem Verfahren schon einige Feuerproben überstanden hat, entfaltet sich immer mehr Gelassenheit im Anhören und Hinterfragen der »Kontrahenten«, was die Zeit für die Klärungsprozesse ganz erstaunlich verkürzt.

Selbst die ängstlicheren Naturen unter ihnen trauen sich immer mehr, ihre Unklarheiten und Bedenken zu vertreten. Sie wissen, solange sie nicht einverstanden sind, gibt es keine Entscheidung, und kein noch so dringender »Sachzwang« kann die Gruppe daran hindern, eine scheinbar unlösbare Frage noch einmal zu überschlafen.

Mir lacht das Herz, wenn ich miterlebe, wie diese Menschen ihre mitunter konkurrierenden Anliegen auf geradezu spielerische Weise zu Lösungen zusammenbringen. Einer hat mit seinem Anliegen das sprichwörtliche Wollknäuel in der Hand, behält das Fadenende und wirft das Knäuel in das Rund, jemand fängt es auf, wirft es weiter und so fort, bis mit diesem Hin und Her in der Runde eine tragfähige Lösung entstanden ist.

Wer hier bei seinen Machtspielchen bleiben will, findet bald, dass zu langatmig herumpalavert wird. Wo bleibt denn die erfrischende »Stringenz« der Diskussion? Es mangelt wohl an »Entscheidungswillen« und fehlt an Mut zu klarer

Position und der Bereitschaft, diese auch gegen Widerstand durchzusetzen. Wem der »demokratische« Entscheidungsweg über den Mehrheitswillen wichtig war, fühlte sich in dieser Runde bald gelangweilt von der scheinbaren Naivität dieser Gruppe und suchte sich ein anderes Umfeld.

Zurück in H., es ist Mai, überrascht mich T. mit einem dicken, sehr offiziell aussehenden Briefpaket: ein ausführliches öffentliches Schreiben<sup>30</sup> an »ihren« Kultusminister, Herrn Z., verbunden mit einer Darstellung ihrer jüngst gegründeten, bundesweiten Initiative »Mütter gegen Schulnot« samt Unterschriftenlisten, einem rosa Zahlschein für die Unkosten und etlichen weiteren Exemplaren des Aufrufs zur Verbreitung in meinem Umfeld.

Ein wenig gehetzt überfliege ich den Brief während der ersten Pause und registriere, es geht um Tilmanns Leiden an der Schule sowie um eine grundsätzliche Kritik an der Institution Schule, und mündet in der knallharten Forderung, der Herr Kultusminister möge binnen kürzester Zeit Vorschläge machen, wie er ihr, als Mutter, das Recht verschaffen könne, dass Tilmann noch während seiner Grundschulzeit in den Genuss einer umfassenden menschlichen Bildung komme.

Dass es Tilmann nicht gutgeht in seiner Schule, ist mir schon länger klar, aber muss T. deshalb jetzt gleich mit Kanonen auf den »KuMi« schießen? Das weckt doch nur Widerstand und verschreckt die ohnehin genervten Eltern! Nein, dieses Schreiben mag ich jetzt nicht mal meinem fortschrittlichen Kollegium präsentieren. – Später, im Café, will ich mein schnelles Urteil noch einmal überprüfen, denn was ich bisher von T. kenne, hat doch Verstand.

Ich bin verwirrt: Was hat mich an diesem Brief so irritiert? Sein Inhalt trifft sehr genau die grundsätzliche Situation, wie Kinder in unserer freiheitlichen BRD »gebildet« werden. Angesichts der so offensichtlichen Starrheit und Lieblosigkeit an den dortigen Schulen hatte ich mich wohl von der Dankbarkeit für das Mehr an Liberalität und Entgegenkommen von Seiten unserer lokalen Schulhierarchie betören lassen.

Hatte ich schon vergessen, wie die Schulbehörde in H. uns Schulgründerinnen und -gründern in der außergesetzlichen Gründungsphase mit ihrem gesamten Machtszenario gedroht hatte: Polizeigewalt gegen die freilernenden Kinder in Form der »zwangsweisen Zuführung zur Schule«, Entzug des Sorgerechts per Verfügung und Gerichtsprozesse samt saftigen Bußgeldern gegen die Eltern? Es hätte uns unsere Existenz kosten können, hätten wir »uneinsichtig« den Anspruch auf eine nach unseren Bedürfnissen selbstgestaltete Schule aufrecht erhalten!

Mich packt die Wut: Vor denen waren wir damals zu Kreuze gekrochen! Und warum, um ein Zipfelchen Freiheit für uns und die Kinder zu retten? Und T. zettelt da einfach ein öffentliches Ärgernis an, reizt den Stier, ja, packt ihn bei den Hörnern?!

Lag mein Zögern heute Vormittag also auf einer anderen Ebene? Hatte ich Angst, meine Empörung und meinen Widerspruch mit all der emotionalen Wucht, die unter meiner »kultivierten« Selbstkontrolle brodelte, zu spüren, wenn ich T.s

heiligen Zorn darüber, was ihrem und den anderen Kindern angetan wird, an mich heranließe?

Naja, hinter T. stehen J. und die anderen! Aber warum konnten nicht auch wir in H. so zusammenstehen? Wir wussten doch ebenso um die Tatsachen! Überstieg die Angst vor dem Risiko die Liebe zu den Kindern, zu uns selbst, zu unserer Wahrheit? Oder sind wir es einfach nur von klein auf gewöhnt, unseren Geist, unser Herz zu spalten, das heißt, unsere Einsichten beizeiten in ein kleines, rational abge- sichertes Kämmerchen zu sperren: »Das gehört sich nicht, das ist unangemessen, damit brüskiere ich die Verantwortlichen ja nur und nehme ihnen und mir jede Chance für Verhandlungen« und so weiter und so fort? Sobald wir spüren, dass ein Dazu-Stehen ernstliche Konflikte mit der Obrigkeit zur Folge haben wird?

Und schließlich wurde uns ja doch noch – wie üblich, »kompromissbereit« – ein kleineres Übel angeboten: eine Spielwiese innerhalb der Hierarchie unter der Aufsicht eines von oben kontrollierbaren und nach unten kontrollierenden Schulleiters. Wir und die Behörden hatten in gewohnter Weise »Pott und Deckel« gespielt. Es konnte funktionieren, weil wir unserer Sicherheit zuliebe den Kopf eingezogen und uns korrumpieren hatten lassen. Und jetzt fühle ich mich gedemütigt, dass ich damals nicht den Mut, die Klarsicht und die Kraft aufgebracht hatte, die Fakten über das Unglück, das wir unseren Kindern und uns selbst zumuteten, ungeschönt in aller Öffentlichkeit bloßzulegen.

Stattdessen gewährte ich dankbar jedem Pressevertreter ein Interview, der bereit war, über des Kaisers neue Kleider in unserer Kinderschule zu berichten – auch wenn diese Kleider in Wahrheit nur gerade die ärgsten Blößen bedeckten.

Diesem ersten Brief lässt T. zwei weitere folgen, noch gewichtiger an Deutlichkeit, engagierter Entschiedenheit und fundierter Sachkenntnis. Demgegenüber stellen die armseligen, ablenkenden Antworten des Kultusministers ein ernüchterndes Dokument seiner Inkompetenz, seiner Borniertheit und seines Desinteresses an einer sachlichen Auseinandersetzung mit beunruhigten Bürgern dar.

Die stete Rückflut von Unterschriftenlisten ist ebenfalls ein deutliches Zeichen für das Ausmaß der Unzufriedenheit in der Bevölkerung mit den Lernbedingungen der Kinder. Die Listen werden zügig von der Gruppe ans Ministerium weitergeleitet, und so wie sie und ihr Kreis es leben, läßt T. nun die interessierten Menschen über Rundbriefe ein, sich bitte zuallererst hinter die Kinder zu stellen, Verständnis für sich selbst und ihre Kinder in dieser prekären Situation zu entwickeln, mit anderen Betroffenen über ihre Probleme mit der Schule zu sprechen, gemeinsam Fantasien für Lösungen für die jeweils andere Situation zu erarbeiten und darüber zu einer mutmachenden Solidarität zu finden.

Nach einer Aufzählung etlicher Möglichkeiten, wie die Situation innerhalb der bestehenden Schulstruktur bei ein wenig gutem Willen der Lehrer für die Kinder durch ihre Initiative schon jetzt verbessert werden könnte, kommt T. auf die langfristigen politischen Ziele zu sprechen: Abschaffung des Schulzwangs, Förderung privater Initiativen, Aufbau eines freien Bildungswesens für freie, mündige Bürger jeden Alters.

Als mache sie sich selbst Mut, schreibt sie dann, dass es gegenüber einer Politik der Vernebelung und Erstarrung vielleicht eine Chance gebe, wenn wir, die betroffenen Bürgerinnen und Bürger, dies nicht mehr hinnähmen und wenn wir in unserem Willen darin »nur deutlich, beharrlich und unnachgiebig genug« seien.

In ihrer dreiwöchentlichen Gesprächsrunde sammelt sie in der Folge Beschwerdebriefe über Notsituationen von Kindern für das Ministerium einerseits und als Grundlage für eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit andererseits.

Namhafte Fachleute informieren auf öffentlichen Treffen über Bildung und Lernen aus philosophischer, psychologischer, pädagogischer und rechtlicher Sicht und stellen sich den zahllosen wachwerdenden Fragen aus dem Publikum. Zeitschriften<sup>31</sup> stellen die Initiative »Mütter gegen Schulnot« ihrer Leserschaft vor. Zugleich wächst die Zusammenarbeit mit Gruppen, die ähnliche Ziele verfolgen, etwa mit der »Aktion Humane Schule«<sup>32</sup>, dem »Verein für ein Freies Schulwesen«<sup>33</sup> und dem »Verein für ein Leben ohne Schulzwang«.

Als ich in den Sommerferien wieder im Süden bin, richten wir gemeinsam mit der »Aktion Humane Schule« in unserem Städtchen einen Infostand ein. So geraten wir statt mit den von Amts wegen Zuständigen mit einer Vielzahl persönlich betroffener Menschen in intensive Gespräche.

Ich bin erschreckt über die drastischen, glaubwürdig vorgetragenen Tatsachen. Die Berichte erreichen uns mündlich direkt, auch per Post und über das Telefon. Es kommt mir vor, als hätten wir geholfen, bei einem lange fest verschlossenen Kochtopf den Deckel ein wenig anzuheben. Und nun zischt immer mehr an Klage, Wut und Empörung über erlittenes Unrecht und an Resignation im Zusammenhang mit Schule und Behörde heraus.

Wir richten die »Mittwochsstunden« ein. An zwei Terminen kann ich dabei sein. Hier können die Eltern sich endlich untereinander austauschen: über ihr Kind, das sich voll Angst geweigert hatte, zur Schule zu gehen, das dort krank wurde und wie sie als Eltern es nicht mehr fertigbrachten, ihr Kind auf die sanft-überredende oder auf die strenge Art dorthin zu zwingen – und wie sie dafür jetzt selbst in Gefahr sind, im Kampf mit den Behörden zu scheitern.

Sehr häufig tauchen Selbstzweifel auf, vor allem bei den Müttern: »Liegt die Schuld nicht doch bei mir, habe ich selbst meinem Kind geschadet, weil ich ›zu verständnisvoll‹ mit ihm umgegangen bin?« Ursache und Wirkung scheinen sich häufig zu verwirren, denn: »Der Lehrer muss es doch eigentlich besser wissen als ich, der hat das doch alles studiert?!« Wir spüren gemeinsam, wie unser Selbstwertgefühl auf diese Weise paralyisiert worden ist und wie wir Mütter dies an unsere Kinder weitergeben.

Erwartungsvoll richten sich die Blicke auf die freundliche Lehrerin aus der fortschrittlichen, großen Stadt: Die weiß bestimmt ein paar gangbare Auswege. – Ich aber fühle mich in einen totalen Rollensalat verstrickt: »Ja natürlich, schon allein mit ›Offenem Unterricht‹ lassen sich so viele Probleme lösen, mehr wird an Ihrer Schule zur Zeit wohl nicht zu machen sein. Optimal wäre natürlich eine ›Freie Schule‹. Aber das Wichtigste ist und bleibt, ob der Lehrer Ihres Kindes ein warmes

Herz hat – sei er in seinen Methoden noch so altmodisch! Was nützt schon ein alternativ gesonnener Lehrer, der vielleicht kein Gespür für Kinder hat?«

Nein, das ist doch in Wirklichkeit alles Selbstbetrug! Lauter halbe Sachen und deshalb sind es letztlich Sackgassenangebote! Am liebsten will ich gar nichts auf ihre Fragen sagen. Habe ich doch das Ei des Kolumbus selbst noch nicht in der Hand. Nur, dass alles eigentlich ganz einfach gehen, nein, eher fließen können müsste, dessen bin ich mir schon lange sicher!

Aber diese Frau hier, die von ihrem Kind und seiner Schulangst berichtet, ist in echter Not. Dass sie »nur« in ihren eigenen Kategorien denkt und handelt, gerade wie ich doch auch, muss keine Mauer zwischen uns sein. Mit all meinen für mich erprobten Rezepten führe ich sie nur in die Irre, weil für sie doch nur stimmen kann, was sie selber innerhalb ihres eigenen Horizonts entwickelt. Dafür kann ich ihr meine Erfahrungen immerhin als mögliche Alternativen anbieten. Aber herausfinden, ob und wie sie davon etwas verwirklichen kann und will, muss sie selbst!

Ich beginne, sie nach ihren speziellen Bedingungen zu fragen, beschreibe ihr, was ich in dieser Situation möglicherweise getan hätte, und frage sie, ob sie sich solch eine Lösung auch für ihre Person vorstellen könne oder ob sie für sich noch eine bessere Möglichkeit sähe.

Sie lehnt sich ein wenig zurück und schließt einen Atemzug lang die Augen, als überprüfe sie an einem inneren Bild, was ich da von außen an sie herangetragen habe.

Sie richtet sich auf und meint zögernd: »Doch, zu einem Gespräch mitsamt den Eltern wird die Lehrerin wahrscheinlich schon bereit sein. Aber ob sie sich auch noch die Zusammenarbeit mit den Eltern zutraut, kann ich nicht einschätzen. Jedenfalls werde ich mir jetzt ein Herz fassen und diesen Weg austesten.«

Nun blickt sie deutlich entspannter und zuversichtlicher in die Runde. Kommt dieses Mehr an Sicherheit und Kraft daher, weil sie bei sich angekommen ist? Weil sie beginnt, sich selbst zur Autorität für ihre Angelegenheiten zu machen? In diesem Moment war die »erfahrene Lehrerin« für sie eine nützliche Ideenlieferantin und ein Gegenüber zur Selbstklärung, nicht mehr und nicht weniger.

Und wie fühle ich mich dabei? Ebenfalls entspannter und vor allem entlastet – von dem Erwartungsdruck nämlich, immer die »richtigen« Antworten parat haben zu müssen und dabei gelten lassen zu können, dass ich diese Antworten für andere Menschen letztlich nicht wissen kann.

Aber irgendwie fühle ich mich jetzt auch von geringerer Bedeutung. Mindert das meinen Wert als Mensch in den Augen der anderen oder nur für mich selbst? Verliert meine Rolle als Lehrerin an Bedeutung oder an Wert, wenn ich mich künftig nur noch als Mensch mit ein paar speziellen Kenntnissen zeige, wie ich es aus der Arbeit in der Kinderschule schon kenne?

Ein Jahr des Hin- und Herreisens ist vergangen – bis ich schließlich eines Nachts im Frühsommer 1987 nicht mehr daran vorbeischaun kann: Ich habe es hier, bei den Temenos-Freunden, nicht mit einem besseren Know-how zu tun, von dem ich vor-

teilhaft für zu Hause in H. ein wenig abkupfern könnte, sondern was hier abläuft, beruht auf einem prinzipiell anderen Verständnis von Gemeinschaft!

Mir schwant, dass ich mich entscheiden muss – für ein Projekt, das meinem inneren Bedürfnis entspricht, oder für meine finanzielle Sicherheit im vertraut bekannten Umfeld. In ängstlicher Ratlosigkeit schließe ich die Augen und versuche beide Möglichkeiten innerlich wahrzunehmen.

Zu Hause sehe ich mich stehen, mit leicht eingezogenem Kopf und angewinkelten Armen, wie man es tut, um nicht zuviel Platz einzunehmen und unangenehm aufzufallen. Hals und Kinn sehe ich hochgereckt, als müsse mein Kopf sich über Wasser halten. Hier dagegen empfinde ich eine Chance für mich, frei aufgerichtet ausschreiten zu können, das heißt, mich selbst zu verwirklichen. Die Vorstellung, bis zu meiner Verrentung rundum abgesichert, aber eben doch geduckt und eingeengt mein Leben verbringen zu müssen, erschreckt mich.

Nun ja, meiner Kinder wegen bin ich auf das sichere Gehalt jetzt nicht mehr angewiesen: Sie werden flügge, und ihr finanzieller Bedarf wird sich schon regeln lassen. Wofür wäre ich bereit, meine Bequemlichkeiten aufzugeben? Ist mir die besondere Art des Miteinanders dieser Menschen wirklich so viel wert, und ist dies wirklich von so entscheidender Bedeutung für meine Arbeit mit Kindern?

Mit allem, was mich hier lockt, war ich daheim letztlich gegen Mauern gerannt. Wenn ich dort bliebe, würde ich weiter meine Linie gegen das Bedürfnis der anderen vertreten müssen und damit den Bruch zwischen uns vertiefen.

Hier könnte ich hingegen mit derselben Kraft die Energie dieser Gruppe verstärken und mich ungebremst für »mein« Anliegen einbringen, wenn auch am anderen Ende Deutschlands. Hier würde ich für mein Tun selbst verantwortlich sein können (und müssen). Man würde darauf vertrauen, dass ich das mir optimal Mögliche beitragen würde. Nie wieder bräuchte ich zu tun, was ich nicht vertreten könnte. Hier geht es eben nicht um ein »objektiv richtiges« Konzept von Lehren und Lernen mit dem Anspruch, dass es »das Richtige« für möglichst viele oder gar alle Menschen sein müsse.

Stattdessen geht es um ein ehrliches Miteinander, bei dem die Sympathie und die Akzeptanz der Verschiedenartigkeit von uns Beteiligten immer wieder ungeübte neue Lösungen und damit ein Lernen auf allen Ebenen herausfordern.

Für diese Art Luxusleben gebe ich gern meine Lehrerprivilegien her. Es würde für mich heißen, so mit Kindern arbeiten zu können, wie es mein und der anderen Beteiligten Bedürfnis wäre. Meine Entscheidung ist unwiderruflich: Ich will dieses Neue, das Unbekannte riskieren.

Gut, ich weiß also, weshalb ich bereit bin, meine Bequemlichkeiten aufzugeben. – Aber sollte ich mir nicht noch mal bewusst machen, warum dies gerade jetzt für mich ansteht? Dem widme ich die folgenden Seiten.

## 4 EXKURS ÜBER DAS RECHT

Es ist an der Zeit, den machtpolitischen Übergriff des Staats über die Köpfe und Körper unserer Kinder zu beenden. Im Grundgesetz Art. 7 ist der Auftrag des Staats festgelegt: Er hat darüber zu wachen und sicherzustellen, dass die erforderlichen Bedingungen, insbesondere die finanziellen Mittel, für die Bildung der Kinder zur Verfügung stehen. Es war ausdrückliches Anliegen der Väter des Grundgesetzes, dass nicht wieder, wie im gerade durchlittenen Faschismus, die Inhalte und die Durchführung der Bildung der Jugend zum Staatsmonopol würden. Selbstverständlich ist Teil dieses Auftrags an den Staat ebenso, darüber zu wachen, dass Schule sich im Rahmen des Grundgesetzes hält. Die näheren Ausführungen wurden den Bundesländern übertragen, sie sollten dies in eigener Verantwortung und näher am Bürger regeln. Die pädagogische Vielfalt und das Recht der Bürger auf Selbstbestimmung sollten garantiert sein, weshalb die Zulassung von Freien Schulen im Artikel 7 festgeschrieben wurde.

Während der Weimarer Republik wurde die »Schulpflicht« lediglich im Sinn einer »Bildungspflicht« verstanden, denn es gab ja noch nicht den Schulanwesenheitszwang, und Bildung zu Hause wurde durchaus praktiziert, wie ich es beispielsweise auch von meiner Mutter weiß. Denn davon hatte sie aus ihren eigenen Erfahrungen mit Begeisterung erzählt. Erschreckt hatte sie dann, als sie mit vierzehn Jahren in die Staatsschule wechselte, der mehr als rüde Umgang der Kinder miteinander. Auch deren Desinteresse am Lernen war ihr zu Beginn völlig unverständlich. Für mich waren ihre Erzählungen aus ihrer freien Lernzeit wie Berichte aus einem fernen Wunderland. Immer wieder schimmerten die Auswirkungen ihrer Kinderzeit durch unsere undiskutierbare Schulpflichtzeit hindurch. Etwa, wenn wir Kinder auf unserem Schulweg über freies, flaches Land gegen den Sturm nicht mehr angehen konnten und umkehren mussten. Da war ich dann schon überrascht, wie sie uns mit ausgebreiteten Armen empfing und meinte: »Wie gut, dass ihr wieder da seid! So wichtig ist Schule auch nicht. Hauptsache, ihr werdet ordentliche Menschen!« Und unter »ordentlich« verstand sie, dass man sich nicht nur um sich selbst, sondern auch jenseits des Gartenzauns um seine Nächsten kümmert. Das lebte sie uns täglich vor. Hinfällig war schon zu ihrer Zeit das ursprünglich gewichtige Argument für die Einführung der Schulpflicht: ausbeuterische Kinderarbeit. Es ist bis heute obsolet. Kinder dürfen nur unter vielen Auflagen und in sehr engen und kontrollierten Grenzen arbeiten.

Bei der Schaffung des Grundgesetzes war eine Festschreibung der Möglichkeit für eine Bildung zu Hause wohl nicht als erforderlich angesehen worden, auch die Weimarer Republik hatte das nicht als nötig erachtet. Wie konnte es dann dazu kommen, dass der Staat seit dem Nationalsozialismus weiterhin die absolute und alleinige Entscheidungsmacht über die Bildung der Jugend und damit des gesamten Volks bis heute ausübt – in Fortsetzung einer rigiden, faschistoiden Praxis im

scheinbar demokratischen Mäntelchen? Bezeichnend ist, dass nicht nur weltweit fast alle Demokratien offenbar gut mit ihrer Bildungsfreiheit zurechtkommen, sondern auch, dass alle östlichen Länder mit der Diktatur zugleich auch den totalitären Schulanwesenheitszwang abgeschafft haben. Als letztes Land tat dies die Slowakei im Jahr 2008. In Demokratien werden Ausnahmen von der Schulpflicht generell problemlos gestattet, in einigen Ländern wie Irland, England oder Spanien ist das Recht auf Bildungsfreiheit sogar in der Verfassung festgeschrieben.

Wie in Demokratien üblich, gibt es auch in den USA eine Bildungspflicht, die nicht per Schulzwang durchgesetzt wird. Als eine deutsche Familie, deren Kinder nicht in Schulen lernen wollten, einen Asylantrag stellte, begründete der das Asyl gewährende amerikanische Richter dies mit der Zwangsbeschulung in Deutschland: »*Homeschoolers are a particular social group that the German government is trying to suppress. This family has a well-founded fear of persecution [...] therefore, they are eligible for asylum [...] and the court will grant asylum.*«<sup>34</sup> (Freilerner sind eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe, die die deutsche Regierung zu unterdrücken versucht. Diese Familie hat wohlbegründete Angst vor Verfolgung, [...] deshalb sind sie asylberechtigt [...], und das Gericht wird dieses Asyl gewähren.) Der Richter führte weiter aus, dass die Verfolgung von Homeschooling-Familien allem widerspreche, woran Amerikaner glaubten.<sup>35</sup>

Die beiden Jungen der deutschen Familie Neubronner verweigerten die Anwesenheit in einer Schule und waren für den Zeitraum des Rechtsstreits über ein Jahr lang von der zuständigen Schule begleitet, beobachtet, geprüft und am Ende als in jeder Hinsicht bestens gelungen beurteilt worden. Beeindruckend für mich war daher, mitzuerleben, wie der Verteidiger der Familie in der Gerichtsverhandlung den Richtern ein Schreiben des österreichischen Schulministeriums präsentierte, worin bestätigt wurde, dass Österreich keinerlei Probleme mit den Homeschoolern habe und dass es auch keinerlei Hinweise auf kriminelle Delikte aus diesem Personenkreis gäbe. Dieses Schreiben stuften die Richter für ihre Urteilsbegründung als unerheblich ein. Wie so viele Freilernerfamilien hatte auch für die Neubronners der Schulzwang heimliches Versteckspiel, nervenzehrenden Behördenstress und schließlich die Flucht in ein Nachbarland zur Folge. Während sie ihre Zelte schließlich in Frankreich aufschlugen, waren und sind die Adressen für andere Familien Österreich, Tschechien, Slowakei, Polen, England, Finnland, Norwegen, Dänemark, Irland, Belgien, Luxemburg, Italien, bestimmte Kantone der Schweiz oder gar Übersee. In Kanada und Russland werden Freilerner vom Staat finanziell unterstützt. An den besten Universitäten werden sie als selbständige und kreative Lerner geschätzt. International gibt es reichlich Erfahrung mit schulfremden Bildungsformen, und zahlreiche internationale Studien bescheinigen den herangewachsenen Freilernern überdurchschnittliche fachliche und soziale Kompetenzen.

Nach der Ablehnung eines Antrags auf Befreiung vom Schulzwang hat schon manche Familie die Empfehlung von der Behörde zu hören bekommen: »Dann wandern Sie doch aus!« Vor der Wende hieß es für uns unangepasste Wessis:

»Dann geh doch rüber!« – in die DDR. Erst allmählich formiert sich der Widerstand gegen diese traurige Option. Zur Schule gezwungene ehemalige Freilerner im Bundesverband Natürlich Lernen! e.V. formulierten diesen Wahlspruch: »Schulpflicht als Zwang wird gehen – wir bleiben!«<sup>36</sup>

Neben den Kindern, die ihr leidenschaftliches Lernenwollen mit Hilfe ihrer Eltern nach dem sechsten Geburtstag schlichtweg fortsetzen möchten, gibt es etliche, die mit Schule nicht zurechtkommen und bereits eine längere Leidensgeschichte in den für sie falschen schulischen Strukturen hinter sich haben. Lernen diese Kinder dann von zu Hause aus und im freien sozialen Zusammenhang, erholen sie sich, und die Freilernerfamilie erlebt, wie ihr Kind wieder aufblüht. Diese positiven Erfahrungen möchten die Freilernerfamilien nicht mehr missen. Staatliche Zwangsmaßnahmen erreichen daher nicht ihr Ziel, dass diese Kinder wieder in die Schule gehen. Und so wandern viele der für ihre Kinder engagierten Familien schließlich aus, um den drakonischen Strafmaßnahmen zu entgehen. Die Politik bräuchte nicht einmal über das Für und Wider schulfremder Bildungsformen zu diskutieren, denn die Bürgerinnen und Bürger wenden sie sowieso an, heimlich und selten in unserem Land, offen und frei in ihren Fluchtländern. Sie müsste bloß endlich ein Regelwerk erarbeiten, das diesen Familien gerecht wird und den Schutz der Kinder vor einem Missbrauch der Lernfreiheit gewährleistet.

Die staatliche Ablehnung des Freilernens mit der Begründung, es gefährde die »Gewährleistung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung«, wirft die Frage auf, wie man Kindern und Jugendlichen die Werte von Freiheit und Demokratie ernsthaft vermitteln kann, wenn doch die Schulpflicht »notfalls« mittels Androhung oder Ausübung direkter Gewalt durchgesetzt werden kann und damit im krassen Widerspruch zu den zu gewährleistenden Werten steht. Mit diesem Widerspruch sollen junge Menschen zurechtkommen, wenn sie in der Schule die Menschenrechte durchnehmen und dabei realisieren, dass ihnen ebendiese tagtäglich aberkannt werden?

Beim Studium der Bildungsgesetzgebung der europäischen Länder findet sich überall ein grundsätzliches Vertrauen in die Bereitschaft der Menschen, zu lernen. Das bedeutet, dass außerhalb Deutschlands jeder Europäer und jede europäische Bürgerin ein Recht auf Bildung nach eigener Entscheidung hat, sofern er oder sie damit nicht der demokratischen Verfassung des jeweiligen Landes widerspricht.

In sämtlichen Staaten der Europäischen Gemeinschaft außer in Deutschland werden Initiativen in der Art der Familienschule als Schulen voll anerkannt. Ein international bekanntes Beispiel ist die Kinderrepublik Bemposta in Spanien. In den USA werden 4 Millionen Homeschool-Kinder zu Hause von ihren Eltern oder von beauftragten Personen in ihrem Lernen begleitet und unterrichtet.

In Österreich gibt es, wie seit Januar 2008 im gesamten europäischen Ausland, die Pflicht, sich zu bilden, also eine Bildungspflicht. Sie wird dort im allgemeinen Sprachgebrauch zwar auch als »Schulpflicht« bezeichnet, beinhaltet aber nicht die Anwesenheitspflicht in einem staatlichen Schulgebäude. Hingegen bedeutet »Schulpflicht« bei uns, dass die körperliche Anwesenheit des Kindes in einer

staatlichen Schule oder einer nach staatlicher Maßgabe ausgerichteten Schule erzwungen wird.

Die Österreicherinnen und Österreicher haben ihrem Staat lediglich die Aufgabe übertragen, alljährlich zu überprüfen, ob sich die Kinder auch tatsächlich das erforderliche Mindestwissen erwerben konnten, damit sie später einmal ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger wahrnehmen können. Wie, wo, wann und mit wem dies geschieht – und sei es allein mit der Mutter am Küchentisch –, obliegt nach dortigem Recht einzig dem Ermessen und der Verantwortung der Eltern. Die Hauptsache ist, dass es dem Kind dabei sichtlich gutgeht!

Wie sehr Deutschland mit diesem Vorgehen auch international in der Kritik steht, möge stellvertretend durch den Bericht des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, sichtbar werden, der vom 13. bis 21. Februar 2006 auf Einladung der Bundesregierung in Deutschland zu Gast war. Es folgt ein Ausschnitt aus seinem Bericht:

»60. Aufgrund seiner Beobachtungen meint der Sonderberichterstatter, dass die Struktur des Bildungssystems eine stärkere ›Durchlässigkeit‹ erlauben müsste – in anderen Worten, dass es die Bedürfnisse und Rechte der Schüler besser zu beantworten habe. Es ist zu bedenken, dass sich Kinder unterschiedlich entwickeln und aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen, und insbesondere, dass das Prinzip der Vielfalt der Grundstein und Ausgangspunkt für jedes Bildungssystem sein sollte.

61. Mütter und Väter sowie die Schüler selbst sollten die effektive Möglichkeit der Beteiligung an Entscheidungen im Zusammenhang mit der Einstufung und anderen wesentlichen Aspekten des Bildungssystems haben. Diese Möglichkeit sollte rechtlich geregelt werden.

62. Entsprechend vorliegender Informationen wird in den [Bundes-]Ländern die Bildung von Kindern im Schulalter ausschließlich in der Bedeutung des Schulanwesenheitszwangs verstanden. Auch wenn der Sonderberichterstatter nachdrücklich für eine öffentlich zugängliche, freie und unentgeltliche Bildungspflicht ist, muss ausdrücklich festgestellt werden, dass die Bildung nicht lediglich auf eine Schulanwesenheitspflicht reduziert werden darf und dass Bildungsprozesse nachdrücklich im besten Interesse des Kindes abzusichern sind und primär seinem besten Interesse zu dienen haben. Die verschiedenen Arten von Fernunterricht und Homeschooling sind dabei legale, wirksame Möglichkeiten, die man unter bestimmten Umständen nutzen kann, insbesondere angesichts der Tatsache, dass Eltern das Recht haben, die von ihnen bevorzugte Art der Ausbildung für ihre Kinder zu wählen, wie es im Artikel dreizehn des Internationalen Bündnisses über ökonomische, soziale und kulturelle Rechte festgelegt worden ist. Keinesfalls darf die Förderung und der Ausbau des staatlichen, öffentlichen Bildungswesens dazu führen, dass Formen der Bildung von Kindern im Schulalter, die eine Anwesenheit in der Schule nicht erfordern, unterdrückt werden. In diesem Zusammenhang wurden dem Sonderberichterstatter Klagen hinterbracht, dass Eltern, die

Hausunterrichtsmethoden für ihre Kinder gewählt hatten, der Entzug des elterlichen Sorgerechts angedroht worden war.«<sup>37</sup>

In der offiziellen Übersetzung wird »*the best interests of the child*« übersetzt mit »zum Wohl des Kindes«. Vernor Muñoz hat aber »im besten Interesse des Kindes« geschrieben. Durch diese, womöglich gewollte Verkürzung in der deutschen Übersetzung wird die in der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)<sup>38</sup> angesprochene Achtung vor der Eigenmächtigkeit und Selbstwirksamkeit des Kindes, auf die sich Muñoz bezieht, auf eine reine Fürsorgepflicht des Staats in seinem Verhältnis zum Kind reduziert. Das bewirkt, dass der partizipative Aspekt von Selbstbestimmung und Selbstbeteiligung, auf dem die UNKRK besteht, in der deutschen Übersetzung seine Wirkkraft, insbesondere auch für die deutsche Rechtsprechung, verloren hat. Dieser Übersetzungsfehler schlägt sich für die deutschen Familien besonders gravierend in Artikel 28 der UN-KRK<sup>39</sup> nieder, wie es das Europäische Forum für Freiheit im Bildungswesen (effe) in seiner Erklärung zu diesem Punkt nachvollziehbar macht:

»Dem effe gehören neben Eltern, Lehrkräften, Erziehungswissenschaftler/innen von öffentlichen und privaten Schulen und Hochschulen sowie Politiker/innen und Schulverwaltungsangehörigen auch Menschen an, die für ihre Kinder Bildung und Unterrichtung außerhalb des bestehenden Schulsystems wünschen. Mit Rücksicht auf diese Minderheit fassen Präsidium, Vorstand und die Mitglieder der Internationalen Konferenz des effe die nachfolgende EntschlieÙung:

Die Parlamente sowie die Schulministerien und Schulbehörden der deutschen Bundesländer werden aufgefordert, im Sinne der bestehenden internationalen Übereinkommen die Schulpflicht zu ersetzen durch eine Bildungs- und Unterrichtspflicht.

Begründung:

In fast allen Nachbarländern Deutschlands und in den meisten europäischen Ländern gilt anstelle einer nur in einer staatlichen oder staatlich anerkannten Schule zu erfüllenden Schulpflicht (wie in Deutschland) eine auch durch Heimunterricht (homeschooling) zu erfüllende Bildungs- und Unterrichtspflicht.

Dies entspricht auch der englischen, französischen und spanischen Fassung von Artikel 28 der UN-Kinderrechte-Konvention: Insoweit gibt die deutsche Fassung,

- ›den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich zu machen‹, nicht den wirklichen Sinn dieser Ausgestaltung des Rechts auf Bildung wieder, wie er in den Fassungen in englischer, französischer und spanischer Sprache zum Ausdruck kommt:
- ›make primary education compulsory and available free to all‹
- ›ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous‹
- ›implantar la ensenanza primaria obligatoria y gratuita para todos‹.<sup>40</sup>

Ein besonders peinlicher Beleg für das politische Desinteresse am »Kindeswohl« war auch die Haltung der Bundesregierung auf dem Weltkindergipfel in New York im November 1989: Während rund achtzig Nationen sich für den Schutz von

Kindern und ihr Recht auf Partizipation verpflichteten, weigerten sich die Deutschen, ihre Unterschrift unter diese Deklaration zu setzen. Abgesehen davon, dass die »Kinderfreunde« in der Regierung wissentlich oder unwissentlich den Text des »Übereinkommens über die Rechte des Kindes« der Vereinten Nationen derart missverständlich übersetzen ließen, dass aus einer darin ausgesprochenen Pflicht der beteiligten Staaten, für die Bildung der sechs- bis zwölfjährigen Kinder zu sorgen, im deutschen Text erneut der berüchtigte Schulanwesenheitszwang wurde, konnten in Deutschland Flüchtlingskinder noch einundzwanzig Jahre lang abgeschoben werden, wenn sie sich in einer deutschen Schule bilden wollten: Erst seit 2010 hat Deutschland die UN-KRK komplett anerkannt. Der Übersetzungsfehler hingegen wurde nach wie vor nicht berichtigt.

Seit Jahren ist den Ländern das Lehrpersonal zu teuer. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind in der Mehrheit zu alt, oft ausgebrannt, zu festgelegt in ihren Anschauungen über das Lehren und Lernen, zu wenige werden eingestellt, und bei weitem zu wenige von ihnen sind so aufgeschlossenen, dass sie den überfälligen Wandel innerhalb des bestehenden Systems bewirken könnten. An Bildung wird weiter gespart, und es gibt auch keine Bereitschaft, die erforderlichen Mittel für die grundlegende Umstrukturierung und die nötigen Umschulungen freizumachen.

Die Lösung sieht die Mehrheit der Länder darin, dass sie ihre Sparmaßnahmen im Bildungsbereich als pädagogische Erneuerung deklarieren und die wenigen, meist alten Lehrer auf »Gesamtschulen« konzentrieren, wohin die Schülerinnen und Schüler dann bis zu eineinhalb Stunden hin und wieder zurück zu fahren haben. Diese Schulen ergänzen ihr Zwangs-»Angebot«, indem sie die bisher freiwilligen Freizeitangebote in Sport, Musik, Kunst, Naturerleben, Kinderclubs usw. auch noch verschulen. Wenn diese Anbieter ihr Brot jetzt nur noch auf die staatlich angepasste Weise verdienen können – in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulbehörde –, ist auch der restliche Bereich von »Freizeit« unter staatschulischer Kontrolle. Eltern haben nun auch im Nachmittagsbereich keine Einflussmöglichkeit mehr, und die Freiheit des Denkens, Fühlens und Handelns der Kinder und ihrer Familien wird nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich weiter eingeschränkt. Das finnische freiwillige »Gesamtschul-Modell« wird hier pervertiert und in eine staatsautoritäre Zwangsjacke gesteckt. In Finnland ist Gesamtschule, wie Staatsschule überhaupt, ein wahrhaft freiwilliges Angebot neben sonstigen Bildungsmöglichkeiten, wie etwa Fernschule, Bildung von zu Hause aus oder Freilernen.

Als aufgeklärter Bürger ist man überzeugt, dass die fundierten Erkenntnisse aus der Lernforschung, der Neurobiologie, der Medizin, der Soziologie und der Anthropologie maßgebliche Wirkung auf die Entscheidungen der Bildungspolitiker haben. Schließlich wird die Forschung staatlich finanziert, damit sie dem Wohl der Kinder, der Sozialgemeinschaft, eben den Menschen, die diesen Staat für diesen Zweck organisiert haben, und letztlich auch der Wirtschaft zugutekommt. Diese Erkenntnisse gipfeln darin, dass der Mensch dann optimal lernt, wenn er es auf eine intrinsische, eine vom Inneren her bestimmte Art und Weise tun kann.

Das beinhaltet Freiwilligkeit, Geborgenheit im vertrauten sozialen Zusammenhang, positive Anerkennung, Selbstverantwortlichkeit und die Freiheit zu selbstbestimmtem Wechsel von geistiger und körperlicher Tätigkeit. Es beinhaltet die Erfahrung, in der gemeinsamen Lebenswelt sinnvoll tätig sein zu dürfen und soziale Aufgaben verständlich übernehmen zu können.

Anerkannt ist daher die Einsicht, dass Lernen nur dann wirklich interessant und bildungswirksam wird, wenn es von den Lernenden als so bedeutsam, sinnvoll und hilfreich erfahren wird, wie es als »informelles Lernen unter lernbedürftigen Umwelthanforderungen« beispielsweise von Günther Dohmen in seiner im Jahr 2001 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erarbeiteten Studie »Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen«<sup>41</sup> beschrieben wird. Er spricht von informellem Lernen, wenn das implizite, nicht-reflektierte Lernen sich mit dem Erfahrungswissen, das aus einer Herausforderung, einem Problem heraus resultiert, verbindet. Beim informellen Lernen stellt sich daher ein Lernergebnis ein, ohne dass dies von vornherein bewusst angestrebt wurde. Es kann nicht institutionell organisiert und gefordert werden, sondern bedarf eines inneren Ansporns und ereignet sich infolgedessen im konkreten Lebenszusammenhang. Es kann zwar angeregt, aber nicht erzwungen werden.

In der 2004 erschienenen, vom BMBF geförderten Broschüre »Lernkultur Kompetenzentwicklung« definiert der Pädagoge und Philosoph Dieter Kirchhöfer: »Der Terminus informelles Lernen bezeichnet Lernprozesse, die durch das Subjekt als Lernen antizipiert, selbstorganisiert und reflektiert werden, eine Eigenzeit und gerichtete Aufmerksamkeit erfordert, an Problemsituationen gebunden, aber nicht in eine Institution eingebunden sind.«<sup>42</sup>

Zur Zeit der Erstellung seiner Studie gab Dohmen den Anteil des informellen Lernens am Lerngeschehen insgesamt mit über siebzig Prozent an. Heute, 2012, geht die internationale Bildungsforschung von fünfundneunzig Prozent aus.<sup>43</sup> Doch weiterhin gilt Dohmens Einschätzung: »Dieses informelle Lernen ist aber ein bisher von der deutschen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis weitgehend vernachlässigtes Feld. [...] Das vom Leben ›draußen‹ abgegrenzte schulische Lernen hat die fehlenden Interessen der Lernenden durch die Verbindung mit Sanktionierungs- und Gratifikationssystemen zu kompensieren versucht. Die Erfahrung mit direkt oder indirekt erzwungenem Lernen, mit Lernkontrolle, Noten- und Versetzungsdruck hat bei vielen Erwachsenen zu abschreckenden Vorstellungen vom Lernen geführt. Sie empfinden deshalb auch die Forderung nach einem ›lebenslangen Lernen‹ als eine unangenehme Zumutung, der sie nicht freiwillig zu entsprechen bereit sind.«<sup>44</sup>

Nicht nur die Fachpresse, sondern auch allgemeine Medien berichten immer wieder über wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungsberichte zum erfolgreichen »natürlichen Lernen«. Was hindert uns Bürger und die von uns beauftrag-

ten Kultusminister, den überfälligen Paradigmenwechsel von einer autoritären Lehr- in eine vitale Lern- und damit auch Wissensgesellschaft zu tun? In einem Interview für den Infodienst des ABA Fachverbands Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen e. V. vom Januar 2011 meinte der bereits erwähnte Vernor Muñoz Villalobos: »Das Bildungswesen in Deutschland hat eine sehr alte, sehr feste Struktur, die bis heute die Ständeordnung des 19. Jahrhunderts widerspiegelt. Es ist sehr schwierig, diese Strukturen aufzubrechen und zu verändern. Dazu kommt, dass das Bildungssystem bestimmte Privilegien beinhaltet. Soviel ich weiß, gibt es keinen führenden Politiker, der Abgänger einer Hauptschule ist. Die meisten Politiker in Deutschland sind wohl Gymnasiasten gewesen.«<sup>45</sup>

Erst die Kirche, dann der Staat versuchten, den Schulzwang durchzusetzen, was aber erst dem faschistischen Regime Adolf Hitlers nahezu lückenlos gelang: Die reformpädagogische Elite Deutschlands und der von Deutschland besetzten Länder musste fast ausnahmslos das Land verlassen oder landete, wie Janusz Korczak, im KZ. Diese massiv entmündigende Erfahrung hat sich offenbar so nachdrücklich im Bewusstsein der Deutschen verankert, dass die Mehrheit sich nicht mehr vorstellen kann, die Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder selbst tragen zu können. Bei Protesten und Eingaben geht es allenfalls um Forderungen nach Verbesserungen innerhalb des Systems, nach mehr Lehrern, besseren Schulgebäuden und so weiter. Die Vorstellung, wie sie in Dänemark, England und allen anderen demokratischen Ländern selbstverständlich ist, dass Menschen, die Kinder in die Welt setzen, selbstverständlich auch für deren Wohlergehen und damit auch für ihre Bildung verantwortlich und dazu auch in der Lage sind, löst bei uns eher panische Vorstellungen von verwahrlosten Kühlschranks-Kindern aus. Als mildernde Umstände lasse ich gelten, dass wir nicht nur nach rund fünfundsechzig Jahren ungebrochenen Schulzwangs in West wie Ost keinerlei von Erinnerungen gestützte Erfahrungen mit dem Aufwachsen und Lernen von unbeschulten Kindern haben, sondern dass wir selber durch unsere eigenen Schulerfahrungen, ob angenehme oder schmerzliche, gewissermaßen gehirngewaschen sind. Wer hat es nicht registriert und tief in sich als Wissen verankert: Ohne Druck lernt doch keiner!? Und deshalb müsse es eben den Schulzwang geben.

Um seine Arbeit im Auftrag des Souveräns, des Volks, tun zu können, braucht der Staat Bürgerinnen und Bürger, die lesen, schreiben und rechnen können und darüber hinaus über ein Grundwissen in Staatsbürgerkunde verfügen. Insofern ist es vertretbar, dass der Staat inhaltlich einen gewissen grundsätzlichen Einfluss auf die Bildung der Kinder nimmt. Trotz – oder besser: wegen? – seines Zwangsschulsystems ist der Staat hier jedoch kläglich gescheitert: Sieben Millionen funktionelle Analphabeten in Deutschland, Tendenz steigend, belegen dies, wie auch das wachsende Desinteresse der Bevölkerung und besonders der Jugend, sich staatspolitisch zu engagieren.

Weiter reklamiert der Staat ein Miterziehungsrecht für sich, das nirgendwo in unserem Grundgesetz zu finden ist und dem er schon angesichts der zunehmenden Brutalität in den Schulen nachweislich nicht gerecht wird. Ein Eingriff des

Staats ist allenfalls zulässig, wenn ein Kind durch sein Verhalten andere gefährdet. Mit Sicherheit steht die oktroyierte Einheitserziehung eines ganzen Volks, wie sie durch den Schulzwang gegeben ist, im Widerspruch zu den Werten in den Artikeln unseres Grundgesetzes.

Auffällig ist hierbei, dass alle vom Staat mit der Bildung und Erziehung von Kindern Beauftragten von den Kultusbehörden bis zu den Lehrern, gleich, ob als Beamte oder als Angestellte, sich per Treuegelöbnis ausschließlich ihrem Arbeitgeber verpflichten und sich damit jeweils der politischen Mehrheit im Bund und in den Ländern unterwerfen. Mit keiner Silbe verpflichten sie sich den Kindern und deren Eltern. Deren Interessen haben sie nicht unmittelbar zu vertreten. Rechenschaftspflichtig sind sie im Zweifelsfall nicht gegenüber Schülern oder Eltern, sondern dem Staat. Und so entscheidet die Finanzlage und das Interesse, an der Macht zu bleiben, ob und was sich am System Schule ändern darf. Mit Hilfe passender Formulierungen wird dann jede Reduzierung der Finanzmittel für die Schulen als dem »Wohl der Kinder« dienend erklärt.

Die Durchführung von Schule ist Sache der Landespolitik. Wessen Partei die Wahl gewinnt, der bestimmt über die Inhalte und darüber, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen (Schulgebäude) und in welchen Zeiten (Ganz- oder Halbtags, Beginn und Ende, Anzahl und Länge der Pausen, Terminierung der »Ferien«) diese Inhalte zu vermitteln sind.

Er bestimmt auch, welche pädagogische Richtung ab sofort praktiziert wird. Im besten Fall liegen dem gewählten Volksvertreter tatsächlich die Bildung und das Wohl der Kinder am Herzen. In der Regel trifft er eher die Entscheidungen, die sein Wahlvolk bei seiner Stange hält. Eine bedauerliche Situation, besonders für engagierte Lehrkräfte. Haben sie zu einer Unterrichtsform gefunden, die sich bewährt und die sich weitergeben ließe, wird ihnen jetzt eine andere Art, den Unterricht zu gestalten, verordnet. So war es mit dem »offenen Unterricht«: Rat- und hilflos standen die überforderten Lehrerinnen und Lehrer vor chaotisierten Klassen und wussten im tiefsten Herzen, dass das nicht gutgehen konnte, ihnen fehlte es dafür an Beispiel und Erfahrung. Die Kinder tun ihnen leid, sie haben Schuldgefühle, dann kommt das Übliche: Depression, Kur und Frühpensionierung. – Jetzt gibt es statt des überfälligen selbstbestimmten Lernens bundesweit Fremdevaluationen zur Lösung der Schulprobleme, schon in der Grundschule. Dafür müssen die Lehrkräfte die Kleinen zum Pauken bringen, den Blick streng auf die Zielerfüllung gerichtet.

Sind Kinder Menschen? Wenn ja, würden für sie auch die Menschenrechte gelten und damit das Recht auf die Wahl von Bildungs- und Lernmöglichkeiten. »Es darf nicht nur darum gehen, die Fremdbestimmung des Staats durch die der Eltern zu ersetzen, sondern es muss darum gehen, Selbstbestimmung auch für Kinder und Jugendliche sicherzustellen«, forderten die Berliner »KinderRÄchTsZÄnker« 1998 ein.<sup>46</sup>

Die Art und Weise wie Kinder sich bilden, ob zwangsverpflichtet oder als Ausdruck ihres Herzensbedürfnisses, formt ihren Geist, ihre Seele und ihren Körper,

ja darüber hinaus alle an diesem Bildungsvorgang beteiligten Menschen und ihr soziales Miteinander. Unter einer Zwangsbeschulung wird Bildung zugeteilt, verordnet. Hier sind die Lehrer, ihre Schüler und deren Eltern allesamt entmündigt, entwürdigt, entmachtet. Sie haben sich zu fügen.

Lehrer sind ausgebrannt, sie sterben, statistisch gesehen, überdurchschnittlich früh. Ein Fünftel der Kinder reagiert mit psychosomatischen Erkrankungen. Die familiären Beziehungen sind schwer belastet. Die Basisstation der Kinder, ihre Familie, von wo aus sie ins Leben starten, wird unvermeidlich in ihrem Fundament zerrüttet.

Offensichtlich finden die für Schule Verantwortlichen, dass mittlerweile schon zu viele Menschen Interesse an alternativen Schulen zeigen, die sich bereits seit den Siebzigern dem Lernen, statt dem Belehren verschrieben haben, lange bevor Neurowissenschaftler die entsprechenden Daten dazu liefern konnten. Sie bauten auf Erfahrungen aus dem liberaleren Ausland und auf ihre eigene Wahrnehmung, dass Kinder lieber und mehr lernen, wenn sie über ihr Lernen selbst bestimmen dürfen. An diesen Schulen verwandelten sich die Lehrer zu den Lernbegleitern der Kinder und fühlten sich dabei auch noch viel wohler. Überall tauchten einzelne Elterngruppen auf, die solche Schulen gründen wollten, was die Staatsschulen fürchten ließ, die Kinder würden ihnen fortlaufen – obwohl die wirkliche Zahl der ernsthaft an freier Bildung interessierten Familien weit im Promillebereich der Schulpflichtigen lag.

So kupferten manche staatliche Schulen einiges von diesen Vorreitern ab, oder sie wurden von Eltern und einigen wenigen Lehrern zu solch einer Art des Lernens gedrängt. Da es aber nicht zu einer entsprechenden Reform in den Staatsschulen kam, sondern die Kontrollen und Evaluationen sogar bundesweit schon ab der dritten Klasse eingeführt wurden, signalisierten Schüler weiter durch zunehmenden Widerstand, mit nach innen oder nach außen gewendeter Aggressivität oder mit kompletter Verweigerung, dass diese Art Schule sie nicht erreichte. Um dem Schülerverlust zu wehren, was ja die Arbeitslosigkeit seiner Beamten zur Folge hätte, bei denen er in der Versorgungspflicht steht, weiß der Staat sich nur noch mit der Verschärfung eigener Aggressivität zu helfen, indem er die Gründung weiterer privater und besonders alternativer Schulgründungen verhindert. Er tut dies, indem er die Genehmigungsvoraussetzungen für Freie Schulen als schier unerfüllbar gestaltet, über Auflagen personeller, baulicher, ausstattungsmaßiger, inhaltlicher und finanzieller Art, die zwar von staatlichen Schulen so gut wie nie erfüllt werden, von den Freien aber als unverzichtbar eingefordert werden. Rechtmäßig zustehende Einsichtnahme von Betroffenen in die Akten der Behörden, um eigene Lücken schließen zu können, wird erst gestattet, wenn deren Berichtigung zeitlich nicht mehr durchführbar ist.

Mit solchen und weiteren amtlichen Verhinderungstaktiken können die Behörden das Projekt leicht sterben lassen, weil das Geld für das Schulhaus und die angeheuerten Lehrer ausgeht. Die Eltern sehen sich gezwungen, ihre Kinder umgehend in einer staatlichen Schule anzumelden, sonst droht der Sorgerechtsentzug,

genauer: der Entzug des Aufenthaltsbestimmungsrechts für die jungen Familienmitglieder – dies kann von der Zwangszuführung der Kinder zur Schule, wozu die vom Jugendamt ermächtigte Polizei Handschellen einsetzen darf, bis zur Einweisung in ein Heim und Gefängnisstrafe für die Eltern reichen.

Zudem kürzen die Länder ihren bestehenden freien und alternativen Schulen die grundgesetzlich vorgeschriebene staatliche finanzielle Unterstützung bis unter deren Überlebensminimum. Dazu kommen formelle Auflagen, die – zumindest in den Alternativschulen – ihre pädagogischen Ziele nahezu vernichten. So wird beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern die gesetzlich garantierte Finanzierung nur gewährt, wenn sämtliche schulischen Förderbereiche – Integration von ausländischen, behinderten, verhaltungsstörungen, hoch- und minderbegabten Kindern etc. – jeweils konkret von dieser Schule abgedeckt werden. Darüber hinaus führt bereits die Auflage, sich fremdbestimmter Evaluation zu unterziehen, die Eigenständigkeit alternativer Schulkonzepte ad absurdum, denn diese Konzepte zielen ja gerade auf die Diversität ab, die konträr zu einer Nivellierung durch Einheitsmaßstäbe und der punktgenauen Erfüllung staatspolitisch festgelegter Lehr- und Zeitpläne steht.

Woher soll auch diese geballte Ladung an unterschiedlichen besonders förderungswürdigen Kindern kommen, zumal bei den besonders dringend gebrauchten Kleinschulen im ländlichen Raum? Und anders herum gefragt: Welche staatliche Schule wird schon all diesen Ansprüchen gerecht? Und dennoch erhalten diese die volle Finanzierung.

Auch neue Modelle jenseits der bisherigen Reform- und Freien Alternativschulen, wie eine konsequent betriebene »Demokratische Schule« nach dem Vorbild der amerikanischen Sudbury-Valley-School – sofern sie denn überhaupt genehmigt werden, was in Deutschland erst dreimal<sup>47</sup> gelang – oder die »Familienschule«, für die ich in diesem Buch eintrete, würden diesen zerstörerischen Mechanismen unterliegen, solange sie sich dem autoritären schulbürokratischen Reglement unterwerfen müssen.

Die derzeit rund einhundert genehmigten Reform- und Freien Alternativschulen in Deutschland bleiben nur so lange zugelassen, wie sie ihren Job, das Zwangsschulsystem als vorzeigbares Alibi zu stabilisieren, erfüllen. Sie haben die Schäden, die dieses System verursacht, kostengünstig zu reparieren, allzu kritischen Eltern den Wind aus den Segeln zu nehmen, innovative Konzepte zu entwickeln, die dann, verwässert, adaptiert werden, um dem grundgesetzlichen Anspruch, dass private Schulen zugelassen werden müssen, wenigstens dem Schein nach zu genügen.

Um welchen Schein es hier tatsächlich geht, ist den wenigsten klar, die, ohne den entsprechenden Artikel 7 jemals gelesen zu haben, noch daran glauben, dass das Grundgesetz<sup>48</sup> »freie Schulen« gewährleiste – denn das Wort »frei« kommt dort gar nicht vor. Um diese weitverbreitete Wissenslücke zu schließen, sei hier der genaue Wortlaut zusammen mit dem vorhergehenden Artikel 6, der die Rechte der Eltern regelt, wiedergegeben:

## »Artikel 6

- 1. Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.*
- 2. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*
- 3. Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur aufgrund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.*
- 4. Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft.*
- 5. Den unehelichen Kindern sind durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen Kindern.*

## Artikel 7

- 1. Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.*
- 2. Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.*
- 3. Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.*
- 4. Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.*
- 5. Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.*
- 6. Vorschulen bleiben aufgehoben.«*

Und wo wir gerade bei Gesetzestexten sind – und ich diesen einen besonders unheilvollen und folgenschweren nicht im Anhang verstecken will –, gebe ich nachfolgend noch den Wurzeltext für das Übel des Schulzwangs wieder, gefolgt von einigen Beispielen für den Niederschlag jenes Zwangs in den Schulgesetzen der Bundesländer: Das »Reichsschulpflichtgesetz«<sup>49</sup> von 1938 bzw. 1941 und seine modernen Abkömmlinge:

»Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz) vom 6. Juli 1938, geändert durch Gesetz vom 16. Mai 1941 (RGBl. I. S. 282)

#### *Abschnitt I. Grundsätzliches*

1. *Allgemeine Schulpflicht. Im Deutschen Reich besteht allgemeine Schulpflicht. Sie sichert die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus. Ihr sind alle Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit unterworfen, die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben.*
2. *Die Schulpflicht ist durch Besuch einer reichsdeutschen Schule zu erfüllen. Über Ausnahmen entscheidet die Schulaufsichtsbehörde.*

#### *Abschnitt IV. Gemeinsame Bestimmungen*

*Durch Gesetz vom 16. Mai 1941 wurde der Abschnitt IV. zum Abschnitt V.*

11. *Befreiung von der Schulpflicht. Bildungsunfähige Kinder und Jugendliche sind von der Schulpflicht befreit.*
12. *Schulzwang. Kinder und Jugendliche, welche die Pflicht zum Besuch der Volks- oder Berufsschule nicht erfüllen, werden der Schule zwangsweise zugeführt. Hierbei kann die Hilfe der Polizei in Anspruch genommen werden.  
Durch Gesetz vom 16. Mai 1941 erhielt der § 12 Satz 1 folgende Fassung: Kinder und Jugendliche, welche die Pflicht zum Besuch der Volks-, Haupt- und Berufsschule nicht erfüllen, werden der Schule zwangsweise zugeführt.*
13. *Verantwortlichkeit Anderer für die Erfüllung der Schulpflicht. (1) Wer für die Person des Schulpflichtigen zu sorgen hat, sowie der, dem Erziehung oder Pflege des Schulpflichtigen anvertraut ist, hat dafür Vorsorge zu treffen, dass der Schulpflichtige am Unterricht und an den sonstigen Veranstaltungen der Schule regelmäßig teilnimmt und sich der Schulordnung fügt.*
14. *Strafbestimmungen. (1) Der den Bestimmungen über die Schulpflicht vorsätzlich oder fahrlässig zuwiderhandelt, wird mit Geldstrafe bis zu 150 Reichsmark oder mit Haft bestraft, sofern nicht nach anderen Gesetzen eine höhere Strafe verwirkt ist.  
(2) In gleicher Weise wird bestraft, wer vorsätzlich Schulpflichtige oder die im § 13 bezeichneten Personen durch Mißbrauch des Ansehens, durch Überredung oder durch andere Mittel dazu bestimmt, den Vorschriften über die Schulpflicht entgegen zu handeln.  
(3) Die Strafverfolgung tritt nur auf Antrag des Schulleiters oder der Schulaufsichtsbehörde ein; der Antrag kann zurückgenommen werden.«*

In Baden-Württemberg findet sich der Schulanwesenheitszwang wie folgt wieder:

»Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983

#### *§ 86, Zwangsgeld, Schulzwang*

1. *Kommen die Erziehungsberechtigten oder diejenigen, denen Erziehung und Pflege eines Kindes anvertraut ist, ihrer Pflicht nach § 85 Abs. 1 nicht nach, kann die obere*

*Schulaufsichtsbehörde nach Maßgabe des Landesverwaltungsvollstreckungsgesetzes ein Zwangsgeld festsetzen.*

- 2. Schulpflichtige, die ihre Schulpflicht nicht erfüllen, können der Schule zwangsweise zugeführt werden. Die Zuführung wird von der für den Wohn- oder Aufenthaltsort der Schulpflichtigen zuständigen Polizeibehörde angeordnet. Wenn die Erziehungsberechtigten oder diejenigen, denen Erziehung und Pflege eines Kindes anvertraut ist, schulpflichtige Kinder trotz Aufforderung nicht vorstellen, kann das Amtsgericht auf Antrag der zuständigen Polizeibehörde eine Durchsuchung von deren Wohnung anordnen. «<sup>50</sup>*

In Hessen lautet das Ganze so:

*»Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz – HSchG -) in der Fassung vom 14. Juni 2005*

#### *§ 68, Schulzwang*

*Wer seiner Schulpflicht nicht nachkommt, kann der Schule zwangsweise zugeführt werden, wenn andere pädagogische Mittel, insbesondere persönliche Beratung, Hinweise an die Eltern, die Kinder- und Jugendhilfe, den Auszubildenden und den Arbeitgeber oder gemeinsame Gespräche der Beteiligten erfolglos geblieben sind. Die Entscheidung über die zwangsweise Zuführung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter im Einvernehmen mit dem Staatlichen Schulamt. Bei der Zuführung kann die Hilfe der für den Wohnsitz, für den gewöhnlichen Aufenthalt oder für den Beschäftigungsort der oder des Schulpflichtigen örtlich zuständigen Verwaltungsbehörde (Gemeindevorstand) in Anspruch genommen werden. «<sup>51</sup>*

Im Freistaat Bayern hingegen wird der Schulanwesenheitszwang recht explizit geregelt:

*»Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000*

#### *Art. 118, Schulzwang*

- (1) Nimmt eine Schulpflichtige oder ein Schulpflichtiger ohne berechtigten Grund am Unterricht oder an den sonstigen verbindlichen Schulveranstaltungen (Art. 56 Abs. 4 Satz 2) nicht teil, so kann die Schule bei der Kreisverwaltungsbehörde die Durchführung des Schulzwangs beantragen.*
  - (2) Die Kreisverwaltungsbehörde kann durch ihre Beauftragten die Schulpflichtige oder den Schulpflichtigen der Schule zwangsweise zuführen.*
  - (3) Eine Vorladung der oder des Schulpflichtigen ist nicht erforderlich.*
- 2. Zur Durchführung des Schulzwangs dürfen die Beauftragten der Kreisverwaltungsbehörde Wohnungen, Geschäftsräume und befriedetes Besitztum betreten und unmittelbaren Zwang ausüben. «<sup>52</sup>*

Die Niedersachsen sind dagegen vergleichsweise leger:

»Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG)

§ 177, Schulzwang

*Kinder und Jugendliche, die ihrer Schulpflicht nicht nachkommen, können der Schule zwangsweise zugeführt werden.*«<sup>53</sup>

Und hier noch ein Beispiel für die neuen Bundesländer, die gegenüber totalitären Gesetzen eigentlich besonders sensibel sein müssten:

»Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010

§ 50, Unmittelbarer Zwang

*Schülerinnen und Schüler, die die Schulpflicht nicht erfüllen, können zwangsweise zur Schule gebracht werden, wenn andere Mittel erfolglos geblieben oder nicht erfolgversprechend sind. Die Anordnung trifft die zuständige Schulbehörde.*«<sup>54</sup>

Wann immer ich Vertreter der vorhin genannten, für Reformen engagierten Schulen fragte, ob es einen Unterschied für ihre Arbeit mit Kindern zur jeweiligen realen Praxis gäbe, wenn sie ihr Konzept selbstbestimmt und gleichberechtigt, auch was die Finanzierung angeht, verwirklichen könnten, beispielsweise weil der Schulzwang nicht mehr existierte, dann war die spontane Antwort, begleitet von einem tiefen Durchatmen, stets: Das würde enorme Kräfte sparen, die hätten wir dann endlich für die Kinder frei. – Nein, wirklich im Sinn ihrer Konzepte haben diese Freien und alternativen Schulen bisher nicht arbeiten können.

Dennoch ist ein positiver Aspekt dabei: Reformschulschulen und Freie Alternativschulen halten auch in Deutschland die Ahnung von einer möglichen menschen- und kinderfreundlichen Zukunft am Leben ...

## 5 SCHULE NEU DENKEN

Sommer 1987. Es folgen aufregende Monate, in denen die schmerzliche Ablösung von meinen Schülerinnen und Schülern und meinem Team in der »Freien Kinderschule H.« sowie auch von meiner Regelschulklasse bevorsteht. Zurück in meinem alten Zuhause, muss ich Farbe bekennen und den neuen Schritt so vorbereiten, dass durch meinen Fortgang im Jahr darauf, zu den Sommerferien 1988, möglichst kein Schaden entsteht.

Meine Kolleginnen und Kollegen reagieren mit kaum verdeckter Gekränktheit: Ausgerechnet jetzt will ich sie im Stich lassen und einer Illusion wegen vor der aktuellen Realität flüchten? Ausgerechnet in diesem Kaff sollte sich »Freie Schule« besser verwirklichen lassen? Und überhaupt, einfach dorthin zu gehen, wo »es mir mehr entspricht«, sei wohl doch reichlich bequem und auch elitär, oder nicht? Halte ich mich gar für etwas Besseres? Hinter solchen Bemerkungen spüre ich versteckten Neid auf meine von Skrupeln befreite Kompromisslosigkeit und daneben auch ihre uneingestandene Sehnsucht, endlich einmal dem eigenen Bedürfnis gemäß leben zu können.

Die Eltern »meiner« Regelschulklasse sind bitter enttäuscht. Dass gerade ich ihre Kinder freiwillig verlasse, damit haben sie nicht gerechnet. Offenbar bin ich in ihren Augen zur Garantin für die Stabilität in dieser Regelschulklasse geworden. Dass aber ausgerechnet die Kinder in meiner Stammklasse den Hintergrund meiner Entscheidung verstehen und akzeptieren können, damit habe ich wiederum nicht gerechnet! Sie sind zwar traurig über die bevorstehende Trennung, finden aber, dass ich schon tun muss, was mir innerlich so wichtig ist.

Zu meiner und unser aller großen Erleichterung erklärt sich mein lieber Kollege Ku. überraschend schnell bereit, meine Stammklasse im nächsten Jahr gemeinsam mit den beiden verbleibenden Kolleginnen weiterzuführen. Obgleich »fachfremd« – er ist Berufsschullehrer –, stimmt die Behörde seinem Umsetzungsantrag zu. Sie weiß, dass wir von Anfang an gemeinsam für die Entstehung der Kinderschule gekämpft haben, und mit dieser halblegalen Entscheidung will sich die Behörde offenbar eine Wiederholung des Desasters ersparen, das sie mit der von ihr über unsere Köpfe hinweg verordneten jungen Staatsschullehrerin seinerzeit erlebt hat. Ku. ist diese Art von Schule ein Herzensanliegen geblieben, auch wenn seine kleine Tochter sich damals dagegen entschied. In seinem ganzen unteretzten Habitus strahlt dieser gütige Mann väterliche Wärme und kluge, ja fast listige Gelassenheit aus. Ich weiß, mit dieser Ruhe wird er den Kindern, die häufig bei getrennt oder in Spannung lebenden Eltern zu Hause sind, ein Labsal sein, zumal er schon im ersten, außerlegalen Jahr ein sehr beliebter Gast war.

Parallel zu meiner Ablösung im Norden läuft über viele Wochenenden meine erwartungsvolle Annäherung an unsere geplante Freie Schule im Süden. Als ich im Sommer 1987 zum Bundestreffen der Freien Alternativschulen reise, treffe ich

auf die beiden Welten, zwischen denen ich mich derzeit befinde. Die eine ist repräsentiert durch meine neuen Freunde in W., die sich mit drei weiteren Gründungsinitiativen aus ihrem Bundesland schon vor Jahresfrist zum ersten Landesverband der Freien Alternativschulen zusammengeschlossen haben. Ein gemeinsamer Lernprozess hatte sie nicht nur intellektuell, sondern auch emotional einander sehr nahekommen lassen. Viel Papier war beschrieben und manch heiße Diskussionsrunde durchgestanden worden, bis sie sich auf einen gemeinsamen Text geeinigt hatten. Der sollte gemeinsame Grundlage für den Genehmigungsantrag ihrer Schulen beim Kultusministerium werden.

In der Dokumentation ihres gemeinsamen Prozesses schrieben sie: »Am Ende blieben vier Minimalaussagen übrig, zu denen jeder von uns Ja sagen konnte. Kein Kompromiss blieb stehen, den einer nur ungern mitgetragen hätte.« Die vier grundlegenden Punkte lauteten:

1. Unser Denken ist begrenzt. Unsere Wahrnehmungen, unsere Erkenntnisse und unsere Aussagen sind subjektiv.
2. Die Welt ist ein Ganzes. Der Mensch ist ein Teil des Ganzen. Der Mensch selbst ist wiederum ein Ganzes. Körper, Seele, Geist, Bewusstes und Unbewusstes sind Elemente dieses Ganzen. In einem unversehrten Ganzen stehen alle seine Teile in inniger Beziehung und dynamischem Gleichgewicht zueinander.
3. Die Erkenntnis der subjektiven Grenzen einerseits und der Zusammenhänge des Ganzen andererseits gibt dem Menschen die Möglichkeit, das Sein mit seiner individuellen Kraft schöpferisch zu gestalten. Jede dieser vier Dimensionen umfasst mehr als die jeweils anderen; keine wird von den jeweils anderen vollständig erfasst.
4. Voraussetzung für die Umsetzung dieser Gedanken in das tatsächliche Leben und zugleich ihr direkter Ausdruck ist die gemeinsame Entfaltung innerer und äußerer Freiheit. Innere und äußerer Freiheit sind die Grundlagen einer menschlichen Gemeinschaft, in der Achtung und Offenheit sich selbst, dem anderen und der Natur gegenüber gelebt werden können.<sup>55</sup>

Mit gebündelter Energie sollten dann die Öffentlichkeitsarbeit und vor allem auch die rechtliche Vertretung zentral über diesen jungen Landesverband laufen. Eine einzelne Schulinitiative, allein auf sich gestellt, würde hier wohl mit Sicherheit scheitern.

Mit ihren grundsätzlichen Fragen stellen die vier zusammengeschlossenen Initiativen die Geduld der Vorkämpferinnen und Vorkämpfer von Freien Alternativschulen aus vielen anderen Städten auf eine harte Probe: Diese hatten ihre eigene Position im Kampf für alternative Pädagogik schon so oft gegen härtesten staatlichen Widerstand vertreten müssen, und so mündeten ihre revolutionären Gegenargumente zu schnell in einen Streit ums Rechthaben.

Unverdrossen werben wir dann um bessere organisatorische Bedingungen für unser aller Anliegen, denn nur ein Zusammenschluss als Bundesverband könne die Forderung nach mehr innerer und äußerer Freiheit der Alternativschulen

durchsetzen. Wir teilen alle die Erfahrung, dass das grundgesetzlich verbriefte Recht zur Gründung einer privaten Schule den Behörden der Länder ein Dorn im Auge ist. Jedenfalls tun sie alles, um durch Hinhaltenaktiken, mit Scheinargumenten oder schlicht durch Ablehnung der Schulkonzepte die Gründung alternativer Schulen zu verhindern. So hat jede Schulinitiative erneut ihren scheinbar individuellen Kampf mit der Behörde durchzustehen, und nicht wenige müssen, wenn der Prozess sich über Jahre hinzieht, schließlich aufgeben. Die angemieteten Schulräume können nicht mehr bezahlt werden, die Lehrkräfte haben ihre persönlichen Reserven aufgezehrt und müssen sich anderweitig Arbeit suchen, und die Kinder dürfen, dank Schulzwang, nicht länger warten und werden zähneknirschend irgendwo anders eingeschult. Liegt es da nicht nahe, die verstreuten Kräfte künftig in einem Bundesverband zu sammeln? Die positiven und die zahlreichen negativen Erfahrungen zu bündeln und sich gegenseitig zur Verfügung zu stellen? Fähige Juristen zu empfehlen, aber auch den Erfahrungsaustausch aus der Arbeit mit den Kindern zu organisieren? Entscheidend wäre natürlich, sich als Verband den Behörden und der Öffentlichkeit als ernstzunehmendes Gegenüber zu präsentieren.

Zu unserer großen Überraschung löst dieser Vorschlag heftige Konkurrenzängste aus: Wir lassen uns auch künftig nicht von einem Vorstand dominieren und bevormunden, und so weiter. Mit diesem Ausmaß irrationalen gegenseitigen Misstrauens in unserer BRD-Alternativschul-Gemeinschaft habe ich nicht gerechnet. Wie sonst könnten wir jemals bei den diversen Kultusbehörden Wirkung auf die verfilzte und erstarrte »Bildungslandschaft« haben? Für ein Lernen in echter Gemeinschaft, Freiheit und Selbstbestimmung? Ich bin fassungslos, fühle mich am Ende aber umso mehr aufgehoben bei meinen neuen Freunden.

Schließlich kam es, wie es kommen musste: Sechs Wochen darauf wurde der von uns vorgeschlagene Zusammenschluss als »Bundesverband der Freien Alternativschulen« (BFAS), quasi im Handstreich und überhaupt nicht basisdemokratisch, doch noch gegründet. Bis heute arbeitet der BFAS mit großem Engagement und vereint inzwischen rund einhundert Freie Alternativschulen und Gründungsinitiativen unter seinem Dach ([www.freie-alternativschulen.de](http://www.freie-alternativschulen.de)).



Bei diesem Treffen lerne ich auch den »Entwurf für eine neue Schule« meiner süddeutschen Freunde kennen. Bereits im Jahr 1985 haben sie einen dreißigseitigen Text verfasst, den sie nie an die große Glocke gehängt haben. Er liest sich wie ein episches Gedicht über das Lernen und ist von Liebe getragen, »einer Liebe, die nichts zu tun hat mit Mutterliebe, Affenliebe, Hassliebe, die, als reine Qualität, selbst das sogenannte Böse umfasst.«

Es ist ein zeitloser Text, der ebensogut heute entstanden sein könnte. Meine Identifikation mit den darin artikulierten Gedanken war so vollkommen, und ich machte ihn mir in solchem Maß zu eigen, dass ich die folgenden Passagen

wie meine eigenen Gedanken empfinde, obgleich ich wortgetreu aus dem Papier zitiere:

»[Dieser Entwurf] soll die Stimmung zeigen, in der wir unser Projekt sehen, den Duft einer Möglichkeit in die Gedanken des Lesers zaubern, die eine Perspektive für eine vernachlässigte und ausgebeutete Welt eröffnet. Wir sind eine Handvoll Menschen, die Kinder lieben – und nicht nur Kinder –, die meinen, dass die Zeit nach Handlung schreit. Wir planen diese Schule nicht in den luftleeren Raum hinein, sondern haben eine Wirtschaftsform für uns gefunden, die es uns ermöglichen soll, unser Vorhaben zu finanzieren, ohne auf die Unterstützung des Staates ausschließlich angewiesen zu sein.

Wir wollen eine Schule, in der Lernen Spaß macht, in der Kinder vollwertige Menschen sind, in der Lehrer-Sein heißt, unverstellt zu begegnen, in der Kinder keine Angst haben müssen, in der dem Frieden nachgegangen wird, in der kein Zwang zur Leistung herrscht, kein Druck, jetzt in einem Gebiet kreativ sein zu müssen, wo ein anderes dem Leben näher steht. Wir wollen eine Schule, in der Leistung erbracht wird, weil Freude herrscht, da sie direkt dem Leben entspringt, dem Leben des Kindes, des Lehrers, in der Leistung erbracht wird, weil sie gerade jetzt gebraucht wird, um etwas zu verwirklichen, das gerade jetzt brennend interessant ist [...].

Es herrscht kein Zwang, es gibt ein fesselndes, ein demütiges Angebot. Das ist nicht unverbindlich, nein der Lehrer muss glühend voll sein mit Geduld und Neugierde. Er muss seine Kinder lieben, er muss sie beobachten und sein Wissen warmherzig und federleicht in die offenen Kinderherzen senken, er darf nichts wollen, er muss wünschen.

[...] Wir wollen eine Schule machen, in der es Pflanzen und Tiere gibt, in der gelacht und geweint wird. In der versucht wird, herauszufinden, warum das Lachen so oft ein Verlachen ist – braucht man das? Was tut dem anderen Gleichen weh? Freude – mit wieviel Schmerzen ist sie verknüpft! Wir wollen herausfinden, was Schmerz ist, was Schmerzen verursacht. Und soll man ihn vermeiden, oder kann man ihn verstehen? In unserer Schule geht es ums Verstehen. Wie wird Verständnis geweckt, wie wird es gefördert?

[...] Die Schule, ursprünglich mit dem Zweck, allen zu einem gleichmäßigen Bildungsfundament zu verhelfen und damit die Chancen gerechter zu verteilen, hat sich zu einem Moloch entwickelt, der das Leben der Menschen nachhaltig verformt. Nicht nur verbringt das Individuum neun oder dreizehn Jahre in der Schule selbst, sein ganzes weiteres Leben ist von den Verhältnissen dieser entscheidenden Epoche geprägt. Sehen wir uns die Arbeitsplätze der Menschen, ihre Büros an, hören wir den Führungskräften zu, den Politikern, überall begegnet uns das bekannte Oben–Unten, der bekannte Pennälergeist, das bekannte Machtgerangel. Was haben die modernen Menschen wirklich gelernt?

[...] Der Mensch des 20. Jahrhunderts ist nicht frei geworden in ethischer Verantwortlichkeit und einem wachen Bewusstsein für die Auswirkungen seines Tuns. [...] Er verbildet seine Kinder mit derselben Rücksichtslosigkeit und Arroganz wie

alle Jahrhunderte vorher. Liebe ist für ihn ein Fremdwort, das höchstens in sentimentalen Augenblicken über die Lippen gebracht wird. Neid, Eifersucht und Hass, erbärmliche Mittelmäßigkeit und Bequemlichkeit werden nicht verdeckt durch Geld, Fortschrittlichkeit oder ein ›Summa cum laude‹ auf einem fragwürdigen Blatt Papier.

Ein Kind erfasst die Welt als Gesamtheit, hat feine Sinne, starke Intuition, nimmt in jedem Moment Anteil an dem, was es sieht. Es orientiert sich nicht so sehr an Vergangenheit und Zukunft, wie wir das tun. Es gibt keine Trennung, wenn wir nicht diese Trennung vorzeitig in das Leben des Kindes einführen. Das Kind ist ganz im Augenblick da. Diese Fähigkeit können wir von ihm lernen.

[...] Mit welcher Hast rennen die meisten Kinder, solange sie noch ungebrochen sind, nach Schulschluss ins Freie, um nach einem eingezwängten Vormittag nur schnell diesem Gebäude zu entfliehen. [...]

Außerschulische Personen haben keinen Zutritt. Und wenn, dann nur auf ausdrückliche Einladung oder Ansuchen bei den Behörden (ein Schriftsteller, der aus seinen Werken liest, ein Musiker, der sein Instrument spielt, eine Theatergruppe, die ein Stück aufführt). Keinen Zutritt haben Eltern, die aus ihrem Beruf erzählen, Geschwister, die einmal mit dem Bruder, der Schwester bei den Großen, den Kleinen mittun möchten, Großeltern, die zum Basteln kommen, die vom Krieg erzählen, vom Kaiser sogar! Ausgeschlossen bleibt ein Baby, das bei seiner Mutter trinkt, ausgeschlossen bleiben behinderte Menschen, die über ihr Leiden und ihre Stärken erzählen, denen die Gesunden helfen können, von denen die Gesunden lernen können. Ausgeschlossen bleiben Tiere, die man lieben kann.

Das Wissen wird konserviert, abgepackt und in vorgeschriebenen Rationen hastig verteilt mit oberflächlichen Gebrauchsanweisungen: schnell, schnell, damit wir mit dem Stoff durchkommen!

[...] Einhellig ist die Aussage der meisten Menschen, dass sie den Großteil des in der Schule Gelernten erst wieder vergessen müssen, um ihren Weg weiter gehen zu können.

Wo wird Selbstständigkeit geübt, wo Demokratie verwirklicht, wann werden alle Sinne angesprochen?

[...] Der Schulleiter ist an die Schulaufsicht gebunden, die Eltern haben in Belangen der Unterrichtsgestaltung kein Mitspracherecht. Mit Herzklopfen gehen viele Eltern in die Sprechstunde und Sprechtag, müssen sich entschuldigen, rechtfertigen und zuhören, was über das Befinden und Betragen ihrer Kinder geurteilt wird – oft ein demütigender Akt. Andere Eltern wieder stehen der Schule mit so großen Feindgefühlen gegenüber, dass ein fruchtbares Verhältnis mit dem Lehrer ihrer Kinder unmöglich ist.

[...] Freie Gemeinschaften von Kindern [finden] sehr schnell zu einer feinen inneren Ordnung, die wie ein bewegliches Wasser auf alle Klippen und Böschungen mühelos reagiert. Vom Erwachsenen, der solche Gemeinschaften begleitet, der in solch eine Gemeinschaft vollkommen eingebunden sein möchte, fordert dies Lernen, Arbeit und Geduld, um dem Rhythmus folgen zu können, Behutsamkeit und

Einfühlungsvermögen, Achtung vor dem Menschen jeglicher Entwicklungs- und Altersstufe.

Kinder, die von einem Thema fasziniert sind oder in Ruhe gelassen werden möchten, haben eine eigene Art, sich bei den anderen Respekt zu verschaffen. Kinder, die einfach toben wollen oder mit lauten Dingen beschäftigt sind, können darauf mühelos Rücksicht nehmen, wie man dies oft beobachtet, wenn man Kinder unter sich vorfindet.

Voraussetzung ist weiter, dass alle grundsätzlich gleiche Rechte besitzen, unabhängig von den natürlichen Funktionen, die jeder, ob Lehrer, Kind, Elternteil, in solcher Gemeinschaft hat. Es darf keine Minderheit über eine Mehrheit, keine Mehrheit über eine Minderheit herrschen.

Kinder sind meist von sich aus gerne bereit, Aufgaben zu übernehmen und Verantwortung zu tragen, wenn sie spüren, dass man ihnen vertraut. Misstrauen und Angst sind die Wurzeln vieler Übel. Es entsteht Unsicherheit oder der Wunsch, unbedingt dem anderen zu gefallen, zu beweisen, dass man in der Lage ist, etwas zu tun.

Unsere Schule ist aber kein Glaskasten, in dem man miteinander bloß flüstert. Kinder raufen, streiten, weinen. Kinder haben Gefühle, Emotionen, Aggressionen wie Erwachsene, sie drücken alles viel heftiger aus. Kinder drängen sich in den Vordergrund, üben Macht aus, nicht nur, weil sie es von den Erwachsenen sehen, sondern weil es offenbar menschlich ist, weil es in unserem gemeinsamen Erbgut liegt. All dies muss aber ernsthaft betrachtet werden, all dies ist wichtiger als Daten und überholte Lehrmeinungen.

[...] Die Schule muss der Ort sein, an dem in Gemeinschaft erprobt werden kann, wie das Ich wirkt, in welche Konflikte verschiedene Ichs miteinander geraten können, und wie man zu einer Einsicht gelangt, die alles ins rechte Lot hebt.

Wenn uns dies gelingt, so ist das Ergebnis ein wahrhaft moralischer Mensch [...], weil er in freier Entscheidung, basierend auf tiefer Einsicht in die Zusammenhänge des Lebens auf dieser Erde, nicht mehr anders handeln kann, als in Verantwortung für alles, was ihn umgibt. Auch wenn es um ihn selbst geht.

[...] Wie ist das mit dem Lernen, dem Denkenlernen, dem Abstrakt-Denkenlernen? An unserer Schule wird nicht nur Ton geknetet, Brot gebacken oder ein Baumhaus gebaut, dessen Maße man berechnet. [...]

Wir können die Dinge der sichtbaren Welt nur an Beispielen lernen. Nicht die Fülle des Wissens ist aber entscheidend, sondern die Fähigkeit, wirklich tief zu verstehen, vollkommen zu begreifen. Hat man dies einmal an wenigen Problemen erlebt, so wird man neuen Anforderungen gewachsen sein.

Dieses Verstehen muss in unserer unmittelbaren Umgebung, bei den Dingen, die wir täglich benützen, beginnen. Es gibt in den unscheinbarsten Bereichen so viele offene Fragen – und es gilt, diese Fragen zu stellen und Menschen zu finden, die sich auf diese Fragen einlassen.

Wir sollten die uns zugängliche Welt nicht unbefragt und unbeantwortet über uns zusammenschlagen lassen.

Was ergibt sich zusammenfassend für die Praxis unserer Schule?

- Es gibt keine Einteilung in Klassen. Kleine Kinder lassen sich gerne von älteren etwas zeigen, erklären, helfen, oft mit größerem Erfolg als von Erwachsenen. Kinder geben gerne das, was sie gerade an Neuem erfahren haben, weiter.
- Keine Aufteilung der Welt in separierte Fächer.
- Keine Bewertung, damit sich die gemeinsame Arbeit, das gemeinsame Lernen entwickeln kann.
- Jeder soll die Möglichkeit haben, in seinem ihm gemäßen Rhythmus zu lernen, zu leben und zu arbeiten. Das heißt nicht, dass man sich jeder Kritik ängstlich enthält, das heißt nur, dass man den Menschen nicht nach seinen Leistungen bemisst.
- [...] Alle haben gleiche Rechte, Schüler, Eltern, Lehrer, auch wenn die natürlichen Funktionen jedem zwanglos seinen Platz zuweisen.
- Vordringliches ›Forschungsgebiet‹ ist das weite Feld der Auswirkungen von Zwang, Angst, Gewalt.
- Es gibt keine Aufteilung in Kopf- und Handarbeit.
- Jeder ist für die Gemeinschaft, den einzelnen und sich selbst verantwortlich.
- Es gibt keine Kategorien von Faulen, Dummen, Gescheiten. Jedes Kind hat seine Begabung anders sortiert, anders gewichtet, herausragend oder nur verschwommen. Jede Begabung muss ihren Anforderungen gemäß gefördert werden.
- Das Wissen wird nicht von den Lehrern absichtsvoll und willkürlich an die Kinder herangetragen, es wird auch nicht versucht, die Kinder durch besondere pädagogische Tricks zu verführen und damit zu betrügen. Der Inhalt dessen, was man als Lernstoff bezeichnen könnte, muss in einem offenen Gesprächsklima disponierbar sein und eigenverantwortlich von allen Beteiligten ausgewählt und bearbeitet werden.
- Die Schule soll ein Ort sein, an dem sich Leben entfalten kann.«<sup>56</sup>

Unter dem Titel »Einige Freunde kommen zu Wort« zitiert der »Entwurf« einige Persönlichkeiten, deren Menschenfreundschaft über alle Zweifel erhaben ist:

»Die meisten Eltern sind nur an der schulischen Vermittlung eines oberflächlichen Wissens interessiert, das ihren Kindern respektable Positionen in einer korrupten Gesellschaft sichern wird. Deshalb muss der Erzieher nicht allein die Kinder in der rechten Weise erziehen, sondern darüber hinaus auch darauf achten, dass die Eltern nicht all das wieder zerstören, was an Gutem in der Schule erreicht wurde.« (Jiddu Krishnamurti)

»Der Erwachsene ist in seinem Verhältnis zum Kind egozentrisch – nicht egoistisch, aber egozentrisch. Alles, was die Seele des Kindes angeht, beurteilt er nach seinen eigenen Maßstäben, und dies muss zu einem immer größeren Unverständnis führen. Von diesem Blickpunkt aus erscheint ihm das Kind als ein ›leeres‹ Wesen, das der Erwachsene mit etwas anzufüllen berufen ist, als ein ›träges‹ und ›unfähiges‹ Wesen, dem er jegliche Verrichtung abnehmen muss, als ein

Wesen ›ohne innere Führung‹, das der Führung durch den Erwachsenen bedarf. Schließlich fühlt sich der Erwachsene als Schöpfer des Kindes und beurteilt Gut und Böse der Handlungen des Kindes nach dessen Beziehungen zu ihm selbst. So wird der Erwachsene zum Maßstab von Gut und Böse. Er ist unfehlbar, nach seinem Vorbild hat sich das Kind zu richten, und alles im Kinde, was vom Charakter des Erwachsenen abweicht, gilt als ein Fehler, den der Erwachsene eilends zu korrigieren sucht. [...] In Wirklichkeit löscht er aber damit die Persönlichkeit des Kindes aus.« (Maria Montessori)

»Vernunft ist die Fähigkeit, mit dem Leben als Ganzem umzugehen; und das Verteilen von Rängen und Zensuren an den Schüler garantiert nicht dessen Vernunft. Dadurch wird im Gegenteil die menschliche Würde verletzt.« (Jiddu Krishnamurti)

»In der gesetzlich sanktionierten Vergewaltigung, die unsere Erziehung an der Seele der Kinder begeht, in der Unfreiheit und der unanfechtbaren Herrschaft der Erwachsenen sind notwendigerweise auch Willkür und Verbrechen verborgen.« (Janusz Korzcak)

»Ein Kind, das sich geborgen fühlt, besitzt seine eigene natürliche Art und Weise, die zum Lernen unabdingbare Rücksicht an den Tag zu legen. Diese Rücksichtnahme ist frei von aller Unterdrückung und Furcht. Wenn das Kind ein Gefühl von Geborgenheit hat, ist sein Benehmen oder Verhalten nicht etwas von einem Erwachsenen Auferlegtes, sondern etwas, das Teil des Lernprozesses wird.« (Jiddu Krishnamurti)

»Wenn wir nicht so wenig zartfühlend Kindern gegenüber wären, wie oft müssten wir brennen vor Scham über die Unflätigkeit des Lebens, der die Kinder ausgesetzt sind, und vor der sie zu bewahren wir machtlos sind.« (Janusz Korzcak)

Dieser Text ist nun bald dreißig Jahre alt. Darin kommt noch kein Smartphone vor, kein Gameboy und noch nicht einmal ein Computer. Es gibt noch kein Internet, dafür aber noch Großeltern, die zur Kaiserzeit Jugendliche waren. Kaum zu fassen, wie lange das her ist, die Kaiserzeit, und auch die Zeit der Abfassung dieses Texts. Aber haben sich die Dinge geändert? Der Anlass, aus dem er verfasst wurde?

Wie gesagt, heute wäre der Text »gegendert«, das »er« wäre mit einem »sie« aufgewogen, und mit Sicherheit würde eine Menge Erkenntnisse aus vielen Wissenschaften einfließen. Aber würde das die Substanz des Texts ändern? Ihn noch überzeugender machen? Ihn vielleicht wirksamer machen, als er es geblieben ist – als bloße Folie für einen Ausschnitt aus einem Lebensentwurf, dem eine relativ kleine Gemeinschaft von Menschen seit bald vier Jahrzehnten unbeirrt folgt?



Im Herbst 1987 laden wir zum ersten großen Treffen des Schulprojekts ein. Zu Beginn schildert J. die Bedeutung des Lernens für ein friedliches Miteinanderleben

in privaten bis hin zu globalen Zusammenhängen. Er beschreibt das geistige Konzept hinter unserem Schulprojekt und Ideen zu seiner Verwirklichung.

Dazu haben wir einen langjährigen Freund, den Philosophen Bertrand Stern, eingeladen. Ein Schwerpunkt seiner grundlegenden kulturkritischen Arbeiten ist die Tatsache, dass Kinder nach wie vor in der Gesellschaft nicht als gleichberechtigte Menschen anerkannt sind. Er informiert uns über die Kulturgeschichte des Lernens und der Schule, wie diese besonders in Deutschland für die Verwirklichung der Interessen der jeweils Mächtigen instrumentalisiert worden waren und wie dies, nach anfänglichen massiven Widerständen von seiten der Eltern und der Kinder schließlich zunehmend hingenommen wurde. Die Eltern schauen sichtlich betroffen über das besonders frustrierende Ende im Rückblick auf die Geschichte von Schule. »Ihr müsst angstfrei sein!«, ruft er den aufgeschreckten Zuhörerinnen und Zuhörern schließlich zu, in der Hoffnung, sie so von ihrer eingeschüchterten Anpasstheit zu selbstbewusst-kritischem Bürgergeist ermutigen zu können.

Schnell schiebe ich meine Selbstdarstellung hinterher und möchte als langjährige Lehrerin und Mutter mit vielfältiger Praxiserfahrung für Vertrauen werben, schildere die Vorteile einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und beschreibe, wie wichtig mir das Sich-Einlassen auf andere Menschen ist, besonders auf Kinder. Ich versuche, meinen Zuhörerinnen und Zuhörern verständlich zu machen, warum letzteres nicht nur bedeutet, den Kindern Anregungen zu geben, sondern auch, mich mit ihnen auseinanderzusetzen, und warum das Zensieren der Kinder kein wahrhaft gemeinschaftliches Lernen und Leben zulässt. In den Köpfen wirbeln sichtlich ungezählte Fragen. Zum Austausch finden wir uns zu Gesprächskreisen im sonnenbeschienenen Garten ein.

Am Ende drängen dreißig Mütter darauf, dass auch ihr Kind unbedingt noch einen Platz auf der Anmeldeleiste für diese neuartige Schule bekommen müsse!

Einen Monat später, im Oktober, treffen wir uns wieder: Auf dem »6. Regensburger Kongress: Bildung im Umbruch«, den der inzwischen zu einiger Bekanntheit gelangte Schulverweigerer Bernhard Bartmann veranstaltet, plädiert T. als Referentin und Repräsentantin der Initiative »Mütter gegen Schulnot« leidenschaftlich dafür, endlich die staatliche Schule vom hohen Sockel ihrer Überheblichkeit zu ziehen. Lehrer und Eltern seien in erster Linie Dienstleistende und daher verpflichtet, den echten Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Das Bild über den Ist-Zustand unserer Bildungslandschaft vervollständigen zwei Väter, beide qualifizierte Pädagogen. Eckbert Treu aus Lichtenau ist Hochschulprofessor für Pädagogik, und der Sonderschullehrer Bernhard Bartmann ist der Gründer und Organisator der »Regensburger Kongresse«. Beide haben Kinder, die sich der Schule verweigern. Sie malen ein erschütterndes Bild ihres Kampfs gegen Schulpflicht und Schulzwang, im Namen und im Auftrag ihrer Kinder und unter großen persönlichen und finanziellen Opfern.

»Schule hat keinen Raum für die individuelle Entwicklung der Kinder«, ruft Eckbert Treu empört, »und die Maßnahmen zur Förderung der Unterdurchschnittlichen und nicht Normgerechten haben doch wesentlich die Aufgabe, das

Kind der Schulnorm anzupassen! Denn wenn dies misslingt, hat grundsätzlich das Kind ›versagt‹ und kann beruhigt in die ›Förder‹-Schule abgestuft werden.« Er fordert Untersuchungen, ob aus der »lernbehindernden Zwangsanstalt Schule« noch ein »lernfähiges, auf Kinder ausgerichtetes System« zu machen sei.

Bernhard Bartmann stellt darüber hinaus fest: »Das deutsche Bildungswesen macht Kinder zu seinem Eigentum. Somit ist sein Charakter totalitär, also für Reformen völlig ungeeignet.« Eine fundamental neue Bildungspolitik sei notwendig. Und zwar gegründet auf den »Menschenrechten für Kinder«, auf den neuen Erkenntnissen der Gehirnforschung und unter den Bedingungen einer freien Lernkultur.

All dies sind Themen, die uns gegenwärtig brennend interessieren: Der Mensch, sein Gehirn, sein Denken und Fühlen. Wie sind die Wechselwirkungen mit seiner fluktuierenden Biochemie, mit seinen erworbenen Prägungen von innen her. Was beeinflusst dieses sensible System von außen her, destruktiv oder inspirierend?

Welche Folgerungen ergeben sich aus Untersuchungen der Gehirn-, Lern- und Verhaltensforschung hinsichtlich der grundsätzlichen Strukturen des Lehrens und Lernens in unserer Republik?

Michael P. Zeising, Arzt, Psychologe und NLP-Trainer, Hans Büdinger, Unternehmensberater, und Bernd Sensenschmidt, Professor der Pädagogik, referieren eine Fülle nüchterner Fakten und sachlicher Informationen. Diese prasseln auf mich ein wie ein düsteres Hagelgewitter: Zwang, Druck, Kontrolle, Fremdbestimmung – alles unverzichtbare Bestandteile unserer Schulhierarchie – sind die Garanten für Blockade und Reduzierung der Gehirntätigkeit, der Gefühlsentfaltung und der körperlichen Aktivitäten von den Drüsen bis zu den Muskeln. Folgerscheinungen sind körperliche Anfälligkeit, Kreislaufschwäche, emotionale wie geistige Verarmung und Unbeweglichkeit ...

Das schlechte Gewissen plagt mich, und ich werfe einen vorsichtigen Blick in die Gesichter um mich herum. Die meisten Anwesenden sind Lehrkräfte wie ich. Wie geht es ihnen mit dem Gehörten? Wollen sie jetzt vielleicht ihren Job hinschmeißen und erklären: »Zerstörung von menschlichem Potenzial? Nicht mehr mit mir. Nie wieder!«?

In einem Satz bringt Bernd Sensenschmidt seinen Vortrag auf den Punkt: »Neues, ganzheitliches Lernen, beruhend auf lernbiologischen Erkenntnissen, kann letztlich nur auf dem Boden von Freiheit und Selbstbestimmung gedeihen. Und nur wir selbst können diesen Boden bereiten.«

In den anschließenden Workshops treffe ich meinesgleichen wieder. Sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der amtlichen Lehrerfortbildung sind die angebotenen neuen, gehirngerechten Lernmethoden noch lange unbekannt, geschweige denn, dass offensiv für derartiges in der Lehrerschaft geworben würde. Ich kann meine Berufsgenossinnen und -genossen so gut verstehen. Hätte ich mit meiner Abhängigkeit vom Schulsystem nicht schon gebrochen, würde auch ich mich jetzt auf jeden motivationsfördernden, erfolgversprechenden, suggestopädischen Trick für eine angenehmere Lernatmosphäre in der Schule stürzen.

So aber leiste ich mir die Freiheit, in Workshops über Neurolinguistisches Programmieren und die Birkenbihl-Methode des gehirngerechten Lernens erst einmal mein eigenes Lernverhalten innerhalb der Gruppe zu erforschen – und bin anschließend tief erschrocken. Jede geistige und praktische Auseinandersetzung mit diesem Thema und auch mein freier Umgang mit den Schülern haben nichts bewirkt: Die alten Schulängste sind präsent, als hätte ich erst gestern meine Erörterung gerade noch zum Pausenklingeln abgeliefert! Der ganze Körper ist verspannt, der Kopf unter Überdruck und – leer.

Die anschließenden Übungen, alte Muster aus Angst, Trotz und Verweigerung aufzulösen, lassen mich nachdenklich zurück: Wo überall vermeide ich eine selbstverständliche, gefühlswarme, offene und risikobereite Begegnung mit Eltern und Schülern – und warum?

Brauche ich das als Schutzmauer, um mir in meiner höherrangigen Rolle als Lehrerin die erforderliche Autorität sichern zu können? Oder ist es mein noch immer gefährdetes SchülerInnenimage, das ich zwanghaft, meinem Vorteil und meiner Sicherheit zuliebe, wahren muss? Halte ich deshalb meine Emotionen zurück und bleibe hinter einer neutralen Maske unsichtbar für meine Mitmenschen?

Soll es mich trösten, dass auch die anderen sich unangenehm mit ihren spezifischen Verbiegungen konfrontiert sehen? Der eine besteht fast verbissen auf seinen Deutungen unserer Übungen. Die andere behauptet, sie wolle dies oder jenes nicht probieren – es sei ihr zu albern. Der Dritte macht jedes Experiment zu einem lächerlichen Joke, und die Vierte bekommt plötzlich Herzjagen – sie wisse selber nicht warum.

Aber das Repertoire, das uns zur Behebung geistiger, emotionaler und körperlicher Fehlsteuerungen angeboten wird, kommt mir doch merkwürdig vertraut vor – sofern ich es seiner ritualisierten Form entkleide. Wenn ich möchte, dass mein Gegenüber sich mit mir sicher fühlt, mich mag und schließlich bereit ist, sich meinen Ideen, Wünschen oder Plänen zu öffnen, hilft es, wenn ich mich mit meinem Atemrhythmus auf den seinen einschwinde, wenn ich mit meinen Bewegungen den seinen entspreche, wenn ich direkt und warm mit ihm in Augenkontakt gehe, mich ihm auch körperlich ganz zuwende und so fort. Sobald mein Gegenüber beginnt, mir zu folgen, bestätige und verankere ich diese Reaktion positiv bei ihm, indem ich ihn beispielsweise leicht mit der Hand berühre und so weiter.

Was tat ich denn bisher anderes, ganz intuitiv, einfach, weil ich mit dem Menschen, den ich mag, Verbindung suchte, jenseits von jeder kalkulierten Planung?! Gewiss ist es angesichts unserer blockierenden Mechanismen nützlich, sich solcher zwischenmenschlicher Wechselwirkungen bewusst zu werden. Aber hier hat man das spontane, mitfühlende und klarsichtige Verhalten »hochtalentierter Therapeuten« erforscht und verkauft es nun für teures Geld als die Methode NLP an die unter Seelen-, Geistes- und Körpernöten leidenden Menschen. Ist das nicht ein Missbrauch auf beiden Seiten? Klar, wenn sich Menschengruppen entschlossen, auf einer auf Herzlichkeit gegründeten Basis miteinander zu leben, gäbe es für die Händler mit der »Mitmenschlichkeit« nichts zu verdienen.

Anfang November erreicht mich ein Hilferuf von T.: Während der letzten Wochen sei Tilmann nach der Schule nur noch elend vor Kopf- und Magenschmerzen auf der Bank gelegen. Und nun habe er ihnen erklärt, er wolle »dort« nicht mehr hin, lernen könne er doch mindestens so gut auch mit ihnen daheim.

Tilmanns Lehrerin versteifte sich T. gegenüber nur noch aufs Rechthabenwollen, also bestehe keine Chance für Verständnis und Zusammenarbeit, erklärt sie weiter, und ob ich sie daher jetzt bei Tilmanns Begleitung vor allem mit Materialien für sein selbstverantwortliches Lernen unterstützen könne.

Also mache ich eine Bestandsaufnahme meiner selbstgebastelten und in die Schule eingebrachten Dinge – und leite schneller, als erwartet, Päckchen für Päckchen nun auch den materiellen Umzug ein.

Nichtsahnend habe ich mit meinen Päckchen und Anregungen nicht nur Tilli und seine Mutter, sondern einen auch für mich folgeschweren Umdenkprozeß in der Gemeinschaft unterstützt.

Wie T. mir später erzählt, ist die dunkle Wolke aus Bedrückung, Angst und Ratlosigkeit seit Tilmanns Entscheidung von Tag zu Tag gewichen – das sei atmosphärisch im Haus deutlich zu spüren –, und macht zunehmend der von früher vertrauten unbeschwerten Heiterkeit Platz. Zunächst einmal will er sich nicht wirklich mit den Lernsachen befassen. Er hilft im Haushalt, sofern er gefragt wird, bastelt mit seinem Vater K. einen eleganten Flieger aus Sperrholz, spielt viel draußen in der Natur und vertrödelt so seinen Tag. Das sei typisch für schulgeschädigte Kinder, beruhige ich seine Mutter, in der Kinderschule rechne ich mit zwei Wochen bis zu einem halben Jahr, bis das Kind sich wieder für Neues öffnen kann.

In dem Maß, wie Tilmann körperlich und seelisch aufblüht, ist auch wieder seine alte Neugierde zu spüren. Seine Mutter staunt, dass er schon nach wenigen Tagen auf ihre Lernangebote aus meinen Vorräten eingeht. Wirklich gut geht es ihm, wenn sie beide draußen in der Natur die Materialien bearbeiten können. Die machen ja auch viel mehr Spaß als die langweiligen Schulbücher, findet Tilmann.

T. staunt, dass ihn, wenn ihn ein Experiment aus der schulischen Versuchskartei fasziniert, das Fehlen des vorgesehenen schulischen »Experimente-Sets« nicht stört, sondern ihn eher herausfordert, alles dafür Nötige selbst aufzutreiben. Kein Gedanke daran, dass er deswegen aufgeben würde.

Schließlich ist es für ihn sogar normal geworden, wenn er etwas Spezielles wissen will, sich mit seinen Fragen an jeden anderen Mitmenschen zu wenden, von dem er sich passende Antworten verspricht. Ist es seine »Asterix«-Lektüre, die ihn auf die römische Geschichte neugierig gemacht hat? Jedenfalls entdeckt er beispielsweise, dass W., der Naturkostladner der Gemeinschaft, als ehemaliger Archäologe eine Fundgrube für seine Neugier sein könnte, und verabredet sich zusammen mit zwei, drei Klassenkameraden mit ihm zu allwöchentlichen Geschichtsstunden. Erzählt W. von diesen Stunden in unserer Runde, strahlen auch seine Augen sichtlich vor Begeisterung.

Die alltäglichen Erfahrungen mit diesen harmonisch sich selbst regelnden Lernprozessen im privaten Umfeld provozieren in der Familie die Frage, wozu es zum

Lernen eigentlich eine »Schule« genannte Institution braucht. Würde nicht sogar die geplante alternative »Freie Schule« diese Art des selbstverständlichen Miteinander- und Voneinander-Lernens eher behindern als fördern? Wo liegt der Unterschied? Diese Frage lässt die Gemeinschaft nicht mehr los.

Als ich schließlich zu Weihnachten voller Verbesserungsideen für das Konzept der Temenos-Schule auf dem tiefverschneiten Hof eintreffe, wird auch mir diese Frage gestellt: Brauchen wir für das Lernen wirklich eine institutionalisierte Schule, mit angestellten Lehrern, Klassenräumen, mit vorgegebenem Lehrplan und festgelegten Ferien? Was könnte für solch ein ins reale Leben eingebundenes, organisches Lernen – ohne Schule! – sprechen, wie es Tilmann gerade erlebt?

Als erste Reaktion spüre ich in meinem Kopf nur einen dumpfen Knall. – Bin ich jetzt tief gekränkt? Als Lehrerin bin ich bei etwas so Privatem doch völlig überflüssig! Wo ich doch gerade meinen Job gekündigt habe! Oder denken die, ich kann hier von Luft und Liebe leben? Und außerdem kann ich so was gar nicht, ich habe das so noch nie gemacht. Und: Wer bin ich dann noch? Jedenfalls nicht mehr Lehrerin!

Andererseits: Ist diese Vision vom wirklich freien Lernen nicht genau das, wonach ich mich im Grund immer gesehnt habe? Lernen können, wonach es mich zieht – das genieße ich doch, soweit mein angespanntes Leben es zulässt.

Ich schaue in die ernsten, sehr bewegten Gesichter meiner Freunde. Nebel und Aufruhr in meinem Hirn legen sich und machen Platz für ihre Argumente: Lernen könne doch dann erst wirklich zur eigenen Sache werden, wenn auch der Kultusminister mit seinen Forderungen unsere Vision vom selbstverantwortlichen Lernen nicht auf schulübliches Maß reduzieren würde. Keine festgelegten Lehrpläne, vorgeschriebenen Bücher, Lernanstalten, Lernzeiten oder Klassengrößen mehr! Diese ungezählten Vorgaben und Einschränkungen sind für das Lernen der Kinder überflüssig! Einfach keine Vorschriften mehr! Auch keine Versicherungsvorschriften mehr, ausgedacht für das Sicherheitsbedürfnis ängstlicher Erwachsener, ergänze ich.

Und überhaupt, mit dem zwangsweisen Ausschluss der Mitwelt vom Lernereignis wäre es dann vorbei. Weder die Eltern noch die Geschwister noch sonstige freundlich gesonnene Lebewesen müssten aufgrund irgendwelcher nebulöser »Sachzwänge« ausgeschlossen bleiben. Die schreckliche »institutionell erforderliche« Abspaltung der Menschen voneinander hätte ein Ende.

Diese Vision trifft mich ins Herz. Die Gedanken beginnen zu fliegen. Wie ich mein Leben finanzieren werde, kann ich bestimmt herausfinden, wenn unser Vorhaben in sich stimmig und tatsächlich das richtige ist. Dass es das ist, daran gibt es intuitiv für mich keinen Zweifel – zu deutlich höre ich darin die schlüssige Antwort auf mein jahrelanges Hinterfragen all dieser destruktiven, scheinbar endgültigen schulischen und schulbedingten Verhältnisse.

Dieses Abenteuer muss, so wie die Rechtslage jetzt ist, »illegal« beginnen. Aber schon winkt uns der europäische Zusammenschluss! Da wird sich doch die Bundesrepublik als einzige Verfechterin eines staatsmonopolistischen Schulsystems

den sehr viel freiheitlicheren Schulgesetzgebungen der anderen europäischen Staaten anpassen und damit auch unseren Status legalisieren müssen!

An M. und ihrer Tochter Johanna machen wir uns diesen Unterschied exemplarisch deutlich: Sie sind Österreicherinnen und werden daher von der deutschen Schulbehörde vermutlich nichts zu befürchten haben, denn in ihrem Land, wie fast im gesamten westeuropäischen Ausland, gibt es nur die Pflicht, sich zu bilden, während uns in Deutschland der Schulzwang bedroht.

Die Österreicher haben ihrem Staat lediglich die Aufgabe übertragen, alljährlich zu überprüfen, ob die Kinder, in unserem Fall Johanna, auch tatsächlich das erforderliche Mindestwissen erwerben konnten, damit sie einmal ihre Rechte und Pflichten als Staatsbürgerinnen und -bürger wahrnehmen können. Alles andere liegt nach dortigem Recht einzig im Ermessen und der Verantwortung der Eltern. Traumhaft, wenn wir jetzt diesen Freiraum zur Verfügung hätten ...

Nun, wenn schon außerhalb der Legalität agieren, dann doch wenigstens in alle Richtungen hin gründlich durchdacht. Was wir auch tun werden, es muss für uns vom Herzen und vom Verstand her glasklar durchdrungen und begriffen sein. Einen so ungewöhnlichen Schritt wird sonst niemand mit uns tun können, weder die vielen an der Temenos-Schule interessierten Menschen noch irgendeine »Öffentlichkeit«.

Wir treffen uns zu einem Workshop, damit jede und jeder für sich herausfinden kann, was ihr und ihm wichtig ist. Auf kleine, zartgelbe Zettelchen geschrieben, versammelt es sich vor uns an der Pinnwand und ruft sogleich einen intensiven gegenseitigen Klärungsprozess hervor: Was »Geborgenheit« für dich bedeutet, hört sich für mich nach Überbehütung an. Wo fängt die »Freiheit für das Kind« an, wo hört sie auf? Wo bleibt dann die Verantwortlichkeit des Erwachsenen? Was verstehst du überhaupt unter »Verantwortlichkeit«? Können wir uns nicht auf den Sinn eines Begriffs einigen, wird das Wörterbuch zu Hilfe geholt.

Und so soll also Folgendes möglich werden: Es sollen die Menschen lernen können, was ihnen gerade wichtig ist, von anderen, die Lust haben, dies zu vermitteln. Sie verständigen sich dafür ganz unter sich auf Zeit, Methode und Inhalt. Vielleicht vereinbaren sie ein Entgelt in Form einer Gegenleistung zu einem anderen Zeitpunkt, die dem Partner weiterhilft. Sie verabreden diese Leistung in Naturalien oder in bar, oder eine Bezahlung scheint ihnen in ihrem Zusammenhang gar nicht angebracht.

Vielleicht nutzen sie die Zeit während einer täglichen gemeinsamen Bahnfahrt zur Arbeit. Sie treffen sich im Café oder verabreden sich gemeinsam mit einigen anderen zu ein paar Intensivwochenenden in einem geliehenen Ferienhaus.

Die Ideen sprießen wie das saftige Grün einer Frühlingswiese. Warum sollten dann nicht auch Kinder, unterstützt von ihren Mitmenschen, zu solchen Commitments in der Lage sein? Schließlich ist solch ein Vorgehen weder etwas Besonderes noch etwas sonderlich Neues und schon gar nichts Schwieriges.

Über Privatunterricht, der in der Regel daheim stattfindet, wurde jahrhundertlang Bildung erworben. Und wo überall begegnet uns noch heute Entsprechendes!

Vom Kleinkind an, das sich bei wenig Älteren die Anregungen fürs Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen holt, bis hin zum »Jugend-forscht«-Preisträger: Der hatte daheim die Vögel beobachtet und sich schließlich dem Arbeitskreis einer Vogelschutzwarte angeschlossen. So wurde aus dem jungen Beobachter ein Forscher. Der Reiz für ihn war dabei nicht ein festes Ziel, sondern dass seine nachfolgenden Beobachtungen neue Ziele provozierten; ein spannender Prozess. Seine Schule registrierte dies immer erst dann sehr erfreut, wenn er dafür mit Preisen geehrt und sie selbst namentlich erwähnt wurde.

## 6 MACHTDREIECK – BEZIEHUNGSKREIS

Wäre es nicht praktisch, wenn diese vielen unterschiedlichen Menschen sich über eine Bildungsdatenbank vernetzen und damit auf diese Weise viel effektiver und schneller zur Erfüllung ihrer Bildungswünsche kommen könnten? Hatte nicht dieser Junge über sein Interesse eine Gruppe gefunden, in der er durch deren freundschaftliches Feedback auch ein wenig Geborgenheit bekam? Würden so nicht auch bei uns Kinder und Erwachsene über ihr Bildungsanliegen sich zu »Lerngruppen« verbinden können? Und könnte daraus schließlich das heute so sichtlich fehlende gemeinsame soziale Netz entstehen?

Unser Energiepegel steigt, und die Augen glänzen, je mehr wir uns auf eine gemeinsame Wellenlänge einschwingen und unsere Vision sich verdichten sehen. Wie wird Lernen sich anfühlen in solch einem Lebenszusammenhang? Was wird später anders sein im Denken, Fühlen und Handeln von Menschen, die auf diese Weise lernen konnten?

Verlieren wir uns im Schwärmen beim Ausmalen der »Schönen Neuen Welt« nach unserem Gusto? Nein, denn davor stehen auch bei uns die üblichen Ängste, Skrupel und misstrauischen Erwartungen. Sie lauern in unseren Hirnen, eingepägt, als wären sie uns angeboren. Wegen dieser »Probleme und Schwierigkeiten« (wir notieren sie sogleich auf rosa Zettel), vermuten wir, werden unsere Mitmenschen unser Projekt zu einem Produkt illusionärer Spinner erklären, etwa so: »Wenn Kinder nicht beizeiten lernen, sich den herrschenden Bedingungen anzupassen, werden sie später auch nicht die Vorteile und Rechte dieser nun einmal die geltenden Normen festlegenden Gesellschaft genießen können.« Was also haben wir unseren Negativerwartungen entgegenzusetzen? Und worin besteht – umgekehrt – die eigentliche Realitätsferne der Zweifler, welches sind ihre das Leben erstickenden Elemente?

Wir halten sie fest, die »Lösungen und Argumente«, auf hellgrünen Zetteln, zum Beispiel als Antwort auf obige Behauptung: »Bisher geschieht nur Manipulation. Sie hat da ihre Grenzen, wo das Kind sich verweigert. In der Verweigerung der Manipulation ist der junge Mensch er selbst.« – Aber Vorsicht vor dem Umkehrschluss! Nicht überall, wo junge Menschen sich verweigern, ist Manipulation.

Wir haben genug diskutiert, das Material reicht vorerst. Es soll die Form eines offenen Arbeitsbuchs erhalten, damit der Inhalt im Lauf des zukünftigen Prozesses je nach Bedarf von den Beteiligten fortgeschrieben werden kann. Außerdem haben wir nicht vor, ein Konzept für eine Präsentation zu basteln, um damit womöglich den Segen des Kultusministers einzuholen.

Zwar ist dieser Herr demokratisch gewählt, aber leider hat unsere Verfassung für den Posten eines Kultusministers, und damit auch für ihn, rechtlich die Machtfülle absolutistischer Fürsten vorgesehen. Wie wir unseren Minister kennen, wird er wissenschaftliche Empfehlungen zu unseren Gunsten frohgemut entsorgen und

seine Entscheidungen voller Verantwortungsgefühl und unter dem Applaus seines Hauses ganz allein fällen.

Diesen schlafenden Hund sollten wir also besser gar nicht erst wecken. Wir werden unser Projekt still, ohne Aufsehen zu erregen und aus eigenem Entschluss auf den Weg bringen. M. interveniert noch einmal: »Was denkt ihr, wer sich die Konfrontation mit der Schulbehörde zumuten wird? Als Österreicherin kann ich es mir leisten, Johanna in die Lerngruppe zu geben. Aber hier als Deutsche – und dann womöglich noch als alleinstehende Mutter? Nein, ein Leben in der Illegalität würde ich mir nicht zutrauen. Und wenn Lerngruppe noch so sehr ein Weg nach meinem Herzen ist.«

Wir sehen es ein: Der Preis für unseren konsequenten Schritt wird sein, dass unsere Anmelde-liste erheblich schrumpft.

Nachdem ich die Vielzahl unserer Ideen geordnet und in einem übersichtlichen Raster vor mir liegen habe, holen mich nach der anfänglichen Euphorie doch Zweifel und Ängste ein: Bin ich groß-wahnsinnig geworden? Nein! Der Mensch, der dieses Projekt verwirklichen kann, bin mit Sicherheit nicht ich. Weiß ich doch zu gut um meine Ecken und Kanten. Nicht nur bin ich chronisch unpünktlich. Empfindlich und kränkbar, fühle ich mich allzu schnell aus Gruppen ausgeschlossen, habe nach wie vor wenig Selbstvertrauen und bin leicht zu verunsichern. Und dann meine panischen, aggressiven Reaktionen – sogar Kindern gegenüber.

Ich ahne plötzlich, wieviel Sicherheit ich aus meinem Status als Lehrerin beziehe. Wo soll die herkommen, besonders den Eltern gegenüber, wenn ich nur noch Begleiterin sein werde? Ich muss meine Freundinnen und Freunde sofort informieren!

Noch während ich versuche, ihnen diese traurige Tatsache zu vermitteln und dass sie daher bei ihrem Projekt nicht mit mir rechnen können, schießt es mir durch den Kopf: So ist das also, bei Kindern und deren Eltern gehe ich selbstverständlich davon aus, dass sie in einem gemeinsamen Lernprozess neue Möglichkeiten für ihren Umgang miteinander und für ihr eigenes Selbstverständnis entwickeln werden. Und für mich? Habe ich schlicht nur Schiss davor? Will ich mir die als notwendig erkannten Veränderungen in meinem Selbstbild nicht zumuten, oder halte ich mich wirklich für derart festgefahren in meinen Mustern?

Es kommt mir bei den Vorstellungen zu unserem neuen Weg vor, als wäre ich bisher auf festem, sicheren Boden gegangen und würde ab jetzt in der Luft weitergehen. – Aber muss ich wirklich vorab wissen, wie das Lernen der Kinder sich entfalten wird? Reicht es nicht, einiges an Materialien im Vorrat zu haben und dann – mal sehen, was anliegt? Ich brauche doch nur für die nächste Sekunde, Minute, allenfalls Stunde zu wissen, wie es weitergehen könnte, mache ich mir beruhigend bewusst. Und das jede Minute neu. Spontan sich auf den Prozess der Kinder einlassen, das kenne ich doch von unserer Kinderschule. Für die Kinder war es immer mein Anliegen gewesen, dass sie sich entfalten und risikobereit zu dem stehen können, was ihr ureigenes Wollen ist. – Und ich? Will ich mich nur vor dem Risiko drücken?

»Nun gut«, unterbreche ich meine frustrierende Erklärung, »mir ist gerade wieder bewusst geworden, dass es bei unserem Projekt eben nicht darauf ankommt, schon perfekt zu sein. Es reichen der ehrliche Wunsch nach Veränderung und ein bißchen Mut, sich darauf einzulassen. So werde ich es einfach probieren, so gut es eben geht. – »Falls ihr niemand besser Geeigneten findet als mich«, muss ich nun doch noch zu meiner Absicherung hinterherschoben.

Nach diesem Bekenntnis bin ich meinen Rechtfertigungsdruck erstmal los und letztlich heilfroh, dass ich mir diese einmalige Chance nicht verdorben habe.

Kopf und Herz sind wieder frei für die aktuelle Gegenwart. T. kommt auf mich zu und fragt, ob ich mir vielleicht ein bisschen Zeit für Tilmanns Lernen nehmen könne. Vom Schulischen her hätte ich nun mal eher als sie den Überblick. Er wirkt immer noch innerlich zerrissen, wie mit sich selbst nicht einig. Ob ich dazu vielleicht eine Idee hätte? Wie oft nimmt er sich, des Erfolgs sicher, eine Arbeit vor und ist dann doch nur mit halbem Herzen dabei, unkonzentriert, fahrig und nur allzu schnell abgelenkt. – Auch Tilmann verspricht sich etwas von diesem Gespräch.

Diese Form des Gesprächs ist in seinen vielen Varianten, je nach Situation des Kindes, ein Grundbestandteil des Lernens in der Lerngruppe der Familienschule, basierend auf meinen ersten Erfahrungen in der multinationalen Klasse. Über meine Fragen versuche ich, dem Kind und auch mir bewusstzumachen, was das Kind schon kann, was ihm wichtig ist, zu lernen, in welcher Zeit und ob es meine Hilfe dabei haben möchte und, wenn ja, in welcher Form. Wenn das Kind noch keinerlei Lernängste entwickelt hat, weiß es, was ihm zu lernen wichtig ist, und führt dies auch durch. Ein »Lerngespräch« will es dann vielleicht nach einem Jahr mit mir führen, weil es den um seine Zukunft besorgten Großeltern gegenüber seine Leistungen nachvollziehbar machen möchte. Je massiver sich allerdings bereits Lernängste entwickelt haben, umso früher, im Extremfall nach einer Woche, frage ich das Kind, ob es wissen will, was es in dieser kurzen Zeit schon alles gelernt habe. Sollte das Kind das jetzt nicht wollen, respektiere ich das ganz unbedingt. Auf diese Weise erlebt das Kind zunehmend, dass ich seine Selbstverantwortung bedingungslos achte. Aus dieser Sicherheit heraus, dass seine Entscheidung keinesfalls von mir in Frage gestellt wird, erlebte ich selbst bei schwer gestörten Kindern ein großes Bedürfnis nach der Reflexion über das eigene Lernen und Lernverhalten. Am Ende legte dann das Kind, mit oder ohne Hilfe meiner Fragen, seine neuen Lernziele fest. Spannend war dann immer, wenn das Kind entdecken konnte, was es außerdem alles gelernt hatte, obwohl es beim letzten Lerngespräch gar nicht zu seinen Plänen gehörte. Und dass sich dieses Lernen einfach so, aus der Situation heraus, ergeben hatte.

Tilmann möchte auf keinen Fall den Anschluss an das Schulpensum seiner Freunde verlieren und hat keine Ahnung, wie ihm das gelingen kann, wo er jetzt doch immer noch so schnell kribbelig und müde wird. Fürchtet er insgeheim, von seinen Freunden als Drückeberger missachtet zu werden? Was er denn bisher mit T. gelernt habe, frage ich ihn. Er schaut mich ein bisschen verlegen an und sucht in seinem Hirn. Ich schlage ihm vor, die Themen fächerweise aufzuschreiben.

Deutsch: Schönschreiben (Gedichte, die er schön fand), Diktate, schriftlicher Ausdruck, Rechtschreibung und eine Fantasiegeschichte. Einen Bericht hat er über römische Geschichte geschrieben. Nachrichten und Gedichte hatte er wegen familiärer Anlässe und Witze gemeinsam mit seinen Freunden verfasst.

Für Mathematik mochte er sich erst erwärmen, nachdem er die »Geschichte der Mathematik« gelesen hatte. Und ganz spannend hatte er später ein paar Abschnitte aus der »Universalgeschichte der Zahlen« von Georges Ifrah gefunden, auf die J. ihn aufmerksam gemacht hatte, durchaus kein Kinderbuch. Danach hatte er irgendwie mehr Zugang zum Einmaleins, zu den Maßen und Gewichten, zur Geometrie und sogar zu den Textaufgaben gefunden.

Während der Stunden über römische Geschichte bei W. seien seine Freunde und er auf die Geschichte Indiens neugierig geworden. Und jetzt würden sie sich mit keltischer Geschichte befassen, denn sie wollten wissen, was zu der Zeit in unserer Gegend losgewesen sei.

Nach einer Zeit der Zoologie hatten Tilmann und T. sich für Pflanzen interessiert. Durch das Betrachten der Pflanzen unterm Mikroskop waren sie schließlich ganz fasziniert bei den Mikroorganismen hängengeblieben.

In die Spalte Erdkunde trägt er ein: Klimaveränderung. Darüber war am Familientisch angesprochen worden. Dass das unweigerlich auf uns zukommen werde und dass es noch niemand glaube, aber in zwanzig Jahren wäre das wohl das Hauptproblem der Menschen. Mehr noch hatte ihn aber beunruhigt, was er dazu in einer Zeitung gelesen hatte. Während er die »Geo«-Hefte auf dieses Thema hin durchsuchte, war er auf einen wissenschaftlichen Artikel über das Polarlicht gestoßen. Um den zu verstehen, brauchte er dann J.s Beistand und den entsprechenden Brockhaus-Band. Dieses Thema trägt er jetzt zufrieden unter Chemie/Physik ein.

Aber mehr Lernthemen wollen ihm jetzt nicht einfallen.

Wir verabreden uns also für den nächsten Tag. Und schon geht es weiter: »Hast du nicht Freies Malen bei M. im Malort gehabt? Und die Szenenbilder deines Kasperletheaterstücks für Kathrinchen dürften doch auch von dir stammen, oder nicht?« »Ach ja, da war sowas«, dämmert ihm allmählich. Natürlich hatte er auch sonst noch einiges gemacht, aber mit ernsthaftem Lernen, wie es in der Schule von ihm erwartet worden war, kann er das eigentlich nicht in Verbindung bringen.

All das, was ich jetzt aus ihm herausfrage und mir von ihm diktieren lasse, ist in seinen Augen bloß Spielen oder Helfen gewesen! Doch er lässt mich gewähren, und so kommt noch das Folgende auf die Liste: Fast tägliches Geigeüben oder Trommeln und jede Woche im Ensemble in der Musikgruppe musizieren. Öfter ergab es sich, dass die Familie Kanons oder Spaßlieder sang. Und neulich hatte er sich von Mareike einige Notendiktate geben lassen. Sport, je nach Jahreszeit: Ski- und Schlittenfahren oder Kajakfahren und Schwimmen. »Und sonst gehst du immer nur brav auf der Straße entlang?«, provoziere ich ihn. Ach ja, seine Waldläufe, fällt ihm ein. In einem Buch hat er darüber gelesen, wie Indianer laufen, und seitdem trainiert er den »Naturgang«, manchmal als Dauerlauf und dann wieder auf Tempo, bei Gefahr! Und im Wald ist sowieso Klettern und Springen angesagt.

Mit der Familie und den Freunden gibt es öfter mal Ball- und Federballspiele. Nur mit dem Fangen klappt es leider noch nicht so richtig, ergänzt er. Dafür trifft er das Scheit beim Holzhacken inzwischen fast jedesmal, tröstet er sich. »Das ist eine richtige Kunst, dass sich das Holz genau da spaltet, wo ich das haben will. Ich krieg Muckis dabei, und alle freuen sich, dass ich diese Arbeit übernommen habe.« Das Neueste in Sport sei ja wohl der Yoga-Sitz zum Entspannen, den ich ihm gestern gezeigt hätte, als er so zappelig wurde und sich so fürchterlich durcheinander gefühlt hatte.

Erstaunt registriert er dann, dass er fast täglich auch »Unterricht« in Hauswirtschaft, Kochen, Handarbeiten und Werken genossen hat. Mit seinem Vater K. kocht er hin und wieder, B. hat ihm das Bügeln gezeigt. Und das Fegen und das Einräumen der Spülmaschine, das sind jetzt seine Aufgaben, das hat er sich abgeschaut. Mit B.s Hilfe näht er sich gerade ein tolles Hemd, das sogar Knopflöcher haben wird. Stopfen, Stricken und Sticken hat sie ihm immer dann gezeigt, wenn er es gerade brauchte oder Lust dazu hatte. Ganz toll findet Tilmann, dass K. sich jetzt Zeit nimmt, mit ihm ein Holzschiff zu bauen. »Das wird die ›Viktoria‹ aus der Oper ›Der fliegende Holländer‹«, sagt er. In der Oper spielt K. die Flöte, und Tilmann hatte einmal zu einer Aufführung mitgedurft. Als ich ihn noch einmal befrage, was er von diesen Tätigkeiten hält, ob sie auf seine Liste für wichtige Lernsachen gehören oder nicht, will er sie auf keinen Fall mehr streichen.

Zum Abschluss kann ich ihm versichern, dass er in diesen zwei Monaten zu Hause vielleicht doppelt soviel gelernt hat, als ich das sonst von der Schule her kenne. Freilich sind es nicht immer dieselben Sachen, die seine Freunde derweil gelernt haben, dafür aber immer mit Spaß und ganz gründlich. Bei ihm gebe es schließlich keine Schulklingel, wenn er gerade in etwas vertieft sei. Außerdem würde er alles, was er ohne Angst und Druck von sich aus gelernt habe, viel besser behalten können. Das sei nun mal eine wissenschaftlich überprüfte Tatsache.

Für einen besseren Überblick bei seinem Lernen schlage ich ihm vor, künftig täglich zu notieren, womit er sich beschäftigt hat, und dafür datiert Tilmann jetzt eifrig die Seiten für den Januar in seinem Tagebuch.

Schon Ende Januar 1988 bin ich wieder da. T. berichtet mir erleichtert von Tilmanns erfreulicher Entwicklung. Er geht sein Lernen jetzt mit viel mehr Gelassenheit an und sucht auch wieder die Gesellschaft seiner alten Schulfreunde.

In seinem Tagebuch, zu Beginn fast pedantisch ausführlich geführt, scheinen ihm jetzt kurze Vermerke zu genügen: 8–9 Uhr Aufgaben, 9–12 Unterricht, 12–4 Hausarbeit, 4–5 Geige üben. Er weiß doch, was er da gemacht hat, T. meist auch. Und das genügt doch, oder nicht? Hat also seine Buchführung mit ihren Krückendiensten auf dem Weg zu mehr Selbstvertrauen vorerst ausgedient?

Nach dem weihnachtlichen Erkenntnisschub sind wir Erwachsenen jetzt mit den aktuell interessierten Eltern zusammengekommen. Wir müssen uns mit ihnen über unsere neuen Einsichten verständigen.

Leidenschaftlich beschreibt J., was uns an menschlichem Potenzial, an Freiheit, Kraft und Lebendigkeit zuwachsen könnte, wenn wir uns gemeinsam auf diese

selbstverantwortliche Form einer Lebens- und Lerngemeinschaft einlassen würden. Er fasst ein gleichschenkeliges Dreieck aus Papier an einer Kante und hebt es in die Höhe, die eine Spitze zum Tisch nach unten zeigend, die zweite zur Seite, die dritte nach oben. »Das nehme ich mal als Symbol für die hierarchische Beziehung zwischen den Kindern und uns Erwachsenen. Der Platz für die Erwachsenen, Lehrer und Eltern, ist natürlich auf den oberen beiden Spitzen, und der Platz des Kindes, das betreut und nach bestimmten Vorstellungen erzogen wird, ist unten. Die ganze Last des Dreiecks drückt auf die Spitze da unten, auf das Kind. Wer etwas vom Kind will, das sind zunächst wir, die Eltern, auf der seitlichen Spitze, als ihre Erziehungsberechtigten. Und über uns, auf der höchsten Spitze, ruht die Kultus- und Schulbürokratie. Ihr ausführendes Organ, die Lehrperson, ist nicht nur den Kindern, sondern auch uns gegenüber weisungsbefugt. Also steht auch sie über uns.« Auf den Schultern des Kindes laste damit ein doppelter Erwartungsdruck, teils sich deckend, etwa wenn es um Leistung gehe, teils sich widersprechend, beispielsweise wenn Eltern Spontaneität und liebevolle Nähe vom Kind erwarteten, von der Schule hingegen Anpassung und besonnene Distanz gefordert würden.

Immerhin hätten wir Eltern als mündige Bürger nach oben, zu den Behörden hin, ein beschränktes Widerspruchs- und Klagerecht. Dagegen besäßen Kinder kein Recht, ihre eigenen Interessen gegenüber uns Erwachsenen zu vertreten.

Wer »Schule« als behördlich anerkannte Institution gründen wolle, sei unweigerlich in diesem Muster gefangen. Genehmigungs-, Zensur- und Kontrollvorschriften bewirkten, dass auch die bestgemeinte alternative »freie« Schule sich aus Pragmatismus von ihrem Grundsatz, dem konsequenten Selbstbestimmungsrecht der Kinder, trennt. Denn besser als gar keine freie Schule sei eine wenigstens halbwegs freie. Dieses Schicksal sei jedenfalls bei allen bestehenden Alternativ-Schulen zu beobachten gewesen.

»Ist eine noch so entschlossene Schule zu dieser Selbstbeschneidung nicht bereit, widerspricht sie der autoritären Grundstruktur des Schulwesens. Das bedeutet für uns: Wenn wir Kinder nicht nur zu Hause, sondern auch in der »Schule« als unsere selbstverantwortlichen Partnerinnen und Partner ernstnehmen, wird die Schulbehörde mit Hilfe von Gericht und Polizei ihr Recht durchsetzen und uns ihre Macht spüren lassen. Wenn unser »Konzept« überhaupt genehmigt werden würde, müssten wir doch ständig mit der Drohung der Schulschließung leben. Das ist uns über Weihnachten bitter klar geworden.«

J. legt das Dreieck flach vor sich auf den Tisch und demonstriert, welche befreiende Kraft unser Temenos-Lerngruppen-Modell für die Kinder haben werde. So flachgelegt, könne das Dreieck sich ebensogut zu einem runden Tisch weiten, an dem die Beteiligten sich einfänden, um ihr gemeinsames Anliegen miteinander zu verhandeln. Im Zentrum der Runde liege, für alle sichtbar, das Lernen und Lehren mit all seinen Nebenschauplätzen. Da sei niemand mehr dem anderen ausgeliefert, ihm übergeordnet oder von ihm abhängig. An die Stelle des Kampfs der kontrollierenden Macht mit dem blockierenden Widerstand der Unterworfenen trete das wachsende Interesse aneinander. Man suche sich selbst und einander

zu verstehen, die individuellen Motivationen, Wünsche und Ängste anzuerkennen und anzunehmen. Wie sonst könne man die optimalen Bedingungen für das gemeinsame Lernvorhaben herausfinden, wenn nicht im aufrichtig gesuchten und gefundenen gegenseitigen Einverständnis, das die Kräfte frei fließen lassen würde? Hier sei schließlich alles denkbar, und es lasse sich auch realisieren, wenn nur den jeweils Beteiligten die Einigung gelinge, wer mit wem, wann und wo, mit welchen Hilfsmitteln und für welche Gegenleistung was erlernen oder anbieten möchte.

Sei solch ein Umgang unter uns Erwachsenen nicht selbstverständlich? Niemals würden wir uns doch zu einem Lernvertrag beispielsweise mit der Volkshochschule zwingen lassen. Die Freiheit der persönlichen Entscheidung stehe unangefochten ganz oben im Grundgesetz. Und wenn das Angebot unserem Bedarf nicht entspreche, habe sich der Fall schon erledigt. Alles andere sei eine lästige Zumutung, die wir mit Recht empört zurückwiesen. Kindern gehe es ebenso. Nur sei für sie die Gültigkeit des Artikels 2, Absatz 1, des Grundgesetzes mit Hilfe der Landesschulgesetze ausgehebelt: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.« Wie könne es sein, dass in diesem Fall das Landesrecht höher stehe als das Bundesrecht? Und hieße das nicht, dass Kinder in unserer Gesellschaft nicht als vollwertige Menschen anerkannt seien?

»Und deshalb kommt es darauf an, dass wir ganz klar sehen«, beschwört J. die Versammlung: »Unser Projekt wird nicht ein Ersatz für eine ungeliebte Schule sein, sondern etwas grundsätzlich Neues. Das gilt nicht nur für die gesamte freiwillige, selbstbestimmte Struktur, sondern vor allem für die menschlichen Inhalte und Konsequenzen. Kinder werden da nicht als unmündige Wesen betrachtet, sondern vollständig in ihre Grundrechte eingesetzt und diese auch vor dem Staat verteidigt. Das ist für die Bundesrepublik etwas so Neues, dass Ängste und Zweifel unangemessen sind.

Unser Projekt wird unter Umständen für die Regierung die Feststellung notwendig machen, dass das Grundgesetz auch für Kinder gültig ist, denn nach Untersuchung der Rechtslage sehen wir, dass wir uns grundgesetzlich keineswegs auf illegalem Boden bewegen.«

Wenn erst die Freizügigkeit im Wirtschaftsverkehr eingerichtet sei, werde die Regierung diese Fragen ohnehin klären müssen, etwa zur gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen und Schulformen. Da in sämtlichen EG-Staaten außer in der BRD »Schulen« in der Art unseres Bildungsprojekts als Schulen voll anerkannt würden (z. B. die Kinderrepublik Bemposta in Spanien), dürften wir dies dann auch für unser Projekt erwarten. In den USA würden bereits vier Millionen Kinder im Homeschooling unterrichtet. Die Zeichen stünden also günstig:

»Es gibt Grund zur Hoffnung. Wir sind nur Vorreiter für etwas, das ohnehin ansteht und getan werden muss. Außerdem bauen wir auf die ansteckende Kraft unserer Vision für andere Menschen und Gruppen. Vielleicht tragen diese auch schon länger ähnliche Träume mit sich herum und fassen dann Mut, ihre eigene

Vision ebenso unbekümmert lebendig werden zu lassen. Diese Gruppen könnten sich in Freiheit miteinander vernetzen, so dass eine energetische Verbindung entstünde, über die sich auch übergreifende Aufgaben lösen lassen würden. Schließlich wird ja auch die ›Lerngruppe‹ der Kinder nur ein Teil unseres Bildungsnetzes sein. Wer hat schon die Möglichkeit, seine Wünsche spontan und unzensiert verwirklichen zu können, wie es im ›Temenos‹-Zusammenhang für jeden gegeben ist, der Lust hat, hier Initiative zu entwickeln? Anfänge dazu sind zwischen uns schon entstanden, vom Instrumentalunterricht über die gegenseitige Kinderbetreuung bis zur Organisation des gemeinschaftlichen Einkaufs. Gerade auch die Initiative ›Mütter gegen Schulnot‹ samt den selbstorganisierten Vorträgen lebt aus der Bündelung unserer Energien.«

Die Eltern haben bisher gespannt zugehört. Sie sind sichtlich hin- und hergerissen. V. ist ganz blass im Gesicht: »Also ich könnte so keine Nacht mehr ruhig schlafen! Das Risiko ist mir zu groß. Neben den Querelen im Job und in der Familie halten meine Nerven das nicht auch noch aus«, bricht es aus ihr heraus. »Die Nähe zum ›Temenos‹ möchte ich nicht missen, aber Kinder in einem nicht legalisierten Rahmen lernen zu lassen, ist und bleibt für mich unvorstellbar, das macht mir Angst. Dazu kommt der Anpassungsdruck von der Verwandtschaft und den Nachbarn. Das alles würde die Vorteile dieser Form für mich sicher bald wieder zunichte machen.«

Bange beobachte ich die Zustimmung zu V.s Worten in den Gesichtern der anderen Eltern. Sie hat für die allermeisten gesprochen. Kommt eine ›Lerngruppe‹ da überhaupt noch zustande? Werde ich doch wieder bei der Schule fürs tägliche Brot antichambrieren müssen?

»Kommt nicht in Frage!« – ich erinnere mich, wie in diesem Moment ein innerer Reflex in mir hochstieg. Nie wieder Schule, da mache ich lieber etwas ganz anderes! Und überhaupt, solange wenigstens ein Kind und seine Eltern sich auf diesen Weg einlassen wollen, sind mir die Zeit und das Risiko dafür wert! Noch heute bin ich mir selbst zutiefst dankbar, dass ich mich damals, trotz meiner ungesicherten finanziellen Situation auf meine innere Stimme verlassen habe, gemäß meinem Wahlspruch: Wenn es wirklich das Richtige, das jetzt Fällige ist, was ich hier vorhabe, dann werde ich mit einigem Einsatz auch die nötigen Mittel dafür bekommen. Und so habe ich es dann auch immer wieder erfahren.

Wir haben erstmal eine Bedenkpause verabredet. Und während ich noch hoffe, dass sich das Blatt zu unseren Gunsten wenden möge, erreicht uns um zwei Ecken die Nachricht, dass die Elterngruppe bei der Schulbehörde einen Antrag auf Genehmigung einer Montessori-Schule eingereicht hat. – Die Nachricht schockt uns alle, stand doch noch das Treffen zur Aussprache an. Stattdessen sind wir jetzt mit ihren Fakten konfrontiert. Gewiss hatten sie ihre Gründe, uns bei dieser Entscheidung auszugrenzen, aber sollen wir jetzt verbittert über die entgangenen Chancen für uns alle sinnieren? Oder uns darüber freuen, dass diese Menschen, ausgelöst durch den gemeinsamen Prozess, zu ihren Interessen stehen und die Initiative zur Verwirklichung in die eigene Hand genommen haben?

Sie tun jetzt, was ihrem Bedürfnis entspricht und was zu realisieren sich für sie lohnt: eine Schule mit einer von den Gründer-Eltern klar vorgegebenen kinderfreundlicheren pädagogischen Orientierung, die den Kindern und auch den Eltern mehr Spielraum zur Mitgestaltung zugesteht als in der staatlichen Schule üblich ist. Für die Eltern ist dabei beruhigend, dass ihre Schule der Behörde rechenschaftspflichtig bleibt und damit auch zur Mitbestimmung der Elternschaft hin klare Grenzen setzt. Eine etwas »bessere« Schule ist letztlich das, was sie wollen. Revolution ist weniger ihr Ding.

Schon in unseren Gesprächsrunden früher war angeklungen, dass den meisten der Sinn gar nicht so sehr danach steht, »alles und jedes« auszudiskutieren. Sie glaubten ihre Kinder gut bei uns aufgehoben, und solange es nicht ans Eingemachte ging, waren unsere Gedanken im besten Fall anregend und interessant gewesen. Ihnen ist wichtig, den Rücken für ihre beruflichen und sonstigen Herausforderungen frei zu bekommen und für ihre Kinder das getan zu haben, wozu sie sich in den Grenzen ihrer persönlichen Möglichkeiten in der Lage sehen. Immerhin diese Klarheit hat unser Bekenntnis zur unserer inneren Notwendigkeit bewirkt.

Binnen drei Monaten ist ihre Montessori-Schule genehmigt und eröffnet, die erste im Landkreis und die erst sechzehnte im Bundesland. Solch ein Genehmigungstempo für ein alternatives Schulprojekt haben wir in Deutschland weder vorher noch nachher beobachtet.

Tilmanns andauerndes Schulversäumnis begreift die Schulbehörde mittlerweile als hartnäckige Schulverweigerung. Hatte sie Wind von unseren »Lerngruppe«-Plänen bekommen? Brachte sie diese hiermit in Zusammenhang? Und zählte sie darauf, mit dieser Blitzgenehmigung das revolutionäre Unmutspotenzial in der Region zu entschärfen und uns durch einfaches Abtrünnigmachen unserer bisherigen Mitstreiterinnen und Mitstreiter den Garaus zu machen?

An dieser Schule mit bescheidenem reformistischem Anspruch läuft nun vor unseren Augen noch einmal ab, was wir schon an so vielen Freien Alternativschulen beobachtet haben: Engagierte Eltern wollen für ihre Kinder eine bessere Schule haben. Sie gründen einen Verein und einigen sich auf ein Konzept. Arbeitslose, engagierte Lehrpersonen hoffen auf einen selbstbestimmten Arbeitsplatz und integrieren sich in die Gruppe. Damit das Konzept genehmigungsfähig wird, hören die Eltern auf die Experten und nehmen sich mit ihren die Schultradition sprengenden Fantasien zurück. Die künftigen Lehrpersonen sind nicht nur aufgrund ihrer staatlichen Ausbildung sensibel für die behördlich tolerierbaren Grenzen solch eines Ansatzes, sondern letztlich hängt auch ihr künftiger Arbeitsplatz vom Wohlwollen der Kultus- und Schulbehörde ab. Mit den Eltern verständigen sie sich dabei augenzwinkernd und ehrlichen Herzens: »Wir wissen doch, was wir wollen. Für die Behörde müssen wir angepasst schreiben. Sind wir erst genehmigt, arbeiten wir mit den Kindern so, wie wir es richtig finden! Und bei Kontrollen lassen wir uns eben nicht erwischen.«

Das Ganze wird für die Eltern allmählich unübersichtlich. Da sie aber noch voller Vertrauen sind, halten sie sich immer mehr aus der inhaltlichen Diskussion

heraus, lassen sich schließlich nur noch über die neuesten Kurskorrekturen im Konzept belehren. Hatten sie anfangs noch gewichtige Aufgaben, wie Konzeptentwicklung, Haussuche, Klärung der Finanzen und Organisation der Öffentlichkeitsarbeit, was sie zu wichtigen Mitgliedern in der Gruppe gemacht hatte, so reduziert sich ihre Bedeutung nach kurzer Zeit auf ihre Zuverlässigkeit bei Hilfsdiensten, wie Putzen, Einkaufen, Kuchenbacken, die pünktliche Beitragszahlung und die Anwesenheit bei der jährlichen Vollversammlung. Da heben sie dann, von der Lehrkraft vorab »gebrüht«, den Finger zur Vorstandswahl.

Am Ende verbindet sie mit »ihrer« Schule nicht viel mehr als die sentimentale Erinnerung an damals – wie lebendig und spontan das Miteinander von Lehrkräften, Eltern und Kindern während des ersten Schuljahrs noch möglich war! Und dann kommt eine wehmütig-trotzige Rührung auf, dass es diese Schule ungeachtet all der unumgänglichen Restriktionen von oben doch immer noch gibt: Heraufsetzen der Klassenmindestfrequenz von seinerzeit achtzehn Kindern auf inzwischen vierunddreißig, Verbot der Halbzeitarbeit der Lehrpersonen, Umbau des Treppenhauses, Erweiterung der Sanitäreanlage, jährlich zu erneuerndes Gesundheitszeugnis für die Kuchenbackmuttis ... Keine Halbzeitarbeit mehr – das bedeutet meist den Verlust von Kolleginnen mit kleinen Kindern und nivelliert das vormalig buntgemischte Kollegium: War es zu Beginn allzeit gut gestimmt, weil die Schule nur das eine ihrer Standbeine im Arbeitsalltag sein musste, so fehlt dem anschließend nur noch halb so großen Grüppchen von meist gestressten Rund-um-die-Uhr-Lehrkräften nicht nur die Zeit für den gegenseitigen Austausch, sondern auch noch für die eigene Fortbildung.

Die Entwicklung endet schließlich mit dem Verlust sämtlicher essenzieller Elternrechte, wie Mitbestimmung bei der Wahl von Lehrkräften und Schulleitung, Ausschluss von der Konzeptarbeit und so fort. Nach vier Jahren gibt es aus der Aufbruchszeit noch das schöne Montessori-Unterrichtsmaterial, den Morgenkreis am Montag, etwas weniger Frontalunterricht als anderswo und ein bisschen Wahlfreiheit für die Kinder. Widersetzt sich ein Teil der Gruppe diesem Anpassungsdruck, so bricht die Gruppe unter Machtkämpfen auseinander. Geht sie jedoch den Weg der scheinbaren Anpassung, kommt der Rechtfertigungsdruck nach außen zum Tragen. Dies und die eigenen Existenzängste und Misstrauensmechanismen der einzelnen sorgen dann dafür, dass sich die ursprüngliche Spontaneität verflüchtigt. Früher oder später sind dann die Lehrpersonen innerhalb und die Eltern außerhalb des schulischen Geschehens. Und die Kinder stehen als Objekte des Wohlwollens beider Parteien zwischen den Fronten: Die ehemals »Freie Schule« ist zur Institution erstarrt.

## 7 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 2

Nach der drastischen Veränderung der Interessenlage haben wir für Ende März 1988 das verbliebene Häuflein der Standhaften zu einem Elterntag eingeladen. Über ein vierseitiges Papier konnten sie sich vorab mit unseren neuen Grundvoraussetzungen und -gedanken befassen. Damit wollen wir uns nun von neun Uhr früh bis abends um sechs auseinandersetzen. Nach dem üblichen, Augen und Magen erfreuenden, gemeinsamen Frühstück packt J. sogleich das Kernproblem dieses Tages beim Schopf:

»Die wesentliche Struktur dessen, was hier beginnen soll, ist ein Bildungsprojekt, das primär davon ausgeht, dass in allen Menschen, ob jung oder alt, ein elementares Interesse an Bildung vorhanden ist. Ich möchte uns nochmal an die Erkenntnis erinnern, dass dieses Projekt kein Ersatz für eine Schule ist, die wir nur irgendwie besser haben wollen, sondern etwas grundsätzlich Neues, das sich schlicht weigert, ein Feindbild zur Rechtfertigung der eigenen Existenz vorzuschieben. Für uns haben Kinder aufgehört, unmündige Wesen zu sein, und wir wollen ihnen ihre vollen Rechte zurückgeben, die sie als Menschen immer schon haben und die ihnen unsere Gesellschaft bisher vorenthält. Mit Hilfe unserer Gesetzkundigen haben wir diese Fragen noch einmal in jede denkbare Richtung geprüft und sind zu dem Schluss gekommen, dass es sich hier um ein verfassungsrechtliches, den Ländergesetzen juristisch übergeordnetes Problem handelt. Dort ist nämlich das Recht auf Selbstbestimmung der Menschen garantiert, und davon ist niemand ausgeschlossen, weder der senile Greis, noch der Schwerkranke oder der behinderte Mensch – und Kinder eben auch nicht. Von den Eltern des Grundgesetzes her gedacht, befinden wir uns sowohl bezüglich des Sinngehalts als auch des Wortlauts mit unserem Projekt auf legalem Boden.

Nur mit der auf rechtswidriger Gewohnheit gründenden Auslegung dieses Grundgesetzes durch Behörden und Justiz werden wir zu rechnen haben: Im Zusammenhang mit Kindern entmündigen sie nicht nur die Kinder selbst, sondern auch deren nächste Vertrauten, die Eltern. Ich habe keine Angst davor etwas anzuzetteln, das ohnehin überfällig ist«, beschließt J. unseren Exkurs über das Recht auf Selbstbestimmung und den Umgang damit.

Unser neues Selbstbewusstsein, wonach wir Kindern auch von Rechts wegen als selbstbestimmten Menschen begegnen dürfen, verstärkt sich, als wir uns gegenseitig über die europäische und international übliche Praxis informieren und uns noch einmal vergegenwärtigen, dass in sämtlichen EG-Staaten, außer in der Bundesrepublik das Lernen von Kindern in der Art unseres Bildungsprojekts als »Schule« vollgültig anerkannt ist. Wir finden, da gibt es nichts mehr, das uns noch ernsthaft hindern könnte.

Ul. bringt neue Argumente, als er den rechtlichen Aspekt um den wirtschaftlichen erweitert. Er berichtet aus seiner Arbeit mit namhaften Vertretern aus Wirt-

schaft und Industrie: »Die Unternehmen prüfen die Schulabgänger zunehmend nach eigenen Kriterien, denn anhand der Abschlusszeugnisse werden notwendige Qualifikationen wie Kreativität und Selbstverantwortung nicht sichtbar, und, noch problematischer, sie sind auch nicht entwickelt! Solche Qualitäten müssen sich junge Menschen häufig erst in firmeneigenen Kursen und Seminaren aneignen.«

Am Nachmittag erzählt J. von den Ursprüngen des Schulprojekts. Dann erklärt er, warum wir dessen Erweiterung zum gegenwärtigen, umfassenden Bildungsprojekt als notwendig erkannt haben: »Die Erfahrung hat uns gelehrt, dass kein Projekt isoliert funktionieren kann, vielmehr besteht immer eine Wechselwirkung zwischen innen und außen. Die Konsequenz daraus, dass man solche Projekte nicht beschränkt auf den eigenen Kreis gründen kann, hat uns zum jetzigen Entwurf eines umfassenden Bildungsprojekts geführt. Es zielt auf alle erreichbaren Menschen ab, die ansprechbar sind und deren Anliegen es ist, ein Leben in Gemeinschaft und Verständigung zu führen.«

Das bedeutet allerdings, dass es zunächst ein Projekt der hier anwesenden interessierten Menschen sein wird – gegenwärtig also ein Projekt der Erwachsenen. Das ist eine neue Wendung, die aus dem flachgelegten Dreieck, das J. bei der letzten Versammlung benutzt hat, konsequent hervorgeht: Nur wenn die Erwachsenen sich authentisch, ernsthaft und aus vollem Herzen füreinander interessieren und sich für die Gestaltung ihrer spezifischen Gemeinschaften engagieren, werden früher oder später auch junge Menschen, unsere Kinder, gern daran teilnehmen und in einen ganz natürlichen Lernprozess finden, der sich dann zwischen allen Mitgliedern der Gemeinschaft gleichrangig entfaltet, sei es die Gemeinschaft der Familie, der Großfamilie oder der »virtuellen Dorfgemeinschaft«, als die sich die Anwesenden inzwischen verstehen.

Für R., Kinderarzt an einer großen Klinik und noch neu in unserer Runde, ist nicht einsichtig, was bei dieser Art Anliegen das verbindende Gemeinsame der Initiatorengruppe sein könnte. Sucht er mit seiner Frage nach jener einheitstiftenden Ideologie, die nicht erst seit der 68er-Zeit ein Bindemittel sozial und politisch engagierter Gruppen ist?

Von J. kommt nur: »Vermutlich, dass wir die Welt lieben, dass wir uns aufeinander einlassen, dass wir den anderen zu verstehen suchen und dass wir nicht destruktiv leben und arbeiten wollen.«

»Aber ein zentrales Anliegen ist doch für uns Bildung. Welche Bedeutung hat sie noch in solch einem Zusammenhang?«, möchte W. wissen, vor allem im Blick auf seine Kinder. »Bildung kommt von Bild«, antwortet J. »Stell dir eine Linde vor, oben auf der Kuppe eines Hügels, wie sie in unserer Landschaft oft zu sehen sind: wie sie dort zwischen Erde und Himmel lebt, bewegt von sanften Winden, von wilden Stürmen geschüttelt, im andauernden Wechsel der Jahreszeiten, in Hitze und klirrendem Frost, und wie sie dabei wächst, immer mehr, und den Raum um sich einnimmt, bis sie schließlich das Bild, die Gestalt von der ›Linde‹ – was eben alles in ihr angelegt ist – so vollkommen, wie die Bedingungen es zulassen, erfüllt und sich damit ihrem eigenen Wesen gemäß entfaltet hat.«

Solch ein neues Verständnis, bei dem Bildung sich aus den inneren Bedürfnissen des Menschen heraus von selbst entfaltet, im Wechselspiel mit den ihn umgebenden Bedingungen – das muss erst einmal durchdacht und verdaut werden. Das von allen mit Köstlichkeiten bestückte Mittagessen kommt da gerade im rechten Moment.

Wir alle haben sie hier in unserer hügeligen Landschaft schon bewundert: Die frei für sich stehenden Bäume mit ihrer tief und breit in die Erde greifenden Verwurzelung, die gleichmäßig ihre Äste vom Zentrum her in die Weite strecken und ihre zarten Spitzen mit dem Himmel zu verweben scheinen. Den ganze Wälder zersplitternden Orkan hatten sie kürzlich nahezu schadlos überstanden. Ihre Widerstandskraft scheint aus ihnen selbst entstanden zu sein, in der steten Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld und aus der Freiheit heraus, dass sie ihrem inneren Plan gemäß wachsen konnten, ohne jeden fürsorgend-lenkenden Eingriff von außen.

Eine Bildung solcher Art also soll Kindern und auch Erwachsenen die Entfaltung ihres innerlich angelegten Wesens ermöglichen?

»Und was tue ich, wenn mein kleines Kind unerwartet auf die Straße und vor das Auto rennt?«

»Und was ist, wenn dein Kind dich abbremst, blitzschnell, bevor dein nackter Fuß auf die Glasscherbe tritt?«, kommt die Gegenfrage.

Geschieht so Bildung, über einen selbstverantworteten, innengeleiteten Prozeß? Der Kopf sagt Ja! Aber eine andere Instanz in uns mag sich dieser Einsicht nicht anvertrauen. Sie will Sicherheit und erkennt sie nur im Gewohnten, dem bereits Bekannten, der Prägung, die uns immer wieder warnt und einflüstert: »Nur das vorgegebene, von außen kontrollierbare Programm gewährleistet dir eine fundierte, allgemein anerkannte und damit zukunftswirksame Bildung! Damit bloß keine Experimente!« Die Diskussionsrunde läuft bereits wieder heiß.

T. ergreift energisch das Wort: »Hier geht es doch nicht um irgendwelche beliebigen Probeläufe! Die Einsicht für die Notwendigkeit einer Kehrtwendung im Bildungsverständnis ist doch auch von einer für unser Kind akut bedrohlichen Not-situation herausgefordert worden. Tilmann war an der Schule körperlich und seelisch erkrankt. Solche Kinder gibt es zuhauf. Wisst ihr, wieviele Kinder jährlich mit Hilfe von Beruhigungs- oder Aufputzmitteln, mit Therapien, Geschenkversprechungen oder ganz einfach mit Druck wieder der Schule angepasst und gefügig gemacht werden?<sup>57</sup> Wenn wir uns und speziell Tilmann dem amtlich vorgesehenen Ablauf gebeugt hätten, wäre er jetzt für sein Leben abgestempelt als Schulversager!

Glaukt mir, es fiel mir nicht leicht, mich auf Tilmanns Selbstverantwortung einzulassen, darauf zu vertrauen, dass er von sich aus alles lernen würde, was er braucht. Dass er sich dann in dieser Weise entfaltete, war für mich eine völlige Neuheit, ein Geschenk, denn früher, in der Schule, lernte er weder das Umgehen mit seinen Bedürfnissen noch mit selbständigem, selbstverantwortetem Lernen.

Jetzt hat er die Möglichkeit, sich über lange Zeit in ein für ihn wichtiges Thema zu vertiefen, und kann sein Interesse dabei auch ›fächerübergreifend‹ verfolgen.

Der Vortrag über die Pestalozzi-Schule in Ecuador beispielsweise hatte ihn fasziniert. Danach beschäftigte er sich mit erdkundlichen, geschichtlichen, religiösen, wirtschaftlichen und noch anderen Aspekten zu diesem Thema. Spürbar positiv auf seine geistige und körperliche Verfassung hat sich auch ausgewirkt, dass er nach seinem eigenen Rhythmus lernen kann, dass er sich also dann Pausen geben kann, wenn er das Bedürfnis nach frischer Luft und Bewegung hat.

Nicht zuletzt gibt es auch eine positive Auswirkung dieser neuen Situation auf die ganze Familie. Es sind viele menschliche Begegnungen entstanden, und Kreativität ist freigeworden, wie ich es vorher nicht geahnt habe. Für mich ist es ein regelrecht spiritueller Aspekt, wenn wir im Gegensatz zur Schule, wo Enge des Herzens und Verslossenheit gefördert werden, fragen können: ›Wer bin ich eigentlich? Wer ist der Mensch mir gegenüber (das Kind), wie ist seine Eigenart?‹ Überall, wo Leben frei wird, wo es um Liebe geht, wollen die Menschen einander kennen- und verstehen lernen.

Das habe ich in unserem familiären Zusammenleben und jetzt noch einmal sehr intensiv in der Zeit des Lernens mit Tilmann erfahren. In dem Maß, wie wir unsere jeweilige Unterschiedlichkeit annehmen können, entsteht eine Fülle gegenseitiger und gemeinsamer Bildungsmöglichkeiten. Schließlich bedeutet Bildung ein Geben und Nehmen auf einer Ebene, auf der wir letztlich alle gleich sind.«

Nach T.s Beitrag ist die Atmosphäre spürbar gelöst. Mir sind bei ihren Worten so viele entsprechende Situationen aus meinem Lehrerinnenalltag vor dem inneren Auge aufgestiegen, dass es mich jetzt drängt zu beschreiben, wie ich diese Situationen von meiner Lehrerinnenwarte aus erlebt habe: »Lebendig und fruchtbar waren Lernsituationen, wenn die Beziehung zwischen den Kindern und mir stimmte, wenn wir uns gegenseitig als Menschen ernstnehmen konnten. Aber gerade dann kam die Bremse durch die starren Grenzen der Institution Schule. Sie forderte von uns die Einschränkung unserer Fähigkeiten, uns menschlich zueinander zu verhalten.

Dazu werde ich mich nicht wieder hergeben. Deshalb baue ich jetzt in aller Freiheit auf unser gemeinsames Projekt.

Mein Platz darin, als Begleiterin von höchstens acht Kindern, ist kein Job zum Geldverdienen. Einerseits möchte ich in dieser Arbeit endlich von der Abhängigkeit des Davon-leben-Müssens frei sein, denn daraus entstehen Behinderungen zwischen den Eltern und mir, die eine freie Entfaltung unserer Beziehung sehr erschweren können. Wenn ich den Kräfteverschleiß in der Schule betrachte, dürfte ich hier dagegen genügend Kraftreserven zum anderweitigen Geldverdienen übrig haben. Ich habe Schneiderei gelernt, da könnten wir gemeinsam eine Schneiderstube aufbauen, sozusagen als ein erstes gemeinsames Projekt, das uns Erwachsene selbst betrifft.

Ich habe oft beobachtet, wie sehr Kinder das Lernen mit selbstgewählten Lehrpersonen, mit Fremden, Freunden und besonders mit den Eltern lieben. U., T., Pe. und D. haben sich schon bereit erklärt, Sport, Musik, Englisch, Survivaltraining und mehr anzubieten. So habe ich dann auf Dauer noch mehr Zeit zur Verfügung.

Mich bewahrt der Austausch mit euch vor lehrertypischer Betriebsblindheit, und ihr bekommt zu allem, was mit Lerngruppe zusammenhängt, einen direkten Zugang. Das wiederum fördert die Qualität unserer Zusammenarbeit.«

Das bringt die finanzielle Seite des Bildungsprojekts ins Blickfeld. W. meint: »Deine Bereitschaft zur Selbstversorgung, Anke, ist für uns Eltern eine Entlastung. Aber was bleibt, sind nicht nur die Betriebskosten für die Räume der Lerngruppe, sondern noch beunruhigender finde ich die Aussicht auf die zu erwartenden Prozesskosten. Wie können wir das lösen?«

»Überall, wo Eltern sich ernsthaft für ihr Kind und gegen den Schulzwang engagierten, ob im Alternativschulbereich oder individuell, wie Bernhard Bartmann oder Hans-Eckbert Treu es machten, haben Bürokratie und Justiz mit äußerster Härte reagiert. Da müssen auch wir auf erhebliche Summen gefasst sein«, antwortet J. »Ich schlage vor, dass wir als eine entstehende Gemeinschaft jetzt schon ein gemeinsames Konto für Prozesskosten anlegen, wo jeder regelmäßig einen bestimmten Betrag einzahlt. Denn erfahrungsgemäß werden bei bestehenden Gruppen nur einzelne beklagt, um über das finanzielle Problem, das damit für die Einzelperson entsteht, die Gruppe zu spalten. In unserem Fall wird dann die Gemeinschaft den einzelnen, der ja doch eher zufällig betroffen sein dürfte, gemeinsam tragen.«

Dass dieser Vorschlag auch von D., Pa., Li. und den anderen Menschen, die keine Kinder haben oder sie aus verschiedenen Gründen in der Regelschule lassen wollen, mitgetragen wird, ist mir ein Signal, dass sie über ihre persönliche Situation hinaus die Notwendigkeit für eine grundsätzliche Veränderung erkannt haben.

Der Tag ist um, die beantworteten Fragen haben Junge gekriegt, und eine Vielzahl an Plänen und Ideen zum Projekt flattern aufgeregt in unseren Köpfen. Wir wollen uns zunächst wöchentlich treffen, denn unsere Vision drängt uns, sie zu verwirklichen.

Der Platz, an dem dies künftig möglich sein wird, ist schon gefunden: Unser Naturkost-Heimservice hat für sein Lager in einer ehemaligen Druckerei eine geräumigere Unterkunft gefunden, im Erdgeschoß desselben Gebäudes, in dem schon die Kindergruppe und der Malort ihr Domizil haben. Unser gesamtes Büro ist dorthin umgezogen, ein Billardtisch wird in Pausen heftig genutzt, und in einem Teil der Halle, in der vormals die ehrwürdigen Druckmaschinen standen, ist nun ein einzigartiger Klangraum entstanden, in dem große Gongs, Trommeln und Klangschalen eine gesammelte Atmosphäre schaffen. Gerade rechtzeitig vor unserem ersten Forumsabend am 5. April ist uns die Renovierung dieses Raums in gemeinsamer Anstrengung gelungen.

Die Kerze in der Mitte unseres Kreises ist entzündet. Im Büro laufen die letzten Exemplare des »Blauen Arbeitsbuchs«, in dem wir alle unsere Einsichten und Vorschläge zusammengefasst haben, durch den Kopierer. Einige Anwesende sammeln die Zettel schon in ihrem Ordner und vertiefen sich in den Text. Erste Fragen tauchen auf; darüber kommen wir ins Gespräch. In Kürze ist eine hohe Intensität zwischen uns entstanden.

A. bemerkt: »So viele Fremdwörter! Die Inhalte sind für mich schwierig genug, lässt sich das denn nicht auch in schlichten Worten einfacher ausdrücken?« R. ergänzt: «An sich sind meine Fragen größtenteils auf dem ersten Elterntag beantwortet worden. Aber dann kam es mir vor, als wenn alles, was mir bis dahin konkret erschienen war, zerfließen würde. Das grundsätzlich Neue im Projekt ist für mich noch zu diffus.»

J. lässt sich darauf ein: »Bildung ist nicht nur ein natürliches Bedürfnis des einzelnen, sondern die ethische Verpflichtung eines jeden Menschen. Allen ist klar, dass wir untrennbar miteinander verbunden sind. Es ist darum notwendig, dass wir uns bilden, wenn wir überleben wollen, und es ist wichtig, dass wir Kraft entwickeln und sie weitergeben, dass wir virulent, ansteckend, werden.

Im Gegensatz dazu steht das obrigkeitsstaatliche Denken, in dem der Lehrer die heilige Kuh unserer Gesellschaft ist. Und diesem Lehrer bleibt die Weitergabe der von oben verordneten ›Bildung‹ vorbehalten. Dabei sollte doch der Staat Dienstleistender für uns sein und entsprechend den Bedürfnissen der Menschen handeln. Das kann nicht mit Parteistrukturen gelingen, die systembedingt zu blockierenden Oppositionen führen und das Gerangel um Macht zum Selbstzweck werden lassen. Dazu braucht es echte Demokratie. Und Demokratie ereignet sich zwischen dir und mir, sie geschieht zwischen realen Menschen. Es ist wichtig, diese Art des Denkens in die Welt zu setzen, denn ›wir‹ sind der Staat. Und das Neue, das wir tun, ist nichts Böses. So wie wir hier sitzen, kann es uns niemand verbieten.

Wir pferchen die Kinder nicht zusammen in eine Institution, und sei sie noch so einladend wie die beste aller ›Freien Schulen‹, sondern hier ist eine Gruppe von Erwachsenen, die versuchen, einen transparenten Umgang zwischen den Generationen zustandezubringen. Dabei lassen wir den Kindern die Entscheidung, ob sie mitmachen wollen oder nicht.»

H., R.s Frau und Mutter von zwei kleinen Kindern, wendet sofort ein: »Wie kann mein Kind, wenn es die normale Schule noch gar nicht kennengelernt hat, überhaupt selber entscheiden?«

J.: »Mit sieben Jahren darf ein Kind von Gesetzes wegen mit Einverständnis seiner Eltern Rechtsgeschäfte durchführen. Warum also sollte es nicht entscheiden können, welche Art von Bildung und Ausbildung es haben möchte? Muss ich erst im Gefängnis gewesen sein, um mich zu entschließen, nicht ins Gefängnis zu gehen; muss ich erst jemanden umbringen, um zu erkennen, dass ich kein Mörder sein will?« J. erzählt von seiner Erfahrung mit Katharina, die von ihrer Familie von Anfang an als selbständige und eigenständige Persönlichkeit ernstgenommen wurde. Sie besucht jetzt seit knapp einem Jahr die Regelschule, und ihr selbst ist die Entscheidung überlassen, ob sie vom kommenden Herbst an bei uns mitmachen möchte.

H.: »Eigentlich müssten die Kinder ihre Lernorte frei kennenlernen können, beispielsweise indem sie dort eine Zeitlang hospitieren. Aber das ist in der Regelschule wohl Zukunftsmusik, solange nicht mal ich als Mutter dort geduldet werde.« Damit kommt die Frage nach dem Elternrecht auf, die wir am Beispiel von

Bernhard Bartmann aufrollen. J. berichtet: »Bernhards Fall hat große Bedeutung für uns, weil er zeigt, wie der Staat reagiert, wenn ihm etwas weggenommen wird; hier sind Eltern zu Konkurrenten des Staates geworden. Wir dürfen das nicht tun. Wir müssen das Recht der Kinder ins Zentrum rücken und sollten das Elternrecht gar nicht erst benützen. Bernhard hat seinen Sohn nicht zur Schule angemeldet, und der Staat hat argumentiert, das Kind könne sich nicht frei entscheiden, weil es keine Chance hatte, etwas Schulisches überhaupt kennenzulernen. Wir bauen etwas auf, von dem wir denken, dass es uns und unseren Kindern guttun wird, weil wir davon überzeugt sind, dass jeder Mensch das Recht hat, sich frei und selbstbestimmt zu entfalten, so wie es in den Grundrechten festgelegt ist. Wenn die Kinder aber unser Angebot auf ihre Bedürfnisse kennengelernt haben, besitzen sie eine ganz andere Basis für ihre Entscheidung. Vielleicht bleiben sie dann bei uns, und vielleicht gehen sie dann auch woanders hin.«

Das »Blaue Arbeitsbuch« wird diskutiert. Alle sind sich einig: Es ist nicht nur wichtig für unsere Verständigung untereinander, sondern ist auch die Basis für die Gedanken und Veröffentlichungen, die wir an andere, Außenstehende, weitergeben. Wir erkennen zunehmend, dass unser Impuls nicht auf uns beschränkt ist. Überall können sich Menschen zusammenfinden und solche Gruppen bilden.

J. erklärt: »Wenn wir uns mit dem Inhalt der Mappe auseinandersetzen, müssen wir auch verstehen: Das ganze Projekt funktioniert nur, wenn wir, die Erwachsenen, etwas gemeinsam tun wollen, weil wir ein Bedürfnis nach einer freien Gemeinschaft haben. Dass dabei auch Kinder eine Rolle spielen, ist gewissermaßen nur ein gegenwärtiges, in unserer aktuellen Familienrealität vorhandenes Charakteristikum.«

Es drängt uns, jetzt konkret zu werden und anzufangen. Wir teilen uns auf die Schwerpunkte Finanzen, Recht, Organisation, Inhalt und Werkhof auf und überlegen, was in diesen Arbeitsgruppen geschehen soll. Dass fast die Hälfte der Gruppe sich für den Werkhof engagieren will, ist in meinen Augen ein Signal, wie sehr die Erwachsenen auch für sich persönlich neue Perspektiven entwickeln möchten. Darüber entsteht noch einmal eine grundsätzliche Besinnung zu diesem Schwerpunkt unseres Bildungsnetzes.

J. erläutert: »Bis vor kurzem stand dafür das Wort ›Jugendfarm‹, das wir von den schon bestehenden Jugendfarmen übernommen haben. Da unser Anliegen aber nicht bei den Kindern und Jugendlichen haltmacht, war ein neuer Begriff notwendig. Ein ›Hof‹ meint gleichzeitig ein Zuhause, einen geschützten Raum. ›Werk‹ weist darauf hin, dass es um konkrete Arbeit geht, und es erinnert an das Wort ›Lebenswerk‹. In diesem Sinn ist der Begriff ›Werkhof‹ gemeint. Es könnte ein Schutzraum sein, in dem eine Hinwendung der beteiligten Menschen zueinander stattfindet. Ein Ort, an dem auch junge Menschen frei ihren eigenen Raum gestalten und gleichzeitig die Chance haben, außerhalb der gewohnten Familienzusammenhänge etwas ganz Neues zu erfahren und aufzubauen.«

Nach diesem ersten Temenos-Forum stand im »Blauen Arbeitsbuch« folgende Einschätzung der Situation:

»Die Vorgänge um die Genehmigung der Freien Schule W. machen derzeit jeden Gedanken an eine Anerkennung in absehbarer Zeit müßig. Wir müssen erkennen: Der Staat ist gegenwärtig nicht bereit, dem grundgesetzlich garantierten Recht von Eltern auf Gründung einer Schule ihrer Wahl zu entsprechen, sobald die Konzeption auch nur eine Forderung aus folgendem – durchaus unvollständigen – Katalog enthält:

- emotioneller Zusammenhang Lehrer – Schüler
- altersgemischte Gruppen
- Lerninhalte der Grundschule sollen nicht in Jahresschritten, sondern in einem organischen Vierjahresraum individuell erworben werden können
- Verzicht auf didaktische Programmierung des ›Lernstoffs‹ zur Regulierung und Gleichschaltung der Schülerinnen und Schüler; stattdessen Vertrauen in die Lernbereitschaft des Einzelnen
- Verzicht auf Zersplitterung ganzheitlicher Lernzusammenhänge in Fächer
- Gleichberechtigung kreativer, kognitiver und technischer Fähigkeiten
- Verzicht auf Leistungsdruck und Benotung; dafür Förderung von Eigenmotivation und Selbstkritikfähigkeit
- Verzicht auf Zwangsmittel jeglicher Art; stattdessen Förderung eigenverantwortlicher, freiwilliger Kooperationsfähigkeit
- Öffnung des Schulbetriebs nach außen (Elternmitarbeit, Mitarbeit von z. B. Handwerkern).

Das gerichtliche Verfahren, eine Anerkennung zu erstreiten, wird, entgegen unserer bisherigen Vermutung, mit Sicherheit bei uns nicht aufschiebend gehandhabt werden, wie es bisher in anderen Bundesländern meist geschehen ist. Dies zeigt sich im letzten halben Jahr deutlich. Das bedeutet, dass Eltern, die ihre Kinder in eine nicht anerkannte Freie Schule schicken, höchstwahrscheinlich mit Bußgeldverfahren wegen Verletzung der Schulpflicht zu rechnen haben und der Trägerverein (der ja normalerweise aus den Eltern besteht) zusätzliche Probleme bekommt, weil er die Eltern zur Begehung einer Ordnungswidrigkeit anstiftet.

Die Schulpflicht ist nicht in der Verfassung verankert. Jedoch ist das Recht des Kindes auf der Ebene der Menschenrechte (Artikel 1 bis 5 GG) verfassungsgemäß vollständig gewährleistet. Die Schulpflicht verletzt nicht nur die Rechte der Eltern, sondern primär und erheblich die Grundrechte der Kinder. In der Rechtsprechung der Bundesrepublik haben bisher stets Eltern stellvertretend für ihre Kinder gehandelt. Neu wäre, wenn wir unseren Kindern gestatten, ihre Rechte selbst – über einen von ihnen beauftragten, nicht-elterlichen Rechtsbeistand – wahrzunehmen. Das ist grundgesetzlich möglich und lenkt den Staat auf eine Bahn, wo ihm zum ersten Mal in der Geschichte des Schulrechts Kinder als vollwertige Menschen, dadurch auch als vollwertige Rechtspersönlichkeiten, gegenüberstehen.

Bildung ist nichts, das einseitig den Erwachsenen den Kindern aufzuzwingen zusteht. Vielmehr ist Bildung eine ethische Verpflichtung jedes Menschen – gleich welchen Alters –, der in unserer Zeit zu einem eigenverantwortlichen und seiner

selbst bewussten Leben erwacht. In einer vitalen Gesellschaft sollte ein ebenso vitales Bildungsbedürfnis vorhanden sein, das durch entsprechend kompetente Persönlichkeiten befriedigt wird. Die Absonderung von ›Lehrern‹ aus dem allgemeinen Lebens-, Bildungs- und Wirtschaftsorganismus in ›Lehranstalten‹ vor ein dorthin gepresstes ›Schülermaterial‹ ist ein schwerer Fehler unserer Kultur. Sie führt zu einer unangemessenen, neurotischen Autorisierung der Pädagogen und folgerichtig weiter zu unserem selbstherrlich-hierarchischen Schulsystem. Ebenso folgerichtig ist dann, dass Eltern ihre liebsten Mitmenschen – ihre Kinder – dieser im Wesen undemokratischen Schule überantworten und in dem Irrglauben verharren, damit alles für die Bildung der jungen Menschen getan zu haben.

Unsere Folgerungen bisher (können von jedem übernommen werden):

1. Wir nennen unser Projekt nicht länger mehr ›Schule‹. Das enthebt uns aller Vorschriften, wie und was eine Schule in den Augen des Staates zu sein hat. In einem wirklich freien Bildungsprojekt können alle Bedürfnisse der beteiligten Menschen befriedigt werden, sofern es entsprechend kompetente Menschen gibt, die ihr Wissen und Können weitergeben.
2. Wir öffnen das Bildungsprojekt demzufolge allen – Kindern wie Erwachsenen. Aufgrund seiner Kompetenz kann hier grundsätzlich jeder ›Lehrer‹ sein. Menschen, die speziell mit Kindern arbeiten, sollen über ihre pädagogisch-fachliche Ausbildung hinaus einen weiteren Beruf erlernt oder in einem sozialen Projekt praktische Erfahrungen gesammelt haben.
3. Wir Eltern nehmen unsere Kinder als junge Menschen wahr und setzen sie damit vollständig in ihre Rechte ein. Wir klären sie über ihre Rechte auf und unterstützen und beraten sie dabei, ihre Rechte wahrzunehmen. Das ist eine ethische Grundeinstellung, die wir Eltern vor dem Staat – wenn er uns deswegen angreift – mit der Freiheit des Gewissens zu verteidigen haben.
4. Das Schulpflichtgesetz betrifft zuerst und direkt unsere Kinder. Es schließt ein dem freien Individuum angemessene Bildung aus. Stattdessen wird der junge Mensch verpflichtet, sich der staatlich vorgeschriebenen Bildung zu unterwerfen. Junge Menschen haben ein Recht, sich gegen solche Pflichten zu wehren. Wir unterstützen sie in ihrem Widerstand gegen dieses Gesetz. Dies allerdings nur, wenn sie selbst das so wollen. (Das ist der wichtigste und zugleich schwierigste Punkt unseres Modells!)
5. Wir brauchen für dieses Modell kein aufwendiges ›Schulgebäude‹ oder sonstige, einschränkende Vorschriften genügende Einrichtungen. Wir können mit dem beginnen, was wir haben. Und wir können das tun, wonach wir uns sehnen: uns und unseren Kindern einen wirklich freien Bildungsraum verschaffen. Lernen kann so an jedem Ort stattfinden, wo sich Menschen in gemeinsamem Interesse zusammenfinden: an privaten Orten, an gemeinschaftlichen Orten, an öffentlichen Orten.

Als gemeinschaftliches Zentrum könnte ein ›Werkhof‹ entstehen, in dem Werkstätten, Landwirtschaft, Lernräume für Seminare und Workshops und Gemeinschaftsräume eingerichtet werden können, so, wie die Beteiligten es wünschen.

6. Strukturen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens werden sich aus der Eigenart der versammelten Menschen entfalten. Ordnung und Disziplin sind grundsätzliche Tugenden, die nur innerhalb eines freiwilligen und achtungsvollen, kleinen Organismus aufblühen können.
7. Der Weg in die ›normale‹ Gesellschaft führt auch ohne offiziell anerkannte Abschlüsse zum Ziel: Werkstätten können gefunden werden, die mit Freude junge Menschen aus unserem Bildungsprojekt aufnehmen. Gymnasien lassen sich finden, die froh sind, junge Menschen mit hoher, freiwilliger Lernbereitschaft aufzunehmen, auch wenn sie kein ›Übertrittszeugnis‹ haben. Prüfungen aller Art lassen sich mühelos auch extern ablegen, wenn der Eifer groß genug ist – und das sollte das wichtigste Kriterium für eine Ausbildung sein!
8. Notwendigerweise werden die einzelnen Familien sich näher aufeinander einlassen müssen. Das wird mehr Gespräche, mehr Reflexion, mehr Engagement für die Familie und in der Familie bedeuten.
9. Über dieses ›Bildungsnetz‹ wird ein soziales Netz entstehen, das allen Beteiligten Solidarität und Geborgenheit schenkt. Das halten wir in der heutigen Zeit für den größten Gewinn, den wir Menschen gemeinschaftlich überhaupt erzielen können. Nur in einem solchen Netz solidarischer Geborgenheit kann nämlich blühen, was in unserer Vision die Wunden der Welt heilt: gegenseitige Achtung, selbstverantwortliche Aufmerksamkeit, eine den eigenen, klar erkannten Bedürfnissen folgende Bildung und Ausbildung zu einer kompetenten Persönlichkeit, Engagement für die Mit- und Umwelt, Freude, Liebe.«

## 8 DIE FAMILIENSCHULE ENTSTEHT

Im selben Monat treffe ich T. und J. auf einer Tagung in Bad Boll zur Bedeutung des Abiturs, veranstaltet vom anthroposophischen »Seminar für freiheitliche Ordnung«. Die Anthroposophen haben mit ihren Privatschulen einige Erfahrung mit den Schulbehörden gesammelt, von denen wir vielleicht profitieren und sie auf dem nächsten Forum weitergeben können: Gegenwärtig befassen sie sich erneut mit ihrem Dauerkonflikt, den staatlich verordneten Abschlüssen, die ihrem eigentlichen Konzept zuwiderlaufen.

In den Schulen der Bundesrepublik gibt es das Berechtigungswesen, das heißt, das Abschlusszeugnis jeweils einer Schulstufe berechtigt ohne weiteres zum Besuch der nächsthöheren Bildungseinrichtung. Daraus leitet sich die Bedeutung des Abiturs ab. Wenn der Zugang zur Hochschule wie in anderen Ländern, vor allem in den angelsächsischen, durch ein Zulassungswesen mit Eignungsprüfungen oder autonome Entscheide geregelt wäre, verlöre das Abitur sofort seinen zentralen Stellenwert in der Bildungskarriere. Damit wäre nicht nur der traditionelle Schulunterricht vom Prüfungsdruck entlastet, sondern automatisch entfele auch ein wesentlicher Hinderungsgrund für die Zulassung alternativer Bildungsangebote. Deutschland ist das einzige Land, in dem Berechtigungswesen und Schulzwang gekoppelt sind.

Der Vorsitzende der europäischen Lehrgewerkschaft referiert über die Öffnung des europäischen Binnenmarkts und bestätigt unsere Ansicht, dass aus diesem Grund nicht nur mit einer europaweiten völligen Freizügigkeit für das Schulwesen bis 1992 zu rechnen sei, sondern auch, dass durch die Entwicklung zum Vereinten Europa (EU) das Schulwesen der Bundesrepublik unzweifelhaft liberaler werden müsste.

Nicht nur in diesem Gremium ist ein großes Interesse an unseren Ansichten und dem Bildungsnetz zu erfahren. T. erzählt mir auch von der Direktorin eines privaten Gymnasiums, die sich gerne bereit erklärt habe, Kinder aus dem Bildungsnetz an ihrer Schule aufzunehmen. Sie hat ihr auch eine schulbehördliche Kommission genannt, die schon mehrfach zu Gunsten von Schulverweigerern entschieden haben soll. Davon gebe es jedes Jahr Zigtausende, ohne dass die Öffentlichkeit dies besorgniserregend finde.

Dann berichtet T. von einem bemerkenswerten Temenos-Forumsabend. Eigentlich hatten sie die Diskussion über die inhaltlichen Grundlagen zu Ende bringen wollen, waren dann aber an der Motivation der einzelnen, weshalb sie beim Schulprojekt mitmachten, hängengeblieben. Das interessiert mich: Welche Vorstellungen verbinden die Beteiligten mit dem Projekt, was sind ihre Ziele, welche Wünsche wollen sie sich dort durch ihre Teilnahme erfüllen?

T. erzählt, bei fast allen sei die eigene Schulerfahrung ausschlaggebend gewesen. Zeitweilig wären einige schon gern in der Regelschule gewesen, trotzdem lehnten

auch diese überraschenderweise das rigide Schulsystem ab. Und wie heftig sei erst die Kritik jener Eltern gewesen, die ihre Ablehnung mit Erfahrungen und Beobachtungen an und mit ihren Schulkindern begründeten: »Die Schule fördert die Konkurrenz zwischen den Kindern. Sie isoliert und selektiert. Sie behindert die Kinder in ihrer Kreativität, in ihrer Eigeninitiative und in ihrer Freude am Lernen!«

»Die meisten haben erklärt, dass sie mit der Teilnahme am Bildungsprojekt zunächst ihren eigenen Kindern diese bitteren Erfahrungen ersparen und neue Möglichkeiten eröffnen wollen«, setzt T. ihren Bericht fort. »Und dann kam von den Eltern, dass ihre Kinder doch sonst keine Möglichkeit hätten, in einer Gemeinschaft und ohne Zwang ihre Neugier zu befriedigen und diese Neugier auch behalten zu können. Den Eltern ist sehr wichtig, dass ihre Kinder im ›Temenos‹ die Möglichkeit haben, einen friedlichen und solidarischen Umgang mit ihren Mitmenschen leben und erlernen zu können. Und auch, dass sie durch den Austausch mit ihrem Umfeld so viele praktische Erfahrungen machen werden. Die Eltern wünschen sich dieses Gegengewicht zum Bücherwissen. Und schließlich fanden sie es toll, das die Kinder die Erwachsenen endlich nicht mehr als Antreiber erleben würden, sondern als Helfer und Freunde, und dass man sich in seinen Bedürfnissen gegenseitig respektiert. Insgesamt waren alle davon überzeugt, dass die Kinder im Bildungsnetz mehr und wichtigere Dinge lernen können als in der Regelschule«, beendet T. ihren Bericht.

»Gibt es auch ganz persönliche Motive? Und wie steht's mit dem Nachwuchs für die Lerngruppe?«, will ich jetzt noch wissen.

»Einige betonten, dass für sie die Mitwirkung am Lernprojekt ganz wichtig sei, dass sie endlich für sich selber, für ihr Leben eine Änderung wünschen – durch Erfahrungen in einer Gemeinschaft, durch Lebensfreude und durch die persönliche Erfüllung im Engagement für eine sinnvolle Sache. Zur Teilnahme ihrer Kinder am Bildungsprojekt, konkret auf die Lerngruppe bezogen, kann ich dir leider nur sagen: Klar entschieden sind eigentlich nur drei Eltern, die ihre Kinder gern teilnehmen lassen und sie auf keinen Fall zur Erfüllung der Schulpflicht zwingen wollen. Von den anderen haben einige Probleme mit ihren Partnern, die dem Bildungsprojekt skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen. Bei vielen, auch bei den Entschiedensten, kamen eine ganze Menge Ängste zur Sprache: Die Kinder würden vielleicht aus dem Wohnumfeld und ihrem Freundeskreis herausgerissen und wären dann womöglich Außenseiter. Dann kam die Befürchtung, sie selber als Erwachsene wären noch nicht so weit, die eigene Erziehung abzulegen und in Sachen Schule völlig gegen den Strom zu schwimmen.

Eine Befürchtung ganz anderer Art, allerdings nur von sehr wenigen gehegt, war, dass sie dachten, sie selbst könnten Konflikte nicht aushalten und auch nicht austragen. Wenn die Kinder aber auf dieses Verhalten einsteigen würden, könnte es zu ›sanfter‹ Unterdrückung kommen, und die Kinder würden dann ihre Aggression, eine lebenswichtige Qualität, verdrängen oder verstecken.

Wir haben daraufhin von unserer teils schmerzhaften Geschichte unserer gemeinsamen Jahre erzählt. Hätten wir nicht immer sofort, kreativ und gründlich

alle entstehenden Konflikte aufgearbeitet, die natürlich oft auch im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Kinder entstanden waren, dann hätte es gar nicht zu dem jetzigen Projekt kommen können. Harmonie ist wichtig, aber kann nur aufrechterhalten werden, wenn die Bereitschaft da ist, die jeweiligen Konflikte sofort auszutragen; darin waren wir uns dann einig.«

Abschliessend sagt T.: »Durch dieses Gespräch haben wir endlich ein klein bisschen mehr Persönliches voneinander erfahren. Das wollen wir vertiefen und treffen uns deshalb Anfang Mai mit Kind und Kegel zum ersten ›Familihtag‹.«

Im Mai 1988 reise ich also zu unserem ersten ›Familietag‹ an. Diesen Zusammenschluss von kleinen Familien, einzelnen Menschen und der Wahlgroßfamilie der Lebensgemeinschaft bringe ich mit meinem Verständnis von Familie nicht unter einen Hut. Ich verbinde damit Vertrautheit miteinander, von klein auf. Idealtypisch verbinde ich damit nach innen Nähe, Wärme und Unterstützung für die persönliche Entfaltung der Familienmitglieder und nach außen hin Sicherheit und Schutz. Real beobachte ich in Familien jedoch rollenfixierte Beziehungen bis hin zu zwanghaften Abhängigkeiten und die Verhinderung von Entfaltung.

Aber diese ›Familie‹ hier ist ja nicht durch Geburt aneinandergekettet, wir sind freiwillig beisammen, haben uns das aus triftigen Gründen so ausgesucht. Gut zwei Drittel der Versammelten sind mir schon ein wenig vertraut, die anderen, meist Paare mit Kindern, scheinen mir neu dazugekommen zu sein. Sie wirken, ebenso wie ich selbst, noch ein wenig beklommen in unserer Wahlfamilie.

Ob dieser Tag uns die nötige Annäherung bringen wird?

Die liebevolle Atmosphäre in den Räumen des Temenos-Kindergartens und der Sektempfang sind jedenfalls ein guter Einstieg. In der großen Runde, bevor wir ins Gespräch einsteigen, erzählen alle kurz von sich, was sie und ihn herführt. Draußen strahlt die Sonne. Wir könnten uns noch den ganzen Tag von unserem Thema, der ›Aggression‹, im Haus festhalten lassen, aber wir ziehen es vor, gemeinsam mit den Kindern auf Schnitzeljagd mit Schatzsuche zu gehen. Mir ist das sehr recht, denn so bekomme ich schon eher ein Gespür für meine potenziellen künftigen kleinen und großen Gefährtinnen und Gefährten.

Den Nachmittag erwarten besonders die Kinder mit Ungeduld. Es stört sie, dass immer von einer ›Lern‹- oder gar ›Schul‹-Gruppe die Rede war, wenn es um das künftige Lernen ging. Dafür muss jetzt ein richtiger Name her, vielleicht sogar ein Wappentier? Und ein Gedicht?

Wir sitzen zusammen auf dem Boden und lassen unsere Köpfe rauchen. Was drückt es am besten aus, dieses ›Lernen‹, wie wir es uns jetzt vorstellen? Die Großen leihen den Kleinen ihre Hand zum Aufschreiben.

Schließlich hängen alle Vorschläge auf Zettel notiert an der Wand. Einige Ideen sind als Gedicht, andere in bunten Zeichnungen dargestellt. Von den Großen kommt: Tun und Lassen, Blätter(bildungs)werk, Groß und Klein, Reise ins Wunderland, Temenos-Brunnen (Quelle). Und zum Wappentier ›Rehböckchen‹ wurde gedichtet:

*Wenn du gehst auf ausgetret'nen Pfaden,  
verlierst du schnell des Lebens grünen Faden.  
Suche selbst, was dir noch fehlt.  
Dies ist der Schatz, der zählt.*

Die Kleinen sehen offenbar etwas Konkreteres vor ihrem inneren Auge, einen friedlichen, behüteten Ort: Waldschule, Hasengarten, Vogelnest, Schneckenhaus mit Lernspatz, Eichhörnchen, Bambi oder weißem Schwan im Wappen. Wer sich ein trautes »Ziegennest« wünscht, irritiert, wenn er dazu notiert: »Ziegen sind kämpferisch und intelligent!« Visionen von Lernen, verbunden mit geschmeidiger Kraft, Intelligenz und Stärke, rufen auch folgende Wappentiere hervor: Tiger, Elefant, Brillenschneider, Brautzenschnüffler, Bildungshund. Ein Gedicht, offensichtlich aus dem Fanclub von M.s Geschichtsstunden, fällt aus dem Rahmen:

*Es ist sehr stark, das unser Hirn,  
es passt viel rein in unsre Birn.  
Wir haben ziemlich viel Verstand,  
wie Romulus, als Rom entstand.  
Wir liegen vorn mit unsrer Nase  
und stecken in 'ner guten Phase.  
Bei uns steckt drin ein guter Geist,  
der all die Schulen leicht zerreißt.  
Fans kriegen wir jetzt immer mehr  
und die Schule die hat's schwer.  
Wir liegen hier auf einem Schloss  
und vorne ran ist Johanns Tross.  
Wir rauchen jetzt die Angriffspfeife  
und stecken in 'ner guten Reife.  
Wir liegen vorn auf erstem Rang  
und der Schule der wird's bang.  
Johann reitet heut' den Königsritt,  
sagt zur Schule: »weg damit«.*

Dieser »Königsritt« ruft große Begeisterung hervor, aber letztlich fühlt die Mehrheit sich doch eher durch den »Bildungshund« vertreten:

*Wenn wir gute Laune spüren  
und ein gutes Leben führen,  
werden die Schule meiden,  
und nicht mehr leiden.  
Dabei wird uns helfen  
der Bildungshund,  
dadurch wird unser Leben wieder bund.*

Dies hat eine Kinderhand um einen sich aufrichtenden freundlichen Schlappohrdackel herum geschrieben.

Ist Einigung möglich bei diesen unterschiedlichen Vorstellungen? Bildung als zuverlässiger, hilfreicher Schutz und Trost in allen Lebenslagen, repräsentiert durch den folgsamen Hundegefährten – und Bildung als der königliche Ritt eines Menschen, der frei und souverän das Reich seines Lebens erkundet, um es zu beherrschen?

Leuchtenden Auges verkündet Felix plötzlich die Lösung: »Sagen wir doch einfach ›der Königsritt auf dem Bildungshund!«

Seit diesem Fest beginnt stürmisch die Entfaltung des Temenos. Die neu Dazugekommenen fühlen sich zugehörig, sie bringen ihre Kräfte ein. Ideen, die verschiedenen Projekte zu realisieren, fliegen uns entgegen. Es gibt alle Hände voll zu tun.

Wir erarbeiten ein Flugblatt, das sich eng an der Präambel der Satzung des Schule e. V. orientiert und Grundlage für Gespräche mit verschiedensten Ansprechpartnern sein soll. Es ist Juli 1988, und wir wollen Journalisten, Stiftungen, gemeinnützige Gesellschaften und viele Idealisten erreichen, die sich von unserer Sache begeistern lassen. Hier ist der Text:

»Die Anschauung der Gegenwart mit ihren Chancen und Mängeln macht eine Gruppe von Menschen im Raum W. nachdenklich über ihre Möglichkeiten, ihre Kräfte schöpferisch in einen gemeinsamen Zusammenhang einzubringen. Sie möchten das elementare Bedürfnispaar Geborgenheit und Bildung für alle Beteiligten fruchtbar und in neuen Formen erfüllen. Die Gruppe setzt sich zusammen aus gegenwärtig rund 30 Erwachsenen und etwa 35 Kindern.

Wir sind weltanschaulich frei. Gemeinsame Grundlage ist der Wunsch, ein Leben zu führen, das den Anforderungen des Augenblicks gerecht wird. Das bedeutet, dass wir versuchen, uns aufmerksam zu beobachten und die Auswirkungen unseres Denkens und Handelns auf uns selbst und unsere Mitwelt achtsam wahrzunehmen. Jedes Mitglied der Gemeinschaft hat dabei die Chance, sein eigenes Leben frei zu entfalten – in seinem eigenen Tempo und ohne die Zuneigung und Geduld der anderen zu verlieren.

Für diesen Wachstumsprozess sind Freiheit und ein klarer Geist, der zu umfassender Einsicht führt, unbedingt nötig.

Damit sich diese Einsicht entfaltet, muss eine Gemeinschaft entstehen, die den notwendigen angstfreien Raum schaffen kann. Die Angst ist das größte Hindernis auf dem Weg zueinander. In gemeinsamem Bemühen und in ehrlichem Austausch miteinander möchte die Gemeinschaft ein soziales Netz Wirklichkeit werden lassen, das allen Beteiligten Solidarität und Geborgenheit schenkt – vielleicht der größte Gewinn, den wir Menschen gemeinschaftlich erzielen können. Nur in solidarischer Geborgenheit kann blühen, was in unserer Vision die Wunden der Welt heilt: gegenseitige Achtung; selbstverantwortliche Aufmerksamkeit; eine den eigenen, klar erkannten Bedürfnissen folgende Bildung und Ausbildung zu einer kompetenten Persönlichkeit; Engagement für Mit- und Umwelt; Freude; Liebe.

Den gesamten Prozess nennen wir Bildung. Bildung ist nichts, das etwa einseitig von Erwachsenen den Kindern aufzuzwingen zusteht. Vielmehr ist Bildung eine ethische Verpflichtung jedes Menschen – gleich welchen Alters –, der in unserer Zeit zu einem eigenverantwortlichen und seiner selbst bewussten Leben erwacht. In einer vitalen Gesellschaft sollte ein ebenso vitales Bildungsbedürfnis vorhanden sein, das durch entsprechend kompetente Persönlichkeiten befriedigt wird.

Das Temenos-Bildungsnetz baut auf der zehnjährigen Vorarbeit einer kleinen Lebensgemeinschaft auf, die langsam gewachsen ist und seit 1984 das Ziel durch vielfältige Aktivitäten fördert. Um diese Lebensgemeinschaft hat sich im Lauf der Zeit ein großer Freundeskreis gesammelt, der jetzt aktiv wird und die ersten Grundlagen für das Temenos-Bildungsnetzwerk schafft. Auch wenn die Aktivitäten der Initiatoren weiterhin das Projekt unterstützen werden, muss das neue, erweiterte Projekt »Bildungsnetz« selbständig lebensfähig sein.

In diesem Herbst öffnet sich das Bildungsnetz für Kinder und Erwachsene. Die Beteiligten werden sich dann in einem Schneiderei-Projekt, für den Aufbau eines ›Werkhofs‹ und in Lerngruppen engagieren. Die Lerngruppen sind unsere Antwort auf eine mehr als dreijährige Bemühung, eine freie Schule zu gründen. Heute sehen wir, dass eine freie Gesellschaft nur in verantwortungsvoll erfahrener und erlebter Freiheit aufwachsende junge Menschen brauchen kann. Deshalb verzichten wir auf alle institutionalisierten Formen und bringen die Menschen, die ein Bildungsbedürfnis haben, mit denen, die das entsprechende Angebot haben, zusammen. In gemeinsamem Bemühen finden die so entstehenden Kleingruppen ihre jeweils spezifischen Regeln und Strukturen, die zur Übernahme von Verantwortung reizen, die den natürlichen Lerneifer befriedigen, die ein wohltuendes menschliches Klima fördern, in denen alles gelernt werden kann, was zu einem aktiven Leben inmitten dieser Welt notwendig ist. Das bedeutet ein großes Engagement der Eltern, überkommene Vorstellungen von ›Erziehung‹ zu verlassen, aber auch, sich auf eine hautnahe Auseinandersetzung mit dem Staat um den Schulzwang einzulassen. Den Mitgliedern der Gemeinschaft ist wohl bewusst, dass sie durch dieses Sich-Bloßstellen verletzbar werden – aber ist nicht genau dies das wichtigste Element politischen Handelns?

Da wir keinerlei öffentliche Unterstützung erhalten, das gesamte Projekt aber unsere Tat- und Finanzkraft übersteigt, brauchen wir weitere Hilfe von Menschen, die die Bedeutung dieser sich mehr und mehr realisierenden Vision erkennen und ihren Beitrag dazu leisten – in Form von Geld, idealistischer Mitarbeit oder durch Schaffung von hilfreichen Kontakten.

Wir laden jeden herzlich ein, sich an diesem wichtigen Projekt zu beteiligen.«

Schon jetzt kommt eine Menge Interesse an unserem Bildungsnetz von außen auf uns zu: Mütter mit »schulschwierigen« Kindern, Lehrerinnen und Lehrer, Kindergärtnerinnen, eine Vertrauensärztin der Schulbehörde, Studierende. Sie kommen mit der Hoffnung, bei uns Orientierung und Hilfe für ihre persönlichen oder beruflichen Sackgassen zu finden, oder einfach nur, um ihren persönlichen Horizont zu

erweitern. Familien überlegen, in unsere Nähe zu ziehen, weil sie mit der Schulverweigerung ihres Kindes vor Ort nicht zurechtkommen.

Schon im Frühjahr hatte Co. wegen einer Arbeitsgemeinschaft zur Vorbereitung der Lerngruppe angefragt. Es sei noch zu früh dazu, hatte damals die Antwort gelautet. Jetzt haben wir Sommer, und M. besteht auf einer Klärung der Lerngruppensituation. Neben Tilmann und ihrer Tochter Johanna kennt sie an Festentschlossenen nur die gerade sechsjährige Dagmar. Seit dieses schüchterne Mädchen nach dem »Königsrittfest« im Mai ihrer Mutter S. nachdrücklich erklärt hatte, Anke sei ihre künftige Lehrerin, hat sie sich zum großen Erstaunen ihrer Eltern S. und Z. nicht von ihrer Entscheidung abbringen lassen.

Andere Kinder haben sich mittlerweile von der Liste streichen lassen: Katharina, mit der ich ganz fest als Lerngruppenkind gerechnet hatte, möchte nach einem Jahr Schule ihre Freundinnen dort nicht alleinlassen. Sie sagt: »Ich will erst dann zu Anke in die Lerngruppe gehen, wenn es mir in der Schule nicht mehr gefällt.« Auch ihr Bruder Tilmann wäre lieber wieder ein ganz normaler Schüler geworden. Denn er liebt es gar nicht, als etwas Besonderes aufzufallen. Aber nach seinen Erfahrungen zu Hause mit dem »fröhlichen Lernen« waren seine Ansprüche an die Qualität der Schule sehr präzise geworden. Und da er sich für die privaten Schulen in der weiteren Umgebung nicht erwärmen mag, entscheidet er sich für die Lerngruppe – und bleibt auch dann bei seinem Entschluss, als klar wird, dass außer ihm nur noch zwei kleine Mädchen dabei sein werden.

Denn auch seine beiden Freunde haben sich umentschieden. Bill, der Sohn von Co., wird mit seinen Eltern nach Amerika auswandern. Felix' Vater befürchtet, als Kreisvorsitzender der »Grünen« mit so etwas Illegalem in der konservativen Bevölkerung zusätzliche Anfeindungen zu provozieren, und zwei weitere Kinder werden nun doch in die neu gegründete Montessorischule unserer ehemaligen Mitstreiter gehen. »Hat sich denn nochmal jemand mit diesen Eltern unterhalten?«, will Al. wissen. Doch wir sind uns einig: Kein Missionieren! Freiheit bedingt und erzeugt Vielfalt. Wir machen uns klar, dass wir so weit gehen, wie es sich nur wenige Eltern überhaupt leisten können. Wir müssen Geduld haben und darauf hoffen, dass der Temenos-Bazillus ansteckend wirkt, nach und nach.

Aber eine Lerngruppe mit einem zehnjährigen Buben und zwei knapp sechsjährigen Mädchen? Die Runde schaut mich entgeistert an, als ich behaupte, dass ich mich zum Beginn der Lerngruppe sogar auf nur ein Kind und seine Eltern einlassen würde. »Trotzdem, mindestens für Tilmann muss das doch spotzlangweilig werden«, sind sie überzeugt. Doch letztlich findet unser Vorhaben auch in seiner Minimalform ihre Zustimmung, und so werden wir mit aktiver Unterstützung aller rechnen können.

Mit all seinen Projekten und Aktivitäten ist der Temenos derzeit ein amöbenartig wachsendes Gebilde und als solches nach außen schwer fassbar. Besonders wenn es um Kontakte mit Institutionen oder um Rechtsgeschäfte geht, sind wir keine Verhandlungspartner. Ein Verein wäre aus mancherlei formalen Gründen sinnvoll. Doch wir wollen die Entfaltung unserer Vision und unserer Gemeinschaft

durch die jetzt erforderliche äußere Gestaltung keinesfalls behindern lassen. Wie können wir erreichen, dass diese Hülle sich wie eine Haut den fälligen inneren Veränderungen anpasst, statt dass sie sich wie üblich als starre Form verselbständigt und dann die Vision in deren Grenzen verkümmert, wie wir es bei vielen befreundeten Schulinitiativen miterlebt haben?

Nach weiterem Durchdenken entsteht das Bild eines Vereins in Gestalt eines Hauses: Das geräumige Dach bildet die Temenos-Gemeinschaft, das sind alle Mitglieder, ob aktiv in einer der Initiativen engagiert oder als einzelne oder aus Institutionen kommende Fördermitglieder. Sie treffen sich im freien, informellen Bereich dieses Hauses und auch in seinem offiziellen, formellen Bereich.

Schwerpunkt des informellen Bereichs wird das Temenos-Forum mit seinen regelmäßigen Treffen, seinen Festen und spontanen Begegnungen sein. Da geht es ohne Leistungsdruck um Austausch von Erfahrungen und Ideen, um die »Geborgenheit für den Mut zur Veränderung«, so dass das Außergewöhnliche zum Selbstverständlichen werden kann.

Der informelle, freie und der formelle, offizielle Bereich haben einen gleitenden Übergang im Bereich der Temenos-Initiativen. Dort sind die Bildungs-, die Geborgenheits- und die Wirtschaftsprojekte angesiedelt.

Im formellen Teil findet sich der Förderrat. Jede Initiative ist hier durch eine Person vertreten, dazu gesellt sich eine gleiche Anzahl von fördernden Mitgliedern. Sie dürfen keine Mehrheit bilden, damit die ursprüngliche Vision nicht von fremden Interessen vereinnahmt oder verdrängt werden kann. Der Förderrat soll die inhaltlichen und faktischen Grundlagen erarbeiten, mit deren Hilfe schließlich die Mitgliederversammlung ihre Entscheidungen fällen kann. In dieser Organisations-Struktur hat der Vorstand nur ausführende Funktion und keine autonomen Entscheidungskompetenzen. Die werden ihm von der Versammlung je nach Bedarf zugeteilt.

Unsere Mitgliederversammlung soll unabhängig von der Zahl der anwesenden Mitglieder beschlussfähig sein. Einstimmigkeit als Voraussetzung für Beschlüsse ist nach den gesetzlichen Vorschriften allerdings nicht zulässig. Wir müssen uns also Verhältniswahlen überlegen. Schon ein Fünftel der Mitglieder soll eine Vollversammlung einberufen können. Für einen Beschluss soll es hingegen mindestens eine Dreiviertelmehrheit sein. Die meisten sind dafür, weil damit demonstriert würde, dass die Menschen, die diesem Verein angehören, sich Mühe geben, miteinander zu reden, um wirklich gemeinsam zu einer Entscheidung zu kommen.

So weit ist der Entwurf bis zum 1. August 1988, dem Gründungstag des Temenos-Fördervereins, gediehen. Aber es gibt noch offene Fragen. Einige Zeit brauchen wir, um das Wort »Kind« im Zusammenhang mit dem Stimmrecht so umzu-  
deuten, dass es unserem Anliegen, nämlich junge wie ältere Menschen auf eine gleiche Ebene zu bringen, entspricht. Schließlich einigen wir uns auf die Formulierung: »Wer das siebte Lebensjahr vollendet hat, besitzt volles Stimmrecht.«

»Damit kann aber wohl nicht auch die Wählbarkeit der Youngsters gemeint sein. Damit würden wir die doch restlos überfordern«, meint S. und bringt uns

dazu, unser Wagnis nochmals zu reflektieren: Können wir jungen Menschen vertrauen? Sind sie unseres, der Erwachsenen, Vertrauen würdig, dass wir sie zur Wahl berechtigen können? Die Argumente pro und contra überstürzen sich. Die Kids sind doch noch so unvernünftig und haben außerdem von Vereinessachen Null Ahnung! Na aber, hat denn jeder Achtzehn- bis Hunderachtjährige den Durchblick, oder wird auch der sich schnell all das aneignen, was er dafür braucht? Und wenn mich der Wahlausgang gar nicht interessiert oder ich nur meinem Partner zuliebe wähle, sollte ich dann, weil ich mich verantwortungslos verhalte, mein Wahlrecht verlieren? Und außerdem, ich werde alt, bin schon etwas tüdelig im Kopf, aber noch längst nicht entmündigt: Dann darf ich doch trotzdem wählen gehen – und die Kinder dürfen es von vornherein nicht, selbst wenn sie sich gut informiert haben und ihre Entscheidung begründen können? Und überhaupt, wer bewirbt sich schon um ein Amt, wenn er nicht bereits einiges darüber weiß und vor allem auch Interesse und Spaß für diese Aufgabe mitbringt? Und weiter: Sind nicht allemal die Wähler die entscheidende Instanz, ob diesem Menschen, gleich welchen Alters oder welcher sonstiger Voraussetzungen, diese Aufgabe zuzumuten und auch die entsprechenden Qualifikationen zuzutrauen sind?!

Gibt es da noch irgendeinen Grund für eine Alterseinschränkung, außer vielleicht die genehmigende Behörde? Es fällt uns in der Tat kein Hinderungsgrund mehr ein, und so wollen wir die Möglichkeit in der Satzung verankern, dass auch »Minderjährige« in den Vorstand gewählt werden können. Doch Z. brems uns: »Unser Rechtspfleger sieht das anders. Sein Kommentar dazu war eindeutig: ›Wir wollen doch keinen Kindergarten! Mit mir nicht!‹, das hat er gesagt.« Letztlich wollen wir es aber doch probieren und einigen uns darauf, das Wahlrecht ab sieben Jahren einzutragen und es darauf ankommen zu lassen.

Später wählen die Initiativen ihre Vertreterinnen und Vertreter. Ich bin schon im Vorstand und Vertreterin für die Nähstube und scheide deshalb für die Lerngruppe aus. Da entschließt Tilmann, sich zur Wahl zu stellen: »Ich werde das mal ausprobieren, so schwierig kann es ja wohl nicht sein! Und sonst kann ich mich ja auch mit den anderen beraten.«

## 9 ANDERS LEBEN, ANDERS LERNEN

Meine beiden Kinder haben entschieden, was sie aus unserer Wohnung für ihren gemeinsamen Haushalt, den sie in Zukunft zu zweit führen wollen, behalten möchten. Den erheblichen Rest verteile ich auf diverse Haufen: eine Minihaushaltsausrüstung für meinen künftigen Single-Haushalt und einen größeren Teil für mein Migrantinnenprojekt in H., das ich inzwischen in gute Hände übergeben habe. Aus der kleinen Privatinitiative ist mit den Jahren eine honorige Einrichtung geworden, die jetzt sogar ein eigenes Haus beziehen und ihre neuen Räume mit meinem gesamten Blumentopfbestand schmücken wird.

J. und K. holen mich samt Hausstand im roten Transporter ab. Was J. während der Fahrt in gluthetßer Sommerhitze zu mir sagt, kann ich erst im Lauf der kommenden Zeit mit Inhalt füllen: »Anke, du gehst jetzt durch eine Drehtür. Kannst du dir vorstellen, am Ende unserer Fahrt als ein völlig neuer Mensch diese Drehtür zu verlassen? – Das ist möglich.«

Was dieser Wechsel unausweichlich von mir fordert, habe ich schon zu spüren bekommen: das Loslassen von äußeren Abhängigkeiten und garantierten Sicherheiten, denn bisher habe ich weder eine Wohnung gefunden noch die Anerkennung des Arbeitsamts als Arbeitslose bekommen. Und innerlich, finde ich, lebe ich doch schon sehr lange ungebunden, ohne Abhängigkeiten. Lasse ich jetzt nicht sogar mein gesamtes Beziehungsnetz hinter mir?!

Vorerst werde ich in einem winzigen Nordzimmer über unserem Naturkostladen überdauern, Hausrat und Mobiliar kommen ins Bio-Lager, und der Rest an Schmerzensgeld von meinem damaligen Unfall muss für die nächsten Monate reichen. So sind meine Kräfte frei für den Aufbau der Nähstube. Eine kleine Suchanzeige bringt mir etliche Anbieter für Ausverkäufe von Stoffen, Garnen und diversen Nähutensilien. Auch D. zieht mit seiner sich professionalisierenden Lederwerkstatt in den Temenos ein und braucht noch einiges an Materialien. Er kennt sich in der Stadt aus, und so bin ich heilfroh über seine Unterstützung.

B. ist eine exzellente Selfmade-Schneiderin. Mit ihrer Beratung erwerbe ich im Schlussverkauf sehr günstig für zweitausend D-Mark die schönsten Stoffe, vornehmlich in schmeichelnder Seide, und Zubehör. Anschließend sitzen wir zu viert an unseren Nähmaschinen im goldenen Spätsommerabend des Gemeinschaftsgartens und stellen von B. entworfene, elegante Seidentops für den Verkauf im Laden in Serie her.

Er. möchte vor dem Abflug in die USA noch unbedingt die restliche Hauseinrichtung loswerden. Mit Hilfe unseres Transporters ist so im Handumdrehen das Notwendigste für die Einrichtung des Temenos herbeigeschafft.

Ein Mauerdurchbruch wird geschaffen, um den neuen Temenos-Bereich von den bisherigen Räumen aus erreichbar zu machen, und in den folgenden Tagen entsteht in dem ehemaligen Druckereibüro eine Miniküche mit Essraum. Im

Bibliotheksbereich nebenan stapeln sich zwar immer noch meine Kartons mit »Unterrichtsmaterialien«, aber der nächste Forumsabend kann schon am neuen Platz stattfinden.

Mit wem genau habe ich mich da in diesem Bündnis für die Kinder und uns selbst zusammengetan?

Tilmanns Mutter T. hatte den Kontrast zwischen einer vertrauenden Erziehung, die sie selber als Kind in ihrem Elternhaus erlebt hatte, wo sie ihre Angelegenheiten weitgehend eigenständig regeln konnte und die ihr Zeit für ein gemächliches Vorgehen ließ, und der Atmosphäre im Gymnasium als massives Problem erlebt. Die harte, ruppige Konkurrenz dort war für sie kaum auszuhalten gewesen, so dass sie die Schule, trotz ihrer sehr guten Leistungen, gerne verlassen hätte.

Tilmanns Vater K. hingegen hatte die freiheitliche Atmosphäre auf seinem Gymnasium sehr genossen. Musik war dort Schwerpunkt, und die nur sechzehn Schüler seiner Klasse waren freundschaftlich miteinander verbunden. T. und K. hatten beide ihr Musikstudium glänzend hinter sich gebracht und sich derweil als Preisträger von Musikwettbewerben miteinander verbunden.

Beide hatten zuvor nie an alternative Lösungen gedacht und lange gezögert, bis sie gemeinsam mit den übrigen Mitgliedern der Wahlgroßfamilie beschlossen, Tilmanns Drängen auf Schulbefreiung nachzugeben. Bei all seiner liebenswürdigen Lebhaftigkeit scheint mir bei K. das Bedürfnis nach einem unauffälligen, geregelten Leben ähnlich deutlich ausgeprägt, wie ich es bei Tilmann wahrnehme. Tilmanns nachdenklich-sensible Bedächtigkeit finde ich eher bei seiner Mutter wieder. So erlebe ich Tilmann, sofern er nicht überreizt wird, wie es in der Schule der Fall war, als hellwachen, freundlichen und ruhigen Zeitgenossen.

Dagmars Eltern, S. und Z., erzählten mir von schwierigen Beziehungen zu ihren eigenen Eltern und von einer oft qualvollen Zeit mit autoritären Lehrpersonen, deren Zynismus ihnen heute noch zu schaffen mache. Dagmar hatten sie im Alter von drei Jahren in den Kindergarten gegeben, und jetzt wollten sie ihrem sensiblen, kleinen Mädchen eigene schlimme Schulerfahrungen ersparen. In der Unsicherheit dieses ersten Jahres wollen sie sich und der Lerngruppe keinen Konflikt mit der Schule zumuten und haben deshalb Dagmar kurzerhand um ein Jahr zurückstellen lassen.

Johannas Mutter, M., hat schon vor etlichen Jahren – viel früher als ich – dem Beruf der Gymnasiallehrerin enttäuscht den Rücken gekehrt. Ihre eigene Schulzeit hatte sie als relativ unproblematisch erlebt. Ihren Eltern fühlt sie sich liebevoll verbunden. Einerseits liebt M. ihre neue Unabhängigkeit in der geräumigen Stadtwohnung, andererseits fühlt sie sich mit der leicht aufbrausenden Johanna isoliert und manchmal enger verzahnt, als ihr lieb ist. Leider wohnen die zwei einige Kilometer entfernt von den anderen beiden Häusern der Lebensgemeinschaft. Johanna hat mit ihrer Mutter in ihrem kurzen Leben schon einige Ortswechsel und die damit verbundenen Veränderungen im sozialen Umfeld hinter sich gebracht. Sie und Katharina waren die beiden Temenos-Kindergartenkinder der ersten Stunde.

Während des vergangenen halben Jahrs intensiver Gespräche über unsere Visionen und Träume von lebendigem Lernen sind M. und ich einigermaßen miteinander vertraut geworden.

Unseren Grundsatz, der uns schon während des Aufbaus des gesamten Temenos-Bildungsnetzes wichtig war, bestätigen wir uns gegenseitig jetzt erneut. Wir wollen unsere Beziehung nicht auf ein Zweckbündnis unseren Kindern zuliebe reduzieren. Was uns trägt, ist, dass wir einander mögen und uns gegenseitig einen großen Vertrauensvorschuss geben. Wir haben uns durch die Art unseres Lebens für unser eigenes Wachstum und das unserer Kinder committet. Dabei sollen institutionelle Reglementierungen uns nicht behindern. Was das für die Lebenshaltung im Alltag bedeutet, war uns erst im Ansatz bewusst. Entscheidend aber war, dass wir uns gemeinsam und jede und jeder für sich auf den Weg machen wollten.

Ich führe Tagebuch, um das Erlebte »für später« zu dokumentieren:

## SONNTAG, 4. SEPTEMBER 1988

Einzigster Punkt: die Planung des ersten »Spaßlerntags«, wie Johanna es nennt. Sie ist mit ihren beiden Lerngenossen schon in ihrem Zimmer verschwunden.

»Ich weiß, es sollte jetzt bald beginnen«, meint K. und schaut etwas besorgt, »aber Tilmann wünscht sich so sehr, mich auf meiner Konzertreise nach Italien zu begleiten. Die dauert vom 7. bis 14. September.« – Stille. – »Aber Johanna freut sich doch schon so! Nicht noch zwei Woche später! Da wäre sie zu sehr enttäuscht!«. Vertritt M. die Interessen ihrer Tochter? »Aber morgen? Das wäre mir auch zu plötzlich. Lasst uns doch einfach übermorgen, am Dienstag, einen gemeinsamen, gemütlichen Anfang zusammen mit Tilmann machen«, schlägt S. vor. »Dann kriegt er das noch mit, und Anke kann sich in den folgenden Tagen ganz auf die beiden Mädchen konzentrieren. Wäre das nicht gut?«, meint T.

So kommt es, dass unversehens unser Beginn mit dem offiziellen Schulanfang zusammenfallen wird. Das verursacht mir ein Kribbeln im Bauch.

Wie war das für mich, noch bis zum letzten Mal im vergangenen Jahr? Zu Beginn die Organisationskonferenz mit den Kolleginnen und Kollegen, die noch so gerne im Urlaub geblieben wären. Während der Urlaubszeit war dieser Tag aus den Gehirnen verbannt, so lange es ging. Noch bin ich nicht wirklich in der Schule angekommen, fühle mich wie auf einem fremden Stern. Unter gleißendem Neonlicht, in muffiger Luft, schon spürbar geschwängert von Aggressionen ...

Aber all die Themen, Lehr- und Lernmittel- und die Finanzierungsplanung und so weiter sind jetzt doch auch von uns hier zu regeln. Und dazu noch die Tätigkeiten, die sonst in den Ausschüssen für Lehrplangestaltung geschehen. Das alles hier in dieser kleinen familiären Runde?

Ganz sicher nicht. Ab heute wird dieser Tag für uns alte und junge Menschen ein spannender Anlass sein, unsere Wünsche und Bedürfnisse nicht nur theoretisch, sondern auch ganz praktisch im unbedeutenden Kleinkram des Alltäglichen kennen- und aufeinander abstimmen zu lernen!

Was wir uns auch aussuchen können, ist beispielsweise: Wie früh wollen wir beginnen? Wie werden wir mit dieser Frage umgehen? Wie mit einem gewichtigen Problem, oder ist das ein spannender Anlass, die Lebensgewohnheiten unserer Gefährtinnen und Gefährten kennenzulernen? Werden wir uns gegenseitig in unseren Eigenarten und Rahmenbedingungen, einfach so, mit einem Vertrauensvorschuss, akzeptieren können, egal ob er oder sie zu den Früh- oder Spätaufstehern gehört? Werden wir es hinbekommen, pragmatisch nach Lösungen zu suchen, die es uns sehr unterschiedlichen Menschen ermöglichten, beides unter einen Hut zu bekommen: unsere teils gegensätzlichen individuellen Bedürfnisse und unser gemeinsames Anliegen?

Die Frage kommt von T.: »Ist euch acht Uhr zu früh?« Plötzlich schauen alle auf mich. Soll ich entscheiden? Ich fühle mich ein bißchen geehrt. Bin ich kompetenter als die Eltern? Ganz sicher nicht. Steckt in uns vielleicht noch das hierarchisch unterwürfige Lehrer-Schüler-Verhalten in den Knochen? So gebe ich die Frage in die Runde zurück: »Wann müsst ihr denn aufstehen?« Die eine arbeitet bis abends spät, die andere muss schon um halb sieben aus den Federn sein. Ratlosigkeit breitet sich aus.

»Jetzt sag doch endlich auch mal was!«, kommt es an mich gerichtet. Aber ich kann nicht weiterhelfen. Als »Lehrerin« müsste ich die Antwort wissen und entscheiden. Aber wie können wir hier zu einer Einigung finden? – Grübelpause. – Ich antworte: »Zeitlich kann ich mich ganz nach euch richten.« – Schweigen. – Wie kriegen wir das jetzt gemeinsam hin? Es muss ja keiner allein die fertige Lösung wissen. Diese Frage, wann und wie die Kinder am Lernort sein können, ist doch nur eine der vielen Herausforderungen, die mit unserem anderen Lernen auf uns zukommen. S. nimmt mit leiser Stimme nochmals einen Anlauf: »T., könnte ich Dagmar vielleicht schon um sieben Uhr zu euch bringen?« – »Ja, das geht. Sie könnte mit uns frühstücken, und dann fahren sie, Tilmann und ich um Viertel vor acht ins Büro.« T. lächelt freundlich. »Und zu uns kann die Dagmar dann in Tilmanns Begleitung gut zu Fuß kommen«, meint M. sichtlich entspannt, »Johanna ist sowieso schon immer früher auf als ich. Acht Uhr ist für mich in Ordnung.«

Unversehens ist die Stimmung wieder heiter und gelöst. So einfach war die Lösung auf einmal gefunden. Wir brauchten keine konfliktträchtige Entscheidung einer Mehrheit gegen eine Minderheit.

Solche Momente der gegenseitigen Geduld und Achtsamkeit würden unser Projekt gelingen lassen. Eine gemeinsame Suchbewegung in Richtung Lösung kommt immer dann von allein zum Ende, wenn alle mit dem Ergebnis einverstanden sind. Hatten wir uns in der Diskussion einmal festgerannt, erfuhren wir, dass Drängeln nicht zur Lösung führt. Gleich, wie dringend sie gebraucht wurde, wir gewöhnten uns daran, uns Zeit zu lassen, darüber zu schlafen, und erlebten immer wieder, dass die Lösung rechtzeitig kam – im Einvernehmen.

Wir wenden uns der nächsten Frage zu: An welchem Ort soll die Lerngruppe beginnen, und für welche Dauer? Selbstverständlich sind alle Eltern bereit, uns aufzunehmen, denn so war es ja geplant. Aber was spiegelt sich in ihren Gesichtern?

Die Sorge, den ersten kleinen realen Schritt zu unserer Vision zu tun, die den Widerspruch unserer Nachbarn, Verwandten, der Behörden provozieren würde – und dem wir standhalten würden müssen?

Ich frage nach. K. und T. fürchten, dass es für B. zu trubelig wird, vor ihrem Konzert in zwei Wochen. Da braucht sie wirklich ihre Ruhe. M. hat schlechte Erfahrungen mit ihren Vermietern, die direkt unter ihr wohnen, gemacht. Den leidlich wiederhergestellten Burgfrieden möchte sie nicht gerade jetzt riskieren, wo sich in der Lerngruppe doch alles erst noch einspielen muss. S. und Z. geben zu bedenken, dass besonders Dagmars abgelegenes Zimmerchen kaum zu beheizen sei und es für die Lerngruppe deshalb vielleicht zu kühl sein könnte. In den anderen Räumen sei leider nichts vor den kleinen Geschwistern sicher. Ich frage mich, wie die Kinder das wohl sehen. Das wollen die Eltern auch wissen, denn eigentlich geht es doch in erster Linie die Kinder an. Schon stehen sie auf der Matte: »Bitte Mama, das kann doch bei uns sein«, quengelt Johanna. »Ach nein! Bitte lieber bei uns!«, beharrt Dagmar leise und inständig zu ihren Eltern gewandt. »Also, ich find's dafür bei uns am besten geeignet«, versucht Tilmann die Erwachsenen für sich zu gewinnen.

Die Kinder wissen alle drei genau, was sie sich wünschen, und jedes wendet sich, Unterstützung suchend, damit an seine Eltern. Jedes meint offenbar, »sein« Problem für sich lösen zu müssen. Ihnen ist nicht bewusst, dass sie ja ein gemeinsames Anliegen haben und nun lediglich die beste der Lösungen herausfinden müssen.

Kann sich die Veränderung von ganz allein ergeben, wenn die Kinder ihre eigene Kompetenz entdecken? Ich bin mir nicht ganz sicher. Wenn ich jetzt die Kinder von ihren Eltern weg auf sich selbst als die in Zukunft Zuständigen lenke – ist es das, was wir gemeinsam unter »Begleitung« verstanden hatten? Werden die Eltern das als Einmischung sehen?

»Wollt ihr das nicht unter euch entscheiden?«, versuche ich die Kinder zu ermutigen. Noch ein unsicherer Blick zu den Eltern: Sind die damit auch einverstanden? Und dann verschwinden die Kinder, ernsthaft und aufgeregt, im Nebenraum.

Unser Erwachsenengespräch läuft ein wenig befangen weiter. Ob die Kinder sich wohl einigen können? Oder wird Tilmann sich als Bestimmer durchsetzen? – Kindern Verantwortung zuzutrauen, fällt uns offensichtlich immer noch sehr schwer, trotz aller ehrlicher Bemühung und aller intellektueller Auseinandersetzung, die wir in den vergangenen Monaten geleistet haben. Die Eltern überbrücken die Zeit mit der Frage, ob es eine Schul-, äh, nein: Lerngruppentüte geben soll. Wie komisch das klingt! So ein kleines Ritual muss aber schon dabei sein, finden sie, das vergisst man nie – aber nichts von diesen steifen Einschulungsritualen, wo manchen Kindern, aus Angst vor all dem Fremden, sogar die Tränen in die Augen steigen.

Das bringt uns noch einmal darauf: Das, was wir hier ein wenig unbeholfen gemeinsam beginnen, hat nichts mehr mit »Schule« zu tun. Wir schauen sie uns noch einmal an, unsere Ängste und Unsicherheiten. Und dann, welch anderes Leben, voller Lebenslust, Kreativität und ungebremster Lernfreude wird mit

unseren Kindern möglich sein! Wie alle Eltern wünschten auch diese sich, dass ihr Kind künftig sich seinem Wesen gemäß würde entfalten können. Dass die Weiterentwicklung ihres Kindes auch für sie selbst rückwirkend Veränderungsprozesse auslösen könnte, war damals noch kein Thema. Z. erinnert sich an eine Vielzahl von Anekdoten, und locker gibt er zum besten, mit welchen Tricks er sich seinerzeit die Schule erträglich zu machen versucht hatte.

Mittendrin tauchen die Kinder wieder auf: »Wir haben uns das überlegt. In S., bei Tilmann, geht's erstmal doch am besten. Da gibt's keine Babys, die unsere Lernsachen durcheinanderbringen könnten, wie bei Dagmar. Und keine doofen Nachbarn wie bei Johanna, die bei jedem Pieps gleich losmeckern. Und außerdem haben die da draußen einen großen Garten. Seid ihr damit auch einverstanden?« K. sagt ihnen seine Bedenken wegen B.s Ruhebedürfnis. Sie wollen B. selber dazu befragen und absprechen, was geht und was nicht. – Das hatte ich mir vor einer Stunde noch nicht vorstellen können: Wie souverän jetzt sogar die kleinen Mädchen ihre Sache vertreten.

»Wollt ihr da draußen gleich mit Ferienmachen anfangen oder etwa auch was lernen?«, fragt Z. etwas angespannt. Hat er das wirklich spaßig gemeint? Oder traut er der Ernsthaftigkeit der drei doch nicht? Oder ist das ein verinnerlichtes Echo von selbst erlittener Demütigung aus seiner Schulzeit? Hatte er uns damit nicht gerade eben noch – aus dem wohlthuenden Abstand heraus – zum Lachen gebracht? Was will er damit eigentlich ausdrücken, und was kommt bei den Kindern an? Tilmann schaut verwirrt beiseite. – Wie können wir das Vertrauen in das Wachsen und Lernenwollen in uns selber und zu den Kindern wieder freilegen?

Ich wende mich den Kindern zu: »Habt ihr schon eine Idee, was wir am Dienstag machen können?« – »Natürlich erstmal einen Spaziergang durch den Garten«, sagt Johanna, »Dagmar kennt den doch noch gar nicht. Und ich finde, ein paar Spiele sollten wir dann auch zusammen machen« – »Ich möchte zuerst mal Schreiben und Lesen lernen. Rechnen kann ich schon ein bißchen«, sagt Dagmar.

Tilmann kommt wieder in Fahrt. Er will da weitermachen, woran er mit seiner Mutter im letzten halben Jahr gearbeitet hat. Außerdem interessieren ihn Landkarten jetzt sehr. Ob ich eine gute zu Afrika hätte? Er braucht sie für seine Briefmarkensammlung vom Großvater. Da tauchen die merkwürdigsten Ländernamen auf, und er würde auch gern mal rauskriegen, wo's diese Länder überhaupt gibt.

K. schlägt vor, diesen Tag mit einem gemütlich-festlichen Frühstück zu beginnen. Er überlegt vor sich hin: Einerseits wäre es ja kein besonderer Tag, denn die Kinder hätten schließlich auch bisher täglich etwas Neues gelernt. Andererseits müssten wir uns schon im Klaren sein, dass so etwas bisher leider noch überhaupt nicht üblich sei: einfach weiterzumachen, wie wir finden, dass es gut für uns sei. Die Leute hätten einfach Angst, das Selbstverständliche zu tun. Klar riskierten wir Ärger mit den Behörden, der Polizei, den Nachbarn und bestimmt auch mit der lieben Verwandtschaft. »Aber diese Auseinandersetzung würden wir halt in Kauf nehmen, unserem und unserer Kinder Seelenfrieden zuliebe, nicht wahr?«, beschließt er sein laut geführtes Selbstgespräch. Und das sei ja wohl doch ein dicker Grund

zum Feiern, oder nicht? Tilmann antwortet darauf auf seine Weise: Er möchte für diesen Tag mit B. zusammen eine Riesenportion Krapfen backen. Darin sei sie einfach Spitze!

Später telefoniere ich noch einmal mit M.: Was denkt sie über diesen Tag und meine plötzliche Eingebung, dass nämlich dieses unschuldige Vorbereitungsstreffen eigentlich schon unser erster familiärer Lerntag war: für unseren ganz pragmatischen alltäglichen Umgang miteinander in der Lerngruppe in puncto Vertrauen zueinander, im Entdecken unserer gemeinsamen Kreativität, unserer Grenzen und unserer Großzügigkeit. Beginnt sich da etwas Kostbares zwischen uns zu entfalten, etwas, ohne das Frieden nicht entstehen kann?

Sie hat es auch so empfunden. Durch die Art, wie wir miteinander sprachen, haben wir uns heute eine Atmosphäre und einen Raum geschaffen, wo wir mit einer gewissen Leichtigkeit miteinander, voneinander und etwas über uns selbst lernen konnten.

## MONTAG, 5. SEPTEMBER

Beim Temenos-Forum am heutigen Abend gibt es eine kurze Information, wo, wann und wie der Lerngruppenalltag morgen beginnen wird. Die anderen wünschen uns gutes Gelingen und wenden sich dann den drängenden Themen zu. Der nächste Familientag, der für den 17. September geplant ist, muss besprochen werden. Im November wollen wir unseren ersten Herbstbazar auf die Beine stellen. Eine Reihe von Veranstaltungen stehen an. Wer also übernimmt das Temenos-Veranstaltungsbüro? Rü. und Em. werden die vorderen Räume ausmalen, und dann soll endlich die Küche vollständig installiert werden. Wird uns unser freundlicher Vermieter die Miete einstweilen stunden? Und so fort.

So kommt es, dass dieser für mich so bedeutungsvolle Tag in der Wahrnehmung der Temenos-Gemeinschaft eher als ein Ereignis am Rande auftaucht. Die Lerngruppe organisiert und konsolidiert sich ähnlich unauffällig wie die Nähstube, der Malraum und die anderen Initiativen.

Das ist für mich ein weiteres Zeichen, dass es auch den anderen Beteiligten nicht um ein vordergründig selbstloses Projekt für andere, hier die Kinder, geht, sondern um die Erfüllung ihrer eigenen individuellen Wünsche, Sehnsüchte und Hoffnungen im Rahmen unserer jungen Gemeinschaft.

Irgendwie ist aber die Lerngruppe in meinen Augen doch ein zentrales Projekt in dem Ganzen, und ich bin es, die sich dafür committet hat. So hätte ich schon gerne eine besondere Würdigung dieses Ereignisses von der Runde gehabt, das hätte mir persönlich gutgetan. So wie es ist, kostet es mich einen kleinen Kampf mit meiner Eitelkeit, wenn ich erlebe, wie »mein« neues Projekt relativ unbeachtet seinen Weg geht. Doch erscheint mir der Preis letztlich gering im Vergleich zu dem, was auf diese Weise möglich wird: Indem dieser kleine Organismus Lerngruppe gerade so weit von der Gemeinschaft begleitet wird, wie unbedingt erforderlich, wird die Gruppe einerseits nach außen hin geschützt und gefördert, etwa

gegenüber den Behörden, und ist sie zum anderen innerhalb des Temenos sicher vor Übergriffen und Besserwisserei. Ungestört verfolgt sie ihren eigenen Wachstumsprozess neben all den anderen Projekten innerhalb des großen Organismus Temenos.

Nach dem Forum verziehe ich mich in die Bibliotheksecke zu meinem Karton-Chaos und suche die nötigen Lernmaterialien zusammen. Überraschenderweise habe ich schon nach zwanzig Minuten alles beieinander.

Wie hatte ich mir den Beginn an Weihnachten doch noch vorgestellt? Wir würden uns ja an unterschiedlichen Orten treffen. Um auf die Lernanliegen und Fragen der Kinder an jedem Ort vorbereitet zu sein, bräuchte ich also einen kleinen, begehbaren Anhänger an meinem Auto für eine Auswahl der Materialien. Die Vorräte der Materialien stellte ich mir in einer »Lernbibliothek« vor, wo sie gut sortiert und griffbereit parat liegen würden, so dass ich schnell alles Benötigte im Autoanhänger verstaut haben könnte. Es wäre sozusagen eine »vorbereitete Umgebung« im Sinn der Pädagogik nach Maria Montessori, aber auf Rädern.

Was ist mir von diesem Traum geblieben? Ein kleines, schwarzes Nachkriegskofferchen meiner Mutter. Das hat mein Wunschformat von 15 mal 30 mal 55 Zentimeter, und es ist stabil – aber von innen so unansehnlich. Es so zu verwenden, wäre lieblos, finde ich. Also wühle ich in den Stoffvorräten der Nähstube, bis ich das Richtige gefunden habe.

Nach zwei Stunden Handarbeit, tief in der Nacht, lacht mir dann das Innenleben des Lerngruppenkoffers aus leuchtend orangerot und golden bedrucktem, indischem Tuch entgegen. Jetzt brauche ich den Koffer nur noch mit der Minimal-Ausrüstung zu füllen: Stifte, Spitzer, Papier, Reißzwecken, Stecknadeln, Draht, Schere, Kleber, die große Buchstabentabelle, bunte Smarties zum Rechnen für die Mädchen und für Tilmann Lineal und Dreieck sowie für meine Dokumentation ein Notizbuch und den Fotoapparat. Alles andere bringen die Kinder selber mit, oder wir werden es im Haushalt finden. Nun kann ich beruhigt schlafen gehen ...

## DIENSTAG, 6. SEPTEMBER

Pünktlich um acht Uhr sitzen wir im Esszimmer des Bauernhofs, in dem die Gründerinnen und Gründer der Lebensgemeinschaft und Tilmann mit seinen Schwestern wohnen, an einer üppig gedeckten Frühstückstafel wieder vollzählig beieinander. Die Eltern überreichen feierlich die bunten Lerngruppentüten an die Kinder. Dann trägt Johanna mit stolz erhobenem Haupt einen Riesenkorb mit duftenden Riesenbrötchen herein: ihr, Katharinas und T.s Werk!

Eine Stunde später, als die Lerngruppentüten untersucht, die Brötchen verzehrt und die Eltern im Gehen sind, machen wir uns mit Kater Gottfried auf den Weg zum Nachbarhof, wo die Katzen Lina und Dina zu Hause sind. Johanna ist per Rad unterwegs und möchte anfangs, dass ihre Mutter sie begleitet. Tilmann weiß, dass Johanna sich schon einmal vor der stimmungswaltigen Nachbarin erschreckt hat. So spielt er ihr jetzt eindrucksvoll vor, wie sehr er sich vor der schwierigen Nachba-

rin »fürchtet«, die sich heute aber gar nicht sehen lässt. Darüber muss Johanna lachen und vergisst ihre Bedenken.

Dagmars Blicke folgen tief sinnig dem an meinem Handgelenk baumelnden Fotoapparat. »Willst du's probieren?«, frage ich sie. Nach einem verlegenen Seitenblick greift sie schließlich zu – und fotografiert, hingerissen von dem, was da abläuft, Katzenbegegnungen. Welch eine Aufregung! »Gottfrieds Nase kommt der von Lina immer näher! Siehst du's nicht? Die küssen sich jetzt! Oooh, wie süß!«

Und ich? Ich denke still bei mir, welche wirkungsvolle Schreibenlässe diese Fotos hergeben werden ...

Halb zehn, wir sind wieder zurück im Kinderzimmer: Tagesplanung. Tilmann schaut sich das uralte Wildpflanzen-Kochbuch aus meinem Koffer an. Er will einen Vorrat fürs Mittagessen sammeln gehen. Johanna und Dagmar liegen bäuchlings auf dem Teppichboden und sortieren Russischbrot-Buchstaben auf den Feldern der Reich'schen Buchstabentabelle den Buchstaben zu. Am Ende haben sie die meisten Großbuchstaben innerlich und äußerlich erfasst, begriffen, geschmeckt und erhört.

Jetzt wollen sie Rechnen lernen! Johanna zeigt ihre Zählkunst. Fast ohne Hilfe kommt sie schon bis 90. Dagmar ist nicht minder stolz auf ihre 20 Zahlen. Mitten im Rechnen mit bunten Bonbons – drei blaue und vier rote ergeben sieben Bonbons – kommt Tilmann hereingestürzt: »Im Garten hab ich eine echte Blindschleiche entdeckt! Ihr müsst sofort kommen! Fotoapparat nicht vergessen!«, schreit er, schon wieder draußen.

Zurückgekehrt, buchstabieren die Mädchen mit Hilfe der Buchstabentabelle ihre eigenen ersten Wörter und schreiben sie dann ab in ihr neues Heft: Mama, Papa, Bugi. Als sie diese Wörter auch noch erlesen können, malen sie ein Bild von ihrer Mama und schreiben das Wort dazu.

Johanna springt ab und an zum Kasperletheater und wirbt mit einer Prinzessin um unsere Aufmerksamkeit. Dagmar geht nicht darauf ein, sondern fragt mich, was sie jetzt tun kann, und bleibt unbeirrbar dabei.

B. kommt mit einem Katalog herein. Ich gehe einen Tee aus frischen Kräutern kochen. Als ich wiederkomme, sind die drei Frauen in den Katalog vertieft.

Tilmann hat seine Rechtschreibkartei beiseitegelegt und schleppt einen Globus, Atlas und die Italienkarte an: »Wollt ihr sehen, wo ich morgen mit K. hin-fahre?« – Fast eine Stunde lang fasziniert er uns mit seinem Anliegen: Wo liegt Italien auf dem Globus, und jetzt, wie finde ich es im Atlas? Was ist ein Maßstab? Was ist eine Flugroute? Und wo entlang führt die Straße nach Italien? Welche Länder und Städte wird er passieren, welche Berge und Flüsse wird er zu sehen bekommen? Wie wird das Wetter dort sein, und welche Kleidung sollte er einpacken? Was wächst dort, und wie klingt die Sprache der Menschen? Italien, das ist das Land seiner geliebten Spaghetti. Oh, wie Tilmann sich auf morgen freut!

Er mag jetzt keine Kopfarbeit mehr. Aber B. hat ihm vorhin ein stumpfes Küchenmesser anvertraut. »Soll ich euch mal zeigen, wie ich das wieder scharf

kriege?« Der Schleifstein ist schnell aufgebaut, und während Tilmann mit der rechten Hand energisch die Kurbel dreht, führt die Linke elegant die Schneide auf und ab. Die beiden Mädchen dürfen jetzt auch probieren, in geradezu andächtiger Stille, bis sie alle drei mit der Schärfe ihres Werks zufrieden sind.

Um ein Uhr mittags erklären wir vier und auch B. uns sehr zufrieden mit dem interessanten und friedlichen Ablauf dieses ersten Tags. B. findet, es war nicht nur nicht stressig, sondern es war sogar nett mit uns. Ihretwegen könnten wir den Rest der Woche auch hier verbringen. Aber Johanna erklärt, dass Lerngruppe jetzt auch bei den anderen stattfinden muss, und Dagmar ist völlig ihrer Meinung! Wenn damit auch die Eltern einverstanden sind, möchten sie, dass wir uns morgen bei mir in der Nähstube, übermorgen bei Dagmar in dem Fünf-Häuser-Dorf R. und am Freitag bei Johanna treffen.

Ich will die Kinder schon zum Einpacken auffordern, da schaut Dagmar mich mit einem enttäuschten Blick von unten herauf an: »Und kriegen wir denn gar keine Hausaufgaben?« – »Dann will ich aber auch welche!«, schickt Johanna hinterher. – »Natürlich, wenn das so ist, gerne! Was wollt ihr denn zu Hause machen?« – »Bitte, hast du für mich noch so 'ne Buchstabentabelle, damit ich die zu Hause anmalen und vielleicht was schreiben kann?« – »Wie gut, dass du das sagst, Dagmar, das habe ich glatt vergessen. Die wollte ich euch heute sowieso geben. Die eine in der Folie ist nur zum Anmalen, und mit dieser Kopie kannst du machen, was du willst.«

Jetzt ist dieser Tag für die beiden rund.

## MITTWOCH, 7. SEPTEMBER

Heute treffen wir uns im Lerngruppenraum alias Nähstube. Wir haben wohl den schönsten Raum bekommen, er ist großzügig mit seinen fast sechzig Quadratmetern und atmet eine lichte, freundliche Atmosphäre. Ganz am Ende der Temenos-Räume und ein Stockwerk höher gelegen, ist er über zwei Zugänge zu erreichen, entweder vorbei an der Buchhandlung unseres Vermieters, ein breites, dunkles Treppenhaus hinauf, oder durch den einstöckigen, langgestreckten Bereich durch das umtriebige, große Büro mit seinen sechs Arbeitsplätzen, durch den Ort der Besinnung, den Klangraum, weiter durch die kleine, komprimiert eingerichtete Lederwerkstatt, eine Treppe hinauf zum großen Kreativ- und Kindergruppen-Raum, vorbei an einem dämmerigen Nebenraum, in dem ich meine Lerngruppenmaterialien in wandhohe, tiefe Regale einsortiert habe, und schließlich zu uns. Der Raum ist fast quadratisch, mit einer breiten und hohen Fensterwand nach Süden, mit Fensterbrettern mit reichlich Platz für Pflanzen und Lernmaterialien. Noch ist er sparsam möbliert mit zwei Regalen, das eine gefüllt mit Büchern, Heften, Stiften der Lerngruppe, in dem anderen stehen die Fachbücher über Schneiderei und die Kartons für die Näharbeiten meiner Kundinnen vom Nähkurs. Davor, auf einem runden Teppich, ein kleines, rundes Tischchen, auf dem ich immer eine Kerze und Blumen stehen habe. Drumherum vier schlichte Holzstühle und ein Sessel aus den

fünfziger Jahren. Weitere Stühle habe ich im Nebenraum in Vorrat. Es gibt auf der Südseite neben den Fenstern noch einen kleinen Erker. Er ist zu Beginn der Rückzugsarbeitsplatz für Tilmann, im Lauf der Zeit aber werden wir ihn sorgsam mit Matratzen auspolstern und zur Kuschel- und Tobeecke erklären. Daneben reihen sich zwei bejahrte Nähmaschinen, gut funktionierend, aber mit Fußantrieb, und meine elektrische Maschine ein. Auf so einer gusseisernen Tretmaschine habe ich seinerzeit Nähen gelernt.

Dort ist auch noch Platz für zwei weitere niedrige Regale mit den aktuell gebrauchten Materialien der Lerngruppe und diversen Spielsachen. Später erben wir aus dem Büro einen riesigen, weißen Managerkonferenztisch, zwei mal vier Meter groß, optimal für die Schnittentwicklung, als Platz für weitere elektrische Nähmaschinen, als Höhle für die Lerngruppenkinder und natürlich auch für sie als geräumige Arbeitsfläche zu gebrauchen. Die freien Wände mit den Malereien der Kinder und einer riesigen Deutschland- und einer Weltkarte stehen mit Mühe für das Image eines gemütlichen Lerngruppenraums.

Johanna bedauert, dass Tilli während dieser ersten Lernwoche fort sein wird. Sie, M. und ich beginnen diesen Tag mit einem kleinen Frühstück. Z. und S. kommen dazu. Während wir noch plaudern, begeben sich die Mädchen zu den ausgelegten Lernmaterialien, und Johanna erklärt Dagmar ein Rechenspiel.

Da steht auf einmal H. in der Tür: »Ach, ich wusste gar nicht, dass ihr heute da seid. Eigentlich wollte ich heute mit dem Seidenhemd für W. anfangen. Geht das hier?«, setzt sie schüchtern hinzu.

Ich gebe die Frage gleich an die Kinder weiter. Die sagen: »Na klar!« Dann aber höre ich Johanna leise vor sich hin grummeln und sehe, dass H. die Tasche vor »Johannas« Nähmaschine gestellt hat. Schnell schlage ich vor, ob wir solche Unklarheiten regeln können, ohne dass es erst zum Ärger kommt. Johanna blickt erleichtert auf und erklärt: »Deine Tasche stört da, ich will da ja gleich nähen.« Wir finden eine andere Maschine für H., und die Stimmung ist wieder heiter.

Jetzt wollen beide Mädchen Wörter schreiben. »Aber welche?«, fragen sie mich. »Wie wär's mit Oma?« Beide erzählen spontan von ihren Großeltern. Über meinen Vorschlag, Oma und Opa einen Brief zu schreiben, sind sie ganz begeistert. »Aber was kann man denen schreiben?« – »Vielleicht, dass ihr jetzt lesen, schreiben und rechnen lernt?« Mit allem Einsatz und mit Hilfe der Buchstabentabelle ringen sie um jeden einzelnen Buchstaben, um jedes Wort. Endlich fertig! Sie malen noch Bilder dazu, und dann in den Briefumschlag damit. »Die Großeltern werden staunen, was ihre Enkelinnen schon zustandebringen«, kommentieren später auch die abholenden Eltern ihre Werke.

Im Nebenraum auf der ellenlangen, grünen Tafel toben sie sich jetzt mit weißer Kreide aus. Plötzlich höre ich Johanna von nebenan angeekelt rufen: »Igittigitt, 'ne grausige Motte!« Ich rufe ihr einige Fragen über das Tier zu. Sie: »Dann komm doch schon, schau sie dir selber an!«

Ich bringe die Lupe mit, und jetzt beginnen wir über die Schönheit der Farben und die grazilen Formen des Tierchens zu staunen. Dagmar richtet der Motte ein

Nest aus Gras in einer Klarsichtschachtel ein. Zu Mittag wollen sie den Falter wieder in die Freiheit entlassen.

Und Tilmann? »Der soll das aber auch wissen«, finden sie. Also diktieren sie mir für ihn, was sie heute entdeckt haben, als »Geschichte von der gruseligen Motte, die ein schöner Falter war«:

»Eine Faltergeschichte

Jetzt geht sie los. An einem Tag sind wir in der Nähstube gelandet. Erst haben wir geschrieben und dann hat Johanna einen Falter gefunden. Wir haben Gras gesammelt auf der Wiese für den Falter. (Johanna)

Wie er aussieht: Er hat durchsichtige Flügel. Er hat schwarze Perlaugen und gelbe Flecken auf den Flügeln. Sein Körper ist dünn und hellbraun. Er möchte gern im Dunkeln sein.

Fertig. Das war die Faltergeschichte. (Dagmar)«

## DONNERSTAG, 8. SEPTEMBER

Ungefrühstückt komme ich gerade noch pünktlich fort, verfare mich dann aber mit Johanna hinten im Auto rettungslos in dem Gewirr der idyllischen Sträßchen nach R., wo heute die Lerngruppe stattfindet. Hat mich mein Pünktlichkeitsproblem wieder am Schopf? Ich hatte gehofft, auch das mit den alten Schulbedingungen losgeworden zu sein.

Johanna scheint darüber nicht traurig zu sein, und auch ich begeistere mich immer neu an jeder Wegbiegung an der wunderschönen Landschaft. »Nicht nur kleine Seen, sogar ein Pferdegestüt haben wir entdeckt«, erzählt Johanna Dagmar und ihren Eltern begeistert, als wir ihnen endlich am Frühstückstisch gegenüber sitzen. »Da müssen wir unbedingt mal hin«, ruft sie.

Noch eine Tasse Tee, dann zeigt uns Z. die möglichen Arbeitsplätze. Überall in diesem malerischen Bauernhaus ist es kühl und dunkel – und ohne jede Schreib- und Sitzmöglichkeit für drei Kinder. In dem einzigen warmen Raum, der Wohnküche mit dem schweren, quadratischen Tisch und der geräumigen Eckbank, muss Bettina mit den beiden kleinen Geschwistern ihr Reich für die tägliche Arbeit behalten, wird mir klar. Schließlich entscheiden wir, dass wir Dagmars Zimmer beziehen werden. In der kleinen, rustikal möblierten Kammer mit einem Bettkasten, einem kleinen Schrank und zwei Hockern gibt es zwar außer zwei fehlenden weiteren Sitzgelegenheiten auch noch keinen Tisch. Aber den will Z. bauen. Und die fehlenden Hocker holen wir eben für die kurze Zeit aus den anderen Zimmern und bringen sie anschließend wieder zurück. Das ist kein Problem, finden Johanna und Tilmann.

Dagmar teilt bisher ihr Zimmer mit dem zweijährigen Kilian. Der soll jetzt mal probeweise zu Felix ziehen. Der Vierjährige bewohnt wegen seiner starken Allergie ein Zimmer allein, oben unterm Dach in der Nähe der Eltern. Die beiden Jungen sind damit sofort einverstanden. Offenbar empfindet Felix es als große Ehre, dass die Lerngruppe bei ihm zu Gast sein will.

Nach einer intensiven Sitzung zum Heraushören von Anfangslauten und ihrem Wiederfinden auf den ausgelegten Bildkärtchen zieht es die Mädchen an die frische Luft. Die Entdeckungen mit der Lupe gestern wirken nach, die wollen sie heute mit rausnehmen. Ich schlage ihnen vor, ihr Augenmerk auf die vielen herbstlichen Gartenblumen um uns herum zu richten, denn solch eine üppige Fülle konnte uns nicht mal Tilmanns Garten in der alten Mühle bieten, und später könnten sie doch mal zählen, wie viele Blütenblätter so eine Blume hat. Bei der Ringelblume geraten sie beim Zählen geradezu in Feuer. Dagmar orientiert sich an Johanna, und hin und wieder vergewissern sie sich auch bei mir. Felix hört mit großen Ohren zu. Wieder soll ich die Ergebnisse ihrer Arbeit notieren.

## FREITAG, 9. SEPTEMBER

Heute ist also Treffpunkt bei Johanna. Diesmal ist wieder Zeit für einen gemütlichen Plausch mit M. über Gesundheit, Ernährung. Nach einer halben Stunde herzliche Begrüßung mit Z. und Dagmar. Z. und M. planen noch schnell, wo und wie sie ihre gemeinsame Renovierung von Malraum und Küche machen wollen, dann verabschieden sich beide, und M. betont noch einmal, dass ab jetzt Johanna die Gastgeberin ist und uns in den Haushalt einführen wird. Sie wisse auch, wo es für uns geeignetes Mobiliar gebe.

Johanna ist sich ihrer neuen Würde bewusst und führt uns erstmal durch die Räumlichkeiten. Im Keller finden wir tatsächlich einen langen, niedrigen Couchtisch und auf der benachbarten Tenne, einem Lager eines unserer Unternehmen, hat Z. neulich die Spende einer Akademie für den Temenos deponiert: etliche ausrangierte Schulstühle. Wunderbar! Davon werden wir einige zu Dagmar und einige in die Nähstube mitnehmen.

Das geräumige Wohnzimmer hat reichlich Licht von den großen Fenstern zur Straße hin. Zum Schreiben auf dem Couchtisch finden die beiden Kleinen Platz auf der Kante des niedrigen Futonsofas. Daneben gibt es noch zwei Sessel und einen leichten Schaukelstuhl. Neben einem der Sessel in der Ecke vor dem Bücherregal mit allerlei Belletristik und Nachschlagewerken gibt es eine Stehlampe. Das ergibt eine gemütliche Vorlesecke. Jetzt reicht der Platz sogar, dass wir unter dem Fenster noch ein kleines Lerngruppenregal aufstellen können.

Johanna stellt erfreut fest, dass sie die Buchstabentabelle schon in- und auswendig beherrscht. Aber die Hausaufgaben, die beide gestern von mir erbeten hatten und die Dagmar mir schon selbstzufrieden zeigte, fehlen ihr noch. Also entschließt sie sich, die jetzt zu machen.

Mühselig buchstabiert Dagmar an ihren Wörtern. Johanna merkt, dass sie es allein schaffen möchte und hält sich ihr zuliebe zurück. Schließlich lehnt sich Dagmar mit einem leisen, zufriedenen Seufzer zurück: Sie hat es geschafft!

Beide wollen nun Zahlen üben und schreiben sie mit viel albernem Gelächter immerzu falsch – aber sie können es auch schon in der richtigen Reihenfolge: 7, 8, 9, 10, beweisen sie sich dann.

Sie verkünden mir: »Jetzt wollen wir Schmarrn machen«, und verschwinden in Johannes Zimmer. Offenbar haben sie sich aufs Cassetten-Hören geeinigt: »Benjamin Blümchen« tönt zu mir herüber.

Meine Näharbeit ist fertig, und mich verlangt nach Sonne. Ich sage den beiden Bescheid, und sie wollen mitkommen. Johanna zeigt uns den kleinen, verwünschten Garten und weist uns auf eine unsichtbare Linie hin, die wir keinesfalls übertreten dürfen. Ab da gehört er nämlich den doofen Nachbarn, die immer gleich meckern und deren schwarzer Hund sie sogar schon mal in den Arm geschnappt hat.

Aber jetzt bleibt alles friedlich. Wir planen das Mittagessen, sammeln dafür von den unansehnlichen, graugrünen Birnen, die so köstlich duften, und finden sogar noch eine kleine Schüssel voll Erdbeeren. Wir bewundern die blauen, weißen und schwarzroten Schmetterlinge und untersuchen, wodurch sich wohl die Sträucher der schwarzen von denen der roten Johannisbeeren unterscheiden.

Zurückgekehrt, schreibe ich Tagebuch. Die Mädchen verlangen, dass ich alles vorlese. Und dann noch einmal! Mir dämmert, dass ihnen mein Vorlesen ihrer gerade eben erlebten Momente ähnlich vorkommen muss, als hätte ich sie gefilmt und würde das jetzt nochmals vor ihnen ablaufen lassen. Ich spüre, wie Schreiben sie fasziniert: Was man damit alles machen kann!

Jetzt geht es weiter mit Zahlenschreiben, frei im Heft. Dabei gnickern und glucksen sie wieder ohne Ende vor sich hin. »Heute haben wir ›Lachen‹ gelernt«, meint Johanna am Ende des letzten Tags unserer ersten Lerngruppenwoche.

## MONTAG, 12. SEPTEMBER

M. wünscht einen Beginn um halb neun, ohne Frühstück. Sie wird in dieser Woche einige Tage ab halb neun W. im Naturkostladen vertreten und möchte auch mal wieder in Ruhe allein mit Johanna frühstücken. Heute aber möchte sie weiter ihren Malraum einrichten, der gleich neben der Nähstube liegt.

Das kommt mir sehr entgegen, denn ich soll mich um acht Uhr im Arbeitsamt vorstellen. Mein Status als Arbeitslose ist noch ungeklärt. Falls es bei mir doch länger dauern sollte, ist M. bereit, Ansprechpartnerin für die Mädchen zu sein.

Als ich endlich um halb zehn eintreffe, sind die beiden in ihre Arbeit mit der Buchstabentabelle vertieft. Johanna ist gefesselt von neuen Entdeckungen, dem ABC-Buch von Richard Scarry, davon, Dinge aus Papier zu falten, vom Radfahren draußen oder dem Auskundschaften des Büros und seiner Benutzer.

Von 10 bis 12 Uhr ist H. da. Heute braucht sie meine Hilfe bei dem Seidenhemd für R. In den Zeiten, wo ich mich deshalb für die Mädchen als nicht ansprechbar erkläre, registriere ich aus den Augenwinkeln heraus, wie sie beginnen, selber nach Lösungen zu suchen, gleich, ob sie nun H. befragen, in ihren Unterlagen nachschauen oder sich miteinander beraten.

In diesem Moment wird mir plötzlich bewusst, welchen Wert es für uns haben könnte, wenn auch ich eine eigene, nicht auf die Kinder bezogene Arbeit mit dabei

hätte, nicht nur, damit mich keine Unzufriedenheit stiftende Langeweile überfällt, solange ich »nur« zwei kleine Mädchen zu begleiten habe, oder dass das Schneiden von Auftragsarbeiten ein willkommener Beitrag zu den Kosten der Nähstube wäre; den Haupteffekt sehe ich darin, dass auf diese Weise aus meinem schultypischen Servicejob für Lerner eine Partnerschaft zwischen uns großen und kleinen Menschen entstehen kann. Da sind wir dann in gegenseitigem Respekt und jede in gleicher Weise für eine eigene Arbeit und uns selbst gegenüber verantwortlich. Dieser Aspekt ist spannend, den muss ich weiterverfolgen!

Gegen 11 Uhr taucht Z. auf, die passend gesägten Einlegebretter für die Nähstubschränke unter den Arm geklemmt und auch noch rechts und links seine beiden Kleinen, Kilian und Felix. »Anke, das ist dir hoffentlich recht, S. ist krank, und da wollte ich sie ein bisschen entlasten.« Wieder gebe ich diese Frage an die Mädchen weiter, ob sie das bei ihren Zahlenschreibe- und Rechenübungen stören würde.

»Natürlich nicht, die sind doch so lieb, und es gibt hier auch genug für sie zum Spielen, dass sie keine Langeweile kriegen«, erklärt Johanna überzeugend.

Anfangs versuchen die Jungen, ihrem Vater beim Einbau der Bretter zu helfen, sie festzuhalten und zuzureichen. Als er sie nicht mehr braucht, schauen sie sich mit großen Augen in diesem für sie riesigen Raum um. Schließlich bleibt ihr Blick fasziniert an dem blitzenden, zwei Meter hohen Anprobenspiegel hängen. Gebannt entdecken sie mit ihm immer wieder neue Spiele. Die Mädchen schauen ihnen eine Weile gerührt zu, dann wenden sie sich entschieden ihrer eigenen Tätigkeit zu.

Es ist ein Uhr mittags, Z. mit seinen beiden Buben und Dagmar sind fort, aber zum Kochen reicht uns die Zeit nicht. Also richten Johanna, M. und ich uns eine gemütliche Brotzeit bei Kerzenschimmer her. Aufgeregt taucht H. wieder auf. Diesmal hat sie ihre Kinder Fabian und Doris im Schlepptau: »Habt ihr meine Handtasche gesehen? Du meine Güte, da liegt sie ja! Hab ich einen Schreck gekriegt.« Sie erholt sich bei einer Tasse Tee, Doris in ihren Schoß gekuschelt.

Inzwischen nähert Fabian sich mit verlangendem Blick der verschnörkelten, gusseisernen Nähmaschine mit Fußantrieb und malerischem Schwungrad. Mit einem: »Bleib weg da, Fabian, das ist noch nichts für dich!«, will H. Kind und Maschine schützen. Ihr warnender Ruf verursacht in meinem Kopf eine Kettenreaktion. »Warum eigentlich?«, frage ich, »wenn ich ihm zeigen würde, wie es funktioniert, kann doch nichts Schlimmes passieren. Fraglich ist nur, ob er vom Stuhl aus mit seinen Füßen schon an das Fußbrett reicht.« – »Bitte, bitte, Mama! Lass mich doch wenigstens eeeinmaaaal probieren!«, fleht Fabian seine Mutter an. «Ich tu auch nur, was Anke sagt, bitte, bitte!«

Ich sehe es ihr an: H. fühlt sich von mir überrannt. Für sie muss es sein, als hätte ich gegen sie und für ihren Sohn Partei ergriffen. Nun kann sie nicht mehr ohne Gesichtsverlust Nein sagen. Widerstrebend erwidert sie: »Naja, dann probier's halt mal.«

Tatsächlich: Schneller, als geahnt, bringt er erst über den Handantrieb und schließlich mit durchgestrecktem Körper, den Rücken gegen die Stuhllehne

gepresst, den Fuß auf das Fußbrett und die widerspenstige Pleuelstange ins Auf und Ab, und schließlich auch das riesige Schwungrad zum gleichmäßigen Kreisen. H.s skeptischer Blick wandelt sich in beeindrucktes Staunen: »Nein, Fabian! Dass du das hinbekommst, hab ich mir nicht vorstellen können!«

Am Ende kann ich H. doch noch zu meinem Einfall befragen: »Als ich den Fabian vorhin wahrgenommen habe, kam mir plötzlich der Gedanke für einen Mutter-und-Kind-Nähkurs. Was hältst du davon?« Sie hält das für eine gute Idee und will auf jeden Fall mit ihren Kindern dabei sein.

Inzwischen ist P. mit ihren lebhaften Buben Thomas und Lukas, vier und knapp drei Jahre alt, auf einen Sprung vorbeigekommen. Bei einer neuerlichen Teepause verabreden wir uns für Mittwoch zum Nähen. Zum Schluss kommt die Rede auf den Familientag am kommenden Wochenende. Wir überlegen den Ablauf, und wer wohl noch etwas Spezielles dazu beitragen könnte. »Ach ja, und wollte nicht die Lerngruppe die Taufe auf den neuen Namen gestalten?«, erinnert P. mich.

Mit Da. sortiere ich die Stoffe in die Regale. Sie findet unser Leben zu chaotisch. Das hat etwas Bedrohliches für sie und bringt sie ganz durcheinander, gesteht sie mir als Resümee dieses Nachmittags. Für mich war der heutige Tag Ausdruck fließenden Lebens. Indem der Einzelne seinem Maß auch im Miteinanderleben treu blieb, wurde nach meiner Anschauung eine kreative Vielfalt möglich, die im Ganzen mehr sein konnte als nur die Summe ihrer Teile.

## DIENSTAG, 13. SEPTEMBER

Dies wird ein friedlich-lebhafter Tag. Zu Beginn plane ich mit Z. die nächsten Schritte für die Renovierung. Dagmars kleinen Brüdern zuliebe entsteht das spannende Experiment, wie man einen riesengroßen Apfel in so viele Teile zerlegt, dass wir, inklusive die nicht-anwesenden Mütter, alle acht Menschen, gleich viel abbekommen. Dann folgt intensives Lernen der beiden Mädchen mit dem neuen Fibelprogramm »Lesen lernen«, mit Würfelspielen und dem Heft Nr. 1, »Würfel und Zahlen«, spontan unterbrochen von fröhlichen Toberunden, »Autofahren« und Turnübungen mit den Drehstühlen. Nebenbei bringt Herr E. den Mietvertrag und erklärt mir die Heizung, ich sortiere die Kartons mit den Lernmaterialien, gehe zum Kochen, und die Mädchen sortieren ihre Papiere in ihre neuen Ordner ein. Um zwölf Uhr gibt es eine gemütliche Mittagsrunde zusammen mit M.

## MITTWOCH, 14. SEPTEMBER

Die Mühle kann heute nicht unser Treffpunkt sein, denn B. hatte bis in die Nacht Aufnahmen für eine Schallplatte und wusste nichts von unserem Kommen. Wir entscheiden uns für die Nähstube. Auf der Fahrt dorthin stimmen Johanna und Dagmar das Lied »Drei Chinesen mit dem Kontrabass« an. Daraus entwickelt sich ein heiteres, lautmaleriesches Experimentieren mit den Vokalen, in allen Lautstärken. Angekommen, geht es weiter mit dem Würfelheft. Es geht jetzt um »grö-

ßer« und »kleiner«. Danach verfallen die beiden mit weiteren Zungenbrecherliedern in noch mehr Lautmalerei. Daraus entsteht unter Grimassen und Gekicher ein Gespräch über die Mundmuskeln, die wir dafür brauchen, was schließlich in der Erfindung von »Geheimwörtern« mündet. Derweil ich staubsauge, die Post durchgehe und telefoniere, repariert Johanna meine lädierte Parkscheibe und holt dann ihre Mutter aus dem benachbarten Malraum zu unserem Teepäuschen.

Auch H., die ihrer Näharbeit wegen da ist, setzt sich dazu. Bei der Bearbeitung des ABC-Bogens brauchen die Mädchen mich nicht mehr, sie helfen sich gegenseitig. Zum Ausgleich gibt es dann ein ausschweifendes Turnen auf der mit Kissen und Decken erweiterten Rollstuhlkonstruktion.

## DONNERSTAG, 15. SEPTEMBER

Pünktlich im Temenos, wundere ich mich, dass ich alleine bleibe. Z. klärt mich auf, ich hätte Dagmar von E. aus mitnehmen sollen. Nun sind sie beide eingetroffen und Z. nutzt die Gelegenheit, um den Abfluss zu reparieren. M. bringt eine quengelige Johanna, aber auch sie selbst fühlt sich nicht gut. Johanna und Dagmar finden heute schon selbst heraus, was im Würfelheft zu tun ist, und arbeiten los.

Dann möchten sie wie gestern nochmals die »Chinesen mit dem Kontrabass« singen. Das Lied nur mit den Konsonanten zu singen, stellen sie fest, ist nicht zu machen. Derweil wirft Johanna sich auf die große Schaumstoffrolle und schwingt im Rhythmus mit. Zunächst zaghaft lässt auch Dagmar sich mit Bewegungen auf den Rhythmus ein, bis Johanna vorschlägt: »Wir machen das wie im Zirkus, wo die sich wehtun.« Nachdem ich ihnen gezeigt habe, wie die Clowns ihre Schläge und Stöße nur zum Schein ausführen, übernehmen die Mädchen die Regie. Ich sitze am Boden, und Johanna wirft mich um. Aus dem Schwung gleite ich über eine Schulter in eine Bodenrolle. Beide sind beeindruckt.

Jetzt sitze ich am Boden »wie ein Stein, den man nicht umwerfen kann«. Johanna ruft Dagmar zur Verstärkung, und abwechselnd spiele ich jetzt für sie das »arme Opfer« oder den »gewaltigen Riesen«, bis wir alle erschöpft sind und mein Kreislauf wieder obenauf ist. Zum Schluss fertigt Johanna aus mir »Hackfleisch«, und Dagmar macht begeistert mit. Wir versichern uns zwischendurch, das alles nur »als ob« ist, und dass es niemals in Wirklichkeit wehtun darf. Dagmar übt nun mit Ausdauer »stark sein«.

Die beiden Mädchen setzen ihr Spiel fort, während ich aufräume und schreibe. Mit vielen Decken bauen sie aus dem Schneidertisch eine Riesenhöhle mit »Backofen«, in dem ich als »Monster« gekocht werden soll. Sie studieren das »Kochbuch für Menschenfleisch« (unser Wörterbuch), und ich gebe mich als Monster her, gemäß ihren Anweisungen. Als ich mich zum Vorbereiten des Mittagessens verabschiede, bleiben sie in ihr Spiel vertieft.

Schließlich will ich wissen, was heute alles los war. Zum Aufschreiben ihrer wichtigen Wörter, merken sie, brauchen sie eine Buchstabenwiederholung. Vor dem Schreiben die Buchstabentabelle zu wiederholen, finden sie auch künftig gut.

Das Lesen geht leicht: Auto, Hase, Ball, Affe, Apfel. Johanna beendet ihre Hausaufgaben von gestern, und Dagmar schreibt Wörter und malt dazu. Heute möchte sie zu Hause noch mehr Wörter schreiben.

## FREITAG, 16. SEPTEMBER

Z. gibt Dagmar bei mir im Dorf ab. Er hat den Stoffwagen fertig und lädt ihn um in den großen Transporter. Mit dem fahren Dagmar und ich zu M.

Sie hat ein gemütliches Frühstück für uns vorbereitet. Tilmann hatte sich nach seiner Rückkehr aus Italien für einen Tag Besinnungspause abgemeldet. Heute wollte er zwar unbedingt wieder dabei sein, nur leider war in der alten Mühle dem Wecker der Strom ausgegangen, und so wird Tilmann heute mit T. und J. direkt im Büro im Temenos landen.

Austausch mit M.: Es ging ihr gestern schlecht, deshalb schlage ich vor, heute nur den Beginn des Tags bei ihr und die Fortsetzung nach den Räumaktionen in der Nähstube zu halten. Sie wünscht sich, dass wir hierbleiben, Johanna auch. Deshalb mein Vorschlag: Wenn sich einer von uns nicht mehr so recht wohl fühlt, dann machen wir einfach eine Unterbrechung und suchen nach einer Lösung. Alle sind einverstanden.

Die Mädchen überlegen, was sie machen wollen, während ich ein paar Sachen transportiere. Für den morgigen Familientag räumen Tilmann, N. und ich sämtliche Klappstühle aus dem Temenos in den Kindergarten, wo wir von X. und C. herzlich begrüßt werden.

Wir sind zurück bei M., dort ist P. eingetroffen, um ihr bei der arbeitsintensiven Herstellung einer riesigen Portion Zwetschgenknödel zu helfen.

Tilmann, die Mädchen und ich planen die »Taufe« für den Familientag. Ich erkläre ihnen anhand einer Skizze die Verbindung von Temenos-Gemeinschaft, Lerngruppe und den anderen Gruppen und Initiativen.

Die drei einigen sich darauf, dass Johanna die Königin, Dagmar den König und Tilmann den Bildungshund spielen soll. Tilmann sucht sich als Symbol einen treuherzig blickenden Dackel aus Plüsch, die Mädchen basteln sich Kronen. Dann einigen wir uns auf die Handlung und den Text, den ich ins Reine schreiben soll:

Bei dieser Zeremonie sind das Königspaar und ihr Reittier auf ihrer langen Reise durstig geworden und bitten die Kinder um das gute Lernwasser. Nachdem die drei erfrischt worden sind, finden sie, dass die umsitzenden Temenos-Freunde zu ihrer Ermunterung auch Lernwasser brauchen, und bespritzen mit Hilfe der Kinder auch sie. Damit wird dann der Name »Königsritt auf dem Bildungshund« bestätigt sein, und alle Anwesenden dürfen zum Büffet.

Es ist zwanzig vor zwölf: Nach dieser ersten Probe üben wir weiter, bis die Kinder finden, jetzt reiche es. Zum Zwetschgenknödelvergnügen treffen sich dann die Lerngruppe, Lu. und D. aus dem Naturkostvertrieb und die Bürobelegschaft. M. strahlt ob der Begeisterung über die köstlichen Zwetschgenknödel und der ungebremsten Esslust.

## SONNTAG, 18. SEPTEMBER

Dieser Sonntag wird ein wahres Familienfest, bei dem sich auch ein paar »Neue« bald wohlfühlen. Die »Taufe« artet nicht in ungehemmtes Wassergeplänke aus, was vielleicht einige brave Bürger hätte verschrecken können. Die selbstgemachten Gebäcke, Torten, Salate und Brote samt Butter und Käse sind vorzüglich. Wir tanzen Folklore zu feuriger Magyarenmusik unter der Anleitung von H. und den innigen irischen Klängen nach T.s Vorgaben. Es gibt Spiele für alle gemeinsam und für Kleinstgrüppchen. Von den Krabbelkindern bis zu den Grauhaarigen, alle haben sie Spaß miteinander.

## MONTAG, 19. SEPTEMBER

Beim Temenos-Forum sind wir heute zu zehnt und haben Beachtliches zu bewältigen. Vorrangig müssen wir die Organisation des Programms auf die Beine stellen: Was hat aus Zeitgründen Priorität A? Die Werbeaktion für das Benefizkonzert und der Dia-Vortrag über den Malort! Dann sind weitere Veranstaltungen zu organisieren. Wir beschließen einen Strategieplan, in dem wir auch die Erfolge und Misserfolge zu späterem Nutzen dokumentarisch festhalten werden, beispielsweise, welche Werbefelder es in den großen und kleinen Städten und in der ländlichen Umgebung gibt. Für die Öffentlichkeitsarbeit notieren wir: Plakatierung, Handzettel, Presse, Rundfunk. Und zum regelmäßigen persönlichen Einsatz halten wir fest, wer von uns mit Anschreiben und Telefonaten welche Bezirke im Landkreis verantwortlich übernimmt.

V. und P. informieren uns dann über weitere Aufgabenbereiche, über die Verwaltung der Temenos-Finzen und die Betreuung der Temenos-Post. Lu. wird für diesen Bereich einen Schreibtisch beisteuern. Seine Arbeitsgruppe hat ein Finanzierungskonzept entwickelt, das stellt er jetzt zur Diskussion. Dann sind da noch die Renovierungsarbeiten: Welche davon sind finanzierbar und dringlich? Wir teilen sie unter uns auf.

Erfreuliches berichten die Vertreterinnen der diversen Kurse, Malen, Musik, Französisch, Yoga, Jugendgruppe etc. Sie wollen sich als Gruppeninitiativen unter dem Namen »Temenos-Entfaltungsräume e. V.« zusammenschließen und sich damit eine gemeinsame rechtliche Struktur geben.

Schließlich erbitte ich Transporthilfe für etliches Nähstubenmobiliar und erzähle, dass Herr S. uns mit dem Mietvertrag für die beiden Lerngruppenräume sehr entgegengekommen sei. P. erklärt, sie will das Geld für den ersten Monat vorstrecken.

Gegen Ende sprechen wir noch über den Status der Lerngruppe. Der ist und bleibt inoffiziell. Wir wollen aber unsere Erfahrungen mit der Lerngruppe gezielt sammeln. In absehbarer Zeit haben wir dann statistische Werte zur Verfügung, beispielsweise hinsichtlich des Kostenaufwands. Wenn wir genügend Erfahrung gesammelt haben, können wir diese an andere Gruppen weitergeben.

## DIENSTAG, 20. SEPTEMBER

Wir sitzen heute bei S. am großen Küchentisch, denn einen Tisch für Dagmars Zimmer gibt es noch nicht. Tilmann beendet sein Japangedicht, die beiden Mädchen wollen erstmal die Buchstabentabelle wiederholen, bevor sie die Briefe an Oma und Opa in Angriff nehmen.

Nach kurzer Zeit kommt Dagmar ins Schluchzen: Sie weiß nicht, was sie schreiben soll. Sie rutscht unter den Tisch und verschwindet im hintersten Winkel unter der Bank. S. will das beenden: »Nun hör doch mal auf!« Ich bitte sie: »Lass sie ruhig weinen.« Johanna und ich arbeiten weiter. Später kommt es leise von unten: »Mama ...« S. scheint es nicht zu hören, und so gehe ich darauf ein: »Geh zu ihr, sie nimmt dich in die Arme.« Dagmar krabbelt hoch, geht zu S. und kuschelt sich bei ihr ein. Dann schreibt S. mit ihr den Brief an Oma und Opa.

## DONNERSTAG, 22. SEPTEMBER

Wir richten uns im Wohnzimmer mit Mobiliar aus Johannas Zimmer ein, sorgen für gute Beleuchtung und setzen uns dann zufrieden um eine Kerze zusammen.

»Das fand ich gestern doof, dass Dagmars Zimmer noch nicht fertig war«, beginnt Johanna das Gespräch. Tilmann ist ihrer Meinung. »Aber ich hab dem Papa doch zweimal gesagt, dass er jetzt den Tisch machen soll. Aber dann hat er keine Zeit gehabt«, sagt Dagmar.

»Und was, denkt ihr, können wir machen, wenn's mal wieder so ist?«, frage ich die drei. – »Vielleicht gehen wir dann einfach zu jemand anderem«, sagt Johanna. »Das haben wir doch auch so gemacht, als Tilmann noch in Italien war und wir trotzdem in der Mühle sein wollten und die B. das dann aber nicht mochte wegen ihrer Plattenaufnahmen in der Nacht, weißt du noch, Dagmar? Und dann brauchten wir nur die Mama im Laden anrufen und ihr Bescheid sagen und sind zu mir in die Nähstube gefahren.«

Eine halbe Stunde später haben wir die wichtigsten Punkte für so einen Fall beisammen:

- Am jeweiligen Ort der Lerngruppe fragen wir rechtzeitig nach, ob es passt.
- Wer Gastgeber ist, kümmert sich darum, dass Platz ist zum Sitzen und Schreiben und gutes Licht. Wenn es nicht klappt, sagt er den anderen den neuen Ort.
- Wo die Lerngruppe zu Gast ist, zeigt das Gastgeberkind den anderen, was in dieser Wohnung, im Hof, im Garten usw. gemacht werden kann und vor allem auch, was nicht geht und womit alle besonders vorsichtig sein müssen, wegen der Familie und den Nachbarn. Es sagt auch, ob die Kinder mit all seinen Spielzeugen spielen dürfen und falls nein, womit nicht.

Weil die Gäste ein andermal auch Gastgeber sein werden und sich wünschen, dass die anderen dann achtsam sind, passen sie jetzt auch auf. Außer Lesen, Schreiben, Rechnen nehmen wir uns für heute unsere erste gutgeplante Stadterkundung vor.

Johanna ist von den Großeltern in Salzburg wieder zurück. T. bringt Tilmann. Als sie von einem Streit heute früh zwischen B. und Tilmann erzählt, bricht dieser in Tränen aus, er vibriert noch innerlich. Ich nehme ihn warm in die Arme. T. verabredet sich mit mir für einen Austausch heute Abend.

Wir sind heute im Dörfchen bei S. Über dem Weiler spannt sich ein durchsichtiger, tiefblauer Herbsthimmel. S. ist diese Woche verreist. Mit den beiden Kleinen besucht sie ihre Eltern. Z. möchte sich deshalb vom Fahrdienst frei machen und schlägt uns vor, die ganze Woche im Weiler zu verbringen. Außerdem hätte er Lust, bei dem herrlichen Wetter mit uns gemeinsam morgen eine Bergwanderung zu machen. Er kenne einen ganz sanften Anstieg, dem ich mit meinem lädierten Knie ganz sicher auch gewachsen sei!

Tilmann, Dagmar und Johanna sind begeistert. Sie wollen auch zusammen mit mir das Kochen übernehmen, und so machen wir erstmal einen Essplan für diese Woche.

Tilmann findet, dass er diese Woche doch sehr gut Z.s Tischlerei für den Bau seiner Seilbahn nutzen könnte. Und Dagmar und Johanna wollen sich Drachen bauen. Z. meint, es sei besser, wenn er ihnen heute nur Holz und Werkzeug herausgebe und dabei erstmal für alle eine Einführung in die Werkstatt mit ihren gefährlichen Maschinen mache.

Und mit dem Ernst eines Menschen, dessen Handwerk seine Herzenssache ist, beschreibt er, wie wichtig in der Tischlerei das Einhalten von Ordnung und Sicherheitsregeln ist. Dann erklärt er uns seine Werkstatt. Er führt uns zuerst zu der großen Sägemaschine und demonstriert, wie er damit arbeitet und warum er dabei so höllisch vorsichtig sei, denn viele Tischler hätten dabei schon ein Fingerglied verloren. Die Kinder sind sichtlich beeindruckt und werden vorerst wohl lieber einen Bogen um dieses Teil und die anderen großen Maschinen machen. Spannend sind dann wieder die vielen verschiedenen Hämmer, Zangen, Feilen und kleinen Sägen, die Z. hat. Sie hängen an der Wand über der langen, massiven Arbeitsplatte an einem ebenso langen Holzbrett. Jedes ist dort gut sichtbar nachgezeichnet, so dass Ordnunghalten kein Problem sein dürfte. »Und stellt euch vor, wie toll das ist: Nie muss ich was suchen, wenn ich es mal ganz schnell brauche.« Und dann noch die Vielfalt der Nägel und Schrauben in kleinen Schubfächern, griffbereit. »Na, das schafft ihr doch sicher auch, nach eurer Arbeit alles Werkzeug und Zubehör wieder zu verstauen, wo es hingehört, oder nicht?«, meint er wohlwollend zum Abschluss.

Es ist wieder ein Tag, an dem die Sonne alles Blühende durchsichtig aufleuchten lässt, traumhaft schön. Die Seilbahn ist im Entstehen, die Drachen sind schon fast fertig, und das Mittagessen mit frischem Salat und Gemüse ist ein Genuss.

Der Nachmittag vergeht im Flug. Zwei Schneiderinnen, die mir irgendjemand aus der Temenos-Runde vermittelt hat, geben mir beratende Starthilfe für meine demnächst beginnenden Nähkurse.

Die Bergwanderung verzaubert uns alle. Glitzerndes Sonnenlicht auf schattigen Waldpfaden führt uns zum Gipfel und in luftig atmende Weite. Schon im Niedergleiten auf das duftend grüngoldene Herbstgras sehe ich in dunstiger Ferne bläulich schimmernde Seen, wie aufgereiht zu Füßen der nächsten Berge.

Auf dem Tuch vor uns häuft sich der Proviant: rote Tomaten, grüne Gurken, weißer Ziegenkäse, dazwischen dunkles »Mühlenbrot«. Dazu harte Eier, diverse Sorten Schokolade, Erdnüsse, Weintrauben und Kartoffelsalat à la Weiler. Dagmars schwarzlockiger Hund scheint gerade so begeistert wie wir. Er rast wild zwischen uns hin und her.

Auf dem Rückweg stürmen die Kinder vornweg. Da gibt das Gebüsch an der Wegbiegung plötzlich einen atemberaubenden Ausblick auf die Ebene des Voralpenlands frei, mit sich windenden Flösschen in grünem Weideland, dem bunten Mosaik aus Feldern und Wiesen und weit hinten dem flirrenden Band der Autobahn, auf der metallene Blattläuse um die Wette kriechen.

Die drei Kinder lassen sich auf den Boden fallen und robben behutsam bis zur steil abfallende Kante des Wegs heran, um noch mehr von diesem prächtigen Panorama zu überblicken. In meinem Kopf überstürzen sich die Gedanken: Die Kinder sind sich der Gefahr ganz offensichtlich bewusst und verhalten sich dementsprechend. Wie wird Z. auf diese riskante Situation reagieren? Er schlendert ein kleines Stück hinter mir, und so gehe ich ihm entgegen und teile ihm meine Beobachtung mit.

Daraufhin beschleunigt er seinen Schritt, ist schon neben Dagmar, ergreift ihre Hand und zieht sie zu sich heran: »Einen Meter solltest du vom Abgrund Abstand halten«, sagt er zu ihr, »so ist das zu gefährlich!« Dagmar versucht zunächst, ihm ihre Hand zu entziehen, dann gibt sie nach und schmiegt sich schließlich eng an ihren Vater. Tilmann und Johanna verfolgen das Geschehen mit irritiertem Interesse. Wenige Augenblicke später stehen auch sie auf und stellen sich zu Z. und Dagmar und genießen die schöne Aussicht.

Das war eine der Situationen, in der ich gerade noch rechtzeitig wahrnehmen konnte, dass sich hier zwei Welten berühren, die elterliche, sich ganz organisch zuständig fühlende, und meine Welt, mit meinen Erfahrungen und Meinungen. Können wir uns gegenseitig in unserer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und respektieren? Die unsichtbare Grenze der Zuständigkeit realisieren? Oder muss es immer so sein, dass wir uns gegenseitig nicht sehen und empört und gekränkt sind über den Übergriff des anderen? Gelingt uns rechtzeitig vor dem Konflikt die vorausschauende versöhnliche Verständigung? Gelingt es mir, die Vertrautheit und Gewohnheit zwischen Eltern und Kindern nicht zu stören und mich dennoch respektvoll mit meiner Wahrnehmung einzubringen? Das braucht die unablässige Wachsamkeit gegenüber mir selbst, meinem Denken und Handeln und zu meinem Gegenüber. Und das gelingt mir manchmal mehr, manchmal weniger, und wenn es mir nicht gutgeht, sieht es schlecht aus mit meiner sensiblen Wahrnehmung.

Aber je besser es mir gelingt, um so harmonischer, fließender, lockerer gestaltet sich unser Umgang miteinander. Eine Qualität, die sich bei dem abgesicherten Rollenverständnis zwischen Schullehrern und Eltern eher selten üben lässt.

## MITWOCH, 28. SEPTEMBER

Tilmann bleibt heute zu Hause, er fühlt sich nicht gut. Ein Traumwetter, immer noch! Dagmar bemerkt zu mir, sie wolle heute nicht lernen. Ohne jegliche Absprache zum Tagesablauf verschwinden die Mädchen zum Spielen.

Ich bin in einem inneren Widerstreit: Soll ich hinter ihnen herlaufen und auf der Absprache bestehen, oder ist es jetzt angemessen, ihre eigenmächtige Entscheidung erstmal hinzunehmen und den Gang der Dinge abzuwarten?

Ich sitze noch nicht lange in der warmen Sonne, da kommt die befreundete Nachbarin auf mich zu. Sie sorgt sich wegen der Sprachentwicklung ihrer fünfjährigen Tochter und möchte meinen Rat. Von Ferne sehe ich die Mädchen vertieft in ihr Spiel im Sandkasten. Es ist noch eine Stunde Zeit bis zum Kochen.

Wir hatten das doch gemeinsam übernommen. Ich spüre, mit dieser Unzufriedenheit in mir mag ich nicht allein kochen. Ich brauche jetzt eine gültige Absprache und erinnere sie an unsere Abmachung und erkläre, dass ich das jetzt mit ihnen besprechen möchte. Aber weder Johanna noch Dagmar haben Lust, irgendetwas zu klären.

Wollen sie mich jetzt austesten, wie weit sie unsere Abmachung ernstnehmen müssen? Ist dies ein Machtspielchen? Könnte schon sein, aber darum geht es mir nicht. Ich beruhige mich und bringe mich auf den Punkt zurück, auf den es mir ankommt, denn ohne das Vertrauen der Kinder, dass sie mir offen etwas auch abschlagen und getroffene Abmachungen ändern können, fühle ich mich mit ihnen unsicher, das behindert meine Verbindung zu ihnen. Mir liegt daran, dass sich Gemeinschaftlichkeit entfalten kann.

Sie wollen weiterspielen, und Johanna behauptet etwas gewunden, ich sei doch vorhin zum Einkaufen fort gewesen. Ich entgegne: »Jetzt fühle ich mich von dir ausgetrickst. Wozu nützen Verabredungen, wenn wir uns nicht daran halten? So kann ich nur herumsitzen und abwarten, ob ihr etwas mit mir vorhabt – das ist langweilig! Wenn ich weiß, dass ihr eure Sachen ohne mich machen wollt, habe ich Zeit und kann mir etwas Eigenes vornehmen. Und jetzt möchte ich von euch wissen, ob ihr noch zu der Verabredung zum Kochen steht oder ob wir uns auf etwas anderes einigen.« – »Na guuuut, dann kochen wir halt«, kommt es gedehnt von Dagmar. Johanna stimmt ihr mit einem leidvoll ergebenen Blick zu.

Nein, diese Unterwerfung ist das Letzte, was ich will. Meine Bereitschaft für eine neue, gemeinsame Absprache ist offenbar nicht angekommen. »Bitte versteht: Ich brauche nur eine ehrliche Verabredung, zum Beispiel könntet ihr jetzt Lesen, Schreiben, Rechnen machen oder weiterspielen oder auch mit mir Kochen gehen. Ich muss nur wissen, was ihr jetzt wichtig findet, wofür ihr euch entscheidet. Und das tut ihr dann sicher auch gerne.«

»Aber wir wollen heute nicht lernen, und in der Küche weißt du doch gar nicht, wo die Sachen sind, deshalb find ich's wirklich besser, wenn wir jetzt mitkochen«, erklärt Dagmar. Ich bin erleichtert, die Spannung zwischen uns ist einem freundschaftlichen Einvernehmen gewichen, und Dagmar verschafft Johanna und mir souverän einen umfassenden Einblick in »ihre« Küche.

#### DONNERSTAG, 29. SEPTEMBER

Tilmann ist wieder da. Gleich zu Beginn erzähle ich ihm von meiner gestrigen Schwierigkeit mit der Verabredung. Deshalb wünsche ich mir, dass wir ab heute immer erst eine Tagesplanung machen, bevor jeder an seine Sache geht. Die Kinder finden das auch gut so. Aber Johanna fragt nochmal nach: »Und was ist, wenn ich erst hinterher merke, dass ich was anderes machen will?« – »Naja, wenn das die anderen auch angeht, können wir so eine Änderung dann ja immer noch absprechen«, findet Tilmann.

Alle drei sind heute fast pausenlos mit ihren Lernsachen beschäftigt. Tilmann will mit dem Wortlisten-Trainings-Heft seine Rechtschreibung verbessern. Hier kann er seine Fortschritte selbst überprüfen. Derweil stürzen sich die Mädchen auf das Heftchen »Erstes Lesen, vom Buchstaben zum Wort«, ebenfalls mit Selbstkontrolle.

Die Fotos von unserer Bergwanderung sind fertig, die möchte Tilmann uns jetzt zeigen. Die Mädchen wollen daraus später ein Bilderbuch machen und jeweils die abgebildeten Situationen beschreiben. Als Tilmann für uns aus der Küche eine Kanne Wasser holt, fällt sein Blick auf ein Buch »Käse zum Selbermachen«. Das wollte er sowieso schon immer mal wissen, wie S. den köstlichen Käse aus der Milch ihrer Ziegen herstellt. Er bringt es mit heraus auf den Hof, und als er aus dem schön bebilderten Buch ein Rezept und die Arbeitsschritte der Käseherstellung vorliest, sind die Mädchen fasziniert dabei.

#### FREITAG, 30. SEPTEMBER

Ein kühler Wind unter grauem Himmel wird uns den vorläufigen Abschied aus dem Weiler erleichtern. Tilmann, Johanna und Dagmar sitzen schon eine Weile in Dagsmars Zimmer, in ihre Arbeiten vertieft, als ich mit einer Kanne Kräutertee über die Außengalerie, dem einzigen Zugang zu diesem Zimmerchen, dazukomme. Der Tee ist jetzt genau das Richtige, finden sie, aber nun suchen sie frische Luft und Bewegung.

Derweil will ich mich in aller Ruhe mit dem wunderbaren Buch von Maureen Murdock<sup>58</sup> zum kreativen Lernen von Kindern befassen: Mit Hilfe von Fantasierisen fördert sie die Integration von Körper, Geist und Seele. Andächtig suche ich unter den wunderschönen Geschichten nach einer, die gerade jetzt für uns passen könnte. Ich möchte zwischendrin schnell zur Toilette eilen – und pralle verschreckt an der Tür zurück. Das also war das leise knirschende Geräusch gewesen,

hinter dem ich gerührt ein kleines, Winterschutz suchendes Mäuschen vermutet hatte. Die Bande hat mich eiskalt eingesperrt!

Von draußen steigert sich unruhiges Rufen und Hin- und Hergelaufe. Jetzt höre ich Tilmann, wie er beschwörend auf Z. einredet: »Wirklich, wir haben sie überall gesucht, ich hab keine Ahnung, wo sie stecken könnte. Hilf uns doch bitte suchen.« – »Ja, bitte, bitte, Papa!«, kommt von Dagmar die Verstärkung. »Aber das gibt's doch nicht! Ihr Auto ist doch noch da!«, klingt wieder Z.s Stimme in einer Mischung aus Ungeduld und Besorgnis. »Sehen wir doch nochmal in Dagmars Zimmer nach, vielleicht ist sie eingeschlummert, und ihr habt sie übersehen.«

Blitzschnell drücke ich mich so gegen die Wand, dass die sich öffnende Tür mich verbergen wird. Tilmann versucht Z. abzulenken. Aber Johanna drängt Tilmann flüsternd, mich doch endlich wieder rauszulassen. Die Türangeln quietschen, ich halte die Luft an, bis die ganze Mannschaft enttäuscht bis perplex wieder abzieht: »Nö, hier ist sie nicht, wirklich komisch!« Kaum sind sie die Stiege hinab wieder im Hof unten angekommen, rufe ich ihnen freundlich-harmlos nach: »Wolltet ihr etwas von mir?«

## MONTAG, 3. OKTOBER

Tilmann hatte sich so sehr gewünscht, dass sein Vater K., Flötist am Opernorchester, ihn einmal zu einer Aufführung der »Zauberflöte« mitnähme. Gestern Abend war es soweit. Jetzt schläft er sich noch aus und wird später von K. gebracht.

Johanna und Dagmar sind heute ganz von ihren neuen Additionskünsten absorbiert. Eine Viertelstunde später vertiefen sie sich konzentriert und völlig selbständig in ihre »Bunten Leseübungen«.

Um neun Uhr kommt Tilmann. Er hat sich für heute nichts überlegt und fragt mich, was er machen könnte. Ich gebe die Frage an ihn zurück. Nach einigem Nachdenken fällt ihm ein, er könnte uns von seinem Wochenende erzählen und auch seinen Bericht über unsere erste Stadterkundung beenden. Die Mädchen wollen zuhören, und Tilmann holt den Stadtplan heraus. Gemeinsam gehen wir auf der Karte nochmal unseren Stadtgang nach. Johanna staunt, dass die ganze Stadt auf dieses Stück Papier passt. Mit Hilfe der Lupe überlegen wir, wie man solch ein kleines Bild von ihr machen kann und umgekehrt, wie man den Plan auch wieder vergrößern könnte. Die ersten Sätze seines Berichts diktiert mir Tilmann, dann schreibt er selbständig weiter. Es wird ein langer Bericht, der jeden Apfelbaum, jeden Schmetterling und jede Wasserratte erfasst, der die Straßen aufzählt, durch die wir gegangen sind, jedes Brücklein, die verschmierten Wände der Unterführung und selbst die Wellen, die der hineingeworfene Apfelbutzen im Fluss geschlagen hat ...

Dann will Johanna von ihrem Wochenende erzählen, vom Kindergartenfest mit dem lustigen Kasperletheater. Dabei läuft sie im Zimmer umher, wälzt sich auf dem Sofa und erinnert sich mit vielen »dann ...«-Pausen. Dagmar hört ihr aufmerksam

bis zum Ende zu. Tilmann ist nur halb dabei. Schließlich geht er etwas essen. Auf meine Frage meint Dagmar zuerst, vom Wochenende zu Hause wäre nichts zu erzählen. Als Johanna und ich nachfragen, plaudert sie immer flüssiger und ausführlicher.

Plötzlich und mit einem lauten Knall verlischt die Glühbirne – große Aufregung. Aber schon hat Johanna eine Idee: Sie will aus dem Glas eine Rassel basteln. Das verabreden und planen wir für übermorgen. Dagmar und Johanna wollen jetzt von Tilmann vorgelesen bekommen, der aber will schreiben. So nehmen sie mit mir vorlieb.

Halb elf: Ich habe einen Müdigkeitsanfall, brauche fünfzehn Minuten Ruhe und melde mich bei den dreien ab. Johanna und Dagmar wollen auch kurz pausieren und dann rechnen. Dabei treffe ich sie dann auch wieder an. Tilmann hat seinen Bericht inzwischen fertig und will ihn erstmal selber korrigieren, dann erst überlässt er ihn mir, der Fehlerfresserin. Dagmar und Johanna verlangen, dass Tilmann seinen Bericht vorliest. Wir albern herum und sammeln zugleich ein paar Stichwörter zum Aufschreiben für die Mädchen.

Elf Uhr: Tilmann erklärt uns nochmal die neue Route, und dann marschieren wir los zu unserer Stadterkundung.

Abends treffen wir uns wieder beim Temenos-Forum: M., T., Z., Tilmann und Johanna. Die hat sich, wie gewohnt, ihren Schlafsack mitgebracht, damit zu gegebener Zeit einer der freundlichen Menschen sie, in möglichst ungestörtem Schlummer, zu ihrem Bett transportieren kann.

Z. packt den edlen Ziegenkäse aus seiner Produktion aus, Ha. stellt zwei Flaschen Rotwein dazu. Von der Fünfmarkstück-Sammlung im Körbchen nehme ich mir, was ich für Säfte, Wasser und Knabberzeug ausgelegt habe. Und davon wiederum bedient Johanna sich jetzt mit Begeisterung.

Auf die übliche Frage, wer denn heute das Protokoll schreiben werde, geht anfangs keiner ein, und schließlich, wenn auch zögerlich, hebt Tilmann seinen Finger in die Höhe. Wenn ihm die Hand steif werde vom Schreiben, signalisiere ich ihm, sei ich bereit, weiterzumachen.

Ich hätte nicht gedacht, dass er so lange durchhält. Fast eine Stunde sitzt er mit konzentrierter Aufmerksamkeit dabei, bringt die Redebeiträge präzise auf den Punkt und zu Papier.

Wie geht Tilmann mit der Fülle an Informationen um? Hat er etwas nicht verstanden, unterbricht er uns und lässt sich den Sachverhalt nochmal erklären. Aber nun ist sein Aufmerksamkeitsspanne zu Ende. Bis zum Aufbruch verzieht er sich in die Kuschelecke in der Nähstube um die Ecke.

## DIENSTAG, 4. OKTOBER

J. hat meinem erwachsenen Sohn F. den verwinkelten Weg durch das Haus zu uns geleitet, bis er endlich bei uns angekommen ist. F. lässt seinen überdimensionalen Rucksack zu Boden gleiten und begrüßt uns mit strahlendem Lächeln.

»Was, dein Sohn ist schon so groß?«, kommt es fassungslos von Johanna. Die Kinder tasten sich vorsichtig zu ihm vor. Nicht lange, und die erste Scheu ist überwunden. Tilmann befragt F., wie man denn mit unserem Abakus rechnen könne. Was er und ich bisher an Möglichkeiten entdeckt haben, fand er unbefriedigend. Johanna versucht, ihn zum Toben herauszufordern, ganz in Dagsmars Sinn, die mal hier, mal da heimlich an ihm zupft.

Mit dem Abakus kennt F. sich leider nicht aus. Er schlägt vor, in der Bibliothek nach einer Gebrauchsanleitung zu fahnden. Aber für ein bißchen Kräftermessen ist er nach einer erholsamen Teepause schon zu haben.

Gerührt beobachte ich, wie schnell zwischen F. und den Kindern eine spontane, achtungsvolle Herzlichkeit entsteht. Wenn ich an die ambivalenten Gefühle denke, die F. zu der distanzierteren, konkurrenzorientierten Atmosphäre seines Studiums hat, und wenn ich sehe, mit welcher natürlicher Selbstverständlichkeit die Kinder ihn als Autorität anerkennen, ohne mich, wie sehr beide Seiten durch eine Zusammenarbeit gewinnen könnten.

Ich nutze die Zeit und gestalte den Raum provisorisch für meinen ersten offiziellen Nähkurs um, der heute ab fünf Uhr stattfinden wird. Einige Stunden später bin ich zutiefst erleichtert. Die vier Damen sind mit der Schnupperstunde sehr zufrieden und wollen den Kurs fortsetzen.

Mir ist inzwischen auch klargeworden, wo welche Regale und Materialien untergebracht sein sollten, damit sowohl die Lerngruppe als auch die Nähkurse hier ihren optimalen Platz haben können. Am nächsten Tag hilft F. mir mit Rat, Hammer und Schraubendreher, bis uns nach weiteren drei Stunden die Verwandlung des Zimmers in einen multifunktionalen Raum gelungen ist.

Immer mehr entdecke ich, um wie vieles reicher mein Leben als Lernbegleiterin im Vergleich zu meiner einstigen Lehrerinnenrolle geworden ist. Wir sind hier auf Augenhöhe. Ich lerne im Lauf der Zeit die Familienmitglieder der Kinder kennen, und umgekehrt interessiert es sie auch, wer zu mir gehört. Wir teilen nicht nur unser Wissen, sondern auch ein wenig unsere Familien miteinander. Ich unterhalte mich mit den Großeltern der Kinder und erlebe, wie ihre kleinen Geschwister groß werden; und nachdem meine Mutter, hier zu Besuch, ihnen viel Aufregendes aus der Geschichte ihrer baltischen Heimat erzählt hat, schreiben sie ihr jetzt liebevolle Briefe. So bereichern wir uns über unser Umfeld gegenseitig, und es entstehen persönliches Interesse und Beziehung.

## DONNERSTAG, 6. OKTOBER

Wir treffen uns um halb acht zum Arbeitsfrühstück bei M., T. will um zehn Uhr wieder im Büro sein. K. fehlt, er schläft nach einem Konzert aus. S. und Z. haben ihre beiden Kleinen mitgebracht. Als die Kinder hören, dass F. heute für sie da ist, rennen sie ihm strahlend entgegen.

Gibt es Probleme? Keineswegs, aber etwas mehr Übersichtlichkeit und Regelmäßigkeit wünschen sich die Eltern, und ob der häufige Ortswechsel denn dem

Lernen der Kinder guttue, wollen sie wissen. M. findet das gemeinsame Lerngruppenfrühstück zu aufwendig. Es sollte nur noch nach individueller Absprache stattfinden. Aber T. meint: »Tilmann ist immer noch viel zu dünn. Der muss essen können, wann er mag, denn morgens früh kriegt er noch nichts runter.«

Ich werfe ein, dass es doch ohnehin kein Muss bei uns gebe, sondern lediglich Absprachen, auch was die Ortswahl betreffe. Außerdem würde sich bei dem künftigen Beginn ohnehin erfahrungsgemäß gegen zehn Uhr eine Frühstückspause einstellen.

S. findet den Vormittag von acht bis dreizehn Uhr zu lang für die kleinen Mädchen, vor allem seit Tilmann dabei ist. Dagmar wirke mittags ziemlich erledigt. M. ist das auch recht, dass die beiden Mädchen schon um zwölf Uhr abgeholt werden, und T. möchte, dass Tilmann sich in dieser Stunde auf seine speziellen Lernsachen konzentrieren kann.

Es hat sich so eingespielt, dass ich fast täglich koche. Das wird mir mit den jetzt beginnenden Nähkursen zuviel. Stattdessen möchte die Lerngruppe an einem Tag in der Woche kochen lernen. Mittwochs würden die Kinder im Temenos erfragen, wer mitessen will. Dafür werden sie auf einer Liste die Wünsche der Menschen festhalten. Das betrifft dann das große Büro und das kleine Temenos-Büro, die Lederwerkstatt, den Klangraum, das Lager des Naturkostvertriebs, oben die Kindergruppe, den Kreativbereich und natürlich auch die häufigen Besucherinnen und Besucher des Temenos. Daraufhin wollen sie dann das Menü planen und am Donnerstag gemeinsam einkaufen, kochen und mit der großen Runde tafeln. Weiter lassen die Lerngruppenkinder, Tilmann voran, ausrichten, dass sie sich nicht als Schüler, sondern als die königlichen Bildungshunde verstehen, und auch, dass sie nicht eine Lehrerin, sondern eine Begleiterin haben.

Der Winter kommt, und die Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder werden weniger. Deshalb möchte M. künftig wöchentlich mit ihnen Schwimmen gehen. Zum Schluss verabreden wir uns für eine weitere Bergtour am Sonntag, den 23. Oktober.

## FREITAG, 7. OKTOBER

Früh am Vormittag ruft S. mich an. Dagmar hat Bauchschmerzen. Sie wird heute nicht kommen. Mir wird bei diesem Gespräch bewusst, dass ich bei dieser Vermittlung über die Mutter den direkten Draht zu Dagmar vermisste, den wir sonst in der Lerngruppe miteinander haben, und dass es mir auch bei Tilmann und Johanna so geht.

Auf meine Frage, ob Dagmar sich künftig selbst abmelden kann, reagiert S. mit Verwunderung: »Wieso? Genügt es dir nicht, wenn ich dir das sage? Bin ich dir nicht deutlich genug?« Sie findet es etwas weithergeholt, dass diese Kleinigkeit des Selber-Absagens den Kindern eine Hilfe sein könnte, Lernen und die Teilnahme an der Lerngruppe wirklich als ihre ureigene Sache anzusehen. Aber wenn Dagmar das wolle, könne sie natürlich auch selber absagen.

Da ist sie wieder, die Eltern-Lernbegleiterinnen-Grenze. Ich kann nur anregen und vorschlagen, niemals durchsetzen. So wird gemeinsames Wachsen auf der Erwachsenenenebene möglich.

## MONTAG, 10. OKTOBER

Mit Johanna im Auto treffe ich in der Mühle ein. Meine Stimmung ist heute eher bedeckt, sie passt zum nieseligen Wetter, Dagmar ist wieder da. Sie sitzt mit Tilmann und B., beide übermüdet, am Frühstückstisch. T. kommt herein – auch sie sieht etwas blass um die Nase aus. Das rührt mich, und ich wünsche ihr ganz besonders alles Gute für diesen Tag. Sie strahlt – für mich ist das wie Sonnenschein an diesem grauen Tag.

Das Frühstücksgeschirr ist beiseite geschoben, die drei Kinder arbeiten intensiv. Immer wieder macht B. den einen oder anderen Verbesserungsvorschlag zu unserer Arbeitsweise. Ich gehe möglichst wenig darauf ein.

Wir bereiten unser Zwischenfrühstück vor und steigen die Treppe hoch zum Kinderzimmer. Dort wünschen sich die Kinder nachdrücklich eine Toberunde. In Windeseile bauen wir Tilmanns Holzbahn ab und machen alles tobesicher. Tilmann holt noch ein paar Decken, und es geht los mit viel fröhlichem Geschrei.

Mittendrin sehe ich, wie Johanna plötzlich voll Wut gegen Tilmanns Bauch tritt. Was diesem Tritt vorausging, habe ich nicht mitbekommen. Tilmann schwellen sichtlich die Zornesadern, aber noch hält er sich zurück. Meine Warnung, dass »Spaßkampf« im Zorn kein Spaß mehr und zu gefährlich sei, kommt bei Johanna nicht an.

Bevor sie Tilmann mit dem nächsten Tritt erreicht, nehme ich sie fest in beide Arme und setze mich mit ihr auf das Bett. Wütend will sie sich losstrampeln und schreit, ich hätte kein Recht, sie festzuhalten. Ich bleibe dabei, dass sie erst wieder mitmachen kann, wenn sie zur Ruhe gekommen ist. Dann schimpft sie, ich hätte sie geschlagen. Sofort will sie M. anrufen, dass die sie abholen soll! Ich bestehe darauf, dass wir erstmal klären, was hier abgelaufen ist, und uns nochmal über die Regeln beim Spaßkampf verständigen. Nach und nach beruhigen sich unsere Gemüter, und Tilmann bringt Kakao für uns alle.

Als wir uns jetzt überlegen, wo überall im Körper empfindliche Organe liegen, und welche Auswirkungen es haben kann, wenn sie verletzt werden, einigen die Kinder sich darauf, dass, erstens, eigentlich nur Arme, Beine und der Po einiges abkönnen. Dagmar meint, man könne, zweitens, ja auch immer schauen, ob es dem anderen noch Spaß macht. Das könnte man doch am Gesicht sehen. Das findet Tilmann bei einer wilden Klopperei aber zu schwierig. Schließlich könnte doch auch der, dem es zu viel wird, drittens, einfach bloß »Stopp!« rufen. Als vierte Regel wird mein Vorschlag auf die Liste gesetzt, dass man sich gegenseitig erinnert, wenn man merkt, dass einer die Spaßkampf-Regeln vergessen hat.

Als dann S. schon um halb zwölf erscheint, um Dagmar abzuholen, finden die drei das heute viel zu früh.

## DIENSTAG, 11. OKTOBER

Z. kommt mit Felix und Dagmar an der Hand. Dagmar bleibt, eng an ihren Vater gedrückt, in der Tür stehen. Auf meine Frage, ob sie heute lieber mit Z. sein wolle, sagt sie leise: »Ja.«

Tilmann und Johanna sind mittlerweile in ihre Arbeit vertieft.

Dagmar geht einen Schritt hinaus, kommt dann wieder zurück und bleibt unschlüssig stehen. Sie ist sichtlich hin- und hergerissen. Z. meint, sie könne ja erstmal bleiben, und er würde dann später nochmal kommen. Aber das ist mir nicht recht. Ich sage ihr, dass ich mir von ihr wünsche, dass sie sich jetzt entscheide, wie auch immer.

Möchte Z. seiner Tochter die Entscheidung abnehmen? Es kommt mir so vor, als wolle er eigentlich, dass sie hier bleibt, sie aber möchte bei ihm sein, traut sich aber nicht, dazu zu stehen. Und mein Anliegen ist, Dagmar das Erlebnis zu verschaffen, dass es in Ordnung ist, wenn sie offen zu ihrem Bedürfnis steht. Das könnte auf Dauer ihr Selbstvertrauen stärken.

Felix lebt währenddessen die im Raum schwebende Ambivalenz aus. Er läuft in den Raum und wieder hinaus, immer wieder, bis Dagmar schließlich doch mit Vater und Bruder zusammen fortgeht.

Am nächsten Tag ruft S. an, dass Dagmar heute nicht kommen möchte. Ihr fällt dabei ein, dass sie Dagmar gar nicht vorgeschlagen hat, selber abzusagen.

Und am nächsten Tag ist Dagmar einfach wieder da.

Tilmanns Freund Bill ist heute zu Besuch und erarbeitet sich den Abakus. Alle arbeiten intensiv. Dann erzählt Bill vom bevorstehenden Umzug seiner Familie nach Amerika. Es seien dort so riesige Entfernungen. Er zeigt uns auf dem Globus, wo er künftig leben wird. Wir sollen ihn dort auch mal besuchen. Danach spielen die Kinder mit den zwei verschiedenen gestalteten Globusballons. Daraus entsteht ein Spaßkampf zwischen Bill, Johanna und Dagmar. Tilmann bleibt abseits, er fühlt sich nicht wohl. Ob ihm die Trennung von seinem Freund zu schaffen macht? Tilmann meint jetzt: »Kommt, lasst uns mal rausgehen, ich brauche frische Luft.«

Das kommt den anderen gerade recht, ihnen steht der Sinn nach Kletterexperimenten auf dem Stadtberg. Tilmann und Bill jagen übermütig den steilen Hang hinauf, Johanna will die zwei einholen. Da schaut sie zurück, wo bleibt Dagmar? Die müht sich angestrengt zwischen den Sträuchern hindurch, sie ist das Klettern in wilder Natur nicht gewohnt. »Warte, ich helf dir gleich!«, ruft Johanna. »Die Jungs könnten doch ein bisschen auf uns warten, oder?«, findet sie. Bei dem gemächlichen Vorwärtskommen bleiben die Blicke der beiden am wunderschön gefärbten Herbstlaub hängen. Unsere Kenntnisse zusammengenommen, könnten wir Blätter, Früchte und Bäume zuordnen und benennen, überlege ich mir. Oben angekommen, schlage ich den Kindern vor, ein Bestimmungsbuch anzulegen. Sie sammeln alles ein, was ihnen dafür nützlich erscheint.

Zum Schluss meint Bill: »So wie ihr das macht, finde ich es toll. Denn in der Schule, da stauen sich die Kräfte, und meist gibt's dann Ärger.«

Nach unserer Rückkehr setzen Johanna und Dagmar sofort ihre Sprungübungen und den Spaßkampf fort. Ich bestehe aber auf einer Planung für den Rest des Vormittags, zumal sie heute kochen wollen. Wir einigen uns auf die Arbeitsverteilung und dass sie um zwölf Uhr, nachdem ich die Kochutensilien vorbereitet habe, dazukommen werden.

Es klappt: Bill macht den Salat, Dagmar kocht Vanille- und Johanna Schokoladenpudding, und ich bin mit Rat und Tat dabei. Während wir unsere Werke mit Genuss verzehren, kommt Tilmann dazu. Es geht ihm wieder gut und er ist fröhlich. Nun wird es höchste Zeit, dass ich Johanna und Dagmar zur Musikstunde im Musikraum des Temenos-Kindergartens bringe. In der Zwischenzeit wollen Tilmann und Bill den Abwasch bewältigen. Dagmar erklärt, sie sei mit diesem Tag sehr zufrieden!

T. bietet nachmittags außer für die Kinder der Umgebung auch für die beiden Mädchen Musikstunden an. Sie hat eine wunderschöne Sammlung edler Musikinstrumente zusammengestellt. Die Hauptattraktion ist ein Köfferchen mit fünfzehn unterschiedlichen Vogelflöten, die von den Kindern mit großer Achtsamkeit gespielt werden. Am Ende improvisieren sie unter T.s Anleitung eine kleine Herbstmusik.

## FREITAG, 14. OKTOBER

Dieser Tag wird aufregend, er steht unter dem Motto: »Die Engländer kommen!« Ein Elternpaar hatte in England mit seinen vier Kindern Homeschooling betrieben. Sie möchten dies jetzt in Deutschland fortsetzen und interessieren sich für unsere Gruppe mit ihren etwa gleichaltrigen Kindern.

Unser Plan ist: zu Beginn die tollen Puddinge von gestern noch mal kochen und dazu reichlich Schlagsahne anbieten. Danach gemeinsam auf unserer riesigen Wandtafel malen, anschließend ein Ausflug zum nahe gelegenen Schlossberg. Zusätzlich suchen die Kinder die vier englischsprachigen Bücher zusammen und legen zwei Weltkugelballons bereit. Während Tilmann und Johanna die Zutaten für den Pudding einkaufen gehen, machen Dagmar und ich den Abwasch, schwingen den Staubsauger, und ich zeige ihr stolz die schnellste Technik der Wandtafelreinigung. Der große, weiße Tisch würde zwar für uns zwölf Menschen reichen, denn T. wird auch dazukommen, aber die Kinder entscheiden sich dagegen. Sie finden ihn für eine gemütliche Runde zu eckig und zu hoch. Wir beschließen, eine große, runde Plastiktischdecke mit ausreichend vielen Kissen drum herum tut es auch. Homeschooler sind es in der Regel gewöhnt, zu improvisieren, damit werden unsere Gäste also schon klarkommen!

Wir sind fertig, und die Nervosität steigt. Mein Vorschlag, die Zeit mit Schreibübungen zu überbrücken, wird von den Kindern schnell aufgegriffen. Da geht die Tür auf, und J. kommt mit den sehr freundlichen Gästen und einem großen Blumenstrauß herein. Nach einer etwas mühseligen Begrüßung auf Deutsch und auf Englisch – der neunjährige Richard stellt sich als »Mr. Nobody« vor –, und

dem süßen, erwärmenden Pudding, erzählt Tilmann der interessiert lauschenden englischen Familie von unserem Leben als Lerngruppe im Temenos. Johanna hat derweil die Kinder mit Hilfe von Zeichensprache zur *blackboard* gelockt, wo sie gemeinsam beginnen, mit *chalk* eine *countryside* zu malen. Später kommt auch Vater Howard dazu und hilft, die Verbindungen zwischen den Darstellungen zu schaffen. Das Gemälde ist fertig, und Johanna und Dagmar führen die Gäste zur Bergbesteigung dorthin, wo wir gestern erst waren. Sie haben etliche Plastiktüten dabei, zum Hinunterrutschen. Das war ihnen gestern, angesichts unserer erdigen Hosenböden, als nützlich eingefallen. Der Ausflug muss sehr lustig gewesen sein. Frisch und fröhlich taucht der Trupp wieder auf. Jetzt fliegen die beiden Globusbälle durch die Luft, während einige der Kinder in einer abgeschirmten Ecke sich ins Malen auf Papier vertiefen. Zum Abschluss schenken sie jedem von uns ein Bild. Wir räumen alle gemeinsam auf, Richard balanciert gekonnt ein Riesentablett voll Geschirr in die Küche. Dann kommt der unvermeidliche, aber herzliche Abschied von unseren neuen Freunden. Unsere Besucher waren richtig nett, finden die Kinder, als der Sturm vorüber ist. »Und ich konnte mich ganz toll mit denen verständigen, obwohl ich noch fast kein Englisch kann. Aber das will ich jetzt richtig lernen«, meint Tilmann, auch wegen Bill.

## MONTAG, 17. OKTOBER

S. ruft an und gibt den Hörer dann an Dagmar weiter. Diese erzählt, dass ihre Cousine Almuth zu Besuch ist. – Pause. – Ich frage sie, ob sie Almuth mitbringen will. Es kommt ein vorsichtiges »Nein«. Und dann erklärt sie, dass sie heute lieber zu Hause mit Anna spielen möchte.

T. hat für Tilmann heute einen Besuch beim Geigenbauer in München organisiert. Tilmann spielt, seit er die Schule verlassen hat, Geige, und schon jetzt mit sehr viel Einfühlung und erstaunlich flüssig. Ich hörte ihn beim letzten Kinderkonzert im Temenos mit den Schülern von B. und T. spielen. Nun interessiert ihn, wie man dieses wunderschöne Instrument herstellen kann. Statt Tilmann bringt T. ihren holländischen Gast mit, den neunjährigen Josua. Der zeigt sogleich auf sein defektes Hosenbein und fragt: »Kann ich das hier reparieren?«

Ich überspiele die Musik von »Alexis Sorbas«. Das bringt Johanna darauf, Josua zu erzählen, dass ihr Vater Grieche ist. »Und wo kommt deiner her?«, will sie von ihm wissen. »Der ist Franzose und lebt auch in Frankreich. Aber ich sehe ihn nur selten«, antwortet er, und schon sind die beiden im Gespräch darüber, wie es ist, ohne den eigenen Vater zu leben.

## DIENSTAG, 18. OKTOBER

Z. macht mich mit seiner Schwägerin und ihren Kindern, Anna und Karsten, bekannt. Für sie ist unser urwüchsiger Lernbetrieb offensichtlich kaum nachvollziehbar. Bei einem Tee versuchen Z. und ich, ihre zweifelnden Fragen aus unserer

lebendigen Erfahrung zu beantworten, während Dagmar ihre Cousine Anna mit freudigem Stolz »unsere« Spiele, Bücher und Materialien vorführt. Derweil geht Z. mit seinen Söhnen, dem kleinen Karsten und seiner Schwägerin auf weitere Temenos-Besichtigungstour.

Mittlerweile sind auch Ri., die bei uns nähen will, Tilmann mit Jaël und M. mit Johanna eingetroffen. Nach einem Plausch und einer kurzen Vorstellungsrunde steht unsere Tagesplanung an. Johanna möchte, dass ich ihr etwas vorschlage. Das will Dagmar dann auch. Josua hat sein Nähzeug schon in der Hand und sich ein umfangreiches Hausaufgabenpensum vorgenommen. Tilmann weiß, dass er heute Brennnesseln sammeln wird. Er möchte uns von seinem Besuch beim Geigenbauer erzählen und berichtet, dass der uns alle zu einem Besuch in seiner Werkstatt eingeladen hat. Dagmar erklärt sofort, dass sie nicht dorthin mitgehen will. »Da muss man soweit hinfahren, und den Mann kenn ich doch auch gar nicht«, meint sie. »Ich will das auch gar nicht wissen, wie Geigenbauen geht.«

Irgendwie landet unser Gespräch bei der Erde mit ihrer festen Kruste und dem heißen, flüssigen Erdinneren. Tilmann kennt dazu ein Buch in unserer Sammlung und klärt uns und sich mit dieser Hilfe über das Entstehen und die Tätigkeit von Vulkanen auf. Es gelingt uns nicht, uns die unglaublichen Zeiträume der Erdentstehung im Verhältnis zu unserer Gegenwart vorzustellen. Schließlich entschließen wir uns, gemeinsam eine Zeitleiste herzustellen.

Eine dicke Rolle aus festgewebtem, hellblauem Nahtband kann ich aus den Nähmaterialien beisteuern. Jedes Kind hilft nach seinen Möglichkeiten, die Zeiträume in die erforderlichen Abstände umzurechnen und dann mit den Jahreszahlen auf roten Punkten zu markieren. In zwölf Metern Länge zieht sich jetzt das blaue Band über zwei Wände hin. Mit Stecknadeln stecken wir Zettel auf dem Band fest, zu Beginn in riesigen Abständen die erdzeitlichen Ereignisse, dazu später das Auftauchen der Kleinstlebewesen, der Pflanzen und Tiere und schließlich der Menschen. Tilmann kann es kaum glauben, und so geht es auch Johanna und Dagmar: »So kurze Zeit erst gibt es die Menschen? Das ist ja wahnsinnig kurz!«, staunt Tilmann, »Und dann holzen die jetzt die uralten Bäume in den Regenwäldern ab! Es ist nicht zu fassen.«

Die Kinder finden, dass sie demnächst noch Bilder dazu malen müssen: »Damit man auch sehen kann, wie sich die Erde verändert hat, und was immer neu dazugekommen ist«, sagt Johanna. Aber für heute genügt es ihnen erstmal.

Z. und Annas Mutter haben ihren Rundgang beendet. Noch bevor sie Anna zu Ende gefragt hat, ob sie mitkommen oder hierbleiben will, hängt Anna schluchzend an ihrem Rock. Doch ebenso sehr wie Annas Ausbruch überrascht mich jetzt auch Dagmars Entscheidung, trotz Annas Fortgang hierzubleiben.

## MITTWOCH, 19. OKTOBER

Ein Anruf von Dagmar: Mit klarer Stimme sagt sie uns für heute ab. Später höre ich, dass dies Annas letzter Tag war.

## DONNERSTAG, 20. OKTOBER

Dagmar ist wieder da und setzt sich, wie meistens, sofort an ihre Lernarbeiten.

## FREITAG, 21. OKTOBER

Meine große Tochter V. hat in der Nähe ihren ersten Arbeitsplatz gefunden und zieht jetzt um. Sie ist zum ersten Mal in der Lerngruppe zu Besuch, und Dagmar genießt mit ihr, Tilmann und Johanna, nach vorsichtiger Annäherung, eine atemlose Toberunde.

Am Samstag treffen wir uns beim Ladenfest, und am Sonntag machen wir mit den Eltern einen herrlichen Lerngruppenausflug in die Berge.

## MONTAG, 24. OKTOBER

Der Lerngruppenalltag spielt sich ein. Am Montag sind wir bei Johanna. Sie überlegt, ob sie sich diese Woche Urlaub genehmigen sollte, will das dann aber doch nicht. Dann versuchen wir mühselig, uns auf einen Ort für die Lerngruppe in dieser Woche zu einigen, denn alle möchten es bei sich zu Hause haben. Nach diesem intensiven Wochenende mit so vielen Menschen zieht es sie offensichtlich zur heimischen Ruhe- und Besinnungspause. Das Ergebnis: Wir werden zwei Tage im Weiler und dann zwei Tage in der Mühle sein.

## DIENSTAG, 25. OKTOBER

Tilmann ist übermüdet, er will heute zu Hause bleiben und sich mal wieder richtig ausschlafen. Als ich bei Johanna bin, um sie mit in den Weiler zu nehmen, erklärt sie mir, dass sie heute mal keine Lust habe. Ich bitte sie, mir künftig so zeitig wie möglich Bescheid zu sagen, damit ich besser für mich planen kann.

Die familiäre Atmosphäre der Lerngruppe, die ich doch so sehr genieße, bedeutet für mich, mit meiner Lehrerinnenprägung auf zuverlässig anwesende Schüler, doch immer wieder eine Gratwanderung. Worum geht es hier gerade? – Um eine beidseitig verbindliche Verabredung, egal, was dazwischenkommt? Geht es darum, dass wir unsere Absprache neu regeln wollen, oder nur um ein Laissez-faire, ein Laufenlassen, wie es gerade kommt?

Aber wie es aussieht, muss sich heute Dagmar mit mir begnügen. – Sie rechnet unermüdlich mit Plättchen in Zehnergruppen, sogar schon bis 100. Sie bastelt sich eine Uhr, um dann damit zu lernen, schreibt eine Menge von »B-Wörtern« und bäckt zwischendurch mit S.s Hilfe knusprige Plätzchen. Das kann diese heute gut einfügen, denn es ist ihr Brotbacktag.

Beim Essen bitten mich S. und Z. um einen Rat. Sie machen sich Sorgen um ihren Neffen: Seine Eltern haben Probleme, mit ihm klarzukommen, und er wirke

so verstört. Ich gebe zum besten, was mein Erfahrungsschatz hergibt. Die beiden hören mir mit Erleichterung zu und wollen alles an ihre Verwandten weitergeben.

## MITTWOCH, 26. OKTOBER

Wir sind wieder zu dritt. Ich habe mich wieder einmal nicht bremsen wollen und die vergangene Nacht durchgearbeitet. J. braucht für die nächste Veranstaltung ein Konzerthemd, und ich hatte versprochen, damit rechtzeitig fertig zu sein. Tilmann und Johanna meinen dazu überzeugend, es sei besser, dass Lerngruppe stattfindet, als dass sie meinetwegen ausgefallen wäre. Dabei bedenken sie nicht, dass durchaus Eltern die Begleitung der Lerngruppe übernehmen können, vorausgesetzt, sie sind mit den Gepflogenheiten der Lerngruppe vertraut.

Tilmann schreibt an seinem Roman weiter, und Johanna und Dagmar denken sich Texte zu ihren neuesten Fotoseiten aus. Danach rechnen alle noch ein bißchen.

Otto Hahns Vulkan-Buch hält uns für die nächsten anderthalb Stunden in seinem Bann und führt uns zu Gesprächen über Gott und die Natur, über die Menschen bis hin zu Leben und Tod. Dann wollen alle drei ihre Holzarbeiten fortsetzen, die sie neulich bei Z. in der Werkstatt angefangen haben. Nachdem ich mich vergewissert habe, dass alles gut läuft, gehe ich mit der Bemerkung: »Ihr könnt mich ja holen, wenn ihr mich braucht«, zu S. in die Küche. Die probiert gerade eine feuerrote Folklorebluse von mir an. Ein wunderschöner Kontrast zu ihrer zarten, blassen Haut und dem halblangen schwarzen Haar. Sie bestätigt, auch Z. fände, sie solle mehr knallige Farben tragen. Aber sie traut sich noch nicht so richtig. Mit dieser Bluse will sie es mal riskieren.

Wir sprechen über die Achtung für den Körper, auch über die Zeit der Schwangerschaft hinaus. Es interessiert sie, was ich da aufgrund meiner Erfahrungen durch meine Unfälle über die Arbeit mit dem Körper alles kennengelernt habe. Wie wirkt es auf meine Stimmung, meine Seele, wenn ich mit vorgezogenen Schultern, eingezogenem Kopf und den Blick auf den Boden gerichtet, gehe, und wie, wenn ich mich dann wieder aufrichte, nachspüre, ob meine Gelenke, die Muskulatur in den Gliedmaßen, im Rücken sich angespannt oder entspannt anfühlen? Wir probieren einige Haltungsverversionen durch und kommen darüber in richtig gute Stimmung miteinander. Nebenbei notiere ich mir ein paar ihrer besonders beliebten Rezepte.

## DONNERSTAG, 27. OKTOBER

Heute will Johanna gemeinsam mit M. ihrer Freundin und deren Mutter beim Umzug helfen. Und so treffe ich mich mit Dagmar bei Tilmann in der Mühle. Mittags nehme ich die zwei mit zur Musikgruppe im Temenos, wo sie Chris schon erwartet. Als S. mit den beiden Kleinen zum Abholen kommt, stürzen die sich auf die drei Großen und verwickeln sie in eine der über alles beliebten Toberunden.

Unterdessen erzählt S. bedrückt, bei der Untersuchung habe es geheißen, dass ihre Schwangerschaft gefährdet sei. Sie müssen nun auf sich aufpassen, doch gerade diese Achtgebenmüssen falle ihr so schwer.

Mal fehlt in der Gruppe das eine, dann das andere Kind. Chaotisch, oder nicht? Ganz sicher aus dem Blickwinkel einer Lehrerin. Der Anschluss an den Lernstoff! Die Klassengemeinschaft zerfasert! Warum ein Kind jeweils fehlt, bleibt den anderen meist nebulös. Es interessiert sie auch nicht wirklich. Hier ist das »Fehlen« Teil des bereichernden gemeinsamen Lebensprozesses. Bringt das Kind aus seinem Fernbleiben etwas Neues für uns mit? Oder ist es in einer Situation, wo es unsere Unterstützung brauchen könnte?

## FREITAG, 28. OKTOBER

Alle drei Kinder finden, sie hätten jetzt genug mit dem Kopf gearbeitet und zerren mich mit vereinten Kräften hoch ins Kinderzimmer. Dort erklärt Tilmann, sie würden jetzt zu dritt zusammenarbeiten, weil es mehr bräuchte, und ich könnte dann ja mal versuchen, mir ein Kissen von ihnen zu erobern. Das bringt auch Dagens Siegeswillen gegen mich in Hochform, und ich habe mit aller Kraft zu kämpfen, bis mir ein Telefonanruf einen leidlich würdigen Abgang ermöglicht.

Da es in der nächsten Woche offiziell Herbstferien gibt, sind auch viele von M.s Kursteilnehmenden nicht da. So nutzt M. die Zeit, um mit Johanna in S. ihre Eltern zu besuchen.

Aber den anderen Kindern ist nicht nach Ferien zumute, sie wollen, dass die Lerngruppe weiter stattfindet. Als Katharina das mitbekommt, möchte sie ihre schulfreien Tage mit uns verbringen.

## MITTWOCH, 2. NOVEMBER

Dagmar, Johanna und Katharina trauen sich heute erstmals, allein, ohne irgendeine beratende Begleitung, fürs morgige Kochen einkaufen zu gehen. Ansonsten werden heute vor allem Briefe geschrieben. Dagmar möchte, dass ihre Oma sie endlich wieder besucht. Tilmann, Katharina und Johanna haben Sehnsucht nach Mareike, der großen Schwester und Freundin. Sie war ja die selbstgewählte Ballettlehrerin der beiden Mädchen und ist nun schon seit zwei Monaten in England, in der Brockwood-Park Schule.

## DONNERSTAG, 3. NOVEMBER

Z. kommt mit seinen Kindern und fragt den kleinen Kilian, ob er heute auch in der Lerngruppe bleiben will. Der strahlt und stellt sich gleich zu Dagmar. Aber dieser Vorschlag war nur als Scherz gemeint, und als Kilian das begreift, beginnt er, bitterlich zu weinen. Das greift mir ans Herz, und ich sage zu Z., diese Art Späße könne der Kleine vielleicht noch nicht verstehen. Z.s Gesichtshaut spannt sich leicht,

und er erwidert: »Das zu entscheiden, musst du wohl mir überlassen! Schließlich kenne ich den von klein auf.«

Ich schweige betroffen, denn da hatte die rote Lampe aufgeleuchtet: »Stop! Du hast meine Grenze überschritten und latschst ungefragt auf meiner Wiese rum.« – Aber hatte ich es nicht gut gemeint? Warum ist mein Versuch zur Verständigung so danebengegangen? *Never change a running system*, fällt mir dazu nun ein. So schwer es mir auch immer wieder fällt, aber die Familienregeln gehen mich nichts an – solange nichts Lebensgefährdendes zu befürchten ist. Und das ist hier wahrhaftig nicht der Fall.

## MONTAG, 7. NOVEMBER

M. und Johanna sind zurück aus S. Um halb zehn taucht Johanna auf und bestürmt uns für eine Toberunde. Aber uns ist jetzt nicht danach. Schließlich reicht es Dagmar doch mit ihrem Lesen und Schreiben. Sie legt alles beiseite und schlendert gemächlich zu Johanna hinüber, die gerade auf der großen Maltafel beidhändig mit bunten Kreiden Schlittschuh fährt.

Eine Weile später packt auch Tilmann aufseufzend sein Rechtschreibprogramm zur Seite und streckt sich genüsslich. Nach anderthalb Stunden Schreiarbeit findet er, dies sei nun der richtige Moment für die von Johanna gewünschte Bewegungspause, und geht, um die Mädchen zu holen. Ein kurzer Kampf – und ich scheide aus. Im Übereifer hat Tilmann mir versehentlich eine dicke Lippe verpasst. Während die weiter anschwillt und ich sie im Bad begutachte, wird jetzt Tilmann von Johanna und Dagmar gejagt. Schließlich rettet er sich auf einen Hocker, das »geschützte Land«. Als er den Hocker zu seinem Thron erklärt, setzen die beiden Mädchen alles daran, ihn dort herunterzureißen. Ihr Triumphgeschrei lässt hören, dass es ihnen endlich gelungen ist.

Erschöpft und schwer atmend, sinken sie auf ihre Stühle und lassen, indem sie es mir erzählen, unter Gegluckse und Gelächter das Geschehen noch einmal vor dem inneren Auge ablaufen. Allen dreien reicht es jetzt mit der Toberei.

Johanna erinnert mich, ich hätte doch Post von Otto Hahn mitgebracht. Ich soll seinen Brief vorlesen. Er bedankt sich bei den Kindern für ihre Briefe und Bilder und erzählt dann aus seinem Arbeitsalltag. Welche bürokratischen Behinderungen er bis zur Sendung seines Films »Das Jahr der Bienen« zu überwinden hatte, über die Schönheiten des Kranichflugs, wenn er die Vögel im Zeitlupentempo festhielt, von seinem neuesten Projekt in Spanien und über ein weiteres Projekt: Tiere auf der Roten Liste. Tilmann und Dagmar studieren die mitgeschickten Zeitschriften mit wunderschönen Fotos und Artikeln über das Leben der Flamingos und andere Themen. Johanna möchte Otto Hahn aus ihrer Begeisterung heraus gleich jetzt einen Dankesbrief schreiben.

Tilmann überlegt, was er tun will. Er meint schließlich, Rechnen wäre jetzt dran. Aber wo ist das Buch? Zu dumm, zu Hause vergessen! Sein Blick schweift noch einmal suchend umher, und bleibt an der Versuche-Kartei hängen.

»Ach ja«, entfährt es ihm, und zu Dagmar und Johanna gewandt: »Daraus wollte ich euch mal was vorführen. Habt ihr Lust?« Sein Publikum folgt nun gebannt der Vorführung des Tricks mit der »Pfeilumkehrung im Wasser«. Als die Mädchen trotz aller Anstrengung nicht herausbekommen, warum das so funktioniert, lässt er sie mit liebevollen kleinen Hilfestellungen den Versuch wiederholen und sucht dabei nach Worten und Beispielen, um ihnen die dahinterliegenden Gesetzmäßigkeiten verständlich zu machen. Anschließend vertieft er sich in die Vorbereitung der nächsten schon mit Spannung erwarteten Vorführung: »Wenn der Pfeffer auf dem Wasser hüpfet«.

## 10 EXKURS ÜBER DAS LERNEN 3

**M**ich bedrängen innerliche Mahnungen, und ich nehme mir Zeit für einen selbstkritischen Rückblick: Sowa ist doch kein ordentlicher Unterricht! Als Lehrerin vernachlässigst du permanent die Verantwortung für das Lernen der Kinder. Die kannst du nicht einfach an die Kinder abschieben! Wo liegt denn hier der Unterschied zum Laissez-faire? Beispielsweise fehlt dir doch völlig der Überblick über einen sinnvollen Aufbau der einzelnen Lernschritte! Und daraus resultiert dann fast unausweichlich eine Über- oder auch Unterforderung der Kinder, beides gleich negativ für das Selbstvertrauen des Kindes, räsonniert in mir das Statement einer ehemaligen Kollegin.

Wäre es bei uns im Temenos nicht so gänzlich abwegig, sich mit solchen Vorurteilen zu befassen und damit eine bedauerliche Verschwendung von Energie und von Zeit, in der sich Konstruktiveres tun lässt, hätte ich jetzt nicht übel Lust, dieser Stimme ein Contra zu bieten: mit einer Analyse dieses einen Vormittages, seiner zahlreichen Lernprozesse und vielfältigen »erfüllten Lernziele«.

Außerdem, wie könnte ich unserer pädagogischen Prominenz den Unterschied in der Qualität von institutionell verordnetem zu selbstverantwortetem Lernen in echten, weil freiwilligen, lebendigen Zusammenhängen, sinnlich nachvollziehbar vermitteln? Es wird wohl noch eine Weile dauern, bis die Kränkungen meiner steten Selbstverleugnung im Schulalltag für mich bedeutungslos geworden sind.

Ich stelle fest, dass ich in meinem inneren Dialog auf der Verteidigungsschiene steckengeblieben bin, dem Beweise-liefern-Müssen für die Richtigkeit dessen, wie wir hier miteinander leben und lernen. Mein Hirn scheint immer noch von den Maßstäben und Erwartungen unserer erstarrten Schulpraxis besetzt zu sein. Insofern gehöre ich immer noch dazu. Vielleicht ist das der Grund, dass es mir in meiner Beschreibung der Temenos-Lerngruppe bisher nicht so recht gelungen ist, diese lebendige und gleichzeitig zarte Schönheit einzufangen, die wir immer wieder in unserem Miteinander genießen?

Freilich, eine intensive und lebendige Atmosphäre ist bei uns das Normale und Selbstverständliche. Aber nie wird sie für mich so sichtbar, wie wenn ich mich zum Kontrast in die eigenartige, künstlich organisierte Welt der Schule zurückversetze. Von dieser Warte aus ist das Außerordentliche und Kostbare in unserer Gemeinsamkeit an unserem lernenden Leben im Temenos unübersehbar, und mein Herz wird vor Rührung und Dankbarkeit ganz weich.

Die Tagesabläufe mit den diversen Aktivitäten und Ereignissen, die ich hier so trocken geschildert habe, fühlen sich in der Situation selbst eher an wie feinabgestimmte Musik, die aus sich selbst heraus ihre eigene Dynamik mit ihren jeweiligen Melodien und Rhythmen entfaltet, wo die zärtlichen, die kraftvollen und auch die dissonanten Passagen stimmige Teile eines Ganzen sind, dessen Struktur sie mitgestalten.

So ereignet es sich immer wieder, dass ich meine Planungen für die anknüpfenden und aufbauenden Schritte etwa im Erlernen der Kulturtechniken andern-tags beiseitestelle, denn wenn wir uns begegnen, kommt es mir vor, als wären die Fäden zwischen uns schon gesponnen, bevor wir uns morgens zu Gesicht bekommen. Und was sich dann ereignet, fügt sich so schlüssig ineinander, wirkt so stimmig, dass es mir nicht nur besserwisserisch, sondern geradezu gewalttätig vorkäme, mein Kopfprogramm jetzt gegen dieses organisch aus sich heraus entstehende Beziehungs- und Aktivitätengeflecht durchzusetzen.

So ging es mir auch heute, als Johanna, sehr viel später als die anderen und offenbar mit innerem Gepäck aus dem Wochenende zurückgekommen, dieses am liebsten sofort über eine Runde Toben mit uns abgeladen hätte. Es brauchte nicht mehr als ein bisschen Gestik und Mimik, ein paar Worte hin und her, und schon hatten wir uns über unsere Wünsche verständigt und uns auf Möglichkeiten geeinigt, sie zu verwirklichen.

Solch eine Atmosphäre ist es, wo ich mehr erspüre als überlege, was das einzelne Kind, die kleine Gruppe gerade jetzt brauchen könnte. Wenn es das ist, was ich mir am Vortag für sie überlegt habe, wird es von den Kindern wie ein fehlendes Puzzleteil aufgegriffen und zügig in ihr Vorhaben eingebaut. Manchmal habe ich die voraussichtlich benötigten Materialien auch schon vor einiger Zeit vorbereitet und sie den Kindern vorgestellt, und es geschieht, wie heute mit Tilmann und der Versuche-Kartei, dass sie zu einem für mich nicht vorhersehbaren Zeitpunkt genau das Richtige für ihn ist.

Und es erfreut mich dann zutiefst, wenn ich erlebe, wie mein Wunsch, den Kindern mit meinem Wissen nützlich zu sein, sich so mühelos mit ihrem Lernenwollen verbunden hat. So habe ich es immer wieder erlebt: Nur wenn es mir gelingt, in dieser Runde meine Rolle als eine rundum beteiligte Begleiterin einzuhalten, bleibt der Raum für den heilsam-kreativen Prozess bestehen, wo jeder von uns seinen Bedürfnissen treubleiben darf und wir gemeinsam Wege finden, die unsere Wünsche auf harmonische Weise vereinen. Das ist für mich, als ehemalige Lehrerin, mein spezielles Lernprogramm.

Und die geforderte Menge an Wissen, dafür reicht die restliche Zeit doch niemals?! – Von ihren Eltern begleitete Freilerner verwenden allenfalls zwei Stunden täglich, um das für ihr Alter übliche, schulisch geforderte Wissen zu verinnerlichen – natürlich im Rahmen ihrer eigenen Entscheidung, wann sie sich was, wie, wo und eventuell mit wem erarbeiten wollen. So absolvieren sie auf entspannte Weise den Lernstoff von drei Schuljahren in nur einem und haben ihn dann auch noch parat. Denn was sie lernen, das wollen sie wirklich wissen, und das ist dann auch noch mit angenehmen Begleiterscheinungen verknüpft. Nicht anders handhaben es die Kinder der Lerngruppe. Johanna, die einzige, die alljährlich in Österreich von ihrer dortigen Stammklassenlehrerin geprüft wird, ist durch diese Prüfung ein Sonderfall. Deutlich ist der Unterschied schon ein Vierteljahr vor dem Termin zu spüren, mehr noch bei ihrer Mutter als bei ihr selbst. Beiden ist äußerst daran gelegen, dass Johanna ihre Lernfreiheit erhalten bleibt, und so tauchen auf

einmal die fälligen Lehrbücher auf, und mit der mütterlichen Ermahnung: »Du willst aber doch in der Lerngruppe bleiben!« bequemt sich Johanna schließlich doch, das schulisch geforderte Pensum zu absolvieren. So hat sie letztlich ein Dreivierteljahr Schule gespart, macht eine Woche lang Erfahrungen als Gast in ihrer Stammklasse und bringt ein vollgültiges Zeugnis heim. War dieser Druck auch nur sporadisch, bewirkte er doch innere Verunsicherung: Bin ich, mit dem, was ich von mir aus möchte und tue, vielleicht doch nicht okay?

Was sich im Temenos ereignet, schwingt mit seinen Bewegungen bis in die Lerngruppe, wie auch im jetzt anstehenden Herbstbasar mit seinen umfänglichen Vorbereitungen. Es ist das erste Mal, dass wir unsere Gemeinschaft der Öffentlichkeit vorstellen wollen, und deshalb werden wir all unsere Kräfte in diesem Brennpunkt konzentrieren. Wir planen ein großes Fest, über drei Tage lang, wo zu spüren sein soll, wie sehr die freiwillige Bündelung unserer Energien uns Projekte und Unternehmungen ermöglicht, die jedem von uns im Alleingang unmöglich wären. Darüber hinaus müsste aber auch die Wärme und vertrauensvolle Intensität in der Atmosphäre zwischen uns spürbar werden können – und wie das die Energien zwischen uns zum Fließen bringt. Denn das ist es doch, was wir als das Besondere und wirklich Kostbare zwischen uns erleben.

Keinen Moment halte ich mich während der Realisierung dieses Projekts mit der Frage auf, ob dies als ein Ausdruck unserer Temenos-Vision wohl zu vermitteln sein wird. Wir sind uns einig: Das lässt sich weder organisieren noch herstellen, sondern es kann allenfalls über die Art, wie wir miteinander umgehen, nachvollziehbar werden. Also wird es auch während dieses Basars von jedem einzelnen und jeder einzelnen von uns abhängen, wie weit wir bereit sind, immer wieder neue Schritte über die eigenen Grenzen hinaus auf den anderen hin und auf die Gemeinschaft zu wagen, anstatt die Energien für persönliche Eitelkeiten, Machtspielen, misstrauische Ängstlichkeiten und Vorurteile zu verbrauchen.

Wir haben noch vier Stunden bis zum offiziellen Beginn unseres November-Basars; viel zu viel ist noch zu tun. Im Lerngruppenraum sind zehn Kinder zwischen drei und neun Jahren hingebungsvoll dabei, meterlange Papiertücher mit farbenfrohen Mustern in Kartoffeldruck zu verzieren und letzte Produkte für den kindereigenen Verkaufsstand fertigzustellen.

Johanna läuft mal kurz hinüber ins »Kreativnest« zur Mama, die dort mit den anderen Frauen Platten mit ebenso farbenfrohen Köstlichkeiten auf selbstgebackenem, duftendem Brot herstellt.

Nach einer Weile möchte ich mir Klarheit verschaffen, ob Johanna jetzt drüben mithelfen will, oder ob wir noch mit ihrer Hilfe rechnen können. Kaum habe ich meine Frage an Johanna ausgesprochen, eilt sie mir auch schon entgegen: »Ach, das hätte ich ja bald vergessen, dass wir noch gar nicht fertig sind!«

Überrascht dreht M. sich zu uns um und meint, offensichtlich verärgert: »Also Anke, das find' ich nun überhaupt nicht gut von dir, dass du Johanna hier einfach wegholst.« Sofort fühle ich mich in meiner lauterer Absicht verkannt und konkretere mit einer ausführlichen Rechtfertigung. Warum will M. mir das jetzt bloß

nicht abnehmen, denke ich gefrustet, und wende mich enttäuscht zum Gehen. Auf halbem Weg zieht es mich seitwärts in den kleinen, abgelegenen Malraum. Nein, spüre ich, so, wie mir jetzt zumute ist, wird sich die angeregte Feststimmung nicht mehr einstellen. Und M. wird es nicht anders gehen. Also was tun? Die Zeit läuft und läuft. Aber was nützt uns ein toll organisiertes Fest, wenn innerlich Kampfstimmung herrscht? Da geht dann doch sicher noch mehr schief. Mindestens die hochgepriesene friedvolle Atmosphäre zwischen uns ist im Eimer!

Eine Weile legt mein Hirn Pause ein, dann ist es mir plötzlich glasklar, und ich beende mein stummes Selbstgespräch: »Na schön, dann müssen wir zwei eben in den sauren Apfel beißen, uns die nötige Zeit nehmen und versuchen, herauszubekommen, warum das eben so danebengegangen ist.« Hoffentlich ist M. einverstanden.«

Mit einem schwankenden Gefühl von bloß nicht zu entgegenkommend sein, aber auch nicht zu kühl, bringe ich mein Anliegen vor. M. antwortet mit einem eher gequält klingenden: »Na, wenn du denkst, dass es das jetzt bringt, denn die Arbeit drängt – dann geh'n wir halt!« Den anderen war unsere Szene nicht entgangen, und jetzt signalisieren sie Einverständnis zu unserem Entschluss.

Eine halbe Stunde lang hören wir einander zu, fragen nach und erforschen, was innerlich in diesen kurzen Minuten über unseren Verstand hinweggebraust war. Wir entdecken alte Verletzungen und Ängste, die uns noch in den Knochen sitzen und durch die Wesensart der jeweils anderen immer wieder mal provoziert werden. Und jetzt schon wieder! Verschämt grinsend gestehen wir uns ein, dass der ganze Ablauf von vorhin deshalb auch seine Komik hat.

Rührung überkommt uns. Wir spüren wieder ganz deutlich, dass wir uns mögen, wenn nur diese übermäßige Empfindlichkeit nicht immer wieder dazwischenfunken würde! Ist sie nicht nur der Nachhall früherer Beschädigungen? Unvermittelt leuchtet sie als rotes Lämpchen auf, ist unvermindert auf dem Sprung: Vorsicht, hier könnte wieder Verletzung passieren – und schon lässt die Seele die Türe zuknallen. Sie hat für sich beschlossen: Das war ein Angriff, so was nie wieder, da mache ich dicht, noch bevor sie ihre Vermutung überprüfen konnte. Wir haben beide eine an Verletzungen reiche Kindheit hinter uns, das wissen wir. Aber was können wir da ändern? Gegenseitige Geduld und sich lieber erstmal ein Missverständnis unterstellen. Vielleicht hat ja dieses Gespräch unsere Vertrauensbasis ein bißchen verbreitert, so dass das eingefleischte Misstrauen nicht gar so schnell auf dem Sprung ist und wir in Zukunft eher bereit sind, der anderen nicht schon von vorneherein das Negative zu unterstellen.

Wir nehmen uns vor, den eigenen Gefühlen wachsam auf der Spur zu bleiben, damit die Reaktion dem realen Anlass angemessen ausfallen kann. Jetzt habe ich das Gefühl, von inneren Tränen tiefgründig ausgespült zu sein, und bin voll frischem Tatendrang. Auch M. strahlt geradezu in die Welt.

»Ein Glück!«, denke ich, zutiefst erleichtert, »dass wir uns hier diese Freiheit nehmen und uns sofort mit dem befassen können, was unseren gemeinsamen Fluss blockiert.« Wir haben die Freiheit, zu prüfen, ob unsere Seelen sich mit dem,

was wir tun wollen, verbinden, und können deshalb an diesem Tun auch innerlich wachsen. Damit bekommt auch unser Produkt unvermeidlich etwas von dieser seelischen Qualität. Das trifft für die Arbeit mit Menschen in der Lerngruppe, den Musik-, Mal- und Sprachkursen, den Seminaren ebenso zu wie für die Arbeit in unseren Wirtschaftsprojekten, unserem Naturkostladen, im Büro, in der Lederwerkstatt, im Verlag und Vertrieb. Im Grund leben wir das voraus, was heute von den Kognitions- und Gesundheitswissenschaften als für die Lebensqualität förderlich propagiert wird: Finde heraus, wer du bist, was dich fördert, was du willst und wie deine Lebensbedingungen derzeit aussehen – und entscheide dich für das, was dir entspricht.

Wieviel vitale Lebendigkeit und Lebensfreude sind auf der Strecke geblieben, wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke. Wie dankbar war ich für jede Nische, jeden kleinen Freiraum, wenn ich mit anderen Menschen oder allein verwirklichen durfte, was meiner inneren Vision wenigstens einigermaßen entsprach. Es kommt mir vor, als hätte ich mein Leben oftmals in einer Energien und Emotionen dämpfenden Nebelwand verbracht und fühlte mich dabei gleichzeitig so stumpf und angestrengt, wie ausgesogen.

Vielleicht kam das daher, dass ich von innen her gab, obwohl die äußeren Bedingungen dafür nicht stimmten? Dieses ungreifbare Gefühl, erdrückt zu werden von den mir selbst oder von außen auferlegten Aufgaben und Verpflichtungen, dieses Sackgassengefühl, keine Chance zu einem echten Entkommen aus diesen menschenunwürdigen Zwängen zu haben, allenfalls die, ein kleineres Übel wählen zu können, oder aber zu riskieren, dass man hinausgeworfen wird aus dem Getriebe, weil man nicht mehr funktioniert – das habe ich oft und oft auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen.

Schon bei der Berufswahl ging es nur vordergründig darum, den wirklich stimmigen Platz ausfüllen zu können. Denn war einmal grob ein Berufsraaster gewählt, hieß es fortan, sich frag- und klaglos den von außen diktierten Vorgaben zu beugen.

Wenn ich darüber nachdenke, wie es sich ereignet, dass beispielsweise Abiturienten in der großen Mehrheit nicht wissen, was sie werden wollen, dann kommen mir die kleinen Dreikäsehochs in den ersten Schulklassen in den Sinn: Jeder wusste ganz sicher, was er jetzt gerne tun würde und auch, welchen Beruf er später einmal gerne ausüben möchte. In der Zeit dazwischen hatten sie kaum noch Gelegenheit darüber nachzudenken, was ihnen selbst eigentlich wichtig ist. Es wurde ihnen präsentiert, wofür sie sich gefälligst zu interessieren hätten, bis sie irgendwann ihren inneren roten Faden verloren hatten, ihre Potenziale dank mangelnder Nachfrage unter dem Müllhaufen des Schulwissens missachtet und verschüttet waren. Dafür gibt es jetzt den Berufsstand der Berufsberater, die mit ausgefeilten Tests feststellen können, für welchen der gerade in der Wirtschaft benötigten Berufe sich dieser Klient wohl noch am ehesten eignen könnte.

Was also hält uns ab, energisch auf unserem Lebensrecht zu bestehen, als ganzer Mensch, mit eigenen Visionen und seelischen Notwendigkeiten unser Leben

im Austausch mit entsprechenden anderen Menschen an entsprechend guten Orten führen zu können? Trauen wir unserer inneren Substanz so wenig, dass wir es für ausgeschlossen halten, aus uns heraus und damit selbstverantwortlich unser Leben optimal gestalten zu können? Müssen wir deshalb zeitlebens mit unseren Entscheidungen und unserem Handeln auf die Krücken der Bestätigung durch äußere Instanzen angewiesen bleiben? Gewiss habe ich im aktuellen Moment meinen Widerstand aus Bequemlichkeit und Konfliktvermeidung zu überwinden – nicht gerade angenehm. Aber wären mir denn auf dem gewohnten Weg auf längere Sicht Unannehmlichkeiten erspart geblieben?

Hier im Temenos kommt es uns auf Dauer nicht in den Sinn, ergeben, unterwürfig, resigniert oder ganz einfach nur aus Gewohnheit irgendwelche Ziele zu erfüllen, dem Image oder was auch immer zuliebe. Der Satz »Der Weg ist das Ziel« beschreibt vielleicht einen der Unterschiede zu all den Aktionen, die ich früher mit anderen Menschen im Zusammenhang mit Schule organisiert habe: Projektwochen, Schul- und Sportfeste, Klassenausflüge. Dort hatte es anonym und vorschriftsgemäß zu »funktionieren«. Was hingegen bei uns abläuft, würde ich eher so benennen: Es ereignet sich zwischen uns.

Was kann es denn Lohnenderes für mich geben, als mich hier, wo ich endlich Leben und Arbeiten als Einheit erlebe, ganz und gar einzubringen? Hier kann ich als ein Teil des Ganzen von meinem Platz aus die Entfaltung dieser Gemeinschaft nach Kräften fördern und mitgestalten.

Aber bin ich wirklich nur das? Erlebe ich mich nicht auch anders, in meinem privaten Reservat? Da hockt doch auch noch eine misstrauische, sehnsüchtige, ängstliche und liebebedürftige Person, die immer wieder glaubt, zu kurz zu kommen, nicht gesehen und beachtet zu werden. Wenn ich zuschauen muss, wie »die anderen« haben, was mir so schmerzlich fehlt, tut sich jedesmal in mir ein offenbar nicht zu füllendes schwarzes Loch auf. Tagsüber, im Temenos, spüre ich nichts davon, dort lebe ich intensiv und erfüllt in der Gegenwart, im lebendigen Austausch mit den großen und kleinen Menschen, dort fühle, denke und handle ich als ganze Person.

Aber schon ein Besuch in der Mühle bei meinen Freundinnen und Freunden reißt das Loch wieder auf. In diesem Moment springt mich alles an, was ich glaube, zu meinem persönlichen Glück unbedingt haben zu müssen: eine zuverlässige Partnerschaft und eine lebendige familiäre Gemeinschaft, in der ich auch ganz privat zu Hause sein kann.

Ich suche nach einer Lösung aus diesem Dilemma. Könnte es eine neue Partnerschaft sein? Spontan steigen in mir Bilder einer liebevollen Zweisamkeit auf – die dann aber im Lauf der Zeit, offenbar unvermeidlich, zwanghafte Züge bekommen wird – bis sie schließlich, isoliert zwischen ähnlichen anderen Beziehunginseln, eintrocknend dahintreibt. – Will ich das?

Nein! Nicht, wenn der Preis dafür wäre, unter dem Vorzeichen »Wir zwei gegen den Rest der (feindlichen) Welt!« leben zu müssen. Meine eigentliche, tiefste Sehnsucht dringt an die Oberfläche. Ich möchte auch in meinem ganz privaten Bereich

nicht gegen die Welt, sondern in Verbundenheit mit ihr leben. Und das ist eben der Geist, aus dem heraus die Familie in der Mühle lebt.

Könnte ich, ein freischwebender Single, denn nicht wenigstens innerhalb meiner Wahlfamilie einen eigenen Platz finden, der mir ein Stück soziale und emotionale Sicherheit gewährleistet? Als J. wieder einmal von »unserer Familie« spricht, kontere ich gereizt: »Dieser Begriff führt mich in die Irre. Ihr seid eine Familie, zu der ich aber eindeutig nicht gehöre! Wenn ich dort einen Platz hätte, beispielsweise als eine Art ›Tante‹, könnte ich mich schon eher mitgemeint fühlen!« J. schaut mich etwas ratlos an: »Aber du gehörst doch einfach als Mensch dazu, so wie du bist. Wozu diese Einschränkung auf eine Rolle?«

Ja, warum denn eigentlich? Plötzlich überkommt mich eine Ahnung, wo das Problem liegen könnte. Das zu entdecken, ist mir ein bisschen peinlich. Sind in diesem Fall bei mir vielleicht Denken und Fühlen auf getrennten Ebenen angesiedelt? Fühle ich den Begriff »Familie« nach wie vor in seiner traditionell-separatistischen Bedeutung: mit all dem festgelegten Zubehör wie Bluts- und Adoptivverwandtschaft, seinen starren, hierarchischen Rollenverteilungen und seinen festgeschriebenen Normen und Regeln? All das soll mir auch heute noch emotionale Sicherheit garantieren können? Meine »Familie« als Schutz, als Schirm gegen den Rest der Welt?

Mein Kopf dagegen weiß, dass wir, die Menschheit, eine auf Gedeih und Verderb miteinander verbundene Gemeinschaft sind und dass wir, um die weltweit anwachsenden Probleme lösen zu können, diese Erkenntnis, wo immer möglich, unverzüglich in handfeste Wirklichkeit umsetzen sollten.

Mich fasziniert die hohe Qualität von selbstverantwortlichen, sich selbst organisierenden offenen Systemen, die ich auch hier, im Temenos, beobachte. Ich bin überzeugt von der Chance, die in frei gewählten Menschengemeinschaften liegt, miteinander verbunden durch eine gemeinsame Wellenlänge, nicht als Bündnis Einzelner gegen ein Außen, sondern als atmende Teile innerhalb einer Vielfalt anderer, andersartiger Verbindungen. Solche Wahlverwandtschaften sehe ich als kreative Alternativen zur isolierten, neurotisch-zwanghaften und damit Lebensqualität zerstörenden traditionellen Familie.

Sind die Gefühle von Geborgenheit und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft faktisch mit einer nicht-hierarchischen, offenen »Familie« unvereinbar? Das kann es nicht sein, denn hier lebt Unterschiedliches miteinander: Klein- und Großfamilien, Partnerschaften, Alleinerziehende und Singles. Hängt mir noch meine kriegsbedingte Verlassenheit als Kleinkind im Waisenhaus nach und der schulbedingte, fast alljährliche Wechsel meiner Klassen-»gemeinschaft«, dass ich mich so schnell verloren fühle?

Nun, das bin eben ich. Da muss ich wohl Geduld mit mir und meinem überwältigenden Gefühl von Isolierung haben, meinen Verstand aktivieren und mich auf die konkrete Wirklichkeit besinnen.

In meiner Arbeit mit anderen habe ich mit meinem neuen Selbstverständnis die besten Erfahrungen gemacht. Aber hier geht es nur um mich, hier bin ich auf

persönlichem Terrain zu neuen Erfahrungen herausgefordert! Ist es das, wovor ich Angst habe?

Vielleicht sollte ich mir mal wieder eines der hierfür hilfreich klärenden Bücher zu Gemüte führen, um meinem leidenden Gemütsleben ein wenig abkühlende Kraft der Erkenntnis zugutekommen zu lassen. Diese Art von ernüchterndem Hinschauen auf die Fakten des Lebens hatte damals, nach meinen Unfällen, mir bis dahin unbekannt Reserven in mir selber mobilisiert.

Wenn ich jetzt genauer hinschaue, sehe ich auch bei meinen Freundinnen und Freunden im Temenos den Widerspruch zwischen Kopf und Bauch und entdecke auch bei ihnen die Neigung, sich bei drohenden Unsicherheiten auf altvertraute Verhaltensmechanismen zurückzuziehen, ungeachtet überzeugend vorgetragener Aussprüche wie: »Wir lassen uns aufeinander ein, auch wenn wir uns noch wenig kennen. Bei uns ist Raum für die Bedürfnisse jedes Einzelnen, vorausgesetzt, er setzt das seinige nicht absolut.«

So hat dieses gemeinsam erlebte Jahr in uns allen Fragen wach werden lassen zu der Art und Weise, wie wir miteinander und mit uns selbst umgehen. Den entstandenen Nebel wollen wir jetzt gemeinsam beleuchten, auf dass wir ihn durchdringend auflösen können. Ab März soll alle vierzehn Tage im »Temenos-Gesprächskreis« Gelegenheit dazu sein.

Unter dem Motto »Freiwillig gemeinsam leben« planen wir erst einmal fünf Abende:

- Wie sind wir selbst beschaffen, und was ist Bewusstsein?
- Welche Qualität haben unsere Beziehungen?
- Wovon sind wir abhängig?
- Brauchen wir zum Leben Ziele und Zeit? Gibt es ein Werden?
- Können wir uns wandeln?

Die jeweils anderthalb Stunden wollen wir auf eine Art miteinander verbringen, dass ein tiefes Sich-Versenken, wie in ein gemeinsames Selbstgespräch, entstehen kann. Unseren Redebeitrag wollen wir nicht an eine bestimmte Person, sondern ungerichtet in die Mitte, an alle, einschließlich uns selbst, geben, in einer achtsamen Haltung, die nicht überzeugen will. Und wir wollen den Antworten zu Fragen lauschen, die wir uns zugleich selber stellen.

Und das werde ich heute in dieser Runde mit mir selber ausprobieren:

- Welche Wirkung hat es, wenn ich mich der im Raum stehenden Frage so intensiv widme, als hätte ich sie mir selbst gestellt?
- Was geschieht andererseits, wenn ich meiner eigenen Frage mit einer entsprechenden inneren Distanz zuhöre, als käme sie von einem Gegenüber?

Es ist erstaunlich, wie schwer mir das wird, wie sehr ich daran gewöhnt bin, »meine eigene Meinung« zu vertreten, kaum dass ich den Standpunkt meines Gegenüber vernommen habe. Ist das denn möglich? Ich beobachte, wie diese Gewohnheit mein Denken geradezu zwanghaft beherrscht, wie ich mich damit nur noch auf

einer schmalen Denkschiene bewege, eingegrenzt von Scheuklappen aus Moral, vorgefertigten Konzepten, Vorurteilen und Ängstlichkeiten.

Wieviele Aspekte in der Frage des anderen sind mir dadurch entgangen? Welche Inhalte kann ich aus dieser Enge heraus gar nicht wahrnehmen? Das wird mir bewusst, wenn ich die Beiträge der anderen höre. Ja, was ist eine Meinung? Kann ich auch ohne Meinung, das heißt nur mit den Tatsachen, leben? – Auch im Rückblick von heute, beim Lesen meines Texts von damals, spüre ich die Kraft aus diesen Einsichten und besinne mich, mir dies auch in künftigen Zeiten des Abdriftens bewusstzumachen.

Ich beschließe, meine sich vordrängende Meinung wohl zu registrieren, sie aber erstmal auf einer Warteschiene ruhigzustellen. In einer Art Denkpause möchte ich vor dem Hintergrund der folgenden Fragen hinhören und erforschen:

- Was eigentlich ist ein »Bedürfnis«, wo liegt der Unterschied zum »Wunsch« und zum »Willen«? Habe ich Konflikte zwischen diesen dreien? Wie gehe ich damit um? Wie fallen meine Entscheidungen?
- Was alles steckt in diesen gerade gestellten Fragen, was schwingt mit? Welche Reaktion haben sie in mir ausgelöst? Warum gerade diese? Welche Motive verbergen sich dahinter?
- Welche anderen Reaktionen aus meinem Inneren, außer der spontan aufgetauchten, sind auch noch denkbar?

Dann wird die Frage nach der Liebe in unsere Mitte gestellt: Kann ich ohne den Anspruch auf Liebe, ohne Erwartung von Liebe, leben?

»Ohne Liebe fühle ich mich nicht wohl«, tönt spontan mein inneres Echo. Fatal, denn üblicherweise kommt auf solch einen Anspruch sowieso eher eine ablehnende Reaktion. Brauche ich Liebe von außen, oder habe ich alle Potenzen zur Liebe in mir selbst? Wenn ich auf den Anspruch verzichtete, dass etwas davon zurückkommen muss, könnte ich dann nicht permanent liebevoll zu meiner Umwelt sein? Also kann ich durchaus ohne Liebe von außen leben. Will ich die Situationen und Gelegenheiten wissen, wo ich Liebe geben kann?

Die Zeit zwischen den einzelnen Beiträgen dehnt sich ins Zeitlose. Nach einer Weile spüre ich, dass zwischen uns eine angenehm-friedvolle Atmosphäre entsteht und sich gleichzeitig eine geradezu vibrierende Wachsamkeit ausbreitet. Ich fühle mich jetzt entspannt und sehr präsent zugleich.

Wir versuchen gemeinsam und jeder für sich die Ursachen unserer Blockaden auf dem Weg zueinander zu entdecken. Werden wir mit dieser Art des Lauschens nach innen und gemeinsamer Suche Antworten auf unsere Fragen finden? Was eigentlich ist es, was sich da bei Diskussionen in rasendem Tempo in unserem Denken, Fühlen und im Körper abspielt, meist undurchschaubar, verworren und vom Verstand nur schemenhaft erfassbar? Wir leisten es uns, dieses Konglomerat noch einmal in Zeitlupe vor dem inneren Auge ablaufen zu lassen, und untersuchen seine Bestandteile:

- Welches Motiv ließ diesen Gedanken aufsteigen?
- Welche Gefühle und körperlichen Reaktionen hatte es in uns geweckt?
- Hatte dies alles unsere weitere Wahrnehmung beeinflusst?
- War der Auslöser dafür unsere aktuelle Frage gewesen oder ein durch sie nur ausgelöstes Echo auf früher Erlebtes, längst Vergangenes, Erinnerungen an frühere seelische Verletzungen oder an Wohltuendes?

Indem wir uns so immer mehr voneinander mitteilen und es in unser gemeinsames Bewusstsein heben, nutzen wir die Zeit, als gäbe es sie nicht, sondern nur die in der Mitte unseres Kreises schwingende Frage. Schließlich holt uns der verschwebende Ton einer Klangschale in den Abend dieses Tages zurück.

Klar, das waren Fragen, denen ich mich bereits in der pädagogischen Fachliteratur und in Seminargruppen gestellt hatte. Aber das Buch war schließlich durchgelesen, die Gruppe abgeschlossen – und jeder von uns kehrte zu seinem Lebensalltag zurück. Hier öffnete ich mich durch diese Fragen den Menschen meines alltäglichen Umfelds. So wir wollen, werden wir diesen gemeinsam neu begonnenen Prozess der inneren Öffnung bei jeder Begegnung beleben und fortsetzen können. Diese Qualität, diese Atmosphäre ist nicht mein permanenter Alltag. Aber mir ist lieber, in diesem Geist auf dem Weg zu sein und mir meine unangenehmen Rückfälle in Automatismen, die den Frieden gefährden, bewusstzumachen, als darüber hinwegzusehen.

Während des fünften Abends halten wir Rückschau. Z. sagt, dass er sich, wie auch einige andere in der Runde, in der Zuhörerposition wohlergefühlt habe denn als aktiver Teilnehmer. Er findet zwar, dass es ein recht interessantes und ungewöhnliches Erlebnis war, aber auf die Dauer kann er solch einer Art zu denken nichts abgewinnen. Ja, er empfindet sie als Zumutung. Das ist ihm zu verkopft. Er vermisst dabei das Spontane, die Impulsivität, die ihm vertraute Art, Gedanken und Gefühle unvermittelt auszudrücken. Das habe doch kaum noch etwas mit lebendigem Austausch zu tun, meint er. Und etliche andere bestätigen: Er hat in ihrem Sinn gesprochen.

Wie schade, denke ich, mir haben diese Gespräche immer einiges an innerer Klärung gebracht und auch an Verständnis für das, was zwischen uns üblicherweise so automatisch abläuft. So zu denken, war mir zwar auch beschwerlich und manchmal sogar unangenehm entlarvend für mein Selbstbild gewesen. Aber jetzt, scheint mir, habe ich einen viel bewussteren Zugang zu meinen diversen, oft widersprüchlichen inneren Bestrebungen. Ich finde so erst zu der Freiheit, mich bewusst für eine Option und gegen die anderen entscheiden zu können.

Z. erklärt: »Ich werde an diesen Gesprächen nicht mehr teilnehmen. Ihr könnt ja gerne weitermachen, aber mir bringt das hier nichts mehr. Und draußen wartet die Arbeit, mehr als genug.« Seine Frau S. pflichtet ihm bei: »Ja, für mich hat da jetzt auch anderes Priorität. Der Sommer kommt, da bin ich sowieso am Hetzen, um die ganze Arbeit zu schaffen.«

Im Lauf des weiteren Gesprächs spüre ich deutlich: Diese Zäsur in unserem Prozess der Annäherung muss respektiert werden. Auf Kosten einer Spaltung können und wollen wir die Gespräche nicht fortsetzen.

Könnte es sein, dass diese Zäsur auch ein Signal setzt für die Grenzen und die Möglichkeiten unserer gemeinsamen Zukunft im Temenos? Hängt sie vielleicht davon ab, wie weit jeder von uns tatsächlich bereit ist, die Grenzen des eigenen Ichs zu erforschen und für sich selbst zu hinterfragen?

Hängt sie vielleicht auch davon ab, ob wir grundsätzlich bereit sind, den inneren Klang zu hören, der sich nicht begrenzen lässt und der uns anregen kann, unsere persönliche Grenze zu erweitern oder gar zu überschreiten? Wie war das bei mir mit dem »verkopften« Denken? Ich habe noch selten so intensiv erlebt, wie es ist, wenn einmal nicht entweder mein Kopf kontrollierend oder mein Bauch überflutend die Regie über mein inneres Geschehen an sich reißt. Es war für mich ein Erlebnis, innen ganz geöffnet zu sein, ohne die üblichen vorbeugenden Schutzmaßnahmen, ohne Angst, verletzt werden zu können, und es gab mir die Freiheit, ohne Wenn und Aber ungestört auf das schauen zu können, was ist.

Für mich jedenfalls waren die Gespräche ergiebig. Meine Grundfragen sind um einiges präziser geworden: Brauche ich meine ersehnte Einbindung in einen traditionellen Familienverband wirklich? Oder besteht mein Seelenunglück allein darin, dass ich meine Zufriedenheit mit einer bestimmten Vorstellung, nämlich mit »Familie« verklebt habe und darüber all das nicht mehr sah, was doch auch mein Herz hätte erfreuen können?

Ist es überhaupt notwendig für mich, mir irgendein Konzept für mein künftiges Seelenleben zu machen, oder kann ich den nächsten Moment auf mich zukommen lassen und darauf bauen, dass er mir bringen wird, was ich jetzt gerade brauche? Das ist es doch, was ich im Lerngruppenalltag gerade lerne und als so befreiend für uns alle erlebe! Entstehen dann, auf diese vertrauende Weise, nicht Situationen und Gelegenheiten, die ich, angewiesen allein auf meinen vorausschauenden, planenden Verstand, niemals hätte erreichen und absichern können? Warum dann mich in meinem persönlichen Bereich von der Vielfalt, die die Welt mir bringen könnte, durch meine generationenalten und manchmal auch just erdachten Lebenskonzepte abschneiden?

Welchen Pseudosicherheiten zuliebe verharre ich so, wo ich doch stets kontrollieren muss, ob für das, was ich geben will, auch das Entsprechende wieder an mich zurückkommen wird, und dabei immer schmerzlich diesen Mangel, die Trennung vom Fluss des Lebens spüre? Der Preis, den ich für die permanente Anstrengung zahle, um meiner selbstgemachten Isolation auf die eine oder andere Weise entrichten zu können, ist ein von Verstandeskonzepten kontrolliertes Leben gegen die Welt statt mit der Welt.

Von jetzt an will ich ihm auf die Schliche kommen, dem ewig hungernden Seelentier, das in mir steckt, und wachsam sein, wo überall es sein nimmersattes Maul, nach Zuwendung gierend, in die »kalte« Welt hinausreckt! Denn habe ich nicht genug zu essen und ein Dach über dem Kopf und, anstelle von mir nach Leib und

Leben trachtenden wilden Tieren und Ungeheuern, erstaunlich viele mir freundlich gesonnene Menschen um mich herum? Brauche ich denn wirklich mehr für meine körperliche Absicherung?

Und die Seele? Da lässt sich offensichtlich rein gar nichts absichern – und es scheint nicht einmal vonnöten zu sein. Denn statt mich immerfort nach irgendetwas Besonderem zu sehnen, werde ich ab jetzt genau hinschauen und wahrnehmen, was das eigentlich ist, worauf ich mich bisher so fixiert habe, die Menschen in der Mühle inbegriffen: Fehle ich ihnen, als ein Teil in ihrem Beziehungsquartett? Und andererseits, fühle ich mich denn tatsächlich wie eine von ihnen, mit allen Konsequenzen? Wenn ja, wird es sich schon ereignen.

Oder reicht es mir, mit ihnen zu leben, soweit unsere Lebenswege aus sich heraus miteinander verlaufen? Das ist offenbar gewährleistet, durch unsere gemeinsame Vision und ihre Verwirklichung im Temenos und darüber hinaus. Ansonsten, so schließe ich meine Selbsterforschung ab, mag ich gegenwärtig lieber meinem eigenen Pfad folgen. Tja, dahin führt er mich, wenn ich mir die Verhältnisse, wie sie nun einmal sind, glasklar vor Augen führe. Nüchtern, aber mit warmem, wohlwolgendem Herz.

Zunächst mal werde ich allein unternehmen, was ich eigentlich ausdrücklich nur in der Gesellschaft dieser Freundinnen und Freunde hatte tun wollen, und beispielsweise meine wunderschöne neue Heimat entdecken.

Ein liebevolles, akzeptierendes Verständnis für mich mit meinen Bedürfnissen und für die anderen steigt in mir auf. Ich strecke mich erleichtert, und, wie ein warmer Sommerwind, durchweht ein Gefühl von Freiheit mein Herz.

## 11 DIE KRAFT DER GEMEINSCHAFT

Im Zusammenhang mit Tilmanns Schulverweigerung mutet die Kultusbehörde mit ihrer Rechthaberei und Rechtsverdreherei uns allen ein weiteres Lernprogramm zu. Ob es uns genehm ist oder nicht, hier kocht ein Thema auf heißer Flamme, das uns weit über unsere privaten Bedürfnisse hinaus herausfordert.

Nur ein Ausschnitt aus dem Fragenkatalog, der unsere Hirne schier zerbröseln lässt: Worin besteht das »Wohl des Kindes« – darin, dass es in Übereinstimmung mit sich selbst gesund und fröhlich lernt, oder dass es tut, was die vorgesetzte Autorität von ihm verlangt? Welches sind die eigentlichen Pflichten eines Elternpaars, bzw. welche ihrer Pflichten sind höherrangig: die Pflicht, den Lebensbedürfnissen ihres Kindes gerecht zu werden, oder die Pflicht, den Anweisungen der Obrigkeit Folge zu leisten, die für ihr Kind ein Mitbestimmungsrecht beansprucht (Mitverantwortung kann es nicht sein, da noch kein Behördenvertreter je das Scheitern eines Schulkindes auf seine Kappe genommen hat!)?

Und auch mit gar nicht so leicht zu lösenden Rätseln betraut uns die Kultusbehörde: Was gilt: das geschriebene Grundgesetz oder die Auslegung des jeweiligen Richters? Wurden Gesetze erlassen, um den Umgang der Mitglieder miteinander in einer lebendigen, das heißt sich ständig verändernden Gesellschaft geschmeidig regeln zu helfen, oder haben die Geborenen sich den jeweiligen Interpreten ihrer Gesetzgebung zu unterwerfen, und sei es auch auf Kosten ihrer Lebensfreude und Gesundheit in Gegenwart und Zukunft?

Jedenfalls haben diese unentwegten Herausforderungen mittlerweile unser Wissen erweitert und unser Bewusstsein dafür geschärft, was das Grundgesetz und was wir selbst unter der Würde des Menschen verstehen. Wir sind sensibler geworden dafür, welcher Stellenwert Kindern in diesem Zusammenhang eingeräumt wird, und immer mehr wächst die Bereitschaft, diese Werte zwischen uns und nach außen hin zu verwirklichen.

Das hat sich beklagenswerterweise bis heute nicht geändert. Während Kinder in Schulen von vorgestern verkümmern und verkommen, klammern sich Schulbehörden und Richter an die Werte autoritärer, offenbar noch immer nicht vergangener Zeiten und sanktionieren die Fortsetzung der Quälerei. Sind sie derart verblödet, lernunfähig oder ignorant, dass sie sich sämtlichen Erkenntnissen neurobiologischer Hirnforschung versperren, wonach Lernen auf Freiheit angewiesen ist? Und die Eltern und Lehrer? Nicht nur wir Deutsche sind ein Volk des erlernten, unterwürfigen Gehorsams. »Dagegen kommen wir doch sowieso nicht an«, wird geklagt. Dennoch sind wir lernfähig und auch voller Mitgefühl für die Trauer unserer verstörten Kinder. Die Schüler- und Lehrerproteste, an denen sich auch viele Eltern beteiligten, sind ein Signal des Aufbruchs. Wir fordern unsere Pflicht und unser Bedürfnis, für das Wohl unserer und aller Kinder einzustehen, zurück. Lebensfeindlichen Richterentscheidungen werden wir uns nicht unterwerfen.

Unser Commitment, das wir uns selbst und unseren Kindern bei ihrer Geburt gegeben haben, alles zu riskieren, damit auch sie sich ihrem inneren Lebensplan gemäß entfalten können, lösen wir ein. Viele Eltern flüchten ihrer Kinder wegen aus Deutschland ins liberalere Ausland. Wir wollen weder unsere Heimat verlassen, noch wollen wir unsere Kinder unter Ängsten heimlich von zuhause aus unterrichten. Wir verweigern die Unterwerfung unter Schule und organisieren das Lernen unserer Kinder gemeinschaftlich.

T. erlebt gegenwärtig besonders intensiv, was sich zwischen uns im Temenos entfaltet. Im Forum erzählt sie: »Es ist manchmal schon merkwürdig, egal, wo ich hinkomme, ob in den Laden, in den Temenos, den Kindergarten oder sonstwohin, immer treffe ich unversehens auf etliche von uns. Und gleich, wer es ist, sie fragen mich nach dem letzten Stand im Behördenstreit, trösten mich in meinen Ängsten und setzen sich mit mir über das Für und Wider der nächsten Schritte auseinander. Erschrocken und empört reagieren sie auf die Einschüchterungsversuche der Behörde. Besonders berührt mich dabei, wie sehr sie sich durch Tilmanns Schicksal betroffen fühlen, gerade als würden sie selbst bedroht und gedemütigt. – Und immer wieder ermutigen die Menschen mich, ich solle mich auf keinen Fall in meiner Haltung beirren lassen, es würde viel für sie bedeuten, wenn durch uns im verkrusteten Schulbereich Entscheidendes aufbrechen könnte. Gerade jetzt, wo der Kampf um die Erhaltung von Tilmanns Integrität so schwierig ist, spüre ich, wie sehr mich die Wärme, das Verständnis, die liebevolle Anteilnahme und praktische Unterstützung unserer Freundinnen und Freunde in dieser schwierigen Phase mit frischer Energie auflädt und trägt.«



Auf den in der Geschichte Deutschlands einzigartigen Rechtsstreit wegen Tilmanns Schulverweigerung gehe ich hier nur so weit ein, wie es für das Verständnis der Zusammenhänge in der Lerngruppe erforderlich ist. Einzigartig ist er, weil er mit einem Freispruch endete. Dieser Fall ist bestens nachzulesen in der spannenden Dokumentation »Tilmann geht nicht zur Schule«, die einen faszinierend entlarvenden Einblick in die irritierende Welt der Kultusbürokratie und deren eigenartige Verbindung von formal-logischer Gesetzestreue und der Wahrung traditionsbesetzter Pfründe und Gewohnheitsrechte bietet. Der Dokumentarfilm »Der Schüler Tilmann – Rekonstruktion einer Verweigerung« (siehe Seite 170) liegt dem Buch bei, und bietet jeder und jedem die Möglichkeit, den Verwaltern unserer Kultur und Bildung, unserer Jugend und unserer sozialen Belange vor dem Hintergrund des Lerngruppengeschehens gewissermaßen live zu begegnen.



Spontan steigt in mir neben den schönen, warmen Bildern aus der Anfangszeit der traurige Fortgang der nun schon so lange hinter mir liegenden »Kinderhauszeit«

in H. auf. Wir Eltern hatten nach dem behelfsmäßigen Anfang als Kinderladen gemeinsam eine leerstehende, verkommene Schololadenfabrik gekauft und unermüdlich das riesige Gebäude in Eigenarbeit gemeinsam mit unseren Kindern an unseren Wochenenden in ein schmuckes »Kinderhaus« verwandelt.

Die großen und die kleinen Menschen lernten eine Menge voneinander, und es entstand zwischen uns ein Gefühl von Gemeinschaft. Ich fand es daraufhin ganz selbstverständlich, dass wir auf dieser selbstbestimmten und freundschaftlichen Ebene auch eine entsprechende Schule für unsere Kinder gründen würden. Aber die anderen Eltern wollten sich nun endlich in ihren Berufen engagieren und nicht schon wieder etwas für die Kinder gründen müssen. Zu den Schwierigkeiten, ein geeignetes Haus, passende, freiheitlich gesonnene Lehrpersonen und die entsprechenden Finanzen zu organisieren, käme dann ja noch der Stress wegen der Genehmigung durch die Kultusbehörde hinzu. Bei einer Nachfrage dort wurde auch schon abgewunken. Das sei in ihren Augen ein elitäres Vorhaben, und es gäbe keine Chance für so etwas!

»Die Kinder werden die ›Schule‹ schon verkraften«, beruhigen die Eltern sich gegenseitig. »Sie haben doch jetzt viel bessere Voraussetzungen als wir damals.«

Wenn doch damals ein wenig von dieser Kraft, die T. beschreibt, auch in unserer Elterngruppe lebendig gewesen wäre! Wie verzweifelt hatte ich damals Lösungen für uns persönlich und für die Schulsituation insgesamt gesucht.

Wie die anderen Eltern und Kinder auch, waren wir seit der Einschulung unserer Kinder schmerzlich von der Kinderhausgemeinschaft ausgegrenzt und der befehlsgewaltigen Schulbehörde unterworfen. Bei uns kam dazu, dass ich zeitgleich mit meiner Tochter V. – ein Jahr später folgte mein Sohn F. – den Schuldienst in einer Klasse der Altersgruppe meiner Kinder angetreten hatte. Die zwei also auf den Bänken und ich davor. Sie hatten zu lernen, wie man gehorcht, und ich hatte zu lernen, wie man Kinder zum Gehorchen bringt, zum Sich-Einfügen in die vorgegebenen, verordneten Strukturen, auf die ja auch ich nicht wirklich Einfluss hatte.

In einer Schule, wie ich sie mir erträumt hatte, hätte eine liebevolle Beziehung zu den Schulkindern vormittags bruchlos in die liebevolle Verbindung mit meinen eigenen Kindern am Nachmittag übergehen können. Doch mit dem Amtseid hatte ich mich nicht gegenüber den Kindern, ihrem Lernen und ihrer Entfaltung verpflichtet. Das war in diesem Eid nicht einmal als Andeutung enthalten. Einzig dem Staat, meinem Brötchengeber gegenüber wurde ich auf gehorsame Pflichterfüllung festgelegt. Daraus ergab sich, dass ich zu meinen Kolleginnen und Kollegen solidarisch zu sein hatte. Den Eltern und den Kindern gegenüber war ich ab jetzt weisungsbefugt! Mein Platz in dieser Hierarchie war klar: rechtlich der eines Feldwebels im Militär oder eines Gefängniswärters vergleichbar. Das hat einen Unterricht zur Folge, der mich wie auch meine Kinder in unserem Bedürfnis nach Mitmenschlichkeit und unseren liebevollen Umgang miteinander korrumpierte.

Wenn wir mittags aufeinandertrafen, waren meine Kinder ebenso erschöpft wie ich, mit dem Unterschied, dass ich jetzt unbedingt Abstand und eine Erholungspause brauchte, während sie gerade jetzt meine Nähe brauchten und suchten. Den

Vormittag über darauf trainiert, dass Kinder zu gehorchen hatten, schlich sich bei mir dieser Verhaltensstil unmerklich auch meinen Kindern gegenüber ein. V. und F. zogen sich zunehmend von mir zurück, es entstanden Abwehr gegen meine Beserwisserei und Misstrauen mir gegenüber. Diese Situation mündete nach wenigen Jahren in eine schreckliche Beziehungssackgasse zwischen uns.



Warum aber nimmt sich U. jetzt Zeit für ausführliches Fragen, obwohl sie in Eile ist? Warum befasst sich nun auch noch Is. mit T.s Problemen, wo sie doch eben erzählte, wie sehr ihr der Kopf von eigenen familiären Schwierigkeiten brummt? Was ist daran für sie so attraktiv? Führt T. da einen Kampf, den auch sie insgeheim selbst nur zu gern für ihre eigenen Kinder ausgefochten hätten, als sie mit Schrecken das Schwinden ihrer Vitalität unter den Belastungen des Schulalltags feststellen mussten? Setzen sie vielleicht sogar darauf, dass dieser Kampf stellvertretend auch für ihre Kinder und deren Zukunft ausgefochten wird?

Tatsache ist, alle haben mit Kindheit zu tun, einige leiden an den seelischen Verletzungen der eigenen Kinderzeit, andere erleben schmerzhaft die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit, wenn sie sehen, was gegenwärtig ihren eigenen Kindern zugefügt wird. So scheint mir, dass hier gegenseitige symbiotische Unterstützung geschieht, ohne dass den Beteiligten bewusst wird, wer gerade von wem profitiert.

Ganz besonders deutlich wird mir das, wenn ich H., die Mutter von Fabian und Doris, reden höre: »T., dass du dir diesen Stress zumutest, kann ich wirklich nur bewundern. Ich weiß nicht, ob ich das durchhalten könnte! So wie ich erzogen wurde, lass ich mich von den Behörden immer noch schneller in die Knie zwingen, als mir lieb ist. Aber wenn du das schaffst und Tilmann zuliebe diesen Kampf durchstehst – vielleicht ändert sich dann etwas für mich. Das wäre schon toll! Fast wie eine kleine Revolution wäre das, wenn ich dann endlich auch den Mut hätte, mich gegen diese zum Himmel schreienden Ungerechtigkeiten zu wehren.« Dann fragt sie nach Tilmann.

Vor allem auf ihn fallen immer wieder die fürsorglichen und ängstlichen Blicke der Freundinnen und Freunde. Nimmt er auch nicht Schaden bei all den Unsicherheiten und Befürchtungen um seine Person und der steten Bedrohung durch die Behördenmenschen? Schließlich besinnt H. sich auf ihre eigenen Beobachtungen während des Lerngruppenalltags im Temenos und muss T.s Wahrnehmungen bestätigen: »Tilmann scheint tatsächlich in sich zu ruhen. Von ihm geht eine Ausstrahlung aus, als ob er selber keine Sekunde daran zweifle, dass all diese Unannehmlichkeiten zwingend zu seinen Gunsten ausgehen müssen.«

Gerade so empfinde auch ich ihn: Wie ein fröhliches Fischlein schwimmt er im Wasser des ihn umgebenden Wohlwollens!

Nicht nur im Temenos wird befürchtet, dass dieser Rummel um seine Person Tilmann letztlich mehr schaden könnte, als wenn ihm das Durchhalten in der Schule zugemutet würde. Und, selten im Klartext, häufiger zwischen den Zeilen, ist

die Sorge zu spüren, dass Tilmanns Haltung von uns »Schulfeinden« manipuliert sei, und wir den Jungen für unsere kinderrechtlichen Ambitionen missbrauchen.

Mich wundert das nicht, schließlich ist Manipulation von Kindern, unter Missbrauch ihrer Bereitwilligkeit, sich ihrem sozialen Kontext einzufügen, das Übliche. Ihr Wissensdurst wird korrumpiert durch Methoden und Inhalte, die dem einseitig auf Effektivität und Sicherheit festgelegten Verstand der Erwachsenen entsprechen, nicht aber dem Wesen von Kindern. Und mehr noch: Es ist das Selbstverständliche und »Normale«, ihren neugierig offenen Geist, ihr vorurteilsloses Vertrauen, mit dem sie der Welt begegnen, um in ihr heimisch zu werden, mit eigennützigem, ideologischen Richtlinien auf einen erstarrenden Verstandesrest zu reduzieren.

Aber Angst löst solch ein Verhalten erst aus, wenn es sich deutlich von der üblichen Norm unterscheidet.

Nun hängen wir weder eine Sekte an, noch steht uns der Sinn nach irgendeiner dogmatischen Ideologie. Warum also dann diese Sorgen? Weil wir statt auf die scheinbar »objektive« Kontrolle von außen auf den persönlichen, inneren Wegweiser vertrauen? Weil für uns erwiesen ist, dass ein Rat nur angenommen werden kann, wenn er erwünscht ist? Weil wir aus der Erfahrung heraus leben, dass jeder Mensch, gleich welchen Alters, innerhalb eines auf Vertrauen gegründeten sozialen Zusammenhangs zuverlässig für sich selber die Entscheidungen treffen wird, die seinem Wesen gemäß sind und ihm den bestmöglichen nächsten Schritt in seinem Lebensplan erlauben?

Der Auslöser all dieser Beunruhigungen liegt mir derweil hartnäckig mit dem Wunsch in den Ohren, am Gymnasium weiterlernen zu wollen. Dort möchte er Latein lernen. Nichts bringt die Entschiedenheit seines Wunschs ins Wanken, weder mein zweifelndes Hinterfragen und reserviertes, zögerndes Abwarten über fast zwei Monate, noch meine warnenden Hinweise auf die damit verbundenen Anstrengungen und den Prüfungsfrust.

»Bitte, Anke, ich hab's schon ein paarmal gesagt, ich möchte aufs Gymnasium!« – »Na schön, und was hast du dabei mir zgedacht? Wenn du dazu von mir etwas Spezielles willst, musst du mich schon danach fragen! – Wünscht sich das sonst noch jemand aus deiner Familie für dich?«

Mein Hinterfragen bringt zutage, dass ausschließlich Tilmann selbst sich dieses Ziel gesteckt hat. »Tja, und was ist, wenn du bei der Aufnahmeprüfung für die Externen durchfällst? Oder wenn du nach dem ersten Probejahr wieder fortgeschickt wirst? Ich habe das seinerzeit durchmachen müssen und es als äußerst schmerzlich erlebt«, versuche ich weiter, ihn vor diesem Schritt zu warnen, denn noch kann er einer solch folgenschweren Enttäuschung nicht standhalten, das sehe ich deutlich.

»Dann komme ich natürlich wieder in die Lerngruppe. Ist doch klar!«

Wie ist das Kind zu retten, geht mir durch den Kopf. Ich gelobe mir, meine fast automatische Hilfsbereitschaft ab jetzt Tilmann gegenüber möglichst unter

Verschluss zu halten und meine Aufmerksamkeit stattdessen auf meine eigenen Arbeiten und, soweit nötig, auf die Anliegen der beiden Mädchen zu fokussieren.

Denn wenn das, was er da auf sich nehmen will, von ihm zu bewältigen sein soll, muss jeder Schritt in diese Richtung aus seinem eigenen Impuls heraus geschehen, und nur mit dem Wissen, immer aus eigenem Antrieb gehandelt zu haben, wird ein eventuelles Nicht-Erreichen seines Ziels für ihn kein »Versagen vor öffentlicher Instanz« werden. Eher wird es dem Innehalten gleichen, wenn man sich plötzlich in einer Sackgasse wiederfindet. Nach einer kleinen Bedenkpause über sein Scheitern, das er ungeachtet seines Einsatzes würde hinnehmen müssen, ein wenig weiser geworden, könnte er die Sackgasse dann wieder verlassen, um frischen Mutes günstigere Gefilde anzusteuern.

Diese Quintessenz meiner persönlichen Erfahrung teile ich Tilmann mit. »Also dann, bis zur Prüfung gibt es einen Haufen Lernstoff zu pauken! Wenn du dir das zumuten willst, bin ich gerne bereit, dich dabei nach Kräften zu unterstützen, vorausgesetzt, du fragst mich an. Ohne deinen Auftrag unternehme ich nichts. Das ist dein Projekt und nicht meines! – Sehe ich das richtig, dass es niemanden außer dir selbst etwas angeht, falls es nicht klappen sollte, und dass du das jetzt einfach mal ausprobieren willst?«, überprüfe ich diesen Teil der Bedingungen für unseren jüngsten Handel.

»Ist doch logisch, was fragst du überhaupt danach?!« Tilmann möchte damit einen Schlusspunkt setzen und endlich mit der Arbeit beginnen. Aber in Hinblick auf meine eigenen traurigen Erfahrungen drängt es mich noch, ihm zu sagen: »Egal, was wird, ich würde mich freuen, dich dann wieder bei uns in der Lerngruppe zu haben.«

Tilmann und ich haben uns mit diesem Handel committet, er sich selbst und seinem neuen Lernprojekt gegenüber und ich mich ihm gegenüber dahingehend, dass ich ihn dabei unterstütze, ohne ihm die Initiative aus der Hand zu nehmen. Was Tilmann betrifft, sollte er sein Commitment jetzt noch deutlicher fassen, empfehle ich ihm. Denn der restliche Januar wird für die Informations- und Bücherbeschaffung draufgehen, und ohne einen präzisen Zeitplan fürs Lernen könnten die verbleibenden vier Monate bis Ende Juni unversehens verfliegen sein. Das überzeugt ihn.

Ende des Monats sitzen wir konzentriert über einem selbstgefertigten Projektplan mit viel Platz für Notizen. Wir blättern die Bücher durch, zählen die Kapitel und die Seiten und wägen ab, welche Bereiche ihm leichtfallen werden und bei welchen Themen er sich besser ein wenig mehr Zeit gönnen sollte. Schließlich sind wir so weit: Tilmann will das gesamte Pensum eines Schuljahrs auf die zur Verfügung stehenden hundertzwanzig Tage verteilen.

»Bitte bedenke, der Mensch braucht Pausen und ein wenig Abwechslung und außerdem ein bisschen zeitlichen Puffer vor den Prüfungstagen und als Ausgleich für Tage, an denen du dich nicht gut fühlst oder sonst etwas Unerwartetes dazwischenkommt. Das könnte doch den Stress rausnehmen, oder nicht? Wie willst du es damit halten?«

»Stimmt schon«, gibt er zu, «ich will aber nicht an jedem Sonntag frei haben. Donnerstags zum Beispiel treffe ich immer Chris und die anderen Freunde, da nehme ich mir frei. Und wenn Kanufahren ist, habe ich nachmittags auch keine Zeit. Im März fahren wir aus der Mühle für ein Wochenende in die Berge. Aber an den Sonntagen will ich etwas tun. Auch am 11. Mai, obwohl ich dann Geburtstag habe, da will ich trotzdem mein Pensum machen.«

Nachdem wir seinen Plan Tag für Tag nach allen Hindernissen durchforstet und schließlich festgelegt haben, bin ich einigermaßen gespannt, wie Tilmann das Einhalten gelingen wird. Bisher war sein schwacher Punkt, sich ein großartiges Projekt vorzunehmen oder es sich empfehlen zu lassen, um es schließlich vorzeitig und unvollendet durch ein neues, attraktiveres zu ersetzen.

Wir spüren, was ein Commitment ist. Das war der Begriff, den J. uns eines Tages mit geradezu euphorischer Begeisterung vorstellte – und mit dem erstmal keiner von uns was anzufangen wusste! J. strahlte – war doch endlich ein Wort gefunden, das beinhaltet, was das zentrale Element unseres Lebens im Temenos ist: »Commitment ist mehr als ›innere Verpflichtung‹, es ist spielerischer als ein Vertrag, tiefgreifender als eine Abmachung und umfassender als eine Vereinbarung – und vor allem kommt es ganz und gar aus der eigenen Freiheit, sich ohne Zwang zu binden.« Mehrfach hatte mich irritiert, dass ich immer erst nach etlichen Anläufen unseren Besuchern im Temenos diesen Angelpunkt fließender Vitalität nachvollziehbar machen konnte. Wenn ich ihnen beispielsweise erklären wollte, warum wir in der Lerngruppe noch nie auf die Idee gekommen waren, miteinander Verträge abzuschließen, kam erstmal die sorgenvolle Reaktion: »Aber dann seid ihr ja völlig ungesichert, und keiner weiß, woran er im Streitfall ist. Das muss doch im Zerwürfnis enden!« Richtig, üblicherweise würde es sicher so kommen. Da wir uns aber aus eigenen Stücken innerlich mit dieser Angelegenheit verbunden haben, ist der Austausch bisher nie abgebrochen; jeder von uns wünscht eine Klärung und ist an der bestmöglichen Lösung für alle interessiert.

Und wozu eigentlich soll der Kampf ums Rechtbehalten dienen, wenn die innere Verbindung zur Sache sowieso schon verlorengegangen ist? Ist es dann nicht nur noch ein Konkurrieren verletzter Eitelkeiten?

Ein Vertrag ist etwas Statisches, und wenn er den lebendigen Fluss des Lebens nicht allzu sehr behindern soll, müsste er immer wieder dem aktuellen Stand angepasst werden. Das kostet Zeit und Kraft. Andernfalls bricht sich der Lauf der Dinge seine Bahn, und es gibt einen unerfreulichen Vertragsbruch.

Jedenfalls befassen wir uns nicht mit dieser scheinbaren Sicherheitsgarantie, und so könnte es sein, dass wir uns im Konfliktfall nicht im Unfrieden und auch nicht auf Kosten eines der Beteiligten trennen müssten. Wie gesagt, auch hier ist das Risiko unvermeidlich Teil des Lebens.

In der Lerngruppe drei Wochen später: Tilmann war bisher jeden Tag da, meistens sogar ausgeschlafen. Nach unserer traulichen Frühstücks- und Planungsrunde verzieht er sich in die Fensterecke an seinen Schreibtisch und arbeitet. Es kommt eher selten vor, dass ich ihm etwas erklären soll. Er hat Bücher, in denen er

die Lösungen nachschlagen kann, und so überprüft er sich, wann immer möglich, selbst.

Besonders Johanna fand es zu Beginn wenig erfreulich, dass sich ihr lieber Spielgefährte auf einmal nicht mehr jederzeit und für jeden Blödsinn ablenken lassen wollte. Und auch ich beobachte diese plötzliche Wandlung vom Flatterhaften zum Zielstrebigem hin und wieder mit ungläubigem Staunen. Aber Tilmann wirkt ganz im Frieden mit sich und der Welt. Und er bestätigt mir denn auch, dass ihn zu Hause keiner fragt, ob er sein Pensum schaffe. Sie lassen es völlig seine Sache sein.

Wie gut, dass es nebenbei für mich reichlich Nährarbeiten gibt, denn auch die beiden Mädchen brauchen mich zunehmend weniger bei ihren Lernvorhaben. Meinen Tendenzen zur »Overprotection« aus Langeweile ist damit bestens vorgebaut.



Warum aber bestaune ich Tilmann wie ein kleines Wundertier? Habe ich seinerzeit diesen Commitment-Effekt denn nicht am eigenen Leib erfahren, als ich mich neben der wenig aufregenden Lehre dafür entschieden hatte, die Abendrealschule zu absolvieren? Meinem Kopf war fad geworden bei dem permanenten Tratsch in der Schneiderei, dabei interessierte mich doch noch so vieles. Und es war ja einzig meine Entscheidung und meine Verantwortung, wenn ich mir abends zusätzlich drei Stunden Paukschule aufhalste. Denn Welch ein Genuss war es, selbst in schwierigen Phasen, weil der Lehrer offenbar mit seiner Nazi-Vergangenheit noch nicht im Reinen war oder weil der Typ da vorne nicht in der Lage war, dem Geschichtsunterricht Leben einzuhauchen, wenn ich mir dann bewusstmachen konnte: Diese Leute bezahle ich, und wenn ich die Situation nicht mehr akzeptabel finde, werde ich aufstehen und gehen, und sei es mitten in der Stunde! Unglaublich, welche Kraft zum Durchhalten ich aus dieser inneren und äußeren Freiheit gewann, aus dem Commitment mit mir selbst. Innerlich hatte ich die Lehrer zu Partnern meines Lernens gemacht und konnte so einiges durchstehen, um mein Ziel, den Abschluss, zu erreichen. Und hatte ich es ansatzweise nicht auch später so erlebt, bei meinen Kindern, während der Projektwochen an ihrer Schule? Das waren in meiner Erinnerung die einzigen Zeiten, in denen sie mit Begeisterung in die Schule gegangen waren und auch zu Hause dafür arbeiteten.

Im Kollegium war es heiß umstritten gewesen, aber letztlich haben sie sich doch auf ein übergreifendes Experiment eingelassen: die jährliche Projektwoche. Aus einer Reihe von Themen durften sich die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen oder als Einzelne »ihr« Thema aussuchen und es selbständig bearbeiten. Niemals sonst habe ich meine Kinder so voller Leidenschaft und selbständig »für die Schule« arbeiten sehen wie in diesen Projektwochen.

Mein Sohn F. trifft sich mit seinen Freunden reihum zu Hause. Die Elf- bis Zwölfjährigen wälzen Bücher, studieren diverse Jahrgänge von »Spiegel« und »Stern«, interviewen die Leute auf der Straße, diskutieren miteinander und hämmern bis spät in die Nacht ihre Texte in die Schreibmaschine. Sie suchen Spender

und sammeln Annoncen, bis endlich ihre Broschüre »Rüstung« fertig gedruckt vor ihnen liegt. F.s Vorwort dazu: »Diese Broschüre ist das Produkt einer einwöchigen Projektwoche und von vier Extratagen, in der wir alle Freizeit links liegen gelassen haben. Natürlich haben wir nicht besonders auf die Rechtschreibfehler geachtet, denn bei dieser Broschüre handelt es sich ja schließlich nicht um Langenscheidts neues Wörterbuch, sondern um das Thema Krieg und Frieden. Wir möchten uns natürlich auch bei den Leuten bedanken, die uns bei der Entstehung dieser Broschüre geholfen haben. [...] Ich wollte auch noch erwähnen, dass wir deswegen nicht soviel über Herrn Breschnjew schreiben konnten, weil es uns bei ihm an Material fehlte.

P. S.: Außerdem danken wir ganz herzlich der Firma, die dieses wunderbare »Tipp Ex« erfunden hat!«

Tja, das kennt heute kein Zwölfjähriger mehr ...

Wenn meine Tochter V. es mit dreizehn Jahren auch vorgezogen hat, ihre Arbeit über die Geschichte der Schule allein zu schreiben, so steht sie doch in engem Austausch mit ihren Freundinnen, um sich gegenseitig kritisch bei ihren Themen zu begleiten. In dieser Woche gibt es nur gelegentlich Verabredungen in der Schule, wo die Kinder ihre Lehrer befragen können. Ansonsten organisieren sie ihr Lernen allein. Sie dürfen sich »ihr« Thema suchen und dazu in ihrem Rhythmus arbeiten. Meine Vorschläge an das Kollegium der Gesamtschule, ihren Unterricht generell schwerpunktmäßig in dieser Form abzuhalten, löst offensichtlich reichlich Ängste aus: »Der Lehrplan! Den schaffen wir auf diese Weise nie! Schon diese eine Woche ist kaum aufzuholen! Und die Eltern erst, die werden uns die Bude einrennen und schließlich die Kinder abmelden!« Und so hat der übliche Schulmuff schon bald wieder die befristete, kreative Begeisterung aus den Seelen der Kinder vertrieben.

V. meinte im Rückblick: »Diese Schule war ganz toll. Dass wir zwischen verschiedenen Kursen wechseln durften, uns die Wahlpflichtfächer selber aussuchen durften, dass wir im Schulgarten nach eigenem Gutdünken herumgärtnern konnten, und toll, dass es den Kurs »Darstellendes Spiel« mit soviel Freiheit zum Experimentieren gab! Aber überhaupt nicht gut war, dass die Lehrerinnen und Lehrer so viel Wert auf die Leistung legten und viel zu wenig Zeit hatten, sich um die sozialen Bedingungen der Schüler zu kümmern. Dass die soziale Mischung bei uns alles, vom Edelfeinen bis zum Schlüsselkind, aufwies, fand ich eigentlich sehr, sehr gut! Aber da hätte man uns wirklich bessere Chancen geben müssen.«

V. hat den Vergleich zu ihrer durchreglementierten Grundschulzeit. Wie dankbar ist sie noch heute für jedes Fitzelchen Freiheit, das ihr erlaubt, ihr Lernen nach ihren Bedürfnissen gestalten zu können. Aber was im sozialen Bereich möglich gewesen wäre, da hatte sie Erfahrungen, die in der Biografie der meisten ihrer Lehrerinnen und Lehrer nicht vorgekommen waren.

Wenn ich mich heute in diese Zeit vertiefe, steigt in mir eine tiefe Trauer auf. Wie nah war ich damals der Wahrheit, dass Lernen seine Kraft aus der Lebendigkeit schöpft und dass ein »Leben« blüht, sofern der Mensch im Austausch mit seinem Umfeld aus seinem Inneren heraus lernen darf.

Welch eine Vitalität hätte das Leben der Kinder haben können!

Aber auch die Kraft von uns Lehrpersonen hatte nur die Qualität der verblichenen Fotografie eines stürmischen Tags, wenn solch eine Einsicht uns erwischte. »Wäre zu schön, wenn so etwas möglich wäre, aber ...!« – Sklavennaturen, resignierte Sklavennaturen ...



Dass aber dieser Zehnjährige nach solchen Chauserfahrungen sein Lernen derart souverän managen könnte, hatte ich mir doch nicht vorstellen können. Um sein Commitment einhalten zu können, braucht Tilmann wie jeder, der sich committen will, mehr als die innere Verbindung mit seinem Vorhaben und den Entschluss, all seine Kräfte auf dieses Ziel hin zu fokussieren: Seit Tilmann die Schule meidet, lebt er ausschließlich in einem von liebevoller Aufmerksamkeit geprägten Umfeld. Er fühlt sich sicher und geborgen, weil er weiß: Wenn hier Konflikte auftauchen, gibt es damit auf konstruktive Weise Auseinandersetzungen, bei denen letztlich alle dazulernen, statt sich gegenseitig mit Angst und Aggressionen zu blockieren. So hatte er im letzten halben Jahr die nötige Luft, um sein Augenmerk auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu richten. Während er damit experimentierte, hat er schließlich herausgefunden, welche seiner Verhaltensweisen was bewirken, und besonders, was ihn immer wieder hindert, sein gestecktes Ziel zu erreichen.

Wenn er sich bisher in unseren häufigen Gesprächen über sein Lernen mit heiterer Ironie selbstkritisch solchen Fragen aussetzte, war ich jedesmal voller Hoffnung, dass er nun den Knoten seiner Leistungsblockaden erkannt habe und ihn würde lösen können. Aber wenig später war ich wieder mit seinen Vermeidungsstrategien konfrontiert gewesen.

Was also hatte immer noch gefehlt, dass er sich von ganzem Herzen, mit Hirn und Hand mit einer Sache verbinden, eben committen konnte? Vielleicht war es nur ein nicht sichtbarer Reifungsprozess seines Begreifens gewesen, dass er sich jetzt endgültig aus der Hierarchie herauskatapultiert hat. Dass es vorbei ist mit den Anmaßungen, sich diktierten Normen unterwerfen zu müssen. Ein Reifen der Erkenntnis, dass er endlich wieder Herr seiner Sinne und Handlungen ist und in der ganzen Fülle seiner persönlichen Macht selbst über seine Ziele und damit auch über sein Schicksal entscheiden darf. Dieser Prozess war offensichtlich vonnöten, bis er frei war, entdecken zu können, was gegenwärtig sein wirkliches Bedürfnis in puncto Lernen ist.

Es gibt bei ihm jetzt kaum noch das Schielen auf vielleicht interessantere Aktionen um ihn herum. Er ist mit sich und seiner Entscheidung in friedvollem Einverständnis und kann gelassen wahrnehmen, was andere tun, ohne sich als besser oder schlechter bewerten zu müssen. Jedenfalls sehe ich etwas von dieser Befreiung sich in der anmutigen Würde und Schönheit seiner Körperhaltung und dem gesammelten Ausdruck seines Gesichts spiegeln, wie er aufgerichtet und dabei von innen her gelöst an seinem Schreibtisch sitzt, den Kopf frei bewegend. Seine

gesamte Haltung mündet in einem Blick, der sich konzentriert nach innen richtet und gleichzeitig entspannt in unbestimmbare Dimensionen aus dem Fenster schweift, ganz und gar fokussiert auf seine selbstgestellte Aufgabe.

Die Lungen haben Raum zum Atmen, der Bauch den nötigen Platz zum Verdauen, der ganze Kerl wirkt gut durchblutet – das zu sehen, erfreut mein Herz! Die Persönlichkeit dieses Kindes, das ich noch vor anderthalb Jahren als ein gekrümmtes Häuflein Mensch in der Bankecke bemitleidet habe, hat ihren Schutzbunker verlassen und sich über den ganzen Körper hin entfaltet.

Tilmann weiß jetzt, dass er selber das Maß seiner Anstrengungen festlegt, und auch, wie er eine Überforderung seiner Kräfte vermeiden kann. Er hat wieder gelernt, auf die Signale von Körper, Geist und Gefühlen zu achten, und auch gespürt, wie gut es ihm tut, wenn er seine Arbeit gemäß seinem Rhythmus und in Harmonie mit seinen Bedürfnissen tut. Mittlerweile kennt er sich also ziemlich gut mit seinen spezifischen Grenzen und Möglichkeiten. Also besteht eine optimale Situation für ein Commitment – vielleicht mehr als bei mir, da ich mit meinen eingeschliffenen Gewohnheiten, wenn es darauf ankommt, immer wieder mal rücksichtslos die Grenzen meiner körperlichen Belastungsfähigkeit überschreite, um dann in den folgenden Tagen ergeben diese Sünde abzubüßen.

In H. boomt unterdessen eine Reparaturwerkstatt für geknickte junge Seelen. Eine Kinderpraxis für Pädiatrie avancierte binnen weniger Jahre zum gemeinnützigen Zentrum für Sozialpädiatrie, und obwohl sie mittlerweile weit über hundert Angestellte in mehreren Stadtteilen beschäftigt, gibt es lange Wartelisten.

Eine der Ursachen für den jammervollen Zustand von dreißig bis vierzig Prozent der Kinder jener Stadt wird in unserer »Sitz-, Fahr- und Steh-Zivilisation« gesehen. Die Kinder haben nicht nur seelische Probleme, sondern auch »Schwierigkeiten mit der Koordination ihrer Körper. Sie können häufig keinen Schritt rückwärts gehen, ohne Zuhilfenahme ihrer Augen. [...] Und aus der fehlenden Fähigkeit sich im Raum zu orientieren, [...] resultiert bei der Hälfte der Kinder eine Rechenschwäche. [...] Die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft ist gefährdet«, so wird erkannt, »und weil immer mehr Fragen aufkommen, worauf die Schulmediziner und Psychologen keine Antworten mehr haben, wurde ein Forschungsinstitut gegründet.«<sup>59</sup>

Wo man die »Leistungsfähigkeit« in Gefahr sieht, gilt es mittlerweile als normal, Medikamente ins Spiel zu bringen – mit verheerenden Folgen. Klaus Hurrelmann, emeritierter Professor für Sozial- Bildungs- und Gesundheitswissenschaften, ist schockiert, dass dreißig Prozent der Zwölf- bis Fünfzehnjährigen regelmäßig in den Medizinschrank greifen.<sup>60</sup> Je früher die Kinder daran gewöhnt werden, Tabletten zu schlucken, umso größer werde die Gefahr der Sucht. »Wenn die Tablette zum Alltag wird, ist der Schritt zu Designerdrogen [...] nicht mehr weit.«<sup>61</sup> Dies sei zurückzuführen auf den Druck, »permanent funktionieren zu müssen« und auf einen Leistungsanspruch seitens der Eltern und der Gesellschaft: Während »1978 bereits 18 % der Eltern der Meinung waren, Schulprobleme könne man gut mit

Medikamenten angehen, waren es 1982 schon 36% der Eltern die diese Ansicht teilten.« – Und wie sieht es heute, dreißig Jahre später aus?! Wie bekannt, ist die Medikamentierung der Unangepassten ungebrochen.<sup>62</sup>

Was hatte sich um Tilmann ereignet, bis es zu diesem Punkt kommen konnte? Ich hatte mich schon für die Übersiedelung nach W. entschieden und verfolgte die Ereignisse gespannt. Nachdem es der Behörde nicht gelungen war, den Gehorsam von Tilmanns Eltern mittels Missbrauch von Vertrauen zu erreichen, sollte er jetzt offenbar über die Androhung von Bußgeldern erzwungen werden. Im Dezember 1988 hatte T. – mit J. als ihrem Ghostwriter – dem Landratsamt gegenüber klargestellt, dass Tilmann derjenige sei, »der sich in vollem Bewusstsein der Tragweite seines Handelns über die Schulpflicht hinwegsetzt«, und nicht sie, seine Mutter. Sie verbitte sich daher jede weitere Belästigung in dieser Sache und fordere den Behördenvertreter auf, sich künftig direkt an Tilmann zu wenden.

Auslöser für ihre geharnischte Empörung war T.s – wie auch unser aller – Überzeugung, dass nicht nur Tilmann, sondern überhaupt kein junger Mensch an der Ausübung seiner Grundrechte und seiner bürgerlichen Rechte gehindert werden darf, sofern er fähig und motiviert ist, sich selbst handelnd in unser Gemeinwesen Staat einzubringen. Und »Tilmann selber«, dies eine typische Redewendung aus seiner Kleinkinderzeit, hatte uns deutlich vermittelt, dass er sehr wohl in der Lage und willens ist, für seine Angelegenheiten einzustehen.

Der Grundsatz, Kinder als gleichwertige Partner zu achten, hieß in Hinblick auf Tilmann von Beginn an, ihn an allen für ihn wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen.

Im Januar bekam Tilmanns Schule das gewünschte ärztliche Attest für sein Fehlen. Nach einer Beschreibung der Vorgeschichte und einer Diagnose seiner psychosomatischen Beschwerden in Zusammenhang mit den Problemen, deretwegen er die Schule verweigerte, empfahl der Kinderarzt eine Befreiung von der Staatschule bis zum Ende des Schuljahrs und privaten Unterricht, gegebenenfalls mit einer Abschlussprüfung. So etwas hätte die Behörde ohne weiteres genehmigen können. Stattdessen stellt sie jetzt eine Forderung nach der anderen.

So wird Tilmann zur Schulärztin vorgeladen. Die kann aber keine organischen Krankheiten feststellen. Als Tilmann ihr dann von seinen Schulproblemen berichten soll, bricht er in Tränen aus und kann vor Schluchzen kaum erzählen, was ihn so sehr gequält hat.

Nie wieder will er darüber reden, schwört er anschließend.

»Aber die Ärztin war sehr verständnisvoll. So wie sie auf Tilmann reagiert hat, kann das nur heißen, dass wir es durchgestanden haben«, ist sich T. sicher.

Von wegen: Die Schulärztin veranlasst, dass Tilmann zur Schulpsychologin vorgeladen wird. »Das kann doch nicht wahr sein!«, stöhnt er verzweifelt, »dass die das nicht kapieren! Weil ich normal bin, bin ich ja in der Schule krank geworden!« Er stimmt diesem Treffen nur zu, wenn T. dabei sein darf. Das aber kommt für die Psychologin nicht in Frage. Also bleibt Tilmann zu Hause, und T. fährt statt seiner

hin. Die Ärztin führt immerhin ein vertrauenerweckendes Gespräch mit T., das bei ihr abermals Hoffnung und Zuversicht hinterlässt.

Doch auch diesmal kommt statt einer Entwarnung die nächsthärtere Gangart: Es ist die Aufforderung zu einer kinderpsychiatrischen Untersuchung im staatlichen Gesundheitsamt. Diesmal weigert sich Tilmann voller Empörung: »Die spinnen wohl, ich bin gesund, was soll das?!«

Also fährt T. wieder allein zu diesem Termin und begegnet auch dort wiederum einer sehr verständnisvollen Frau, die sie in ihrer schwierigen Lage berät und ihr sogar mit einer Telefonadresse in der Landesregierung weiterhelfen will. – Geschafft?

Vertrauensvoll erzählt T. dem Helfer aus der Regierung am anderen Ende der Telefonleitung von Tilmanns Problemen – um dann irritiert seinen gezielten Fragen zu lauschen: nach dem Temenos-Kindergarten, nach der geplanten »Freien Schule«, nach den privaten Lebensumständen, die wohl, wie man höre, nicht ganz so normal seien ...

Wie sich herausstellt, weiß der Mann überraschend gut Bescheid. Schließlich will er T. zu einem Gespräch mit zwei weiteren Herren einladen. Etwa zu einem Verhör? Dieses Angebot lehnt T. dankend schriftlich ab.

Das Antwortschreiben des Herrn geht an die Anschrift der »Mütter gegen Schulnot« – diese Initiative hatte T. jedoch mit keiner Silbe erwähnt. Im Text heißt es, ein Antrag auf Privatunterricht sei aussichtslos. Zunehmend enthüllt die Behörde, »was das alles soll«. Um Tilmanns Wohl geht es dabei eindeutig nicht.

Ich ahne, dass ich mich bei dieser Entwicklung der Dinge zwar auf dem Laufenden halten muss, um im Bedarfsfall angemessen reagieren zu können, aber nur so weit, dass meine Energien auf die im September beginnende Lerngruppe gesammelt bleiben. Zudem habe ich damit zu tun, dass diese Zeit meines Umbruchs aus den materiell gesicherten Verhältnissen in H. in den chaotischen Anfang in W. nicht zu einem persönlichen Scheitern führt. Was mich bei all diesen weder durchschaubaren noch kontrollierbaren Vorgängen immer wieder zentriert, ist die innere Wahrnehmung, dass bei allem unvernünftigen Anschein ich das Richtige tue, dass wir das Richtige tun. In der Rückbesinnung auf den inneren roten Faden kann ich dann die großen Sorgen »Was wird, wenn ...?« loslassen und die nötige Ruhe für den nächsten fälligen kleinen Schritt zurückgewinnen.

Die Freundinnen und Freunde aus der Mühle aber sind jetzt an dem Punkt angelangt, wo die Basis ihrer Beziehung zu Kindern unvermeidbar auch Folgen im Außenverhältnis hat. Üblicherweise endet hier angesichts der Machtmittel der öffentlichen Instanzen das Engagement der älteren für das Selbstbestimmungsrecht der jungen Menschen und kommt deshalb über die Folgenlosigkeit eines »Kinder-haben-Rechte«-Appells nicht hinaus. Aber Kinder sind eben nicht nur im privaten Rahmen als Träger von Grund- und Bürgerrechten zu respektieren.

Was ist es da anderes als feiger Verrat am Partner Kind, wenn die erwachsenen Begleiter sich der »fürsorglichen« Haltung bevormundender Institutionen – hier: Schule, Jugendamt, Gericht – letztlich beugen, ohne wirksam zu widersprechen,

und so, wenn auch widerwillig, die entmündigenden, da ohne Einverständnis des jungen Menschen erfolgten, Übergriffe »erziehender, fürsorgender und therapierender Art« hinnehmen oder gar selber übernehmen?

Seit einem halben Jahr leben wir jetzt schon miteinander in der Lerngruppe und beginnen, unser Umfeld zu erkunden. Schuster Q. im Nachbardorf ist schon in den Achtzigern. Mit liebevoller Hingabe arbeitet er für seine Stammkunden. Aber wenn ihm ein neuer Kunde zusagt, reißt er auch ihn noch in die friedliche Regelmäßigkeit seines Alltags ein.

Heute, am Montag, den 20. Februar 1989, sind wir, die Lerngruppe, frühmorgens mit ihm verabredet, und ich weiß, er freut sich schon sehr auf uns. Die Fragensammlung an ihn möchte M. noch ergänzen. Sie will wissen, wie sie frisches Leder haltbar machen kann. Johanna erwähnt, sie hätte leider nur eine »dumme« Frage, und schaut verlegen zur Seite. Als sie damit nicht herausrücken will, einigen wir uns schnell, dass bei uns niemals jemand wegen einer Frage ausgelacht werden kann, denn Fragen macht klug. Das haben wir doch herausgefunden! Wer kann schon den Wert einer Frage im Voraus einschätzen?

Und so traut sie sich später doch, Herrn Q. zu fragen, warum die kleinen, tiefblauen Enziane »Schusternägel« heißen. Da gesteht ihr Schuster Q., dass er darüber auch schon öfter nachgedacht habe, aber leider ohne Ergebnis! Jetzt wünscht er sich von ihr, sie solle ihm unbedingt Bescheid geben, falls sie es mal herausbekäme.

Als wir uns schließlich mit liebevoller Umarmung von dem altersweisen, gütigen Mann verabschieden, kann sich Johanna über ihre Ängste von zuvor nur noch wundern.

Um elf Uhr sind wir zurück im Temenos, denn Tilmann hat sich mit J. zu einem vorbereitenden Gespräch für die Gerichtsverhandlung am heutigen Nachmittag verabredet. Zum Mittagessen hat er sich »Italienische Nudeln mit Feldsalat« gewünscht. Während wir das köstliche Werk von H. und T. genießen, mutmaßen wir, was da heute Nachmittag wohl auf uns zukommen wird, denn noch nie vorher war ein »Minderjähriger« wegen der Verweigerung der Schulpflicht selbständig vor Gericht gegangen! Das wird zwar nur ein kleiner, aber doch immerhin ein erster Schritt in Richtung rechtlicher Gleichstellung junger Menschen sein, hinter den weder die Justiz noch die Öffentlichkeit zurückkönnen würden.

In unserer vielköpfigen Runde entsteht eine geradezu euphorische Stimmung. Anschließend zwängen sich dreizehn Menschen in drei kleine Autos, und ab geht die Fahrt zum Verwaltungsgericht.

Tilmann und T. haben schon ein erstes Blitzlichtgewitter der Presse hinter sich gebracht. Jetzt, nachdem wir, an die siebzig Personen, in einen größeren Gerichtssaal umziehen durften, statt vor der Tür bleiben zu müssen, sind nicht einmal mehr Stehplätze zu haben, und die Luft ist bald zum Schneiden dick.

Vorn sehe ich Tilmann in der ersten Reihe. Alles Kasperige scheint von ihm abgefallen, da sitzt jetzt ein ernster, in sich gesammelter Junge von zehn Jahren,

der weiß, was er will. Prüfend schaut Tilmann von einem Erwachsenen zum anderen, von T. an seiner Seite zu J., den er mit seiner Vertretung beauftragt hat, und dann zu seinem Freund, dem erfahrenen, listigen und humorvollen Rechtsanwalt W., der mit der Verteidigung von Tilmanns Familie seinen letzten Fall übernommen hat. Der hat seine demonstrativ billige schwarze Robe vorhin auf eine so despektierliche Art aus seiner Uralt-Aktentasche herausgekramt und sie sich mit so einer Na-wenn's-denn-sein-muss-Geste übergezerrt, dass Tilmann auf einmal das würdevolle Gehabe der anderen Edelroben-Träger eher erheiternd denn einschüchternd findet.

Den Richter und die Beisitzer kennt er nicht, wohl aber erkennt er seinen ehemaligen Schulleiter. Weiter hinten sieht er seine letzte Lehrerin, die zu T. gesagt hatte, er müsse in der Schule lernen, Ungerechtigkeiten zu akzeptieren, damals, als er sich von ihr so ungerecht behandelt fühlte.

Eigentlich sieht Tilmann es als die normalste Sache der Welt an, dass er jetzt endlich Gelegenheit bekommt, seine Sache vor Gericht selber zu vertreten. Er wundert sich nur immer wieder darüber, dass die Herren nicht begreifen können, worum es hier geht. »Wenn die das alles an meiner Stelle erlebt hätten, würden die es doch auch nicht anders machen als ich, oder?«, hat er im Auto noch einmal nachgefragt. Jedenfalls tut er jetzt mit aller Kraft, was für ihn gut ist.

Als Dreijähriger versuchte er, der Wahlfamilie aus Finanznöten zu helfen, indem er seinen erwachsenen Lebensgefährtinnen und -gefährten sorgsam viele Taler aus Goldpapier ausschnitt. Gerade so steht er jetzt zu seinen eigenen Bedürfnissen. Aus einer Geborgenheit heraus, in der jeder, wenn er es braucht, mit der vorbehaltlosen Unterstützung der anderen rechnen kann, baut er auf seine Familie und seine Freunde. Er möchte ja nichts Unbilliges, er möchte nur das, was er unbedingt für sein Gedeihen braucht. Es genügt ihm, wenn er in Frieden mit seinen Freunden spielen und lernen kann, wenn er, umgeben von wohlwollenden Menschen, die Freiheit hat, er selbst sein zu dürfen.

Nach dieser Verhandlung ist Tilmann vor empörtem Zorn und Enttäuschung den Tränen nahe. »Was der Schulleiter da erzählt hat, davon stimmte doch fast gar nichts! Und was der alles Tolles über seine Schule erzählt hat, das war sogar dem Richter zu dick aufgetragen. Aber was Herr W. über die Rechte von Kindern erzählt hat, müsste der Richter doch schon von ganz alleine wissen, wie jeder normale Mensch! Der meint immer noch, meine Eltern müssten mich irgendwie zur Schule hinkriegen. Und wenn sie's mit Überredung nicht schaffen, dann hätten sie versagt, und die Behörden müssten es dann an ihrer Stelle tun! Das ist doch komplett verrückt. Wie kommt der bloß auf so einen Schwachsinn?!«

Wie weit entfernt sind wir Erwachsenen von der Wirklichkeit der Kinder? Mit welcher Dringlichkeit registrieren wir ihre wesentlichen Bedürfnisse? Und welchen Stellenwert geben wir ihnen? Und wem gegenüber hat sich dieser Richter committet? Dem von ihm so oft zitierten »Wohl des Kindes« – oder einzig dem Interesse der institutionalisierten Hierarchie, die im Sinn ihrer Selbsterhaltung die Bereitschaft der Bürger, sich zu unterwerfen, sicherstellen muss?

In der schriftlichen Begründung zu seinem Urteil scheint er verhindern zu wollen, dass Tilmanns und seiner Eltern Klage Anlass zu weiteren Klageverfahren werden kann, denn er interpretiert die Aufforderungen des Schulleiters an seine Eltern, Tilmann umgehend zur Schule zu schicken, einschließlich der Androhungen von hohen Bußgeldern nicht als »Verwaltungsakte«, sondern nur als »vorsorgliche Hinweise ohne Anspruch auf unmittelbare Verbindlichkeit«, und deshalb könne dagegen keine Klage erhoben werden.

Dieser Tatbestand hätte dem Richter eigentlich schon bei flüchtiger Aktenübersicht vorweg klar werden können, und dann wären für die Verhandlung noch nicht einmal die angesetzten dreißig Minuten nötig gewesen. Was ist also sein Motiv, wenn er stattdessen über zwei Stunden lang herauszufinden sucht, ob die Schuld bei den Eltern oder bei der Schulbehörde liegt? Er rügt die Behördenseite wegen etlicher Versäumnisse und Unwahrheiten. Er lässt zu, dass Rechtsanwalt W. fünfzehn Minuten lang ein beeindruckendes Plädoyer für das Selbstbestimmungsrecht des Kindes hält, so schlüssig vom Grundgesetz her und seiner Entstehungsgeschichte nach der Nazidiktatur begründet, dass im Saal noch atemloses, betroffenes Schweigen herrscht, als er schon längst geendet hat.

Noch immer tief in Gedanken, ordnet der Richter dann den Rückzug zur Beratung des Urteilsspruchs an, und ich bin mir sicher, dass dies jetzt im Geist der eben gehörten Wahrheiten ausfallen würde. Doch er verkündet die »Klageabweisung aus formalen Gründen«. Ist dies sein hilflos feiger Versuch, sich der eigentlichen Problematik nicht auf der rechtlich relevanten Ebene stellen zu müssen?

Will der Richter beweisen, dass er W.s brillanter Darlegung des Menschenrechts für Kinder Paroli bieten kann? Und wenn er sich dann mit einem einleitenden »Im Übrigen ...« zwei Seiten lang über Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes auslässt und dabei eine sehr eigenmächtige Interpretation des Verhältnisses von Elternrecht zu staatlicher Schulaufsicht bringt, soll das dann der Absicherung seiner Berufslaufbahn dienen?

Wohlweislich erwähnt er dabei nicht die Artikel 1, 2 und 3, die das Fundament der W.'schen Logik darstellen – über die Menschenwürde und die Menschenrechte, über das Recht auf Freiheit der Person und die freie Entfaltung der Persönlichkeit und dass niemand wegen individueller Gegebenheiten benachteiligt werden darf.

Anwalt M. hat schlüssig nachgewiesen, dass aus den schriftlichen Unterlagen der »Väter des Grundgesetzes« eindeutig hervorgehe, dass in Artikel 3 auch das Alter eines Menschen in die Liste der Faktoren aufgenommen worden wäre, dererwegen ein Mensch nicht diskriminiert oder bevorzugt werden darf, wenn ihnen diese Frage denn in der damaligen, noch von den grundlegendsten Überlebensbedürfnissen geprägten Nachkriegssituation überhaupt als ein mögliches Problem vorstellbar gewesen wäre.

Am Tag nach diesem Gerichtstermin notiere ich: Nach eineinhalb Stunden Arbeit in vertrauter, ruhiger Atmosphäre lockt Tilmann mich aus meiner Ecke. Heute will er mich beim Toben besiegen.

In einer Atempause nehme ich ihn spontan in den Arm. Sofort kuschelt er sich ein wie ein schutzsuchendes Kätzchen und nuckelt noch dazu am Daumen. Unvermittelt springt er wieder auf und startet einen wütenden Kampf gegen das Ungeheuer, den Menschenfresser, gegen mich. Dieser lauert jetzt in einer finsternen Höhle aus Decken, die Tilmann »zitternd«, wie er herausruft, erforschen wird. Kaum nähert er sich, hat das Ungeheuer ihn auch schon gepackt und beginnt ihn genüsslich aufzufressen. Laut jammernd und klagend ruft Tilmann jetzt Johanna und Dagmar zu Hilfe. Die ergreifen energisch seine Beine und zerren so lange mit aller Kraft an ihm, bis er schließlich, durch sie befreit, vor dem Untier flüchten kann. Als der Frieden innerlich und äußerlich wieder hergestellt zu sein scheint, möchte Tilmann sich einen Text erarbeiten, den ich ihm schließlich noch diktieren soll.

Für mein Gefühl hat Tilmann heute mit dieser Inszenierung seinen Frust über das unerwartete Maß an menschlicher Härte zu bewältigen versucht, mit dem er gestern im Gerichtssaal konfrontiert war.

Auch diese Szene hatte etwas von einer stellvertretenden Handlung. War Tilmanns tapferes Standhalten gestern dem Richter und den Behördenvertretern gegenüber nicht auch in meinem, in Dagmars und in Johannes Interesse gewesen? Jetzt hatte er die dabei erlittenen Ängste und Schmerzen aus der Verletzung seiner Würde als Mensch mit unserem Zutun lindern können.

Nein, dem Schulzwang will Tilmann sich keinesfalls unterwerfen, und auch ins Heim wird ihn keiner bekommen. »Warum die Aufregung und Befürchtungen«, wundert er sich, »haben wir uns in der Lerngruppe für diesen Fall nicht schon vor einiger Zeit für ›Ferien‹ in Österreich, bei meinen Paten und ihren Kindern entschieden? Mich interessiert sowieso, wie die das dort mit ihrer ›Freien Schule‹ machen.«

In Tilmanns monatelanger Leidenszeit hatte die Großfamilie zur Genüge erlebt, wie dramatisch nicht nur die Energien jedes einzelnen in ihrer Gemeinschaft blockiert waren, solange einer von ihnen hilflos am Boden lag, sondern sie hatten schmerzlich gespürt, wie auch ihre Gemeinsamkeit an Kraft verlor und diffus wurde. Andererseits gab das unverbrüchliche Commitment der Erwachsenen, um keinen Preis von der Überzeugung, Haltung und gelebten Praxis der Egalität aller Lebensalter abzuweichen, Tilmann das Fundament, sich seinerseits für sich selbst, für sein Leben und Lernen zu committen. Alle wollen alles dafür tun, dass er in Freiheit zu sich stehen kann. Immer noch ist es Kindern verboten, sich nach außen hin selbst zu vertreten. Tilmann hat das in zwei persönlichen Briefen an den Oberregierungsrat im staatlichen Schulamt versucht und dann voller Zorn und Verachtung auf die überheblich betulichen Antworten reagiert. Mit dem Hinweis auf seine Unmündigkeit hatte der Amtmann Tilmanns Anspruch auf Selbstverantwortung einfach durchgestrichen.

Aber Menschen, und gar noch in Gemeinschaft, die aus ihrem persönlichen Commitment heraus leben, denken und handeln, die unbeirrbar ihrer tiefen inneren Wahrheit verpflichtet bleiben und geschmeidig mit den Herausforderungen

des Lebens umzugehen bereit sind, entfalten eine anarchische Kraft, die in ihrem Erfindungsreichtum für Richter, Schullehrer, Regierungsräte und sonstige (Behörden-)Menschen offenbar furchterregend sein muss; ist es diesen doch in beklagenswerter Häufigkeit zur zweiten Natur geworden, sämtliche Bewegungen von Herz, Hirn und Körper auf das Maß ihres Korsetts aus vorgegebenen fremdbestimmten Normen herunterzuregeln, selbst noch auf die Gefahr hin, dass es sie ihre Lebensluft kosten sollte.

Weshalb sonst ihre gewaltigen Anstrengungen, die Kontrolle über solche kreativ-autonomen Menschen selbst noch in den Bereichen behalten zu wollen, wo es ausschließlich um deren Privates, in diesem Fall um Tilmanns Gestaltung seines Lebensglücks geht? In ihrer aus Hierarchien zusammengestückelten Welt kennen diese Amtmänner nur den Kampf um die Position des Stärksten, danach das Ringen um den besseren Platz in der Rangfolge – und danach das Stillhalten, um den erreichten Ist-Zustand nicht zu gefährden.

Ansehen und ein Gefühl von Sicherheit genießt in diesem System, wer Macht über Untergebene ausüben darf, wer Menschen sortieren («selektieren« ...) darf, wer beurteilen, verurteilen, befördern und bevorzugen darf, wer begnadigen darf, wer also Macht hat über Kinder, Soldaten, körperlich oder psychisch Kranke, über Angestellte, Beamte, Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Alte, Gefangene.

Da aber auch diese »Mächtigen« sich – in vorseilendem Gehorsam eingedenk der Kontrolle aus den Etagen über ihnen – keineswegs sicher fühlen, bleibt ihnen ein dringendes Bedürfnis, jede verunsichernde, weil abweichende Weltanschauung als unbotmäßig zu unterdrücken und wenn möglich auszumerzen.

Tilmann zentriert seine Energie bald wieder auf das gesteckte Ziel. Damit schwindet mein Anteil an seinem Lernprozess immer mehr gegen Null. Er hat ihn so sehr zu seiner eigenen Sache gemacht, dass ich nur am Rande mitbekomme, wie oft er ungeplant zu Hause nochmals an seinen Aufgaben knobelt, und wo überall er sich Unterstützung holt.

Aus dem einen Bußgeldbescheid sind mittlerweile drei geworden. Tilmann hat sich mehrfach mit dem Vertreter der Jugendbehörde unterhalten und ihm verständlich machen können, warum er sich gute Chancen ausrechnet, die Prüfung fürs Gymnasium in der nahegelegenen Großstadt M. zu bestehen: »Ich möchte auf diese Schule. Und was man will, das schafft man auch. Außerdem gehe ich jeden Samstag zum Probeunterricht dorthin und kenne deshalb auch schon die Schule, meine Lehrer und die Mitschüler.« Er findet schließlich, der Jugendamtsvertreter sei doch eigentlich ein netter Mensch.

Nun aber wird angekündigt, eben dieser nette Mensch solle Tilmann im Mai zwangsweise der Schule zuführen.

Da geht Tilmann bei dieser schönen Jahreszeit doch lieber zeitig mit T. zum Picknick an den Weiher hinterm Haus. Von diesen friedlichen Morgenstunden schwärmen die beiden heute noch. Der Jugendamtsvertreter und sein Kollege von der Polizei gehen also einige Male unverrichteter Dinge wieder weg. Offenbar

ist der Jungendamsvertreter selbst aber so nachdenklich geworden über die Praxis der fürsorgenden Jugendbehörde, dass er einige Zeit später den Dienst quittiert.

Als letztes und äußerstes Zwangsmittel, Tilmann wieder zu einem ordentlichen Schüler zu machen, droht drei Wochen vor seiner Prüfung, das Familiengericht den Entzug des Sorgerechts an. Das Heim für vernachlässigte und verwahrloste Kinder rückt bedrohlich nahe! Aber auch das ficht Tilmann offensichtlich nicht wirklich an.

Und Ende Juni 1989, einen Tag vor dem Termin, an dem der Familienrichter entscheiden wird, ob Tilmann zur Wiederherstellung und Wahrung des Kindeswohls zwangsweise in ein Heim verbracht werden muss, besteht Tilmann die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium, als einer der besten.

J. atmet erleichtert auf und scherzt: »Ich wusste doch, dass aus diesem Kerl etwas wird!« So muss der Richter die Zwangsvollstreckung jetzt notgedrungen auf Eis legen. Damit Tilmann ihm aber nicht entwischt, behält er sich vor, Tilmanns Schulbesuch noch für längere Zeit zu überprüfen. Der rennt in den ersten Tagen noch voller Hektik zur S-Bahn – ich kenne ja seine Pünktlichkeitsmanie –, dann wird er gelassener, und in der zweiten Schulwoche wird er zum Klassensprecher gewählt.

Am 20. Juli feiert das Gymnasium sein Schulfest. Als Jüngsten der vier adrett gekleideten Kammermusiker sehe ich Tilmann oben auf dem Podest stehen, in dunklem Anzug mit roter Schleife unterm blütenweißen Kragen.

Lehrer P. kennt mich noch vom Beratungsgespräch im Winter. Jetzt muss er mir unbedingt erzählen: Von einem Fall von Schulverweigerung hätte er seinerzeit in der Zeitung gelesen und diese ganze Angelegenheit damals für absurd gehalten. Erst jetzt habe er realisiert, dass dieses Kind identisch mit Tilmann sei. Er müsse also sein Urteil gründlich revidieren und zugeben, dass solch eine Art, zu lernen, doch sehr effizient sei. Und dann häuft er großes Lob über mich.

Aber noch gibt es drei offene Bußgeldbescheide des Landratsamts wegen der Schulverweigerung. T.s Ghostwriter J. hat in seinem sehr ausführlichen und gründlich recherchierten Widerspruch in einem elf Punkte umfassenden Manifest versucht, das gemeinsame Einverständnis des Familienverbands in der Mühle über die Art ihres Zusammenlebens nachvollziehbar zu machen. Dieses Manifest umschreibt zugleich die unverzichtbaren Werte für ein gelingendes, menschenwürdiges Zusammenleben. Es wurde später fast unverändert als ethische Grundlage der Familienschule übernommen.

Diesmal geht es nicht nur um die fälligen 5000 D-Mark Buße samt aufgelaufener Nebenkosten, sondern der Amtsrichter muss die Frage entscheiden: Kann der Staat Kinder zum Schulbesuch zwingen, oder geht so etwas gegen das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und gegen die Unantastbarkeit der menschlichen Würde?

»Es gehört zu den Seltsamkeiten der Bürokratiegeschichte«, spöttelt Rechtsanwalt W., »dass jetzt wegen Bußgeldgeschichten prozessiert wird, obwohl das Kind doch nachweislich ›schulwillig‹ ist.« Wer in unserem Rechtsstaat empfin-

det, welchen tatsächlichen rechtlichen Stellenwert eine Schulverweigerung hat? Wen beschleicht nicht das Gefühl, sich massiv strafbar zu machen, wenn er seinem an der Schule leidenden Kind die Schulverweigerung ermöglicht? An eben dieses Gefühl wird appelliert, wenn, wie bei Tilmanns Prozess die Landesregierung einen Staatsanwalt zu ihrer Vertretung entsendet. Dessen Anwesenheit suggeriert nicht nur ein erhebliches Interesse der Öffentlichkeit an diesem Fall, sondern sie signalisiert auch, da habe jemand anderen Schaden zugefügt und sich damit strafbar gemacht.



Der Zorn packt mich, wenn ich mir das reale Leiden in unseren Schulen damals und heute vor Augen führe, wenn ich all meine Furcht und Resignation anschau, mit der ich selber dadurch mein Denken und mehr noch mein Fühlen blockiert hatte. Warum sollte es in den Köpfen und Herzen meiner Mitmenschen anders aussehen? Ein Appell an mich selbst und an Sie: Schauen wir genau hin auf die Tatsache dieses Leidens der überwiegenden Mehrheit unserer Kinder, damit uns der Durchbruch gelingt, damit wir unsere überholten, autoritätshörigen Mechanismen loslassen können und bereit werden, unsere Gesetze in ihrem freiheitlich-demokratischen Sinn zu erkennen und zu leben.



Tilmann, der in diesem Prozess als Zeuge geladen ist, steht im Flur und wartet, dass er aufgerufen wird. Schüchtern blickt er zur Sitzbank hinüber. Da sitzen sie beieinander, seine »Kampfpartner«, wie J. sie nennt: die Lehrerin, der Rektor, die Amtsärztin und die Psychologin. Sie würdigen Tilmann keines freundlichen Blicks. Für die sei er nun wohl so etwas wie ein Krimineller, meint er später ganz betroffen.

Was dieser Prozess dann zutage bringt, lässt nichts aus, was der Volksmund den Vertretern der Obrigkeit als offenbar wohlbegründetes Vorurteil nachsagt: Der Staatsanwalt erscheint mit einer geschlagenen Stunde Verspätung. Der Fall ist ihm unbekannt, und er bittet um sage und schreibe fünf (!) Minuten zum Studium der zwei Leitzordnder dicken Gerichtsakte. Der Schulrat weiß auf Nachfrage keinen Fall zu nennen, in dem das Landratsamt sich bei seinen Amtshandlungen an der Wahrung des Kindeswohls orientiert hätte. Maßgebend sei ausschließlich der behördliche Auftrag gewesen, die Einhaltung der Schulpflicht zu gewährleisten. Die Amtsärztin wird vom Richter als Lügnerin entlarvt, als er aufdeckt, dass sie ihr abschließendes Gutachten über Tilmanns Zustand auf Druck von oben so verfasst hatte, dass die Schulbehörde endlich rechtliche Maßnahmen ergreifen konnte. Damit steht auch der Rektor als Marionette der Regierung da.

Nach acht Stunden Verhandlung wegen einer Bußgeldsache, die rechtlich auf dem Niveau von Falschparken einzuordnen ist, verkündet der Amtsrichter, er wolle »das Gesetz anwenden und eine menschliche, dennoch aber eine sach-

gerechte Lösung finden«. Seiner Ansicht nach »war nicht nachweisbar, dass die Erziehungsberechtigten sich vorsätzlich einer Pflichtverletzung schuldig gemacht hätten«; vielmehr hätten sich die Eltern subjektiv »um das Wohl des Kindes bemüht«. Und: »Gesunde Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes«, zitierte er aus der Landesverfassung. Die Eltern seien freizusprechen.

In den Reihen der Schulbürokratie löst das Urteil Entsetzen aus. Das staatliche Schulamt sieht durch den Freispruch »die Sach- und die Rechtslage auf den Kopf gestellt«. Doch hatte der Rechtsstreit um den »Schulschwänzer« die Medien bundesweit in hellen Aufruhr gebracht, so erlosch nach dem Freispruch das öffentliche Interesse buchstäblich von einem Tag auf den anderen. Nicht einmal die überregionalen Zeitungen mit eigenen Redaktionen für Schule und Erziehung, wie die »Zeit«, der »Spiegel« oder die »Welt«, hielten es für nötig, ihre Leserschaft über diese Sensation zu informieren: Hatten doch erstmals in der Geschichte der bundesdeutschen Rechtsprechung Eltern in Sachen Schulverweigerung eines Kindes gegen den Staat gewonnen.

Die Diskussionen am »Runden Tisch« zur Zeit der Wende lösen einen Appell an die Mitglieder des Deutschen Bundestags und an die Volkskammer der DDR aus. Ein breites Spektrum von Organisationen wie dem Deutschen Kinderschutzbund über Pädagogikprofessorinnen und -professoren, Politikerinnen und Politiker und Autorinnen und Autoren aus beiden Teilen Deutschlands fordert darin die verfassungsmäßige Verankerung der Rechte der Kinder. So soll Artikel 3 des Grundgesetzes ergänzt werden: »Alle Menschen sind gleich. Männer, Frauen und Kinder sind gleichberechtigt.« Die entsprechenden Gesetze des mittlerweile vierzig Jahre alten Grundgesetzes stünden in eklatantem Widerspruch zum gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahre und Jahrzehnte. Kinder würden heute nicht mehr als Objekte von Erziehung, sondern mehr und mehr als gleichberechtigte Mitglieder angesehen, ob in den Familien, im Arbeits- oder im Freizeitbereich. Selbst die Schule fordere ihre Mitverantwortung, und für die Wirtschaft seien sie längst ein eigenständiger, bedeutsamer Faktor.

Auch im Gesprächskreis der Freien Alternativschulen, dem »Herolder Zirkel«, wird intensiv über direkte Demokratie nachgedacht, um der Zwangsveranstaltung Schule eine echte Alternative entgegenzusetzen.

Im Mai 1990 erklärt J. auf einem Forum: »Seit Tilmanns Urteil hat bei mir ein starker Denkprozess eingesetzt. Ich möchte eine Gesetzesinitiative starten mit dem Ziel, den Kindern die Bürgerrechte zu verschaffen. Es geht darum, den Kindern damit ein Instrument in die Hand zu geben, das des Ausdrucks ›Selbstbestimmung‹ würdig ist. Ich möchte sehen, ob es Verbündete gibt.« Auf die erstaunten Blicke hin klinkt T. sich ein: »Nehmen wir zum Beispiel Tilmann. Wenn er nochmal in so eine schulische Zwickmühle käme, dann stünden wir wieder vor dem gleichen Problem! Wenigstens bis er achtzehn Jahre alt ist, muss er irgendwo der Schulpflicht genügen, mindestens in der Berufsschule! Unsere Landesregierung ist ja leider nicht in Revision gegangen, also hat das Urteil keine Präcedenzwirkung

für die Klagen anderer Eltern. Und selbst siebzehnjährige ›Kinder‹ wie L. sind da nach wie vor rechtlos. Auf der individuellen Ebene kommen wir nicht wirklich weiter. Der nächste Schritt muss auf die Veränderung der Rechtslage zielen, auch wenn unsere eigenen Kinder davon nicht mehr direkt profitieren sollten.«

Das Team von Denkmal-Film, bekannt für zeitkritische Produktionen der einfühlsamen Art, gepaart mit Witz und Gedankenschärfe, bekommt per Zufall die Pressemappe zur Schulverweigerung in die Hand und bittet, diesen ›Krimi‹ als Film dokumentieren zu dürfen. Die ersten Verbündeten!

Schon sitzen sie mit J. wie ein paar gewitzte Schulbuben beieinander und tüfteln aus, wie sie denn wohl den allseits gefürchteten Kultusminister zu diesem ungeliebten Thema vor die laufende Kamera kriegen können. Sie kennen das Sujet aus eigener, unvergessener Schulerfahrung und verfolgen mit Leidenschaft den roten Faden kindlich-unschuldiger, gleichwohl kompromissloser Vertretung eigener Lebensbedürfnisse im Verhau obrigkeitlicher Anmaßung.

So gibt es auch für Tilmann ein letztes Nachspiel, als ihn die Filmemacher um seine Unterstützung bei der Dokumentation des ganzen Geschehens bitten. Bereitwillig lässt er sich in all den typischen Situationen filmen. Aber als er den beiden von seinen Erlebnissen in der Grundschule und der Zeit danach in der Lerngruppe erzählen soll, scheinen seine Erinnerungen wie ausgelöscht. Erst im gemeinsamen Erinnern mit mir besinnt er sich langsam wieder auf prägnante Einzelheiten.

Zur Überraschung der Filmemacher löst ihr Werk seinerseits einen Konflikt aus, denn der öffentlich-rechtliche Sender, der den Film koproduziert und damit das Geld gibt, verlangt über vierzig mildernde Korrekturen und einen erklärenden Kommentar, was die Stringenz des Originals bricht und einen weichgespülten, zahnlosen Streifen für das Spätprogramm daraus macht. Nachdem diese Fassung gesendet wurde, stellt das Team die Originalfassung des Films wieder her. Und nach wie vor ist die DVD des Films ›Der Schüler Tilmann – Rekonstruktion einer Verweigerung‹ Teil der subversiven Kommunikation über die Wirklichkeit unseres Schulsystems. Für mich war es ein drastisches Lehrstück über die Wirksamkeit behördlich oder in vorausweisendem Gehorsam verordneter Manipulation am Dokumentarfilm, beide Filme anzusehen, das Original und die zensierte Fassung.

Mittlerweile hat Tilmann sein erstes Jahr am Gymnasium mit hingebungsvoller Lernbereitschaft verbracht. Doch bröckelt bereits der Glanz des Neuen, mehr noch bei seinen Mitschülern als bei Tilmann selbst. Als mir eines Tages sein neuerdings ›hängiges‹ Gehabe auffällt, frage ich nach: ›Wie ist die Schule für dich? Ist sie wirklich noch dein Ding, weil du selbst es willst? Oder denkst du mittlerweile wie die anderen: ›Ich muss da halt hin?‹«

Tilmann stutzt, schaut mich für einen Moment nachdenklich an und dann beiseite, ins Unbestimmte. Ich spüre, er prüft, wie es in ihm aussieht. Er richtet sich auf und meint wie abschließend: ›Doch, natürlich will ich lernen, aber wer dahin geht, zur Schule, der muss das einfach! Und dann machen die natürlich allen mög-

lichen Scheiß und nerven die Lehrer, bloß um nicht lernen zu müssen. Ich glaube, ich bin an der ganzen Schule der einzige, der freiwillig dort ist.

Die meisten Lehrer sind eigentlich ganz nett, aber das ist auch wieder ein Problem. Viele Jungs sind noch genervt vom Stress in der Grundschule und kennen so ein Entgegenkommen nicht. Die denken jetzt, das wäre ein Freibrief und tanzen den ›Softies‹ auf der Nase rum. Und ich kann mich da irgendwie nicht raushalten und dödel halt mit. Hab schon mal überlegt, ob mir so eine altmodische Schule nicht besser täte, die sind auf Leistung orientiert.« So wechselt Tilmann zum kommenden Schuljahr auf das staatliche Gymnasium vor Ort – und macht dort Erfahrungen wiederum neuer Art ...

## 12 WENN KINDER IHR INNERES LEBEN

Nach Tilmanns erfolgreicher Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium kommt er in den Wochen bis zum Beginn des neuen Schuljahrs im September 1989 weiterhin in die Lerngruppe und beteiligt sich, wie alle anderen, an der Vorbereitung für den Tag der Offenen Tür. Nun drängen die Menschen an diesem schönen Junitag durch das Gebäude, irritiert nicht nur von der organisatorischen Form dieses ungewöhnlichen Gebildes namens Temenos, sondern auch durch die eigenwillige Vielnutzung seiner Räume, beispielsweise der Nähstube: Klar, hier gibt es ein paar Nähmaschinen, Stoffe, Schnitte und eine Menge sonstiges Schneiderezubehör. Aber ein reiner Handwerksbetrieb ist das sicher nicht. Nähkurse, wie sie die VHS oder das katholische Kreisbildungswerk anbieten, können sich die Besucherinnen hier aber auch nur schwer vorstellen. Der Platz reicht nicht für sechzehn Personen, die für einen Kurs erforderlich sind, höchstens für sechs. Und die Einrichtung wirkt dafür auch zu privat, mit all den Grünpflanzen, Lernutensilien und dem Spielzeug.

Einigen Fototafeln, von Kinderhand beschriftet, ist zu entnehmen, dass hier außerdem schulpflichtige Kinder unterstützt werden, die derzeit aus irgendeinem Grund nicht zur Schule gehen. Der Zweifel steht den Besuchern ins Gesicht geschrieben: Ob sich das wohl verträgt?! Ist doch viel zuviel Ablenkendes hier. Daraus werden dann wohl eher Spielstunden!

Ein knapp zehnjähriger Junge drängt sich energisch zu einer der Nähmaschine vor und versucht sich im Nähen. »Soll ich dir zeigen, wie die Maschine funktioniert?«, frage ich ihn, um mein kostbares Inventar vor einem forschenden Fehlgriff zu bewahren. Ein schmales Gesicht mit angespannten Lippen wendet sich hoch, und der Junge prüft mich kurz aus dunklen, zusammengekniffenen Augen. Er nickt und rückt ein wenig zur Seite. Meine Erklärung dauert vielleicht drei Minuten, während denen ich intuitiv erfasse, wie er lernt, und zugleich spüre, wie er an meiner Seite auftaut. Nun kann ich ihm die Maschine anvertrauen. Schließlich verschwindet er mit den auf einem Stückchen Stoff verewigten Spuren seines Näherfolgs.

Irgendwann später taucht der Junge mit einer erschöpft blickenden, grazilen Frau im Schlepptau wieder auf. Sie spricht mich an und geht gleich aufs Ganze: »Mein Sohn, der Samuel, hat mich auf euer Lerngruppenangebot aufmerksam gemacht. Er wünscht sich, dass er dort von jetzt an lernen darf.«

Dann beschreibt sie seinen Weg, wie er innerhalb der vier Grundschuljahre durch fünf verschiedene Schulen weitergeschoben worden ist. In diesem Jahr bekommt er therapeutischen Einzelunterricht, und trotzdem wird auch dieser Versuch in der Sackgasse münden, denn ab September wollen seine Lehrer und Therapeuten ihn an eine Sonderschule für Lern- und Verhaltensgestörte abgeben. G. lebt allein mit ihrem Sohn. Und trotz der liebevollen Grundbeziehung zu ihm

fühlt sie sich seinen Tricksereien in Zusammenhang mit der Schule nicht mehr gewachsen.

Am nächsten Temenos-Abend stellt G. die Situation der Runde vor, denn eine Entscheidung für Samuel wird uns alle betreffen. Wir aus der Lerngruppe leben mit den anderen Menschen aus Büro, Klangraum, Lederwerkstatt, Kreativnest, Malstube, Bibliothek, Essraum, Küche und Grafikbüro nicht nur unter einem Dach, sondern wir nutzen auch wechselseitig unsere Möglichkeiten. Diese Freizügigkeit beruht auf dem gegenseitigen Vertrauen, dass jeder bereit ist, achtsam mit den Dingen umzugehen und Vereinbarungen einzuhalten. Aber diese Art von Commitment ist Samuel fremd. Immer wieder war bemängelt worden, dass er Grenzen nicht respektiere.

Samuel hat unser Gespräch bisher still verfolgt, aber jetzt begehrt er auf: »Das hier ist doch was ganz anderes, schließlich hab ich mir das selber ausgesucht!«

Wir sind noch unschlüssig: Wird er seine guten Absichten gegen die Macht alter Gewohnheiten durchsetzen können? Trauen wir uns zu, konstruktiv mit dem Konflikt zwischen seiner Grenzenlosigkeit und dem bei uns mehr oder weniger ausgeprägten Bedürfnis nach klaren Grenzen umzugehen? Werden wir einen gemeinsamen Weg gehen können?

Schließlich erklärt G.: »Egal, wie ihr euch wegen Samuel entscheidet, ich für meine Person möchte mich hier gern einbringen. Die Atmosphäre bei euch hat mich gleich angezogen. Eure Art, Probleme freundschaftlich anzugehen, entspricht mir sehr. Ich hatte Angst vor diesem Abend, aber jetzt fühle ich mich gut aufgehoben bei euch, und das bestätigt meinen ersten Eindruck.«

Auch auf unserer Seite sind Sympathien für Mutter und Sohn wach geworden, und wenn wir uns nun der vollen Unterstützung von G. sicher sein können, hindert uns nichts mehr, die beiden als eine Bereicherung für unseren Kreis anzusehen. Von Schwierigkeiten sind wir auch bisher nicht verschont geblieben, und wir werden damit wie üblich umgehen: uns zusammensetzen und gemeinsam nach Lösungen suchen.

Noch eineinhalb Wochen sind es bis zu den Sommerferien. Diese Zeit wollen wir alle schon mal zum gegenseitigen Kennenlernen nutzen. Wir sind bei Z. und S. im Weiler. Am letzten Tag notiere ich: »Samuel konnte zu Beginn weder Grenzen wahrnehmen noch konnte er sie, wenn wir sie ihm aufzeigten, respektieren. Ob bei Sachen oder Personen, ständig passierten Übergriffe. Auf freundschaftliche Hinweise reagierte er nur tief gekränkt mit Abwehr und tausend Argumenten, warum nicht er, sondern der andere Schuld habe, und zeigte ein finster verschlossenes Gesicht.

Für uns Erwachsene sind in diesen Tagen etliche Geduldproben zu bestehen. Besonders Z. und S. fühlen sich genervt: Ihre Nachbarin war empört: Samuel hatte ihrem Vierjährigen gedroht, ihn zu erschießen – mit der Wasserpistole.

Er wischt mit frischen Handtüchern den Boden auf, holt sich wertvolles Küchengeschirr für Spiele in der Sandkiste, kippt Sandtorten auf dem Küchentisch aus und holt sich zu essen und zu trinken, was ihm passend erscheint, usw.

Doch schon nach einer Woche bemerken wir Erwachsenen, dass er sich aufhellt, offener und heiterer wird. Was uns beschwert hatte, war für die Kinder kaum von Bedeutung gewesen.

Tilmann und Samuel beschließen schon am ersten Tag, gemeinsam zu kochen, völlig autonom – und wenn auch für alle etwas anstrengend, gelingt doch das Essen und auch eine freundschaftliche Zusammenarbeit der beiden. Immer wieder stürzen sie sich in ihren beliebten »Spaßkampf«. Tilmann macht es gern jedem recht, und mit Samuel merkt er, wie wichtig es sein kann, Grenzen zu setzen. Samuel andererseits begreift, dass er der Beziehung zuliebe auf Tilmanns Grenzen achten muss. Samuel schließt mit Johanna enge Freundschaft, Dagmar schwärmt ihn an, bleibt aber bei seiner polterigen Art zurückhaltend. Alle vier harmonieren gut.

G. ist begeistert über die rasche positive Veränderung bei Samuel. M. mag ihn und hat ihn als Übernachtungsgast zu sich und Johanna eingeladen, und ich sehe, verglichen mit üblichen Schulbedingungen, in unserem Umfeld beste Entwicklungschancen für ihn. Auch S. und Z. blicken wieder hoffnungsvoll in unsere Lerngruppenezukunft. Sie beschließen sogar, Felix' Wunsch zu erfüllen: Nach den Ferien darf er seinen Platz im Temenos-Kindergarten gegen die Temenos-Lerngruppe eintauschen.

Das eröffnet S. dann die Möglichkeit, als Pflegemutter etwas Geld zu verdienen und zusammen mit Kilian, ihrem Jüngsten, auch noch Ke.s Kind zu betreuen. Ke. ist heilfroh, hat sie doch gerade eine qualifizierte Arbeit gefunden. Sie weiß den kleinen Fridolin bei der Freundin gut aufgehoben, und es fällt ihr nicht mehr die Decke ihrer Kleinfamilienwohnung auf den Kopf.

Dass dieses Commitment für gute Zusammenarbeit tatsächlich von beiden Seiten zu erfüllen ist, wird dann im Alltag der Temenos-Lerngruppe eine Entdeckung für Samuel. Jedesmal, nachdem ihm wieder einmal etwas völlig daneben gegangen ist, macht er zuerst ein Gesicht, als müsse er sich gegen ein fälliges Donnerwetter wappnen, und unsere Versuche, über ein Gespräch miteinander ins Reine zu kommen, missdeutet er als versteckte moralisierende Verwarnungen. Doch sowohl das eine wie das andere bleibt aus. Sein Vertrauen in die Redlichkeit unserer Verständigungsbemühungen wächst, und schließlich kann er nachempfinden, dass wir als seine großen und kleinen Mitspieler uns schon auch gut fühlen müssen, wenn das gemeinsame Spiel Spaß machen soll. Er spürt, dass wir ihn mögen, und er mag uns. So weicht seine trotzig Abwehr gegen unser entschiedenes Gegenhalten ganz allmählich einer nachdenklichen und konstruktiven Auseinandersetzung.

Einer seiner wichtigsten Verbündeten in diesem Lernprozess ist D. in seiner Lederwerkstatt im Stockwerk unter uns. Jeden Morgen macht Samuel auf seinem Weg bei dem freundlichen und gelassenen jungen Mann Halt und schaut eine Weile zu, wie er die ausgefallenen, eleganten Sachen fertigt. Der imponiert ihm, diese Freundschaft will er sich auf keinen Fall verscherzen. Und so bringt er eines Tages von sich aus und reumütig die von D. schmerzlich vermissten, kostbaren Lederreste zurück und verspricht, verlockende Dinge aus D.s Werkstatt künftig erst nach Rücksprache einzustecken.

G. im Büro schlägt einen unduldsameren Ton an. Samuel hat sich wiederholt unerlaubt an ihrem Computer vergriffen und schließlich ein Programm zum Absturz gebracht. Präzise listet sie auf, was den Kindern, und vor allem Samuel, künftig erlaubt und was ihnen verboten sein soll. Diesen Katalog möchte sie, so wie er ist, von Groß und Klein akzeptiert wissen, sonst sei vernünftiges Arbeiten im Büro nicht möglich. Er wird von der Büromannschaft erstmal gründlich durchdiskutiert, sind es zu viele oder zu wenige Einschränkungen? Klingt da Konfrontation oder Kooperationsbereitschaft durch? Werden die Kinder das so nachvollziehen können? Schließlich unterschreiben sie alle, und wir werden gerufen mit der Bitte, dass auch wir diesen Vertrag gegenzeichnen sollen. Aber wir sollten die einzelnen Punkte vorher doch lieber noch einmal durchsprechen, damit wir auch wirklich dahinterstehen können, meinen die Kinder.

Mit würdigem Ernst setzt schließlich auch Samuel seinen Namen unter das Dokument über Vereinbarungen zwischen Partnern; denn dazu hat sich ja inzwischen die Anordnung gemausert. An einer tragenden Bürosäule findet es seinen sichtbaren Platz. Statt dass es Samuels Widerstand provoziert, ist es ihm nun wegen der Kooperation mit dem Büro ein wichtiges Papier geworden.

Wie war sein Beginn in der Lerngruppe? Am ersten Tag beschäftigte sich Samuel eine halbe Stunde lang intensiv mit Schreiben. Schließlich ruft er stolz: »Ich habe ein Gedicht geschrieben!« Ich bin überrascht und neugierig. Aber nein, zeigen will er es jetzt nicht. Später werfe ich zufällig einen Blick darauf – und erschrecke: In sechs Zeilen stehen dort etliche Wortrudimente. Lesen kann ich sie kaum, ihren Sinn nur mühsam entschlüsseln, und einen Sinnzusammenhang finde ich nicht. Ich bin gespannt, wie wir wohl ins Gespräch kommen werden.

Am nächsten Tag will er weder schreiben noch rechnen. Auf meine Frage, ob es etwas gibt, was er kann und gerne macht, geht ein Aufleuchten über sein Gesicht: »Ich weiß an die fünfzehn verschiedene Arten von Schifferknoten!« Das bringt er so überzeugend wie gestern die Ankündigung seines Gedichts. Beeindruckt bitte ich ihn, die Knoten für uns als Lernvorlage zu knüpfen. Mich interessiert tatsächlich die Kunst des Knüpfens. Zugleich bremsen meine aufkeimenden Hoffnungen, dass Samuel über diese Knotenherstellung zugleich ein wenig Lernzuversicht gewinnen könnte.

Tatsächlich: Im Eiltempo lassen seine geübten Hände ein kompliziertes Knotenwerk nach dem anderen entstehen, die er dann auch noch liebevoll in ein Heft einklebt. Ermutigt schlage ich ihm vor, auch noch die Namen der Knoten dazu zu schreiben, damit wir uns darüber leichter verständigen können. »Naja«, meint er gedehnt, »mal sehn, was ich davon noch im Koppe hab«. Und dann präsentiert er mir tatsächlich elf Bezeichnungen, die ich mit seiner Hilfe sogar entziffern kann.

Am Tag darauf erklärt er mir, dass er gegenwärtig wirklich keine Lust auf Lesen, Schreiben oder Rechnen habe. Ob er nicht auch etwas anderes lernen könne? Ich besinne mich einerseits auf seine geschickten Versuche an der Nähmaschine und zum anderen an die Bitte unseres Naturkostvertriebs an die Nähstube, gegen Entgelt Keimsäckchen für Sojasprossen zu nähen.

Die Aussicht, etwas zu lernen und damit auch noch ein paar Pfennige verdienen zu können, muss für Samuel ein Anreiz der Sonderklasse sein. Über die Maßen stolz ruft er mich, sein erstes Produkt zu bewundern. Mein Blick streift kurz das Werk seiner guten Absicht und kehrt dann zu meiner eigenen Arbeit zurück: »Ach bitte, Samuel, überprüf doch erstmal selber, ob du die Nähte stabil genug findest, dass ein Kunde sein Geld dafür auch gerne dalassen würde.«

»Na, ich weiß nicht so recht«, meint er nach einer Weile unsicher, »ich glaube, an dieser Stelle könnte doch das eine oder andere Böhnchen durchrutschen. Und da vielleicht auch noch ...« Jetzt nehme ich mir Zeit. Wir sprechen die Schwierigkeiten durch – mit dem Ergebnis, dass Samuel jetzt doch lieber erstmal auf einem Probelappen das Nähen von geraden Linien üben will, »damit es nachher nicht soviel Ausschussware gibt«, bemerkt er trocken. »Klar, je weniger Ausschuss, desto höher der Gewinn am Ende«, ergänze ich.

Samuels Selbstvertrauen blüht umso mehr, je perfekter seine Säckchen werden. Aber immer nur Säckchen fertigen? Das kann es doch nicht gewesen sein, meint er. Was dann? Das ist für mich eine unausgesprochene Bitte um ein Lerngespräch, also frage ich knapp: Lesen, Schreiben, Rechnen? Nein, jetzt nicht, meint er.

»Weißt du schon, welchen Beruf du mal haben willst?« – »Natürlich, Astronaut!« – »Was müsstest du denn dafür können?« – »Fliegen!« – »Auch Anweisungen und Karten lesen können, den Kurs berechnen und Berichte für die Bodenstation schreiben können?« – »Natürlich, ist doch klar!« – »Denkst du, du kannst dafür schon genug lesen, schreiben und rechnen?« – »Weiß nicht.« – »Dann wär's gut, das zu überprüfen, damit du es weißt, oder nicht?« – »Stimmt!«

Der Bann ist gebrochen. Immer fest auf sein Berufsziel orientiert, beißt Samuel sich von jetzt an, zwei Schrittlchen vor, eins zurück, durch seine Ängste vor den Kulturtechniken, bis er endlich entdeckt, dass er so etwas kann und dass es ihm sogar Spaß macht, sich beispielsweise für die kleinen Mädchen Gedichte auszudenken und sie dann sehr sorgfältig aufzuschreiben. Die beiden warten nämlich schon darauf: Sie wollen sein Gedicht zum Lesen und Abschreiben haben. Es macht ihm Spaß, sich die Maße für eine kleine Hütte auszurechnen, die er sich bauen will, oder den Mädchen und Felix die witzige Bildergeschichte vom »Erpresser« vorzulesen.

Einige Wochen später findet Samuel, ein Astronaut müsse doch wohl sehr gut rechnen können, das sei nicht so sehr sein Fall. Er liebt Tiere, und zu seiner großen Freude sind er und G. in die Nähe eines Reiterhofs gezogen. So will er eine Zeitlang Tierarzt werden. Bei einer kurzen Nachfrage eine Woche später, wie jetzt wohl sein Berufswunsch sei, erklärt er, jetzt sei es der Beruf des Tierpflegers. Er hat sich erkundigt: »Die müssen auch noch ganz schön viel wissen und können, da gibt's für mich noch 'ne Menge zu lernen. Ich will möglichst bald mit den Tieren sein und nicht noch jahrelang als Student in der Mief Luft der Räume sitzen und aus Büchern pauken müssen.«

Es ist auffällig: Immer wenn Samuel sich mit etwas verbinden kann, schwinden seine Ängste vor dem Noch-nicht-Können, Sich-Blamieren, gleich, ob er mir die

Knoten erklärt oder den Mädchen ein Gedicht schreibt und vorliest. Gebraucht-Werden, Nützlich-sein-Können ist für ihn Befreiung und Heilung – durch ein Leben in gütigen Beziehungen.

Viel stärker als im Bereich des Wissen-Lernens sind wir noch auf lange Zeit durch Samuel gefordert, sobald es um den Umgang miteinander geht. In der Lerngruppe sehe ich mich in der Verantwortung und setze all meine Energien und meinen reichen Erfahrungsschatz ein, damit wir die zahlreichen brisanten Situationen konstruktiv miteinander lösen können und jeder von uns dabei für sich gewinnt. Ich sehe es doch deutlich: Was Samuel oft an Unmöglichem treibt, rührt nicht aus einer bösen Absicht, anderen Kummer zu bereiten oder ihnen schaden zu wollen. Meist ist der Hintergrund nur naive, unbegrenzte Neugier oder massive Angeberei, mit der er sein schwaches Selbstwertgefühl kompensieren will und weshalb er auch Grenzen ignoriert – oder einfach nur Unwissenheit.

Bei so vielen Kindern habe ich mich während meiner Zeit in der Schule mit Mechanismen dieser Art auf äußerst unbefriedigende Art und Weise herumschlagen müssen, dass ich außerordentlich dankbar bin, mich endlich so verhalten zu dürfen, dass es für jeden von uns Gewinn bringen kann. Auch wenn ich hinterher die immense Anstrengung spüre, weiß ich doch, wenn ich der Atmosphäre in der Lerngruppe nachfühle, dass mein Einsatz hier nicht versickert, sondern sichtlich Früchte trägt.

»Grenzenlos« toben sie zu viert mit den Kissen in Y.s Kreativnest, bis die Nähte krachen und eine Scheibe klirrt. Lange konnte ich nur ahnen, dass Y. einen Ärger unterm Deckel verschlossen hält – bis ich ihre Kühle nicht mehr aushalte und sie anspreche. Da explodiert sie wütend und will für die Kinder ein Raumverbot aussprechen, ab sofort!

Wie kann ich es ihr nur vermitteln? Ich verstehe sie ja: Sie sieht hier ihre kleine, heile Welt bedroht, die nur funktioniert, wenn alle, die sich darin aufhalten, sich nach ihren Maßstäben richten.

Dieser Raum hatte ursprünglich für uns alle zur Verfügung stehen sollen. Aber dann reklamierte sie ihn für sich, weil sie hier mit Kursangeboten und Untervermietung des Raums ihren Lebensunterhalt verdienen will. So ist es jetzt für das Überleben unserer beider Projekte unabdingbar, dass wir gemeinsame Lösungen suchen. Auch anderen in unserer Runde geht es ähnlich wie ihr.

Wie also damit umgehen, wenn Samuel die Lebensmittelvorräte zu Giftsuppen verkocht – Küchenverbot? Wenn er sich vor einem Kleinen aus M.s Malgruppe aufspielt und mit einem Küchenmesser herumfuchtelt oder wenn er ungesehen mit Fabian verschwindet, bis ein Polizist ihn ausfragt, warum er am Vormittag in der Stadt herumstromert und nicht in der Schule ist?

Z. und S. erklären am Elternabend, für sie sei jetzt die Grenze des Zumutbaren erreicht. Zu all dem anderen habe Dagmar jetzt zu Hause erzählt, der Samuel habe sie einmal gefesselt, und sie habe Angst gehabt.

Zunächst bin ich sprachlos. Natürlich, dass der Friede zwischen den beiden längst wiederhergestellt ist, war für Dagmar selbstverständlich, deshalb hat sie

ihren Eltern wohl auch nichts davon erzählt. Also versuche ich jetzt, diese Informationslücke zu schließen: »Als Johanna mich zu der weinenden Dagmar holte, hatte Samuel sie gerade wieder befreit. Doch er verhielt sich, als hätten ihre Tränen mit ihm nichts zu tun. Im Gespräch nach diesem Schreckerlebnis ging Dagmar auf, dass sie mit Samuel schon klarkommen könnte, wenn sie sich nur traute, ihm gegenüber ebenso energisch zu sein, wie sie es ganz selbstverständlich mit ihren kleinen Brüdern ist. Ihr Kummer wandelte sich daraufhin zu wütendem Zorn, und schließlich schrie sie Samuel an, dass sie sich so etwas von ihm nicht noch mal gefallen ließe. Schließlich stand er zu seinem Übergriff, und es tat ihm sichtlich leid. Es war ihm jetzt wichtig, dass Dagmar ihre Widerstandskräfte an ihm erproben konnte. Johanna feuerte sie außerdem noch an und machte ihr Mut, das bewährte ›Stopp‹ noch lauter zu schreien. Das neue Selbstvertrauen Samuel gegenüber hat Dagmar in den letzten Tagen dann noch öfter im Spätkampf erprobt.«

»Anke, du siehst das alles zu rosig!«, entgegnet Z., »nicht nur fühlen wir uns mit Samuel an der Grenze des Erträglichen. Wir finden auch, dass du all deine Energien nur noch auf Samuel konzentrierst; da bleibt für die anderen Kinder einfach zu wenig übrig.«

In mir arbeitet es: Was will mir Z. zwischen den Zeilen sagen? Habe ich ihm nicht gerade erklärt, welchen Gewinn ich letztlich für Dagmar in diesem Konflikt wahrgenommen habe? Warum übergeht er das? Soll ich Samuel der Gruppe verweisen, nur weil Z. selbst nicht mit ihm zurechtkommt? – Was da alles in mir gärt, spreche ich nicht aus, sondern denke trotzig: Soll er doch offen zu dem stehen, was er richtig findet, und es deutlich sagen. Das ist schließlich sein Problem!

»Was die Lerngruppe angeht, kann ich das so nicht sehen«, bemerke ich nur kurz und will damit signalisieren, dass ich zu solch einem harten Schritt keine Notwendigkeit sehe. Nein, dafür will ich mich nicht hergeben. Aber die zwei schauen bedrückt drein. Ich versuche, eine Brücke zu bauen: »Habt ihr euch mal mit G. deswegen ausgetauscht? Vielleicht gibt es da ja zwischen euch noch Möglichkeiten, zu einer guten Lösung zu kommen.«

Da fährt S. auf: »Erstens, Anke, brauchst du uns keine Ratschläge zu geben, das geht mir sowieso schon lange auf die Nerven. Obgleich das, was du dann sagst, oft wichtig für mich ist und ich mich meistens danach richte. Also, wissen will ich das schon. Aber ich fühle mich oft von dir beobachtet und beurteilt. Und ich frage mich dann, ob ich wohl richtig mit meinen Kindern umgehe. Das macht mich ganz unsicher, wie seinerzeit bei meiner Mutter! Und zweitens, von einem Extragespräch mit G. verspreche ich mir nichts. Wir haben zur Zeit keinen sonderlich guten Draht. Warum ist sie auch heute wieder nicht da? Wozu haben wir denn jeden Monat unser Lerngruppentreffen!?!«

M. klinkt sich ein: »Ich sehe auch, dass es in der Lerngruppe manchmal heftig bewegt zugeht, aber im Ganzen finde ich die Entwicklung dort recht positiv. Und zwischen Samuel und Johanna klappt es ja ganz gut. Die raufen sich immer wieder zusammen. Und zu G.: Seit Samuel selbständig herkommen darf, bekomme auch ich sie nur noch sehr selten zu Gesicht. Ich finde sie schon sympathisch, auch

wenn mir ihre wankelmütige Art manchmal etwas schwierig ist. Wie einem wohl zumute ist, wenn man bei jedem Treffen nichts als Klagen über das eigene Kind zu hören bekommt? Es wäre wohl doch mal gut, auf sie zuzugehen.«

In mir klingen die Worte von G. nach, die sie mir nach wenigen Wochen über Z. sagte: »Mit ihm komme ich überhaupt nicht zurecht. Wenn er etwas über Samuel sagt, kriege ich den Mund nicht mehr auf! Er erinnert mich an irgendwen sehr Unangenehmen, ich komme aber nicht drauf, an wen. Dem muss ich aus dem Weg gehen, das kann ich nicht ändern.« Wir kommen auf andere Themen zu sprechen, dieses lässt sich heute wohl nicht beenden.

Am darauffolgenden Wochenendes bricht unser Beziehungskonglomerat auseinander: Z. wurde das versprochene Haus abgesagt. Jetzt sitzt die Familie ratlos zwischen verpacktem Mobiliar in gekündigter Wohnung. Die Situation wächst ihnen über den Kopf. Sie wollen sich nicht mit weiteren Konflikten belasten und melden Dagmar und Felix vorläufig aus der Lerngruppe ab. Es sei Dagmars Wunsch gewesen, auch die Schule kennenzulernen. Der Zeitpunkt sei jetzt passend.

Als B. mir das am Telefon mitteilt, bin ich vor den Kopf gestoßen. Wie konnte das passieren? Wir wollten gemeinsam einen neuen Weg gehen, uns von alten Mustern befreien, uns vertrauensvoll füreinander öffnen und uns über unsere Grenzen und Möglichkeiten austauschen! Was ist da schiefgegangen? Noch vorgestern waren wir uns über den Weg gelaufen. Da wäre Zeit für ein Gespräch gewesen. Jetzt, wo es darauf angekommen, ziehen die beiden sich auf alte Muster zurück und nehmen uns anderen jede Chance, noch etwas zu retten, frage ich mich irritiert. Nach fruchtlosem Grübeln konzentriere ich mich auf den nächsten Tag.



Jeden Tag habe ich damals auf mindestens einer eng beschriebenen Seite alles festgehalten, was mich bewegte. Und so bin ich heute mit mir selbst konfrontiert, wie ich damals war. Allmählich dämmert mir, warum ich diesen schmerzhaften, unerfreulichen Zeitabschnitt beim Schreiben dieses Buchs lieber als »nicht repräsentativ« übergehen hatte wollen, denn jetzt, beim Wiederlesen, gerät mein Selbstbild von damals unversehens ins Wanken. War ich nicht ebenso in alte, überwunden geglaubte Muster verfallen wie meine Freunde? Heilfroh, dass ich die Konflikte, ausgelöst durch Samuel in der Lerngruppe, so gerade eben ins Positive wenden konnte, wollte ich den Kindern und mir diesen kostbaren Gewinn nicht durch die Ignoranz unverständiger, konfliktscheuer Eltern verderben lassen. Ich fühlte mich zuständig und verantwortlich für Samuel und für das Überleben dieses kleinen Organismus Lerngruppe – so wie er jetzt war.



Ru.s Signale, dass es für ihn zusammen mit Samuel nicht weitergehen könne, waren zwar bei mir angekommen, aber statt nachzufragen, hatte ich mit Abwehr,

Panik und Trotz reagiert. Hatte ich ihn etwa zu meinem »Schulleiter« gemacht, der mein fortschrittliches Projekt blockieren wollte? – Freilich, ein Schuldirektor hätte seine Erwartungen an mich eindeutig zu formulieren gehabt, gegen den hätte ich mich verteidigen müssen, und auch das Rauswerfen von Kindern wäre sein Amt gewesen. – Aber hier?

Aber auch Z., verunsichert durch unseren Konflikt, hatte mir einen alten Hut übergestülpt. Für wen stand ich, dass er mir kein eindeutiges Contra gab, wem gegenüber hatte er nicht wagen dürfen, seinen Standpunkt offen zu vertreten?

B. und ich waren in ein ebenso unerfreuliches Spiel verstrickt. Als altgediente Lehrerin gewohnt und auch bedürftig, auf irgendeine Weise für meine Mitmenschen von Bedeutung zu sein, hatte ich mich von ihren steten Fragen um Rat verführen lassen und war unversehens in die Rolle der Besserwiserin gerutscht. »B., sage mir bitte, wenn es dir reicht mit meinen Ratschlägen.« Mit diesem frommen Wunsch hatte ich es faktisch ihr überlassen, auf die Fallstricke in unserer Beziehung zu achten, und meinte mich in der Sicherheit ihrer Aufmerksamkeit wiegen zu können. Aber nun waren wir erst recht verheddert, denn ich genoss naiv ihre liebenswürdige Art, und sie hatte nicht durchschaut, dass sie versuchte, es mir recht zu machen, wie es ihr seinerzeit ihrer Mutter gegenüber nie gelungen war und weshalb es jetzt für sie schwierig war, mir gegenüber Grenzen zu setzen.

Und die anderen im Temenos, denen das Leben mit Samuel auch zu anstrengend war? In denen sah ich offensichtlich entweder verärgerte Kollegen – ein Kind wie Samuel passe nicht recht in die »Geschichte-Gruppe«; darunter würde deren Atmosphäre leiden. Oder ich witterte den Geist egozentrischer, nur auf das Wohl ihres eigenen Kindes bedachter Eltern – durch Samuel lernt mein Kind Sachen, denen es nicht einmal in der Schule ausgesetzt ist!

Sie hingegen fanden meine »lehrerinnenhafte«, hierarchische Position in unserer Gruppe entweder so normal, dass es ihnen gar nicht aufgefallen war, oder sie meinten, meinen Widerstand gegen ihre Kritik hinnehmen zu müssen.

Und Samuel und G.? Sie standen in meinem Bild von unserer kleinen Welt für die Verfolgten und Entrechteten, die bei uns auf Schutz und Heilung hofften, die wir ihnen selbstverständlich zu gewähren hätten. Was tat ich lieber als das? Hatte ich selbst nicht mehr als genug unter diesem Schulsystems gelitten? Und außerdem würde dessen Versagen am schnellen Aufblühen Samuels möglicherweise so recht sichtbar werden.

Wo vorher gegolten hatte, dass wir in unserer Unterschiedlichkeit nebeneinander gleichwertig seien und dass oberstes Ziel sei, dass jeder nach seinem Maß sich in seinen Grenzen und Fähigkeiten entfalten können müsse, hatte ich plötzlich Prioritäten gesetzt: Es ist wichtiger, dass das Kind Samuel, das sich unseren Rahmen ja selbst ausgesucht hat, sich hier von seinen schlimmen Erfahrungen erholen kann. Weniger wichtig ist, dass der Erwachsene Z. sich dabei wohlfühlt. Bei ihm kann ich darauf rechnen, dass er von sich aus einen Schritt über seine alten Grenzen hinaus tut. Dafür hat er sich committet! Außerdem verfügt er als Erwachsener über Macht und einen größeren Überblick.

Unbewusst, aber überzeugt, das Richtige zu tun, hatte ich damit meine Bewertung auch noch zum Maßstab für unsere Gruppe gemacht. Ich hatte die einzelnen und ihre Position in der Gruppe beurteilt und bewertet und so mitbewirkt, dass sich unser partnerschaftliches Miteinanderleben »im Kreis« in die Isoliertheit von Vereinzelten auflösen konnte.

Mit meinem Versuch, im Temenos »mein« Terrain der Lerngruppe zu sichern, bin ich in bester Absicht bemüht gewesen, die feine Membran, die diese kleine Gemeinschaft mit den anderen Organen im Temenos verbindet, von innen her abzusichern. Dabei haben sich unversehens ihre sensiblen Durchlässe verstopft. Bald mangelt es an Informationen und der wohltuenden Energie von der anderen Seite, und auch auf der eigenen Seite stauen sich die entsprechenden Qualitäten. – Der Entzündungsprozess kommt in Gang.

Ein Organismus ist lebensfähig, solange seine Organe untereinander bereit und in der Lage sind, sich über ihre Membranen zu verbinden und auszutauschen. Beginnen sie, sich voreinander durch Abgrenzungen zu schützen, so erstarren und verhärten diese durchlässigen und doch den jeweils nötigen Halt gebenden, lebendig-elastischen Gebilde zu toten Grenzen und trennenden, abschließenden Mauern. In solchen Strukturen kann Leben nur noch hierarchisch organisiert und verwaltet werden. Unmöglich, dass es sich frei entfaltet. Separiert, geht das Wissen der Teile des Ganzen um ihre Einheit verloren. Ihre Wahrnehmung verkehrt sich, und sie stehen sich fremd-feindlich gegenüber.

Sie leiden an ihrer Be-grenzt-heit, sehnen sich nach Erweiterung. Die ist jetzt aber nur noch durch Grenz-verletzungen zu erreichen. Dann herrscht Krieg, Kampf, Sieg, Niederlage und fortwährender Zerfall des Ganzen.

Soziale Organismen sind miteinander über durchlässige Membranen verbunden und regeln sich freiwillig und selbstbestimmt über Commitments. Ein gegenseitiger Vertrauensbonus ermöglicht die unbeschwertere Entfaltung ihrer Lebendigkeit jenseits der Einschränkungen durch kontrollierendes Misstrauen. Darüber bildet sich mit der Zeit ein gemeinsames, übergreifendes Bewusstsein, das dem Gesamtorganismus und damit auch den einzelnen zusätzliche Qualität und Leistungsfähigkeit verleiht, ein Leistungsvermögen, das sowohl qualitativ als auch quantitativ die addierten Potenzen isolierter Organe weit übersteigt.

Anders bei sozialen Organisationen, Institutionen usw. – sie basieren im Grund auf Misstrauen gegenüber den in ihnen Beschäftigten und dem Umfeld. Anstelle freiwilliger Commitments sind ihre Strukturen daher prinzipiell von außen bzw. von oben hierarchisch festgelegt. Ihre Aufgaben und Ziele werden definiert, die Durchführung wird organisiert und zu anderen Einrichtungen hin klar abgegrenzt. Freiräume werden den in ihnen arbeitenden Menschen nur so weit zugestanden, wie es für das reibungslose Funktionieren nötig erscheint.

Dass Schutz und Heilung in unserem Zusammenhang niemals als karitativer Akt »von Starken für Schwache geleistet« werden kann, war uns allen damals wohl zu wenig bewusst, oder es war uns im Stress aus dem Blickfeld geraten. G. hatte sich für unfähig zur Konfrontation mit Z. erklärt und mied den Kontakt zum

Temenos. Das kam Z. und S. mit ihrer damaligen Scheu vor Auseinandersetzungen gerade entgegen.

M. hatte Verständnis für beide Seiten, fühlte sich von diesem Konflikt aber nicht so sehr betroffen und wollte sich eher heraushalten. Und ich markierte trotz der Stärke und Konfliktfähigkeit, indem ich mich für den Ist-Zustand in der Lerngruppe starkmachte, und das hieß, mich für Samuel und sein Dableiben einzusetzen.

Auf eine Art sah jeder von uns sich in der Rolle des hilflosen Opfers. Mit dem Rückzug jedes einzelnen auf bestimmte, hierarchisch fixierte Rollen und Muster war der Fluss unserer Energien, und damit zwangsläufig auch unser gemeinschaftliches Leben, erstarrt. Wir hatten verdrängt, dass einer dem anderen im Grund seines Herzens wohlgesonnen war, und mussten damit die Basis verleugnen, von der aus wir immer wieder mit unseren Ängsten und Widersprüchen aufeinander zugehen konnten.

Wir hatten aufgehört, uns als das anzuschauen, was wir in der Gegenwart für uns selbst und füreinander waren. Wir hörten nicht mehr, was der gegenwärtige Augenblick uns zu sagen hatte. Wir ließen zu, dass sein Klang sich durch ein Echo aus unserer Vergangenheit misstönend verzerrte und so unsere Gegenwart verfälschte.

Offenbar hatte aber niemand von uns die Situation durchschaut. Jeder von uns hätte seiner Mitverantwortung leicht gerecht werden können, indem er mit einem lauten »Stopp« die anderen zum Innehalten veranlasst hätte. Wir hätten uns die destruktiven Regeln dieses Spieles bewusst machen müssen, um sie zu entlarven, und dann erst hätte jeder von uns sich neu für unsere gemeinsamen Grundlagen entscheiden können. Was uns im Alltäglichen schon vertraut war, vergaßen wir jetzt in der Krise, wo nur ein mutiger Schritt ins Neuland hinein uns hätte weiterhelfen können.

Geraten wir in eine Krise, überrennen die ältesten Teile unseres Gehirns mit ihren uralten Überlebensprogrammen die entwicklungs geschichtlich jüngeren, für Neues offenen Bereiche. Da gibt es dann kein Zaudern mehr, nur noch Schwarz oder Weiß, nützlich oder gefährlich. Jeder aufkeimende Gedanke altruistischen Abwägens wird als gefährdend, weil Zeit und Energie verschwendend, beiseite gefegt. Und erst recht keine Experimente!

Die eingeschliffenen Muster sind Körper und Emotionen vertraut. Da muss sofort, nachdrücklich und eindeutig gehandelt werden können, denn die eigene Haut, bzw. was man dafür hält, muss gerettet werden!

Was hatten wir aktiviert, den Flucht-, den Angriffs- oder den Totstellreflex?

Tatsächlich waren weder unser Leben noch unsere Existenzgrundlage bedroht gewesen. Nach wie vor waren wir miteinander freiwillige und freie Partner.

Was sonst war bedroht gewesen? Vielleicht nichts weiter als unsere Identifikation mit unseren Erwartungen, unseren eingepprägten Vorstellungen von dem, wie der Gang der Dinge laufen müsse – was mich betraf, beispielsweise meine Vorstellung, dass letztlich nur ich wissen könne, was für die Lerngruppe gut sei, und dass ich sie auch innerhalb des Temenos zu schützen hätte.

Meine guten Vorsätze hatten nichts genützt. Jedem neuen Augenblick wollte ich wach und offen begegnen. Ich wollte wahrnehmen, wie ich ihm gerecht werden könne, frei von alten Mechanismen, die den Raum für ein Neu-Lernen versperren. Das war's: Wohin läuft mein Verstand, wenn er selbst die Richtung bestimmt? Auf ausgetretenen Pfaden zu vorweg bekannten Zielen!

Hätte ich meinem Herzen die Führung anvertraut, das in seiner Weite das Ganze im Auge behalten kann, und den Verstand, der seiner Natur gemäß eher auf einzelne Aspekte des Ganzen beschränkt bleibt, als Helfer genutzt, wohin hätte es mich dann geführt? Ich hätte auch mit Z. und S. mitfühlen und wahrnehmen können, wie sehr auch ihre Geborgenheit die Lebendigkeit des Organismus Lerngruppe bedingte. Aus meinen guten Kopf-Vorsätzen wäre dann vielleicht ein Herzens-Bedürfnis entstanden, mich selbst beobachtend zu entdecken und dabei zu lernen, wann und wo ich von dieser Art Achtsamkeit abließ bzw. warum ich mich davon ablenken ließ.

Also mein Verstand im Dienst meines wachen Herzens, und nicht umgekehrt! Mit solch einem mitfühlenden Denken hätte ich dem kleinen Organ Lerngruppe innerhalb des größeren Organismus Temenos gerecht werden können und das Geeignete zu tun gewusst.

Hätte nicht auch ich zu jedem Zeitpunkt sagen können: Freunde, was ist los? Zwischen uns sehe ich Mauern, Brüche und Resignation. So kann es nicht bleiben! Keiner fühlt sich mehr richtig wohl. Was ist zu tun? Wo ist die Lösung, die nicht auf Kosten des einen oder der anderen geht? Sie muss für jeden von uns akzeptabel sein, selbst auf das Risiko hin, dass einer von uns einen anderen Weg einschlägt, dass die Lerngruppe sich neu konzipiert oder wir sie sogar auflösen müssen.

Wir tun, als wären uns unsere gegenwärtigen Bedingungen von außen diktiert. Nutzen wir unsere Freiheit, und stellen diesen Rahmen zur Disposition. Wir selber haben ihn für unsere Zwecke gestaltet und können ihn neu definieren!

Wie oft hatte ich wegen genau solch eines Vorgehens innerhalb der Lerngruppe und im Temenos die erstaunlichsten Entwicklungen miterlebt? Lösungen waren zwischen uns entstanden, auf die niemand von uns allein gekommen wäre. Hatte ich, hatten wir auf ganzer Linie »versagt«? Oder hatten wir lediglich irgendwo einen Fehler gemacht und waren daran gescheitert? Wo liegt der Unterschied? Was bedeutet es, zu versagen? Und wie wirkt sich ein Versagen aus?

Es kann wohl nur dann geschehen, wenn ich mich selbst einer grundlegenden Einsicht verweigere, ganz gleich, ob sie mir von außen entgegenkommt oder ob ich sie innerlich erfasse. Selbst wenn mein Verstand sie in diesem Moment nicht logisch überprüfen kann, muss sie in mir doch als so zwingend wahr aufleuchten, dass ich mich ihr gegenüber bedingungslos committen werde, wenn ich aufrichtig mit mir selbst bleiben will. Mich ihr committen heißt dann, diese geistig-seelische Wahrnehmung im konkreten Alltag umzusetzen und sie auf eine Weise zu verwirklichen, dass ich ihr gerecht werde.

Darin zu versagen, würde bedeuten, dass ich das Commitment mir selbst gegenüber breche, dass ich die übernommene Verantwortung für die Verwirklichung

dieser Wahrheit leugne, dass ich mich von ihr distanzieren oder mich als zu schwach dafür erkläre, um mich dann auf »leichtere« Bedingungen zurückziehen zu können. In unserem Fall hätte das bedeutet, dass wir unsere Kräfte von der Realisierung unserer Vision Temenos, die Lerngruppe eingeschlossen, wieder abgezogen hätten.

Noch im März dieses Jahres hatten wir uns während eines Forumsabends die Eckpunkte für unser Verständnis von Temenos und Lerngruppe ins Bewusstsein gerufen: Die Lerngruppe ist kein Angebot für Eltern, die lediglich bessere Bedingungen für ihre Kinder suchen, denn sie ist immer zugleich ein Lernort für Kinder und Erwachsene – sofern die Erwachsenen bereit sind, zu lernen. Basis ist das Bewusstsein der Eltern, dass sie als Erwachsene im Temenos etwas miteinander zu tun und Kontakt zueinander haben wollen.

Dabei ließ uns die Frage, ob und wie wir herausfinden können, ob jemand »zu uns passt«, eine Weile ratlos. Aber dann war klar, dass wir gar nicht beurteilen können, ob jemand unseren Maßstäben gerecht wird oder nicht. Es ist die einmalige Zusammensetzung unserer Gruppe, die aus uns wohl ein spezielles Gremium, niemals aber beurteilende Richter machen kann.

Ein Mensch, der nur als Stellvertreter seines Kindes dazukommt, wird in dieser Runde auf Dauer keinen Platz finden, weil er für sich selbst lediglich Zuschauer sein will. Als engagierter und aktiver Mitgestalter dieses Gremiums hingegen wäre er hier unmittelbar als ein das Ganze mitprägender Teil integriert.

Und das gilt jetzt für S. und Z. Sie vergewissern sich: Der Temenos ist mittlerweile Bestandteil ihres Lebens geworden. Sie genießen es, in dieser Gemeinschaft auf natürliche Weise viele ihrer Bedürfnisse befriedigen zu können, seien es die Feste, die Ausflüge, das gemeinsame Kochen und die Tischrunden oder die großen Gesprächsrunden, das Organisieren kultureller Ereignisse, das Netz der vielfältigen kleinen und größeren gegenseitigen Hilfeleistungen bis hin zur Suche nach dem gemeinsamen Wohn- und Lebensplatz.

Werden sie weiterhin im Temenos voll akzeptiert werden, obwohl ihre Kinder künftig in die Staatsschule gehen? Erweist sich der Temenos tatsächlich als die Gemeinschaft von Menschen, deren Bedürfnis es ist, ihr Leben miteinander zu verbinden, und deren Beziehung nicht endet, weil ein lediglich für einen beschränkten Zweck geschlossenes Bündnis sich erledigt hat, wie es sich etwa in einer »Freien Alternativschule« ereignet?

Der Konflikt belastet spürbar die Atmosphäre im Temenos. Bisher waren diese Ereignisse durch einen oft spannenden, doch friedlichen Prozess gekennzeichnet gewesen. Jeder von uns gewährte dem anderen einen Vertrauensvorschuss, dass der mit seinem Anliegen die bestmöglichen Absichten habe.

Dienstag, 3. Oktober: Z. und S. stehen plötzlich – unvermittelt und grußlos, wie ich das von ihnen kenne – bei mir in der Nähstube. Dagmar schaut zur Seite, als wolle sie den Kontakt zu mir meiden. Meine anfänglich gerührte Reaktion in der Hoffnung auf ein lösendes Gespräch weicht stiller Verärgerung. Was wollen sie?

Mir die Zeit stehlen? Das bleibt eine offene Frage. Die drei gehen wieder, sie haben Anderes vor.

Am Freitag, 6. Oktober, ruft W. an. Er ist sich jetzt mit H. einig: Der kleine Fabian darf jetzt auch von ihr aus in die Lerngruppe, schon ab Montag!

Montag, 9. Oktober: Samuel und Johanna bereiten Fabian einen herzlichen und lustigen Überraschungsempfang. Fabian ist schwer begeistert.

Abends treffen wir uns alle im Forum. Auch Z. und S. sind da. Die organisatorischen Punkte werden ungewöhnlich schnell abgehandelt. Alle wollen endlich Klarheit über die vergangenen, schwierigen Wochen, über Dagmars Wechsel in die Schule und über das Selbstverständnis der Lerngruppe.

Endlich kommt ein Gespräch zwischen uns über all die gegensätzlichen Erwartungen und stillen Vermutungen wieder in Gang. Als wir uns spät in der Nacht trennen, ist wenigstens die Lähmung der letzten Zeit vergangen.

Am Donnerstag, 12. Oktober, ruft S. mich an. Sie möchte mit mir zusammen im Temenos kochen. Dafür fühle ich mich heute zu sehr erschöpft, aber ich kann ihre winzige Florentine im Schoß hüten, während sie mit M. kocht, die heute für mich einspringt. Als Dagmar in die Lerngruppe kommt, strahlt Johanna sie stumm an und hebt sie liebevoll in die Höhe.

Eine Woche später, am Mittwoch, 25. Oktober, kommt erst S. zu mir in die Nähstube und will ihre Hose anprobieren. Schließlich verbringt die ganze Familie den Nachmittag im Temenos, und auch Dagmar sucht wieder intensiv Kontakt zu mir. Sie laden mich für die folgende Woche zum Abendessen ein.

Mittwoch, 1. November: Mein Mitbringsel, eine große Portion Eis mit Sahne und Eierlikör, werden S. und ich allein bewältigen, Z. ist nicht da, und die Kinder sind schon im Bett.

Endlich haben wir wieder einen intensiven, vertrauensvollen Austausch miteinander. Haarklein beschreibt sie, wie es in der Lerngruppe nach ihrer Meinung zugehen müsste: mehr Struktur, mehr Kinder, mehr Begleiter, eine Sporthalle, mehr Vorgaben, mehr Anleitung der Kinder. Wir stellen fest, dass sie sich für ihre Kinder etwas Schulähnliches vorstellt.

Ich beschreibe ihr noch einmal meine guten Erfahrungen mit kreativem Lernen in den realen Zusammenhängen der Kinder, zitiere auch ihr bekannte Literatur dazu und merke betrübt: Ich kann S. nicht erreichen. Als sie schließlich meint, sie kenne eben nichts anderes als Schule, fühle ich mich hilflos und muss einsehen, dass, wenn S. nicht dahinterstehen kann, Lerngruppe für Dagmar nicht zu realisieren ist. Ich sage ihr das und meine dann, dass sie vielleicht eine Alternative, die ihr entspricht, gründen könne. Könnte sie vielleicht N. dafür gewinnen?

Wir sprechen über unsere wechselseitigen Verständigungsschwierigkeiten. Sie findet, dass ich schon auf vorsichtig vorgebrachte Kritik sehr empfindlich und prompt mit Abwehr reagiere, und das würde sie dann gleich wieder entmutigen. Ich erinnere mich an den Streit wegen Samuel und muss ihr schließlich recht geben. Dann beschreibe ich ihr, wie solch eine Vorsicht mich trotzigt macht. »Ich fühle mich dann nicht ernstgenommen, so, als dürften du und Z. mir die Wahrheit

nicht zumuten, als wäre ich zu schwach dafür, und dann blocke ich gekränkt ab.« Noch während ich erkläre, dämmert mir, dass ich da, wenn überhaupt, nur einen Aspekt der Wahrheit beschreibe. Hat ihre Vorsicht tatsächlich nichts mit mir zu tun, oder gilt sie viel eher ihnen selbst? Kocht es in meinem eigenen Seelentopf so sehr, dass seine Gefühlsschwaden mir den Blick auf ihre brodelnde Suppe vernebeln?

Und schon antwortet sie: »Nein, das ist es nicht! Es ist eben nicht meine Art, so direkt zu sein. Das ist so, ich kann das nicht anders!« Sie schaut bedrückt und meint, sie würde mich aber doch mögen, und sie fragt, ob ich nicht eine Idee hätte, es müsse sich doch ein Weg finden lassen.

Das rührt mich, und ich philosophiere ein wenig: »Ich bin wohl eher der Typ, der mit der Tür ins Haus fällt. Aber dass Eltern sich nicht trauen würden, mir ihre Meinung zu sagen, kann ich mir schlichtweg nicht vorstellen. Na ja, Kommunikationsprobleme gibt es überall. Üblicherweise geht man sich dann eben aus dem Wege, es funktioniert ja auch so. Man braucht sich nur so weit zu arrangieren, dass der Ablauf nicht gestört wird.

Aber bei uns klappt das nicht. Es ›funktioniert‹ nur, wenn wir bereit sind, Beziehungskonflikte anzugehen, unsere gegenseitigen Grenzen zu sehen und damit zu arbeiten. Wir brauchen keine permanente Friede-Freude-Eierkuchen-Idylle, aber mit Dauerblockaden zwischen den einzelnen wäre der Temenos wohl bald hin.«

In unserem Fall, findet B. schließlich, möchte sie deswegen jetzt nichts unternehmen, lieber erst einmal abwarten und die Dinge sich entwickeln lassen.

Auf unserem Palaver einige Tage zuvor hatten wir uns über unsere Wünsche und Träume für eine gemeinsame Zukunft ausgetauscht: Ein Dorf nach unserem Maß, in dem Platz ist für Jung und Alt, zum Arbeiten und Leben und für alles, was uns sonst noch das Herz erwärmt und uns wichtig ist.

E. hat mit zwei Kommilitonen einen gründlich durchdachten Entwurf für das künftige Temenos-Dorf mitgebracht. Als Architekturstudent hofft er, mit uns zusammen seinen persönlichen Zukunftstraum und auch sein aktuelles berufliches Ziel verwirklichen zu können, seine Diplomarbeit. Das Spezielle daran soll sein, dass die künftigen Bewohner die Struktur des Dorfs nach ihren Bedürfnissen wesentlich mitgestalten.

Ja, wir haben schon alle Details unseres Dorfs beisammen und sehen es plastisch vor unserem inneren Auge entstehen. Meine Idee, einen Selfmade-Fachmann für alternative Bautechnik aus Hamburg zu einem Vortrag und Seminar über das Bauen von Hütten und Häusern aus Lehm, Strauchwerk, Bambus usw. einzuladen, wird begeistert aufgegriffen. Einer will sich um die Technik des Brunnenbaus kümmern, ein Freund ist Kaminbauer von Beruf. Solartechnik, ökologische Landwirtschaft, ein idyllischer Dorfteich und, und, und, sind im Gespräch.

Bis schließlich ein paar Stimmen insistieren: Für wen sei diese Utopie so konkret, dass er sie mit all seiner Kraft und seinem Feuer verwirklichen will?

V. schleppt seine Metaplantafel an, und die Verstummten beleben sich wieder. Angestrengt nachdenkend, studieren sie die diversen Rubriken, unter denen sie

sich wiederfinden sollen. Bevorzugte Vorschläge sollen mit giftgrünen Klebepunkten markiert werden. Der orangefarbene Klecks ist dem vorbehalten, was man sich zutraut, gegenwärtig realisieren zu können.

Am Ende herrscht wieder sprachloses Staunen. Die orangefarbenen Kuller sind fast alle unter dem »virtuellen Dorf« versammelt! Ganz offensichtlich ist dies nicht die Runde, die trotz ihrer großen Begeisterung und ihren Träumen vom gemeinschaftlichen Leben bereit ist, für die konkrete Utopie ihren vertrauten Rahmen mit all seinen Vorzügen und Bequemlichkeiten einzutauschen.

Betont cool und in sich gekehrt sammelt E. seinen Entwurf wieder ein. Seine Partner verlassen den Raum, und auch ich spüre jetzt meine Enttäuschung.

Da beginnt J. ganz pragmatisch nach den Bedingungen für ein virtuelles Dorf zu fragen. Existiert es nicht eigentlich schon als das lebendige Beziehungsnetz zwischen uns Temenos-Freundinnen und -Freunden? Und die Stadt scheint, räumlich betrachtet, in seinem Zentrum zu liegen. Gewiss, ein reales Dorf wäre etwas Wunderbares, findet er, aber vielleicht wäre dies doch ein realistischer Weg dorthin und würde dem aktuellen Stand der einzelnen viel eher gerecht?

Einige aber bleiben unzufrieden. Sie fühlen sich zu weit entfernt angesiedelt. Also gut: Wie weit entfernt vom Zentrum kann man wohnen, so dass man damit noch zufrieden ist? Maximal fünfundzwanzig Kilometer, stellt sich nach der Umfrage heraus, lassen sich noch ohne Stress mit dem Auto oder der Bahn bis hin zur Mitte überwinden. Das also ist unser »Zufriedenheitsradius«.

Das heißt für einige von uns, den Lebensort in die Nähe zu verlegen. Andere wollen aus ihrer isolierten Wohnsituation heraus, und Dagmars Familie ist ohnehin auf Wohnungssuche.

Sieben Klein- und Großfamilien und einige Singles beschließen spontan, dass wir unser Know-how, unsere Kräfte und unsere Ideen zusammentun wollen. Schon morgen werden wir uns zu einer »Wohnungskonferenz« treffen und eine gemeinsame Strategie zur Verwirklichung unserer Veränderungswünsche entwerfen.

»W. will einen Weinkeller, Z. schlachtet und will eine große Küche und einen kühlen Raum für Käse. G. will Schafe. Eine Annonce schalten, die Zeitungen des Landkreises durchforsten«, steht neben einer Auflistung der individuellen Bedürfnisse an Wohnraum und Komfort tags darauf im Protokoll.

Einen Monat später, am 11. Oktober, notiere ich: Heute kann ich über die Nähstube den Kontakt zum »Berg-Hof« herstellen. Umgehend haben sich Dagmars Familie mit Y., E. und D. entschieden, dort gemeinsam zu wohnen und den Temenos-Werkhof aufzubauen.

In dem großen Anwesen ist Platz für Z.s und E.s Schreinerei und Y.s Tonwerkstatt. Auch D. will seine Lederwerkstatt dorthin verlegen und um die Bereiche Polsterei und Innendekoration erweitern. Wenn diese drei Werkstätten ihre Angebote dann koordinieren, sind sie ein perfektes Angebot für Innenraumgestaltung.

In der ersten Nummer unserer »Temenos-Zeitung« kündigen sie den Werkhof stolz als ein offenes Haus mit Angeboten für Kinder und Erwachsene an und

betonen, dass es in der künftigen Schreinerei einen eigenen Bereich nur für Kinder geben soll. Es hört sich allerdings eher nach einem ausgesparten Plätzchen an, nicht nach dem Ort für eine eigene Hütte und ein Pferd, den sich die Temenos-Kinder auf der fast einen Hektar großen Grünfläche erträumen.

Wie steht es also um unsere Vision eines Werkhofs, für die wir uns alle auf unserem ersten Forumsabend Anfang April 1988 committet hatten: »ein Ort, an dem junge Menschen frei ihren eigenen Raum gestalten können und gleichzeitig die Chance haben, auch außerhalb der gewohnten Familienzusammenhänge etwas ganz Neues zu erfahren und aufzubauen; es könnte ein Schutzraum sein, in dem eine Hinwendung der beteiligten Menschen zueinander stattfindet«?

Jetzt aber kommt zuerst der Herbstbasar im November, dafür bündeln wir all unsere Energien und Kräfte. Wir brauchen Geld, und wie immer will auch die Lerngruppe etwas beitragen, beispielsweise mit selbstgefertigten Kastaniensäcken für die Rückenmassage. In einem peppig aufgemachten Infoblatt, dem »Roten Faden«, stellen wir unsere mittlerweile achtzehn Projekte vor, von ehrenamtlichen Angeboten zum Selbstkostenpreis bis hin zu aufstrebendem Business ist alles dabei. Dazwischen eingestreut, Statements der Akteurinnen und Akteure über ihre Erfahrungen mit dem Leben im Temenos und eine kurze inhaltliche Darstellung unserer Vision.

Der Basar wird ein voller Erfolg. Diesmal sind die Konzerte der Kinder und der Erwachsenen, das Kinderkino und das Ballonsteigenlassen zusätzliche Attraktionen und bescheren uns über drei Tage lang ein volles Haus und eine begeisterte Presse.

## 13 EINE VISION AUF DEM PRÜFSTAND

Nach diesen turbulenten Zeiten und der Präsentation unseres Anliegens vor der Öffentlichkeit drängt es etliche von uns, den eigenen Standort nach anderthalb Jahren gemeinschaftlichen Lebens bei sich selbst und bei den anderen zu hinterfragen. So verabreden wir uns wieder einmal zu einem Palavertag zu der Frage: Was bedeutet Temenos für jeden von uns?

Wie immer ist auch dieser Tag umrahmt von kulinarischen Köstlichkeiten. Aber wir beginnen schon um neun Uhr, damit wir im Anschluss an die Kopfarbeit zusammen mit den Kindern im Glitzerlicht der untergehenden Wintersonne das Schlittschuhlaufen auf dem Weiher genießen können.

Bald werden im Gespräch einige Pole deutlich: Z. ist überzeugt, dass die Projekte zunächst einmal für uns da sind. N. geschieht zu wenig Kampagnen-Arbeit. Er ist es von früher gewohnt, die Dinge von der politischen Ebene her anzugehen, und hier erlebt er es genau anders herum. Das macht ihm manchmal Probleme. T. findet, dass unsere Art zu leben an sich schon politisch ist, denn wir führen ein gemeinschaftliches und unabhängiges Leben, »sehr im Gegensatz zum bundesdeutschen Horrorapparat«. Al. fehlt bei dieser Sichtweise ein wesentlicher Aspekt. Er meint: »Entscheidend ist doch, dass wir dieses Neue auch nach außen vermitteln, denn schließlich findet bei uns Innovation statt!« Für Z. bewegt sich das Gespräch jetzt von unseren direkten Interessen weg.

Da werden die Fragen deutlicher: Ist es Friedensarbeit, was wir tun? Und wie können wir das anderen vermitteln? Könnte der Werkhof in eine sich selbst genügende Idylle münden? Angespanntheit im Raum signalisiert, dass wir in Gefahr sind, uns misszuverstehen.

Also greifen wir zu unserer bewährten Klärungshilfe, der Pinwand von Al., und tragen zusammen, auf welchen Ebenen für uns Temenos geschieht: Das meint

- auf der politischen Ebene, ein Umbau der Gesellschaft hat Priorität;
- auf der Experten-(Meta)-Ebene, Impulsgeber sein für Mitstreiter im weitesten Sinn;
- auf der regionalen Ebene, Denkanstöße geben für Sucher und Lebenshilfe für Freunde;
- auf der privaten Ebene, es geht um das eigene innere Wachstum.

»Natürlich sind diese Ebenen weder einander widersprechend, noch als hierarchisch aufeinander fußend zu verstehen«, erklärt J., »vielmehr sehe ich diese Ebenen im Kreis angeordnet, so dass die Teile des Ganzen in Wechselwirkung miteinander stehen und sich gegenseitig ergänzen.«

Der Anflug von Aggression zwischen uns ist verweht. Wir überprüfen, auf welcher der vier Ebenen wir uns am ehesten zu Hause fühlen, auf nur einer, auf mehreren oder gar auf allen vier Ebenen.

Für N. beantwortet sich jetzt die Frage, was bei uns politisch sei, neu: Vor solch einer umfassenden Perspektive sind es nur verschiedene Ansatzpunkte derselben Sache, wenn der eine mehr zu politischem Aktionismus neigt, während die andere durch ihre bewusste Lebenshaltung sich als politisch wirksam erlebt.

Als N. erwähnt, er würde sich in diesem Sinn gern einer Bürgerinitiative gegen die Wiederaufbereitungsanlage Wackersdorf anschließen, hat T. sofort ein Angebot zur Hand. Die Gruppe zur Verhinderung des Atomkraftwerks im tschechischen Temelin, nahe der österreichischen Grenze, erbittet unsere Unterstützung; ob N. die Sache wohl in die Hand nehmen wolle?

J. und T. haben vor zwei Wochen im Gefängnis Hamburg-Fuhlsbüttel (einst Außenlager des Konzentrationslagers Neuengamme) ein Konzert gegeben. Noch sichtlich berührt, erzählen sie von langen Gesprächen mit einigen Gefangenen: »Was wir dort wahrgenommen haben, war nicht nur desolat, es war absurd.« Und J. fährt fort: »Peter Boock, ein ehemaliger RAF-Terrorist, ist dort lebenslanglich inhaftiert. Er hat uns erzählt, welch starken Eindruck auf ihn, als Jugendlichen im Erziehungsheim, damals Andreas Baader und Gudrun Ensslin gemacht hatten. ›Die haben nur für andere gelebt, die haben alles getan für andere‹, sagte uns Peter. Angesichts des schrecklichen Resultats jenes ›Für-andere-Daseins‹ finde ich unsere Sache äußerst politisch! Hier ist es möglich, ohne Gewaltanwendung auf eine neue Art zu leben. Einer wie Peter Boock hätte unter anderen Umständen auch bei uns landen können. Denn was er suchte, war Geborgenheit, Gemeinschaft.

Es kommt auf das Umfeld an, in das ein Mensch hineinkommt! Dieses Gespräch war für mich ein deutliches Zeichen für den Wert solcher Gemeinschaften, wie wir das Privileg haben, sie gestalten zu können. Freilich können wir nur geben, was wir selbst sind, und wir dürfen nur Menschen aufnehmen, denen wir gerecht werden können. Wir sind keine Sozialstation!

Gestern war ich wieder bei Siemens-Nixdorf und habe bei meinen Managern mal so nebenbei gefragt, wie sie denn zu dem Mord an Alfred Herrhausen stünden. Dr. Ol. berührte das überhaupt nicht, und ein anderer Oberer meinte: »Ich kann dazu nichts sagen. Ich habe übrigens mit Helmut Pohl zusammen studiert.«

J. kommentiert seinen Bericht: »Alle beide sind sie gefangen, Pohl im Gefängnis und der Siemens-Manager in seiner engen Welt. Beider Wege wirken wie programmiert. Es muss sich also auf lange Sicht hin äußern, wie ein Mensch beginnt. Man muss da gar nicht viel machen. Was auf der untersten Ebene passiert, wirkt sich in seiner eigenen, unvorhersagbaren Logik auf der obersten Ebene aus. Und darum hab ich damals, 1977 in der damals noch kleinen Runde, gefragt: ›Was wollen wir? Wenn wir etwas anderes wollen als das, was uns der bürgerliche Weg vorzeichnet: Tun wir es, fangen wir es an! Und daraus ist meine Großfamilie entstanden und die engere Lebensgemeinschaft und jetzt die weitere Temenos-Gemeinschaft.«

Zum Schluss sagt Al.: »Im Temenos kommen Menschen zusammen, die selbst Initiative ergreifen. Es geht nicht darum, nur etwas zu wollen oder sich irgendwo anzuhängen, es geht darum, selbst initiativ zu werden. Diese Gemeinschaft erscheint mir wie ein Park mit lauter Wegen, die alle zusammengehören.«

Es steht außer Frage: Jeder in der Runde fühlt sich durch die Qualitäten unseres gemeinschaftlichen Lebens im Temenos bereichert. In seinem privaten Leben möchte es keiner mehr missen. Nach wie vor sind alle fasziniert von dem großen Gedanken der selbstbestimmten Gemeinschaft, wo der einzelne Mensch – als ein Teil von ihr und zugleich in ihrem Schutz – seine individuellen Fähigkeiten entwickeln kann, um sie dann zu seinem eigenen und dem Wohl des Ganzen einsetzen zu können.

Aus diesem Impuls heraus hatte der Temenos die Kraft bezogen, dass sich in kürzester Zeit das jetzt bestehende, blühende Gemeinwesen entfalten konnte, mit einer Vielzahl wirtschaftlicher und sozialer Zweige und einem sozialen Netz, in dem jeder einen Platz gefunden hat, der ihm das Gefühl von Geborgenheit und Gemeinschaft gibt.

Doch die Auseinandersetzung um die politische Dimension des Temenos hat bei einigen mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Beispielsweise: Was ist, wenn die persönlichen Interessen des Einzelnen mit denen des Ganzen kollidieren? Die Großfamilie hat in ihren Wirtschaftsbereichen bereits die schmerzhaft Erfahrung gemacht, dass mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten persönliche Differenzen verbunden sein können, die zunächst ideal erscheinende Partnerschaften mit Dritten zerbrechen lassen.

Auch im sozialen Bereich ergab sich im Zusammenhang mit dem Kindergarten ein Konflikt zwischen dem Interesse einiger und dem des Ganzen. Über zwei Jahre lang haben ihn C. und X. für einen symbolischen Lohn aufgebaut. Nun wird ihm immer noch die offizielle Genehmigung vorenthalten. Es fuchst nicht nur die beiden, dass sie der Verschleppungstaktik der Behörden hilflos zuschauen müssen, solange der Kindergarten wegen seiner Verbindung zur Lerngruppe als Brutstätte potenzieller Schulverweigerer angesehen wird. Auch einige der Eltern gehen wegen des Kampfs um das Recht für selbstbestimmte Bildung und dem Rechtsstreit um Tilmanns Schulverweigerung vorsichtshalber auf Distanz. Wenn sie auch selbst mit diesen Gedanken sehr sympathisieren, so macht ihnen doch ihr privates Umfeld zu schaffen. Dort spüren sie unterschwellige Abwehr. Einige scheinen auch besorgt wegen einer eventuellen beruflichen Benachteiligung.

Ist es nicht schon Herausforderung genug, das erarbeitete Projekt zu sichern? Warum also den Kindergarten mit den Problemen des Ganzen belasten, wenn das sein Gedeihen gegenwärtig behindert?

So akzeptieren wir C.s und X.s Wunsch, die Verbindung zwischen der Familienschule und dem Temenos-Kindergarten nach außen hin auf die gemeinsame Entstehungsgeschichte zu beschränken, bis die Genehmigung erteilt und damit eine neue finanzielle Basis gegeben ist.

Ähnliche Sorgen vermute ich auch bei den Bewohnern des Werkhofs als Auslöser für einen gewissen Rückzug ihres Projekts vom Temenos-Gedanken. Eines Tages erklärt Z., als ihr Sprecher, dass sie den Werkhof in erster Linie als ein privates Projekt für ihren Lebenserwerb ansähen. Sie wollten ihm jetzt einen neuen Namen geben und müssten erst seine Entwicklung abwarten, um sagen zu können,

inwieweit dort künftig noch spezifische Temenos-Aktivitäten verwirklicht werden könnten.

Auch in dieser Gruppe überwiegend nun die Menschen, die zwar eine Veränderung im Bildungswesen als Teil einer übergreifenden Veränderung der Gesellschaft als notwendig und sehr wünschenswert betrachten, die aber ihren Einsatz dafür nicht zwingend mit ihrer Lebensgestaltung verknüpfen wollen.



Kündigen sich Veränderungen an, wie ich sie auch früher in sozialen Projekten erlebt habe? Oder geht es hier um etwas grundsätzlich anderes, um eine qualitativ neue Herausforderung? Wie waren die Prozesse in der Großfamilie und im Temenos verlaufen? Was ist bisher zu erkennen?

In der Aufbauphase stellt jeder spontan und nahezu unbeschränkt seine Kräfte dem Ganzen zur Verfügung, wo immer sie gerade benötigt werden. Unstrittig ist das gemeinsame Anliegen und dass alle Aktivitäten und deren Gewinne zugleich dem Wachstum und der Entfaltung des Ganzen dienen müssen, um die Basis für die einzelnen und deren Zusammenhalt zu sichern.

Je mehr die einzelnen Projekte gedeihen, umso größer wird die Komplexität, und es wird schwieriger, die Kompetenzen richtig zu verteilen. Man muss sich spezialisieren, und so konzentrieren sich die jeweiligen Initiatorinnen und Initiatoren zunehmend auf »ihr« Vorhaben. Die Kontaktmöglichkeiten untereinander werden weniger und zufälliger. Die Verbindungen zwischen den mittlerweile verselbständigten Unternehmungen lassen sich schon allein aus Zeitmangel nicht mehr in der ursprünglichen Intensität aufrechterhalten. Man erlebt sich für seinen Bereich zunehmend als alleinverantwortlich. Das Gefühl greift Raum, dass man den Gewinn, den man mit »seinem« Projekt erwirtschaftet, vorerst für den Aufbau selbst benötige. Unversehens identifiziert sich das Ego mit dem eigenen, begrenzten Projekt.

Der Gedanke, dass man eigentlich angetreten ist, gemeinsam einen neuen Organismus zu bilden, wo der einzelne bereit ist, über seine begrenzten Bedürfnisse hinaus zugleich im Sinn des Ganzen zu fühlen, zu denken und zu handeln, verblasst, bis schließlich die Vorstellung, Einzelkämpfer sein zu müssen, überhand nimmt.

Mit dem naiven Einsatz für »meine« Lerngruppe im Konflikt um Samuel hatte ich mich damals noch selbst auf diese Schiene manövriert und dabei Kummer und Verstörung verursacht. Mit meinem blinden Einsatz war ich in einer inneren Abspaltung in Widerspruch und schließlich in Gegnerschaft zu Teilen der Gemeinschaft geraten. Ich fühlte mich plötzlich irgendwie ausgeschlossen und gefährdet.

In dem Augenblick, in dem ich »meinem« Projekt eine Wichtigkeit verliehen hatte, die alles andere im Temenos in den Hintergrund drängte, hatte ich selbst eine Grenze zwischen mir und dem Ganzen aufgerichtet, denn meine Sicherheit hatte ja darin bestanden, dass ich mich innerhalb dieses Ganzen als eines seiner

Teile aufgehoben fühlen konnte. Nun war ich innerlich kein Teil mehr, der für das Ganze stand, weil er quasi holografisch die anderen als einen lebendigen Teil von sich selbst erlebt und sie deshalb nach außen hin repräsentieren konnte.

Niemand aus der Gruppe hatte mich ausgeschlossen. Den Zustand hatte ich selbst herbeigeführt, indem ich eine Wertehierarchie im Verhältnis zu ihnen hin errichtete. Ich wollte »mein« Projekt um jeden Preis sichern, und deshalb gab ich ihm und damit auch mir selbst oberste Priorität.

So also löste ich mich samt dem Projekt aus dem »Wir« heraus. Mir fehlte die Kraft und meine Sicherheit. Mein menschliches und auch mein praktisches Potenzial waren fühlbar reduziert. Habe ich erst den Blick für das Ganze verloren und bin nur noch auf mich allein angewiesen, zerrinnt mein Kräftevorrat in der Verteidigung meiner Position gegen alles außerhalb meiner selbst.

Warum dieser Einbruch? War ich doch ebenso wie die anderen begeistert von der Vision eines friedvollen Lebens als Teil des Ganzen! Offensichtlich war diese Vision bei mir, wie wohl bei den meisten Menschen, eher Theorie und nur wenig mit meiner persönlichen Erfahrung und Einsicht verknüpft. Aber das Sicherheitsbedürfnis für mein eigenes Leben muss ich konkret befriedigen können, eine Theorie hilft nicht! Wie also kann ich meine noch theoretische Vision zur Realität werden lassen, wirkungsvoll und nachhaltig für mein eigenes Denken, Fühlen und Tun in meinem konkreten Alltag?

Mit einem Verhalten nach Rezepten wie »ich müsste, ich sollte, ich würde gern ..., damit meine Vision ... sich erfüllt«, wäre ich doch nur wieder in der Sackgasse eines Lebens gefangen, das sich an äußeren Theorien ausrichtet, wie edel sie auch immer sein mögen. Denn da wäre kein Raum, wo ich meine spontanen Impulse, meine inneren Wahrnehmungen und Einsichten unzensiert zulassen könnte. Was ich dann möglicherweise als Widerspruch in mir spüre, müsste ich augenblicklich unterdrücken oder überspielen, um nicht in Gefahr zu geraten, vom festgelegten »richtigen« Weg abzuweichen.

Ohne Zugang zu meinen eigentlichen Motiven wären diese zwar verdeckt, bleiben aber dennoch als latente Unruhestifter im Untergrund bestehen, und meine jeweiligen Bedürfnisse, Wünsche, mein Ärger, meine Sehnsüchte und vor allem meine Ängste wären nicht erreicht. Ich werde also meine eigentlichen Motive nur entdecken können, wenn ich den Mut aufbringe, mich selbst bei meinem täglichen Tun und Lassen, meinem Denken und Fühlen auf meine Motive hin zu befragen. Das werde ich nur riskieren, wenn ich es mir gegenüber auf eine liebevolle Weise tun kann, ohne jede Verurteilung oder Bewertung dessen, was ich von mir wahrnehme.

Ohne meinen inneren moralisierenden Zeigefinger. Bringe ich so viel freundliches Verständnis mir gegenüber auf? Kann ich es ertragen, wahrzunehmen, aus welchen, oft beschämend kleinlichen, nachtragenden, gekränkten Motiven heraus ich immer wieder handle?

Erst wenn ich mich in dieser Weise beständig selbst begleite, kann ich meine Motive für mein Verhalten entdecken: meinen Kleinmut, meine Trauer, Eitelkeiten

und Eifersüchte, meine Erwartungen und Befürchtungen. Mit dem Erkennen meiner Motive habe ich endlich Zugang zu dem, was in mir ist, zu mir selbst. Ich kann mich so, wie ich jetzt bin, anschauen, mich verstehen und akzeptieren lernen.

Und erst jetzt, wo ich es mir erlaube, mir selbst ohne jede Abwehr zuzuschauen, werde ich auch wahrnehmen können, ob mein Verhalten der Wirklichkeit entspricht, ob ich nur mechanisch alte Verhaltensmuster wiederhole oder ob ich in der Lage bin, bewusst auf den gegenwärtigen Moment zu antworten.

Blitzartig erkenne ich, welche Auswirkung mein Verhalten auf mich und das Ganze hat bzw. haben wird. Diese Einsicht beantwortet mir zugleich wie in einer spontanen Eingebung die entscheidende Frage, ob nämlich diese Art von Verhalten jetzt optimal und angemessen ist, oder ob ich es besser fallenlasse, eine lohnendere Alternative suche und mein Verhalten und damit mich selbst aus solcher inneren Motivation heraus revidieren sollte.

Das heißt, erst in diesem Moment bin ich frei, mich bewusst für das eine oder für das andere, beispielsweise für meine Vision, zu entscheiden. Und so gibt es erst, wenn ich spüre, dass ich innerlich ganz zu meiner Entscheidung stehe, in mir selbst keinen Widerspruch mehr und bin ich im Frieden mit mir selbst. Das ist die Voraussetzung dazu, auch mit allem anderen um mich her in Frieden sein zu können. Anders stellt sich innere Sicherheit für mich offenbar nicht her.

Nun, da ich frei bin, für mich zu entdecken, ob das, was ich fühle, denke, tue, aus der Motivation »zu meinem Besten und zugleich zum Besten des Ganzen« ist, kann ich im Moment neu entscheiden, was dafür zu tun jetzt ansteht, für diese Art friedvollen Lebens als Teil eines Ganzen. Eines Ganzen, dessen Kraft sich in jedem seiner Teile spiegelt, und wo andererseits die Bündelung der vielen einzelnen Energien in ihrem harmonischen Miteinanderfließen eine Steigerung der Qualität des Ganzen und somit auch wieder für den einzelnen bewirkt.

Wie sonst, wenn nicht über ein Commitment für das Ganze, mich inbegriffen, kann dieses »Andere«, wie J. es nannte, entstehen? Wie sonst kann diese neue Gestalt, die Al. mit seinem Bild von den netzartig verbundenen Parkwegen beschrieb, entstehen, wenn nicht der einzelne bereit ist, innerlich bezogen auf das Ganze, initiativ und selbstverantwortlich seinen unverwechselbar spezifischen Anteil dazu beizutragen?

Die Verbindung zum übergreifend großen Ganzen drückt sich für mich in einem Commitment für die selbstgewählte Lebensgemeinschaft aus. Indem ich mich auf den Fluss ihrer Energien einlasse, gerate ich mit meinem Engagement zugleich über die engen Grenzen meiner individuellen Bedürfnisse hinaus.

Von solch einer Grundhaltung ausgehend, ist es dann auch gleichgültig, auf welcher der vier Ebenen: der privaten, der regionalen, der Experten-Ebene oder der politischen Ebene oder ob auf mehreren zugleich ein Mensch sich einbringt. Aber welcher Platz jetzt für ihn der Richtige ist, auf welcher Ebene er »sich und dem Ganzen« am meisten dient, kann letztlich nur er selbst herausfinden.

Ich wollte dieses Buch über das »Lernen in und mit der Lerngruppe« als die Expertin für »uns« schreiben, bis ich begriff, dass die massiven Blockaden beim

Schreiben aus meinen eigenen traumatischen Lernerfahrungen herrühren. Mir wurde klar, dass ich das Neue erst verstehen und darstellen könnte, wenn ich mich mit dieser privaten Ebene auseinandergesetzt hätte.

Von der Großfamilie, meiner Gemeinschaft, mitgetragen und durch ihre konstruktive Kritik unterstützt, habe ich das dann auch durchstehen können – bis dahin, dass ich mir jetzt die Souveränität zugestehe, mich auch mit der übergreifenden politischen Dimension dieses großen Themas »Lernen« auseinanderzusetzen.

Also brauchte ich erst einmal einen Freiraum, um meinen seelischen Ballast ansehen, ihn einigermaßen verstehen und mich von ihm lösen zu können, um damit zugleich in Hirn und Herz Platz für neue Einsichten und Taten zu schaffen.



Ich erinnere mich, wie Silvester im vergangenen Jahr ein rauschendes Temenos-Fest gewesen war, das am Ende mit einer nicht zu überbietenden Steigerung seinen Höhepunkt in einer Trommelsession fand, die jeden in ihren Rausch hineinzog. Die großen Gong-Drums gaben über drei Stunden lang, von verschiedensten Spielern gespielt, den tiefen, gewaltigen Grundton und -rhythmus an. Und die vierjährige Doris hatte in wortlosem Einverständnis mit meiner damals 78-jährigen Mutter auf einer der kleinen Trommeln im gleichen Rhythmus vibriert.

Ganz anders diesmal: Zum Wechsel in das Jahr 1990 bleibt es in den Temenos-Räumen still. Möglicherweise brauchen wir eine Besinnungspause voneinander, versuche ich eine leise Irritation in mir zu beruhigen.

Ende Februar hat sich die Großfamilie zu einem Retreat-Wochenende in einer Zillertaler Berghütte verabredet. Wir wollen Fühlung zueinander aufnehmen und unseren gemeinsamen Standort klären. Es ist Samstagnacht, jede und jeder hat von sich erzählt, die Sorgen und die Hoffnungen. Für einige Probleme sind Lösungen gefunden, andere können jetzt von einem neuen Blickwinkel aus betrachtet werden und verlieren ihre Brisanz.

Wir vertiefen uns in übergeordnete Themen: Wie sehen wir die Zukunft des Temenos, der Lerngruppe und unser Engagement für das »Bildungsnetz«; so nennen wir unsere Vision vom selbstbestimmten Lehren und Lernen von Menschen jedes Alters bezogen auf die Region.

Eine Unterbrechung – jemand braucht jetzt eine Zigarette und geht hinaus. Die eine holt Holz, ein anderer will mitgehen. So geht der Abend dahin, bis ich erstaunt realisiere, dass außer M. und mir nur noch die Freunde aus der Mühle zu diesen Fragen am Tisch versammelt sind. Wieder beruhige ich mich. Das verlief doch alles so spontan. Es hat für unsere Sache sicherlich nichts zu bedeuten.

Aber in den darauffolgenden Foren spielt sich ähnliches ab. Zu den Themen, unter denen wir uns seinerzeit gefunden hatten, will die Zeit nicht reichen. Organisatorische Fragen scheinen unaufschiebbar. Wir planen Vorträge, Konzerte, Seminare und Wochendveranstaltungen. Dafür müssen Finanzierungsmöglichkeiten

gesucht werden, und so fort. In solchen Momenten meine ich, einen kaum sichtbaren Riss in der Temenos-Gemeinschaft zu spüren.

Da ist die Gründergruppe, die ein sehr deutliches Bewusstsein für die Notwendigkeit der Veränderung bei jedem Einzelnen und in der Gesellschaft allgemein entwickelt hat. Bei ihnen lebt nach wie vor die unbedingte Bereitschaft, im Rahmen ihrer individuell unterschiedlichen Möglichkeiten die dafür notwendigen Schritte zu tun. In dieser Absicht hatten sie damals die Präambel für den Schule e. V. entworfen, die ihre Gültigkeit für alle Projekte bis heute hin behalten hat.

Auf der anderen Seite gibt es zahlreiche Menschen, die in dieser Präambel ihre Sehnsüchte nach einem friedlichen Leben wiedererkennen und sie hier zu verwirklichen suchen. Genügt ihnen für ihre Lebenszufriedenheit, was wir im Temenos bisher an Gemeinsamkeit verwirklichen konnten? Oder fühlen auch sie sich immer stärker zu einer grundsätzlichen Entscheidung herausgefordert?

Seit einiger Zeit lasse ich mich zur Familientherapeutin umschulen. Mit der Nähstube kann ich zwar eine Menge Lebensqualität verwirklichen, aber finanziell wird es auf die Dauer nicht reichen. Eine therapeutische Beratungsstelle im Temenos wäre auf längere Sicht wohl ergiebiger. Die Inhalte faszinieren mich, diese Arbeit liegt mir.

Habe ich vielleicht noch eine Karriere in Aussicht und könnte damit richtig Geld verdienen? Freilich wäre das dann irgendwann nicht mehr im Rahmen der Gemeinschaft möglich, sondern ließe sich nur mit einer Privatpraxis machen. Andererseits – was ich immer wieder beeindruckend bei mir und den anderen erlebe: Schon durch die Art unseres Miteinanderlebens entsteht per se ein sehr wirksames »therapeutisches« Element.

Im Gespräch mit den anderen Ausbildungsteilnehmenden zu unserer beruflichen Zukunft in der Familientherapie durchzuckt mich der Gedanke: Das sind ja künftige Konkurrentinnen und Konkurrenten! Jede und jeder von uns hofft, nüchtern betrachtet, bei der Vermittlung ihres Know-hows über menschliche Beziehungen gut zu verdienen. Das finde ich legitim in unserer Gesellschaft, wo die großen Summen an männliche Vertreter in Wirtschaft, Politik, Militär usw. verteilt werden, während den eigentlichen Wertschöpferinnen dieses Systems, den Frauen, nur spärliche Überlebenshilfe zugestanden wird ...

»Wir sollten den Wert unserer Arbeit an diesem Verhältnis messen und uns nicht vom schlechten Image des Geldverdienens mit seelischen Belangen abblocken lassen« – ich appelliere an den Mut der Frauen, zu ihren Fähigkeiten zu stehen, auch dann, wenn es um Geld geht.

Ich stutze einen Moment lang. Wieso preise ich hier Kämpfergeist wider die Verhältnisse an? Lockt mich denn der »bewährte«, konventionelle Weg doch stärker, als ich dachte? Und halte ich nur noch aus Sentimentalität an dieser Art eines gemeinschaftlichen, miteinander verbundenen Lebens fest? Schließlich kann ich meine neuen Fähigkeiten innerhalb dieser Gemeinschaft sowieso im Wesentlichen nur für mich selbst nutzen.

Und nach außen hin? Für die potenziellen Klientinnen und Klienten riecht »Gemeinschaft« bedrohlich nach »Sekte«. Das spüre ich jetzt schon an dem vorsichtigen Nachfragen. Es wird den Zulauf gehörig bremsen. Ich muss das jetzt für mich klären. Bloß nicht mit einer diffusen Unentschiedenheit halbherzig zwischen allen Stühlen hängenbleiben: Der Weg zurück in die Berufswelt, mit der angenehm eindeutigen Rollenverteilung zwischen Therapeutin und Klientin könnte für mich in einer Sackgasse enden, bin ich doch nicht mehr die Jüngste. Andererseits böte sich mir die Chance, aufbauend auf meinen Erfahrungen mit der Gemeinschaft, neue Wege zu gehen. Vielleicht könnte mich so ein spezielles Profil sogar besonders konkurrenzfähig machen. Ich würde meinen Ruhestand durch ein finanzielles Polster absichern und vielleicht sogar den Kindern etwas hinterlassen können.

Was sträubt sich so nachhaltig in mir, die Ermutigungen an meine Kolleginnen und Kollegen auch für mich selbst gelten zu lassen? Zum einen die Erkenntnis, dass wir Seelenarbeiter uns damit abfinden müssen, dass wir mit unserem Mitgefühl, unseren Energien und unserem Wissen Flickwerk leisten am maroden Gewebe unserer Gesellschaft, in deren »Software« erneute Zerstörung bereits programmiert ist. Denn schon in ihrer Grundstruktur ist unsere Gesellschaft auf die Herstellung von menschlichem Leid, von Isolation und Ängsten, von Oberflächlichkeit und verantwortungslosem Konkurrenzgegockel angelegt. Solange wir, die lebenden Trägerinnen und Träger dieses Wertesystems, es nicht grundlegend überprüfen und auf eine neue Basis stellen, wartet auf uns Sozialreparateure mit höherem Anspruch über kurz oder lang das Burnout-Syndrom.

Ich kann und will nicht daran vorbeischaun. Und wenn ich einen dieser verstörten Menschen in seinem Versuch begleite, aus sich und seiner Situation das Bestmögliche zu machen, spüre ich in mir den inneren Protest.

Was treiben wir da? Weiß ich nicht, dass wir auf dieser, sich auf seine persönliche Zufriedenheit beschränkenden Ebene, die eigentlichen Kernfragen des Desasters nicht in den Blick bekommen können und die Probleme sich deshalb nicht wirklich lösen lassen werden? Wenn er mir dann meinen Lohn zusteckt, bleibt ein ungutes Gefühl. Ich will weder die Klientinnen und Klienten noch mich selbst betrügen. Wer in eine Praxis kommt, möchte in der Regel alles andere, als sein Leben revolutionieren, sondern er sehnt sich nach einem besseren Auskommen mit und in den traditionell anerkannten Strukturen.

Mit meiner alltäglichen Beobachtung im Temenos, wie überflüssig dieser gewaltige Aufwand zur Behebung seelischer Not werden kann, sofern die Menschen bereit sind, sich aufeinander einzulassen, bin ich hier das falsche Gegenüber. Wie seinerzeit in der Schule sollte ich den Platz Kolleginnen und Kollegen überlassen, denen es vielleicht sogar ein Bedürfnis ist, sich mit ihrer Arbeit in den bestehenden Grenzen einzurichten. Therapeutische Arbeit hat für mich ihren Stellenwert, wenn sie sich im Dienst des übergreifenden Ganzen versteht, wenn sie sich innerhalb eines Zusammenhangs abspielt, wo therapeutische Prozesse zwischen Menschen im alltäglichen Miteinander freiwillig entstehen können. Das heißt hier, dass sie deren Selbstheilungsprozesse unterstützen, indem die Menschen in ihrer

Sehnsucht nach einem ehrlichen Miteinander ihre destruktiven Tendenzen zu Isolation und Selbstbezogenheit loslassen können, weil die Beziehung der Beteiligten in ihren zeitweiligen Rollen zueinander nicht auf Hierarchie, das heißt auf Abhängigkeiten gleich welcher Art, beruht, sondern auf natürlicher Autorität.

Meine Aufgeregtheit legt sich. Verwirrung und Gespaltenheit weichen endlich einer entspannten Gelassenheit. Ich weiß jetzt, dass ich an einem Scheideweg angelangt bin, dem offenbar keiner von uns entgehen kann und wo es so verlockend einfach erscheint, sich den alten Verhältnissen anzuvertrauen. Wo Furcht und Widerstand dagegen lauern, sich beständig mit dem Neuen, dem Unberechenbaren auseinanderzusetzen und damit auch sich selbst zu hinterfragen – im Begleitgepäck die Panik vor dem »Versagen«.

Im Schleudersitz meiner tiefsitzenden Ängste und Vorverurteilungen vernebelt sich mir nur allzu leicht der klare Blick auf die Tatsachen meiner persönlichen und unserer gemeinsamen Gegenwart. Meine Wahrnehmung verschwimmt, und schon klage ich meinen Freund an, er stehe mir feindselig gegenüber. In solchem Gefühlschaos versumpft, braucht es erhebliche Selbstdisziplin, das heißt meine Bereitschaft zur Einsicht in die Hintergründe, bis ich wieder hinschauen kann, was wirklich Sache ist, und ich mich mitsamt meinem Wahrnehmungssalat sortiere. Schließlich begreife ich, dass erst dieses Unbekannte, das Nicht-Wissen mir Luft und Raum ermöglichen, worin auch ich meinen unverwechselbaren Platz finden kann und mich nicht mehr verleugnen muss.

Seit September 1989 war Samuel nun bei uns, jetzt schon bald zwölf Jahre alt. Wir hätten einen zweiten Begleiter gebraucht, um die Gruppe altersmäßig aufbauen zu können. Aber der war nicht in Sicht. Immerhin, Samuel hatte sich andererseits sowohl von seinen Leistungen wie auch von seinem Sozialverhalten her so positiv entwickelt, dass wir ihm den Wechsel in die Schule zutrauen konnten.

So ist Samuel also zum neuen Schuljahr im September letzten Jahres in die fünfte Klasse der Hauptschule gewechselt. Er ist stolz und glücklich, erzählt uns seine Mutter. Er kommt in allen Fächern gut mit. Seine Lehrer und Mitschüler staunen über sein Wissen und seine Begeisterung, besonders im sachkundlichen Bereich. Und wenn seine Klassenkameraden ihn bei Streitigkeiten als Friedensstifter dazubitten, sehen sie, dass Samuel ihr Vertrauen hat.

Ich bin von Herzen erleichtert und dankbar für die positive Entwicklung. Aber die Erfahrung aus dieser schwierigen Zeit hat mir auch bewusstgemacht, wie sehr wir im Temenos unseren partnerschaftlichen Zusammenhang mit einem auf das Fürsorgen konzentrierten Engagement gefährden. Das Gleichgewicht im Beziehungsnetz geht verloren, wenn der Fokus sich derart auf »Hilfsbedürftige« richtet, dass wir damit die anderen Mitglieder aus dem Blick verlieren. Das geht auf Kosten einer achtsamen und vertrauensvollen Selbstverständlichkeit zwischen uns.

Es ist, als habe sich mit dieser Einsicht eine Lähmung gelöst. Teilt sich das nach außen mit? Jedenfalls geben sich noch während Samuels letzter Woche in der Lerngruppe interessierte Eltern die Klinke in die Hand.

Als erste steht Ag. morgens mit der schüchternen kleinen Sonja in der Tür. Ihr Besuch endet mit einer Gegeneinladung. Ein paar Tage später erwarten sie uns mit den kleinen Geschwistern in ihrem Garten. Zwischen hoppelnden Häschen und kullernden Bällen serviert Ag. eine üppige Kuchenplatte.

Den Kontrast der Lebensart dieser quirligen Familie aus Moldawien zum verschlossenen nachbarschaftlichen Umfeld spüre ich geradezu körperlich. Hinter Gartenporten, stabil und nur auf Klingeldruck zu öffnen, widmen sich ihre Nachbarn, unbeirrt von unserem Trubel, dem Stutzen ihres Vorgartengrüns.

Sonjas Vater Va. sitzt abseits und beobachtet, wie wir miteinander umgehen. Seine Vorstellungen zum Recht auf Selbstbestimmung von Kindern scheinen mir eher dem 19. Jahrhundert zu entstammen. Doch ich merke: Ebenso wie Ag. geht es ihm letztlich darum, dass es zwischen uns auf der Herzebene stimmt. Zu oft hatte Sonja ihren Eltern vielfältig signalisiert, wie kreuzunglücklich sie sich im Kindergarten fühlt. Schließlich wollte sie dort auf gar keinen Fall mehr hingehen. Jetzt möchte Va. nur noch herausfinden, ob wir es mit seinem Kind wohl gut meinen.

Doris, Fabians kleine Schwester, hat sich schon vor längerem gegen die Regelschule entschieden. Seit März wollte sie immer öfter statt im Kindergarten bei uns sein, und nun möchte sie endlich »ganz richtig« zur Lerngruppe gehören. Ihre beiden allerbesten Freundinnen aus dem Kindergarten wird sie dann leider nur noch nachmittags sehen können, und das macht ihr schon zu schaffen. »Warum lässt ihre Mutter die beiden denn nicht auch zur Lerngruppe gehen! Das ist doch blöd, oder?«, empört sie sich in hilflosem Zorn.

So sehr H. damals bei Fabian mit der Lerngruppe gehadert hat, jetzt ist sie richtig froh. Wenn Anfang Oktober das neue Baby da ist, lässt sich mit der Lerngruppe alles doch viel einfacher organisieren. Sie sieht ja, welchen Stress das bei ihren Freundinnen erzeugt, wenn neben der Versorgung eines Neugeborenen noch die unterschiedlichen Stundenpläne der älteren Kinder zu berücksichtigen sind.

Und die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf elterliche Unterstützung bei Hausaufgaben, Turnbeutelgestaltung usw. müssen sich auf das Familienklima wohl doch belastend auswirken. Das lässt sich mit der Lerngruppe alles einfacher regeln, und es steht auch nicht so ein Druck dahinter. Eher hat man noch ein Gegenüber für Gespräche, wenn einem mal die Decke auf den Kopf fällt.

Sommer 1990. Das Ferienangebot, das die Stadt für daheimgebliebene Schulkinder anbietet, wollen wir auch für uns nutzen, und so ist diese Woche auf dem Bauspielplatz ideal zum ersten Kennenlernen der Neuen. Johanna, Fabian und Doris toben voll Entdeckerfreude über den großen Platz, winken uns vom Dach eines doppelstöckigen Häuschens zu und wollen schließlich meinen Rat beim Bau »unserer« Hütte. Sonja weicht mir nicht von der Hand, als fürchte sie, sich wie früher im Kindergarten unversehens vereinsamt in einer Ecke wiederzufinden.

»Komm, Sonja«, fordert Johanna sie auf, »mach auch was für unsere Hütte!« Nein, es liegt nicht am zu großen Werkzeug, denn auch mit dem kleinsten Hammer kommt Sonja nicht zurecht.

»Ich kann's auch noch nicht so richtig«, meint Doris, »ach komm, wir probieren Nägeleinschlagen erstmal hier auf dem Stück Holz.«

Fabian hat in der benachbarten Turnhalle zwei riesige Trampoline entdeckt. Die Ränder sind von den beiden betreuenden Zivis mit weichen Gummikissen abgepolstert. Doris hüpft wie ein fröhlicher Frosch auf und ab. Sonja schaut ihr zu, und ihre Augen beginnen zu leuchten. Schließlich lässt sie sich von dem freundlichen jungen Mann hochhieven. Hopst erstmal nur zaghaft auf dem Po, kommt allmählich in die Hocke und springt schließlich federnd im Stehen mit glückseligem Lächeln, befreit von aller Erdschwere. Hingerissen halte ich diesen Moment für ihre Eltern mit dem Fotoapparat fest.

Im Juni kommen Luis, sieben, und später Chris, fünf, mit ihren Müttern bei uns vorbei. Sie wollen sehen, ob wir für sie der Lernort ihrer Wahl sein könnten. Für Luis wäre der Ort ideal, denn seine Mutter hat sich gerade von seinem Vater in der Schweiz getrennt und will jetzt unten im Haus für unser kleines Reiseunternehmen arbeiten. Bis Mittag hat Luis schon die Reich'sche Buchstabentabelle verinnerlicht und sich in die Rechenkartei verliebt. Mit Johanna und Fabian kann er wunderbar Akrobatik machen. Und niemand hänselt ihn, weil er Schwyzerdütsch spricht. Keine Frage, er will morgen wiederkommen und die anderen Tage auch! Doch Su. möchte, dass er wählen kann, deshalb will sie ihm noch die benachbarte Grundschule und die Montessorischule zeigen.

Basti aus dem Nachbarort ist seines Kindergartens überdrüssig geworden. Unmöglich findet er es dort, diese ewige Meckerei! Nichts darf man da! I., seine Mutter, hatte einige Mühe, ihn hierher zu bringen. Sie findet, dieser lebhaftige Bub braucht mehr als ein Zuhause mit Papa zum Gute-Nacht-Kuss und ein Brüderchen im Kleinkindalter. Und sie selbst braucht dringend Zeit und Raum für sich. Auf diese Weise kann sie nicht herausfinden, wo sie außer für Kinder, Küche und Kleingarten ihre Kreativität einsetzen könnte.

Im Oktober steht nun Basti in der Tür, finster und kritisch um sich blickend, abwartend, was passieren wird. Denn natürlich will er alles Mögliche wissen, aber was er über das »Lernen« und »Schule« bisher gehört hat, kam ihm vor wie sein alter Kindergarten.

Wir haben unsere Tagesplanung schon hinter uns und sind in unsere Arbeiten vertieft. Niemand kommt auf die Idee, Basti einzubeziehen. So beobachtet er eine Weile, wie Sonja und Doris sich gickern und gackeln mit ihren Buchstabenspielen vergnügen und wie Fabian und Johanna sich von mir in der Handhabung der Experimentekartei beraten lassen. Schließlich steuert er, irgendwann eingefangen von dieser intensiv-heiteren Stimmung, ganz selbstvergessen auf ein Regal mit Fundstücken und Mathespielen zu.



Das Dazukommen jedes neuen Kindes mitsamt seinem Hintergrund hat etwas sehr Behutsames und Friedliches für die kleinen und die großen Menschen auf

beiden Seiten. Es beschleunigt unser Zusammenwachsen als Gruppe. Denn so ist genug Zeit, das Neue am anderen zu erforschen, und im Kennenlernen der jeweiligen Verschiedenheit und dem Verstehen anderer Standpunkte lösen sich Fremdheitsgefühle zwischen uns. Die jetzt gewachsene Gruppe kann sich wieder für neue Menschen öffnen.

Möglich ist dieses gelassene Vorgehen, weil wir uns nach wie vor von jedem äußeren Druck freihalten. Keine Instanz schreibt uns eine bestimmte Gruppengröße, einen Zeitplan oder ein finanzielles Budget vor. Wir organisieren und finanzieren das Ganze nach unserem Bedarf und Vermögen.

Ein entscheidender Aspekt zur Kunst des Lernens kam schon in dem Erlebnis beim Besuch des altersweisen Schusters Q. zur Sprache. Da hatte Johanna, in Ergänzung unserer Fragensammlung, verlegen erwähnt, sie hätte leider nur eine »dumme« Frage, woraufhin wir uns darauf geeinigt hatten, dass Fragen klug machen, da doch keiner im Voraus den Wert einer Fragen wissen könne!

Mit wieviel Freundlichkeit, Geduld und Nachsicht führen wir einen achtenswerten Gast aus einer fremden Kultur in unsere Gepflogenheiten ein? Wie man hier bei uns spricht, die Essgewohnheiten, die Verkehrsregeln, die Jahreszeiten und so fort. Nichts anderes tun freundlich gesonnene Eltern, Nachbarn, Freunde und wer sonst noch alles, wenn ihnen ein wissbegieriges Kind begegnet. Nichts anderes tue ich als Lernbegleiterin. Hätten wir eine für Kinder wirklich offene Gesellschaft – die dann unvermeidlich eine menschenfreundliche Struktur hätte –, bräuchte es sicher nicht einmal eine spezielle Lernbegleiterin, weil das Kind sich an jeden Menschen wenden könnte, je nach Bedarf. Das wären dann die Freilerner, wie es sie heutzutage in Deutschland nur im Untergrund, im Ausland aber ganz selbstverständlich gibt. Da Kinder ein absolutes Gespür dafür mitbringen, was ihnen in der Kultur, in die sie hineingeboren wurden, hilft, ihr Überleben zu sichern, sind sie geradezu erpicht darauf, beispielsweise die Kulturtechniken zu dem für sie passenden Zeitpunkt zu erlernen. Und wenn sie für ein oder mehrere Gebiete ein gewisses Talent mitbringen, dann wollen sie das immer besser können und immer mehr darüber wissen – sofern man sie denn lässt.

Insofern habe ich es als ihre Lernbegleiterin leicht, ich brauche sie nur zu fragen, was sie denn lernen wollen, was zuerst, mit welchen Lernmitteln, wann und dergleichen. Wenn das Kind nach einiger Zeit wissen will, was es geschafft hat, kann ich mit ihm anhand der Aufzeichnungen feststellen, was es davon erreicht hat und wie es ihm damit ging. Was es doch nicht ausgeführt hat, was es daran möglicherweise gehindert hat und ob es das nun immer noch will oder nicht. Und was es sich in diesem Zeitabschnitt noch zusätzlich erarbeitet hat, obwohl es das gar nicht vorgehabt hatte, schlichtweg, weil es sich so ereignet hatte. Die Kinder lieben diese »Lerngespräche«, zumal sie tatsächlich nur dann stattfinden, wenn sie selber es wollen.

Kinder haben ursprünglich kein Bedürfnis, ihren eigenen Lernfortschritt oder den der anderen Kinder zu überprüfen. Von sich aus wollen sie etwas noch genauer wissen, besser verstehen, die Sache noch besser können – jedenfalls so lange, bis

ihnen das Konkurrieren-Müssen von außen angetragen wird. Bei Kindern, die wirklich frei lernen können, zeigt auch meine Erfahrung, dass die Eltern, die ihrem Kind in seinem Selbst-lernen- und Selbst-können-Wollen vertrauen, es auch unterstützen, sofern sie vom Kind deshalb angefragt werden. Dabei stellen sie dann oft überrascht fest: »Mein Kind kann ja schon lesen, schreiben, rechnen. Es kennt sich hiermit und damit aus«, und so weiter. Die Mehrzahl der Kinder in unserer Gruppe aber war schon vom Erwartungsdruck seines Umfelds, den Schulkindern, den Nachbarn, den fernen und nahen Verwandten geprägt und im Selbstzweifel, ob es in der Lerngruppe, wo einem ja nichts vorgeschrieben und beigebracht wird, »genug« lernen würde.

Regte ich das Kind hingegen an, sich über sein bisheriges Tun und über das, was jetzt sein Herzensanliegen sei und welches seiner Ziele sich erledigt habe oder bedeutungslos geworden sei, klarzuwerden, indem ich fragte: »Möchtest du wissen, was du schon alles gelernt hast, von dem, was du dir vorgenommen hast ...?«, belebten sich seine Selbstwahrnehmung und sein Selbstvertrauen. Was Kinder dann in Angriff nehmen, tun sie mit ungeteilter Energie und Zielstrebigkeit. Sie sind wieder im Einverständnis mit sich und können auch nach außen hin zu sich selbst stehen. Wie Fabian, der an seine Großeltern schrieb: »Und denkt dran, hier schreibe ich, wie ich's höre!«, oder mein Sohn, der als Zehnjähriger ins Vorwort des Ergebnisses seiner Freundesgruppe nach vier Wochen intensiver Arbeit schrieb, sie hätten natürlich nicht besonders auf Rechtschreibfehler geachtet, denn hier ginge es nicht um Langenscheidts neues Wörterbuch, sondern um das Thema Krieg und Frieden.



Viel Platz in meinen Aufzeichnungen nehmen die Beobachtungen zu den schwierigen Lernbedingungen einiger Kinder ein. So hatte ich es auch bei Sonja, damals fast sechs Jahre alt, erlebt. Den Kindergarten hatte sie, meist in einer Ecke kauern, hinter sich gebracht, bis sie sich schließlich weigerte, dort überhaupt noch hinzugehen. Nun erhofften sich ihre Eltern ein Aufblühen ihrer Tochter in unserem Umfeld. Zu Beginn ihrer Zeit bei uns lauschte Sonja nur stumm dem Gespräch während unserer kleinen Frühstücks- und Planungsrunde. Sie schwieg auch, als ich sie fragte, was sie jetzt gerne unternehmen wolle. Stumm drehte sie den Kopf nach hinten und drehte uns dann gänzlich ihren Rücken zu. Die anderen Kinder gingen fort und kümmerten sich um ihre Angelegenheiten. Sonja blieb, wo sie war und wie sie war. Was tun?

Dieses Kind braucht doch jetzt Rat und Hilfe, um aus ihrer eingeschliffenen Sackgasse der Sprach- und Handlungsunfähigkeit herausfinden zu können! – Augenblicklich hatte ich eine Vielfalt meiner bewährten Lehrer-Motivierungspalette vor Augen. »Schau mal, wär das ... jetzt nicht das Richtige für dich? Hier habe ich etwas Spannendes, soll ich dir das mal zeigen?« Und so fort. Ich verkniff es mir in letzter Sekunde. Sonjas erstaunliches Beharrungsvermögen währte nun schon

fast eine Stunde. Ich strengte mich gewaltig an, es einfach hinzunehmen, sie sein zu lassen, wie ihr zumute war, und versuchte, mich derweil auf meine Näharbeit zu konzentrieren. Dabei ging mir durch den Kopf: Wenn ich das nicht aushalten kann, wenn ich ihr nicht die Chance gebe, zu erleben, dass ich sie nicht zu irgendwas manipuliere und das es ihre Entscheidung ist, ihre Verantwortung, etwas zu tun – wenn ich das nicht aushalten kann, sondern in der Vorstellung verhaftet bleibe, das Kind müsste doch jetzt eigentlich ein Interesse haben, es müsste doch jetzt dieses oder jenes lernen wollen, dann hätte ich das Kind um den fundamentalen Erkenntnismoment gebracht: Ich bin es, die diese Kraft in sich hat. Und die habe ich jetzt in mir entdeckt. Und von diesem Punkt gehe ich aus und entdecke immer mehr.

Allmählich kam Bewegung in Sonja. Sie begann umherzuschauen, neigte sich dann unvermittelt zu ihrer Schultasche am Boden, tauchte mit Papier und Stiften wieder auf und malte ein Blumenbild. Sie blickte kurz auf und lächelte scheu in meine Richtung.

Ich hatte gelernt, einen Menschen seinen Weg gehen zu lassen, in seinem Tempo. Ihm das Erlebnis der eigenen Initiative, des Aufblühens seiner eigenen Kraft zu lassen. Innerlich heftete ich meinen Blick auf die Erkenntnis, dass jedes Kind von sich aus lernen will. Und was war es, das Sonja gerade jetzt, fast eine Stunde lang gelernt hatte? Jedenfalls hatte sie seitdem nie wieder das Problem, nicht zu wissen, was sie tun wollte. Sie entdeckte es für sich und wurde fröhlich, lebhaft, neugierig und riskierte schließlich einiges.

Anders erging es mir mit Doris, Basti, Luis und Fabian. Als sie neu in die Gruppe kamen, lief das erste Gespräch zum Lernen folgendermaßen ab, beispielsweise mit Luis: »Hier sind ja nur Spielsachen!« Ich: »Das sieht zwar aus wie in einer Spielgruppe, aber wir sind eine Lerngruppe.« Luis: »Ich will ja auch was lernen.« Ich: »Was willst du denn lernen?« Luis beginnt loszurattern. Ich stoppe ihn: »Sollen wir das mal aufschreiben? Dann kannst du sehen, was du zuerst tun willst, und wir überlegen was du dafür brauchst. Willst du es selbst aufschreiben, oder soll ich das machen?«

Und jetzt folgt eine lange Liste. Lesen, Schreiben, Rechnen sind dabei, wie dies noch bei jedem der Kinder der Fall war. Luis sind Naturbeobachtungen sehr wichtig, und Experimente und etwas über die Sterne. Aber auch Kochen und Häkeln will er lernen und wie man einen Drachen baut. Dann gehen wir zu den Regalen mit den Materialien. Ich zeige ihm Verschiedenes zum Rechnen. Er greift entschieden nach einem altertümlichen Rechenbuch, damit will er beginnen. Meine Warnung, dass sei für ihn noch zu schwer, beeindruckt ihn nicht. Einen Rettungsanker werfe ich noch aus: »Wenn du damit vielleicht doch nicht zurechtkommst, sagst du mir dann Bescheid, damit wir etwas anderes finden können?« Luis ist einverstanden und zieht stolz von dannen.

Luis ist permanent mit seinen Dingen beschäftigt. Rechnen taucht dabei schon lange nicht mehr auf. Nach einem halben Jahr frage ich ihn, ob er wissen wolle, was er sich inzwischen erarbeitet habe, was nicht, und was sich mittlerweile geän-

dert habe. Wie bei allen anderen Kindern wecken diese Fragen seine Neugier auf sich selbst, und wir gehen gemeinsam die Liste durch. Mit den meisten Dingen hat er sich beschäftigt, und er staunt, wieviel das ist. Nur beim Rechnen wird er nachdenklich. »Das war dir damals ja ganz wichtig, erinnerst du dich?« Er nickt. »Hast du eine Idee, warum du es dann doch nicht gemacht hast?« Er blickt ratlos. »Willst du wissen, was ich als Grund vermute?« Luis nickt. »Erinnerst du dich an den Moment, als du unbedingt das Rechenbuch haben wolltest, das ich aber zu schwierig fand?« Er nickt. »Und weißt du noch, dass ich dich bat, zu mir zu kommen, falls es doch nicht funktioniert?« »Ach ja!«, entfährt es ihm. »Könnte das Buch der Grund sein, und dass du vielleicht vergessen hast, damit zu mir zu kommen?« Sein Gesicht hellt sich auf. Er strahlt mich an. »Stimmt, daran hab ich da nicht mehr gedacht.«

»Willst du das Rechnen denn immer noch lernen?« »Natürlich!« »Jetzt gleich, oder später?« »Lieber später, so in einem Monat. Jetzt bin ich gerade beim Schreiben mittendrin, das geht noch nicht so gut.« »Soll ich dich erinnern, oder willst du selbst dran denken?« »Ach, erinnere mich mal lieber.«

Die Basis dieses Gesprächs ist, dass wir uns mögen, uns respektieren und alles, was wir tun, aus eigener Entscheidung kommt. Wie bei allen anderen Kindern, habe ich auch mit Luis geklärt, dass wir beide freiwillig hier sind und miteinander arbeiten. Dass jeder sich wohlfühlen will, weil er gerne hier, mit uns, sein möchte. Und dass ich hier bin, weil es mir Spaß macht, ihn und die anderen Kinder in ihrem Lernen zu begleiten – in dem, was sie selber lernen wollen.

Zensuren und Pflichtdiktate waren nur einmal verteilt worden – von Johanna. Eine Woche lang hatte sie, wie jedes Jahr, in ihrer österreichischen Stammschule zur Überprüfung ihrer Leistungen am Unterricht teilnehmen müssen. Wieder zurück, erklärte sie uns zu ihren Schülern, mit denen sie für eine Zeit mal »richtig« Schule machen wollte. Frontalunterricht, mit Melden und Strafarbeiten. Ihre Lehrerin sei nett gewesen, aber ein bisschen zu streng. – Danach durften wir uns wieder normal benehmen.

Wollte ein Kind wissen, ob es selbst oder der andere Fortschritt gemacht hätten, im Schreiben beispielsweise, bat ich: »Schau ein paar Seiten zurück, ob du deine Schrift von damals oder die von heute besser findest«. Mit der Hinlenkung zu den eigenen Fähigkeiten und Grenzen war zwischen uns eine Atmosphäre entstanden, in der jeder sich traute, bei sich zu bleiben und seine eigenen Potenziale zu entdecken und zu erweitern. Letztlich wurde der mühevollen Fortschritt des Anfängers genauso bestaunt wie die Künste der erfahrenen Könnern.

Und auch das Voneinander-lernen-Wollen gedieh. Das ging so weit, dass der achtjährige Fabian dankbar erzählte, dass Tomi, gerade sechs, ihm wieder die Druckschrift beigebracht habe. Die hätte er nämlich schon wieder vergessen gehabt. Bei diesen Gesprächen zum eigenen Lernen empfand ich mich wie eine Art Spiegel, in den die Kinder schauen konnten, wenn sie sich unsicher waren. Es war eine Möglichkeit zur Selbstvergewisserung, wenn Oma und Opa sich wieder so bedenklich über die Rechtschreibung des Enkels geäußert hatten, oder ein

Schulkind kritisiert hatte, »das ist doch gar keine richtige Schule, da kannst du gar nichts lernen.« Da konnten dann auch die externen Spielkameraden mit ihrer aus Schulfrust geborenen Überzeugung, Lernen sei doof und nur etwas für Streber, bei ihnen nicht mehr landen. Lernen zu können war für uns etwas Kostbares.

Zu dieser Zeit muss sich der Lerngruppenraum nachmittags noch regelmäßig zur Nähstube verwandeln. Wie kann das friedlich und zügig vonstattengehen? Die Kinder wissen, dass ich mit dem Nähen meinen Unterhalt verdienen will. Da begreifen die Kinder sofort, dass wir bei der Doppelnutzung dieses Raums allesamt achtsam und diszipliniert mit ihm umgehen müssen, zu unser aller Nutzen. Und so räumen sie am Ende des Vormittags bereitwillig auf. Aber welche Arbeiten sind nötig, bis der gewünschte Zustand erreicht ist? Das finden wir in unserem Rundgespräch heraus; jeder von uns trägt bei, was er nötig findet. Und wenn über einen Punkt Einstimmigkeit erzielt wurde, trägt es einer von uns in die Liste mit den Regeln ein. »Knabbersachen in der Kuschelecke essen?« Das entfällt: Das Argument »Flöhe« hat alle überzeugt. »Fabian will nicht Staubsaugen, weil das zu Hause seine Mama macht« entfällt: Hier helfen alle mit, »das wäre ja unfair, sonst muss Anke das alleine machen und hat keine Lust mehr, hier zu sein.«

Großen Wert lege ich darauf, uns zu versichern, dass die Situation sich ändern könnte. Und dann? Würde dann jemand auf der Regel bestehen, obwohl sie uns gar nichts mehr nützt? Selbstverständlich werden wir sie dann ändern! Und so entstehen immer wieder neue Varianten unserer Regellisten. Eigentlich brauchen wir sie auch nur noch, um Gäste und neue Lerngruppenmitglieder mit unseren Gepflogenheiten vertraut zu machen. Das übernimmt dann einer von uns.

Anstatt dass der, dem sie gerade nützt, auf einer Regel starr beharrt, stellt sich Gelassenheit im Umgang mit Regeln ein. Sie werden nicht als Machtmittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen missbraucht. Bei einer Unstimmigkeit sind sie jetzt eher Anlass, über ihren Sinn und den Sinn von Regeln überhaupt zu reflektieren. Nützen sie unserer gedeihlichen Zusammenarbeit noch, oder behindern sie bereits? Flexibilität und Offenheit für andere Sichtweisen sind unser Gewinn.

Gibt es einmal einen schier ausweglosen Konflikt in der Gruppe oder zwischen zweien von uns, hat das unbedingt Priorität, und jeder nimmt sich Zeit für einen »Gehirnsturm« (Brainstorming). Wir hören den Kontrahenten in Ruhe zu, ohne sie zu unterbrechen, stellen Fragen. Und dann? »Anke, sag du doch was!« – »Ich weiß auch nichts, habt ihr eine Idee?« Und dann kommen sie, erst tröpfchenweise. Der eine sagt seine Meinung dazu, das bringt die andere auf eine Idee, der Dritte ergänzt etwas, und das wiederum löst auf einmal die optimale Lösung bei dem Vierten aus. Die Lösung des Problems entsteht gewissermassen in unserer Mitte, zwischen uns, weil wir aufeinander hören. Keiner von uns würde alleine auf diese Lösung kommen.

Oft kommen bei diesem Vorgehen Antworten heraus, auf die auch ich trotz meines immer bereitstehenden Lösungsvorrats selber nicht gekommen wäre. Dann bin ich immer wieder von der Kreativität unserer Gruppengespräche beeindruckt. Es erweist sich: Das Ganze (unsere Runde) ist mehr als die Summe seiner Teile (wir

Teilnehmenden). Und ich? Ich werde mich weiter darin üben, nicht in die Rolle der ratgebenden Tante zu verfallen.

Wie entsteht diese Disziplin zwischen uns? Im Wort »Disziplin« schwingt mit: Tun, was uns gesagt wird, Autoritäten – den verinnerlichten oder den äußeren – ist zu folgen, wir passen uns an, agieren nach einem Schema. Erreicht werden soll mit solcher Disziplin lediglich eine Verhaltensänderung durch zwingende oder aufgezwungene Maßnahmen, mittels Belohnung oder Bestrafung. Was aber bedeutet Disziplin in ihrem eigentlichen Wortsinn? Eine Art von »Schulung«, die sich ursprünglich darauf bezog, ein freudiger, enthusiastischer Schüler zu sein. Solche Art »wirklicher Disziplin benötigt keine Zwänge, keine äußeren Belohnungen oder Bestrafungen. Der Schüler folgt dem Lehrer freiwillig und mit Freude.« Das sagt Joseph Chilton Pearce, und er sieht darin eine optimale Lernbeziehung, in der nicht nur das Kind den Erwachsenen als Lehrer betrachtet, »dem es folgt, auf den es sich einlässt; ebenso betrachtet der Erwachsene das Kind als Lehrer, auf den er sich einlässt. Jeder folgt dem Modell des anderen, und das Verhaltensmodell des einen ist genau das, was der andere für seine Weiterentwicklung zu ›entdecken‹, d. h. zu ›lernen‹ hat.«<sup>63</sup>

Noch ein Satz fällt mir zur Disziplin ein, der seit dem Mittelalter von Lehrern erfolgreich in seine gänzlich gegenteilige Bedeutung verdreht wurde: *Non vitae, sed scholae discimus* (»Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir«)<sup>64</sup> – das »Schulsystem« hatte also schon seinerzeit Seneca den Jüngeren (4–65 n. Chr.) mächtig geärgert.

Vom letzten Sturm sind eine Unmenge Bäume im nahen Wald umgeknickt und liegen teils ineinander verkeilt am Boden: Für uns alle ein erschreckender Anblick. Aber nach und nach obsiegt die Entdeckerlust der Kinder. Nachdem wir uns noch einmal vergewissert haben, was hier bei Kletterpartien alles passieren könnte und wie man herausbekommen kann, ob der nächste Schritt noch abgesichert ist, stromern Johanna, Tilmann und Samuel in den Dschungel. Nur Fabian, noch neu in der Lerngruppe, bleibt nah bei mir. »Komm Fabian«, ruft ihn Johanna, »probier auch mal das Balancieren hier auf dem Baumstamm. Der ist doch schön breit. Das kannst du bestimmt. Das macht irre Spaß!« Noch ängstlich riskiert er an meiner Hand die ersten Schritte, rutscht beinahe ab, hält sich noch so gerade eben und wagt den nächsten Schritt. Am Ende geht er den Baumstammweg stolz und fast ohne meine Unterstützung. Ähnlich zögerlich begegnete er anfangs unseren leidenschaftlich-wilden Spaßkämpfen. »Ihr dürft mir aber nicht wehtun!«, war seine große Sorge. Doch mit jedem der Kämpfchen, und auch sonst, wuchsen ihm Mut und Selbstvertrauen zu.

Wir sind bei Fabian zu Hause eingeladen. Alles wurde vorab besprochen: was wir in seiner Wohnung beachten müssen und was er für uns vorbereiten könnte. Seine Mutter H. hat für alles gesorgt. Da fällt Fabian ein, er könnte für uns Pudding kochen. Das hat er in der Lerngruppenküche schon alleine hinbekommen, und so macht er sich ans Werk. H. kann es nicht fassen. Die Milch hatte sie für

unser Mittagessen eingeplant, und jetzt verbraucht der Kerl die einfach so. Wütend schreit sie ihn an: »Wie kannst du nur? Das ist ja unmöglich, und dann auch noch, ohne mich vorher zu fragen!« Fabian schaut strahlend zu ihr hoch: »Früher hab ich geheult, wenn du mich angeschrien hast. Jetzt lach ich nur. Und das mit der Milch wusste ich ja nicht. Ich dachte, das wäre in Ordnung.«

Als die Kinder draußen sind, liest mir H. gehörig die Leviten. »Anke, was machst du mit dem Jungen? Das finde ich unmöglich. Der war früher so ein braver Bub. Es hat ja auch sein Gutes, wenn er hin und wieder zu sich steht, aber jetzt wird er manchmal richtig aufsässig. Da muss ich mich richtig anstrengen und ihm Kontra geben.« Ich versuche, ihr nachvollziehbar zu machen, Welch ein Gewinn es für sie beide sein kann, mutiger und partnerschaftlicher miteinander umzugehen und um wieviel unbeschwerter ich den Fabian seit einiger Zeit wahrnehme. H. streift einen Ärmel hoch: »Schau mal diese langen Kratzer. Ich durfte als Kind nie etwas sagen. Ich musste immer nur parieren. Und anstatt gegen meine Peiniger bin ich leider gegen mich vorgegangen. Und das hier ist das Ergebnis. Du kannst dir vielleicht vorstellen, wie mich das anmacht, wenn der kleine Kerl auf einmal so selbstbewusst daherkommt! Na ja, vielleicht schau ich mir von ihm ja noch was ab.«

Nach einem Jahr kommen wir auf unser Gespräch zurück. Triumphierend zeigt sie mir denselben Arm, abgeheilt. »Siehst du, damit ist jetzt schon eine ganze Weile Schluss. Mit Fabian läuft es prima, und meinem Mann gebe ich auch schon mal Kontra. Dann haben wir wieder klare Verhältnisse.«

Von diesem wechselseitigen Prozess des Miteinander-Lernens bin ich tief berührt. Ein Lernen, das sich auf Spiralwegen in der Familiengemeinschaft entwickelt, das ausstrahlen kann und alle Menschen, die sich darauf einlassen, auf einer liebevollen Basis verändert. Ein Lernen, das gegenseitiges Verständnis, Vertrauen und Wärme ermöglicht. Ein Lernen, das verbindet und es erlaubt, mit dem Prozess gehen zu können, statt unter Kontrolle und Misstrauen zu verkümmern.

Solch ein dynamisches Lernen ist die Grundlage von Gemeinschaften und macht eine friedliche Zukunft unter uns Menschen möglich.

Rg. bringt frischen Wind in den Temenos. Neben der Organisation der Reisen in der Firma führt sie das Vereinsbüro. Ab jetzt erhalten Interessenten postwendend Antwort und Info-Materialien, die Spender ihre Bescheinigungen, und es entsteht ein Archiv. Rg. bietet Kurse zur Geburtsvorbereitung und Rückbildung sowie Reiki an. Mit den Kindern der Lerngruppe turnt und singt sie, und Luis weiß: Sie ist erreichbar, sollte ihn die Sehnsucht nach seiner Mutter überkommen.

Nein, ihr altes, in jeder Hinsicht beschränktes Wohnumfeld vermisst sie in keiner Weise. Sie sagt, ihr sei, als wäre durch dieses Umfeld endlich eine innere Blockade weggebrochen, und ihre Energien seien frei, sich kreativ zu entfalten.

Jeden Morgen passiert Ag. mit Sonjas kleinen Geschwistern, knapp zwei und vier Jahre alt, an der Hand und auf dem Arm, einen gut hundert Quadratmeter großen, hellen Raum, benachbart zum Lerngruppenraum, um ihre Große, die Sonja, zu

uns zu begleiten. Die eine Längs- und die angrenzende Querwand jenes Raums sind gefächert verglast und machen so eher den Eindruck eines Künstlerateliers als den einer alten Druckerei. Breite Regale, bis unter die Decke gefüllt mit den Utensilien der diversen Gruppen, die hier nachmittags und abends tätig sind, werden an der zweiten Längswand großzügig durch einen weißen Nesselvorhang verborgen. Eines Tages fragt sie, ob dieser Raum vormittags vielleicht nicht gebraucht würde, sie habe dafür eine Idee. Ag. ist gelernte Krankenschwester, und mit ihren beiden Kleinen scheint es ihr jetzt das Gegebene, hier das nötige Geld mit dem Aufbau einer Kindergruppe zu verdienen. Diese neue Aufgabe lockt sie, da redet ihr keiner rein, und davon wird nicht nur sie persönlich profitieren, sondern es könnte auch anderen Menschen nützen, stellt sie sachlich fest. Nur hin und wieder nutzen die Lerngruppenkinder ihn für ihre Akrobatik. Es folgt daher eine kurze Abklärung mit den anderen nachmittäglichen Nutzerinnen und Nutzern des Raums. Sie kennen Ag. als freundliches und zuverlässiges Mitglied im Temenos bereits seit einiger Zeit und freuen sich auch darüber, dass sich die Raummiete durch ihre Beteiligung für jeden noch mehr verringern wird.

In Kürze hat Ag. geklärt, unter welchen organisatorischen und finanziellen Bedingungen sich ihr Plan realisieren lässt, und schon einen Monat später feiert sie voll Stolz mit zehn kleinen Kindern und deren Eltern das Eröffnungsfest.

Es dauert nicht lange, und eine liebevolle Nachbarschaft entwickelt sich zwischen den großen und den kleinen Kindern. So nebenbei lernen sie das Verschiedenste voneinander und miteinander. Welche Art Späße können die Kleinen schon verstehen? Wie merkt man, ob ihnen etwas zu viel wird? Kann man sich mit ihnen auch schon zu etwas verabreden?

Und die Kleinen? Die probieren aus, wie man die Großen dazu bekommen kann, dass sie ihnen vorlesen und ihnen den lustigen Zirkus oder das selbst-erdachte Kasperletheater vorführen.

Doris hat ihnen »Vorlesen« versprochen. Obwohl erst seit einem Jahr mit den Buchstaben vertraut, besteht sie zu meiner Überraschung darauf, sich ihre Vorlesegeschichte selbst auszudenken:

*DER WINTA IST DA  
DI KINDER GEHEN NACH TRAUSEN  
UND SI BAUEN EIN SCHNEMAN  
SI BETEN WEI DI VOGELN SO LIB SINT  
SI MACHEN EIN SCHÖNES BETT FÜR DI VÖGELN  
UND LEKTEN FUTER REIN  
WINTERGEDICHT*

Es wird ein Genuss für uns alle. Doris schreibt, wie sie denkt und spricht. Und sie liest mit glühendem Kopf und voller Anteilnahme vor, was sie geschrieben hat.

Fingerspitzengefühl ist gefordert, wenn die Großen den Kleinen ihre artistischen Kunststücke beibringen wollen, oder wenn sie sich unbedingt im Ter-

rain der Kindergruppe eine eigene Höhle aus Mobiliar und Decken bauen wollen. Denn auch unsere »Großen« haben schon kränkende Missachtung und Gewalt von Älteren, Stärkeren, aus der Erwachsenenwelt oder von anderen Kindern, einstecken müssen und dabei zugleich begriffen, wie man sich als »Stärkerer« mit körperlicher oder seelischer Gewalt durchsetzen kann. Jetzt sind sie selber in der Position der Stärkeren und müssen sich neu damit auseinandersetzen, ob es den Kleinen gegenüber Sinn ergibt, sich gewalttätig zu verhalten, oder ob sie Verhaltensweisen kennen, die ihnen allen nützen.

Dann werden wir zur Geburtstagstorte eingeladen. Die kleine Abordnung hofft auf unsere Zusage. An ihren erwartungsvoll glänzenden Augen ist zu sehen, wie wertvoll ihnen die Freundschaft mit den Großen geworden ist. So wird aus unserer Lerngruppenpause unversehens ein gemeinsames Fest. Schließlich ergreifen Basti, Fabian, Luis und Johanna den Gastgeber Jörn samt Stühlchen und lassen ihn als strahlenden Helden unter Juchzen viermal hochleben.

In ihrem Geschenkheft zum ersten Jubiläum der Kindergruppe schreiben die Lerngruppenkinder:

»Wenn Cowboys übers Land ziehen, laufen kleine Kinder hinterher! – Ich fand es lustig, als wir Cowboy gespielt haben, da haben die kleinen Kinder uns immer überfallen. Wir haben eine kleine Hütte aus Matten und Kissen gebaut, und die Kleinen haben uns immer mit Kissen beschmissen.

Und wenn die Kleinen gerade weg waren, sind wir hinausgelaufen und haben uns Geld von der Kindergruppenbank geholt. Damit haben wir uns vom Spielladen Essen gekauft.

Ich wünsche euch, dass sich die Kinder genauso wohl fühlen, wie im letzten Jahr! Für uns von der Lerngruppe ist es lustig, mit ihnen zu spielen.

Sie können auch schon viel mehr verstehen, als man so denkt. Ich kann da lernen, wie man mit Kleinen umgeht. Ich merke auch, dass ich mit ganz Kleinen Freund sein kann.« (Johanna)

»Ich finde es gut, dass man seine Kinder in die Kindergruppe schicken kann, wenn man keinen Platz im Kindergarten findet.« (Fabian)

»Kleines Insekt wird abgeführt! Wir sind immer auf dem Trampolin gehüpft, und der kleine Sebastian wollte uns runterschubsen. Dann wollten wir ihn runterschmeißen, und dann haben wir ihn abgeführt.« (Luis)

Als Beitrag zu diesem Fest haben sie sich ein umfangreiches Zirkusprogramm ausgedacht und weitgehend allein einstudiert. »Die Kleinen müssen aber zwischendrin mitmachen. Die wollen nicht so lange nur zugucken und stillsitzen«, sagt Fabian, weshalb sie einige Nummern verändern und noch ein paar Kim-Spiele einfügen.

»Komm, Anke, lass uns ein kleines Plauderstündchen machen!« Ag.s Aufforderung kommt mir recht. Heute ist Kochtag, und gerade ist P. mit der Lerngruppe zum Einkaufen fortgegangen.

Eine Mutter aus der Kindergruppe hat sich aus Sympathie zu Ag. und zur Belebung ihres isolierten Kleinfamilienlebens zum Mitmachen entschlossen. Ag.s

Wünsche haben sich erfüllt, sie hat eine liebenswerte Mitarbeiterin, und so kann auch sie sich Zeit lassen.

Wir plaudern also. Am Ende unseres Gesprächs meint Ag.: »Wir sollten uns mehr Gelegenheit zum Austausch geben. Es ist doch so: Vier Augen sehen eben mehr als zwei. Dein Blickwinkel hilft mir, das Problem mit einer gewissen Distanz anzuschauen. Dann fällt mir auf, aha, so also sieht sie das. So könnte ich damit vielleicht auch umgehen. Und dann komme ich ins Fragen, welche Möglichkeiten sind da noch zu entdecken? Weißt du, dabei kann sich dann eine gewisse Lockerheit und Kreativität im Umgang mit ›schweren Problemfällen‹ entwickeln. Mir jedenfalls kann das eindeutig mehr bringen als das Studium dieser neunmal-klugen Erziehungsratgeber mit ihren Rezepten. Da findet man sich in irgendeiner Schablone wieder und trifft doch nie die reale, die aktuelle, die ganz spezielle Situation.«

Schnaufend kommt Temenos-Bibliothekarin I. die Treppe hoch, den kleinen Tim unter den Arm geklemmt. »Habt ihr ein bißchen Zeit für mich?«, fragt sie, noch ganz außer Atem. »Was haltet ihr davon: Ich könnte jetzt einen Einführungskurs zur Leitung einer Mutter-Kind-Gruppe bei uns im Ort machen. Einerseits überlege ich schon lange, was ich mit meinem Leben nun anfangen könnte, andererseits bin ich so lange aus dem Beruflichen raus, dass ich mir so etwas gar nicht mehr recht zutraue.

In der Schule haben sie mich sowieso immer für blöd verkauft – und nun nochmal etwas Neues lernen? Ich traue mich nicht. Außerdem fürchte ich, dass ich mit meinen Vorstellungen bei dem Verein, der das anbietet, nicht durchkomme. Was die sich da beispielsweise als Gruppengröße vorstellen, finde ich für mich zuviel. Auch inhaltlich würde ich einiges anders machen, ich habe da mittlerweile eigene Vorstellungen. Da hat mich eure Arbeit und das Leben im Temenos mit den Kindern, so wie ich es mitbekomme, schon stärker beeinflusst, als mir bewusst war. Nur, so wie ihr das im Temenos macht – völlig auf sich selbst gestellt – das überfordert mich, und das will ich auch gar nicht. Eine öffentlich anerkannte Organisation als Träger stärkt mir nach außen hin den Rücken und nimmt mir auch die lästige Arbeit mit dem Finanziellen ab. Da fühle ich mich abgesichert. Jetzt im Moment ist das jedenfalls so.«

Bald ist Mittagszeit, und gerade kommt H. mit der winzigen Ria erwartungsvoll zu der köstlichen Mahlzeit, die ihre Kinder für sie gekocht haben. Sie lässt sich schnell auf den Stand unseres Gesprächs bringen und verhilft ihm dann mit ein paar entschiedenen Sätzen zum Abschluss:

»Also, I., ich weiß wirklich nicht, was du hast!«, erwidert Ag., »Du tust gerade so, als wüsstest du selbst nicht, was du kannst. Na klar, dieses Sich-klein-machen-Müssen und nicht Anerkannt-werden von der Schulzeit her, darunter hatten doch die meisten von uns zu leiden. Aber irgendwann muss doch damit mal Schluss sein. Im Leben geht's nun mal nicht, ohne dass man sich durchsetzt, nichtmal hier im Temenos, auch wenn es einem im Anfang ganz schön stinkt. Du wirst sehen, wenn du hinter deinem Konzept stehst, mit deiner ganzen Power, werden die

nachher noch bei dir abkupfern wollen, weil es in deiner Gruppe so schön läuft. Ich jedenfalls würde die Ria bedenkenlos zu dir geben, wenn sie mal so weit ist, das lass dir gesagt sein!«

Ein halbes Jahr später gratulieren wir I. zu ihrem gelungenen neuen Schritt. Die Spielgruppe läuft, wie sie es sich vorgestellt hatte. Auch an ihrem Auftreten ist zu merken, wie gut ihr das tut: Der zaghaft fragende Blick verschwindet.

Wir sehen zwar mit Bedauern, dass sich jetzt jemand anderes für die Betreuung der Temenos-Bibliothek erwärmen muss, aber I. versichert uns, sich für Sonderaktionen, z. B. in der Lerngruppe, oder für Feste auch künftig einsetzen zu wollen. Auf jeden Fall wird sie weiter zu den Treffen kommen und natürlich zum Essen, wenn die Lerngruppe kocht.

Das ist es, was ich genieße, das spontane Aufeinander-Zugehen und Miteinander-Leben. Die Grenzen der Gruppen und der einzelnen sind durchlässig, offen für Austausch. Es gibt gegenseitige Anregung und Unterstützung nach innen wie nach außen. Über unsere Verbindung mit den Inhalten des Temenos schaffen wir selbst den Raum und die Werkzeuge für unsere Aktivitäten.

Freilich habe ich Nähe und Offenheit auch in Alternativschulgruppen erlebt. Doch sobald es um die Genehmigung der Schule und später um ihre Absicherung ging, schwand die Durchlässigkeit, und Abgrenzung wurde nötig. Statt der Lust am gemeinsamen Projekt überwog bald der Frust. Parteikämpfe spalteten die Gruppe, und ein Supervisor mühte sich mit der Auflösung von Entfremdung.

## 14 LERNEN HEISST UNTERWEGSSEIN

Heute ist Lerngruppenbeginn nach der Weihnachtspause im Januar 1991: Wir sitzen beim gemütlichen Austausch mit Frühstück bei Kerzenschein. Bis auf H., die sich neuen Interessentinnen für ihre Kindergruppe widmet, sind wir Großen und Kleinen vollzählig.

Einige schwärmen von ihren Reisen. Schließlich unterbricht Doris: »Wir sollten auch mal verreisen, aber nur als Lerngruppe!« R. unterstützt ihren Wunsch und schlägt eine Reise im Herbst vor und die nächste im Frühjahr.

Die Eltern wollen sich darum kümmern. Aber ihre Erkundigungen nach einer geeigneten Unterkunft sind schleppend. Wo gibt es Räume, die unseren Wunschvorstellungen entsprechen: Ungestört von Vorschriften »zuständiger Erwachsener«, mitten in der Natur, und auch noch preiswert?

Anfang Mai beschließen die Lerngruppenkinder, die Suche selbst in die Hand zu nehmen. Wir haben fast ein ganzes Jahr Lerngruppe übersprudelnd an Themen und Ereignissen miteinander verbracht. Von Rias Geburt über die aufregenden Zeiten, in denen ein Film gedreht wurde, bis zum Ägyptenprojekt, das die Kinder gestern erst mit einer liebevoll gestalteten Dokumentation abgeschlossen haben. Alle brennen darauf, dass aus unserer Reise jetzt endlich etwas wird.

Auf der Landkarte fahnden wir nach schönen Plätzen. Hier gibt es eine alte Kirche auf einem Berg, dort drei kleine Seen dicht beieinander. Und weiter südlich davon ist ein Eibenwald als Naturschutzgebiet eingetragen. Er ist einer der beiden letzten, die es in Deutschland noch gibt.

Basti will wissen, was denn an diesen Bäumen Besonderes sei, und so forschen wir in unseren Büchern. Alles am Baum ist giftig, ausgenommen das leuchtend rote Fruchtfleisch, das den giftigen violetten Kern umhüllt. Wird der Kern doch mal verschluckt, macht das aber nichts, denn man kann ihn nicht zerbeißen. Wie alle harten Hölzer wächst die Eibe sehr langsam. Sie blüht im Mai. Schon die Germanen wussten von der berausenden Wirkung des Blütenduftes. Wenn sie dort nachts feierten, half ihnen der Wohlgeruch, den Geistern ihrer Ahnen zu begegnen. Erst seit dem Mittelalter wurden die bis dahin als heilig geltenden Haine rücksichtslos geplündert. Wegen der Härte des Holzes bei gleichzeitig hoher Elastizität wurde die Eibe jetzt zum begehrten Baustoff für Kriegswaffen.

»In der Gegend gibt's doch bestimmt auch Pferde«, überlegt Johanna. »Und einen Ausflug auf den Berg machen wir auch, oder?«, fragt Luis die Runde. »Seid ihr euch schon einig? Wollt ihr wirklich alle dorthin?«, vergewissere ich mich. Kein Zweifel, für sie steht unser Ziel fest!

»Aber weit und breit gibt es dort weder eine Jugendherberge noch sonst eine geeignete Unterkunft«, beharre ich. »Na, dann zelten wir eben. Irgendwo in diesem Eibenwald«, sagt Fabian gedehnt, aber mit Nachdruck. »Au ja! Das machen wir!« Basti ist begeistert. »Das hab ich mir bei den Pfadis schon lange gewünscht!«

»Und ohne Eltern, wir alleine?«, fragt Sonja leise, mit einem Ton zwischen Angst und Hoffnung. »Das können wir doch noch gar nicht.« »Was du wohl denkst!«, ruft Doris entschieden. »Das geht wohl, mit der Anke dabei! Und dann überlegen wir uns vorher sowieso, was wir dafür brauchen.«

Am liebsten würden sie den Platz erst am Anreisetag entdecken. Aber meine Schilderung möglicher Hindernisse, wie etwa der nötigen Erlaubnis des Platzeigentümers, können sie schließlich sogar noch ergänzen: Woher bekommen wir Trinkwasser? Dürfen wir dort Feuer machen? Schließlich wollen wir, während wir dort sind, die Gegend erforschen und nicht jeden Tag Zelte ab- und aufbauen.

Letzten Endes bitten sie mich, bei meinem nächsten Wochenendausflug die Gegend nach einem geeigneten Platz abzusuchen.

Ernsthaft lauschen die Kinder, als ich am folgenden Montag von meinen Erkundungen berichte. »Frau P. ist die Wirtin im Gasthof ›Zum Eibenwald‹. Sie ist noch jung und hat den Betrieb erst kürzlich von ihren Eltern in eigener Verantwortung übernommen. Sie kennt sich in der Gegend aus und meint, wir hätten keine Chance, im Wald zu zelten. Sie mag Kinder und möchte uns helfen, aber ihre Gäste sollen sich durch uns nicht gestört fühlen.«

»Na, ist ja klar«, unterbricht Fabian, »sonst geht die Kneipe ja pleite! Wir werden wohl auch nicht immer nur flüstern.« Alles lacht.

»Deshalb will sie uns auf einer abgelegenen Ecke des Geländes campieren lassen. Wasser könnten wir im Hof holen und dort auch die Toilette benutzen. Mit dem Feuermachen hat sie ihre Bedenken, dafür wärt ihr wohl noch nicht alt genug.«

Johanna ist empört: »Das ist gemein! Die hat gar keine Ahnung, was wir schon können und was nicht. Die kennt uns doch gar nicht! Du hast selbst auch Feuer gemacht, als du so alt warst, stimmt's, Anke?« – »Aber vielleicht lässt sie uns doch, wenn sie uns erstmal sieht«, meint Doris hoffnungsvoll.

»Ich finde, die Fahrräder sollen mit«, sagt Basti. »Und mein Kuschelbär auch!«, verkündet Sonja. Luis ruft dazwischen: »Ich hab aber kein Zelt!« Es wird turbulent. Gefragt wird, was wir dort essen wollen und was wir unternehmen könnten. Ich verliere den Überblick: »Lasst uns doch alles notieren.«

Die Kinder sind äußerst aufmerksam und schreiben engagiert und ohne Zögern ihre Merktettel nach Gehör: Sonja in korrekten Schriftbändern, bei Luis bilden die Buchstabenreihen ein gleichmäßiges Ornament auf dem Blatt. Doris und Basti schreiben weiträumig und Fabian in der Schreibschrift, die er sich gerade erarbeitet. Johanna ist heute nicht dabei, sie besucht ihre Oma in Salzburg.

Die Frage kommt auf: Wer wird mit wem das Zelt teilen? Basti: »Alle, die heute da sind, sollen in meinem Zelt sein.« Aber so ein großes Zelt haben wir leider nicht. Sonja: »Ich will beim Basti sein.« Doris und Fabian wollen zusammenbleiben. Doris vermutet, dass Johanna bei Luis schlafen möchte. Sonja will Johanna und Margret über unsere Zeltplanung informieren.

Das Thema, wer sich mit wem das Zelt teilt, scheint Basti und Luis zu verunsichern. Beide veralbern alles. Wir sind abgelenkt, kommen nicht voran. Der Konflikt zwischen uns spitzt sich zu. Mit irgendwelchen Überlegungen zu Hintergründen

mag ich mich jetzt nicht abgeben. Ich bitte beide, sich endlich ernstlich auf unser Vorhaben zu besinnen.

Luis lenkt schnell ein. Basti ist es egal. Ich finde: »Ein ›Egal‹ geht jetzt nicht, ich brauche von dir ein Ja oder ein Nein, aus ganzem Herzen. Wie sieht es aus in dir?« Er meint: »Ein bisschen mehr Ja.« – Ich: »Deine Entscheidung muss schon von ganzem Herzen sein, wie beim Schreiben oder beim Spielen, halb geht es nicht. Dann klappt es nicht.«

Basti zögert: »Ich will es ganz! Jetzt mit Planen und mit Zelten.« »Können wir ihm dabei helfen?«, frage ich die Runde. Fabians Vorschlag, bei einem Mal Stören dürfe Basti nicht mitfahren, wird abgelehnt. Daraufhin steht Fabian auf und setzt sich zwischen Luis und Basti. Intuitiv schlage ich ihnen vor, sich lieber rechts und links von mir zu setzen. Das tun sie sofort. Spüren sie, dass sie die Geduld der anderen ausgereizt haben und wollen nun auf Nummer sicher gehen, indem sie meinen Vorschlag aufgreifen? Nach unserer Planung will ich wissen, wie es ihnen geht, seit ich zwischen ihnen sitze. Beide: »Ganz toll! Hat viel mehr Spaß gemacht als vorher.«

Beim gegenseitigen Vorlesen der Zettel fällt uns auf, was noch fehlt. Das müssen wir auch aufschreiben, sonst fehlt uns nachher die Hälfte, da sind wir uns einig.

Ich schlage dafür das »Mindmapping« vor: »Das ist eine sehr praktische Methode für uns. Die habe ich neulich in Ch.s Temenos-Kurs über ›Neues Lernen‹ kennengelernt. Man schreibt alles, woran man noch denken will, auf einem großen Bogen Papier auf, wie auf einer Landkarte.« Neugierig schauen mir die Kinder zu.

»In die Mitte kommt das wichtigste Wort, bei uns ist es ja wohl ›Zelten‹, und das kreisen wir ein. Von da gehen mehrere Straßen ab. Einen ›Straßennamen‹ habe ich vorhin schon gehört, das war ›Essen‹. Am Rand dieser Straße steht nachher alles, was mit unserem Essen zu tun hat.« Augenblicklich kommt: »Spaghetti mit Ketchup! Milchreis mit Trockenobst, Kartoffelpüree und Würstchen!«

Bei den restlichen Mahlzeiten wollen die Kinder sich nicht festlegen. Sie wollen vor Ort sehen, was es Gutes und Günstiges zu kaufen gibt. Wir müssen noch »Grill«, Kochzubehör und Vorräten notieren. Das wöchentliche Kochen, von der Planung bis zur Abrechnung, wirkt sich jetzt hilfreich aus.

»Aber einmal sollten wir doch unbedingt bei unseren Gastgebern im Restaurant essen«, meint Fabian. »Die müssen doch auch ein bisschen an uns verdienen, sonst fühlen sie sich vielleicht bloß ausgenutzt.« Einhellige Zustimmung.

»Und was schreiben wir an die Straße, was jeder mitnimmt? Vielleicht das Wort ›Gepäck? Und diese Straße soll ›Zelte‹ heißen, und da steht dann, wer eines mitbringt, auch Schlafsäcke und was noch dazugehört.«

Für heute reicht es uns. Diese zwei »Straßen« können wir erstmal so lassen.

In der nächsten Morgenrunde einigen wir uns auf eineinhalb Stunden für die restliche Planung: Jetzt müssen wir uns entscheiden, was wir beim Zelten tun wollen, damit wir alles Nötige einpacken können.

Wollen die Kinder die Lerngruppentasche mitnehmen? Fabian und Sonja sind nachdrücklich dafür. Sonja wird ihren »Lernspañ« und die Rechenkartei einpa-

cken. Das will Luis nicht. Auf meine Nachfrage meint er gedehnt, er würde sich da draußen lieber mit der Natur, mit Tieren und Pflanzen beschäftigen. Und seine Angel müsse mit, er habe sie heute erst geschenkt bekommen! Die Kinder leeren ihre Taschen, und jedes packt dann ein, was mit soll. Die Lernsachen, die uns alle angehen, werde ich einpacken. Luis will ein Buch über Tiere, Fabian eines über Pflanzen. Doris möchte Schreibunterlagen dabei haben, und Sonja erinnert mich an Papier, Locher und Stifte. Basti fällt nichts ein, was er dabei haben möchte.

Die »Mindmap« haben wir im Lauf der letzten Tage mehrfach durchgearbeitet. Neben die Einträge schreiben wir den Namen der Person, die diese Aufgabe übernommen hat. Der Kreis daneben bedeutet, dass da noch etwas zu erledigen ist.

Vor der Abreise stellen wir sehr mit uns zufrieden fest, dass alle wichtigen Kreise abgehakt sind. Nun kann wohl nichts mehr schiefgehen!

## MONTAG, 17. JUNI, ERSTER TAG

Es gießt! Ich packe das Auto. Auf den Einkauf der Vorräte verzichte ich. Wer weiß, ob die Kinder bei diesem Triefregen überhaupt fahren wollen. Tja, werden dann die Kinder den Ausschlag geben oder eher die besorgten Mütter?

Im Büro kopiere ich noch schnell ein paar Karten, Texte und Schaubilder von Bäumen. J. sitzt vor seinem Computer. Wir erinnern uns an seine Bollerwagentour unter Schlechtwetterbedingungen mit den drei Mühlenkindern vor ein paar Jahren. Katharina, die Jüngste, war gerade fünf Jahre alt und sehr entschlossen, mitzukommen, und bei Mutter B. überwog der Zweifel, wie Kathi das wohl durchstehen würde, jedoch: ein wurzeltiefes Vertrauen in J.s Umgang mit den Kindern.

Vier Tage lang waren sie gemeinsam mit ihrem Handwagen und zu Fuß quer durch die verwunschenen Niederungen des Voralpenlands gezogen. Gleich am zweiten Tag vom heftigem Regen durchnässt und vor Kälte schlotternd und danach selig über die wärmende Suppe. Getrocknet und wieder aufgeheizt durch strahlende Sonne, die zwischendrin die ganze Welt zum Glitzern brachte, und wenig später stumm vor Ehrfurcht vor der Gewalt von Donner und Blitz, zu ertragen nur durch den Trost und den Schutz gegenseitiger Nähe. Dieses Abenteuer hätte er als sehr friedlich und geruhsam erlebt, eine ganz schöne Erinnerung, hatte Tilmann mir neulich erzählt. Und Katharina sagte, sie hätte zwar viel gezittert und gebibbert, aber es sei doch so gemütlich gewesen, da oben auf ihrem Bollerwagenaussichtsplatz. Und überhaupt, so etwas gemeinsam durchzustehen, sei einfach toll! Das möchte sie unbedingt wiederholen.

Die Mütter sind schon fort. Beim Frühstück erzählen die Kinder, sie sollten vom Zelten abgeholt werden, falls der Regen nicht aufhöre. Aber sie selbst wollen auf jeden Fall heute los. Basti und I. kommen. I. deutet an, es habe Ärger zwischen ihr und Basti gegeben, der Groll ist noch zu spüren. Sie hat den kleinen Tim und das Gepäck der Kinder in ihren Kleinbus eingeladen. Basti fährt mit ihr.

Nach einer Weile im Auto fangen die Kinder an, sich zu kabbeln. Da ist es wohl Zeit für etwas Verbindendes. Ich reiche die Liedtexte nach hinten, und bald singen

sie vergnügt. Wir unterhalten uns über alles Mögliche, und schließlich studieren die Kinder die Prospekte zum Eibenwaldgebiet.

Im Eibenhof angekommen, zeigt uns Frau P. den Bereich, wo wir zelten können. Also fahren wir den sumpfigen Wiesenhang abwärts. Ich habe meine Befürchtungen noch kaum mitgeteilt, da stecken wir auch schon im Matsch fest! »Los, alle ran, anschieben, wir schaffen das schon!«, kommt sinngemäß von den Kindern gleichzeitig. Und schon sind sie mit voller Kraft dabei. Aber umsonst, nichts geht mehr.

»Guckt doch mal, da oben der Mann mit dem Traktor!«, schreit Luis gegen den heulenden Motor an. Es ist der alte Herr P. Er wirkt verschlossen, aber schließlich erklärt er sich bereit, uns abzuschleppen. Er hängt uns an seine Riesenvielfachzugmaschine. Die Kinder schieben, bis ihnen die Köpfe rot werden. Es wird eine Schlammgespritzaktion erster Güte, und sie strahlen, als das Auto endlich festen Grund hat.

Johanna schaut Herrn B. an und fragt bittend: »Können wir nicht doch da unten am Waldrand zelten? Hier ist alles so nass.« – »Na ja, das ginge höchstens vorne am Wald, beim Bach. Das ist auch noch unseres. Aber Ehrenwort: Nur Grillen, kein Feuer, kein Müll! Da kommen Spaziergänger vorbei!«

Als habe der Regen ein Einsehen, begleitet uns ein Sonnenschimmer den Kiesweg hinunter. Welch ein Glück im Unglück. Nun können sich die Kinder ihren Platz doch selbst suchen. Wir klappern einige ab, erörtern die Vor- und Nachteile und sind uns plötzlich einig: Das ist unser Platz. Er ist umstanden von großen Buchen, Kiefern und niedrigem Gesträuch, nahe einer Weggabelung. Wie praktisch für unseren Gepäcktransport! Ein klares, munteres Bächlein windet sich zwischen dem Wurzelwerk knorriger Eiben. Durch eine Öffnung im Gebüsch schauen wir auf Wiesen und weiten Himmel.

»Seht mal da hinten! Da gibt's Pferde!« Johannas Begeisterung reisst die anderen mit. Der wieder einsetzende Regen hat keine Chance, er perlt an unserer gegebenen Stimmung ab.

»WO WIR ZOM ZELTPLAZ GIKOMN SINT HAT ES FURCHBA GIREGNET« – diesen Kommentar finde ich später unter Bastis Bild. Jetzt schüttet es vom Himmel. Mit vereinten Kräften bringen wir ein Zelt nach dem anderen zum Stehen. Sofort trommeln dicke Tropfen derb darauf und offenbaren jede undichte Stelle.

Basti baut sein Zelt abseits auf, nur für sich und Luis, wie er verkündet. Sonja ist verbittert, das hatte Basti doch ihr versprochen! Und woanders will sie nicht schlafen. Ich schlage einen halbherzigen Kompromiss vor: »Wie wär's, wenn ihr jede Nacht abwechselt?« Stirnrunzeln. Das passt ihm sichtlich alles nicht mehr.

Fabian redet begütigend auf ihn ein, da ist er den Tränen nahe. Plötzlich erklärt Basti: »Ich will wieder nach Haus. Bei so dollem Regen macht mir das hier sowieso keinen Spaß!« Ich akzeptiere sofort. Jetzt bleibt er im Auto sitzen und ruft nur immer wieder nach seiner Mutter: »Der Tim heult!« Sein Zelt und sein Gasherd dürfen bleiben. Als endlich auch das große Hauszelt steht, fährt I. mit ihren Jungen erleichtert ab.

»Der war aber auch nicht bei unserer lustigen Autofahrt dabei, wo wir gesungen und Spiele gemacht haben«, meint Doris nachdenklich. »Und die Sache mit dem Schlammauto und dem Traktor hat er auch nur vom Bus aus mitgekriegt«, sagt Johanna. »Der muss das sowieso selber wissen, was er macht, auch wenn ich's blöd finde, dass er jetzt weg ist. Früher hätte ich's ja vielleicht auch so gemacht«, überlegt Fabian – was ich ihm bestätigen muss.

Ich frage die Kinder: »Lieber jetzt die Betten machen oder nachher, wenn es dunkel ist?« Sie sind für jetzt. Danach sind wir alle nicht nur nass, sondern auch hungrig und erschöpft, aber dennoch heiter. Jetzt wollen wir »ganz fein speisen« gehen. Für den ersten Abend haben wir klugerweise unser Restaurant-Essen geplant.

Auf der Hinfahrt und am Tisch erörtern wir die Regeln der feinen Manieren. Doris und Fabian sind perfekt informiert. Ich frage Luis, Sonja und Johanna, ob wir uns danach richten sollen. Na klar! Luis bestellt für uns: Dreimal Schnitzel, zweimal Fisch mit Pommes, einmal Zwiebelrostbraten und reichlich Getränke.

Während wir warten, studieren wir die vielen Infos, die ich mitgebracht habe. Vor allem für die Eibe interessieren sich die Kinder. Dass es nur noch so wenige in Deutschland gibt, liegt daran, dass die Leute im Mittelalter massenhaft Pfeile und Bögen daraus gebaut haben, weil das Eibenholz elastisch und besonders stabil ist. Und später haben sie gerne besonders edle Möbel daraus hergestellt, weil das Holz so eine wunderschöne Maserung hat. Leider wächst die Eibe sehr langsam.

Nun diskutieren sie die Berufsrolle des Kellners und warum es nur gerechtfertigt sei, ihm achtungsvoll zu begegnen: Wo der doch den ganzen Tag rennen und die schweren Tellerberge schleppen muss. Und schließlich überlegen wir, was vom Schnitzelpreis wohl alles bezahlt wird: Die Tiere müssen ja großgezogen werden, sie brauchen Futter. Und dann die ganze Arbeit mit dem Schlachten und mit der Verarbeitung. Und auch der Transport kostet Arbeitszeit und Geld. Die Kinder entdecken fasziniert Bereiche aus der Welt der Arbeit. Luis, Doris und Sonja trinken ihre Cola aus, Fabian nicht. Er sinkt schläfrig auf dem Tisch zusammen. Herr P. zeigt mir noch den Trockenkeller und wo ich Wasser holen kann. Er ist offenbar doch eine Seele von Mensch.

Dann geht es friedlich, zügig und willig »nach Hause«. Ich will das Auto so auf die Zelte zusteuern, dass sein Licht uns beim Zubettgehen leuchten kann, und übersehe dabei den dicken Stein an der Weggabelung. Es knirscht und quietscht. Das macht uns alle kurzfristig munter, und Fabian meint: »Jetzt weißt du, wo der Stein liegt, aber es hat ja nur einen Kratzer geben, zum Glück!« Die Kinder finden sich erfreulicherweise auch im Dunkeln zurecht. Und um halb elf schlafen sie.

Nur ich hatte mir nicht die Zeit genommen, mich trocken umzuziehen. So liege ich noch lange schlotternd in meinem Bett im großen Gemeinschaftszelt.

## DIENSTAG, 18. JUNI, ZWEITER TAG

Am nächsten Morgen Dauerregen! Acht Uhr, die Kinder sind schon lange laut und quietschvergnügt. Ich mag mich nur ungern vom warmen Federbett trennen und

lade sie schließlich ein, hereinzukommen: »Das ist auch unser gemeinsames Zelt, und weil ich müde bin, werde ich euren Lärm einfach überhören.«

Mit Schirm gehe ich barfuß in den Regen hinaus zu unserem »Örtchen«. Als ich wiederkomme, entdecken die Kinder beeindruckt die langen Narben an meinem Bein von den zwei Unfällen. Ich soll ihnen alles erklären und beschreiben, wie das damals war. »Ich hätte auch tot sein können. Aber es sollte wohl nicht sein, wer weiß, weshalb.« Johanna darauf nachdenklich: »Vielleicht, damit du die Lerngruppe machen kannst.«

Wir machen ein improvisiertes Frühstück. Luis ruft: »Anke, streichst du mir das Brot, bitte? Und gieß mir die Milch ein?« Die Kinder lachen. »Da braucht ihr nicht zu lachen«, kontert er verletzt, »wenn die Gi. das doch immer für mich macht, kann ich das eben nicht.« – »Na gut«, meint Johanna versöhnlich, »dann kannst du das ab jetzt ja üben.« »Aber lacht ihr dann auch bestimmt nicht?«, will Luis sich absichern. »Iwoher denn, das wär ja gemein.«

Dann ziehen sich alle in eines der Zelte zurück und ich mich ins Bett; noch fühle ich mich erschöpft und kühl. Bald gnickert und juchzt es von drüben. Pirschen sie sich etwa an die Sexualität heran? Ich höre Doris und Sonja sagen: »Ich will aber nicht ficken!« Wo haben sie das nur her? Ich stehe auf und gebe ihnen durch das geschlossene Zelt hindurch zu bedenken: »Ihr könnt alles machen, aber es muss freiwillig sein! Sonst geht's daneben!« »Das ist doch sowieso klar! Das wissen wir schon«, beruhigen sie mich vielstimmig.

Zeit zu kochen, die Kinder spielen am Bach. Hurra! Die Sonne scheint milde durch einen zarten Wolkenschleier. Später steigert sie sich zur Föhnleuchte. Fabian: »Sie leuchtet wie verliebt in die Erde.« Wir genießen die warmen Nudeln (Buchstaben) mit Möhren und Zwiebeln.

Eine Plastikplane liegt seit gestern abend achtlos zerknüllt im Gebüsch. Wir werden ihren Schutz vielleicht noch brauchen, gebe ich zu bedenken. Das überzeugt. Wir ziehen die tropfensprühende Klarsichtfolie zwischen uns zu einem Riesendach auseinander. Das anstrengende Ausschlagen der Plane wandelt sich allmählich in ein abgestimmtes, rhythmisches Schwingen, bis die Folie in weiten Wellen auf- und niederatmet. Die anfängliche Unlust ist zur absoluten Lust geworden. Über unsere fliegenden Schatten kommen wir auf die Himmelsrichtungen und lassen die Wogen jetzt in die jeweils gerufene Richtung fließen. Doris schlägt vor, einer nach dem anderen solle unter die Folie springen. Das fordert unsere volle Aufmerksamkeit, bis schließlich alle fünf begeistert unter die Plane stürzen und nur noch ich mein Ende hoch hinauf recke, damit die Luftzufuhr da unten gesichert ist.

Aus akutem Anlass machen wir uns jetzt auf die Suche nach einem geeigneten Latrinenplatz. Wir verabreden, hinterher reichlich Laub zu streuen, damit es besser verrotten kann und vor allem nicht zu uns herüberstinkt.

Ag. trifft ein, innig begrüßt von Sonja. Sie bringt, wie versprochen, die Räder und packt auch noch eine Thermoskanne Kaffee und einen nach Alkohol duftenden Kuchen aus. Das wird von den Kindern sehr kritisch vermerkt, den wollen sie nicht

essen. Ag. klagt über ihre Irrfahrt hierher und staunt über unser idyllisches Plätzchen. Als sie zu fahren beschließt, wollen Luis und Sonja mit nach Hause. Diesmal interveniere ich: »Bitte besinnt euch, bevor ihr euch festlegt.« Sonja will nun doch bleiben, Luis dann schließlich auch.

»Kein Wunder, Luis, dass du zu deiner Mama wolltest, du kannst ja viele Sachen noch nicht selber machen«, meint Doris. »Na und? Aber ich lern das ja jetzt«, lacht er sie an. Ag. findet, sie kann mit guten Nachrichten für die anderen Mütter heimfahren.

Luis fehlen Gummistiefel! Also auf und schnell nach W., bevor die Geschäfte Mittagspause machen. Noch im Auto erklären Luis und Sonja, wie froh sie sind, dass sie dageblieben sind.

Die Geschäfte sind schon geschlossen, nur aus der Tür eines abgelegenen Lädchens schaut ein freundlicher, langer Mensch unter seinem Wuschelkopf zu uns her. Gummistiefel führt er nicht, dafür aber indische Ledersandalen. Für die ist Luis im Nu entflammt. Ich finde, sie schlappen doch noch ein bißchen, aber er beteuert, wie heiß ihm oft in seinen Halbschuhen sei, da wären diese hier genau die Richtigen. Er würde sie ganz bestimmt tragen!

Inzwischen entdeckt Johanna winzige Männlein in Gold und Silber, die man am Ohr tragen kann. Davon will jetzt jeder eines haben, als ihr gemeinsames Erkennungszeichen! Ich rechne laut vor: »70 Mark, dann wären wir einen Tag weniger hier.« Das aber ist es Fabian entschieden nicht wert. Doris ist es egal. Ich finde, wir haben uns für diese Reise entschieden und nicht für Schmuck.

Der Ladner signalisiert mir, er würde auf den halben Preis heruntergehen – er findet die Kinder so süß, und er erzählt, seine Tochter sei in Summerhill gewesen. Aber trotz allen Zuredens ist Fabian nicht bereit, diesen einen Tag zu opfern. Das hieße, Fabian einen Tag früher zum Wegfahren zu zwingen; nein, das will keines der Kinder. So ist die Einigkeit erstmal wiederhergestellt. Luis überlegt noch laut: »Ich kann ja mit meiner Mama nochmal herfahren. Die kauft sie mir dann bestimmt.«

Von weitem erspäht Johanna in der Fußgängerzone ein kleines, metallenes Reittier. Jubelnd stürzen alle fünf darauf zu. Noch unterwegs versuchen sie eine Reihenfolge fürs Reiten auszuhandeln. Als ich endlich eintreffe, sehe ich lange Gesichter, und Sonja ruft mir empört zu: »Das gibt's doch nicht! 50 Pfennig für nur einmal reiten! So viel Geld, wie zweimal Eis!«

Einen Fünfziger wollen sie für dieses Vergnügen auf jeden Fall opfern. Johanna und Luis sitzen schon sehr fidel hoch zu Pferde. Da blitzt es in Johannas Augen: »Los, kommt alle rauf, wir schaffen das! Anke muss zum Schluss das Geld reinstecken.« Luis umarmt heftig den Pferdekopf, denn Sonja soll sich jetzt zwischen ihn und Johanna quetschen. Fabian sitzt rücklings dahinter und umklammert energisch mit seinen Beinen die Hinterbacken des Gauls. Mit einer freien Hand greift er nach Doris, die als letzte den sehr stabil gebauten Pferdeschwanz erklimmt.

So reiten jetzt fünf Kinder in wildem Auf und Ab für nur 50 Pfennig auf einem einzigen Automatenpferd. Sie schlenkern hin und her und kugeln sich dabei vor

Lachen. Eines nach dem anderen kommt ins Rutschen, bis am Ende, als der Automat zum Stehen kommt, selbst Johanna auf dem Boden landet.

Auf dem Weg zurück kommen wir am alten Rathaus vorbei. Ein Mann mit ernst konzentriertem Gehabe trägt Skulpturen aus Holz und Stein in die große Eingangshalle und stellt sie dort sorgsam auf. In seiner Art mutet er mich wie ein mittelalterlicher Steinmetz an. Bald trauen die Kinder sich, ihn zu befragen. Er macht ein Püschchen und erzählt von seiner Arbeit als Bildhauer und von seiner Ausstellung, die er gerade für die morgige Eröffnung vorbereitet. Seine beiden Kinder betrachten uns neugierig, bis sie unversehens alle zum Fangenspielen nach draußen verschwinden.

Auf der Rückfahrt überkommt uns wieder der Übermut. Die Strecke ist frei, und so leiste ich mir das beliebte Spiel, ich sei betrunken, und wir führen in einem Schaukelauto. Derweil planen wir den Abend. Während ich die Nudeln anbraten werde, wollen die Kinder Tagebuch schreiben. Wir klären noch, wer über welche Themen schreiben will.

»Da! Halt an, Anke, der riesige Vogel, dort auf dem Pfosten, was für einer ist das?«, unterbricht Johanna uns plötzlich. Wir halten und öffnen ganz vorsichtig die Tür. Da entwischt er uns auch schon mit schnellen Flügelschlägen, die dann in ein Segeln übergehen. »Das war bestimmt ein Habicht«, meint Luis, »Der war doch auf der Unterseite so gestreift. Und dann dieser Hakenschnabel, das werde ich euch im Zelt gleich in meinem Vogelbuch zeigen.«

An einer besonders üppig blühenden Wiese soll ich einen kurzen Halt einlegen. Die Kinder wollen die wunderschönen Blüten von nahem anschauen und einige zum Bestimmen mitnehmen. Schließlich staunen sie über die riesigen, blauschwarzen Elefantenwolken, die sich allmählich vor die untergehende Sonne schieben.

Im Licht der Hängetaschenlampe kochen, essen und schreiben wir. Dann gehen die Kinder schlafen und gestatten mir noch einen Ausflug zum Eibenhof, damit ich nasse gegen trockene Wäsche austauschen, Wasser holen, mich waschen und schließlich bei einem »Halben Dunklen« endlich Tagebuch schreiben kann. Zum Abschluss gibt es noch ein langes, ausführliches Gespräch mit Frau P. Sie will alles über die Lerngruppe, über Pädagogik und über Menschenführung wissen und erzählt von sich. Ich weiß ihr nicht mehr zu sagen, als dass sie ihrer Intuition folgen möge.

Hach, das ist Leben! Es ist jetzt immer mehr ein Glücksfall für mich. Ich bin dankbar.

## MITTWOCH, 19. JUNI, DRITTER TAG

Am Mittwoch entdeckt Luis seine Fähigkeit, sich ganz alleine Schuhe kaufen zu können – und ist sehr stolz darauf. Bei einem kleinen Restaurant am Marktplatz, wo wir bei einem Eis, das wir löffeln, die Postkarten »nach Zuhause« schreiben, entdecken die Kinder auf den Stufen des Marktbrunnens drei Obdachlose mit

ihrem Hund, woraus sich etliche nachdenkliche Gespräche über Abhängigkeit und Vorurteile ergeben.

Dann entdecken sie eine offene Kirche, in der wir aus ganzem Herzen singen und niemanden damit stören. Die letzte Stunde unseres Ausflugs verbringen wir im Museum und kommen ins Nachdenken darüber, wie es damals wohl war, in dieser Stadt zu leben. Den Tag beschließen wir mit den beliebten Spaghetti mit Tomatensoße, bestreut mit selbstgesuchten Wildkräutern.

## DONNERSTAG, 20. JUNI, VIERTER TAG

Bis gegen 9 Uhr ziehen sich meine schleppenden Schlafversuche. Die Kinder spielen längst fröhlich und laut. Ich stehe dennoch heiter auf. Der Kuckuck ruft. Ich schlage das Lied vom Kuckuck vor. Schließlich wollen wir es als Kanon singen. Fabian macht es uns unmöglich, er grölt und krakeelt wild dazwischen. »Musstest du dieses Lied im Kindergarten singen?«, frage ich. »Ja, das war doof, da haben wir immer dazwischengequakt, und dann hat die Tante sich mächtig geärgert.« – »Ah, war das dann Zwang für dich?« Erstaunt schaut er mich an, besinnt sich und singt von da an voller Hingabe mit uns zusammen den Kanon und noch etliches mehr. Wir sind wieder bester Dinge.

Draußen bedeckt sich der Himmel. Deshalb will Johanna noch vor dem Frühstück zu den Pferden hinaus. Alle sind einverstanden. Jetzt fragt sie mich: »Anke, dürfen wir?« Ich frage zurück: »Wollt ihr denn, dass ich eure Bestimmerin bin, oder eher so wie ihr, dass ich mitentscheide?« Alle sind für Partnerschaft zwischen uns. Ich mache den Unterschied nochmal am Sprachgebrauch deutlich: »Darf ich ...?« oder »erlaubst du ...?« im Gegensatz zu »bist du einverstanden ...?« oder »Ist es dir auch recht, wenn ...?« und so weiter.

Dieser Aspekt gehörte zur Grundlage meiner Arbeit mit Kindern, dass sie nämlich weder mein, noch sonst jemandes Eigentum sind, wozu etwa die Sklaven erklärt wurden, von denen Gehorsam erwartet wurde. »Das« Kind – schon der Artikel macht sie zu Sachen. Aber uns unsicheren Erwachsenen, die dieses Schicksal, gefügig und untertänig sein zu müssen, fast alle erlitten haben, wird die Funktion des »Gehorsams« in der Regel gar nicht bewusst. Wir lieben doch unsere Kinder und lassen sie um Erlaubnis bitten, um sie vor Gefahren bewahren zu können. Wir wollen nur ihr Bestes – und nehmen ihnen damit ihr Bestes, ein Stück ihrer Würde und Selbstachtung. Denn wer sind Kinder schon, wenn sie sich nicht selbst für ihre Belange einsetzen dürfen, sondern grundsätzlich zuerst die Genehmigung eines Erwachsenen einholen müssen?

Beim Frühstück gießt Luis zweimal aus der Milchflasche daneben. Wir sind uns einig: Das kommt daher, dass ihm die Übung fehlt. Er bestätigt, Gi. tut es immer für ihn. Das war ihm bisher egal, aber von jetzt an will er das selbst lernen. Er meint: »Besser die Mutter zeigt einem, wie man es selbst machen kann, als dass sie es tut.« Ich: »Sonst fehlt einem die Mutter natürlich, wenn sie mal nicht dabei ist.« Wir einigen uns: Bis Luis aus der Flasche eingießen geübt hat, gießt Sonja für ihn

ein. Später tut er es doch wieder selbst – und wieder daneben. Ich erinnere ihn an seine Absicht, erstmal das Gießen mit Wasser auszuprobieren.

Heute wünsche ich mir, dass ich mittags nicht zu kochen brauche. »Au ja, wir grillen!«, kommt sofort die Antwort. »Du hilfst aber schon mit?«, fragt Sonja, und Doris erklärt: »Schließlich können wir ja noch nicht alles wissen!«

Eigentlich hatten sich die Kinder für heute den Besuch einer Sendestation vorgenommen, aber jetzt sind sie vertieft in ihr Spiel am Bachlauf. Anfangs gehe ich allein einen anderen Weg, zwischen schilfbewachsenen Bächlein, Erlen, Weiden und alten Eiben, schlendere dann aber doch hinter den Kindern her. Sie sind längst der Faszination ihrer Entdeckungen erlegen, rufen sich gegenseitig zu den Larvenhäuschen aus Schilfstücken, den schwimmenden Käfern und den glitzernden Wasserläufern. Staunend bewundern sie den schillernden Gleitflug majestätischer Libellen. Mit Mühe verkneife ich mir meine naturkundlich bildenden Erläuterungen zu dieser einzigartigen Welt: Glucksende Wasserläufe fließen hin zu durchsichtig blinkenden, schwarzbraunen Tümpeln. Dazwischen wachsen, anmutig ineinander verwoben, hohe und niedere Pflanzen, überdacht von bizarrem Laub- und Nadelgehölz.

Aber was wird aus unserem Vorhaben? Ich meine zu den Kindern, sie sollten bedenken, was sie sich für heute vorgenommen hätten, und sich entscheiden. »Die Sendestation? Ach nein, dahin können wir doch auch morgen noch fahren«, finden sie einvernehmlich. Die Sendestation finden sie jetzt nicht wichtig. Also pirschen wir gemeinsam weiter, sie im Sumpfgebiet, ich bleibe am Bachrand. Immer wieder steht Doris Sonja bei, stützt sie, wenn sie zu stolpern droht, und berät sie, wenn Sonja fürchtet, in den Moorschlamm abzurutschen. Dabei spricht Doris von uns allen als Schwestern und Brüdern. Anke dabei als die Größte und sie als die Kleinste und Jüngste. Fabian fühlt sich als Führer.

Alle sind restlos begeistert, als sie ein besonders idyllisches Sumpfgebiet entdecken. Es ist durchsetzt von winzigen Seen und rätselhaft-romantischen kleinen Bauminseln, üppig gepolstert mit smaragdgrünem Moos und umkränzt von langstieligen, blühenden Gräsern. Die Atmosphäre ist von einer unwirklich lautlosen Lebendigkeit. Irgendwie schwermütig, traurig finden die Kinder es hier, aber trotzdem sehr, sehr schön. Ich sitze nur still und schaue mich um.

Fabian baut bedächtig an seinem Schilfboot und lässt es auf der zarten Strömung gleiten. Luis schaut ihm die Handgriffe ab, und bald dümpelt eine kleine, zerbrechliche Flotte im Wasser. Doris und Sonja richten sich in einer Baumhöhlenwohnung ein. Sie laden uns herzlich zum Essen ein. Da tritt eine zerzauste Johanna aus dem Schilf, verschnauft erstmal und erzählt uns dann von den Abenteuern ihres Streifzugs.

Schließlich melde ich mich bei den Kindern ab, gehe zum Zelt zurück und lege mich schlafen. Bald kommen sie nach, um Johannas gestrigen Plan zu verwirklichen: Sie wollen einen »Gifttrunk« brauen. Hahnenfußkraut kommt hinein und alles, was die Küche an Scharfem und Bitterem bietet. Zum Schluss wird hineingepinkelt. Diese Tatsache, und dass sie mit diesem Trunk einen Hund vergiften

wollen, der ihnen den Zutritt zum Pferdestall verwehrt, erfahre ich erst sehr viel später. Im Halbschlaf bitte ich sie noch: »Seid sparsam mit den Gewürzen, sie sind teuer, wir brauchen sie noch. Und räumt die Sachen zurück.« Daran halten sie sich gewissenhaft und wandern fort zu den Pferden.

Schließlich stehe ich erfrischt auf. Sie kommen zurück, voran Johanna mit einem winzigen Kätzchen im Arm. Natürlich soll es bei ihnen bleiben, wie gut ich das verstehen kann. Doch bevor wir uns fürs Behalten entscheiden, möchte ich, dass wir alle Gründe dafür oder dagegen untersuchen: Wie wollen wir es ernähren; verträgt es schon die Trennung von seiner Mama; was ist, wenn es uns ins Zelt macht, und was, wenn es sich verläuft? Schließlich sind alle, auch Johanna, dafür, es am Abend zu seiner Mama zurückzubringen.

Luis knurrt der Magen, und er fragt: »Wann grillen wir?« Ich antworte, wie verabredet: »Sobald ihr loslegt.« Tatsächlich, sie packen es, werfen den Grill an und regeln unter sich, was sonst noch nötig ist. Johanna, haben sie beschlossen, soll sich um die Katze kümmern. Mich werden sie holen, wenn sie mich brauchen.

Das Fleisch ist gerade gar, da beginnt, keine Minute zu früh, ein sanfter Regen in die Würze zu tröpfeln. »Macht doch nichts! Los, schnell alles rein ins Zelt!«, ruft Fabian, »ist das hier nicht, wie in einer überdachten Veranda? Jedenfalls sitzen wir hier im Trockenen.« Die Würstchen und Schnitzel mit Gurken und Tomaten und dem frisch gerösteten Baguette von R.s Geburtstag am letzten Sonntag sind mit Genuss verzehrt. Der Regen ist vorbei, die Sonne blitzt herausfordernd durch die Wolken, und die Kinder finden, jetzt wäre es richtig, das Kätzchen zu seiner Mama zurückzubringen.

Kaum sind sie fort, stelle ich fest: Es ist kurz vor Ladenschluss, und wir haben noch nicht eingekauft! Also hinterlasse ich eine Notiz und eile per Auto nach W. Gerade noch rechtzeitig. Ein Telefonplausch mit M. und dann noch kurz das Kloster, unser morgiges Ziel, auskundschaften. Ich genieße den einsamen Ausflug.

Mit mir ist auch der Dauerregen zurückgekehrt. Die Kinder berichten von »Struwelchens« gelungener Heimkehr zur Katzenmama und spielen miteinander, während ich ein Essen aus Resten bereite. Es schmeckt vorzüglich, und die Kinder sind begeistert, dass es hinterher auch noch einen Überraschungskuchen gibt.

Eine Cassette mit frech-fröhlichen und sanft-zärtlichen Kinderliedern wollen sie dazu als Tischmusik hören. Denen fühlen wir uns auch verbunden, weil J. sie kürzlich mit seinem Freund in Österreich aufgenommen hat.

Schließlich kommen die Abendlieder. Da meint Fabian: »Wenn ich das höre, werde ich immer so schön müde.« Das spüren die anderen auch und wollen heute mal früh zu Bett. Mein Tagesabschluss findet im Eibenhof statt mit Zähneputzen, Wäschetausch und Tagebuch schreiben, bis ich gegen Mitternacht ins Bett sinke.

## FREITAG, 21. JUNI, FÜNFTER TAG

Draußen ist es immer noch grau. Mein Kopf schmerzt, die Nebenhöhlen plagen mich. Unsere Frühstücksgespräche sind geprägt vom bevorstehenden Ausflug:

Wieviele Reisebrote brauchen wir? Ein prüfender Blick zum Himmel: Wie wird das Wetter, was ist die richtige Bekleidung für den ganzen Tag?

Wir haben eine protzig aufgemachte Infobroschüre der von der Post betriebenen Erdfunkstelle nahe R. studiert. Leider fehlt eine präzise Ortsangabe. Als schon von weitem riesige Parabolantennen unsere Blicke auf sich ziehen, beschließen wir, das muss sie sein, unsere Sendestation.

Als wir aussteigen, erstaunen mich die weite Ebene und der sparsame Bewuchs, ganz anders als in unserem saftig-grünen Zuhause. Jetzt sehen es die Kinder auch. Kein Wunder, hier ist ja auch ein viel trockenerer, festerer Boden. Heller Sand, stellen sie fest. Ich überlege laut, ob dies früher vielleicht Meeresboden war. »Dann war wohl das Ufer da hinten, wo das Land wieder hochgeht«, vermutet Johanna.

Wir haben das Nachschlagebuch dabei und schauen, was wir über die Pflanzen und Bäume herausfinden können.

Ungebremst fegt uns ein kalter Wind den Sand der kargen Ackerflächen ins Gesicht. Luis fröstelt in seinem dünnen Anorak. Mitfühlend bietet Doris ihm ihr Jäckchen an: »Kannst es haben, hab mir extra etwas Dickes mitgenommen, ich brauche die jetzt nicht«, ermuntert sie ihn zu ihrem Angebot. Aber woher weht der Wind? Aus welcher Himmelsrichtung kommt er? Fabian fragt nach der Uhrzeit, reckt einen feuchten Finger in die Höhe und sucht den Standort der Sonne. Aha, der kommt wohl aus Südwest. Das wird jetzt von den anderen überprüft.

Die Anlage wirkt unbelebt, nicht gerade, als sei sie erpicht auf Besichtigungen. Eingeschlossen von einem über zwei Meter hohen Maschendrahtzaun und oben verstärkt mit reichlich Nato-Stacheldraht, warnt sie schon am Anfang ihrer einzigen Zufahrt mit einem aufdringlichen Schild jeden »Unbefugten«. Sonst gibt es weiter keine Aufklärung über den Sinn und Zweck dieses Aufwands für eine steuerzählende, interessierte Bürgerin und ein paar neugierige Kinder.

Aus dem Wächterhaus am Ende der Auffahrt löst sich ein staubgrau bemanterter, unwirsch blickender, älterer Mann. Ich kann ihn auf die Entfernung nicht verstehen, und so gehen wir, die Kinder eng an meiner Seite, die schmale Straße auf ihn zu. »Was wollen Sie hier? Sie haben hier nichts verloren!« – Allmählich begreift er und kommt ein wenig aus der Reserve. Bis R. seien es noch ein paar Kilometer, und dies hier sei eigentlich geheim. Aber die Kinder lassen mit ihren Fragen nicht locker. Er sei hier der Wächter und dürfe uns auch nur wenig erzählen, und wenn, dann sei das auch ganz inoffiziell. So erfahren wir schließlich, dass es sich hier um Radarantennen handelt, eine Anlage, die mit der Post nichts zu tun hat und gemeinsam von Industrie, Universität und Militär betrieben wird. Freilich ginge es da auch um geheime Nachrichtenübermittlung, aber dazu dürfe er nun wirklich nichts mehr sagen. Schließlich erlaubt er uns doch noch einen Gang über das Gelände. Aber ein Picknick zu Füßen des Radarturms, das geht nicht.

Der Platz unter der Linde am Parkplatz ist denn auch atmosphärisch die bessere Wahl, und nun geht es weiter Richtung Kloster W.

»Halt mal an, da gibt's Eier zu kaufen!«, ruft Sonja, »wir brauchen doch wieder welche.« »Stimmt, ich hab das Schild auch gesehen«, sagt Luis. Also manövriere

ich rückwärts. Üppige Hennen und ein Hahn in glänzender Federpracht scharren und gurren zwischen Gartenzwerge und schläfrigem Hofhund. Der Anblick verspricht erstklassige Eier.

Aber wo ist mein Portemonnaie?! Wir wären aufgeschmissen! »Schau doch nochmal im Auto nach«, mahnt mich Luis. Und da finde ich es tatsächlich, unter meinem Sitz!

Unser Besuch der Klosteranlage von W. erweist sich als ein Gang durch die Kulturgeschichte dieser Region. Eine ältere Nonne ist unsere Führerin. Sie beginnt, wohl eher unfreiwillig, mit der jüngeren Vergangenheit. Mit einem pikierten Blick auf die lebhaften Kinder meint sie: »Wir sind ja nur noch wenige, es gibt kaum Novizinnen. So waren diese prachtvollen Fürsten- und Prälatentrakte eine Zeitlang ein Kindererholungsheim. Da muss natürlich ordentliches Benehmen herrschen. Manche Kinder waren sehr scheu, die machten kaum einen Pieps. Aber so einer wie du«, dabei zeigt sie auf Fabian, »der hatte im Flur eine Weile auf und ab zu hüpfen, bis er ruhig war! So, und das macht ihr jetzt alle, bevor wir uns die kostbaren Sachen anschauen gehen! Und es wird auch nicht herumgerannt und nichts angefasst, verstanden?« Mit leichtem Frösteln sehe ich unwillkürlich eine verschüchterte und geknebelte Kinderschar die breite, dunkle Marmortreppe vom Trakt der Mönche herabsteigen.

Die Kinder schauen irritiert. Fabian mustert verlegen seine Füße. Langsam breitet sich ein nachsichtig bis spöttisches Lächeln in seinem Gesicht aus, und er beginnt eifrig zu hüpfen. Die anderen tun es ihm nach. Immer unbeschwerter werden sie dabei, bis unversehens auch über das Gesicht der Nonne ein Schein amüsierten Lächelns fliegt. Sie sagt: »Ist ja schon gut, das reicht schon. Nun soll's aber mal losgehen!«

Und sie erläutert uns die im Barock- und Rokokostil gestalteten, kunstvollen Stuckarbeiten und Gemälde in den prächtigen Gemächern und Wandelhallen. Hier betrachten die Kinder intensiv die Kopie eines berühmten Gebets, entstanden um das Jahr 814. Johanna möchte unbedingt in dieser Schrift zu schreiben lernen. Aber ich beherrsche nur die Sütterlin-Schrift. Das reicht ihr auch, dann kann sie nämlich endlich die Briefe ihrer Oma selbst lesen.

Im Fürstensaal hatten wir ein Marienbild in verspielter Rokokomanier bewundert: »Mutter der schönen Liebe«. Hier in der Kirche finden wir das Original. Welches ist schöner? Warum sieht dieses Bild so gleich aus und doch auch wieder ganz anders? Vielleicht ist doch das andere Bild das Original? Lauter Vermutungen. Am liebsten würden die Kinder, um das zu klären, zwischen den beiden Bildern hin und her laufen. Aber unsere Nonne lehnt ab. Sie hat den Rundgang mit uns abgeschlossen, und allein kann sie uns da wirklich nicht hinlassen.

Die nächste Attraktion ist ein wuchtiger, rechteckiger Turm aus der Römerzeit mit einer Sonnenuhr und darunter noch einer mechanischen Turmuhr. »Die Sonnenuhr ist älter als das ganze Kloster und geht immer noch richtig, während die »moderne« Uhr längst kaputt ist«, wundert sich Luis. Wir erinnern uns an die imposante Technik von heute Morgen. Wie lange die wohl halten wird?

Weiter draußen kommen wir zu den ursprünglichen und zugleich ältesten Bereichen dieser Benediktineranlage. Ich erzähle den Kindern, dass dies der Sage nach heilige Plätze in der freien Natur waren: eine Linde, deren Nachbewuchs immer noch eine imposante Krone bildet, und weiter unten der Zusammenfluss dreier Quellen. Um 1700 wurde er mit einer dreibogigen Halle überdacht. Ein wild hinaufwuchernder Verhau von üppig blühenden Heckenrosen lässt ahnen, welche natürliche Schönheit und Qualität dieser Platz einmal gehabt haben muss. Aber auch so fühlen wir uns von seiner Atmosphäre wie verzaubert. Ein Pfad führt unter uralten Bäumen die benachbarte Anhöhe hinauf. Dort erholen wir uns von den vielen Eindrücken, toben miteinander im samtweichen Gras und veranstalten unser Picknick. Von hier oben, in lauem Sommerwind, sieht die Welt erstaunlich unversehrt, ja friedlich aus. Über uns jubeln Lerchen, und durch das Geäst der Bäume huschen Vögel, die wir noch nicht gesehen haben. Weit entfernt blinkt der Zellsee, und der Spitzkegel dort hinten müsste der Berg sein, den wir uns morgen erwandern wollen.

Schon auf dem Heimweg entdecken wir die rot-gelb leuchtende Kugel am blauen Himmel. Wir sind kaum auf unserem Waldparkplatz angekommen, da rufen mich die Kinder in höchster Aufregung: »Komm schnell, das ist ein Riesenballon! Da hinten kann man ihn sehen!«

Wir können unser Glück kaum fassen: Der Ballon kommt immer näher und sinkt dabei tiefer und tiefer! Will der wirklich hier auf unserer Wiese landen? Ich werde unschlüssig: Soll ich die Kinder zurückrufen, oder können wir uns noch weiter vorwagen?

Da mischt sich von hinten her in das surrend flackernde Geräusch des Brenners unter dem Ballon, quer über die Wiese und an uns vorbei, das Gedröhn eines Jeeps. »Der will wohl die Leute abholen!«, schreit Doris gegen das Getöse an. Und so ist es. Vier Leute springen heraus und dem Ballon entgegen, der jetzt nur noch wenige Meter über dem Boden schwebt.

Sie packen die ihnen zugeworfenen Seile und hängen sich mit ihrem ganzen Gewicht daran, bis die Gondel sicher gelandet ist. Der riesige, runde Ballonkörper liegt nun langgestreckt und in sich zusammengesunken etliche Meter hinter ihnen am Boden. Das ist der Moment für den Auftritt der Kinder. Schnell erfassen sie, wo sie gebraucht werden, holen die Seile ein, zerren mit an den schweren Planen oder lassen sich als Helfer nach Werkzeug schicken.

Ich habe mich inzwischen in der Nähe umgeschaut und warte jetzt, bis sie alle mit vor Eifer geröteten Wangen bei mir eintreffen. Luis und Fabian erzählen stolz, dass ihnen der nette Mann erklärt habe, wieso so ein schweres Ding in der Luft schweben kann. Eben nur, weil die Luft im Ballon durch den Brenner heiß gemacht wird. Und da wären auch schon mal welche durch die Flamme verbrannt, aber eher in früheren Zeiten. Jetzt sind die Dinger schon sicherer gebaut. Und Johanna klärt uns darüber auf, dass die Passagiere bei einem Preisausschreiben von einer Lebensmittelladenkette diese Fahrt als ersten Preis gewonnen hatten. Sonst hätten sie an die 200 bis 300 Mark für so eine Fahrt zahlen müssen. Doris und Sonja erzählen,

wie lieb die eine Frau gewesen sei. Sie hätte ihr Reisebrot mit ihnen geteilt, eine dicke Schinkenstulle, obwohl sie doch selbst Hunger hatte!

Es gelingt mir, die Kinder zu einer wunderschönen Blumenwiese zu locken, die ich vorhin entdeckt habe. Etliche Pflanzen erkennen sie jetzt schon wieder, andere sammeln sie, um sie nachher zu bestimmen. Ich zeige den Hang hinunter: »Schaut, von da unten blinkt der See herauf.« Sofort wollen sie dorthin. »Wird das nicht zuviel? Heute war schon so vieles.« Aber nein, auch Sonja besteht darauf, dass sie das bestimmt schaffen wird. Sie sei doch jetzt schon so gut trainiert. »Und außerdem können wir doch umkehren, wenn wir merken, dass das besser wäre«, argumentiert sie.

Wir durchqueren anfangs ein Meer aus kräftigem, braungolden schimmerndem Gras, das den Kindern bis über die Schultern und mir bis zu den Hüften reicht. Wir wollen hintereinander gehen, damit nicht so viele dieser Halme umgetreten werden, und auch, damit wir die kleinen Tiere, die hier wohnen, nicht allzusehr stören. Später, als wir schon lange auf einem breiten Wanderweg laufen, herrscht mich ein älterer Mann von seinem Fahrrad herunter an: »Hier ist Laufen außerhalb der Wege streng verboten! Passen sie gefälligst auf, dass die Kinder sich daran halten! Wenn ich sie erwischen sollte, gibt's eine Strafe!« Übelgelaunt zieht er weiter, und wir starren ihm nach, unsanft aus einem Traum gerissen.

»Du liebe Güte, was ist der doof!«, stöhnt Fabian leise vor sich hin. Johanna geht hinter ihm. Ich sehe, wie sie ihm unauffällig gegen die Hacken tritt. Aufjaulend verbittet er sich das. Sie sei es nicht gewesen, kontert sie scheinheilig. Kurz darauf wiederholt sich das Spiel. Jetzt bin ich selbst gereizt, so dass ich Johanna, noch bevor Fabian richtig reagiert, an den Hals greife: «Findest du das okay, wenn es so von hinten kommt?«, frage ich sie erbost. Mein Übergriff macht mir sofort zu schaffen, aber zu meiner Überraschung besinnt Johanna sich sofort und scheint nicht einmal beleidigt.

Bald hält uns wieder der Zauber der Natur umfangen. Buntschillernde Wildenten stieben vor uns aus dem Schilf. Erst faszinieren uns die Heuhüpfer und dann ins Wasser plumpsende Frösche. Und ab und an entdecken wir eine Kröte, die uns nach Farbe und Form noch ganz unbekannt vorkommt. Wir lauschen dem vielfältigen Froschkonzert und versuchen uns dann selbst in der Kunst des vielstimmigen, melodiosen Quakens.

Ein breiter Gürtel von Wasserpflanzen lässt nur ab und an einen Blick auf den See zu, und so wollen wir jetzt wieder heimkehren. Ich wünsche mir nur noch den kleinen Umweg über jenen locker mit Kiefern bestandenen Hügel. Aber die fünf sind da einheitlich anderer Meinung; der Himmel hat sich verdüstert, die Luft ist schwül, wer weiß, ob uns nicht noch ein Gewitter erwischt. Also schicke ich mich drein, und wir gehen so zügig, wie es sich mit gelegentlichem Sammeln von Himbeeren und Erdbeeren vereinen lässt, auf dem kürzesten Weg zum Zeltplatz zurück.

Wir unterhalten uns über den Ausflug zum Kloster. Ich soll ihnen das berühmte Gebet vorlesen:

*Das erfuhr ich unter den Menschen als der Wunder größtes,  
dass die Erde nicht war noch der Überhimmel,  
noch Baum noch Berg war,  
noch die Sonne schien,  
noch der Mond leuchtete, noch das große Meer.  
Als da nichts war an Enden und Wenden,  
und da war der eine allmächtige Gott,  
der Männer mildeste, und da waren auch manche mit ihm  
herrliche Geister. Und der heilige Gott.  
Allmächtiger Gott, der du Himmel und Erde gewirkt hast  
und der du den Menschen so manches Gut gabst,  
gib mir in deiner Gnade rechten Glauben und guten Willen,  
Weisheit und Klugheit und Kraft, Teufeln zu widerstehen  
und Böses zu vermeiden  
und deinen Willen zu wirken.  
(814, ältester christlicher Text in deutscher Sprache)<sup>65</sup>*

Das Gedicht lässt uns nachdenklich zurück. In mir tauchen flüchtig Erinnerungen an ähnliche Stimmungen auf. Es ging damals um die Zeitleiste von der Entstehung der Erde bis zu unserer Gegenwart. Mit geschlossenen Augen waren die Kinder in das Gefühl der Unendlichkeit des Weltalls eingetaucht, sahen die Stadien der Entstehung der Erde vor dem inneren Auge und malten sie als Bilder auf, ebenso versunken wie jetzt.

Sonja sagt leise: »Da war ich ganz drin.« Fabian bekräftigt: »Ja, ich auch.« Und ich meine: »Für mich ist das, was wir Gott nennen, viel größer als das, wovon die Leute in den Kirchen reden.« Da sagt Luis mitten hinein: »Gott ist alles!«

»Und woran merkst du das?«, fragt mich Doris. »Na ja, ich denke, wenn ich durcheinander bin, vielleicht, weil ich eine ziemliche Wut auf jemanden habe, dann kann es sein, dass ich innerlich trotz meinem Ärger auch noch ahne, warum der andere mich ärgern wollte, und dass ich das selbst verursacht habe. Das ist dann wie eine leise Stimme in mir. Aber wenn ich bockig bin, will ich davon nichts wissen. Da sagt dann in mir eine andere, trotzigere innere Stimme: ›Der Doofe! Der ist schuld, ich hab recht!‹ Diese Stimme ist dann für mich das, was der Schreiber wohl den ›Teufel‹ nennt.«

Das haben sie alle auch schon mal bei sich selbst beobachtet. »Und woher wusste der, der das geschrieben hat, dass es zuerst nichts auf der Erde gab? – Das war da doch noch gar nicht erforscht«, fragt Luis verwundert. »Könnte doch vielleicht sein, dass er das auch von innen gesehen hat«, überlegt Johanna nachdenklich.

Alle sind schnell im Bett und bitten mich um die Schlaflieder auf der Kinderlieder-Cassette von J. Ich soll dazu singen. Auch als die Cassette zu Ende ist, soll ich für sie weitersingen, wünscht Sonja.

Der Mond strahlt, schon fast rund, vom klaren Himmel herab. Für mich hat sich ein mütterlicher Traum erfüllt, mit »fremden« Kindern.

Die Kinder wollen noch vor dem Frühstück hinaus zu den Pferden. Das kommt mir sehr entgegen, denn ich brauche jetzt meine Ruhe und beriesele mich außer mit Bachwasser mit aufheiternder Mozartmusik. Johanna kommt heftig schluchzend zurück: »Ein Pferd hat mich getreten, mein Bauch, meine Hand!« Was ich sehe und wie sie sich bewegt, scheint mir alles in Ordnung, aber ihr Schluchzen steigert sich zu einem derartigen Gebrüll, dass ich mit meinen Fragen kaum zu ihr durchdringe. Schließlich sage ich ihr mit allem Nachdruck, dass ich nur helfen kann, wenn sie nicht mehr so laut weint, sie müsse damit jetzt aufhören. Da kommt von ihr ein letzter, tiefer Seufzer. Wir gehen zusammen an den Bach, und sie lässt sich das kühlende Bachwasser über ihre Hand laufen.

Als ich sie jetzt noch einmal zu ihrem Bauch befrage, meint sie: »Das ist wohl nur wegen dem Hunger.« »Und wegen dem Schrecken auch?«, meine ich. »Was kann man da tun?« Sie: »Jetzt etwas essen!«, und da lächelt sie schon wieder.

Die Sonne knallt vom Himmel herunter: Endlich die Gelegenheit, unser feuchtes Bettzeug zu lüften. Weiträumig belegen wir Zäune und Wiese mit Kleidung und Schlafsäcken. Ein fröhlich-buntes Bild mit den umhertobenden Kindern dazwischen; aber ihnen entgleitet unser Vorhaben. Der Berg ist weit. Und einkaufen müssen wir vorher auch noch. Das Einräumen, das Abwaschen, alles dauert ewig lange. Ich werde ungeduldig. Schließlich sage ich mit gebremstem Ärger: »Entweder ihr seid in zehn Minuten fertig, oder das Fahren lohnt sich nicht mehr! Zum Einkaufen sind wir auch schon fast zu spät.« Jetzt fliegen ihre Hände, und es klappt wunderbar.

Aber als wir in dem kleinen Gemischtwarenladen Brötchen, Butter, Käse, Milch und Wurst holen wollen, sind die Türen fest verschlossen. Was tun? Schließlich fällt Johanna ein: »Wir könnten es doch beim Bauern versuchen. Die melken doch ihre Kühe.«

Ein See leuchtet uns entgegen, mit Naturbadestrand und Kiosk. Bei der Hitze baden und ein Eis! Wir sind uns einig und stürzen uns wild planschend in die kühlen Fluten. In R. sehen wir ein altes Bauernpaar beschaulich vor seinem Haus sitzen. Sie haben nichts zu verkaufen, aber sie wissen von einem Bauernhof, der auf ökologischen Landbau umstellt, nicht weit weg, gleich bei der Odilienkapelle. Dort finden wir die Bäuerin in der Milchammer und kommen uns bald vor wie im Schlaraffenland: Sie verkauft uns zur Milch noch Eier, würzige Landleberwurst, Blutwurst, weißes Baguette und selbstgebackenes, schweres Landbrot. Mit unseren eingepackten Vorräten haben wir jetzt eine üppige Mahlzeit in Aussicht.

Da kommt der Bauer mit einer Fuhre frisch geschnittenem Gras und beginnt abzuladen. Voller Begeisterung greifen die Kinder zu und helfen ihm, das Gras an die Kühe zu verteilen. »Pass auf, mein Junge, dass die Kuh dich nicht mit dem Gras verwechselt! Der wirst du schwer im Magen liegen«, warnt er Luis, den nötigen Abstand zu halten. Die Kinder dürfen sich jetzt auf dem Hof umschaun, und mit Mühe rekapitulieren sie hinterher, was sie alles entdeckt haben: Schwalben,

Schweine, Ferkel, Enten, Kühe, Hühner, Kälber, Pferde, Truthühner, Schafe, Ochsen. Zwischendrin bringt uns die Bäuerin zur Erfrischung so viel Milch, wie wir wollen. Dann stürzen sich die Kinder wieder in den hochgetürmten Grashaufen und spielen mit Klein-Samuel.

Bis zum Melken dauert es noch eine gute Stunde, da wollen die Kinder unbedingt dabei sein. »Dann besichtigen wir inzwischen die Kapelle und machen Brotzeit«, schlage ich vor. Odilie ist offensichtlich eine Heilige, die man anruft, wenn man Probleme mit den Augen hat. Mühsam versuchen Johanna und Fabian, die Dankschreiben der Gläubigen für wundersame Heilung zu entziffern. Wir sind früher schon mal auf die Wirkung von Placebos zu sprechen gekommen, und so meint Johanna jetzt: »Wenn man an etwas ganz fest glaubt, geht es halt auch in Erfüllung, nur von einem selbst aus. Aber vielleicht hilft die Odilie ja auch als Geist dabei.«

Die Brotzeit mit reichlich Wurst, Camembert, Baguette, Schwarzbrot, knackigem Gemüse und frischer Milch ist ein wahres Festmahl. Dank Odilie lagern wir jetzt, an ihr warmes Kapellchen gelehnt, unter drei anmutigen, weit ausladenden, lichten Birken. Unterdessen wird diskutiert, ob der Ausflug auf den Berg jetzt noch lohnt, denn wir wären mit Sicherheit erst spät zu Hause. Immerhin kann man mit dem Auto bis auf den Gipfel fahren. Johanna und Luis wollen lieber zeitig ins Bett. Fabian versucht, einen Kompromiss zu finden: »Ihr könnt doch schon jetzt auf der Fahrt schlafen, und wenn ihr dann noch müde seid, oben im Auto weiterschlafen. Morgen ist doch schon die Rückreise.« Das leuchtet den beiden ein. Also verteile ich Kopfkissen, ein eingerolltes Badezeug tut da auch seinen Dienst, und Sorge für eine ruhige Atmosphäre. Nicht lange, und sie sind ausnahmslos in einen tiefen, entspannten Schlummer verfallen.

Die gleiche Stimmung wie im Auto liegt atmosphärisch über dem Land. Das warme Licht der tiefstehenden Sonne lässt die Farben der Gräser, Blätter, Wiesen und Gebüsche in märchenhafter Klarheit leuchten. Mit den letzten Sonnenstrahlen kommen wir oben an.

Alle sind erfrischt, außer mir. Die Kinder bestaunen die herrliche Aussicht und erweitern ihr Erlebnis mit Hilfe des Münzfernrohrs und den Audioinformationen. Besonders Sonja und Doris sind begeistert: endlich Erklärungen, die auch sie sofort verstehen können. Das wollen sie nochmal sehen und hören! Nur leider habe ich kein Kleingeld mehr für diesen Groschenfresser.

»Gut«, meint Doris, »dann gehen wir eben etwas eintauschen. Komm, Sonja.« Zielsicher steuern sie einen der Tische auf der Terrasse des benachbarten Restaurants an. Nach erfolgreichem Handel laufen sie gleich wieder auf das Fernrohr zu. Später erzähle ich Fabian davon. Der staunt: »Man muss sie halt üben lassen.«

Wir beschließen, hier oben zu essen. So sitzen wir jetzt auf der Terrasse mit dem wundervollen Blick auf das Alpenpanorama im Licht der untergehenden Sonne, zugleich mit einem schimmernden Vollmond zwischen weiß-altrosa- und violett-farbenen, langgezogenen Wolkenbänken. In unser andächtiges Versunkensein in diese Naturschönheit dringt allmählich flotte Tanzmusik – eine Hochzeit! Die

beiden Jungs sind mindestens so sehr wie die drei Mädchen voller Bewunderung: So eine schöne Braut! Wir geraten ins Philosophieren über Eheversprechen, Trennung, Beziehungen und so fort.

Aber jetzt kommt die Bedienung. Fabian, Sonja und Doris wollen Pommes mit Ketchup. Luis und Johanna bestellen Rahmbraten, ich Halsgrat. Bis das Essen kommt, schlage ich Tagebuchschriften vor. Laut lese ich meine Stichworte zu unseren kleinen und großen Abenteuern vor, und jedes Kind sucht sich still sein Lieblingsthema aus, worüber es schreiben möchte. Alle sind sofort darin vertieft.

Später gibt es wilde Begeisterung über eine Can-Can-Darbietung. Wir brechen tief zufrieden wieder auf. Auf der Heimfahrt schlafen alle fünf Kinder im Auto ein. Auf unserem Waldplatz angekommen, gehen sie friedlich in ihre Zelte und schlafen umgehend weiter.

Täglich haben die Kinder ihre Erlebnisse aufgeschrieben und oft auch dazu gemalt. Das Festhalten ihrer Erlebnisse war ihnen wichtig. Hier folgen ihre Aufzeichnungen vom sechsten Tag:

*\* Alle Sachen zum Trocknen auf die Wiese !*

*\* Wir wollen einkaufen gehn, aber die Läden sind schon zu. Was tun?!*

*\* Johanna schlägt vor: im Bauernhof einkaufen!*

*\* Ein Bauernpaar sagt uns eine gute Adresse.*

*\* Picknick an der Ottilienkapelle ( Augenheilige ).*

*\* Ausflug auf den Hohenpeißenberg.*

*(Fabian)*

*SCHWIMMEN\*IN\*DA\*FRAIEN\*NATUR\*SIN\*WIA\*GESCHWOMEN\*ES\*WA\*SE  
\*SCHÖN\* AINE\*BALONLANGUN\*BEI\*DA\*HÜTE\**

*(SARAH)*

*Das ist ein Bauernhof mit zwei Pferden. Sie heißen: Bine und Betti.*

*Die beiden Pferde gehören eigentlich in den Zirkus! Weil sie lachen können.*

*(Johanna)*

*WIR AUF DEM BAUERNHOF*

*WIR KAUFTEIN UND WIR HABEN DIE KÜE GEFÜTERT UND AUF DEN GRAS  
RUMGEHÜRFT UND HABEN DEN KÜEN DAS GRAS ZUGESCHMISEN.*

*PFERD – TRUTHHAN – KUH – MENSCH – SCHWEIN*

*(LUIS)*

*Di LEARN KRUPE.*

*SI WARN fÜMF KiNDA UNT AUCH EINE EAWAXENA.*

*MiA SINT AUF DEN HOHEN PAiSENBERK GEGANEN UNT IN EINE  
WIATSHAFT.*

*UNT DAWAR IN DER WIATSCHAFT WAR AEINE HORSAIT.*

BAEi DEa WiATSCHAFT WARE AEIN PALKON

UNTDA SASEN MIA TRAUf

UNT WO MIA AUF DEM PALKON SAßEN, DA KONTEN

[Die Fortsetzung wird mir von Doris diktiert, ihre Finger seien müde:]

*wir, wenn wir hochguckten, die Berge sehen.*

*Da hatten wir eine ganz schöne Aussicht.*

*Und bei der Hochzeit haben die getanzt. Und die jungen Frauen haben Can-Can vorgeführt. Und die Kapelle hat dazu Musik gemacht. Und die Braut sah ganz schön aus. Die Lerngruppe hat auf dem Balkon gegessen und getrunken und Tagebuch geschrieben.*

*Vom Balkon konnte man in den Festsaal schauen. Fabian und Johanna haben aus Spaß getanzt. Fabian hat uns vorgemacht wie die Braut und der Bräutigam getanzt haben. Und der Bräutigam heißt Fritz.*

*(Doris)*

## SONNTAG, 23. JUNI, SIEBTER TAG

Ich schlage den Kindern ein schnelles Aufstehen und Frühstück vor, damit wir vor der Abreise noch in den Eibenwald gehen können. Das wollen alle. Wir beginnen damit, dass wir die Eibe an unserem Bächlein zeichnen. Anfangs setzen sich die Kinder direkt unter den Baum, und wir überlegen, von wo aus wir den ganzen Baum wohl am besten betrachten könnten. Ich empfehle ihnen, den Baum im Wechsel anzuschauen, von fern und dann wieder von nah, damit man auch sehen kann, wie die Äste aus dem Stamm herauswachsen. Wir haben uns auf einen Platz geeinigt, breiten eine Plane für all die Stifte und Farben aus, setzen uns auf unseren Klappstühlen im Halbkreis zusammen und sind bald in unsere Arbeit vertieft. – Früher als erwartet, brausen Autos heran und brechen in unsere Idylle ein.

M. und H., R. und auch I. und Basti kommen, um uns beim Abbau des Zeltdörfchens zu unterstützen. Mein Vorschlag, wie wir dies gemeinsam tun können, ist in den Wind gesprochen. Die Eltern packen entschieden zu, die Kinder lassen sie gewähren und gehen fort, um miteinander zu spielen.

Um ein Uhr mittags sitzen wir wieder alle beisammen in einer gemütlichen Picknickrunde, und alle Reste werden aufgegessen. Johanna und Fabian wollen, dass auf der Heimfahrt noch von der guten Bauernmilch eingekauft wird. W. freut sich sehr über das Glas mit der superguten Blutwurst. Ich stelle der Runde meine Abrechnung vor, und die Eltern finden, dass die Lerngruppe über die Verwendung der gesparten 70 Mark selbst entscheiden soll.

Ein schneller Abschied, und schon sitze ich mit I. allein auf der Terrasse des Eibenhofs. Während wir uns austauschen, stromert Basti in der Umgebung umher. Nach zwei Tagen habe ihm seine Entscheidung schon leid getan, aber die ruhigen Tage zu Hause habe er auch genossen, erzählt I. Als auch die beiden fort sind, habe ich Zeit fürs Tagebuch und noch einen langen Spaziergang im schier verzauberten Eibenwald. Danach geht es in rasender Fahrt zur Gemeinschaftsversammlung heute Abend.

Gut zwei Wochen später bewegt sich eine Autokolonne in Richtung Eibenwald. Es ist ein herrlich sonniger Tag, und die Lerngruppenfamilie bester Stimmung. Luis und Johanna hatten ihre Mütter zu einem Umweg über W. bewegen können, um endlich die ersehnten Silbermännchen für die Ohren zu kaufen. Doch sie kommen verspätet – und mit langen Gesichtern – an. Erst haben sie sich verfahren, und dann hatte der Laden schon zu.

U. ist heute nicht nur als Begleiterin der Lerngruppe da, denn vom Herbst an werden Tomi und vielleicht auch schon Lukas dabei sein. Da hat sich sogar der Vater V. für ein paar Stunden freigemacht. G. kann nicht kommen, denn ihm geht es heute nicht gut. Aber Familie H. und Familie N. sind vollzählig da, und J. wurde von den Kindern extra eingeladen.

Als erstes werden die Eltern von ihren Kindern voller Wiedersehensfreude zu den Lieblingsplätzen geführt. Merkwürdig: Jetzt, mit den Erwachsenen, scheint der Zauber jener »Sümpfe der Traurigkeit« verschwunden.

Dann suchen wir oben im eigentlichen Eibenwald nach einem bequemen Platz. Das ist hier ein wahrhaft würdiger, alter Wunderwald, voller skurriler Baumpersönlichkeiten. Hier bereiten wir alles Mitgebrachte auf einer weißen Tischdecke zu einem Festmahl.

Fabian trägt schon eine ganze Weile gewichtig die Mappe über unsere Zeltwoche mit sich herum. Endlich sind alle beisammen, und er hat die Aufmerksamkeit der Runde für unser gemeinsames Werk. Mit sichtlichem Stolz stellt er sie vor, unterstützt von den anderen Kindern, und lässt sie dann reihum gehen. Nach einer Weile des Durchblätterns reagieren die Erwachsenen: Die einen sind beeindruckt von der kreativen Vielfalt, die anderen empfinden gerade das als zu chaotisch. Schließlich soll diese Mappe doch auch eine repräsentative Funktion für die Lerngruppe haben. So eine spontane Art der Darstellung dürfte beim Normalbürger wohl kaum auf Verständnis stoßen, und daran sollte uns doch wohl gelegen sein!

Ich bin froh, dass die Kinder, längst satt und auf und davon in die romantische Wildnis, von diesen Kommentaren verschont bleiben. J. versucht, die Pole zu verbinden: »Was wollen wir eigentlich mit ›Lerngruppe‹, was ist uns wichtig, worauf kommt es an?« – Ja, das ist schon eine zentrale Frage, aber ein übergreifender Aspekt ist mir selbst gerade nicht präsent, sinniere ich vor mich hin. Habe ich mich zu sehr vom aktuellen Geschehen absorbieren lassen? – Aber es liegt doch auf der Hand: Die Kinder sollen sich wohlfühlen und sich entfalten können. Und die Arbeiten der Kinder derart zu manipulieren, dass Leute beeindruckt sind, denen unser Hintergrund unbekannt oder gar gleichgültig ist, wäre doch wohl vergebliche Liebesmüh! Aber was ist wirklich unser gemeinsamer Hintergrund?



Ja, was meine ich damit, »die Kinder sollen sich wohlfühlen und entfalten können«? Im Rückblick wird mir klar, dass ich die Antwort auf zwei Ebenen finden

sollte. Was lernen die Kinder bezogen auf den schulischen Kulturerwerb und was im Bereich der Lebensqualität?

Die Erkenntnis, dass Kinder sich ihre Spontaneität und Lebendigkeit im schriftlichen Bereich erhalten, wenn sie schreiben dürfen, wie sie es hören – beispielsweise mit Hilfe der Reich'schen Buchstabentabelle, die den Kindern ein derartiges Schreiben vom ersten Tag an ermöglichte –, war damals einer breiteren Öffentlichkeit noch kaum bekannt; ebensowenig wie die Erkenntnis, dass freiwillig lernende Kinder sich die Rechtschreibfertigkeiten einerseits durch ihr intensives Lesen aneignen und dass sie andererseits – sobald sie sich Ziele setzen, für die eine gute Rechtschreibung erwartet wird –, diese umgehend erlernen, so wie Fabian, der sich auf Rechtschreibprogramme stürzte, als sein Vater ihm erklärte, ohne diese Fertigkeit könnte er nicht Arzt werden, oder wie Tilmann, der eigenverantwortlich und stringent sein erhebliches Lernpensum absolvierte, nachdem er sich den Wechsel aufs Gymnasium vorgenommen hatte. Ebenso erwerben die Kinder sämtliches weiteres Wissen, sobald in ihnen dafür ein von innen her motiviertes Interesse wach wird. Da diese freiwillig lernenden Kinder der Welt und ihren Dingen offen und voller Entdeckerfreude begegnen, bin ich als ihre Begleiterin auf alles eingestellt. Beispielsweise, dass aus dem – nicht geplanten – Kennenlernen des »Wessobrunner Gedichts« neben geschichtlichen Fragen und dem Berechnen von Zeiträumen auch Fragen zu Sprache und Schriftformen entstanden und von uns besprochen wurden bis hin zu Fragen aus wissenschaftlichen, philosophischen und ethischen Bereichen, die schließlich mit einem spirituellen Aspekt Geborgenheit entstehen ließen. Ein derartig erworbenes Wissen, dass sich mit konkretem und positivem Erleben verknüpft, ist nachhaltig im Langzeitgedächtnis verankert und steht dem Kind vielfältig und frei vernetzbar mit weiteren Wissensinhalten zur Verfügung.

Wenn ich diese kurze Woche noch einmal vor meinem inneren Auge unter dem Aspekt der Lebensqualität vorüberziehen lasse, leuchten mir im Nachhinein ungezählten Momente auf. Die Kinder erlebten sich zunehmend als handelnde Subjekte ihres Lebens, sie konnten sich auf die aktuelle Situation für sich und die Mitmenschen einstellen und verhielten sich entsprechend angemessen. Sie respektierten und achteten sich gegenseitig in ihrer Unterschiedlichkeit. Sie entfalteten Mitgefühl, Fairness, Zuverlässigkeit und Mitverantwortlichkeit und lernten ihre Kräfte und ihre Grenzen selbst einzuschätzen. Sie entwickelten ihre lebenspraktischen Fertigkeiten, lernten eine Menge Wissensdinge in »schulrelevanten« Bereichen und übten sich darin, wo immer es ihnen nötig schien. Sie kultivierten einen liebevollen, kooperativen Umgang miteinander und gingen mit Erwachsenen zunehmend ohne Scheu und partnerschaftlich um. Und sie waren fröhlich, unternehmungslustig, witzig, neugierig und manchmal auch bereit, etwas zu riskieren. In unerwarteten und in Zwangslagen reagierten sie nicht mit Stress, Panik oder Ohnmacht, sondern mit erstaunlicher Kreativität und einer eher optimistischen Grundhaltung. Mit dieser Resilienz wären die Kinder im Prinzip auch für extrem schwierige Zukünfte gerüstet.



J. hatte angekündigt, er müsse zu einem Termin weiterfahren. Unser Gespräch bewegt sich bald wieder in flacheren Gewässern. Wir organisieren meine Vertretung in der übernächsten Woche: Wer möchte wann was mit den Kindern machen? Das geht schnell. Sogar R. wird sich einen Tag Zeit nehmen und einen offenen Wunsch erfüllen mit dem Thema: »Was ist Leben? Was lebt und was nicht?«

Am Ende meldet Bastis Mutter I. ein wenig zaghaft einen Wunsch an. Sie bitet uns alle um Verständnis für ihre Entscheidung – und da weiß ich auch schon blitzartig, sie werden Basti zum neuen Schuljahr in die Montessori-Schule geben. Sie hatten sich jetzt entscheiden müssen, sonst wäre dieser letzte Platz anderweitig vergeben worden. Basti sei auch einverstanden. Sie hätten ihm erklärt, dass sie sich der kommenden Situation in der Illegalität und dem, was daraus folgen werde, nicht gewachsen fühlen und dass es so für alle die beste Lösung sei.

Sie holt kaum Luft, da klinkt Ag. sich ein: »Ich hatte es eigentlich nicht gerade heute ansprechen wollen, aber wo wir nun schon mal beim Thema sind: Va. und ich sind übereingekommen, dass wir uns in unserer in jeder Hinsicht prekären Lage so eine rechtliche Konfrontation mit den Behörden gar nicht leisten können. Dazu kommt, dass es ja, wie ihr wisst, mit seinem Herzen nicht zum Besten steht. Da müssen wir uns nach der Decke strecken. Dieses Jahr war für Sonja entscheidend. Sie ist soviel stabiler und mutiger geworden, dass ich ihr ohne weiteres zutraue, jetzt mit den Bedingungen an unserer Grundschule fertigzuwerden. Das haben wir vorher nicht zu hoffen gewagt. Deshalb sind Va. und ich für dieses Jahr von ganzem Herzen dankbar.«

Darum geht es also, wieder einmal. Konkret: Was bei den Kindern an Gemeinschaft entstanden ist, hat sich zwischen uns Erwachsenen nur in Ansätzen ereignet. Fehlte bei uns der Schritt über die Ego-Grenze hinaus? Bei Ag. und Va. hätte mich, aus ihrer Situation heraus, eine andere Entscheidung für Sonja überrascht. Aber hat es für Basti so kommen müssen? Ich weiß von der Blockade zwischen I. und Gi. Jede für sich hatte erklärt, sie käme ganz gut damit zurecht, wenn sie nebeneinander herlebten. Man sei ja nicht böswillig, sondern wolle nur seine Ruhe. So hatten wir anderen hilflos diesen verdeckten Konflikt auf sich beruhen lassen und, gewollt oder nicht, damit seine destruktive Wirkung auf den Lerngruppenzusammenhang zugelassen. Bastis Abmeldung erlebe ich auch als Ergebnis davon.

U. fragt beunruhigt, ob der Fortbestand der Gruppe gesichert sei, denn ab September soll doch Tomi dabei sein. Ich traue und kann es nicht vermitteln: Den Eltern ist offensichtlich nicht klar, dass mit diesem Schritt ein Organismus auseinandergerissen wird. Warum nehmen sie das hin? Erkennen sie seine Qualität nicht? Könnte ich ihnen doch die Intensität in der Gruppe, ihre Lebendigkeit im Geben und Nehmen, ihre Achtsamkeit füreinander nachvollziehbar vermitteln! Das alles war in der Zeltwoche so richtig zum Blühen gekommen. Aber es geht unvermeidlich zu Ende. Nicht, weil die Kinder es so wollen, sondern weil es uns Erwachsenen nicht gelingt, ihnen ihre kleine Gemeinschaft zu erhalten.

Wie hätte es ausgehen können, wenn wir alle uns ernsthaft diesem zum Tabu erhobenen Konflikt und unserer jeweils persönlichen Beziehung dazu gestellt hätten? Angenommen, uns wäre mit aller Konsequenz bewusst gewesen, dass die Lerngruppengemeinschaft offene Grenzen zwischen uns ermöglicht und zugleich benötigt, und wir hätten zugelassen, dass so der Energiefluss zwischen uns mit all seiner unbequemen Wahrhaftigkeit und auch seiner großen Wärme hätte zirkulieren können? Wäre dann die Atmosphäre entstanden, die es Va. und I. ermöglicht hätte, die fällige Auseinandersetzung mit Gericht und Behörden durchzustehen? Zumal sie dann in uns vollkommen engagierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter gehabt hätten und ihr Ziel zugleich auch das unsere gewesen wäre. Was hätten wir dazu gebraucht? Einsicht, persönlichen Mut und Vertrauen in ein liebevoll aufgeschlossenes Herz bei sich selbst und den anderen, den Bruch mit alten Gewohnheiten, die das eigene Verhalten auf bekannte Muster beschränken, hier mit unserer Gewohnheit, Konflikte zu vermeiden?

Es ist die alte Einsicht in neuem Gewand. Beschränke ich mich in meiner Arbeit und in meinem Engagement auf meinen individuellen Erfolg, mein privates Glück und vernachlässige seinen Zusammenhang mit dem Ganzen, seinen Stellenwert im Netzwerk, reicht die eingesetzte Energie allenfalls, dieses Neue in meinem kleinen Rahmen für eine beschränkte Zeitspanne zu erhalten. Es entsteht kein Überschuss an Energie, der die Kräfte mobilisieren könnte, aus der entstandenen Qualität den Keim für echte Erneuerung wachsen zu lassen. Auf eine Phase der Stagnation folgt unvermeidlich der Zerfall des Vorhandenen. Nach meinen Erfahrungen mit dem Kinderladen, mit der Freien Kinderschule – nun eine Wiederholung?

Heftige Erlebnisse, die Tilmann, Katharina und ihre Freundinnen und Freunde aus der Schulwelt mitbringen, vergegenwärtigen uns im privaten Umfeld, dass Schule nach wie vor Kindern das Leben verdüstert. Die Lerngruppeneltern fragen sich beunruhigt, wie sie wohl die rechtlichen Konsequenzen ihrer »Lösung im rechtsfreien Raum« verkraften werden. Einige von uns drängt es, sich jetzt im Temenos diesen Fragen zu stellen. Sie sollen Thema unserer nächsten Gesprächsrunde werden. Und so trifft sich die gesamte Temenos-Familie, zwanzig Erwachsene und fünfzehn Kinder, am 20. und 21. Juli 1991 auf einem weiträumigen Camp-Gelände an einem Gebirgsbach. Zurück von einer Wanderung durch sandige Kiefernwäldchen, erfrischt vom Bad in den eiskalten, sprudelnden Stromschnellen, lagern wir uns jetzt bequem in großer Runde unter einer ausladenden Birke um ein üppiges Picknick.

Die kleinen Mädchen im Tipi betreiben mit Ernst ihren Haushalt. Die Jungs kommen ihnen in die Quere. »Die müsstet jetzt etwas zum Essen holen, finde ich«, höre ich ein Mädchen den Fall regeln. Und schon stapfen die Jungs in Reih und Glied, der Größe nach geordnet, hinaus, bewehrt mit Stöcken und Speeren. Der Älteste, ein Fünfjähriger, vorneweg, ziehen sie in die weite Grassteppe, wo Abenteuer und wilde Tiere lauern.

Mildes Abendlicht schimmert zwischen den Blättern. T. möchte, dass wir uns aufs Thema konzentrieren. Sie umreißt zum Einstieg, warum es ihr unmöglich

ist, sich nach diesem Freispruch wegen Schulverweigerung mit der Rechtslage der Kinder zufriedenzugeben. »Aber mehr als jetzt schon geschieht, können wir doch nicht tun!«, unterbricht X. »Ich finde auch, noch mehr davon wird den Leuten auf die Nerven gehen. Im Kindergarten wird das immer wieder thematisiert, und da ist mir diese Reaktion schon aufgefallen«, klinkt sich C. ein. »Wenn ihr wüsstet, wie sehr sich die Leute mit diesen Fragen schon auseinandersetzen, einfach weil sie durch uns mit diesem neuen Denken konfrontiert werden – das geht schon seinen Weg, man braucht da eben Geduld«, wird sie von X. bestätigt.

In die beginnende Diskussion mischt sich, von weit her anschwellend, zarter Harfenklang. Ich fühle mich an die romantische Darstellung vom Faun und seinen Gespielinnen erinnert: Ein skurriles, ellenlanges Instrument im Arm, schreitet der Spieler daher, inmitten seiner jungen Anhängerschar in wallenden Kleidern. Wir lassen uns einfangen von dieser unwirklichen, heimelig-friedlichen Stimmung und geraten in ein Fachsimpeln über Instrumentenbau aus Naturmaterialien.

Träumend im bemoosten Grün zwischen den aus dem Boden ragenden Wurzeln am Fuß der Birke schwebt es mir zu: Hier kann nur von Schule die Rede sein, wenn sie in lauschigen Wurzellauben stattfindet, gehalten vom liebevollen Zwergenopa und der bedächtigt weisen Tante Eule.

Eine Weile noch hält uns der Mann gebannt. Als sie alle weiterziehen, ist es mit unserer Konzentration aufs Thema schon lange vorbei. Wichtig werden jetzt die Vorbereitungen fürs Grillen am Lagerfeuer.

Die vier Initiativen für eine Freie Alternativschule im Bundesland hatten sich seinerzeit mit einem gemeinsamen, gleichlautenden Antrag auf eine »Weltanschauungsschule« die größte Chance ausgerechnet, eine Genehmigung zu bekommen, da ja im Artikel 7 des Grundgesetzes in Absatz 5 ausdrücklich hervorgehoben wird, dass private Volksschulen zuzulassen seien, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder als Weltanschauungsschule errichtet werden sollen.

Letztlich entschieden sich die Freunde in W. jedoch für einen Alleingang. Anstatt sich auf die Formulierung im Grundgesetz einzulassen, wollten sie offensiv für das ganzheitlich-ökologische Selbstverständnis ihrer Schule eintreten und beantragten die Genehmigung für eine »Ökologische Schule«, während wir uns entschieden hatten, die Arbeit mit den Kindern im übergreifenden Zusammenhang der größeren Gemeinschaft, jenseits einer Institution Schule, fortzuführen. Jetzt, nach drei Jahren hochqualifizierter und von den Behörden unwidersprochener Praxis, kam das Verbot der Schule in W. Das traf auch uns wie ein Keulenschlag. Kürzlich noch hatten wir, Groß und Klein, die Freunde besucht und gemeinsam über ihren Rechtsstreit beraten. Beeindruckt von der achtsam-liebevollen Ausstrahlung zwischen den Menschen und in Haus und Garten waren wir wieder heimgekehrt. Aber nichts hatte ihnen genützt, weder die breite öffentliche Sympathie und Unterstützung für ihre Arbeit noch ihr finanzieller oder gar ihr persönlicher Einsatz.

Mit einem dünnen Richterspruch war alles vom Tisch gefegt: Staatliche Schulen würden allen pädagogischen Bedürfnissen gerecht, daher bestehe kein öffentlicher

Bedarf an einer alternativen Einrichtung. Vier Jahre lang hatten sie Enormes an Geld und Zeit investiert, um den permanent erneut erhobenen Ansprüchen der Schulbehörde und des Gerichts gerecht zu werden, immer neue Bauvorschriften, geforderte Änderungen im Konzept und Anpassungen in der praktischen Arbeit. Der Erfindungsreichtum in den Amtsstuben für stets neue Hürden schien unendlich. Letztlich war es den Behörden wohl nur um eine Zermürbungstaktik gegangen, und jetzt ließ sie die Polizei auch noch die widerspenstigen Schüler und ihre Eltern quer durch die Stadt verfolgen, um ihre geheimen Schlupflöcher aufzuspüren, wo der alternative Unterricht verbotenerweise immer noch fortgeführt wurde. Dieses unwürdige Katz-und-Mausspiel hatte erst ein Ende, als alle Kinder der Freien Schule ihren Besuch einer staatlich genehmigten Schule nachweisen konnten. Als letztes blieb den Eltern, die erheblichen Bußgelder an die Staatskasse abzustottern. Solch einem Alleingang hatten wir nur wenig Erfolgchancen eingeräumt, einer der Gründe, weshalb wir keinerlei Behördenkontakt wegen der Lerngruppe gesucht hatten.

Nun war der Bestand der Lerngruppe zwar auch keineswegs abgesichert, aber immerhin hatten wir diese vier Jahre unbehelligt von Behördenstress miteinander leben und arbeiten können.

Die Kinder sind empört. Für Johanna ist es unvorstellbar, dass die Kinder aus W. sich das gefallenlassen müssen. Ein langes Gespräch über ihre und dann auch über unsere rechtliche Situation in diesem Staat schließt sich an. »Na ja«, meint Johanna schließlich, »ich bin ja Österreicherin, da können wenigstens die Eltern übers Lernen bestimmen, hier können die mir nichts anhaben. Und Luis, du bist als Schweizer auch aus dem Schneider«, und dann, zu Fabian und Doris gewendet: »Aber für euch ist das saudoof! Hoffentlich gewinnt ihr den Prozess, wenn es soweit ist! Ich will nicht, dass ihr woanders hin müsst.« Spontan drückt sie den beiden zu ihrer Rechten und zur Linken einen Kuss auf die Wange.

Bei Fabian hat sich jetzt richtig Zorn angestaut: »Aber das geht doch überhaupt nicht! Kinder müssen doch auch Rechte haben! Die Typen, die so etwas verbieten, haben doch keinen blassen Schimmer, was wir gut finden! Ich finde, da müssen wir etwas unternehmen!«

So beschließen die Kinder, den »Kindertag« in zwei Monaten, am 20. September 1991, zu ihrem Tag zu machen. Und sie wollen Tilmann fragen, ob er mitmacht, und seine Freunde und vielleicht auch Katharina und L., wenn sie Zeit haben.

Sie scheuen sich schon lange nicht mehr, ihren Mund in der Öffentlichkeit aufzumachen. Das Filmteam im letzten Herbst hatte sie bei ihrer Arbeit nicht gestört, und dem Fotografen vom »Stern« hat Doris deutlich Bescheid gesagt, als er ihr zu dicht auf die Pelle rückte. Und die Dichterlesung unter Anwesenheit der Presse hatte doch auch sehr gut funktioniert, obwohl sie das meiste ohne Erwachsene gemacht hatten. Natürlich soll ich ihnen auch jetzt wieder helfen!

## 15 WIE SELBSTBEWUSSTSEIN ENTSTEHT

Die Lerngruppenkinder greifen das Angebot der »Stiftung Lesen« begeistert auf: Sie initiieren einen Leseclub und bekommen dafür als Startkapital zwei Kisten erstklassiger Bücher im Wert von 2000 Mark kostenlos. Dafür brauchen wir Platz, und so zimmern Vater Va. und Sohn Tomi in den Sommerferien zwei geräumige Bücherregale. Das ist Tomis Einstandsgeschenk zu seinem Eintritt in die Lerngruppe ab Herbst. Wir sind stolz auf die beiden und ihr Werk.

Beim ersten Treffen am 10. Oktober überlegen alle, was sie künftig im Leseclub tun könnten, wozu sie Lust hätten, und beschließen am Ende, dass ich jedesmal auch dabei sein soll für den Fall, dass sie Fragen hätten oder Hilfe bräuchten. Aber die Verantwortung für den Leseclub wollen sie selbst tragen. Das soll ich ins Protokoll schreiben. Ansonsten holen sie einen Schwung Blanko-Leihkarten aus der Temenos-Bibliothek, ein Werk von H. A., und beginnen ihre Lieblingsbücher einzutragen.

Beim Auspacken der Bücher verbreitet sich andächtige Entdeckerstimmung: »So tolle Bücher! Dieses will ich mit nach Hause nehmen, geht das?« Ja, wie soll der Leseclub eigentlich funktionieren, vor allem, wenn wir auch wollen, dass fremde Kinder Mitglied werden dürfen?

Johanna will am nächsten Tag auch noch die Büchereiordnung unserer Stadtbibliothek mitbringen. Aber die Kinder mögen sich noch nicht festlegen. Sie finden, ihre Regeln sollten sie besser mit den neuen Kindern zusammen ausprobieren: »Dann haben die auch mehr Lust, sich daran zu halten, weil sie ja selbst überlegt haben, wie es am besten wäre«, meint Michi. Werben für den Leseclub wollen sie am Kinderrechtstag am 20. September, denn zum internationalen Tag der Kinderrechte planen wir ein öffentliches Fest.

Ein knappes halbes Jahr später ist die Organisation ausgereift und kommt schriftlich unter die Leute. Fabian schreibt dafür eine ausführliche Information in schnörkeliger Druckschrift:

### *DER LESECLUB*

*Wir, die Kinder vom »Leseclub« (ab 6 Jahre) organisieren unsere Gruppe selber. Wir überlegen uns, was wir machen wollen: Bücher sortieren und katalogisieren, Bücher ausleihen, über Bücher reden, malen, im Spaßraum toben, was tun für Kinderrechte, eine öffentliche Dichterlesung organisieren, selber kleine Bücher schreiben und uns daraus vorlesen, Spiele machen, Literatur-Telefon hören. Diese Sachen haben wir alle schon gemacht. Auf unserem Ideenzettel steht noch: eine Diastory machen und Lerntricks ausprobieren, wie Lernen leichter geht und wie es Spaß macht. Hast du noch Ideen? Mal sehn, was uns noch einfällt.*

*Die Bücher (sehr tolle Bücher) zum Ausleihen hat uns die Stiftung Lesen zur Verfügung gestellt (zusammen ein Wert von 2000 DM!). Wenn es niemanden mehr gibt, der den*

*Leseclub machen will, bekommt »Stiftung Lesen« die Bücher zurück. Das ist ein Grund, warum wir aufpassen, dass die ausgeliehenen Bücher wieder zurückkommen.*

Auf der zweiten und dritten Seite beschreibt er dann noch die Ausleihmodalitäten, den Unkostenbeitrag, den Hinweis an die Erwachsenen, dass die Kinder sie, bei Bedarf, um ihre Hilfe bitten werden, und dann schreibt er:

*Uns ist sehr wichtig, dass wir uns im Leseclub gut verstehen und zusammen Spaß haben, Wenn's doch mal Ärger gibt, versuchen wir, uns zuzuhören und den Streit im Gespräch zu klären. Es gibt bei uns auch keinen »Bestimmer« oder »Chef« oder »Boss« oder so was. Bei verschiedenen Meinungen hören wir jeden an und entscheiden dann gemeinsam, was das Beste ist.*

Dann fügt er die Daten der Treffen fürs Halbjahr bis zu den Sommerferien an.

U. hat es in der Zeitung gelesen: In unserer Nähe lebt eine Kinderbuchautorin. Wie wäre es, wenn die Kinder sie einmal zu ihrer Arbeit befragten?

Für Frau B. ist unser Besuch ebenso spannend wie für uns selbst. Kinder im schulischen Rahmen würde sie schon sehr anders erleben als diese unbeschwertten Schätzchen hier. Die fragen alles, was ihnen wichtig ist. Wie alt sie ist, warum sie überhaupt schreibt, das sei doch so anstrengend, und ob sie das auch schon als Kind so gerne gemacht hat. Welches Buch jetzt anliegt, ob ihr manchmal die Hand vom vielen Schreiben weh tut und vor allem, wie sie eigentlich auf die Geschichten kommt, die da in ihren Büchern passieren; sind die wirklich passiert? Diese Kinder fragen spontan, findet sie, da gibt es keine Rückversicherung, ob ihr Lehrer mit den Fragen wohl auch einverstanden sei, und schon gar nicht Verlegenheitspausen. Zum Ende ist aus dem geplanten Interview ein freundschaftliches Gespräch geworden, in das sie alle, mittlerweile auch ihr Ehemann, vertieft sind, denn auch Frau B. interessiert so einiges von dem ungewöhnlichen »Schuldasein« der Kinder.

Am 18. Dezember bekommt Frau B. einen Dankesbrief der Kinder mit der Einladung zu einem Gegenbesuch. Im Januar erzählen die Lerngruppenkinder im Leseclub von ihrem Abenteuer. »Soll sie doch gleich zum Leseclub kommen und eine Dichterlesung halten«, finden die anderen Kinder. Die Lerngruppenkinder wollen die Werbung dafür in der Zeitung übernehmen.

Das Mindmapping und meine Hilfestellung werden jetzt für die Organisation des großen Ereignisses benötigt. Wie sollen diese zwei Stunden verlaufen, was brauchen wir dafür, was muss an der Einrichtung verändert werden, wer putzt welche Bereiche, gibt es etwas zu essen, zu trinken? Nehmen wir Eintritt? Gibt es eine offizielle Begrüßung? Um diesen Job wird Johanna gebeten. Sie kann so etwas.

Aber was soll sie dann sagen, was ist wichtig? Die zweite Mindmap mit dem Titel »Begrüßung« geht Johanna bald auf die Nerven, sie setzt sich lieber in eine ruhige Ecke und schreibt. Zwischendrin sollen wir ihr mal weiterhelfen, aber schließlich hat sie sogar ein paar Worte zur Verabschiedung gefunden.

Am Ende haben die Kinder den Ablauf dieses Nachmittags mit seinen Einzelheiten festgelegt. Ich bin dabei willige Schreibkraft, die hin und wieder ihre Gedanken mitteilen darf. Die Kinder wissen, dass ich ohnehin bei diesem Ereignis nicht dabei sein kann, denn parallel läuft ein Kursangebot von mir. Das macht nichts, finden sie, sie schaffen das schon alleine und bräuchten mich dann nicht mehr. Eltern sollen auch nur als Besucher kommen, nicht als Betreuer!

Wie gerne wäre ich jetzt dabei, ganz still, als Mäuschen in der Ecke. Ich würde damit den Kindern aber den entscheidenden Gewinn verderben, mein Dabeisein würde ihnen die Erfahrung ihrer Kompetenz verdecken, denn es ist ihr Projekt, und sie wollen für das Gelingen, aber auch für ihr Scheitern selber einstehen. Also verkneife ich mir auch ein kleines bisschen Lauschen an der Tür und denke, hoffentlich geht alles gut! Schließlich rechtfertige ich meine Neugier ein wenig damit, dass letztlich ich den Kopf hinzuhalten habe, wenn etwas schiefgeht. Es ist wahr: Solange Kindern der Status von Objekten zugemutet wird, wandeln Erwachsene, die in Kindern vollgültige Menschen sehen und sie dies auch leben lassen wollen, rechtlich auf einem sehr schmalen Grat. Sind sie nicht quasi zur Rundumfürsorge des Kindes verpflichtet? – Offensichtlich kann sich die Schönheit von Kindern, die sich selbst riskieren und vertrauen dürfen, nicht entfalten, ohne dass ich selbst ebenfalls ein Risiko eingehe.

Mein Kurs ist um. Ich stehe in der Tür und schaue mit leisem Bedauern dem gelungenen Abschluss »ihrer« Veranstaltung zu. Ich sage ihnen, wie gerne ich hier Gast gewesen wäre, und wie gemütlich sie alles hergerichtet hätten, mit Blumen und Knabberzeug, und die Stühle im Kreis in Doppelreihen aufgestellt. Mit roten Wangen und glänzenden Augen erzählen sie mir, wie toll alles gelaufen sei. Einige Kinder hätten während der Lesung etwas gegessen, das hätte zwei von den Müttern gestört, aber bestimmt nicht die Frau B., die sei ja sooo nett, und die anderen Kinder hätte das auch nicht gestört! Auch Pressevertreter seien dagewesen, diese hätte sich aber fast ausschließlich mit Frau B. unterhalten, anstatt mit ihnen zu sprechen, obwohl sie doch die Veranstalter gewesen seien.

Später tat Doris ihren Ärger über die fehlerhafte Berichterstattung in einem Leserbrief an die Zeitung kund:

*LIEBER. LESA.*

*LIEBE. LESERIIN.*

*WIR, DIE KINDER VOM LESECLUP*

*HAM DIE GANZE FORBIREITUNG ALLEINE GEMACHT.*

*DAN IST UNSERE BKLEITERIN GEKOMEN.*

*SI HAT GESAKT: WIR WOLTEN DOCH MALEN.*

*WIR SAKTEN: O JA.*

*DAN BAUZ MAL UM. UND WIR BAUTENZ UM.*

*DAN KAMEN SI! SI HAM NICHT BEZAT.*

*DIE JOHANNA L. HATERZELT!*

*DAN GAB SI DAS WORT IRNA BANOFXI.*

*SI SAKTE: JETZT LIS ICH FOR. SI LIST.  
 UNT WIR BETELTEN: NOCH WAS!  
 JETST SAGT SI: SCHLUS.  
 JETST FANGEN WIR ZUM MALEN AK. JA, WIR MALTEN.  
 DAN LIS SI NOCH 2 GEDICHE UNT DI WETEHEXE.  
 DAN UNTERHELT DI HNNE SICH MIT ZWEI METCHEN.  
 UND DAN GEEN ALE NACH HAUSE.  
 ICH, DORIS N., FAN JA DAS SER SCHÖK.  
 ABA EINZ FANT ICH NICHT SCHÖK. MINLICH DAS DI LEUTE FON DER  
 ZEITUNG HAM WAS FALSCHES GESCHRIBN.  
 MINLICH STAT LESEGRUPE, UND STAT TEMINOS:  
 TEMENOS-KINDERGARTEN!*

Die Zeitung hat Doris' Brief nicht veröffentlicht.

Es sind keineswegs stringente Arbeitstreffen, die fünf Treffen nachmittags im Garten der Mühle zur Vorbereitung des Kinderrechtstags. Zum Stamm der Lerngruppe kommen Tilmann mit zwei Schulfreunden, Katharina und zeitweise auch Lara dazu. Mal mehr, mal weniger plagt mich der tiefe Spalt zwischen meiner Wunschvorstellung über die Vorbereitung einer Veranstaltung, wo endlich einmal Kinder selbst ihre Interessen öffentlich vertreten können, und dem realen Ablauf. Gerade noch vertieft in ernsthaftes Nachdenken über ihre Forderungen und ihre Ideen auf Papierfetzen kritzelnd, balgen sie sich schon in der nächsten Sekunde vergnügt auf der saftig-grünen Wiese. Die Schulkinder in der Runde müssen sichtlich erst noch Dampf ablassen, und in mir regen sich Lehrerallüren, die Kinder zur Ordnung zu rufen. Wenn ich dann das Projekt innerlich schon abgeschlossen habe, sitzen sie auf einmal wieder konzentriert beieinander und diskutieren den Text und die Gestaltung von Plakat und Handzettel.

Sie einigen sich schließlich auf das Oberthema: »Kinder haben Rechte?!? – Gelten Menschenrechte auch für Kinder?« Unerwartet kommt die Planung noch rechtzeitig zustande.

Fabian hat schriftlich die »Stiftung Lesen« um eine Bücherliste und Ideen zum Thema gebeten, aber keine Antwort bekommen. Die Kinder verschicken Einladungen an alle wichtigen Einrichtungen der Stadt und an die Medien:

*»Kinder (haben?) Rechte«*

*Eine Veranstaltung des Temenos Förderverein e.V.*

*Zu diesem Thema trifft sich Jung und Alt am Sonntag, den 22.9.1991 von 10 bis 16 Uhr in ... im Obermarkt 33 (Rückgebäude).*

*Aber was hat »Kinder (haben?) Rechte« zu bieten, wenn es um den alltäglichen Ärger in Elternhaus und Schule usw. geht? Wenn Erwachsene grollen: »Gibt's für Kinder heutzutage gar keine Grenzen?!?« Und wenn Kinder schimpfen: »Nie darf ich was!« So werden die sich NIE einig. Was aber dann? Dazu soll es Filme geben, Gesprächskreise,*

*Bücher, Spiele und Kassetten. Auch für's leibliche Wohl wird gesorgt. Wir freuen uns, wenn Sie auch kommen.*

Die Zeitungen berichten daraufhin, und unsere Plakate und Handzettel sind in großer Zahl verteilt. Johanna beschriftet eine Fotowand zur Lerngruppe. »Woher sollen denn die Leute wissen, was eine Lerngruppe ist? Und außerdem müssen die auch wissen, warum wir die unbedingt für uns behalten wollen, das kann man doch gar nicht alles so schnell erzählen«, erklärt sie.

Den Brief, den Tilmann an die Politiker schickte, hat der Journalist inhaltlich fast vollständig für seinen Bericht über die Veranstaltung der Kinder übernommen:

*»Endlich mal mitreden dürfen. 13-jähriger Bub wünscht sich ein Kinderparlament – Vorbilder gibt es.«*

*Ganz forsch kam einst Herbert Grönemeyer daher: »Kinder an die Macht«, forderte Bochums Barde singenderweise ein. Nun, vielleicht geht das etwas zu weit, aber ein gerechtes Maß an Mitspracherecht für die Kleinen dürfte es schon sein. Findet jedenfalls Tilmann Holsten und hat das in einem Brief an die [...] Stadträte und Bürgermeister B. formuliert. Wohl gemerkt, der Junge ist 13 Jahre alt. [...] Ein Kinderparlament schwebt Gymnasiast Tilmann vor; eine Plattform, auf der Kinder ihre Anregungen und Wünsche einbringen können – und von den Politikern auch ernst genommen werden. In Köln, in Bonn, Berlin und ebenfalls in Frankfurt gibt es – Grundlage ist das neue Jugendhilfegesetz – solche Einrichtungen bereits. Warum also nicht auch hier, fragt sich der Bub. »Über Dinge, die uns etwas angehen, sollten wir im Stadt- oder Gemeinderat auch mitreden und mitbestimmen dürfen.«*

Der Journalist befragte auch den Bürgermeister, der darauf nur lakonisch antwortete: »Der Junge soll zu mir ins Rathaus kommen und sein Anliegen in einem persönlichen Gespräch präzisieren.«

Tilmann hält eine kleine Begrüßungsrede und verweist dabei auf unsere vielen Helfer und Kuchenspender. Dann gibt er das Wort an J., der die »Petition für Freiheit und Selbstbestimmung im Bildungswesen«, deren Grundlagen er mit zwei Kollegen erarbeitet hat, in ihren Schwerpunkten vorstellt. Sie war erst kurz vor dem »Tag der Kinderrechte« fertig geworden. Nun soll sie an die Landtage und den Bundestag versendet werden. Das gibt dem Ganzen eine grundsätzliche Perspektive. Ich werde später auf die Petition eingehen.

Für viele Eltern ist neu, dass die Bildungsfreiheit im übrigen europäischen Raum weitgehend selbstverständlich ist. Zum Beispiel wird in Dänemark eine Gruppe von zwölf Eltern, die ihre Kinder in eigener Regie unterrichten wollen, selbstverständlich vom Staat finanziell gefördert.

Danach werden die Saft- und Sektbar und das üppig beladene Kuchenbuffet, alles Elternspenden, eröffnet. Der jüngst fertiggestellte Dokumentarfilm über Tilmanns Schulverweigerung wird gezeigt, in unzensurierter Fassung versteht sich,

derweil dürfen die Kinder beim benachbarten Feuerwehrfest die Feuerwehrgewagen untersuchen.

Zum zentralen Erlebnis des Tages wurde ein Spiel, das nur als erste sinnliche Annäherung an das Thema gedacht war: »Führen und geführt werden«. Kind und Erwachsener finden sich; das Kind verbindet seiner Partnerin oder seinem Partner die Augen. Manchem Großen scheint bei dem Gedanken, was da auf ihn zukommen könnte, doch nicht ganz wohl, und er zupft am Tuch. So muss er für die Start-Erlaubnis noch den Blindentest über sich ergehen lassen. Fast alle Spieler notieren nach dem Spiel ihre Eindrücke.

Hinterher meint Doris: »Das war toll und ein schönes Gefühl, als wir die Erwachsenen führen durften! Ich habe den Papa zum Klo geführt und gesagt: ›Dreh mal da dran‹ (am Wasserhahn). Er hat's gemacht und auf mich gespritzt.« R.s Text dazu: »Es war spannend, insgesamt hatte ich Vertrauen, manchmal auch Angst.«

Johanna: »Ich habe die M. auch dorthin geführt, habe das Wasser angestellt und gesagt: ›Fühl mal!‹ Das fand sie ganz toll.« M.: »Bin gewöhnt, im Dunkeln zu gehen und Treppen zu steigen. Hatte keine Furcht, aber das Bedürfnis, langsam und vorsichtig zu sein.«

Und Fabian: »Wir konnten die Erwachsenen dorthin führen, wo sie trommeln konnten, und das wollte die D. auch, ohne etwas zu sehen. Und dann kam ich auf die Idee mit dem Gong, und ich habe sie Gong spielen lassen.« D.: »Geräusche werden wichtig; Vertrauen zu Kindern muss man lernen.«

Eine Frau empfindet es als ein eigenartiges Gefühl, so abhängig zu sein. Die Tochter moniert: »Du hast ja kein Vertrauen zu mir! Trau dich doch.« Für U. war es ein Wechsel zwischen Befürchtungen und Geborgenheit, aber ihr Sohn, der fünfjährige Lukas, fand es einfach toll, U. zu sagen, wo es langgehen sollte. Er meint: »Ich fand es sehr lustig, dass ich auf meine Mama aufpassen musste.« Tilmann findet: »Das war ein ganz anderes Bewusstsein, dass man völlig über einen Erwachsenen bestimmen kann.«

Andere Kommentare der Erwachsenen: »Ich habe das Kind als sicher und achtsam erlebt. Die Unsicherheit war auf meiner Seite.« – »Wenn ich mich hingeeben habe, war das Kind ganz sicher, und es entstand ein Gefühl der Geborgenheit.« – »Es war schwierig, loszulassen, aber das Kind passt ja auf sich auf, da muss ich nur bei ihm dranbleiben.« – »Ich merkte Unsicherheit in den Bewegungsabläufen bei mir und hatte Angst, die Treppe hinunterzustürzen, aber meine Wahrnehmung für Gerüche hat sich gesteigert.« – »Ich wurde von dem Kind liebevoll behandelt, fühlte mich aber trotzdem verunsichert, abhängig, unterlegen. Ich werde mich auch in Zukunft mehr auf ein Kind verlassen. Es gibt viele Bereiche, wo man sich auf das Kind verlassen kann.« – »Ich habe mich bewusst auf dieses Spiel eingelassen. Aber im Alltag setzen sich dann wieder Automatismen durch. Das ist die Prägung.« – »Meine Sicherheit ist gewachsen, ich fühlte mich ganz nah. Auf die Dauer ist es ganz wonniglich gewesen.« – »Es war schön, so nah und eng zusammenzusein.« – Für Al. war es ein Prozess, der von der Angst zum Vertrauen und

über das Erstaunen zum Spaß führte. Er findet: »Man muss das erlebt haben! Zuschauen genügt nicht.«

Die Kinder sind spielen gegangen, und wir Erwachsenen überlegen, worin unser Mangel an Vertrauen in die Kinder begründet sein könnte. Ist es die vermutete Unfähigkeit des Kindes oder der Mangel an eigenem Selbstvertrauen? Weil man als Kind immer geführt wurde? Weil man sich selbst nicht erproben konnte? Weil man die Körpersinne zugunsten von Verstand und Kontrolle vernachlässigt hat? Weil man sich selber sicherer fühlt, wenn man jemand anderen führen kann? – »Vielleicht auch, weil man sich dadurch mächtiger fühlen kann, denn der andere, das Kind, kann sich dann ja nicht gegen mich durchsetzen. Freilich, endlich einmal unhinterfragt der Stärkere sein. Das tut doch einfach gut, finde ich.« – »Aber hilft das wirklich? Irgendwann sind die Kinder groß, und dann ist es aus mit der Gehorsamkeit des Kindes, dann gib'ts Kontra. Und wenn es dann selber Kinder hat, geht das Spiel von vorne los. Bescheuert irgendwie, findet ihr nicht?« – »Ja, dieser Gehorsam aus Unterworfenheit einerseits und Vertrauen andererseits schließen sich wohl aus. Das Gegenstück ist natürlich das, was sich die Kinder heute so nachdrücklich wünschen, eine angemessene Partnerschaft. Gesetzt den Fall, das Kind würde im Spiel auf die Straße und vor ein Auto laufen, dann reiße ich es natürlich sofort zurück, ohne Vorwarnung. Das würde das Kind in einer entsprechenden Situation mit mir dann ja aber wohl auch tun.« – »Die Unterwürfigkeit steckt uns wohl allen von Kindesbeinen an in den Knochen, und wenn unser Kind nicht unterwürfig ist, dann kriegen wir wohl ein Problem: Es muss doch Gehorchen lernen, sonst kommt es in dieser Welt nicht zurecht; in der Lehre, im Beruf, überall wird das verlangt.« – »Und das Ergebnis? Wir und die Kinder passen uns an, an das, was ist, egal, ob wir erkannt haben, wie bescheuert das ist, oder nicht.«

Die Kinder kommen hörbar von ihrem Ausflug zurück, kündigen die Abschluss-Spielerunde an und fordern uns auf, mitzumachen.

Am Tag darauf erzählen die Kinder im Temenos, wie sehr sie alle das Zusammenspiel des fünfjährigen Pascal mit seiner Mutter berührt hatte. Pascal kann nicht sprechen und sich nur im Sitzen schiebend fortbewegen. Kniend hält seine »blinde« Mutter sich an seinem Jackenzipfel fest, und er »zieht« sie strahlend durch den Raum. »Es war ein harmonisches, sicheres Gefühl, mich von Pascal führen zu lassen, dass ich ihm vertraue (dick unterstrichen)!«, schreibt sie hinterher über das Erlebte, und über ihn: »Er hat gelacht dabei!« Wie Johanna es beschreibt, sehen es auch die anderen Kinder. Sie findet es gut, dass Pascal da war: »Sonst hätte ich nie ein geistig und körperlich behindertes Kind kennengelernt«, erklärt sie, »wir alle fanden den Pascal nett, obwohl er nicht sprechen konnte. Er konnte lachen und rutschen, wie sonst kein Mensch es kann. Mit seinen Zehen war er ziemlich gelenkig, und sein ganzer Körper ist sehr dünn. Es war uns wichtig, dass er sich wohlfühlte.«

Nach dem großen Ereignis wollen die Lerngruppenkinder einen Bericht für die Zeitung schreiben und überlegen, was die Zeitungsläser interessiert. Johanna:

»Das Fest war wundervoll! Es war einfach schön, mit den Leuten zusammen zu sein.« Doris: »Und ich habe noch neue Freunde gekriegt.« Fabian: »Georg ist mein neuer Freund, obwohl wir uns zu Anfang gestritten haben.« Tomi: »Aber am tollsten fand ich das Spiel, wo wir die Erwachsenen führen durften, wohin wir wollten.« Willi fand den Tilmann-Film langweilig, aber richtig gut sei der Film »Konrad in der Konservenbüchse« gewesen. Dann überlegen sie, wie sie für die Zeitung schreiben, was sie mit ihrer Veranstaltung erreichen wollen: dass nämlich die Leute darüber nachdenken, dass Kinder Rechte haben sollen, und zwar genauso viele wie Erwachsene. »Sonst ist es fies, dass die Erwachsenen allein über Sachen bestimmen, die uns auch angehen. Und wenn wir etwas bestimmen oder entscheiden, wollen wir auch genauso darüber nachdenken wie die Erwachsenen.« »Und – haben wir das erreicht?«, frage ich. Bei den Erwachsenen, finden sie, ja. Aber bei den Kindern nicht so sehr. Johanna: »Einige haben vielleicht vergessen, weshalb wir dieses Fest gemacht haben.« Fabian: »Aber vielleicht brauchten wir nach dem Film auch einfach Bewegung.«

Dazu schreiben sie noch Beispiele, wo sie mitentscheiden möchten. Johanna: »Wenn mein Lieblingspferd im Reiterhof verkauft werden soll, würde ich dem Verkäufer einen Brief schreiben und ihm Vorschläge machen, was man tun könnte, dass das Pferd nicht verkauft werden muss.« Tomi: »Ich finde, die Kinder sollten gefragt werden, wenn ein Spielplatz gebaut wird. Damit der nicht so spatzlangweilig wird, wie der bei der Stefanie.« Luis, der sehr bedauert, dass er bei dem Fest nicht dabei sein konnte, meint: »Ich finde, die Ampel bei uns muss schneller repariert werden, und es muss auch mehr Zeit zum Rübergehen geben. Und überhaupt muss es viel mehr Zebrastreifen geben und viel weniger Autos.« Tomi: »Klar, wenn die Autos weg wären, könnte man Parks und Spielplätze aus den Straßen machen.« »Und für unser Auto könnten wir uns dann ein Pferd kaufen«, ergänzen Johanna und Luis. Zum Schluss entwerfen wir eine sich zwischen Büschen und Blumen schlängelnde Straße, die sich auch zum Spielen eignet, weil die Autos dort ja ganz langsam fahren müssen.

Ich lese noch vor, dass es bei der nächsten Stadtratssitzung um Spielplätze gehen wird und es zuvor eine Bürgersprechstunde geben wird. Die Kinder wollen Tilmann und Katharina fragen, ob wir alle zusammen dorthin gehen können.

Doch nach wie vor sind sie enttäuscht darüber, dass keiner von den Politikern zum Fest gekommen ist und dass sie auch sonst in keiner Weise auf Tilmanns Einladung reagiert haben. Die Fotowand und ein Plakat zieren ab jetzt den Lerngruppenraum, sie wollen am Thema dranbleiben.

*An den Bürgermeister, 24.6.1992*

*Lieber Herr Bürgermeister.*

*Ich habe einige Anliegen, die ich für die Menschen in W. wichtig finde: Weniger Autos!, bessere Luft am Ober- und Untermarkt, mehr Bäume, Wiesen (mit Ziegen und Schafen und anderen Tieren), mehr Radwege und mehr Räder statt Autos. Ich finde, dass Autos sooo die Luft verschmutzt haben; die Autos sollen das wieder in Ordnung bringen. Zum*

*Beispiel, Autos die schlechte Luft einsaugen und gute Luft abgeben. Warum? Weil ich finde, dass Autos zuviel Abgase erzeugen.*

*Besonders die kleinen Kinder und die kranken, alten Menschen bekommen durch die schlechte Luft Atemkrankheiten. Ich finde, dass zu viele Autos in W. sind. Für ältere Menschen ist es nervenbelastend.*

*Mein Ziel ist: weniger Autos, mehr Radwege, mehr Räder, Gehwege, weniger Verkehr.*

*Für Kinder ist die Veränderung von Autos und Verkehr wichtig. Ihre Meinung wird aber nicht ernst genommen, weil sie keine Rechte haben.*

*Deshalb sollen sich die Bürgermeister und die Stadträte und die Rätinnen auch einsetzen, dass*

*KINDER RECHTE HABEN*

*Ich hoffe, dass sich was ändert.*

*Viele Grüße*

*Fräulein Johanna L.*

*P.S. Bitte antworten sie mir!*

Nach der Auseinandersetzung bei verschiedenen kinderrechtlich orientierten Gremien war J. zusammen mit zwei Mitstreitern im April zur Einsicht gekommen, dass die Forderung nach Gleichberechtigung der Kinder gegenwärtig auf der politischen Ebene keine Chance hätte. Eine Petition, beschränkt auf die Forderung nach »Freiheit und Selbstbestimmung im Bildungswesen« hingegen könnte mit Gewinn auch von Abgeordneten des Deutschen Bundestags akzeptiert werden.

Zum Einstieg des Texts wird nachgewiesen, dass zum einen unsere Schulpflicht historisch überholt ist: Die Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu einer staatlich vorgeschriebenen Schule zu schicken, war in der Verfassung der Weimarer Republik festgelegt worden, um Kinder vor der damals noch üblichen Ausbeutung durch Kinderarbeit zu schützen. Zum anderen wird auf die beschämende Tatsache hingewiesen, dass die immer noch angewendeten Landesgesetze, in denen Zwangsmaßnahmen zur Durchsetzung von Schulpflicht angeordnet werden, das 1938 von den Nationalsozialisten erlassene »Reichsschulgesetz« fortschreiben. Dieses Relikt diktatorischer Herrschaft wurde bei der »Entnazifizierung« nicht geändert und deformiert bis heute staatliche Strukturen des Bildungswesens – ein letztes totalitäres Bollwerk.

Mit der unvermeidlichen Unterwerfung unter den totalitären Anspruch dieses Schulgesetzes erfährt der Mitbürger als Kind, dass für ihn selbst die freiheitlich-demokratische Grundordnung nicht gilt, weshalb es sich dann so sehr nach seiner Volljährigkeit sehnt. Das Kind hat bis dahin begriffen: Kind zu sein ist etwas Minderwertiges. Ein Vertrauen in unsere Demokratie kann sich so nicht entwickeln, und es entsteht eine Bereitschaft des jungen Menschen, seinerseits wiederum andere abzuqualifizieren. Das Grundgesetz jedoch ist dem Menschen, seiner Würde und seiner freien Entfaltung verpflichtet.

J. appelliert an die Abgeordneten: »Der Widerspruch zwischen dem Recht auf Bildung – ein Freiheitsrecht! – und der Schulpflicht, verbunden mit dem Schulzwang,

verletzt das Grundrecht auf Selbstbestimmung. Mit der folgenden Petition will ich diesen Missstand beseitigen helfen und dazu aufrufen, ein Schul- und Bildungssystem zu schaffen, das den Geboten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft und den Bedürfnissen und Fähigkeiten der darin lebenden Menschen entspricht.« Beim Studium der Bildungsgesetzgebung der europäischen Länder finde man überall ein grundsätzliches Vertrauen in die Bereitschaft der Menschen, lebenslang zu lernen, so dass außerhalb Deutschlands jeder Europäer ein Recht auf Bildung nach seiner Entscheidung habe, sofern er damit nicht der demokratischen Verfassung seines Landes widerspreche. Dann folgen fünf Forderungen, die zum Teil Gedanken aus Verfassungen unserer europäischen Nachbarn aufgreifen:

1. Alle Menschen haben das Recht auf Bildung nach ihrem Willen.
2. Eltern oder andere verantwortliche Begleiter haben die Pflicht, Kindern die Wahrnehmung von Bildungsangeboten, insbesondere von Unterricht, zu ermöglichen, und zwar entweder zu Hause, in privaten oder öffentlichen Einrichtungen oder auf andere Weise.

Bei der Wahl von Bildungsform und Bildungsstätte haben Eltern oder andere verantwortliche Begleiter den Willen des Kindes zu achten.

3. Bildungsangebote, auch in Form von Schulen, kann jede natürliche oder als gemeinnützig anerkannte juristische Person, welche die Grundrechte und Gesetze achtet, gleichberechtigt neben den staatlichen Angeboten unterbreiten.

Der Staat darf im Bereich schulischer und außerschulischer Bildung Eltern oder andere verantwortliche Begleiter nicht verpflichten, unter Verletzung ihres Gewissens und ihrer rechtmäßigen Wahl die Kinder in staatliche Schulen oder irgendeinen besonderen, vom Staat vorgeschriebenen Schultypus zu schicken.

4. Alle Menschen haben das gleiche Recht auf staatliche Förderung ihrer Bildung und Ausbildung. Das bedeutet auf Seiten des Staates:

Jedem Menschen wird ein finanzieller Grundbetrag für seine Bildung garantiert.

Die öffentliche Finanzierung von Bildung ist in ihrer Höhe so zu bemessen, dass sie den uneingeschränkten Zugang zu Bildung ermöglicht.

5. Die Bildungsinhalte bleiben Gegenstand der Diskussion in der gesamten Gesellschaft und dürfen nicht vom Staat vorgeschrieben werden.

Aufgabe der Bürger bleibt jedoch, darüber zu wachen, dass das Recht auf freie Bildung von jedem Menschen, insbesondere von Kindern, uneingeschränkt und selbstbestimmt wahrgenommen werden kann.

Die Rechtsaufsicht wird von staatlichen Organen ausgeübt, deren Mitglieder auf Zeit gewählt werden. Die Mitglieder sind unabhängig und nur dem Gesetz unterworfen.

Im Anhang gebe ich den vollständigen Text der Petition wieder (siehe Seite 292–299). Den Schlussgedanken der Petition will ich aber hier noch zitieren:

»Die Petition ist getragen von dem Gedanken und der Erfahrung einer grundlegenden Gleichwertigkeit der Menschen, unabhängig von ihrem Alter.

Eine Gesellschaft, die aufmerksam und wahrhaft demokratisch ist, muss selbstverständlich auch die Stimme der jungen Menschen hören. Dazu muss sie in ihrem Denken und in ihren äußeren Formen die Knebel beseitigen, die diese Stimme dämpfen. Sie darf diese Stimme nicht verformen und für ihre Zwecke einspannen. Junge Menschen brauchen heute mehr denn je unsere Unterstützung, neue – und deshalb vom Hergebrachten abweichende – Lebensentwürfe zu verwirklichen.

Der gesellschaftliche Wandel in diesem Jahrhundert vom autoritären Obrigkeitsstaat zum freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat hat bisher das Bildungswesen grundsätzlich ausgeklammert. An der Schwelle zum 3. Jahrtausend erleben wir, wie unsere Welt bestürzende Schäden durch das Wirken des Menschen erleidet. Dieses schädliche Verhalten rührt wesentlich aus der Tatsache her, dass der einzelne nicht gelernt hat, sich selbstverantwortlich und bewusst als nehmenden und gebenden Teil des Ganzen zu verstehen. Ursache dafür sind veraltete Bildungsstrukturen, die den Menschen von der Übernahme von Verantwortung abhalten und ihn aus seinem eigenen Wesen herausbiegen, statt ihm zu helfen, sich als integrierte Persönlichkeit zu erleben. Die grundlegende Neugestaltung des Bildungswesens könnte eine bedeutende Chance sein, die schöpferischen Kräfte der Menschen zum Wohle der ganzen Lebensgemeinschaft auf unserem Planeten zu aktivieren.

Eine lebenswerte Zukunft braucht mehr als alles andere und dringender als jemals zuvor Menschen, die zu wechselseitigem Austausch auf unmittelbarer und globaler Ebene, zur Hege und Pflege der sie umgebenden Natur, zur Kooperation mit allen Kräften, die das Leben gestalten, fähig und willens sind. Die Fähigkeit zur Kooperation entfaltet sich im wesentlichen in Kindheit und Jugend. Kooperation als Lebensgrundlage der Zukunft kann nur aufblühen, wenn wir Erwachsenen zur Partnerschaft untereinander und mit den jungen Menschen, die wir Kinder nennen, bereit sind.

Verabschieden wir uns also von überholten und lebensfeindlichen Konzepten wie Zentralismus, Bevormundung und Fremdbestimmung. Schütteln wir die Angst vor dem mündigen Menschen ab! Geben wir dem Leben in Freiheit und Selbstbestimmung eine Chance!«

Die Resonanz aus den Petitionsausschüssen ist mager, und so wendete J. sich jetzt auch an die Öffentlichkeit. Leichter lesbar in Form einer Zeitung schicken wir die Petition an Freundinnen und Freunde in den verschiedenen Bundesländern, die sich dort um die weitere Verteilung der Petition und um den Aufbau von Unterstützungsinitiativen kümmern. Schnell kommen über tausend Unterschriften zusammen, die an die Landtage und den Bundestag nachgereicht werden.

Das neue Schuljahr hat angefangen, und unsere Befürchtungen sind wahr geworden: Die Schulbehörde forscht nach den Kindern von Familie N., Fabian und Doris.

So ist das Thema der Petition für die Lerngruppenkinder hochaktuell. Selbstverständlich sollen die Besucherinnen und Besucher die Petition bekommen, und es soll auch unbedingt darüber geredet werden. Deshalb planen sie eine eigene Kinderzeitschrift, die sie »PENG!« nennen wollen und für die sie die ersten Artikel aus eigener Feder schon beisammen haben.

Aber noch wichtiger finden sie, dass es um eine richtige Gleichberechtigung von Kindern geht, nicht nur wie in der Kinderrechts-Konvention der UNICEF, wo die Kinder ja kein einziges ihrer »Rechte« selbst einfordern können.<sup>66</sup>



Das Individualbeschwerderecht für Kinder wurde von der UNO im Februar 2012 beschlossen. Ist es für Kinder ein Papiertiger und für den Staat ein weiteres Mittel, sein selbstdefiniertes »Kindeswohl« gegen die Kinder und ihre Eltern durchzusetzen? Erst wenn zehn Länder es ratifiziert haben, wird es wirksam, was noch lange dauern kann. Voraussetzung für den Gang zur UNO ist: Die Beschwerdeführer müssen die nationalen Rechtsmittel voll ausgeschöpft haben. Ist die Beschwerde erfolgreich, empfiehlt der UN-Ausschuss dem betroffenen Staat die Behebung der Rechtsverletzung. Bei argen Verletzungen kann das UN-Gremium ein Untersuchungsverfahren einleiten. UN-Diplomaten zufolge würden die ersten Fälle aber erst »in einigen Jahren« zur Verhandlung kommen. Die Umsetzung des Protokolls brauche Zeit. Zudem bräuchten Kinder finanzielle und juristische Hilfe, um ein Verfahren anzustrengen. Heranwachsende aus armen Staaten hätten somit nur geringe Chancen, zu der Instanz vorzudringen. Und nicht opportune Kinderanliegen werden möglicherweise schon im Vorfeld als Bagatellen definiert und gelangen, so aussortiert, gar nicht erst bis zum Bundesverfassungsgericht. Hier braucht es fähige und engagierte Juristen!



Fabian klagt: »Da muss doch immer jemand Großes sein, der das für sie tun will. Aber die denken dann meist, es läuft doch auch so ganz gut. Warum muss ich mir die Probleme von den Kindern, mit ihrer Schule zum Beispiel, auch noch aufhalten. Das kann wer anders machen, wenn er will! Und dann passiert mal wieder nichts!«

## 16 EINE LINKE GESCHICHTE

Was Fabian und Doris betrifft, muss jetzt gehandelt werden. Die Bußgeldandrohung gegen die Eltern und erstmals sogar auch gegen mich liegen auf dem Tisch! Der Entzug des Sorgerechts der Eltern für ihre Kinder droht. Der Presse klingt wohl noch der gewonnene Prozess im Zusammenhang mit Tilmanns Schulverweigerung in den Ohren: Mit soviel positivem Echo hatten wir nicht gerechnet. So schreibt eine große Tageszeitung nach dem ersten Besuch der Polizei bei Familie N. am 2. November 1991: »Schulzwang: Kein gemeinsamer Nenner in Sicht. Bußgeld gegen Familie – Chancen bei Gerichtsverfahren?« Vierzehn Tage später, am 16. November, findet die Zeitung, nun sei ein ausführlicher Bericht mit Bildern angezeigt, und sie bringt ihn unter diesen Überschriften: »Polizei will Kinder zum Unterricht abholen – Ehepaar fürchtet die Zerstörung der natürlichen Wissbegierde – Einmalig in Europa: Die Beschränkung des Elternrechts durch die Schulpflicht ist ein Konstrukt der Rechtsprechung«. Und weiter: »Dieser Fall ist ein Anstoß, dass die rigorose Schulpflicht in der Bundesrepublik überdacht wird, die in ihrer Einmaligkeit in einem geeinten Europa Probleme schaffen wird. Das haben die Schulbehörden noch nicht gemerkt.«

Die BILD-Zeitung ist empört: »ABC-Schützen müssen sich vor der Polizei verstecken«, und die Bild am Sonntag schreibt: »Die Polizei war schon zweimal da – aber ein Ehepaar bleibt hart: ›Wir lassen unsere Kinder nicht in die Schule. Wir wollen die Lehrer selbst aussuchen.««

J. aber gibt einem knallharten Rechtsstreit zu dieser Zeit keine Chance. Ein zweites Mal werde die Regierung keine solche Schlappe einstecken und diesmal so schnell wie möglich Fakten schaffen und die Kinder ins Heim einweisen. Diesen Schaden müssten wir im Interesse der Kinder zuverlässig vermeiden. Er fragt: »Warum sollten wir jetzt nicht einen Weg beschreiten, wo wir alle lernen können, auf eine neue, konstruktive Art zu kämpfen? Einen Kampf zu führen, in dem es weder Sieger noch Besiegte gibt und von dessen Ergebnis dann beide Seiten profitieren können?« H. schaut ungläubig. Eigentlich hat sie ja schon lange die Nase voll von dieser entwürdigenden Bspitzelung durch die Polizei mit ihren Kontrollfahrten und den diskriminierenden Drohungen der Behörden, als wären sie Schwerverbrecher. Wo sie doch nun wirklich weit mehr für das Gedeihen ihrer Kinder tun als die absolute Mehrheit der Bundesbürger! »Was soll man von einer Gesetzgebung halten, die so einen hirnverbrannten Anachronismus zulässt?«, stöhnt sie laut.

Als J. schließlich seinen Plan enthüllt, zieht sich ein sonniges Lächeln über ihr Gesicht: »Mein Gott! Das wäre ja die Erfüllung meiner heißesten Wünsche! Endlich das, was wir wollen, richtig legal!«, ruft sie euphorisch.

Aber R. insistiert mit steiler Misstrauensfalte in der Stirn: »Du glaubst doch nicht im Ernst, diese Betonköpfe in der Behörde könnten begreifen, was für ein

geniales Angebot du ihnen da machst? Selbst wenn die Situation in den Schulen sich so verschärfen würde, dass die Kids mit der Knarre herumballern, würden die doch ums Verrecken nicht zugeben, dass sie schon lange in der absoluten Sackgasse stecken und nicht mehr aus noch ein wissen. Das ist doch jetzt schon der Horror in den meisten Schulen! Deren Credo war und ist: ›Hauptsache, alles bleibt beim Alten!‹ – Na ja, es wäre aber schon spitzenmäßig, wenn das klappen würde, und mehr als dieser Versuch ist jetzt sowieso für uns nicht drin. Also – du hast meinen Segen.«

J. wird mit seinem Anliegen an Regierungsschuldirektor M. verwiesen. Freudig berichtet er nach diesem Gesprächstermin von dem unerwarteten Interesse des Herrn Ü. an seinem Entwurf für eine »Familienschule«, wie er ab jetzt die Quintessenz aus der Theorie und Praxis der Temenos-Lerngruppe nennt. Eine Genehmigung könnte bis zum März möglich sein. Bis dahin wollen die zwei im gegenseitigen Austausch alle Unklarheiten beseitigt haben. Es sieht tatsächlich so aus, als sei Herr Ü. als Vertreter der Schulbehörde ebenso wie J. und wir alle an dem Modell der Familienschule interessiert: Wäre es doch auch eine pragmatische Lösung für die unbefriedigende Schulsituation von Eltern und Kindern, wie beispielsweise der Familie N. und insbesondere auf dem Land. Jedenfalls hat J. ein Moratorium ausgehandelt: Gibt es bis März eine Genehmigung, können Fabian und Doris in der Lerngruppe bleiben, die ab dann eben »Familienschule« heißen wird.

In einem Brief von Herrn Ü. ist in verklausuliertem Amtsdeutsch dessen heimliche Sehnsucht nach Lebendigkeit und Weite des Herzens zu ahnen; genau darauf antwortet J. in einer Art, als hätte er das Schreiben eines warmherzigen, klugen und engagierten Menschen vor sich liegen, dem ebenfalls an einer rechtzeitigen Genehmigung der Familienschule gelegen sei. Er versucht, Herrn Ü. sein Engagement für die Verbesserung der rechtlichen Situation der Kinder in einem elfseitigen Schreiben verständlich zu machen, das ich hier stark verkürzt wiedergebe:

*»Ich fühle mich nicht nur als Beobachter, sondern untrennbar auch als Mitverursacher der Lebensbedingungen der Kinder und fühle mich den Kindern gegenüber ebenso verpflichtet wie jedem anderen Lebewesen auch. Offenbar bereitet es mir auch noch Freude, meine Kräfte für das Aufblühen von Leben einzusetzen. Es kommt weiß Gott viel zurück. Ich bin überzeugt, dass wir Menschen nicht Körper sind, die eine Seele haben, sondern Seelen, die einen Körper haben. Frei leben zu können, ist mir nur möglich, wenn auch meine Umwelt frei ist. Was anderes könnte ich also tun, als zur Freiheit meiner Umwelt beizutragen? Die Schönheit unserer Kinder rührt in meinen Augen daher, dass ihre Körper noch frei sind, dass die Schönheit ihrer Seelen noch unverstellt aus ihrem Körper strahlt. Diese Schönheit schwindet, je mehr der Körper sich als Panzer um die Seele legt, um sie vor den Verletzungen zu schützen, die unsere materialistische Welt der Seele zufügt. Diesen Prozess halte ich für vermeidbar und deshalb setze ich mich dafür ein.*

*Allein wegen der überragenden Bedeutung, die ›Schule‹ für das Leben der Menschen in unserer Gesellschaft besitzt, ist dieses eine Segment scheinbar zum Wichtigsten geworden. Tatsächlich geht es jedoch weniger um ›Schule‹ als um das weite Lebensfeld ›Lernen‹, das ja als Ganzes auch alle Lebensalter umfasst. Die Familienschule ist in dieser*

*Form ein notwendig gewordener Kompromiss zwischen dem Wunsch von Erwachsenen und Kindern, selbstbestimmt in natürlichen Zusammenhängen leben und lernen zu können, und der Pflicht, Lebenszeit in staatlicher ›Schule‹ verbringen zu müssen. In einer Studie des Club of Rome heißt es: ›Die Krise im Bildungswesen macht die Erziehung zu einem zentralen Teil der Weltproblematik. Bildung tritt nur dann als wesentliches Agens der Weltlösungsstrategie hervor, wenn man Bildung als eine Reihe von Prozessen versteht, die dem Einzelnen erlauben, sein Potenzial zu verwirklichen. Als einen Prozess, in dem er all jene kulturellen Faktoren in sich aufnimmt und sich aneignet, die er braucht, um einen intelligenten Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können, Verantwortung zu übernehmen und in Übereinstimmung mit der wahren menschlichen Würde zu handeln.‹*

Die Definition von J. zu den Begriffen Erziehung, Pädagogik, Therapie, Autorität und Disziplin in diesem Brief fasse ich jeweils zusammen:

Hinter den Begriffen Pädagogik und Erziehung »steckt eine pessimistische Sicht der Welt allgemein und besonders des Menschen, an erster Stelle des jungen. Beiden Begriffen gemeinsam ist die Anschauung, dass der Zustand, in dem der zu erziehende Mensch lebt, schlecht, mangelhaft, unvollständig, unreif, zu verbessern etc. ist. Im Zusammenleben mit jungen Menschen nehme ich wahr, wie wir uns gegenseitig beeinflussen, begleiten, herausfordern, stören, fördern, lehren und voneinander lernen. Ich erkenne dabei keinen Unterschied in der Qualität der Zuwendung. Wohl gibt es auf einer pragmatischen Ebene meinen größeren Vorrat an technischem und philosophischem Know-how. Der Begriff Erziehung ist in meinen Augen eine Fiktion, welche die schöpferische Kraft einer umfassenden Gleichwertigkeit in der Beziehung zwischen Menschen hemmt. Miteinander leben ist, wie gesagt, ein fortdauernder Prozess von gegenseitiger Beeinflussung. Heute neige ich mehr dem Wort Symbiose zu. Darin kann nicht unterschieden werden, wer von wem lebt, wer wen nährt. Das Wohl des einen fördert das Wohl des anderen.«

Zum Lehren und Lernen: »Galt Bildung traditionell als eine Funktion des Lehrens, so ist heute und vor allem in Zukunft darunter der permanente Prozess des Lernens aller Menschen der Gesellschaft zu verstehen. Pädagogik als ›Lehre vom Lehren‹ geht davon aus, dass einer weiß, der andere nicht. In der Regel heißt das, ›ich weiß, was für dich gut ist‹, denn ich habe es gelernt. Im besten Fall lautet die Formel, ›ich helfe dir, es selbst zu tun‹ (Montessori). Im schlechtesten Fall ist es Dressur. Das Ganze ist nur dann kein Problem, wenn der ›Pädagogisierte‹ den Pädagogen ausdrücklich beauftragt hat, ihm zu helfen. Der Begriff ›Mathetik‹ hat da bessere Aussichten, denn Bildung ist ein Grundbedürfnis der Menschen. Ein natürlicher Drang bringt die Menschen dazu, aus sich selbst heraus nach Wegen zu suchen, dieses Bedürfnis zu stillen. Wie der Säugling nach Nahrung, so verlangt das Kind nach geistiger Nahrung und bringt dies nicht weniger deutlich zum Ausdruck: ›Was ist das?‹ ›Aber warum ...?‹

Die inzwischen vierjährige Praxis der Termenos-Lerngruppe bietet unbeschränkten Raum, das Bedürfnis nach Bildung zu stillen. Die Einbindung der Lerngruppe in das Leben der beteiligten Familien macht ›Schule‹ nicht zu einem Museum, in dem an zurechtgestelltem Anschauungsmaterial Trockenschwimmübungen gelehrt werden. Vielmehr wird die Rechenkunst beim Einkaufen zum notwendigen Erfordernis, das Schreiben beim Herstellen eines Buchs über das gemeinsame Zeltlager unumgänglich und das Lesen

wichtig, wenn man den Brief verstehen will, den man gerade bekommen hat. Damit das Miteinander funktionieren kann, gibt es eine Reihe von Spielregeln, die aus der Praxis hervorgehen und, stetiger Optimierung unterworfen, zwischen den Kindern, der erwachsenen Vertrauensperson – die von den Kindern manchmal sogar Lehrerin genannt wird – und den Eltern vereinbart sind. So gilt die Kompetenz der Vertrauensperson vorrangig allein in Wissensdingen. Die Kinder sind nicht nur bereit, dieses Wissen auszuschöpfen, sie sind regelrecht begierig danach. In den vier Jahren sind so manche Ferien ausgefallen, weil die Kinder keine Ferien machen, sondern an ihren Vorhaben weiterarbeiten wollten! Diese Spielregeln enthalten auch Lernpläne, welche die Kinder gemeinsam mit ihrer Vertrauensperson festlegen. «

Über das Commitment: »Commitment bedeutet, dass ich mich mit einem Vorhaben innerlich verbinde und gleichzeitig meine Kräfte darauf fokussiere. Um ein Commitment einhalten zu können, muss ich es greifbar vor mir sehen. Es darf meine Kräfte nicht übersteigen, sondern muss mit meinem Rhythmus und meinen Bedürfnissen harmonisieren. Dies bedingt, dass ich mich gut kennen muss, um mit meinem Commitment nicht in Konflikt zu geraten. Nicht zuletzt – und ganz wesentlich – gilt das Commitment der Vertrauensperson, nicht dazwischenzufunken, wenn die Kinder sagen, dass sie etwas alleine können, nicht zu bevormunden, nicht zu befehlen oder zu suggerieren, nicht zu bestimmen, was Spaß zu machen hat, nicht zu behaupten, alles zu wissen und zu können. Es gilt auch das Commitment, die eigenen Ängste nicht auf die Kinder zu übertragen. Das wichtigste Commitment der Eltern ist: Zeit haben und das Leben mit den Kindern teilen. Selbst Väter müssen bereit sein, in den Lernprozess einzusteigen, den sie von ihren Kindern erwarten. Das Erlebnis der Familie als Ganzheit hat meiner Ansicht nach größte Bedeutung für die Entfaltung des Sozialgefühls. Nicht zuletzt deswegen nenne ich unser Modell ›Familienschule‹. Sie kann wichtige Werte wie Geborgenheit, Freundschaft und Nachbarschaft stärken und das kostbare gegenseitige Vertrauen in das Da-Sein des anderen vor Beschädigung schützen. Es ist erstaunlich, wie engagiert selbst Fünfjährige beispielsweise an einer gerechten Aufklärung eines Vorfalls teilnehmen und zu einer vollständigen Versöhnung bereit sind.

Commitment und Ansteckung. Diese beiden Begriffe zur Grundlage der Familienschule gemacht, dürfte zu wesentlich breiter ausgebildeten sozialen und kulturtechnischen Fähigkeiten führen und auch schneller zu soliden Kenntnissen, als wenn Pflicht und Fremdbestimmung als Motor für den Lerntrieb festgelegt werden.

Sind Sie nicht betroffen über die vielen machtlosen jungen Menschen, die heute aus unseren Schulen hervorgehen und keine Perspektive erkennen? Könnten wir nicht nach Lebens- und Lernformen suchen, die vor allem diese Mächtigkeit schon ab dem Kindesalter fördern? Ohne diese Qualität werden wir Menschen die selbst geschaffenen globalen Probleme nicht lösen. Wir brauchen dazu mächtige Werkzeuge: Fantasie, Mut, Selbstvertrauen, Kooperationsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, schöpferische Kraft. Lassen Sie uns diese Mächtigkeit zu einem der wesentlichen Lernziele (besser Entfaltungsziele) der Familienschule erklären! Helfen Sie mit, dass dies möglich wird!«

Zu Autorität und Hierarchie: »Wenn wir über die natürliche Autorität sprechen, wünsche ich mir, dass wir sie nicht mit Hierarchie verwechseln. Das eine ist eine imma-

*nente Qualität der Persönlichkeit jedes Menschen. Das andere ist eine Form von Herrschaft. Ich erlebe zunehmend, dass junge Eltern ihre Funktion als ›Erziehungs‹-Berechtigte in eine ›Team‹-Mitgliedschaft abwandeln. Auch die Väter stellen sich nicht mehr für die Rolle als Patriarch zur Verfügung. Partnerschaft heißt Abwesenheit von Herrschaft, und die Familienschule ist ein herrschaftsfreier Raum. «*

Zur ethischen Begründung des altersübergreifenden Bildungsprojekts zitiert J. die elf Punkte seines Manifests, die er seinerzeit für die Bußgeldverhandlung unter Richter S. und für einen Brief an das Kultusministerium verfasst hatte. Sie finden es in der für Familienschule gültigen Form im Schlusskapitel. Hier folgt ein Abriss des Vorschlags von J., wie Familienschule unter den bestehenden Bedingungen realisiert werden könnte:

*»Es gibt keine Rechtsvorschrift darüber, was eine Schule ist, daher definiert sich ein über eine Region verteilter Verband von etwa fünf Gruppen mit je acht bis zehn Kindern als ›dezentrales Schulmodell‹. Sie werden von zwei oder drei Begleit- oder Lehrpersonen im Kursverfahren betreut. Auch die Familienschuleltern bringen hier ihre brachliegenden Kapazitäten ein, wie z. B. bisher Handarbeiten, Museumsfahrten, sportliche Unternehmungen, Kochkurs, Leseclub.*

*Da für den Unterhalt der Begleit- bzw. Lehrpersonen bei insgesamt vierzig bis fünfzig Kindern zu hohe Elternbeiträge anfallen würden, werden über einen gemeinnützigen Trägerverein Förderbeiträge, Spenden und Patenschaften eingeworben. Eine gemeinnützige Stiftung soll Stipendien vergeben und den Aufbau von Familienschulen an Orten, wo Eltern dies wünschen, unterstützen. Die Frage einer Versicherung erübrigt sich, insofern der Staat keine Förderung gewährt. Versicherungen können in privater Haftpflicht oder auf Trägervereinsebene abgeschlossen werden.*

*Kinder die freiwillig lernen, sind leistungsbereit, weshalb Mindestlehrpläne und -studentafeln akzeptiert werden. Ein Leistungsnachweis ist nach vier Jahren vorgesehen oder, in Zusammenarbeit mit einer Grundschule, eine alljährliche Einschätzung in Form einer verbalen Empfehlung für die selbständige Weiterarbeit. Im Fall eines Schulwechsels wird das Kind gezielt für seinen Übertritt gefördert. Für jede Lerngruppe gibt es einen ›offiziellen‹ Raum, der gewissen behördlichen Anforderungen genügt. Der kann in einem Elternhaus, in einem Gemeinschaftszentrum oder einem anderen passenden Gebäude sein. Es gibt deutsche und europäische Freie Alternativ- bzw. Modellschulen, Studien zu freier Pädagogik und Literatur zur Lernbiologie, die über die Wirkung von freiem Lernen Auskunft geben können.*

*Die Mehrheit der Kinder wächst heute mit einem gegensätzlichen Weltbild zu dem ihrer Eltern auf. Werden die Kinder möglicherweise ganz andere Ansätze der Zukunftsplanung und Lebensbewältigung entwickeln müssen? Werden sie das dann auch können? Neben der Fähigkeit, das Leben eigenständig planen und gestalten zu können, entsteht über das Lernen der Kinder in der Familienschule die Chance zur Entwicklung von echter, nachbarschaftlicher Gemeinschaft. Eine Qualität, die uns verloren gegangen, aber für die Zukunft absolut notwendig ist. Wenn aus der Einsicht heraus, sich den Forderungen der Gegenwart stellen zu müssen, eine Lust entsteht, sich selbst von den Fesseln des Egozentrismus und überflüssiger Ängste befreien zu wollen, dann wird Familienschule gelingen.*

*Ich will versuchen, so viele Grundsätze und Einsichten als möglich aus unserer Praxis in das neue Schulmodell zu transferieren. Denn wie in der Evolution neuer Technologien muss das Neue etwas bringen, was das Alte nicht leisten kann, und auch hier wird es sich dabei weniger um Unterschiede im ›Was‹ als vielmehr im ›Wie‹ handeln. Entscheidend ist allein, ob wir gemeinsam das Neue wollen oder ob das Neue in den Behörden lediglich als Bedrohung für das Alte, das sie verwalten, empfunden wird. Im ersten Fall werden wir Wege finden, den Regelsatz für das Alte so zu öffnen, dass das Neue sich entfalten kann (z. B. die Familienschule). Im zweiten Fall wird sich das Neue dann andere, für alle Beteiligten schmerzhaftere Wege suchen, hervorzubrechen. Wir erlebten kooperative Geburten von größter Bedeutung, vom Fall der Mauer bis zur Entfaltung einer ›Gemeinschaft Unabhängiger Staaten‹ auf dem Boden eines Reichs, das sich im Besitz ewiger Werte wähnte. – Warum sollte die Geburt von so etwas Kleinem wie der Familienschule in einem freien Staat nicht ebenfalls kooperativ möglich sein?«*

Während in M. über das Bußgeld gegen die Eltern N. verhandelt wird und J. mit Regierungsschuldirektor M. die Modalitäten für die Genehmigung der Familienschule herauszufinden versucht, stellen Fabian und Doris zusammen mit den anderen Kindern ihren Leseclub der Öffentlichkeit vor und managen die Dichterlesung mit Frau B.

Die Verhandlung geht verloren, aber es gibt ein Kompromissurteil: Wenn die Eltern N. versprechen, ihre Kinder nach den Frühjahrsferien, also in einem Monat, ordnungsgemäß einzuschulen, wird die Bußgeldsumme von 1200 Mark auf 400 Mark gemindert. Hier werden Eltern korrumpiert, denn mit diesem fadenscheinigen Kompromiss verlieren sie ihr Recht, sich gegen das Urteil wehren und es anfechten zu können. Zu unserem großen Bedauern war die Regierung gegen das Tilmann-Urteil nicht, wie von uns erhofft, in Revision gegangen, so dass seine Eltern und er selbst den Prozess auf höherer Rechtsebene nicht weiter führen konnten. Wäre der Prozess auf der nächsthöheren Ebene ebenfalls gewonnen worden, hätte er eine Präzedenzwirkung für gleichgelagerte Fälle gehabt – und eine womöglich finale Bresche in die Mauer des Schulzwangs geschlagen. In einem neuerlichen Prozess könnte eine zweite Chance liegen, den von uns allen ersehnten Präzedenzfall zu schaffen. Genau das fürchtet die Behörde und setzt alles daran, ein solches Verfahren zu verhindern.

Zudem sind die Eltern N. erschöpft, zu all den Aufregungen kam in diesen Tagen ihr drittes Kind zur Welt, und die eigene Kinderarztpraxis ist mitten im Aufbau. Trotz aller Hilfe von außen bleibt ein solcher Prozess am Ende doch die Sache der Betroffenen – und es kostet viel, viel Kraft, so etwas durchzustehen. H. drängt, wir sollten jetzt die Familienschule gründen, damit den Kindern der Stress der Einschulung erspart bleibe. Nach wie vor nämlich ist die Kultusbehörde vom Konzept angetan.

Als das Ministerium schließlich einen Vorschlag zur Einrichtung eines Modellversuchs macht, wird das falsche Spiel der Behörde erschütternd klar: Mit der Feststellung, dass solch ein neues Projekt doch einen festen Standort brauche, bie-

tet uns die Behörde zum Start zwei »freie Klassen« in einem großstädtischen Gymnasium an! Die seien doch sehr geeignet, meint Herr Ü., immerhin verfügten die Klassenzimmer sogar über einen eigenen Zugang ...

Wir sind ernüchtert. Über ein Vierteljahr hat uns die Behörde hingehalten, derweil unsere besten Erkenntnisse abgegriffen und uns dann ein Angebot gemacht, dass vollkommen im Widerspruch zu allem Besprochenen stand: Freiwilligkeit, Zusammenhang der Erwachsenen, Mitleben der Kinder an den wirklichen Lebensorten der Familien, Einbindung in die Natur, Altersgemischtheit – nichts davon, von Gleichrangigkeit und Selbstbestimmung ganz zu schweigen. Die Familienschule wäre an diesem Ort und mit ihrer Struktur sofort zum Außenseiter gestempelt: ohne Zensuren, ohne Hausaufgaben, ohne vorgegebenen Stundenplan, die Eltern mittendrin, keine festen Pausen und, und, und. Die Konflikte wären programmiert, wie etwa Neid und Misstrauen bei der nahen Nachbarschaft, bei Kollegen und Mitschülern. Der Geist der Familienschule wäre unter diesen Bedingungen bald beschädigt. Nein, das könnte allenfalls der Start für eine brave Reformschule sein, unter den wachsamen Augen der Schulaufsicht. Dieses »Angebot« ist das Aus für die Familienschule! Und wie perfide: Die Behörde kann nun sagen, sie hätte uns ja ein großzügiges Angebot gemacht – und wir selbst seien es gewesen, die den angebotenen Modellversuch abgelehnt hätten. Wir seien selbst daran schuld, dass die Lerngruppe geschlossen werde und Fabian und Doris nun zwangsweise der Regelschule zugeführt würden ...

Die beiden sind traurig über diesen Ausgang. Aber Fabian und Doris glauben ihren Eltern, wenn H. und R. sagen, dass sie jetzt mit dem kleinen Baby und dem Aufbau der Kinderarztpraxis keine Energie zum Weiterkämpfen hätten. Mehr ginge eben nicht.

Die Kinder machen das Beste aus ihrer Situation: Fabian will in die Grundschule gleich nebenan gehen, zu seinen Freunden aus der Kindergartenzeit. Dass es dort sehr stur zugeht, kann ihn nicht abhalten. Auch Doris will zu ihren Freundinnen aus dem Nachbarhaus, auch wenn sie dafür täglich die Busfahrt zur weit entfernten Montessorischule in Kauf nehmen muss.

## 17 JEDER ANFANG FOLGT AUF EIN ENDE

Es ist der 24. September 1992. Der Abschluss meines persönlichen halben Jahrhunderts hatte ein rauschendes Fest mit Temenos-Freundinnen und -Freunden werden sollen. Jetzt fahren wir, T., Tilmann und ein junger Freund, mit der Gondel hinauf auf einen Berg. Lange schweben wir in der Lautlosigkeit von nasskühlem Grau. Der Nebel ist undurchdringlich und ein Spiegel meines Inneren. Weder Aussicht noch Durchblick! Unter der Dumpfheit meiner Seele brüten Enttäuschung und Resignation: Angesichts der mit einem Schlag aussichtslos gewordenen schulpolitischen Lage hatten wir im März auf dem Elternabend beschlossen, die Lerngruppe solle das kommende Jahr pausieren, bevor wir womöglich einen neuen Anlauf nehmen würden, um die Genehmigung der Familienschule doch noch zu erwirken. Aber meinem Gefühl nach gibt es keine Fortsetzung. Der dünne Seidenfaden zur Legalisierung scheint mir gerissen, nicht aber der zu meiner Selbstverpflichtung für das, was die Lerngruppe ausmachte. Also ist es an der Zeit, mich um die Dokumentation der vergangenen vier Jahre zu kümmern. Es ist das Mindeste, was ich jetzt leisten kann: unsere Erfahrungen mit der Art des Lernens, die nichts anderes ist, als die Lebendigkeit des Lebens, allen ähnlich fühlenden Mitmenschen zur Verfügung zu stellen.

Ein heftiger Ruck reißt mich aus meinem Trübsinn. Wir sind angekommen. Der Himmel in tiefem Blau, endlos über uns. Die goldene Wärme der Herbstsonne lässt noch die fernsten Bergspitzen in feinen Linien leuchten. Die beiden Jungs haben sich einen ordentlichen Marsch vorgenommen. Eigentlich wollten wir Frauen uns mit dem berausenden Ausblick begnügen, denn wir sind beide überanstrengt von der letzten Zeit und brauchen eine Besinnungspause.

Wir schauen auf unser leichtes Schuhwerk und unsere ungeübten Beine und verlocken uns dann gegenseitig, uns wenigstens »bis zum Horn dort hinten« vorzuwagen. Aber nach dieser Biegung eröffnet sich ein wunderschöner Rundblick auf aus dem Nebel aufsteigende, langgestreckte, schmale Bergrücken, unwirklich, wie sanft dahinfließend: friedliche Reptilien aus Urzeiten. Hingegeben an die Schönheit dieser Natur, gehen wir weiter und weiter – und haben unversehens schon mehr als die Hälfte der Gratwanderung hinter uns gebracht. Nun ist der Weg nach vorne kürzer als der zurück. Ich setze meine Füße immer achtsamer, denn die Passagen werden zunehmend gefährlicher. T., zu Beginn zaghaft, vorsichtig, sehe ich staunend zu, wie sie behende am schroffen Abhang entlang manövriert.

Auf allem liegt schon das schwere, rotgoldene Licht der untergehenden Sonne, als wir endlich den breiten Wanderweg zwischen dunkelschattigen Tannen erreichen. T. sprintet voran, was ich mit meinem immer noch lädierten Bein nicht kann, um die letzte Gondel für uns aufzuhalten.

Keine Eile vonnöten: Tilmann und sein Freund kommen aus der Gegenrichtung, Überstandene Anstrengung ist in ihren Gesichtern zu sehen, überstrahlt von

Heiterkeit und der durchsichtigen Leichtigkeit dieser Höhe. Sie sind dem Himmel nah und der dumpfen Großstadtszene so fern.

Nehme ich diesen Tag als Symbol für das, was auf mich, auf uns zukommen mag? Aus Mutlosigkeit und Resignation hinaufgeführt zur Aussicht auf unglaubliche Schönheit, die sich erst erschließt, wenn ich sie mir Schritt für Schritt, unter Anstrengungen und Risiken bis an meine körperlichen und seelischen Grenzen, zugänglich mache? Im Rückblick lasse ich noch einmal passieren, was mir wertvoll geworden ist in diesen vier Jahren, was mich nicht innehalten lässt, und sei es in ferner Zukunft, mich für die Verwirklichung der Familienschule einzusetzen.



Im Temenos konnten wir Erwachsene mitsamt den Kindern gemeinsam eine Bildungslandschaft nach unseren Bedürfnissen gestalten. Genau betrachtet, realisierten wir damit den Vorgriff auf eine mögliche Zukunft. Vier Jahre lang Leben in freiwilliger Selbstverantwortung. Wir konnten uns danach richten, was unser Leben erforderte. Wir hatten uns gegenseitig und zu allem, wozu wir Bezug hatten, committet. Wir einigten uns auf Regeln, die so lange von Bedeutung waren, wie sie halfen, unser Leben zu organisieren. Wir lebten in einer Verbindlichkeit, die prinzipiell freiwillig war und so das Ganze einschloss.

Das zu tun war hier unser Erwachsenen-Recht. Kinder haben dazu kein Recht. Sie sind von uns abhängig und können ihre Wünsche nur mit unserem Einverständnis verwirklichen. Die Art des eigenständigen Lernens in Verbindung mit dem alltäglichen Leben war jedoch der Wunsch jedes der Kinder. Deshalb bestand unser Commitment den Kindern gegenüber darin, dass wir ihnen ihren Wunsch ermöglichen, jedenfalls so lange, wie dies ohne ernste Gefahr von außen möglich war.

Jetzt ist es Zeit, mich zu fragen: Was ist der eigentliche Unterschied zwischen der Temenos-Lerngruppe bzw. der Familienschule und den Reformbestrebungen, wie es sie in einigen wenigen Staatsschulen und in Freien Schulen gibt und wie sie insbesondere in den Alternativschulen und Demokratischen Schulen ausgeprägt und weiterentwickelt werden. Und: Gibt es einen Unterschied zum Homeschooling?

1. Noch immer bedeutet die Institutionalisierung von Bildung in Deutschland, dass Kinder mit fünf, sechs Jahren sich von ihrem sozial gewachsenen Lebens- und Lernzusammenhang zu trennen haben, ungefragt. Sie haben keine wirkliche Chance, ihren weiteren Lebensweg mitzubestimmen.
2. Im vermeintlichen Interesse ihrer Kinder bemühen sich die Eltern, den Erwartungen einer Schule gerecht zu werden, die vorrangig dem Staat verpflichtet ist, anstatt sich am Bedürfnis ihrer Kinder und dem des realen sozialen Umfelds zu orientieren. Sie können sich nicht als gleichberechtigte Partner in einen gemeinsamen Lernprozess mit den Lernbegleitern und den Kindern, an dem ja auch ein Staatsbeauftragter beteiligt sein könnte, einbringen.
3. So entstehen an staatlich verordneten Lernzielen und Strukturen orientierte, zeitlich begrenzte Zweckbündnisse anstelle eines sozialen Geflechts in genen-

seitigem Einvernehmen. Die Kinder erleben die Vielfalt zentraler menschlicher Erfahrungen – vom Geborenwerden bis zum Sterben – nicht oder nur auf die eigene, kleine Familie begrenzt. Der Austausch darüber unterbleibt in der Schule, oder er wird über das Lernen mit Medien theoretisiert, bleibt emotional begrenzt und wird wenig verbindlich.

4. Das Umfeld, die Nachbarschaft, Freunde, die Eltern usw. sind nicht die vorhandenen Mitspieler. Wenn von der Einrichtung her an ihnen Bedarf entsteht, müssen sie eigens in die Institution geholt, und der Zusammenhang zwischen ihnen und dem schulischen Umfeld muss erst unter bürokratischen Auflagen und Aufwand künstlich hergestellt werden.
5. Ist die Zeit des Kindes in seiner Institution abgelaufen, muss es diese auf Zeit begrenzte, künstliche Gemeinschaft, wiederum ungefragt, verlassen. Damit wird die Kontinuität der Beziehungen abgebrochen oder mindestens sehr eingeschränkt. Dieser Schritt verhindert eine selbstverantwortete, organische Veränderung des Lebensschwerpunkts des Kindes, wie es das auch bei seinem Schuleintritt schon erfahren hatte. Auf diese Weise lernt schon der junge Mensch, dass er keine Macht über den Prozess und die Gestaltung seines Lebens hat. Er lernt, dass er sich generell vorgegebenen Strukturen anzupassen und sich in sie einzufügen hat und dass seine eigene Befindlichkeit dazu kaum interessiert. Auf diese Weise kann die Entwicklung von Bürgerverantwortung und Empowerment massiv behindert, wenn nicht gar ausgelöscht werden.
6. Infolge der Unangreifbarkeit der bestehenden Schulstruktur lernt das Kind zugleich, dass es normal und üblich ist, dass sein Engagement Stückwerk bleibt und nicht wirklich von Bedeutung ist.

Unter den derzeitigen Bedingungen ist es gleich, nach welchem Konzept, nach welcher Methode unterrichtet wird, ob nach Waldorf, Montessori, Freinet, nach dem Konzept von Rebeca und Mauricio Wild oder im Sinn einer Demokratischen Schule – sofern sie genehmigt sind, haben sich diese Einrichtungen an die engen amtlichen Vorgaben, die Rahmenrichtlinien und weitere spezielle Auflagen zu halten. Ich erinnere mich an meine eigenen Erfahrungen in der Kinderschule H. und an die Schilderungen all der »Freien« Schulen seither. Der Respekt vor dem Elternwillen gilt selbst in Alternativschulen erfahrungsgemäß nur in friedlichen Zeiten. Im Konfliktfall haben die Eltern sich der Entscheidung des Kollegiums und der Behörde zu fügen. Und auf die Einhaltung der Anwesenheitspflicht für die Schülerinnen und Schüler wird neuerdings von »Oben« besonders scharf geachtet.

Was wir uns in staatlichen oder staatlich genehmigten Schulen an Freiheiten zur Förderung der Selbstbestimmung der Kinder leisten, sind faktisch Scheinfreiheiten. Wir beschirmen den Freiraum der Kinder mit einem Schutzschild, der uns nur zu leicht aus der Hand geschlagen werden kann. In derartigen reformorientierten Schulen sind wir ständig von einem untergründigen Zittern begleitet: »Hoffentlich fliegt unser ungenehmigtes Tun nicht auf!«, etwa wenn wir das Fernbleiben eines Kindes von der Schule als seine eigene Entscheidung mit einer prä-

parierten Ausrede decken wollen oder auch, wenn wir das eigenständige Einkaufen von Backzutaten für den geplanten Geburtstagskuchen zulassen und fördern, obwohl dies für Erstklässlerinnen und Erstklässler nicht erlaubt ist.

Kinder sind sensibel für solche unterschweligen Unaufrichtigkeiten. Wenn sie nicht schon allzu verbogen sind, haben sie ein Bedürfnis nach reißfester Freiheit. Wo sie Ambivalenzen spüren, wird die Echtheit so lange auf die Probe gestellt, bis die Lehrerin endlich bekennt, wie die Dinge wirklich sind. Das zeigt sich dann beim Kind in Sätzen wie: »Ich hab eben keinen Bock auf Schule/Lernen/Mathe/das Projekt!«, und so fort, bis schließlich bei den »Befugten« (der Lehrkraft, der Mutter usw.) doch die Erwartung an das Kind und die Angst vor den Amtlichen, der Schulleitung, dem Schul-, Jugend-, dem Sozialamt oder dem Gericht durchbricht und dem Schüler gegenüber die verordnende Befehlsebene durch die Wattesicht des Argumentierens zutage tritt.

All dieser massiven Einschränkungen ungeachtet bin ich froh über jede Schule, die einen Schritt in mehr Selbstverantwortlichkeit und Freiheit macht – für die Lehrenden, die Eltern und die Schülerinnen und Schüler, vorausgesetzt, diese machen sich den auf Zwang beruhenden Rahmen, der ihnen zu ihrer jeweiligen Zeit eine kleine Nische gewährt, bewusst. Wir brauchen die Erfahrung, was in Freiheit möglich wäre, welches menschliche Potenzial sich entfalten könnte, und wir brauchen Beispiele von Menschen, die Freiheit, Souveränität und Lebensmut verkörpern.

Und wie steht es mit den Homeschoolern? Aus allen Ländern, die das Freilernen gestatten, ist bekannt, dass eine sich zum Homeschooling entschließende Familie schleunigst den Austausch mit anderen und erfahreneren Familien sucht – lebt die Familie in Irland, werden ihr außerdem, sofern sie das möchte, kostenfrei von Staats wegen kompetente Begleiter zur Seite gestellt. Kontakte sind über die diversen Möglichkeiten im Internet sogar weltweit kein Problem, gleich, ob es um – häufig sogar kostenlose! – Lernmaterialien, um sonstige Unterstützung oder um die Planung gemeinschaftlicher Lernvorhaben oder Urlaub geht. Bei den großen Homeschool-Treffen in England, Frankreich oder den USA kann man sehr schnell hören: Und zu welcher Gruppe gehörst du? Obgleich die Homeschooler in Deutschland nur unter luftabschnürenden Bedingungen aufwachsen und sich bilden konnten, ist den jungen Erwachsenen die Energie anzumerken, die eine freie Bildung möglich macht.

Und auch sie schließen sich in lerngruppenähnlichen Verbindungen und in Vereinen zusammen. Ich zitiere dazu Jan Edel, der aufgrund eigener Praxis mit dem Freilernen in einer Gruppe von vier Familien mit damals insgesamt neunzehn Kindern fünf Jahre lang Erfahrungen mit dem gemeinschaftlichen und eigenverantwortlichen Lernen machen konnte. Keines der Kinder besuchte den Kindergarten oder die Grundschule. Dazu schreibt er in einem informativen Artikel in der Zeitschrift »Oya – anders denken. anders leben«: »Was kann man sich unter dem englischen Begriff ›Homeschooling‹ vorstellen? Da es in Deutschland auf diesem Gebiet an Praxiserfahrung mangelt, herrscht allgemein das Vorurteil, Eltern, die

ihre Kinder zu Hause unterrichten, täten das vor allem aus ideologischen, religiösen oder anarchistischen Erwägungen heraus. Die Kinder würden zu Hause vereinsamen, keinen Kontakt mit Gleichaltrigen haben, keine sozialen Fähigkeiten entwickeln, mit ihrem Wissensstand hinterherhinken.

Die Wirklichkeit sieht anders aus: Homeschooler-Familien sind in der Regel bestens untereinander vernetzt und unternehmen vieles gemeinsam. Es gibt zahlreiche Verbände, die den Austausch fördern und die Eltern beraten. Homeschooling-Kinder haben vielfältigere soziale Kontakte als Kinder, die eine normale Schule besuchen, da sie mit vielen freundlichen Menschen aller Altersstufen, sei es im Freundeskreis der Familien, in der Nachbarschaft, im Sportverein oder im Netzwerk der regionalen Homeschooler zusammenkommen. Erfahrungen wie Mobbing, Angst vor Lehrern oder Lernstoff, Versagensängste wegen ›schlechter Leistungen‹ bleiben ihnen hingegen erspart. Homeschooling kennt sehr unterschiedliche Formen – mal werden feste Unterrichtseinheiten absolviert, mal wird ganz und gar informell im Alltag nebenbei gelernt. Die Familien finden die für sie stimmigste, individuelle Form. Je nach Land begleitet der Staat die Lernfortschritte, mal durch Prüfungen, mal durch Beratungen und Empfehlungen – und ist in aller Regel sehr zufrieden mit den Leistungen der zu Hause Lernenden. Homeschooling-Absolventen sind an Universitäten der USA aufgrund ihrer sozialen Kompetenzen und der Fähigkeit, selbständig und eigenmotiviert zu arbeiten, sehr beliebt.«<sup>67</sup>

Zu ergänzen ist, dass die große familiäre Nähe der Eltern zu ihren Kindern laut internationalen Studien bewirkt, dass sich diese im Lauf der Zeit – selbst wenn sie sich zunächst für einen streng einzuhaltenden Lernplan entschieden hatten – immer mehr dem freien und situationsangemessenen Lernen öffnen, wenn sie mit der großen Lebendigkeit und Neugierde ihrer Kinder konfrontiert werden; und erst dies ermöglicht die Ausprägung von geistiger Weite und Weltoffenheit.

Abgesehen davon, ob Lernen aus der Lust des Augenblicks heraus geschieht, ob vom Wissenwollen her oder aus der eigenen Einsicht in eine Notwendigkeit – die Grundvoraussetzung für echtes, Kreativität ermöglichendes und Leben förderndes Lernen ist Freiwilligkeit, ob bei großen oder kleinen Menschen, und dies galt auch im Temenos. Erst im Prozess des Alltags der Lerngruppe wurde mir sichtbar, was diese Qualität ermöglichte und was dafür unterstützend und praktikabel für unsere Art des Lernens sein könnte.

Geborgenheit hatten wir als die Basis von Lernen erkannt. Wir, besonders wir Erwachsenen, bringen dieses Lebensgefühl des sicheren In-sich-Ruhens eher nicht mit. Was also tun? Mehr intuitiv als bewusst, versuchte ich, alles Geschehen in der Lerngruppe um einen derartigen Grundton von Sicherheit und Geborgenheit zu verankern. Meinen erwachsenen Partnern und mir selbst gegenüber war da einiges an Schutt und Verhärtungen aus Misstrauen und Ängsten aufzulösen.

Die Kinder, besonders, wenn sie neu zu uns kamen, versuchte ich, mit Sätzen der folgenden Art zu solchem Bewusstsein und zum Kreieren einer solchen Atmosphäre anzuregen:

- Jeder von uns hier ist freiwillig dabei, weil er oder sie dabei sein möchte.
- Wir sind hier als Freunde miteinander und wollen das auch sein, weil man sich dann ja viel wohler fühlt.
- Und wenn es doch mal Streit gibt, suchen wir einfach nach einer Lösung, mit der alle einverstanden sein können. Dann braucht man auch nicht zum Feind zu werden. Als Feinde kann man ja keinen Spaß miteinander haben.
- Ernsthaft Bande machen gegen andere ist wie Krieg. Der andere hat da keine Chance, und die Freundschaft ist im Eimer.
- Niemand muss hier sein oder etwas tun. Jeder von uns könnte auch woanders lernen und arbeiten.
- Fehler sind eigentlich etwas Tolles, darüber kann man viel Neues entdecken und Anderes kennenlernen.
- Auslachen bei Fehlern ist eigentlich blöd, da traut sich der andere dann nicht mehr, seine Fehler zuzugeben, und kann auch nicht lernen, wie er es besser machen könnte. Und das schadet dann vielleicht uns allen.
- Jeder macht seine Arbeit, so gut er kann, und es ist toll, wenn man sich noch weiter verbessert.
- Verabredungen nur zustimmen, wenn man sie auch wirklich gut findet.
- Wenn man einer Verabredung zugestimmt hat, sie aber aus irgendeinem Grund nicht mehr einhalten will oder kann, dann sagt man den anderen deshalb Bescheid.
- Regeln können immer geändert werden, wenn alle das besser finden.

Erstaunt hat mich immer wieder, wie schnell die Kinder im Unterschied zu uns Erwachsenen aus dieser Grundstimmung heraus ihre Haltung veränderten. Manchmal schien mir, dass die Kinder, sobald sie im Gespür hatten, worum es in unserer Gruppe ging, diese Atmosphäre der Freundschaftlichkeit und auf Kooperation ausgerichtete Art, zu leben, wie Schwämme begierig in sich aufsaugten. Wie von selbst schienen sich dann anfängliches Misstrauen und offene oder versteckte Aggressivität zu einer sich selbst und den anderen freundschaftlich akzeptierenden Haltung aufzulösen. Dann waren sie diese Haltung, lebten sie und strahlten sie auf ihr Umfeld aus.

In Konfliktsituationen bemühte ich mich, meine Prägung als Mutter und Lehrerin zu zügeln und meine wunderbaren Sofort-Lösungen für mich zu behalten. Waren die Kinder neu in der Gruppe, war die Versuchung besonders groß, sich an die vermeintliche Autoritätsperson zu wenden, um die »richtige« Lösung zu erfragen: »Anke, was soll ich jetzt machen?«, »Anke, der ärgert mich!«, und so weiter. In der Regel schaffte ich es, die Fragen an das Kind zurückzugeben: »Was denkst du denn, was du jetzt tun könntest? Du magst es nicht, dass er dich ärgert. Hast du ihm das gesagt?«

Betrifft der Konflikt die ganze Gruppe, und alle schauten erwartungsvoll auf mich, was ich jetzt wohl als Lösung anbieten würde, meinte ich nur: »Ich weiß auch nicht, was man da tun kann. Hat einer von euch vielleicht eine Idee?« Bei

dieser Art, eine Frage zurückzugeben, fand ich es immer beeindruckend, wie die Gehirne der sogenannten Kleinen spürbar zu arbeiten begannen. Der eine meinte dies, woraufhin der anderen weiteres einfiel – bis auf einmal eine Lösung entstanden war, auf die keiner von uns alleine gekommen wäre – und ich schon gar nicht! So kreierte die Kinder selber, je länger sie in der Lerngruppe waren, umso mehr für uns alle das, was uns wirklich half.

Den Boden für dieses gegenseitige Vertrauen und Respektieren bildeten sicherlich auch die Lerngespräche, die ich zu Beginn mit jedem Kind führte. Je entspannter und selbstverständlicher die Haltung des Kindes zu seinem Lernen war, desto seltener fragte ich wegen eines Lerngesprächs nach. Immer bereit, eine Absage zu kassieren, war jeder Schritt dabei eine echte Frage von mir.

Die Freiheit, mit dem Lernort nicht an einem Ort festgebunden zu sein, habe ich als ungemein vorteilhaft in mehrerer Hinsicht erlebt. Kinder aus geborgenen Zusammenhängen haben kein Interesse daran, sich wegen der Unterschiede der Häuslichkeiten zu diskriminieren. Im Gegenteil, ganz pragmatisch wissen sie sehr bald, welcher der möglichen Lernorte ihnen für das jeweilige Anliegen das optimale Ambiente bieten kann. Die großzügige Wohnung des Managers oder doch eher das Einzimmerappartement mit dem Pferdestall in der Nachbarschaft oder heute lieber noch am Flussufer? Mit der jeweils angefragten eigenen Entscheidung entwickeln die Kinder soziale Akzeptanz und Verständnis füreinander aus der Kenntnis der vielen Unterschiedlichkeiten heraus, wie es mit einem alltäglich festen Lernort nicht gegeben ist. Die Erfahrung mit dieser Vielfalt lehrte uns neue Regeln für den Umgang in solchen Situationen:

- Wer Gastgeber ist, kümmert sich darum, dass es Platz zum Sitzen und Schreiben sowie gutes Licht gibt.
- Wenn es nicht klappt, sagt er den anderen den neuen Ort.
- Wo die Lerngruppe zu Gast ist, zeigt das Gastgeberkind den anderen, was man in dieser Wohnung (Hof, Garten usw.) tun darf und vor allem auch, was nicht erlaubt ist und womit sie wegen der Familie und den Nachbarn besonders vorsichtig sein müssen.
- Es sagt auch, ob die Kinder mit all seinen Spielsachen spielen dürfen und womit nicht.
- Weil die Gäste ein anderes Mal auch Gastgeber sein werden und sich wünschen, dass die anderen dann auch bei ihnen zu Hause achtsam sind, halten sie sich auch an die Verabredungen.

Die Häufigkeit, mit der der Spaßkampf eingefordert wurde, mag manchen überraschen. Mir persönlich hat es nicht nur Spaß gemacht, meine Kräfte und körperliche Geschicklichkeit mit den Kindern auszutesten. Es half mir auch, meine recht angeschlagenen Bronchien im Zaum zu halten. Lachen aus tiefstem Herzensgrund war eine typische Begleiterscheinung. Je mehr Kinder sich beteiligten und je sicherer sie sich dabei fühlten, umso weniger wurde ich zu diesem Spiel benötigt. Freilich lassen sich noch eine Menge rationaler, gesundheitlicher und emo-

tionaler Gründe anführen, die für diesen Umgang miteinander sprechen, für die aktiven wie für die reservierten Kinder: das Kennenlernen ihrer physischen und psychischen Grenzen und Möglichkeiten; das Trainieren von Selbstkontrolle und absolutem Respekt vor den eigenen und den Grenzen der anderen, denn dieser Kampf hört bei einem kräftigen »Stopp«-Ruf auf, wenn es einem der Mitspieler aus irgend einem Grund zu turbulent wird; das Kennenlernen der empfindlichen Stellen des Körpers, denn die dürfen auf gar keinen Fall geschädigt werden, die Erfahrung, dass man einander vertrauen, sich aufeinander verlassen kann. Es hat den Kindern einfach eine Menge Spaß miteinander gemacht.



Was für Zeiten waren das, 1988 – bald fünfundzwanzig Jahre sind seit der Gründung der Lerngruppe vergangen. Der Computer entstieg gerade den Kinderschulen, das Fernsehprogramm begann die familiären Abende zu dominieren, es gab weder das Internet noch einen MP3-Player oder Smartphones noch die ungezählten Computer-Spiele ...

Ist das Modell der Familienschule mit ihrer Lerngruppenstruktur ein Fall für die Mottenkiste, hoffnungslos veraltet und unattraktiv?

Es scheint das Gegenteil eingetreten zu sein. Die Grenzen des Wachstums zeigen sich an allen Fronten: Der Gehalt an Treibhausgasen in der Atmosphäre sollte besser nicht weiter ansteigen; die Ölvorräte sind bald zur Hälfte erschöpft; seltene, aber ungemein wichtige Metalle, wie Rhenium oder Gallium, gehen deutlich früher zur Neige, so dass niemand so recht weiß, wie wir künftig unsere Flugzeugturbinen und Solarzellen bauen sollen.

Darüber hinaus braucht Deutschland dringend eine neue Demografiefpolitik. Ein beachtenswertes Gutachten, das im Jahr 2009 vom Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung im Auftrag des Ministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung erstellt wurde, fragt, wie mit Regionen umzugehen sei, die stark vom demografischen Wandel betroffen sind: Rund fünfzig Prozent aller Kreise schrumpften bereits zum Zeitpunkt der Untersuchung. Aufgrund der Analyse dieser Studie hilft in diesen Gegenden weder die Strategie des Gegensteuerns, indem Industrie angesiedelt wird, die Arbeitsplätze schaffen und Wegzug verhindern soll. Noch hilft die Anpassung an den Bevölkerungsschwund, indem Schulen geschlossen, der öffentliche Nahverkehr eingeschränkt, Ämter zusammengelegt werden und so weiter. Die Folge ist, dass die jungen Familien in die großen Städte mit funktionierender Infrastruktur ziehen.

Heute, 2012, lebt bereits fast jedes zweite Kind in den sich immer stärker überfüllenden Städten, und das Umfeld entleert sich unaufhaltsam weiter. Ganz problematisch wird es, wenn zwei Rettungsstrategien zugleich angewendet werden. In peripheren Gebieten leben oft viele schlecht ausgebildete Jugendliche. Das Wirtschaftsministerium versucht, mit Qualifizierungsmaßnahmen entgegenzuwirken und hilft, Lehrstellen bereitzustellen, während das Verkehrsministerium

den Nahverkehr einschränkt, weil die Bevölkerungszahlen zurückgehen. Jugendliche haben es dann schwer, zu Weiterbildungsstätten oder Lehrstellen zu gelangen. In der Folge ziehen die Cleveren unter ihnen fort, und die weniger Aktiven bleiben zurück. Das Ganze wird dann ein Fall für das Arbeits- und Sozialministerium ... Daher wird nachdrücklich für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Schrumpfbereichen plädiert.

Das bedeutet für diese Gebiete, auf neuen Wegen zu alten Zielen zu kommen. Das heißt, die Menschen müssen nach wie vor mit Energie, Trinkwasser und medizinisch versorgt werden, und es müssen Schulen und Verkehrsmittel bereitstehen. Aber wie? Da sich die herkömmlichen Angebote für die Infrastruktur nicht beliebig verkleinern lassen, bietet ein Systemwechsel zugleich die Chance für Neuorientierung. So muss Schule nicht länger als feste Struktur mit vorgegebener Klassengröße und Schülerzahl gedacht werden, sondern als Dienstleistung. Da Schulen Kinder auf das Leben vorbereiten sollen, ist es zunächst gleichgültig, in welcher Form die Schule daherkommt. Aus dieser Sichtweise werden Zwergschulen möglich, Schulen, die im wöchentlichen Turnus an zwei verschiedenen Orten stattfinden, die Teleunterricht nutzen oder die von einer Zentrale aus mit Lehrern versorgt werden, damit nicht viele Schüler, sondern nur wenige Lehrer pendeln müssen. Mit dieser Flexibilität könnten Schulen, der wichtigste Haltefaktor für Familien, trotz geringerer Schülerzahl vor Ort bleiben.

Weiter wird in dem Gutachten empfohlen, dass diese Gebiete auf »solare Wirtschaft« umsteigen sollten, da es einigen Kommunen gelungen sei, sich durch Biomasse-, Biogas-, Wind- und Sonnenenergie von den Energieversorgern unabhängig zu machen und finanzielle Überschüsse zu erwirtschaften, mit denen sie die Attraktivität für neue Bewohner und neues Gewerbe steigern konnten. Da langfristig eine Energiewende für das ganze Land geboten ist, sei es ratsam, dies in kleinen Schritten in kleinen Kommunen zu erproben. Sie könnten sich beispielsweise energieautark machen, indem sie sich zu einem »virtuellen Kraftwerk« zusammenschließen, denn einerseits würden die großen Netzsysteme immer teurer, und andererseits wäre die regionale Wirtschaft so in Schwung gebracht. Als Voraussetzung dafür sehen die Autoren der Studie, dass bestimmte Gesetze und Richtlinien zumindest vorübergehend außer Kraft gesetzt werden, um in der Lage zu sein, auch in Schrumpfbereichen eine schlanke Abwasserentsorgung, dezentrale Kleinkinderbetreuung und Schule sowie ein innovatives Nahverkehrssystem zu ermöglichen.

Wie in Schweden oder Finnland sollten die Kommunen finanziell über Form und Art der Schulversorgung, der Kinder- und Altenbetreuung sowie der medizinischen Grundversorgung autonom entscheiden können. Damit hätten die Gemeinden die Schlüssel zur Veränderung der Strukturen und letztlich zur Modernisierung selbst in der Hand. Außerdem fühlten sich die Bürger ernstgenommen und seien eher bereit, Verantwortung zu übernehmen. Neue Ideen und Konzepte würden sich im allgemeinen nur von unten nach oben entwickeln, und dazu sei die aktive Mitarbeit der Menschen vor Ort nötig.

Sofern Regionen bereit und in der Lage sind, ihre eigenen Belange in die Hand zu nehmen und zukunftsweisende Konzepte in den Bereichen Energieversorgung, Schule, Landbau und kleine Kreisläufe, Mobilität oder Gesundheitsversorgung vorzulegen, sollten sie zumindest eine Teilförderung über (zinslose) Kredite anstreben können, wobei die Kredite in einen Fonds zurückgezahlt würden, aus dem sich weitere Projekte finanzieren ließen.

Für die Regionen, in denen sich keine engagierten Innovatoren finden lassen, schlagen die Autoren vor, sich auf eine existenzielle Daseinsvorsorge der Bürger zu beschränken – wie Notfallrettung, Erreichbarkeit für Ordnungskräfte in angemessener Frist, pflegerische Versorgung von Hochbetagten, Telefon- und Internetanschluss. Diese Gegenden könnten für »Raumpioniere«, für künstlerische und soziale Experimentatoren attraktiv sein.

Den Überlegungen, wie »Schule« organisiert sein könnte, will ich noch mehr Raum geben. Die Ministerialgutachter schreiben: »Es muss also darum gehen, kleine Schulen in den Orten zu halten. Das skandinavische Vorbild zeigt, dass eine solche Politik auch mit im Schnitt besseren Leistungen einhergeht.« Die skandinavischen Länder mit ihrer auf Gemeindeebene meist höheren administrativen und finanziellen Autonomie haben ihre Dorfschulen in der Regel erhalten können. Strukturschwache Räume sind dabei auf staatliche Unterstützung angewiesen, denn der Staat sichert hier die ihn ermöglichende Kultur. Daher wird vorgeschlagen: Um »die Schule im Dorf zu lassen« und ihren Betrieb gleichwohl effizienter zu gestalten, könnte die Lösung in mehr Mobilität bei den Lehrern liegen. Warum sollen Massen von Schülern in schweren Bussen über Land gekarrt werden, wenn wenige Lehrer viel leichter zu bewegen sind?

Eine Zentralschule, wobei die Schule in einem Zentralort ihren Stammsitz habe und die einzelnen Standorte im Umkreis als Filialen geführt würden, könnte so ihre Lehrer in die kleinen Institute überall in den ländlichen Räumen entsenden. Zugleich könnte das eigentliche Schulgebäude jeweils zu einem Multifunktionshaus für Gemeinschaftsdienste umgewandelt werden, beispielsweise Verpflegung und Betreuung Bedürftiger oder als Bürger-Servicezentrum. Daraus ergäben sich Vorteile für alle Seiten. – Als ich diese Zeilen las, stockte mir förmlich der Atem. Hier wird als zukunftsfördernd dargestellt, was bei uns schon längst Praxis ist. Wir sind auch längst nicht mehr der einzige Zusammenschluss von Menschen, die gewillt sind, das selbst auf bildungsministeriellen Ebenen gern genutzte geflügelte Wort aus Afrika ganz konkret ernstzunehmen: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind aufwachsen zu lassen und zu bilden.«

Und was sagt das Gutachten zur Bildung der Kinder nach der Grundschulzeit, die sie, ähnlich der Praxis in Finnland, bis zur achten Klasse verstanden haben wollen? »Danach ist es den Schülern freigestellt, ob sie weite Strecken fahren, ein Internat in einer Kreisstadt besuchen oder mit ihrer Familie umziehen wollen.« Denn »weiterführende Schulen sind mit einem konkurrenzfähigen Fächerangebot kaum auszustatten, wenn sie nicht über eine Mindestzahl an Schülern verfügen.« »Schüler sollten – wie in Finnland etwa – länger gemeinsam unterrichtet

und erst später entsprechend ihrer Fähigkeiten auf die einzelnen Schulformen verteilt werden.«<sup>68</sup>

Dass bei einer derart individualisierten Bildung der Kinder die besten Voraussetzungen dafür gegeben sind, dass Jugendliche sich durchaus eigenständig weiterbilden können, da sie gelernt haben, wie sie sich Unterstützung und Beratung holen können, wird hier nicht angesprochen. Den Jugendlichen steht heute das Internet mit seinen fast unbegrenzten Informationsmöglichkeiten zur Verfügung. Dadurch steigen die Chancen der jungen Leute, für Praktika und Studienaufenthalte an interessante Orte gehen zu können. Im Ansatz wird dergleichen heute schon von sehr fortschrittlichen Schulen, wie der evangelischen Schule von Margret Rasfeld in Berlin, mit Kindern dieses Alters sehr erfolgreich praktiziert.<sup>69</sup>

Die modernen Möglichkeiten der Neurowissenschaften in der Lernforschung wie auch die Erkenntnisse aus der Bildungsforschung belegen den entscheidenden Einfluss von geborgenen familiären Zusammenhängen auf die Entwicklung der Lernfähigkeit und die Entfaltung von Begabungen. Hervorragende Vertreter dieser Forschung sind beispielsweise Joseph Chilton Pearce, Michael Mendizza, Peter Gray, Gerald Hüther, Manfred Spitzer, Theodor Hellbrügge, Gordon Neufeld. Sie und viele andere belegen, dass das dem Menschen gemäße Lernen, das der Funktionsweise des Gehirns gerecht wird, das freiwillige, von innen her motivierte Lernen ist. Das entspricht auch unserem Verständnis von Würde in einer demokratischen Gesellschaft. Pearce führt in einer Studie zu Spiel und Lernen aus:

»Wie die Sprache ist das Spiel für Kinder völlig natürlich und kann nicht gelehrt werden. Das Kind antwortet mit automatischen Muskelbewegungen auf die sinnliche Erfahrung des Sprechens der Mutter, und das bereits lange vor der Geburt. Man kann dem sich entwickelnden Fetus nicht beibringen, sich auf diese Weise zu bewegen. [...]

Wenn man mit ihm spielt, spiegelt der Säugling das Spiel. Die bekannte Spielhaltung, die man quer durch die gesamte Säugetierwelt findet, aktiviert und kommuniziert einen ursprünglichen, höchst aufmerksamen und effektiven Lernzustand. Dieser effektive, sichere Lernzustand überführt das Körper-Hirn-Geist-System und das Herz in die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln. Das Lernen wird spontan und widerstandslos. Im Neokortex entfaltet sich ein nicht-selektives Muster, das alle tieferen neuronalen Funktionen in seinen Dienst stellt.

Auf diese Weise wird das Spiel für das Kind zu einem der hochwertigsten und natürlichsten Lernzustände überhaupt. [...] Die alte Welt der Säbelzahntiger ist einer Gegenwart gewichen, die sich durch Unsicherheit, Prüfungen, Verwirrung und Furcht, frei flottierende Ängste ohne Ziel auszeichnet und in der es keine Lösungen oder Entwarnung gibt. In Säuglingen und Kleinkindern kann die Überproduktion von Cortisol zu unterschiedlichen Graden von Schockzuständen von einer allgemeinen Dämpfung der Sinneswahrnehmung bis zum kompletten Verlust der Wahrnehmungsfähigkeit führen.

Wird das Spiel durch Konditionierung ersetzt, verlagert sich die Aufmerksamkeit von den höheren Hirnregionen in die tieferen, grobmotorischen Areale mit

ihren instinktgetriebenen, fest verdrahteten Reaktionen. In diesem Fall umgeht das Lernen nicht nur die höheren intellektuellen Funktionen, es setzt sie regelrecht außer Kraft. In sozialen Stresssituationen, wie sie etwa die Schule oder der Leistungssport darstellen, ist der Säbelzahn timer im Gewand von Eltern, Beratern und Mentoren allgegenwärtig, die alle vorgeben, einen schützen zu wollen.«<sup>70</sup>

In gleicher Weise belegt eine Vielzahl internationaler Studien, dass solch ein freiwilliges Lernen in einem geborgenen sozialen Umfeld optimale Ergebnisse zeitigt. Sichtbar wird dies nicht nur an einem reichen, nachhaltig verankerten und vielfältig vernetzten Wissen, sondern auch an einer entfalteten Emotionalität und einer wachen Verantwortlichkeit, die sich in sozialer Offenheit und der Bereitschaft, sich für das Gemeinwesen zu engagieren, zeigt.

Dass entsprechend Gemeinschaft gesucht wird, wenn es um das von innen her motivierte Lernen geht, spiegelt sich deutlich in den gesellschaftlichen Bereichen, wo Eltern ihren Kindern gestatten, von innen her zu lernen. Wo selbstbestimmte Bildung zu den Bürgerrechten gehört, wie beispielsweise in den USA, in Finnland, Irland oder England, streben Familien, die sich für das selbstbestimmte Lernen entschieden haben, sehr schnell danach, Kontakte zu Gleichgesinnten zu knüpfen. Es entwickeln sich nicht nur Freundschaften zwischen den Familien, sondern sie beginnen gemeinsame Lernprojekte zu starten, sei es im wissenschaftlichen Bereich, in der Natur, in der Hauswirtschaft und anderen. Sie treffen sich in ihren Wohnungen und Häusern, organisieren gemeinsam ein Bildungshaus, wo sie sich abwechselnd zu speziellen Lerngruppen verabreden können, sie feiern Feste miteinander, verreisen gemeinsam und organisieren große Treffen, wie beispielsweise alljährlich im Juli das weltweit bekannte HESFES in England. Hier trägt jeder bei, womit er meint, das Interesse der anderen zu finden, oder er nutzt im Gegenzug das Wissen und Können der anderen – ein riesiger Markt der Möglichkeiten.

Nicht zu unterschätzen ist bei all diesen vielfältigen Gelegenheiten zur Begegnung der intensive Austausch der Erwachsenen über Fragen zum Lernen und zum Umgang mit ihren Kindern. Wo bei uns eher die Experten, der Kinderpsychologe, die Beratungsstelle um Hilfe gebeten werden müssen, erleben die Menschen sich hier im freundschaftlichen Umgang miteinander, und vieles regelt sich über das Wahrnehmen, wie sich Konflikte bei anderen offensichtlich leichter lösen lassen. Es ähnelt eher einem Lernen auch der Erwachsenen im geselligen Umgang nebenbei und »wie im Spiel«.

Informelle Gemeinschaftsbildung ist der Urquell menschlicher Kultur, die je nach Umweltbedingungen, ob in Afrika oder am Nordpol, und gemäß der Art der Beteiligten unterschiedliche überlebensdienliche Kulturformen hervorbrachte. Wenn die Nachwachsenden, manchmal in bester Absicht, aus diesen Zusammenhängen herausgenommen und nach westlichem Muster beschult werden, sind sie von dem Erfahrungswissen der Älteren und deren Wissen über Überlebentechniken in ihrer Region abgeschnitten. Damit gehen Überlebenskulturen verloren. Ausgebildet für ein Leben in der westlichen Zivilisation, findet die Mehrzahl dieser

jungen Menschen in den Städten keine Arbeit und verarmt. Zugleich geht ihnen die innere Haltung verloren, und es fehlt ihnen das traditionelle Wissen, wie sie zu Hause ihre Familien mit den vorhandenen Ressourcen ernähren können. Die vormals fruchtbar gehaltenen Landschaften entvölkern und verkarsten, während in den Städten Armut und Verwahrlosung rasant zunehmen und kaum noch bewältigt werden können. Beschulung, besonders wenn sie erzwungen wird, wie es Indianern, Afrikanern, Aborigines in Australien und den Indern geschah, bewirkt daher zugleich einen Verlust von Kultur und Lebensqualität. Auch heute noch, und auch in Deutschland. Einerseits wird der wie auch immer strukturierte familiäre Zusammenhalt – Ursprung und Bindemittel der Gesellschaft – mittels Schulzwang deformiert und gelockert, so dass Menschen sich kaum noch zu Gemeinschaften zusammenschließen wollen, andererseits fehlt den Menschen das Wissen und die Erfahrung für den Aufbau und Erhalt echter sozialer Gemeinschaft wie auch die Kenntnisse und das Vertrauen, für das Überlebensnotwendige selbst sorgen zu können. So kann sich eine Überlebenskultur vor Ort kaum entfalten.

Über diese Zusammenhänge informiert der engagierte indisch-amerikanische Dokumentarfilm »Schooling the World« unter der Frage: »*If you wanted to change an ancient culture in a generation, how would you do it? You would change the way it educates its children.*« (Wo würden Sie ansetzen, wenn Sie eine alte Kultur binnen einer Generation verändern wollten? – Bei der Bildung ihrer Kinder.)<sup>71</sup>

Die Kultur einer informellen Gemeinschaftsbildung hat sich außerhalb Deutschlands seit vielen Jahren ungehindert entfalten können. Wenn es auch Versuche von Staaten gibt, den Zusammenschluss von fünf Homeschooling-Familien zur Schule zu erklären, um sie damit wieder ihrem staatlichen Reglement unterwerfen zu können, so nimmt die Vernetzung der Szene unaufhaltsam zu, immer öfter auch über Websites und Blogs. Darüber werden wichtige Termine, rechtliche Neuerungen, Gesuche und Angebote oder auch Informationen über geeignete Lernmittel verbreitet.

In Österreich gibt es neben der Möglichkeit, selbstbestimmte Lerngruppen und Minischulen zu gründen, ein beispielhaftes Angebot eines Freiraums, genannt »Villa Wildhag«. Hier können Eltern und Nicht-Eltern mit Kindern und Kinder ohne ihre Eltern miteinander arbeiten, spielen und lernen. Ateliers, Büros und Gemeinschaftswerkstätten stehen für alle als Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume zur Verfügung. Die Kinder bilden gemeinsam eine Kindergemeinschaft. Sie betreuen die Tiere am Platz und können an Angeboten und Workshops teilnehmen, dabei geht es um Musik, Pferde, Kochen, Gartenarbeit, Basteln, alte Kinderspiele und anderes. Es gibt bereits zwei winterfeste Jurten und Platz für Bauwagen. Und um der Vision eines gemeinschaftlichen Dorfs, die über allem steht, näherzukommen, stehen bereits etliche öffentliche Räume zur Verfügung: Gemeinschaftsküche, Bad/WC, Lern-/Esszimmer, Spielzimmer, Gemeinschaftsbüro, Garten mit Spielwiese, kleiner Stall, Heuboden mit Strohhallenhüpfburg, Gemeinschaftswerkstätten, Atelier und Permakulturgarten. So ein Projekt wäre eine ideale Ausgangsbasis für eine Familienschule.

Ein weiteres zukunftsträchtiges Lebens- und Lernprojekt in Österreich begann bei anfänglich staatlichem Widerstand in den Siebzigern als Lernwerkstattschule. Den Begleiterinnen und Begleitern ging und geht es darum, dass den Kindern nichts »beigebracht« wird, sondern die Kinder sich alles selbst erarbeiten und wirklich frei sind, wann, wo, wie und mit wem sie was tun. Als die Absolventen begannen, ein eigenes soziales Biotop und Netzwerke zu bilden, war dies einer der Auslöser, den »Garten der Generationen« zu gründen und damit auch im pädagogischen einen neuen Schritt voran zu tun. Es wurde zum Lebens-Wirtschafts-Gemeinschaftsprojekt als Grundlage für ein gutes Leben aller Generationen. Die fünfzehnköpfige Gründungsgruppe erwarb mit freiwilligen Beiträgen ausreichend Land und begann vor zwei Jahren mit dem Gemeinschaftslandbau. »Ein Gefühl von neuer Unabhängigkeit entsteht, wenn wir mehr vom eigenen Acker statt vom Supermarkt holen«, schwärmen sie nach den ersten üppigen Ernten. Ein Gemeinschaftshaus entsteht derzeit als erstes der geplanten Häuser. Das Anliegen der Initiatorinnen und Initiatoren bleibt dabei, neue-alte Werte eines Wirtschaftens in Gemeinschaft zu stärken, nach dem Motto: »Gib, was du kannst, und nimm, was du brauchst.«

Ein wesentlicher Impuls ist, dass die Kinder sich hier integrieren und sich von der Trennung in eine Lebens- und eine Lernwelt lösen können, wie es bei der ursprünglichen Lernwerkstattschule noch nicht vermieden werden konnte: »Wir wollen die Autonomie der Kinder noch stärker respektieren. Am Anfang steht ihre Bewegungsautonomie. Für sechsjährige Kinder ist es besser, wenn sie auch in ihrer Bewegungsentwicklung organisch wachsen können, dass man sie nicht täglich an einen weit entfernten Ort bringt, der jetzt besonders gut für sie sein soll. Für sie ist es vermutlich besser, wenn sie sich Schritt für Schritt ihre Welt selbst erobern können. Schule braucht kein eigenes System zu sein, es braucht auch keine speziell vorbereitete Umgebung. Wir leben mit Kindern wie mit alten Menschen und sorgen gemeinsam für unsere Grundbedürfnisse. Wenn man die Kinder selbst suchen lässt und dabei nur unterstützt, finden sie alles, was sie an Wissen brauchen. Es entsteht dafür ein Campus-Bereich ohne die Definition, dieser sei »nur für Kinder«. Junge wie alte Menschen können dort ihren eigenen Interessen nachgehen und voneinander lernen. Der Kontakt zur Mitwelt, mehr direkter, persönlicher Kontakt führt zur Entfaltung von Begabungen, die oft viel reicher und vielseitiger sind, als allgemein angenommen wird.«<sup>72</sup>

In Ecuador hatten Rebeca und Mauricio Wild mit Hilfe von Spendengeldern eine Kinder-Lern- und Spieldidylle in »vorbereiteter Umgebung« nach Maria Montessori entstehen lassen. Die allgemeinen wirtschaftlichen Zwänge und die Tatsache, dass ihr Modell für die Armen des Landes zunehmend unerschwinglich geworden war, veranlassten sie, ihre innovative Lernumgebung in selbstverantwortete Gemeinschaftsprojekte umzuwandeln. Sie gaben den Menschen in den Dörfern die Möglichkeit, ihre Kinder selbst zu bilden, zurück, indem sie Dorfbewohner als Helfer ausbildeten und ihnen zeigten, wie sie die durchdachten Lernmaterialien mit einfachen Mitteln selbst herstellen können. Fundament dieses Paradigmenwechsels

von der Trennung von Lernen und realem Leben war, dass die Wilds ein wirtschaftliches Netzwerk in Absprache mit den Produzenten und Konsumenten ins Leben riefen, damit die Produkte aus den hohen Bergregionen mit denjenigen der fruchtbaren Tiefebene und des Meeres getauscht werden können und so den Menschen ihr Überleben sichern.<sup>73</sup>

Auch in anderen europäischen Ländern und weltweit ist das Entstehen solcher gemeinschaftlicher Zusammenschlüsse zu beobachten, die neben der Bedeutung von Nachhaltigkeit im ökologischen und ökonomischen Bereich erkannt haben, dass Zukunftsfähigkeit vom Gelingen auf der Beziehungsebene abhängt, und denen die Einbindung der Kinder daher ein unverzichtbares Anliegen ist.<sup>74</sup>

Vergleichbare Zusammenschlüsse von Menschen, die Bildung für ihre Kinder gemeinschaftlich organisieren, hat es auch in Deutschland immer wieder gegeben. Wegen der restriktiven rechtlichen Situation seit 1938 war ihnen jedoch immer nur eine zeitlich begrenzte Existenz, meist am Rand oder jenseits der Legalität, beschieden. In den Nachkriegswirren nach 1945 befand sich das staatliche Bildungswesen noch im ideologischen Umbruch, so dass teils schon pensionierte Lehrerinnen und Lehrer der Not gehorchend die ihnen noch vertraute Praxis der Bildung zu Hause aufgriffen und die herumstreunenden Kinder kurzerhand zu sich zum Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen einluden. Begeistert wurde mir von der liebevollen Lernatmosphäre erzählt, wo einer dem anderen helfen durfte und das Lernen wie ein gegenseitiges Geschenk empfunden wurde.

Mit der Studentenbewegung der 68er kamen erstmals wieder Informationen über Bildungsformen außerhalb des Staatsschulwesens nach Deutschland. Menschen, vom Pädagogikprofessor bis zur alleinerziehenden Mutter, deren Kinder mit dem Schulangebot nicht zurechtkamen, begannen ihr Recht nach Artikel 6 des Grundgesetzes zu beanspruchen, wonach Eltern für das Wohl ihres Kindes verantwortlich sind, und ließen ihre Kinder von zu Hause aus lernen. Das Bundesverwaltungsgericht begegnete der anschwellenden Flut widerspenstiger Eltern, die nun darauf bestanden, für das Wohl ihrer leiblichen Kinder selbst zuständig und verantwortlich zu sein, indem es sich auf die erst später erlassene gesetzliche Definition des »Kindeswohls« berief: Demzufolge dient die Schulpflicht diesem ominösen »Kindeswohl«, und der Schulbesuch darf, ja muss erzwungen werden, ungeachtet dessen, dass im Einzelfall die Kinder bestens gebildet sind, liebevoll und fürsorglich von ihren Eltern erzogen werden und sich examinierte Lehrer um den Bildungserfolg kümmern. Da geht die Familie dann, so sie es denn rechtzeitig schafft, ins Ausland. So beispielsweise die Bremer Familie Neubronner, die im Jahr 2009 nach einem zermürbendem Rechtsstreit ihren beiden Söhnen zuliebe auswanderte.

Stellvertretend für viele Nachrichten über solche Familien zitiere ich hier auszugsweise einen Bericht über einen familiären Lern-Zusammenschluss. Er stammt von Homeschool-Praktiker Jan Edel, der den Artikel unter dem Titel »Primärbildung ohne Schule« unter dem Eindruck der richterlichen Beendigung des beschriebenen Lernprojekts verfasste:

»Schulverweigerer gibt es viele, vor allem in Deutschland. Hat es vielleicht damit zu tun, dass dort Bildung mit Schulbesuch erzwungen werden soll? Dass Eltern ihren Kindern selbständig Bildung ermöglichen, ist in diesem Land, so scheint es, unvorstellbar. Von bildungsbewussten Familien wird es trotzdem unternommen [...]. Vier Familien im Märkischen Kreis mit insgesamt neunzehn Kindern hatten sich für einen Zeitraum von fünf Jahren zu einem Lebensstil des eigenverantwortlichen Lernens zusammengefunden. Kein Kind musste in den Kindergarten oder zur Grundschule. [...] Die Motive für diesen Bildungsansatz sind sehr unterschiedlich: Mal sind es spezielle Lernvoraussetzungen, wie Hochbegabung, Dyskalkulie oder ein Wahrnehmungsdefizit, mal sind es die Überzeugungen, dass Kinder, wenn sie individuell lernen, mehr Chancen haben als in vermassten Schulen. Zwei der Familien ging es besonders darum, die teilweise englische Muttersprache in besonderer Weise pflegen zu können. Wieder eine Familie kennt das »schulfreie Lernen« und seinen Erfolg aus Nordamerika und aus Berichten. Nicht nur für die Familie mit zwei musikalisch sehr talentierten Kindern hat sich die Möglichkeit der zeitlich und thematisch flexiblen Tagesgestaltung als sehr entgegenkommend herausgestellt. [...] Gemeinsame Projektwochen mit anderen Familien zu Themen wie z. B. Elektrizität, Wasser oder Wald ließen die Kinder neben ihren Freunden am Ort mit vielen Kindern aus ganz Deutschland zusammentreffen. [...] Im Archiv des Familienprojekts findet sich eine eindrucksvolle Sammlung von Zeitungsfotos, auf denen die Kinder, ihre Kunst oder ihre Tätigkeiten bei öffentlichen Veranstaltungen zu sehen sind. Immer wieder kamen auch Anfragen fremder Familien, ob sie sich einbringen oder beteiligen könnten. [...] Unbeteiligte (Verwandte, Freunde, Bekannte und Unbekannte) aus ganz Deutschland und darüber hinaus waren immer wieder positiv beeindruckt von dem Entwicklungsverlauf all dieser Kinder, von ihrer Neugier und Selbständigkeit und auch von der Offenheit und Herzlichkeit, die ihnen entgegengebracht wurde.

Dass der staatliche Lehrplan mit dieser freien Form des Lernens weit übererfüllt wird, kann man sich vorstellen. [...] Nach einer gewissen Zeit der Eingewöhnung setzte sich mehr und mehr die Erfahrung durch, dass Kinder durch ihre natürliche Neugier in Kombination mit persönlicher Lernbegleitung alles altersgemäß Nötige und Wesentliche lernen, so resümieren die pädagogisch verschiedentlich vorgebildeten Eltern in diesem Projekt. Es sei also gerade der Vorteil, »dass kein fester Stunden- und Themenplan vorgegeben werden« müsse, wie dies, wohl aus organisatorischen Gründen, an Schulen der Fall ist. Die Möglichkeit, persönliche Lernbeziehungen pflegen und flexibel sein zu können spare Zeit, die »die Kinder für ihre Kindheit, für ihre musische Entwicklung und für besondere Vorlieben verwenden« könnten, so der Tenor. Die Zeit zum Toben, Staudämmebauen, Bäumeklettern, Baden im Sommer und Rodeln im Winter, Vogelhäuser- und Hüttenbauen ist diesen Kindern geblieben. Auch Zeit für den Umgang mit den zahlreichen Haustieren in den verschiedenen Elternhäusern sei den Kindern lieb und ihren Eltern pädagogisch wichtig gewesen. [...] Trotz allem Erfolg kann diese Initiative hierzulande nicht zur Nachahmung empfohlen werden. Die staatlichen

Repressalien reichen von Bußgeldern über Zwangsgelder und Beugehaft bis hin zur Androhung von Sorgerechtsentzug, um solche Kinder in ihre zuständige staatliche Schule zu zwingen. Aus diesem Grund musste nun eine der Familien, wegen der nachrückenden Kinder, nach England fliehen. Eine andere Familie wird nach Dänemark auswandern, und eine weitere kann sich mit fünf Kindern die Auswanderung nicht so schnell leisten. Sie bleibt somit weiter dem uneindeutig geregelten Rechtsraum in Deutschland ausgesetzt. Das ganze Bildungsprojekt hat in seiner Laufzeit von 5 Jahren etwas über 20 000 Euro verschlungen: Schulbestimmungs- und -verwaltungsrechtliche Buß- und Zwangsgelder.«<sup>75</sup>

Nach dem behördlich erzwungenen Abbruch des Projekts berichtet Jan Edel über die schulische Entwicklung der Kinder, die in Deutschland bleiben mussten:

»Manche der Kinder besuchen nun weiterführende Schulen. Das erste Kind musste noch über das kurzfristig erstellte Zeugnis einer staatlich anerkannten Grundschule und einen schulpyschologischen IQ-Test seine Qualifikation fürs Gymnasium nachweisen. Für das zweite Kind reichte schon das beeindruckende Ergebnis einer Aufnahmeprüfung. Das dritte Kind dieser Familie konnte durch einen sogenannten K-ABC-Fähigkeitstest durchgängig Leistungen zeigen, die denen eines Regelschülers gut 2 Schuljahre voraus waren. [...] Zur Zeit gibt es etwa 3 Millionen ohne Schule lernende Schüler weltweit, deren Eltern in Deutschland genau wie Schulschwänzer betitelt werden: ›Schulverweigerer‹. In allen anderen Ländern werden sie ›Homeschooler‹ genannt und sind die logische Konsequenz aus den Defiziten eines steuerfinanzierten Schulzwangsystems.«

Der Bericht schließt mit dem folgenden Statement: »Das Beispiel dieses Berichts zeigt, dass Leben und Lernen aus ureigenem und innerstem Antrieb durchaus zu einem höheren Bildungserfolg führen kann als die notwendig geglaubte und erzwungene Präsenz an einer staatlich bestimmten Schule.«

Jan Edel berichtete mir, dass ihn bei der in Deutschland verbliebenen Familie der auffällige Unterschied zwischen den drei Kindern, die ihre Grundschulzeit in dem offenen und entspannten Umfeld hätten verbringen können und ihrem jüngeren Geschwister, das von Beginn an in die Schule gegangen sei, beeindruckt habe. Alle vier seien gleich gut begabt. Es sei mittlerweile aber auffallend, um wieviel stärker die Älteren sich engagieren und begeistern könnten. Sie stehen den Geschehnissen deutlich offener und teilnehmender gegenüber. Mit ihrer inneren Gelassenheit hätten sie ein gutes Fundament für ihr künftiges Leben.

Eine ansteigende Welle von Schulflüchtlingsen schwappt seitdem ins angrenzende Ausland.

Daneben entstehen Formen von Kompromisslösungen. Beeindruckend fand ich das Modell des »Uracher Plans«. Es stellt sich als dezentrales Schulmodell vor, indem die Kinder – unter Bezug auf die neuen Erkenntnisse der Hirn- und der Bildungsforschung – selbstverantwortlich und begleitet von den Eltern und Lehrern von zu Hause aus lernen. Der Uracher Plan kann Teil einer traditionellen Schulform sein oder als eigenständige Schule bestehen. Der Lehrplan des Kultusministeriums bleibt verpflichtend, allerdings angepasst an das Interesse und Vermö-

gen des Schülers, und am Ende beschließt er seine eigenmotivierte Lernlaufbahn mit einem ordentlichen Zensurenzeugnis einer Haupt- oder Realschule oder eines Gymnasiums. Das wäre immerhin etwas. Das Gemeinschaftlich-Private bleibt hier zwar in den institutionalisierten Rahmen eingebunden, doch bietet das Modell den Schulbehörden weniger Widerstand als andere Konzepte.

Viele Freie Schulen müssen zur Kenntnis nehmen, dass das Recht, laut Grundgesetz eine private Schule zu gründen, noch lange keine Garantie auf Genehmigung bedeutet. So war es Pionieren in Mecklenburg-Vorpommern ergangen. Ihnen war es gelungen, über die Errichtung einer wunderschönen, kleinen Privatschule nicht nur ihr Dorf, sondern auch die Umgebung zum sozialen und wirtschaftlichen Erblühen zu bringen. Obwohl gefördert mit Landes- und Bundesmitteln, schaffte es das Kultusministerium erstaunlicherweise, dem kleinen Schmuckstück nach vier Jahren sehr erfreulichen Betriebs die Erlaubnis wieder zu entziehen. Aber Pioniere sind Stolpersteine gewohnt, und einen neuen Kultusminister gibt es in Mecklenburg-Vorpommern inzwischen auch. Da scheint noch ein Weg offen.

Liegt der Schwerpunkt der Menschen auf dem ganzheitlich-ökologischen Ansatz, so brauchen sie in der Regel all ihre Kraft für die Gründung ihres Ökodorfs, und ihr Engagement bezüglich der Schulsituation ihrer Kinder bleibt deshalb häufig auf die ökologische Ausrichtung des Schulstandorts beschränkt. In den seltensten Fällen liegt die Schule im eigenen Dorf. Lernen und Leben lassen sich so nur sehr begrenzt verbinden.

Geht es aber solch einer Gemeinschaft vorrangig um das ins Leben integrierte Lernen der Kinder, so setzt ihnen die Staatsgewalt die bekannten Grenzen, wie es auch der erwähnten Lerngemeinschaft um Jan Edel ergangen war.

Dass dennoch das Bedürfnis nach einer Integration von Leben und Lernen ungebrochen ist, zeigt zum Beispiel ein Aufruf, den ich im Januar dieses Jahres von engagierten Freilernern erhielt, die sich auf der Suche nach einem geeigneten Siedlungsplatz in Deutschland befanden: »Viele von uns wünschen sich eine lebendige, nachbarschaftliche Gemeinschaft, innerhalb der wir uns unterstützen und lebendige Formen des Lernens (ganz nebenbei) erschaffen. Eine Art Ökodorf mit vielfältigen Projekten, Träumereien, Arbeitsplätzen, Lern- und Forschungsmöglichkeiten und Platz für jede Menge Leben.«

Ich erfuhr, wie es weitergegangen war, nachdem die Gruppe sich nach den rechtlichen Voraussetzungen für ihren Traum erkundigt hatte. In der nächsten Rundmail teilten sie mit: »Unser Großer wird nach Rückstellung dieses Jahr schulpflichtig, und da haben wir uns erstmal für einen Umzug nach Österreich entschieden, weil ich das Projekt ›Villa Wildhag‹ als Möglichkeit für meine Kinder sehr schätze. Mein Partner bleibt vorerst in München. Ich bin voller Glauben daran, dass wir in naher Zukunft in Deutschland auch frei leben und lernen können und habe dazu einige Ideen, die ich umsetzen und auch gerne mit euch diskutieren und absprechen möchte.«

Diese Eltern haben sich also für ein lebendiges, freies Lernen im Leben entschieden und geben dafür ihre Heimat und ihre vertrauten Bezüge auf. Sie wollen

»Schule« machen, ganz im ursprünglichen Sinn des griechischen Worts σχολή, *scholé*. Es bedeutete »Muße« und »Zeit zur Verfügung« im Gegensatz zur Zeit, die für den eigenen Lebensunterhalt gebraucht wurde. Anders als unsere heutige »Freizeit« war die Muße die Zeit, die man intensiv und unabgelenkt für die wichtigen Dinge des inneren Wachsens und Reifens nutzen konnte: für Gespräche, Studien, Gemeinschaft, Stille und Alleinsein. Scholé war der Ort, an dem man sich sicher fühlen und sich besinnen konnte. Wo man das, was man in seiner Muße als essenziell herausgefunden hatte, in Freiheit tun konnte. Dem schwarzen Satz, der mir kürzlich aus den »NachDenkSeiten« von Wolfgang Lieb entgegenflatterte, möchte ich lieber von einem konstruktiven, lebensfördernden Blickwinkel aus betrachten: »Solange mächtige Tendenzen, die in der Grundstruktur dieser Gesellschaft verankert sind, daran arbeiten, die Menschen in gegeneinander isolierte und miteinander konkurrierende Sozialatome zu verwandeln, werden viele Familien nicht mehr sein als das bloße Nebeneinander von sprach- und lieblosen Einsamkeiten.« Deshalb wende ich lieber den Blick zu den Wurzeln unserer »Schule«: Nehmen wir uns die Muße, die Grundstrukturen unserer Gesellschaft gründlich zu hinterfragen und das Konkurrenzdiktat, dem unser Leben und das unserer Kinder unterworfen ist, abzuwerfen. Wir könnten eine neue Gegenwart kreieren und dafür freiwillig die notwendigen Schritte in die Zukunft tun.

Was also kann die Familienschule dazu beitragen?

## 18 FAMILIENSCHULE KURZ UND BÜNDIG

Wie stehen heute die Chancen für diese andere Art von »Schule« – fast fünfundzwanzig Jahre, nachdem die Lerngruppe als erster Keim der Familienschule ins Leben kam? Welcher der vielen plausiblen Gründe reicht aus, damit wir uns von der Leitkultur des Belehrens endlich trennen? Und mit ihr zugleich vom Bewerten, vom Selektieren, vom Konkurrieren des Einzelnen gegen den Rest der Welt, von der Isolation der Menschen untereinander, vom eigenen Fühlen und von der Unterdrückung von Leidenschaft und Begeisterung? Was braucht es für die Entscheidung zum Miteinander, zum Teilen und Mitteilen? Was brauchen wir, um unsere kreative und spontane Lebendigkeit wieder zulassen zu können – und damit unsere Bereitschaft für die Leidenschaft des Lernens?

Auch für mich ist jetzt Rückbesinnung angesagt. Was brachte mich auf den Weg zu grundlegender Veränderung – und was hatte diese bewirkt? Von Kindheit an verließ mich nie eine innere Gewissheit, dass Leben und Lernen auf vitalere Art möglich sein müssten. Sie führte mich letztlich über Brüche und Hindernisse zu der Entscheidung, mich auf pädagogisches Neuland zu wagen. Diesen riskanten Schritt untermauerte ich nicht mit einem wissenschaftlichen Konzept, sondern gründete ihn allein auf mein Bedürfnis nach Lebendigkeit und mein täglich erworbenes Erfahrungswissen. Während des »Offenen Unterrichts« und mehr noch in der Freien Schule in H. hatte ich ansatzweise erlebt, was es braucht, um Lern- und Lebensfreude bei Kindern und Erwachsenen anzuregen. Erst in der Familienschule begriff ich aber, dass es weniger auf geplantes Tun ankommt, als darauf, auf den Fluss des Geschehens zu achten und mich entsprechend zu verhalten. So lernte ich, wie im Prozess des Lebens die nötigen Strukturen von sich aus entstehen, wie er Grenzen bildet und überflüssige Schranken auflöst. Gleich, ob es um das Aushandeln der Nutzung der Autos ging, ob darum, wie wir unsere Ferien regelten, oder um Entscheidungen, wo gelernt werden sollte, wann, wie und mit wem: Immer ging es um reale Anliegen und Bedürfnisse. So entstanden Regeln und Strukturen im Dienst unseres Lebens und nicht umgekehrt, wie ich es bis dahin kannte.

Intuitiv hatte ich schon während meiner Zeit in der multinationalen Klasse die Chance ergriffen und gelernt, wie jedes Kind durch die freundschaftliche Atmosphäre in der Klasse und im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten zu unterstützen sei. In der Freien Schule erfuhr ich, dass schulgeschädigte Kinder, je nach der Schwere ihrer Schädigung, bis zu einem halben Jahr in Ruhe gelassen werden sollten und man ihnen das Spielen erlauben müsse, bis sie sich irgendwann wieder für Lernsachen interessierten. Das stellte sich in der Lerngruppe anders dar. Gänzlich frei von der Atmosphäre des Müssens, erholten sich die Kinder ungleich schneller von ihren durch Schule oder Kindergarten verursachten Traumata. Neben der garantierten Freiwilligkeit in diesem anregungsreichen Umfeld trugen wesentlich auch die kleine und freundschaftlich verbundene Gruppe und das

Mitgehen der eigenen Eltern bei. So konnte das Kind in Ruhe herausfinden, was ihm im Innersten wirklich wichtig war, und entdecken, dass es sich selbst vertrauen und sich auch etwas zutrauen konnte. Wie Dagmar, die übte, sich gegen den wilden Samuel zu wehren, oder Sonja, die unerwartet den langen Marsch zum Zellsee riskieren wollte, bis hin zu Tilmann, der sich für das Gymnasium entschied. Diese Selbstannäherung konnte über jedes Gebiet gelingen, auch über das Erlernen der Kulturtechniken, sofern es denn dem Kind nur naheging und es ihm emotionale Sicherheit und Erfolgserlebnisse ermöglichte. Wenn die Kinder erleben konnten: »Ich werde in meiner Art wahrgenommen und akzeptiert, ich kann etwas, das bin ich und dazu stehe ich«, dann kamen sie bei sich selber an, entwickelten Kraft, Mut und Unternehmungsgeist. So habe ich es besonders deutlich bei den Kindern erlebt, die verunsichert und aus ihrem Zentrum gerissen in die Lerngruppe kamen und schon nach einem Jahr als gefestigte Persönlichkeiten wahrgenommen wurden. Ihr Zugang zum Lernen der Wissensdinge war wieder freigelegt. Stets war meine persönliche Beziehung zu den Kindern und meine strikte Achtung ihrer besonderen Art Voraussetzung für meine erfolgreiche Begleitung ihrer Lernwege.

Zur Stabilisierung der jungen Persönlichkeiten gehörte ganz wesentlich, dass sie ihren sozialen Hintergrund in unserem Zusammenhang nicht abzuschneiden brauchten, sondern dass dieser sich mit der Veränderung des Kindes ebenfalls verändern konnte, wie es besonders Fabians Mutter erlebt hatte. Organisch vernetzt mit dem Gesamtzusammenhang, war hier alles von Bedeutung, die eigene Familie, der kleine und der große Freundeskreis, der allen Anregung, Schutz und Halt vermittelte, und das Kind selbst, das seinen Teil in diesem Kreis beitrug, ob beim Organisieren und Lösungen-Finden, beim Zelten, Kochen, Feste-Vorbereiten oder beim Feiern.

Wie geht es mir heute mit meiner waghalsigen Entscheidung von damals? Würde ich es wieder riskieren? – Unbedingt ja! Der Sprung in unbekannte Gewässer war für mich in jeder Hinsicht eine aufregende, spannende und sehr bereichernde Erfahrung und von einer Lebendigkeit, dass ich sie sofort wieder aufgreifen würde. Zumal ich den Vergleich mit diversen Schulen, Kollegien, Klassen und Eltern dagesetzen kann.

Was würde ich heute anders machen? Schwer zu sagen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und Berichte wäre es geschickt, wenn eine sich gründende Familienschulgruppe sich noch sehr viel tiefer mit den Fragen von Unterschiedlichkeit, von Leistungs- und anderen Erwartungen aneinander und an die Kinder auseinandersetzen könnte. Nützlich für die Erwachsenengruppe wäre sicher auch eine Untersuchung des üblichen Verlaufs ihrer Gespräche und Konflikte, etwa mit Trainerinnen und Trainern der Gewaltfreien Kommunikation.

Das kann helfen, sich von Sprachgewohnheiten zu trennen, mit denen untergründig – und ungewollt – Misstrauen, abfällige Bewertung und Konkurrenzgefühle ausgedrückt werden. Das ist eine Chance, Missverständnissen vorzubeugen. Dennoch, in einer Gesellschaft der Kleinfamilien und Singles braucht das

Lernen über sich selbst in der Verbindung mit den anderen die reale Situation, den wirksamen Ernstfall. Er ist durch Kurse und Seminare nicht zu ersetzen. So könnten Eltern und Engagierte Anlässe nutzen und schon im Vorhinein Gemeinsames unternehmen und sich dabei kennenlernen, an Wochenenden, im Urlaub, bei Aktionen.

Gewiss, an Einsicht mangelt es womöglich nicht, aber der freiwillige Schritt aus dem Gewohnten löst Angst vor dem Unbekannten aus, es sei denn, wir konnten bereits rudimentäre Erfahrungen mit diesem neuen Umgang mit unserem Lernen und dem Lernen unserer Kinder machen, etwa wenn wir beobachteten, wie die ganz Kleinen lernen und sich unbekümmert und stolpernd von einem Entdeckerabenteuer ins nächste stürzen.

Es muss nicht erst zu Katastrophen kommen, wie in Kriegzeiten oder wie gerade jetzt in den südeuropäischen Ländern, wo wegen des von der Finanzindustrie aufgeötigten Sparwahns die Regierungen binnen Jahresfrist Tausenden Lehrern kündigen mussten und die Kinder hungrig zur Schule kommen. Da entsteht aus der Not und dem Überlebenswillen die Kraft, das Ungewohnte zu tun und die Organisation der Bildung der Kinder und ihre Versorgung in die eigene Hand zu nehmen. Junge Familien ziehen von der Stadt aufs Land, nutzen die noch einigermaßen intakten ländlichen und dörflichen Strukturen, wie die Kultur des gegenseitigen Beistands, und produzieren das Überlebensnotwendige gemeinsam, wozu dann auch die Bildung ihrer Kinder gehört. Die Bilder gleichen sich, ob in Griechenland, Spanien oder Portugal. Zu diesem Wandel brauchte es dort noch nicht einmal die Auswirkungen des Klimawandels, das Schwinden des Erdöls oder von anderen industriewichtigen Ressourcen. Es braucht nur die Knappheit einer fiktiven Größe: Geld.

Um unseren Veränderungswillen in Gang zu setzen, genügt es vielleicht, angesichts der Auswirkungen des demografischen Wandels genau diesen als Chance begreifen. Sehen sich doch unsere Kultusministerien schon seit einigen Jahren mehr und mehr gezwungen, staatliche Schulen mit einer Gesamtzahl von unter achtundvierzig Kindern und mit Klassengrößen von weniger als zwölf Kindern zu tolerieren, ein Zahlenverhältnis, das mit der entsprechend lernfreundlichen Einstellung eine Schulstruktur der zukunftsfähigen Art ermöglichen würde. In allen Bundesländern ringen die Kultusministerien damit, wie sie die katastrophalen Auswirkungen im finanziellen und im pädagogischen Bereich in den Griff bekommen können.

Schwindende Schülerzahlen stehen fast überall im Kontrast zur immer größer werdenden Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, deren über immer mehr Jahre laufende Pensionen und Renten kaum noch finanziert werden können. Um diesen gewaltigen Überhang an finanzieller Verpflichtung zu drosseln, werden immer weniger Referendare ausgebildet und als Lehrkräfte neu eingestellt. So kommt es, dass Schülerinnen und Schüler auf die Straße gehen, weil bis zu achtzehn Prozent ihres Unterrichts ausfallen und sie in einigen Fächern wegen dieses Ausfalls keine

Abschlusszsuren bekommen. So geschehen in Sachsen im Jahr 2011.<sup>76</sup> Bundesweit wurden Abiturientinnen und Abiturienten wegen der Lehrerfehlzeiten um ein ganzes Jahr schulischer Bildung gebracht.<sup>77</sup>

Und wie schätzt die Wirtschaft das Ergebnis von schulischer Bildung ein? Von insgesamt vierzehntausend Unternehmen beanstanden einundneunzig Prozent Mängel bei der Ausbildungsreife der Schulabgänger, teilt die Deutsche Industrie- und Handelskammer mit.<sup>78</sup> Ganz zu schweigen von der Anzahl funktionaler Analphabeten, die in den letzten zehn Jahren von auch schon erschreckenden vier Millionen auf siebeneinhalb Millionen Menschen im Alter zwischen achtzehn und vierundsechzig Jahren angestiegen ist. Sie alle haben der deutschen Schulpflicht Genüge getan, sind dem zwangsbewehrten Schulbesuch nachgekommen und haben eine deutsche Schule durchlitten. Siebeneinhalb Millionen – das bedeutet, fast jeder zehnte Bundesbürger ist davon betroffen.

Wie kann es sein, dass es offenbar keine Lehrer gab, die ihnen wenigstens einen Alphabetisierungskurs empfohlen hatten, ja, nicht einmal anderswo Alarm schlugen, wenn ihre Schüler das Minimum des Schulziels verfehlten? Soll das die hinzunehmende Schattenseite eines Bildungssystems sein, das seinen Fokus auf Abitur, Universität und Hochqualifizierte richtet? Erstaunlicherweise kann jeder zweite der funktionellen Analphabeten einen Hauptschulabschluss vorweisen und ein Fünftel gar die mittlere Reife – Zeugnisse für Fähigkeiten, die sie nie erworben haben. Heute gehört ein Fünftel aller Fünfzehnjährigen in diese Risikogruppe. Die Verantwortung für diesen Missstand wird seit Jahrzehnten zwischen Berufsbildung und Schulsystem hin und her gereicht und irgendwo dazwischen begraben. So stehen allein in Schleswig-Holstein etwa 73 000 betroffenen Erwachsenen gerade mal 650 (in Worten: sechshundertfünfzig) Plätze in Alphabetisierungskursen zur Verfügung. »Dem Analphabetismus in einem Land den Kampf anzusagen, das seit über zweieinhalb Jahrhunderten die Schulpflicht kennt, müsste, sollte man meinen, ein Leichtes sein. Doch weit gefehlt«, kommentierte die Frankfurter Allgemeine Zeitung im Februar 2012.<sup>79</sup> »Die erfüllte Schulpflicht sagt nichts über den Lernstand der jungen Menschen aus«, heißt es in einer Publikation von Peter Hubertus, Geschäftsführer des Bundesverbands Alphabetisierung e. V.<sup>80</sup>

Vom Norden bis zum Süden unseres Landes zeigt sich das gleiche Bild. Die Lehrer: früh ausgebrannt, die Kinder: unter Leistungsdruck. Doppelt so viele Kinder wie im Jahr 2006 beklagen heute nicht nur, dass sie vor lauter Lernen kaum noch Zeit für andere Dinge hätten, die sie gerne tun würden. Auch die Anzahl der von Stressgefühlen geplagten Kinder hat sich erhöht, und so nimmt es nicht Wunder, dass fast jedes dritte Kind in den alten und immerhin jedes vierte Kind in den neuen Bundesländern sich wünscht, »nie wieder in die Schule zu müssen«.<sup>81</sup>

Doch auch was ich von den in den ersten Absätzen dieses Buchs beschriebenen ehemaligen Familienschulkindern höre, die mit größter Lust gemeinsam das Leben und das Lernen für sich entdeckten, macht mich betroffen. Wie die gescheiterten und wissensdurstigen Brüder Bernd und Clemens sich jetzt durch die Schule quä-

len. Dass Malte, Jan und der kleine Adrian täglich fast drei Stunden Fahrzeit zur Schule in Kauf nehmen und dass Peter und seine kleine Schwester Uta ihre ländliche Idylle gegen eine Stadtwohnung nahe ihrer Wahlschule tauschen mussten. Auch die Entscheidung von Lisi und Arno für eine schulfreie Bildung im Ausland war nicht ihr Wunschprogramm. Und es machte mich betroffen, wenn Jan mich bis zur Ablehnung unseres Schulantrags 2010 unter dem damaligen Kultusminister fragte: »Anke, wann wird endlich die Familienschule genehmigt?«

Einige junge Eltern sind mit der Hoffnung auf die Familienschule hierher, in den Nordosten gezogen, der unserer einstigen Mühlenfamilie zur neuen Wahlheimat geworden ist, und wollen bleiben, auch unseres Netzwerks wegen. Nachdem wir begonnen haben, unsere Äcker gemeinschaftlich zu bewirtschaften, um die Abhängigkeit von den Supermärkten zu verringern, ist nicht auszuschließen, dass wir auch die Bildung unserer Kinder in die eigene Verantwortung zurücknehmen werden. Aufklärende Berichte, wie die animierte Dokumentation »There's No Tomorrow«<sup>82</sup> regen zum Nachdenken über regionale Lösungen und die Unmöglichkeit unendlichen Wachstums auf unserem endlichen Planeten an.



Der Hirnforscher Gerald Hüther fand heraus, dass gerade den Einser-Abiturienten, die sich über die gesamte Schulzeit darauf trainiert hatten, den geforderten Lernstoff der Vorschrift gemäß zu bearbeiten, und die deshalb keine Zeit für die sie persönlich interessierenden Dinge erübrigen konnten, ihre Leidenschaft für das Neue und Unbekannte verlorengegangen sei. Wie auch anders, hat der Schüler sich doch genau darin trainiert, seine Neugier zu unterdrücken, etwa dem merkwürdigen Leben eines Schmetterlings nach- und bis auf den Grund zu gehen, und sich die dafür nötige Muße nicht zu gestatten. Aber auch der große Rest derjenigen, die als Versager aus der Schule gingen, die mit ihren Belehrungs-, Druck- und Überprüfungsverfahren eben dieses ja eigentlich verhindern will, hätten ihre wirklichen Potenziale dort nicht entfalten können – und darin unterschieden sie sich nicht von den angeblichen Gewinnern. Am Ende stöhne die Wirtschaft über mangelhaft gebildete Haupt- und Realschüler und über Abiturienten, die allzu unpraktisch und verkopft seien.

Die Ergebnisse der Hirn- und der Lernforschung ermutigen nicht nur, sondern sie fordern geradezu ein Umdenken hin zu selbstbestimmter Bildung. Sie kommen zu Ergebnissen, die aufhorchen lassen. So verweist Gerald Hüther darauf, dass Kinder und Jugendliche für den schulischen Lernstoff nur ein Fünftel der in normalen Schulen aufgewendeten Zeit bräuchten, wenn sie mit Begeisterung dem nachgehen dürften, was ihnen wirklich unter die Haut gehe und worin sie einen konkreten Sinn wahrnahmen. Auf solch eine selbstbestimmte Art und Weise – nämlich unter Bedingungen, die positive Gefühle auslösen – gespeichertes Wissen könne sich vielfältig mit dem bereits vorhandenen Wissen vernetzen und sei auch noch nach Jahren spontan abrufbar.

Dass freilernende Kinder nur einen Bruchteil der Zeit benötigen, um sich das Pensum schulischen Wissens anzueignen, ist nicht nur Ergebnis meiner eigenen Beobachtung an zwei weiteren Kindern aus der damaligen Mühlen-Großfamilie: So hatte Lara die 11. Klasse übersprungen und sich während der ersten drei Monate des 12. Schuljahrs parallel den gesamten Stoff der 11. Klasse einverleibt, und Katharina erarbeitete sich an einer Fernschule in vollständiger Eigenarbeit die Mittlere Reife. Auch weltweite Studien zum Homeschooling kommen zu diesem Ergebnis.

Zudem stehen uns die Bildungsmaterialien heute ungleich günstiger zur Verfügung. Sie sind im Internet für jedes Wissensgebiet in großer Auswahl zu finden. Neben Wikipedia als virtueller Bibliothek sind besonders die knapp viertelstündigen Videos von Salman Khan<sup>83</sup> beliebt, von denen inzwischen zahlreiche auch in deutscher Synchronisation vorliegen. Khan stellt sie kostenlos als »Bildung für die Welt« zur Verfügung. Eine weitere Fundgrube für Menschen jeden Alters, die Neues lernen oder ihr Wissen an andere weitergeben möchten, ist die jüngst entstandene Internet-Plattform Scooland<sup>84</sup>. Für Menschen, die jenseits von Institutionen studieren wollen, hat Dale J. Stephens die UnCollege-Bewegung ins Leben gerufen, mitsamt einer praktikablen Anleitung »Das Manifest«, das er zur Zeit zum Buch erweitert.<sup>85</sup>

Welch eine Möglichkeit, Bildung und Zukunft zu fördern und zugleich Milliardenkosten einzusparen, wenn die Pflichtschule freiwilligen Bildungsangeboten weichen könnte! Kinder und Jugendliche könnten eigene kleine Gewerbe aufbauen oder Forschungsprojekte im Bereich ihres Interesses entwickeln, sie könnten Hütten bauen. Sie könnten Kunstvolles im Bewegungsbereich, im musikalischen, im gestalterischen oder im sprachlichen, im technischen Bereich erarbeiten, je nach Bedarf mit Gleichgesinnten jeden Alters, und sich über die Erfordernisse dieser Arbeiten all das Wissen aneignen, das sie für ihre Projekte brauchen und zugleich all die Tugenden ausprägen, die heutzutage für effektive Teamarbeit so entscheidend sind: Geduld, Disziplin, Solidarität, Kooperationsfähigkeit, Akzeptanz des Andersartigen, Flexibilität, Verlässlichkeit und so weiter. Die jungen Menschen würden dies alles aus der Ernstsituation heraus verinnerlichen. Auslöser dafür wären positiv erlebte Erfahrungen von Bedeutung, mindestens für sie selbst und meist auch noch für ihre Mitmenschen. Statt schnell vergessenen, über Buchwissen eingeübten sozialen Techniken würden sich kooperative Haltungen und rundum förderliche Einstellungen zum Leben entwickeln. Und mit ziemlicher Sicherheit würden diese jungen Menschen nicht länger abseits stehen wollen, wenn es um Entscheidungen über ihre Zukunft geht – was vermutlich der größte Angstfaktor ist, der die Erwachsenen dazu bringt, die jungen Menschen kleinzuhalten.

Wenn ich bedenke, dass Freilerner, die aus einem täglich bestätigten Gefühl der Geborgenheit heraus lernen können, den Statistiken zufolge weder zu den wirtschaftlich Erfolgreichen noch zu Kriminellen und schon gar nicht zu den bei uns recht zahlreichen »Bildungsversagern« zählen, dann sollte sich das für eine der

größten Volkswirtschaften der Erde wohl rechnen. Doch bindet uns – noch – die Angst vor der Freiheit: Bislang »vertrauen« wir auf Kontrolle und Zwang.

Dabei könnten freie und staatlich angebotene Organisationsformen des Lernens durchaus nebeneinander bestehen. Sie ließen sich sogar im freundschaftlichen Miteinander leicht kombinieren, wie ich es in der Schweiz erlebte. Die örtliche Schule dort lud die Kinder der Freilernerfamilie zum Sport in ihre große Halle, auf den Sportplatz und in die Schwimmhalle oder zu sonstigen speziellen Angeboten ein, wie Klassenreisen oder chemischen Experimenten. Im Gegenzug bot die Familie beispielsweise naturkundliche Wanderungen mit Pflanzen- und Pilzbestimmungen, Vogel- und nächtlichen Wildtierbeobachtungen sowie Kurse im Tischlern, zum Umgang mit Nutztieren, zum Gemüseanbau oder in traditionellen häuslichen Techniken an und beteiligte sich an den Schulfesten. In solch einem Modell erfährt man zwanglos und mit Freude, welche Potenziale der jeweils andere zu bieten hat.



Mit der Gründung des Bundesverbands Natürlich Lernen! e. V. im Jahr 2002 verfolgte ich gemeinsam mit einigen Pionierinnen und Pionieren der inzwischen in ganz Deutschland sich regenden Freilernerbewegung den Plan, eine Plattform zu schaffen, über die – neben der generellen Förderung des natürlichen Lernens – das Modell der Familienschule der Öffentlichkeit zugänglich werden sollte. Der damals begonnene Versuch, die wesentlichen Aspekte der Familienschule zu beschreiben, dient mir nun als Grundlage für eine Zusammenfassung.

Vier Jahre lang, von 1988 bis 1992, hatten wir die Familienschule in Form der Temenos-Lerngruppe praktiziert. Das Grundgesetz bot uns als Rechtsgrundlage für unser Tun ausreichend Argumente. Der Staat war anderer Auffassung, und da wir uns als Gruppe den Machtmitteln des Staats zum damaligen Zeitpunkt nicht gewachsen sahen, versuchten wir, das natürlich gewachsene Lernmodell so weit zu standardisieren, dass eine Genehmigung im Sinn einer sogenannten Ersatzschule erlangt werden könnte. Grundlage für das Familienschulmodell ist ein gemeinsames Verständnis der Bedingungen für das Zusammenleben, die Johannes Heimrath im Zusammenhang mit dem Schulrechtsstreit 2 OWi 46 Js 32069/88 erstmals formulierte und die dem freisprechenden Richter als Argumente für seine Urteilsbegründung gedient hatten.<sup>86</sup>

In der hier wiedergegebenen Fassung gelten diese ethischen Grundlagen für das gesamte Beziehungsnetz der Familienschule:

- Gegenseitiger liebevoller Respekt von Erwachsenen und Kindern, das heißt, Kinder wie Erwachsene sind gleichwertige Partner, die sich annehmen und voneinander lernen. Es gibt keine Hierarchie und somit keine Machtverhältnisse physischer, psychischer oder institutioneller Art.
- Gegenseitige Achtung und Beachtung von individuellen Bedürfnissen und persönlichen Gegebenheiten, das heißt, Kinder wie Erwachsene versuchen, in

- größtmöglicher Aufmerksamkeit und unter Wahrung der Gleichberechtigung die individuellen Wünsche aller zum Konsens zu führen.
- Gegenseitige Hilfe, das heißt, Kinder wie Erwachsene helfen sich gegenseitig in Konfliktsituationen und persönlichen Schwierigkeiten, ohne dabei Macht über den Hilfsbedürftigen zu gewinnen.
  - Wertschätzung der Muße im Sinn von »scholé«, das heißt, jedem Menschen wird die Zeit geschenkt, die er für die unabgelenkte innere Arbeit benötigt. Das bedeutet uneingeschränktes Verständnis für den langsameren, den schwächeren Menschen, der je nach Bereich ein anderes Mitglied der Gemeinschaft ist.
  - Keine Konkurrenz, kein Ringen um den besten Platz, sondern lebendiger, gemeinsamer Eifer aller, das jeweils mögliche Beste zu geben, sowohl zur Entfaltung der eigenen Potenziale wie auch zum Gelingen der Gemeinschaft.
  - Wertschätzung der Andersartigkeit des Gegenübers, das heißt, der andere wird nicht kolonisiert, um ihn nach einem bestimmten Schema einseitig zu verändern, vielmehr wird Andersartigkeit als essenzielle Voraussetzung eines reichen, resilienten Soziotops erkannt.
  - Suche nach der inneren Bestimmung jedes Einzelnen, das heißt, die erste Bemühung gilt der Erkenntnis seiner selbst. Dieser Prozess schließt Irrtum und Fehler ein und nimmt die Grenzen des Individuums und der Gemeinschaft ernst.
  - Unbeschränkte Bereitschaft, jedem Mitglied der Gemeinschaft die freie Entfaltung seines Wesens und seiner Persönlichkeit zu ermöglichen und die erkannten individuellen wie gemeinschaftlichen Grenzen behutsam zu erweitern.
  - Kein Zwang, das heißt, Kinder wie Erwachsene leben in der Gemeinschaft mit wachen Augen und sehen und erleben selbst, was für ein geschmeidiges Funktionieren des sozialen Organismus vonnöten ist. Daraus erwächst eine natürliche Disziplin und Ordnung.
  - Freiwillige Verantwortung, das heißt, Kinder wie Erwachsene übernehmen freiwillig Verantwortung für Lebensbereiche der Gemeinschaft, die ihnen jeweils angemessen sind.
  - Bedingungsloser Schutz der unantastbaren Würde jedes Mitglieds der menschlichen Gemeinschaft.

Unter der Prämisse des grundgesetzlich garantierten Rechts auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für jeden Menschen stellt die Familienschule neben den anderen, auch sogenannten freien Schulformen, ein konsequent demokratisches Angebot für Menschen dar, die ein egalitäres und auf Konsens basierendes Lebens- und Gesellschaftsmodell anstreben oder bereits gemeinschaftlich verwirklichen. Durch ihre besonderen Bedingungen eignet sich die Familienschule insbesondere als Option zur Vermeidung von Schulverweigerung.

Kinder sind gemäß der UNO-Konvention zu den Kinderrechten von 1989 und der Neufassung des Grundgesetzes von 2010 in allen sie betreffenden Dingen mitbestimmungsberechtigt.<sup>87</sup> Die an Familienschule Beteiligten achten in besonderer Weise auf die Einhaltung dieser Gesetze.

Unter Zwang ist kreatives, sinnhaftes, selbstverantwortliches und nachhaltiges Lernen erwiesenermaßen nicht möglich. Soweit diese Qualitäten beim Lernenden schon entwickelt waren, können sie durch Zwangsmaßnahmen offensichtlicher oder verdeckter Art wieder zerstört werden. Daher ist die Freiwilligkeit des Lernens oberster Grundsatz von Familienschule.

Familienschule ist ein Lernort, der mit herkömmlicher Schule wenig gemeinsam hat. Kinder und Eltern einer näheren (in einem Stadtviertel) oder weiteren (auf dem Land) Nachbarschaft finden als Freunde mit einer kompetenten Begleitperson zusammen und bilden eine Lerngruppe. Die Gruppe versorgt nicht nur die Kinder mit dem begehrten Wissen und fördert sie bei der Ausbildung ihrer Fähigkeiten. Auch die Erwachsenen bringen sich als Lernende in den sozialen Prozess des gemeinsamen Wachsens ein und erweitern so ihren Lebenszusammenhang.

Der Familienschule liegt die Einsicht zugrunde, dass lebendiges, nachhaltiges Lernen, ob emotionaler, sozialer oder intellektueller Art, sich optimal in einer Atmosphäre von Geborgenheit entfaltet. Vertrauen in sich und die anderen kann entstehen, wenn innerhalb eines wachsenden oder gewachsenen sozialen Beziehungsgeflechts selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben ermöglicht wird. Daher ist die Familienschule typischerweise von einem freundschaftlich-lebendigen Zusammenschluss von Menschen geprägt, die persönlich, familiär oder nachbarschaftlich verbunden sind und denen es ein Anliegen ist, über das Wissen-Lernen der Kinder hinaus die Lebenssituation der Beteiligten einzubeziehen.

Die Lerngruppe wandert von Haus zu Haus, lebt hier im großen Wohnzimmer, dort im Sommerzelt im Garten, dann besucht man ein paar Tage lang den alten Schreiner im Dorf, lebt und lernt einen Monat in der Natur, surft im Büro der Computerfirma im Internet, und wenn mal Materialien gebraucht werden, die der große Lerngruppenkoffer nicht hergibt, dann stöbert man im Magazin der Familienschule, wo sich Bücher, Werkzeuge, Experimentierkästen, Landkarten, Rechenspiele, eben all die Dinge finden, die von den Beteiligten als hilfreich oder wichtig gesammelt wurden.

Mit ihrer offenen und auf nachbarschaftliche Zusammenarbeit angelegten Struktur ermöglicht Familienschule dem Kind einen seiner Wirklichkeit entsprechenden und damit qualifizierten Wissenserwerb und die Entfaltung von realer sozialer Selbst- und Mitverantwortung. Familienschule ist so zugleich potenziell ein Kristallisationsort für das Entstehen stabiler sozialer Vernetzungen.

Die Verantwortlichen gewährleisten, dass Kinder Verständnis für andersartige soziale Lebensformen entwickeln. Durch Angebote für Austausch und Kontakte mit Personen (z. B. Lernbegleitende) und Gruppen aus anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen und sozialen Schichten können die Kinder zudem Integrationsfähigkeit entwickeln.

Die Familienschule gewährleistet in Struktur, Methoden und Inhalten die lernphysiologisch optimalen Bedingungen dafür, dass das emotionale, soziale und intellektuelle Lernen der Beteiligten ganzheitlich auf der Basis von Geborgenheit, Kontinuität und in Bezug auf die konkrete Realität der Beteiligten möglich ist.

Familien­schule ist über den aktuellen Bedarf der Gründerfamilien hinaus als Dauereinrichtung konzipiert. Ihre Infrastruktur, ihr Know-how, ihre Materialien und sonstige Ressourcen stehen nachwachsenden Generationen und deren Familien zur Verfügung.

Die Familien­schule ist ihrem Wesen nach und im Sinn ihres politischen Anspruchs eine Allmende, ein Gemeingut, über das allein diejenigen bestimmen, die dieses Gemeingut nutzen, pflegen und tradieren. Im Sinn der Regeln für gelin­gende »Commons« – seit der Verleihung des Wirtschaftsnobelpreises an die Commons-Forscherin Elinor Ostrom (1933–2012) der international gebräuchliche Begriff für Gemeingüter – entwickeln die Beteiligten der jeweiligen Familien­schule aus den für alle Familien­schulen gültigen Grundlagen selbst ein individuelles Konzept, das ihren spezifischen Gegebenheiten bezüglich Methoden, Form, Örtlichkeiten, Weltanschauung und so fort entspricht. Dabei wird darauf geachtet, dass die gefundenen Spielregeln nicht zu Dogmen werden, sondern die prozesshaften Veränderungen der jeweiligen Gruppe stets lebendig widerspiegeln.

Familien­schulen sind egalitäre Konsensgemeinschaften. Das bedeutet, dass alle Mitglieder gleichberechtigte Stimmen haben, jede Stimme gehört wird und Einstimmigkeit bei allen Entscheidungen angestrebt wird.

Die für eine Familien­schule Verantwortlichen gewährleisten, dass die Kinder Zugang zu den wesentlichen Inhalten des gesellschaftlich bedeutsamen Wissens- und Fertigkeitenkataloges haben. Zu diesem Zweck setzen sich die Beteiligten von Familien­schule mit den gesellschaftlich anerkannten Lernzielen auseinander.

Die Chance, in Freiheit lernen zu können, Wissen und Fertigkeiten erwerben zu können, wie auch die Möglichkeit, Wissen und Fertigkeiten weitergeben zu können, wird von allen Beteiligten als eine jedem Menschen zustehende Kostbarkeit geachtet und gewürdigt.

In einem Arbeitsbuch dokumentieren die Lernbegleiterinnen und -begleiter in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten die Gespräche zum Lernprozess und den je aktuellen Lernstand der Kinder als Nachweis über ihre Entwicklung und ihren fortlaufenden Lernprozess im emotionalen, sozialen und intellektuellen Bereich.

Wenn Kinder von Familien­schulen den Wunsch zum Besuch einer traditionellen Schule anmelden oder als Externe eine öffentliche Prüfung ablegen wollen, sorgen ihre Begleiterinnen und Begleiter dafür, dass die Kinder den erforderlichen Kenntnisstand erwerben können, um die entsprechende Prüfung zu bestehen.

Das gegenwärtige bildungspolitische Klima ist von großer Uneinheitlichkeit geprägt. In der Elternschaft gärt es, und viele wollen einen radikal neuen Ansatz in der Bildung ihrer Kinder verwirklicht sehen, vor allem solche Eltern, die neue, gemeinschaftliche Lebensentwürfe verwirklichen. Demgegenüber versteift sich die Kultusbürokratie zunehmend auf restriktive Maßnahmenkataloge, um einem fiktiven Wettbewerbsziel zu genügen, das sich an Kriterien einer außer Rand und Band geratenen Global-Ökonomie orientiert. Solange die betroffenen Eltern nicht öffentlich in Erscheinung treten und die Revision des Schulrechts in Deutschland, mindestens aber die Abschaffung des Schulanwesenheitszwangs einfordern, wird

es schwierig sein, die Genehmigung einer Familienschule als öffentlich anerkannte Ersatzschule (so nennt das Gesetz alle Schulen außerhalb der staatlichen Regelschule) zu erreichen. Die für das Genehmigungsverfahren erforderlichen Grundvoraussetzungen, wie Gründung eines Trägervereins, Erarbeitung eines Konzepts und Aufstellung eines Finanzplans, sind nur die kleinsten Hürden. Die meiste Energie muss in die Entwicklung eines überzeugenden Lebenskonzepts investiert werden, das eine tatsächlich existierende, stabile und leistungsfähige Erwachsenengemeinschaft begründet und in die praktische Existenz bringt.

Die »Familienschule«, wie ich sie in diesem Buch geschildert habe, ist auf ländliche wie auf städtische Verhältnisse und auf sehr verschiedenartige Gruppenkonstellationen übertragbar. Konnte ich das nachvollziehbar machen? Was also könnte uns daran hindern, nachdem uns auch noch wissenschaftlicher Segen zuteil wurde, jeweils unsere eigene Familienschule zu gründen? Maßgeschneidert nach unseren Bedürfnissen und denen unserer Nachbarn und Freundinnen und Freunde und nach den Möglichkeiten und Begebenheiten unseres Umfelds?

Wo warten beherzte Eltern darauf, ihre innere Sehnsucht nach freiem, selbstbestimmtem Lernen mit solch einer Idee Wirklichkeit werden zu lassen? Einfühlsame Eltern, denen die eigene Lebendigkeit und die Erhaltung der seelischen, geistigen und körperlichen Unversehrtheit ihrer Kinder Anlass genug ist, solch ein Projekt in Angriff zu nehmen? Eine Familienschule, in der aus der Geborgenheit einer Gemeinschaft heraus und aus dem wachen, engagierten Leben aller Beteiligten das Lernen als tiefste Quelle der Freude permanent geschehen kann?

Die Familienschule hat ihre ersten Konturen in einer vierjährigen Praxis gewonnen und sich in ihren Grundlagen bewährt. Ein weiterführendes Konzept liegt fertig in der Schublade. Ein echter Schatz an Erfahrungen im sozialen, im gesellschaftspolitischen und im juristischen Bereich steht zur Verfügung und braucht nur abgeholt zu werden.



Beim Zündeln immer ein nasses Tuch und Wasser dabei haben ... – Ich bin wieder bei den Kindern der neuen Lerngruppe an meinem neuen Lebensort im Nordosten. Mir wird bewusst, mit wieviel nassen Tüchern und Wasser unsere Gesellschaft ständig bereitsteht, um die Selbstentzündung der kindlichen Lernbegierde schnell zu löschen, bevor sie das herrschende System zu sehr in Frage stellt. Was für unser Experiment am Küchentisch gilt, darf keinesfalls auf das Lernen übertragen werden. In diesem Punkt bin ich mit François Rabelais einig, der schon zu Beginn des 16. Jahrhunderts den berühmten Satz gesagt haben soll: »Kinder sind keine Fässer, die gefüllt, sondern Feuer, die entfacht werden wollen.«

Besser kann man es nicht sagen. Lassen Sie uns gemeinsam mit unseren Kindern das Feuer des Lernens entfachen und am Leben erhalten. Denn das Leben ist Lernen, und Lernen heißt Leben.

# ANHANG

## ANMERKUNGEN

- 1 Joseph Chilton Pearce: Biologie der Transzendenz. Arbor 2004.
- 2 »Der Begriff intrinsische Motivation bezeichnet das Bestreben, etwas um seiner selbst willen zu tun (weil es einfach Spaß macht, Interessen befriedigt oder eine Herausforderung darstellt). Bei der extrinsischen Motivation steht dagegen der Wunsch im Vordergrund, bestimmte Leistungen zu erbringen, weil man sich davon einen Vorteil (Belohnung) verspricht oder Nachteile (Bestrafung) vermeiden möchte.« David G. Myers: Psychology. Worth 2004, S. 330 f.; zitiert nach: <http://de.wikipedia.org/wiki/Motivation>
- 3 J. Kiley Hamlin u. a.: Social evaluation by preverbal infants. In: Nature, 450, 2007.
- 4 Paul Bloom: The Moral Life of Babies. In: New York Times, Sunday Magazine, 5.5.2010, [http://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html?\\_r=2&pagewanted=1&partner=rss&emc=rss](http://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html?_r=2&pagewanted=1&partner=rss&emc=rss) (aufgerufen am 10.5.2012)
- 5 Harriet Over und Malinda Carpenter: Eighteen-Month-Old Infants Show Increased Helping Following Priming With Affiliation. In: Psychological Science, 20, 2009, [http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications\\_2009\\_PDF/Over\\_Carpenter\\_2009.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2009_PDF/Over_Carpenter_2009.pdf) (aufgerufen am 10.5.2012)
- 6 Amrisha Vaish, Entwicklungspsychologin am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, Leipzig, zitiert nach: Kleinkinder strafen Fieslinge ab. In: Spiegel online, 17.11.2010, <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/0,1518,729437,00.html> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 7 Lewis G. Dean u. a.: Identification of the Social and Cognitive Processes Underlying Human Cumulative Culture. In: Science, 335, 2012.
- 8 Schlaf wagen! In: Spiesser, 9.9.2007, <http://www.spiesser.de/node/119222> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 9 Herbert Renz-Polster: Menschenkinder. Plädoyer für eine artgerechte Erziehung. Kösel 2011.
- 10 Information des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Titel »Bildungsarmut bekämpfen«, <http://www.bmbf.de/de/15775.php> (aufgerufen am 11.1.2012)
- 11 Sebastian Bödeker: Soziale Ungleichheit und politische Partizipation in Deutschland, Grenzen politischer Gleichheit in der Bürgergesellschaft. Otto-Brenner-Stiftung, 2012, <http://www.soziokultur.de/bsz/node/692>
- 12 Artikel von Brigitte Schumann auf Bildungsklick, »Schule als Ort des Misserfolgs. Soziale Ungleichheit zersetzt demokratische und inklusive Werte«, 2.5.2012, <http://bildungsklick.de/a/83480/schule-als-ort-des-misserfolgs> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 13 Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Suhrkamp, 2010, [http://www.boeckler.de/pdf/v\\_2011\\_11\\_24\\_heimtaylor.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/v_2011_11_24_heimtaylor.pdf) (aufgerufen am 7.3.2012)
- 14 Marc Calmbach u. a.: Wie ticken Jugendliche? Mai 2012. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland. Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH, [http://www.dkjs.de/fileadmin/bilder/Aktuell/pdfs/2012\\_03\\_28\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dkjs.de/fileadmin/bilder/Aktuell/pdfs/2012_03_28_Ergebnisse.pdf)
- 15 Hannoversche Allgemeine Zeitung, 22.4.02.
- 16 Bundespsychotherapeutenkammer, Juli 2009, <http://www.bptk.de/aktuell/einzelseite/artikel/bfarm-schrae.html> (aufgerufen am 10.5.2012)

- 17 Vgl. Judith Barben und Nadia Müller: Kinder brauchen Beziehung. Ritalin ist keine Lösung. In: Zeit-Fragen, 27, 12.7.2004, [http://seniora.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=54&Itemid=52](http://seniora.org/index.php?option=com_content&task=view&id=54&Itemid=52) (aufgerufen am 7.3.2012)
- 18 Pressemitteilung »Nearly 1 million children potentially misdiagnosed with ADHD«, <http://news.msu.edu/story/8160>
- 19 Vgl. Daniel Freudenreich und Petra Koruhn: ADHS. Die neuen Kinderkrankheiten sind teuer. In: Der Westen, 31.1.2012, <http://www.derwesten.de/gesundheit/die-neuen-kinderkrankheiten-sind-teuer-id6304011.html> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 20 Sylvia Nagel: Psychopharmaka im Kinderzimmer. (Fernsehreportage) SWR, 2012, Ausstrahlung: ARD, 7.5.2012, 22.45 Uhr.
- 21 Nicht zu früh zu Ritalin greifen. Doping in der Schule. Pressemitteilung des Verbands Bildung und Erziehung, 24.02.12, <http://www.vbe.de/presse/pressendienste/archiv/archiv-detail/article/pd-06-nicht-zu-frueh-zu-ritalin-greifen.html> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 22 Vgl. Medikamentencheck Arzneimittelinformationen: Patienteninformation zu Medikinet adult 20mg. In: Apotheken Umschau, <http://www.apotheken-umschau.de/do/extern/medfinder/medikament-arzneimittel-information-Medikinet-adult-20mg-Retardkapseln-RB4519.html> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 23 National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE), Clinical Guideline 2009, <http://www.csp.org.uk/professional-union/practice/your-business/evidence-base/clinical-guidelines> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 24 Ralf Steinbacher: Gedopte Gehirne. Kinder wie Erwachsene missbrauchen Medikamente wie Ritalin, um ihre Leistung zu steigern – das Problem beschäftigt nun den Bundestag. In: Jetzt, 30.5.2012, <http://jetzt.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/547902> (aufgerufen am 2.6.2012)
- 25 Katrin Bruchmüller u. Silvia Schneider: Fehldiagnose Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivitätssyndrom? Empirische Befunde zur Frage der Überdiagnostizierung. In: Psychotherapeut, 1, 2012, <http://aktuell.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/psychotherapeut-fehldiagnose-adhspdf.pdf> (aufgerufen am 10.5.2012)
- 26 Jean Liedloff: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit. C. H. Beck 1980.
- 27 Gordian Troeller u. Marie-Claude Deffage: Kinder sind nicht asexuell – das Leben im Ghotul bei den Muria in Indien. <http://matriarchat.info/wissen-koennen/ghotul.html> (Erstmals 1965 im Magazin »Stern« in der Serie »Die Frauen dieser Welt« erschienen.) (aufgerufen am 10.5.2012)
- 28 Entwurf für eine neue Schule, ein Projekt des Schule e.V., Juli 1985, nicht veröffentlicht.
- 29 Das Temenos-Bildungsnetz (Arbeitstitel), Arbeitsbuch, 2. Fassung, 5. April 1988 (unveröffentlicht).
- 30 Mütter gegen Schulnot, Rundbrief, 24. August 1987. Aus der Selbstdarstellung: »Wir Mütter sind nicht mehr einverstanden mit der täglichen Praxis in unseren Schulen. Wir müssen Tag für Tag fröhliche und meist zufriedene Kinder in eine von ihnen ungeliebte Institution schicken. Am Mittag erhalten wir verstörte, ausgebrannte, überdrehte Kinder zurück. Unsere Bemühungen, den Kindern während der ersten sechs Lebensjahre zu helfen, ihre Fähigkeiten für ein kraftvolles, schöpferisch friedvolles, verantwortungsbewusstes und selbstständiges Leben zu entfalten, werden in kürzester Zeit in der Schule zunichte gemacht. Wir dulden diesen Zustand nicht mehr länger. Wir fordern die Liberalisierung des staatlichen Schulwesens und seine menschengerechte Ausgestaltung.«
- 31 Z. B. Andrea Teupkes, 1987 in »Publik Forum« erschienener Artikel »Bürgerinitiative Mütter gegen Schulnot« über die Initiative und den Rundbrief vom 24. August 1987.

- 32 In ihrem 19. Rundschreiben vom Juli 1987 informierte die »Aktion Humane Schule Bayern« über die Bürgerinitiative.
- 33 Flosz – Freies Leben ohne Schulzwang war Mitveranstalter des Symposiums »Das Menschenrecht auf Schulvermeidung« am 27. Juni 1987.
- 34 Homeschooling Family Granted Political Asylum. Nachricht der Home School Legal Defense Association (HSLDA), 26.1.2010, <http://www.hslda.org/hs/international/Germany/201001260.asp> (aufgerufen am 11.05.2012)
- 35 René Dietrich: Das Bildungsmonopol des Staates auf dem Prüfstand. Eine Elternbefragung zum Thema Bildungsfreiheit. Diplomarbeit an der Evangelischen Fachhochschule Berlin, Sommersemester 2010, [http://www.bildungsfreiheit.de/fileadmin/material/Das\\_Bildungsmonopol\\_des\\_Staates\\_auf\\_dem\\_Pruefstand\\_Diplomarbeit.pdf](http://www.bildungsfreiheit.de/fileadmin/material/Das_Bildungsmonopol_des_Staates_auf_dem_Pruefstand_Diplomarbeit.pdf) (aufgerufen am 11.05.2012)
- 36 Lernen ist Leben – Bundesverband Natürlich Lernen! e.V. BVNL, <http://www.bvnl.de>
- 37 UN Human Rights Council, Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz Villalobos: Addendum: Mission to Germany, 13–21 February 2006, E/CN.4/2005/50 and E/CN.4/2006/45. A/HRC/4/29/Add.3, [http://www.ub.fu-berlin.de/service\\_neu/ubpubl/mitarbeiter/dbe/UDHR60/Munoz-report.pdf](http://www.ub.fu-berlin.de/service_neu/ubpubl/mitarbeiter/dbe/UDHR60/Munoz-report.pdf) (aufgerufen am 11.05.2012)
- 38 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), Convention on the Rights of the Child (CRC), beschlossen am 20. November 1989.
- 39 CRC, Article 28: »Every child has the right to an education. Primary education must be free. Secondary education must be available to every child. Discipline in schools must respect children’s human dignity. Wealthy countries must help poorer countries achieve this.« <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (aufgerufen am 11.5.2012)
- 40 Beschlossen vom Vorstand, Präsidium und der Internationalen Konferenz des Europäischen Forums für Freiheit im Bildungswesen (effe), April 2007, <http://www.effe-eu.org>
- 41 Günther Dohmen: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001.
- 42 Dieter Kirchhöfer: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004, [http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf); sowie: <http://www.informelles-lernen.de> (aufgerufen am 11.5.2012)
- 43 Joseph Chilton Pearce und Michael Mendizza: Play is Learning. (Videointerview) Vorschau und Bezug: [http://ttfuture.org/jcp/videos/play\\_is\\_learning\\_preview](http://ttfuture.org/jcp/videos/play_is_learning_preview) sowie: <http://ttfuture.org/play/learning> (aufgerufen am 11.05.2012)
- 44 Günther Dohmen: Veränderte Auffassungen vom Lernen machen veränderte Organisationsformen des Lernens notwendig. Online-Artikel, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, <http://www.die-bonn.de/projekte/beendet/efil/kongress/dohmen.htm> (aufgerufen am 12.05.2012)
- 45 Vernor Muñoz Villalobos, zitiert in: i-Punkt, 10–11, 2011, Informationsdienst für ABA-Mitglieder, 10. Jahrgang, Dortmund, 1. November 2011.
- 46 KinderRÄchTsZÄnker (K.R.Ä.T.Z.Ä), Menschenrechts-Report, Anlässlich der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vor 50 Jahren, 1998, <http://kraetzae.de/menschenrechtsreport> (aufgerufen am 15.05.2012)
- 47 Es handelt sich um: Netzwerk-Schule, Berlin, [www.freie-alternativschulen-berlin.de](http://www.freie-alternativschulen-berlin.de); Freie demokratische Schule »Kapirole«, Freiburg, [www.kapirole-freiburg.de](http://www.kapirole-freiburg.de); Neue Schule Hamburg, <http://www.neue-schule-hamburg.org>

- 48 Vgl.: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz> (aufgerufen am 15.05.2012)
- 49 Reichsschulpflichtgesetz, <http://www.verfassungen.de/de/de33-45/schulpflicht38.htm> (aufgerufen am 15.05.2012)
- 50 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG), <http://www.smv.bw.schule.de/Gesetze/schulgesetz.pdf> (aufgerufen am 15.05.2012)
- 51 Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 2011 (GVBl. I S. 679), [http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?uid=a143019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=a143019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2) (aufgerufen am 16.05.2012)
- 52 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), 31. Mai 2000, Art. 120 Einschränkung von Grundrechten aufgrund dieses Gesetzes können im Vollzug der Bestimmungen über die Schulpflicht die Grundrechte auf körperliche Unversehrtheit, Freiheit der Person und Unverletzlichkeit der Wohnung eingeschränkt werden (Art. 102 Abs. 1, Art. 106 Abs. 3 der Verfassung, Art. 2 Abs. 2, Art. 13 Abs. 1 des Grundgesetzes). <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;jsessionid=00BB65B569DA3C9260AB7CC024EB170.jp45?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (aufgerufen am 16.05.2012)
- 53 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG), § 177 Schulzwang, <http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg13.htm#abschnitt1> (aufgerufen am 16.05.2012)
- 54 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V) vom 13. Februar 2006, geändert durch Gesetz vom 16. Februar 2009, [http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal\\_prod/Regierungsportal/de/bm/Rechtsvorschriften/index.jsp?&publikid=1767](http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/bm/Rechtsvorschriften/index.jsp?&publikid=1767) (aufgerufen am 16.05.2012)
- 55 Gemeinsame Grundlagen der Weltanschauung der Freien Schulen in B., 1987 (unveröffentlicht).
- 56 Entwurf für eine neue Schule, 1985, unveröffentlicht.
- 57 Vgl. Anm. 15 und 21. Wie die Techniker Krankenkasse im Oktober 2011 meldete, erhielten 2006 noch fast 20 000 TK-versicherte Kinder und Jugendliche zwischen sechs und siebzehn Jahren Pillen gegen Aufmerksamkeitsstörung, 2010 waren es bereits rund 29 000, <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/bundesweite-pressemitteilungen/pressemitteilungen-bundesweit-anwendung/309238?newsroomPressemitteilung=386518> (aufgerufen am 16.05.2012)
- 58 Maureen Murdock und Ursel Mathew: Dann trägt mich meine Wolke. Wie Große und Kleine spielend leicht lernen. Peter Hess 2009. (Neuauflage)
- 59 Textheft zu: Reinhard Kahl: Kindheit heute. Das Schwinden der Sinne. (Dokumentarfilm), NDR 1992.
- 60 Salzburger Zeitung, 7.12.1999, <http://www.salzburg.com/sn/schwerpunkte/gesundheit/artikel/263424.html>
- 61 Bettina von Bornhaupt und Klaus Hurrelmann: Kinder im Stress?! Ein Ratgeber für Lebensprobleme der 6- bis 16-Jährigen. Beltz 1991. Siehe auch: Klaus Hurrelmann und Gerlinde Unverzagt: Kinder stark machen für das Leben. Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln. Herder 1998.
- 62 Vgl. Anm. 15, 21 und 57.
- 63 Joseph Chilton Pearce und Michael Mendizza: Neue Kinder, neue Eltern. Arbor 2004.
- 64 Lucius Annaeus Seneca: Epistulae morales ad Lucilium, 106,12.
- 65 Anonyme neuhochdeutsche Nachdichtung des Wessobrunner Gebets, auch Wessobrunner Schöpfungsgedicht genannt. Ursprünglich um 790 verfasst, zählt es zu den frühesten

- poetischen Zeugnissen in althochdeutscher Sprache. Die erhaltene Abschrift entstand um 814. Sie wurde auf einem Pergament angefertigt, das sich heute in der Bayerischen Staatsbibliothek in München befindet.
- 66 Vgl.: Der Standard, 28. Februar 2012, <http://derstandard.at/1330389903897/Kindersollen-Beschwerderecht-bei-UNO-erhalten>, aufgerufen am 18.05.2012
- 67 Jan Edel: Lernen ist wunderbar! Homeschooling-Alltag in einer (fast) normalen Großfamilie. In: Oya, 06, 2011.
- 68 Andreas Weber und Reiner Klingholz: Demografischer Wandel. Ein Politikvorschlag unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Länder. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009. (Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, BMVBS)
- 69 Margret Rasfeld und Peter Spiegel: EduAction. Wir machen Schule. Murmann 2012; siehe auch: Margret Rasfeld: Das Lernen der Zukunft. In: Oya, 12, 2012, S. 68–69.
- 70 Joseph Chilton Pearce: Play and Development. Learning or Conditioning? Applying the Intelligence of Play. An Invitational Symposium. <http://ttfuture.org/play/learning> (aufgerufen am 18.05.2012)
- 71 Gustavo Esteva: Schooling the World. The White Man's Last Burden. (Dokumentarfilm) 2011. (Siehe Anhang)
- 72 Margarete und Markus Distelberger: Kinder im Garten der Generationen. In: Oya 10, 2011, S. 63–65.
- 73 Rebeca Wild: Für ein Paradigma des Lebens. In: Oya, 3, 2010, S. 60–62.
- 74 Jan Edel: Erfolgreich. Elementarbildung ohne Schule. Schulbildung in Familieninitiative e.V. 2006, [www.sfev.de](http://www.sfev.de) (aufgerufen am 18.05.2012)
- 75 Ebd.
- 76 Claudia Altmann: Sachsens Schüler protestieren gegen Unterrichtsausfall, Deutschlandfunk, Campus & Karriere, Sendung vom 29.3.2012.
- 77 Pressemitteilung vom 29.1.2012 des Deutschen Lehrerverbands (DL), der als Zusammenschluss vom Deutschen Philologenverband, Verband Deutscher Realschullehrer, Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen sowie Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen insgesamt 160 000 Lehrerinnen und Lehrer vertritt, [http://www.lehrerverband.de/presse\\_Unterrichtsausfall.html](http://www.lehrerverband.de/presse_Unterrichtsausfall.html)
- 78 Untersuchungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), <http://www.dihk.de> (aufgerufen am 18.05.2012)
- 79 Regina Mönch: Analphabetismus in Deutschland. Durchgereicht und weggelogen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 27.02.2012, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/analphabetismus-in-deutschland-durchgereicht-und-weggelogen-11657508.html> (aufgerufen am 18.05.2012)
- 80 Marion Döbert und Peter Hubertus: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e. V. 2000, [http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_Texte/IhrKreuzgesamt.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuzgesamt.pdf)
- 81 Was Kinder denken, fühlen und wünschen. Eine repräsentative Iconkids & Youth Studie im Auftrag von Eltern Family 2011. Online verfügbar in drei Teilen, das zitierte Ergebnis ist in Teil 2 der Studie aufgeführt: <http://c1.eltern.de/pdf/studie-iconkids-1.pdf>; <http://c1.eltern.de/pdf/studie-iconkids-2.pdf>; <http://c1.eltern.de/pdf/studie-iconkids-3.pdf>
- 82 Dermot O'Connor: There's No Tomorrow. (Animationsfilm), [www.incubatepictures.com](http://www.incubatepictures.com)
- 83 Die Bildungsvideos des US-Pädagogen sind auf Deutsch verfügbar unter: <http://www.youtube.com/user/KhanAcademyDeutsch>
- 84 <https://www.scooland.de>

- 85 <http://www.uncollege.org>
- 86 Johannes Heimrath: Tilmann geht nicht zur Schule. Eine erfolgreiche Schulverweigerung. Aktualisierte Neuausgabe, Drachen Verlag 2012; dem Buch liegt Claus Strigels Dokumentarfilm »Der Schüler Tilmann« auf DVD bei (siehe auch S. 148 und 168), der zahlreiche Filmaufnahmen aus der hier beschriebenen Lerngruppe/Familienschule enthält.
- 87 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg.htm>

## PETITION FÜR FREIHEIT UND SELBSTBESTIMMUNG IM BILDUNGSWESEN

Im Folgenden ist der gesamte Wortlaut der »Petition für Freiheit und Selbstbestimmung im Bildungswesen« von 1991, verfasst von Johannes Heimrath, wiedergegeben (siehe S. 245 – 248):

An die Petitionsausschüsse der Landtage  
An die Mitglieder des Deutschen Bundestags  
18. September 1991

Sehr geehrte Damen und Herren Abgeordnete,

im Volksschulgesetz des Freistaats Bayern heißt es unter anderem, die Schule habe die Aufgabe, die jungen Menschen in unserer Gesellschaft zu »Achtung vor der Würde des Menschen, Verantwortungsfreude, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Gute, Wahre und Schöne« zu erziehen. Gleiches gilt für alle übrigen Bundesländer. Unsere Schulen kommen diesem Auftrag sicherlich mit großem Bemühen nach. Die meisten Lehrkräfte üben ihren Beruf mit humanistischem Ethos aus und nehmen ihre Verantwortung ernst. Unsere Schulen sind kostspielig ausgestattet, Lehrpläne und Unterrichtsmethoden werden stetig verbessert, um den Erfordernissen der Gegenwart zu entsprechen.

Soweit scheint alles in guter Ordnung zu sein.

Dennoch machen nicht wenige Eltern die Erfahrung, dass das, was so gut gemeint ist, in der Wirklichkeit nicht ganz so klappt. Gewiss werden auch Sie in Ihrer Funktion als Abgeordnete von Landtagen und Bundestag immer wieder mit der bekannten Schulproblematik konfrontiert: steigender Medikamentenmissbrauch und steigender Bedarf an psychotherapeutischer Behandlung der Kinder, Zunahme von Verweigerungshaltung und Zerstörungswut, Unlust und Schulversagen. Es muss uns zu denken geben, wenn trotz aller Segnungen unseres Schulsystems jährlich rund 60 000 junge Menschen ohne Abschluss bleiben und als »Versager« durchs weitere Leben gehen.

Dabei könnten auch diese jungen Menschen ihr schöpferisches Potenzial, das sie wie alle anderen als angeborenes Gut besitzen, zum allseitigen Gewinn in unsere Gesellschaft einbringen, wenn ihnen individuelle Wege zur Entfaltung offenstünden.

Über zwei Jahre hinweg habe ich als Rechtsbeistand einem jungen Menschen in meiner Familie geholfen, seinen eigenen Weg abseits des schulischen Systems zu gehen: Er wurde in der Schule krank und weigerte sich schließlich, sie weiter zu besuchen. Anstatt sich mit Misserfolg und drohendem Versagen zu belasten, wollte er lieber zu Hause unterrichtet werden und sich frei von äußerem Zwang weiterbilden. Tilmann war damals, 1987, 9 Jahre alt. Nach zwei Jahren bestand er auf eigenem Wunsch und aus eigenem Antrieb die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium und besucht dieses seither mit Freude und Erfolg.

Die Schulbehörden verfolgten seine Eltern jedoch mit aller Härte. Während Tilmann gesunde und die Freude am Lernen wiederfand, betrieben Schul- und Jugendbehörde schließlich sogar die Entziehung des elterlichen Sorgerechts und wollten ihn in ein Heim einweisen, nur weil er sich seine Bildung anderswo als in der Schule holte!

Der Fall endete im September 1989 mit einem Freispruch – dem ersten in Deutschland (Aktenzeichen 2 OWi 46 is 32069/88). Der Amtsrichter begründete sein Urteil mit einem Zitat aus Artikel 126 der Bayerischen Verfassung: »Gesunde Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes.«

Dem Engagement für Tilmann verdanke ich ungeahnte Einblicke in die Wirklichkeit unseres Schulsystems: Entgegen den Forderungen auf dem Papier wird die Selbstbestimmtheit der Kinder und die Freiheit der Eltern sowenig geachtet, dass die Entfaltung grundlegender Bedürfnisse und Fähigkeiten verkümmert. Die Wirklichkeit der Schule, so wurde mir leider klar, ist in der Regel nicht der Humanismus, dem sie doch verpflichtet sein will, sondern das Einüben jener inhumanen Eigenschaften, die unsere Ellenbogengesellschaft« kennzeichnen!

Dies wird übrigens auch von vielen kompetenten Persönlichkeiten so gesehen und beklagt.

In unserer pluralistischen Gesellschaft geht es nicht länger an, dass die Bildung der jungen Menschen zu mündigen, selbstverantwortlichen und sozialen Bürgerinnen und Bürgern ausschließlich in einer zentralistisch und monopolistisch gestalteten und mit Zwang bewehrten Art und Weise vermittelt wird. Gerade in diesen Tagen sehen wir die klassischen zentralistisch verwalteten Gesellschaftssysteme zusammenbrechen. Planwirtschaft und von der Öffentlichkeit unkontrollierbare Bürokratien sind Fremdkörper in einer modernen, friedlichen und freien Welt.

Was für den gesellschaftlichen Wandel allgemein gilt, muss auch für die Schule gelten. Schließlich wachsen in ihr die Menschen heran, die fähig sein sollen, in einer modernen, freiheitlich-demokratisch gestalteten Welt gesund und erfüllt zu leben. Bürgerinnen und Bürger müssen ihre Kompetenz dort einbringen können, wo es für das Gemeinwesen förderlich ist. Wenn also z. B. Eltern oder private Initiativen, vor allem im nachbarschaftlichen Verbund, in der Lage sind, Kindern nicht nur die vom Staat geforderte Grundbildung zu ermöglichen, sondern darüber hinaus auch die soziale und emotionale Entfaltung der jungen Menschen besser zu fördern, als dies die herkömmliche Schule kann, darf dies staatlicherseits nicht verwehrt werden. Einem dem Frieden und der Freiheit verpflichteten Gemeinwesen sollte es ein elementares Anliegen sein, die Freiheit der Bildung uneingeschränkt zu garantieren!

Nehmen wir zum Vergleich unser Nachbarland Dänemark: Dort ist solches Tun nicht nur erlaubt, die private Initiative wird sogar mit großem Erfolg vom Staat gefördert. Wenn mindestens zwölf Familien ihre Kinder gemeinsam unterrichten wollen, trägt der Staat die Personalkosten für die Lehrkräfte und gewährt Zuschüsse für die Sachkosten. Warum ist dies nicht auch in Deutschland möglich?

Bei uns gibt es nicht nur die Schulpflicht, sondern auch noch den Anwesenheitszwang, auf dessen Grundlage Kinder sogar gefesselt zur Schule vorgeführt und Eltern das Sorgerecht entzogen werden kann – ein Relikt aus der Gesetzgebung des Dritten Reichs (1938)! In sämtlichen europäischen Partnerländern, in Österreich, Italien, der Schweiz, Frankreich, Spanien, Portugal, England, Irland, Belgien, den Niederlanden, Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland gibt es dagegen die Freiheit, Kinder selbst zu unterrichten oder unabhängige Freie Schulen zu gründen. Ist das Vertrauen in die Fähigkeiten des Menschen und sein Grundbedürfnis nach Bildung in der Bundesrepublik Deutschland weniger ausgeprägt als bei unseren Nachbarn?

Ich halte es für dringend an der Zeit, das Thema Schule neu zu überdenken. Der Staat sollte den Mut zur privaten Initiative fördern und Vertrauen in die schöpferischen Kräfte der Menschen beweisen, die diesen Staat tragen. Menschen, die sich für eine gesunde und kreative

Entfaltung unserer Kinder engagieren wollen, dürfen nicht behindert oder gar kriminalisiert werden. Es muss erlaubt sein, junge Menschen so wachsen und lernen zu lassen, wie es ihr Bedürfnis verlangt.

Im Angesicht der gegenwärtigen globalen Probleme muss eine moderne Gesellschaft das enorme schöpferische Potential ihrer Mitglieder fördern und nutzen. Damit würden gleichzeitig vom Niedergang bedrohte Binnenstrukturen wie die Familie, familienähnliche Lebensformen und eine gesunde Nachbarschaft gestärkt, die der Allgemeinheit große soziale Lasten ersparen oder abnehmen könnten.

Gedanken wie diese haben mich dazu bewogen, die Aktion »Netzwerk für Kinder« ins Leben zu rufen. Das »Netzwerk für Kinder« ist ein freier und unabhängiger Zusammenhang von Menschen, die sich dafür einsetzen, die Lebensphase »Kindheit« von der bis heute üblichen Diskriminierung zu befreien. Kinder sind vollwertige Menschen, denen die Grundrechte, die ihnen laut unserer Verfassung zustehen, endlich auch in der Praxis gewährt werden müssen.

Der Widerspruch zwischen dem Recht auf Bildung – ein Freiheitsrecht! – und der Schulpflicht, verbunden mit dem Schulzwang, verletzt das Grundrecht auf Selbstbestimmung. Mit der folgenden Petition will ich diesen Missstand beseitigen helfen und dazu aufrufen, ein Schul- und Bildungssystem zu schaffen, das den Geboten einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft und den Bedürfnissen und Fähigkeiten der darin lebenden Menschen entspricht.

Als Abgeordnete liegt es auch in Ihren Händen, ob unser Gemeinwesen seinen Anspruch auf Humanität und Freiheit verwirklichen kann. Die Bildung unserer Bürger, allen voran unserer Kinder, ist der wichtigste Baustein zu einer schöpferischen, selbstverantwortlichen Gesellschaft. Tragen Sie also durch die Umsetzung der in dieser Petition vorgebrachten Wünsche dazu bei, die nötigen Voraussetzungen zu schaffen. Ich bitte Sie als Mitglieder der deutschen Landtage und des Bundestags, durch entsprechende Änderungen vorhandener Gesetze dafür Sorge zu tragen, dass die geforderten fünf Punkte alsbald Rechtswirklichkeit in unserem Staat werden.

### *Forderung 1*

(1) Alle Menschen haben das Recht auf Bildung nach ihrem Willen.

### *Kommentar:*

Forderung 1 fußt auf der Erkenntnis, dass das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als höchsten und wertvollsten Maßstab die individuelle Person des Menschen setzt. Dem Menschen, seiner Würde und der freien Entfaltung seiner Person sind die staatlichen Strukturen verpflichtet, und nicht umgekehrt! Dieser Respekt vor der Person ist bedingungslos. Er ist nicht an sekundäre Werte und Pflichten gebunden, wie z. B. Herkunft, Geschlecht oder Alter. In den ersten Artikeln unseres Grundgesetzes ist das Vertrauen in die menschliche Natur und die gleichzeitige Absage an alle in Misstrauen wurzelnden Formen von Staatswillkür, Gewalt und Machtautorität verankert.

Offenbar sieht der Staat bisher Kinder nicht als vollwertige Menschen an, sonst würde er die Freiheitsrechte der Grundgesetzartikel 1 bis 5 selbstverständlich auch gegenüber jungen Menschen respektieren. Würde der Gesetzgeber die Diskriminierung von Kindern auf Grund ihres Alters als Verstoß gegen die Menschenrechte erkennen und überwinden, wäre diese Forderung der Petition gegenstandslos. Schulpflicht, gar verbunden mit Schulzwang, hätte damit keinen Bestand mehr.

Das Bundesverfassungsgericht, das bisher Kinder als zu bevormundende Wesen erklärt, steht im Gegensatz zu einer großen Zahl von Eltern, die im Verhältnis zu ihren Kindern keine Bevormundung, sondern gleichberechtigte Partnerschaft ausüben. Sollte der Staat mehrheitlich der Auffassung des Bundesverfassungsgerichts zustimmen, so darf dies nicht dazu führen, dass diejenigen, die nicht dieser Auffassung sind, durch den zur Pflicht gemachten Besuch einer

staatlich vorgeschriebenen Schule gezwungen werden, ihre Grundüberzeugungen aufzugeben oder nur stark eingeschränkt zu verwirklichen.

Sollte jungen Menschen die wirksame Wahrnehmung ihres angeborenen Rechts auf Selbstbestimmung – das ja wesentlich weiter reicht als nur bis zur Bildung – nicht anders zu verschaffen sein, so müsste dieses ausdrücklich im Grundgesetz und in den Länderverfassungen verankert werden. In jedem Fall müssten sämtliche Vorschriften, in denen Rechte des Kindes nur in der Umschreibung als Pflicht der Erziehungsberechtigten formuliert sind, entsprechend geändert werden, so dass das Recht des Kindes erkennbar wird.

### *Forderung 2*

- (1) Eltern oder Vormünder haben die Pflicht, Kindern die Wahrnehmung von Bildungsangeboten, insbesondere von Unterricht zu ermöglichen, und zwar entweder zu Hause, in privaten oder öffentlichen Einrichtungen. Bei der Wahl von Bildungsform und Bildungsstätte haben Eltern oder Vormünder den Willen des Kindes zu achten.

### *Kommentar:*

Der 1. Satz dieser Forderung bis »... zu ermöglichen« geht auf den Artikel VI, § 155 der Paulskirchenverfassung von 1849 zurück (»Schulpflicht der Eltern«). Der zweite Teil des 1. Satzes »und zwar ...« ist angelehnt an entsprechende Passagen der Verfassungen u. a. von Irland, Österreich, Dänemark und Spanien.

Die Pflicht der Erwachsenen besteht in der Konsequenz aus Satz 1 nicht darin, Rechte junger Menschen stellvertretend wahrzunehmen, sondern dafür zu sorgen, dass diese z. B. ihr Recht auf freie Bildung entsprechend ihrer zunehmenden Einsichtsfähigkeit selbständig und selbstbestimmt wahrnehmen können. Der Staat hat dieses Recht des Kindes zu schützen. Anstatt darauf zu achten, dass Eltern ihre Kinder zu einer Form der Bildung zwingen, die häufig auch gegen die eigene Überzeugung steht, muss er vielmehr darüber wachen, dass Eltern ihre Kinder nicht vom Zugang zu pluralistischen Bildungsmöglichkeiten abhalten. Diese müssen vom Staat gefördert werden.

Jeder Erwachsene beansprucht für sich das Recht, selbst zu bestimmen, was und wie er in seinem Leben lernen möchte. Er sucht sich dafür die für ihn geeignete Form der Lernmethode, den geeigneten Lehrer und den geeigneten Zeitpunkt aus. Unseren Kindern aber wird dieses selbstverständliche Recht bis heute verweigert. Sie können nicht aus einem breiten Angebot diejenige Unterrichtsform aussuchen, die ihrem eigenen Entfaltungstempo angemessen ist. Sie können nicht wählen, von wem und wie sie gerne lernen möchten. Sie haben kein Recht, sich bei der Wahl dessen, was sie sich anzueignen wünschen, von ihrem eigenen Rhythmus leiten zu lassen – geschweige denn, dass sie wählen können, ob sie überhaupt in eine Schule gehen oder lieber an anderen Orten, in anderen Zusammenhängen lernen wollen.

Wenn Eltern – nicht als »Erzieher«, sondern als Freunde und Partner ihrer Kinder – dieses Dilemma erkennen und ihren Kindern dieselben Wahlmöglichkeiten bieten wollen, die sie als Erwachsene haben, muss eine moderne Gesellschaft dies zulassen.

Das Prinzip der Bevormundung, das vom Bundesverfassungsgericht zum Grundsatz staatlicher Erziehung gemacht wird, zwingt Eltern, gegenüber ihren Kindern zu Vollzugsorganen des Staates zu werden. Wenn sich ein Kind weigert, die vorgeschriebene Schule zu besuchen, müssen nach gängiger Auffassung die Eltern mit entsprechenden Erziehungsmaßnahmen »unter Brechung seines Willens« dafür sorgen, dass das Kind seine Weigerung aufgibt. Achten jedoch Eltern den Willen ihres Kindes und fördern es unabhängig von der Schule nach bestem Wissen und Gewissen, lehnen sie darüber hinaus auch nicht nur solche Maßnahmen ab, die als entwürdigend angesehen werden, z. B. körperliche Züchtigung, sondern auch entsprechende psychologische Manipulationen, greift der Staat mit Mitteln ein, die für den gegenteiligen Fall,

nämlich der Misshandlung und Verwahrlosung von Kindern gedacht sind, z. B. durch Entzug des Sorgerechts und Heimeinweisung.

Eine derartige Pervertierung des Fürsorgegedankens, die leider häufiger vorkommt als die Öffentlichkeit vermutet, könnte mit dieser Forderung der Petition unmöglich gemacht werden.

### *Forderung 3*

- (1) Bildungsangebote, auch in Form von Schulen, kann jede natürliche oder juristische Person, welche die Grundrechte und Gesetze achtet, gleichberechtigt neben den staatlichen Angeboten unterbreiten.
- (2) Der Staat darf im Bereich schulischer Bildung Eltern oder Vormünder nicht verpflichten, unter Verletzung ihres Gewissens und ihrer rechtmäßigen Wahl die Kinder in staatliche Schulen oder irgendeinen besonderen, vom Staat vorgeschriebenen, Schultypus zu schicken.

### *Kommentar:*

Der zweite Satz dieser Forderung ist von der irischen Verfassung inspiriert.

Mit diesem Passus wird einerseits der Staat weiterhin in seiner Aufgabe bestätigt, für ein lückenloses Bildungsangebot Sorge zu tragen. Gleichzeitig soll jedoch die Entstehung von Monopolen sowohl privater wie staatlicher Anbieter von Bildung verhindert werden. Die einzige Möglichkeit dazu bietet die Gewährleistung der freien Wahl derer, die Bildung nachfragen. Dies bedingt ein umfassendes, freies Bildungsangebot, das den Gesetzen des freien Markts entspricht.

Wie sehr die Angst vor den Gesetzen des freien Markts vor allem in starren Bürokratien verbreitet ist, sehen wir derzeit am Beispiel der östlichen Länder. Wir haben festgestellt, wie ineffektiv Kombinate arbeiten. Um die Wirtschaft zu sanieren, müssen die Kombinatstrukturen aufgelöst und die Menschen aus den Planstrukturen entlassen werden.

Die preußische Schulreform von 1810 hat kombinatähnliche Strukturen hervorgebracht. Die Gliederung der Schulaufsicht entspricht einem Kombinat durch globale Steuerung, Zentralismus, Steuerung über mehrere Ebenen bis in die einzelnen Schulen hinunter. Daraus resultiert die Unfähigkeit der unteren Instanzen, flexible, situationsgemäße Entscheidungen zu treffen, weil jede Entscheidung im Einzelfall Präzedenzcharakter haben kann und daher mit den oberen Instanzen abgeklärt sein muss. So geht die Einzelinitiative, selbst, wenn sie vorhanden ist, auf dem Behördenweg verloren.

Wir bauen darauf, dass die Befriedigung wichtiger Grundbedürfnisse des Menschen nur von einer Gemeinschaft geleistet werden kann, die die Bedürfnisse ihrer Mitglieder wirklich kennt und zur Beantwortung unmittelbar und zeitnah in der Lage ist. Dies scheint in Zukunft immer wichtiger zu werden, wo durch die Veränderungen des Arbeitsmarkts und der Öffnung der nationalen Strukturen die Gefahr der Vereinzelung und Entfremdung der Menschen wächst.

Bildung ist eines der Grundbedürfnisse des Menschen. Er braucht die Befriedigung dieses Bedürfnisses so dringend wie Geborgenheit. Bildungseinrichtungen, die von den Menschen eines überschaubaren sozialen Raums getragen werden, können den destruktiven Tendenzen einer anonymen Gesellschaft hervorragend widerstehen. Dies wird z. B. an der wachsenden Anerkennung der amerikanischen Home-School-Bewegung deutlich. Mehr als zwei Millionen Kinder werden dort in kleinen Nachbarschaftsinitiativen zu Hause unterrichtet. Die staatlichen Behörden haben die Bewegung anfänglich zum Teil erbittert bekämpft, Eltern gingen für die Idee ins Gefängnis. Heute kann man feststellen, dass in solchen Einrichtungen die Rate an Kriminalität, Destruktivismus und vor allem Drogenmissbrauch im Vergleich zum öffentlichen Schulwesen verschwindend klein ist.

Der Gesetzgeber muss daher die Voraussetzungen schaffen, dass solche private Initiative entstehen kann. Wo dies nicht möglich ist, muss der Staat entsprechende Strukturen anbieten, in denen die jungen und erwachsenen Bürgerinnen und Bürger aktiven Anteil an der Gestaltung der Bildungs- und Gemeinschaftsaufgaben nehmen können.

Ein Land wie die Bundesrepublik, das in den letzten Jahren im europäischen Vergleich den stärksten Geburtenrückgang zu verzeichnen hatte, kann es sich auch aus ökonomischer Sicht nicht leisten, junge Menschen ohne die jeweils erreichbare beste Qualifikation in das Berufsleben zu entlassen. Um die »Begabungsreserven« zu entdecken und vor allem auch auszu-schöpfen, müssen neue und vielfältige Wege erschlossen werden. Von den rund 60 000 Schülern, die Jahr für Jahr ohne Abschluss bleiben, könnten mit Sicherheit die meisten ein weitaus befriedigenderes Ergebnis erzielen, wenn die Möglichkeit zu individuellem Lernen – und dies nicht nur für die Begüterten! – bestünde.

#### *Forderung 4*

- (1) Alle Menschen haben das gleiche Recht auf staatliche Förderung ihrer Bildung und Ausbildung.

#### *Kommentar:*

Diese Forderung ist sinngemäß z. B. in der spanischen Verfassung enthalten.

Damit soll die finanzielle Chancengleichheit der Bildungsträger und der Bildungssuchenden gesichert werden. Entgegen den ursprünglichen Absichten ist heute wie früher Bildung als Chance und in der Qualität tatsächlich an den Geldbeutel geknüpft: Mindestens jeder fünfte Schüler erhält teuer bezahlten Nachhilfeunterricht, viele scheitern, weil sie ihn nicht finanzieren können. Es gibt Eliteschulen, die sich nicht jeder qualifizierte Bildungssuchende bzw. jedes Elternhaus leisten kann. Niemand wird gegen eine Elite eingestellt sein, solange es sich um eine Elite der Kompetenz handelt. Eliten jedoch, die sich auf der Verfügbarkeit von Geldmitteln gründen, sind sozial unverträglich.

Es ist unerheblich, ob die Bildungssuchenden oder die Bildungsanbieter von der Öffentlichkeit gefördert werden. Jedes Modell, das die finanzielle Chancengleichheit in der Realität sichert, soll Zugang zum Markt haben.

Die Verwirklichung der Forderungen 3 und 4 würde ein buntes, fantasievolles Feld vielfältiger Bildungsangebote außerordentlich fördern. Die Nachfrage nach menschengerechter Bildung würde Angebote entstehen lassen, die einerseits die Gesamtentfaltung einer Person optimal unterstützen und andererseits spezielle Fähigkeiten mit lernbiologisch sinnvollen Methoden in kurzer Zeit auszubilden helfen. Der immense Verlust kostbarer Zeit zum Leben, die in den heutigen Schulen mit abstumpfenden Aufgaben bezüglich unangemessener Bildungsinhalte und unter dem Einfluss von Methoden, die den Erkenntnissen der Lernforschung zuwiderlaufen, abgesehen wird, könnte der Vergangenheit angehören.

#### *Forderung 5*

- (1) Die Bildungsinhalte bleiben Gegenstand der Diskussion in der gesamten Gesellschaft und dürfen nicht vom Staat vorgeschrieben werden.
- (2) Die Öffentlichkeit wacht jedoch darüber, dass das Recht auf freie Bildung von jedem Menschen, insbesondere von Kindern, uneingeschränkt und selbstbestimmt wahrgenommen werden kann.
- (3) Die Rechtsaufsicht wird von staatlichen Organen ausgeübt, deren Mitglieder auf Zeit gewählt werden. Die Mitglieder sind unabhängig und nur dem Gesetz unterworfen.

*Kommentar:*

Mit diesem Vorschlag wird das in allen deutschen Verfassungen seit 1849 verankerte Wächteramt des Staates über das Bildungswesen erstmalig präzisiert. Die bisherige Praxis der vom Bürger unkontrollierbaren Selbstaufsicht des Schulmonopolisten Staat wird damit auf eine demokratische Basis gestellt. Unabhängige Aufsichtsorgane haben nun nicht mehr darüber zu wachen, dass alle jugendlichen Bürger dieselbe staatlich verordnete Bildung verfügt bekommen. Vielmehr haben sie darüber zu wachen, dass Eltern und Behörden dafür Sorge tragen, dass die jungen Menschen ihr Recht auf freie Bildung tatsächlich selbstbestimmt wahrnehmen können.

Denkbar ist z. B. ein »Bildungsrat«, der seinen Namen zu Recht trägt. Dieser könnte die Tendenzen der Zeit auf konsensfähige Werte prüfen, die humanistisches Kulturgut sind und bleiben sollen. Aus dieser Beobachtung und der Diskussion in der gesamten Gesellschaft könnten Empfehlungen für die Grund- und Allgemeinbildung erstellt werden, die der Öffentlichkeit stets zugänglich sind. Bildungssuchende und vor allem Bildungsträger würden diese Empfehlungen in freiem Ermessen zur Maßschnur ihres Angebots machen können.

Die Rechtsaufsicht über das freie Bildungswesen könnte mit den vielfältigen Schutzfunktionen, die heute schon gesetzliche Realität sind, z. B. Jugendschutz oder Schutz der Kinder vor Misshandlung, zu einem einheitlichen Rechtsgebäude zusammengefasst werden, das die Unverletzlichkeit der Person des Kindes nicht nur in körperlicher, sondern auch in seelischer und geistiger Hinsicht garantiert. Die Verknüpfung dieser Schutzfunktionen mit dem Prinzip der freien Wahl könnte der bisher häufig entmündigenden und entwürdigenden Handhabung entgegenwirken.

Die Petition ist getragen von dem Gedanken und der Erfahrung einer grundlegenden Gleichwertigkeit der Menschen, unabhängig von ihrem Alter.

Eine Gesellschaft, die aufmerksam und wahrhaft demokratisch ist, muss selbstverständlich auch die Stimme der jungen Menschen hören. Dazu muss sie in ihrem Denken und in ihren äußeren Formen die Knebel beseitigen, die diese Stimme dämpfen. Sie darf diese Stimme nicht verformen und für ihre Zwecke einspannen. Junge Menschen brauchen heute mehr denn je unsere Unterstützung, neue – und deshalb vom Hergebrachten abweichende – Lebensentwürfe zu verwirklichen.

Der gesellschaftliche Wandel in diesem Jahrhundert vom autoritären Obrigkeitsstaat zum freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat hat bisher das Bildungswesen grundsätzlich ausgeklammert. An der Schwelle des 3. Jahrtausends erleben wir, wie unsere Welt bestürzende Schäden durch das Wirken des Menschen erleidet. Dieses schädliche Verhalten rührt wesentlich aus der Tatsache her, dass der einzelne nicht gelernt hat, sich selbstverantwortlich und bewusst als nehmenden und gebenden Teil des Ganzen zu verstehen. Ursache dafür sind veraltete Bildungsstrukturen, die den Menschen von der Übernahme von Verantwortung abhalten und ihn aus seinem eigenen Wesen herausbiegen, statt ihm zu helfen, sich als integrierte Persönlichkeit zu erleben. Die grundlegende Neugestaltung des Bildungswesens könnte eine bedeutende Chance sein, die schöpferischen Kräfte der Menschen zum Wohl der ganzen Lebensgemeinschaft auf unserem Planeten zu aktivieren.

Eine lebenswerte Zukunft braucht mehr als alles andere und dringender als jemals zuvor Menschen, die zu wechselseitigem Austausch auf unmittelbarer und globaler Ebene, zur Hege und Pflege der sie umgebenden Natur, zur Kooperation mit allen Kräften, die das Leben gestalten, fähig und willens sind. Die Fähigkeit zur Kooperation entfaltet sich im wesentlichen in Kindheit und Jugend. Kooperation als Lebensgrundlage der Zukunft kann nur aufblühen, wenn wir Erwachsenen zur Partnerschaft untereinander und mit den jungen Menschen, die wir Kinder nennen, bereit sind.

Verabschieden wir uns also von überholten und lebensfeindlichen Konzepten wie Zentralismus, Bevormundung und Fremdbestimmung. Schütteln wir die Angst vor dem mündigen Menschen ab! Geben wir dem Leben in Freiheit und Selbstbestimmung eine Chance!

Wolfratshausen, den 18. September 1991

Johannes Heimrath

# LITERATUR

## GRENZEN VON SCHULE

- Dietrich, René: Das Bildungsmonopol des Staates auf dem Prüfstand. Diplomarbeit an der Evangelischen Fachhochschule Berlin 2010; erhältlich bei: [www.bildunginfreiheit.de](http://www.bildunginfreiheit.de). (Über ethische und ökonomische Überlegungen wird Schule als Unternehmen und staatlich geschütztes Monopol mit fragwürdigen Begründungsstrategien sichtbar.)
- Gatto, John Taylor: Verdummt noch Mal. Der unsichtbare Lehrplan. Oder: Was Kinder in der Schule wirklich lernen. Genius 2009. (Mehrfach als New Yorker Lehrer des Jahres ausgezeichnet, zieht Gatto hier schonungslos mit der allgemeinen Schulpflicht ins Gericht.)
- Haym, Liv: Schulflucht. Autobiografischer Roman. Drachen Verlag 2012. (Ein berührender – und spannender! – Beleg für die Kreativität, die sich dann Bahn bricht, wenn die Lust am freien Lernen schließlich über alle behördlichen Unmöglichkeiten siegt.)
- Heimrath, Johannes: Tilmann geht nicht zur Schule. Eine erfolgreiche Schulverweigerung. Aktualisierte Neuauflage mit Dokumentarfilm auf DVD. Drachen Verlag 2012. (Dieser Bildungskrimi dokumentiert den bisher einzigen Fall einer Schulverweigerung, die vor einem deutschen Gericht mit Freispruch endete. Die beiliegende DVD »Der Schüler Tilmann« enthält Mitschnitte aus der hier beschriebenen Lerngruppe/Familienschule.)
- Klemm, Ulrich: Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Edition AV 2009. (Was behauptet »Schule« zu sein und zu leisten, und was bewirkt sie tatsächlich? Diese kleine Streitschrift argumentiert fundiert, engagiert und faktenreich.)
- Neubronner, Dagmar: Die Freilerner. Unser Leben ohne Schule. Genius 2008. (Ein Bericht über Schulverweigerung, Auseinandersetzungen mit den Behörden und Antworten auf die typischen Fragen zu selbstbestimmtem Lernen.)
- Poussel, Raimund: Schafft die Schulpflicht ab! Wie Bildung gelingen kann. VTR 2011. (Eine Auseinandersetzung mit der Schulpflicht, dem freien Lernen und dem oft bedrohten Homeschooling aus Sicht eines engagierten und erfahrenen Schulpädagogen.)
- Stern, Bertrand: Schluss mit Schule. Das Menschenrecht, sich frei zu bilden. Tologo 2006. (Diese Summe einer dreißigjährigen Schulkritik verdeutlicht: Wenn Menschen sich als sich selbst bildende Subjekte betrachten, sollte der Staat sich auf seine dienende Funktion rückbesinnen.)

## BILDUNG IN FREIHEIT

- Holt, John und Patrick Farenga: Bildung in Freiheit. Das John-Holt-Buch zum eigenständigen Lernen. Genius 2009. (Der US-Schulreformer John Holt erkennt diesen Weg als Sackgasse und klärt fortan leidenschaftlich über die Funktionsweise des freien Lernens auf.)
- Keller, Olivier: Denn mein Leben ist Lernen. Arbor 1999. (Bewusst freilernende Familien in Frankreich und der Schweiz werden über viele Jahre hinweg kritisch reflektierend begleitet. Wunderschön bebildert und faszinierend!)
- Llewellyn, Grace: Das Teenager Befreiungs Handbuch. Glückliche und erfolgreich ohne Schule. Genius 2007. (Wie Teenager ihre Fähigkeit, eigenständig zu lernen, wiederentdecken und sich ohne Schule auf Ausbildung oder Studium vorbereiten.)
- Mohsennia, Stefanie: Schulfrei. Lernen ohne Grenzen. Anahita 2010. (Aufklärung über die international übliche Praxis des Freilernens, der jeweiligen Rechtslage und Beschreibung der verschiedenen Stile.)

Stern, André: ... und ich war nie in der Schule. Zabert Sandmann 2009. (Als Erwachsener schildert hier eines der von O. Keller beschriebenen Kinder anschaulich sein erfülltes Freilerner-Leben, bis er selbst Vater wurde.)

## GRUNDLAGEN

- Baer, Udo und Waltraut Barnowski-Geiser: Jetzt reden wir! Diagnose AD(H)S und was die Kinder wirklich fühlen. Beltz. (Dieser hilfreiche Leitfaden für Eltern, Lehrer und Therapeuten gibt überraschende Einsichten in die Innenwelten hyperaktiver Kindern.)
- Bauer, Joachim: Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. Karl Blessing 2011. (Erkenntnisse der Neurologie weisen Wege aus alltäglichen und globalen Aggressionsspiralen und werfen neues Licht auf die Entstehung von Moralsystemen.)
- Hawken, Paul: Wir sind der Wandel. Warum die Rettung der Erde bereits voll im Gang ist – und kaum einer es bemerkt. Nietsch 2010. (Im Stillen wächst eine weltweite Bewegung, die ohne Hierarchie und Ideologie auskommt. Sie setzt sich aus Einzelbewegungen zusammen, darunter Freilernerinitiativen, die spontan das Notwendige für eine nachhaltige und gerechte Welt tun. Ermutigend!)
- Hodgkinson, Tom: Leitfaden für faule Eltern, Rogner & Bernhard, Berlin 2009, erhältlich bei: [www.zweitausendeins.de](http://www.zweitausendeins.de). (Wie kommen Eltern aus dem Teufelskreis des Leistungsdenkens heraus und finden zu Kreativität, Unabhängigkeit und Selbstvertrauen? Die perfekte Lektüre für alle, die das Leben mit Kindern in vollen Zügen genießen wollen. Höchst amüsant und erfrischend respektlos.)
- Liedloff, Jean: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück. Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit. C.H. Beck 1980. (Bei uns längst verschüttetes Wissen über den Umgang mit Kleinkindern entdeckt Liedloff als die Ursache für das offenkundig glückliche Leben bei den »Wilden« im Dschungel.)
- Pearce, Joseph Chilton: Biologie der Transzendenz. Neurobiologische Grundlagen für die harmonische Entfaltung des Menschen, Arbor 2004. (Die Fähigkeit, sich zu erheben und über etwas hinauszugehen, ermöglicht den nächsten notwendigen Schritt der Menschen. Was braucht es für die Entfaltung seiner Intelligenz des Herzens wie auch der Vielfalt seiner Gehirnstrukturen? Es entsteht eine machtvolle Vision unserer Zukunft.)
- Renz-Polster, Herbert: Kinder verstehen. Born to be wild. Wie die Evolution unsere Kinder prägt. Kösel 2009.
- Menschenkinder: Plädoyer für eine artgerechte Erziehung. Kösel 2011. (Kinder folgen bei ihrer Entwicklung uralten Programmen, die dafür sorgten, dass sie in wilder Natur und unter schwierigen Bedingungen überleben konnten. Dieses Erbe wiederholt sich bis heute in jedem Kind und bedingt sein für uns oft unverständliches Verhalten.)
- Steinweg, Reiner und Ulrike Laubenthal (Hrsg.): Gewaltfreie Aktion. Erfahrungen und Analysen. Brandes und Apsel 2011. (Verständliche Darstellungen der Kernpunkte gewaltfreien Kommunizierens und Handelns. Ein wichtiges Handbuch für engagierte Menschen.)
- Weber, Andreas: Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur. Ullstein 2011. (Ein Plädoyer für die immense Bedeutung der ungezähmten Natur für die Entwicklung unserer Kinder. Poetisch und inspirierend!)
- Weber, Andreas und Reiner Klingholz: Demografischer Wandel. Ein Politikvorschlag unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Länder. Im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung. Erhältlich bei: [www.berlin-institut.org](http://www.berlin-institut.org). (Ganzheitlich konzipierte kreative Lösungsvorschläge gegen die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Versteppung ganzer Landstriche. Sehr empfehlenswert, auch für Städter.)

## WEBSITES UND WEITERE MEDIEN

Informationszentrum Leben ohne Schule. Das Portal von Stefanie Mohsennia bietet eine Fülle an Informationen zum Leben ohne Schule: Kontaktadressen und -börse, Termine, Studien und Berichte, Bücher aus dem In- und Ausland zum Leben ohne Schule.

[www.leben-ohne-schule.de](http://www.leben-ohne-schule.de)

Lernen ist Leben, Bundesverband Natürlich Lernen! e.V. BVNL. Eine Fundgrube an weiterführenden Informationen und Links zu Bildung von zu Hause, Freilernen, Kinder in Freiheit, Liedloff Continuum Netzwerk, freiheitlich orientierte Bildung an Schulen, Widerstand an Schulen, Organisiertes Lernen, Foren, Mailinglisten, Chats sowie Hinweise zu fachlichem Lernen. Der Rundbrief des BVNL kann bestellt werden bei: [redaktion@bvnl.de](mailto:redaktion@bvnl.de)

[www.bvnl.de](http://www.bvnl.de)

Oya – anders denken, anders leben. Die ständige Bildungsrubrik des zweimonatlich erscheinenden kultur kreativen Magazins entwickelt die in diesem Buch behandelten Themen weiter. Viele Artikel sind online unter einer Creative-Commons-Lizenz frei verfügbar.

[www.oya-online.de](http://www.oya-online.de)

Schooling The World. The White Man's Last Burden. DVD, USA/Indien, Regie: Gustavo Esteva, 65 Minuten. Mit dem Kauf dieses engagierten Dokumentarfilms werden Organisationen unterstützt, die sich für das Überleben indigener Kulturen und für neue Bildungswege einsetzen.

[www.schoolingtheworld.org](http://www.schoolingtheworld.org)

Unerzogen. Viermal jährlich erscheinendes Magazin für lebensfördernde Bildung aus dem Leipziger Tologo Verlag.

[www.unerzogen-magazin.de](http://www.unerzogen-magazin.de)



## Schulflucht

Autobiografischer Roman

Liv Haym

Was tut man, wenn ein Kind partout nicht zur irgendeiner institutionellen Form von Schule passt? Wenige Eltern können ins Ausland umziehen, um ihren Kindern dort ein freies Lernen zu ermöglichen. Und nur in Ausnahmefällen haben Eltern den Mut, ihre Kinder in Deutschland zu Hause zu unterrichten. Sie trotzen Bußgeldern und kämpfen gegen den ständig drohenden Entzug des Sorgerechts. Liv Haym hat einen einzigartigen Weg eingeschlagen: Mit Fantasie und geschickter Kommunikation nach außen verbarg sie ihre Tochter vor den Behörden wie vor der neugierigen Nachbarschaft: Zur Schulzeit war Tochter Klara zu Hause und lernte mit ihrer Mutter, und das so gut, dass sie schon in frühen Jahren eine Laufbahn als Pianistin einschlagen konnte. – Nun studiert die Tochter Klavier, und die Mutter erinnert sich. Ihr Buch ist ein umfassender Beleg für die Kreativität, die sich Bahn bricht, wenn das selbstbestimmte Lernen bedingungslos unterstützt wird. Als autobiografischer Roman verfasst, hilft das Buch allen, die wissen, dass ihre Kinder besser ohne Schule gedeihen würden, und die nach Ermutigung suchen, einen ungewöhnlichen Bildungsweg zu gehen.



## Tilmann geht nicht zur Schule

Eine erfolgreiche Schulverweigerung

Mit Dokumentarfilm auf DVD

Johannes Heimrath

Tilmann war neun, als er sich gegen den Schulbesuch entschied. Die Eltern respektierten seinen Wunsch, fortan zu Hause lernen zu wollen. Die Behörden nahmen die Verfolgung auf. Über zwei Jahre beschäftigte sein Fall Amtsärzte, Psychologen, Staatsanwälte und Richter: Bußgeldverfahren, zwangsweise Zuführung zur Schule, Antrag auf Entzug des Sorgerechts. Denn, anders als in den europäischen Nachbarländern, herrscht in Deutschland bis heute strikter Schulzwang. Doch Tilmann gibt nicht auf: Er lernt in der freien Temenos-Lerngruppe (die in dem vorliegenden Buch von Anke Caspar-Jürgens beschrieben wird) und erwirkt gemeinsam mit seinen Eltern den bisher einzigen Freispruch wegen Schulverweigerung vor einem deutschen Gericht. Das Buch versammelt Briefwechsel, Gerichtsakten und berührende Zeugnisse des jungen Tilmann. Es ist die aktualisierte und um einen persönlichen Rückblick von Tilmann Holsten, heute ein soziokultureller Akteur und erfahrener Skipper, erweiterte Neuauflage eines spannenden Bildungskrimis, der für viele Eltern wegweisend sein kann.

Dem Buch ist eine DVD mit dem Dokumentarfilm »Der Schüler Tilmann« von Claus Strigel beigelegt.



**DRACHENVERLAG**

Drachen Verlag GmbH • Am See 1 • D-17440 Klein Jasedow

Telefon (038374) 752 24 • Fax (038374) 752 23

mail@drachenverlag.de • www.drachenverlag.de