

Pädagogisches Schulkonzept der Freien Schule Kornwestheim



Grundschule in freier Trägerschaft

Stand: 12.01.2021 (Version 1.0)

Änderungshistorie

Datum	Autor	Betroffene Kapitel	Änderungen	Version
12.01.2021	Simone Betz / Tanja Thielemann	alle	Initiale Veröffentlichung	1.0

Lizenz



Dieses Konzept ist lizenziert unter [CC BY-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Sie dürfen:

Teilen — das Konzept in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Bearbeiten — das Konzept remixen, verändern und darauf aufbauen, und zwar für beliebige Zwecke, sogar kommerziell.

Unter folgenden Bedingungen:

Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.

Weitergabe unter gleichen Bedingungen — Wenn Sie das Konzept remixen, verändern oder anderweitig direkt darauf aufbauen, dürfen Sie Ihre Beiträge nur unter derselben Lizenz wie das Original verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Bei Weitergabe oder Bearbeitung muss der Autor wie folgt genannt werden:

"Pädagogisches Konzept der freien Schule Kornwestheim für eine Grundschule in freier Trägerschaft ist unter CC BY-SA 4.0 lizenziert. Eine Kopie dieser Lizenz kann unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> eingesehen werden."

Vorlage für dieses Dokument:

Dieses Werk basiert in weiten Teilen auf dem pädagogischen Konzept der Offenen Schule Stuttgart, welches ebenfalls unter CC BY-SA 4.0 lizenziert ist.

Die Überarbeitung durch die Autoren dieses Werks steht in keinem Zusammenhang mit den ursprünglichen Autoren.

Nennung des ursprünglichen Autors:

"Pädagogisches Konzept" der Offenen Schule Stuttgart ist unter CC BY-SA 4.0 lizenziert. Eine Kopie dieser Lizenz kann unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> eingesehen werden.

Das Originalkonzept der offenen Schule Stuttgart kann unter folgendem Link eingesehen und heruntergeladen werden: <https://www.offene-schule-stuttgart.de/>.

Eine detaillierte Angabe über die übernommenen und überarbeiteten Abschnitte finden Sie im Anhang zu diesem Konzept auf Seite 109.

Gender Hinweis

Aufgrund der besseren Lesbarkeit beschränken wir uns auf die Nennung der maskulinen Formen sämtlicher personenbezogenen Ausdrücke. Diese beinhalten, sofern nicht ausdrücklich anders erwähnt, auch sämtliche andere Geschlechter.

Hinweis zur Begrifflichkeit Schüler-Lernbegleiter

Wir verwenden in unserem Konzept vorwiegend die Begriffe Schüler (oder auch Kinder) und Lernbegleiter und greifen so die gebräuchlichen Begriffe auf. Wir verstehen den Begriff Schüler aber nicht im traditionellen Sinn. Der Schüler ist in unserer Schule nicht nur Lernender, sondern auch Experte, Lehrer oder Coach. Ebenso verstehen wir den Lernbegleiter nicht nur als Lernbegleiter, sondern auch als Lehrer, Meister, Lernender (auch Lernpartner), Teamplayer und Schulentwickler. Wird der Begriff Lehrer benutzt, versteht er sich als allgemeiner Begriff für Lehrpersonen



Vorwort

„Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann, es braucht Vorbilder, an denen es sich orientieren kann und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt.“

(Neurobiologe Prof. Dr. Gerald Hüther in dem Film „Kinder!“)

Wir, die Gründer der Freien Schule Kornwestheim, haben einen Traum. Wir wollen einen Ort schaffen, an dem junge und ältere Menschen gemeinsam in Beziehung sein und lernen dürfen. An dem sie frei sind, sich nach ihrem inneren Kompass zu entwickeln und an dem sie lernen, Vertrauen in sich selbst und andere zu haben. Es soll ein Ort sein, an dem unsere Kinder und auch wir gesehen werden, wie wir sind: Als Individuen, Suchende, Weltbegreifende. Wir wollen, dass unsere Kinder jetzt und als Erwachsene selbstbestimmt durchs Leben gehen; dass sie es gewohnt sind, eigene Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für diese zu übernehmen. Die Freie Schule Kornwestheim – zusammen mit ihrem angeschlossenen Kindergarten und dem Eltern-Kind-Büro – soll dieser Vision Raum geben.

Unser Weg folgt dem der vielen bereits etablierten freien aktiven Schulen in Deutschland. Er beruht unter anderem auf einer Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen von Emmi Pikler und des Ehepaars Rebeca und Mauricio Wild. Auch die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse Jean Piagets, die Forschungen von Humberto Maturana und Gerald Hüther, sowie die Pädagogik Maria Montessoris bestärken uns nachhaltig darin, Entwicklungs- und Lebensprozesse in besonderem Maße zu achten und zu respektieren.

Zudem wollen wir gemeinsam mit unseren Kindern eine neue Art von Gemeinschaft im Sinne der Soziokratie nach niederländischem Vorbild erproben und so neue Wege des Zusammenlebens praktizieren.

Schnell merkten wir, dass es hier eine breit gefächerte Elternschaft in Kornwestheim und Ludwigsburg gibt, die sich für unser Anliegen interessiert. Dies hatte die Gründung des Vereins „*Wurzeln und Flügel für Kornwestheim*“ zur Folge, der Träger der geplanten Schule sowie der anderen oben genannten Einrichtungen werden soll. Dabei sind wir nicht auf Kornwestheim festgelegt, sondern können uns auch einen Standort in Ludwigsburg vorstellen.

Das Konzept für unsere Grundschule fußen wir auf dem der Offenen Schule Stuttgart (OSS), welches im August 2020 beim Regierungspräsidium Stuttgart zur Genehmigung eingereicht wurde. Freundlicherweise erlaubt das Autorenteam im Rahmen einer Creative Commons Lizenz, das Konzept zu benutzen und zu „remixen“. Vieles an dem Konzept basiert auf den gleichen Theorien und Studien, die auch für uns ausschlaggebend sind und vieles entspricht unseren Vorstellungen, unserer Grundhaltung und Einstellung zu Kind und Schule. Dadurch haben wir für unser Schulkonzept weite Teile des Konzepts übernehmen können. Vielen Dank dafür an dieser Stelle an die Offene Schule Stuttgart.

Den Schwerpunkt der Grundhaltung allerdings sehen wir bei uns anders:

Während für die OSS „*Entrepreneurship Education*“ ein wichtiges Schlagwort ist, halten wir die Nichtdirektivität nach Rebeca Wild hoch und rücken damit das Kind und die Beziehung noch mehr in den Mittelpunkt. Einige Teile des Konzepts der OSS haben wir deshalb nicht übernommen. Alles, was wir (verändert oder unverändert) übernommen haben, machen wir entsprechend der Lizenzvorgaben im Anhang kenntlich.



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
1.1	Wandel als Konstante.....	5
1.1.1	Wandel in der Arbeitswelt.....	5
1.1.2	Wandel natürlicher Lebensbedingungen - Klimawandel.....	7
1.1.3	Wandel von Bezugssystemen.....	7
1.2	Die Herausforderungen im 21. Jahrhundert – Die VUKA-Welt.....	8
1.3	Bildung im 21. Jahrhundert – 21st century skills.....	9
1.4	Schule neu denken.....	10
2	Besonderes Pädagogisches Interesse.....	12
2.1	Nichtdirektivität.....	13
2.2	Wuppertaler Thesen.....	14
2.3	Resonanzpädagogik – sich die Welt anverwandeln.....	15
2.3.1	Lernen in Beziehung – Weltbeziehungskompetenz.....	16
2.3.2	Intrinsisches Interesse.....	18
2.3.3	Selbstwirksamkeit.....	19
2.3.4	Veränderte Rolle der Lehrperson.....	20
2.4	Persönlichkeitsentwicklung	21
2.5	Mitbestimmung – die soziokratische Kreismethode.....	23
2.5.1	Entscheidung in Kreisen – das Kreisprinzip.....	24
2.5.2	Konsent statt Konsens.....	25
2.5.3	Das Argument zählt – Stärkung des Individuums.....	26
2.5.4	Hierarchie und Selbstführung.....	27
2.6	Fazit zum besonderen pädagogischen Interesse.....	27
3	Bildungstheoretische Grundlagen.....	29
3.1	Unser Bildungsverständnis.....	29
3.2	Neurowissenschaftliche und neurobiologische Grundlagen.....	31
3.2.1	Neuroplastizität.....	31
3.2.2	Lernen aus neurobiologischer Sicht.....	32
3.3	Lerntheoretische Grundlagen.....	34
3.3.1	Lernen am Modell.....	35
3.3.2	Motivationstheorien.....	36
3.3.3	Konstruktivismus.....	40
3.3.4	Konnektivismus.....	42
4	Lernkultur.....	44
4.1	Lernmethoden.....	44
4.1.1	Altersmischung.....	44
4.1.2	Lernen in Resonanz.....	45
4.1.3	Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen.....	45
4.1.4	Spielbasiertes Lernen – play based learning.....	46
4.1.5	Projektbasiertes Lernen – project based learning.....	47
4.1.6	Forschendes Lernen – inquiry based learning.....	48
4.1.7	Deeper Learning.....	50



4.1.8	Informelles Lernen.....	52
4.2	Lernformen.....	52
4.2.1	Das freie Spiel.....	53
4.2.2	Freiarbeit und freies Tätigsein.....	55
4.2.3	Angebote.....	55
4.2.4	Instruktionen und Inspirationen.....	55
4.2.5	Kokreative Prozesse und Projekte.....	55
4.2.6	Exkursionen.....	56
4.2.7	Bewegung.....	56
4.2.8	Konfliktbewältigung.....	56
4.3	Lernumgebung.....	57
4.3.1	Das Schulgebäude.....	57
4.3.2	Der Außenbereich.....	60
4.3.3	Externe Lernorte.....	60
4.3.4	Die Umgebung.....	60
4.3.5	Die Natur.....	61
4.4	Rollenverständnis der Lernbegleiter.....	62
4.4.1	Lehrer.....	62
4.4.2	Lernbegleiter.....	63
4.4.3	Mentor.....	63
4.4.4	Lernumgebungsdesigner.....	63
4.4.5	Meister.....	64
4.4.6	Lernender.....	64
4.4.7	Teamplayer.....	65
4.4.8	Schulentwickler.....	65
4.5	Leistungsmessung und Lernstandserhebung.....	66
4.5.1	Entwicklungs-Portfolio.....	67
4.5.2	Digitale Lerndokumentation.....	69
4.5.3	Kompetenzraster.....	70
4.6	Bildungspartnerschaft mit den Eltern.....	70
5	Orientierung am Bildungsplan 2016.....	72
5.1	Die Leitperspektiven und zentrale Lernfelder.....	73
5.2	Deutsch.....	74
5.2.1	Sprechen und Zuhören.....	75
5.2.2	Schriftsprache/Schreiben.....	75
5.2.3	Lesen.....	76
5.2.4	Mit Texten und anderen Medien umgehen.....	77
5.2.5	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	77
5.3	Mathematik.....	78
5.3.1	Zahlen und Operationen.....	79
5.3.2	Raum und Form.....	80
5.3.3	Größen und Messen.....	80
5.3.4	Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit.....	80
5.4	Sachunterricht.....	81



5.5	Künste (Handwerk, Werken, Musik, Theater).....	82
5.5.1	Arbeiten mit verschiedenen Materialien.....	82
5.5.2	Spiel und Rollenspiel.....	83
5.5.3	Theater.....	83
5.5.4	Musik.....	84
5.5.5	Digitale Medien.....	84
5.6	Fremdsprachen.....	85
5.7	Bewegung, Spiel und Sport.....	85
5.8	Religion.....	87
5.9	Sicherstellung der Erreichung der Bildungsplanziele.....	87
5.10	Inhalte und Kompetenzen über den Bildungsplan hinaus.....	89
5.10.1	Basale Kulturtechniken.....	89
5.10.2	Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik.....	90
5.10.3	Philosophie.....	91
6	Organisatorische Umsetzung.....	93
6.1	Organisations- und Zeitstruktur.....	93
6.1.1	Gruppenstruktur.....	93
6.1.2	Tages-, Wochen- und Jahresstruktur.....	93
6.1.3	Öffnungszeiten.....	95
6.1.4	Entscheidungsstrukturen.....	95
6.2	Schulaufnahme und Schulwechsel.....	96
6.2.1	Aufnahme an unserer Schule.....	96
6.2.2	Übertritt in eine andere Schule.....	96
6.2.3	Übertritt von einer anderen Schule.....	97
6.3	Finanzierung.....	97
6.4	Kooperationen.....	98
6.5	Schule als lernende Organisation.....	99
6.5.1	Qualitätssicherung.....	99
6.5.2	Team- und Personalentwicklung.....	102
7	Schlussgedanken.....	105
8	Literaturverzeichnis.....	106
9	Anhang.....	112



1 Einleitung

Wie sieht die Welt aus, auf die wir unsere Kinder vorbereiten müssen? Wie können die folgenden Generationen erfolgreich bestehen im 21. Jahrhundert — geprägt von Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz, einer weiter fortschreitenden Globalisierung und zunehmender Vernetzung aller Lebensbereiche? Welche Werkzeuge benötigen unsere Kinder, um diese Welt aktiv gestalten zu können? Wie werden sie gar fähig, negativen Entwicklungen wie dem Klimawandel, weit verbreiteter Armut, fortschreitender Anonymisierung, gesellschaftlicher Verrohung und einer Ent-Demokratisierung der Welt entgegenzuwirken?

Vieles, was in sozialen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen bisher gut funktioniert hat, ist vorbei. Lösungsansätze, wie bisher aus Erfahrung und der Vergangenheit generiert, können keine ausreichenden Antworten mehr auf neue Herausforderungen bieten.¹

1.1 Wandel als Konstante

„Nichts ist so beständig wie der Wandel“. Dieses Zitat von Heraklit ist heute aktueller denn je. Wir befinden uns in einer Welt, in der Veränderungen schneller und mit größeren Auswirkungen stattfinden. Bedenkt man, dass seit Erfindung des Telefons fast 100 Jahre vergingen, bis jeder Haushalt über ein Telefon verfügte, dauerte es beim Mobiltelefon lediglich rund 10 Jahre.² Weltmarktführer wie Nokia oder Kodak verschwinden von heute auf morgen in der Bedeutungslosigkeit. Ganze Branchen werden durch Startup-Unternehmen zerstört (Taxi-Markt durch UBER, Reisebüros durch Reiseportale wie HRS, Booking.com oder AirBnB). Keine Branche, kein Unternehmen scheint mehr sicher. Mit der Automobil-, Versicherungs- oder Banking-Branche stehen die nächsten Branchen vor dem Umbruch.

Gelernte Paradigmen von heute sind morgen nicht mehr gültig. Gelerntes ist morgen unnütz, Wertvolles wird schnell wertlos. Vorhersagen und Prognosen werden schwieriger. Die Welt wird immer komplexer und unüberschaubarer. Noch nie war die Geschwindigkeit des Wandels so groß.

Das gilt nicht nur für das Arbeitsleben. In Zeiten von Social Media ist die Flut an Informationen, die täglich auf uns einprasselt schier endlos. Massenmedien werden durch Staaten oder Konzerne kontrolliert, Sachverhalte sind doppel- oder mehrdeutig. Wie unterscheiden wir in Zeiten von Fake News und Deepfakes zwischen dem, was wahr und unwahr ist? Wem können wir vertrauen?

Der Wandel betrifft auch weitere Felder, den vorangegangenen Generationen so nicht erlebt haben. Demokratie-Müdigkeit, Migration, Durchmischung von Kulturen und Religionen, der immer größer werdende Unterschied zwischen Arm und Reich und Klimaveränderung erfordern ein Umdenken.

1.1.1 Wandel in der Arbeitswelt

Noch nie stand die Arbeitswelt vor solch großen Herausforderungen wie zu Beginn dieses Jahrhunderts. Bereits mit der 3. industriellen Revolution in den 1970er Jahren und dem zunehmenden Einsatz von Informationstechnologie in der Arbeitswelt wurde die menschliche Arbeitskraft immer mehr durch Maschinen in der Serienfertigung ersetzt. Produktion wurde zusätzlich in Billiglohnländer verschoben und hat hierzulande einen Wandel zur postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft verursacht.

Der Trend setzt sich bis heute fort. Arbeit wird zunehmend von Maschinen übernommen. Maschinen werden immer stärker miteinander vernetzt (Internet of Things). Erstmals wer-

1 Theorie U: <https://theorie-u-wien.jimdofree.com/theorie-u/> - Abruf 20.10.2019

2 <https://hbr.org/2013/11/the-pace-of-technology-adoption-is-speeding-up> - Abruf 20.10.2019



den auch Berufe aus den handwerklichen Industriezweigen (wie z.B. der Baubranche) oder dem Dienstleistungssektor von Computern unterstützt oder gar ersetzt. Es ist denkbar, dass 47% der heutigen Berufe bis 2050 nicht mehr existieren werden³. Durch das Wegbrechen ganzer Industrie- und Dienstleistungszweige für den Arbeitsmarkt kann es auch zu einer strukturbedingten Arbeitslosigkeit kommen, die in einem weitaus höheren Maß als heute unternehmerisches Tun verlangt.

Großen Einfluss auf die Arbeitswelt hat neben der rasanten technischen Entwicklung die Globalisierung und damit die weltweite Vernetzung. Um am Markt bestehen zu können, kommt es zunehmend darauf an, mit Entwicklungen Schritt zu halten und schnell und flexibel zu agieren. Mit herkömmlichen Hierarchiestrukturen kann das nicht bewältigt werden. Eigenständiges Handeln und unternehmerisches Denken wird – zumindest in weltweit agierenden Unternehmen – auch im Angestelltenverhältnis gefordert.

Durch die Digitalisierung der Arbeit lässt sich künftig Arbeit immer weniger von Freizeit trennen. Das bietet die Chance, Familie oder außerberufliche Interessen besser mit der Arbeit zu verbinden. Von praktisch jedem Ort der Welt aus kann zu selbst gewählten Zeiten gearbeitet werden. Das bietet neue Freiräume. Viele Menschen sind auch nicht mehr bereit, Arbeit nur als Mittel zum Wohlstand zu sehen. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Tätigkeiten hat eine neue Relevanz.

„Pünktlichkeit, Fleiß, Gehorsam und Pflichtbewusstsein: Das waren die Werte, die den Kindern im 20. Jahrhundert in der Schule vermittelt wurden. Diese Fähigkeiten von Arbeitnehmern ermöglichten es der Industriegesellschaft, ihre Bänder niemals stillstehen zu lassen. Inhalte waren standardisiert und veralteten langsam; Lehrbücher wurden selten erneuert. War die Ausbildung einmal abgeschlossen, konnte der Mensch in demselben Beruf arbeiten bis zum Ruhestand. Sein persönlicher Wissensschatz hatte Bestand.“⁴ Heute ist lebenslanges Lernen insbesondere in den technologiegesteuerten Berufen wesentlicher Bestandteil des Lebens.

Längst sind wir in der Wissensgesellschaft angekommen und Bildungssysteme müssen diese Veränderung aufgreifen. Noch nie ist das Weltwissen so schnell gewachsen wie heute, aber auch noch nie war der Zugang zu Wissen so einfach wie heute. Dank Smartphone trägt ein Mensch das gesamte Weltwissen in seiner Hosentasche täglich mit sich herum. *„Lernen heißt nicht mehr ‚Auswendiglernen von Wissen‘, sondern der Erwerb von Kompetenzen. Anstelle von ‚wissen, dass‘ tritt ‚wissen, wie‘.“⁵ „Ein ‚Universalgelehrter‘ ist heute nicht mehr jemand, der alles weiß, sondern jemand, der mit Wissen und Nichtwissen souverän umgehen kann.“⁶*

Es braucht nicht mehr Menschen, die Anweisungen ausführen, sondern Menschen, die die richtigen Fragen stellen und die, die Maschinen programmieren (anpassen) können. Es braucht die Fähigkeit, mit Unklarheiten, Unsicherheiten, permanenten Veränderungen und einer Wissensexplosion umzugehen. Hier sind vor allem Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Kreativität gefordert. Aufgrund der zunehmenden Komplexität und Unübersichtlichkeit wird es zum Vorteil, nicht konkurrenzgetrieben zu agieren, sondern kollaborativ zusammenzuarbeiten.

Inzwischen findet allmählich eine weitere gesellschaftliche und wirtschaftliche Verschiebung statt hin zum konzeptuellen Zeitalter.⁷ Mehr und mehr werden von Maschinen die logisch-linearen Tätigkeiten übernommen. Auch der Wissensarbeiter wird an Bedeutung verlieren. *„Die Zukunft gehört einer anderen Sorte Mensch mit anderer Denkweise: Gestal-*

3 Oxford-Studie zur Entwicklung der Arbeitswelt: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf - Abruf 20.10.2019

4 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexplosion> - Abruf 20.10.2019

5 ebda

6 ebda

7 Dieser Begriff wurde geprägt von Daniel Pink, preisgekrönter Bestseller-Autor zu gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Themen.



tern und Empathikern, Mustererkennern und Sinnstiftern. Diese Menschen (Künstler, Erfinder, Designer, Erzähler, Betreuer, Tröster, Kontextdenker) werden die reichsten Entlohnungen der Gesellschaft einheimen und an ihren größten Freuden teilhaben.“⁸

1.1.2 Wandel natürlicher Lebensbedingungen - Klimawandel

So gut wie alle Klimaforscher und auch der UN-Weltklimarat sind sich einig, dass der Klimawandel und die rasante Erhöhung der Temperaturen von Menschen gemacht sind. Treibhausgase, insbesondere durch die Verbrennung fossiler Brennstoffe bringen das Klima zum Kippen. Raubbau, Übernutzung der Böden (v.a. durch industrielle und intensive Landwirtschaft) und Meere (Überfischung), Verschwendung von Ressourcen und daraus resultierend verunreinigtes Trinkwasser und Vermüllung tragen ihr Übriges dazu bei.

Klimawandel und Umweltzerstörung sind schon heute ein Auslöser für Flucht und Abwanderung. Wetterextreme und wetterbedingte Naturkatastrophen nehmen zu, immer mehr Menschen verlieren ihre Lebensgrundlagen und werden zu Flucht und Migration getrieben. Auch Hitze und Dürren und damit einhergehend die fortschreitende Wüstenbildung tragen dazu bei, dass landwirtschaftliche Flächen verlorengehen. Oft sind diese bereits vorher durch viele Formen des Raubbaus an der Natur stark belastet oder übernutzt. Eine weitere Bedrohung ist der Anstieg des Meeresspiegels, durch den Küstenstreifen überflutet werden sowie Boden und Grundwasser versalzen.

Den globalen Süden trifft es vorerst am meisten, obwohl die Menschen dort selbst am wenigsten zur globalen Erwärmung beigetragen haben. Fehlen die Lebensgrundlagen aus oben genannten klimatischen Gründen, müssen Menschen ihre Heimat verlassen und nach neuen Lebensmöglichkeiten suchen. Vorerst bleiben die meisten im eigenen Land. Dort ziehen sie meist in die Städte, oft in Slums, was zu zusätzlichen Problemen und Konflikten führt. Doch wenn auch dort die Lebensgrundlagen fehlen, werden die Menschen notgetrieben immer weiter in den Norden wandern.

Nicht nur haben wir direkt mit den Auswirkungen des Klimas zu kämpfen, wie Unwetter, Hitze, Dürre, Waldsterben, etc., sondern zunehmend werden wir auch mit Fluchtbewegungen als Folge des Klimawandels konfrontiert werden.

1.1.3 Wandel von Bezugssystemen

Jahrhundertealte Bezugssysteme, die den Menschen Sicherheit und Zugehörigkeit gegeben haben, greifen heute nicht mehr. Auch hier ist die Welt im Umbruch. Mit der Genderdebatte wurde die Auflösung des Geschlechtes vorangebracht. Eine statische Unterteilung in weiblich und männlich kommt den heutigen gelebten Identitäten nicht mehr nach. Die Vorstellung von Partnerschaft hat sich seit der Emanzipationsbewegung immer mehr verändert. (Fast) alles ist möglich und alles ist offen. Lebenslange Partnerschaften („bis dass der Tod uns scheidet“) sind immer seltener Realität. Durch Lebensabschnittspartnerschaften entstehen vielfältige Familienmodelle, die u.a. zur Folge haben, dass Kinder und Jugendliche nicht zwangsläufig nur ein Zuhause haben.

In Zeiten wachsender Zuwanderung und der weltweiten Durchmischung von Ethnien, Kulturen, Religionen und Wertesystemen bietet auch der Nationenbegriff wenig Bezug. Immer mehr Menschen sind überall und nirgends auf der Welt zu Hause. Die Frage ist, was verbindet die Menschen, die in einer Stadt/in einer Kommune zusammenleben und wie können sie Zugehörigkeit erleben?

Politische Konzepte sind nicht mehr eindeutig. Jahrzehntelange Einordnungen in politische Strömungen (wie „rechts“ oder „links“) passen heute nicht mehr. Menschen verbünden sich jenseits von Zuordnungen und Parteilinien, um gemeinsam politisch zu gestalten. Die



Parteiendemokratie hat an Vertrauen verloren. Individuelle Wahlentscheidungen sind heute so und morgen so. Eine langfristige Bindung an eine politische Partei findet nur noch wenig statt.⁹

Die liberale Weltordnung steht extrem unter Druck.¹⁰ Damit gemeint ist, die liberale Demokratie als politisches Leitmodell, die wirtschaftliche Zusammenarbeit im Rahmen offener Volkswirtschaften sowie der institutionalisierte Multilateralismus im Rahmen einer regelbasierten Ordnung.

1.2 Die Herausforderungen im 21. Jahrhundert - Die VUKA¹¹-Welt

Die Welt ist im Umbruch auf vielen Ebenen. Das Akronym VUKA beschreibt sehr treffend das Lebensgefühl des 21. Jahrhunderts. Die Welt erleben wir als volatil, unsicher, komplex und ambig. Situationen und Meinungen sind wechselhaft und instabil (volatil). Ungewissheit und oft auch Unklarheit führen zu Unsicherheit. Die Dichte an Informationen wächst zunehmend, zudem sind diese miteinander verknüpft und Sachverhalte erweisen sich als komplex. Einfache Antworten taugen nicht mehr. Es fehlt an Eindeutigkeit. Informationen und Situationen sind mehrdeutig (ambig) und deshalb Entscheidungen schwer zu treffen.

In der heutigen Welt ist es unabdingbar mit Veränderungen, Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten umgehen und sich an immer wieder neue Situationen anpassen und diese kreativ gestalten zu können. Wer diese Fähigkeiten besitzt, kann Veränderungen als Chance erleben und neue Freiräume für sich und andere nutzen. Freiräume entstehen in einer vernetzten Welt u.a. dadurch, dass wir weniger an feste Arbeitsorte oder -zeiten gebunden sind. Voraussichtlich werden wir langfristig auch weniger arbeiten, einfach, weil es nicht genug Arbeit für alle Menschen geben wird.

In der posthumanen Arbeitswelt braucht es Menschen, die anpassungsfähig, selbstsicher und optimistisch sind. Menschen mit sozialen Fähigkeiten und Gemeinschaftssinn. Menschen, die durch Kreativität mit neuen Situationen und Problemen zurechtkommen und den Mut haben, neue Wege zu gehen und für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Menschen, die die richtigen Fragen stellen und Maschinen an die entsprechenden Bedürfnisse anpassen können.

Unser Alltag ist geprägt von Schnelllebigkeit, insbesondere in den Großstädten. Dort stoßen zudem viele Kulturen auf engem Raum zusammen. Achtsamkeit, Empathie und Konfliktfähigkeit sind wichtige Voraussetzungen, damit die Menschen in der Stadtgesellschaft friedlich zusammenleben können.

Globale Krisen in den verschiedenen Bereichen können nur mit einer starken Resilienz und innerer Festigkeit gemeistert werden. Die Welt von morgen verlangt nicht zuletzt einen starken inneren Antrieb. Dabei liegt das jedem Menschen von Geburt an inne. Intrinsische Motivation lässt uns Sprechen und Laufen lernen, Fahrrad fahren, Malen, die Welt erforschen. All das tun wir, ohne dass wir ein System von Belohnung oder Bestrafung benötigen.

9 <https://www.schader-stiftung.de/themen/demographie-und-strukturwandel/fokus/sozialer-wandel/artikel/wandel-in-den-koepfen-politische-einstellungen> - Abruf 08.08.2020

10 <https://www.bpb.de/apuz/275096/weltordnung-vor-dem-zerfall> - Abruf 08.08.2020

11 Das Akronym VUKA - ursprünglich verwendet im Militärkontext, um die multilaterale Welt nach dem Ende des kalten Krieges zu beschreiben - findet heute zunehmend Verwendung in der Arbeitswelt.



1.3 Bildung im 21. Jahrhundert - 21st century skills

Welche Werte, welches Wissen und welche Kompetenzen sind erforderlich, damit unsere Kinder einer volatilen, unsicheren, komplexen und ambiguen Welt angstfrei und selbstsicher entgentreten können? Wie bleiben wir dabei menschenfreundlich?

Die OECD hat die Ausrichtung einer zukunftsfähigen Bildung zusammengefasst in den 21st Century Skills. Hier werden Kompetenzen zusammengefasst, die in einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind. Es geht nicht nur darum, ein bestimmtes Wissen oder bestimmte Fähigkeiten zu erlernen, sondern diese unter komplexen und unsicheren Bedingungen anzuwenden. Dabei sind innere Stärke und Resilienz entscheidend. Die 21st Century Skills berücksichtigen vor allem den Wandel der Arbeitswelt.

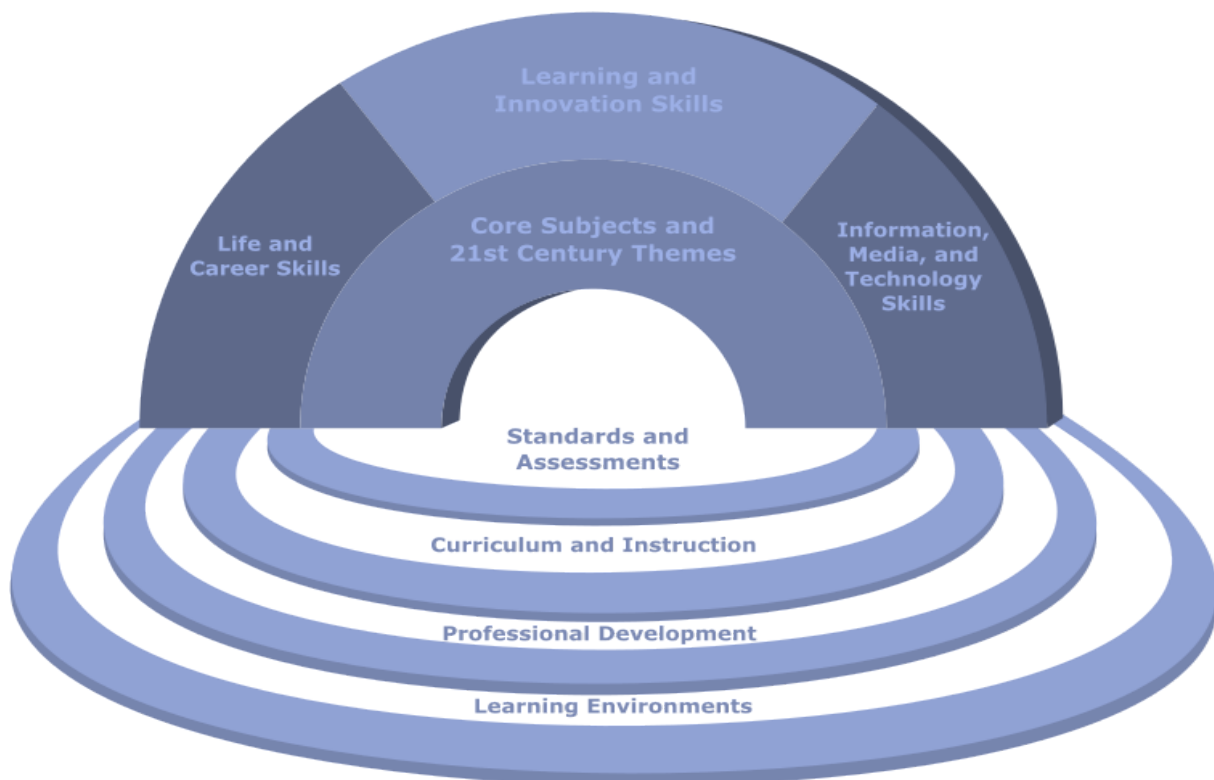


Abbildung 1: P21 Framework for 21st Century Learning

Die 21st Century Skills beschreiben diese umfassenden Bildungsziele in 3 Kategorien¹²:

Learning und Innovation Skills (The four C's)

Schüler werden befähigt, mentale Stärke aufzubauen, um in einer modernen Arbeitswelt zurechtzukommen. Hier geht es um die 4 Ks:

- ▷ **Kritisches Denken:** Es ist wesentlich, neugierig zu bleiben, Dinge zu hinterfragen und Lösungen zu finden.
- ▷ **Kreativität:** Fördert ein Denken „outside the box“ und befähigt, unkonventionelle Wege zu gehen.
- ▷ **Kollaboration:** Die Zusammenarbeit mit anderen ermöglicht Perspektivenwechsel und ein Umgehen mit Komplexität.
- ▷ **Kommunikation:** Das ist die Grundfähigkeit für kollaboratives Arbeiten in globalen Zusammenhängen.

¹² Inhalte und Schaubild entnommen aus <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills> und <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> - Abruf 10.08.2020



Literacy Skills (IMT)

Schüler lernen, Technologie zu verstehen und mit der Wissensexplosion und der damit verbundenen Uneindeutigkeit von Informationen umzugehen.

- ▷ **Information Literacy:** Fakten, Daten, Statistiken verstehen lernen.
- ▷ **Media Literacy:** Methoden kennen, wie Fakten aufbereitet und dann publiziert werden.
- ▷ **Technology Literacy:** Ein Verständnis für die Grundprinzipien informatischer Systeme gewinnen.

Life & Career Skills (FLIPS)

Diese Ziele von Persönlichkeitsentwicklung sind wichtige Fähigkeiten für das persönliche Leben als auch für die Arbeitswelt.

- ▷ **Flexibility:** Mit Veränderungen und Unsicherheiten umgehen und sich auf andere einlassen können. Das beinhaltet auch Fehlerfreundlichkeit sich selbst und anderen gegenüber.
- ▷ **Leadership:** Sich selbst und andere motivieren können, ein Ziel zu erreichen. Unternehmergeist leben.
- ▷ **Initiative:** Eigenverantwortlich Projekte angehen. Arbeitsprozesse strukturieren. Das verlangt u.a. ein hohes Maß an Selbstdisziplin.
- ▷ **Productivity:** Effektiv bleiben in einer Welt voller Ablenkungen.
- ▷ **Social skills:** Mit anderen zurechtkommen und respektvoll zusammenzuarbeiten über kulturelle Barrieren hinweg.

Als Core Subjects (Hauptfächer) hat die OECD folgende Inhalte festgelegt: Sprache, Fremdsprachen (incl. Englisch), Kunst, Geographie, Geschichte, Mathematik, Politik/Gemeinschaftskunde

21st Century Themes sind Globalisierung, Finanzen, Wirtschaft, Unternehmertum, Entrepreneurial literacy. Civic Literacy, Health Literacy.

1.4 Schule neu denken

„We are currently preparing students for jobs and technologies that don't yet exist ... in order to solve problems that we don't even know are problems yet.“¹³

Trotz allem gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und sonstigen Wandel dürfen wir Kindheit nicht für gesellschaftliche Zwecke funktionalisieren. Kindsein hat eine eigene Qualität. Das ist das Paradigma reformpädagogischer Überlegungen. Schule wollen wir als Ort verstehen, in dem Kinder Lebenszeit verbringen und sich entwickeln können.¹⁴ Es ist ein Ort an dem sie sein und so sein dürfen, wie sie sind. Schule verstehen wir nicht primär als eine Vorbereitung auf Künftiges, sondern ein Leben und Ausprobieren im Jetztigen. Dabei berücksichtigen und schützen wir die angeborene Neugier von Kindern und ihre Lust am Lernen. Wir lassen ihnen die Freiheit, sich selbst zu entwickeln im Dialog und Resonanz mit anderen.

13 OECD Mai 2008, 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

14 Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011). S.23 und S.167 ff.



„Kinder verkörpern die besten Seiten des Lebens. Sie leben in der Gegenwart, sie sind reine Möglichkeit, und sie verkörpern Vitalität, Entwicklung, Erneuerung und Hoffnung. Sie sind ganz und gar nur, was sie sind. Und sie teilen dieses vitale Sein mit uns und erwecken es auch in uns zu neuem Leben, wenn wir ihren Ruf zu hören vermögen.“¹⁵

Wenn wir Bildung ganz individuell an den Bedürfnissen und Potentialen der Kinder ausrichten, ergibt sich automatisch, dass wir von der Konformität weg zur Kreativität kommen. Es geht dann nicht an, dass *„gleichaltrige Schüler beim gleichen Lehrer zur gleichen Zeit mit dem gleichen Lehrmittel die gleichen Ziele im gleichen Tempo gleich gut zu erreichen haben.“¹⁶*

Wenn wir die rasanten Veränderungen unserer Zeit berücksichtigen und die Zukunft im Blick haben, kommen wir zum selben Schluss: Wir müssen Schule neu denken. Es geht nicht mehr um vorgegebenes, instruiertes und auswendig gelerntes Wissen, sondern um individuelle Potentialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung in einem kollaborativen Setting. Es geht darum, die Resilienz in den Kindern zu fördern und sie zu befähigen, kritisch zu denken, mündig zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen. Es geht um „weiche“ Faktoren, wie Gemeinsinn, Achtsamkeit und Respekt. Es braucht Kreativität, Problemlösungsdenken und so viel Lernen als möglich in Projekten und im echten Leben. Kurzum: *„Die Schule der Zukunft vermittelt ihren Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen helfen, auch unter schwierigen Umständen optimistisch zu bleiben. Kreativität und ganzheitliche Persönlichkeit sind die Ziele des Humboldt’schen Bildungsideals“.¹⁷*

Lernen endet nicht mit einem Abschluss. Auch ist der Mensch nie ausgebildet. Die durch starke Veränderung geprägte Welt verlangt permanente Anpassung und die Fähigkeit, kreativ mit unvorhersehbaren Ereignissen und neuen Entwicklungen umgehen zu können. Lernen hört niemals auf und ist nicht begrenzt auf den staatlich vorgegebenen Zeitraum der Kinder- und Jugendphase.

In der nachfolgenden Konzeption beschreiben wir, wie wir diese Vision von Schule konkret umsetzen wollen und welche Werte und Denkvoraussetzungen dem zugrunde liegen.

15 Kabat-Zinn, M. & J. (2015). S.108

16 Fratton, P. (2014). S. 48

17 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexpllosion> - Abruf 12.01.2021



2 Besonderes Pädagogisches Interesse

Mit der Einreichung unseres Antrages auf Genehmigung einer Grundschule berufen wir uns auf das Grundrecht Art. 7 GG. Das gesamte Schulwesen ist unter staatlicher Aufsicht, deshalb bedarf es einer Genehmigung. Diese ist jedoch „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.“¹⁸

Für die Errichtung einer Grundschule (Volksschule) verlangt Artikel 7 Absatz 5 darüber hinaus ein besonderes pädagogisches Interesse oder ein gemeinsames Bekenntnis oder eine gemeinsame Weltanschauung: „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.“¹⁹

Da wir uns als weltanschaulich offen verstehen, stellen wir im Folgenden ein öffentliches Interesse an der Erprobung und Weiterentwicklung unseres Konzeptes – also ein besonderes pädagogisches Interesse – dar.

Insbesondere im Urteil vom Bundesverfassungsgericht vom 16.12.1992²⁰ wurde konkretisiert, was unter einem besonderen pädagogischen Interesse zu verstehen ist. Hier einige wesentliche Aussagen:

- ▷ Es meint das öffentliche Interesse an der Erprobung und Fortentwicklung pädagogischer Konzepte. (Abs. 30)
- ▷ Das fragliche Konzept muss nicht in jeder Hinsicht neu oder gar einzigartig sein. Es reicht aus, wenn es „wesentlich neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombiniert.“ (Abs. 37)
- ▷ „Art. 7 Abs. 5 GG verlangt auch keine Einmaligkeit und schließt deshalb nicht aus, dass es in einer größeren Zahl privater Grundschulen erprobt und durchgeführt wird.“ (Abs. 38)
- ▷ Maßstab für die Beurteilung ist der tatsächliche Zustand des öffentlichen Schulwesens. (Abs. 42)
- ▷ Auch wenn die Ziele und Inhalte eines pädagogischen Konzeptes auf den Bildungsplan für die öffentliche Grundschule beruhen und teilweise als Schulversuch durchgeführt werden, steht das einer Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses nicht grundsätzlich entgegen. „Die genannten Umstände können einem pädagogischen Interesse die Besonderheit nur nehmen, wenn und soweit sie die Praxis des öffentlichen Schulwesens prägen.“ (Abs. 58)

Unser gesamtes Konzept bietet an vielen Stellen neue pädagogische Ansätze und andere Lernmethoden und Lernwege als sie gemeinhin an öffentlichen Schulen üblich sind. Wir nehmen dabei Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen, wie sie im einleitenden Kapitel dargestellt wurden. Wir verstehen Schule als einen Ort, an dem Kinder und Jugendliche bestmöglich auf die Zukunft vorbereitet werden, ihre Persönlichkeit entfalten und fürs Leben lernen.

18 Art. 7 GG Abs. 4

19 Art. 7 GG Abs. 5

20 https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19921216_1bvr016787.html - Abruf 12.01.2021



In diesem Kapitel haben wir 5 Punkte herausgegriffen, die wir als ein besonderes pädagogisches Interesse für bedeutsam halten. Darauf hinwirkend und aufbauend werden an anderer Stelle grundlegende wesentliche pädagogische Prinzipien, Haltungen und konkrete Lernformen und -methoden beschrieben, die in dieser Weise nicht flächendeckend an öffentlichen Schulen vorzufinden sind.

Wir verstehen Lernen als Lernen in Beziehung und auf Augenhöhe in einem Umfeld des Vertrauens. Als wesentliche Aufgabe unserer Schule verstehen wir es, die Kinder in ihrer Individualität zu achten und sie mit Ihren Bedürfnissen und Interessen ernst zu nehmen. Wir wollen uns bemühen, niemals als „Besserwisser“ aufzutreten (→ Nichtdirektivität). Unser Wertekanon beruht auf den Wuppertaler Thesen (→). Wir möchten den Schülern ermöglichen, sich zu öffnen mit ihren Ideen, Interessen und Fragen und selbst mit der Welt in Beziehung zu treten, „*sich die Welt anzuverwandeln*“. (→ Resonanzpädagogik – sich die Welt anverwandeln). Es liegt uns am Herzen, Kinder zu befähigen, Gestalter des eigenen Lebens zu sein, die auch fähig sind, mit den Herausforderungen der Zukunft kreativ und innovativ umzugehen (→ Dynamisches Selbstbild). Essenziell für das Erlernen eines achtsamen Miteinanders, wo jede Meinung zählt, ist hierbei unsere soziokratische Organisationskultur (→ Mitbestimmung – die soziokratische Kreismethode).

Es bleibt nicht aus, dass wir uns in den einzelnen Kapiteln wiederholen, weil diese grundlegenden Prinzipien und Lerninhalte ineinandergreifen und ein gleiches Setting voraussetzen und gleiche Lernformen und -methoden zur Folge haben.

2.1 Nichtdirektivität

Wie z.B. die Freie Aktive Schule Stuttgart, die Freie Aktive Schule auf den Fildern oder auch die FREIE SCHULE Zollernalb, arbeiten auch wir allem voran nichtdirektiv.

Auch über 20 Jahre nachdem Rebeca Wild das Konzept der Nichtdirektivität in ihrem Artikel „*Nichtdirektivität - Achse einer neuen Erziehung*“ beim Verein „*Mit Kindern wachsen e.V.*“ veröffentlichte, leben wir noch immer in einer von Direktivität geprägten Welt.²¹ Nichtdirektivität von Erwachsenen ist auch heute noch eine Seltenheit und doch so wichtig. Rebeca Wild beschreibt sie gar als den Kern ihrer Arbeit: „*Sie ist das wirklich Neuartige an dieser Praxis und die Achse, um die sich eigentlich alles dreht.*“²²

Nichtdirektivität ist am einfachsten als das Gegenteil von Direktivität erklärt. „*Unter Direktivität verstehen wir hier ein bewusstes oder unbewusstes Verhalten, das die Kinder in ihren Interessen, ihrer Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt bestimmt. Hervorgehoben wird Direktivität vor allem dadurch, dass wir glauben zu wissen, was gut für ein Kind ist und was nicht, was es lernen sollte, auf was es seine Aufmerksamkeit richten sollte.*“²³

„*Im Prinzip der Nichtdirektivität liegt ein zentrales und innovatives Element unserer Pädagogik. Wir verstehen darunter, die Entwicklungsprozesse der Kinder wirklich zu respektieren und anzuerkennen. Wir lehnen es ab, Anweisungen zu geben, über Lob und Tadel Motivation zu steuern, Belohnung und Strafe zur Reglementierung einzusetzen. Wir setzen stattdessen auf Experimentierfreudigkeit, die Lust am Lernen, Motivation durch selbst erarbeitete Erfolgserlebnisse, Vertrauenszuwachs durch die Übernahme von Verantwortung im eigenen Lernprozess.*“²⁴ Daraus leitet sich für uns die grundsätzliche Freiheit des Kindes ab, zu lernen, was es im Moment lernen möchte.

„*Lernprozesse, die nicht von außen gelenkt werden, sondern sich organisch aus den Interessen der Kinder ergeben, führen zu tatsächlichem Verständnis und nicht nur zu einer Anhäufung von Informationen. Am wirkungsvollsten und nachhaltigsten findet Lernen im ent-*

21 <https://www.nichtdirektiv.de/> - Abruf 12.01.2021

22 ebda

23 ebda

24 Freie Aktive Schule Stuttgart, Pädagogische Konzeption, 2003, S. 10



spannten Zustand und freiwillig statt. Das führt dazu, Wissen nicht zu vermitteln und zu lehren, sondern den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich Lernstoff ‚in eigener Regie‘ zu erarbeiten. Damit wählen sie aus, welche Inhalte sie zu welcher Zeit aufgreifen und wie viel Zeit sie für ihre jeweiligen Themen investieren. Natürlich ist dafür die Wahlfreiheit bezüglich der Lernmittel notwendig.“²⁵

Nichtdirektivität zuzulassen setzt eine Bereitschaft voraus, von seinen eigenen inneren Mustern zurückzutreten, offen zu sein und sich überraschen zu lassen. „Früher oder später merken wir aber, dass solch eine neue Erziehung für unsere Kinder vieles in uns selbst in Bewegung bringt. Wir selbst sind ja in einer Welt aufgewachsen und geformt worden, die mit den Spielregeln der Direktivität funktionierte und immer noch funktioniert.“²⁶

Da unsere Welt von Direktivität bestimmt ist, begreifen wir es als permanente Aufgabe, uns, den Eltern und auch den Lernbegleitern an unserer Schule immer wieder die Bedeutung der Nichtdirektivität bewusst zu machen. Es wird regelmäßige Workshops zum Thema geben und auch in Team-Besprechungen und bei Elternabenden wird die Nichtdirektivität präsent sein. Zudem werden wir den Austausch mit anderen freien Schulen suchen, die bereits seit Jahren Erfahrungen mit Nichtdirektivität gesammelt haben.

2.2 Wuppertaler Thesen²⁷

Seit 1978 finden ein- bis zweimal jährlich die sogenannten "Bundestreffen der Freien Alternativschulen" des Bundesverbandes freier Alternativschulen e.V. statt, die in erster Linie dem gegenseitigen Erfahrungs- und Informationsaustausch dienen. Auf dem 16. Bundestreffen 1986 in Wuppertal wurden die folgenden 8 Thesen verabschiedet, die das gemeinsame bildungspolitische Selbstverständnis der Freien Alternativschulen dokumentieren. Diese teilen wir:

1. Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.
2. Alternativschulen sind Schulen, in denen Kindheit als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit verstanden wird, nicht etwa nur als Trainingsphase fürs Erwachsenen-Dasein.
3. Alternativschulen schaffen einen Raum, in dem Kinder ihre Bedürfnisse, wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung, Eingehen intensiver Freundschaften, entfalten können.
4. Alternativschulen verzichten auf Zwangsmittel zur Disziplinierung von Kindern. Konflikte sowohl unter Kindern als auch Kindern und Erwachsenen schaffen Regeln und Grenzen, die veränderbar bleiben.
5. Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. Die Auswahl der Lerngegenstände ist ein Prozeß, in den der Erfahrungshintergrund von Kindern und Lehrern immer wieder eingeht. Der Komplexität des Lernens wird durch vielfältige und flexible Lernformen, die Spiel, Schulalltag und das soziale Umfeld der Schule einbeziehen, Rechnung getragen.

25 Vgl. Freie Aktive Schule Stuttgart, Pädagogische Konzeption, 2003 S. 14f.

26 <https://www.nichtdirektiv.de/> - Abruf 05.01.2021

27 <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/selbstverstaendnis/546-wuppertaler-thesen> - Abruf 05.01.2021



6. Alternativschulen wollen über die Aneignung von Wissen hinaus emanzipatorische Lernprozesse unterstützen, die für alle Beteiligten neue und ungewohnte Erkenntniswege eröffnen. Sie helfen so, Voraussetzungen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme zu schaffen.
7. Alternativschulen sind selbstverwaltete Schulen. Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Eltern, Lehrer und Schüler prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander.
8. Alternativschulen sind für alle Beteiligten ein Raum, in dem Haltungen und Lebenseinstellungen als veränderbar und offen begriffen werden können. Sie bieten so die Möglichkeit, Abenteuer zu erleben, Leben zu erlernen.

Auch Freie Alternativschulen (FAS) wollen und können in dieser Gesellschaft kein Insel-Dasein führen. Für viele verkörpern sie aber ein Stück weit die gelebte Utopie einer Lebens- und Lernkultur, die mit ihrer ganzheitlichen, solidarischen und basisdemokratischen Prägung zukunftsweisend ist. FAS erproben nunmehr schon seit 35 Jahren neue Umgangsweisen zwischen Erwachsenen und Kindern, alternative Lernformen und neue Formen des Schulehaltens. Sie stellen den Versuch dar, die Schule im Ganzen auf sich wandelnde gesellschaftliche Herausforderungen hin neu zu entwerfen.

Als Modelle einer Schule der Zukunft sind die freien Alternativschulen deshalb auch für die Entwicklung des allgemeinen Schulwesens von großer Bedeutung. Zahlreiche Publikationen, wissenschaftliche Untersuchungen und Beiträge in Funk und Fernsehen unterstreichen ihr beachtliches Innovationspotential. Freie Alternativschulen haben sich zu einer pädagogischen Bewegung mit eigenem Profil entwickelt.

2.3 Resonanzpädagogik - sich die Welt anverwandeln

Der Begriff der Resonanz stammt aus dem lateinischen (resonare = widerhallen, mitklingen) und wird vor allem in der Physik verwendet. Resonanz entsteht dort, wo zwei schwingungsfähige (also freie und nicht starr aneinander gebundene Körper) sich wechselseitig zum Schwingen anregen.²⁸ Dieses Bild hat der Soziologe Hartmut Rosa auf die Pädagogik übertragen und sieht Schule als einen möglichen Resonanzraum. Er begibt sich damit in die Tradition des Bildungsdenkens Johann Gottfried Herders, Friedrich Schillers und Wilhelm Humboldts. *„Die bloß tote Aneignung von Weltgegenständen als Bildungstoff, so Humboldt, führe zur Entfremdung und sei ebenso unfruchtbar wie der Versuch eines Menschen, sein Inneres ohne tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden.“*²⁹

Die Resonanzpädagogik zielt nicht primär auf Beherrschung von Wissen oder einer Technik, nicht auf das jederzeit Verfügen-Können über etwas, was angeeignet wurde. Resonanz meint vielmehr das *„prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“*³⁰. Somit enthält Resonanz ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit. Wissen und Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung der Welt, meint ein In-Beziehung-treten mit der Welt, sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört (wie bei Wissen und Kompetenzen als Ressourcen), sondern dass sie mich existenziell berührt oder sogar verändert. Es geht darum, dass die Welt für den Schüler oder Lernbegleiter zum Sprechen gebracht oder in Resonanz versetzt wird. Es ist also Weltbeziehungs-Bildung.

Resonanzpädagogik setzt sich auch ab von einer reinen Selbstbildung, also einer reinen Entwicklung eigener Anlagen. Sie zentriert sich deshalb nicht einzig auf die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Neigungen der Schüler, sondern sie *„bedarf eines kulturell, etablierten, objektiven Gegenübers, das einen Anspruch an das Subjekt stellt. [...] Dieses objektiven Anspruchs bedarf es auch deshalb, weil erst dadurch, dass Subjekte von etwas ange-*

28 Beljan, J. (2019). S.123

29 Wilhelm Humboldt in: Rosa, H. (2016), S. 412

30 Rosa, H. & Endres W. (2016). S. 7



*sprochen und bewegt werden, das nicht bereits ihr bekanntes Eigenes ist, sondern ihnen von außen entgegentritt, Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses möglich werden.*³¹ Die Anregung von außen ist uns deshalb genauso wichtig, wie Achtsamkeit und Raum zu geben, damit sich innere Anlagen herausbilden können.

In einer volatilen und zunehmend unsicheren Welt (VUKA), in der Wissen exponentiell steigt und sich immer schneller verändert und auch hinfällig wird, in der die Kompetenzen von heute vielleicht morgen schon nicht mehr gebraucht werden, ist der Erwerb von Wissen und Kompetenzen nur noch bedingt hilfreich. Der Schule von heute muss es gelingen, dass Kinder und Jugendliche selbst intrinsische Interessen entwickeln und Weltbeziehungen aufbauen können, also resonanzfähig sind. Das ist die Grundlage für lebenslanges Lernen, aber auch die Grundlage für Anpassung und Gestaltung (und vielleicht auch Überleben) in einer sich schnell verändernden Welt. Deshalb liegt unser Fokus darauf, dass die Schüler die Schule, aber auch externe Bildungsorte als Resonanzraum erleben und Resonanzfähigkeit ausbilden.

2.3.1 Lernen in Beziehung - Weltbeziehungskompetenz

„Weder leiten wir Großen die Entwicklung der Kinder an, noch entwickeln sich Kinder einfach aus sich heraus. Menschen entwickeln sich auf der Basis von Beziehungen.“

H. Renz-Polster

Der Mensch bildet sich, d.h. seine Identität in Relation zu und Interaktion mit seiner Umgebung. Das bedeutet, ein Kind entwickelt sich nicht von sich heraus, sondern durch Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen und zu Dingen. Mit dem Heranreifen entwickeln wir *„ein Gefühl, das uns spüren lässt, welche an uns herangetragenen Angebote zu uns passen und zu einem stimmigen Teil unseres Selbst werden könnten und welche uns Gewalt antun würden.“*³²

Schule wird als Entfremdungszone wahrgenommen, wenn sie nichts mit dem eigentlichen Leben des Kindes zu tun hat und wenn die Fragen und Interessen des Einzelnen keinen Platz haben. Nach wie vor steht häufig der Stoff, der vermittelt werden muss, im Mittelpunkt ungeachtet dessen, was sich gerade in der Welt und im Einzelnen abspielt. Befördert wird die Entfremdung dann, wenn auch die Lehrperson keine Begeisterung für die Inhalte zeigt.

Wenn ein Kind Schule als Entfremdungszone erlebt, bleiben zwei Reaktionsmöglichkeiten: Indifferenz und Repulsion. Bei indifferentem Verhalten nimmt das Kind zwar von außen betrachtet die Inhalte auf und kann dies auch in gute Noten umsetzen, doch es verinnerlicht das Aufgenommene nicht. Es wird nicht berührt, im Innersten getroffen oder verändert. Diese Art des Lernens ist nicht sehr nachhaltig. Für die Gestaltung eines Unterrichtsgeschehens weitaus störender ist jedoch, wenn Kinder sich repulsiv verhalten und sich verweigern.³³

31 Beljan, J. (2019). S. 131

32 Bauer, J. (2019). S. 8

33 vgl. Beljan, J. (2019). S. 115 ff.

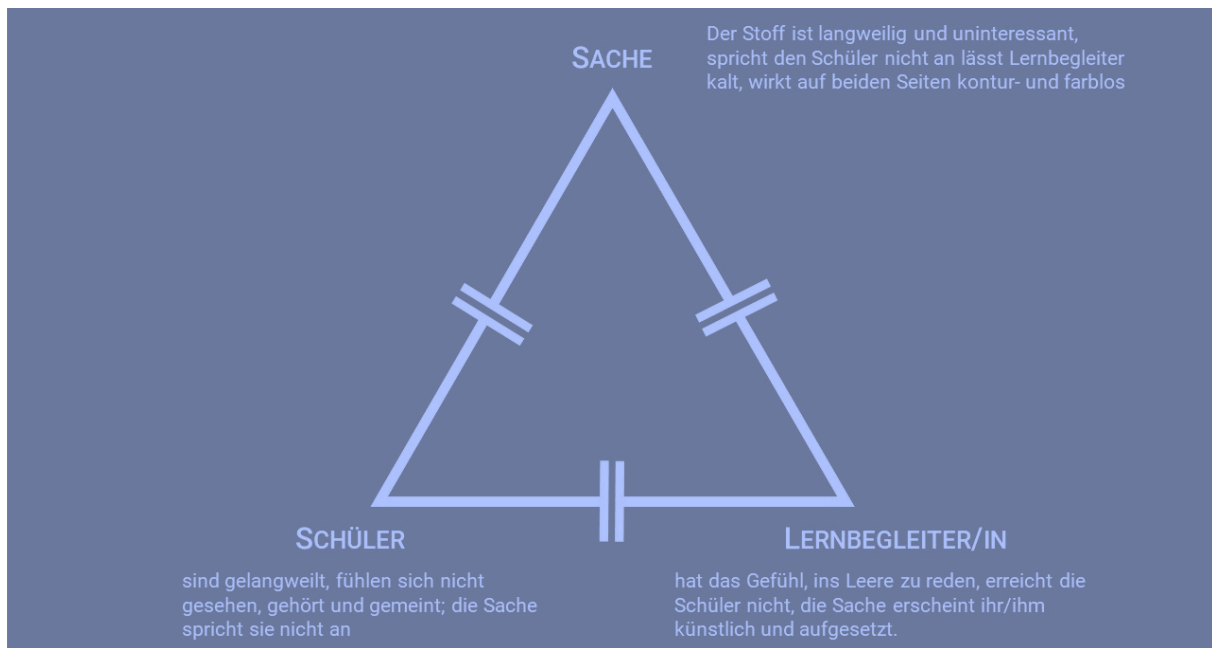


Abbildung 2: Resonanzdreieck (Indifferenz) nach Beljan, S. 115

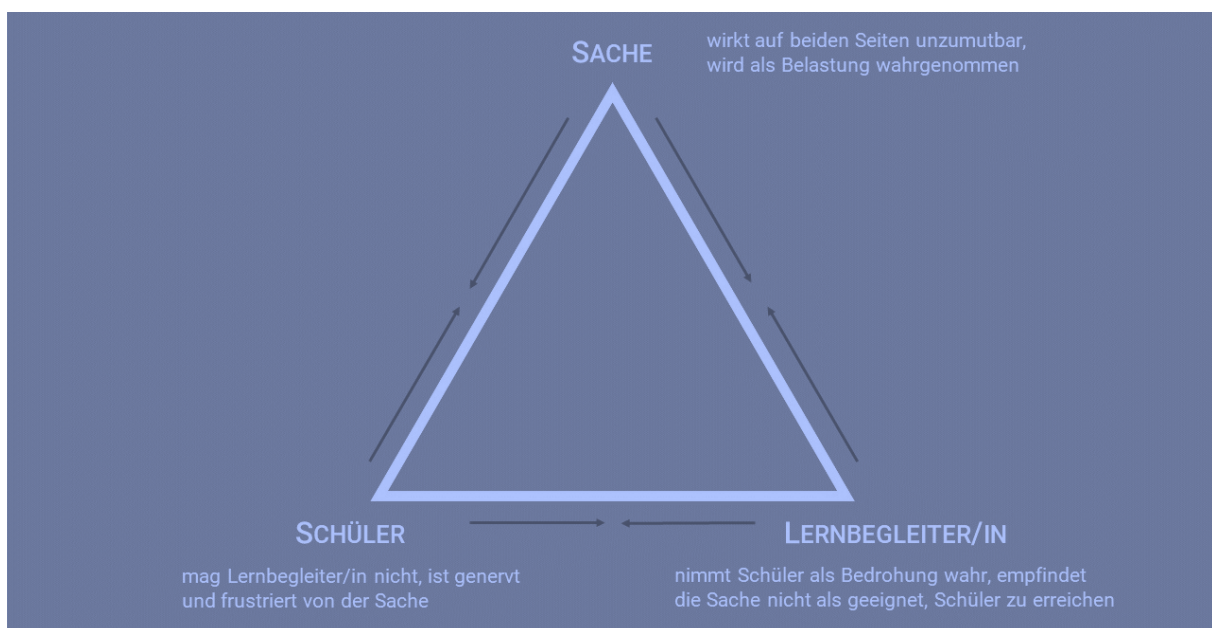


Abbildung 3: Resonanzdreieck (Repulsion) nach Beljan, S.117

Das Denken in Resonanzbeziehungen wirft eine andere Sichtweise auf das Lehren und Lernen. Es geht darum, einen Resonanzraum zu eröffnen und Beziehungen (Resonanzachsen) herzustellen. Lernen findet in einer angstfreien Umgebung statt, in der sich die Beteiligten öffnen können – mit ihren Interessen, Ideen, Fragen und Antworten. Die in herkömmlichen Schulen praktizierte Betonung von Wissen und Kompetenzen fördert das Antwortschema richtig-falsch und führt leicht zu Angst vor Fehlern. In der Resonanzpädagogik dagegen geht es nicht um richtig oder falsch, sondern um einen gemeinsamen Prozess, bei dem Kompetenzen zwar helfen können, aber bei dem nicht von Anfang an feststeht, was dabei herauskommt. Darin steckt die Möglichkeit zur Freisetzung kreativer Leistung.

Wesentlich für diesen Prozess ist Vertrauen. Das Vertrauen darin, dass sich der einzelne entfaltet, nach Außen bringt, was in ihm steckt, und man gemeinsam wächst. Vertrauen darauf, dass jeder und jede gesehen und die eigene Stimme gehört wird. Vertrauen heißt, als Lernbegleiter Verantwortung zu übertragen und sich aber auch der eigenen Verantwor-



tung im gemeinsamen Reflektieren eines solchen Prozesses bewusst zu werden. Die Kinder können mitgestalten, werden aber nicht allein gelassen.

Der Lernbegleiter bejaht die Schüler und hat Vertrauen in ihr Wissen und Können. Jedes Kind braucht das Gefühl, als Person gesehen, wahrgenommen, gefordert und gefördert zu werden und will für andere bedeutsam und für die Gemeinschaft nützlich sein.

Jeder und jede ist in diesem Prozess Lernender (Fragender), aber auch Impulsgeber oder Inspirator. Insbesondere durch die Lernbegleiter, aber auch durch Schüler, Experten von außen oder Menschen aus der Umgebung können neue Ideen, Themen, Projekte an die Schule kommen. Es braucht von jedem Impulsgeber/Inspirator eine hohe Sensibilität dafür, dass diese Dinge den Kindern nicht übergestülpt werden, sondern sie in ihrer Resonanzsensibilität ansprechen und in ihnen zum Klingen kommen, also im Innersten berühren.

Resonanzbeziehungen lassen sich nicht erzwingen. Grundvoraussetzung für Resonanz ist, dass beide Pole der Beziehung mit eigener Stimme sprechen können. Wir verstehen unsere Schule als einen solchen Resonanzraum, in dem intakte Beziehungen zur Welt erlebt und erlernt werden können als Grundvoraussetzung für gelingendes Leben.

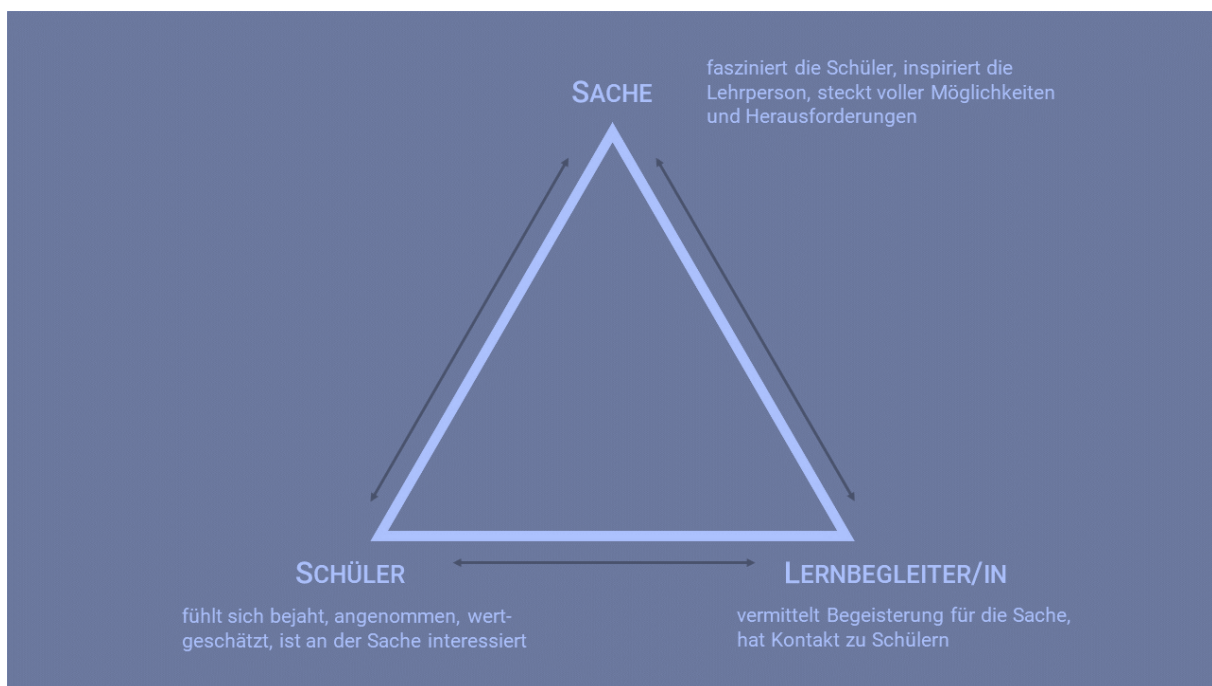


Abbildung 4: Resonanzdreieck nach Beljan, S.119

2.3.2 Intrinsisches Interesse

Wenn Schule erreichen will, dass Kinder und Jugendliche intrinsische Interessen und eine Offenheit gegenüber der Welt entwickeln können, braucht es Zeit und Raum intrinsischen Interessen nachzugehen. Intrinsische Interessen können durch Inspiration von außen oder durch selbstbestimmtes Lernen befördert werden. Phasen, in denen die Kinder sich selbst ausprobieren und über Inhalt und Lernmethode selbst bestimmen, halten wir für ebenso wichtig, wie Anregung von außen, um den Horizont zu öffnen und neue Interessen und Begeisterung zu wecken.

Resonante Weltbeziehungen können also in zwei Richtungen weisen:

- ▷ Die Welt kann auf einen zukommen. Der einzelne wird von der begegnenden Welt berührt, z.B. durch einen Vortrag eines Mitschülers, den Input eines Lehrers oder durch die Beschäftigung mit einem Thema. Dadurch wird das intrinsi-



sche Weltinteresse geweckt. Für stabile Resonanzverhältnisse reicht jedoch dieser „*pathisch-erleidende*“ Weltbezug nicht aus.

- ▷ Es braucht auch aktives und intentionales Eingreifen in die Welt. Ein Bestreben, Andere und Anderes zu berühren und zu bewegen. Durch Selbsttätigkeit „*erleben sich Menschen als Wesen, die Welt aktiv erkunden, gestalten, bewegen und beherrschen können.*“³⁴

Für Resonanzbeziehungen und das Wecken intrinsischer Interessen sehen wir insbesondere die Bedeutung des Erwachsenen als tätigen Menschen. Üblicherweise sind die Erwachsenen in der Schule nicht tätig im eigentlichen Sinn. In Regelschulen dozieren sie, bringen Inputs, leiten an. In Alternativschulen und teilweise auch in Gemeinschaftsschulen begleiten sie Lern- und Lebensprozesse und stellen sich selbst und ihre Person in den Hintergrund. Vor allem Kinder im Grundschulalter lernen jedoch das meiste dadurch, dass sie andere erleben und beobachten, das sogenannte Lernen am Modell³⁵ (siehe auch 3.3.1 Lernen am Modell). Kinder entwickeln sich zu einer Persönlichkeit durch das unmittelbare Vorbild handelnder Erwachsener als auch durch die Spiegelung (ihres eigenen Bildes). Voraussetzung für einen solchen Prozess ist zunächst einmal, dass erwachsene Bezugspersonen für Kinder da sind. Darüber hinaus müssen sie sich auch zeigen, d.h. als Menschen mit Eigenschaften und Können erkennbar werden.³⁶

Uns ist es wichtig, dass Kinder intrinsische Interessen ausbilden und neue Inspiration gewinnen können, auch durch das Vorbild der Erwachsenen. Sowohl die Lernbegleiter als auch Experten oder Menschen aus der Umgebung zeigen sich mit ihrem Können und ihrer Persönlichkeit. Kinder erleben Erwachsene auch darin, wie sie Projekte planen und mit Erfolg oder auch mit Unzulänglichkeiten und Misslingen umgehen – in ganz praktischem Tätigsein, wie z.B. Imkern oder Gartenbau, künstlerischen Dingen wie Holzbildhauerei oder Gestaltung von Innenräumen oder auch in eher abstrakten Dingen, wie dem Philosophieren über Gott und die Welt oder dem Erstellen eines Finanzplans. Kinder haben immer die Möglichkeit Beobachtende zu sein, wenn Erwachsene tätig sind.

2.3.3 Selbstwirksamkeit

In einer Umgebung, in der keine Selbstwirksamkeit erfahren wird, kann auch keine Resonanz stattfinden – höchstens ein Echo. Jemand vermittelt etwas einem anderen, aber es kommt nicht zu einem Austausch, zu einem Schwingen. Um sich Dinge anverwandeln zu können, müssen Menschen das Gefühl haben, dass sie an der Lösung ihres Problems maßgeblich beteiligt sind. Kurzum, sie müssen erfahren, dass sie wirksam sind und etwas gestalten können. Das wiederum führt dazu, dass sie sich hohe Ziele setzen, leistungsbereit sind und auch in schwierigen Situationen daran glauben selbständig und einflussreich handeln zu können, d.h. sie haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

In der Pädagogik ist die Selbstwirksamkeitstheorie (siehe auch Selbstwirksamkeitstheorie) und die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartung für das Lernen längst angekommen. Man nimmt an, „*dass die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erleben und an den Interessen anzuknüpfen, eine fundamentale Rolle für schulischen Lernerfolg und eine positive Entwicklung von Kindern [...] spielt.*“³⁷

In den Schulen dagegen ist davon bisher kaum etwas angekommen. Immer noch werden Schüler in intelligente und weniger intelligente Kinder relativ statisch eingeteilt als wäre es angeboren. Vergessen wird dabei, dass Kinder mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung sich wenig zutrauen und glauben, dass sie bestimmte Hürden nicht nehmen können. Wogegen Kinder mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sich hohe Ziele setzen

34 Beljan, J. (2019). S. 129

35 Bandura in: Bauer, J. (2007), S. 24

36 ebda, S. 27

37 Velten, K. u.a. (2019), S. 227



und ausdauernd darauf hinarbeiten. So kann es passieren, dass Kinder mit vergleichbaren Kompetenzen zu unterschiedlichem Erfolg kommen.

Das bedeutet, dass durch die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lernerfolg und das Selbstvertrauen der Kinder gesteigert werden kann. Diese Erwartung befördern wir, in dem wir die Kinder dazu anregen, ihr Können wahrzunehmen. Durch konkrete Rückmeldungen in wertschätzenden Reflektionsgesprächen machen unsere Lernbegleiter die Lernfortschritte der Kinder auf der Grundlage einer individuellen und nicht allgemeinen Norm sichtbar (siehe auch 4.5 Leistungsmessung und Lernstandserhebung). *„Die Verwendung der individuellen Bezugsnorm, bei der die Leistung von Schülern mit ihren bisherigen Leistungen verglichen werden, ermöglicht jedem Schüler Erfolgserlebnisse.“*³⁸ Manche Schüler können eine Hürde auch deshalb nicht überwinden, weil die Ziele nicht konkret genug sind. Es ist Aufgabe der Lernbegleiter, zusammen mit dem Schüler konkrete Schritte zu entwickeln und so die Zielerreichung zu gewährleisten. Hilfreich dabei ist auch das altersgemischte Lernen. Denn so erleben Schüler andere Schüler, die eine bestimmte Hürde – vielleicht erst vor kurzem – überwunden haben und können so am Modell lernen.

Den Lernbegleitern und auch der Schulleitung kommt deshalb an unserer Schule eine besondere Bedeutung zu. Nicht nur wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiter gegenüber Schülern positiv auf deren Leistung aus, sondern eine kollektive hohe Selbstwirksamkeitserwartung befördert auch die individuelle. Es konnte festgestellt werden, dass ein Zusammenhang zwischen der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung und jener der Schulleitung und des Lehrerkollegiums besteht.³⁹ Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiter fördern wir in entsprechenden Entwicklungsgesprächen mit der Schulleitung, in denen die Kompetenzen und Entwicklungsfelder herausgestellt werden. Auch die Supervision (siehe auch 6.5.2 Team- und Personalentwicklung) und das Reflektieren pädagogischen Handelns im Kollegium kann sich hier als hilfreich erweisen, weil dort Lösungsansätze benannt und für das eigene Handeln zur Verfügung gestellt werden.

Wer über hohe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügt, zeigt weniger Angst- und Stresssymptome, vor allem verfügt er über mehr und stärkere intrinsische Interessen. Diesen Interessen geben wir Raum, sowohl auf Schüler als auch auf Lernbegleiter-Ebene und ermöglichen so einen individuellen Gestaltungsraum, der fast automatisch wieder zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen führt.

2.3.4 Veränderte Rolle der Lehrperson

Die Schule als Resonanzraum verlangt von der Lehrperson eine völlig neue Aufgabenwahrnehmung. Der Lehrer ist nicht primär Wissensvermittler (Lehrender). In Zeiten digitaler Medien ist es sowieso wenig sinnvoll als Wissensmonopolist aufzutreten, weil Kinder und Jugendliche freien Zugang zu Wissen haben und Wissenserwerb nicht mehr an den Ort Schule und an die Person eines Lehrers gebunden ist. In einer Schule als Resonanzraum nimmt die Lehrperson verschiedene Blickwinkel und Positionen ein. Wichtigste Aufgabe ist es, Resonanzbeziehungen zu ermöglichen. Dafür muss er Raum geben, damit Kinder mit eigener Stimme sprechen, also auch ihre Interessen und Fragen äußern können und nicht belehrt werden.

Der Lehrer ist Impulsgeber (1. Stimmgabel) und befördert durch seine Inspirations- oder Instruktionsphasen und sein Tätigsein an eigenen Projekten kokreative und kokonstruktive Prozesse im Sinne von *„Deeper Learning“* (siehe auch 4.1.7 Deeper Learning). Dafür braucht er Sensibilität, damit seine Inputs und sein Wirken nicht an den Kindern vorbeigehen und zu Indifferenz oder Repulsion führen.

38 Ding, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Schule. Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/629> - Abruf 18.01.2020

39 Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. Empirische Sonderpädagogik 6. S. 3-16.



Genauso agiert er als Lernbegleiter, der die Kinder individuell in ihren Lern- und Lebensprozessen begleitet, ihnen etwas zutraut und Verantwortung für ihr eigenes Lernen innerhalb eines individuellen Autonomierahmens überträgt. Er sorgt für eine entspannte und fördernde Umgebung und verantwortet das Gelingen von Resonanzbeziehungen. Er ist Coach, der die Schüler herausfordert, sie in ihren Potentialen fördert, Feedback gibt und sie unterstützt Ziele zu setzen und zu erreichen. Er ist selbst Lernender und Fragender, muss nicht alles wissen, sondern kann mit seinen Fragen zu forschendem Lernen und zum Austausch anregen. Ein guter Lehrer ist jemand, der mit seinen Schülern weiterlernt⁴⁰ und der davon überzeugt ist, dass er seine Fähigkeiten ausbauen und jederzeit weiterentwickeln kann. Zudem ist er Teil einer selbstführenden Organisation. Als solcher bestimmt er über die Belange der Schule mit. In Kooperation und im agilen Modus probiert er Sachen aus, entwickelt Retrospektiven, adaptiert und verbessert.

2.4 Persönlichkeitsentwicklung

Schule hat sich bisher primär verstanden als eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Die Arbeitswelt unterliegt jedoch momentan einem rapiden Wandel. Wir bereiten Kinder und Jugendliche bestmöglich auf eine berufliche Zukunft vor, in der es mehr und mehr gefragt sein wird, eigenverantwortlich und schöpferisch zu agieren (auch im Angestelltenverhältnis) und für sich und andere Arbeitsplätze zu schaffen.

65% der Kinder, die heute in die Schule kommen, werden in Berufen arbeiten, die heute noch nicht existieren.⁴¹ 47% aller Jobs könnten durch die Automatisierung der vierten industriellen Revolution überflüssig gemacht werden.⁴² Insbesondere Baden-Württemberg könnte durch die Veränderungen in der Automobilindustrie von einer strukturellen Arbeitslosigkeit betroffen sein. Gleichzeitig stellen uns globale Krisen (z.B. Klimakrise, Flüchtlingskrise, Energiekrise) vor riesigen Herausforderungen. Es reicht heute nicht mehr, auswendig gelerntes Wissen reproduzieren oder anwenden zu können. Doch wie bereiten wir Kinder und Jugendliche auf eine zunehmend dynamischere, komplexere und unsichere (Arbeits-)Welt der Zukunft vor?

An unserer Schule geht es um Persönlichkeitsentwicklung. Wir sehen es als unsere Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich gestaltend in die Gesellschaft einzubringen. Dabei berücksichtigen wir individuelle Anlagen und Interessen jenseits sozialer Schichten und verstehen uns in jeglicher Hinsicht inklusiv.

„Wir sind überzeugt: Menschen müssen zu Gestaltern ihrer eigenen Zukunft werden. Das bedeutet, dass man nicht nur gegenüber Wandel, Komplexität und lebenslangem Lernen eine positive Haltung einnimmt, sondern sich seiner eigenen Selbstwirksamkeit und Gestaltungskraft bewusst ist.“⁴³

Wir erwarten von den Kindern von Anfang an, dass sie innerhalb ihres individuellen Autonomierahmens Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Leben übernehmen. Sie sind nicht passive Konsumenten eines vorgegebenen Lernstoffs, sondern sie dürfen sich mit ihren Ideen und Interessen selbst ausprobieren und sich als wirksam erleben. Nicht passives kognitives Aufnehmen von Inhalten, sondern Erfahrungslernen ist bei uns wesentlich. Dies hat Auswirkungen auf drei Bereiche:

- ▶ **Das eigene Leben:** Sie lernen ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, eigenständig zu sein, (Eigen)Verantwortung zu übernehmen, kreativ mit Schwierigkeiten und Problemen umzugehen, Innovation voranzubringen, offen für Verän-

40 Dweck, C. (2019). S. 235

41 World Economic Forum. Annual Meeting 2015

42 Oxford University. 2013

43 <https://www.diezukunftsbauer.com/> - Abruf 20.01.2020



derung und Neues und in einem Team tätig zu sein. Auch jenseits von Beruf befähigt sie das, ihr Leben zu gestalten.

- ▷ **Die Zivilgesellschaft:** Die Schüler erleben sich als selbstwirksam und bedeutsam. Sie haben gelernt, Dinge selbst anzupacken, andere für ihre Ideen zu gewinnen und sich in vielfältigen Mitbestimmungsmöglichkeiten einzumischen. Das befördert ihre Teilnahme an der Zivilgesellschaft mit Engagement und Diskursfähigkeit als mündige Bürger.
- ▷ **Die Berufswelt:** Die Anforderungen in der Berufswelt sind im Wandel. In angebotenen Beschäftigungsverhältnissen wird zunehmend eigenverantwortliches, kreatives Denken und Handeln gefordert. Künftig wird es zudem immer mehr erforderlich sein, sich und anderen Arbeitsplätze zu schaffen.

An unserer Schule fördern wir damit folgende Grundhaltungen:

- ▷ **Dynamisches Selbstbild:** Im Gegensatz zum festgelegten Selbstbild (Fixed Mindset) eröffnet das dynamische Selbstbild (Growth Mindset) Möglichkeiten. Es macht Unmögliches möglich. Ein Mensch mit dynamischem Selbstbild geht davon aus, dass er so ziemlich alles schaffen kann und wächst über sich selbst hinaus. Menschen mit einem dynamischen Selbstbild suchen nicht nur Herausforderungen, sondern sie ziehen sogar Energie aus ihnen⁴⁴. Es kommt nicht auf angeborene Talente oder Fähigkeiten an, sondern es braucht Zeit das eigene Potential zu entwickeln „*durch immense Neugierde und die Suche nach immer neuen Herausforderungen*“⁴⁵. Daraus ergeben sich Ausdauer und Zähigkeit – wichtige Voraussetzungen für Kreativität. An unserer Schule legen die Lernbegleiter deshalb Kinder nicht durch eine Einteilung in intelligent, weniger intelligent oder dumm auf ein Selbstbild fest⁴⁶, sondern ermutigen Kinder sich und ihre Fähigkeiten jeden Tag neu zu erproben und ein dynamisches Selbstbild zu gewinnen. Die Lernbegleiter glauben an die Entwicklung von Intellekt und Talent und schaffen ein lernfreundliches Umfeld, in dem Kinder vor Verurteilung geschützt sind, ihr Wachstumspotential gesehen und ihr Lernprozess bedingungslos unterstützt wird.
- ▷ **Ambiguitätstoleranz:** „*Ambiguitätstoleranz bedeutet, dass Personen mit widersprüchlichen, unstrukturierten, offenen und mehrdeutigen Situationen umgehen können.*“⁴⁷ Es beschreibt den Umgang mit Unsicherheit durch Experimentieren und die Fähigkeit auch ohne vollständige Information, also auch unter Unsicherheit, zu entscheiden. Dies befördern wir beispielsweise dadurch, dass es für Fragestellungen nicht zwingend eine Lösung und einen Lösungsweg gibt, den der Lernbegleiter kennt, sondern dass Lösungen gesucht und erarbeitet werden. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch. Probleme können vielschichtig gedeutet werden. Ambiguitätstoleranz ist eine wichtige Eigenschaft in einer zunehmend komplexen und mehrdeutigen Welt, um trotz aller Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben. Wichtig ist sie auch, um Verständnis zu haben für andere Denkweisen und Kulturen – eine wesentliche Voraussetzung für demokratische Entscheidungsfindung, aber auch für Inklusion.
- ▷ **Misslingen und Scheitern als Teil des Lernens:** In einer vertrauensvollen Umgebung können Dinge ausprobiert, reflektiert und entsprechend optimiert werden. Fehler schlagen sich nicht wie üblicherweise in schlechte Noten wieder,

44 vgl. Dweck, C. (2019). S. 32

45 Dweck, C. (2019). S. 79

46 Es passiert leicht durch Noten, dass Kinder abgestempelt oder festgelegt werden. Wir lehnen Noten und jegliche Form von Beurteilung ab und beschreiben stattdessen den Lernprozess der Kinder. „Eine Beurteilung zu einem einzigen Zeitpunkt sagt rein gar nichts über die Fähigkeiten eines Menschen aus, geschweige denn über sein Potential für die Zukunft.“ Dweck, C. (2019). S. 41 f.

47 RKW (2019). S. 130



sondern sie sind ganz normaler Teil eines Lernprozesses, wenn auch manchmal ein sehr schmerzhafter Teil. Wer es gelernt hat, Misserfolge und Scheitern zu bewältigen, gewinnt innere Stärke. Diese psychische Widerstandsfähigkeit, *"die täglichen Herausforderungen zu bewältigen und sich angesichts von Enttäuschungen [...] rasch wieder zu fangen"*⁴⁸ wird in der Pädagogik und Psychologie als Resilienz bezeichnet.

- ▷ **Optimistische Grundhaltung gegenüber Problemen:** Wer Probleme als Chancen sieht, wächst in seiner Persönlichkeit und in seinem Selbstvertrauen daran. Ganz im Sinne des Ausspruches von Albert Einstein: *„Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.“* befördert eine optimistische Grundhaltung gegenüber Problemen kreatives Denken. Auch in der Schule bieten wir Raum und unterstützen die Schüler, damit Probleme in einen kreativ-schöpferischen Prozess münden.
- ▷ **Risikobereitschaft:** Schule ist für gewöhnlich ein System von Sicherheit, in dem der Lernstoff vorgegeben ist, die Lehrbücher, aber auch Lösung und Lösungswege sind dem Lehrer bekannt.⁴⁹ Wir hingegen ermuntern unsere Schüler und Lernbegleiter, sich etwas zuzutrauen und Risiken einzugehen.

Wir schaffen einen Raum, in dem Kinder eigene Interessen verfolgen und sich schöpferisch-kreativ erproben können - jenseits von Fächern. Wir gehen davon aus, dass jedes Kind ein unvergleichliches Potential in sich hat, das es zu heben gilt. Dafür ist es wesentlich, den Kindern nicht ein fixes Selbstbild durch Noten (auch gute) aufzudrücken, sondern mit ihnen ein Selbstbild zu entwickeln, was real zu ihren Kompetenzen passt, aber sich weiter entwickeln kann. So sehen wir Fehler und auch Misslingen als wesentliche Bestandteile des Lernens, die nicht bestraft werden, sondern eine wichtige Grundlage für Perspektiven in einem iterativen Prozess sind. Die Lernbegleiter sind in erster Linie Ermöglicher persönlich bedeutsamer Lern- und Lebensprozesse.

2.5 Mitbestimmung - die soziokratische Kreismethode

Mitgestaltungsmöglichkeiten erhöhen die Resonanzmöglichkeiten. Fast logisch ergibt sich daraus, dass wir in unserer Schule eine Struktur schaffen, in der jede Stimme gehört wird. So sind wir auf das Prinzip der Selbstführung bei Laloux⁵⁰ gestoßen. Typisch für selbstführende Unternehmen ist, dass sie für die Entscheidungsfindung die Soziokratische Kreismethode (SKM) wählen. Denn dort kann jeder und jede das, was einen betrifft, beeinflussen und trotzdem bietet die SKM eine schnelle und agile Entscheidungsfindung.

In unserer Schule werden die Kinder und Jugendlichen bewusst dazu ermutigt, Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen und die Schule als ihren Lern- und Lebensort aktiv zu prägen. Die Kinder und Jugendlichen können sämtliche Bereiche des Schulalltags mitverhandeln: Die an der Schule geltenden Regeln, die Formen und Inhalte des Unterrichts und die Gestaltung von Innen- und Außenräumen. Die Kinder erleben, dass sie Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten haben und dass sich ihr persönlicher Einsatz lohnt.

In unserer Gesellschaft herrscht Demokratiemüdigkeit. Der Einzelne fühlt sich nicht gehört und kann kaum etwas ausrichten, erfährt also keine Selbstwirksamkeit. In der Mehrheitsdemokratie gibt es jede Menge Verlierer, manchmal fast 50%. Im kleinen Rahmen unserer Schule probieren wir aus, wie eine Demokratie aussehen kann, in der jede Stimme zählt, jeder und jede gehört wird und echte gemeinsame Lösungen entstehen. Die Prinzipien der Soziokratie bieten einen brauchbaren Ansatz ohne dabei mühsam, langwierig und verbun-

48 Brooks, R. & Goldstein, S. (2013). S. 21

49 vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009). S. 36

50 vgl. Laloux, F. (2015). Reinventing Organizations



den mit schier endlosen Diskussionen zu sein, wie beispielsweise basisdemokratische Modelle. Ganz im Gegenteil schaffen sie eine effektive, schnelle Möglichkeit gemeinsame Lösungen zu finden.

„Die Soziokratie lebt von der Anerkennung des Individuums. Sie kennt keine Gewinner und Verlierer, nur Lösungen.“

Gerard Endenburg

Die Soziokratische Mitbestimmung wird im Unterschied zur herkömmlichen Demokratie nicht durch den Grundsatz „Ein Mensch – eine Stimme“ verkörpert, sondern durch den Grundsatz, dass eine Entscheidung nur getroffen werden kann, wenn niemand der Anwesenden einen schwerwiegenden und begründeten Einwand im Sinne der gemeinsamen Ziele hat. Dadurch bekommen Entscheidungen eine hohe Akzeptanz und werden auch von den Ausführenden mitgetragen, solange sie sich als hilfreich erweisen.

Endenburg sagt: *"Das Leben ist ein dynamischer Prozess, doch in der Arbeitswelt [und auch in der Schule Anm. Verf.] werden wir überall mit starren Modellen konfrontiert, konditioniert auf Ja und Nein, Oben und Unten, dominiert von Computern, die genauso programmiert sind. Dabei brauchen wir immer mehr ein System, das Flexibilität fördert."*⁵¹

2.5.1 Entscheidung in Kreisen - das Kreisprinzip

Das Kreisprinzip enthält zwei wichtige Elemente:

- ▷ Der dynamische Kreisprozess: Wir entscheiden, wir tun und wir messen die Wirkung und führen die Messung wieder neu in Entscheidungen ein.
- ▷ Wir kreieren Domänen (= Kompetenzbereiche), in denen die volle Kontrolle darüber besteht, wie und mit welchen Regeln die Arbeit erledigt und dadurch der eigene „Zweck“ erfüllt wird.

Kreise sind das Herz und die grundlegenden Bausteine soziokratischer Organisationen. Sie definieren eine Gruppe von Menschen, die zusammen bestimmen, wie etwas gemacht werden soll. Sie unterscheiden sich in zwei Aspekten von Gruppen in herkömmlichen Organisationen.

- ▷ Kreise haben die volle Kontrolle darüber, wie und mit welchen Regeln sie ihre Arbeit erledigen und dadurch ihren „Zweck“ erfüllen – innerhalb ihrer Domäne. Sie haben klar definierte Mitglieder und Verantwortungen.
- ▷ Kreise sind durch „Doppelte Verlinkung“ mit anderen Kreisen sinnvoll verbunden. Delegierte kommen zusammen in den nächsthöheren Kreis mit einer Kreisleitung. Durch die Verknüpfung wird die Transparenz gewahrt und Themen fallen nicht unter den Tisch. Sind Kreise nicht direkt miteinander verknüpft, kann der jeweilige Kreis eine Delegation in einen anderen Kreis entsenden, um seine Belange vorzutragen. Von dort geht der Delegierte wieder in sein Team zurück und führt Entscheidungen zusammen mit dem Team aus.

Alle im Kreis getroffenen Vereinbarungen werden ständig weiterentwickelt und regelmäßig überprüft. Typische Voraussetzungen für eine lernende Organisation (und so verstehen wir uns als Ganzes) sind,

- ▷ Vereinbarungen werden an sich verändernde Gegebenheiten angepasst.
- ▷ Gewonnene Erkenntnisse werden integriert, um Vereinbarungen effektiver zu machen.

51 Endenburg, G. in: Die ideale Welt. brandeins Wirtschaftsmagazin. (1/2009)



Jede Vereinbarung ist zu dem Zeitpunkt, an dem sie getroffen wird mit den Menschen, mit denen sie getroffen wird, die bestmögliche („*good enough for now and safe enough to try until...*“). Es ist wichtig, dass für jede Vereinbarung ein Termin zur Evaluation festgelegt und bei Bedarf nachgebessert wird.

Offene Wahl

Delegierte für andere Kreise oder sonstige Kreisrollen oder auch operative Rollen werden mittels der offenen Wahl besetzt. Die offene Wahl stärkt die Verbindung innerhalb des Kreises, da die Mitglieder Wertschätzung erfahren und dank dem offenen Feedback viel über sich und die anderen Mitglieder lernen. Zudem wissen die gewählten Rolleninhaber, dass sie das Vertrauen des Kreises genießen, auch wenn sie in ihrem neuen Gebiet noch nicht sattelfest sind.

Die soziokratische Wahl geschieht im Hinblick auf das gemeinsame Ziel des Kreises. Wer ist am geeignetsten für die zu wählende Aufgabe? Jeder schreibt für sich den Kandidaten auf einen Wahlzettel, den er für geeignet hält. Der Moderator sammelt die Wahlzettel ein und gibt nacheinander jedem das Wort, damit dieser begründet, warum er diese Person vorschlägt. Nach der ersten Runde kann gegebenenfalls noch eine zweite Runde durchgeführt werden, in der die Kreismitglieder ihre Wahl untermauern, aber auch signalisieren können, dass sie andere Kandidaten mittragen würden. Der Moderator unterbreitet nun einen Vorschlag, den er in die Konsentrunde gibt.

Die Kreise

Alle Menschen, die es angeht, sind in entsprechenden Entscheidungsprozessen einbezogen. Es braucht also ganz klare Entscheidungskompetenzen, damit es nicht zu vermeidbaren Konflikten kommt. Mögliche Kreise könnten zum Beispiel sein:

- ▷ Schulleitungskreis: stellt das nachhaltige Betreiben der Schule sicher, bringt alle übergeordneten Belange der Schüler, Eltern und Lernbegleiter zusammen.
- ▷ Schulalltagskreise: leben und verantworten den Schulalltag, Teilnehmende sind alle am Schulalltag Beteiligten (Lernbegleiter und Schüler und sonstige Mitarbeiter).
- ▷ Elternkreis: bringt die Bedürfnisse und Ideen der Eltern ein

2.5.2 Konsent statt Konsens

Für soziokratische Entscheidungen zählt – wie schon oben erwähnt – nicht die Mehrheitsmeinung, aber es geht auch nicht um den Konsens, die Zustimmung aller. Letzteres geht oft einher mit endlosen Diskussionen oder manipulativen Methoden, um jeden zu einer Entscheidung zu überreden, damit der Prozess weitergehen kann. Beim Konsent geht eine Entscheidung nur dann nicht weiter, wenn jemand schwerwiegende Bedenken hat.

Wie wird ein Konsent gebildet? Um zu einer tragfähigen Lösung im Sinne der gemeinsamen Ziele zu kommen, wird ein vorgegebenes Verfahren durchlaufen. Es hat 4 Phasen:

- ▷ Informationsrunde oder Bildformungsrunde. In dieser Runde bringt eine Person das Anliegen/Thema ein. Es ist wichtig, dass alle dasselbe Bild von diesem Anliegen haben und somit im weiteren Verlauf von derselben Sache gesprochen wird.
- ▷ Erste Meinungsbildungsrunde. Jeder und jede äußert die eigene Meinung bezüglich dieses Anliegens. Wichtig ist, es gibt keine Diskussion. Es können höchstens Nachfragen gestellt werden.



- ▷ In einer zweiten Meinungsbildungsrunde kann jeder und jede nochmal die eigene Meinung aufgrund des vorher Gehörten überdenken und auch revidieren. Aus dieser zweiten Meinungsbildungsrunde wird ein gemeinsamer Vorschlag entwickelt
- ▷ In der abschließenden Konsentrunde oder Beschlussfassungsrunde wird dann ein Beschluss konsentiert, d.h. nicht, dass jeder und jede dem Beschluss zustimmen muss. Es dürfen aber keine schwerwiegenden Bedenken mehr vorliegen. Gibt es schwerwiegende Bedenken, werden diese in die Überlegungen miteinbezogen und daraus entsteht eine neue, oft bessere Entscheidungsmöglichkeit. Diese durchläuft dann noch einmal das Konsentverfahren.

Ganz wichtig dabei ist, dass die Leitschnur für eine Beschlussfassung festgelegte gemeinsame Ziele oder Visionen sind und nicht individuelle Befindlichkeiten. Es kann nicht einfach ein Veto eingelegt werden, sondern dieses Veto muss begründet geäußert werden. Es zählt also das Argument. Das Argument verstehen wir nicht nur als eine kognitiv nachvollziehbare Begründung, sondern auch ein starkes Gefühl oder Intuition im Hinblick auf die gemeinsamen Ziele kann bedeutsam sein.

2.5.3 Das Argument zählt - Stärkung des Individuums

Das Konzept des Konsents im Gegensatz zum Mehrheitsbeschluss besagt, dass eine Entscheidung gefällt, bzw. ein Vorschlag angenommen ist, wenn niemand einen schwerwiegenden Einwand hat. Daraus wird klar, dass der Definition des Einwandes ein großes Gewicht zukommt. Ein Einwand ist ein Bedenken, dass ein Vorschlag mit dem Ziel der Organisation in Konflikt steht.

Dieses Bedenken muss begründet und für jeden nachvollziehbar sein. Jeder und jede kann Bedenken äußern, d.h. der Einzelne ist gefragt und wird gehört. Bedenken sind immer ein Anlass, eine noch bessere Lösung zu finden.

Es gibt keinen Richter, der entscheidet, ob ein Einwand schwerwiegend ist oder nicht. Wenn ein Einwand nicht aufgelöst oder eingearbeitet werden kann, hat entsprechend jedes Kreismitglied die Möglichkeit, seinen Einwand als schwerwiegend zu bezeichnen und damit einen Vorschlag abzulehnen.

Folgende Überlegungen sind dabei hilfreich:

- ▷ Führt das Vorhaben sicher oder wahrscheinlich zu Schaden, bevor die Entscheidung wieder abgeändert werden kann?
- ▷ Haben wir geprüft, ob mit dem Einwand nicht probiert wird, eine andere Spannung oder ein anderes Problem auch noch gleich mit zu lösen („*bei der Sache bleiben*“)?
- ▷ Gibt es die Möglichkeit, später auf diesen Entscheid zurück zu kommen, bspw. durch eine zeitliche Beschränkung? Oder anders formuliert: Ist der Vorschlag „*Good enough for now and safe enough to try until...*“?

Wichtig also sind moderierte Kreisrunden, in denen jeder gehört wird. Außerdem werden Entscheidungen immer vorläufig getroffen: Durch das Prinzip des dynamischen Steuerns kann der Konsent zurückgezogen und das Thema erneut auf die Agenda gesetzt werden.

2.5.4 Hierarchie und Selbstführung

Die Soziokratie geht nicht von vorneherein von einer nichthierarchischen Organisation aus, wie das beispielsweise bei basisdemokratischen Strukturen der Fall ist. Es kann einen Leitungskreis oder eine Leitung geben. Der große Unterschied zu typischen hierarchischen Organisationen ist, dass Beschlüsse von denen gefasst werden, die sie betreffen und dass



somit die Handelnden direkt und schnell agieren können, ohne auf Anweisung von oben warten zu müssen. Es gibt kein Top-down oder Bottom-up, sondern das Prinzip der Selbstführung.

Wir verstehen uns als evolutionäre Organisation, als lebender Organismus oder als lebendes System. Das bedeutet, die Organisation selbst hat einen Sinn und sie ist aus sich selbst heraus lebendig und entwickelt sich in eine bestimmte Richtung. Jeder bringt sich ein mit seinem kompletten Selbst, mit seiner Ganzheit und dem vollen Potential. Aus komplexen, adaptiven Systemen in der Natur ist das Prinzip der Selbstführung übernommen, die einer hierarchischen Pyramide um ein Vielfaches überlegen ist⁵², weil jeder gehört wird und sich für die Organisation verantwortlich sieht. Die Organisation in Kreisen ermöglicht trotz der Beteiligung aller an Entscheidungen strukturiertes, schnelles und zielgerichtetes Handeln.

In selbstführenden Organisationen gibt es nicht die Kontrolle des Vorgesetzten, die die Mitarbeiter einengt oder zum Schummeln verleitet. Und auch nicht die Konkurrenz und das Buhlen um die Gunst des Vorgesetzten, die energiegeloses und kollaboratives Arbeiten verunmöglichen. Hier geht es einzig um das gemeinsame Vorwärtsbringen der Organisation. Dabei ist jede Eigenart erwünscht und jede Meinung wertvoll.

Es zählen nicht Macht, sondern Können und Expertise. Daraus entwickelt sich eine Hierarchie durch Kompetenz. Wer immer in einem Bereich Meister ist (egal ob Schüler oder Lernbegleiter) hat auch mehr zu sagen und kann andere schulen. Jeder kann alles werden und durch Wahl jeden Posten innerhalb der Organisation besetzen. Durch ein offenes, (selbst-)reflexives und respektvolles Miteinander und durch Wahl werden Positionen immer wieder verfügbar. So wird verhindert, dass Menschen in Führungspositionen bleiben, selbst wenn sie Vision und Tatkraft verloren haben.

Wesentlich für eine selbstführende Organisation ist, dass auf gewohnte Kontrollmechanismen, üblicherweise durch das mittlere Management oder die Führung, verzichtet wird und mit geteiltem Vertrauen gearbeitet wird. Die Grundannahme, dass jeder daran interessiert ist, die Organisation zu erhalten und voranzubringen, führt dazu, dass Menschen mit großem Engagement und innerer Beteiligung tätig sind. Geschenktes Vertrauen entfesselt eine große Kraft in jedem Menschen.

Dieses Vertrauen geben wir unseren Mitarbeitern und den Schülern. Uns ist es wichtig, dass jeder sich mit seinem ganzen Wesen einbringen, über gemeinsame Belange mitbestimmen und sein volles Potential entfalten kann. Auf diese Weise gestaltet sich die Schule zu einem ganz persönlichen Lern- und Lebensort für alle Beteiligten.

2.6 Fazit zum besonderen pädagogischen Interesse

Hier fassen wir kurz zusammen, warum wir aufgrund der in diesem Kapitel beschriebenen Aspekte unserer Haltung ein besonderes pädagogisches Interesse für unsere Schule sehen:

Aus der Nichtdirektivität leitet sich für uns die grundsätzliche Freiheit des Kindes ab, zu lernen, was es im Moment lernen möchte. Im Gegensatz zur Regelschule verzichten wir deshalb auf Bewertung, extrinsische Motivatoren und starre Vorgaben.

Wie in den Wuppertaler Thesen herausgearbeitet, verstehen auch wir Kindheit als eigenständige Lebensphase mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Mitgestaltung und schaffen dafür einen Raum. Über die bloße Aneignung von Wissen hinaus tragen wir der Komplexität des Lernens, des Lebens und des Miteinanders in der Gemeinschaft auf vielfältige Art und Weise Rechnung.

52 vgl. Laloux, F. (2015). S. 54 f.



Die Resonanzpädagogik setzt sich gegenüber der üblichen Praxis an Schulen, die darauf abzielt Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, bzw. zu erwerben, deutlich ab. Wissen und Kompetenzen dienen uns lediglich als Werkzeuge, um selbst Beziehungen zu Inhalten herstellen zu können. Es geht uns nicht um auswendig gelerntes Wissen, nicht um die Produktion quantifizierbarer Leistungen wie sie ausschließlich in Tests, Vergleichsarbeiten oder dem PISA-Test gefordert sind. Dafür ist es wesentlich, den Kindern nicht ein fixes Selbstbild durch Noten (auch gute) aufzudrücken, sondern mit ihnen ein Selbstbild zu entwickeln, was real zu ihren Kompetenzen passt, aber sich weiter entwickeln kann.

Für ein erfolgreiches Bestehen in einer Welt, von der wir heute noch nicht wissen, wie sie aussehen wird, ist für uns die Persönlichkeitsentwicklung ein zentraler Punkt. Durch unsere besondere pädagogische Ausrichtung fördern wir ein dynamisches Selbstbild, eine hohe Ambiguitätstoleranz und eine optimistische Grundhaltung gegenüber Problemen.

Mit den Prinzipien der Soziokratie erproben wir im Rahmen unserer Schule, wie eine Demokratie aussehen kann, in der jeder und jede gehört wird und echte gemeinsame Lösungen entstehen.

Bildung verstehen wir dann als gelungen, wenn innwendig - durch intrinsische Interessen und emotionaler Beteiligung - Weltbeziehungen entstehen. Unsere Schule versteht sich deshalb als Resonanzraum, in dem Kinder in ihrem Selbst wahrgenommen und gewürdigt werden und sie sich selbst als wirksam erleben und motiviert bleiben, die Welt zu entdecken und Anteil an der Welt zu nehmen.

Voraussetzungen hierfür sind:

- ▷ Gleichwürdige Beziehungen zwischen Lernbegleitern und Schülern
- ▷ Anerkennung von Individualität und intrinsischen Interessen - Nichtdirektivität
- ▷ Aktive Mitgestaltung des Lern- und Lebensraums durch Soziokratie
- ▷ Mitbestimmung der Schüler über Lerninhalte und Lernmethoden sowie Verantwortung für den eigenen Lernprozess
- ▷ Vertrauen in die Person und das Können des Einzelnen als Grundlage des Lernens in einer angstfreien, vertrauensvollen und fehlerfreundlichen Umgebung
- ▷ Förderung hoher Selbstwirksamkeitserwartung und eines dynamischen Selbstbildes



3 Bildungstheoretische Grundlagen

In den Grundlagen beschreiben wir unsere Vorstellung vom Kind sein und von Kindheit, was Lernen damit zu tun hat, wie Lernen funktioniert und was Bildung bedeutet. Dabei berufen wir uns auf namhafte Wissenschaftler und Pädagogen. Diese Grundlagenarbeit ist wichtig, damit im Weiteren unser pädagogisches Handeln, die Haltung der Lernbegleiter, die Auswahl der Lernmethoden und die Gestaltung des Lernortes Schule verständlich werden.

3.1 Unser Bildungsverständnis

Wir verstehen unter Bildung eine Bildung für ein gelingendes Leben. Im Gegensatz dazu wird der Bildungsbegriff im Zusammenhang mit Schule meistens im Sinne einer Ausbildung verstanden. Es geht dann primär um den Erwerb vermeintlich brauchbaren, spezifischen Wissens und spezifischer Kompetenzen – vor allem für eine berufliche Zukunft. Heute jedoch weiß keiner mehr genau, worauf Schule vorbereiten soll, außer vielleicht darauf, mit Veränderungen umzugehen, deren Qualität, Ausmaß und Richtung schwerer abzusehen sind als je zuvor. Deshalb geht es uns primär bei Bildung darum, dass die Kinder ihre Persönlichkeit entwickeln können und sie befähigt werden, Akteure ihres Lebens zu sein, auch in einer unsicheren, nicht eindeutigen, immer komplexeren und sich stark verändernden Welt.

Bei unserem Bildungsverständnis berufen wir uns auf Wissenschaftler, Pädagogen und Bildungsexperten. Im Wesentlichen stehen wir in der Tradition des humanistischen Bildungsideals (Humboldt, Schiller, etc.) und interpretieren dieses neu.

- ▷ **Bildung verstehen wir ganzheitlich.** Sie betrifft den Menschen in seiner Ganzheit: Körper, Seele und Geist. Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, mit Verstand, Gemüt und Körper. Alle Ebenen sind dabei gleichberechtigt.
- ▷ **Ein Kind ist von Anfang an darauf aus zu lernen.** Es ist ein Grundbedürfnis. Das Kind lernt gerne und kann gar nicht anders als zu lernen. Leidenschaft, Neugier, Freude sind zentraler Antrieb. Sie nicht zu hemmen, sondern ihnen Raum zu geben und zu fördern, sehen wir als unsere Aufgabe.
- ▷ **Vom Moment seiner Geburt an strebt der Mensch nach Autonomie.** *„Ebenso wie der kindliche Körper seine Fähigkeiten entwickelt und dem Kind Bewegungsfreiheit gibt, so ist der Geist des Kindes erfüllt von Lernhunger und geistiger Autonomie.“*⁵³ Bildung ist eine Bildung zu Selbstbestimmtheit und Mündigkeit. Selbstbestimmtheit bedeutet, *„die Person zu sein, die man wirklich ist und die Person zu werden, die man werden kann.“*⁵⁴
- ▷ **Bildung berücksichtigt, dass jedes Kind eigene Anlagen mitbringt,** dass Entwicklungen unterschiedlich schnell verlaufen (Schnelligkeit ist dabei kein Qualitätsmerkmal) und verhilft zur Entfaltung persönlicher Potentiale. Bildung ist deshalb immer individuell und versucht nicht, Menschen in eine allgemeine Norm zu bringen.
- ▷ *„In jedem Menschen steckt – unbeschadet seiner eigenen Freiheit – die Triebfeder, sich zu entfalten. Er trägt von Beginn an individuelle Wesensmerkmale in sich, die ihn einzigartig und besonders sein lassen. Er braucht eine Umgebung, die ihn darin unterstützt und anregt, seinen Potentialen Gestalt zu geben.“*⁵⁵ Oder wie Maria Montessori es sagt: Das Kind ist ein Baumeister seiner selbst.

53 <https://de.wikipedia.org/wiki/Montessoripädagogik> – Abruf 10.02.2020

54 vgl. Kabat-Zinn, M. & J. (2015). S. 68



Es verfügt von Anfang an über einen individuellen, inneren Bauplan. In ihm sind lediglich Potentialitäten angelegt, die es zu heben gilt.⁵⁶

- ▷ **Bildung braucht einen idealen Nährboden, damit der einzelne aufblühen kann.** Eine Umgebung, die den Bedürfnissen gerecht wird und den einzelnen in seiner Individualität achtet, respektiert und auf Augenhöhe (gleichwürdig⁵⁷) begegnet. *„Die Grundlage ist also nicht das Nachdenken darüber, wie man das Kind lehren oder erzieherisch beeinflussen kann, sondern, die, wie man eine Umgebung schaffen kann, die seiner Entwicklung förderlich ist, um es dann in dieser Umgebung sich frei entwickeln zu lassen.“⁵⁸*
- ▷ **Bildung braucht Beziehungskompetenz.** Das meint die *„Fähigkeit des Lehrers, das einzelne Kind von dessen eigenen Voraussetzungen her zu ‚sehen‘ und sein eigenes Verhalten darauf abzustimmen, ohne dabei die Führung und die Verantwortung für die Qualität der Beziehung abzugeben, außerdem die Fähigkeit im Kontakt authentisch zu sein.“⁵⁹* Damit schaffen die Lernbegleiter Vertrauen und Sicherheit. Ihre Beziehungskompetenz bildet die Grundlage für ein Gemeinschaftsgefühl in der Schule. Die Lernbegleiter setzen die Messlatte für Toleranz, Respekt und gegenseitigem Interesse. Das ist ihre Verantwortung. Bildung braucht Gemeinschaft, in der sich jeder zugehörig fühlt.
- ▷ **Bildung braucht Fürsorge und Führung und gleichzeitig die Anerkennung des Autonomiestrebens des Kindes.** Wir glauben, dass Bildung nur dann möglich ist, wenn jedes Kind innerhalb eines individuellen Autonomierahmens Entscheidungen treffen kann. *„Das Kind braucht die Erfahrung mit autonomen Entscheidungsprozessen.“⁶⁰*
- ▷ **Bildung ist ein aktiver Prozess und geschieht durch Selbst-Tätigkeit.** Verantwortung für den Lernprozess hat letztlich der Lernende selbst. Kinder werden auf dem Weg zur Übernahme dieser Verantwortung begleitet. Diese Begleitung geschieht im Sinne Maria Montessoris *„Hilf mir, es selbst zu tun!“⁶¹*
- ▷ **Wir verstehen Bildung als sozialen Prozess,** der sich nur in konkreten Interaktionen mit anderen Personen realisiert. Der Mensch entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern er bedarf der Beziehung.
- ▷ **Bildung bedeutet, sich die Welt anzuverwandeln.⁶²** Es geht nicht um bloßes Aneignen von Wissen als toten Weltgegenständen und Kompetenzen, sondern es geht darum selbst Weltbeziehung aufzunehmen, d.h. sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie einen existenziell berührt oder gar verändert. Es ist das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer sich stetig verändernden Welt. Wilhelm Humboldt nennt das: *„So viel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln“.⁶³*
- ▷ **Bildung verhilft dem Kind, Akteur des eigenen Lebens zu sein.** Dafür braucht es Selbstverantwortung, Selbstmanagement, Selbstregulation und Selbstdisziplin.

55 Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, 2015. S. 28

56 vgl. Montessori, M. (2007), S. 13

57 Jesper Juul hat den Begriff der Gleichwürdigkeit geprägt. Das meint, dass Kinder von Erwachsenen ernst genommen werden in ihren Bedürfnissen, Wünschen, Träumen und Ambitionen. Gleichwürdigkeit meint nicht Gleichheit. Kinder haben zwar die gleiche Würde wie Erwachsene. Die Führung und die Verantwortung für die Beziehung bleibt jedoch beim Erwachsenen.

58 ebda. S. 46

59 Juul, J. & Jensen, H. (2002), zitiert aus: Jensen, H. (2019). S. 32

60 vgl. Wild, R. (2002). S. 44

61 Montessori, M. (2018). S. 274

62 vgl. Resonanzpädagogik von Rosa Hartmut

63 <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt> – Abruf 19.11.2019



Voraussetzung dafür ist Selbstgefühl. „Selbstgefühl ist unser Wissen und Erleben, wer wir sind. [...] Bildlich gesprochen lässt sich das Selbstgefühl als eine Art innere Säule, Zentrum oder Kern beschreiben.“⁶⁴ Ein gesundes Selbstgefühl zu haben bedeutet, eine realistische, differenzierte und wohlwollende Beziehung zum Wissen über uns selbst zu haben.⁶⁵ Der Schlüssel für eine gesunde Entwicklung des Selbstgefühls sind Anerkennung und Wertschätzung als Reaktion auf die Handlungen der Kinder in Form von Liebe, Anregung und Fürsorge.

- ▷ Ein Leben in wachsender Vielfalt erfordert Bildung, die den Respekt vor Andersartigkeit und dessen Verständnis fördert.
- ▷ Als primäre Bildungsziele in einer sich rasch verändernden, immer komplexeren und unsicheren Welt bei gleichzeitiger exponentieller Zunahme von Wissen und Informationen sehen wir:
 - Bildung des Selbst als Kern der Persönlichkeit
 - Darauf aufbauende Kernkompetenzen, wie die persönliche Fähigkeit im Umgang mit Risiko und Unsicherheit, die persönliche Fähigkeit zur Bewältigung von Veränderungen, lernmethodische Kompetenzen (Lerngestaltungskompetenz), Sozialkompetenz einschließlich sozio-kultureller Aufgeschlossenheit
 - Umgang mit Nicht-Wissen als Schlüsselkompetenz in einer immer komplexeren Welt
 - Reflektionsfähigkeit, Urteilsfähigkeit, individuelle und soziale Kohärenz
 - Weltbeziehungskompetenz: In Beziehung gehen mit der Welt, wie sie ist. Das setzt den Erwerb von Kulturtechniken, auch digitale Bildung voraus und führt zu Kreativität und Flexibilität.
- ▷ Bildung findet nicht nur in Schulräumen statt, sondern hauptsächlich und so viel wie möglich im echten Leben.
- ▷ Bildung ist nie abgeschlossen, sondern ein lebenslanger Entwicklungsprozess. Bildung heißt auch, Strategien zu entwickeln, um Entwicklungsaufgaben zu meistern.

3.2 Neurowissenschaftliche und neurobiologische Grundlagen

Die neurowissenschaftliche und insbesondere die neurobiologische Forschung hat in den letzten beiden Jahrzehnten tiefgreifende neue Erkenntnisse darüber gewonnen, wie Lernen am besten geschieht und wie Lernen befeuert werden kann. Möglich wurde dies vor allem durch bildgebende Verfahren wie die Magnetresonanztomographie (MRT), mit der Struktur und Funktion des Gehirns dargestellt werden kann.

3.2.1 Neuroplastizität

Bis vor wenigen Jahren galt es als wissenschaftlich anerkannt, dass unser Gehirn, sobald es einmal im Erwachsenenalter angekommen ist, nicht mehr formbar ist und dass weitgehend keine neuen neuronalen Verbindungen in unserem Gehirn entstehen. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ hat das in einem Sprichwort ausgedrückt. Diese Ansicht hielt sich sehr lange, bis die Wissenschaft einen erstaunlichen Prozess namens Neuroplastizität⁶⁶ entdeckte. Das heißt, die Neuronen (Nervenzellen) im Gehirn und Nervensystem erwiesen sich als plastizierbar, sprich veränderbar. In den letzten Jahren haben

64 Juul, J. (2009). S. 98

65 vgl. Juul, J. (2018). S. 135

66 vgl. <https://www.i-rm.org/neuroplastizitaet/> - Abruf 12.01.2021



Forschungen aufgezeigt, dass sich das Gehirn den Umständen anpassen und jederzeit weiterentwickeln kann. Das führt auch dazu, dass das Gehirn teilweise erstaunliche Selbstheilungskräfte entwickelt.

Wir sind also in der Lage durch Gedanken und Übung unsere Gehirnstruktur zu beeinflussen. Dadurch wird das Gehirn nicht nur anders geformt, sondern es kann durch die Aktivierung bestimmter Areale auch an Volumen zunehmen. Wissenschaftler gehen also davon aus, dass durch Training die Verbindungen zwischen den Neuronen im Gehirn gestärkt werden können. Nur so ist lebenslanges Lernen, wie es heute weithin gefordert ist, überhaupt erst möglich. Auch gibt dies Hoffnung bei Verletzungen am Gehirn (wie bspw. durch einen Schlaganfall) auf Rehabilitation.

Für das Nervensystem ist das Üben ähnlich wie das Krafttraining für den Muskel. Durch die Neuronen werden immer wieder neue Synapsen miteinander verbunden. Jedes Mal, wenn etwas geübt wird, aktiviert sich ein jeweils anderer hochspezifischer Schaltkreis, in dem hunderttausende von Fasern und Synapsen involviert sind. Je häufiger etwas geübt wird und je leichter es „von der Hand geht“, desto weniger nehmen wir wahr, welche komplexen Prozesse dabei ablaufen. Das wird dann häufig so ausgelegt, als ob jemand Talent für bestimmte Dinge hätte. Dahinter steckt aber nur langes Training.

Durch wiederholtes Tun, Erfahren oder Erleben und auch durch die Art, wie wir etwas tun, erfahren oder erleben, wird sozusagen eine Datenautobahn ausgebildet. Dagegen weniger benutzte neuronale Verknüpfungen werden vernachlässigt. Es gibt also eine nutzungsabhängige Plastizität. Erst mit der Zeit bilden sich einfache Verbindungen zu hochkomplexen Verschaltungen. Jederzeit können neuronale Bahnen trainiert, verstärkt oder gar neu aufgebaut werden.

Die Erkenntnis der Neuroplastizität ist ein revolutionärer Durchbruch der Wissenschaft und gibt Einblicke in die außerordentliche Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns.

3.2.2 Lernen aus neurobiologischer Sicht

Lernen ist ein vielschichtiger Vorgang, den wir ganzheitlich sehen und nicht auf die Hirnfunktion begrenzen. Dennoch sehen wir die Erkenntnisse der Neurowissenschaften als starkes zusätzliches Argument dafür, dass Lernen eine bestimmte Umgebung braucht, die wir mit unserer Schule erschaffen wollen. Viele der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse sind bereits durch die reformpädagogische Bewegung Anfang des 20. Jahrhunderts vorweggenommen und umgesetzt worden.

Lernen in Beziehung

Nach Gerald Hüther, ehemaliger Hirnforscher, kommt besondere Verantwortung für die Lernentwicklung den Menschen zu, mit denen wir im Laufe unseres Lebens in Beziehung treten: Zunächst unsere Primärfamilie, dann die weiteren sozialen Kontakte und schließlich die Kultur, die uns umgibt. Das Lernen in Beziehung findet nach Gerald Hüther auf verschiedenen Ebenen statt:

- ▷ **Kulturleistung:** Unser Umfeld gibt über Generationen angeeignetes Verhalten und Struktur an uns weiter. Wenn wir Menschen unter Bedingungen aufwachsen, in der Menschen nicht aufrecht laufen oder sprechen, würden wir nicht laufen oder sprechen lernen.
- ▷ **Spiegelneuronen:** Durch das Nachahmen lernen wir von unseren Mitmenschen. Das Nachahmen muss dabei gar nicht physisch stattfinden, das Zuschauen al-



lein reicht. Wenn z.B. ein Affe eine Banane schält, werden beim zusehenden Affen die gleichen Gehirnregionen aktiviert, wie wenn dieser selbst die Banane schält.

- ▷ **Erfahrungslernen in Beziehungen:** Das Hirn strukturiert sich nicht allein, sondern vor allem durch Erfahrungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht. Immer wenn Situationen auftauchen, die das Hirn nicht erwartet hat, wird es spannend. Dann wird das limbische System angeregt und führt zu starken Verbindungen. Die Beziehungsstrukturen in unserem Hirn werden in besonderem Maße bestimmt, durch die Beziehungsstrukturen, die in einer Gesellschaft existieren.

Es ist wichtig, dass wir in der Lage sind, unser Gehirn so zu nutzen, dass wir offenbleiben und in der Lage sind, in neuen Situationen neu zu reagieren.

Die größten Einschränkungen für eine solch gewünschte Entwicklung sind Angst und Druck. Sie bauen autobahnartige Verbindungen ins Hirn. Es gibt zahlreiche Mittel zur Angstbewältigung wie Macht, Reichtum, Status-Symbole, Ablenkungen wie Fernsehen oder Essen (Fett und Kohlenhydrate beruhigen das Hirn tatsächlich). Aber der wirkliche Weg, um Angst zu besiegen, ist Vertrauen. Immer wenn man vor das geistige Auge Bilder des Vertrauens holt, werden Bereiche der Cortex deaktiviert, die aktiv sind, wenn man Angst bekommt.

Es sind die Momente des Vertrauens, in denen wir Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen zusammenbringen. Es sind die kreativen Momente im Leben eines Menschen, die nur geschehen, wenn wir angst- und druckfrei sind. Dann schaffen wir es, Entscheidungen zu treffen, Lösungen für neue Probleme zu finden und Handlungsstrategien zu entwickeln.⁶⁷

Lernen mit Emotionen

Lernen braucht innere Beteiligung. Man kann nicht etwas in den Menschen hineinstopfen. Wenn ein Mensch etwas nicht lernen will, lernt er es auch nicht. Lernen ist noch effektiver, wenn positive Emotionen damit verbunden sind.

Kinder bringen von klein auf eine Begeisterungsfähigkeit für die Dinge und Menschen in ihrer Umgebung mit. Im Verlauf des Heranwachsens geht das oft verloren. Und Erwachsene können kaum noch nachvollziehen, dass jede neue Entdeckung, jede neu gelernte Fähigkeit im kindlichen Gehirn einen Sturm von Hochgefühlen auslöst. Dieses „Feuer“ an Freude über sich selbst und über all das, was es noch zu entdecken gibt, ist der wichtigste „Treibstoff“ für die rasante Entwicklung von Fertigkeiten eines noch jungen Menschen.

Für den Neurobiologen Gerald Hüther ist Spielen die beste Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.⁶⁸ Man kann nur etwas nachhaltig im Gehirn verankern, wenn man sich dafür begeistert. Ganz nebenbei wird beim Spielen die Lebensfreude gesteigert.

Der Mensch lernt nur das, was für ihn interessant ist und was ihn bewegt. Einzelfakten (z.B. Jahreszahlen im Geschichtsunterricht) werden kaum behalten, wenn sie nicht in einem Zusammenhang stehen, denn *"Geschichten und Zusammenhänge treiben uns um, nicht Fakten"*, so der Psychiater und Gehirnforscher Manfred Spitzer.⁶⁹ Menschliches Lernen ist geleitet von Interesse, aber auch von der Suche nach Einsicht und Sinn. Es kommt dabei auf aktives Handeln genauso an wie auf eine angenehme Lernatmosphäre.

67 Vortrag zur Potentialentfaltung von Gerald Hüther. MP3 https://geraldhuether.de/Mediathek/Potentialentfaltung/was_wir_brauchen.mp3 - Abruf 10.02.2020

68 ebda

69 Wie das Wissen in den Kopf kommt. Neurobiologen melden sich zu Wort. In: Geo Magazin. 10/2004



Lernen in Bewegung

„Bewegung fördert Gehirnprozesse, indem sie auf die Struktur und Funktionsweise des Gehirns einwirkt.“⁷⁰ So führen körperliche Belastungen zu einem Anstieg der Durchblutung des Gehirns und damit zu einer Neubildung und Vernetzung von Nervenzellen (Neurogenese). Es erhöht sich die Konzentration verschiedener Botenstoffe (Neurotransmitter), die Signale von einer Nervenzelle zur nächsten weitergeben. Durch Bewegung wird also nicht nur der Körper trainiert, sondern auch die Anpassungsfähigkeit und somit die Plastizität des Gehirnes.

Über körperliche Aktivität können gleichermaßen Entwicklungsprozesse des kindlichen Gehirns und damit die Lernleistung und emotionale Entwicklung von Kindern gefördert werden. Bewegung führt auch dazu, dass Emotionen, die dem Lernen im Weg stehen, abgebaut werden können und auf diese Weise eine höhere Konzentrationsfähigkeit erreicht wird.

Bedeutung für unsere Arbeit

- Begeisterung ist uns willkommen und wird nicht gebremst.
- Kinder müssen nicht immer aktiv sein. Sie dürfen andere in ihrem Tätigsein beobachten. Das hat einen ebenso hohen Lerneffekt wie das eigene Tun.
- Grundlage allen Lernens sind Beziehungen auf der Basis von Vertrauen. Eine Kultur des Miteinanders ist uns wichtig. Im Mittelpunkt steht die individuelle Lernentwicklung in einer gemeinschaftlichen Umgebung.
- Die Achtsamkeit der Lernbegleiter liegt bei Lernangeboten darauf, dass es die Kinder anspricht und ihre Ideen und Interessen berücksichtigt.
- Es ist uns wichtig, einen anregenden Ort zu schaffen, an dem sich Kinder in einer entspannten Atmosphäre ausprobieren können.
- Das Spiel und entdeckendes, forschendes Lernen sind wichtige Lernformen. Die Kinder dürfen so viel wie möglich selbstbestimmt und eigenaktiv lernen.
- Unsere Schule ist in Bewegung. Kinder dürfen ihren Bewegungsdrang jederzeit ausleben.

3.3 Lerntheoretische Grundlagen

„Lernen beschreibt den bewussten oder unbewussten Vorgang der Aneignung oder Änderung von kognitiven Strukturen oder Verhaltensweisen. Das Lernen ist also ein Prozess der Verhalten, Denken und Fühlen formt und den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt.“⁷¹

Lerntheorien versuchen anhand von Modellen und Hypothesen zu beschreiben, wie lernen funktioniert. Der allgemeinen Unterrichtsdiskussion liegen heute vor allem Lerntheorien aus der pädagogischen Psychologie zu Grunde.⁷² Man geht also davon aus, dass Lernen vor allem ein psychischer Vorgang ist, bei dem Verhaltens-, Denk- und Konstruktionsmus-

70 Walk, L. (2011). S. 27

71 Sandweg, K. (2014), s. <https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/> - Abruf 18.04.2020

72 vgl. Faulstich, P. (2014). S. 7



ter von Welt gesetzt oder modifiziert werden. Im Wesentlichen gibt es 3 klassische Lerntheorien, den Behaviourismus, den Kognitivismus und den Konstruktivismus. Diesen zugeordnet werden können alle Ansätze, die für uns besonders bedeutend sind und auf deren Grundlage wir unser gesamtes Lernsetting aufbauen.

3.3.1 Lernen am Modell

Lernen am Modell oder auch die sozialkognitive Lerntheorie ist eine kognitivistische Lerntheorie, die von Albert Bandura entwickelt wurde. Sie besagt, dass Menschen durch Beobachtung und Imitation lernen. Das Lernen am Modell findet in verschiedenen Phasen⁷³ statt:

- ▷ **Aneignungsphase – Aufmerksamkeitsprozesse:** Der Beobachter schaut genau hin und nimmt das Modell bewusst wahr. Er wählt dabei Verhaltensweisen oder Einstellungen aus, die ihn besonders interessieren.
- ▷ **Aneignungsphase – Behaltensprozesse:** Das beobachtete Verhalten oder die beobachtete Einstellung wird im Gedächtnis abgespeichert und kommt manchmal erst sehr viel später zur Ausführung.
- ▷ **Ausführungsphase – Reproduktionsprozesse:** Das beobachtete Verhalten wird nachgeahmt, indem sich der Beobachter an die genauen Bewegungsabläufe des Modells erinnert.
- ▷ **Ausführungsphase – Verstärkungs- und Motivationsprozesse:** Der Beobachter erlebt sich selbst als selbstwirksam und der Erfolg seines eigenen Verhaltens wirkt verstärkend. Ob ein Mensch überhaupt ein bestimmtes Verhalten beobachtet, hängt von seiner Motivation ab.

Ob einem Modell überhaupt Aufmerksamkeit geschenkt wird, hängt von vielen Faktoren ab. Die Persönlichkeitsmerkmale des Modells spielen dabei eine große Rolle. Erscheint die Person vertrauenswürdig oder kompetent? Hat sie einen hohen sozialen Status, ist sie beliebt und hat sie hohes Ansehen? Auch werden gerne Menschen nachgeahmt, die dem Beobachter sehr ähnlich sind und ähnliche Einstellungen haben. Ebenso kann fehlendes Selbstvertrauen dazu führen, dass gerne andere nachgeahmt werden.

Natürlich hängt das Lernen am Modell auch davon ab, welche Interessen, Neigungen, Wertvorstellungen, Erfahrungen, Gefühle oder Stimmungen ein Modell hat. Entscheidend ist auch die Beziehung von Modell und Beobachter. Eine positive emotionale Beziehung oder auch eine Abhängigkeit (z.B. wie bei Eltern) begünstigen die Imitationsbereitschaft des Beobachters.

Durch das Lernen am Modell werden verschiedene Effekte erwirkt. An Vorbildern werden bisher unbekannte Verhaltensweisen, Einstellungen gegenüber Personen oder Sachverhalten, Gefühle oder Stimmungen kennengelernt. Meistens wird dies nicht einfach kopiert, sondern zu neuen Kombinationen zusammengesetzt (modellierender Effekt). Es gibt auch einen enthemmenden oder hemmenden Effekt. Das besagt, dass der Beobachter bereit ist, ein ähnliches Verhalten wie das Vorbild zu zeigen, wenn es zum Erfolg führt. Zeigt es jedoch negative Konsequenzen sinkt diese Bereitschaft. Ein Modell kann auch andere Personen dazu veranlassen, beobachtetes Verhalten unmittelbar nachzuahmen, obwohl es weder neu ist noch positive Konsequenzen nach sich zieht. Es dient einfach der Ermutigung (auslösender Effekt).



Bedeutung für unsere Arbeit

- Wir gehen davon aus, dass insbesondere Grundschüler hauptsächlich durch das Vorbild, also am Modell lernen. Für manche Menschen bleibt das die Hauptlernmethode ein Leben lang. Deshalb ist es für uns wichtig, dass jedes Kind Kinder verschiedenen Alters und Erwachsene im Tätigsein erlebt.
- Wir respektieren die individuellen Interessen der Kinder und geben ihnen die Möglichkeit verschiedenste Modelle beobachten und nachahmen zu können - in der Schule und in der Stadtteilwelt. Insbesondere sehen wir hier Menschen, die mit Begeisterung tätig sind oder ihre Leidenschaften zum Beruf gemacht haben.
- Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind und den Kindern untereinander verstehen wir als zentral für gelingendes Lernen. Wir schaffen ein Umfeld des Vertrauens, in dem offen miteinander kommuniziert und Konflikte thematisiert werden können. Die Lernbegleiter übernehmen dabei die Verantwortung für die Beziehungen, geben Kindern Geborgenheit und vermitteln Zugehörigkeit.
- Es braucht eine sensible Wahrnehmung von Seiten der Lernbegleiter, um Gruppendynamiken oder ungute Motivationen für Nachahmung im Blick zu haben und diese mit dem Kind zu reflektieren und zu korrigieren.

3.3.2 Motivationstheorien

Motivation befasst sich mit den Einflussfaktoren, die Menschen zu einem bestimmten Verhalten bewegen. Motivation ist ein zielgerichtetes Verhalten, was einen bestimmten Aufwand und eine bestimmte Ausdauer verlangt. Man unterscheidet dabei zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Extrinsische Faktoren werden von einem Dritten vorgegeben, um gewünschtes Verhalten zu erreichen (z.B. Noten oder drohende Bestrafung).

Intrinsische Motivation dagegen beruht auf selbstbestimmten Faktoren, wie z.B. selbstbestimmte Entwicklungsmöglichkeit, Neugier, Exploration, Spontaneität oder Erfolgserwartung. Die Ziele sind hier handlungsinhärent und autotelisch (Handlung um der Handlung willen), wogegen bei der extrinsischen Motivation die Handlung nur das Mittel für das Eintreten andersartiger Ziele ist. Extrinsische Faktoren wirken meist stärker, aber kürzer, wogegen intrinsische Faktoren eher eine langfristige Wirkung zeigen.

Es gibt unterschiedliche Theorien, die beschreiben, wie Motivation zustande kommt und uns zum Lernen und auch zu intensivem und ausdauerndem Arbeiten antreibt. Nachfolgend greifen wir drei Theorien heraus, die für uns von besonderer Bedeutung sind.

Selbstwirksamkeitstheorie

Das Konzept der Selbstwirksamkeit⁷⁴ wurde in den 70er Jahren von Albert Bandura entwickelt. Es besagt, dass der entscheidende Erfolgsfaktor für gelingendes Handeln nicht Intelligenz oder die Verfügbarkeit von Wissen oder Kompetenzen ist, sondern vielmehr die persönliche Überzeugung, (aus eigener Kraft) etwas bewirken zu können. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten spielt eine Schlüsselrolle und beeinflusst menschliches Tun in Verbindung mit Emotionen entscheidend. Es spielen Erfahrungen vergangener Erlebnisse genauso eine Rolle wie vorweg genommene Erfolgs- oder auch Sanktionseinschätzungen.

74 vgl. Bandura, A. (1997)



Die Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebnisse bedingen sich zirkulär. Je-
mand der eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat, geht anspruchsvollere Aufgaben
und schwierigere Herausforderungen an. Erreicht er dabei gute Leistungen führt das wie-
der zu höheren Selbstwirksamkeitserwartungen.

Selbstwirksamkeitserwartungen können nach Bandura befördert werden durch:

- ▷ **Experience of Mastery – Eigene Erfolgserlebnisse:** Erfolg bei der Bewältigung
schwieriger Aufgaben stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Dies be-
einflusst die Selbstwirksamkeitserwartungen dann, wenn der Erfolg tatsächlich
den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben wird.
- ▷ **Vicarious Experience – Stellvertretende Erfahrung:** Schafft jemand mit ver-
gleichbaren Fähigkeiten eine bestimmte Aufgabe, dann traut man sie sich auch
selbst zu und erwartet, dass man dabei erfolgreich ist.
- ▷ **Verbal Persuasion – Verbale Ermutigung:** Menschen, denen von anderen Men-
schen zugetraut wird, eine bestimmte Situation zu meistern oder Aufgabe zu
bewältigen, strengen sich mehr an und sind in höherem Maß erfolgreich. Es
darf jedoch niemand unrealistisch gefordert werden.
- ▷ **Emotional Arousal – Emotionale Erregung:** Ein Abbau von Stressreaktionen
kann Menschen helfen, Situationen entspannter anzugehen und so eher Er-
folgserlebnisse zu haben.

Auf den Grundlagen der Selbstwirksamkeitstheorie baut das Konzept des Growth Mindset
von Carol Dweck⁷⁵ auf, das von einem flexiblen Selbstbild ausgeht. Das bedeutet, dass
Menschen nicht von Natur aus begabt oder unbegabt im Allgemeinen oder in speziellen
Dingen sind, sondern dass sie sich jederzeit entwickeln können.

Was hier für einzelne Menschen gilt, kann im Wesentlichen auch auf Gruppen oder gar
ganze Institutionen übertragen werden. Eine visionäre Kraft, die sprichwörtlich Berge ver-
setzen kann, entsteht dann, wenn Menschen davon überzeugt sind, ein Ziel erreichen zu
können.



Bedeutung für unsere Arbeit

- Wir teilen Schüler nicht in begabt oder unbegabt ein. Auch legen wir sie nicht fest durch Belobigungen oder Noten, sondern befördern in jedem Kind ein flexibles Selbstbild (Growth Mindset).
- Die Lernbegleiter haben großes Zutrauen und Vertrauen in die Schüler und stärken somit das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler.
- Es braucht Achtsamkeit und Empathie vonseiten der Lernbegleiter, um in allen Schülern zu jeder Zeit das Potential zu sehen und Minderwertigkeitsgefühle abzubauen, bzw. zu vermeiden und Selbstwirksamkeitserwartungen zu befeuern.
- Auch die Lernbegleiter üben sich in einem Growth Mindset, so dass das gesamte Schulklima von einem Growth Mindset bestimmt ist.
- Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und ein Growth Mindset sehen wir als Grundlage für die Umsetzung unseres pädagogischen Konzeptes und die visionäre Weiterentwicklung unserer Schule.

Selbstbestimmungstheorie

Nach der Selbstbestimmungstheorie hängt die Motivation für eine bestimmte Haltung davon ab, inwieweit folgende psychologische Grundbedürfnisse befriedigt werden können:

- ▷ **Autonomie:** Jeder hat Kontrolle über das eigene Tun. Es gibt ein Gefühl von Freiwilligkeit.
- ▷ **Kompetenz:** Das Gefühl etwas zu können, d.h. auf wichtig erachtete Dinge einwirken und gewünschte Ergebnisse erzielen zu können.
- ▷ **Soziales Eingebundensein:** Sich als Teil einer Mitwelt verstehen und die Bedeutung anderer für sich und die eigene Bedeutung für andere empfinden.

In dem Grad, in dem Handlungen frei gewählt werden, spricht man von selbstbestimmt oder autonom. „*Intrinsisch motivierte Handlungen sind der Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein.*“⁷⁶ Intrinsisch motivierte Handlungen sind also per definitionem selbstbestimmt. Aber auch extrinsisch motivierte Handlungen können das Gefühl von Selbstbestimmtheit haben, wenn von außen gesetzte Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept übernommen und integriert werden. Das geschieht, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Teil der sozialen Umwelt zu werden.

Anfangs gingen Deci & Ryan, die 1971 diese Theorie entwickelt haben, davon aus, dass jegliche extrinsische Motivation (wie z.B. Noten) die intrinsische Motivation bedrohen kann. Im Laufe ihrer Forschungen haben sie erkannt, dass es auf die Art der extrinsischen Motivation ankommt und wie diese in das Selbstkonzept aufgenommen werden kann. Ein gutes Feedback kann das Autonomie- und Kompetenzgefühl steigern und somit auch die intrinsische Motivation. Dagegen Feedbacks, die die Fähigkeiten nicht genau erfasst haben, wirken motivationssenkend. Ebenso können kontrollierende Belohnungen oder auch vorhersehbare Anerkennung dazu führen, dass Arbeitsweisen angepasst werden, um externe Ziele zu erreichen. Dabei wird das Autonomieempfinden und die Motivation gesenkt. Die



soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation, wenn sie die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz unterstützt.

Bedeutung für unsere Arbeit

- Unsere Lernumgebung ist autonomiefördernd. Wir geben den Schülern Raum, möglichst viel eigeninitiativ und selbstbestimmt anzugehen.
- Bei Anregungen von außen ist Freiwilligkeit Grundbedingung. Auch muss es für die Schüler nachvollziehbare Begründungen für solche Lerninhalte bezüglich der Bedeutsamkeit und der Anschlussfähigkeit geben.
- Wir geben ein wertfreies und konstruktives Feedback, das den Schülern ermöglicht ihr eigenes Tun mit einem Blick von außen zu reflektieren, Fähigkeiten und Potential für ihre Weiterentwicklung zu erkennen.
- Wir verzichten auf vergleichende Leistungsnachweise, Kontrolle, normative Zielvorgaben und ergebnisabhängige Belohnungen oder Bestrafungen.

Flow-Theorie

Die Flow-Theorie wurde von Mihály Csikszentmihalyi ab 1975 geprägt. Sie beschreibt, wie Menschen in ein Flow-Erleben kommen. Das ist ein Zustand, in dem Menschen vollständig in ihrer Tätigkeit aufgehen und Raum und Zeit vergessen. Sie beschreibt einen Zustand höchster Motivation und ausdauernder Konzentration, der mit Glücksgefühlen einhergeht. Im Flow-Zustand erbringen Menschen Höchstleistungen und können ihr Potential entfalten.

Eine Flow-Erfahrung ist zu erwarten,

- ▷ wenn der Anspruch einer Aufgabe mit dem Fähigkeitsniveau einer Person in hohem Grad übereinstimmt. Also nicht Über- oder Unterforderung vorliegt. Ist der Anspruch einer Aufgabe zu hoch, führt das zu Beunruhigung, Anspannung und Angst. Ist der Anspruch zu niedrig führt es zu Langeweile. Sowohl Überforderung als auch Unterforderung und Monotonie führen zu Stress und senken die Motivation.
- ▷ wenn die Ziele klar sind und Erfolg oder Misserfolg einer jeden Handlung unmittelbar erlebt werden. Dies ist besonders bei sportlichen oder künstlerischen Tätigkeiten der Fall.
- ▷ wenn eine hohe Konzentration auf ein begrenztes Feld es einem erlaubt, tief in eine Tätigkeit einzutauchen.
- ▷ wenn das Ziel der Tätigkeit bei sich selbst, also autotelisch ist.
- ▷ wenn das Gefühl von Kontrolle, Sorglosigkeit und Mühelosigkeit über die Aktivität vorhanden ist.

Csikszentmihalyi betont, wie wichtig es ist, dass die Tätigkeit spielerisch ist. Spielerisch in dem Sinn, dass *„der Mensch, der sie vollzieht, kreativ und gestalterisch wirkt, [...] darin aufgeht und darin seinen freien Ausdruck findet“*⁷⁷ Zugleich betont er das Erfordernis, die Erwartung eines Erfolgs der Handlung loszulassen⁷⁸ und frei zu sein von Sorge und Angst um sich selbst oder das eigene Ansehen.⁷⁹ Flow stellt sich außerdem am ehesten ein,

77 Csikszentmihalyi, M. (2010). S. 23

78 ebda. S. 28

79 ebda. S. 61



wenn man selbstbestimmt (egal ob intrinsisch oder extrinsisch) motiviert ist. Die Flow-Theorie kann deshalb in Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie gesehen werden.

Maria Montessori hat dieses Phänomen des ganz im Tun Versunkenseins und den Zustand völliger Vertiefung in ihrer Beobachtung von Kindern festgestellt. Sie nannte es die Polarisierung der Aufmerksamkeit. Diese Polarisierung der Aufmerksamkeit stellte für Maria Montessori den bedeutendsten Faktor im Aufbau des Kindes dar und wurde zum Schlüssel ihrer Pädagogik. Damit die Aufmerksamkeit sich polarisieren, also sammeln kann, muss die innere Aktivität eine äußere Anregung finden. Das veranlasste Maria Montessori dazu, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, in der sich Kinder frei mit ansprechenden Gegenständen beschäftigen konnten.

Bedeutung für unsere Arbeit

- Der Schulalltag hat wenig vorgegebene Taktungen. Es bleibt viel unverplante Zeit, um tief in eine Tätigkeit eintauchen zu können. Ist ein Kind oder sind mehrere Kinder miteinander in eine Tätigkeit versunken, werden sie nur wenn unbedingt nötig darin unterbrochen.
- Die Lernbegleiter unterstützen das Kind darin, Tätigkeiten aufzunehmen, die in einem hohen Maß mit seinem Fähigkeitsniveau übereinstimmen und Wachstum und Potentialentfaltung fördern.
- Das Kind entscheidet weitestgehend selbst über Inhalt und Zeitaufwand einer Tätigkeit.
- Es gibt eine vorbereitete Umgebung mit anregendem Material, die zu frei gewählten Tätigkeiten einladen.
- Bei Tätigkeiten, die vom Lernbegleiter vorgegeben sind, müssen Sinn und Zweck des Tuns für das einzelne Kind klar nachvollziehbar sein.
- Das Tun selbst verschafft dem Kind tiefe Befriedigung. Ein Lob von außen würde das zerstören. Hier braucht es die Achtsamkeit der Lernbegleiter nicht zu loben.

3.3.3 Konstruktivismus

Die Theorie des Konstruktivismus geht davon aus, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, bei dem das Subjekt sich aktiv am Lernprozess beteiligt, bzw. bei dem die Impulse im Wesentlichen vom Lernenden ausgehen. Entstanden ist der Konstruktivismus in der Pädagogik in Zusammenhang mit Veränderungen der Erkenntnistheorie. Der Konstruktivismus zieht dabei Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität von Wahrheit, die Bedeutung des Beobachters, der auch immer Beteiligter ist, die Unschärfe der Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen und die neue Unübersichtlichkeit der Wissenschaften.⁸⁰ Pionier konstruktivistischen Denkens war Jean Piaget mit seinem Entwicklungsstufenmodell. Das von Maria Montessori entworfene und umgesetzte Konzept des selbstbestimmten Lernens („Hilf mir es selbst zu tun“ und „das Kind ist ein Baumeister seiner selbst“) bauen darauf auf. Vertreter dieser Theorie ist John Dewey. Bei ihm orientiert sich pädagogisches Handeln an der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten. Die Entwicklung findet im Prozess zwischen Individuum und sozialem Umfeld statt.

80 vgl. Reich, K. (2010). S. IX



Nach John Dewey ist Lernen ein aktiver, emotionaler, sozialer und situativer Prozess. Es geht weniger um die Lektion als vielmehr um den Lernenden als aktiven Gestalter seines Lernprozesses in einer positiven, entspannten Lernumgebung und in Kommunikation und Interaktion mit anderen. Dabei knüpft der Lernende an bereits Erlerntem an. Zu einem selbstgesteuerten, konstruktivistischen Lernprozess gehören immer Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Das konstruktivistische Lernen lässt sich in drei Stufen einteilen:

- ▷ **Rekonstruktion:** Welt entdecken. Kulturelle Leistungen, historische Entwicklungen, Erfindungen und Erkenntnisse gemeinsam rekonstruieren.
- ▷ **Konstruktion:** Welt erfinden. Selbst erfahren, ausprobieren, entwickeln, experimentieren.
- ▷ **Dekonstruktion:** Welt kritisieren. Kritik an den gewonnenen Erkenntnissen äußern.

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

Für uns von Bedeutung ist vor allem der systemisch-konstruktivistische Ansatz in der Pädagogik, den Kersten Reich auf der Grundlage von Kommunikationstheorien und der systemischen Beratung entwickelt hat. Dieser Ansatz setzt sich insofern vom eher subjektivistischen, radikalen Konstruktivismus und vom eher sprachtheoretischen Methodenkonstruktivismus ab, da er den Fokus auf die kulturellen und lebensweltlichen Interaktionen bei den Re-, De- und Konstruktionsprozessen setzt. Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik unterscheidet in eine Inhalts- und eine Beziehungsebene und hebt die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation hervor. Pädagogische Arbeit muss deshalb immer auch auf der Beziehungsebene reflektiert werden.

Bei der Interaktion geht es aber nicht nur um den kognitiven Prozess, sondern auch um das Imaginäre (Vorstellungen über sich, andere und die Welt – Wünsche, Motive, Befindlichkeit, usw. – Emotionen sind hier miteingeschlossen) und um Symbole (Bedeutungen und kulturelle Zuschreibungen). Die imaginären und symbolischen Festlegungen, diese rein subjektive Sichtweise, wird gerne verallgemeinert, ist aber grundsätzlich relativ und findet ihre Grenze im Realen. Gedankenkonstrukte und reale Ereignisse sind oft gegensätzlich. Konstruierte Wirklichkeit und Realität gehen nicht zusammen. *„Das Reale erscheint immer dann, wenn unsere Grenzziehungen und Ordnungen, unsere Erklärungen und Verständnisse, unsere Vorhersagen nicht aufgehen.“*⁸¹

Bei all dem ist der kulturelle Lebensweltbezug und die kulturelle Macht von Rekonstruktionen zu berücksichtigen. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass es nicht kulturell bedingte Selbst- und Fremdzwänge und andere relevante Beobachterkategorien gibt. So braucht es immer auch kritische Dekonstruktion.

81 Reich, K. in Interaktionistischer Konstruktivismus. Texte zur Einführung. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/texte/einfuehrung/einf_1.html – Abruf 30.05.2020



Bedeutung für unsere Arbeit

- Lernen findet bei uns weitestgehend eigenaktiv und in konstruktivistischen Aufgabenstellungen statt. Hierbei wird auch Entscheidungskompetenz in einer zunehmend pluralistischen Welt und das Aushandeln in demokratischen Prozessen erlernt.
- Kommunikation und Interaktion sehen wir als wesentliche Teile des Lernens. Deshalb dürfen sich die Kinder jederzeit mit anderen austauschen und in kollaborativen Lernsettings arbeiten.
- Wir maßen uns nicht an, Kinder beurteilen zu können. Wir können höchstens beschreibende Beobachtungen machen. Dabei ist uns bewusst, dass auch hier immer eigene Imagination und Symbole mit einbezogen werden und es keine reine Darstellung von (kognitivem) Wissen oder Kompetenzen gibt. Das erfordert ein hohes Selbstreflektionsvermögen der Lernbegleiter.

3.3.4 Konnektivismus

Im Konnektivismus werden pädagogische und bildungsphilosophische Ansätze (wie z.B. von Humboldt) aufgegriffen, die besagen, dass *„Lernen eine Selbst-Welt-Beziehung sei, ein Vorgang zwischen einem erlebenden Selbst und einer begegnenden Welt.“*⁸² Wie oben beschrieben ist das auch Grundlage der Resonanzpädagogik.

Der Konnektivismus ist eine sehr junge Lerntheorie, die der kanadische Lerntheoretiker George Siemens⁸³ 2004 entwickelt hat, um zu erklären, wie sich Technologie auf unsere Art zu leben, zu kommunizieren und zu lernen auswirkt. Sie baut auf dem Konstruktivismus auf, versteht aber Lernen nicht als einen reinen Konstruktionsprozess im Selbst, sondern sozial durch Netzwerke generiert. Solche Netzwerke können zwischen Menschen, Institutionen, Communities und anderen vernetzten Strukturen bestehen. Das Netzwerk besteht dabei sowohl aus Kontakten zu anderen Menschen als auch zu nicht-menschlichen Wissensquellen, wie z.B. das Internet und andere (digitale) Medien.

Nach dem Konnektivismus besteht die Kunst des Lernens darin, verteiltes Wissen aufzuspüren, für sich nutzbar und konstruktiv in das eigene Wissensnetz einzubinden. Die Fähigkeiten, aktuelles Wissen durch Austausch mit anderen zu erlangen und Herausforderungen gemeinsam zu meistern, werden aus Sicht des Konnektivismus wichtiger als das persönliche Wissen einer Person.⁸⁴

Es geht also nicht vorrangig darum, *„was“* oder *„wie“* man lernt, sondern *„wo“*. Wesentlich ist zu wissen an welchem Ort, in welchem Netzwerk die Antwort auf Fragen zu finden ist. Da Wissen ständig wächst und sich weiterentwickelt, ist der Zugang zu Wissen und die Schaffung von Netzwerken wichtiger als das präsente Wissen des Individuums. Dafür braucht es die Kompetenz, bei der schier unendlich zur Verfügung stehenden Menge an Wissen das Wichtige herauszufiltern, Informationen zu bewerten und Netzwerke aufzuspüren oder selbst aufzubauen.

82 Beljan, J. (2019). S. 121

83 Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

84 Prof. Dr. Werner Sauter. Bertelsmann Stiftung. Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. S. 10



Bedeutung für unsere Arbeit

- Die reine Einzelleistung tritt in den Hintergrund. Es zählen vor allem individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen im gemeinsamen Lösen von Problemen und Herausforderungen.
- Wir eröffnen vielfältige Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens über die Generationen hinweg und über den Lernort Schule hinaus.
- Wir sehen das (interaktive) Lernen durch nicht-menschliche Wissensquellen als wichtigen Baustein für lebenslanges Lernen. Mit zunehmendem Alter der Kinder gewinnen digitale Medien an Bedeutung und ermöglichen, individuellen und auch sehr spezifischen Interessen nachgehen zu können über die Möglichkeiten hinaus, die wir vor Ort bieten können.
- Lernbegleiter unterstützen die Kinder, für sie wichtige Ressourcen und Netzwerke aufzufinden, Informationen zu reflektieren und zu validieren, um diese kritisch in ihren Lernprozess einzubeziehen.



4 Lernkultur

„Lernen ist immer individuell, lebt von kollektiven Anregungen und geht widerständige eigene Umwege.“⁸⁵

Olaf-Axel Burow

Lernen begreifen wir als einen agilen Prozess. Lernen findet ganzheitlich und in Interaktion statt – gemeinsam mit, von und durch andere. Lernen führt in immer wieder neuen Konstellationen zu neuen Entdeckungen. Wir lassen Raum für echte Fragen, auf die es keine fertigen Antworten gibt. Das weckt den Abenteuer- und Entdeckergeist. Lernen ist ein lustvolles Tun. Es prägt unsere Schule, egal ob Kinder, Lernbegleiter, Verwaltung, andere Mitarbeiter oder Eltern. Wir haben dabei den Anspruch, dass Kinder und Erwachsene sich gemeinsam entwickeln.

Dafür schaffen wir eine Lernumgebung, die einlädt sich auszuprobieren und über sich selbst hinauszuwachsen in einer Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens. Das verlangt gegenseitigen Respekt und Achtsamkeit. Die Erwachsenen und allen voran die Lernbegleiter begegnen den Kindern auf Augenhöhe. Die Schule sehen wir als einen Ort der Potentialfaltung – für Menschen jeglichen Alters.

4.1 Lernmethoden

Lernen geschieht immer. Wir können gar nicht anders als zu lernen. Lernen findet deshalb auch häufig unbewusst statt. Wird es nicht reflektiert, ist uns oft gar nicht bewusst, was wir alles können. Lernen, das einfach geschieht, also informelles Lernen, hat bei uns einen hohen Stellenwert. Darüber hinaus setzen wir bewusst bestimmte Lernmethoden und Lernprinzipien ein, die den individuellen Lernprozess der Kinder unterstützen. Doch nicht alles passt für jedes Kind. Manche Kinder lernen z.B. lieber allein, andere brauchen den Austausch in und den Ideenreichtum der Gruppe. Hier braucht es die Achtsamkeit der Lernbegleiter, jedes Kind in seiner Persönlichkeit wahrzunehmen und entsprechend zu fördern.

Nachfolgend greifen wir einige Lernmethoden heraus, die für unsere Lernkultur in besonderer Weise prägend sind, ohne dabei vollumfänglich alle an unserer Schule verwendeten Lernmethoden darzustellen.

4.1.1 Altersmischung

Lernen findet bei uns in altersgemischten Gruppen statt. Es stellt den natürlichen Rahmen einer Lernumgebung dar, wie wir es aus der Familie kennen. Maria Montessori beobachtete, dass sich Kinder in altersgemischten Lerngruppen eher zu sozialen und verantwortungsvollen Menschen entwickeln. In der Jahrgangsmischung haben sie mehr und besondere Möglichkeiten aufgrund ihrer größeren Unterschiedlichkeit von- und miteinander zu lernen. Auch wird das Konkurrenzverhalten abgeschwächt. Unterschiedliche Entwicklungsstände werden als „normal“ wahrgenommen. Heterogenität ist dabei nicht nur in Ordnung, sondern bietet einen größeren Reichtum an Lernmöglichkeiten.

Die Kinder erfahren sich in immer wieder wechselnden Konstellationen. Mal sind sie die Älteren, mal die Jüngeren, mal Könner, mal Lernende oder beides zugleich. Das verhindert die Fixierung auf eine bestimmte Rolle und macht flexibel. *„Verhaltensmuster werden erprobt, Grenzen erfahren, Empathie und soziale Kompetenzen gebildet.“⁸⁶* Das alles kommt einer breiteren Entfaltung ihrer Persönlichkeit zugute.

85 Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 131

86 Renz-Polster, H. (2015). S. 147



Über die Altersgruppen hinweg bilden sich Lerngruppen entsprechend dem Entwicklungsstand. Kinder werden nicht künstlich in ein Lernniveau gepresst, sondern können sich mit anderen unterschiedlichen Alters für bestimmte Lerninhalte zusammentun, um auf einem ähnlichen Niveau zu arbeiten.

In selbstorganisierten Lernkulturen lässt sich beobachten, dass Kinder am liebsten von Kindern lernen, die nur wenig älter sind als sie, sich also in der „Zone der nächsten Entwicklung“ befinden. Da diese die betreffende Lernsituation vor kurzem selber zu bewältigen hatten, können sie sich bestens mit den spezifischen Herausforderungen identifizieren und die Lerninhalte oft angemessener erläutern als Erwachsene.

Besonders spannend ist es, wenn Menschen verschiedener Erfahrungs- und Könnerebenen zusammenarbeiten. Hier entwickeln sich ganz neue Potentiale. Durch verschiedene Blickwinkel kommen verschiedene Lösungsstrategien zusammen. In solchen Settings bilden jüngere Kinder oft eine Quelle von Lebendigkeit, Kreativität und Fantasie. Ältere können durch ihre größere Erfahrung und meist auch durch fortgeschrittenes Wissen Jüngeren einen Schatz zur Verfügung stellen, jedoch ohne ihn überzustülpen. Wir ermutigen die Älteren sich Offenheit zu bewahren, eigene Vorgehensweisen zu hinterfragen und so auch von den Jüngeren zu lernen.

4.1.2 Lernen in Resonanz

Lernen in Resonanz verstehen wir als ein Miteinander von Erwachsenen und Kindern, welches beiderseitig durch Anregungen zu tiefgehenden Lernprozessen führt. Das, was hier gelernt wird betrifft den Einzelnen, berührt ihn und verändert ihn gar. Damit dies geschehen kann, braucht es Freiraum. Was gelernt wird, darf nicht strikt vom Lernbegleiter vorgegeben sein. Die Entwicklung der Kinder, aber auch ihre Vorstellungen und Ideen müssen in den Lernprozessen berücksichtigt werden. Das bedeutet aber nicht, dass die Kinder alles aus sich selbst heraus erfinden müssen. Und dass nur die Angebote stattfinden, die sich Kinder wünschen und nur das gelernt wird, was die Kinder von sich aus anpacken.

Die Lernbegleiter sollen durchaus Ideen, Inhalte und ihre eigene Begeisterung einbringen. Sie dürfen sich dabei als Könner und Meister zeigen. In Instruktions- und Inspirationsphasen können sie die Lernideen der Kinder erweitern. Kreative Prozesse können sie mitgestalten und immer wieder zu neuem Denken anregen. Dennoch bedarf es einer achtsamen Zurückhaltung vonseiten der Lernbegleiter, um den Kindern das Lernen und die eigene Erfahrung nicht vorweg zu nehmen. Es gibt kein richtig oder falsch, wie etwas zu tun ist, sondern Freiraum für die Kinder sich selbst auszuprobieren und ihre Ideen in Handlung umzusetzen. Keinesfalls dürfen Erwachsene als Besserwisser fungieren.

Lernen in Resonanz verlangt eine achtsame Haltung des Lernbegleiters. Es braucht die Fähigkeit zu erspüren, welcher Lerninhalt und welche Lernmethode die Kinder gerade anspricht und wann es gut ist, mit den eigenen Ideen in den Lernprozess einzugreifen und wann es besser ist, sich zurückzunehmen. Die Lernbegleiter unterstützen darüber hinaus die Kinder, Selbstgefühl zu entwickeln und anderen Grenzen zu setzen, sich nichts überstülpen zu lassen, sondern die eigene Spur zu verfolgen.

4.1.3 Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen

Unsere Schüler übernehmen (größtenteils) selbst Verantwortung für ihr Lernen. Die Lernbegleiter nehmen eher die Rolle als Mentor oder Berater ein. Dabei unterscheiden sie abhängig von der Autonomiefähigkeit des Kindes, ob und wann sie gebraucht werden – immer im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe. Kinder werden nicht im Stich gelassen, wenn sie nicht mehr weiterkommen, denn die letzte Verantwortung dafür, dass Lernprozesse gelingen, liegt immer bei den Lernbegleitern. Sie greifen in den Lernprozess ein, wenn die Situation es erfordert, ermutigen und bieten Lösungsmöglichkeiten an. Ziel ist es, die Kinder in



ihrem Autonomiestreben achtsam zu begleiten und sie zu befähigen, eigenständig und eigeninitiativ Lern- und Lebensprozesse zu gestalten.

Aufgabe der Lernbegleiter ist es, Rahmenbedingungen für ein angemessenes Lernumfeld (vorbereitete Umgebung) bereit zu stellen. Lehreinheiten in Form von Instruktionen und Inspirationen gibt es weniger oft. Überwiegend findet Lernen eigenaktiv und selbstorganisiert statt – im freien Spiel, in Bewegung, mitten im Leben und quasi nebenbei oder in Freiarbeit und selbstgewählten Projekten. Inspirations- und Instruktionsphasen können dafür Auslöser sein. Die Kinder wählen selbst aus, mit wem zusammen und wie sie welche Aktivität angehen. Sie organisieren und strukturieren ihr Lernen selbst, wählen Lernorte, Lerninhalte und Lernmethoden aus – mit einem Mentor an ihrer Seite.

Die Schüler haben regelmäßigen Austausch mit dem von ihnen ausgewählten Lernbegleiter als Bezugsperson. In einem solchen Mentorengespräch steht die Lernentwicklung im Mittelpunkt. Der Schüler lernt sich selbst einzuschätzen und erhält vom Lernbegleiter ein Feedback. Erfolge und Schwierigkeiten beim Lernen werden reflektiert und neue Lernvorhaben angedacht. Dabei geht es nicht nur um bildungsplanbezogene oder kognitive Themen, sondern auch um soziale und emotionale Befindlichkeiten und Herausforderungen.

Die Selbstorganisation und Selbstverantwortung betrifft auch die Schulorganisation. Die Kinder wirken ebenso wie Lernbegleiter und Eltern bei der Schulentwicklung mit im Sinne einer selbstführenden Organisation.

4.1.4 Spielbasiertes Lernen - play based learning

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“⁸⁷

Rebeca Wild

Mit diesem Satz unterstreicht Rebeca Wild die fundamentale Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes. Sie zeigt auf, dass Kinder gar nicht anders können als zu spielen. Es ist ihre natürliche Art zu lernen. Diese Beobachtungen haben viele Pädagogen gemacht, allen voran Maria Montessori, deren Essenz in der Beobachtung von Kindern in den Satz mündete: *„Spiel ist die Arbeit des Kindes“*. Schon Wilhelm August Fröbel (1782-1852) sah die zentrale Aufgabe von Eltern und Pädagogen darin, dem Spiel der Kinder Raum und damit ungestörte Entfaltungsmöglichkeiten zu geben.

Die Neurowissenschaft bestätigt diese pädagogischen Erkenntnisse. Lernen im Spiel findet mit dem ganzen Körper (in Bewegung) und mit allen Sinnen statt. Im Spiel sind Lernen, Denken und Handeln gleichermaßen angesprochen. Erfahrungen mit allen Sinnen regen die Verknüpfung der Nervenzellen an und werden gemeinsam mit den dazu erlebten Emotionen gespeichert.

International gesehen gewinnt das spielbasierte Lernen – zumindest für die Primarstufe – immer mehr an Bedeutung. Einzelne Länder, wie z.B. Australien und Neuseeland⁸⁸ haben dem Spiel einen festen Platz in ihren Bildungsplänen und im Unterrichtsgeschehen gegeben. In Deutschland gilt Spielen weitestgehend immer noch als Gegensatz zum Lernen. *„Lernen und Spielen werden als Gegensätze gegenübergestellt, scheinen nicht kompatibel zu sein und zwei unterschiedlichen Modi anzugehören.“⁸⁹* Mit Lernen wird häufig die Erreichung äußerer Ziele durch meist extrinsische Motivation assoziiert. Das Spiel jedoch ist zweckfrei, dient keinem Ziel, entsteht aus dem Moment, unterliegt der freien Wahl und ist

87 Wild, R. (2006). S. 37

88 s. Ministry of Education New Zealand. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Online-blog/Learning-through-play-What-s-it-all-about> – Abruf 16.05.2020

89 Leuchter, M. (2013)



hochgradig intrinsisch motiviert. Dennoch hat das Spiel einen bestimmten Rahmen und funktioniert nach bestimmten – meist von den Spielern selbst – festgelegten Regeln.

Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung ist enorm. Von Beginn an lernen Kinder alles Wesentliche im Spiel. Im freien Spiel stellen sich Kinder selbst Aufgaben, erforschen die Welt und eignen sich so neues Wissen und Fähigkeiten an. Kinder lernen selbstbestimmt und von innen heraus. Das lässt sie Selbstwirksamkeit erleben, stärkt das Selbstgefühl und erzeugt wahres Verständnis. Das Lernen wirkt so nachhaltig und bildet letztendlich die Grundlage für vernetztes Denken.

Das Lernen im Spiel geschieht quasi selbstmotiviert und nebenbei. „Lernen“ ist dabei nicht als die Ansammlung von Wissen etwa im Sinne des Auswendiglernens von Gedichten zu sehen, sondern als die Aneignung komplexer Fertigkeiten, das Verstehen von Zusammenhängen und Funktionsweisen.⁹⁰ Das Spiel fördert Kreativität und Vorstellungskraft. Es hilft strategisch zu denken. Kinder lernen im gemeinsamen Spiel miteinander und voneinander, sie stimulieren sich wechselseitig und profitieren von Entwicklungsunterschieden.

Das Spiel hat auch „*therapeutischen Charakter*“. Eindrücke und Erfahrungen werden im Spiel reflektiert, be- und verarbeitet. Dabei können verschüttete, unbefriedigte Bedürfnisse, Konflikte, Ängste und Unsicherheiten auftauchen, werden bespielt und lösen sich dabei auf. Im Spiel lernen Kinder sich und ihre Interessen und Bedürfnisse auszudrücken. Sie entwickeln Risikobereitschaft und Ambiguitätstoleranz, lernen also mit unklaren oder unsicheren Situationen umzugehen. Fähigkeiten, wie Management, Verhandlungsgeschick, interpersonale Kompetenzen sind grundlegend für jedes gemeinsame Spiel. Gestaltungswillen und -fähigkeit werden (weiter) entwickelt.

„Das Kind sammelt keine Erkenntnisse, es lebt sie; dafür steht ihm ein einzigartiges Mittel zur Verfügung: das Spiel.“⁹¹

Arno Stern

Die Aufgabe der Lernbegleiter ist es, die Umgebung zu gestalten und für vielfältige Anreize durch Materialien zu sorgen. Auch können die Lernbegleiter achtsam im Spiel mit den Kindern interagieren, durch Fragen Reflektion anregen und selbst zum Co-Lerner werden, indem sie mit den Kindern auf Entdeckungsreise gehen. Dennoch sind die Kinder die Hauptakteure und dürfen selbstverständlich auch „*ungestört*“ spielen.

4.1.5 Projektbasiertes Lernen - project based learning

Projektbasiertes Lernen ist eine handlungsorientierte und situative Lernmethode, die sich an den Interessen der Lernenden orientiert und ihnen eine soziale Lernumgebung anbietet, in der sie selbstorganisiert Problemlösungen herausarbeiten.⁹² Projektbasiertes Lernen ist durch planvolles Handeln und einen strukturierten Projektverlauf charakterisiert. Die Kinder übernehmen selbst die Verantwortung für die Organisation und den Ablauf des Projektes – selbstverständlich innerhalb ihrer Möglichkeiten und ihres Autonomierahmens. Ziel ist es, zu einem selbstbestimmten und gleichermaßen von allen verantworteten und erarbeiteten Ergebnis zu kommen. Der Projektverlauf und die Ergebnisse können präsentiert werden. Als Abschluss erfolgt die Reflektion hinsichtlich des Projektverlaufes.

Durch die kollaborative und soziale Ausprägung der Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse ist Lernen in Projekten auch ein Lernen von Demokratie. Zur Projektarbeit gehört zwingend der demokratische Ansatz von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Das war insbesondere John Dewey wichtig, der die Projektmethode Anfang der 1920er Jahre

90 Remmele, B. & Seeber, G. Spielbasiertes Lernen als Methode der Entrepreneurship-Education. In Remmele, B. u.a. (2008). S. 90

91 In: Stern, A. (2016). S.59

92 vgl. Gudjons, H. (2008). S. 79



mit seinem Schüler Kilpatrick neu begründet hat. Nach Dewey ist Projektarbeit nicht eine bloße Technik, sondern sie ist eine neue Form des Lernens, der ein demokratisches Verständnis von Unterricht und den Rollen von Lernern und Lernberatern oder -begleitern zugrunde liegt. Durch die grundsätzlich mitbestimmende, partizipative Handlungs- und Interessenorientierung ermöglicht sie zudem ganzheitliche Lernerfahrungen. Doch nicht jede selbstgewählte Tätigkeit ist zwingend ein Projekt. Ein Projekt bedarf einer gewissen Komplexität.

Projektbasiertes Lernen ist somit schülerzentriert und stellt einen Paradigmenwechsel dar: Vom Lehren zum Lernen. Es geht also nicht um die Aufnahme von Lehrvorträgen, sondern um eigenmotiviertes und selbstorganisiertes Lernen. Aufgabe des Lernbegleiters ist es hierbei Coach zu sein. Zuerst gestaltet der Lernbegleiter die Rahmenbedingungen, stellt nützliche Informationsquellen und Lernhilfen bereit und schafft weitere Voraussetzungen, damit Projekte überhaupt realisiert werden können, wie z.B. notwendige Materialbeschaffung. Er soll im Wesentlichen als Berater fungieren, dennoch kann es auch in Einzelfällen nötig sein, Anregungen für Lösungsmöglichkeiten, Kriterien für Entscheidungsprozesse, Informationen usw. anzubieten. Der Lernbegleiter berät nur im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ und greift so wenig wie möglich in den Prozessverlauf ein, um die Entwicklung neuer, eigenständiger, unkonventioneller Lösungen nicht zu gefährden. Der Lernbegleiter beobachtet den Gesamtlernprozess, begleitet und analysiert. Bei teaminternen Schwierigkeiten kann er auch als Psycho-Coach, Mental-Trainer oder als Motivator in Hängephasen gefragt sein. Im Verlauf moderiert er die Retrospektiven der Zwischenstopps und den Reflektionsprozess am Ende.⁹³

Die Projektarbeit fordert eine hohe Methodenkompetenz von Seiten des Lernbegleiters und des Lerners. Besonders wichtig sind Kommunikationstechniken, wie die Vertretung und Einbeziehung von Meinungen, Feedback, usw. Der Lernbegleiter entscheidet, inwieweit er die Gruppe in Eigenverantwortung arbeiten lassen kann oder wie sehr die Kinder Unterstützung brauchen.

Bei der Projektmethode garantiert eine heterogene Lerngruppe intensive Lernerfahrungen und bestmöglichen Erfolg: Jeder Lernende kann sich mit seinen Ideen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Lerntechniken in die selbstgewählte Projektgruppe einbringen und selbst dazu lernen.

„Feste Unterrichts- und Raumvorgaben, klare Fächerabgrenzungen, Lernzielvorgaben und die Ziffernzensur als Individualnote lassen sich kaum mit Projektarbeit, bzw. Projektlernen verbinden.“⁹⁴ Mit den gemeinhin üblichen Projektwochen meist am Ende eines Schuljahres kann nicht die Projektmethode als solche, sondern nur Teile davon umgesetzt werden. Die Projektmethode zielt auf den Abbau traditioneller Lern- und Autoritätsstrukturen. Sie berücksichtigt ein ganzheitliches Lernverständnis ebenso wie veränderte Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft. So verändert sich nicht nur das Verständnis der Rollen von Schüler (Lerner) und Lehrer (Lernberater) und deren Verhältnis zueinander, sondern auch das zu Grunde liegende Lernverständnis.

4.1.6 Forschendes Lernen - inquiry based learning

Das forschende Lernen ist abgeleitet von Methoden und Strategien wissenschaftlichen Arbeitens. Es kann definiert werden als ein Prozess, bei dem neue kausale Zusammenhänge erkannt und Wissen konstruiert wird. Dabei geht der Lernende von einer Frage oder Problemstellung aus, formuliert eine Hypothese und überprüft sie anhand von Beobachtungen oder Experimenten. Bei den Fragestellungen am Anfang des Prozesses geht es nicht um Fragen, die der Lernbegleiter stellt und auf die er schon vorher eine Antwort weiß, sondern es geht um echte Fragen, die einen offenen Ausgang zulassen.

93 vgl. Reich, K. http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/frameset_projekt.html – Abruf 20.05.2020

94 ebda



Das forschende Lernen ist eine (ko-)konstruktivistische und höchst aktive Lernmethode. Der Schwerpunkt liegt auf dem eigenaktiven Lernen des Schülers und der Eigenverantwortung für den Lernzuwachs. Zugrunde liegt dieser Methode eine Kultur des Fragens. In dieser Kultur ist der Lernbegleiter Vorbild. Auch er ist ein Fragender, der aber vertraut ist mit Metakompetenzen und weiß, wie man einen Lösungsprozess gestalten kann. Noch viel wesentlicher ist allerdings, dass er ein offenes Ohr für die Schüler hat, ihre Fragen ernst nimmt und sie ermutigt, ihren Ideen zu trauen und Lösungen zu finden.

Die Lernmethode findet sich bei uns in den unterschiedlichen Lernformen wieder. Inquiry based learning kann z.B. im Spiel relativ nebenbei erfolgen. Es kann aber auch ganz strukturiert aufgebaut werden und mit einer Instruktions- oder Inspirationsphase durch den Lernbegleiter oder einer eigenen Fragestellung beginnen. In den strukturierten Prozessen arbeiten die Kinder gewöhnlich in Gruppen und werden von einem Lernbegleiter als Coach begleitet. Jegliche Unterstützung sowie evtl. zusätzliche Lernangebote erfolgen adaptiv und nicht belehrend. Hier sind die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder gefragt, ebenso wie kritisches und kreatives Denken.

Je älter die Kinder sind, desto sinnvoller kann es sein, sie mit den metakognitiven Strukturen des Forschenden Lernen vertraut zu machen. So erfahren sie, wie sie Probleme oder Fragestellungen strukturiert angehen und Ergebnisse sicherstellen können.

Der Inquiry Learning Cycle⁹⁵ beschreibt die verschiedenen Stufen der Problemlösung.

- ▷ **Tuning in:** Es ist wichtig hier Zeit zu investieren, um die Fragestellung oder das Problem und das gesamte vorhandene Wissen dazu möglichst konkret zu beschreiben. Daraus entwickeln die Kinder eine Hypothese.
- ▷ **Finding out:** Experimente oder Beobachtungen werden angestellt.
- ▷ **Sorting out:** Erste Ergebnisse werden analysiert, kategorisiert und sortiert. Die Schüler versuchen Muster zu erkennen und geben den Ergebnissen Bedeutung.
- ▷ **Going further:** Die Fragestellung wird verfeinert. Fehlendes Wissen wird eruiert.
- ▷ **Making Conclusions:** Schlüsse werden gezogen und Ergebnis gesichert.
- ▷ **Taking Action:** Erlerntes Wissen und Kompetenzen finden Anwendung im Alltag.
- ▷ **Reflecting on personal understanding:** Hier stellen die Kinder fest, was sie am Anfang des Prozesses gedacht haben und wie sich ihr Denken währenddessen verändert hat. Auch nehmen sie bewusst wahr, was sie gelernt haben und wie sie lernen. Reflektionszeiten (Retrospektiven) können immer wieder zwischendurch eingelegt werden. Das gibt die Möglichkeit zurückzutreten und neue Ideen zu gewinnen.



Abbildung 5: Der Inquiry Learning Cycle

Das forschende Lernen hat international gesehen in den letzten Jahren in der Schule an Bedeutung gewonnen. In einigen Ländern, wie z.B. Australien und Kanada⁹⁶, ist es fest im Bildungsplan verankert.

4.1.7 Deeper Learning

„Deeper Learning beschreibt eine Pädagogik, in der Lernende sich tiefgreifend mit Wissen auseinandersetzen und selbst Wissen generieren, indem sie es sowohl über instruktiv gesteuerte Prozesse der Aneignung als auch über selbst regulierte Prozesse der Kokonstruktion und Kokreation verarbeiten.“⁹⁷

Beim Deeper Learning geht es darum Wissenskonzepte nicht nur an der Oberfläche, sondern tiefgreifend zu durchdringen und zu verstehen, bzw. sich zu eigen zu machen. Auf eine Phase anspruchsvoller Wissensvermittlung (z.B. durch Instruktion) folgt eine Phase der kokonstruktiven Verarbeitung des Wissens und im Anschluss eine Phase der Präsentation des Erfahrenen und Erlernenen. *„Kritisches Denken, das Lösen von komplexen Problemen, Teamwork und kreatives Arbeiten stehen dabei im Vordergrund.“⁹⁸* Beim Deeper Learning geht es nicht nur um Wissensaneignung, sondern um die Erfahrung als Schüler sich handelnd und selbstwirksam zu erleben. Dadurch wird ihre Persönlichkeit gestärkt. Deeper Learning findet also im Spannungsfeld von fachlichen Fähigkeiten (Mastery), deren

96 http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_inquirybased.pdf - Abruf 12.01.2021

97 Sliwka, Anne. Durch Digitalisierung zum Deeper Learning. In: Einblicke. Jahresbericht 2018 der PwC-Stiftung. <https://www.pwc-stiftung.de/publikationen/> - Abruf 10.01.2020

98 Sliwka, A. (2018). S. 87



kreative Anwendung durch unterschiedliche Kompetenzen (Creativity) und Stärkung von vertiefendem Verständnis und der Persönlichkeit (Identity) statt.

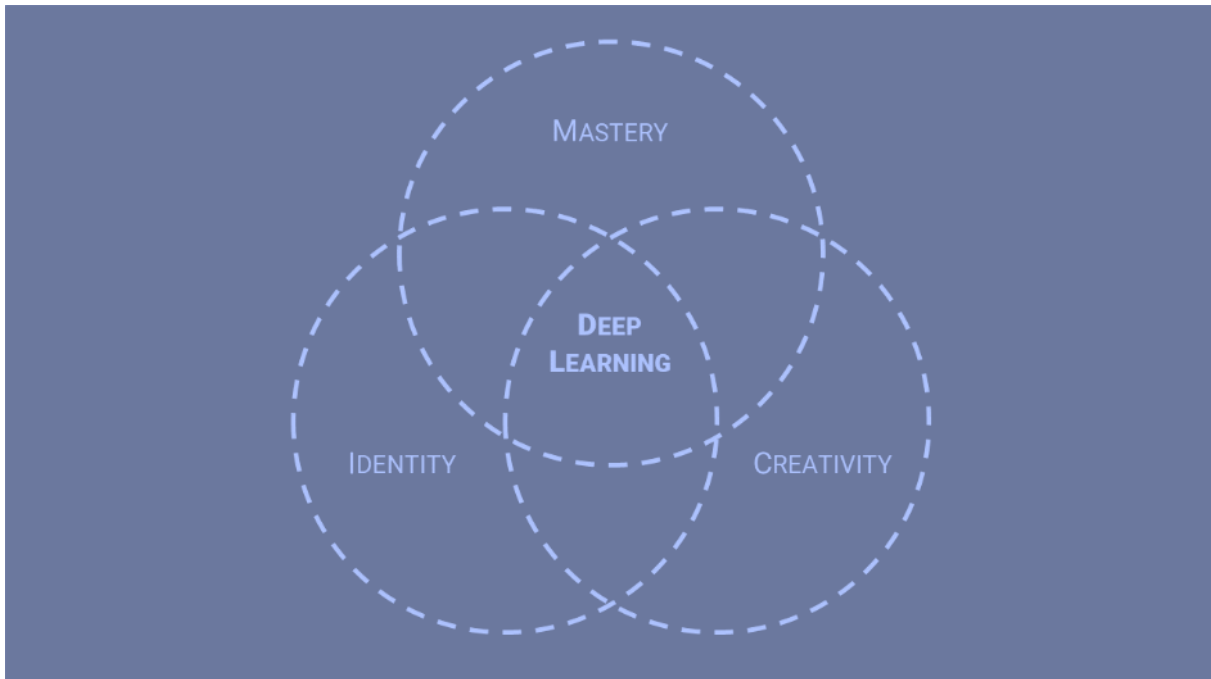


Abbildung 6: Deep learning

Man kann sagen, Deeper Learning ist projektorientiertes oder forschendes Lernen mit der Initialzündung durch eine Instruktions- oder Inspirationsphase. Diese Lernmethode umfasst sechs Kompetenzbereiche:

1. Fachliche Kerninhalte verstehen
2. Kritisches Denken und die Fähigkeit zum Lösen komplexer Probleme
3. Fähigkeit zur Zusammenarbeit in Teams (Kollaboratives Arbeiten)
4. Fähigkeit zur effektiven Kommunikation
5. Lernen lernen
6. Entwicklung einer lernorientierten Haltung (positive Einstellung bezüglich der Selbstwirksamkeit als Lernende)

Der Lernprozess unterteilt sich in 3 Phasen:⁹⁹

- ▷ **Instruktion:** Substantieller Input von Experten mit unterschiedlichen Kanälen der Vermittlung
- ▷ **Ko-Konstruktion:** Eigenständige Arbeit an komplexen Aufgaben (Einzel- oder Gruppenarbeit) Ko-konstruktiver Prozess als projektorientiertes oder forschendes Lernen.
- ▷ **Präsentation** und kritische Reflektion von Arbeitsergebnissen und vom Arbeitsprozess

Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen dieser Art zu lernen ist die Verknüpfung von Forschen mit dem Aufbau kognitiver Strukturen. Um forschen zu können, muss man zentrale fachliche Konzepte und Wissensinhalte bereits kennen und verstanden haben. Es braucht den Erwachsenen also als Fachexperten, der in Instruktionsphasen Wissen auf an-



spruchsvolle Weise vermittelt und als Lernbegleiter, der in Konstruktionsphasen diagnostisch und beratend zur Seite steht.

In einem von Schülern überwiegend selbstorganisierten Lern-Setting wie wir es bieten – mit viel Raum und Zeit für vertiefendes Lernen, stellt das sich in eine Thematik hineinver tiefen und das Erleben von Selbstwirksamkeit kein Problem dar. Das Spannende des Deeper Learnings ist für uns, dass durch Instruktions- oder Inputphasen die Schüler mit ganz neuen Aspekten oder Themen in Berührung kommen und eine kognitive Basis für das kokonstruktive und kollaborative Arbeiten gelegt wird. Bestenfalls funktioniert das wie eine Stimmgabel, die in den Schülern etwas zum Schwingen bringt und sie motiviert, eigene (strukturierte) Lernprozesse daraus zu entwickeln. Dazu braucht es Achtsamkeit von seiten des Lernbegleiters, um in Beziehung zum Schüler den Blick auf das Bedürfnis der Lernenden und deren notwendige Unterstützung zu haben. Ähnlich eines Gerüstbauers verfügt der Lernbegleiter über vielfältige Fähigkeiten, um individuelle Impulse zu unterstützen und dabei zu berücksichtigen, dass jeder Schüler eine andere Unterstützung im Lern- und Erfahrungsprozess braucht.

4.1.8 Informelles Lernen

Das informelle Lernen soll hier noch extra Ausdruck finden. Es hat für uns dieselbe Bedeutung wie formales, bewusstes Lernen. So würden wir niemals sagen, „*ein Kind spielt nur*“, denn wir begreifen das Spiel als eine Lernform, in der das Kind informell und so ganz nebenbei lernt.

Wir sehen das Lernen als eine Lebensform und die Schule und die ganze Stadt als einen Lernort, an dem nicht immer bewusst, sondern implizit, beiläufig und nicht-tendiert gelernt wird. Hier verstehen wir unsere Stadt als „*Learning City*“, in der Lernen „*nicht nur an speziellen Orten, in Klassenzimmern etc. stattfindet, sondern in der ganzen Stadt. Die Menschen lernen informell in Wohnungen, an Arbeitsplätzen, im Verkehr, in Museen und Büchereien, in Ämtern und Einkaufsstätten, in Gärten und Parks, Theatern und Kinos, Labors und Restaurants. Und sie lernen an diesen verschiedenen Lernorten nicht von Lehrern, sondern von Partnern, Nachbarn, Kollegen, Briefträgern, Krankenschwestern, Rechtsanwälten, Politikern, Künstlern, Architekten, Handwerkern, von Bürgern mit verschiedenen Muttersprachen und kulturellen und religiösen Hintergründen etc.*“¹⁰⁰

Im Anschluss an den internationalen Debatten wurde in Deutschland der Begriff des informellen Lernens etwa seit der Jahrtausendwende eingeführt, um analytisch zwischen verschiedenen Orten und Prozessen des Lernens zu unterscheiden. Im Zuge dieser Debatte hat sich die Differenzierung zwischen einerseits informellen und formellen Lernprozessen und andererseits informellen/non-formalen und formalen Lernorten etabliert. Diese erste Systematisierung ist inzwischen empirisch erheblich ausdifferenziert worden: Wurden zunächst informelle Lernprozesse primär informellen/non-formalen Lernorten zugeschrieben, richtet sich inzwischen die Aufmerksamkeit sowohl auf informelle Lernprozesse an formalen Lernorten wie bspw. der (Hoch-)Schule, als auch auf die Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Orten.

4.2 Lernformen

Unterschiedliche Lern- und Angebotssituationen geben den Kindern die Möglichkeit, auszuwählen, Entscheidungen zu treffen und für sich Prioritäten zu setzen. Die Eigentätigkeit steht bei uns im Vordergrund, was aber nicht bedeutet, dass Kinder jederzeit ins Tun kommen müssen. Wir sehen auch das Beobachten, Nachdenken, Langeweile aushalten als wichtige Komponenten für Lernerfolg.

100 Projekt in Philadelphia (learning city), vgl. Dohmen, G. (2001), S. 163



4.2.1 Das freie Spiel

Das Spiel, respektive das freie Spiel ist für uns die wichtigste und wesentlichste Lernform. Hier unterscheiden wir verschiedene Formen des Spiels, die sich nicht immer klar voneinander abgrenzen. Allen Formen gemein ist, dass sie aus dem Moment heraus entstehen, es kein richtig und falsch gibt, das Ergebnis offen ist und sich im Miteinander entwickeln. Die Kinder erleben sich aktiv, selbstbestimmt und selbstwirksam. Die Rolle der Lernbegleiter ist dabei, die kokreativen Prozesse eines Spieles durch Geschichten oder Vorbild anzuregen, bei der Umgebungsgestaltung für Rollenspiel oder Theater mitzuwirken, einfach nur dabei zu sein oder zu beobachten.

Beim Spielen werden Erfahrungen verallgemeinert und abstrahiert, eigenes und fremdes Handeln werden zunehmend bewusst erlebt und beeinflusst, indem das Spiel geplant, gesteuert und reflektiert wird.

Sensumotorisches Spiel

Im sensumotorischen Spiel nimmt das Kind die Umgebung mit allen Sinnen wahr, Laute und Bewegungen werden generiert, wiederholt und nachgeahmt. Typische Spiele sind hier Such- und Fangspiele, Kletter- und Ballspiele, aber auch Singspiele. Das Kind probiert sich aus mit seinem Körper und Sinnen und lernt sich dabei selbst zu regulieren und auszudrücken und mit anderen in Einklang zu kommen.

Konstruktionsspiel

Mit verschiedenen Materialien entstehen Bauwerke und eigene Welten. Kinder lernen viel über die Beschaffenheit und die Funktionsweise von Material, über Statik und wie man gedankliche Vorstellungen in die „Realität“ umsetzen kann. Merkmale und Gesetzmäßigkeiten insbesondere von Technik und Physik können hier erlebt und erkundet werden.

Wir stellen unterschiedliche Materialien zur Verfügung, wie Kaplasteine, Legos, Knetsand, Geomag oder einfach Holz, Ton und Papier. Doch auch die Natur mit ihrem vielfältigen, unstrukturierten Material liefert Möglichkeiten zur Konstruktion. Das Konstruktionsspiel ist oft die Vorbereitung für ein Rollenspiel, wenn im Anschluss an den Bau die selbst konstruierten Werke bespielt werden.

Kreativitätsspiel

Das Kreativitätsspiel umfasst verschiedene Materialien und Möglichkeiten. Es ist das Spiel mit Ideen. Umgesetzt wird, was im Moment entsteht – auf natürliche Weise und ohne Beeinflussung von außen, also ohne Arbeitsauftrag und ohne angestrebtes Ergebnis. Der Genuss und das „In den Flow kommen“ liegen an erster Stelle. Das Erlebnis des Schaffenden ist geschützt. Das Ergebnis wird weder kommentiert noch lobend bewertet. So entsteht kein Kreislauf aus Lob-Erwartung-Kritik. Wenn nicht unbedingt anders gewünscht, verbleiben deshalb auch die Ergebnisse des Kreativitätsspiels in der Schule.

Kreative Möglichkeiten gibt es beim Schreiben und mit diversen Materialien wie Modelliermasse, Wachs, Papier, Farbe und anderen.

Als besondere Form des Kreativitätsspiels bieten wir das Malspiel nach Arno Stern. In einer Funktionszone oder in einem eigenen Raum lassen wir einen Malort entstehen, an dem die Kinder und Erwachsenen vor freien Wänden auf einer Papiergröße ihrer Wahl mit Gouache Farben malen können. Hier geht es um das Hervorbringen der „eigenen Spur“ oder wie Arno Stern diese Äußerung auch nennt: der Formulation.



„Das Ausüben der Formulation lässt sich als ein Spiel bezeichnen, dass weder dem Bereich des künstlerischen Schaffens noch demjenigen der therapeutischen Handlungen angehört. Und doch erzeugt es Wohlbefinden und eine merkbare Sicherheit im Leben. In diesem Spiel, das jedem leicht fällt, dem Großen wie dem Kleinen entwickeln sich auch ein außergewöhnliches Können und das Bewusstsein ungeahnter Fähigkeiten.“¹⁰¹

Arno Stern

Verschiedene Bedingungen begünstigen die anregende Atmosphäre des Malorts:

- ▷ ein vor Druck und Beeinflussungen schützender Raum.
- ▷ die Gegenwart anderer: nicht als Zuschauer, sondern als Spielgefährten, deren zustimmende Einstellung zur Folge hat, dass die Äußerung zur Normalität und zur Nicht-Kommunikation wird.
- ▷ die Gegenwart des „Dienenden“. Er stellt alles bereit: Papier, Farbe, Pinsel, Hocker zur Erhöhung und unterstützt, so dass sich der Malende ganz auf sein Malspiel konzentrieren kann. Der Dienende ist dabei weder Vorbild noch Empfänger der Äußerungen.¹⁰²
- ▷ Altersmischung, damit von vorneherein kein Vergleichen aufkommt.

Regelspiel

Gesellschaftsspiele sind typische Spiele mit vorgegebenen Regeln. Sie regen dazu an, sich mit Regeln zu beschäftigen, diese auch zu hinterfragen und evtl. neue aufzustellen. Aber auch im gemeinsamen sensumotorischen oder anderen Spielen werden Regeln festgelegt, ausprobiert und verändert. Man spricht im Grundschulbereich vom regelmachenden Alter, weil in dieser Phase die Kinder immer mehr Interesse am gemeinsamen Handeln und Aushandeln entwickeln.

Neben den Regelmachen laden insbesondere Würfelspiele zum Abschätzen von Zahlen und Zahlverhältnissen ein, sie fordern auf zu logischem und strategischem Denken.

Rollenspiel

Rollenspiele geben die Gelegenheit soziale Regeln des Zusammenlebens zu reproduzieren und zu üben, eigene Erfahrungen nachzuspielen und zu verarbeiten und gemeinsam Wissen zu konstruieren. Im Prinzip bietet das Rollenspiel drei Lerngelegenheiten, die in engem Zusammenhang mit der Kompetenz der Mündlichkeit stehen:

- ▷ Zielorientierung, welche kontextorientiert oder spontan zum Ausdruck kommt
- ▷ Transaktion, in der soziale Regulation, Kooperation und das Teilen und Aushandeln zum Tragen kommen
- ▷ Management, mit der die Situation orchestriert und kontrolliert wird.¹⁰³

Das Rollenspiel fördert also vor allem den sprachlichen Ausdruck, die Kreativität, das soziale Interagieren und das sich selbst Kennenlernen und neu Erfinden. Für das Rollenspiel stehen Kostüme, Requisiten und sonstige Materialien zur Verfügung.

Theater

Eine besondere Form des Rollenspiels ist das Theater. Hier können sich Kinder, wenn sie wollen, vor Publikum ausdrücken und ausprobieren. Sie können ganz in eine Phantasiewelt

¹⁰¹ https://arnostern.com/de/formulation_d.htm - Abruf 20.05.2020

¹⁰² ebda

¹⁰³ Verba, M. (1993) in Leuchter, M. (2013). S. 578



eintauchen. Zusammen mit erfahrenen Theaterpädagogen oder Theaterleuten bringen sie ihre Ideen auf die Bühne. Es ist sozusagen ein angeleitetes Spiel, hat aber dennoch dieselben Lerneffekte wie das freie Rollenspiel. Auch hier sind Kreativität, freier Ausdruck, Sprachfähigkeit, Interaktion und Aushandeln und das „Orchestrieren“ (Regie) von großer Wichtigkeit. Hinzu kommt die Fähigkeit sich zu präsentieren.

4.2.2 Freiarbeit und freies Tätigsein

Die vorbereitete Umgebung lädt dazu ein, selbständig tätig zu sein. Selbstlernmaterialien können allein oder zu mehreren bearbeitet werden. Diese Materialien sind so angelegt, dass sie eine eigene Fehlerkontrolle haben und die Kinder nicht auf die Verfügbarkeit von Lernbegleitern angewiesen sind. In der Freiarbeitsphase kann aber auch zusammen mit einem Lernbegleiter Material erkundet werden.

Freiarbeit oder freies Tätigsein meint aber nicht nur kognitive Lernvorgänge, sondern jegliches Tätigsein. In der Freiarbeit können auch kreative oder künstlerische Themen angegangen werden (wie z.B. Malen im Malort) oder auch Tätigkeiten im Außengelände (wie z.B. Urban Gardening).

4.2.3 Angebote

Angebote sind in sich abgeschlossene Einheiten, in denen ein Erwachsener oder ein Kind einen Inhalt vor- und aufbereitet, eigenes Wissen und Erfahrungen weitergibt und Raum zum Mittun und Mitentdecken gibt. Bestfalls entstehen Angebote aus dem Interesse der Kinder, mehr über eine Sache oder ein Thema wissen zu wollen oder durch die Begeisterung eines Kindes oder Erwachsenen und dem Wunsch, andere daran teilhaben zu lassen.

Angebote können aus dem Bereich des Bildungsplanes sein oder auch darüber hinaus gehen, z.B. der Bau von Robotern, ein chemisches oder physikalisches Experiment, Kreativangebote wie Nähen, Kochen oder Schmieden, Bewegungsangebote wie Tai-Chi oder Bogenschießen, Meditation- und Achtsamkeitsübungen. Angebote sind immer interaktiv und laden zum gemeinsamen Tun ein. Sie fördern das experimentell-forschende Lernen.

Mit den Angeboten entsteht eine breite Palette von Inhalten und Tätigkeiten durch die gesamte Schulgemeinschaft. Wissen kann so aufgebaut oder vertieft und neue Interessen ausgebildet werden.

4.2.4 Instruktionen und Inspirationen

Instruktionen und Inspirationen gehen von einer Person, meist dem Lernbegleiter aus. Sie sind eine Lehrform. Die Einheiten werden möglichst kurz gehalten (ca. 20-30 Minuten), weil die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder noch nicht so groß ist. In den Instruktions- und Inspirationsphasen werden entweder Materialien vorgestellt oder in Themen eingeführt. Sinn und Ziel ist es, dass Kinder mit neuen, nicht unbedingt von ihnen gewählten Inhalten in Berührung kommen und sich daraus Eigenaktivität kokreativ entwickelt.

4.2.5 Kokreative Prozesse und Projekte

Aktives Lernen sehen wir als effektives und nachhaltiges Lernen. Durch Instruktionen oder Inspirationen werden kokreative Prozesse angestoßen, bei denen das „Gelehrte“ vertieft, erlebt und eigeninitiativ weiterentwickelt wird. Aus einer Instruktions- oder Inspirationsphase kann auch ein Projekt entstehen. Projekte können aber auch vollständig aus der Eigenaktivität der Kinder oder aus einer Situation oder einem Problem heraus entstehen.

Die Projektarbeit umfasst verschiedene Arbeitsschritte: Die Schüler recherchieren auf mobilen Endgeräten selbstständig, entscheiden, welche Mitschüler sie als Partner benötigen,



welchen Lernbegleiter sie als Experten zu Rate ziehen oder suchen Spezialisten außerhalb der Schulräume auf, um ihre Ziele zu erreichen. Hier dient der Lernbegleiter oder aber auch erfahrenerer Schüler als Coach, der in die Projektmethoden einführt und dabei unterstützt, diese für ein Projekt brauchbar einzusetzen. Dazu gehört auch, die Projektgruppe zu ermuntern, immer wieder mit Retrospektiven ihr Tun zu reflektieren und gegebenenfalls nachzujustieren, um zu einem für alle befriedigenden Ergebnis zu kommen. Jederzeit kann und darf der Projektverlauf oder auch Projektergebnisse mittels selbst gewählter Techniken und Formen präsentiert werden.

Projekte können über wenige Stunden bis zu Wochen, Monate, Jahre gehen.

4.2.6 Exkursionen

Wir ermöglichen den Kindern so viel wie möglich im richtigen Leben zu lernen. Die direkte Umgebung mit ihren kulturellen Einrichtungen, Künstlern und Unternehmen sind wichtige Anlaufstellen für Exkursionen. Bestfalls entstehen Beziehungen mit tätigen Menschen aus dem Stadtteil, bei denen die Kinder immer wieder zugucken und mittun dürfen. Gemeinsame Projekte in den Einrichtungen und Unternehmen vor Ort schaffen eine besondere Lernsituation auf Augenhöhe und ermöglichen Lernen für beide Seiten.

Als Schule in einem Ballungsraum ist uns auch der Bezug zur Natur wichtig. Durch Exkursionen in den Wald oder in andere Naturlandschaften lernen die Kinder sich in der Natur zu recht zu finden und erleben sich als Teil dessen. Sie erfahren den Reichtum und die Einzigartigkeit einer belebten Welt.

4.2.7 Bewegung

Bewegung zieht sich durch alle Lernformen hindurch. Wir greifen das aber nochmal gesondert auf, weil wir die Bewegung des Körpers als wichtige Voraussetzung für die Bewegung des Geistes sehen oder wie Nietzsche sagt:

„So wenig als möglich sitzen; keinem Gedanken Glauben schenken, der nicht im Freien geboren ist und bei freier Bewegung, in dem nicht auch die Muskeln ein Fest feiern!“

Die Kinder haben volle Bewegungsfreiheit. Sie können ihrem Bedürfnis nach Bewegung jederzeit folgen, innen wie außen. Lernen kann im Liegen, Sitzen, Stehen oder in Bewegung stattfinden. Auch gibt es Möglichkeiten kognitive oder eher sitzende Tätigkeiten mit „sportlichem“ oder bewegungsfreudigem Tun auszugleichen. Mit Bewegung können auch Frust, aufgestaute Energien oder emotionale Spannungen abgebaut werden. Bewegungsmöglichkeiten und -anreize bieten insbesondere der geplante Bewegungsraum, das Außengelände oder die Natur.

4.2.8 Konfliktbewältigung

Kinder und Jugendliche können sich nur dann mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit und mit vollem Engagement dem Lernprozess widmen, wenn sie sich wohl fühlen und ihr grundlegendes Bedürfnis nach physischer und emotionaler Sicherheit erfüllt ist. In unserer Schule finden die Schüler ein unterstützendes Umfeld, in welchem die Beziehungskompetenz gefördert wird und Werkzeuge zur Konfliktlösung vermittelt werden.

Während zwischenmenschliche Konflikte im Erziehungs- und Bildungskontext traditionellerweise als „Störungen“ betrachtet werden, werden sie in unserer Schule als wichtiges Lernpotential begrüßt und bewusst zur Förderung der kommunikativen, emotionalen und sozialen Intelligenz nutzbar gemacht. Ein guter Teil alltäglicher Konflikte kann mittels klärender Gespräche, nötigenfalls im Beisein von Erwachsenen, spontan beigelegt werden.



Die Mitarbeitenden unserer Schule gehen den Kindern und Jugendlichen dabei in vielerlei Hinsicht als Vorbilder voraus: Sie sprechen schwelende Konflikte aktiv an, sie animieren die Kinder und Jugendlichen zur eigenständigen Lösung ihrer Konflikte und leben den achtsamen Dialog sowie die empathische Grundhaltung der „*gewaltfreien Kommunikation*“ nach Marshall B. Rosenberg¹⁰⁴. Im Kern geht es dabei darum, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu erfüllen und gleichzeitig die Bedürfnisse anderer zu erkennen und ihnen bei deren Erfüllung zu helfen – ohne zu werten.

Falls jedoch ein Konflikt nicht zur Befriedigung aller Beteiligten gelöst werden kann, hat jedes Mitglied der Schulgemeinschaft die Möglichkeit, den Mediationskreis zur Vermittlung herbeizuziehen. In diesem wird versucht, die Bedürfnisse hinter unlösbaren Konflikten und mutmaßlichen Verletzungen von Abmachungen auf unparteiische und transparente Weise aufzuzeigen und mit den Konfliktbeteiligten Lösungswege abzuleiten, welche zur Befriedigung der Bedürfnisse beider Parteien beitragen.

4.3 Lernumgebung

Eine Pädagogik, die das eigenständige, individuelle und gleichzeitig kollaborative Arbeiten in den Mittelpunkt stellt und auf unterschiedliche Lernformen setzt, braucht auch eine entsprechende Lernumgebung. Das bedeutet nicht nur entsprechend gestaltete Lernräume, sondern auch eine Öffnung der Schule zum Netzwerk an Lernorten, das sie umgibt in direkter Nachbarschaft oder auch in digitalen Räumen.

4.3.1 Das Schulgebäude

Den Raum sehen wir als dritten Pädagogen: Unsere Schule ist ein Ort, an dem Kinder lernen und leben und von dem sie lernen. Wir sind überzeugt davon, dass ob, was und auf welche Weise gelernt werden kann, ganz entscheidend von den Räumen und der Gestaltung des Schulgeländes abhängt.

Unbestritten ist die Schule ein Ort, an dem Kinder lernen. Wir sehen die Schule aber auch als einen Ort, an dem Kinder leben. Sie ist ein sozialer Treffpunkt, ein Ort der Begegnung. Dementsprechend lädt unsere Schule dazu ein, sich zu begegnen beim gemeinsamen Spiel, beim Toben, beim gemeinsamen Essen, miteinander Streiten und sich Vertragen. Sie ist aber auch ein Ort zum Innehalten, Anhalten und Ruhe finden.

Wie kann die Schule nun darüber hinaus ein Ort sein, von dem man lernt? In der Art und Weise wie ein Schulgebäude gestaltet ist, drückt sich auch der Respekt gegenüber dem Menschen und der Natur aus. Ist die Gestaltung liebevoll durchdacht, ästhetisch ansprechend und mit wertigen Materialien ausgestattet, drückt sich auch die Wertschätzung gegenüber den Kindern und Lernbegleitern aus. Wird bei den Materialien auf Nachhaltigkeit und ökologische Unbedenklichkeit geachtet, drückt das den Respekt gegenüber der Natur aus. Nicht nur lernen Kinder dadurch Respekt und Wertschätzung, sondern sie entwickeln auch ein ästhetisches Empfinden und einen Sinn für die Gestaltung von Wohlfühl-Räumen.

Die Architektur

Unsere Schule ist eine multifunktionale Lernlandschaft. Wir halten die Räume möglichst flexibel, damit man sie gleichermaßen für Instruktionen, Projekte, Bewegung und Rückzug nutzen kann. Wir achten dabei darauf, dass die Räume dennoch nicht rein funktional und gesichtslos sind. „*Es geht dabei um die Dialektik zwischen einer Stabilität des Rahmens und der Flexibilität der Teile, um die Festlegung einer Ordnung für größtmögliche Freiheit.*“¹⁰⁵

104 vgl. Rosenberg, M. B. (2004) und Rosenberg, M. B. (2016)

105 Hubeli, et al, (2017)



Wir schaffen große und kleine Einheiten, in denen der einzelne nicht verloren geht und alle zusammenkommen können, in denen jeder für sich in Ruhe arbeiten, in denen kleine Gruppen kollaborativ arbeiten und in denen sich große Gruppen ihre Lernwege und/oder Ergebnisse präsentieren können. Daneben gibt es Werkstätten, Raum für Bewegung und Rückzugsmöglichkeiten, um im Getümmel des Tages zur Ruhe finden zu können.

Helle und wenn möglich großteils offene Räume laden zu einem Lernen in wechselnden Gruppenkonstellationen und mit wechselnden Inhalten und Materialien ein. Mit einem durchdachten Farb- und Lichtkonzept, ästhetisch ansprechend gestalteten Innen- und Außenräumen mit ökologisch unbedenklichen Materialien und Rohstoffen aus Upcycling schaffen wir ein angenehmes Klima.

Es gibt eher reizarme Regionen, in denen die Kinder konzentriert arbeiten können und reizvolle Regionen, in denen verschiedene Materialien Lernanreize bieten. Neben aller Gestaltung durch die Erwachsenen, die den Kindern Orientierung und Struktur bieten, brauchen Kinder Möglichkeiten für die eigene Gestaltung. In den Innenräumen können die Kinder aufgrund des leichten Mobiliars Räume für ihre individuelle Nutzung entsprechend anpassen. Darüber hinaus gibt es unstrukturierte Räume oder Ecken.

Die Räume teilen sich in „*Funktionszonen*“ auf, die zum Teil flexibel hergestellt werden können oder fest eingerichtet sind. Funktionszonen können ein ganzer Raum oder auch nur ein Bereich des Raumes sein. Räumliche Übergänge sind dabei möglichst fließend, transparent und intuitiv gestaltet, um keine räumliche Selektion aufzuzeigen. Welche Funktionen es gibt und wie diese gestaltet sind, beschreiben wir im nachfolgenden Kapitel über die „*vorbereitete Umgebung*“.

Die vorbereitete Umgebung

Wir übernehmen den Begriff „*vorbereitete Umgebung*“ aus der Montessori-Pädagogik und unterstreichen damit, dass die Umgebung nicht beliebig, sondern durchdacht und vorbereitet ist. Die Vorbereitung der Umgebung ist „*das praktische Fundament*“¹⁰⁶ für das selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lernen der Kinder. In der vorbereiteten Umgebung sind sie unabhängig von Erfüllungshandlungen von Erwachsenen und finden Materialien, Medien und Handwerkzeug geordnet vor für das eigenständige Tun. Durch die äußere Ordnung der vorbereiteten Umgebung erhalten Kinder Orientierung, was den Aufbau einer inneren Ordnung fördert. Die Charakteristika einer vorbereiteten Umgebung nach Maria Montessori sind:

- ▷ attraktive und ästhetische Umgebung – das Kind fühlt sich wohl
- ▷ Ordnung des Raumes in Bereiche und Gliederung nach Fachgebieten und Schwierigkeitsgrad
- ▷ der Raum gibt Orientierung für das Kind – Was kann ich tun? Wie geht es weiter?
- ▷ Flexibilität: das Kind kann seinen Arbeitsbereich selbst gestalten mit Materialien, die es zum Lernen benötigt.

Die vorbereitete Umgebung ist den Wachstumsschritten und Bedürfnissen der Kinder angepasst. Sie verändert sich also von Zeit zu Zeit. Die Ausstattung und Gestaltung verantworten zwar die Erwachsenen, aber die Kinder bestimmen mit.

In offenen Regalsystemen sind die Lernmaterialien übersichtlich angeordnet, damit die Kinder sich durch einen einfachen Überblick von einzelnen Materialien inspirieren lassen können, ihnen sozusagen Lernmöglichkeiten ins Auge springen. Auch erleichtert es den Kindern, die Materialien ohne Hilfe eines Erwachsenen von ihrem Platz nehmen und wieder dorthin zurückbringen zu können.



Folgende Funktionszonen können wir uns für einen inspirierenden Lernort vorstellen:

- ▷ Die **Lesecke** ist ausgestattet mit Büchern zum Selbstlesen und Vorlesen und bequemen Sitzmöglichkeiten.
- ▷ In der **Schreibwerkstatt** finden sich Montessori-Materialien und andere Materialien zum Schreiben und Lesen lernen, verschiedene Papiere und Stifte, Schreibmaschine, Computer und nach Möglichkeit auch eine kleine Druckerei.
- ▷ Im **Rechenspiel** finden sich vor allem Montessori Materialien wie das Perlenmaterial, Rechenbretter und geometrische Materialien, aber auch Knobelspiele und Selbstlernhefte.
- ▷ Das **Lernatelier** ist ein Raum zum eigenen, stillen Arbeiten. Jeder hat dort seinen Schreibtisch, den er auch persönlich gestalten und an dem er Materialien aufbewahren kann.
- ▷ Es gibt **Gruppenräume**, die für verschiedene Aktivitäten genutzt werden können, z.B. für kollaboratives Arbeiten, Besprechungen, (...).
- ▷ Im **Bereich Forschen & Experimentieren** können naturwissenschaftliche Experimente durchgeführt werden, sowohl in Eigenregie als auch mit dem Lernbegleiter. Hier gibt es Experimentierkästen, Mikroskope und andere Geräte zur Durchführung von Experimenten, aber auch kosmische Materialien von Montessori.
- ▷ Im **Makerspace** können Roboter gebaut, Kleincomputer programmiert, Elektrogeräte zerlegt und aus Elektroschrott neue zusammengebaut werden. Es gibt auch eine Ecke für Experimente mit Bild- und Filmkameras.
- ▷ In einem **Digitalstudio** können Kinder mit Rechnern und Tablets programmieren, Texte verfassen und gestalten. Sie können auch Tonaufnahmen und Videos generieren und bearbeiten. Dafür stehen entsprechende technische Geräte, wie Digitalkameras zur Verfügung.
- ▷ In den **Werkstätten** kann mit unterschiedlichen Materialien experimentiert werden. Im Kreativbereich sind das u.a. Papier, Stoff, Wolle, Perlen, Ton. In einer Holzwerkstatt kann getischelt und geschnitzt werden. Je nach Möglichkeiten kann es noch weitere Werkstätten geben, wie z.B. eine Metallwerkstatt oder eine Schmiede.
- ▷ Der **Bewegungsraum** lädt vor allem zu selbst gestalteter Bewegung ein. Dafür stehen Hengstenberg-Geräte bereit, die sich zu immer wieder verändernden Bewegungslandschaften aufbauen lassen. Es gibt Bälle, Jonglier- und andere Artistikmöglichkeiten und vieles mehr. Selbstverständlich kann es dort auch instruierte Sportangebote geben.
- ▷ Im **Malort** orientieren wir uns an den Prinzipien von Arno Stern¹⁰⁷. Hier können Kinder frei malen – ohne Anweisung und Beurteilung. Das Bild dient einzig dem Selbsta Ausdruck.
- ▷ Im **Bereich Musik und Theater** stehen verschiedene Musikinstrumente für das individuelle oder gemeinschaftliche Spiel zur Verfügung. Der Theaterbereich bietet mit seinen Requisiten Anregung für das selbst erfundene Rollenspiel oder für gemeinsam einzustudierende Theaterstücke.
- ▷ Im **Bereich Zusammenkunft** steht ausreichend Raum zur Verfügung, damit alle zusammenkommen können oder für gemeinsame Aufführungen oder Präsentationen.



- ▷ Im **Spielekosmos** stehen verschiedene Bau- und Konstruktionsmaterialien zur Verfügung, wie z.B. Kapla, Lego, Geomag, Knetsand. Gesellschaftsspiele und selbst erfundene Spiele laden zum gemeinschaftlichen Eintauchen ein.
- ▷ Die **Küche** bietet mit einer an die Kinder angepasste Arbeitshöhe die Möglichkeit, eigenständig zu kochen und zu backen.
- ▷ Im **Entspannungsraum** können Kinder Ruhe finden. Hier gibt es bequeme Sitz- und Liegemöglichkeiten, wie z.B. Hängematten. Hier können auch Yoga-Einheiten oder Achtsamkeitsübungen stattfinden. Aber auch in vielen anderen Räumen gibt es Chill-Ecken.

4.3.2 Der Außenbereich

Der Außenbereich gehört unabdingbar zu unserer Schule dazu, auch wenn er mitten in der Stadt nicht von überragender Größe sein wird. Der Außenbereich bietet Bewegungsräume bestenfalls mit einem Kletterbereich und einem Ballsportbereich. Sofern Platz vorhanden ist, gibt es einen unstrukturierten Bereich, den die Kinder selbst gestalten und immer wieder neu erfinden können: Heute ein Bauprojekt für Hütten, morgen Chill-Ecke und ein andermal ein selbst gestalteter Bewegungsparcours – oder alles auf einmal.

Unbedingt in den Außenbereich gehört das Urban Gardening. Selbst bei versiegelten Flächen wird in Hochbeeten, Töpfen, Reissäcken oder sonstigen Abfallbehältern Gemüse und Obst angebaut. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, mit Erde in Berührung zu kommen, mit den Händen zu arbeiten und dabei als Produkt Lebensmittel zu erhalten. Ganz nebenbei lernen sie, wie Lebensmittel angebaut werden, welche Pflege sie brauchen und was entscheidende Faktoren sind, damit am Ende des Tages auch etwas dabei herauskommt. Theoretisches Wissen verknüpft sich mit praktischer Arbeit. Zudem lernen Kinder die tägliche Nahrung als etwas Kostbares zu schätzen. Eine gute Ernte erfordert nicht nur viel Hege und Pflege, sie hängt auch von der Witterung ab und kann mit einem Schlag z.B. durch Kleintiere vernichtet werden. Hier können sie hautnah einüben, mit Situationen umzugehen, deren Gelingen man trotz Wissen und Mühe nicht in der Hand hat und dass auch etwas gelingt, selbst wenn man mal nicht so viel Aufmerksamkeit darauf verwendet.

4.3.3 Externe Lernorte

Lernen findet nicht nur im Schulraum statt, sondern so viel als möglich im „echten“ Leben. Kinder sind neugierig darauf, andere Lebenswelten kennenzulernen und die Umgebung außerhalb der Schule zu erkunden. Wir suchen vor allem Orte auf, die anschaulich sind und an denen es sehr praktisch zugeht. So lernen sie nicht aus Büchern, sondern direkt im Leben und im Kontakt mit anderen Lebenswelten. Das lässt Interaktion und vielfältige Möglichkeiten praktischen Tuns zu. Zudem nehmen sie neue Inspirationen für innerschulische Aktivitäten mit.

4.3.4 Die Umgebung

Als Schule im Ballungsraum, also mitten im urbanen Leben, nutzen wir die vielen Lernmöglichkeiten in unserem Ort und in nächster Nachbarschaft. Hier können Kinder dem Bäcker oder anderen Handwerkern über die Schulter schauen. Sie können erleben, was es braucht, um ein Geschäft zu betreiben. Sie sehen, wie ein Künstler mit Hingabe und Kreativität Werke erschafft. Sie bekommen Kontakt zu Alten und Kranken in Pflegeeinrichtungen. Sie bekommen Einblicke in verschiedene Berufswelten und bestenfalls können sie sich auch selbst einbringen und als selbstwirksam erleben.

Interessant finden Kinder, wie eine Stadtgesellschaft funktioniert. Augenscheinlich spannend sind vor allem Feuerwehr, Polizei und Müllabfuhr. Fragen, wie „*Wer entscheidet in ei-*



ner Stadt?“ oder „Wer stellt die Regeln für das Miteinander auf?“ und „Was passiert, wenn ich mich nicht an die Regeln halte?“, führen zu Erfahrungsräumen in Politik und Gesellschaft, wie z.B. das Rathaus oder Gerichte.

Wir wollen Kindern aber auch Welten zeigen, die nicht immer ganz einfach und eindeutig sind und Begegnung mit Menschen schaffen, die eher am Rand der Gesellschaft stehen, wie z.B. Obdachlose, Geflüchtete und Immigranten oder auch Behinderte. Oder eine Begegnung mit Menschen, die für sich einen Weg außerhalb des gesellschaftlichen Mainstreams gewählt haben und damit eine Utopie vom besseren Leben verkörpern, wie zum Beispiel Minimalisten, Zeitmillionäre, usw.

Gesellschaftliche Kultur- und Bildungsangebote wie z.B. Büchereien, Theater, Konzerte, Museen schaffen einen Erlebnisraum ganz anderer Art. Sie eröffnen das Eintauchen in Geschichte, Kunst und Phantasiewelten. Ganz nebenbei wird der Besuch solcher Einrichtungen als selbstverständlich erlebt und erschließt Lern- und Erlebensräume für das gesamte Leben.

Es ist selbstverständlich spannender, Menschen aus verschiedenen Berufen und mit verschiedenen Hintergründen direkt in ihren Lebenswelten zu erleben. Trotzdem laden wir auch Menschen von außen in unsere Schule ein, damit sie ihr Können zeigen oder von ihren Erfahrungen, Problemen und Visionen erzählen.

Durch die Integration der Schule in den Ort werden soziale Fähigkeiten erworben, soziales Bewusstsein geschult, generationenübergreifendes Lernen gefördert und Verbindung geschaffen oder gefestigt, die weit über die Schulzeit hinausreichen können.

4.3.5 Die Natur

Die Natur, insbesondere der Wald, sind für uns ein wichtiger Lern- und Erlebnisraum. Im Zeitalter der Digitalisierung verbringen viele Menschen immer mehr ihrer Lebenszeit vor technischen Geräten, Bildschirmen und in geschlossenen Räumen. Gleichzeitig nimmt der Aufenthalt in der Natur, die Kenntnis und das Erleben natürlicher Rhythmen und Erscheinungen immer mehr ab. Dies führt zu einer Entfremdung von der Natur und unserem ursprünglichen gemeinsamen Lebensraum. Der amerikanische Journalist und Kinderrechtsexperte Robert Louv hat dafür den Begriff des Natur-Defizit-Syndroms geprägt¹⁰⁸. Zahlreiche Krankheiten können die Folge davon sein: *„Menschen, die sich selten im Grünen aufhalten leiden häufiger unter körperlichen und emotionalen Belastungen wie Depression, Angstzuständen und Fettleibigkeit, Sehstörungen und Vitamin D Mangel.“*¹⁰⁹

Dazu kommt, dass Kinder heute oft kognitiv sehr weit und intellektuell sehr wach sind. Sie haben ein umfangreiches Weltverständnis, aber ihre sozial-emotionale Reife kann damit nicht immer Schritt halten. Die Natur bietet die Möglichkeit nachzureifen. Hier können sich die Kinder selbst spüren, ihre Bewegungen koordinieren und somit sich und ihren Körper zur Verfügung haben, um emotional angemessen und sozial agieren zu können.

Hier können Kinder auch Naturerfahrungen machen, Zusammenhänge selbst erleben, in der Theorie erlerntes erproben und mit allen Sinnen wahrnehmen. Durch das Draußensein wird das Immunsystem gestärkt, aber auch Stress abgebaut. Durch das Eins- und Geborgensein mit den Elementen können innere und äußere Konflikte abgebaut und Probleme gelöst werden.

In der Natur erleben die Kinder einen Lernraum der Fülle, der schier unendliches Material für Rollenspiele, Experimente und Herausforderungen bietet.

Kinder erleben den Jahreslauf in der Natur mit seinen Besonderheiten, sie erleben unterschiedliche topographische Beschaffenheiten, verschiedene Witterung und können sich

108 vgl. Louv, R. . Das letzte Kind im Wald.

109 <https://www.naturdefizitsyndrom.de> – Abruf 10.02.2020



mehr als Teil der Natur begreifen. Der sorgsame Umgang mit der Natur wird dadurch alltäglich und selbstverständlich. Ein wichtiger Punkt für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung.

4.4 Rollenverständnis der Lernbegleiter

Wir setzen auf eine vertrauensvolle, gleichwürdige Beziehung zwischen Lernbegleitern und Kindern, die aber nicht gleichwertig ist. Die Lernbegleiter haben die volle Verantwortung für die Beziehungen und für das Klima, das sie mit ihrem Interaktionsstil schaffen. Es ist Aufgabe des Lernbegleiters, jedes Kind anzuerkennen und gleichzeitig ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung zu schaffen.

Der Lernbegleiter lässt nicht nur in sich Resonanz auf die Kinder zu (empathisches Verstehen), sondern er tritt auch so auf, dass er Resonanz in den Schülern auslöst. Entscheidend dafür ist, „ein hohes Maß an körperlicher und geistiger Präsenz.“¹¹⁰ Das bedeutet, der Lernbegleiter ist in hohem Maß mit sich identisch (Authentizität), ist freundlich-zugewandt und hat aber eine klare Haltung. Es ist nicht entscheidend, dass der Lernbegleiter in allem mehr weiß als die Schüler, sondern dass er die Schüler in ihren Lernprozessen bestmöglich fördern kann, auch durch Instruktion (klassische Lehrerrolle) oder Inspiration. Hier und bezogen auf die Lernatmosphäre übernimmt er Führung.

Genauso wichtig ist aber Fürsorge. Denn um optimal in einer vertrauensvollen Umgebung lernen zu können, braucht ein Kind Menschen, die es fürsorglich unterstützen. Gleichzeitig wünschen Kinder sich, dass ihr Autonomiestreben anerkannt und ihnen in ihrem je eigenen Maß Raum gewährt wird, eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu agieren. Diese Balance aus Führung, Fürsorge und Anerkennen des Autonomiestrebens des Kindes ist tägliche Übung für den Lernbegleiter. Dabei nimmt er verschiedene Rollen ein, die nicht trennscharf betrachtet werden dürfen.

4.4.1 Lehrer

Die Rolle des Lernbegleiters hat mit dem klassischen Lehrerverständnis nur sehr wenig Überschneidung.

Wesentliche Funktionen eines klassischen Lehrers sind: Kontroll- und Begutachterfunktion, Sozialisations- und Vermittlerfunktion. Die ersten beiden Funktionen haben für uns keine Bedeutung, weil wir auf Vertrauen statt Kontrolle, auf Inklusion statt Selektion setzen. Die Sozialisationsfunktion hat einen selektierenden Charakter im Sinne einer Verteilung der Schüler gemäß der Fähigkeiten auf die verschiedenen Positionen in der Gesellschaft, was wir ablehnen. Lediglich ein Teil der Sozialisation, nämlich die Vermittlung von Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Werten, die die Schüler zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, nehmen unsere Lernbegleiter wahr. Wir gehen allerdings davon aus, dass etwas nur vermittelt werden kann, wenn ein Kind so weit ist, es aufzunehmen und zu verarbeiten.

Wenn ein Lernbegleiter also Instruktionen gibt, muss er sehr achtsam sein, in welcher Entwicklung sich die Kinder befinden, denn sonst läuft die „Vermittlung“ ins Leere. Wesentlich ist für uns das Vorbild des Lernbegleiters. So können Kinder durch Lernen am Modell Fähigkeiten und Verhaltensweisen erlernen und Werte sich zu Eigen machen.

4.4.2 Lernbegleiter

Der Lernbegleiter im engen Sinn ist eher in einer passiven Haltung. Dennoch zeigt er volle körperliche und geistige Präsenz. Er beobachtet die Kinder in ihrem Tun, nimmt Arbeitsweisen und Interessen wahr und ist für die Kinder jederzeit ansprechbar. Er hilft den Kindern, eigene Ideen umzusetzen, auch scheinbar unüberwindliche Hürden zu nehmen, zeigt



ihnen wie bestimmte (Selbstlern-)Materialien und Werkzeuge optimal zum Einsatz kommen, tritt aber im eigentlichen Lernprozess in den Hintergrund im Sinne des Grundsatzes von Maria Montessori „*Hilf mir es selbst zu tun*“.

Seine Haltung ist geprägt von großem Vertrauen und Zutrauen. Er gibt den Kindern Resonanz, die Möglichkeitsräume öffnet und sie nicht auf einen Ist-Zustand festschreibt. Er ist nicht Fehlerfahnder, sondern Schatzsucher¹¹¹, der den Kindern hilft, verborgene Potentiale zu heben.

Es braucht eine große Achtsamkeit, damit Lernprozesse nicht vorweggenommen, bzw. übergestülpt werden, sondern jedes Kind zu seiner Zeit selbstbestimmt gemäß seiner Entwicklung Lernerfahrungen machen kann. Diese Erfahrungen reflektiert er bei Bedarf mit den Kindern in Reflektionsrunden.

4.4.3 Mentor

Der Mentor nimmt eine aktivere Rolle ein. Er hilft den Kindern ihre Lernprozesse zu strukturieren und ist allgemein Ansprechpartner bezüglich ihrer Lern- und Lebensprozesse. Das bedeutet, der Lernbegleiter als Mentor entwickelt mit den Kindern Lernpläne oder Lernvorhaben, moderiert die Retrospektiven am Ende eines Prozesses und unterstützt bei der Dokumentation der Lernvorgänge im Portfolio. Dabei ist es wichtig, dass der Lernbegleiter die Schüler immer mehr befähigt, mit geeigneten Methoden zu einer Selbstlernkompetenz oder Lerngestaltungskompetenz zu gelangen. Ist es doch Ziel, dass Kinder sich zu Selbstlernern entwickeln, um kompetent in einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens zu agieren.

Als Mentor ist der Lernbegleiter aber auch Ansprechpartner und Vertrauensperson für ganz persönliche Lebensfragen und Entwicklungsprozesse. Egal, ob z.B. ein Haustier gestorben ist oder es Ärger in der Familie gibt, alles hat hier seinen Platz. Gemeinsam können für diese Themen Lösungswege entwickelt werden.

In der Rolle des Mentors braucht der Lernbegleiter über fachliches Wissen und pädagogische Kompetenzen hinaus diagnostische Kompetenzen und Umgang mit möglichen Förderbedarfen. Er kennt sich aus mit Lernschwierigkeiten, Lernblockaden und die Kraft der Gruppendynamik. Er versteht es, konstruktives Feedback zu geben und verfügt über Beratungskompetenzen.

Es ist wichtig, dass der Schüler dem Mentor vertraut und der Mentor einen Zugang zum Schüler findet. Deshalb ergibt sich ein Mentor-Schüler-Verhältnis nur mit gegenseitiger Zustimmung. Jeder Schüler hat seinen ganz persönlichen Mentor, mit dem er sich regelmäßig, etwa einmal in der Woche trifft. Es ist eine ganz persönliche Zeit, die auf Vertrauen basiert.

4.4.4 Lernumgebungsdesigner

Eine wesentliche Aufgabe des Lernbegleiters ist es, die Lernumgebung zu schaffen. Das bedeutet zum einen eine vorbereitete Umgebung zu gestalten und immer wieder den Bedürfnissen und Interessen der Schüler anzupassen. Es meint aber auch digitale Lernwelten zur Verfügung zu stellen, je älter die Schüler sind desto mehr, um den unterschiedlichen Interessen gerecht zu werden und interaktives Lernen über den Schulraum hinaus möglich zu machen. Nicht zuletzt meint es, für eine entspannte Umgebung zu sorgen, damit Kinder angstfrei und sicher ihren Tätigkeiten nachgehen können. Sich geborgen und angenommen zu fühlen, ist eine Grundvoraussetzung für das Lernen.

Beim Designen der Lernumgebung braucht es nicht nur große Achtsamkeit und Gespür für die momentane Entwicklung der Kinder, sondern auch einen Sinn für Schönheit und Quali-

111 vgl. Ernst-Fritz-Schubert in: Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 10



tät, in dem sich die Wertschätzung gegenüber den Schülern ausdrückt. Auf den Punkt gebracht, bedeutet das, wenn die Lernumgebung qualitativ hochwertig, übersichtlich und klar gestaltet ist, gibt sie den Kindern nicht nur Orientierung, sondern misst ihnen einen hohen Wert bei. Erfahrungen anderer Schulen zeigen, dass dies gewöhnlich mit Wertschätzung der Schüler gegenüber Inventar und Material beantwortet wird.

4.4.5 Meister

Es ist gut, dass die Lernbegleiter älter als die Schüler und reifer an Lebenserfahrung sind. Sie dürfen sich als Könner zeigen und dienen somit den Kindern als Vorbild durch Kompetenz und Erfahrung. Sich als Könner zu zeigen, bedeutet aber keineswegs, den Kindern Fähigkeiten beizubringen oder auf genau die eine Art und Weise überzustülpen. Hier braucht es den Respekt vor dem eigenen Zugang und selbstbestimmten Lernweg des Kindes.

Wir ermutigen unsere Lernbegleiter über ihre fachliche Qualifikation einer formalen Bildung hinaus sich mit dem einzubringen, was sie gerne tun oder was sie in letzter Zeit gelernt haben. Das können auch eher praktische Fähigkeiten sein, wie z.B. Geige spielen, Aquaristik, Holzbildhauerei oder Gärtnern. Vor allem diese praktischen Arbeiten sind für Kinder im Grundschulalter spannend und laden zum Mitmachen und Nachahmen ein.

4.4.6 Lernender

In erster Linie sehen wir den Lernbegleiter als Lernenden im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Die Notwendigkeit dessen ist offenkundig, denn *„die eigene Lebensgeschichte begleitet den Pädagogen stets, ob er dies will oder nicht, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht.“*¹¹² Bleibt diese Lebensgeschichte unreflektiert, wirkt sie sich unkontrolliert auf die Lernbegleiter-Schüler-Beziehung aus und kann die Entwicklung des Kindes ungewollt behindern. Deshalb übt sich der Lernbegleiter in Selbstreflexion Selbsterkenntnis (Einblick in die eigene Persönlichkeitsstruktur und in persönliche Unzulänglichkeiten).

Den Lernbegleiter sehen wir aber auch als Lernenden in Bezug auf Wissen, Kompetenzen und Weltbeziehung. In Zeiten wie heute, wo Wissen überall verfügbar ist, braucht es nicht mehr den Lernbegleiter als in erster Linie Wissenden, der sein Wissen didaktisch aufbereitet weitergibt. Auch verändert sich das Wissen so schnell, dass es Adaption durch den Lernbegleiter braucht. Der Lernbegleiter selbst bleibt also Lernender (*„Lebenslanges Lernen“*), der immer wieder neue Weltbeziehungen herstellt. Im Sinne der Resonanzpädagogik sehen wir Kinder als Inspiration, um Lernentwicklung im Lernbegleiter anzustoßen.

Der Lernbegleiter sucht gemeinsam mit seinen Schülern nach Antworten auf *„echte“* Fragen. So lernt er durch die Fragen und Antworten der Schüler. Beim Prozess des Aufnehmens und Zuhörens wird der Lernbegleiter zum Lernenden. Umgekehrt können auch Schüler Lehrende sein, insbesondere in Bereichen, in denen sie Experten sind. Wir überwinden somit die Distanz zwischen Lernbegleiter und Schüler, denn jeder ist Lernender und Lehrender/Meister zugleich.

4.4.7 Teamplayer

Die Lernbegleiter sind nicht Einzelkämpfer, die ganz allein hinter verschlossener Tür Unterricht gestalten und mit Herausforderungen oder Überforderungen umgehen müssen, sondern sie sind Teamplayer. Wir gehen davon aus, dass eine unterstützende Gemeinschaft im einzelnen Lernbegleiter Kräfte mobilisiert und Potentiale freilegt. Wir sind überzeugt davon, dass Gelingen das Miteinander aller braucht. Kreativität und die Potentialentfaltung aller kann nur durch eine Gemeinschaft sich ergänzender Personen ermöglicht werden, weil hier individuelle Schwächen ausgeglichen und individuelle Stärken erweitert wer-

112 vgl. Alfred Adlers Konzept der individualpsychologischen Pädagogik, in: Rüedi, J. (1995), S. 52



den.¹¹³ Zudem ermöglicht die Arbeit im Team nicht nur mit wachsender Komplexität fertig zu werden, sondern bewahrt auch den Einzelnen vor Überforderung, schützt vor Burnout und bietet die Chance zum gemeinsamen Wachstum. Wir sehen deshalb das Lernbegleiterteam als einen Resonanzhafen¹¹⁴, in dem sich der Einzelne als gesehen und gehört erlebt, sowie als bejaht und getragen, auch jenseits fachlich-funktionaler Beziehungen.

Motiviert und angetrieben werden die Lernbegleiter in ihrem Tun von einer gemeinsam entwickelten Vision aus der konkrete Zielvereinbarungen und Kompetenzbeschreibungen hervor gehen. Ideen zur Umsetzung entwickeln sich gemeinschaftlich in einem Feld von Unterstützern, auf der Grundlage von Vertrauen und Zutrauen.

Das pädagogische Team ist ein multiprofessionelles Team, um möglichst viele Perspektiven, Kompetenzen und Herangehensweisen in das gemeinsame Arbeiten miteinbeziehen und anwenden zu können – im Sinne einer höheren Kreativitätskraft, aber auch im Sinne vielfältiger Vorbilder für die Kinder. Mit Multiprofessionalität meinen wir Lehrer (wie Grundschullehrer, Sonderschulpädagogen), Pädagogen (auch Sozialpädagogen) und andere Professionen.

4.4.8 Schulentwickler

Lernbegleiter sind wichtige Akteure in der Schulentwicklung. Mit ihrer pädagogischen Kompetenz und ihrer tagtäglichen Erfahrung bringen sie unverzichtbare Sichtweisen in einen Schulentwicklungsprozess. Als Teil einer selbstführenden Organisation und in soziokratischen Prozessen gestalten sie Schule mit, so dass die Schule, wie sie ist, ein von allen gewollter und verantworteter Ort ist.

In der Schulentwicklung werden schulische Prozesse evaluiert, Visionen in Handlung umgesetzt, Herausforderungen bewältigt und die Qualität der Schule laufend weiterentwickelt. Hier braucht es vor allem die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handeln zu reflektieren, aber auch das größere Ganze und die gemeinsamen Ziele im Blick zu haben. Lernbegleiter übernehmen also nicht nur Verantwortung für ihrer eigenen „Unterricht“, sondern für die Entwicklung der gesamten Schule.

4.5 Leistungsmessung und Lernstandserhebung

„Gerade diejenigen Bildungspolitiker, Pädagogen und Eltern, denen so viel an der Leistung liegt, sollten sich an den Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und an den kindlichen Bedürfnissen orientieren, weil die Kinder auf diese Weise die besten Leistungen erbringen.“¹¹⁵

Remo Largo

Den Bildungsbegriff, wie wir ihn benutzen, und damit verbunden eine spezifische Vorstellung davon, wie Lernen geschieht, braucht einen veränderten Leistungsbegriff.

Leistung wird nach wie vor gemeinhin verstanden als *„Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“¹¹⁶* Leistung geht also automatisch mit Leistungsbewertung von außen einher. Auch meint Leistung *„ein von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit.“¹¹⁷* Trotz Änderungen in den Bildungsplänen – weg vom

113 vgl. Burow, O.-A. (2017). S. 81

114 vgl. Beljan, J. (2019). S. 190 ff.

115 Largo, R.H. & Beglinger, M. (2009). S. 165

116 Klafki, W. (1975). S. 528

117 Ursula Hellert. Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch. In: Reh, S. & Ricken, N. (2018). S. 53



Wissen hin zu Kompetenzen (auch emotional-sozialen Kompetenzen) und Wertevermittlung – wird nach wie vor nur die kognitive Leistung gemessen. Und auch diese nur eingeschränkt. Willensleistung wird meistens nicht mit einbezogen, es sei denn ein Lehrer drückt ein Auge zu, weil er die Anstrengung des Schülers erkannt hat und diese wertschätzen will.

Weitere Problematiken ergeben sich bei der zurzeit praktizierten vermeintlich objektiven Leistungsmessung:

*„Fachspezifisch wird sehr unterschiedlich zensiert; d.h., es gibt so etwas wie harte und weiche Fächer. Das Leistungsniveau einer Klasse bildet immer wieder den Referenzrahmen, in dem die Notengebung gemittelt wird. Hinzu kommen Erwartungseffekte auf Seiten der Lehrkräfte, ob dies die Leistungsfähigkeit eines Schülers, seine soziale Stellung oder sein Geschlecht betrifft.“*¹¹⁸ Noten spiegeln also auch immer die Einschätzung des Lehrers, seine Erwartungen und seine Vorurteile wider. Auch unterstellt die Ziffernnotengebung, dass *„alle gleich seien und alles gleich quantifizierbar ist“*¹¹⁹ oder überhaupt quantifizierbar ist.

Wir entscheiden uns bewusst gegen Noten, da diese Form der Leistungsbewertung und der damit verbundenen Vorstellung von Leistung nicht mit unserem Verständnis von Lernen und ganzheitlicher Bildung kompatibel ist. Wir gehen davon aus, dass jedes Kind eine angeborene Neugier hat und von sich aus lernen, Fortschritte machen und etwas leisten will. Wir schaffen bestmögliche Bedingungen in einer anregenden Umgebung, um individuelle Fähigkeiten und Interessen zu fördern. Wir geben den Kindern Raum ihr Können zu zeigen – auch jenseits von Bildungsplanthemen – und ermutigen sie, über sich selbst hinaus zu wachsen. Zudem benötigen wir keine Noten, um Schüler zu Lernverhalten zu motivieren.

Als inklusive Schule, in der kollaboratives Arbeiten an der Tagesordnung ist, würde eine Normierung und die vergleichende Beurteilung durch Noten unserem pädagogischen Tun entgegenlaufen. Die Grundlage von Noten ist die Fiktion eines Normalschülers, also einer allgemeinen Norm. Mit Noten wird *„oft die Tendenz unterstützt, Bewertungen nicht an der individuellen Lernentwicklung (Individualnorm) auszurichten, sondern an einer vermeintlichen Objektivität und am Vergleich mit der Gruppe (Sozialnorm).“*¹²⁰ Die Gefahr ist sehr hoch, dass Noten dazu verleiten, (sich selbst) in „intelligent“ und „dumm“ einzuteilen und so ein fixes Selbstbild entsteht (wie z.B. „für Mathe bin ich zu dumm“). Dadurch wird die Lernlust der Schüler beschnitten und sowohl schlechte als auch gute Schüler nutzen nicht ihr Potential der nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit.

Im Gegensatz dazu ermutigen wir die Schüler, selbst zu reflektieren, wie sie lernen und ihr Können selbst einzuschätzen. Gemeinsam reflektieren und dokumentieren wir deshalb die individuelle Lernentwicklung aufgrund der Schülerrückmeldung. Hier unterscheiden wir zwischen der Beurteilung einzelner Lernergebnisse, wie es beim agilen Lernen am Ende eines Prozesses in den Retrospektiven geschieht und eine holistische Betrachtung der kindlichen Entwicklung. Die Portfolioarbeit, digitale Lerndokumentation und Kompetenzraster sind unsere Instrumente der Leistungsdokumentation, bzw. Lernstandserhebung.

4.5.1 Entwicklungs-Portfolio

Das Portfolio ist untrennbar verbunden mit einer veränderten Lernkultur, einem veränderten Leistungsbegriff und einem veränderten Schülerbild. Dem Portfoliogedanken liegt die Vorstellung von Lernen als aktive Konstruktionsleistung des Lernenden zu Grunde. Begründungs- und Erklärungszusammenhänge für den Einsatz von Portfolioarbeit liefern die

118 ebda. S. 53

119 Reich, K. in: Irle, K. (2015). S. 43

120 Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 25



Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan, welches Reflektions- und Steuerungsfähigkeiten des Lernenden voraussetzt.

Es gibt zwei Grundtypen des Portfolios: Das Entwicklungs- und das Bewertungsportfolio. Da Bewertungen von außen Kinder oft von ihrem inneren Antrieb wegbringen, setzen wir auf das Entwicklungsportfolio. Dieses zeigt das Können, die Arbeitsweise und die Entwicklung des Kindes auf. Es gibt einerseits eine Darstellung und Einschätzung der gelernten Kompetenzen wieder, der Fokus liegt aber auf der Weiterentwicklung dieser Kompetenzen. Kurz gesagt: Ein Portfolio zeigt, was ein Kind kann, wo seine Talente liegen und wie es sich weiterentwickeln kann und will. So lässt sich mit der Portfoliomethode selbstbestimmtes und eigenaktives Lernen besser gestalten. Bezogen auf die Leistungsbeurteilung kommt der Schüler in eine aktive Rolle. Er ist nicht einer, der überprüft wird, sondern einer, der seine Kompetenzen darstellt. Er kann auswählen, was Teil seines Portfolios wird und was er präsentieren will.

Reflektion

Die Reflektion des individuellen Lernprozesses ist das Herzstück der Portfolio-Arbeit. Reflektionen können in unterschiedlichen Settings stattfinden:

- ▷ mit dem Lernbegleiter, der die Tätigkeit begleitet, als Retrospektiven
- ▷ im wöchentlichen Austausch mit dem Mentor
- ▷ in den täglichen Reflektionsrunden in der Lerngemeinschaft
- ▷ in Gesprächen untereinander bei kollaborativen Arbeiten
- ▷ in Gesprächen mit anderen Schülern
- ▷ in eigenen reflexiven Denkprozessen
- ▷ im Lerntagebuch

Die Schüler werden „bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet, ihr Handeln zu reflektieren und sich realistische Ziele zu setzen.“¹²¹

In der Reflektion geht der Schüler aus dem Arbeitsprozess heraus, zu seiner Arbeit in Distanz und beschäftigt sich intensiv mit den Lernprozessen und den Lernprodukten. Er macht sich seinen Lerngewinn bewusst und nimmt eine Selbsteinschätzung vor. Dieses Vorgehen hilft, die eigene Arbeit zu verstehen und zu organisieren. Durch Reflektion werden Arbeits-, bzw. Lernprozesse explizit und bewusst gemacht als Grundlage für weitere Zielsetzungen.

Präsentation

Schüler, die wollen, können ihre Arbeiten oder ihre Lernprodukte präsentieren und können sich so ein Feedback von den Mitschülern einholen. Hier ist die achtsame Haltung der Lernbegleiter gefordert, damit die Präsentation nicht bewertet wird (egal, ob positiv oder negativ) und dadurch ein Schüler Motivation für weiteres Lernen verliert.

Ein Feedback ist immer wertschätzend, ist niemals Kritik an der Person und wird nur dort gegeben, wo das Kind es will und offen für Entwicklung ist.

Feed up, Feed back und Feed forward

Nach John Hattie, Professor für Bildungswissenschaften in Neuseeland und Bildungsforscher, wirkt ein Feedback auf dreierlei Ebenen¹²²: Feedback zur Aufgabe, Feedback zum Lernprozess und Feedback zur Selbstregulation. Es bezieht sich jedoch **nicht** auf die Per-

¹²¹ Winter, F. (2007). S. 6

¹²² <https://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie> - Abruf 12.01.2021



son. Mit diesen drei Ebenen werden drei lernrelevante Fragen beantwortet: Was ist mein Ziel? Wie geht es voran? Was kommt als nächstes?

- ▷ **Feed up:** Es wird also zuerst geklärt, was genau die Aufgabe (das Lern- oder Projektziel) ist. Eine Aufgabe kann eigenständig gefunden oder durch eine Inspirationsphase oder gemeinsam mit anderen entwickelt werden.
- ▷ **Feed back:** In Reviews und Retrospektiven werden die Lernergebnisse und der Lernprozess evaluiert: Was lief gut, welche Methoden, Herangehensweisen und Werkzeuge haben funktioniert? Welches Ergebnis wurde erreicht?
- ▷ **Feed forward:** Braucht es Erweiterungen oder Änderungen? Was sind die nächsten Schritte?



Abbildung 7 Feed up, Feed back, Feed forward

Schatzkiste

Die Originalarbeiten sind ein Kern der Portfolio-Dokumentation. Sie werden vom Schüler in einer Schatzkiste aufbewahrt, können aber jederzeit wieder herausgenommen werden, um daran weiter zu arbeiten oder um sie als Vorlage oder Inspiration für neue Arbeiten zu nehmen.

Lerntagebuch

Das Lerntagebuch ist ein weiterer Teil des Portfolios. In einem Lerntagebuch können Kinder dokumentieren, womit sie sich jeden Tag beschäftigt haben. Die Kinder, die noch nicht schreiben können, können sich entweder von einem Lernbegleiter unterstützen lassen oder malen etwas. Je älter die Kinder werden, desto mehr wird im Lerntagebuch auch eigenes Lernverhalten reflektiert, Lernfortschritte oder Ergebnisse festgehalten und neue Lernvorhaben beschrieben. In der täglichen Abschlussrunde ist explizit Zeit, um Aufzeichnungen ins Lerntagebuch zu machen und auch damit den Tag zu reflektieren.



Das Lerntagebuch wird je nach Alter anders genutzt werden. Die Schulanfänger werden noch sehr wenig in das Lerntagebuch schreiben oder malen. Dennoch wird das eigene Reflektieren von Anfang an zur Selbstverständlichkeit. Es hilft, sich eigene Entwicklungsprozesse bewusst zu machen und dadurch mehr und mehr die Eigenverantwortung für das Lernen zu übernehmen.

4.5.2 Digitale Lerndokumentation

Als Ergänzung zum Portfolio nutzen wir eine digitale Lerndokumentation. Hier sind Beobachtungen und Daten von jedem Lernbegleiter einfach zu hinterlegen, für alle Kollegen einsehbar und jederzeit verfügbar. In übersichtlicher Form können auch Projekte und die dabei stattfindenden Lernprozesse dokumentiert werden.

Die Dokumentation ist beschreibend und nicht bewertend. Sie gibt einen Einblick in die Tätigkeiten der Kinder und der Art wie sie vorgehen, reflektieren und Lösungen finden. In der Dokumentation werden auch die Gespräche mit ihrem Mentor und daraus folgende Vereinbarungen festgehalten. Ebenso werden Beobachtungen der Eltern, Austausch und Absprachen aus Elterngesprächen dokumentiert.

4.5.3 Kompetenzraster

Im Kompetenzraster bilden wir ausschließlich die Kompetenzen des Bildungsplans ab. Es dient überwiegend der Kontrolle des Lernbegleiters und der Transparenz gegenüber den Eltern, ob und in welchem Maß bildungsplanrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen erlernt wurden. Bei einem Schulwechsel des Kindes kann so schnell eruiert werden, ob und wenn ja, wo noch Förderbedarf besteht.

Das Kompetenzraster soll keinesfalls dazu dienen, dass Kinder wie bei einem Zirkeltraining Inhalte abarbeiten, um möglichst schnell alle Kompetenzen auf möglichst hoher Stufe anzukreuzen. Auch ist ein Kompetenzraster mit Vorsicht zu genießen, weil es den Kindern suggeriert, dass die dort genannten Kompetenzen, die wirklich wichtigen und einzig möglichen sind. Dabei können Lernerfahrungen und -prozesse außerhalb des Rasters verloren gehen, weil sie nicht bewusst wahrgenommen werden und außerhalb des Radars liegen.

Wir begleiten Kinder in ihren individuellen Lern- und Lebensprozessen und öffnen einen unbegrenzten Raum für mögliche Erfahrungen und Erleben mit dem damit verbundenen Wissens-, Fähigkeits- und Kompetenzerwerb. Keinesfalls begrenzen wir ihre Potentialentfaltung mit von außen festgelegten und zu erreichenden Kompetenzen.

4.6 Bildungspartnerschaft mit den Eltern

Schule kann nur in der Bildungspartnerschaft mit den Eltern gelingen. Deshalb sind die Eltern unsere wichtigsten Partner in der pädagogischen Arbeit. Sind doch die Eltern diejenigen, die ihre Kinder schon viele Jahre in ihren Entwicklungsprozessen begleitet haben und dies noch viele Jahre tun werden. Sie sind Experten im Umgang mit ihrem Kind. Insbesondere bei behinderten Kindern ist diese Expertise ein unverzichtbarer Wissensschatz.

Bei unserer Art des Lernens in großer Autonomie braucht es das Vertrauen der Eltern in die Entwicklungskräfte ihres Kindes und das Vertrauen in die Lernbegleiter, dass sie ihr Kind adäquat dabei begleiten und fördern. Dieses Vertrauen muss in jeder neuen Elterngeneration wieder neu erarbeitet werden.

Wir geben Raum und Zeit, damit die Eltern das Vertrauen (weiter-)entwickeln können. In Reflektionsrunden können Eltern ihre eigenen schulischen Erfahrungen und auch Ängste und Sorgen reflektieren, damit sie sie nicht auf ihre Kinder übertragen. Im ständigen Austausch geben wir den Eltern größtmöglichen Anteil am schulischen Alltag ihres Kindes und den dort gemachten Entwicklungsschritten.



In pädagogischen oder anderen Themenelternabenden können spezifische, evtl. aktuelle Problematiken aufgegriffen und vertieft werden. Wir bieten Fortbildungen für Lernbegleiter an, die für Eltern zugänglich sind, z.B. in Konfliktbewältigung, gewaltfreier Kommunikation oder Nichtdirektivität.

Die Eltern sind eine wichtige Säule zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der Schule. Nach dem Prinzip der Selbstführung organisieren sie ihr Mitwirken. Sie können z.B. selbst bestimmen, wie groß ihr Arbeitseinsatz ist, was und wie sie arbeiten möchten. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass sie sich mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Ideen und Potential einbringen. Die Schule kann auch für sie ein Ort sein, an dem sie wachsen. Wir ermuntern die Eltern, mit ihren Kindern mitzuwachsen und Anregungen aus unserem Lern- und Lebensraum Schule in ihrem (beruflichen) Alltag umzusetzen.

- ▷ **Elternabende** finden regelmäßig statt. Dort werden die Eltern in aktuelle Entwicklungen mit einbezogen. Sie haben die Möglichkeit, einzelne Themen aufzugreifen und die eigene Haltung zu reflektieren.
- ▷ **Gemeinsame Fortbildungen** mit den Lernbegleitern zu pädagogischen Themen oder aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung vertiefen bei den Eltern die Haltung des Vertrauens und Zutrauens gegenüber ihrem Kind und das Vertrauen in die Lernbegleiter.
- ▷ **Elterngespräche** finden mindestens einmal pro Jahr und jederzeit bei akutem Bedarf statt. Hier kann gezielt auf die Entwicklung des eigenen Kindes und auf die konkreten Bedürfnisse und Sorgen der Eltern eingegangen werden.
- ▷ Bei der **partizipativen Schulentwicklung** schätzen wir die Perspektive der Eltern, die zwar meist auf die Erfahrung mit dem eigenen Kind verengt ist, die aber auch Erfahrungen aus anderen beruflichen und gesellschaftlichen Feldern in die Schule bringen.
- ▷ In **gemeinsamen Aktionen** wird das Bündnis zwischen Familien und Schule vertieft und die Identität mit der Schule gestärkt. Wir freuen uns, wenn Eltern mitarbeiten und sich auch in der Verantwortung für die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule für ihre Kinder sehen. Feste, Ausflüge und andere Aktionen schaffen weitere Gelegenheiten die Verbindung zur Schule zu intensivieren.



5 Orientierung am Bildungsplan 2016

Mit unserer Konzeption orientieren wir uns am Bildungsplan 2016. Das meint jedoch nicht, dass wir Inhalte nach der für öffentliche Schulen vorgegebenen Stundentafel oder auch Klassenstufen umsetzen. Das wird von Privatschulen auch nicht verlangt¹²³ und würde unseren Qualitätsanforderungen von Resonanz, Mitgestaltung, Prozessdenken, Kreativität, Selbstverantwortung und vor allem Inklusion entgegenwirken.

Wir agieren hier im Sinne des baden-württembergischen Privatschulgesetzes, welches den Privatschulen Gestaltungsspielraum gibt:

§5 Abs2 PSchG besagt: *„Abweichungen in der inneren und äußeren Gestaltung der Schule, in der Lehr- und Erziehungsmethode sowie im Lehrstoff stehen der Genehmigung nicht entgegen, sofern die Schule gegenüber den entsprechenden öffentlichen Schulen als gleichwertig betrachtet werden kann.“*

Die Gleichwertigkeit wird dadurch hergestellt, dass auch bei uns die Lehrziele erreicht werden. Wir ermöglichen jedem Schüler, jeder Schülerin nach der 4.Klasse auf eine weiterführende Schule zu wechseln, bzw. bei Verbleib an unserer Schule einen allgemeinen Schulabschluss zu absolvieren. Dass dies gelingt, haben viele vergleichbare Schulen (Freie Alternativschulen mit dem pädagogischen Konzept des selbstbestimmten Lernens) in über 40 Jahren bewiesen. Ein Wechsel auf weiterführende Schulen nach der 4.Klasse verläuft reibungslos. Die allgemeinen Abschlussprüfungen werden zu einem hohen Prozentsatz mit sehr guten bis guten Noten abgeschlossen.¹²⁴ Deshalb gehen wir davon aus, dass auch unsere Schüler hier keine Probleme haben.

Im Folgenden beschreiben wir, wie die Kinder die bildungsplanrelevanten Kompetenzen erreichen können. Wir orientieren uns dabei an den Fächern des Bildungsplanes, werden aber selbst nicht in Fächern unterrichten. Lernen findet bei uns, wie an anderer Stelle ausgeführt, in freiem Spiel, Projekten, in überfachlichen und fachlichen Angeboten, etc. statt. Das Lernen an unserer Schule orientiert sich an globalen Belangen der Menschen auf der ganzen Welt und ist nicht in künstliche Fächer eingeteilt. Das Fach „Geschichte“ zum Beispiel hat fast für jeden dieser Belange Bedeutung, *„weil es wichtig ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.“*¹²⁵

Ganz im Sinne des ehemaligen Kultusminister Stoch geht es uns zentral darum, *„Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihr Leben in der Gemeinschaft selbstbestimmt, sinnerfüllt und verantwortungsvoll zu gestalten.“*¹²⁶

Noch ein allgemeines Wort zum Bildungsplan. Der Bildungsplan 2016 versteht den Unterricht spiralcurricular. Das bedeutet, die Vorerfahrungen des Kindes werden eingebunden und gemäß dem Bildungsplan (Curriculum) fortgeführt. Das ist grundlegender Ansatz all unseres Tuns, dass wir das Kind mit seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und seinen Vorerfahrungen sehen und das *„Erreichte“* in die weitere Lernentwicklung einbeziehen. Das führt dazu, dass Kinder sich – trotz gleichen Alters – mit unterschiedlichen Dingen beschäftigen. So verstehen wir den Bildungsplan.

5.1 Die Leitperspektiven und zentrale Lernfelder

Die *„allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele werden im Bildungsplan 2016 in besonderer Weise in den fachübergreifenden Leitperspektiven aufgegriffen.“*¹²⁷ Sie sind eine „zeit-

123 s. Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes vom 13.12.2000, Aktenzeichen 6 C 12.00

124 Hier kann gerne bei den Freien Alternativschulen in Baden-Württemberg nachgefragt werden. <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/adressen/schulen/baden-wuerttemberg> – Ab-ruf 10.01.2020

125 Booth, T. & Ainscow, M. (2019). S. 53

126 Bildungsplan der Grundschule 2016. Lehrerbegleitheft. S. 3

127 ebda. S. 8



gemäß *Auslegung [...] normativer Grundlagen*¹²⁸, wie z.B. in der Landesverfassung festgelegt.

Der Fokus liegt auf *„Aspekte der Persönlichkeitsbildung, der Bildung von Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft sowie die Sensibilisierung für den globalen Kontext von Alltagshandeln [...]“. Zu den prominentesten Herausforderungen zählen die Überlebensfrage angesichts der Begrenztheit eigener und natürlicher Ressourcen (Nachhaltigkeit), die Orientierungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Konfliktfähigkeit [...] (Pluralitätsfähigkeit), sowie die Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz), sowie denen des Anderen (Empathie). Hinzu kommen die Herausforderungen etwa in Gestalt einer sich rasant verändernden Berufs- und Arbeitswelt, der Digitalisierung sowie der Ökonomisierung.*¹²⁹

Die genannten Aspekte von Bildung sind für uns wesentlich. Die Herausforderungen und unseren Umgang damit haben wir schon an anderer Stelle ausführlich benannt und wollen hier nur kurz darauf eingehen.

- ▷ **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE):** Wir fördern das eigenverantwortliche Lernen. Unser Ziel ist es, dass die Kinder intrinsisch motiviert zu einer Weltbeziehung kommen. Nur dann können sie aktive und verantwortungsvolle Gestalter einer zukunftsfähigen Welt werden. Wir leben einen respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen (z.B. Zero Waste und Cradle-to-Cradle).
- ▷ **Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV):** Als inklusive Schule sehen wir Verschiedenheit als Bereicherung. Achtsamkeit sich selbst gegenüber ist Grundlage für einen achtsamen und respektvollen Umgang gegenüber allen anderen – ungeachtet der Person, Begabung, Religion oder des Geschlechtes.
- ▷ **Prävention und Gesundheitsförderung (PG):** Achtsamkeit, d.h. sich selbst und seine Grenzen spüren und für sich sorgen, fördern wir als eine wesentliche Fähigkeit für ein gesundes Selbstgefühl und Integrität. Bewegung ist zentrales Element in unserem Schulalltag. Jeder kann sich jederzeit bewegen und sich so in Balance und gesund erhalten. So oft als möglich schaffen wir Möglichkeiten, sich über den Schulraum hinaus zu bewegen. Hier sind uns auch die Naturräume einer urbanen Landschaft wichtig, damit Kinder den Bezug zur Mitwelt und sich selbst finden. Außerdem sind Gesundheitsfragen Teil unseres Schulalltags. [...]
- ▷ **Berufliche Orientierung (BO):** Durch das selbstverständliche Lernen mit Menschen in ihren Berufen als Teil unserer Schule oder in Form von Exkursionen kommen die Kinder schon von Anfang an mit der tätigen Welt in Verbindung. Durch unsere pädagogische Ausrichtung der Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit bietet es sich an, vor allem mit Unternehmen, wie Handwerksbetriebe, Kunstschaffende und Startups zu kooperieren. [...]
- ▷ **Medienbildung (MB):** Die Informatische Bildung ist ein wichtiger Teil unserer Schule. Wir wollen Kinder nicht nur befähigen, digitale Medien kritisch zu nutzen, sondern auch aktive Gestalter in einer zunehmend digitalisierten Welt zu sein. Informatische Systeme zu verstehen und zumindest Grundzüge der Programmierung (Coding) zu können, sehen wir dabei als Grundfähigkeit.
- ▷ **Verbraucherbildung (VB):** Ein verantwortlicher Umgang mit Ressourcen wird bei uns von den Erwachsenen vorgelebt. Durch Alltagslernen, wie z.B. gemeinsames Einkaufen oder gemeinsames Einrichten von Räumen wird das für die Kinder praktisch erfahrbar und regt an zum eigenen und gemeinsamen Reflek-

128 ebda. S. 8

129 ebda. S. 8



tieren: Was brauchen wir wirklich? Und wie können wir nachhaltig und verantwortungsvoll mit Ressourcen umgehen?

Des Weiteren ist der Bildungsplan angelegt „auf vernetztes und nachhaltiges Lernen, insbesondere in den Feldern Demokratieerziehung, Friedensbildung und kulturelle Bildung“.¹³⁰

- ▷ **Demokratieerziehung:** „Schule soll ein Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie sein, eine Kultur der Konfliktlösung im schulischen Alltag aufweisen und darauf ausgerichtet sein, Lernprozesse partizipativ zu gestalten.“¹³¹ Im Kapitel über Soziokratie haben wir dargelegt, dass bei uns gelebte Demokratie Basis allen Zusammenseins ist. Dabei gehen wir sowohl quantitativ als auch qualitativ über die Partizipationsmöglichkeiten der öffentlichen Schulen hinaus. Bei uns hat jedes Kind eine Stimme. Das Individuum in der Gemeinschaft wird in unseren soziokratischen selbstführenden Strukturen gestärkt und nicht die Mehrheitsmeinung. Wir geben den Kindern vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung unseres Lern- und Lebensraumes Schule – bezüglich eigener Lerninhalte und Lernmethoden, der Gestaltung von Innen- und Außenräumen und übergreifend der Schulentwicklung.
- ▷ **Friedensbildung:** Jedes Kind ist bei uns willkommen und erfährt Gleichwürdigkeit. Aus dieser Haltung der Erwachsenen heraus leiten wir Kinder an, sich und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, die Rechte und Würde anderer zu wahren und in einer aktiven Konfliktkultur respektvoll miteinander umzugehen. Wir stärken dabei selbstverantwortliches Handeln, z.B. durch eine Streitschlichterausbildung.
- ▷ **Kulturelle Bildung:** „Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste.“¹³² Kunst und Handwerk sind Teil unseres Konzeptes. Sie befördern das kreative Auseinandersetzen mit sich und der Welt. Angefangen vom Rollenspiel, dem gemeinsamen Lesen („Shared Reading“), Schreib-, Holz- und sonstige Werkstätten bis hin zum Erleben von Kunst und Handwerk durch Externe oder dem Besuch von Autorenlesungen und Theater ermöglichen wir den Kindern ihre eigene Kreativität zu leben und durch Andere zu kreativem Handeln angeregt zu werden.

5.2 Deutsch

„Die wichtigste Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, Freude im Umgang mit Sprache und Schriftsprache zu wecken [...]. Dabei sollen sie sich von Anfang als kompetent und erfolgreich erleben und ihre individuellen Potentiale entfalten können.“¹³³

Wir gehen davon aus, dass jedes Kind lernen und Teil der Gemeinschaft sein will. Das bedeutet in Bezug auf Sprache, dass jedes Kind Anstrengung aufbringt, um sich in der Gemeinschaft verständlich zu machen. Dazu braucht es einen kompetenten Umgang mit Sprache. Hier wie auch bei anderen Kompetenzen ist allerdings die Ausgangslage der Kinder sehr unterschiedlich. Genauso unterschiedlich ist es, wie Kinder Sprache und die Freude daran sich auszudrücken für sich entdecken. An unserer Schule gibt es deshalb vielfältige Angebote und Anlässe, um Sprache auszubilden.

130 ebda. S. 12

131 ebda. S. 12

132 ebda. S. 12

133 Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 3



5.2.1 Sprechen und Zuhören

In unserem kollaborativen Lernsetting gehören Sprechen und Zuhören zum ganz normalen Alltagshandeln. Da wir weitestgehend auf Frontalsettings verzichten, haben Kinder fast jederzeit die Möglichkeit miteinander und mit Erwachsenen zu sprechen. Gemeinsam werden Lerngegenstände erkundet, Lernverabredungen getroffen oder die Gestaltung der Schule entwickelt. Bei der Lösung von Konflikten, die sich leicht in einem solchen Setting ergeben, werden Sprechen und Zuhören trainiert. Die Schulversammlung verlangt darüber hinaus, dass Kinder argumentieren und Bedenken verständlich für alle vortragen können.

Eine gute Gesprächskultur ist uns wichtig. Wir pflegen sie insbesondere bei gemeinsamen Mahlzeiten oder Ausflügen, und in den verschiedenen Kreisen. Hier lernen Kinder ihre Wahrnehmungen in Sprachhandeln umzusetzen.

Insbesondere den Kindern mit einem anderen sprachlichen Hintergrund oder auch mit Sprachschwierigkeiten bieten sich so jeden Tag vielfältige Gelegenheiten, um Sprache zu leben und darin sicher zu werden.

5.2.2 Schriftsprache/Schreiben

Auch wenn die Gelegenheiten, ein Schreibgerät zur Hand zu nehmen, immer seltener werden, der Stift in der Hand kann für den Menschen nach wie vor eine große Inspiration bedeuten. Das Gehirn kann durch die manuelle Tätigkeit des Schreibens oder Malens positiv stimuliert werden. Die eigene Handschrift ist ungleich persönlicher und individueller als ein Word-Dokument. Deshalb hat Schreiben für uns nach wie vor Bedeutung, wenngleich wir kein Kind dazu drängen Schönschrift zu erlernen. Tatsache ist, dass die Kinder künftig fast ausschließlich digital schreiben oder gar gesprochene Sprache als Ersatz (wie bspw. bei Sprachnachrichten) benutzen werden.

Wenn Kinder die Schriftsprache nachhaltig erwerben und nicht nur durch wiederholtes Abschreiben oder Lesen eine Anzahl von immer mehr beherrschten Wörtern können, bedeutet das eine echte Kulturleistung. Sie rekonstruieren das alphabetische Prinzip der Sprache. Das wird gemeinhin in verschiedenen Stufen durchlaufen. Jedes Kind wird in unserer Schule die Zeit haben alle Stufen individuell zu durchlaufen und wird nicht gezwungen sein, aufgrund eines vorgegebenen Tempos manche überspringen zu müssen. Diese Stufen erscheinen nicht linear. Kann z.B. ein Kind mechanisch Wörter richtig schreiben, wird es in der phonetischen Phase, in der es die Fähigkeit aufbaut, Phoneme zu unterscheiden, unter Umständen wieder vermehrt Fehler machen. Fehler sind jedoch wichtige Annäherungen an den Lerngegenstand und können deshalb Fortschritte in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs signalisieren.¹³⁴

Wir folgen bei der Methode des Schriftspracherwerbs Falko Peschel, der über Jahrzehnte sehr gute Erfahrungen mit dem freien Schreiben gemacht hat: *„Die Methode des Freien Schreibens von Anfang an ist alternativlos sicher, aber sie braucht ein tolerantes Umfeld, damit die Kinder ihrem Rhythmus gemäß die verschiedenen Entwicklungsstufen durchlaufen können (vorphonetisches-, halbphonetisches-, phonetisches, generalisierendes, rechtschriftliches Schreiben)“*.¹³⁵ Die Kinder bilden beim Freien Schreiben laufend sich verändernde Rechtschreibmuster, die meist unbewusst und implizit die neuen Eindrücke mit den schon vorhandenen in Beziehung setzen. Nur so kann wirkliche Rechtschreibkompetenz aufgebaut werden.

Wir geben den Kindern *„Werkzeuge“* an die Hand, damit sie sich selbst das Prinzip des Schreibens erschließen können. Grundwerkzeug ist die Anlaut- und Buchstabentabelle

¹³⁴ vgl. Valtin, R. (1996). S. 178

¹³⁵ Peschel, F. (2006), S. 85ff. Einteilung der Phasen nach Brügelmann, H. & Brinkmann, E. in: Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.) (1994) Wie wir rechtschreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 44-52



nach Reichen, in der Buchstaben und Buchstabenkombinationen (wie ch, sch) visualisiert werden. Schreibanlässe ergeben sich fast von selbst auf vielfältige Weise: Sei es, dass ein Anliegen in den Schülerkreis eingebracht wird, im Rollenspiel Schreiben notwendig wird (z.B. Nachahmung eines Postbetriebes oder einer herkömmlichen Schule) oder weil Kinder dazu angeregt werden, eigene Geschichten oder Gedichte zu formulieren.

Lesen und Schreiben sind für uns gleichwertige Zugänge zum Schriftspracherwerb.

5.2.3 Lesen

Die Bedeutung von Schreiben, insbesondere orthografisches Schreiben, hat in unserer digitalisierten Welt stark an Bedeutung verloren (siehe oben). Lesen zu können ist jedoch nach wie vor unumgänglich, um in der Gesellschaft teilhaben zu können. Auch ermöglicht Lesen den Eintritt in Phantasie- und Vorstellungswelten und trägt so zur Persönlichkeitsentwicklung bei.¹³⁶ Uns ist es nicht nur wichtig, dass Kinder Texte entschlüsseln und Inhalte verstehen können. Ganz im Sinne des Bildungsplanes fördern wir Lesefreude und -motivation als wichtige Voraussetzung für den Auf- und Ausbau von Lesefähigkeit¹³⁷ und somit als Kulturgut und als gesellschaftlichen Zugang.

Eine lesefreundliche Kultur stellen wir her durch Vorlesezeiten, auch im Sinne von *Shared Reading*¹³⁸, d.h. kleine Texte lesen wir gemeinsam und tauschen uns nachher darüber aus. Jeder Blick auf den Text ist richtig und lässt Kinder ganz nebenbei erleben, dass es verschiedene Perspektiven gibt. Das hilft, sich in andere und ihren Blick auf die Welt hineinzuversetzen und schult die Achtsamkeit. Wir verzichten allerdings darauf, dass jedes Kind vorlesen muss, weil das die Kinder beschämt, die in der Leseentwicklung nicht so schnell wie andere sind.

Allerdings unterstützen wir das „*Pretend Reading*“. Hier geht es darum, dass Kinder so tun, als ob sie ein ihnen bekanntes Bilderbuch vorlesen (der Text des Buches ist abgeklebt). Dies bietet allen Kindern die Möglichkeit der mündlichen Textproduktion und somit der Teilhabe an der Schriftkultur, unabhängig davon, ob sie (flüssig) lesen oder schreiben können. Beim Pretend-Reading formulieren Kinder im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit aus der Erinnerung an das Gehörte. *„Sie produzieren ihre eigenen Texte zum Gehörten und orientieren sich an Formulierungen der Schriftlichkeit. Dabei transformieren sie die sprachlichen Muster der Vorgabe und machen sie sich zu eigen – eine Möglichkeit für sprachliches Lernen.“*¹³⁹ Das trägt nicht nur zu einer Leseverständnisleistung bei, sondern lässt das Kind sich als selbstwirksam („*lesend*“) erleben und ganz nebenbei wird die Phantasie beflügelt und das Gedächtnis trainiert.

In erster Linie sollen alle erfahren, dass Bücher ein Schatz sind und man sich damit neue Welten erschließen kann. In schön eingerichteten, gemütlichen Leseecken werden wir „*Lesefutter*“ für alle Niveaus zur Verfügung stellen. So schaffen wir Möglichkeiten zum selbstversunkenen Lesen.

Wir arbeiten mit Materialien zum Lesen lernen. Neben der Anlaut-Tabelle und Lesespiele verwenden wir überwiegend Montessori-Materialien wie z.B. Schreibfächer, Sandpapierbuchstaben, Wickelkarten, Wortkarten, Lese- und Hör Dosen.

5.2.4 Mit Texten und anderen Medien umgehen

Selbstverständlich schlagen sich die in den vorherigen Kapiteln genannten, prozessbezogene Kompetenzen in den im Bildungsplan festgelegten inhaltsbezogenen Kompetenzen

136 vgl. Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 7

137 ebda. S. 7

138 https://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading - Abruf 05.02.2020

139 <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/vorlesen-3/das-ist-fast-so-als-ob-ich-lesen-kann/> - Abruf 20.01.2020



nieder. Texte werden unseren Schülern vielfältig auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen Längen zur Verfügung gestellt – in unserer Lesecke, aber auch in den Forscherecken für Naturwissenschaften, bei der Recherche im Internet, in den Schülerkreisen als gemeinsam festgehaltene Ergebnisse, usw. Es gibt alltagsbezogene Anlässe, selbst Texte zu verfassen, sei es im Rollenspiel, im Umgang mit einem Lerntagebuch, bei der Beschriftung von selbst erstellten Plänen, Spielen, Zeichnungen, usw. für das Verfassen einer Schülerzeitung, Herstellen von Plakaten, und vielem mehr. Ebenso laden spezielle Lernmaterialien, wie Lückentexte, das Sandtablett, usw. zum eigenen Schreiben ein.

5.2.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Im künstlerischen Bereich wird der Unterschied zwischen gesprochener Sprache bei der Darbietung und Rollentext, also Schriftsprache sehr deutlich. Theater hat bei uns einen hohen Stellenwert. Der Fokus liegt dabei zwar auf der darstellerischen Ebene und der Entwicklung von Persönlichkeit. Es bietet aber auch Anlass über Sprache und ihren Gebrauch zu reflektieren.

Durch Kinder und Erwachsene aus verschiedenen sprachlichen Hintergründen (verschiedene Dialekte und Sprachen), kommen die Kinder von klein auf mit anderen Sprachen in Kontakt und können Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren. Auch durch die Immersionsmethode beim Fremdsprachenunterricht, d.h. durch eine gelebte Fremdsprache hören sie verschiedene Sprachklänge und können zusammen mit einem Lernbegleiter Strukturen untersuchen. Jegliche Sprache ist eine Form von Kommunikation und damit ein System aus Symbolen, das in einer bestimmten Gruppe von Menschen benutzt wird. Innerhalb dieser Gruppe herrscht eine Übereinstimmung bezüglich der Symbolbedeutung. Man spricht hier auch von Sprachkonvention. In der Grundschule geht es uns darum, dass die Schüler einen ersten Kontakt zur Funktion von Wortarten bekommen. Dafür verwenden wir Montessori-Materialien, wie Wortartenkarten oder den Bauernhof.¹⁴⁰

Kommunikation, also die Verwendung von Sprache, ist ein menschliches Grundbedürfnis. Maria Montessori sprach sogar davon, dass Sprechen die Natur des Menschen ist. Wir geben den Kindern die Möglichkeit, fast den ganzen Vormittag über zu kommunizieren und sich über Sprache mit anderen auszutauschen.

5.3 Mathematik

„Eine zentrale Aufgabe des Mathematikunterrichts aller Schuljahre ist es, Schülerinnen und Schüler für den mathematischen Gehalt alltäglicher Situationen zu sensibilisieren und sie zum Problemlösen mit mathematischen Mitteln anzuleiten.“¹⁴¹

Prozessbezogene Kompetenzen

Auf die prozessbezogenen Kompetenzen¹⁴² im Mathematikunterricht soll nur kurz eingegangen werden. Unsere Gestaltung des Lernraums mit den Lernmethoden und Lernformen führen automatisch zum Erlernen dieser Kompetenzen, nicht nur in der Mathematik. Wie an anderer Stelle beschrieben, findet Lernen vorwiegend kooperativ und interaktiv statt. Kommunizieren ist wesentlicher Teil des täglichen Lernens.

Argumentieren ist wichtig, insbesondere in den soziokratischen Entscheidungsprozessen und in der Konfliktbewältigung, aber auch beim Aushandeln von Vorgehensweisen oder Ideenumsetzungen. Unterschiedliche Standpunkte werden argumentativ eingebracht und

140 <https://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/material-anleitungen/sprache/funktion-der-wortarten> – Abruf 17.11.2019

141 Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 3

142 ebda. S. 6



verschiedene Sichtweisen eingenommen. Das verhilft zum Problemlösen, auch in der Mathematik. Wir ermutigen und ermächtigen Kinder, Probleme selbst anzugehen und geben nicht den einen Lösungsweg und die eine Lösung vor. Vielfach gibt es mehrere Lösungsmöglichkeiten. Dieses Lernen ist nachhaltiger als dozierte Lösungen nachzuvollziehen.

Lernen findet soweit als möglich im Alltagskontext statt. Das bedeutet, Situationen, die auftreten, werden in mathematische Strukturen gebracht (Modellieren), wenn es zur Problemlösung beiträgt, wie z.B. das Berechnen der Menge von Wandfarbe für das Streichen eines Raumes. Das Benutzen unterschiedlicher mathematischer Darstellungen, wie Skizzen, Tabellen oder Diagramme kommen vor allem in den Schülerkreisen oder beim Aufzeichnen und Darstellen von Projekten zum Einsatz und können entweder auf rein mathematische Fragestellungen übertragen oder dort eingeübt werden.

Inhaltliche Kompetenzen

Die inhaltlichen Kompetenzen werden vorwiegend im Alltagsgeschehen erlernt. Vielfältige Möglichkeiten bieten sich insbesondere bei handwerklichen Tätigkeiten, aber auch in anderen Alltagssituationen:

- ▷ **Urban Gardening** – Wiegen der Ernte, Flächenberechnung (wie viel Fläche brauche ich für wieviel Saatgut?), Längen (Abstand des Saatgutes voneinander)
- ▷ **Kochen** – Wiegen und Messen, Multiplikation oder Division von Rezepten
- ▷ **Holzbearbeitung** – räumliche Vorstellung, geometrische Figuren, Flächenberechnung für Materialbeschaffung
- ▷ **Gestaltung der Innen- und Außenräume** – Flächenberechnung für Materialbeschaffung, Skizzieren von Vorhaben mit Budgetplanung (Grundrechenarten, Listen erstellen), Lagepläne erstellen (Orientierung im Raum)
- ▷ **Basteln** – Verständnis für Symmetrie und geometrische Muster
- ▷ **Schulversammlung** – Listen, Tabellen
- ▷ **Rollenspiel** (wie z.B. Kaufladen) – Wiegen und Messen, Zählen, Größen bestimmen, Grundrechenarten

Durch Fragestellungen der Kinder über sich, ihre Umwelt und Mitwelt ergeben sich mathematische Aufgabenstellungen von selbst: Z.B. Wie schnell schlägt mein Herz? Wie viele Sekunden hat eine Stunde? Wie komme ich bei einer Exkursion von A nach B? Wie kann ich mich im Wald orientieren?

„Die Rechenfertigkeit bekommt erst dann Sinn, wenn sie vom Kind als Mittel zum Zweck, das heißt zum Lösen von Problemen oder zum Entdecken von Strukturen verwendet wird.“¹⁴³ Das bloße Rechnen im Sinne der Ausführung eines bestimmten Algorithmus kann auch ein Taschenrechner oder Computer übernehmen. Die eigenen Frage- und Problemstellungen der Kinder, die sich im Alltag ergeben, stehen an unserer Schule im Mittelpunkt. Sie befähigen Kinder, eigene Lösungswege und Strategien zu entwickeln für ein Problem, von dem sie betroffen, also emotional berührt sind. Das Lernen wird nachhaltig verankert, weil es aus einer intrinsischen Motivation entstanden ist. Hiermit bekräftigen wir die Ausrichtung im Bildungsplan, der die Wichtigkeit vom selbständigen Problemlösen, von eigenen Lösungswegen und das eigene Finden von Begründungen für mathematische Gesetzmäßigkeiten als wichtige Faktoren für eine gelingende mathematische Grundbildung sieht.¹⁴⁴

Neben dem Erlernen im Alltag haben die Kinder die Möglichkeit, sich weitgehend eigenständig mathematische Grundfähigkeiten anzueignen und zu vertiefen mit ausgewählten

143 Peschel, F. (2006). S. 118

144 Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 5-6



und vielfältigen Materialien. Insbesondere Montessori-Materialien ermöglichen den Kindern, Zahlen und Mengen haptisch zu begreifen. Rechenvorgänge werden nicht nur zweidimensional mit Stift und Papier, sondern mit Materialien, wie z.B. Perlen und das Umlegen dieser, selbst in die Hand genommen. Über das Nutzen der Materialien hinaus, kann auch der Einsatz des Körpers für manche Kinder wichtig werden, um den jeweiligen Zahlenraum zu erkunden und zu erleben, wie rechnerische Kompetenz durch Bewegung dargestellt und erworben werden kann.¹⁴⁵ Uns ist vor allem wichtig, dass bei Kindern keine Angst vor Zahlen und vor der Mathematik aufkommt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter, dass jedes Kind einen Zugang findet.

Im Folgenden werden beispielhaft mathematische Materialien und Herangehensweisen vorgestellt, die inhaltliche Kompetenzziele des Bildungsplans aufgreifen und umsetzen.

5.3.1 Zahlen und Operationen

Für das Darstellen der Zahlen, das Verstehen der Zahlbeziehungen und eine Orientierung im Zahlenraum, werden wir vorwiegend Montessori-Materialien einsetzen. Der rosa Turm, die braune Treppe und die numerischen Stangen sind typischerweise Materialien für den Zahlenraum von 1-10. Das goldene Perlenmaterial für den Zahlenraum von 1-1000. Letzteres ermöglicht auch Operationen im Dezimalsystem. Zahlenkärtchen ergänzen dieses Material, so dass die Kinder auch mit der Schreibweise der Zahlen vertraut werden. Zum eigenen Erlernen der Schreibweise stellen wir Sandpapierzahlen zur Verfügung. Mit sogenannten Stellenwertkarten können Zahlen in Einer, Zehner, Hunderter, Tausender, usw. zerlegt werden, so dass die Kinder den Aufbau einer (beliebig) großen Zahl verstehen können.

Die Rechenoperationen werden optisch und haptisch erlebbar mit Rechenbrettern und Perlenmaterial. Kinder können mit diesen „Hilfsmitteln“ sehr schnell auch in einem größeren Zahlenraum die vier Grundrechenarten durchführen.

5.3.2 Raum und Form

Diese Kompetenz wird hauptsächlich im Alltagsgeschehen erlernt. Darüber hinaus bieten wir u.a. folgende Materialien: Um räumliche Beziehungen zu erkennen und sich in Räumen zu orientieren, stellen wir Stadtpläne und Landkarten (auch digital) zur Verfügung. Konstruktionsmaterialien (wie Geomag, Lego oder Kapla) fördern die räumliche Vorstellung. Beim Bauen mit Kaplasteinen erfahren die Kinder etwas über die Gesetzmäßigkeiten von Statik.

Die geometrischen Formen (Geometrische Kommode) und Körper (Kubus, Pyramide, Kegel, Kugel usw.) schaffen ein grundsätzliches Verständnis für Grundflächen, Kanten, Rundungen und Ecken. Dieses Material dient dazu, Flächen und geometrische Körper mittels des stereognostischen Sinnes korrekt zu identifizieren und Ähnlichkeiten, bzw. Unterschiede zu erkennen. Auch entwickeln die Kinder daraus ihre Wahrnehmung für geometrische Formen und Strukturen im Alltag. Sie lernen die Funktionen der Formen und Körper kennen. All das sind wesentliche Vorbereitungen auf die spätere Berechnung von geometrischen Formen und Körper.

Mit dem „Satz Dreiecke zur Flächeninhaltsberechnung“ werden Parallelogramme und Dreiecke durch Zerlegen und Umlegen zu Rechtecken umgewandelt. So kann der Flächeninhalt bestimmt werden.

Durch Formenzeichnen mit verschiedenen Zeichengeräten (Lineal, Schablone, Geodreieck, Zirkel) können die Kinder deren Möglichkeiten entdecken und geometrische Muster und Symmetrien erkennen.

¹⁴⁵ Ideen dazu z.B. in den diversen Büchern von Gerhard Preiß, ehem. Professor für Mathematikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (s. Literaturverzeichnis)



5.3.3 Größen und Messen

Verschiedene Messgeräte stehen den Kindern zur Verfügung, wie zum Beispiel Lineal, Meterstab, Bandmaß, Waage, Messbecher, Uhr. So können sie durch eigene Messversuche Größen bestimmen, Größenvorstellungen entwickeln und beim Schätzen anwenden. Neben den standardisierten Größeneinheiten können sie selbstverständlich auch mit nicht-standardisierten Größeneinheiten (wie Schrittlänge, Handspanne) Messungen vornehmen.

Verschiedenes Montessori-Material ist beim Bestimmen von Größen hilfreich. Insbesondere wenn es darum geht, nicht nur ganze Größen, sondern auch Teile ins Verhältnis zu setzen und zu benennen. Beispielhaft bieten sich für Linien die numerischen Stangen an, für Flächen die Bruchrechnenkreise und für Kuben das goldene Perlenmaterial. Mit den entsprechenden Zahlenkarten erlernen die Kinder einfache Bruchzahlen zu schreiben und als Größenangaben zu nutzen, wie z.B. $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$.

5.3.4 Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Diese inhaltliche Kompetenz ergibt sich aus dem alltäglichen forschungs- und projektbasierten Lernen. Mit Unterstützung der Lernbegleiter lernen Kinder, Daten, die sie aus Beobachtungen und Experimenten gewonnen haben, sinnvoll aufzubereiten und für andere verständlich darzustellen. Einfache Tabellen und Diagramme kommen dabei zum Einsatz. Aus Internetrecherchen sind ihnen evtl. schon verschiedene Darstellungsformen bekannt und inspirieren zu eigenen Präsentationen.

Bei Würfelspielen und Zufallsexperimenten (wie Münze werfen) werden Kinder für Wahrscheinlichkeiten sensibilisiert und können versuchen, diese abzuschätzen und herauszufinden, wie sicher ein Ereignis eintritt. Das verhilft ihnen auch, in Alltagssituationen Wahrscheinlichkeiten besser einzuschätzen.

Lesen, Schreiben und Rechnen sind Basisfähigkeiten, die in der westlichen Gesellschaft jeder Mensch bis zu einem gewissen Grad beherrschen muss, um partizipieren zu können. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter, dass diese erlernt werden. Dafür geben sie jedem Kind – wie bei allen anderen Lernprozessen – individuell Zeit und je eigene und angepasste Zugangsmöglichkeiten, damit sie von innen heraus (also innwendig im Gegensatz zu auswendig) und damit nachhaltig diese elementaren Kulturtechniken erwerben. Die Lernbegleiter sind achtsam und aufmerksam und können frühzeitig erkennen, ob Lernschwierigkeiten oder -blockaden auftreten. Mit passgenauen Montessori-Materialien oder anderen Lernmaterialien, aber auch mit Zuhilfenahme externer Experten werden Hilfestellungen geboten.

Da Deutsch und Mathematik gemeinhin als Hauptfächer für den Erwerb der Basiskompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen gelten, haben wir hier ausführlicher beschrieben, wie wir die im Bildungsplan festgelegten Kompetenzen erreichen wollen. Die Umsetzung der Kompetenzziele der sonstigen Fächer werden wir nicht so detailliert darstellen.



5.4 Sachunterricht

„Die Bildungsaufgabe des Sachunterrichts besteht darin, die Schülerinnen und Schüler im Verstehen ihrer Umwelt zu unterstützen und zu begleiten, so dass sie diese [...] verantwortlich mitgestalten können.“¹⁴⁶

Es geht also um Welterschließung, um Weltbeziehung, und um Teilhabe. Im Bildungsplan wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass bei Angeboten zur Kompetenzentwicklung im Sachunterricht die sich entwickelnde Persönlichkeit und Weltsicht des Kindes wertzuschätzen und die Selbstbestimmung des Kindes zu achten und zu fördern ist.¹⁴⁷

Unsere Schule ist ein lebendiger und offener Lernraum. Die Welt kommt in die Schule und die Kinder gehen in die Welt. Schon von daher sind sie ganz natürlich mit Phänomenen und Weltereignissen in Berührung. Fragen ergeben sich von selbst. Die Lernbegleiter unterstützen die Kinder, selbst zu experimentieren, zu forschen und Antworten zu finden. Unsere Lernmethoden und Lernformen sind dazu prädestiniert Kindern zu ermöglichen, selbstbestimmt und in Wertschätzung eigene Weltzugänge zu erschließen.

Die Schule versteht sich als ein Abbild der Gesellschaft. Kinder können Gemeinschaft erleben und in demokratischen Prozessen diese Gemeinschaft mitgestalten. Sie erleben sich als selbstwirksam und erfahren, dass sie bedeutsam sind. Im täglichen Miteinander, aber auch in angeleiteten Achtsamkeitsübungen oder in Reflektionen über das eigene Tun setzen sie sich mit sich und den anderen auseinander und lernen verschiedene Sichtweisen einzunehmen und zu verstehen.

Naturerfahrungen auf dem Schulgelände (z.B. Urban Gardening) oder in der Natur (Waldtage oder andere Exkursionen) und der Umgang mit Tieren (z.B. Schulhund oder Tiere auf der Jugendfarm) lehren sie einen achtsamen Umgang mit ihrer Mitwelt. Durch den vorgelebten schonenden Umgang der Erwachsenen mit Ressourcen (Zero Waste oder Cradle-to-Cradle) wachsen sie hinein in eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber allem Lebendigen. Den Lauf der Jahreszeiten und die verschiedenen Wetterlagen erleben sie im täglichen Draußensein.

Die Natur ist auch Forscherraum. Mit verschiedenen Materialien (Sand, Wasser, Erde, gesammelte Schätze aus dem Park oder Wald) können sie experimentieren und Dinge konstruieren. Mikroskope lassen sie den Dingen ganz nah kommen und kleine Ausschnitte in ungewöhnlicher Ansicht wahrnehmen. Auch drinnen ergeben sich viele Möglichkeiten des Forschens und Experimentierens: Kochen, die Künste, aber auch die vielfältigen Materialien in unserem naturwissenschaftlichen Raum. Nicht zuletzt bieten das Programmieren und Entdecken informatischer Strukturen einen Zugang zu unserer heutigen Welt – der digitalen Welt.

Unsere Schule ist kein abgeschlossener Raum. Experten von außen bringen Ideen und Fragen in die Schule, Menschen kommen und erzählen von ihrem Leben und die Kinder gehen hinaus, um die Welt in ihrer Stadt zu entdecken. Expeditionsräume können kulturelle Einrichtungen (Theater, Stadtbibliothek, Museen, Ateliers), religiöse und spirituelle Orte (Kirchen, Moscheen, Meditationszentren), politische Entscheidungsräume (Rathaus, Landtag), Betriebe (Startups, Werkstätten), Naturräume (Park, Jugendfarm, Wald) und vieles mehr sein. Durch diese Exkursionen lernen die Kinder, sich in der Stadt zu orientieren und mehr und mehr selbständig mit Hilfe von öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß darin zu bewegen.

Die ganz individuellen Fragen und Ideen der Kinder leiten die Lernbegleiter in ihrem Tun. Sie lassen sich darauf ein und unterstützen die Kinder in ihrem je eigenen Lernprozess – auch mit achtsam platzierten Instruktions- und Inspirationsphasen oder mit Vorschlägen

146 Bildungsplan der Grundschule 2016. Sachunterricht. S. 3

147 ebda. S. 5



für gemeinsame Exkursionen. Ziel dabei ist es, dass die Kinder mehr und mehr Eigenverantwortung für ihr Leben und Lernen übernehmen, sich selbst und ihr Tun reflektieren und eigenständig mit der Welt in Beziehung treten – sich die Welt anverwandeln.

5.5 Künste (Handwerk, Werken, Musik, Theater)

Die Künste haben bei uns einen zentralen Stellenwert. Sie sind nicht einfach Nebenfach, sondern essenziell, um die eigene Persönlichkeit, ein dynamisches Selbstbild (Growth Mindset) und schöpferisches Handeln (Kreativität) zu entwickeln. Erklärtes Ziel im Bildungsplan und auch unser Ziel ist *„über Wahrnehmen und Handeln Erkenntnisse über sich selbst und die Welt zu gewinnen, sich zu positionieren und sich zu entfalten.“*¹⁴⁸

Eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit ist Voraussetzung und Ergebnis gestalterischer Tätigkeiten. Auch hier ermöglichen wir den Kindern einen weiten Erfahrungsraum mit unterschiedlichen Materialien und Gestaltungsmöglichkeiten. Durch das Einladen von Künstlern und Handwerkern an die Schule und durch Exkursionen erleben die Kinder Vorbilder kreativen Schaffens und möglicher Inspirationsquellen. Hier wie bei allem anderem Tun ist es uns wichtig, die Kinder nicht zu bewerten (auch nicht positiv), sondern uns an ihrer Schaffenskraft zu freuen. Wir sind überzeugt davon, dass jedes Kind seine Stimme finden und sich im handwerklich-künstlerischem Tun oder im Theater ausdrücken kann.

Die Künste brauchen eine besondere Achtsamkeit der Erwachsenen. Berühren sie doch die Persönlichkeit eines Menschen viel tiefer als beispielsweise die Mathematik. Durch Bewertung von außen oder unsensibles Verhalten der Mitschüler oder der Erwachsenen kann ein positives Selbstbild nachhaltig zerstört werden.

5.5.1 Arbeiten mit verschiedenen Materialien

In einer Kreativwerkstatt ermöglichen wir den Kindern so viele Materialien wie möglich ausprobieren zu können. Angefangen von Wolle, Papier, Stoffe bis hin zu Perlenmaterial, Wachs, Ton und anderen Modelliermaterialien. Es stehen Nähmaschinen, Werkzeuge und andere Hilfsmittel zur Verfügung. Kreative Möglichkeiten und somit Materialien können immer wieder wechseln, je nach Interessen der Kinder oder Leidenschaften der Erwachsenen.

Ein ganz besonderer Ort an unserer Schule ist der Malraum nach dem Vorbild von Arno Stern. Dort geht es darum, dass Menschen (am besten verschiedenen Alters) ganz für sich mit Pinsel und Papier *„spielen“* und nicht ein Werk produzieren, was präsentiert oder bewertet wird. Durch das Malen ohne Bewertung, bei dem das Kind von anderen kein Urteil fürchten muss, kann es sich ganz in sein Spiel vertiefen und gerät immer wieder in einen Zustand des Sich-Vergessens, dem Flow. Das Kind genießt sein Tun im Augenblick und zieht daraus große Befriedigung.

Außerdem können die Kinder verschiedene handwerkliche Verfahren kennenlernen und selbst anwenden. Neben der Kreativwerkstatt gibt es einen Raum für Holzverarbeitung und wenn möglich auch einen Raum für Metallverarbeitung und/oder eine (Gold)Schmiede. Auch das Kochen und Experimentieren mit essbaren Materialien ist Teil der Künste. Vorstellbar sind auch Seifensieden oder Seifenschnitzen. Überhaupt das Schnitzhandwerk. Auch Instrumentenbau, Druckereitechnik oder das Eintauchen in das Friseurhandwerk sind möglich. Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Wir versuchen so viel Inspirationsquellen als möglich zur eröffnen und das Arbeiten mit allen gewünschten Materialien möglich zu machen. Wenn nicht intern, dann extern.



5.5.2 Spiel und Rollenspiel

Spiel und insbesondere Rollenspiel sind für uns die grundlegenden Lernformen für Kinder im Primarbereich. Es ist die natürliche Art zu lernen. Deshalb geben wir dem Spiel sehr viel Raum.

„In den Klassen 1/2 beschäftigen sich die Kinder mit einfachen Spielfiguren. Sie beleben Materialien und Alltagsgegenstände, gestalten sie um oder bauen einfache Spielfiguren nach eigenen Vorstellungen und spielen mit ihnen kleine Geschichten. In den Klassen 3/4 steht der eigene Körper und sein Ausdruck im Mittelpunkt des Spiels. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einfache Standbilder und Spielszenen aus der Fantasie, nach Kunstwerken oder Bildern aus ihrer Lebenswelt.“¹⁴⁹

Im Spiel werden eigene Emotionen ausgedrückt, Erlebtes verarbeitet und in neue Welten eingetaucht. Deshalb ist das Spiel wesentlich für die emotionale Entwicklung. Im Spiel wird die eigene Identität sichtbar und geschärft, während gleichzeitig in fremde Rollen geschlüpft werden kann und dabei Empathie ganzheitlich erworben wird. Über allem erfordert das Spiel, sich unbekanntem Situationen auszusetzen (keiner weiß, wohin das Spiel führt), sich selbst auszuprobieren und auf die Mitspielenden zu vertrauen.

5.5.3 Theater

Die Grenze zwischen Rollenspiel und Theater ist fließend. Beides gibt dem Kind die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung und des kreativ-schöpferischen Tuns in vielerlei Hinsicht. Beim Theaterspiel werden unterschiedlichste Fähigkeiten gebraucht und ausgebildet. Angefangen vom Drehbuch, der Regie, dem Bühnenbild, Technik, Musik bis hin zum eigentlichen kreativen Spiel auf der Bühne. Dieses Spiel fordert den ganzen Körper: Sprache, Mimik, Gestik und Bewegung. Es verlangt die Bereitschaft, sich selbst zu zeigen. Wir sind uns hier sehr bewusst, dass dies aufmerksam begleitet werden muss, damit nicht Kinder durch ein Urteil anderer in ihrem Entwicklungsprozess und in ihrer individuellen Ausdrucksweise gestört werden.

Uns ist es ein Anliegen mit Theaterleuten zusammenzuarbeiten, kompetente Begleitung bei Theaterprojekten zu haben und dennoch den Kindern möglichst viel Raum zu geben, um sich und ihre Ideen einzubringen: Vom Schreiben des Stücks bis hin zur Aufführung auf der Bühne. Diese Projekte können auch außerhalb der Schule und im Verbund mit anderen Schulklassen oder gesellschaftlichen Gruppen stattfinden.

5.5.4 Musik

Jedes Kind hat seine eigene Stimme und jeder Mensch kann singen. Das sind die Grundannahmen für unseren Umgang mit Musik. Hier braucht es Achtsamkeit, denn die Stimme ist eine der wesentlichsten Ausdrucksorgane des Menschen. Musik, insbesondere die Stimme in Form von Gesang ist nicht nur Ausdruck der Persönlichkeit, sondern stiftet Identität über alle Unterschiedlichkeit hinweg. *„Musik ermöglicht die Kommunikation über alle Altersstufen, über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg. [...] Durch gemeinsames Singen und Musizieren erfahren Kinder das Gefühl von Verbundenheit.“¹⁵⁰*

Wir geben den Kindern den Freiraum, Musik als individuelle Ausdrucksmöglichkeit und in gemeinschaftlichem Erleben zu erfahren. Dafür können sie ihre Stimme nutzen, aber auch mit Rhythmen und Instrumenten (auch selbst gebauten) experimentieren oder Musik in Tanz und Bewegung umsetzen. So können die Kinder allein oder gemeinsam frei improvisieren oder gezielt Musikstücke oder Tänze einüben. Die Lernbegleiter oder Künstler von außen geben Anregungen und unterstützen die eigene Stimme auszubilden und musikalische Fähigkeiten fortzuentwickeln. Dazu gehört vor allem die Schulung der Wahrnehmung,

149 Bildungsplan der Grundschule 2016. Kunst/Werken. S. 7

150 Bildungsplan der Grundschule 2016. Musik. S. 3



insbesondere des Gehörs. In unseren Achtsamkeitsübungen wird eine gute Grundlage dafür geschaffen. Erst wenn ein Kind eine gezieltere Anleitung im Umgang mit einem Instrument möchte, bieten wir Einzelunterricht. Ebenso ist es dann möglich zu mehreren oder in einem Orchester zu spielen. Dadurch erfahren die Kinder gegenseitige Unterstützung, Ermutigung und Motivation.

Das Improvisieren, Einüben von Stimme und Instrument, tägliches Musizieren oder Tanzen in der Schule ist das eine, aber die Verbundenheit in einem größeren Kontext zu erleben ist etwas ganz Besonderes. So fördern und suchen wir Projekte über die Schulgemeinschaft hinaus. Wir können uns Tanz-, Orchester- oder Chorprojekte, insbesondere inklusive Projekte vorstellen, d.h. Möglichkeiten der tiefen Verbundenheit mit Menschen zu schaffen, mit denen es aufgrund verschiedener (z.B. sprachlicher) Barrieren im Alltag nicht so leicht möglich ist, wie z.B. mit Menschen aus anderen Nationen.

5.5.5 Digitale Medien

Bei den Künsten können auch digitale Medien eingesetzt werden. Vorstellbar sind Videoeinblendungen beim Theater, digitale Einspielungen bei Musikproduktionen, Veranstaltungstechnik bei Aufführungen und Grafik-Tablets für künstlerische Gestaltung. Die digitalen Medien können auch selbst zum „Material“, bzw. Werkzeug für Künste werden, wie z.B. bei einer Performance aus einer Videoinstallation.

Mit digitalen Medien werden der künstlerische Ausdruck und die Wahrnehmungsfähigkeit geschult. In der Digitalfotografie wird das Licht als Pinsel und Farbpalette zugleich verstanden. Hier kommt es darauf an, ein Objekt oder ein belebtes Wesen ins „richtige Licht zu rücken“ und einen spannenden Ausschnitt zu wählen. Die Wahrnehmung fokussiert sich. Mit der Fotografie können neue Realitäten erschaffen werden. Auch der Film bietet vielfältige Möglichkeiten. Trickfilme können inszeniert, Natur- oder sonstige Beobachtungen dokumentiert werden. Dabei erlaubt sind Smartphones (auch eigene) oder Digitalkameras. Für den Filmschnitt, Grafikbearbeitung oder Programmierung stehende entsprechende Rechner oder Tablets zur Verfügung.

5.6 Fremdsprachen

In unserer globalisierten Welt ist es unerlässlich, in der Weltsprache Englisch kommunizieren zu können. Englisch sehen wir deshalb als Hauptfremdsprache, mit der die Kinder von Anfang an in Kontakt kommen. Insbesondere für das Coding ist ein eingeschränkter englischer Wortschatz erforderlich. Je nach Interesse und evtl. angeregt durch anderssprachig sprechende Kinder und Erwachsene in der Schulgemeinschaft bieten wir auch andere Fremdsprachen an.

Wir verwenden dabei bevorzugt die Immersionsmethode. Sie gilt als die bei weitem effektivste Methode beim Sprachenlernen. Immersion bedeutet "eintauchen". Das heißt, die zu lernende Sprache wird konsequent neben der Erstsprache als Alltagssprache verwendet. *„Alles, was der fremdsprachliche Lehrer sagt, verstärkt er allein durch Mimik, Gestik oder Zeigen, aber niemals durch Übersetzung [...]. Dem Kind erschließt sich damit die Sprache eigenständig Stück für Stück aus dem Zusammenhang der Situation, was die natürlichste Art bildet, wie Kinder Sprachen lernen, gleichgültig, ob als erste oder zweite Sprache.“*¹⁵¹

Dabei beachten wir das Grundprinzip: eine Person – eine Sprache. Es gibt keine Sprachvermischungen, sondern je Sprache hat eine klar zugeordnete Person. Diese Personen sind Native Speakers, d.h. Muttersprachler oder Menschen mit annäherndem nativem Niveau. Die Sprache findet Anwendung in einer Alltagssituation, bei einer Exkursion oder im Übermitteln von Inhalten (z.B. in Form eines Angebotes zu einem bestimmten Thema). Es wer-

151 Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Immersion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1939/immersion/> - Abruf 14.02.2020



den beim Sprache erlernen also gleichzeitig sinnstiftende Inhalte vermittelt¹⁵² und somit erleben die Kinder die Sprache von Anfang an lebendig und nicht als Trockenübung mit oft ermüdendem und nicht sehr effizientem Vokabellernen.

Das Kind wird während der Übermittlung ihm wichtiger Inhalte nicht verbessert. Vielmehr wird durch die Wiederholung der kindlichen Äußerung in einfachen, vollständigen Sätzen dem Kind gezeigt, dass es ernst genommen wird und verstanden wurde. Gleichzeitig wird ihm auf diese Weise ein korrektes Sprachvorbild geboten.

Immersion erfordert keine besondere Begabung, aber fördert die kognitive Entwicklung der Kinder. Wissenschaftlich ist erwiesen, dass sich mit der Immersion ein beträchtlich höheres Niveau in der Fremdsprache erreichen lässt als mit herkömmlichem Unterricht.¹⁵³

Neben der Immersionsmethode setzen wir bei Bedarf auch andere Lernmethoden ein. Wir berücksichtigen dabei die individuellen Lerntypen und Lernstrategien. Wir bieten Möglichkeiten an, um eine Fremdsprache digital, eigenständig und im eigenen Tempo zu lernen. Der Schwerpunkt des Spracherwerbes liegt im Bereich des Mündlichen¹⁵⁴. Für den Schriftspracherwerb sind diverse Freilernmaterialien nach Montessori verfügbar (wie z.B. Wörterpuzzle, Lesedosen, Satzsternset, Lerndomino).

5.7 Bewegung, Spiel und Sport

Wenn wir Kinder im Vorschulalter beobachten, stellen wir fest, dass diese sich ständig und unermüdlich bewegen. Sie haben ein natürliches Bewegungsbedürfnis und eine natürliche Neugierde, um sich und die Welt kennen zu lernen. Das bedeutet, über Wahrnehmung und Bewegung eignen sie sich die notwendigen Zusammenhänge an. Mit Wahrnehmung und Bewegung entdecken sie ihr Selbst und erschließen sich die Welt.

Doch auch im Schulalter ist Bewegung ein elementares Bedürfnis und für die gesunde Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Kinder kommen durch Bewegung ins Gleichgewicht, erleben sich bei sich (und nicht außer sich) und ganz (und nicht nur im Kopf), können ihre Kräfte erproben und ihre Grenzen austesten, erfahren Selbstwirksamkeit und Können. Bewegung macht nicht nur Freude, sondern stärkt das Selbstvertrauen, die Selbstständigkeit und die Selbstsicherheit.

Insbesondere in einer eher bewegungsarmen Stadtkultur (Kinder werden viel chauffiert oder fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln) und einer mediengeprägten Welt (meist sitzendes Benutzen der Medien) ist es umso wichtiger, dass die Schule ein bewegungsreicher und bewegungsanregender Ort ist. Im Bildungsplan heißt es: *„Im Zentrum des Unterrichts steht das Bewegungshandeln unter verschiedenen Sinnrichtungen, das heißt die Vermittlung vielfältiger, unmittelbarer Erlebnisse und Erfahrungen, in denen nicht nur motorische, sondern auch kognitive und sozialaffektive Kompetenzen herausgefordert und aufgebaut werden.“*¹⁵⁵

Bewegung gibt es bei uns nicht in einem Fach, was lediglich drei Stunden in der Woche angeboten wird, sondern Bewegung zieht sich durch den ganzen Schultag. Das bedeutet:

- ▷ Kinder können sich zu jederzeit frei in den Räumen bewegen, die Toilette aufsuchen oder wenn sie einen stärkeren Bewegungsdrang verspüren den Bewegungsraum oder das Außengelände nutzen.
- ▷ Wir bieten ein reichhaltiges Bewegungsangebot im Bewegungsraum und auf dem Außengelände. Möglich sind Ballsport, Akrobatik, Turnen, Tanz, Jonglage,

152 vgl. auch CLIL (Content and Language Integrated Learning), s. Bildungsplan der Grundschule 2016. Englisch. S. 3 und 7

153 Stangl, W. (2019). Die Immersionsmethode beim Fremdspracherwerb. <https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersions-methode-beim-fremdspracherwerb/> - Abruf 18.11.2019

154 siehe auch Bildungsplan der Grundschule 2016. Englisch. S. 8

155 Bildungsplan der Grundschule. 2016. Bewegung, Spiel und Sport. S. 3



Yoga oder einfach Klettern und Balancieren und die typischen bewegungsreichen Kinderspiele (wie z.B. Fangen oder Flaggenkampf). Ergänzt wird das Angebot auf dem Schulgelände durch den Besuch des Schwimmbads, Exkursionen in die Natur (auch zu Fuß oder mit dem Fahrrad), in einen Bauernhof oder in die Umgebung.

- ▷ Kinder können eigene Bewegungslandschaften mit Hengstenberg¹⁵⁶ Geräten bauen. Eine Auswahl dieser Geräte steht zur Verfügung, die sich in verschiedene Schwierigkeitsgrade kombinieren lassen. Im eigenen Zeitmaß und mit eigener Dynamik können sie diese erkunden und damit ihrer Geschicklichkeit und Bewegungsfreude Ausdruck geben.
- ▷ Es gibt bewegungsreiche Aufgaben in unserer Schule, wie z.B. Urban Gardening, Gestaltung von Innen- und Außenräumen, Kochen und verschiedene andere handwerkliche Tätigkeiten.
- ▷ Die Kinder können frei wählen, ob sie im Stehen, (am Boden) sitzend oder im Liegen arbeiten. Zu diesem Zweck wird es in allen Räumen Teppiche geben.
- ▷ Beim Sitzen wählen Kinder unter verschiedenen, ergonomischen und bequemen Sitzmöglichkeiten aus und können jederzeit ihre Sitzposition verändern.

Kurzum, für das freie Bewegungsspiel schaffen wir Freiräume, in denen die Kinder ihren Bewegungsdrang jederzeit leben und entwickeln dürfen, ob Rennen, Toben, Akrobatik oder Entspannen – die Kinder entwickeln hier ihr Gespür für das, was jetzt gerade für sie ansteht.

5.8 Religion

Als inklusive Schule streben wir Heterogenität auch bezüglich religiöser und spiritueller Praxis der Familien an. Jede Familie ist deshalb bei uns willkommen. In einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Welt bevorzugen wir keine Religion der anderen.

Wir zeigen die historische Prägung Europas vor allem durch das Judentum und Christentum auf und den Einfluss auf unsere Kultur durch weitere Religionen und spirituelle Lehren in der Gegenwart. Religiöse Feste und Bräuche sind Teil dieser Traditionen, von denen die Kinder bei uns erfahren. Insbesondere durch Geschichten, Bilder und typische Gegenstände des Brauchtums können sie in verschiedene religiöse Bräuche eintauchen. Durch den Besuch religiöser Orte, wie Kirchen, Synagogen, Moscheen erfahren sie vor Ort von den religiösen Praktiken.

Religiöse Grundthemen sind die Sehnsucht des Menschen nach Sinn und Geborgenheit. Dies erfahren insbesondere Grundschul Kinder in gemeinschaftlichem Erleben: „*Rituale, Singen, Tanzen, Geschichten und Theater sind solche Erfahrungsräume, die ein Gefühl von Aufgehobensein und Sinnhaftigkeit vermitteln.*“¹⁵⁷ Grundlegend dabei ist das gesamte Setting der Schule, der Umgang unter Kindern, Lernbegleitern und Eltern.

Ein Kind kann gar nicht anders als sich Gedanken über die Welt und sich selbst zu machen: Wer bin ich? Wie bin ich geworden? Wie ist die Welt entstanden? Wie leben Menschen miteinander? Was passiert, wenn ein Mensch gestorben ist? Das alles sind tiefreligiöse Themen, denen wir Raum in unserer Schule geben. Eine achtsame und respektvolle Haltung ist uns wichtig, damit jedes Kind offen die Fragen stellen kann, die es beschäftigt. Ziel ist es, auf dieser Grundlage den Kindern eine Geisteshaltung zu ermöglichen, die ihnen zu

¹⁵⁶ Elfriede Hengstenberg hat die Gedanken der „natürlichen Methode“ und des „freien Ausdrucks“ von Freinet im Bereich der Bewegung entdeckt. Sie erkannte, dass Kinder sich selbständig entwickeln und nach Selbständigkeit streben, deshalb galten ihre Anstrengungen einer Umgebung, die die Eigeninitiative der Kinder achtet. Dafür hat sie eigens Geräte entwickelt, die frei kombinierbar sind,

¹⁵⁷ Largo, R. H. (2009). S. 156



ihren je eigenen Antworten auf die Grundfragen menschlichen Lebens finden und gleichzeitig die Antworten anderer akzeptieren lässt.

Um also diese Kernthemen von Religion – Geborgenheit und Sinn – glaubhaft anzusprechen und zu leben, sind für uns wesentliche Elemente des Religionsunterrichts gemeinschaftliche Aktionen, offene Gespräche über von Schülern eingebrachte Sinnfragen und eine von gegenseitigem Respekt und Vertrauen getragene Schulgemeinschaft. Das sind wesentliche Voraussetzungen für eine friedvolle Gesellschaft.

5.9 Sicherstellung der Erreichung der Bildungsplanziele

Im Folgenden beschreiben wir die reguläre Praxis und unser Vorgehen.

An öffentlichen Schulen wird gewöhnlich das Erreichen von fachlichen Standards bezogen auf den Bildungsplan durch meist standardisierte Leistungsüberprüfungen gemessen. Die Auswahl der Themen und Kriterien, sowie das Ausarbeiten von Tests und Klassenarbeiten, sind vom jeweiligen Lehrer abhängig und dementsprechend sehr individuell und auch von unterschiedlicher Qualität. Die Sicherstellung der Bildungsplanzielerreichung hat hier vor allem ihre Grenzen, da nur „Messbares“ vermeintlich sichergestellt werden kann. Doch bei vielen Kompetenzen ist ein Messen schwer oder gar nicht möglich, wie z.B. im Fach Deutsch: *„Mit anderen diskutieren, eigene Meinungen vertreten und Konflikte dialogisch klären.“*¹⁵⁸ Dazu kommt, dass standardisierte Leistungsüberprüfungen nicht sicherstellen, ob die „messbaren“ Inhalte wirklich verstanden worden sind oder ob nur eine Testintelligenz vorliegt. Auch garantiert das alleinige Anwesendsein im Pflichtunterricht nicht, dass eine Kompetenz erreicht wurde.

Das bedeutet, eine Sicherstellung der Erreichung der Bildungsziele kann an einer öffentlichen Schule nicht erfolgen. Neben der Schwierigkeit der Messbarkeit mit den gebräuchlichen Instrumentarien ist es üblich und möglich, dass Bildungsstandards nur teilweise, bzw. auf unterschiedlichen Niveaus erreicht werden. Erreicht in der Regelschule ein Schüler Kompetenzen nicht, bzw. liegt aufgrund seiner Noten nahe, dass er die Kompetenzen nicht erreicht hat, wird er nicht in die nächsthöhere Klassenstufe versetzt oder gar auf eine niedrigere Schulart abgestuft. Hier liegt es also offensichtlich nicht in der Verantwortung des Lehrers, dass jedes Kind die Kompetenzen des Bildungsplans erreicht. Eine Erreichung der Bildungsplanziele bei allen Kindern wird höchstens angestrebt.

Kennzeichnend für die Privatschule ist ein Unterricht eigener Prägung, insbesondere im Hinblick auf Erziehungsziele, Lehrmethode und Lerninhalte (vgl. BverfGE 27, 195, 200f.). Dabei gilt, dass ein vorgelegtes Konzept dazu geeignet sein muss, zu einem gleichwertigen Bildungsstand wie an öffentlichen Schulen zu führen. Orientierung in Bezug auf Bildungsstandards und Kompetenzen bietet der aktuelle Bildungsplan. Im Sinne des Gleichwertigkeitsgrundsatzes bedeutet das aber nicht, dass Schüler und Schülerinnen der Ersatzschule den staatlichen Bildungsplan in gleicher oder ähnlicher Weise *„durchlaufen“* und dass gleiche oder ähnliche Kontrollen erfolgen müssen. Vielmehr ist das letztendliche Erreichen der sich aus dem Bildungsplan ergebenden Ziele in ihrer Gesamtheit zu sehen. Die Schulaufsicht darf einen über die Lehrzielerreichung von der Schule nur am Ende der Grundschulzeit (Ende der 4. Jahrgangsstufe) verlangt werden, d.h. durch Ergebnisse von Abschlussprüfungen oder Lernstandsfeststellungen, die jedoch die Unterrichtsmethoden einer freien Schule berücksichtigen müssen.¹⁵⁹

Wir verstehen uns als inklusive Schule, d.h. bei uns findet keine Selektion, Rückstufung oder Abstufung statt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter, dass jedes Kind zu seiner Zeit auf seinem individuellen Weg grundlegende Kompetenzen des Bildungsplanes erreicht. Der Fokus liegt dabei vor allem auf die im Bildungsplan genannten Kulturtechni-

158 Bildungsplan der Grundschule. Deutsch, S. 35

159 s. BverwG 13.12.2000



ken „*Rechnen, Schreiben und Lesen*“. Bildung sehen wir dabei ganzheitlich, d.h. Wissen, Können, Persönlichkeitsbildung und Methodenlernen sind eng miteinander verbunden. Herz, Kopf und Hand stehen gleichberechtigt nebeneinander.

Es geht also nicht nur um das Erreichen fachlicher Standards, sondern um Metakompetenzen, wie auch im Bildungsplan 2016 gefordert. Wir unterteilen Lernen nicht in einzelne Fächer. Weiter oben in diesem Kapitel haben wir dargestellt, welche vielfältigen Lernmaterialien und Lernmöglichkeiten unseren Schülern zur Verfügung stehen. Auch findet Lernen so viel als möglich im realen Alltagsgeschehen statt. Dort zeigt sich viel schneller als in Tests, ob ein Schüler eine Kompetenz erreicht hat. Beispiel: Bei der Übertragung eines Schnittmusters auf das gewünschte, selbst zu nähernde Kleidungsstück, zeigt sich sehr schnell, ob ein Schüler (räumliches) Vorstellungsvermögen hat.

Wir schaffen einen Lernraum, in dem Kinder sich selbst ausprobieren können, Fehler nicht bestraft werden, sondern als wichtiger Impuls für weiteres Lernen gesehen wird. Deshalb lehnen wir Noten ab. Wir fördern stattdessen, dass Kinder ihre Neugierde und Lust am Lernen erhalten und sich so stetig weiterentwickeln, selbst Weltbeziehungen aufbauen und lernen mit allen Situationen und Herausforderungen umzugehen. Lernen sehen wir als kumulativen und iterativen Prozess, der auf die Bewältigung von Anforderungen abzielt und nicht auf den Ausbau zunächst ungenutztem („*trägem*“) Wissens, welches sinnlos, kaum vernetzt im Gedächtnis abgespeichert, schnell vergessen und daher auch nicht angewandt werden kann.

Wir begleiten die Schüler darin, je nach ihrem Autonomierahmen ihr Lernen eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen. Wir geben den Kindern die Zeit, die sie brauchen, um sich Inhalte zu erschließen und Kompetenzen anzueignen. Dabei setzen wir vor allem auf intrinsische Motivation. Verschließt sich ein Kind gegenüber bestimmten Inhalten, ist es Aufgabe der Lernbegleiter zu unterscheiden, ob es gerade mit wichtigeren Dingen und Entwicklungen beschäftigt ist oder ob eine Lernblockade oder Lernschwierigkeiten vorliegen, bei denen eingegriffen werden muss. Ansonsten ist es für uns ganz normal, dass sich Kinder – zumindest zeitweise – auf einen oder wenige Bereiche aus dem Bildungsplan oder darüber hinaus fokussieren.

Die Bildungsplanziele haben wir in Kompetenzrastern abgebildet, damit wir jederzeit die Entwicklung eines Kindes transparent darstellen können. Dennoch werden auch bei uns Kinder diese Kompetenzen wie an einer öffentlichen Schule in unterschiedlichen Niveauabstufungen erreichen. Das bedeutet aber nicht, dass wir in unseren Lehrzielen hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen.¹⁶⁰

Wie wir konkret die Lernentwicklung beobachten und dokumentieren findet sich in Kapitel 4.5 Leistungsmessung und Lernstandserhebung.

5.10 Inhalte und Kompetenzen über den Bildungsplan hinaus

Wir beschränken die Inhalte nicht auf den Bildungsplan 2016. Um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihr Leben in der Gemeinschaft selbstbestimmt, sinnerfüllt und verantwortungsvoll zu gestalten, bieten wir weitere Inhalte an. Die nachfolgend beschriebenen Themen sind aus unserer Sicht essenziell und fördern die Ausbildung der erforderlichen Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert benötigt werden. Diese Aufzählung erhält allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Kinder können sich jederzeit mit darüber hinausgehenden Inhalten beschäftigen und weitere Kompetenzen erwerben.



5.10.1 Basale Kulturtechniken

Kultur ist die Gesamtheit der Lebensäußerungen eines Volkes, also alles, was der Mensch selbstgestaltend hervorbringt. Das Wesen einer Kultur erwächst unter anderem daraus, wie Menschen miteinander ihre Existenz sichern und die sich daraus ergebenden Lebensprobleme bewältigen. Das geschieht im Alltag. *„Kulturtechniken sind kulturelle und technische Konzepte zur Bewältigung von Problemen in unterschiedlichen Lebenssituationen. Dabei stehen die kulturelle Leistung (Gestaltung der Umstände), das technische Können (Verwendung von Technologie) und die Technik (Gegenstand) in einem komplexen Zusammenhang.“*¹⁶¹ Kulturtechniken sind auch Mittel, mit denen man an der Kultur teilhaben kann und sie helfen, die Welt in der man lebt zu ordnen.

In der Schule geht es normalerweise hauptsächlich um die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Sie ermöglichen in der Schriftkultur die Teilhabe an Kommunikation. Und sie helfen, die Welt (auch numerisch) zu ordnen und Größen- und Raumverhältnisse in Beziehung zu setzen.

Wir beziehen jedoch die basalen Kulturtechniken mit ein und befähigen Kinder, menschliche Grundbedürfnisse „*technisch*“ zu lösen. Es gibt den Kindern ein Stück Unabhängigkeit und Selbständigkeit, wenn sie erlebt und erlernt haben, wie sie ihr Bedürfnis nach Nahrung, Kleidung, Wärme, Wohnen, Fürsorge selbst stillen können. Aus dem Können entsteht wiederum innere Stärke und Selbstbewusstsein.

Das Erlernen basaler Kulturtechniken schafft nicht nur Unabhängigkeit, sondern schafft ganzheitliche und überfachliche Lerngelegenheiten, in denen Kompetenzen des Bildungsplanes sozusagen nebenbei erlernt werden. Beispiel: Das Bedürfnis nach Wärme und Licht kann durch Feuer gestillt werden. Um Feuer zu machen, wird Wissen über das Feuermachen, zu Brennstoffen und zu physikalischen Voraussetzungen benötigt.

Basale Kulturtechniken sind:

- ▷ Kochen und Backen
- ▷ Gartenbau und Forstkultur
- ▷ Fürsorge und Krankenpflege
- ▷ Herstellung von Textilien und Schuhen
- ▷ Herstellung von Papier und Büchern
- ▷ Handwerk wie Töpfern oder Schreinern
- ▷ Soziales wie Kunst, Theater und Feiern

In unserem Lernort und durch Exkursionen bieten wir vielfältige Möglichkeiten, um im gemeinschaftlichen Erleben und Selbstmachen möglichst viele basale Kulturtechniken zu erlernen. Unser Ziel ist, dass die Kinder erfahren, wie Dinge entstehen, die sie täglich selbstverständlich nutzen (Feuer, Kleidung, Bücher, Nahrung).

Im Urban Gardening erleben die Kinder, wie Nahrungsmittel entstehen, die sie dann in der Küche zu schmackhaften Speisen experimentell und kreativ verarbeiten können. Eine Feuerstelle befähigt sie, ihr Bedürfnis nach Wärme und Licht durch das Entzünden von Feuer zu stillen. In den verschiedenen Werkstätten können Gegenstände des täglichen Lebens hergestellt werden, wie Kleidung, Geschirr, Möbel oder Bücher. In gemeinsamen Feiern erleben sie Zusammengehörigkeit, Fürsorge, Kommunikation, aber auch das Stillen des Hungerbedürfnisses. Kunst und Theater als Formen menschlichen Ausdrucks und Kommunikation befähigen die Kinder, sich selbst auszudrücken und an der Gesellschaft teilzuhaben.



Exkursionen könnten beispielsweise in die städtische Land- oder Forstwirtschaft erfolgen. Wir präferieren Projekte, bei denen die Kinder mitarbeiten können, wie evtl. Pflanzaktionen im Wald, Tierpflege oder Ernte in der Landwirtschaft.

5.10.2 Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik

Bei den Kulturtechniken haben wir neben der üblichen schulischen Perspektive auf Lesen, Schreiben und Rechnen nicht nur die basalen menschlichen Grundbedürfnisse im Blick, sondern auch die digitale Literalität.

Wir nehmen damit Bezug auf die Tatsache, dass sich unsere Gesellschaft von der Buchdruckkultur zur digitalen Kultur weiterentwickelt hat, digitale Kompetenz zunehmend zu einer gefragten Fähigkeit zur Lösung von Problemen wird und immer mehr über die Teilhabe an der Gesellschaft entscheidet.

„Ich glaube, dass die Fähigkeit zum Programmieren eine der Basisfähigkeiten von jungen Menschen wird, neben Lesen, Schreiben und Rechnen.“¹⁶²

Digitale Medien und das Internet sind omnipräsent und unser Alltag wird immer stärker dadurch geprägt sein. In der JIM-Studie 2019 ermittelte der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs), dass mehr als 95% der Jugendlichen ab 12 Jahren ein eigenes Smartphone besitzen, über 65 % einen Computer und diese Geräte täglich zum Einsatz kommen.¹⁶³ Bei Kindern zwischen 6 und 12 Jahren besitzen bereits 50% der Kinder ein eigenes Gerät.¹⁶⁴ Das Smartphone wird dabei vorwiegend zum Konsum von Videos, Musik, zum Spielen oder zum Austausch mit Freunden genutzt. Diese Tendenz ist vermutlich steigend. Man kann mit Fug und Recht behaupten, dass die Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnik zur Kulturtechnik geworden ist.

Wir sehen die digitale Kompetenz gleichwertig zu klassischen Kulturtechniken. Nur mit ausreichend digitaler Kompetenz können Kinder die Möglichkeiten von Technologie und Internet für sich nutzen, wobei wir dabei auf eine altersgerechte Nutzung achten.

Beim Erwerb basaler oder klassischer Kulturtechniken können digitale Komponenten eingebaut werden, dürfen aber nicht im Vordergrund stehen. So können bspw. Experimente mit dem Feuer digital dokumentiert oder in sozialen Medien geteilt werden, das darf den eigentlichen Prozess des Feuermachens nicht negativ beeinflussen. Andersherum kann das Bauen eines Roboters, oder die Programmierung einer einfachen Software sehr wohl alleiniger Inhalt eines Projekts sein.

5.10.3 Philosophie

Die Philosophie beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen unserer Welt und der menschlichen Existenz. Beobachtet man Kinder, insbesondere im Kindergarten und Grundschulalter, so stellt man fest, dass sie genau das tun. In einer schier nicht zu bändigenden Art und Weise beschäftigen unzählige Fragen die Kinder im alltäglichen Leben. Das Philosophieren kann daher als eine natürliche Fähigkeit des Kindes angesehen werden.

162 Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Deutsch-Französischen Digitalkonferenz am 13.12.2016 <https://m.bundestkanzlerin.de/bkinm-de/aktuelles/rede-von-bundestkanzlerin-merkel-zur-deutsch-franzoesischen-digitalkonferenz-am-13-dezember-2016-810952> – Abruf 05.02.2020

163 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf – Abruf 11.01.2020

164 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KiM-Studie_2018_web.pdf – Abruf 11.01.2020



„Wenn Kinder philosophieren, stellen sie Fragen, mit denen sich die Menschheit schon seit Jahrtausenden befasst – Fragen, die sie aber auch ganz persönlich betreffen und bewegen. Wichtig sind beim Philosophieren jedoch nicht die Antworten, sondern die Freude an der gemeinsamen Suche und am kreativen Nachdenken.“¹⁶⁵

Gleichzeitig legen Kinder *„beim Philosophieren eine erstaunliche Ernsthaftigkeit an den Tag. Sie erfahren, dass ihre Ansichten wichtig und gefragt sind.“¹⁶⁶*

Beim Philosophieren mit Kindern geht es nicht darum, Wissen über die Philosophiegeschichte zu vermitteln.

„Die Kinder sollen befähigt werden, sich existenziellen und ethischen Herausforderungen zu stellen und sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Dabei sollen sie nicht die eigene Betroffenheit zum Maßstab aller Dinge machen, sondern das eigene Handeln einer kritischen Prüfung unterziehen.“¹⁶⁷

Aus vielen Projekten in Kitas und Grundschulen werden dabei positive Wirkungen sichtbar: Es wird selbständiges, problemlösendes Denken in Selbstreflektion gefordert und gefördert. Kinder erleben, dass ihre Meinung gehört und sie ernst genommen werden. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und fördert Meinungsbildung, Respekt, Empathie, Toleranz und Wertschätzung. Darüber hinaus werden kognitive Fähigkeiten wie Kreativität oder abstraktes und logisches Denken gesteigert. Es verbessern sich das Zuhörverhalten und die Argumentationsfähigkeit.¹⁶⁸

Auch die Lernbegleiter lernen, denn Philosophie-Einheiten können nicht nach Plan laufen. Offenheit und Vertrauen der Lernbegleiter gegenüber den Kindern ist erforderlich. Die Art der Gesprächsführung verlangt ein Loslassen. Durch gezielte Schulungen befähigen wir unsere Lernbegleiter, philosophische Gespräche zu führen. In Philosophie-Runden mit Eltern beziehen wir die Familien mit ein. Dadurch erweitert sich der Horizont der Eltern und hat positiven Einfluss auf die Erziehung zu Hause. Dies wurde u.a. an der Werner-von-Siemens Grundschule in Augsburg bereits erfolgreich praktiziert.

165 <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> – Abruf 11.01.2020

166 ebda

167 <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> ab Minute 6:30 – Abruf 17.04.2020

168 <https://www.philosophische-bildung.de/projekte/kinder-philosophieren-an-muenchner-grundschulen/> - Abruf 24.04.2020



6 Organisatorische Umsetzung

6.1 Organisations- und Zeitstruktur

Die Strukturen bieten einen verlässlichen Rahmen und Sicherheit, ohne starr zu sein und einzuengen. Jederzeit können sie veränderten Bedürfnissen angepasst werden.

6.1.1 Gruppenstruktur

Lernen und Leben findet bei uns altersgemischt - auch mit der geplanten zugehörigen Werkrealschule - statt. Das bedeutet, dass es keine vorgegebene räumliche Trennung zwischen den Altersstufen gibt und sich alle Schüler und Lernbegleiter als eine Lern- und Lebensgemeinschaft verstehen können, in der alle voneinander und miteinander Lernen können.

Selbstverständlich werden sich je nach Angebot und Tätigkeiten eigendynamisch und temporär Projektgruppen, die gemeinsam an bestimmten Themen arbeiten und lernen sowie interessenbedingte temporäre oder auch dauerhafte Gruppenstrukturen bilden.

6.1.2 Tages-, Wochen- und Jahresstruktur

Um den Kindern Struktur und somit Orientierung zu geben, gibt es einen immer wiederholenden Ablauf für die Aktivitäten im Tag. An den immer selben Wochentagen gibt es Abweichungen, die die Struktur auflockern, aber doch für die Kinder berechenbar sind. Auch im Jahresverlauf gibt es immer wiederkehrende Ereignisse. Wir orientieren uns dabei an den Jahreszeiten, den Veränderungen in der Natur oder an feststehenden Events in der Gesellschaft.

- ▷ **Gleitzeit:** Ebenso wie in vielen Unternehmen gibt es bei uns eine Gleitzeit, also ein gleitendes Ankommen. Das nimmt zumindest im kleinen Rahmen Rücksicht auf die verschiedenen Biorhythmen der Kinder. In dieser Gleitphase am Beginn des Tages können die Kinder eigene Aktivitäten aufnehmen und/oder Arbeiten vom Vortag fortführen. Bewegungsmöglichkeiten und die vorbereitete Umgebung stehen hierfür zur Verfügung.
- ▷ **Morgenkreis:** Am Ende der Gleitzeit beginnen die Schüler und anwesenden Lernbegleiter gemeinsam den Tag mit einem Morgenkreis. Es ist eine Zeit, um sich zu sammeln, sich aufeinander und auf den Tag einzustimmen. Hier wird es die Möglichkeit geben, Geschichten zu lauschen oder eigenes Erleben zu erzählen und schließlich sich über persönliche Lernvorhaben auszutauschen. Am Ende des Morgenkreises werden die Angebote vorgestellt, die direkt im Anschluss von den Schülern wahrgenommen werden können. Die Angebote des Tages starten direkt nach dem Morgenkreis, da die Kinder für den Morgenkreis bereits aus ihrer Tätigkeit herausgeholt wurden und wir häufigere Störungen vermeiden wollen, um den Kindern ein tiefes Eintauchen in ihr Tätigsein (Flow-Erleben) ermöglichen zu können.
- ▷ **Montagskreise:** Im Anschluss an den Morgenkreis treten einmal in der Woche die Schülerkreise zusammen, um aktuelle Themen und Anträge zu besprechen und ggf. gemäß der soziokratischen Kreismethode zu beschließen.
- ▷ **Angebote und Inspirationen:** Die Angebote sind per se freiwillig. Die Schüler können auch zu ihrer vor dem Morgenkreis begonnenen Tätigkeit zurückkehren oder sich im Morgenkreis zu neuen Tätigkeiten verabreden. Die Angebots- oder Inspirationsphase dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte, oft für sie neue Thematiken zu lenken. Dabei werden die Interessen der Schü-



ler berücksichtigt und dennoch neue Horizonte eröffnet. Das Angebot kann in sich mehr oder weniger abgeschlossen sein, also schon eigenaktive Phasen beinhalten (wie z.B. die Programmierung eines Kleincomputers) oder eine Inspirations-, bzw. Instruktionsphase und somit der Anfangspunkt für kokreative Prozesse sein. Diese werden von einem Lernbegleiter begleitet und können am Ende präsentiert und reflektiert werden.

- ▷ **gemeinsamer Tagesabschluss:** Der gemeinsame Tagesabschluss nach dem Aufräumen bietet nochmals die Möglichkeit, zusammenzukommen und sich zu sammeln. Wer mag, kann berichten, was er am Vormittag erlebt hat, oder präsentieren, was er erarbeitet hat, und es kann etwas in das Lerntagebuch eingetragen werden. Je nach Bedarf oder Wunsch der Schüler, können hier auch Abschlussrituale eingeführt werden oder eine kurze Achtsamkeitsübung, um wieder bei sich anzukommen und sich auf den Nachmittag außerhalb der Schule einzustimmen.
- ▷ **Wochenabschluss:** Der Wochenabschluss bietet zusätzlich zum üblichen Tagesabschluss die Möglichkeit, noch einmal über den Verlauf der vergangenen Woche zu sprechen und zu reflektieren. Gab es besondere Erlebnisse oder Ereignisse? Ist vielleicht etwas besonders gut gelungen? Gab es vielleicht etwas, was verbesserungswürdig war?
- ▷ **Exkursionen:** Lernen findet bei uns auch außerhalb des Schulgebäudes statt. Möglichst regelmäßig, an einem festen Tag in der Woche findet das Lernen an externen Orten in der Natur und in der Umgebung statt. Es wird dabei versucht, die Orte und die dort bearbeiteten Themen, möglichst auf die aktuell durch die Kinder bearbeiteten Themen abzustimmen. Exkursionen können je nach Bedarf, Wunsch, und wenn organisatorisch leistbar auch an mehreren Tagen der Woche stattfinden. Die Teilnahme an den Exkursionen ist freiwillig.
- ▷ **Pausen:** Es gibt keine vorgegebenen Pausen, um Kindern zu ermöglichen dann zu essen oder auf die Toilette zu gehen, wenn sie das Bedürfnis danach haben. Da es Kindern jedoch leicht passieren kann, wenn sie selbstvergessen in einer Tätigkeit versunken sind, ihre Hunger- und Durstgefühle nicht wahrzunehmen, inspirieren wir sie zwischendurch zum Essen.



Ein beispielhafter Wochenablauf verdeutlicht die Tages- und Wochenstruktur:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07:30	Gleitzeit Zeit für Bewegung und Spiele, Freiarbeit und kreatives Tätigsein				
–					
09:00					
09:00	Morgenkreis				
–					
09:15					
09:15	Montagskreise oder freies Tätigsein	Angebot/ Inspira- tion oder freies Tätigsein	Exkursion oder freies Tätigsein		Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein
–					
10:00	Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein				Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein
10:00					
–					
12:30	Gemeinsames Aufräumen und Tagesabschluss				
12:30					
–					Gemeinsames Aufräumen und Wochenabschluss
13:00					
13:00	Schulschluss				

6.1.3 Öffnungszeiten

Unsere Schule hat von 7:30 Uhr bis 13:00 Uhr geöffnet, wobei den Kindern eine gleitende Ankunftszeit von 7:30 Uhr bis 9:00 Uhr eingeräumt wird.

Sofern der Wunsch unter den Schülern und der Bedarf unter den Eltern besteht, planen wir langfristig, die Öffnungszeiten bis in den Nachmittag zu verlängern. Dieses Angebot wird jedoch in jedem Fall freiwillig bleiben und ist abhängig von den finanziellen und personellen Ressourcen der Schule.

Bei den Ferien orientieren wir uns vorläufig am Ferienplan des Regierungspräsidiums. Wir ziehen allerdings in Betracht, mit der Erweiterung der Schule und zunehmendem Personal von dem Ferienplan abzuweichen und eine individuellere Lösung zu ermöglichen, die den Bedürfnissen der Kinder, Lernbegleiter und Eltern gerechter wird.

6.1.4 Entscheidungsstrukturen

In Entscheidungen werden möglichst alle, die es betrifft miteinbezogen. Was das genau meint, haben wir an anderer Stelle beschrieben. Zu jeder Zeit werden die konkreten Entscheidungsstrukturen transparent gemacht und offen kommuniziert, um Frustration oder Konflikte zu vermeiden.

Wir ermutigen jeden, innerhalb des festgelegten Entscheidungsrahmens Verantwortung für die Schule zu übernehmen und sich mit den eigenen Ideen und Fähigkeiten einzubringen.

- ▶ **Schulleitung:** Aus den vielen Punkten der Entscheidungsstrukturen wollen wir hier nochmal einen gesondert herausgreifen: Die Schulleitung, die wir auf 2 Bereiche aufteilen, die pädagogische und die organisatorische Leitung. Das können Einzelpersonen sein oder auch Teams. Je nach Größe der Schule wird sich das verändern. An dieser Stelle wollen wir herausstreichen, dass die Hauptaufgabe der Schulleitung die Förderung von Kooperation und Kommunikation ist, die damit zur Sicherung der Stabilität im Entwicklungs- und Innovationsprozess beitragen.¹⁶⁹ Die Schulleitung hat die Vision und das große Ganze im Blick. Sie

169 Rolf, H.-G. u.a. (1999), S. 207f.



hat einen Überblick über alle laufenden Prozesse. Von ihr hängt in hohem Maße das Gelingen der Schule ab.

6.2 Schulaufnahme und Schulwechsel

Die Aufnahme und den Schulwechsel gestalten wir so, dass es individuell für jedes Kind ein gutes Ankommen und Hineinfinden in eine neue Umgebung gibt.

6.2.1 Aufnahme an unserer Schule

Wir sehen Vielfalt als Gewinn für das Miteinander und verstehen uns als eine offene Schule für alle. Wir streben deshalb an, dass sich die gesellschaftliche Vielfalt in unserer Schule abbildet. Für die Aufnahme von Schülern entwickeln wir daran orientierte quantifizierbare Kriterien, die für jeden einschätzbar und nachvollziehbar sind. Aufnahmeentscheidungen finden ungeachtet von ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexueller Identität, politischer Orientierung, Familienstand, sozialen Status oder Wertesystemen statt.

Die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sehen wir als einen entscheidenden Faktor für gelingendes Lernen der Kinder. Es ist für uns unerlässlich, dass die Eltern voll hinter unserer Schul- und Lernkultur, unserer Pädagogik und dem von uns angebotenen Bildungsweg stehen und das grundsätzliche Vertrauen in den Entwicklungsprozess ihrer Kinder haben. Deshalb bieten wir schon im Aufnahmeprozess den Eltern die Möglichkeit, sich mit unserer Pädagogik vertraut zu machen. In Informationsveranstaltungen erfahren sie von unserem spezifischen Bildungsweg und von Erfahrungen an vergleichbaren Schulen. In Hospitationen können sie und ihre Kinder Einblick in unseren Alltag gewinnen. Im Aufnahmegespräch kann dann sehr spezifisch auf die Fragen der Eltern eingegangen werden.

In der Hospitationszeit vor der Aufnahme, sozusagen einem Schulbesuch auf Probe und Zeit, beobachten wir das Kind, wie es mit den Alltagssituationen zurechtkommt und wie sich gegebenenfalls das pädagogische Team über das Übliche hinaus auf die Aufnahme vorbereiten kann. Das ist insbesondere bei Kindern mit einem Handicap wichtig.

Im Aufnahmeprozess spielt es für uns eine wesentliche Rolle, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern ein Ja zur Schule sagen und sich auf die bevorstehende Schulzeit freuen können. Falls Bedarf ist, können die Kinder in einer individuellen Eingewöhnungszeit von einem Elternteil in der Schule begleitet werden.

6.2.2 Übertritt in eine andere Schule

Die Erfahrung von vergleichbaren Schulen zeigt, dass ein Übertritt in eine andere Schule problemlos bewältigt wird. Da unsere Lerninhalte sich am Bildungsplan orientieren, haben die Kinder die Möglichkeit, den Stand ihrer Altersgruppe bezogen auf Wissen und Kompetenzen zu erreichen. Zudem haben die Kinder gelernt, eigenständig zu arbeiten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Ein hohes soziales Verhalten erleichtert auch den Übertritt in eine andere Schule.

Wir wollen unseren Schülern ermöglichen, ohne Brüche in ihrer Bildungsbiografie die ganze Schulzeit an unserer Schule zu verbringen. Deshalb ist geplant, eine Werkrealschule zeitnah aufzubauen. Sollten die Schüler aber doch auf eine andere Schule wechseln wollen, unterstützen wir sie dabei – insbesondere beim Übertritt auf die weiterführende Schule nach der 4.Klasse. Da wir als nur genehmigte und nicht staatlich-anerkannte Schule keine rechtsbindenden Zeugnisse oder Grundschulempfehlungen ausstellen können, bereiten wir die Schüler bestmöglich auf eine anstehende Aufnahmeprüfung vor.

Wir stehen mit anderen privaten und öffentlichen Schulen in Kontakt und geben den Eltern auch Empfehlungen hinsichtlich Schulart und Pädagogik, falls sich der Weg bei uns als



nicht geeignet für ihr Kind erweisen sollte oder sie aus anderen Gründen die Schule verlassen.

6.2.3 Übertritt von einer anderen Schule

Der Übertritt von einer anderen Schule gestaltet sich sehr unterschiedlich. Kommt ein Schüler von einer vergleichbaren öffentlichen oder privaten Schule, wird sich der Schüler ziemlich nahtlos in das neue Schulgeschehen einfinden. Kommt ein Schüler jedoch von einer Schule, in der es üblich ist, dass der Lehrer sagt, was und wie gelernt wird und ein Großteil des Unterrichtes über Instruktion oder Lehre läuft, wird es eine Weile dauern, bis sich ein Kind in dem neuen Umfeld zurechtfindet und Gewinn daraus ziehen kann. Die Freiheit und die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und das soziale Miteinander wird anfangs überfordernd sein und könnte leicht dazu führen, dass ein Schüler erst einmal nichts mehr tut, sich jeglicher Leistung verweigert und destruktiv auf die Gruppendynamik einwirkt.

Deshalb liegt es in der Verantwortung der Lernbegleiter diesen Übertrittsprozess zu gestalten und engmaschig zu begleiten. Auf Grundlage eines Entschulungskonzeptes ermöglichen wir jedem Kind, zu sich selbst zu finden, seine eigenen Interessen und Fähigkeiten aufzuspüren und Schritt für Schritt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

6.3 Finanzierung

Die Schule finanziert sich vorerst durch nachfolgende „Einnahmequellen“. Mittel- und langfristig angedacht ist jedoch, als Schule selbst unternehmerisch tätig zu werden und durch Merchandising, Produktion, Dienstleistung oder Teilvermietung von Co-Learning-Spaces einen weiteren Beitrag zum Erhalt und Ausbau des Lernraums zu leisten.

- ▷ **Schulgeld:** Um Kindern unabhängig vom sozialen Status ihrer Eltern den Zugang zu unserer Schule zu ermöglichen, erheben wir das Schulgeld einkommensabhängig. Dabei gehen wir von dem Haushaltsnettoeinkommen aus und berücksichtigen das Sonderungsverbot. Darüber hinaus bieten wir den Eltern an, maximal 5% ihres Nettoeinkommens als Schulgeld zahlen zu können.¹⁷⁰ Für Familien, deren Einkommen unter dem Baden-Württembergischen Durchschnitt liegt, bieten wir Ermäßigungen an.
- ▷ Außerdem bieten wir grundsätzlich die Option für ein Finanzgespräch, in dem besondere Umstände innerhalb der Familie für eine individuell niedrigere Festsetzung eines Schulgelds berücksichtigt werden können. Es ist uns ein besonderes Anliegen, dass keinem Kind aus finanziellen Gründen der Zugang zu unserer Schule verwehrt bleibt.
- ▷ Zum Ausgleich bitten wir Eltern mit höherem Einkommen, im Rahmen ihrer Möglichkeiten zusätzlich zum festgesetzten Schulgeld eine Solidarzugabe zu leisten, die aber individuell vereinbart wird.
- ▷ Wir verstehen die Schule als einen Ort, an dem soziale Unterschiede nicht von Bedeutung sind und jeder sich finanziell nach seinem Vermögen einbringt. Dies entspricht unserer Gesamtvorstellung von Schule als einen offenen Lern- und Lebensraum, in dem jeder sein Potential entfalten, seine Fähigkeiten einbringen und Verantwortung übernehmen kann.
- ▷ **Mitgliedsbeiträge:** Neben dem Schulgeld erheben wir Mitgliedsbeiträge für den Trägerverein.

170 vgl. Vollzugsverordnung zum Privatschulgesetz - VVPSchG, Abschnitt I, 5 Schulgeld.



- ▷ **Staatliche Förderung:** Nach drei Jahren „*Bewährungsprobe*“ kommt die staatliche Förderung nach dem Bruttokostenmodell dazu. Das sehen wir langfristig neben dem Schulgeld als verlässliche und konstante Basisfinanzierung für den Schulbetrieb.
- ▷ **Leih- und Schenkgemeinschaft (GLS-Bank):** Für die Überbrückung der ersten 3 Jahre ohne staatliche Förderung sowie größere Einzelinvestitionen bieten sich Elternkredite in Form einer Leih- und Schenkgemeinschaft (GLS Bank) an.
- ▷ **Kleinbürgerschaftskredit (GLS-Bank):** Zur Überbrückung der ersten 3 Jahre bis zum Anspruch auf staatliche Förderung wird die Leih- und Schenkgemeinschaft der Eltern nicht ausreichen. Für diese Finanzierungslücke werden wir zusätzlich einen Bürgerschaftskredit bei der GLS-Bank aufnehmen. Dieser wird abgesichert durch viele Kleinbürgschaften von Unterstützern in Höhe von 500€ - 3.000€.
- ▷ **Schaffung zusätzlicher kostenpflichtiger Angebote:** Wir wollen zusätzliche Bildungs- und Gemeinschaftsangebote schaffen, die unsere Werte und Wissen rund um Themen, wie Potentialentfaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Umgang mit Kindern und Soziokratie in die Gesellschaft tragen. Diese werden kostenpflichtig sein und somit zur Finanzierung der Schule beitragen. Des Weiteren können wir uns vorstellen, unsere Räumlichkeiten zu nicht genutzten Zeiten für vereinsfremde Bildungs- und Gemeinschaftsangebote (z.B. VHS) zu vermieten.
- ▷ Außerdem ist geplant, während der Schulöffnungszeiten ein Eltern-Kind-Büro zu betreiben sowie insbesondere für Eltern mit längeren Anfahrtswegen einige Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen. Auch diese Angebote werden kostenpflichtig sein und somit zur Finanzierung der Schule beitragen.
- ▷ **Spenden- und Verkaufsaktionen:** Außerdem haben wir bereits einige Spenden- und Verkaufsaktionen geplant, die nicht nur einen Beitrag zu unserer Finanzierung und Ausstattung leisten werden, sondern uns auch in der Gesellschaft vor Ort bekannter machen und wir dadurch hoffentlich auch Menschen für unsere Vision von Schule begeistern und gewinnen können.
- ▷ **Stiftungen und Sponsoren:** Abschließend werden wir uns auch um Stiftungsgelder bemühen und versuchen, (private) Sponsoren als Partner zu gewinnen.

6.4 Kooperationen

Der Austausch und die Kooperation mit anderen sehen wir als Inspiration für unsere pädagogische Arbeit und als Möglichkeit, Lernräume außerhalb der Schule zu schaffen. Auch bietet es die Möglichkeit, sich weiter zu bilden und Gelerntes weiter zu geben.

- ▷ **Andere Schulen:** Der Austausch mit anderen Schulen hilft uns, unsere pädagogische Arbeit einzuordnen, zu hinterfragen und neue Inspirationen zu gewinnen. Dabei machen wir keinen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Die Herausforderungen einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen Bildung können nur gemeinsam gemeistert werden.
- ▷ Wir verbünden uns insbesondere mit Schulen, die Bildung visionär denken und die Veränderungen der digitalen und globalisierten Welt in ihre Pädagogik mit einbeziehen und neue Bildungswege gehen.
- ▷ Für die Evaluation unserer eigenen Arbeit ist uns die Kooperation mit anderen Schulen wichtig. Eine verstehende Sicht von außen hilft uns, eine andere Perspektive auf unser Schulgeschehen einzunehmen und nicht betriebsblind zu werden.



- ▷ Nicht zuletzt helfen uns die Kooperationen, Eltern bei einem angedachten Schulwechsel kompetent beraten zu können.
- ▷ **Verbände und Organisationen:** Durch die Organisation in verschiedenen Verbänden versprechen wir uns Rückenwind für unsere Unternehmung auf verschiedenen Ebenen und sehen das als Plattform, um selbst Erfahrenes und Gelerntes weiter geben zu können. Wir streben eine Mitgliedschaft beim „*Bundesverband der freien Alternativschulen*“ und „*Schulen im Aufbruch*“ und ähnlichen Netzwerken an.
- ▷ **Künstler und Handwerker:** Künstler und Handwerker aus der „*Nachbarschaft*“ sind uns insbesondere für die Grundschule willkommene Experten, bei denen die Kinder sichtbar am Modell lernen können. Sei es, dass sie im Schulalltag Angebote in die Schule bringen oder dass Kinder sie in ihrer Werkstatt oder sonstigem Setting besuchen, sich ein Bild von ihrem Tätigsein machen und selbst tätig werden können.
- ▷ **außerschulische Lernorte, andere Bildungseinrichtungen:** Wir planen außerdem Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen, wie zum Beispiel der ortsansässigen Berufsfachschule für Sport- und Gymnastiklehrer, der Akademie deutsche Pop oder auch der Filmakademie Ludwigsburg.
- ▷ Außerschulische Lernorte bieten vielfältige Möglichkeiten für Exkursionen und Lernerfahrungen, die andernfalls außerhalb der Möglichkeiten der Schule liegen würden. Hier können wir uns beispielsweise das Haus des Waldes in Stuttgart oder auch die Casa Mellifera in Ludwigsburg als Kooperationspartner vorstellen.

6.5 Schule als lernende Organisation

Zum pädagogischen Konzept gehört für uns dazu, dass wir den Kindern ein Vorbild darin sind, als Personen aber auch als Organisation lernfähig zu sein und zu bleiben und uns permanent weiterzuentwickeln. Wir sehen uns deshalb als lernende Organisation. Wir begreifen uns als Organismus, dessen Teile in der Summe intelligenter, dynamischer, lern- und anpassungsfähiger sind, als das einzelne Individuum oder eine kleine Gruppe. Wir sind ständig in Bewegung. Ereignisse (egal ob interne oder externe) fassen wir als Anregung auf und nutzen sie für Entwicklungsprozesse. Unsere Strukturen und Vorgaben sind nicht starr, sondern wir verändern uns mit den Menschen und der Zeit, behalten aber unsere Ausrichtung bei. Umso wichtiger ist für uns Klarheit. Unsere Ziele, Strukturen, Rollen, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen werden zu jeder Zeit klar und transparent kommuniziert.

6.5.1 Qualitätssicherung

Systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung setzen gemeinsam gesetzte Ziele, geeignete Strukturen und geregelte Verantwortlichkeiten voraus. Allen Beteiligten dokumentieren wir auf angemessene Weise die Qualitätsentwicklung und sorgen so für Transparenz und Verbindlichkeit. Um die Qualität unserer pädagogischen Arbeit darzustellen, zu sichern und fortzuentwickeln setzen wir verschiedene Instrumente ein:

- ▷ **Pädagogische Grundsätze:** Als Grundlage unseres Arbeitens dienen die pädagogischen Grundsätze. Sie beschreiben die Ziele und Werte, die gemeinsam an der Schule entwickelt und gelebt werden. Die pädagogischen Grundsätze werden in einem Leitbild und im Konzept dokumentiert, was jedem in der Community und außerhalb zugänglich ist. Von Zeit zu Zeit werden die Grundsätze und Ziele auf den Prüfstand gestellt und gegebenenfalls erweitert oder adaptiert.



- ▷ **Feedback:** Beim individuellen Feedback liegt unser Hauptfokus auf den Schülern, da sie schließlich die Daseinsberechtigung der Schule und somit das Zentrum pädagogischen Wirkens sind. Regelmäßige und systematische¹⁷¹ Schülerbefragungen sind bei uns gang und gäbe. Wir orientieren uns dabei an Schülerbefragungen, wie sie andernorts üblich sind¹⁷² In den Blick genommen werden Themen, wie Zugehörigkeitsgefühl soziales Eingebundensein, Grundbedürfnisse, Zutrauen, Selbstwirksamkeit(serwartung), Motivation, intrinsisches Interesse, Autonomie, Adaptivität, Begeisterung oder Resonanz. Das alles sind Indikatoren für einen guten „Unterricht“ und für eine lernfördernde Schüler-Lernbegleiter-Beziehung.
- ▷ Ein gutes soziales Klima im Kollegium braucht auch ein funktionierendes, den Anforderungen eines Qualitätsmanagements entsprechenden Umgang mit Klagen von außen, insbesondere von Eltern.¹⁷³ Um dem Vorzubeugen, dass überhaupt Klagen von außen kommen, werden wir in regelmäßigen Abständen anonymisierte Elternbefragungen durchführen.
- ▷ **Reviews und Retrospektiven:** Bei größeren Projekten, Organisations- oder Schulentwicklungsprozessen ist es uns wichtig, die Qualität unserer Entscheidungen zu überprüfen. Während des Prozesses bauen wir Reviews ein, bei denen wir überprüfen, wie die Umsetzung funktioniert und verbessern gegebenenfalls die Parameter. In diese Reviews fließen auch das Feedback der Betroffenen, z.B. Kinder, Lernbegleiter und Eltern mit ein. In Retrospektiven am Ende von Projekten oder Prozessen betrachten wir die Zusammenarbeit: Was ist gelungen? Was weniger? Was können wir beim nächsten Mal anders machen?
- ▷ **Materialevaluation:** Damit die vorbereitete Umgebung nicht einfach eine mit Material gefüllte Regallandschaft ist, sondern ein lebendiger Lernort, werden die Materialien immer wieder auf ihre Beliebtheit, Tauglichkeit und Nutzerfreundlichkeit überprüft. Die Lernbegleiter beobachten, welche Materialien von den Kindern überhaupt genutzt werden und ob die Ergebnisse, die sich aus der Arbeit mit dem Material ergeben, für die Schüler zufriedenstellend sind.
- ▷ In einem regelmäßig stattfindenden Material-Check oder in den wöchentlichen Teamsitzungen werden diese Beobachtungen eingebracht und können zu einer Modifizierung des Materials führen. Als Folge kann dieser Check aber auch haben, dass bestimmte Materialien erst einmal in den Fokus der Schüler durch eine Instruktions- oder Inspirationsphase gebracht werden müssen, bevor man abschließend über den Verbleib des Materials entscheidet.
- ▷ Materialien werden von Zeit zu Zeit entsprechend der Interessen der Schüler und der Ideen der Lernbegleiter ausgetauscht. Kinder können konstruktive Verbesserungsvorschläge einbringen und evtl. sogar selbst eigenes Lernmaterial herstellen. Unter Umständen entspricht das eher ihren Bedürfnissen als von Erwachsenen vorgelegtes Material.
- ▷ **(Selbst-)Evaluation:** Entweder angeregt durch aktuelle Vorfälle oder Schwierigkeiten oder routinemäßig nehmen wir gezielt relevante Fragestellungen in den Fokus. Zum Beispiel zur Frage „Sind wir eine inklusive Schule?“ bietet der Index für Inklusion wichtige Fragestellungen. Aufgrund dieser Fragestellungen beobachten und reflektieren z.B. die Lernbegleiter eine Woche lang das Schulgeschehen und tauschen sich dann gemeinsam aus. Eine adressatenbezogene Rückmeldung ohne Schuldzuschreibungen bildet dann die Basis für Veränderungsmaßnahmen.

171 Sliwka, A. (2018). S. 61f.

172 so z.B. in Australien <http://www.surveys.cese.nsw.gov.au/ttfm-surveys/student-survey> – Abruf 25.04.2020

173 Bauer, J. (2007). S. 62



- ▷ Hilfreich ist auch ein Blick von außen. Dieser kann erfolgen durch Experten, z.B. kann ein Psychologe die Gruppendynamiken und das Gruppengeschehen in einer Lerngemeinschaft beleuchten.
- ▷ Eine spezielle Evaluationsmöglichkeit ist die Evaluation unter Freunden, wie sie der Bundesverband der Freien Alternativschulen anbietet. Eine Schule schließt sich mit 2-3 anderen Schulen zusammen. Reihum wird einmal jährlich in jeder Schule hospitiert und die Beobachtung dabei auf eine Fragestellung fokussiert, die die Schule, in der hospitiert wird, vorgibt. Die Rückmeldungen und die eigenen Beobachtungen dienen dann als Grundlage für Veränderungsmaßnahmen. (Selbst-)Evaluation leistet somit einen Beitrag zum professionellen Handeln der Schule.
- ▷ **Monitoring:** Um nicht ins Blaue hinein Entscheidungen zu fällen und Entwicklungen voranzutreiben, setzen wir auf die Erhebung von Daten. Oben erwähntes Feedback fließt in strukturierte Datenübersichten ein. In regelmäßigen Abständen (mind. einmal jährlich) werden Schüler, Eltern, Lernbegleiter und andere Mitarbeiter in jeweils eigens entwickelten und anonymisierten Fragebogen zu verschiedenen Themen befragt, wie z.B. Wohlbefinden, Entwicklungsmöglichkeiten, Chancengerechtigkeit.
- ▷ Uns ist es wichtig, dass Entscheidungen von Daten informiert sind und nicht nur auf demokratische Prozesse beruhen.
- ▷ **Schutzkonzepte:** Mit verschiedenen Schutzkonzepten machen wir die Schule zu einem Ort, an dem sich jeder sicher und wohl fühlen kann.
- ▷ Zuvorderst entwickeln wir ein Konzept „*Sichere Orte*“. Ziel ist es nicht nur Kinder vor sexuellem Missbrauch oder Misshandlung an der Schule zu schützen, sondern ihnen auch einen Ort zu bieten, an dem sie vertrauensvoll über Missbrauchserfahrungen außerhalb der Schule sprechen und Hilfe erfahren können.
- ▷ Ein Arbeitssicherheitskonzept stellt die Reduzierung von Gefahren auf ein einschätzbares Minimum sicher und ist insbesondere in unserer Schule, in der Kinder frühzeitig technische Geräte gebrauchen dürfen, wichtig.
- ▷ Mit einem Datenschutzkonzept stellen wir sicher, dass jeder in unserem Lernraum selbst über die Preisgabe und Verwendung personenbezogener Daten bestimmen kann. Insbesondere Daten über die Entwicklung der Kinder brauchen einen achtsamen Umgang und Schutz. Mit dem Datenschutz erfüllen wir öffentliche Regularien. Gleichzeitig ist es uns wichtig, den Kindern hier Vorbild zu sein und sie zu einem kritischen und vorsichtigen Umgang mit eigenen persönlichen Daten anzuregen.

6.5.2 Team- und Personalentwicklung

*"Es ist nicht die Aufgabe der Organisation, Menschen zu entwickeln, sondern den Menschen wird durch die Arbeit in der Organisation die Gelegenheit gegeben, sich zu entwickeln."*¹⁷⁴

Tom Thomison

Eine gute Schule braucht nicht nur eine lernfördernde Umgebung und Schüler, die sich wohl fühlen, selbstbestimmt handeln und ihr Potential entfalten können, sondern vor allem auch Lernbegleiter, aber auch alle anderen Mitarbeiter, die sich gesehen, wertgeschätzt und unterstützt fühlen und einen guten Arbeitsplatz vorfinden und mitgestalten können.

174 Tom Thomison, Miterfinder der Holakratie (Holakratie ist eine Sonderform der Soziokratie)



Ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung ist deshalb die Team- und Personalentwicklung, die wir allerdings für so entscheidend halten, dass wir sie gesondert aufführen.

- ▷ **Selbstreflexion und Selbstentwicklung:** Grundlegende Fähigkeit für das Arbeiten an unserer Schule ist die Selbstreflexion und darauf aufbauend die Selbstentwicklung. Wir unterstützen unsere Mitarbeiter u.a. mit externen Fortbildungen darin, die Fähigkeit sich und ihr Tun (ohne Verurteilung) zu reflektieren und (weiter)zuentwickeln. Wenn sich ein Mitarbeiter z.B. die eigene Schulgeschichte oder die eigene Art mit Problemen oder Konflikten umzugehen, bewusstmacht hat, überlagern diese Erfahrungen und Muster nicht die Beziehungen zu den Schülern und ermöglichen, den Schüler in seiner Individualität und mit seinen Bedürfnissen zu sehen. So wird professionelles (=reflektiertes) Handeln ermöglicht im Gegensatz zu einem Handeln, was von eigenen Verletzungen oder Bedürfnissen geleitet ist.
- ▷ Wenn durch die wohlwollende Reflektion Versöhnung mit der eigenen Geschichte und dem eigenen Gewordensein passiert, ist das der Startpunkt für Veränderungen im Selbst, also Selbstentwicklung.
- ▷ **Potentialentfaltung:** Jeder Mitarbeiter kommt zu uns mit umfangreichem Wissen und vielfältigen Kompetenzen, was informal oder durch Ausbildung erworben wurde. Wir bieten einen Lern- und Lebensraum, in dem die Mitarbeiter das bereits vorhandene einbringen, und sich darüber hinaus ausprobieren können. Wir ermutigen unsere Mitarbeiter individuelle Möglichkeiten zu Realitäten werden zu lassen in einer Kultur des Vertrauens und Zutrauens. Alle an der Schule sollen ihr Potential bestmöglich entfalten können.
- ▷ **Supervision und Coaching:** Von Anfang werden unsere Lernbegleiter individuell und im Team mit Supervision unterstützt. Supervision verstehen wir als Beratung durch eine externe Person, in der „Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert und selbstreflexiv bearbeitet werden. Supervision fordert in gemeinsamer Suchbewegung das Lernen von Einzelpersonen, Gruppen, Teams und Organisationen“¹⁷⁵ Supervision dient zum einen der Professionalisierung pädagogischen Handelns, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung.
- ▷ Supervision ist ein kooperativer Prozess und funktioniert nur, wenn der Supervisor von allen akzeptiert ist und ein Vertrauensverhältnis zwischen Supervisor und Teilnehmende besteht. Ziel ist es, innerhalb des organisatorischen Rahmens der Schule Lösungs- und Handlungsstrategien zu entwickeln.
- ▷ Für spezielle Thematiken greifen wir auf erfahrene Coaches zurück. Wir bieten unseren Lernbegleitern Einzel- und Teamcoaching. Beim Einzelcoaching werden die Lernbegleiter bei neuen herausfordernden Tätigkeiten geschult und begleitet, z.B. die Begleitung eines behinderten Kindes, die Übernahme einer Führungsaufgabe. In Teamcoachings stehen Herausforderungen, die alle betreffen, im Mittelpunkt, wie z.B. die Umsetzung beschlossener Veränderungsprozesse oder eine Problematik wie Gruppendynamiken.
- ▷ **Hospitationen und Fortbildungen:** Uns ist es wichtig, dass insbesondere unsere Lernbegleiter über den eigenen Tellerrand schauen und regelmäßig an anderen Schulen hospitieren. Auf diese Weise kann das eigene Handeln vor einem neuen, aber vertrauten Hintergrund reflektiert und neue Inspirationen und Problemlösungsansätze in die Schule gebracht werden. Verstärkt werden diese Effekte dadurch, dass alle Teamkollegen an den Hospitationserlebnissen des



einzelnen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen in einer Austauschrunde teilhaben. Die einzelnen Kollegen können auch schon gezielt mit einer bestimmten Frage- oder Problemstellung zu einer Hospitation geschickt werden, für die sich das pädagogische Team durch die Erfahrungen anderer Lösungswege erhofft.

- ▷ Für jährliche Fortbildungen zu pädagogischen Themen stellen wir für jeden Lernbegleiter ein Budget bereit. Wir erwarten, dass sich unsere Lernbegleiter in spezifische Themenfelder durch externe Fortbildungen hineinvertiefen und sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinandersetzen. Davon erhoffen wir uns ein gutes Maß an Professionalisierung und visionärer Schulentwicklung.
- ▷ **Visionentwicklung:** Die Vision bringt Sinn und Zweck unseres Tuns auf den Punkt. Sie motiviert dran zu bleiben, auch wenn interne oder externe Schwierigkeiten auftauchen. Sie lässt alle in eine Richtung gehen und an einem Strang ziehen. Dafür ist es wichtig, dass die Vision sich langfristig orientiert, mit wenigen Worten das wesentliche auf den Punkt bringt oder noch besser das Bild einer visionären Schule aufzeigt, welches Sehnsucht und Emotionen weckt. Ganz im Sinne des Ausspruchs Antoine de Saint-Exupéry:

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“¹⁷⁶

- ▷ Eine gemeinsame Vision ist eine starke Kraft für den einzelnen, aber insbesondere für das Tätigsein in einem Team. Deshalb befördern wir eine gemeinsame Visionentwicklung.
- ▷ **Teamentwicklung:** Ein Team ergibt sich nicht von selbst. Es braucht Pflege, damit es sich entwickeln kann. Grundlegende Fähigkeiten für gelingende Teamarbeit sind Vertrauen und ein offenes und tiefes Zuhören. Nur so können die Beiträge einzelner zu einem gemeinsamen und größeren Ganzen werden. Vertrauen kann durch gemeinsame Aktionen aufgebaut werden, tiefes Zuhören durch spezifische Kommunikationsmethoden (wie z.B. die Kommunikationsempfehlungen für Gemeinschaftsbildung nach Scott Peck¹⁷⁷) oder durch Aktionen, bei denen das Zuhören entscheidend für das Gelingen ist (wie z.B. Improtheater).

Wir sind fest davon überzeugt, dass eine Gruppe mit möglichst unterschiedlichen Kompetenzen und Professionen besser mit Komplexität umgehen kann als ein einzelnes Genie. Doch, wie kann ein kreatives Feld entstehen? Wie kann eine harmonische und produktive Atmosphäre geschaffen werden? Wie kann ein Team in erfülltes Arbeiten, sprich in den Flow kommen? Nach Mihaly Csikszentmihalyi müssen hier 5 Parameter erfüllt sein:¹⁷⁸

1. **Clarity** – Jeder weiß, was von ihm erwartet wird.
2. **Centering** – Jeder spürt, dass die anderen Teammitglieder an der gemeinsamen Tätigkeit und den Beiträgen der Einzelnen interessiert sind.
3. **Choice** – Jeder weiß, dass der Raum offen ist und es viele Möglichkeiten gibt.
4. **Commitment** – Jeder hat ein unbedingtes Vertrauen in das Team.
5. **Challenge** – Es ist eine komplexe Herausforderung, die jeden zwingt, sein Bestes zu geben.

176 In: Antoine de Saint-Exupéry. Die Stadt in der Wüste / Citadelle

177 <https://www.gemeinschaftsbildung.com/> - Abruf 12.01.2021

178 zitiert aus: Burow, O.-A. (2015). S. 45



7 Schlussgedanken

Das ist also die Schule, wie wir sie uns vorstellen und umsetzen wollen. Nicht von Anfang an, aber Stück für Stück in einem iterativen Prozess, wird eine Schule des 21. Jahrhunderts entstehen. Wir laden die Stadtgesellschaft ein, mitzuwirken und Verantwortung für die nachfolgende Generation und für ein Miteinander in der Gesellschaft zu übernehmen.

Was uns antreibt ist die Kraft der Vision und das Vertrauen ins Gelingen.

Was also wäre, wenn Schule ein Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche

- ▷ sich wohlfühlen und sich als selbstwirksam erleben?
- ▷ in ihrer Einzigartigkeit geschätzt und gleichwürdig behandelt werden?
- ▷ sich als wichtigen Teil einer (Lern)Gemeinschaft erleben?
- ▷ sich selbst ausprobieren und über sich selbst hinauswachsen?

Was wäre, wenn Schule ein Ort ist, an dem Lehrer

- ▷ sich mit ihrem Können, ihrer Begeisterung und ihrem Sosein einbringen?
- ▷ auch Lernende sind und sich weiterentwickeln?
- ▷ in einem inspirativen Team zusammenarbeiten?

Was wäre, wenn Schule ein Ort ist, an dem alle

- ▷ jeglichen Alters zusammenkommen und von- und miteinander lernen?
- ▷ mit Lust lernen und ihr eigenes Potential in eigenen Projekten und im kollaborativen Arbeiten entfalten?
- ▷ unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Alter, ihrem Geschlecht und ihrem Können gemeinsam wachsen in einem kreativen Feld?

Wir wollen dazu beitragen, dass ein solcher Traum Wirklichkeit wird.



8 Literaturverzeichnis

Altner, Nils (2009). Achtsam mit Kindern leben: Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch. München: Kösel.

Altner, Nils (2019). Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule: Eine Schatzkiste voller Übungen und Spiele. Hannover: Klett/Kallmeyer Verlag.

Antonovsky, Aaron (1997). Salutogenese. Tübingen: dgvt-Verlag.

Bandura, Albert (1997). Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Bauer, Joachim (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, Joachim (2019). Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München: Blessing.

Beljan, Jens (2019). Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009). Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.

Bildungsplan der Grundschule (2016). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Bläsius, Jutta (2018). Übungen der Stille in der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder.

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017). Index für Inklusion : ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E., Platte, A.. Weinheim/Basel: Beltz.

Brixy, Udo & Sternberg, Rolf & Vorderwülbecke, Arne (2014). Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Länderbericht Deutschland 2013, Hannover+ Nürnberg,

Brooks, Robert & Goldstein, Sam (2013). Das Resilienz-Buch – Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.

Brunner, Ilse (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.

Burow, Olaf-Axel & Fritz-Schubert, Ernst & Luga, Jürgen (2017). Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können. Weinheim/Basel: Beltz.

Burow, Olaf-Axel (2015). Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim/Basel: Beltz

Csikszentmihalyi, Mihaly (2010). Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Freiburg: Herder spektrum.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2019). Flow und Kreativität: Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett Cotta.



Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik! Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jahrgang Nr. 2, S. 223-238.

Domisch, Rainer & Klein, Anne (2012). Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. Hamburg: Hanser.

Dräger, Jörg & Müller-Eiselt, Ralph (2015). Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA.

Dweck, Carol (2019). Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.

Endres, Peter & Hüther, Gerald (2014). Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt. Hamburg: Murmann.

Erbeldinger, Juergen & Range, Thomas (2015). Durch die Decke denken. Design Thinking in der Praxis. München: Redline.

Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2016). Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin, Heidelberg: Springer Science and Business Media.

Esslinger-Hinz, Ilona & Sliwka, Anne (2011). Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Europäische Kommission (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe - National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Brüssel.

Europäisches Parlament (2015). Report on promoting youth entrepreneurship through education and training. Straßburg.

Faltin, Günter (2008). Kopf schlägt Kapital – Die ganz andere Art ein Unternehmen zu gründen. München: Carl Hanser Verlag.

Faulstich, Peter (2014). Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript.

Fratton, Peter (2014). Lass mir die Welt, verschule sie nicht! Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind. Weinheim/Basel: Beltz.

Gebauer, Karl, Krause Christina, Fittkau, Bernd (Hrsg.). (2006). Lernen braucht Vertrauen. Perspektiven für eine innovative Schule. Düsseldorf: Patmos.

Göhlich, Michael (1997). Offener Unterricht - Community Education - Alternativschulpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Gudjons, Herbert (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helix. Forum Agil lernen und lehren. Magazin 01/2019

Hubeli et al. (2017) Schulen Planen und Bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) Autorenteam: Ernst Hubeli, Barbara Pampe, Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel, Berlin: Jovis Verlag

Hüther, Gerald & Heinrich, Marcell & Senf, Mitch (2020). Education for Future. Bildung für ein gelingendes Leben. München: Goldmann.



Hutter, Claus-Peter (2018). Nachhaltigkeit von klein auf. Mit Kindern aktiv Zukunft gestalten. Stuttgart: Hirzel.

Irle, Katja (2015). Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche Scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim/Basel: Beltz.

Jensen, Helle (2019). Hellwach und ganz bei sich: Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

Josten, Martina & van Elkan, Marco (2010). Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Berlin: BMWi.

Juul, Jesper (2015). Dein kompetentes Kind: Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbeck: Rowohlt Verlag.

Juul, Jesper (2018). Das Kind in mir ist immer da. Mein Leben für die Gleichwürdigkeit. Weinheim/Basel: Beltz.

Kabat-Zinn, Myla & Jon (2015). Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie. Freiburg: Arbor Verlag.

Kienbaum Consultants International GmbH & Fachhochschule Südwestfalen (2018). Endbericht. Unternehmergeist in die Schulen - aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Düsseldorf.

Klafki, Wolfgang (1975). Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule 1975, H. 10, S. 527-532.

Kricke, Meike & Reich, Kersten & Schanz, Lea & Schneider, Jochem (2018). Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.

Laewen, Hans Joachim & Andres, Beate (2002). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel: Beltz.

Laloux, Frederic (2015). Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.

Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2009). Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.

Largo, Remo H. (2010). Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Laux, Henning (2014). Soziologie im Zeitalter der Komposition. Koordinaten einer integrativen Netzwerktheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Leuchter, Miriam (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik 59/4. S. 575-592

Mayer, Tobias & Lewitz, Olaf & Reupke, Urs & Reupke-Sieroux, Sandra (2018). The People's Scrum. Revolutionäre Ideen für den agilen Wandel. Heidelberg: dpunkt Verlag.

Montessori, Maria (2007). Das kreative Kind: Der absorbierende Geist. Freiburg: Herder

Montessori, Maria (2014). Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.



Montessori, Maria (2018). Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nida-Rümelin, Julian (2013). Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Peschel, Falko (2006). Offener Unterricht in der Evaluation Teil 1 + 2 – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Pink, Daniel H. (2006). A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future. New York: Penguin.

Preiß, Gerhard (2017). Mit Bewegung zu den Zahlen. Übungen und Spiele auf dem Zahlenweg für Schulkinder. Band 1. Kirchzarten: Im Selbstverlag.

Preiß, Gerhard (2019). Mit Bewegung zur Addition, Subtraktion und zum Einspluseins. Übungen und Spiele auf dem Zahlenweg für Schulkinder. Band 2. Kirchzarten: Im Selbstverlag.

Prenzel, Annedore (2019). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2018). Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.

Reich, Kersten (2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Reich, Kersten (Hrsg.) (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.

Reich, Kersten, Asselhoven, Dieter, & Kargl, Silke (Hrsg.) (2015). Eine inklusive Schule für alle: das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim/Basel: Beltz.

Remmele, Bernd & Schmette, Martina & Seeber, Günther (Hrsg.) (2008). Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Renz-Polster, Herbert (2015). Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt. München: Kösel.

Retzmann, Thomas (2014). Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte. Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Ridderstråle, Jonas & Nordström, Kjell (2002). Funky Business. Wie kluge Köpfe das Kapital zum Tanzen bringen. New York: FT New Business.

RKW (Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V.) (August 2015). Überblick: Entrepreneurship Education. Begeisterung wecken, Talente entdecken. Weilrod: Druckerei + Verlag Esser.

RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (2018). Grundlagenheft Entrepreneurship Education. Ansätze aus Wissenschaft und Praxis. Paderborn: Bonifatius Druckerei.



RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (2019). Workbook. Entrepreneurship Education. Workshop- und Unterrichtsmaterialien für Schulen und Hochschulen. Markttheidenfeld: Schleunungdruck GmbH.

Robinson, Ken (2010). The Element – How Finding Your Passion Changes Everything. London: Penguin.

Robinson, Ken (2015). Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden. Salzburg: ecowin.

Robinson, Ken (2016). Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Penguin Books.

Rolff, Hans Günther & Bühren Claus G. & Lindau-Bank, Detlef & Müller, Sabine (1999). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.

Rosa, Hartmug (2016). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt: suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2019). Unverfügbarkeit. Wien/Salzburg: Residenz.

Rosa, Hartmut, & Endres, Wolfgang (2016). Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel: Beltz.

Rosenberg, Marshall B. (2004). Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Herder.

Rosenberg, Marshall B. (2016). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann Verlag.

Rüedi, Jürg (1995). Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.

Scharmer, Otto C. (2009). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Shan, Han (2013). Achtsamkeit: Die höchste Form des Selbstmanagements. München: Scorpio Verlag.

Sharapan, Hedda (2012). From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers' approach.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

Sliwka, Anne (2018). Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen. Weinheim/Basel: Beltz.

Spitzer, Manfred (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Stein, Barbara (2019). Die Montessori-Grundschule in Theorie und Praxis. Freiburg: Herder.

Stern, André (2016). Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben. München: Sandmann.

Stern, Arno (2012). Das Malspiel und die natürliche Spur: Malort, Malspiel und die Formulierung. Klein Jasedow: Drachen Verlag.



Stern, Arno (2015). Das Malspiel und die Kunst des Dienens: Die Wiederbelebung des Spontanen. Klein Jasedow: Drachen Verlag.

Strauch, Barbara & Reijmer, Annewiek (2018). Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Vahlen.

Uebernicket, Falk, u.a. (2015). Design Thinking. Das Handbuch. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Buch.

Urton, Karolina (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 3

Velten, Karin & Schroeder, René & Miller, Susanne: Kinder mit BISS – Erleben von Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule. In: Donie, C u.a. (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. S. 227-232. Wiesbaden: Springer.

von Au, Jakob & Gade, Uta Hrsg. (2016). „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Walk, Laura. Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Bewegung formt das Hirn. In: Die Zeitschrift. I/2011, S.27-29.

Wild, Rebeca (1993). Erziehung zum Sein. Freiburg: Arbor Verlag.

Wild, Rebeca (2002). Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen. Weinheim/Basel: Beltz.

Wild, Rebeca (2003). Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: Was Kinder von uns brauchen. Weinheim/Basel: Beltz.

Winter, Felix (2007). Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107-129



9 Anhang

Detaillierte Angaben zu den übernommenen und bearbeiteten Kapiteln des Konzepts der Offenen Schule Stuttgart gemäß den Lizenzbestimmungen:

Kapitel in diesem Konzept	Quellkapitel im pädagogischen Konzept der Offenen Schule Stuttgart	Art der Übernahme (unverändert / gekürzt / kleine Änderungen oder Anpassungen / überarbeitet)
1 Einleitung	1 Einleitung	Kapitel weitgehend unverändert übernommen
2 Besonderes Pädagogisches Interesse	2 Besonderes pädagogisches Interesse	Einleitung übernommen, der Rest des Kapitels ist neu geremixt
2.1 Nichtdirektivität		Kapitel neu verfasst
2.2		Kapitel neu verfasst
2.3 Resonanzpädagogik – sich die Welt anverwandeln	2.1 Resonanzpädagogik – sich die Welt anverwandeln	Kapitel weitgehend unverändert übernommen
2.4 Persönlichkeitsentwicklung	2.2 Entrepreneurship Education – Unternehmergeist fördern	Kapitel deutlich gekürzt um sämtliche Inhalte mit Bezug auf Entrepreneurship Education
	2.3 MINKT (Schwerpunkt Informatische Bildung und Künste)	Kapitel entfernt
	3 Grundprinzipien unserer Arbeit	Kapitel entfernt
	3.1 Inklusion - eine Schule für alle	Kapitel entfernt
2.5 Mitbestimmung – die soziokratische Kreismethode	3.2 Mitbestimmung- die soziokratische Kreismethode	Kapitel weitgehend unverändert übernommen. Änderungen wurden vorgenommen in Bezug auf die Schulversammlung sowie die geplante Organisationsstruktur
2.6 Fazit zum besonderen pädagogischen Interesse		Kapitel neu verfasst
	3.3 Achtsamkeit	Kapitel entfernt
	3.4 Nachhaltigkeit	Kapitel entfernt
3 Bildungstheoretische Grundlagen	4 Bildungstheoretische Grundlagen	Kapitel weitgehend unverändert übernommen, lediglich einzelne Kürzungen von Beispielen und Verweisen auf das von uns nicht übernommene Entrepreneurship Education



Kapitel in diesem Konzept	Quellkapitel im pädagogischen Konzept der Offenen Schule Stuttgart	Art der Übernahme (unverändert / gekürzt / kleine Änderungen oder Anpassungen / überarbeitet)
4 Lernkultur	5 Lernkultur	Kapitel weitgehend unverändert übernommen, lediglich einzelne Kürzungen von Beispielen und Verweisen auf das von uns nicht übernommene Entrepreneurship Education sowie Abwandlung der Bezüge auf den Schulstandort
5 Orientierung am Bildungsplan 2016	6 Orientierung am Bildungsplan 2016	Kapitel weitgehend unverändert übernommen, lediglich einzelne Abwandlungen oder Kürzungen bzgl. von uns nicht übernommener Inhalte
6.1 Organisations- und Zeitstruktur	7.1 Organisations- und Zeitstruktur	Kapitel überarbeitet, um es an unsere deutlich abweichenden Strukturen anzupassen
6.2 Schulaufnahme und Schulwechsel	7.2 Schulaufnahme und Schulwechsel	Änderungen wurden im Unterkapitel zur Aufnahme an unserer Schule vorgenommen, der restliche Text wurde unverändert übernommen.
6.3 Finanzierung	7.3 Finanzierung	Kapitel überarbeitet bezüglich mehrerer der Einnahmequellen
6.4 Kooperationen	7.4 Kooperationen	Kapitel übernommen, aber ergänzt
6.5 Schule als lernende Organisation	7.5 Schule als lernende Organisation	Kapitel gekürzt
7 Schlussgedanken	8 Schlussgedanken	Kapitel unverändert übernommen