



Konzeption für eine Grundschule in freier Trägerschaft

Verfasserinnen: Anneke Dannenberg, Meike Klugger,
Regina Bosch, Lisa Hils da Silva

Stand: Januar 2021



Copyright

Das vorliegende Konzept entstand u.a. auf Grundlage der Konzeption der Offenen Schule Stuttgart von Petra Laßmann und Axel Kirchner. Das "Pädagogisches Konzept" der Offenen Schule Stuttgart ist unter CC BY-SA 2.0 lizenziert. Eine Kopie dieser Lizenz kann unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> eingesehen werden.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	6
1 EINLEITUNG	8
2 UNSERE BASIS.....	9
2.1 DIE WELT IM 21. JAHRHUNDERT.....	9
2.1.1 Wie steht es um die Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen?	9
2.1.2 Ist Schule ein Bildungsort zum Wohlfühlen?.....	11
2.1.3 Werden wir den Zielen nachhaltiger Entwicklung gerecht?.....	13
2.2 GRUNDLAGEN AUS NEUROWISSENSCHAFT UND NEUROBIOLOGIE.....	15
2.2.1 Neuroplastizität.....	15
2.2.2 Lernen aus neurobiologischer Sicht	16
2.3 LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	17
2.3.1 Lernen am Modell.....	18
2.3.2 Konstruktivismus.....	19
2.3.3 Konnektivismus	20
2.4 MOTIVATIONSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	21
2.4.1 Selbstwirksamkeitstheorie	21
2.4.2 Selbstbestimmungstheorie	22
2.4.3 Flow-Theorie	23
2.5 UNSER BILDUNGSVERSTÄNDNIS.....	24
2.5.1 Definition von Bildung.....	24
2.5.2 Unsere Vision von Schule	25
3 BESONDERES PÄDAGOGISCHES INTERESSE.....	27
3.1 GESUNDHEIT	28
3.1.1 Definition von Gesundheit.....	28
3.1.2 Wissenschaftliche Modelle und Konzepte.....	30
3.1.3 Gute gesunde Schule.....	32
3.2 RESONANZPÄDAGOGIK – SICH DIE WELT ANVERWANDELN.....	35
3.2.1 Lernen in Beziehung – Weltbeziehungskompetenz	37
3.2.2 Intrinsisches Interesse	39
3.2.3 Selbstwirksamkeit	40
3.3 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE).....	43

3.3.1	Nachhaltigkeit	43
3.3.2	Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	43
4	UNSERE GRUNDWERTE UND GRUNDPRINZIPIEN.....	53
4.1	WERTE NACH JESPER JUUL.....	53
4.1.1	Gleichwürdigkeit	54
4.1.2	Integrität	54
4.1.3	Authentizität.....	55
4.1.4	Verantwortung	55
4.1.5	Juuls Werte in der LAVI	56
4.2	ACHTSAMKEIT.....	57
4.2.1	Achtsamkeitsübungen.....	58
4.2.2	Persönlichkeitsentfaltung und Selbstmanagement	59
4.2.3	Empathieentwicklung und Beziehungskompetenz.....	60
4.3	INKLUSION – EINE SCHULE FÜR ALLE!	61
4.3.1	Leitprinzipien der Inklusion.....	62
4.3.2	Achtung der Individualität.....	63
4.3.3	Diversität als Reichtum	64
4.3.4	Teilhabe	65
4.4	MITBESTIMMUNG – DIE SOZIOKRATISCHE KREISMETHODE.....	66
4.4.1	Entscheidung in Kreisen – das Kreisprinzip.....	67
4.4.2	Die soziokratischen Kreise in der LAVI.....	68
4.4.3	Konsent statt Konsens	69
4.4.4	Das Argument zählt – Stärkung des Individuums	69
4.4.5	Hierarchie und Selbstführung	70
5	LERNKULTUR.....	72
5.1	LERNMETHODEN	72
5.1.1	Altersmischung.....	73
5.1.2	Lernen in Resonanz.....	73
5.1.3	Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen.....	74
5.1.4	Natürliches Lernen – Lernen von und in der Natur	74
5.1.5	Spielbasiertes Lernen	75
5.1.6	Agiles Lernen.....	76

5.2	LERNFORMEN.....	78
5.2.1	Das freie Spiel.....	78
5.2.2	Freiarbeit und freies Tätigsein	80
5.2.3	Angebote	81
5.2.4	Instruktionen und Inspirationen.....	81
5.2.5	Kokreative Prozesse und Projekte.....	81
5.2.6	Kreise	82
5.2.7	Exkursionen	82
5.2.8	Bewegung	83
5.2.9	Konfliktbewältigung.....	83
5.3	LERNUMGEBUNG.....	84
5.3.1	Das Schulgebäude	84
5.3.2	Der Außenbereich und die umgebende Natur.....	87
5.3.3	Tiere.....	88
5.3.4	Lernen in, von und mit der umgebenden Gemeinde.....	89
5.3.5	Der offene Lernraum.....	89
5.4	ROLLENVERSTÄNDNIS DER LERNBEGLEITER.....	90
5.4.1	Lernbegleiter.....	91
5.4.2	Lehrer	91
5.4.3	Mentor.....	92
5.4.4	Lernumgebungsdesigner	92
5.4.5	Meister	93
5.4.6	Lernender	93
5.4.7	Teamplayer	94
5.4.8	Schulentwickler.....	94
5.5	LEISTUNGSMESSUNG UND LERNSTANDSERHEBUNG	95
5.5.1	Entwicklungsportfolio	96
5.5.2	Digitale Lerndokumentation	99
5.5.3	Kompetenzraster	99
5.6	BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT DEN ELTERN	99
6	ORIENTIERUNG AM BILDUNGSPLAN 2016	101
6.1	DIE LEITPERSPEKTIVEN UND ZENTRALE LERNFELDER	102

6.2	DEUTSCH	104
6.2.1	Sprechen und Zuhören	104
6.2.2	Schriftsprache/Schreiben	105
6.2.3	Lesen	106
6.2.4	Mit Texten und Medien umgehen	107
6.2.5	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	107
6.3	MATHEMATIK	108
6.3.1	Zahlen und Operationen	109
6.3.2	Raum und Form	110
6.3.3	Größen und Messen	110
6.3.4	Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit	111
6.4	SACHUNTERRICHT	111
6.5	KÜNSTE (KUNST/WERKEN, MUSIK)	114
6.5.1	Arbeiten mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen	115
6.5.2	Spiel und Rollenspiel	115
6.5.3	Theater	116
6.5.4	Musik	116
6.5.5	Handwerk und Kreativität	117
6.6	FREMDSPRACHEN	119
6.7	BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT	120
6.8	RELIGION	121
6.9	SICHERSTELLUNG DER ERREICHUNG DER BILDUNGSZIELE	122
6.10	INHALTE UND KOMPETENZEN DES BILDUNGSPLANES UND DARÜBER HINAUS	124
6.10.1	Basale Kulturtechniken	124
6.10.2	Philosophie, Ethik und Spiritualität	125
6.10.3	Zeit	127
7	ORGANISATORISCHE UMSETZUNG	129
7.1	ORGANISATIONS- UND ZEITSTRUKTUR	129
7.1.1	Gruppenstruktur	129
7.1.2	Betreuungs- und Vertretungsstruktur	129
7.1.3	Tages-, Wochen- und Jahresstruktur	130
7.1.4	Öffnungszeiten	132

7.1.5	Entscheidungsstrukturen.....	132
7.2	SCHULAUFNahme UND SCHULWECHSEL.....	133
7.2.1	Aufnahme.....	133
7.2.2	Übertritt in eine andere Schule.....	133
7.2.3	Übertritt von einer anderen Schule.....	134
7.3	TRÄGER.....	134
7.4	FINANZIERUNG.....	135
7.5	KOOPERATIONEN.....	136
7.6	SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION.....	136
7.6.1	Qualitätssicherung.....	137
7.6.2	Team- und Personalentwicklung.....	139
7.6.3	Wissenschaftlicher Beirat.....	142
8	SCHLUSSGEDANKEN.....	143
	LITERATURVERZEICHNIS.....	144
	INTERNETQUELLEN.....	150

VORWORT

Eine freie Schule für Ulm und Umgebung. Das ist der Wunsch gleich mehrerer Menschen aus Ulm und der Ulmer Umgebung, die sich im Sommer 2020 genau aus diesem Grund mit Hilfe von sozialen Medien und Mundpropaganda zusammengefunden haben. Es sind sowohl Familien, die sich für ihre Kinder eine andere - freiere - Art von Schule wünschen, als auch Pädagoginnen, die geprägt durch ihre Erfahrungen, Bildung und Schule anders gestalten wollen.

Eine Schule, die es in dieser Art in der Region nicht gibt. Neben den staatlichen Schulen gibt es zwei Waldorfschulen, die Poligenius Schule (eine private Grundschule mit weiterführender Realschule und Gymnasium) und Montessori Schulen im nahgelegenen bayerischen Gebiet. Die Konzepte dieser Schulen unterscheiden sich grundlegend vom Schulkonzept der Schule „LAVI“, welche damit das Bildungsangebot der Region Ulm auf besondere Art und Weise bereichert.

Die Vision dieser Menschen aus Ulm ist demnach, eine Schule zu gründen, die unsere Kinder auf eine heute noch unbekannte Zukunft wirklich vorbereitet, sie dort zu mündigen, selbstbestimmten und selbstbewussten Erwachsenen reifen lässt und sie zugleich optimal begleitet und unterstützt. Es soll ein Ort geschaffen werden, an dem eine Gemeinschaft gelebt wird, in der sich alle wohlfühlen und ihre ganz eigene Persönlichkeit entfalten, leben und einbringen können.

Ein Ort, der nicht in sich geschlossen ist, sondern sich öffnet. Alle sind willkommen und leben, lernen und bilden sich gemeinsam. Daher soll nach dem Grundschulkonzept ein Sekundarstufenkonzept entstehen, des Weiteren wünschen wir uns im Anschluss eine Orientierungsstufe (Oberstufe), für die Kleinen einen Waldkindergarten, einen Seminarraum für die Erwachsenenbildung und ein Begegnungs- und Lernraum für Alt und Jung am Nachmittag. Wir wünschen uns, einen Teil dazu beitragen zu können, die Gesellschaft ein wenig zu verändern: Im gegenseitigen Respekt, einem achtsamen Umgang mit Mensch und Natur, generationsübergreifend und insbesondere in gemeinsamer Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft.

LAVI - FreiRaumBildung

Ein Raum in dem sich jeder frei bilden darf

LAVI - FreiRaumBildung

im Januar 2021

Hinweis zur genderneutralen Sprache

Vor dem Hintergrund von respektvoller und nicht diskriminierender Sprache haben wir uns dafür entschieden, Unterkapitelweise in der Nennung der maskulinen und femininen Form abzuwechseln.

Hinweis zur Begrifflichkeit Schüler-Lernbegleiter

Wir verwenden in unserem Konzept vorwiegend die Begriffe Schüler und Lernbegleiter und greifen so die gebräuchlichen Begriffe der Gemeinschaftsschule auf. Da wir im Anschluss an die Grundschule anstreben eine Werkrealschule zu werden, verwenden wir von Anfang an diese Begrifflichkeit, um eine spätere Verwirrung zu vermeiden. 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.

1 EINLEITUNG

Mit der Gründung der freien Schule LAVI möchten wir die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts annehmen und einen Beitrag dazu leisten, diese Welt – lokal und global, für jetzt und in Zukunft – zu einem Ort zu machen, an dem wir glücklich, gesund, gemeinsam, inklusiv, nachhaltig, frei und achtsam miteinander und im Einklang mit der Natur und allen Lebewesen leben können.

Wir verknüpfen dabei eigene Erfahrungen mit Erkenntnissen und Bereicherungen durch Neurowissenschaftlerinnen, wie Manfred Spitzer, Neurobiologinnen, wie Gerald Hüther, Pädagoginnen, wie Rebeca Wild, Reformpädagoginnen, wie Maria Montessori und Célestin Freinet, Ärztinnen, wie Joachim Bauer und Remo Largo, Familientherapeutinnen, wie Jesper Juul, um nur einige zu nennen. Natürlich haben uns auch all die Konzepte und Erfahrungen der freien Schulen, die schon längst bewiesen haben, dass Schule anders und in unserem Sinne möglich ist, inspiriert.

Im folgenden Konzept führen wir zunächst auf, welche Unstimmigkeiten und Missstände in Bezug auf Schule uns in der Welt begegnen und welche grundlegenden Fragen daraus für uns entstanden sind. Wir zeigen auf, welche neurowissenschaftlichen, neurobiologischen und lerntheoretischen Grundlagen uns in unserem Handeln in und um die Schule leiten. Und wir legen dar, welches Verständnis wir von Bildung haben.

Im weiteren Verlauf erklären wir unsere pädagogischen Schwerpunkte, die uns für die Bildung der Kinder besonders wichtig und relevant erscheinen. Dabei haben wir stets die Triade „ich – wir – Umwelt“ im Blick, die sich gegenseitig beeinflusst und unterstützt. Es geht um Gesundheit, um ein „in-Beziehung-treten“, ein „in-Resonanz-gehen“ mit den Menschen und unserer Umwelt – lokal und global – und um das große Thema Nachhaltigkeit.

Dabei begleiten uns Prinzipien, die wir für entscheidend für ein gelingendes Miteinander halten. Wir orientieren uns an den vier Werten nach Jesper Juul (Gleichwürdigkeit, Verantwortung, Authentizität und Integrität) und den Prinzipien der Achtsamkeit, Inklusion und Soziokratie.

Darauf aufbauend werden passende Lernmethoden und Lernformen und der Reichtum an vielfältigen Lernumgebungen durch eine Öffnung der Schule nach außen, beschrieben. Wir gehen auf das „andere“ Rollenverständnis von Lernbegleiterinnen ein, wie wir mit dem Thema Leistungsmessung und Lernstandserhebung umgehen und wie wir den Bildungsplan an unserer Schule als bereichernde und inspirierende Quelle schätzen und umsetzen wollen.

Zum Schluss erläutern wir die Organisation und Struktur unserer Schule.

Dabei ist es uns wichtig aufzuzeigen, dass alles ineinandergreift, sich gegenseitig beeinflusst und bereichert, voneinander abhängt und/oder sich unterstützt.

So ist unser Schulkonzept eine „runde Sache“:

von **Liebe** getragen, in **Achtsamkeit** miteinander verbunden, im **Vertrauen** in den Prozess des Lebens und in alles, was da war und noch kommt und im Einklang mit meiner eigenen **Integrität** und der anderer – **LAVI** eben.

2 UNSERE BASIS

Im Kapitel „Unsere Basis“ richten wir den Blick auf aktuelle Themen, welchen wir in Bezug auf unsere Schule unbedingt Beachtung schenken möchten. Zudem beschreiben wir, wie Lernen aus neurologischer und lerntheoretischer Sicht funktioniert. Daraus schließen wir, was Bildung im 21. Jahrhundert und speziell für uns an unserer Schule bedeuten muss.

Diese Grundlagenarbeit ist wichtig, damit im Weiteren unsere pädagogischen Schwerpunkte, Grundprinzipien, die Haltung der Lernbegleiter, die Auswahl der Lernmethoden und –formen, die Gestaltung des Lernortes und unsere Struktur verständlich werden.

2.1 DIE WELT IM 21. JAHRHUNDERT

Mit Themen des 21. Jahrhunderts könnten vermutlich etliche Bücher gefüllt werden. Für uns sind hier jedoch die Themen relevant, die uns persönlich und in unserem privaten und geschäftlichen Umfeld bewegen und begegnen. Drei dieser Themen wollen wir herausgreifen, da sie uns sehr wichtig erscheinen und sie uns vor interessante Fragen stellen:

Das Thema „Gesundheit“ – Was verraten uns Studien und die dort erfassten Daten über die Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen? Wie geht es ihnen in unserem System?

Das Thema „Schule heute“ – Ist Schule ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche sich wirklich wohl fühlen? Ein Ort, an dem es ihnen leichtfällt, für das Leben zu lernen und sich zu bilden? Haben Schüler und Lehrer dort den Raum und die Zeit, den Grundbedürfnissen aller nachzukommen?

Das Thema „Nachhaltige Entwicklung“ – Sind wir mit den Bemühungen aller Staaten, Länder, Institutionen, Menschen etc. auf der Welt auf dem Weg, die Verantwortung für unser Handeln zu übernehmen und eine grundlegende und hinreichende Veränderung zum Wohle allen Lebens auf der Erde zu bewirken? Werden wir, auch mit unserer Bildung, den Zielen nachhaltiger Entwicklung gerecht?

2.1.1 WIE STEHT ES UM DIE GESUNDHEIT UNSERER KINDER UND JUGENDLICHEN?

„Es ist eines der Grundrechte jedes Menschen ohne Unterschied der Rasse, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Lage, sich einer möglichst guten Gesundheit zu erfreuen.“ So steht es in der Satzung der WHO, die derzeit 194 Mitgliedstaaten hat. Die WHO definiert Gesundheit als multidimensional, also sich wechselseitig beeinflussend und als „Zustand völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“.¹

Vor allem Kinder und Jugendliche sollten einen besonderen Schutz und die besten Bedingungen genießen, um sich einer guten Gesundheit zu erfreuen. Jedoch sprechen die Prävalenzzahlen für körperliche und psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen eine andere Sprache:

Allgemein bekannt ist, dass Bewegung eine wichtige Grundlage für Gesundheit darstellt. Trotzdem wird die spontane Bewegung in der Schule immer seltener. Auch in der Freizeit

¹ WHO (2018) entnommen: <https://www.euro.who.int/de/about-us/partners/news/news/2018/12/health-is-a-human-right> - Abruf 23.12.2020

nehmen Bewegung und körperliche Aktivität nicht mehr viel Raum ein. „Sechs- bis zehnjährige Kinder bewegen sich durchschnittlich nur noch eine Stunde am Tag und verbringen stattdessen immer mehr Zeit mit elektronischen Medien.“² Die Folgen der Bewegungsarmut sind laut Kinderschutzbund mangelnde körperliche Fitness, geringere geistige Leistungsfähigkeit und Haltungsschäden. Spätfolgen im Erwachsenenalter seien der frühere Beginn von Herz-Kreislauferkrankungen und Rückenleiden. Bedingt durch Bewegungsmangel und ungesunde Ernährung sei jedes fünfte Kind bereits übergewichtig.³

Man ist, was man isst. Auch das ist keine neue Erkenntnis. Eine gesunde, artgerechte Ernährung ist ein weiterer wichtiger Faktor in der Gesunderhaltung. In unserer Überflusgesellschaft und im Zeitalter von Fast Food, industriell hergestellten Lebensmitteln zu Dumpingpreisen scheint das verfügbare Wissen allein jedoch nicht ausreichend zu sein. Die Ergebnisse der Langzeitstudie „KIGGS“ zeigen, dass 3- bis 17-jährige Kinder beispielsweise im Mittel mehr als einen halben Liter zuckerhaltige Getränke pro Tag trinken und fast 70g Süßwaren essen. Dahingegen konsumieren sie nur 125g Gemüse pro Tag, gerade einmal 14% erreichen die empfohlenen 5 Portionen Obst und Gemüse.⁴

Bewegungsmangel und diese nicht artgerechte Ernährung können nicht ohne Auswirkungen bleiben. „Prototypisch für eine wechselseitige Abhängigkeit sind Essstörungen und Ernährung bzw. Ernährungsstörungen und psychische Auffälligkeiten. So sind bei Essstörungen (wie Anorexia nervosa oder Bulimie) häufig eine Mangel- oder Fehlernährung die Folgesymptome. Umgekehrt sind bei Ernährungsstörungen (hier insbesondere Adipositas) komorbide psychische Auffälligkeiten häufig.“⁵

Nicht nur Bewegung und Ernährung wirken sich auf die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen aus. „Fast jedes vierte Kind gibt an, sich durch schulische Anforderungen „einigermaßen stark“ oder „sehr stark“ belastet zu fühlen. Studien zeigen, dass ein hohes Belastungserleben sowohl mit körperlichen als auch mit psychischen Beeinträchtigungen einhergehen kann.“⁶

Auch der in der ganzen Gesellschaft verankerte und als natürlich angesehene Adultismus, als Form der Diskriminierung von Kindern, Jugendlichen und alten Menschen, trägt seinen nicht unwesentlichen Teil bei. Der Begriff Adultismus beschreibt, dass Menschen aufgrund ihres Alters automatisch Wissen und Können zu- oder abgesprochen werden. Dies hat zur Folge, dass sie und ihre Bedürfnisse nicht ernst genommen, abgewertet, unterdrückt und kontrolliert werden.⁷ „Therapeutisch gesehen hängen viele psychische Probleme mit dem Bedürfnis nach Kontrolle zusammen. So zeigt sich, dass ein Kontrollverlust in der Kindheit vermehrt zu Anpassungsstörungen, Posttraumatischen Belastungsstörungen, Angststörungen sowie

² Bundesministerium für Gesundheit (2010): Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. S.13

³ vgl. Kinderschutzbund NRW, entnommen: https://www.kinderschutzbund-nrw.de/pdf/denk_Bewegungsmangel.pdf S.1 - Abruf 23.12.2020

⁴ vgl. Krug et al. (2018): Sport und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends..

⁵ Bundesministerium für Gesundheit (2010): Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. S.15

⁶ HBSC-Studienverbund Deutschland (2020), entnommen: http://hbcs-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulische-Belastung-2018-final-05.02.2020.pdf , S.2 – Abruf 29.12.2020

⁷ vgl. Der Paritätische Gesamtverband, entnommen: <https://www.der-paritaetische.de/schwerpunkt/kindertagesbetreuung/partizipation-und-demokratiebildung/das-abc-der-beteiligung/adultismus/> - Abruf 29.12.2020

Zwangsstörungen führen kann. (...) Ein massiver und wiederkehrender Kontrollverlust kann zu Resignation und Depression führen.“⁸

Der „BELLA-Studie“ liegen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten bei 18-20% der Kinder und Jugendlichen vor.⁹ Bei 10% der 7- bis 17-Jährigen können Ängste, bei 5% Anzeichen für Depression und bei 8% Störungen des Sozialverhaltens festgestellt werden.¹⁰ 4,4% der 3- bis 17-Jährigen haben die Diagnose einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) erhalten, wobei diese aufgrund der erhöhten Anforderungen [an Regelschulen] am häufigsten nach dem Schuleintritt gestellt wird.¹¹

Laut dem Statistischen Bundesamt kamen in Deutschland im Jahr 2015 die Krankheitskosten allein für Kinder unter 15 Jahren auf 20 Milliarden Euro.¹²

Da Schule nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch die Lehrer betrifft, ohne die ein leistungsfähiges Bildungssystem nicht möglich ist, richten wir einen kurzen Blick auf die Lehrergesundheit. Diesbezüglich liegen Studien vor, die "belegen – entgegen einem weit verbreiteten Vorurteil – eine starke Beanspruchung der Lehrkräfte durch ihre berufliche Tätigkeit [...] Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass die Berufsausübung auf Dauer zu erheblichen Beeinträchtigungen der Gesundheit und Leistung führt.“¹³

All diese Daten, die bei weitem nicht alle Einflüsse und Zusammenhänge abdecken, lassen die Notwendigkeit erkennen, dass ein ganzheitliches und nachhaltiges Umdenken und Handeln in der Gesellschaft und im Bildungssystem stattfinden muss. Die Autoren der Broschüre „Nationales Gesundheitsziel „gesund aufwachsen“ weisen darauf hin, dass die Gesundheitsförderung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schulen verstanden wird und liegt somit eindeutig auch in unserer Verantwortung.“¹⁴

2.1.2 IST SCHULE EIN BILDUNGSORT ZUM WOHLFÜHLEN?

Im folgenden Kapitel knüpfen wir an eigene Erfahrungen als Pädagogen an und untermauern dies durch Aussagen, die von vielen renommierten Autoren mit philosophischem, neurowissenschaftlichem, ärztlichem und psycho- und familientherapeutischem Hintergrund, wie Jesper Juul, Joachim Bauer, Richard David Precht oder in dem Film „alphabet“ von Erwin Wagenhofer beschrieben wurden.

⁸ Klaus Grawe Institut (2019), entnommen: <https://www.klaus-grawe-institut.ch/blog/die-grundbeduerfnisse-nach-klaus-grawe-bei-kindern-und-jugendlichen-das-beduerfnis-nach-kontrolle-und-autonomie-3-4/> - Abruf 25.12.2020

⁹ vgl. Ravens-Sieberer (2019), entnommen: <https://www.bella-study.org/die-studie/ergebnisse/> - Abruf 29.12.2020

¹⁰ vgl. Bundesministerium für Gesundheit (2010): Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung S. 875

¹¹ vgl. Robert Koch Institut (2018), entnommen: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/FactSheets/JoHM_03_2018_ADHS_KiGGS-Welle2.pdf?__blob=publicationFile, S. 46-48 – Abruf 29.12.2020

¹² vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020) entnommen: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=23631-0002#abreadcrumb> – Abruf 25.12.2020

¹³ Referenzrahmen schulischer Gesundheitsförderung, Paulus (2008) entnommen: https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/themenschwerpunkte/schule/referenzrahmen_april_08--f0880f33590587cccd9388a8d44e663b.pdf S. 9 - Abruf 07.01.2021

¹⁴ vgl. Bundesministerium für Gesundheit, Nationales Gesundheitsziel, entnommen: https://gesundheitsziele.de/cms/medium/433/Nationales_Gesundheitsziel_Gesund_aufwachsen_2010.pdf, S. 15 - Abruf 29.12.2020

„Non vitae, sed scholae sidcimus – Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“, schrieb einst der Philosoph Seneca an seinen Freund, um Kritik an den römischen Philosophenschulen zu üben. Interessant ist, dass uns eher die Spiegelversion davon geläufig ist: „Non scholae, sed vitae discimus – nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“ Dennoch drückt der Spruch in seiner ursprünglichen Form das aus, was viele über die Schule denken – auch die Kinder, zu denen wir einst gehörten.

Der Nachhilfemarkt (jährlich 1,5 Milliarden Euro allein in Deutschland¹⁵) boomt und immer wieder sprießen neue Fördermöglichkeiten schon für Kleinkinder aus dem Boden. Vor allem bildungsnahe Eltern wollen es richtig machen. „Die Idee, dass mehr und bessere Leistung zu Erfolg, Glück, letztlich zur Entspannung (Angstfreiheit) führt, hat sich auch auf die Familie ausgeweitet.“¹⁶ Viele junge Eltern und Lehrer fühlen sich einem starken Druck, Dinge richtig zu machen, oder der Angst, etwas falsch zu machen, ausgeliefert. Leistungsorientierung hat einen hohen Stellenwert und wird oft gleichgesetzt mit Erfolg und „funktionieren“. „Selbstverständlich hat Leistung einen hohen und vielfach positiven Stellenwert, dennoch ist sie das Gegenteil dessen, was Kinder zur emotionalen und kognitiven Entwicklung brauchen. Unser Gehirn funktioniert nicht gut unter Druck. Angst und Unsicherheit lähmen und schränken unsere kognitiven und emotionalen Fähigkeiten ein. Unser Gehirn ist auf Kooperation, Anerkennung und Zuwendung programmiert.“¹⁷

In der Schule erleben wir das als Lehrer oft so, dass der „Stoff“ doch heute noch dringend durchgenommen werden muss, weil wir sowieso schon wieder „hinterher sind“. Zeit für persönliche Gespräche, für Zuhören, wenn das Kind von belastenden Ereignissen beeinflusst ist (z.B. Trennung der Eltern...), Zeit für das Eingehen auf Interessen der Kinder, die sich aus vielen Alltagssituationen heraus ergeben, ist meist nicht vorhanden. Oft erleben wir uns in der Rolle des Wissensvermittlers gefangen und werden so niemandem gerecht. Manche Schüler werden abgehängt, weil man schon zum nächsten Thema wechseln muss, die anderen langweilen sich, weil sie schon vor der Schule lesen konnten. Einige bekommen Tabletten, weil sie nicht stillsitzen können und wieder andere verstecken sich, weil sie nicht auffallen wollen, da Fehler häufig als Schwäche erlebt werden.

Kinder wissen nicht was ihre Stärken sind, kennen aber ihre Schwächen. Sie nehmen Schule mehr und mehr als Entfremdungszone wahr, da sie oft nichts mit der eigenen Persönlichkeit zu tun hat, und weil viele Fragen und Interessen keinen Platz finden. Viele wissen nicht, was sie interessiert, weil in der Schule zu wenig Zeit dafür ist, Interessen nachzugehen. Das hat unweigerlich Auswirkungen auf die spätere Berufswahl.

„Der zwischenmenschliche Bereich der Unterrichtsarbeit wird immer noch zu einem großen Teil als private Erlebensebene und persönliche Wertung des einzelnen Lehrers verstanden. Das wiederum beschränkt die Möglichkeiten, an Qualität und Umfang der Beziehungskompetenz an Schulen zu arbeiten.“¹⁸ Wir übertragen - als Erwachsene in unserer Vorbildfunktion - diesen Druck und die Angst auf unsere Kinder. Dabei gehen wertvolle Entwicklungsmechanismen wie Neugier, Kreativität und Natürlichkeit verloren. Auch wenn Lehrer dies erkennen und

¹⁵ Rasfeld, M. (2016). S. 24

¹⁶ Juul & Jensen (2019, 8. Auflage), S. 31

¹⁷ Juul & Jensen (2019, 8. Auflage), S. 31 (beziehen sich hier auf: Joachim Bauer, Prinzip Menschlichkeit)

¹⁸ Juul & Jensen (2019, 8. Auflage), S. 28

Veränderungen bewirken wollen, stoßen sie aufgrund der bestehenden Strukturen an ihre Grenzen. Was uns verbindet und was wir mitgestalten dürfen, motiviert. Ausbremsen demotiviert und verhindert Kreativität.

Dennoch freuen sich die meisten Kinder zunächst, wenn es Richtung Schule geht. Sie sind stolz und voller Vorfreude und Elan, weil es jetzt in den neuen Lebensabschnitt, den „Ernst des Lebens“ geht. Die Ernüchterung ist oft groß. Aus sich draußen Bewegen wird Stillsitzen, aus Entdecken wird frontales Belehren, aus Neugierigen werden Streber, aus natürlichem Lernen wird Pauken und die Pausen und die Ferien werden als „das Schönste an der Schule“ beschrieben.¹⁹ Lernen, das Spaß macht und einer intrinsischen Motivation folgt, ist oft nur in Projekten oder innerhalb einzelner Fächer möglich. Ein Eintauchen, ein „satt“ werden, bis der Wissenshunger gestillt ist, wird zusätzlich auch noch durch festgesetzte Zeiten des Stundenplans unterbrochen. Die Folge: Die natürliche, intrinsische und einst positive Einstellung zum Lernen geht verloren. Vor allem Jugendliche empfinden die Schule eher als Unterbrechung der Freizeit, in der sie sich mit Bewegung, Hobbies oder auch am Computer beschäftigen. Gleichzeitig haben vor allem Jugendliche immer weniger Zeit für Hobbies, weil die Schule allein nicht mehr ausreicht und Nachhilfestunden den Tag zusätzlich füllen.

Das klingt zunächst übertrieben und sicher bestätigen Ausnahmen die Regeln – auf beiden Seiten – aber zahlreiche Studien, die z.B. Jesper Juul in seinen Büchern beschreibt, über Angst und Stress in Schulen, bestätigen dies. Lernen wird von vielen Kindern als Gegensatz zum Spielen empfunden. Lernen ist Arbeit und Arbeit macht keinen Spaß. Ist das die Vorbereitung auf die Zukunft?

„Wir sind an einer Schule interessiert, die sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen als würdiger Lebens- und Entwicklungsraum dient.“²⁰

Jesper Juul

2.1.3 WERDEN WIR DEN ZIELEN NACHHALTIGER ENTWICKLUNG GERECHT?

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ ist zur Zeit in aller Munde – zu Recht, wie auch wir finden. Er beschreibt einen verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen unseres Planeten, um sowohl heute, als auch in Zukunft eine Lebensgrundlage für Mensch, Tier und Umwelt zu haben bzw. zu erhalten. Da dies nur gemeinsam und ganzheitlich gelingen kann, setzt Nachhaltigkeit nicht nur ökologisches, sondern auch soziales und ökonomisches Handeln voraus.

Richtet man aktuell den Blick auf Nachhaltigkeit, kommt uns gleich der Begriff „Klimawandel“ in den Sinn. Hier wird sehr deutlich, dass bisherige Bemühungen nicht ausreichen. So gut wie alle Klimaforscher und auch der UN-Weltklimarat sind sich einig, dass der Klimawandel von Menschen gemacht ist. Treibhausgase, insbesondere durch die Verbrennung fossiler Brennstoffe, die Abholzung der Regenwälder und die Viehzucht bringen das Klima weiterhin zum Kippen.

¹⁹ vgl. Rainer Aschenbrenner, entnommen: <https://www.aschenbrenner.media/aschenbrennereien/nicht-fuer-die-schule-fuers-leben-lernen-wir/> - Abruf 12.01.2021

²⁰ Juul & Jensen (2019, 8. Auflage), S. 29

Raubbau, wie die Übernutzung der Böden und Wälder durch Monokultur und intensive Land- und Forstwirtschaft und die Ausbeutung der Meere durch Überfischung erschöpfen die Ressourcen der Erde. „Die Menschheit verbraucht pro Jahr 50 Prozent mehr Ressourcen, als die Erde innerhalb dieses Zeitraums regenerieren und damit nachhaltig zur Verfügung stellen kann. Unser angehäufter Schuldenberg gegenüber der Natur wird immer größer und die stillen Rücklagen der Erde schrumpfen.“²¹ Die Vermüllung, die Flächenversiegelung und das Vergiften von Wasser, Luft und Böden tragen einen weiteren Teil zur Umweltzerstörung bei.

Die Folgen sind vielseitig - Wetterextreme und wetterbedingte Naturkatastrophen nehmen zu, der Meeresspiegel steigt. Immer mehr Menschen verlieren ihre Lebensgrundlagen und werden in die Arbeitslosigkeit oder gar zur Flucht und Migration getrieben. Sowohl der Klimawandel als auch die Ausbeutung und Umweltzerstörung haben einen immensen Einfluss auf die Gesundheit von Menschen, Tieren und Pflanzen. Zu Umweltgiften und den klimatischen Auswirkungen kommen laut einem Bericht des WWF die Zerstörung natürlicher Ökosysteme, der Verlust biologischer Vielfalt und der illegale Wildtierhandel, die nicht nur die Gesundheit unseres Planeten, sondern auch unsere eigene Gesundheit in Gefahr bringt.²² Des Weiteren werden immense Umweltkosten verursacht, die wiederum einen hohen volkswirtschaftlichen Schaden anrichten. „So haben allein die deutschen Treibhausgas-Emissionen im Jahr 2016 Umweltkosten in Höhe von 164 Milliarden Euro verursacht.“²³

Doch wie soll Veränderung gelingen, wenn es den Menschen bereits an der Befriedigung ihrer eigenen Grundbedürfnisse nach körperlichem, seelischem und sozialem Wohlbefinden fehlt?

Arbeit und ein geregeltes Einkommen sind heute zu Tage eng verknüpft mit der Befriedigung unserer basalen Grundbedürfnisse wie Nahrung und Obdach. Die neue, industrialisierte, digitalisierte Arbeitswelt, die „VUKA-Welt“, ist geprägt von Volatilität (instabil), Unsicherheit, Komplexität und Ambivalenz.²⁴ Überforderung, Krankheit und Arbeitslosigkeit sind mögliche Folgen, wenn Menschen nicht adäquat auf diesen Wandel vorbereitet sind.

Des Weiteren sind Themen, die unseren sozialen und gesellschaftlichen Alltag betreffen und uns prägen vielschichtig: Soziale Ungleichheit und Armut, existenzielle Nöte und Neid. Monetärer Reichtum und Machthunger, Habgier und Geiz. Konkurrenz und Diskriminierung (z.B. Adultismus, Geschlechterungleichheit, Benachteiligung im Arbeitsleben), Angst (z.B. Angst vor Krankheit, Naturkatastrophen und Wetterextremen, Armut, Diskriminierung) und Sucht. Von gewalttätigem Extremismus, über Korruption bis hin zum Terrorismus. Jeder kennt diese Begriffe durch persönliche Erfahrung oder zumindest aus den Nachrichten.

Die Liste ist lang und viele betroffene Menschen sind vermutlich weit davon entfernt, sich Gedanken über den Zustand und die Zukunft unseres Planeten machen zu können, geschweige denn ihr eigenes Verhalten zu ändern. Viele Menschen in der westlichen Welt flüchten sich stattdessen in den Konsum von Gütern, der ihnen als Ersatzbefriedigung dient und sie scheinbar

²¹ WWF (2014), entnommen: https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/WWF_LPR2014_Kurzfassung.pdf – Abruf 03.01.2021

²² vgl. WWF (2020), entnommen: <https://www.wwf.de/aktuell/corona-krise/umweltzerstoerung-und-gesundheit/> - Abruf 03.01.2021

²³ Umweltbundesamt (2019), entnommen: <https://www.umweltbundesamt.de/daten/umwelt-wirtschaft/gesellschaftliche-kosten-von-umweltbelastungen#gesamtwirtschaftliche-bedeutung-der-umweltkosten> – Abruf 04.01.2021

²⁴ vgl. Karriere Bibel 2007 - 2021, entnommen: <https://karrierebibel.de/vuka-welt/> - Abruf 21.12.20

glücklich macht. Dies ist jedoch nur von kurzer Dauer und überdeckt lediglich die eigene Unzufriedenheit.²⁵ Auch der exzessive Konsum von Nikotin, Zucker, Spielen, Sex, Arbeit, Drogen, Alkohol... dient als Ersatzbefriedigung und kann ein Indikator dafür sein, dass Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind.²⁶

Ein Wirtschaftssystem, dass nur auf Wachstum zielt und daran interessiert ist, dass Menschen funktionieren und konsumieren treibt das Rad nur weiter an. „Wir leben in einer globalen Endphase exponentiellen Wachstums. [...] Dauerhaftes exponentielles Wachstum einer Wirtschaft ist nicht möglich und führt zwangsläufig zur Selbsterstörung.“²⁷

Unser Fazit deckt sich mit dem Fazit des Kultusministeriums: „Klimawandel, Bodendegradation, Artenschwund, Wasserverknappung, Armut, Hunger, Verstädterung, Flucht und Migration machen exemplarisch deutlich, wie sehr ökonomische, gesellschaftliche und ökologische Prozesse gegenseitig voneinander abhängen oder sich beeinflussen. Sie machen aber auch deutlich, dass zwei Jahrzehnte nach der Rio-Konferenz von 1992 die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung weiterhin eine der zentralen globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts darstellt.“²⁸

2.2 GRUNDLAGEN AUS NEUROWISSENSCHAFT UND NEUROBIOLOGIE

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.

2.2.1 NEUROPLASTIZITÄT

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse der Neuroplastizität²⁹ und dem Wissen, dass das Gehirn und Nervensystem lebenslang formbar und veränderbar sind, sich jederzeit den Umständen anpassen und durch Gedanken und Übung beeinflusst und trainierbar sind, belegt, dass Lebenslanges Lernen möglich ist. Dem Üben und wiederholten Tun, Erfahren oder Erleben und auch der Art, wie wir etwas tun, erfahren oder erleben kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Das Gehirn und seine Strukturen werden dadurch verändert und es entwickelt sich sozusagen eine nutzungsabhängige Plastizität.

²⁵ vgl. Forschung und Wissen, Lenz (2015), entnommen: <https://www.forschung-und-wissen.de/nachrichten/psychologie/wer-gluecklich-ist-kauft-nicht-13372134> – Abruf 04.01.2021

²⁶ vgl. Breitenberger (2021), entnommen: <https://www.praxis-breitenberger.de/2016/07/beduerfnisse-und-sucht/> - Abruf 04.01.2021

²⁷ BUND, Mayer (2019), entnommen: <http://www.bund-rvso.de/artensterben-ursachen-fakten-mensch.html> – Abruf 02.01.2021

²⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, entnommen: <https://km-bw.de/Kultusministerium,Le/Startseite/Schule/Nachhaltigkeit> – Abruf 04.01.2021

²⁹ vgl. Mischnick, Ruth Mischnick (2019), entnommen: <https://www.i-rm.org/neuroplastizitaet/> – Abruf 24.01.2021

2.2.2 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, ehemaligem 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 allein 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 verändern die Strukturen in unserem Gehirn nachhaltig. 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.³⁰

³⁰ vgl. Hüther, Gerald Vortrag zur Potentialentfaltung MP3
https://geraldhuether.de/Mediathek/Potentialentfaltung/was_wir_brauchen.mp3 – Abruf am 10.02.2020

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.³¹ Man kann nur etwas nachhaltig im Gehirn verankern, wenn man sich dafür begeistert. Ganz nebenbei wird beim Spielen die Lebensfreude gesteigert.

Der Mensch lernt leichter das, was für ihn interessant ist und was ihn bewegt. Einzelfakten (z.B. Jahreszahlen im Geschichtsunterricht) werden schwieriger behalten, wenn sie nicht in einem Zusammenhang stehen, denn "Geschichten und Zusammenhänge treiben uns um, nicht Fakten", so der Psychiater und Gehirnforscher Manfred Spitzer.³² 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.

Lernen in Bewegung

„Bewegung fördert Gehirnprozesse, indem sie auf die Struktur und Funktionsweise des Gehirns einwirkt.“³³ 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.

2.3 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.“³⁴

³¹ ebda.

³² Wie das Wissen in den Kopf kommt. Neurobiologen melden sich zu Wort. In: Geo Magazin. 10/2004

³³ Walk, L. (2011), Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Bewegung formt das Hirn. S.27-29.

³⁴ Sandweg, K. (2014), s. <https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/> - Abruf am 18.4.2020

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.³⁵ Man geht also davon aus, dass Lernen vor allem ein psychischer Vorgang ist, bei dem Verhaltens-, Denk- und Konstruktionsmuster gesetzt oder modifiziert werden. Im Wesentlichen gibt es drei klassische Lerntheorien, den Behaviorismus, 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.

2.3.1 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 Phasen statt.³⁶

- » **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 einer anderen Person als Modell 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

³⁵ vgl. Faulstich, P. (2014). S. 7

³⁶ vgl. Bandura, A. (1994), entnommen: <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/bandura.htm> – Abruf am 26.04.2020

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).

2.3.2 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 Lerner 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.³⁷ 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.

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

³⁷ vgl. Reich, K. (2010). S. IX

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.“³⁸

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 Fremdwänge und andere relevante Beobachterkategorien gibt. So braucht es immer auch kritische Dekonstruktion.

2.3.3 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.“³⁹ Wie oben beschrieben ist das auch Grundlage der Resonanzpädagogik.

Der Konnektivismus ist eine sehr junge Lerntheorie, die der kanadische Lerntheoretiker George Siemens⁴⁰ 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.⁴¹

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

³⁸ Reich, K. in Interaktionistischer Konstruktivismus. Texte zur Einführung. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/texte/einfuehrung/einf_1.html – Abruf am 30.05.2020

³⁹ Beljan, J. (2019). S. 121

⁴⁰ Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

⁴¹ Prof. Dr. Werner Sauter. Bertelsmann Stiftung. Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. S. 10

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.

2.4 MOTIVATIONSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

Motivation befasst sich mit den Einflussfaktoren, die Menschen zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen. Man unterscheidet dabei zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Extrinsische Motivation wird durch äußere Faktoren hervorgerufen, zum Beispiel durch Noten, Belohnung oder drohende Bestrafung. Intrinsische Motivation dagegen beruht auf selbstbestimmte Faktoren, wie z.B. selbstbestimmte Entwicklungsmöglichkeit, Neugier, Exploration, Spontaneität oder Erfolgserwartung. Die Ziele sind hier handlungsinhärent, die Handlung wird also um der Handlung willen ausgeführt, wogegen bei der extrinsischen Motivation die Handlung durchgeführt wird, um etwas Aussichtsreiches zu erreichen (z.B. Geld) oder etwas Negatives zu vermeiden (z.B. Bestrafung). 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.

2.4.1 SELBSTWIRKSAMKEITSTHEORIE

Das Konzept der Selbstwirksamkeit⁴² 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.

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

Selbstwirksamkeitserwartungen können nach Bandura befördert werden durch:

- » **Eigene Erfolgserlebnisse:** Erfolg bei der Bewältigung schwieriger Aufgaben stärkt den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Dies beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartungen dann, wenn der Erfolg tatsächlich den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben wird.
- » **Stellvertretende Erfahrung:** Schafft jemand mit vergleichbaren Fähigkeiten eine bestimmte Aufgabe, dann traut man sie sich auch selbst zu und erwartet, dass man dabei erfolgreich ist.

⁴² vgl. Bandura, A. (1997)

- » **Verbale Ermutigung:** Menschen, denen von anderen Menschen 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.
- » **Emotionale Erregung:** Ein Abbau von Stressreaktionen kann Menschen helfen, Situationen entspannter anzugehen und so eher Erfolgserlebnisse zu haben.

Auf den Grundlagen der Selbstwirksamkeitstheorie baut das Konzept des Growth Mindset von Carol Dweck⁴³ 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 versetzen kann, entsteht dann, wenn Menschen davon überzeugt sind, ein Ziel erreichen zu können.

2.4.2 SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

Eine weitere wichtige Motivationstheorie ist die Selbstbestimmungstheorie, welche von Deci und Ryan 1971 formuliert und in den letzten fast 50 Jahren in hunderten von Studien untermauert wurde. Nach dieser Theorie hängt die Motivation für ein bestimmtes Verhalten davon ab, inwieweit die Handlung die folgenden psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt:

- » **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.

Sie untersuchten des Weiteren nicht nur, ob Motivation vorhanden ist, sondern die Qualität der Motivation. So unterscheiden die Forscher zwischen fremdbestimmter und autonomer, also intrinsischer Motivation.

- » Mit **kontrollierter Motivation** ist gemeint, dass die Person dazu gebracht wurde, das Verhalten auszuführen (z.B. durch Überzeugung oder Druck). Menschen die kontrolliert motiviert sind suchen immer nach dem schnellsten und einfachsten Weg zum Ziel.
- » Mit **autonomer (oder intrinsischer) Motivation** meinen sie, dass die Person das Verhalten aus sich heraus tun möchte. Hierbei gibt es zwei Typen: Entweder die Sache oder Handlung macht einem Spaß oder man ist daran interessiert, oder die Person ist von der Sinnhaftigkeit der Handlung entsprechend ihrer Werte überzeugt.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass Menschen, die autonom motiviert sind kreativer sind, bessere Problemlöser sind, bessere Leistung zeigen, positivere Emotionen haben und gesünder sind.⁴⁴

In Bezug auf Bildung konnte gezeigt werden, dass autonom motivierte Schüler höhere Noten haben, länger beim Lernen durchhalten, besser lernen und zufriedener und besser gestimmt in

⁴³Dweck, C. (1997)

⁴⁴Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology, Vol. 49, No 3, 182-185.

der Schule sind. Außerdem wurde beschrieben, dass involvierte und autonom motivierte Lehrer (und Eltern) die Entwicklung von autonomer Motivation bei Schülern erhöhen können.⁴⁵

Wir möchten „Autonomy Support“ bieten, wie es Deci und Ryan ausdrücken, womit die Art und Weise gemeint ist, wie wir Menschen – in unserem Fall unsere Schüler (und Lernbegleiter) – dabei unterstützen, autonom motiviert zu sein.

Sie empfehlen:

1. Die Perspektive des Anderen (des Schülers) zu übernehmen.
2. Den Schülern eine Wahl geben und sie in Entscheidungsprozesse einbeziehen.
3. Ihrer Neugierde und ihrem Drang danach Dinge zu entdecken Raum geben, sie Neues ausprobieren lassen.
4. Sie selbst initiativ sein lassen.
5. Sinnhaftigkeit geben und Aufgaben oder Entscheidungen von Lehrerseite erklären, sodass die Möglichkeit besteht, dass sie die Wichtigkeit und den Sinn verstehen und eventuell internalisieren und in das eigene Selbstkonzept übernehmen.

2.4.3 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“⁴⁶ Zugleich betont er das Erfordernis, die Erwartung eines Erfolgs der Handlung loszulassen⁴⁷ und frei zu sein von Sorge und Angst um sich selbst oder

⁴⁵ Guay, Ratelle & Chanal, 2008 bzw. Furs Lit: Guay, Frédéric, Ratelle, Catherine, F. & Chanal, Julien (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. Canadian Psychology, Vol. 49, No 3, 223-240.

⁴⁶ Csikszentmihalyi, M. (2010). S. 23

⁴⁷ ebd. S. 28

das eigene Ansehen.⁴⁸ Flow stellt sich außerdem am ehesten ein, 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 Polarisation der Aufmerksamkeit. Diese Polarisation 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.

2.5 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 frei und liebevoll begleitet entwickeln können und sie befähigt werden, Akteurinnen ihres Lebens und Mitgestalterinnen einer nachhaltigen Gesellschaft zu sein, auch in einer unsicheren, nicht eindeutigen, immer komplexeren und sich stark verändernden Welt.

2.5.1 DEFINITION VON BILDUNG

Um den Begriff Bildung zu definieren, orientieren wir uns an bekannten Pädagoginnen und Bildungsexpertinnen, wie Maria Montessori, Rebeca Wild und Jesper Juul:

- » **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.
- » **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.“⁴⁹ 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.“⁵⁰
- » **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.

⁴⁸ ebd. S. 61

⁴⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Montessorip%C3%A4dagogik> – Abruf am 10.02.2020

⁵⁰ vgl. Kabat-Zinn, M. & J. (2015). S. 68

- » **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.
- » **Bildung ist ein aktiver Prozess und geschieht durch Selbst-Tätigkeit.** Verantwortung für den Lernprozess hat letztlich die 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!“⁵¹
- » **Bildung verhilft dem Kind, Akteur des eigenen Lebens zu sein.** Dafür braucht es Selbstverantwortung, Selbstmanagement, Selbstregulation und Selbstdisziplin. 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.“⁵² Ein gesundes Selbstgefühl zu haben bedeutet, eine realistische, differenzierte und wohlwollende Beziehung zum Wissen über uns selbst zu haben.⁵³ 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.
- » **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 begegnet.⁵⁴
- » **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 Fürsorge, die Führung und die Verantwortung für die Qualität der Beziehung abzugeben, außerdem die Fähigkeit im Kontakt authentisch zu sein.“⁵⁵
- » **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.**⁵⁶ 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.
- » **Bildung ist nie abgeschlossen,** sondern ein lebenslanger Entwicklungsprozess.

2.5.2 UNSERE VISION VON SCHULE

Was bedeuten diese Grundlagen nun für uns? Auf der Basis der uns wichtig erscheinenden Themen des 21. Jahrhunderts, der neurowissenschaftlichen und neurobiologischen Erkenntnisse, Lern- und Motivationstheorien und der Definition von Bildung müssen und wollen wir Schule neu denken.

⁵¹ Montessori, M. (2018). S. 274

⁵² Juul, J. (2009). S. 98

⁵³ vgl. Juul, J. (2018). S. 135

⁵⁴ ebda. S. 46

⁵⁵ Juul, J. & Jensen, H. (2002), zitiert aus: Jensen, H. (2019). S. 32

⁵⁶ vgl. Resonanzpädagogik von Rosa Hartmut

Unsere Schule soll ein Raum sein, in dem:

- » die Gesundheit jeder Einzelnen ein hohes und wertgeschätztes, nicht selbstverständliches Gut ist und der Rahmen für Gesunderhaltung konsequent und auf allen Dimensionen gegeben ist, bzw. an die sich verändernden Bedürfnisse aller angepasst wird.
- » echte und tiefe Begegnungen und Beziehungen stattfinden können, die durch intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeit entstehen.
- » durch Nähe und Beziehung zur Natur die Liebe und Wertschätzung unseres einzigartigen Planeten mitsamt seinen Bewohnerinnen erhalten oder wiederentdeckt wird, um diesen nachhaltig zu schützen und zu pflegen.
- » sich Menschen auf Augenhöhe, verantwortungsvoll, authentisch und mit Wahrung der eigenen und der Integrität anderer begegnen.
- » jede Stimme gehört wird und alle mitbestimmen und -gestalten können.
- » lernen individuell, selbstbestimmt, mit Begeisterung, ganzheitlich, von- und miteinander und nachhaltig stattfinden kann.
- » ein Kind alles lernen kann, um ein freies, glückliches und mündiges Wesen zu sein und um adäquat auf das Leben in unserer Gesellschaft vorbereitet zu sein, und zwar ganz individuell nach den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten.
- » nicht nur gelernt, sondern auch gelebt wird.

In den folgenden Kapiteln beschreiben wir, welche Schwerpunkte sich daraus für unsere pädagogische Arbeit ergeben, warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen und wie wir die Vision unserer Schule im Detail umsetzen wollen.

3 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.“⁵⁷

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.“⁵⁸

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 16.12.1992⁵⁹ 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 pädagogische Ansätze und andere Lernmethoden und Lernwege als sie gemeinhin an öffentlichen Schulen üblich sind. Wir stellen uns hiermit globalen und zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, reagieren auf die

⁵⁷ Art. 7 GG Abs. 4

⁵⁸ Art. 7 GG Abs. 5

⁵⁹ https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19921216_1bvr016787.html

neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse und orientieren uns an erprobten und bewährten reformpädagogischen Grundlagen, wie sie im vorherigen Kapitel dargestellt wurden. Wir verstehen Schule als einen Ort, an dem Kinder und Jugendliche bestmöglich ihre Persönlichkeit entfalten, auf die Zukunft vorbereitet werden und fürs Leben lernen.

In diesem Kapitel haben wir 3 Schwerpunkte herausgegriffen, die wir als besonderes pädagogisches Interesse für bedeutsam halten. Darauf hinwirkend und aufbauend werden an anderer Stelle grundlegende Prinzipien und Haltungen, bildungstheoretische Grundlagen und konkrete Lernformen und -methoden beschrieben, die in dieser Weise nicht flächendeckend und konsequent an öffentlichen Schulen vorzufinden sind. Die drei Schwerpunkte beziehen alle Faktoren, die uns in unserem Leben begleiten und mit denen wir in Kontakt sind, mit ein. Man könnte auch sagen, wir bauen die Schwerpunkte auf vom Ich (Gesundheit), zum Wir (Resonanzpädagogik), zur Umwelt (Nachhaltigkeit).

Es bleibt nicht aus, dass wir uns in den einzelnen Kapiteln wiederholen, weil diese grundlegenden Prinzipien und Lerninhalte ineinandergreifen, ein gleiches Setting voraussetzen und gleiche Lernformen und -methoden zur Folge haben. Alles in allem entsteht so jedoch ein rundes Bild einer nachhaltigen, gegenwarts- und zukunftsorientierten Schule des 21. Jahrhunderts - unserer LAVI - FreiRaumBildung.

3.1 GESUNDHEIT

„Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts“

Arthur Schopenhauer

Unsere Schule soll ein Raum sein, indem die Gesundheit jedes Einzelnen ein hohes und wertgeschätztes, nicht selbstverständliches Gut ist und der Rahmen für Gesunderhaltung konsequent und auf allen Dimensionen gegeben ist, bzw. an die sich verändernden Bedürfnisse aller so gut es geht angepasst wird.

Daher ist die psychische und körperliche Gesundheit von Kindern und Lernbegleitern zentral für die Umsetzung unserer Schule. Wir sind der festen Überzeugung, dass - egal wie die Welt in den nächsten Jahren aussehen mag - die psychische und körperliche Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen und auch der Erwachsenen in unserer Gesellschaft die Basis dafür ist, mit all den Veränderungen und den Herausforderungen umgehen zu können.

Wie schon in Kapitel 2.1.1 ausgeführt wurde, sind sowohl Kinder als auch Lehrer derzeit von unterschiedlichen psychischen und körperlichen Krankheiten betroffen, die sich auch auf die Beanspruchung in der Schule und die Rahmenbedingungen unseres Schulsystems zurückführen lassen. Was meinen wir mit Krankheit, bzw. Gesundheit?

3.1.1 DEFINITION VON GESUNDHEIT

Gesundheit definieren wir nach Klaus Hurrelmann als einen dynamischen Zustand der Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt und Ergebnis ist einer erfolgreichen Bewältigung der inneren und äußeren Anforderungen mithilfe der Widerstandsressourcen, die ein Mensch hat⁶⁰.

⁶⁰ Hurrelmann & Richter (2013) S. 147, ergänzt von Franzkowiak & Hurrelmann (2018)

Wie Hurrelmann und das Salutogenese Konzept⁶¹ gehen auch wir von einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum aus, auf welchem wir Menschen uns immer bewegen. Absolute Gesundheit (ebenso wie absolute Krankheit) kann es aus dieser Perspektive nicht geben. Diese Sichtweise bietet auch für Menschen mit körperlichen oder psychischen Einschränkungen oder chronischen Krankheiten die Perspektive Gesundheit (als Gleichgewicht von Anforderungen und Ressourcen) zu erreichen.

Gesundheit wird also als Stadium des Gleichgewichts von Risiko- und Schutzfaktoren auf körperlicher, psychischer sozialer und ökologischer Ebene verstanden⁶².

Dimensionen von Gesundheit

Gesundheit hat verschiedene Dimensionen

- » **die körperliche Dimension:** Damit ist das Wohlergehen unseres Körpers gemeint.
- » **die psychische Dimension** (nutzen wir synonym mit geistig oder seelische Dimension): Das Wohlergehen unserer Psyche, also unseres Wahrnehmens, Fühlens und Denkens.
- » **die soziale Dimension:** Außerdem wirken soziale Faktoren (z.B. Diskriminierung, Zugehörigkeit, Kommunikation) auf die Gesundheit ein, ebenso zeigt sich Gesundheit im Sozialverhalten von Menschen.
- » **die ökologische Dimension:** Für unsere Schule eine wichtige Dimension, da es hier um Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen der Gesundheit des Menschen und dem Ökosystem der Erde geht.

Förderung der verschiedenen Dimensionen von Gesundheit an unserer Schule

Um die Gesundheit unserer Kinder und Lernbegleiter zu fördern, möchten wir an unserer Schule einen Raum, die Zeit, das Wissen und die Möglichkeit der praktischen Umsetzung bieten, damit folgende Voraussetzungen für Gesundheit gegeben sind oder (weiter)entwickelt werden können:

Zentral in unserem Konzept ist nicht die Aufklärung oder Belehrung bzgl. Gesundheit, sondern das Erschaffen eines Settings in der Schule, sodass die Kinder die Möglichkeit haben die benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen für eine gute Gesundheit beizubehalten, auszubilden und zu entwickeln.

Des Weiteren fördern wir die verschiedenen Dimensionen von Gesundheit auch wie folgt:

Den **Fokus auf die körperliche Gesundheit** werden wir an unserer Schule zum einen dadurch umsetzen, dass es das Angebot von ökologischem, gesundem Mittagessen und frischem Obst in den Pausen geben wird. Außerdem wird es einen Schulgarten geben. Dadurch leben wir gesunde Ernährung vor und laden die Kinder ein sich ebenfalls gesund zu ernähren.

Es besteht immer die Möglichkeit zu Bewegung und Sport, sodass die Kinder ihr Bewegungsbedürfnis wahrnehmen und ausleben können und sich ein stabiles

⁶¹ Antonovsky, 1997

⁶² Franzkowiak & Hurrelmann, 2018

Körperbewusstsein entwickeln kann. Ein höheres Körperbewusstsein fördert auch die Vermeidung von Unfällen, da die Kinder ihre eigenen Grenzen testen und kennenlernen können.

Den **Fokus auf psychische Gesundheit** beinhaltet unser Konzept auf verschiedenster Art und Weise. Ganz zentral ist die Selbstbestimmung der Kinder (siehe Kap. 2.3.2) indem sie jederzeit ihren eigenen Bedürfnissen nachgehen dürfen, wenn dies die Grenzen anderer nicht überschreitet. Durch unsere altersgemischten Gruppen und die Achtsamkeit der Lernbegleiter möchten wir die Diskriminierung der Kinder oder auch älteren Menschen (Adulismus) vermeiden. Des Weiteren sollen und können die Lernbegleiter sensibel für die psychischen Vorgänge der Kinder sein und diese dabei begleiten ihre Emotionen wahrnehmen, ernstnehmen und regulieren zu lernen.

Außerdem sorgt unser Schulsetting für ideale Rahmenbedingungen, dass die Kinder ihre Persönlichkeit entfalten können und ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und stärken können. Lernstress und Leistungsdruck gibt es gar nicht erst, da es keine Noten gibt bzw. keine unspezifischen und unrealistischen Erwartungen an die Kinder. Für die Leistungsmessung und Lernstandserhebung verwenden wir andere Hilfsmittel (siehe Kap. 5.5).

Die Lernbegleiter sind hierfür entsprechend ausgebildet durch ein Begleiten mit Achtsamkeit, Wissen über psychische Vorgänge, der Gewaltfreien Kommunikation als Methode achtsamer Kommunikation, der Gewaltprävention und Konfliktbewältigung (siehe Kap. 5.2.9) und begleiten die Kinder entsprechend ihren individuellen Interessen und Lernzielen.

Den **Fokus auf die soziale Dimension von Gesundheit** fördern wir durch verschiedene Methoden und Inhalte unseres Konzeptes. So nutzen wir die Methode der Gewaltfreien Kommunikation um Emotionen und Bedürfnisse benennen und sich darüber hilfreich austauschen zu können. Des Weiteren ist die soziokratische Kreismethode (siehe Kap. 4.4) Teil der Schulstruktur, welche zu einer Schulgemeinschaft beitragen soll, die gemeinschaftlich Probleme löst und dadurch soziale Fähigkeiten aller fördert. Außerdem ist die Resonanzpädagogik ein Schwerpunkt unseres Konzeptes, welche ebenfalls die Beziehungen zwischen den Menschen in der Schule in den Fokus stellt (siehe Kap. 3.2).

Der **Fokus auf die ökologische Dimension** von Gesundheit ist durch den Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung (siehe Kap. 3.3) ebenfalls an verschiedenen Stellen unseres Konzeptes verankert. Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet auch die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung. So sind die Kinder dazu eingeladen viel Zeit draußen in der Natur zu verbringen und achtsam mit sich in der Natur und der Natur umgehen zu lernen. Dies hat positive Auswirkungen auf die Gesundheit der Kinder und Erwachsenen und fördert nachhaltiges, ökologisches Verhalten.

3.1.2 WISSENSCHAFTLICHE MODELLE UND KONZEPTE

Verschiedene Modelle und Konzepte dienen uns als Grundlagen und zur Orientierung, wie wir Gesundheit in unserem Schulkonzept sinnvoll integrieren und fördern können.

Modell der Salutogenese

Ein sehr bekanntes Modell, welches für die Definition von Gesundheit und wie die Gesundheit von Menschen gefördert werden kann herangezogen wird, ist das Modell der Salutogenese, das von Aaron Antonovsky⁶³ als Alternative zur Pathogenese eingeführt wurde.

Beschrieben werden kann das komplexe Modell anhand von vier wesentlichen Komponenten:⁶⁴

- » Es wird von einem **Kontinuum** der Gesundheit ausgegangen mit den zwei Extrempolen absolute Gesundheit und absolute Krankheit. Menschen werden also nicht dichotom als gesund oder krank klassifiziert, sondern befinden sich nach diesem Modell immer irgendwo auf diesem Kontinuum und erreichen nicht die Extrempole. Das Modell versucht Bewegungen auf diesem Kontinuum zu erklären, also warum wir „mehr gesund“ oder „mehr krank“ werden. Durch diese Konzeption haben auch Menschen mit schweren oder chronischen Krankheiten die Möglichkeit, dass sich ihre Gesundheit in eine positive Richtung bewegen kann. Einfluss darauf haben nach dem Modell Stressoren und Widerstandsressourcen, also Schutz- und Risikofaktoren für Gesundheit.
- » **Stressoren:** Als einer der bedeutsamsten und vielfach belegten Einflussfaktoren auf Gesundheit und Krankheit gilt Stress. Im Modell der Salutogenese sind dementsprechend psychosoziale, physikalische oder biochemische Stressoren als Faktoren aufgenommen, welche Einfluss auf das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum haben. Nach dem Modell wirken potenzielle Stressoren (bspw. Arbeitsbelastungen, Leistungsdruck, Diskriminierung, belastende Lebensereignisse oder Umweltschadstoffe) auf das Individuum ein und lösen einen körperlichen und psychischen Spannungszustand aus. Dieser wird dann versucht zu bewältigen. Orientiert an der Stresstheorie des amerikanischen Psychologen Lazarus vermutet Antonovsky ebenfalls, dass die subjektive Bewertung der Stressoren und die Art der Bewältigungsversuche darüber entscheiden, welche Auswirkungen die Stressoren auf die Gesundheit des Individuums hat.

So wird die erfolgreiche Bewältigung von Stressoren nach dem Modell zu einer Veränderung in Richtung „mehr gesund“ auf dem Kontinuum führen. Können Spannungen nicht erfolgreich bewältigt werden, wird dies zu einer Veränderung Richtung „mehr krank“ und kann zu der Entstehung von Krankheit führen. Daraus folgt, dass die Art und Weise des Umgangs mit den im Leben allgegenwärtigen Stressoren entscheidend ist und die Bewältigungspotentiale, also die Widerstandsressourcen von Menschen entscheidend für die Gesundheit sind.

- » **Widerstandsressourcen:** Mit Widerstandsressourcen sind Merkmale einer Person, Gruppe oder Umwelt gemeint, welche eine wirksame Spannungsbewältigung erleichtern können. Darunter zählen genetische, konstitutionelle und psychosoziale Merkmale. Für die Gesundheitsförderung sind besonders die psychosozialen Merkmale interessant, da sie potenziell veränderbar sind. Hierzu gehören folgende Faktoren:

Merkmale der Person (so hängt die Gesundheit einer Person u.a. von deren Wissen bzgl. Gesundheit und Gesundheitsprävention ab und von ihren Fähigkeiten bzgl. der Bewältigung. Ebenso spielen Eigenschaften wie das Selbstwertgefühl aber auch körperliche/konstitutionelle Faktoren wie z.B. eine hohe Immunkompetenz eine Rolle.)

Merkmale des sozialen und gesellschaftlichen Umfelds der Person (Einfluss auf die Gesundheit haben bspw. soziale Bindungen und Unterstützungsmöglichkeiten, materielle

⁶³ Antonovsky (1997)

⁶⁴ Faltermaier (2010)

Ressourcen (Vermögen), ein Leben in kultureller Stabilität oder auch religiöse oder philosophische Überzeugungen.

Widerstandsressourcen bauen sich laut des Salutogenese Modells von Beginn des Lebens an auf entsprechend der biografischen Bedingungen.

- » Ein vierter und entscheidender Aspekt des Modells ist die **Entwicklung eines Kohärenzgefühls**. Damit ist gemeint, ob eine Person die tiefe Überzeugung und Zuversicht hat, dass das eigene Leben **verstehbar, bewältigbar** und **sinnhaft** ist. Diese Überzeugung entwickelt sich im Verlauf von Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter auf Grundlage vieler Widerstandsressourcen. In verschiedensten Studien konnte Antonovsky und andere Forscher zeigen, dass sich das Kohärenzgefühl wissenschaftlich messen lässt und positiv mit Gesundheit und insbesondere psychischer Gesundheit korreliert.

In unserer Schule möchten wir durch die Struktur der Schule und die Schwerpunktsetzung auf das Thema Gesundheit diese in allen Bereichen etablieren und dadurch die Widerstandsressourcen der Schüler und Lehrer unterstützen und die (Weiter-)Entwicklung eines hohen Kohärenzgefühls. Dadurch sollen sie befähigt werden die Anforderungen des Lebens so zu bewältigen, dass sie gesund bleiben oder wieder gesund werden.

So soll durch den regelmäßigen, individuellen und engen Austausch der Schüler mit ihren Lernbegleitern sichergestellt werden, dass das Lernen für die einzelnen Schüler verständlich, bewältigbar und sinnhaft ist. Durch die Möglichkeit des selbstbestimmten Lernens und Seins und der individuellen Begleitung durch einen Lernbegleiter und den persönlichen Mentor können die Schüler in jedem Fach entsprechend ihrem aktuellen Interesse, Lernstand und Vorwissen arbeiten und haben dadurch im Idealfall ein hohes Gefühl der Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit, was zu ihrem Wohlbefinden beitragen wird.

Gleichzeitig sollen auch die Aufgaben und Erwartungen an unsere Lernbegleiter verstehbar, bewältigbar und sinnhaft sein. Damit dies der Fall ist, bzw. im Zweifel angepasst werden kann, nutzen wir die soziokratische Kreismethode und legen Wert auf Austausch und Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

3.1.3 GUTE GESUNDE SCHULE

„Nur wenn Gesundheitsförderung in allen relevanten (Qualitäts-)Dimensionen stattfindet, entsteht Schulgesundheit – wie jedoch Schulqualität eine unverzichtbare Voraussetzung für wirksame Gesundheitsförderung ist. Das Wohlergehen aller ist nicht nur ein Zustand von Schulqualität, es fordert sie auch. Wer Qualität will, muss also die Gesundheit fördern – und umgekehrt.“

Rolff⁶⁵

Das Konzept der „guten, gesunden Schule“⁶⁶ bietet eine Perspektive auf das Thema Gesundheit im Schulsetting, welche Gesundheit nicht als Zusatz, sondern als Basis für Schulqualität versteht. Diese Sichtweise ist auch für unser Schulkonzept grundlegend. Deshalb wird es im Folgenden kurz beschrieben und im Anschluss herausgearbeitet, welche der Aspekte wir für unsere Schule übernehmen wollen.

⁶⁵ Rolff, 2005. S.41, zitiert nach Hundeloh (2012), In DAK-Gesundheits-/Unfallkasse NRW S.26

⁶⁶ Paulus & Michaelsen-Gärtner, 2008

Das Rahmenkonzept integriert die Gesundheitsbildung und schulische Gesundheitsförderung in das Konzept der Schulqualität. Prävention und Gesundheitsförderung sind damit nicht mehr Selbstzweck, um die Sicherheit und Gesundheit an Schulen zu sichern, sondern vielmehr Mittel zum Zweck der eigentlichen Auftrags erledigung von Schule⁶⁷. Die Schule sollte demnach ein Setting bieten, dass zur Stärkung der „gesundheitsbezogenen Lebenstüchtigkeit der Schüler beiträgt und das zum anderen die auf den Arbeits- und Lernplatz Schule bezogene Gesundheit aller an der Schule Beteiligten fördert. Übergeordnetes Ziel ist die Steigerung der Erziehungs- und Bildungsqualität der Schule“⁶⁸.

Durch verschiedenste internationale Erfahrungen mit diesem Setting-Ansatz sind Systematisierungen entwickelt worden, sodass Handlungsfelder und Prinzipien des Ansatzes einheitlich beschrieben werden können⁶⁹. Inwiefern wir in unserem Konzept diesen Handlungsfeldern Rechnung tragen, wird jeweils im Anschluss kurz benannt.

Die Handlungsfelder lassen sich wie folgt charakterisieren⁷⁰:

- (1) **Lehren und Lernen:** Hier geht es sowohl um Gesundheit als Thema des Lehrens und Lernens als auch um eine gesundheitsförderliche Didaktik und Methodik des Lehrens und Lernens (z.B. ganzheitliches Lernen, mit allen Sinnen; Bewegung und Lernen; Rhythmisierung des Unterrichts; signifikantes Lernen).
 ➔ *Die Umsetzung des Schwerpunktes Gesundheit nicht nur im Lernstoff, sondern vor allem auch in der Didaktik und Methodik ist an unserer Schule essenziell.*
- (2) **Schulleben und schulische Umwelt:** Hier ist Gesundheit als Prinzip der Schulkultur sowie als Prinzip baulicher Maßnahmen der Schulgestaltung angesprochen (z.B. psychosoziales Klima; Schulhof als Lebens- und Freizeitraum; Ruhe- und Rückzugsräume; Klassenraum als Bewegungsraum; Licht und Farben als Gestaltungselemente zur Förderung des Wohlbefindens).
 ➔ *In unserer Schule wird die Schulkultur direkt von und mit den Kindern gestaltet, wie sie es brauchen und sich wünschen. Außerdem ist ein ökologisches Raumkonzept geplant, z.B. von Living Circle.*
- (3) **Kooperationen und Dienste:** Hier ist der Einbezug außerschulischer Partner und psychosozialer bzw. medizinischer Dienste zur Stärkung schulischer Gesundheitsförderung gemeint (z.B. schulpsychologische Dienste, Gesundheitsämter, Pädiater, Jugendhilfe, Krankenkassen).
 ➔ *Verschiedene Kooperationen sowohl im medizinischen/psychosozialen Bereich, als auch in anderen Bereichen sind Teil des Konzepts (siehe Kap. 7.5)*
- (4) **Schulisches Gesundheitsmanagement:** Hier ist die Entwicklung sowie Anwendung von Prinzipien und Strategien schulbetrieblicher Gesundheitsförderung Thema. Das Schulgesundheits-Management-System ist ein in die Schule integriertes und systematisch betriebenes Management, das verschiedene Qualitätsindikatoren enthält. Wichtige Bereiche sind hier zum Beispiel Führungsstile, Schulkultur und -klima, Arbeitsverhalten, Arbeitszufriedenheit und organisationales Lernen.

⁶⁷ DAK-Gesundheits-/Unfallkasse NRW (2010)

⁶⁸ Paulus, 2003

⁶⁹ Weare 2000; Leger, 2000 zitiert nach Paulus 2003

⁷⁰ Paulus & Michaelsen-Gärtner, 2008

→ *Wie im Kapitel 7.6 Schule als lernende Organisation beschrieben, wird unsere Schule stetig weiterentwickelt. Ein entscheidendes Konzept hierfür ist die Soziokratie, welche die Wünsche aller an der Schule Beteiligten mit einbezieht. Dadurch wird die Schulkultur von allen entsprechend der unterschiedlichen Perspektiven geprägt und die Arbeitszufriedenheit ist sichergestellt, bzw. wird durch Anpassungen in einem konstanten Prozess verbessert.*

Im Folgenden werden die Prinzipien des Setting Ansatzes für Gesundheitsförderung in der Schule skizziert⁷¹

- (1) **Nachhaltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung:** Schulische Gesundheitsförderung soll als Impuls für die Entwicklung der Schule verstanden werden. Sie soll Teil der Schulentwicklung sein und nicht als Initiierung einzelner „Events“ verstanden werden, die immer mal wieder stattfinden, oftmals aber ohne nachhaltige Wirkung in der Schule sind.

→ *Diese benannten fünf Prinzipien einer guten gesunden Schule finden sich an unterschiedlichster Stelle unseres Konzeptes wieder. So ist unser Konzept darauf ausgelegt, dass wir unsere Schule stetig weiterentwickeln (siehe Kap. 7.6).*
- (2) **Ganzheitlicher Gesundheitsbegriff:** Gesundheit wird in der Gesundheitsfördernden Schule umfassend als physische, psychische, soziale und ökologische Balance des Wohlbefindens verstanden. Durch die Betonung der subjektiven Seite von Gesundheit und des Gesundseins kommt die Subjekthaftigkeit des Menschen ins Spiel. Wohlbefinden ist etwas, worüber nur die bzw. der Betroffene selbst entscheiden kann. Sie bzw. ihn bei Veränderungsmaßnahmen mit einzubeziehen, als erlebende Person ins Zentrum zu stellen, ist eines der wichtigsten Anliegen der Gesundheitsförderung.

→ *Auch wir orientieren uns an dem ganzheitlichen Gesundheitsbegriff und legen Wert darauf, die psychische Gesundheit und das Individuum ins Zentrum zu stellen (siehe Kap. 3.2).*
- (3) **Vielfalt der Determination von Gesundheit:** Gesundsein ist vielfältig determiniert. Nicht nur das Verhalten nimmt Einfluss, sondern auch die genetische Ausstattung, die gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten (z. B. das Bildungssystem mit der Schule) und nicht zuletzt auch das Gesundheitssystem. Und: Diese Bedingungen hängen wiederum miteinander zusammen und beeinflussen sich gegenseitig.

→ *Um der Vielfalt der Determinanten von Gesundheit gerecht zu werden, haben wir das Thema Gesundheit als eines unserer drei Schwerpunkte gewählt, wodurch die Thematik alle Bereiche unseres Konzeptes durchdringt.*
- (4) **Selbstbestimmung, Partizipation und Empowerment:** Welche gesundheitlichen Probleme in einer solchen Schule aufgegriffen und zum Gegenstand der Bearbeitung gemacht werden, darüber entscheidet die Schule selbst. Dabei sind im idealen Fall alle Personengruppen der Schule (Schüler, Lernbegleiter, Eltern, andere Mitarbeiter, Mitglieder des offenen Lernraumes) mit ihren Wünschen und Erwartungen eingebunden.

→ *Auch hier ist unter anderem die soziokratische Kreismethode ein wertvolles Instrument.*

⁷¹ Paulus, 2003

(5) **Salutogenese:** Die Ausrichtung auf die Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997) ist ein weiteres zentrales Merkmal der Gesundheitsfördernden Schule: Menschen in der Schule zu stärken, sie dabei zu unterstützen, dass sie Zutrauen zu sich selbst entwickeln und erhalten können (Gefühl der Machbarkeit), dass ihr Handeln ihnen (wieder) sinn- und wertvoll erscheint (Gefühl der Sinnhaftigkeit), dass ihr Leben und das, was sich darum herum abspielt, (wieder) begreifbar wird (Gefühl der Verstehbarkeit) sind leitende Prinzipien.

➔ *Wie das Konzept der Salutogenese in unserer Schule Einzug halten soll, wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert.*

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

Menschen sind gesund, wenn sie fähig sind mit den Anforderungen des Lebens, welche auf sie einwirken, mithilfe ihrer Widerstandsressourcen umzugehen. Um auf zukünftige oder aktuelle Anforderungen vorbereitet zu sein möchten wir das Thema Gesundheit – mit all seinen Dimensionen – als Schwerpunkt in unserem Konzept verankern.

Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und Modellprojekte zeigen, dass Gesundheitsbildung und -erziehung sowie Gesundheitsschutz und Arbeitssicherheit an einer Schule nicht nur zusätzlich zum Schulalltag wichtig sind, sondern als Basis für eine gute Schulqualität erforderlich sind. Wir möchten angelehnt an das Konzept der guten gesunden Schule unseren Bildungs- und Erziehungsauftrag mit schulischer Prävention und Gesundheitsförderung verzahnen und das Thema Gesundheit ganzheitlich in unserem Schulkonzept und Schulsetting verankern.

Orientiert an dem Modell der Salutogenese möchten wir an unserer Schule gute Bedingungen schaffen, damit sowohl Kinder, als auch Lernbegleiter und weitere Schulbeteiligte ihre Kohärenzfähigkeit weiterentwickeln können und gesund arbeiten und lernen können.

3.2 RESONANZPÄDAGOGIK – SICH DIE WELT ANVERWANDELN

Unsere Schule soll ein Raum sein, indem echte und tiefe Begegnungen und Beziehungen stattfinden können, die durch intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeit entstehen.

Der Begriff der Resonanz stammt aus dem lateinischen (re-sonare = 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.⁷² 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

⁷² Beljan, J. (2019). S.123

Humboldts. „Die bloß tote Aneignung von Weltgegenständen als Bildungsstoff, so Humboldt, führe zur Entfremdung und sei ebenso unfruchtbar wie der Versuch eines Menschen, sein Inneres ohne tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden.“⁷³

Die Resonanzpädagogik zielt nicht primär auf Beherrschung von Wissen oder einer Technik, nicht auf das jederzeit Verfügbar-Können über etwas, was angeeignet wurde. Resonanz meint vielmehr das „prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“⁷⁴. 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 die Schülerin oder Lernbegleiterin 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 Schülerinnen, 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 angesprochen und bewegt werden, dass nicht bereits ihr bekanntes Eigenes ist, sondern ihnen von außen entgegentritt, Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses möglich werden.“⁷⁵ Der Mensch als soziales Wesen lernt durch das „in-Beziehung-treten“ mit einem anderen Menschen, Tieren oder Pflanzen sich selbst zu finden und zu bilden, lernt sich abzugrenzen, kann sich aber auch von der Begeisterung eines anderen anstecken lassen, angeregt werden „über den Tellerrand hinaus zu schauen“. Das Kind geht dabei nicht „roh“ und passiv in Austausch, sondern trägt bereits kompetent alles in sich, was es zu seiner Entwicklung braucht. Es wird kompetent in diese Welt hineingeboren, es ist nicht passiv empfangend, sondern geht in Resonanz. 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 beibehalten oder neue 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 Schülerinnen die Schule, aber auch externe Bildungsorte als Resonanzraum erleben und Resonanzfähigkeit ausbilden.

⁷³ Wilhelm Humboldt in: Rosa, H. (2016), S. 412

⁷⁴ Rosa, H. & Endres W. (2016). S. 7

⁷⁵ Beljan, J. (2019). S. 131

3.2.1 LERNEN IN BEZIEHUNG – WELTBEZIEHUNGSKOMPETENZ

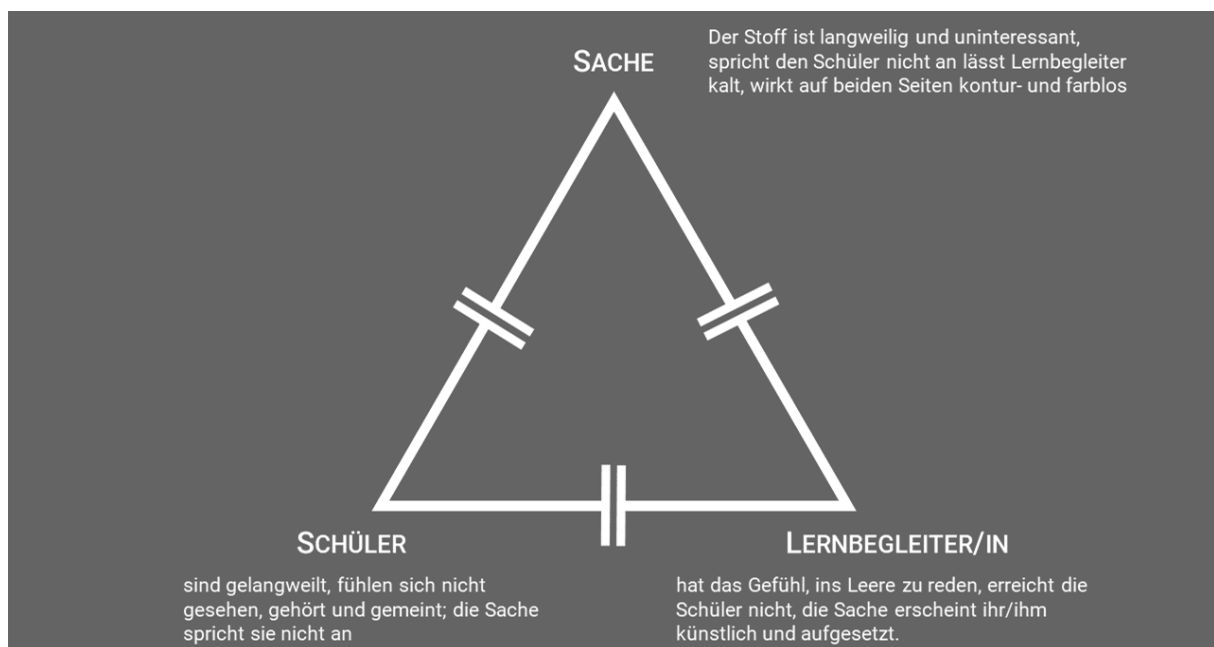
„Weder leiten wir Großen die Entwicklung der Kinder an, noch entwickeln sich Kinder einfach aus sich heraus. Menschen entwickeln sich auf der Basis von Beziehungen.“

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, zu Dingen, zu der Natur. 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.“⁷⁶

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 in der Einzelnen abspielt. Befördert wird die Entfremdung dann, wenn auch die Lehrperson keine Begeisterung für die Inhalte zeigt.

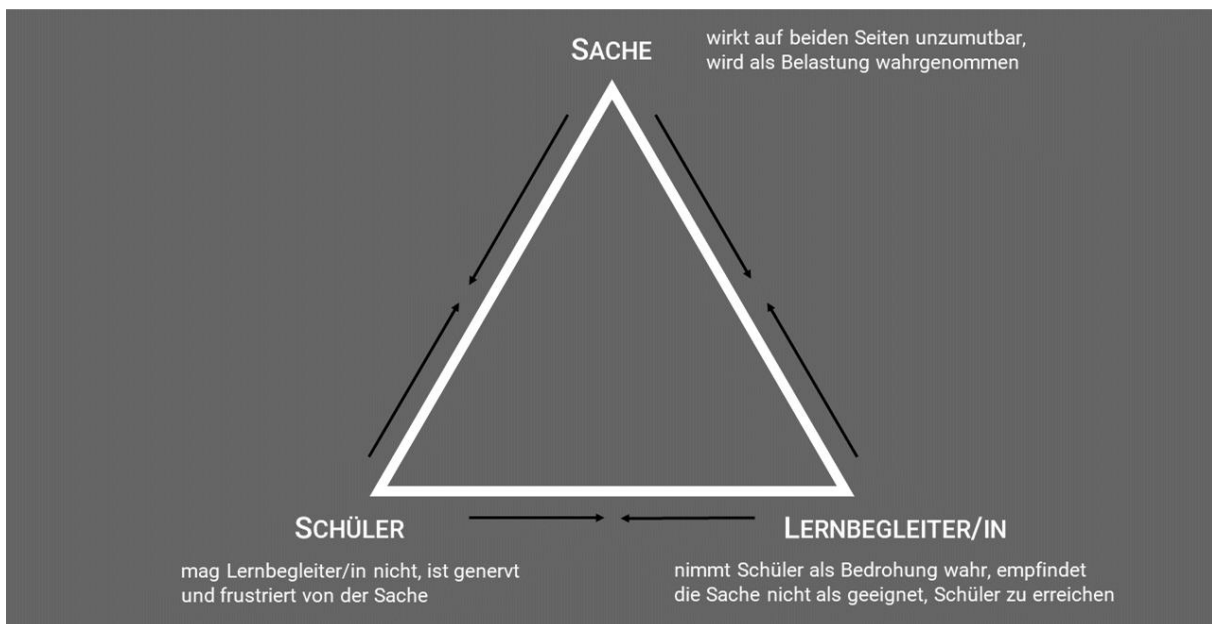
Wenn ein Kind Schule als Entfremdungszone erlebt, bleiben zwei Reaktionsmöglichkeiten: Indifferenz und Repulsion. Bei indifferentem Verhalten nimmt das Kind zwar von außen betrachtet die Inhalte auf und kann dies auch in gute Noten umsetzen, doch es verinnerlicht das Aufgenommene nicht. Es wird nicht 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.⁷⁷



Resonanzdreieck (Indifferenz) nach Beljan, S. 115

⁷⁶ Bauer, J. (2019). S. 8

⁷⁷ vgl. Beljan, J. (2019). S. 115 ff.



Resonanzdreieck (Repulsion) nach Beljan, S.117

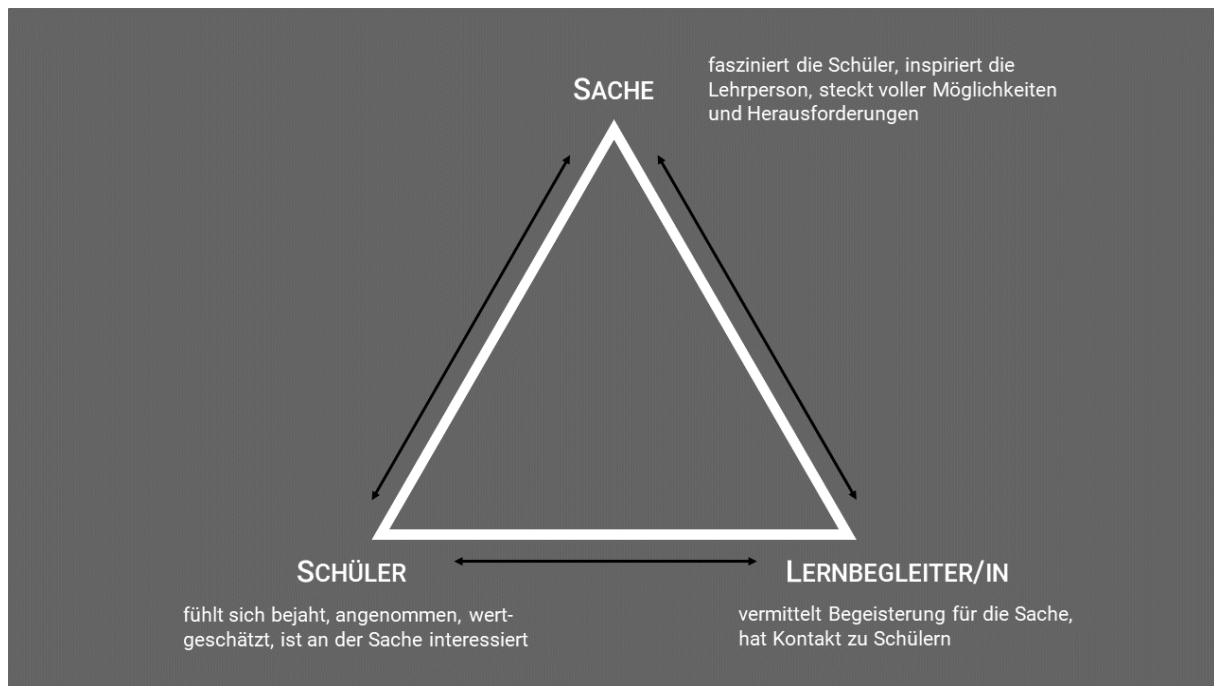
Das Denken in Resonanzbeziehungen wirft eine andere Sichtweise auf das Lehren und Lernen. Es geht darum, einen Resonanzraum zu eröffnen und Beziehungen (Resonanzachsen) herzustellen. Lernen findet in einer angstfreien Umgebung statt, in der sich die Beteiligten öffnen können – mit ihren Interessen, Ideen, 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 die 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 Lernbegleiterinnen Verantwortung zu übertragen und sich aber auch der eigenen Verantwortung im gemeinsamen Reflektieren eines solchen Prozesses bewusst zu werden. Die Kinder können mitgestalten, werden aber nicht allein gelassen.

Die Lernbegleiterin bejaht die Schülerinnen 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.

Jede ist in diesem Prozess Lernende (Fragende), aber auch Impulsgeberin oder Inspiratorin. Insbesondere durch die Lernbegleiterinnen, aber auch durch Schülerinnen, Expertinnen von außen oder Bürgerinnen und Mitgestalterinnen des Sozialraums können neue Ideen, Themen, Projekte an die Schule kommen. Es braucht von jeder Impulsgeberin 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.



Resonanzdreieck nach Beljan, S.119

3.2.2 INTRINSISCHES INTERESSE

Wenn Schule erreichen will, dass Kinder und Jugendliche intrinsische Interessen und eine Offenheit gegenüber der Welt bewahren bzw. 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. Die Einzelne wird von der begegnenden Welt berührt, z.B. durch einen Vortrag einer Mitschülerin, den Input eines Lehrerin oder durch die Beschäftigung mit einem Thema. Dadurch wird das intrinsische 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.“⁷⁸

⁷⁸ Beljan, J. (2019). S. 129

„Es gibt letztlich keine Motivation ohne Beziehung. Die intrinsische Motivation kommt aus Beziehungen zu Menschen“⁷⁹ und - nicht weniger wichtig - aus den Beziehungen zu Tieren und Pflanzen. 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 Modell⁸⁰ (siehe Kap. 2.3). Kinder entwickeln sich zu einer Persönlichkeit sowohl 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.⁸¹

Uns ist es wichtig, dass Kinder intrinsische Interessen ausbilden und neue Inspiration gewinnen können, auch durch das Vorbild der Erwachsenen. Sowohl die Lernbegleiterinnen als auch Expertinnen oder Mitgestalterinnen und Bürgerinnen aus dem Sozialraum 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, doch noch mehr streben wir an, dass es ein kollaboratives Tätigsein über die Generationen hinweg gibt. Intrinsisches Interesse trägt so maßgeblich zu einem leichten, beschwingten und begeisterten Lernen bei. Das Gehirn kann sowieso nicht anders als zu lernen, was uns zum Beispiel der Neurowissenschaftler und Psychiater Manfred Spitzer in zahlreichen Veröffentlichungen bereits geschildert hat. Es lernt aber am einfachsten und am nachhaltigsten, wenn man es gerne tut und wenn es aus eigenem Interesse heraus, also intrinsisch geschieht (siehe Kap. 2.4).

3.2.3 SELBSTWIRKSAMKEIT

In einer Umgebung, in der keine Selbstwirksamkeit erfahren wird, kann auch keine Resonanz stattfinden – höchstens ein Echo. Eine Person 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.

⁷⁹ Bauer, J. (2008), S. 61

⁸⁰ Bandura in: Bauer, J. (2007), S. 24

⁸¹ ebda, S. 27

In der Pädagogik ist die Selbstwirksamkeitstheorie (siehe Kap. 2.4.1) 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.“⁸²

In den Schulen dagegen ist davon bisher kaum etwas zu spüren. Immer noch werden Schüler und Schülerinnen 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 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 die tägliche Reflexionsrunde am Ende des Vormittags werden alle ermutigt, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und somit sogar kleine Erfolge wahrzunehmen. Durch konkrete Rückmeldungen in wertschätzenden Reflektionsgesprächen machen unsere Lernbegleiterinnen die Lernfortschritte der Kinder auf der Grundlage einer individuellen und nicht allgemeinen Norm sichtbar (siehe Kap. 5.5). „Die Verwendung der individuellen Bezugsnorm, bei der die Leistung von Schülerinnen mit ihren/seinen bisherigen Leistungen verglichen werden, ermöglicht jeder Schülerin Erfolgserlebnisse.“⁸³ Manche Kinder können eine Hürde auch deshalb nicht überwinden, weil die Ziele nicht konkret genug sind. Es ist Aufgabe der Lernbegleiterinnen, zusammen mit der Schülerin konkrete Schritte zu entwickeln und so die Zielerreichung zu gewährleisten. Hilfreich dabei ist auch das altersgemischte Lernen. Denn so erleben Schülerinnen andere Schülerinnen, die eine bestimmte Hürde – vielleicht erst vor kurzem – überwunden haben und können so am Modell lernen. Gleichzeitig erleben sie sich als selbstwirksam, wenn sie Mitschülerinnen bei einer Tätigkeit unterstützen. Indem Große, Kleine, Junge, Alte, Schwache, Starke... in irgendeiner Art und Weise etwas zum Wohle Anderer beisteuern können, erfahren sie sich in ihren Kompetenzen und tragen ihren Teil zur Gemeinschaft bei.

Den Lernbegleiterinnen und auch der Schulleitung kommt deshalb an unserer Schule eine besondere Bedeutung zu. Nicht nur wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiterinnen gegenüber Schülerinnen 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.⁸⁴ Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiterinnen fördern wir in entsprechenden Entwicklungsgesprächen mit der Schulleitung, in denen die Kompetenzen und

⁸² Velten, K. u.a. (2019), S. 227

⁸³ Ding, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Schule. Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/629> – Abruf am 18.1.2020

⁸⁴ 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.

Entwicklungsfelder herausgestellt werden. Auch die Supervision (siehe Kap. 7.6) und das Reflektieren pädagogischen Handelns in Tandems oder im Kollegium kann sich hier als hilfreich erweisen, weil dort Lösungsansätze benannt und für das eigene Handeln zur Verfügung gestellt werden. Zudem trägt die Vernetzung der verschiedenen, am Schulleben Beteiligten, aus den soziokratisch organisierten Kreisen zu einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung bei. Alle begegnen sich auf Augenhöhe, werden gesehen, kommen zu Wort, erleben sich als aktive Mitgestalterinnen der (Schul-) Umwelt.

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

Auf den Lernbegleiterinnen und ihrer unterschiedlichen Rollen, auch in Bezug auf die Resonanz, gehen wir im Kapitel 5.4 noch ausführlicher ein.

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

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. 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 für das Gelingen von Resonanzbeziehungen:

- » Gleichwürdige Beziehungen zwischen Lernbegleiterinnen und Schülerinnen
- » Anerkennung von Individualität und intrinsischen Interessen
- » Selbstbestimmung der Schülerinnen über Lerninhalte und Lernmethoden
- » Forschendes, projektorientiertes und kollaboratives Lernen
- » Verantwortung der Schülerin für ihren eigenen Lernprozess
- » Vertrauen in die Person und das Können der Einzelnen als Grundlage des Lernens in einer angstfreien Umgebung
- » Förderung hoher Selbstwirksamkeitserwartung und eines dynamischen Selbstbildes

3.3 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

3.3.1 NACHHALTIGKEIT

„Wir können die erste Generation sein, der es gelingt, die Armut zu beseitigen. Ebenso können wir auch die letzte Generation sein, die die Chance hat, unseren Planeten zu retten.“⁸⁵

Ban-Ki Moon
UN-Generalsekretär 2007-2016

Damit beschreibt Ban-Ki Moon, dass nachhaltige Entwicklung nicht optional ist. „Sie ist der einzige Weg, der es der gesamten Menschheit erlaubt, ein gutes Leben auf diesem einzigartigen Planeten zu führen.“⁸⁶ Nachhaltigkeit zielt darauf ab, „verantwortungsbewusst mit den endlichen Ressourcen umzugehen, damit heutige und künftige Generationen weltweit ein Leben in Würde – entsprechend ihrer Bedürfnisse – führen können.“⁸⁷ Sie ist deshalb in aller Munde. Insbesondere die Vereinten Nationen haben hier die Richtung vorgegeben. Mit den globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung (engl.: Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) haben die Vereinten Nationen im Jahr 2015 als Teil ihrer Agenda 2030 den Rahmen für Nachhaltigkeit abgesteckt. Es meint die Bewältigung folgender immenser Herausforderungen: Armut, Geschlechterungleichheit, weltweite Gesundheitsgefahren, häufiger auftretende und an Intensität zunehmende Naturkatastrophen, gewalttätiger Extremismus, Terrorismus und damit zusammenhängende humanitäre Krisen und die Vertreibung von Menschen, die Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und der Klimawandel. Geplant ist die Umsetzung der SDGs bis zum Jahr 2030. Um das zu erreichen braucht es große transformatorische Anstrengung.

3.3.2 DIMENSIONEN DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

„Es gibt verschiedene Definitionen von BNE. In Deutschland hat sich vor allem die Definition von Prof. Dr. Gerhard de Haan durchgesetzt. Ihm zufolge kann BNE ganz allgemein definiert werden als „die Fähigkeit eines Individuums, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen (de Haan & Gerhold 2008: 5)“⁸⁸ „Didaktisches Ziel ist die Aneignung spezifischer Prinzipien durch die Lernenden. Dazu gehören vor allem Visionsorientierung an eine wünschenswerte Zukunft, vernetztes Lernen, beispielsweise bei Zusammenhängen zwischen lokalen und globalen Gegebenheiten sowie Partizipationsorientierung, also die aktive Einbindung der Schüler durch die Lehrenden⁸⁹ (vgl. Künzli David & Kaufmann Hayoz 2008). Handlungs- und Reflexionsphasen spielen dabei eine gleichberechtigte Rolle.“⁹⁰

⁸⁵ Vereinte Nationen, Generalversammlung (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. S. 13, Punkt 50.

⁸⁶ Hutter, C.-P. (2018). S. 13

⁸⁷ <https://www.bund.net/ueber-uns/nachhaltigkeit/?wc=22094>

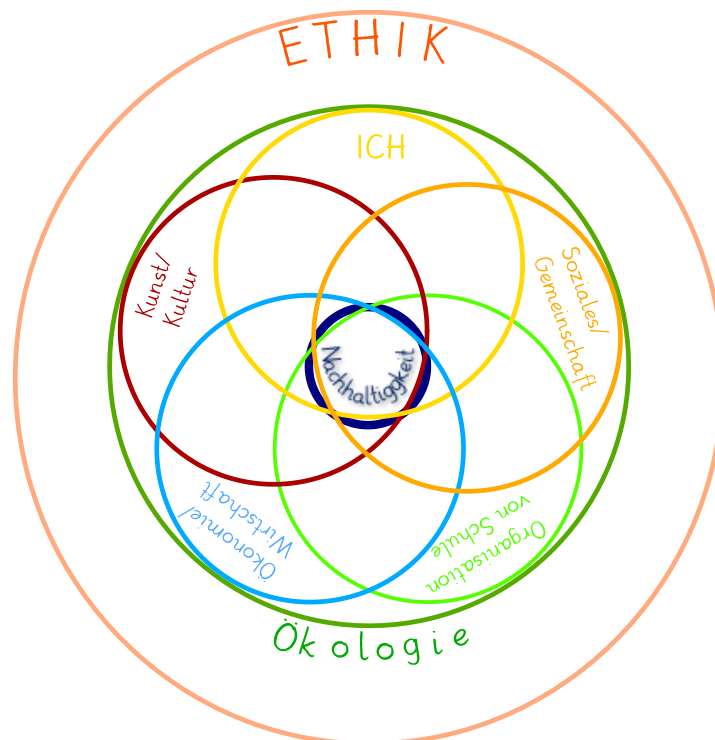
⁸⁸ Hiller, S. u.a. (2015), S. 10

⁸⁹ vgl. Künzli David & Kaufmann Hayoz 2008

⁹⁰ Hiller, S. u.a. (2015), S. 11

Nachhaltige Entwicklung beschreibt den Spagat zwischen Gegenwart und Zukunft. Zwischen der Befriedigung gegenwärtiger Bedürfnisse, ohne dabei zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.⁹¹

Innerhalb unserer Schule erleben wir uns nachhaltig, wenn folgende Dimensionen Berücksichtigung finden. Sie sind nicht zu jeder Zeit gleichwertig und gleichgroß. Je nachdem in welchem Lebensumstand man sich gerade befindet und welche Themen gerade relevant sind, kann es sein, dass Dimensionen einen höheren Stellenwert haben, als andere. Durch die Kreisform wollen wir deutlich machen, dass die Dimensionen, wie im soziokratischen Modell (siehe Kap. 4.4), sich gegenseitig bedingen, voneinander abhängig sind und voneinander profitieren können. Wir haben versucht dies im folgenden Schaubild ersichtlich zu machen.



BNE berücksichtigt zunächst drei Dimensionen von Nachhaltigkeit:

- » **Ökologie / Umwelt:** Die ökologische Dimension, die sich mit den Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und der Umwelt beschäftigt, orientiert sich am ursprünglichen Gedanken von Nachhaltigkeit, keinen Raubbau an der Natur zu betreiben. In diesem Sinne ist eine nachhaltige Lebensweise die, die natürlichen Lebensgrundlagen nur in dem Maß beansprucht, wie sie sich regenerieren.
- » **Ökonomie / Wirtschaft:** Eine Gesellschaft sollte nicht über ihre Verhältnisse leben, weil sich das direkt auf die nachfolgenden Generationen auswirkt. Zwangsläufig führt das zu Einbußen und Einschränkungen in der Zukunft. Eine Wirtschaftsweise gilt dann als nachhaltig, wenn sie dauerhaft betrieben werden kann.

Soziales / Gemeinschaft: Eine Gesellschaft sollte so organisiert sein, dass Spannungen nicht eskalieren und Konflikte auf friedlichem und zivilem Weg ausgetragen werden können. Das beinhaltet auch, dass soziale Ungerechtigkeiten möglichst abgebaut werden und Gemeinschaft gefördert wird.

⁹¹ vgl. Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung von 1987.

In der Realität erleben wir die Gewichtung dieser drei Dimensionen oft nicht gerecht verteilt. Um eine möglichst starke Nachhaltigkeit zu erreichen, sollte die Ökologie, also der Schutz der natürlichen Lebensbedingungen maßgeblich sein, da er die Grundvoraussetzung für ökonomische und soziale Stabilität bietet.⁹² Deshalb umfasst er in unserem Modell die anderen Bereiche.

Außerdem nehmen wir in unserer Schule weitere Dimensionen mit auf:

- » **ICH / Persönlichkeitsentwicklung:** BNE trägt maßgeblich zur Entwicklung der Persönlichkeit bei. Durch ganzheitlich, systemisches Denken erkenne ICH, wie alles miteinander zusammenhängt und voneinander abhängig ist. Daraus ergibt sich meine Handlungsfähigkeit. Wie gestalte ich das Leben aktiv mit, dass alle Dimensionen fair leben können. Durch mein Handeln entwickle ich Gestaltungskompetenz und erlebe Selbstwirksamkeit, anstatt mich ohnmächtig und ausgeliefert zu fühlen.
- » **Kunst / Kultur:** Einige Weiterentwicklungen des Drei-Säulen-Modells der Nachhaltigkeit nehmen noch die kulturelle Dimension mit auf⁹³. Kultur wird durch Werte und Haltungen geprägt. Kultur beinhaltet, wie wir mit uns selbst, mit Anderen und mit der Umwelt umgehen. Kultur verbindet die Menschen und gibt ihnen das Gefühl der Zugehörigkeit. Gleichzeitig verbindet sie auch alle anderen Dimensionen miteinander. Um Nachhaltigkeit zukunftsfähig zu machen, bedarf es mehr als technische und digitale Lösungen aus dem wirtschaftlichen Sektor. Die integrative Bildung der Künste mit ihrer transformativen Kraft nimmt einen großen Raum ein. Kunst fördert schöpferisches Gestalten und Kreativität.
- » **Organisation von Schule:** BNE meint auch die Schule selbst. „Die Bildungseinrichtungen müssen ebenfalls den Anforderungen nachhaltiger Entwicklung gerecht werden. Dies bezieht sich auf die Teilhabe der Lehrenden und Lernenden an Entscheidungsprozessen genauso wie auf ihre Lehr- und Lernkultur oder die Qualifikation des Personals. Nicht zuletzt gehören auch die Gestaltung und Bewirtschaftung der Gebäude und die Beschaffung von Materialien im Sinne der Nachhaltigkeit dazu. Bildung für nachhaltige Entwicklung betrifft daher grundsätzlich alle Bereiche des formalen Bildungssystems.“⁹⁴

Um diese Größen mit Sinn zu füllen, muss die Quelle und das Leitbild der BNE auf einer ethischen Grundlage basieren. BNE setzt um, was die UNESCO schon seit über 40 Jahren empfiehlt: „Eine Neuausrichtung der Bildung auf ethischem Fundament.“⁹⁵

Dimension Ethik

Das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP BNE 2015–2019) unterstützt weltweite Aktivitäten, um Bildung und Lernen so zu gestalten, dass jeder die Möglichkeit hat, sich das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen.

Diese internationalen Ziele hat sich der Nationale Aktionsplan⁹⁶ zu eigen gemacht und will Bildung für nachhaltige Entwicklung langfristig strukturell in der deutschen Bildungslandschaft

⁹² Schulz, S.-CH. (2020) <https://utopia.de/ratgeber/drei-saeulen-der-nachhaltigkeit-modell/> - Abruf am 29.12.2020

⁹³ ebda.

⁹⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft. Nachhaltigkeit lernen. <https://www.bne-bw.de/lernen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html> - Abruf am 3.4.2020

⁹⁵ Rasfeld, M. (2018), S. 18

⁹⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017) Nationaler Aktionsplan. https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_für_nachhaltige_Entwicklung.pdf Abruf am 26.12.2020

verankern. Mit konkreten Zielen und Maßnahmen dient er als Grundlage und zur Orientierung für die Umsetzungsphase in den einzelnen Bildungseinrichtungen.

Bewegt durch zahlreiche Veröffentlichungen und Interviews mit der Bildungsinnovatorin Margret Rasfeld, die sich schon seit vielen Jahren für eine nachhaltige Bildung und Entwicklung einsetzt und auch selbst als Schulleiterin die Empfehlungen der UNESCO in ihrer eigenen Schule umgesetzt hat, bedeutet auch für uns Bildung mehr als die reine Vermittlung von Wissen, wie es vordergründig in den heutigen Klassenzimmern zu sehen ist. Denn hier fehlt eine wichtige Komponente. Die Komponente, die es uns erst ermöglicht, Wissen optimal anzuwenden und für uns und unsere Gemeinschaft, Tiere, die Natur, die Welt zu nutzen. Es geht um Werte und Haltungen (siehe Kap. 4.1). Es geht um moralische Fragen innerhalb einer ethischen Dimension, die alles umhüllt. Es geht um „Herzensbildung“⁹⁷. Diese kann nicht unterrichtet werden, sondern muss (vor-)gelebt werden und entstehen. Und sie muss, damit sie Wirkung zeigt und als lohnenswert empfunden werden und bedeutsam sein.

Dies funktioniert nur, wenn Beziehung geschaffen wird. Eine Beziehung, die auf ethische Werte, wie Wertschätzung, Respekt, Gleichwürdigkeit, Achtsamkeit, Vertrauen, Authentizität, Integrität und Verantwortung, für mich und andere, gestützt ist, damit sie vom anderen als sinnvoll und wertvoll empfunden und anerkannt werden kann.

Dimension Ökologie

Ohne eine intakte Umwelt sind Qualität und Entwicklungen in den anderen Bereichen nicht realisierbar. Ein besonderer Fokus liegt deshalb auf der Erhaltung unserer Umwelt, aller Lebewesen und Lebensräume, für jetzt und für die Zukunft.

„Nur dadurch, dass ich Wasser anfasse, kann ich lernen, was es heißt, dass Wasser nass ist. Zugleich höre ich es glucksen oder tropfen, sehe ich Wellen und Reflexe, rieche ich vielleicht das Meer oder das Gras am Seeufer und erhalte so einen Gesamteindruck, der in mir – zusammen mit vielen anderen solcher Erfahrungen – zu einer komplexen und differenzierten Repräsentation von Wasser führen wird. Wenn ich diese innere Repräsentation (noch) nicht habe, kann ich auch die buntesten Bilder und die schrillsten Töne aus dem Computer gar nicht verstehen. Die bereits stattgefundene Wechselwirkung mit der wirklichen Realität ist also Voraussetzung dafür, dass ich mit der virtuellen Realität des Computers auch nur im Ansatz umgehen kann.“⁹⁸ Das ist für uns nachhaltiges Lernen für die Zukunft. Ich kann nur langfristig be-greifen, was ich selbst erlebt und erfahren habe, wenn ich es selbst mit allen Sinnen aufgenommen und er-fasst habe. Dann ist es mir auch nützlich für alles, was ich danach lernen darf.

BNE ermöglicht Naturerfahrungen⁹⁹. Angesichts der sich veränderten Lebensumwelt der Kinder, in der sich das Spielen immer mehr nach drinnen und immer häufiger in digitalen Welten verlagert hat, sind Naturerfahrungen, wie das Spielen, Erforschen und Entdecken in der freien Natur nicht mehr selbstverständlich. Die Natur und ihr Wert für uns Menschen kann aber nur durch direkten Kontakt zu einer echten Natur-Verbundenheit führen. Um zu einer echten

⁹⁷ Rasfeld, M. (2018), S. 19

⁹⁸ Spitzer, M. (2006), S. 255

⁹⁹ Vgl. Rasfeld, M. (2018), S. 20

Nachhaltigkeit, zugunsten einer natürlichen und gesunden Natur im ökologischen Sinne, beizutragen, ist es unerlässlich Kindern Naturerfahrungen zu ermöglichen, die ihnen eine tiefe Verbundenheit zu eben dieser aufzubauen vermögen. Natur fördert außerdem die natürliche Kreativität und Neugierde, die dem Kind ermöglichen seine „in ihm angelegten Potenziale zu entdecken, spielerisch auszuprobieren und entwickeln“¹⁰⁰ zu können.

Dimension ICH – Persönlichkeitsentwicklung

BNE fördert eine ganzheitliche, systemische Denkweise und Eigenverantwortung. BNE fördert eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt, sie steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie lädt dazu ein zu hinterfragen, Dingen auf den Grund zu gehen, Unstimmigkeiten zu ergründen und aktiv und kreativ Lösungsansätze und Alternativen zu entwickeln. Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.¹⁰¹ Die Förderung komplexe Zusammenhänge, Vernetzung und gegenseitige Abhängigkeiten zu erkennen und zu verstehen bedeutet Lernen in ganzheitlicher systemischer Denkweise.

Im Sinne der BNE hat die Schule also die Aufgabe, nachkommende Generationen zu befähigen, ihre Gegenwart auch im Hinblick auf ihre Zukunft mitgestalten zu können. Dafür muss sie nachhaltige Entwicklung in Bildungsprozessen ebenso wie im Alltag partizipativ und inklusiv erfahrbar machen. Für einen erfolgreichen Transformationsprozess müssen BNE-Vision, -Plan, -Strategie und -Konzepte für die Lern- und Lehrumgebung von allen entwickelt und mitgetragen werden (Whole System Approach). Der Auf- und Ausbau von lokalen und regionalen Bildungslandschaften ist notwendig. Schulen müssen sich mehr als bisher nach innen und außen öffnen, um Schnittstellen und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (z.B. mit NGOs, Wirtschaft und BNE-relevanten Lernorten wie z.B. anderen Bildungsstätten) nutzen zu können.

Handlungsfähigkeit im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung wird erreicht durch das Einüben dafür wesentlicher Kompetenzen. Die 4 Ks sind für uns leitend:

- » **Kollaboration:** Nur zusammen sind die Herausforderungen zu schaffen.
- » **Kreativität:** Mit den Erfahrungen von gestern können die Probleme der Zukunft nicht gelöst werden. Es braucht kreatives Handeln.
- » **Kommunikation:** Über eigene Erkenntnisse reden und sich mit anderen austauschen.
- » **Kritisches Denken:** Keinen einfachen Parolen folgen, sondern sich eine eigene Meinung bilden.

In diesem Sinne wird auch das Lernen selbst nachhaltig. Nicht auswendig erlerntes Wissen, mit dem man gut die nächste Prüfung bestehen kann, hat für uns Bedeutung, sondern Lernen findet

¹⁰⁰ Rasfeld, M. (2018), S. 20

¹⁰¹ vgl. Nationaler Aktionsplan (2017), S. 7f.

inn-wendig statt – mit hoher emotionaler Beteiligung und intrinsischer Motivation. Nur das, was die Kinder wirklich betrifft und berührt, bleibt nachhaltig verankert.

BNE richtet den Fokus auf das Handeln. Die selbständige Handlungsfähigkeit ist wesentlich, um nachhaltige Entwicklung zu gestalten, neben dem Wissen, dem Erkennen, dem Verständnis und der Einsicht in ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge.¹⁰² Allein Wissen reicht nicht aus; ganz im Gegenteil, die verschiedenen erkannten „Schief lagen“ führen eher zur Frustration und zu einem ohnmächtigen Gefühl, wenn Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung nicht dazu kommen. BNE lädt ein selbst aktiv zu werden. Dabei sind Gestaltungskompetenz, Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit die Schlüssel für intrinsisch geleitetes Tun. Dafür geben wir den Schülern Freiräume und bringen ihnen das dafür notwendige Vertrauen und Zutrauen entgegen. Jeder Mensch kann einen positiven Teil für die Welt beitragen, sich an nachhaltigen Entwicklungen beteiligen, unterstützen, realisieren und optimieren. Im Großen, wie im Kleinen. Global und innerhalb der Schule. Wer mitgestaltet, erlebt, dass jeder einzelne wichtig ist und es auf jeden einzelnen, auch auf mich, ankommt.

Dimension Soziales und Gemeinschaft

„Partizipation und Kooperation sind Kernelemente von BNE.“¹⁰³ Partizipation muss durch gemeinsames Handeln, Planen und Mitentscheiden im Alltag erprobt werden. Durch das schrittweise Übernehmen von Verantwortung, werden die Kinder von Beginn an aktiv an der Gestaltung der Umgebung, der Lerninhalte und dem Gelingen von Gemeinschaft beteiligt. „Partizipation bedeutet Abschied von der Ich-Kultur“¹⁰⁴ hin zu Vernetzung und Wir-Qualitäten. Gemeinsam als Team, in dem jeder seinen einzigartigen und individuellen Teil beiträgt. Nachhaltigkeit ist somit ein wichtiger Bestandteil von Inklusion. Denn Inklusion schließt auch die Lebenswelten Anderer in und außerhalb der Schule mit ein, die schon heute durch Umweltzerstörung, wirtschaftlicher oder sozialer Ungleichheit bedroht sind. Im Sinne einer gelebten Inklusion innerhalb altersgemischter Gruppen, die sich weg vom Größer, Schneller, Weiter- Wachstumsdenken hin zur kooperativen Vernetzung entwickeln. Kooperation statt Konkurrenz. Gerald Hüther, Vorstand und Mitbegründer der „Akademie für Potentialentfaltung“ bringt es mit folgendem Zitat nochmal auf den Punkt: „Potentiale zu entfalten heißt nichts weniger, als gemeinsam über sich hinauszuwachsen. Das heißt, wir sind nur innerhalb einer Gemeinschaft in der Lage, die in uns angelegten Potentiale zu entfalten. In einer Gemeinschaft, der wir uns zugehörig, geborgen und sicher fühlen.“¹⁰⁵

Dimension Kunst und Kultur

„Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen.

Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen.

Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.“

Paul Auster

¹⁰² vgl. Hutter, C.-P. (2018). S. 12

¹⁰³ Rasfeld, M. ebd.

¹⁰⁴ Rasfeld, M. ebd.

¹⁰⁵ <https://www.akademie fuer potentialentfaltung.org/> Abruf am 26.12.2020

Kultur prägt unsere Werte und Haltungen. Wie wir miteinander leben, welche Rituale und Traditionen wir leben und auch wie wir mit uns selbst, mit anderen und mit der Umwelt umgehen, leben wir unseren Kindern vor. Kultur verbindet Menschen und gibt ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit. „Es geht um nichts Geringeres als darum, wie jeder von uns mit seiner eigenen Lebenspraxis vor sich selbst und vor anderen wird bestehen wollen, auch vor den Fragen der Kinder, der Enkel und der anderen Nächsten. Wir können unseren Traum vom Leben, unser Bild vom Reichtum nur formulieren, wenn wir uns auch Gedanken machen über die Folgen für die anderen neben uns und nach uns. Kunst akzeptiert in diesem Zusammenhang Ungereimtheiten und Geheimnisse. Kunst lebt mit Sachverhalten, die existieren, obwohl wir sie naturwissenschaftlich nicht erklären können. Kunst befasst sich mit virtuellen Welten, die mittlerweile die reale Welt zu überdecken drohen. Unsere Technik hat eine zweite eigenständige Natur mit eigenen Gesetzen und Risiken geschaffen, die es wahrzunehmen und zu erleben gilt. Das, was Künstler über Jahrhunderte beschäftigt hat, in der Natur die Deutung ihrer Zeit zu reflektieren, wird auch bei uns dringend erforderlich.“¹⁰⁶

Über die bildnerischen Künste, wie Malerei und Zeichnen, Fotografie, Bildhauerei und Baukunst und über die darstellenden Künste, wie Filmkunst, Tanz, Theater, Musik und Literatur, setzen wir uns mit aktuellen Fragestellungen auseinander. Durch vielfältige Angebote und eine anregende Lernumgebung schaffen wir viele Möglichkeiten für individuellen und kollektiven Ausdruck. Dabei geht es um den Prozess und den kreativen Umgang mit für mich relevanten Themen. „Kunst steht als Dauerreflexion über Grundfragen“¹⁰⁷. Über die Kunst schulen wir unsere Wahrnehmung und reflektieren über das Warum und Wozu. „Kunst erinnert, dass das Leben nicht nur ökonomische Gesichtspunkte hat.“¹⁰⁸

„Kunst dient der Verständigung der Menschen über ihre Werte. Künstler und Kultur schaffen die mentale Infrastruktur, die zur Selbstdefinition von Gesellschaft nötig ist. Es geht dabei um den Konsens über handlungsleitende Motive und Ziele. Im Falle der Nachhaltigkeit geht es um den Konsens über Arbeitsplätze und den Abschied vom Wachstumszwang. Dazu benötigen wir eine neue Weltsicht.“¹⁰⁹

Dimension Ökonomie

Wer sich in der heutigen Welt zurechtfinden und sie zum Nutzen und zum Wohle aller mitgestalten will, benötigt zu Kompetenzen wie Medienmündigkeit auch eine ökonomische Allgemeinbildung. Sie sind die elementare Voraussetzung, um in einer zunehmend von wirtschaftlichen Sachverhalten durchdrungenen, digitalen und immer komplexer werdenden Welt Alternativen beurteilen, Entscheidungen treffen und Handlungsweisen optimieren zu können. Dies gilt bereits für Grundschul Kinder, die beim Umgang mit Taschengeld zwischen Konsum und Sparen entscheiden, bei der Begegnung mit Armut oder Umweltschäden Fragen nach Ursachen und Abhilfe stellen oder den Einfluss von Werbung erkennen, reflektieren und kritisch hinterfragen.

¹⁰⁶ Schenkel, W. in Kurt, H. & Wagner, B. (Hrsg.). (2002), S.40

¹⁰⁷ Hofmann, H. (2001), S. 19

¹⁰⁸ Schenkel, W. in Kurt, H. & Wagner, B. (Hrsg.). (2002), S. 41

¹⁰⁹ Schenkel, W. in Kurt, H. & Wagner, B. (Hrsg.). (2002), S.40

Medienmündig bedeutet, Kinder nicht nur zu kompetenten Nutzern von digitalen Medien zu machen, sondern sie zu befähigen Medien zu beherrschen, anstatt sich von ihnen beherrschen zu lassen.¹¹⁰

Um auch eine ökonomische Allgemeinbildung im Schulalltag zu integrieren, eignet sich die sogenannte Entrepreneurship Education, die im Konzept der Sekundarstufe näher beschrieben wird. Hier geht es darum, den Unternehmergeist in Kindern und Jugendlichen zu wecken und sie zu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich gestaltend in die Gesellschaft einzubringen.

„Wir brauchen einen „ökonomischen Aufklärungsunterricht“. (...) Eine Schule, die uns die Welt des Geldes und des Marktes nicht vorenthält, auch nicht deren Faszination. Eine Schule, die in ihren Inhalten wie in ihrem Setting mit den Möglichkeiten für eigenes Entrepreneurship vertraut macht.“¹¹¹

Günter Faltin

In der Primarstufe werden die Grundlagen sowohl für Medienmündigkeit als auch für den Unternehmergeist gelegt. Beginnend durch sensomotorische Erfahrungen und in Resonanz gehen mit den Menschen, den Tieren und der Welt, wird eine solide und kindgerechte Basis geschaffen. Wie junge Erwachsene in der Sekundarstufe darauf aufbauen, medienmündig und unternehmerisch tätig werden können, wird ausführlich im Sekundarstufenkonzept beschrieben. Das folgende Schaubild soll lediglich einen kurzen Einblick geben, wie wir hier vorgehen wollen.



Turm der Medienmündigkeit, Paula Bleckmann¹¹²

¹¹⁰ vgl. Paula Bleckmann, 2017 <https://www.erziehungskunst.de/artikel/medienmuendig-statt-mediensuechtig/> - Abruf 09.01.2021

¹¹¹ Faltin, G. (2008)

¹¹² Ebd.

Dimension Schule als Organisation

„Die Bildungseinrichtungen müssen ebenfalls den Anforderungen nachhaltiger Entwicklung gerecht werden. Dies bezieht sich auf die Teilhabe der Lehrenden und Lernenden an Entscheidungsprozessen genauso wie auf ihre Lehr- und Lernkultur oder die Qualifikation des Personals. Nicht zuletzt gehören auch die Gestaltung und Bewirtschaftung der Gebäude im Sinne der Nachhaltigkeit und die Beschaffung von Materialien dazu.“¹¹³

Eine Pädagogik, die sich daran orientiert Wissen zu vermitteln, Wissen welches aus der Vergangenheit erlangt wurde, reicht nicht aus um die Zukunft als sinnvollen, visionären und antreibenden Motor für Bildungsprozesse zu nutzen. Vielmehr muss Bildung darauf abzielen, die Zukunft als Vision zu nutzen, die für jeden einzelnen dann als treibende, bedeutsame Kraft wahrgenommen wird, selbstgestaltend und aktiv sein Leben individuell und gesellschaftlich mitzugestalten. Das ist für uns nachhaltiges Lernen. Wir sehen es als unsere Aufgabe Nachhaltigkeit zu leben und diese nicht „nur“ und „immer wieder“ durch Projekte zu vermitteln. „Lernen braucht Begeisterung, Begeisterung braucht Bedeutsamkeit. Bedeutsamkeit braucht Sinn.“¹¹⁴ Wir wollen den Nachhaltigkeitsgedanken mit Sinn füllen. Sinn, der die Menschen an unserer Schule inspiriert, neue Ideen und Mut zur Veränderung zu entwickeln – zum Wohle aller Lebewesen und der Natur. „Think global – act local.“

Wir gestalten Lern-Landschaften, öffnen unsere Schule für außerschulische Lernfelder, schaffen Netzwerke mit unterschiedlichen regionalen und lokalen Partnern um das Zusammenwirken aller Kräfte zu leben und zu fördern. „Starre Strukturen werden so abgelöst durch flexible Ansätze, durch Veränderung der Räume, Zeiten und Beziehungen.“¹¹⁵

Ganz praktisch findet man Nachhaltigkeit bei uns auch im Raum-, Material- und Umgebungskonzept. Gebäude, Inventar und Lerngegenstände sind, wenn möglich aus natürlichen und recycelten Materialien. Neben dem Lernen in vorbereiteten Innenräumen findet das Lernen möglichst häufig in der Natur statt, was viele Materialien überflüssig macht. Der Wald bietet hier ein ideales Umfeld um wirtschaftliche, soziale und ökologische Zusammenhänge mit allen Sinnen wahr zu nehmen. Ebenso bietet das ein Schulgarten auf dem Schulgelände, welcher darüber hinaus hautnah vermittelt, wie Lebensmittel angebaut und Lebensgrundlagen (z.B. durch gezielte Bodenpflege) erhalten bleiben.

Wichtig sind uns auch Themen wie eine nachhaltige Energieversorgung, die Nutzung vorhandener und regionaler Ressourcen und der Transport zur Schule und nach Hause.

*„Nachhaltige Entwicklung ist Zukunftsvision
und BNE ist Zukunftsbildung“¹¹⁶*

Margret Rasfeld¹¹⁷

¹¹³ <https://www.bne-bw.de/lernen/leitbild-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html> - Abruf am 29.12.2020

¹¹⁴ Rasfeld, M. (2019), S. 165

¹¹⁵ Rasfeld, M. (2018), S. 19

¹¹⁶ Rasfeld, M. (2018), S. 18

¹¹⁷ Bildungsinnovatorin, Autorin, Gründerin von Schule im Aufbruch, ehemalige Schulleiterin

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

- Wertebildung ist ein Wesenskern der BNE
- „Herzensbildung“ wird vorgelebt
- die Ziele der BNE geben unserem Handeln einen größeren Sinn: Mitgestalten für Fairness und Gleichberechtigung aller Lebewesen und Lebensräume gegenwärtig und zukunftsorientiert
- sie ermöglichen Naturerfahrungen, die uns lehren, die Welt zu verstehen und uns ihren Wert näher vor Augen zu führen
- Lernen für das Leben, Lernen zusammenzuleben: Persönlichkeitsentwicklung, Inklusion
- fördert eine ganzheitliche, systemische Denkweise: komplexe Zusammenhänge, Vernetzung und gegenseitige Abhängigkeiten erkennen und verstehen
- befähigt zur schrittweisen Übernahme von Eigenverantwortung durch selbstständiges Handeln, mitgestalten der Zukunft und daraus resultierender erlebbarer Selbstwirksamkeit
- Nachhaltigkeit lernen, nachhaltig lernen
- befähigt zu Partizipationsfähigkeit, Kooperation und Inklusion
- nutzt die transformative Kraft der Kunst um die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden
- fördert ökonomische Allgemeinbildung, Medienmündigkeit und den Unternehmergeist

Wir setzen Nachhaltigkeit in den alltäglichen Fokus. Wir sehen es als unsere Aufgabe an Nachhaltigkeit zu leben und diese nicht „nur“ und „immer wieder“ durch Projekte zu vermitteln.

4 UNSERE GRUNDWERTE UND GRUNDPRINZIPIEN

Schule soll ein Raum sein, indem sich Menschen auf Augenhöhe, verantwortungsvoll, authentisch und mit Wahrung der eigenen und der Integrität anderer begegnen.

Unsere Schule ist ein offener Lernort für alle interessierten Menschen, egal ob jung oder alt. Die ganze Umgebung mit den dort lebenden Menschen und Gegebenheiten, sind Lern-, und Erfahrungsfeld für die Kinder unserer Schule. Die Schule selbst ist beispielsweise mit ihren Kreativräumen und Natur- und Landwirtschaftsprojekten offen für alle. Wir verstehen uns als Lerngemeinschaft, die Potentiale hebt, kollaborativ über die Generationen hinweg arbeitet und Sinn und Erfüllung im Tätigsein und in der Muße findet. Mit den vier Werten nach Jesper Juul (siehe Kap. 4.1) und Achtsamkeit, Inklusion und Mitbestimmung legen wir eine Grundlage für unsere Arbeit. Sie beinhalten Werte und Prinzipien, die leitend für den gesamten Lernort mit all seinen Akteuren im pädagogischen Bereich und in der Verwaltung sind. Sie betreffen die ganze Gemeinschaft: Kinder, Jugendliche, Lernbegleiterinnen, sonstige Mitarbeiterinnen, Eltern, Mitgliederinnen des offenen Lernraumes und Besucherinnen. Die genannten Werte und Prinzipien finden sich letztlich in der Haltung eines jeden Menschen wieder und bestimmen den Umgang miteinander. Weitere Werte, wie z.B. Vertrauen, Zutrauen, Respekt und Verbindlichkeit, sind uns dabei genauso bedeutsam, wurden hier aber nicht extra aufgeführt.

4.1 WERTE NACH JESPER JUUL

Jesper Juul (1948-2019) war einer der bedeutendsten und innovativsten Familientherapeuten Europas. Als Gründer von „Familylab“ international, einer Akademie für Eltern, Lehrerinnen und Pädagoginnen, war sein Bestreben, diese darin zu unterstützen ein neues Wertefundament in Familie und Schule aufzubauen. Durch zahlreiche Seminare, Vorträge, Medienauftritte und erfolgreiche Bücher war er international bekannt, Leitfigur und Begleiter vieler Eltern und Pädagoginnen. Es lag ihm vor allem am Herzen, dass Kindern mit Respekt und in einer „gleichwürdigen“ Beziehung begegnet wird. Weg von Grenzen hin zu Führung und einer Orientierung an den Bedürfnissen und der Verantwortung der Beteiligten.

Mit dem Weiterbildungszweig „das wird Schule machen“ nimmt das „Familylab“ gezielt die Beziehungskompetenz und persönliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen in den Fokus, um eine neue Wertekultur an Schulen zu etablieren.

Die von Jesper Juul benannten Grundwerte lauten *Gleichwürdigkeit*, *Eigenverantwortung*, *Integrität* und *Authentizität*. Ebenso wie bei allen Werten geht es darum, diese grundlegend zu verstehen, einzuverleiben, in den Alltag umzusetzen und sich selbst wieder und wieder zu reflektieren und zu hinterfragen. Darüber hinaus geht es nicht darum es perfekt zu machen, sondern für das, was man macht, die Verantwortung zu übernehmen. Mit dem Blick darauf, dass es ein stetiger Prozess und eine Weiterentwicklung aller ist.

Im Folgenden möchten wir diese Grundwerte genauer beleuchten:

4.1.1 GLEICHWÜRDIGKEIT

Der von Jesper Juul geprägte Begriff *Gleichwürdigkeit* besagt, dass jeder Mensch, egal welchen Alters oder welcher Verschiedenheit, die gleiche Würde hat. Unabhängig jeder Rollenverteilung geht jede zwischenmenschliche Beziehung mit dem stetigen Bemühen einher, die persönliche Würde des Gegenübers zu wahren. In dieser „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ werden Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Träume und Ambitionen der anderen immer gleichermaßen anerkannt und ernst genommen. So ist jedes Kind, jeder Mensch ein gleichwürdiges Mitglied der Gesellschaft, das nach seinen Kompetenzen und Fähigkeiten in das Gemeinschaftsleben einbezogen wird und bei Entscheidungen berücksichtigt und mit einbezogen werden kann.

Abzugrenzen ist die *Gleichwürdigkeit* von Gleichberechtigung und Gleichheit, da Menschen ganz natürlich über unterschiedliche Lebenserfahrung, Kompetenzen und Verantwortung verfügen. Kinder haben zwar die gleiche Würde wie Erwachsene. Die Führung und die Verantwortung für die Beziehung bleiben jedoch bei den Erwachsenen. Vielmehr gilt es beispielweise im Dialog mit dem Kind eine Gleichwertigkeit herzustellen, was heißt, dass dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, seine Gedanken und Gefühle zu äußern, ohne dass sie dabei bewertet werden.¹¹⁸

„Gleichwürdigkeit ist ein dynamischer Prozess, etwas, um das wir uns jeden Tag aufs Neue bemühen sollten. Es lohnt sich, denn Gleichwürdigkeit ist die Grundlage dafür, dass Beziehungen ein Leben lang von Vertrauen und Liebe geprägt sind.“¹¹⁹

4.1.2 INTEGRITÄT

Die Integrität umfasst alle inneren physischen und psychischen Grenzen und Bedürfnisse eines jeden Menschen und dessen Identität. Diese inneren Grenzen und Bedürfnisse gilt es wahrzunehmen und zu erkennen, sie zu benennen und dann vor allem mit Respekt zu begegnen. Es heißt nicht, dass alle geäußerten Bedürfnisse automatisch erfüllt werden, sondern, dass sie anerkannt und wertgeschätzt werden.

Als Erwachsene tragen wir die volle Verantwortung für unser Handeln und müssen daher unser Verhalten immer wieder kritisch überprüfen. Die eigene Integrität zu spüren und zu äußern, sowie die Integrität des anderen zu wahren kann ein lebenslanger Prozess sein und ist für Kinder ein besonderes Lernfeld. Häufig können Kinder diese Bedürfnisse und Grenzen nur bedingt wahrnehmen und äußern, darum liegt es in besonderem Maße in der Verantwortung der Erwachsenen die Integrität und demnach das ganz persönliche und innere des Kindes zu schützen und sie bei der Wahrnehmung und Benennung ihrer Bedürfnisse und Grenzen zu begleiten!

Grenzen sind für Kinder wichtig. Jedoch sind dabei die Grenzen in Bezug auf die Integrität gemeint. Es sind die Grenzen in den Kindern selbst und die Grenzen in Beziehung zum anderen. Ein Kind lernt dann die Grenzen des anderen zu achten, wenn seine Grenzen ebenfalls geachtet werden.¹²⁰

¹¹⁸ Juul, J. (2012) 4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. S. 10f.

¹¹⁹ Ebd. S.11

¹²⁰ Ebd. S.43

Juul sagt in diesem Zusammenhang: „Eine Gemeinschaft ist umso stärker, je stärker jeder Einzelne sich als Individuum definiert. Das heißt, je genauer er weiß, was er will oder nicht will, und dies auch deutlich ausdrücken kann.“¹²¹ Es meint wiederum nicht, seine Bedürfnisse auch durchsetzen zu müssen. Es meint vielmehr die Basis anderer zu begegnen und sich um das „Innere“ von sich und der Gemeinschaft zu kümmern. Ganz natürlich kommt es dabei zu Unterschieden und Konflikten, die als Chancen für Empathie und Wachstum genutzt werden können.

4.1.3 AUTHENTIZITÄT

Authentizität meint „die Fähigkeit, die Person zu sein, die man wirklich ist, um auch andere in ihrer Einmaligkeit wahrnehmen zu können.“¹²² Es ist demnach die Fähigkeit und Bereitschaft, seine Gedanken und Wahrnehmungen, Werte, Ziele und Grenzen zu zeigen.

Dem Kind und auch sich selbst gegenüber wirklich echt und wahrhaftig zu begegnen birgt große Chancen für die eigene Persönlichkeit und das Heranwachsen des Kindes. Das Kind bekommt echte, persönliche Rückmeldungen und Reaktionen auf sein Tun, denn der Erwachsene versteckt sich nicht hinter einer Rolle oder pädagogischen Maske. Das kann auch bedeuten, dass Erwachsene Fehler machen, Schwäche zeigen, schreien oder verzweifelt sind. Dies ist für Kinder jedoch viel gesünder zu erleben und durchaus als positive Erfahrungen zu sehen, als dass die Erwachsenen unnahbar sind und fremd wirken, weil sie ihre echte, persönliche Nähe nicht spüren können. Allerdings darf es nie dazu kommen, dass jemand verletzt oder gekränkt wird.

In Beziehungen und Gemeinschaft liegt der Fokus immer darauf, dass alle sagen können, was sie fühlen und damit ernst genommen werden. Jeder darf so sein wie er ist und es ist in Ordnung so zu sein, wie man ist. Menschen werden in ihrer Einmaligkeit wahrgenommen und können im Feld der Authentizität zu dem Menschen werden, der er wirklich ist, sozusagen ihre ganz eigene Kraft entwickeln.¹²³

Es ist unsere Aufgabe „die eigene Persönlichkeit jeden Tag aufs Neue zu vertreten und die unserer Kinder mit aller Liebe und Wohlwollen zu entdecken und zu akzeptieren.“¹²⁴

4.1.4 VERANTWORTUNG

Die Verantwortung lässt sich unterteilen in persönliche oder eigene Verantwortung und soziale Verantwortung.

Zunächst beginnt Verantwortung bei jeder selbst. Jede trägt die Verantwortung für das eigene Leben, für die eigenen Gefühle, für sein Handeln, seine Werte und seine Integrität. Gelingt es uns, diese Verantwortung für uns selbst zu übernehmen können wir auch Verantwortung für andere tragen. Verantwortung zu übernehmen heißt auch Fehler einzugestehen und sich zu entschuldigen.

¹²¹ Ebd. S.42

¹²² Ebd. S.83

¹²³ Ebd. S.84f

¹²⁴ Ebd. S.96

Grundsätzlich gilt, dass ausschließlich die Erwachsene „die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zum Kind trägt.“¹²⁵ Kindern kann daher keine Schuld oder Verantwortung für Schwierigkeiten und Probleme zugeteilt werden. Kinder sind auch nicht für die Gefühle von Erwachsenen verantwortlich, sie sind höchstens Auslöser dafür.

Menschen kommen durchaus mit Fähigkeiten zur Welt Verantwortung für sich zu übernehmen, beispielsweise das Schreien oder Abwenden des Kopfes eines Babys für Hunger oder Sättigung. Die Anerkennung und der Zuspruch dieser Fähigkeiten gegenüber dem Kind, wenn das Kind beispielsweise selbst entscheidet was es anziehen möchte oder wenn es Essen zurückschiebt, weil es ihm nicht schmeckt, ist für die Entwicklung der persönlichen Verantwortung eines Kindes wichtig. Es braucht also eine achtsame Erwachsene, die diese Momente der Eigenverantwortung im Laufe der Kindlichen Entwicklung wahrnimmt und dem Kind anerkennt. Dies steht im Gegensatz zum Adultismus, bei dem das Kind auf Grund seines Alters das Recht auf Eigenverantwortung aberkannt wird, bzw. das Vertrauen in das Kind und seine Entwicklung nicht vorhanden ist.

Kindern, denen ihre eigene Verantwortung zugesprochen wird und die täglich Erwachsene erleben, die ihre eigene persönliche und soziale Verantwortung übernehmen und diese authentisch leben, erlangen automatisch Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Empathie, Rücksichtnahme und Respekt. Sie lernen also Schritt für Schritt soziale Verantwortung zu übernehmen, indem die Erwachsenen ihnen echte Vorbilder sind.

4.1.5 JUULS WERTE IN DER LAVI

Die entwickelte Wertevorstellung von Juul entspricht grundlegend dem, wie wir Beziehung und Miteinander an unserer Schule leben wollen und soll Teil des Wertefundaments unserer Schule sein. Es soll eine Gemeinschaft entstehen im gegenseitigen Respekt und dem ehrlichen Blick auf das Innere von sich selbst und dem anderen.

Im Schulalltag zeigt sich dies u.a. an folgenden Beispielen:

- » Es gibt keine Bewertungen und Vergleiche unter Personen
- » Alle Beteiligten begegnen sich im „gleichwürdigen Dialog“
- » Niemand muss und soll sich verstellen, denn das Echt-sein ist für alle Prozesse an unserer Schule am förderlichsten
- » In den soziokratischen Kreisen hat jede gleichermaßen die Möglichkeit, sich eine Meinung zu bilden und diese einzubringen
- » Lernbegleiterinnen, Eltern und weitere beteiligte Erwachsene sind stets echte Vorbilder für die Kinder und übernehmen die Verantwortung für sich und das soziale Miteinander
- » Jeder an unserer Schule trägt die Mitverantwortung für eine gute Weiterentwicklung und das Gelingen der LAVI
- » Kinder werden vor Verletzungen ihrer Integrität geschützt, indem sie zu nichts gezwungen oder gedrängt werden

¹²⁵ Ebd. S.130

- » Jede und Jeder darf so sein, wie sie oder er ist und alles mitbringen, was in ihr oder ihm steckt

4.2 ACHTSAMKEIT

„Nur ein ruhiger Geist wird die Wahrheit entdecken.“

Han Shan

Achtsamkeit („mindfulness“) ist in den letzten Jahren weltweit populär geworden. In der Arbeitswelt wird es praktiziert, um mit Schwierigkeiten und neuen Herausforderungen besser umgehen und Stress bewältigen zu können, aber auch um eine höhere Konzentrationsfähigkeit und damit Leistungsfähigkeit zu erreichen. In Therapie und Beratung wirkt sich Achtsamkeit positiv aus bei Stress, Ängsten, sonstigen schwierigen Emotionen und chronischen Krankheiten. Achtsamkeit ermöglicht ein glücklicheres und erfüllteres Leben.

Achtsamkeit hat seine Wurzeln in der buddhistischen Lehre und ist eine der sieben Voraussetzungen zur Überwindung des Leidens. Das Konzept der Achtsamkeit wird im Westen immer populärer, unter anderem durch den vietnamesischen, buddhistischen Mönch und Zenmeister Thich Nhat Hanh und seiner Gründung des „Orden des Interseins“ und das Achtsamkeitszentrum „Plum Village“ in Südfrankreich. Eine gänzlich unkonfessionelle Variante des Achtsamkeitstrainings entwickelte Jon Kabat-Zinn in den 70er Jahren mit seinem Programm „Mindfulness based Stress Reduction“ (MBSR).

Die Wirkung von Achtsamkeit ist in zahlreichen Studien untersucht und nachgewiesen worden..

Ganz bewusst und mit großer Bedeutung steht die Achtsamkeit mit dem „A“ aus *LAVI* in unseren Schulnahmen. Die Achtsamkeit als grundlegende Lebensweise und Haltung soll jeden einzelnen unserer Schulgemeinschaft und unseren Schulalltag prägen. Sie spannt den Bogen über unsere drei großen Themen *Gesundheit, Resonanz und Nachhaltigkeit* und ist für uns grundlegende Haltung für alles pädagogische Handeln.

Achtsamkeit wird als der Gegenpol zum „Autopilot-Modus“ verstanden, in dem automatische, nie hinterfragte, nicht genau hingehörte oder hinein gespürte und evtl. auch nicht-nachhaltige Entscheidungen getroffen werden. Sie kann dabei helfen, Entscheidungen und Handlungen bewusst zu überdenken und eine nachhaltige Variante für sich selbst, die eigene Gesundheit und die Umwelt zu wählen.

In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass Achtsamkeit das Wohlbefinden von Menschen steigert und zu einer Zufriedenheit führt, die unabhängig von materiellem Konsum ist. Mittel- und langfristig kann durch Achtsamkeit das allgemeine Konsumniveau gesenkt werden, ohne dass Menschen an Lebensqualität verlieren.¹²⁶ Ganz im Gegenteil wird oft weniger Konsum als befreiend erlebt.

Andere Studien haben festgestellt, dass Achtsamkeit dazu beiträgt, einmal gefasste Absichten (z.B. im Bereich Ernährung oder Sport) auch in Verhalten umzusetzen.¹²⁷ Achtsamkeit ist eng verbunden mit der Entwicklung von Mitgefühl und pro-sozialem Verhalten.¹²⁸ Die Fähigkeit sich

¹²⁶ vgl. z.B. Brown & Kasser, 2005; Ericson, Kjonstad, & Barstad, 2014

¹²⁷ s. z.B. Chatsizarantis & Hagger, 2007

¹²⁸ vgl. Lim, Condon & DeSteno, 2015

in die Nöte von Menschen heute (auch in anderen Weltteilen) oder mögliche Nöte künftiger Generationen hineinversetzen und diese nachempfinden zu können, korreliert positiv mit nachhaltigem Verhalten.

Achtsamkeit führt sowohl zu einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung als auch zu einem neugierigen, offenen, nicht urteilenden Umgang miteinander. Das bedeutet, echte Resonanzbeziehungen können nur mit Achtsamkeit aufgebaut werden: Resonanz mit sich selbst, anderen und der Welt. So entstehen tragfähige Weltbeziehungen auch in äußerlich unruhigen und sich stark verändernden Zeiten. Ganz nebenbei wird durch dieses geübte Wahrnehmen zwangsläufig auch der Geist gestärkt und die Leistungsfähigkeit gesteigert.

Darüber hinaus sehen wir die Achtsamkeit als eine grundlegende Haltung für alles pädagogische Handeln und auch als Ziel pädagogischer Arbeit. Unter Achtsamkeit verstehen wir auch eine offene, unvoreingenommene, neugierige, akzeptierende und wertfreie Haltung gegenüber allem, was man gerade selbst wahrnimmt und tut. Es ist die Fähigkeit präsent zu sein, ohne zu werten. Diese Haltung ermöglicht, ganz bei sich selbst zu sein und sich mit allen Sinnen auf das einzulassen, was beim anderen und in der Umgebung wahrgenommen wird. Sie hilft, sich auf Neues einzulassen, Perspektiven anderer einzunehmen und mit schwierigen Situationen umzugehen.

4.2.1 ACHTSAMKEITSÜBUNGEN

Achtsamkeit ist aus neurobiologischer Sicht eine trainierbare menschliche Fähigkeit. Bei konsequentem Üben sind strukturelle Veränderungen im Gehirn nachweisbar, die mit einer grundsätzlich glücklicheren Lebensgestaltung einhergehen.

Achtsamkeit beginnt mit der Schärfung der Wahrnehmung. Die Achtsamkeit basiert dabei auf vier Grundlagen:¹²⁹

1. Einen gesunden Körper. Denn ein kranker Körper behindert uns in der Ausübung einer neutralen Wahrnehmung. Unser Körper liefert die Energie für die gesunde Entwicklung unseres Geistes.
2. Unseren Gemütszustand. Wir sollten ehrlich anerkennen, in welcher Grundstimmung wir uns befinden. Angst, Aggressivität, schlechte Laune – alle diese Zustände haben einen großen Einfluss auf unser Wohlbefinden. Sie beeinflussen unsere Gedanken und Gefühle, unsere Handlungen und damit unser Umfeld. Je häufiger sie sich wiederholen, desto stärker prägen sie unser Leben.
3. Unsere Gefühle und Gedanken. Neben der Grundstimmung durchfahren uns im Laufe des Tages unzählige spontane Gedanken und Gefühle – ausgelöst vielleicht in einer Diskussion mit anderen. Worte folgen den Worten, Gedanken folgen den Gedanken, Reaktionen folgen den Reaktionen. Achtsamkeit bedeutet, dass wir Gedanken und Gefühle neutral erkennen in dem Moment, in dem sie entstehen. So haben wir die Möglichkeit, zurück zu uns zu kehren, uns neu zu orientieren, bevor wir sprechen oder handeln.
4. Unsere Sinnesorgane. Sie sind das Einfallstor für die Welt. Wir müssen lernen unsere Achtsamkeit auf die Einflüsse zu richten. Es ist essenziell zu erkennen, wie wir von

¹²⁹ Han Shan, <https://www.youtube.com/watch?v=qs9bNi6soJ0> - Abruf am 17.09.2019

diesen Einflüssen abgelenkt werden, und so in unseren Gedanken, Gefühlen und unserem Schaffen manipuliert werden – ja, wie wir vom Sein, Gestalten unseres Lebens und von uns selbst weggezogen werden.

Achtsamkeitsübungen verstehen wir als eine Hilfe, um im Trubel vieler Menschen und vielfältiger Angebote immer wieder zu sich selbst zurück zu kehren, sich zu fokussieren und zur Ruhe zu kommen. Es ist wichtig, dass die Übungen bei den Schülern gut eingeführt werden und der Sinn erklärt wird. Selbstverständlich informieren und beziehen wir auch die Eltern mit ein, damit es nicht zu Irritationen kommt. Das bietet auch die Möglichkeit, dass Achtsamkeitsübungen zu Hause praktiziert werden und das Familienleben entspannen. Übungen wirken immer besser, wenn sie regelmäßig angewandt werden und durch einen anschließenden Austausch über die Erfahrung der Effekt vertieft wird. Deshalb pflegen wir tägliche Rituale mit Achtsamkeitsübungen und geben allen Beteiligten die Möglichkeit, regelmäßig an Schulungsangeboten durch Achtsamkeitsexperten (z.B. vom Happy Panda Projekt¹³⁰) teilzunehmen.

In unterschiedlichen Formen können Kinder wie Erwachsene regelmäßig Achtsamkeit üben, wie z.B. mittels Körper- und Atemübungen, Phantasie Reisen, achtsamen Gehens, Hörens, Essens oder Sprechen.¹³¹

Sehr spezifisch sind die Stilleübungen nach Maria Montessori¹³². Ziel der Übungen ist nicht Entspannung oder die Kinder zur Ruhe zu bringen, sondern die Kinder in die absolute Stille zu führen. Es gibt einfach nur Stille, keine Fantasiereise, Entspannungsrätsel o.ä. und auch kein Material. Kinder werden ganz gezielt an die Stille herangeführt. Anfangs nur 40-50 Sekunden oder bis Unruhe aufkommt. Danach wird nicht reflektiert, sondern die selbstbezogene Aktivität des Kindes respektiert. Es gibt nichts, was passieren oder erreicht werden muss. Doch kann es zur Schulung von Ausdauer, Entwicklung von Körperbewusstsein und Impulskontrolle, Förderung der Selbstwahrnehmung, Schulung des Konzentrationsvermögens, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Vertrautwerden mit der eigenen „inneren Welt“, Übertragung von Stille in den Alltag führen.

Neben diesen formellen Übungen, kann Achtsamkeit ebenso gut durch bewusstes Wahrnehmen täglicher Verrichtungen und Tätigkeiten geübt werden. Besonders bieten sich hier Naturerfahrungen und handwerklich-künstlerische Tätigkeiten an.

4.2.2 PERSÖNLICHKEITSENTFALTUNG UND SELBSTMANAGEMENT

Wir erachten Achtsamkeit als einen Schlüsselfaktor für die positive Entwicklung von Kindern. Achtsames Denken, Sprechen und Handeln bewirkt die Stärkung des Selbstwertes, des Selbstseins, der Geduld und der Resilienz gegenüber Stress, Krisen oder anderen Drucksituationen und trägt somit zur Gesundheit bei. Achtsame Kinder nehmen ihre Umwelt bewusster wahr, und können sich besser auf die eigene Entwicklung fokussieren, ihren inneren Raum halten und gegen übergriffiges Handeln von außen sichern. Dies ist eine wesentliche

¹³⁰ Ein Achtsamkeitstraining für Kinder, auch in der Schule, s. <https://happypanda.training/> - Abruf am 29.3.2020

¹³¹ vgl. Institut für achtsame Kommunikation, s. <http://www.institut-achtsame-kommunikation.de/informationen-zu-achtsamkeit/achtsamkeit-fuer-paedagogen.html> – Abruf am 29.3.2020

¹³² vgl. Bläsius, J. (2018). S. 65 ff.

Voraussetzung für ein Miteinander in Resonanz. Es liegt in der Verantwortung von jedem selbst, seinen eigenen Raum zu halten, also Selbstfürsorge zu übernehmen.

Wir wollen mit Achtsamkeit zwar die Selbstfürsorge (weiter-)entwickeln und dennoch liegt insbesondere in der Primarstufe auch eine wesentliche Verantwortung bei den Erwachsenen, fürsorglich zu sein. Es liegt an den Erwachsenen eine achtsame, entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der das Kind sich öffnen kann und sich gehalten und geborgen fühlt. Lernräume zu schaffen, in denen die Freude am Fragen, Entdecken und Erkennen gelebt und Begeisterung befeuert wird. Einen Ort zu kreieren, an dem jedes Kind gesehen wird mit seinen Ideen, Interessen und auch mit seinen Nöten und an dem es Möglichkeiten gibt, sich selbst zu entfalten. Es bedarf der Achtsamkeit von Erwachsenen, um wahrzunehmen, wie und womit sie das einzelne Kind erreichen und dennoch seine Autonomie wahren und stärken können.

Um die Selbstfürsorge zu bestärken, braucht es eine gute Wahrnehmung bezüglich Gruppendynamiken. Es liegt in der Verantwortung der Erwachsenen Gruppenprozesse wahrzunehmen, mit den Kindern zu reflektieren und steuernd einzugreifen, wenn die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen massiv gefährdet ist.

„Achtsam zu leben heißt, als allererstes Verantwortung für uns selbst zu übernehmen. [...] Wenn wir lernen, achtsam mit dem Moment umzugehen, wird das Leben einfacher. Und in dieser neuen Einfachheit erfahren wir, was innere Freiheit heißt: Das Loslösen von falschen Vorstellungen, Erwartungen, Konditionierungen und Manipulationen, die unsere Gesellschaft, unsere Kultur, unsere persönliche Geschichte und Erfahrungen mit sich bringen.“¹³³

Han Shan

4.2.3 EMPATHIEENTWICKLUNG UND BEZIEHUNGSKOMPETENZ

Achtsamkeitsübungen fördern nicht nur die Selbstwahrnehmung und Selbsteinfühlung und damit ein besseres Verständnis von sich selbst, sondern ermöglichen auch den anderen bewusst wahrzunehmen, ihn zu sehen und anzuerkennen. Man kann sagen, Achtsamkeit fördert das Empathievermögen sich selbst und anderen gegenüber.

Achtsamkeit heißt den anderen so wahrzunehmen, wie er ist, mit seinen Fähigkeiten, Möglichkeiten, aber auch mit seinen Begrenzungen und ihn nicht zu beurteilen oder in eine Norm zu zwingen. Mit dieser Haltung können wahre Schätze im Gegenüber entdeckt und eine echte Beziehung aufgebaut werden. Eine Beziehung voller Respekt, Verstehen und echter Zuwendung. Genauso hilft die empathische Eigenwahrnehmung, eigene Gefühle bei einem selbst zu lassen und nicht andere für Dinge verantwortlich zu machen, für die sie nichts können, wie z.B. eine stressige Fahrt zur Schule oder Ärger zu Hause.

Das beugt Konflikten vor oder hilft im Konfliktfall, Konflikte leichter aufzulösen. Bei einer achtsamen Haltung geht es nicht darum zu schauen, dass alles immer in Harmonie verläuft oder jeder alles richtig macht. Gefühle dürfen ausgedrückt werden und sind weder richtig noch falsch. Sondern es geht darum, dass jeder Verantwortung für sich, seine Gefühle, seine Haltung übernimmt und dem anderen offen, ehrlich, neugierig und urteilsfrei begegnet. Es geht also in

¹³³ Shan, H. (2013). S. 17

einem Konflikt nicht darum, wer Schuld hat, sondern um die gemeinsame Wahrnehmung verschiedener Betrachtungs- und Handlungsweisen, die zum Konflikt geführt haben.

Hier hilft insbesondere der „achtsame Dialog“. In einer vorher bestimmten Zeit (z.B. 2 Minuten) hört einer dem anderen wertfrei zu, ohne selbst schon eigene Fragen, Antworten oder Anliegen im Kopf zu produzieren oder gar schon eine Gegendarstellung zu formulieren. Hiermit verbunden ist der Anspruch, den anderen zu verstehen und sein Handeln nachvollziehen zu können.

Der „achtsame Dialog“ ist selbstverständlich auch ein wichtiges Instrument für den Aufbau von Empathiefähigkeit in konfliktfreien Situationen. Hierin sehen wir die Grundlage für Beziehungskompetenz. Es ist das Vermögen, ganz bei sich zu bleiben und sich gleichzeitig in die Rolle des jeweils anderen hineinzusetzen, also eine neue Perspektive einzunehmen. Diese Fähigkeit können Kinder aber nur durch den Umgang mit empathischen Erwachsenen lernen.¹³⁴ Wir sehen die Verantwortung für Beziehungskompetenz bei den Lernbegleitern. Beziehungskompetenz braucht Wissen über sich selbst, über die Beziehung als solche und über das Kind.¹³⁵ Auf diesem Weg der Begleitung bei der Entwicklung von Empathiefähigkeit bieten wir unseren Lernbegleitern interne und externe Fortbildungen, Supervision und Beratung.

Empathiefähigkeit ist auch deshalb für uns so wichtig, weil wir unsere Schule als eine Schule für alle verstehen, als einen Ort, an dem Unterschiedlichkeit und Vielfalt die Norm sind. Nur aus einer achtsamen Haltung heraus und mit Empathie wird diese Vielfalt zum Gewinn. Der einzelne lernt, dass Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verschieden sind. Ohne zu urteilen darüber, was besser oder schlechter ist, entsteht so ein Potpourri vielfältiger Weltbeziehungen, die jeden einzelnen kreative Möglichkeiten für den eigenen Umgang mit sich, den anderen und der Welt bietet.

In all den Aspekten der Achtsamkeit spiegeln sich auch die Werte nach Jesper Juul wider. Die Achtsamkeitspraxis kann daher für den Lernbegleiter auch als Mittel und Herangehensweise zur Umsetzung und Aufrechterhaltung der Werte Gleichwürdigkeit, Verantwortung, Authentizität und Integrität dienen.

4.3 INKLUSION – EINE SCHULE FÜR ALLE!

Aufgrund der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Inklusion in den letzten Jahren zum Schlüsselwort in vielen Leitbildern und Konzepten geworden. Oft ist damit aber nicht wirklich Inklusion gemeint, sondern lediglich die Integration einiger Schülerinnengruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem. Und selbst die Integration gelingt häufig nicht. Mit unserem Ansatz von Inklusion meinen wir eine umfassende Inklusion.

Wir streben eine Schulgemeinschaft und eine Gesellschaft an, in der es keine allgemeine Norm und damit keine definierte Normalität gibt, sondern eine bereichernde Vielfalt. D.h. keine muss sich an eine Norm anpassen, sondern alle zusammen in ihrer Verschiedenheit ergeben das System Schule, bzw. Gesellschaft. Das erfordert ein Umdenken. In der herkömmlichen schulischen Praxis lernen Kinder zur gleichen Zeit mehr oder weniger das Gleiche. Erreicht eine

¹³⁴ Jesper Juul in: Jensen, H. (2019). S. 13

¹³⁵ Jensen, H. (2019). S. 19

Schülerin nicht die Norm, wird sie durch sonderpädagogische Maßnahmen oder sonstige Förderung dahin gebracht. Sollte das scheitern, wird die Schülerin zurückgestuft oder an eine Schule mit dem passenden Förderschwerpunkt versetzt und somit aus ihrem gewohnten Umfeld und bestehenden und wichtigen Beziehungen gerissen. Doch jeder Angleichungsversuch an eine Norm bringt es mit sich, dass individuelle schöpferische Kraft – sowohl bei den Kindern als auch bei den Lernbegleiterinnen – verloren geht.

Letztendlich eröffnet die erforderliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention neue Perspektiven für alle Kinder. Lehrt uns doch die empirische Bildungsforschung, dass der Unterschied auch bei „normalen“ Kindern (also ohne diagnostizierten Förderbedarf) so groß ist, dass ein zielgleicher Unterricht nicht sinnvoll ist. „Jedes Kind kommt mit anderen Voraussetzungen und in einem anderen Entwicklungsstand an die Schule und es führt zu einer Ungerechtigkeit, wenn wir dies nicht beachten. Uns geht es um persönliche Exzellenz, d.h. jeder Mensch sollte eine Chance haben, seine je eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bestmöglich zu entwickeln.“¹³⁶ Wir streben Chancengerechtigkeit und nicht Chancengleichheit an, denn letztere ist nie gegeben.

4.3.1 LEITPRINZIPIEN DER INKLUSION

Niemanden als „Andere“ oder „Fremde“ auszugrenzen, weil er oder sie einen anderen ethnischen oder kulturellen Hintergrund hat, zu einer religiösen oder zu einer sexuellen Minderheit gehört oder eben mit einer Behinderung lebt – das ist das zentrale Lebensprinzip einer vielfältigen und inklusiven Gemeinschaft. Für uns ergeben sich daraus folgende Leitprinzipien:

- » Keine bekommt eine Zuschreibung hinsichtlich der Herkunft oder des Geschlechtes.
- » Der Umgang miteinander ist respektvoll und achtsam, was sich vor allem in der Sprache ausdrückt. Wir achten daher auf eine nicht-diskriminierende, geschlechtergerechte und -sensible Sprache.
- » Jedes Kind hat die Möglichkeit sich individuell zu entwickeln und wird in seiner individuellen Entwicklung wertgeschätzt.
- » Jedes Kind soll im Rahmen seiner Möglichkeiten die "Basisqualifikationen" erwerben, die es benötigt, um die bestmögliche Teilhabe in der Gesellschaft erlangen zu können.
- » Nicht ein allgemeines für alle gleiches Ziel ist zu erreichen, sondern persönliche Exzellenz durch intrinsische Motivation und selbstbestimmtes Lernen.
- » Eine vertrauensvolle, gleichwürdige Lernbegleiterin-Schülerin-Beziehung ist Basis von allem.¹³⁷
- » Förderung wird dementsprechend individuell an die Lernenden und an ihre Lernbedürfnisse mit individuellen Lernmethoden angepasst und nicht die Lernenden an die Schule.

In einer unsicheren, volatilen Welt ist nicht abzusehen, welches Wissen und welche Kompetenzen in 10 oder 20 Jahren gebraucht, geschweige denn von Bedeutung sein werden.

¹³⁶ Reich, K. (2012), S. 9

¹³⁷ Reich K. in; Irle, K. (2015). S. 36 f.

Deshalb liegt unser Fokus darauf, Menschen zu befähigen, ihr Leben nach den eigenen Vorstellungen zu leben, aber auch reflektions- und anpassungsfähig zu sein. Es braucht individuelle Kohärenz, wie sie im Kapitel zur Gesundheit beschrieben wurde, also nicht Rollenzuschreibungen, sondern eine grundlegende Stimmigkeit, die einem dazu verhilft mit Herausforderungen umzugehen, Gesundheit zu erhalten und Resilienz aufzubauen.¹³⁸ Es braucht aber eben auch soziale Kohärenz, d.h. jede findet sich in dem System Schule wieder. Wir verstehen uns als kleiner Ausschnitt aus der globalen Zivilgesellschaft und deshalb als eine Gemeinschaft von Menschen mit unterschiedlichen Charakteren, Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

4.3.2 ACHTUNG DER INDIVIDUALITÄT

Inklusion setzt die vollkommene Anerkennung der Individualität voraus. Unser Anliegen ist es, einen „Lern- und Lebensort zu schaffen, wo alle Beteiligten in ihrer Unterschiedlichkeit Wertschätzung erfahren und ihr Potential entfalten können“¹³⁹ Wir sind überzeugt, dass grundsätzlich jedes Kind besondere Begabungen hat. Bei uns zählen nicht nur kognitive Fähigkeiten. Gleichberechtigt anerkennen und fördern wir auch künstlerische, sportliche, musische, handwerkliche, unternehmerische, soziale, organisatorische und sonstige Fähigkeiten. Das bedeutet für uns, dass wir Inhalte gleichwertig behandeln, um ganz individuelle Begabungen unserer Schüler zu fördern.

Wir achten darauf, dass Kinder nicht aufgrund von individuellen Merkmalen, bzw. Zuschreibungen (wie z.B. guter Leser, Behinderter, Franzose) einsortiert und dementsprechend behandelt werden. Wir bieten eine Lernumgebung, „in denen ihnen Freiräume eröffnet werden, ihre Erfahrungen und Kompetenzen auf eigene Art zum Ausdruck zu bringen.“¹⁴⁰ Wir betonen die Individualität und Einzigartigkeit jeder Einzelnen und verabschieden uns damit von einem medizinisch definierten Menschenbild, das sortiert in gesund und krank, normal und nicht normal, mit Regelförderbedarf und besonderem Förderbedarf. Deshalb bilden wir keine Kategorien und Klassen, in denen alle das Gleiche leisten müssen.

Wir begleiten jedes Kind in seinem individuellen Lern- und Lebensprozess. Das bedeutet auch, dass wir die Kinder unterstützen, wenn es für ihren eigenen Prozess förderlich ist und sie das wünschen, bzw. annehmen, immer achtsam und wenn möglich im Sinne „Hilf mir es selbst zu tun“. Wir orientieren uns darüber hinaus u.a. an konzeptionellen Grundlagen wie ILEB (Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung bei Kindern mit sonderpädagogischem Bildungsbedarf)¹⁴¹, ausgearbeitet vom Landesinstitut für Schulentwicklung des Landes Baden-Württemberg, um denjenigen jungen Menschen mit diesem Anspruch allumfassend und ausgerichtet an ihren „individuellen Bedürfnissen und Potenzialen“¹⁴² zu begleiten. Die sonderpädagogische Ausbildung unserer Lernbegleiterinnen und die angestrebte Interdisziplinarität bietet hier einen besonders professionellen wie auch erfahrungsreichen

¹³⁸ vgl. Antonovsky, A. (1997). Salutogenese

¹³⁹ Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). S. 48

¹⁴⁰ Prengel, A. (2019). S. 47

¹⁴¹ vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013), https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogischeBildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/handreichung_ileb_fsbb-01.pdf Abruf: 24.01.2021

¹⁴² Ebd.

Hintergrund in diesem herausfordernden Bereich. Der stetige Fokus liegt dabei darin die beste individuelle Lösung für das jeweilige Kind zu finden und räumliche, strukturelle und inhaltliche Anpassungen anzubieten. Dazu gehören methodische und strukturelle Angebote, wie die Unterstützte Kommunikation und TEACCH, Hilfsmittelversorgung, wie Rollstühle, Orthesen, Stehständer und spezielles Besteck, bis hin zu baulichen Maßnahmen, wie barrierefreie Toiletten und Zugänge. Außerschulische Kooperationspartnerinnen wie beispielsweise Logo-, Ergo-, Heil- und Physiotherapeutinnen, Orthopädietechnikerinnen sowie Institute für beispielsweise Lernschwierigkeiten, psychische Erkrankungen oder Autismus, wie das Sozialpädiatrische Zentrum, sehen wir dabei als Unterstützung, falls wir eine benötigte Fachkompetenz innerhalb der Schule nicht abdecken können.

4.3.3 DIVERSITÄT ALS REICHTUM

Wir haben den Anspruch, dass sich die Diversität der Gesellschaft auch in der Heterogenität der Schülerinnen, Lernbegleiterinnen und anderer Mitarbeiterinnen (Interdisziplinarität) widerspiegelt. Wir sehen Diversität als Reichtum. Je diverser eine Gemeinschaft ist, desto mehr sind alle herausgefordert, eigene Vorstellungen immer wieder auf den Prüfstand zu stellen und sich für Neues zu öffnen. Diese Eigenschaften werden in einer zunehmend globalisierten und komplexen Welt immer bedeutender.

Bei der Aufnahme der Schülerinnen oder Anstellung von Mitarbeiterinnen braucht es ein besonderes Augenmerk, um eine möglichst breite Vielfalt für die Schulgemeinschaft zu gewinnen. Vielfalt meinen wir in Bezug auf Ausbildung und in soziokultureller, konstitutioneller und ethnischer Hinsicht, bezüglich sexueller Identität, geistiger oder körperlicher Handicaps, Weltanschauung und religiöser oder spiritueller Überzeugung. Hier gilt es die Verschiedenheit im Blick zu haben ohne einzelne Menschen auf bestimmte Eigenschaften oder Anschauungen festzuschreiben.

Verschiedene Kulturen und soziokulturelle Hintergründe

Diesen Aspekt der Diversität wollen wir besonders herausstreichen, weil Kinder mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten im Allgemeinen eher weniger Chancen auf einen hohen Schulabschluss haben. In kaum einem anderen Land ist Bildungserfolg so stark an die Herkunft gekoppelt wie in Deutschland.¹⁴³ Unser Anliegen ist es, ethnische und soziale Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln. Wir sehen jedes Kind in seiner Einzigartigkeit und mit seinen Talenten. Wir setzen alles daran, jedes Kind bestmöglich in seinen Lern- und Lebensprozessen zu begleiten und Talente zu heben. Unsere Art des Lernens bedarf deshalb keiner Eltern als Hilfslehrerin oder Nachhilfeinstitute, um bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen.

Wir vermeiden ethnozentrische oder soziokulturelle Zuschreibungen. Wenn wir Menschen jenseits von Zuschreibungen an unserer Schule willkommen heißen, bedeutet das auch, dass wir einen Umgang mit allen Kulturen und soziokulturellen Schichten auf Augenhöhe pflegen. Wir begreifen kulturelle Vielfalt, darunter auch die Mehrsprachigkeit, grundsätzlich als Chance und

¹⁴³ <https://www.wissensatlas-bildung.de/publikation/woher-und-wohin-soziale-herkunft-und-bildungserfolg/> Abruf: 24.01.2021

als Bereicherung. Verschiedene ethnische und soziokulturelle Hintergründe ermöglichen andere Kulturen zu erleben. Es ermöglicht, verschiedene Perspektiven einzunehmen, das Eigene in Frage zu stellen und Neuem offen und vorurteilsfrei zu begegnen.

4.3.4 TEILHABE

Inklusion ohne gleichberechtigte Teilhabe funktioniert nicht. Vielmehr ist Inklusion Ausdruck des demokratischen Anspruchs auf Teilhabe. Es geht darum, dass alle gesehen, respektiert und gleichwürdig behandelt werden und so die Schule ein Ort ist, an dem jeder willkommen und Teil ist. Leitende Frage ist hier für uns: Was braucht es, damit jede sich willkommen fühlt und dauerhaft selbstverständlich als Teil der Gemeinschaft anerkannt wird?

Eine Antwort darauf ist, dass Kinder über Lerninhalte und Lernmethoden (mit-)bestimmen dürfen.¹⁴⁴ Echte und vollumfängliche Inklusion braucht ein neues Bildungsverständnis. Die Schülerinnen werden nicht mehr mit abfragbarem, geordnetem Wissen versorgt, sondern das Wissen entsteht aus einem kollaborativen, konstruktivistischen Prozess: Lernende stellen Fragen, sammeln Ideen, forschen und entwickeln daraus gemeinsam Wissen. Die Lernbegleiterin hilft, diesem Wissen Struktur zu verschaffen. Doch es kommt auf die Teilhabe aller an. „Jeder ist mit seinem Wissen und seinen Fähigkeiten erwünscht und gefordert. Alle Teilnehmenden sind wertvolle Ressourcenlieferantinnen und Mitgestalterinnen des Lernprozesses mit dem Ziel, einen zufriedenstellenden Weg zum gemeinsamen Produkt zu finden.“¹⁴⁵ Eine inklusive Schule baut auf maximale Kooperation der Lernenden miteinander. Ganz konkret meint das, es ist erwünscht, dass Schülerinnen sich miteinander austauschen, im Gespräch sind und dabei gemeinsame Lösungen finden.

Teilhabe bedeutet aber auch, dass jeder über Belange, die ihn betreffen mitentscheiden kann. Über die Einzelne wird nicht verfügt, sondern jede Einzelne handelt innerhalb seines individuellen Autonomierahmens selbstbestimmt und erlebt sich selbstwirksam als Mitgestalterin der Gemeinschaft. Mit unserer soziokratischen Struktur verleihen wir jeder Stimme Gehör und schaffen einen Raum, in dem es keine Verliererinnen gibt.

Maßgebliche Grundlage für die Teilhabe und Mitbestimmung ist die Kommunikation, sprich sich mitteilen und andere verstehen können. Beispielhaft soll an dieser Stelle die Methode der Unterstützten Kommunikation genannt werden, als Methode zur Erweiterung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen, die nicht oder kaum über lautsprachliche Kompetenzen verfügen. Anhand von Bild- oder Symbolkarten, einer Kommunikationstafel, der Nutzung von Sprachausgabegeräten oder der Ergänzung durch das Gebärden von Schlüsselwörtern wollen wir diesen Kindern die Teilhabe an unserer Schule ermöglichen. Diese Tools sind nicht nur hilfreich für diejenigen Kinder mit Einschränkungen der Lautsprache oder des Gehörs, sondern geben auch vielen weiteren Kindern Unterstützung, Orientierung und ein besseres Verständnis.

¹⁴⁴ vgl. Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). S. 220

¹⁴⁵ Domisch, R. & Klein, A. (2012). S. 27

4.4 MITBESTIMMUNG – DIE SOZIOKRATISCHE KREISMETHODE

Schule soll ein Raum sein, indem jede Stimme gehört wird und alle mitbestimmen und -gestalten können.

Wie schaffen wir es nun all die genannten Prinzipien und Werte gleichermaßen im Schulalltag zu leben und eine Struktur und Organisationsform zu etablieren, die unsere Schule voranbringt und Wege zur zeitgemäßen Weiterentwicklung öffnet? In der die Individualität eines jeden stets gewürdigt wird und dennoch gemeinsam schnelle und tragfähige Entscheidungen getroffen werden können? Eine Schule, in der jeder maximal authentisch sein kann, seine Stimme gehört wird und alle Beteiligten Verantwortung für das gute Gelingen der Schule übernehmen? Vor allem, wie können Kinder lernen Verantwortung für sich, für ihre Schule und die Schulgemeinschaft zu übernehmen? Wie haben Kinder die Möglichkeit, sich mit ihren Fähigkeiten und in ihrer Art einzubringen, mitzugestalten und insbesondere ihre Schule nach ihren Ideen weiterzuentwickeln? Denn letztendlich ist die Schule überwiegend Lern- und Lebensort der Kinder, in dem ihre Bedürfnisse, Belange und Wünsche Bedeutung haben.

Folglich ist die soziokratische Kreismethode (SKM) das logische und stimmige Instrument für die Organisation unserer Schule, indem alle Grundideen und Grundwerte für uns vereint sind. Sie wird als tragende Organisationsform von Anfang an installiert und ist fester Bestandteil der Tages- und Wochenstruktur. 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. Das Herzstück ist dabei die Schulversammlung. Sie setzt sich aus allen Kindern und Lernbegleitern zusammen und tagt in der Regel einmal in der Woche. In der Schulversammlung können sämtliche Bereiche des Schulalltags verhandelt werden: 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, gehört wird und echte gemeinsame Lösungen entstehen. Die Prinzipien der Soziokratie bieten einen brauchbaren Ansatz ohne dabei mühsam, langwierig und verbunden 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 SKM 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.

4.4.1 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 getroffene 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.

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.

4.4.2 DIE SOZIOKRATISCHEN KREISE IN DER LAVI

Die soziokratischen Kreise in der LAVI bilden sich mit jeweils den Menschen, die es betrifft und können je nach Bedarf neu gegründet oder auch wieder aufgelöst werden, wenn alle Kreisteilnehmer dies beschließen.

Als offener Lernraum gehören dazu bspw. auch die Menschen aus der Umgebung oder andere Interessierte und Mitwirkende, die allerdings nicht über die Pädagogik der Schule entscheiden können. Es braucht also ganz klare Entscheidungskompetenzen, damit es nicht zu vermeidbaren Konflikten kommt. Jeder Kreis handelt daher entsprechend seiner definierten Ziele, Aufgaben und Zuständigkeiten. Die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der einzelnen Kreise könnten folgendermaßen beschrieben werden und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

- » **Vereins-Vorstandskreis:** verfolgt den in der Satzung des Vereins formulierten Zweck; ist für Finanzen, Kooperationen, Öffentlichkeitsarbeit und Aufnahme von Mitgliedern und Schulfamilien verantwortlich.
- » **Vereinsmitgliederkreis:** wahrt das Selbstverständnis des Vereins LAVI – Frei-Raum-Bildung e.V und des Konzepts der Schule LAVI; sieht sich als gemeinnützige Einrichtung in der Region und überprüft die Tätigkeiten des Vereinsvorstands.
- » **Schulleitungskreis:** stellt das nachhaltige Betreiben der Schule sicher; erfüllt alle Aufgaben zur Schüler- und Personalverwaltung sowie allen pädagogischen Inhalten, Aufnahme von Schulfamilien, ist zuständig für Hygiene, Datenschutz, und Brandschutz.
- » **Schnittstellenkreis RP / Schulamt:** mögliche Mitglieder: jemand aus dem RP / Schulamt, ein Vorstandsmitglied, ein Gründungsmitglied und die Schulleitung. Stellt die rechtlichen und pädagogischen Gesichtspunkte des Schulbetriebs, der Genehmigungsgrundlagen und die Umsetzung des Konzepts im Schulalltag sicher.
- » **Schulalltagskreis (Schulversammlung):** lebt und verantwortet den Schulalltag, Teilnehmende sind alle am Schulalltag beteiligten (Lernbegleiter und Schüler und sonstige Mitarbeiter);
- » **Lernbegleiterkreis:** stellen die Organisation des Schultags sicher und sind verantwortlich für die Lernentwicklung und Beziehungsqualität zum Schüler
- » **Primargruppenkreis:** hineinwachsen und ausprobieren der soziokratischen Organisation und Gesprächshaltung, organisieren des gruppenspezifischen Schulalltags; Planung von Projekten und Ausflügen
- » **Sekundargruppenkreis:** heranzuführen an die selbstständige Organisation von soziokratischen Kreisen; organisieren des gruppenspezifischen Schulalltags; Planung von Praktika
- » **Projektkreis:** führt und verantwortet verschiedene Projekte unter Kindern mit oder ohne Lernbegleiter oder schulübergreifende Projekte mit Personen aus dem Mitglieder-Kreis

- » **Elternkreis:** bringt die Bedürfnisse und Ideen der Eltern ein; Subkreis davon: Eltern-/Lernbegleiterkreis
- » **Der persönliche Kreis:** beinhaltet die persönlichen Bedürfnisse, Lernentwicklung, Beziehung, Anliegen, Probleme und Ziele eines jeden Schülers; je nach Alter in unterschiedlichen Zusammensetzungen mit Lernbegleiter und Eltern, nur Eltern und Lernbegleiter oder das Schüler-Mentor Gespräch mit Schüler und Lernbegleiter.
- » **Mitgliedskreis/offener Lernraum:** verhilft Mitgliedern des offenen Lernraums dazu, ihre Interessen, Bedürfnisse und Ideen einzubringen.

4.4.3 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 Gehörtem 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.

4.4.4 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 im Sinne von „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.

4.4.5 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 ist¹⁴⁶, 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

¹⁴⁶ vgl. Laloux, F. (2015). S. 54 f.

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 Kind 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 Kindern. 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.

5 LERNKULTUR

„Lernen ist immer individuell, lebt von kollektiven Anregungen und geht widerständige eigene Umwege.“¹⁴⁷

Olaf-Axel Burow

Schule soll ein Raum sein, in dem Lernen individuell, selbstbestimmt, spielerisch, mit Begeisterung, ganzheitlich, von und miteinander und nachhaltig stattfinden kann.

Lernen begreifen wir als einen agilen Prozess. Lernen findet ganzheitlich und in Interaktion statt – gemeinsam mit, von und durch andere. Lernen ist Leben. Damit Lernen sich verinnerlicht und somit nachhaltig wird, braucht es echte Lernfelder und Sinn. 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. Durch verschiedene Settings werden Lerninhalte und Wissen verknüpft im Sinne eines vernetzten Lernens (global-lokal, Gegenwart-Zukunft, Ökologie-Ökonomie, Ich-Wir, fächerübergreifend...). Lernen ist ein lustvolles Tun. Es prägt unsere Schule, egal ob Kinder, Lernbegleiterinnen, Verwaltung, andere Mitarbeitende, Eltern oder Mitgliederinnen im offenen Lernraum. Wir haben dabei den Anspruch, dass Kinder und Erwachsene sich gemeinsam entwickeln. DIE UNESCO hat dafür 4 Säulen der Lernkultur formuliert, an denen wir uns orientieren wollen: Lernen Wissen zu erwerben, Lernen zusammen zu leben, Lernen zu handeln und Lernen zu sein.

Dafür schaffen wir eine Lernumgebung, die strukturiert und unstrukturiert verschiedene Lernzugänge und Lernaktivitäten ermöglicht, 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 Lernbegleiterinnen begegnen den Kindern in Gleichwürdigkeit und auf Augenhöhe. Die Schule sehen wir als einen Ort für eine gesunde Potentialentfaltung – für Menschen jeglichen Alters.

5.1 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 ein, die den individuellen Lernprozess der Kinder unterstützen. Doch nicht alles passt für jedes Kind. Manche Kinder lernen z.B. lieber alleine, andere brauchen den Austausch und den Ideenreichtum der Gruppe. Hier braucht es die Achtsamkeit der Lernbegleiterinnen, 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.

¹⁴⁷ Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 131

5.1.1 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.“¹⁴⁸ Das alles kommt einer breiteren Entfaltung ihrer Persönlichkeit zugute. 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 selbst 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 Kompetenzstufen zusammenarbeiten. Hier entwickeln sich ganz neue Potentiale. Durch verschiedene Blickwinkel kommen verschiedene Lösungsstrategien zusammen. In agilen Unternehmen wird das vor allem in der Produktentwicklung mit Design Thinking-Prozessen genutzt. Wir nutzen die Vielfalt der Potentiale und Perspektiven vor allem in unserem intergenerationellen offenen Lernraum. 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.

5.1.2 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 die Einzelne, berührt sie und verändert sie gar. Damit dies geschehen kann, braucht es Freiraum. Was gelernt wird, darf nicht strikt von der Lernbegleiterin 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

¹⁴⁸ Renz-Polster, H. (2015). S. 147

erfinden müssen. Und dass nur die Angebote stattfinden, die sich Kinder wünschen und nur das gelernt wird, was die Kinder von sich aus anpacken.

5.1.3 SELBSTORGANISIERTES UND SELBSTVERANTWORTLICHES LERNEN

Die Kinder übernehmen (größtenteils) selbst Verantwortung für ihr Lernen und die Lernbegleiterinnen begleiten sie dabei. 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 Lernbegleiterinnen. 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 – im Sinne eines nachhaltigen Lernens fürs Leben.

Aufgabe der Lernbegleiterinnen 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.

Die Kinder haben regelmäßigen Austausch mit der von ihnen ausgewählten Mentorin als Bezugsperson. In einem solchen Mentorinnengespräch (persönlicher Kreis) steht die Lernentwicklung im Mittelpunkt. Das Kind lernt sich selbst einzuschätzen und erhält von der Mentorin 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 Lernbegleiterinnen und Eltern bei der Schulentwicklung mit im Sinne einer selbstführenden Organisation.

5.1.4 NATÜRLICHES LERNEN – LERNEN VON UND IN DER NATUR

Das natürliche Lernen, das Lernen von und in der Natur nimmt an unserer Schule einen großen Platz ein. Unter natürlichem Lernen verstehen wir ein „back to the basics“. Die Natur birgt zahlreiche wertvolle Schätze, die wir für Lernen nutzen können. Während Lernsituationen im Klassenzimmer künstlich in Bücher kriert werden, stellt uns die Natur (Wald, Wiesen, Felder ...) vielfältige Möglichkeiten bereit, um die eigenen Potentiale entfalten zu können. Inhalte können konkret mit allen Sinnen umgesetzt werden, z.B. können geometrische Formen im Schnee nachgelaufen werden, Eicheln können gesammelt, die Menge geschätzt und gezählt werden, Kräuter können gesammelt werden, um einen Tee für alle zu kochen, der Wortschatz wird erweitert oder Fundstücke präsentiert und vorgestellt oder es werden Geschichten dazu erfunden. Die Ideen, die uns die Natur dazu liefert, sind grenzenlos und regen unsere Kreativität

an. Im Sinne der 4 Säulen der UNESCO und im Sinne der BNE füllen wir diese folgendermaßen mit Inhalt:

- » **Lernen, Wissen zu erwerben:** Lebensformen kennenlernen, bereits vorhandenes Wissen mit neuem verknüpfen
- » **Lernen zusammenzuleben:** gemeinsames Tun, Entdecken und Erleben verbindet, Austausch und Reflexion über Erlebtes, Lernen draußen bedeutet mehr Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen
- » **Lernen zu handeln:** Umweltwissen hat einen großen Einfluss auf Umwelthandeln, Selbstwirksamkeit erleben durch konkrete Erfahrungen und das Lernen im lebensweltlichen Kontext – „ich kann etwas bewirken“, nicht Lernen durch Schock (Umweltzerstörung) sondern Lernen, die Schöpfung und die Natur wertzuschätzen und den Erhalt der Umwelt als persönlich wertvoll erleben zu können
- » **Lernen zu sein:** Identitätsbildung geschieht über Vorbilder, über den Austausch und die Resonanz mit und von anderen, aber auch über Abgrenzung, also über kritisches Reflektieren und in Frage stellen, „Sich auf innige und sinnerfüllte Weise mit der Natur zu verbinden, bedeutet gleichzeitig, sich mit dem eigenen natürlichen Selbst zu verbinden. Wer mit sich und der Natur verbunden ist, hat ein inniges, tiefes Bedürfnis die Natur, die „zweite Heimat“ beschützen zu wollen – nachhaltig.“¹⁴⁹

5.1.5 SPIELBASIERTES LERNEN

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“¹⁵⁰

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 Pädagoginnen 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 Pädagoginnen 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 Neuseeland¹⁵¹ 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

¹⁴⁹ Krätzig, A.-K. In: <https://www.scole.de/unser-konzept/> Abruf am 03.01.2021

¹⁵⁰ Wild, R. (2006). S. 37

¹⁵¹ 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 am 16.05.2020

unterschiedlichen Modi anzugehören.“¹⁵² 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 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.¹⁵³ 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.

„Das Kind sammelt keine Erkenntnisse, es lebt sie; dafür steht ihm ein einzigartiges Mittel zur Verfügung: das Spiel.“¹⁵⁴

Arno Stern

Die Aufgabe der Lernbegleiterinnen 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.

5.1.6 AGILES LERNEN

„Agile Geisteshaltung (...) ist die Erkenntnis, dass wir in einer komplexen Welt nur gemeinsam voranschreiten können.“¹⁵⁵

Thomas Michl

¹⁵² Leuchter, M. (2013)

¹⁵³ Remmele, B. & Seeber, G. Spielbasiertes Lernen als Methode der Entrepreneurship-Education. In Remmele, B. u.a. (2008). S. 90

¹⁵⁴ In: Stern, A. (2016). S.59

¹⁵⁵ Helix (1/2019) S. 2

Das Agile Lernen hat den Ursprung in der Software-Entwicklung. Im Agilen Manifest¹⁵⁶ wurden 2001 die Leitsätze agiler Software-Entwicklung festgelegt. Es ist eine Reaktion darauf, dass Aufgaben immer komplexer und Systeme immer unübersichtlicher sind und die Umgebung immer mehr im Wandel begriffen ist. Klassisch hierarchische Organisationen können mit dem Wandel nicht mehr mithalten. Agilität ist in erster Linie eine Geisteshaltung. Damit gemeint ist die Beweglichkeit von Organisationen und Personen in Strukturen und Prozessen. Es erfordert permanent zu lernen, zu erkunden, zu entdecken und sich dabei auf Neues einzulassen – und zwar gemeinsam und nicht im Alleingang. Agilität ermöglicht flexibel auf unvorhergesehene Ereignisse und neue Anforderungen zu reagieren und proaktiv Veränderungen anzugehen.

Agilität baut auf Selbstbestimmung, Selbstführung und damit auf das Vertrauen in die Fähigkeit der Einzelnen, Verantwortung zu übernehmen. Vorausgesetzt wird ein Growth Mindset. Agiles Lernen ist in der beständigen Weiterentwicklung. Es geht nicht um einen Endzustand, sondern darum, das Beste aus der jeweiligen Situation herauszuholen.

Das agile Manifest lässt sich mit den folgenden 4 Leitsätzen¹⁵⁷ auf die Schule übertragen und fokussiert unser pädagogisches Handeln:

- » Das Kind und Interaktionen stehen über Didaktik und Methodik.
- » Funktionierendes Leiten, Lehren, Lernen und Forschen steht über Protokollen und Dokumentation.
- » Erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Schülerinnen steht über dem krampfhaften Blick auf Leistungsmessung oder Lernstandserhebung.
- » Schnelles Reagieren auf Veränderung steht über dem Befolgen eines langfristigen Plans.

Vorteile agilen Lernens

Agiles Lernen ist eine Antwort auf die Erkenntnis, dass Entwicklungsprojekte zu komplex sind, um sie im Vorfeld exakt zu planen. Anforderungen und Lösungsansätze sind zu Beginn unklar oder ändern sich im Projektverlauf. Daher wird schrittweise (iterativ) vorgegangen, und so werden bereits zu einem frühen Zeitpunkt Teilergebnisse sichtbar und verwendbar, auf die wiederum aufgebaut werden kann.

Agiles Lernen geht davon aus, dass der Mensch sich Wissen und Kompetenzen am besten durch Selbsterfahrung aneignet. Dies gelingt besonders gut, wenn er durch ein konkretes Ziel motiviert ist, das Lernen an sich also nicht im Mittelpunkt steht. Der Lernerfolg hängt auch vom Zeitpunkt und den beteiligten Personen ab. Ein starres Curriculum geht nicht auf das Individuum oder Gelegenheiten ein. Zudem lernt es sich in bestimmten Situationen in der Gruppe leichter. Konkurrenzdenken wird vermieden, gemeinsames Vorankommen, das Lernen von- und miteinander und Erfahrungsaustausch stehen im Vordergrund. Das gemeinsame und agile Lernen macht Spaß, stärkt die Eigenverantwortung und Persönlichkeit der Kinder, Ergebnisse sind besser und werden schneller erreicht.

Die Methodik des agilen Lernens, wie z.B. die EduScrum-Methode ist sehr komplex. Deshalb gewinnt diese Methode erst in zunehmendem Alter an Bedeutung und wird vor allem im

¹⁵⁶ vgl. <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>, Abruf am 03.01.2021

¹⁵⁷ vgl. Helix (1/2019). S. 8

Sekundarbereich interessant und wird deshalb auch im Konzept für die Sekundarstufe intensiver erläutert.

Grundstrukturen erfahren die Kinder aber von Anfang an. In der Schulorganisation oder auch im offenen Lernraum kommen agile Projektmethoden zur Strukturierung kollaborativen Arbeitens in vollem Umfang zum Einsatz.

5.2 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, Ruhen und Langeweile aushalten als wichtige Komponenten für Lernerfolg.

5.2.1 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 und das Ergebnis offen ist. Die Kinder erleben sich aktiv, selbstbestimmt und selbstwirksam. Die Rolle der Lernbegleiter ist dabei, kokreative oder einzelne Prozesse eines Spieles durch Geschichten oder Vorbild anzuregen, bei der Umgebungsgestaltung mitzuwirken oder einfach nur dabei zu sein und 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 seinen Sinnen und lernt sich dabei selbst zu regulieren, sich auszudrücken und mit anderen in Resonanz 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 die verschiedensten Materialien, wie Stifte, Modelliermasse oder Farbe und unendlich viele 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.

Als besondere Form des Kreativitätsspiel bieten wir das Malspiel nach Arno Stern an. 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 merkliche 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.“¹⁵⁸

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.¹⁵⁹
- » Altersmischung, damit von vorneherein kein Vergleichen aufkommt. Hier nutzen wir auch die breite Altersmischung des offenen Lernraumes.

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

¹⁵⁸ Stern, A. entnommen: https://arnostern.com/de/formulation_d.htm – Abruf am 20.05.2020

¹⁵⁹ ebda

und verändert. Man spricht in der Primarstufe vom regelmachenden Alter, weil in dieser Phase die Kinder immer mehr Interesse am gemeinsamen Handeln und Aushandeln entwickeln.

Neben dem Regelmachen laden viele Spiele dazu ein, Kulturtechniken spielerisch und wie nebenbei zu erlernen, wie z.B. Würfelspiele zum Abschätzen von Zahlen und Zahlverhältnissen, 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.¹⁶⁰

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 eigens kreierte Phantasiewelt 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.

5.2.2 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 primär 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), Tätigkeiten im Außengelände stattfinden (wie z.B. Gärtnern

¹⁶⁰ Verba, M. (1993) in Leuchter, M. (2013). S. 578

im Schulgarten) oder gespielt werden. Jedes Kind kann tätig sein, wo, mit wem und wie lange es möchte, solange es im organisatorischen Rahmen möglich ist.

5.2.3 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 Mitendecken gibt. Bestenfalls 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. 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.

5.2.4 INSTRUKTIONEN UND INSPIRATIONEN

Instruktionen und Inspirationen gehen von einer Person, meist dem Lernbegleiter aus, indem er die Rolle als Lehrer und Meister einnimmt. Die Einheiten werden je nach Aufmerksamkeitsspanne der zuhörenden Kinder so gewählt, dass keine Überforderung oder Langeweile eintritt oder gegebenenfalls flexibel darauf reagiert werden kann. In den Instruktions- und Inspirationsphasen werden entweder Materialien vorgestellt oder es wird in Themen eingeführt. Sinn und Ziel ist es, dass Kinder mit neuen, nicht unbedingt von ihnen initiierten Inhalten in Berührung kommen und sich daraus Eigenaktivität und Kokreativität entwickeln kann.

5.2.5 KOKREATIVE PROZESSE UND PROJEKTE

Aktives Lernen sehen wir als effektives und nachhaltiges Lernen. Kokreative Prozesse können z.B. durch Instruktionen oder Inspirationen angestoßen werden, bei denen das „Gelehrte“ gemeinsam vertieft, erlebt und eigeninitiativ weiterentwickelt wird. Aus einer Instruktions- oder Inspirationsphase oder kokreativen Prozessen 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 in den vorhandenen Medien, befragen andere, 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. Zeitgemäße Arbeitsmethoden wie

Design Thinking finden ihren Platz in offener Projektarbeit.¹⁶¹ Hier dient der Lernbegleiter oder aber auch erfahrenere 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. Wenn nötig und möglich unterstützen wir die Kinder, dass ein Projekt auch zu einem Abschluss finden kann. Projekte können über wenige Stunden bis zu Wochen, Monate oder Jahre gehen.

Die Arbeit in Projekten ist unter anderem eine sehr nützliche Methode, um unseren Schwerpunkt Nachhaltigkeit umzusetzen – ganzheitlich, gemeinsam, reflektiert, im Austausch und im Prozess.

5.2.6 KREISE

Zugehörigkeit wird vor allem in den Kreisen erlebt. Sie sind Begegnungsraum für alle am Schulleben beteiligten Menschen. Dazu gehören die Kinder und Jugendlichen, die Lernbegleiter, die Schulleitung, die Eltern, der Verein, die Menschen des offenen Lernraumes und jegliche Kooperationspartner. Dort ist Raum, in klar definierten Bezugsgruppen zur Ruhe zu kommen und einfach zu sein. Es gibt die Möglichkeit, sich über Ideen und Projekte auszutauschen, zu kommunizieren und sich zu organisieren. Es ist auch der Ort, das eigene Tun zu reflektieren und vom Tun anderer zu erfahren.

Für die Schüler und Lernbegleiter beginnt der Tag mit dem Morgenkreis und schafft einen Rahmen, in der Schule anzukommen und sich zu orientieren. Im Abschlusskreis wird über den Tag reflektiert, wobei neue Ideen für den folgenden Tag entstehen können. Der Wochenabschluss dient vor allem der Retrospektive: Was haben wir erlebt? Was ist gut gelaufen in der Woche? Wo gab es Schwierigkeiten? Was kann verbessert werden? In diesen Kreisen kann inne gehalten werden mit Meditation und Achtsamkeitsübungen. Hier werden auch Geschichten erzählt und ein Raum der Geborgenheit geschaffen. Eine besondere Zusammenkunft ist die Schulversammlung. Hier werden Themen besprochen, die die ganze Schulgemeinschaft betreffen und Regeln für das Miteinander ausgehandelt.

Auf unsere Kreismethode und die anderen Kreise wurde im Kapitel 4.4 bereits eingegangen.

5.2.7 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. Bestenfalls entstehen Beziehungen mit tätigen Menschen aus der Stadt, dem Dorf und dem weiteren sozialen Umfeld, bei denen die Kinder immer wieder zuschauen und mittun dürfen. Gemeinsame Projekte in den Einrichtungen und Unternehmen vor Ort schaffen eine besondere Lernsituation auf Augenhöhe und ermöglichen Lernen für beide Seiten.

¹⁶¹ <https://morethandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen> – Abruf am 29.11.2019

Als Schule mit dem Schwerpunkt Nachhaltigkeit ist uns natürlich der Bezug zur Natur wichtig. Durch Exkursionen in den Wald, in andere Naturlandschaften oder zu ökologischen landwirtschaftlichen Betrieben lernen die Kinder sich in und mit der Natur zurecht zu finden und erleben sich als Teil dessen. Sie erfahren den Reichtum und die Einzigartigkeit einer belebten Welt.

5.2.8 BEWEGUNG

Bewegung zieht sich durch alle Lernformen hindurch, weil wir die Bewegung des Körpers als Grundbedürfnis und 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. Somit kann die spontane Bewegungsmöglichkeit auch zu innerem Frieden, einem friedlicheren Miteinander und mehr Gesundheit beitragen. Bewegungsmöglichkeiten und -anreize bieten insbesondere der Bewegungsraum, das Außengelände oder die Natur.

5.2.9 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 ihre grundlegenden Bedürfnisse nach physischer und emotionaler Sicherheit erfüllt sind. 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 mehrerer 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. Rosenberg¹⁶². 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.

¹⁶² vgl. Rosenberg, M. B. (2004) und Rosenberg, M. B. (2016)

Falls jedoch ein Konflikt nicht zur Befriedigung aller Beteiligten gelöst werden kann, hat jedes Mitglied der Schulgemeinschaft die Möglichkeit, zwei ausgebildete Streitschlichter (Kinder und/oder Erwachsene) zur Vermittlung herbeizuziehen. Diese versuchen, 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.

5.3 LERNUMGEBUNG

Eine Pädagogik, die das eigenständige, individuelle und gleichzeitig kollaborative Arbeiten mit großem Natur- und Nachhaltigkeitsbezug in den Mittelpunkt stellt und auf unterschiedliche Lernformen setzt, braucht auch eine entsprechende Lernumgebung. Das bedeutet nicht nur entsprechend gestaltete Lernräume drinnen, sondern auch eine entsprechende Umgebung draußen. Unsere Räumlichkeiten stehen naturnah und sind umgeben von Wald, Wiesen und Feldern. Ebenso zeigt sich die Schule offen und ist an den offenen Nachmittagen zugänglich für alle Mitglieder des Vereins. Die Schule und jedes einzelne Kind erleben sich als Teil der umliegenden Gemeinde und übernehmen Verantwortung für die umliegende Natur.

5.3.1 DAS SCHULGEBÄUDE

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 Menschen und Natur aus. Ist die Gestaltung liebevoll durchdacht, ästhetisch ansprechend und mit wertigen Materialien ausgestattet, drückt sich auch die Wertschätzung gegenüber den Kindern und Lernbegleiterinnen 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.“¹⁶³

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

¹⁶³ Hubeli, et al, (2017)

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 größtenteils 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 auch Rohstoffen aus Upcycling schaffen wir ein angenehmes Klima.

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“¹⁶⁴ für das selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lernen der Kinder. In der vorbereiteten Umgebung sind sie unabhängig von Erfüllungshandlungen von Erwachsenen und finden Materialien 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:

- » attraktiv 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 stellen wir uns für einen inspirierenden Lernort vor:

¹⁶⁴ Montessori, M. (2018). S. 21

- » 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 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. Jede hat dort seinen Schreibtisch, den sie auch persönlich gestalten und an dem sie Materialien aufbewahren kann.
- » Es gibt **Gruppenräume**, die für verschiedene Aktivitäten genutzt werden können, z.B. für kollaboratives Arbeiten, Besprechungen, Design Thinking Prozesse.
- » 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, Elektrogeräte zerlegt und aus Elektroschrott neue zusammengebaut werden. Es gibt auch eine Ecke für Experimente mit Bild- und Filmkameras.
- » In den **Werkstätten** kann mit unterschiedlichen Materialien experimentiert werden. Im Kreativbereich sind das u.a. Papier, Stoff, Wolle, Perlen, Ton. In einer Holzwerkstatt kann getischlert 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 Stern¹⁶⁵. Hier können Kinder frei malen – ohne Anweisung und Beurteilung. Das Bild dient einzig dem Selbstaussdruck.
- » 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 zusammen kommen können für die Schulversammlung 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.

165 Stern, A. (2012 und 2015)

- » 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.

5.3.2 DER AUßENBEREICH UND DIE UMGEBENDE NATUR

Den naturnahen Außenbereich und die umgebende Natur sehen wir als zweites „Klassenzimmer“, weshalb wir auf diesen Bereich ausführlicher eingehen möchten.

Er gehört unabdingbar zu unserer Schule dazu und soll möglichst vielfältig und groß sein. Wiese, Felder, Wald, Büsche und Bäume, sowie Naturmaterialeien wie Holz, Sand, Steine, Moos, Blätter u.v.m. stehen zum Klettern, Bewegen, Toben, Experimentieren, Bauen, Forschen, Spielen, Beobachten, Entdecken u.v.m. unmittelbar zur Verfügung.

Unbedingt in den Außenbereich gehören Obst- und Gemüsebeete als Selbstversorgerinnen-Projekt. Dies 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 ganz 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. Insgesamt soll mit dem Anbau von Obst und Gemüse allen Aspekten der Nachhaltigkeit und Gesundheit aus unserem Konzept besonders Rechnung getragen werden. Darüber hinaus sind eine Wetterstation, eine feste Feuerstelle, ein Bolzplatz, ein Sandplatz und viel unstrukturierter Bereich, den die Kinder selbst gestalten und immer wieder neu erfinden können, wünschenswert.

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 geprägt¹⁶⁶. 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. Sehr häufig treten bei solchen Kindern auch Aufmerksamkeitsstörungen auf wie ADHS, sie können sich in der Schule weniger gut konzentrieren.“¹⁶⁷

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

¹⁶⁶ vgl. Louv, R. . Das letzte Kind im Wald.

¹⁶⁷ <https://www.naturdefizitsyndrom.de> – Abruf am 10.02.2020

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.

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 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.

Hier können Kinder Naturerfahrungen machen, Zusammenhänge selbst erleben, in der Theorie Erlerntes erproben und mit allen Sinnen wahrnehmen. Durch das Draußensein und das sich daraus ergebende natürliche Draußenlernen wird das Immunsystem gestärkt, aber auch Stress abgebaut. Vor allem Studien aus Japan belegen dies¹⁶⁸. Dort wurde der Begriff des „Waldbadens“ geschaffen, der meint, den Wald mit allen Sinnen aufzunehmen, ähnlich dem hier verbreiteten Begriff „Sonnenbaden“. Durch das Eins- und Geborgensein mit den Elementen können innere und äußere Konflikte abgebaut und Probleme gelöst werden. Weitere positive Einflüsse auf die körperliche und psychische Gesundheit wurden bereits im Kapitel 5.1.4 „Natürliches Lernen“ beschrieben.

5.3.3 TIERE

Der Umgang und das gemeinsame Leben mit Tieren ist uns aus unterschiedlicher Sicht wichtig und soll ein Bestandteil unserer Schule sein. Viele verschiedene Aspekte wie der achtsame und artgerechte Umgang oder das Wahrnehmen der individuellen Bedürfnisse eines jeden Tieres bieten für Kinder umfassende Lernfelder. U.a. fördert es insbesondere das Beobachten und in Beziehung kommen. Ganz nebenbei lernen die Kinder klar zu kommunizieren, Grenzen anderer zu sehen und eigene zu setzen. Und natürlich lernen sie Verantwortung zu übernehmen. Darüber hinaus können Tiere echte Partner für Kinder sein, die Trost spenden, für Ruhe und Entspannung sorgen, zum Spielen da sind oder ein ganz besonderer Freund sind, dem man alles erzählen kann.

Unverzichtbar ist hierfür eine Kooperation mit z.B. Nachbarinnen oder Landwirtinnen, die das gemeinsame Versorgen des Tieres, bzw. der Tiere außerhalb der Schulzeit gewährleisten.

Bei der Haltung von Tieren achten wir darauf, dass sie artgerecht gehalten werden. Das setzt voraus, dass vor der Anschaffung mindestens eine Person in der Schulgemeinschaft sehr gute Kenntnisse über die Haltung dieser Tierart hat, die sie dann an andere weitergibt.

Zu dem braucht es einen achtsamen und durchdachten Umgang mit Allergien und Ängsten bei Kindern und Lernbegleiterinnen. Bei der Kontaktaufnahme werden Kinder und Erwachsene von kompetenten Erwachsenen geschult und begleitet, bis sie eigenständig und respektvoll mit ihnen umgehen können. Manche können das vielleicht nie und brauchen dann immer Begleitung.

¹⁶⁸ Spitzer, M- (2018) Einsamkeit. S. 256

Tiere können auch außerhalb der Schule erlebt werden, bei Ausflügen in den Wald, den Zoo, der Jugendfarm, dem Tierheim, dem Bauernhof, dem Pferdehof oder was auch immer sich im direkten Umfeld anbietet.

5.3.4 LERNEN IN, VON UND MIT DER UMGEBENDEN GEMEINDE

Ganz im Sinne von „für die Erziehung eines Kindes braucht es ein ganzes Dorf“ wollen wir die vielen Lernmöglichkeiten in unserer Umgebung und umgebenden Gemeinde nutzen. Hier können Kinder der Bäckerin oder anderen Handwerkerinnen über die Schulter schauen. Sie können in landwirtschaftlichen Betrieben erleben was es braucht um Lebensmittel zu produzieren. Sie sehen, wie eine Künstlerin 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 die alltäglichen Dinge des Lebens und das gemeinsame Leben funktioniert. Augenscheinlich spannend sind vor allem Feuerwehr, Polizei und Müllabfuhr. Fragen, wie „Wer entscheidet in einer Gemeinde oder 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 Menschen mit Behinderung. 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 die örtliche Gemeinde werden soziale Fähigkeiten erworben, soziales Bewusstsein geschult, generationenübergreifendes Lernen gefördert und Verbindung geschaffen oder gefestigt, die weit über die Schulzeit hinausreichen können.

5.3.5 DER OFFENE LERNRAUM

Der offene Lernraum verbindet außen und innen. Wir verstehen Schule als offenen Raum, der sich nicht von der Außenwelt isoliert. Wir schaffen somit eine (Er-)Lebenswelt, in der die hinlänglich bekannte Trennung von Arbeit und Freizeit, Schule und Leben, Lernen und Spiel, Alt und Jung aufgehoben wird.

Im offenen Lernraum sind alle willkommen: Die Mitglieder unserer Schulgemeinschaft (Kinder, Eltern, Lernbegleiterinnen und andere Mitarbeiterinnen), aber genauso Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus der Umgebung und anderen Schulen. Jeweils an den offenen Nachmittag (bei Bedarf und Kapazität auch an den Wochenenden und in den Schulferien) ist der offene Lernraum geöffnet und bietet die Möglichkeit, eigene Lernvorhaben umzusetzen oder gemeinsame Projekte anzugehen. Möglichst alle Räume der Schule sollen dafür genutzt werden.

5.4 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 Qualität der 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. Dies setzt voraus, dass der Lernbegleiter über Beziehungskompetenz verfügen muss. Das eigene Verhalten muss auf das des Kindes abgestimmt werden, ohne die Verantwortung für den Prozess abzugeben. Das Kind ist immer bereit zu kooperieren. Die Beziehungskompetenz des Lernbegleiters ermöglicht es, die Kooperationsbereitschaft des Kindes optimal für seine Entwicklung zu nutzen und nicht auszunutzen.

Jesper Juul beschreibt in seinen zahlreichen Büchern die veränderte Haltung des Erwachsenen gegenüber unseren Kindern. Die Titel „Aus Erziehung wird Beziehung“ und „Vom Gehorsam zur Verantwortung“ beschreiben das veränderte Rollenverständnis sehr treffend.

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.“¹⁶⁹ 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 bringt er Kompetenzen ein, die wir im Folgenden versuchen verschiedenen Rollen zuzuordnen, die aber keinesfalls trennscharf betrachtet werden dürfen. Außerdem ist es uns wichtig zu betonen, dass wir damit nicht meinen, dass der Mensch, der der Lernbegleiter ist, verschiedene Rollen „spielt“. Er setzt keine Masken auf, die ihn von sich selbst zu trennen vermögen. Vielmehr ist damit gemeint, dass der Mensch an sich bestimmte

¹⁶⁹ Bauer, J. (2019). S. 114

Kompetenzen einbringt und trotzdem authentisch, echt und er selbst bleibt. Er selbst, mit seinen Haltungen und Werten, seiner Integrität, seiner Verantwortung gegenüber sich und den anderen und seinem Vertrauen in den Prozess. Somit zeigt er sich stets wertschätzend sich selbst und dem anderen gegenüber und bleibt dadurch Vorbild und glaubwürdig. Auch einer Ausnutzung von „Macht über jemandem“ wird so der Stecker gezogen.

5.4.1 LERNBEGLEITER

Lernbegleiter ist für uns die übergeordnete Rolle und daher der gängige Begriff für einen Beschäftigten an unserer Schule. Er begleitet den Lernenden in den verschiedensten Formen.

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.

„Kinder brauchen Vorbilder, keine Kritiker.“

Joseph Joubert¹⁷⁰

Im engen Sinn ist er 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, ihre intrinsische Motivation zu nutzen und auszuleben, 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 Schatzsucher¹⁷¹, 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 mit den Kindern in Reflektionsrunden.

5.4.2 LEHRER

Die Rolle des Lehrers bei uns 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 ihren 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,

¹⁷⁰ französischer Mystiker, 1754 – 1824

¹⁷¹ vgl. Ernst-Fritz-Schubert in: Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 10

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 in der Rolle des Lehrers Instruktionen gibt, muss er sehr achtsam sein, in welcher Entwicklung sich die Kinder befinden, denn sonst läuft die „Vermittlung“ ins Leere. Instruktionen sind daher primär Angebote des Lehrers, die selbstbestimmt wahrgenommen oder von den Schülern aktiv eingefordert werden.

5.4.3 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, das 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 persönlichen Mentor, mit dem er sich regelmäßig, etwa einmal in der Woche trifft. Es ist eine persönliche Zeit, die auf Vertrauen basiert. Wenn die Zustimmung aus individuellen Gründen nicht mehr vorhanden ist und auch nicht wiederhergestellt werden kann, kann ein neues, anderes, wieder gewinnbringendes Verhältnis zu einem anderen Mentor entstehen.

5.4.4 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 Lernwelten zur Verfügung zu stellen, 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 Qualität, 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. Das Designen selbst kann auch ein kokreativer Prozess sein, indem die Kinder Wünsche und Änderungsvorschläge äußern oder sogar mitgestalten.

5.4.5 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.

5.4.6 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.“¹⁷² 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) und in Selbsterziehung und trägt somit zu seiner eigenen Gesundheit bei.

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

¹⁷² vgl. Alfred Adlers Konzept der individualpsychologischen Pädagogik, in: Rüedi, J. (1995), S. 52

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.

5.4.7 TEAMPLAYER

Die bereits erwähnte Beziehungskompetenz trägt natürlich nicht nur zu einer gelingenden Kind-Lernbegleiter- Beziehung bei, sondern ist Grundlage für sämtliche Beziehungen im Schulsetting: Eltern-Lernbegleiter, Schulleitung-Lernbegleiter, Soziale Außenkontakte- Lernbegleiter und im Schulalltag vor allem Lernbegleiter – Lernbegleiter.

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 werden.¹⁷³ 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 Resonanzhafen¹⁷⁴, 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 hervorgehen. 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 Grund- und Sonderschullehrer), andere Pädagogen (wie Heil-, Natur- und Sozialpädagogen), Therapeuten (wie Kunst- und Physiotherapeuten), (Schul-) Psychologen und viele andere Professionen.

5.4.8 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

¹⁷³ vgl. Burow, O.-A. (2017). S. 81
¹⁷⁴ vgl. Beljan, J. (2019). S. 190 ff.

reflektieren, aber auch das größere Ganze und die gemeinsamen Ziele im Blick zu haben. Lernbegleiter übernehmen also nicht nur Verantwortung für ihren eigenen „Unterricht“, sondern für die Entwicklung der gesamten Schule.

5.5 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.“¹⁷⁵

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“.¹⁷⁶ Leistung geht also automatisch mit Leistungsbewertung von außen einher. Auch meint Leistung „ein von der Schule gefordertes und von der Schülerin zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit.“¹⁷⁷ Trotz Änderungen in den Bildungsplänen – weg vom Wissen hin zu Kompetenzen (auch emotional-sozialen Kompetenzen) und Wertevermittlung – wird nach wie vor überwiegend die kognitive Leistung gemessen. Und auch diese nur eingeschränkt. Willensleistung wird meistens nicht mit einbezogen, es sei denn eine Lehrerin drückt ein Auge zu, weil sie die Anstrengung der Schülerin 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 einer Schülerin, ihre soziale Stellung oder ihr Geschlecht betrifft.“¹⁷⁸ Noten spiegeln also auch immer die Einschätzung der Lehrerin, ihre Erwartungen und ihre Vorurteile wider. Auch unterstellt die Ziffernnotengebung, dass „alle gleich seien und alles gleich quantifizierbar ist“¹⁷⁹ 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 auslernen, 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 vom Bildungsplanthemen – und ermutigen sie, über sich selbst hinaus zu wachsen. Zudem benötigen wir keine Noten, um Schülerinnen zu Lernverhalten zu motivieren. Während viele

¹⁷⁵ Largo, R.H. & Beglinger, M. (2009). S. 165

¹⁷⁶ Klafki, W. (1975). S. 528

¹⁷⁷ Hellert U. (2018). S. 53

¹⁷⁸ ebda. S. 53

¹⁷⁹ Reich, K. in: Irle, K. (2015). S. 43

Lehrerinnen versuchen dem Prinzip der Differenzierung im Unterricht nachzukommen, findet die Leistungsmessung am Ende für alle gleich statt. „Die Guten“ werden am Ende für ihre Leistung mit einer guten Note belohnt, „die Schlechten“ erleben, dass sie den täglichen Anforderungen nicht gerecht werden können, immer weiter abgehängt und am Ende mit einer schlechten Note bestraft werden. Dieses Prinzip der Belohnung und Bestrafung und der Diskreditierung widerspricht unserem pädagogischen Verständnis.

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 einer Normalschülerin, 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).“¹⁸⁰ 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 Kinder beschnitten und sowohl „schlechte“ als auch „gute Schülerinnen“ nutzen nicht ihr Potential der nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit.

Uns ist in erster Linie wichtig, dass Kinder selbst reflektieren, wie sie lernen und lernen, ihr Können selbst einzuschätzen. Gemeinsam reflektieren und dokumentieren wir deshalb die individuelle Lernentwicklung. Hier unterscheiden wir zwischen der Beurteilung einzelner Lernergebnisse, wie es am Ende eines Prozesses in den Retrospektiven geschieht und einer holistischen Betrachtung der kindlichen Entwicklung. Die Portfolioarbeit, digitale Lerndokumentation und Kompetenzraster sind unsere Instrumente der Leistungsdokumentation, bzw. Lernstandserhebung.

5.5.1 ENTWICKLUNGSPORTFOLIO

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

¹⁸⁰ Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 25

ist nicht eins, das überprüft wird, sondern eins, das seine Kompetenzen darstellt. Es kann auswählen, was Teil seines Portfolios wird und was es präsentieren will.

Reflektion

Die Reflektion des individuellen Lernprozesses ist das Herzstück der Portfolio-Arbeit. Reflektion findet in unterschiedlichen Settings statt:

- » mit der Lernbegleiterin, die die Tätigkeit begleitet, als Retrospektiven
- » im wöchentlichen Austausch mit der Mentorin
- » in den täglichen Reflektionsrunden in der Lerngemeinschaft
- » in Gesprächen untereinander bei kollaborativen Arbeiten
- » in Gesprächen mit anderen Kindern
- » in eigenen reflexiven Denkprozessen
- » im Lerntagebuch

Die Kinder werden „bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet, ihr Handeln zu reflektieren und sich realistische Ziele zu setzen.“¹⁸¹

In der Reflektion geht das Kind aus dem Arbeitsprozess heraus, zu seiner Arbeit in Distanz und beschäftigt sich intensiv mit den Lernprozessen und den Lernprodukten. Es 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 bewusst gemacht und dienen als Grundlage für weitere Zielsetzungen.

Präsentation

Kinder, die wollen, können ihre Arbeiten oder ihre Lernprodukte präsentieren und können sich so ein Feedback von anderen Kindern einholen. Hier ist die achtsame Haltung der Lernbegleiterinnen gefordert, damit die Präsentation nicht bewertet wird (egal, ob positiv oder negativ) und dadurch ein Kind 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 Ebenen¹⁸²: Feedback zur Aufgabe, Feedback zum Lernprozess und Feedback zur Selbstregulation. Es bezieht sich jedoch **nicht** auf die Person. Mit diesen drei Ebenen werden drei lernrelevante Fragen beantwortet: Was ist mein Ziel? Wie geht es voran? Was kommt als nächstes? Das entspricht ganz der Methode des agilen Lernens.

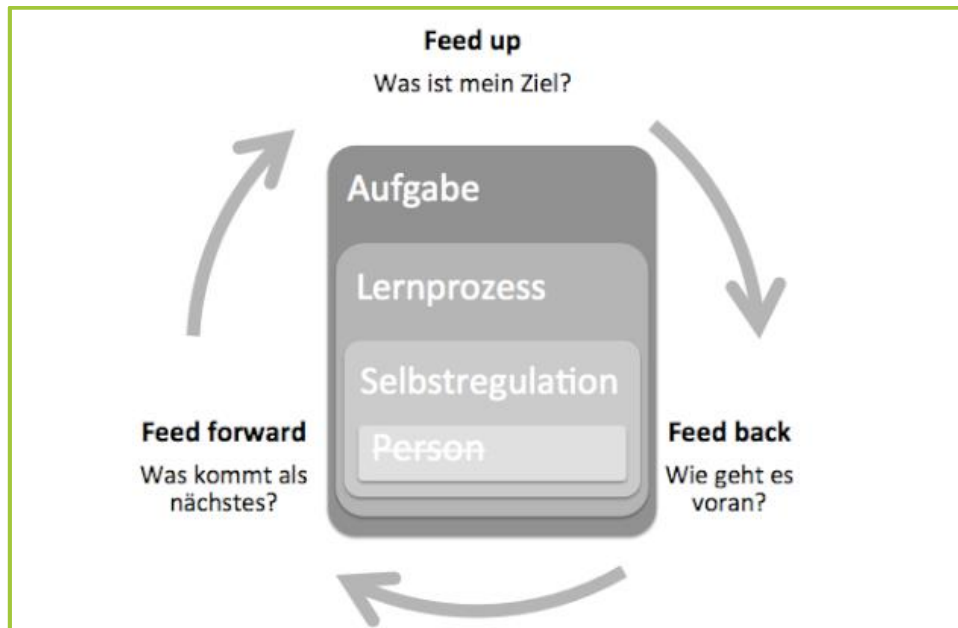
¹⁸¹ Winter, F. (2007). S. 6

¹⁸² vgl. <https://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie> Abruf am: 24.02.2021

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?



Feedback im Unterricht – Grafische Darstellung in Anlehnung an das Feedback-Modell von Hattie und Timperley¹⁸³

Schatzkiste

Die Originalarbeiten sind ein Kern der Portfolio-Dokumentation. Sie werden vom Kind 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 dokumentieren Kinder, womit sie sich jeden Tag beschäftigt haben. Die Kinder, die noch nicht schreiben können, können sich entweder von einer Lernbegleiterin 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 damit den Tag zu reflektieren.

Das Lerntagebuch wird je nach Alter anders genutzt werden. Die Schulanfängerinnen werden noch sehr wenig in das Lerntagebuch schreiben oder malen. Dennoch wird das eigene Reflektieren von Anfang an zur Selbstverständlichkeit. Es hilft, sich eigene

¹⁸³ vgl. <https://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie> Abruf am: 24.02.2021

Entwicklungsprozesse bewusst zu machen und dadurch mehr und mehr die Eigenverantwortung für das Lernen zu übernehmen.

5.5.2 DIGITALE LERNDOKUMENTATION

Als Ergänzung zum Portfolio nutzen wir eine digitale Lerndokumentation. Hier sind Beobachtungen und Daten von jeder Lernbegleiterin einfach zu hinterlegen, für alle Kolleginnen 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 ihrer Mentorin und daraus folgende Vereinbarungen festgehalten. Ebenso werden Beobachtungen der Eltern, sowie Austausch und Absprachen aus Elterngesprächen dokumentiert.

5.5.3 KOMPETENZRASTER

Im Kompetenzraster bilden wir ausschließlich die Kompetenzen des Bildungsplans ab. Es dient überwiegend der Kontrolle der Lernbegleiterin 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.

5.6 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 Kindern mit Behinderung 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 sie ihre eigenen schulischen Erfahrungen und auch Ängste und Sorgen reflektieren, damit sie diese 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 Impulskreisen (Themenabenden) können spezifische, evtl. aktuelle Problematiken aufgegriffen und vertieft werden. Wir bieten Fortbildungen für Lernbegleiter an, die für Eltern und andere Interessierte zugänglich sind, z.B. in Konfliktbewältigung. Selbstverständlich ist auch der offene Lernraum ein Ort, an dem sich Eltern als Könnner ausprobieren oder Angebote machen und als Lernende wachsen können.

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 Potentialen 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.

- » **Impulskreise** finden etwa 1mal pro Monat statt. Dort werden die Eltern in aktuelle Entwicklungen mit einbezogen. Sie haben die Möglichkeit, einzelne Themen aufzugreifen und die eigene Haltung zu reflektieren. Auch werden die Schwerpunkte unserer Schule (Gesundheit, Beziehung und Nachhaltigkeit) regelmäßig zum Thema gemacht und Austausch dazu ermöglicht.
- » **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.
- » Eltern können im **offenen Lernraum** Kinder, Lernbegleiter, andere Eltern oder Externe an ihrem Können teilhaben lassen und sie können selbst eigene Lern-Projekte allein oder gemeinsam mit anderen umsetzen. Auch haben sie dort die Möglichkeit, mit den an der Schule genutzten Tools zur Umsetzung von Ideen vertraut zu werden oder eigene Tools einzubringen.
- » Eltern sind **Teil der Lebenswelt** Schule und somit auch Teil, bzw. Kreis innerhalb der praktizierten soziokratischen Kreismethode (Elternkreis, Lernleiter-Eltern-Kreis).
- » 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 oder dem gemeinsamen offenen Lernraum sehen. Feste, Ausflüge und andere Aktionen schaffen weitere Gelegenheiten die Verbindung zur Schule zu intensivieren.

6 ORIENTIERUNG AM BILDUNGSPLAN 2016

Schule soll ein Raum sein, indem ein Kind alles lernen kann, um ein freies, glückliches und mündiges Wesen zu sein und um adäquat auf das Leben in unserer Gesellschaft vorbereitet zu sein und zwar ganz individuell nach den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten.

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 verlangt¹⁸⁴ 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 und 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.¹⁸⁵ 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. Der Bereich „Zeit und Wandel“ im Fach Sachunterricht zum Beispiel hat fast für jeden dieser Belange Bedeutung, „weil es wichtig ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.“¹⁸⁶

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.“¹⁸⁷ Dabei setzen wir um, dass jedes Kind selbstbestimmt für sich entscheidet, wann, wo, wie, wie lange und mit wem es arbeitet. Dabei ist dies nicht, wie

¹⁸⁴ s. Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes vom 13.12.2000, Aktenzeichen 6 C 12.00

¹⁸⁵ Hier kann gerne bei den Freien Alternativschulen in Baden-Württemberg nachgefragt werden. <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/adressen/schulen/baden-wuerttemberg> – Abruf am 10.01.2020

¹⁸⁶ Booth, T. & Ainscow, M. (2019). S. 53

¹⁸⁷ Bildungsplan der Grundschule 2016. Lehrerbegleitheft. S. 3

oft befürchtet mit „Laissez-faire“ zu verwechseln. Die aktive und aber auch mal passive Rolle des Lernbegleiterin haben wir bereits in Kapitel 5.4 ausführlich beschrieben.

Noch ein allgemeines Wort zum Bildungsplan. Der Bildungsplan 2016 versteht den Unterricht spiralcurricular. Das bedeutet, die Vorerfahrungen des Kindes werden eingebunden und gemäß des Bildungsplans (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.

6.1 DIE LEITPERSPEKTIVEN UND ZENTRALE LERNFELDER

Die „allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele werden im Bildungsplan 2016 in besonderer Weise in den fachübergreifenden Leitperspektiven aufgegriffen.“¹⁸⁸ Sie sind eine „zeitgemäße Auslegung [...] normativer Grundlagen“¹⁸⁹, 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.“¹⁹⁰

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)**

Mit agilen Lernstrukturen fördern wir das eigenverantwortliche Lernen. Unser Ziel ist es, dass die Kinder intrinsisch motiviert zu einer Weltbeziehung kommen. Nur dann können sie aktive und verantwortungsvolle Gestalterinnen einer zukunftsfähigen Welt werden. Wir leben einen respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen (z.B. Zero Waste und Reparieren statt Wegwerfen).

» **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. Ein friedliches, wertschätzendes und respektvolles soziales Miteinander unterstützt, dass sich alle wohl und

¹⁸⁸ ebda. S. 8

¹⁸⁹ ebda. S. 8

¹⁹⁰ ebda. S. 8

geborgen fühlen können. Bewegung und an der frischen Luft sein ist zentrales Element in unserem Schulalltag. Jede kann sich jederzeit bewegen und sich so in Balance und gesund erhalten. Außerdem sind Gesundheitsfragen Teil unseres Schulalltags. Eine gesunde, biologische Ernährung ist für uns selbstverständliche Ausrichtung der Schulküche und des Schulessens.

» **Berufliche Orientierung (BO)**

Durch das selbstverständliche Lernen mit Menschen in ihren Berufen als Teil unserer offenen 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, Kunstschafter und Startups zu kooperieren, um den Kindern auch ökonomische Eindrücke und damit gekoppeltem Wissen zu vermitteln. Wir sind überzeugt davon, dass es in Zukunft viel mehr gefordert sein wird, unternehmerisch zu denken und zu handeln, auch in Angestelltinnenverhältnissen. Mit der ganzheitlichen Ausrichtung unseres Schulkonzepts (Ich-Wir-Umwelt) erlernen unsere Kinder schon in der Grundschule Kompetenzen, die sie bestmöglich auf ein uns heute noch unbekanntes berufliches Umfeld von morgen vorbereiten.

» **Medienbildung (MB)**

In einer Gesellschaft, die sich mehr und mehr zu einer Mediengesellschaft entwickelt, möchten wir den Kindern die mediale Welt an unserer Schule nicht vorenthalten, aber wir nehmen unsere Verantwortung dahingehend wahr, den Kindern gutes Handwerkszeug im Sinne der Medienmündigkeit mit an die Hand zu geben. Die „sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien, sowie eine überlegte Auswahl aus der Medienvielfalt in Schule und Alltag“ nehmen wir sehr ernst. Dazu gehört eine entsprechende, vorbereitende und vernetzte Sinnesentwicklung, die sensomotorische Entwicklung der Kinder (Lernen mit allen Sinnen, be-greifend), ein kritischer Blick auf Sinn und Nutzen von Medien in verschiedenen Situationen, sowie aber auch ein Einblick in Grundlagen informatischer Systeme, um die Kinder zu aktiven Gestaltern in einer zunehmend digitalisierten Welt zu befördern – immer im Hinblick auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder.

» **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 Reflektieren: Was brauchen wir wirklich? Und wie können wir nachhaltig und verantwortlich mit Ressourcen umgehen?

Des Weiteren ist der Bildungsplan angelegt „auf vernetztes und nachhaltiges Lernen, insbesondere in den Feldern Demokratieerziehung, Friedensbildung und kulturelle Bildung“.¹⁹¹

» **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.“¹⁹² 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

¹⁹¹ ebda. S. 12

¹⁹² ebda. S. 12

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 und durch Übung in Achtsamkeit.

» **Kulturelle Bildung**

„Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste.¹⁹³ Sie befördern das kreative Auseinandersetzen mit sich und der Welt. Angefangen vom Rollenspiel, dem gemeinsamen Lesen, 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.

Mit diesen Leitperspektiven bietet der Bildungsplan bereits eine Fülle an umfangreichen, wertvollen und inspirierenden Grundlagen, die wir wie folgt an unserer Schule umsetzen möchten – losgelöst von einzelnen Fächern, eingebettet in den Alltag, begleitet von Werten und Haltungen, die bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben sind.

6.2 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.“¹⁹⁴

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.

6.2.1 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,

¹⁹³ ebd. S. 12

¹⁹⁴ Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 3

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. In täglichen Reflektionen im Abschlusskreis oder in der Wochenschau am Ende der Woche 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.

6.2.2 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, wengleich wir kein Kind dazu drängen Schönschrift zu erlernen.

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.¹⁹⁵

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 den verschiedenen Entwicklungsstufen durchlaufen können (vorphonetisches-, halbphonetisches-, phonetisches, generalisierendes, rechtschriftliches Schreiben¹⁹⁶)“. 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 nach Reichen, in der Buchstaben und Buchstabenkombinationen (wie ch, sch) visualisiert werden.

¹⁹⁵ vgl. Valtin, R. (1996). S. 178

¹⁹⁶ Peschel, F. (2006), S. 85ff. Einteilung der Phasen nach Brügelmann, H. & Brinkmann, E. in: Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.) (1994) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 44-52

Schreibanlässe ergeben sich fast von selbst auf vielfältige Weise: Sei es, dass ein Anliegen in die Schulversammlung 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. Kinder schreiben auf, was ihnen wichtig ist. Schreiben geht vom eigenen Erleben aus und trägt so zur Persönlichkeitsbildung bei. Auch im oder aus dem Spiel heraus ergeben sich vielfältige Schreibanlässe.

Lesen und Schreiben sind für uns gleichwertige Zugänge zum Schriftspracherwerb. Auch soll Platz für gestalterisches Schreiben, wie zum Beispiel einer Druckwerkstatt nach Freinet sein. Innerhalb der Rechtschreibung geben wir Kindern die Möglichkeit mit der bewährten Rechtschreibmethode „Fresch“ zu lernen.

6.2.3 LESEN

Lesen zu können ist 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.¹⁹⁷ 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 Lesefähigkeit¹⁹⁸ und somit als Kulturgut und als gesellschaftlichen Zugang.

Eine lesefreundliche Kultur stellen wir her durch Vorlesezeiten, auch im Sinne von Shared Reading¹⁹⁹, 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 hineinzusetzen 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.“²⁰⁰ 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 Lesecken werden wir „Lesefutter“ für

¹⁹⁷ vgl. Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 7

¹⁹⁸ ebda. S. 7

¹⁹⁹ https://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading – Abruf am 05.02.2020

²⁰⁰ <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/vorlesen-3/das-ist-fast-so-als-ob-ich-lesen-kann/> - Abruf am 20.01.2020

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 Hördosens.

6.2.4 MIT TEXTEN UND MEDIEN UMGEHEN

Selbstverständlich schlagen sich die in den vorherigen Kapiteln genannten, prozessbezogenen Kompetenzen in den im Bildungsplan festgelegten inhaltsbezogenen Kompetenzen 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, in der Schulversammlung 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.

6.2.5 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, bietet aber auch vielfältige Anlässe über Sprache und ihren Gebrauch zu reflektieren.

Durch Kinder und Erwachsene mit 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 und dem Satzaufbau bekommen. Dafür verwenden wir Montessori-Materialien, wie den Wortartenkasten, den Bauernhof ²⁰¹ oder den Satzstern.

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 Tag über zu kommunizieren und sich über Sprache mit anderen auszutauschen.

²⁰¹ <https://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/material-anleitungen/sprache/funktion-der-wortarten> – Abruf am 17.11.2019

6.3 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.“²⁰²

Prozessbezogene Kompetenzen

Auf die prozessbezogenen Kompetenzen²⁰³ 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 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 so weit 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 der Schulversammlung, beim Aufzeichnen und Darstellen von Projekten oder bei Design Thinking Prozessen 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)

²⁰² Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 3

²⁰³ ebd. S. 6

- » **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.“²⁰⁴ 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.²⁰⁵

Neben dem Erlernen im Alltag haben die Kinder die Möglichkeit, sich weitgehend eigenständig mathematische Grundfähigkeiten anzueignen und zu vertiefen mit ausgewählten und vielfältigen Materialien. Insbesondere Montessori-Materialien ermöglichen den Kindern, Zahlen und Mengen haptisch zu be-greifen. 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.²⁰⁶ Uns ist vor allem wichtig, dass bei Kindern keine Angst vor Zahlen und vor der Mathematik aufkommt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiterinnen, dass jedes Kind einen Zugang findet.

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

6.3.1 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 oder im weiteren Zahlenraum bis 1 Million.

²⁰⁴ Peschel, F. (2006). S. 118

²⁰⁵ Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 5-6

²⁰⁶ Ideen dazu z.B. in den diversen Büchern von Gerhard Preiß, ehem. Professor für Mathematikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (s. Literaturverzeichnis)

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.

6.3.2 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 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. Auch hierzu bietet die Montessoripädagogik wertvolles Material. Dieses 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.

6.3.3 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 nichtstandardisierten 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. $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$.

6.3.4 DATEN, HÄUFIGKEIT UND WAHRSCHEINLICHKEIT

Diese inhaltliche Kompetenz ergibt sich aus dem alltäglichen forschungs- und projektbasierten Lernen. Mit Unterstützung der Lernbegleiterinnen 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 Büchern oder Zeitschriften 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 Lernbegleiterinnen, 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 inwendig im Gegensatz zu auswendig) und damit nachhaltig diese elementaren Kulturtechniken erwerben. Die Lernbegleiterinnen 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 Expertinnen 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. Die Erfahrung anderer Freier Schulen mit ähnlichem Konzept zeigt, dass sich aus dem Alltag heraus unendlich viele Lernräume öffnen können, wenn man sie wahrnimmt und aufgreift.

6.4 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.“²⁰⁷

²⁰⁷ Bildungsplan der Grundschule 2016. Sachunterricht. S. 3

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.²⁰⁸

Unsere Schule ist ein lebendiger und offener Lernraum. Die Welt kommt in die Schule und die Kinder gehen in die Welt. Schon deshalb 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 (sowie nachhaltig gestaltete Beziehungen) erleben und in demokratischen Prozessen diese Gemeinschaft mitgestalten. Sie erleben sich als selbstwirksam und erfahren, dass sie bedeutsam sind. Das aktive Mitgestalten motiviert ungemein. Im täglichen Miteinander, aber auch in angeleiteten Achtsamkeitsübungen, im Austausch und Kommunikation oder in Reflektionen über das eigene Tun setzen sie sich mit sich und den anderen auseinander und lernen verschiedene Sichtweisen einzunehmen und zu verstehen. Hier werden vor allem die Bedeutung und der Nutzen der Grundprinzipien unserer Schule, wie Wertevermittlung, Inklusion, Achtsamkeit, gelebte Demokratie und Soziokratie sichtbar. Die Sprache ist dabei das Werkzeug des Denkens und Handelns, wie im Bildungsplan beschrieben.

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

Nachhaltig ist auch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft und ihre Beziehungen untereinander. Wie haben frühere Entscheidungen unser heutiges Leben beeinflusst? Welche technischen Errungenschaften sind nicht nur nützlich, sondern auch nachhaltig, so dass auch noch kommende Generationen gut und im Einklang mit der Natur leben können?

Die Natur ist auch Forscherraum. Mit verschiedenen Materialien (Sand, Wasser, Erde, gesammelte Schätze aus Feld, Wiese 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. Auch erste Zugänge innerhalb des technischen Bereiches (auch der digitalen Technik, z.B. durch erste Programmiererfahrungen mit Lego-Mindstorm) sind in unserer Lernumgebung zu finden, um Anfangskenntnisse zu vermitteln,

²⁰⁸ ebda. S. 5

Bedingungsbeziehungen und Freude an Technik zu vermitteln – alles Grundlagen, auf die sie später aufbauen können.

Zugleich findet auch der ökonomische Gedanke hier seinen Platz. Dieser steht immer mit Fragestellungen zur Nachhaltigkeit in Verbindung und beschäftigt sich mit ökonomischen, ökologischen, sozialen, kulturellen und persönlichen Zusammenhängen. Zur Vorbereitung auf die kommende Arbeitswelt können sich die Kinder durch triviale Spiele oder durch das Mitwirken bei Festen oder Umweltprojekten im unternehmerischen Handeln üben und ökonomisches Basiswissen erlangen. Auch einem, von Kindern mitorganisierten und mitgetragenen Laden, einem Aufbau eines (Wochen-)Marktes oder einem Café stehen wir aufgeschlossen gegenüber. Die Entrepreneurship Education gewinnt zwar erst in der Sekundarstufe unserer Schule an Bedeutung, soll aber im Primarbereich schon angebahnt, erprobt und vorbereitet werden.

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 (Wald, Land- und Forstwirtschaft, Park, Jugendfarm) und vieles mehr sein. Durch diese Exkursionen lernen die Kinder, sich in ihrer Umgebung zu orientieren und mehr und mehr selbständig mit Hilfe von öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß darin zu bewegen. Dies beinhaltet auch die kritische Auseinandersetzung mit nachhaltigen Fragestellungen bezüglich Konsum, Mobilität, Verkehr und Naturschutz.

Die Kinder lernen durch Bewegung und Entspannungszeiten (Achtsamkeitsübungen), durch (gemeinsames) Beschaffen, Anpflanzen und Zubereitung von Nahrung, in Resonanz mit allen und allem was sie umgibt, ganz natürlich einen positiven Bezug zu sich selbst, ihrem Körper und dessen Gesunderhaltung. In unserer Schule gibt es bezüglich dieser wichtigen Themen nicht losgelöstes, konstruiertes, angeschnittenes, gelehrtes Wissen innerhalb eines Faches, sondern alltäglich erlebten Zugang (z.B. tägliches Kochen) und Eintauchen und dadurch sinnstiftenden und sinnhafte Einbindung in die eigene Lebensgestaltung. Durch den aktiven Umgang mit allen Sinnen erfahren sie sich, aber auch ihren Lebensraum mit den dazugehörigen Menschen, Tieren, Dingen und der Natur. Sie lernen die Schöpfung und alles was damit zusammenhängt zu schätzen, zu würdigen und erfahren es als lohnenswert, sich dafür einzusetzen.

Der Nutzen, der sich durch die Auflösung von Fächern ergibt, ist im sachkundlichen Bereich noch einmal ganz deutlich erkennbar. 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 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 (Resonanz).

Die Zugänge und Kompetenzen, die im Sachunterricht vermittelt werden, verstehen wir als gleichwertig zu den Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen aus dem vorhergehenden Kapitel.

Die natürliche Auseinandersetzung mit sich, anderen Lebewesen und der Umwelt findet sich an unserer Schule während des ganzen Schulalltags wieder. Sich die Welt zu erschließen, kann nach unserer Auffassung von Lernen, nicht reduziert werden auf ein einzelnes Fach, das in wenigen Stunden innerhalb eines festgelegten Stundenplans, unterrichtet wird. Ganzheitliches Lernen kann nur durch intrinsisch motivierte, selbstständige, und selbsttätige Interaktion mit der natürlichen Umwelt, also fächerübergreifend und im Alltag eingebettet, geschehen. Innerhalb des Sachunterrichts spiegeln sich unsere, zu Beginn des Konzepts erläuterten, Prinzipien und Schwerpunkte nochmal anschaulich und offensichtlich wider. Sowohl die Auseinandersetzung mit unstrukturierten (Natur) und strukturierten (Schule) Lernumgebungen und Lernfeldern ist für ein ganzheitliches Lernen unabkömmlich.

6.5 KÜNSTE (KUNST/WERKEN, MUSIK)

Die Künste haben bei uns einen zentralen Stellenwert. Sie sind nicht einfach Nebenfach, sondern essenziell, um die eigene Persönlichkeit, ein flexibles Selbstbild 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.“²⁰⁹

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 Künstlerinnen, Handwerkerinnen und Musikerinnen 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, im musikalischen Bereich 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 Mitschülerinnen oder der Erwachsenen kann ein positives Selbstbild nachhaltig zerstört werden.

²⁰⁹ Bildungsplan der Grundschule. 2016 Kunst/Werken. S. 3

6.5.1 ARBEITEN MIT VERSCHIEDENEN MATERIALIEN UND WERKZEUGEN

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 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 „Malspiel“ 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 zu eröffnen und das Arbeiten mit allen gewünschten Materialien möglich zu machen. Wenn nicht intern, dann extern.

Da die Kinder an unserer Schule altersgemischt lernen, haben die Kinder auch Zugriff zu einzelnen digitalen Medien. Auch wenn der Umgang, der Nutzen und der Einsatz mit diesen erst in der Sekundarstufe schwerpunktmäßig stattfindet, so können doch auch schon im Primarbereich erste Erfahrungen mit digitalen Medien im künstlerischen Sinn, wie Fotografie, der Gestaltung von Trickfilmen etc. bei Bedarf gemacht werden.

6.5.2 SPIEL UND ROLLENSPIEL

Das Spiel und insbesondere das Rollenspiel sind für uns die grundlegenden Lernformen für Kinder im Primarbereich. Es ist die natürlich(st)e 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.“²¹⁰

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

²¹⁰ Bildungsplan der Grundschule 2016. Kunst/Werken. S. 7

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.

6.5.3 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 die Kinder nicht 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 nutzen 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.

6.5.4 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.“²¹¹

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 alleine oder gemeinsam frei improvisieren oder gezielt Musikstücke oder Tänze einüben. Die Lernbegleiterinnen oder Künstlerinnen von außen geben Anregungen und unterstützen die eigene Stimme auszubilden und musikalische Fähigkeiten fortzuentwickeln. Dazu gehört vor allem die Schulung der Wahrnehmung, 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.

²¹¹ Bildungsplan der Grundschule 2016. Musik. S. 3

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.

6.5.5 HANDWERK UND KREATIVITÄT

Individuelle Potentiale wie Kreativität und Schöpfungskraft – erwachsen aus Neugier, Experimentierfreude und Spieltrieb – haben bei uns einen eigenen Wert und sind Selbstzweck.

Handlungsanweisungen wie z.B. „Unterrichtsbeispiel: Ein Fisch aus Pappmaschee“ auf dem Landesbildungsserver²¹², bei dem die einzelnen Schritte der Herstellung eines Pappmaschee-Fisches mit einer Digital-Kamera dokumentiert werden sollen, nimmt der künstlerischen Tätigkeit ihren Wert. Nicht das Gestalten und Experimentieren mit Material, Form und Farbe stehen im Mittelpunkt, sondern das Benutzen digitaler Geräte. Kinder werden aus ihrer Konzentration und Selbstvergessenheit beim künstlerischen Gestalten heraus gerissen durch den Auftrag der Dokumentation. Selbstverständlich finden bei uns auch Digitalkameras und andere digitale Geräte Anwendung. Es ist aber Aufgabe der Lernbegleiterinnen einen Lernraum zu schaffen, in dem Kinder selbstvergessen ins Tätigsein, insbesondere ins künstlerisch-kreative Tätigsein, eintauchen können ohne durch einen Arbeitsauftrag von außen permanent herausgerissen zu werden.

Kunst verstehen wir als persönlichen Ausdruck des Kindes, dem wir auf vielfältige Weise Raum geben. In dieser Vielfalt begegnen wir dem Drang des Kindes die Welt zu begreifen, sie sich auf verschiedenste Weise anzueignen und sich ein Bild von der Welt zu machen. In der Kunst wird das Kind mehr als in anderen Bereichen in seiner Ganzheitlichkeit gefordert. Der Körper kommt zum Einsatz, aber auch der Verstand, Gefühle, Intuition und Phantasie sind angesprochen. Kunst ist auch Kommunikation jenseits von Sprachbarrieren, schafft Verbindung in der Schulgemeinschaft und ist in höchstem Maße inklusiv. Nicht zuletzt erleben sich die Kinder in ihrer Schaffenskraft als selbstwirksam und in hohem Maße selbstbestimmt.

Darüber hinaus sehen wir die Herausbildung der eigenen Schaffenskraft und Kreativität als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. Und das aus mehreren Gründen:

- » In einer zunehmend unsicheren und ambigen Welt (VUCA-Welt), kommt es immer mehr darauf an, eigene Ideen umzusetzen, kreativ mit Mehrdeutigkeiten umzugehen und Probleme lösen zu können. Probleme werden mit Hilfe der Künste mit innovativem, kreativem und kritischem Denken, mit Kooperation und Kommunikation begegnet.
- » In kreativen Prozessen wird Selbstvertrauen entwickelt: Ich kann etwas (er)schaffen. Hingebungsvolles Erschaffen und Gestalten mit den Händen trägt zu Freude bei der Arbeit, großer Zufriedenheit, Sicherheit und letztlich größerem Lebensglück bei. Durch aufmerksam durchgeführte, schöpferische Tätigkeiten werden Konzentrationsfähigkeit

²¹² <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/grundschule/projekte-medienbildung/modellschulen/fisch>
– Abruf 08.02.2020

geschult und Problemlösungskompetenz gefördert. Dabei erhalten die Kinder unmittelbar Rückmeldung: das Werk ist sichtbar, ist anfassbar, funktioniert oder funktioniert nicht – es wächst in ihren Händen.

- » Die Informations- und Wissensgesellschaft entwickelt sich hin zu einem konzeptuellen Zeitalter. Von einer Wirtschaft und Gesellschaft, die auf den logischen, linearen, computerhaften Fähigkeiten des Informationszeitalters fußte, bewegen wir uns in eine Wirtschaft und Gesellschaft, die sich auf erfinderische, empathische, ganzheitsperspektivische Fähigkeiten berufen wird, die anstelle der bisherigen im konzeptuellen Zeitalter auftauchen werden.²¹³ Mehr und mehr übernehmen Computer die logischen und linearen Tätigkeiten. Gefragt sind Menschen, die Verbindungen schaffen (Netzwerke) und Konzepte entwickeln können. Einzig das schöpferisch-kreative und das Empathische kann (bisweilen) vom Computer nicht übernommen werden.

Praktische Umsetzung

Die Künste sind bei uns breit gefächert und gehen sowohl über die übliche Herangehensweise als auch über die Inhalte der Fächer Musik und Kunst hinaus.

Es geht uns nicht darum, dass die Kinder nach Auftrag irgendetwas produzieren, sondern dass sie künstlerische Tätigkeiten selbst mitbestimmen und gestalten. Das kann in sehr individuellen, aber auch in Gruppenprozessen geschehen. Hier einige Beispiele:

- » Der Malort ist ein sehr persönlicher Raum, in dem jeder – ohne Wertung und Konkurrenz von außen – seine eigene Spur entdecken und weiterverfolgen kann. Hier spielt das Kind mit Farbe auf dem Papier und kann sich ganz den eigenen inneren Impulsen hingeben.
- » Die Sprache findet ihren Ausdruck in sprachkünstlerischen Settings, z.B. in der „Geschichtenwerkstatt“ oder „Hörspielwerkstatt“, die audio-visuelle Experimentierfelder darstellen.
- » Im Theater vereinen sich vielfältige Ausdrucksweisen. Kreativität ist gefordert im Erarbeiten des Bühnenstücks, im Schauspiel, in der Regie, bei der Bühnen- und Kostümgestaltung, Einsatz von Musik und nicht zuletzt der Technik mit Lichteffekten und dem Einspielen von Video- oder akustischen Sequenzen.
- » Die Kinder können in alten Handwerkskünsten und Kunsthandwerk, wie z.B. Goldschmieden, Töpfern, Schnitzen, Backen, usw. ihre Kreativität ausleben
- » Auch musikalisch können sich die Kinder kreativ und schöpferisch erleben. So können sie z.B. mit Rhythmus-, Klang- und Musikinstrumenten Lieder begleiten oder innerhalb freier Jam-Sessions improvisieren und ausprobieren.

Hier wie in anderen Bereichen bringen wir Kinder innerhalb und außerhalb der Schule in Kontakt mit Erwachsenen, die die verschiedenen Techniken beherrschen und die diese Tätigkeiten leidenschaftlich gerne ausüben. Dennoch sollen die Kinder in ihrem Ausdruck nicht in eine Richtung gebracht oder eingeschränkt werden.

²¹³ Pink, D.H. (2006). S.1 f.

Wir sehen künstlerisches und handwerkliches Schaffen als ganzheitliche Form der Weltaneignung und der Persönlichkeitsentwicklung. Kreativität ist eine Grundfähigkeit für problemlösendes Denken (auch in naturwissenschaftlichen Fragestellungen) und allgemein eine Schlüsselqualifikation in einer zunehmend unsicheren und ambigen Welt im sogenannten konzeptuellen Zeitalter. Gerade auch hinsichtlich der Nachhaltigkeit sind diese Eigenschaften unbedingt zu berücksichtigen und zu fördern.

Gestaltungskraft wird immer mehr zum (Über-)Lebensmotor. Die Künste sind deshalb in unserer Schule kein Nebenfach, wie es in der Praxis öffentlicher Schulen der Fall ist, sondern haben zentrale Bedeutung. Bei den Künsten reduzieren wir uns auch nicht wie üblicherweise auf die bildende Kunst und Musik (Fächer Kunst und Musik), sondern bieten ein breites Spektrum an und lassen zu, dass sich künstlerische Prozesse spontan entwickeln. Insbesondere in Rollenspielen (selbst erfunden oder im inszenierten Theater) und Handwerk (Kochen, Schneiden, Holzverarbeitung, Schmieden, ...) ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, kreative Schöpferkraft (weiter) zu entwickeln.

6.6 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.“²¹⁴

Dabei beachten wir das Grundprinzip: eine Person – eine Sprache. Es gibt keine Sprachvermischungen, sondern jede Sprache hat eine klar zugeordnete Person. Diese Personen sind Native Speakers, d.h. Muttersprachler oder Menschen mit annähernd nativem Niveau. Die Sprache findet Anwendung in Alltagssituationen, bei Exkursionen oder beim Übermitteln von Inhalten (z.B. in Form eines Angebotes zu einem bestimmten Thema). Es werden beim Erlernen einer Fremdsprache also gleichzeitig sinnstiftende Inhalte vermittelt²¹⁵. Somit erleben die Kinder

²¹⁴ Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Immersion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. WWW: <https://lexikon.stangl.eu/1939/immersion/> - Abruf am 14.02.2020

²¹⁵ vgl. auch CLIL (Content and Language Integrated Learning), s. Bildungsplan der Grundschule 2016. Englisch. S. 3 und 7

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.²¹⁶

Neben der Immersionsmethode setzen wir bei Bedarf auch andere Lernmethoden ein. Wir berücksichtigen dabei die individuellen Lerntypen und Lernstrategien. Wir bieten Möglichkeiten an, eine Fremdsprache eigenständig und im eigenen Tempo zu lernen. Der Schwerpunkt des Spracherwerbes liegt im Bereich des Mündlichen²¹⁷. Für den Schriftspracherwerb sind diverse Freilernmaterialien nach Montessori verfügbar (wie z.B. Wörterpuzzle, Lesedosen, Satzsternset, Lerndomino).

6.7 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 noch 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 durch einen eher bewegungsarmen Lebensstil (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.“²¹⁸

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:

²¹⁶ Stangl, W. (2019). Die Immersionsmethode beim Fremdspracherwerb. <https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdspracherwerb/> - Abruf 18.11.2019

²¹⁷ siehe auch Bildungsplan der Grundschule 2016. Englisch. S. 8

²¹⁸ Bildungsplan der Grundschule. 2016. Bewegung, Spiel und Sport. S. 3

- » 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, Yoga oder einfach Klettern und Balancieren und die typischen bewegungsreichen Kinderspiele (wie z.B. Fangen und Toben). Ergänzt wird das Angebot auf dem Schulgelände durch den Besuch des Schwimmbads, Exkursionen in die Natur (auch zu Fuß oder mit dem Fahrrad), auf einen Bauernhof oder in die Stadt.
- » Kinder können eigene Bewegungslandschaften mit Hengstenberg²¹⁹ 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.

6.8 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 ohne dass wir bestimmte Feste hervorheben oder feiern. 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 Grundschulkinder in gemeinschaftlichem Erleben: „Rituale, Singen, Tanzen, Geschichten und Theater sind solche Erfahrungsräume, die ein Gefühl von Aufgehobensein und Sinnhaftigkeit vermitteln.“²²⁰ Grundlegend dabei sind die (vor-)gelebten

²¹⁹ 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,

²²⁰ Largo, R. H. (2009). S. 156

Werte und 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 tief religiöse 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 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.

Sollten wider Erwarten Eltern einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht wünschen, bieten wir diesen selbstverständlich an.

6.9 SICHERSTELLUNG DER ERREICHUNG DER BILDUNGSZIELE

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 von der jeweiligen Lehrerin 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.“²²¹ 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 anwesend sein 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 eine Schülerin Kompetenzen nicht, bzw. liegt aufgrund ihrer Noten nahe, dass sie die Kompetenzen nicht erreicht hat, wird sie nicht in die nächst höhere Klassenstufe versetzt oder gar auf eine niedrigere Schulart abgestuft. Hier liegt es also offensichtlich nicht in der Verantwortung der

²²¹ Bildungsplan der Grundschule. Deutsch, S. 35

Lehrerin, 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, Lehrmethoden 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 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. Von der Schulaufsicht darf eine Lehrzielerreichung von der Schule nur am Ende der Grundschulzeit (Ende der 4. Jahrgangsstufe) verlangt werden. Dies können Ergebnisse von Abschlussprüfungen oder Lernstandserhebungen sein, die jedoch die Unterrichtsmethoden einer freien Schule berücksichtigen müssen.²²²

Wir verstehen uns als inklusive Schule, d.h. bei uns findet keine Selektion, Rückstufung oder Abstufung statt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiterinnen, 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 Kulturtechniken „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 Schülerinnen zur Verfügung stehen. Auch findet Lernen so viel als möglich im realen Alltagsgeschehen statt. Dort zeigt sich viel schneller als in Tests, ob eine Schülerin eine Kompetenz erreicht hat. Beispiel: Bei der Übertragung eines Schnittmusters auf das gewünschte, selbst zu nähende Kleidungsstück, zeigt sich sehr schnell, ob eine Schülerin (räumliches) Vorstellungsvermögen hat.

Wir schaffen einen Lernraum, in dem sich die Kinder selbst ausprobieren können, in dem Fehler nicht bestraft werden, sondern als wichtiger Impuls für weiteres Lernen verstanden werden. 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“) Wissen, welches sinnlos, kaum vernetzt im Gedächtnis abgespeichert, schnell vergessen und daher auch nicht angewandt werden kann.

Wir begleiten die Schülerinnen 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

²²² s. BverwG 13.12.2000

intrinsische Motivation. Verschießt sich ein Kind gegenüber bestimmten Inhalten, ist es Aufgabe der Lernbegleiterinnen 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 sehen wir es als natürlich an, 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.²²³

Wie wir konkret die Lernentwicklung beobachten und dokumentieren findet sich in Kapitel 5.5 wieder.

6.10 INHALTE UND KOMPETENZEN DES BILDUNGSPLANES UND DARÜBER 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 hinaus gehenden Inhalten beschäftigen und weitere Kompetenzen erwerben.

6.10.1 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.“²²⁴ 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

²²³ GG Art. 7 Abs.4

²²⁴ <https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturtechnik> – Abruf am 11.01.2020

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

6.10.2 PHILOSOPHIE, ETHIK UND SPIRITUALITÄT

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.

„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.“²²⁵

Gleichzeitig legen Kinder „beim Philosophieren eine erstaunliche Ernsthaftigkeit an den Tag. Sie erfahren, dass ihre Ansichten wichtig und gefragt sind.“²²⁶

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.“²²⁷

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.²²⁸

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. Auch die Impulskreise, zu denen wir regelmäßig alle Interessierten dazu einladen, sich gemeinsam über aktuelle (eben auch philosophische, ethische, spirituelle) Fragen auszutauschen, tragen ihren Teil dazu bei.

Die Ethik ist ein Teilbereich der Philosophie, der sich mit moralischen Fragen kritisch auseinandersetzt. Wie führe ich mein Leben? Wie kann ich leben? Wie will ich leben? Oder wie wollen wir gemeinsam leben? Religionen nutzen ethische Werte, wie man „richtig“ leben soll, „die durch eine höhere, göttliche Instanz überwacht werden“²²⁹. „Aus der Ethik entwickelt sich die Moral, also die Regeln, Normen und Vorschriften, die das Zusammenleben der Menschen bestimmen und gestalten.“²³⁰ Die Ethik hier noch einmal im Besonderen zu nennen, ist uns ein Anliegen dahingehend, dass sie weiter geht als Religion. Sie ist übergreifender und bezieht alle Menschen mit ein. Die Wichtigkeit der ethischen Dimension für die Entwicklung nachhaltiger

²²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> – Abruf am 11.01.2020

²²⁶ ebd

²²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> ab Minute 6:30 – Abruf am 17.4.2020

²²⁸ <https://www.philosophische-bildung.de/projekte/kinder-philosophieren-an-muenchener-grundschulen/> - Abruf am 24.04.2020

²²⁹ <https://neue-debatte.com/2017/05/25/der-unterschied-zwischen-ethik-und-religion-einfach-erklart/> - Abruf am 08.01.2021

²³⁰ Ebd.

Bildung wurde bereits ausführlicher in Kapitel 3.3 beschrieben. Ethische Fragen, nach dem Sinn und dem Warum des Lebens führen uns zur Spiritualität.

„Was bedeutet 'spirituell'? Je mehr wir von unserem Gehirn einschalten, je mehr Antennen wir justieren, desto stärker wird unser Gespür für die Schwingungen der Lebenskraft um uns herum.“²³¹

Alles auf der Erde ist miteinander verbunden. Alles war eins und ist eins. Spiritualität ist für uns die Entfaltung der Verbundenheit mit allem – der Natur, der Lebewesen, der sozialen Kontakte aber auch der Verbundenheit zu einem höheren Wesen – eines göttlichen Wesens. Jeder Einzelne ist wertvoll. Indem wir mit allem und jedem verbunden sind, ist das Selbst mehr als das Ich, in der Verbindung sind wir gemeinsam wertvoll. Spiritualität hilft uns, einen Ausgleich zu schaffen, damit wir im Gleichgewicht leben können. Dies fördert harmonische Beziehungen und einen nachhaltigen und auf Werten beruhenden Umgang mit allem, was ist. Die Kennzeichen der Spiritualität: Wachheit, Klarheit, tiefe Ergriffenheit, hohe reine Freude²³² begleiten uns in unserem Schulalltag und darüber hinaus. So leben wir die unauflöslche Einheit mit dem großen Ganzen vor. Wir legen in unserer Interaktion miteinander und dem Leben den Fokus auf das, was uns verbindet, nicht auf das, was uns voneinander unterscheidet oder gar trennt.

6.10.3 ZEIT

Auf die Bedeutung des zeitlichen Bezuges, also der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, vor allem für das nachhaltige Lernen wurde bereits hingewiesen.

Wir nutzen die Zeit noch tiefgründiger, quasi entschleunigend. Das unterscheidet das Lernen an unserer Schule maßgeblich zum sonstigen Trend in der Welt und an den Regelschulen: „mehr, in kürzerer Zeit – schneller, höher, weiter“ (z.B. G8). An unserer Schule dürfen sich die Kinder (und natürlich auch alle anderen Beteiligten) Zeit nehmen für sich, für andere, für die Dinge, die sie interessieren. Und zwar so lange, bis sie sich das Thema verinnerlicht haben, so lange, bis sie es be-griffen und nachhaltig verankert haben, so dass auch neue Inhalte damit verknüpft werden können. Dabei sind wir uns bewusst, dass manche Inhalte für einzelne Kinder deutlich mehr Raum einnehmen als andere. Wir sind davon überzeugt, dass das Kind durch eine tiefe Auseinandersetzung mit Inhalten wertvoller und nachhaltiger lernen kann und sich in seiner individuellen Persönlichkeit entwickeln kann. Es lernt, wer es ist und welche Interessen, Stärken und vielleicht auch Schwächen es hat und wie es damit umgehen kann, wenn es in seiner Zeit und in seiner Geschwindigkeit lernen kann. Das berücksichtigt in vollem Maße die Individualität der Kinder. Inhalte werden nicht nach Plan und gleichzeitig allen Kindern vermittelt, sondern jedes Kind lernt zu seiner Zeit. Ein sich Vertiefen ist nur möglich, wenn ich Zeit dafür habe und nicht durch eine Schulglocke und einen Stundenplan vorgegeben ist, was ich wann lerne.

Maria Montessori spricht hier von „sensiblen Phasen“, in denen die Kinder besonders aufmerksam und interessiert einem bestimmten Inhalt gegenüber sind und diesen auch besonders leicht lernen. Aufgabe des Lernbegleiters ist es, diese sensiblen Phasen zu erkennen

²³¹ Jon Young in Coyote-Guide (2014), S. 55

²³² https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/spiritualitaet-ausschnitt-6_x-100.html - Abruf 09.01.2021

und das Kind, wenn es nicht selbst weiter weiß, zu unterstützen, indem er zum Beispiel entsprechende Lernangebote bereitstellt.

Das ist auch nach aktuellen Ergebnissen der Hirnforschung zeitgemäßes Lernen.

„Es gibt ein großes und doch alltägliches Geheimnis. Alle Menschen haben daran teil, jeder kennt es, aber die wenigstens denken darüber nach. Die meisten Menschen nehmen es einfach so hin und wundern sich kein bisschen darüber. Dieses Geheimnis ist die Zeit. Es gibt Kalender und Uhren, um sie zu messen, aber das will wenig besagen, denn jeder weiß, dass einem eine einzige Stunde wie eine Ewigkeit vorkommen kann, mitunter kann sie aber auch wie ein Augenblick vergehen – je nachdem, was man in dieser Stunde erlebt. Denn Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen.“

Michael Ende in „Momo“

7 ORGANISATORISCHE UMSETZUNG

7.1 ORGANISATIONS- UND ZEITSTRUKTUR

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

7.1.1 GRUPPENSTRUKTUR

Lernen und Leben findet bei uns in altersgemischten Gruppen statt. Diese Gruppen sehen wir als Lerngemeinschaften, die sich mehrfach am Tag begegnen und deshalb den Rahmen für Zugehörigkeit schaffen. Die Lerngemeinschaften sind im Endausbau der Schule in 2 Gruppen eingeteilt:

- » Primarstufe: Jahrgangsstufe 1-4
- » Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist fließend und individuell verschieden. Es ist für die Schüler ein Prozess, indem sie in den verschiedenen Persönlichen Kreisen beraten und begleitet werden.
- » Sekundarstufe: Jahrgangsstufe 5- 10

Denkbar wäre anschließend eine Orientierungsstufe oder Abschlussstufe für die Jahrgänge 10+.

In einer Lerngemeinschaft sind etwa 20-25 Kinder und ihre Lernbegleiterinnen. Darüber hinaus bilden sich je nach Angebot und Tätigkeiten eigendynamisch und temporär Projektgruppen, die gemeinsam an bestimmten Themen arbeiten und lernen. Die maximale Gruppengröße ist dadurch begründet, dass bei dieser Größe die soziokratische Selbstverwaltung der Kinder noch gewährleistet ist, die Gruppe mit ihren Beziehungen bleibt für alle überschaubar und das Zusammengehörigkeitsgefühl ist erfahrbar.

Wir planen langfristig mit einer Anzahl von insgesamt 80-100 Kindern und Jugendlichen, verteilt auf vier Lerngemeinschaften, je zwei in Primar- und Sekundarstufe.

7.1.2 BETREUUNGS- UND VERTRETUNGSSTRUKTUR

Um die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse gut begleiten zu können, planen wir zu Beginn einen Betreuungsschlüssel von einer Lernbegleiterin für 15 Kinder. Bei dem angestrebten Start mit 30 Kindern, würden wir gerne zwei Lernbegleiterinnen in Vollzeit einstellen, um die Konstanz der Bezugspersonen zu gewährleisten. Zusätzlich wollen wir ein oder zwei Stellen für junge Menschen im Rahmen eines Freiwilligendienstes ermöglichen, für die eine Lernbegleiterin die Zuständigkeit übernimmt.

Im Krankheitsfalle einer Lernbegleiterin ist die Vertretung und somit die kontinuierliche Begleitung der Kinder durch die andere Lernbegleiterin gegeben, mit Unterstützung durch den bzw. die jungen Menschen im Freiwilligendienst in Bezug auf anfallende praktische Tätigkeiten. Wenn dies nicht ausreichen sollte, wollen wir auf qualifizierte Eltern, Großeltern oder Rentner zurückgreifen, die ehrenamtlich aushelfen möchten.

7.1.3 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 Bräuchen und Festen der umgebenden Gemeinde.

» **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**

Die Lerngemeinschaften beginnen gemeinsam den Tag mit einem Morgenkreis. Es ist eine Zeit, um sich zu sammeln und aufeinander einzustimmen. Begonnen wird mit einer geführten Achtsamkeitsübung oder Stille, um im Jetzt und bei sich anzukommen. Danach ist Zeit, um Geschichten zu lauschen oder eigenes Erleben zu erzählen und schließlich sich über Lernvorhaben auszutauschen.

Einmal in der Woche wird der Morgenkreis durch die gemeinsame Schulversammlung aller ersetzt, in der gemeinsame Vorhaben entwickelt und besprochen, Entscheidungen zum Schulalltag gefällt und Regeln für das Miteinander aufgestellt werden. Hier wird selbstverständlich beachtet, dass dieser Kreis nicht zu groß wird. Bei einer entsprechenden Schulgröße wird es mehrere Schulversammlungen und somit eine Aufteilung der Schule in kleinere Einheiten geben.

Am Ende des Morgenkreises, bzw. der Schulversammlung 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.

» **Angebote und Inspirationen**

Die Angebote sind per se freiwillig. Die Schülerinnen 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 Schülerinnen auf bestimmte, oft für sie neue Thematiken zu lenken. Dabei werden die Interessen der Schülerinnen berücksichtigt und dennoch neue Horizonte eröffnet. Das Angebot kann in sich mehr oder weniger abgeschlossen sein, also schon eigenaktive Phasen beinhalten (wie z.B. das Backen von Brot oder der Bau von Hütten) oder eine Inspirations-, bzw. Instruktionsphase und somit der Anfangspunkt für kokreative Prozesse sein. Diese werden von einer Lernbegleiterin begleitet und können am Ende präsentiert und reflektiert werden.

» **Reflektion**

Eine Reflektion findet stetig während der Angebote und bei freien Tätigkeiten statt. Darüber hinaus treffen sich am Ende des Vormittages die Lerngemeinschaften zu einer Reflektionsrunde. Sie dient dazu, noch einmal zusammen und miteinander in Kontakt zu kommen, aber auch um eigenes Lernen zu reflektieren. Im Erzählen darüber, wer wie den Vormittag verbracht hat, machen sich die Kinder ihr eigenes Lernen bewusst und bieten Anregung für die anderen in der Lerngemeinschaft. Wer will, kann noch Notizen oder Bilder

ins Lerntagebuch eintragen. Dabei werden die Kinder von ihrer Mentorin unterstützt. Am Schluss kann die Reflektion mit einer Stilleübung abgeschlossen werden, um noch einmal bei sich anzukommen.

Je nach Tagesplanung des Kindes, bzw. seiner Familie endet der Schulvormittag an dieser Stelle.

» **Mittagessen**

Vor dem offenen Lernraum wird ein warmes, biologisches und vollwertiges Mittagessen angeboten. An den übrigen Tagen steht den Kindern eine Brotzeit mit Obst und Gemüse zur Verfügung. Wenn möglich, werden die Kinder in die Essenszubereitung und die Tischvor- und -nachbereitung mit einbezogen. Nach dem Essen gibt es eine Ruhezeit mit Entspannung und erzählten oder vorgelesenen Geschichten.

» **Exkursionen**

Wir sind eine offene Schule. Lernen findet daher 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, in der Stadt oder der umgebenden Gemeinde statt. Es wird darauf geachtet, die Orte und die Themen auf die aktuellen Themen der Kinder 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.

» **Offener Lernraum**

Je nach Bedarf und Unterstützungsangeboten von außen (Ehrenamtliche oder Eltern, die die Betreuung von Kindern übernehmen und/oder Angebote machen) ist die Schule auch am Nachmittag geöffnet. An diesen Nachmittagen können die Kinder an den Aufgaben und Tätigkeiten des Vormittags anknüpfen oder neue Tätigkeiten aufnehmen. Der offene Lernraum ist ebenfalls zugänglich für Menschen der umliegenden Gemeinde.

Im offenen Lernraum haben Kinder die Gelegenheit, Menschen aller Generationen bei deren Tätigkeiten zu beobachten und/oder daran teilzuhaben. Das umfasst das gemeinsame Gärtnern, Bewegungs- oder Gesellschaftsspiele, Werkeln in der Holzwerkstatt oder im Makerspace, künstlerisch-kreatives Gestalten im gemeinsamen Theaterspiel, beim Geschichten schreiben, in der Kreativwerkstatt, Rätsel- und Knobelspiele, Expeditionen in die Natur oder was auch immer. Die Ausgestaltung ist so vielfältig als möglich.

» **Pausen**

Bis auf die Mittagspause gibt es keine vorgegebenen Pausen, um den 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. Mit einem gesunden schön angerichteten Vormittagssnack laden wir die Kinder dazu ein Essen zu sich zu nehmen.

Ein beispielhafter Wochenablauf verdeutlicht die Tages- und Wochenstruktur:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00 - 9.00	Gleitzeit Zeit für Bewegung, Spiele und freies Tätigsein				
9:00 - 9:30	Morgenkreis	Schul- versammlung	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis
9:30 - 10:15	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein		Exkursion oder freies Tätigsein	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein	
10:15 - 12:30	Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein			Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein	
12:30 - 13:00	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Wochen- abschluss
13:00 - 14:00	Mittagessen & Ruhephase (Entspannung, Meditation, Geschichten vorlesen, ruhiges Spiel)				
14:00 - 16:00		Offener Lernraum	Offener Lernraum	Offener Lernraum	

7.1.4 ÖFFNUNGSZEITEN

Unser Schultag geht von 8:00, bzw. spätestens 9:00 Uhr – 13:00 oder 14:00 Uhr. Der Nachmittag bietet an einigen Tagen eine flexible Möglichkeit für die Schülerinnen bis 16:00 Uhr in der Schule zu verbleiben. Die Lernbegleiterinnen oder andere adäquate Vertrauenspersonen aus dem Trägerverein begleiten die Kinder im offenen Lernraum.

Die Öffnungszeiten werden je nach Bedarf, Möglichkeit und den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Schulfamilien angepasst und verändert.

Bei den Ferien orientieren wir uns am Ferienplan des Regierungspräsidiums.

7.1.5 ENTSCHEIDUNGSSTRUKTUREN

In Entscheidungen werden möglichst alle, die es betrifft miteinbezogen. Was das genau meint, haben wir an anderer Stelle beschrieben (siehe Kap. 4.4). 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.

7.2 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.

7.2.1 AUFNAHME

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, sofern sie unsere zu Grunde liegenden Werte und Prinzipien mittragen können bzw. sich dahingehend entwickeln wollen. Die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sehen wir als wichtigen Faktor für gelingendes Lernen der Kinder. 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.

Auch nach der Aufnahme bleiben die Eltern nicht allein. Es bedarf eines großen Vertrauens in den Entwicklungsprozess des Kindes, was erfahrungsgemäß nicht zu jeder Zeit gegeben ist. In gemeinsamen Elternabenden und pädagogischen Impulskreisen können sich Eltern mit ihren Einstellungen, eigenen Lernmustern und ihren Ängsten auseinandersetzen und von den Kompetenzen und Erfahrungen der Lernbegleiter und anderer Eltern profitieren. Die Lernbegleiter sind achtsam und nehmen offen das Feedback von Eltern, ihre Sorgen und auch ihre Veränderungswünsche auf.

Der Hauptfokus liegt allerdings auf dem Kind. 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.

Im Aufnahmeprozess spielt es für uns eine wesentliche Rolle, dass die Kinder ein Ja zur Schule haben 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.

7.2.2 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 den Kindern ermöglichen, ohne Brüche in ihrer Bildungsbiografie die ganze Schulzeit an unserer Schule zu verbringen. Deshalb ist geplant, eine Sekundarstufe mit anschließender Orientierungsstufe zeitnah aufzubauen. Sollten die Kinder 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 genehmigte und nicht staatlich- anerkannte Schule keine rechtsbindenden Zeugnisse oder Grundschulempfehlungen ausstellen können, bereiten wir die Kinder 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.

7.2.3 ÜBERTRITT VON EINER ANDEREN SCHULE

Der Übertritt von einer anderen Schule gestaltet sich sehr unterschiedlich. Kommt ein Kind von einer vergleichbaren öffentlichen oder privaten Schule, wird es sich ziemlich nahtlos in das neue Schulgeschehen einfinden. Kommt ein Kind 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 evtl. herausfordernd sein.

Deshalb liegt es in der Verantwortung der Lernbegleiter diesen Übergangsprozess 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.

7.3 TRÄGER

Die LAVI ist rechtlich eine Ersatzschule in freier Trägerschaft. Dazu wurde im Dezember 2020 von Eltern, Pädagogen und pädagogisch Interessierten der Verein „LAVI – FreiRaumBildung Ulm e.V.“ formiert. Dieser ist Träger der Schule „LAVI – FreiRaumBildung“. Der Verein „LAVI – FreiRaumBildung Ulm e.V.“ hat sich zur Aufgabe gemacht, für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einen Ort zu schaffen, an dem sie sich im Kontext eines lebensnahen Lernens und in der Begegnung mit anderen selbsttätig und frei bilden können.“²³³ Insbesondere verfolgt er den Zweck eines freien, demokratisch-soziokratisch organisierten Bildungsraumes für den Elementar-, Primar-, Sekundar-, und Tertiärbereich im Aufbau und dem Betreiben zu unterstützen, sowie „die zeitgemäße, kontinuierliche Weiterentwicklung des schriftlich niedergelegten pädagogischen Konzepts“²³⁴ zu verfolgen.

Somit stellt der Verein die rechtliche und finanzielle Handlungsfähigkeit der Schule sicher und übernimmt und verantwortet u.a. folgende Aufgaben: Planung und Verwaltung von Finanzen und Buchhaltung, Aufnahme und Verwaltung von Personal, Schulentwicklung,

²³³ Satzung des Vereins "LAVI – FreiRaumBildung Ulm e.V."

²³⁴ Ebd.

Öffentlichkeitsarbeit, Aufnahme von Mitgliedern und Schulfamilien, Instandhaltung von Gebäude und Schulanlage sowie die Finanzierung.

7.4 FINANZIERUNG

Die Schule finanziert sich vorerst durch nachfolgende „Einnahmequellen“. Mittel- und langfristig wäre denkbar eine Teilvermietung im Rahmen des offenen Lernraumes als weiteren Beitrag zum Erhalt und Ausbau des Lernortes zu schaffen. Ebenso können Feste, Märkte oder andere Aktionen einen Beitrag zur Aufbesserung verschiedener Kassen 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 einem festgelegten Bedarfseinkommen je nach Familiengröße und Alter der Kinder aus. Wir berücksichtigen das Sonderungsverbot. Darüber hinaus bieten wir den Eltern an, maximal 5% ihres Nettoeinkommens als Schulgeld zu zahlen.²³⁵

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.

Für Kindern aus Familien, die sich die Schulgebühr nicht leisten können, soll es Stipendien geben, sodass alle Kinder die Möglichkeit haben an unserer Schule lernen zu können.

» Mitgliedsbeiträge

Neben dem Schulgeld erheben wir Mitgliedsbeiträge für den offenen Nachmittag / offenen Lernraum für interne und externe Nutzer. Auch hier verfolgen wir ein sozial verträgliches System, um möglichst vielen Zugang und somit eine hohe soziokulturelle Vielfalt zu ermöglichen.

» Staatliche Förderung

Nach drei Jahren „Bewährungsprobe“ kommt die staatliche Förderung nach dem Bruttokostenmodell dazu. Das sehen wir neben dem Schulgeld und den Mitgliedsbeiträgen als verlässliche und konstante Basisfinanzierung für den Schulbetrieb.

» Kredite

Für die Überbrückung der ersten 3 Jahre ohne staatliche Förderung und für größere Vorhaben (wie z.B. Investitionen in eine Immobilie) werden wir Kredite aufnehmen, egal ob privat oder institutionell finanziert. Insbesondere für die Anfangszeit bieten sich Elternkredite in Form einer Leih- und Schenkgemeinschaft (GLS Bank) an.

» Crowdfunding

Für größere Einzelinvestitionen planen wir die Durchführung von Crowd-Funding-Kampagnen. Spender erhalten als Gegenleistung von uns besondere Produkte oder Dienste, wie z.B. kostenlose Nutzung des offenen Lernraumes am Abend oder an den Wochenenden.

» Stiftungen und Sponsoren

Stiftungen und private Sponsoren sehen wir als Partner, um ein zukunftsfähiges Modell von Bildung gemeinsam zu etablieren. Diese Partnerschaft soll uns ermöglichen, vielfältige Lernräume auszustatten und faire Arbeitsbedingungen für unsere Angestellten zu bieten. Auch in der Überbrückung der ersten 3 Jahre sind sie uns eine wichtige Unterstützung.

²³⁵ vgl. Vollzugsverordnung zum Privatschulgesetz – VVPSchG, Abschnitt I, 5 Schulgeld

» **Spenden**

Spenden jeglicher Art stellen eine weitere finanzielle oder materielle Unterstützung dar.

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten entwickeln sich dann im laufenden Betrieb.

7.5 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 miteinbeziehen 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, Jugendliche adäquat bei der Vorbereitung auf Abschlussprüfungen an anderen Schulen vorbereiten oder Familien 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 möchten mit „Schools of Trust“ zusammenarbeiten und streben eine Mitgliedschaft beim „Bundesverband der freien Alternativschulen“, dem „Verband deutscher Privatschulen“, „Schulen im Aufbruch“ und ähnlichen Netzwerken an. Darüber hinaus suchen wir Vernetzungsmöglichkeiten in der „Regionalgruppe Gemeinwohlökonomie“ und Naturschutzverbänden wie dem „NABU“, dem „BUND“ und dem „Haus der Nachhaltigkeit“.

» **Künstlerinnen und Handwerkerinnen**

Künstlerinnen und Handwerkerinnen aus der „Nachbarschaft“ sind uns willkommene Expertinnen, bei denen die Kinder sichtbar am Modell lernen können. Sei es, dass sie im Schulalltag Angebote in die Schule bringen, innerhalb des offenen Lernraumes aktiv sind oder dass Kinder sie in ihrer Werkstatt oder sonstigem Setting besuchen, sich ein Bild von ihrem Tätigsein machen und selbst tätig werden können. Eine angestrebte Möglichkeit ist die Kooperation mit den „Kulturagenten für kreative Schulen“.

7.6 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, 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 agil,

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.

Beim Aufbau und der Weiterentwicklung unserer Organisation setzen wir auf externe Begleitung durch Experten der Bildungswissenschaft oder Organisationsentwicklung. Hauptaufgabe ist es, die Ausrichtung im Blick zu behalten und die Prozesse (insbesondere Umsetzungsprozesse) zu moderieren. Als lernende und selbstführende Organisation setzen wir auf folgende grundlegende Mechanismen:

- » Klare Visionen, die die Ausrichtung vorgeben und bestenfalls von allen gelebt werden
- » Gemeinsame Zielsetzungsprozesse und dennoch agile Umsetzung, d.h. jederzeit wird auf Veränderung reagiert
- » Prozessorientierung mit funktionierenden Informations- und Kommunikationssystemen
- » Orientierung am Menschen: Individuen, Interaktion und eine gelingende Zusammenarbeit stehen im Mittelpunkt.
- » Ausrichtung am Nutzen der Kinder
- » Partizipativer Führungsstil (soziokratische Kreismethode) mit entsprechenden klaren Entscheidungsstrukturen
- » Kultur basiert auf wechselseitigem Vertrauen, Kooperations-, Konflikt- und (Selbst-) Reflektionsfähigkeit, Augenhöhe, Empathie, Eigenverantwortung, Betonung der Gemeinsamkeit, Offenheit für Neues, Mut zum Risiko und zum Ausprobieren, Fehlertoleranz statt Schuldzuweisung, respektvoller Umgang und Wertschätzung.

7.6.1 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 Schwerpunkte und Grundprinzipien**

Als Grundlage unseres Arbeitens dienen die pädagogischen Schwerpunkte und Grundprinzipien. Aus ihnen ergeben sich Prozesse und Ziele, die gemeinsam an der Schule entwickelt und gelebt werden. Sie sind in einem Leitbild und im Konzept dokumentiert, was jedem in der Gemeinschaft und außerhalb zugänglich ist. Von Zeit zu Zeit werden die Prozesse und Ziele auf den Prüfstand gestellt und gegebenenfalls erweitert oder adaptiert.

- » **Feedback**

Beim individuellen Feedback liegt unser Hauptfokus auf den Kindern, da sie schließlich die Daseinsberechtigung der Schule und somit das Zentrum pädagogischen Wirkens sind. Regelmäßige und systematische²³⁶ Befragungen sind bei uns gang und gäbe. Wir orientieren

²³⁶ Sliwka, A. (2018). S. 61f.

uns dabei an Schülerbefragungen, wie sie andernorts üblich sind.²³⁷ In den Blick genommen werden Themen, wie Zugehörigkeitsgefühl, soziales Eingebundensein, Grundbedürfnisse, Zutrauen, Selbstwirksamkeit(erwartung), 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 einen funktionierenden, den Anforderungen eines Qualitätsmanagements entsprechenden Umgang mit Klagen von außen, insbesondere von Eltern.²³⁸ Um dem Vorzubeugen, dass überhaupt Klagen von außen kommen, werden wir in regelmäßigen Abständen anonymisierte Elternbefragungen durchführen und bieten den regelmäßigen Austausch in Impulskreisen oder im persönlichen Gespräch an. Auch im offenen Lernraum gibt es unkomplizierte Möglichkeiten, um direkt und jederzeit ein Feedback geben zu können.

» **Reflektionsrunden und Retrospektiven**

Bei größeren Projekten, Organisations- oder Schulentwicklungsprozessen ist es uns wichtig, die Qualität unserer Entscheidungen zu überprüfen. Während des Prozesses bauen wir Reflektionsrunden ein, bei denen wir überprüfen, wie die Umsetzung funktioniert und verbessern gegebenenfalls die Parameter. In diese 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 Kinder 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 Kinder durch eine Instruktions- oder Inspirationsphase gebracht werden, bevor man abschließend über den Verbleib des Materials entscheidet.

Materialien werden von Zeit zu Zeit entsprechend der Interessen der Kinder 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 routinemäßig nehmen wir gezielt relevante Fragestellungen in den Fokus. Zum Beispiel zur Frage „Sind wir eine inklusive Schule?“ ziehen wir den „Index für Inklusion“²³⁹ heran und nutzen dessen vielfältige Fragestellungen zu diesem Thema. 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.

²³⁷ so z.B. in Australien www.surveys.cese.nsw.gov.au/ttfm-surveys/student-survey – Abruf am 25.4.2020

²³⁸ Bauer, J. (2007). S. 62

²³⁹ Booth, T. & Ainscow, M. (2017)

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 Kinder, Eltern, Lernbegleiter, andere Mitarbeiter und Mitglieder des offenen Lernraumes in jeweils eigens entwickelten und anonymisierten Fragebogen zu verschiedenen Themen befragt, wie z.B. Wohlbefinden, Entwicklungsmöglichkeiten, Chancengerechtigkeit.

Uns ist es wichtig, dass diese Daten berücksichtigt werden und auch für Entscheidungsfindungen herangezogen werden.

» **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 im Arbeitsalltag auf ein einschätzbares Minimum sicher.

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.

7.6.2 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.“²⁴⁰

Tom Thomison

Eine gute Schule braucht nicht nur eine lernfördernde Umgebung und Kinder, die sich wohl fühlen, selbstbestimmt handeln und ihr Potential entfalten können, sondern vor allem Lernbegleiter und andere Mitarbeiter, die sich gesehen, wertgeschätzt und unterstützt fühlen, einen guten Arbeitsplatz vorfinden und mitgestalten können. Ein wichtiges Instrument der

²⁴⁰ Tom Thomison, Miterfinder der Holakratie (Holakratie ist eine Sonderform der Soziokratie)

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

» **Selbstreflektion und Selbstentwicklung**

Grundlegende Fähigkeit für das Arbeiten an unserer Schule ist die Selbstreflektion 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) zu entwickeln. Wenn sich ein Mitarbeiter z.B. die eigene Schulgeschichte oder die eigene Art mit Problemen oder Konflikten umzugehen, bewusstgemacht hat, überlagern diese Erfahrungen und Muster nicht die Beziehungen zu den Kindern und ermöglichen, sie in ihrer Individualität und mit ihren 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 einen externen Supervisor, 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.“²⁴¹ 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 den Teilnehmenden 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 oder die Übernahme einer Führungsaufgabe. In Teamcoachings stehen Herausforderungen, die alle betreffen, im Mittelpunkt, wie z.B. die Umsetzung beschlossener Veränderungsprozesse oder eine herausfordernde Situation 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

²⁴¹ aus der Definition der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv). www.dgsv.de – Abruf am 25.4.2020

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 wünschen, dass sich unsere Lernbegleiter in spezifische Themenfelder durch externe Fortbildungen hineinver tiefen und sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinandersetzen. Davon erhoffen wir uns ein gutes Maß an Professionalisierung und visionärer Schulentwicklung.

» Visionsentwicklung

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.“²⁴²

Eine gemeinsame Vision ist eine starke Kraft für den Einzelnen, aber insbesondere für das Tätigsein in einem Team. Deshalb befördern wir eine gemeinsame Visionsentwicklung.

» 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 Peck²⁴³) 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 sein²⁴⁴:

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.

²⁴² In: Antoine de Saint-Exupéry. Die Stadt in der Wüste / Citadelle

²⁴³ <https://www.gemeinschaftsbildung.com/> Abruf am 24.01.2021

²⁴⁴ zitiert aus: Burow, O.-A. (2015). S. 45

7.6.3 WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

In einem wissenschaftlichen Beirat wünschen wir uns Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, die Interesse daran haben, dass unsere Idee von Schule ins Leben kommt, die unsere Umsetzung kritisch begleiten und darin Potential für visionäre Schulentwicklung und für Veränderung in der Bildungslandschaft überhaupt sehen. Mit dem wissenschaftlichen Beirat stellen wir unser Konzept immer wieder auf den Prüfstand und entwickeln es weiter.

Vom wissenschaftlichen Beirat erwarten wir Unterstützung bei der Entwicklung von Instrumenten zur Datenerhebung (Monitoring) und kritisch-konstruktive Rückmeldung bezüglich laufender Prozesse. Bei aller Praxis wollen wir immer wieder auf das wissenschaftliche Fundament zurück und neue Entwicklungen aufgreifen. So dient uns dieser Beirat als wertvolle Orientierung in der Schulpraxis und bei der Schulentwicklung.

8 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 umliegende Gemeinde und alle interessierten Menschen dazu 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 Lehrerinnen

- 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.

Last but not least bedanken wir uns herzlich

- » bei all den Menschen, die uns für diese Konzeption inspiriert haben. Einige haben wir bereits genannt: Angefangen von Humboldt über die großen Reformpädagoginnen des 20. Jahrhunderts bis hin zu Bildungsexpertinnen, Pädagoginnen, Soziologinnen und Neurowissenschaftlerinnen in unserer Zeit.
- » bei all den Schulen, die schon längst bewiesen haben, dass Schule anders und in unserem Sinne möglich ist. Ganz besonders danken wir allen Freien Alternativschulen, die seit knapp 50 Jahren Schule vom Kind her denken und Kinder auf ihren individuellen Lern- und Lebenswegen begleiten. Viel konnten wir praktisch und theoretisch durch diese Schulen lernen. Wir danken der Schule für Freie Entfaltung Schloß Tempelhof sowie der Freien Schule Zollernalb für das Zurverfügungstellen der Konzepte.
- » Danke auch für alle Unterstützung durch verschiedene Personen des Landesverband Freier Alternativschulen BAWÜ. Wir bedanken uns an dieser Stelle insbesondere bei Petra Laßmann für ihre Anregungen und Unterstützung sowie für die Nutzung der Konzeption

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 (2008).** Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne Verlag.
- 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.
- Bundesministerium für Gesundheit – Referat Öffentlichkeitsarbeit (2010).** Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin.
- Bundesministerium für Gesundheit – Referat Öffentlichkeitsarbeit (2010).** Nationales Gesundheitsziel: Gesund aufwachsen Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin
- 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.

- DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2010).** Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link.
- 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.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008).** Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No 3, 182-185.
- 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.
- Galderisi, Silvana, et al. (2015).** Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*. 2015, 14. JG., NR.2, S.231
- 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. Selbstätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helix (2019).** Forum Agil lernen und lehren. Magazin 01/2019
- Hellert, U. (2018).** Leistung gehört zur Schule wie das Mittagessen zum Kochen! Oder: Wie viel Mittagessen verträgt der Mensch. In: Reh, S. & Ricken, N. (2018).
- Hiller, S. (2015).** Nachhaltigkeit lernen – Kinder gestalten Zukunft. Stuttgart: Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung: Nr. 77.

- Hoffmann, H. (2001).** Künste als Partner der Zukunft. In: Jerman, Tina (Hrsg.): Zukunft(s)Formen, Kultur und Agenda 21. Essen/Bonn: Klartext Verlag/Kulturpolitische Gesellschaft (Dokumentation, Band 56), 19-21
- 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
- Hurrelmann, Klaus & Richter, Matthias (2013).** Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung, 8., überarb. Aufl. Beltz Juventa.
- 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.
- Irlé, 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 & Jensen, Helle (2019).** Vom Gehorsam zur Verantwortung. Wie Gleichwürdigkeit in der Schule gelingt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Juul, Jesper (2005).** Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern – kompetente Kinder. Freiburg im Breisgau: Herder spektrum Verlag
- Juul, Jesper (2015).** Aus Erziehung wird Beziehung. Freiburg im Breisgau: Herder Spektrum Verlag.
- 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.
- Juul, Jesper. (2014).** 4 Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. Gräfe und Unzer Verlag. München
- 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.
- Krug, Susanne, Finger, Jonas D., Lange, Cornelia, Richter, Almut & Mensink, Gert B. M. (2018).** Sport und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends. Journal of Health Monitoring (2). Robert Koch-Institut. Berlin.

- Künzli David, C. & Kaufmann Hayoz, R. (2008).** Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung
Konzeptionelle Grundlagen, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung. In:
Umweltpsychologie 12(2), 9-28
- Kurt, H. & Wagner, B. (Hrsg.). (2002).** Kultur – Kunst – Nachhaltigkeit: Die Bedeutung von
Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Bonn: Succession Picasso/VG Bild-Kunst
- 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.
- Paulus, Peter & Michaelsen-Gärtner, Britta (2008).** Referenzrahmen schulischer
Gesundheitsförderung. Gesundheitsqualität im Kontext der Schulqualität. Handreichung
mit Indikatorenliste und Toolbox. Leuphana Universität Lüneburg.
- Paulus, Peter (2003).** Schulische Gesundheitsförderung. Vom Kopf auf die Füße gestellt. Von
der gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. In Aregger, Kurt &
Lattmann, Urs Peter (Hrsg.). Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie. Konzepte,
Praxisbeispiele, Perspektiven. (S.93-114). Aarau: Sauerländer.
- 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.
- Rasfeld, Margret. (2016).** EduAction. EduAction - Wir machen Schule. Hamburg: Murmann
Verlag

- Rasfeld, Margret. (2018).** Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen. In: *Gemeinsam Lernen Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft*, Heft 3/2018, 16-25
- Rasfeld, Margret. (2019).** Plädoyer für eine radikale Neuausrichtung der Bildung. In: *Pädagogische Führung*, Heft 5/2019, 164-167
- 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.
- Reinke, Andreas (2015).** Das wird Schule machen: Kein Bildungssystem kann besser sein als seine Lehrer. München: Mathias Voelchert GmbH Verlag.
- 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.) (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. Marktheidenfeld: 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 & Buhren Claus G. & Lindau-Bank, Detlef & Müller, Sabine (1999).** Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (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.
- SILVIVA Stiftung (2019).** Draußen unterrichten. Das Praxishandbuch für die Grundschule. Bern: HEP-Verlag.
- 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.
- Spitzer, Manfred (2018)** Einsamkeit. Einsamkeit - die unerkannte Krankheit: schmerzhaft, ansteckend, tödlich. Droemer/Knauer: München
- Spitzer, Manfred. (2006)** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München, Heidelberg: Springer 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 Formulation. 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.
- Uebnickel, 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 (2019).** 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.
- Vereinte Nationen, Generalversammlung (2015).** Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. S. 13, Punkt 50.2030 für nachhaltige Entwicklung. S. 13, Punkt 50.
- von Au, Jakob & Gade, Uta Hrsg. (2016).** „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Educaion als Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Walk, Laura (2011).** Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Bewegung formt das Hirn. In: Die Zeitschrift. 1/2011, 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
- Young, Jon & Haas, Ellen & McGown, Evan (2014).** Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 Handbuch für Mentoren. Extertal: Biber-Verlag.

INTERNETQUELLEN

- Bandura Albert (1994), entnommen: <http://www.lernpsychologie.de/kognitiv/bandura.htm> (Abruf am 26.04.2020)
- Breitenberger (2021), entnommen: <https://www.praxisbreitenberger.de/2016/07/beduerfnisse-und-sucht/> (Abruf 04.01.2021)
- BUND, Mayer (2019), entnommen: <http://www.bund-rvso.de/artensterben-ursachen-fakten-mensch.html> (Abruf am 02.01.2021)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017) https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_für_nachhaltige_Entwicklung.pdf (Abruf am 26.12.2020)
- Bundesministerium für Gesundheit, Nationales Gesundheitsziel, entnommen: https://gesundheitsziele.de/cms/medium/433/Nationales_Gesundheitsziel_Gesund_aufwachsen_2010.pdf (Abruf am 29.12.2020)
- Der Paritätische Gesamtverband, entnommen: <https://www.der-paritaetische.de/schwerpunkt/kindertagesbetreuung/partizipation-und-demokratiebildung/das-abc-der-beteiligung/adultismus/> (Abruf am 29.12.2020)
- Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv). www.dgsv.de (Abruf am 25.4.2020)
- Die Zeit https://www.zeit.de/2001/32/200132_stimmts_seneca.xml (Abruf am 25.01.2021)
- Ding, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Schule. Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/629> (Abruf am 18.1.2020)
- Faltermaier, Toni (2020). BZgA-Leitbegriffe:Salutogenese. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/> (ABRUF AM 01.01.2021)
- Forschung und Wissen, Lenz (2015), entnommen: <https://www.forschung-und-wissen.de/nachrichten/psychologie/wer-gluecklich-ist-kauft-nicht-13372134> (Abruf 04.01.2021)
- Franzkowiak, Peter & Hurrelmann, Klaus (2018). BZgA-Leitbegriffe: Gesundheit. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/> (ABRUF AM 19.12.2020)

- Han Shan, <https://www.youtube.com/watch?v=qs9bNi6soJ0> (Abruf am 17.09.2019)
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2020), entnommen: http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulische-Belastung-2018-final-05.02.2020.pdf, (Abruf am 29.12.2020)
- <http://posttraumatische-belastungsstoerung.com/ace-studie-adverse-childhood-experiences> (Abruf am 08.02.2020)
- <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html> (Abruf am 03.01.2021)
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Montessorip%C3%A4dagogik> (Abruf am 10.02.2020)
- <https://morethandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen> (Abruf am 29.11.2019)
- <https://neue-debatte.com/2017/05/25/der-unterschied-zwischen-ethik-und-religion-einfach-erklaert/> (Abruf 08.01.2021)
- <https://neue-debatte.com/2017/05/25/der-unterschied-zwischen-ethik-und-religion-einfach-erklaert/> - Abruf am 08.01.2021 <https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturtechnik> (Abruf am 11.01.2020)
- <https://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie> (Abruf am: 24.02.2021)
- <https://www.akademiefuerpotentialentfaltung.org/> (Abruf am 26.12.2020)
- <https://www.aschenbrenner.media/aschenbrennereien/nicht-fuer-die-schule-fuers-leben-lernen-wir/> (Abruf am 12.01.2021)
- <https://www.bne-bw.de/lernen/leitbild-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html> (Abruf am 29.12.2020)
- https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/spiritualitaet-ausschnitt-6_x-100.html (Abruf 09.01.2021)
- <https://www.bund.net/ueber-uns/nachhaltigkeit/?wc=22094> (Abruf am 23.12.2020)
- https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19921216_1bvr016787.html (Abruf am 10.02.2020)
- <https://www.gemeinschaftsbildung.com/> (Abruf am 24.01.2021)
- <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/vorlesen-3/das-ist-fast-so-als-ob-ich-lesen-kann/> (Abruf am 20.01.2020)
- https://www.lubw.baden-wuerttemberg.de/documents/10184/427276/naturschutz_und_stadt_ulrich_gebhard.pdf/4bf5cf0b-a848-48ce-bc1c-d3d70366a4e1/ (Abruf am 28.12.2020)
- <https://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/material-anleitungen/sprache/funktion-der-wortarten> (Abruf am 17.11.2019)
- <https://www.naturdefizitsyndrom.de> (Abruf am 10.02.2020)
- <https://www.nzz.ch/feuilleton/leidenschaft-und-interesse-1.18221810> (Abruf am 25.01.2021)
- <https://www.philosophische-bildung.de/projekte/kinder-philosophieren-an-muenchner-grundschulen/> (Abruf am 24.04.2020)
- https://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading (Abruf am 05.02.2020)
- <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/grundschule/projekte-medienbildung/modellschulen/fisch> (Abruf 08.02.2020)

- <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419302662?via%3Dihub> (Abruf am 20.01.2020)
- <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> (Abruf am 11.01.2020)
- <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> ab Minute 6:30 (Abruf am 17.4.2020)
- Hüther, Gerald Vortrag zur Potentialentfaltung
https://geraldhuether.de/Mediathek/Potentialentfaltung/was_wir_brauchen.mp3 (Abruf am 10.02.2020)
- Institut für achtsame Kommunikation, <http://www.institut-achtsame-kommunikation.de/informationen-zu-achtsamkeit/achtsamkeit-fuer-paedagogen.html> (Abruf am 29.3.2020)
- Jackson, T. (2005). Motivating Sustainable Consumption: a review of evidence on consumer behaviour and behavioural change. A report to the Sustainable Development Research Network. Centre for Environmental Strategy, University of Surrey.
http://sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf (Abruf am 25.01.2021)
- Karriere Bibel 2007 - 2021, entnommen: <https://karrierebibel.de/vuka-welt/> (Abruf 21.12.2020)
- Kinderschutzbund NRW, entnommen: https://www.kinderschutzbund-nrw.de/pdf/denk_Bewegungsmangel.pdf S.1 (Abruf 23.12.2020)
- Klaus Grawe Institut (2019), entnommen: <https://www.klaus-grawe-institut.ch/blog/die-grundbeduerfnisse-nach-klaus-grawe-bei-kindern-und-jugendlichen-das-beduerfnis-nach-kontrolle-und-autonomie-3-4/> (Abruf am 25.12.2020)
- Krätzig, A.-K.In: <https://www.scole.de/unser-konzept/> (Abruf am 03.01.2021)
- Kultusministerium Baden-Württemberg <https://km-bw.de/Kultusministerium,Lde/Startseite/Schule/Nachhaltigkeit> (Abruf am 03.01.2021)
- Mall, Ch. (2020). Draußenunterricht und Unterricht im Wald - Potentiale und Perspektiven.
<https://www.youtube.com/watch?v=wMzOzzwvF7o> (Abruf am 02.01.2021)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013),
https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-Bildung/unterricht_materialien_medien/handreichungen/handreichungreihe-fruehkindliche-schulische-bildung/handreichung_ileb_fsbb-01.pdf (Abruf: 24.01.2021)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft. Nachhaltigkeit lernen. <https://www.bne-bw.de/lernen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bne.html> (Abruf am 3.4.2020)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, entnommen: <https://km-bw.de/Kultusministerium,Lde/Startseite/Schule/Nachhaltigkeit> (Abruf am 04.01.2021)
- Ministry of Education New Zealand. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Online-blog/Learning-through-play-What-s-it-all-about> (Abruf am 16.05.2020)
- Mischnick, Ruth Mischnick (2019), entnommen: <https://www.i-rm.org/neuroplastizitaet/> (Abruf 24.01.2021)
- Paula Bleckmann, 2017 <https://www.erziehungskunst.de/artikel/medienmuendig-statt-mediensuechtig/> (Abruf am 09.01.2021)
- Rainer Aschenbrenner, entnommen:
<https://www.aschenbrenner.media/aschenbrennereien/nicht-fuer-die-schule-fuers-leben-lernen-wir/> (Abruf am 12.01.2021)

- Ravens-Sieberer (2019), entnommen: <https://www.bella-study.org/die-studie/ergebnisse/> (Abruf am 29.12.2020)
- Referenzrahmen schulischer Gesundheitsförderung, Paulus (2008) entnommen: https://www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/themenschwerpunkte/schule/referenzrahmen_april_08--f0880f33590587cccd9388a8d44e663b.pdf (Abruf am 07.01.2021)
- Robert Koch Institut 2018, entnommen: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/FactSheets/JoHM_03_2018_ADHS_KiGGS-Welle2.pdf?__blob=publicationFile (Abruf am 29.12.2020)
- Sandweg, K. (2014), s. <https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/> (Abruf am 18.4.2020)
- Schulz, S.-Ch. (2020), Drei Säulen der Nachhaltigkeit: Ökologie, Wirtschaft und Soziales, in: <https://utopia.de/ratgeber/drei-saeulen-der-nachhaltigkeit-modell/> (Abruf am 29.12.2020)
- SILVIVA (2017) Bildungsverständnis und Methodik von SILVIVA. In: <https://www.silviva.ch/umweltbildung/unsere-methodik/> (Abruf am 02.01.2021)
- SILVIVA und WWF Schweiz: www.draussenunterrichten.ch (Abruf am 03.01.2021)
- Stangl, W. (2019). Die Immersionsmethode beim Fremdsprachenerwerb. <https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdsprachenerwerb/> (Abruf 18.11.2019)
- Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Immersion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. WWW: <https://lexikon.stangl.eu/1939/immersion/> (Abruf am 14.02.2020)
- Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020 entnommen: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=23631-0002#abreadcrumb> (Abruf am 25.12.2020)
- Stern, A. entnommen: https://arnostern.com/de/formulation_d.htm (Abruf am 20.05.2020)
- Umweltbundesamt (2019), entnommen: <https://www.umweltbundesamt.de/daten/umwelt-wirtschaft/gesellschaftliche-kosten-von-umweltbelastungen#gesamtwirtschaftliche-bedeutung-der-umweltkosten> (Abruf am 04.01.2021)
- WHO (2018), entnommen: <https://www.euro.who.int/de/about-us/partners/news/news/2018/12/health-is-a-human-right> (Abruf am 23.12.2020)
- WWF (2014), entnommen: https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/WWF_LPR2014_Kurzfassung.pdf (Abruf am 03.01.2021)
- WWF 2020, entnommen: <https://www.wwf.de/aktuell/corona-krise/umweltzerstoerung-und-gesundheit/> (Abruf 03.01.2021)