



Gemeinsam Zukunft lernen

KONZEPTION DER NATURSCHULE REUTLINGEN

Grundschule in freier Trägerschaft

Autor*innen: Habibe Çay, Ulrike Kirmis, Elena Pfeifer, Farina Stockamp

Mitwirkende: Ivano Abetini, Damian Kunkis, Lukas Onken, Oliver Schipke,
Tanja Schuller, Walter Yimga

Angelehnt an das pädagogische Konzept" der Offenen Schule Stuttgart – lizenziert unter CC BY-SA 2.0.. Eine Kopie dieser Lizenz kann unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> eingesehen werden.

Dokumentversion 2.0

Naturschule Reutlingen e. V. - Anne-Frank-Straße 51 - 72764 Reutlingen
kontakt@naturschule-reutlingen.de

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis: Abkürzungen.....	5
1 EINLEITUNG	7
1.1 Wandel als Konstante	7
1.1.1 Wandel für eine nachhaltige Entwicklung	8
1.1.2 Wandel in der Arbeitswelt	9
1.1.3 Wandel von Bezugssystemen	11
1.2 Die Herausforderungen im 21. Jahrhundert – Die VUKA-Welt	12
1.3 Bildung 21. Jahrhundert – 21st Century Skills	13
1.4 Schule neu denken	14
2 BESONDERES PÄDAGOGISCHES INTERESSE	17
2.1 Resonanzpädagogik – Sich die Welt anverwandeln	18
2.1.1 Lernen in Beziehung – Weltbeziehungskompetenz.....	20
2.1.2 Intrinsisches Interesse	23
2.1.3 Selbstwirksamkeit.....	24
2.1.4 Veränderte Rolle der Lehrperson.....	26
2.2 Lernort Natur	27
2.2.1 Draußenlernen.....	29
2.2.2 Auswirkungen des Draußenlernens	31
2.2.3 Praktische Umsetzung.....	33
2.3 MINKT (Schwerpunkt informatische Bildung, Naturwissenschaften und Künste)	33
2.3.1 Informatische Bildung (Digital literacy).....	35
2.3.2 Künste: Kunst, Handwerk & Kreativität.....	39
3 GRUNDPRINZIPIEN UNSERER ARBEIT.....	43
3.1 Nachhaltigkeit.....	43
3.1.1 Wesentliche Nachhaltigkeitsziele der Naturschule.....	43
3.1.2 Maßnahmen zum Erreichen der wesentlichen Ziele	45
3.1.3 Partizipation der Stakeholder/Anspruchsgruppen.....	49
3.2 Inklusion – Eine Schule für alle!	50
3.2.1 Leitprinzipien der Inklusion.....	50
3.2.2 Diversität als Reichtum.....	51
3.2.3 Individuelle Begabungen	52
3.2.4 Teilhabe.....	55
3.2.5 Schule als Schutzfaktor für Kinder in herausfordernden Lebenslagen.....	56

3.2.6	Offene Schule im Sozialraum	57
3.2.7	Digitale Inklusion.....	58
3.2.8	Inklusive Lernumgebung	60
3.2.9	Qualitätssicherung.....	61
3.3	Achtsamkeit	62
3.3.1	Achtsamkeitsübungen.....	63
3.3.2	Persönlichkeitsentfaltung und Selbstmanagement.....	64
3.3.3	Empathieentwicklung und Beziehungskompetenz	65
3.3.4	Achtsame Haltung der Lernbegleiter*innen	66
4	BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN	68
4.1	Unser Bildungsverständnis	68
4.2	Neurowissenschaftliche und neurobiologische Grundlagen.....	70
4.2.1	Neuroplastizität.....	70
4.2.2	Lernen aus neurobiologischer Sicht.....	72
4.3	Lerntheoretische Grundlagen.....	75
4.3.1	Lernen am Modell.....	75
4.3.2	Motivationstheorien	77
4.3.3	Konstruktivismus	82
4.3.4	Konnektivismus	83
5	LERNKULTUR.....	85
5.1	Lernumgebung	85
5.1.1	Die Räumlichkeiten	85
5.1.2	Außenbereich und Natur.....	90
5.1.3	Externe Lernorte	91
5.2	Lernmethoden	92
5.2.1	Altersmischung	92
5.2.2	Lernen in Resonanz.....	93
5.2.3	Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen	94
5.2.4	Spielbasiertes Lernen – play based learning.....	95
5.2.5	Projektbasiertes Lernen – project based learning	96
5.2.6	Forschendes Lernen – inquiry based learning	98
5.2.7	Deeper Learning.....	101
5.2.8	Agiles Lernen.....	103
5.2.9	Design Thinking – Design based learning	107
5.2.10	Informelles Lernen.....	109
5.3	Lernformen	109
5.3.1	Das freie Spiel.....	110

5.3.2	Freiarbeit und freies Tätigsein	111
5.3.3	Angebote	112
5.3.4	Instruktionen und Inspirationen	112
5.3.5	Kokreative Prozesse und Projekte	112
5.3.6	Kreise	113
5.3.7	Exkursionen	113
5.3.8	Bewegung	114
5.3.9	Konfliktbewältigung	114
5.4	Rollenverständnis der Lernbegleiter*innen	115
5.4.1	Lehrer*innen	115
5.4.2	Lernbegleiter*innen	116
5.4.3	Mentor*innen	116
5.4.4	Lernumgebungsdesigner*innen	117
5.4.5	Expert*innen	117
5.4.6	Lernende	118
5.4.7	Teamplayer	118
5.4.8	Schulentwickler*innen	119
5.5	Leistungsmessung und Lernstandserhebung	119
5.5.1	Entwicklungs-Portfolio	121
5.5.2	Digitale Lerndokumentation	124
5.5.3	Kompetenzraster	124
5.6	Bildungspartnerschaft mit den Eltern	124
6	ORIENTIERUNG AM BILDUNGSPLAN 2016	126
6.1	Die Leitperspektiven und zentrale Lernfelder	127
6.2	Deutsch	129
6.2.1	Sprechen und Zuhören	129
6.2.2	Schriftsprache/Schreiben	130
6.2.3	Lesen	131
6.2.4	Mit Texten und anderen Medien umgehen	132
6.2.5	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	132
6.3	Mathematik	133
6.3.1	Zahlen und Operationen	135
6.3.2	Raum und Form	135
6.3.3	Größen und Messen	135
6.3.4	Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit	136
6.4	Sachunterricht	137
6.5	Künste (Handwerk, Werken, Musik, Theater)	138

6.5.1	Arbeiten mit verschiedenen Materialien.....	138
6.5.2	Spiel und Rollenspiel.....	139
6.5.3	Theater.....	139
6.5.4	Musik.....	140
6.5.5	Digitale Medien.....	140
6.6	Fremdsprachen.....	141
6.7	Bewegung, Spiel und Sport.....	142
6.8	Religion.....	143
6.9	Sicherstellung der Erreichung der Bildungsplanziele.....	144
6.10	Inhalte und Kompetenzen über den Bildungsplan hinaus.....	146
6.10.1	Basale Kulturtechniken.....	146
6.10.2	Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik.....	147
6.10.3	Philosophie.....	148
6.10.4	Ökonomie und Finanzwesen.....	149
7	Organisatorische Umsetzung.....	152
7.1	Organisations- und Zeitstruktur.....	152
7.1.1	Gruppenstruktur.....	152
7.1.2	Tages-, Wochen- und Jahresstruktur.....	152
7.1.3	Öffnungszeiten.....	155
7.1.4	Schulstruktur.....	156
7.2	Schulaufnahme und Schulwechsel.....	158
7.2.1	Aufnahme.....	159
7.2.2	Übertritt in eine andere Schule.....	159
7.2.3	Übertritt von einer anderen Schule.....	160
7.3	Finanzierung.....	161
7.4	Kooperationen.....	162
7.5	Schule als lernende Organisationen.....	163
7.5.1	Organisation und Organisationsentwicklung.....	163
7.5.2	Partizipative Schulentwicklung.....	163
7.5.3	Qualitätssicherung.....	165
7.5.4	Team- und Personalentwicklung.....	168
7.5.5	Wissenschaftlicher Beirat.....	171
8	Schlussgedanken.....	172
9	Literaturverzeichnis.....	173

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beschreibung: Die Nachhaltigkeit der Zukunft 9
 Abbildung 2: P21 Framework for 21st Century Learning 13
 Abbildung 3: Resonanzdreieck (Indifferenz) nach Beljan, S. 115..... 21
 Abbildung 4: Resonanzdreieck (Repulsion) nach Beljan, S.117 22
 Abbildung 5: Resonanzdreieck nach Beljan, S.119 23
 Abbildung 6: Neun wesentliche Nachhaltigkeitsziele der Naturschule 44
 Abbildung 7: Die drei Dimensionen der Schulorganisation 45
 Abbildung 8: Münchener Hochbegabungsmodell ergänzt von Kuhl und Solzbacher (2018) um den schraffierten Doppelpfeil. 54
 Abbildung 9: Struktur der Neuronen..... 71
 Abbildung 10: Der Inquiry Learning Cycle 100
 Abbildung 11: Deeper Learning..... 101
 Abbildung 12: Phasen des Design Thinking 107
 Abbildung 13: Regeln für das Design Thinking 108
 Abbildung 14: Lernrelevante Feedback-Informationen nach Hattie 123
 Abbildung 15: Organigramm der Naturschule..... 158
 Abbildung 16: Design Thinking und Theorie U vereint 165

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS: ABBREVIATUREN

d. h. das heißt
 Ebda. Ebenda
 et al. et alii
 etc. et cetera
 e. V. eingetragener Verein
 ff. fortfolgende
 ggf. gegebenenfalls
 o. g. oben genannt
 o. J. ohne Jahr
 o. S. ohne Seite
 p. a. per annum/ pro anno
 S. Seite
 vgl. vergleiche
 vs. versus
 z. B. zum Beispiel
 z. T. zum Teil

Hinweis zu den Begrifflichkeiten Schüler*innen - Lernbegleiter*innen

Wir verwenden in unserem Konzept vorwiegend die Begriffe Schüler*innen (oder auch Kinder) und Lernbegleiter*innen und greifen so die gebräuchlichen Begriffe der Gemeinschaftsschule auf. Da wir anstreben, zu einem späteren Zeitpunkt auf die Grundschule eine weiterführende Schule aufzubauen, verwenden wir von Anfang an diese Begrifflichkeiten, um eine spätere Verwirrung bei zwei Schularten auf einem Gelände, bzw. in einem Gebäude zu vermeiden. Wir verstehen den Begriff Schüler*innen aber nicht im traditionellen Sinn. Schüler*innen sind in unserer Schule nicht nur Lernende, sondern auch Expert*innen, Lehrer*innen oder Coach. Ebenso verstehen wir Lernbegleiter*innen nicht nur als Lernbegleiter*innen, sondern auch als Lehrer*innen, Expert*innen, Lernende (auch Lernpartner*innen), Teamplayer und Schulentwickler*innen. Wird der Begriff Lehrer*innen benutzt, versteht er sich als allgemeiner Begriff für Lehrpersonen.

1 EINLEITUNG

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

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

1.1 Wandel als Konstante

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

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

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

Viele weitere Felder sind ebenfalls von einem Wandel betroffen, den vorangegangenen Generationen so nicht erlebt haben. Demokratie-Müdigkeit, Migration, Durchmischung von Kulturen und Religionen, der immer größer werdende Unterschied zwischen Arm und Reich, sowie Klimaveränderungen erfordern ein Umdenken.

1 Theorie U: <https://theorie-u-wien.jimdofree.com/theorie-u/> - Abruf 15.01.2022.

2 <https://hbr.org/2013/11/the-pace-of-technology-adoption-is-speeding-up> - Abruf am 15.01.2022.

1.1.1 Wandel für eine nachhaltige Entwicklung

Klimaforscher*innen und auch der UN-Weltklimarat sind sich einig, dass der Klimawandel und die rasante Erhöhung der Temperaturen von Menschen gemacht sind.³ Treibhausgase, insbesondere durch die Verbrennung fossiler Brennstoffe, bringen das Klima zum Kippen. Raubbau, Übernutzung der Böden (v.a. durch industrielle und intensive Landwirtschaft) und Meere (Überfischung), Verschwendung von Ressourcen und daraus resultierend verunreinigtes Trinkwasser und Vermüllung sind weitere krisenverschärfende Faktoren.

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

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

Nicht nur haben wir direkt mit den Auswirkungen des Klimas, wie Extremwetterereignissen (z.B. die Flut Mitte Juli 2021), Dürre, Waldsterben, etc., zu kämpfen – zunehmend werden wir auch mit Fluchtbewegungen als Folge des Klimawandels konfrontiert werden.

Die Vereinten Nationen haben basierend auf diesen Erkenntnissen Ziele definiert, die auf globaler Ebene handlungsleitend für Politik, Wirtschaft sowie für die Zivilgesellschaft sind, um die negativen Effekte des Klimawandels, der Ressourcenübernutzung und den weltweiten Ungleichheiten entgegenzuwirken. Um den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu bewältigen, wurden die 17 Nachhaltigkeitsziele (SDG – **S**ustainable **D**evelopment **G**oals) wie in Abbildung 1 sichtbar, definiert. Als Schule sind wir in besonderem Maße Ziel Nummer 4 – chancengerechte und hochwertige Bildung – verpflichtet. UNESCO Deutschland formuliert hierzu: „Bildung stattet Lernende aller Altersgruppen mit den notwendigen Fähigkeiten und Werten aus, um verantwortliche Weltbürger zu sein. Dazu zählen die Achtung der Menschenrechte, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der ökologischen Nachhaltigkeit. Investitionen in Bildung und die Stärkung des Bildungssektors sind der Schlüssel zur Entwicklung eines Landes und seiner Menschen.“ (UNESCO DEUTSCHLAND)

3 Nachzulesen auch im Bericht des IPCC vom 9. August 2021: <https://www.umweltbundesamt.de/themen/ipcc-bericht-klimawandel-verlaeuft-schneller> - Abruf am 22.10.2022.



Abbildung 1: Beschreibung: Die Nachhaltigkeit der Zukunft⁴

Als Gründungsinitiative haben wir die wesentlichen Ziele unseres Wirkens in der Organisations-, Personal- und natürlich auch in der Unterrichtsentwicklung ausgewählt. Das vorgelegte Konzept entspricht unserer idealen Vorstellung der Umsetzung von SDG 4. Alle Werte, Ziele und ergriffenen Maßnahmen zielen darauf ab, den Vorgaben der UN eine „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern“. Wie wir diesen Weg bislang gegangen sind und künftig gehen legen wir in Kapitel 3 (Grundprinzipien unserer Arbeit) dar. Für den Schulalltag sind am Ende alle 17 Nachhaltigkeitsziele handlungsleitend, denn sie gelten als tief verankertes und entscheidendes Ziel unserer Schule, um den Wandel für eine nachhaltige Entwicklung vorzubereiten und mit den Folgegenerationen zu bewältigen.

1.1.2 Wandel in der Arbeitswelt

Zu Beginn dieses Jahrhunderts steht die Arbeitswelt vor solch großen Herausforderungen wie noch nie. Bereits mit der 3. industriellen Revolution in den 1970er Jahren und dem zunehmenden Einsatz von Informationstechnologie in der Arbeitswelt wurde die menschliche Arbeitskraft immer mehr durch Maschinen in der Serienfertigung ersetzt. Produktion wurde zusätzlich in

⁴ Quelle: <https://www.reinnatuerlich.at/nachhaltigkeit/sdgs/> - Abruf am 20.03.2022.

Billiglohnländer verschoben und hat hierzulande einen Wandel zur postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft verursacht.

Der Trend setzt sich bis heute fort. Arbeit wird zunehmend von Maschinen übernommen. Maschinen werden immer stärker miteinander vernetzt (Internet of Things). Erstmals werden auch Berufe aus den handwerklichen Industriezweigen (wie z.B. der Baubranche) oder dem Dienstleistungssektor von Computern unterstützt oder gar ersetzt. Es ist denkbar, dass 47% der heutigen Berufe bis 2050 nicht mehr existieren werden.⁵ Durch das Wegbrechen ganzer Industrie- und Dienstleistungszweige für den Arbeitsmarkt kann es auch zu einer strukturbedingten Arbeitslosigkeit kommen, die in einem weitaus höheren Maße als heute unternehmerisches Tun verlangt.

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

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

„Pünktlichkeit, Fleiß, Gehorsam und Pflichtbewusstsein: Das waren die Werte, die den Kindern im 20. Jahrhundert in der Schule vermittelt wurden. Diese Fähigkeiten von Arbeitnehmern ermöglichten es der Industriegesellschaft, ihre Bänder niemals stillstehen zu lassen. Inhalte waren standardisiert und veralteten langsam; Lehrbücher wurden selten erneuert. War die Ausbildung einmal abgeschlossen, konnte der Mensch bis zum Ruhestand in demselben Beruf arbeiten. Sein persönlicher Wissensschatz hatte Bestand.“⁶ Heute ist lebenslanges Lernen insbesondere in den technologiegesteuerten Berufen wesentlicher Bestandteil des Lebens.

Längst sind wir in der Wissensgesellschaft angekommen und Bildungssysteme müssen diese Veränderung aufgreifen. Noch nie ist das Weltwissen so schnell gewachsen wie heute, aber auch noch nie war der Zugang zu Wissen so einfach wie heute. Dank Smartphone trägt ein Mensch das gesamte Weltwissen in seiner Hosentasche täglich mit sich herum. „Lernen heißt nicht mehr ‚Auswendiglernen von Wissen‘, sondern der Erwerb von Kompetenzen. Anstelle von ‚wissen, dass‘ tritt ‚wissen, wie‘.“⁷ Ein „Universalgelehrter“ ist heute nicht mehr jemand, der alles weiß, sondern jemand, der mit Wissen und Nichtwissen souverän umgehen kann.“⁸

5 Oxford-Studie zur Entwicklung der Arbeitswelt: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf – Abruf 15.01.2022.

6 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexplosion> - Abruf 15.01.2022.

7 Ebda.

8 Ebda.

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

Inzwischen findet eine allmähliche, weitere gesellschaftliche und wirtschaftliche Verschiebung hin zum konzeptuellen Zeitalter statt.⁹ Mehr und mehr werden die logisch-linearen Tätigkeiten von Maschinen übernommen. Auch Wissensarbeit wird an Bedeutung verlieren. „Die Zukunft gehört einer anderen Sorte Mensch mit anderer Denkweise: Gestaltern und Empathikern, Mustererkennern und Sinnstiftern. Diese Menschen (Künstler, Erfinder, Designer, Erzähler, Betreuer, Tröster, Kontextdenker) werden die reichsten Entlohnungen der Gesellschaft einheimen und an ihren größten Freuden teilhaben.“¹⁰

1.1.3 Wandel von Bezugssystemen

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

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

Politische Konzepte sind nicht mehr eindeutig. Jahrzehntelange Einordnungen in politische Strömungen (wie „rechts“ oder „links“) passen heute nicht mehr. Menschen verbünden sich jenseits von Zuordnungen und Parteilinien, um gemeinsam politisch aktiv zu sein. Die Parteidemokratie hat an Vertrauen verloren. Individuelle Wahlentscheidungen sind heute so und morgen so. Eine langfristige Bindung an eine politische Partei findet nur noch wenig statt.¹¹

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

10 Pink, D. (2006), S. 11.

11 <https://www.schader-stiftung.de/themen/demographie-und-strukturwandel/fokus/sozialer-wandel/artikel/wandel-in-den-koepfen-politische-einstellungen> - Abruf 15.01.2022.

Die liberale Weltordnung steht unter starkem Druck.¹² Damit gemeint sind die liberale Demokratie als politisches Leitmodell, die wirtschaftliche Zusammenarbeit im Rahmen offener Volkswirtschaften, sowie der institutionalisierte Multilateralismus im Rahmen einer regelbasierten Ordnung.

1.2 Die Herausforderungen im 21. Jahrhundert – Die VUKA¹³-Welt

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

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

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

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

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

¹² <https://www.bpb.de/apuz/275096/weltordnung-vor-dem-zerfall> – Abruf 15.01.2022.

¹³ Das Akronym VUKA - ursprünglich verwendet im Militärkontext, um die multilaterale Welt nach dem Ende des kalten Krieges zu beschreiben - findet heute zunehmend Verwendung in der Arbeitswelt.

1.3 Bildung 21. Jahrhundert – 21st Century Skills

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

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

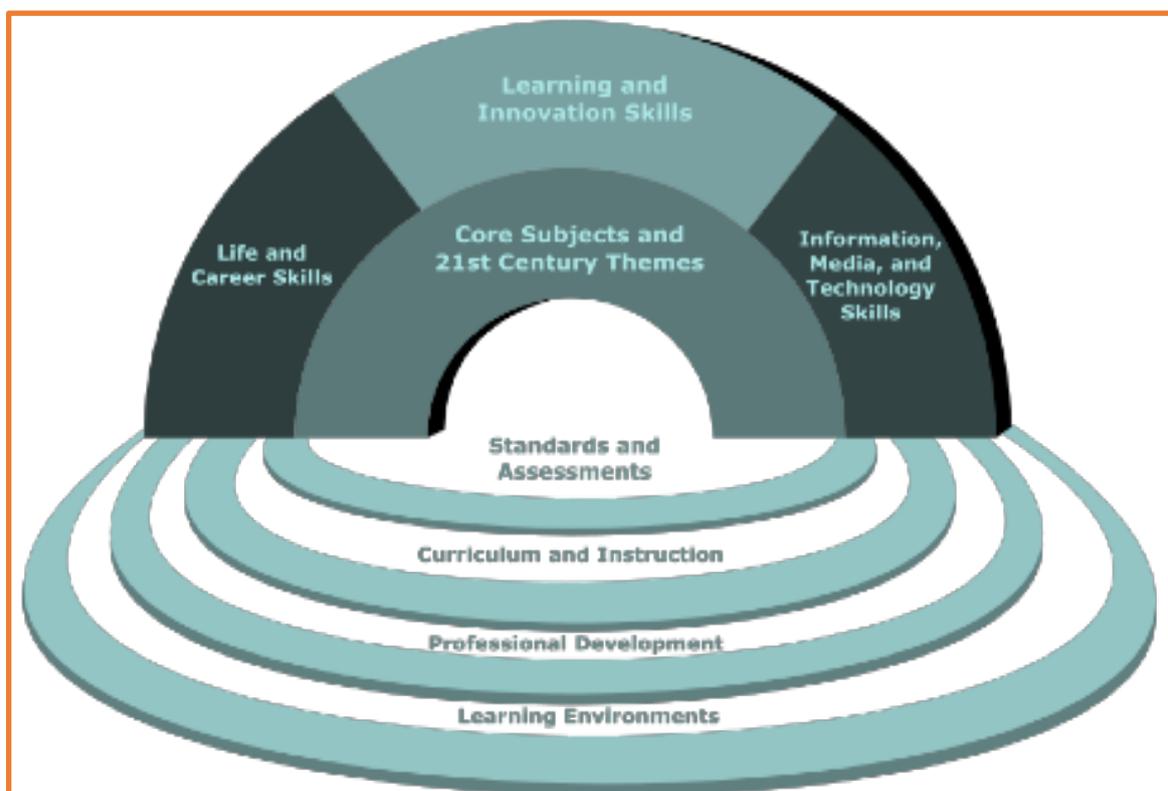


Abbildung 2: P21 Framework for 21st Century Learning

Die 21st Century Skills beschreiben diese umfassenden Bildungsziele in 3 Kategorien¹⁴:

Learning und Innovation Skills (The four C 's)

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

- » **Kritisches Denken:** Es ist wesentlich, neugierig zu bleiben, Dinge zu hinterfragen und Lösungen zu finden.

¹⁴ Inhalte und Schaubild entnommen aus <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills> und <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> - Abruf 15.01.2022.

- » **Kreativität:** Fördert ein Denken „outside the box“ und befähigt, unkonventionelle Wege zu gehen.
- » **Kollaboration:** Die Zusammenarbeit mit anderen ermöglicht Perspektivenwechsel und ein Umgehen mit Komplexität.
- » **Kommunikation:** Sie ist die Grundfähigkeit für kollaboratives Arbeiten in globalen Zusammenhängen.

Literacy Skills (IMT)

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

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

Life & Career Skills (FLIPS)

Diese Ziele von Persönlichkeitsentwicklung sind wichtige Fähigkeiten für das persönliche Leben einerseits und für die Arbeitswelt andererseits.

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

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

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

1.4 Schule neu denken

Die Strukturen in öffentlichen Schulen sind starr. Es gibt feste Tagesstrukturen, die bis auf die Minute getaktet sind, feste Lernstrukturen, die genau festlegen, wann, was gelernt werden muss, strenge hierarchische Strukturen, wann und wie Schüler*innen und Lehrer*innen mitei-

einander kommunizieren und feste örtliche Strukturen, wo gelernt wird. Die Kinder werden anhand von Normen, die theoretisch festgelegt wurden, verglichen und bewertet. Da ist kein Raum für individuelle Fähigkeiten und individuelle Lernwege, kein Raum für kritisches Denken, kein Raum für Probleme, die Kinder lösen können.

„We are currently preparing students for jobs and technologies that don't yet exist ... in order to solve problems that we don't even know are problems yet.“¹⁵

Wenn wir die rasanten Veränderungen unserer Zeit berücksichtigen und die Zukunft im Blick haben, kommen wir zum selben Schluss: Wir müssen Schule neu denken. Es geht nicht nur um vorgegebenes, instruiertes und auswendig gelerntes Wissen, sondern auch um individuelle Potentialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung in einem kollaborativen Setting. Es geht darum, die Resilienz in den Kindern zu fördern und sie zu befähigen, kritisch zu denken, mündig zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen. Es geht um „weiche“ Faktoren, wie Gemeinsinn, Achtsamkeit und Respekt. So wie in den Bildungszielen der OECD beschrieben, braucht es Kreativität, Problemlösungsdenken, literacy skills, Flexibilität und so viel Lernen als möglich in Projekten und im echten Leben. Kurzum: „Die Schule der Zukunft vermittelt ihren Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen helfen, auch unter schwierigen Umständen optimistisch zu bleiben. Kreativität und ganzheitliche Persönlichkeit sind die Ziele des Humboldt'schen Bildungsideals“.¹⁶ Doch wie können wir die Bildungsziele der OECD erreichen?

„Kinder verkörpern die besten Seiten des Lebens. Sie leben in der Gegenwart, sie sind reine Möglichkeit, und sie verkörpern Vitalität, Entwicklung, Erneuerung und Hoffnung. Sie sind ganz und gar nur, was sie sind. Und sie teilen dieses vitale Sein mit uns und erwecken es auch in uns zu neuem Leben, wenn wir ihren Ruf zu hören vermögen.“¹⁷

Kindsein hat eine eigene Qualität. Das ist das Paradigma reformpädagogischer Überlegungen. Kinder sind vital, haben eine unvoreingenommene Offenheit für Neues und Anderes, sind aber gleichzeitig kritisch. Sie besitzen eine angeborene Neugier und eine enorme Lust am Lernen. Diese Eigenschaften gilt es, zu bewahren und sich sogar davon anstecken zu lassen. Schule wollen wir als Ort verstehen, in dem Kinder Lebenszeit verbringen und sich entwickeln können.¹⁸ Das ist ein Ort, an dem sie sein und so sein dürfen, wie sie sind. Wir lassen ihnen die Freiheit, sich selbst im Dialog und in Resonanz mit anderen zu entwickeln. Die beste Vorbereitung für das Künftige ist es, wenn sie im Jetzigen optimal nach ihren Bedürfnissen leben und sich ausprobieren können.

Wenn wir Bildung individuell an den Bedürfnissen und Potentialen der Kinder ausrichten, ergibt sich automatisch, dass wir von der Konformität weg und hin zur Kreativität kommen. Es geht

15 OECD Mai 2008, 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> -Abruf am 20.03.2022.

16 <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/bildung-im-zeitalter-der-wissensexpllosion> - Abruf am 15.02.2022.

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

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

dann nicht an, dass „gleichaltrige Schüler beim gleichen Lehrer zur gleichen Zeit mit dem gleichen Lehrmittel die gleichen Ziele im gleichen Tempo gleich gut zu erreichen haben.“¹⁹

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

Wir schaffen deshalb mit unserer Schule einen Lern- und Lebensort für alle Generationen. Hier können Kinder achtsam begleitet wachsen und aus ihren Möglichkeiten immer mehr Wirklichkeiten entstehen lassen. Hier werden Erwachsene angesteckt von dieser Vitalität und haben Raum, mit Begeisterung sich und ihr Können zu zeigen, selbst Neues zu lernen und zu entdecken.

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

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

2 BESONDERES PÄDAGOGISCHES INTERESSE

Mit der Einreichung unseres Antrages auf Genehmigung einer Grundschule berufen wir uns auf das Grundrecht Art. 7 GG. Das gesamte Schulwesen ist unter staatlicher Aufsicht, deshalb bedarf es einer Genehmigung. Diese ist jedoch „zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.“¹

Für die Errichtung einer Grundschule (Volksschule) verlangt Artikel 7 Absatz 5 darüber hinaus ein besonderes pädagogisches Interesse, 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.“²

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 des Bundesverfassungsgerichts vom 16.12.1992³ 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 dem Bildungsplan für die öffentliche Grundschule beruhen und teilweise als Schulversuch durchgeführt werden, steht das einer Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses

1 Art. 7 GG Abs. 4

2 Art. 7 GG Abs. 5

3 https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19921216_1bvr016787.html - Abruf am 21.02.2022.

nicht grundsätzlich entgegen. „Die genannten Umstände können einem pädagogischen Interesse die Besonderheit nur nehmen, wenn und soweit sie die Praxis des öffentlichen Schulwesens prägen.“ (Abs. 58).

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

In diesem Kapitel haben wir 3 Punkte herausgegriffen, die wir als ein besonderes pädagogisches Interesse für bedeutsam halten. Darauf hinwirkend und aufbauend werden an anderer Stelle grundlegende wesentliche pädagogische Prinzipien, Haltungen und konkrete Lernformen und -methoden beschrieben, die in dieser Weise nicht flächendeckend an öffentlichen Schulen vorzufinden sind.

Wir verstehen Lernen als Lernen in Beziehung und auf Augenhöhe in einem Umfeld des Vertrauens. Das ermöglicht den Schüler*innen, sich mit ihren Ideen, Interessen und Fragen zu öffnen und selbst mit der Welt in Beziehung zu treten, „sich die Welt anzuverwandeln“ (→ Resonanzpädagogik).

Wir sind Teil eines großen Ganzen. Wenn wir gesund leben und uns entwickeln wollen, dürfen wir unsere Beziehung zu der Natur nicht außer Acht lassen, sondern müssen sie in unseren Alltag integrieren (→ Lernenort Natur).

Das Lernen in der Natur stellt für uns keinen Widerspruch zum Verständnis und dem Umgang mit Technik und Informatik dar. Die Natur bildet eine Vorlage für viele Erkenntnisse und Errungenschaften in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Sie bietet eine unerschöpfliche Quelle für die Künste. Die Schüler*innen erhalten zusätzlich Möglichkeiten, ihre Kenntnisse in diesen Fächern zu vertiefen. (→ MINKT).

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

2.1 Resonanzpädagogik – Sich die Welt anverwandeln

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.⁴ Dieses Bild hat der Soziologe Hartmut Rosa auf die Pädagogik übertragen und sieht Schule als einen möglichen Resonanzraum. Er begibt sich damit in die Tradition des Bildungsdenkens Johann Gottfried Herders, Friedrich Schillers und Wilhelm Humboldts. „Die

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

bloß tote Aneignung von Weltgegenständen als Bildungstoff, so Humboldt, führe zur Entfremdung und sei ebenso unfruchtbar wie der Versuch eines Menschen, sein Inneres ohne tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden.“⁵

Die Resonanzpädagogik zielt nicht primär auf Beherrschung von Wissen oder einer Technik, nicht auf das jederzeit Verfügen-Können über etwas, was angeeignet wurde. Resonanz meint vielmehr das „prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache“⁶. 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 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 Schüler*innen oder Lernbegleiter*innen zum Sprechen gebracht oder in Resonanz versetzt wird. Es ist also Weltbeziehungs-Bildung.

Resonanzpädagogik setzt sich auch von einer reinen Selbstbildung ab, also einer reinen Entwicklung eigener Anlagen. Sie zentriert sich deshalb nicht einzig auf die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Neigungen der Schüler*innen, 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, das nicht bereits ihr bekanntes Eigenes ist, sondern ihnen von außen entgegentritt, Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses möglich werden.“⁷ 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, 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 reinem Wissen und Kompetenzen nur noch bedingt hilfreich. Der Schule von heute muss es gelingen, dass Kinder und Jugendliche selbst intrinsische Interessen entwickeln und Weltbeziehungen aufbauen können, also resonanzfähig sind. Das ist die Grundlage für lebenslanges Lernen, aber auch die Grundlage für Anpassung und Gestaltung (und vielleicht auch Überleben) in einer sich schnell verändernden Welt. Deshalb liegt unser Fokus darauf, dass die Schüler*innen die Schule, aber auch externe Bildungsorte als Resonanzraum erleben und Resonanzfähigkeit ausbilden.

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

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

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

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 inwendig - 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 Lernbegleiter*innen und Schüler*innen.
- » Anerkennung von Individualität und intrinsischen Interessen.
- » Mitbestimmung der Schüler*innen über Lerninhalte und Lernmethoden.
- » Forschendes, projektorientiertes und kollaboratives Lernen.
- » Verantwortung der Schüler*innen für den eigenen Lernprozess.
- » Vertrauen in die Person und das Können des Einzelnen als Grundlage des Lernens in einer angstfreien Umgebung.
- » Förderung hoher Selbstwirksamkeitserwartung und eines dynamischen Selbstbildes.

Im Folgenden werden wir näher beleuchten, was in der Schule geschieht, wenn Resonanzbeziehungen gestört sind und wie demgegenüber dieses „prozesshafte in Beziehung treten mit einer Sache“ gelingen kann. Hierbei sind intrinsische Motivation und das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen auf der einen Seite und eine veränderte Rolle der Lehrperson auf der anderen Seite wichtige Voraussetzungen, die ebenfalls einer näheren Betrachtung bedürfen.

2.1.1 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.“⁸

H. Renz-Polster

8 Renz-Polster, Herbert (2013). S. 231.

Der Mensch bildet sich, d.h. seine Identität in Relation zu und Interaktion mit seiner Umgebung. Das bedeutet, ein Kind entwickelt sich nicht von sich heraus, sondern durch Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen und zu Dingen. Mit dem Heranreifen entwickeln wir „ein Gefühl, das uns spüren lässt, welche an uns herangetragenen Angebote zu uns passen und zu einem stimmigen Teil unseres Selbst werden könnten und welche uns Gewalt antun würden.“⁹

Schule wird als Entfremdungszone wahrgenommen, wenn sie nichts mit dem eigentlichen Leben des Kindes zu tun hat und wenn die Fragen und Interessen des Einzelnen keinen Platz haben. Nach wie vor steht häufig der Stoff, der vermittelt werden muss, im Mittelpunkt ungeachtet dessen, was sich gerade in der Welt und im Einzelnen abspielt. Befördert wird die Entfremdung auch 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 wenig nachhaltig. Für die Gestaltung eines Unterrichtsgeschehens weitaus störender ist jedoch, wenn Kinder sich repulsiv verhalten und sich verweigern.¹⁰

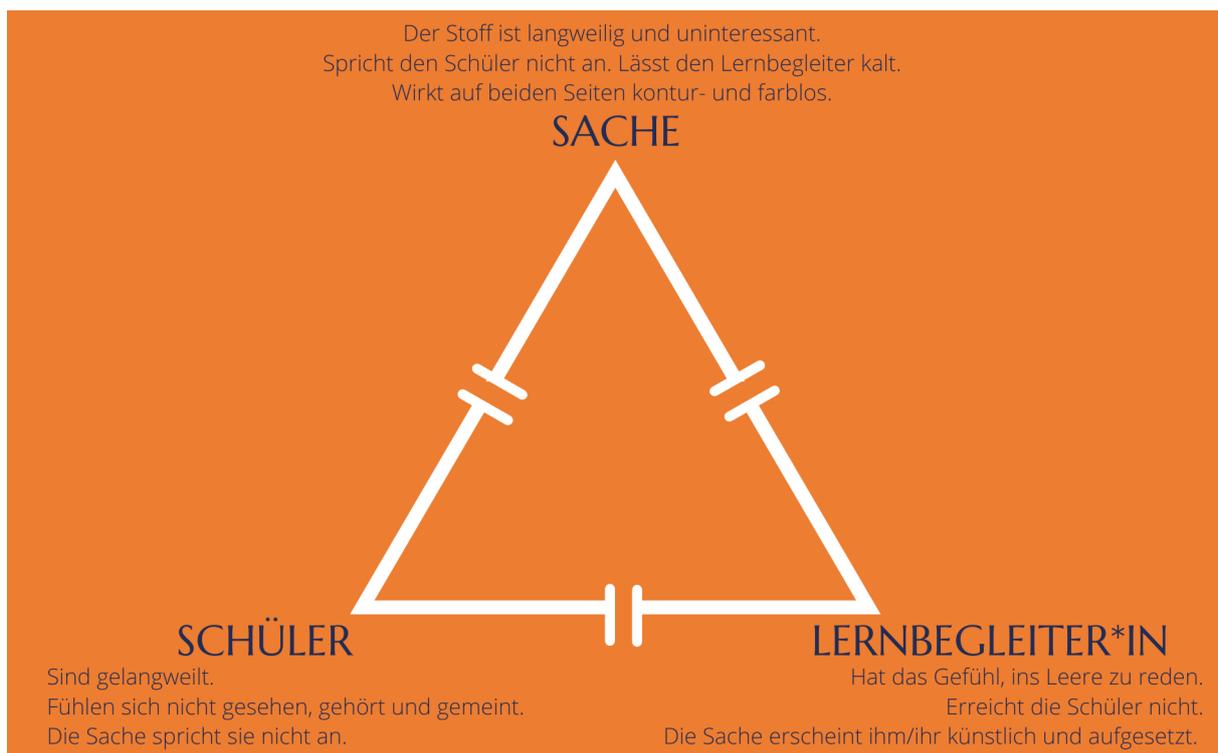


Abbildung 3: Resonanzdreieck (Indifferenz) nach Beljan, S. 115

⁹ Bauer, J. (2019). S. 8.

¹⁰ Vgl. Beljan, J. (2019). S. 115 ff.

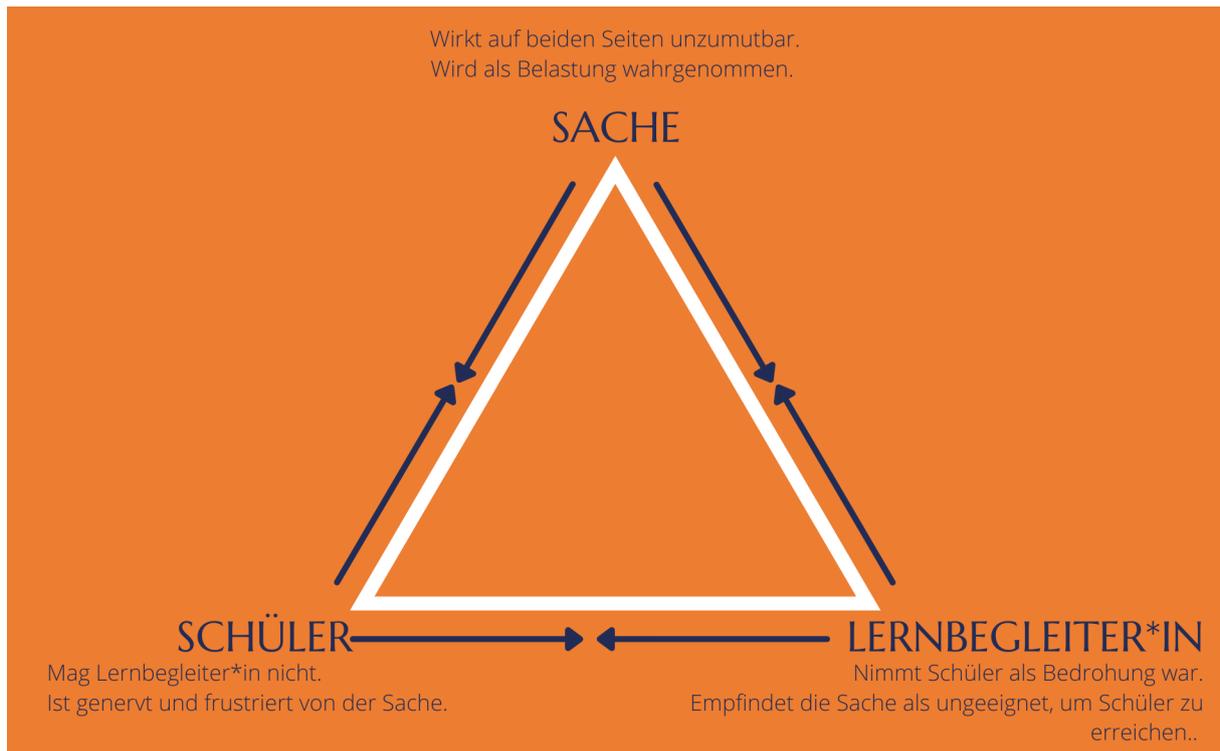


Abbildung 4: Resonanzdreieck (Repulsion) nach Beljan, S.117

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

Wesentlich für diesen Prozess ist Vertrauen. Das Vertrauen darin, dass sich der einzelne entfaltet, nach Außen bringt, was in ihm steckt, und man gemeinsam wächst. Vertrauen darauf, dass jeder und jede gesehen und die eigene Stimme gehört wird. Vertrauen heißt, dass Lernbegleiter*innen Verantwortung übertragen, sich aber auch der eigenen Verantwortung im gemeinsamen Reflektieren eines solchen Prozesses bewusst zu werden. Die Kinder können mitgestalten, werden aber nicht allein gelassen.

Lernbegleiter*innen bejahen die Schüler*innen und haben Vertrauen in Wissen und Können. Jedes Kind braucht das Gefühl, als Person gesehen, wahrgenommen, gefordert und gefördert zu werden und will für andere bedeutsam und für die Gemeinschaft nützlich sein.

Jeder und jede ist in diesem Prozess Lernende (Fragender), aber auch Impulsgeber*in oder Inspirator*in. Insbesondere durch die Lernbegleiter*innen, aber auch durch Schüler*innen, Expert*innen von außen oder weitere Akteur*innen aus der Gesellschaft können neue Ideen, Themen, Projekte an die Schule kommen. Es braucht von allen Impulsgeber*innen/Inspira-

tor*innen eine hohe Sensibilität dafür, dass diese Dinge den Kindern nicht übergestülpt werden, sondern sie in ihrer Resonanzsensibilität ansprechen und in ihnen zum Klingen kommen, also im Innersten berühren.

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

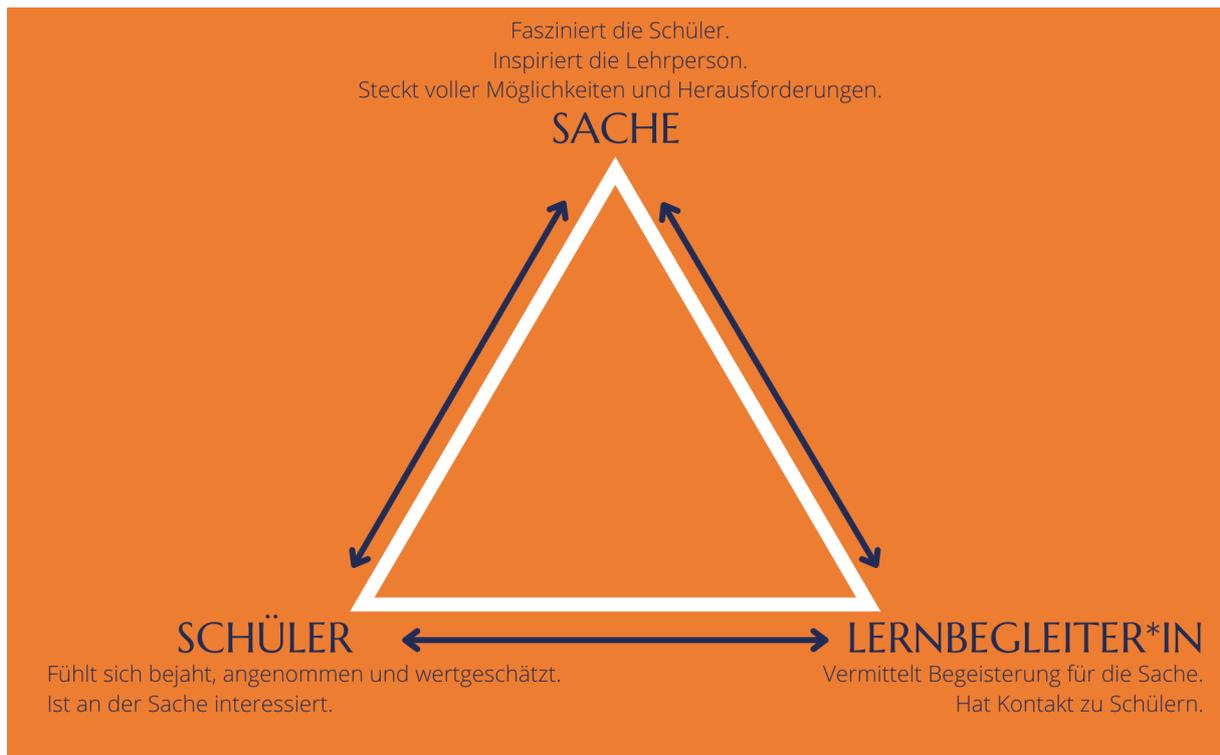


Abbildung 5: Resonanzdreieck nach Beljan, S.119

2.1.2 Intrinsisches Interesse

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

Resonante Weltbeziehungen können also in zwei Richtungen weisen:

- » Die Welt kann auf einen zukommen. Der einzelne wird von der begegnenden Welt berührt, z.B. durch einen Vortrag von Mitschüler*innen, den Input von Lehrer*innen 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.“¹¹

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 Modell¹² (auch 4.3.1) Kinder entwickeln sich zu einer Persönlichkeit durch das unmittelbare Vorbild handelnder Erwachsener als auch durch die Spiegelung (ihres eigenen Bildes). Voraussetzung für einen solchen Prozess ist zunächst einmal, dass erwachsene Bezugspersonen für Kinder da sind. Darüber hinaus müssen sie sich auch zeigen, d.h. als Menschen mit Eigenschaften und Können erkennbar werden.¹³

Uns ist es wichtig, dass Kinder intrinsische Interessen ausbilden und neue Inspiration gewinnen können, auch durch das Vorbild der Erwachsenen. Sowohl die Lernbegleiter*innen als auch Expert*innen oder weitere Akteure aus der Gesellschaft 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.

2.1.3 Selbstwirksamkeit

In einer Umgebung, in der keine Selbstwirksamkeit erfahren wird, kann auch keine Resonanz stattfinden – höchstens ein Echo. Jemand vermittelt einem anderen etwas, 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

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

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

13 Ebda, S. 27.

in schwierigen Situationen daran glauben, selbständig und einflussreich handeln zu können, d.h. sie haben eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung.

In der Pädagogik ist die Selbstwirksamkeitstheorie und die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartung für das Lernen längst angekommen. Man nimmt an, „dass die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit zu erleben und an den Interessen anzuknüpfen, eine fundamentale Rolle für schulischen Lernerfolg und eine positive Entwicklung von Kindern (...) spielt.“¹⁴

In den Schulen dagegen ist davon bisher kaum etwas angekommen. Immer noch werden Schüler*innen in intelligente und weniger intelligente Kinder relativ statisch eingeteilt, als wäre Intelligenz ausschließlich angeboren. Vergessen wird dabei, dass sich Kinder mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung wenig zutrauen und glauben, dass sie bestimmte Hürden nicht nehmen. Wogegen Kinder mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sich hohe Ziele setzen und ausdauernd darauf hinarbeiten können oder sich bei hoher Diskrepanz zwischen Ziel und Können verausgaben und überfordern (Ressourcenmanagement). 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, indem wir die Kinder dazu anregen, ihr Können wahrzunehmen. Durch konkrete Rückmeldungen in wertschätzenden Reflektionsgesprächen machen unsere Lernbegleiter*innen die Lernfortschritte der Kinder auf der Grundlage einer individuellen und nicht allgemeinen Norm sichtbar (s. auch Kapitel 5.5). „Die Verwendung der individuellen Bezugsnorm, bei der die Leistung von Schüler*innen mit ihren/seinen bisherigen Leistungen verglichen werden, ermöglicht jeder/m Schüler*innen Erfolgserlebnisse.“¹⁵ Manche Schüler*innen können eine Hürde auch deshalb nicht überwinden, weil die Ziele nicht konkret genug sind. Es ist Aufgabe der Lernbegleiter*innen, zusammen mit den Schüler*innen konkrete Schritte zu entwickeln und so die Zielerreichung zu gewährleisten. Hilfreich dabei ist auch das altersgemischte Lernen. Denn so erleben Schüler*innen andere Schüler*innen, die eine bestimmte Hürde – vielleicht erst vor kurzem – überwunden haben und können so am Modell lernen.

Den Lernbegleiter*innen und auch der Schulleitung kommt deshalb an unserer Schule eine besondere Bedeutung zu. Nicht nur wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiter*innen gegenüber Schüler*innen 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.¹⁶ Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiter*innen fördern wir in entsprechenden Entwicklungsgesprächen mit der Schulleitung, in denen die Kompetenzen und Entwicklungsfelder herausgestellt werden. Auch die Supervision (s. auch 7.5.4) und das Reflektieren pädagogischen Handelns im Kollegium kann sich hier als hilfreich erweisen, weil dort Lösungsansätze benannt und für das eigene Handeln zur Verfügung gestellt werden.

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

15 Ding, K. (2017), <https://hse.hypotheses.org/629> – Abruf am 25.03.2022.

16 Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014), S. 3-16.

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

2.1.4 Veränderte Rolle der Lehrperson

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

Lehrer*innen sind Impulsgeber*innen (1. Stimmgabel) und befördert durch ihre Inspirations- oder Instruktionsphasen und ihr Tätigsein an eigenen Projekten kokreative und kokonstruktive Prozesse im Sinne von „Deeper Learning“ (s. auch 5.2.7). Dafür brauchen sie Sensibilität, damit ihr Input und ihr Wirken nicht an den Kindern vorbeigehen und zu Indifferenz oder Repulsion führen.

Genauso agieren Lernbegleiter*innen, die die Kinder individuell in ihren Lern- und Lebensprozessen begleiten, ihnen etwas zutrauen und Verantwortung für ihr eigenes Lernen innerhalb eines individuellen Autonomierahmens übertragen. Sie sorgen für eine entspannte und fördernde Umgebung und verantworten das Gelingen von Resonanzbeziehungen. Als Coach, der die Schüler*innen herausfordert, sie in ihren Potentialen fördert, Feedback gibt und sie unterstützt, Ziele zu setzen und zu erreichen. Sie sind selbst Lernende und Fragende, müssen nicht alles wissen, sondern können mit ihren Fragen zu forschendem Lernen und zum Austausch anregen. Gute Lehrer*innen lernen mit Schüler*innen weiter¹⁷ und sind davon überzeugt, dass sie ihre Fähigkeiten ausbauen und jederzeit weiterentwickeln können. Zudem sind sie Teil einer selbstführenden Organisation. Als solcher bestimmen sie über die Belange der Schule mit. In Kooperation und im agilen Modus probieren sie Sachen aus, entwickelt Retrospektiven, adaptieren und verbessern.

In diesem Abschnitt haben wir näher erläutert, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen, intrinsische Motivation und gleichwürdige Beziehungen zwischen Lernbegleiter*innen und Schüler*innen die Voraussetzung für gelingende Resonanzbeziehungen darstellen. Ein für uns Menschen besonderer und (über-)lebenswichtiger Resonanzraum ist die Natur. Hier erfahren Schüler*innen und Lernbegleiter*innen Weltbeziehung mit allen Sinnen. Die Notwendigkeit und Vorteile der Natur als Lernort legen wir als zweites besonderes pädagogisches Interesse im folgenden Kapitel 2.2 dar.

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

2.2 Lernort Natur

Wir betrachten den Menschen als ein natürliches Wesen, das Teil eines großen Ganzen, nämlich der Welt und insbesondere der Natur ist. Er ist eingebettet in ein ausgeklügeltes System aus Boden, Luft, Wasser, Pflanzen und Tieren und er existiert und entwickelt sich nur durch die wechselseitigen Beziehungen zu diesem System. Daher sind wir überzeugt, dass das unmittelbare Erleben und Erfahren der Natur, mit der wir vernetzt und verwoben sind, ein menschliches Grundbedürfnis darstellt. Da die Menschen in betonierten Städten vermehrt Zeit in geschlossenen Räumen verbringen, die zudem schlecht belüftet und beleuchtet sein können, sind sie dieses Kontextes entrissen. Ihr Grundbedürfnis wird nicht gestillt, eine Entfremdung zur Natur tritt ein.¹⁸

Es gibt zahlreiche Studien, die die Wirkung der Natur auf die körperliche und psychische Gesundheit der Menschen belegen. Beispielsweise kommunizieren Bäume untereinander über Botenstoffe, sogenannte Terpene, die sie durch die Luft senden, um sich vor Fressfeinden zu warnen. Terpene steigern aber auch bei Menschen die Anzahl an Killerzellen, die besonders vor Krebs schützen. Li und Kawada konnten zeigen, dass ein vierstündiger Aufenthalt an zwei Tagen im Wald die Menge der Killerzellen um 70 Prozent steigert und dies anhaltend für 30 Tage.¹⁹

Vermehrtes Verbleiben in geschlossenen Räumen bedeutet auch verminderte Exposition zum Tageslicht. Das helle Tageslicht mit hoher Luxzahl (bedeckte Tage draußen 5000 Lux, helle Tage 100 000 Lux, geschlossener Raum 500 Lux) und die höhere Farbtemperatur von ca. 5000 K steuern unseren Schlaf-Wach-Rhythmus. Nach Sonnenaufgang regt Tageslicht die Produktion von Cortisol an, das uns antreibt, und nach Sonnenuntergang die von Melatonin, das uns müde macht. Es regt die Produktion von Dopamin an, das als „Glückshormon“ eingestuft wird, und von Vitamin-D, das eine wichtige Rolle bei der Knochenmineralisierung, der Stärkung des Immunsystems und beim Schutz vor Depressionen hat.

Ein Mangel an Tageslicht spielt auch bei der Entwicklung von Kurzsichtigkeit (Myopie) eine Rolle. Sie ist die häufigste Sehstörung des jugendlichen Alters und führt dazu, dass weit entfernte Objekte unscharf und nahegelegene Objekte scharf gesehen werden. Studien belegen, dass die Myopie weniger durch das nahe, zweidimensionale Lesen von Büchern und Bildschirmen induziert ist, sondern mehr noch durch den Mangel an Tageslicht. Eine Metanalyse aus 19 Kohortenstudien belegte eindeutig den Einfluss von Lichtmangel auf die Myopieentstehung²⁰. Die Myopieprävalenz ist in den letzten Jahrzehnten dramatisch angestiegen, in den südostasiatischen Metropolen von circa 20 % in den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg auf aktuell über 80 %.²¹

18 Der US-amerikanische Autor und Journalist Richard Louv hat dazu und zu den Folgen dieser Entfremdung den Begriff des Natur-Defizit-Syndroms geprägt: <https://www.bvnw.de/das-letzte-kind-im-wald> - Abruf am 30.01.2022.

19 Li und Kawada (2010), S. 9-17.

20 French AN, Ashby RS, Morgan IG, Rose KA: Time outdoors and the prevention of myopia. *Exp Eye Res* 2013; 114: 58–68 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23644222/> - Abruf am 22.01.2022.

21 Dolgin E. (2015), S. 519: 276–8.

Veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Kinder und Jugendliche wachsen unter veränderten Lebensbedingungen auf. Themen wie die zunehmende „Verhäuslichung“ und der zunehmende Medienkonsum, sowie der daraus resultierende Bewegungsmangel rücken immer mehr in das Zentrum der Kindheits- und Jugendforschung. Kinder verbringen den größten Teil ihres Lebens meistens sitzend in Räumen, mehr als 10 000 Stunden in der Schule, und zuhause vor digitalen Medien zur Unterhaltung. Studien wie KIGGS (Studie von Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland) und KIM (Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger in Deutschland) belegen diese Entwicklung. Der zunehmende Bewegungsmangel hat gesundheitliche, aber auch koordinative und konditionelle Defizite bei den Kindern zur Folge. Die häufige Nutzung digitaler Medien zur Unterhaltung, ersetzt reale, aktive Auseinandersetzungen mit der Umwelt. Die Kinder machen immer weniger Primärerfahrungen, d.h. Erfahrungen, die im direkten Kontakt mit Menschen und Objekten gemacht werden. Dadurch, dass sich die Kinder in ihrer Entwicklung befinden, sind sie durch diese Lebensweise von der oben beschriebenen Naturentfremdung und ihrer Folgen besonders bedroht. Ihre Konzentrationsfähigkeit wird geschwächt, Motivation und Selbstregulation sinken, ihr Schlafverhalten verändert sich und sie erleben mehr Stress.

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

Wir möchten in unserer Schule, wann immer es möglich ist und das Lernen es anbietet, unsere Schüler*innen in der Natur unterrichten. Nicht nur im Fach Sachunterricht, sondern auch in allen anderen Fächern wie Mathe, Deutsch, Englisch, stellt die Natur dabei ein wichtiges Mittel dar, um die fachspezifischen und fächerübergreifenden Unterrichtsziele zu erfüllen. Die Unterrichtszeiten draußen bilden keinen Gegenpol zum Lernalltag drinnen, sondern bedingen und ergänzen sich wechselseitig. Erlernte Fertigkeiten und erworbenes Wissen, können im jeweils anderen Lernsetting vertieft werden. Dabei können die Kinder nicht nur durch den angrenzenden Wald und dem weitläufigen grünen Schulgelände mit Schulgarten die Natur intensiv erleben, sondern auch durch unser grünes Klassenzimmer, einem Gewächshaus auf dem Schulgelände, und durch viele Pflanzen im Gebäude. Durch intensiven Kontakt mit der Natur und ihren Elementen können sie eine Vertrautheit mit ihr gewinnen und eine Beziehung zu ihr aufbauen, sie schätzen und schützen.

Durch das Unterrichten in der Natur...

- » werden Tendenzen der Verhäuslichung und des Bewegungsmangels kompensierend entgegengewirkt. Die Kinder bewegen sich mehr, bekommen viel frische Luft und Tageslicht, was wiederum positive Auswirkungen auf ihre körperliche und geistige Gesundheit hat.
- » kann die Naturentfremdung der Kinder verhindert werden. Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden ermöglicht.²²

22 Siehe auch Kapitel 6.1: Die Leitperspektiven und zentrale Lernfelder.

- » wird die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unterstützt, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung nehmen zu.
- » zeigen die Kinder bessere Lernleistungen in allen Fächern.
- » gibt es mehr Möglichkeiten, individualisierten Unterricht anzubieten. Unterschiedliche Lerngruppen profitieren vom Draußenlernen.
- » werden die sozialen Beziehungen in der Klasse positiv beeinflusst. Das Klassenklima verbessert sich, ein Teamgeist entsteht, die Interaktionen zwischen den Schüler*innen steigen, bonding-Effekte treten ein und die Lehrer*innen-Schüler*innen Beziehungen verbessern sich.
- » steigt auch das körperliche und psychische Wohlbefinden der Lehrer*innen. Sie erhalten mehr Autonomie und ihre Selbstkompetenz steigt.²³

2.2.1 Draußenlernen

In unserem traditionellen Verständnis ist Schule ein räumlich begrenzter und geschlossener Raum, der sich mit dem Schulgebäude und dem Schulhof gegenüber der außerschulischen Umgebung abgrenzt. Die Kinder und Jugendlichen verbringen ihre Schulzeit in geschlossenen Räumen und verlassen nur punktuell für Exkursionen und Klassenfahrten das Schulgebäude.

Die Idee, den Unterricht in die Natur, nach draußen, zu verlagern ist dennoch nicht neu. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts richteten weltweit hunderte Schulen während der Tuberkulosepandemie Klassenzimmer im Freien, unter Zeltplanen auf dem Schulhof, in Parks, auf Dächern oder in Räumen mit großen bodennahen Fenstern ein. Ziel war es dabei, gesunde Schüler*innen und Lehrer*innen von tuberkulösen und tuberkulosegefährdeten Kindern fernzuhalten, damit sich diese nicht infizieren. Als erste Schule der USA startete 1907 in Providence im US-Bundesstaat Rhode Island eine Schule mit solch einem Frischluftklassenzimmer. Geschwächte, zum Teil abgemagerte Kinder, möglicherweise erkrankte Kinder, sehr oft Waisen und Halbwaisen von an der Krankheit verstorbenen Eltern, saßen in einem leerstehenden Backsteinhaus mit raumhohen, immer geöffneten Fenstern an ihren Schulbänken in sogenannten „Eskimo-Sitzsäcken“ mit warmen Specksteinen an den Füßen. Die Kinder erholten sich von ihren Krankheiten, sie bekamen noch nicht einmal eine ernsthafte Erkältung.²⁴

Seitdem die Tuberkulose mit Antibiotika in den Griff bekommen wurde, sind die letzten Frischluftschulen vor über 60 Jahren geschlossen worden. Die Idee, Kinder draußen in der Natur zu betreuen und zu unterrichten, lässt sich weltweit dennoch in verschiedenen Formen, Konzepten und Zielsetzungen wiederfinden, alle mit ähnlich guten Erfahrungen bezüglich der Auswirkungen auf Gesundheit, Psyche und Wohlbefinden der Kinder.

Seit Anfang der 1990er Jahre verbreitet sich in Dänemark, Norwegen und Schweden das Konzept der Draußenschule (ute-skole= draußen-Schule, dänisch Udeskole, norwegisch Uteskole) auf Eigeninitiative einzelner Lehrer*innen. Dabei verlassen die Schüler*innen mit ihren

²³ Das Lernen in der Natur spielt also eine wichtige Rolle für das Erreichen von SDG 3 „Gesundheit und Wohlergehen“.

²⁴ Korr, Mary (2016).

Lehrer*innen innerhalb der Schulzeit, an einem oder einem halben Tag in der Woche über das gesamte Schuljahr hinweg das Schulgebäude und gehen zu nahegelegenen Naturorten (wie Parks, Wiesen, Wälder) oder Kulturorten (wie Museen, städtische Einrichtungen). Als Teil der Unterrichtsarbeit verfolgen die wöchentlichen Draußentage neben fachlichen auch soziale Lernziele. Arne Jordet, ein norwegischer Wissenschaftler, der die skandinavischen Udeskole Konzepte maßgeblich geprägt hat, beschreibt Draußenlernen wie folgt:

„Udeskole lässt Raum für akademische Aktivitäten, Kommunikation, soziale Interaktion, Erfahrung, Spontaneität, Spiel, Neugier und Fantasie. Udeskole bedeutet die Aktivierung aller Schulfächer in einem integrierten Lehrgang, in denen Tätigkeiten, welche sowohl draußen als auch drinnen stattfinden, eng miteinander verknüpft sind. Die Schüler lernen in einem authentischen Kontext: das heißt, sie lernen über die Natur in der Natur, über die Gesellschaft in der Gesellschaft und über die örtliche Umgebung in der örtlichen Umgebung.“²⁵

Auch wenn Udeskole in Dänemark im Bildungsplan nicht verpflichtend vorgeschrieben, sondern nur in Schulleitfäden empfohlen wird, gewinnt diese Form des Unterrichtens immer mehr an Bedeutung. Das dänische Bildungsministerium unterstützt zusammen mit dem Umweltministerium in ihrer Schulreform von 2014 intensiv die Udeskole. Auf einer eigenen Internetseite²⁶ können Lehrer*innen und deren Auszubildende umfangreiches theoretisches und praktisches Wissen, aber auch Forschungsergebnisse bezüglich Udeskole erhalten. Mittlerweile praktiziert jede fünfte Schule von knapp 2000 Schulen Udeskole, besonders die Grundschulen. Ab der 7. Jahrgangsstufe sind es nur noch 80 Schulen.²⁷

Insgesamt erfährt Draußenlernen international (im englischsprachigen Raum als outdoor education) wachsende Beliebtheit. In Schottland und in Neuseeland (EOtC-Education Outside the Classroom) wird es gefördert, in Großbritannien sind Forrest Schools weit verbreitet und in der Schweiz wird es von der Umweltbildungs-Stiftung Silviva²⁸ unterstützt.

Erst 2010 taucht dieses Konzept in Deutschland aus bildungstheoretischer Perspektive in einer Arbeit von Witte und Gräfe in einem wissenschaftlichen Kontext auf.²⁹ Obwohl in den neueren Bildungsplänen der Bundesländer in Deutschland Unterricht außerhalb des Klassenzimmers verstärkt gefordert wird, ist das Draußenlernen nur in Konzepten von Einzelschulen und Privatschulen vorgesehen. Auch wenn während der Corona-Pandemie vereinzelt Klassen und Unterrichtsstunden ins Freie, an die frische Luft verlegt wurden, um eine Ansteckung der Schüler*innen und Lehrer*innen mit dem Coronavirus zu verhindern, erfährt diese Form des Unterrichtens momentan noch keinen Aufschwung.

Draußenlernen ist in Deutschland im Vorschulbereich hauptsächlich in Form von Waldkindergärten und Naturkindergärten weit verbreitet. Die Kinder, die in diesen Kindergärten ihre Vorschulzeit verbrachten und in der Natur betreut wurden und gelernt haben, werden diesem vertrauten Ort, in Verbundenheit mit der Natur, entrissen und müssen ihren zukünftigen Lernweg in geschlossenen Räumen fortsetzen.

25 Jordet (1998).

26 www.udeskole.dk – Abruf am 24.01.2022.

27 Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016).

28 <https://www.silviva.ch> – Abruf am 24.01.2022.

29 Witte, M.D. & Gräfe, R. (2010). S. 20–22.

2.2.2 Auswirkungen des Draußenlernens

Die Konzepte des Draußenunterrichtens unterscheiden sich international hinsichtlich der Ziele, der Regelmäßigkeit, der Dauer des Aufenthaltes, der aufgesuchten Orte und der vermittelten Inhalte. Die Umsetzung dieser Konzepte wird häufig auch wissenschaftlich begleitet und untersucht. So wurden in den skandinavischen Ländern neben theoretischen und konzeptionell-didaktischen Publikationen³⁰, auch viele quantitative Untersuchungen an einzelnen Schulen veröffentlicht.³¹ Der australische Bildungsforscher Mark Rickinson und seine Kollegen werteten 150 Studien aus dem englischsprachigen Raum aus, die zwischen 1993 und 2003 zu Outdoor Education veröffentlicht wurden.³²

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese und andere internationale Studien auf diesem Gebiet überwiegend positive Effekte des regelmäßigen Draußenlernens belegen. Das Lernen, die Konzentrationsfähigkeit, die Lernmotivation, die Persönlichkeitsentwicklung und die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen, das Wohlbefinden und die Gesundheit aller Beteiligten, das Klassenklima und die Schüler*innen-Lehrer*innen- Beziehung werden positiv beeinflusst. Auch die Lehrer*innen berichten über erhöhte berufliche Zufriedenheit und Stressreduktion (→ SDG 3).

Die Forschungsplattform TEACHOUT der Universität Kopenhagen konnte in einer Studie mit Udeskole-Klassen an 18 Schulen positive Effekte nachweisen. Die sozialen Beziehungen unter den Schüler*innen aber auch zwischen Lehrkräften und den Schüler*innen verbesserten sich signifikant. Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung nahmen zu. Die körperliche Aktivität der Schüler*innen stieg deutlich an. Auch auf die Lernfortschritte der Kinder hatte das Draußenunterrichten positive Effekte. Die Schüler*innen der Udeskole-Gruppen hatten eine deutlich höhere intrinsische Motivation als die Schüler*innen der Kontrollgruppen. Sie hatten eindeutig bessere Ergebnisse im Lesen. Die Mathematikfähigkeiten der Udeskole-Schüler*innen hingegen waren nur leicht besser als die der Kontrollgruppe. Das schriftliche Lösen von vielen Aufgaben in einem klassischen Mathematiksetting scheint demnach das Lösen von Aufgaben eines klassischen Mathematiktests positiv zu beeinflussen. Komplexe mathematische Probleme lösten die Udeskole-Schüler*innen dagegen maßgeblich besser.³³ Von ähnlichen Ergebnissen berichten Haji und Yumiati in einer Studie mit indonesischen Fünftklässlern, die draußen unterrichtet wurden. Sie konnten ihre Fähigkeiten, Mathematik in anderen Disziplinen anzuwenden (mathematische Konnektivität), signifikant steigern.³⁴

Kinder, die draußen unterrichtet werden, zeigen auch bessere sprachliche Fertigkeiten als Kinder, die im Schulgebäude unterrichtet werden.³⁵ Aufgaben in der Natur können nicht kurz und deutlich an die Tafel geschrieben werden, sie müssen ausführlich erklärt, nachgefragt und diskutiert werden.

30 Z.B.: Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. (2009). S. 29–44.

31 Z.B.: Bentsen, P. & Jensen, F. (2012), S. 199 - 219.

32 Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004), <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf> - Abgerufen am 20.12.2021.

33 Nielsen, G., Mygind E. et al (2016).

34 Haji, S., Abdullah, M.I., Maizora, S. & Yumiati, Y. (2017), S.11-20.

35 Bentsen et al, 2009.

Durch das Draußenlernen können unterschiedliche Intelligenzformen wie räumliche, musische, sprachliche, logisch-mathematische, emotionale Intelligenzen angesprochen werden. Zudem werden nicht nur die Lerntypen, die gut auswendig lernen und lange und ruhig sitzen können, unterstützt, sondern auch die Lerntypen, die Bewegung, Nebengeräusche und Gruppen zum Lernen brauchen. Als weiteres Merkmal kommt hinzu, dass draußen multisensorisches Lernen leichter verwirklicht werden kann. Handlungen, wie sprechen, schreiben, hören, berühren und bewegen aktivieren jeweils unterschiedliche Gehirnareale und je mehr Gehirnareale aktiviert werden, umso besser können Lerninhalte gespeichert werden. Die Schüler*innen können mit dem Lernstoff direkte, primäre Erfahrungen machen, er wird anschaulicher, dadurch wird er leichter verstanden und besser behalten. Unter all diesen Voraussetzungen bietet das Draußenlernen optimale Möglichkeiten, Kinder in einer heterogenen Lerngruppe individuell zu fördern. Dies spiegelt sich ebenfalls in Studien wider. Geschlechter und Herkunftsursachen können bei den Ergebnissen ausgeschlossen werden, Verschiedenste Lerngruppen, alle Geschlechter³⁶, leistungsstärkere und leistungsschwächere Kinder profitieren von dem Draußenlernen.³⁷

Traditionelle Schulgebäude und Klassenräume sind funktionale, homogene Räume, die hohe Standardisierung, Kontrolle, Planbarkeit und Effizienz bringen. Der Tag ist starr, getaktet nach festen Unterrichts- und Pausenzeiten. Die soziale Interaktion zwischen den Schüler*innen untereinander, aber auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen folgt festen Regeln („melden und sprechen“). Die Schüler*innen sitzen wochenlang neben festen Sitznachbarn, die oft sogar der Lehrer*innen für sie auswählt. Allein durch das Verlassen dieser festen, räumlichen Struktur werden Starrheit und das Feststecken in routinierten Interaktionen überwunden, sodass Schüler*innen und Lehrer*innen sich auf einer anderen Beziehungsebene begegnen können. Es entstehen häufigere Interaktions- und Kommunikationsanlässe zwischen allen Beteiligten. So hat das Draußenlernen einen positiven Einfluss auf die bonding-Effekte unter den Schüler*innen, bestehende Freundschaften werden gefestigt und auch Kinder, die selten miteinander interagieren treten häufiger miteinander in Kontakt.³⁸

Damit der Unterricht im Freien ohne die Ordnung schaffende Begrenzung des Klassenraums und der Sitzordnung nicht im Chaos endet, müssen im größerem Maße Regeln, Abläufe und Signalzeichen von den Lehrer*innen etabliert und den Kindern selbst getragen werden. Die Kinder müssen Rücksicht aufeinander nehmen, müssen sich in höherem Maße mit ihren Mitschüler*innen verbal auseinandersetzen und gemeinsam Probleme lösen, sodass eine Art Teamgeist entsteht. Das Draußenlernen stärkt somit die sozialen Beziehungen und fördert das soziale Lernen der Kinder. Aber auch das Wohlbefinden der Lehrer*innen steigt mit diesem Lernsetting. Draußenunterricht steigert das Kompetenzgefühl und ermöglicht mehr Autonomie. Um einen Mangel an sozialer Eingebundenheit durch Kolleg*innen vorzubeugen, sollten vermehrten Netzwerken mit anderen Lehrer*innen gefördert werden.³⁹

36 Malone, K. (2008).

37 Berthold, M.; Ziegenspeck, J. W. (2002).

38 Witte, M.D., Haring, M., Vortisch, U. & Dicks, U.: Schulwandern-Draußen erleben. Vielfalt entdecken. Menschen bewegen. Abschlussbericht zum Vorhaben. https://biologischevielfalt.bfn.de/fileadmin/NBS/documents/Bundesprogramm/Abschlussberichte/Web-SB_FKZ_3513685A-B16_Schulwandern.pdf - Abgerufen am 20.12.2021.

39 Barfod, K.S. (2017), S.1-13.

2.2.3 Praktische Umsetzung

Unser Schulalltag teilt sich räumlich auf zwei Standorte auf. Vormittags nutzen die Schüler*innen unsere Räumlichkeiten in der Ypernkaserne. Mehrere Klassenräume, ein Bewegungsraum (der sich auch ideal als Tanz- und Theaterraum eignet), ein Computerraum, ein Versammlungsraum und eine Küche stehen uns für die Umsetzung unseres pädagogischen Konzeptes zur Verfügung. Durch das große umliegende Gelände mit öffentlichen Parkflächen und Baumbestand gibt es aber auch Möglichkeiten, den Unterricht, wenn es nötig und erwünscht ist, nach draußen zu verlagern. Kulturorte wie Museen, Theater, Bibliotheken können durch eine gute Verkehrsanbindung ohne großen Aufwand erreicht werden. Als eine weitere Bereicherung für unseren Schulalltag sehen wir die verschiedenen internationalen Bildungsvereine, die ihren Platz in der Yperkaserne seit Jahren gefunden haben und mit denen wir die Räumlichkeiten und das Gelände teilen werden. So können wir mit den Kindern Vielfalt leben.

Für das Mittagessen und das Nachmittagsangebot laufen die Kinder zum etwa 1 km entfernten Carlo-Schmid-Haus. Nach einem frisch vor Ort zubereiteten Mittagessen in der Mensa können sich die Kinder in den vorhandenen Werkstätten, dem Gewächshaus, dem Schulgarten, dem großen Hauswirtschaftsraum, dem weiten, grünen Gelände oder dem nahegelegenen Wald aufhalten und diese nutzen.

In „Kapitel 5.1 Lernumgebung“ ist eine ausführliche Beschreibung der Gebäude und Schulgelände, sowie deren Nutzung zu finden.

Die MINKT-Fächer (näher beschrieben im folgenden Kapitel) liegen ebenfalls in unserem besonderen pädagogischen Interesse. Die Natur und das Draußenlernen als prominenten Bestandteil unseres schulischen Konzepts bieten ideale Möglichkeiten, die Unterrichtsinhalte dieser Fächer anschaulich, nachhaltig, forschend und kreativ zu vermitteln.

2.3 MINKT (Schwerpunkt informatische Bildung, Naturwissenschaften und Künste)

2009 veröffentlichte die Kultusministerkonferenzen die „Empfehlungen zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung“ zur Verbesserung der „frühen Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Interesses, eines verstärkten Praxisbezugs des Unterrichts und zur Gewinnung von Lehrkräften für MINT-Fächer“.⁴⁰

In den angloamerikanischen Ländern wurde zunehmend die Bedeutung von Kunst und Kreativität für MINT-Fächer gesehen. So spricht man heute kaum noch von STEM, sondern von STEAM⁴¹. Also nicht MINT, sondern MINKT⁴².

„MINKT-begründete Bildung zielt darauf ab, technischen Herausforderungen mit künstlerisch-kreativem und kritischem Denken, Kooperation und effektiver Kommunikation in Verbindung mit solidem technischem Verständnis zu begegnen.“⁴³

40 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/mathematik-informatik-naturwissenschaften-technik-mint.html> – Abruf am 25.02.2022.

41 STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), STEAM (plus Arts).

42 MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), MINKT (plus Künste).

43 <https://www.spielundlern.de/wissen/mint-und-die-bedeutung-von-minkt-stem-steam-fuer-die-schule/> - Abruf am 5.2.2022.

Bei der Umsetzung der MINT oder MINKT-Fächer an Schulen wird im Allgemeinen die informatische Bildung sehr rudimentär behandelt. Unser Schwerpunkt dagegen liegt auf der informatischen Bildung und den Künsten, wenngleich wir alle MINKT-Fächer berücksichtigen. In einer zunehmend digitalen Welt sehen wir es als unsere Aufgabe, Kinder bereits im Grundschulalter zu befähigen, informatische Systeme zu verstehen, damit sie auch Gestalter*innen und nicht reine Konsument*innen in der digitalen Welt sind und werden.

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

Informatische Bildung wird gemeinhin auf den Einsatz digitaler Medien verkürzt. Üblicherweise stehen ein oder auch mehrere Computer in einem Klassenraum zur Verfügung, auf denen die Schüler*innen Recherchen betreiben oder Lernspiele, bzw. digitale Arbeitsblätter nutzen können. Selbst an Modellschulen bilden der Einsatz des Computers als methodisch-didaktisches Hilfsmittel, als Werkzeug zur Herstellung von Medien, als Lerngegenstand und als Mittel der Kommunikation die Schwerpunkte.

Unser Anspruch geht jedoch weit über die übliche Schulpraxis hinaus. Unser Fokus liegt nicht auf der Nutzung von digitalen Endgeräten. Wir haben den Anspruch, dass die Schüler*innen Informatikkonzepte begreifen lernen und sich so die neue Kulturtechnik des 21. Jahrhunderts aneignen. Wir bieten die Möglichkeit, mit Kleincomputern erstes Programmieren zu lernen. Aber nicht jedes Kind muss programmieren lernen. Viel wichtiger ist uns, dass Kinder informatische Konzepte verstehen lernen und später darauf aufbauen können, damit sie nicht hilflos der digitalen Technik ausgesetzt sind, sondern vielmehr selbstbestimmt gestaltend in einer zunehmend digitalisierten Welt leben können.

Auch befähigen wir die Kinder zu einem mündigen Umgang mit persönlichen Daten (Datensicherheit). Darüber hinaus sehen wir künstlerisches und handwerkliches Schaffen als ganzheitliche Form der Weltaneignung und der Persönlichkeitsentwicklung. Kreativität ist eine Grundfähigkeit für problemlösendes Denken (auch in naturwissenschaftlichen und informatischen Fragestellungen) und allgemein eine Schlüsselqualifikation in einer zunehmend unsicheren und ambigen Welt im sogenannten konzeptuellen Zeitalter.

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, Schneidern, Holzverarbeitung, Schmieden, ...) ⁴⁴ ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, kreative Schöpferkraft (weiter) zu entwickeln.

⁴⁴ Dafür stehen den Schüler*innen verschiedene Werkstätten und weitere entsprechende, variable Räumlichkeiten zur Verfügung, siehe Kapitel 5.1 Lernumgebung.

2.3.1 Informatische Bildung (Digital literacy)

Informatiksysteme sind aus unserem Alltag nicht mehr weg zu denken. Mehr und mehr werden analoge Sachverhalte in digitale transformiert. Die Digitalisierung geht aber noch weiter. Informatiksysteme durchdringen in einem rasanten Tempo alle Lebensbereiche und verändern fundamental die Art und Weise, wie wir kommunizieren, uns informieren, Freizeit gestalten, wohnen, arbeiten, gemeinschaftlich agieren, wie Meinungen gebildet werden und politische Entscheidungsprozesse funktionieren. Wir haben uns inzwischen daran gewöhnt, dass wir weltweit (kostenlos) in Echtzeit kommunizieren und uns darstellen können (Social Media), um ein Vielfaches mehr Informationen zur Verfügung haben als ein Brockhaus, Geld ohne zentrale Institution und Banken erschaffen und versenden können (z.B. Bitcoin), aus der Ferne auf digitale Geräte zugreifen und sie steuern können (z.B. Internet-of-Things), um nur ein paar Beispiele zu nennen.

Es ist davon auszugehen, dass sich diese technischen Entwicklungen fortsetzen, vor allem in den noch recht neuen Bereichen wie Machine Learning und künstliche Intelligenz. Die Grenzen zwischen Realität und Virtualität, zwischen Menschen und Maschine verschwimmen mehr und mehr. Die Technik selbst tritt dabei immer stärker in den Hintergrund. Geräte werden immer kleiner, Anwendungen immer intelligenter.

Obwohl Informatiksysteme längst zum selbstverständlichen Gebrauchsgegenstand geworden sind, verfügen nur Wenige über weitergehendes Wissen bezüglich der genauen Funktionsweisen. Selbst das Erkennen von Informatiksystemen als solche, fällt vielen bereits schwer (wie z.B. bei einer Ampel). Woher weiß Google über meine Vorliebe für ein bestimmtes Produkt, woher weiß mein Auto, wann es die Spur wechseln muss, oder wie funktioniert Alexa?

Spätestens, wenn künstliche Intelligenz anfängt, selbst Algorithmen zu programmieren und zu verändern, weiß niemand mehr genau, wie solche Systeme eigentlich funktionieren. Doch die meisten Menschen sind bereits jetzt der Technik weitestgehend ausgeliefert – und damit auch häufig der Willkür großer Konzerne. Zudem ist das Bewusstsein für die Konsequenzen und Risiken (z.B. Datensicherheit) nur eingeschränkt vorhanden. Wertvolle persönliche Daten werden eingetauscht gegen lustige Katzenvideos und kostenlose Apps.

Digital Literacy als Grundlage für Mündigkeit in der digitalen Welt

Wer nicht nur passive*r Konsument*in, sondern auch Gestalter*in der digitalen Welt sein will, braucht tiefgehende Kenntnisse und ein spezifisches Verständnis. Aus diesen Gründen halten wir es für unabdingbar, dass Kinder bereits zu einem frühen Zeitpunkt und altersgerecht lernen, wie Informatiksysteme funktionieren, und wie diese für die Lösung von Problemen eingesetzt werden können. Sie sollen in der Lage sein, Hardware und Software bewusst und gezielt einzusetzen oder gar für eigene Zwecke zu verändern. Dies erfordert ein Verständnis von informatischen Grundkonzepten, wie Kryptographie oder Coding als Fremdsprache und Handlungslogik.

Wir halten es für geboten, bereits in der Grundschule mit der informatischen Bildung zu beginnen. Dabei stützen wir uns auf Untersuchungen, die besagen, dass schon am Ende der Grundschulzeit sich geschlechterspezifische Rollenbilder entwickeln, die das Interesse von Mädchen

an informatischen Themen hemmen.⁴⁵ "Worauf es uns ankommt, ist die sogenannte **Code Literacy**, also dass Menschen etwas davon verstehen, wie Programmierung funktioniert. (...) Das zu wissen, hilft dabei zu verstehen, wie unsere Welt funktioniert."⁴⁶

Die Fähigkeit des mündigen Umgangs mit Informationen, Medien und Technologie wird mit „Digital Literacy“⁴⁷ bezeichnet. Digital Literacy ist eine Kulturtechnik, die es ermöglicht, soziologische, politische und ethische Perspektiven auf Technologie einzunehmen.

Digital Literacy ist kein Selbstläufer. Kinder sind nicht automatisch „Digital Natives“, bloß, weil sie in einer digitalisierten Welt aufwachsen. Und durch Digitalisierung entsteht nicht automatisch Chancengerechtigkeit. Das hat die Studie „Kinder in der digitalen Welt“⁴⁸ ergeben, bei den Kindern zwischen 5 und 8 Jahren befragt wurden.

Die Kultusministerkonferenz sieht Handlungsbedarf und nennt in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ explizit sechs Kompetenzbereiche⁴⁹:

- » Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- » Kommunizieren und Kooperieren
- » Produzieren und Präsentieren
- » Schützen und sicher Agieren
- » Problemlösen und Handeln
- » Analysieren und Reflektieren

Kompetenzen dieser Bereiche können ohne explizite informatische Grundlagen nicht erreicht werden. Beispielsweise wird im Kompetenzbereich „Problemlösen und Handeln“ ausgeführt und ausdifferenziert: „Algorithmen erkennen und formulieren“⁵⁰.

Grundsätze informatischer Bildung

Anfang 2019 legte die Gesellschaft für Informatik (GFI) ein Konzept für eine zeitgemäße und fachlich fundierte informatische Bildung an Schulen (Grundschulen eingeschlossen) vor.⁵¹ Es gliedert sich in folgende Grundsätze:

45 Best, A., et al. (2019), S. 4.

46 Soziologin Natalie Sontopski, Komplexlabor Digitale Kultur Hochschule Merseburg. In: ZEIT Online 21.09.2019 <https://www.zeit.de/digital/internet/2019-08/computer-medienerziehung-programmieren-kinder-technologie> – Abruf am 25.03.2022.

47 https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_literacy – Abruf am 25.03.2022.

48 <https://www.schau-hin.info/fileadmin/content/Downloads/Sonstiges/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> – Abruf am 25.03.2020.

49 Kultusminister Konferenz (2017), S. 10 ff. - https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf - Abruf am 25.03.2022.

50 Kultusminister Konferenz (2017), S. 13.

51 Als Beilage zu LOG IN, 39. Jahrgang (2019), Heft Nr. 191/192, https://informatikstandards.de/fileadmin/GI/Projekte/Informatikstandards/Dokumente/v142_empfehlungen_kompetenzen-primarbereich_2019-01-31.pdf – Abruf am 25.03.2022.

» Die Vision

Die Ziele der informatischen Bildung in der Grundschule sind das selbständige Auseinandersetzen mit Informatik, das Lernen systematischen Vorgehens, Anwenden von informatischen Methoden, Mitbestimmung der Kinder und Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Kinder sollen mündig teilhaben in unserer von Digitalisierung geprägten Gesellschaft und die Kompetenz für eine selbstbestimmte und reflektierende Nutzung von Informatiksystemen entwickeln. Insbesondere sollen informatische Prinzipien und Modellierungen hinter den Systemen erkannt und verstanden werden. Kinder erfahren Lehrpersonen als Ansprechpartner*innen, die sie fachlich und didaktisch kompetent in ihrem Lernprozess unterstützen.

» Lehren und Lernen

Informatische Bildung kann auf verschiedene Weise erworben werden. Beim Lernen geht es um die Selbst-Erfahrung der Kinder in einer informatisch geprägten Welt, während im Rahmen der Lehre in einer gestalteten Umgebung oder Lernsituation informatisches Denken und Handeln ermöglicht oder erleichtert werden soll. Dabei kann die Begegnung mit der Informatik in drei Kategorien erfolgen:

- a) im direkten Zusammenhang mit Informatiksystemen, z.B. Nutzung eines Smartphones oder einer Digitalkamera.
- b) im indirekten Zusammenhang mit Informatiksystemen, z.B. Fußgängerampel.
- c) ohne Zusammenhang mit Informatiksystem, z.B. Sortieren von Spielzeug-Bauteilen, Verschlüsselung von Nachrichten oder das Lösen von philosophischen Fragen „wie werden Probleme gelöst?“.

Kategorie c) ist dabei die am wenigsten offensichtliche, vielleicht aber die wichtigste Kategorie, damit Kinder in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt urteils-, handlungs- und gestaltungsfähig werden.

» Fachorientierung und Interdisziplinarität

Für eine Diskussion bei der Gestaltung und für eine kompetente Nutzung von Informatiksystemen sind informatische Grundkenntnisse notwendig. In der Wissenschaft der Informatik werden allgemeine Gesetzmäßigkeiten informationsverarbeitender Prozesse in Gesellschaft, Natur und Technik untersucht, diese Prozesse in Informatiksystemen transparent gemacht und konstruktiv genutzt. Informatisches Modellieren und Problemlösen ist ein kreativer Prozess, in dem Theorie, Abstraktion und Design verknüpft sind. Die Denkweisen und Werkzeuge der Informatik haben in allen Gebieten von Wissenschaft, Wirtschaft und Technik Eingang gefunden. Auch wer sich nicht aktiv mit Informatiksystemen beschäftigt, gehört zu den Betroffenen. Durch informatische Bildung erhalten Schüler*innen vielfältige Gelegenheiten zur Entwicklung von Kompetenzen, die sie befähigen, ihr Leben in einer Informationsgesellschaft selbstbestimmt zu führen und aktiv zu gestalten. Die Ausbildung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz erfolgt in der informatischen Bildung in der Regel ganzheitlich und wechselseitig.

» **Chancengleichheit und Inklusion**

In einer Gesellschaft der Vielfalt sollen alle Menschen die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben, sich entsprechend ihrer persönlichen Vorlieben, Neigungen und Fähigkeiten zu entwickeln und ein selbstbestimmtes Leben zu gestalten. Ein möglichst früher Erwerb informatischer Kompetenzen ist notwendig, damit das Interesse von Mädchen an der Informatik gewahrt wird und nicht durch rollenspezifische Bilder gehemmt wird (→ SDG 5). Kinder mit Beeinträchtigungen werden unterstützt (z.B. Vorlesefunktion). Das gemeinsame Entwickeln informatischer Problemlösungen bietet insbesondere auch Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten vielfältige Erfolgserlebnisse, neue Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung von Sprachfähigkeiten (→ SDG 10).

» **Orte informatischer Bildung und erforderliche Ausstattung**

In der Grundschule steht der Erwerb von Sprachfähigkeiten und der mathematischen Bildung an erster Stelle. Weitere Bildungsaufgaben berühren soziale, naturwissenschaftlich-technische, ästhetische und philosophisch-religiöse Dimensionen. Informatische Bildung kann im Primarbereich in verschiedenen Organisationsformen stattfinden und ist für die Erschließung der zahlreichen informatischen Phänomene der digitalen Welt unerlässlich.

2.3.1.1 **Praktische Umsetzung**

Zum Verständnis informatischer Konzepte bieten wir vielfältige analoge Materialien und Lernmöglichkeiten, wie sie das Haus der kleinen Forscher oder die RWTH Aachen zur Verfügung stellen. Das Verstehen und Anwenden von einfachen Algorithmen, Modellen und informatischer Denkweisen kann auch ohne digitale Endgeräte erfolgen.

Einfaches Programmieren ist mit Apps wie Lightbot bereits im Grundschulalter möglich.⁵² Mit Mindstorms von Lego stehen Baukästen zur Verfügung, mit denen Kinder selbständig und spielerisch Roboter entwerfen, bauen und programmieren können. Einplatinencomputer, wie der Arduino oder Raspberry Pi ermöglichen ebenfalls spannende Projekte.

Weitere digitale Geräte stehen zum Ausprobieren und Anwenden zur Verfügung, z.B. Computer für Recherchen oder Vernetzung. Reizvoll kann es allerdings sein, mit dem Smartphone oder der Digitalkamera Kurzfilme zu drehen und damit Beobachtungen einzufangen oder kreativ Ideen umzusetzen. Interaktive Lernspiele oder digitale Arbeitsblätter am Computer halten wir jedoch für weniger sinnvoll, da das Lernen mit allen Sinnen und somit auch haptisch im Grundschulalter der Entwicklung der Kinder angemessener ist.

Wir verstehen uns als digitale Schule. Nicht nur in der Schulorganisation, sondern auch in der Strukturierung individueller Lernvorhaben und der Dokumentation von Lernfortschritten setzen wir digitale Tools ein.⁵³ Mit dem Alter der Kinder wird die Nutzung der Tools zunehmen, mit

⁵² <https://lightbot.com> – Abruf am 20.01.2020.

⁵³ Unsere Schule, sowie auch Digitalisierung an der Schule sind in stetiger Entwicklung. Vorbild sind für uns hier auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Universitätsschule Dresden, die bereits in vielerlei Hinsicht digital gestützt ist. Zudem wird an der Universitätsschule Dresden gemeinsam mit der TU Dresden fortlaufend eine Lern- und Schulmanagementsoftware entwickelt, deren Entwicklungsprozess wir ebenfalls gespannt verfolgen.

denen sie Projekte erstellen, durchführen und evaluieren können oder auch mit denen sie sich eigenständig Lerninhalte erarbeiten können. Besonders für Kinder und Jugendliche, die durch Beobachtung lernen, bieten zahlreiche Dokumentationen die Möglichkeit Expert*innen, die wir vor Ort nicht bieten können, über die Schulter zu schauen.

2.3.2 Künste: Kunst, Handwerk & Kreativität

Im Gegensatz zu manchen MINKT-Befürwortern (wie z.B. Prof. Fthenakis) sehen wir die Künste und die Entwicklung von Kreativität zwar als wichtige Fähigkeit, um innovativ, kritisch und problemlösend MINT-Konzepte zu verstehen und auch zu entwickeln. Wir funktionalisieren und instrumentalisieren die Künste aber nicht. 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 Landesbildungsserver⁵⁴, 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 durch den Auftrag der Dokumentation aus ihrer Konzentration und Selbstvergessenheit beim künstlerischen Gestalten herausgerissen. Selbstverständlich finden bei uns auch Digitalkameras und andere digitale Geräte Anwendung. Es ist aber Aufgabe der Lernbegleiter*innen, 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 Fantasie 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 (VUKA-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 einem Bericht von Aktürk & Demircan werden 22 Studien beleuchtet, die sich mit

54 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/grundschule/projekte-medienbildung/modell-schulen/fisch> – Abruf 29.03.2022.

STEM-begründeter und insbesondere STEAM-begründeter Bildung in der frühen Kindheit beschäftigen⁵⁵, die zu diesem Schluss kommen.

- » 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 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.⁵⁶ Computer übernehmen 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.

2.3.2.1 *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 (s. auch 5.3) 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.

55 Aktürk, A. A. & Demircan, H. Ö. (2017), https://www.research-gate.net/publication/319702309_A_Review_of_Studies_on_STEM_and_STEAM_Education_in_Early_Childhood – Abruf am 20.01.2020.

56 Pink, D.H. (2006). S.1 f.

- » Künstlerischer Ausdruck durch Digital-Fotografie, z.B. eine Fotostrecke über Lieblingsorte.
- » In Performances im Bereich der bildenden und darstellenden Kunst werden digitale Medien, wie der Videofilm, benutzt und damit experimentiert.
- » Die Kinder können in alten Handwerkskünsten und Kunsthandwerk ihre Kreativität ausleben, wie z. B. Töpfern, Schnitzen, Backen, usw.

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. In manchen Bereichen, wie z.B. Videotechnik oder Digitalfotografie oder auch in der Schauspielkunst oder der Bühnentechnik ist die Inspiration anderer sehr wertvoll und kann Instruktion sehr sinnvoll sein. Dennoch sollen die Kinder in ihrem Ausdruck nicht in eine Richtung gebracht oder eingeschränkt werden.

3 GRUNDPRINZIPIEN UNSERER ARBEIT

Unsere Schule ist ein offener Lernort in vielerlei Hinsicht. Die ganze Stadt, sowie die umgebenden Naturräume dienen als Lern- und Erfahrungsfeld für unsere Schüler*innen. Die Schule selbst ist durch ihre besonderen Standorte (siehe Kapitel 5.1 Lernumgebung) bereits voll in die Stadtgesellschaft in ihren vielfältigen Facetten integriert. Wir verstehen uns als Lerngemeinschaft (Community), die Potentiale hebt, kollaborativ über die Generationen hinweg arbeitet und Sinn und Erfüllung im Tätigsein und in der Muße findet. Mit den folgenden 3 Prinzipien (Nachhaltigkeit, Inklusion und Achtsamkeit) legen wir eine Grundlage für unsere Arbeit. Diese Prinzipien sind leitend für den gesamten Lernort mit all seinen Akteuren im pädagogischen Bereich und in der Verwaltung. Sie betreffen die ganze Community: Schüler*innen, Lernbegleiter*innen, sonstige Mitarbeiter*innen, Eltern und Besucher*innen. Die genannten Prinzipien gehen aus Werten hervor, wie z.B. Wertschätzung, Offenheit, Würde und Verantwortung.

3.1 Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit als eines der Grundprinzipien unserer Schule, findet sich sowohl auf der normativen Ebene der Werte unserer Schulgründung als auch in der strategischen Ausrichtung an den Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen und im operativen Führen der Schule wie auch dem Schulcurriculum wieder. Das Ziel muss sein, das Prinzip konsequent in der Schulführung, den Schulprozessen und im Curriculum zu verankern. Um als Schule Schwerpunkte im Sinne der globalen Nachhaltigkeitsziele machen zu können, wurde im Rahmen eines partizipativen und transparenten Prozesses abgestimmt, welche Ziele für uns in unserer Arbeit besonders berücksichtigt werden sollten.

3.1.1 Wesentliche Nachhaltigkeitsziele der Naturschule

Im Zuge eines internen Workshops mit 9 von 10 Gründungsmitgliedern wurde über die Wesentlichkeit der einzelnen 17 Ziele abgestimmt. Ziel dabei war es, mit allen Beteiligten der Gründungsinitiative die ersten Schritte einer Nachhaltigkeitsstrategie zu entwickeln. Basierend auf dem Befragungsergebnis sollen die Ziele selbst, die Maßnahmen zum Erreichen der Ziele und das Erreichen der Ziele nachhaltig gemacht werden, um diese stetig zu reflektieren und gegebenenfalls auch anzupassen.



Abbildung 6: Neun wesentliche Nachhaltigkeitsziele der Naturschule

Von den neun ausgewählten Zielen möchten wir gerne eines hervorheben: das vierte Nachhaltigkeitsziel der UN – chancengerechte und hochwertige Bildung. Dieses Ziel verbindet alle Bildungseinrichtungen, denn sie sind die Hauptakteure, wenn es um die Realisierung geht. Die UNESCO konkretisiert dieses Ziel mit sogenannten Unterzielen. Diese gilt es für uns als Alternativschule in einem hochentwickelten westlich geprägten Land auszulegen und zu interpretieren. Dabei stehen folgende Unterziele im Vordergrund unserer Zielsetzung, die perspektivisch angestrebt werden. Deren Zielerreichung jedoch nicht von Anfang an gewährleistet werden kann:

- Bis 2030 sicherstellen, dass alle Kinder unabhängig der Geschlechtszugehörigkeit gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt
- Bis 2030 sicherstellen, dass alle Kinder unabhängig der Geschlechtszugehörigkeit Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind
- Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Jugendlichen und Erwachsenen unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten
- Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten
- Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung

3.1.2 Maßnahmen zum Erreichen der wesentlichen Ziele

Umzusetzen sind die Ziele in folgenden drei Schuldimensionen: Schul-, Organisations-, Personalentwicklung. Deren Verankerung wird sich in der Schulorganisation in Form von unterschiedlichen Maßnahmen in allen drei Dimensionen – wie in Abb. 7 dargestellt - wieder finden. Im Rahmen des Konzeptes soll zunächst generisch aufgezeigt werden, inwiefern sich die einzelnen SDG in der Schulorganisation umsetzen lassen. Die von den Zielen abgeleiteten Maßnahmen werden im Rahmen der Schulstrategie formuliert, konkretisiert und nachgehalten.



Abbildung 7: Die drei Dimensionen der Schulorganisation

Ziel 1: Armut in jeder Form und überall beenden

Für die *Schulentwicklung* gilt es, neben einem einkommensabhängigen Schulgeld nachhaltige Finanzierungsmodelle zu nutzen, um langfristig eine kostenlose Bildung für jeden zu ermöglichen. Kurz- und Mittelfristig müssen dafür Förderungsmitteln für von Armut betroffene Familien in Anspruch genommen werden. Darüber hinaus wird eine enge Zusammenarbeit mit entsprechenden lokalen Organisationen/Verantwortlichen angestrebt, um proaktiv in Kontakt mit von Armut betroffenen Familien zu kommen. Ein angebotenes und teilweise gefördertes Ganztagsangebot soll Familien darin unterstützen, der Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, so dass Armut verhindert wird.

Im Bereich der *Personalentwicklung* sollen Lernbegleiter*innen für das Thema sensibilisiert und geschult werden. Patenschaften für Förderungen außerhalb des Schulalltags sind ebenfalls geplant.

In der *Unterrichtsentwicklung* soll früh Bewusstsein für Ungleichheit und Chancengerechtigkeit verankert werden.

Ziel 3: Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern

Schulentwicklung: Die klare und transparente Führungsstruktur und die Verankerung partizipativer Prozesse soll auch zur physischen und psychischen Gesundheit aller an der Schulführung Beteiligten beitragen. Diese Maßnahme ist besonders wichtig im Hinblick auf das gesunde Leben und Wohlergehen von Personal und Lernbegleiter*innen. Um diesen Aspekt angemessen zu berücksichtigen sind besonders auch für die Führung und Leitung der Schule Fortbildungen im Bereich Gesundheitsentwicklung geplant.

Darüber hinaus soll der Einbezug von externen Berater*innen den Blick auf eine zielführende gesundheitsfördernde Personalführung durch Gesunderhaltung der Mitarbeiter*innen (durch Prävention, mentale & körperliche Regenerationsmöglichkeit) sicherstellen. Dies gilt auch für die institutionalisierte Konsultation mit Gesundheitsexpert*innen (Ärzt*innen, Psycholog*innen und Coaches).

Personalentwicklung: Gleiches gilt für die Fortbildung von Lernbegleiter*innen im Bereich der physischen und psychischen Gesundheit der Schüler*innen.

Unterrichtsentwicklung: In diesem Zusammenhang wird im Speziellen auf eine allgemeine Gesundheitserziehung Wert gelegt. Die mentale Gesundheitsförderung wird im Kapitel 2.2 Achtsamkeit näher erläutert. Selbstverständlich wird analog zum besonderen pädagogischen Interesse viel Wert auf Bewegung, besondere Naturerfahrungen und Ernährung gelegt, was sich nachweisbar gesundheitsfördernd und für ein gesteigertes Wohlergehen bei Schüler*innen auswirkt.

Ziel 4: Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen

Im Rahmen dieses pädagogischen Konzeptes wird dargestellt, wie Ziel 4 an der Naturschule Reutlingen erreicht werden soll. Im besonderen Maße sollen Kapitel 2 - des besonderen pädagogischen Interesses – und die hier dargestellten Prinzipien der Schule darüber Auskunft geben.

Ziel 5: Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen

Schulentwicklung: Im Rahmen der Schulentwicklung werden sich Themen wie Diversity und LGBTQ in unterschiedlichen Facetten zeigen. Zum einen haben wir zum Ziel, eine paritätische Personalstruktur zu schaffen, nachzuhalten und gegebenenfalls Verantwortliche im Rahmen der Schulleitungstätigkeiten und des Lenkungsgebietes zu definieren. Darüber hinaus streben wir an, Netzwerken beizutreten, um uns auch regional zu vernetzen.

Personalentwicklung: Auf Seiten der Lernbegleiter*innen muss Expertise und Anbindung an Schüler*innen wie auch an die öffentliche Meinung gewährleistet sein. Fortbildungen der Lernbegleiter*innen und eine entsprechende Personalauswahl sollen die Umsetzung des Ziels gewährleisten.

Unterrichtsentwicklung: Durch die Berücksichtigung und die Toleranz unterschiedlicher Geschlechter in der Außen- und der Innensicht z.B. im Rahmen von Projektthemen, Festen, Aktivitäten, externen Veranstaltungen und gemeinsam mit Kooperationspartner*innen aber auch durch den Gebrauch einer genderneutralen Sprache gegenüber Schüler*innen soll hier sensibilisiert und differenziert werden.

Ziel 12: Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen

Schulentwicklung: Im Rahmen der Ressourcennutzung setzen wir uns zum Ziel, eine plastikfreie Schule zu sein und Abfall zu vermeiden. Angestrebt werden Kooperationen mit Landwirtschaft und regionalen Einrichtungen. Auch hinsichtlich der Raumpflege sollen umweltverträgliche Materialien verwendet werden.

Personalentwicklung: Eine besondere intrinsische Motivation und Kenntnisse sollten bei den Lernbegleiter*innen mit Fachkompetenzen gepaart sein.

Unterrichtsentwicklung: Ein Schwerpunkt der praktischen Arbeiten wird auf der Herstellung von Konsumgütern wie Wolle, Kleidung und Papier liegen. Darüber hinaus werden das Werken, der Gartenbau und eventuelle Tierhaltung und -nutzung für die Umsetzung des besonderen pädagogischen Interesses von großer Wichtigkeit sein.

Ziel 13: Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen

Schulentwicklung: Wir legen äußersten Wert auf ein widerstandsfähiges Gelände und Gebäudegestaltung, die eine verantwortliche Ressourcennutzung ermöglicht. Unser aktuelles Raumkonzept entspricht diesen Vorstellungen, da im Rahmen von Kooperationen auf bereits genutzte Flächen zurückgegriffen werden kann. Auf Seiten der Führung sollen explizit Strategien vorhanden sein, wie mit Klima- und Naturkatastrophen umgegangen werden muss. Das Ziel, sich als klimaneutrale Schule (z.B. durch smarte Digitalisierung, energieeffiziente Nutzung des Gebäudes und der mittel- und langfristigen Nutzung eines Biosolargebäudes) aufzustellen, besteht von Anfang an. Die Maßnahmen zur Umsetzung werden sich mit der Konkretisierung des Raumkonzepts finden.

Personalentwicklung: Hier gilt dieselbe Prämisse wie oben bereits angemerkt „Eine besondere intrinsische Motivation und Kenntnisse sollten bei den Lernbegleiter*innen mit Fachkompetenzen gepaart sein“.

Unterrichtsentwicklung: Mit der Sensibilisierung und Thematisierung des Klimawandels und den positiven Erfahrungen in der Natur (siehe besonderes pädagogisches Interesse) soll ein frühes Verantwortungsbewusstsein bei den Lernenden geschaffen werden. Darüber hinaus können im Rahmen von Kooperationen lokale und internationalen Klimaschutzprojekten unterstützt werden.

Ziel 15: Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und den Biodiversitätsverlust stoppen

Schulentwicklung: Der Schwerpunkt soll hier bei den lokalen Kooperationsinitiativen mit Land- und Forstwirtschaft liegen. Wie oben bereits beschrieben, soll bei der Nutzung von Ressourcen, beispielsweise im Bereich Einkauf und Bewirtschaftung, auf regionale Produkte, Fairtrade und den damit verbundenen Erhalt der Biodiversität Wert gelegt werden.

Personalentwicklung: Besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Umsetzung des besonderen pädagogischen Interesses (Lernort Natur) zielen direkt auf Nachhaltigkeitsziel 15 ab. Somit müssen Lernbegleiter*innen der Naturschule in besonderem Maße zur Umsetzung des Ziels durch umwelt- und naturpädagogische Kenntnisse und Expertise befähigt sein.

Unterrichtsentwicklung: Diese Expertise und besondere Herangehensweise wird für alle zu entwickelnden Kompetenzen im Grundschulalter genutzt werden (siehe Kapitel 2 Besonderes pädagogisches Interesse)

Ziel 16: Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen

Schulentwicklung: Ziel muss es sein, transparente, verlässliche Strukturen (inkl. Kontrollsystem und Rechenschaftspflicht z.B. transparente Berichterstattung, klare Ansprechpersonen, Vertrauenspersonen, koordiniert im Lenkungskreis) zu schaffen. Dabei ist es wesentlich, starke Kooperationen mit beispielsweise Jugendamt, Jugendhilfe, Inklusionsrat, Sozialämtern, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen zu haben. Dieser Punkt wird jedoch in Ziel 17 weiter ausgeführt. Für die Führung der Schule muss das starke Bewusstsein für Recht und Gesetz verankert sein. Hierbei ist uns besonders wichtig, Bewusstsein für Radikalisierungstendenzen zu haben und uns klar für Demokratie und gegen Extremismus zu positionieren. Mit Hilfe von regelmäßig stattfindenden "Tagen der offenen Tür" soll für interne wie externe Stakeholder Transparenz und Sicherheit gewährleistet werden.

Personalentwicklung: Gefordert und gewährleistet sein muss bei den Lernbegleiter*innen ein starkes Bewusstsein für Frieden und Gerechtigkeit (in der Klasse). Gepflegt werden soll eine gewaltfreie Kommunikation und eine starke Sensibilisierung für Mobbing und Diskriminierung. Diese Kompetenzen müssen auch durch Fortbildungen gesichert werden. Lernbegleiter*innen müssen sich selbst als starke Institutionen für die Schüler*innen betrachten. Aus diesem Grund werden auch zusätzliche Kompetenzen wie die von Sozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen gefordert sein.

Mit den transparenten Führungsstrukturen werden z.B. durch Zielgespräche und einem 365-Feedback Lernbegleiter*innen auch hinsichtlich des Bewusstseins für strukturellen Rassismus und Diskriminierung begleitet und befähigt.

Unterrichtsentwicklung: Im Unterricht werden zur Konfliktbewältigung Mediationen und gewaltfreie Kommunikation genutzt. Wesentliche Themen im Kontext von SDG 16 für das Schul-

Curriculum wie Klimagerechtigkeit, Menschenrechte, Demokratie Kinderarbeit, Missbrauch, Körperkunde, Sexualkunde müssen zielgruppenspezifisch adressiert werden.

Ziel 17: Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung wiederbeleben

Schulentwicklung: Grundsätzlich gilt für den Aufbau sowie für die Umsetzung der Schule, dass Partnerschaften eine zentrale Rolle spielen werden. Nicht nur bei der Kapitalbeschaffung und Kapitalbindung soll sich an kurz, mittel- und langfristigen Partnerschaften orientiert werden, sondern auch bei der Entwicklung des Raumkonzepts sowie bei der Integration der Grundschule in die Landkarte der Kindertageseinrichtungen in Reutlingen. Als besondere Kooperationspartner*innen betrachten wir Natur- und Waldkindergärten der Stadt Reutlingen.

Darüber hinaus werden enge Partnerschaftsprojekt mit Kooperationspartner*innen für das Raumkonzept angestrebt. Diese Partnerschaften ermöglichen wichtige Einblicke in die Führung von Bildungsinstitutionen und können darüber hinaus wichtige Ideengeber und Multiplikatoren zum Erreichen der hier dargestellten Nachhaltigkeitsziele sein.

Der im Kapitel 7.1.4 dargestellte Lenkungskreis wird als Instrument eines partizipativen Führungsstils dienen, um die Einbindung der wesentlichen Stakeholder (z.B. Führung, Mitarbeiter*innen, Familien, Behörden, Geldgeber*innen, Kooperationspartner*innen, etc.) sicherzustellen.

Ziel wird es auch sein, die Umsetzung und Zielerreichung für alle Stakeholder adäquat und transparent zu kommunizieren.

Personalentwicklung: Auch für die Lernbegleiter*innen gilt es, per Wissenstransfer und partnerschaftlicher Zusammenarbeit (z.B. Austausch von Kulturtechniken, genutzten Technologien, etc.) den Schulalltag zu gestalten. Darüber hinaus sind Schulpartnerschaften in Nord-Süd-Zusammenarbeit (in Netzwerken oder Einzelpartnerschaften) denkbar, um Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter ausbauen zu können.

Unterrichtsentwicklung: Hier gilt es für die Schüler*innen im Sinne des SDG 17 Kooperationsfreude und Teamorientierung zu institutionalisieren. Darüber hinaus soll durch das Eingehen von Partnerschaften optimaler Wissenstransfer auch durch externe Expert*innen/Partner*innen ermöglicht werden. Auch hier steht im Vordergrund, durch Projekte und Partnerschaften Diffusion und Wandel im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung voranzubringen.

3.1.3 Partizipation der Stakeholder/Anspruchsgruppen

Ab Schulgründung werden die für die Schule als wesentlich identifizierten Nachhaltigkeitsziele, sowie die daraus abgeleiteten und priorisierten Maßnahmen regelmäßig in einem Lenkungskreis überprüft und nachgehalten, sowie durch die unterschiedlichen Anspruchsgruppen bestätigt, erweitert oder angepasst.

Die besonderen Anspruchsgruppen und Stakeholder-Gruppierungen werden wie oben beschrieben regelmäßig (jährlich und halbjährlich) über die Schulabläufe in geeigneten Formaten (virtuell, persönlich, in Newsletter-Formaten oder Berichtsformaten) informiert. Der interne Lenkungskreis wird darüber entscheiden, welche Expertise auch aus dem definierten Kreis

der externen Stakeholder-Gruppierungen berücksichtigt werden sollte, um bestmögliche Entscheidungen zu fällen.

Mit Schulgründung wird eine sogenannten Stakeholder-Map definiert, die alle Anspruchsgruppen berücksichtigt, die wesentlich zum Erfolg der Schule beitragen. Damit wird das Ziel verfolgt, einen Freundeskreis der Schule zu definieren, deren Ansprüche im Rahmen der Schulführung institutionalisiert berücksichtigt werden und auf deren Expertise und Kooperationsbereitschaft die Schule zurückgegriffen werden kann.

3.2 Inklusion – Eine Schule für alle!

Ein weiteres Grundprinzip unserer Schule ist Inklusion. Aufgrund der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Inklusion in den letzten Jahren zum Schlüsselwort vieler Leitbilder und Konzepte geworden. Oft ist damit aber nicht wirklich Inklusion gemeint, sondern lediglich die Integration einiger Schülergruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem. Und selbst die Integration gelingt häufig nicht. Unser Ansatz soll aufzeigen, wie wir eine umfassende und gelingende Inklusion erreichen wollen.

Wir streben eine Schulgemeinschaft und eine Gesellschaft an, in der es keine allgemeine Norm und damit keine definierte Normalität gibt, sondern eine bereichernde Vielfalt. Keiner soll sich an eine Norm anpassen müssen, sondern alle zusammen in ihrer Verschiedenheit ergeben das System Schule und prägen so die Gesellschaft neu. Das erfordert ein Umdenken.

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 (egal ob Kind oder Erwachsener. Anm. Verf.) sollte eine Chance haben, seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bestmöglich zu entwickeln.“¹ Wir streben Chancengerechtigkeit und nicht Chancengleichheit an, denn letztere ist nie gegeben.

3.2.1 Leitprinzipien der Inklusion

Niemanden als „Anderen“ oder „Fremden“ auszugrenzen, etwa 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:

- » Keiner bekommt eine Zuschreibung hinsichtlich der Herkunft (ethnisch, sozioökonomisch,) 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.

1 Reich, K. (2012), S. 9.

- » Eine vertrauensvolle, gleichwürdige Lernbegleiter*innen-Schüler*innen-Beziehung ist Basis von allem.²
- » Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich individuell zu entwickeln und wird in seiner individuellen Entwicklung wertgeschätzt. Nicht ein allgemeines, für alle gleiches Ziel ist zu erreichen, sondern persönliche Exzellenz. Förderung wird dementsprechend individuell an die Lernenden und an ihre Lernbedürfnisse mit individuellen Lernmethoden angepasst und nicht die Lernenden an die Schule.
- » Jedes Kind soll im Rahmen seiner Möglichkeiten Basisqualifikationen im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den Sprachen, im Sozialverhalten³ und in der digitalen Kulturtechnik erwerben, um volle Teilhabe in der Gesellschaft zu erlangen.

In einer unsicheren, volatilen Welt ist nicht abzusehen, welches Wissen und welche Kompetenzen in 10 oder 20 Jahren von Bedeutung sein werden. 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, also nicht Rollenzuschreibungen, sondern eine grundlegende Stimmigkeit, die dazu befähigt, mit Herausforderungen umzugehen, Gesundheit zu erhalten und Resilienz aufzubauen.⁴ Es braucht aber auch soziale Kohärenz, d.h. jeder findet sich im System Schule (und damit letztendlich auch in der Gesellschaft) 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.

3.2.2 Diversität als Reichtum

Wir haben den Anspruch, dass sich die Diversität der Gesellschaft auch in der Heterogenität der Schüler*innen, Lernbegleiter*innen und anderer Mitarbeiter*innen 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 zu öffnen für Neues. Diese Eigenschaften werden in einer zunehmend globalisierten und komplexen Welt immer bedeutender.

Bei der Aufnahme der Schüler*innen oder Anstellung von Mitarbeiter*innen braucht es ein besonderes Augenmerk, um eine möglichst breite Vielfalt für die Schulgemeinschaft zu gewinnen. Vielfalt meinen wir in soziokultureller 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

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

3 Vgl. Reich, K. (2012). S. 235.

4 Antonovsky, A. (1997).

an die Herkunft gekoppelt wie in Deutschland.⁵ Unser Anliegen ist es, ethnische und soziale Herkunft vom 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 fördern. Unsere Art des Lernens bedarf deshalb keiner Eltern als Hilfslehrer*innen 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 als Bereicherung. Hier braucht es dennoch Achtsamkeit, um nicht Kinder dazu zu überreden, ihre Herkunftssprache in der Schule zu sprechen, obwohl sie diese nicht sprechen wollen. 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.

Für eine größtmögliche (sozio-)kulturelle Vielfalt kooperieren wir mit SBBZs⁶, in die Kinder aus bildungsfernen Schichten kommen. Wir kooperieren darüber hinaus mit Kulturvereinen von Immigrant*innen oder Flüchtlingsunterkünften. Wir gehen davon aus, dass aufgrund der unfaireren wirtschaftlichen Lage, der politischen Unruhen und des Klimawandels die Migrationsströme in den kommenden Jahren gewaltig zunehmen werden. Mit unserer Schule wollen wir einen Ort schaffen, an dem Menschen (Kinder wie Mitarbeiter*innen) unabhängig von ihrer Herkunft und eventuellen Sprachschwierigkeiten Respekt erfahren, eine neue Heimat finden und beitragen zu einem lebendigen Lern- und Lebensort.

3.2.3 Individuelle Begabungen

Wenn wir unter dem Inklusionsbegriff im Bildungswesen nur die Förderung von Schüler*innen mit Behinderung verstehen, ist dies ein sehr eng gefasstes Verständnis von Inklusion. Diese Annahme impliziert, dass begabte Schüler*innen keine Unterstützung und Förderung brauchen. Die Realität sieht jedoch anders aus, denn es gibt auch Schüler*innen deren schulische Leistungen sich weit unter dem Niveau bewegen, als aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten zu erwarten wäre, sogenannte Underachiever. Außerdem gibt es auch unter Kindern und Jugendlichen mit Handicaps, Teilleistungsstörungen oder mit emotionalen Auffälligkeiten besonders begabte Kinder, sogenannte twice exceptionals.⁷ 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“⁸ Wir sind überzeugt, dass grundsätzlich jedes Kind besondere Begabungen hat.

5 <https://www.wissensatlas-bildung.de/publikation/woher-und-wohin-soziale-herkunft-und-bildungserfolg/> - Abruf am 25.03.2022.

6 Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren. Die Lage unserer Schule ist für solche Kooperationen ideal, da sich verschiedene SBBZs, Kulturvereine und Flüchtlingsunterkünfte in der Nachbarschaft, teils sogar im gleichen Gebäude befinden.

7 Harder, B (2009), S.64-89.

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

So heißt es im Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 „Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung“:

„Grundlage ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern. Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung ist Aufgabe aller Bildungseinrichtungen. Dabei sind alle Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Die Bildungseinrichtungen werden der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fordernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld gerecht.“

Was bedeutet begabungsgerechte Förderung? Begabungsförderung ist dann gerecht, wenn sie von folgenden Annahmen geprägt ist.

» **Begabung umfasst ein breites Spektrum und alle Menschen haben Begabungen.**

Howard Gardner stellte nach einer Analyse verschiedener neuropsychologischer Befunde in „Frames of Mind“ die Theorie voneinander unabhängiger, multipler Intelligenzen auf.⁹ Die Theorie besagt, dass alle Menschen ein bestimmtes Spektrum an Begabungen haben, die unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Diese können z.B. sprachliche, mathematische, musikalische Begabungen sein, aber auch soziale Begabungen oder körperlich-kinästhetische Begabungen. Diese Begabungen seien in bestimmten Regionen im Gehirn verortet.

Es gibt verschiedene Intelligenztheorien, die von verschiedenen Annahmen ausgehen und verschiedene Methoden anwenden und Intelligenz unterschiedlich beschreiben. Dieser Umstand verdeutlicht, dass eine Unterteilung in Kategorien wie intelligent-nicht intelligent bzw. begabt-nicht begabt nicht möglich ist.

» **Begabung ist ein dynamischer Prozess und zeigt sich nicht immer in Leistung.**

Wie stark sich eine Veranlagung in einer Fähigkeit zeigt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zum einen sind es Umweltfaktoren wie Familie, Schule oder finanzielle Ressourcen und zum anderen personenbezogene Faktoren wie Stressbewältigung oder Motivation, die die Entwicklung von Begabung beeinflussen. Dieser dynamische Prozess läuft lebenslang. Auch die größte Begabung kann sich nicht entwickeln, wenn ein Kind nicht genügend Anreize bekommt, diese auszubauen und weiterzuentwickeln. Somit ist Begabung nicht immer in Leistung sichtbar.

Eine dynamische Auffassung von Begabungen führt zu dem Schluss, dass diese einer Förderung bedürfen, wenn sie beibehalten werden oder sich idealerweise noch weiter entwickeln sollen. Das Ziel von Begabungsförderung ist es, die verschiedenen Begabungen der Kinder zu erkennen und auch anzuerkennen, Anreize für die Entwicklung zu schaffen und Faktoren entgegenzuwirken, die das Entwickeln und Entfalten von Begabungen behindern.¹⁰

Bei individueller Förderung darf das Hauptaugenmerk also nicht nur auf der Unterstützung von Kindern mit Lernschwierigkeiten liegen. Die Realität sieht aber anders aus, denn das Fördern leistungsschwacher Schüler*innen wird von Grundschullehrkräften immer noch als Hauptziel

9 Gardner, H. (1983).

10 Lagies, J. Kiso, C. (2019).

der individuellen Förderung gesehen. Dies wird damit erklärt, dass sie ihnen besondere Bedürftigkeit zusprechen.¹¹ Kinder, die ihre Begabungen bereits entwickeln konnten, müssen aber ebenfalls Anreize erhalten, diese zu vertiefen. Ziel ist die Förderung von Schüler*innen, „die bereits sehr gute beobachtbare Leistungen erbringen, ebenso wie Schülerinnen und Schüler deren Potenziale es zu erkennen und durch gezielte Anregung es zu entfalten gilt“ (KMK 2015:3).

» **Verschiedene Faktoren beeinflussen Begabungen.**

In dem Münchener Hochbegabungsmodell sind die oben erwähnten Annahmen zusammengefasst. Es zeigt, dass zu Begabungsfaktoren, die vielfältig sein können, verschiedene Persönlichkeits- und Umweltfaktoren hinzukommen müssen, um eine vorhandene Disposition in (Hochleistungs-)Verhalten umzusetzen. Besondere Begabung und entsprechendes (Hochleistungs-)Verhalten sind das Ergebnis einer dynamischen Wechselwirkung zwischen Anlage, individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und stimulierenden oder hemmenden Umweltfaktoren.

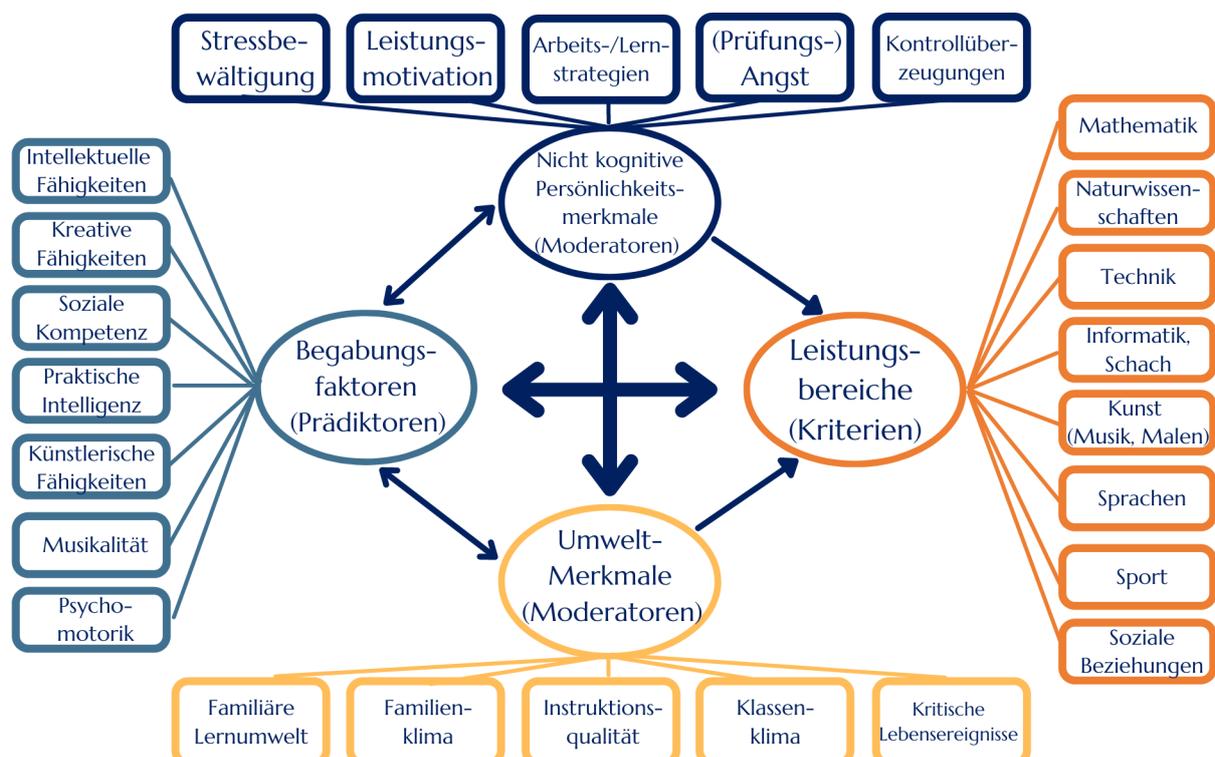


Abbildung 8: Münchener Hochbegabungsmodell ergänzt von Kuhl und Solzbacher (2018) um den schraffierten Doppelpfeil.¹²

» **Förderung von individuellen Begabungen an unserer Schule.**

Auf diesen Annahmen aufbauend, kann die Förderung von dynamischen und multiplen Begabungen im schulischen Rahmen dann gelingen, wenn Folgendes umgesetzt wird:

¹¹ Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012).

¹² Solzbacher, C. (2019).

- Die Schaffung anregender Lernumgebungen (Anreize für vielfältige Begabungen).
- Eine größtmögliche Differenzierung bei der Formulierung von Aufgaben, um die Bearbeitung auf unterschiedlichem Niveau, entlang unterschiedlicher Interessen, sowie vielfältiger Arbeitswege zu ermöglichen.
- Der pädagogisch begleitete Ausbau aktiver und eigenverantwortlicher Lernzeiten, die individuelles Engagement und soziale Einbindung ermöglichen.¹³

In Kapitel 5 beschreiben wir, wie wir diese Voraussetzungen mit der Lernumgebung, den Lernmethoden und Lernformen in unserer Schule umsetzen wollen. Das Münchener Hochbegabungsmodell verdeutlicht, dass die Förderung der Begabungen der Kinder neben den Umweltmerkmalen auch bei den Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder ansetzen muss. In Kapitel 2 haben wir ausführlich beschrieben, wie die Resonanzpädagogik und das regelmäßige und häufige Unterrichten der Schüler*innen in der Natur positiven Einfluss auf die Leistungsmotivation und die Selbstkompetenzen der Kinder nehmen. Darüber hinaus verzichten wir bei der Erhebung der Lernstände auf Prüfungen, die mit Noten bewertet werden. Wir verwenden alternative Methoden, die es den Schüler*innen und Lehrer*innen ermöglichen, die Lernzuwächse zu dokumentieren, ohne dass bei den Schüler*innen Prüfungsängste entstehen (Kapitel 5.5.). Wir begleiten jedes Kind in seinem individuellen Lern- und Lebensprozess. Dabei sind wir uns dessen bewusst, dass für die Entwicklung von Begabungen die Lern- und Arbeitsstrategien von elementarer Bedeutung sind. Wenn Kinder diese Strategien beherrschen, wird ihr Lernweg enorm erleichtert. Diese Strategien den Kindern zu vermitteln, liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter*innen. Sie sind darin geschult, Lernblockaden oder sonstige Lernschwierigkeiten und daraus resultierende Verweigerungshandlungen zu erkennen und mit lerntherapeutischen Methoden Kindern über Hürden zu helfen – immer achtsam und im Sinne von „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Kapitel 5.4.) Hier arbeiten wir mit zu unseren Grundwerten passenden außerschulischen Partner*innen zusammen, wie zum Beispiel Logo-, Ergo-, Physio- und anderen Therapeut*innen und Instituten für Lernschwierigkeiten wie LRS oder Dyskalkulie.

Wenn Kinder in einem Lernbereich weit vorangeschritten sind und die Motivation haben, sich darin zu vertiefen, unterstützen wir sie auch in diesem Bereich. So können beispielsweise sprachlich begabte Kinder in der Schülerzeitung mitmachen oder in der Radiowerkstatt arbeiten. Außerschulische Wettbewerbe wie Jugend forscht, Jugend debattiert, Mathematik- und Informatikwettbewerbe bieten Anlässe, die Begabungen der Kinder bis in Hochleistungsbereiche zu begleiten. Für die Beratung und die Förderung von hochbegabten Kindern arbeiten wir mit den Beratungsstellen für Hochbegabte in Tübingen und Stuttgart zusammen.

3.2.4 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

13 Ebda.

und Teil ist. Leitende Frage ist hier für uns: Was braucht es, damit jeder sich willkommen fühlt und dauerhaft selbstverständlich als Teil der Gemeinschaft anerkannt wird?

Eine Antwort darauf ist, dass Kinder über Lerninhalte und Lernmethoden mitbestimmen dürfen.¹⁴ Echte und vollumfängliche Inklusion braucht ein neues Bildungsverständnis. Die Schüler*innen 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 Lernbegleiter*innen helfen, 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 am Unterricht Teilnehmenden sind wertvolle Ressourcenlieferanten und Mitgestalter des Lernprozesses mit dem Ziel, einen zufriedenstellenden Weg zum gemeinsamen Produkt zu finden.“¹⁵ Eine inklusive Schule baut auf maximale Kooperation der Lernenden miteinander. Ganz konkret meint das, es ist erwünscht, dass Schüler*innen 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 den Einzelnen wird nicht verfügt, sondern jeder Einzelne handelt innerhalb seines individuellen Autonomierahmens selbstbestimmt und erlebt sich selbstwirksam als Mitgestalter*in der Gemeinschaft.

3.2.5 Schule als Schutzfaktor für Kinder in herausfordernden Lebenslagen

Schule verstehen wir im Sinne der Inklusion als einen Ort, an dem Kinder sich dazugehörig, aber auch wohl und respektiert fühlen, positive (Lern-)Erfahrungen machen und innere Stärke und Resilienz gewinnen. Immer mehr Kinder erleben belastende Situationen in ihren Familien (Adverse Childhood Experiences). Die oft traumatischen Erlebnisse lassen sich in zwei Hauptkategorien unterteilen: Missbrauch (psychisch, körperlich, sexuell) oder Vernachlässigung (körperlich, emotional, aber auch Suchtverhalten oder psychische Erkrankungen der Eltern, Trennung/Scheidung). Als Schule verstehen wir uns hier als Schutzfaktor, um traumatische Langzeitfolgen abzumildern.

In einer der größten und in Fachkreisen weithin anerkannten Studie wurden „über 17.000 Erwachsene der US-amerikanischen Bevölkerung bezüglich Traumatisierungen in der Kindheit (bis zum 18. Lebensjahr) und deren Folgewirkungen“¹⁶ untersucht. Als Ergebnisse der Studie konnte festgehalten werden, dass „Kindheitstrauma [...] oft und in allen Bevölkerungsschichten vor[kommen]“¹⁷, diese einen signifikanten Einfluss auf die spätere Gesundheit haben und die Größe des negativen Einflusses von der Vielzahl und Häufigkeit des Erlebens von benannten Erfahrungen abhängt. So wurde herausgestellt, dass „fast zwei Drittel der untersuchten Personen mindestens ein Kindheitstrauma“ aufweisen und bei 12,5 Prozent der Betroffenen vier oder mehr Traumatisierungen in der Kindheit bestanden.

14 Vgl. Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). S. 220.

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

16 <http://posttraumatische-belastungsstoerung.com/ace-studie-adverse-childhood-experiences> – Abruf am 25.03.2022.

17 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419302662?via%3Dihub> – Abruf am 20.01.2020.

Im Gegenzug zu den „Adverse Childhood Experiences“ stehen die „Positive Childhood Experiences“, welche den zuvor beschriebenen negativen Auswirkungen in entscheidendem Maße entgegenwirken können. Somit werden diese positiven Erfahrungen auch als CounterACEs bezeichnet. Entsprechend des Resilienzmodells ist eine höhere Anzahl an CounterACEs mit einer verbesserten Gesundheit verbunden. Zu diesen positiven Kindheitserfahrungen (Counter-ACEs) zählen Freundschaften, Überzeugungen, die Trost spenden, Lehrer*innen, die sich kümmern, Betreuer*innen, bei denen man sich sicher fühlt, Gelegenheiten Spaß zu haben, Routine, usw.

Mit unserer Pädagogik, die auf Vertrauen basiert, Freundschaften befördert, innengeleitetes freudvolles Lernen im Fokus hat, die Kinder in ihrem So-Sein respektiert und sie in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützt (ohne zu urteilen), schaffen wir einen Raum, an dem gesundheitsförderliche Counter-ACEs, also positive, stärkende Erfahrungen gesammelt werden können. Wir verstehen uns folglich als traumasensible Schule. Sollte dennoch eine intensivere Begleitung oder auch therapeutische Unterstützung einzelner Kinder notwendig sein, holen wir uns die Expertise von Traumatherapeut*innen oder anderen Therapeut*innen von extern.

3.2.6 Offene Schule im Sozialraum

Die Schule ist für uns ein Lern- und Lebensort für alle Generationen und exkludiert nicht Kinder durch das Abschotten in einem umzäunten Schulgebäude vom Rest der Gesellschaft. Als inklusionsorientierte Schule verstehen wir uns als ein „Bezugs- und Vernetzungsort im Gemeinwesen“¹⁸ Wir entscheiden nicht zwischen Leben und Lernen innerhalb der Schule und außerhalb.¹⁹ Die Grenzen eines Schulraumes sind nicht die Wände, sondern die Welt und das Universum. Für uns ist es deshalb wichtig, dass Kinder viele Lernorte und Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule kennenlernen und dass die Welt in die Schule kommt.

Wir verstehen die Schule als Teil des Sozialraumes und als Stadtentwicklungsprojekt. Wir öffnen gleichermaßen von innen nach außen und von außen nach innen. Das bedeutet, dass wir Lernfelder und -möglichkeiten außerhalb der Schule erschließen, wie z.B. Naturräume, Unternehmen, Handwerksbetriebe, Handel, Kultureinrichtungen oder öffentliche Plätze. Wir holen Menschen von außen herein, wie z.B. „Experten, Mitlerner, Kritiker und Nutzer von Bildungsangeboten“²⁰ aus allen Generationen.

Mit unserer geplanten weiterführenden Schule ergeben sich noch vielfältigere Möglichkeiten zum Lernen für die Stadtgesellschaft, wie z.B. einen Makerspace, therapeutische Räume, Forscherwerkstätten u.v.m. Wir machen damit Raum für Ältere, ihr Können zu zeigen, ohne es den Kindern aufzuzwingen und bieten ihnen Möglichkeiten, selbst zu lernen und sich von der Begeisterungskraft der Kinder anstecken zu lassen. Selbstverständlich können auch Kinder als Meister*innen ihres Könnens Ältere inspirieren.

18 Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 61.

19 Ebda. S. 183.

20 Reich, K. (2012). S. 49.

Mit der Offenheit unserer Schule orientieren wir uns am Konzept der Community Schools im angloamerikanischen Raum²¹:

- » Gegenseitige Unterstützungsbeziehungen zwischen Schule und Gemeinwesen.
- » Gemeinsame Nutzung von Einrichtungen durch Schule und Gemeinwesen.
- » Gemeinwesensorientiertes Curriculum.
- » Lebenslanges Lernen.
- » Mitbestimmung und Mitwirkung des Gemeinwesens am Schulgeschehen.
- » Entwicklung des Gemeinwesens.

Unsere Schule öffnet sich für die gesamte Stadtgesellschaft und bringt Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit zu einer Lerngemeinschaft zusammen. In diesem für alle offenen Lernraum schaffen wir Möglichkeiten, sich auszuprobieren, kreativ zu sein, individuelles Potential zu entfalten, in kollaborativen Settings Neues zu erforschen, Herausforderungen zu meistern, Probleme zu lösen, Selbstgefühl und Empathie zu entwickeln, Konfliktfähigkeit zu trainieren und Achtsamkeit und Nachhaltigkeit zu leben. Hier treffen sich alle, die Lust am Lernen haben oder erst noch entdecken wollen: Schüler*innen aus unserer und aus anderen Schulen, Lehrer*innen und Lernbegleiter*innen, Unternehmer*innen, Rentner*innen, Kreative, Handwerker*innen, Arbeitssuchende und viele mehr – Menschen mit vielfältigen Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen und den unterschiedlichsten kulturellen und sonstigen Hintergründen.

3.2.7 Digitale Inklusion

Digitale Inklusion kann auf zweierlei Weise verstanden werden: Inklusion in digitale Medien und Inklusion mit digitalen Medien. Beides hat für uns als Lernort in der heutigen digitalen Gesellschaft gleichermaßen Bedeutung. Wir sehen, dass für eine Teilhabe in der Gesellschaft die Nutzung von digitalen Medien zunehmend von elementarer Bedeutung ist.²² Gleichzeitig bieten digitale Medien individuelle Lernmöglichkeiten und neue Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe. Insbesondere gilt das auch für Menschen mit Behinderungen oder auch mit sprachlichen Barrieren.

Inklusion in digitale Medien

Um in jetzigen und kommenden Herausforderungen unserer Gesellschaft und Arbeitswelt bestehen oder vielmehr noch aktiv gestaltend tätig sein zu können, ist es wichtig, die Funktionsweise der digitalen Welt zu kennen. Es reicht deshalb nicht, dass unsere Lernbegleiter*innen digitale Medien nur als Werkzeug nutzen. Sie müssen selbst einen kritisch-reflexiven Umgang, eine aktive Auseinandersetzung und kreative Nutzung mit digitalen Medien erfahren, um Kinder in ihrer Entwicklung begleiten oder anleiten zu können. Der Zugang zu digitalen Medien sowie ihre aktive Nutzung haben Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen. Je älter die Kinder sind, desto mehr.

21 Nisbett, J. u.a. (1980), S. 101.

22 Dies wurde zu Beginn der Corona Pandemie sehr deutlich.

Unser Ziel ist es, dass Kinder nicht nur zu Nutzer*innen, sondern zu aktiven Gestalter*innen in der digitalen Welt werden. Gleichzeitig sehen wir, dass in vielen Schulen die Lehrkräfte diese Entwicklung blockieren. Dafür gibt es viele Gründe. Einer ist sicherlich, dass Lehrer*innen sich selbst in dieser digitalen Welt nicht mehr auskennen und wenig Interesse haben oder die Hürde zu hoch erscheint, um sich mit digitalen Medien und informatischen Grundstrukturen vertraut zu machen. Hier sehen wir zusätzlich eine geschlechtsspezifische Kluft in Bezug auf den Zugang, die Nutzung und die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Frauen sind tendenziell technischen Geräten gegenüber weniger aufgeschlossen.

Unser Konzept von Schule sieht nicht vor, dass die Lernbegleiter*innen alles wissen und können müssen. Sie sind ebenso wie die Schüler*innen auch Lernende und es ist deshalb in keiner Weise beschämend, wenn sie etwas nicht wissen oder von Schüler*innen lernen. Gleichwohl verlangen wir von unseren Lernbegleiter*innen, dass sie im Bereich der Digitalisierung Offenheit mitbringen. Wir bieten selbst regelmäßig Fortbildungen an und über niedrigschwellige Angebote und Anfragen, wie z.B. einen digitalen Marktplatz können in kleinen Gruppen oder in einem 1:1-Setting konkrete digitale Herausforderungen gemeinsam gemeistert werden.

Wir lassen nicht zu, dass die ältere Generation aufgrund von fehlenden digitalen Kompetenzen von der Teilhabe in der Gesellschaft zunehmend ausgeschlossen wird. Je älter die Schüler*innen werden, desto mehr können sie Expert*innen sein und den Älteren die Digitalisierung erklären.

Inklusion mit digitalen Medien

In erster Linie sind digitale Medien hilfreiche Instrumente im Rahmen der Inklusion, weil sie die Individualität der Schüler*innen in sehr hohem Maß berücksichtigen können. Lernprogramme können auf die individuellen Fähigkeiten abgestimmt werden, wie z.B. bei Computer Assisted Language Learning. Diese setzen wir aber sehr dosiert ein, weil wir nicht die Vereinzelung im Lernen befördern wollen. Wir sehen Gruppenprozesse als die primäre, wenn auch nicht ausschließliche Lernform. Mit zunehmendem Alter gewinnen sicher individuelle Lernprogramme oder interaktives Lernen mit digitalen Medien an Bedeutung, insbesondere bei der Vorbereitung auf die allgemeinen Abschlussprüfungen.

Als Gewinn für Inklusion sehen wir die assistive Unterstützung durch digitale Medien. In dieser Funktion ermöglichen sie Menschen mit Einschränkungen, überhaupt oder verbessert teilhaben zu können. Klassisches und bekanntes Beispiel ist die Braille-Zeile als Ersatz der Computertastatur zum Schreiben am Computer für blinde Menschen oder die Nutzung einer FM-Anlage zur Unterstützung von Kindern mit einer Hörstörung bzw. einer Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) als Möglichkeit des Filterns einer einzelnen Stimme aus der allgemeinen Geräuschkulisse eines Raumes.

Doch auch Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten können durch digitale Medien assistiv unterstützt werden. Eine Möglichkeit ist hierfür die App „ClaroScanPen“, die Lernende unterstützt, die sich mit dem Lesen lernen schwertun. Hierfür wird das Tablet über einen zu erlesenden Text gehalten. Es verschafft dem Kind die Möglichkeit, auch zu einem Zeitpunkt, wo

es noch nicht lesen kann, Lerninhalte eigenständig zu erschließen. Das bedeutet allerdings nicht, dass ein Kind nicht mehr beim Lesen lernen unterstützt wird. Diese digitale Assistenz ermöglicht lediglich, selbstbestimmt in einem größeren Radius zu agieren und selbstwirksam zu sein.

Digitale Medien lassen sich auch als Werkzeuge zur Präsentation einsetzen und geben hier einen Rahmen, um eine Idee oder ein Forschungsergebnis (auch mit Bildern) zu transportieren. Digitalkameras können helfen, den Blick zu schärfen und sich auf Ausschnitte zu fokussieren. Kreative Ideen können in Form eines Films umgesetzt werden. Hier steht das Sehen und nicht das Sprechen im Vordergrund. So können Kinder, deren ausgeprägtestes Sinnesorgan das Auge ist, sich mit ihrem vollen Potential einbringen, genauso wie andere es als eine Möglichkeit nutzen können, genau diesen Sinn auszubilden.

3.2.8 Inklusive Lernumgebung

Inklusion bei Schulgebäuden wird meist nur mit dem Aspekt der Barrierefreiheit in Verbindung gebracht. Das liegt auch daran, dass Inklusion nur im Sinne von Integration behinderter Menschen verstanden wird und sich beim Gebäude die Sicht noch einmal auf Rollstuhlfahrer oder Gehbehinderte verengt. Doch Inklusion in unserem Sinne verlangt dem Gebäude viel mehr ab.

Grundsätzlich ist unsere Schule als ein Lern- und Lebensort konzipiert, der Schüler*innen wie Lernbegleiter*innen Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, um den sehr unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen zu entsprechen. Nachhaltiges Lernen braucht unterschiedliche, individuell gestaltbare Zugänge und unterschiedliche Lernformate. Unsere Schule besteht deshalb eher aus anpassbaren und adaptiv gestaltbaren Räumen, die einen schnellen Wechsel der Lernformen ermöglichen. Somit können unterschiedliche Nutzungsanforderungen erfüllt werden – auf dynamische Weise.

Damit diese Flexibilität nicht zu gesichtslosen Räumen verkommt, muss sie funktional und räumlich präzisiert werden.²³

Für eine inklusive, förderliche Lernumgebung lassen sich folgende Einflussfaktoren und Umsetzungsmöglichkeiten ausmachen²⁴:

- » Aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger guter Organisation und kontinuierlichem Feedback der Lernhandlungen durch Lehrkräfte.
- » Eine inklusive Lernorganisation mit einem durchgehenden und umfassenden barrierefreien Design von den Materialien bis hin zur räumlichen Gestaltung.
- » Ein durchgängiges und effektives Peer-to-Peer-Lernen, das vernetztes Lernen ermöglicht.
- » Ein ästhetisch anregendes Lernumfeld mit geeigneten Räumen, das den dynamischen Wechsel zwischen den Lernformen ermöglicht und unterstützt.

²³ Vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017.

²⁴ Viele Ideen sind aus: Kricke, M. et al (2018), S. 10.

- » Individuelle Wahlmöglichkeiten in der Schule für die unterschiedlichen Bedürfnisse des gemeinsamen und individuellen Lernens.
- » Die Möblierung muss passgenau und in gleichem Maße durch die Nutzer*innen leicht veränderbar sein.
- » Im Sinne „intelligenter Schalthoptionen“ – dies meint das Zusammenschalten von aneinander angrenzenden Flächen – ist zwischen den verschiedenen Lernbereichen eine gezielte Transparenz zu berücksichtigen.
- » Im Sinne der Gleichwürdigkeit gibt es in den Räumen kein Lehrerpult und keine extra Rückzugsräume für die Lernbegleiter*innen.
- » Es bedarf ausreichender Lager- und übersichtlicher Aufbewahrungssysteme.

Vieles hiervon sehen wir in natürlichen / naturnahen Umgebungen als bereits verwirklicht an. Insgesamt bleibt noch zu sagen, dass durch eine möglichst hohe Heterogenität auch hohe räumliche Anforderungen entstehen. So bieten wir neben vielfältigen Aktions- und Bewegungsmöglichkeiten auch Flächen für Ruhe und Rückzug, für Beratungen und Besprechungen und - sofern möglich - für Therapie.

Neben den Räumlichkeiten soll hier noch auf einen weiteren Aspekt der Lernumgebung eingegangen werden: Das Schulessen. Damit beim Schulessen niemand ausgeschlossen wird, bedarf es bei der Verwendung von Lebensmitteln großer Achtsamkeit. In der Essensauswahl nehmen wir deshalb Rücksicht auf Unverträglichkeiten oder kulturell-religiöse Hintergründe, die bestimmte Nahrungsmittel ausschließen. Die Schüler*innen können selbstverständlich über die Essensauswahl mitbestimmen und so findet individueller Geschmack Rücksicht. Jedem soll es ermöglicht werden, gerne beim gemeinsamen Essen dabei zu sein.

3.2.9 Qualitätssicherung

Wir arbeiten mit dem „Index für Inklusion“ (Tony Booth & Mel Ainscow) und nehmen die vielfältigen Fragestellungen daraus als Qualitätsinstrument, welches uns Orientierung gibt, inwieweit wir eine inklusive Schule sind. „Der Index für Inklusion“ bietet eine Materialsammlung zur Reflektion, Selbstevaluation und Entwicklung aller Aspekte einer Schule; von den Personen zu den Räumen und Schulgelände bis hin zum schulischen Umfeld.“²⁵ Wesentlich für Inklusion ist es, inklusive Werte zu verankern. Es braucht den gemeinsamen Dialog aller Beteiligten (Schüler*innen, Lernbegleiter*innen, Eltern, sonstige Mitarbeiter*innen) über eine gemeinsame Werteorientierung.

Inklusion ist kein fertiges Produkt, sondern ein sich immer weiter entwickelnder Prozess. Der Index für Inklusion bietet hier reichhaltige Anregungen und Unterstützung. Die Selbstevaluation mit Hilfe der Materialien ermittelt Entwicklungspotential anhand von drei miteinander verbundenen Dimensionen²⁶:

25 Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 15.

26 Ebda. S. 63.

- » Inklusiv Kulturen schaffen.
- » Inklusiv Strukturen etablieren.
- » Inklusiv Praktiken entwickeln.

Bei Bedarf lassen wir uns durch externe, unabhängige Prozessbegleiter*innen begleiten, die nicht nur inklusiv denken und handeln und den Index kennen, sondern auch über Know-how bezüglich systemischer Beratung und Begleitung verfügen, den Blick von außen haben ohne innere Verstrickung und keine eigenen Interessen verfolgen.

3.3 Achtsamkeit

„Nur ein ruhiger Geist wird die Wahrheit entdecken.“

Han Shan

Achtsamkeit („mindfulness“) ist in den vergangenen Jahren weltweit populär geworden. In der Arbeitswelt wird sie 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 bei Stress, Ängsten, sonstigen schwierigen Emotionen und chronischen Krankheiten aus (→ SDG 3). 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. In einer Meta-Studie wird die Anwendung und Wirkung von Achtsamkeit aus 81 Meta Studien in einer Evidenzkarte zusammengefasst dargestellt.²⁷ Der Mindful-Research-Guide²⁸ versammelt nahezu alle wissenschaftlichen Studien zum Thema Achtsamkeit und enthält für die meisten Forschungsarbeiten zumindest eine Zusammenfassung. Hier finden sich auch aktuelle Einzel- und Metastudien. Allein im Jahr 2018 erschienen 842 Beiträge in wissenschaftlichen Journalen, die sich auf Achtsamkeit bezogen.

Wir sehen die Achtsamkeit als eine grundlegende Haltung für alles pädagogische Handeln und auch als Ziel pädagogischer Arbeit. Unter Achtsamkeit verstehen wir eine offene, unvoreingenommene, neugierige, akzeptierende und wertfreie Haltung gegenüber allem, was man gerade 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

27 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK268642/#results.s1> - Abruf am 25.03.2022.

28 <https://goamra.org/> - Abruf am 25.03.2022.

beim anderen und in der Umgebung wahrgenommen wird. Sie hilft, sich auf Neues einzulassen, Perspektiven anderer einzunehmen und mit schwierigen Situationen umzugehen.

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.

3.3.1 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 Grundlagen²⁹:

1. Einem 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. Unserem 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. Unseren Gefühlen 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. Unseren Sinnesorganen. 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 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 zurückzukehren, sich zu fokussieren und zur Ruhe zu kommen. Es ist wichtig, dass die Übungen bei den Schüler*innen gut eingeführt werden und auch ihr Sinn erklärt wird. Selbstverständlich informieren und beziehen wir auch die Eltern

29 Han Shan, <https://www.youtube.com/watch?v=qs9bNi6soJ0> - Abruf am 25.03.2022.

mit ein, damit es nicht zu Irritationen kommt. Dies 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 ausgebildete Achtsamkeitsexpert*innen teilzunehmen.

In unterschiedlichen Formen können Kinder wie Erwachsene regelmäßig Achtsamkeit üben, wie z.B. mittels Körper- und Atemübungen, Phantasiereisen, achtsamen Gehens, Hörens, Essens oder Sprechen.³⁰

Über die Erfahrung zu sprechen, vertieft den Effekt. Deshalb gibt es nach jeder Achtsamkeitsübung einen Austausch: Wie ging es mir mit der Übung? Was war einfach, was war schwierig? War etwas neu für mich?

Sehr spezifisch sind die Stilleübungen nach Maria Montessori.³¹ Ziel der Übungen ist nicht Entspannung oder die Kinder zur Ruhe zu bringen, sondern die Kinder in die absolute Stille zu führen. Es gibt 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 die Stilleübungen können zur Schulung von Ausdauer, Entwicklung von Körperbewusstsein und Impulskontrolle, Förderung der Selbstwahrnehmung, Schulung des Konzentrationsvermögens, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Vertraut werden mit der eigenen „inneren Welt“ und der 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. Achtsamkeit wird auch eingeübt, indem man immer wieder zwischendurch innehält und in sich selbst hineinspürt, auf den eigenen Atem und die eigenen Gedanken achtet.

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

30 Vgl. Institut für achtsame Kommunikation - <http://www.institut-achtsame-kommunikation.de/informationen-zu-achtsamkeit/achtsamkeit-fuer-paedagogen.html> – Abruf am 25.3.2022.

31 Vgl. Bläsius, J. (2018). S. 65 ff.

Wir wollen mit Achtsamkeit zwar die Selbstfürsorge (weiter-)entwickeln, dennoch liegt insbesondere in der Grundschule auch eine wesentliche Verantwortung bei den Erwachsenen, fürsorglich zu sein. Es liegt an den Erwachsenen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der das Kind sich öffnen kann, 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.“³²

Han Shan

Achtsamkeit hilft also, für uns selbst zu sorgen, die Selbsteinfühlung und Selbstführung zu verbessern und sich gegen Stress, Burnout, Boreout und Druck von außen zu schützen. Achtsamkeit heißt, sich selbst regulieren, mit Gefühlen und Erwartungen umgehen zu können, verbunden zu sein mit der Kraft der inneren Ressourcen, krisenstabil und unabhängig von äußeren Bedingungen. Achtsame Menschen lernen, ihre Angst zu moderieren und in Problemen die Lösungen und in Schwierigkeiten die Chancen zu sehen. Es „ist die höchste Form des Selbstmanagements – der Königsweg zu Glück, Gesundheit und erfülltem Leben.“³³

3.3.3 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. Achtsamkeit kann somit das Empathievermögen sich selbst und anderen gegenüber fördern.

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

32 Shan, H. (2013). S. 17.

33 Ebda. S. 47.

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, sie leichter aufzulösen. Bei einer achtsamen Haltung geht es nicht darum, zu gucken, dass alles immer in Harmonie verläuft oder jeder alles richtigmacht. Gefühle dürfen ausgedrückt werden und sind weder richtig noch falsch. Es geht darum, dass jeder Verantwortung für sich, seine Gefühle, seine Haltung übernimmt und dem anderen offen, neugierig und urteilsfrei begegnet. Es ist also bei einem Konflikt nicht entscheidend, 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. Empathiefähigkeit sehen wir als 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.³⁴ Wir sehen die Verantwortung für Beziehungskompetenz bei den Lernbegleiter*innen. Beziehungskompetenz braucht Wissen über sich selbst, über die Beziehung als solche und über das Kind.³⁵ Auf diesem Weg der Empathiefähigkeit bieten wir unseren Lernbegleiter*innen 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 Empathiefähigkeit 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 jedem einzelnen kreative Möglichkeiten für den eigenen Umgang mit sich, den anderen und der Welt bietet.

3.3.4 Achtsame Haltung der Lernbegleiter*innen

Achtsamkeit führt zu einem genauen Betrachten der Umgebung, als würde man sie zum ersten Mal sehen. Diese Offenheit und Neugier werden auch als „Anfängergeist“ bezeichnet. Der Anfängergeist kann gerade im Schulgeschehen sehr positiv wirken, weil so die Lernbegleiter*innen den Lernobjekten und -inhalten sowie den Schüler*innen mit mehr Offenheit und Begeisterung gegenüberstehen.

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

35 Jensen, H. (2019). S. 19.

Wenn die Lernbegleiter*innen Achtsamkeit praktizieren, lernen sie, Erfahrungen zu machen, ohne sie direkt in bestehende Konzepte einzuordnen und mit früheren Erfahrungen zu verknüpfen. Das erlaubt ihnen eine größere Offenheit gegenüber Unterrichtssituationen und Schüler*innen. Befördert wird diese Haltung durch das Stellen von echten Fragen, die jedes Mal wieder anders beantwortet werden.

Die Achtsamkeitspraxis fördert eine nicht-urteilende und wertschätzende Grundhaltung der Lernbegleiter*innen gegenüber sich selbst und anderen. Die Lernbegleiter*innen nehmen jeden in seiner Einzigartigkeit und in seinen Möglichkeiten wahr, ohne die Schüler*innen in eine Norm bringen oder zu einem Ergebnis motivieren zu wollen. Achtsamkeit fördert die Fähigkeit, den ganzen Menschen zu sehen und zu spüren, was er alles mit in die Schule bringt.³⁶ Gleichzeitig achten sie auf ihre eigenen Gefühle und Vorstellungen und stülpen sie nicht den Schüler*innen über. Somit schaffen sie einen Lernraum, in dem jede Schüler*in gesehen wird und sich geborgen und sicher fühlen kann. Wie wir aus der Hirnforschung wissen, fördert ein solches Lernumfeld die Motivation und Aufnahmefähigkeit des Lernenden.

Eine achtsame Haltung der Lernbegleiter*innen meint, eigene Grenzen kennenzulernen, sich den Seiten seiner Persönlichkeit stellen, die einen guten Kontakt ver- oder behindern. In der täglichen Selbstwahrnehmung und Selbstreflektion wird das ausgebildet und in Fortbildungen weiterentwickelt.

Die Lernbegleiter*innen sind für die Kinder Vorbilder für einen respektvollen und achtsamen Umgang. Hier ist die Sprache im Schulalltag enorm wichtig. Wie sprechen Lernbegleiter*innen mit und übereinander? Wie mit und über ihre Schüler*innen? Ist die Sprache klar und konkret? Werden abschätzige Bemerkungen und Übertreibungen unterlassen? Wer Achtsamkeit praktiziert, kann auch achtsam sprechen und auf das Klima einwirken. Lernbegleiter*innen sind verantwortlich für die Beziehungsqualität auf der Grundlage von Achtsamkeit und Empathiefähigkeit.

Eine kontinuierliche Achtsamkeitspraxis führt zu einem bewussteren und präsenteren Leben. Wenn man sich der eigenen Gefühle und Gedanken bewusst ist und sie akzeptiert, führt das zu größerer Geistesklarheit, Ruhe und Gelassenheit, die sich auch positiv auf das eigene Tätigsein und auf das Miteinander auswirkt. Es führt zu einem erfüllteren Dasein als Lernbegleiter*in.

Neben der kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis kann sich eine Lernbegleiter*in bereits erwähnten Methoden bedienen, welche die Achtsamkeit vor oder während des Alltags in der Schule erhöhe

36 Ebda, S. 28.

4 BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

In den Grundlagen beschreiben wir unsere Vorstellung vom Kindsein und von Kindheit, was Lernen damit zu tun hat, wie Lernen funktioniert und was Bildung bedeutet. Diese Grundlagenarbeit ist wichtig, damit im Weiteren unser pädagogisches Handeln, die Haltung der Lernbegleiter*innen, die Auswahl der Lernmethoden und die Gestaltung des Lernortes Schule eingeordnet werden können.

4.1 Unser Bildungsverständnis

Wir verstehen unter Bildung eine Bildung für ein gelingendes Leben. Deshalb geht es in unserem Bildungsverständnis, neben dem Erwerb von reichhaltigem Wissen, um die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und um den Erwerb von Sozialkompetenzen. Dabei berufen wir uns auf Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen und Bildungsexpert*innen. Im Wesentlichen stehen wir in der Tradition des humanistischen Bildungsideals (Humboldt, Schiller, etc.) und interpretieren dieses neu.

- » **Bildung verstehen wir ganzheitlich.** Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, mit Verstand, Wesen und Körper. Alle Ebenen sind dabei gleichberechtigt.
- » **Ein Kind ist von Anfang an darauf aus, zu lernen.** Lernen ist ein Grundbedürfnis. Das Kind lernt gerne und kann gar nicht anders, als zu lernen. Leidenschaft, Neugier, Freude sind zentraler Antrieb. Sie nicht zu hemmen, sondern ihnen Raum zu geben und zu fördern, sehen wir als unsere Aufgabe. „**In jedem Menschen steckt – unbeschadet seiner eigenen Freiheit – die Triebfeder, sich zu entfalten.** Er trägt von Beginn an individuelle Wesensmerkmale in sich, die ihn einzigartig und besonders sein lassen. Er braucht eine Umgebung, die ihn darin unterstützt und anregt, seinen Potentialen Gestalt zu geben.“¹ Oder wie Maria Montessori es sagt: Das Kind ist ein Baumeister seiner selbst. Es verfügt von Anfang an über einen individuellen, inneren Bauplan. In ihm sind lediglich Potentialitäten angelegt, die es zu heben gilt.²
- » **Bildung braucht Fürsorge und Führung und gleichzeitig die Anerkennung des Autonomiestrebens des Kindes.** Wir glauben, dass Bildung nur dann möglich ist, wenn jedes Kind innerhalb eines individuellen Autonomierahmens Entscheidungen treffen kann. 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.³ „Das Kind braucht die Erfahrung mit autonomen Entscheidungsprozessen.“⁴ Dafür braucht es Selbstverantwortung, Selbstmanagement, Selbstregulation und Selbstdisziplin.

1 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011), S. 28. - http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf - Abruf am 25.03.2022.

2 Vgl. Montessori, M. (2007), S. 13.

3 <https://de.wikipedia.org/wiki/Montessorip%C3%A4dagogik> – Abruf am 11.01.2021.

4 Vgl. Wild, R. (2002). S. 44.

- » **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 (gleichwürdig⁵) begegnet. „Die Grundlage ist also nicht das Nachdenken darüber, wie man das Kind lehren oder erzieherisch beeinflussen kann, sondern die, wie man eine Umgebung schaffen kann, die seiner Entwicklung förderlich ist, um es dann in dieser Umgebung sich frei entwickeln zu lassen.“⁶
- » **Wir verstehen Bildung als sozialen Prozess, sie braucht Beziehungskompetenz.**
Bildung realisiert sich nur in konkreten Interaktionen mit anderen Personen und der Welt. Der Mensch entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern er bedarf der Beziehung. Die Beziehungskompetenz der Lernbegleiter*innen ist dabei von zentraler Bedeutung. Das meint die „Fähigkeit des Lehrers, das einzelne Kind von dessen eigenen Voraussetzungen her zu „sehen“ und sein eigenes Verhalten darauf abzustimmen, ohne dabei die Führung und die Verantwortung für die Qualität der Beziehung abzugeben, außerdem die Fähigkeit im Kontakt authentisch zu sein.“⁷ Damit schaffen die Lernbegleiter*innen Vertrauen und Sicherheit. Ihre Beziehungskompetenz bildet die Grundlage für ein Gemeinschaftsgefühl in der Schule. Die Lernbegleiter*innen setzen die Messlatte für Toleranz, Respekt und gegenseitigem Interesse. Das ist ihre Verantwortung. Bildung braucht Gemeinschaft, in der sich jeder zugehörig fühlt
- » **Bildung bedeutet, sich die Welt anzuverwandeln.**⁸ Es geht nicht nur um Aneignen von Wissen als tote Weltgegenstände und Kompetenzen, sondern es geht darum, selbst Weltbeziehung aufzunehmen, d.h. sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie einen existenziell berührt oder gar verändert. Es ist das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer sich stetig verändernden Welt. Wilhelm Humboldt nennt das: „So viel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln“.⁹
- » **Wissen und Kompetenzen sind wichtige Faktoren,** um sich in einer komplexeren Welt mit exponentieller Zunahme von Wissen und Informationen zurecht zu finden. Wenn Kinder ein gutes Vorwissen haben, können sie die Flut von neuen Informationen kritisch betrachten und selektieren und die neuen Informationen mit ihrem Vorwissen vernetzen und somit vertiefen. Unser Bildungsziel ist es, den Kindern in einer anregenden Lernumgebung viel Wissen zur Verfügung zu stellen, ihnen die lernmethodischen Kompetenzen zu vermitteln, dieses Wissen sich anzueignen und bei Wunsch bis zur Expertise zu vertiefen.

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

6 Montessori, M. (2014), S. 46.

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

8 Vgl. Resonanzpädagogik von Hartmut Rosa.

9 <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt> – Abruf am 11.01.2021.

- » **Bildung findet nicht nur in Schulräumen statt**, sondern hauptsächlich und so viel wie möglich im echten Leben.
- » **Bildung ist nie abgeschlossen**, sondern ein lebenslanger Entwicklungsprozess. Bildung heißt auch, Strategien zu entwickeln, um Entwicklungsaufgaben zu meistern.

4.2 Neurowissenschaftliche und neurobiologische Grundlagen

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

4.2.1 Neuroplastizität

Das menschliche Gehirn wird oft mit einem Computer verglichen, jedoch unterscheiden sie sich in wesentlichen Grundeigenschaften voneinander, was wiederum die enorme Leistungsfähigkeit des Gehirns zeigt. Der Computer hat eine feste Struktur, die er nach der Herstellung besitzt. Diese feste Struktur kann durch Daten, Informationen und Programme angereichert werden, bis die maximale Kapazität der Festplatte erreicht ist. Das Gehirn hingegen verändert beständig seine Struktur, um sich optimal an die Lebensumstände und deren Anforderungen anzupassen. Diese Eigenschaft des Gehirns wird Neuroplastizität genannt. Neue Verbindungen zwischen verschiedenen Nervenzellen (Neuronen) werden aufgebaut, nicht verwendete und nicht benötigte Verbindungen werden abgebaut. Je mehr Verbindungen bestehen, um so leichter können neue Informationen in dieses Netzwerk integriert werden, das Netzwerk der Neuronen wird dichter, die Speicherkapazität ist nicht begrenzt.¹⁰

Um diese Vorgänge nachvollziehen zu können, ist es wichtig, die grundlegende Struktur der Neuronen, der Zellen des Gehirns, zu kennen. Neuronen bestehen normalerweise aus diesen vier Regionen:

1. Zellkörper oder Soma
2. Dendriten
3. Axon
4. Endknöpfe.

¹⁰ Kunkel, Oliver (2021): S. 41-74.

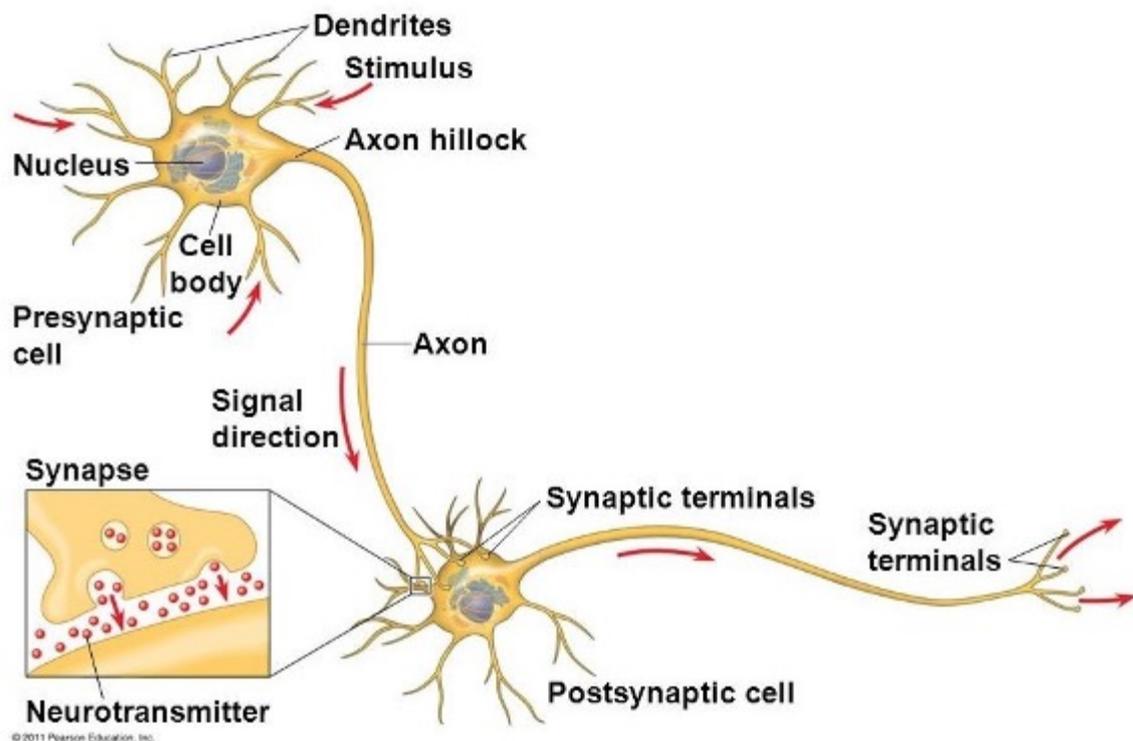


Abbildung 9: Struktur der Neuronen¹¹

Das Soma enthält den Kern der Nervenzelle und den größten Teil der für die Lebensprozesse der Zelle notwendigen Vorrichtungen. Die Dendriten sind eine baumartig verzweigte Struktur am Soma des Neurons. Dort kommen die Informationen von den Endknöpfen anderer Neuronen an und werden an das Soma weitergeleitet. Das Axon hingegen, ein langes, dünnes Rohr, umhüllt von einer Lipid- und Proteinschicht (Myelinscheide), überträgt diese Information vom Zellkörper zu den Endknöpfen und von dort zu dem nächsten Neuron. Die Endknöpfe sind Auswölbungen am Ende einer axonalen Verzweigung, die Verbindungen mit dem nächsten Neuron, entweder mit den Dendriten oder direkt mit dem Soma, bilden. Diese Verbindungsstellen werden als Synapsen bezeichnet, über die die Neuronen untereinander kommunizieren. Die Neuronen sind an den Synapsen nicht direkt, sondern über einen Spalt miteinander verbunden. Wenn eine Information (in Form eines elektrischen Impulses) an dem Axon weitergeleitet wird und an den Endknöpfen ankommt, dann setzen die Endknöpfe des Neurons eine chemische Substanz (Botenstoff) in diesen Spalt frei, die einen elektrischen Impuls im nächsten Neuron auslöst. Informationen werden somit auf zwei Ebenen weitergeleitet, elektrisch und chemisch. Durch die Ausschüttung unterschiedlicher Botenstoffe können die Prozesse im Gehirn zusätzlich variiert werden. Ein einzelnes Neuron kann Verbindungen mit dutzenden oder sogar hunderten Neuronen erhalten, wobei jedes Neuron eine große Anzahl synaptischer Verbindungen mit ihm ausbilden kann. Auf diese Weise entstehen die Schaltkreise, die Netzwerke der Neuronen.¹²

11 <https://slidetodoc.com/chapter-48-neurons-synapses-and-signaling-information-processing/> - Abruf am 20.02.2022.

12 Carlson, Neil.R. (2004), S.35-47.

4.2.2 Lernen aus neurobiologischer Sicht

Lernen ist ein vielschichtiger Vorgang, den wir ganzheitlich sehen. Denken, Fühlen und Körperlichkeit stehen in einem engen Zusammenhang. Die Erkenntnisse der Neurowissenschaften sind ein starkes zusätzliches Argument dafür, dass Lernen eine bestimmte Umgebung braucht, die wir mit unserer Schule erschaffen wollen.

Sie zeigen die Bedeutung von Übung.

Durch wiederholtes Tun, Erfahren oder Erleben und auch durch die Art, wie wir etwas tun, erfahren oder erleben, wird sozusagen eine Datenautobahn ausgebildet. Weniger benutzte neuronale Verknüpfungen werden dagegen vernachlässigt. Es gibt also eine nutzungsabhängige Plastizität. Erst mit der Zeit bilden sich einfache Verbindungen zu hochkomplexen Verschaltungen. Jederzeit können neuronale Bahnen trainiert, verstärkt oder gar neu aufgebaut werden. Auch wenn manche Bereiche des Gehirns durch einen Unfall oder einen Schlaganfall ausfallen, können mit der Zeit andere Areale deren Aufgaben übernehmen. Mit wiederholter Übung wird die Myelinscheide um die Axone dicker, so dass die elektrischen Impulse schneller weitergeleitet werden können. Durch Übung werden somit nicht nur neue Schaltkreise gebildet, sondern auch die Verarbeitungsgeschwindigkeit gesteigert. Dinge gehen uns „leichter von der Hand“ und wir nehmen weniger wahr, welche komplexen Prozesse dabei ablaufen.

Sie zeigen die Bedeutung des Vorwissens.

Wenn bereits auch nur grobe Verbindungen bestehen, kann neues Wissen sich leichter in diese Verbindungen einordnen, weil mehr Verbindungsstellen möglich sind. Dadurch entsteht ein immer dichteres und spezialisierteres Netzwerk. Dieses Phänomen ist jedem aus der Sprachbildung bekannt. Je mehr Sprachen ein Mensch beherrscht, um so leichter fällt ihm das Erlernen einer weiteren Sprache. Zusätzlich ermöglicht ein gutes Vorwissen die Prüfung von neuen Informationen auf seine Richtigkeit. Wer nichts weiß, muss alles glauben.¹³

Sie zeigen die Bedeutung von Emotionen und Beziehungen

Emotionen sind maßgeblich an den Prozessen im Gehirn beteiligt. Zum einen geschieht dies über die Ausschüttung von verschiedenen Botenstoffen und zum anderen über die Aktivierung verschiedener Gehirnareale. Das Gehirn ist für das Lernen angelegt und produziert beim Lernen positive Gefühle, damit der Mensch das Lernen immer wieder anstrebt. Dieses Lernen kann sich bis zu einem Flow-Erleben steigern, in dem Raum und Zeit vergessen wird und höchste Konzentration mit Glücksgefühlen einhergeht.

Bei neutraler bzw. positiver Stimmung werden Botenstoffe wie Serotonin (im Volksmund Glückshormon) gebildet, das uns ein Gefühl der Gelassenheit, inneren Ruhe und Zufriedenheit gibt. In dieser Stimmung kann der präfrontale Kortex neues Wissen miteinander verknüpfen und mit Vorkenntnissen vernetzen. Dopamin, ein weiteres „Glückshormon“, wird ausgeschüttet, wenn unsere Neugier durch eine anregende Aufgabenstellung angeregt wird. Diese Aufgabenstellung darf nicht zu schwer und nicht zu leicht sein, sollte einen Bezug zum Leben haben und eine Aussicht auf Erkenntnis bieten.¹⁴

13 Aphorismus von Marie von Ebner-Eschenbach.

14 Kunkel (2021).

Der Psychiater und Gehirnforscher Manfred Spitzer beschreibt, wie Emotionen und Denken zusammenhängen.¹⁵ Der Hippocampus ist eine kleine Struktur tief im Inneren des Gehirns, die Erinnerungen generiert. Neue Sachverhalte werden zwar an verschiedenen anderen Stellen in der Großhirnrinde gespeichert, doch zunächst müssen sie vom Hippocampus aufgenommen und weitergeleitet werden. Der Hippocampus ist gleichzeitig auch die Struktur, die von Gefühlen geleitet ist.

In einer Angstsituation ist die Amygdala aktiv. Dort werden Angst und Furcht verarbeitet und die nötigen Flucht- und Vermeidungsreaktionen ausgelöst. Tiefgreifendes Lernen und Vernetzen mit Vorkenntnissen ist nicht möglich. Wenn inhaltlich etwas gelernt wird, dann auch die empfundene Angst und die Vermeidung dieser gefährlichen und schmerzhaften Situation. Mit seiner Arbeitsgruppe untersuchte Spitzer, wie gut Probanden sich neutrale Wörter in einem positiven, negativen oder neutralen emotionalen Kontext merken konnten. In einem positiven emotionalen Kontext waren die Erinnerungsleistungen am besten. Mit bildgebenden Verfahren konnte beobachtet werden, dass hierbei der Hippocampus aktiv war. In einem negativen Kontext war hingegen die Amygdala und in einem neutralen der frontale Kortex aktiv.

Ein gewisses Maß an Aufregung und Anspannung führt zu einer richtigen Konzentration von Stresshormonen, um die Aufmerksamkeit auf neues Wissen zu lenken und dieses zu merken. Dauerhafter Stress und Angst hingegen können den Spiegel dieser Botenstoffe steigern, was wiederum die Konzentration und die Informationsaufnahme stört. Wichtig ist hierbei festzuhalten, dass Stress in hohem Maße von der Bewertung des Organismus abhängt. Hierzu gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die zeigen, dass nicht das Erleben von Stress, schlechten Ereignissen und Erfahrungen zu körperlichen und psychischen Schäden führt, sondern das Gefühl von nicht vorhandener Kontrolle über die Situation.

All diese Strukturen im Gehirn und die Hormonkonzentrationen lassen sich nicht beeinflussen, indem man sich „zusammenreißt“. Lernen braucht innere Beteiligung und ist noch effektiver, wenn positive Emotionen damit verbunden sind. Der Mensch lernt nur das, was für ihn interessant ist und was ihn bewegt. Einzelfakten (z.B. Jahreszahlen im Geschichtsunterricht) werden kaum behalten, wenn sie nicht in einem Zusammenhang stehen, denn "Geschichten und Zusammenhänge treiben uns um, nicht Fakten"¹⁶. 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“¹⁷ 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), beispielsweise

¹⁵ Spitzer, M. (2007): S. 157-173, S. 21-58.

¹⁶ Ebda.

¹⁷ Walk, L. (2011). S. 27.

Serotonin. Durch Bewegung wird also nicht nur der Körper trainiert, sondern auch die Anpassungsfähigkeit und somit die Plastizität des Gehirnes. Sie fördert ruhige Konzentration und wirkungsvolles Denken und Lernen.

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 infolgedessen eine höhere Konzentrationsfähigkeit erreicht wird.

Bedeutung für unsere Arbeit

- Begeisterung ist uns willkommen und wird nicht gebremst.
- Grundlage allen Lernens sind Beziehungen auf der Basis von Vertrauen. Eine Kultur des Miteinanders ist uns wichtig. Im Mittelpunkt steht die individuelle Lernentwicklung in einer gemeinschaftlichen Umgebung.
- Die Achtsamkeit der Lernbegleiter*innen liegt bei Lernangeboten darauf, dass sie die Kinder ansprechen und ihre Ideen und Interessen berücksichtigen.
- Es ist uns wichtig, einen anregenden Ort zu schaffen, an dem die Kinder entsprechend ihrem Lernstand viel Wissen erwerben können.
- Das Spiel und entdeckendes, forschendes Lernen sind wichtige Lernformen. Die Kinder dürfen so viel wie möglich selbstbestimmt und eigenaktiv lernen.
- Kinder müssen nicht immer aktiv sein. Sie dürfen andere in ihrem Tätigsein beobachten. Dies hat auch einen hohen Lerneffekt.
- Wir ermutigen die Kinder, Lerninhalte öfter zu üben. Denn wenn etwas „leichter von der Hand geht“, wird die Freude über das Lernergebnis und somit die Lernmotivation gesteigert.
- Alternative Formen der Lernstandserhebung in Form von konstruktiven Feedbacks sollen die Lernmotivation steigern, die Freude am Lernen erhalten und Ängste, die in Prüfungssituationen aufkommen können, vermeiden. Tests zur Notenvergabe hingegen können eine Angstkultur entstehen lassen.
- Unsere Schule ist in Bewegung. Kinder haben die Möglichkeit ihren Bewegungsdrang durch den Unterricht draußen in der Natur aber auch im Schulgebäude auszuleben.

4.3 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.“¹⁸

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.¹⁹ Man geht also davon aus, dass Lernen vor allem ein psychischer Vorgang ist, bei dem die Welt Verhaltens-, Denk- und Konstruktionsmuster setzt oder modifiziert.

Es gibt Ansätze, die für uns besonders bedeutend sind und auf deren Grundlage wir unser gesamtes Lernsetting aufbauen.

4.3.1 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 Phasen²⁰ statt:

- » Aneignungsphase – Aufmerksamkeitsprozesse
Der Beobachtende 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 Beobachtende an die genauen Bewegungsabläufe des Modells erinnert.
- » Ausführungsphase – Verstärkungs- und Motivationsprozesse
Der Beobachtende erlebt sich selbst als selbstwirksam und der Erfolg seines eigenen Verhaltens wirkt verstärkend. Ob ein Mensch überhaupt ein bestimmtes Verhalten beobachtet, hängt von seiner Motivation ab.

Ob einem Modell 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 Beobachtenden

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

19 Vgl. Faulstich, P. (2014). S. 7.

20 Vgl. <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/bandura.htm> – Abruf am 26.04.2020.

sehr ähnlich sind oder 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 Beobachtendem. Eine positive emotionale Beziehung oder auch eine Abhängigkeit (z.B. wie bei Eltern) begünstigen die Imitationsbereitschaft des Beobachtenden.

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

Bedeutung für unsere Arbeit

→ Wir gehen davon aus, dass insbesondere Grundschüler*innen hauptsächlich durch das Vorbild, also am Modell lernen. Für manche Menschen bleibt das die Hauptlernmethode ein Leben lang. Deshalb ist es für uns wichtig, dass jedes Kind andere Kinder verschiedenen Alters und Erwachsene im Tätigsein erlebt.

→ Wir respektieren die individuellen Interessen der Kinder und geben ihnen die Möglichkeit, verschiedenste Modelle beobachten und nachahmen zu können - in der Schule und in der Stadtteilwelt. Insbesondere sehen wir hier Menschen, die mit Begeisterung tätig sind oder ihre Leidenschaften zum Beruf gemacht haben.

→ Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kind und den Kindern untereinander verstehen wir als zentral für gelingendes Lernen. Wir schaffen ein Umfeld des Vertrauens, in dem offen miteinander kommuniziert und Konflikte thematisiert werden können. Die Lernbegleiter*innen übernehmen dabei die Verantwortung für die Beziehungen, geben Kindern Geborgenheit und vermitteln Zugehörigkeit.

→ Es braucht eine sensible Wahrnehmung von Seiten der Lernbegleiter*innen, um Gruppendynamiken oder ungute Motivationen für Nachahmung im Blick zu haben und diese mit dem Kind zu reflektieren und zu korrigieren.

4.3.2 Motivationstheorien

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

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

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

4.3.2.1 Selbstwirksamkeitstheorie

Das Konzept der Selbstwirksamkeit²¹ 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:

- » **Experience of Mastery** – 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.
- » **Vicarious Experience** – Stellvertretende Erfahrung: Schafft jemand mit vergleichbaren Fähigkeiten eine bestimmte Aufgabe, dann traut man sich diese auch selbst zu und erwartet, dass man dabei erfolgreich ist.

21 Vgl. Bandura, A. (1997).

- » **Verbal Persuasion** – 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.
- » **Emotional Arousal** – 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 Dweck²² 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. Im Gegensatz zum festgelegten Selbstbild (Fixed Mindset) eröffnet das dynamische Selbstbild Möglichkeiten und macht scheinbar Unmögliches möglich. Ein Mensch mit dynamischem Selbstbild geht davon aus, dass er so ziemlich alles schaffen kann und wächst über sich selbst hinaus. Menschen mit einem dynamischen Selbstbild suchen nicht nur Herausforderungen, sondern sie ziehen sogar Energie aus ihnen.²³ Es kommt nicht auf angeborene Talente oder Fähigkeiten an, sondern es braucht Zeit, das eigene Potential zu entwickeln „durch immense Neugierde und die Suche nach immer neuen Herausforderungen“²⁴. Daraus ergeben sich Ausdauer und Zähigkeit – wichtige Voraussetzungen für Kreativität.

An unserer Schule legen die Lernbegleiter*innen deshalb Kinder nicht durch eine Einteilung in intelligent, weniger intelligent oder dumm auf ein Selbstbild fest,²⁵ sondern ermutigen sie, sich und ihre Fähigkeiten jeden Tag neu zu erproben und ein dynamisches Selbstbild zu gewinnen. Die Lernbegleiter*innen glauben an die Entwicklung von Intellekt und Talent und schaffen ein lernfreundliches Umfeld, in dem Kinder vor Verurteilung geschützt sind, ihr Wachstumspotential gesehen und ihr Lernprozess bedingungslos unterstützt wird.

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.

22 Dweck, C. (2012).

23 Vgl. Dweck, C. (2019). S. 32.

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

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

Bedeutung für unsere Arbeit

→ Wir teilen Schüler*innen nicht in begabt oder unbegabt ein. Auch legen wir sie nicht fest durch Belobigungen oder Noten, sondern befördern in jedem Kind ein flexibles Selbstbild (Growth Mindset).

→ Die Lernbegleiter*innen haben großes Zutrauen und Vertrauen in die Schüler*innen und stärken somit das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler*innen.

→ Es braucht Achtsamkeit und Empathie vonseiten der Lernbegleiter*innen, um in allen Schüler*innen zu jeder Zeit das Potential zu sehen und Minderwertigkeitsgefühle abzubauen, bzw. zu vermeiden und Selbstwirksamkeitserwartungen zu befeuern.

→ Auch die Lernbegleiter*innen üben sich in einem Growth Mindset, so dass das gesamte Schulklima von einem Growth Mindset bestimmt ist.

→ Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und ein Growth Mindset sehen wir als Grundlage für die Umsetzung unseres pädagogischen Konzeptes und die visionäre Weiterentwicklung unserer Schule.

4.3.2.2 Selbstbestimmungstheorie

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

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

In dem Grad, in dem Handlungen frei gewählt werden, spricht man von selbstbestimmt oder autonom. „Intrinsisch motivierte Handlungen sind der Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein.“²⁶ Intrinsisch motivierte Handlungen sind also per definitionem selbstbestimmt. Aber auch extrinsisch motivierte Handlungen können das Gefühl von Selbstbestimmtheit haben, wenn von außen gesetzte Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept übernommen und integriert werden. Das geschieht, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Teil der sozialen Umwelt zu werden.

Anfangs gingen Deci & Ryan, die 1971 diese Theorie entwickelt haben, davon aus, dass jegliche extrinsische Motivation (wie z.B. Noten) die intrinsische Motivation bedrohen kann. Im Laufe ihrer Forschungen haben sie erkannt, dass es auf die Art der extrinsischen Motivation

26 Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). S.226.

ankommt und wie diese in das Selbstkonzept aufgenommen werden kann. Ein gutes Feedback kann das Autonomie- und Kompetenzgefühl steigern und somit auch die intrinsische Motivation. Motivationssenkend wirken dagegen Feedbacks, die die Fähigkeiten nicht genau erfasst haben. Ebenso können kontrollierende Belohnungen oder auch vorhersehbare Anerkennung dazu führen, dass Arbeitsweisen angepasst werden, um externe Ziele zu erreichen. Dabei wird das Autonomieempfinden und die Motivation gesenkt. Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation, wenn sie die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz unterstützt.

Bedeutung für unsere Arbeit

→ Unsere Lernumgebung ist Autonomie-fördernd. Wir geben den Schüler*innen Raum, möglichst viel eigeninitiativ und selbstbestimmt anzugehen.

→ Bei Anregungen von außen ist Freiwilligkeit Grundbedingung. Auch muss es für die Schüler*innen nachvollziehbare Begründungen für solche Lerninhalte bezüglich der Bedeutsamkeit und der Anschlussfähigkeit geben.

→ Wir geben ein wertfreies und konstruktives Feedback, das den Schüler*innen ermöglicht, ihr eigenes Tun mit einem Blick von außen zu reflektieren, sowie Fähigkeiten und Potential für ihre Weiterentwicklung zu erkennen.

→ Wir verzichten auf vergleichende Leistungsnachweise, Kontrolle, normative Zielvorgaben und ergebnisabhängige Belohnungen oder Bestrafungen.

4.3.2.3 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“²⁷ Zugleich betont er das Erfordernis, die Erwartung eines Erfolgs der Handlung loszulassen²⁸ und frei zu sein von Sorge und Angst um sich selbst oder das eigene Ansehen.²⁹ 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 Polarisierung der Aufmerksamkeit. Diese Polarisierung der Aufmerksamkeit stellte für Maria Montessori den bedeutendsten Faktor im Aufbau des Kindes dar und wurde zum Schlüssel ihrer Pädagogik. Damit die Aufmerksamkeit sich polarisieren, also sammeln kann, muss die innere Aktivität eine äußere Anregung finden. Das veranlasste Maria Montessori dazu, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, in der sich Kinder frei mit ansprechenden Gegenständen beschäftigen konnten.

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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

28 Ebda. S. 28.

29 Ebda. S. 61.

4.3.3 Konstruktivismus

Die Theorie des Konstruktivismus geht davon aus, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, bei dem das Subjekt sich aktiv am Lernprozess beteiligt, bzw. bei dem die Impulse im Wesentlichen vom Lernenden ausgehen. Entstanden ist der Konstruktivismus in der Pädagogik in Zusammenhang mit Veränderungen der Erkenntnistheorie. Der Konstruktivismus zieht dabei Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität von Wahrheit, die Bedeutung des Beobachtenden, der auch immer Beteiligte*r ist, die Unschärfe der Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen und die neue Unübersichtlichkeit der Wissenschaften.³⁰ 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 aktive*n Gestalter*in seines Lernprozesses in einer positiven, entspannten Lernumgebung und in Kommunikation und Interaktion mit anderen. Dabei knüpft der Lernende an bereits Erlerntem an. Zu einem selbstgesteuerten, konstruktivistischen Lernprozess gehören immer Mitbestimmungsmöglichkeiten.

Das konstruktivistische Lernen lässt sich in drei Stufen einteilen:

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

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

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

Bei der Interaktion geht es aber nicht nur um den kognitiven Prozess, sondern auch um das Imaginäre (Vorstellungen über sich, andere und die Welt – Wünsche, Motive, Befindlichkeit, usw. – Emotionen sind hier miteingeschlossen) und um Symbole (Bedeutungen und kulturelle

30 Vgl. Reich, K. (2010). S. IX.

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.“³¹

Bei all dem sind 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.

Bedeutung für unsere Arbeit

→ Lernen findet bei uns weitestgehend eigenaktiv und in konstruktivistischen Aufgabenstellungen statt. Hierbei wird auch Entscheidungskompetenz in einer zunehmend pluralistischen Welt und das Aushandeln in demokratischen Prozessen erlernt.

→ Kommunikation und Interaktion sehen wir als wesentliche Teile des Lernens. Deshalb dürfen sich die Kinder jederzeit mit anderen austauschen und in kollaborativen Lernsettings arbeiten.

→ Wir maßen uns nicht an, Kinder beurteilen zu können. Wir können höchstens beschreibende Beobachtungen machen. Dabei ist uns bewusst, dass auch hier immer eigene Imagination und Symbole mit einbezogen werden und es keine reine Darstellung von (kognitivem) Wissen oder Kompetenzen gibt. Das erfordert ein hohes Selbstreflexionsvermögen der Lernbegleiter*innen.

4.3.4 Konnektivismus

Im Konnektivismus werden pädagogische und bildungsphilosophische Ansätze (wie z.B. von Humboldt) aufgegriffen, die besagen, dass „Lernen eine Selbst-Welt-Beziehung sei, ein Vorgang zwischen einem erlebenden Selbst und einer begegnenden Welt.“³² Wie oben beschrieben ist das auch Grundlage der Resonanzpädagogik.

Der Konnektivismus ist eine sehr junge Lerntheorie, die der kanadische Lerntheoretiker George Siemens³³ 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 als sozial durch Netzwerke generiert. Solche Netzwerke können zwischen Menschen, Institutionen,

31 Reich, K. in Interaktionistischer Konstruktivismus. Texte zur Einführung. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/einfuehrung/einf_3.html – Abruf am 25.03.2022.

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

33 Siemens, G. (2005).

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. dem Internet und anderen (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.³⁴

Es geht also nicht vorrangig darum, „was“ oder „wie“ man lernt, sondern „wo“. Wesentlich ist, zu wissen, an welchem Ort, in welchem Netzwerk die Antwort auf Fragen zu finden ist. Da Wissen ständig wächst und sich weiterentwickelt, ist der Zugang zu Wissen und die Schaffung von Netzwerken wichtiger als das präsenste 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.

Bedeutung für unsere Arbeit

→ Die reine Einzelleistung tritt in den Hintergrund. Es zählen vor allem individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen im gemeinsamen Lösen von Problemen und Herausforderungen.

→ Wir eröffnen vielfältige Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens über die Generationen hinweg und über den Lernort Schule hinaus.

→ Wir sehen das (interaktive) Lernen durch nicht-menschliche Wissensquellen als wichtigen Baustein für lebenslanges Lernen. Mit zunehmendem Alter der Kinder gewinnen digitale Medien an Bedeutung und ermöglichen, über die Möglichkeiten, die wir vor Ort bieten können hinaus individuellen und auch sehr spezifischen Interessen nachgehen zu können.

→ Lernbegleiter*innen unterstützen die Kinder, für sie wichtige Ressourcen und Netzwerke aufzufinden, Informationen zu reflektieren und zu validieren, um diese kritisch in ihren Lernprozess einzubeziehen.

34 Sauter, Wernen (2018), S. 10.

5 LERNKULTUR

„Lernen ist immer individuell, lebt von kollektiven Anregungen und geht widerständige eigene Umwege.“¹

Olaf-Axel Burow

Lernen begreifen wir als einen agilen Prozess. Lernen findet ganzheitlich und in achtsamer und respektvoller Interaktion statt – gemeinsam mit, von und durch andere. Lernen führt in immer wieder neuen Konstellationen zu neuen Entdeckungen. Wir lassen Raum für Fragen aus dem echten Leben, auf die es manchmal mehr als nur eine Antwort geben kann. Das weckt den Abenteuer- und Entdeckergeist. Lernen ist ein lustvolles Tun. Es prägt unsere Schule, egal ob Kinder, Lernbegleiter*innen, Verwaltung, andere Mitarbeiter*innen oder Eltern, denn wir haben dabei den Anspruch, Menschen jeglichen Alters diese Potentialentfaltung zu ermöglichen und dabei einander auf Augenhöhe zu begegnen.

Dafür schaffen wir eine Lernumgebung, die all dies ermöglicht und fördert: Sich in einer Atmosphäre des Vertrauens und Zutrauens auszuprobieren und über sich selbst hinauszuwachsen.

5.1 Lernumgebung

Eine Pädagogik, die das eigenständige, individuelle und gleichzeitig kollaborative Arbeiten in den Mittelpunkt stellt und auf unterschiedliche Lernformen setzt, braucht auch eine entsprechende Lernumgebung. Das bedeutet nicht nur entsprechend gestaltete Lernräume vor Ort, sondern auch eine Öffnung der Schule in die umgebende Nachbarschaft oder in digitalen Räumen. Unsere Schule ist kein geschlossener, isolierter Kosmos, sondern durch sie werden vielzählige neue Verbindungen mit Menschen, Organisationen, Vereinen und den umgebenden Naturräumen eingegangen und ständig weiterentwickelt.

Gleichzeitig ist die Schule – vor allem für die Grundschul Kinder – auch ein Schonraum und bietet Schutz. Deshalb ermöglichen wir mit unserer Schule so viel Offenheit wie möglich und so viel Abgeschlossenheit wie erforderlich. Unsere einzigartigen Räumlichkeiten bieten dafür ideale Voraussetzungen: Den Vormittag verbringen die Kinder in der Ypernkaserne, sowie auf ihrem umliegenden Außengelände und mittags verlagert sich der Schultag auf das Carlo-Schmid-Haus mit seinen Werkstätten und vor allem auf die umgebende Natur. Dadurch, dass unsere Schule sich inmitten eines bereits bestehenden Netzwerks aus Vereinen und Bildungsträgern befindet, heben wir die Trennung zwischen Gesellschaft und Schule auf. Schule und Schüler*innen erleben sich als Teil der Stadtgesellschaft.

5.1.1 Die Räumlichkeiten

Den Raum sehen wir als dritten Pädagogen: Unsere Schule ist ein Ort, an dem Kinder lernen und leben und von dem sie lernen. Wir sind überzeugt davon, dass ob, was und auf welche

¹ Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 131.

Weise gelernt werden kann, ganz entscheidend von den Räumen und der Gestaltung des Schulgeländes abhängt.

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

Wie kann die Schule nun darüber hinaus ein Ort sein, von dem man lernt? In der Art und Weise wie ein Schulgebäude gestaltet ist, drückt sich auch der Respekt gegenüber 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 Lernbegleiter*innen aus. Wird bei den Materialien auf Nachhaltigkeit und ökologische Unbedenklichkeit geachtet und bereits Vorhandenes genutzt, 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.

5.1.1.1 *Unsere Standorte*

Wie oben bereits erwähnt besteht eine zusätzliche Besonderheit unserer Schule darin, dass wir zwei Standorte nutzen, die etwa einen Kilometer voneinander entfernt liegen. In beiden Standorten können wir bereits bestehende Räumlichkeiten nutzen und auf unsere Bedürfnisse anpassen. Diese Nutzung von bereits Vorhandenem entspricht auch unserem Verständnis von und Anspruch an Nachhaltigkeit.

Die Ypernkaserne befindet sich inmitten des belebten und zahlenmäßig größten, sowie schnell wachsenden Reutlinger Stadtteil Ringelbach. Durch eine Bushaltestelle in unmittelbarer Nähe ist sie auch durch öffentliche Verkehrsmittel problemlos erreichbar. Das große Gebäude wird bereits von verschiedenen Vereinen genutzt, beispielsweise Dialog e.V. und Bildungszentrum in Migrant*innenhand e.V. (BiM)². Dadurch sind wir vor Ort gut vernetzt und in die Stadt(teil)Gesellschaft integriert. Die Ypernkaserne soll in den kommenden Jahren grundsaniert werden, sodass mittelfristig auch wichtige Aspekte wie Barrierefreiheit und Energie- und Klimaeffizienz umgesetzt werden können. Schon jetzt stehen uns hier für den Schulstart Unterrichtsräume in unterschiedlichen Größen, Bewegungsräume, ein Computerraum, eine Küche und die öffentliche Parkfläche mit Wiesen und Baumbestand zur Verfügung.

Zu Fuß lässt sich der Weg von der Ypernkaserne zum Carlo-Schmid-Haus³ (unserem zweiten Standort) dank gut ausgebauter Rad- und Fußwege sicher und problemlos zurücklegen. Inmitten des Naherholungsgebiets Markwasen und in unmittelbarer Nachbarschaft von Wald- und Naturkindergärten, dem Reutlinger Naturtheater und dem Hofgut Gaisbühl findet das Nachmittagsangebot nach einem frisch vor Ort gekochten Mittagessen statt.

² <https://bim-rt.de/> - Abruf am 25.03.2022.

³ Im Bildungszentrum Carlo-Schmid-Haus werden Jugendliche beim Übergang von der Schule in Beruf und Ausbildung begleitet, <https://www.internationaler-bund.de/standort/202520> .

Im Carlo-Schmid-Haus erwarten uns weitere Unterrichtsräume, eine Mensa, einen Hauswirtschaftsraum mit voll ausgestatteter Küche, der als Aufenthaltsraum und auch zum Kochen, Backen und Basteln genutzt werden kann, eine geschützte Grünfläche/Wiese mit eigenen Beeten und einer Feuerstelle, Werkzeugschuppen, Gärtnerei (Glashaus mit eigenem Unterrichtsraum), sowie Werkstätten für Holz und Malerarbeiten. Auch hier werden in den kommenden Jahren bauliche Veränderungen vorgenommen, bei denen in Absprache mit dem Internationalen Bund (IB), dem Träger des Carlo-Schmid-Hauses, für unsere Schule relevante Aspekte berücksichtigt werden. Die Lage unserer Schule mit unseren beiden Standorten – in der Natur gelegen und dennoch in der Stadt – bietet die idealen Voraussetzungen, um unser besonderes pädagogisches Interesse „Lernort Natur“ (Kapitel 2.2) umzusetzen.

Mit unseren Standorten können wir gleich mehrere unserer Nachhaltigkeitsziele schon ab Schulstart hervorragend umsetzen. Wir denken unsere Schule integrativ (→ SDG 1, 10) durch die räumliche Nähe zum Brennpunkt-Stadtgebiet Ringelbach, nutzen gemeinsam vorhandene Räumlichkeiten und Materialien (→ SDG 11, 12), wir optimieren die Ressourcennutzung durch das Eingehen von Partnerschaften vor Ort (→ SDG 17), der tägliche Weg von der Ypernkaserne zum Carlo-Schmid-Haus, sowie die naturnahe Lage fördern die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schüler*innen und Mitarbeiter*innen unserer Schule (→ SDG 3) und wir sind zudem dank der vorhandenen Infrastruktur für alle Familien erreichbar (→ SDG 9). All dies fördert auch unser Hauptziel SDG 4 der inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung.

5.1.1.2 Die Architektur

Unsere Schule ist eine multifunktionale Lernlandschaft. Wir halten die Räume möglichst flexibel, damit sie gleichermaßen für Instruktionen, Projekte, Bewegung und Rückzug nutzbar sind. 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.“⁴

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

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

Es gibt eher reizarme Regionen, in denen die Kinder konzentriert arbeiten können und reizvolle Regionen, in denen verschiedene Materialien Lernanreize bieten. Neben aller Gestaltung durch die Erwachsenen, die den Kindern Orientierung und Struktur bieten, brauchen Kinder Möglichkeiten für die eigene Gestaltung. In den Innenräumen können die Kinder aufgrund des

4 Hubeli, et al. (2017).

leichten Mobiliars Räume für ihre individuelle Nutzung entsprechend anpassen. Darüber hinaus gibt es unstrukturierte Räume oder Ecken.

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

5.1.1.3 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“⁵ für das selbstorganisierte und selbstverantwortliche Lernen der Kinder. In der vorbereiteten Umgebung sind sie unabhängig von Erfüllungshandlungen von Erwachsenen und finden Materialien, Medien und Handwerkzeug geordnet vor für das eigenständige Tun. Durch die äußere Ordnung der vorbereiteten Umgebung erhalten Kinder Orientierung, was den Aufbau einer inneren Ordnung fördert. Die Charakteristika einer vorbereiteten Umgebung nach Maria Montessori sind:

- » 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 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.

5 Montessori, Maria (2018). S. 21.

Räumlichkeiten für die folgenden Funktionszonen stehen uns an unseren Standorten zur Verfügung:

- » Die **Lesecke** ist ausgestattet mit Büchern zum Selbstlesen und Vorlesen, sowie bequemen Sitzmöglichkeiten.
- » In der **Schreibwerkstatt** finden sich Montessori-Materialien und andere Materialien zum Schreiben und Lesen lernen, verschiedene Papiere und Stifte, Schreibmaschine, Computer und nach Möglichkeit auch eine kleine Druckerei.
- » Im **Rechenspiel** finden sich vor allem Montessori Materialien wie das Perlenmaterial, Rechenbretter und geometrische Materialien, aber auch Knobelspiele und Selbstlernhefte.
- » Das **Lernatelier** ist ein Raum zum eigenen, stillen Arbeiten. Jeder hat dort seinen Schreibtisch, den er auch persönlich gestalten und an dem er Materialien aufbewahren kann.
- » Es gibt **Gruppenräume**, die für verschiedene Aktivitäten genutzt werden können, z.B. für kollaboratives Arbeiten, Besprechungen oder Design Thinking Prozesse.
- » Im Bereich **Forschen & Experimentieren** können naturwissenschaftliche Experimente durchgeführt werden, sowohl in Eigenregie als auch mit dem Lernbegleiter*innen. Hier gibt es Experimentierkästen, Mikroskope und andere Geräte zur Durchführung von Experimenten, aber auch kosmische Materialien von Montessori.
- » Im **Makerspace** können Roboter gebaut, Kleincomputer programmiert, Elektrogeräte zerlegt und aus Elektroschrott neue zusammengebaut werden. Es gibt auch eine Ecke für Experimente mit Bild- und Filmkameras.
- » In einem **Digitalstudio** können Kinder mit Rechnern und Tablets programmieren, Texte verfassen und gestalten. Sie können auch Tonaufnahmen und Videos generieren und bearbeiten. Dafür stehen entsprechende technische Geräte, wie Digitalkameras zur Verfügung.
- » In den **Werkstätten** kann mit unterschiedlichen Materialien experimentiert werden. Im Kreativbereich sind das u.a. Papier, Stoff, Wolle, Perlen, Ton. In der Holzwerkstatt des Carlo-Schmid-Hauses kann getischelt und geschnitzt werden. Je nach Möglichkeiten kann es noch weitere Werkstätten geben, wie z.B. eine Metallwerkstatt oder eine Schmiede.
- » Der **Bewegungsraum** lädt vor allem zu selbst gestalteter Bewegung ein. Dafür stehen Hengstenberg-Geräte bereit, die sich zu immer wieder verändernden Bewegungslandschaften aufbauen lassen. Es gibt Bälle, Jonglier- und andere Artistikmöglichkeiten und vieles mehr. Selbstverständlich kann es dort auch instruierte Sportangebote geben. In einem Nebengebäude der Ypernkaserne befindet sich auch ein Boulderraum der DAV-Sektion Reutlingen⁶, der ebenfalls von anderen Schulen, Kindergärten und Vereinen genutzt wird.

6 <https://www.dav-reutlingen.de/fachbereiche/klettern/boulderraeumle.html> - Abruf am 08.02.2022.

- » Im **Malort** orientieren wir uns an den Prinzipien von Arno Stern⁷. Hier können Kinder frei malen – ohne Anweisung und Beurteilung. Das Bild dient einzig dem Selbsta Ausdruck.
- » Im Bereich **Musik und Theater** stehen verschiedene Musikinstrumente für das individuelle oder gemeinschaftliche Spiel zur Verfügung. Der Theaterbereich bietet mit seinen Requisiten Anregung für das selbst erfundene Rollenspiel oder für gemeinsam einzustudierende Theaterstücke. Hierfür steht uns in der Ypernkaserne beispielsweise bereits ein vielfältiger Kostümfundus zur Verfügung.
- » 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.
- » Der **Hauswirtschaftsraum mit Küche** bietet die Möglichkeit, eigenständig zu kochen und zu backen.
- » Im **Entspannungsraum** können Kinder Ruhe finden. Hier gibt es bequeme Sitz- und Liegemöglichkeiten, wie z.B. Hängematten. Hier können auch Yoga-Einheiten oder Achtsamkeitsübungen stattfinden. Aber auch in vielen anderen Räumen gibt es Chill-Ecken.

Neben diesen und weiteren möglichen Funktionszonen stellen die jeweiligen Außenbereiche unserer Standorte zentrale Lernorte unserer Schule dar.

5.1.2 Außenbereich und Natur

Sowohl in den oben genannten, unmittelbaren Außenbereichen, als auch in Naturräumen der näheren Umgebung setzen wir unser besonders pädagogisches Interesse des Draußenlernens um. Um die Ypernkaserne gibt es große Wiesenflächen mit Bäumen. Hier kann man spontan zum Frühstücken oder wenn das Thema sich anbietet auch für den Unterricht rausgehen.

Im Carlo-Schmid-Haus kann das Draußenlernen in all seinen Varianten ideal umgesetzt werden. Unbedingt dazu gehört das Urban Gardening. Im Schulgarten können in (Hoch-)Beeten, Töpfen, Reissäcken oder sonstigen Abfallbehältern Gemüse und Obst angebaut werden. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, mit Erde in Berührung zu kommen, mit den Händen zu arbeiten und dabei als Produkt Lebensmittel zu erhalten. Ganz nebenbei lernen sie, wie Lebensmittel angebaut werden, welche Pflege sie brauchen und was entscheidende Faktoren sind, damit am Ende des Tages auch etwas dabei herauskommt. Theoretisches Wissen verknüpft sich mit praktischer Arbeit. Zudem lernen Kinder die tägliche Nahrung als etwas Kostbares zu schätzen. Eine gute Ernte erfordert nicht nur viel Hege und Pflege, sie hängt auch von der Witterung ab und kann mit einem Schlag z.B. durch Kleintiere vernichtet werden. Hier können

7 Stern, A. (2012 und 2015).

sie hautnah einüben, mit Situationen umzugehen, deren Gelingen man trotz Wissen und Mühe nicht in der Hand hat und dass auch etwas gelingt, selbst wenn man mal nicht so viel Aufmerksamkeit darauf verwendet.

Das vorhandene Gewächshaus ermöglicht, Urban Gardening das ganze Jahr über zu betreiben. Im Unterrichtsraum des Gewächshauses können Beobachtungen gleich besprochen und notiert werden.

Darüber hinaus erleben die Kinder die Natur noch in einer anderen Form, nicht nur als beherrscher, bewirtschafteter Nutzraum, sondern - beispielsweise im in wenigen Schritten erreichbaren Markwasen Wald - als natürliche Umgebung in all ihrer Ungezähmtheit und Unkontrollierbarkeit. 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 der Natur und unserem ursprünglichen gemeinsamen Lebensraum.

Dazu kommt, dass Kinder heute oft kognitiv sehr weit und intellektuell sehr wach sind. Sie haben ein umfangreiches Weltverständnis, aber ihre sozial-emotionale Reife kann damit nicht immer Schritt halten. Die Natur bietet die Möglichkeit nachzureifen. Hier können sich die Kinder selbst spüren, ihre Bewegungen koordinieren und somit sich und ihren Körper zur Verfügung haben, um emotional angemessen und sozial agieren zu können. Hier können Kinder auch Naturerfahrungen machen, Zusammenhänge selbst erleben, in der Theorie erlerntes erproben und mit allen Sinnen wahrnehmen. Durch das Draußensein wird das Immunsystem gestärkt, aber auch Stress abgebaut. Durch das Eins- und Geborgensein mit den Elementen können innere und äußere Konflikte abgebaut und Probleme gelöst werden.

In der Natur erleben die Kinder einen Lernraum der Fülle, der schier unendliches Material für Rollenspiele, Experimente und Herausforderungen bietet. Kinder erleben den Jahreslauf in der Natur mit seinen Besonderheiten, sie erleben unterschiedliche topographische Beschaffenheiten, verschiedene Witterung und können sich 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.

5.1.3 Externe Lernorte

Lernen findet nicht nur im Schulraum statt, sondern so viel als möglich im „echten“ Leben. Kinder sind neugierig darauf, andere Lebenswelten kennenzulernen und die Umgebung außerhalb der Schule zu erkunden.

Wir suchen deshalb vor allem Orte auf, die anschaulich sind und an denen es sehr praktisch zugeht. So lernen sie nicht nur aus Büchern, sondern direkt im Leben und im Kontakt mit anderen Lebenswelten. Das lässt Interaktion und vielfältige Möglichkeiten praktischen Tuns zu. Zudem nehmen sie neue Inspirationen für innerschulische Aktivitäten mit.

Wir profitieren dabei als Schule von den vielfältigen Lernmöglichkeiten, die sich bei uns bereits in nächster Nachbarschaft befinden. Ob soziale Vereine, das Hofgut Gaisbühl, das Reutlinger Naturtheater, Alten- und Pflegeeinrichtungen oder Kindergärten befinden sich in unmittelbarer

Nähe und Besuche können leicht in den Schulalltag integriert werden. Hier können Kinder Einblicke in verschiedene Berufswelten bekommen und bestenfalls können sie sich auch selbst einbringen und als selbstwirksam erleben.

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

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

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

Durch die Integration der Schule in den Stadtteil werden soziale Fähigkeiten erworben, soziales Bewusstsein geschult, generationenübergreifendes Lernen gefördert und Verbindung geschaffen oder gefestigt, die weit über die Schulzeit hinausreichen können. Wir verstehen Schule als offenen Raum, der sich nicht von der Stadtteilwelt 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.

5.2 Lernmethoden

Lernen geschieht immer. Wir können gar nicht anders, als zu lernen. Lernen findet deshalb auch häufig unbewusst statt. Dieses unbewusste, informelle manchmal nur durchs Zuschauen lernen wird bei uns auch berücksichtigt und reflektiert. Darüber hinaus setzen wir bewusst bestimmte Lernmethoden und Lernprinzipien ein, die den individuellen Lernprozess der Kinder unterstützen. Doch nicht alles passt für jedes Kind. Manche Kinder lernen z.B. lieber allein, andere brauchen den Austausch in und den Ideenreichtum der Gruppe. Hier braucht es die Achtsamkeit der Lernbegleiter*innen, 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.

5.2.1 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 Könnner*innen, 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.“⁸ 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 Kindern 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 weiter sind als sie, sich also wie der Psychologe Lew Wygotski es beschrieben hat in der „Zone der nächsten Entwicklung“⁹ 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 Könnnerstufen zusammenarbeiten. Hier entwickeln sich neue Potentiale. Durch verschiedene Blickwinkel kommen verschiedene Lösungsstrategien zusammen. Wir profitieren hier besonders durch die Vielfalt der Potentiale und Perspektiven, die sich in unserem direkten Schulumfeld befinden. 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. Auch wenn dies eine Form des informellen Lernens ist, achten die Lernbegleiter*innen darauf, dass die älteren bzw. schnelleren Schüler*innen, die sich in der „Zone der nächsten Entwicklung“ befinden, sich in ihrem Lernprozess weiter entwickeln können und nicht ausschließlich die Rolle von Hilfslehrer*innen übernehmen.

5.2.2 Lernen in Resonanz

Lernen in Resonanz, unser besonderes pädagogisches Interesse (siehe Kapitel 2.1), verstehen wir als ein Miteinander von Erwachsenen und Kindern, welches beiderseitig durch Anregungen zu tiefgehenden Lernprozessen führt. Das, was hier gelernt wird betrifft den Einzelnen, berührt ihn und verändert ihn gar. Damit dies geschehen kann, braucht es Freiraum. Was gelernt wird, darf nicht strikt durch Lernbegleiter*innen vorgegeben sein. Die Entwicklung der

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

9 Krapp, A. & Weidemann, B. (2006), S.185.

Kinder, aber auch ihre Vorstellungen und Ideen müssen in den Lernprozessen berücksichtigt werden. Das bedeutet aber nicht, dass die Kinder alles aus sich selbst heraus erfinden müssen und dass nur die Angebote stattfinden, die sich Kinder wünschen und nur das gelernt wird, was die Kinder von sich aus anpacken.

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

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

5.2.3 Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen

Unsere Schüler*innen übernehmen zu einem großen Teil selbst Verantwortung für ihr Lernen. Wie dies gelingen kann, haben bereits viele Schulen gezeigt, so zum Beispiel die "Freie Schule für lebendiges Lernen" (Altenriet), die "Freie Schule Anne-Sophie" (Künzelsau und Berlin) sowie viele weitere Schulen, welche etwa im BFAS¹⁰ organisiert sind.

Für uns bedeutet dies: Die Lernbegleiter*innen nehmen überwiegend die Rolle als Mentor*innen oder Berater*innen ein. Dabei unterscheiden sie abhängig von der Autonomiefähigkeit des Kindes, ob und wann sie gebraucht werden – immer im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe. Kinder werden nicht im Stich gelassen, wenn sie nicht mehr weiterkommen, denn die letzte Verantwortung dafür, dass Lernprozesse gelingen, liegt immer bei den Lernbegleiter*innen. Sie greifen in den Lernprozess ein, wenn die Situation es erfordert, ermutigen und bieten Lösungsmöglichkeiten an. Ziel ist es, die Kinder in ihrem Autonomiestreben achtsam zu begleiten und sie zu befähigen, eigenständig und eigeninitiativ Lern- und Lebensprozesse zu gestalten.

Aufgabe der Lernbegleiter*innen 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, in der Natur, 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

10 <https://www.freie-alternativschulen.de> - Abruf am 1.1.2022.

angehen. Sie organisieren und strukturieren ihr Lernen selbst, wählen Lernorte, Lerninhalte und Lernmethoden aus – mit Mentor*innen an ihrer Seite.

Die Schüler*innen haben regelmäßigen Austausch mit den von ihnen ausgewählten Lernbegleiter*innen als Bezugsperson. In einem solchen Mentor*innenengespräch steht die Lernentwicklung im Mittelpunkt. Die Schüler*innen lernen, sich selbst einzuschätzen und erhalten von Lernbegleiter*innen 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 im Sinne einer selbstführenden Organisation ebenso wie Lernbegleiter*innen und Eltern bei der Schulentwicklung mit.

5.2.4 Spielbasiertes Lernen – play based learning

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“¹¹

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 Pädagog*innen gemacht, allen voran Maria Montessori, deren Essenz der Beobachtung von Kindern in dem Satz mündete: „Spiel ist die Arbeit des Kindes“. Schon Wilhelm August Fröbel (1782-1852) sah die zentrale Aufgabe von Eltern und Pädagog*innen 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 Neuseeland¹² haben dem Spiel einen festen Platz in ihren Bildungsplänen und im Unterrichtsgeschehen gegeben. In Deutschland gilt Spielen weitestgehend immer noch als Gegensatz zum Lernen. „Lernen und Spielen werden als Gegensätze gegenübergestellt, scheinen nicht kompatibel zu sein und zwei unterschiedlichen Modi anzugehören.“¹³ Mit Lernen wird häufig das Erreichen äußerer

11 Wild, R. (1993). S. 37.

12 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 25.03.2022.

13 Leuchter, M. (2013).

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 Spielenden 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.¹⁴ 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, ihre Interessen und Bedürfnisse auszudrücken. Sie entwickeln Risikobereitschaft und Ambiguitätstoleranz, lernen also mit unklaren oder unsicheren Situationen umzugehen. Fähigkeiten, wie Management, Verhandlungsgeschick, interpersonale Kompetenzen sind grundlegend für jedes gemeinsame Spiel. Gestaltungswillen und -fähigkeit werden (weiter) entwickelt.

„Das Kind sammelt keine Erkenntnisse, es lebt sie; dafür steht ihm ein einzigartiges Mittel zur Verfügung: das Spiel.“¹⁵

Arno Stern

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

5.2.5 Projektbasiertes Lernen – project based learning

Projektbasiertes Lernen ist eine handlungsorientierte und situative Lernmethode, die sich an den Interessen der Lernenden orientiert und ihnen eine soziale Lernumgebung anbietet, in der sie selbstorganisiert Problemlösungen herausarbeiten.¹⁶ Projektbasiertes Lernen ist durch

14 Remmele, B. & Seeber, G.v(2008), S. 90.

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

16 Vgl. Gudjons, H. (2008). S. 79.

planvolles Handeln und einen strukturierten Projektverlauf charakterisiert. Die Kinder übernehmen selbst die Verantwortung für die Organisation und den Ablauf des Projektes – selbstverständlich innerhalb ihrer Möglichkeiten und ihres Autonomierahmens. Ziel ist es, zu einem selbstbestimmten und gleichermaßen von allem verantworteten und erarbeiteten Ergebnis zu kommen. Der Projektverlauf und die Ergebnisse können präsentiert werden. Als Abschluss erfolgt die Reflektion hinsichtlich des Projektverlaufes.

Durch die kollaborative und soziale Ausprägung der Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse ist Lernen in Projekten auch ein Lernen von Demokratie. Zur Projektarbeit gehört zwingend der demokratische Ansatz von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung. Das war insbesondere John Dewey wichtig, der die Projektmethode Anfang der 1920er Jahre mit seinem Schüler Kilpatrick neu begründet hat. Nach Dewey ist Projektarbeit nicht eine bloße Technik, sondern eine neue Form des Lernens, der ein demokratisches Verständnis von Unterricht und den Rollen von Lerner*innen und Lernberater*innen oder -begleiter*innen zugrunde liegt. Durch die grundsätzlich mitbestimmende, partizipative Handlungs- und Interessenorientierung ermöglicht sie zudem ganzheitliche Lernerfahrungen. Doch nicht jede selbstgewählte Tätigkeit ist zwingend ein Projekt. Ein Projekt bedarf einer gewissen Komplexität.

Projektbasiertes Lernen ist somit Schüler*innenzentriert und stellt einen Paradigmenwechsel dar: Vom Lehren zum Lernen. Es geht also nicht um die Aufnahme von Lehrvorträgen, sondern um eigenmotiviertes und selbstorganisiertes Lernen. Aufgabe der Lernbegleiter*innen ist es, hierbei Coach zu sein. Zuerst gestalten die Lernbegleiter*innen die Rahmenbedingungen, stellen nützliche Informationsquellen und Lernhilfen bereit und schaffen weitere Voraussetzungen, damit Projekte überhaupt realisiert werden können, wie z.B. notwendige Materialbeschaffung. Sie sollen im Wesentlichen als Berater*innen fungieren, dennoch kann es auch in Einzelfällen nötig sein, Anregungen für Lösungsmöglichkeiten, Kriterien für Entscheidungsprozesse, Informationen usw. anzubieten. Die Lernbegleiter*innen beraten auch hier nur im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ und greifen so wenig wie möglich in den Prozess ein, um die Entwicklung neuer, eigenständiger, unkonventioneller Lösungen nicht zu gefährden. Die Lernbegleiter*innen beobachten den Gesamtlernprozess, begleiten und analysieren. Bei teaminternen Schwierigkeiten können sie auch als Psycho-Coach, Mental-Trainer*in oder als Motivator*in in Hängephasen gefragt sein. Im Verlauf moderieren sie die Retrospektiven der Zwischenstopps und den Reflektionsprozess am Ende.¹⁷

Die Projektarbeit fordert eine hohe Methodenkompetenz von Seiten der Lernbegleiter*innen und Lerner*innen. Besonders wichtig sind Kommunikationstechniken, wie die Vertretung und Einbeziehung von Meinungen, Feedback, usw. Die Lernbegleiter*innen entscheiden, inwieweit sie die Gruppe in Eigenverantwortung arbeiten lassen können oder wie sehr die Kinder Unterstützung brauchen.

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

17 Vgl. Reich, K. http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/frameset_projekt.html - Abruf am 25.03.2022.

„Feste Unterrichts- und Raumvorgaben, klare Fächerabgrenzungen, Lernzielvorgaben und die Zifferzensur als Individualnote lassen sich kaum mit Projektarbeit, bzw. Projektlernen verbinden.“¹⁸ Mit den gemeinhin üblichen Projektwochen meist am Ende eines Schuljahres kann nicht die Projektmethode als solche, sondern nur Teile davon umgesetzt werden. Die Projektmethode zielt auf den Abbau traditioneller Lern- und Autoritätsstrukturen. Sie berücksichtigt ein ganzheitliches Lernverständnis ebenso wie veränderte Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft. So verändert sich nicht nur das Verständnis der Rollen von Schüler*innen (Lerner*in) und Lehrer*innen (Lernberater*in) und deren Verhältnis zueinander, sondern auch das zu Grunde liegende Lernverständnis.

Projektbasiertes Lernen unterstützt auch die sogenannte Entrepreneurship Education¹⁹. Dabei geht es um Persönlichkeitsentwicklung, aktive Gestaltung der Zivilgesellschaft, soziale Inklusion und um Erwerbstätigkeit. Projektarbeit kann den Unternehmergeist in Kindern und Jugendlichen wecken und sie dazu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich gestaltend in die Gesellschaft einzubringen. Individuelle Anlagen und Interessen jenseits sozialer Schichten werden dabei stets im Sinne der Inklusion berücksichtigt. Schüler*innen erleben sich in Projekten als mündige, eigenverantwortliche Gestalter*innen. Sie entscheiden selbst, für welche Problemstellung sie einen Lösungsansatz finden und gegebenenfalls in Form eines unternehmerischen Konzeptes ausarbeiten wollen.²⁰

5.2.6 Forschendes Lernen – inquiry based learning

„In der Gesellschaft hat Forschung die höchste Anerkennung, warum nicht in der Schule? Es ist in der Tat ein Wunder, dass die modernen Methoden der Ausbildung die heilige Neugier des Forschens noch nicht völlig erstickt haben; denn diese zarte Pflanze bedarf - neben dem Ansporn - hauptsächlich der Freiheit: ohne diese geht sie ohne Zweifel zugrunde.“

Albert Einstein

Wissenschaftliches Arbeiten, wissenschaftliche Denk- und Herangehensweisen und evidenzbasierte Methoden spielen für uns eine wichtige Rolle. Dies zeigt sich einerseits in der Schul- und Organisationsentwicklung, andererseits greifen wir dies aber auch ganz konkret als eine Lernmethode im Alltag auf.

Das forschende Lernen ist abgeleitet von Methoden und Strategien wissenschaftlichen Arbeitens. Es kann definiert werden als ein Prozess, bei dem neue kausale Zusammenhänge erkannt und Wissen konstruiert wird. Dabei geht der Lernende von einer Frage oder Problemstellung aus, formuliert eine Hypothese und überprüft sie anhand von Beobachtungen oder Experimenten. Bei den Fragestellungen am Anfang des Prozesses geht es nicht um Fragen,

18 Ebda.

19 Der Begriff der Entrepreneurship Education beschreibt das Erlernen der Kompetenzen, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Er bezieht sich auf die Entwicklung von Werten und Haltungen, sowie persönlicher Qualifikationen, die sowohl zur Gründung eines Unternehmens führen können als auch für die unselbstständige Arbeit wichtig sind.

20 RKW (2015). S. 11.

die Lernbegleiter*innen stellen und auf die sie schon vorher eine Antwort wissen, sondern es geht um echte Fragen, die einen offenen Ausgang zulassen.

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

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

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

Der Inquiry Learning Cycle²¹ beschreibt die verschiedenen Stufen der Problemlösung.

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

21 <http://blog.istp.org/the-inquiry-learning-cycle> – Abruf am 25.03.2022.

The Inquiry Learning Cycle



Abbildung 10: Der Inquiry Learning Cycle

Das forschende Lernen hat international gesehen in den letzten Jahren in der Schule an Bedeutung gewonnen. In einigen Ländern, wie z.B. Australien und Kanada²², ist es fest im Bildungsplan verankert.

²² https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_oct7.pdf - Abruf am 25.03.2022.

5.2.7 Deeper Learning

„Deeper Learning beschreibt eine Pädagogik, in der Lernende sich tiefgreifend mit Wissen auseinandersetzen und selbst Wissen generieren, indem sie es sowohl über instruktiv gesteuerte Prozesse der Aneignung als auch über selbst regulierte Prozesse der Kokonstruktion und Kokreation verarbeiten.“²³

Beim Deeper Learning geht es darum, Wissenskonzepte nicht nur an der Oberfläche, sondern tiefgreifend zu durchdringen und zu verstehen, bzw. sich zu eigen zu machen. Auf eine Phase anspruchsvoller Wissensvermittlung (z.B. durch Instruktion) folgt eine Phase der ko-konstruktiven Verarbeitung des Wissens und im Anschluss eine Phase der Präsentation des Erfahrenen und Erlernten. „Kritisches Denken, das Lösen von komplexen Problemen, Teamwork und kreatives Arbeiten stehen dabei im Vordergrund.“²⁴ Beim Deeper Learning geht es nicht nur um Wissensaneignung, sondern um die Erfahrung, sich als Schüler*innen handelnd und selbstwirksam zu erleben. Dadurch wird die Persönlichkeit gestärkt. Deeper Learning findet also im Spannungsfeld von fachlichen Fähigkeiten (Mastery), deren kreative Anwendung durch unterschiedliche Kompetenzen (Creativity) und Stärkung von vertiefendem Verständnis und der Persönlichkeit (Identity) statt.

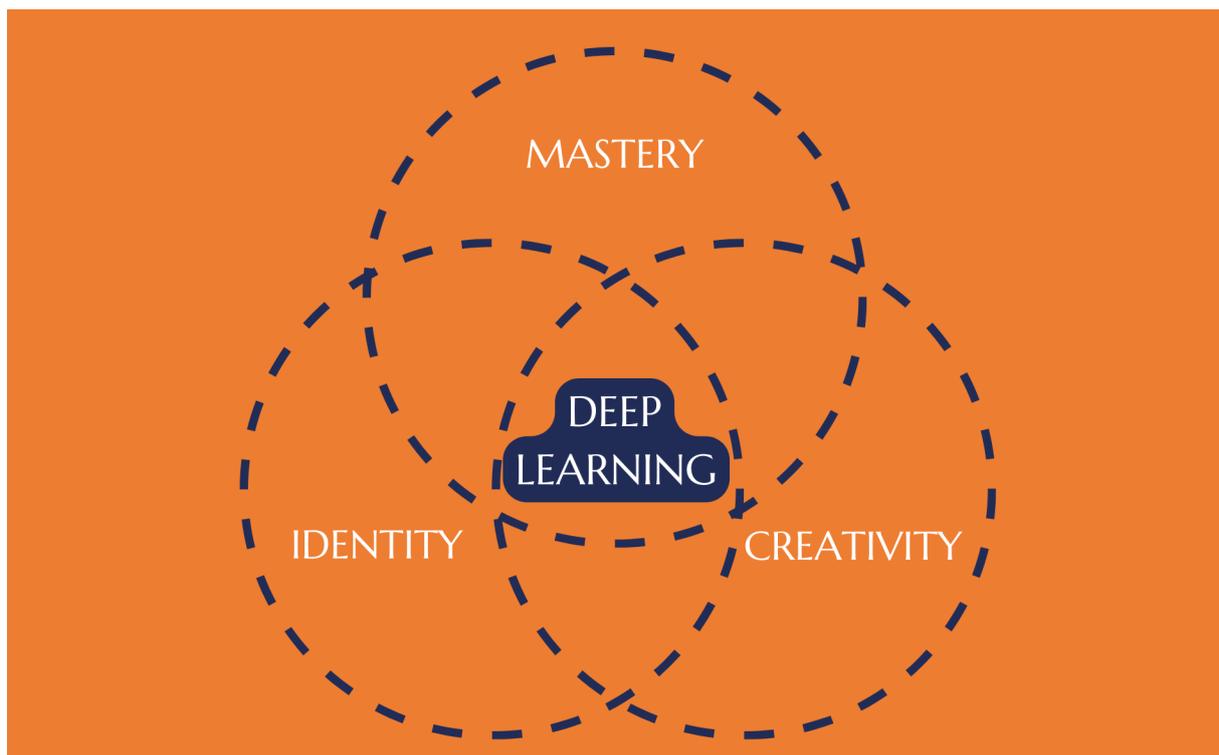


Abbildung 11: Deeper Learning

23 Sliwka, Anne. Durch Digitalisierung zum Deeper Learning. In: Einblicke. Jahresbericht 2018 der PwC-Stiftung. <https://www.pwc-stiftung.de/publikationen/> - Abruf am 05.01.2022.

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

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

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

Der Lernprozess unterteilt sich in 3 Phasen:²⁵

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

Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen dieser Art zu lernen ist die Verknüpfung von Forschen mit dem Aufbau kognitiver Strukturen. Um forschen zu können, muss man zentrale fachliche Konzepte und Wissensinhalte bereits kennen und verstanden haben. Es braucht Erwachsene also als FachExpert*innen, die in Instruktionsphasen Wissen auf anspruchsvolle Weise vermitteln und als Lernbegleiter*innen, die in Konstruktionsphasen diagnostisch und beratend zur Seite stehen.

In einem von Schüler*innen überwiegend selbstorganisierten Lern-Setting wie wir es bieten – mit viel Raum und Zeit für vertiefendes Lernen, können sich Schüler*innen ohne Probleme in ein Thema vertiefen und Selbstwirksamkeit erfahren. Das Spannende des Deeper Learnings ist für uns, dass durch Instruktions- oder Inputphasen die Schüler*innen mit ganz neuen Aspekten oder Themen in Berührung kommen und eine kognitive Basis für das kokonstruktive und kollaborative Arbeiten gelegt wird. Bestenfalls funktioniert das wie eine Stimmgabel, die in den Schüler*innen etwas zum Schwingen bringt und sie motiviert, eigene (strukturierte) Lernprozesse daraus zu entwickeln. Dazu braucht es Achtsamkeit vonseiten der Lernbegleiter*innen, um in Beziehung zu den Schüler*innen den Blick auf das Bedürfnis der Lernenden und deren notwendige Unterstützung zu haben. Ähnlich wie Gerüstbauer*innen verfügen die Lernbegleiter*innen über vielfältige Fähigkeiten, um individuelle Impulse zu unterstützen und dabei zu berücksichtigen, dass alle Schüler*innen eine andere Unterstützung im Lern- und Erfahrungsprozess brauchen.

25 Ebda. S. 95.

5.2.8 Agiles Lernen

„Agile Geisteshaltung (...) ist die Erkenntnis, dass wir in einer komplexen Welt nur gemeinsam voranschreiten können.“²⁶

Thomas Michl

Das Agile Lernen hat den Ursprung in der Software-Entwicklung. Im Agilen Manifest²⁷ 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 des 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 Leitsätzen²⁸ auf die Schule übertragen und fokussiert unser pädagogisches Handeln:

- » Das Kind und Interaktionen mit ihm stehen über Didaktik und Methodik.
- » Funktionierendes Leiten, Lehren, Lernen und Forschen steht über Protokollen und Dokumentation.
- » Erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Schüler*innen 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) vorangegangen, 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. Der Lernerfolg hängt auch vom Zeitpunkt und den beteiligten Personen ab. Ein

26 Helix (1/2019) S. 2.

27 <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html> - Abruf am 25.03.2022.

28 Vgl. Helix (1/2019), S. 8.

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.

EduScrum

Mit agilen Methoden lässt sich Projektarbeit erfolgreich, übersichtlich und effizient gestalten, wobei Eigeninitiative und Kreativität des Einzelnen berücksichtigt werden. Es gibt unterschiedliche Methoden des agilen Projektmanagements²⁹. Scrum ist dabei wohl die bekannteste und die am weitesten verbreitete. Wir werden uns an Scrum, respektive EduScrum orientieren. Für die jüngeren Kinder ist diese Methode jedoch noch zu komplex. So werden wir anfangs nur einzelne Teile daraus entnehmen. Je nach Bedarf ergänzen wir um weitere agile Methoden wie Swarms oder andere.

Scrum hat in den letzten Jahren auch in den Schulen an Bedeutung gewonnen und wurde adaptiert in Form von EduScrum. EduScrum bietet einen Rahmen für kokreative Prozesse. Selbstgewählte, übersichtliche und klare Ziele dienen der Selbstorganisation. Der Projektverlauf ist transparent gestaltet. Jederzeit haben alle Projektbeteiligten Einblick in den Projektverlauf und die individuellen Zuständigkeiten. Die Verantwortung für den Lernprozess liegt bei den Schüler*innen. EduScrum hilft also den Schüler*innen, sich Themen selbst zu erschließen oder Problemlösungen eigenständig anzugehen und sich dabei zu strukturieren und zu reflektieren.

Wesentliche Elemente von EduScrum sind:³⁰

» **Backlog**

In einem Themenspeicher werden sämtliche Themen, Anforderungen und Aspekte gesammelt, die für ein zu entwickelndes Produkt oder für die Durchführung eines Projektes wichtig erscheinen. Es können jederzeit neue Themen dazu kommen. Der Themenspeicher wird schrittweise von den Teams abgearbeitet.

» **Sprint**

In der Bearbeitungsphase werden Aufgaben auf überschaubare Zeiteinheiten aufgeteilt. Scrum empfiehlt hier eine Dauer von zwei bis vier Wochen. Sind Themen zu komplex, um sie in dieser Zeit zu bearbeiten, empfiehlt sich eine Zerteilung in mehrere Teile. Je nachdem, wie viel Zeit sich ein Team für ein Projekt nehmen will, können die Sprints auch kürzer sein. Zum Abschluss einer Phase werden die Ergebnisse präsentiert.

29 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Agiles_Lernen – Abruf am 05.01.2022.

30 Die Arbeitsweise von EduScrum ist angelehnt an <https://eduscrum.org/how-eduscrum-works> – Abruf am 05.01.2022.

» Rollen

Durch die kurzen Zeitvorgaben der Sprints ist ein solcher Prozess sehr energievoll, weil zu einer bestimmten Zeit Ergebnisse vorhanden sein müssen. Das fördert auch die Selbstdisziplin und verhindert, Dinge vor sich herzuschieben.

» Scrumboard

Das Scrumboard visualisiert die Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten. Jederzeit hat jeder Einblick, ob eine Aufgabe schon in Bearbeitung oder gar beendet ist. Ein Scrumboard kann digital oder nicht digital sein.

» Sprint Review

Im Sprint Review wird das entstandene Ergebnis betrachtet und nötige Erweiterungen oder Änderungen besprochen. Das jeweilige Feedback kann dann im nächsten Sprint berücksichtigt werden. Außerdem wird der Backlog aktualisiert und die Aufgaben und der Zeitraum für den nächsten Sprint festgelegt.

» Retrospektiven

In Retrospektiven wird evaluiert, was gut und was schlecht in der Teamarbeit lief, welche Methoden und Werkzeuge funktioniert haben und welche nicht und was verbessert werden kann. Auch wird die persönliche Entwicklung und die Entwicklung des Teams reflektiert. Retrospektiven sollten immer konstruktiv sein und im Fokus haben, wie der Prozess verbessert werden kann, um eine entspannte Lernerfahrung für das gesamte Team zu erreichen.

» Reflektionen

Jeden Tag sollte die Möglichkeit zur Reflektion haben. Es ist nicht sinnvoll, zu warten, bis ein Sprint zu Ende ist, um Arbeitsweisen, Methoden oder Ziele zu reflektieren in den Reviews und Retrospektiven.

» Standup

In einem sehr kurzen Meeting (etwa 5 Minuten) an jedem neuen Projekttag bespricht sich das Lernteam, wer was am vergangenen Tag erreicht hat und woran an diesem Tag gearbeitet werden soll. Auch werden Hindernisse oder besondere Herausforderungen thematisiert.

Rollen in einem EduScrum gestützten kokreativen Prozess:³¹

- » **Product Owner** sind die Lernbegleiter*innen. In erster Linie legen sie zusammen mit den Schüler*innen fest, was das „Produkt“ ist, d.h. was die Lernziele sind, bzw. was in einem Projekt entwickelt werden soll. Sie sorgen dafür, dass arbeitsfähige Teams gebildet werden, die sich in ihren Fähigkeiten ergänzen. Sie unterstützen die persönliche und die Teamentwicklung und begleiten den EduScrum-Prozess vor allem inhaltlich. Sie stehen für Fragen zur Verfügung, verweisen auf Lernmaterialien, geben Beispiele

31 Vgl. EduScrum Guide https://static.slub.com/prod/uploads/oui3ndfr/posts/attachments/XwHM73Pld47GSy_9VAAt8xTta.pdf - Abruf am 20.03.2022.

an die Hand oder Inspiration und auch Instruktion, wenn ein Prozess ins Stocken geraten ist.

- » Der **Scrum-Master** sorgt für die Einhaltung der Prozesse. Er moderiert die Rückmeldungen, leitet Reviews und Retrospektiven an und unterstützt das Team methodisch in der Bearbeitung des Projektes. Kurzum, er hilft seinem Team optimal zu agieren – leitet es aber nicht. Mit einem gewissen Erfahrungsschatz können auch Schüler*innen zum agilen Coach werden. Mit fortschreitender Zeit wird das Lernen so immer selbstverantwortlicher und Impulse von außen seltener nötig.
- » Das **Lernteam** bearbeitet kollaborativ eine bestimmte Problemstellung oder ein Projekt. Aufgaben verwaltet das Team dabei selbst. Es reflektiert regelmäßig gemeinsam den Fortschritt und die Ergebnisse (Reviews). Die Mitglieder bringen sich je nach persönlicher Vorliebe und/oder Fähigkeit ein. Im Zuge dessen werden aber auch neue persönliche, soziale und fachliche Kompetenzen erlangt. Am Schluss evaluiert das Lernteam die eigene Zusammenarbeit (Retrospektive). Optimaler Weise besteht ein Team aus 4-5 Personen. Es findet sich eigenständig zusammen und vereinigt bestenfalls vielfältige Begabungen und Fähigkeiten.

Ablauf eines Projektes mit EduScrum

Zu Beginn formiert sich ein Lernteam oder mehrere. Diese formulieren gemeinsame Ziele und planen die einzelnen, kurzen Entwicklungsetappen (Sprints) zur Lösung der Problemstellung. Die Rollen werden verteilt, ebenso die Aufgaben innerhalb eines Teams. Täglich gibt es ein Standup, um die anstehenden Projektschritte und eventuellen Schwierigkeiten zu besprechen. Nach jedem Sprint werden die Ergebnisse präsentiert, reflektiert und zusammengebracht (Reviews) und das Funktionieren des Teams evaluiert (Retrospektiven). In dieser Evaluationsphase erfolgt zudem ein unterstützendes Feedback der Lernbegleiter*innen, bzw. des Scrum-Masters, aus dem sich neue Impulse ergeben können. Danach werden die Ziele sowie die Vorgehensweisen und die Zeitdauer für den nächsten Sprint festgelegt. Am Schluss wird das Projekt evaluiert und gemeinsam reflektiert, ob das Problem zufriedenstellend gelöst wurde und die Vorgehensweisen effektiv waren, um daraus wichtige Erkenntnisse für das nächste Projekt zu gewinnen.

Die EduScrum-Methode ist sehr komplex und überfordert in der Gesamtheit die jüngeren Kinder. Deshalb werden wir anfangs nur einzelne Elemente von EduScrum umsetzen: Wenn Kinder gemeinsam an einem Projekt arbeiten, dient ein Scrum-Board der Übersicht. Dieses Board ist nicht-digital und macht deutlich, welche Aufgaben anstehen, wer welche Aufgaben übernommen hat und ob die Aufgaben schon in Bearbeitung oder gar schon erledigt sind. Geht ein Projekt über mehrere Tage, wird in einem täglichen Standup der Zwischenstand deutlich gemacht und Hindernisse und Schwierigkeiten thematisiert. Am Ende wird gemeinsam reflektiert, wie die Teamarbeit gelaufen ist und ob beim nächsten Mal etwas verbessert werden könnte.

Grundstrukturen erfahren die Kinder also von Anfang an, doch erst mit zunehmendem Alter gewinnt diese Methode an Bedeutung. In der Schulorganisation kommen agile Projektmethoden zur Strukturierung kollaborativen Arbeitens in vollem Umfang zum Einsatz.

5.2.9 Design Thinking – Design based learning

Design Thinking ist eine kreative Methode, die ursprünglich ausgehend von Problemen oder Kund*innenwünschen Geschäftsideen generiert und diese anschließend visualisiert (Prototyping) und präsentiert.³² Dieses kreative Konzept zur Problemlösung lässt sich gut auf die Schule übertragen. Auch kommt es darauf an, in möglichst heterogenen Gruppen zu arbeiten, um möglichst unterschiedliche Erfahrungen, Meinungen und Perspektiven hinsichtlich einer Problemstellung zusammenzubringen. Empathie und Verständnis sind wichtige Kompetenzen, damit dieser Kreativprozess gelingen kann und die Ergebnisse realitätsnah und umsetzbar sind.

Design Thinking verbindet verschiedene Methoden (wie z.B. Brainstorming, Brainwriting, Erstellen von Nutzermodellen (Persona), Prototyping, Mindmapping, Storyboard, usw.) und setzt auf möglichst vielfältige Herangehensweisen durch eine hohe Heterogenität in der Gruppe, um praxisnahe und umsetzbare Ergebnisse zu erarbeiten. In einem solchen Prozess ist sehr viel Dynamik und dennoch kommen auch die Stillen zu Wort. Jeder ist miteinbezogen und ist mit seiner Erfahrung und Kompetenz wertvoll.

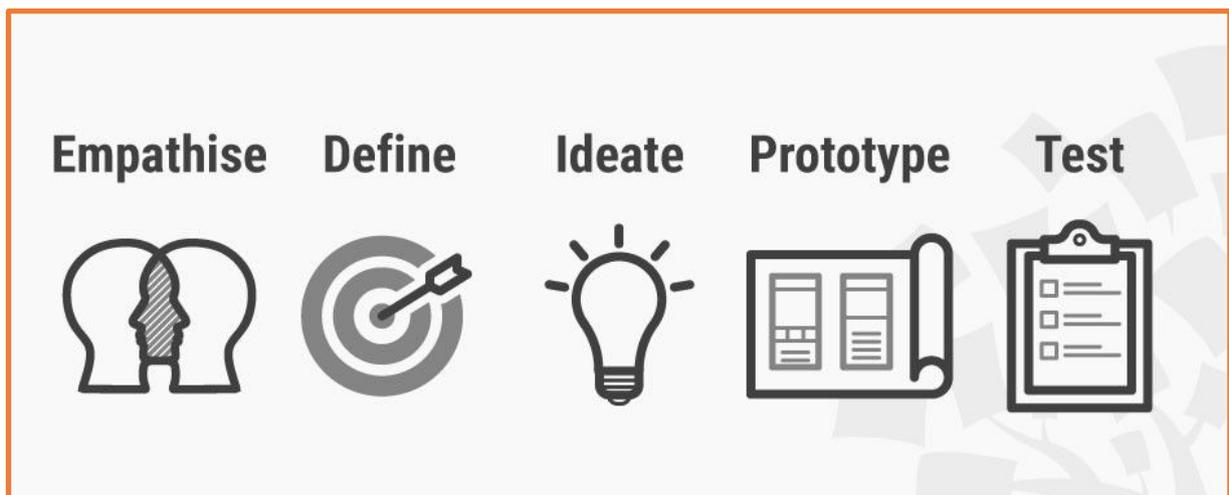


Abbildung 12: Phasen des Design Thinking

Design Thinking ist ein klar strukturierter Prozess, der sich in verschiedene Phasen³³ unterteilt, die in iterativen Schleifen wiederholt werden:

» **Empathise**

Das Verstehen des Problems mündet in eine konkrete Fragestellung. Bedürfnisse und Herausforderungen des Projektes werden definiert. Es folgt eine intensive Recherche und Feldbeobachtung, um wichtige Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen und die Rahmenbedingungen des Status Quo zu definieren.

³² Vgl. RKW (2019), S. 10 und S. 36 ff.

³³ <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular> - Abruf am 05.01.2022.

» **Define**

Das Problem wird klar umrissen. Die Zielgruppe wird definiert und aufgrund der vorher angestellten Beobachtungen wird eine einzige konkrete, fiktive, aber realitätsnahe Person (Persona) kreiert. Diese Person dient in der Ideenbildung als Richtschnur.

» **Ideate**

Unterschiedliche Konzepte und Ideen werden entwickelt v.a. mit Brainstorming und Brainwriting.

» **Prototype**

Erste aufwandsarme Prototypen entstehen. Hier wird mit verschiedenen Materialien kreativ entwickelt.

» **Test und anschließende Implementierung („put vision into effect“)**

Aus dem Test an der Zielgruppe und der Persona ergibt sich eine Verfeinerung des Konzeptes, bis ein optimales nutzerorientiertes Produkt entstanden ist. Dieser Iterationsschritt kann sich auf alle Phasen beziehen.

Ein solcher Prozess findet normalerweise im Stehen oder in Bewegung statt, um schon physisch eine gewisse Dynamik und Beteiligung reinzubringen. Er basiert auf verschiedenen Grundsätzen, die helfen, wirklich innovative Lösungen zu finden. Es kommt hier nicht darauf an, gleich die perfekte Lösung zu haben, sondern Scheitern ist Teil des Prozesses („Scheitern oft und früh“). Design Thinking sehen wir als ein wichtiges Instrument, um Ideen umzusetzen und dabei agil und iterativ vorzugehen. Folgende weitere Regeln sind wesentlich für Design Thinking.³⁴



Abbildung 13: Regeln für das Design Thinking

34 <https://www.autentity.de/begleiter-fuer-innovationsprozesse-design-thinking-regeln/#lightbox/gallery213/0> - Abruf am 05.01.2022.

Design Thinking nutzen wir nicht nur als Lernmethode, sondern auch, um Schulentwicklung partizipativ zu gestalten und komplexe Herausforderungen in der Schulorganisation zu meistern. Die unterschiedlichen Nutzerperspektiven (Schüler*innen, Lernbegleiter*innen, andere Mitarbeiter*innen, Eltern) können dabei berücksichtigt werden und wirklich neue Ideen generieren.

5.2.10 Informelles Lernen

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

Wir sehen das Lernen als eine Lebensform und die Schule und die ganze Stadt als einen Lernort, an dem nicht immer bewusst, sondern implizit, beiläufig und nicht-tendiert gelernt wird. Hier verstehen wir unsere Stadt als „Learning City“, in der Lernen „nicht nur an speziellen Orten, in Klassenzimmern etc. stattfindet, sondern in der ganzen Stadt. Die Menschen lernen informell in Wohnungen, an Arbeitsplätzen, im Verkehr, in Museen und Büchereien, in Ämtern und Einkaufsstätten, in Gärten und Parks, Theatern und Kinos, Labors und Restaurants. Und sie lernen an diesen verschiedenen Lernorten nicht von Lehrer*innen, sondern von Partner*innen, Nachbarn, Kolleg*innen, Briefträger*innen, Krankenpfleger*innen, Rechtsanwält*innen, Politiker*innen, Künstler*innen, Architekt*innen, Handwerker*innen, von Bürger*innen mit verschiedenen Muttersprachen und kulturellen und religiösen Hintergründen etc.“³⁵

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

5.3 Lernformen

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

35 Dohmen, G. (2001), S. 163.

5.3.1 Das freie Spiel

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

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

Sensumotorisches Spiel

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

Konstruktionsspiel

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

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

Kreativitätsspiel

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

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

Regelspiel

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

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

Rollenspiel

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

- » Zielorientierung, welche kontextorientiert oder spontan zum Ausdruck kommt.
- » Transaktion, in der soziale Regulation, Kooperation und das Teilen und Aushandeln zum Tragen kommen.
- » Management, mit der die Situation orchestriert und kontrolliert wird.³⁶

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. Auch unsere Räumlichkeiten wie z.B. unser Bewegungsraum, sowie das umgebende Außengelände bieten viel Platz für das Rollenspiel.

Theater

Eine besondere Form des Rollenspiels ist das Theater. Hier können sich Kinder, wenn sie wollen, vor Publikum ausdrücken und ausprobieren. Sie können ganz in eine Phantasiewelt eintauchen. Zusammen mit erfahrenen Theaterpädagog*innen oder Theaterleuten bringen sie ihre Ideen auf die Bühne.³⁷ Es ist ein angeleitetes Spiel und hat 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.

5.3.2 Freiarbeit und freies Tätigsein

Die vorbereitete Umgebung lädt dazu ein, selbständig tätig zu sein. Selbstlernmaterialien können allein oder zu mehreren bearbeitet werden. Diese Materialien sind so angelegt, dass sie

³⁶ Verba, M. (1993) in Leuchter, M. (2013). S. 578.

³⁷ Unser Standort im Carlo-Schmid-Haus befindet sich in direkter Nachbarschaft zum Reutlinger Naturtheater <https://www.naturtheater-reutlingen.de> .

eine eigene Fehlerkontrolle haben und die Kinder nicht auf die Verfügbarkeit von Lernbegleiter*innen angewiesen sind. In der Freiarbeitsphase kann aber auch zusammen mit Lernbegleiter*innen Material erkundet werden.

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

5.3.3 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 Begeisterung und dem Wunsch, andere daran teilhaben zu lassen.

Angebote können aus dem Bereich des Bildungsplanes sein oder auch darüber hinaus gehen, z.B. der Bau von Robotern, ein chemisches oder physikalisches Experiment, Kreativangebote wie Nähen, Kochen oder Schmieden, Bewegungsangebote wie Klettern 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.

5.3.4 Instruktionen und Inspirationen

Instruktionen und Inspirationen gehen von einer Person, meist den Lernbegleiter*innen aus. Sie sind eine Lehrform. Die Einheiten werden an die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder angepasst. In den Instruktions- und Inspirationsphasen werden entweder Materialien vorgestellt oder in Themen eingeführt. Sinn und Ziel ist es, dass Kinder mit neuen, nicht unbedingt von ihnen gewählten Inhalten in Berührung kommen und sich daraus Eigenaktivität kokreativ entwickelt.

5.3.5 Kokreative Prozesse und Projekte

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

Die Projektarbeit umfasst verschiedene Arbeitsschritte: Die Schüler*innen recherchieren auf mobilen Endgeräten selbstständig, entscheiden, welche Mitschüler*innen sie als Partner*innen benötigen, welche Lernbegleiter*innen sie als Expert*innen zu Rate ziehen oder suchen

Spezialist*innen außerhalb der Schulräume auf, um ihre Ziele zu erreichen. Zeitgemäße Arbeitsmethoden wie Scrum oder Design Thinking finden ihren Platz in offener Projektarbeit.³⁸ Hier dienen Lernbegleiter*innen oder aber auch erfahrenere Schüler*innen als Coach, der in die Projektmethoden einführt und dabei unterstützt, diese für ein Projekt brauchbar einzusetzen. Dazu gehört auch, die Projektgruppe zu ermuntern, immer wieder mit Retrospektiven ihr Tun zu reflektieren und gegebenenfalls nachzujustieren, um zu einem für alle befriedigenden Ergebnis zu kommen. Jederzeit kann und darf der Projektverlauf oder auch Projektergebnisse mittels selbst gewählter Techniken und Formen präsentiert werden.

Projekte können über wenige Stunden bis zu Wochen, Monate, Jahre gehen und auch bis hin zu einer echten Unternehmensgründung führen.

5.3.6 Kreise

Zugehörigkeit wird vor allem in den Kreisen erlebt. Sie sind Begegnungspunkte während des Tages. Dort ist Raum, in immer wieder derselben Bezugsgruppe zur Ruhe zu kommen und einfach zu sein. Es gibt die Möglichkeit, sich über Ideen und Projekte auszutauschen. Es ist auch der Ort, das eigene Tun zu reflektieren und vom Tun anderer mitzubekommen. Hier kann inne gehalten werden mit Meditation und Achtsamkeitsübungen. Hier werden Geschichten erzählt und ein Raum der Geborgenheit geschaffen.

Der Tag beginnt mit dem Morgenkreis und schafft einen Rahmen, in der Schule anzukommen und sich zu orientieren. Im Abschlusskreis wird eher über den Tag reflektiert und dabei können neue Ideen für den folgenden Tag entstehen. 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?

Eine besondere Zusammenkunft ist die Schulversammlung. Hier werden Themen besprochen, die die ganze Schulgemeinschaft betreffen und Regeln für das Miteinander ausgehandelt.

5.3.7 Exkursionen

Wir ermöglichen den Kindern, so viel wie möglich im richtigen Leben zu lernen. Die direkte Umgebung mit ihren kulturellen Einrichtungen, Künstler*innen und Unternehmen sind wichtige Anlaufstellen für Exkursionen.

Bestfalls entstehen Beziehungen mit tätigen Menschen aus dem Stadtteil, bei denen die Kinder immer wieder zugucken und mittun dürfen. Gemeinsame Projekte in den Einrichtungen und Unternehmen vor Ort schaffen eine besondere Lernsituation auf Augenhöhe und ermöglichen Lernen für beide Seiten.

Auch hier kommt unser Schwerpunkt des Lernens in der Natur zur Umsetzung. Auch wenn das Draußenlernen im Schulalltag bereits ein fester Bestandteil ist, lernen Kinder durch Exkursionen in den Wald oder in andere Naturlandschaften, sich in der Natur zurecht zu finden

³⁸ <https://morethandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen> – Abruf am 20.03.2022.

und erleben sich als Teil dessen. Sie erfahren den Reichtum und die Einzigartigkeit einer belebten Welt.

5.3.8 Bewegung

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

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

Die Kinder haben volle Bewegungsfreiheit. Sie können ihrem Bedürfnis nach Bewegung jederzeit folgen, innen wie außen. Lernen kann im Liegen, Sitzen, Stehen oder in Bewegung stattfinden. Auch gibt es Möglichkeiten, kognitive oder eher sitzende Tätigkeiten mit „sportlichem“ oder bewegungsfreudigem Tun auszugleichen. Mit Bewegung können auch Frust, aufgestaute Energien oder emotionale Spannungen abgebaut werden³⁹. Bewegungsmöglichkeiten und -anreize bieten insbesondere der Bewegungsraum, das Außengelände oder die Natur.

5.3.9 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 ihr grundlegendes Bedürfnis nach physischer und emotionaler Sicherheit erfüllt ist. In unserer Schule finden die Schüler*innen 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 mehreren Hinsichten 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. Rosenberg⁴⁰. Im Kern geht es dabei darum, die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu erfüllen und gleichzeitig die Bedürfnisse anderer zu erkennen und ihnen bei deren Erfüllung zu helfen – ohne zu werten.

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

39 Dies fördert die Ziele von SDG 3.

40 Vgl. Rosenberg, M. B. (2004) und Rosenberg, M. B. (2016).

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.

5.4 Rollenverständnis der Lernbegleiter*innen

Wir setzen auf eine vertrauensvolle, gleichwürdige Beziehung zwischen Lernbegleiter*innen und Kindern, die aber nicht gleichwertig ist. Die Lernbegleiter*innen haben die volle Verantwortung für die Beziehungen und für das Klima, das sie mit ihrem Interaktionsstil schaffen und müssen sich dieser Verantwortung auch bewusst sein. Es ist Aufgabe der Lernbegleiter*innen, jedes Kind anzuerkennen und gleichzeitig ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung zu schaffen.

Die Lernbegleiter*innen lassen nicht nur in sich Resonanz auf die Kinder zu (empathisches Verstehen), sondern sie treten auch so auf, dass sie Resonanz in den Schüler*innen auslösen. Entscheidend dafür ist, „ein hohes Maß an körperlicher und geistiger Präsenz.“⁴¹ Das bedeutet, die Lernbegleiter*innen sind in hohem Maß mit sich identisch (Authentizität), sind freundlich-zugewandt und haben dabei eine klare Haltung. Es ist nicht entscheidend, dass die Lernbegleiter*innen in allem mehr wissen als die Schüler*innen, sondern dass sie die Schüler*innen in ihren Lernprozessen bestmöglich fördern können, auch durch Instruktion (klassische Lehrerrolle) oder Inspiration. Hier und bezogen auf die Lernatmosphäre übernehmen sie 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 die Lernbegleiter*innen. Dabei nehmen sie verschiedene Rollen ein, die nicht trennscharf betrachtet werden dürfen.

5.4.1 Lehrer*innen

Die Rolle der Lernbegleiter*innen hat mit dem klassischen Lehrerverständnis nur sehr wenig Überschneidung.

Wesentliche Funktionen klassischer Lehrer*innen 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*innen gemäß den 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*innen zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, nehmen

41 Bauer, J. (2019). S. 114.

unsere Lernbegleiter*innen wahr. Wir gehen allerdings davon aus, dass etwas nur vermittelt werden kann, wenn ein Kind so weit ist, es aufzunehmen und zu verarbeiten.

Wenn Lernbegleiter*innen Instruktionen geben, müssen diese sehr achtsam sein, in welcher Entwicklung sich die Kinder befinden, denn sonst läuft die „Vermittlung“ ins Leere. Dies erfordert hohe fachliche und diagnostische Kompetenzen. Wesentlich ist für uns das Vorbild der Lernbegleiter*innen. So können Kinder durch Lernen am Modell Fähigkeiten und Verhaltensweisen erlernen und Werte sich zu eigen machen.

5.4.2 Lernbegleiter*innen

Die Lernbegleiter*innen sind im engen Sinn eher in einer passiven Haltung. Dennoch zeigten sie volle körperliche und geistige Präsenz. Sie beobachten die Kinder in ihrem Tun, nehmen Arbeitsweisen und Interessen wahr und sind für die Kinder jederzeit ansprechbar. Sie helfen den Kindern, eigene Ideen umzusetzen, auch scheinbar unüberwindbare Hürden zu nehmen, zeigen ihnen wie bestimmte (Selbstlern-)Materialien und Werkzeuge zum Einsatz kommen können, treten aber im eigentlichen Lernprozess in den Hintergrund im Sinne des Grundsatzes von Maria Montessori „Hilf mir es selbst zu tun“.

Ihre Haltung ist geprägt von großem Vertrauen und Zutrauen. Sie geben den Kindern Resonanz, die Möglichkeitsräume öffnet und sie nicht auf einen Ist-Zustand festschreibt. Sie sind nicht Fehlerfahnder*innen, sondern Schatzsucher*innen⁴², die den Kindern helfen, 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 reflektieren sie mit den Kindern in Reflektionsrunden.

5.4.3 Mentor*innen

Mentor*innen nehmen eine aktivere Rolle ein. Sie helfen den Kindern, ihre Lernprozesse zu strukturieren und sind allgemein Ansprechpartner*innen bezüglich ihrer Lern- und Lebensprozesse. Das bedeutet, die Lernbegleiter*innen als Mentor*innen entwickeln mit den Kindern Lernpläne oder Lernvorhaben, moderieren die Retrospektiven am Ende eines Prozesses und unterstützen bei der Dokumentation der Lernvorgänge im Portfolio. Dabei ist es wichtig, dass Lernbegleiter*innen die Schüler*innen immer mehr befähigen, mit geeigneten Methoden zu einer Selbstlernkompetenz oder Lerngestaltungskompetenz zu gelangen (siehe dazu auch u.a. Kapitel 6.2.3 Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen). Ist es doch Ziel, das Kinder sich zu Selbstlerner*innen entwickeln, um kompetent in einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens zu agieren.

Als Mentor*innen sind die Lernbegleiter*innen aber auch Ansprechpartner*innen und Vertrauenspersonen für ganz persönliche Lebensfragen und Entwicklungsprozesse. Egal, ob z.B. ein

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

Haustier gestorben ist oder ein bewegendes Ereignis in der Familie ansteht, alles hat hier seinen Platz. Gemeinsam können für diese Themen Lösungswege entwickelt werden.

In der Rolle der Mentor*in brauchen die Lernbegleiter*innen über fachliches Wissen und pädagogische Kompetenzen hinaus diagnostische Kompetenzen und Umgang mit möglichem Förderbedarf. Sie kennen sich aus mit Lernschwierigkeiten, Lernblockaden und der Kraft der Gruppendynamik. Sie verstehen es, konstruktives Feedback zu geben und verfügen über Beratungskompetenzen.

Es ist wichtig, dass Schüler*innen den Mentor*innen vertrauen und Mentor*innen einen Zugang zu Schüler*innen finden. Deshalb ergibt sich ein Mentor*innen-Schüler*innen-Verhältnis nur mit gegenseitiger Zustimmung. Alle Schüler*innen haben persönliche Mentor*innen, mit denen sie sich regelmäßig treffen. Es ist eine persönliche Zeit, die auf Vertrauen basiert.

5.4.4 Lernumgebungsdesigner*innen

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

Beim Designen der Lernumgebung braucht es nicht nur große Achtsamkeit und Gespür für die momentane Entwicklung der Kinder, sondern auch einen Sinn für Schönheit und Qualität, in dem sich die Wertschätzung gegenüber den Schüler*innen 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*innen gegenüber Inventar und Material beantwortet wird.

5.4.5 Expert*innen

Es ist gut, dass die Lernbegleiter*innen älter als die Schüler*innen und reifer an Lebenserfahrung sind. Sie dürfen sich als Könnner*innen zeigen und dienen somit den Kindern als Vorbild durch Kompetenz und Erfahrung. Sich als Könnner*in 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*innen, 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 Lernende

In erster Linie sehen wir die Lernbegleiter*innen als Lernende 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.“⁴³.. Bleibt diese Lebensgeschichte unreflektiert, wirkt sie sich unkontrolliert auf die Lernbegleiter*innen-Schüler*innen-Beziehung aus und kann die Entwicklung des Kindes ungewollt behindern. Deshalb üben sich die Lernbegleiter*innen in Selbstreflektion, Selbsterkenntnis (Einblick in die eigene Persönlichkeitsstruktur und in persönliche Unzulänglichkeiten) und in Selbsterziehung.

Lernbegleiter*innen sehen wir aber auch als Lernende in Bezug auf Wissen, Kompetenzen und Weltbeziehung. In Zeiten wie heute, wo Wissen überall verfügbar ist, braucht es die Lernbegleiter*innen nicht mehr in erster Linie als Wissende, die Wissen didaktisch aufbereitet weitergeben. Auch verändert sich das Wissen so schnell, dass es Adaption durch Lernbegleiter*innen braucht. Die Lernbegleiter*innen selbst bleiben also Lernende („Lebenslanges Lernen“), die immer wieder neue Weltbeziehungen herstellen. Im Sinne der Resonanzpädagogik sehen wir Kinder als Inspiration, um Lernentwicklung in Lernbegleiter*innen anzustoßen.

Lernbegleiter*innen suchen gemeinsam mit Schüler*innen nach Antworten auf „echte“ Fragen. So lernt man durch die Fragen und Antworten der Schüler*innen. Beim Prozess des Aufnehmens und Zuhörens werden Lernbegleiter*innen zu Lernenden. Umgekehrt können auch Schüler*innen Lehrende sein, insbesondere in Bereichen, in denen sie Expert*innen sind. Wir überwinden somit die Distanz zwischen Lernbegleiter*innen und Schüler*innen, denn jeder ist Lernender und Lehrender zugleich.

5.4.7 Teamplayer

Lernbegleiter*innen sind nicht Einzelkämpfer*innen, 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 in einzelnen Lernbegleiter*innen 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.⁴⁴ Zudem ermöglicht die Arbeit im Team nicht nur, mit wachsender Komplexität fertig zu werden, sondern bewahrt auch den Einzelnen vor Überforderung, schützt vor Burnout⁴⁵ und bietet die Chance zum gemeinsamen Wachstum. Wir sehen deshalb das Lernbegleiterteam als einen Resonanzhafen⁴⁶, 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*innen in ihrem Tun von einer gemeinsam entwickelten Vision aus den konkreten Zielvereinbarungen und Kompetenzbeschreibungen

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

44 Vgl. Burow, O.-A. (2017). S. 81.

45 Der Schutz vor Überforderung und Burnout ist wichtig für SDG 3 „Gesundheit und Wohlergehen“.

46 Vgl. Beljan, J. (2019). S. 190 ff.

hervor gehen. Ideen zur Umsetzung entwickeln sich gemeinschaftlich in einem Feld von Unterstützer*innen, 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*innen (wie Grundschullehrer*innen, Sonderschulpädagog*innen), Pädagog*innen (auch Sozialpädagog*innen) und andere Professionen.

5.4.8 Schulentwickler*innen

Lernbegleiter*innen sind wichtige Akteur*innen in der Schulentwicklung. Mit ihren pädagogischen Kompetenzen und ihren tagtäglichen Erfahrungen bringen sie unverzichtbare Sichtweisen in einen Schulentwicklungsprozess. Als Teil einer selbstführenden Organisation gestalten sie Schule mit, so dass die Schule, wie sie ist, ein von allen gewollter und verantworteter Ort ist.

In der Schulentwicklung werden schulische Prozesse evaluiert, Visionen in Handlung umgesetzt, Herausforderungen bewältigt und die Qualität der Schule laufend weiterentwickelt. Hier braucht es vor allem die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handeln zu reflektieren, aber auch das größere Ganze und die gemeinsamen Ziele im Blick zu haben. Lernbegleiter*innen übernehmen also nicht nur Verantwortung für den 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.“⁴⁷

Remo Largo

Der 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«⁴⁸ Leistung geht also automatisch mit Leistungsbewertung von außen einher. Auch meint Leistung „ein von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit.“⁴⁹ Trotz Änderungen in den Bildungsplänen, die die Bedeutung von Kompetenzen (auch emotional-sozialen Kompetenzen) und Wertevermittlung darlegen, wird nach wie vor nur die kognitive Leistung gemessen. Auch die Messung von kognitiven Fähigkeiten ist nur

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

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

49 Ursula Hellert (2018), S. 53.

eingeschränkt möglich. Willensleistung wird meistens nicht mit einbezogen, es sei denn Lehrer*innen drücken ein Auge zu, weil sie die Anstrengung der Schüler*innen erkannt haben und diese wertschätzen wollen.

Weitere Problematiken ergeben sich bei der zurzeit praktizierten vermeintlich objektiven Leistungsmessung: „Fachspezifisch wird sehr unterschiedlich zensiert; d.h., es gibt so etwas wie harte und weiche Fächer. Das Leistungsniveau einer Klasse bildet immer wieder den Referenzrahmen, in dem die Notengebung gemittelt wird. Hinzu kommen Erwartungseffekte auf Seiten der Lehrkräfte, ob dies die Leistungsfähigkeit eines Schülers, seiner sozialen Stellung oder seines Geschlechts betrifft.“⁵⁰ Noten spiegeln also auch immer die Einschätzung der Lehrer*innen, ihrer Erwartungen und Vorurteile wider. Auch unterstellt die Ziffernnotengebung, dass „alle gleich seien und alles gleich quantifizierbar ist“⁵¹ 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 Freude empfindet, wenn es lernt, Fortschritte macht und Leistungen erbringt. Noten sind extrinsische Reize, die dieses natürliche System korrumpieren und die Freude am Lernen nehmen. Wir schaffen bestmögliche Bedingungen in einer anregenden Umgebung, um individuelle Fähigkeiten und Interessen zu fördern. Wir geben den Kindern Raum, ihr Können zu zeigen – auch jenseits von Bildungsplanthemen – und ermutigen sie, über sich selbst hinaus zu wachsen. Zudem benötigen wir keine Noten, um Schüler*innen zu Lernverhalten zu motivieren.

Als inklusive Schule, in der kollaboratives Arbeiten an der Tagesordnung ist, würde eine Normierung und die vergleichende Beurteilung durch Noten unserem pädagogischen Tun entgegenlaufen. Die Grundlage von Noten ist die Fiktion von Normalschüler*innen, 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).“⁵² Die Gefahr ist sehr hoch, dass Noten dazu verleiten, (sich selbst) in „intelligent“ und „dumm“ einzuteilen, sodass ein fixes Selbstbild entsteht (wie z.B. „für Mathe bin ich zu dumm“). Dadurch wird die Lernlust der Schüler*innen beschnitten und sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler*innen nutzen nicht ihr Potential der nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit.

Uns ist in erster Linie wichtig, dass Schüler*innen selbst reflektieren, wie sie lernen und ihr Können selbst einschätzen können. Gemeinsam reflektieren und dokumentieren wir deshalb die individuelle Lernentwicklung aufgrund der Schülerrückmeldung. Hier unterscheiden wir zwischen der Beurteilung einzelner Lernergebnisse, wie es beim agilen Lernen am Ende eines Prozesses in den Retrospektiven geschieht und eine holistische Betrachtung der kindlichen

50 Ebda. S. 53.

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

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

Entwicklung. Die Portfolioarbeit, digitale Lerndokumentation und Kompetenzraster sind unsere Instrumente der Leistungsdokumentation, bzw. Lernstandserhebung.⁵³

5.5.1 Entwicklungs-Portfolio

Das Portfolio ist untrennbar mit einer veränderten Lernkultur, einem veränderten Leistungsbe-
griff und einem veränderten Schülerbild verbunden. Dem Portfoliogedanken liegt die Vorstel-
lung von Lernen als aktive Konstruktionsleistung des Lernenden zu Grunde. Begründungs-
und Erklärungszusammenhänge für den Einsatz von Portfolioarbeit liefern die Selbstbestim-
mungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan, welche Reflektions- und Steuerungsfähig-
keiten 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 Ler-
nen besser gestalten. Bezogen auf die Leistungsbeurteilung kommen die Schüler*innen in
eine aktive Rolle. Sie sind nicht jemand, der überprüft wird, sondern jemand, der Kompetenzen
darstellt. Sie können auswählen, was Teil des Portfolios wird und was sie präsentieren wollen.

Reflektion

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

- » Mit den Lernbegleiter*innen, die die Tätigkeit begleiten, als Retrospektiven.
- » Im wöchentlichen Austausch mit Mentor*innen.
- » In den täglichen Reflektionsrunden in der Lerngemeinschaft.
- » In Gesprächen untereinander bei kollaborativen Arbeiten.
- » In Gesprächen mit anderen Schüler*innen.
- » In eigenen reflexiven Denkprozessen.
- » Im Lerntagebuch.

Die Schüler*innen werden „bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet, ihr Handeln zu
reflektieren und sich realistische Ziele zu setzen.“⁵⁴

In der Reflektion gehen die Schüler*innen aus dem Arbeitsprozess heraus, zu ihrer Arbeit in
Distanz und beschäftigen sich intensiv mit den Lernprozessen und den Lernprodukten. Sie
machen sich ihren Lerngewinn bewusst und nehmen eine Selbsteinschätzung vor. Dieses Vor-

53 Wir sehen unsere Instrumente und Vorgehensweisen zur Leistungsdokumentation und Lernstandserhebung
und den Verzicht auf Noten als wichtig zur Erreichung von SDG 4, der hochwertigen Bildung für alle, an.

54 Winter, F. (2007). S. 6.

gehen hilft, die eigene Arbeit zu verstehen und zu organisieren. Durch Reflektion werden Arbeits-, bzw. Lernprozesse explizit und bewusst gemacht als Grundlage für weitere Zielsetzungen.

Präsentation

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

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, Feedback und Feed forward

Nach John Hattie, Professor für Bildungswissenschaften in Neuseeland und Bildungsforscher, wirkt ein Feedback auf dreierlei Ebenen:⁵⁵ 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.

» **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.

» **Feedback**

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**

Sind Erweiterungen oder Änderungen notwendig? Was sind die nächsten Schritte?

⁵⁵https://visible-learning.org/de/2013/06/Lehrer*innenfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie - Abruf am 08.01.2022.

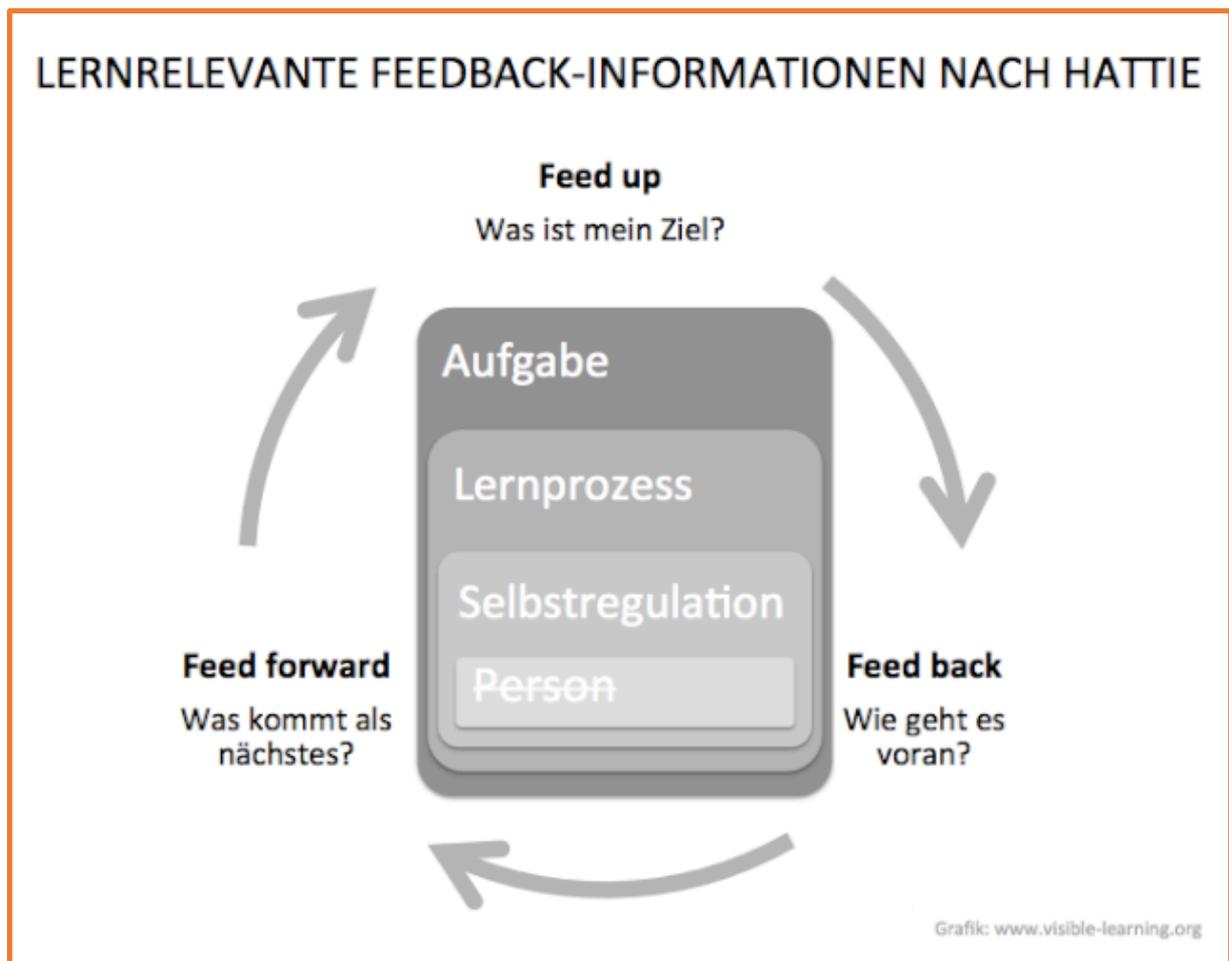


Abbildung 14: Lernrelevante Feedback-Informationen nach Hattie

Schatzkiste

Die Originalarbeiten sind ein Kern der Portfolio-Dokumentation. Sie werden von den Schüler*innen in einer Schatzkiste aufbewahrt, können aber jederzeit wieder herausgenommen werden, um daran weiterzuarbeiten 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 den Lernbegleiter*innen unterstützen lassen oder malen etwas. Je älter die Kinder werden, desto mehr wird im Lerntagebuch auch eigenes Lernverhalten reflektiert, Lernfortschritte oder Ergebnisse festgehalten und neue Lernvorhaben beschrieben. In der täglichen Abschlussrunde ist explizit Zeit, um Aufzeichnungen ins Lerntagebuch zu machen und auch damit den Tag zu reflektieren.

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

bewusst zu machen und dadurch mehr und mehr die Eigenverantwortung für das Lernen zu übernehmen (vgl. auch Kapitel 4.3 "Achtsamkeit").

5.5.2 Digitale Lerndokumentation

Als Ergänzung zum Portfolio nutzen wir eine digitale Lerndokumentation. Hier sind Beobachtungen und Daten von allen Lernbegleiter*innen einfach zu hinterlegen, für alle Kolleg*innen 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 die Art wie sie vorgehen, reflektieren und Lösungen finden. In der Dokumentation werden auch die Gespräche mit Mentor*innen und daraus folgende Vereinbarungen festgehalten. Ebenso werden Beobachtungen der Eltern, 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 Lernbegleiter*innen 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 Expert*innen im Umgang mit ihrem Kind. Insbesondere bei behinderten Kindern ist diese Expertise ein unverzichtbarer Wissensschatz.

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

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

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

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

- » **Elternabende** finden regelmäßig statt. Dort werden die Eltern in aktuelle Entwicklungen mit einbezogen. Sie haben die Möglichkeit, einzelne Themen aufzugreifen und die eigene Haltung zu reflektieren.
- » **Gemeinsame Fortbildungen** mit den Lernbegleiter*innen 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*innen.
- » **Elterngespräche** finden mindestens einmal pro Jahr und jederzeit bei akutem Bedarf statt. Hier kann gezielt auf die Entwicklung des eigenen Kindes und auf die konkreten Bedürfnisse und Sorgen der Eltern eingegangen werden.
- » Bei der **partizipativen Schulentwicklung** schätzen wir die Perspektive der Eltern, die zwar meist auf die Erfahrung mit dem eigenen Kind verengt ist, die aber auch Erfahrungen aus anderen beruflichen und gesellschaftlichen Feldern in die Schule bringen.

In **gemeinsamen Aktionen** wird das Bündnis zwischen Familien und Schule vertieft und die Identität mit der Schule gestärkt. Wir freuen uns, wenn Eltern mitarbeiten und sich auch in der Verantwortung für die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule für ihre Kinder sehen. Feste, Ausflüge und andere Aktionen schaffen weitere Gelegenheiten die Verbindung zur Schule zu intensivieren.

6 ORIENTIERUNG AM BILDUNGSPLAN 2016

Mit unserer Konzeption orientieren wir uns am Bildungsplan 2016. Das meint jedoch nicht, dass wir Inhalte nach der für öffentliche Schulen vorgegebenen Stundentafel oder auch Klassenstufen umsetzen. Das wird von Privatschulen auch nicht verlangt¹ 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 allen Schüler*innen 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 gezeigt. Ein Wechsel auf weiterführende Schulen nach der 4. Klasse verläuft reibungslos. Die allgemeinen Abschlussprüfungen werden zu einem hohen Prozentsatz mit sehr guten bis gute Noten abgeschlossen.² Deshalb gehen wir davon aus, dass auch unsere Schüler*innen hier keine Probleme haben.

Im Folgenden beschreiben wir, wie die Kinder die bildungsplanrelevanten Kompetenzen erreichen können. Wir orientieren uns dabei an den Fächern des Bildungsplanes, werden aber selbst nicht in Fächern unterrichten. Lernen findet bei uns, wie an anderer Stelle ausgeführt, in freiem Spiel, Projekten, in überfachlichen und fachlichen Angeboten etc. statt. Das Lernen an unserer Schule orientiert sich an globalen Belangen der Menschen auf der ganzen Welt und ist nicht in künstliche Fächer eingeteilt. Das Fach „Geschichte“ zum Beispiel hat fast für jeden dieser Belange Bedeutung, „weil es wichtig ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.“³

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.“⁴

Noch ein allgemeines Wort zum Bildungsplan. Der Bildungsplan 2016 versteht den Unterricht spiralcurricular. Das bedeutet, die Vorerfahrungen des Kindes werden eingebunden und gemäß dem Bildungsplan (Curriculum) fortgeführt. Das ist grundlegender Ansatz all unseres

1 S. Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes vom 13.12.2000, Aktenzeichen 6 C 12.00.

2 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 07.01.2022.

3 Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 53.

4 Bildungsplan der Grundschule 2016. Lehrerbegleitheft. S. 3.

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.“⁵ Sie sind eine „zeitgemäße Auslegung (...) normativer Grundlagen“⁶, 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.“⁷

Die genannten Aspekte von Bildung sind für uns und das Erreichen des 4. Nachhaltigkeitsziels 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 Gestalter einer zukunftsfähigen Welt werden. Wir leben einen respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen (z.B. Müllvermeidung und Cradle-to-Cradle).

» **Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)**

Als inklusive Schule sehen wir Verschiedenheit als Bereicherung. Achtsamkeit sich selbst gegenüber ist Grundlage für einen achtsamen und respektvollen Umgang gegenüber allen anderen – ungeachtet der Person, Begabung, Religion oder des Geschlechtes.

» **Prävention und Gesundheitsförderung (PG)**

Achtsamkeit, d.h. sich selbst und seine Grenzen spüren und für sich sorgen, fördern wir als eine wesentliche Fähigkeit für ein gesundes Selbstgefühl und Integrität. Bewegung ist zentrales Element in unserem Schulalltag. Jeder kann sich jederzeit bewegen

5 Ebda. S. 8.

6 Ebda. S. 8.

7 Ebda. S. 8.

und sich so in Balance und gesund erhalten. So oft als möglich schaffen wir Möglichkeiten, sich über den Schulraum hinaus zu bewegen. Hier sind uns auch die uns umgebenden Naturräume wichtig, damit Kinder den Bezug zur Mitwelt und sich selbst finden. Außerdem sind Gesundheitsfragen Teil unseres Schulalltags. Eine gesunde, biologische Ernährung ist für uns selbstverständliche Ausrichtung der Schulküche und des Schulessens (→ SDG 4).

» **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 bieten sich u.a. Kooperationen mit Unternehmen, Handwerksbetriebe, Kunstschaaffenden und Startups an. Wir sind überzeugt davon, dass es in Zukunft viel mehr gefordert sein wird, unternehmerisch zu denken und zu handeln, auch in Angestelltenverhältnissen. An unserer Schule erwerben die Kinder schon in der Grundschule Kompetenzen, die sie bestmöglich auf ein uns heute noch unbekanntes berufliches Umfeld von morgen vorbereiten.

» **Medienbildung (MB)**

Die Informatische Bildung ist eine wichtige Ausrichtung unserer Schule. Wir wollen Kinder nicht nur befähigen, digitale Medien kritisch zu nutzen, sondern auch aktive Gestalter*innen in einer zunehmend digitalisierten Welt zu sein. Informatische Systeme zu verstehen und zumindest Grundzüge der Programmierung (Coding) zu können, sehen wir dabei als Grundfähigkeit.

» **Verbraucherbildung (VB)**

Ein verantwortlicher Umgang mit Ressourcen wird bei uns von den Erwachsenen vorgelebt. Durch Alltagslernen, wie z.B. gemeinsames Einkaufen oder gemeinsames Einrichten von Räumen wird das für die Kinder praktisch erfahrbar und regt an zum eigenen und gemeinsamen Reflektieren: Was brauchen wir wirklich? Und wie können wir nachhaltig und verantwortlich mit Ressourcen umgehen?

Dementsprechend ist der Bildungsplan angelegt „auf vernetztes und nachhaltiges Lernen, insbesondere in den Feldern Demokratieerziehung, Friedensbildung und kulturelle Bildung“.⁸

» **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.“⁹ Gelebte Demokratie ist bei uns Basis allen Zusammenseins. 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 selbstführenden Strukturen gestärkt und

8 Ebda. S. 12.

9 Ebda. S. 12.

nicht die Mehrheitsmeinung. Wir geben den Kindern vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung unseres Lern- und Lebensraumes Schule – bezüglich eigener Lerninhalte und Lernmethoden, der Gestaltung von Innen- und Außenräumen und übergreifend der Schulentwicklung.

» **Friedensbildung**

Jedes Kind ist bei uns willkommen und erfährt Gleichwürdigkeit. Aus dieser Haltung der Erwachsenen heraus leiten wir Kinder an, sich und ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, die Rechte und Würde anderer zu wahren und in einer aktiven Konfliktkultur respektvoll miteinander umzugehen. Wir stärken dabei selbstverantwortliches Handeln, z.B. durch eine Streitschlichterausbildung, gewaltfreie Kommunikation und durch Übung in Achtsamkeit (→ SDG 16).

» **Kulturelle Bildung**

„Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste.“¹⁰ Kunst und Handwerk sind Teil unseres MINKT-Konzeptes. Sie befördern das kreative Auseinandersetzen mit sich und der Welt. Angefangen vom Rollenspiel, dem gemeinsamen Lesen („Shared Reading“), Schreib-, Holz- und sonstige Werkstätten bis hin zum Erleben von Kunst und Handwerk durch Externe oder dem Besuch von Autorenlesungen und Theater ermöglichen wir den Kindern ihre eigene Kreativität zu leben und durch Andere zu kreativem Handeln angeregt zu werden.

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.“¹¹

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 Lern-

10 Ebda. S. 12.

11 Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 3.

gegenstände erkundet, Lernverabredungen getroffen oder die Gestaltung der Schule entwickelt. Bei der Lösung von Konflikten, die sich leicht in einem solchen Setting ergeben, werden Sprechen und Zuhören trainiert. Die Schulversammlung verlangt darüber hinaus, dass Kinder argumentieren und Bedenken verständlich für alle vortragen können.

Eine gute Gesprächskultur ist uns wichtig. Wir pflegen sie insbesondere bei gemeinsamen Mahlzeiten oder Ausflügen, und in den verschiedenen Kreisen. 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, sei es in digitaler, handschriftlicher oder künstlerischer Form.

Wenn Kinder die Schriftsprache nachhaltig erwerben und nicht nur durch wiederholtes Abschreiben oder Lesen eine stetig wachsende Anzahl von Wörtern beherrschen, 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. 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.¹²

Wir folgen bei der Methode des Schriftspracherwerbs Falko Peschel, der als Lehrer und Erziehungswissenschaftler über Jahrzehnte sehr gute Erfahrungen mit dem freien Schreiben gemacht hat: „Die Methode des Freien Schreibens von Anfang an ist alternativlos sicher, aber sie braucht ein tolerantes Umfeld, damit die Kinder ihrem Rhythmus gemäß die verschiedenen Entwicklungsstufen durchlaufen können (vorphonetisches-, halbphonetisches-, phonetisches, generalisierendes, rechtschriftliches Schreiben¹³)“. 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.

12 Vgl. Valtin, R. (1996). S. 178.

13 Peschel, F. (2006), S. 85ff. & Richter, S. (Hrsg.) (1994) S. 44-52.

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. Schreibenanlässe 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.

Lesen und Schreiben sind für uns gleichwertige Zugänge zum Schriftspracherwerb.

6.2.3 Lesen

Die Bedeutung von Schreiben, insbesondere orthografisches Schreiben, hat in unserer digitalisierten Welt stark an Bedeutung verloren (s. oben). Lesen zu können ist jedoch nach wie vor unumgänglich, um in der Gesellschaft teilhaben zu können. Auch ermöglicht Lesen den Eintritt in Fantasie- und Vorstellungswelten und trägt so zur Persönlichkeitsentwicklung bei.¹⁴ 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 Lesefähigkeit¹⁵ und somit als Kulturgut und als gesellschaftlichen Zugang.

Eine lesefreundliche Kultur stellen wir her durch Vorlesezeiten, auch im Sinne von Shared Reading¹⁶, 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.“¹⁷ Das trägt nicht nur zu einer Leseverständnisleistung bei, sondern lässt das Kind sich als selbstwirksam („lesend“) erleben und ganz nebenbei wird die Fantasie 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 „Lese-

14 Vgl. Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 7.

15 Ebda. S. 7.

16 https://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading – Abruf am 09.01.2022.

17 <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/vorlesen-3/das-ist-fast-so-als-ob-ich-lesen-kann/> - Abruf am 09.01.2022.

futter“ für alle Niveaus zur Verfügung stellen. So schaffen wir Möglichkeiten zum selbstversunkenen Lesen.

Ebenso kann dies zum Beispiel durch den Besuch öffentlicher Bibliotheken, von Lesungen oder durch schulische "Lesenächte" gefördert werden. 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 Hördosen.

6.2.4 Mit Texten und anderen Medien umgehen

Selbstverständlich schlagen sich die in den vorherigen Kapiteln genannten, prozessbezogenen Kompetenzen in den im Bildungsplan festgelegten inhaltsbezogenen Kompetenzen nieder. Texte werden unseren Schüler*innen vielfältig auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen Längen zur Verfügung gestellt – in unserer Lesecke, aber auch in den Forscherecken für Naturwissenschaften, bei der Recherche (im Internet), in 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. Es bietet aber auch Anlass über Sprache und ihren Gebrauch zu reflektieren.

Durch Kinder und Erwachsene aus verschiedenen sprachlichen Hintergründen (verschiedene Dialekte und Sprachen), kommen die Kinder von klein auf mit anderen Sprachen in Kontakt und können Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren. Auch durch die Immersionsmethode beim Fremdsprachenunterricht, d.h. durch eine gelebte Fremdsprache hören sie verschiedene Sprachklänge und können zusammen mit Lernbegleiter*innen 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*innen einen ersten Kontakt zu Sprachsystemen wie z.B. Wortarten bekommen. Dafür verwenden wir Montessori-Materialien, wie Wortartenkarten oder den Bauernhof¹⁸.

Kommunikation, also die Verwendung von Sprache, ist ein menschliches Grundbedürfnis. Maria Montessori sprach sogar davon, dass Sprechen die Natur des Menschen ist. Wir geben

18 <https://www.meine-erfahrungen-mit-montessori.de/material-anleitungen/sprache/funktion-der-wortarten> – Abruf am 09.01.2022.

den Kindern die Möglichkeit, fast den ganzen Tag über zu kommunizieren und sich über Sprache mit anderen auszutauschen.

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.“¹⁹

Prozessbezogene Kompetenzen

Auf die prozessbezogenen Kompetenzen²⁰ 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 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 zum Einsatz und können entweder auf rein mathematische Fragestellungen übertragen oder dort eingeübt werden.

Inhaltliche Kompetenzen

Die inhaltlichen Kompetenzen werden auch 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.

¹⁹ Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 3.

²⁰ Ebda. S. 6.

- » **Gestaltung der Innen- und Außenräume** – Flächenberechnung für Materialbeschaffung, Skizzieren von Vorhaben mit Budgetplanung (Grundrechenarten, Listen erstellen), Lagepläne erstellen (Orientierung im Raum).
- » **Basteln** – Verständnis für Symmetrie und geometrische Muster.
- » **Schulversammlung** – Listen, Tabellen.
- » **Rollenspiel** (wie z.B. Kaufladen) – Wiegen und Messen, Zählen, Größen bestimmen, Grundrechenarten.

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

„Die Rechenfertigkeit bekommt erst dann Sinn, wenn sie vom Kind als Mittel zum Zweck, das heißt zum Lösen von Problemen oder zum Entdecken von Strukturen verwendet wird.“²¹ Das bloße Rechnen im Sinne der Ausführung eines bestimmten Algorithmus kann auch ein Taschenrechner oder Computer übernehmen. Die eigenen Frage- und Problemstellungen der Kinder, die sich im Alltag ergeben, stehen an unserer Schule im Mittelpunkt. Sie befähigen Kinder, eigene Lösungswege und Strategien zu entwickeln für ein Problem, von dem sie betroffen, also emotional berührt sind. Das Lernen wird nachhaltig verankert, weil es aus einer intrinsischen Motivation entstanden ist. Hiermit bekräftigen wir die Ausrichtung im Bildungsplan, der die Wichtigkeit vom selbständigen Problemlösen, von eigenen Lösungswegen und das eigene Finden von Begründungen für mathematische Gesetzmäßigkeiten als wichtige Faktoren für eine gelingende mathematische Grundbildung sieht.²²

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 begreifen. Rechenvorgänge werden nicht nur zweidimensional mit Stift und Papier, sondern mit Materialien, wie z.B. Perlen und das Umlegen dieser, selbst in die Hand genommen. Über das Nutzen der Materialien hinaus, kann auch der Einsatz des Körpers für manche Kinder wichtig werden, um den jeweiligen Zahlenraum zu erkunden und zu erleben, wie rechnerische Kompetenz durch Bewegung dargestellt und erworben werden kann.²³ Uns ist vor allem wichtig, dass bei Kindern keine Angst vor Zahlen und vor der Mathematik aufkommt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter*innen, dass jedes Kind einen Zugang findet.

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

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

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

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

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. 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

Um räumliche Beziehungen zu erkennen und sich in Räumen zu orientieren, stellen wir Stadtpläne und Landkarten (auch digital) zur Verfügung. Konstruktionsmaterialien (wie Geomag, Lego oder Kapla) fördern die räumliche Vorstellung. Beim Bauen mit Kaplasteinen erfahren die Kinder etwas über die Gesetzmäßigkeiten von Statik.

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

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

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

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 goldenen 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 Lernbegleiter*innen lernen Kinder, Daten, die sie aus Beobachtungen und Experimenten gewonnen haben, sinnvoll aufzubereiten und für andere verständlich darzustellen. Einfache Tabellen und Diagramme kommen dabei zum Einsatz. Aus Internetrecherchen sind ihnen evtl. schon verschiedene Darstellungsformen bekannt und inspirieren zu eigenen Präsentationen.

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

Lesen, Schreiben und Rechnen sind Basisfähigkeiten, die in der westlichen Gesellschaft jeder Mensch bis zu einem gewissen Grad beherrschen muss, um partizipieren zu können. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter*innen, 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. Dies geschieht mit Unterstützung der Lernbegleiter*innen und im Bewusstsein der sozialisationsbedingten geschlechtsspezifischen Differenzen (vgl. SDG 5). Mit passgenauen Montessori-Materialien oder anderen Lernmaterialien, aber auch mit Zu-Hilfe-Nahme externer Expert*innen 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.

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.“²⁴

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.²⁵

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

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

Naturerfahrungen auf dem Schulgelände (z.B. Urban Gardening) oder in der nahegelegenen Natur 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, Müllvermeidung oder Cradle-to-Cradle) wachsen sie hinein in eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber allem Lebendigen. Den Lauf der Jahreszeiten und die verschiedenen Wetterlagen erleben sie im täglichen Draußensein (→ SDG 15).

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

Unsere Schule ist kein abgeschlossener Raum. Expert*innen 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, Park, Wiesen) und vieles mehr sein. Durch diese

²⁴ Bildungsplan der Grundschule 2016. Sachunterricht. S. 3.

²⁵ Ebda. S. 5.

Exkursionen lernen die Kinder, sich in der Stadt zu orientieren und mehr und mehr selbständig mit Hilfe von öffentlichen Verkehrsmitteln und zu Fuß darin zu bewegen.

Die individuellen Fragen und Ideen der Kinder leiten die Lernbegleiter*innen 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.

6.5 Künste (Handwerk, Werken, Musik, Theater)

Die Künste haben bei uns einen zentralen Stellenwert. Sie sind nicht einfach Nebenfach, sondern essenziell, um die eigene Persönlichkeit, ein flexibles Selbstbild (Growth Mindset²⁶) 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.“²⁷

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 Künstler*innen und Handwerker*innen an die Schule und durch Exkursionen erleben die Kinder Vorbilder kreativen Schaffens und möglicher Inspirationsquellen. Hier wie bei allem anderem Tun ist es uns wichtig, die Kinder nicht zu bewerten (auch nicht positiv), sondern uns an ihrer Schaffenskraft zu freuen. Wir sind überzeugt davon, dass jedes Kind seine Stimme finden und sich im handwerklich-künstlerischem Tun oder im Theater ausdrücken kann.

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

6.5.1 Arbeiten mit verschiedenen Materialien

Wir ermöglichen den Kindern, so viele Materialien wie möglich ausprobieren zu können. Angefangen von Wolle, Papier, Stoffe bis hin zu Perlenmaterial, Wachs, Holz, 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.

Außerdem können die Kinder verschiedene handwerkliche Verfahren kennenlernen und selbst anwenden. Wie bereits genannt, stehen uns Werkstätten für Holz- und Malerarbeiten zur Verfügung. Auch das Kochen und Experimentieren mit essbaren Materialien ist Teil der Künste und lässt sich in unserem Hauswirtschaftsraum umsetzen. Vorstellbar sind auch Seifensieden

26 Zum Growth Mindset siehe auch Kapitel 4.3.2.1 Selbstwirksamkeitstheorie.

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

oder Seifenschnitzen, sowie allgemein das Schnitzhandwerk. Auch Instrumentenbau, Druckereitechnik oder das Eintauchen in das Friseurhandwerk sind möglich. Der Fantasie 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.

6.5.2 Spiel und Rollenspiel

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

„In den Klassen 1/2 beschäftigen sich die Kinder mit einfachen Spielfiguren. Sie beleben Materialien und Alltagsgegenstände, gestalten sie um oder bauen einfache Spielfiguren nach eigenen Vorstellungen und spielen mit ihnen kleine Geschichten. In den Klassen 3/4 steht der eigene Körper und sein Ausdruck im Mittelpunkt des Spiels. Schüler entwickeln einfache Standbilder und Spielszenen aus der Fantasie, nach Kunstwerken oder Bildern aus ihrer Lebenswelt.“²⁸

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

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 nicht Kinder durch ein Urteil anderer in ihrem Entwicklungsprozess und in ihrer individuellen Ausdrucksweise gestört werden.

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

²⁸ Bildungsplan der Grundschule 2016. Kunst/Werken. S. 7.

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.“²⁹

Wir geben den Kindern den Freiraum, Musik als individuelle Ausdrucksmöglichkeit und in gemeinschaftlichem Erleben zu erfahren. Dafür können sie ihre Stimme nutzen, aber auch mit Rhythmen und Instrumenten (auch selbst gebauten) experimentieren oder Musik in Tanz und Bewegung umsetzen. So können die Kinder allein oder gemeinsam frei improvisieren oder gezielt Musikstücke oder Tänze einüben. Die Lernbegleiter*innen oder Künstler*innen 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.

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 Digitale Medien

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

Mit digitalen Medien werden der künstlerische Ausdruck und die Wahrnehmungsfähigkeit geschult. In der Digitalfotografie wird das Licht als Pinsel und Farbpalette zugleich verstanden. Hier kommt es darauf an, ein Objekt oder ein belebtes Wesen ins „richtige Licht zu rücken“ und einen spannenden Ausschnitt zu wählen. Die Wahrnehmung fokussiert sich. Mit der Fotografie können neue Realitäten erschaffen werden. Auch der Film bietet vielfältige Möglich-

29 Bildungsplan der Grundschule 2016. Musik. S. 3.

keiten. Trickfilme können inszeniert, Natur- oder sonstige Beobachtungen dokumentiert werden. Dabei erlaubt sind Smartphones (auch eigene) oder Digitalkameras. Für den Filmschnitt, Grafikbearbeitung oder Programmierung stehen entsprechende Rechner oder Tablets zur Verfügung.

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 unterschiedliche Muttersprachen 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.“³⁰

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*innen oder Menschen mit annäherndem nativem Niveau. Die Sprache findet Anwendung in einer Alltagssituation, bei einer Exkursion oder im Übermitteln von Inhalten (z.B. in Form eines Angebotes zu einem bestimmten Thema). Es werden beim Sprache Erlernen also gleichzeitig sinnstiftende Inhalte vermittelt³¹, somit erleben die Kinder die Sprache von Anfang an lebendig und nicht als Trockenübung mit oft ermüdendem und nicht sehr effizientem Vokabellernen.

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

Immersion erfordert keine besondere Begabung, aber fördert die kognitive Entwicklung der Kinder. Wissenschaftlich ist erwiesen, dass sich mit der Immersion ein beträchtlich höheres Niveau in der Fremdsprache erreichen lässt als mit herkömmlichem Unterricht.³²

Neben der Immersionsmethode setzen wir bei Bedarf auch andere Lernmethoden ein. Wir berücksichtigen dabei die individuellen Lerntypen und Lernstrategien. Wir bieten Möglichkeiten an, um eine Fremdsprache digital, eigenständig und im eigenen Tempo zu lernen. Der

30 Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Immersion'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.: <https://lexikon.stangl.eu/1939/immersion/> - Abruf am 10.01.2022.

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

32 Stangl, W. (2019). Die Immersionsmethode beim Fremdspracherwerb. <https://paedagogik-news.stangl.eu/die-immersionsmethode-beim-fremdspracherwerb> - Abruf 25.03.2022.

Schwerpunkt des Spracherwerbes liegt im Bereich des Mündlichen³³. 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 Welt³⁴.

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

Insbesondere in einer eher bewegungsarmen Stadtkultur (Kinder werden viel chauffiert oder fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln) und einer mediengeprägten Welt (meist sitzendes Benutzen der Medien) ist es umso wichtiger, dass die Schule ein bewegungsreicher und bewegungsanregender Ort ist. Im Bildungsplan heißt es: „Im Zentrum des Unterrichts steht das Bewegungshandeln unter verschiedenen Sinnrichtungen, das heißt die Vermittlung vielfältiger, unmittelbarer Erlebnisse und Erfahrungen, in denen nicht nur motorische, sondern auch kognitive und sozialaffektive Kompetenzen herausgefordert und aufgebaut werden.“³⁵

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

- » Kinder können sich zu jederzeit frei in den Räumen bewegen, die Toilette aufsuchen oder wenn sie einen stärkeren Bewegungsdrang verspüren den Bewegungsraum oder das Außengelände nutzen.
- » Wir bieten ein reichhaltiges Bewegungsangebot im Bewegungsraum und auf dem Außengelände. Möglich sind Ballsport, Klettern, Akrobatik, Turnen, Tanz, Jonglage, Yoga oder ein-fach Klettern und Balancieren und die typischen bewegungsreichen Kinderspiele (wie z.B. Fangen oder Flaggenkampf). Ergänzt wird das Angebot auf dem Schulgelände durch den regelmäßigen Besuch des Schwimmbads, Exkursionen in die Natur (auch zu Fuß oder mit dem Fahrrad), in einem der nahgelegenen Bauernhöfe oder in die Stadtteilwelt.

33 Siehe auch Bildungsplan der Grundschule 2016. Englisch. S. 8.

34 Siehe auch Kapitel 4.2.2 Lernen aus neurobiologischer Sicht – Lernen in Bewegung.

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

- » Kinder können eigene Bewegungslandschaften mit Hengstenberg³⁶ 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 (→ SDG4, 10).

Wir zeigen 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.“³⁷ Grundlegend dabei ist das gesamte Setting der Schule, der Umgang unter Kindern, Lernbegleiter*innen und Eltern.

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

36 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.

37 Largo, R. H. (2009). S. 156.

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 Schüler*innen eingebrachte Sinnfragen und eine von gegen-seitigem Respekt und Vertrauen getragene Schulgemeinschaft. Das sind wesentliche Voraussetzungen für eine friedvolle Gesellschaft.

6.9 Sicherstellung der Erreichung der Bildungsplanziele

Im Folgenden beschreiben wir die reguläre Praxis und unser Vorgehen.

An öffentlichen Schulen wird gewöhnlich das Erreichen von fachlichen Standards bezogen auf den Bildungsplan durch meist standardisierte Leistungsüberprüfungen gemessen. Die Auswahl der Themen und Kriterien, sowie das Ausarbeiten von Tests und Klassenarbeiten, sind von jeweiligen Lehrer*innen abhängig und dementsprechend sehr individuell und auch von unterschiedlicher Qualität. Die Sicherstellung der Bildungsplanzieleerreichung 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.“³⁸ 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. Erreichen in der Regelschule Schüler*innen Kompetenzen nicht, bzw. liegt aufgrund der Noten nahe, dass sie die Kompetenzen nicht erreicht haben, werden sie nicht in die nächsthöhere Klassenstufe versetzt oder gar auf eine niedrigere Schulart abgestuft. Hier liegt es also offensichtlich nicht in der Verantwortung der Lehrer*innen, dass jedes Kind die Kompetenzen des Bildungsplans erreicht. Eine Erreichung der Bildungsplanziele bei allen Kindern wird Höchstfalls angestrebt.

Kennzeichnend für die Privatschule ist ein Unterricht eigener Prägung, insbesondere im Hinblick auf Erziehungsziele, Lehrmethode und Lerninhalte (vgl. BverfGE 27, 195, 200f.). Dabei gilt, dass ein vorgelegtes Konzept dazu geeignet sein muss, zu einem gleichwertigen Bildungsstand wie an öffentlichen Schulen zu führen. Orientierung in Bezug auf Bildungsstandards und Kompetenzen bietet der aktuelle Bildungsplan. Im Sinne des Gleichwertigkeitsgrundsatzes bedeutet das aber nicht, dass Schüler*innen der Ersatzschule den staatlichen Bildungsplan in gleicher oder ähnlicher Weise „durchlaufen“ und dass gleiche oder ähnliche Kontrollen erfol-

38 Bildungsplan der Grundschule. Deutsch, S. 35.

gen müssen. Vielmehr ist das letztendliche Erreichen der sich aus dem Bildungsplan ergebenden Ziele in ihrer Gesamtheit zu sehen. Die Schulaufsicht darf einen Nachweis über die Lehrzielerreichung von der Schule nur am Ende der Grundschulzeit (Ende der 4. Jahrgangsstufe) verlangen, d.h. durch Ergebnisse von Abschlussprüfungen oder Lernstandsfeststellungen, die jedoch die Unterrichtsmethoden einer freien Schule berücksichtigen müssen.³⁹

Wir verstehen uns als inklusive Schule, d.h. bei uns findet keine Selektion, Rückstufung oder Abstufung statt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter*innen, 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 Schüler*innen zur Verfügung stehen. Auch findet Lernen so viel als möglich im realem Alltagsgeschehen statt. Dort zeigt sich viel schneller als in Tests, ob Schüler*innen eine Kompetenz erreicht haben. Beispiel: Bei der Übertragung eines Schnittmusters auf das gewünschte, selbst zu nähernde Kleidungsstück, zeigt sich sehr schnell, ob ein*e Schüler*in (räumliches) Vorstellungsvermögen hat.

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

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

Die Bildungsplanziele haben wir in Kompetenzrastern abgebildet, damit wir jederzeit die Entwicklung eines Kindes transparent darstellen können. Dennoch werden auch bei uns Kinder diese Kompetenzen wie an einer öffentlichen Schule in unterschiedlichen Niveauabstufungen

39 S. BverwG 13.12.2000.

erreichen. Das bedeutet aber nicht, dass wir in unseren Lehrzielen hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen.⁴⁰

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

6.10 Inhalte und Kompetenzen über den Bildungsplan hinaus

Wir beschränken die Inhalte nicht auf den Bildungsplan 2016. Um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihr Leben in der Gemeinschaft selbstbestimmt, sinnerfüllt und verantwortungsvoll zu gestalten, bieten wir weitere Inhalte an. Die nachfolgend beschriebenen Themen sind aus unserer Sicht essenziell und fördern die Ausbildung der Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert benötigt werden. Diese Aufzählung erhebt 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.“⁴¹ Kulturtechniken sind auch Mittel, mit denen man an der Kultur teilhaben kann und sie helfen, die Welt, in der man lebt, zu ordnen.

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

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

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

Basale Kulturtechniken sind:

40 GG Art. 7 Abs.4.

41 <https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturtechnik> – Abruf am 10.01.2022.

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

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

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

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

6.10.2 Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik

Bei den Kulturtechniken haben wir neben der üblichen schulischen Perspektive auf Lesen, Schreiben und Rechnen nicht nur die basalen menschlichen Grundbedürfnisse im Blick, sondern auch die digitale Literalität. Wir nehmen damit Bezug auf die Tatsache, dass sich unsere Gesellschaft von der Buchdruckkultur zur digitalen Kultur weiterentwickelt hat, digitale Kompetenz zunehmend zu einer gefragten Fähigkeit zur Lösung von Problemen wird und immer mehr über die Teilhabe an der Gesellschaft entscheidet.

„Ich glaube, dass die Fähigkeit zum Programmieren eine der Basisfähigkeiten von jungen Menschen wird, neben Lesen, Schreiben und Rechnen.“⁴²

Im Kapitel zum besonderen pädagogischen Interesse tragen wir dieser Erkenntnis Rechnung und weisen auf die Wichtigkeit von MINKT mit dem Schwerpunkt der informatischen Bildung hin.

⁴² Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Deutsch-Französischen Digitalkonferenz am 13. Dezember 2016 <https://www.bundeskanzlerin.de/bk-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-deutsch-franzoesischen-digitalkonferenz-am-13-dezember-2016-810952> – Abruf 25.03.2022.

Digitale Medien und das Internet sind omnipräsent und unser Alltag wird immer stärker dadurch geprägt sein. In der JIM-Studie 2019 ermittelte der mpfs, dass mehr als 95% der Jugendlichen ab 12 Jahren ein eigenes Smartphone besitzen, über 65 % einen Computer und diese Geräte täglich zum Einsatz kommen.⁴³ Bei Kindern zwischen 6 und 12 Jahren besitzen bereits 50% der Kinder ein eigenes Gerät.⁴⁴ Das Smartphone wird dabei vorwiegend zum Konsum von Videos, Musik, zum Spielen oder zum Austausch mit Freunden genutzt. Diese Tendenz ist vermutlich steigend. Man kann mit Fug und Recht behaupten, dass die Beherrschung von Informations- und Kommunikationstechnik (ITK) zur Kulturtechnik geworden ist.

Wir sehen die digitale Kompetenz gleichwertig zu klassischen Kulturtechniken. Nur mit ausreichend digitaler Kompetenz können Kinder die Möglichkeiten von Technologie und Internet für sich nutzen. Wir achten dabei darauf, dass die Nutzung immer gezielt und zweckdienlich erfolgt. Beim Erwerb basaler oder klassischer Kulturtechniken können digitale Komponenten eingebaut werden, dürfen aber nicht im Vordergrund stehen. So können bspw. Experimente mit dem Feuer digital dokumentiert oder in sozialen Medien geteilt werden, das darf den eigentlichen Prozess des Feuermachens nicht negativ beeinflussen. Andersherum kann das Bauen eines Roboters, oder die Programmierung einer einfachen Software sehr wohl alleiniger Inhalt eines Projekts sein.

6.10.3 Philosophie

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

„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.“⁴⁵

Gleichzeitig legen Kinder „beim Philosophieren eine erstaunliche Ernsthaftigkeit an den Tag. Sie erfahren, dass ihre Ansichten wichtig und gefragt sind.“⁴⁶

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.“⁴⁷

43 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf – Abruf am 11.01.2022.

44 https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf – Abruf am 11.01.2022.

45 <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> – Abruf am 11.01.2022.

46 Ebda.

47 <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> ab Minute 6:30 – Abruf am 11.01.2022.

Aus vielen Projekten in Kitas und Grundschulen werden dabei positive Wirkungen sichtbar: Es wird selbständiges, problemlösendes Denken in Selbstreflexion 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.⁴⁸

Auch die Lernbegleiter*innen lernen, denn Philosophie-Einheiten können nicht nach Plan laufen. Offenheit und Vertrauen der Lernbegleiter*innen gegenüber den Kindern ist erforderlich. Die Art der Gesprächsführung verlangt ein Loslassen. Durch gezielte Schulungen befähigen wir unsere Lernbegleiter*innen, 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 Grundschule⁴⁹ in Augsburg bereits erfolgreich praktiziert.

6.10.4 Ökonomie und Finanzwesen

„Wir brauchen einen „ökonomischen Aufklärungsunterricht“. (...) Eine Schule, die uns die Welt des Geldes und des Marktes nicht vorenthält, auch nicht deren Faszination.“⁵⁰

Günter Faltin

Wer sich in der heutigen Welt zurechtfinden und sie zum Nutzen und zum Wohle aller mitgestalten will, benötigt ökonomische Allgemeinbildung. Sie ist die elementare Voraussetzung, um in einer zunehmend von wirtschaftlichen Sachverhalten durchdrungenen und immer komplexer werdenden Welt Alternativen beurteilen, Entscheidungen treffen und Handlungsweisen optimieren zu können. Neben theoretischem Wissen führt hier vor allem Erfahrung in der Praxis zu nachhaltigem Lernerfolg. Bereits im Grundschulalter können Grundprinzipien wie Angebot und Nachfrage, der Umgang mit Geld, Selbst- oder Produktmarketing spielerisch erprobt werden.

Anpassungsfähigkeit, Eigenverantwortung, und kreative Problemlösung werden zunehmend gefragt sein. Neben finanztheoretischem und betriebswirtschaftlichem Wissen braucht es deshalb Raum, um Ideen zu spinnen, wie die Welt von morgen funktionieren könnte und wie man selbst dabei aktiv gestalten kann.

Wir wollen den Kindern Werkzeuge an die Hand geben, wie sie finanztechnisch agieren können. Wir erachten es als wichtigen Aspekt von Mündigkeit, zielgerichtet und bewusst mit Geld umgehen zu können. Dafür braucht es Wissen über die Wahrung oder Vermehrung persönlichen oder gemeinschaftlichen Vermögens hinsichtlich konkreter Fragestellungen, wie z.B. Wie gehe ich mit vorhandenen finanziellen Mitteln um? Wie komme ich über die Runden, wenn

48 <https://www.philosophische-bildung.de/projekte/philosophischer-wertedialog-in-der-grundschule/#Blick%20ins%20Projekt> - Abruf am 25.03.2022.

49 <https://www.wvs-gs.de> – Abruf am 25.03.2022.

50 Faltin, G. (2008).

Geld knapp ist? Wie kann ich meine Ideen umsetzen, auch wenn ich kein Geld habe? Wo finde ich Sponsoren oder Investoren? Wie investiere ich? Dieses Wissen wird selbst an den meisten Universitäten nicht gelehrt, obwohl es durch die Digitalisierung noch nie so einfach war, Finanzgeschäfte selbst in die Hand zu nehmen.

Finanzielle Bildung lässt sich in die folgenden Teilgebiete aufschlüsseln:

1. Erzielung und Verwendung von Einkommen.
2. Management von Liquidität (private Liquiditätsrechnung).
3. Aufnahme und Tilgung von Krediten (Kreditmanagement).
4. Umgang mit Vermögen (Vermögensverwaltung).
5. Nutzung der Möglichkeiten des Zahlungsverkehrs.
6. Versicherung finanzieller Risiken.
7. Zahlung von Steuern, Abgaben und Beiträgen.

Für Grundschul Kinder ist die Ebene des persönlichen Erfahrens und Ausprobierens prägend. Von dort erfolgt dann automatisch das Verständnis über Inter- oder Transaktion in der Beziehung mit anderen wirtschaftlichen Akteuren bis hin zur makroökonomischen Ebene der Märkte, Finanzsysteme und politischen Einflüsse.⁵¹

Bereits im Grundschulalter lassen sich Grundprinzipien von Wirtschaft und Finanzen erfahren. Hier einige Beispiele:

- » Ansparen des Taschengeldes für größere Anschaffungen.
- » Sich selbst zuerst auszahlen. Geld ins Sparschwein geben, bevor der Rest für Süßigkeiten oder anderes ausgegeben wird.
- » Anschaffungen bewusst und durchdacht machen, z.B. neue Spielsachen nicht einfach kaufen, sondern erst überlegen, kann ich mir etwas von Freund*innen leihen und wenn ich etwas Neues anschaffe, von welchem vorhandenen Spielzeug kann ich mich trennen oder es gar tauschen.
- » Spiele mit ökonomischen Aspekten, wie z.B. Monopoly oder Cashflow for Kids.

Bei finanzieller Bildung geht es insbesondere darum, Glaubenssätze zu überwinden, die von einer Generation zu nächsten übertragen werden wie z.B. „Man muss bescheiden leben, um ein guter Mensch zu sein.“, „Über Geld spricht man nicht“. Ebenso hemmen Formulierungen wie „Das werde ich mir niemals leisten können“ oder „Du kannst nicht alles im Leben haben“.

Für unsere Kinder wünschen wir uns ein positives und offenes Mindset, indem sie sich die Frage stellen: Wie erreiche ich meine Ziele oder wie kann ich meine Ideen umsetzen – mit Geld oder ohne eigenes Geld? Das fördert Kreativität, Unternehmertum, Zielgerichtetheit und Durchhaltevermögen. Durch das selbstorganisierte Vorgehen in realen Projekten (Flohmarkt, Verkauf von selbst hergestellten Produkten etc.) lernen die Kinder am „lebenden Objekt“ unser

51 https://de.wikipedia.org/wiki/Finanzielle_Allgemeinbildung – Abruf am 11.01.2022.

Geldsystem kennen. Methoden der Finanzierung durch Fremdkapital, der Umgang mit Budgets und die Verteilung von Risiken werden so bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt ganz natürlich erworben.

Neben aller ökonomischen Bildung geben wir auch Raum für grundlegende Fragen: Was ist Geld überhaupt? Wie ist es entstanden? Wozu nützt es? Was macht Geld mit mir? Was fasziniert mich daran? Gibt es Alternativen zum Geld – evtl. welche, die für mich jetzt schon umsetzbar sind?

7 ORGANISATORISCHE UMSETZUNG

Die im vorigen Kapitel aufgeführten bildungsplanrelevanten Kompetenzen können nur dann erreicht werden, wenn die organisatorische Umsetzung unserer Schule verlässlich, nachhaltig und dennoch offen für notwendige Anpassungen ist. Im Folgenden gehen wir daher darauf ein, wie unsere Schule organisiert ist, sowohl hinsichtlich des Schulalltags als auch für die Schule als Ganzes.

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 (siehe Kapitel 5.2.1). Diese Gruppen sehen wir als Lerngemeinschaften, die sich mehrfach am Tag begegnen und deshalb den Rahmen für Zugehörigkeit in einer wachsenden Schule schaffen. Die Lerngemeinschaften sind im Endausbau der Schule, also mit zugehöriger Gemeinschaftsschule und gymnasialer Oberstufe in 3 Altersgruppen eingeteilt:

- » Eingangsstufe/Grundschule: Alter 6-10 Jahre. In der Eingangsstufe nehmen wir in Ausnahmefällen schon 5-jährige auf.
- » Mittelstufe: Alter 10-13 Jahre.
- » Oberstufe: Alter 13-18 Jahre.

In einer Lerngemeinschaft sind maximal 20 Kinder und ihre Mentor*innen. Darüber hinaus bilden sich je nach Angebot und Tätigkeiten eigendynamisch und temporär Projektgruppen, die gemeinsam an bestimmten Themen arbeiten und lernen.

7.1.2 Tages-, Wochen- und Jahresstruktur

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

- » Gleitzeit

Ebenso wie in vielen Unternehmen gibt es bei uns eine Gleitzeit, also ein gleitendes Ankommen. Das nimmt zumindest im kleinen Rahmen Rücksicht auf die verschiedenen Biorhythmen der Kinder. In dieser Gleitphase am Beginn des Tages können die Kinder eigene Aktivitäten aufnehmen und/oder Arbeiten vom Vortag fortführen. Bewegungsmöglichkeiten und die vorbereitete Umgebung stehen hierfür zur Verfügung.

» Morgenkreis

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.

Regelmäßig 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 Schüler*innen 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 Schüler*innen können auch zu ihrer vor dem Morgenkreis begonnenen Tätigkeit zurückkehren oder sich im Morgenkreis zu neuen Tätigkeiten verabreden. Die Angebots- oder Inspirationsphase dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf bestimmte, oft für sie neue Thematiken zu lenken. Dabei werden die Interessen der Schüler*innen berücksichtigt und dennoch neue Horizonte eröffnet. Das Angebot kann in sich mehr oder weniger abgeschlossen sein, also schon eigenaktive Phasen beinhalten (wie z.B. die Programmierung eines Kleincomputers) oder eine Inspirations-, bzw. Instruktionsphase und somit der Anfangspunkt für kokreative Prozesse sein. Diese werden von Lernbegleiter*innen 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 ihren Mentor*innen unterstützt. Am Schluss kann die Reflektion mit einer Stilleübung abgeschlossen werden, um noch einmal bei sich anzukommen.

» Mittagessen

Mit einem gemeinsamen, biologischen und vollwertigen Mittagessen in der Kantine des Carlo-Schmid-Hauses endet der Schulvormittag. 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, beispielsweise an einem festen Tag in der Woche findet das Lernen an externen Orten in der Natur und in der umgebenden Stadtteilwelt statt. Es wird dabei versucht die Orte und die dort bearbeiteten Themen aber auch die Häufigkeit (täglich / mehrmals pro Woche / ...), möglichst auf die aktuell durch die Kinder bearbeiteten Themen abzustimmen. Exkursionen können je nach Bedarf, Wunsch, und wenn organisatorisch leistbar auch an mehreren Tagen der Woche stattfinden. Die Teilnahme an den Exkursionen ist freiwillig.

» Pausen

Bis auf die Mittagspause gibt es keine vorgegebenen Pausen, um Kindern zu ermöglichen dann zu essen oder auf die Toilette zu gehen, wenn sie das Bedürfnis danach haben. Da es Kindern jedoch leicht passieren kann, wenn sie selbstvergessen in einer Tätigkeit versunken sind, ihre Hunger- und Durstgefühle nicht wahrzunehmen, inspirieren wir sie zwischendurch zum Essen. Mit einem gesunden, schön angerichteten Vormittagssnack laden wir dazu ein, das vorbereitete oder selbst mitgebrachte Essen zu sich zu nehmen.

Ein beispielhafter Wochenablauf verdeutlicht die Tages- und Wochenstruktur:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7:30 – 8:15	Gleitzeit Zeit für Bewegung und Spiele, Freiarbeit und kreatives Tätigsein				
8:15 – 8:45	Morgenkreis	Schulver- sammlung	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis
8:45 – 9:30	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein		Exkursion oder freies Tätigsein	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein	
9:30 – 12:00	Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein (inkl. 30 Min. Pause)		(inkl. 30 Min. Pause)	Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein (inkl. 30 Min. Pause)	
12:00 – 12:30	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Wochenab- schluss
<i>Gemeinsamer Gang von Ypernkaserne zum Carlo-Schmid-Haus</i>					
12:30 – 14:00	Mittagessen & Ruhephase (Entspannung, Meditation, Geschichten vorlesen, Bewegung, Spiel)				
14:00 – 17:00	Nachmittagsangebot (Draußensein, Exkursionen, Projekte, Nutzung der Werkstätten etc.)				

7.1.3 Öffnungszeiten

Unser verpflichtender Schulvormittag findet von 8:15 - 12:30 Uhr statt. Die Kinder können dann entweder nach Hause gehen oder am Nachmittagsangebot teilnehmen. Das Nachmittagsangebot findet im Carlo-Schmid-Haus statt. Dort können sie zu Mittag essen und entspannen, bevor das Nachmittagsangebot beginnt. Familien, die ein gemeinsames Mittagessen zuhause wünschen, können ihre Kinder in Absprache mit den pädagogischen Fachkräften auch nach dem Schulvormittag an der Ypernkaserne abholen und zum Nachmittagsprogramm direkt zum Carlo-Schmid-Haus bringen.

Das Nachmittagsangebot im Carlo-Schmid-Haus bietet eine flexible Möglichkeit für die Schüler*innen, bis 17:00 Uhr in der Schule zu verbleiben. Ebenso wollen wir ein Ankommen ab 7:30 Uhr ermöglichen. Ein Teil der Lernbegleiter*innen oder pädagogische Fachkräfte begleiten das Programm am Nachmittag.

Wir haben uns bewusst für ein offenes Ganztagesangebot entschieden, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Für manche Kinder bedeutet es großen Stress, den ganzen

Tag in einer Gruppe zu verbringen. Mit Rückzugsmöglichkeiten beugen wir dem zwar vor, aber das ist nicht für jedes Kind ausreichend. Da unser Stundenplan nicht nach festen 45 Minuten Unterrichtseinheiten getaktet ist und es keine festen Sitzpläne für die Kinder in der Klasse gibt, haben die Lernbegleiter*innen mehr Möglichkeiten, Schüler*innen durch den Schulvormittag unterstützend zu begleiten. Die Kinder können ihre Pausen und Ruhephasen nach ihren eigenen Bedürfnissen legen, können ihre Arbeit in einer ruhigeren Ecke weiterführen oder sich im Ruhebereich ganz entspannen. Reichen diese Maßnahmen nicht aus, gibt es Unterstützung und direkte Begleitung durch entsprechendes Fachpersonal wie z.B. Inklusionskräfte.

Bei den Ferien orientieren wir uns am Ferienplan des Regierungspräsidiums.

7.1.4 Schulstruktur

In Entscheidungen werden möglichst alle, die es betrifft, miteinbezogen. 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.

Die Naturschule Reutlingen wird von 5 verschiedenen Organen verwaltet:

1. Träger
2. Pädagogik
3. Verwaltung
4. Schüler*innen und Eltern
5. Lenkungskreis

1. Der Träger

Die Mitglieder des Vereins Naturschule Reutlingen e.V. bilden den Träger. Der Vorstand führt die benannten Funktionen aus. Der Träger hat eine übergeordnete Funktion. Er bildet die rechtliche Grundlage der Naturschule Reutlingen und gibt damit einen rechtlichen Rahmen vor. Der Träger ist rechenschaftspflichtig gegenüber dem Finanzamt. Er trägt die Verantwortung für die Finanzen, stellt Anträge, legt Gehälter fest, entwirft die Arbeitsverträge und legt die Elternbeiträge fest. Des Weiteren kontrolliert dieser Arbeitskreis die Verwaltung. Hierzu finden zwei Mal pro Monat Besprechungen statt.

Der Träger nimmt keinen direkten Einfluss auf die Pädagogik und wird nicht aktiv im Schulalltag eingebunden. Der Träger stellt die Geschäftsführung und die Schulleitung ein.

2. Die Pädagogik

Der Kreis der Pädagogik wird aus den Pädagog*innen der Schule gebildet. Eine Person aus dem Kreis der Pädagog*innen leitet den Arbeitskreis.

Hier werden demokratisch Entscheidungen getroffen, die den Unterricht betreffen (Unterrichtsplanung, Projekte, Dokumentationsform, etc.), die Einteilung der Lehrer*innen und Unterrichtshelfer*innen und die Form der Kommunikation mit den Eltern der Schüler*innen.

Dieser Arbeitskreis trifft sich wöchentlich für den Austausch von Informationen, die Planung der kommenden Wochen und für Supervisionen.

Des Weiteren entwickelt der Kreis der Pädagog*innen aktiv das bestehende Konzept weiter. Dafür werden Fortbildungen und regelmäßige Teamtreffen geplant. Hier haben die Pädagog*innen sowohl die Möglichkeit sich persönlich als auch fachlich weiterzuentwickeln und in Gruppen komplexere Themen zu erarbeiten, die sie dann in den Unterricht oder im Umgang mit Eltern, Schüler*innen und Kolleg*innen einbringen.

3. Die Verwaltung

Die Verwaltung wird durch eine*n Geschäftsführer*in und das Team gestellt.

Der/die Geschäftsführer*in trifft die operationalen Entscheidungen im Schulbetrieb und ist dem Träger rechenschaftspflichtig. Der Träger stellt der/dem Geschäftsführer*in für seine Tätigkeiten ein Budget zur Verfügung. Damit kann der/die Geschäftsführer*in ihrer verwaltenden Aufgabe des Schulalltags nachkommen. Dazu gehören u.a. das Personal- und Gebäudemanagement, Öffentlichkeitsarbeit und Digitales.

4. Die Schüler*innen und Eltern

Dieser Arbeitskreis wird durch die Schüler*innen und Eltern gebildet.

Die Schüler*innen dürfen und sollen alle Bereiche, von denen sie betroffen sind, mitgestalten. Die Mitgestaltung ist Teil des Unterrichts und wird von Betreuer*innen begleitet. Ein Schülerrat unterstützt die Anliegen und Projekte der Schüler*innen.

Die Eltern können mit Projekten die Schule unterstützen und sind für die Gemeinschaftspflege zuständig.

5. Der Lenkungskreis

Der Lenkungskreis besteht aus den wesentlichen Anspruchsgruppen/Stakeholdern, die in die Schullenkung eingebunden sein sollen. Den Vorsitz hat die Geschäftsführung. Er trifft sich quartalsweise, mit der Möglichkeit, bei Bedarf Sondersitzungen einzuberufen. Entscheidungen werden demokratisch getroffen.

Der Lenkungskreis hat die Aufgabe die Vision der Naturschule Reutlingen im Blick zu haben und weiterzuentwickeln. In diesem Organ werden mittel- bis langfristige Strategien erarbeitet, um die Ideen umzusetzen. Des Weiteren übernimmt diese Gruppe die Qualitätsprüfung und das Qualitätsmanagement, Netzwerkarbeit sowie Botschaftsarbeit und das Nachhalten unserer Ziele.

Wie arbeiten die Organe zusammen?

Der Träger steht im ständigen Austausch mit der Geschäftsführung der Schule und trifft sich zweimal pro Monat zur Abstimmung sowie zur Festlegung und Verteilung von Aufgaben.

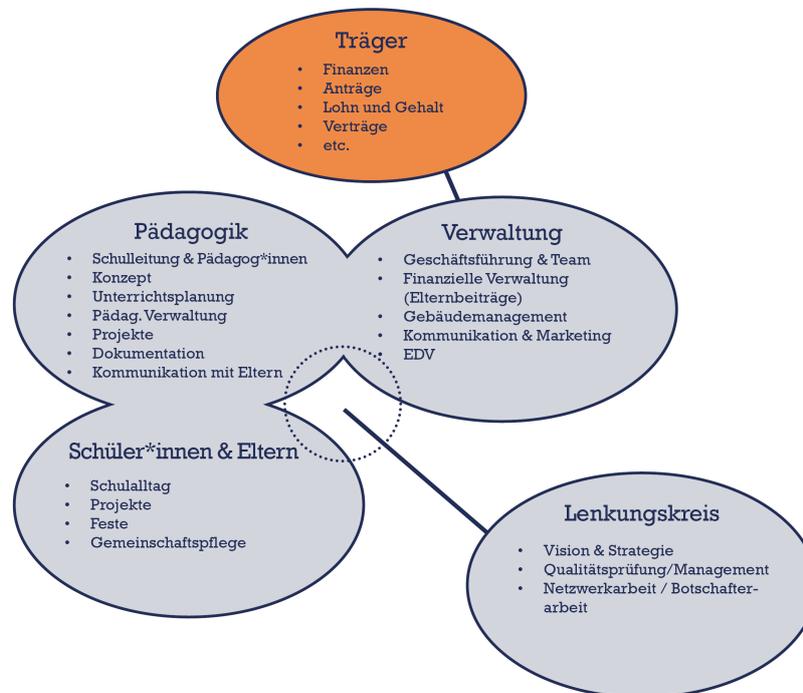


Abbildung 15: Organigramm der Naturschule

Schulleitung

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

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 Schüler*innen entwickeln wir daran orientierte quantifizierbare Kriterien, die für jeden einschätzbar und nachvollziehbar sind. Aufnahmeentscheidungen finden ungeachtet von ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexueller Identität, politischer Orientierung, Familienstand, sozialen Status oder Wertesystemen statt.

Die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sehen wir als 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 Themenabenden können sich Eltern mit ihren Einstellungen, eigenen Lernmustern und ihren Ängsten auseinandersetzen und von den Kompetenzen der Lernbegleiter*innen und ihren Erfahrungen profitieren. Die Lernbegleiter*innen 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. Das ist insbesondere bei Kindern mit Behinderung(en) wichtig.

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.

Durch digitale Lerndokumentationen (siehe Kapitel 5.5.2) und Kompetenzraster (siehe Kapitel 5.5.3) haben unsere Pädagog*innen den individuellen Lern- und Entwicklungsstand der Schüler*innen stets für alle nachvollziehbar im Blick. Die Kompetenzraster orientieren sich an dem

Bildungsplan und führen auf, ob und in welchem Maß bildungsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen erworben wurden. So kann schnell eruiert werden, ob in einem Bereich Lücken bestehen. Durch die digitale Lerndokumentation haben alle Lernbegleiter*innen direkten Zugriff auf alle Beobachtungen und Daten von allen Lernbegleiter*innen, sowie von Projekten, Arbeiten und Gesprächen mit Eltern aufgeführt.

Durch die Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio, der digitalen Lerndokumentation und dem Kompetenzraster, haben Schüler*innen, Eltern und das pädagogische Team ein umfangreiches und detailliertes Bild von Kompetenzen und Wissensstand. All dies sind zusammengekommen mehr Informationen für die Beurteilung der weiteren Schullaufbahn eines Kindes als ein Zeugnis mit einfachen Ziffern.

Wir wollen unseren Schüler*innen ermöglichen, ohne Brüche in ihrer Bildungsbiografie die ganze Schulzeit an unserer Schule zu verbringen. Deshalb ist geplant, eine Gemeinschaftsschule mit Sekundarstufe I und II zeitnah aufzubauen. Sollten die Schüler*innen 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 vorerst nur genehmigte und nicht staatlich-anerkannte Schule keine rechtsbindenden Zeugnisse oder Grundschulempfehlungen ausstellen können, bereiten wir die Schüler*innen 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. Kommen Schüler*innen von einer vergleichbaren öffentlichen oder privaten Schule, werden sie sich ziemlich nahtlos in das neue Schulgeschehen einfinden. Kommen Schüler*innen jedoch von einer Schule, in der es üblich ist, dass Lehrer*innen sagen, 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 kann anfangs überfordernd sein und könnte leicht dazu führen, dass ein*e Schüler*in erst einmal nichts mehr tut, sich jeglicher Leistung verweigert und destruktiv auf die Gruppendynamik einwirkt. Deshalb liegt es in der Verantwortung der Lernbegleiter*innen, diesen Übertrittsprozess zu gestalten und engmaschig zu begleiten. Auf Grundlage eines Entschulungskonzeptes ermöglichen wir jedem Kind, zu sich selbst zu finden, seine eigenen Interessen und Fähigkeiten aufzuspüren und Schritt für Schritt die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

7.3 Finanzierung

Die Schule finanziert sich vorerst durch nachfolgende „Einnahmequellen“:

» **Schulgeld**

Um Kindern unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten 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 zahlen zu können.¹

Bei einem niedrigen Einkommen (unter 30.000 € brutto) ist der Erhalt eines Voll-Stipendiums angedacht.

Wir verstehen die Schule als einen Ort, an dem finanzielle Voraussetzungen nicht entscheidend sind und jeder sich nach seinem Vermögen einbringt. Dies entspricht unserer Gesamtvorstellung von Schule als einen offenen Lern- und Lebensraum, in dem jeder sein Potential entfalten, seine Fähigkeiten einbringen und Verantwortung übernehmen kann.

» **Mitgliedsbeiträge**

Neben dem Schulgeld erheben wir Mitgliedsbeiträge. 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 Ausstattung etc.) 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*innen erhalten als Gegenleistung gemeinsame Aktivitäten, Aktionstage etc.

1 Vgl. Vollzugsverordnung zum Privatschulgesetz – VVPSchG, Abschnitt I, 5 Schulgeld.

» **Stiftungen und Sponsoren**

Stiftungen und private Sponsor*innen 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 wichtige Unterstützung.

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten entwickeln sich im laufenden Betrieb. Beispielsweise könnte sich durch die Vereinsträgerschaft die finanzielle Verantwortung auf eine größere Gemeinschaft (Vereinsmitglieder) – über die Eltern hinaus – verteilen.

7.4 Kooperationen

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

» **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 und Hochschulen wichtig. Eine verstehende Sicht von außen hilft uns, eine andere Perspektive auf unser Schulgeschehen einzunehmen und nicht betriebsblind zu werden.

Nicht zuletzt helfen uns die Kooperationen, Eltern bei einem angedachten Schulwechsel kompetent beraten zu können.

» **Verbände und Organisationen**

Durch die Organisation in verschiedenen Verbänden versprechen wir uns Rückenwind für unsere Unternehmung auf verschiedenen Ebenen und sehen das als Plattform, um selbst Erfahrenes und Gelerntes weiter geben zu können. Wir sind bereits Mitglied beim „Bundesverband der freien Alternativschulen“ und streben darüber hinaus regionale Vernetzungsmöglichkeiten an.

» **Künstler*innen und Handwerker*innen**

Künstler*innen und Handwerker*innen aus der „Nachbarschaft“ sind uns insbesondere für die Grundschule willkommene Expert*innen, bei denen die Kinder sichtbar am Modell lernen können. Sei es, dass sie im Schulalltag Angebote in die Schule bringen oder

dass Kinder sie in ihrer Werkstatt oder sonstigem Setting besuchen, sich ein Bild von ihrem Tätigsein machen und selbst tätig werden können.

7.5 Schule als lernende Organisationen

Zum pädagogischen Konzept gehört für uns dazu, dass wir den Kindern ein Vorbild darin sind, als Personen aber auch als Organisation lernfähig zu sein und zu bleiben und uns permanent weiterzuentwickeln. Wir sehen uns deshalb als lernende Organisation. Wir begreifen uns als Organismus, dessen Teile in der Summe intelligenter, dynamischer, lern- und anpassungsfähiger sind als das einzelne Individuum oder eine kleine Gruppe. Wir sind 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.

7.5.1 Organisation und Organisationsentwicklung

Beim Aufbau und der Weiterentwicklung unserer Organisation setzen wir auf externe Begleitung durch Expert*innen 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 Kundennutzen (Schüler*innen).
- » Partizipativer Führungsstil 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.

7.5.2 Partizipative Schulentwicklung

Die Entwicklung unserer Schule gestalten wir auch in pädagogischer Hinsicht partizipativ, d.h. mit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft: Schüler*innen, Lernbegleiter*innen, Eltern und bei Bedarf auch externe Partner unserer Schule. Für diese Partizipationsprozesse nutzen wir

verschiedene Kreativitäts- und Innovationstechniken. Eine für uns wichtige Methode ist Design Thinking wegen folgender Vorteile:

- » In heterogenen, kleinen Gruppen aus Menschen mit verschiedenen Funktionen und Erfahrungsständen können unterschiedliche Perspektiven gemeinsam eingenommen und in den Veränderungsprozessen berücksichtigt werden.
- » Es wird nicht auf ein einzelnes Genie, sondern auf die Ideen aller gebaut und so ist von Anfang an die Akzeptanz für die Veränderungsprozesse hoch.
- » Auch die sonst vermeintlich Stillen kommen zu Wort, wirklich jeder wird mit einbezogen.
- » Anfangs wird viel Zeit darauf verwandt, den Problemraum konkret abzustecken und eine fiktive, aber real mögliche Person (Persona) zu entwickeln, um möglichst passgenaue Lösungen zu finden.
- » Aufgrund der hohen Dynamik in einem Design Thinking Prozess kommt man schnell zu sehr konkreten Ergebnissen.

Design Thinking befördert einen iterativen Prozess. Es geht darum, möglichst schnell ein Prototyp für die Problemlösung zu entwickeln, der immer weiterentwickelt oder auch wieder verworfen wird. Scheitern ist erwünscht: „Scheitere früh und oft“ ist ein Leitsatz von Design Thinking, um nicht auf den großen bis ins Letzte durchdachten Wurf zu warten, sondern durch Ausprobieren schneller agieren zu können.

Eine weitere wichtige Methode, die wir einsetzen ist der „U-Prozess“ (Presencing)² Hier geht es darum, von der Zukunft her zu denken und Zukunftsfähigkeit herzustellen, ein Kernthema von Unternehmensführung, der sich auf die Organisations- und Personalentwicklung bezieht. Der „U-Prozess“ gibt weniger konkrete Werkzeuge vor (wie bspw. Design Thinking), sondern setzt einen Rahmen, der entsprechend konkreten Herausforderungen gestaltet werden muss. Das Wesentliche im U-Prozess ist das Zuhören: Anderen zuhören, sich selbst zuhören und zuhören, was sich aus dem Kollektiv ergibt. Es setzt einen offenen Geist, einen offenen Willen und ein offenes Herz voraus, um dann das, was entstehen will in der Organisation als lebenden Organismus zu erspüren. Dafür braucht es Zugriff auf das eigene Selbst (Presencing).

2 Theorie U nach Otto Scharmer, vgl. Scharmer, O. C. (2009).

Design Thinking und der U-Prozess ergeben ein sehr mächtiges Werkzeug, um bestmögliche Lösungen gemeinsam zu entwickeln. Hier das Modell, wie die beiden Methoden ineinander greifen³:

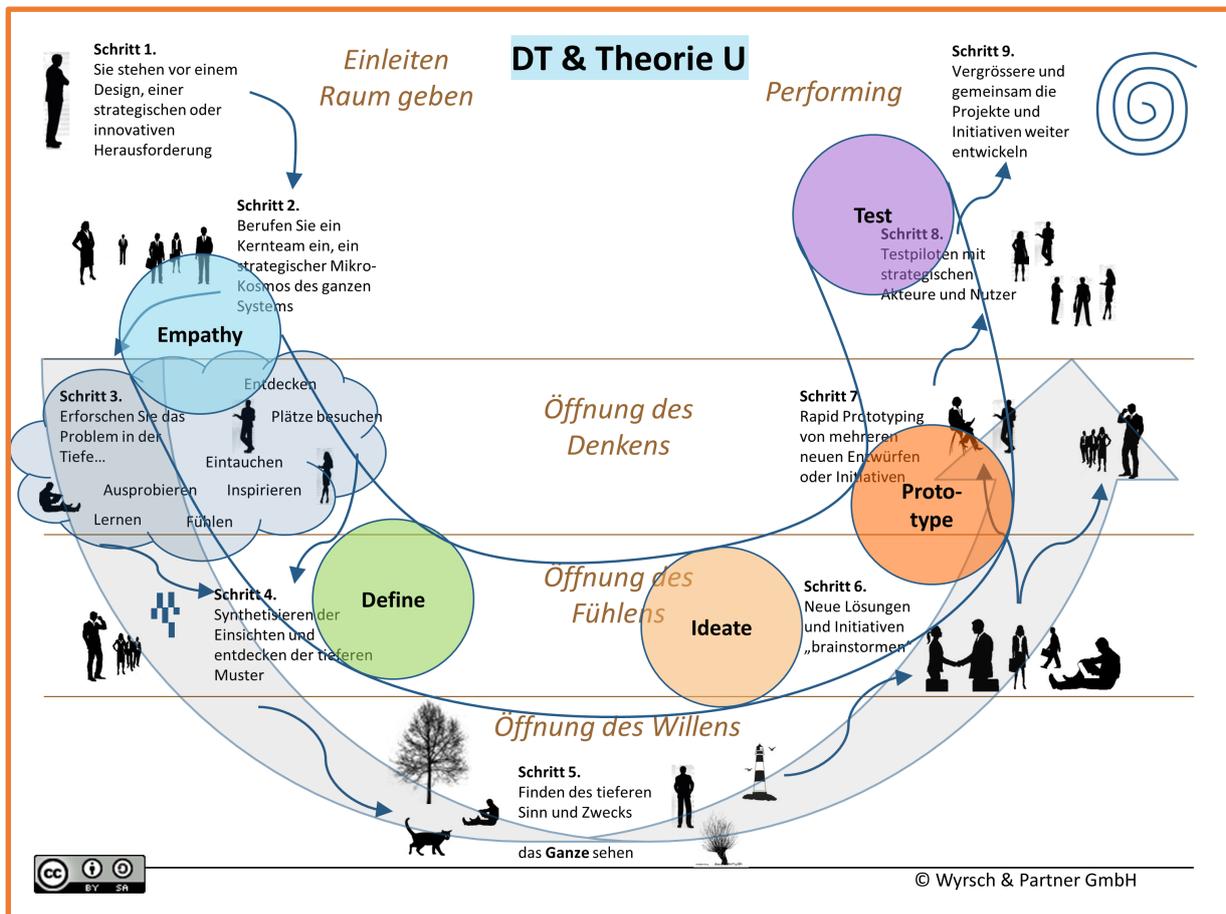


Abbildung 16: Design Thinking und Theorie U vereint

Es geht uns darum, mit diesen und anderen Kreativitäts- und Innovationmethoden gemeinsam individuelle, innovative und umsetzbare Lösungen für konkrete Fragestellungen zu erarbeiten, die unserem Standort, unserer Kultur und den Anforderungen und Bedürfnissen der Menschen an unserer Schule entsprechen, die von allen akzeptiert werden und so unsere Schule zukunftsfähig weiterentwickeln.

7.5.3 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:

3 <https://changeologen.wordpress.com/2018/02/22/theorie-u-und-design-thinking/> - Abruf am 12.01.2022.

» **Pädagogische Grundsätze**

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

» **Feedback**

Beim individuellen Feedback liegt unser Hauptfokus auf den Schüler*innen, da sie schließlich die Daseinsberechtigung der Schule und somit das Zentrum pädagogischen Wirkens sind. Regelmäßige und systematische⁴ Schülerbefragungen sind bei uns gang und gäbe. Wir orientieren uns dabei an Schülerbefragungen, wie sie andernorts üblich sind.⁵ In den Blick genommen werden Themen, wie Zugehörigkeitsgefühl soziales Eingebundensein, Grundbedürfnisse, Zutrauen, Selbstwirksamkeit(serwartung), Motivation, intrinsisches Interesse, Autonomie, Adaptivität, Begeisterung oder Resonanz. Das alles sind Indikatoren für einen guten „Unterricht“ und für eine lernfördernde Schüler*innen-Lernbegleiter*innen-Beziehung.

Ein gutes soziales Klima im Kollegium braucht auch ein funktionierendes, den Anforderungen eines Qualitätsmanagements entsprechenden Umgang mit Klagen von außen, insbesondere von Eltern.⁶ Um dem Vorzubeugen, dass überhaupt Klagen von außen kommen, werden wir in regelmäßigen Abständen anonymisierte Elternbefragungen durchführen.

» **Reviews und Retrospektiven**

Bei größeren Projekten, Organisations- oder Schulentwicklungsprozessen ist es uns wichtig, die Qualität unserer Entscheidungen zu überprüfen. Während des Prozesses bauen wir Reviews ein, bei denen wir überprüfen, wie die Umsetzung funktioniert und verbessern gegebenenfalls die Parameter. In diese Reviews fließen auch das Feedback der Betroffenen, z.B. Kinder, Lernbegleiter*innen 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*innen beobachten, welche Materialien von den Kindern überhaupt genutzt werden und ob die Ergebnisse, die sich aus der Arbeit mit dem Material ergeben, für die Schüler*innen zufriedenstellend sind.

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

5 So z.B. in Australien <https://www.surveys.cese.nsw.gov.au/ttfm-surveys/> – Abruf am 21.2.2022.

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

In einem regelmäßig stattfindenden Material-Check oder in den wöchentlichen Teamsitzungen werden diese Beobachtungen eingebracht und können zu einer Modifizierung des Materials führen. Als Folge kann dieser Check aber auch haben, dass bestimmte Materialien erst einmal in den Fokus der Schüler*innen durch eine Instrukti- ons- oder Inspirationsphase gebracht werden müssen, bevor man abschließend über den Verbleib des Materials entscheidet.

Materialien werden von Zeit zu Zeit entsprechend der Interessen der Schüler*innen und der Ideen der Lernbegleiter*innen ausgetauscht. Kinder können konstruktive Verbesserungsvorschläge einbringen und evtl. sogar selbst eigenes Lernmaterial herstellen. Unter Umständen entspricht das eher ihren Bedürfnissen als von Erwachsenen vorgelegtes Material.

» **(Selbst-)Evaluation**

Entweder angeregt durch aktuelle Vorfälle oder Schwierigkeiten oder routinemäßig nehmen wir gezielt relevante Fragestellungen in den Fokus. Zum Beispiel zur Frage „Sind wir eine inklusive Schule?“ bietet der Index für Inklusion wichtige Fragestellungen. Aufgrund dieser Fragestellungen beobachten und reflektieren z.B. die Lernbegleiter*innen eine Woche lang das Schulgeschehen und Tauschen sich dann gemeinsam aus. Eine adressatenbezogene Rückmeldung ohne Schuldzuschreibungen bildet dann die Basis für Veränderungsmaßnahmen.

Hilfreich ist auch ein Blick von außen. Dieser kann erfolgen durch Expert*innen, z.B. können Psycholog*innen die Gruppendynamiken und das Gruppengeschehen in einer Lerngemeinschaft beleuchten.

Eine spezielle Evaluationsmöglichkeit ist die Evaluation unter Freund*innen, wie sie der Bundesverband der Freien Alternativschulen anbietet. Eine Schule schließt sich mit 2-3 anderen Schulen zusammen. Reihum wird einmal jährlich in jeder Schule hospitiert und die Beobachtung dabei auf eine Fragestellung fokussiert, die die Schule, in der hospitiert wird, vorgibt. Die Rückmeldungen und die eigenen Beobachtungen dienen dann als Grundlage für Veränderungsmaßnahmen. (Selbst-)Evaluation leistet somit einen Beitrag zum professionellen Handeln der Schule.

» **Monitoring**

Um nicht ins Blaue hinein Entscheidungen zu fällen und Entwicklungen voranzutreiben, setzen wir auf die Erhebung von Daten. Oben erwähntes Feedback fließt in strukturierte Datenübersichten ein. In regelmäßigen Abständen (mind. einmal jährlich) werden Schüler*innen, Eltern, Lernbegleiter*innen und andere Mitarbeiter*innen in jeweils eigens entwickelten und anonymisierten Fragebogen zu verschiedenen Themen befragt, wie z.B. Wohlbefinden, Entwicklungsmöglichkeiten, Chancengerechtigkeit.

Uns ist es wichtig, dass Entscheidungen auf Daten begründet sind und nicht nur auf demokratischen Prozessen beruhen.

» **Schutzkonzepte**

Mit verschiedenen Schutzkonzepten machen wir die Schule zu einem Ort, an dem sich jeder sicher und wohl fühlen kann. Zuvorderst entwickeln wir ein Konzept „Sichere Orte“. Ziel ist es nicht nur Kinder vor sexuellem Missbrauch oder Misshandlung an der Schule zu schützen, sondern ihnen auch einen Ort zu bieten, an dem sie vertrauensvoll über Missbrauchserfahrungen außerhalb der Schule sprechen und Hilfe erfahren können (→ SDG 16).

Ein Arbeitssicherheitskonzept stellt die Reduzierung von Gefahren auf ein einschätzbares Minimum sicher und ist insbesondere in unserer Schule, in der Kinder frühzeitig technische Geräte gebrauchen dürfen, wichtig.

Mit einem Datenschutzkonzept stellen wir sicher, dass jede*r 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.

7.5.4 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."*⁷

Tom Thomison

Eine gute Schule braucht nicht nur eine lernfördernde Umgebung und Schüler*innen, die sich wohl fühlen, selbstbestimmt handeln und ihr Potential entfalten können. Sie braucht vor allem auch Lernbegleiter*innen, aber auch alle anderen Mitarbeiter*innen, die sich gesehen, wertgeschätzt und unterstützt fühlen und einen guten Arbeitsplatz vorfinden und mitgestalten können. Ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung ist deshalb die Team- und Personalentwicklung, die wir allerdings für so entscheidend halten, dass wir sie gesondert aufführen.

» **Selbstreflexion und Selbstentwicklung**

Grundlegende Fähigkeit für das Arbeiten an unserer Schule ist die Selbstreflexion und darauf aufbauend die Selbstentwicklung. Wir unterstützen unsere Mitarbeiter*innen u.a. mit externen Fortbildungen darin, die Fähigkeit sich und ihr Tun (ohne Verurteilung) zu reflektieren und (weiter) zu entwickeln. Wenn sich ein*e Mitarbeiter*in 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 Schüler*innen und ermöglichen, die Schüler*innen in deren Individua-

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

lität 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**

Allen Mitarbeiter*innen kommen mit umfangreichem Wissen und vielfältigen Kompetenzen zu uns, welches informal oder durch Ausbildung erworben wurde. Wir bieten einen Lern- und Lebensraum, in dem die Mitarbeiter*innen das bereits vorhandene einbringen, und sich darüber hinaus ausprobieren können. Wir ermutigen unsere Mitarbeiter*innen, 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 an werden unsere Lernbegleiter*innen individuell und im Team mit Supervision unterstützt. Supervision verstehen wir als Beratung durch eine externe Person, in der „Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert und selbstreflexiv bearbeitet werden. Supervision fordert in gemeinsamer Suchbewegung das Lernen von Einzelpersonen, Gruppen, Teams und Organisationen“⁸ 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 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 Lernbegleiter*innen Einzel- und Teamcoaching. Beim Einzelcoaching werden die Lernbegleiter*innen bei neuen herausfordernden Tätigkeiten geschult und begleitet, z.B. die Begleitung eines behinderten Kindes, die Übernahme einer Führungsaufgabe. In Teamcoachings stehen Herausforderungen, die alle betreffen, im Mittelpunkt, wie z.B. die Umsetzung beschlossener Veränderungsprozesse oder eine Problematik wie Gruppendynamiken.

» **Hospitationen und Fortbildungen**

Uns ist es wichtig, dass insbesondere unsere Lernbegleiter*innen 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

8 Aus der Definition der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGsv). www.dgsv.de – Abruf am 12.01.2022.

neue Inspirationen und Problemlösungsansätze in die Schule gebracht werden. Verstärkt werden diese Effekte dadurch, dass alle Teamkolleg*innen an den Hospitationserlebnissen des einzelnen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen in einer Austauschrunde teilhaben. Die einzelnen Kolleg*innen 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 jede*n Lernbegleiter*in ein finanzielles und zeitliches Budget bereit. Wir erwarten, dass sich unsere Lernbegleiter*innen 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, dranzubleiben, 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.“⁹

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 Peck¹⁰) 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

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

10 <https://www.gemeinschaftsbildung.com/> - Abruf am 12.01.2022.

produktive Atmosphäre geschaffen werden? Wie kann ein Team in erfülltes Arbeiten, sprich in den Flow kommen? Nach Mihaly Csikszentmihalyi müssen hier 5 Parameter erfüllt sein¹¹:

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.

7.5.5 Wissenschaftlicher Beirat

In einem wissenschaftlichen Beirat wünschen wir uns Wissenschaftler*innen 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.

11 Zitiert aus: Burow, O.-A. (2015). S. 45.

8 SCHLUSSGEDANKEN

Um Antworten auf die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen zu finden, müssen wir wohl zunächst anerkennen, dass dieses Ansinnen nicht in unserer Macht steht. Dass wir im Detail nicht wissen können, wie die Welt von Morgen aussehen wird und welche Bedingungen um Digitalisierung, Globalisierung und Klimawandel unsere Kinder tatsächlich vorfinden werden und welches Handwerkszeug sie zur Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen benötigen. Wir können uns aber einer Mehrheit anschließen, die Schwarmintelligenz der Wissenschaft nutzen und gleichzeitig in unsere Kinder vertrauen, um sie bestmöglich auf ein (gesundes) Leben und auf damit verbundene Herausforderungen vorzubereiten.

Deshalb stützen wir uns sowohl in der pädagogischen Arbeit als auch in der Schulorganisation auf die Schwarmintelligenz der Wissenschaft, auf diejenigen verantwortlichen Institutionen der Wissenschaft, die in der Lage sind, das Große und Ganze einer globalen Welt zu betrachten. Neben diesem Grundpfeiler der Arbeit der Naturschule legen wir den Fokus auf die Kinder, die durch ihnen entgegengebrachtem Respekt und Vertrauen in ihre Fähigkeiten würdevoll einen individuellen Weg in der Gemeinschaft finden und sich so den Herausforderungen stellen und sie bewältigen können.

Als Naturschule Reutlingen ist es entsprechend der Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen unser Ziel, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“ zu können. Mit der Verankerung der SDG im Schulprofil wie auch im Schulalltag und der pädagogischen Arbeit setzen wir in diesen Krisenzeiten auf unsere Kinder und Jugend, um weiter an Frieden, Weltoffenheit und nachhaltiger Entwicklung zu arbeiten.

Das vorgelegte Konzept soll darüber Auskunft geben, wie wir für alle Kindern einen individuellen, wertschätzenden und zielorientierten Rahmen schaffen wollen, um die Verantwortung für die eigene Zukunft und die von Kindern weltweit übernehmen zu können. Denn „Bildung ist die einzige Lösung. Bildung steht am Anfang von allem“ (Malala Yousafzai, Kinderrechtsaktivistin und Friedensnobelpreisträgerin).

9 LITERATURVERZEICHNIS

- Antonovsky, Aaron** (1997). Salutogenese. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Au, Jakob & Gade, Uta** Hrsg. (2016). „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bandura, Albert** (1997). Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P.** (2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. Urban Forestry & Urban Greening.
- Barfod, K.S.** (2017) Maintaining mastery but feeling professionally isolated: Experienced teachers' perception of teaching outside the classroom. Journal of Adventure Education and outdoor Learning, 1-13.
- Bauer, Joachim** (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Joachim** (2019). Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München: Blessing.
- Beljan, Jens** (2019). Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T.** (2009). "Towards an understanding of udeskole: Education outside the classroom in a danish context." In: Education 3–13, 37 (1), PP. 29–44.
- Bentsen, P. & Jensen, F.** (2012). "The nature of udeskole: Outdoor learning theory and practice in danish schools." In: Journal of adventure education & outdoor learning, 12 (3), PP. 199 – 219.
- Berthold, M.; Ziegenspeck, J. W.** (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.
- Best, A., Borowski, C., Büttner, K., Freudenberg, R., Fricke, M., Haselmeier, K., Herper, H., Hinz, V., Humbert, L., Müller, D., Schwill, A. & Thomas, M.** (2019): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. In: (Hrsg.), Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.
- 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.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.
- Burow, Olaf-Axel & Fritz-Schubert, Ernst & Luga, Jürgen** (2017). Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, Olaf-Axel** (2015). Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim/Basel: Beltz
- Carlson, Neil.R.** (2004). Physiologische Psychologie. Pearson Studium. S.35-47.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (2010). Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Freiburg: Herder spektrum.
- Csikszentmihalyi, Mihaly** (2019). Flow und Kreativität: Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett Cotta.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik! Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jahrgang Nr. 2, S. 223-238.
- Dohmen, G.** (2001) Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- Dolgin, Elie** (2015). The myopia boom. Nature 519.
- Domisch, Rainer & Klein, Anne** (2012). Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. Hamburg: Hanser.
- Dweck, Carol** (2012). Mindset: How You Can Fulfill Your Potential. Constable & Robinson Limited.
- Dweck, Carol** (2019). Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.
- Esslinger-Hinz, Ilona & Sliwka, Anne** (2011). Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- 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.
- Gardner, H.** (1983): Frames of Mind. The Theory of multiple Intelligences. New York. Basic Book.

- Göhlich, Michael** (1997). Offener Unterricht - Community Education – Alternativschulpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gudjons, Herbert** (2008). Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haji, S.**, Abdullah, M.I., Maizora, S. & Yumiati, Y. (2017): Developing students' ability of mathematical Connection through using outdoor mathematics learning. Infinity Journal, Volume 6, No. 1, S.11-20.
- Harder, B.** (2009): Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen und Autismus. In: Heilpädagogik online, S.64-89.
- Helix.** Forum Agil lernen und lehren. Magazin 01/2019.
- Hubeli et al.** (2017) Schulen Planen und Bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) Autorenteam: Ernst Hubeli, Barbara Pampe, Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel, Berlin: Jovis Verlag.
- Irle, Katja** (2015). Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jensen, Helle** (2019). Hellwach und ganz bei sich: Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jordet, Arne N.** (1998), translated in Jordet, 2008, p.1: Jordet, A.N. (2008). Outdoor schooling in Norway-research and experiences. Conference proceedings, healthier, wiser and happier children. Outdoor Education – learning with mind, heart and body. Conference at Branbjerg University College, Jelling, 24th-25th January, 2008.
- Juul, Jesper** (2018). Das Kind in mir ist immer da. Mein Leben für die Gleichwürdigkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kabat-Zinn, Myla & Jon** (2015). Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie. Freiburg: Arbor Verlag.
- Klafki, Wolfgang** (1975). Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule 1975, H. 10, S. 527–532.
- Korr, Mary** (2016), Fighting Tuberculosis with Fresh-Air-Schools In: Rhode Island Medical Journal (Sept. 2016).
- Krapp, A. & Weidemann, B.** (HRSG). Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag. 5. Auflage. Weinheim, Basel 2006. S.185.
- Kricke, Meike & Reich, Kersten & Schanz, Lea & Schneider, Jochem** (2018). Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.
- Kultusminister Konferenz** (2017) Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz.

- Kunkel, Oliver** (2021): Neugier entfesseln. Wie Corona, Klimakrise & Neurowissenschaften die Schule umkrepeln. Visual Ink Publishing UG. S. 41-74.
- Lagies, J. & Kiso, C.** (2019): Begabungsgerechtigkeit – eine pädagogische Einordnung. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hg.): Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Largo, Remo H. & Beglinger, Martin** (2009). Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Leuchter, Miriam** (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik 59/4. S. 575-592
- Li, Q. & Kawada, T.** (2010): Effect of forest bathing trip on human health. Environ Health Prev Med. 15
- Malone, K.** (2008). Every Experience Matters: An evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years. Report commissioned by Farming and Countryside for UK.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2011) Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.
- 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.
- Nisbett, J. u.a.** (1980). Towards Community Education. An Evaluation of Community Schools. Aberdeen, s. Göhlich, M. (1997). S. 101.
- Nielsen, G., Mygind E. et al** (2016): A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol.
- 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.
- 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 inter- aktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten** (Hrsg.) (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten, Asselhoven, Dieter, & Kargl, Silke** (Hrsg.) (2015). Eine inklusive Schule für alle: das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim/Basel: Beltz.
- Remmele, Bernd & Schmette, Martina & Seeber, Gunther** (Hrsg.) (2008). Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Renz-Polster, Herbert & Hüther, Gerald** (2013). Wie Kinder heute wachsen - Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. Weinheim: Beltz.
- Renz-Polster, Herbert** (2015). Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt. München: Kösel.
- RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V.** (August 2015). Überblick: Entrepreneurship Education. Begeisterung wecken, Talente entdecken. Weilrod: Druckerei + Verlag Esser.
- RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V.** (2019). Workbook. Entrepreneurship Education. Workshop- und Unterrichtsmaterialien für Schulen und Hochschulen. Marktheidenfeld: Schleunungdruck GmbH.
- 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.
- Sauter, Werner** (2018): Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 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.

- Siemens, G.** (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Solzbacher, C.,** Behrens, B., Sauerhering, M. & Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden: Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln.
- Solzbacher, C.** (2019): Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schüler*inneninnen und Schüler*innen gerecht werden. In: Kiso, C. & Lagies, J. (Hg.): *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spitzer, M.** (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München; Heidelberg. S. 157-173, S. 21-58.
- 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.
- Stern, André** (2016). *Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben*. München: Sandmann.
- Stern, Arno** (2012). *Das Malspiel und die natürliche Spur: Malort, Malspiel und die Formulierung*. Klein Jasedow: Drachen Verlag.
- Stern, Arno** (2015). *Das Malspiel und die Kunst des Dienens: Die Wiederbelebung des Spontanen*. Klein Jasedow: Drachen Verlag.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T.** (2014). *Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegen*. *Empirische Sonderpädagogik* 6.
- Valtin, Renate** (1996): *Dem Kind in seinem Denken begegnen. Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik* - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 173-186.
- Velten, Karin & Schroeder, René & Miller, Susanne:** *Kinder mit BISS – Erleben von Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule*. In: Donie, C u.a. (2019). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. S. 227-232. Wiesbaden: Springer.
- Walk, Laura.** *Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Bewegung formt das Hirn*. In: *Die Zeitschrift*. I/2011, S.27-29.
- Wild, Rebeca** (1993). *Erziehung zum Sein*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Wild, Rebeca** (2002). *Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- 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

- Witte, M.D.** & Gräfe, R. (2010). "Die Skandinavische Draußenschule. Schulbildung jenseits des Klassenzimmers ". In: Erleben & Lernen. International Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 18 (4), PP. 20–22.