

Konzeption der Offenen Schule Stuttgart

Grundschule in freier Trägerschaft

Autoren: Petra Laßmann, Axel Kirchner

Mitwirkende: Luisa Fröschle, Sarah Guggenbiller,
Pia Heinrichsmeier, Christina Al Khalil



Das Konzept ist lizenziert unter [CC BY-SA 4.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Sie dürfen:

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

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

Unter folgenden Bedingungen:

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

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

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

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

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

INHALT

VORWORT	1
1 EINLEITUNG	5
1.1 WANDEL ALS KONSTANTE	5
1.1.1 Wandel in der Arbeitswelt.....	5
1.1.2 Wandel natürlicher Lebensbedingungen – Klimawandel	7
1.1.3 Wandel von Bezugssystemen.....	7
1.2 DIE HERAUSFORDERUNGEN IM 21. JAHRHUNDERT – DIE VUKA-WELT.....	8
1.3 BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT – 21ST CENTURY SKILLS	8
1.4 SCHULE NEU DENKEN	10
2 BESONDERES PÄDAGOGISCHES INTERESSE	12
2.1 RESONANZPÄDAGOGIK – SICH DIE WELT ANVERWANDELN.....	13
2.1.1 Lernen in Beziehung – Weltbeziehungscompetenz	14
2.1.2 Intrinsisches Interesse	16
2.1.3 Selbstwirksamkeit.....	17
2.1.4 Veränderte Rolle der Lehrperson.....	18
2.2 ENTREPRENEURSHIP EDUCATION – UNTERNEHMERGEIST FÖRDERN	19
2.2.1 Entrepreneurship in der Schule.....	20
2.2.2 Entrepreneuriales Mindset	21
2.2.3 Ökonomisches Basiswissen – Schwerpunkt Entrepreneurship	23
2.2.4 Persönlichkeitsentwicklung.....	23
2.3 MINKT (SCHWERPUNKT INFORMATISCHE BILDUNG UND KÜNSTE)	25
2.3.1 Informatische Bildung (Digital Literacy).....	25
2.3.2 Künste: Kunst, Handwerk & Kreativität	28
3 GRUNDPRINZIPIEN UNSERER ARBEIT	31
3.1 INKLUSION – EINE SCHULE FÜR ALLE!	31
3.1.1 Leitprinzipien der Inklusion.....	31
3.1.2 Achtung der Individualität.....	32
3.1.3 Diversität als Reichtum	33
3.1.4 Teilhabe.....	33
3.1.5 Schule als Schutzfaktor für Kinder in herausfordernden Lebenslagen.....	34
3.1.6 Offene Schule im Sozialraum	35
3.1.7 Digitale Inklusion	36
3.1.8 Inklusive Lernumgebung.....	37
3.1.9 Qualitätssicherung	38
3.2 MITBESTIMMUNG – DIE SOZIOKRATISCHE KREISMETHODE.....	39
3.2.1 Entscheidung in Kreisen – das Kreisprinzip.....	40
3.2.2 Konsent statt Konsens.....	41
3.2.3 Das Argument zählt – Stärkung des Individuums	41
3.2.4 Hierarchie und Selbstführung	42
3.3 ACHTSAMKEIT.....	43
3.3.1 Achtsamkeitsübungen	44
3.3.2 Persönlichkeitsentfaltung und Selbstmanagement	45
3.3.3 Empathieentwicklung und Beziehungskompetenz.....	45
3.3.4 Achtsame Haltung des Lernbegleiters.....	46

3.4	NACHHALTIGKEIT	47
3.4.1	Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	48
3.4.2	Achtsamkeit als Grundlage für Nachhaltigkeit.....	48
3.4.3	Eigenverantwortung und Gestaltungskompetenz	49
3.4.4	Konkrete Nachhaltigkeitsziele	50
4	BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN	52
4.1	UNSER BILDUNGSVERSTÄNDNIS	52
4.2	NEUROWISSENSCHAFTLICHE UND NEUROBIOLOGISCHE GRUNDLAGEN	54
4.2.1	Neuroplastizität	54
4.2.2	Lernen aus neurobiologischer Sicht.....	55
4.3	LERNTHEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	57
4.3.1	Lernen am Modell	57
4.3.2	Motivationstheorien	59
4.3.3	Konstruktivismus.....	62
4.3.4	Konnektivismus.....	63
5	LERNKULTUR	65
5.1	LERNMETHODEN.....	65
5.1.1	Altersmischung	65
5.1.2	Lernen in Resonanz.....	66
5.1.3	Selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen	66
5.1.4	Spielbasiertes Lernen – play based learning.....	67
5.1.5	Projektbasiertes Lernen – project based learning.....	68
5.1.6	Forschendes Lernen – inquiry based learning	69
5.1.7	Deeper Learning	71
5.1.8	Agiles Lernen	72
5.1.9	Design Thinking – Design based learning.....	75
5.1.10	Informelles Lernen.....	76
5.2	LERNFORMEN	77
5.2.1	Das freie Spiel.....	77
5.2.2	Freiarbeit und freies Tätigsein.....	79
5.2.3	Angebote	79
5.2.4	Instruktionen und Inspirationen	80
5.2.5	Kokreative Prozesse und Projekte.....	80
5.2.6	Kreise	80
5.2.7	Exkursionen.....	80
5.2.8	Bewegung.....	81
5.2.9	Konfliktbewältigung.....	81
5.3	LERNUMGEBUNG.....	82
5.3.1	Das Schulgebäude.....	82
5.3.2	Der Außenbereich	84
5.3.3	Tiere.....	85
5.3.4	Externe Lernorte.....	85
5.3.5	Die Stadt(-teil)-Welt.....	86
5.3.6	Die Natur.....	86
5.3.7	Der Co-Learning-Space.....	87
5.4	ROLLENVERSTÄNDNIS DER LERNBEGLEITER.....	87
5.4.1	Lehrer	87
5.4.2	Lernbegleiter	88
5.4.3	Mentor.....	88
5.4.4	Lernumgebungsdesigner	89

5.4.5 Meister	89
5.4.6 Lernender.....	89
5.4.7 Teamplayer.....	90
5.4.8 Schulentwickler	90
5.5 LEISTUNGSMESSUNG UND LERNSTANDSERHEBUNG	90
5.5.1 Entwicklungs-Portfolio	91
5.5.2 Digitale Lerndokumentation	93
5.5.3 Kompetenzraster.....	94
5.6 BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT DEN ELTERN	94
6 ORIENTIERUNG AM BILDUNGSPLAN 2016	96
6.1 DIE LEITPERSPEKTIVEN UND ZENTRALE LERNFELDER	97
6.2 DEUTSCH	98
6.2.1 Sprechen und Zuhören.....	99
6.2.2 Schriftsprache/Schreiben.....	99
6.2.3 Lesen	100
6.2.4 Mit Texten und anderen Medien umgehen	100
6.2.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	101
6.3 MATHEMATIK.....	101
6.3.1 Zahlen und Operationen.....	103
6.3.2 Raum und Form.....	103
6.3.3 Größen und Messen	103
6.3.4 Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit.....	104
6.4 SACHUNTERRICHT.....	104
6.5 KÜNSTE (HANDWERK, WERKEN, MUSIK, THEATER).....	105
6.5.1 Arbeiten mit verschiedenen Materialien	106
6.5.2 Spiel und Rollenspiel.....	106
6.5.3 Theater	106
6.5.4 Musik.....	107
6.5.5 Digitale Medien	107
6.6 FREMDSPRACHEN	107
6.7 BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT.....	108
6.8 RELIGION	109
6.9 SICHERSTELLUNG DER ERREICHUNG DER BILDUNGSPLANZIELE	110
6.10 INHALTE UND KOMPETENZEN ÜBER DEN BILDUNGSPLAN HINAUS.....	111
6.10.1 Basale Kulturtechniken.....	111
6.10.2 Digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik.....	112
6.10.3 Philosophie.....	113
6.10.4 Ökonomie und Finanzwesen.....	114
7 ORGANISATORISCHE UMSETZUNG	116
7.1 ORGANISATIONS- UND ZEITSTRUKTUR.....	116
7.1.1 Gruppenstruktur	116
7.1.2 Tages-, Wochen- und Jahresstruktur	116
7.1.3 Öffnungszeiten	118
7.1.4 Entscheidungsstrukturen.....	119
7.2 SCHULAUFNAHME UND SCHULWECHSEL.....	119
7.2.1 Aufnahme	119
7.2.2 Übertritt in eine andere Schule.....	120

7.2.3 Übertritt von einer anderen Schule	120
7.3 FINANZIERUNG	120
7.4 KOOPERATIONEN	121
7.5 SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION	122
7.5.1 Organisation und Organisationsentwicklung	123
7.5.2 Partizipative Schulentwicklung	124
7.5.3 Qualitätssicherung.....	126
7.5.4 Team- und Personalentwicklung	128
7.5.5 Wissenschaftlicher Beirat	130
8 SCHLUSSGEDANKEN.....	131
9 LITERATURVERZEICHNIS	133

VORWORT

Jahrhundertlang waren Schulen und Universitäten die Orte für Bildung. Nirgends sonst stand so viel geballtes Wissen zur Verfügung wie dort. (Hochschul-)Lehrer waren in ihrem Fach nicht nur wandelnde Lexika, sondern auch die, die Sachverhalte erklären und demonstrieren konnten. Doch der Lehrer hat die einst von den Schülern gefühlte Allmacht verloren.¹

In einer zunehmend digitalisierten Welt ist die Schule als Lernort und der Lehrer für die Wissensvermittlung nicht mehr notwendig. Lernen wird mobiler und vernetzter. Informationen und Wissen stehen durch das Internet jedem zu jederzeit an fast jedem Ort der Welt in einem Maß zur Verfügung, wie es ein Lehrer nicht bieten kann. Der Ort Schule, so wie wir ihn bisher kannten, verliert zunehmend an Bedeutung.

Die Digitalisierung ermöglicht in der Arbeitswelt schon heute flexible Arbeitsorte: Zu Hause, im Café an der Ecke, unterwegs oder im Büro. Arbeit beginnt sich mit Privatem zu vermischen. Diese Entwicklung der Arbeitsgeografie überträgt sich verzögert auf schulische Lernumgebungen. In den coronabedingten Schulschließungen wurde das bereits Realität, wenngleich die meisten Schulen darauf nicht vorbereitet waren.

Digitale Geräte sind Teil unseres Alltags geworden. Sie bieten enorme Möglichkeiten für die Kommunikation und das kollaborative Arbeiten und Lernen. Und das ohne physische Begrenzung. Wir kommunizieren weltweit per Chat, Mail oder Social Network. Wir können jede Realität mittels Virtual- und Augmented Reality vor unsere Augen zaubern. Immer mehr digitale Geräte werden uns Lebensrealitäten an jeden Ort der Welt bringen können, nicht nur sichtbar, sondern zukünftig mit allen Sinnen wahrnehmbar.

Das Internet bietet die Möglichkeit sich weltweit zu vernetzen, Wissen auszutauschen und miteinander Projekte zu betreiben. Lernen kann auf einfachen Lernplattformen stattfinden oder durch Menschen, die Sachverhalte demonstrieren und erklären, so wie es bisher Aufgabe der Lehrer war. Über Online-Videoplattformen wie z.B. Youtube gibt es darüber hinaus die Möglichkeit, Menschen auf der ganzen Welt über die Schultern zu schauen und an ihren Arbeiten und Lernprozessen teilzuhaben. Das war seit der industriellen Revolution und der Trennung von Arbeit und Leben für Kinder und Jugendliche kaum noch möglich.

Wenn Lernen digital und vernetzt stattfinden kann, braucht es dann überhaupt noch Schulen? Braucht es einen zentralisierten Lernort, der für alle gleich ist? Oder was müsste Schule im 21. Jahrhundert leisten, wenn sie nicht nur ein Relikt aus alten Tagen, sondern für die Bildung von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sein will?

Wir glauben, dass es weiterhin einen zentralen Ort zum Lernen braucht. Es ist aber ein Ort, der hybrid ist.² Die Schule fungiert als eine Art Heimatbasis, die aber durchlässig ist - in die Gesellschaft hinein. Das bedeutet, Schule ist ein Ort, an dem Menschen jeglichen Alters zusammenkommen, sich miteinander austauschen und lernen. Mobiles, vernetztes und vor allem informelles Lernen ist dort möglich. Es gibt keinen einheitlichen Stundenplan, keine für alle gleichen Lernvorgaben, sondern das Lernen entsteht im Miteinander, im Dialog und berücksichtigt die Interessen und Entwicklung des Einzelnen.

Schule wird durchlässig und öffnet sich zum Außenraum. Die ganze Stadt wird zum Lernort. Und Menschen kommen von außen, um eigene Projekte oder Lernvorhaben umzusetzen. Schule ist ein Lernraum für alle Generationen – ein Co-Learningspace. Ein Ort, an dem Erwachsene angesteckt von der Vitalität der Kinder mit Begeisterung sich und ihr Können zeigen und Neues entdecken.

Lernen findet im Dialog und in Resonanz statt. Es verlangt neben all dem Fachlichen vor allem Sozial-, Methoden-, Digital- und Personalkompetenzen. Lernräume helfen uns dabei, diesen Dialog im Miteinander stattfinden zu lassen. Eine Schule braucht diverse und flexible Raumtypen. Sie braucht Ateliers zum Kreieren,

¹ Fratton, P. (2014). S. 48

² Unser Bild von Schule findet sich größtenteils in: „Lernen braucht keine Wände – Braucht es dann noch Schulen?“ <https://morethandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen> Abruf am 20.04.2020

Labors zum Experimentieren, Ruhezeiten zum Entschleunigen, Räume für kreatives Arbeiten, virtuelle Umgebungen, um jede Realität virtuell in den Lernraum zu projizieren und vieles mehr.

Schule erlangt in einer zunehmend unübersichtlichen und komplexen Welt Daseinsberechtigung auch dadurch, dass sie Orientierung bietet und ein Anker ist in turbulenten Zeiten. Schule muss mehr sein als nur ein Ort des Lernens. Sie ist ein Lebensort, der Menschen zusammenführt und sie in ihrer Persönlichkeit sich entwickeln lässt. Ein Ort, an dem sich jeder zugehörig fühlt, authentisch sein darf und mit seinen Interessen, Befindlichkeiten und Ideen gesehen wird. Ein Ort, an dem es um ein gegenseitiges Befördern und Miteinander geht. Ein Wohlfühlort, an dem ein achtsamer Umgang gepflegt, gleichwürdige Begegnungen auf Augenhöhe stattfinden und innere Stärke und Selbstgefühl befördert wird.

Schule wird Teil der Sozialraumentwicklung. Sie ist, wenn möglich, immer offen – 24 Stunden am Tag und 7 Tage die Woche. Sie ist jederzeit für Lernende zugänglich, um auch informell und im Team an Projekten arbeiten zu können. Jeder kann sich einbringen, der motiviert und fasziniert ist. Unternehmergeist kommt in die Schule, der im letzten Schritt auch zur Gründung von Start-Ups führen kann.

Die Aufgabe der Lehrer liegt weniger im Vermitteln von Wissen und Kompetenzen, sondern mehr im Begleiten von Lern- und Lebensprozessen. Sie helfen den Kindern und Jugendlichen, ihre Lernvorhaben zum Erfolg zu bringen. In Absprache mit dem Coach wählen sie Lerninhalte und Lernmethoden, stellen die Lerngruppe selbst zusammen und wählen Arbeitszeit und Arbeitsort. Je ausgeprägter die Lernkompetenz des Lernenden sowie die Vertrauensbeziehung, desto freier, selbstverantwortlicher und mobiler wird das Lernen.

Lernen findet auch digital statt. Mobiles Lernen organisiert sich stark vernetzt über Social-Network-Plattformen. Auf diesen Plattformen gibt es Chats und Foren, damit sich die Lernenden gegenseitig oder mit dem Coach und Experten im Peer-Learning unterstützen können. Die Lernvorhaben werden auf Boards visualisiert, dort sehen die Schüler ihre Ziele oder können sich per „Blended Learning“ Inspiration und Inputs von ihren Coaches abholen. Experten regionaler Unternehmen oder Menschen aus der Stadtgesellschaft beteiligen sich an den Projekten der Lernenden, auch im Sinne von Talentscouting, Daseinsvorsorge und Standortsicherung. Die Schulen werden zu Generationenhäusern mit permeablen Wänden.³

Diese Vision von Schule treibt uns an, eine eigene Schule zu gründen. Angefangen mit einer Grundschule und später aufbauend mit einer Gemeinschaftsschule inklusive gymnasialer Oberstufe.⁴

Offene Schule Stuttgart

im August 2020

³ <https://morethandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen/> - Abruf 20.10.2019

Gender Hinweis

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

Hinweis zur Begrifflichkeit Schüler-Lernbegleiter

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

1 EINLEITUNG

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

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

1.1 WANDEL ALS KONSTANTE

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

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

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

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

1.1.1 WANDEL IN DER ARBEITSWELT

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

Der Trend setzt sich bis heute fort. Arbeit wird zunehmend von Maschinen übernommen. Maschinen werden immer stärker miteinander vernetzt (Internet of Things). Erstmals werden auch Berufe aus den handwerklichen Industriezweigen (wie z.B. der Baubranche) oder dem Dienstleistungssektor von Computern unterstützt

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

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

oder gar ersetzt. Es ist denkbar, dass 47% der heutigen Berufe bis 2050 nicht mehr existieren werden³. Durch das Wegbrechen ganzer Industrie- und Dienstleistungszweige für den Arbeitsmarkt kann es auch zu einer strukturbedingten Arbeitslosigkeit kommen, die in einem weitaus höheren Maß als heute unternehmerisches Tun verlangt.

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

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

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

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

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

Inzwischen findet allmählich eine weitere gesellschaftliche und wirtschaftliche Verschiebung statt hin zum konzeptuellen Zeitalter.⁷ Mehr und mehr werden von Maschinen die logisch-linearen Tätigkeiten übernommen. Auch der Wissensarbeiter wird an Bedeutung verlieren. „Die Zukunft gehört einer anderen Sorte Mensch mit anderer Denkweise: 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.“⁸

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

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

5 ebda

6 ebda

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

8 Pink, D. (2008), S. 11

1.1.2 WANDEL NATÜRLICHER LEBENSBEDINGUNGEN – KLIMAWANDEL

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

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

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

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

1.1.3 WANDEL VON BEZUGSSYSTEMEN

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

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

Politische Konzepte sind nicht mehr eindeutig. Jahrzehntelange Einordnungen in politische Strömungen (wie „rechts“ oder „links“) passen heute nicht mehr. Menschen verbünden sich jenseits von Zuordnungen und Parteilinien, um gemeinsam politisch zu gestalten. Die Parteiendemokratie hat an Vertrauen verloren. Individuelle Wahlentscheidungen sind heute so und morgen so. Eine langfristige Bindung an eine politische Partei findet nur noch wenig statt.⁹

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

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

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

1.2 DIE HERAUSFORDERUNGEN IM 21. JAHRHUNDERT – DIE VUKA¹¹-WELT

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

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

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

Unser Alltag ist geprägt von 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.

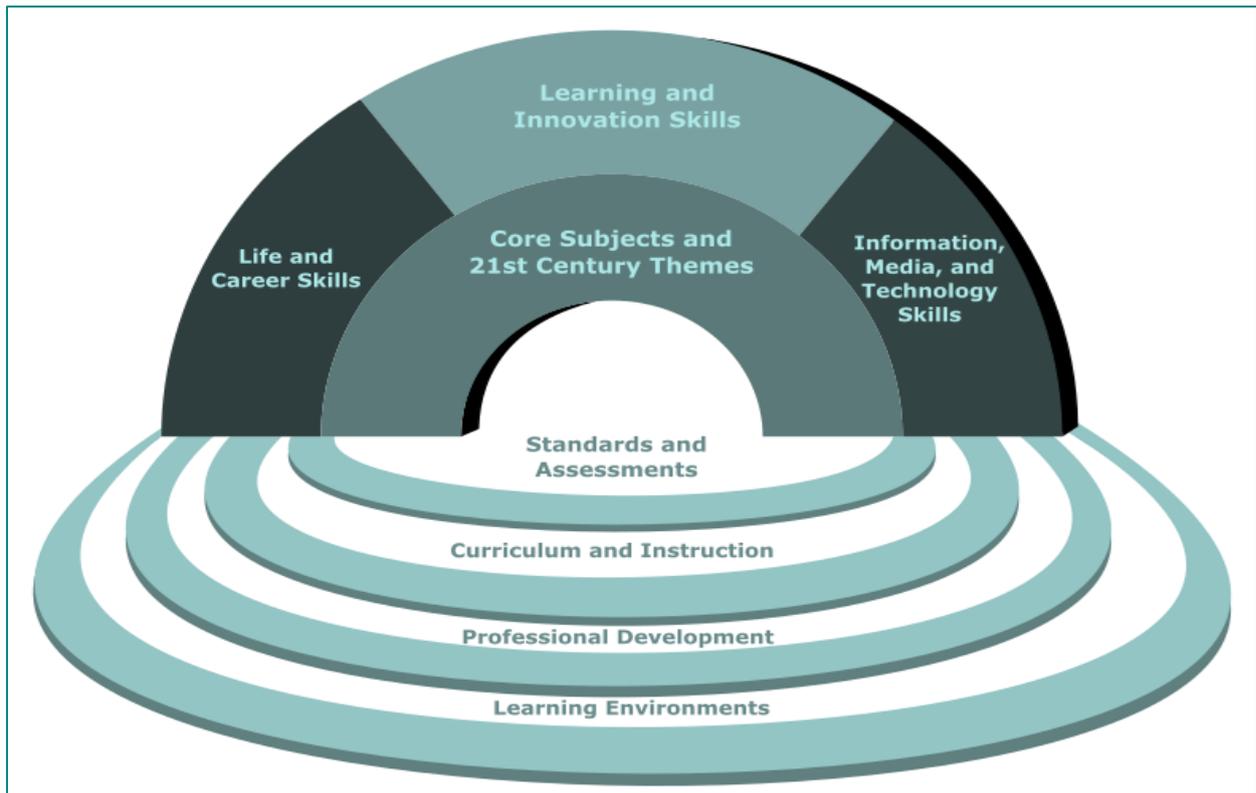
Globale Krisen in den verschiedenen Bereichen können nur mit einer starken Resilienz und innerer Festigkeit gemeistert werden. Die Welt von morgen verlangt nicht zuletzt einen starken inneren Antrieb. Dabei liegt das jedem Menschen von Geburt an inne. Intrinsische Motivation lässt uns Sprechen und Laufen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

1.3 BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT – 21ST CENTURY SKILLS

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

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

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

P21 Framework for 21st Century Learning

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

Learning und Innovation Skills (The four C's)

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

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

Literacy Skills (IMT)

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

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

¹² Inhalte und Schaubild entnommen aus <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills> und <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> - Abruf 10.08.20

Life & Career Skills (FLIPS)

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

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

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

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

1.4 SCHULE NEU DENKEN

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

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

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

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

Wenn wir die rasanten Veränderungen unserer Zeit berücksichtigen und die Zukunft im Blick haben, kommen wir zum selben Schluss: Wir müssen Schule neu denken. Es geht nicht mehr um vorgegebenes, instruiertes und auswendig gelerntes Wissen, sondern um individuelle Potentialentfaltung und Persönlichkeitsentwick-

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

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

¹⁵ Kabat-Zinn, M. & J. (2015). S.108

¹⁶ Fratton, P. (2014). S. 48

lung in einem kollaborativen Setting. Es geht darum, die Resilienz in den Kindern zu fördern und sie zu befähigen, kritisch zu denken, mündig zu entscheiden und Verantwortung zu übernehmen. Es geht um „weiche“ Faktoren, wie Gemeinsinn, Achtsamkeit und Respekt. Es braucht Kreativität, Problemlösungsdenken und so viel Lernen als möglich in Projekten und im echten Leben. Kurzum: „Die Schule der Zukunft vermittelt ihren Schülern Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen helfen, auch unter schwierigen Umständen optimistisch zu bleiben. Kreativität und ganzheitliche Persönlichkeit sind die Ziele des Humboldt’schen Bildungsideals“.¹⁷

Lernen endet nicht mit einem 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 und selbst Neues zu lernen und zu entdecken. Egal ob vormittags in der Schule oder danach im Co-Learning-Space.

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

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

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 oder ein gemeinsames Bekenntnis oder eine gemeinsame Weltanschauung: „Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.“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 vom Bundesverfassungsgericht 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 den Bildungsplan für die öffentliche Grundschule beruhen und teilweise als Schulversuch durchgeführt werden, steht das einer Anerkennung des besonderen pädagogischen Interesses nicht grundsätzlich entgegen. „Die genannten Umstände können einem pädagogischen Interesse die Besonderheit nur nehmen, wenn und soweit sie die Praxis des öffentlichen Schulwesens prägen.“ (Abs. 58)

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

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.

¹ Art. 7 GG Abs. 4

² Art. 7 GG Abs. 5

³ https://www.bundesverfassungsgericht.de/e/rs19921216_1bvr016787.html

Wir verstehen Lernen als Lernen in Beziehung und auf Augenhöhe in einem Umfeld des Vertrauens. Das ermöglicht den Schülern sich zu öffnen mit ihren Ideen, Interessen und Fragen und selbst mit der Welt in Beziehung zu treten, „sich die Welt anzuverwandeln“. (→ Resonanzpädagogik). Als wesentliche Aufgabe einer „Schule der Zukunft“⁴ verstehen wir Kinder zu befähigen, Gestalter des eigenen Lebens zu sein, die auch fähig sind mit den Herausforderungen der Zukunft kreativ und innovativ umzugehen (→ Entrepreneurship Education). Grundlage dafür sind u.a. Kenntnisse informatischer Grundstrukturen – die Kulturtechnik des 21. Jahrhunderts – und die Einübung von Kreativität, die wir insbesondere durch Kunst und Handwerk befördern. (→ 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.⁵ Dieses Bild hat der Soziologe Hartmut Rosa auf die Pädagogik übertragen und sieht Schule als einen möglichen Resonanzraum. Er begibt sich damit in die Tradition des Bildungsdenkens Johann Gottfried Herders, Friedrich Schillers und Wilhelm Humboldts. „Die bloß tote Aneignung von Weltgegenständen als Bildungstoff, so Humboldt, führe zur Entfremdung und sei ebenso unfruchtbar wie der Versuch eines Menschen, sein Inneres ohne tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu bilden.“⁶

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“⁷. Somit enthält Resonanz ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit. Wissen und Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung der Welt, meint ein In-Beziehung-treten mit der Welt, sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört (wie bei Wissen und Kompetenzen als Ressourcen), sondern dass sie mich existenziell berührt oder sogar verändert. Es geht darum, dass die Welt für den Schüler oder Lernbegleiter zum Sprechen gebracht oder in Resonanz versetzt wird. Es ist also Weltbeziehungs-Bildung.

Resonanzpädagogik setzt sich auch ab von einer reinen Selbstbildung, also einer reinen Entwicklung eigener Anlagen. Sie zentriert sich deshalb nicht einzig auf die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Neigungen der Schüler, sondern sie „bedarf eines kulturell, etablierten, objektiven Gegenübers, das einen Anspruch an das Subjekt stellt. (...) Dieses objektiven Anspruchs bedarf es auch deshalb, weil erst dadurch, dass Subjekte von etwas angesprochen und bewegt werden, das nicht bereits ihr bekanntes Eigenes ist, sondern ihnen von außen entgegentritt, Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses möglich werden.“⁸ Die Anregung von außen ist uns deshalb genauso wichtig, wie Achtsamkeit und Raum zu geben, damit sich innere Anlagen herausbilden können.

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

4 vgl. auch Prof. Wolf-Dieter Hasenclever in: RKW (2018). S. 55 ff.

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

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

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

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

verändernden Welt. Deshalb liegt unser Fokus darauf, dass die Schüler die Schule, aber auch externe Bildungsorte als Resonanzraum erleben und Resonanzfähigkeit ausbilden.

2.1.1 LERNEN IN BEZIEHUNG – WELTBEZIEHUNGSKOMPETENZ

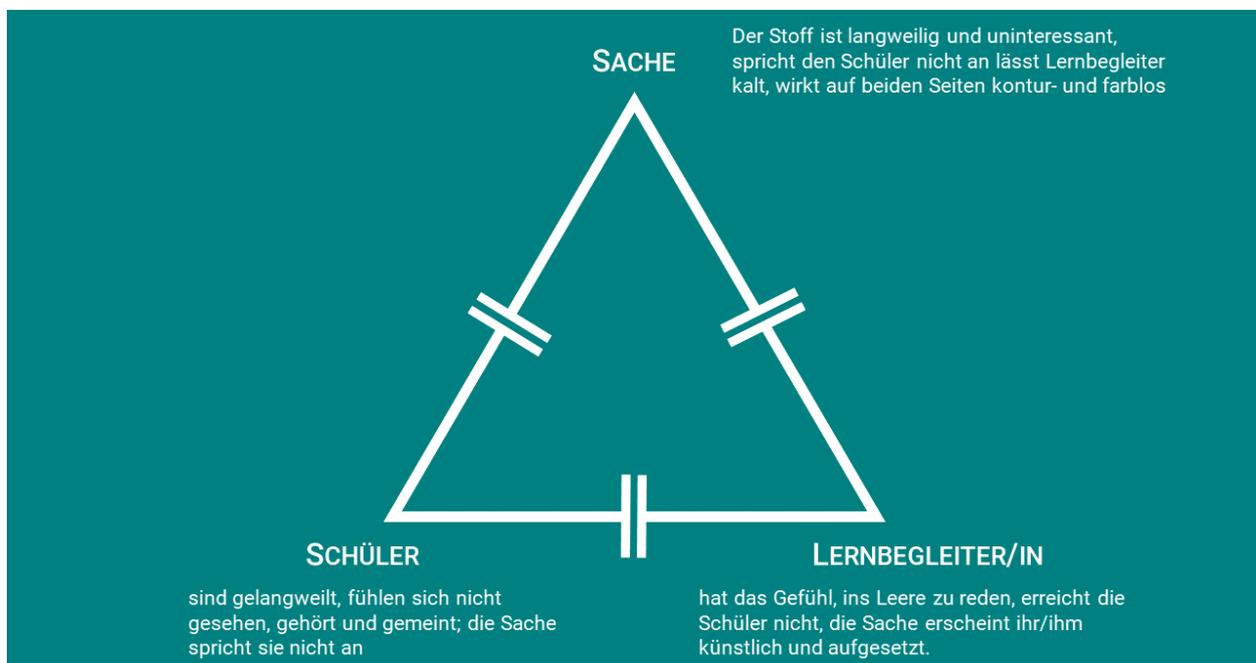
„Weder leiten wir Großen die Entwicklung der Kinder an, noch entwickeln sich Kinder einfach aus sich heraus. Menschen entwickeln sich auf der Basis von Beziehungen.“

H. Renz-Polster

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

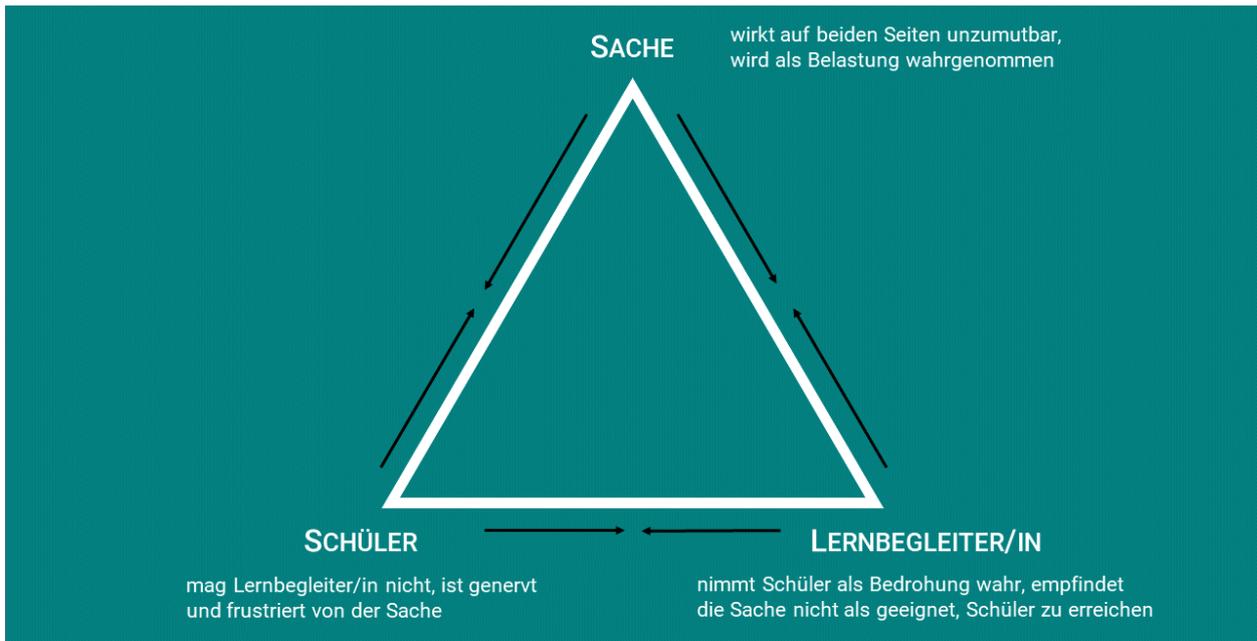
Wenn ein Kind Schule als Entfremdungszone erlebt, bleiben zwei Reaktionsmöglichkeiten: Indifferenz und Repulsion. Bei indifferentem Verhalten nimmt das Kind zwar von außen betrachtet die Inhalte auf und kann dies auch in gute Noten umsetzen, doch es verinnerlicht das Aufgenommene nicht. Es wird nicht berührt, im Innersten getroffen oder verändert. Diese Art des Lernens ist nicht sehr nachhaltig. Für die Gestaltung eines Unterrichtsgeschehens weitaus störender ist jedoch, wenn Kinder sich repulsiv verhalten und sich verweigern.¹⁰



Resonanzdreieck (Indifferenz) nach Beljan, S. 115

⁹ Bauer, J. (2019). S. 8

¹⁰ vgl. Beljan, J. (2019). S. 115 ff.



Resonanzdreieck (Repulsion) nach Beljan, S.117

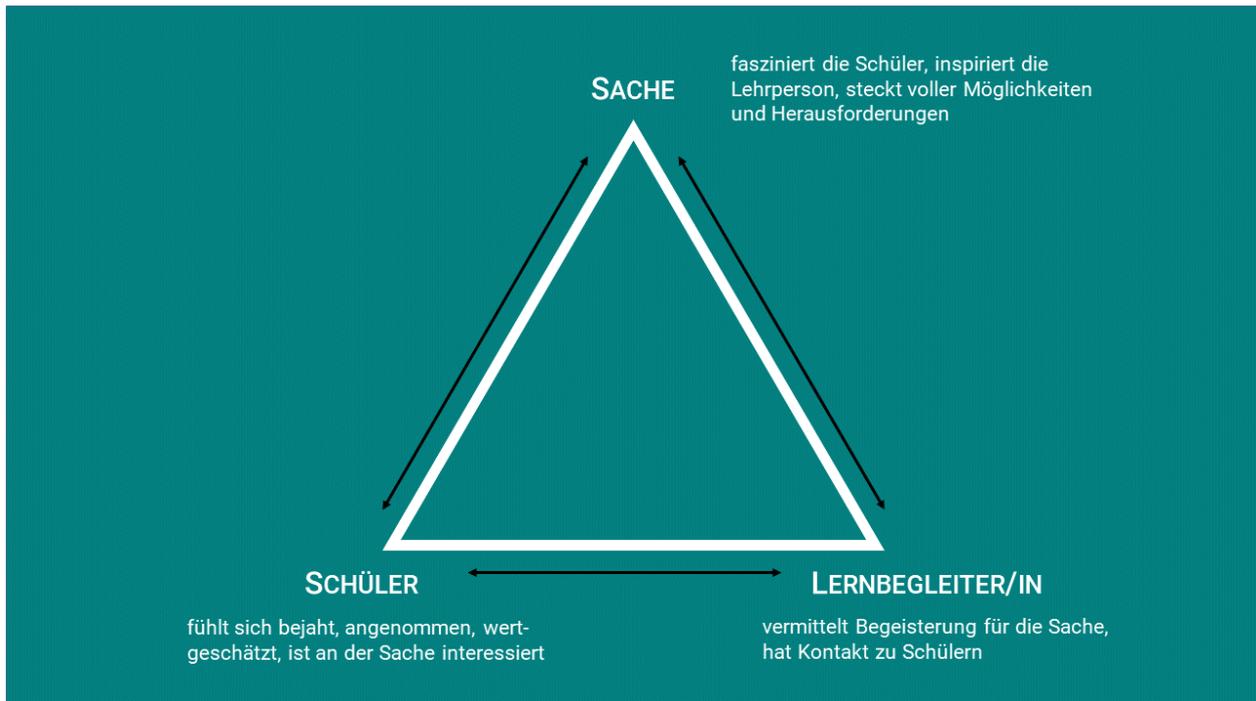
Das Denken in Resonanzbeziehungen wirft eine andere Sichtweise auf das Lehren und Lernen. Es geht darum, einen Resonanzraum zu eröffnen und Beziehungen (Resonanzachsen) herzustellen. Lernen findet in einer angstfreien Umgebung statt, in der sich die Beteiligten öffnen können – mit ihren Interessen, Ideen,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

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

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

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

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



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 Anregung von außen, um den Horizont zu öffnen und neue Interessen und Begeisterung zu wecken.

Resonante Weltbeziehungen können also in zwei Richtungen weisen:

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

¹¹ Beljan, J. (2019). S. 129

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

(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 als auch Experten oder Bürger aus dem Stadtteil 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 Misserfolgen 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 (s. auch 3.1).

2.1.3 SELBSTWIRKSAMKEIT

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

In der Pädagogik ist die Selbstwirksamkeitstheorie (s. auch 4.3.2) 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 in intelligente und weniger intelligente Kinder relativ statisch eingeteilt als wäre es angeboren. Vergessen wird dabei, dass Kinder mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung sich wenig zutrauen und glauben, dass sie bestimmte Hürden nicht nehmen können. Wogegen Kinder mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sich hohe Ziele setzen und ausdauernd darauf hinarbeiten. So kann es passieren, dass Kinder mit vergleichbaren Kompetenzen zu unterschiedlichem Erfolg kommen.

Das bedeutet, dass durch die Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lernerfolg und das Selbstvertrauen der Kinder gesteigert werden kann. Diese Erwartung befördern wir, in dem wir die Kinder dazu anregen, ihr Können wahrzunehmen. Durch konkrete Rückmeldungen in wertschätzenden Reflektionsgesprächen machen unsere Lernbegleiter die Lernfortschritte der Kinder auf der Grundlage einer individuellen und nicht allgemeinen Norm sichtbar (s. auch 5.5). „Die Verwendung der individuellen Bezugsnorm, bei der die Leistung von SchülerInnen mit ihren/seinen bisherigen Leistungen verglichen werden, ermöglicht jeder/m SchülerIn Erfolgserlebnisse.“¹⁵ Manche Schüler können eine Hürde auch deshalb nicht überwinden, weil die Ziele nicht konkret genug sind. Es ist Aufgabe der Lernbegleiter, zusammen mit dem Schüler konkrete Schritte zu entwickeln und so die Zielerreichung zu gewährleisten. Hilfreich dabei ist auch das altersgemischte Lernen. Denn so erleben Schüler andere Schüler, die eine bestimmte Hürde – vielleicht erst vor kurzem – überwunden haben und können so am Modell lernen.

Den Lernbegleitern und auch der Schulleitung kommt deshalb an unserer Schule eine besondere Bedeutung zu. Nicht nur wirkt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lernbegleiter gegenüber Schülern positiv

¹³ ebda, S. 27

¹⁴ Velten, K. u.a. (2019), S. 227

¹⁵ Ding, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen in der Schule. Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/629> – Abruf am 18.1.2020

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 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.

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

2.1.4 VERÄNDERTE ROLLE DER LEHRPERSON

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

Der Lehrer ist Impulsgeber (1. Stimmgabel) und befördert durch seine Inspirations- oder Instruktionsphasen und sein Tätigsein an eigenen Projekten kokreative und kokonstruktive Prozesse im Sinne von „Deeper Learning“ (s. auch 5.1.7). Dafür braucht er Sensibilität, damit seine Inputs und sein Wirken nicht an den Kindern vorbeigehen und zu Indifferenz oder Repulsion führen.

Genauso agiert er als Lernbegleiter, der die Kinder individuell in ihren Lern- und Lebensprozessen begleitet, ihnen etwas zutraut und Verantwortung für ihr eigenes Lernen innerhalb eines individuellen Autonomierahmens überträgt. Er sorgt für eine entspannte und fördernde Umgebung und verantwortet das Gelingen von Resonanzbeziehungen. Er ist Coach, der die Schüler herausfordert, sie in ihren Potentialen fördert, Feedback gibt und sie unterstützt Ziele zu setzen und zu erreichen. Er ist selbst Lernender und Fragender, muss nicht alles wissen, sondern kann mit seinen Fragen zu forschendem Lernen und zum Austausch anregen. Ein guter Lehrer ist jemand, der mit seinen Schülern weiterlernt¹⁷ und der davon überzeugt ist, dass er seine Fähigkeiten ausbauen und jederzeit weiterentwickeln kann. Zudem ist er Teil einer selbstführenden Organisation. Als solcher bestimmt er über die Belange der Schule mit. In Kooperation und im agilen Modus probiert er Sachen aus, entwickelt Retrospektiven, adaptiert und verbessert.

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

¹⁷ Dweck, C. (2019). S. 235

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

Die Resonanzpädagogik setzt sich gegenüber der üblichen Praxis an Schulen, die darauf abzielt Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, bzw. zu erwerben, deutlich ab. Wissen und Kompetenzen dienen uns lediglich als Werkzeuge, um selbst Beziehungen zu Inhalten herstellen zu können. Es geht uns nicht um auswendig gelerntes Wissen, nicht um die Produktion quantifizierbarer Leistungen wie sie ausschließlich in Tests, Vergleichsarbeiten oder dem PISA-Test gefordert sind. Bildung verstehen wir dann als gelungen, wenn innwendig - durch intrinsische Interessen und emotionaler Beteiligung - Weltbeziehungen entstehen. Unsere Schule versteht sich deshalb als Resonanzraum, in dem Kinder in ihrem Selbst wahrgenommen und gewürdigt werden und sie sich selbst als wirksam erleben und motiviert bleiben, die Welt zu entdecken und Anteil an der Welt zu nehmen.

Voraussetzungen für das Gelingen von Resonanzbeziehungen:

- » Gleichwürdige Beziehungen zwischen Lernbegleitern und Schülern
- » Anerkennung von Individualität und intrinsischen Interessen
- » Mitbestimmung der Schüler über Lerninhalte und Lernmethoden
- » Forschendes, projektorientiertes und kollaboratives Lernen
- » Verantwortung des Schülers 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

2.2 ENTREPRENEURSHIP EDUCATION – UNTERNEHMERGEIST FÖRDERN

Bei Entrepreneurship Education geht es um Persönlichkeitsentwicklung, aktive Gestaltung der Zivilgesellschaft, soziale Inklusion und um Erwerbstätigkeit. Wir sehen es als unsere Aufgabe, den Unternehmergeist in Kindern und Jugendlichen zu wecken und sie zu befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich gestaltend in die Gesellschaft einzubringen. Dabei berücksichtigen wir individuelle Anlagen und Interessen jenseits sozialer Schichten und verstehen uns in jeglicher Hinsicht inklusiv.

„Entrepreneurship education is about learners developing the skills and mind-set to be able to turn creative ideas into entrepreneurial action. This is a key competence for all learners, supporting personal development, active citizenship, social inclusion and employability. It is relevant across the lifelong learning process, in all disciplines of learning and to all forms of education and training (formal, non-formal and informal) which contribute to an entrepreneurial spirit or behaviour, with or without a commercial objective.“¹⁸

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

¹⁸ Definition der Arbeitsgruppe „Entrepreneurship Education“ der Europäischen Kommission (2012)

65% der Kinder, die heute in die Schule kommen, werden in Berufen arbeiten, die heute noch nicht existieren.¹⁹ 47% aller Jobs könnten durch die Automatisierung der vierten industriellen Revolution überflüssig gemacht werden.²⁰ Insbesondere Baden-Württemberg könnte durch die Veränderungen in der Automobilindustrie von einer strukturellen Arbeitslosigkeit betroffen sein. Gleichzeitig stellen uns globale Krisen (z.B. Klimakrise, Flüchtlingskrise, Energiekrise) vor riesigen Herausforderungen. Es reicht heute nicht mehr, auswendig gelerntes Wissen reproduzieren oder anwenden zu können. Doch wie bereiten wir Kinder und Jugendliche auf eine zunehmend dynamischere, komplexere und unsichere (Arbeits-)Welt der Zukunft vor?

„Wir (auch wir, die OFFENE SCHULE STUTTGART - Anm. d. Verf.) sind überzeugt: Menschen müssen zu Gestaltern ihrer eigenen Zukunft werden. Das bedeutet, dass man nicht nur gegenüber Wandel, Komplexität und lebenslangem Lernen eine positive Haltung einnimmt, sondern sich seiner eigenen Selbstwirksamkeit und Gestaltungskraft bewusst ist.“²¹

2.2.1 ENTREPRENEURSHIP IN DER SCHULE

Entrepreneurship hat in den letzten Jahren für die Hochschulen an Bedeutung gewonnen. An zahlreichen Universitäten sind Gründungs- und Transferzentren, Inkubatoren und Einrichtungen für Entrepreneurship Education neu gegründet oder ausgebaut worden. Dabei geht es beim Entrepreneurship-orientierten Lehren und Lernen nicht nur um die Vermittlung von Prozesswissen zu Gründungen, sondern vor allem um die Förderung von überfachlichen Kompetenzen wie etwa systemisches Denken oder Resilienz. Diese sind nicht nur für potentielle Gründerinnen und Gründer, sondern für alle relevant.²²

Wenn diese Kompetenzen für alle relevant sind, warum sollte man dann nicht mit Entrepreneurship Education schon in der Grundschule beginnen?

In den Schulen ist von Entrepreneurship Education bisher wenig zu sehen. Es gibt zwar Planspiele und Programme zur Unterstützung von Unternehmerischem Handeln, doch häufig gehen diese Projekte nicht über wenige Schulstunden (meistens im Fach „Wirtschaft und Berufliche Orientierung“) hinaus. An manchen Schulen gibt es auch die Möglichkeit zur ganz praktischen Erprobung von Unternehmertum durch Schülerfirmen. Dabei werden meist nur wenige Schüler erreicht. Alle diese Inhalte und Projekte gibt es ausnahmslos erst in der Sekundarstufe (frühestens ab der 8. Jahrgangsstufe, häufig erst in der Sekundarstufe II) und überwiegend an Gymnasien. In anderen Ländern, wie z.B. Österreich gibt es auch schon Angebote für die Grundschulen, wie z.B. die „Kinder-Business-Week“ und das Computerlernspiel „Stärkung des Unternehmertums“²³.

In unserer Schule gehen wir über die üblichen schulischen Entrepreneurship Education Projekte weit hinaus. Nicht nur in einzelnen Schulstunden und mit punktuellen Projekten bringen wir den Schülern unternehmerisches Handeln nahe. Sondern das gesamte Lernen findet von Anfang an in einem entrepreneurialen Setting statt. Das heißt die Kinder haben die Möglichkeit schöpferisch-kreativ tätig zu werden, eigenverantwortlich zu agieren, Lösungen zu entwickeln und sich auszuprobieren, auch aber nicht nur im unternehmerischen Sinn.

Um in einer unsicheren und volatilen Zukunft zurecht zu kommen, ist es uns wichtig, dass die Schüler lernen, unternehmerisch zu denken und zu handeln. Dies hat Auswirkungen auf drei Bereiche:

- » **Das eigene Leben:** Sie lernen ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, eigenständig zu sein, (Ei-gen)Verantwortung zu übernehmen, kreativ mit Schwierigkeiten und Problemen umzugehen, Innovation voranzubringen, offen für Veränderung und Neues und in einem Team tätig zu sein. Auch jenseits von Beruf befähigt sie das, ihr Leben zu gestalten.

¹⁹ World Economic Forum. Annual Meeting 2015

²⁰ Oxford University. 2013

²¹ <https://www.diezukunftsbauer.com/> - Abruf am 20.01.2020

²² <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/erfahrungsaustausch-entrepreneurship-orientiertes-lehren-und-lernen/> - Abruf am 20.01.2020

²³ vgl. Josten, M. & van Elkan, M. (2010). S. 65

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

Entrepreneurship Education kann zudem „ein Chancenöffner für benachteiligte Gruppen der Gesellschaft sein. Durch Entrepreneurship lernen [Kinder und - Anm. Verf.] Jugendliche, wie sie an der Gesellschaft partizipieren können, welche Gestaltungsmöglichkeiten sie haben – vielfältige Lebensperspektiven werden dadurch real.“²⁴ Dies entspricht unserem Verständnis einer inklusiven Schule, in der jeder den Raum hat, sich entsprechend seiner Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszuprobieren und sein Potential zu entwickeln.

2.2.2 ENTREPRENEURIALES MINDSET

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

Wir befördern ein entrepreneuriales Mindset. Typische entrepreneuriale Haltungen sind:

» Growth Mindset

„Im Mittelpunkt wirksamer unternehmerischer Bildung steht die Förderung von Selbstwirksamkeit“²⁵ und Selbstwirksamkeitserwartung. Das setzt ein dynamisches Selbstbild (Growth Mindset) voraus. Im Gegensatz zum festgelegten Selbstbild (Fixed Mindset) eröffnet das dynamische Selbstbild Möglichkeiten. Es macht Unmögliches möglich. Ein Mensch mit dynamischem Selbstbild geht davon aus, dass er so ziemlich alles schaffen kann und wächst über sich selbst hinaus. Menschen mit einem dynamischen Selbstbild suchen nicht nur Herausforderungen, sondern sie ziehen sogar Energie aus ihnen²⁶. 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“²⁷. Daraus ergeben sich Ausdauer und Zähigkeit – wichtige Voraussetzungen für Kreativität. An unserer Schule legen die Lernbegleiter deshalb Kinder nicht durch eine Einteilung in intelligent, weniger intelligent oder dumm auf ein Selbstbild fest²⁸, sondern ermutigen Kinder sich und ihre Fähigkeiten jeden Tag neu zu erproben und ein dynamisches Selbstbild zu gewinnen. Die Lernbegleiter glauben an die Entwicklung von Intellekt und Talent und schaffen ein lernfreundliches Umfeld, in dem Kinder vor Verurteilung geschützt sind, ihr Wachstumspotential gesehen und ihr Lernprozess bedingungslos unterstützt wird.

²⁴ <http://www.youthstart.eu/de/whyitmatters/>

²⁵ Kienbaum Consultants International GmbH & Fachhochschule Südwestfalen (2018). S. 22

²⁶ vgl. Dweck, C. (2019). S. 32

²⁷ Dweck, C. (2019). S. 79

²⁸ 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.

» **Ambiguitätstoleranz**

„Ambiguitätstoleranz bedeutet, dass Personen mit widersprüchlichen, unstrukturierten, offenen und mehrdeutigen Situationen umgehen können.“²⁹ Es beschreibt den Umgang mit Unsicherheit durch Experimentieren und die Fähigkeit auch ohne vollständige Information, also auch unter Unsicherheit, zu entscheiden. Dies befördern wir beispielsweise dadurch, dass es für Fragestellungen nicht zwingend eine Lösung und einen Lösungsweg gibt, den der Lernbegleiter kennt, sondern dass Lösungen gesucht und erarbeitet werden. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch. Probleme können vielschichtig gedeutet werden. Ambiguitätstoleranz ist eine wichtige Eigenschaft in einer zunehmend komplexen und mehrdeutigen Welt, um trotz aller Unsicherheit handlungsfähig zu bleiben. Wichtig ist sie auch, um Verständnis zu haben für andere Denkweisen und Kulturen – eine wesentliche Voraussetzung für demokratische Entscheidungsfindung, aber auch für Inklusion.

» **Misslingen und Scheitern als Teil des Lernens**

Experimentierfreude, iteratives Vorgehen, agiles Lernen bestimmen die Lernkultur in unserer Schule. Misslingen oder auch Scheitern ist Teil dieser Kultur. In einer vertrauensvollen Umgebung können Dinge ausprobiert, reflektiert und entsprechend optimiert werden. Fehler schlagen sich nicht wie üblicherweise in schlechte Noten wieder, sondern sie sind ganz normaler Teil eines Lernprozesses, wenn auch manchmal ein sehr schmerzhafter Teil. Wer es gelernt hat, Misserfolge und Scheitern zu bewältigen, gewinnt innere Stärke. Diese psychische Widerstandsfähigkeit, "die täglichen Herausforderungen zu bewältigen und sich angesichts von Enttäuschungen [...] rasch wieder zu fangen"³⁰ wird in der Pädagogik und Psychologie als Resilienz bezeichnet.

» **Optimistische Grundhaltung gegenüber Problemen**

Wer Probleme als Chancen sieht, wächst in seiner Persönlichkeit und in seinem Selbstvertrauen daran. Ganz im Sinne des Ausspruches von Albert Einstein: „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.“ befördert eine optimistische Grundhaltung gegenüber Problemen kreatives Denken. Üblicherweise entstehen Unternehmensgründungen aufgrund von Problemen. Auch in der Schule bieten wir Raum und unterstützen die Schüler, damit Probleme in einen kreativ-schöpferischen Prozess münden.

» **Risikobereitschaft**

Unternehmerische Entscheidungen werden immer unter Risiko getroffen. Die Schule ist aber gewöhnlich ein System von Sicherheit, in dem der Lernstoff vorgegeben ist, die Lehrbücher, aber auch Lösung und Lösungswege sind dem Lehrer bekannt.³¹ Stefan Merath, langjähriger Unternehmer und heute Unternehmercoach sagt: „Ein Unternehmer sollte jeden Tag gezielt an den Grenzen seiner Angst leben. Dadurch wächst er!“³² Wir ermuntern unsere Schüler und Lernbegleiter, sich etwas zuzutrauen und Risiko einzugehen.

29 RKW (2019). S. 130

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

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

32 Merath, S. (2017). S. 386

2.2.3 ÖKONOMISCHES BASISWISSEN – SCHWERPUNKT ENTREPRENEURSHIP

„Wir brauchen einen „ökonomischen Aufklärungsunterricht“. (...) Eine Schule, die uns die Welt des Geldes und des Marktes nicht vorenthält, auch nicht deren Faszination. Eine Schule, die in ihren Inhalten wie in ihrem Setting mit den Möglichkeiten für eigenes Entrepreneurship vertraut macht.“³³

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. Dies gilt bereits für Grundschulkin- der, die beim Umgang mit Taschengeld zwischen Konsum und Sparen entscheiden müssen oder bei der Begegnung mit Armut oder Umweltschäden Fragen nach Ursachen und Abhilfe stellen.

Über das sehr beliebte Kaufladenspiel, aber auch durch umfassendere Planspiele (wie z.B. die Simulation eines Dorfes oder einer Stadt mit ihren ökonomischen Grundaktivitäten) und vor allem auch durch echte unternehmerische Projekte (wie Verkauf auf dem Weihnachtsmarkt oder beim Flohmarkt oder Beteiligung an den Schulfinanzen in einem abgesteckten Rahmen) können Kinder ökonomische Grundstrukturen erfahren. Sie erleben ganz konkret, was sie mit Geld erreichen können und was es dazu braucht (z.B. Wie erstelle ich ein Produkt? Wie mache ich auf mein Produkt aufmerksam? Wie ist der Markt?). In der Reflektion ihres Erlebten werden auch allgemeine philosophische Fragen Bedeutung haben: Was ist Geld überhaupt? Braucht man Geld und welche Bedeutung hat es? Welche Versuchung steckt im Geld? Wie kann ich sinnstiftend damit umgehen? Wie funktioniert Ökonomie heute und könnte es auch anders gehen?

Uns ist es wichtig, dass die Schüler nicht nur durch eigenes Handeln ökonomisches Basiswissen erhalten, sondern dass sie eine Perspektive für sich und die Gesellschaft entwickeln können durch unsere Zusammen- arbeit und den Austausch mit Unternehmern, insbesondere von Startups, bzw. Social Startups. Gerade in Zeiten großer sozialer Ungerechtigkeiten und Unruhen und eines möglichen Klimakollapses, bieten Social Startups mögliche Zukunftsperspektiven. Sie versuchen soziale oder ökologische Probleme auf innovative und nachhaltige Art und Weise anzugehen und orientieren sich dabei in erster Linie an den Bedürfnissen der Gesellschaft und nicht nur am Markt.

Durch die Zusammenarbeit mit Startups bieten wir den Kindern die Möglichkeit einen weiteren Einblick in die Wirtschaftspraxis zu bekommen und ökonomisches Wissen ganz praktisch zu erfahren. Die Zusammenar- beit kann sich so gestalten, dass Kinder Entrepreneure in ihrem Alltag begleiten oder diese in die Schule kommen, von sich erzählen oder Workshops anbieten, sei es zu ihren Produkten (bspw. Fotografie) oder auch zu Organisationsmethoden (bspw. Design Thinking). Schließlich erleben die Kinder dadurch positive Rollen- vorbilder durch Menschen, die ihre Ideen leidenschaftlich verfolgen, daraus eine Geschäftsidee entwickeln und Zukunft gestalten. So sensibilisieren wir sie für Entrepreneurship und was das im Erwachsenenalter für sie selbst bedeuten könnte.

2.2.4 PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

„Es geht bei Entrepreneurship Education um die Vermittlung von ökonomischem Basiswissen, gekoppelt mit dem Training elementarer Persönlichkeitskompetenzen. Oder ganz verkürzt: Die SchülerInnen lernen, selb- ständig und eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und wissen, was sie im Vergleich zu anderen besonders gut können.“³⁴

³³ Faltin, G. (2008)

³⁴ RKW (2015), S. 9

Das bedeutet, Entrepreneurship Education führt zur Entwicklung von entrepreneurialen (Schlüssel-)Qualifikationen, die neben der Fähigkeit unternehmerisch zu handeln die gesamte Persönlichkeit entwickeln. Typische entrepreneurial Fähigkeiten sind z.B. Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme, Mündigkeit, Selbständigkeit und Kreativität, die per se nicht an Wissen gebunden sind.³⁵ Unternehmerisches Denken und Handeln verlangt auch einen hohen Grad an Selbstreflektion und darauf aufbauend die Entwicklung eines positiven Selbstbildes (Growth Mindset).

„Wenn Sie mich fragen, welches Mittel, welche Methode oder gar Therapie am besten zur Persönlichkeitsentwicklung geeignet ist, dann habe ich eine klare Antwort: Entrepreneurship.“³⁶

Um unternehmerisch tätig zu sein und ein Produkt oder eine Dienstleistung auf den Markt zu bringen, ist es erst einmal wichtig zu erkennen, was die eigenen persönlichen Ressourcen sind: Was mache ich gerne, wo sind meine Interessen und Fähigkeiten, welche Netzwerke habe ich zur Verfügung, mit wem zusammen kann ich eine Idee entwickeln?

Dieser Prozess wird bei uns dadurch unterstützt, dass Kinder tagtäglich selbst aufgrund ihrer intrinsischen Interessen entscheiden, womit sie sich beschäftigen. Zudem werden sie durch Angebote von außen zu neuen Interessen herangeführt. Durch regelmäßige Reflektion haben sie gelernt ihre Fähigkeiten zu erkennen. In bewusst herbeigeführten Projekten zum unternehmerischen Handeln können sie diese Kenntnisse vertiefen und ihre Fähigkeiten weiter ausbauen.

Entrepreneurship meint in erster Linie kreativ-schöpferisch tätig sein. Wir bieten den Schülern die Möglichkeit, sich und ihre Fähigkeiten auf unterschiedliche Weise zu erproben. Dabei entdecken und entwickeln sie ihre Persönlichkeit. Die Lernbegleiter fungieren als Coaches, die ihnen auch Werkzeug an die Hand geben, um Kreativität zielorientiert einzusetzen. Schon in der Grundschule machen sie die Schüler vertraut mit Kreativitätstechniken und Problemlöseverfahren (wie z.B. die Walt-Disney-Methode, 6 Denkhüte von De Bono oder Design Thinking).

Warum wir hier ein besonderes pädagogisches Interesse sehen:

Ziel der Entrepreneurship Education ist es Selbstvertrauen, Eigeninitiative und Unternehmergeist bei den Kindern zu stärken. Wir schaffen einen Raum, in dem Kinder eigene Interessen verfolgen und sich schöpferisch-kreativ (auch im unternehmerischen Sinn) erproben können - jenseits von Fächern. Wir gehen davon aus, dass jedes Kind ein unvergleichliches Potential in sich hat, das es zu heben gilt. Dafür ist es wesentlich, den Kindern nicht ein fixes Selbstbild durch Noten (auch gute) aufzudrücken, sondern mit ihnen ein Selbstbild zu entwickeln, was real zu ihren Kompetenzen passt, aber sich weiter entwickeln kann. So sehen wir Fehler und auch Misslingen als wesentliche Bestandteile des Lernens, die nicht bestraft werden, sondern eine wichtige Grundlage für Retrospektiven in einem iterativen Prozess sind. Die Lernbegleiter sind in erster Linie Ermöglicher (s. auch 5.1.8) persönlich bedeutsamer Lern- und Lebensprozesse.

Ökonomischen Wissens (bereits in der Grundschule) und dem Erleben, dass Entrepreneurship nicht nur für einzelne, sondern für jeden etwas sein kann, setzen wir uns deutlich von der Praxis öffentlicher Schulen ab. Das geläufige Setting dort ist kontraproduktiv zu einer entrepreneurialen Haltung. Die Schule ist gemeinhin „ein System von Sicherheit. Der Lernstoff ist vorgegeben, steht in Lehrbüchern; Aufgaben, Lösungswege und Lösungen sind den Lehrern bekannt. Komplexe Wirklichkeit wird didaktisch reduziert und Fächern zugeordnet“ (Faltin, G. (2008). S. 215).

³⁵ vgl. Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). S. 40

³⁶ RKW (2015). S. 9

2.3 MINKT (SCHWERPUNKT INFORMATISCHE BILDUNG 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“.³⁷

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 STEAM³⁸. Also nicht MINT, sondern MINKT³⁹.

„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.“⁴⁰

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 und nicht reine Konsumenten in der digitalen Welt sind und werden.

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 und 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 Mensch 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.

37 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/mathematik-informatik-naturwissenschaften-technik-mint.html> – Abruf am 30.09.2019

38 STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), STEAM (plus Arts)

39 MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), MINKT (plus Künste)

40 <https://www.spielundlern.de/wissen/mint-und-die-bedeutung-von-minkt-stem-steam-fuer-die-schule/> Abruf am 5.2.2020

Digital Literacy als Grundlage für Mündigkeit in der digitalen Welt

Wer nicht nur passiver Konsument, sondern auch Gestalter 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.⁴¹ "Worauf es uns ankommt, ist die sogenannte **Code Literacy**, also dass Menschen etwas davon verstehen, wie Programmierung funktioniert. (...) Das zu wissen, hilft da bei zu verstehen, wie unsere Welt funktioniert."⁴²

Die Fähigkeit des mündigen Umgangs mit Informationen, Medien und Technologie wird mit „Digital Literacy“⁴³ 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“⁴⁴ ergeben, bei der Kinder zwischen 5 und 8 Jahren befragt wurden.

Die Kultusministerkonferenz sieht Handlungsbedarf und nennt in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ explizit sechs Kompetenzbereiche⁴⁵

- » 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“⁴⁶.

41 vgl. „Kompetenzen für informatische Bildung“ des Arbeitskreises „Bildungsstandards Primarbereich“ der Gesellschaft für Informatik (GI), S. 6

42 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 05.02.2020

43 https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_Literacy – Abruf am 05.02.2020

44 <https://www.schau-hin.info/fileadmin/content/Downloads/Sonstiges/U9-Studie-DIVSI-web.pdf> – Abruf am 05.02.2020

45 vgl. KMK, 2017, S. 10 ff.

46 KMK, 2017, S. 13

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.⁴⁷ Es gliedert sich in folgende Grundsätze:

» 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, 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 oder Verschlüsselung von Nachrichten

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 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. Kinder mit Beeinträchtigungen werden unterstützt (z.B. Vorlesefunktion). Das gemeinsame Entwickeln informatischer Problemlösungen bietet insbesondere

⁴⁷ als Beilage zu LOG IN, 39. Jahrgang (2019), Heft Nr. 191/192, https://www.informatikstandards.de/docs/v142_empfehlungen_kompetenzen-primarbereich_2019-01-31.pdf – Abruf am 05.02.2020

auch Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten vielfältige Erfolgserlebnisse, neue Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung von Sprachfähigkeiten.

» **Orte informatischer Bildung und erforderliche Ausstattung**

In der Grundschule stehen 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.

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.⁴⁸ Mit Mindstorms von Lego stehen Baukästen zur Verfügung, mit denen Kinder selbständig und spielerisch Roboter entwerfen, bauen und programmieren können. Einplatinencomputer, wie der Aduino oder Rapsberry 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. Mit dem Alter der Kinder wird die Nutzung der Tools zunehmen, mit 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 Experten, 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 Landesbildungsserver⁴⁹, bei dem die einzelnen Schritte der Herstellung eines Pappmaschee-Fisches mit einer Digital-Kamera dokumentiert werden sollen, nimmt der künstlerischen Tätigkeit ihren Wert. Nicht das Gestalten und Experimentieren mit Material, Form und Farbe stehen im Mittelpunkt, sondern das Benutzen digitaler Geräte. Kinder werden aus ihrer Konzentration und Selbstvergessenheit beim künstlerischen Gestalten heraus gerissen durch den Auftrag der Dokumentation. Selbstverständlich finden bei uns auch Digitalkameras und andere digitale Geräte Anwendung. Es ist aber Aufgabe der Lernbegleiter einen Lernraum zu schaffen, in dem Kinder

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

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

selbstvergessen ins Tätigsein, insbesondere ins künstlerisch-kreative Tätigsein, eintauchen können ohne durch einen Arbeitsauftrag von außen permanent herausgerissen zu werden.

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

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

- » In einer zunehmend unsicheren und ambiguen Welt (VUCA-Welt), kommt es immer mehr darauf an, eigene Ideen umzusetzen, kreativ mit Mehrdeutigkeiten umzugehen und Probleme lösen zu können. Probleme werden mit Hilfe der Künste mit innovativem, kreativem und kritischem Denken, mit Kooperation und Kommunikation begegnet. In einem Bericht von Aktürk & Demircan werden 22 Studien beleuchtet, die sich mit STEM-begründeter und insbesondere STEAM-begründeter Bildung in der frühen Kindheit beschäftigen⁵⁰, 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.⁵¹ Mehr und mehr übernehmen Computer die logischen und linearen Tätigkeiten. Gefragt sind Menschen, die Verbindungen schaffen (Netzwerke) und Konzepte entwickeln können. Einzig das schöpferisch-kreative und das Empathische kann (bisweilen) vom Computer nicht übernommen werden.

Praktische Umsetzung

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

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

- » Der Malort (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.

50 Aktürk, A. A. & Demircan, H. Ö. (2017). A Review on STEM and STEAM Education in Early Childhood. https://www.researchgate.net/publication/319702309_A_Review_of_Studies_on_STEM_and_STEAM_Education_in_Early_Childhood – Abruf am 20.01.2020

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

- » 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.
- » 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. im Goldschmieden, 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.

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 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 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, ...) ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, kreative Schöpferkraft (weiter) zu entwickeln.

3 GRUNDPRINZIPIEN UNSERER ARBEIT

Unsere Schule ist ein offener Lernort in der Stadtgesellschaft. Die ganze Stadt dient als Lern- und Erfahrungsfeld für unsere Schüler. Die Schule selbst ist mit ihren Werkstätten und Kreativitätsräumen offen für alle Bürger der Stadtgesellschaft, egal ob jung oder alt. 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 **4 Prinzipien (Inklusion, Mitbestimmung, Achtsamkeit und Nachhaltigkeit)** 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, Lernbegleiter, sonstige Mitarbeiter, Eltern, Co-Learning-Space-Mitglieder und Besucher. Die genannten Prinzipien gehen aus Werten hervor, die uns genauso bedeutsam sind, die wir aber nicht extra aufgeführt haben, wie z.B. Vertrauen, Zutrauen, Respekt, Verbindlichkeit und Verantwortung.

3.1 INKLUSION – EINE SCHULE FÜR ALLE!

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

Wir streben eine Schulgemeinschaft und eine Gesellschaft an, in der es keine allgemeine Norm und damit keine definierte Normalität gibt, sondern eine bereichernde Vielfalt. D.h. Keiner muss sich an eine Norm anpassen, sondern alle zusammen in ihrer Verschiedenheit ergeben das System Schule. Das erfordert ein Umdenken. In der herkömmlichen schulischen Praxis lernen Kinder zur gleichen Zeit mehr oder weniger das Gleiche. Erreicht ein Schüler nicht die Norm, wird er durch sonderpädagogische Maßnahmen oder sonstige Förderung dahin gebracht. Sollte das scheitern, wird der Schüler zurückgestuft oder auf eine Förderschule versetzt. Doch jeder Angleichungsversuch an eine Norm bringt es mit sich, dass individuelle schöpferische Kraft – sowohl bei den Kindern als auch bei den Lernbegleitern – verloren geht.

Letztendlich eröffnet die erforderliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention neue Perspektiven für alle Kinder. Lehrt uns doch die empirische Bildungsforschung, dass der Unterschied auch bei „normalen“ Kindern (also ohne diagnostizierten Förderbedarf) so groß ist, dass ein zielgleicher Unterricht nicht sinnvoll ist. „Jedes Kind kommt mit anderen Voraussetzungen und in einem anderen Entwicklungsstand an die Schule und es führt zu einer Ungerechtigkeit, wenn wir dies nicht beachten. Uns geht es um persönliche Exzellenz, d.h. jeder Mensch (egal ob Kind oder Erwachsener. Anm. Verf.) sollte eine Chance haben, seine je eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bestmöglich zu entwickeln“¹ Wir streben Chancengerechtigkeit und nicht Chancengleichheit an, denn letztere ist nie gegeben.

3.1.1 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.

¹ Reich, K. (2012), S. 9

- » Der Umgang miteinander ist respektvoll und achtsam, was sich vor allem in der Sprache ausdrückt. Wir achten daher auf eine nicht-diskriminierende, geschlechtergerechte und -sensible Sprache.
- » Jedes Kind hat die Möglichkeit sich individuell zu entwickeln und wird in seiner individuellen Entwicklung wertgeschätzt.
- » Jedes Kind soll im Rahmen seiner Möglichkeiten "Basisqualifikationen" im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den Sprachen, im Sozialverhalten² und in der digitalen Kulturtechnik erwerben, um volle Teilhabe in der Gesellschaft zu erlangen.
- » Nicht ein allgemeines für alle gleiches Ziel ist zu erreichen, sondern persönliche Exzellenz durch intrinsische Motivation und selbstbestimmtes Lernen.
- » Eine vertrauensvolle, gleichwürdige Lernbegleiter-Schüler-Beziehung ist Basis von allem.³
- » Förderung wird dementsprechend individuell an die Lernenden und an ihre Lernbedürfnisse mit individuellen Lernmethoden angepasst und nicht die Lernenden an die Schule.

In einer unsicheren, volatilen Welt ist nicht abzusehen, welches Wissen und welche Kompetenzen in 10 oder 20 Jahren gebraucht, geschweige denn von Bedeutung sein werden. 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 einen dazu verhilft mit Herausforderungen umzugehen, Gesundheit zu erhalten und Resilienz aufzubauen.⁴ Es braucht aber eben auch soziale Kohärenz, d.h. jeder findet sich in dem System Schule wieder. Wir verstehen uns als kleiner Ausschnitt aus der globalen Zivilgesellschaft und deshalb als eine Gemeinschaft von Menschen mit unterschiedlichen Charakteren, Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

3.1.2 ACHTUNG DER INDIVIDUALITÄT

Inklusion setzt die vollkommene Anerkennung der Individualität voraus. Unser Anliegen ist es, einen „Lern- und Lebensort zu schaffen, wo alle Beteiligten in ihrer Unterschiedlichkeit Wertschätzung erfahren und ihr Potential entfalten können“⁵ Wir sind überzeugt, dass grundsätzlich jedes Kind besondere Begabungen hat. Bei uns zählen nicht nur kognitive Fähigkeiten. Gleichberechtigt anerkennen und fördern wir auch künstlerische, sportliche, musische, handwerkliche, unternehmerische, soziale, organisatorische und sonstige Fähigkeiten. Das bedeutet für uns, dass wir Inhalte gleichwertig behandeln und es über die typischen schulischen und auf die vier Jahrgangsstufen begrenzten Lerninhalte hinaus, auch andere Möglichkeiten gibt, um ganz individuelle Begabungen unserer Schüler zu fördern.

Wir achten darauf, dass Kinder nicht aufgrund von individuellen Merkmalen, bzw. Zuschreibungen (wie z.B. guter Leser, Behinderter, Franzose) einsortiert und dementsprechend behandelt werden. Wir bieten eine Lernumgebung, „in denen ihnen Freiräume eröffnet werden, ihre Erfahrungen und Kompetenzen auf eigene Art zum Ausdruck zu bringen.“⁶ Wir betonen die Individualität und Einzigartigkeit jedes Einzelnen und verabschieden uns damit von einem medizinisch definierten Menschenbild, das sortiert in gesund und krank, normal und nicht normal, mit Regelförderbedarf und besonderem Förderbedarf. Deshalb bilden wir keine Kategorien und Klassen, in denen alle das Gleiche leisten müssen.

Wir begleiten jedes Kind in seinem individuellen Lern- und Lebensprozess. Das bedeutet auch, dass wir die Kinder unterstützen, wenn es für ihren eigenen Prozess förderlich ist. Unsere Lernbegleiter sind darin ge-

² vgl. Reich, K. (2012). S. 235

³ Reich K. in; Irle, K. (2015). S. 36 f.

⁴ gl. Antonovsky, A. (1997). Salutogenese

⁵ Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). S. 48

⁶ Prengel, A. (2019). S. 47

schult, Lernblockaden oder sonstige Lernschwierigkeiten und daraus resultierende Verweigerungshandlungen zu erkennen und mit lerntherapeutischen Methoden Kindern über Hürden zu helfen – immer achtsam und im Sinne „Hilf mir es selbst zu tun“. Hier arbeiten wir mit außerschulischen Partnern zusammen, wie Logo-, Ergo-, Physio- und anderen Therapeuten und Instituten für Lernschwierigkeiten wie LRS oder Dyskalkulie.

3.1.3 DIVERSITÄT ALS REICHTUM

Wir haben den Anspruch, dass sich die Diversität der Gesellschaft auch in der Heterogenität der Schüler, Lernbegleiter und anderer Mitarbeiter 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 oder Anstellung von Mitarbeitern 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 an die Herkunft gekoppelt wie in Deutschland.⁷ Unser Anliegen ist es, ethnische und soziale Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln. Wir sehen jedes Kind in seiner Einzigartigkeit und mit seinen Talenten. Wir setzen alles daran, jedes Kind bestmöglich in seinen Lern- und Lebensprozessen zu begleiten und Talente zu heben. Unsere Art des Lernens bedarf deshalb keiner Eltern als Hilfslehrer oder Nachhilfeeinstitute, 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 dort 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 SBBZs⁸, in denen oft Kinder aus bildungsfernen Schichten sind. Wir kooperieren darüber hinaus mit Kulturvereinen von Immigranten oder Flüchtlingsunterkünften. Wir gehen davon aus, dass aufgrund der unfairen wirtschaftlichen Lage, der politischen Unruhen und des Klimawandels die Migrationsströme in den nächsten Jahren gewaltig zunehmen werden. Mit unserer Schule wollen wir einen Ort schaffen, an dem Menschen (Kinder wie Mitarbeiter) unabhängig von ihrer Herkunft und eventuellen Sprachschwierigkeiten Respekt erfahren, eine neue Heimat finden und beitragen zu einem lebendigen Lern- und Lebensort.

3.1.4 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

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

8 Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren

werden und so die Schule ein Ort ist, an dem jeder willkommen und Teil ist. Leitende Frage ist hier für uns: Was braucht es, damit 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.⁹ Echte und vollumfängliche Inklusion braucht ein neues Bildungsverständnis. Die Schüler 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. Der Lernbegleiter hilft, diesem Wissen Struktur zu verschaffen. Doch es kommt auf die Teilhabe aller an. „Jeder ist mit seinem Wissen und seinen Fähigkeiten erwünscht und gefordert. Alle am Unterricht Teilnehmenden sind wertvolle Ressourcenlieferanten und Mitgestalter des Lernprozesses mit dem Ziel, einen zufriedenstellenden Weg zum gemeinsamen Produkt zu finden.“¹⁰ Eine inklusive Schule baut auf maximale Kooperation der Lernenden miteinander. Ganz konkret meint das, es ist erwünscht, dass Schüler 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 der Gemeinschaft. Mit unserer soziokratischen Struktur verleihen wir jeder Stimme Gehör und schaffen einen Raum, in dem es keine Verlierer gibt (s. auch 3.2).

3.1.5 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 einen 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“¹¹ untersucht. Als Ergebnisse der Studie konnte festgehalten werden, dass „Kindheitstrauma [...] oft und in allen Bevölkerungsschichten vor[kommen]“¹², 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.

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 Counter-ACEs bezeichnet. Entsprechend des Resilienzmodells ist eine höhere Anzahl an Counter-ACEs mit einer verbesserten Gesundheit verbunden. Zu diesen positiven Kindheitserfahrungen (Counter-ACEs) zählen Freundschaften, Überzeugungen, die Trost spenden, Lehrer, die sich kümmern, einen Betreuer, bei dem 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

⁹ vgl. Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). S. 220

¹⁰ Dornisch, R. & Klein, A. (2012). S. 27

¹¹ <http://posttraumatische-belastungsstoerung.com/ace-studie-adverse-childhood-experiences> – Abruf am 08.02.2020

¹² <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213419302662?via%3Dihub> – Abruf am 20.01.2020

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 Traumatherapeuten oder anderen Therapeuten von extern.

3.1.6 OFFENE SCHULE IM SOZIALRAUM

„...es müsste für die Jüngeren ein Erlebnisraum geschaffen werden, in dem mehrgenerationale Begegnungen und die Weitergabe von Erfahrungen ermöglicht und als positiv erlebt werden.“¹³

Gerald Hüther

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.“¹⁴ Wir entscheiden nicht zwischen Leben und Lernen innerhalb der Schule und außerhalb.¹⁵ 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. Startup-Unternehmen, Handwerksbetriebe, Handel, Kultureinrichtungen oder öffentliche Plätze. Wir holen Menschen von außen herein, wie z.B. „Experten, Mitlerner, Kritiker und Nutzer von Bildungsangeboten“¹⁶ aus allen Generationen. So ist es selbstverständlich, dass wir unsere räumlichen und ausstattungsmaßige Ressourcen (wie Bibliothek, Selbstlernräume, Bewegungsraum, Werkstätten) für den Stadtteil öffnen als Co-Learning-Space.

Mit unserer geplanten weiterführenden Schule ergeben sich noch vielfältigere Möglichkeiten zum Lernen für die Stadtgesellschaft, wie z.B. einen Makerspace, Design Thinking Raum, 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 ihres Könnens Ältere inspirieren.

Damit auch jeder und jede unabhängig vom Alter sich als Teil dieser Schule verstehen kann, und alle Menschen aus der Stadtgesellschaft im begrenzten Rahmen mitgestalten können, gründen wir eine Genossenschaft. Wir finden, Bildung und Schule geht alle an und ist Daseinsvorsorge.

Mit der Offenheit unserer Schule orientieren wir uns am Konzept der Community Schools im angloamerikanischen Raum¹⁷:

- » Gegenseitige Unterstützungsbeziehungen zwischen Schule und Gemeinwesen
- » Gemeinsame Nutzung von Einrichtungen durch Schule und Gemeinwesen
- » gemeinwesensorientiertes Curriculum
- » lebenslanges Lernen

¹³ Hüther, G. (2014). S. 36

¹⁴ Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 61

¹⁵ ebda. S. 183

¹⁶ Reich, K. (2012). S. 49

¹⁷ Nisbett, J. u.a. (1980). Towards Community Education. An Evaluation of Community Schools. Aberdeen, s. Göhlich, M. (1997). S. 101

- » Mitbestimmung und Mitwirkung des Gemeinwesens am Schulgeschehen
- » Entwicklung des Gemeinwesens

Der Co-Learning-Space ist das Herzstück unserer Schule. Hier öffnet sich die Schule 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 aus unserer und aus anderen Schulen, Lehrer und Lernbegleiter, Unternehmer, Rentner, Kreative, Handwerker, Arbeitssuchende und viele mehr – Menschen mit vielfältigen Erfahrungen, Kenntnissen und Kompetenzen und den unterschiedlichsten kulturellen und sonstigen Hintergründen.

3.1.7 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. 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 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.

Unser Ziel ist es, dass Kinder nicht nur zu Nutzern, sondern zu aktiven Gestaltern 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 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 alles wissen und können müssen. Sie sind ebenso wie die Schüler auch Lernende und es ist deshalb in keiner Weise beschämend, wenn sie etwas nicht wissen oder von den Schülern lernen. Gleichwohl verlangen wir von unseren Lernbegleitern, 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. Deshalb gibt es auch im Rahmen des Co-Learning-Spaces für Menschen aus der gesamten Stadt die Möglichkeit, digital dazu zu lernen. Je älter die Schüler werden, desto mehr können sie Experten 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 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 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 Lerninhalte eigenständig zu erschließen zu einem Zeitpunkt, wo es noch nicht lesen kann. Das bedeutet allerdings nicht, dass ein Kind nicht mehr beim Lesen lernen unterstützt wird, sondern diese digitale Assistenz gibt lediglich die Möglichkeit 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 vollem Potential einbringen, genauso wie andere es als eine Möglichkeit nutzen können, genau diesen Sinn auszubilden.

3.1.8 INKLUSIVE LERNUMGEBUNG

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

Inklusion setzt auf die Achtung der Individualität. Das bedeutet, dass die Kinder nicht in Kategorien eingeteilt sind und deshalb auch nicht das gleiche zur gleichen Zeit in den gleichen Lernformen und mit den gleichen Methoden mit Gleichaltrigen lernen. Grundsätzlich ist unsere Schule als ein Lern- und Lebensort konzipiert, der Schülern wie Lernbegleitern 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 ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen erfüllt werden – auf dynamische Weise. Damit diese Flexibilität nicht zu gesichtslosen Räumen verkommt, muss sie funktional und räumlich präzisiert werden.¹⁸

¹⁸ vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017

Für eine inklusive, förderliche Lernumgebung lassen sich folgende Einflussfaktoren und Umsetzungsmöglichkeiten ausmachen¹⁹:

- » 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 in die räumliche 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.
- » 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 leicht veränderbar sein.
- » Im Sinne „intelligenter Schalloptionen“ – 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.
- » Es bedarf ausreichender Lager- und übersichtlicher Aufbewahrungssysteme.

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 können selbstverständlich über die Essensauswahl mitbestimmen und so findet individueller Geschmack Rücksicht. Jedem soll es ermöglicht werden, gerne beim gemeinsamen Essen dabei zu sein.

3.1.9 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.“²⁰ Wesentlich für Inklusion ist es inklusive Werte zu verankern. Es braucht den gemeinsamen Dialog aller Beteiligten (Schüler, Lernbegleiter, Eltern, sonstige Mitarbeiter) 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 Dimensionen²¹:

- » Inklusive Kulturen schaffen

¹⁹ Viele Ideen sind aus: Kricke, M. et al (2018). Raum und Inklusion. S. 10

²⁰ Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 15

²¹ ebda. S. 63

- » Inklusive Strukturen etablieren
- » Inklusive Praktiken entwickeln

Bei Bedarf lassen wir uns unterstützen durch einen externen unabhängigen Prozessbegleiter, der nicht nur inklusiv denkt und handelt und den Index kennt, sondern auch über Know-how systemischer Beratung und Begleitung verfügt, den Blick von außen hat ohne innere Verstrickung und keine eigenen Interessen verfolgt.

3.2 MITBESTIMMUNG – DIE SOZIOKRATISCHE KREISMETHODE

Mitgestaltungsmöglichkeiten erhöhen die Resonanzmöglichkeiten. Fast logisch ergibt sich daraus, dass wir in unserer Schule eine Struktur schaffen, in der jede Stimme gehört wird. So sind wir auf das Prinzip der Selbstführung bei Laloux²² gestoßen. Typisch für selbstführende Unternehmen ist, dass sie für die Entscheidungsfindung die Soziokratische Kreismethode (SKM) wählen. Denn dort kann jeder und jede das, was einen betrifft, beeinflussen und trotzdem bietet die SKM eine schnelle und agile Entscheidungsfindung.

In unserer Schule werden die Kinder und Jugendlichen bewusst dazu ermutigt, Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen und die Schule als ihren Lern- und Lebensort aktiv zu prägen. Das Herzstück ist dabei die Schulversammlung. Sie setzt sich aus allen Schülern und Lernbegleitern zusammen und tagt in der Regel einmal in der Woche. In der Schulversammlung können sämtliche Bereiche des Schulalltags verhandelt werden: Die an der Schule geltenden Regeln, die Formen und Inhalte des Unterrichts und die Gestaltung von Innen- und Außenräumen. Die Kinder erleben, dass sie Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten haben und dass sich ihr persönlicher Einsatz lohnt.

In unserer Gesellschaft herrscht Demokratiemüdigkeit. Der einzelne fühlt sich nicht gehört und kann kaum etwas ausrichten, erfährt also keine Selbstwirksamkeit. In der Mehrheitsdemokratie gibt es jede Menge Verlierer, manchmal fast 50%. Im kleinen Rahmen unserer Schule probieren wir aus, wie eine Demokratie aussehen kann, in der jede Stimme zählt, jeder und jede gehört wird und echte gemeinsame Lösungen entstehen. Die Prinzipien der Soziokratie bieten einen brauchbaren Ansatz ohne dabei mühsam, langwierig und verbunden mit schier endlosen Diskussionen zu sein, wie beispielsweise basisdemokratische Modelle. Ganz im Gegenteil schaffen sie eine effektive, schnelle Möglichkeit gemeinsame Lösungen zu finden.

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

Gerard Endenburg

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

Endenburg sagt: "Das Leben ist ein dynamischer Prozess, doch in der Arbeitswelt [und auch in der Schule Anm. Verf.] werden wir überall mit starren Modellen konfrontiert, konditioniert auf Ja und Nein, Oben und Unten, dominiert von Computern, die genauso programmiert sind. Dabei brauchen wir immer mehr ein System, das Flexibilität fördert."²³

²² vgl. Laloux, F. (2015). Reinventing Organizations.

²³ Endenburg, G. in: Die ideale Welt. brandeins WirtschaftsMagazin. (1/2009)

3.2.1 ENTSCHEIDUNG IN KREISEN – DAS KREISPRINZIP

Das Kreisprinzip enthält zwei wichtige Elemente:

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

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

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

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

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

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

Offene Wahl

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

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

Die Kreise

Alle Menschen, die es angeht sind in entsprechenden Entscheidungsprozessen einbezogen. Als offener Lernraum gehören dazu bspw. auch die Menschen aus dem Stadtteil, die allerdings nicht über die Pädagogik der Schule entscheiden können. Es braucht also ganz klare Entscheidungskompetenzen, damit es nicht zu vermeidbaren Konflikten kommt. Als mögliche Kreise und deren Kompetenzen können wir uns vorstellen:

- » Visions- und Strategiekreis: stellt sicher, dass der Zweck der Schule (d.h. der konkrete Betrieb der Schule) der übergeordneten Mission und Vision dient.

- » Schulleitungskreis: stellt das nachhaltige Betreiben der Schule sicher.
- » Schulalltagskreis (Schulversammlung): lebt und verantwortet den Schulalltag, Teilnehmende sind alle am Schulalltag beteiligten (Lernbegleiter und Schüler und sonstige Mitarbeiter); Subkreise davon: Lernbegleiterkreis, Projektkreise.
- » Elternkreis: bringt die Bedürfnisse und Ideen der Eltern ein; Subkreis davon: Eltern-/Lernbegleiterkreis
- » Supportkreis: unterstützt die anderen Kreise bei der Umsetzung ihrer Zwecke, z.B. Marketing, IT, Social Media.
- » Beirats- oder Beratungskreis: dient der Evaluation, der Implementierung von neuen Ideen (Innovationskraft). Eingeladen sind Experten von außerhalb, z.B. wissenschaftlicher Beirat.
- » Mitgliedskreis Co-Learning Space: verhilft Mitglieder des offenen Lernraums dazu, ihre Interessen, Bedürfnisse und Ideen einzubringen.
- » Botschafterkreis: trägt Ideen und den Spirit der Schule in die Gesellschaft. Teilnehmende sind ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten aus der Stadtgesellschaft.

3.2.2 KONSENT STATT KONSENS

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

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

- » Informationsrunde oder Bildformungsrunde. In dieser Runde bringt eine Person das Anliegen/Thema ein. Es ist wichtig, dass alle dasselbe Bild von diesem Anliegen haben und somit im weiteren Verlauf von derselben Sache gesprochen wird.
- » Erste Meinungsbildungsrunde. Jeder und jede äußert die eigene Meinung bezüglich dieses Anliegens. Wichtig ist, es gibt keine Diskussion. Es können höchstens Nachfragen gestellt werden.
- » In einer zweiten Meinungsbildungsrunde kann jeder und jede nochmal die eigene Meinung aufgrund des vorher Gehörtem überdenken und auch revidieren. Aus dieser zweiten Meinungsbildungsrunde wird ein gemeinsamer Vorschlag entwickelt
- » In der abschließenden Konsentrunde oder Beschlussfassungsrunde wird dann ein Beschluss konsentiert, d.h. nicht, dass jeder und jede dem Beschluss zustimmen muss. Es dürfen aber keine schwerwiegenden Bedenken mehr vorliegen. Gibt es schwerwiegende Bedenken, werden diese in die Überlegungen miteinbezogen und daraus entsteht eine neue, oft bessere Entscheidungsmöglichkeit. Diese durchläuft dann noch einmal das Konsentverfahren.

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

3.2.3 DAS ARGUMENT ZÄHLT – STÄRKUNG DES INDIVIDUUMS

Das Konzept des Konsents im Gegensatz zum Mehrheitsbeschluss besagt, dass eine Entscheidung gefällt, bzw. ein Vorschlag angenommen ist, wenn niemand einen schwerwiegenden Einwand hat. Daraus wird klar,

dass der Definition des Einwandes ein großes Gewicht zukommt. Ein Einwand ist ein Bedenken, dass ein Vorschlag mit dem Ziel der Organisation in Konflikt steht.

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

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

Folgende Überlegungen sind dabei hilfreich:

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

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

3.2.4 HIERARCHIE UND SELBSTFÜHRUNG

Die Soziokratie geht nicht von vorneherein von einer nichthierarchischen Organisation aus, wie das beispielsweise bei basisdemokratischen Strukturen der Fall ist. Es kann einen Leitungskreis oder eine Leitung geben. Der große Unterschied zu typischen hierarchischen Organisationen ist, dass Beschlüsse von denen gefasst werden, die sie betreffen und dass somit die Handelnden direkt und schnell agieren können ohne auf Anweisung von oben warten zu müssen. Es gibt kein Top-down oder Bottom-up, sondern das Prinzip der Selbstführung.

Wir verstehen uns als evolutionäre Organisation, als lebender Organismus oder als lebendes System. Das bedeutet, die Organisation selbst hat einen Sinn und sie ist aus sich selbst heraus lebendig und entwickelt sich in eine bestimmte Richtung. Jeder bringt sich ein mit seinem kompletten Selbst, mit seiner Ganzheit und dem vollen Potential. Aus komplexen, adaptiven Systemen in der Natur ist das Prinzip der Selbstführung übernommen, die einer hierarchischen Pyramide um ein Vielfaches überlegen ist²⁴, weil jeder gehört wird und sich für die Organisation verantwortlich sieht. Die Organisation in Kreisen ermöglicht trotz der Beteiligung aller an Entscheidungen strukturiertes, schnelles und zielgerichtetes Handeln.

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

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

²⁴ vgl. Laloux, F. (2015). S. 54 f.

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

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

3.3 ACHTSAMKEIT

„Nur ein ruhiger Geist wird die Wahrheit entdecken.“

Han Shan

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

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

Die Wirkung von Achtsamkeit ist in zahlreichen Studien untersucht und nachgewiesen worden. In einer Meta-Studie wird die Anwendung und Wirkung von Achtsamkeit aus 81 Meta-Studien in einer Evidenzkarte zusammengefasst dargestellt.²⁵ Der Mindful-Research-Guide²⁶ 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 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 neugierig, 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.

²⁵ <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK268642/#results.s1> - Abruf am 02.03.2020

²⁶ <https://goamra.org/> - Abruf am 02.03.2020

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 Grundlagen:²⁷

1. Einen gesunden Körper. Denn ein kranker Körper behindert uns in der Ausübung einer neutralen Wahrnehmung. Unser Körper liefert die Energie für die gesunde Entwicklung unseres Geistes.
2. Unseren Gemütszustand. Wir sollten ehrlich anerkennen, in welcher Grundstimmung wir uns befinden. Angst, Aggressivität, schlechte Laune – alle diese Zustände haben einen großen Einfluss auf unser Wohlbefinden. Sie beeinflussen unsere Gedanken und Gefühle, unsere Handlungen und damit unser Umfeld. Je häufiger sie sich wiederholen, desto stärker prägen sie unser Leben.
3. Unsere Gefühle und Gedanken. Neben der Grundstimmung durchfahren uns im Laufe des Tages unzählige spontane Gedanken und Gefühle – ausgelöst vielleicht in einer Diskussion mit anderen. Worte folgen den Worten, Gedanken folgen den Gedanken, Reaktionen folgen den Reaktionen. Achtsamkeit bedeutet, dass wir Gedanken und Gefühle neutral erkennen in dem Moment, in dem sie entstehen. So haben wir die Möglichkeit, zurück zu uns zu kehren, uns neu zu orientieren, bevor wir sprechen oder handeln.
4. Unsere Sinnesorgane. Sie sind das Einfallstor für die Welt. Wir müssen lernen unsere Achtsamkeit auf die Einflüsse zu richten. Es ist essentiell 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 zurück zu kehren, sich zu fokussieren und zur Ruhe zu kommen. Es ist wichtig, dass die Übungen bei den Schülern gut eingeführt werden und der Sinn erklärt wird. Selbstverständlich informieren und beziehen wir auch die Eltern mit ein, damit es nicht zu Irritationen kommt. Das bietet auch die Möglichkeit, dass Achtsamkeitsübungen zu Hause praktiziert werden und das Familienleben entspannen. Übungen wirken immer besser, wenn sie regelmäßig angewandt werden und durch einen anschließenden Austausch über die Erfahrung der Effekt vertieft wird. Deshalb pflegen wir tägliche Rituale mit Achtsamkeitsübungen und geben allen Beteiligten die Möglichkeit, regelmäßig an Schulungsangeboten durch Achtsamkeitsexperten (z.B. vom Happy Panda Projekt²⁸) 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.²⁹

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 Montessori³⁰. Ziel der Übungen ist nicht Entspannung oder die Kinder zur Ruhe zu bringen, sondern die Kinder in die absolute Stille zu führen. Es gibt einfach nur Stille, keine Fantasiereise, Entspannungsrätsel o.ä. und auch kein Material. Kinder werden ganz gezielt an die Stille herangeführt. Anfangs nur 40-50 Sekunden oder bis Unruhe aufkommt. Danach wird nicht reflektiert, sondern die selbstbezogene Aktivität des Kindes respektiert. Es gibt nichts, was passieren oder erreicht werden muss.

27 Han Shan, <https://www.youtube.com/watch?v=qs9bNi6soj0> - Abruf am 17.09.2019

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

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

30 vgl. Bläsius, J. (2018). S. 65 ff.

Doch kann es zur Schulung von Ausdauer, Entwicklung von Körperbewusstsein und Impulskontrolle, Förderung der Selbstwahrnehmung, Schulung des Konzentrationsvermögens, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Vertrautwerden mit der eigenen „inneren Welt“, Übertragung von Stille in den Alltag führen.

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

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

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

„Achtsam zu leben heißt, als allererstes Verantwortung für uns selbst zu übernehmen. [...] Wenn wir lernen, achtsam mit dem Moment umzugehen, wird das Leben einfacher. Und in dieser neuen Einfachheit erfahren wir, was innere Freiheit heißt: Das Loslösen von falschen Vorstellungen, Erwartungen, Konditionierungen und Manipulationen, die unsere Gesellschaft, unsere Kultur, unsere persönliche Geschichte und Erfahrungen mit sich bringen.“³¹

Han Shan

Achtsamkeit hilft also für uns selbst zu sorgen, die Selbsteinführung 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.“³²

3.3.3 EMPATHIEENTWICKLUNG UND BEZIEHUNGSKOMPETENZ

Achtsamkeitsübungen fördern nicht nur die Selbstwahrnehmung und Selbsteinführung und damit ein besseres Verständnis von sich selbst, sondern ermöglichen auch den anderen bewusst wahrzunehmen, ihn zu

³¹ Shan, H. (2013). S. 17

³² ebda. S. 47

sehen und anzuerkennen. Man kann sagen, Achtsamkeit fördert das Empathievermögen sich selbst und anderen gegenüber.

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

Das beugt Konflikten vor oder hilft im Konfliktfall, Konflikte leichter aufzulösen. Bei einer achtsamen Haltung geht es nicht darum zu gucken, dass alles immer in Harmonie verläuft oder jeder alles richtigmacht. Gefühle dürfen ausgedrückt werden und sind weder richtig noch falsch. Sondern es geht darum, dass jeder Verantwortung für sich, seine Gefühle, seine Haltung übernimmt und dem anderen offen, neugierig und urteilsfrei begegnet. Es geht also in einem Konflikt nicht darum, wer Schuld hat, sondern um die gemeinsame Wahrnehmung verschiedener Betrachtungs- und Handlungsweisen, die zum Konflikt geführt haben.

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

Der „achtsame Dialog“ ist selbstverständlich auch ein wichtiges Instrument für den Aufbau von Empathiefähigkeit in konfliktfreien Situationen. 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 hineinzuversetzen, also eine neue Perspektive einzunehmen. Diese Fähigkeit können Kinder aber nur durch den Umgang mit empathischen Erwachsenen lernen.³³ Wir sehen die Verantwortung für Beziehungskompetenz bei den Lernbegleitern. Beziehungskompetenz braucht Wissen über sich selbst, über die Beziehung als solche und über das Kind.³⁴ Auf diesem Weg der Empathiefähigkeit bieten wir unseren Lernbegleitern interne und externe Fortbildungen, Supervision und Beratung.

Empathiefähigkeit ist auch deshalb für uns so wichtig, weil wir unsere Schule als eine Schule für alle verstehen, als einen Ort, an dem Unterschiedlichkeit und Vielfalt die Norm sind. Nur aus einer achtsamen Haltung heraus und mit 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 jeden einzelnen kreative Möglichkeiten für den eigenen Umgang mit sich, den anderen und der Welt bietet.

3.3.4 ACHTSAME HALTUNG DES LERNBEGLEITERS

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

Wenn die Lernbegleiter 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 Schülern. 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 des Lernbegleiters gegenüber sich selbst und anderen. Der Lernbegleiter nimmt jeden in seiner Einzigartigkeit und in seinen Möglichkeiten wahr, ohne den Schüler in eine Norm bringen oder zu einem Ergebnis motivieren zu wollen.

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

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

Achtsamkeit fördert die Fähigkeit, den ganzen Menschen zu sehen und zu spüren, was er alles mit in die Schule bringt.³⁵ Gleichzeitig achtet er auf seine eigenen Gefühle und Vorstellungen und stülpt sie nicht den Schülern über. Somit schafft er einen Lernraum, in dem jeder Schüler 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 des Lernbegleiters 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 sind für die Kinder Vorbilder für einen respektvollen und achtsamen Umgang. Hier ist die Sprache im Schulalltag enorm wichtig. Wie sprechen Lernbegleiter mit- und übereinander? Wie mit und über ihre Schüler? 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 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 Lernbegleiterdasein.

Neben der kontinuierlichen Achtsamkeitspraxis, kann sich ein Lernbegleiter bereits erwähnter Methoden bedienen, welche die Achtsamkeit vor oder während des Alltags in der Schule erhöhen.

3.4 NACHHALTIGKEIT

„Wir können die erste Generation sein, der es gelingt, die Armut zu beseitigen. Ebenso können wir auch die letzte Generation sein, die die Chance hat, unseren Planeten zu retten.“³⁶

Ban-Ki Moon
UN-Generalsekretär 2007-2016

Damit beschreibt Ban-Ki Moon, dass nachhaltige Entwicklung nicht optional ist. „Sie ist der einzige Weg, der es der gesamten Menschheit erlaubt, ein gutes Leben auf diesem einzigartigen Planeten zu führen.“³⁷ Nachhaltigkeit ist deshalb in aller Munde. Insbesondere die Vereinten Nationen haben hier die Richtung vorgegeben. Mit den globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung (engl.: Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) haben die Vereinten Nationen im Jahr 2015 als Teil ihrer Agenda 2030 den Rahmen für Nachhaltigkeit abgesteckt. Es meint die Bewältigung folgender immenser Herausforderungen: Armut, Geschlechterungleichheit, weltweite Gesundheitsgefahren, häufiger auftretende und an Intensität zunehmende Naturkatastrophen, gewalttätiger Extremismus, Terrorismus und damit zusammenhängende humanitäre Krisen und die Vertreibung von Menschen, die Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und der Klimawandel. Geplant ist die Umsetzung der SDGs bis zum Jahr 2030. Um das zu erreichen braucht es große transformatorische Anstrengung.

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

³⁵ ebda, S. 28

³⁶ Vereinte Nationen, Generalversammlung (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. S. 13, Punkt 50.

³⁷ Hutter, C.-P. (2018). S. 13

Diese internationalen Ziele hat sich der Nationale Aktionsplan³⁸ zu eigen gemacht und will Bildung für nachhaltige Entwicklung langfristig strukturell in der deutschen Bildungslandschaft verankern. Mit konkreten Zielen und Maßnahmen dient er als Grundlage und zur Orientierung für die Umsetzungsphase in den einzelnen Bildungseinrichtungen.

3.4.1 DIMENSIONEN DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

Nachhaltige Entwicklung beschreibt den Spagat zwischen Gegenwart und Zukunft. Zwischen der Befriedigung gegenwärtiger Bedürfnisse ohne dabei zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.³⁹ BNE berücksichtigt drei Dimensionen von Nachhaltigkeit und die Organisation der Schule selbst:

» Ökologie

Die ökologische Dimension orientiert sich am ursprünglichen Gedanken von Nachhaltigkeit, keinen Raubbau an der Natur zu betreiben. In diesem Sinne ist eine nachhaltige Lebensweise die, die natürlichen Lebensgrundlagen nur in dem Maß beansprucht, wie sie sich regenerieren.

» Ökonomie

Eine Gesellschaft sollte nicht über ihre Verhältnisse leben, weil sich das direkt auf die nachfolgenden Generationen auswirkt. Zwangsläufig führt das zu Einbußen und Einschränkungen in der Zukunft. Eine Wirtschaftsweise gilt dann als nachhaltig, wenn sie dauerhaft betrieben werden kann.

» Soziales

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

» Organisation von Schule

BNE meint auch die Schule selbst. „Die Bildungseinrichtungen müssen ebenfalls den Anforderungen nachhaltiger Entwicklung gerecht werden. Dies bezieht sich auf die Teilhabe der Lehrenden und Lernenden an Entscheidungsprozessen genauso wie auf ihre Lehr- und Lernkultur oder die Qualifikation des Personals. Nicht zuletzt gehören auch die Gestaltung und Bewirtschaftung der Gebäude und die Beschaffung von Materialien im Sinne der Nachhaltigkeit dazu. Bildung für nachhaltige Entwicklung betrifft daher grundsätzlich alle Bereiche des formalen Bildungssystems.“⁴⁰

Wir gehen noch einen Schritt weiter. Das Lernen selbst soll nachhaltig sein. Nicht auswendig erlerntes Wissen, mit dem man gut die nächste Prüfung bestehen kann, hat für uns Bedeutung, sondern Lernen findet innwendig statt – mit hoher emotionaler Beteiligung und intrinsischer Motivation. Nur das, was die Kinder wirklich betrifft und berührt, bleibt nachhaltig verankert.

3.4.2 ACHTSAMKEIT ALS GRUNDLAGE FÜR NACHHALTIGKEIT

Eine gute Grundlage für nachhaltiges Leben und Handeln ist die Achtsamkeit. Sie kann dabei helfen, Entscheidungen bewusst zu überdenken und eine nachhaltige Variante zu wählen. Achtsamkeit wird als der Gegenpol zum „Autopilot-Modus“ verstanden, in dem automatische, nie hinterfragte und evtl. auch nicht-nachhaltige Entscheidungen getroffen werden.

38 Nationaler Aktionsplan vom September 2017, https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_für_nachhaltige_Entwicklung.pdf

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

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

In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass Achtsamkeit das Wohlbefinden von Menschen steigert und zu einer Zufriedenheit führt, die unabhängig von materiellem Konsum ist. Mittel- und langfristig kann durch Achtsamkeit das allgemeine Konsumniveau gesenkt werden, ohne dass Menschen an Lebensqualität verlieren.⁴¹ Ganz im Gegenteil wird oft weniger Konsum als befreiend erlebt. Es braucht weniger Aufmerksamkeit für Dinge, die erst gekauft, gepflegt und am Ende entsorgt werden müssen. Aus diesem Gefühl heraus entstanden ist ein neuer Minimalismus als Lebensstil und damit die Realisierung des Traums vom einfachen Leben in einer unübersichtlichen, multioptionalen Welt.

Andere Studien haben festgestellt, dass Achtsamkeit dazu beiträgt, einmal gefasste Absichten (z.B. im Bereich Ernährung oder Sport) auch in Verhalten umzusetzen.⁴² Achtsamkeit ist eng verbunden mit der Entwicklung von Mitgefühl und pro-sozialem Verhalten.⁴³ Die Fähigkeit sich in die Nöte von Menschen heute (auch in anderen Weltteilen) oder mögliche Nöte künftiger Generationen hineinversetzen und diese nachempfinden zu können, korreliert positiv mit nachhaltigem Verhalten.

„Ziel von BNE ist der Perspektivwechsel, um die Lebenswelten Anderer zu verstehen und konstruktive Auseinandersetzungen führen zu können.“⁴⁴

Prof. Heike Molitor

3.4.3 EIGENVERANTWORTUNG UND GESTALTUNGSKOMPETENZ

Bildung für nachhaltige Entwicklung steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.⁴⁵

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

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

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

41 s. z.B. Brown & Kasser, 2005; Ericson, Kjonstad, & Barstad, 2014

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

43 vgl. Lim, Condon & DeSteno, 2015

44 s. Haus der kleinen Forscher. Zukunftskompetenzen und Nachhaltigkeit. <https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/ueber-uns/neuigkeiten/im-dialog-mit-dem-bundestag> – Abruf am 31.3.2020

45 Nationaler Aktionsplan (2017), S. 7f.

Die selbständige Handlungsfähigkeit ist wesentlich, um nachhaltige Entwicklung zu gestalten, neben dem Wissen und Erkennen und dem Verständnis und die Einsicht in ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge.⁴⁶ Allein Wissen reicht nicht aus; ganz im Gegenteil, die verschiedenen erkannten „Schief lagen“ führen eher zur Frustration und zu einem ohnmächtigen Gefühl, wenn Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung nicht dazu kommen.

3.4.4 KONKRETE NACHHALTIGKEITSZIELE

Die Aufforderung der Vereinten Nationen, die Herausforderungen der Zukunft durch nachhaltiges Handeln anzugehen, greifen wir in unserer Schule auf und setzen uns konkrete Nachhaltigkeitsziele. Wir verstehen unsere Schule als einen Lernort, an dem Nachhaltigkeit eingeübt wird – im umfassenden Sinn, nämlich verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen, der Umwelt und unseren Mitmenschen.

» Niemand wird ausgeschlossen

Nachhaltigkeit ist ein wichtiger Bestandteil von Inklusion. Denn Inklusion schließt auch die Lebenswelten anderer in und außerhalb der Schule mit ein, die schon heute durch Umweltzerstörung, wirtschaftlicher oder sozialer Ungleichheit bedroht sind. „Schulen, die sich inklusiv entwickeln, müssen sich damit befassen, wie sie die natürliche und physische Umwelt auf dem Schulgelände und darüber hinaus erhalten können.“⁴⁷

» Sich der Welt bewusst werden

Achtsamkeit ist eine wichtige Basis für Nachhaltiges Leben, Lernen und Entwickeln. Der Gedanke steht vor der Handlung. Nur wenn ich mir meine Gedanken und Handlungen bewusst mache, werde ich erst in die Lage versetzt, mein Verhalten zu hinterfragen, zu ändern und mich damit nachhaltig zu entwickeln.

» Nachhaltig lernen

Lernen findet altersgemischt und in Gruppen statt (kollaborativ). Die Schüler werden an Entscheidungsprozessen beteiligt und wir befähigen sie durch Selbstführung und Selbsterfahrung frühzeitig Verantwortung für ihr Lernen und Leben zu übernehmen. Durch entspanntes, intrinsisch motiviertes und agiles Lernen verfestigt sich das Gelernte tiefer und damit nachhaltiger.

» Nachhaltigkeit lernen

In vielfältigen Lernsettings und insbesondere im „echten“ Leben in der Stadteilwelt, in Kooperation mit Akteuren daraus und in der Natur können die Schüler sich permanent mit wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Zusammenhängen hautnah beschäftigen. Sie lernen ihr Handeln zu reflektieren und über Zukunftsfragen zu philosophieren. Dabei geben wir keine Antworten vor, sondern unterstützen ihr kollaboratives und kreatives Finden von (möglichen) Lösungen. Wichtigstes pädagogisches Ziel für uns ist dabei, Schüler zu Zukunftsgestaltern zu befähigen.

» Nachhaltige Lern-Umgebung

Die Lern-Umgebung ist nachhaltig gestaltet. Inventar und Lerngegenstände sind überwiegend aus natürlichen und recycelten Materialien. Neben dem Lernen in vorbereiteten Innenräumen findet das Lernen möglichst häufig in der Natur statt. Der Wald bietet hier ein ideales Umfeld um wirtschaftliche, soziale und ökologische Zusammenhängen mit allen Sinnen wahr zu nehmen. Ebenso Urban Gardening auf dem Schulgelände, was darüber hinaus hautnah vermittelt, wie Lebensmittel angebaut und Lebensgrundlagen (z.B. durch gezielte Bodenpflege) erhalten bleiben.

46 vgl. Hutter, C.-P. (2018). S. 12

47 Booth, T. & Ainscow, M. (2017). S. 38

» Nachhaltige Lebensweise

Das tägliche vegan/vegetarische Mittagessen besteht vorwiegend aus biologischen und fair gehandelten⁴⁸ Lebensmitteln. Die Schüler bekommen praktischen Einblick in den Anbau (Urban Gardening) und die Zubereitung von Nahrung. Im Sinne des Prinzips „From Cradle to Cradle“ schaffen wir das Konzept von Abfall so weit als möglich ab. Das heißt, alles wird wieder in den Kreislauf zurückgeführt, bzw. aus Übrigem wird neues erschaffen (Upcycling). Wir achten darauf, möglichst wenig Verpackungsmaterial und typische Abfälle überhaupt in die Schule kommen zu lassen (Zero Waste). Für die Stadtteilwelt zugänglich gibt es ein Repair-Cafe und vielfältige Möglichkeiten, um Dinge selbst herzustellen (DIY).

» Nachhaltige Beziehungen

Wir ermöglichen Kindern und Erwachsenen gleichermaßen, gute und tragfähige Beziehungen aufzubauen und zu erhalten. Wir stehen für eine offene und achtsame Kommunikation und eigenverantwortliche Konfliktlösung. Durch Supervision und Schulungen in (Selbst-)Reflektion unterstützen wir unsere Mitarbeiter ihr Handeln zu reflektieren und wenn nötig zu korrigieren.

» Nachhaltige Fortbewegung

Wir inspirieren und motivieren unsere Schüler, Eltern, Lernbegleiter und sonstige Mitarbeiter den öffentlichen Nahverkehr oder andere umweltfreundliche Fortbewegungsmöglichkeiten zu nutzen.

» Nachhaltiger Arbeitsplatz

Wir bieten unseren Mitarbeitern einen hochwertigen Arbeitsplatz, faire Bezahlung, gute Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung und flexible Arbeitszeitmodelle und tragen dadurch zur Gesunderhaltung und zum Wohlbefinden bei.

» Gemeinwohlbilanz

Wir richten die Schule als Unternehmen an der Gemeinwohl-Ökonomie aus und erstellen eine Gemeinwohl-Bilanz⁴⁹. Dadurch wollen wir unser Selbst- und Fremdbild bewusstmachen und Potentiale für die Weiterentwicklung aufdecken.



48 Wir bewerben uns als Fairtrade-Schule <https://www.fairtrade-schools.de/mitmachen/bewerbung/> - Abruf am 17.4.2020

49 <https://www.ecogood.org/de/> - Abruf am 07.03.2020

4 BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN

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

4.1 UNSER BILDUNGSVERSTÄNDNIS

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

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

- » **Bildung verstehen wir ganzheitlich.** Sie betrifft den Menschen in seiner Ganzheit: Körper, Seele und Geist. Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, mit Verstand, Gemüt und Körper. Alle Ebenen sind dabei gleichberechtigt.
- » **Ein Kind ist von Anfang an darauf aus zu lernen.** Es ist ein Grundbedürfnis. Das Kind lernt gerne und kann gar nicht anders als zu lernen. Leidenschaft, Neugier, Freude sind zentraler Antrieb. Sie nicht zu hemmen, sondern ihnen Raum zu geben und zu fördern, sehen wir als unsere Aufgabe.
- » **Vom Moment seiner Geburt an strebt der Mensch nach Autonomie.** „Ebenso wie der kindliche Körper seine Fähigkeiten entwickelt und dem Kind Bewegungsfreiheit gibt, so ist der Geist des Kindes erfüllt von Lernhunger und geistiger Autonomie.“¹ Bildung ist eine Bildung zu Selbstbestimmtheit und Mündigkeit. Selbstbestimmtheit bedeutet, „die Person zu sein, die man wirklich ist und die Person zu werden, die man werden kann.“²
- » **Bildung berücksichtigt, dass jedes Kind eigene Anlagen mitbringt,** dass Entwicklungen unterschiedlich schnell verlaufen (Schnelligkeit ist dabei kein Qualitätsmerkmal) und verhilft zur Entfaltung persönlicher Potentiale. Bildung ist deshalb immer individuell und versucht nicht, Menschen in eine allgemeine Norm zu bringen.
- » **„In jedem Menschen steckt – unbeschadet seiner eigenen Freiheit – die Triebfeder, sich zu entfalten.** Er trägt von Beginn an individuelle Wesensmerkmale in sich, die ihn einzigartig und besonders sein lassen. Er braucht eine Umgebung, die ihn darin unterstützt und anregt, seinen Potentialen Gestalt zu geben.“³ Oder wie Maria Montessori es sagt: Das Kind ist ein Baumeister seiner selbst. Es

¹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Montessorip%C3%A4dagogik> – Abruf am 10.02.2020

² vgl. Kabat-Zinn, M. & J. (2015). S. 68

³ Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, 2015. S. 28

verfügt von Anfang an über einen individuellen, inneren Bauplan. In ihm sind lediglich Potentialitäten angelegt, die es zu heben gilt.⁴

- » **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
- » **Bildung braucht Beziehungskompetenz.** Das meint die „Fähigkeit des Lehrers, das einzelne Kind von dessen eigenen Voraussetzungen her zu „sehen“ und sein eigenes Verhalten darauf abzustimmen, ohne dabei die Führung und die Verantwortung für die Qualität der Beziehung abzugeben, außerdem die Fähigkeit im Kontakt authentisch zu sein.“⁷ Damit schaffen die Lernbegleiter Vertrauen und Sicherheit. Ihre Beziehungskompetenz bildet die Grundlage für ein Gemeinschaftsgefühl in der Schule. Die Lernbegleiter setzen die Messlatte für Toleranz, Respekt und gegenseitigem Interesse. Das ist ihre Verantwortung. Bildung braucht Gemeinschaft, in der sich jeder zugehörig fühlt.
- » **Bildung braucht Fürsorge und Führung** und gleichzeitig die **Anerkennung des Autonomiestrebens des Kindes.** Wir glauben, dass Bildung nur dann möglich ist, wenn jedes Kind innerhalb eines individuellen Autonomierahmens Entscheidungen treffen kann. „Das Kind braucht die Erfahrung mit autonomen Entscheidungsprozessen.“⁸
- » **Bildung ist ein aktiver Prozess und geschieht durch Selbst-Tätigkeit.** Verantwortung für den Lernprozess hat letztlich der Lernende selbst. Kinder werden auf dem Weg zur Übernahme dieser Verantwortung begleitet. Diese Begleitung geschieht im Sinne Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun!“⁹
- » **Wir verstehen Bildung als sozialen Prozess,** der sich nur in konkreten Interaktionen mit anderen Personen realisiert. Der Mensch entwickelt sich nicht aus sich selbst heraus, sondern er bedarf der Beziehung.
- » **Bildung bedeutet, sich die Welt anzuverwandeln.**¹⁰ Es geht nicht um bloßes Aneignen von Wissen als toten Weltgegenständen und Kompetenzen, sondern es geht darum selbst Weltbeziehung aufzunehmen, d.h. sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie einen existenziell berührt oder gar verändert. Es ist das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer sich stetig verändernden Welt. Wilhelm Humboldt nennt das: „So viel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln“.¹¹
- » **Bildung verhilft dem Kind, Akteur des eigenen Lebens zu sein.** Dafür braucht es Selbstverantwortung, Selbstmanagement, Selbstregulation und Selbstdisziplin. Voraussetzung dafür ist Selbstgefühl. „Selbstgefühl ist unser Wissen und Erleben, wer wir sind. [...] Bildlich gesprochen lässt sich das Selbstgefühl als eine Art innere Säule, Zentrum oder Kern beschreiben.“¹² Ein gesundes Selbstgefühl zu haben bedeutet, eine realistische, differenzierte und wohlwollende Beziehung zum Wissen über

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

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

6 ebda. S. 46

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

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

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

10 vgl. Resonanzpädagogik von Rosa Hartmut

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

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

uns selbst zu haben.¹³ Der Schlüssel für eine gesunde Entwicklung des Selbstgefühls sind Anerkennung und Wertschätzung als Reaktion auf die Handlungen der Kinder in Form von Liebe, Anregung und Fürsorge.

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

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 Struktur und Funktion des Gehirns dargestellt werden kann.

4.2.1 NEUROPLASTIZITÄT

Bis vor wenigen Jahren galt es als wissenschaftlich anerkannt, dass unser Gehirn, sobald es einmal im Erwachsenenalter angekommen ist, nicht mehr formbar ist und dass weitgehend keine neuen neuronalen Verbindungen in unserem Gehirn entstehen. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ hat das in einem Sprichwort ausgedrückt. Diese Ansicht hielt sich sehr lange, bis die Wissenschaft einen erstaunlichen Prozess namens Neuroplastizität¹⁴ entdeckte. Das heißt, die Neuronen (Nervenzellen) im Gehirn und Nervensystem erwiesen sich als plastizierbar, sprich veränderbar. In den letzten Jahren haben Forschungen aufgezeigt, dass sich das Gehirn den Umständen anpassen und jederzeit weiterentwickeln kann. Das führt auch dazu, dass das Gehirn teilweise erstaunliche Selbstheilungskräfte entwickelt.

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

¹³ vgl. Juul, J. (2018). S. 135

¹⁴ vgl. <https://www.i-rm.org/neuroplastizitaet/>

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

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

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

4.2.2 LERNEN AUS NEUROBIOLOGISCHER SICHT

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

Lernen in Beziehung

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

» Kulturleistung

Unser Umfeld gibt über Generationen angeeignetes Verhalten und Struktur an uns weiter. Wenn wir Menschen unter Bedingungen aufwachsen, in der Menschen nicht aufrecht laufen oder sprechen, würden wir nicht laufen oder sprechen lernen.

» Spiegelneuronen

Durch das Nachahmen lernen wir von unseren Mitmenschen. Das Nachahmen muss dabei gar nicht physisch stattfinden, das Zuschauen allein reicht. Wenn z.B. ein Affe eine Banane schält, werden beim zusehenden Affen die gleichen Gehirnregionen aktiviert, wie wenn dieser selbst die Banane schält.

» Erfahrungslernen in Beziehungen

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

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

Die größten Einschränkungen für eine solch gewünschte Entwicklung sind Angst und Druck. Sie bauen autobahnartige Verbindungen ins Hirn. Es gibt zahlreiche Mittel zur Angstbewältigung wie Macht, Reichtum, Sta-

tus-Symbole, Ablenkungen wie Fernsehen oder Essen (Fett und Kohlenhydrate beruhigen das Hirn tatsächlich). Aber der wirkliche Weg, um Angst zu besiegen ist Vertrauen. Immer wenn man vor das geistige Auge Bilder des Vertrauens holt, werden Bereiche der Cortex deaktiviert, die aktiv sind, wenn man Angst bekommt.

Es sind die Momente des Vertrauens, in denen wir Erinnerungen, Erfahrungen und Wissen zusammenbringen. Es sind die kreativen Momente im Leben eines Menschen, die nur geschehen, wenn wir angst- und druckfrei sind. Dann schaffen wir es, Entscheidungen zu treffen, Lösungen für neue Probleme zu finden und Handlungsstrategien zu entwickeln.¹⁵

Lernen mit Emotionen

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

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

Für den Neurobiologen Gerald Hüther ist Spielen die beste Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.¹⁶ Man kann nur etwas nachhaltig im Gehirn verankern, wenn man sich dafür begeistert. Ganz nebenbei wird beim Spielen die Lebensfreude gesteigert.

Der Mensch lernt nur das, was für ihn interessant ist und was ihn bewegt. Einzelfakten (z.B. Jahreszahlen im Geschichtsunterricht) werden kaum behalten, wenn sie nicht in einem Zusammenhang stehen, denn "Geschichten und Zusammenhänge treiben uns um, nicht Fakten", so der Psychiater und Gehirnforscher Manfred Spitzer.¹⁷ 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.“¹⁸ So führen körperliche Belastungen zu einem Anstieg der Durchblutung des Gehirns und damit zu einer Neubildung und Vernetzung von Nervenzellen (Neurogenese). Es erhöht sich die Konzentration verschiedener Botenstoffe (Neurotransmitter), die Signale von einer Nervenzelle zur nächsten weitergeben. Durch Bewegung wird also nicht nur der Körper trainiert, sondern auch die Anpassungsfähigkeit und somit die Plastizität des Gehirnes.

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

¹⁵ Vortrag zur Potentialentfaltung von Gerald Hüther. MP3 https://geraldhuether.de/Mediathek/Potentialentfaltung/was_wir_brauchen.mp3 – Abruf am 10.02.2020

¹⁶ ebda.

¹⁷ Wie das Wissen in den Kopf kommt. Neurobiologen melden sich zu Wort. In: Geo Magazin. 10/2004

¹⁸ Walk, L. (2011). S. 27

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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.“¹⁹

Lerntheorien versuchen an Hand von Modellen und Hypothesen zu beschreiben, wie lernen funktioniert. Der allgemeinen Unterrichtsdiskussion liegen heute vor allem Lerntheorien aus der pädagogischen Psychologie zu Grunde.²⁰ Man geht also davon aus, dass Lernen vor allem ein psychischer Vorgang ist, bei dem Verhaltens-, Denk- und Konstruktionsmuster von Welt gesetzt oder modifiziert werden. Im Wesentlichen gibt es 3 klassische Lerntheorien, den Behaviourismus, den Kognitivismus und den Konstruktivismus. Diesen zugeordnet werden können alle Ansätze, die für uns besonders bedeutend sind und auf deren Grundlage wir unser gesamtes Lernsetting aufbauen.

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 Phasen²¹ statt:

- » Aneignungsphase – Aufmerksamkeitsprozesse

Der Beobachter schaut genau hin und nimmt das Modell bewusst wahr. Er wählt dabei Verhaltensweisen oder Einstellungen aus, die ihn besonders interessieren.

¹⁹ Sandweg, K. (2014), s. <https://blog.cognifit.com/de/lerntheorien/> - Abruf am 18.4.2020

²⁰ vgl. Faulstich, P. (2014). S. 7

²¹ vgl. <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/bandura.htm> – Abruf am 26.04.2020

» Aneignungsphase – Behaltensprozesse

Das beobachtete Verhalten oder die beobachtete Einstellung wird im Gedächtnis abgespeichert und kommt manchmal erst sehr viel später zur Ausführung.

» Ausführungsphase – Reproduktionsprozesse

Das beobachtete Verhalten wird nachgeahmt, indem sich der Beobachter an die genauen Bewegungsabläufe des Modells erinnert.

» Ausführungsphase – Verstärkungs- und Motivationsprozesse

Der Beobachter erlebt sich selbst als selbstwirksam und der Erfolg seines eigenen Verhaltens wirkt verstärkend. Ob ein Mensch überhaupt ein bestimmtes Verhalten beobachtet, hängt von seiner Motivation ab.

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

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

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

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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 verlangt. Man unterscheidet dabei zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Extrinsische Faktoren werden von einem Dritten vorgegeben, um gewünschtes Verhalten zu erreichen (z.B. Noten oder drohende Bestrafung).

Intrinsische Motivation dagegen beruht auf selbstbestimmte 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.

1 – Selbstwirksamkeitstheorie

Das Konzept der Selbstwirksamkeit²² 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 sie sich auch selbst zu und erwartet, dass man dabei erfolgreich ist.
- » **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 Dweck²³ auf, das von einem flexiblen Selbstbild ausgeht. Das bedeutet, dass Menschen nicht von Natur aus begabt oder unbegabt im Allgemeinen oder in speziellen Dingen sind, sondern dass sie sich jederzeit entwickeln können.

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

²² vgl. Bandura, A. (1997)

²³ Dweck, C. (1997)

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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.“²⁴ Intrinsisch motivierte Handlungen sind also per definitionem selbstbestimmt. Aber auch extrinsisch motivierte Handlungen können das Gefühl von Selbstbestimmtheit haben, wenn von außen gesetzte Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept übernommen und integriert werden. Das geschieht, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Teil der sozialen Umwelt zu werden.

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

²⁴ Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). S.226

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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“²⁵ Zugleich betont er das Erfordernis, die Erwartung eines Erfolgs der Handlung loszulassen²⁶ und frei zu sein von Sorge und Angst um sich selbst oder das eigene Ansehen.²⁷ Flow stellt sich außerdem am ehesten ein, wenn man selbstbestimmt (egal ob intrinsisch oder extrinsisch) motiviert ist. Die Flow-Theorie kann deshalb in Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie gesehen werden.

Maria Montessori hat dieses Phänomen des ganz im Tun Versunkenseins und den Zustand völliger Vertiefung in ihrer Beobachtung von Kindern festgestellt. Sie nannte es die Polarisation der Aufmerksamkeit. Diese

²⁵ Csikszentmihalyi, M. (2010). S. 23

²⁶ ebda. S. 28

²⁷ ebda. S. 61

Polarisation der Aufmerksamkeit stellte für Maria Montessori den bedeutendsten Faktor im Aufbau des Kindes dar und wurde zum Schlüssel ihrer Pädagogik. Damit die Aufmerksamkeit sich polarisieren, also sammeln kann, muss die innere Aktivität eine äußere Anregung finden. Das veranlasste Maria Montessori dazu, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, in der sich Kinder frei mit ansprechenden Gegenständen beschäftigen konnten.

Bedeutung für unsere Arbeit

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

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 Lerner ausgehen. Entstanden ist der Konstruktivismus in der Pädagogik in Zusammenhang mit Veränderungen der Erkenntnistheorie. Der Konstruktivismus zieht dabei Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität von Wahrheit, die Bedeutung des Beobachters, der auch immer Beteiligter ist, die Unschärfe der Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen und die neue Unübersichtlichkeit der Wissenschaften.²⁸ Pionier konstruktivistischen Denkens war Jean Piaget mit seinem Entwicklungsstufenmodell. Das von Maria Montessori entworfene und umgesetzte Konzept des selbstbestimmten Lernens („Hilf mir es selbst zu tun“ und „das Kind ist ein Baumeister seiner selbst“) bauen darauf auf. Vertreter dieser Theorie ist John Dewey. Bei ihm orientiert sich pädagogisches Handeln an der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten. Die Entwicklung findet im Prozess zwischen Individuum und sozialem Umfeld statt.

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

Das konstruktivistische Lernen lässt sich in drei Stufen einteilen:

- » **Rekonstruktion** – Welt entdecken. Kulturelle Leistungen, historische Entwicklungen, Erfindungen und Erkenntnisse gemeinsam rekonstruieren.

²⁸ vgl. Reich, K. (2010). S. IX

- » **Konstruktion** – Welt erfinden. Selbst erfahren, ausprobieren, entwickeln, experimentieren.
- » **Dekonstruktion** – Welt kritisieren. Kritik an den gewonnenen Erkenntnissen äußern.

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

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

Bei der Interaktion geht es aber nicht nur um den kognitiven Prozess, sondern auch um das Imaginäre (Vorstellungen über sich, andere und die Welt – Wünsche, Motive, Befindlichkeit, usw. – Emotionen sind hier miteingeschlossen) und um Symbole (Bedeutungen und kulturelle Zuschreibungen). Die imaginären und symbolischen Festlegungen, diese rein subjektive Sichtweise, wird gerne verallgemeinert, ist aber grundsätzlich relativ und findet ihre Grenze im Realen. Gedankenkonstrukte und reale Ereignisse sind oft gegensätzlich. Konstruierte Wirklichkeit und Realität gehen nicht zusammen. „Das Reale erscheint immer dann, wenn unsere Grenzziehungen und Ordnungen, unsere Erklärungen und Verständnisse, unsere Vorhersagen nicht aufgehen.“²⁹

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

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.

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.“³⁰ Wie oben beschrieben ist das auch Grundlage der Resonanzpädagogik.

²⁹ Reich, K. in Interaktionistischer Konstruktivismus. Texte zur Einführung. http://konstruktivismus.uni-koeln.de/texte/einfuehrung/einf_1.html – Abruf am 30.05.2020

³⁰ Beljan, J. (2019). S. 121

Der Konnektivismus ist eine sehr junge Lerntheorie, die der kanadische Lerntheoretiker George Siemens³¹ 2004 entwickelt hat, um zu erklären, wie sich Technologie auf unsere Art zu leben, zu kommunizieren und zu lernen auswirkt. Sie baut auf dem Konstruktivismus auf, versteht aber Lernen nicht als einen reinen Konstruktionsprozess im Selbst, sondern sozial durch Netzwerke generiert. Solche Netzwerke können zwischen Menschen, Institutionen, Communities und anderen vernetzten Strukturen bestehen. Das Netzwerk besteht dabei sowohl aus Kontakten zu anderen Menschen als auch zu nicht-menschlichen Wissensquellen, wie z.B. das Internet und andere (digitale) Medien.

Nach dem Konnektivismus besteht die Kunst des Lernens darin, verteiltes Wissen aufzuspüren, für sich nutzbar und konstruktiv in das eigene Wissensnetz einzubinden. Die Fähigkeiten, aktuelles Wissen durch Austausch mit anderen zu erlangen und Herausforderungen gemeinsam zu meistern, werden aus Sicht des Konnektivismus wichtiger als das persönliche Wissen einer Person.³²

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 präsen- te 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 zunehmenden Alter der Kinder gewinnen digitale Medien an Bedeutung und ermöglichen, individuellen und auch sehr spezifischen Interessen nachgehen zu können über die Möglichkeiten hinaus, die wir vor Ort bieten können.
- Lernbegleiter unterstützen die Kinder, für sie wichtige Ressourcen und Netzwerke aufzufinden, Informationen zu reflektieren und zu validieren, um diese kritisch in ihren Lernprozess einzubeziehen.

³¹ Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

³² Prof. Dr. Werner Sauter. Bertelsmann Stiftung. Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. 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 Interaktion statt – gemeinsam mit, von und durch andere. Lernen führt in immer wieder neuen Konstellationen zu neuen Entdeckungen. Wir lassen Raum für echte Fragen, auf die es keine fertigen Antworten gibt. Das weckt den Abenteuer- und Entdeckergeist. Lernen ist ein lustvolles Tun. Es prägt unsere Schule, egal ob Kinder, Lernbegleiter, Verwaltung, andere Mitarbeiter, Eltern oder Mitglieder im Co-Learning-Space. Wir haben dabei den Anspruch, dass Kinder und Erwachsene sich gemeinsam entwickeln.

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

5.1 LERNMETHODEN

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

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

5.1.1 ALTERSMISCHUNG

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

Die Kinder erfahren sich in immer wieder wechselnden Konstellationen. Mal sind sie die Älteren, mal die Jüngeren, mal Könner, mal Lernende oder beides zugleich. Das verhindert die Fixierung auf eine bestimmte Rolle und macht flexibel. „Verhaltensmuster werden erprobt, Grenzen erfahren, Empathie und soziale Kompetenzen gebildet.“² Das alles kommt einer breiteren Entfaltung ihrer Persönlichkeit zugute.

¹ Burow, O.-A. u.a. (2017). S. 131

² Renz-Polster, H. (2015). S. 147

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

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

Besonders spannend ist es, wenn Menschen verschiedener Erfahrungs- und Könnerebenen zusammenarbeiten. Hier entwickeln sich ganz neue Potentiale. Durch verschiedene Blickwinkel kommen verschiedene Lösungsstrategien zusammen. In agilen Unternehmen wird das vor allem in der Produktentwicklung mit Design Thinking-Prozessen genutzt. Wir nutzen die Vielfalt der Potentiale und Perspektiven vor allem in unserem intergenerationellem Co-Learning-Space. In solchen Settings bilden jüngere Kinder oft eine Quelle von Lebendigkeit, Kreativität und Fantasie. Ältere können durch ihre größere Erfahrung und meist auch durch fortgeschrittenes Wissen Jüngeren einen Schatz zur Verfügung stellen, jedoch ohne ihn überzustülpen. Wir ermutigen die Älteren sich Offenheit zu bewahren, eigene Vorgehensweisen zu hinterfragen und so auch von den Jüngeren zu lernen.

5.1.2 LERNEN IN RESONANZ

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

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

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

5.1.3 SELBSTORGANISIERTES UND SELBSTVERANTWORTLICHES LERNEN

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

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

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

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

5.1.4 SPIELBASIERTES LERNEN – PLAY BASED LEARNING

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“³

Rebeca Wild

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

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

International gesehen gewinnt das spielbasierte Lernen – zumindest für die Primarstufe – immer mehr an Bedeutung. Einzelne Länder, wie z.B. Australien und Neuseeland⁴ 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.“⁵ Mit Lernen wird häufig die Erreichung äußerer Ziele durch meist extrinsische Motivation assoziiert. Das Spiel jedoch ist zweckfrei, dient keinem Ziel, entsteht aus dem Moment, unterliegt der freien Wahl und ist hochgradig intrinsisch motiviert. Dennoch hat das Spiel einen bestimmten Rahmen und funktioniert nach bestimmten – meist von den Spielern selbst – festgelegten Regeln.

Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung ist enorm. Von Beginn an lernen Kinder alles Wesentliche im Spiel. Im freien Spiel stellen sich Kinder selbst Aufgaben, erforschen die Welt und eignen sich so

³ Wild, R. (2006). S. 37

⁴ s. Ministry of Education New Zealand. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Online-blog/Learning-through-play-What-s-it-all-about> – Abruf am 16.05.2020

⁵ Leuchter, M. (2013)

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.⁶ Das Spiel fördert Kreativität und Vorstellungskraft. Es hilft strategisch zu denken. Kinder lernen im gemeinsamen Spiel miteinander und voneinander, sie stimulieren sich wechselseitig und profitieren von Entwicklungsunterschieden.

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

„Das Kind sammelt keine Erkenntnisse, es lebt sie; dafür steht ihm ein einzigartiges Mittel zur Verfügung: das Spiel.“⁷

Arno Stern

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

5.1.5 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.⁸ Projektbasiertes Lernen ist durch planvolles Handeln und einen strukturierten Projektverlauf charakterisiert. Die Kinder übernehmen selbst die Verantwortung für die Organisation und den Ablauf des Projektes – selbstverständlich innerhalb ihrer Möglichkeiten und ihres Autonomierahmens. Ziel ist es, zu einem selbstbestimmten und gleichermaßen von allen verantworteten und erarbeiteten Ergebnis zu kommen. Der Projektverlauf und die Ergebnisse können präsentiert werden. Als Abschluss erfolgt die Reflexion 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 sie ist eine neue Form des Lernens, der ein demokratisches Verständnis von Unterricht und den Rollen von Lernern und Lernberatern oder -begleitern zugrunde liegt. Durch die grundsätzlich mitbestimmende, partizipative Handlungs- und Interessenorientierung ermöglicht sie zudem ganzheitliche Lernerfahrungen. Doch nicht jede selbstgewählte Tätigkeit ist zwingend ein Projekt. Ein Projekt bedarf einer gewissen Komplexität.

⁶ Remmele, B. & Seeber, G. Spielbasiertes Lernen als Methode der Entrepreneurship-Education. In Remmele, B. u.a. (2008). S. 90

⁷ In: Stern, A. (2016). S.59

⁸ vgl. Gudjons, H. (2008). S. 79

Projektbasiertes Lernen ist somit schülerzentriert und stellt einen Paradigmenwechsel dar: Vom Lehren zum Lernen. Es geht also nicht um die Aufnahme von Lehrvorträgen, sondern um eigenmotiviertes und selbstorganisiertes Lernen. Aufgabe des Lernbegleiters ist es hierbei Coach zu sein. Zuerst gestaltet der Lernbegleiter die Rahmenbedingungen, stellt nützliche Informationsquellen und Lernhilfen bereit und schafft weitere Voraussetzungen, damit Projekte überhaupt realisiert werden können, wie z.B. notwendige Materialbeschaffung. Er soll im Wesentlichen als Berater fungieren, dennoch kann es auch in Einzelfällen nötig sein, Anregungen für Lösungsmöglichkeiten, Kriterien für Entscheidungsprozesse, Informationen usw. anzubieten. Der Lernbegleiter berät nur im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ und greift so wenig wie möglich in den Prozessverlauf ein, um die Entwicklung neuer, eigenständiger, unkonventioneller Lösungen nicht zu gefährden. Der Lernbegleiter beobachtet den Gesamtlernprozess, begleitet und analysiert. Bei teaminternen Schwierigkeiten kann er auch als Psycho-Coach, Mental-Trainer oder als Motivator in Hängephasen gefragt sein. Im Verlauf moderiert er die Retrospektiven der Zwischenstopps und den Reflektionsprozess am Ende⁹.

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

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

„Feste Unterrichts- und Raumvorgaben, klare Fächerabgrenzungen, Lernzielvorgaben und die Zifferzensur als Individualnote lassen sich kaum mit Projektarbeit, bzw. Projektlernen verbinden.“¹⁰ Mit den gemeinhin üblichen Projektwochen meist am Ende eines Schuljahres kann nicht die Projektmethode als solche, sondern nur Teile davon umgesetzt werden. Die Projektmethode zielt auf den Abbau traditioneller Lern- und Autoritätsstrukturen. Sie berücksichtigt ein ganzheitliches Lernverständnis ebenso wie veränderte Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft. So verändert sich nicht nur das Verständnis der Rollen von Schüler (Lerner) und Lehrer (Lernberater) und deren Verhältnis zueinander, sondern auch das zu Grunde liegende Lernverständnis.

Projektbasiertes Lernen lässt sich besonders gut im Rahmen von Entrepreneurship Education (s. 2.2) anwenden. Schüler erleben sich in Projekten als mündige eigenverantwortliche Gestalter. Sie entscheiden selbst, für welche Problemstellung sie einen Lösungsansatz finden und gegebenenfalls in Form eines unternehmerischen Konzeptes ausarbeiten wollen.¹¹

5.1.6 FORSCHENDES LERNEN – INQUIRY BASED LEARNING

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

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

⁹ vgl. Reich, K. http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/frameset_projekt.html – Abruf am 20.05.2020

¹⁰ ebda.

¹¹ RKW (2015), S. 11

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

Je älter die Kinder sind, desto sinnvoller kann es sein, sie mit den 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 Cycle¹² beschreibt die verschiedenen Stufen der Problemlösung.

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



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 Kanada¹³, ist es fest im Bildungsplan verankert.

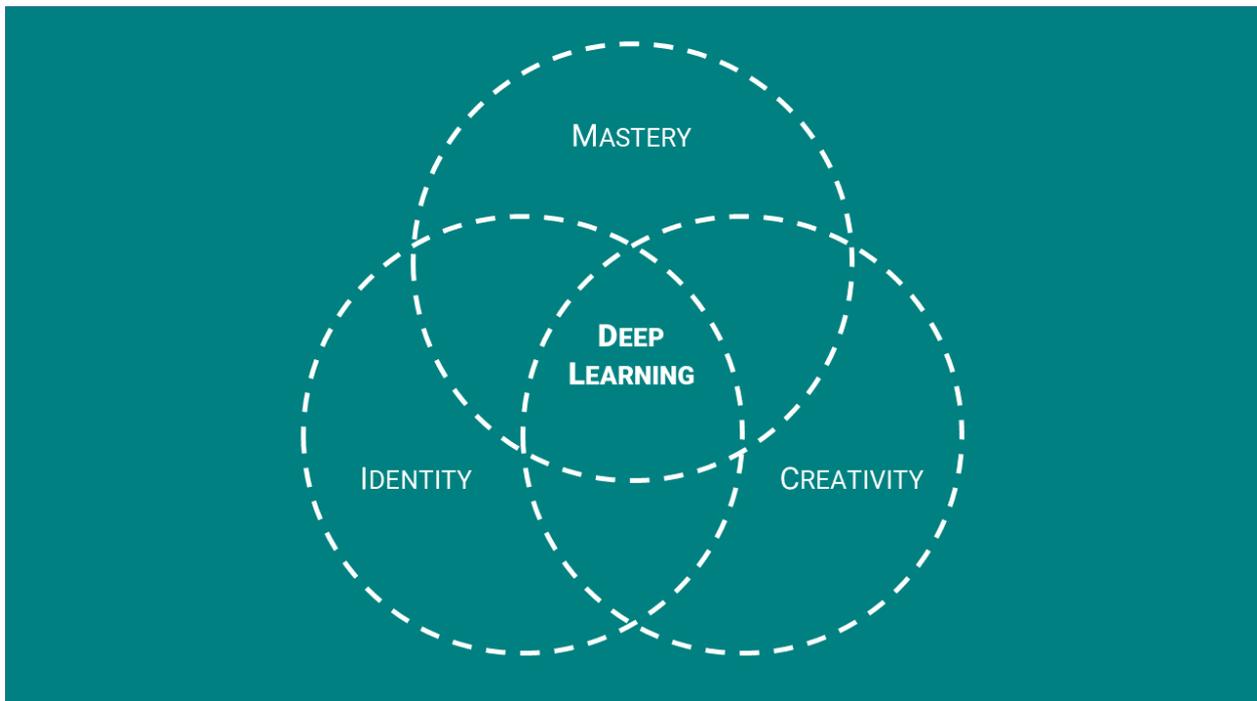
¹² <http://blog.istp.org/the-inquiry-learning-cycle> – Abruf am 20.04.2020

¹³ http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_inquirybased.pdf

5.1.7 DEEPER LEARNING

„Deeper Learning beschreibt eine Pädagogik, in der Lernende sich tiefgreifend mit Wissen auseinandersetzen und selbst Wissen generieren, indem sie es sowohl über instruktiv gesteuerte Prozesse der Aneignung als auch über selbst regulierte Prozesse der Kokonstruktion und Kokreation verarbeiten.“¹⁴

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.“¹⁵ Beim Deeper Learning geht es nicht nur um Wissensaneignung, sondern um die Erfahrung als Schüler sich handelnd und selbstwirksam zu erleben. Dadurch wird ihre Persönlichkeit gestärkt. Deeper Learning findet also im Spannungsfeld von fachlichen Fähigkeiten (Mastery), deren kreative Anwendung durch unterschiedliche Kompetenzen (Creativity) und Stärkung von vertiefendem Verständnis und der Persönlichkeit (Identity) statt.



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)

¹⁴ Sliwka, Anne. Durch Digitalisierung zum Deeper Learning. In: Einblicke. Jahresbericht 2018 der PwC-Stiftung. <https://www.pwc-stiftung.de/publikationen/> - Abruf am 10.01.2020

¹⁵ Sliwka, A. (2018). S. 87

Der Lernprozess unterteilt sich in 3 Phasen:¹⁶

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

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

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

5.1.8 AGILES LERNEN

„Agile Geisteshaltung (...) ist die Erkenntnis, dass wir in einer komplexen Welt nur gemeinsam voranschreiten können.“¹⁷

Thomas Michl

Das Agile Lernen hat den Ursprung in der Software-Entwicklung. Im Agilen Manifest¹⁸ 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 Leitsätzen¹⁹ auf die Schule übertragen und fokussiert unser pädagogisches Handeln:

¹⁶ ebda. S. 95

¹⁷ Helix (1/2019) S. 2

¹⁸ <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>

¹⁹ vgl. Helix (1/2019). S. 8

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

Vorteile agilen Lernens

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

Agiles Lernen geht davon aus, dass der Mensch sich Wissen und Kompetenzen am besten durch Selbsterfahrung aneignet. Dies gelingt besonders gut, wenn er durch ein konkretes Ziel motiviert ist, das Lernen an sich also nicht im Mittelpunkt steht. Der Lernerfolg hängt auch vom Zeitpunkt und den beteiligten Personen ab. Ein starres Curriculum geht nicht auf das Individuum oder Gelegenheiten ein. Zudem lernt es sich in bestimmten Situationen in der Gruppe leichter. Konkurrenzdenken wird vermieden, gemeinsames Vorkommen, 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 und berücksichtigt die Eigeninitiative und Kreativität des Einzelnen. Es gibt unterschiedliche Methoden des agilen Projektmanagements²⁰. Scrum ist dabei wohl die bekannteste und die am weitesten verbreitete. Wir werden uns an Scrum, respektive EduScrum orientieren. Für die ganz jungen 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 kreative 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 Schülern. EduScrum hilft also den Schülern sich Themen selbst zu erschließen oder Problemlösungen eigenständig anzugehen und sich dabei zu strukturieren und zu reflektieren.

Wesentliche Elemente von EduScrum sind²¹:

- » **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.

20 vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Agiles_Lernen – Abruf am 10.02.2020

21 Die Arbeitsweise von EduScrum ist angelehnt an <https://eduscrum.nl/en/about-eduscrum> – Abruf am 13.06.2020

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.

- » 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.
- » 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.
- » 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 sein. Es ist nicht sinnvoll zu warten bis eine 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 Prozess²²:

- » Der **Product Owner** ist der Lernbegleiter. In erster Linie legt er zusammen mit den Schülern fest, was das „Produkt“ ist, d.h. was die Lernziele sind, bzw. was in einem Projekt entwickelt werden soll. Er sorgt dafür, dass arbeitsfähige Teams gebildet werden, die sich in ihren Fähigkeiten ergänzen. Er unterstützt die persönliche und die Teamentwicklung und begleitet den EduScrum-Prozess vor allem inhaltlich. Er steht für Fragen zur Verfügung, verweist auf Lernmaterialien, gibt Beispiele an die Hand oder gibt Inspiration oder 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 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 bestfalls 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

²² vgl. EduScrum Guide http://eduscrum.nl/en/file/CKFiles/Der_eduScrum_Guide_DE_1.2.pdf

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 des Lernbegleiters, 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 oder auch im Co-Learning-Space kommen agile Projektmethoden zur Strukturierung kollaborativen Arbeitens in vollem Umfang zum Einsatz.

5.1.9 DESIGN THINKING – DESIGN BASED LEARNING

Design Thinking ist eine kreative Methode, die ursprünglich ausgehend von Problemen oder Kundenwünschen Geschäftsideen generiert und diese anschließend visualisiert (Prototyping) und präsentiert.²³ Dieses kreative Konzept zur Problemlösung lässt sich auch auf die Schule übertragen. Hier wie dort 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.

Design Thinking ist ein klar strukturierter Prozess, der sich in verschiedene Phasen²⁴ unterteilt, die in iterativen Schleifen wiederholt werden:



²³ vgl. RKW (2019). S. 10 und S. 36 ff.

²⁴ <https://www.interaction-design.org/literature/article/what-is-design-thinking-and-why-is-it-so-popular>

- » **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.
- » **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 verschiedene Grundsätze, die einem helfen, wirklich innovative Lösungen zu finden. Es kommt hier nicht darauf an, gleich die perfekte Lösung zu haben, sondern Scheitern ist Teil des Prozesses („Scheitere 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 Thinking²⁵:



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, Lernbegleiter, andere Mitarbeiter, Eltern, Co-Learning-Space-Nutzer) können dabei berücksichtigt werden und wirklich neue Ideen generiert werden.

5.1.10 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.

²⁵ <https://www.aumentity.de/begleiter-fuer-innovationsprozesse-design-thinking-regeln/#Lightbox/gallery213/0>

Wir sehen das Lernen als eine Lebensform und die Schule und die ganze Stadt als einen Lernort, an dem nicht immer bewusst, sondern implizit, beiläufig und nicht-tendiert gelernt wird. Hier verstehen wir unsere Stadt als „Learning City“, in der Lernen „nicht nur an speziellen Orten, in Klassenzimmern etc. stattfindet, sondern in der ganzen Stadt. Die Menschen lernen informell in Wohnungen, an Arbeitsplätzen, im Verkehr, in Museen und Büchereien, in Ämtern und Einkaufsstätten, in Gärten und Parks, Theatern und Kinos, Labors und Restaurants. Und sie lernen an diesen verschiedenen Lernorten nicht von Lehrern, sondern von Partnern, Nachbarn, Kollegen, Briefträgern, Krankenschwestern, Rechtsanwälten, Politikern, Künstlern, Architekten, Handwerkern, von Bürgern mit verschiedenen Muttersprachen und kulturellen und religiösen Hintergründen etc.“²⁶

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

5.2 LERNFORMEN

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

5.2.1 DAS FREIE SPIEL

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

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

Sensumotorisches Spiel

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

Konstruktionsspiel

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

²⁶ Projekt in Philadelphia (learning city), vgl. Dohmen, G. (2001), S. 163

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

Kreativitätsspiel

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

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

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

„Das Ausüben der Formulation lässt sich als ein Spiel bezeichnen, dass weder dem Bereich des künstlerischen Schaffens noch demjenigen der therapeutischen Handlungen angehört. Und doch erzeugt es Wohlbefinden und eine merkliche Sicherheit im Leben. In diesem Spiel, das jedem leicht fällt, dem Großen wie dem Kleinen entwickeln sich auch ein außergewöhnliches Können und das Bewusstsein ungeahnter Fähigkeiten.“²⁷

Arno Stern

Verschiedene Bedingungen begünstigen die anregende Atmosphäre des Malorts:

- » ein vor Druck und Beeinflussungen schützender Raum.
- » die Gegenwart anderer: nicht als Zuschauer, sondern als Spielgefährten, deren zustimmende Einstellung zur Folge hat, dass die Äußerung zur Normalität und zur Nicht-Kommunikation wird.
- » die Gegenwart des „Dienenden“. Er stellt alles bereit: Papier, Farbe, Pinsel, Hocker zur Erhöhung und unterstützt, so dass sich der Malende ganz auf sein Malspiel konzentrieren kann. Der Dienende ist dabei weder Vorbild noch Empfänger der Äußerungen.²⁸
- » Altersmischung, damit von vorneherein kein Vergleichen aufkommt. Hier nutzen wir auch die breite Altersmischung des Co-Learning-Spaces.

Regelspiel

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

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

²⁷ https://arnostern.com/de/formulation_d.htm – Abruf am 20.05.2020

²⁸ ebda

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.²⁹

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

Theater

Eine besondere Form des Rollenspiels ist das Theater. Hier können sich Kinder, wenn sie wollen, vor Publikum ausdrücken und ausprobieren. Sie können ganz in eine Phantasiewelt eintauchen. Zusammen mit erfahrenen Theaterpädagogen oder Theaterleuten bringen sie ihre Ideen auf die Bühne. Es ist sozusagen ein angeleitetes Spiel, hat aber dennoch dieselben Lerneffekte wie das freie Rollenspiel. Auch hier sind Kreativität, freier Ausdruck, Sprachfähigkeit, Interaktion und Aushandeln und das „Orchestrieren“ (Regie) von großer Wichtigkeit. Hinzu kommt die Fähigkeit sich zu präsentieren.

5.2.2 FREIARBEIT UND FREIES TÄTIGSEIN

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

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

5.2.3 ANGEBOTE

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

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

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

²⁹ Verba, M. (1993) in Leuchter, M. (2013). S. 578

5.2.4 INSTRUKTIONEN UND INSPIRATIONEN

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

5.2.5 KOKREATIVE PROZESSE UND PROJEKTE

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

Die Projektarbeit umfasst verschiedene Arbeitsschritte: Die Schüler recherchieren auf mobilen Endgeräten selbstständig, entscheiden, welche Mitschüler sie als Partner benötigen, welchen Lernbegleiter sie als Experten zu Rate ziehen oder suchen Spezialisten außerhalb der Schulräume auf, um ihre Ziele zu erreichen. Zeitgemäße Arbeitsmethoden wie Scrum oder Design Thinking finden ihren Platz in offener Projektarbeit.³⁰ Hier dient der Lernbegleiter oder aber auch erfahrenere Schüler als Coach, der in die Projektmethoden einführt und dabei unterstützt, diese für ein Projekt brauchbar einzusetzen. Dazu gehört auch, die Projektgruppe zu ermuntern, immer wieder mit Retrospektiven ihr Tun zu reflektieren und gegebenenfalls nachzujustieren, um zu einem für alle befriedigenden Ergebnis zu kommen. Jederzeit kann und darf der Projektverlauf oder auch Projektergebnisse mittels selbst gewählter Techniken und Formen präsentiert werden.

Projekte können über wenige Stunden bis zu Wochen, Monate, Jahre gehen. Mit Projekten kann am Besten unser Schwerpunkt Entrepreneurship-Education umgesetzt werden – bis hin zu einer echten Unternehmensgründung.

5.2.6 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 reflektiert über den Tag und dabei können neue Ideen entstehen für den folgenden Tag. 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 ganz besondere Zusammenkunft ist die Schulversammlung. Hier werden Themen besprochen, die die ganze Schulgemeinschaft betreffen und Regeln für das Miteinander ausgehandelt.

5.2.7 EXKURSIONEN

Wir ermöglichen den Kindern so viel wie möglich im richtigen Leben zu lernen. Die direkte Umgebung mit ihren kulturellen Einrichtungen, Künstlern und Unternehmen sind wichtige Anlaufstellen für Exkursionen. Bestfalls entstehen Beziehungen mit tätigen Menschen aus dem Stadtteil, bei denen die Kinder immer wieder

³⁰ <https://morehandigital.info/lernen-braucht-keine-waende-brauchen-wir-dann-noch-schulen> – Abruf am 29.11.2019

zugucken und mittun dürfen. Gemeinsame Projekte in den Einrichtungen und Unternehmen vor Ort schaffen eine besondere Lernsituation auf Augenhöhe und ermöglichen Lernen für beide Seiten.

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

5.2.8 BEWEGUNG

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

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

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

5.2.9 KONFLIKTBEWÄLTIGUNG

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

Während zwischenmenschliche Konflikte im Erziehungs- und Bildungskontext traditionellerweise als „Störungen“ betrachtet werden, werden sie in unserer Schule als wichtiges Lernpotential begrüßt und bewusst zur Förderung der kommunikativen, emotionalen und sozialen Intelligenz nutzbar gemacht. Ein guter Teil alltäglicher Konflikte kann mittels klärender Gespräche, nötigenfalls im Beisein von Erwachsenen, spontan beigelegt werden. Die Mitarbeitenden unserer Schule gehen den Kindern und Jugendlichen dabei in mehrerer Hinsicht als Vorbilder voraus: Sie sprechen schwelende Konflikte aktiv an, sie animieren die Kinder und Jugendlichen zur eigenständigen Lösung ihrer Konflikte und leben den achtsamen Dialog sowie die empathische Grundhaltung der „gewaltfreien Kommunikation“ nach Marshall B. Rosenberg³¹. 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 (Kinder und/oder Erwachsene) zur Vermittlung herbeizuziehen. Diese versuchen, die Bedürfnisse hinter unlösbaren Konflikten und mutmaßlichen Verletzungen von Abmachungen auf unparteiische und transparente Weise aufzuzeigen und mit den Konfliktbeteiligten Lösungswege abzuleiten, welche zur Befriedigung der Bedürfnisse beider Parteien beitragen.

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

5.3 LERNUMGEBUNG

Eine Pädagogik, die das eigenständige, individuelle und gleichzeitig kollaborative Arbeiten in den Mittelpunkt stellt und auf unterschiedliche Lernformen setzt, braucht auch eine entsprechende Lernumgebung. Das bedeutet nicht nur entsprechend gestaltete Lernräume, sondern auch eine Öffnung der Schule zum Netzwerk an Lernorten, das sie umgibt in direkter Nachbarschaft oder auch in digitalen Räumen. Mit unserer Schule wird eine Verbindung mit dem angrenzenden Quartier geschaffen, eine Öffnung in den Stadtteil hinein. Die Schule ist nicht hinter Mauern und Zäunen, sondern sie zeigt sich offen und ist für jedermann zugänglich. Gleichzeitig ist die Schule – vor allem für die Grundschulkinder – auch ein Schonraum und bietet Schutz. Deshalb ermöglichen wir mit unserer Schule so viel Offenheit wie möglich und so viel Abgeschlossenheit wie erforderlich. Das bedeutet, der Vormittag ist im Wesentlichen den Kindern unserer Schule vorbehalten und am Nachmittag öffnet sich die Schule für den Stadtteil. So heben wir die Trennung zwischen Gesellschaft und Schule auf. Schule und jeder einzelne Schüler erleben sich als Teil der Stadtgesellschaft.

5.3.1 DAS SCHULGEBÄUDE

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

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

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

Die Architektur

Unsere Schule ist eine multifunktionale Lernlandschaft. Wir halten die Räume möglichst flexibel, damit man sie gleichermaßen für Instruktionen, Projekte, Bewegung und Rückzug nutzen kann. Wir achten dabei darauf, dass die Räume dennoch nicht rein funktional und gesichtslos sind. „Es geht dabei um die Dialektik zwischen einer Stabilität des Rahmens und der Flexibilität der Teile, um die Festlegung einer Ordnung für größtmögliche Freiheit.“³²

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

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

Es gibt eher reizarme Regionen, in denen die Kinder konzentriert arbeiten können und reizvolle Regionen, in denen verschiedene Materialien Lernanreize bieten. Neben aller Gestaltung durch die Erwachsenen, die den

³² Hubeli, et al, (2017)

Kindern Orientierung und Struktur bieten, brauchen Kinder Möglichkeiten für die eigene Gestaltung. In den Innenräumen können die Kinder aufgrund des leichten Mobiliars Räume für ihre individuelle Nutzung entsprechend anpassen. Darüber hinaus gibt es unstrukturierte Räume oder Ecken.

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

Die vorbereitete Umgebung

Wir übernehmen den Begriff „vorbereitete Umgebung“ aus der Montessori-Pädagogik und unterstreichen damit, dass die Umgebung nicht beliebig, sondern durchdacht und vorbereitet ist. Die Vorbereitung der Umgebung ist „das praktische Fundament“³³ 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 sozusagen Lernmöglichkeiten ins Auge springen. Auch erleichtert es den Kindern, die Materialien ohne Hilfe eines Erwachsenen von ihrem Platz nehmen und wieder dorthin zurückbringen zu können.

Folgende Funktionszonen stellen wir uns für einen inspirierenden Lernort vor:

- » Die **Lesecke** ist ausgestattet mit Büchern zum Selbstlesen und Vorlesen und bequemen Sitzmöglichkeiten.
- » In der **Schreibwerkstatt** finden sich Montessori-Materialien und andere Materialien zum Schreiben und Lesen lernen, verschiedene Papiere und Stifte, Schreibmaschine, Computer und nach Möglichkeit auch eine kleine Druckerei.
- » Im **Rechenspiel** finden sich vor allem Montessori Materialien wie das Perlenmaterial, Rechenbretter und geometrische Materialien, aber auch Knobelspiele und Selbstlernhefte.
- » Das **Lernatelier** ist ein Raum zum eigenen, stillen Arbeiten. Jeder hat dort seinen Schreibtisch, den er auch persönlich gestalten und an dem er Materialien aufbewahren kann.
- » Es gibt **Gruppenräume**, die für verschiedene Aktivitäten genutzt werden können, z.B. für kollaboratives Arbeiten, Besprechungen, Design Thinking Prozesse.

- » Im **Bereich Forschen & Experimentieren** können naturwissenschaftliche Experimente durchgeführt werden, sowohl in Eigenregie als auch mit dem Lernbegleiter. Hier gibt es Experimentierkästen, Mikroskope und andere Geräte zur Durchführung von Experimenten, aber auch kosmische Materialien von Montessori.
- » Im **Makerspace** können Roboter gebaut, Kleincomputer programmiert, Elektrogeräte zerlegt und aus Elektroschrott neue zusammengebaut werden. Es gibt auch eine Ecke für Experimente mit Bild- und Filmkameras.
- » In einem **Digitalstudio** können Kinder mit Rechnern und Tablets programmieren, Texte verfassen und gestalten. Sie können auch Tonaufnahmen und Videos generieren und bearbeiten. Dafür stehen entsprechende technische Geräte, wie Digitalkameras zur Verfügung.
- » In den **Werkstätten** kann mit unterschiedlichen Materialien experimentiert werden. Im Kreativbereich sind das u.a. Papier, Stoff, Wolle, Perlen, Ton. In einer Holzwerkstatt kann getischelt und geschnitzt werden. Je nach Möglichkeiten kann es noch weitere Werkstätten geben, wie z.B. eine Metallwerkstatt oder eine Schmiede.
- » Der **Bewegungsraum** lädt vor allem zu selbst gestalteter Bewegung ein. Dafür stehen Hengstenberg-Geräte bereit, die sich zu immer wieder verändernden Bewegungslandschaften aufbauen lassen. Es gibt Bälle, Jonglier- und andere Artistikmöglichkeiten und vieles mehr. Selbstverständlich kann es dort auch instruierte Sportangebote geben.
- » Im **Malort** orientieren wir uns an den Prinzipien von Arno Stern³⁴. Hier können Kinder frei malen – ohne Anweisung und Beurteilung. Das Bild dient einzig dem Selbstaussdruck.
- » Im **Bereich Musik und Theater** stehen verschiedene Musikinstrumente für das individuelle oder gemeinschaftliche Spiel zur Verfügung. Der Theaterbereich bietet mit seinen Requisiten Anregung für das selbst erfundene Rollenspiel oder für gemeinsam einzustudierende Theaterstücke.
- » Im **Bereich Zusammenkunft** steht ausreichend Raum zur Verfügung, damit alle zusammen kommen können für die Schulversammlung oder für gemeinsame Aufführungen oder Präsentationen.
- » Im **Spielekosmos** stehen verschiedene Bau- und Konstruktionsmaterialien zur Verfügung, wie z.B. Kapla, Lego, Geomag, Knetsand. Gesellschaftsspiele und selbst erfundene Spiele laden zum gemeinschaftlichen Eintauchen ein.
- » Die **Küche** bietet mit einer an die Kinder angepasste Arbeitshöhe die Möglichkeit, eigenständig zu kochen und zu backen.
- » Im **Entspannungsraum** können Kinder Ruhe finden. Hier gibt es bequeme Sitz- und Liegemöglichkeiten, wie z.B. Hängematten. Hier können auch Yoga-Einheiten oder Achtsamkeitsübungen stattfinden. Aber auch in vielen anderen Räumen gibt es Chill-Ecken.

5.3.2 DER AUßENBEREICH

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

Unbedingt in den Außenbereich gehört das Urban Gardening. Selbst bei versiegelten Flächen wird in Hochbeeten, Töpfen, Reissäcken oder sonstigen Abfallbehältern Gemüse und Obst angebaut. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, mit Erde in Berührung zu kommen, mit den Händen zu arbeiten und dabei als Produkt Le-

³⁴ Stern, A. (2012 und 2015)

bensmittel zu erhalten. Ganz nebenbei lernen sie, wie Lebensmittel angebaut werden, welche Pflege sie brauchen und was entscheidende Faktoren sind, damit am Ende des Tages auch etwas dabei herauskommt. Theoretisches Wissen verknüpft sich mit praktischer Arbeit. Zudem lernen Kinder die tägliche Nahrung als etwas Kostbares zu schätzen. Eine gute Ernte erfordert nicht nur viel Hege und Pflege, sie hängt auch von der Witterung ab und kann mit einem Schlag z.B. durch Kleintiere vernichtet werden. Hier können sie ganz hautnah einüben, mit Situationen umzugehen, deren Gelingen man trotz Wissen und Mühe nicht in der Hand hat und dass auch etwas gelingt, selbst wenn man mal nicht so viel Aufmerksamkeit darauf verwendet.

5.3.3 TIERE

Im urbanen Umfeld und durch die Berufstätigkeit der Eltern haben Kinder oft keine Möglichkeit, direkt in Kontakt mit Tieren zu kommen. Durch den fehlenden Kontakt können unbegründete Ängste und Ekel gegenüber Tieren oder fehlendes Verständnis entstehen. In der Großstadt sind allen Ortes Hunde unterwegs. Fehlt hier Verständnis oder ist sogar Angst vorhanden, mindert das die eigene Lebensqualität ziemlich. Deshalb möchten wir ein oder mehrere Hunde an der Schule zu haben.

Wir wollen Kinder dazu befähigen, adäquat mit Tieren umzugehen. Das bedeutet, nicht, wann immer man selbst Lust hat, sie zu streicheln oder zu füttern, sondern die Bedürfnisse eines Tieres wahrzunehmen. Dazu braucht es besondere Achtsamkeit, die nicht unbedingt jedes Kind schon mitbringt. Sie lernen häufig bei Besuchen im Streichelzoo oder in der Jugendfarm von Erwachsenen, dass man jederzeit auf Tiere zugehen und sie streicheln kann. Wir dagegen fördern in erster Linie das Beobachten und in Beziehung kommen. Bezogen auf einen Schulhund bedeutet das, den Hund richtig „lesen“ und verstehen zu können als wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation. Wir missbrauchen den Schulhund nicht dafür, für Ruhe zu sorgen. Wenn Erwachsene oder Kinder Ruhe brauchen, können sie dieses Bedürfnis selbst äußern. Vielmehr sehen wir den Hund als einen echten Partner, mit dem die Kinder spielen, ihn körperlich und geistig auslasten können. Er ist Trost in schwierigen Zeiten, ein Ruhepol im Trubel des Tages oder ein Freund, dem man alles erzählen kann. Alles immer nur, wenn der Hund dazu bereit ist. Ganz nebenbei lernen die Kinder, klar zu kommunizieren, Grenzen anderer zu sehen und eigene zu setzen. Und natürlich lernen sie Verantwortung zu übernehmen.

Bei der Haltung von Tieren achten wir darauf, dass sie artgerecht gehalten werden. Das setzt voraus, dass vor der Anschaffung mindestens eine Person in der Schulgemeinschaft sehr gute Kenntnisse über die Haltung dieser Tierart hat, die sie dann an andere weitergibt. Insbesondere bei Aquarien und Terrarien herrscht oft die Meinung vor, dass diese keine besondere Pflege brauchen. Die Tiere darin sind uns Menschen meist eher fremd. Wir erleben sie nicht als ähnlich und schnell wird dann vergessen, dass auch diese Tiere Gefühle und Bedürfnisse haben und ihr Lebensraum dementsprechend gestaltet werden muss.

Vor der Anschaffung von Tieren braucht es ein Konzept für den Umgang mit Allergien oder auch Ängsten bei Kindern und Lernbegleitern. Bei der Kontaktaufnahme werden Kinder und Erwachsene von kompetenten Erwachsenen geschult und begleitet, bis sie eigenständig und respektvoll mit ihnen umgehen können. Manche können das vielleicht nie und brauchen dann immer Begleitung.

Tiere können auch außerhalb der Schule erlebt werden, bei Expeditionen in den Park, den Zoo, Jugendfarm, Tierheim, Bauernhof, Pferdehof oder was immer sich im direkten Umfeld bietet.

5.3.4 EXTERNE LERNORTE

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

5.3.5 DIE STADT(-TEIL)-WELT

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

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

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

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

5.3.6 DIE NATUR

Die Natur, insbesondere der Wald, sind für uns ein wichtiger Lern- und Erlebnisraum. Im Zeitalter der Digitalisierung verbringen viele Menschen immer mehr ihrer Lebenszeit vor technischen Geräten, Bildschirmen und in geschlossenen Räumen. Gleichzeitig nimmt der Aufenthalt in der Natur, die Kenntnis und das Erleben natürlicher Rhythmen und Erscheinungen immer mehr ab. Dies führt zu einer Entfremdung von der Natur und unserem ursprünglichen gemeinsamen Lebensraum. Der amerikanische Journalist und Kinderrechtsexperte Robert Louv hat dafür den Begriff des Natur-Defizit-Syndroms geprägt³⁵. Zahlreiche Krankheiten können die Folge davon sein: „Menschen, die sich selten im Grünen aufhalten leiden häufiger unter körperlichen und emotionalen Belastungen wie Depression, Angstzuständen und Fettleibigkeit, Sehstörungen und Vitamin D Mangel. Sehr häufig treten bei solchen Kindern auch Aufmerksamkeitsstörungen auf wie ADHS, sie können sich in der Schule weniger gut konzentrieren.“³⁶

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

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

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

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.

5.3.7 DER CO-LEARNING-SPACE

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

Im Co-Learning-Space sind alle willkommen: Die Mitglieder unserer Schulgemeinschaft (Kinder, Eltern, Lernbegleiter und andere Mitarbeiter), aber genauso Schüler aus anderen Schulen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus der Umgebung. Jeden Nachmittag (bei Bedarf und Kapazität auch an den Wochenenden und in den Schulferien) ist der Co-Learning-Space geöffnet und bietet die Möglichkeit, eigene Lernvorhaben umzusetzen oder gemeinsame Projekte anzugehen. Möglichst alle Räume der Schule sollen dafür genutzt werden.

5.4 ROLLENVERSTÄNDNIS DER LERNBEGLEITER

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

Der Lernbegleiter lässt nicht nur in sich Resonanz auf die Kinder zu (empathisches Verstehen), sondern er tritt auch so auf, dass er Resonanz in den Schülern auslöst. Entscheidend dafür ist, „ein hohes Maß an körperlicher und geistiger Präsenz.“³⁷ Das bedeutet, der Lernbegleiter ist in hohem Maß mit sich identisch (Authentizität), ist freundlich-zugewandt und hat aber eine klare Haltung. Es ist nicht entscheidend, dass der Lernbegleiter in allem mehr weiß als die Schüler, sondern dass er die Schüler in ihren Lernprozessen bestmöglich fördern kann, auch durch Instruktion (klassische Lehrerrolle) oder Inspiration. Hier und bezogen auf die Lernatmosphäre übernimmt er Führung.

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

5.4.1 LEHRER

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

Wesentliche Funktionen eines klassischen Lehrers sind: Kontroll- und Begutachterfunktion, Sozialisations- und Vermittlerfunktion. Die ersten beiden Funktionen haben für uns keine Bedeutung, weil wir auf Vertrauen

³⁷ Bauer, J. (2019). S. 114

statt Kontrolle, auf Inklusion statt Selektion setzen. Die Sozialisationsfunktion hat einen selektierenden Charakter im Sinne einer Verteilung der Schüler gemäß der Fähigkeiten auf die verschiedenen Positionen in der Gesellschaft, was wir ablehnen. Lediglich ein Teil der Sozialisation, nämlich die Vermittlung von Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Werten, die die Schüler zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, nehmen unsere Lernbegleiter wahr. Wir gehen allerdings davon aus, dass etwas nur vermittelt werden kann, wenn ein Kind so weit ist, es aufzunehmen und zu verarbeiten.

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

5.4.2 LERNBEGLEITER

Der Lernbegleiter im engen Sinn ist eher in einer passiven Haltung. Dennoch zeigt er volle körperliche und geistige Präsenz. Er beobachtet die Kinder in ihrem Tun, nimmt Arbeitsweisen und Interessen wahr und ist für die Kinder jederzeit ansprechbar. Er hilft den Kindern, eigene Ideen umzusetzen, auch scheinbar unüberwindliche Hürden zu nehmen, zeigt ihnen wie bestimmte (Selbstlern-)Materialien und Werkzeuge optimal zum Einsatz kommen, tritt aber im eigentlichen Lernprozess in den Hintergrund im Sinne des Grundsatzes von Maria Montessori „Hilf mir es selbst zu tun“.

Seine Haltung ist geprägt von großem Vertrauen und Zutrauen. Er gibt den Kindern Resonanz, die Möglichkeitsräume öffnet und sie nicht auf einen Ist-Zustand festschreibt. Er ist nicht Fehlerfahnder, sondern Schatzsucher³⁸, der den Kindern hilft, verborgene Potentiale zu heben.

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

5.4.3 MENTOR

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

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

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

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

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

5.4.4 LERNUMGEBUNGSDESIGNER

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

Beim Designen der Lernumgebung braucht es nicht nur große Achtsamkeit und Gespür für die momentane Entwicklung der Kinder, sondern auch einen Sinn für Schönheit und Qualität, in dem sich die Wertschätzung gegenüber den Schülern ausdrückt. Auf den Punkt gebracht, bedeutet das, wenn die Lernumgebung qualitativ hochwertig, übersichtlich und klar gestaltet ist, gibt sie den Kindern nicht nur Orientierung, sondern misst ihnen einen hohen Wert bei. Erfahrungen anderer Schulen zeigen, dass dies gewöhnlich mit Wertschätzung der Schüler gegenüber Inventar und Material beantwortet wird.

5.4.5 MEISTER

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

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

5.4.6 LERNENDER

In erster Linie sehen wir den Lernbegleiter als Lernenden im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Die Notwendigkeit dessen ist offenkundig, denn „die eigene Lebensgeschichte begleitet den Pädagogen stets, ob er dies will oder nicht, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht.“³⁹ Bleibt diese Lebensgeschichte unreflektiert, wirkt sie sich unkontrolliert auf die Lernbegleiter-Schüler-Beziehung aus und kann die Entwicklung des Kindes ungewollt behindern. Deshalb übt sich der Lernbegleiter in Selbstreflektion. Selbsterkenntnis (Einblick in die eigene Persönlichkeitsstruktur und in persönliche Unzulänglichkeiten) und in Selbsterziehung.

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

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

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

5.4.7 TEAMPLAYER

Die Lernbegleiter sind nicht Einzelkämpfer, die ganz allein hinter verschlossener Tür Unterricht gestalten und mit Herausforderungen oder Überforderungen umgehen müssen, sondern sie sind Teamplayer. Wir gehen davon aus, dass eine unterstützende Gemeinschaft im einzelnen Lernbegleiter Kräfte mobilisiert und Potentiale freilegt. Wir sind überzeugt davon, dass Gelingen das Miteinander aller braucht. Kreativität und die Potentialentfaltung aller kann nur durch eine Gemeinschaft sich ergänzender Personen ermöglicht werden, weil hier individuelle Schwächen ausgeglichen und individuelle Stärken erweitert werden.⁴⁰ Zudem ermöglicht die Arbeit im Team nicht nur mit wachsender Komplexität fertig zu werden, sondern bewahrt auch den Einzelnen vor Überforderung, schützt vor Burnout und bietet die Chance zum gemeinsamen Wachstum. Wir sehen deshalb das Lernbegleiterteam als einen Resonanzhafen⁴¹, in dem sich der Einzelne als gesehen und gehört erlebt, sowie als beachtet und getragen, auch jenseits fachlich-funktionaler Beziehungen.

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

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

5.4.8 SCHULENTWICKLER

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

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

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.“⁴²

Remo Largo

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

⁴⁰ vgl. Burow, O.-A. (2017). S. 81

⁴¹ vgl. Beljan, J. (2019). S. 190 ff.

⁴² Largo, R.H. & Beglinger, M. (2009). S. 165

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«⁴³ 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.“⁴⁴ Trotz Änderungen in den Bildungsplänen – weg vom Wissen hin zu Kompetenzen (auch emotional-sozialen Kompetenzen) und Wertevermittlung – wird nach wie vor nur die kognitive Leistung gemessen. Und auch diese nur eingeschränkt. Willensleistung wird meistens nicht mit einbezogen, es sei denn ein Lehrer drückt ein Auge zu, weil er die Anstrengung des Schülers erkannt hat und diese wertschätzen will.

Weitere Problematiken ergeben sich bei der zurzeit praktizierten vermeintlich objektiven Leistungsmessung: „Fachspezifisch wird sehr unterschiedlich zensiert; d.h., es gibt so etwas wie harte und weiche Fächer. Das Leistungsniveau einer Klasse bildet immer wieder den Referenzrahmen, in dem die Notengebung gemittelt wird. Hinzu kommen Erwartungseffekte auf Seiten der Lehrkräfte, ob dies die Leistungsfähigkeit eines Schülers, seine soziale Stellung oder sein Geschlecht betrifft.“⁴⁵ Noten spiegeln also auch immer die Einschätzung des Lehrers, seine Erwartungen und seine Vorurteile wieder. Auch unterstellt die Ziffernnotengebung, dass „alle gleich seien und alles gleich quantifizierbar ist“⁴⁶ oder überhaupt quantifizierbar ist.

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

Als inklusive Schule, in der kollaboratives Arbeiten an der Tagesordnung ist, würde eine Normierung und die vergleichende Beurteilung durch Noten unserem pädagogischen Tun entgegenlaufen. Die Grundlage von Noten ist die Fiktion eines Normalschülers, also einer allgemeinen Norm. Mit Noten wird „oft die Tendenz unterstützt, Bewertungen nicht an der individuellen Lernentwicklung (Individualnorm) auszurichten, sondern an einer vermeintlichen Objektivität und am Vergleich mit der Gruppe (Sozialnorm).“⁴⁷ Die Gefahr ist sehr hoch, dass Noten dazu verleiten, (sich selbst) in „intelligent“ und „dumm“ einzuteilen und so ein fixes Selbstbild entsteht (wie z.B. „für Mathe bin ich zu dumm“). Dadurch wird die Lernlust der Schüler beschnitten und sowohl schlechte als auch gute Schüler nutzen nicht ihr Potential der nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit.

Uns ist in erster Linie wichtig, dass Schüler 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 Entwicklung. Die Portfolioarbeit, digitale Lerndokumentation und Kompetenzraster sind unsere Instrumente der Leistungsdokumentation, bzw. Lernstandserhebung.

5.5.1 ENTWICKLUNGS-PORTFOLIO

Das Portfolio ist untrennbar verbunden mit einer veränderten Lernkultur, einem veränderten Leistungsbegriff und einem veränderten Schülerbild. Dem Portfoliogedanken liegt die Vorstellung von Lernen als aktive Konstruktionsleistung des Lernenden zu Grunde. Begründungs- und Erklärungszusammenhänge für den Einsatz von Portfolioarbeit liefern die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan, welches Reflektions- und Steuerungsfähigkeiten des Lernenden voraussetzt.

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

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

45 ebda. S. 53

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

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

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

Reflektion

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

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

Die Schüler werden „bei der Portfolioarbeit systematisch ausgebildet, ihr Handeln zu reflektieren und sich realistische Ziele zu setzen.“⁴⁸

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

Präsentation

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

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

Feed up, Feed back und Feed forward

Nach John Hattie, Professor für Bildungswissenschaften in Neuseeland und Bildungsforscher, wirkt ein Feedback auf dreierlei Ebenen⁴⁹: 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.

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

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

übersichtlicher Form können auch Projekte und die dabei statt findenden Lernprozesse dokumentiert werden.

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

5.5.3 KOMPETENZRASTER

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

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

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

5.6 BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT DEN ELTERN

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

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

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

In pädagogischen oder anderen Themenelternabenden können spezifische, evtl. aktuelle Problematiken aufgegriffen und vertieft werden. Wir bieten Fortbildungen für Lernbegleiter an, die für Eltern zugänglich sind, z.B. in Konfliktbewältigung. Selbstverständlich ist auch der Co-Learning-Space ein Ort, an dem sich Eltern als Könnner ausprobieren und/oder als Lernende wachsen können.

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

- » **Elternabende** finden etwa 1 mal pro Monat statt. Dort werden die Eltern in aktuelle Entwicklungen mit einbezogen. Sie haben die Möglichkeit, einzelne Themen aufzugreifen und die eigene Haltung zu reflektieren.
 - » **Gemeinsame Fortbildungen** mit den Lernbegleitern zu pädagogischen Themen oder aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung vertiefen bei den Eltern die Haltung des Vertrauens und Zutrauens gegenüber ihrem Kind und das Vertrauen in die Lernbegleiter.
 - » **Elterngespräche** finden mindestens einmal pro Jahr und jederzeit bei akutem Bedarf statt. Hier kann gezielt auf die Entwicklung des eigenen Kindes und auf die konkreten Bedürfnisse und Sorgen der Eltern eingegangen werden.
 - » Eltern können **im Co-Learning-Space** Kinder, Lernbegleiter, andere Eltern oder Externe an ihrem Können teilhaben lassen und sie können selbst eigene Lern-Projekte allein oder gemeinsam mit anderen umsetzen. Auch haben sie dort die Möglichkeit, mit den an der Schule genutzten Tools zur Umsetzung von Ideen vertraut zu werden, wie z.B. Design Thinking, Kanban, Scrum oder eigene Tools einzubringen.
 - » Bei der **partizipativen Schulentwicklung** schätzen wir die Perspektive der Eltern, die zwar meist auf die Erfahrung mit dem eigenen Kind verengt ist, die aber auch Erfahrungen aus anderen beruflichen und gesellschaftlichen Feldern in die Schule bringen.
 - » **In gemeinsamen Aktionen** wird das Bündnis zwischen Familien und Schule vertieft und die Identität mit der Schule gestärkt. Wir freuen uns, wenn Eltern mitarbeiten und sich auch in der Verantwortung für die Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule für ihre Kinder oder dem gemeinsamen Co-Learning-Space 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 jedem Schüler, jeder Schülerin nach der 4.Klasse auf eine weiterführende Schule zu wechseln, bzw. bei Verbleib an unserer Schule einen allgemeinen Schulabschluss zu absolvieren. Dass dies gelingt, haben viele vergleichbare Schulen (Freie Alternativschulen mit dem pädagogischen Konzept des selbstbestimmten Lernens) in über 40 Jahren bewiesen. Ein Wechsel auf weiterführende Schulen nach der 4.Klasse verläuft reibungslos. Die allgemeinen Abschlussprüfungen werden zu einem hohen Prozentsatz mit sehr guten bis guten Noten abgeschlossen.² Deshalb gehen wir davon aus, dass auch unsere Schüler hier keine Probleme haben.

Im Folgenden beschreiben wir, wie die Kinder die bildungsplanrelevanten Kompetenzen erreichen können. Wir orientieren uns dabei an den Fächern des Bildungsplanes, werden aber selbst nicht in Fächern unterrichten. Lernen findet bei uns, wie an anderer Stelle ausgeführt, in freiem Spiel, Projekten, in überfachlichen und fachlichen Angeboten, etc. statt. Das Lernen an unserer Schule orientiert sich an globalen Belangen der Menschen auf der ganzen Welt und ist nicht in künstliche Fächer eingeteilt. Das Fach „Geschichte“ zum Beispiel hat fast für jeden dieser Belange Bedeutung, „weil es wichtig ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verbinden.“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 des Bildungsplans (Curriculum) fortgeführt. Das ist grundlegender Ansatz all unseres Tuns, dass wir das Kind mit seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und seinen Vorerfahrungen sehen und das „Erreichte“ in die weitere Lernentwicklung einbeziehen. Das führt dazu, dass Kinder sich – trotz gleichen Alters – mit unterschiedlichen Dingen beschäftigen. So verstehen wir den Bildungsplan.

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 10.01.2020

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

4 Bildungsplan der Grundschule 2016. Lehrerbegleitheft. S. 3

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 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. Zero Waste und Cradle-to-Cradle).

» Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)

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

» Prävention und Gesundheitsförderung (PG)

Achtsamkeit, d.h. sich selbst und seine Grenzen spüren und für sich sorgen, fördern wir als eine wesentliche Fähigkeit für ein gesundes Selbstgefühl und Integrität. Bewegung ist zentrales Element in unserem Schulalltag. Jeder kann sich jederzeit bewegen und sich so in Balance und gesund erhalten. So oft als möglich schaffen wir Möglichkeiten, sich über den Schulraum hinaus zu bewegen. Hier sind uns auch die Naturräume einer urbanen Landschaft wichtig, damit Kinder den Bezug zur Mitwelt und sich selbst finden. Außerdem sind Gesundheitsfragen Teil unseres Schulalltags. Eine gesunde, biologische Ernährung ist für uns selbstverständliche Ausrichtung der Schulküche und des Schulesens.

» Berufliche Orientierung (BO)

Durch das selbstverständliche Lernen mit Menschen in ihren Berufen als Teil unserer offenen Schule oder in Form von Exkursionen kommen die Kinder schon von Anfang an mit der tätigen Welt in Verbindung. Durch unsere pädagogische Ausrichtung der Förderung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit bietet es sich an, vor allem mit Unternehmen, wie Handwerksbetriebe, Kunstschaffende und Startups zu kooperieren. Wir sind überzeugt davon, dass es in Zukunft viel mehr gefordert sein wird, unternehmerisch zu denken und zu handeln, auch in Angestelltenverhältnissen. Mit der Ausrichtung auf Entrepreneurship Education erlernen unsere Kinder schon in der Grundschule Kompetenzen, die sie bestmöglich auf ein uns heute noch unbekanntes berufliches Umfeld von morgen vorbereiten.

5 ebda. S. 8

6 ebda. S. 8

7 ebda. S. 8

» **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 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?

Des Weiteren 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 Im Kapitel über Soziokratie haben wir dargelegt, dass bei uns gelebte Demokratie Basis allen Zusammenseins ist. Dabei gehen wir sowohl quantitativ als auch qualitativ über die Partizipationsmöglichkeiten der öffentlichen Schulen hinaus. Bei uns hat jedes Kind eine Stimme. Das Individuum in der Gemeinschaft wird in unseren soziokratischen selbstführenden Strukturen gestärkt und nicht die Mehrheitsmeinung. Wir geben den Kindern vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung unseres Lern- und Lebensraumes Schule – bezüglich eigener Lerninhalte und Lernmethoden, der Gestaltung von Innen- und Außenräumen und übergreifend der Schulentwicklung.

» **Friedensbildung**

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

» **Kulturelle Bildung**

„Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste“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

8 ebda. S. 12

9 ebda. S. 12

10 ebda. S. 12

11 Bildungsplan der Grundschule 2016. Deutsch. S. 3

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

6.2.1 SPRECHEN UND ZUHÖREN

In unserem kollaborativen Lernsetting gehören Sprechen und Zuhören zum ganz normalen Alltagshandeln. Da wir weitestgehend auf Frontalsettings verzichten, haben Kinder fast jederzeit die Möglichkeit miteinander und mit Erwachsenen zu sprechen. Gemeinsam werden Lerngegenstände erkundet, Lernverabredungen getroffen oder die Gestaltung der Schule entwickelt. Bei der Lösung von Konflikten, die sich leicht in einem solchen Setting ergeben, 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, wenngleich wir kein Kind dazu drängen Schönschrift zu erlernen. Tatsache ist, dass die Kinder künftig fast ausschließlich digital schreiben oder gar gesprochene Sprache als Ersatz (wie bspw. bei Sprachnachrichten) benutzen werden.

Wenn Kinder die Schriftsprache nachhaltig erwerben und nicht nur durch wiederholtes Abschreiben oder Lesen eine Anzahl von immer mehr beherrschten Wörtern können, bedeutet das eine echte Kulturleistung. Sie rekonstruieren das alphabetische Prinzip der Sprache. Das wird gemeinhin in verschiedenen Stufen durchlaufen. Jedes Kind wird in unserer Schule die Zeit haben alle Stufen individuell zu durchlaufen und wird nicht gezwungen sein, aufgrund eines vorgegebenen Tempos manche überspringen zu müssen. Diese Stufen erscheinen nicht linear. Kann z.B. ein Kind mechanisch Wörter richtig schreiben, wird es in der phonetischen Phase, in der es die Fähigkeit aufbaut Phoneme zu unterscheiden, unter Umständen wieder vermehrt Fehler machen. Fehler sind jedoch wichtige Annäherungen an den Lerngegenstand und können deshalb Fortschritte in der Entwicklung des Schriftspracherwerbs signalisieren.¹²

Wir folgen bei der Methode des Schriftspracherwerbs Falko Peschel, der über Jahrzehnte sehr gute Erfahrungen mit dem freien Schreiben gemacht hat: „Die Methode des Freien Schreibens von Anfang an ist alternativlos sicher, aber sie braucht ein tolerantes Umfeld, damit die Kinder ihrem Rhythmus gemäß die verschiedenen Entwicklungsstufen durchlaufen können (vorphonetisches-, halbphonetisches-, phonetisches, generalisierendes, rechtschriftliches 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. Einteilung der Phasen nach Brügelmann, H. & Brinkmann, E. in: Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.) (1994) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 44-52

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 Phantasie- 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 Phantasie beflügelt und das Gedächtnis trainieren.

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

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

6.2.4 MIT TEXTEN UND ANDEREN MEDIEN UMGEHEN

Selbstverständlich schlagen sich die in den vorherigen Kapiteln genannten, prozessbezogene Kompetenzen in den im Bildungsplan festgelegten inhaltsbezogenen Kompetenzen nieder. Texte werden unseren Schülern

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

¹⁵ ebda. S. 7

¹⁶ https://www.readingrockets.org/strategies/shared_reading – Abruf am 05.02.2020

¹⁷ <https://www.grundschule-deutsch.de/hefte-artikel/premium/vorlesen-3/das-ist-fast-so-als-ob-ich-lesen-kann/> - Abruf am 20.01.2020

vielfältig auf verschiedenen Niveaus und in verschiedenen Längen zur Verfügung gestellt – in unserer Leseecke, 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 Erwachsenen aus verschiedenen sprachlichen Hintergründen (verschiedene Dialekte und Sprachen), kommen die Kinder von klein auf mit anderen Sprachen in Kontakt und können Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren. Auch durch die Immersionsmethode beim Fremdsprachenunterricht, d.h. durch eine gelebte Fremdsprache hören sie verschiedene Sprachklänge und können zusammen mit einem Lernbegleiter Strukturen untersuchen. Jegliche Sprache ist eine Form von Kommunikation und damit ein System aus Symbolen, das in einer bestimmten Gruppe von Menschen benutzt wird. Innerhalb dieser Gruppe herrscht eine Übereinstimmung bezüglich der Symbolbedeutung. Man spricht hier auch von Sprachkonvention. In der Grundschule geht es uns darum, dass die Schüler einen ersten Kontakt zur Funktion von Wortarten bekommen. Dafür verwenden wir Montessori-Materialien, wie Wortartenkarten oder den 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 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 soziokratischen Entscheidungsprozessen und in der Konfliktbewältigung, aber auch beim Aushandeln von Vorgehensweisen oder Ideenumsetzungen. Unterschiedliche Standpunkte werden argumentativ eingebracht und verschiedene Sichtweisen eingenommen. Das verhilft zum Problemlösen, auch in der Mathematik. Wir ermutigen und ermächtigen Kinder, Probleme selbst anzugehen und geben nicht den einen Lösungsweg und die eine Lösung vor. Vielfach gibt es mehrere Lösungsmöglichkeiten. Dieses Lernen ist nachhaltiger als dozierte Lösungen nachzuvollziehen.

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

19 Bildungsplan der Grundschule 2016. Mathematik. S. 3

20 ebda. S. 6

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

Inhaltliche Kompetenzen

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

- » **Urban Gardening** – Wiegen der Ernte, Flächenberechnung (wie viel Fläche brauche ich für wieviel Saatgut?), Längen (Abstand des Saatgutes voneinander)
- » **Kochen** – Wiegen und Messen, Multiplikation oder Division von Rezepten
- » **Holzbearbeitung** – räumliche Vorstellung, geometrische Figuren, Flächenberechnung für Materialbeschaffung
- » **Gestaltung der Innen- und Außenräume** – Flächenberechnung für Materialbeschaffung, Skizzieren von Vorhaben mit Budgetplanung (Grundrechenarten, Listen erstellen), Lagepläne erstellen (Orientierung im Raum)
- » **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

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)

allem wichtig, dass bei Kindern keine Angst vor Zahlen und vor der Mathematik aufkommt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter, dass jedes Kind einen Zugang findet.

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

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

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

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

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

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

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 Bruchrechnekreise und für Kuben das goldene Perlenmaterial. Mit den entsprechenden Zahlenkarten erlernen die Kinder einfache Bruchzahlen zu schreiben und als Größenangaben zu nutzen, wie z.B. $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$.

6.3.4 DATEN, HÄUFIGKEIT UND WAHRSCHEINLICHKEIT

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

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

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

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

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 (...) verantwortungsvoll 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 ganz natürlich mit Phänomenen und Weltereignissen in Berührung. Fragen ergeben sich von selbst. Die Lernbegleiter unterstützen die Kinder, selbst zu experimentieren, zu forschen und Antworten zu finden. Unsere Lernmethoden und Lernformen sind dazu prädestiniert Kindern zu ermöglichen, selbstbestimmt und in Wertschätzung eigene Weltzugänge zu erschließen.

Die Schule versteht sich als ein Abbild der Gesellschaft. Kinder können Gemeinschaft erleben und in demokratischen Prozessen diese Gemeinschaft mitgestalten. Sie erleben sich als selbstwirksam und erfahren,

²⁴ Bildungsplan der Grundschule 2016. Sachunterricht. S. 3

²⁵ ebda. S. 5

dass sie bedeutsam sind. Im täglichen Miteinander, aber auch in angeleiteten Achtsamkeitsübungen oder in Reflektionen über das eigene Tun setzen sie sich mit sich und den anderen auseinander und lernen verschiedene Sichtweisen einzunehmen und zu verstehen.

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

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

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

Die ganz individuellen Fragen und Ideen der Kinder leiten die Lernbegleiter in ihrem Tun. Sie lassen sich darauf ein und unterstützen die Kinder in ihrem je eigenen Lernprozess – auch mit achtsam platzierten Instruktions- und Inspirationsphasen oder mit Vorschlägen 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 essentiell, um die eigene Persönlichkeit, ein flexibles Selbstbild (Growth Mindset) und schöpferisches Handeln (Kreativität) zu entwickeln. Erklärtes Ziel im Bildungsplan und auch unser Ziel ist „über Wahrnehmen und Handeln Erkenntnisse über sich selbst und die Welt zu gewinnen, sich zu positionieren und sich zu entfalten.“²⁶

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

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

6.5.1 ARBEITEN MIT VERSCHIEDENEN MATERIALIEN

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

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

Außerdem können die Kinder verschiedene handwerkliche Verfahren kennenlernen und selbst anwenden. Neben der Kreativwerkstatt gibt es einen Raum für Holzverarbeitung und wenn möglich auch einen Raum für Metallverarbeitung und/oder eine (Gold)Schmiede. Auch das Kochen und experimentieren mit essbaren Materialien ist Teil der Künste. Vorstellbar sind auch Seifensieden oder Seifenschnitzen. Überhaupt das Schnitzhandwerk. Auch Instrumentenbau, Druckereitechnik oder das Eintauchen in das Friseurhandwerk sind möglich. Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt. Wir versuchen so viel Inspirationsquellen als möglich 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. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einfache Standbilder und Spielszenen aus der Fantasie, nach Kunstwerken oder Bildern aus ihrer Lebenswelt.“²⁷

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 zusammenzuarbeiten, kompetente Begleitung bei Theaterprojekten zu haben und dennoch den Kindern möglichst viel Raum zu geben, um sich und ihre Ideen einzubringen: Vom

²⁷ Bildungsplan der Grundschule 2016. Kunst/Werken. S. 7

Schreiben des Stücks bis hin zur Aufführung auf der Bühne. Diese Projekte können auch außerhalb der Schule und im Verbund mit anderen Schulklassen oder gesellschaftlichen Gruppen stattfinden.

6.5.4 MUSIK

Jedes Kind hat seine eigene Stimme und jeder Mensch kann singen. Das sind die Grundannahmen für unseren Umgang mit Musik. Hier braucht es Achtsamkeit, denn die Stimme ist eine der wesentlichsten Ausdrucksglieder 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.“²⁸

Wir geben den Kindern den Freiraum, Musik als individuelle Ausdrucksmöglichkeit und in gemeinschaftlichem Erleben zu erfahren. Dafür können sie ihre Stimme nutzen, aber auch mit Rhythmen und Instrumenten (auch selbst gebauten) experimentieren oder Musik in Tanz und Bewegung umsetzen. So können die Kinder alleine oder gemeinsam frei improvisieren oder gezielt Musikstücke oder Tänze einüben. Die Lernbegleiter oder Künstler von außen geben Anregungen und unterstützen die eigene Stimme auszubilden und musikalische Fähigkeiten fortzuentwickeln. Dazu gehört vor allem die Schulung der Wahrnehmung, 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 Videoeinblendungen beim Theater, digitale Einspielungen bei Musikproduktionen, Veranstaltungstechnik bei Aufführungen und Grafik-Tablets für künstlerische Gestaltung. Die digitalen Medien können auch selbst zum „Material“, bzw. Werkzeug für Künste werden, wie z.B. bei einer Performance aus einer Videoinstallation.

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

6.6 FREMDSPRACHEN

In unserer globalisierten Welt ist es unerlässlich, in der Weltsprache Englisch kommunizieren zu können. Englisch sehen wir deshalb als Hauptfremdsprache, mit der die Kinder von Anfang an in Kontakt kommen. Insbesondere für das Coding ist ein eingeschränkter englischer Wortschatz erforderlich. Je nach Interesse

und evtl. angeregt durch anderssprachig sprechende Kinder und Erwachsene in der Schulgemeinschaft bieten wir auch andere Fremdsprachen an.

Wir verwenden dabei bevorzugt die Immersionsmethode. Sie gilt als die bei weitem effektivste Methode beim Sprachenlernen. Immersion bedeutet "eintauchen". Das heißt, die zu lernende Sprache wird konsequent neben der Erstsprache als Alltagssprache verwendet. „Alles, was der fremdsprachliche Lehrer sagt, verstärkt er allein durch Mimik, Gestik oder Zeigen, aber niemals durch Übersetzung (...). Dem Kind erschließt sich damit die Sprache eigenständig Stück für Stück aus dem Zusammenhang der Situation, was die natürlichste Art bildet, wie Kinder Sprachen lernen, gleichgültig, ob als erste oder zweite Sprache.“²⁹

Dabei beachten wir das Grundprinzip: eine Person – eine Sprache. Es gibt keine Sprachvermischungen, sondern je Sprache hat eine klar zugeordnete Person. Diese Personen sind Native Speakers, d.h. Muttersprachler oder Menschen mit annäherndem native 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 vermittelt³⁰ und somit erleben die Kinder die Sprache von Anfang an lebendig und nicht als Trockenübung mit oft ermüdendem und nicht sehr effizientem Vokabellernen.

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

Immersion erfordert keine besondere Begabung, aber fördert die kognitive Entwicklung der Kinder. Wissenschaftlich ist erwiesen, dass sich mit der Immersion ein beträchtlich höheres Niveau in der Fremdsprache erreichen lässt als mit herkömmlichem Unterricht.³¹

Neben der Immersionsmethode setzen wir bei Bedarf auch andere Lernmethoden ein. Wir berücksichtigen dabei die individuellen Lerntypen und Lernstrategien. Wir bieten Möglichkeiten an, um eine Fremdsprache digital, eigenständig und im eigenen Tempo zu lernen. Der Schwerpunkt des Spracherwerbes liegt im Bereich des Mündlichen³². Für den Schriftspracherwerb sind diverse Freilernmaterialien nach Montessori verfügbar (wie z.B. Wörterpuzzle, Lesedosen, Satzsternset, Lerndomino).

6.7 BEWEGUNG, SPIEL UND SPORT

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

Doch auch 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

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

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

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

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

heißt die Vermittlung vielfältiger, unmittelbarer Erlebnisse und Erfahrungen, in denen nicht nur motorische, sondern auch kognitive und sozialaffektive Kompetenzen herausgefordert und aufgebaut werden.“³³

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

- » Kinder können sich zu jederzeit frei in den Räumen bewegen, die Toilette aufsuchen oder wenn sie einen stärkeren Bewegungsdrang verspüren den Bewegungsraum oder das Außengelände nutzen.
- » Wir bieten ein reichhaltiges Bewegungsangebot im Bewegungsraum und auf dem Außengelände. Möglich sind Ballsport, Akrobatik, Turnen, Tanz, Jonglage, Yoga oder einfach Klettern und Balancieren und die typischen bewegungsreichen Kinderspiele (wie z.B. Fangen oder Flaggenkampf). Ergänzt wird das Angebot auf dem Schulgelände durch den Besuch des Schwimmbads, Exkursionen in die Natur (auch zu Fuß oder mit dem Fahrrad), in einen Stadtteilbauernhof oder in die Stadtteilmwelt.
- » Kinder können eigene Bewegungslandschaften mit Hengstenberg³⁴ Geräten bauen. Eine Auswahl dieser Geräte steht zur Verfügung, die sich in verschiedene Schwierigkeitsgrade kombinieren lassen. Im eigenen Zeitmaß und mit eigener Dynamik können sie diese erkunden und damit ihrer Geschicklichkeit und Bewegungsfreude Ausdruck geben.
- » Es gibt bewegungsreiche Aufgaben in unserer Schule, wie z.B. Urban Gardening, Gestaltung von Innen- und Außenräumen, Kochen und verschiedene andere handwerkliche Tätigkeiten.
- » Die Kinder können frei wählen, ob sie im Stehen, (am Boden) sitzend oder im Liegen arbeiten. Zu diesem Zweck wird es in allen Räumen Teppiche geben.
- » Beim Sitzen wählen Kinder unter verschiedenen, ergonomischen und bequemen Sitzmöglichkeiten aus und können jederzeit ihre Sitzposition verändern.

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

6.8 RELIGION

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

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

Religiöse Grundthemen sind die Sehnsucht des Menschen nach Sinn und Geborgenheit. Dies erfahren insbesondere Grundschul Kinder in gemeinschaftlichem Erleben: „Rituale, Singen, Tanzen, Geschichten und Theater sind solche Erfahrungsräume, die ein Gefühl von Aufgehobensein und Sinnhaftigkeit vermitteln.“³⁵ Grundlegend dabei ist das gesamte Setting der Schule, der Umgang unter Kindern, Lernbegleitern und Eltern.

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

34 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,

35 Largo, R. H. (2009). S. 156

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

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

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

6.9 SICHERSTELLUNG DER ERREICHUNG DER BILDUNGSPLANZIELE

Im Folgenden beschreiben wir die reguläre Praxis und unser Vorgehen.

An öffentlichen Schulen wird gewöhnlich das Erreichen von fachlichen Standards bezogen auf den Bildungsplan durch meist standardisierte Leistungsüberprüfungen gemessen. Die Auswahl der Themen und Kriterien, sowie das Ausarbeiten von Tests und Klassenarbeiten, sind vom jeweiligen Lehrer abhängig und dementsprechend sehr individuell und auch von unterschiedlicher Qualität. Die Sicherstellung der Bildungsplanziel-erreichung 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.“³⁶ Dazu kommt, dass standardisierte Leistungsüberprüfungen nicht sicherstellen, ob die „messbaren“ Inhalte wirklich verstanden worden sind oder ob nur eine Testintelligenz vorliegt. Auch garantiert das alleinige Anwesendsein im Pflichtunterricht nicht, dass eine Kompetenz erreicht wurde.

Das bedeutet, eine Sicherstellung der Erreichung der Bildungsziele kann an einer öffentlichen Schule nicht erfolgen. Neben der Schwierigkeit der Messbarkeit mit den gebräuchlichen Instrumentarien ist es üblich und möglich, dass Bildungsstandards nur teilweise, bzw. auf unterschiedlichen Niveaus erreicht werden. Erreicht in der Regelschule ein Schüler Kompetenzen nicht, bzw. liegt aufgrund seiner Noten nahe, dass er die Kompetenzen nicht erreicht hat, wird er nicht in die nächst höhere Klassenstufe versetzt oder gar auf eine niedrigere Schulart abgestuft. Hier liegt es also offensichtlich nicht in der Verantwortung des Lehrers, dass jedes Kind die Kompetenzen des Bildungsplans erreicht. Eine Erreichung der Bildungsplanziele bei allen Kindern wird 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 und Schülerinnen der Ersatzschule den staatlichen Bildungsplan in gleicher oder ähnlicher Weise „durchlaufen“ und dass gleiche oder ähnliche Kontrollen erfolgen müssen. Vielmehr ist das letztendliche Erreichen der sich aus dem Bildungsplan ergebenden Ziele in ihrer Gesamtheit zu sehen. Die Schulaufsicht darf einen über die Lehrzielerreichung von der Schule nur am Ende der Grundschulzeit (Ende der 4. Jahrgangsstufe) verlangt werden, d.h. durch Ergebnisse von Abschlussprüfungen oder Lernstandsfeststellungen, die jedoch die Unterrichtsmethoden einer freien Schule berücksichtigen müssen.³⁷

³⁶ Bildungsplan der Grundschule. Deutsch, S. 35

³⁷ s. BverwG 13.12.2000

Wir verstehen uns als inklusive Schule, d.h. bei uns findet keine Selektion, Rückstufung oder Abstufung statt. Es liegt in der Verantwortung der Lernbegleiter, dass jedes Kind zu seiner Zeit auf seinem individuellen Weg grundlegende Kompetenzen des Bildungsplanes erreicht. Der Fokus liegt dabei vor allem auf die im Bildungsplan genannten 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 Schülern zur Verfügung stehen. Auch findet Lernen so viel als möglich im realem Alltagsgeschehen statt. Dort zeigt sich viel schneller als in Tests, ob ein Schüler eine Kompetenz erreicht hat. Beispiel: Bei der Übertragung eines Schnittmusters auf das gewünschte, selbst zu nähende Kleidungsstück, zeigt sich sehr schnell, ob ein Schüler (räumliches) Vorstellungsvermögen hat.

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

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

Die Bildungsplanziele haben wir in Kompetenzrastern abgebildet, damit wir jederzeit die Entwicklung eines Kindes transparent darstellen können. Dennoch werden auch bei uns Kinder diese Kompetenzen wie an einer öffentlichen Schule in unterschiedlichen Niveauabstufungen erreichen. Das bedeutet aber nicht, dass wir in unseren Lehrzielen hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen.³⁸

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 essentiell und fördern die Ausbildung der erforderlichen Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert benötigt werden. Diese Aufzählung erhält allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Kinder können sich jederzeit mit darüber hinaus gehenden Inhalten beschäftigen und weitere Kompetenzen erwerben.

6.10.1 BASALE KULTURTECHNIKEN

Kultur ist die Gesamtheit der Lebensäußerungen eines Volkes, also alles, was der Mensch selbstgestaltend hervorbringt. Das Wesen einer Kultur erwächst unter anderem daraus, wie Menschen miteinander ihre Existenz sichern und die sich daraus ergebenden Lebensprobleme bewältigen. Das geschieht im Alltag. „Kultur-

38 GG Art. 7 Abs.4

techniken 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.³⁹ Kulturtechniken sind auch Mittel, mit denen man an der Kultur teilhaben kann und sie helfen, die Welt in der man lebt zu ordnen.

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

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

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

Basale Kulturtechniken sind:

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

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

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

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

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.

³⁹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturtechnik> – Abruf am 11.01.2020

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.“⁴⁰

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.

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.⁴¹ Bei Kindern zwischen 6 und 12 Jahren besitzen bereits 50% der Kinder ein eigenes Gerät.⁴² 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. Anders herum kann das Bauen eines Roboters, oder das 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.“⁴³

Gleichzeitig legen Kinder „beim Philosophieren eine erstaunliche Ernsthaftigkeit an den Tag. Sie erfahren, dass ihre Ansichten wichtig und gefragt sind.“⁴⁴

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

40 Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur Deutsch-Französischen Digitalkonferenz am 13. Dezember 2016 <https://m.bundeskanzlerin.de/bkinm-de/aktuelles/rede-von-bundeskanzlerin-merkel-zur-deutsch-franzoesischen-digitalkonferenz-am-13-dezember-2016-810952> – Abruf 5.2.2020

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

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

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

44 ebda

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.“⁴⁵

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.⁴⁶

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

6.10.4 ÖKONOMIE UND FINANZWESSEN

„Die neuen Champions sind die Ideengeber ohne Kapital. Die Verlierer werden die Kapitalisten ohne Ideen sein.“⁴⁷

Auf die Wichtigkeit ökonomischen Basiswissens wurde bereits im Rahmen von Entrepreneurship Education hingewiesen. Als Unternehmer des eigenen Lebens müssen wir auch die Verantwortung für den ökonomischen Erfolg unserer Unternehmungen übernehmen.

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.

Neben den eher unternehmerischen Aspekten müssen wir uns in Zukunft verstärkt um die eigenen Finanzen kümmern. Spätestens seit der „Agenda 2010“ ist klar, dass wir uns nicht mehr allein auf eine staatliche Rente verlassen können, wenn wir unseren Lebensstandard im Alter halten wollen. Zudem sind die Strukturen der Ökonomie im Wandel begriffen. Im Zuge der Globalisierung und Digitalisierung geraten Marktführer ins Trudeln oder ganze Wirtschaftszweige (wie die Automobilindustrie) haben eine ungewisse Zukunft, werden ins Ausland ausgelagert oder verschwinden ganz. Das Wirtschaftssystem selbst ist im Umbruch begriffen. In einer gesättigten oder Überflusgesellschaft ist die Behebung des Mangels nicht länger Antriebsmotor der Ökonomie. Vielmehr muss Mangel inzwischen künstlich erzeugt werden. Wie lange kann dieses künstlich erzeugte Wachstumssystem erhalten bleiben? Auch die Finanzmärkte geraten immer mehr in Turbulenzen.

Anpassungsfähigkeit, Eigenverantwortung, und kreative Problemlösung werden zunehmend gefragt sein. Neben finanztheoretischen und betriebswirtschaftlichen 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 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

⁴⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA> ab Minute 6:30 – Abruf am 17.4.2020

⁴⁶ <https://www.philosophische-bildung.de/projekte/kinder-philosophieren-an-muenchner-grundschulen/> - Abruf am 24.04.2020

⁴⁷ Prof. an der Ashridge Business School Cambridge & IE Business School Madrid

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 ganz 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.⁴⁸

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 Freunden 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 Cash Flow 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, die 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 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? Diese und auch die grundlegenden Themen ökonomischer Bildung sind natürlich auch spannend für Eltern und andere Interessierte aus dem Stadtteil, die oft im Hamsterrad des Geldverdienens gefangen sind. Im Co-Learning-Space können solche Fragen behandelt werden.

48 https://de.wikipedia.org/wiki/Finanzielle_Allgemeinbildung – Abruf am 24.04.2020

7 ORGANISATORISCHE UMSETZUNG

7.1 ORGANISATIONS- UND ZEITSTRUKTUR

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

7.1.1 GRUPPENSTRUKTUR

Lernen und Leben findet bei uns in altersgemischten Gruppen statt. Diese Gruppen sehen wir als Lerngemeinschaften, die sich mehrfach am Tag begegnen und deshalb den Rahmen für Zugehörigkeit 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 Mentoren. 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 den immer selben Wochentagen gibt es Abweichungen, die die Struktur auflockern, aber doch für die Kinder berechenbar sind. Auch im Jahresverlauf gibt es immer wiederkehrende Ereignisse. Wir orientieren uns dabei an den Jahreszeiten, den Veränderungen in der Natur oder an feststehenden Events in der Stadtgesellschaft.

» Gleitzeit

Ebenso wie in vielen Unternehmen gibt es bei uns eine Gleitzeit, also ein gleitendes Ankommen. Das nimmt zumindest im kleinen Rahmen Rücksicht auf die verschiedenen Biorhythmen der Kinder. In dieser Gleitphase am Beginn des Tages können die Kinder eigene Aktivitäten aufnehmen und/oder Arbeiten vom Vortag fortführen. Bewegungsmöglichkeiten und die vorbereitete Umgebung stehen hierfür zur Verfügung.

» Morgenkreis

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

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

Am Ende des Morgenkreises, bzw. der Schulversammlung werden die Angebote vorgestellt, die direkt im Anschluss von den Schülern wahrgenommen werden können. Die Angebote des Tages starten direkt nach dem Morgenkreis, da die Kinder für den Morgenkreis bereits aus ihrer Tätigkeit herausgeholt wurden und wir häufigere Störungen vermeiden wollen, um den Kindern ein tiefes Eintauchen in ihr Tätigsein (Flow-Erleben) ermöglichen zu können.

» **Angebote und Inspirationen**

Die Angebote sind per se freiwillig. Die Schüler können auch zu ihrer vor dem Morgenkreis begonnenen Tätigkeit zurückkehren oder sich im Morgenkreis zu neuen Tätigkeiten verabreden. Die Angebots- oder Inspirationsphase dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte, oft für sie neue Thematiken zu lenken. Dabei werden die Interessen der Schüler berücksichtigt und dennoch neue Horizonte eröffnet. Das Angebot kann in sich mehr oder weniger abgeschlossen sein, also schon eigenaktive Phasen beinhalten (wie z.B. die Programmierung eines Kleincomputers) oder eine Inspirations-, bzw. Instruktionsphase und somit der Anfangspunkt für kokreative Prozesse sein. Diese werden von einem Lernbegleiter begleitet und können am Ende präsentiert und reflektiert werden.

» **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 ihrem Mentor 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 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, 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, 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.

» **Co-Learning-Space**

Der Nachmittag ist geöffnet für Kinder und Erwachsene aus dem Stadtteil. Im Co-Learning-Space können die Schüler an den Aufgaben und Tätigkeiten des Vormittags anknüpfen oder neue Tätigkeiten aufnehmen. Hier erleben sie Menschen aller Generationen, wie sie individuelle Lernprojekte oder kollaborative Arbeiten umsetzen.

Im Co-Learning Space haben Kinder die Gelegenheit, andere – vielleicht schon deutlich ältere – bei deren Tätigkeiten zu beobachten und/oder daran teilzuhaben. Das umfasst das gemeinsame Gärtnern, Bewegungs- oder Gesellschaftsspiele, Werkeln in der Holzwerkstatt oder im Makerspace, künstlerisch-kreatives Gestalten im gemeinsamen Theaterspiel, beim Geschichten schreiben, in der Kreativwerkstatt, Rätsel- und Knobelspiele, Programmier- und Roboterworkshops, Expeditionen in die Natur oder was auch immer. Die Ausgestaltung ist so vielfältig als möglich.

» Pausen

Bis auf die Mittagspause gibt es keine vorgegebenen Pausen, um 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
8.00 - 9.00	Gleitzeit Zeit für Bewegung und Spiele, Freiarbeit und kreatives Tätigsein				
9:00 - 9:30	Morgenkreis	Schulversammlung	Morgenkreis	Morgenkreis	Morgenkreis
9:30 - 10:15	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein		Exkursion oder freies Tätigsein	Angebot/Inspiration oder freies Tätigsein	
10:15 - 12:30	Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein			Kokreative Prozesse oder freies Tätigsein	
12:30 - 13:00	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Reflektion	Wochenabschluss
13:00 - 14:00	Mittagessen & Ruhephase (Entspannung, Meditation, Geschichten vorlesen, Bewegung, Spiel)				
14:00 - 17:00	Co-Learning-Space				

7.1.3 ÖFFNUNGSZEITEN

Unser Schulvormittag geht von 8:00, bzw. 9:00 Uhr-14:00 Uhr. In Ausnahmefällen (wie z.B. ein Kind schafft aufgrund seiner Konstitution nicht so einen langen Vormittag) können Kinder schon ab 13:00 nach Hause. Der Nachmittag bietet mit dem geöffneten Co-Learning-Space eine flexible Möglichkeit für die Schüler bis 17:00 Uhr in der Schule zu verbleiben. Ein Teil der Lernbegleiter aus dem Vormittag begleitet die Kinder im offenen Space.

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.

Bei den Ferien orientieren wir uns vorläufig am Ferienplan des Regierungspräsidiums. Unser Ziel ist es, mit der Erweiterung der Schule und zunehmendem Personal den Kindern individuelle Urlaubszeiten im Umfang der Ferienzeiten zu geben, so wie es in der Erwachsenenwelt üblich ist. Von Anfang an werden wir als Co-Learning-Space größtenteils in den Ferien offen haben.

7.1.4 ENTSCHEIDUNGSSTRUKTUREN

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

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

» Schulleitung

Aus den vielen Punkten der Entscheidungsstrukturen wollen wir hier nochmal einen gesondert herausgreifen: Die Schulleitung, die wir auf 2 Bereiche aufteilen, die pädagogische und die organisatorische Leitung. Das können Einzelpersonen sein oder auch Teams. Je nach Größe der Schule wird sich das verändern. An dieser Stelle wollen wir herausstreichen, dass die Hauptaufgabe der Schulleitung die Förderung von Kooperation und Kommunikation ist, die damit zur Sicherung der Stabilität im Entwicklungs- und Innovationsprozess beitragen.¹ 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 Schülern entwickeln wir daran orientierte quantifizierbare Kriterien, die für jeden einschätzbar und nachvollziehbar sind. Aufnahmeentscheidungen finden ungeachtet von ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, sexueller Identität, politischer Orientierung, Familienstand, sozialen Status oder Wertesystemen statt.

Die Bildungspartnerschaft mit den Eltern sehen wir als 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 und ihren Erfahrungen profitieren. Die Lernbegleiter sind achtsam und nehmen offen das Feedback von Eltern, ihre Sorgen und auch ihre Veränderungswünsche auf.

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

¹ Rolff, H.-G. u.a. (1999), S. 207f.

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

7.2.2 ÜBERTRITT IN EINE ANDERE SCHULE

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

Wir wollen unseren Schülern 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 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-erkannte Schule keine rechtsbindenden Zeugnisse oder Grundschulempfehlungen ausstellen können, bereiten wir die Schüler bestmöglich auf eine anstehende Aufnahmeprüfung vor.

Wir stehen mit anderen privaten und öffentlichen Schulen in Kontakt und geben den Eltern auch Empfehlungen hinsichtlich Schulart und Pädagogik, falls sich der Weg bei uns als nicht geeignet für ihr Kind erweisen sollte oder sie aus anderen Gründen die Schule verlassen.

7.2.3 ÜBERTRITT VON EINER ANDEREN SCHULE

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

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

7.3 FINANZIERUNG

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

» Schulgeld

Um Kindern unabhängig vom sozialen Status ihrer Eltern den Zugang zu unserer Schule zu ermöglichen, erheben wir das Schulgeld einkommensabhängig. Dabei gehen wir von einem festgelegten Bedarfseinkommen je nach Familiengröße und Alter der Kinder aus. Wir berücksichtigen das Sonde-

rungsverbot. Darüber hinaus bieten wir den Eltern an, maximal 5% ihres Nettoeinkommens als Schulgeld zahlen zu können.² Bei einem niedrigen Einkommen (unter 30.000 € brutto) ist der Erhalt eines Voll-Stipendiums möglich.

Wir verstehen die Schule als einen Ort, an dem soziale Unterschiede nicht von Bedeutung sind und jeder sich finanziell nach seinem Vermögen einbringt. Dies entspricht unserer Gesamtvorstellung von Schule als einen offenen Lern- und Lebensraum, in dem jeder sein Potential entfalten, seine Fähigkeiten einbringen und Verantwortung übernehmen kann.

» **Mitgliedsbeiträge**

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

» **Staatliche Förderung**

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

» **Kredite**

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

» **Crowdfunding**

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

» **Stiftungen und Sponsoren**

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

Weitere Finanzierungsmöglichkeiten entwickeln sich im laufenden Betrieb. Beispielsweise könnte sich durch die genossenschaftliche Trägerschaft die finanzielle Verantwortung auf eine größere Gemeinschaft – 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 weiter zu bilden und Gelerntes weiter zu geben.

» **Andere Schulen**

Der Austausch mit anderen Schulen hilft uns, unsere pädagogische Arbeit einzuordnen, zu hinterfragen und neue Inspirationen zu gewinnen. Dabei machen wir keinen Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Die Herausforderungen einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen Bildung können nur gemeinsam gemeistert werden.

² vgl. Vollzugsverordnung zum Privatschulgesetz – VVPSchG, Abschnitt I, 5 Schulgeld.

Wir verbünden uns insbesondere mit Schulen, die Bildung visionär denken und die Veränderungen der digitalen und globalisierten Welt in ihre Pädagogik miteinbeziehen und neue Bildungswege gehen.

Für die Evaluation unserer eigenen Arbeit ist uns die Kooperation mit anderen Schulen wichtig. Eine verstehende Sicht von außen hilft uns, eine andere Perspektive auf unser Schulgeschehen einzunehmen und nicht betriebsblind zu werden.

Nicht zuletzt helfen uns die Kooperationen, 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 eine „Schools of Trust“-Schule, und streben eine Mitgliedschaft beim „Bundesverband der freien Alternativschulen“, dem „Verband deutscher Privatschulen“, „Schulen im Aufbruch“ und ähnlichen Netzwerken an. Darüber hinaus suchen wir Vernetzungsmöglichkeiten in der „Regionalgruppe Gemeinwohlökonomie“, als MINT-freundliche und Fair-Trade-Schule.

» **Startups**

Mit unserem Ansatz des agilen Lernens und der Umsetzung der Vision einer zukunftsfähigen Bildung und nicht zuletzt mit dem Verständnis, als Schule selbst ein Start-up zu sein, sehen wir uns in der Start-up Szene verankert. Wir suchen dort die Kooperation, um von anderen zu lernen bezüglich Tools und Visionskraft einer postmodernen Unternehmenskultur, und um unsere Schüler in Kontakt zu bringen mit Menschen, die den Mut haben ihre Ideen umzusetzen und meist leidenschaftliche Lerner sind.

» **Künstler und Handwerker**

Künstler und Handwerker aus der „Nachbarschaft“ sind uns insbesondere für die Grundschule willkommene Experten, bei denen die Kinder sichtbar am Modell lernen können. Sei es, dass sie im Schulalltag Angebote in die Schule bringen, im Co-Learning-Space aktiv sind oder dass Kinder sie in ihrer Werkstatt oder sonstigem Setting besuchen, sich ein Bild von ihrem Tätigsein machen und selbst tätig werden können.

7.5 SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION

Zum pädagogischen Konzept gehört für uns dazu, dass wir den Kindern ein Vorbild darin sind, als Personen aber auch als Organisation lernfähig zu sein und zu bleiben und uns permanent weiterzuentwickeln. Wir sehen uns deshalb als lernende Organisation. Wir begreifen uns als Organismus, dessen Teile in der Summe intelligenter, dynamischer, lern- und anpassungsfähiger sind, als das einzelne Individuum oder eine kleine Gruppe. Wir sind 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

In unserer Organisation steht die Selbstverantwortung und Potentialentfaltung der einzelnen Mitarbeiter an oberster Stelle. Wir orientieren uns dabei am Modell der selbstführenden Organisation nach Frederic Laloux.³ Grundlage ist das integrale evolutionäre Paradigma.

Laloux sieht bisher hauptsächlich vier Formen der Zusammenarbeit in Organisationen, die auf vier unterschiedliche Weltansichten, bzw. Paradigmen beruhen:⁴

	Beispiele heute	Wichtige Durchbrüche
tribal impulsiv ständige Machtausübung durch den Anführer, Angst hält die Organisation zusammen	» Mafia » Straßengangs » Stammesmilizen	» Arbeitsteilung » Befehlsautorität
traditionell konformistisch stark formalisierte Rollen in einer hierarchischen Pyramide, Anweisung und Kontrolle von oben nach unten, Stabilität ist der höchste Wert, Zukunft ist die Wiederholung der Vergangenheit.	» Katholische Kirche » Militär » die meisten Regierungsbehörden » das öffentliche Schulsystem	» formale Rollen (stabile und skalierbare Hierarchien) » Prozesse (langfristige Perspektiven)
Modern leistungsorientiert Ziel ist es besser zu sein als die Konkurrenz durch Innovation, Management durch Zielvorgaben, Freiheit darin, wie es getan wird.	» Multinationale Unternehmen » Privatschulen (Charterschulen)	» Innovation » Verlässlichkeit » Leistungsprinzip
postmodern pluralistisch Innerhalb der klassischen Pyramidenstruktur, Fokus auf Kultur und Empowerment, um eine herausragende Motivation der Mitarbeiter zu erreichen.	» Kulturorientierte Organisationen (z.B. Southwest Airlines, Ben & Jerry's,...)	» Empowerment » wertorientierte Kultur » Berücksichtigung aller Interessengruppen

Im Moment befindet sich die menschliche Evolution am Übergang zu einer weiteren Stufe, dem Weltbild des integral evolutionären Paradigmas. Nachdem in der westlichen Welt viele unserer Grundbedürfnisse im ausreichenden Maß befriedigt sind, steht im Mittelpunkt die Sinnhaftigkeit und damit die Selbstverwirklichung des Menschen, die höchste Stufe der Maslowschen Bedürfnispyramide⁵. Das Ego tritt zurück. Es geht darum, das eigene Potential zu entfalten und die innere Stimmigkeit als Kompass zu nutzen. Anstelle von Angst (Wie werden andere über mich denken? Wie werde ich meine Ziele erreichen? ...?) und Mangel treten Vertrauen

³ Laloux, F. (2014). Reinventing Organizations

⁴ Tabelle aus Laloux, F. (2014). S.36 f.

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Maslowsche_Bed%C3%BCrfnishierarchie, Abruf 24.09.2019

und Fülle. Vertrauen in das Gelingen und falls Dinge doch nicht gelingen, „dann hat uns das Leben eine Möglichkeit zum Lernen und Wachsen gegeben.“⁶ Anstelle von äußeren Faktoren (Status, Ansehen, usw.) bei Entscheidungsfindungen treten innere Faktoren. (Bleibe ich mir selbst treu? Bin ich von Nutzen für die Welt? ...?)

Für **integrale evolutionäre** Organisation gelten die drei Durchbrüche ⁷

» **Selbstführung**

Hierarchien (und auch Konsens) sind abgeschafft. Die Funktionsweisen von komplexen, adaptiven Systemen der Natur werden auf Organisationen übertragen.

» **Ganzheit**

Trennung von Selbst und Beruf existiert nicht mehr. Der Mensch wird wieder als Ganzes gesehen und darf sich als Ganzes in die Organisation einbringen. Auch emotionale, intuitive und spirituelle Aspekte sind willkommen.

» **Evolutionärer Sinn**

Die Organisation ist aus sich selbst heraus lebendig und entwickelt sich. Es geht nicht darum, die Zukunft vorherzusagen oder zu kontrollieren, sondern es ist Aufgabe aller Mitglieder zu verstehen, wohin sich die Organisation entwickeln und welchem Sinn sie dienen will.

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

- » Klare Visionen, die die Ausrichtung vorgeben und bestfalls 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)
- » Partizipativer Führungsstil (soziokratische Kreismethode) mit entsprechenden klaren Entscheidungsstrukturen
- » Kultur basiert auf wechselseitigem Vertrauen, Kooperations-, Konflikt- und (Selbst-)Reflektionsfähigkeit, Augenhöhe, Empathie, Eigenverantwortung, Betonung der Gemeinsamkeit, Offenheit für Neues, Mut zum Risiko und zum Ausprobieren, Fehlertoleranz statt Schuldzuweisung, respektvoller Umgang und Wertschätzung.

7.5.2 PARTIZIPATIVE SCHULENTWICKLUNG

Die Entwicklung unserer Schule auch in pädagogischer Hinsicht gestalten wir partizipativ, d.h. mit allen Beteiligten der Schulgemeinschaft: Schüler, Lernbegleiter, 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:

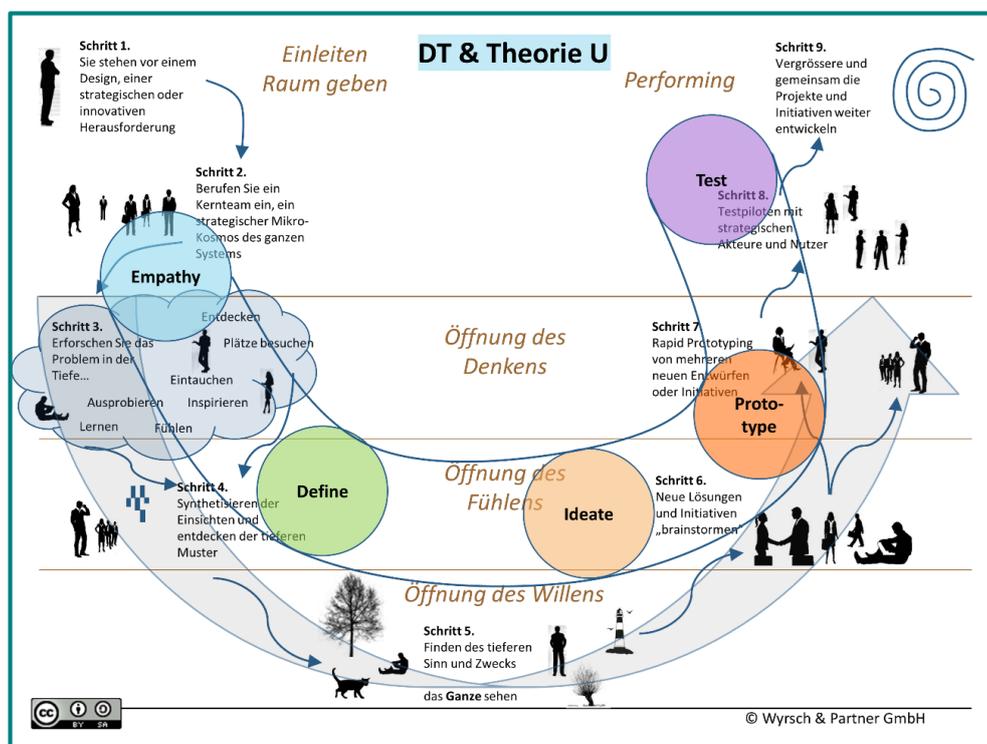
⁶ Laloux, F. (2014). S. 44

⁷ Laloux, F. (2014). S. 54 f.

- » 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 einen Prototypen 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)⁸. 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 konkreter 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).

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 greifen⁹:



8 Theorie U nach Otto Scharmer, vgl. Scharmer, O. C. (2009)

9 <https://changeologen.wordpress.com/2018/02/22/theorie-u-und-design-thinking/>

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:

» Pädagogische Grundsätze

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

» Feedback

Beim individuellen Feedback liegt unser Hauptfokus auf den Schülern, da sie schließlich die Daseinsberechtigung der Schule und somit das Zentrum pädagogischen Wirkens sind. Regelmäßige und systematische¹⁰ Schülerbefragungen sind bei uns gang und gäbe. Wir orientieren uns dabei an Schülerbefragungen, wie sie andernorts üblich sind¹¹ In den Blick genommen werden Themen, wie Zugehörigkeitsgefühl soziales Eingebundensein, Grundbedürfnisse, Zutrauen, Selbstwirksamkeit (serwartung), Motivation, intrinsisches Interesse, Autonomie, Adaptivität, Begeisterung oder Resonanz. Das alles sind Indikatoren für einen guten „Unterricht“ und für eine lernfördernde Schüler-Lernbegleiter-Beziehung.

Ein gutes soziales Klima im Kollegium braucht auch ein funktionierendes, den Anforderungen eines Qualitätsmanagements entsprechenden Umgang mit Klagen von außen, insbesondere von Eltern.¹² Um dem Vorzubeugen, dass überhaupt Klagen von außen kommen, werden wir in regelmäßigen Abständen anonymisierte Elternbefragungen durchführen. Auch im Co-Learning-Space gibt es unkomplizierte digitale Möglichkeiten, um direkt und jederzeit ein Feedback geben zu können.

» Reviews und Retrospektiven

Bei größeren Projekten, Organisations- oder Schulentwicklungsprozessen ist es uns wichtig, die Qualität unserer Entscheidungen zu überprüfen. Während des Prozesses bauen wir Reviews ein, bei denen wir überprüfen, wie die Umsetzung funktioniert und verbessern gegebenenfalls die Parameter. In diese Reviews fließen auch das Feedback der Betroffenen, z.B. Kinder, Lernbegleiter und Eltern mit ein. In Retrospektiven am Ende von Projekten oder Prozessen betrachten wir die Zusammenarbeit: Was ist gelungen? Was weniger? Was können wir beim nächsten Mal anders machen?

» Materialevaluation

Damit die vorbereitete Umgebung nicht einfach eine mit Material gefüllte Regallandschaft ist, sondern ein lebendiger Lernort, werden die Materialien immer wieder auf ihre Beliebtheit, Tauglichkeit

¹⁰ Sliwka, A. (2018). S. 61f.

¹¹ so z.B. in Australien www.surveys.cese.nsw.gov.au/ttfm-surveys/student-survey – Abruf am 25.4.2020

¹² Bauer, J. (2007). S. 62

und Nutzerfreundlichkeit überprüft. Die Lernbegleiter beobachten, welche Materialien von den Kindern überhaupt genutzt werden und ob die Ergebnisse, die sich aus der Arbeit mit dem Material ergeben, für die Schüler zufriedenstellend sind.

In einem regelmäßig stattfindenden Material-Check oder in den wöchentlichen Teamsitzungen werden diese Beobachtungen eingebracht und können zu einer Modifizierung des Materials führen. Als Folge kann dieser Check aber auch haben, dass bestimmte Materialien erst einmal in den Fokus der Schüler durch eine Instruktions- oder Inspirationsphase gebracht werden müssen, bevor man abschließend über den Verbleib des Materials entscheidet.

Materialien werden von Zeit zu Zeit entsprechend der Interessen der Schüler und der Ideen der Lernbegleiter ausgetauscht. Kinder können konstruktive Verbesserungsvorschläge einbringen und evtl. sogar selbst eigenes Lernmaterial herstellen. Unter Umständen entspricht das eher ihren Bedürfnissen als von Erwachsenen vorgelegtes Material.

» (Selbst-)Evaluation

Entweder angeregt durch aktuelle Vorfälle oder Schwierigkeiten oder routinemäßig nehmen wir gezielt relevante Fragestellungen in den Fokus. Zum Beispiel zur Frage „Sind wir eine inklusive Schule?“ bietet der Index für Inklusion wichtige Fragestellungen. Aufgrund dieser Fragestellungen beobachten und reflektieren z.B. die Lernbegleiter eine Woche lang das Schulgeschehen und tauschen sich dann gemeinsam aus. Eine adressatenbezogene Rückmeldung ohne Schuldzuschreibungen bildet dann die Basis für Veränderungsmaßnahmen.

Hilfreich ist auch ein Blick von außen. Dieser kann erfolgen durch Experten, z.B. kann ein Psychologe die Gruppendynamiken und das Gruppengeschehen in einer Lerngemeinschaft beleuchten.

Eine spezielle Evaluationsmöglichkeit ist die Evaluation unter Freunden, wie sie der Bundesverband der Freien Alternativschulen anbietet. Eine Schule schließt sich mit 2-3 anderen Schulen zusammen. Reihum wird einmal jährlich in jeder Schule hospitiert und die Beobachtung dabei auf eine Fragestellung fokussiert, die die Schule, in der hospitiert wird, vorgibt. Die Rückmeldungen und die eigenen Beobachtungen dienen dann als Grundlage für Veränderungsmaßnahmen. (Selbst-)Evaluation leistet somit einen Beitrag zum professionellen Handeln der Schule.

» Monitoring

Um nicht ins Blaue hinein Entscheidungen zu fällen und Entwicklungen voranzutreiben, setzen wir auf die Erhebung von Daten. Oben erwähntes Feedback fließt in strukturierte Datenübersichten ein. In regelmäßigen Abständen (mind. einmal jährlich) werden Schüler, Eltern, Lernbegleiter und andere Mitarbeiter, Co-Learning-Space-Mitglieder in jeweils eigens entwickelten und anonymisierten Fragebogen zu verschiedenen Themen befragt, wie z.B. Wohlbefinden, Entwicklungsmöglichkeiten, Chancengerechtigkeit.

Uns ist es wichtig, dass Entscheidungen von Daten informiert sind und nicht nur auf demokratische Prozesse beruhen.

» Schutzkonzepte

Mit verschiedenen Schutzkonzepten machen wir die Schule zu einem Ort, an dem sich jeder sicher und wohl fühlen kann.

Zuvorderst entwickeln wir ein Konzept „Sichere Orte“. Ziel ist es nicht nur Kinder vor sexuellem Missbrauch oder Misshandlung an der Schule zu schützen, sondern ihnen auch einen Ort zu bieten, an dem sie vertrauensvoll über Missbrauchserfahrungen außerhalb der Schule sprechen und Hilfe erfahren können.

Ein Arbeitssicherheitskonzept stellt die Reduzierung von Gefahren auf ein einschätzbares Minimum sicher und ist insbesondere in unserer Schule, in der Kinder frühzeitig technische Geräte gebrauchen dürfen, wichtig.

Mit einem Datenschutzkonzept stellen wir sicher, dass jeder in unserem Lernraum selbst über die Preisgabe und Verwendung personenbezogener Daten bestimmen kann. Insbesondere Daten über die Entwicklung der Kinder brauchen einen achtsamen Umgang und Schutz. Mit dem Datenschutz erfüllen wir öffentliche Regularien. Gleichzeitig ist es uns wichtig, den Kindern hier Vorbild zu sein und sie zu einem kritischen und vorsichtigen Umgang mit eigenen persönlichen Daten anzuregen.

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."*¹³

Tom Thomison

Eine gute Schule braucht nicht nur eine lernfördernde Umgebung und Schüler, die sich wohl fühlen, selbstbestimmt handeln und ihr Potential entfalten können, sondern vor allem auch Lernbegleiter, aber auch alle anderen Mitarbeiter, die sich gesehen, wertgeschätzt und unterstützt fühlen und einen guten Arbeitsplatz vorfinden und mitgestalten können. Ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung ist deshalb die Team- und Personalentwicklung, die wir allerdings für so entscheidend halten, dass wir sie gesondert aufführen.

» Selbstreflektion und Selbstentwicklung

Grundlegende Fähigkeit für das Arbeiten an unserer Schule ist die Selbstreflektion und darauf aufbauend die Selbstentwicklung. Wir unterstützen unsere Mitarbeiter u.a. mit externen Fortbildungen darin, die Fähigkeit sich und ihr Tun (ohne Verurteilung) zu reflektieren und (weiter)zuentwickeln. Wenn sich ein Mitarbeiter z.B. die eigene Schulgeschichte oder die eigene Art mit Problemen oder Konflikten umzugehen, bewusstgemacht hat, überlagern diese Erfahrungen und Muster nicht die Beziehungen zu den Schülern und ermöglichen, den Schüler in seiner Individualität und mit seinen Bedürfnissen zu sehen. So wird professionelles (=reflektiertes) Handeln ermöglicht im Gegensatz zu einem Handeln, was von eigenen Verletzungen oder Bedürfnissen geleitet ist.

Wenn durch die wohlwollende Reflektion Versöhnung mit der eigenen Geschichte und dem eigenen Gewordensein passiert, ist das der Startpunkt für Veränderungen im Selbst, also Selbstentwicklung.

» Potentialentfaltung

Jeder Mitarbeiter kommt zu uns mit umfangreichem Wissen und vielfältigen Kompetenzen, was informal oder durch Ausbildung erworben wurde. Wir bieten einen Lern- und Lebensraum, in dem die Mitarbeiter das bereits vorhandene einbringen, und sich darüber hinaus ausprobieren können. Wir ermutigen unsere Mitarbeiter individuelle Möglichkeiten zu Realitäten werden zu lassen in einer Kultur des Vertrauens und Zutrauens. Alle an der Schule sollen ihr Potential bestmöglich entfalten können.

» Supervision und Coaching

Von Anfang werden unsere Lernbegleiter individuell und im Team mit Supervision unterstützt. Supervision verstehen wir als Beratung durch eine externe Person, in der „Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert und selbstreflexiv bearbeitet werden. Supervision fordert in gemeinsamer Suchbewegung das Lernen von Einzelpersonen, Gruppen, Teams und Organisationen“¹⁴ Supervision dient zum einen der Professionalisierung pädagogischen Handelns, aber auch der Persönlichkeitsentwicklung.

¹³ Tom Thomison, Miterfinder der Holakratie (Holakratie ist eine Sonderform der Soziokratie)

¹⁴ aus der Definition der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv). www.dgsv.de – Abruf am 25.4.2020

Supervision ist ein kooperativer Prozess und funktioniert nur, wenn der Supervisor von allen akzeptiert ist und ein Vertrauensverhältnis zwischen Supervisor und Teilnehmende besteht. Ziel ist es, innerhalb des organisatorischen Rahmens der Schule Lösungs- und Handlungsstrategien zu entwickeln.

Für spezielle Thematiken greifen wir auf erfahrene Coaches zurück. Wir bieten unseren Lernbegleitern Einzel- und Teamcoaching. Beim Einzelcoaching werden die Lernbegleiter bei neuen herausfordernden Tätigkeiten geschult und begleitet, z.B. die Begleitung eines behinderten Kindes, die Übernahme einer Führungsaufgabe. In Teamcoachings stehen Herausforderungen, die alle betreffen, im Mittelpunkt, wie z.B. die Umsetzung beschlossener Veränderungsprozesse oder eine Problematik wie Gruppendynamiken.

» Hospitationen und Fortbildungen

Uns ist es wichtig, dass insbesondere unsere Lernbegleiter über den eigenen Tellerrand schauen und regelmäßig an anderen Schulen hospitieren. Auf diese Weise kann das eigene Handeln vor einem neuen, aber vertrauten Hintergrund reflektiert und neue Inspirationen und Problemlösungsansätze in die Schule gebracht werden. Verstärkt werden diese Effekte dadurch, dass alle Teamkollegen an den Hospitationserlebnissen des einzelnen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen in einer Austauschrunde teilhaben. Die einzelnen Kollegen können auch schon gezielt mit einer bestimmten Frage- oder Problemstellung zu einer Hospitation geschickt werden, für die sich das pädagogische Team durch die Erfahrungen anderer Lösungswege erhofft.

Für jährliche Fortbildungen zu pädagogischen Themen stellen wir für jeden Lernbegleiter ein Budget bereit. Wir erwarten, dass sich unsere Lernbegleiter in spezifische Themenfelder durch externe Fortbildungen hineinverfolgen und sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinandersetzen. Davon erhoffen wir uns ein gutes Maß an Professionalisierung und visionärer Schulentwicklung.

» Visionsentwicklung

Die Vision bringt Sinn und Zweck unseres Tuns auf den Punkt. Sie motiviert dran zu bleiben, auch wenn interne oder externe Schwierigkeiten auftauchen. Sie lässt alle in eine Richtung gehen und an einem Strang ziehen. Dafür ist es wichtig, dass die Vision sich langfristig orientiert, mit wenigen Worten das wesentliche auf den Punkt bringt oder noch besser das Bild einer visionären Schule aufzeigt, welches Sehnsucht und Emotionen weckt. Ganz im Sinne des Ausspruchs Antoine de Saint-Exupéry:

„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“¹⁵

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 Peck¹⁶) oder durch Aktionen, bei denen das Zuhören entscheidend für das Gelingen ist (wie z.B. Improtheater).

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

16 <https://www.gemeinschaftsbildung.com/>

Wir sind fest davon überzeugt, dass eine Gruppe mit möglichst unterschiedlichen Kompetenzen und Professionen besser mit Komplexität umgehen kann als ein einzelnes Genie. Doch, wie kann ein kreatives Feld entstehen? Wie kann eine harmonische und produktive Atmosphäre geschaffen werden? Wie kann ein Team in erfülltes Arbeiten, sprich in den Flow kommen? Nach Mihaly Csikszentmihalyi müssen hier 5 Parameter erfüllt sein¹⁷:

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 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.

¹⁷ zitiert aus: Burow, O.-A. (2015). S. 45

8 SCHLUSSGEDANKEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Last but not least bedanken wir uns herzlich

- » bei all den Menschen, die uns für diese Konzeption inspiriert haben. Einige haben wir bereits genannt: Angefangen von Humboldt über die großen Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts bis hin zu Bildungsexperten, Pädagogen, Soziologen und Neurowissenschaftler in unserer Zeit.
- » bei all den Schulen, die schon längst bewiesen haben, dass Schule anders und in unserem Sinne möglich ist, wie z.B. die Alemannenschule in Wutöschingen, die Anne-Sophie-Schule in Künzelsau und allen von Peter Fratton auf den Weg gebrachten Lernhäusern. Ganz besonders danken wir den Freien Alternativschulen, die seit knapp 50 Jahren Schule vom Kind her denken und Kinder auf ihren individuellen Lern- und Lebenswegen begleiten. Viel konnten wir praktisch und theoretisch durch diese Schulen lernen. Danke auch für alle Unterstützung und insbesondere für das Zurverfügungstellen der Konzepte durch das Maturanahaus in Emmendingen, die Schule für Freie Entfaltung in Kreßberg, die Naturschule in Ettenheim und die Freie Aktive Schule in Wülfrath.

LITERATURVERZEICHNIS

- Altner, Nils (2009).** Achtsam mit Kindern leben: Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten. Ein Entdeckungsbuch. München: Kösel.
- Altner, Nils (2019).** Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule: Eine Schatzkiste voller Übungen und Spiele. Hannover: Klett/Kallmeyer Verlag.
- Antonovsky, Aaron (1997).** Salutogenese. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bandura, Albert (1997).** Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Bauer, Joachim (2007).** Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, Joachim (2019).** Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München: Blessing.
- Beljan, Jens (2019).** Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009).** Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bildungsplan der Grundschule (2016).** Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Bläsius, Jutta (2018).** Übungen der Stille in der Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017).** Index für Inklusion : ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E., Platte, A.. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brixy, Udo & Sternberg, Rolf & Vorderwülbecke, Arne (2014).** Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Länderbericht Deutschland 2013, Hannover+ Nürnberg,
- Brooks, Robert & Goldstein, Sam (2013).** Das Resilienz-Buch – Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Brunner, Ilse (2006).** Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017).** Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.
- Burow, Olaf-Axel & Fritz-Schubert, Ernst & Luga, Jürgen (2017).** Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können. Weinheim/Basel: Beltz.
- Burow, Olaf-Axel (2015).** Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim/Basel: Beltz
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010).** Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie. Freiburg: Herder spektrum.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2019).** Flow und Kreativität: Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett Cotta.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik! Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jahrgang Nr. 2, S. 223-238.
- Domisch, Rainer & Klein, Anne (2012).** Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle. Hamburg: Hanser.
- Dräger, Jörg & Müller-Eiselt, Ralph (2015).** Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA.
- Dweck, Carol (2019).** Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt. München: Piper.
- Endres, Peter & Hüther, Gerald (2014).** Lernlust. Worauf es im Leben wirklich ankommt. Hamburg: Murmann.

- Erbeldinger, Juergen & Range, Thomas (2015).** Durch die Decke denken. Design Thinking in der Praxis. München: Redline.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2016).** Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. Berlin, Heidelberg: Springer Science and Business Media.
- Esslinger-Hinz, Ilona & Sliwka, Anne (2011).** Schulpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Europäische Kommission (2012).** Entrepreneurship Education at School in Europe - National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Brüssel.
- Europäisches Parlament (2015).** Report on promoting youth entrepreneurship through education and training. Straßburg.
- Faltin, Günter (2008).** Kopf schlägt Kapital – Die ganz andere Art ein Unternehmen zu gründen. München: Carl Hanser Verlag.
- Faulstich, Peter (2014).** Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript.
- Fratton, Peter (2014).** Lass mir die Welt, verschule sie nicht! Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gebauer, Karl, Krause Christina, Fittkau, Bernd (Hrsg.). (2006).** Lernen braucht Vertrauen. Perspektiven für eine innovative Schule. Düsseldorf: Patmos.
- Göhlich, Michael (1997).** Offener Unterricht - Community Education – Alternativschulpädagogik - Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2008).** Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung. Selbstätigkeit. Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helix.** Forum Agil lernen und lehren. Magazin 01/2019
- Hubeli et al. (2017)** Schulen Planen und Bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.) Autorenteam: Ernst Hubeli, Barbara Pampe, Ulrich Paßlick, Kersten Reich, Jochem Schneider, Otto Seydel, Berlin: Jovis Verlag
- Hüther, Gerald & Heinrich, Marcell & Senf, Mitch (2020).** Education for Future. Bildung für ein gelingendes Leben. München: Goldmann.
- Hutter, Claus-Peter (2018).** Nachhaltigkeit von klein auf. Mit Kindern aktiv Zukunft gestalten. Stuttgart: Hirzel.
- Irlle, Katja (2015).** Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jensen, Helle (2019).** Hellwach und ganz bei sich: Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Josten, Martina & van Elkan, Marco (2010).** Unternehmergeist in die Schulen?! Ergebnisse aus der Inmitle-Studie zu Entrepreneurship Education-Projekten an deutschen Schulen. Berlin: BMWi.
- Juul, Jesper (2015).** Dein kompetentes Kind: Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbeck: Rowohlt Verlag.
- Juul, Jesper (2018).** Das Kind in mir ist immer da. Mein Leben für die Gleichwürdigkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kabat-Zinn, Myla & Jon (2015).** Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie. Freiburg: Arbor Verlag.
- Kienbaum Consultants International GmbH & Fachhochschule Südwestfalen (2018).** Endbericht. Unternehmergeist in die Schulen - aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Düsseldorf.

- Klafki, Wolfgang (1975).** Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule 1975, H. 10, S. 527–532.
- Kricke, Meike & Reich, Kersten & Schanz, Lea & Schneider, Jochem (2018).** Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.
- Laewen, Hans Joachim & Andres, Beate (2002).** Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Laloux, Frederic (2015).** Reinventing Organizations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München: Vahlen.
- Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2009).** Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Largo, Remo H. (2010).** Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Laux, Henning (2014).** Soziologie im Zeitalter der Komposition. Koordinaten einer integrativen Netzwerktheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Leuchter, Miriam (2013).** Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik 59/4. S. 575-592
- Mayer, Tobias & Lewitz, Olaf & Reupke, Urs & Reupke-Sieroux, Sandra (2018).** The People's Scrum. Revolutionäre Ideen für den agilen Wandel. Heidelberg: dpunkt Verlag.
- Montessori, Maria (2007).** Das kreative Kind: Der absorbierende Geist. Freiburg: Herder
- Montessori, Maria (2014).** Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Montessori, Maria (2018).** Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nida-Rümelin, Julian (2013).** Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Peschel, Falko (2006).** Offener Unterricht in der Evaluation Teil 1 + 2 – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Pink, Daniel H. (2006).** A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future. New York: Penguin.
- Preiß, Gerhard (2017).** Mit Bewegung zu den Zahlen. Übungen und Spiele auf dem Zahlenweg für Schulkinder. Band 1. Kirchzarten: Im Selbstverlag.
- Preiß, Gerhard (2019).** Mit Bewegung zur Addition, Subtraktion und zum Einspluseins. Übungen und Spiele auf dem Zahlenweg für Schulkinder. Band 2. Kirchzarten: Im Selbstverlag.
- Prengel, Annedore (2019).** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2018).** Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, Kersten (2010).** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2012).** Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reich, Kersten, Asselhoven, Dieter, & Kargl, Silke (Hrsg.) (2015).** Eine inklusive Schule für alle: das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim/Basel: Beltz.
- Remmele, Bernd & Schmette, Martina & Seeber, Günther (Hrsg.) (2008).** Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Renz-Polster, Herbert (2015).** Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt. München: Kösel.

- Retzmann, Thomas (2014).** Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Ridderstråle, Jonas & Nordström, Kjell (2002).** Funky Business. Wie kluge Köpfe das Kapital zum Tanzen bringen. New York: FT New Business.
- RKW (Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V.) (August 2015).** Überblick: Entrepreneurship Education. Begeisterung wecken, Talente entdecken. Weilrod: Druckerei + Verlag Esser.
- RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (2018).** Grundlagenheft Entrepreneurship Education. Ansätze aus Wissenschaft und Praxis. Paderborn: Bonifatius Druckerei.
- RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (2019).** Workbook. Entrepreneurship Education. Workshop- und Unterrichtsmaterialien für Schulen und Hochschulen. Markttheidenfeld: Schleunungdruck GmbH.
- Robinson, Ken (2010).** The Element – How Finding Your Passion Changes Everything. London: Penguin.
- Robinson, Ken (2015).** Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden. Salzburg: ecowin.
- Robinson, Ken (2016).** Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Penguin Books.
- Rolff, Hans Günther & Buhren Claus G. & Lindau-Bank, Detlef & Müller, Sabine (1999).** Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel und Basel: Beltz.
- Rosa, Hartmut (2016).** Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt: suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019).** Unverfügbarkeit. Wien/Salzburg: Residenz.
- Rosa, Hartmut, & Endres, Wolfgang (2016).** Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenberg, Marshall B. (2004).** Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Herder.
- Rosenberg, Marshall B. (2016).** Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Rüedi, Jürg (1995).** Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
- Scharmer, Otto C. (2009).** Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Shan, Han (2013).** Achtsamkeit: Die höchste Form des Selbstmanagements. München: Scorpio Verlag.
- Sharapan, Hedda (2012).** From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers' approach.
- Siemens, G. (2005).** Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.
- Sliwka, Anne (2018).** Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Spitzer, Manfred (2002).** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stein, Barbara (2019).** Die Montessori-Grundschule in Theorie und Praxis. Freiburg: Herder.
- Stern, André (2016).** Spielen, um zu fühlen, zu lernen und zu leben. München: Sandmann.
- Stern, Arno (2012).** Das Malspiel und die natürliche Spur: Malort, Malspiel und die Formulation. Klein Jasedow: Drachen Verlag.
- Stern, Arno (2015).** Das Malspiel und die Kunst des Dienens: Die Wiederbelebung des Spontanen. Klein Jasedow: Drachen Verlag.

- Strauch, Barbara & Reijmer, Annewiek (2018).** Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Vahlen.
- Uebersnickel, Falk, u.a. (2015).** Design Thinking. Das Handbuch. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Urton, Karolina (2017).** Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 3
- Velten, Karin & Schroeder, René & Miller, Susanne:** Kinder mit BISS – Erleben von Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule. In: Donie, C u.a. (2019). Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. S. 227-232. Wiesbaden: Springer.
- von Au, Jakob & Gade, Uta Hrsg. (2016).** „Raus aus dem Klassenzimmer“. Outdoor Educaion als Unterrichtskonzept. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Walk, Laura.** Lernrelevante Erkenntnisse der Gehirnforschung. Bewegung formt das Hirn. In: Die Zeitschrift. 1/2011, S.27-29.
- Wild, Rebeca (1993).** Erziehung zum Sein. Freiburg: Arbor Verlag.
- Wild, Rebeca (2002).** Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wild, Rebeca (2003).** Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: Was Kinder von uns brauchen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winter, Felix (2007).** Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg). Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 107-129