Grundschule AMSEL

Aktives Miteinander von Schülern, Eltern und Lehrern

Pädagogisches Konzept

AMSEL Schule e.V.

Drosselweg 2

52538 Gangelt

Telefon: +49 (0) 178 – 168 05 83

mailto: konkakt@amsel-schule.de

web: www.amsel-schule.de

Gangelt im Juli 2018

Inhaltsverzeichnis

VORWORT **5**

1. EINLEITUNG **6**

2. DIE GRUNDZÜGE DER PÄDAGOGIK DER GRUNDSCHULE AMSEL **7**

3. DAS BESONDERE PÄDAGOGISCHE INTERESSE AN DER GRUNDSCHULE AMSEL **13**

3.1. VERKNÜPFT DAS KONZEPT BEWÄHRTE KONZEPTE MIT NEUEN DIDAKTISCHEN ODER PÄDAGOGISCHEN ELEMENTEN VON EINIGEM GEWICHT? 13

3.2. PRÄGEN DIE PÄDAGOGIK UND DIDAKTIK BZW. MATHETIK, DIE IM KONZEPT DER GRUNDSCHULE AMSEL DARGESTELLT WERDEN, BEREITS DAS STAATLICHE GRUNDSCHULWESEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN? 14

3.3. BESTEHT EIN ÖFFENTLICHES INTERESSE AN DER ERPROBUNG DES KONZEPTES DER GEPLANTEN GRUNDSCHULE AMSEL? 14

4. DER PÄDAGOGISCHE ANSATZ DES ORGANISCHEN LERNENS **15**

4.1. BEZIEHUNGEN ALS BEDINGUNG FÜR EINE POSITIVE ENTWICKLUNG 16

4.1.1. BILDUNG DURCH BINDUNG 16

4.1.2. LERNEN BRAUCHT BEZIEHUNGEN 17

4.2. DIE VORBEREITETE UMGEBUNG - GRUNDBEDINGUNG ORGANISCHEN LERNENS 19

4.3. SPIELRAUM FÜR KÖRPER UND SINNE - BEWEGUNGSFREIHEIT ALS VORAUSSETZUNG FÜR ERFAHRUNG 20

4.4. JEDER IST ANDERS – INKLUSION ALS GRUNDVORAUSSETZUNG GANZHEITLICHEN LERNENS 21

4.4.1. GEMEINSAMES LERNEN – BESCHULUNG VON KINDERN MIT BEDARF AN SONDERPÄDAGOGISCHER UNTERSTÜTZUNG 22

4.5. KINDER UND KRANKHEIT - ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN PÄDAGOGIK UND GESUNDHEIT 22

5. EINE SCHULE, IN DER KINDER FÜR IHR LEBEN GERNE LERNEN - LERNEN AN DER GRUNDSCHULE AMSEL **24**

5.1. UNTERSTÜTZUNG DES INNEREN LERNBEDÜRFNISSES - MATHETIK 24

5.2. ALTERSGEMISCHTE LERNGRUPPEN FÖRDERN DIE INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG UND EIN SOLIDARISCHES MITEINANDER 25

5.3. DIE LERNFORMEN UNTERSTÜTZEN EINEN BEDÜRFNISORIENTIERTEN LERNPROZESS 26

5.3.1. SPIEL 27

5.3.2. ARBEIT 27

5.3.2.1. DIE DINGE AUS VERSCHIEDENEN BLICKWINKELN BETRACHTEN – SELBSTGESTELLTE FRAGESTELLUNGEN ALS PROJEKT 27

5.3.2.2. KURSE - THEMENORIENTIERTE UND REGELMÄßIG WIEDERKEHRENDE EINHEITEN 28

5.3.2.3. FREIARBEITSMATERIALIEN ERMÖGLICHEN SELBSTBESTIMMTES LERNEN - „HILF MIR, ES SELBST ZU TUN“ 28

5.3.3. GESPRÄCH 29

5.3.4. FEIER 29

5.4. FREIHEIT UND GRENZEN, LIEBE UND RESPEKT ALS VORAUSSETZUNG FÜR ALLE LERNBEREICHE 30

5.4.1. DARAN MÜSSEN SICH ALLE HALTEN - UMGANG MIT REGELN UND GRENZEN 31

5.4.2. BEI UNS DARF GESTRITTEN WERDEN - RAUM ZUR ENTWICKLUNG VON KONFLIKTFÄHIGKEIT UND KONFLIKTLÖSUNG 32

5.4.3. JEDER IST WICHTIG! - MITVERANTWORTUNG UND MITBESTIMMUNG 32

5.5. DER MENSCH IST NICHT DAS MAß ALLER DINGE - LERNEN IM ÖKOLOGISCHEN BEREICH 33
5.6. LEHRPLAN UND LEBENSPLAN SOLLEN KEIN WIDERSPRUCH SEIN – LERNINHALTE AN DER GRUNDSCHULE AMSEL 33

6. WO STEHE ICH? - FORMEN DER BEURTEILUNG 37
6.1. BEURTEILUNG DER KINDER 37
6.2. BEURTEILUNG DER SCHULE 37

7. MIT KINDERN WACHSEN – UND WO HABEN DIE ERWACHSENEN IHREN PLATZ? 39
7.1. LEHREN ODER BEGLEITEN – DIE VERANTWORTUNG DER LEHRER 39
7.2. OHNE ELTERN GEHT ES NICHT – DIE ELTERNARBEIT AN DER GRUNDSCHULE AMSEL 40
7.2.1. KOOPERATION ZWISCHEN ELTERN UND LEHRERN 40
7.2.2. ELTERNMITWIRKUNG 41

8. IN ALLER KÜRZE – ZUSAMMENFASSUNG DES PÄDAGOGISCHEN KONZEPTS 42

9. LITERATURVERZEICHNIS 44

10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 46

ANHANG A: GUTACHTEN ÜBER DIE ANERKENNUNGSWÜRDIGKEIT DES KONZEPTS BZW. DES GRÜNDUNGSVORHABENS „FREIE AKTIVE SCHULE WÜLFRATH“ 47

ANHANG B: AUSSCHNITT AUS EINEM DOKUMENTATIONSBOGEN 55

Vorwort

Im Mai 2017 schloss sich eine Gruppe interessierter Eltern aus dem Kreis Heinsberg zur Gründungsinitiative „Grundschule AMSEL“ zusammen, um sich für die Gründung einer Ersatz-Grundschule im Kreisgebiet einzusetzen. Im August desselben Jahres ging aus diesem Elternkreis der *Förderverein Grundschule AMSEL e.V.* hervor.

Der Verein wird von Eltern mit verschiedenen Lebens- und Bildungsbiografien, beruflichen Hintergründen und familiären Situationen getragen:
Selbstständige, Arbeitnehmer[1] und Beamte, Pädagogen, Menschen aus therapeutischen Berufen, Verwaltungswirte, Handwerker, Ingenieure, traditionelle und Patchwork-Familien sowie Alleinerziehende gehören dazu.

Im Juni 2018 gründete sich dann der Verein *AMSEL Schule e.V.,* der die Schule als Träger betreiben soll. Wenn im Folgenden von „wir“ die Rede sein wird, so sind damit alle in der Gründungsinitiative engagierten Eltern gemeint. Uns eint die Vision einer zeitgemäßen Grundschule, die wir für unsere eigenen und andere Kinder in die Wirklichkeit umsetzen möchten.
Wir beabsichtigen die Gründung einer aktiven Schule, die insbesondere mit dem pädagogischen Ansatz der nicht-direktiven Erziehung nach Rebeca Wild verbunden ist.
Das vorliegende Konzept orientiert sich an dem der Aktiven Schule Köln sowie der Freien Aktiven Schule Wülfrath. Aufgrund dieses Konzepts erhielten beide Schulen die Anerkennung als Ersatzschule in NRW. Ergänzend wurde ein Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit des Konzepts „Freie Aktive Schule Wülfrath“ angehängt (siehe Anhang A).

Wir möchten den Schulbetrieb mit dem Schuljahr 2019/2020 aufnehmen. Geplant ist eine einzügige Grundschule mit jahrgangsgemischten Gruppen, die geplante endgültige Größe der Grundschule soll zwischen 60 und 100 Schülern liegen.

Perspektivisch sehen wir uns als inklusive Schule. Die Entscheidung, mit welchen Förderschwerpunkten wir wann die inklusive Arbeit beginnen, wird anhand und gemeinsam mit den angemeldeten Schülern bzw. deren Eltern fallen.

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns geholfen haben und die unserem Vorhaben einer Schulgründung offen gegenüberstehen: für finanzielle und sachliche Unterstützung, tatkräftiges Mitanpacken, nützliche Ratschläge und konstruktive Kritik.

[1] Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Text nur die männliche Form benutzt. Soweit im Folgenden Berufsgruppen- und / oder Personenbezeichnungen Verwendung finden, so ist auch stets die jeweils weibliche Form gemeint.

1. Einleitung

Das vorliegende Konzept stellt die Grundlage für den Antrag auf Zulassung als Ersatzschule im Bundesland Nordrhein-Westfalen dar.

Kapitel 2 stellt die Grundzüge des pädagogischen Konzepts und das Anliegen eines Aktiven Miteinanders von Schülern, Eltern und Lehrern an der Grundschule AMSEL dar.

Das für diese Zulassung entscheidende „Besondere pädagogische Interesse“ der Öffentlichkeit an einer Erprobung dieses Konzeptes wird im Kapitel 3 zusammenfassend dargestellt.

In den Kapiteln 4 bis 7 finden Sie eine detaillierte Einführung in die pädagogische Konzeption mit näherer Erläuterung der Begriffe und Zusammenhänge. Direkte Literaturbezüge werden direkt im Text angegeben und im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Kapitel 8 stellt noch einmal eine Zusammenfassung des Konzeptes auf zwei Seiten dar.

Eine generelle Auflistung der verwendeten und anderer relevanter Literatur befindet sich in Kapitel 9.

Anhang A ist eine Kopie des Gutachtens über die Anerkennungswürdigkeit des Konzepts bzw. des Gründungsvorhabens „Freie Aktive Schule Wülfrath“.

Der Anhang B zeigt einen Ausschnitt aus einem Dokumentationsbogen.

2. Die Grundzüge der Pädagogik der Grundschule AMSEL

„Die Ausprägungen der Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen bestimmen auch heute noch im Wesentlichen seine späteren Aussichten auf persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg." (Pädagogisches Konzept der Aktiven Schule Köln, S. 8)

Wie an der Aktiven Schule Köln ist auch an der Grundschule AMSEL die Persönlichkeitsbildung vorrangiges pädagogisches Ziel.

Die AMSEL soll ein Ort sein, an dem Kinder Kontakt mit den eigenen Bedürfnissen aufnehmen, mit ihren besonderen Fähigkeiten in Berührung kommen und diese im Zuge eines umfassenden Reife- und Wachstumsprozesses langfristig zu einer starken und ausgeglichenen Gesamtpersönlichkeit entwickeln.

Persönliche Entfaltung
Wir möchten den Kindern Ansatzpunkte bieten, im Bewusstsein über die eigenen Möglichkeiten den persönlichen Lebensweg aktiv und zunehmend selbstständig zu gestalten. Das beinhaltet auch die Möglichkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern und dafür Verantwortung zu übernehmen. Wir sind überzeugt, dass in der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens die Kräfte zur Entfaltung kommen, die unsere Kinder zu selbstständigen, glücklichen und freien Menschen machen.

Mitverantwortung für die Umgebung
Die persönliche Entfaltung eines Menschen und sein Selbstverständnis als soziales Gruppenwesen stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander.
Darum finden wir es wichtig, den Kindern Hilfen zu geben, sich über den sozialen Raum der Schule hinaus mit unterschiedlichen Norm- und Wertesystemen in der Gesellschaft auseinanderzusetzen und so den Grundstein für die Entwicklung eigener Wertepositionen zu legen. Sie sollen darauf vorbereitet werden, als mündige Mitglieder der Gesellschaft selbst tragfähige Antworten auf die Frage nach dem Sinn ihres Lebens zu finden. Als solche setzen sie Schwerpunkte für ihr Handeln und nehmen damit ihren Platz im gesellschaftlichen Gesamtgefüge ein.

Bildungsgerechtigkeit
Die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung fachlicher Kompetenzen hängt für Kinder in Deutschland nach wie vor stark vom ökonomischen, sozialen und kulturellen Status des Elternhauses ab. Kinder finden ein sehr unterschiedlich lern- und entwicklungsförderliches familiäres Umfeld vor (Prenzel 2013, S. 262 ff.). Da die Chancen hier ungleich verteilt sind, sehen wir Schule in einer besonderen Verantwortung, die positive Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen zu fördern und, mit dem Ziel eines gerechteren Bildungssystems, so auch die Entfaltung der fachlichen Potenziale unabhängig von der Herkunft eines Kindes zu stärken. Wir möchten dazu beitragen, Bildungserfolg und Herkunft dadurch stärker zu entkoppeln, dass wir die Schule, in der die Kinder viel Zeit verbringen, zu einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung machen.

Bildung durch Bindung
Die Grundlage aller Bildungsprozesse bildet die psychische Verfassung des Kindes, denn nur mit einem Gefühl der inneren Grundsicherheit können sich Kinder auf die Erkundung ihrer Umwelt einlassen und ihrem Forscherdrang nachgehen.

Diese Grundsicherheit entwickelt sich, wenn ein Kind durch dauerhafte, enge und tragfähige emotionale Beziehungen mit Eltern oder anderen Bezugspersonen verbunden ist.
Die gefühlvolle Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen regt spezifische Bereiche im kindlichen Gehirn an, sich so zu entwickeln, dass der Organismus als Reaktion auf seine Umwelt die zum Überleben nötigen Verhaltensmuster ausbilden kann. Unter dem Einfluss dieser Stimulation entwickelt sich unter anderem das Limbische System, ein Bereich im Gehirn, der die Gefühle beeinflusst, als Zentrum für die Gedächtnisbildung dient und somit das Lernen steuert.

Freude am Lernen und aktive Wissensaneignung
Lernprozesse werden nachweislich von Emotionen gesteuert, die über Botenstoffe den Aufmerksamkeitszustand regulieren. Negative Gefühle hemmen die Aufnahme von Informationen ins Gedächtnis, eine positive Grundstimmung fördert die Speicherung und Abrufbarkeit von Wissen.
Lernen ist demnach ein sich aktiv selbstorganisierender Prozess, dem ein biologisch sinnvolles Verhaltensprogramm zugrunde liegt, das der Anpassung an die Gegebenheiten der Umwelt und damit dem Überleben dient. Es wird wesentlich von Gestaltungsfreude und der Lust am Lernen bestimmt. Nachhaltiges Lernen kann nur unter innerer Beteiligung des Kindes, durch eigenes Handeln, durch Ausprobieren und Experimentieren in direkter Interaktion mit der Umwelt stattfinden.
Wir sehen an der Grundschule AMSEL unseren Auftrag darin, den Freiraum für solche Erfahrungen zu ermöglichen, die in dieser Hinsicht den aktuellen Entwicklungsbedürfnissen eines Kindes entgegenkommen. Es geht nicht nur um erfolgreiches Lernen, sondern auch darum, die Neugier und Freude am lebenslangen Lernen zu erhalten.

Miteinander wachsen
Erwachsene sind auch Lernende. Die Vorstellung eines aktiven Miteinanders in der Grundschule AMSEL baut auf dieser Einsicht, dass sich Kinder wie Erwachsene in einem lebenslangen, individuellen Lernprozess befinden, auf. Diese Annahme ist deshalb wichtig, weil wir im Umgang mit Kindern jederzeit berücksichtigen wollen, dass sie nicht die einzigen Lernenden sind, dass wir selbst fortwährend dazulernen und die Kinder uns in unserem Wachstumsprozess beeinflussen.
Wenn wir jedoch unser Leben aus der Perspektive unserer persönlichen Entwicklung betrachten, geht es dabei vermutlich weniger um grundlegende Fähigkeiten. Häufig verstehen wir Lernen dann als inneren Wachstumsvorgang, der eng mit unserem Lebensweg in Verbindung steht. Dieser Prozess, bei dem liebgewonnene Überzeugungen und Verhaltensmuster erneuert werden, wenn diese nicht mehr zu den aktuellen Bedürfnissen passen, macht immer wieder eine achtsame Betrachtung der eigenen Erfahrungen nötig, um nicht ins Stocken zu geraten oder gar zum Erliegen zu kommen.
Kinder können in Bezug auf diese Veränderungen für Erwachsene eine wichtige Rolle einnehmen, indem sie als Katalysator für diese innere Reifung fungieren. Sie konfrontieren uns Erwachsene mit genau den Themen in unserem Leben, mit denen wir „noch nicht fertig“ sind, spüren zielsicher Bereiche auf, die uns Probleme bereiten und die der Veränderung bedürfen. In unserer Auseinandersetzung mit diesen persönlichen Themen liegen große Chancen, auch die Bedürfnisse der Kinder besser zu verstehen und zu einem situationsgerechten Umgang mit ihnen zu gelangen (siehe Kapitel 7.1).

„Wenn wir mit Kindern wirkliche neue Wege gehen wollen, erfordert dies, daß auch wir innerlich an uns arbeiten. [...] Wenn wir bereit sind, diese innere Arbeit zu tun, kann sich ein außerordentliches Maß an innerer Autorität und Authentizität in uns entwickeln. [...] Wir lernen dann allmählich, unsere Kinder und ihre Bedürfnisse immer besser zu sehen und geeignete Möglichkeiten zur Unterstützung ihres Wachstums und ihrer Entwicklung zu erkennen." (Kabat-Zinn 2011, S. 24)

Sie bieten durch ihr Kindsein sogar die eigene Kindheit zur Neuverarbeitung an. Kinder stellen uns durch ihre Art, die Welt zu erleben, indirekt die Frage, wie lebendig wir eigentlich sind und geben uns die einzigartige Möglichkeit, all die unbeantworteten Fragen unseres Lebens neu aufzunehmen: sei es der Zugang zu unseren Gefühlen, zu unseren Mitmenschen, zu unserer Arbeit oder ganz allgemein unsere gewohnheitsmäßige Vorstellung von strikten (z.B. zeitlichen) Abläufen, in denen wir uns vielleicht selbst gefangen fühlen. Kinder werfen in uns die Frage nach dem Sinn eines gelungenen Lebens auf und zwingen uns zum Nachdenken darüber, ob wir mit der uns geschenkten Lebenszeit verantwortlich umgehen.
Vor diesem Hintergrund fällt uns Erwachsenen in unserer Aufgabe, geeignete Bedingungen für die individuelle Entwicklung jedes Kindes herzustellen, eine besondere Bedeutung zu. Wir schaffen den Rahmen, in dem die Kindesentwicklung stattfindet. Wir haben aber nicht das Recht, die Kinder in unsere Form zu bringen und ihnen dadurch wichtige eigene Erfahrungen vorzuenthalten (vgl. Kapitel 7.2.1). Jedes Kind hat seinen eigenen Lebensplan zu verwirklichen, der in seinen gegenwärtigen Entwicklungsbedürfnissen zum Ausdruck kommt. Diese werden meist spontan geäußert und verlangen von Eltern und Lehrern die Bereitschaft, gewohnte Situationen aus der kindlichen Perspektive neu zu sehen und flexibel damit umzugehen.
Kinder stellen uns in der Schule und zu Hause vor die Herausforderung, ihre Wachstumsbedürfnisse so mit den praktischen Erfordernissen unseres Alltagslebens zu verbinden, dass daraus eine positive Wechselbeziehung, ein neues, dynamisches Erlebnis von Gemeinschaft entsteht. Ein solches Miteinander kann in der Schule nur durch die aktive Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrern in gleichwürdigen Beziehungen wachsen, die vom gegenseitigen Respekt vor den Bedürfnissen des anderen getragen werden. Der Schlüssel hierzu ist die Einübung von Achtsamkeit.

Lernen braucht Beziehungen. Im Schulalltag drückt sich der Respekt der Erwachsenen dem Kind gegenüber in liebevoller Zuwendung aus, die seine Bedürfnisse wahr- und ernstnimmt, diesen aber auch Grenzen setzt, wo die Bedürfnisse anderer betroffen sind.
In der Grundschule AMSEL kommt dem Lehrer in diesem Zusammenhang die Rolle des Begleiters und Unterstützers kindlicher Entwicklungsprozesse zu. Er geht mit dem Kind eine gleichberechtigte Partnerschaft auf Augenhöhe ein, ist da, falls ein Schüler mit seinem selbstregulierten Lernen in Not gerät, wird ihm aber keine Entscheidungen und Aufgaben vorgeben, diesen vorausgreifen oder sie ihm abnehmen.
In einem solchen sicheren emotionalen Umfeld erfährt sich das Kind als selbstwirksames Subjekt, das aktiv Beziehungen knüpfen kann. Der Erwachsene stellt die vorbereitete Umgebung, die Lern-, Spiel- und Freiräume zur Erforschung der kindlichen Lebenswelt und zur Ermöglichung eigener Erfahrungen bereithält, und zeigt Interesse an der Aktivität des Kindes. Durch den einfühlsamen und aufmerksamen Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes kann eine belastbare Bindungsbeziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind wachsen.

Unter den Erwachsenen, also den Eltern und dem pädagogischen Personal der Schule, legen wir Wert auf eine Beziehungskultur der Offenheit und Wertschätzung, denn die Beziehungsgewohnheiten der Erwachsenen übertragen sich über den gesamten schulischen Beziehungsraum auf die Kinder. Wir sehen Schule als Beziehungssystem zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. In Alltags- und Konfliktsituationen soll eine Haltung des gegenseitigen Respekts und Wohlwollens im Wesentlichen durch eine gewaltfreie Kommunikation getragen werden.
Insbesondere zwischen Schule und Elternhaus setzen wir dabei auf einen aktiven Entwicklungsdialog, auf Elternmitwirkung, -information und -beratung (siehe Kapitel 7.2).

Beziehungserfahrungen mit anderen Kindern haben für die Individualentwicklung eine derart maßgebliche Bedeutung, dass ihnen neben dem fachlichen Lernen genügend Raum geschaffen werden muss. Daher möchten wir an der Grundschule AMSEL dem respektvollen und gewaltfreien Umgang der Schüler miteinander eine große Aufmerksamkeit schenken. Dort, wo sich ein Kind als persönlich bedeutsam erlebt und zugleich mit den anderen verbunden weiß, ist es offen für Neues und tolerant gegenüber der Haltung anderer, nur dort kann es sich positiv entwickeln (vgl. Kapitel 5.4, 5.4.1 und 5.4.2).

> ***„Dahinter steht die entwicklungspsychologische Auffassung, dass Heranwachsende besonders in den Interaktionen und Aushandlungen mit Altersgleichen wichtige Entwicklungsschritte hin zu kompetenten, empathischen und autonomiefähigen Individuen machen.“ (Köhler und Krammling-Jöhrens 2000, S. 166)***

Vorbereitete Umgebung
Auch die kindgerechte Gestaltung der Räume, das Außengelände und im Besonderen die angebotenen Lernmaterialien tragen zu einer entspannten, lernfreundlichen Umgebung bei. Zusammen mit grundlegenden Regeln und Grenzen im Miteinander bietet die Umgebung einen schützenden Rahmen, in dem eine positive individuelle Entwicklung erst möglich wird.

Nicht-Direktivität
Um ein Lernen zu fördern, das die individuellen Bedürfnisse der Kinder ernstnimmt, eignet sich insbesondere der Ansatz der nicht-direktiven Erziehung, der auf die deutsche Montessori-Pädagogin Rebeca Wild und ihren Mann Mauricio zurückgeht. Er gründet auf der Annahme, dass Lernen und Entwicklung, wie alle anderen Lebensprozesse auch, einem sinnvollen inneren Plan folgen, den es zu respektieren gilt. Der Versuch, solche Vorgänge von außen fernzusteuern, geht auf Kosten der harmonischen Gesamtentwicklung eines Kindes.

Daraus leitet die Aktive Schule Köln ab, dass Wissen „grundsätzlich also nur unter Berücksichtigung der Persönlichkeit und Entwicklung des Kindes dargeboten“ (Pädagogisches Konzept der Aktiven Schule Köln, S. 8 ff.) wird. In Übereinstimmung damit verstehen wir Persönlichkeitsbildung nicht als eigenständiges Fach, sondern als eine unser ganzes pädagogisches Angebot durchziehende Querschnittsaufgabe.

Dies bedeutet, dass

- Kinder frei wählen können, wann sie was lernen möchten (Unterricht in Angebotsform, siehe Kapitel 5.3).
- Kindern Materialien ihrer Entwicklungsstufe gemäß dargeboten werden (Nicht-Direktivität, siehe Kapitel 4.2).

- Kinder sich auf dem Schulgelände ihren natürlichen Bedürfnissen gemäß frei bewegen dürfen (Bewegungsfreiheit, siehe Kapitel 4.3).
- Kinder ihren Lernrhythmus und ihre Lerngeschwindigkeit selbst bestimmen dürfen (Freies Lernen, siehe Kapitel 5).
- Kindern entspanntes und angstfreies Lernen ohne äußerlich aufgezwungenen Erfolgszwang durch Schulnoten ermöglicht wird (Formen der Beurteilung, siehe Kapitel 6).
- Kinder in altersgemischten Gruppen (wie im echten Leben) lernen dürfen, wobei es einen intensiven Austausch zwischen Jüngeren und Älteren gibt (Altersgemischtes Lernen, siehe Kapitel 5).

Dabei legen wir besonderen Wert auf die sozialen Rahmenbedingungen des schulischen Alltags:

- Kinder dürfen Lerninhalte immer gemeinsam erarbeiten (Entwicklung von Teamgeist).
- Kinder dürfen sich zurückziehen und dürfen nicht gestört werden, wenn sie Ruhe für ihre Tätigkeit benötigen (Respekt, Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse, Förderung von Konzentration).
- Kinder dürfen Konflikte innerhalb der allgemeinen Regeln (Umgang mit Regeln und Grenzen, siehe Kapitel 5.4.1) austragen und eigenständig Lösungen erarbeiten, wobei der Erwachsene nur als Moderator dient (Konfliktfähigkeit, Gewaltprävention).
- Kinder werden im Umgang miteinander zu gewaltfreier Kommunikation angeleitet, die es ihnen ermöglicht, Konflikte friedlich zu lösen, die eigenen Bedürfnisse umsichtig und klar auszudrücken und dadurch zu einer Beziehungskultur beizutragen, die gegenseitiges Wohlwollen fördert.
- Erwachsene bieten sich als authentische und zuverlässige Bezugspersonen an, die ein aufrichtiges Interesse an den Kindern zeigen (Bindung, siehe Kapitel 4.1).
- Kinder dürfen Regeln und Grenzen ihres Miteinanders aktiv selber gestalten und ihre Einhaltung überwachen (Demokratie in der Schule, siehe Kapitel 5.4).
- Eltern werden eng in die schulischen Prozesse eingebunden, um ihnen die Möglichkeit zu geben, an der Entwicklung ihres Kindes teilzuhaben (Intensive Elternarbeit, siehe Kapitel 7.2).
- Lehrer bekommen die Möglichkeit, sich regelmäßig über ihre Beobachtungen und Erfahrungen auszutauschen, sie erhalten intensive Fortbildungen und Supervisionen, um ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren, untereinander abzustimmen und in einem ständigen Lernprozess fortwährend zu professionalisieren (Kontinuierliche Lehrerfortbildung, siehe Kapitel 7.1).

Durch die oben genannte Pädagogik sind wir überzeugt, die Chance jedes einzelnen Kindes zu erhöhen,

- Vertrauen in seine Fähigkeiten zu gewinnen (Selbstvertrauen).
- in problematischen Situationen selbstständig handeln und etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeit).
- psychisch widerstandsfähig gegen negative äußere Einflüsse zu sein (Resilienz).

- durch Stärkung seines Selbstwertgefühls frei von Sucht und Abhängigkeit zu bleiben (Suchtprävention).
- durch Stärkung seiner Konfliktfähigkeit Auseinandersetzungen gewaltfrei lösen zu können (Gewaltprävention).
- durch intensive Kooperation mit anderen Schülern das Potenzial des Miteinanders zu erleben und zu heben (Teamfähigkeit).
- durch regelmäßige Übung im Umgang mit Freiheit und Grenzen konstruktiv als demokratisches Mitglied unserer Gesellschaft mitwirken zu können (Demokratiefähigkeit).
- achtsam mit sich selbst, seinen Mitmenschen und der Umwelt zu sein.
- durch die Notwendigkeit, im Schulalltag jeden Tag eigene Entscheidungen fällen und die Konsequenzen daraus tragen zu müssen, Entscheidungsfreude und Sicherheit im Finden von Entscheidungen entwickeln zu können (Entscheidungsfähigkeit).
- durch freie und in den Schulalltag integrierte Bewegungsentfaltung ausgeprägte motorische Fähigkeiten sowie ein hohes Maß an gesundheitsförderlichem Körperbewusstsein zu entwickeln (Körperliche Fitness).
- durch stetige und konsequente eigenständige Erarbeitung von Erkenntnissen, durch eigenes iteratives Erleben, Ausprobieren und Reflektieren mit zukünftigen Herausforderungen und Problemen kreativ und konstruktiv umgehen zu können (Forscher- und Entdeckergeist).

3. Das besondere pädagogische Interesse an der Grundschule AMSEL

Laut Aussage des Oberverwaltungsgerichtes Münster in seinem Urteil 19B2132/03 vom 4.8.2004 liegt ein „besonderes pädagogisches Interesse“ vor, „...wenn ein pädagogisches Konzept wesentliche neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombiniert“ (a.a.O., S. 4).

In diesem Kapitel legen wir dar, dass wir erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombinieren. Dabei gehen wir auf drei Fragen ein, die aus dem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 16.12.1992 (Reuter 1993, S. 476 ff.) abgeleitet wurden, und die auch Grundlage für das Gutachten von Prof. Dr. Brügelmann der Universität Siegen im Verwaltungsgerichtsverfahren (1K10985/98) zur Genehmigung der „Freien Montessori-Schule Neuss“ waren und durch das Gutachten von Prof. Dr. Olaf-Axel Burow im Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit des Konzepts der „Freien Aktiven Schule Wülfrath“ weiter in besonderem Bezug auf die vorliegende Konzeption ausgeführt wurde (Anhang A):

- Verknüpft das Konzept bewährte Konzepte mit neuen didaktischen oder pädagogischen Elementen von einigem Gewicht?
- Prägen die Pädagogik und Didaktik bzw. Mathetik, die im Konzept der Grundschule AMSEL dargestellt werden, bereits das staatliche Grundschulwesen in Nordrhein-Westfalen?
- Besteht ein öffentliches Interesse an der Erprobung des Konzeptes der geplanten Grundschule AMSEL?

3.1. Verknüpft das Konzept bewährte Konzepte mit neuen didaktischen oder pädagogischen Elementen von einigem Gewicht?

Das wohl bewährteste Fundament unseres Konzeptes bildet die Montessori-Pädagogik. Ergänzt wird diese durch die Ansätze und Erweiterungen von Rebeca und Mauricio Wild, dem grundlegenden Konzept zum Umgang mit Kindern von Dr. Emmi Pikler sowie den Erkenntnissen der modernen Neurowissenschaften.

Als Neuerung gegenüber der klassischen Montessori-Pädagogik sind zu nennen:

- Die strukturierte Ergänzung der Lernumgebung um vielfältige soziale Lernangebote, die vor allem die Fähigkeiten des Kindes im Umgang mit seinen Mitmenschen fördert (Petersen 2014).
- Die konsequente Umsetzung einer nicht-direktiven Pädagogik, die durch gezielte Gestaltung des Lernumfeldes unter Verzicht von Anweisungen durch den Lehrer die Kinder ihren Lernrhythmus frei gestalten lässt.
- Die Einbindung einer freien Bewegungsentwicklung durch eine räumlich großzügig angelegte und thematisch gegliederte Lernumgebung mit vielfältigen Möglichkeiten, dem kindlichen Bewegungsdrang nachzukommen.
- Die Fokussierung der Lehrer auf die Rolle des Vorbereiters der Lernumgebung, intensiven Beobachters und Hüters der Grundrechte und Grenzen.

- Die Einführung detaillierter Dokumentationsverfahren zum Entwicklungsverlauf und -zustand des Kindes mit Verzicht auf die klassische Benotung (Dokumentationsbogen, Portfolio, Bildungstagebuch).
- Die intensive Weiterbildung der Lehrer zu „Lernbegleitern“ durch regelmäßigen Austausch und Supervision mit Vorbereitungen eines angemessenen Umfeldes für das Lehrpersonal.
- Die regelmäßige und enge Zusammenarbeit mit den Eltern.

Die aufgeführten Neuerungen wurden im Kapitel 3 kurz skizziert und werden in den Kapiteln 4 – 7 dieses Konzeptes detailliert dargestellt.

3.2. Prägen die Pädagogik und Didaktik bzw. Mathetik, die im Konzept der Grundschule AMSEL dargestellt werden, bereits das staatliche Grundschulwesen in Nordrhein-Westfalen?

Im o.g. Urteil des OVG Münster wird darauf verwiesen, dass es bei der Beurteilung der Neuerungen eines pädagogischen Konzeptes auf den tatsächlichen Zustand des staatlichen Schulwesens ankommt und nicht auf den gesetzlich möglichen Zustand.

In Nordrhein-Westfalen gibt es unterschiedlich ausgeprägte Umsetzungsgrade der Montessori-Pädagogik in einigen staatlichen Grundschulen.

Die Kombination einer Montessori-Schule, ergänzt um die oben genannten Neuerungen, wird derzeit in Nordrhein-Westfalen an zwei Ersatzschulen (Wülfrath und Köln) erprobt und hat bislang keinen Eingang in die Praxis an staatlichen Grundschulen gefunden.

3.3. Besteht ein öffentliches Interesse an der Erprobung des Konzeptes der geplanten Grundschule AMSEL?

Gemäß der Aussage von Prof. Brügelmann im o.g. Gutachten gilt: „Jede Schule, die die Mitbestimmung / Selbstverantwortung der Schüler ernster nimmt, als es traditionell im deutschen Schulwesen üblich ist, wird damit zur Anregung, zum Impuls, und ist ein Gewinn, zumal in den Zeiten nach PISA, in denen die Entwicklung einer Kultur selbstständigen Lernens die zentrale Aufgabe sein wird [...].“

Wir sehen unseren Platz genau hier: Unsere Pädagogik legt ihren Fokus auf die Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen, selbstverantwortlichen Persönlichkeit, die im Rahmen unserer vorbereiteten Lernumgebung die notwendigen Lernschritte machen und Erfahrungen sammeln kann, um den Anforderungen des Erwachsenenlebens standhalten zu können (vgl. Anhang A: Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit des Konzepts bzw. des Gründungsvorhabens „Freie Aktive Schule Wülfrath“).

4. Der pädagogische Ansatz des organischen Lernens

Mario Montessori[2] beschreibt Entwicklung als einen Wachstumsprozess, der über die Erweiterung und Vermehrung einer bereits existierenden Form hinausgeht. Ein vorbestimmter innerer Plan bildet den Ausgangspunkt der Entwicklung, der ihre Ganzheitlichkeit gewährleistet und erst durch die Interaktion mit der Umwelt verwirklicht wird (M. Montessori 2007, S. 28).

Gemäß dieser Aussagen und den Erfahrungen vieler anderer Pädagogen (Bruner, Jacoby, Piaget, Pikler) sind alle Entwicklungspotentiale im Kind selbst vorhanden, wird Lernen als Reife- und Wachstumsprozess verstanden. Kinder werden mit ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und spontanen Bedürfnissen ernst genommen. Darüber hinaus sind Psychologen, Verhaltensbiologen und Pädagogen zu Einsichten gelangt, nach denen im Umgang mit Kindern folgende Aussagen berücksichtigt werden sollten:

- Kinder benötigen für die gesunde Entwicklung eine entsprechende Umgebung, die ihren Bedürfnissen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten gerecht wird.
- Kinder lernen in individuellen sensiblen Phasen, in denen eine ungewöhnliche Bereitschaft vorhanden ist, etwas Bestimmtes genau jetzt zu lernen (vgl. Piaget, Bruner).
- Kinder sind kein „leeres Fass“, das wir Erwachsenen erst sinnvoll füllen müssen, sondern in jedem Lebewesen ist ein „innerer Bauplan“ angelegt, der nach Entwicklung drängt.
- Kinder sind als eigenständige Menschen zu achten, ihr freier Wille und ihre Grenzen sind zu respektieren.

Durch äußere Bedingungen kann die Entwicklung gefördert oder gebremst werden.

„Das innere Programm ist in erster Linie auf Überleben ausgerichtet und jedes lebende Wesen wird sich der Umgebung soweit anpassen, daß es möglichst nicht zugrunde geht - sein volles Potential kann aber nur dann zur Entfaltung kommen, wenn die Umgebung das enthält, was der Organismus zu seiner Entwicklung benötigt.“ (Valentin 1996)

Erfahren die Kinder durch die Erwachsenen und untereinander, dass sie verstanden, gemocht und respektiert werden, können sie ein verlässliches Selbstbewusstsein herausbilden und sich weiterführenden Erfahrungen, also Bildungsprozessen, öffnen (Miller 2017).

Eine Schule, die bewusst Lebensprozesse wahrnehmen und respektieren will, braucht entsprechende Bedingungen und Strukturen, die mit der Gründung der Grundschule AMSEL verwirklicht werden sollen.

Aus der Arbeit von Maria Montessori leitet die Grundschule AMSEL eine nicht-direktive Pädagogik ab. Sie gründet auch auf den Erkenntnissen aus Piagets pädagogischen Betrachtungen. Er prangert eine Schüler-Lehrer-Beziehung an, die der „Gleichung Lehrer = Autorität“ (Piaget

[2] Enkel von Maria Montessori, in Amsterdam praktizierender Psychoanalytiker

1999, S. 203) entspricht. Es sei beispielsweise unerlässlich, dass „die Schüler während bestimmter Stunden des Tages miteinander arbeiten und frei diskutieren können, wenn man Kritikvermögen und Sinn für Beweisführungen heranbilden will.“ (ebd.)

Piaget sieht auch die psychologische Entwicklung des Kindes von der Umwelt und vom Verhalten der Erwachsenen bestimmt, und so sei es möglich, „diese Entwicklung zu beschleunigen, und zwar in jenen Schulen, wo die gesamte Arbeitsmethode auf der aktiven Beteiligung der Kinder beruht.“ (Piaget 1999, S. 158)

In den Ausführungen zur Implementierung der Nicht-Direktivität (vgl. Anhang A) beziehen wir uns vornehmlich auf Rebeca Wild, einer deutschen Montessori-Pädagogin, die ein großes Montessori-Lernzentrum in Ecuador leitete und durch zahlreiche Veröffentlichungen und Vorträge ein starkes Interesse an nicht-direktiver Erziehung in Deutschland geweckt hat.

In der nicht-direktiven Erziehung sind die Erwachsenen für die Schaffung der Rahmenbedingungen verantwortlich und unterlassen die Einmischung in die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse. Stattdessen stellen sie das Kind mit seinen Gegebenheiten in den Mittelpunkt.

„Am Mangel an Vertrauen zu den Lebensvorgängen liegt es, wenn man so oft unnötigerweise eingreift, statt ein Empfinden für den Gesamtzustand des Kindes zu haben und offen dafür zu sein, daß alles sich nur im Kontakt mit der Gesamtentwicklung einstellen darf. Durch unser Eingreifen wird eventuell eine Entwicklung in einem Teilgebiet vorwärts getrieben – ‚getrieben’ im Sinne von Treibhaus. Eine solch scheinbare Förderung vollzieht sich auf Kosten der Harmonie der Gesamtentwicklung. Je mehr man ein Kind [...] in Ruhe lässt, desto sicherer kommt der Moment, in dem das Kind so etwas von sich aus probiert; dann ist das, was bei solch einem autonomen Versuch herauskommt, der echte Ausdruck der gegenwärtigen Gesamtsituation dieses kleinen Menschen.“ (Jacoby 2011, S. 144)

Daraus folgt, dass Kinder selbst die Entscheidungen treffen dürfen, wenn es um ihre grundlegenden, authentischen (Entwicklungs-) Bedürfnisse geht. Wem es schon als Kind erlaubt ist, alltägliche Lebenssituationen selbstverantwortlich mitzugestalten, der wird auch als Erwachsener aktiv mehr Verantwortung für seine Handlungen übernehmen. Ziel des aktiven Systems ist eine Entwicklung zur Autonomie in Mitverantwortung.

4.1. Beziehungen als Bedingung für eine positive Entwicklung

4.1.1. Bildung durch Bindung

Voraussetzung für das Gelingen kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse ist eine positive Bindung zu den „erziehenden“ Erwachsenen. Bindung entwickelt sich wie ein imaginäres Band unabhängig von Raum und Zeit zwischen dem Kind und primären Bezugspersonen, wie Eltern, Großeltern und Pflegeeltern, wobei es nicht unbegrenzt viele primäre Bezugspersonen als Bindungspersonen geben kann (Ainsworth 1979, S. 1-51).

Die feinfühlige Interaktion mit den Bezugspersonen hat Einfluss auf die Gehirnentwicklung des Kindes, denn sie stimuliert dort primäre und sekundäre Sinnes- und Bewegungszentren, das

Limbische System und Regionen im präfrontalen Cortex. Dies führt zu neuen Vernetzungen und Strukturveränderungen im Gehirn.

Beziehungserfahrungen beeinflussen wie auch andere Lern- und Erfahrungsprozesse die genetischen und molekularen Entwicklungsprogramme junger Menschen, sodass das Gehirn in der Lage ist, sich optimal an seine Umwelt anzupassen (Becker-Stoll, Niesel und Wertfein 2014, S. 22-34).

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und für die pädagogische Praxis ist relevant, dass die Entwicklung der limbischen Zentren, die unsere Gefühlswelt, unser Gedächtnis, unseren Antrieb und das Lernen beeinflussen, und des präfrontalen Cortex, mit dem wir höhere kognitive assoziative Leistungen sowie auch unsere emotionalen Empfindungen und Verhaltensreaktionen verarbeiten, erst im frühen Erwachsenen- bzw. späten Jugendalter abgeschlossen ist. So kann sich das heranwachsende Gehirn optimal auf die Umgebung einstellen, in die es hineingeboren wurde, und damit die für das Überleben essenziellen Verhaltensstrategien entwickeln.

Demzufolge sind wir Menschen darauf „programmiert“, sofort nach der Geburt in einen direkten Dialog mit der Umwelt zu treten und diese Erfahrungen für unsere weitere funktionelle Reifung zu nutzen. Während das Kind lernt, seine Umwelt aktiv zu gestalten, verändert die Interaktion mit seiner Umwelt die neuronale Architektur seines Gehirns.

Eine wesentliche Rolle spielt dabei die Gefühlswelt des Kindes, denn höhere assoziative Lernprozesse sind an Emotionen gekoppelt. Lernen und die damit verknüpften Emotionen wiederum verursachen im Gehirn strukturelle Veränderungen von Synapsen, den Verbindungsstellen zwischen Nervenzellen. Positive Lernerfahrungen lösen die Ausschüttung von Botenstoffen aus, die zu einem besseren Ausbau dieser neuronalen Verbindungen führen. Dadurch wird Gelerntes besser gespeichert und es kann leichter wieder abgerufen werden.

Die bei der Reizweiterleitung im Gehirn ausgeschütteten Neurotransmitter Noradrenalin, Serotonin und Dopamin regulieren außerdem den Aufmerksamkeitszustand und die emotionale Grundstimmung. Auch aus Tierexperimenten wissen wir, dass bei einer erfolgreichen Problemlösung im präfrontalen Cortex Dopamin ausgeschüttet wird, das Glückshormon (Braun 2012, S. 20-23).

Für die Schule folgt hieraus die Einsicht, dass ein Kind grundsätzlich nicht ohne Gefühle lernen kann. Entscheidend ist darum die Frage, ob in einem positiven oder einem negativen emotionalen Kontext gelernt wird. Im Folgenden legen wir dar, warum Lernen nur in einer sozial-emotional sicheren Umgebung nachhaltig erfolgt.

4.1.2. Lernen braucht Beziehungen

Bildung entsteht, wenn das Kind sich mit Dingen, Gedanken und Personen auseinandersetzt und sie zu sich in Beziehung setzt. Die Emotionen, die dabei freigesetzt werden, bestimmen die Bedeutung, die diesen Erfahrungen zugeordnet wird (Ostermayer 2006, S. 45).

Während seiner Entwicklung ist das Kind dazu auf erwachsene Vorbilder und Lernpartner angewiesen, die mit ihm durch Sprache, Emotionen, Mimik, Gestik und eigenes Agieren in Inter-

aktion treten. Durch das authentische Interesse des Erwachsenen und dessen Resonanz erfährt es Selbstbestätigung, Sicherheit, Vertrauen und Selbstbewusstsein. Bedingung dafür ist eine sichere Bindung und Beziehung.

„Kinder brauchen liebenswerte Mitforscher/-innen, geduldige und staunende Mitspieler/-innen sowie selbsterfahrungsorientierte Akteure, die mit ihnen den Geheimnissen der Welt auf die Spur kommen wollen." (Krenz 2007, S. 95)

Auch Lehrer und andere Erwachsene in der Schule können zur Bindungsperson werden. Die Bindungsperson bietet die „sichere Basis", die bei Verunsicherungen und Ängsten gerne, freiwillig und selbstmotiviert aufgesucht wird und Hilfe bei der Selbstregulation bietet. Entscheidend für die kindliche Entwicklung ist das Wechselverhältnis zwischen Explorations- und Bindungsverhalten. Unsicher gebundene Kinder zeigen eine verminderte Exploration, wohingegen das Gefühl von Sicherheit bewirkt, dass sie neugierig und unternehmungslustig ihre Umwelt erforschen.

Insofern ist sichere Bindung ein Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung und scheint ein entscheidender Faktor für die Entwicklung der Resilienz, der Widerstandskraft gegen negative äußere Einflüsse, zu sein. Sicher gebundene Menschen sind selbstbewusster, optimistischer, kreativer, offener und pflegen mehr glückliche Beziehungen, als unsicher gebundene Menschen (Grossmann 2014, S. 290).

In der Bindungstheorie wird beschrieben, wie ein inneres Arbeitsmodell[3], das sich aus Bindungserfahrungen entwickelt, zur Integration der eigenen Wahrnehmung mit den Wahrnehmungen der Umwelt und derer der Bezugsperson führt: Durch die geistige Simulation von der Realität kann das Kind sein Verhalten anpassen, sein Arbeitsmodell aktiv selbst gestalten und sein Verhalten in einer Beziehung planen, weil es das Verhalten seiner Bezugsperson vorausschauen kann (Bowlby 2003, S. 22-28). Aus diesem Arbeitsmodell bildet sich eine Bindungsrepräsentation, die dann als Handlungsstrategie für bindungsrelevante Situationen dient. Diese Strategie bestimmt das eigene Selbstwertgefühl und die Beziehungsgestaltung im Umgang mit Belastungen.

Wir können festhalten, dass nachhaltiges Lernen nur in emotional sicherer Umgebung gelingt, bei Stress ist kaum Exploration oder Lernen möglich.

Angstfreie Offenheit, Neugierde und entspannte, ruhige Konzentration bilden die psychischen Ausgangsbedingungen für gelingendes Lernen – und das in jedem Lebensalter. (Ostermayer 2006, S. 45, 52-57).

Die psychische Verfassung des Kindes bildet daher die Grundlage für alle Bildungsprozesse und eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung.

---

[3] Begriff aus der Bindungsforschung: Innere Arbeitsmodelle beschreiben verinnerlichte Erwartungen, die „Kinder durch wiederholte typische Interaktionsmuster [...] hinsichtlich des Charakters dieser Interaktionen mit ihren Bindungspersonen ausbilden." (Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung 2000)
Sie „regulieren das Verhalten des Kindes zur Bezugsperson und strukturieren später das Verhalten und Erleben in allen emotional relevanten Beziehungen, einschließlich der zu sich selbst." (ebd.)

4.2. Die vorbereitete Umgebung - Grundbedingung organischen Lernens

„Jeder Organismus enthält in sich sein eigenes artspezifisches Entwicklungsprogramm, einschließlich der Möglichkeit zu neuartiger Interaktion mit seiner Umgebung. Dieses Potential ist beim menschlichen Organismus unvergleichlich größer als bei jedem anderen Lebewesen. Allerdings kann jeder Organismus sein Potential nur dann entfalten, wenn er eine seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung vorfindet. Für den Menschen bedeutet dies, dass sich auch echte Entscheidungskraft, Kreativität, Intelligenz und soziales Verhalten ganz natürlich entwickeln, wenn die Umgebung diese Möglichkeit nicht verhindert.“ (Wild 1993, S. 122)

Die Grundschule AMSEL berücksichtigt dabei insbesondere folgende Punkte:

- Eine vorbereitete Umgebung für Kinder sind Räume (innen und außen), die sicher, abgegrenzt und in diverse Bereiche aufgeteilt sind. Sie bieten vielfältige Lern-, Spiel-, Bewegungs-, Experimentier- und Erfahrungsmöglichkeiten.
- Die Lernmaterialien gehen hauptsächlich auf die von Maria Montessori entwickelten Materialien zurück. Sie können, je nach Interesse der Kinder, ständig erweitert bzw. verändert werden.
- Mit den Materialien der vorbereiteten Umgebung können sich die Kinder Wissen erarbeiten. Durch Ausprobieren, „Falschmachen“, Umdenken, Suchen, was stimmig ist, entsteht ein tiefes Verständnis von Zusammenhängen. Wissen wird nicht nur gespeichert, sondern verstanden und verinnerlicht, und kann im Alltag leicht auf andere Bereiche übertragen werden.
- Durch die freiere Zeiteinteilung wird den Kindern ermöglicht, sich intensiv einer Sache zu widmen und sie nach eigenem Interesse zu beginnen und abzuschließen. Durch dieses von innen motivierte, von außen nicht beeinflusste Arbeiten wird die von Maria Montessori beschriebene Polarisation der Aufmerksamkeit möglich und Lernen gewinnt eine neue Qualität.
- Klare Regeln ermöglichen in sicherer Atmosphäre einen respektvollen Umgang mit Mensch und Material.

Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Kindern ermöglichen, Eigeninitiative zu entwickeln, ist heute besonders wichtig, weil die natürliche Umwelt des Kindes kaum noch Möglichkeiten für spontanes, selbstbestimmtes Handeln enthält.

Die vorbereitete Umgebung bildet die entscheidende Grundlage, um Schule in vielfältiger, differenzierter Angebotsform anbieten und durchführen zu können.

4.3. Spielraum für Körper und Sinne - Bewegungsfreiheit als Voraussetzung für Erfahrung

Eine kindgerechte Bewegungspädagogik schafft Situationen, die zum Experimentieren und Erproben anregen und die Entwicklung zahlreicher und unterschiedlicher Alternativen nahe legen. Entsprechende Räumlichkeiten, Umgebungsverhältnisse, Mobiliar, Sport- und Spielgeräte (zum Beispiel Hengstenberg-Geräte) bieten vielfältige Bewegungsreize und laden zum selbstständigen Erforschen von Bewegungsmöglichkeiten und -alternativen ein.

Die Grundschule AMSEL hat keine abgetrennten Spielräume, sondern bietet Spielraum: Zum einen Orte zum Spielen, die in ihrer architektonischen Gestaltung und materiellen Ausstattung auf kindliche Bedürfnisse abgestimmt sind und den Kindern die Möglichkeit des Entdeckens, Ausprobierens, Erkundens und Selbertuns eröffnen. Zum anderen bietet sie vor allem grundsätzlich und jederzeit Spielraum (im übertragenen und auch im konkreten Sinne) für eigene Entdeckungen und Erkundungen unter unmittelbarer Beteiligung des Körpers und der Sinne bei der Erfahrungsgewinnung.

Die Förderung einer ungehinderten und freien Bewegungsentwicklung berücksichtigt moderne bewegungsphysiologische und –psychologische Erkenntnisse, wie sie bereits Mitte des letzten Jahrhunderts durch verschiedene Forscher und Pädagogen in Erfahrungsberichten und Abhandlungen dokumentiert wurden (Piaget, Pikler u.a.).

Dabei wird immer wieder auf die essentielle Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und der Ausbildung von motorischen Fähigkeiten hingewiesen, die letztlich ebenso wichtig sind für die Reifung des Menschen wie die Ausbildung der Emotionen und des Intellektes, wobei man diese Bereiche gar nicht wirklich voneinander trennen kann.

Für die Bewegungspädagogik in der Grundschule AMSEL ergeben sich hieraus folgende Konsequenzen:

- Das Kind entdeckt sich und die Welt durch Bewegung, es eignet sich seine Umwelt über seinen Körper und seine Sinne an.
- Bewegung ist nicht nur Ausdruck der Funktion von Muskeln, Knochen und ZNS, sondern Ausdruck des ganzen Selbst.
- Bewegung korreliert darüber hinaus immer mit geistiger und emotionaler Erfahrung und ist somit wesentliches Merkmal des Selbstbildes.
- Kindliche Bewegungsentwicklung verläuft nach eigenen Gesetzen. Sie ist progressiv, beruht auf (experimenteller) Erfahrung und verläuft in für jedes Kind individuell unterschiedlichen zeitlichen Sequenzen.
- Effektive Strategien der kindlichen Bewegungsentwicklung finden sich im freien Spiel, in der Imagination, bewusster Bewegungswahrnehmung und dem Entwickeln eines Qualitätsbegriffes von Bewegung.
- Primäre Erfahrungen durch unmittelbares Handeln und Tun werden der durch Technik und Medien vermittelten sekundären Erfahrungswelt vorgezogen.

„So eignen sich Kinder die Welt heute vorwiegend aus zweiter Hand an, anstatt sie durch eigenes Handeln, durch Ausprobieren und Experimentieren zu entdecken (...), einer unüberschaubaren Vielzahl von elektronischen Medien ausgesetzt, deren Einfluss sie sich kaum entziehen können. Computer- und Videospiele erfordern ein minimales Ausmaß an Körperbewegung, zugleich aber auch ein maximales Maß an Konzentration und Aufmerksamkeit. Ihre Sinnestätigkeit wird auf die auditive und visuelle Wahrnehmung beschränkt. (...) Das, was sie sehen und hören, können sie nicht - wie es für ihre Erkenntnisgewinnung wichtig wäre - fühlen, betasten, schmecken, riechen, mit ihren Händen und mit ihrem Körper erfassen. Der Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen, der Mangel an Möglichkeiten, sich über den Körper aktiv die Umwelt anzueignen, trägt zur Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung bei.“ (Zimmer 2014, S. 25 f.)

4.4. Jeder ist anders – Inklusion als Grundvoraussetzung ganzheitlichen Lernens

Der Alltag der Grundschule AMSEL ist grundlegend auf die Individualität von Lernen und Entwicklung innerhalb eines entspannten gemeinschaftlichen Umfelds ausgerichtet. Demzufolge wird ein Miteinander von Menschen mit Fähigkeiten auf unterschiedlichsten Niveaus zu einem essentiellen Bestandteil des pädagogischen Konzepts.

In einer konsequenten Weiterführung des integrativen Gedankens liegt der pädagogischen Konzeption der Grundschule AMSEL zugrunde, dass nicht die Zusammenführung von Personen und Gruppen im Vordergrund steht, sondern, dass es um die generelle Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit geht.

Als inklusiv kann somit ein Verständnis bezeichnet werden, „das von einer heterogenen Lerngruppe ausgeht, und dies unter vielen Dimensionen - verschiedene Geschlechterrollen, kulturelle Hintergründe, Erstsprachen, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, sexuelle Orientierungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor.“ (Boban und Hinz 2004, S. 3)

Toleranz und Respekt im Umgang aller Individuen der schulischen Gemeinschaft miteinander sollen verhindern, dass Einzelne aufgrund ihres Andersseins ausgegrenzt werden. Ihnen möchte die Schule die Möglichkeit eröffnen, ihre Fähigkeiten zu zeigen und dafür Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Berührungsängsten, der Bildung von Vorurteilen und der Herabsetzung von Minderheiten zu Randgruppen mit allen bekannten Folgeerscheinungen möchten wir entgegentreten, „denn es geht eben nicht um das Hereinlassen bestimmter ‚abweichender’ Kinder in die Schule der ‚eigentlichen’ Kinder, sondern um die selbstverständliche Anerkennung aller.“ (Boban und Hinz 2004, S. 2)

Von diesem inklusiven pädagogischen Ansatz profitieren alle Kinder mit ihren besonderen Bedürfnissen. Dabei ist für uns entscheidend, dass diese Kinder nicht zum relativen „Normalsein“ erzogen werden, sondern ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Lösungsansätze zu finden und eine individuelle Entwicklung zu durchlaufen, um zu Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit zu gelangen.

4.4.1. Gemeinsames Lernen – Beschulung von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung[4]

„(...) ‚Kinder mit besonderen Bedürfnissen' [brauchen] Liebe und Respekt, also Nichtdirektivität, besonders intensiv und mit noch größerer Entschiedenheit [...] als die ‚normalen' Kinder, die immer wieder Auswege finden, trotz ungeeigneter Umgebungen und Beziehungen, selbst auf Umwegen, doch noch ihren eigenen Weg zu finden." (Wild 2001, S. 123)

Gerade Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden eigene Entscheidungen oft abgenommen und es wird ihnen vorgegeben, wie sie sich zu verhalten und zu entwickeln haben. Dies geschieht häufig vor dem Hintergrund, ihnen das Leben zu erleichtern, wo sie doch besondere Schwierigkeiten zu bewältigen haben. Dabei wird übersehen, dass man ihnen dadurch wesentliche Elemente ihres Lebens – nämlich die selbstbestimmte Entwicklung nach ihrem inneren Plan – vorenthält.

„Man müsste ihnen die Chance geben, möglichst viele ihrer Fähigkeiten, die sie neben ihren Gebrechen haben, zur Entfaltung zu bringen." (Jacoby 2011, S. 164)

Leben heißt ausprobieren, entdecken, Fehler machen und daraus lernen – auch für Kinder „mit besonderen Bedürfnissen" (Wild 2001, s. oben).

Je nach Betreuungsbedarf des Einzelnen könnte es zu einem erhöhten Personalbedarf kommen. Die Möglichkeit der Grundschule AMSEL, diesen erhöhten Bedarf aufbringen zu können, muss von Fall zu Fall geprüft werden.

4.5. Kinder und Krankheit - Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Gesundheit

Im Zusammenhang mit Schule werden heute häufig die verschiedensten Krankheitsbilder genannt, wobei vielfältig Ursachen noch nicht bekannt und Therapieformen unzureichend sind: Bewegungsstörungen, Hyperaktivität, Stress, Lese-Rechtschreib-Schwäche, Dyskalkulie, ...

In Bezug auf die motorischen Störungen lassen sich einige Faktoren ausmachen, die diese begünstigen: Kinder verbringen heute schon in jungen Jahren sehr viel Zeit mit Tätigkeiten, die zwar ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration erfordern, jedoch kaum einen körperlich-motorisch-sensorischen Bezug besitzen (Fernsehen und andere digitale Medien, aber auch Schule etc.). Dabei ist die motorische und sensorische Betätigung des Kindes ein wesentlicher Faktor für seine Entwicklung. So haben die meisten Haltungsstörungen mit all ihren Folgen ihren Ursprung in der Kindheit. Für junge Menschen hat die sichere Beherrschung ihres Körpers eine wichtige Funktion für die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens. Außerdem gibt es verschiedene Hinweise, dass die motorisch-sensorische Entwicklung auch Einfluss auf die Intelligenzentwicklung des Kindes nimmt. In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die heute zunehmend diagnostizierte Hyperaktivität zu nennen. Diesen Kindern fällt es besonders schwer, sich zu konzentrieren, wenn sie in ihrem Lernumfeld nicht ausreichend Gelegenheiten finden, ihrem Bewegungsdrang nachzukommen.

[4] Begrifflichkeit nach §3 AO-SF

Großer Leistungs- und Erfolgsdruck ruft bei einigen Kindern viel Stress durch Angst vor Versagen und Strafe hervor. Spitzer legt dar, dass in einem Zustand innerer Anspannung Lernen nicht so effektiv und nachhaltig vonstattengehen kann, wie in einer entspannten Umgebung (Spitzer 2005).

Die entspannte und vorbereitete Umgebung in der Grundschule AMSEL soll den Umgang mit Störungen wie LRS und Dyskalkulie erleichtern.

Im Allgemeinen stellt die ganzheitliche Betrachtung des Kindes in seinem Lebenszusammenhang eine wesentliche Herausforderung und Maxime der pädagogischen Arbeit der Grundschule AMSEL dar.

5. Eine Schule, in der Kinder für ihr Leben gerne lernen - Lernen an der Grundschule AMSEL

„Ich wünsche oft, dass über dem Eingang zu unseren Schulen stünde: ‚Hier sollt Ihr Spaß am Falschmachen haben!' Eine der größten Ängste ist die Angst vor dem Falschmachen, vor den Fehlern und ihren Folgen. Dabei vollzieht sich in der Geschichte der Menschheit das Zustandekommen von Erkenntnissen, Einsichten und Entdeckungen weitgehend durch Erarbeiten, durch das Merken, dass etwas nicht stimmt, und durch das Ausprobieren, wie es weniger falsch und schließlich brauchbar werden kann." (Jacoby 2011, S. 25)

5.1. Unterstützung des inneren Lernbedürfnisses - Mathetik

Die Grundschule AMSEL orientiert sich nicht in erster Linie an der in staatlichen Schulen vorherrschenden Didaktik, sondern legt ihrer Arbeit eine mathetische Auffassung vom Lernen zu Grunde. Hartmut von Hentig hat die Montessori-Pädagogik als Mathetik (abgeleitet aus dem griechischen "mathein" = lernen) bezeichnet.

Die Mathetik praktiziert den „Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung." (Hentig 1985, S. 80)

Von Hentig schreibt in seinem Gutachten:

„Eine klassische Mathetik ist die Montessori-Pädagogik, die die Kinder in eine von kunstvoll ausgesuchten Lernmöglichkeiten bestimmte und eingeschränkte Welt einführt, um in ihr der self-direction, dem Lernbedürfnis der Kinder selbst den Weg zu überlassen." (Hentig 1985, S. 80)

Als „pädagogisch überzeugende Mittel dieser Mathetik" sieht von Hentig folgende an:

- „Gliederung in Lernbereiche (statt in Fächer) [...]
- die Integration der Kulturtechniken in den Sachunterricht [...]
- die Ganzheitlichkeit der Erfahrungen / des Lernens durch Projekte [...]
- das Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Kinder [...]
- die Mischung der Kinder verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener geistiger, psychischer und physischer Veranlagung [...]
- die Unvoreingenommenheit gegenüber der Entwicklungsfähigkeit eines Kindes in einem bestimmten Alter oder anders ausgedrückt: die Skepsis gegenüber den herkömmlichen entwicklungspsychologischen Schemata und Normen [...]
- das Ernstnehmen der ‚Lebensprobleme' der Kinder, die die Lernprobleme überlagern [...]

- die Bereitstellung einer Vielfalt von Lernformen [...]
- der Verzicht auf Noten [...]
- Lehrer, Erzieher, Eltern, die bereit sind zu helfen, wenn ein Kind mit seinem selbstregulierten Lernen in Not gerät [...]
- eine [...] 'Buchführung' über die wichtigsten angebotenen Lernerfahrungen, den Werdegang und die Lernbiographie der einzelnen Schüler [...]“. (Hentig 1985, S. 81-84)

Im Konzept der Grundschule AMSEL finden sich alle diese Elemente wieder.

5.2. Altersgemischte Lerngruppen fördern die individuelle Entwicklung und ein solidarisches Miteinander

Von Hentig sieht in der Altersmischung ein geeignetes Mittel, dem Lernbedürfnis des einzelnen Kindes Raum zu schaffen (vgl. Kapitel 5.1) und auch für die Montessori-Pädagogik stellt sie einen Schlüssel für individualisiertes, bedürfnisorientiertes Lernen unter den Rahmenbedingungen eines kooperativen Miteinanders dar.

Eine Altersmischung der Kinder in der Schule entspricht ihrem natürlichen Lebensumfeld und den Gegebenheiten der Erwachsenen- und Berufswelt, sie stellt eine direkte Vorbereitung auf das Leben außerhalb und nach der Schule dar. Die Auseinandersetzung mit Kindern unterschiedlichen Alters hält außerdem vielfältige Lernanregungen für jüngere und ältere Schüler bereit.

Jüngere Kinder erhalten Entwicklungsanreize durch ältere, in denen sie nachahmenswerte Vorbilder finden. Diese bieten sinnvolle Verhaltensmodelle an, beispielsweise zur Konfliktlösung, sodass die Jüngeren vielseitige Anregungen für ihre sozial-emotionale Entwicklung bekommen. Die eingeübten Regeln der Gemeinschaft werden selbstverständlich an neue Schüler weitergegeben und von diesen leichter übernommen, wenn sie auch von älteren Kindern und nicht nur von den Erwachsenen eingefordert werden.

Wenn jüngere Kinder die Aktivitäten der älteren beobachten oder sogar mit ihnen arbeiten dürfen, erkunden sie weiterführende Wissensgebiete, erhalten Impulse zur Ausbildung neuer Interessen und zur Bewältigung weiterer Entwicklungsschritte.

> ***„Die jüngeren Kinder bereiten sich geistig auf kommende Arbeiten vor und interessieren sich häufig schon viel früher für Übungen, die man ihnen auf Grund des Alters noch nicht zugetraut hätte.“ (Stein 1998, S. 45)***

Ältere Kinder wiederum erleben sich im Spiegel der jüngeren in einer Helfer- und Beschützerrolle. Sie erinnern sich daran, dass sie selbst einmal klein waren, merken, dass sie Aufgaben, die ihnen früher einmal schwergefallen sind, nun sicher beherrschen und werden dadurch in ihrem Verantwortungs- und Selbstbewusstsein gestärkt. Durch Weitergabe ihrer Kenntnisse an jüngere festigen sie ihr Wissen und können sich noch bestehenden Lernschwierigkeiten ohne Gesichtsverlust stellen.

Über die Zusammenarbeit mit Jüngeren bzw. Älteren können Kinder ihr Leistungsniveau selbst bestimmen, Leistungsunterschiede bei Gleichaltrigen fallen dadurch weniger ins Gewicht, das

übliche Konkurrenzverhalten mit den daraus entstehenden Gefühlen von Über- oder Unterlegenheit wird überflüssig. Auf diese Weise öffnen sich für die Kinder individuelle Lernwege, wobei zugleich ein insgesamt kooperatives Lernverhalten begünstigt wird.

Wenn am Anfang des Schuljahres neue Erstklässler in die Stammgruppen aufgenommen werden, verändert sich deren Zusammensetzung nur geringfügig, sodass das soziale Gefüge weitgehend erhalten bleibt. Dies sorgt für Kontinuität und Stabilität während der Schulzeit und längerfristige Freundschaften auch zwischen Ungleichaltrigen werden gefördert (Meppen, Maria-Montessori-Schule 2018).

Altersgemischtes Lernen an der Grundschule AMSEL soll sowohl die individuelle Entwicklung der Kinder als auch eine Beziehungskultur der gegenseitigen Hilfe, Rücksichtnahme und Toleranz fördern und dadurch gegenseitige Achtung und ein solidarisches Miteinander begünstigen.

5.3. Die Lernformen unterstützen einen bedürfnisorientierten Lernprozess

Die an der Grundschule AMSEL praktizierten Lernformen sollen den Kindern einen bedürfnisorientierten Lernprozess ermöglichen.

Die Lernformen orientieren sich:

- an der Art und Weise, wie Kinder Wahrnehmungen und Informationen verarbeiten;
- an Ausdrucksformen kindlicher Entwicklung, zum Beispiel körperlicher Bewegung, kreativem Gestalten, freiem Spiel, Musik, Sprache, Malen usw.;
- daran, dass jedes Kind sein individuelles Lern- und Entwicklungstempo hat und es deshalb wider die pädagogische Vernunft streitet, allen im Gleichschritt das Gleiche zu lehren (M. Montessori 2017, S. 128 ff.).

Praktische Erfahrungen bestehender Schulen im Verband freier Alternativschulen zeigen, dass folgende Formen des Lernens besonders geeignet sind, Kindern ihre Fähigkeit zu selbstständigem Lernen zu erhalten und sie über die Ausprägung von Schlüsselqualifikationen wie z. B. Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Kreativität und vernetztem Denken zu verantwortungsbewussten Mitgliedern unserer Gesellschaft heranwachsen zu lassen:

Im Jenaplan (Petersen 2014, S. 99 ff.) finden sich vier Urformen des Lernens:

- Spiel
- Arbeit
- Gespräch
- Feier

„Wer Freie Schulen besucht, kann Kinder beobachten beim Kochen und Backen, bei der Gartenarbeit, beim Bauen von Buden, Holzhacken, Experimentieren mit Feuer, Renovieren und Verschönern von Schulräumen, Bauen eines Segelboots, beim Reparieren von Fahrrädern, beim Töpfern, Malen, Nähen, Batiken, Videofilmen, Drachenbau, Angeln, bei der Aquariumspflege oder Versorgung von Tieren, bei Fotolaborarbeiten, chemischen und physikalischen Experimenten, beim Unordnung stiften und Ordnung schaffen, bei Ausflügen auf Schrottplätze, Basteln von Marionetten oder Musikinstrumenten, beim Untersuchen von toten Fischen oder Spinnen, beim Drucken, Hämmern und Hobeln, beim Auseinandermontieren eines Motors, bei der Erkundung der Lebensgewohnheiten von Kühen, beim Mauern, beim Schreibmaschineschreiben usw.“ (Borchert 1984, S. 29)

5.3.1. Spiel

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“ (Wild, Mit Kindern Leben lernen. Sein zum Erziehen 2016, S. 35)

Alle Eindrücke und Erfahrungen, ganz gleich welcher Natur, die auf ein Kind einströmen, können im freien Spiel reflektiert, bearbeitet und verarbeitet werden. Auch verschüttete, unbefriedigte Bedürfnisse, Konflikte, Ängste und Unsicherheiten können auftauchen, bespielt werden und sich auflösen, so dass im wahrsten Sinne des Wortes das „Freie Spielen“ auch eine befreiende Wirkung hat.

Wenn die Kinder der Grundschule AMSEL sich beim freien Spielen selbstbestimmt und intrinsisch motiviert voller Aufmerksamkeit einer selbstgestellten Aufgabe hingeben, die Welt erforschen, so eignen sie sich nicht nur Wissen an: Sie gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten, es entsteht ein positives Selbstwertgefühl, ein gesundes Selbstbewusstsein. Das Lernen der Kinder durch permanentes konkretes Tätigsein „von der Hand in den Kopf“ im Sinne Montessoris, schafft den Nährboden für wirkliches Verständnis, das Grundlage für vernetztes Denken ist.

Im freien Spiel haben die Kinder vor Schulbeginn Wesentliches gelernt. Dieses Spiel behält in der Grundschule AMSEL Status eines selbstständigen Lernprozesses.

5.3.2. Arbeit

5.3.2.1. Die Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten – selbstgestellte Fragestellungen als Projekt

Projekte sind eine Form des Lernens, bei der ein Thema von mehreren Seiten her bearbeitet wird und die theoretische Wissensaneignung gleichwertig neben der praktischen Umsetzung steht. Sie entstehen aus Impulsen der Umgebung, der Schule, dem Zuhause, aus dem freien Spiel oder aus Ausflügen - aus all dem, was den Kindern außen begegnet genauso wie aus inneren Fragestellungen. Die Kinder arbeiten gemeinsam an einer selbstgestellten Aufgabe

und erfahren dabei, wo Lücken im Wissen und Können auftreten, die ein Vorankommen behindern. Da die Projekte prinzipiell aus den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entstehen, ist deren Motivation entsprechend groß, diese Lücken zu schließen. Zu einem Projekt gehören die gemeinsame Vorbereitung, die Realisierung sowie seine Auswertung.

Projektarbeit bietet Lernmöglichkeiten im kognitiven Bereich wie z.B. Zusammenhänge erkennen, Erscheinungen einordnen, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren, bereits erworbenes Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten anwenden, geistige und körperliche Arbeit verbinden, Trennungen von inner- und außerschulischer Lebenswelt überwinden.

Es bieten sich aber auch zahlreiche Möglichkeiten für soziales Lernen, wie z.B. Entscheidungen treffen und diskutieren, Tätigkeiten aufeinander abstimmen, Lösungen suchen und erproben, Erfahrungen im gemeinsamen Tun sammeln.

5.3.2.2. Kurse - themenorientierte und regelmäßig wiederkehrende Einheiten

Kurse sind themenorientierte und regelmäßig wiederkehrende Einheiten, in denen an festgelegten Themen gearbeitet und geübt wird. Beispielsweise kann das Erlernen der Kulturtechniken, Fremdsprachen, interkulturelle Begegnungen oder Aktivitäten wie Schwimmen im Rahmen von Kursen stattfinden.

Voraussetzung bleibt auch hier stets die Bereitschaft und Initiative der Kinder, entsprechende Themen in diesem Rahmen zu bearbeiten. Die Teilnahme an einem bestimmten Kurs ist freiwillig, jedoch ist der regelmäßige Besuch der Kurseinheiten für die gemeinsam abgesprochene Zeit verbindlich.

5.3.2.3. Freiarbeitsmaterialien ermöglichen selbstbestimmtes Lernen - „Hilf mir, es selbst zu tun“

Materialien, wie sie zum Beispiel von Maria Montessori entwickelt wurden, geben den Kindern die Möglichkeit, sich durch konkretes Tun und Begreifen individuell und selbstbestimmt mit einem Lerninhalt auseinanderzusetzen.

Die Kinder können sich z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen mit Hilfe des didaktischen Materials erschließen, wobei die integrierte Selbstkontrolle die für Kinder so notwendige, unmittelbare Rückkoppelung und Verstärkung, unabhängig von der Bewertung durch andere Personen, ermöglicht. Erwachsene führen in die Handhabung des jeweiligen Materials ein und geben im weiteren Verlauf der Arbeit Unterstützung, wenn das Kind es wünscht.

Dieser Weg des Lernens fordert das Kind heraus, seine Interessen wahr- und ernstzunehmen, das Material auszuwählen, mit dem es gerade arbeiten will und das es auf seinem aktuellen Entwicklungsstand bearbeiten kann. Freiarbeit fördert Entscheidungsfähigkeit, Selbstständigkeit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Sie motiviert darüber hinaus zum konzentrierten und ausdauernden Arbeiten.

5.3.3. Gespräch

Das Gespräch ist einer der wichtigsten Kommunikations- und Verarbeitungsprozesse. Es dient nicht nur der Ordnung und Selbstbildung, sondern ist auch wesentliches Element der Gruppenbildung.

Die Unterhaltung mit Kindern ist dabei von gleicher Bedeutung wie die gemeinsamen täglichen Gesprächskreise, in denen die Kinder argumentieren, streiten, vortragen und sich selbst in ihren Gedanken ordnen. Auch das Gespräch zwischen Erwachsenem und Kind dient der Festigung ihrer Beziehung und bahnt einen Austausch auf verschiedensten Ebenen an.

5.3.4. Feier

„Schule muss wieder lebendiger werden und ihren Dienstleistungscharakter verlieren.“ (Bartl 1993, S. 13)

Das gemeinsame Feiern von Festtagen, der gemeinsame Abschluss von Fahrten, der feierliche Abschluss eines Projektes sowie die Präsentation von Gruppen- und Einzelarbeiten fördern die Gemeinschaft. Die Kinder erfahren durch Darbietung, Musik, Essen und Vorbereitung ihre Zugehörigkeit zur Schulgemeinde.

Schon beim kreativen Prozess zur Vorbereitung eines Festes wird das Kind aktiver Teil des Schullebens, übernimmt Verantwortung und macht die Erfahrung, dass es persönlich wichtig ist, weil ein Gelingen des Festes auch von ihm selbst abhängt. Nebenbei sammelt es wertvolle Sozialerfahrungen und erfährt seine Besonderheit als Gruppenwesen (Bartl 1993, S. 12).

Auch die Eltern und das pädagogische Personal gewinnen in der Feier ein Gemeinschaftsgefühl, welches die Verantwortung und die Freude am Zusammensein in der Gruppe betont. Die Feier ist das Gegengewicht zur Individualisierung und antwortet mit ihren Ritualen und Riten auf das kindliche Bedürfnis nach einem Miteinander.

Feste und Feiern, seien es nun die individuellen Feste der Schulgemeinde oder solche allgemeinen des Jahreskreises, strukturieren darüber hinaus Kindern wie Erwachsenen die Zeit, erlauben ein bewusstes Heraustreten aus dem Gewohnten und geben allen die Möglichkeit, als Gemeinschaft neue Kraft für das alltägliche Zusammensein zu schöpfen.

An der Grundschule AMSEL sollen den Jahreszeiten und dem Schuljahr entsprechende Feste und Feiern wie ein Sommerfest oder die feierliche Aufnahme der Schulneulinge fester Bestandteil des Schullebens sein.

Aus dem Kindergarten und der Familie kennen die meisten Kinder die traditionellen Feiern des christlichen Jahreskalenders wie z.B. St. Martin, Nikolaus, Weihnachten und Ostern. Wir möchten an diesen kulturell etablierten Glaubensritualen anknüpfen und den Kindern sinnstiftende spirituelle Erfahrungen durch den Kontakt mit biblischen Geschichten und das gemeinsame Begehen von christlichen Feiern und Festen im Kirchenjahr ermöglichen.

Wir achten bei der religiösen Erziehung das Recht der Kinder und ihrer Familien auf Religion. Die Kenntnis und Wertschätzung der christlichen Glaubensinhalte kann aus unserer Sicht unabhängig von der Religionszugehörigkeit die spirituelle Entwicklung von Kindern fördern. Dar-

über hinaus ist ein Verständnis des christlichen Glaubens grundlegend für eine mündige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Norm- und Wertesystemen innerhalb der Gesellschaften des westlichen Kulturkreises (vgl. Kapitel 2, Mitverantwortung für die Umgebung). Ein Einblick in das christliche Glaubensleben kann Kindern eine Orientierung auf dem Weg hin zur Entwicklung eigener Wertepositionen sein und soll deshalb selbstverständlich zum pädagogischen Angebot der Grundschule AMSEL gehören.

5.4. Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt als Voraussetzung für alle Lernbereiche

Für die Entwicklung eines Kindes sind tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen von herausragender Bedeutung, denn sie beeinflussen seine Aufnahmefähigkeit, seine Lernbereitschaft und seine Initiative (siehe Kapitel 4.1). Entspannte soziale Beziehungen, in denen Kinder Anerkennung und Wertschätzung erfahren, Achtung, Liebe und Respekt gehören zu den Grundbedürfnissen jedes Menschen (Wild, Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt 2016, 87 ff. u. 105 ff.).

Diese pädagogische Grundüberzeugung wird durch moderne neurowissenschaftliche und neurodidaktische Erkenntnisse gestützt, die davon ausgehen, dass immer dann gelernt wird,

> ***„[...] wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht (...). Menschliches Lernen vollzieht sich immer schon in der Gemeinschaft, und gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln ist wahrscheinlich der bedeutsamste >Verstärker<." (Spitzer 2002, S. 181)***

Deshalb wird an der Grundschule AMSEL den Beziehungen zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da nur ein entspanntes Umfeld sowohl in der Schule als auch im häuslichen Bereich dem Kind den Rahmen bietet, ein angemessenes und respektvolles Verhalten gegenüber seinen Mitmenschen zu entwickeln.

Die Lernformen an der Grundschule AMSEL fördern die Entwicklung entspannter sozialer Beziehungen zwischen den Kindern. Insbesondere im freien Spiel und in der Projektarbeit erleben sich die Kinder als Gemeinschaft. Indem sie gemeinsam an einer selbstgestellten, ihren Bedürfnissen entsprechenden Aufgabe arbeiten, erleben sie Abhängigkeiten voneinander, lernen sie, dass es notwendig ist, gemeinsam nach Lösungen für bestehende Probleme zu suchen, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen und die Grenzen des anderen zu respektieren.

Der Verzicht auf feste Klasseneinteilungen ermöglicht es den Kindern, in verschieden zusammengesetzten, überschaubaren Gruppen unterschiedliche Rollen im sozialen Gefüge zu übernehmen und dabei vielfältige Aspekte ihrer Persönlichkeit zu erleben und zu entwickeln (siehe Kapitel 5.2).

Für Kinder ist es wichtig, eine feste soziale Gruppe mit eigenem Raum zu haben, in dem sie sich in einem klaren sozialen Kontext bewegen können. Die Einrichtung von jahresübergreifenden Stammgruppen, die sich täglich zum gemeinsamen Gespräch treffen, befriedigen dieses Bedürfnis.

Erwachsene haben durch ihr umfangreiches Wissen, ihre Erfahrungen, durch ihre Fähigkeit, strategisch zu denken, und durch ihren größeren Aktionsbereich eine besondere Macht und Verantwortung. Wir streben an, dass diese natürliche Autorität nicht missbraucht wird. Die Struktur der Schule soll diesem Anliegen zuarbeiten.

Die praktizierten Lernformen unterstützen eine respektvolle Haltung der Erwachsenen gegenüber den Bedürfnissen der Kinder, und die Kinder können lernen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Sie bestimmen mit, was sie wie in ihrem eigenen Tempo lernen. Damit ist eine Voraussetzung dafür gegeben, dass zwischen Erwachsenen und Kindern gleichwürdige Beziehungen entstehen können, die frei sind von Druck, Forderungen, Bewertung, Belohnung und Strafe.

5.4.1. Daran müssen sich alle halten - Umgang mit Regeln und Grenzen

Um dem Leben und Lernen an der Grundschule AMSEL den notwendigen Rahmen zu geben, bedarf es klarer Regeln und Grenzen. Sie dienen dem Schutz aller und fördern das Gefühl von Vertrauen und Sicherheit.

„Was wäre also ein Organismus, ganz gleich wie einfach oder hochentwickelt er sein mag, ohne diese Membrane, die ihn gegen die Umwelt abgrenzt, und durch die, von innen her geleitet, erst jegliche Lebensmanifestation, jede Interaktion mit der Umwelt möglich wird und ihren Sinn bekommt? In diesem Bild wird deutlich, daß die Behauptung ‚Leben heißt begrenzt sein' nichts mit Konditionierung zu tun hat, keine Beschränkung im negativem Sinn, sondern Bedingung des Lebens schlechthin ist." (Wild, Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt 2016, S. 35)

Regeln und Grenzen bieten dem Einzelnen Orientierung und sind somit der Grundstein einer entspannten, sicheren und vorbereiteten Umgebung, in der soziales Miteinander sowie individuelle Entwicklung erst möglich werden. Sie müssen klar formuliert und einforderbar sein. Regeln sind nicht als pädagogisches Instrument zu verstehen. Die Fähigkeit zu verantwortungsvollem Handeln und echtem Miteinander zu entwickeln, heißt deshalb auch zu lernen, die Regeln und Grenzen zu respektieren, die für die Existenz der Gemeinschaft und das Wohlbefinden aller notwendig sind. Dieser Respekt entsteht, wenn die Kinder ihre Bedürfnisse in den Regeln wiederfinden, wenn sie auch an dem Prozess, die Regeln zu entwickeln, beteiligt sind. Kinder und Erwachsene in der Grundschule AMSEL können viele wichtige Regeln selbst festlegen und herausfinden, welche Konsequenzen sie bei Nichteinhalten wünschen und brauchen. Dabei lernen sie, Verantwortung für sich und die ganze Gruppe zu übernehmen.

Regeln zu haben bedeutet immer auch eine Verpflichtung, bei deren Nichteinhaltung nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung eine Konsequenz folgt (Beispiel: Wer seinen Arbeitsplatz nicht aufgeräumt hat, kann noch nicht draußen Fußball spielen).

In der Grundschule AMSEL wird es feste Grundregeln geben, die allgemeingültig sind, z.B. Gewaltfreiheit, Respekt vor dem Eigentum anderer, achtsamer Umgang mit Materialien usw. Daneben wird es veränderbare Regeln und Pflichten geben, die z.B. in den regelmäßig stattfindenden Versammlungen diskutiert und festgelegt werden können.

„Außer liebevoller Zuwendung, der Grundbedingung für harmonisches Wachstum, braucht jedes Kind ein Minimum an privatem Lebensraum." (Wild, Mit Kindern Leben lernen. Sein zum Erziehen 2016, S. 100)

Aus der Sicherheit eines solchen Raumes heraus kann das Kind lernen, auch die Rechte anderer zu respektieren, Raum und Dinge zu teilen, sich sozial zu verhalten. Um dieses Recht auf eigenen Raum zu gewähren, soll beispielsweise jedes Kind die Möglichkeit haben, sich eine Privatkiste oder ein Privatfach einzurichten, wo es die ihm wichtigen Dinge aufbewahren kann und wozu niemand ungefragt Zugriff hat.

Ein Kind, das tätig ist, braucht die Sicherheit, dass ihm ein räumlich abgegrenzter Bereich zusteht, in den niemand ohne seine Zustimmung einbrechen darf. Deshalb gilt die Regel, dass sich niemand ungefragt in Arbeit und Spiel eines Kindes einmischen darf. Räumliche Hilfen können Platzteppiche sein, auf denen die Kinder mit ihrem Material arbeiten und die von niemandem ungefragt betreten werden dürfen bzw. von denen kein Material weggenommen werden darf. Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, ein Kind, das sich nicht durchsetzen kann, in diesem Recht zu unterstützen.

5.4.2. Bei uns darf gestritten werden - Raum zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit und Konfliktlösung

Sich zu verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu entwickeln, heißt auch, die Fähigkeit zur Konfliktlösung zu erlernen. Konfliktfähige Menschen können sich ihren Wünschen und Gefühlen entsprechend verhalten und gleichzeitig die Bedürfnisse anderer respektieren. An der Grundschule AMSEL haben die Kinder Raum, Auseinandersetzungen zu führen. Wo es notwendig wird, begleitet ein Erwachsener den Konflikt: Er ist dabei im Bedarfsfall ein Sicherheitsgarant für einen Prozess, in dem jedes am Konflikt beteiligte Kind seinen Standpunkt, Wünsche und Forderungen vorbringen kann, und im Verlauf dessen die Kinder ihre eigenen Lösungen finden können.

5.4.3. Jeder ist wichtig! - Mitverantwortung und Mitbestimmung

Wenn die Schule ihrem Anspruch gerecht werden will, die Kinder zur Entscheidungsfähigkeit, Selbstbestimmung und verantwortlichem Handeln zu befähigen, darf sie keine Institution sein, der die Kinder ohnmächtig gegenüberstehen. Sie sollte zur Partizipation und der damit verbundenen Erfahrung einladen: Meine Meinung ist gefragt, sie ist notwendig und hat Einfluss, meine Wünsche sind durchsetzbar, ich kann etwas verändern.

Deshalb werden Mitverantwortung und Mitbestimmung der Kinder ihren festen Platz in den Strukturen des Schulalltages finden.

Den Rahmen dafür bieten z.B. der tägliche Morgen- und Mittagskreis sowie die regelmäßigen Versammlungen, bei denen die Kinder ihre Probleme und Anliegen darstellen, dabei gemeinsam zurückliegende Ereignisse besprechen sowie Lösungen, Regeln und Pläne für die Zukunft verabreden.

5.5. Der Mensch ist nicht das Maß aller Dinge - Lernen im ökologischen Bereich

Die Ökologie ist die Lehre von der Natur als einem Beziehungsgeflecht zwischen Organismen (z.B. Menschen, Tiere, Pflanzen) untereinander und ihrer unbelebten Umwelt. Um die Auswirkungen des eigenen Handelns ermessen zu können, muss der Mensch die Vielfalt der Prozesse, die in der Natur ablaufen, und ihre Wechselwirkungen an konkreten Beispielen erleben und kennen lernen.

Heute halten sich Kinder und Jugendliche viele Stunden des Tages in geschlossenen Räumen auf, sei dies im Kindergarten oder in der Schule oder zu Hause. Die meisten Freizeitaktivitäten finden drinnen statt, einen immer größeren Anteil bilden dabei die digitalen Medien, und nur etwa die Hälfte der 6- bis 13- Jährigen spielen jeden Tag draußen (KIM-Studie 2016). Erlebnisse in einer natürlichen bzw. naturnahen Umgebung sind nicht für alle Kinder selbstverständlich. Uns scheint es daher sehr wichtig, ihnen als Voraussetzung für ein ökologisches Grundverständnis Primärerfahrungen in und mit der Natur zu vermitteln, damit sie den direkten Bezug zu ihrer natürlichen Umwelt nicht verlieren.

Ein weiterführendes Verständnis für die Bedeutsamkeit übergeordneter Themen wie Gesundheit, Nachhaltigkeit, Ressourcenschonung, Umweltschutz und ethischer Fragestellungen kann später nur dort entstehen, wo sich schon im Kindesalter eine Beziehung zur Natur entwickelt hat.

Die Kinder an der Grundschule AMSEL können im Alltag ihrer belebten Umwelt durch den Einsatz aller Sinne begegnen. Sie sind beim Spielen und Lernen im Freien, bei Exkursionen, beim Säen und Graben, bei der Pflege und Versorgung der Tiere und der Beobachtung in der freien Natur unmittelbar betroffen. Auf diesem Wege will diese Schule dazu beitragen, dass die Kinder ein öko-ethisches Bewusstsein entwickeln und damit die Achtung vor der Natur in ihnen wachsen kann.

5.6. Lehrplan und Lebensplan sollen kein Widerspruch sein – Lerninhalte an der Grundschule AMSEL

Wir sind davon überzeugt, dass Kinder von Natur aus neugierig und wissensdurstig sind und etwas lernen wollen. Für Montessori gibt es kein zum Lernen unmotiviertes Kind. Jedes Kind hat von sich aus das Ziel, erwachsen zu werden. Es verfolgt dazu keinen losgelösten Lehrplan, sondern seinen eigenen Lebensplan und setzt dabei, gemäß seiner individuellen Entwicklungsgeschichte, besondere Schwerpunkte (M. Montessori 2017, S. 65 ff.).

Die Grundschule AMSEL will diesem Selbstbildungsanspruch des Kindes gerecht werden, indem sie ihm gestattet, sich seinen Entwicklungsbedürfnissen und sensiblen Phasen entsprechend zu entwickeln.

Wir orientieren uns an den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, übernehmen aber nicht die dort geltende Stundentafel, denn unserer Auffassung nach erleben Kinder die Welt ganzheitlich. Wenn kognitives, emotionales, soziales und motorisches Lernen als Einheit geschehen, kann der inhaltliche Schwerpunkt der Grundschule AMSEL nicht auf der Aneignung von isoliertem Wissen und Können liegen. Trotzdem sollen an dieser Stelle Bereiche und Inhalte genannt werden, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen können:

Aneignung der Kulturtechniken

Lesen, Schreiben, Rechnen, z.B. Entdecken von Schreiben als individueller Ausdrucksform, Zahlen im Alltag, Messen, Wiegen usw.

Logisches, mathematisches Denken

Naturformen suchen und finden, Hypothesen aufstellen, Ähnlichkeiten und Symmetrien entdecken, Formen erkennen und erfahren, Knobeleien und Logeleien, Fraktale, Stochastik

Garten, Tiere, Natur

Kennenlernen von Pflanzen und Tieren, von Natur- und Lebenskreisläufen und dem Einfluss des Menschen, Anlegen eines Gartens, Tierpflege

Theater, Puppenspiel

Aneignung von Grundlagen des darstellenden Spiels, Erarbeitung kleiner Theaterstücke, Puppenspiele

Musik, Tanz

Musikalische Betätigung und Bewegung nach Musik, insbesondere durch freie Improvisation und Singen, Kennen lernen und Aneignung grundlegender Ausdrucksmöglichkeiten von verschiedenen Musikinstrumenten und elementaren musikalischen Ausdrucksformen

Malen, Zeichnen

Bildnerische Praxis als persönliche Ausdrucksmöglichkeit mit unterschiedlichsten Materialien

Handwerk, Gestaltung

Kennenlernen von Grundlagen traditionellen Handwerks (Töpfern, Weben, Schneidern, Tischlern, usw.) und kreative Umsetzung erlernter technischer Fertigkeiten

Gesunde Ernährung, Hausarbeit

Kennenlernen unserer Nahrungsgrundlagen und der Herstellung von Nahrungsmitteln, Erfahren vielfältiger Verarbeitungs- und Zubereitungsmöglichkeiten von Nahrungsmitteln, Kennenlernen von Heilpflanzen, Beschäftigung mit umweltbewusster Hauswirtschaft, Aneignung verschiedener hauswirtschaftlicher Fertigkeiten

Heimat, Geschichte

Kennenlernen der näheren Lebensumgebung, Wohn- und Schulumgebung sowie des Heimatortes auch in seinen kulturellen und geschichtlichen Traditionen

Fremdsprachen

Bekanntmachen mit der sprachlichen Vielfalt des Menschen und Erlernen eines Grundwortschatzes ausgewählter Sprachen sowie deren Herkunftsländer mit ihren Menschen, Sitten und Gebräuchen

Vornehmlich wollen wir den Kindern die Möglichkeit geben, sich – je nach verfügbarem Lehrpersonal - mit der englischen und der niederländischen Sprache vertraut zu machen. Der letzteren kommt durch die Grenzlage des Kreises Heinsberg eine besondere alltagspraktische Bedeutung zu. Je nach Verfügbarkeit von geeignetem Personal werden wir auch Lerneinheiten für andere Sprachen anbieten.

Ethik, Kulturgeschichte

Bekanntmachen und Auseinandersetzen mit der kulturellen Vielfalt der geschichtlichen Verwurzelung der Menschen und mit ihren religiösen Traditionen

Bewegung

Bewegungsspiele aller Art, Klettern, Balancieren, Erfahren des Zusammenhanges von seelischem und körperlichem Befinden

Körperpflege und Gesundheit

Entdecken des eigenen Körpers (Anatomie und Kreisläufe), Einflussfaktoren auf die Gesundheit (Ernährung, Bewegung, Hygiene)

Medienerziehung

Im Zuge des digitalen Wandels fällt der Medienerziehung, insbesondere hinsichtlich digitaler Medien, eine besondere Rolle zu.

Wir planen die Einführung und erste Erfahrungen im Umgang mit neuen digitalen Medien. So sollen den Kindern Tablets, Computer mit Netzwerkanschluss, Drucker und Internetanschluss mit gängiger Software (Windows, Office-Anwendungen) sowie einigen Lernspielen zur Verfügung stehen. Die Kinder lernen, diese Medien in ihren Basisfunktionen zu bedienen und sinnvoll einzusetzen, beispielsweise zur Beschaffung von Informationen und zur Dokumentation von Inhalten.

Weiterhin möchten wir das Angebot um Digitalfotografie und Bildbearbeitung erweitern. Es werden mehrere Rechnerplätze pro Jahrgangsstufe verfügbar sein.

Einen weiteren Bereich stellen die Nutzung und der kreative Umgang mit bewegten Bildern etwa in Fernsehen und Video dar. Über die Möglichkeit, eigene kurze Videofilme aufzuzeichnen und zu bearbeiten sowie einfache Trickfilme zu produzieren, sollen sich die Kinder mit der Wirkungsweise bewegter Bilder vertraut machen.

Neben der sachgerechten Bedienung und Anwendung digitaler Medien ist unser Ziel, schon in der Grundschule eine verantwortungsvolle Mediennutzung anzubahnen, damit Kinder deren Chancen und Risiken erkennen. Wir möchten mit Blick auf die weiterführende Schule den Grundstein dafür legen, dass sie später aus dem vielfältigen medialen Angebot gezielt relevante und sinnvolle Inhalte auswählen, diese kritisch bewerten und angemessen nutzen können.

Im Zuge einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung soll an der Grundschule AMSEL darüber hinaus die kritische Reflexion der eigenen Mediennutzung einen festen Platz bekommen, damit die Kinder zu einem selbstbestimmten und selbstregulierten Umgang mit Medien gelangen können.

Die Vermittlung einer umfassenden Medienkompetenz soll ergänzt werden durch das Angebot einer informatischen Grundbildung, die das Verständnis einfacher technischer Zusammenhänge von digitalen Unterhaltungs- und Informationsmedien umfasst.

6. Wo stehe ich? - Formen der Beurteilung

6.1. Beurteilung der Kinder

„'Der Geist ist nicht eine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt.' Diese Flamme hat eine stärkere Lebenskraft als die Anhäufung von abrufbarem, gehortetem Wissen, das man bei Bedarf aus der Gedächtnisschublade zieht. Ein lebendiger, kreativer Mensch hockt nicht auf einer Fertigkeitensammlung, sondern beherrscht die Struktur des kreativen Prozesses." (Caiati, Delac und Müller 1992, S. 16)

Die Leistung eines Kindes gründet auf seinem natürlichen Forschungsdrang und Eins-Sein mit seinem selbstgewählten Tun. Dies entzieht sich unseres Erachtens einer Bewertung durch Noten. Eine Benotung von außen hieße, das Kind von seinem Selbstverständnis weg auf eine äußere Instanz hin auszurichten. Der innere Drang des Kindes zu forschen, könnte so leicht überlagert werden vom Ringen um Lob und Anerkennung.

Anstelle von Benotungen wird der Entwicklungszustand des Kindes in der Grundschule AMSEL anhand detaillierter Dokumentationsbögen festgehalten, die erfolgreich an anderen freien Schulen entwickelt wurden (siehe Anhang B). Diese Dokumentationen können von den Kindern und Eltern eingesehen werden. Weitere Methoden sind das Portfolio und das Lerntagebuch.

Halbjährlich erhält jedes Kind einen pädagogischen Bericht, der folgenden Aufbau hat:

- Aufzählung der dokumentierten Aktivitäten (im praktischen, künstlerischen, spielerischen und sportlichen Bereich, Nutzung didaktischer Materialien, Aktivitäten außerhalb der vorbereiteten Umgebung).
- Beschreibung der emotionalen, sozialen und kognitiven Reifeprozesse.
- Beschreibung der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule (Elternabende, Elterngespräche, Hospitationen, sonstige Beurteilungen der Eltern).

Dazu werden in regelmäßigen Abständen Gespräche zwischen den Kindern und Erwachsenen stattfinden. Aber auch Sammlungen von Arbeiten der Kinder, Projektbeschreibungen und Selbstkontrolle durch entsprechendes Lernmaterial geben den Kindern Rückmeldung über ihre Entwicklung.

Die Eltern werden in regelmäßigen Abständen in Form von Gesprächen, Elternabenden und Hospitationen über Lernschritte, persönliche und soziale Entwicklung ihres Kindes informiert. Erfahrungen anderer Freier Schulen zeigen, dass diese Formen der Beurteilung die Kinder beim erfolgreichen Lernen unterstützen (D. Köhler 1997).

6.2. Beurteilung der Schule

Die Qualitätssicherung an der Grundschule AMSEL wird neben der externen Evaluation durch die Schulaufsicht folgende Ansätze verfolgen:

Wöchentliche Treffen des pädagogischen Teams
In den wöchentlich stattfindenden Teamsitzungen werden aktuelle Probleme des Schulalltags besprochen, schriftlich festgehalten und es wird gemeinsam nach Lösungsansätzen gesucht. In Folgesitzungen werden die offenen Problemfälle aufgegriffen und ggf. weitergehende Maßnahmen eingeleitet. Zu diesen Maßnahmen gehören Elterngespräche, Gespräche mit Pädagogen, Hinzuziehung eines Supervisors bzw. Schulpsychologen.

Regelmäßige Fortbildung des pädagogischen Teams
Die Mitglieder des pädagogischen Teams bilden sich regelmäßig durch interne und externe Fortbildungen weiter. Die Schule plant, je Halbjahr mindestens eine halbtägige Fortbildung zu unterschiedlichen Themen des Schulalltags anzubieten. Daneben können noch Veranstaltungen des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen sowie andere Veranstaltungen wahrgenommen werden. Jedes Teammitglied sollte an zwei der o.g. Fortbildungen im Jahr teilnehmen.

Regelmäßige Befragung der Eltern
Einmal jährlich erhalten die Eltern einen Fragebogen, in dem sie ihre Meinung zur Qualität der schulischen Arbeit kundtun und Verbesserungsvorschläge machen können. Die Befragungsergebnisse werden im Leitungsteam der Schule sowie im pädagogischen Team ausgewertet und diskutiert. In Abstimmung mit den Elternvertretern werden ggf. Maßnahmen ergriffen, um Informations- oder Qualitätsdefizite zu beheben.

Regelmäßige Befragung der Schüler
Neben den ganzjährig verfügbaren Möglichkeiten, die Schulvertreter (pädagogische Mitarbeiter, Lehrer, Schulleitung) über direkte Ansprache, Elternvertreter oder Kummerkasten zu kontaktieren, werden die Schüler jährlich gebeten, ihre Meinung zur Qualität unserer Schule zu äußern und diese entweder selber oder mit Hilfe eines Erwachsenen schriftlich festzuhalten. Diese Befragungsergebnisse werden äquivalent zur Elternbefragung ausgewertet.

Unterstützung des pädagogischen Teams durch einen Supervisor
Das pädagogische Team hat die Möglichkeit, in schwierigeren oder häufiger auftretenden Problemsituationen einen Supervisor hinzuzuziehen.

7. Mit Kindern wachsen – und wo haben die Erwachsenen ihren Platz?

7.1. Lehren oder Begleiten – die Verantwortung der Lehrer

Wesentlich für die nicht-direktive Begleitung von Kindern an der Grundschule AMSEL ist, dass die Lehrer und Mitarbeiter tiefes Vertrauen in die inneren Wachstumskräfte des Kindes haben.

„Der Lehrer muß passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“ (Becker-Textor und Montessori 1994, S. 56), so formulierte es Maria Montessori. Um jedem Kind seinen individuellen Reifeprozess zu ermöglichen, bedarf es keiner aktiven Lehr- und Lernzielvorgaben und Bewertungen, sondern aufmerksamer Begleitung des kindlichen Entwicklungs- und Lernweges. Selbst durch gut gemeinte, doch allzu voreilig entgegengebrachte Hilfsbereitschaft, wird das Kind um Möglichkeiten zur Entwicklung und Entfaltung gebracht. Es geht auch keineswegs darum, das Kind im Laisser-faire-Stil tun zu lassen, was es eben will. Mit dem Passivsein des Lehrers ist kein abwesendes Nichtstun gemeint, sondern ein waches, innerlich aktives und in achtsamer Zurückhaltung ganz beim Kind und in den situativen Erfordernissen verhaftetes Anwesend-Sein.

„Zwischen den beiden Extremen: »ein Kind allein lassen« (es verlassen) und »sein Problem lösen«, liegt das Gebiet, in dem sich echte Entwicklungsprozesse ergeben. Leider wird es von »erziehenden Erwachsenen« so selten betreten, dass wir es beinahe als Niemandsland bezeichnen können. In dieser Zone sind wir beim Kind, wir begleiten es, wir sind einfach da. Wir gehen nicht weg, ermuntern auch das Kind nicht mit dem üblichen »Das kannst du schon« zur Selbstständigkeit, motivieren es nicht, greifen seinen Ideen nicht voraus, lenken es nicht ab, unterstützen es, wenn nötig und erwünscht, in seiner Aktivität und setzen - wenn dies erforderlich ist - Grenzen, damit alle Beteiligten sich wohl fühlen können.“ (Wild, Mit Kindern Leben lernen. Sein zum Erziehen 2016, S. 79)

Sich den Kindern liebevoll zuzuwenden und ihre Autonomie zu achten, bedeutet auch, ihren Entwicklungsstand zu kennen, sich mit der Geschichte und den Reifezyklen der Kinder vertraut zu machen und ihre sensiblen Phasen zu erkennen, um daraus abgeleitete Lernangebote vorzubereiten, und sich den Kindern entsprechend ihrem Interesse zur Wissensvermittlung und mit Tätigkeitsangeboten zur Verfügung zu stellen.

Die Aufgaben der Lehrer beschreibt Detlev Vogel zusammenfassend folgendermaßen (Vogel 2000, 12 ff.):

- Planung und Bereitstellung von Material und Angeboten. Die Umgebung vorbereiten.
- Darbietung des Materials, d.h. Schüler mit dem Material in Kontakt bringen. Hilfestellung zum selbstständigen Erarbeiten.
- Beratung und Moderation der eigenen Erarbeitung des Stoffes durch die Schüler.
- Wirkt indirekt im Hintergrund, äußerlich eher passiv.

- Gibt Aufmerksamkeit.
- Stört Kinder nicht durch Lob und Tadel bei ihrer Arbeit.
- Korrektur bei Interesse des Schülers, da überwiegend Selbstkontrolle durch Material.
- Beobachtung, Aufmerksamkeit, Gewahrsein für den Prozess des Schülers.
- Setzen klarer Grenzen und eines festen Rahmens.
- Wahrung von Flexibilität, um immer wieder neu auf die Interessenlage und Situation des Schülers einzugehen.
- Bestätigung und Bestärkung der Schüler in ihren jeweiligen Erkenntnissen und Entdeckungen. Aufzeigen von Wegen zur Weiterarbeit.
- Bereitschaft zur individuellen Unterstützung (wird ermöglicht durch selbstständiges Arbeiten der anderen Schüler).

Für die pädagogische Arbeit an der Grundschule AMSEL ist es unablässig, dass die Lehrer und Mitarbeiter ihre eigene Arbeit als ständigen Lernprozess begreifen. In bestimmten Phasen übernehmen sie Leitungsfunktion.

Für alle, die verantwortlich an der Grundschule AMSEL mitarbeiten, ist der Erfahrungsaustausch mit anderen Freien Schulen sowie die Auseinandersetzung mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen selbstverständlich. Neben der individuellen Weiterbildung kann die Teilnahme an den Weiterbildungsveranstaltungen des Bundesverbandes Freier Alternativschulen sinnvoll sein.

7.2. Ohne Eltern geht es nicht – die Elternarbeit an der Grundschule AMSEL

7.2.1. Kooperation zwischen Eltern und Lehrern

Für die Umsetzung des Konzeptes der Grundschule AMSEL ist es wichtig, dass außer den Lehrern und Mitarbeitern auch die Eltern die Bereitschaft und die Fähigkeit zu Veränderungen mitbringen, um beispielsweise neue Umgangsformen mit Kindern zu entwickeln, sie als gleichwertige Persönlichkeiten zu akzeptieren, oder zu lernen, authentisch auf sie zu reagieren.

Viele Bemühungen und Entwicklungen der Schüler laufen ins Leere, wenn die familiäre Entwicklung nicht Schritt hält.

Deswegen werden die Mitarbeiter der Grundschule AMSEL viel Zeit dafür einräumen, den Eltern die grundlegenden Zusammenhänge der kindlichen Entwicklung zu erläutern und ihnen anhand von Beispielen Möglichkeiten zu einem situationsgerechten Umgang mit Kindern aufzuzeigen.

Rebeca Wild nennt in ihrem Buch „Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt“ (Wild 2016, 191 ff.) einige wesentliche Punkte für eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Eltern:

- Das Verhalten von Kindern ist immer die beste Antwort auf die Umgebung, in der sie aufwachsen. Da die kindliche Umgebung zu wesentlichen Teilen von den Eltern mitbestimmt wird, ist es wichtig, dass auch die Eltern in den Lernprozess des Kindes einbezogen werden, um selber zunehmend besser in der Lage zu sein, das Lern- und Lebensumfeld des Kindes sowie das eigene angemessen zu gestalten.
- Die Auseinandersetzung der Eltern mit den eigenen Kindern führt zum Auftauchen eigener Kindheitserlebnisse, die sich dadurch zur Neuverarbeitung anbieten. Dies ist häufig ein schmerzhafter Prozess, bei dem den Eltern eine angemessene Unterstützung, etwa durch die Schule, sehr helfen kann.
- Regeln, Grenzen und deren Entstehung zu verstehen, ist für Erwachsene oft schwierig. Was sind Regeln, zu denen sie auch persönlich stehen können? Und was sind Regeln der Gemeinschaft, die zu Hause keine Anwendung finden? Die aus diesen Fragen resultierende Unsicherheit führt dazu, dass Grenzen und Regeln auch den eigenen Kindern oft nur unklar und verschwommen weitergegeben werden, weshalb sie häufig nur mit Sanktionen durchgesetzt werden können.
- Eine Aufgabe der Schule kann darin bestehen, dem Erwachsenen dort Grenzen aufzuzeigen, wo er den Handlungen und Entwicklungen seines Kindes vorgreifen will.
- Auch das Entwicklungsbedürfnis der Eltern verlangt nach Verständnis und Unterstützung. Hier kann die Vermittlung von Zusammenhängen hilfreich sein, genauso wie der Austausch mit anderen Eltern, die häufig ähnliche Schwierigkeiten haben. Dabei sollte es immer das Ziel sein, dass die Eltern zunehmend eigenes Verständnis entwickeln und nicht versuchen, nach vorgegebenen Pauschalrezepten zu handeln.

In diesem Sinne wird die Grundschule AMSEL versuchen, einen regen, aktiven Austausch mit Eltern zu pflegen, und ihnen - wo immer das möglich ist - eigene Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Raum für elterliche Verantwortung einzuräumen.

7.2.2. Elternmitwirkung

Eltern erhalten an der Grundschule AMSEL die Möglichkeit, sich in die Belange des Schullebens einzubringen, indem sie für eine gewisse Stundenzahl aktiv in der Schule mitarbeiten. Je nach Fähigkeiten und Interesse kann dies z.B. in Projekten, Lesezeiten und Arbeitsgemeinschaften, bei Ganztagsangeboten, Schulveranstaltungen, der Gestaltung von Feiern, der Zubereitung von Schulobst oder in Arbeitskreisen zu Themen wie Öffentlichkeitsarbeit oder Schulgebäude der Fall sein.

Weitere Aufgabe der Eltern ist die Organisation verschiedener Arbeitskreise wie des AK Gemeinschaftsleben, des AK Öffentlichkeitsarbeit, des AK Schulgebäude u.a. sowie bei der Organisation verschiedener Aktivitäten unterstützend mitzuwirken.

Durch die Beteiligung der Eltern am Prozess der schulinternen Willensbildung gewährleisten wir Kontinuität, Authentizität und Originalität für ein langfristiges Funktionieren der Schule (Krampen und Keller 2013, vgl. S. 130).

8. In aller Kürze – Zusammenfassung des pädagogischen Konzepts

Die Grundschule AMSEL hat sich zum Ziel gesetzt, moderne lernentwicklungspsychologische sowie neurobiologische Erkenntnisse für das schulische Lernen umzusetzen.

Wesentlich ist ein bindungsorientierter Ansatz, der die psychische Verfassung des Kindes zum Ausgangspunkt für alle Lern- und Entwicklungsprozesse macht. Nachhaltiges Lernen ist demnach nur in einem emotional sicheren Umfeld möglich, in dem positive Beziehungserfahrungen und eine sichere emotionale Bindung an erwachsene Bezugspersonen dem Kind ein Gefühl der Grundsicherheit vermitteln.
Nur aus einem Zustand angstfreier Offenheit, Neugierde, Entspannung und ruhigen Konzentration heraus sind Kinder in der Lage, ungehindert ihrem natürlichen Explorationsdrang nachzugehen und die für das (Über-) Leben nötigen Verhaltensstrategien auszubilden.

Es darf inzwischen als bewiesen gelten, dass menschliche Entwicklung einem inneren individuellen Entwicklungsplan folgt und Kinder am effektivsten in sogenannten sensiblen Phasen lernen. Danach erscheinen allein diejenigen pädagogischen Aktivitäten sinnvoll, die individuelle Entwicklungs- und Reifeprozesse fördern, ohne die Eigenaktivität zu stören.
In diesem Sinne beschreibt das pädagogische Konzept der Grundschule AMSEL in seinen Kernpunkten die Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen Lebens- und Entwicklungsprozesse respektiert und gefördert werden.

Das Konzept bedeutet eine konsequente Weiterentwicklung und Fortschreibung der empirisch entwickelten Pädagogik Maria Montessoris, der klinisch entwickelten und beobachteten Pädagogik Piagets und die in der Forschungsschule Jena entwickelte Schulpädagogik Petersens. Diese Pädagogen haben bereits vor über einem halben Jahrhundert das Vertrauen in die inneren Wachstumskräfte des Menschen und die aufmerksame Begleitung des Kindes in einer vorbereiteten Umgebung gefordert. Darüber hinaus berücksichtigt das Konzept insbesondere die praktische pädagogische Arbeit der Nicht-Direktivität von Rebeca und Mauricio Wild. Durch eine auf individuelle Entwicklung und eigene Erfahrungen der Kinder abgestimmte Pädagogik werden heute gefragte Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Kreativität, vernetztes Denken und Teamfähigkeit bei den Heranwachsenden besonders gefördert.

In einer entspannten, vorbereiteten Umgebung werden vielfältige Lern-, Spiel-, Bewegungs- und Erfahrungsmöglichkeiten geboten, die den Kindern ein weitreichend selbstbestimmtes Leben und Lernen ermöglichen. Die thematisch ausgestatteten Lernräume machen Angebote zum Spielen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Musizieren, Handwerken, Basteln und künstlerischen Gestalten, Theaterspielen usw.

Insbesondere die angebotenen (Montessori-) Materialien regen die Kinder dazu an, sich selbstständig mit einer Aufgabe auseinanderzusetzen, durch Erfassen und Begreifen selbsttätig zu einem tiefen Verständnis und zur Beherrschung grundlegender Fertigkeiten zu gelangen und über die eingebaute Selbstkontrolle Rückmeldung und Sicherheit für die weitere Arbeit zu gewinnen. Dazu ist keine Bewertung durch andere Personen notwendig.

Auch gibt es Spielraum für Körper und Sinne, denn sensomotorische und kognitive Entwicklung haben bei uns gleich hohen Stellenwert, sie bedingen und begünstigen sich gegenseitig im gesamten Entwicklungsprozess.

„Der Lehrer muß passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“ (Becker-Textor und Montessori 1994, S. 56), formulierte Maria Montessori. Um jedem Kind seinen individuellen Reifeprozess zu ermöglichen, bedarf es der aufmerksamen Begleitung durch die Pädagogen: Ihre Aufgabe ist es, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder wahrzunehmen und vornehmlich durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen darauf entsprechend zu reagieren. Der so begleitete Entwicklungsprozess entzieht sich einer Benotung. Kinder und Eltern werden vielmehr in regelmäßigen Abständen über die Entwicklung des Kindes z.B. in Form von Gesprächen, Dokumentationen und Berichten informiert.

Im freien Spiel lernen die Kinder durch konkretes Tun; sie schaffen damit die Grundlage für wirkliches Verständnis und vernetztes Denken. In Projekten arbeiten die Kinder gemeinsam an einer selbstgestellten Aufgabe. Sie können bereits erworbenes Wissen einbringen, sich neue Fähigkeiten aneignen und geistige mit körperlicher Arbeit verbinden. In regelmäßig wiederkehrenden Kursangeboten, die sich ebenfalls an den Bedürfnissen der Kinder orientieren, können diese im Verbund kleiner Gruppen beispielsweise Fremdsprachen oder spezielle Techniken aus dem künstlerischen oder handwerklichen Bereich erlernen.

Die praktizierten Lernformen sollen durch eine Atmosphäre des respektvollen und achtsamen Umgangs miteinander geprägt sein. In den feinfühligen Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen wird die Grundlage für eine empathische Interaktion unter den Kindern geschaffen. Schule wird verstanden als Beziehungssystem zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, in dem Erwachsene explizit auch Lernende sind, die im Bemühen um Verständnis für die eigenen Bedürfnisse, die der anderen Erwachsenen und die der Kinder zu größerer innerer Authentizität und Reife gelangen möchten.

Das Zusammenleben wird durch klare Regeln und Grenzen bestimmt, denn diese bieten dem Einzelnen Schutz und entspannen die Umgebung, damit sich alle wohlfühlen können. Dem Umgang mit Konflikten wird daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Regelmäßige Angebote zur Partizipation, z.B. in Gesprächskreisen, geben den Kindern und Eltern Gelegenheit zur Übernahme von Verantwortung und zur Mitbestimmung innerhalb der Gemeinschaft.

Die Einrichtung jahrgangsgemischter Gruppen eröffnet jüngeren und älteren Kindern die Möglichkeit, mit- und voneinander zu lernen, in einer Weise, die Erwachsene nicht ersetzen können. Altersmischung fördert die Bildung verlässlicher sozialer Strukturen und schafft dadurch günstige Rahmenbedingungen für individualisiertes und bedürfnisorientiertes Lernen.

Die Schule orientiert sich inhaltlich an den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen, übernimmt aber nicht die Stundentafel der staatlichen Regelschule, sondern ermöglicht es den Kindern, z.B. selbst Themen einzubringen, eigene, gegebenenfalls eigenwillige Lernwege einzuschlagen und Tätigkeiten in ihrem individuellen Lerntempo auszuführen. Inhaltliche Schwerpunkte sind neben dem sozialen Lernfeld das ökologische Lernen sowie kreative Tätigkeiten in Form von Musik, Tanz und künstlerischem Gestalten. Weitere inhaltliche Schwerpunkte werden sich im Miteinander des Schulalltags herausbilden.

9. Literaturverzeichnis

Ainsworth, Mary D.S. *Attachment as related to mother-infant interaction.* Bd. 9, in *Advances in the study of behaviour*, von Jay S. et al. Rosenblatt, Herausgeber: Jay S. et al. Rosenblatt, 1-51. San Diego, CA: Academic Press, 1979.

Bartl, Manfred und Almuth. *Spiele, Feste, Feiern in der Schule. Anregungen für Grund- und Hauptschule.* München: Oldenbourg, 1993.

Becker-Stoll, Fabienne, Renate Niesel und Monika Wertfein. *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung.* Freiburg: Herder, 2014.

Becker-Textor, Ingeborg und Maria Montessori. *Kinder lernen schöpferisch.* Freiburg: Herder, 1994.

Boban, Ines und Andreas Hinz. „Menschen mit Down-Syndrom Eltern & Freunde e.V.“ Januar 2004. http://www.trisomie21.de/inklusion_boban_hinz.pdf (Zugriff am 13. November 2017).

Borchert, Manfred. *Was, wie und warum lernen Kinder in Alternativschulen?* München, 1984.

Bowlby, John. „Bindung.“ In *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*, von Karin und Klaus E. Grossmann, Herausgeber: Karin und Klaus E. Grossmann, S. 22-28. Stuttgart: Klett-Cotta, 2003.

Braun, Anna Katharina. „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.“ *Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens.* Deutsches Jugendinstitut e.V. (WiFF). 2012. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Braun.pdf (Zugriff am 02. Februar 2018).

Caiati, Maria, Svetlana Delac und Angelika Müller. *Freispiel - Freies Spielen? Erfahrungen und Impulse.* München: Don Bosco Verlag, 1992.

Grossmann, Karin und Klaus E. *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit.* Stuttgart: Klett-Cotta, 2014.

Hentig, Hartmut von. *Wie frei sind Freie Schulen? - Gutachten für ein Verwaltungsgericht.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1985.

Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung. *Das Kita-Handbuch.* Herausgeber: Martin R. Textor & Antje Bostelmann. 01. 08 2000. https://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html (Zugriff am 26. 05 2018).

Jacoby, Heinrich. *Jenseits von >Begabt< und >Unbegabt<.* Hamburg: Hans Christians Verlag, 2011.

Köhler, D. *Die Glocksee-Schule und ihre Absolventinnen.* Kassel, 1997.

Köhler, Ulrike und Doris Krammling-Jöhrens. *Die Glocksee-Schule. Geschichte-Praxis-Erfahrungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.

Kabat-Zinn, Myla und John. *Mit Kindern wachsen.* Freiburg: Arbor, 2011.

Krampen, Ingo und Johanna Keller. *Das Recht der Schulen in freier Trägerschaft.* Baden-Baden: Nomos, 2013.

Krenz, Armin. „Frühe Bildung Online.“ *Bindung als Voraussetzung für Bildung - Die Persönlichkeit der Erzieher/innen und ihre Bedeutung im Bildungsprozess der Kinder.* 2007. http://www.fruehe-bildung.online/download.php?id=311 (Zugriff am 02. Februar 2018).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). *KIM-Studie 2016.* Studie, Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland, Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Februar 2017.

Meppen, Maria-Montessori-Schule. *Internetseite der Maria-Montessori-Schule Meppen.* 2018. http://montessori-meppen.de/unsere-padagogik/altersgemischte-lerngruppen/ (Zugriff am 27. Februar 2018).

Miller, Alice. *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst.* Berlin: Suhrkamp, 2017.

Montessori, Maria. *Kinder sind anders. Kinder fordern uns heraus.* Stuttgart: Klett-Cotta, 2017.

Montessori, Mario. *Erziehung zum Menschen.* Frankfurt am Main: Fischer, 2007.

Ostermayer, Edith. *Bildung durch Beziehung: Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern“ .* Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2006.

Pädagogisches Konzept der Aktiven Schule Köln. Köln, 2006.

Petersen, Peter. *Der kleine Jena-Plan.* Weinheim: Beltz, 2014.

Piaget, Jean. *Über Pädagogik.* Weinheim: Beltz, 1999.

Pikler, Emmi u.a. *Miteinander vertraut werden.* Freiamt: Arbor, 2016.

Prenzel, Manfred. *Pisa 2012.* Münster: Waxmann, 2013.

Reuter, L. R. „Zur Zulassung privater Grundschulen: Freie Schule Kreuzberg.“ *RdjB - Recht der Jugend und des Bildungswesens* (Berliner-Wissenschafts-Verlag), 1993: S. 476 ff.

Spitzer, Manfred. „Erfolgreiches Lernen in Kindergarten und Schule.“ Herausgeber: Bernd Ulrich. *Mitschnitt eines Vortrages in Tuttlingen, DVD.* Müllheim, Baden: Auditorium, 2005.

—. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg; Berlin: Spektrum, 2002.

Stein, Barbara. *Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule.* Freiburg: Herder, 1998.

Valentin, Lienhard. „Mit Kindern wachsen.“ 1996.

Vogel, Detlev. „Der Lehrer als Lernbegleiter.“ *Mit Kindern wachsen*, Oktober 2000: S. 12. ff.

Wild, Rebeca. *Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt.* Weinheim: Beltz, 2016.

—. *Kinder im Pesta. Erfahrungen auf dem Weg zu einer vorbereiteten Umgebung für Kinder.* Freiamt: Arbor, 1993.

—. *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen.* Weinheim: Beltz, 2001.

—. *Mit Kindern Leben lernen. Sein zum Erziehen.* Weinheim: Beltz, 2016.

Zimmer, Renate. *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis.* Freiburg: Herder, 2014.

10. Abbildungsverzeichnis

Deckblatt, Foto: Mat Hayward/Shutterstock.com

Anhang A: Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit des Konzepts bzw. des Gründungsvorhabens „Freie Aktive Schule Wülfrath“

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow Lehrstuhl
für Allgemeine Pädagogik FB1
Universität Kassel

Gutachten über die Anerkennungswürdigkeit
des Konzepts bzw. des Gründungsvorhabens
"Freie Aktive Schule Wülfrath"

Inhalt des Gutachtens:

1. Vorbemerkung

2. Begutachtung im Hinblick auf die drei zentralen Anerkennungskriterien

2.1. Inwiefern trägt das pädagogische Konzept einen innovativen Charakter, indem es wesentlich neue Akzente gegenüber bestehenden pädagogischen Konzepten setzt?

2.2. Welchen besonderen Stellenwert hat das Konzept im Rahmen des bestehenden öffentlichen Schulwesens in NRW?

2.3. Inwiefern stellt die Konzeption eine sinnvolle Alternative zum b bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot dar und ist geeignet, eine sinnvolle Alternative zu bieten, die pädagogische Erfahrung zu bereichern und die Entwicklung des Schulwesens zu fördern?

3. Abschließende Bewertung

1. Vorbemerkung

Im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung, aber auch im Rahmen des Graduiertenkollegs Schulentwicklungsforschung erforschen wir am Fachbereich 1 der Universität Kassel die Entwicklung unseres Schulsystems und geben Hilfestellung bei der Entwicklung innovativer Konzepte.
Der Gutachter hat seit den siebziger Jahren die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens kritisch begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen Stärken und Schwächen bilanziert, sowie Alternativen aufgezeigt (Burow/Scherpp 1981; Burow 1993; Burow 2003).
Vor dem Hintergrund der PISA-Studie (Baumert. u. a. 2000), aber auch anderer Untersuchungen (z.B. die Hamburger LAU-Studie, IGLU etc.) ist deutlich geworden, daß das öffentliche Schulsystem in Deutschland in weiten Bereichen reformbedürftig ist und weder von der Qualifizierung des Personals, noch den angewandten Lehr- und Lernmethoden noch den Leistungsergebnissen internationalen Standards bzw. essentiellen wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung trägt.
Die strukturell bedingte Reformfeindlichkeit des öffentlichen Schulsystems, die im anglo-amerikanischen Sprachraum zu der Formel "Schools change slower than churches" geführt hat und die eindrucksvoll von dem norwegischen Schulentwicklungsexperten Per Dalin (1999,2000) in empirischen Studien belegt wurde, gebietet nach neuen Wegen der Erneuerung des Schulsystems zu suchen, auch und vor allem im Interesse einer vom Grundgesetz gebotenen optimalen Förderung aller Schüler.
Insofern verdient der von hohem bürgerschaftlichem Engagement geprägte Versuch einer Elterninitiative zur Gründung einer Schule, die sich bemüht neue Wege zu gehen und Auswege aus der Bildungsmisere zu entwickeln, eine eingehende Prüfung.

2. Begutachtung im Hinblick auf die drei zentralen Anerkennungskriterien

Bezüglich der zu erfüllenden Anerkennungskriterien hat das Bundesverfassungsgericht in seiner Entscheidung vom 16.12.1992 besonders drei Punkte hervorgehoben, die ich zu folgenden Gliederungspunkten meines Gutachtens zusammengefaßt habe:

2.1. Inwiefern trägt das pädagogische Konzept einen innovativen Charakter, indem es wesentlich neue Akzente gegenüber bestehenden pädagogischen Konzepten setzt?

2.2. Welchen besonderen Stellenwert hat das Konzept im Rahmen des bestehenden öffentlichen Schulwesens in NRW?

2.3. Inwiefern stellt die Konzeption eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot dar und ist geeignet, eine sinnvolle Alternative zu bieten, die pädagogische Erfahrung zu bereichern und die Entwicklung des Schulwesens zu fördern?

Bevor ich auf die einzelnen Punkte eingehe, füge ich noch einige Präzisierungen an, die ich dem ausführlichen Gutachten meines Kollegen Prof. Dr. Fritz Bohnsack (Universität Essen, 25.3.1999) entnehme. Zentral ist dabei die Beantwortung der Frage, wie das Bundesverfassungsgericht das "besondere pädagogische Interesse" definiert, denn dessen Bejahung zwingt die Unterrichtsverwaltung zur Anerkennung bzw. Zulassung der Schule (BVerfGE 88, S. 40 ff.).
Insbesondere geht es hier um das öffentliche Interesse an der Erprobung und Fortentwicklung pädagogischer Konzepte oder der angemessenen pädagogischen Betreuung spezieller Schülergruppen, welchen das öffentliche Schulwesen keine hinreichenden Angebote macht oder machen kann. Ob ein solches Interesse besteht, beurteilt sich nach fachlichen Maßstäben, wobei auf die gesamte Bandbreite pädagogischer Lehrmeinungen Rücksicht zu nehmen ist (BVerfGE a.a.O. S. 51 ff.)
Da von der Zulassungsbehörde häufig die Neuartigkeit des jeweiligen Vorhabens in Frage gestellt wird, ist Bohnsacks Erläuterung wichtig: "Die Anerkennung des "besonderen pädagogischen Interesses" setzt

nach Ansicht des BVerfG nicht voraus, daß das fragliche Konzept in jeder Hinsicht neu oder gar einzigartig ist. Vernünftigerweise sei nicht zu erwarten, daß auf dem Felde der Erziehung grundlegend neue Konzepte entwickelt werden, die ohne Vorbild sind. Es muß deshalb grundsätzlich ausreichen, daß ein pädagogisches Konzept wesentliche neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombiniert. Für die Frage, ob darin ein hinreichendes Maß an Erneuerung zu finden ist, kommt es auf eine Gesamtbetrachtung an (BVerfGE a.a.O. S. 53)."
Der mögliche Einspruch, daß Elemente des beantragten Konzepts bereits in den Richtlinien für das öffentliche Schulwesen enthalten seien, trifft - auch angesichts der Schulvergleichsuntersuchungen nicht zwangsläufig, denn Maßstab ist nicht der behauptete, sondern der tatsächliche Zustand des öffentlichen Schulwesens, (BVerfGE a.a.O.).
Auch wenn etwa im Rahmenplan öffentlicher Grundschulen gleiche oder ähnliche Ziele genannt werden, behalten alternative pädagogische Konzepte ihre Besonderheit, außer in dem Fall, "wenn und soweit sie die Praxis des öffentlichen Schulwesens prägen" (BVerfGE a.a.O. S. 53)."

2.1. Inwiefern trägt das pädagogische Konzept einen innovativen Charakter, indem es wesentlich neue Akzente gegenüber bestehenden pädagogischen Konzepten setzt?

Aus dem mir vorliegenden "Pädagogischen Konzept" der Freien Aktiven Schule Wülfrath in der Fassung vom 12.12. 2002 lassen sich folgende Kernpunkte der Konzeption erfassen:

- Menschenbild und Methodenkonzept der Montessori-Pädagogik
- Prinzip der Nichtdirektivität
- Lernen als Angebot ohne Teilnahmezwang
- Mathetik als Basis für Integration
- Besondere Gesundheitsförderung
- Musik und Tanz

"Innovativ" an diesem Schulkonzept ist den Autoren zufolge, die Verbindung der Montessori-Pädagogik mit "organisch nicht-direktivem Lernen", mit dem Freiwilligkeits- bzw. Angebotsprinzip, mit der Fokussierung auf Prozesse der Selbststeuerung, mit der besonderen Schwerpunktsetzung auf Gesundheitsförderung und mit speziellen Angeboten im Bereich Musik und Tanz als integralem Bestandteil.

Diese spezielle Konzeption zielt den Autoren zufolge darauf ab,

- wirksam zu sein gegen Schulangst und Schulmüdigkeit
- die Kreativität der Kinder zu fördern
- das Lernen aus eigenem Antrieb zu ermöglichen
- die Lernbereitschaft positiv zu beeinflussen
- den Kindern individuelle Lernwege zu ermöglichen
- das Sozialverhalten positiv zu beeinflussen
- die körperliche, geistige und psychische Gesundheit der Kinder gezielt zu unterstützen

Alle genannten Elemente sind für sich genommen nicht neu, sondern Bestandteil einer zum Teil jahrhundertalten pädagogischen Debatte über sinnvolle und notwendige Reformen, wie sie z.B. Andreas Flitner (1992) oder ich selbst (2003) dargestellt und begründet haben.
Folgt man dem Bundesverfassungsgericht, so ist der Neuigkeitswert allerdings nicht entscheidend, sondern es stellt sich weitergehend die Frage, ob hier ein pädagogisches Konzept vorliegt, das "wesentliche neue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombiniert" (s.o.). Das pädagogische Konzept der Freien Aktiven Schule Wülfrath scheint mir in der Tat wesentlich

neue Akzente zu setzen, insofern als die Antragsteller über das bekannte Konzept der Montessori-Pädagogik hinausgehend, konzeptionelle Anknüpfungspunkte an bewährte Lehr- und Lernprinzipien suchen, die sich z.T. aus anderen pädagogischen und psychologischen Forschungsergebnissen bzw. Theoriekonzeptionen begründen lassen.
So leitet sich das Prinzip der Nicht-Direktivität n.a. aus der Humanistischen Psychologie und Pädagogik ab und ist in zahlreichen empirischen Studien in seiner Wirksamkeit nachgewiesen, die im anglo-amerikanischen Raum durch Carl Rogers, Thomas Gordon und im deutschsprachigen Raum durch die bekannte Erziehungspsychologie von Tausch und Tausch beschrieben sind. Wenngleich die Antragsteller nicht im Detail auf diese komplexen Hintergründe eingehen, so läßt sich doch auch an den anderen Kernpunkten der Konzeption zeigen, daß hier bewährte pädagogische bzw. psychologische Prinzipien bzw. Konzepte genutzt werden, um einen neuartigen Ansatz zu entwickeln, der geeignet ist, die Montessori-Pädagogik weiterzuentwickeln, einiger ihrer Schwachpunkte zu entkleiden und in einen innovativen Zusammenhang zu stellen.
So hat der amerikanische Sozialpsychologe, Howard Gardner, in seiner Studie "Das Denken des ungeschulten Kopfes" gezeigt, daß Kinder bis zum sechsten Lebensjahr in der Lage sind, fast alles aus eigenem Antrieb zu lernen, aber Viele in der öffentlichen Schule massive Lernprobleme bekommen. Dies erklärt er neben anderem mit der mangelnden Berücksichtigung kindlicher Konzepte und individueller Lernwege. Angesichts der Tatsache, daß es sich bei der öffentlichen Schule in ihrer heutigen Form um eine relativ junge Einrichtung handelt, stellt sich aus Gardners Sicht die Frage, ob wir ihr Konzept nicht grundlegend überdenken müßten - eine Ansicht die der Erziehungswissenschaftler und Reformschulgründer Hartmut v. Hentig teilt.
Die Verbindung mit dem vom Hartmut v. Hentig präzisierten Ansatz der Mathetik läßt - wenn man die Ergebnisse der Begleitforschung aus der Laborschule Bielefeld zu Rate zieht, erwarten, daß das Konzept der Antragsteller geeignet ist, die Lernbereitschaft der Schüler/innen positiv zu beeinflussen und und eine größere Zahl individueller Lernwege zu ermöglichen.
Von besonderer Bedeutung ist hier die Abkehr von einem engen Fächerverständnis hin zu einem umfassenden Begriff von Bildung (vgl. v. Hentig 1996), aus dem sich folgerichtig auch Schwerpunktsetzungen auf die Bereiche der Gesundheitserziehung sowie der musisch-ästhetischen Erziehung ergeben - Bereiche, die in weiten Teilen der öffentlichen Schule dramatisch unterentwickelt sind.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das pädagogische Konzept der Antragsteller, auch wenn es nicht den gesamten wissenschaftlichen Begründungszusammenhang expliziert, zentrale Schwachpunkte öffentlicher Erziehung aufgreift und mithilfe einer neuartigen Mischung z.T. bewährter Konzepte anzugehen sucht. Insofern setzt das vorgelegte Konzept die vom Bundesverfassungsgericht geforderten wesentlich neuen pädagogischen Akzente.

2.2. Welchen besonderen Stellenwert hat das Konzept im Rahmen des bestehenden öffentlichen Schulwesens in NRW?

Der mögliche Einwand, daß die von den Antragsstellern vorgelegte pädagogische Konzeption auch im Rahmen der bestehenden öffentlichen Schule umzusetzen wäre bzw. daß wesentliche Elemente auch in den vorliegenden gesetzlichen Vorgaben, Rahmenrichtlinien, Erlassen etc. vorgesehen sind, greift insofern ins Leere, weil sämtliche mir vorliegenden empirischen Untersuchungen über die Vorgehensweisen und Leistungen der öffentlichen Schule darauf hin deuten, daß innovative Ansätze zwar in einzelnen Schulen Anwendung finden, aber bezogen auf die überwältigende Mehrzahl der Schulen als nicht oder nur äußerst unzureichend umgesetzt gelten können.
Wie beispielsweise mein Siegener Kollege, Prof. Dr. Brügelmann (1997), anhand einer in NRW durchgeführten Erhebung festgestellt hat, werden anspruchsvollere Unterrichtskonzepte und Formen, wie wir

sie in der Antragsstellung finden, nur von 5-10% der Lehrer/innen benannt und das zudem nur in dem begrenzten Umfang von "mindestens einmal pro Tag".
Wie Brügelmann ausführt, wird dieser Befund durch eine Studie Hankes im Kölner Raum (1997/1998) bestätigt, die herausfand, daß weniger als 5% der Grundschullehrer/innen ihre Schüler/innen an der Planung von Unterricht beteiligten und ihnen eine eigene Verantwortung bei der Auswahl von Aufgaben zustanden.
Hinzu kommt, daß Sekundäranalysen zeigen, daß viele der Befragten, diese Elemente sehr viel häufiger realisieren wollten, als sie es tatsächlich taten. In gleiche Richtung weisen die Erkenntnisse des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Prof.Dr. Gudjons (vgl. Pädagogik 1, 2000), so daß davon auszugehen ist, daß den amtlichen Verlautbarungen zum Trotz, keine Rede davon sein kann, Konzepte und Prinzipien, wie sie die Antragsteller umsetzen möchten, fänden in der schulischen Alltagspraxis von NRW flächendeckend Anwendung.
Ein weiterer Gesichtspunkt, der zu berücksichtigen ist, daß die Antragssteller einen besonderen Schwerpunkt auf die Fortbildung der Lehrer/innen als Teil des Konzepts legen. Mag es auch schwierig sein, allgemeine Konzeptionen zu beurteilen, so zeigen doch alle Untersuchungen die Bedeutung des persönlichen Engagements für den Lehr-/bzw. Lernerfolg. Wenn - was aufgrund der Konzeption zu erwarten ist - die Lehrer/innen sich besonders intensiv mit den in der Konzeption benannten Lehr- und Lernprinzipien bzw. Bezugstheorien auseinandersetzen und dies in Zusammenarbeit mit einer besonders engagierten Elternschaft, sind tatsächlich interessante, die Pädagogik und die Schulentwicklung belebende Erfahrungen zu erwarten.
Wie wir aus anderen Bereichen wissen, ist eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung komplexer sozialer Systeme, das Vorhandensein von sichtbaren Alternativen. "Kreative Konkurrenz" (Burow 2000) macht nicht nur Innovation attraktiv, sondern übt auch einen Innovationsanreiz für Schulen im Umfeld aus.
Insofern kommt, wie auch Brügelmann bestätigt, dem konkreten Arbeitszusammenhang (Zusammensetzung des Kollegiums, Zusammenarbeit mit den Eltern, bürgerschaftliches Engagement etc.) eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Wie die erziehungswissenschaftliche Forschung gezeigt hat, ist die einzelne Schule eine "soziale Handlungseinheit", die nur aus ihrer konkreten sozialen Zusammensetzung verstanden und gestaltet werden kann. Insofern geht Innovation im Bildungsbereich fast immer von besonders gestalteten "Kreativen Feldern" (Burow 2000) aus. in denen einzelne hoch motivierte "Kristallisationskerne" (i.e. die Elterninitiative) ein Energiefeld schaffen, das häufig bürokratisierten Organisationen überlegen ist. Wenn an anderer Stelle behauptet wurde, "...alle wesentlichen Grundsätze der Montessori-Pädagogik (seien schon) prägend für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen" so kann das nur in einem sehr oberflächlichen Sinn gelten und keineswegs für das spezifische Konzept der Antragsteller.
Angesichts der desillusionierenden und erschütternden Ergebnisse internationaler Schulvergleichsuntersuchungen, in denen die öffentlichen Schulen NRWs zum Teil bedenkliche Mängel offenbarten, kann der Versuch der Antragssteller, mit einem fundierten Konzept, zu einer Überwindung der beklagten Mängel beizutragen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nur unterstützt werden.

Zusammenfassend kann ich feststellen, daß die Zulassung der Freien Aktiven Schule Wülfrath für NRW wichtig wäre, um die kreative Konkurrenz in der sich vor einem grundlegenden Umbruch befindenden Bildungslandschaft zu erhöhen und damit nicht nur konkrete Erfahrungen mit alternativen pädagogischen Konzepten zu ermöglichen, sondern ggf. auch Anreize für Innovationen zu schaffen, die auf andere Schulen ausstrahlen.

2.3. Inwiefern stellt die Konzeption eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot dar und ist geeignet, eine sinnvolle Alternative zu bieten, die pädagogische Erfahrung zu bereichern und die Entwicklung des Schulwesens zu fördern?

Als jemand, der bereits 1981 in unserem Buch "Lernziel: Menschlichkeit" einige der Schwachpunkte öffentlicher Schulen benannt hat, die nun über zwanzig Jahre später in weiten Teilen durch empirische Studien bestätigt werden, kann ich mich nur wundern, warum bürgerschaftliches Engagement und die Suche nach Auswegen aus der Bildungsmisere nicht freudig aufgegriffen und unterstützt werden.
Das Problem einer Erneuerung öffentlicher und z.T. auch privater Schulen besteht weniger in der Entwicklung grundlegender neuer Erkenntnisse, sondern in der Suche nach Wegen, wie man Bekanntes, Erforschtes und z.T. Bewährtes in den Pädagogischen Alltag übersetzen kann. Das zentrale Problem ist kein Erkenntnissondern ein Implementierungsproblem. Uns fehlen konkrete Beispiele und Erfahrungen, wie Lernen und Lehren im schulischen Kontext effizienter und befriedigender gestalten kann. Wie wir aus zahlreichen Untersuchungen zurWirkung von Steuerungsprozessen in Organisationen wissen (z.B. Argyris), lassen sich komplexe soziale Systeme nicht top-down mäßig steuern, sondern sind auf das Engagement der Basis angewiesen.
In diesem Sinne stellt die von einer Elterninitiative getragene Konzeption nicht nur eine sinnvolle Alternative zum bestehenden öffentlichen und privaten Schulangebot dar, sondern läßt durch die besondere Mischung bewährter und neuerer pädagogischer Ansätze in Verbindung mit einem hohen Maß bürgerschaftlichem Engagements wertvolle pädagogische Erfahrungen erwarten, die nicht nur die Einzelschule, sondern die Entwicklung des Schulwesens in NRW insgesamt bereichern könnten - und sei es nur, daß sie im Sinne der kreativen Konkurrenz dazu beitragen, daß auch andere Schulen verstärkt über ihr pädagogisches Konzept nachdenken.
Im Falle der Genehmigung wäre allerdings zu überlegen, ob die Freie Aktive Schule Wülfrath über den engen Bezug zur Montessori-Pädagogik hinaus aufgefordert werden sollte, in ihrer Konzeption Bezüge zu neueren Ansätzen selbstorganisierten Lernens (Mandl 2000) und der Humanistischen Pädagogik bzw. Psychologie zu entwickeln, um den Anschluß zu ergänzenden bzw. den Horizont erweiternden Ansätzen zu sichern.

Zusammenfassend kann ich feststellen, daß das vorgelegte pädagogische Konzept, insbesondere auch in seiner Mischung von Konzepten selbstorganisierten Lernens, der Mathetik, der besonderen Betonung des musischästhetischen Bereichs und der Gesundheitserziehung in Verbindung mit grundlegenden Prinzipien der Montessori-Pädagogik eine sinnvolle Alternative darstellt.

3. Abschließende Bewertung

Zur abschließenden Bewertung der Frage, ob die Schule bzw. ihre pädagogische Konzeption anzuerkennen sind möchte ich noch einmal eine entscheidende Aussage des Bundesverfassungsgerichts in Erinnerung rufen. Dort heißt es: "Vernünftigerweise sei nicht zu erwarten, daß auf dem Felde der Erziehung grundlegend neue Konzepte entwickelt werden, die ohne Vorbild sind. Es muß deshalb grundsätzlich ausreichen, daß ein pädagogisches Konzept wesentlicheneue Akzente setzt oder schon erprobte Konzepte mit neuen Ansätzen von einigem Gewicht kombiniert. Für die Frage, ob darin ein hinreichendes Maß an Erneuerung zu finden ist, kommt es auf eine Gesamtbetrachtung an (BVerfGE a.a.O. S. 53)."
In diesem Sinne ergibt meine Gesamtbetrachtung, daß das besondere pädagogische Interesse unter allen drei Kriterien zu bejahen ist. Dem Antrag sollte folglich stattgegeben werden. Vor dem Hintergrund der Einsicht in grundlegende Mängel des öffentlichen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland scheint es geboten, Initiativen, die an einer Überwindung der erhobenen Mängel arbeiten zu unterstützen und darüberhinaus den Eltern eine Wahlmöglichkeit zu eröffnen.

Eine abschließende Bemerkung: Natürlich bestehen zwangsläufig immer Unterschiede zwischen der pädagogischen Konzeption und der realen Praxis. Deshalb sollte in Abstimmung mit den Antragstellern ein Verfahren zur Qualitätsüberprüfung bzw. Qualitätssicherung vereinbart werden. Dies liegt im Interesse der Antragssteller, die wissen müssen, ob die neuartige Konzeption tatsächlich in Richtung der erwünschten pädagogischen Ergebnisse wirkt, oder ob ggf. welche Veränderungen vorgenommen werden sollten.
Ebenso liegt eine solche Regelung im Interesse der Genehmigungsbehörde, die hieraus Schlußfolgerungen für einen möglichen Transfer der gewonnenen Erfahrungen auf die öffentlichen bzw. privaten Schulen in NRW. Für diese Rechnungslegung ist ein angemessener Zeitraum (mindestens drei Jahre) vorzusehen.

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow Kassel, den 12.8.2003

Anhang B: Ausschnitt aus einem Dokumentationsbogen

SCHREIBEN UND LESEN

C01 Ordnet Buchstaben Illustrationen zu

C02 Unterscheidet und reproduziert einfache Figuren

C03 Ordnet Sandpapierbuchstaben den beweglichen Buchstaben zu

C04 Ordnet bewegliche Buchstaben anderen geschriebenen Buchstaben zu

C05 Ordnet gleiche Worte zu

C06 Ordnet Worte Objekten oder Personen zu

C07 Ordnet Buchstaben ihren Lauten zu

C08 Erkennt Silben und liest sie

C09 Liest Wörter sinngemäß

C09A Erkennt Wörter im Umfeld wieder

C10 Liest Sätze sinngemäß

C11 Liest kurze Geschichten

C12 Liest Zeitschriften

C13 Schaut Illustrationen in Zeitschriften oder Büchern an

C14 Liest Bücher

C15 Liest laut

C16 Liest laut mit sinngemäßem Ausdruck

C17 Ordnet Lesematerial

C18 Folgt einfachen geschriebenen Hinweisen

C19 Liest Informatives

C20 Fasst Gelesenes zusammen

C21 Benutzt Inhaltsangaben

C22 Liest in einer anderen Sprache

C23 Setzt zerschnittene Sätze zusammen

C24 Macht aus Wörtern und Illustrationen Sätze

C25 Macht (senso-)motorische Vorübungen zum Schreiben

C26 Folgt den Formen von Buchstaben

C27 Stempelt Buchstaben

C28 Schreibt Buchstaben mit dem Stift

C29 Kopiert Wörter

C30 Kopiert Sätze

C31 Kopiert längere Texte