

# **In der Schule neue Wege gehen**

## **Pädagogisches Konzept der Freien Schule Woltersdorf**

*- Ausführliche Fassung -*

Grundschule mit reformpädagogischer Ausrichtung und  
besonderen Schwerpunkten:

*Kommunikation als wesentliche Grundlage des Lernens*

*Umwelt und Technologie als zentrale Themen unserer Zeit*

*Umfassende Kompetenzentwicklung als Basis lebenslangen Lernens*

*Inspiriert durch Jenaplan (Peter Petersen), Maria Montessori, Rebecca Wild,  
Janusz Korzszak, Reggio, Laborschule (John Dewey, Hartmut von Hentig)*

Freie Schule Woltersdorf e.V.

Postfach 1101

15567 Woltersdorf

<http://www.freieschule-woltersdorf.de>

Oktober 2008

(Christian Grune, Pamela Scheffler, Andrea Wolter)

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. In der Schule neue Wege gehen</b>	<b>2</b>
<b>2. Leitsätze und Grundlagen unserer pädagogischen Arbeit</b>	<b>3</b>
2.1 Unser Menschenbild	3
2.2 Reformpädagogische Grundlagen als Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes	3
2.3 Unsere pädagogischen Grundsätze	8
<b>3. Lernen an unserer Schule</b>	<b>9</b>
3.1 Lernen als aktiver Prozess, der Freude macht	9
3.2 Altersgemischte/jahrgangsübergreifende Lerngruppen	9
3.3 Rhythmisierung des Schulalltags	10
3.4 Methoden und Formen des Lernens	13
3.6 Dokumentation von Lernprozessen ohne Noten	15
3.7 Besonderheiten in der Schulorganisation	17
<b>4. Drei Schwerpunkte und fünf Perspektiven des Lernens</b>	<b>17</b>
4.1 Schwerpunkt Kompetenzentwicklung	18
4.2 Schwerpunkt Kommunikation als Grundlage des Lernens	21
4.3 Schwerpunkt Umwelt und Technologien	26
4.4 Die fünf Perspektiven des Lernens als Basis für das fächerintegrierende Arbeiten	34
4.5 Rahmenlehrpläne als Basis für das schulinterne Curriculum	36
<b>5. Gemeinsame Entwicklung einer aktiven Schule</b>	<b>38</b>
5.1 Begründung für den Standort	38
5.2 Mitbestimmung und Engagement	39
5.3 Demokratische Grundsätze	39
5.4 Gremien und Vertretungen	40
5.5 Schulentwicklung als Prozess	41
5.6 Kooperation mit Kitas zur Unterstützung des Schuleinstiegs	41
5.7 Finanzierung und Beiträge	41
<b>6. Aufnahmeverfahren und Übergang in weiterführende Schulen</b>	<b>42</b>
6.1 Aufnahme	42
6.2 Schulwechsel an andere Grundschulen	42
6.3 Übergang an weiterführende Schulen	43
<b>7. Referenzen</b>	<b>45</b>

## **I. In der Schule neue Wege gehen**

In seinem Buch "Die Schule neu denken" beschreibt Hartmut von Hentig eine Schule, die Kinder in ihrer Individualität, Vielfalt und Freiheit wahrnimmt und fördert:

*"Man kann einen Menschen nicht gegen seinen Willen erziehen und belehren, sowenig, wie man ihn gegen seinen Willen gesund machen kann. Er muss in beiden Fällen mitmachen - aus Freude oder aus Einsicht, am besten aus beidem. Das ist in der Erziehung möglich, wenn er wahrnimmt, dass er geliebt wird, und wenn er Teil hat am Verfahren - wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist." (Hentig, 2003, 202)*

Wir bauen darauf auf und schaffen eine Schule, in der sich Kinder gemäß ihren Bedürfnissen entwickeln und lernen können. In unserer Schule stehen die Entfaltung von Individualität, die Freiheit als Grundbedingung für menschliche Entwicklung und ein achtsames und offenes Miteinander an erster Stelle. Wir möchten anknüpfen an die Arbeiten in den drei Woltersdorfer Kindertagesstätten und Kindern eine Schule ermöglichen, in der Lernen Freude macht. Lernen soll als Entdeckung der Welt und der eigenen Persönlichkeit gestaltet werden und vorbereiten auf lebenslanges, selbständiges Lernen in wechselnden Kontexten und einer komplexen Welt.

Wir orientieren uns an reformpädagogischen Grundsätzen, weil wir denken, dass hier die Grundlagen für eine offene Schule praktisch vorgedacht wurden. Schule verstehen wir als Lebens- und Erfahrungsraum, in dem die Perspektiven der Kinder mit der sie umgebenden Welt verbunden werden. Wir entwickeln reformpädagogische Ansätze aktiv weiter und verbinden diese mit Themen und Diskussionen unserer Zeit und bauen auf Erkenntnisse neurobiologischer Forschungen auf. Wir gestalten Lernen als Entwicklung von Kompetenzen, um den Kindern zu ermöglichen, als freie, selbstständige und mündige Persönlichkeit sowie sozial verantwortlich zu agieren.

Wir möchten als Schule neue Wege gehen und setzen uns dafür in folgenden Bereichen inhaltliche Schwerpunkte, die wir in verschiedenen Arbeitsformen wie Freiarbeit, Gruppenarbeit, in Projekten und Angeboten aufgreifen und vertiefen:

1. Kommunikation als wesentliche Grundlage des Lernens
2. Umwelt und Technologien als zentrale Themen unserer Zeit
3. Umfassende Kompetenzentwicklung als Basis lebenslangen Lernens

Damit bedeutet Lernen für uns nicht das Abarbeiten von Lehrplänen, sondern die aktive Auseinandersetzung mit dem Leben in einer vorbereiteten, anregenden Umgebung.

Wir sind eine freie, nichtstaatliche Schule. Wir möchten mit unserer Schule in Austausch und Kooperation mit der Gemeinde Woltersdorf treten und Impulse für neue Ansätze einer Schule als lebensbereichernde Gemeinschaft geben. Das heisst für uns auch, dass wir von den Erfahrungen der pädagogischen Einrichtungen vor Ort lernen und Anregungen in unseren Alltag integrieren.

Unsere Arbeit wollen wir wissenschaftlich begleiten lassen. Damit sichern wir zum einen die Qualität unserer Arbeit, zum anderen fördern wir den Austausch und die Information über unsere Arbeit.

Unsere Schule wird getragen von einer Elterninitiative, dem Verein Freie Schule Woltersdorf e.V. Wir möchten die Schule gemeinsam mit den Familien und den Kindern sowie der Gemeinde gestalten. Wir freuen uns über Ideen und Anregung und laden herzlich zur Mitarbeit ein.

## **2. Leitsätze und Grundlagen unserer pädagogischen Arbeit**

### **2.1. Unser Menschenbild**

Wir achten das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist. Kinder müssen nicht erst zu Menschen erzogen werden, sondern sind bereits Menschen (Janusz Korczak, vgl. dazu Lifton, 1990).

Dafür gestalten wir unsere Schule als vorbereitete Umgebung im Sinne

„... einer Welt, in der nicht ökonomische Interessen, Macht des Stärkeren über den Schwächeren und Wettstreit um die besten Chancen die Rollen verteilen, sondern in der es vorrangig ist, eine geeignete Umgebung zu schaffen, in der Menschen Kooperation und Mitgefühl als wichtigste Qualitäten erleben können.“ (Wild, 2004, 15)

Jeder Mensch hat einen unersetzbaren Wert und eine eigene Würde. Jeder Mensch hat das Recht, ungeachtet von Herkunft, Nationalität, des Geschlechts, des sozialen Umfeldes, der Religion, der Lebensanschauung oder einer Behinderung, eine eigene Identität zu entwickeln. Die Wahrung dieses Rechts sichern wir durch ein größtmögliches Maß an Selbstständigkeit, Souveränität und Freiheit. Wir unterstützen die Entwicklung zu einer mündigen Persönlichkeit durch die Förderung kritischen und eigenständigen Denkens. Kreativität, Empathie und Wertschätzung anderen Menschen gegenüber sind dafür eine wichtige Grundlage ebenso wie die Fähigkeit, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Wir betrachten den Menschen ganzheitlich. Jeder Mensch ist in der Einheit von Körper, Geist und Seele eingebunden in seine geistige, soziale, kulturelle und natürliche Umwelt. Kinder brauchen für die Entwicklung einer eigenen Identität Freiraum zur selbsttätigen Entwicklung und fördernde und herausfordernde Beziehungen, die Anregung zu eigenem Tun geben.

Der Besuch unserer Schule ist nicht an die Zugehörigkeit zu einer Weltanschauung oder Religion gebunden. Unsere Grundhaltungen und Werte sind orientiert an den Grundlagen unserer Gesellschaft in ihrer Orientierung an der unantastbaren Würde eines jeden Menschen, der Freiheit der Person sowie der gemeinsamen Verantwortung für unsere Mitmenschen und unsere Umwelt.

### **2.2. Reformpädagogische Grundlagen als Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes**

Die schwedische Reformpädagogin Ellen Key hat mit ihrer Idee einer “Erziehung vom Kinde aus” die Kernidee reformpädagogischer Absichten formuliert (vgl. Key, 1992). Eine solche Erziehung geht von den Bedürfnissen des Kindes aus und erkennt sie als Motor ihrer Handlungen an. Bedürfnisorientiert zu arbeiten bedeutet an unserer Schule, die Interessen des Kindes in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit zu stellen und Lernen aus der eigenen inneren Motivation heraus stattfinden zu lassen. So ist es jedem Kind möglich, sich nach seinen individuellen Voraussetzungen zu entwickeln. Wir geben Kindern die nötige Unterstützung, ihre Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und zu entwickeln.

Wir greifen in unserer Konzeption und der praktischen pädagogischen Arbeit die Anregungen verschiedener Reformpädagogen auf und entwickeln diese weiter. Wir möchten als moderne und aktive Schule eigene Akzente setzen:

- Verbindung der Reformpädagogik mit der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung und -entwicklung: Hier sind Parallelen sowohl in den ideellen Grundlagen, Werten als auch in der praktischen Umsetzung festzustellen, die kaum praktisch oder theoretisch aufgearbeitet wurden. Vor allem in der Dokumentation schulischer Leistungen werden wir reformpädagogische Ideen mit aktuellen Erkenntnissen der Kompetenzforschung verbinden und Alternativen zu Noten als Leistungsdokumentation praktisch fortentwickeln (s. dazu Pkt. 3.6 und 4.1).
- Die Richtigkeit der reformpädagogischen Annahmen über das Lernen werden eindrucksvoll bestätigt durch neuere neurobiologische Forschungen (vgl. dazu u.a. Hüther, 2006a, Hüther, 2006b, Gebauer & Hüther, 2004). Wir werden die Ergebnisse dieser Forschungen in unserer Arbeit berücksichtigen und integrieren. Durch unsere Arbeit werden wir Beiträge dazu leisten können, das veraltete Ideal einer Schule, die ausschließlich auf Vermittlung und Wissenstransfer setzt, zu ersetzen durch das Ideal einer aktiven Schule, die auf Selbsttätigkeit und eigenständiges verantwortliches Handeln setzt (s. dazu Pkt. 3).
- Wir denken, dass Kommunikation eine Schlüsselrolle zur Unterstützung erfolgreichen Lernens zukommt. Durch die Verbindung unseres kommunikativen Schwerpunktes mit reformpädagogischem Arbeiten wollen wir selbst eigene Konzepte für unseren Alltag entwickeln, vorhandene Ansätze weiterdenken und damit Anregungen für andere Schulen geben, Kommunikation nicht nur als Mittel zum Zweck, sondern als Voraussetzung für Lernprozesse zu verstehen (s. dazu Pkt. 4.2).
- Wir verbinden mit unserem Schwerpunkt Umwelt und Technologien (Medien) zwei zentrale Themen unserer Zeit und integrieren diese in den Schulalltag. Hierbei steht für uns vor allem die Förderung eines Lernens für nachhaltige Entwicklung im Mittelpunkt (s. dazu Pkt. 4.3).
- Auf Basis unserer eigenen Schwerpunkte und den fünf Perspektiven des Lernens der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichtes verbinden wir reformpädagogisches Arbeiten mit der aktuellen Diskussion zu kompetenzorientierten Bildungsstandards der KMK bzw. der Rahmenlehrpläne. Hier steht für uns vor allem die Auflösung der Fächertrennung und die praktische Umsetzung fächerintegrierenden Arbeitens im Lebenszusammenhang der Kinder im Mittelpunkt (s. dazu Pkt. 4.4).

Wir haben uns von verschiedenen Reformpädagogen inspirieren und anregen lassen. Wir werden in unserer Schule keine "reine Lehre" nur einer reformpädagogischen Konzeption realisieren, sondern werden aufbauend auf den nachfolgende geschilderten Grundgedanken eigene Wege gehen:

### 2.2.1. Jenaplan (Peter Petersen)

Dem Jenaplan entnommen haben wir vor allem die Rhythmisierung der Woche sowie die grundlegenden Arbeitsformen Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier. Ebenfalls orientieren wir uns an den Erfahrungen Peter Petersens, der das gemeinsame Lernen dreier Altersgruppen in einer Stammgruppe empfiehlt.

Die Basisprinzipien des Jenaplans über den Menschen, die Gesellschaft und die Schule, die von modernen Jenaplan Schulen vor allem in den Niederlanden entwickelt wurden, sind auch für unsere Schule Anregung und Inspiration.

Im Jenaplan werden - wie auch an unserer Schule - Zensuren nicht als geeignete Bewertungsform zur Unterstützung des Lernprozesses angesehen. Stattdessen erlauben verbale und schriftliche Rückmeldungen als Kombination aus Selbst-, Gruppen- und Lehrereinschätzung genaue Rückmeldungen zum erreichten Leistungsstand und die Kinder üben zugleich, sich selbst zuverlässig einzuschätzen.

Im Unterschied zur klassischen Jenaplanpädagogik betonen wir die individuelle Förderung stärker und sehen auch die Gruppenrollen nicht so fest definiert, wie es Petersen gesehen hat.

### 2.2.2. Maria Montessori

„Hilf mir, es selbst zu tun“ ist die von Maria Montessori geprägte Aufforderung der Kinder an die Pädagogen zur Zurückhaltung, um ihnen selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen. Maria Montessori beobachtete in ihrer Arbeit mit Kindern, dass es für Bildungsinhalte „sensible Phasen“ gibt, in denen eine hohe Bereitschaft vorhanden ist, etwas Bestimmtes genau jetzt zu lernen. Das Kind ist völlig aufmerksam und das Gelernte erreicht eine erstaunliche Intensität. Sie ging von einem „inneren Entwicklungsplan“ aus. Diese Grundlagen sind auch für unsere Arbeit eine wichtige Basis - nicht zuletzt auch deshalb, weil inzwischen neuere neurobiologische Forschungen genau diese Auffassung bestätigen.

Besonders durch das von ihr entwickelte Material, das unter anderem von ihrem Sohn Mario Montessori sowie Rebeca und Mauricio Wild weiter entwickelt wurde, ist es den Kindern möglich, sich sinnlich und „begreifbar“ Wissen anzueignen. Dabei ist das Material so ausgerichtet, dass die Kinder nach einer Einführung selbständig arbeiten können. Das Kind kann sich selbst kontrollieren und die Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit wird gefördert. Kinder lernen mit dem Material ganzheitlich. Besonders in den Bereichen Mathematik, Deutsch werden wir sehr intensiv mit Montessori-Materialien arbeiten und auf diese Weise Grundkenntnisse und weiterführende Zusammenhänge erarbeiten und festigen

Hierfür ist die so genannte vorbereitete Umgebung sehr wichtig. Diese werden wir auch in unserer Schule aufbauen, Lehrer und Erzieher unterstützen die Kinder als Lernbegleiter auf ihrem Weg. Sie erarbeiten mit den Kindern bestimmte Regeln für optimale Lernbedingungen, z.B. Ordnung und Überschaubarkeit Regeln für den Umgang mit dem Material, Respekt vor dem Anderen oder Ruhe beim Arbeiten. Dabei beobachten sie die Kinder sehr intensiv und dokumentieren den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder. Zur Dokumentation des Lern- und Entwicklungsstandes greifen wir aber auch auf neuere Erfahrungen, insbesondere der Portfoliomethode (näher erläutert im Pkt. 3.6) zurück und entwickeln eigene Dokumentationsformen ohne Ziffernnoten.

### 2.2.3. Rebecca und Mauricio Wild

Rebecca und Mauricio Wild bauten in ihrer Schule „Pesta“ auf der Philosophie und Methodik Maria Montessoris auf und entwickelten diese weiter als eine „Erziehung zum Sein“. Sie gingen davon aus, dass Kinder ein ständiges Bedürfnis nach Bewegung haben, etwas anzufassen, Geräusche hervorzubringen, etwas Neues auszuprobieren. Kinder haben nach einem Drang zum Tun, zur Aktivität verbunden mit einem Wiederholen seiner Handlungen. Dazu kommt ein starker Wille des Kindes, zu erreichen, was ihrer inneren Notwendigkeit erscheint. Bei dem Aufbau einer aktiven Schule beziehen sie sich ebenfalls auf viele Aussagen von Piaget, der darauf hinweist, dass eine

demokratische Gesellschaft erst durch freie Erziehung möglich ist. Er geht ebenso davon aus, das „Begreifen“ nur über das Erfinden, Experimentieren, erfolgt.

Insbesondere in der Betonung des Spiels, das wir als eine wichtige Arbeitsform auch aus dem Jenaplan übernehmen. Spielen in verschiedenen Arten (wie symbolisches Spiel, Funktions- und Übungsspiele) ermöglichen es den Kindern, Realität zu erfahren, zu begreifen und sich anzueignen.

Eine weitere wichtige Orientierung für die Gestaltung unserer Schule ist für uns die Verbindung von Denken, Fühlen und Handeln zur Unterstützung von Lernprozessen. Wir werden hier vor allem durch unseren Schwerpunkt Kommunikation eigene Ideen und Ansätze einbringen.

#### 2.2.4. Reggio-Pädagogik

Die Reggio-Pädagogik ist für uns vor allem in ihrer Betonung des offenen, kooperativen und projektorientierten Arbeitens eine wichtige Orientierung. Lernen vollzieht sich in einem ständig weiterentwickelnden Prozess. Es ist ein Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. Lernen ist hier gleichbedeutend mit Kompetenzentwicklung und entspringt dem menschlichen Bedürfnis. Es erfolgt durch ein aktives Auseinandersetzen mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt. Lernen ist entdeckendes und forschendes Lernen. Sinnliche Informationen sind Grundlage von kognitiven Deutungen und Emotionen. Das wesentliche Element dieser Pädagogik ist das Zusammenleben und altersübergreifende Arbeiten - als Grundlage für die Gestaltung einer Schule als Lebensort. Dieses bezieht sich nicht nur auf der Schule, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern, dem sozialen Umfeld in der Gemeinde und den hier wirkenden Akteuren, Vereinen und Personen.

Die Räume sind ideenreich, mehrperspektivisch und mit vielfältigem präsentierten Material ausgestattet, die umfangreiche Anregungen schaffen - die Verbindung zur vorbereiteten Umgebung von Maria Montessori wird hier deutlich. Lehrer und Erzieher sind auch hier Helfer und Unterstützer, Beobachter, Zuhörer und gehen respektvoll mit sich und anderen um.

Ein zentrales Element in der Reggiopädagogik ist die Dokumentation. Kinder werden genau beobachtet und die Beobachtungen durch Fotos, Aufnahmen, Protokolle und Notizen ergänzt. Ebenso wichtig ist der Austausch im Team. Aufbauend auf diesen Erfahrungen entwickeln wir eigene Dokumentationsformen und verbinden diese mit neueren Erfahrungen des Portfolioansatzes.

Für die Arbeit in der Schule bedeutet Reggio-Pädagogik aber auch die Betonung offener Unterrichtsformen, von Gesprächskreisen, Freiarbeit, Wochenplan, Projektarbeit, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit sowie die Realisierung fächerübergreifenden Lernens.

#### 2.2.5. John Dewey

Die umfangreichen bildungsphilosophischen und praktischen Arbeiten John Deweys sind für unserer Schule vor allem in drei Bereichen Orientierung und Anregung:

Denken und Handeln sind für Dewey keine getrennten Bereiche, Denken habe die Aufgabe, das Handeln zu leiten. „Learning-by-Doing“ ist eine seiner zentralen Aufforderungen an Pädagogen, Lernprozesse pragmatisch und auf konkretes Handeln bezogen zu unterstützen. Dies ist für uns eine wichtige Orientierung, neben dem denkenden Handeln stellen wir an unserer Schule zusätzlich aber auch das fühlende Handeln in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeitsweise.

Die von Dewey sehr umfangreich weiter entwickelte Lernform des Projektes ist für unsere Schule zentrale Anregung. In Anlehnung an Dewey werden wir vor allem das fächerintegrierende Arbeiten mit der Projektmethode unterstützen. In fünf Perspektiven des Lernens werden wir in an der Lebenswelt der Kinder orientierten Projekten Bildungsinhalte miteinander vernetzt erarbeiten. Projekte sind immer zielgerichtetes Tun und haben ein konkretes Produkt als Ergebnis.

Des weiteren war die Demokratieerziehung und die Befähigung der Kinder zu demokratischem Miteinander zentraler Gegenstand der Dewey'schen Arbeiten. Wir greifen Anregungen hieraus auf und gestalten unsere Schule als Ort, in dem Kinder nicht nur Wissen erarbeiten, sondern auch das Zusammenleben in der Gemeinschaft der Schule sowie der Gemeinde erfahren können. Wir erweitern den Dewey'schen Ansatz der Demokratieerziehung um die Förderung des Lernens für eine nachhaltige Entwicklung.

#### 2.2.6. Hartmut von Hentig

In der Laborschule Bielefeld hat Hartmut von Hentig wesentliche Ideen Deweys aufgegriffen, diese aber zugleich weiterentwickelt mit dem Ziel, Anregungen zu geben, Schule in Deutschland zu verändern. Erfolgreiches Lernen ist für Hentig das Lernen durch eigene Erfahrung, nicht durch Belehrung. Der Mensch ist ein selbstverantwortliches, kreatives und politisch urteilsfähiges Individuum. Die an Deweys Ideen anknüpfende Vorstellung der Schule als Polis ist auch für die Gestaltung unseres Schulalltags sehr wichtig.

Hentig hat mit seinen Arbeiten vor allem Anregungen für die aktuelle Diskussion zur Reform in Schulen gegeben, an die wir uns anschließen möchten und mit eigenen Anregungen befruchten möchten. Wir sehen v. Hentigs Arbeiten als Vorbild für unsere Anstrengungen, Reformpädagogik weiterzuentwickeln und in unsere Zeit zu übertragen.

Daneben sind die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung in der Laborschule Bielefeld vor allem in der Gestaltung des Lernens in Lerngruppen, geöffneter Unterrichtsformen, Handlungs- und Projektorientierung und dem Verzicht auf Fachleistungsdifferenzierung und Zensuren Orientierung bei der Entwicklung unserer Schule.

Nicht zuletzt ist auch das ethisch geprägte Verhältnis des Lehrers zu den Schülern für uns Maßstab unseres Handelns: Hartmut von Hentig hat mit dem "Sokratischen Eid" eine ethische Grundlage für das Handeln pädagogischen Personals vorgeschlagen, an dem wir uns orientieren (Hentig, 1991).

#### 2.2.7. Janusz Korczak

Korczak ist als Leiter des Waisenhauses "Nasz Dom" in Warschau vor allem bekannt durch seinen Einsatz für eigenständige Rechte des Kindes - ähnlich den Menschenrechten.

Korczak's Ideen sind für unsere Schule vor allem deshalb bedeutsam, da sie die Grenzen erzieherischen und pädagogischen Handelns deutlich machen: Es ist nicht Aufgabe der Lehrer und Erzieher (und damit der Schule), die Verantwortung für die Zukunft der Kinder zu übernehmen, sondern für das Hier und Jetzt, den "heutigen Tag". Diese Verantwortung soll geprägt sein durch eine uneingeschränkte Achtung der Person des Kindes. Pädagogen sollen Zuwendung (Liebe) geben könne, ohne Gegenliebe oder Gegenleistungen zu erwarten. Der Pädagoge sollte sich in die Lage eines Kindes versetzen können und an das Gute im Menschen glauben. Verstehen und Verzeihen sind wichtige Bausteine der Beziehung. Ähnlich zum Sokratischen Eid ist damit auch unsere Ethik



pädagogischen Handelns definiert, die vor allem durch ehrliches, zugewandtes Miteinander, Offenheit für die individuelle Entwicklung und kluger Zurückhaltung bei pädagogischer Einflussnahme sowie die gegenseitige Beachtung der Bedürfnisse und Wünsche geprägt ist.

### **2.3. Unsere pädagogischen Grundsätze**

Aufbauend auf diesen verschiedenen reformpädagogischen Vorarbeiten entwickeln wir unsere pädagogischen Grundsätze. Verbindende Elemente aller reformpädagogischen Vorbilder sind hier für uns neben der Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder:

- die veränderte Rolle der Lehrer und Erzieher als Begleiter und Partner,
- die Bedeutung des Raums als “dritter Erzieher” (Reggio), “vorbereiteter Umgebung” (Montessori) oder “Wohnstube” (Jenaplan),
- die Gewährung von Zeit und Freiheit, eigene Interessen zu vertiefen und die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit zu unterstützen,
- die aktive Gestaltung fördernder, unterstützender Beziehungen,
- der Verzicht auf Fächertrennung und die Förderung integrierenden, projektorientierten Arbeitens im Lebenszusammenhang der Kinder,
- der Verzicht auf Ziffernnoten als inhaltsarme Rückmeldung und die Weiterentwicklung von Dokumentationsformen, die Lernergebnisse und -prozesse gleichermaßen dokumentieren und das eigenständige, selbstgesteuerte Lernen unterstützen.

Unsere pädagogische Haltung ist von der Wertschätzung des Menschen als eigenständige, unverwechselbare Person getragen. Wir nehmen die Bedürfnisse des Kindes wahr und achten diese.

Erziehung bedeutet gerade nicht, die Verantwortung an Stelle des Kindes zu übernehmen und es nach einem Vorbild zu “gestalten”, sondern bedeutet, dem Kind die Gestaltung seines eigenen Lebens zu ermöglichen und es dabei zu unterstützen:

“Ich bin verantwortlich für den heutigen Tag meines Zöglings, es ist mir kein Recht gegeben, sein zukünftiges Schicksal zu beeinflussen und mich da einzumischen. Aber dieser heutige Tag soll heiter sein, voll froher Anstrengung, kindlich, sorglos, ohne Verpflichtung, die über das Alter und die Kräfte hinausgeht.“ (Janusz Korczak, zit. nach Lifton, 1990)

Der Bildungsauftrag unserer Schule folgt in seinem Grundverständnis dem Aneignungsparadigma, das im Gegensatz zum dominierenden Vermittlungsparadigma nicht zuerst die Vermittlung, sondern die eigenständige Aneignung von Wissen und das Lernen als komplexen, individuellen Prozess unterstützt. Die pädagogische Kunst besteht darin, nicht das Ergebnis der Auseinandersetzung bzw. des Aneignungsprozesses vorwegzunehmen, sondern die Kinder in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten zu begleiten und zu unterstützen. Mit Wilhelm von Humboldt können

*“...wir pädagogisch weder auf die Denktätigkeit noch auf die Handlungstätigkeit unmittelbar oder direkt einwirken, sondern den an seiner Bildung arbeitenden Menschen nur zur freien Selbsttätigkeit anregen [...], dazu nämlich, sein Handeln selber zu entwerfen und zu reflektieren.”*  
(Benner, 1995, S. 95).

Wir möchten sowohl die passive Bildungsverantwortung als Vermögen, eigenverantwortlich Bildungs- und Lerninhalte zu definieren als auch die aktive Bildungsverantwortung als Kompetenz, Fähigkeiten und Wissen an andere weiterzugeben, fördern und entwickeln. (vgl. dazu Graf, 2007 o.J.)

### **3. Lernen an unserer Schule**

#### **3.1. Lernen als aktiver Prozess, der Freude macht**

Lernen an unserer Schule soll die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder anregen. Unsere Pädagogen führen diese weiter und begleiten sie. Hier greifen wir aktiv auf reformpädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse zurück und passen diese an unsere eigene Schule an, integrieren aber auch Erkenntnisse neurobiologischer Forschungen und knüpfen an die aktuelle Kompetenzdebatte an. (vgl. dazu Pkt. 4.2)

Lernen und gemeinsames Arbeiten funktionieren viel besser, wenn wir dies aus Freude freiwillig tun. Es ist daher entscheidend für unsere Schule, eine anregende und freundliche Umgebung zu schaffen. Folgende Elemente sind für uns dafür der Rahmen: Schulgelände und Schulzimmer sind als Arbeits- und Lebensraum von Eltern und Kindern gestaltet. Pflanzen, Möbel, Architektur, Schulhof und die nähere Umgebung sollen konstruktives Zusammenleben fördern. Zweckoffene Materialien (z.B. Steine, Holz, Stoff etc.) stehen zur Verfügung und regen Phantasie und Kreativität an, in manuell-künstlerischen Tätigkeiten Erfahrungen mit allen Sinnen zu sammeln. Didaktisch aufbereitetes Material (u.a. Montessori-Material) regt die selbstständige Beschäftigung mit verschiedenen Lernbereichen an. Schule ist Arbeits- und Lebensraum, in der Spiel, Bewegung und konzentriertes Arbeiten ihren Platz haben. Die Materialien für die vorbereitete Umgebung werden immer wieder neu überdacht und den Bedürfnissen der Kinder angepasst.

Zugleich ist aktives Lernen auch immer soziales Lernen. Kinder lernen gemeinsam, miteinander und voneinander und sollen unsere Schule als lebensbereichernden Ort erleben.

#### **3.2. Altersgemischte/jahrgangsübergreifende Lerngruppen**

Statt in Klassenstufen von 1 bis 6 lernen unsere Kinder in altersübergreifenden Lerngruppen: In der jüngeren Lerngruppe lernen Kinder der Jahrgänge 1. bis 3. Klasse und in der älteren Lerngruppe Kinder der Jahrgänge der 4. bis 6. Klasse gemeinsam. Jede Lerngruppe wird maximal 21 Kinder umfassen, um die individuelle Förderung und den Aufbau sozialer Strukturen innerhalb der Gruppen sicherzustellen. Zum Schulstart werden wir mit 2 jüngeren Lerngruppen (Jahrgänge 1-3) und 30 Kindern starten. Wir streben eine gleichmässige Verteilung der Altersgruppen zu jeweils einem Drittel an.

Hiermit weichen wir deutlich von der klassischen Schulorganisation ab. Um die Förderung der an Bildungsstandards orientierten fachbezogenen Kompetenzen nach den Brandenburger Rahmenplänen sicherzustellen, arbeiten wir fächerintegrierend anhand unserer 3 Schwerpunkte sowie der 5 Perspektiven des Lernens (s. dazu ausführlich Pkt. 4) und integrieren über das Kurssystem spezifische Angebote, die auf die fachlichen Anforderungen jeweils für bestimmte Jahrgänge ausgerichtet werden. (s. dazu auch ausführlich Pkt. 3.3 und 3.4)

Die Altersmischung ist zentraler Bestandteil unserer pädagogischen Konzeption und angelehnt an Erfahrungen vor allem der Jenaplan- und der Montessori-Pädagogik. Dadurch regen wir das soziale

und natürliche Lernen der Jüngeren von den Älteren an. Kinder lernen von Kindern und nicht nur von Lehrern und Erziehern. Jedes Kind verbleibt drei Jahre in einer Lerngruppe, es hat damit die Erfahrungen, jüngstes, mittleres und ältestes Kind zu sein. Für jede Lerngruppe wird jeweils ein Lehrer und ein Erzieher fester Ansprechpartner und Begleitperson sein.

### 3.3. Rhythmisierung des Schulalltags

Unsere Schule ist eine gebundene Ganztagschule. Lernen und Freizeit, Phasen von Arbeit und Erholung sind über den ganzen Tag verteilt. Unsere Schule öffnet ab 7.30 Uhr und schliesst um 17.00 Uhr. Die Kernzeit und damit die Zeit des eigentlichen Schulbetriebes ist von 8.30 Uhr bis 14.45 Uhr.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Wochenstunden
07.30 - 08.00	<b>Frühbetreuung</b>					
08.00 - 08.30	<b>Phase für Ankommen (mit Gelegenheit zum Frühstück ab 8.00)</b>					
08.30 - 10.00	<b>1. Arbeitsphase (Freiarbeit, Wochenplanarbeit)</b>					5 x 2 (à 45')
	Jüngere Lerngruppen: Frei- und Wochenplanarbeit mit Montessori-Materialien Ältere Lerngruppen: Wochenplanarbeit auf Basis der 5 Perspektiven des Lernens					
10.00 - 10.45	<b>Pause &amp; gemeinsames Frühstück</b>					
10.45 - 12.15	<b>2. Arbeitsphase (Projektarbeit)</b>					5 x 2 (à 45')
	Morgenkreis/Planungsrunde zu Beginn Projektarbeit für jüngere und ältere Lerngruppen, Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit Basis für Bildungsziele: 5 Perspektiven des Lernens					
12.15 - 13.15	<b>Gemeinsame Mittagspause</b>					
13.15 - 14.45	<b>3. Arbeitsphase (Kurssystem / Freiarbeit / Angebote)</b>				<b>Feier</b>	5 x 2 (à 45')
	Jüngere Lerngruppen: Freies Spiel, Angebote, Sportspiele, Kurssystem Ältere Lerngruppen: zusätzlich Kurssystem, Wochenplan Basis für Bildungsinhalte: 3 Schwerpunkte und 5 Perspektiven				Präsentation, Austausch, gemeinsame Aktivitäten	
14.45 - 15.15	<b>Gemeinsames Kaffeetrinken</b>					
15.15 - 17.00	<b>Nachmittagsbetreuung</b>					
	Verschiedene Freizeitangebote, Sport, freies Spiel etc.					
Wochenstunden insgesamt verfügbar:						30 (à 45')
davon genutzt für jüngere Lerngruppen:						20-26 (à 45')
für ältere Lerngruppen:						30 (à 45')
Jahresstunden insgesamt (auf Basis von 40 Schulwochen im Schuljahr):						1200 (à 45')
Betreuungsstunden insgesamt pro Tag (Hort, Freizeit):						5 (à 60')
pro Woche:						25 (à 60')

Abb.1: Wochenplan mit Arbeitsphasen und Wochenstunden

Eine rhythmisierte Wochenplanung nach individuellen Voraussetzungen des Kindes integriert vielfältige Lernformen, Methoden und Arbeitsphasen im Wechsel mit Phasen der Erholung und Entspannung. In Erweiterung der Gedanken des Jenaplans sowie weiterer Reformpädagoginnen strukturieren wir den Schulalltag in zweierlei Hinsicht:

- Klare “äußere” Struktur von Arbeitsphasen und Erholungsphasen: Der Tag wird durch 3 Arbeitsphasen klar gegliedert, zwischen denen ausreichende Phasen für Erholung und freies Spiel sowie gemeinsame Aktivitäten (wie Mahlzeiten) liegen. Diese Struktur soll den Kindern helfen, die Verantwortung für den Lernprozess selbst zu übernehmen, gleichzeitig aber auch Überforderung und Orientierungsverlust vermeiden.

- Klare “innere” Struktur durch thematisch-inhaltliche Rhythmisierung anhand der 3 Schwerpunkte und der 5 Perspektiven des Lernens: Die Integration der Lebenswelt der Kinder in den Schulalltag und die Erhaltung der Freude am Lernen gelingt nur, wenn Gleichförmigkeit und Monotonie vermieden werden und vielfältige Themen Anregung geben und es ermöglichen, einen individuellen Sinnbezug zu Bildungsinhalten herzustellen. Hierzu integrieren wir klassische Unterrichtsfächer in Projekten und Themen und greifen die Grundsätze elementarer Bildung nach § 3 des Brandenburger Kitagesetzes auf.

### 3.3.1. Die “äußere” Struktur: Unsere Arbeitsphasen

Jeder Tag wird durch 3 Arbeitsphasen von jeweils 90 Minuten klar strukturiert. Diese Arbeitsphasen entsprechen der klassischen Unterrichtszeit anderer Schulen. Statt oft zu kurzer 45 Minuten wählen wir in Anlehnung u.a. an Jenaplan, Montessori und Dewey eine längere Zeitdauer von 90 Minuten. Solange das inhaltliche Interesse der Kinder erhalten werden kann, schaffen es auch jüngere Kinder sich in dieser Zeit zu konzentrieren. Damit ermöglichen wir vor allem, dass die Kinder auch die erforderliche Zeit haben, sich in Themen tief einzuarbeiten bzw. neues Wissen zu erarbeiten. Aus der neurobiologischen Forschung wissen wir, dass vor allem die Intensität, mit der vertiefend und explorierend an neuem Wissen gearbeitet werden kann, sehr wesentlichen und positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat.

Die Arbeitsphasen werden durch ausreichend lange Pausen, gemeinschaftliche Aktivitäten und Mahlzeiten sowie freies Spiel unterbrochen, in denen sich die Kinder erholen und entspannen können.

#### (a) Erste Arbeitsphase: Freies und selbstgesteuertes Lernen

Nach einer etwa halbstündigen Phase des Ankommens beginnen unserer Kinder den Schultag mit einer Phase der Freiarbeit. Hier arbeiten die Kinder selbständig an ihren individuellen Wochen- bzw. Tagesplänen. Kinder freuen sich darauf, in der Schule zu lernen und beginnen in der Regel aus eigenem Antrieb und einer inneren Motivation ihre Arbeit. Begleitet und gefördert werden sie während dieser Arbeitsphase von jeweils einem Lehrer und einem Erzieher. Lehrer sind Beobachter und Unterstützer. Sie führen neue Materialien ein und stimmen die individuellen Wochenpläne mit den Kindern ab.

Insbesondere in den jüngeren Lerngruppen (Jahrgänge 1-3) werden wir hier vor allem für die Bereiche Mathematik und Deutsch sehr intensiv mit Montessori-Materialien arbeiten. Inhaltlich stehen hier der Schriftspracherwerb und der Aufbau mathematischen Denkens und Handelns im Vordergrund.

In den älteren Lerngruppen steht die Arbeit mit Montessori-Materialien nicht mehr im Mittelpunkt, hier werden unterschiedliche Methoden und Materialien nach der Methode der Wochenplanarbeit eingesetzt werden.

#### (b) Zweite Arbeitsphase: Projektbezogenes Lernen

Nach einer längeren Pause, in der Gelegenheit zum gemeinsamen Frühstück und Spiel war, kommen die Lerngruppen in der folgenden 2. Arbeitsphase zunächst in einem etwa 15-minütigen Morgenkreis zusammen und besprechen anstehende Aufgaben in der Gruppe und strukturieren die folgende Arbeit.

Methodisch ist diese Phase vor allem durch projektorientiertes Arbeiten und Gruppenarbeit gekennzeichnet. Anhand der 5 Perspektiven und der 3 Schwerpunkte werden gemeinsam mit den Kindern Projekte mit unterschiedlicher Dauer (zwischen 1 und 3 Wochen) vorbereitet und durchgeführt. In den Projekten werden die Bildungsinhalte aus den klassischen Unterrichtsfächern fächerintegrierend erarbeitet und stellen somit einen Sinnbezug zur Lebenswelt der Kinder her. Projektarbeit ist in der Regel Gruppenarbeit, d.h. mehrerer Kinder arbeiten in ihrer Jahrgangsstufe oder übergreifend zusammen.

Projektarbeit ist zielgerichtetes Tun und hat ein konkretes Produkt als Ergebnis. Wir konzentrieren damit unsere Anstrengungen auf konkrete Lernergebnisse, beziehen aber den gesamten Lernprozess in unsere Arbeit mit ein.

Auch hier sind jeweils ein Lehrer und Erzieher Ansprechpartner für eine Lerngruppe und begleiten die Arbeit der Kinder. Die Kinder arbeiten jedoch selbstständig, d.h. die Pädagogen nutzen diese Zeit zur intensiven Beobachtung.

### (c) Dritte Arbeitsphase: differenziertes Kurssystem und freie Angebote

Nach der Mittagspause, die in der Regel mit allen Schülern der Schule gemeinsam verbracht wurde und Zeit für Spiele im Freien kommen einige Kinder in der dritten Arbeitsphase zusammen. Hier werden vor allem Angebote sowie spezifische Kurse angeboten. Nicht immer sind hier die Kinder in der Lerngruppe zusammen, die Gruppenzusammensetzung richtet sich hier vor allem nach Themen und Angeboten.

Ältere Kinder (ab Jahrgang 3) werden in dieser Zeit zunehmend stärker auch verpflichtende Kurse wahrnehmen. Das Kurssystem erlaubt die fokussierte Förderung und Erarbeitung fachspezifischen Wissens und ergänzt die projektbezogene Erarbeitung neuer Wissensbereiche der 2. Arbeitsphase. Methodisch stehen in dieser Phase Arbeitsformen wie Lehrer- und Schülervortrag, Expertengespräche, Exkursionen sowie Wochenplanarbeit zu individuellen Förder- und Entwicklungsperspektiven im Mittelpunkt.

Die Kinder wählen aus einer Zahl angebotener Themen (wie z.B. Englisch, Theater, Trommeln, Computer, Kommunikation oder umweltbezogene Themen) ihre Kurse aus, an denen Sie mindestens ein halbes Jahr teilnehmen möchten. Zugleich wird diese Arbeitsphase für selbstgesteuertes Lernen und individuelle Förderung genutzt. Der Umfang der verpflichtenden Kurse wird anhand der individuellen Entwicklungspläne sowie der Anforderungen der Rahmenlehrpläne abgestimmt.

Für alle Kinder werden in dieser Zeit freiwillige Angebote im sportlichen Bereich (Fußball oder Baseball) sowie im musisch-künstlerischen Bereich (kreatives Tanzen oder Instrumentenkarussell) angeboten. Für die jüngeren Kinder steht diese Zeit auch für freies Spiel zur Verfügung.

Wahlpflichtangebote und auf die 3 Schwerpunkte bezogene Themen werden hauptsächlich durch Honorarkräfte abgedeckt, verpflichtende Themen, die sich auf die 5 Perspektiven des Lernens beziehen (wie z.B. die Erarbeitung neuer Themengebiete oder Fremdsprachen) durch pädagogische Fachkräfte bzw. Experten auf dem Gebiet, wie etwa Muttersprachler für den lebendigen Kontakt zur Fremdsprache.

Die Lehrer nutzen diese Zeit für individuelle Vorbereitungen und Gespräche, sind aber in der Schule als Ansprechpartner. Die Erzieher übernehmen in dieser Zeit die Betreuung der Kinder, die nicht an Angeboten teilnehmen.

### 3.3.2. Die "innere" Struktur: 3 Schwerpunkte und 5 Perspektiven des Lernens

Die "innere" Struktur ist der Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung der Bildungsinhalte anhand unserer Schwerpunkte sowie der fünf Perspektiven des Lernens.

#### (a) Drei Schwerpunkte unserer Schule

Zu den folgenden drei Schwerpunkten unserer Schule bringen wir wesentliche Themen unserer Zeit zusätzlich zu den Anforderungen der Rahmenpläne ein. Wir setzen damit eigene Akzente und betonen die uns wichtigen Themen.

Die drei Schwerpunkte unserer Schule sind:

1. Kommunikation als wesentliche Grundlage des Lernens
2. Umwelt und Technologien als zentrale Themen unserer Zeit
3. Umfassende Kompetenzentwicklung als Basis lebenslangen Lernens

#### (b) Fünf Perspektiven des Lernens

Bei der Umsetzung fächerintegrierenden Lernens orientieren wir uns an den fünf im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) so genannten fünf "Perspektiven des Lernens", die wir in erweiterter Form als Grundlage zur Gestaltung der Bildungsinhalte unserer Schule verwenden (vgl. GDSU, 2001):

- sozial- und kulturwissenschaftliches Lernen,
- raumbezogenes Lernen,
- naturbezogenes, nachhaltiges Lernen
- technisches und mediales Lernen
- historisches Lernen

(vgl. dazu detaillierte Erläuterungen im Pkt. 4)

## **3.4. Methoden und Formen des Lernens**

### 3.4.1. Gespräch

Das Miteinander-Sprechen ist die wichtigste Kommunikationsform an unserer Schule und soll das Kind zu Aktivität anregen und in die Gemeinschaft einbinden. Gemeint sind "unterrichtliche" Gesprächsformen: Kreisgespräche, Klassengespräche, Gruppengespräche, Berichte, Aussprache, Lehrgänge, Vorträge, Geschichten oder gemeinsame Mahlzeiten.

### 3.4.2. Arbeit

Lernen ist Arbeit an unserer Schule - allerdings selbstbestimmte und individuell abgestimmt mit dem Kind in seinen Zielen und Themen. Den Begriff Arbeit verwenden wir anstelle des Begriffes Unterricht. Arbeit kennen wir in verschiedenen methodische Formen, deren wichtigste sind:

#### (a) Freiarbeit und Arbeit am Wochenplan

Kinder planen und organisieren hier Tätigkeitsbereiche und Lernprozesse weitgehend selbständig. Sie sind selbst verantwortlich für das Tempo, die Reihenfolge, die Partner und die Schwerpunkte des eigenen Lernens. Wir verbinden die Freiarbeit mit der Arbeit am Wochenplan, in dem gemeinsam mit den Pädagogen für einen überschaubaren Zeitraum individuelle Entwicklungs- und Lernziele vereinbart werden und die Kinder dann selbständig daran arbeiten. Die Freiarbeit und Wochenplanarbeit unterstützen wir durch ein breites Angebot an Materialien, u.a. nach Montessori.

#### (b) Gruppenarbeit

Eine wichtige Arbeitsform ist die Gruppenarbeit an unserer Schule. Meist arbeiten kleine Gruppen von 3-5 Schülern gemeinsam an einem Thema. Die Partner und den Arbeitsort wählen die Kinder dabei frei. Die Themen und Aufgaben werden gemeinsam mit den Schülern entweder im Wochenplan festgehalten bzw. ergeben sich aus dem gerade bearbeiteten Projekt.

#### (c) Projektarbeit

Projektarbeit bedeutet an unserer Schule fächerintegrierendes Arbeiten an lebensweltbezogenen Themen. Projektarbeit verbindet theoretisches und praktisches Lernen und ermöglicht damit ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen. Kooperative Arbeitsformen, u.a. Gruppenarbeit stehen hier im Mittelpunkt. Projektarbeit folgt typischerweise folgenden Phasen: Themen- und Zielfindung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Reflexion. Projektziele sind immer konkrete Ergebnisse bzw. "Produkte". Die Schüler werden in die Planung mit einbezogen, die Aufgabe der Pädagogen ist es, die fachlichen Anforderungen der Rahmenpläne entsprechend zu integrieren.

#### (d) Differenziertes Kurssystem

Zur Einführung neuer Themen, zur Intensivierung und Vertiefung oder bei spezifischem Förderbedarf werden fachlich differenzierte Kurse angeboten. Kurse können auch zur Unterstützung von Projekten angeboten werden oder zur Einführung bei Interessengruppen. Insbesondere nutzen wir das Kurssystem, um älteren Kindern in den jüngeren Lerngruppen und den älteren Lerngruppen fachspezifische Angebote zu machen. Kurse werden in der Regel durch Freiarbeit oder Gruppenarbeit ergänzt.

#### (e) Arbeitsgruppen und Angebote

Angebote und Arbeitsgruppen sind freiwillig und werden in unserer Schule vor allem in sportlichen, musisch-künstlerischen sowie technischen-medialen Bereichen angeboten. In Arbeitsgruppen und Angeboten möchten wir Angebote von Eltern, der Gemeinde, der Vereine in die Schule integrieren.

Sie werden in der Regel am Nachmittag während der dritten Arbeitsphase und der Betreuungszeit angeboten.

#### 3.4.3. Spiel

Spielen ist für Kinder immer auch Lernen, wie z.B. das Sammeln sozialer Erfahrungen, das Erfahren von Regeln, das Erkunden eines neuen Themas oder von unbekanntem Zusammenhängen. In verschiedenen Formen des Spiels (Schauspiel, freies Spiel, Bewegungsspiele, Lernspiele) können Kinder ihrem Experimentierbedürfnis, ihren Fähigkeiten zur Beobachtung und Nachahmung freien

Lauf lassen. Das Spiel ist in der Schule auch deshalb von großer Bedeutung, da es die Form des Lernens ist, die die Kinder in die Schule mitbringen. Kinder können in unserer Schule mit vertrauten Methoden beginnen und erleben keinen plötzlichen Wechsel einer gänzlich anderen pädagogischen Situation.

#### 3.4.4. Feiern

Gefeiert wird an unserer Schule oft und gerne. Feiern sind für uns ein Anlass, miteinander ins Gespräch zu kommen, die Schule nach aussen zu öffnen und das soziale Miteinander zu pflegen. Sie prägen unsere Gemeinschaft ganz wesentlich.

Ein wichtiges Ritual an unserer Schule ist die Feier am Freitagnachmittag. Hier kommen alle Schüler zusammen und präsentieren Ergebnisse ihrer Arbeiten. Eltern und Gäste sind hier herzlich willkommen.

### **3.5. Fächerintegrierendes Arbeiten**

Eine wichtige Voraussetzung für den Erhalt der Freude am Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen ist die Verbindung fachbezogener Themen mit der Lebenswelt der Kinder. Wir lösen an unserer Schule die Fächertrennung konsequent auf und arbeiten fächerintegrierend in den oben beschriebenen Arbeitsphasen.

Durch das vernetzte, fächerübergreifende Lernen soll grundlegendes Wissen nicht nur theoretisch, sondern in praktischen Zusammenhängen erarbeitet werden. Wir orientieren uns dabei an den Forderungen der Rahmenpläne, vor allem die Handlungskompetenzen in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung zu stellen.

So unterstützen wir das Lernen im Lebenszusammenhang und fördern intensive Lernprozesse, die ausgehend von einer intensiven Beschäftigung in einem thematischen Rahmen die selbständige (und natürlich pädagogisch begleitete) Aneignung der für die Grundschule wesentlichen Bildungsinhalte ermöglichen.

Die Basis für das fächerintegrierenden Arbeiten ist die in Pkt. 3.3 beschriebene Rhythmisierung des Schulalltages. Im Pkt. 4 werden die Basiselemente des zu entwickelnden schulinternen Curriculums beschrieben, anhand derer die Unterrichtsplanung erfolgt.

### **3.6. Dokumentation von Lernprozessen ohne Noten**

“Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden. Sofort befördert sie die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes und verstört das eigene Urteil, die Sicherheit der eigenen Stimme im Kinde.” (Petersen, 2001, 69)

Ziffernnoten stehen wir - unterstützt von einer Reihe namhafter Pädagogen - kritisch gegenüber. Sie bilden nur einen Ausschnitt der Lernleistung ab und sind als Momentaufnahme nicht geeignet, einen Lern- und Entwicklungsprozess zu dokumentieren. Ziffernnoten wird es an unserer Schule daher nicht geben.

Das heisst nicht, dass wir keine Einschätzungen und Bewertungen unserer Schüler vornehmen werden. Wir möchten Kinder darin unterstützen, ihre Leistungen und Fähigkeiten auf Grundlage ihrer individuellen Entwicklung selbst einzuschätzen. Wir möchten eine Leistungskultur fördern, in



der Bewertung Lernhilfe ist und kein Instrument zur Selektion und Abgrenzung. Eine Leistungseinschätzung bezieht das Kind mit ein. Drei Elemente der Einschätzung werden kombiniert:

- Selbsteinschätzung,
- Einschätzung durch die Gruppe und
- Lehrereinschätzung.

Einschätzungen werden mündlich oder schriftlich gegeben. In halbjährlichen Berichten werden schriftliche Einschätzungen zur Lernentwicklung dokumentiert. Jeweils einmal im Halbjahr werden gemeinsame Entwicklungsgespräche mit Eltern und Schülern geführt, in denen die individuelle Entwicklung des Kindes und zukünftige Schwerpunkte erörtert werden.

Wir möchten die Kinder zu schöpferischem Tun anregen und haben den Anspruch, auch die Eltern an dem Fortschritt teilhaben zu lassen. Zeugnisse und Noten erlauben nur eine sehr verkürzte Einschätzung der Entwicklung des Kindes. Lernfortschritte dokumentieren die Kinder an unserer Schule in so genannten Portfolios. Ein Portfolio enthält Beispiele, Ergebnisse, Erkenntnisse und Werke schöpferischen Tuns, die das Kind anderen zeigen und mitteilen oder für sich und eine spätere Bearbeitung aufheben möchte. Ergänzt wird ein solches Portfolio mit Einschätzungen und Bewertungen der Lehrer. So können wir die Entwicklung als Prozess individuell einschätzen und vermeiden eine Bewertung eines momentanen Zustandes:

“Es geht um die Darstellung der eigenen Entwicklung, des eigenen Könnens bzw. der eigenen Leistungen, wobei die Entscheidung, was die Autor/in darüber von sich preisgibt, mehr oder weniger in ihrer Autonomie liegt. Damit verbunden wird ein Portfolio adressatenorientiert und zweckbezogen zusammengestellt, d.h. ein Portfolio wird aus einem ‘Container’ vorhandener Dokumente heraus gleichsam für die Augen Dritter und zu einem bestimmten Zweck erstellt.” (Häcker, 2007, 86)

Portfolios sind also deutlich mehr als der Ersatz für Noten und Zeugnisse: Wir setzen Portfolios ein, um selbständiges Lernen zu unterstützen und zu fördern. Gleichzeitig sind die Portfolios auch ein Instrument der Qualitätssicherung, da sie sehr umfassend, aber individuell nicht nur Leistungen, sondern das Lernen als Entwicklungsprozess dokumentieren (vgl. dazu Bostelmann, 2007).

Wir kombinieren verschiedene Funktionen von Portfolios in unserer Portfolioarbeit:

- Entwicklungsportfolios sind die von den Kindern selbständig geführten Portfolios, die die von den Kindern als wichtig eingestuften Arbeiten enthalten.
- Dokumentations- und Präsentationsportfolios werden aus den Entwicklungsportfolios abgeleitet, sie dienen als Grundlage für Zeugnisse und Einschätzungen. Hier werden vor allem auch die erreichten Lernstände/Kompetenzen auf Basis der Kompetenzorientierungen abgebildet.
- Bewertungsportfolios enthalten die auf Basis der Präsentationsportfolios erstellten Leistungseinschätzungen, diese sind vergleichbar mit schriftlichen Leistungseinschätzungen und werden von den Lehrern für jedes Kind geführt.

Um eine Zuordnung schulischer Leistungen zu den in den Rahmenplänen und der Grundschulverordnung für das Land Brandenburg erwähnten Fächern zu ermöglichen, werden wir anhand der fachlichen Anforderungen Dokumentationsformen für die Perspektiven unseres Lernens

entwickeln (vgl. dazu u.a. Easley & Mitchel, 2007 oder Bostelmann, 2007). Grundlage sind dabei die drei Schwerpunktbereiche und unsere fünf Perspektiven des Lernens (vgl. Pkt. 4).

Wichtig ist uns dabei, die Schüler in den Planungs- und Bewertungsprozess einzubeziehen. Dazu erstellen wir individuelle Entwicklungspläne gemeinsam mit dem Kind und definieren hier anhand der Kompetenzorientierungen individuelle Lernziele. Den Fortschritt dokumentieren die Kinder selbständig in ihren Portfolios. Um sie dabei zu unterstützen, werden für die vereinbarten Lernziele entsprechende Materialien, Arbeitsblätter oder Beschreibungen vorbereitet.

Um Eltern den Zugang zu den Portfolios ihrer Kinder zu ermöglichen, wollen wir die Portfolios webgestützt (natürlich passwortgeschützt) zugänglich machen. Jedes Kind bekommt einen eigenen Bereich, in den es für andere oder nur für sich sichtbar Ergebnisse seines Lernens einstellen kann und in verschiedenen Stufen (privat, für die Mitschüler, für die Eltern, öffentlich) freigeben kann. Die öffentlich verfügbaren Teile der Portfolios werden damit Teil der Website der Schule und präsentieren die Schule lebendig nach außen. Die nichtöffentlichen Teile der Portfolios ermöglichen es den Schülern, anderen Zugang zu eigenen Arbeiten zu geben. Beim Übergang in andere Schulen können die Portfolios bei Bedarf weiter genutzt bzw. mitgenommen werden.

Die im Laufe der Grundschulzeit erstellten Portfolios sind die Basis für das Grundschulgutachten und die halbjährlichen Entwicklungsberichte in den einzelnen Jahrgangsstufen. (s. dazu detailliert Pkt. 6.4)

### **3.7. Besonderheiten in der Schulorganisation**

Die Brandenburger Grundschulverordnung (GVO, in der Fassung vom 2.8.2007, MBS, 2007) legt den organisatorischen Rahmen für die Primarstufe in Brandenburg fest. In folgenden Punkten weichen wir aufgrund unserer Orientierung an reformpädagogischen Konzepten deutlich von Organisationsprinzipien ab:

- Fächerintegration statt Fächertrennung: s. dazu Pkt. 3.5 und 4
- Ziffernlose Leistungsbewertungen und -dokumentation auf Basis der Portfoliomethode: s. dazu Pkt. 3.6
- Strukturierung des Schultages durch eine “äußere” Struktur dreier Arbeitsphasen sowie der “inneren” Struktur durch 3 Schwerpunkte und 5 Perspektiven des Lernens: s. Pkt. 3.3 und 4
- Wir orientieren uns bei der Entwicklung des schulinternen Curriculums an den Bildungszielen und Bildungsstandards der Rahmenlehrpläne. Abweichungen in der Stundentafel können durch die andere Unterrichtsform an unserer Schule entstehen. Diese sind jedoch in der Regel nicht gravierend und wirken sich nicht auf die Leistungsentwicklung der Kinder aus.

Übergänge in andere Schulen werden an unserer Schule sichergestellt: s. dazu Pkt. 6.

### **3.8. Integrierter Hort- und Schulbetrieb**

In unserer Schule integrieren wir Schul- und Hortbetrieb. Im Pkt. 3.3 sind die Grundlagen unserer Arbeit beschrieben. Die Anforderungen der Rahmenpläne und die Grundsätze elementarer Bildung für den Hortbereich nehmen wir als Aufgabe für unsere pädagogische Arbeit auf und gestalten diese in Form. Grundlage der integrierten pädagogischen Planung sind dabei die im folgenden beschriebenen Orientierungen.

## **4. Drei Schwerpunkte und fünf Perspektiven des Lernens als Grundlage der pädagogischen Arbeit**

Wir integrieren die Bildungsziele und Kompetenzanforderungen der Rahmenlehrpläne und die Grundsätze elementarer Bildung (nach § 3 KitaG) für die einzelnen Fächer in fächerübergreifenden Themen und Projekten sowie unserer pädagogischen Arbeit im Hortbereich.

Wichtig ist uns, den Kindern genügend Freiraum zu lassen, mit eigenen Ideen und Vorstellungen aktiv an der Gestaltung des Unterrichts mitzuwirken. Dabei sehen wir Schüler als aktive, gestaltende und entscheidende Subjekte, nicht als Objekte einer Lehrplanung:

„Die Planung offenen Unterrichts unterscheidet sich von der Planung geschlossenen Unterrichts [...] durch die Art und Weise, in der die Schüler auf die realen Planungsentscheidungen Einfluss nehmen. Die Beteiligung der Schüler an Planungsentscheidungen erfolgt hier nicht verdeckt, sondern ist Gegenstand der Planung selbst.“ (Hänsel, 1980, S. 159)

Dabei sind uns die Bildungsziele und Kompetenzanforderungen, wie sie in den Brandenburger Rahmenlehrplänen oder in den Bildungsstandards der KMK definiert sind und die Grundsätze elementarer Bildung wertvolle Orientierung und Anregung. Da wir fächerintegrierend arbeiten, verwenden wir unsere in Pkt. 3.3.2. “innere” Struktur mit drei Schwerpunkten und fünf Perspektiven des Lernens als Orientierungsrahmen für die Entwicklung fächerintegrierender Bildungsinhalte. Im folgenden erläutern wir unsere Schwerpunkte sowie die Perspektiven des Lernens und deren Verwendung als methodisch-didaktische Basis für die Gestaltung des schulinternen Curriculums:

### **4.1. Schwerpunkt Kompetenzentwicklung**

Wir möchten an unserer Schule aktive Kompetenzentwicklung betreiben. Damit verstehen wir unseren Bildungsauftrag als Befähigung unserer Schüler,

- selbständig,
- selbstorganisiert und
- sozial verantwortlich,
- auch in neuen, unbekanntem Situationen
- und andere Menschen achtend und wertschätzend zu handeln (vgl. dazu Erpenbeck et al., 1999).

Bildung und die Organisation des Lernprozesses in Schulen folgt häufig immer noch einem veraltetem Vermittlungsparadigma. Hier steht ausgehend von curricular festgelegten Bildungsinhalten die Vermittlung dieser Inhalte als Wissen oder “Transfer in die Köpfe der Schüler” im Zentrum des Unterrichtsgeschehens sowie die Idee, dass alle Schüler in gleicher Zeit auch das Gleiche lernen sollen.

Vermittlung lehnen wir nicht ab, stellen jedoch die selbständige Aneignung und die Förderung selbstorganisierten Lernens in den Mittelpunkt unserer didaktischen Anstrengungen. Wir können in unserer Zeit nicht mehr ernsthaft von einem festgelegten Wissenskanon oder definierten Bildungsinhalten ausgehen. Wissen verändert sich zunehmend schneller, vorhandenes Wissen wird ständig erweitert und neues Wissen kommt regelmässig hinzu.

Statt Bildungsinhalte werden in der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards und Schlüsselkompetenzen ausgehend von Bildungszielen Kompetenzbereiche in den Mittelpunkt curricularer Planung gestellt - so auch in den Rahmenplänen des Landes Brandenburg. Fachbezogene Bildungsstandards und Kompetenzorientierungen sowie fachübergreifende Kompetenzen sollen eine bessere Vergleichbarkeit von Schülerleistungen sicherstellen. Damit verbunden ist eine pädagogische Orientierung auf die Förderung von Kreativität, Handlungsfähigkeit und Selbstständigkeit. Wir begrüßen diese Entwicklung, da sie sehr eng mit den reformpädagogischen Grundsätzen verbunden ist.

Die Schüler darin zu unterstützen und zu ermutigen, sich selbständig ein breites und einsetzbares Grundlagenwissen zu erarbeiten, um handelnd tätig zu werden ist unser erster Auftrag als Schule. Umfassende Kompetenzentwicklung heisst für uns aber auch die Förderung der ganzen Persönlichkeit unserer Kinder.

#### 4.1.1. Kompetenzbegriff

Wir orientieren uns an einem Begriff der Kompetenz als einer persönlichen, aber veränderbaren Disposition, im Bewusstsein von Unvollständigkeit und unter Risiko selbstbestimmt, kritisch und autonom handeln zu können (vgl. Dörner, 1999 und Beck, 1998). Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns (Erpenbeck et al., 1999 & Erpenbeck & Rosenstiel, 2003) sind damit die Voraussetzung für lebenslanges Lernen und eine erfolgreiche Partizipation in der Gesellschaft.

Während der mit den Bildungsstandards verbundene Kompetenzbegriff sehr stark auf kognitive Leistungen Bezug nimmt (Hartig & Klieme, 2006) und damit emotionale und affektive Bereiche außer Acht lässt, machen wir uns einen umfassenderen Kompetenzbegriff zu eigen. Wir unterscheiden vier Kompetenzbereiche (vgl. dazu: Erpenbeck & Rosenstiel, 2003):

##### (a) Aktivitätsbezogene Kompetenzen/Handlungskompetenz

Mit Aktivitäts- oder Handlungskompetenz meinen wir die Fähigkeit, unser Wissen und Können, soziale Interaktion, Werte und Ideale schöpferisch gestaltend umsetzen zu können.

##### (b) Personale Kompetenzen

Personale Kompetenzen sind die Fähigkeiten, sich seiner selbst bewusst und kritisch zu sein, eine Wahrnehmung seiner eigenen Stärken und Schwächen, seiner Persönlichkeit zu entwickeln und eigene Werthaltungen und Ideale zu entwickeln.

##### (c) Fachlich-methodische Kompetenzen

Fachlich-methodische Kompetenzen sind (dicht am klassischen Wissensbegriff) alle Fähigkeiten und Kenntnisse, die uns helfen, Probleme schöpferisch begreifbar zu machen.

##### (d) Soziale und kommunikative Kompetenzen

Hier meinen wir alle Fähigkeiten, die uns in die Lage versetzen, kooperativ, lösungsorientiert und einfühlsam mit anderen Menschen zu kommunizieren und zu arbeiten.

Die folgende Grafik veranschaulicht das zugrunde liegende Kompetenzmodell und zeigt die Verbindung zu unserem Bildungsauftrag:

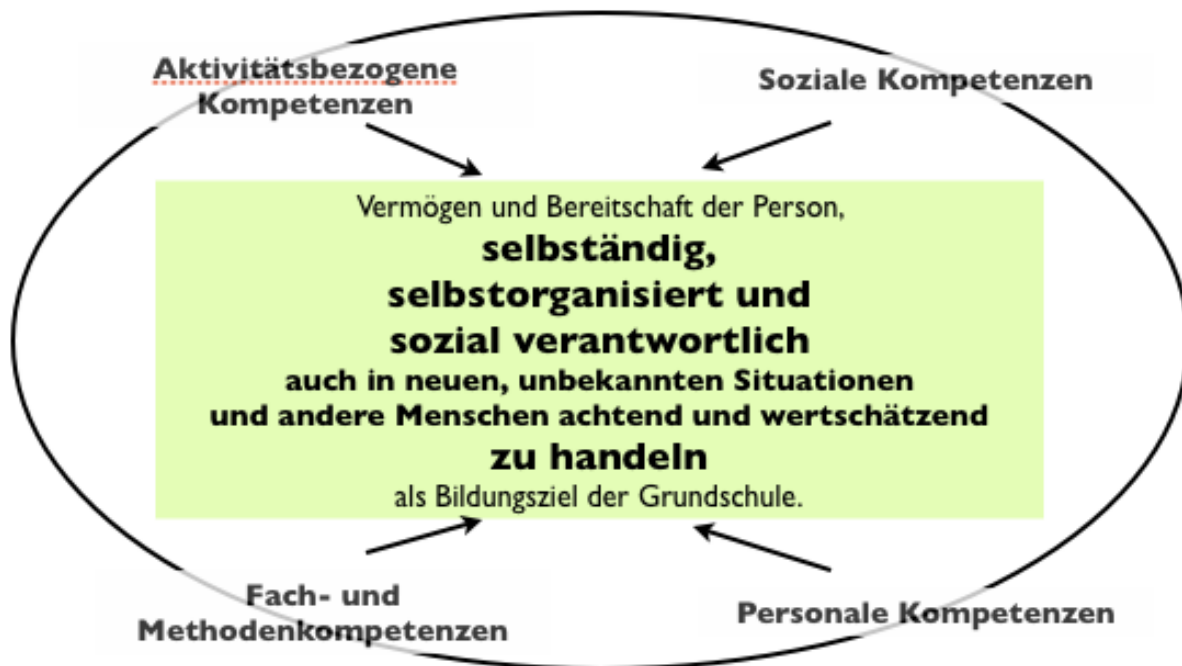


Abb.2: Kompetenzmodell als Grundlage unserer Bildungsziele (nach Erpenbeck & Heyse).

#### 4.1.2. Bedeutung für das Lernen und die curriculare Planung an unserer Schule

Orientierung an dem Kompetenzbegriff, wie ihn u.a. Erpenbeck und Heise vertreten, bedeutet für unsere Schule die Abkehr von "geschlossenen Curricula im Sinne einer Fernsteuerung von Lehrern und Schülern durch die Lehrplanmacher" (Giest et al., 2008, 157). Da Kompetenzen für uns keine fachbezogenen Leistungsdispositionen sind, sondern Merkmale der Persönlichkeit der Schüler, stellen wir die Förderung der Persönlichkeit der Kinder und deren Lebenszusammenhänge in den Mittelpunkt unterrichtlichen Geschehens.

Wir folgen mit unserem Kompetenzbegriff sehr ähnlichen Grundlagen, wie sie u.a. in den Bildungsstandards der KMK sowie den fachübergreifenden Standards in den Brandenburger Rahmenlehrplänen definiert sind. In der Umsetzung gehen wir jedoch eigene Wege, indem wir

- uns konsequent von der Fächerorientierung lösen und in fünf Perspektiven des Lernens sowie in drei Schwerpunkten fächerintegrierend themen- und projektorientiert arbeiten werden;
- nicht die Vermittlung von Bildungsinhalten den Mittelpunkt stellen, sondern uns pädagogisch auf die an den Bildungsstandards orientierte Förderung von der individuellen Entwicklung der Schüler konzentrieren;
- die projektorientierte Erarbeitung eigener Bildungsinhalte mit den Schülern auf Basis der Kompetenzbereiche und Bildungsinhalte zum Ausgangspunkt unserer curricularen Überlegungen machen und
- eigene ziffernlose Dokumentationsverfahren für Lernleistungen auf Basis der Portfoliomethode und orientiert an den Erfahrungen mit Pensendbüchern der Montessori-Pädagogik entwickeln. Hier werden Lernprozesse der Kinder ausführlich dokumentiert. Aus den Kompetenzanforderungen leiten wir Lernziele ab, verbinden diese mit unseren Perspektiven und Schwerpunkten des

Lernens. Auf dieser Basis vereinbaren wir individuelle Lernziele mit den Schülern, deren Erreichung in Portfolios regelmässig dokumentiert wird. Damit wollen wir nicht nur eine qualitative Einschätzung des gesamten Lernprozesses, sondern auch der persönlichen Entwicklung ermöglichen.

Die Betonung der Kompetenzentwicklung für die Unterrichtsgestaltung bedeutet für pädagogische und didaktische Planungsprozesse an unserer Schule die Verschiebung des Fokus hin zur Person des Schülers und zu Prozessen des Lernens (statt der Orientierung auf Lerninhalten als Input bzw. auf Ergebnisse des Lernens als Output). Der Schwerpunkt bedeutet die Betonung der Mathematik als Kunst des Lernens statt der Didaktik als Kunst des Lehrens (Comenius) für pädagogische Planungs- und Entscheidungsprozesse:

„Mathematik ist eine notwendige Korrektur des gedankenlos verabsolutierten Prinzips der Didaktik: dass Lernen auf Belehrung geschähe.“ (Hentig, 1985)

In persönlichen Entwicklungsplänen können abgestuft nach Entwicklungs- und Leistungsstand durchaus unterschiedliche Bildungsinhalte für verschiedene Schüler festgehalten werden - bei Festhalten an Bildungszielen und -standards, die orientiert sind an den Rahmenlehrplänen.

Die curriculare Planung orientiert sich konsequent am Kompetenzbegriff als persönliche Dispositionen. Der Handlungsbezug und die praktische Anwendbarkeit von Wissen steht im Zentrum der verschiedenen Arbeitsformen (s. Pkt.3.4).

Der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung zieht sich somit durch alle Bereiche des Schulalltages und der Organisation und Begleitung von Lernprozessen. Er ist vor allem für die Entwicklung von ziffernlosen Dokumentationsverfahren auf Basis der Portfoliomethode zentral (vgl. Pkt. 3.6).

## **4.2. Schwerpunkt Kommunikation als Grundlage des Lernens**

In einer Pädagogik, die selbstbestimmtes Lernen “vom Kinde aus” fördern möchte, ist es uns wichtig, Beziehungen aktiv zu gestalten:

„Um die Bedürfnisse der Schüler und Lehrer zu erfüllen, schlagen wir vor, die ‘Beziehungen’ im Zentrum des Unterrichtsinteresses zu platzieren. In einem auf ‘Beziehung’ basierenden Unterricht sind Sicherheit, Vertrauen, die Bedürfnisse der Schüler, die Bedürfnisse der Lehrer und die Art und Weise miteinander zu kommunizieren genauso wichtig wie Geschichte, Sprachunterricht, [...]“ (Hart et al., 2006, 19)

Beziehungen werden wesentlich geprägt durch Kommunikationsprozesse. Die Art, der Ton oder die Wortwahl in der Kommunikation sind entscheidend, ob die andere Person sich verstanden, angesprochen oder aufgehoben fühlt.

Kommunikation ist damit eine wichtige Grundlage des Lernens, das ohne zugewandte und fördernde Beziehungen nicht stattfinden kann. Wir räumen der Förderung von Kommunikationsfähigkeit daher großen Raum in unserer Schule als Teil der Förderung einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung ein.

Kinder auf ihrem Weg zu begleiten, bedeutet, sie anzunehmen, sie dort abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Dabei sprechen die Erwachsenen eine Sprache, die den Aufbau von Beziehungen unterstützt. Wir laden Kinder immer wieder dazu ein, sich zu artikulieren - ihre Gefühle und Bedürfnisse herauszufinden und für diese geeignete Strategien zu deren Erfüllung zu suchen. Wir

beobachten und leben aktiv Wertschätzung und Mitgefühl vor, indem wir die Zeichen der Kinder ernst nehmen. Auf diese Weise erfahren Kinder, dass sie wichtig sind. Sie erleben so Getragensein, Geborgenheit, Annahme, Sicherheit und Schutz innerhalb unserer Schule als Gemeinschaft.

"Kommunikation ist also in nahezu jeder Lebenslage der wichtigste Schlüssel aktiver und passiver Bildungsfähigkeit – also sowohl als Lernender wie auch als Lehrender" (Graf, 2007, 24)

Lernen ist immer auch Kommunikation - Kommunikation ist Lernen. Davon ausgehend gestalten wir Lern- und Kommunikationsprozesse in unserer Schule als Auseinandersetzung mit Ideen, Personen und Angeboten. Dafür gestalten wir unsere Schule als vorbereitete Umgebung im Sinne

„... einer Welt, in der nicht ökonomische Interessen, Macht des Stärkeren über den Schwächeren und Wettstreit um die besten Chancen die Rollen verteilen, sondern in der es vorrangig ist, eine geeignete Umgebung zu schaffen, in der Menschen Kooperation und Mitgefühl als wichtigste Qualitäten erleben können.“ (Wild, 2004, 15)

Wir möchten eine Kommunikation fördern, die ohne Ausgrenzung auskommt und es Kindern ermöglicht, selbstbestimmt ihre Lebensenergie für innere Wachstums- und Lernprozesse frei zu nutzen und nicht zu verbrauchen in Widerstand, Abwehr und Blockade. Es kommt also ganz entscheidend darauf an, den Umgang miteinander kooperativ, offen und einfühlsam zu gestalten, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Fähigkeiten zur Kooperation, die Bereitschaft für gegenseitiges Zuhören und Wertschätzung sowie die Förderung eigenverantwortlichen Handelns, eigenständigen und vernetzten Denkens, von Kreativität, Flexibilität aber auch das Anerkennen von Grenzen sind die Voraussetzungen für eine lernförderliche Kommunikation.

Durch spezifische Angebote und Methoden möchten wir Kommunikation fördernd entwickeln. Bewusstes Miteinander und das Gebot der Nächstenliebe bedeuten für uns, dass wir den Umgang miteinander friedlich und gewaltfrei gestalten und zu einer Kommunikation befähigen, die die Bedürfnisse und Interessen aller Beteiligten achtet. Wichtigste Elemente dieser Methoden sind Mitgefühl, Wertschätzung, Empathie und Zugewandtheit. (vgl. u.a. Rogers et al., 2005, Rosenberg, 2001, Gordon, 2006)

Die Förderung kommunikativer Kompetenzen schließt den frühen - möglichst muttersprachlich begleiteten - Umgang mit Fremdsprachen ein. Das Erlernen einer Fremdsprache setzt den aktiven und intensiven Kontakt mit dieser voraus. In unserer Schule integrieren wir daher englischsprachige Angebote und Medien als selbstverständlichen Teil einer globalisierten Lebenswelt. Die Nutzung digitaler Technologien zur Kommunikation ist selbstverständlicher Bestandteil der Angebote unserer Schule. Computer und Internet werden integriert und sind kein Fremdkörper.

#### 4.2.1. Ausgestaltung im Schulalltag

In einem auf „Beziehungen basierenden“ Schulalltag, der von nicht-direktivem Lernen geprägt ist, steht eine Atmosphäre der Sicherheit, des Vertrauens, des Respekts, die Bedürfnisse der Schüler und der Lernbegleiter sowie die Art und Weise miteinander zu kommunizieren genauso im Zentrum der Aufmerksamkeit wie die fachlichen Inhalte der Angebote. Um eine an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete Lernkultur zu etablieren, braucht es auch eine auf Bedürfnisse ausgerichtete Sprache.

Lehrer und Erzieher und Schüler unterstützen sich im Alltag gegenseitig darin, sich die gewohnten Wege bewusst zu machen, mit denen sie ihre Bedürfnisse ausdrücken. Gleichzeitig werden neue

Wege des Ausdrucks bewusst geübt, ebenso wie Empathie und passives und aktives Zuhören. Es werden Fähigkeiten der „Beziehungszintelligenz“ praktiziert wie

- Erkunden von Gefühlen anhand von nonverbalen und verbalen Signalen,
- Schärfung des Bewusstseins für die eigenen Werte und Bedürfnisse/Anliegen und die der Anderen,
- Entwicklung von Wahlmöglichkeiten im Umgang mit schwierigen Situationen. Entwicklung und Erprobung von alternativen Verhaltensweisen,
- Entwicklung der Empathiefähigkeit, das heißt insbesondere der Fähigkeit, die Bedürfnisse hinter den Handlungen anderer zu sehen,
- Übernehmen von Verantwortung für eigene Gedanken, Gefühle und Handlungen.

Wir integrieren Übungen und Methoden zur Förderung kommunikativer Kompetenzen in alle drei Arbeitsphasen sowie in spezifischen Angeboten. In diese Angebote beziehen wir nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer und die Eltern mit ein.

Im Folgenden sind einige Beispiele für die Integration in den Schulalltag benannt, die exemplarisch zeigen, dass bedürfnisorientierte Kommunikation auf allen Ebenen des Schulalltages gefördert werden kann:

#### Übungen zu nicht bewertender Beobachtung

Mit Beobachtungen in der Natur, entdeckendem Lernen spielerisch u.a. in Detektivspielen, Sketchen o.ä. üben wir uns darin zu beobachten ohne zu bewerten.

#### Bewusstmachen der eigenen Gefühle

Wir üben mittels ‚Gefühlskarten‘, pantomimischer Darstellung, Gefühlsbarometer, einem selbsterstellten ‚Buch der Gefühle‘, Zeichnungen usw. die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen. Im Laufe der Zeit bastelt sich jedes Kind sein eigenes Gefühlskartenset.

#### Ausdrücken der eigenen Bedürfnisse

Eine Schatzkiste gefüllt mit den Momenten, an denen wir uns am glücklichsten/zufriedensten gefühlt haben, Collagen, Partnerübungen, ein Bedürfniskartenset u.v.m. helfen uns, die Bedeutung von Werten und Bedürfnissen zu erkennen.

#### Konfliktbewältigung ohne Niederlage

Wir üben, die Vielfalt der uns zur Verfügung stehenden Strategien/Lösungswege zu erkennen und ihre Effektivität zu bewerten. Wir möchten lebensbereichernde Lösungen/Strategien finden, bei denen die Bedürfnisse aller berücksichtigt und weitestgehend erfüllt werden (Konsens-Lösungen statt Kompromiss-Lösungen). Wir treffen Vereinbarungen, um unser Zusammenleben harmonisch zu gestalten und achten auf die Einhaltung und prüfen ihre Sinnhaftigkeit in der Praxis.

#### Formulieren klarer Bitten, ohne zu verletzen

Wir üben eine Bitte klar und handlungsorientiert zu formulieren sowie sie von einer Forderung zu unterscheiden. Dabei helfen uns Pantomime, Partnerübungen, Wettspiele u.a.



## Übungen zur Einfühlung in andere und Förderung der Empathie

Rhythmusinstrumente und –spiele, Rollenspiele, empathische Dialoge, der „Vier-Ohren-Würfel“ .... sind einige Möglichkeiten, wie wir uns im Zuhören und in der Einfühlung in den Gesprächspartner üben können.

## Wertschätzung und Anerkennung ausdrücken

Mittels Fantasiereisen, Rollenspielen, Partnerübungen üben wir Wertschätzung Anderen gegenüber auszudrücken, Dankbarkeit anzunehmen und uns selbst wertzuschätzen.

## 4.2.2. Spezifische Angebote

Darüber hinaus entwickeln wir spezifische Angebote, die zusätzlich zu den Bildungszielen der Rahmenlehrpläne vor allem in der 3. Arbeitsphase angeboten werden können:

### (a) Muttersprachliche Angebote für den Fremdspracherwerb (Englisch)

Englisch ist selbstverständlicher Bestandteil unseres Alltags in vielen Bereichen geworden. Die Kompetenz, auf englisch annähernd so sicher wie in der Muttersprache zu kommunizieren, ist zentral für viele Berufsbilder. Wir fördern in unserer Schule den frühen und natürlichen Kontakt zu Englisch als erster Fremdsprache, indem wir - unterstützt von Muttersprachlern - Projekte teilweise auf englisch durchführen sowie über bilinguale Angebote in der dritten Arbeitsphase den muttersprachlich unterstützten Fremdspracherwerb unterstützen. Das Erlernen einer Fremdsprache wird in den Rahmenlehrplänen als Begegnungssprache in den Jahrgangsstufen 1/2 sowie ab Jahrgangsstufe 3 fachbezogen integriert. Wir gehen mit unseren Angeboten des frühen Fremdspracherwerbs deutlich darüber hinaus.

Das sichere Beherrschen der englischen Sprache ist für unsere Lehrer selbstverständlich, so dass diese in den jüngeren Lerngruppen den Fachanteil abdecken können. Unterstützt werden die Lehrer hier von Muttersprachlern aus dem Kreis der Eltern sowie durch Honorarkräfte. Zur Absicherung des Fremdspracherwerbs in den älteren Lerngruppen werden wir ab dem 2. Jahr des Schulbetriebes einen muttersprachlichen Lehrer oder eine geeignete Honorarkraft einstellen.

### (b) Kommunikation als spezielles Angebot

Die Kinder erhalten die Gelegenheit sich ausschließlich auf kommunikative Prozesse zu konzentrieren und die oben genannten Inhalte vertiefend zu üben.

### (c) Konfliktlotsenausbildung

Hier können sich Kinder auf freiwilliger Basis zu Konfliktlotsen und somit selbstbestimmt die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenz und ihrer Beziehungsmotelligenz fördern. Somit können Kinder selbst Verantwortung für sich und andere übernehmen.

Inhalte sind vertiefend:

- Umgang mit Wut und Ärger
- Für sich sorgen auch wenn's schwer wird – andere im Blick behalten
- Umgang mit Kritik und Angriffen
- Nein sagen – ja sagen

- Auf Gefühle und Bedürfnisse hören
- Nein hören und übersetzen
- Stark sein ohne Gewalt gegen sich selbst und andere
- Was tun, wenn andere Streit haben
- Was mir keiner nehmen kann – mein innerer Schatz
- Feiern und Trauern
- Dankbarkeit ohne Schuld und Verpflichtung
- Weder mit Zuckerbrot noch mit Peitsche – ich lass mich nicht unterkriegen
- Wertschätzung für mich und Andere
- Ehrlichkeit – zu dem stehen, was ich brauche,
- Klar ausdrücken, was ich will ohne Angriff und Kritik
- Bitten, um das was ich brauche

### **4.3. Schwerpunkt Umwelt und Technologien**

Wir fördern an unserer Schule eine integrierende, interaktive und sich gegenseitig befruchtende kritische Auseinandersetzung mit Umwelt und Technologien als zentrale Themen unserer Zeit und damit Teil der Lebenswirklichkeit der Kinder. Umwelt und Technologien sind nur auf den ersten Blick zwei gegensätzliche oder getrennte Bereiche:

- Die Umwelt als uns umgebende Natur möchten wir Kindern im konkreten Kontakt mit Erde, Wasser, Pflanzen und Tieren nahe bringen und die Stärkung einer emotionalen Beziehung zur Natur ermöglichen. Die Verbundenheit mit der Natur ist eine wesentliche Basis für die Entwicklung eines dauerhaften Verantwortungsgefühls für unser Ökosystem Erde. Aus einer kraftvollen Verbundenheit mit der Natur kann eine Leidenschaft für das Leben geweckt und gestärkt werden. Diese Leidenschaft wiederum ist eine Quelle der Kraft für einen achtsamen, respektvollen und nachhaltigen Umgang mit unserer Lebensgrundlage - der Erde. Die schnellen technologische Entwicklungen unserer Zeit versetzen den Menschen in immer stärkeren Maße in die Lage, in natürliche Zusammenhänge einzugreifen und diese zu verändern. Wir thematisieren diese Entwicklungen in ihren Folgen für den Lebensraum Erde - kritisch, aber auch als Chance - etwa bei technologischen Entwicklungen, die das Einwirken des Menschen auf die Natur minimieren, wie die Nutzung regenerativer Technologien. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu erfassen sowie systemisches Denken, Fühlen und Handeln.
- Kinder haben zu digitalen Technologien, vor allem im Medienbereich sehr frühen und intensiven Kontakt. Die Realität der Kinder ist nicht mehr nur geprägt durch die sinnlich erfahrbare Umwelt, sondern auch wesentlich durch eine medial vermittelte "Realität". Während Kinder in der natürlichen Umwelt Interaktion und Interaktivität selbstverständlich erleben, ist die Interaktion mit der medialen Realität oft reduziert auf die Rolle passiver Konsumenten. Durch die selbstverständliche Integration digitaler Medien und netzgestützter Informations- und Kommunikationstechnologien in den Arbeitsphasen sowie in den Schulalltag unterstützen wir die kritische, aber schöpferische und interaktive Nutzung und Produktion von Medien und Computern. Statt Konsumenten werden Kinder Produzenten ihrer Medienwirklichkeit.

Wir fördern mit kindgerechten Angeboten den Aufbau einer engen Beziehung zur Umwelt und bieten Anregungen, eigenes Verhalten in globalen Zusammenhängen kritisch zu überdenken. Digitale Technologien und Medien erfahren Kinder unserer Schule als selbstverständlichen integriert in den Lernprozess und schulischen Alltag und lernen, diese kreativ und gestaltend einzusetzen.

#### **4.3.1. Umweltbildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Schulische Umweltbildung ist häufig thematisch vor allem auf Fragen der Ressourcennutzung und der Pflege/Renaturierung der Natur sowie auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse und technische Problemlösungsstrategien fokussiert (de Haan, 1997, 175 ff). Unser Anspruch geht weit über diesen üblichen Rahmen hinaus. Wir möchten den Kindern ein ganzheitlich-systemisches Verständnis ihrer Lebenswelt vermitteln. Neben dem ökologischen Wissen stehen die Mensch-Natur-Beziehung, eigene Einstellungen und Wertvorstellungen sowie Emotionalität im Vordergrund. Ziel ist es, sich bewusst zu werden, dass jeder als Teil in die Ökosysteme der Erde eingebunden ist und mit der Lebensweise auf das gesamte System einwirkt. In unserer Arbeit knüpfen wir hierzu an

Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und die UNICEF Projekte "Education for Development" an und ermöglichen eine Bildung für Nachhaltigkeit (vgl. BLK, 1998 und Fountain, 1995).

Darüber hinaus wird nach individuellen und kollektiven Veränderungsmöglichkeiten in Richtung einer nachhaltigen Lebensweise geforscht und eine Basis für universelle Ideale und humane ethische Orientierungen wie z.B. Liebe, Achtung anderer Lebewesen, Verantwortungsbereitschaft gelegt. Veränderung des eigenen Handelns ist der Schwerpunkt und Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung:

„Außerdem ist das Wesentliche an der Umweltbildung die Veränderung; wenn sich in den TeilnehmerInnen nichts verändert, macht die ganze Umweltbildung keinen Sinn. Wenn Ihr Umweltbildungsunterricht also gut lief, müsste die Umweltperspektive logischerweise allmählich auch den Rest des Lehrplans durchdringen, und Lehrende wie auch Lernende würden ihre Art zu leben verändern.“ (Van Matre, 1998, 19)

Als inhaltliche Schwerpunkte einer sich auf Nachhaltigkeit und Veränderung beziehenden Bildungsarbeit werden im Orientierungsrahmen für die Bildung für Nachhaltigkeit benannt:

- „Reflexion der Lebensgewohnheiten, der Denk- und Lebensstile einzelner Menschen und Sozietäten sowie Entwicklung zukunftsfähiger (natur- und sozialverträglicher) Formen von Lebensqualität,
- Gestaltung einer ‚ökologischen Alltagskultur‘ in den Bildungsinstitutionen und den jeweiligen Lebenszusammenhängen,
- Verknüpfung der Nachhaltigkeitsidee mit Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens, der kulturellen Identität und universellen Verantwortung, der individuellen Entwicklungschancen und der sozialen Gerechtigkeit, der möglichen Freiheit und der notwendigen Selbstbegrenzung von Individuen und Gemeinschaften, der Menschen-rechte sowie der demokratischen Partizipation und Friedenssicherung.
- Einbeziehung globaler Zusammenhänge in konkrete Lebens- und Lernsituationen vor Ort. (vgl. BLK, 1998: 25 f.)

#### (a) Umsetzung und Integration in den Schulalltag

Wir knüpfen in unsere Arbeit vor allem an den kompetenzorientierten Ansatz der Gestaltungskompetenz an, wie er von Haan u.a. als Grundlage für das BLK-Programm für nachhaltige Entwicklung formuliert wurde:

“Gestaltungskompetenz soll Schüler befähigen, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen.“ (Haan, 2003)

Die Kompetenzorientierung wird deutlich in den übergreifenden Zielen für gestaltungskompetentes Handeln, die wir als Bildungsziele fächerintegrierend etablieren und mit den Kompetenzorientierungen der Rahmenpläne über die fünf Perspektiven des Lernens verbinden:

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen (z.B. durch Perspektivwechsel unterschiedliche Sichtweisen und Wissensformen - wie wissenschaftliches, tradiertes, alltägliches Wissen nachempfinden, kulturelle und ökologische Vielfalt und Verschiedenheit erfahren)

- Vorausschauend denken und handeln (z.B. Methoden der Zukunftsforschung wie Szenariotechnik, Planspiele, Zukunftswerkstätten)
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln (z.B. Wissen um die Entwicklung, den Aufbau und die Funktionsweise der Ökosysteme der Erde, vorhandene Nachhaltigkeitskonzepte aber auch von Beziehungsgeflechten nicht nachhaltiger globaler Entwicklungen, Globalisierungsmechanismen und –auswirkungen, Interdependenzen zwischen Ökologie, Ökonomie, Politik, Konflikten, Armut und Gewalt)
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können (z.B. Kontroversen demokratisch austragen, solidarisch Handeln)
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können (z.B. kooperatives Problemlösen bei der Entwicklung von Handlungsstrategien, Verfahren der Verständigung über Ziele und Prozesse nachhaltiger Entwicklung bei Differenzen wie Planspiele, Mediation)
- Andere motivieren können, aktiv zu werden (eigene Motivationen klären, Erfolge feiern)
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können (z.B. Kenntnisse über Lebensweisen, welche einen nachhaltigen Konsum, einen umwelt- und sozial verträgliche Mobilität und Freizeitgestaltung sowie die Gesundheit sichern und befördern, Kenntnisse über die ökologischen, ökonomischen und sozialen Hintergründe der Produktion und des Kaufs von Produkten, ermitteln und beurteilen die Hintergründe, Formen und Auswirkungen des eigenen Lebensstils und des Lebensstils anderer Personen sowie Gesellschaften auf die Lebens- und Arbeitssituation anderer Menschen sowie auf die Biosphäre)
- Selbstständig planen und handeln können (z.B. persönlichen Rechte, Bedürfnisse und Interessen erkennen und deren Grenzen vor dem Hintergrund des Ziels nachhaltiger Entwicklungsprozesse sowie der Rechte anderer Menschen, Möglichkeiten kennen, für die Rechte künftiger Generationen einzutreten, entwerfen eigener Lebenspläne unter Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit und beschreiben persönliche Projekte, wie diese ausgestaltet werden können)
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können (z.B. Formen der individuellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verantwortungsübernahme, Empathie für die Natur)
- Sich motivieren können, aktiv zu werden (z.B. Übung im persönlichen Umgang mit Dilemmata, Ungewissheiten und offenen Situationen, Verfahren der Selbstmotivation zum Engagement).

Wir werden die in den Rahmenplänen enthaltenden Themenfelder anhand folgender sieben Dimensionen (vgl. Mikelski in Lob, 1997, 38) erweitern und damit den Schwerpunkt Umwelt in alle fünf Perspektiven des Lernens integrieren:

#### 1. Sinnes- und Wahrnehmungsschulung

- Wahrnehmung unserer Selbst als Teil der Natur und anderer Lebewesen als fühlende Wesen (s.o.)
- Fördern der sinnlichen Erfahrung in Bezug auf die Natur und die Folgen unseres Handelns

#### 2. Betroffenheit als innere Reaktion des Menschen auf äußere Sachverhalte

- Verantwortung bewusst machen, Gleichgültigkeit entgegenwirken

- Nachdenklichkeit statt Schnellinformation
- 3. Ausbildung von Urteilskraft
  - Aneignen und kritisches Hinterfragen von Wissen und Werten
- 4. Handeln lernen
  - Spaltung von Wissen und Handeln überwinden, d.h. aktive Schulung der Handlungskompetenz auf die drei ‚Handlungsräume‘ Natur, Alltag, Gesellschaft bezogen
- 5. Ganzheitliche Zugänge zur Welt
  - Denken in vernetzten, komplexen Systemen
  - Ganzheitliches Lernen, d.h. Interdisziplinarität und Einbeziehen des ganzen Menschen mit seinen Sinnen, der Kreativität, Phantasie usw.
- 6. Heutige Situation in ihrer Geschichtlichkeit begreifen
  - dynamische statt statische Weltauffassung
  - die Gegenwart in ihrem ‚Gewordensein‘ begreifen, d.h. aus der Geschichte im positiven wie im negativen Lernen
- 7. Phantasievolle Gestaltung der Zukunft
  - Utopien einer lebenswerten Zukunft, aus denen Impulse für den weiteren Weg der Gesellschaft hervorgehen können (z.B. mittels Zukunftswerkstätten)
  - Kreatives, entdeckendes Lernen

Deutlich wird, dass die mit der Konzeption der Gestaltungskompetenz verbundenen Teilkompetenzen anschlussfähig sind an die Schlüsselkompetenzen der OECD und in der Ausrichtung viele Übereinstimmungen mit der Diskussion um Kompetenzentwicklung, die u.a. in die Bildungsstandards der KMK sowie der Rahmenpläne eingegangen ist. Indem wir diese Prinzipien als Schwerpunkt unserer Schule über Fächergrenzen hinweg integrieren gehen wir deutlich über Handlungsmöglichkeiten bestehender Schulen hinaus (vgl. dazu auch Gräsel & Bilharz, 2008).

#### 4.3.2. Didaktische Prinzipien

Die Didaktischen Prinzipien für eine Bildung für Nachhaltigkeit sind für unsere Arbeit nicht nur bezogen auf die Umweltbildung, sondern maßgebend für die didaktische Planung in allen Bereichen des Lernens an unserer Schule. Das bedeutet, dass wir diese Prinzipien zur Grundlage für didaktische Planung der Arbeits- und Projektphasen machen und die Ausgestaltung der fünf Perspektiven daran orientieren:

1. System- und Problemlösungsorientierung – mit den Schlüsselqualifikationen vernetztes Denken, antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken, Phantasie und Kreativität, Forschungskompetenz, Methodenkompetenz
2. Verständigungs- und Wertorientierung – mit den Schlüsselqualifikationen Dialogfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung, Konfliktlösungsfähigkeit

3. Kooperationsorientierung – mit den Schlüsselqualifikationen Teamfähigkeit, Gemeinnorientierung, Lernen in Netzwerken
4. Situations-, Handlungs-, und Partizipationsorientierung – mit den Schlüsselqualifikationen Entscheidungs-, Handlungs-, Partizipationsfähigkeit
5. Selbstorganisation – mit den Schlüsselqualifikationen der Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, lebenslanges Lernen
6. Ganzheitlichkeit – mit den Schlüsselqualifikationen einer vielfältigen Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit, konstruktivem Umgang mit der Vielfalt der Methoden/Sicht-weisen/ Kompetenzen bei der Problemlösungssuche, globale Perspektive (vgl. Lob, 1997: 27 ff. und BLK, 1998)

### Methoden

Methodisch werden wir uns u.a. an nachfolgend exemplarisch dargestellten Elementen orientieren:

- Kontemplative und erlebnishafte Übungen in und mit der Natur, In-Beziehung-sein mit der Natur;  
Ziel: Verbundenheit mit der Natur und allen Lebewesen stärken; Basis für ein Handeln schaffen, das den Eigenwert aller Lebensformen achtet und erhält; Verinnerlichen, dass alle Lebewesen als Teile eines offenen Systems miteinander verbunden sind; Freisetzen von Energie aus dem Gemeinschaftserleben
- Simulations- und Rollenspiele  
Ziel: Perspektivwechsel ermöglichen (Rollenspiele); Verständnis der Funktionsweise komplexer Systeme fördern (systemisches Denken), in die das eigene Leben eingebettet ist (Simulationsspiele); Vertrauen in die Gemeinschaft stärken (Kooperation/Synergien)
- Wahrnehmen und Ausdrücken der eigenen Gefühle  
Ziel: Klarheit der eigenen Emotionen
- Rituale als Kommunikations- und Ausdrucksformen  
Ziel: einerseits Raum für sicheren Umgang mit neu zugelassenen Gefühlen; andererseits Erhöhung der Motivation zum Handeln
- Kommunikationsformen wie aktives Zuhören und einfühlsame Kommunikation  
Ziel: jedem Gruppenmitglied einen Gestaltungsraum gewähren, Geborgenheit und Sicherheit schaffen
- Achtsamkeit üben  
Ziel: Dankbarkeit für das Leben im allgemeinen, Stärkung der sozialen Kompetenz
- Meditation, Stille üben  
Ziel: Einkehren in die eigene innere Ruhe um zu Ausgeglichenheit/Harmonie als Gegengewicht zur Auseinandersetzung mit der äußeren Umwelt

(vgl. u.a.: Gugerli-Dolder, 2002)

### 4.3.3. Technologiebewusste Medienbildung als Interaktion zwischen Technik und Mensch

Die oben beschriebenen Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und die dahinterstehenden Kompetenzorientierungen der Gestaltungskompetenz erweitern deutlich das enge Feld der klassischen Umweltbildung um Handlungsbezüge in ganzheitlicher Perspektive. Für einen wesentlichen Bereich der Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern fördern wir die Gestaltungskompetenz: Kinder wachsen ganz selbstverständlich mit (digitalen) Medien auf, interagieren mit ihnen und nutzen diese. Wichtige Medienerfahrungen sammeln Kinder bereits in frühen Jahren vor allem mit Fernsehen, Computer(spielen) und dem Internet sowie mobilen Geräten wie Gameboy oder Mobiltelefonen. Technologien, vor allem Informations- und Kommunikationstechnologien sind selbstverständlicher Bestandteil der Alltagskultur der Kinder.

Die Interaktion von Kindern mit Medien unterscheidet sich oft deutlich von der Interaktion mit der natürlichen Umwelt, die durch wechselseitige Interaktionen bestimmt ist und Kinder in einer aktiven, tätigen Rolle sind. In der Interaktion mit Medien sind Kinder oft passive Empfänger bzw. Konsumenten. Wenn pädagogisch (von Eltern, aber auch in der Schule) aufgrund einer berechtigten Kritik am "Medienkonsum" versucht wird, Kinder vor befürchteten schädlichen Auswirkungen der Mediennutzung durch Regulierung der Nutzung bzw. verordneter Abstinenz zu "schützen", kann dieser "Schutz" nur vorübergehend aufrecht erhalten werden. Diese Ansätze sind wenig erfolgreich, auch aufgrund der bei Kindern oft deutlich stärker ausgeprägten Fertigkeiten in der Bedienung und Nutzung von Medien.

Der Computer als zentrales Gerät für die Produktion, Distribution und Nutzung digitaler Medien ist aber auch weit mehr als nur ein Werkzeug, dessen Nutzung "erlernt" werden muss. Der Computer ist selbst ein Medium, das verändert und manipuliert werden kann:

"Das Digitale Medium ist in Bildungsprozessen mehr als ein Ding, das es zu benutzen oder zu verstehen gilt. Es wird zu einer Art Montessori-Material, in dem wesentliche Prinzipien heutiger Gesellschaften und ihrer Kultur sichtbar werden können." (Schelhowe, 2006a, 2)

Technik und Menschen beeinflussen sich wechselseitig. Wir können Kinder nicht mit Methoden und Ansätzen der "informationstechnischen Grundbildung" auf das Leben vorbereiten, die den Computer und Medien isoliert von anderen Perspektiven des Lernens und eine zweckrationale Nutzung einseitig in den Mittelpunkt stellt (vgl. Schelhowe, 2007, Schelhowe, 2006b).

Die Herausforderung besteht vielmehr in der Integration der medial geprägten Lebenswelt der Kinder und der pädagogischen Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Wir sehen diese Herausforderung im Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung und orientieren uns an den Prinzipien der Gestaltungs- und Handlungskompetenz, die auf eine kreative, aktive und selbstbestimmte Nutzung sowohl als Konsument als auch als Produzent abzielt.

"So wenig wir heute auch darüber wissen, wie die Zukunft für die Kinder, die heute in den Schulen sind, aussehen wird, so gewiss ist doch auch, dass sie von Technologie geprägt sein wird. So geht es heute darum, eine Medienbildung zu diskutieren, die sich in einem umfassenden Sinn auf Technik und auf Medieninhalte bezieht und auch Einfluss darauf nimmt, was sich als «Kultur» um Technik und um technisches Know How herum entwickelt." (Schelhowe, 2006a, 19)

Der Computer ist mehr als eine Maschine, die als geschlossenes System definierte Algorithmen bearbeitet. Vielmehr ist die Qualität der Interaktion zwischen Mensch und Computer entscheidend



für die Qualität der Ergebnisse, die mit dem Computer erreicht werden können. Da der Umgang mit dem Computer oft auf die Oberfläche als "Interface" bzw. Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine reduziert ist, bleiben wesentliche Prozesse verborgen. Eine Medienbildung, die nur auf die Oberfläche (also Bedienerwissen oder Softwareschulung) abzielt, kann nicht erfolgreich sein, was u.a. von Hentig, Spitzer oder Pfeiffer ja berechtigterweise auch kritisieren.

#### (a) Umsetzung und Integration in den Schulalltag

Wir knüpfen in unserer Schulpraxis an aktuelle Diskussionen und Arbeiten (u.a. von Schelhowe, Sesink, international vor allem von Brunert, Papert, Kay oder Resnik) an und fördern die kreative Nutzung und Produktion moderner Informationstechnologien integriert in alle Arbeits- und Lernphasen an unserer Schule. Im Bereich einer gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen nutzen wir digitale Medien, um neue Formen des entdeckenden, handlungsorientierten Lernens zu erproben und zu entwickeln. Damit knüpfen wir an Forderungen der Rahmenplänen für Brandenburg an: Insbesondere im Multimedia-Bereich werden u.a. der Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht zur Dokumentation und Präsentation von Lernprozessen, die Nutzung des Computers als Lern- und Lehrmedium oder die Nutzung des Internets als Kommunikations- und Präsentationsmedium beschrieben.

Wir gehen hier neue Wege, indem wir versuchen, eine technologiebewusste Medienbildung als Interaktion zwischen Technologie und Mensch in alle Lernbereiche unserer Schule selbstverständlich zu integrieren. Interaktion mit dem Computer meint hier, dass wir Vorstellungen und Wissen um die Modelle, Prozessen und Algorithmen fördern, dem Computer also "unter die Motorhaube" schauen müssen. Technologiebewusste Medienbildung bedeutet, dass trotz der in Zukunft noch deutlich mehr ausgereiften Möglichkeiten des Computers diese in jedem Falle letztendlich durch den Menschen definiert sind, der Mensch also auch Verantwortung für die Konsequenzen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung übernehmen muss.

Damit betreten wir durchaus ein neues und anspruchsvolles Feld, für die Umsetzung lassen wir uns dabei von folgenden didaktischen Prinzipien leiten, die vor allem auf informelles Lernen abzielen (in Anlehnung und Erweiterung an Schelhowe, 2006a):

- Technologie erkunden: Unterstützung explorativen, forschenden Lernens, indem Medien erprobt, verändert und erweitert werden können. Medien und Software, die in der Schule verfügbar sind, müssen ein "learning-by-doing" unterstützen, indem sie robust, fehlertolerant sowie intuitiv zugänglich sind.
- Interaktion und Community-Bildung ermöglichen: Interaktion mit digitalen Technologien bedeutet nicht nur deren Nutzung und Anwendung, sondern auch deren Erweiterung und Veränderung. Dazu ist es erforderlich, grundlegende Prozesse und Modelle zu kennen. Diese werden selten in klassischen Schulungssituationen erworben, sondern informell, durch learning-by-doing oder in Gruppen Gleichaltriger. In dem wir Mediennutzung und -produktion in alle Perspektiven des Lernens integrieren, stellen sich informelle Gelegenheiten zu lernen ein.
- Wissen aus der Lebenswelt wertschätzen und Herausforderungen bieten: Kinder bringen oft mehr Medienerfahrung und Nutzungskompetenzen mit in die Schule, als die Pädagogen es haben. Wir

wertschätzen die Kenntnisse der Kinder und ermöglichen ein Lernen in beide Richtungen, in dem auch die Pädagogen offen sind für Anregungen der Kinder.

- Schaffung neuer Lernkulturen: Schulische Lernkulturen sind gerade im Feld der Mediennutzung häufig isoliert von der Alltagskultur. Die Nutzung vor allem digitaler Kommunikationstechnologien erlaubt nicht nur neue Szenarien des Lernens (wie bspw. Integration von eLearning-Elementen in den Fremdsprachunterricht, indem Muttersprachler und muttersprachliche Kommunikation mit Hilfe von Videokonferenzen geführt werden oder virtuelle Realitäten wie Second Life genutzt werden, um soziale Prozesse und Zusammenhänge zu verstehen). Vielmehr lassen sich verschiedene Kulturen einfach verbinden und vernetzen, so dass eine Trennung der Medienwirklichkeit der Schule und des Alltags vermieden werden kann.
- Interaktivität als Wissenskonstruktion: In der Interaktion mit Computern können Kinder eigene Konstruktionserfahrungen sammeln, indem sie schöpferisch und handlungsorientiert Dinge “erschaffen”, bspw. mit Lego-Mindstorms technische Konstruktionen planen und umsetzen, die auch “real” vorgeführt und erfahren werden können oder reale Abläufe am Computer simulieren oder natürliche Prozesse modelliert werden.

Diese Prinzipien sind Orientierung für die didaktische Planung aller Bildungsinhalte an der Schule. Medienbildung und der Schwerpunkt Technologien werden dort integriert, wo es sinnvoll und bereichernd erscheint.

#### (b) Ausgestaltung der Lernräume

Alle Lernräume werden nach einem technisch integrierten Konzept ausgestattet, das handlungsorientierten, interaktiven und intuitiven Zugang zu digitalen Medien zur Unterstützung individueller und kollaborativer Lernprozesse ermöglicht. Zentrale Elemente nach jetzigem Planungsstand sind:

##### Vernetzte Infrastruktur

Alle Lernräume werden mit vernetzter IT-Infrastruktur, Netzwerk und Internetzugang ausgestattet. Über ein internes Netzwerk stehen zentrale Ressourcen (Datenbanken, Portfolios, Peripheriegeräte wie Drucker, Scanner) von jedem Ort aus zur Verfügung.

In jedem Lernraum stehen mehrere vernetzte stationäre Rechner mit Internetzugang zur Verfügung, die von Lehrern und Kindern nach Bedarf genutzt werden können. Wir stellen bei der Auswahl der Software und der Hardware hohe Anforderungen an leichte Wartbarkeit, intuitive Bedienbarkeit sowie leichte Erweiterbarkeit und werden Apple-Technologien (Mac OSX, Apple-Macintosh-Hardware) einsetzen, da diese unseren Anforderungen am nächsten kommt. Bei der Auswahl der Software und Medien stehen leichte Bedienbarkeit und flexibler Einsatz für verschiedene Arbeitsmethoden im Vordergrund, hier werden wir konstruktivistische Lernsoftware wie Squeak oder Scratch und einfach zu bedienender Produktivitätssoftware wie Wikis, oder iWorks oder iLife einsetzen.

##### Verfügbarkeit IT-gestützter Kommunikationstechnologien

In jedem Raum werden zunächst gebunden an stationäre Rechner internet-gestützte Kommunikationstechnologien wie Videokonferenz, Instant-Messaging und Emailsysteme verfügbar

sein, die es ermöglichen, auch eLearning-gestützte Lernszenarien und internetgestützte Kommunikation in die Lernprozesse einzubeziehen.

#### Interaktive Tafeln

In jedem Lernraum werden interaktive Tafeln verfügbar sein, die als Bildschirm, Präsentationsfläche und herkömmliche Tafel und Flipchart flexibel genutzt werden können.

#### Mobile Geräte

Um ortsunabhängiges Arbeiten zu unterstützen wollen wir zusätzlich nach und nach auch ausreichend mobile Computer zur Verfügung stellen, die bei Projekten auch ausserhalb des Schulgeländes eingesetzt werden können.

#### Netzgestützter Zugang zu zentralen Ressourcen

Auf das Bereiche des internen Schulnetzwerks können Lehrer, Schüler und Eltern auch über das Internet zugreifen. So können Schüler bspw. ihre Portfolios auch von Zuhause pflegen, Lehrer auf relevante Daten zugreifen oder Eltern die von den Kindern und Lehrern freigegebenen Präsentationen einsehen. Ein abgestuftes Rechtemanagement und die Serververwaltung werden wir über Mac OSX Servertechnologien kostengünstig und einfach administrierbar sicherstellen.

#### Audiovisuelle und multimediale Produktivitätswerkzeuge

Handlungsorientiertes Lernen kann nur dann geschehen, wenn auch aktiv als "Produzent" gearbeitet werden kann. In der Schule werden Geräte zur Audio-, Bild- und Videobearbeitung zur Verfügung stehen, die eine computergestützte Medienproduktion für verschiedene Zwecke (Dokumentation von Lernergebnissen und -prozessen, Erstellen von Projektpräsentationen und Einsatz als Kreativitätswerkzeuge bspw. für die Hörspiele, Filme etc.) erlauben.

### **4.4. Die fünf Perspektiven des Lernens als Basis für das fächerintegrierende Arbeiten**

Im Punkt 3.5 haben wir dargestellt, das wir nicht in klassischen Unterrichtsfächern, sondern fächerintegrierend arbeiten werden. Wir gehen dabei von dem Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts aus, der den Sachunterricht ins Zentrum der didaktischen Planung der Grundschulen stellt und die im Pkt. 4 vorgestellten fünf Perspektiven des Lernens als Orientierungsrahmen vorschlägt (vgl. GDSU, 2001) Der Lebenszusammenhang der Kinder als maßgebliche Grundlage für die Auswahl von Bildungsinhalten und handlungsorientierte Unterstützung von Lernprozessen steht dabei im Zentrum (vgl. Hänsel, 1980, 106).

Wir erweitern für unsere Schule den Perspektivrahmen, indem wir die fünf Perspektiven auf die gesamte Unterrichtsplanung aller Fachinhalte der Grundschule anwenden und mit unseren drei Schwerpunkten Kommunikation, Kompetenzentwicklung und Medien und Umwelt verbinden. Die Perspektiven mit ihren vielfältigen Möglichkeiten der Vernetzung definieren einen übergreifenden Rahmen für die curriculare Planung von Unterrichtsinhalten. Unsere Schwerpunkte definieren dabei besondere Themen und Anliegen unserer Schule.

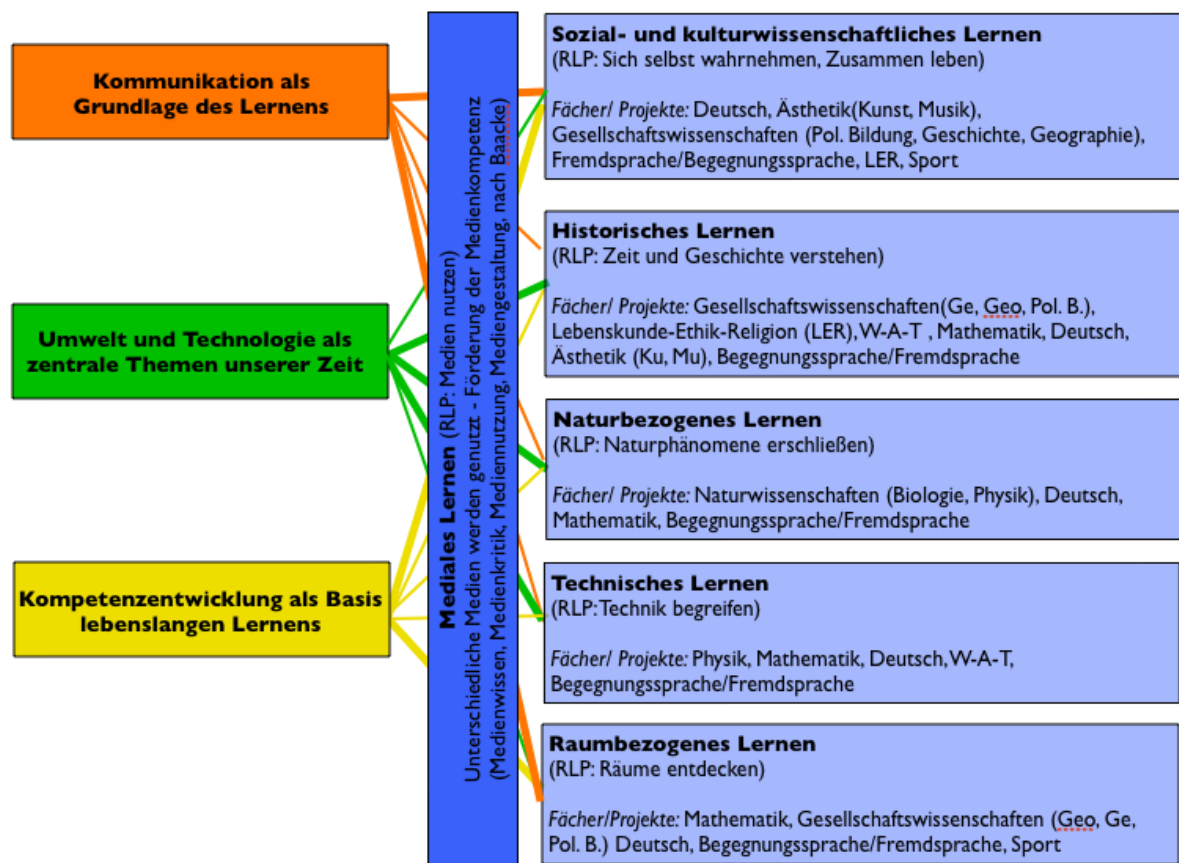


Abb.3: Rahmen für curriculare Planung (3 Schwerpunkte, 5 Perspektiven)

Wir werden anhand der Themenbereiche der Rahmenlehrpläne integriert und im Lebenszusammenhang der Kinder vor allem mit Methoden des Projektunterrichts und der Wochenplanarbeit die Bildungsinhalte erarbeiten. Eine detaillierte Übersicht der Zuordnung der Themenbereiche der Rahmenlehrpläne zu den fünf Perspektiven ist im Anhang 2 auf Basis von Jahresstundentafeln dargestellt.

Die Perspektiven des Lernens sind die Grundlage für die Planung der Bildungsinhalte und die Gestaltung einer fächerintegrierenden Unterrichtsgestaltung. Die Lebenswelt der Kinder ist dabei das bindende bzw. integrierende Element. Einer der wesentlichen Vorteile des Perspektivrahmens ist der thematisch strukturierte Übergang zum Fachunterricht. Dabei werden enge Fächergrenzen bereits in den ersten Jahren der Grundschule über den Sachunterricht mehrperspektivisch aufgelöst. Wir möchten diese Integration der Fächer bis zum Ende der Grundschulzeit fortführen und auf die Einführung von Fachunterricht verzichten. Die inhaltlichen Anforderungen werden durch die fünf Perspektiven und Anforderungen der Rahmenlehrpläne beschrieben, an denen wir uns orientieren und alters- und entwicklungsgerecht umsetzen, so dass Übergänge in den Fachunterricht der Sekundarstufe möglich sind.

Der Perspektivrahmen der Gesellschaft für Sachunterricht bezieht sich auf die Fachinhalte des Sachunterrichts und stellt diesen ins Zentrum lebensweltbezogenen Unterrichts in der Grundschule. Vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten zu anderen Fächern sind aufgezeigt. Im Perspektivrahmen nicht

direkt enthalten sind sind die Fachinhalte der Fächer Deutsch, Mathematik, Sport, Kunst, Musik sowie Lebensgestaltung/Ethik/Religion. In unserer Erweiterung des Perspektivrahmens integrieren wir die Themenbereiche und Kompetenzanforderungen dieser Fächer in die fünf Perspektiven. In Verbindung mit unseren drei Schwerpunkten und den dort beschriebenen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Ansätzen verfügen wir über ein Planungsinstrument für den Aufbau eines schulinternen Curriculums, das uns ermöglicht, vergleichbare Bildungsinhalte auf Basis der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierungen der Rahmenlehrpläne zu entwickeln, gleichzeitig aber die für lebensweltbezogenes Lernen nicht förderliche Fächertrennung konsequent aufzuheben.

Inhalte der Fächer Deutsch und Mathematik werden wir vollständig in die 5 Perspektiven des Lernens integrieren. Zudem werden wir Bildungsziele dieser Fächer, wie sie im Rahmenplan beschreiben werden, für die jüngeren Lerngruppen verstärkt auch durch die Arbeit mit Montessorie-Materialien abdecken.

Die Bildungsziele für die Bereiche Sport sowie Kunst und Musik werden wir etwa zur Hälfte in die Perspektiven integrieren. Darüber hinaus werden wir hier vor allem mit Arbeitsgemeinschaften und Interessensgruppen arbeiten, da wir denken, das gerade für diese Felder Begeisterung, Leidenschaft und Interesse essentiell sind, die sich nur über einen längeren Zeitraum und bei intensiver Beschäftigung entwickeln können. Diese Leidenschaft kann sich nicht entwickeln, wenn lediglich Pflichtübungen abgearbeitet werden.

So werden wir bspw. für den Sportbereich ein Baseballteam aufbauen und über diese Sportart die in den Rahmenplänen geforderten Kompetenzbereiche vollständig abdecken (s. Anhang).

Musisch-künstlerische Angebote (wie Theaterprojekte, Angebote zum Musizieren und Erlernen eines Instrumentes) werden in der 3. Arbeitsphase angeboten und ergänzen die Arbeit an den fünf Perspektiven. Angebote und Projekte werden nicht isoliert voneinander stehen, sondern Schnittstellen und Verbindungen zu anderen Themen des Lernens an unserer Schule haben.

#### **4.5. Rahmenlehrpläne als Basis für das schulinterne Curriculum**

In den für Brandenburg geltenden Rahmenlehrplänen sind neben den fachlichen Inhalten vor allem kompetenzorientierte Bildungsziele verankert. Damit soll die Entwicklung grundlegender Kompetenzen als Basis für lebenslanges Lernen gesichert und eine neue Qualität des Unterrichts - abseits reiner Wissensvermittlung - gefördert werden. Den Rahmenlehrplan betrachten wir als einen Rahmen, der strukturelle und inhaltliche Vorschläge macht und somit als „Vergleichsinstrument“ absichert, dass die Bildungsziele unserer Schule anschlussfähig sind.

In unseren Schwerpunktbereichen entwickeln wir eigene Ziele. Aufbauend auf den fünf Perspektiven des Lernens decken wir die fachbezogenen Bildungsziele der Rahmenpläne ab, integrieren hier eigene Schwerpunkte und betonen besonders das kompetenzorientierte Lernen.

Im Resümee des wissenschaftlichen Beraters zur Erstellung der gemeinsamen Rahmen(lehr)pläne werden zwei zentrale Entwicklungsprobleme beschrieben, die im Rahmen der weiteren Curriculumentwicklung der beteiligten Länder aufgegriffen und bearbeitet werden sollten:

1. "Für den Kompetenzansatz erscheint der Zusammenhang von fachlichen Zielen und Kompetenzentwicklung, vor allem in den Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung, noch nicht deutlich genug beschrieben."(Hoffmann et al., 2004, S. 27f)
2. "Die Standards sind in einigen Fachplänen immer noch zu wenig qualitative und quantitative Beschreibungen im Hinblick auf zu erreichende Lernergebnisse und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler" (ebd.)

Dieser Herausforderung werden wir uns mit unserem Konzept und der schulpraktischen Arbeit stellen und einen aktiven Beitrag zu einer konsequent kompetenzorientierten Unterstützung von Lernprozessen in der Schule leisten, der auch für andere Schulen nachnutzbar sein soll. Die Rahmenlehrpläne bieten hierzu auf inhaltlicher und methodischer Ebene viel Handlungsspielraum, den wir nutzen werden. Die in diesem Konzept aufgeführten pädagogischen Grundlagen als Basis für ein zu entwickelndes schulinternes Curriculum und die Portfolioarbeit zur Entwicklungs- und Leistungsdokumentation sind unseres Wissens auf dem aktuellen Stand der internationalen pädagogischen Diskussion und entsprechen den Intentionen der Rahmenpläne. Folgende Zitate aus dem Rahmenlehrplan verdeutlichen das:

Zum Thema Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft:

"Die Aufgabe der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. In der Grundschule lernen sie, durch aktives Mitwirken demokratisches Handeln, das heißt im Unterricht und im Schulleben mitzugestalten, mitzubestimmen und Mitverantwortung zu übernehmen." (MBS, 2004, 7)

Zum Thema Individualität und Bedürfnisorientierung:

"...ihre Verschiedenheit anzunehmen und durch Differenzierung im Unterricht jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer bzw. in seiner Lernentwicklung individuell zu fördern." (ebd., 7)

Zum Thema Kompetenzentwicklung:

"Ziele für die Grundschule lassen sich nur von der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin und des Schülers her bestimmen. Ein solches Bildungsverständnis rückt die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund. Die Rahmenlehrpläne folgen einem an Entwicklung von Handlungskompetenz orientierten Lernansatz." (ebd., 8)

Insbesondere greift unser Ansatz in der Bereitstellung einer anregenden Umgebung, der Förderung von Selbstständigkeit und der Schaffung von Freiräumen für eigenverantwortliches Lernen als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen die zentralen Punkte der in Brandenburg geltenden Rahmenpläne für die Grundschule auf.

In der konsequenten Übertragung des Kompetenzansatzes auf die Grundschule gehen wir deutlich über die in den Rahmenplänen bereits verankerte Kompetenzorientierung hinaus. Wir wollen hier versuchen, die Kompetenzentwicklung auch geeignet "quantifizierbar" zu dokumentieren, vor allem auch deshalb, weil Kompetenzen für uns deutlich mehr sind als nur kognitive Leistungsdispositionen.

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen wird an unserer Schule unterstützt durch die Einbindung und Anwendung des Gelernten in reale Projekte oder die Übertragung auf andere Gebiete. In altersgemischten Lerngruppen unterstützen wir das natürliche Lernen der Jüngeren von den Älteren und integrieren die Verschiedenheit als wichtiges pädagogisches Gestaltungsinstrument.

## **5. Gemeinsame Entwicklung einer aktiven Schule**

### **5.1. Begründung für den Standort**

“Mündigkeit, Urteilkraft, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinsinn entstehen nicht von allein. Vielmehr kommt dafür dem Bildungs- und Erziehungsprozess entscheidende Bedeutung zu. Die Bürgergesellschaft kann sich daher nur als „Bildungsgesellschaft“ verstehen.“ (Stölzl, 2005)

Die Gründung einer freien Schule in Woltersdorf erfolgt aus dem Bedürfnis einer zunehmenden Zahl von Eltern, Verantwortung für die Bildung selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten.

Sie hat aber auch sehr praktische Gründe: Zum einen ist am Ort keine Ganztagschule vorhanden. Eltern, die für ihre Kinder eine gebundene Ganztagschule wünschen, müssen auf andere Orte ausweichen. Ein weiterer Grund ist gewichtiger: Zwar ist eine Grundschule am Ort vorhanden, die hier gelebte und erfahrene Pädagogik führt seit Jahren zu einer Abwanderung einer immer größer werdenden Anzahl von Eltern. Eltern wünschen sich mehr Transparenz und Information über das Unterrichtsgeschehen, mehr Möglichkeiten der Elternbeteiligung sowie eine Pädagogik, die vom Kinde ausgeht und das Kind als aktiv handelnde Person und nicht als “Lernanfänger” oder Objekt der Wissensvermittlung wahrnimmt. Die hervorragende Arbeit der drei Kindertagesstätten am Ort lässt zudem die Erwartungen der Eltern an Schule und Pädagogik wachsen. Eine zunehmende Anzahl Eltern wünscht sich für ihre Kinder eine reformpädagogisch orientierte Schule moderner, zeitgemäßer pädagogischer Ausrichtung. Eine Realisierung der in diesem Konzept beschriebenen Ansätze ist an der Woltersdorfer Grundschule bisher nicht möglich.

In der Folge wenden sich interessierte, engagierte Eltern von der Schule ab und entscheiden sich für umliegende freie Schulen. Diese sind jedoch mehr als 30 Kilometer entfernt bzw. mit öffentlichen Verkehrsmitteln für Kinder nur mit über einer Stunde Fahrzeit zu erreichen. Mit der Gründung einer freien Schule am Ort könnte die Abwanderung gestoppt werden und Woltersdorfer Eltern eine Alternative am Ort geboten werden. Damit kann zugleich ein Reformprozess an der Woltersdorfer Schule unterstützt werden, indem Anregungen und Beispiele der freien Schule für die staatliche Grundschule nutzbar gemacht werden. Zudem dürften bei einer hohen Anzahl von Grundschulern im Ort deren Verbleib auch für weiterführende Schulen wahrscheinlich sein und vorhandene staatliche Schulen durch höhere Schülerzahlen profitieren.

Wir verstehen uns als Schule in der Gemeinde und suchen den Dialog sowohl mit Einwohnern und Vertretern der Gemeinde, den Kitas im Ort, der Vereine und auch mit der bestehenden staatlichen Schule.

Die zu gründende freie Schule hätte den Vorteil relativer Autonomie, d.h. die Einstellung der Lehrer, das pädagogische Konzept und die Ausstattung der Schule würden in der Hand von Bürgern der Gemeinde liegen. Damit ist im Vergleich zum Organisationsprinzip staatlicher Schulen (u.a. keine Personalhoheit des Direktors, Zuständigkeit eines Trägers für Sachausstattung ohne Einfluss auf die pädagogische Gestaltung, bürokratische Entscheidungswege sowie Festhalten an der Fächeraufteilung und Ziffernbewertung) erst die Gestaltung einer offenen Schule möglich. Nur bei Autonomie in allen Entscheidungen kann eine Schule in die Gemeinde und Umwelt integriert werden und auf Ereignisse angemessen reagieren.

## **5.2. Mitbestimmung und Engagement**

Unsere Schule lebt vom Engagement aller am Schulleben beteiligten Personen. Dazu gehören für uns nicht nur die Schüler und Lehrer, sondern vor allem auch die Eltern. Wir möchten eine Schule schaffen, in der Eltern sich einbringen und mitgestalten können. Wir begreifen Verschiedenheit als Bereicherung, als Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung unserer Gesellschaft. Individuelle Bedürfnisse haben einen hohen Stellenwert. Unsere Schule ist überkonfessionell, interkulturell und lehnt weltanschauliche Ausgrenzung ab.

Es ist uns wichtig, die Kinder mit den Abläufen und Mitwirkungsmöglichkeiten in einer demokratischen Gesellschaft vertraut zu machen. Dies geschieht, indem sie am Aushandeln von Regeln beteiligt sind, Vorschläge und Kritik in den regelmäßig stattfindenden Versammlungen einbringen können und den Schulalltag mitgestalten. Im Sinne v. Hentigs und Dewey's möchten wir unsere Schule als Gemeinschaft gestalten:

„Am Modell dieser Gemeinschaft werden die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet, gelernt. Zudem ist die Lernende Schule eine lebensnahe, eine experimentierfreudige Schule, die die Schülerinnen und Schüler offen und neugierig auf die Welt macht.“  
(Hentig, 2003, S. 43)

Die Identifikation der Eltern mit dem schulischen Geschehen ist für die Entwicklung der Kinder von äußerster Wichtigkeit. Eine der Voraussetzungen des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus im Interesse und zum Wohle des Kindes bildet die Anerkennung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes durch die Eltern, Schüler und Lehrer.

Der lebendige Prozess unserer Schule kann sozial, wirtschaftlich und inhaltlich nur dann funktionieren, wenn er von Lehrern, Schülern und Eltern in gemeinsamer Verantwortung und in enger Abstimmung mit den Kindertagesstätten und der Gemeinde getragen wird.

Schüler dürfen und sollen sich an unserer Schule als einen gleichwertigen Teil in der Gemeinschaft mit Eltern und Lehrkräften fühlen. Durch gemeinsame Gespräche zwischen Schülern, Eltern und Pädagogen sollen Probleme kooperativ bearbeitet oder gemeinsame Ziele gesteckt werden. Wertschätzung und Geborgenheit auf allen drei Seiten ist uns besonders wichtig.

Wir verstehen unsere Schule als Lebensort und Teil der Gemeinde. Wir möchten uns in das Leben der Gemeinde einbringen und Themen und Aktivitäten der Gemeinde in unsere Schule integrieren und gleichzeitig die Gemeinde mit unseren Aktivitäten bereichern.

## **5.3. Demokratische Grundsätze**

Jeder Schüler erwirbt durch Eintritt in unsere Schule das grundsätzliche Recht auf freie körperliche, geistige und emotionale Selbstverwirklichung. Die gesamte Schulgemeinschaft - nicht nur die Lehrer - übernimmt den Schutz des Einzelnen und unterstützt ihn dort, wo er dies nicht selbst vermag. Dazu gehört selbstverständlich auch das Anerkennen gemeinsam erarbeiteter Regeln und Grundsätze des Miteinanders.



Wir möchten für den Umgang miteinander in den verschiedenen Gremien die Konsensmethode anwenden. Unter Konsens verstehen wir, im Fall von Meinungsverschiedenheiten, Konflikten oder anstehenden Entscheidungen Wege zu finden, die für alle gangbar sind:

"Ich respektiere deine Bedürfnisse, muss aber auch meine eigenen respektieren. Wir wollen uns daher immer bemühen, Lösungen unserer unvermeidlichen Konflikte zu suchen, die für uns beide annehmbar sein werden. Auf diese Weise werden deine Bedürfnisse befriedigt werden, meine aber auch - keiner wird unterliegen, keiner wird siegen."  
(Gordon, 2005, S. 286)

Um Blockaden und Stillstand zu vermeiden, setzen wir uns einfache Regeln für den Umgang miteinander:

1. Gegenseitige Wertschätzung: Im Umgang miteinander bemühen wir uns vor allem im Falle von Konflikten um die Achtung und Wertschätzung der anderen Person und einen Kommunikationsstil, der nicht verletzt.
2. Keine Kritik ohne Alternative: Vorschläge, Ideen oder Meinungen anderer können dann kritisiert bzw. abgelehnt werden, wenn eine Alternative von vergleichbarer Tragweite angeboten werden kann. So fördern wir einen konstruktiven und lösungsorientierten Umgang mit einander.

## **5.4. Gremien und Vertretungen**

### 5.4.1. Kinderparlament

Wir möchten Kinder mit den Methoden und Mitwirkungsmöglichkeiten in einer demokratischen Gesellschaft vertraut machen und ihnen die Möglichkeit geben, die Schule mit zu gestalten. Demokratisches Miteinander und respektvoller Umgang sollen im Kinderparlament erfahren und gelebt werden können.

Das Kinderparlament bildet sich aus Vertretern aller Lerngruppen und wird in jährlichen Wahlen besetzt. Während der Startphase und bei kleinen Schülerzahlen wird das Kinderparlament Vollversammlung aller Kinder sein.

### 5.4.2. Elternrat

Die Elternrat setzt sich aus den in den Lerngruppen gewählten Elternvertretern zusammen. Dabei soll jede Altersgruppe einer Lerngruppe durch jeweils einen Vertreter repräsentiert werden.

### 5.4.3. Lehrerrat

Wie die Eltern bilden die Lehrer und Erzieher den Lehrerrat. Da wir zum Schulstart nur wenige Lehrer haben werden, sind alle Lehrer und Erzieher im Lehrerrat vertreten.

### 5.4.4. Beirat

Der Beirat der Schule setzt sich aus Vertretern des Trägervereins zusammen und berät die Schule in zentralen und strategischen Belangen. Der Beirat kann ausgebaut werden und Vertreter der Wissenschaft, der Gemeinde oder weitere Vertreter der Öffentlichkeit kooptieren.

### 5.4.5. Schulparlament

Das höchste Entscheidungsgremium der Schule ist das Schulparlament. Es trifft alle für den Schulbetrieb wichtigen Entscheidungen wie Unterrichtsgestaltung oder die Verabschiedung von Regeln, die das Miteinander ermöglichen.

Das Schulparlament setzt sich aus Vertretern des Vorstandes des Trägervereins, Vertretern des Elternrats, Vertretern des Kinderparlaments, des Lehrerrates und des Beirats zusammen.

## **5.5. Schulentwicklung als Prozess**

Wir verstehen die Gestaltung von Schule als einen ständigen Prozess. Schule ist nie fertig, es gibt auch keine perfekte Schule. Wir versuchen in unserer Schule Veränderung als Prozess zur Verbesserung ständig zu begleiten und bauen auf das Engagement der Eltern und Schüler ebenso wie das der Lehrer und des Schulträgers. Auf die folgenden Bereiche werden wir unser Engagement in den ersten beiden Schuljahren konzentrieren:

In den ersten beiden Schuljahren wird der Trägerverein gemeinsam mit dem pädagogischen Team ein schulinternes Curriculum entwickeln. Hier werden wir die in diesem Konzept beschriebenen Grundsätze fortentwickeln, eigene Schwerpunkte und Perspektiven des Lernens den Bildungszielen der Rahmenpläne verbinden und unsere praktischen Erfahrungen integrieren. Wir möchten - gern auch in Kooperation mit weiteren Schulen - eine wissenschaftliche Begleitung vor allem unserer Praxis zur ziffernlosen Bewertung und der Portfolioarbeit anregen und durchführen lassen (s. Anhang).

Dieses Konzept ist aufgrund vielfältiger Ideen und Anregungen von Eltern und Interessierten entstanden. Wir haben uns dabei leiten lassen von eigenen Erfahrungen und Vorstellungen. Orientiert haben wir uns auch an Konzepten vorbildhafter freier Schulen, vor allem aber an Anregungen namhafter Pädagogen und praktischen und theoretischen Vordenkern einer Bildung und Erziehung, die die Freiheit und die Individualität der Kinder achtet, schützt und fördert. Es stellt den Ausgangspunkt für einen Prozess dar, der unser Schulleben fortwährend begleiten soll.

Wir machen es uns zur Aufgabe, unser Konzept ständig zu überdenken und es gemessen an den Bedürfnissen unserer Kinder, den Ideen aller Beteiligten, wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie den Anforderungen unserer Gesellschaft weiterzuentwickeln. Insbesondere die Fortentwicklung des schulinternen Curriculums zur Verbindung unserer Schwerpunkte und der Konzeption mit den Anforderungen der Rahmenpläne und eines Schulprogramms wird Gegenstand der Arbeit mit den Lehrern und Erziehern in der Zeit bis zur Gründung sowie in den ersten beiden Schuljahren sein.

Im Verlauf der ersten beiden Schuljahre werden wir zudem ein Konzept der Qualitätssicherung erarbeiten, das unsere Arbeit im schulischen und Kitabereich evaluiert und uns Anregungen zur Verbesserung und Fortentwicklung des Konzeptes gibt.

## **5.6. Kooperation mit Kitas zur Unterstützung des Schuleinstiegs**

Den Schulanfang möchten wir mit einer im 5. Lebensjahr beginnenden sehr engen Kooperation mit den örtlichen Kindertagesstätten gestalten. Hierzu sollen Vorschulkinder die Möglichkeit erhalten, am Schulalltag teilzunehmen, aber auch Schüler in der Vorschule präsent sein und über das Lernen in der Schule im Kindergarten berichten. Über gemeinsame Projekte sollen zudem altersübergreifende Kooperation und Austausch gefördert werden.

## **5.7. Finanzierung und Beiträge**

Der Trägerverein arbeitet als gemeinnützig anerkannter eingetragener Verein nicht gewinnorientiert. Als freie Schule finanzieren wir uns in den ersten zwei Jahren vollständig durch Eigenbeiträge - aufgrund der zweijährigen Wartefrist laut Schulgesetz, in der es keine Zuschüsse des Landes gibt. Über Leih- und Schenkgemeinschaften, individuelle Spenden und Darlehen von Eltern, Verwandten und Förderern der Schule werden wir die während der Wartefrist selbst zu tragenden Eigenmittel aufbringen (s. dazu detailliert die Finanzplanung).

Ab dem dritten Jahr (2010) wird voraussichtlich ein Teil unserer Kosten durch Zuschüsse des Landes refinanziert.

Die Höhe der für die Aufrechterhaltung des Schulbetriebes erforderlichen Elternbeiträge ist abhängig von der Entwicklung der momentan geführten Gespräche mit Sponsoren und Förderern unserer Schule. Die Elternbeiträge setzen sich aus einem festen Schulgeld und einem einkommensabhängig berechnetem Betreuungsgeld zusammen.

Die Elternbeiträge werden so gestaltet, dass der Besuch der Schule auch für Eltern mit geringerem Einkommen möglich ist. Die Berechnung des Betreuungsgeldes wird sich an der Kitagebührensatzung der Gemeinde orientieren. Jeweils 5% der Elternbeiträge verwenden wir für den Aufbau eines Solidartopfes. Aus diesen Mitteln gewähren wir Schulgeldermäßigungen oder Zuschüsse für Eltern, die das Schulgeld nicht aus eigener Kraft aufbringen können.

Die genaue Höhe und Berechnung der Beiträge wird in einer Beitragssatzung als Ergänzung der Schulverträge geregelt.

## **6. Aufnahmeverfahren und Übergang in weiterführende Schulen**

### **6.1. Aufnahme**

In unserer Schule ist grundsätzlich jedes Kind willkommen. Das Einbringen ganz unterschiedlicher individueller und sozialer Erfahrungen der Kinder ermöglicht es uns erst, die im Konzept aufgeführten Ideen zu realisieren. Offene Arbeitsformen, Projektarbeit und eigenverantwortliches Lernen nach den Grundsätzen der Reformpädagogik bieten optimale Möglichkeiten, dieser Verschiedenheit gerecht zu werden und dabei kein Kind auszugrenzen.

Eine wichtige Voraussetzung ist dafür jedoch, dass die Eltern mit unserem Konzept vertraut sind und es annehmen. In individuellen Aufnahmegesprächen erläutern wir den Eltern unsere pädagogischen Grundlagen und stellen fest, ob die Bereitschaft vorhanden ist, die Umsetzung des Konzeptes aktiv zu unterstützen und das Kind auf seinem Weg eigenständigen Lernens zu begleiten sowie die besondere Freiheit in der Entwicklung ihrer Kinder zu ermöglichen.

Soweit Kinder erhöhten bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, werden wir je nach Ausmaß zusätzliche und speziell geschulte Fachkräfte (u.a. Sonderpädagogen, Logopäden, Ergotherapeuten) hinzuziehen. Hierbei handelt es sich um Einzelfallentscheidungen, die mit den Eltern besprochen und abgestimmt werden.

In Hinblick auf organisatorische Möglichkeiten (Gruppenstruktur, Kapazität, etc.) entscheidet dann das pädagogische Team in Abstimmung mit dem Träger über die Aufnahme des Kindes.

## **6.2. Schulwechsel an andere Grundschulen**

Wir empfehlen den Besuch unserer Schule für die gesamte Grundschulzeit. Wechsel aus verschiedenen Gründen (Umzug, Unzufriedenheit mit der Schule etc.) sind jedoch immer möglich und werden individuell mit den Eltern sowie den anderen Schulen abgestimmt und unterstützt, um dem Kind einen optimalen Start an der anderen Schule zu ermöglichen.

Soweit Notenzeugnisse für einen Schulwechsel erforderlich sind, werden diese auf Antrag der Eltern ausgestellt. Die Erstellung des Notenzeugnisses erfolgt nur für Zwecke des Schulwechsels, nicht zur internen Verwendung in unserer Schule. Basis zur Erstellung der Notenzeugnisse für alle Wechsel und Übergänge sind die kontinuierlichen Leistungsdokumentationen nach der Portfoliomethode sowie die halbjährlichen Lernentwicklungsberichte. Dem Notenzeugnis hinzugefügt werden zudem alle an der Schule zur Leistungsbewertung erstellten Portfolios, wenn das Kind und die Eltern mit deren Weitergabe einverstanden sind.

Diese Informationen sind Gegenstand des Schulvertrages, so dass die Eltern über die Möglichkeiten eines Schulwechsels informiert sind.

## **6.3. Übergang an weiterführende Schulen**

Der Übergang in weiterführende Schulen wird sowohl fachlich auf Basis der erreichten Schülerleistungen als auch formal durch Nachweise entsprechende Leistungsdokumentationen unterstützt und sichergestellt.

Für den regulären Übergang wird in Jahrgangstufe 6 ein Grundschulgutachten erstellt, das "Angaben zur Person, zum Schulbesuch, zur schulischen Entwicklung, zu den fachübergreifenden und fachspezifischen Fähigkeiten und Leistungen sowie Aussagen zu Neigungen der Schülerin oder des Schülers und die Empfehlung für einen Bildungsgang in der Sekundarstufe I" (§ 15 GV, MBJS, 2007) enthält. Diese Angaben werden in unserer Schule in sehr ausführlicher und den Lern- und Entwicklungsprozess seit Beginn der Grundschulzeit dokumentierend regelmässig auf Basis der Portfoliomethode erstellt.

### 6.3.1. Übergang in die Oberschule

Für den Übergang in die Oberschule des Landes Brandenburg genügt das Grundschulgutachten, ein Notenzeugnis ist nicht erforderlich.

### 6.3.2. Übergang ins Gymnasium nach dem Ende der Grundschulzeit

Für den Übergang ins Gymnasium des Landes Brandenburg bestehen 2 Wege (vgl. § 53 (5) des Brandenburgischen Schulgesetzes):

Zum einen kann ohne Bildungsgangempfehlung und ohne Notenzeugnis die Eignung für den Besuch eines Gymnasiums durch eine Eignungsprüfung auf Antrag der Eltern nachgewiesen werden. Dazu wird vom Schulamt eine entsprechende Schule für den Besuch eines Probeunterrichts bestimmt. Die "Eignungsprüfung ist bestanden, wenn sie ergibt, dass eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zu erwarten ist" (BrbSG, § 53, Abs. 5).

Eine Eignungsprüfung ist nicht erforderlich, wenn im Grundschulgutachten eine Bildungsgangempfehlung für den Besuch eines Gymnaiums ausgesprochen wird und ein Notenzeugnis der Jahrgangsstufe 6 zum Schulhalbjahr vorliegt. Der Zahlen der Fächer Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache darf den Wert von 7 nicht übersteigen, die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik müssen in die Noten in hoher Gewichtung einzurechnen sind (§ 53 BrbSG).

Das bedeutet zweierlei für unserer Schüler, die aufs Gymnasium wechseln und sich nicht einem Eignungstest unterziehen wollen:

1. Teilnahme an Vergleichsarbeiten der Fächer Deutsch und Mathematik in Jahrgangsstufe 6
2. Ausstellung eines Notenzeugnisses in Jahrgangsstufe 6 (zum Halbjahr und Schuljahresende)

Die Eltern und Schüler werden rechtzeitig (in der Regel zu Halbjahresende der Jahrgangsstufe 5) auf die jeweils geltenden Bedingungen für den Übergang hingewiesen. In gemeinsamen Entwicklungsgesprächen wird bei entsprechenden Leistungen und dem Wunsch der Übergang ins Gymnasium vorbereitet und ein entsprechendes Notenzeugnis auf Antrag ausgestellt. Da die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten verpflichtend ist, wäre sie in diesem Falle auch für unsere Schüler mit Wunsch zum Besuch eines Gymnasiums verpflichtend. Die Möglichkeit der Teilnahme stellen wir an unserer Schule sicher.

### 6.3.3. Übergang ins Gymnasium vor Ende der 6. Klasse, insbesondere Wechsel in sogenannte Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK)

Der Übertritt in Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK) nach dem Ende des 4. Schuljahres ist im § 53 (7) BrbSG geregelt: "Die Eignung für die Aufnahme in eine Leistungs- und Begabungsklasse ist auf der Grundlage der Empfehlung der Grundschule, eines prognostischen Tests und eines Gesprächs mit der Schülerin oder dem Schüler festzustellen. Sie setzt voraus, dass der Zahlenwert der Noten aus den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache oder Deutsch, Mathematik und Sachkunde im Halbjahreszeugnis der Jahrgangsstufe 4 den Wert von fünf nicht übersteigt."

Nach § 16 der Grundschulverordnung wird hierzu ebenfalls eine Empfehlung der Grundschule erstellt, die "den von der Schülerin oder dem Schüler erreichten Stand der Leistungen, die Fähigkeiten und Neigungen sowie besondere Begabungen" beschreibt.

Entsprechend zu den anderen Übergängen, bei denen ein Notenzeugnis erforderlich ist, wird auch hier frühzeitig auf Antrag der Eltern der Übergang sichergestellt. In den Entwicklungsgesprächen zum Halbjahresende der Jahrgangsstufe 3 werden die Eltern auf die Wechselmöglichkeiten hingewiesen und gemeinsam der Übergang ab Jahrgangsstufe 4 begleitet.

### 6.3.4. Übergang an andere Schulen

Der Übergang an Schulen anderer Bundesländer bzw. im Ausland kann besondere Bedingungen erfordern, die hier im Detail nicht bekannt sind. Grundsätzlich werden begründete Schulwechsel von unserer Schule unterstützt und begleitet und das entsprechende Verfahren im Einzelfall - auch mit der aufnehmenden Schule - abgestimmt.

## 7. Referenzen

- Hoffmann, J., et al. (Hg.) (2004). *Gemeinsame Entwicklung von Rahmen(lehr)plänen für die Grundschule in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern. Abschlussbericht der Projektgruppe.* [http://www.bildung-brandenburg.de/curricula\\_gs.html](http://www.bildung-brandenburg.de/curricula_gs.html)
- Bostelmann, A. (Hg.) (2007). *Das Portfoliokonzept in der Grundschule.* Mülheim a.d. Ruhr: Verlag a.d. Ruhr.
- Beck, U. (1998). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (1995). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.* Weinheim, München: Juventa.
- BLK, B.L.K. (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen* 69. <http://www.blk-info.de/index.php?id=128>
- de Haan, G. (1997). *Umweltbildung als Innovation.* Berlin: Springer.
- Dörner, D. (1999). *Die Logik des Mißlingens: strategisches Denken in komplexen Situationen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Easley, S. D. & Mitchel, K. (2007). *Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen.* Mülheim a.d. Ruhr: Verlag a.d. Ruhr.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Heyse, V. & Höhn, G. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation.* Münster: Waxmann.
- Fountain, S. (1995). *Education for development: a teacher's resource for global learning.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- GDSU (2001). Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Fünf Perspektiven für den Sachunterricht. *Grundschule*, 4, 9-14.
- Gebauer, K. & Hüther, G. (2004). *Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen.* Düsseldorf, Zürich: Walter Verlag.
- Giest, H., Hartinger, A. & Kahlert, J. (2008). Auf dem Weg zu einem sachunterrichtlichen Kompetenzmodell. In Giest, H., Hartinger, A., & Kahlert, J. (Eds.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* (pp. 155-80). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Gordon, T. (2005). *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind.* München: Heyne.
- Gordon, T. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* München: Heyne.
- Graf, H.W. (2007). Plädoyer für ein neues Bildungskonzept, in . <http://www.d-perspektive.de/konzepte/bildung.html>
- Gräsel, C. & Bilharz, M. (2008). Erste Schritte zu Kompetenzmodellen in der Umweltbildung. In Giest, H., Hartinger, A., & Kahlert, J. (Eds.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Gugerli-Dolder, B. (2002). *Denken wie eine Spinne - Tiefenökologie, ein neuer Impuls für die Umweltbildung?* <http://www.provinz.bz.it/ressorts/natur/ecocultur.htm>
- Haan, G. (2003). *Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Empfehlungen / Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen.* <http://www.transfer-21.de/>
- Hart, S., Hodson Kindle, V. & Dillo, M. (2006). *Empathie im Klassenzimmer: ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt ; gewaltfreie Kommunikation im Unterricht.* Paderborn: Junfermann.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In *Leistung und Leistungsdiagnostik* (pp. 127-43). Heidelberg: Springer.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Hänsel, D. (1980). *Didaktik des Sachunterrichts: Sachunterricht als Innovation der Grundschule.* Diesterweg, Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg.
- Hentig, H. v. (1985). *Wie frei sind Freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. v. (1991). Sokratischer Eid. *Praxis Deutsch*, 18(110), 4-5.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G. (2006). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2006). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Key, E. (1992). *Das Jahrhundert des Kindes.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Lifton, B. J. (1990). *Der König der Kinder: das Leben von Janusz Korczak.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lob, R. (1997). *20 Jahre Umweltbildung in Deutschland - eine Bilanz.* Köln: Aulis-Verlag.
- MBSJ (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule. Mathematik.* [http://www.bildung-brandenburg.de/curricula\\_gs.html](http://www.bildung-brandenburg.de/curricula_gs.html)
- MBSJ (2007). *Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule. (Grundschulverordnung - GV) - vom 02.08.2007, GVBl.III/07, [Nr. 16], S.190.* <http://www.mbsj.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=5lbn1.c.48399.de>
- Petersen, P. (2001). *Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, C. R., Rosenberg, R. L. & Georg, E. (2005). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, M. B. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation: aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen ; neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten.* Paderborn: Junfermann.
- Schelhowe, H. (2006). Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit einer Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen. *Medienpädagogik*, 12, 2-21.
- Schelhowe, H. (2006). Interaktion und Interaktivität. Aufforderungen zu einer technologiebewussten Medienpädagogik. In Sesink, W.E.A. (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 2006* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schelhowe, H. (2007). *Technologie, Imagination und Lernen: Grundlagen für Bildungsprozesse mit Digitalen Medien.* Münster: Waxmann.
- Stözl, C. (2005). *Freie Schulen als Symbole der Bürgergesellschaft. Grußwort zur demoOrange am 3.3.2005..* <http://freie-schulen-brandenburg.de/>
- Van Matre, S. (1998). *Earth Education - ein Neuanfang.* Lüneburg: The Institute of Earth Education.
- Wild, R. (2004). *Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt: was Kinder von uns brauchen.* Weinheim: Beltz.