

# Pädagogisches Konzept

der Freien Montessori-Grundschule Osnabrück

*Stand: Februar 2024*

**Lebendig Lernen e.V.**

Trägerverein der Freien Montessori-Grundschule Osnabrück

[www.montessori-os.de/grundschule](http://www.montessori-os.de/grundschule)

# Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	5
1.1 Hintergründe .....	5
1.2 Unser Leitbild – Eine Schule, in der Kinder für ihr Leben gerne lernen.....	6
1.3 Der pädagogische Mehrwert am Standort Osnabrück .....	7
2. Woran orientieren wir uns? – Pädagogische und wissenschaftliche Grundlagen .....	9
2.1 Pädagogische Grundlagen .....	9
2.2 Erkenntnisse aus der Gehirnforschung.....	11
2.3 Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie.....	13
3. Bildungsverständnis der Montessori-Pädagogik .....	15
3.1 Menschenbild.....	15
3.2 Kindliche Entwicklung.....	16
3.3 Indirekte Erziehung und Bildung .....	17
3.4 Polarisierung der Aufmerksamkeit .....	17
3.5 Ziele der Montessori-Pädagogik.....	18
4. Unser geplantes Bildungshaus.....	19
5. Pädagogische und organisatorische Strukturen.....	21
5.1 Vorbereitete Umgebung .....	21
5.2 Rolle der Lernbegleiter/innen .....	25
5.3 Montessori-Materialien.....	26
5.4 Altersgemischt lernen.....	27
5.5 Standort, Schulhaus, Ausstattung und Außengelände.....	29
6. Grundlagen des Miteinanders .....	31
6.1 Gute Beziehungen.....	31
6.2 Regeln und Grenzen – Selbst- und Mitbestimmung.....	32
6.3 Gewaltfreie Kommunikation .....	34
7. Bedürfnisorientierte Lernformen .....	36
7.1 Freiarbeit .....	36
7.2 Workshops.....	37

7.3	Fächerübergreifende Projekte .....	38
7.4	Kurse .....	39
7.5	Raum für freies Spiel .....	39
7.6	Freie Bewegung .....	40
7.7	Kommunikation .....	41
7.8	Ausflüge und Schulfahrten .....	41
8.	Lehrplan und Lernmethoden .....	43
8.1	Der Mensch ist nicht das Maß aller Dinge – Kosmische Erziehung .....	43
8.2	Aneignung der Kulturtechniken .....	45
8.2.1	Lesen .....	45
8.2.2	Schreiben .....	47
8.2.3	Rechtschreibung und Grammatik .....	50
8.2.4	Mathematik .....	52
8.3	Sozial- und naturwissenschaftliche Perspektiven – Der Sachunterricht .....	55
8.4	Die freien, gestaltenden und musischen Künste .....	56
8.5	Kulturbegegnungen – Englisch und weitere Fremdsprachen .....	59
8.6	Räume für Bewegungsentwicklung .....	62
8.7	Religion, Ethik und Spiritualität .....	62
9.	Sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe .....	64
10.	Offener Ganztag .....	66
11.	Tages- und Wochenstruktur (Stand Mai 2023) .....	67
12.	Eine bedürfnisorientierte Leistungsbewertung .....	70
12.1	Beobachtungs- und Dokumentationshilfen .....	72
12.2	Wo stehe ich? – Lerngespräche als Reflexion von Lernzielen .....	73
12.3	Lernentwicklungsbriefe statt Noten .....	75
13.	Übergänge gestalten .....	77
13.1	Übergang von der KiTa zur Grundschule .....	77
13.2	Schulwechsel .....	78
13.3	Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule .....	79
14.	Aufnahmevoraussetzungen .....	81

15.	Mit Kindern wachsen – Eltern- und Familienarbeit.....	83
16.	Personal .....	85
16.1	Aufgaben und Qualifikation der Lernbegleiter/innen.....	85
16.2	Austausch, Supervision und Weiterbildung.....	87
17.	Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit.....	88
18.	Finanzierung .....	89
19.	Quellen .....	90
A1	Kompetenzraster aus dem LERNDORF .....	93
A2	Lerntagebuch (Beispieleiten).....	98
A3	Unter der Lupe: Der Mensch (Dokublatt) .....	99
A4	Reflexionsbogen: Meine Lernentwicklung .....	100
A5	Protokollvorlage Lernentwicklungsgespräch.....	101
A6	Thesen des Bundesverbands der Freien Alternativschulen e.V. (BFAS) .....	102

# **1. Einführung**

## **1.1 Hintergründe**

2014 fanden sich interessierte Eltern in einer Initiative zusammen, aus der 2015 der Trägerverein „Lebendig Lernen e.V.“ hervorging. Seither verfolgte der Verein die Gründung der ersten Freien Montessori-Grundschule in Osnabrück, die im August 2020 mit 15 Kindern eröffnet wurde.

Unsere Grundschule bereichert die Osnabrücker Schullandschaft mit einer innovativen Schulgestaltung. Die Schule stellt ein alternatives Bildungsangebot für Kinder und ihre Eltern dar, welche entsprechend Maria Montessori Vertrauen in die inneren Wachstumskräfte der Kinder haben und sich ein selbstbestimmtes, demokratisches Lernen für ihre Kinder wünschen, das ihre Individualität anerkennt. Hier setzen wir an und haben eine Umgebung geschaffen, in der Kinder ihre Stärken, Interessen sowie Bedürfnisse kennenlernen können und auf dieser Basis ein erfülltes, selbstverantwortetes Leben führen werden.

Unser pädagogisches Konzept orientiert sich an der Pädagogik Maria Montessoris, wobei es aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sowie Schlussfolgerungen aus der pädagogischen Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild integriert. In der Gründungsphase unserer Grundschule fanden wir u.a. in den Konzepten der Montessori-Grundschule Münster und der Freien Schule Steyerberg wichtige Anhaltspunkte.

Parallel zur Eröffnung und zum Betrieb unserer Grundschule arbeiten wir am Aufbau eines institutionen- und schulformübergreifenden „Bildungshauses“. Dieses Bildungshaus wird neben der Grundschule einen Bildungszweig für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren sowie eine Sekundarstufe I und II umfassen. In altersgemischten Gruppen von drei bis 19 Jahren wählen sich die Kinder ihre Lernpartner/innen selbstständig aus. Zum Schuljahr 2024/25 strebt der Verein die Gründung der Freien Montessori-Gesamtschule Osnabrück im Gebäude gegenüber der Grundschule an.

Im Folgenden stellen wir in unserem Leitbild die Werte vor, welcher unserer pädagogischen Arbeit zu Grunde liegen. Hieran anschließend erläutern wir unseren pädagogischen Mehrwert am Standort Osnabrück, an dem sich unsere Grundschule und perspektivisch unser Bildungshaus ansiedeln.

## 1.2 Unser Leitbild – Eine Schule, in der Kinder für ihr Leben gerne lernen

Unser Wunsch ist es, dass unsere Kinder sich jeden Morgen aufs Neue auf den anstehenden Schultag freuen, weil sie sich an unserer Schule entfalten können, indem sie ihren Lerninteressen nachgehen und sich mit ihrer Persönlichkeit voll und ganz angenommen fühlen können. Dieses zentrale Anliegen haben wir in unserem Leitbild formuliert, welches unsere Werte zum Ausdruck bringt und eine erste Vorstellung über den gelebten Alltag gibt:

**eigenmotiviert** – Kinder lernen jederzeit, ihnen wohnt eine intrinsische Motivation inne, Neues erfahren und erleben zu wollen. Dabei unterscheiden sie nicht zwischen Lernen und Spielen, da beides zusammengehört. Die Kinder finden sich in altersgemischten Gruppen nach eigenen Interessen zusammen und bestimmen selbst, wie, wo und wie lange sie sich mit einem Thema beschäftigen.

**gleichwürdig** – Alt und Jung begegnen einander auf Augenhöhe und gehen respektvoll miteinander um. Wir legen Wert auf die Beziehung zueinander, getragen von Offenheit, Empathie, Authentizität, Achtsamkeit und Liebe. Auf diese Weise schaffen wir eine Basis für unsere Kinder, damit sie ihrerseits friedvolle Beziehungen stiften können.

**kommunikativ** – Wir setzen uns für eine neue Form des Umgangs und der Kommunikation miteinander ein, welche den Dialog fördert. Unsere Schule lebt von der gegenseitigen Anerkennung verschiedener Meinungen und Themen, die gemeinsam mit allen Interessierten diskutiert werden.

**ganzheitlich** – An unserer Schule lernen Kinder mit allen Sinnen, mit Hand, Herz und Verstand in ihrem eigenen Tempo. Sie machen praktische Erfahrungen und lernen daraus. Die Theorie dient dabei dem Verständnis der Praxis. Statt einzelner Fächer bieten wir Aktivitäten und Projekte an, bei denen die Kinder überwiegend fächerübergreifend arbeiten.

**miteinander** – Die Lehrkräfte an unserer Schule sind vor allem Menschen, die den Kindern als begleitende Berater/innen zur Seite stehen. Sie unterstützen die Kinder sowohl im Lernen als auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Sie bewerten nicht nach richtig oder falsch, sondern freuen sich zu erkennen, dass es mehrere Wege zur Lösung gibt.

**wertschätzend** – Wir vergleichen Kinder nicht miteinander, denn jedes Kind ist als Individuum einzigartig und besonders. Unsere Schule betrachtet es als ihre zentrale Aufgabe, diese Einzigartigkeit zu entdecken, zu fördern und zu entwickeln. Wir fördern keinen offensiven Wettbewerb zwischen den Kindern. Auf unserer Schule werden Fehler nicht nur akzeptiert und toleriert, vielmehr bilden sie die Basis für ein gesundes, intensives Lernen.

**zukunftsorientiert** – Bei uns erwerben Kinder Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie zu einem erfüllten Leben in der künftigen Gesellschaft befähigen: Sie lernen, sich selbst zu vertrauen und sich der eigenen Potenziale bewusst zu werden. Wir helfen ihnen, ihre Bedürfnisse selbst zu erkennen und zu formulieren. Jedes Kind wird mit seinen Stärken und Grenzen wahr- und angenommen.

### **1.3 Der pädagogische Mehrwert am Standort Osnabrück**

Als dynamischer Wirtschafts- und Dienstleistungsstandort an der Grenze zu Nordrhein-Westfalen konnte Osnabrück zum Gründungszeitpunkt der Schule entgegen des bundesweiten Trends eine Zunahme der Geburten im Vergleich zu den Sterbefällen verzeichnen. Diesen zukunftsträglichen Standort bereichern wir seit 2020 als bisher einziges alternatives Schulangebot der Stadt immens, was sich im großen Interesse von Familien auch aus umliegenden und sogar entfernten Städten und Kreisen widerspiegelt.

So leistet unsere Grundschule mittels reformpädagogischer Impulse einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung in Osnabrück-Stadt sowie -Land und damit zur gesetzlich festgelegten Schulvielfalt insgesamt. Wir führen dazu bewährte Prinzipien der Montessori-Pädagogik konsequent fort. Diese haben unabhängig von den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (2000) bereits zu vielfältigen Innovationen in der Arbeit von Regel- und Förderschulen geführt. Hierzu gehören die

- Jahrgangsmischung
- freie Wahl der Arbeit innerhalb einer vorbereiteten Lernumgebung (mitunter als „Freiarbeit“ und „Wochenplanarbeit“ bekannt)
- Rolle der Lehrkraft als Lernbegleiter/in
- schriftlichen individuellen Beurteilungen anstelle von Noten
- Anerkennung der Heterogenität der Kinder (entsprechend vielfältigen Entwicklungsständen von Kindern gleichen Alters)

Da jede Regel- und Förderschule diese Prinzipien jedoch sehr unterschiedlich umsetzt, d.h. in Ansätzen oder in abgewandelter Form, findet ein bereichernder Austausch zwischen den Schulen aus Osnabrücker Stadt und Land sowie unserer Grundschule statt.

Unser weiteres Innovationspotenzial für die Osnabrücker Schullandschaft besteht in der Integration aktueller entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Erkenntnisse, aus denen wir Konsequenzen für die Lernbegleitung von Kindern ziehen. Es handelt sich um Elemente pädagogischen Handelns, wie sie von Rebeca und Mauricio Wild und die in der

Folge entstandenen sogenannten Freien Aktiven Schulen bereits erfolgreich umgesetzt wurden. Zu den neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen gehören:

- die Bereichsspezifität von Lernentwicklungsständen
- unterschiedliche, entwicklungsbedingte Lerninteressen/-empfindlichkeiten („sensible“ Phasen)
- die Bedeutung von angstfrei und mit allen Sinnen erworbenem Wissen für konstruktives Lernen und die Ausbildung sozialer Fähigkeiten

In den Kapiteln 2.2 (Erkenntnisse aus der Gehirnforschung) und 2.3 (Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie) stellen wir jene Erkenntnisse und die pädagogischen Schlussfolgerungen für unsere Schule genauer vor.

## 2. Woran orientieren wir uns? – Pädagogische und wissenschaftliche Grundlagen

Für unsere pädagogische Arbeit maßgeblich sind die zentralen Inhalte und Kompetenzen nach den Kerncurricula (Lehrplänen) der einzelnen Grundschulunterrichtsfächer. Diese Inhalte und Kompetenzen eignen sich auch die Kinder unserer Schule an.

Dieses Ziel verwirklichen wir vornehmlich mithilfe reformpädagogischer Ansätze, auf denen auch andere Alternativschulen ihr Selbstverständnis gründen. Zu diesen Ansätzen gehören die Montessori-Pädagogik und die Praxis der Freien Aktiven Schulen<sup>1</sup>, welche sich in Orientierung an der pädagogischen Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild entwickelt haben.

Den Erfolg jener reformpädagogischen Ansätze bestätigen nicht nur die guten Lernergebnisse und die hohe Zufriedenheit von Schüler/innen an Montessori-Schulen sowie Freien Alternativschulen in Deutschland und weltweit (vgl. z.B. Suffenplan 2006; Rindskopf 2006; Liebenwein, Barz, Randoll 2013; Randoll, Graudenz, Peters 2017), sondern auch seit einigen Jahrzehnten Erkenntnisse aus Neurobiologie und Entwicklungspsychologie.

### 2.1 Pädagogische Grundlagen

Die folgenden Pädagog/innen standen mit ihren aus der Praxis heraus gewonnen Erkenntnissen und hieraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für unser Konzept Pate:

#### Maria Montessori

Wir schließen uns der Erkenntnis Maria Montessoris an, wonach jedes Kind ein spontanes Bedürfnis hat, sich konkret-handelnd mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und dabei seine Persönlichkeit eigenständig – also ohne „Ziehen“ und „Zerren“ durch äußere Instanzen wie bspw. Erwachsene – ausbildet. Genauer heißt dies: Jedes Kind verfügt über einen inneren Bauplan, nach dem es sich kraft seiner Selbstbildungskräfte entwickelt, insbesondere dann, wenn es eine Umgebung vorfindet, in der es auch tatsächlich selbstbestimmt lernen kann.

An unserer Schule setzen wir entsprechend Pädagog/innen ein, welche in der Funktion von Lernbegleiter/innen diesen Rahmen bieten und darin ein Kind bei der vollen Entfaltung seines inneren Bauplans unterstützen. Diese und weitere wichtige Elemente der Montessori-

---

<sup>1</sup> Die Freien Aktiven Schulen nach Rebeca und Mauricio Wild zählen zu den über 100 Freien Alternativschulen, die sich im Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V. (kurz BFAS) organisieren. Diese tragen die gemeinsamen Werte des gegenseitigen Respekts, selbstbestimmten Lernens und demokratischer Mitverantwortung, denen auch wir uns verpflichtet fühlen. Sie arbeiten auf der Basis eines in 8 Thesen formulierten pädagogischen Selbstverständnisses (siehe Anhang A7).

Pädagogik, die sich aus dieser grundlegenden Haltung gegenüber Kindern und dem hieraus resultierenden zwischenmenschlichen Umgang ableiten, sind in Kapitel 5 (Pädagogische und organisatorische Strukturen) genauer dargestellt.

### Rebeca und Mauricio Wild

Das Ehepaar Rebeca und Mauricio Wild entwickelte die Montessori-Pädagogik schließlich mit ihrer fast 25-jährigen Schulpraxis entscheidend weiter. Ihre von 1977 bis 2005 in Ecuador betriebene Lernumgebung mit dem Namen „Pesta“ umfasste einen Kindergarten sowie eine Primar- und Sekundarstufe. Wie dies für Maria Montessori gesagt werden kann, so standen auch für sie die echten Entwicklungsbedürfnisse der Kinder im Zentrum allen Lernens und der hierauf bezogenen Begleitung.

Die Unterstützung der Kinder geschah wie bei Montessori in einer nicht-direktiven Haltung, d.h. zurückhaltend, aber doch immerzu präsent, um den Kindern in geeigneter, diskreter Weise Hilfestellung anzubieten. Auch die Wilds und die weiteren Lernbegleiter/innen im Pesta richteten die Begleitung der Kinder nach der Erkenntnis aus, dass echte menschliche Lern- und Wachstumsprozesse von innen aus dem Kind selbst heraus geschehen, nicht aber durch lenkende äußere Beeinflussung.

Die sogenannten Aktiven Schulen haben sich in Orientierung an der pädagogischen Arbeit der Wilds, ihren Büchern und Seminaren für Eltern und Pädagog/innen entwickelt und ihre konkrete praxisbezogene sowie theoretische Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik aufgegriffen. Die Weiterentwicklung besteht darin, dass die Kinder noch weitaus mehr Entscheidungsspielräume haben, um ihrem Bestreben nach Autonomie zu folgen sowie entsprechend ihren entwicklungsbedingten Lerninteressen/-empfindlichkeiten arbeiten zu können:

So können sie in einer vorbereiteten Umgebung nicht nur der Freiarbeit mit Montessori-Materialien nachgehen, sondern haben gleichzeitig Raum und Zeit für Lernerfahrungen mit unstrukturierten Materialien<sup>2</sup>, für das freie Spiel, die freie Bewegung und die Kommunikation untereinander. Besonders hervorzuheben ist dabei das freie Spiel (Rollenspiel) der Kinder, welches als zentrales kindliches Entwicklungsbedürfnis erkannt und dem erstmals ein gleichberechtigter Stellenwert im Schulalltag eingeräumt wird, neben anderen Lernformen wie z.B. der Freiarbeit (vgl. hierzu ausführlich das Kapitel 7.5 Raum für freies Spiel).

Hinzugekommen ist bei der pädagogischen Weiterentwicklung zudem auch die Betrachtungsweise, nach der die außerschulische Umgebung nicht außen vor gelassen werden

---

<sup>2</sup> Diese unterscheiden sich von den didaktischen Materialien nach Montessori, welche so konzipiert sind, dass sie das haptische Entdecken und Begreifen einer fachlichen Struktur (z.B. der Struktur ‚Satzglieder‘) sowie hieran anschließende Übungsprozesse ermöglichen. Unstrukturierte Materialien sind bspw. Holzbriketts, Murmeln, Stoffe u.v.m. Letztere enthalten keine fachliche Struktur und legen keinen Lernweg nahe. Somit ermöglichen sie den Kindern insbesondere kreative Lernaktivitäten.

kann. Man möchte Kinder in ihren Entwicklungsprozessen umfassend begleiten, sodass auch die enge Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule angestrebt wird.

In ihren theoretischen Ausführungen beziehen sich die Wilds auf die Erkenntnisse nach Maria Montessori sowie auf das Stufenmodell der Entwicklung und die Konzepte von Assimilation und Akkomodation nach dem Entwicklungspsychologen Jean Piaget (vgl. Piaget 1978, 2003). Auch die Erkenntnistheorie auf der Basis biologischer Wahrnehmungsgrundlagen nach dem Biologen und Philosophen Humberto Maturana und seines Schülers Francisco J. Varela (vgl. Maturana/Varela 1980) haben die Wilds nachhaltig geprägt.

Aus der pädagogischen Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik durch Rebeca und Mauricio Wild haben wir für unsere Schule eine Lernumgebung entwickelt, welche den Kindern vielfältige Entscheidungen und hiermit verbundene Erfahrungen ermöglicht, auch durch das freie Spiel, die freie Bewegung und durch die Kommunikation untereinander. Daneben integrieren wir eine enge Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule.

## **2.2 Erkenntnisse aus der Gehirnforschung**

Aktuelle neurobiologische Erkenntnisse zeigen auf, dass bei einem Neugeborenen die Nervenzellen bereits im Überwiegenden angelegt sind. Allerdings bestehen bei weitem noch nicht so viele Vernetzungen wie bei einem Erwachsenen. Im weiteren Leben des Neugeborenen hängen die zu Stande kommenden Vernetzungen dann entscheidend von den Erfahrungen mit seiner Umwelt ab. Entsprechend unterschiedlichen Sinneserfahrungen (i.S. aller Reize, die von außen und durch die eigenen Bewegungen auf die Sinnessysteme einwirken) bildet sich bei jedem Individuum ein einzigartiges neuronales Netzwerk aus.

In der Kindheit entwickeln sich in den gut formbaren sensorischen und motorischen Hirnbereichen besonders viele Synapsen. Erst im Alter von etwa zehn Jahren findet die Ausbildung von Synapsen in den meisten Hirnbereichen ein Ende, während sich neue Synapsen bei Jugendlichen und Erwachsenen ungleich schwerer ausbilden (vgl. Ayres 2016, S. 49).

Lernen als Ergebnis eines komplexen Netzwerks an Nervenverbindungen geschieht demnach bis zum Alter von zehn Jahren überwiegend über die Integration von Sinnesinformationen.

Insbesondere zwischen dem motorischen Cortex, den sensorischen Assoziationsarealen des Cortex auf der einen Seite und dem präfrontalen Cortex, einem Teil des Frontallappens der Großhirnrinde, auf der anderen Seite konnten neurale Verbindungen nachgewiesen werden (vgl. u.a. Beigel 2011, S. 29). Der Präfrontalcortex gilt als Sitz der höheren, von Vorstellungskraft geprägten geistigen Funktionen sowie der Persönlichkeit und des Sozialverhaltens eines Menschen.

Entsprechend wird klar: Ein mit allen Sinnen erfolgreiches Lernen bildet die Voraussetzung für späteres intellektuelles und akademisches Lernen. So stellt bspw. die Raumwahrnehmung und -vorstellung, welche insbesondere mit der körperlichen Betätigung geschult wird, die Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen sowie auch für einfache mathematische Operationen dar. Vielfältige Sinneserfahrungen begründen zudem die Fähigkeit zum symbolischen Denken und sind somit notwendig für den Umgang mit Zahlensystemen, Formeln und Sprachen (vgl. Zimmer 2011, S. 30; Pearce/Mendizza 2013). Doch auch die Ausbildung sozialer Fähigkeiten in Form von Empathie und hieraus resultierender angemessener Kommunikation hängen offenbar entscheidend von der Komplexität des neuronalen Netzwerks eines Individuums ab, die erst durch vielfältige Sinneserfahrungen entsteht.

Sinneserfahrungen macht das Kind nicht nur durch körperliche Betätigung, sondern vor allem auch im Spiel. Etwa im Alter von vier bis sieben Jahren erfindet es sich immer mehr neue Welten, in denen es Dinge erschafft. Es handelt sich dabei um Probehandeln, Versuchsdenken, Experimentieren mit Neuem. Bei dieser Art des kindlichen Spiels agiert das Kind in einer eigenen, sicheren Welt. In dieser Welt existieren weder Fehler noch Bewertungen oder Urteile.

Daneben beobachten wir im Alter von sechs bis acht Jahren eine Periode, in der die Bewegungserfahrungen der Kinder eine neue Intensität erlangen und sich geradezu explosionsartig erweitern. Der Körper stellt nun ein Werkzeug dar, mit dem die Kinder spielen. Grund für diese Entwicklungsphase ist, dass die Kinder ihren Körper besser als jemals zuvor beherrschen. Man denke bspw. an die Kinder, „die mit halsbrecherischer Geschwindigkeit losrennen, auf jeden hohen Baum klettern und ihre körperlichen Fähigkeiten auf jede nur erdenkliche Art ausprobieren wollen – mit dem letzten Ziel der Körperbeherrschung“ (Pearce, Mendizza 2013).

Zu guter Letzt verarbeiten Kinder (unterschiedlicher Altersstufen) mit dem Spiel neue Perspektiven und wichtige Erlebnisse, gehen kreativ mit Lebenssituationen um und sind gestalterisch tätig (indem sie insbesondere die Sprache als weiteres Werkzeug hinzunehmen).

Es lässt sich also konstatieren: Auch das Spiel – als komplexe Integration von Sinneserfahrungen – ist Lernen. Oder anders ausgedrückt: Echtes Lernen ohne Spielen scheint nicht möglich zu sein.

Für das spielende Lernen benötigt das Kind jedoch geeignete Rahmenbedingungen: In der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt muss es Vertrauen aufbauen können. Andernfalls schafft es sich eine Verteidigungsstruktur, denn „[i]n einer Konkurrenzsituation oder wenn Erwachsene dem Kind ihre Ideen aufzwingen, reagiert es darauf, indem es sich sagt: Ich werde das vielleicht nicht schaffen, ich werde versagen, ich werde verlieren, ich werde bestraft, ich werde ausgeschlossen“ (Pearce/Mendizza 2013). Jedwedes Wissen allerdings,

welches entsprechend in angstfreien Situationen erworben wird, kann anschließend viel leichter abgerufen werden und in konstruktiver und kreativer Form eingesetzt werden.

Aus der sicheren, überschaubaren Welt, wie sie das Kind im Spiel erlebt, erfahren wir noch mehr, wie eine solche geeignete Umgebung aussehen müsste: Die Möglichkeit des negativ verstandenen Fehlermachens müsste schlichtweg ausgeschlossen sein. In einer solch geborgenen Umgebung findet das Kind dann Möglichkeiten zur umfangreichen Selbstbestimmung vor (vgl. ebd.). Wir schaffen deshalb an unserer Schule eine sanktionsfreie Lernumgebung, in der die Kinder sich geborgen fühlen sowie Vertrauen in sich und die Welt aufbauen können, da sie entsprechend ihren natürlichen Entwicklungsbedürfnissen spielerisch mit allen Sinnen lernen können.

### **2.3 Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie**

Natürliche innere Wachstums- und Reifeprozesse des Kindes stehen in Wechselwirkung mit einer geeigneten Umgebung, in der für das Kind vielfältige Interaktionen möglich sind – so die Annahme von Maria Montessori und Rebeca Wild. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget konnte diesbezüglich nachweisen, dass das Kind sein Wissen, Denken und seine Persönlichkeit im Umgang mit seiner Umwelt aktiv konstruiert. Das Kind selbst ist also der entscheidende Motor für seine eigene Entwicklung, wobei gleichzeitig eine gewisse Abhängigkeit von den Bildungsanregungen seiner Umwelt gilt.

Nach Piaget (2003) ist das Denken ab der Geburt zunehmend weniger auf die rein sinnliche Wahrnehmung angewiesen und differenziert sich bis ins Erwachsenenleben hin zu immer größerer Abstraktheit. Diese Entwicklung der kognitiven Reifeprozesse geschieht in Etappen bzw. Stadien. Relevant ist, dass sich Kinder im Alter von ca. sieben bis zwölf Jahren im sogenannten konkret-operationalen Stadium befinden. Sie sind somit noch nicht zum rein abstrakten Denken in der Lage, aber wenden logisches Denken in Situationen wie z.B. bei der Analyse von Wortarten gezielt an. Dies gelingt ihnen durch das konkrete Begreifen ihrer Umwelt. Dagegen setzt nach Piaget das abstrakte Denken in formalen Begriffen, womit sie ihre Kenntnisse auf ein unbekanntes Thema anwenden können, erst ab dem ungefähren Alter von zwölf Jahren ein.

Dennoch muss Piaget insofern ergänzt werden, als dass sich die Kinder untereinander in ihren Entwicklungsständen zeitlich betrachtet immens unterscheiden. Dies gilt neben ihrer kognitiven Entwicklung z.B. auch für ihre motorische und soziale Entwicklung. Die kognitive Entwicklung bei ein und demselben Kind verläuft zudem in den verschiedenen kognitiven Lernbereichen nicht gleich: So kann es sein, dass sich etwa ein Kind im Alter von acht Jahren in Bezug auf Sprache auf einem deutlich höheren Niveau des logischen Denkens als in Bezug auf Mathematik befindet (vgl. Sodian 1995).

Die verschiedenen Etappen der kognitiven Entwicklung geben einen Hinweis auf entwicklungsbedingte Lerninteressen/-empfindlichkeiten („sensible“ Phasen) wie etwa für die konkret-handelnde forschende Auseinandersetzung mit der Umwelt in der Altersspanne von ca. sieben bis zwölf Jahren. Entsprechend schaffen wir eine geeignete Lernumgebung, in der die Kinder möglichst handlungsorientiert-forschend lernen können.

Aufgrund der genannten Erkenntnisse sind sich die Lernbegleiter/innen an unserer Schule zudem bewusst, dass sich die Kinder Wissen und Kompetenzen nicht in jedem Lernbereich (wie z.B. Naturwissenschaften, Mathematik, Sprache) gleich schnell und gleich gut, sondern mit deutlichen interindividuellen Unterschieden aneignen. Diesen Umstand respektieren sie, indem sie den Kindern entsprechend Zeit für Entwicklungsprozesse gewähren und in ihrer Lernunterstützung die unterschiedlichen kindlichen Niveaustände berücksichtigen.

### **3. Bildungsverständnis der Montessori-Pädagogik**

In den folgenden Kapiteln stellen wir die zentralen Aspekte der Montessori-Pädagogik vor. Diese haben unser Verständnis von Bildungsprozessen nachhaltig geprägt und bilden daher die pädagogische Grundlage unserer Schule.

#### **3.1 Menschenbild**

Das Menschenbild innerhalb der Montessori-Pädagogik führt zu einer einzigartigen Haltung gegenüber Kindern, denn fortan wird das Kind als der Baumeister seiner selbst verstanden. Maria Montessori beschreibt das Kind entsprechend so:

*„Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind, das er selbst einmal war, gebildet wurde.“*

*Maria Montessori*

Sie ging davon aus, dass das Kind über einen „inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung“ (Montessori 2015) verfüge. In jedem Kind sei bereits angelegt, was es für seine individuelle Entwicklung benötige.

So stellte sie in ihrer Arbeit mit Kindern immer wieder von Neuem fest, wie ihre Lernprozesse gleichsam von einer inneren Uhr bestimmt sind. Offenbar verläuft die individuelle Entwicklung eines Kindes in sogenannten „sensiblen Phasen“ – Zeitfenstern der besonderen Empfänglichkeit und dadurch Motivation für bestimmte Inhalte.

Das Verständnis des Kindes als Bildner seiner eigenen Persönlichkeit stellt das bis heute weithin übliche Menschenbild in Frage, wonach insbesondere jüngere Kinder passive Empfänger von Bildung sind bzw. von Erwachsenen „gebildet“ werden. Aus diesem Menschenbild, was den eigenen Willen und die Fähigkeit des Kindes anerkennt, sich selbst zu bilden, folgen schließlich die Einsicht in die Gleichwertigkeit aller Menschen – insbesondere der Kinder im Verhältnis zu den Erwachsenen – sowie ein von Respekt getragener Umgang mit Kindern.

### 3.2 Kindliche Entwicklung

Die kindliche Entwicklung zeichnet sich also durch ein Fortschreiten in je spezifischen altersbezogenen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen aus. Innerhalb dieser Entwicklungsstufen zeigt jedes Kind besondere Sensibilitäten für bestimmte Entwicklungsaufgaben und Lerninhalte. So ist das Kind in diesen sensiblen Phasen besonders empfänglich für bestimmte Aspekte seiner Umwelt, wodurch es die daran geknüpften Fähigkeiten und Fertigkeiten mit höchster Motivation und damit vergleichsweise leicht erwirbt:

„Die innere Empfänglichkeit bestimmt, was aus der Vielfalt der Umwelt jeweils aufgenommen werden soll, und welche Situationen für das augenblickliche Entwicklungsstadium die vorteilhaftesten sind. Sie ist es, die bewirkt, dass das Kind auf gewisse Dinge achtet und auf andere nicht. Sobald eine solche Empfänglichkeit in der Seele des Kindes aufleuchtet, ist es, als ob ein Lichtstrahl von ihr ausginge, der nur bestimmte Gegenstände erhellt, andere hingegen im Dunkel lässt. Die ganze Wahrnehmungswelt des Kindes beschränkt sich dann mit einem Male auf diesen einen hell erleuchteten Bezirk.“

*Maria Montessori*

Zwar lassen sich diese sensiblen Phasen grob bestimmten Altersstufen zuordnen, doch unterscheiden sich Kinder stets auch interindividuell in Beginn und Dauer dieser Phasen. Ist einmal eine solch sensible Phase für einen bestimmten Umweltaspekt – z.B. Schriftsprache – abgeklungen, muss das Kind hierfür ungleich höhere Lernanstrengungen vornehmen, wobei das Lernen außerdem weniger effektiv erfolgt.

Zu den Entwicklungsstufen bzw. -bedürfnissen der Sechs- bis Zwölfjährigen gehören nach Montessori:

- das Bedürfnis nach Erweiterung der sozialen Beziehungen
- das Bedürfnis, die Vorstellungskraft zu üben, Kulturtechniken zu erwerben und Naturphänomene zu erforschen
- das Bedürfnis nach Orientierung in moralischen und sozialen Fragen

Montessori schlussfolgerte aus ihren Beobachtungen zum kindlichen Bauplan entsprechend bestimmten Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen, dass dem Kind eine geeignete „vorbereitete Umgebung“ zu seiner Entwicklung angeboten werden muss. Diese Umgebung ist so beschaffen, dass sie das spontane, aktive Handeln der Kinder begünstigt und das Kind somit seine potenziellen Selbstbildungskräfte voll entfalten kann. Letzteres wird in Kapitel 5.1 (Vorbereitete Umgebung) genauer erläutert.

### **3.3 Indirekte Erziehung und Bildung**

Das Erziehungs- und Bildungsverständnis Montessoris ist revolutionär, denn erstmals in der Geschichte von Erziehung und Bildung wird der Subjektstatus des Kindes konsequent anerkannt. Das Kind gilt also nicht mehr als Objekt von erzieherischem und bildendem Handeln, innerhalb dessen es zu den Vorstellungen der älteren Generation „hingezogen“ und „gebildet“ werden soll. Vielmehr wird anerkannt, dass es über die Veranlagung verfügt, sich selbst zu bilden.

Doch geschieht dieser Prozess selbstverständlich nicht losgelöst von seiner Umwelt. Das Kind benötigt zur Selbstbildung seine Umwelt (insbesondere seine Eltern), steht dabei jedoch in der Position eines aktiven Subjekts, nicht als passives, zu füllendes Gefäß (vgl. Montessori 2007, S. 14). Erziehung wird damit nach wie vor verstanden als die nötige Unterstützung des Kindes beim Lernprozess in Auseinandersetzung mit seinem gesellschaftlichen Umfeld. Anders ist allerdings der hauptsächlich indirekte Weg, der hierzu gewählt wird. Den Erwachsenen kommt somit die Rolle zu, das Kind bei all den nötigen Erfahrungen zu begleiten, die für die Entfaltung seiner Selbstbildungskräfte nötig sind.

### **3.4 Polarisation der Aufmerksamkeit**

Für die bestmögliche Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung des Kindes ist entscheidend, dass es seine Fähigkeit zur tiefen Konzentration entfalten kann. An diesem als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bezeichneten Phänomen beobachtete Maria Montessori äußerst positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung im Bereich seiner Emotionalität sowie sozialen Kompetenz.<sup>3</sup> Nach diesen Phasen der tiefkonzentrierten Auseinandersetzung mit einem Gegenstand seiner Umwelt überrascht das Kind durch innere Ausgeglichenheit, Zufriedenheit und ein gestärktes Selbstwertgefühl. Auch in den Lerninhalten einzelner Fächer bildet sich das Kind entscheidend weiter.

Mit einer strukturierten vorbereiteten Lernumgebung kann das Phänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ begünstigt werden. In dieser Umgebung wählt das Kind frei, d.h. aus eigenem Antrieb und Interesse, ein Material bzw. damit verbunden einen Lerninhalt aus. Den inneren kindlichen Bauplan berücksichtigend, stellt sich so eine optimale Passung zwischen Entwicklungsstufe bzw. sensibler Phase auf der einen Seite und Lerninhalt auf der anderen Seite ein. Die Folge ist eine Phase tiefer Konzentration.

---

<sup>3</sup> Soziale Kompetenz sei definiert als Fähigkeit, empathisch zu kommunizieren.

### **3.5 Ziele der Montessori-Pädagogik**

Zentrales Ziel der Montessori-Pädagogik ist die ganzheitliche Förderung des Kindes. So geht der pädagogische Ansatz darüber hinaus, Kinder lediglich im fachlichen Lernen weiterzuhelfen, sondern hat eine gesunde kindliche Entwicklung im Ganzen zum Ziel, in der Geist, Körper und Seele eine funktionierende Einheit bilden.

Die Unterstützung der Individualität gilt sogar als Grundvoraussetzung menschlicher Entwicklung. Daher orientiert sich das pädagogische Handeln nach dem Montessori-Ansatz konsequent am Kind mit seinen je spezifischen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten. Besondere Beachtung finden zudem die grundsätzlichen kindlichen Bedürfnisse nach spontaner Aktivität, selbstbestimmten Handeln und Selbstständigkeit.

Selbstständigkeit als zentrales kindliches Entwicklungsstreben wird zudem mit einer entsprechend indirekten Erziehung gefördert. Dies bringt auch der wichtige Leitsatz der Montessori-Pädagogik „Hilf mir, es selbst zu tun“ zum Ausdruck. Doch nicht nur im Streben nach Selbstständigkeit, sondern auch im Streben nach sozialer Kompetenz, unterstützt die indirekte Erziehung die Entfaltung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse. So wirkt innerhalb der Freiarbeitsphasen als indirekte Form der Erziehung das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit, welches das Kind in der Ausbildung seiner Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz maßgeblich unterstützt.

## **4. Unser geplantes Bildungshaus**

Unser Ziel ist es, ein Montessori-Bildungshaus am Standort Landwehrviertel aufzubauen. Im Folgenden erläutern wir die Rahmenbedingungen unseres geplanten Bildungshauses:

Wir wünschen uns, dass unterschiedliche Altersstufen institutionen- und schulformübergreifend miteinander lernen können. Deshalb arbeiten wir parallel zum Betrieb unserer Grundschule am Aufbau eines institutionen- und schulformübergreifenden Bildungshauses. Dieses Bildungshaus soll neben der Grundschule einen Bildungszweig für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren sowie eine Sekundarstufe I enthalten. Langfristig streben wir auch den Aufbau einer Sekundarstufe II an.

Das Bildungshaus überwindet die künstliche Trennung in einen vorschulischen und schulischen Bildungsbereich sowie die Zergliederung des Schulsystems in verschiedene, altersabhängige Schulformen. Entsprechend Maria Montessoris Entwurf einer neuen Organisation der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die von der Früherziehung bis zum Einstieg in die Berufswelt reicht, streben wir ein institutionelles Lernen an, das sich über weite Alters- und Generationengrenzen hinwegsetzt und damit wieder an das Lernen in natürlichen Lebenszusammenhängen heranreicht.

Der geplante Entwicklungsraum für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ist strukturell im Kinderhaus (entspricht Kindertagesstätte) verortet, der eigene Entwicklungsraum für Kinder der Altersstufe sechs bis zwölf Jahre in der Grundschule und jener Entwicklungsraum für Jugendliche im Alter von zwölf bis 19 Jahren in der Gesamtschule. Alle drei Entwicklungsräume sollen durchlässig in dem Sinne sein, dass alle Kinder und Jugendlichen zusammen lernen und Zeit miteinander verbringen können, also z.B. zehnjährige Kinder der Grundschule mit vierjährigen Kindern des Kinderhauses.

Ein solches Bildungshaus ist in Niedersachsen für eine Neugründung nicht vorgesehen. Deshalb gründen wir Kinderhaus, Grundschule und weiterführende Schule getrennt voneinander. Die weiterführende Schule wird als sogenannte Integrierte Gesamtschule konzipiert. Langfristig ist zudem der Aufbau eines Gymnasialzweiges innerhalb der Gesamtschule vorgesehen.

Der Standort unserer Grundschule bietet hervorragende Möglichkeiten, unser Bildungshaus mitsamt Kinderhaus und weiterführender Schule zu realisieren. So können wir die Räumlichkeiten der Kindertagesstätte in städtischer Trägerschaft, die an die Räumlichkeiten unserer Grundschule angrenzen, ab Sommer 2025 als Kinderhaus nutzen. Außerdem soll das Nebengebäude zum Gebäude der Grundschule die weiterführende Schule beherbergen. Diese wird zum Schuljahr 2024/25 eröffnen. So können die Kinder, welche zum Schuljahr 2020/21 bei uns eingeschult wurden, direkt in den 5. Jahrgang unserer weiterführenden

Schule wechseln. Außerdem kann jedes Jahr eine kleine Anzahl Kinder anderer Grundschulen an unserer Gesamtschule aufgenommen werden.

Entsprechend der Tatsache, dass Lernen nicht an bestimmte Uhrzeiten gebunden ist, sondern zu allen denkbaren Zeitpunkten stattfindet, ist unsere Grundschule als offene Ganztagschule konzipiert – derzeit gibt es ein Ganztagsangebot an vier Tagen in der Woche (vgl. hierzu Kapitel 10). Unser geplantes Bildungshaus ist offen für Menschen verschiedener Religionen, Weltanschauungen, Nationalitäten und sozialer Milieus. Im Umgang mit allen Beteiligten fühlen wir uns den humanen Werten der Anerkennung und Solidarität verpflichtet.

## 5. Pädagogische und organisatorische Strukturen

Im Folgenden stellen wir unsere pädagogischen Strukturen und die Art unserer Lernbegleitung vor, wie sie sich für uns aus dem Bildungsverständnis nach der Montessori-Pädagogik ergeben. Dabei verwenden wir durchgängig den Begriff ‚Kinder‘ statt ‚Schüler/innen‘. Grund hierfür ist das Verständnis unserer Schule als weiterer *Lebensort*, an dem sich Kinder persönlich entfalten können. Somit lehnen wir das Einüben bestimmter sozialer Rollen, wie z.B. der des Schülers/der Schülerin und der des Lehrenden, ab und fördern stattdessen die gegenseitige Wahrnehmung der gesamten Person.

Daneben wählen wir für die üblichen Begriffe ‚Lehrkräfte‘ und ‚pädagogische Mitarbeiter/innen‘ den Begriff der ‚Lernbegleiter/innen‘. Unsere Lernbegleiter/innen verstehen sich als *Coaches*, welche die Kinder beim eigenständigen Lernen unterstützen und sie in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung begleiten, Wissen aber nicht vornehmlich *lehren*.

### 5.1 Vorbereitete Umgebung

Mit der „vorbereiteten Umgebung“ stellen wir den Kindern eine Lernumgebung zur Verfügung, in der sie in strukturierter Weise Materialien zum selbstständigen Arbeiten vorfinden. Dadurch entwickeln sie sich frei entsprechend ihren jeweiligen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen. Die Lernbegleiter/innen nehmen sich dabei zurück und unterstützen die Kinder diskret in diesem Prozess der Selbstentfaltung. Ihnen kommt die Aufgabe zu, die Lernumgebung entsprechend den Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen der einzelnen Kinder in der Lerngruppe immer wieder neu zu gestalten.

In unserer vorbereiteten Umgebung finden die Kinder u.a. die von Maria Montessori entwickelten didaktischen Materialien vor. In diesen sind die Lerninhalte und Strukturen der einzelnen Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Musik und Religion enthalten. Ebenfalls entwickelt wurden von weiteren Montessori-Vertreter/innen Materialien für das Unterrichtsfach Englisch.

Neben den Montessori-Materialien stehen den Kindern weitere Lernmaterialien wie Kinder- und Sachbücher, Kinderzeitschriften, Comics, Experimentiermaterialien, Arbeitshefte für Deutsch und Mathematik zum selbstständigen Lernen, Karteien zum Rechtschreib-, Grammatik-, Fremdsprachen- und musischen Lernen, Musikinstrumente sowie viele Materialien unstrukturierter Art wie Steine, Kartons, Knete u.v.m. zur Verfügung. Vor allem letztere bauen auf keiner fachlichen Struktur auf und legen keinen Lernweg nahe. Somit ermöglichen sie den Kindern insbesondere kreative Lernaktivitäten.

Wir folgen dem Verständnis, dass sich menschliche Entwicklung stets durch Selbstaufbau vollzieht. Deshalb räumen wir den Kindern die Option auf möglichst viele selbstgetroffene Entscheidungen ein. Nur diese Wahlmöglichkeiten lassen jenen Selbstaufbau erst zu. Dennoch bedeutet die Wahl der Kinder, mit welchen Materialien und Tätigkeiten sie sich beschäftigen, keinesfalls Chaos.

Vielmehr schaffen unsere Lernbegleiter/innen in der Art und Weise, wie sie die Lernumgebung immer wieder verändern und die Kinder beim Lernen begleiten, die nötigen Strukturen. Dies umfasst wohldurchdachte, individuelle Lernanregungen, indem manche Materialien entsprechend den Interessen und sensiblen Phasen der Kinder stärker in ihren Blickpunkt gerückt oder neue Materialien hinzugefügt werden, Kindergruppen der Umgang mit bestimmten Materialien vorgestellt wird und einzelnen Kindern sinnvolle Möglichkeiten des Weiterlernens vorgeschlagen werden. Dies geschieht stets unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen der Kinder.

Daneben gestalten die Lernbegleiter/innen die Lernumgebung auch äußerlich so, dass sie den Kindern notwendige Orientierungsstrukturen bietet: Damit die Materialien stets zur Aktivität einladen, liegen alle Lernmaterialien sowie Werkzeuge in kindgerechter Größe vor und sind übersichtlich in offenen und fachlich voneinander getrennten Regalen verstaut (Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und Geometrie, Kosmische Erziehung und Sachunterricht, Musik, Spiele), welche die Kinder mit ihrer Körpergröße leicht erreichen können. Neben freien Flächen, in denen sich die Kinder gut bewegen und Dinge transportieren können, gibt es verschiedene Arbeitsbereiche wie Partner-, Gruppen- und Einzeltische und mit Teppich ausgelegte Bereiche in den Lernräumen. Eine Schulbibliothek bietet vielfältige Leseangebote für die Freiarbeitsphasen und zum Ausleihen für Zuhause. Zudem besteht für die Kinder die Möglichkeit, sich kleinere Arbeitsteppiche frei in den Lernräumen auszulegen, um individuell oder mit Lernpartner/innen zu arbeiten.

Neben den Arbeitsplätzen in den Lernräumen stehen den Kindern im Flur weitere Gruppentische zur Verfügung. Die Tische in den Lerngruppenräumen eignen sich insbesondere für künstlerische Aktivitäten, ruhige Lernaktivitäten zu Musik (z.B. zur Notenlehre, Musikgeschichte), Fremdsprachen und Religion - Ethik - Spiritualität. Dagegen ist der Flur mit seinen Gruppentischen für Hör- und Sprechübungen im Rahmen des Fremdsprachenlernens sowie musisch-künstlerische Aktivitäten und Projekte mit höherem Lärmpegel (Gruppendiskussionen, Musizieren und gemeinsame Proben) besonders gut geeignet. Abbildung 2 zeigt die Raumeinrichtung seit dem 3. Schuljahr.

Orientierung in der vorbereiteten Umgebung erhalten die Kinder auch durch die quantitative Begrenzung des Montessori-Materials und einiger weiterer Lernmaterialien. Jedes dieser Materialien ist somit nur einmal im entsprechenden Lernraum vorhanden. Gerade jüngeren

Kindern hilft diese Begrenzung, sich im Raum und in der Lerngruppe zu orientieren, und verhindert wiederum Überforderung. Aber auch die älteren Kinder profitieren weiterhin durch die gute Überschaubarkeit ihres Lernraums und können sich damit gut in den möglichen Lerninhalten zurechtfinden.

Die Lernbegleiter/innen achten auf eine grundsätzliche Ordnung im entsprechenden Lernraum. Sie erinnern die Kinder, wenn nötig, daran, die Materialien nicht an einen beliebigen Ort zurück zu räumen, sondern an den jeweils dafür bestimmten Platz. Auch dies gewährleistet eine gute Orientierung der Kinder im Raum und in möglichen Lerninhalten, die sie sich aneignen können.

Die vorbereitete Umgebung erstreckt sich über die Lernräume und die Arbeitsbereiche im Flur auf das gesamte Schulgebäude samt Außengelände. Auch in der Garderobe, in der jedes Kind über einen eigenen Schrank verfügt, entstehen authentische Lernfelder wie die Organisation der eigenen Gegenstände oder die Bewältigung von Übergangssituationen. Die Lernbegleiter/innen unterstützen die Kinder im Erhalten einer ansprechenden Umgebung durch gezielte Hilfestellung beim Aufräumen oder dem Aufteilen von Diensten, die zur Ordnung und damit Übersichtlichkeit beitragen. Zur vorbereiteten Umgebung auf dem Außengelände vgl. Kapitel 5.5.



Abbildung 2: Grundriss und Raumeinrichtung im Schulgebäude (Stand Mai 2023)

## 5.2 Rolle der Lernbegleiter/innen

Die Lernbegleiter/innen bei uns nehmen keine aktive Lenkungsposition im Bildungsprozess der Kinder ein. Diese ließe ihre Autorität aufgrund ihres Status als Erwachsene und als Expert/innen eines bestimmten Sachgebietes theoretisch zu. Vielmehr obliegt den Lernbegleiter/innen die Aufgabe, die Kinder bei der selbstständigen Ausbildung ihrer Persönlichkeit diskret zu unterstützen.

Eine angemessene innere Haltung gegenüber dem Kind und dem Menschen an sich ist hierfür nötig. Diese innere Haltung der Lernbegleiter/innen zeichnet sich dadurch aus, dass ihnen der Respekt vor der Würde des Kindes ein zentrales Anliegen für die eigene Arbeit und den allgemeinen Umgang mit Kindern ist. Sie haben darüber hinaus keinen Zweifel am grundsätzlichen Lernwillen eines jeden Kindes und seiner potenziellen Fähigkeit, eigene Entscheidungen zu treffen. Schließlich vertrauen sie voll und ganz auf die Selbstbildungskräfte des Kindes.

Entsprechend kommt den Lernbegleiter/innen eine zentrale Rolle im Umgang mit den Kindern unserer Schule zu: Sie begleiten die Kinder aufmerksam in ihrem persönlichen Entwicklungs- und Lernweg und machen sich fortwährend ein Bild darüber, auf welchem Entwicklungsstand und in welcher sensiblen Phase sich das einzelne Kind aktuell oder demnächst befindet. Sie passen ihre Lernangebote und Projekte auf die Interessen der Kinder an und geben ihnen somit vielfältige Lernanreize. Gleichsam ergründen sie Lernhemmnisse der Kinder, wissen um deren möglichen Ursachen und sind kreativ, um ihnen bei der Überwindung dieser Lernhemmnisse zu helfen. Das Wichtigste: Sie entsprechen den Grundbedürfnissen der Kinder nach liebevoller Zuwendung, Sicherheit sowie Wärme und achten gleichzeitig ihre Autonomie. Mit Rebeca Wild gesprochen umfasst die Rolle der Lernbegleiter/innen folgendes Gebiet:

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

*Rebeca Wild*

### 5.3 Montessori-Materialien

Bei den von Maria Montessori und weiteren Vertreter/innen der Montessori-Pädagogik entwickelten didaktischen Materialien aus dem Bereich Sprache (Deutsch), Mathematik<sup>4</sup>, Kosmischer Erziehung/Sachunterricht<sup>5</sup>, Musik, Religion und Englisch handelt es sich um Materialien, die dem Kind ein handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. Damit unterstützen sie in ausgezeichneter Weise die typisch kindliche Lernform, Dinge durch Anfassen und Handhabung bzw. durch den Einsatz aller oder mehrerer Sinne zu verstehen (vgl. Kapitel 2.2).

Nach Maria Montessori bildet sich der Intellekt durch aktiv-körperliche Auseinandersetzung mit dem zu lernenden Sachverhalt aus. Kognitive Einsichten sind demnach an konkretes Handeln gebunden. Aus der Beobachtung von Kindern entwickelte sie entsprechende Materialien, bei denen einzelne fachliche Inhalte in ihrem praktischen Gehalt erfahrbar sind und durch händisches Tun entdeckt werden können. Allerdings bilden die Materialien lediglich den „Startschuss“ für das Lernen des Kindes: „Wenn eine bestimmte Reifegrenze erreicht ist, will es ‚abstrakt denken‘ und will abstrakt mit den Zahlen rechnen“ (Montessori 2002, S. 84).

In den Materialien sind vom fachlich-fachdidaktischen Standpunkt her betrachtete Lernschwierigkeiten isoliert, wodurch die gezielte Bearbeitung dieser Schwierigkeiten möglich wird (wie z.B. der Zehnerübergang im Streifenbrett zur Addition).

Die Kinder erarbeiten daneben mittels entdeckenden Lernens die in den Materialien integrierten Inhalte und Strukturen wie z.B. den Zahlenraum bis 100 und das Dezimalsystem.

Typisch für die Materialien ist außerdem, dass in ihnen vielfach eine Selbst- bzw. Fehlerkontrolle eingebaut ist. So erhalten die Kinder automatisch Rückmeldung über ihren Lernstand und sind in diesem Punkt nicht auf Rückmeldungen durch die Lernbegleiter/innen angewiesen. Dies fördert das selbstständige Lernen, wozu im Wesentlichen die Evaluation des Lernprozesses, also die realistische Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, gehört.

Die Kinder erfahren somit eine Lernkultur, in der Fehler keinen negativen Beigeschmack haben und den eigenen Selbstwert mindern. Im Gegenteil – Fehler werden von den Kindern als ganz natürliche Irrtümer verstanden, welche alle Beteiligten erfreuen, da man aus ihnen lernen kann und sie somit Anreize für weitere Lernanstrengungen bilden. Sie sind Ausdruck

---

<sup>4</sup> Von den Materialien sind die mathematikbezogenen (Arithmetik und Geometrie) am umfangreichsten und weisen die größte Systematik auf. Für den Bereich Sprache (Deutsch) existieren Materialien vor allem für das Lernfeld ‚Erstlesen und Erstschreiben‘ sowie die Wortarten- und Satzanalyse als Teil des Grammatikunterrichts.

<sup>5</sup> Kann in gewisser Weise dem Sachunterricht zugeordnet werden, wird in Kapitel 8.1 (Der Mensch ist nicht das Maß aller Dinge – Kosmische Erziehung) genauer erläutert. Die Materialien zur Kosmischen Erziehung wurden durch Maria Montessori selbst vielfach nur in Beschreibungen erläutert, ihre Entwicklung erfolgte durch Vertreter/innen der Montessori-Pädagogik zu späteren Zeitpunkten.

eines intensiven Lernens an der Sache. Das Kind kann seine Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Übungshandlungen mit den Materialien immer weiter verbessern und somit in seinem Selbstvertrauen wachsen.

Die vorbereitete Umgebung bereichern wir darüber hinaus durch zusätzliche Lernmaterialien an (vgl. Kapitel 5.1).

## **5.4 Altersgemischt lernen**

Für die Grundschule gilt in der Montessori-Pädagogik eine Mischung aus dem 1. bis 3. Jahrgang bzw. den sechs- bis neunjährigen Kindern als ideal, wobei wir diese mit der in Niedersachsen vierjährigen Grundschule nicht realisieren können. In unserer Schule setzen wir daher die Jahrgangsmischung 1 - 4 um.

Die Unterschiedlichkeit einer Kindergruppe in Interessen, Lernvoraussetzungen, Begabungen, Geschlecht u.v.m. wirkt sich besonders anregend auf die Entwicklung der Kinder aus: So beobachtete Montessori schon früh, wie die Vielfalt einer Kindergruppe äußerst positive Effekte auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder hat, was im Folgenden genauer dargelegt werden soll.

Zwar hat die vorbereitete Lernumgebung eine deutliche Individualisierung des Lernens zur Folge: Jedes Kind kann fortan in seinem Rhythmus, nach seinen aktuellen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen und jeweiligen Entwicklungsständen lernen. Doch steht dies überhaupt nicht im Widerspruch zum gemeinsamen Lernen in einer Gruppe:

Aufgrund der Unterschiedlichkeit innerhalb der Kindergruppe erhalten die Kinder vielfältige Anregungen, um miteinander und voneinander zu lernen. Wenn insbesondere jüngere Kinder ältere bei ihren Tätigkeiten beobachten, weckt dies eine erste Interessiertheit an künftigen Aktivitäten. Auf diese Weise eröffnen sich den jüngeren Kindern neue Wissensgebiete und sie erhalten Anreize für ihre eigenen Tätigkeiten.

Aus der Vielfalt an Lernimpulsen, welche die Kinder durch Beobachtung aufnehmen, entwickeln sich auch viele gemeinsame Vorhaben – gerade zwischen Kindern unterschiedlichen Alters. Gehen letztere Freundschaftsbeziehungen ein, zeigt sich, dass den Kindern bei der Auswahl ihrer Freund/innen ein ähnliches Entwicklungsniveau in einem Lernbereich zusammen mit einer gleichen Interessenlage wichtiger sind als ihr Alter. Auch dieser Aspekt bestätigt, dass gerade Kinder einer relativ weiten Altersspanne, wie dies bei sechs- bis zehnjährigen Kindern der Fall ist, erfolgreich zusammen lernen.

Doch können auch Kinder mit ganz unterschiedlichen bereichsspezifischen Entwicklungsständen und Begabungen sehr gut in einer Gruppe zusammen lernen. Diese bunte Vielfalt schließt nämlich altersheterogene oder -homogene Kindergruppen keineswegs aus, denn

trotz unterschiedlicher Entwicklungsstände und Begabungen bilden die Kinder oft interesselgleiche Arbeitsgruppen. Hier profitieren Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstände enorm von ihrer diesbezüglichen Verschiedenheit:

Ein Kind, das einem anderen Kind etwas erklärt, festigt über das Erklären eigenes Wissen und Fertigkeiten, wodurch es auf der einen Seite einen Lernzuwachs für sich selbst verzeichnen kann. Auf der anderen Seite wirken sich die Erklärungen des Kindes auch motivierend auf die jüngeren oder solche Kinder aus, die sich im jeweiligen Bereich auf einem etwas schwächeren Entwicklungsniveau befinden. Sie werden dadurch bestärkt, sich in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenfalls zu verbessern.

Erklären Kinder einander Sachverhalte, gelingt ihnen dies darüber hinaus oftmals besser, als wenn die Lernbegleiter/innen sich hierum bemühen, da Kinder sich in ihren Denk- und Handlungsschritten, ihrem Fühlen und ihrer Sprache untereinander näher stehen als den Erwachsenen.

Mit der Altersmischung entwickeln sich die Kinder aber auch stark in ihren sozialen Kompetenzen weiter. Dabei leitet nicht ein von außen eingesetztes Helfersystem die Kinder dazu an, sich bei ihren Lernaktivitäten gegenseitig zu helfen. Vielmehr führt die sozialintegrierend wirkende vorbereitete Lernumgebung diesen Zustand automatisch herbei: So kann in der vorbereiteten Umgebung jedes Kind nach seinen individuellen Lernbedürfnissen arbeiten. Die Motivation der Kinder zum Lernen kommt folglich nicht durch Druck, Angst oder den Selbstwert mindernde Leistungsvergleiche zu Stande. Dadurch zeigen sie einander gegenüber wahres Interesse und Achtung für ihre unterschiedlichen Tätigkeiten und Entwicklungsstände.

Da sich die Kinder verschiedenen Alters je nach Lernbereich in ihren Entwicklungsniveaus ähneln oder unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3), schlüpft jedes Kind unterschiedlich oft in die Rolle des Helfenden oder aber die des Hilfesuchenden. Die Kinder erhalten somit die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen sozialen Rollen zu erproben.

Nichtsdestotrotz wirken jüngere Kinder wie ein Spiegel für die älteren Kinder. Sie zeigen ihnen auf, wie sie sich seit Schuleintritt fachlich und sozial bereits weiterentwickelt haben. Dies stärkt letztere in ihrem Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein.

Nach einem Prozess des langsamen Wachsens im Sinne einer kontinuierlich steigenden Anzahl Kindern an unserer Schule über die ersten drei Betriebsjahre, sind seit dem Schuljahr 2023/24 beide Lerngruppen mit je 26 Kindern vollständig besetzt. In jeder Lerngruppe sind dann zu etwa gleichen Anteilen Kinder des 1.-4. Schuljahrgangs vertreten. Jährlich werden zehn bis 15 Schulanfänger/innen, verteilt auf zwei Lerngruppen, aufgenommen. In Ausnahmefällen, z.B. bei Umzug, nehmen wir Quereinsteiger/innen in Jahrgang 2-4 auf.

Auch im Nachmittagsbereich unserer Schule finden sich die teilnehmenden Kinder im Übrigen in altersgemischten Gruppen zusammen (für weitere Informationen vgl. Kapitel 10).

## **5.5 Standort, Schulhaus, Ausstattung und Außengelände**

Der Standort der Freien Montessori-Grundschule befindet sich im Landwehrviertel der Stadt Osnabrück. Auf dem ehemaligen britischen Kasernengelände entsteht ein lebendiges und vielfältiges Wohnviertel. Das Schulgebäude ist das ehemalige Feldwebelcasino – direkt neben der „Grünen Mitte“, der zentralen Spiel- und Grünanlage des neuen Landwehrviertels.

Im nahen Umkreis der Schule gibt es diverse Möglichkeiten für Exkursionen. So sind beispielsweise der Rubbenbruchsee, das Leyer Holz sowie die Hase und der Osnabrücker Stichkanal nur wenige Gehminuten entfernt. Von außerhalb ist die Grundschule ebenfalls gut mit dem Bus zu erreichen. Die Buslinie M2 hält an der Endhaltestelle Landwehrviertel – direkt gegenüber des Schulgebäudes.

Das Schulgelände umfasst das Schulhaus sowie ein großes Außengelände mit 1020 m<sup>2</sup>. Das Schulgebäude wiederum bietet für die Kinder verschiedene Innenräume:

- zwei geräumige Lernräume mit breitem Angebot an didaktischen Materialien nach Maria Montessori sowie weiteren Lernmaterialien, mit räumlich abgegrenzten Arbeitsbereichen,
- einen geräumigen Flur mit Garderobe, der Möglichkeit, an Tischen und auf dem Boden zu arbeiten sowie Fläche für freies Spiel, selbstinitiierte Bewegungsaktivitäten und Bewegungsangebote
- einen Raum für Werken, Kunst und Textiles Gestalten
- einen Nebenraum für Angebote
- eine Bibliothek mit Klavier im Durchgangsraum
- eine Küchennische
- ein Büro für Schulleitung und Personal
- einen Raum für Erste-Hilfe
- ein Materiallager

Aufgrund der Jahrgangsmischung gibt es keine Klassenräume für Schüler/innen einer einzelnen Jahrgangsstufe. Jeder Lerngruppe steht einer der beiden zentralen Lernräume zur Verfügung. Insbesondere hinsichtlich der Nutzung des Flurs, der Bibliothek und des Raums für Werken, Kunst und Textiles Gestalten besteht Durchlässigkeit zwischen den

beiden Lerngruppen, sodass Kinder mit Lernpartner/innen aus der jeweils anderen Lerngruppe zusammenarbeiten können.

Auf dem Außengelände befindet sich eine gepflasterte Fläche, die sich für Spiele und Bewegungsangebote eignet. Ein Grünstreifen auf dem Außengelände sowie Hochbeete bieten Raum zum gemeinsamen Anbau von Gemüse, Obst und Kräutern. In den gemeinsamen Draußenzeiten der Schulkinder ergeben sich weitere Lernfelder sowie Raum zur Erholung. Insbesondere das freie Spiel (Kapitel 7.5), die freie Bewegung (Kapitel 7.6) sowie das soziale Lernen im Umgang miteinander (Kapitel 6) finden hier statt. Die Lernbegleiter/innen unterstützen die Kinder während der Draußenzeiten, wenn nötig, bei der Umsetzung eigener Ideen, sorgen für eine vorbereitete Umgebung, machen nach Bedarf Bewegungs- und Spielangebote oder führen ihre Beobachtung aus der Lernzeit fort.

## **6. Grundlagen des Miteinanders**

Der Mensch als soziales Wesen bildet stets einen Teil einer Gemeinschaft. Sein Handeln hat demnach direkte Konsequenzen auf seine Mitmenschen. Dabei sind die Beziehungen zwischen Menschen von so zentraler Bedeutung, dass sie Lernwillen und -motivation eines jeden Menschen entscheidend beeinflussen. Wir betrachten gute Beziehungen zwischen unseren Lernbegleiter/innen und Kindern sowie den Kindern untereinander daher als zentral für jegliches Lernen. Gute Beziehungen sind für uns geprägt von

- menschlicher Begegnung auf Augenhöhe (unabhängig von sozialen Rollen)
- Vertrauen und Geborgenheit freundlicher, wohlwollender Begegnung
- empathischem Zuhören
- gemeinsamen Erlebnissen, die Freude und Wohlbefinden bereiten
- der gegenseitigen Annahme trotz Schwächen

Die Lernbegleiter/innen tragen die Verantwortung, diese guten Beziehungen an unserer Schule zu verwirklichen. Wie dies umgesetzt wird, wird im folgenden Kapitel erläutert. Hieran schließen sich unser Umgang mit Regeln, das Bemühen um die Selbstbestimmung der Kinder und der gewaltfreien Kommunikation untereinander an.

### **6.1 Gute Beziehungen**

Erwachsene besitzen aufgrund ihres umfangreicheren Wissens- und Erfahrungsschatzes, ihrer Fähigkeit zum strategischen Denken und ihrem größeren Handlungsspielraum schlichtweg mehr Macht und Verantwortung als Kinder. An unserer Schule sprechen wir uns jedoch explizit gegen den Missbrauch dieser natürlichen Autorität aus und hinterfragen unser eigenes Handeln diesbezüglich kontinuierlich. Stattdessen befürworten wir die Begegnung auf Augenhöhe. Dazu sind sich die Lernbegleiter/innen darüber gegenwärtig, dass sie aufgrund ihrer natürlichen Autorität bspw. Entscheidungsfindungen des Gesprächskreises mitunter vorschnell zu einem Abschluss lenken und damit ein zu Viel an Macht gegenüber den Kindern ausüben.

Daneben stellen sich die Lernbegleiter/innen den Kindern umfassend zur Verfügung, um diese optimal in ihrer Entwicklung zu unterstützen. So bereiten sie die Lernumgebung entsprechend den Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen der Kinder vor und passend sie fortwährend an. Hierdurch können ganz neue Umgangsformen von bedingungsfreier Zuwendung und Vertrauen zwischen Erwachsenen und Kindern gelebt werden.

Die Kinder ihrerseits bestimmen ihr Lernen entweder vollständig selbst oder sind an diesem Prozess entscheidend mitbeteiligt, indem sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, also eigene Lernentscheidungen treffen wie z.B. hinsichtlich Aktivitäten, Inhalten, Zeitpunkt, Dauer und Arbeitsmitteln. Dies begünstigen auch die an unserer Schule möglichen Lernformen, welche sich an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten (vgl. Kapitel 7). Die Selbst- und Mitbestimmung des Lernens ist damit eine weitere zentrale Grundbedingung, damit man sich auf Augenhöhe begegnen und gute Beziehungen sowie hiermit verbunden eine gute Lernatmosphäre entstehen können. Dies wiederum ermöglicht erst ein dauerhaft erfolgreiches Lernen.

## **6.2 Regeln und Grenzen – Selbst- und Mitbestimmung**

Doch auch in jeder Gemeinschaft müssen feste Regeln und Absprachen vorhanden sein, damit diese funktionieren kann. Regeln und Absprachen sind notwendig für das Wohlbefinden aller, denn sie verschaffen – nicht nur Kindern – Übersichtlichkeit sowie Vorhersehbarkeit und hierdurch Vertrauen sowie Sicherheit.

Dazu setzen die Lernbegleiter/innen wenige Regeln von vornherein als verbindlich. Dabei handelt sich lediglich um Regeln, die sich zum einen aus natürlichen Begrenzungen der Kinder ergeben wie z.B. der Tatsache, dass sie zumeist noch nicht alle der möglichen Gefahrensituationen abschätzen können, wobei sich diese Urteilsfähigkeit mit zunehmenden Alter mehr und mehr entwickelt. Zum anderen ergeben sie sich aus der Verantwortung von Erwachsenen gegenüber Kindern.

Exemplarisch sei an dieser Stelle die an unserer Schule gültige Regel genannt, dass man sich zwar frei im Schulgebäude und Außengelände der Schule bewegen, nicht aber das Schulgelände an sich ohne diesbezügliche Absprachen verlassen darf. Dies dient entsprechend dem Schutz der Kinder vor potenziellen Gefahrensituationen, in denen aufgrund der fehlenden Begleitung der Kinder kein Schutz durch Erwachsene gegeben wäre.

Gleichzeitig ist die Entwicklung konsequenter Respektes gegenüber anderen daran geknüpft, ob als Kind die eigenen Bedürfnisse bei Entscheidungen eine Rolle gespielt haben und man am Prozess des Regelmachens beteiligt wurde. Wenn jedem Kind ein Raum gewährt wird, in dem es sich als sicher und in seinem Willen respektiert fühlt, so tritt als natürliche Folge ein, dass das Kind auch freigiebig die Rechte anderer respektieren kann. Aus dem Respekt, den wir dem Kind entgegenbringen, ergibt sich der Respekt der Kinder gegenüber ihren kleinen und großen Mitmenschen. So hat jede/r an unserer Schule das Recht, seine/ihre persönlichen Grenzen und Bedürfnisse aufzuzeigen. Dieses Recht kommt damit nicht nur unseren Erwachsenen bzw. Lernbegleiter/innen zu.

Die Lernbegleiter/innen geben den Kindern dafür ein Vorbild: Im Prozess des Regelfindens wählen sie die persönliche Ansprache an die Kinder nach dem Muster „Ich möchte (nicht), dass du...“, nicht aber Formulierungen entsprechend „Das macht man/machen wir so (nicht)“. Dadurch, dass die Lernbegleiter/innen die persönliche Sprache (und nicht die soziale Sprache) wählen, lernen auch die Kinder diese zu nutzen und damit herauszufinden, was sie wollen und was nicht. So können sie ihre Bedürfnisse und eigenen persönlichen Grenzen erkennen, was wir als zentrale Fähigkeit für ein zukünftiges erfülltes Leben betrachten.

Die meisten Regeln und Absprachen für das Zusammenleben und -lernen (außer entsprechend der Art der eingangs erwähnten Regeln) finden die Kinder und Lernbegleiter/innen auf diese Weise in einem gemeinsamen Prozess. Im Vorgang des Regelmachens erwerben die Kinder Orientierung in sozialen Fragen – einem zentralen Entwicklungsbedürfnis der Sechs- bis Zwölfjährigen (vgl. Kapitel 3.2). Ergibt sich der Bedarf an weiteren oder neuen, besseren Regelungen, diskutieren Kinder und Lernbegleiter/innen verschiedene Optionen und fragen dabei: „Was brauchen wir, um uns wohlfühlen?“

Im Anschluss an diesen Prozess stimmen die Kinder nach basisdemokratischem Prinzip über die verschiedenen Optionen ab. Dieser wiederkehrende Vorgang des Regelfindens findet im Morgen- und Abschlusskreis sowie in der regelmäßig stattfindenden Schulversammlung statt. Die Kinder übernehmen dabei für sich und für das gute Miteinander ihrer Gruppe Verantwortung.

Im Rahmen der Schulversammlung werden insbesondere solche Probleme und Anliegen der Kinder diskutiert, welche das Funktionieren der gesamten Schulgemeinschaft betreffen. Dieser Prozess wird perspektivisch durch gewählte Kinder moderiert und protokolliert. Jene Kinder, die aufgrund von Schüchternheit oder Ängstlichkeit Schwierigkeiten haben, ihre eigenen Anliegen innerhalb der Schulversammlung zu formulieren und zu vertreten, können sich freiwillig stellende Vertreter/innen auswählen. Diese oftmals älteren Kinder erfüllen quasi die Funktion von Ombudsmännern bzw. -frauen. Sie tragen die betreffenden Anliegen vor, vermitteln zwischen betreffendem Kind und Gemeinschaft, sind aber zugleich neutral in ihrer Meinung.

Individuelle Konflikte und Anliegen zwischen einzelnen Kindern jedoch, deren Lösung keinen Aufschub duldet, werden von den Kindern – bei Bedarf mit Unterstützung von Lernbegleiter/innen – stets außerhalb der Schulversammlung und des Morgen- und Abschlusskreises im normalen Schulalltag geregelt. Hierbei hilft uns die Gewaltfreie Kommunikation, was im Folgenden erläutert wird.

### 6.3 Gewaltfreie Kommunikation

Dem von Marshall B. Rosenberg begründeten Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) (vgl. Rosenberg 2007) liegt der Grundgedanke zugrunde, dass durch die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und der dahinter stehenden Bedürfnisse ein wesentlich konstruktiveres und dafür weniger konflikträchtiges zwischenmenschliches Miteinander möglich ist. Dabei handelt es sich nicht um eine bestimmte zu erlernende Technik, sondern um eine menschliche Grundhaltung, die von der Wertschätzung des Anderen geprägt ist und sich in einer „Sprache des Herzens“ ausdrückt. In der Alltagskommunikation wie auch in Konfliktlösungen im zwischenmenschlichen, beruflichen oder politischen Bereich findet die GFK gleichermaßen Anwendung.

Die GFK basiert auf einem Menschenbild, wonach grundsätzlich jeder Mensch nach der empathischen Verbindung zu seinen Mitmenschen strebt und seinen Mitmenschen von Herzen Gutes tun möchte. Ob er seine empathischen Fähigkeiten weiterentwickeln kann, hängt im Wesentlichen von der Art und Weise der vorherrschenden Kommunikation ab, die ihn umgibt. Mit der GFK wird es dem Menschen möglich, einerseits empathisch zuzuhören sowie andererseits seine eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und seine Gefühle auszudrücken. Das Grundmodell, wonach die GFK funktioniert, zeichnet sich durch vier Schritte aus:

1. In der Beobachtung beschreibt Kommunikationspartner A eine erfolgte oder unterlassene Handlung. Dabei geht es nicht um Kritik, sonstige Bewertung oder Interpretation dieser Handlung. In dieser Phase paraphrasiert Kommunikationspartner B die getätigte Äußerung.
2. Nun drückt Kommunikationspartner A das Gefühl aus, was die Beobachtung bei ihm auslöst.
3. Kommunikationspartner A hat für sich das Bedürfnis ergründet, was hinter seinem ausgelösten Gefühl steht, und teilt Kommunikationspartner B dieses Bedürfnis mit.
4. Nun formuliert Kommunikationspartner A eine Bitte (keine Forderung), die sich auf eine konkrete Handlung bezieht. Dabei besteht ein feiner Unterschied zwischen Bitten und Wünschen, wobei Bitten Handlungen in der Gegenwart betreffen, Wünsche hingegen zukunftsbezogene Ereignisse. Bitten sollten positiv formuliert werden.

An unserer Schule unterstützen wir die Kinder bei der bewussten Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse. Über die Anwendung der GFK durch die Lernbegleiter/innen und hiermit verbundenen Vorbildhandelns gelingt es, ihnen in ihren allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten wie auch ihren konkreten Fähigkeiten zum Ausdruck von Bitten weiterzuhelfen. Damit ent-

wickeln wir einen ermutigenden Rahmen, anderen Kindern die eigenen Empfindungen mitzuteilen und konkrete Verletzungen aufzuzeigen.

Bei konkreten Konflikten und Regelverletzungen unterstützen die Lernbegleiter/innen die Kinder darin, ihre Bedürfnisse vor dem Betreffenden zum Ausdruck zu bringen und mit ihm eine Lösung zu finden. Sie leisten vor allem bei den Kindern Hilfe, die dabei (noch) Schwierigkeiten haben. Bei Kindern, die hier weniger Hilfe benötigen und für die das Eingreifen der Erwachsenen eine Einschränkung ihrer Autonomie darstellen würde, nehmen die Lernbegleiter/innen sich zurück.

Auch Kinder können freiwillig die Rolle von Empathiehelfer/innen übernehmen, d.h. dass sie anderen Kindern anbieten, ihnen zuzuhören. Letzteren hilft dies, ihre eigenen Bedürfnisse besser wahrzunehmen und die Empathiehelfer/innen bauen ihrerseits ihre empathischen Fähigkeiten weiter aus.

Die Lernbegleiter/innen reflektieren untereinander regelmäßig ihre Begleitung der Kinder in der GFK und entwickeln ihre Kenntnisse und Fähigkeiten über Fortbildungen und Coaching (i.S. einer Beratung, bei der gecoachte Lernbegleiter/innen eigene Lösungen entwickeln) weiter. Auch Eltern erhalten durch Fortbildungsangebote Gelegenheit, die GFK besser kennenzulernen.

## 7. Bedürfnisorientierte Lernformen

An unserer Schule lernen die Kinder auf ganz unterschiedliche Arten. In all ihren Aktivitäten erarbeiten sich die Kinder wichtige Kompetenzen<sup>6</sup>, die sich auch in den Kerncurricula bzw. Lehrplänen der Unterrichtsfächer finden. Besondere Resonanz finden solche Tätigkeiten, die auch den kindlichen Ausdrucksformen und Bedürfnissen entsprechen. Hierzu zählen vornehmlich das Rollenspiel und die körperliche Bewegung, aber auch das kreative Gestalten, das musisch-ästhetische Wirken und der Umgang mit Sprache.

Die Kinder an unserer Schule üben die unterschiedlichen Tätigkeiten gemäß ihres individuellen Lern- und Entwicklungstempos sowie in ihrem individuellen Tagesrhythmus aus. Dabei kann es sein, dass ein Kind die eine oder andere Tätigkeit nie ergreift – so vielfältig wie die Entwicklungsbedürfnisse entsprechend den individuellen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen ist deshalb auch das Angebot (!) an Betätigungen in unserer vorbereiteten Lernumgebung. Dieses regt die Kinder zu Aktivitäten an, verpflichtet sie aber nicht zu einzelnen konkreten Lernformen.

### 7.1 Freiarbeit

Die Freiarbeit an unserer Schule umfasst das materialbezogene Lernen der Kinder innerhalb der vorbereiteten Umgebung und bildet einen wichtigen Raum zu ihrer freien Entwicklung. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, folgt die kindliche Entwicklung entsprechend dem persönlichen Bauplan und individuellen Gesetzmäßigkeiten.

Angesichts eines vielfältigen Lernangebots setzt sich das Kind eigene Lernziele, wählt seinen Lerngegenstand selbst aus und entscheidet darüber, ob es alleine, zu zweit oder in einer Gruppe<sup>7</sup> arbeiten und wie lange es jenen Lerngegenstand bearbeiten möchte. Auf diese Weise gehen die einzelnen Kinder Tätigkeiten auf ganz unterschiedlichen Lernniveaus nach.

Erst die eigenständige Wahl der Lernfaktoren ‚Ziele‘, ‚Lerngegenstand‘, ‚individuelles Lernen‘, ‚gemeinsames Lernen‘ und ‚Tempo‘ befähigt die Kinder, ihre Persönlichkeit voll zu entwickeln. Ihre Persönlichkeit kann somit zu Ich-Stärke ausreifen, wozu ein entwickelter eigener Wille, Selbstannahme, Eigenständigkeit und Zuversicht gehört.

Zugleich ist die selbstständige Wahl Voraussetzung dafür, dass die Kinder echtes, d.h. länger andauerndes, Interesse entwickeln. Sie beschäftigen sich dann nicht bloß im Sinne einer situativen Interessiertheit/ eines situativen Interesses mit den Lernmaterialien, son-

---

<sup>6</sup> Schuleigene Arbeitspläne für die einzelnen Schulfächer liegen separat vor.

<sup>7</sup> Dabei ist seine Entscheidungsfreiheit selbstverständlich durch den Willen der anderen zur Zusammenarbeit begrenzt.

dern entwickeln die Fähigkeit, sich ausdauernd mit Dingen ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. Ihre Arbeit ist dann von echter Konzentration gekennzeichnet (vgl. Kapitel 3.4 Polarisation der Aufmerksamkeit). Mit der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen haben die Kinder eine so zentrale Fähigkeit erworben, dass sie sich an der weiterführenden Schule wie auch im Erwachsenenalter Wissen und Kompetenzen leicht selbstorganisiert aneignen können.

Allerdings verfügen nicht alle Kinder über solche vorschulischen Erfahrungen, die sie direkt bei Schuleintritt befähigen, eine eigenständige Wahl in Bezug auf die genannten Lernfaktoren ‚Ziele‘, ‚Lerngegenstand‘, ‚individuelles Lernen‘, ‚gemeinsames Lernen‘ und ‚Tempo‘ zu treffen. Viele Kinder müssen diese Selbstständigkeit erst lernen. Die Aufgabe unserer Lernbegleiter/innen ist es deshalb, die Kinder bei diesem Lernprozess aufmerksam zu unterstützen. Während der Freiarbeit unterbreiten sie ein regelmäßiges Angebot, in dem sie spontan interessierte Kinder in den Umgang mit bestimmten Lernmaterialien einführen, bei Wunsch und Bedarf den Materialumgang immer wieder demonstrieren und weitere mögliche Lernaktivitäten vorstellen. Entsprechend kann das Kind auch durch Beratung bei der Wahl eines Materials oder einer Tätigkeit unterstützt werden. Ziel ist es, dass anfangs weniger selbstständige Kinder dadurch schließlich eine eigene Wahl ihrer Tätigkeiten treffen.

Dabei geht es uns in der Freiarbeit nicht um ein besonders schnelles, fehlerfreies Lernen, denn Fehler fordern die Neugier und die Motivation der Kinder zum Lernen weiter heraus. Sie bilden somit die Basis für ein gesundes, intensives Lernen. Entsprechend gilt es, diese Lust der Kinder am Lernen zu bewahren. Diese Lust zeigt jedes Kind von Geburt an und ist für den Mensch an sich typisch, sofern Fehler nicht sanktioniert werden.

Unsere Freiarbeit meint dabei nicht, dass die Kinder von den Lernbegleiter/innen entsprechend einem Laisser-Faire-Erziehungsstil sich selbst überlassen werden. Die Kinder treffen freie Entscheidungen innerhalb der strukturierten vorbereiteten Umgebung. Innerhalb derer müssen sie sich zum Wohle der Gemeinschaft an gemeinsam festgelegte Regeln halten, für deren Beachtung die Lernbegleiter/innen, wenn nötig, immer wieder von Neuem eintreten (vgl. Kapitel 6.2).

Keineswegs kommt durch das materialbasierte Lernen die intensive Auseinandersetzung mit realen Fragestellungen zu kurz, wie die Beschreibung der weiteren Lernformen in den folgenden Kapiteln verdeutlichen soll.

## **7.2 Workshops**

Bei den Workshops handelt es sich um (einführende) Arbeitsprozesse mit festgelegtem Anfang und Ende. Darin unterbreiten die Lernbegleiter/innen Angebote für solche Inhalte

und Kompetenzen, die sinnvoller Weise in einem bestimmten Zusammenhang angeeignet werden. Workshops können einmalig oder über einen bestimmten, je nach Art des Themas unterschiedlich langen Zeitraum (z.B. sechs Wochen) stattfinden, teilweise auch mehrere Workshops parallel. In einer Lernzeit pro Woche wählen die Kinder aus mehreren Angeboten eines aus. Entsprechend der Kompetenzen der Lernbegleiter/innen, der Interessen der Kinder und der Vorgaben aus den Kerncurricula werden zum Beispiel Kreativworkshops wie Holzwerkstatt oder Textil angeboten, ein Schachclub eingeführt oder eine Schulzeitung entwickelt. Nach einem festgelegten Zeitraum dürfen die Kinder neue Workshops wählen. Auf diese Weise ermöglichen wir ihnen das Sammeln vielfältiger Lernerfahrungen. Eltern und andere mit der Schule verbundene Personen können sich ebenfalls zur Durchführung von Workshops bereiterklären. Nicht zuletzt ist es möglich, dass Kinder mit einem bestimmten Expertenwissen auf einem Gebiet Workshops in kleinem und größerem Umfang weitgehend eigenständig durchführen. Zusätzliche Mini-Workshops (z.B. halbstündige Musikangebote wie Beatboxen, Singen und Musizieren, Klavier, Blockflöte) bereichern bei Interesse auch außerhalb der festgelegten Kreativlernzeit den Schulalltag.

### **7.3 Fächerübergreifende Projekte**

Daneben arbeiten die Kinder in fächerübergreifenden Projekten zusammen. Das heißt, dass die einzelnen Themenkomplexe für Projekte nicht nur einem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet werden können, sondern Inhalte und Fähigkeiten integrieren, die in mehreren der Grundschulunterrichtsfächer eine Rolle spielen. In den Projekten werden Themenkomplexe zudem mit den methodischen Herangehensweisen der einzelnen fachlichen Perspektiven bzw. Unterrichtsfächer bearbeitet (wie z.B. Pläne entwerfen).

Projekte werden von ein bis zwei Lernbegleiter/innen und/oder einzelnen Kindern verantwortlich durchgeführt. Insbesondere auf Seiten der Kinder sind spontane Projekte wie bspw. das Anlegen eines Zoos aus Knetfiguren denkbar, welches die Kinder womöglich eine Woche lang zu unterschiedlichen Zeiten am Schulvormittag in den Bann zieht. Von den Lernbegleiter/innen durchgeführte Projekte können sich über mehrere Wochen erstrecken und werden von einer Lernbegleitung hauptverantwortlich vorbereitet.

Ein exemplarisches Projekt unserer Schule ist der Bau einer Kartonstadt. Bei der Kartonstadt geht es um den Umgang mit Längeneinheiten, die Transformation eines Planes in die dreidimensionale Ebene und das ästhetische Gestalten (Inhalte aus den Fächern Mathematik, Sachunterricht und Kunst). Exemplarisch sei auch das Projekt „Kinder der Welt“ genannt, bei dem sich Kinder und Lernbegleiter/innen mit Alltag und Lebensweise von Kindern aus einem ausgewählten Land beschäftigen. Gleichzeitig, und dies macht den übergreifenden Zusammenhang deutlich, werden dabei stets auch landeskundliche Besonderheiten wie

geographische Lage, klimatische Bedingungen, gesprochene Sprachen etc. in Erfahrung gebracht (Inhalte aus Deutsch, Sachunterricht, Fremdsprachen).

Ideen für Projekte erhalten die Kinder und Lernbegleiter/innen aus ihrer Lebenswirklichkeit, den schulischen Bedarfen, ihrem häuslichen Umfeld, dem freien Spiel oder aber über das Kennenlernen außerschulischer Lernorte. Auch hier wird die Realisierung eines Projektes nur dann verfolgt, wenn damit Entwicklungsstufen bzw. sensible Phasen der Kinder angesprochen und Interessen differenziert werden können. Die Kinder stellen die Arbeitsergebnisse anschließend der Familie und/oder einer größeren Öffentlichkeit vor und kommen so zu einer Auswertung ihrer Projekte.

Projekte bieten eine unvergleichliche Chance, dass die Kinder Anwendung und Transfer von Spezialwissen (wie z.B. Längeneinheiten) ganz beiläufig erfahren, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. Im Rahmen dieser praktischen Erfahrungen eignen sie sich intuitiv das nötige theoretische Wissen an, was sie für ihre Ziele benötigen.

Daneben bildet die Projektarbeit einen großen sozialen Entwicklungsraum für die Kinder: Sie probieren unterschiedliche soziale Rollen aus, verfeinern ihre Fähigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen und lernen konstruktive Möglichkeiten zum Umgang mit Konflikten kennen.

## **7.4 Kurse**

Kurse sind als feste Lerneinheiten für eine bestimmte Gruppe an Kindern, teils jahrgangsgelungen oder -orientiert, zu verstehen. Sie finden in der Regel an einem festen Wochentag statt. Die Teilnahme an Kursen ist aus schulorganisatorischen oder pädagogischen Gründen nicht freiwillig. Beispielsweise wird die wöchentliche Turnhallenzeit von einer geschlossenen Kindergruppe mit deren Lernbegleiter/innen genutzt.

## **7.5 Raum für freies Spiel**

Als freies Spiel bezeichnen wir das Rollenspiel unter den Kindern wie z.B. das Spiel eines königlichen Hofstaates. Es wird von den Kindern selbst initiiert.

Im freien Spiel finden wichtige Lernprozesse des Kindes statt: Die räumliche Vorstellungskraft und Fantasie als Basis für weitere abstrakte Denkfähigkeiten bildet sich weiter aus. Die Kinder handeln mit neuerworbenem Wissen probeweise in der Welt und wirken auf diese gestaltend ein. Sie verfeinern ihre kommunikativen – insbesondere argumentativen – Fähigkeiten, da immer wieder Abstimmungsprozesse über den weiteren Spielverlauf notwendig sind. Sie üben sich im Regelmachen, wägen ab, was richtig und was falsch ist. Die Kinder erproben im Rollenspiel ihr Wissen bezüglich bestimmter Verhaltensweisen (oftmals

der von Erwachsenen) und entwickeln in diesen nachahmenden Aktivitäten Selbstvertrauen (vgl. Kapitel 2.2).

Darin verarbeiten sie Eindrücke ihres Lebensumfeldes, frisch erworbenes Wissen (z.B. aus Büchern) und gelangen zu einer tieferen Reflexion desselben. Das Rollenspiel kann positive wie auch negative Erlebnisse im Umgang mit nächsten Bezugspersonen wie auch die eigene Rolle im Nahumfeld betreffen.

Gerade für die Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen möchten wir diese zentrale Entwicklungsbedürfnisse nicht unterdrücken, bei denen es sich um das Bedürfnis nach Erweiterung der sozialen Beziehungen, insbesondere zu Gleichaltrigen, das Bedürfnis, die Vorstellungskraft zu üben und das Bedürfnis nach Orientierung in moralischen und sozialen Fragen handelt (vgl. 3.3). Gemeinhin wird das freie Spiel im institutionellen Kontext der Kindertagesstätten noch akzeptiert, in den Regelgrundschulen jedoch üblicherweise auf die Pausenzeiten verbannt. Für das freie Spiel sehen wir die Flure und das Außengelände vor, sodass andere Kinder bspw. in ihrer Freiarbeit mit den Lernmaterialien nicht gestört werden.

## **7.6 Freie Bewegung**

Im der Draußenzeit nach dem Frühstück sowie zu flexiblen Zeiten am Schulvormittag können sich die Kinder draußen (Außengelände) frei bewegen. Wir unterstützen damit die typisch kindliche Lernform der körperlichen Bewegung bzw. der Sinneserfahrungen, welche die Bedingung für höhere kognitive Lernprozesse bilden (vgl. Kapitel 2.2). Demnach entdeckt das Kind die Welt durch seinen Körper. Es konstituiert bereits seit frühen Kindstagen sein Ich über die Bewegung des eigenen Körpers (vgl. Zimmer 2011, S. 11).

Zusätzlich zu den selbstgewählten sportlichen Betätigungen der Kinder (z.B. Klettern, Waveboard fahren) sorgen die Lernbegleiter/innen für eine vorbereitete Umgebung auf dem Außengelände. Dort finden die Kinder Materialien vor, die den kindlichen Bedürfnissen nach Spiel und kreativem Gestalten entgegenkommen. Hier können sie sich eigene Ball- sowie andersartige Regelspiele und Übungen ausdenken sowie die Umgebung im Bewegungsbereich mit Sport- und Spielgeräten z.B. zu einem Parcours umgestalten.

Dieses freie Bewegungsangebot ermöglicht es den Kindern, die Grenzen des eigenen Körpers und der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit auf ganz individuellem Niveau zu erforschen. Auf diese Weise setzen sich die Kinder schrittweise neue persönliche Herausforderungen, ganz in ihrem Tempo und wie es ihrem Könnensstand entspricht. Die natürliche Freude an Bewegung und am eigenen Körper bleibt somit erhalten.

## **7.7 Kommunikation**

Gespräche – insbesondere im Kontext des freien Spiels und der gemeinsamen Bewegung – stellen eine der Haupttätigkeiten von Kindern dar. In der verbalen Kommunikation können die Sechs- bis Zwölfjährigen den für sie typischen Entwicklungsbedürfnissen nachgehen: dem Bedürfnis nach Erweiterung der sozialen Beziehungen und nach Orientierung in moralischen und sozialen Fragen (vgl. Kapitel 3.2). Deshalb ermöglichen wir viel Zeit für Gespräche zwischen den Kindern sowie zwischen Kindern und Lernbegleiter/innen.

In Sprache – verstanden als Symbole bzw. Modelle für Gedanken – entwickeln Menschen ganz persönliche Interpretationen der Bedeutung von Wörtern. Menschen kommunizieren miteinander, um herauszufinden, was ihr Gegenüber unter Begriffen und Formulierungen versteht und so zu einem konsensualen Sinn zu gelangen (vgl. Maturana, Varela 2009). Sprechen Kinder viel untereinander, können sie demnach Verbindungen zu den Vorstellungen anderer herstellen. Dies hilft ihnen bei ihrem eigenen Verständnis der Welt. Insgesamt lernen sie somit mehr und mehr Betrachtungsweisen kennen, den Dingen der Welt zu begegnen. Gleichzeitig weiten sie ihre Fähigkeit aus, sich in die Vorstellungen anderer Menschen hineinzusetzen, was nichts anderes als die Fähigkeit zur Empathie darstellt.

## **7.8 Ausflüge und Schulfahrten**

Die Lerngegenstände an unserer Schule entstammen dem realen Leben, d.h. der konkreten Lebenswirklichkeit der Kinder und Lernbegleiter/innen sowie ihrem weiteren gesellschaftlichen Umfeld. Lernen findet – wie in Kapitel 4 beschrieben – zudem in allen erdenklichen Momenten statt. Dies macht es unmöglich, die Lernaktivitäten und Interessen der Kinder in schulische auf der einen Seite und außerschulische auf der anderen Seite zu trennen. Deshalb integrieren wir in besonderer Weise die Anliegen der Kinder, an Erfahrungsorten außerhalb des Schulgeländes Neues zu entdecken oder von eingeladenen Interessengruppen oder Berufsvertreter/innen in der Schule zu lernen. Ein exemplarisches Anliegen von Kindern könnte es sein, von Zirkusartisten zu lernen.

Daneben bieten wir regelmäßig Ausflüge für interessierte Kinder an, bei denen sie unterschiedliche außerschulische Lernorte wie z.B. Theater und Bauernhöfe erkunden sowie Wander- und Radfahrttage unternehmen.

Mindestens einmal innerhalb der vier Grundschuljahre eines Kindes findet zudem eine mehrtägige Schulfahrt statt. Zu dieser brechen entweder die einzelnen Lerngruppen oder aber die gesamte Schule gemeinsam auf.

Über solche Ausflüge und Schulfahrten erweitern die Kinder ihre Kompetenzen, sich in ihrer Umgebung und der Gesellschaft zu orientieren. Sie machen reichhaltige Erfahrungen und

gelangen durch gemeinsamen Austausch sowie weitere Recherchen und Auseinandersetzung (z.B. über das selbstständige Lernen in der Freiarbeit oder über Kursangebote) zu einem vertieften Verständnis dieser Erfahrungen. Über die Erkundungen können die Kinder ihr allgemeines Bedürfnis nach immer größerer Selbstständigkeit und das Bedürfnis nach Erweiterung der sozialen Beziehungen (vgl. Kapitel 3.2) erfüllen, denn der überschaubare Rahmen der Einzelfamilie sowie der engsten Freunde wird zeitweilig verlassen. Sie müssen sich unerwarteten Problemen stellen und versuchen, diese zu lösen.

Doch ermöglichen die Ausflüge und Schulfahrten vor allem, dass sich die Kinder noch besser untereinander kennenlernen und ihre sozialen Fähigkeiten erweitern: So ist aufgrund des längeren Zeitraums, den sie miteinander verbringen, erhöhte Rücksichtnahme und Verständnis füreinander gefragt.

## 8. Lehrplan und Lernmethoden

Die Lehrpläne bzw. Kerncurricula der Grundschulunterrichtsfächer in Niedersachsen beziehen sich auf die Schuljahrgänge 1 - 4, wobei die erwarteten Kompetenzen für Doppeljahrgänge (1 und 2 sowie 3 und 4) dargestellt werden. Mit dem altersgemischten Lernen von Jahrgang 1 - 4 an unserer Grundschule sehen wir vom jahrgangsgebundenen Erreichen dieser erwarteten Kompetenzen ab. So eröffnen wir den nötigen zeitlichen Spielraum für vielfältige Entwicklungsprozesse, welche bei jedem Kind in unterschiedlichen Zeiträumen sowie Intensitäten stattfinden und seiner individuellen Entwicklung gemäß seines inneren Bauplans entsprechen. Dies trägt unserem pädagogischen Ansatz, eine vorbereitete Lernumgebung im Sinne der altersgemäßen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen zu schaffen, in besonderer Weise Rechnung.

Die Inhalte und Kompetenzen laut Kerncurricula der Unterrichtsfächer erwerben die Kinder bei uns daher in einem großen Entwicklungszeitraum von vier Jahren. Dies geschieht nicht in herkömmlichen fachbezogenen Unterrichtsstunden, sondern in der Freiarbeit, Workshops, fächerübergreifenden Projekten, Kursen, freiem Spiel, freier Bewegung & Sportkursen, Kommunikation sowie bei Ausflügen (vgl. Kapitel 7). Beginnend mit der von Maria Montessori geprägten *kosmischen Erziehung* werden im Folgenden die möglichen Ansätze, Aktivitäten und Methoden, welche die Kinder zum Erwerb der spezifischen fachbezogenen Inhalte und Kompetenzen ergreifen können, vorgestellt. Ergänzend verweisen wir auf unsere schuleigenen Arbeitspläne, in denen wir detailliert darstellen, mit welchen Methoden und Materialien wir das Erreichen der im Lehrplan festgehaltenen Kompetenzen jedes Kindes in jedem Schulfach ermöglichen.

### 8.1 Der Mensch ist nicht das Maß aller Dinge – Kosmische Erziehung

Das Lernen an unserer Schule ist überwiegend an den Prinzipien Maria Montessoris ausgerichtet. Die Grundlage für das Bildungskonzept der Grundschulkinder und darüber hinaus (6-12 Jahre) bildet die Kosmische Erziehung.

Die Kosmische Erziehung basiert auf naturwissenschaftlichen Grundlagen, insbesondere der Evolutionstheorie und zugleich auf der Annahme einer von Gott geschaffenen Welt. Es handelt sich nach Montessori um einen besonderen Bildungsauftrag gegenüber der nachwachsenden Generation: So ist sie zu befähigen, die Wechselbeziehungen zwischen allen Dingen und Lebewesen des Kosmos (verstanden als Universum, Erde, Elemente, Pflanzen, Tiere und Menschen) bewusst wahrzunehmen und zu verstehen. Im Kosmos kommt jeder Pflanze, jedem Tier, jedem Ding eine einzigartige Erhaltungsaufgabe für das Ganze zu oder

anders ausgedrückt: „vom Werk eines jeden hängt die Lebensmöglichkeit des Ganzen ab“ (Montessori 1988, S. 21). Dieses Zusammenwirken zeigt sich besonders deutlich in der uns umgebenden Natur.

Im besten Fall weckt das Begreifen jener Zusammenhänge bei den Kindern eine Haltung, die von Staunen, Begeisterung, Dankbarkeit, Liebe und Solidarität gegenüber der Natur und den Menschen geprägt ist. Nach Montessori verfügt der Mensch nämlich über das Alleinstellungsmerkmal, den Kosmos bzw. die Welt in ihrem gesunden Fortbestand zu schützen, wodurch ihm im Vergleich zu anderen Lebewesen eine besondere Verantwortung zukommt.

Die kosmische Erziehung umfasst folglich sowohl Themen aus dem Sachunterricht als auch aus dem Bereich Religion, Ethik und Spiritualität. Sie vereint darüber hinaus zahlreiche fächerübergreifende Bildungsbereiche, insbesondere die Bildung für nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Bildung, Sprach- und Wertebildung. So ist die kosmische Erziehung also nicht mit einem Unterrichtsfach gleichzusetzen. Vielmehr versteht man unter ihr gerade die Zusammenhänge und Verbindungen der natur- und geisteswissenschaftlichen Fächer. Nach Montessori zu arbeiten, bedeutet Ganzheitlichkeit: „Alles hängt mit allem zusammen. Nichts kann alleine bestehen.“ (Lux 2019, S. 57)

Die großen kosmischen Erzählungen (z.B. von der Entstehung des Universums, vom Kommen des Menschen, von der Entstehung der Schrift) geben den Kindern einen lebendigen und anschaulichen Überblick über Zusammenhänge im Kosmos (vgl. Eckert, Waldschmidt 2007) und sind darum von übergreifender Bedeutung für das Lernen an unserer Schule. Es bleibt Raum zum Arbeiten am Detail, z.B. in Kleingruppen, mit angebotenen Folgeaktivitäten oder nach eigenem Interesse. Im Sinne der vorbereiteten Umgebung und des ganzheitlichen Lernens stehen thematisch angepasste Arbeitsmittel, wie z.B. das Schwarze Band der Erdgeschichte, Legekarten, Materialien für Experimente und Sachbücher, zur Verfügung.

Neben den großen Erzählungen finden Workshops und fächerübergreifende Projekte statt, die das Interesse und die Faszination der Kinder insbesondere für die Natur weiter differenzieren und damit ihr Bedürfnis, Naturphänomene zu erforschen, erfüllen (vgl. Kapitel 3.2). Die Projekte regen zu Fragen und zum eigenständigen Weiterarbeiten mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten an. Exemplarisch sei hier unser Projekt „Wüste“ genannt, das sich an die große Erzählung von der Entstehung der Erde anschließen kann. Bei diesem Projekt betrachten wir die Abhängigkeiten zwischen Lebewesen und ihre hierdurch bedingten Überlebenschancen. Eine eigenständige fortführende Arbeit könnte dann aus der Recherche und Präsentation von weiteren Merkmalen, Lebensbedingungen und Feinden der Giraffe bestehen.

Maria Montessoris Konzept der Kosmischen Erziehung zufolge werden die Grundschülerinnen und Grundschüler durch Themen aus den Bereichen Natur, Geschichte und dem Zu-

sammenleben der Menschen zum Lernen und Forschen angeregt. Der Erwerb der Kulturtechniken öffnet ihnen das Tor zu immer selbstständigeren Lern- und Forschungsaufgaben und nimmt darum in den ersten Schuljahren eine bedeutende Stellung ein.

## **8.2 Aneignung der Kulturtechniken**

### **8.2.1 Lesen**

Lesen als zentrale Kulturtechnik ermöglicht es den Kindern, die Erzählungen anderer Menschen zu verstehen und sich Informationen ohne die Hilfe anderer zu erschließen. Letztere Fähigkeit bildet eine wichtige Voraussetzung für ein lebenslanges selbstständiges Lernen. Dazu gestalten wir unsere vorbereitete Umgebung so, dass die Kinder Lesefertigkeiten und -fähigkeiten spielerisch erwerben:

Eine große Auswahl an Lesematerialien fördert die Kinder in ihrer Motivation, das Lesen zu erlernen und zu trainieren. Insbesondere die Bibliothek mit Kinder- und Sachbüchern, Kinderzeitschriften und von den Kindern verfassten Texten sowie unsere regelmäßig durchgeführten Lesenächte sind integral für eine Lesekultur, in der die Kinder Lesen und Vorlesen als spannende und erkenntnisfördernde Aktivitäten erleben: Andere Welten erheben sich vor ihrem inneren Auge und die Möglichkeiten, Neues zu erfahren, erscheinen geradezu unbegrenzt.

Blickt man auf die großen Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Kinder, die zu Schulbeginn mehrere Jahre umfassen (vgl. Lohaus, Vierhaus, Maass 2010; vgl. Kapitel 2.3), so wird klar, dass sich die Kinder das Lesen sinnvollerweise in einem höchst individuellen Prozess aneignen. Dieser unterscheidet sich bei jedem Kind stark in Startpunkt und niveaumäßigem Voranschreiten (vgl. Kapitel 2.3). Der Startpunkt, zu dem sie anfangen, das Lesen zu lernen, kann somit bei einem Kind bspw. bei fünf oder sechs, bei anderem Kind wiederum bei acht Jahren liegen.

Lesefertigkeiten eignen sich die Kinder bei uns vor allem in der materialgebundenen Freiarbeit an. Hier können sie die vielfältigen Montessori- und weiteren Lernmaterialien nutzen, um Laut-Buchstaben-Zuordnungen handlungsorientiert kennenzulernen und zu festigen, das Syntheseprinzip beim Lesen (i.S. des Zusammenziehens von Lauten), aber auch ihre Fähigkeit, Wörter auf einen Blick zu erfassen, zu trainieren. Das laute Lesen bzw. Vorlesen zusammen mit anderen Kindern und Lernbegleiter/innen hilft ihnen dabei, flüssig zu lesen und damit die Voraussetzung für sinnverstehendes Lernen zu erlangen.

Dank unserer reichhaltigen vorbereiteten Umgebung machen die Kinder vielfältige Leseerfahrungen: Neben unserer eigenen Bibliothek fordern unregelmäßige Besuche in der Stadtbibliothek die Kinder dazu heraus, Bücher und Zeitschriften entsprechend ihren Interessen

auszuwählen und zu beurteilen. Zur literarischen Rezeption finden sie zudem ein großes Angebot an für das Grundschulalter geeigneter Kinderliteratur in Form von Büchern, Hörspielen und Filmen vor. Diese Vielfalt an Medien regt die Kinder ganz automatisch zu Vergleichen zwischen literarischem Originaltext und medialen Darstellungsformen an.

Szenische Darstellungen sind von Kindern gerne gewählte Aktivitäten, denn sie verkörpern in gewissem Maße die typisch kindlichen Ausdrucksformen wie Rollenspiel sowie kreatives Gestalten – insbesondere mit Sprache. Das breite Angebot an Kinderliteratur gibt den Kindern daher inhaltliche Impulse zu szenischen Interpretationen. In Workshops und fächerübergreifenden Projekten setzen wir wiederum mit den Kindern einige literarische Werke auch in Theaterstücken um.

Über die kreativen und forschenden Tätigkeiten, welche sie bei anderen Kindern beobachten oder durch Workshops und fächerübergreifende Projekte initiiert werden, kommen unsere Kinder auch permanent mit Gebrauchstexten wie Bastel- und Bauanleitungen, Kochrezepten u.v.m. sowie Sachtexten (insbesondere in Form von Sachbüchern) in Berührung. Diese erfordern ihr Verständnis, möchten sie eigene Vorhaben erfolgreich umsetzen. Allein mit dem täglichen Vermerk unserer unterschiedlichen Workshops, Projekte und Kurse in einem großen, aushängenden Wochenplan (vgl. Kapitel 11) lernen die Kinder ganz beiläufig, Informationen gezielt aus Tabellen zu entnehmen.

Bei der Fähigkeit, Gelesenes zu verstehen, helfen den Kindern vor allem unsere vielfältigen Lernmaterialien, in denen sie ausgewählte Texte und Hilfestellungen zum Einsatz von Lese-strategien (vor, während und nach dem Lesen) vorfinden sowie auch web-basierte Programme wie „Antolin“, in denen sie selbst zu Einschätzungen über ihr Inhaltsverstehen bezüglich ausgewählter Bücher gelangen. Schließlich initiieren die Kinder regelmäßig Gespräche mit anderen Kindern über ihre selbst verfassten oder selbst gelesenen Texte (wie z.B. einzelne Kindernachrichten). Dabei befragen sie sich gegenseitig zum Gelesenen, diskutieren dies und gelangen somit zu einem tieferen Textverständnis.

Ausgehend von ihren Leseerfahrungen mit Kinderbüchern entwickeln sich insbesondere literarische Gespräche, in welchen die Kinder ihre Eindrücke zu Inhalt, Sprache und Form diskutieren. Literarische Texte erschließen sich die Kinder – wie oben bereits angerissen – außerdem über szenische Darstellungen und Theaterstücke, wobei wir den Kindern auch Vorschläge zu weiteren handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie bspw. der eigenen Buchherstellung machen.

Das neben dem lauten (Vor-)Lesen erfolgende stille, zurückgezogene Lesen ermutigt die Kinder ferner zum häufigen Lesen. Erst durch das regelmäßige Lesen kann es zu einer Automatisierung der für das Lesen relevanten Prozesse und Strategien kommen, wodurch

Kinder auch zu guten Leser/innen werden, welche den Inhalt unterschiedlicher altersangemessener Texte problemlos begreifen.

Kompetenzen im Präsentieren von Texten erwerben die Kinder wiederum, indem sie im Abschlusskreis eigene oder fremde Texte (wie z.B. Bücher, Geschichten, Gedichte, Plakate, kurze Referate, Powerpoint-Präsentationen) vorbereitet vortragen. Dabei lesen sie nach und nach immer flüssiger und verständlicher sowie schließlich auch sinngestaltend und mit angemessener Betonung. Im Abschlusskreis entwickeln die Kinder zudem in einem forschenden Zugang Kriterien für gute Vorträge und geben sich informative Rückmeldungen zu ihren Präsentationen.

### **8.2.2 Schreiben**

Unsere vorbereitete Umgebung bietet den Kindern vielfältige Schreibanlässe. Eigene Erlebnisse, Beobachtungen und Texte von anderen Kindern sowie Erwachsenen, Bilder, Kinder- und Sachbücher sowie sachbezogenes Forschen eröffnen ihnen immer wieder neue Themen für eigene Schreibvorhaben (wie z.B. Beschreibungen, Geschichten, Versuchsprotokolle). Uns ist es wichtig, die Kinder bei ihrer Motivation zum Schreiben zu unterstützen, denn der Erhalt und die Förderung dieser Motivation ist für den Erfolg bei allen weiteren Schreibfertigkeiten und -fähigkeiten maßgeblich. Ein wiederkehrender Schreibanlass wird durch unsere tägliche Frage (oder Aufgabe/Herausforderung/Rätsel) des Tages gegeben. Diese bietet vor allem Kindern, die zu Beginn des Tages schwer in eine eigene Arbeit finden, einen Rahmen sowie tägliche Übung. Je nach Inhalt kann sie auch Anreiz für Weiterbeschäftigung mit einem Thema oder Rechercheaufgaben bieten. Die Frage des Tages wird von den Kindern von der Tafel in ein dafür vorgesehenes Heft übertragen und beantwortet. Wie ausführlich sich die Kinder dieser Tätigkeit widmen, entscheiden sie selbst in Absprache mit einer/m Lernbegleiter/in und je nach inhaltlichem Interesse an der Frage oder bereits entwickelten Schreibfertigkeiten. Die Frage oder Aufgabe kann thematisch passend zu laufenden Projekten oder aktuellen Ereignissen von Lernbegleiter/innen gestellt werden. Auch Scherzfragen oder Rechengeschichten sind denkbar. Kinder haben die Möglichkeit, eigene Interessen durch eigene Fragen einzubringen.

Entsprechend den großen Entwicklungsunterschieden bei Schulanfänger/innen im Bereich der sprachlichen Kompetenzen steuern darüber hinaus unsere Kinder auch den Prozess des Schreibenlernens selbst. So eignen sie sich zunächst Schreibfertigkeiten selbstständig und zwar vornehmlich in der materialbezogenen Freiarbeit an:

Mithilfe geeigneter Montessori-Materialien (wie bspw. den Sandpapierbuchstaben, dem beweglichen Alphabet) erschließen sie sich visuell und haptisch als Grundlage die Druckschriftbuchstaben und üben deren normgerechte Schreibung. Begleitend können sie Ange-

bote wählen, in denen Buchstabeneinführungen erfolgen. Auch der Gebrauch einer Lauttabelle<sup>8</sup> erlaubt es den Kindern, erste Buchstaben, Wörter und Sätze zu schreiben.

Hierdurch ermöglichen wir das freie Schreiben der Kinder, bei dem sie ihre Kreativität und Fantasie einfließen lassen. Weitere Schreibideen entwickeln sie aber auch über Lernkarteien und -kisten mit Schreibimpulsen. Diese Schreibimpulse regen die Kinder zum Verfassen von Texten mit Bezügen zur realen Welt, zu Fantasie- oder aber auch zu Mischwelten an. Hierbei kann es sich um Impulse in Form von knappen Schreibaufforderungen (ausgehend von z.B. Satzanfängen, Geschichten) zu Themen aus der Lebenswelt der Kinder, zu biographischen Aspekten, zu Bildern und Illustrationen aus bekannten Büchern, Hörbüchern und Filmen, aber auch um Schreibmeditationen zu Musik, Geräuschen und Bildern sowie Fantasiereisen an besondere (geschichtliche) Orte handeln.

Die Lernbegleiter/innen stellen den Kindern zudem Methoden vor, wie sie Schreibideen und Wortmaterial für ihre Texte zunächst einmal sammeln können. Mit Anwendung dieser und anderer Methoden erwerben die Kinder wichtige Kompetenzen im Planen von Texten. Daneben finden die Kinder in unserem Arbeitsbereich Lesen und in entsprechenden Lernkarteien ein umfangreiches Angebot an literarischen Originaltexten sowie Anleitungen für den Einsatz von kreativen Schreibverfahren vor. Dieses ermöglicht ihnen, Textmuster (z.B. von Gedichten, Märchen, Erzählungen) mithilfe eigener Akzentuierungen und Weiterführungen produktiv zu adaptieren und auf diese Weise Textsortenwissen anzuwenden.

Aber auch Gebrauchstexte verfassen die Kinder selbstständig in Orientierung an den entsprechenden Originalen wie (Bastel-)Anleitungen, Kochrezepten, Wegbeschreibungen, Steckbriefen u.v.m. Merkmale und Aufbau insbesondere der Gebrauchstexte ‚Briefe‘ und ‚E-Mails‘ setzen die Kinder beiläufig um, da ihre Korrespondenz mit Schüler/innen unserer englischsprachigen Partnerschule (vgl. für ausführliche Darstellungen hierzu Kapitel 8.5 ) sowie Verwandten und Freunden sie hierzu fortlaufend anleitet.

Weitere Materialien zum eigenständigen Lernen wie auch das Abhalten von sogenannten Autorenrunden im Abschlusskreis unterstützen die Kinder bei der Überarbeitung ihrer Texte. Hier sind zunächst einmal Karteien zur Festigung von Rechtschreibstrategien und zum Umgang mit dem Wörterbuch zu nennen, welche ihnen dabei helfen, selbstständige Rechtschreibkontrollen an eigenen und fremden Texten durchzuführen. Doch auch die Lernbegleiter/innen leisten den Kindern Hilfestellung, Rechtschreibstrategien sowie grammatisches Wissen anzuwenden, um so ihre Texte rechtschreibbezogen zu berichtigen.

---

<sup>8</sup> Die Lauttabelle ist ein Schreibwerkzeug, auf der die wichtigsten im Deutschen vorkommenden Laute als Buchstaben bzw. Buchstabengruppen notiert sind. Jedem Buchstabenzeichen ist ein Bild zugeordnet, das mit dem jeweiligen Buchstabenzeichen anfängt. Mithilfe der Lauttabelle hören die Kinder die Laute aus Wörtern heraus, die sie verschriften möchten. Dabei sind sie aufgefordert, die richtige Zuordnung eines jeden Lautes zu seinem Buchstabenzeichen vorzunehmen.

Unser Abschlusskreis ist zudem der zentrale Ort, an dem sich die Kinder ihre eigenen Texte gegenseitig vortragen (wobei diese Aktivität auch in kleineren Gruppen oder vor einzelnen Lernpartner/innen erfolgt). Deshalb nennen wir diese Aktivität „Autorenrunde“. Hier entwickeln sie inhaltliche und sprachliche Kriterien für gute Texte bzw. zu ihrer entsprechenden Überarbeitung. Unter Zunahme impliziten Textmusterwissens diskutieren sie den angemessenen bzw. unangemessenen Gebrauch stilistischer Mittel (z.B. Satzanfänge, Wortwahl, Wechsel der Erzählperson, Zeit- und Personensprünge, Wiederholungen) je nach Textsorte bzw. -gattung.

Doch auch mit Originaltexten und Anleitungen zu Textüberarbeitungsverfahren (z.B. Textlupe, Fragelawine) in Lernkarteien erwerben die Kinder Kenntnisse über inhaltliche und sprachliche Kriterien guter Texte und wenden diese bei der gemeinsamen Besprechung in den Autorenrunden an. Mit den Rückmeldungen anderer Kinder überarbeiten sie schließlich ihre eigenen Texte und gestalten diese – sofern dies gewünscht ist – in ansprechender Form für Veröffentlichungen (z.B. in Form von Wandzeitungen, einem eigenen Buch).

Zusätzlich zum Verfassen eigener Texte, welche die Kinder in strukturierter Weise planen und überarbeiten, bieten wir den Kindern einen Rahmen, um eine formklare, flüssiggeschriebene und gut lesbare individuelle Handschrift zu entwickeln. In Workshops und selbstständiger Freiarbeit haben sie dazu die Möglichkeit, neben der Druckschrift, die sie zunächst als erste Schrift erlernt haben, eine verbundene Schrift zu üben. Hierfür stehen ihnen Karteien mit Schönschreibaufträgen und Zungenbrecher-Versen zur Verfügung.

Das Einprägen orthographischer Muster ist mit dem Setzen von Buchstabenverbindungen sowie Schreimbewegungsmustern beim Handschreiben eng verknüpft (vgl. Steinig, Betzel 2016). Gleichzeitig entlasten automatisierte Bewegungsabläufe das Arbeitsgedächtnis und erleichtern hierdurch das Formulieren eigener Gedanken. Deshalb betrachten wir das Erlernen einer deutlich verbundenen Schrift (anders als die sogenannte Grundschrift) als ausgesprochen sinnvoll. Hierzu erlernen unsere Kinder die sogenannte Schulausgangsschrift (SAS), welche schreibmotorische Verkrampfungen und Ermüdungserscheinungen aufgrund möglicher Luftsprünge an geeigneten Stellen in Wörtern möglichst geringhält.

### 8.2.3 Rechtschreibung und Grammatik

In Bezug auf das rechtschreibkonforme Schreiben (Kompetenzbereich Richtig schreiben) und die Erweiterung ihres Rechtschreibgespürs unterstützen wir die Kinder bereits früh in ihrem Schreiblernprozess. Dazu stellen wir ihnen unterschiedliche Materialien zur Verfügung, mit denen sie in eigenständiger Arbeit die Regularitäten der (Schrift-)Sprache entdecken können.

Mit einem Sprachforscherheft können sie Wörter aus ihren eigenen oder anderen Texten gezielt sammeln und nach ihren Strukturen bzw. Regelmäßigkeiten sortieren (wie z.B. Wörter mit Doppelkonsonanten).<sup>9</sup> Die selbstständige Arbeit mithilfe von sogenannten „Wortboxen“, verhilft den Kindern die Regularitäten der Sprache zu verstehen. Die Wortboxen enthalten ausgewählte Wörter zur Analyse der Silbenstrukturen und Silbengrenzen, sowie zum Thema Vokale in Silben. Daneben können sie mit Lernkarteien aus unterschiedlichen Aufgaben- und Übungsformaten arbeiten, welche sie zu Entdeckungen jener Silbenstruktur der Wörter anregen. Dies gelingt auch über gemeinsame Analysen von Wörtern, welche die Kinder wiederum in Kreisgesprächen einbringen.

Zunächst verschriften die Kinder jedoch Laute und Lautfolgen in Wörtern richtig, indem sie sich im freien Schreiben mithilfe der Lauttabelle sowie im Schreiben nach Bildern üben. Auch den Aufbau von Wörtern aus Wortbausteinen beachten die Kinder, indem sie mithilfe von Rechtschreibkarteien bestimmte Rechtschreibstrategien wie etwa Strategien zur morphologischen Analyse (Verlängern, Ableiten) einüben und anschließend bei der Überarbeitung ihrer Texte anwenden. Wortstämme, Vor- und Nachsilben als typische Wortbausteine der deutschen Sprache sowie das mögliche Zusammensetzen von Nomen lernen die Kinder mithilfe entsprechender Lernkarteien kennen. Mittels einer Merkwörterkartei schreiben sie einen ausgewählten Wortschatz an Merkwörtern richtig, indem sie bestimmte Techniken zum Behalten von Merkwörtern (Rechtschreibtechniken) erarbeiten und festigen.

Die Großschreibung von Nomen erschließen sie sich zunächst mit einem semantischen Zugang (Nomen bezeichnen Namen, Pflanzen, Tiere, Gefühle, Dinge). Hierbei unterstützen sie die bekannten Montessori-Materialien zur Wortartenanalyse. Wichtig ist uns allerdings, dass die Kinder zur Rechtschreibung der Wörter frühzeitig erstes grammatisches Wissen einbeziehen. Deshalb entwickeln sie mithilfe einer entsprechenden Rechtschreibkartei einen ersten satzbezogenen Zugang zu grammatischen Phänomenen wie der Großschreibung im Satz. Mit dieser Rechtschreibkartei festigen sie passende Proben wie Pluralprobe sowie Artikelprobe und analysieren persönliche Zweifelsfälle mit Kriterien wie der Erweiterbarkeit

---

<sup>9</sup> In einem im Sprachforscherheft enthaltenen Register sind zudem alle wichtigen Rechtschreibphänomene aufgelistet, um auf diese Weise weitere Forschungsanreize für die Kinder zu setzen. Durch Sammelaufträge oder Forscherrätsel kann ihr eigenständiges Sprachforschen nämlich noch weiter herausgefordert werden.

durch Adjektive. Im Bereich der satzinternen Groß- und Kleinschreibung analysieren die Kinder im Abschlusskreis unterschiedliche satzbezogenen Funktionen von Wortarten im Satz (z.B. in Form der Nominalisierung eines Adjektivs), wobei sich hieran die individuelle Freiarbeit anschließt.

Erste Regeln der Zeichensetzung – insbesondere der Kommasetzung – eignen sich die Kinder vor allem durch passende Aufgabenformate in der Freiarbeit an – wie z.B. im Rahmen einer Witze-Kartei, mit der sie bei wörtlicher Rede mit vorangestelltem und nachgestelltem Begleitsatz die korrekten Satzzeichen setzen. Dieses Wissen wenden sie dann eigenständig in ihren selbsterstellten Geschichten an. Für den Umgang mit Rechtschreibhilfen, also zunächst Wörterlisten, später Wörterbüchern, erwerben sie wichtige Vorläuferfähigkeiten, indem sie ihre Kenntnisse des Alphabets mit entsprechenden Aufgabenformaten (z.B. Wörter alphabetisch sortieren) weiter festigen. Zur gegenseitigen Durchsicht der eigenen Texte in Rechtschreibgesprächen zwischen Lernpartner/innen und im Abschlusskreis eignen sich die Kinder in entsprechenden Karteien Techniken zur Fehlersuche (z.B. Texte rückwärts lesen) an.

Um die typische Silbenstruktur der deutschen Sprache zu erkennen, hilft den Kindern der in den Lernmaterialien favorisierte silbenanalytische Ansatz. Dieser Ansatz fällt unter den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, der auch als Grammatik bezeichnet wird.

Damit die Kinder Satzglieder (wie z.B. das Subjekt) als grundlegende Elemente des Satzaufbaus verstehen und produktiv für eigene Texte nutzen, helfen ihnen die bereits erwähnten Lernmaterialien zu den unterschiedlichen satzbezogenen Funktionen der Wortarten im Satz. Insbesondere bieten sich die Materialien zur Satzgliedanalyse nach Montessori an, sowie Aufgabenformate zur Durchführung von satzbezogenen Proben wie das Umstellen, Ersetzen und Ergänzen.

Der mündliche Sprachgebrauch bzw. der Kompetenzerwerb der Kinder im Sprechen und Zuhören spielt im gesamten Schulalltag eine wichtige Rolle. Alle Kinder werden in den vielseitigen Gesprächen, den Absprachen über gemeinsame Vorhaben, der Präsentation eigener Forschungsergebnisse und Arbeiten mit Lernpartner/innen darin gefordert, sich angemessen verständlich zu machen. Auch speziell im Morgen- und Abschlusskreis erwerben die Kinder wesentliche Kompetenzen im Führen von Gesprächen, im Zueinander sprechen sowie im verstehendem Zuhören.

## 8.2.4 Mathematik

Auch im Bereich der mathematischen Bildung greifen wir die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Kinder zu Schulbeginn auf (vgl. Deutscher 2011). So nehmen die mathematischen Vorerfahrungen eine so immense Spannbreite an, dass auch hier ein möglichst selbstbestimmtes Lernen die Konsequenz sein muss.

Die Kinder erarbeiten sich an unserer Schule deshalb auf ganz unterschiedliche Weise die zentralen Inhalte und Kompetenzen entsprechend dem Kerncurriculum für das Fach Mathematik in der Grundschule. Hierbei handelt es sich vornehmlich um den Umgang mit Zahlen und Operationen (Rechenarten), den Umgang mit geometrischen Formen, Figuren und Größen sowie dem Sachrechnen.

Wichtig ist uns, dass die Kinder den Alltagsnutzen der Mathematik für ihr persönliches Leben erkennen. Wir unterstützen daher das formelle Rechnen der Kinder in konkreten, alltäglichen Situationen. Diese entspringen ihrer Lebenswelt und ihren Interessen. Hierzu ermöglichen wir den Kindern das Erfinden oder Nacherfinden eigener Rechengeschichten.<sup>10</sup>

Nichtsdestotrotz halten wir auch umfassende Phasen der direkten Auseinandersetzung mit Zahlen, die nicht in einen Sachkontext eingebettet sind, für sinnvoll. Diese Auseinandersetzung ermöglicht es den Kindern, sofern sie aktiv, entdeckend erfolgt, Strukturen (z.B. das dekadische System) und Muster der Mathematik (z.B. Zahlenfolgen) selbst zu erkennen – eine zentrale Voraussetzung für das aktive Mathematiktreiben (vgl. Winter 1989).

Hierfür stehen den Kindern vielfältige Materialien auf verschiedenen Abstraktionsebenen zur Verfügung. Dabei nehmen die Montessori-Materialien zum mathematischen Lernen einen großen Stellenwert ein. Diese fördern das handelnde selbstständige Erfassen von Mengen und Zahlen, der Struktur des Dezimalsystems sowie der Zahlenräume bis zur Million. Zum entdeckenden Lernen bieten wir den Kindern weitere Lernmaterialien in Form von sogenannten substanzialen Aufgaben- und Übungsformaten (z.B. Zahlenmauern, Rechendreiecke) an. Substanzial bedeutet: Die Kinder bearbeiten Aufgaben des gleichen Kontexts, jedoch mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und auf unterschiedlichen Lösungswegen. Dies lädt zu gemeinsamen Entdeckungen und Vergleichen an, wobei sie allgemeinmathematische, d.h. prozessbezogene Kompetenzen wie z.B. das Argumentieren und Begründen, erwerben. Die genannten Aufgaben- und Übungsformate ermöglichen zudem den Einsatz vielgestaltiger Rechenstrategien sowie die Ausbildung von Rechenfertigkeiten.

---

<sup>10</sup> Rechengeschichten sind von den Kindern produzierte freie Texte, die sich um Zahlen und Größen drehen und mit denen sie zumeist bestimmte Fragestellungen lösen. Ein Beispiel für eine Rechengeschichte ist die folgende:

„Ich kaufe ein. In der Tasche habe ich 1.000 DM. Ich kaufe Jogurt, Fischstäbchen, Konfitüre, Milka, Supra Professional, Orangen, Erdnüsse, Honig, Domino-Steine, H-Schmand, Äpfel, Whiskas, Käse und Weihnachts-Mischbeutel. Eingerundet zusammen:  $2+1+1+5+1+1+2+2+4+3+2+3+3 = 30$  30DM + 50 Pf = 30,50 DM. Ich habe für das Einkaufen 30,95 DM ausgegeben. Wie viel Geld bekomme ich zurück? Ich bekomme 969,05 DM zurück.“ (aus Peschel 2002, S. 176).

Bezogen auf den Inhaltsbereich Zahlen und Operationen erwerben die Kinder im Rahmen der Freiarbeit ein Verständnis von Zahldarstellungen und -beziehungen. Dabei hilft ihnen der handelnde Umgang mit den vielen Montessori-Materialien, welche der Arithmetik zugeordnet sind (z.B. Sandpapierziffern, Goldenes Perlenmaterial, Kleiner Rechenrahmen). Mit diesen gewinnen sie auch Vorstellungen und Darstellungen für Operationen, wobei sie Sachsituationen vor allem mit selbst erfundenen Rechengeschichten den vier Grundrechenarten zuordnen. Darüber hinaus notieren sie ihre mit den handlungsorientierten Montessori-Materialien gelösten Aufgaben, womit sie automatisch zwischen verschiedenen Darstellungsebenen der Operationen wechseln. Der Zusammenhang zwischen den Grundrechenarten sowie Rechengesetze erschließen sich ihnen ebenfalls über ausgewählte Montessori-Materialien.

Dies gilt auch für automatisierte Rechenfertigkeiten sowie Rechenstrategien. Indem sie die schriftlichen Rechenverfahren (mit mehrstelligen Zahlen) im Montessori-Material entdecken können, verstehen die Kinder diese von Grund auf und sind in der Lage, sie anzuwenden. Unser Abschlusskreis ist neben Gesprächen mit Lernpartner/innen der Rahmen für die Kinder, ihre unterschiedlichen Lösungswege (z.B. im Rahmen der substantziellen Aufgabenformate) miteinander zu vergleichen. Dazu beschreiben sie ihre Lösungswege in nachvollziehbarer Weise. Sinnvollere Optionen sind abzuwägen und für diese zu argumentieren. Die Kinder erwerben hier die anspruchsvollen prozessbezogenen Kompetenzen des Kommunizierens, Argumentierens und Darstellens.

Bezogen auf den Inhaltsbereich Raum und Form erwerben die Kinder die nötigen Kompetenzen, sich im Raum und in der Vorstellung zu orientieren, indem sie Erfahrungen mit den geometrischen Formen und Figuren nach Montessori machen sowie diesbezügliche Vorstellungen vornehmen und beschreiben (z.B. anhand der Konstruktiven Dreiecke). Insbesondere räumliche Orientierungskompetenz erwerben sie durch das Lesen von und den Umgang mit Karten und Plänen, was wir in grundständigen Kursangeboten sowie Ausflügen vorsehen. Über die eigene Anfertigung von Plänen vergleichen sie Körper und Bauwerke mit ihren zwei- und dreidimensionalen Darstellungen. Mit speziellen Kursangeboten wie auch in selbst initiierten Tätigkeiten im Rahmen der Freiarbeit bauen und falten die Kinder nach mündlichen, schriftlichen oder zeichnerischen Vorgaben (z.B. Pop-Up-Karten, Origami-Figuren).

Zur Identifikation geometrischer Figuren – insbesondere geometrischer Muster – in ihrer Umwelt machen wir mit den Kindern geometrische Erkundungen (z.B. mit Betrachtung besonderer Werke der Kunst im Rahmen eines künstlerischen Projekts). Spezielle Aufgabekarteien nach Montessori leiten die Kinder dazu an, die Eigenschaften der geometrischen Körper sowie ebenen Grundformen zu benennen und diese mit Fachbegriffen zu beschrei-

ben. Insbesondere durch vielgestaltige Konstruktionsspiele mit geometrischen Baumaterialien (Würfel etc.) erwerben die Kinder notwendige Vorstellungsfähigkeiten, um Modelle und Netze von geometrischen Körpern zu erstellen.

Auch achsensymmetrische Figuren in ihrer Umwelt erkennen die Kinder mittels geometrischer Erkundungen. Diese untersuchen sie bspw. mit Handspiegeln. Mit Bastelanleitungen (z.B. zu Fensterbildern, Masken, Origami-Figuren) sowie Geobrettern stellen sie eigene achsensymmetrische Figuren durch Falten und Legen her. Indem sie eigene Bastelanleitungen verfassen, beschreiben sie Eigenschaften der Achsensymmetrie wie Symmetrieachse, Abstand, Punkt und Bildpunkt. In weiteren geometrischen Erkundungen (z.B. mit Betrachtung besonderer Werke der Kunst) erkennen die Kinder auch symmetrische Muster (wie bspw. Parkettierungen), welche ihnen Anregung geben, diese selbst zu zeichnen oder zu legen sowie beliebig fortzusetzen.

Mit Größen und dem Messen gehen die Kinder in selbst initiierten Sachvorhaben und fächerübergreifenden Projekten spielerisch um. Hier seien nur exemplarische Aktivitäten genannt: das Ausmessen von Gegenständen, das Zeichnen von Raumplänen, das Wiegen und Messen beim Backen sowie bei Forschungsvorhaben, das Anlegen und Parzellieren eines Schulgartens, Befragungen in der Lerngruppe sowie das Bauen von Modellen. Über das bei diesen Tätigkeiten notwendige Überschlagen und die Verfeinerung von Schätzmethoden bauen die Kinder sinnhafte Größenvorstellungen auf, gehen bereits selbstverständlich mit Dezimalzahlen (Kommazahlen) um und lernen, eigene Tabellen sowie Statistiken zu erstellen.

Als Werkzeuge hierzu stehen den Kinder verschiedene Geräte zum Messen, Wiegen und Sortieren sowie Einheitenübersichten der verschiedenen Größen (Geld, Zeit, Längen, Gewichte, Rauminhalte) zur Verfügung. Daneben regen sie eine große Menge von Alltagsmaterialien, Sachbücher, Nachschlagewerke, Rekordbücher sowie ausgewählte Aufgabensammlungen (z.B. Denksportaufgaben aus Zeitschriften) zu eigenen Aufgaben an, die verschiedene Größen und das Messen zum Gegenstand haben.

### **8.3 Sozial- und naturwissenschaftliche Perspektiven – Der Sachunterricht**

Die Inhalte des Sachunterrichts entstammen zum einen den Naturwissenschaften (Chemie, Biologie, Physik, Technik, Geographie), zum anderen den Sozialwissenschaften (Politik, Wirtschaft, Kultur, Geschichte, Geographie). Jene Lerninhalte und Kompetenzen, welche dem Unterrichtsfach Sachunterricht zugeordnet werden können, erarbeiten die Kinder ganz automatisch mit ihren Sachfragen an die Welt. Zugleich wählen sie die Methoden aus den für den Sachunterricht relevanten Perspektiven aus (z.B. sozialwissenschaftliche Arbeitsweisen wie Befragungen) und verfeinern im Laufe der Grundschulzeit ihr Wissen, welche dieser Methoden sie wozu und wie anwenden (Reflexion von Methoden).

Ihre Sachfragen ergeben sich aus Beobachtungen naturwissenschaftlicher Phänomene (wie z.B. Blitz und Donner, Lichtreflexion, Schwimmen und Sinken) sowie weiterer Ereignisse ihrer Lebenswelt (z.B. Bundestagswahl). Hieraus folgen passende Projekte, die zum Teil von den Kindern selbst initiiert oder aber von den Lernbegleiter/innen angeboten werden, sowie (Bewegungs-)Aktivitäten. In diesen beschäftigen sie sich intensiv mit dem sie interessierenden Phänomen ihrer Lebenswirklichkeit. Ihre Tätigkeiten greifen dabei stets die Inhalte und Kompetenzen mehrerer Unterrichtsfächer auf. Dies zeigt sich vor allem an den für ihre Arbeit notwendigen Kulturtechniken wie z.B. dem Lesen, um etwa die relevanten Informationen verstehen und auswerten zu können.

Wichtige Orte an unserer Schule, an dem Sachfragen der Kinder aufkommen und diese genauer untersucht werden können, sind unser Schulgarten, unsere Werkstatt mit Werkbank und unsere Küche. Daneben suchen wir mit den Kindern außerschulische Lernorte wie z.B. Museen auf und laden Expert/innen in die Schule ein.

Neben den reichen Anschauungsobjekten ihrer Lebenswelt (Pflanzen, Tiere, Lebensräume wie Wälder, Seen usw., Naturmaterialien wie Steine, Wasser usw.) stehen den Kindern folgende Arbeitsmittel zur Verfügung: Materialien zum Durchführen von Versuchen und zum Bauen, Karteien mit Vorschlägen für Versuche, Themenkisten (z.B. verschiedene Uhren, Magneten), Werkzeuge, geographische und politische Karten sowie eine Vielzahl an Sachbüchern und Kinderzeitschriften. In ihrer eigenständigen Arbeit erlernen sie automatisch den Umgang mit verschiedenen Informationsmedien wie vor allem dem Internet.

## 8.4 Die freien, gestaltenden und musischen Künste

Die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder in den freien, gestaltenden und musischen Künsten nehmen an unserer Schule einen hohen Stellenwert ein. Unser Anliegen ist es, die kindliche Freude an Kreativität im Allgemeinen sowie am Singen, Erzeugen von Klängen, an Bewegung, Tanz sowie am bildnerischen und plastischen Gestalten im Besonderen zu bewahren und zu fördern.

Über die differenzierende Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Erfahren ihrer schöpferischen Kraft verfeinert die ästhetische Bildung das Empfindungs-, Ausdrucks- sowie Reflexionsvermögen der Kinder und ermöglicht ihnen vielfältige Erkenntniswege. Ferner bilden sich ihre imaginativen, assoziativen und abstrahierenden Fähigkeiten weiter aus.

Über das bildnerische und plastische Gestalten, was gemeinhin dem Unterrichtsfach Kunst zugeordnet wird, lernen die Kinder den erkenntnisfördernden Umgang mit verschiedenen Farben und Materialien. Zeichnen, Malen, Formen, Bauen, Sammeln, Ordnen und Präsentieren sind ursprüngliche Ausdrucksmöglichkeiten, die Raum zum Denken und Kommunizieren bieten. Ästhetische Erfahrungsprozesse unterstützen die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, denn sie erproben sich in verschiedenen Situationen, entwickeln Mut und suchen selbstständig nach Problemlösungen.

Die Inhalte und Kompetenzen des Unterrichtsfachs Kunst für die Primarstufe erwerben die Kinder bei uns durch freies Gestalten ohne Vorgaben und themenorientierte Workshops (z.B. „Farben“) sowie fächerübergreifende Projekte (z.B. „Kreative Müllhalde“, „Wir bauen eine Kartonstadt“ und Theaterstücke). Selbst bei den Workshops und Projekten sind nur wenige Gestaltungsgrenzen gesteckt. Diese bestehen lediglich in der Vorgabe von spezifischen Techniken und Materialien. Auch hier wird somit die freie Bearbeitung und Umsetzung eines Themas unterstützt.

Die in den Workshops und Projekten entstehenden Produkte können am Ende der Arbeitsprozesse in einer Ausstellung, einem selbstgemachten Buch oder Film präsentiert werden. Ihre Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit gegenüber anschaulicher Gestaltung erweitern die Kinder durch den Besuch außerschulischer Lernorte wie Kunstaussstellungen.

Ein exemplarisches, fächerübergreifendes Projekt soll an dieser Stelle mit der „Druckwerkstatt“ vorgestellt werden. Einzelne Elemente und Fragestellungen dieses Projekts sind:

- Was ist Drucken? Wo finden wir Gedrucktes vor?
- Was ist der Unterschied zwischen Schreiben und Drucken?
- Geschichte der Druckkunst (Johannes Gutenberg)
- Besuch einer Druckerei

- Experimentelles Drucken mit Alltagsmaterialien und Lebensmitteln (Korken, Schwämme, Joghurtbechern, Kartoffeln etc.)
- Stempeln mit selbst gestalteten Stempeln aus Moosgummi und Gestalten (Erstellen, Drucken, Vervielfältigen) eines Plakats aus Moosgummi-Stempelabdrücken
- Stempeln mit Buchstabenstempeln (kurze Texte und Gedichte o.Ä.)
- Drucken von Bildern mit Styreneplatten (Styropor)
- Stempeln mit Setzbuchstaben (sofern Schuldruckerei nutzbar) und Gestalten und Drucken eines Buches

Mit diesem Projekt erwerben die Kinder Kompetenzen in folgenden Bereichen entsprechend dem Kerncurriculum für die Primarstufe für das Fach Kunst: Kommunizieren, Erkenntnisgewinn<sup>11</sup>, Technikverständnis<sup>12</sup>, bildhaftes Gestalten, Texte verfassen und sichtbar machen. Darüber hinaus lernen sie kulturelle und historische Entwicklungen bildhafter Modelle der Kunst (Druck, Buchdruck) kennen und nutzen erste Fachbegriffe für künstlerische Verfahren und Produkte sowie außerschulische Lernorte in Form einer Druckerei. Sie nehmen die Strukturen von Bildern (hier: experimentelle Drucke, Schriftbilder u.a.) differenziert wahr. Schließlich erweitern sie insgesamt ihre Fähigkeit, ästhetische Produkte wahrzunehmen (insbesondere das Ganze und seine Teile aufeinander zu beziehen). Entsprechend einem fächerübergreifenden Projekt erwerben die Kinder weitere Inhalte und Kompetenzen aus den Unterrichtsfächern Deutsch, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten.

Auch für den Erwerb der Inhalte und Kompetenzen des Unterrichtsfachs Gestaltendes Werken eignen sich maßgeblich das freie Gestalten ohne Vorgaben, Workshops sowie fächerübergreifende Projekte.

Laut Kerncurriculum für die Primarstufe für das Fach Gestaltendes Werken entdecken die Kinder ihre kreativen Kräfte sowie Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten und entwickeln sie durch eigenes Tun weiter. In Workshops und Projekten werden bereits erworbene Erfahrungen mit Materialien und handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Kleben, Schneiden, Bauen etc. im Sinne einer gezielten Wahrnehmungsschulung bewusst gemacht und weiterentwickelt. Dabei lernen die Kinder fachspezifische Werkverfahren sowie den Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen kennen. Hier entstehen ferner Gegenstände und Produkte, die auf unterschiedliche Weise genutzt und präsentiert werden.

Ein exemplarisches fächerübergreifendes Projekt soll an dieser Stelle mit dem Bau eines „Insektenhauses“ vorgestellt werden. Einzelne Elemente und Fragestellungen dieses Projekts bezogen auf das Unterrichtsfach Gestaltendes Werken sind:

---

<sup>11</sup> Druckvorlagen (Stempel, Druckplatten, Buchstaben) sind spiegelverkehrt, warum ist dies so?

<sup>12</sup> Welche Werkzeuge benötigt man? Wie werden sie eingesetzt?

- Material für die Anfertigung des Hauses sammeln
- Materialkunde (Holz, Zapfen, Stroh, Steine, Sand usw.)
- einzelne Arbeitsschritte beim Bau des Hauses
- das Haus anfertigen<sup>13</sup>

Die Kinder erwerben dabei entsprechend des Kerncurriculums des Fachs Gestaltendes Werken für die Primarstufe umfassende Kompetenzen im Gestalten, indem sie sich mit verschiedenen Werkstoffen, Werkzeugen und Werkverfahren zur Anfertigung des Hauses auseinandersetzen. Zu den hier relevanten Werkverfahren gehören v.a. das Messen, Sägen, Schleifen, Feilen, Leimen und Schrauben.

Laut Kerncurriculum für die Primarstufe für das Fach Textiles Gestalten erwerben die Kinder mit diesem Fach Kenntnisse über die jeweiligen Besonderheiten von Textilien, über die Herkunft textiler Rohstoffe, über Textilverfahren sowie Gestaltung, (kulturhistorische) Nutzung und Wirkung textiler Objekte. Wahrnehmungsfähigkeiten und künstlerische sowie handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf Textilmaterialien werden geschult. Im freien Gestalten ohne Vorgaben, Workshops und Projekten werden bereits erworbene Erfahrungen mit textilen Materialien und handwerkliche Fähigkeiten im Sinne einer gezielten Wahrnehmungsschulung bewusst gemacht und weiterentwickelt.

Im bereits vorgestellten, fächerübergreifendem Projekt „Druckwerkstatt“ bietet sich das Bedrucken textiler Flächen in besonderer Weise an. Denkbar ist das Anfertigen von Schweißbällen als Spielgerät für Sportunterricht und Freizeit. Einzelne Elemente und Fragestellungen dieses Projekts bezogen auf das Unterrichtsfach Textiles Gestalten sind:

- einen Entwurf auf Papier anfertigen,
- die einzelnen Materialien zur weiteren Verarbeitung vorbereiten,
- Leintücher mit verschiedenen Farben und Stempeln bedrucken,
- den Schweißball fertigstellen.

Die Kinder differenzieren dabei entsprechend des Kerncurriculums für die Primarstufe für das Fach Textiles Gestalten ihre Wahrnehmungsfähigkeiten aus, indem sie die Besonderheiten des textilen Rohstoffs Leinen sinnlich erfassen, dessen grundlegende Eigenschaft der Saugfähigkeit benennen und hiermit verbunden die Eignung als zu bedruckende Fläche erkennen. Ferner setzen sie textile Techniken wie das Drucken, Kordel drehen und Stricken planerisch unter Verwendung bildnerisch-gestalterischer Mittel wie Farbintensität, Überschneidungen, Streuung und Ballung um.

---

<sup>13</sup> Ferner erarbeiten sich die Kinder Fragestellungen aus dem Bereich des Sachunterrichts: Insektenarten, Lebensraum, Nahrungsgrundlage, Abhängigkeiten zwischen Mensch und Tier, Veränderung des Lebensraums und hiermit verbundener Gefahren für die Insekten.

In unseren Lerngruppenräumen schaffen wir regelmäßig eine offene Atelier-Atmosphäre, welche den kreativen Prozess unterstützt bzw. erst ermöglicht. So können die Kinder an Staffeleien auch im Stehen gestalterisch tätig werden. Als Materialien stehen ihnen Malutensilien, Papier, verschiedene Farben, Bau- und Bastelmaterialien, Verbrauchsmaterialien, Holz, Werkzeuge u.v.m. zur Verfügung.

Ästhetische Bildung betrifft daneben selbstverständlich die Lerninhalte und Kompetenzen entsprechend dem Unterrichtsfach Musik. Speziell musische Bildung eröffnet den Kindern, Ausdrucksmöglichkeiten mit verschiedenen Musikinstrumenten und dem eigenen Körper kennenzulernen und zu erproben. Für den Bereich Musik und Rhythmik wird es an unserer Schule daher vielfältige Möglichkeiten für das praktische Tun und die Improvisation geben: fächerintegrierende musische Projekte, Workshops, Rituale und die materialbezogene Freiarbeit.

Bei den fächerübergreifenden Projekten, welche Deutsch, Kunst, Sport und ggf. Fremdsprachen integrieren, realisieren wir mit den Kindern vornehmlich Musicals und Tanztheaterstücke. Diese helfen ihnen maßgeblich dabei, ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln. Innerhalb von Workshops können die Kinder mit Lernbegleiter/innen sowie anderen Kindern singen, den Gesang mit Instrumenten begleiten (z.B. Orffsche Instrumente, Flöte), sich nach Musik bewegen und über die eigene sowie andere Musik nachdenken. Am Ende unserer Projekte stehen Aufführungen unserer Musicals, Tanztheaterstücke und Musikvorträge vor den Familien der Kinder und/oder einer breiteren Öffentlichkeit.

Zu unseren Ritualen gehören das Singen (mit und ohne Instrumentalbegleitung) im Morgen- und Abschlusskreis, vor den Mahlzeiten sowie während unserer Ausflüge. Im Morgen- und Abschlusskreis kann ein weiteres exemplarisches Ritual die Wahrnehmung von Klangfarben und -höhen sein. Für die Freiarbeit stehen den Kindern unterschiedliche didaktische (Montessori-)Materialien (Lernkarteien, CDs, Musik-Apps) zur Verfügung, mit denen sie sich Kenntnisse zur Notation, zu Instrumenten sowie zur kulturhistorischen Dimension von Musik (berühmte Werke und Komponisten, Musikrichtungen etc.) selbstständig aneignen und diese präsentieren können.

Bei entsprechender Nachfrage ermöglichen wir den Kindern im Nachmittagsbereich die Teilnahme an Instrumentalunterricht (Keyboard, Flöte, Ukulele, Gitarre, ...). Dieser unterstützt die Kinder dabei, ein Musikinstrument umfassend zu erlernen. Der Instrumentalunterricht wird u.a. in Kooperation mit der Städtischen Musikschule durchgeführt.

## **8.5 Kulturbegegnungen – Englisch und weitere Fremdsprachen**

Die Begegnung mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen ist an unserer Schule selbstverständlich. Damit verschaffen wir den Kindern Orientierung in ihrer aktuellen Lebenswelt:

In dieser finden sie immer mehr Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen und mit vielfältigen Zuwanderungsgeschichten vor. Wir unterstützen die Kinder dabei, ihre Neugier und Wertschätzung gegenüber scheinbar Andersartigem zu bewahren.

Zum anderen eröffnen wir den Kindern weitere Einblicke in die Vielfalt von Sprachen, Herkunftsländern und kulturellen Ausdrucksformen. Mit dem konkreten Erwerb von Fremdsprachen an unserer Schule setzen wir zudem die Rahmenbedingungen für über den eigenen Kulturhorizont hinausgehende Verständigung.

An unserer Schule können die Kinder erste Englischkenntnisse bereits ab dem ersten Schulbesuchsjahr erwerben. Darüber hinaus begleiten wir interessierte Kinder bei der Beschäftigung mit weiteren Fremdsprachen. Hier ist zunächst an Fremdsprachen aus räumlich vergleichsweise nahen Sprachgebieten (wie Französisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch usw.) zu denken.

Die Interessen der Kinder können jedoch auch bei Fremdsprachen aus fernerer Sprachgebieten (wie Arabisch, Russisch und vielen weiteren) liegen. In diesem Kontext nehmen die Muttersprachen unserer Schulkinder eine besondere Rolle im Schulalltag ein. Es liegt nahe, dass einige Kinder diese immer wieder als Sprachmedium wählen sowie auch zum Gegenstand von (vergleichenden) Sprachbetrachtungen machen werden. Diese natürlichen Prozesse möchten wir in spielerischen Erwerbsformen und mit einem Angebot an strukturierten Sprachlernmaterialien unterstützen, wie wir dies nachfolgend am Fach Englisch aufzeigen.

Den Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung folgend, wonach Kinder unter 10 Jahren neben ihrer Muttersprache besonders gut eine oder unter Umständen mehrere Zweitsprachen erwerben (vgl. Cummins 1984), machen wir bereits unseren Schulanfänger/innen das Angebot, die englische Sprache spielerisch zu erwerben. Damit ermöglichen wir im schulischen Kontext also deutlich frühere Erwerbsprozesse, als dies an staatlichen Grundschulen der Fall ist, welche die Vermittlung von Grundkenntnissen in Englisch bis zum Sprachniveau A1 im 3. und 4. Schuljahr vorsehen.

Der Erwerb der englischen Sprache erfolgt bei uns vorzugsweise immersiv. Damit übernehmen wir erfolgreiche Elemente der Immersionsprogramme, wie sie z.B. in Kanada und den USA seit vielen Jahren praktiziert werden. Immersion meint, dass die Kinder in die entsprechende Fremd- oder Zweitsprache eintauchen („to immerse“) und dabei Wortschatz und grammatische Strukturen ohne explizite Vermittlung erwerben. Anders als bei den Immersionsprogrammen, wo auch der Erwerb der Schriftsprache in der jeweiligen Fremdsprache eine Rolle spielt, unterstützen wir vornehmlich die mündliche Kommunikation in der Sprache, während der Erwerb der Schriftsprache bei uns einen geringeren Stellenwert einnimmt. Diese Schwerpunktsetzung knüpft im Übrigen an den stärker akzentuierten Kompetenzer-

werb im mündlichen Kommunizieren laut Kerncurriculum des Fachs Englisch für die Primarstufe an.

Für die erfolgreiche mündliche Kommunikation erwerben die Kinder demnach ganz spielerisch einen Wortschatz aus Alltagsbereichen sowie einfache grammatische Strukturen. Das Singen einfacher Lieder, Vorlesen in der englischen Sprache (z.B. im Morgen- und Abschlusskreis, vor den gemeinsamen Mahlzeiten), der Gebrauch von „classroom phrases“ sowie Spiele auf Englisch stellen Rituale in unserem Schulalltag dar, mit denen wir dies umsetzen. Hiermit erwerben sie vor allem Sprachkompetenzen in den Bereichen Hör- und Hör-/Sehverstehen, zusammenhängendes Sprechen sowie Aussprache und Betonung.

Daneben nähern sich die Kinder der englischen Sprache auch in der Freiarbeit über einfache englische Lektüren, Hörbücher, Lernkarteien zu Vokabular und grammatischen Strukturen, Lernrätsel, das Erstellen von Wortsammlungen, mehrsprachige Beschriftungen von Gegenständen und Bildern, Selbstlernprogramme für den Computer und dem Erarbeiten von kurzen englischsprachigen Präsentationen. Diese Aktivitäten unterstützen sie beim immersiven Erwerb der englischen Sprache, insbesondere in Bezug auf einen einfachen alltagsbezogenen Wortschatz, basale grammatische Strukturen, das Lesen und Schreiben sowie die Sprachmittlung.<sup>14</sup>

Um in einer deutschsprachigen Umgebung reale Sprachvorbilder zu ermöglichen, legen wir Wert auf die Mitarbeit von englischen Muttersprachler/innen im Schulalltag, beispielsweise können dies Bundesfreiwillige sein. Um authentische Handlungs- und Begegnungssituationen zu schaffen, welche die mündliche und schriftliche Kommunikation in der englischen Sprache erfordern, initiieren diese beispielsweise E-Mail- und Brieffreundschaften mit Kindern englischsprachiger Partnerschulen. Hierbei eignen die Kinder sich vornehmlich Kompetenzen im Schreiben, Lesen, in der Teilnahme an Gesprächen sowie in der interkulturellen Verständigung an.

In regelmäßigen, von qualifizierten Lernbegleiter/innen durchgeführten Kursangeboten werden neue Vokabeln eingeführt, Gelegenheiten zum gemeinsamem Sprechen und Hören der Fremdsprache auf spielerische Weise geschaffen sowie erworbene Kenntnisse evaluiert und gefestigt. Darüber hinaus bieten wir fächerübergreifende Projekte an (z.B. englischsprachige Musicals, Theaterstücke, Sketche, englischsprachige Themenwochen), worüber die Kinder weitere Kompetenzen im zusammenhängenden Sprechen, im Hör- und Hör-/Sehverstehen, in der Teilnahme an Gesprächen sowie bei der Aussprache und Betonung erwerben.

---

<sup>14</sup> Bei der Sprachmittlung handelt es sich um die Übermittlung von gesprochener und geschriebener Sprache von einer Sprache in die andere wie z.B. vom Englischen ins Deutsche.

## **8.6 Räume für Bewegungsentwicklung**

Wie sich die Kinder Inhalte und Kompetenzen entsprechend dem Kerncurriculum für das Fach Sport durch freie Bewegung aneignen, ist dem Kapitel 7.6 zu entnehmen.

Zusätzlich zum freien Bewegungsangebot steht den Kindern und Lernbegleiter/innen die benachbarte städtische Sporthalle für je eine Lernzeit pro Woche zur Verfügung. Hieran nehmen alle Kinder einer jahrgangsorientierten Gruppe teil. Die dort stattfindenden Sportkurse setzen sich aus Anteilen an gemeinsamem Spiel, gezielten Übungen und freier Bewegung in der vorbereiteten Umgebung der Turnhalle zusammen. Ebenso bieten wir regelmäßig Schwimmkurse in Kooperation mit zertifizierten Schwimmtrainern an.

## **8.7 Religion, Ethik und Spiritualität**

Religion, Ethik und Spiritualität sind unabweisbar Teil des menschlichen Lebens. So nimmt Religion Bezug auf die Frage nach dem Grund und Richtungssinn unseres Lebens und thematisiert mit der Gottesfrage die außerhalb des Menschen liegende Letztbegründung irdischer Existenz. Dabei hat sich Religion als enorm kultur- und geschichtsprägend gezeigt. Auch heutige Kultur und Kunst sind, ohne zumindest Grundkenntnisse der jüdischen, christlichen und islamischen Überlieferungen, Glaubenspraxen und Institutionen zu besitzen, kaum verständlich. Religiöse Traditionen treten an vielen Stellen der Alltagswelt wie z.B. in der Strukturierung der Wochen und Jahre (Sonntag, Feiertage etc.) in Erscheinung.

Ethische Auffassungen wiederum fußen in bedeutsamem Maße auf religiösen, philosophischen und weltanschaulichen Überzeugungen. Daneben existieren auch viele andere spirituelle Vorstellungen. Wir verstehen es daher als unsere Aufgabe, die Kinder beim Erwerb eines ersten Orientierungswissens über unterschiedliche (Welt-)Religionen, ethische Fragen und spirituelle Vorstellungen zu unterstützen. So können sie sich jetzt und zukünftig besser in der Welt zurechtfinden.

Unser Angebot zum Themenbereich Religion, Ethik und Spiritualität gestalten wir dazu als „dialogisch offenes pädagogisches Angebot“. Die Kinder an unserer Schule haben durch Besuche bei unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften, die Beschäftigung mit kultureller Vielfalt und (Welt-)Religionen über Kursangebote und Projekte sowie Gespräche mit Lernbegleiter/innen die Möglichkeit, unterschiedliche religiöse Standpunkte und Traditionen kennenzulernen. Wichtig ist uns, sie dabei zu ermutigen, den Dialog mit anderen, abweichenden Positionen nicht zu scheuen, sondern die Suche nach der verbindenden Gemeinsamkeit, trotz aller Unterschiedlichkeit, aufzunehmen.

Ethik soll an unserer Schule kein theoretischer Gegenstand von Gesprächen sein. Nein, vielmehr gestaltet unsere Schulgemeinschaft Ethik ganz praktisch, in dem die Lernbeglei-

ter/innen für liebevolle, respektvolle Beziehungen zu und zwischen den Kindern eintreten. In diesen Beziehungen werden Gleichberechtigung, Verantwortung für andere, Respekt vor den Gefühlen und Bedürfnissen eines Menschen und die Abwesenheit von Bewertung lebendig (vgl. Kapitel 6). Zusätzlich führen wir mit den Kindern philosophische Gespräche zu ihren kleinen und großen Fragen des Seins (wie „Wie vergeht die Zeit?“, „Was ist Glück?“ oder „Weiß der Hund, dass er ein Hund ist?“) und verhelfen ihnen damit zu neuen Denk- und Deutungsräumen.

## 9. Sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe

Dank der Sichtweise auf das Kind bzw. den Menschen als Bildner seiner Persönlichkeit sowie der konsequenten Orientierung an den kindlichen Entwicklungsstufen (vgl. Kapitel 3.1 Menschenbild und 3.2 Kindliche Entwicklung) können wir den Anspruch an eine inklusive Schule erfüllen: Dort lernen dann Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und zwar zusammen sowie erfolgreich. Indem wir jedes einzelne Kind dabei begleiten, sich gemäß seines inneren Bauplans zu entwickeln und die Lernumgebung entsprechend den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen vorbereiten, ist eine integrierte individuelle Förderung aller Kinder möglich. Zudem bilden die Freiarbeit mit den Montessori-Materialien wie auch die Workshops und fächerübergreifenden Projekte in unserer vorbereiteten Umgebung ein besonders handlungsorientiertes Lernen, das wiederum die Grundlage für tiefes Verständnis und späteres abstraktes Denken darstellt.<sup>15</sup>

Ein weiterer Vorzug unserer vorbereiteten Lernumgebung ist, dass sie Lernschwierigkeiten vorbeugt. In der vorbereiteten Umgebung lernt das Kind höchst individualisiert, d.h. es bestimmt Lerngegenstände, Reihenfolge und Tempo selbst. Auch methodische Herangehensweisen kann es über die Beschäftigung mit unstrukturierten Materialien und Eigenproduktionen wie z.B. (Rechen-)Geschichten selbst wählen. Das Kind verfolgt also tatsächlich eigene Lernwege. Hierdurch wird verhindert, dass Kinder bereichsspezifische Lernschwierigkeiten entwickeln, denn sie erhalten ausreichend Zeit, sich das Schreiben, Lesen und Rechnen mithilfe ihrer eigenen Verständniszugänge anzueignen. Deshalb können wir auch Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf „Lernen“ (oder jenen, die an einer anderen Schule davor stünden) ein gutes Entwicklungsumfeld bieten.

Die Lernbegleiter/innen achten die Bedürfnisse der Kinder nach Respekt, Liebe und Sicherheit. Sie respektieren ihre Autonomie, sodass immer wieder von Neuem darauf geachtet wird, dass Selbst- und Mitbestimmung tatsächlich möglich sind. Die meisten sozialen Regeln müssen dabei von allen Beteiligten ausgehandelt werden, sodass Kinder mit Schwierigkeiten im Emotionalen und Sozialen permanente Rückmeldungen zu ihrem eigenen Verhalten erhalten. In diesen Prozessen wird jedes Kind dabei unterstützt, seine Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken (vgl. Kapitel 6.3). Auf diese Weise eröffnet unsere Schule die Möglichkeit echter sozialer Integration. So dürfte es für Kinder mit Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich viel leichter fallen, einen Platz zu finden und sich persönlich angenommen zu fühlen.

---

<sup>15</sup> Dies belegen diverse Studien, welche den Lernerfolg von Montessori-Schüler/innen nachweisen (vgl. die Übersicht zur empirischen Forschung unter <https://deutsche-montessori-vereinigung.de/d1.html>, 10.10.2018).

Bei einer Aufnahme und Beschulung von Kindern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Körperliche und Motorische Entwicklung sowie Sprache streben wir die Kooperation mit den Mobilen Diensten sowie Therapeut/innen an. Dies kann auch bei Kindern mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung notwendig sein. In unserer Schule beschäftigen wir eine/n Sonderpädagog/in und/oder Lehrkraft mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation (zum Personaleinsatz vgl. Kapitel 16 Personal). Sofern es zur besseren Unterstützung des Kindes notwendig ist, setzen wir uns zusammen mit den Eltern dafür ein, dass ihr Kind eine weitere Begleitung (wie eine Schulbegleitung oder Krankenpflegekraft) erhält.

Die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an unserer Schule ist immer eine individuelle Entscheidung und von allgemeinen Kapazitäten, der Lerngruppenzusammensetzung und räumlichen Voraussetzungen (Förderschwerpunkte Hören/Körperliche und Motorische Entwicklung) abhängig.

## **10. Offener Ganzttag**

Der Nachmittagsbetreuung unserer Schule findet derzeit an vier Tagen (Stand Februar 2024) von 13:00 bis 16:00 Uhr statt und ist ein elternfinanzierter Offener Ganzttag. Das heißt, dass es den Familien freisteht, ob oder in welchem Umfang sie ihr Kind für die Nachmittagsbetreuung anmelden. Auf diese Weise bieten wir ein bedarfsgerechtes Angebot für berufstätige Elternteile an. Die Kinder wiederum können die vorbereitete Umgebung der Schule weiter zu ihrer Entfaltung nutzen. Die Betreuung wird zusammen von Schulleitung und Leitung der Betreuungskräfte organisiert. Für die Nachmittagsbetreuung werden Erzieher/innen und pädagogisch vorgebildete studentische Kräfte angestellt.

Zu Beginn der Nachmittagsbetreuung erhalten die Kinder und Erzieher/innen ein warmes Mittagessen, später gibt es eine Obstpause. Die Kinder decken auch den Tisch bzw. räumen diesen wieder ab. In der anschließenden Ruhe- und Bewegungspause ist Zeit für Muße: Die Kinder können sich z.B. ein ruhiges Plätzchen mit einem Buch aus der Bibliothek suchen oder aber sich auf dem Außengelände weiter nach Lust und Laune bewegen.

An derzeit bis zu vier Tagen pro Woche haben die Kinder ab 14:00 Uhr die Möglichkeit zur freien Beschäftigung. Diese kann das freie Spiel, die freie Bewegung, Gespräche, Lesen, Musizieren u.v.m. umfassen. Daneben können die Kinder auch individuelle Arbeiten vom Schulvormittag fortsetzen. An einigen Nachmittagen finden auch Arbeitsgemeinschaften (AGs) statt, welche entsprechend der Art der Workshops und Projekte vom Vormittag konzipiert sind (vgl. Kapitel 7.2 und 7.3). Innerhalb der AGs werden auch nahegelegene außerschulische Lernorte wie z.B. ein Weiher aufgesucht.

Die Teilnahme an den AGs ist für ein Schulhalbjahr bindend. Die AGs werden von Erzieher/innen und ehrenamtlich arbeitenden Eltern durchgeführt. Grundsätzlich sind auch hier alle möglichen Inhalte denkbar, welche auf das Interesse der Kinder stoßen und die den Kompetenzen oder Neigungen der Anbietenden entsprechen. Exemplarische AGs für unseren Nachmittagsbereich sind „Tanzen“, „Programmieren für Kinder“, „Französisch“ u.v.m.

## 11. Tages- und Wochenstruktur (Stand Mai 2023)

	LZ	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00-08:30	<b>1. Lernzeit</b>	Frage des Tages Erzählkreis  Freiarbeit	3./4. Klasse: Freiarbeit wechselnde Kurse/Einführungen 1./2. Klasse: Sport (Turnhalle)	Frage des Tages Freiarbeit  Workshop: Forschen & Experimentieren	Frage des Tages  Freiarbeit	Frage des Tages Freiarbeit Musikworkshops (Blockflöte, Klavier, Rappen/Beatboxen, Singen & Musizieren)
08:30-09:30						
09:00-09:30						
09:30-10:00						
10:00-10:30	Frühstück und Draußenzeit					
10:30-11:00	Dienste					
11:00-11:30	<b>2. Lernzeit</b>	wechselnde Einführungen (kosm. Erzählungen, Materialarbeit, Lehrplanthemen)	1/2. Klasse: Freiarbeit wechselnde Kurse/Einführungen 3./4. Klasse: Sport (Schwimmen)	Freiarbeit Kurs: Englisch Workshop: Unterwegs	Kreativworkshops: Textil Basteln Holzwerkstatt Percussion Schach	Frage des Tages Freiarbeit Musikworkshops (s.o.)
11:30-12:00						
12:00-12:30						
12:30-13:00	Lerntagebuch/Abschlusskreis					

### **Beispielhafte Erläuterungen zur Tages- und Wochenstruktur:**

Zwischen 08:00 und 08:30 Uhr (Gleitende Anfangszeit) kommen die Kinder in der Schule an, verwahren ihre Sachen in der Garderobe und finden sich in den Lernräumen ein. Sie starten den Tag mit der „Frage des Tages“ oder einer Arbeit an individuellen Lernzielen. Außerdem haben sie in der Zeit bis 8.30 Uhr die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen Kindern auf dem Flur zur fünf- bis zehnminütigen „Klönzeit“ zu treffen, um dringenden Mitteilungsbedürfnissen nachzugehen, bevor sie in die konzentrierte Lernphase starten. Ein Morgenkreis findet nach Bedarf statt. Montags dient er dem Wiederankommen in der Gemeinschaft nach dem Wochenende, an den anderen Tagen werden z.B. Informationen oder kleine Einführungen gegeben. Um die Konzentrationsphasen der Kinder nicht unnötig zu unterbrechen, wägen die Lernbegleiter/innen die Durchführung eines Kreises sorgfältig ab. An stattfindenden Kreisen nimmt die ganze Lerngruppe teil. Ein durch die Kinder zu bekleidendes Amt ist das der Kreisleitung. Er oder sie moderiert die Themen des Kreises nach einem bestimmten Ablaufschema, das die Kinder zu Beginn des Schuljahres zusammenstellen, und erteilt den anderen Kindern jeweils das Wort.

Im Zeitraum bis 10:00 Uhr findet die erste Lernzeit statt, in der die Kinder sich mit den verschiedenen didaktischen Materialien nach Montessori (vgl. Kapitel 5.3

Montessori-Materialien) und zusätzlichen Lernmaterialien Inhalte und Kompetenzen aus den Fächern erarbeiten. Daneben ist Zeit und Raum für die weiteren Lernformen ‚Workshops‘, ‚Fächerübergreifende Projekte‘, ‚Kurse‘, ‚Freie Bewegung‘, ‚Freies Spiel‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Ausflüge‘.

Zwischen ca. 10:00 und 11 Uhr finden eine gemeinsame Frühstückszeit sowie eine anschließende Draußenzeit statt. Kinder, die ihre Lernarbeit aus der vorigen Freiarbeitsphase nicht unterbrechen möchten, können zu einem späteren Zeitpunkt essen und trinken, worauf jedoch seitens der Lernbegleiter/innen verstärkt geachtet wird. In der Frühstücks- sowie der Draußenzeit ergeben sich Räume für weitere Lernfelder.

Im Zeitraum von 11 bis 12:30 Uhr findet die zweite Lernzeit statt. Die Kinder können ihre Freiarbeit aus der ersten Lernzeit fortsetzen. Daneben werden wieder wechselnde Workshops angeboten, die Kinder nehmen an fächerübergreifenden Projekten teil oder organisieren sich selbst in eigenständigen Projekten. Das freie Spiel der Kinder oder die freie Bewegung draußen ist nach Absprache möglich.

Zwischen 12:30 und 13:00 Uhr versammeln sich die Kinder zum Abschlusskreis. Dies ist der Rahmen, in dem die Kinder einander Lernaktivitäten des Schulvormittags, den aktuellen Stand ihres Projektes oder aber sonstige Lernprodukte vorstellen können (wie z.B. selbst erstellte Geschichten, Poster und Powerpoint-Präsentationen). Gleichsam besteht die Mög-

lichkeit, Rückfragen zu stellen, sich bestimmte Dinge (z.B. Rechenwege) genauer erklären zu lassen und zu diskutieren. Der Abschlusskreis ist neben den anderen, nach Bedarf stattfindenden Kreisen, das Plenum, um außerdem konkrete Anliegen und Probleme mit der Gruppe zu besprechen. Das Kind in der Rolle der Kreisleitung vom Morgen moderiert auch den Abschlusskreis.

Nach jeder Lernzeit oder am Ende des Schultages dokumentieren und reflektieren die Kinder in ihren Lerntagebüchern ihre Lerninhalte und -fortschritte. Dieser Aspekt wird in Kapitel 12.2 (Wo stehe ich? – Lerngespräche als Reflexion von Lernzielen) genauer erläutert.

Nach Bedarf finden die Schulversammlung oder andere Gremien, wie z.B. die Schulhof-AG, statt, an denen alle Kinder aufgerufen sind, sich zu beteiligen.

Um 13:00 Uhr ist für die Kinder, die nicht am Nachmittagsangebot teilnehmen, die Schule zu Ende. Die Nachmittagsbetreuung ist nicht Bestandteil des schulischen Angebots.

## 12. Eine bedürfnisorientierte Leistungsbewertung

*„Der Geist ist nicht eine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt. Diese Flamme hat eine stärkere Lebenskraft als die Anhäufung von abrufbarem, gehortetem Wissen, das man bei Bedarf aus der Gedächtnisschublade zieht. Ein lebendiger, kreativer Mensch hockt nicht auf einer Fertigkeitensammlung, sondern beherrscht die Struktur des kreativen Prozesses.“*

*Maria Caiati*

Unser Verständnis von Leistung beschränkt sich demnach nicht auf die Ansammlung eines möglichst umfangreichen Wissens, sondern bezieht sich auf darüber hinausgehende Fähigkeiten: So stellt die Leistung eines Kindes für uns sein natürliches Bestreben dar, die Dinge der Welt zu erforschen und sich hierauf ganz konzentrieren zu können. Letzteres ist gleichzusetzen mit dem Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit, wenn ein Kind sich also ganz auf eine Tätigkeit fokussiert und hierin für eine Weile völlig aufgeht (vgl. Kapitel 3.4). Leistungen eines Kindes bilden unserer Ansicht nach aber nicht nur sein natürlicher Forscherdrang, sondern zudem die Fähigkeit, kreativ, gestalterisch, kritisch und problemlösend denken zu können.

Eben diese Fähigkeiten unterliegen bei uns keiner Bewertung. Eine Bewertung derselben hätte nämlich zur Folge, dass Kinder diese Leistungen nur noch entsprechend den äußeren Bewertungen zeigen würden. Wir wünschen uns aber für Kinder, dass sie diese Fähigkeiten frei entwickeln können, ohne dass sie durch äußere Instanzen und pädagogische Instrumente (wie Lob und Anerkennung oder Bestrafung) hierzu motiviert werden.

Nichtsdestotrotz werden wir selbstverständlich der notwendigen Gleichwertigkeit in Bildungszielen im Vergleich zu anderen Regel- und Alternativschulen gerecht. So erfüllen wir den Bildungsauftrag aller Schulen, wonach unsere Kinder bis zum Ende des Jahrgangs 4 alle zentralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Grundschulunterrichtsfächer<sup>16</sup> laut Kerncurricula erworben haben, damit ein anschlussfähiges Lernen an weiterführenden Schulformen möglich ist. Dazu beobachten und dokumentieren wir regelmäßig die Lernsituationen der einzelnen Kinder und passen unsere Lernbegleitung entsprechend ihren Entwicklungsständen an. Die Lernbeobachtung und -dokumentation hilft uns, den Erwerb wichtiger Inhalte und Kompetenzen auf Seiten der Kinder nicht zu übersehen.

---

<sup>16</sup> Die Kerncurricula für die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik wiederum orientieren sich an den entsprechenden Bildungsstandards für den Primarbereich.

Jedes einzelne Kind unserer Schule befindet sich auf einem ganz unterschiedlichen Niveau hinsichtlich der einzelnen Inhalte und Kompetenzen der Unterrichtsfächer. Es beherrscht manche Fähigkeiten bereits auf einem ausgezeichneten Niveau, andere Fähigkeiten muss es vielleicht noch von Grund auf erwerben. Es hat sich einzelne mögliche Lerngegenstände in einem ganz anderen Tempo angeeignet als zum Beispiel sein Freund/seine Freundin.

Deshalb ist für uns der Maßstab an das Lernen eines Kindes das Kind selbst mit seiner Individualität, also seinen eigenen Lernbedürfnissen, welche den Motor seiner Bemühungen bilden. Wir betrachten mit ihm zusammen sein Lernen in Orientierung daran, wie es seine Selbstbildungskräfte bis dato entfalten konnte und helfen ihm dabei, Ziele für sich zu finden und sein Lernen regelmäßig hierauf bezogen zu reflektieren. Aus dem tatsächlich selbstgesteuerten Lernen unserer Kinder folgt zudem, dass sie neben den Kompetenzen der Kerncurricula viele Inhalte und Fähigkeiten erwerben, welche die Kerncurricula der Grundschule gar nicht enthalten oder noch nicht vorsehen, also über diese hinausgehen.

Eine Bewertung der Leistungen eines Kindes in Orientierung am Lernfortschritt der Gesamtlerngruppe bzw. an Kindern gleichen Alters hätte demnach überhaupt keinen Aussagewert. Entsprechend kommt für uns eine Teilnahme an den landesweiten Vergleichsarbeiten (VERA)<sup>17</sup> lediglich im Bedarfsfall und mit deutlicher Zielsetzung in Betracht, die Lernstände einzelner Kinder genauer zu ermitteln, nicht aber mit denen anderer Schüler/innen zu vergleichen. Ein Bedarf besteht dann, wenn wir die Lernfortschritte einzelner Kinder mit einem zusätzlichen Evaluations- und Reflexionsinstrument erfassen und mit unseren Auswertungen zu ihrer Lernentwicklung vergleichen möchten, um so zu einer noch detaillierteren Gesamtauswertung der Lernentwicklung einzelner Kinder zu gelangen. Hierfür kommen weitere Instrumente wie z.B. die Hamburger Schreibprobe (HSP) zur Erfassung der Rechtschreibleistungen einzelner Kinder zum Einsatz.

Mit unseren Beobachtungen und Dokumentationen nehmen wir darüber hinaus die fortlaufende soziale Entwicklung eines Kindes wahr. Darunter verstehen wir die Entwicklung, wie ein Kind die Vorstellungen sowie Bedürfnisse seiner Mitmenschen mehr und mehr wahrnimmt und auch seine eigenen Bedürfnisse kennenlernt und diese auszudrücken vermag.

In den folgenden Kapiteln stellen wir das Vorgehen bei unserer Lernbeobachtung und -dokumentation, die regelmäßige Lernstandsbestimmung zusammen mit den Kindern (Lerngespräche) sowie die Art der Rückmeldung an die Kinder über ihre Lernentwicklung vor.

---

<sup>17</sup> Mit den Vergleichsarbeiten lässt sich aufzeigen, über welche Kompetenzen unsere Kinder in Deutsch und Mathematik in Jahrgang 3 im Vergleich zu den Schüler/innen desselben Jahrgangs an Regelgrundschulen verfügen.

## **12.1 Beobachtungs- und Dokumentationshilfen**

Aufgabe der Lernbegleiter/innen ist die regelmäßige Beobachtung der fachlichen und sozialen Entwicklungsfortschritte. Die diesbezüglichen Fortschritte und Schwierigkeiten werden dokumentiert und im Hinblick auf die aktuellen individuellen Entwicklungsstände ausgewertet.

Die Beobachtungen erfolgen während der laufenden Tätigkeiten der Kinder. Dazu fokussiert eine Lernbegleitung ihre Beobachtung mal während eines gesamten Schulvormittages und/oder wiederholt in einer Woche auf die Tätigkeiten eines Kindes. Dafür betrachtet sie auch die schriftlichen Eigenproduktionen (wie z.B. Rechenaufgaben, Präsentationen und Texte) des Kindes. Am Nachmittag dokumentieren die Lernbegleiter/innen dann ihre Beobachtungen.

Beim regelmäßig stattfindenden kollegialen Austausch zwischen Lernbegleiter/innen werden Beobachtungen diskutiert. In diesen Runden werden verschiedene Betrachtungsweisen ein und desselben Verhaltens eines Kindes deutlich. Gemeinsam wird ergründet, welche Bedürfnisse bei einem Kind aktuell dringend sind und wie diese sinnvoll unterstützt werden können. Der Austausch hilft aber auch Schwierigkeiten zu lösen, bestimmte Aktivitäten als Lernen zu verstehen oder scheinbare Stagnationen im Entwicklungsprozess korrekt einzuordnen.

Als Kategorien für die Beobachtungen und Dokumentationen dienen uns für alle Lernbereiche, das Arbeits- und Sozialverhalten inbegriffen, die Kompetenzraster aus „Das LERNDORF: Die kompetenzorientierte Grundschule. Individuelle Lernwege planen, dokumentieren und kommunizieren“ (Brembt-Liesenberg, Köhlert, Reimann 2018). Das LERNDORF enthält pro Lernthema ein Lernhaus, jeweils mit einem Raster aller wesentlichen Kompetenzen in für das Kind verständlicher Sprache, die wiederum auf die Bildungsstandards abgestimmt sind (siehe exemplarisch Anhang A1). Für das Unterrichtsfach Sachunterricht gibt es beispielsweise fünf verschiedene Lernhäuser, bzw. in diesem Fall sogenannte Lupen: Zeit und Geschichte, Gesellschaft und Politik, Raum, Natur und Technik. Diese Einteilung entspricht den Lern- und Handlungsfeldern aus dem niedersächsischen Kerncurriculum für den Sachunterricht fast vollständig. Die verschiedenen Lernhäuser im LERNDORF können fachübergreifende Kompetenzen enthalten, z.B. beinhaltet das Zeitforscher-Haus neben mathematischen Kompetenzen auch Kompetenzen aus der Perspektive Zeit und Wandel, die im niedersächsischen Kerncurriculum dem Sachunterricht zugeordnet sind.

Die im LERNDORF vorgenommene Einteilung in Lernfelder statt in Unterrichtsfächer kommt dem kosmischen Gedanken (vgl. Kapitel 8.1) Maria Montessoris entgegen. Die Häuser des Lerndorfs sind digital anpassbar, was uns eine individuelle Arbeitsweise – passend zu unserer Schule - ermöglicht. Zugleich gewährleisten wir mit dem konsequenten Einsatz einer

einheitlichen Dokumentations-, Reflexions- und Planungshilfe die Einhaltung der Bildungsstandards. Wir nutzen die Kompetenzraster des LERNDORFs zur Erhebung der Lernausgangslage bei Schuleintritt und zur Dokumentation erreichter Kompetenzen während der gesamten Grundschulzeit, aber auch als Gesprächs- und Reflexionsgrundlage mit den Schülerinnen und Schülern. Diese können so auf transparente Ziele hinarbeiten und regelmäßig reflektieren, ob sie ihre Ziele erreicht haben. Weiterhin sind die Kompetenzraster ein wichtiges Werkzeug zum Verfassen der Lernentwicklungsbriefe (vgl. Kapitel 12.3) und im Gespräch mit Eltern. Auch die schuleigenen Arbeitspläne werden u.a. auf Grundlage des LERNDORFS erarbeitet.

Unsere ganzheitliche Dokumentation des Unterrichts und der Lern- und Arbeitsprozesse der Kinder besteht ergänzend aus folgenden Bausteinen:

Wir führen eine Tagesdokumentation für die gesamte Lerngruppe. Hier notieren wir geplante und durchgeführte Kurse, Workshops und Projekte, Absprachen und Dienste. Weiterhin dokumentieren wir für jedes Kind täglich in einer Monatsübersicht und in freier Form, mit welchen Materialien es gearbeitet und welche Lernerfolge es erzielt hat. Auch Auffälligkeiten im Sozial- oder Arbeitsverhalten oder konkrete weitere Schritte werden hier notiert. Ergebnisse von Lerngesprächen werden in einer dafür vorgesehenen Übersicht dokumentiert.

Langfristig streben wir an, ein digitales Dokumentationssystem zu verwenden, z.B. das Montessori-Informationssystem MIS (<https://www.montessori-is.de/>). Im MIS gibt es vielseitige Dokumentationsmöglichkeiten, unter anderem über Einführungen, inhaltliche Darbietungen oder kosmische Erzählungen, an denen die Kinder teilnehmen, und Montessori-Material, mit dem sie arbeiten. In das MIS können nach einer Erprobungsphase ebenfalls die Kompetenzen aus dem LERNDORF eingepflegt werden, sodass wir langfristig ein einziges Dokumentationssystem verwenden können, das allen Bedarfen gerecht wird: denen der Lernbegleiter/innen, der Schüler/innen und der Eltern.

## **12.2 Wo stehe ich? – Lerngespräche als Reflexion von Lernzielen**

Die Lerngespräche finden regelmäßig zwischen individuellem Kind und Lernbegleitung statt. In diesen Gesprächen schätzen die Kinder ihren fachlichen Lernprozess und ihre -ergebnisse selbst ein und leiten hieraus weitere für sie sinnvolle Ziele aus dem LERNDORF ab. Somit fördern die Lerngespräche die Selbstreflexion und Selbsterkenntnis.

Bereits im Vorfeld der Lerngespräche reflektieren die Kinder mit Unterstützung durch unsere Lernbegleiter/innen und andere Kinder wiederkehrend den Stand ihrer Fähigkeiten sowie Fertigkeiten und kommen diesbezüglich zu eigenen Beurteilungen. Dies geschieht insbe-

sondere in den Präsentationen einzelner Tätigkeiten und Projekte der Kinder sowie diesbezüglichem Feedback (im Abschlusskreis), mithilfe der integrierten Selbstkontrolle in einigen (Montessori-)Materialien, die den Kindern Rückmeldung gibt, wo sie noch Übungsbedarf haben, sowie der täglichen Schülerdokumentation im Lerntagebuch und ihrer regelmäßigen Reflexion anhand des LERNDORFs. Ergänzende, freiwillige Leistungsüberprüfungen können verschiedene Formen annehmen, z.B. Vokabeltests, Quiz-Aufgaben, mündliche Abfragen o.ä.

Im Lerntagebuch (siehe Anhang A2) dokumentieren die Kinder täglich, welchen Tätigkeiten sie nachgegangen sind und ggf. welche Ziele sie erreicht haben. In regelmäßigem Abstand gleichen sie mit Hilfe der Lernbegleiter/innen ihre erworbenen Kompetenzen mit den einzelnen Lernhäusern des LERNDORFs ab. Um allen Kindern die Selbstreflexion anhand der Lernziele im LERNDORF zu ermöglichen, bringen die Lernbegleiter/innen diese in kindgerechte und übersichtliche Form, z.B. durch unsere „Dokublätter“, auf denen die Kinder durch Ausmalen erworbener Kompetenzen und bearbeiteter Teilgebiete ihren Lernfortschritt für sich selbst sichtbar machen (siehe Beispiel im Anhang A3: „Unter der Lupe: Der Mensch“). Das Lerntagebuch passen wir entsprechend den Reflexionskompetenzen der einzelnen Kinder an und versehen es – je nach Stand des Kindes im Erwerb der Schriftsprache – mit Symbolen zum Ankreuzen.

Wir unterscheiden zwischen kurzen und ausführlichen Lerngesprächen. Kurze Lerngespräche finden im laufenden Schuljahr nach Bedarf statt. In diesen Gesprächen kann sich das Kind zu folgenden Fragen äußern:

- Wie geht es dir in der Schule?
- Kommst du gerne hierher oder nicht so gerne?
- Woran liegt das?
- Was sind deine nächsten Lernschritte?

Als fachliche Grundlage für diese Art der Lerngespräche dienen die Kompetenzen aus dem LERNDORF, die Lerntagebücher der Kinder oder ihre praktischen Arbeiten. Anhand dieser können die Lernbegleiter/innen zusammen mit den Kindern klären, in welchen Kompetenzbereichen sie sich (ohne dass ihnen das vielleicht bewusst war) bereits mehr oder weniger sicher bewegen und was hierauf aufbauend gelernt werden kann. So erhalten die Kinder Hilfestellung bei der Entwicklung und Fortführung individueller Lernziele, die auch im Nachgang zu den Gesprächen Orientierung geben. Ein Hilfsmittel dafür ist eine individuelle ‚To-Do-Liste‘. Diese bietet Platz für die nächsten konkreten, kleinschrittigen Lernziele, die entsprechend des Lernstands der Kinder unter Beratung durch die Lernbegleiter/innen von den Kindern festgelegt und festgehalten werden.

Ausführliche Lernentwicklungsgespräche im Zeitrahmen von ca. 30-60 Minuten finden zwischen Kind, Lernbegleiter/innen und Eltern am Ende des Schulhalbjahres statt. Im Vorfeld des Lernentwicklungsgesprächs haben die Kinder die Möglichkeit, ihren Lernstand selbst zu testen, indem sie ‚Quizze‘ (ausgewählte Arbeitsblätter einzelner Fachbereiche) durchführen. Diese sind nicht Teil einer Bewertungskultur, sondern dienen ausschließlich zur eigenen Reflexion des Lernstands und somit zur strukturierten Vorbereitung des Lerngesprächs. Außerdem füllen die Kinder einen Reflexionsbogen aus, in welchem sie für sie besonders bedeutsame Lernerfahrungen, Lieblingsmaterialien, Lernergebnisse sowie Ideen für nächste Lernschritte sammeln (siehe Anhang A4). In einem Protokoll werden in diesen Gesprächen besprochene Themen, wie die individuelle Lernentwicklung, besondere Interessen und Fähigkeiten oder neue Lernziele, dokumentiert (siehe Anhang A5). Zum Schulhalbjahr entsteht so ein interaktiver Austausch zwischen dem Kind, seinen Eltern und Lernbegleiter/innen, der die Möglichkeit der Reflexion vergangener Lernaktivitäten bietet und vor allem auch Anhaltspunkte zur Weiterarbeit liefert.

Zusätzlich zum gemeinsamen Lernentwicklungsgespräch kann nach Bedarf ein Gespräch mit den Eltern ohne das Kind über dessen Lernentwicklung stattfinden.

Zum Ende des Schuljahres erhält das Kind einen sogenannten Lernentwicklungsbrief von seinen Lernbegleiter/innen, in dem diese Einschätzungen zu seiner Lernentwicklung geben.

### **12.3 Lernentwicklungsbriefe statt Noten**

Die Lernentwicklungsbriefe geben einen Überblick über die fachliche Entwicklung des Kindes innerhalb eines Schuljahres. Die Kinder erhalten sie am Ende des Schuljahres. Die Briefe sind an das Kind selbst gerichtet. So wird das Kind hierin persönlich mit „Du“ angesprochen. Im Lernentwicklungsbrief schätzen die Lernbegleiter/innen die Lernentwicklung des Kindes in für es verständlicher Sprache ein.

Maßstab für die Einschätzungen zur Lernentwicklung ist die Individualität des Kindes, wie dies zu Beginn des Kapitels 12 erläutert wurde. Deshalb beleuchten die Lernbegleiter/innen, welche Themen und Aktivitäten, Workshops und Projekte das Kind beschäftigt haben und für welche Bereiche in der Schule es Verantwortung übernommen hat. Sie beschreiben, welche Interessen das Kind an den Lerninhalten der einzelnen Unterrichtsfächer gezeigt und welche hiermit verbundenen Lernaktivitäten das Kind im vergangenen Schuljahr unternommen hat.

Darüber hinaus werten sie (auf der Basis ihrer Aufzeichnungen in den Kompetenzrastern des LERNDORFs) die Lernentwicklung der Kinder daraufhin aus, in welchen Kompetenzbereichen sie sich bereits mehr oder weniger sicher bewegen. Dafür nehmen sie auch prakti-

sche Arbeiten des Kindes hinzu, welche sie auf sichtbare Kompetenzentwicklungen hin analysieren.

Maßstab für die Beschreibung der Lernentwicklung ist der eigene Lernfortschritt des jeweiligen Kindes, der allenfalls im Vergleich zu früheren Kompetenzen und Leistungen desselben Kindes stehen kann, nicht aber zu denen anderer Kinder.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen:

Da die Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung laufend mithilfe von Kompetenzrastern erfolgt, erübrigen sich bei uns regelmäßige Leistungstests: Die Lernbegleiter/innen können über die Kompetenzstände des Kindes, welche in seinen Tätigkeiten und Eigenproduktionen zum Ausdruck kommen, nach den Kerncurricula zu erbringende Leistungen gut einschätzen und benötigen daher keine formalen Kontrollen über das Erreichen von Lernzielen. Freiwillige Leistungsüberprüfungen dienen den Lernbegleiter/innen als Ergänzung zu ihren Beobachtungen und ermöglichen den Kindern eine bessere Einschätzung des eigenen Lernfortschritts. Informative Lernrückmeldungen an die einzelnen Kinder (Lernentwicklungsgespräche und -briefe) sind aus unserer Sicht eine konstruktivere Reaktion auf die Lernentwicklung eines Kindes (also die darin enthaltenen Fortschritte, Rückschritte und Stagnationen wie auch zeitweiligen Entwicklungsstände), als dies mit der Leistungsbewertung in Form von Ziffernnoten möglich wäre.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Familien, die sich für den Besuch einer externen weiterführenden Schule entscheiden, erhalten am Ende von Schulhalbjahr 4.1 bei Bedarf eine zusätzliche Information, welchen Ziffernnoten des allgemeinbildenden Schulwesens die aktuellen unterrichtsfach-bezogenen Fähigkeiten ihres Kindes entsprechen. Zudem stellen wir diesen Kindern zum Ende des Schulhalbjahrs 4.2 ein Notenzeugnis in Orientierung an den Vorgaben des Zeugniserlasses des Niedersächsischen Kultusministeriums aus (vgl. dazu auch das Kapitel 13.3).

## 13. Übergänge gestalten

Im Folgenden stellen wir unsere geplanten Maßnahmen vor, mithilfe derer wir die Kinder bei den Übergängen zwischen Kindertagesstätte, Grundschule, anderer und weiterführender Schule angemessen unterstützen, sodass diese nicht zu beeinträchtigenden Brüchen in der Entwicklung und Bildungsbiographie führen.

### 13.1 Übergang von der KiTa zur Grundschule

Die Kinder unserer Grundschule kommen aus KiTas aus dem gesamten Stadtgebiet und darüber hinaus. Da nicht mit jeder abgebenden KiTa eine enge Zusammenarbeit durchführbar ist, legen wir viel Wert darauf, vor der eigentlichen Einschulung eines Kindes zahlreiche Berührungspunkte zwischen Familie, Kind und Schule zu schaffen. Dies ist nicht nur für die Kinder von Bedeutung, sondern auch für die ganze Familie, um in der neuen Gemeinschaft gut ankommen zu können. Aus folgenden Bausteinen setzt sich unser „Brückenjahr“ zusammen:

- Schon vor der Anmeldung an unserer Schule setzen sich die Eltern des Kindes mit unserer Pädagogik auseinander (vgl. Kap. 14), besuchen gemeinsam mit ihrem Kind die Schule an Tagen der offenen Tür und beziehen ihr Kind in ihre Überlegungen ein.
- Während unseres Aufnahmeverfahrens, das etwa ein halbes Jahr vor der Einschulung beginnt, erhalten die Eltern weitere Informationen und die Möglichkeit, mit ihrem Kind Schule und Lernbegleiter/innen kennen zu lernen.
- Im Zeitraum zwischen Oster- und Sommerferien können unsere zukünftigen Schulanfänger/innen und deren Eltern nach Bedarf und Absprache bei uns am Schulvormittag hospitieren. Auch Besuche aus und in KiTas nehmen wir nach individueller Absprache gerne wahr.
- Insbesondere in den Aufbaujahren haben Eltern mit ihren Kindern die Möglichkeit, sich bereits vor der Einschulung an z.B. Renovierungsarbeiten zu beteiligen und so Kontakte zu knüpfen.
- Im Juni vor der Einschulung veranstalten wir einen Kennenlernnachmittag für die neuen Kinder und ihre Eltern.
- Zum Sommerfest der Schulgemeinschaft werden neue Familien eingeladen und willkommen geheißen.

- Um gezielten Austausch zu fördern, etablieren wir Patenschaften zwischen neuen und bestehenden Eltern sowie neuen und bestehenden Kindern.
- Im Osnabrücker Stadtteil Atter gibt es regelmäßige Kooperationstreffen zwischen der Grundschule Atter, der freien Montessori-Grundschule Osnabrück sowie den KiTas Atter, Landwehrviertel und Kleine Landwehr. Den Leitungen der Einrichtungen ist der gelingende Übergang von der KiTa in die Grundschule ein besonderes Anliegen.

Erfahrungsgemäß fällt den Kindern anhand dieser Maßnahmen und vor allem durch die Einbindung ihrer Eltern der Übergang von der KiTa in unsere Schule leicht. Eine liebevoll und familiär gestaltete Einschulungsfeier bildet den Höhepunkt einer behutsamen Kennenlernphase.

Sollte es dennoch Kinder geben, die in den ersten Wochen nach Schulanfang Schwierigkeiten haben, sich im neuen Alltag zurechtzufinden oder sich von ihren Eltern zu lösen, sind die Eltern herzlich willkommen, ihr Kind übergangsweise in die Lerngruppe zu begleiten. Dabei findet ein enger Austausch zwischen Lernbegleiter/innen und Elternteil statt, sodass dem Kind schrittweise die selbstständige Bewältigung des Schulalltags ermöglicht wird.

### **13.2 Schulwechsel**

Ein Schulwechsel innerhalb der ersten vier Grundschuljahre sollte für die Familien nur in begründeten Ausnahmefällen (wie etwa Umzug, Erkrankung oder Schwierigkeiten, das Lernen und die Begleitung der Kinder an der Schule auszuhalten) in Betracht kommen. Grund hierfür ist, dass sich der Erwerb der Inhalte und Kompetenzen entsprechend den Kerncurricula der einzelnen Unterrichtsfächer bei uns über die gesamten vier Schuljahre erstreckt (vgl. Kapitel 8). So erfolgt kein Lehren bestimmter fachbezogener Inhalte in vorab festgelegten Schuljahren, Halbjahren, Monaten oder Wochen, sondern ein individualisiertes und vielfach fächerübergreifendes Lernen in Freiarbeit, Workshops, Kursen, Projekten usw.

Die einzelnen Kinder geben damit gemäß ihres inneren Bauplans das Tempo und die Reihenfolge vor, mit dem sie sich bestimmte Kompetenzen aneignen. Hierüber werden die Eltern in ausführlichen Gesprächen im Kontext eines Aufnahmevertrages aufgeklärt.

Falls im individuellen Fall ein Schulwechsel angebracht sein sollte, sind die Eltern dazu aufgefordert, den geplanten Schulwechsel möglichst frühzeitig gegenüber den Lernbegleiter/innen offenzulegen. In diesem Fall findet eine gesonderte Überprüfung der Fähigkeiten des Kindes in den einzelnen Inhalten der Unterrichtsfächer statt. Gemeinsam mit dem Kind und den Eltern wird hierauf aufbauend ein individueller Lernplan erarbeitet, um ggf. vorhandene Lücken in den fachbezogenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu schließen.

Dieser Lernplan orientiert sich an den Inhalten und Kompetenzen der vergleichbaren Jahrgangsstufe.

Bei einem beabsichtigten Schulwechsel erhalten die Familien ein Berichtszeugnis mit Angaben zum gegenwärtigen Leistungsstand sowie besonderen Fähigkeiten und Interessen des Kindes. Zur Erleichterung der Vergleichbarkeit auf Seiten der aufnehmenden Grundschule wird dieses Berichtszeugnis in Orientierung an den Vorgaben des Zeugniserlasses des Niedersächsischen Kultusministeriums verfasst.

### **13.3 Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule**

Im Normalfall wechseln unsere Grundschul Kinder nach Ablauf des 4. Schulbesuchsjahres in unsere geplante Sekundarstufe unserer Integrierten Gesamtschule (vgl. Kapitel 4), welche zum Schuljahr 2024/25 neben den Räumlichkeiten unserer Grundschule eröffnet wird. Zunächst werden die Eltern am Anfang des 4. Schulbesuchsjahres ihres Kindes an der Grundschule über die Lernformen und Arbeitsweisen unserer Gesamtschule sowie den aktuellen Lernstand des Kindes informiert. Ist unsere Gesamtschule etabliert, sind die Kinder mit dem Lernen an der Gesamtschule bereits vertraut, haben sie doch selbst wiederholt in Arbeitsgruppen und Projekten mit Jugendlichen der Gesamtschule zusammengearbeitet. Die Eltern hingegen haben die Möglichkeit, im laufenden 4. Schulbesuchsjahr ihres Kindes mittels punktueller Hospitationen den Schulalltag der Jugendlichen aus der Sekundarstufe besser kennenzulernen. Gemeinsame Feste und Veranstaltungen des gesamten Bildungshauses sorgen jedoch dafür, dass die Eltern schon frühzeitig auch ohne Hospitationen einen gewissen Einblick in das Lernen in der Sekundarstufe erhalten haben.

Selbstverständlich erwerben die Jugendlichen unserer Gesamtschule genauso wie an anderen Schulformen der Sekundarstufe Abschlüsse und hiermit verbundene Berechtigungen. Kind und Eltern werden frühzeitig darüber in Kenntnis gesetzt, wie die Vorbereitung auf den Erwerb der Abschlüsse und die Durchführung der Prüfungen erfolgt. Als Ersatzschule in freier Trägerschaft handelt es sich für unsere Jugendlichen um die Teilnahme an externen Prüfungen hin zu den gängigen Abschlüssen der Mittelstufe. Die Prüfungen finden damit nicht an unserem Bildungshaus, sondern an einer externen Gesamt-, Ober- oder Realschule statt.

Sofern gewünscht, erhalten die Familien auch Informationen über alternative Möglichkeiten der Beschulung an externen weiterführenden Schulen. Dazu werden sie über den Bildungsauftrag, Leistungsanforderungen und Arbeitsweisen der verschiedenen weiterführenden Schulen unterrichtet. Weitere Informationsinhalte sind die Option eines späteren Schulformwechsels, die verschiedenen Abschlüsse und hiermit verbundenen Berechtigungen, die Optionen des weiteren Besuchs der gymnasialen Oberstufe sowie der Bildungsgänge der

Berufsschule. Bei der Entscheidung für den Übergang an eine externe weiterführende Schule können Eltern zusätzliche Information erhalten, welchen Ziffernnoten des allgemeinbildenden Schulwesens die aktuellen unterrichtsfachbezogenen Fähigkeiten ihres Kindes entsprechen. Mit dieser Grundlage können die Familien dann – sofern der Wunsch besteht – besprechen, welche externe weiterführende Schulform vom Leistungsniveau und Bildungsauftrag her geeignet wäre. Falls notwendig, kann zum Ende des Schulhalbjahrs 4.1 ein Notenzeugnis in Orientierung an den Vorgaben des Zeugniserlasses des Niedersächsischen Kultusministeriums erstellt werden.

## **14. Aufnahmevoraussetzungen**

Die Schule ist offen für Menschen verschiedener Religionen, Weltanschauungen, Nationalitäten und sozialer Milieus. Im Umgang mit allen Beteiligten fühlen wir uns den humanen Werten der Anerkennung und Solidarität verpflichtet. Auch die Beschulung von Kindern mit bereits festgestelltem oder vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf bietet sich von unserem Konzept her an (vgl. Kapitel 9).

Als Grundvoraussetzung für die Aufnahme müssen die Eltern Vertrauen in die Lernbereitschaft und -fähigkeiten ihres Kindes zeigen. Sollten die Eltern dessen Selbstlernkräfte hinterfragen und damit die pädagogische Ausrichtung unserer Schule nicht mittragen können, wird das Kind dies schnell spüren und in einen verunsichernden Konflikt zwischen Elternhaus und Schule geraten.

Um dafür ein Bewusstsein bei den Eltern zu schaffen, werden sie in unserem Aufnahmeverfahren zunächst eingehend über die Schule und unsere Pädagogik informiert. Schon vorab haben sie sich mit dem pädagogischen Konzept vertraut gemacht und die Schule nach Möglichkeit bei einem Tag der offenen Tür kennen gelernt (vgl. Kapitel 13.1). Die Eltern betrachten das selbstbestimmte Lernen idealerweise als eine Art zu lernen, die am meisten dem natürlichen Entwicklungsdrang von Kindern entspricht. Durch einen ausführlichen Aufnahmebogen, in dem die Eltern Fragen über die Familie und das angemeldete Kind beantworten, verschaffen sich die Lernbegleiter/innen einen ersten Eindruck, inwiefern Erwartungen, Haltungen und Zielsetzungen von Eltern und Schule zusammen passen. Vor der Aufnahme eines Kindes findet in der Regel ein Treffen zwischen Lernbegleiter/innen, Kind und Eltern statt, sodass am Ende des Verfahrens alle Beteiligten eine wohlüberlegte Entscheidung für oder gegen die Aufnahme an unserer Schule treffen können.

Bei Aufnahme an unserer Schule wird den Eltern ein Schulvertrag ausgehändigt. Mit Unterschrift des Schulvertrags verpflichten sich die Eltern, regelmäßigen Kontakt mit der Schule zu pflegen (im Wesentlichen Gespräche über ihr Kind, ehrenamtliche Mitarbeit und regelmäßige Teilnahme an Elternversammlungen).

So ist für den erfolgreichen Betrieb unserer Schule die ehrenamtliche Unterstützung durch die Eltern unverzichtbar. Im Schulvertrag erklären sich die Eltern im Rahmen ihrer zeitlichen Möglichkeiten bereit, den Schulalltag aktiv mitzugestalten. Auf diese Weise kann die Schule auch zu einem spannenden Lebens-, Bildungs- und Erfahrungsort für die Eltern und weitere Familienmitglieder – wie z.B. Großeltern – werden.

Nach dem Motto „Jeder gibt, was er kann!“ unterstützen die Familien unsere Schule auf vielfältige Art. Ihre Mitgestaltung richtet sich dabei nach ihren zeitlichen Möglichkeiten und jeweiligen Interessenschwerpunkten. So bieten sie beispielsweise Kursangebote am Vor-

oder Nachmittag an, stellen didaktisches Material her oder gestalten Feste mit. Ebenfalls gewünscht: Bestimmte Teilbereiche der Schule wie z.B. die Öffentlichkeitsarbeit, Lebensmitteleinkauf oder Reinigung übernehmen sie eigenverantwortlich. Die Inhalte der Elterngespräche über das Kind sowie der Elternversammlungen werden im folgenden Kapitel genauer erläutert. Strukturelle Aufnahmebedingungen seitens unserer Schule sind darüber hinaus die jeweilige Personal-, Raum- sowie Gruppensituation (vgl. auch Kapitel 9).

## 15. Mit Kindern wachsen – Eltern- und Familienarbeit

Die Eltern- und Familienarbeit meint die umfangreiche Kooperation mit den Familien unserer Schulkinder. Diese hat das übergreifende Ziel, die Erwachsenen im Umgang mit ihren Kindern zu stärken. Gesellschaftliche Entwicklungen führen dazu, dass alte Erziehungsstile, mit dem die jetzige Generation junger Eltern groß geworden ist, heutzutage nicht mehr komplikationslos funktionieren. Hier ist vor allem eine Erziehung zu nennen, die nicht hinterfragenden Gehorsam und die Übernahme von Werten zum Ziel hat, über die längst kein gesellschaftlicher Konsens mehr besteht. So wird es für die junge Elterngeneration immer schwieriger, die Werte ihrer Eltern an ihre eigenen Kinder weiterzugeben, denn Individualisierung auf der einen Seite und Pluralisierung möglicher Weltanschauungen auf der anderen Seite machen die Ausbildung einer eigenständig denkenden Persönlichkeit nötiger denn je. Dies gilt für die Elterngeneration wie auch für ihre Kinder selbst.

Deshalb hegen viele der heutigen jungen Eltern den Wunsch, sich aus tradierten Erziehungsmustern zu lösen und einen Familienalltag zu leben, in dem das Zusammensein mit Kindern nicht zum ständigen Machtkampf wird, sondern die Bedürfnisse aller Beteiligten nach Liebe, Respekt und Sicherheit erfüllt werden (vgl. z.B. Juul 2018):

*„Wenn wir uns mit neuer Erziehung auf grundsätzliche Weise auseinandersetzen, merken wir, dass es hier nicht nur um die Kinder geht, sondern, dass wir selbst darauf gefasst sein müssen, uns Veränderungen zu stellen, die, ob wir sie bewusst anstreben oder nicht, mit einer neuen Qualität des Umgangs mit Kindern Hand in Hand gehen.“*

*Rebeca Wild*

Die an unserer Schule beteiligten Eltern ermutigen wir daher, aus ihrer eventuellen Unzufriedenheit mit ihrer jetzigen erzieherischen Rolle, die konkrete Bereitschaft für Veränderungsprozesse zu entwickeln. Hiermit sind Prozesse gemeint, in denen die Erziehung, die man selbst erfahren hat, reflektiert und in vielen Punkten hinterfragt wird. Der Einsatz mit der gesamten Persönlichkeit ist gefordert. Es gilt, eigene Verletzungen anzuerkennen, die eigenen Eltern in ihrem Handeln zu verstehen und aus diesem veränderten Bewusstsein Werte zu entwickeln, von denen man sich wünscht, dass sie auch die eigenen Kinder später einmal nach selbstständiger Reflexion für gut befinden werden. Wir wünschen uns, dass Eltern individuelle Wege wagen, in denen sie neue Umgangsweisen mit ihren Kindern entwickeln, womit sie die Gleichwürdigkeit ihrer Kinder anerkennen und als Eltern ihre eigene Authentizität wahren.

Dazu pflegen wir eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, die sich in einem Schulvertrag bereit erklären, den regelmäßigen Austausch mit der Schule zu suchen (vgl. Kapitel 14). Dies bedeutet, dass sie im Falle von Unklarheiten oder Unzufriedenheit das direkte Gespräch mit uns suchen und an den regelmäßigen Elternversammlungen (alle zwei bis drei Monate) teilnehmen.

In den Elternversammlungen haben die Eltern einerseits die Möglichkeit, sich regelmäßig untereinander über Fragen der Begleitung ihrer Kinder auszutauschen, die Arbeitsweisen mit den Montessori-Materialien kennenzulernen, selbst Themen einzubringen, Referenten einzuladen und diese Gelegenheiten somit als Rahmen zur inneren Weiterentwicklung zu nutzen. Diese Elternversammlungen werden von den Lernbegleiter/innen moderiert und inhaltlich begleitet. Die Elternversammlungen sind andererseits der zentrale Kanal zur Information der Elternschaft über anstehende Veränderungen, welche die gesamte Schule betreffen.

Daneben erläutern wir den Eltern in regelmäßigen Abständen die fachliche Entwicklung ihres Kindes. Auch über die an die Kinder gerichteten Lernentwicklungsbriefe, mögliche Hospitationen am Schulvormittag und bei Bedarf zusätzlichen Gesprächen erhalten sie einen guten Einblick in die Entwicklung ihres Kindes in unserer vorbereiteten Umgebung (vgl. Kapitel 12).

Auf diese Weise kann der Boden für Vertrauen und gegenseitiges Verständnis gedeihen. In Bezug auf Konflikte ist uns zudem das offene, lösungsorientierte Miteinander besonders wichtig.

## 16. Personal

An unserer Schule werden die Kinder am Schulvormittag von Lernbegleiter/innen bei ihren Tätigkeiten unterstützt.<sup>19</sup> Das Kernteam der Lernbegleiter/innen besteht aus drei Lehrkräften inklusive Schulleitung sowie zwei pädagogische/n Mitarbeiter/innen. Ergänzend beschäftigen wir stundenweise Lehrkräfte für beispielsweise Sport.

Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche und Qualifikation unserer Lernbegleiter/innen näher umschrieben. Anschließend folgt eine gesonderte Darstellung ihrer weiteren Aufgaben in Form des kollegialen Austauschs, der Supervision und der Weiterbildung.

### 16.1 Aufgaben und Qualifikation der Lernbegleiter/innen

Die Lernbegleiter/innen haben sich vor ihrer Beschäftigung an unserer Schule eingehend mit unserem pädagogischen Konzept auseinandergesetzt und richten ihr pädagogisches Handeln hiernach aus. Dem Selbstverständnis nach begreifen sie sich als stetig Lernende:

So reflektieren sie regelmäßig ihren Umgang mit den Kindern. Dies heißt, dass sie das eigene pädagogische Verhalten hinterfragen und mit Unterstützung der anderen Lernbegleiter/innen nach Alternativen suchen. Sie sind entsprechend bereit, immer wieder nach Veränderungen zu streben. So arbeiten die Lernbegleiter/innen fortlaufend daran, neue Umgangsweisen mit Kindern zu entwickeln und erkennen ihre Gleichwürdigkeit im Verhältnis zu Erwachsenen an. Doch nicht nur im Umgang mit den Kindern verstehen sie sich in einem ständigen Lernprozess, sondern auch in Bezug auf alle Lerninhalte an unserer Schule: Sie betrachten sich selbst als Personen, die immer wieder mit Freude zusammen mit den Kindern dazu lernen können.

In ihrem Dasein als Lernbegleiter/innen stellen sie zentrale Bezugspersonen für die Kinder dar und unterstützen sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung aufmerksam und liebevoll. Sie tragen die Verantwortung für eine gute Qualität der Beziehungen zwischen den Kindern und ihnen. Entsprechend arbeiten sie kontinuierlich an einem offenen, vertrauten Miteinander und an einer entspannten Lernatmosphäre, in der sich jedes Kind angstfrei entwickeln kann. Gleichzeitig lernen die Kinder die Lernbegleiter/innen auch als Gesamtpersönlichkeiten kennen, die ihre Gefühle und Bedürfnisse authentisch zeigen und die Kinder auf diese Weise dabei unterstützen, die Bedürfnisse anderer zu achten (vgl. Kapitel 6.2).

Eine weitere Aufgabe der Lernbegleiter/innen ist die regelmäßige Beobachtung der fachlichen und sozialen Entwicklungsfortschritte. Die diesbezüglichen Fortschritte und Schwie-

---

<sup>19</sup> Auch im Nachmittagsbereich der Schule wird pädagogisches Personal wie z.B. Erzieher/innen und Lehramtsstudierende beschäftigt. Im vorliegenden Konzept nehmen wir die Arbeit der Lernbegleiter/innen am Schulvormittag in den Fokus.

rigkeiten werden dokumentiert und im Hinblick auf die aktuellen individuellen Entwicklungsstände ausgewertet.

Im Umgang mit den Eltern bemühen sich die Lernbegleiter/innen um ein kooperatives Zusammenwirken. Sie pflegen den regelmäßigen Austausch und streben eine vertrauensvolle Gesprächsbasis an (vgl. Kapitel 15).

Die Schulleitung arbeitet als Lernbegleitung am Schulvormittag und ist für die pädagogische Gestaltung der Schule verantwortlich. Hierzu ist sie beratend gegenüber den anderen Lernbegleiter/innen tätig. Weitere konkrete Aufgaben sind die:

- Aufrechterhaltung des täglichen Schulbetriebs
- Personalführung und -planung
- Organisation und Planung von Fortbildungen
- Kommunikation mit dem Regionalen Landesamt für Schule und Bildung, KiTas und weiterführenden Schulen

In Zusammenarbeit mit dem Vorstand des Vereins Lebendig Lernen ist sie für die Planung und Durchführung der Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich. Sie vertritt die Schule nach außen.

Die Lernbegleiter/innen an unserer Schule verfügen im Regelfall über das Erste Staatsexamen (abgeschlossenes Lehramtsstudium) sowie das Zweite Staatsexamen (Vorbereitungsdienst). Darüber hinaus arbeiten Lernbegleiter/innen bei uns, die zwei Studienfächer, welche möglichen Unterrichtsfächern und -inhalten der Grundschule entsprechen, mit Masterabschluss oder gleichwertigem Abschluss abgeschlossen haben und ihre pädagogische Eignung über eine Alternative zum Vorbereitungsdienst nachgewiesen haben oder in absehbarer Zeit nachweisen können.

Bei beiden möglichen Qualifikationshintergründen der Lernbegleiter/innen liegt das Studium mindestens eines Grundschulhauptfaches bzw. eines passenden Studienfaches bis zum erfolgreichen Masterabschluss (oder gleichwertig) vor. Nach Möglichkeit sind einige der Lernbegleiter/innen bei uns Sonderpädagog/innen oder Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation.

Daneben setzen wir als Lernbegleiter/innen sogenannte pädagogische Mitarbeiter/innen ein. Bei kurzfristigem Ausfall der Lernbegleiter/innen mit Lehramtshintergrund beaufsichtigen und betreuen diese die Kinder. Die pädagogischen Mitarbeiter/innen verfügen im Regelfall entweder über eine abgeschlossene Erzieherausbildung, ein Studium der Sozialpädagogik oder ein vergleichbares Studium. Daneben kommen ebenfalls Personen mit einer anderen pädagogischen Ausbildung oder umfänglichen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern in Frage.

Mindestens die Hälfte der Lernbegleiter/innen haben sich über ein Montessori-Diplom für die Primarstufe umfangreiche Kenntnisse über Theorie und Praxis der Montessori-Pädagogik angeeignet. Dieses befähigt sie, das komplexe Bedingungsgefüge der pädagogischen Prinzipien aus vorbereiteter Umgebung, Lernbegleitung und Jahrgangsmischung (vgl. Kapitel 5) zu verstehen, umzusetzen und dadurch dem Qualitätsanspruch der Montessori-Schulen gerecht zu werden. Die darüber hinaus beschäftigten Lernbegleiter/innen haben die Möglichkeit, das Montessori-Diplom für die Primarstufe begleitend zu ihrer Berufstätigkeit bei uns zu erwerben.

Zusätzliche Kräfte am Schulvormittag sowie im Nachmittagsbereich sind ehrenamtlich tätige Eltern, andere Familienmitglieder der Kinder oder sonstige mit der Schule Verbundene, die ein Kurs- oder Projektangebot entsprechend ihren Interessen und Neigungen durchführen möchten. Weiterhin beschäftigen wir jedes Schuljahr bis zu zwei Bundesfreiwillige.

## **16.2 Austausch, Supervision und Weiterbildung**

Die Beziehungen zwischen den Lernbegleiter/innen sind von gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und Konfliktfähigkeit geprägt. Das gesamte Kollegium stützt sich aufeinander bei Fragen, Problemen usw. Es versteht das Team bzw. die Zusammenarbeit als besondere Ressource, mit der Probleme sowie Unsicherheiten leichter bewältigt werden können.

Ein- bis zweimal wöchentlich findet im Rahmen einer Teamsitzung ein kollegialer Austausch statt, in dem die Lernbegleiter/innen ihre Eindrücke und Beobachtungen, organisatorische Fragestellungen sowie Probleme im Umgang mit den Kindern diskutieren. Bei einer zweimal jährlich sowie nach Bedarf stattfindenden Supervision erarbeiten wir darüber hinaus eine regelmäßige Standortbestimmung des Teams und besprechen komplexe Probleme im Zentrum des Teams offen miteinander.

Die Lernbegleiter/innen unserer Schule verpflichten sich zur regelmäßigen individuellen Weiterbildung. Diese umfasst neben dem Selbststudium den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen z.B. zu neueren fachdidaktischen Ansätzen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, aktuellen Trends und gesellschaftlichen Entwicklungen, Fragen der Lernbegleitung an Freien Schulen sowie Weiterentwicklungen der Montessori-Pädagogik. Diesbezüglich kommen für uns vor allem, aber nicht nur die Weiterbildungsveranstaltungen des Bundesverbandes Freier Alternativschulen sowie der Montessori-Landesverbände Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen in Frage.

## **17. Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit**

Mit dem Ziel, die Qualität unserer pädagogischen Arbeit regelmäßig zu überprüfen, zu gewährleisten und zu verbessern, verpflichten wir uns zur kontinuierlichen Selbstevaluation mithilfe des Qualitätsrahmens des Montessori Dachverbands Deutschlands (vgl. Montessori Deutschland 2021) für die Montessori-Praxis sowie zur Veröffentlichung unserer Evaluationsergebnisse auf unserer Internetseite: „Der Qualitätsrahmen definiert klare Anforderungen und Entwicklungsziele für die Umsetzung der Montessori-Pädagogik. Er umfasst einen umfangreichen Katalog von Qualitätskriterien zur Unterstützung einer konsequent am Kind orientierten Umsetzung der Montessori-Pädagogik.“ (ebd.) Auf diese Weise können wir die Qualitätsansprüche an eine konsequente Umsetzung der Montessori-Pädagogik sicherstellen.

Mithilfe eines Hospitationsverbundes mit konzeptionell ähnlich arbeitenden Freien Schulen (Montessori- und anderen Alternativschulen) möchten wir regelmäßig von externen Sichtweisen und gezielten Rückmeldungen bezüglich unserer Praxis profitieren bzw. unsere Betrachtungen auch anderen Schulen zukommen lassen. Bei diesem Hospitationsverbund besuchen sich pädagogische Fachkräfte mehrerer Schulen wechselseitig, währenddessen sie für mehrere Tage in Folge im Schulalltag hospitieren und sich anschließend zu konkreten Fragen der besuchten Schule Feedback geben.

## **18. Finanzierung**

Die Finanzierung der Freien Montessori-Grundschule Osnabrück erfolgt durch:

- staatlichen Finanzausgleich seit dem 4. Betriebsjahr
- Elternbeiträge (Schulgeld und einmalige Aufnahmegebühr)
- Schülerstipendien (langfristig geplant)
- Bürgschaftsdarlehen
- Leih- und Schenkgemeinschaften
- Spenden und Sponsoren
- Zuschüsse von anderen öffentlichen und privaten Fördereinrichtungen
- Mitgliedsbeiträge des Vereins „Lebendig Lernen e.V.“

Eine Schulkostenordnung, welche die zu erhebenden Beträge beschreibt, erhalten die Eltern als Anlage zum Schulvertrag.

## 19. Quellen

- Anna J. Ayres: „Bausteine der Kindlichen Entwicklung – sensorische Integration verstehen und anwenden“ (2016)
- Dorothea Beigel: „Flügel und Wurzeln. Persistierende Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten“ (2011)
- Iris Brembt-Liesenberg, Bettina Köhlert, Anke Reimann: „Das LERNDORF: Die kompetenzorientierte Grundschule. Individuelle Lernwege planen, dokumentieren und kommunizieren“ (2018)
- Maria Caiati: „Freispiel – Freies Spiel“ (1987)
- Jim Cummins: „Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, sozio-kulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind“. In: „Die Deutsche Schule“ (76/1984)
- Theresa Deutscher: „Arithmetische und geometrische Fähigkeiten von Schulanfängern. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bereichs Muster und Strukturen“ (2011)
- Carla Hannaford: „Bewegung, das Tor zum Lernen“ (2001)
- Ela Eckert, Ingeborg Waldschmidt: „Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik“ (2007)
- Jesper Juul: „Leitwölfe sein. Liebevolle Führung in der Familie“ (2018)
- Sylva Liebenwein, Heiner Barz, Dirk Randoll: „Bildungserfahrungen an Montessori-Schulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen“ (2013)
- Arnold Lohaus, Marc Vierhaus, Asja Maass: „Entwicklungspsychologie“ (2010)
- Alexandra Lux: „Montessori verstehen. Montessori leben.“ (2019)
- Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela: „Autopoiesis and Cognition“ (1980)
- Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela: „Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens“ (2009)
- Maria Montessori: „Das kreative Kind“ (2007)
- Maria Montessori: „Kinder sind anders“ (1992)
- Maria Montessori: „Kosmische Erziehung“ (1988)
- Maria Montessori: „Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule“ (2002)

- Maria Montessori: „Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt“ (1979)
- Montessori Deutschland: „Qualitätsrahmen für die Montessori-Praxis und die Montessori-Ausbildung – Leitfaden zur QR-Anerkennung von Montessori-Einrichtungen V2.0.4 (2021) Online verfügbar unter: <https://www.montessori-deutschland.de/ueberuns/qualitaetsrahmen/> [Zugriff: 09.05.2023]
- Joseph C. Pearce, Michael Mendizza: „Die Intelligenz des Spiels“. Erschienen in: „oya. anders denken. anders leben“ (18/2013). Online verfügbar unter: [https://oya-online.de/article/read/905-die\\_intelligenz\\_des\\_spielens.html](https://oya-online.de/article/read/905-die_intelligenz_des_spielens.html) [Zugriff: 09.05.2023]
- Falko Peschel: „Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.“ Band 2: Fachdidaktische Überlegungen (2002)
- Jean Piaget: „Das Weltbild des Kindes“ (1978)
- Jean Piaget: „Meine Theorie der geistigen Entwicklung“ (2003)
- Dirk Randoll, Ines Graudenz, Jürgen Peters: „Bildungserfahrungen an Freien Alternativschulen. Eine Studie über Schüleraussagen zu Lernerfahrungen und Schulqualität“ (2017)
- Kathryn Rindskopf Dohrmann: „Schülerleistungen in einem Montessori-Programm. Eine Längsschnittstudie zu den Erfahrungen in den Milwaukee Public Schools“ In: „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik“ (44/2006)
- Marshall B. Rosenberg: „Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache fürs Leben“ (2007)
- Beate Sodian: „Entwicklung bereichsspezifischen Wissens“. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hg.): „Entwicklungspsychologie“ (1995)
- Wolfgang Steinig, Dirk Betzel: „Handschrift und Orthographie“. In: Birgit Mesch, Christina Noack (Hg.): „System – Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille?“ (2016)
- Wilhelm Suffenplan: „Die Lernstandsergebnisse von VERA 2004 bei Montessori-Schulen und Montessori-Schulzweigen Nordrhein-Westfalens“. In: „Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik“ (44/2006)
- Rebeca Wild: „Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen“ (1991)
- Heinrich Winter: „Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht“ (1989)
- Renate Zimmer: „Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung“ (2011)

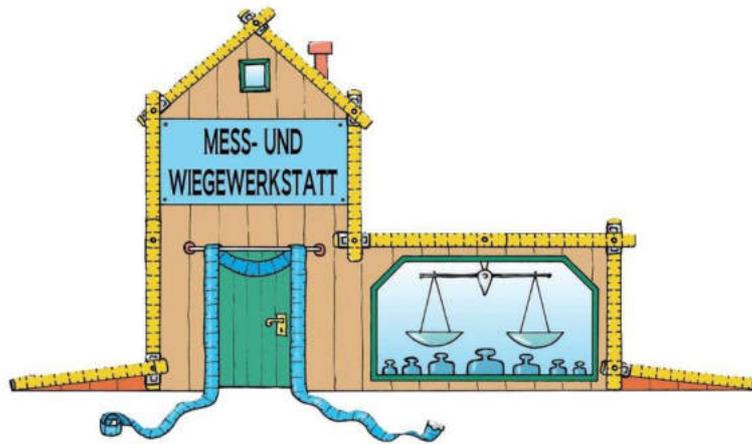
- Renate Zimmer: „Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung“ (2005)

# Anhang

## **A1 Kompetenzraster aus dem LERNDORF**

Zur Beobachtung und Dokumentation der Lernentwicklung der Kinder verwenden unsere Lernbegleiter/innen die (teilweise angepassten) Kompetenzraster aus dem LERNDORF (vgl. Kapitel 12). Nachfolgend werden exemplarisch die folgenden „Häuser“ aus dem LERNDORF aufgeführt:

- Die Mess- und Wiegewerkstatt (Mathematik)
- Das Zeitforscherhaus (Mathematik, Sachunterricht)
- Das Wortartenschlösschen (Deutsch; eigene Ergänzung zum Sprachforscherhaus)
- The English bus (Englisch)



<b>Die Mess- und Wiegewerkstatt</b>				
Ich kann mir Größen vorstellen und sie in Beziehung zu den gebräuchlichen Einheiten setzen.				
Ich kann Längen messen, ordnen und vergleichen.				
Ich kann Längen und Größen einschätzen und mit selbst gewählten Instrumenten nachmessen.				
<b>Ich kenne das Verhältnis zwischen Zentimeter und Meter.</b>				
<b>Ich kann mit alltäglichen Bruchzahlen rechnen (<math>\frac{1}{2}</math>, <math>\frac{1}{4}</math>).</b>				
Ich kenne die Längenmaße Kilometer, Meter, Zentimeter und Millimeter.				
<b>Ich kann Tabellen und Skizzen wichtige Informationen entnehmen.</b>				
Ich kann Längenmaße (mm, cm, m, km) in unterschiedlichen Einheiten darstellen.				
Ich kann mit verschiedenen Längenangaben rechnen und sie umrechnen.				
<b>Ich kann Dinge wiegen und das Gewicht in der richtigen Maßeinheit notieren.</b>				
<b>Ich kann angesagte Maßeinheiten abmessen (mit Waage/Zollstock/Maßband/Lineal/ Messbecher).</b>				
Ich kann Dezimalzahlen lesen und schreiben, wenn ich Teile einer Einheit bezeichne.				
<b>Ich kenne das Verhältnis zwischen Gramm (g), Kilogramm (kg) und Tonne (t) und kann Gewichte in diesen Einheiten darstellen.</b>				
Ich kenne die Beziehung zwischen Milliliter (ml) und Liter (l).				
<b>Ich schätze Volumen im Alltag sicher ein.</b>				
Ich kann angesagte Volumen abmessen oder einfüllen.				
<b>Ich kann Rechengeschichten bzw. Sachaufgaben mit Maßen lösen.</b>				
<b>Ich kann eigene Sachaufgaben formulieren.</b>				
<b>Ich kann Rechenoperationen mit den bekannten Maßen durchführen.</b>				
Ich kann Zusammenhänge herstellen zwischen Geschwindigkeit, Weg und Zeit.				



Das Zeitforscherhaus				
Ich kenne die Monate und die Jahreszeiten.				
Ich kenne die Wochentage.				
<b>Ich kenne die Zeiteinheiten des Kalenders (Tag, Woche, Monat, Jahr) und kann das tägliche Datum lesen und abschreiben.</b>				
Ich habe eine Vorstellung von einer Zeitdauer (1 Minute, 5/10/15 Minuten, 1 Stunde, 1 Tag, 1 Woche, 1 Jahr).				
Ich kenne die Standardeinheiten der Uhr (Sekunde, Minute, Stunde).				
Ich kann Uhrzeiten (volle Stunde, halb, viertel vor, viertel nach) auf der analogen Uhr ablesen und einzeichnen.				
<b>Ich kann alle Uhrzeiten auf der analogen Uhr ablesen und einzeichnen.</b>				
Ich kann Uhrzeiten auf der digitalen Uhr ablesen.				
Ich kann den Tages- und Uhrzeiten passende Tätigkeiten zuordnen.				
Ich kenne bei Uhrzeiten das 12-Stunden- und das 24-Stunden-Format (6 Uhr/18 Uhr).				
Ich kann mit meinem Wissen über Zeiteinheiten und Zeitspannen einfache Sachfragen klären.				
Ich kann die Zeitspanne zwischen zwei Uhrzeiten bestimmen.				
<b>Ich kann Zeiteinheiten umwandeln: s, min, h.</b>				
Ich kann größere Zeiteinheiten umwandeln: d, w, m, a.				
<b>Ich kann Zeitpunkte innerhalb eines Jahres festlegen und mit Datum angeben.</b>				
Ich kann meine benötigte Zeit für Lernaufgaben grob schätzen und reflektieren.				
Ich kann Fahrpläne lesen und benutzen.				



Das Wortartenschlösschen				
Ich habe das <b>Wortartenmärchen</b> gehört.				
Ich kann <b>Nomen</b> den entsprechenden Figuren und Gegenständen zuordnen.				
Ich kann die Artikel- und Mehrzahlprobe zum Erkennen von Nomen anwenden.				
Ich schreibe Nomen und Namen groß und kenne das Wortartensymbol der Nomen.				
Ich kenne männliche und weibliche Formen von Nomen.				
Ich kann die Einzahl und die Mehrzahl von Nomen bilden.				
Ich kenne die Wortart <b>Artikel</b> und das Wortartensymbol der Artikel.				
Ich kann bestimmte und unbestimmte Artikel unterscheiden.				
Ich kann Nomen die entsprechenden Artikel zuordnen.				
Ich kann <b>Verben</b> bestimmen und ihnen das passende Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kann den Nomen die passende Verbform zuordnen (konjugieren).				
Ich kann Sätze mit Nomen, Artikeln und Verben bilden.				
Ich kenne verschiedene <b>Numerale</b> und kann ihnen das passende Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kann <b>Adjektive bestimmen</b> , Gegenteile kombinieren und ihnen das passende Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kann regelmäßige und unregelmäßige Adjektive steigern.				
Ich kann die Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv unterscheiden.				
Ich kenne verschiedene <b>Pronomen</b> , kann sie für das Nomen einsetzen und das Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kenne verschiedene Gruppen von <b>Präpositionen</b> und kann ihnen das passende Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kenne die Verschmelzung von Präposition und Artikel sowie das passende Symbol.				
Ich kann <b>Konjunktionen</b> erkennen, einsetzen und das Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kenne die Gruppe der <b>Interjektionen</b> und das passende Wortartensymbol.				
Ich kann <b>Adverbien</b> und das passende Wortartensymbol zuordnen.				
Ich kann beim Schreiben grammatisch richtige 3-Wort-Sätze und komplexe Sätze bilden.				
Ich kenne abstrakte und spirituelle Nomen.				



The English bus				
Ich weiß, wo Englisch gesprochen wird.				
<b>Ich kenne Alltagsgewohnheiten aus englischsprachigen Ländern.</b>				
<b>Ich kann eingeübte Wörter und Wendungen verständlich aussprechen.</b>				
Ich kann ganze Sätze richtig nachsprechen.				
<b>Ich kann Lieder mitsingen und Reime mitsprechen.</b>				
Ich kann einige Lieder und Texte (Chants, Dialoge) auswendig vortragen.				
Ich kann kurze Texte mit bekannten Wörtern vorlesen.				
<b>Ich kann kurze englische Texte (mit Bildern gestützt) auf Deutsch wiedergeben.</b>				
Ich kann andere begrüßen/verabschieden. Ich kann mich bedanken und auf „danke“ antworten.				
<b>Ich kann Anweisungen aus dem Unterrichtsalltag verstehen und darauf reagieren.</b>				
Ich kann Farben und Zahlen verstehen und nennen.				
Ich kann unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang heraus entschlüsseln.				
Ich kann mich und meine Vorlieben vorstellen und dies bei anderen auch verstehen.				
Ich kann auf geläufige Fragen aus einem bekannten Lernbereich antworten.				
Ich kann Gefallen und Missfallen ( <i>like, don't like</i> ) äußern.				
<b>Ich kann Sachverhalte aus bestimmten Bereichen verstehen und darstellen: Schule, Körperteile, Kleidung, Essen und Trinken, Tiere, Feste und Feiern, Familie und Freunde, Verkehr.</b>				
Ich kann geschriebene Wörter im Kontext wiedererkennen.				
<b>Ich kann Wörter mit einer Vorlage abschreiben.</b>				
Ich kann kurze Texte schreiben, indem ich Textbausteine verwende und sie für mich anpasse.				
Ich verstehe Präpositionen ( <i>on, in, under, behind, between</i> usw.).				
Ich verstehe Verneinungen.				
Ich habe erste Einsichten in Rechtschreibmuster oder grammatische Muster: Plural-s, Pronomen, Laut-Buchstabe-Zuordnung.				
Ich kann kurze Rollenspiele vortragen.				

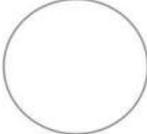
## A2 Lerntagebuch (Beispielseiten)

Wochentag \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

Das habe ich heute gemacht:

1. LZ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. LZ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

 Mein Tag war so: 

Ich bin mit meinem Ergebnis zufrieden:  ja  nein

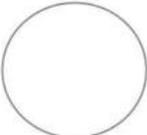
Das wünsche ich mir: \_\_\_\_\_

Wochentag \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

Das habe ich heute gemacht:

1. LZ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. LZ: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

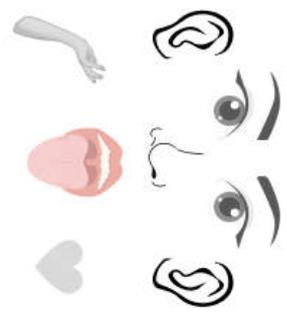
 Mein Tag war so: 

Ich habe heute etwas Neues gelernt:  ja  nein

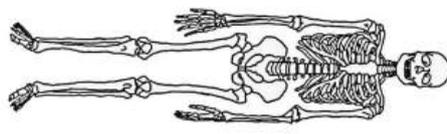
## A3 Unter der Lupe: Der Mensch (Dokublatt)

Name: \_\_\_\_\_

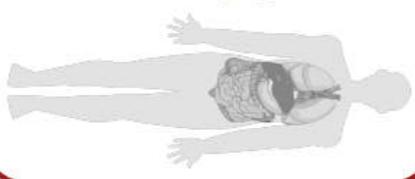
\*\* Kennzeichne die Themenfelder, an denen du schon gearbeitet hast.



**Die Sinnesorgane und ihre Funktionen**



**Das Skelett**



**Die inneren Organe und ihre Funktionen**



**Freundschaft & Sexualität**  
**Die Entwicklung des Babys**  
Geschlechtsunterschiede



Unter der Lupe:  
Der Mensch



**Ernährung**



**Körper- und Zahnpflege**



**Erste Hilfe**



**Bewegung**



**Gesundheit von Körper und Seele**

Mein Körper und wie er funktioniert  
gestaltet und die äußeren Körperteile beschriftet. An \_\_\_\_\_  
Stelle(n) kann man einen Blick in mein Inneres werfen. Dort entdeckt man:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Atmung

Verdauung

Blutkreislauf

## A4 Reflexionsbogen: Meine Lernentwicklung

Name: \_\_\_\_\_

Meine Lernentwicklung im 1. Halbjahr 202\_/2\_

Damit habe ich gerne gearbeitet:

---

---

---

Das habe ich gelernt:

---

---

---

Das will ich noch lernen/üben:

---

---

Dabei wünsche ich mir Unterstützung:

---

---

## A5 Protokollvorlage Lernentwicklungsgespräch



**Freie Montessori-Grundschule**  
Osnabrück genehmigte Ersatzschule

### Protokoll über das Lernentwicklungsgespräch

#### 1. Halbjahr 202\_/2\_

Name des Kindes: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Teilnehmende: \_\_\_\_\_

Wesentliche Inhalte:

---

---

---

---

---

Zielvereinbarungen für das zweite Halbjahr 202\_/2\_:

---

---

---

---

---

---

Sonstige Absprachen, Wünsche, Anmerkungen:

---

---

---

Unterschriften Kind, Eltern, Lernbegleiter/in:

---

## **A6 Thesen des Bundesverbands der Freien Alternativschulen e.V. (BFAS)**

„Seit 1978 finden ein- bis zweimal jährlich die sogenannten "Bundestreffen der Freien Alternativschulen" statt, die in erster Linie dem gegenseitigen Erfahrungs- und Informationsaustausch dienen. Auf dem 16. Bundestreffen 1986 in Wuppertal wurden die folgenden 8 Thesen verabschiedet, die das gemeinsame bildungspolitische Selbstverständnis der Freien Alternativschulen dokumentieren:

1. Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Ökologie, Kriege, Armut usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulierung und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.
2. Alternativschulen sind Schulen, in denen Kindheit als eigenständige Lebensphase mit Recht auf Selbstbestimmung, Glück und Zufriedenheit verstanden wird, nicht etwa nur als Trainingsphase fürs Erwachsenen-Dasein.
3. Alternativschulen schaffen einen Raum, in dem Kinder ihre Bedürfnisse, wie Bewegungsfreiheit, spontane Äußerungen, eigene Zeiteinteilung, Eingehen intensiver Freundschaften, entfalten können.
4. Alternativschulen verzichten auf Zwangsmittel zur Disziplinierung von Kindern. Konflikte sowohl unter Kindern als auch Kindern und Erwachsenen schaffen Regeln und Grenzen, die veränderbar bleiben.
5. Lerninhalte bestimmen sich aus den Erfahrungen der Kinder und werden mit den Lehrern gemeinsam festgelegt. Die Auswahl der Lerngegenstände ist ein Prozeß, in den der Erfahrungshintergrund von Kindern und Lehrern immer wieder eingeht. Der Komplexität des Lernens wird durch vielfältige und flexible Lernformen, die Spiel, Schulalltag und das soziale Umfeld der Schule einbeziehen, Rechnung getragen.
6. Alternativschulen wollen über die Aneignung von Wissen hinaus emanzipatorische Lernprozesse unterstützen, die für alle Beteiligten neue und ungewohnte Erkenntniswege eröffnen. Sie helfen so, Voraussetzungen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme zu schaffen.
7. Alternativschulen sind selbstverwaltete Schulen. Die Gestaltung der Selbstverwaltung ist für Eltern, Lehrer und Schüler prägende Erfahrung im demokratischen Umgang miteinander.
8. Alternativschulen sind für alle Beteiligten ein Raum, in dem Haltungen und Lebenseinstellungen als veränderbar und offen begriffen werden können. Sie bieten so die Möglichkeit, Abenteuer zu erleben, Leben zu erlernen.“

Quelle: <https://www.freie-alternativschulen.de>, 08.05.2023