



**Freie Montessori
Gesamtschule**
Osnabrück

Pädagogisches Konzept der Freien Montessori-Gesamtschule Osnabrück

23.05.2024

Lebendig Lernen e.V.

Trägerverein des Montessori-Bildungshauses Osnabrück

Glasgowring 28

49090 Osnabrück

<https://www.freie-schule-osnabrueck.de>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Besondere pädagogische Bedeutung der Schule für die Region Osnabrück	3
2.1	Bildungsauftrag und Vision	3
2.2	Standort, Schulhaus und Multiplikatorenfunktion	5
3	Pädagogisches Konzept	7
3.1	Wie entsteht die Motivation zu lernen?	7
3.2	Lernstufen	14
3.3	Zeitliche Struktur und Wochenplanung	16
3.4	Lernformen	17
3.5	Querschnittsthemen	22
3.6	Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und Leistungsmessung	26
3.7	Schulabschlüsse	29
3.8	Schulwechsel – Übergänge gestalten	30
4	Lebensraum Schule	32
4.1	Selbstverwaltung und lernende Organisation	32
4.2	Geschlechtersensible Bildung	33
4.3	Bildung für nachhaltige Entwicklung	33
4.4	Inklusion	34
4.5	Gewaltprävention	35
5	Personal	36
5.1	Aufgaben und Qualifikation der Lernbegleiter*innen	36
5.2	Austausch, Supervision und Weiterbildung	38
6	Kooperationen	39
7	Schuleigene Arbeitspläne	40
8	Literaturverzeichnis	41

1 Einleitung

Wir gründen mit diesem Pädagogischen Konzept eine Freie Montessori-Gesamtschule in Osnabrück, die als Integrierte Gesamtschule die Osnabrücker Schullandschaft mit einer innovativen Schulgestaltung bereichern und erweitern wird. Dem pädagogischen Ansatz von Maria Montessori folgend, fördert die Schule die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen. Die Schüler*innen lernen selbstbestimmt. Dabei entwickeln sie Verantwortung für ihren eigenen Bildungsprozess und für die Gemeinschaft. Als Schule erkennen wir die Individualität, Diversität und Heterogenität von Kindern und Jugendlichen an. Wir schaffen eine Umgebung, in der Kinder und Jugendliche ihre Stärken, Interessen sowie Bedürfnisse kennenlernen können, um auf dieser Basis ein erfülltes, selbstverantwortetes Leben zu führen. Auf diese Weise werden sie zu handlungsorientierten Persönlichkeiten, die eine hohe Bereitschaft in sich tragen, Gesellschaft und Zukunft aktiv verantwortlich mitzugestalten und zu entwickeln.

Wie wir unsere pädagogischen Ziele erreichen möchten, legen wir in der vorliegenden Konzeption dar. Der Text ist folgendermaßen aufgebaut: In *Kapitel 2* zeigen wir das besondere pädagogische Interesse der Region an unserer Gesamtschule auf, indem wir unsere auf dem niedersächsischen Bildungsauftrag aufbauende Vision anhand der fünf Leitplanken (Ich und Ich, Ich und meine Umwelt, Ich und die Anderen, Ich und meine Zukunft, Wir als Schule) konkretisieren und einen Einblick in unseren attraktiven Standort und die Idee unseres geplanten Bildungshauses geben.

In *Kapitel 3* erläutern wir die Grundzüge unserer pädagogischen Haltung und umreißen die konkrete Ausarbeitung der daraus resultierenden didaktischen Ansätze. Wir setzen uns für einen dialogorientierten Umgang unter den Schüler*innen sowie zwischen Schüler*innen und Lernbegleiter*innen ein. Die Kinder und Jugendlichen lernen mit allen Sinnen: mit Hand, Herz und Verstand. Jede*r Einzelne arbeitet differenziert und im jeweils eigenen Tempo. Die individuelle Motivation wird durch vier Formen der Kontextsteuerung gefördert: Heterogene Lerngruppen, eine vorbereitete Umgebung, authentische Lernanlässe sowie eine tragende Gemeinschaft (*Kapitel 3.1*). In der didaktisch-methodischen Umsetzung berücksichtigen wir die unterschiedlichen Entwicklungsstadien und Bedürfnisse der verschiedenen Altersgruppen und tragen diesen mit entsprechend zugeschnittenen Konzepten Rechnung (*Kapitel 3.2*): In der *Orientierungsstufe* liegt der Fokus auf der Freiarbeit, in der *Entfaltungsstufe* auf der praktisch-körperlichen Arbeit. In der *Abschlussstufe* rücken die anstehenden Prüfungen am Ende der zehnten Klasse in den Mittelpunkt. *Kapitel 3.3* diskutiert zeitliche Struktur und die Planung der Woche an unserer Schule. *Kapitel 3.4* behandelt die vielfältigen und an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Lernformen. *Kapitel 3.5* betrachtet Themen, die quer zu den Lernstufen und den Lernformen liegen. Dazu gehören insbesondere die Berufsorientierung, die digitale Bildung und die schülerzentrierten Projekte. *Kapitel 3.6* behandelt Fragen der Leistungsmessung und des Kompetenzerwerbs. Eine den ganzheitlichen Lernprozess betrachtende Leistungsdifferenzierung

setzt sich aus einem umfassenden, die Schüler*innen einbindenden Dokumentationsprozess mithilfe von Kompetenzrastern, regelmäßigen Reflexionsgesprächen, Fachprüfungen sowie Lernentwicklungsbriefen anstelle von Ziffernzeugnissen zusammen. *Kapitel 3.7* beleuchtet die zu erwerbenden Schulabschlüsse an unserer Schule; *Kapitel 3.8* setzt sich mit der Gestaltung der Übergänge auseinander.

Eingebettet wird unser Lernsetting in einen Lebensraum Schule (*Kapitel 4*), der nicht nur von der Schulleitung, den Lernbegleiter*innen und dem Trägerverein, sondern auch von den Schüler*innen und Eltern maßgeblich mitgestaltet wird (4.1). Das Zusammenleben in der Schule wird gemeinsam nach partizipativen Prinzipien organisiert. Handlungsleitend sind zudem wertorientierte Prinzipien der geschlechtersensiblen Bildung (4.2), der Nachhaltigkeit (4.3), Inklusion (4.4) und Gewaltprävention (4.5).

Das *Kapitel 5* beschäftigt sich mit dem für die Umsetzung erforderlichen Personalrahmen, unseren Instrumenten der Qualitätssicherung und unseren Kooperationen, die das nachhaltige und lebendige Bildungserlebnis an unserer Schule bereichern. *Kapitel 6* erläutert unsere Kooperationen. *Kapitel 7* gibt einen kurzen Ausblick auf die mit diesem Konzept weiteren eingereichten schuleigenen Arbeitspläne.

2 Besondere pädagogische Bedeutung der Schule für die Region Osnabrück

2.1 Bildungsauftrag und Vision

Im Zentrum der Schule steht die Erfüllung des Bildungsauftrags, wie er im Niedersächsischen Schulgesetz formuliert ist. Die Freie Montessori-Gesamtschule Osnabrück schließt sich diesem Bildungsauftrag an, geht aber darüber hinaus. Gesellschaftliche Krisenereignisse sowie die fortschreitende Digitalisierung vieler Gesellschaftsbereiche stellen immer neue und zum Teil unabsehbare Anforderungen an den zukünftigen Menschen: In Zukunft braucht es resiliente, selbst-kompetente, flexible, lebenslang lernende und verantwortlich handelnde Persönlichkeiten, um gesellschaftliche Herausforderungen zu meistern. Die derzeitige Bildungspolitik der Länder begegnet diesen Herausforderungen – etwa seit dem „Pisa-Schock“ im Jahr 2001 (und erneut im Jahr 2023) – mehrheitlich durch eine zunehmende Standardisierung von Bildungsprozessen. Die Orientierung an Standards und Kompetenzkriterien scheint das zentrale Mittel für die Verbesserung des Bildungssystems zu sein.

Die Freie Montessori-Gesamtschule Osnabrück folgt dieser Kompetenzorientierung grundsätzlich, stellt aber die Förderung der Eigenmotivation in den Mittelpunkt, um Kinder und Jugendlichen bei dem Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen. Die Vision unserer Schule gliedert sich in **fünf** Leitplanken, die die Schulentwicklung und das professionelle Handeln rahmen. Diese fünf Leitplanken formulieren wir in Übereinstimmung mit dem Bildungsauftrag, wie er im *Niedersächsischen Landesschulgesetz* verankert ist.

1. Ich und Ich

Die Schüler*innen entwickeln sich zu eigenmotivierten und eigenverantwortlich handelnden Persönlichkeiten. Sie erhalten die Möglichkeit, persönliche Interessen zu entwickeln und erfahren Selbstwirksamkeit bei der Lösung und Bewältigung individuell gestellter Aufgaben und Herausforderungen. Im Laufe der Zeit übernehmen sie zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess. Sich intellektuell zu bilden, Wissen zu erwerben und kritisch zu hinterfragen wird zu einem Teil ihrer Persönlichkeit. Im sicheren Lernraum der Schule werden die Schüler*innen unterstützt, sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen, Krisen zu bewältigen sowie Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, die Resilienz und Selbstwirksamkeit erwarten lassen. Sie werden zu Menschen, die Probleme als Chancen wahrnehmen und diese bewältigen können und wollen.

2. Ich und meine Umwelt

Unsere Schüler*innen werden zu verantwortungsbewussten, toleranten, umweltbewusst handelnden Persönlichkeiten, die sich für die Gesellschaft und ihre Mitwelt einsetzen. Die Schüler*innen setzen sich mit Umwelt, Natur und (Zivil-)Gesellschaft außerhalb des geschützten

Raums von Schule und Elternhaus auseinander. Im Zentrum steht, den Kindern und Jugendlichen Wissenserwerb und Erfahrungen jenseits der Schule zu ermöglichen: in der Natur aber auch in Kunst, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Dabei geht es nicht nur darum, Perspektiven für die eigene Zukunft zu entwickeln, sondern auch ein Bewusstsein für umwelt- und gesellschaftspolitische Themen, aus dem ein Verantwortungsgefühl für Natur und Gesellschaft entstehen kann.

3. Ich und die Anderen

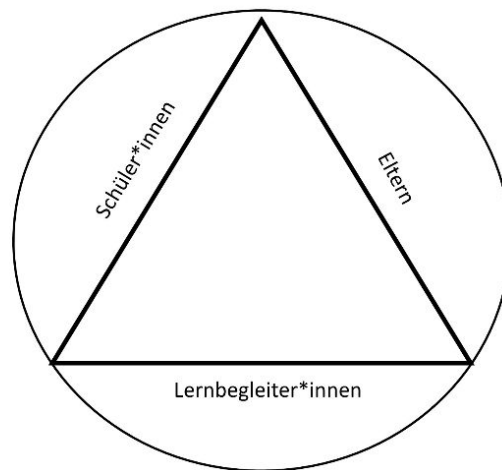
Die Schüler*innen entwickeln sich zu sozial kompetenten Persönlichkeiten, die danach streben, Konflikte untereinander gewaltfrei und lösungsorientiert anzugehen, und lernen, diese Kompetenz auch auf das private oder erweiterte Umfeld zu übertragen. Regelmäßige Reflexion ist eine zentrale Voraussetzung, um die Schüler*innen auf dem Weg zu selbstbewussten, emphatischen und verantwortungsvollen Erwachsenen zu begleiten.

4. Ich und meine Zukunft

Die Schüler*innen werden befähigt, Zukunftsentscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich zu treffen und dabei persönliche Begabungen und Motivationen, ökonomische Perspektiven etc. gegeneinander abzuwägen, sodass sie eine Zukunftsvision für sich selbst entwickeln können. Das Wissen, welches die Jugendlichen in Zukunft benötigen, gibt es zu einem großen Teil noch nicht. Die Fähigkeit sich selbst zu bilden, ist also eine Kompetenz, die für den beruflichen Alltag essenziell ist.

5. Wir als Schule

Wir als Schule wollen eine lernende Organisation sein, die sich hinsichtlich ihrer Vision, Ziele und Maßnahmen fortlaufend reflektiert. Wir etablieren eine von gewaltfreier Kommunikation geprägte Feedback-Kultur. Im Zentrum stehen Beziehungen, sowohl zwischen den Schüler*innen untereinander als auch von der Beziehungsgestaltung zwischen Schüler*innen, Lernbegleiter*innen und Eltern. Konflikte begreifen wir als eine wichtige Quelle der Weiterentwicklung und nutzen diese lösungsorientiert. Dabei stehen alle drei in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (s. Abb.1).



*Abbildung 1: Das Verhältnis von Schüler*innen, Eltern und Lernbegleiter*innen*

Die Grundlage für ein gelingendes Miteinander ist es, Räume für Gesprächsaustausch in einer sicheren und vertrauensvollen Umgebung zu schaffen und zu halten. Diese Umgebung erkennt die Diversität des einzelnen Menschen an und schätzt sie wert. Basis der Entscheidungsfindung sind dabei partizipative Prinzipien. Die Lernumgebung für die Kinder und Jugendlichen soll zunehmend die Aspekte des Erwachsenenlebens widerspiegeln und viele Gelegenheiten bieten, akademischen und beruflichen Interessen zu folgen. Es wird ein sicheres soziales Umfeld geboten, in dem gegenseitige Verantwortung und ein wertschätzendes Miteinander geübt und gelebt werden.

2.2 Standort, Schulhaus und Multiplikatorenfunktion

Der geplante Standort der Freien Montessori-Gesamtschule befindet sich im Landwehrviertel der Stadt Osnabrück. Auf dem ehemaligen britischen Kasernengelände entsteht in den nächsten Jahren ein lebendiges und vielfältiges Wohnviertel. Die Gesamtschule soll direkt neben der Freien Montessori-Grundschule Osnabrück in das Nebengebäude (ehemals Offiziersunterkunft der Briten) einziehen. Südlich grenzt die „Grüne Mitte“ an, die zentrale Spiel- und Grünanlage des neuen Landwehrviertels. Für die Sportzeiten wird die ca. 300m entfernt liegende Sporthalle genutzt.

Das zweigeschossige Gebäude besitzt eine Nutzfläche von ca. 1.000 qm. Die Größe der Außenfläche erstreckt sich auf ca. 1.750 qm. Um eine Genehmigung für den Schulbetrieb der IGS zum 1.8.2024 zu erhalten, muss das Gebäude umgebaut und saniert werden. Dazu gehört u.a. die Vergrößerung der Räume, Erneuerung von Böden, Elektroinstallation, Fenster und Heizung, Einbau von WC-Anlagen, Neubau eines Aufzugs für die barrierefreie Nutzung sowie Brandschutzmaßnahmen. Eine Nutzungsänderung wurde im Zuge eines Bauantrags im August

2023 gestellt. Eine Baugenehmigung wurde im Dezember 2023 durch das Bauamt der Stadt Osnabrück erteilt.

Die Freie Montessori-Gesamtschule Osnabrück stellt für die Region Osnabrück eine innovative Erweiterung der Osnabrücker Schullandschaft dar. Bereits jetzt profitieren neben den Familien auch die Studierenden der angrenzenden Universitäten von dem Schulangebot. Durch ehrenamtliche Praktika, bezahlte Tätigkeiten in der Ganztagsbetreuung oder bei Sportangeboten ermöglichen wir es einer Vielzahl von Studierenden, eine Schule zu erleben, die sie aus ihrer eigenen Bildungsbiografie nicht kennen.

3 Pädagogisches Konzept

Für unsere pädagogische Arbeit maßgeblich sind die zentralen Inhalte und Kompetenzen nach den Kerncurricula (Lehrplänen) der Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen. Dieses Ziel verwirklichen wir maßgeblich 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,¹ welche sich in Orientierung an der pädagogischen Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild (2010) entwickelt hat.

3.1 Wie entsteht die Motivation zu lernen?

In der Wissensgesellschaft ist das eigenmotivierte und selbstständige, „lebenslange“ Lernen zu einem zentralen Leitmotiv moderner Bildungseinrichtungen geworden. Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu organisieren, sich Ziele zu setzen und mit anderen kooperativ im Team zu arbeiten sind wichtige Kompetenzen, die im Bildungsprozess erworben werden sollen. Dabei ist den meisten im Bildungswesen tätigen Menschen bewusst, dass das eigenmotivierte Lernen – oft bezeichnet als „intrinsisches Lernen“ – wesentlich effektiver als das fremdgesteuerte Lernen ist. Im Modus des „Flows“, mit dem sich die Motivationsforschung ausführlich beschäftigt hat (Csikszentmihalyi 2014), können Menschen manchmal in kurzer Zeit einen Lernprozess durchlaufen, für den andere unter der Bedingung der Fremdsteuerung Jahre brauchen.

Dieser „Flow-Zustand“ zeichnet sich durch eine Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit auf hohem Niveau aus. Eine Person im „Flow-Zustand“ erlebt Handlungsanforderungen und Rückmeldungen als klar und interpretationsfrei. Sie weiß, was zu tun ist; sie ist angstfrei und nicht verunsichert. Ein Schritt geht flüssig in den nächsten über, als lief das Geschehen gleitend wie aus einer inneren Logik. Zugleich muss sich die Person nicht willentlich konzentrieren, vielmehr kommt die Konzentration wie von selbst. Zugleich ist das Zeiterleben stark beeinträchtigt: Die Zeit wird vergessen und man weiß nicht, wie lange man schon dabei ist. Stunden vergehen wie Minuten. Die Person erlebt sich selbst nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, man geht vielmehr gänzlich in der eigenen Aktivität auf. Es kommt zum Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstheit (Rheinberg 2018, S. 380). Wissenschaftliche Befunde sprechen weitgehend „dafür, dass sich Flow-Erleben förderlich auf den Lernzuwachs im Unterricht auswirken kann“ (Rheinberg 2018, S. 385).

1 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.

Die Schule ist oftmals ein Lernort, an dem es nicht gelingt, dieses Flow-Erleben zu produzieren. Häufige Störungen, Zeit- und Notendruck sowie entweder zu hohe oder zu niedrige Erwartungen von außen prägen das Schulgeschehen und behindern das eigenmotivierte Lernen. Auch wenn Lehrer*innen im etablierten Schulsystem viel mehr als früher mit reformpädagogischen Elementen arbeiten, so ist es unsere Überzeugung, dass „echte“, innere Motivation hier nur selten entstehen kann. Der wesentliche Grund liegt aus unserer Sicht darin, dass die Bildungseinrichtungen, so wie sie in Deutschland meist strukturiert sind, den Fokus auf die Selektion zwischen besseren und schlechteren Leistungen zu einem bestimmten Abrufzeitpunkt und zu wenig auf die nachhaltige Vermittlung von Lerninhalten legen.

Das Erziehungssystem übernimmt für die Gesellschaft zwei Funktionen: Die erste Aufgabe ist die Vermittlung von Lerninhalten. Kinder und Jugendliche sollen im Erziehungssystem lesen, schreiben und rechnen lernen, auf eine Ausbildung oder ein Studium vorbereitet sowie zu „gut informierten Bürger*innen“ werden (siehe „Bildungsauftrag der Schule“). Die zweite Aufgabe ist die der Selektion. Das Bildungssystem selektiert zwischen „besseren“ und „schlechteren“ Schüler*innen hinsichtlich von Leistungen in den verschiedenen Fächern und verteilt auf dieser Grundlage Abschlüsse und die Zugangsberechtigungen für die weiterführenden Qualifikationswege (Luhmann 2017). Die Selektion ist insofern eine wichtige Funktion der Schule, sie wird allerdings erst am Ende der Schullaufbahn notwendig. Im deutschen Schulsystem beginnt die Selektion mittels Noten hingegen unnötig früh schon im zweiten oder dritten Schuljahr und prägt die Bildungsidentität der Schüler*innen damit wesentlich.²

Die Selektion in „gute und schlechte Schüler*innen“ basiert notwendig auf differenzierten Systemen der Leistungsbewertung und Evaluation. Sie wird aber – ob man dies will oder nicht – zugleich zu einem zentralen Element der Lernmotivation. Durch Noten und andere Formen der Bewertung werden extrinsische Anreize gesetzt, die die „guten“ Schüler*innen möglicherweise zu besseren Leistungen motivieren, die „schlechteren“ Schüler*innen aber tendenziell demotivieren. In der Motivationsforschung ist gut belegt, dass die reine Orientierung an guten Noten – die in den letzten Jahren stark zugenommen hat (Stichwort: Noteninflation) – die Funktion der Vermittlung von Lerninhalten korrumpieren kann.

Aus dieser Kritik am Erziehungssystem sind die reformpädagogischen Ansätze von Maria Montessori, Rebeca Wild und anderen entstanden, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Schule ein Lernort werden kann, an dem Kinder und Jugendliche selbstbestimmt und eigenmotiviert lernen. Im Zentrum stehen dabei die individuellen Bedürfnisse der einzelnen

2 Darüber hinaus zeigen viele soziologische Studien, dass die Selektion in „besser“ und „schlechter“ in hohem Maße soziale Ungleichheit reproduziert – besonders in Deutschland. Kinder aus Elternhäusern mit höheren Bildungsabschlüssen haben bessere Chancen auf gute Noten als Kinder aus Elternhäusern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen oder jüngerer Einwanderungsgeschichte. Die Gesamtschulen in Deutschland sind in den 1970er Jahren im Zuge der Bildungsexpansion gezielt geschaffen worden, um der Reproduktion von Bildungsungleichheit entgegenzutreten. Diesem Ziel schließen wir uns dezidiert an.

Schüler*innen. Die Schule soll ein Ort sein, der diese Bedürfnisse berücksichtigt, sie aber zugleich auch prägt und erzeugt. Erst in einem anregenden Lernumfeld kann das Bedürfnis (die Motivation) wachsen, etwas Bestimmtes zu lernen. Gerade im Jugendalter wird diese Aufgabe für die Schule wesentlich schwieriger. Mit dem Eintritt ins Jugendalter und in die Pubertät entstehen neue Entwicklungsaufgaben. Viele Jugendliche interessieren sich etwa ab der siebten/achten Klasse gerade nicht mehr für schulische Herausforderungen. Montessori schreibt: „Das Jugendalter ist durch einen Zustand der Erwartung gekennzeichnet, durch die Bevorzugung von schöpferischen Arbeiten und durch das Bedürfnis, das Selbstvertrauen zu stärken“ (Montessori 2018, S. 106).

In der digitalisierten Gesellschaft sind dabei vielfältige Möglichkeiten entstanden, wie gerade Jugendliche ihre Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit ausleben können. Computer- und Videospiele sowie die sozialen Medien (TikTok, Instagram, Facebook o.ä.) setzen genau hier an. Sie sind so angelegt, dass sie die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Anerkennung, Selbstbestimmung und Gemeinschaft stimulieren und erfüllen. Das „Flow-Erlebnis“ ist hier leicht zu haben. Im Durchschnitt verbringen Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren etwa vier Stunden am Tag im Internet.³ Als Schule können und wollen wir diese Entwicklung gar nicht kritisieren. Vielmehr reagieren wir darauf, indem wir ernsthaft fragen, weshalb die Medien so eine magnetische Wirkung auf Jugendliche haben. Warum ist die digitale Welt für Kinder und Jugendliche so wichtig? Welche Bedürfnisse werden hier erfüllt, die von Elternhaus und Schule nicht erfüllt werden können? Zugleich bieten die neuen Medien vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten, die an unserer Schule ebenso Berücksichtigung finden sollen.

Das eigenmotivierte Lernen – dies ist eine zentrale Erkenntnis der Reformpädagogik – kann logischerweise nicht von oben befohlen werden. Kein*e Lehrer*in kann eine*n Schüler*in zwingen, von jetzt an motiviert zu sein. Vielmehr geht es darum, im Sinne einer „Kontextsteuerung“ (Willke 1988) die Rahmenbedingungen zu gestalten, die selbstmotiviertes Lernen *wahrscheinlicher* machen. Im Folgenden stellen wir vier pädagogische Grundprinzipien dar, die die intrinsische Lernmotivation indirekt fördern: 1) Motivation durch Andere, 2) Motivation durch den Raum, 3) Motivation durch authentische Lernanlässe sowie 4) Wertschätzende Kommunikation und Gemeinschaft.

Heterogene Lerngruppen – Motivation durch Andere

Motivation, das heißt der Impuls etwas lernen zu wollen, kann entstehen, wenn wir andere dabei beobachten, wie sie etwas mit Hingabe tun. Daraus resultiert das bekannte Motiv des „Ich will das auch können!“. In der Motivationsforschung ist die Rede vom „Lernen am Modell“ (Bandura

3 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/168069/umfrage/taegliche-internetnutzung-durch-jugendliche/>. Abgerufen am 4.8.2022

1977). Dabei ist es in der heterogenen Lerngruppe selbstverständlich, dass jedes Kind und jede*r Jugendliche auf einem anderen Niveau lernt bzw. an einem anderen Thema oder Material. Jüngere und ältere Kinder, Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Begabungen und kulturellen Hintergründen lernen zusammen und voneinander. Zum einen vermindert dies den Leistungsdruck, Vergleiche untereinander sowie leistungsabhängige Etikettierungen. Zum anderen unterstützen Kinder und Jugendliche sich in der heterogenen Lerngruppe gegenseitig. Zudem können die älteren Jugendlichen nach und nach Verantwortung als Gruppenleitung übernehmen.

Wir schließen uns hier grundsätzlich dem Ansatz an, den auch die Integrierten Gesamtschulen in Niedersachsen verfolgen. Die Prinzipien der „inneren und äußeren Differenzierung“, die an Gesamtschulen üblich sind, setzen wir allerdings anders um. Statt die Schüler*innen in E- oder G-Niveaus zu differenzieren, erfolgt die Differenzierung individualisiert. So ist es z. B. möglich, dass eine Jugendliche ihre Schreibkompetenzen an einem Sachbericht zu einem naturwissenschaftlichen Thema weiterentwickelt, während ein anderer Jugendlicher Gedichte schreibt. Beide üben das Schreiben, aber zu anderen Themen und zu anderen Zeitpunkten. Die Lernbegleiter*innen stellen zwar sicher, dass jede*r Schüler*in im Laufe des Schullebens die unterschiedlichen Genres des Schreibens kennenlernt. Über die Intensität der Bearbeitung aber entscheiden die Schüler*innen selbst.

Vor dem Hintergrund des Prinzips der heterogenen Lerngruppe setzen sich unsere Gruppen folgendermaßen zusammen: Die Primarstufe bilden die Grundschüler*innen der Jahrgänge 1 bis 4. Die Sekundarstufe 1 unterteilt sich in eine Orientierungsstufe, eine Entfaltungsstufe und eine Abschlussstufe. Die Orientierungsstufe bilden die Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 6, die Entfaltungsstufe diejenigen der Jahrgänge 7 bis 8 und die Abschlussstufe diejenigen der Jahrgänge 9 bis 10.

Schulart	Stufen	Lerngruppen	
Primarbereich (Grundschule, bereits genehmigt)	Primarstufe	26 SuS, 1 Lehrkraft,	26 SuS, 1 Lehrkraft,
	Jahrgang 1-4	1 pädagogische Mitarbeiter*in (Lerngruppe GS1)	1 pädagogische Mitarbeiter*in (Lerngruppe GS2)
Sekundarstufe I (Integrierte Gesamtschule)	Orientierungsstufe Jahrgang 5/6	30 Kinder, 1-2 Lehrkräfte, 1-2 pädagogische MA (Lerngruppe O)	
	Entfaltungsstufe Jahrgang 7/8	30 Kinder, 1-2 Lehrkräfte, 1-2 pädagogische MA (Lerngruppe E)	
	Abschlussstufe Jahrgang 9/10	30 Kinder, 1-2 Lehrkräfte, 1-2 pädagogische MA (Lerngruppe Q)	

Tabelle 1: Überblick über die Lerngruppen

Raumkonzept und vorbereitete Umgebung – Motivation durch den Raum

Dem Raum kommt eine entscheidende Bedeutung für die indirekte Steuerung der Lernmotivation zu. Maria Montessori hat hierfür den Begriff der „vorbereiteten Umgebung“ geprägt. Der Raum ist so angelegt, dass er konzentriertes Arbeiten wahrscheinlicher macht. Mit der „vorbereiteten Umgebung“ stellen wir den Kindern und Jugendlichen eine Lernumgebung zur Verfügung, in der sie in strukturierter Weise Materialien zum selbstständigen Arbeiten vorfinden. Dadurch entwickeln sie sich entsprechend ihren jeweiligen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen. Den Lernbegleiter*innen kommt die Aufgabe zu, die Lernumgebung entsprechend den Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen der einzelnen Kinder und Jugendlichen in der Lerngruppe immer wieder neu zu gestalten.

Wir folgen dem Verständnis, dass sich menschliche Entwicklung stets durch Selbstaufbau vollzieht (vgl. Grundschulkonzept). Deshalb räumen wir den Kindern und Jugendlichen die Option auf möglichst viele selbstgetroffene Entscheidungen ein. Nur diese Wahlmöglichkeiten lassen jenen Selbstaufbau erst zu. Maria Montessori wurde bei ihren Beobachtungen von Kindern deutlich, dass es genau jene mit der Entwicklung der inneren Bedürfnisse verbundene Arbeit ist, die das Kind psychisch und physisch auf die nächste Entwicklungsstufe führt (Montessori, 2020, S. 28).

Die Möglichkeit, selbst Materialien und Tätigkeiten auszuwählen, bedeutet aber keinesfalls Chaos. Vielmehr schaffen unsere Lernbegleiter*innen in der Art und Weise, wie sie die Lernumgebung immer wieder verändern und die Kinder und Jugendlichen beim Lernen begleiten, die nötigen Strukturen. Dies umfasst wohldurchdachte, individuelle Lernanregungen, indem manche Materialien entsprechend den Interessen und sensiblen Phasen der Schüler*innen stärker in ihren Blickpunkt gerückt oder neue Materialien hinzugefügt werden,

Schüler*innengruppen der Umgang mit bestimmten Materialien vorgestellt wird und einzelnen Schüler*innen sinnvolle Möglichkeiten des Weiterlernens vorgeschlagen werden.

Die Aufteilung unserer Räumlichkeiten ist durch ein Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen für ruhiges, individualisiertes und kooperatives, dynamisches Lernen geprägt. Das Lernen wird architektonisch in Lernlandschaften organisiert, die den Lernbegleiter*innen sowie den Kindern und Jugendlichen eine flexible und spezialisierte Nutzung der Räume ermöglichen. Das Zentrum des Lernens bilden zwei Lernlandschaften, in denen die Schüler*innen nach Stufen organisiert lernen.

In unserer größten Lernlandschaft für 60 Kinder arbeiten die Jahrgänge 5 bis 8 altersgemischt an ihren Lernthemen. Dies geschieht sowohl in Kleingruppen, innerhalb der eigenen Stufe, als auch stufenübergreifend: Die Orientierungs- sowie die Entfaltungsstufe verfügen jeweils über einen eigenen Raum, in dem jede*r Schüler*in sich einen individuellen Arbeitsplatz einrichten kann. Die Aufteilung dieser Gruppenräume ist insofern von Bedeutung, als dass in der Orientierungsstufe das Montessori-Material noch eine wichtigere Rolle spielt (siehe Grundschulkonzept). Die Bedeutung des Materials nimmt ab der siebten Klasse zugunsten einer Lernumgebung ab, welche Impulse durch verschiedene Kurse und Angebote setzt, in denen die Schüler*innen die Kompetenzen der Lehrpläne erwerben.

Gleichzeitig bieten in dieser Lernlandschaft zwei Freiarbeitsräume sowie ein Stillarbeitsraum die Möglichkeit zur Durchführung stufenübergreifender Projekte, sodass innerhalb der Jahrgänge 5-8 jahrgangsgemischt gearbeitet werden kann.

Dem in der Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen begründeten erhöhten Anspruch an Fokussierung begegnet unser Raumkonzept mit einer eigenen Lernlandschaft für die 30 Schüler*innen der Abschlussstufe. Im Rahmen dieser Lernlandschaft finden die Jugendlichen ebenfalls einen Raum mit individuellen Arbeitsplätzen. Ein zusätzlicher Freiarbeitsraum schafft als Zone der Begegnung die Möglichkeit, situativ die aktuellen Anforderungen von Kursen, Projekten und anderen Gruppenaktivitäten zu erfüllen: Die Schüler*innen können einzeln oder kooperativ arbeiten, Foren für Diskussionen bilden und unterschiedliche Settings für Input, Austausch und Präsentation schaffen.

In einem Stillarbeitsraum mit reizarmer Umgebung haben die Schüler*innen die Möglichkeit, konzentriert Wissen zu erwerben und dessen Anwendung zu proben. Die ruhige Atmosphäre ermöglicht außerdem, zwischendurch einmal innezuhalten, um danach wieder gestärkt an die Arbeit gehen zu können. Diese Arbeit kann entweder aus selbstorganisierten Lernprozessen entstehen, aber genauso gut zum Beispiel ein individualisierter Teil einer Teamarbeit sein.

Die beschriebenen Lernlandschaften werden um spezielle Fach-Lernlandschaften ergänzt, die allen Schüler*innen unserer Schule ein lebendiges und handlungsorientiertes Lernen in den Themenfeldern aus Naturwissenschaften, Kunst/Werken und Kochen erlauben.

Mit dieser flexiblen Raumgestaltung und der Darbietung unterschiedlicher Lernanreize und didaktischen Materialien, spannen wir einen strukturierten Rahmen, der viel Raum für Gestaltung durch die Schüler*innen lässt und wechselnden Gruppenkonstellationen mit unterschiedlichsten Lerninhalten gerecht wird. Für die Durchführung von Sport- und Bewegungsangeboten kann die Turnhalle im Landwehrviertel genutzt werden.

Authentische Lernanlässe schaffen

Im Sinne des Prinzips der Kontextsteuerung nehmen die Lernbegleiter*innen keine direkte Lenkungsposition im Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen ein. Dies heißt aber zugleich nicht, dass sie inaktiv sind. Vielmehr kommt ihnen die Aufgabe zu, kontinuierlich neue Lernanlässe zu schaffen. Wie oben beschrieben wurde, stellt sich für das Erziehungs- und Bildungssystem kein „echtes“, von den Schüler*innen zu lösendes Problem. Auch wenn das Lernen praxisorientiert oder schülerorientiert gestaltet wird, so müssen Schüler*innen oft Aufgaben lösen, die sich ihre Lehrer*innen für sie ausgedacht haben. Was in den Lehrplan kommt, was also vermittelt und gelernt werden soll und nach welchen Kriterien zwischen „besseren“ und „schlechteren“ Schüler*innen unterschieden werden kann, ist Ergebnis eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses, der oft rückwärtsgewandt ist und in den Kinder und Jugendliche nicht involviert sind.

Wie kann es gelingen, dass die Schüler*innen sich selbst Bildungsziele setzen, die sie ernsthaft verfolgen wollen? Entscheidend ist hier die innere Haltung der Lernbegleiter*innen, die darauf setzt, dass Kinder lernen wollen. Die Lernbegleiter*innen glauben daran, dass die Kinder und Jugendlichen die Zeit, die sie in der Schule verbringen, nutzen werden. Sie vertrauen darauf, dass Kinder und Jugendliche „im Grunde gut“ sind (Bregman 2021). Dies ist keine naive Einstellung, sondern ein pädagogisches Prinzip, das mit dem Konzept der „self-fulfilling prophecy“ (Merton 1948) erklärt werden kann. Dieses basiert auf dem Thomas-Theorem, wonach das, was Menschen als real definieren, auch Realität wird. Die sich selbst erfüllende Prophezeiung beginnt mit einer falschen Definition der Situation, die ein neues Verhalten evoziert, welches dann die originär falsche Behauptung wahr macht (Merton 1948, S. 195). Die Aussagen und Erwartungen der Lehrer*innen können das Selbstkonzept und die Selbsterwartungen von Schüler*innen auf eben diese Weise beeinflussen. Daraus resultiert: Traut man einem Kind viel zu, wird es an seine Fähigkeiten glauben und weit kommen; traut man ihm wenig zu, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit in den Startlöchern stecken bleiben.⁴

4 Oft wird an dieser Stelle kritisiert, die Reformpädagogik sei nur für Kinder aus akademisch gebildeten Familien geeignet, weil nur hier der Grundstein dafür gegeben wäre, dass Kinder freiwillig lernen würden. Diese Auffassung teilen wir nicht. Sie reproduziert Vorurteile gegenüber den sogenannten unteren Schichten und verfestigt diese. Unser Ansatz besteht vielmehr darin, schon frühzeitig, also schon im Vorschulalter, mit der Förderung des eigenmotivierten Lernens zu beginnen.

Entsprechend kommt den Lernbegleiter*innen eine zentrale Rolle im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu. Ihre leitende Frage ist: Wie können wir den Kontext so verändern, dass das Kind oder der*die Jugendliche in den „Flow“ kommt? Die Lernbegleiter*innen unterstützen die Schüler*innen zudem darin, ihre Ziele zu verfolgen, den Wissenserwerb zu dokumentieren und nachhaltig zu sichern.

Wertschätzende Kommunikation und Gemeinschaftserleben

In der Menschheitsgeschichte hat sich immer wieder gezeigt, dass das Gruppenerleben bzw. das kollektive Gemeinschaftsgefühl ein wichtiges Element für die Entstehung von Eigenmotivation ist. Gemeinsam etwas zu gestalten oder zu erschaffen macht oft mehr Freude, als alleine zu arbeiten. Das Gemeinschaftserleben kann dabei so mitreißend sein, dass Menschen plötzlich Dinge tun, die sie sonst nicht tun würden. Dies bedeutet aber nicht, dass die Gruppendynamik automatisch konfliktfrei verläuft. Es ist daher die Verantwortung der Lernbegleiter*innen, diese Prozesse zu begleiten und direkt oder indirekt zu steuern.

In ihrer Rolle als Lerngruppenleitung beobachten sie die Gruppendynamik und beeinflussen sie durch Spiele, gemeinsame Aktivitäten und Gruppenarbeiten. Sie beobachten die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander und intervenieren gezielt durch Methoden der Kontextsteuerung. Dabei wird der Kontext verändert, in dem ein Konflikt stattfindet. Typisch sind steuernde Eingriffe auf den Ebenen von Zeit und Raum: Eine Lernbegleiterin wechselt mit einer Gruppe von Kindern in einen anderen Raum oder verlegt eine Aktivität auf einen späteren Zeitpunkt. Durch wechselnde Kleingruppenarbeit erhalten die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit, mit verschiedenen Partner*innen zusammenzuarbeiten. Die Kinder und Jugendlichen werden dabei zunehmend dazu befähigt, selbst Verantwortung für ihre Rolle im und für den Gruppenprozess zu übernehmen.

Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen entwickeln die Lernbegleiter*innen eine Schulordnung, in der die Regeln des Zusammenlebens und Arbeitens sowie die Möglichkeiten, diese Regeln durchzusetzen, bestimmt und nach Bedarf ergänzt oder überarbeitet werden. Eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit bildet dabei das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation von Rosenberg (siehe Grundschulkonzept) sowie das Konzept der Neuen Autorität (siehe Kap. 4.5).

3.2 Lernstufen

Es werden drei Lernstufen mit jeweils 30 Schüler*innen aus zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen gebildet. Im Folgenden gehen wir kurz auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Stufen ein. Details zur Planung der didaktisch-methodischen Arbeit in den jeweiligen Stufen werden zukünftig auf der Grundlage dieses Gesamtkonzeptes und der schuleigenen

Arbeitspläne in einem eigenen Stufenkonzept beschrieben. Diese Stufenkonzepte werden fortlaufend aktualisiert.

Die Orientierungsstufe (5 & 6)

Mit dem Eintritt in die IGS beginnt für die Schüler*innen die Orientierungsphase an der weiterführenden Schule, in der sich der Schwerpunkt zunehmend vom Erwerb der Kulturtechniken hin zur systematischen Auseinandersetzung mit Fachinhalten und der fachübergreifenden Arbeit in Projekten verschiebt. Gleichzeitig ähnelt die Arbeit in der Orientierungsstufe in weiten Teilen noch dem Schulalltag in der Grundschule (siehe Grundschulkonzept), sodass die Kinder den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule in ihnen bekannten Strukturen und mit den vertrauten Lernformen meistern können. Dem in dieser Altersklasse großen Bewegungs- und Spieldrang begegnen wir mit der Einräumung von freien Bewegungszeiten. Gleichzeitig ist für die Schüler*innen in diesem Alter noch die Möglichkeit der Orientierung an den Erwachsenen von hoher Bedeutung, sodass begleitetes Arbeiten an der Ausfeilung der Kulturtechniken einen großen Raum einnehmen. Der Wochenplan einer typischen Schulwoche in der Unterstufe beinhaltet grundsätzlich Freiarbeit, Kurse und Projekte.

Die in der Orientierungsstufe erworbenen Kompetenzen werden in einem individuellen Kompetenzportfolio gesammelt und dokumentiert.

Die Entfaltungsstufe (7 & 8)

Für die Arbeit mit den 13 bis 14jährigen hat Maria Montessori den Begriff der „Erdkinder“ reserviert. Maria Montessori schlägt vor, den Jugendlichen in dieser Periode der körperlichen Entwicklung und der psychischen Instabilität praxisorientierte Lernangebote zu machen. Die Antwort auf die fehlende Balance in dieser Altersgruppe sieht sie im schöpferischen Arbeiten und in Tätigkeiten, die das Selbstvertrauen der jungen Menschen stärken. Das Ziel besteht folglich darin, den Fokus stärker auf praktische und körperliche Arbeit zu legen. Den Jugendlichen werden bei uns daher mit einem Schwerpunkt auf Praktika und außerschulischem Lernen Räume zur Entfaltung geöffnet, damit sie praktisch tätig werden, eigene Lebenserfahrungen machen und die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen in realen Lebenszusammenhängen erfahren können. Diese Phase des sinnhaften praktischen Arbeitens in der Gemeinschaft hat nach Montessori einen hohen Stellenwert in der Entwicklung eines Gefühls für die eigene Rolle innerhalb der Gesellschaft und ein sich daraus speisendes Solidaritäts- und Moral-Gefühl (Montessori, 2017, S. 163 ff.). In den zwei Jahren der Entfaltungsstufe wird monats- bzw. wochenweise zwischen Phasen der praktischen Tätigkeit und des stärker kognitiv orientierten Schulalltags gewechselt.

Die in der Entfaltungsstufe erworbenen Kompetenzen werden in einem individuellen Kompetenzportfolio gesammelt und dokumentiert.

Die Abschlussstufe (9 & 10)

Die Arbeit in der Abschlussstufe ist geprägt durch die Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen am Ende der 10. Klasse, die Vorbereitung auf die Oberstufe bzw. auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Neben dem zielgerichteten Lernen nimmt die Berufsorientierung eine wichtige Rolle in dieser Phase ein.

Die Erfassung der erarbeiteten Kompetenzen erfolgt nun systematischer als in den beiden Stufen davor. Die Schüler*innen werden dabei angeleitet, sich mit Hilfe von Material einen Überblick über ihre Kompetenzen zu verschaffen. Sie lernen das Format der Abschlussprüfungen kennen und setzen sich mit diesen auseinander. Dafür werden insbesondere die Materialien aus der „FINALE Prüfungstraining“-Reihe genutzt.

3.3 Zeitliche Struktur und Wochenplanung

Die zeitliche Struktur der Schulwoche zielt darauf ab, die verschiedenen Bedürfnisse von zeitlicher Flexibilisierung (und Individualisierung) auf der einen Seite sowie Verbindlichkeit und Vergemeinschaftung auf der anderen Seite auszubalancieren. Den Kindern und Jugendlichen soll genug Zeit für den Erwerb der Kernkompetenzen, die Verfolgung eigener Ziele und Interessen sowie das soziale Lernen in der Gemeinschaft zur Verfügung stehen. Wir gründen die IGS daher als eine teilgebundene Ganztagschule. An zwei Nachmittagen in der Woche nehmen alle Schüler*innen an der Schulzeit am Nachmittag teil. An zwei weiteren Nachmittagen ist die Teilnahme freiwillig. Für die Schüler*innen der fünften Jahrgangsstufe ist nur ein Nachmittag verpflichtend.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:15-8:45	Ankommenszeit				
8:45-10:15	1. Lernzeit				
10:15-11:00	Frühstück und Pause/Draußenzeit				
11:00-13:15	2. Lernzeit				
13:15-13:45	Mittag	Mittag	Mittag	Mittag	
13:45-14:15	individuelle Lernzeit	individuelle Lernzeit			
14:15-15:30	3. Lernzeit	3. Lernzeit	AGs	AGs	

Tabelle 2: Schulzeitenplan ab der 6. Jahrgangsstufe. Rot: Verpflichtende Schulzeit, Grün: Freiwillige Teilnahme.

Die für die jeweiligen Jahrgänge vorgesehenen Studentafel und Lehrkraftplanung werden in einem gesonderten Dokument eingereicht.

3.4 Lernformen

An unserer Schule lernen die Kinder und Jugendlichen auf ganz unterschiedliche Arten. In all ihren Aktivitäten erarbeiten sie sich wichtige Kompetenzen, die sich auch in den schuleigenen Arbeitsplänen finden. Die Kinder und Jugendlichen üben die unterschiedlichen Tätigkeiten gemäß ihres individuellen Lern- und Entwicklungstempos sowie in ihrem individuellen Tagesrhythmus aus. So vielfältig wie die Entwicklungsbedürfnisse entsprechend den individuellen Entwicklungsstufen bzw. sensiblen Phasen ist, so verschieden sind deshalb auch die Angebote an Betätigungen in unserer vorbereiteten Lernumgebung. Dies bedeutet nicht, dass es nicht auch Elemente geben kann, die verpflichtend für alle sind. Die Lernbegleiter*innen ermöglichen bei verpflichtenden Aufgabenstellungen stets Auswahlmöglichkeiten. Zum Beispiel: Alle Kinder müssen ein Referat über ein Bundesland halten, dürfen dabei aber über die Schwerpunkte selbst entscheiden.

Den verschiedenen Lernformen an unserer Schule ist in der Regel gemein, dass sie das fächerübergreifende Arbeiten nahelegen (Lernen in vorbereiteter Umgebung) oder fächerübergreifend konzipiert sind (Projekte). Das heißt, dass die einzelnen Themenkomplexe nicht nur einem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet werden können, sondern Inhalte und Fähigkeiten integrieren, die in mehreren der Unterrichtsfächer eine Rolle spielen. Zudem werden Themenkomplexe mit den methodischen Herangehensweisen der verschiedenen fachlichen Perspektiven bzw. Unterrichtsfächer bearbeitet (wie z.B. Pläne entwerfen).

Lernen in vorbereiteter Umgebung

Das Arbeiten in vorbereiteter Umgebung ist das Herzstück der Montessoripädagogik. Schon ab Klasse 1 lernen die Schüler*innen unserer Grundschule, sich mit den vorhandenen Materialien und Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen und sich die Lerninhalte selbst zu erschließen. Die Aufgaben der Lernbegleiter*innen sind dabei insbesondere die Gestaltung und Vorbereitung der Lernumgebung, um die Neugierde der Schüler*innen zu wecken, sowie die Darbietung und die Einführung der unterschiedlichen Materialien. Auf diese Weise erwerben die Kinder in der Grundschule die erforderlichen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens unter Berücksichtigung des Kerncurriculums des Landes Niedersachsen.

Auch in der Gesamtschule bleibt Freiarbeit ein Kernelement, in dem sich die Schüler*innen allein, zu zweit oder in Gruppen mit Materialien und Lerninhalten auseinandersetzen. Selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen steht im Vordergrund. Es bleibt ausreichend Raum für individuelles Lernen, dem Folgen von Interessen und Sammeln von Erfahrungen. 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 gehören. Zugleich ist die selbstständige Wahl Voraussetzung dafür, dass die

Kinder und Jugendlichen echtes, d.h. länger andauerndes, Interesse entwickeln. Sie beschäftigen sich dann nicht bloß im Sinne eines situativen Interesses mit den Lernmaterialien, sondern entwickeln die Fähigkeit, sich ausdauernd mit Dingen ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. Ihre Arbeit ist folglich von echter Konzentration gekennzeichnet. Genau in der Weckung dieses tiefen Interesses und der daraus resultierenden dauerhaften Aufmerksamkeit sieht Maria Montessori den Schlüssel aller Pädagogik. So formuliert sie: „Nur darauf kommt es an: Die innere Kraft des Kindes für seine Bildung zu nutzen“ (Montessori, 2017, S. 88). Mit der Fähigkeit zum selbstständigen Lernen haben die Kinder eine so zentrale Fähigkeit erworben, dass sie auch im Erwachsenenalter Wissen und Kompetenzen leicht selbstorganisiert aneignen können.

Das Arbeiten in vorbereiteter Umgebung meint dabei nicht, dass die Kinder und Jugendlichen von den Lernbegleiter*innen entsprechend einem Laissez-faire-Erziehungsstil sich selbst überlassen werden. Vielmehr treffen unsere Schüler*innen freie Entscheidungen innerhalb der strukturierten vorbereiteten Umgebung. Dies beinhaltet auch verpflichtende Aufgaben. In diesem Rahmen müssen sie sich zum Wohle der Gemeinschaft an gemeinsam festgelegte Vereinbarungen halten, für deren Beachtung die Lernbegleiter*innen, wenn nötig, immer wieder von Neuem eintreten. 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 Schüler*innen am Lernen zu bewahren. Mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand der Schüler*innen rückt jedoch das Vorbereiten der Umgebung mit Materialien immer mehr in den Hintergrund. Den Schüler*innen werden dann methodische und inhaltliche Anregungen gegeben, die sich an ihrem Entwicklungspotential orientieren, sodass sie nach und nach von der klassischen Freiarbeit zum selbstbestimmten, intellektuellen Lernen an die „freie Studierzeit“ herangeführt werden.

Kurse

Kurse sind feste Lerneinheiten für eine bestimmte Gruppe an Kindern und Jugendlichen. Diese können jahrgangsgebunden oder -orientiert stattfinden. 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 Schüler*innengruppe mit deren Lernbegleiter*innen genutzt.

Workshops

Bei den Workshops handelt es sich um 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 können. 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. Entsprechend der

Kompetenzen der Lernbegleiter*innen, der Interessen der Schüler*innen und der Vorgaben aus den Kerncurricula werden zum Beispiel Kreativworkshops wie Holzwerkstatt oder Textil angeboten, ein Programmierkurs 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.

Projekte

Daneben arbeiten die Schüler*innen in fächerübergreifenden Projekten zusammen. Projekte werden von ein bis zwei Lernbegleiter*innen und/oder einzelnen Kindern verantwortlich durchgeführt. Die selbstgewählten Projekte ziehen die Schüler*innen womöglich über einen längeren Zeitraum zu unterschiedlichen Zeiten in den Bann und lassen sie so hochengagiert an ihren Themen arbeiten. Von den Lernbegleiter*innen durchgeführte Projekte können sich über bis zu vier Wochen erstrecken und werden von einer Lernbegleitung hauptverantwortlich vorbereitet.

Ideen für Projekte erhalten die Schüler*innen und Lernbegleiter*innen aus ihrer Lebenswirklichkeit, den schuleigenen Arbeitsplänen (von den Lernbegleitern), ihrem häuslichen Umfeld, dem freien Spiel oder aber über das Kennenlernen außerschulischer Lernorte. Hier wird die Realisierung eines Projektes didaktisch so angelegt, dass damit Entwicklungsstufen bzw. sensible Phasen der jungen Menschen angesprochen und Interessen differenziert werden können. Ausgangspunkt eines Projekt kann beispielsweise ein „Going out“ sein, also eine selbstorganisierte und je nach Altersstufe begleitete Exkursion als Kleingruppe, bei der die Schüler*innen ein Interessensgebiet im realen Umfeld erleben können. Als Beispiel können hier die Besuche bei einem Uhrmacher oder Schuster genannt werden, um sich mit ausgewählten traditionellen Handwerksberufen vertraut zu machen.

Die Kinder und Jugendlichen stellen die Arbeitsergebnisse ihrer Projekte anschließend der Familie und/oder einer größeren Öffentlichkeit vor und kommen so zu einer Auswertung ihrer Projekte. Projekte bieten eine unvergleichliche Chance, dass die Schüler*innen Anwendung und Transfer von Spezialwissen 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 Schüler*innen: Sie probieren unterschiedliche soziale Rollen aus, verfeinern ihre Fähigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen und lernen konstruktive Möglichkeiten zum Umgang mit Konflikten kennen.

Freie Bewegung

Zu flexiblen Zeiten am Schultag können sich die Kinder (und Jugendlichen) draußen (Außengelände) frei bewegen. In den Innenräumen besteht die Möglichkeit, flexible Bewegungsanlässe zu schaffen und verschiedene Arbeitspositionen einzunehmen, z.B. sitzend am Tisch, hockend oder liegend auf dem Teppich und stehend oder gehend in den Fluren. Wir unterstützen damit die typisch kindliche Lernform der körperlichen Bewegung bzw. der Sinneserfahrungen, welche die Bedingung für höhere kognitive Lernprozesse bilden. Demnach entdeckt das Kind die Welt durch seinen Körper. Es konstituiert bereits seit frühen Kindestagen sein Ich über die Bewegung des eigenen Körpers (vgl. Zimmer 2011, S. 11).

Neben sportlichen Kursangeboten (z.B. Schwimmen) und 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 und Jugendlichen 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. Zusätzlich stehen den Schüler*innen und Lernbegleiter*innen die benachbarte städtische Sporthalle für zwei Stunden pro Woche sowie der Spielplatz in unmittelbarer Nähe zur Verfügung. Dieses freie Bewegungsangebot ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, die Grenzen des eigenen Körpers und der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit auf ganz individuellem Niveau zu erforschen. Auf diese Weise setzen sich die Schüler*innen 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.

Außerschulisches Lernen: Ausflüge und Schulfahrten

Schon von unserer Grundschule sind unsere Schüler*innen alters- und entwicklungsentsprechende Ausflüge gewöhnt. Lernen findet in allen erdenklichen Momenten statt. Dies macht es unmöglich, die Lernaktivitäten und Interessen der Heranwachsenden in innerschulische auf der einen Seite und außerschulische auf der anderen Seite zu trennen. Wir definieren schulische Bildung so, dass sie die Lernenden ermächtigen soll, sich sicher in der Welt zu bewegen und diese auch aktiv zu gestalten. Deshalb messen wir außerschulischen Lernorten – drinnen wie draußen – eine hohe Bedeutung bei.

Unsere Exkursionen führen uns zu Fuß, mit dem Rad oder den öffentlichen Verkehrsmitteln zum Beispiel in den Wald, in die Bäckerei, ins Schwimmbad, ins Senior*innenheim, ins Theater, zu ortsansässigen Firmen oder in die Bibliothek. Mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand verändern sich Umfang, Dauer und Lernziel der Ausflüge. Und mit wachsender Erfahrung werden durch die Schüler*innen auch die Planung, Gestaltung, Kostenberechnung und Umsetzung der

Ausflüge in Absprache mit den Lernbegleiter*innen übernommen. Damit erweitern die Schüler*innen auch ihre Kompetenzen, sich in ihrer Umgebung und der Gesellschaft zu orientieren. Mit Blick auf die voranschreitende Globalisierung und der daraus resultierenden Wichtigkeit des Erlernens von Fremdsprachen, können nach vorherigem Grundlagenerwerb auch Auslandsreisen durchgeführt werden.

Für besonders wertvoll halten wir Erlebnisse der außerschulischen Bildung, in deren Rahmen unsere Schüler*innen aktiv selbst Verantwortung übernehmen dürfen und so zum Gelingen unserer Gesellschaft oder zum Umweltschutz beitragen können. Hierfür ist die Teilnahme an bestehenden Projekten, aber auch die Initiierung eigener Projektideen denkbar. Wir folgen mit diesem Bestreben der Empfehlung von Maria Montessori, die solch vielfältige soziale Erfahrungen im Sinne von „moralischem Sport“ zur Vermittlung von Werten wie Moral und Verantwortung für geeigneter hält als ein bloßes Lehren dieser Prinzipien (Montessori, 2020, S. 52).

Im Sinne klassischer „Outdoor Education“ soll die in außerschulischer Bildung vermittelten Inhalte die anderen Lernformen nicht ersetzen, sondern sie über den engen Zusammenhang bereichern (von Au & Gade, 2016). So ergänzen und stützen sich außer- und innerschulisches Lernen zu einem stimmigen Gesamtbild, das in authentischen Lernräumen Begeisterung für die Lerninhalte weckt und dabei hilft, ihnen eine reale Bedeutung beizumessen. Direkte Praxiserfahrungen und selbst ausgeführte Handlungen in realen Zusammenhängen stoßen bei den Schüler*innen als sinnvoll empfundene Lernprozesse an. Den Kindern und Jugendlichen eröffnet sich mit der erweiterten schulischen Lernumgebung eine berührbare Wissensquelle, in der sie sich die Theorie über die praktische Anwendung erschließen und vertiefen können. Der Zugang zu den Inhalten der Lehrpläne wird so - unter Beteiligung aller Sinne - erheblich erleichtert. Impulse aus der außerschulischen Bildung setzen Denk- und Lernprozesse in Gang, die anschließend im gemeinsamen Austausch, in der selbstständigen Freiarbeit oder über Lernangebote und Kurse zu einem tieferen Durchdringen der Lerninhalte führen, als ein rein sinnbildlicher Unterricht dies vollbringen könnte. Und auch bereits zuvor erworbenes Wissen wird durch die aktive Anwendung nachhaltiger im Gehirn verankert.

Das aktive Lernen in der Natur oder in der schulischen Umgebung kommt dabei auch der Heterogenität der Lerngruppen entgegen, weil sich ganz natürlich eine Differenzierung von Fragestellungen und ihren Antworten ergibt. Zudem bedeutet es eine Erleichterung für Schüler*innen, die vor allem in Bewegung lernen. Im klassischen Unterricht fallen einige Schüler*innen wiederholt durch als unruhestiftende und störende interpretierte Verhaltensweisen wie das Stuhlkippeln auf, die letztlich lediglich Versuche der Selbstregulation sind. Moderate Bewegung kann den Kindern helfen, die Symptome von Hyperaktivität zu lindern (Brägger et al. 2017, S. 43). Leistungsschwächere und im Klassenzimmer auffällige Schüler*innen profitieren von außerschulischem Lernen (von Au & Gade, 2016).

Auf explorativen Naturausflügen ins unwegsame Gelände stehen die Kinder und Jugendlichen auch vor motorischen Herausforderungen, die oft sowohl kognitiv als auch motorisch gemeistert werden müssen, und die Schüler*innen so fordern und aktivieren.

Auch unter sozialen und persönlichkeitsbildenden Aspekten erachten wir die außerschulischen Aktivitäten als bereichernd. Ausflüge und Schulfahrten ermöglichen, dass sich die Schüler*innen noch besser untereinander kennenlernen und ihre sozialen Fähigkeiten erweitern: Aufgrund des längeren Zeitraums, den sie miteinander verbringen, ist erhöhte Rücksichtnahme und Verständnis füreinander gefragt. Über die Erkundungen können die Kinder und Jugendlichen ihr allgemeines Bedürfnis nach immer größerer Selbstständigkeit und nach Erweiterung der sozialen Beziehungen erfüllen, denn der überschaubare Rahmen der Einzelfamilie sowie der engsten Freund*innen wird zeitweilig verlassen. Sie müssen sich unerwarteten Problemen stellen und versuchen, diese zu lösen. So tragen die Ausflüge neben der Vermittlung von Inhalten auch zur Stärkung der Persönlichkeit sowie des Gruppenzusammenhalts bei.

Aus der Perspektive der Zukunft betrachtet, ist das Lernen in der Natur auch in Hinblick auf den zu erwartenden Fachkräfte-Mangel im Bereich der MINT-Fächer höchst sinnvoll, denn genau hier erhalten wir die Neugierde auf die Umwelt und lassen die jungen Menschen ihre Begeisterung für naturwissenschaftliche Themen entdecken.

Die Realisierung eines vielperspektivischen und gewinnbringenden Lernens außerhalb der Schule bedingt ein starkes Netzwerk an Kooperationspartner*innen im Nahfeld der Schule, das wir bereits vor der Schuleröffnung zu knüpfen beginnen und im Laufe der Jahre stetig erweitern. Hierfür fragen wir beispielsweise bei Aufnahme von Familien in unsere Schulgemeinschaft entsprechende hilfreiche Verbindungen aus Beruf, Ehrenamt und Freizeit ab.

3.5 Querschnittsthemen

Berufsorientierung

Entsprechend der Leitplanke „Ich und meine Zukunft“ sollen die Schüler*innen befähigt werden, Zukunftsentscheidungen selbstständig und eigenverantwortlich zu treffen und dabei persönliche Begabungen und Motivationen, ökonomische Perspektiven etc. gegeneinander abzuwägen, sodass sie eine Zukunftsvision für sich selbst entwickeln können. Die Berufsorientierung, die insbesondere ab der Jahrgangsstufe 8 einsetzt, verfolgt daher das Ziel, die Jugendlichen umfassend zu informieren, in ihrer Berufsorientierung zu stärken und zu unterstützen. Im Zentrum stehen Angebote zur Beratung, Orientierung und zur Entdeckung der eigenen Kompetenzen und Interessen.

Zur Berufsorientierung gehören die folgenden Angebote:

- **Berufsberatung:** Schüler*innen haben Zugang zu Berufsberater*innen oder Berufsberatungsstellen, die ihnen bei der Auswahl geeigneter Berufsfelder und Ausbildungswege helfen.
- **Praktika:** Schüler*innen können Praktika in verschiedenen Branchen oder Unternehmen absolvieren, um praktische Erfahrungen zu sammeln und Einblicke in mögliche Berufe zu gewinnen.
- **Berufsinformationstage:** Die Schule organisiert Veranstaltungen, bei denen Vertreter*innen verschiedener Berufe und Unternehmen über ihre Tätigkeiten sprechen und Fragen der Schüler*innen beantworten.
- **Bewerbungstraining:** Schüler*innen lernen, wie sie Bewerbungsunterlagen erstellen, Vorstellungsgespräche führen und sich erfolgreich auf Ausbildungsplätze bewerben können.
- **Berufsorientierende Lerneinheiten:** Die Schule bietet spezielle Lerneinheiten an, die auf die Berufsorientierung ausgerichtet sind und den Schüler*innen helfen, ihre Interessen und Fähigkeiten zu identifizieren.
- **Betriebserkundungen:** Die Lerngruppen besuchen Unternehmen, um die Arbeitswelt und verschiedene Berufsfelder vor Ort kennenzulernen.
- **Studien- und Berufsorientierungstests:** Schüler*innen können verschiedene Tests und Fragebögen durchführen, um ihre Interessen und Stärken besser zu verstehen und passende Berufe zu identifizieren.
- **Unterstützung bei der Studien- und Ausbildungsplatzsuche:** Die Schule hilft Schüler*innen bei der Suche nach Studienplätzen, Ausbildungsstellen und Stipendien.

Digitale Bildung und Medienkompetenz

Heutzutage ist ein Wissenserwerb über die digitalen Medien nicht mehr wegzudenken. Durch die Nutzung von wissenschaftlichen Veröffentlichungen, themenspezifischen Podcasts, Blogs oder Nachrichten kann man jederzeit auf den aktuellsten Wissensstand der jeweiligen Expert*innen zugreifen und sich selbst Wissen zu unterschiedlichsten Themen aneignen. Die Schüler*innen der heutigen Generation kennen ein Leben ohne die digitalen Medien nicht, es ist ein Teil ihrer Lebenswirklichkeit. Schon kleine Kinder wissen, dass man über das Internet auf Sachinformationen und vieles mehr Zugriff hat.

Der Konsum von Inhalten in den digitalen Medien sowie das Nutzen informatischer Systeme sind zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Wir möchten unsere Schüler*innen darin unterstützen, ein tiefgehendes Verständnis für ihre komplexen Funktionsweisen und ein Bewusstsein für potenzielle Gefahren auszubilden. Medienkompetenz gilt mittlerweile als unverzichtbare

Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. Schule hat also die wichtige Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie Medien kreativ und lösungsorientiert nutzen und gleichzeitig einen verantwortungsvollen, reflektierten und kritischen Umgang mit eben jenen Möglichkeiten pflegen können. Wir unterstützen unsere Schüler*innen darin, Technologien aus ethischen, gesellschaftlichen und politischen Perspektiven zu betrachten und so einen mündigen Umgang mit ihnen zu erlernen.

Unsere didaktische Planung richten wir am Kompetenzrahmen der Kultusminister*innen-Konferenz-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ aus, sodass alle dort aufgeführten Bereiche abgedeckt werden:

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

Die Nutzung der von uns in Lernprozessen eingesetzten Medien erfolgt gezielt so, dass sie entweder den Lernprozess als didaktisches Element gezielt unterstützen oder selbst Gegenstand des Lernens sind. So gibt es in unserer Schule Internetarbeitsplätze/Tablets für Onlinerecherchen für beispielsweise Ausarbeitungen von Referaten, Organisation von Ausflügen/Reisen oder dem Erarbeiten von schulischen Grundlagen, mit denen der sichere Umgang mit den digitalen Medien vertieft werden kann.

Die Ausbildung digitaler Kompetenz erfolgt bei uns jedoch nicht lediglich durch die Nutzung digitaler Endgeräte. Vielmehr möchten wir die Schüler*innen dafür sensibilisieren, Informatiksysteme in ihrer Umwelt wahrzunehmen, ihre Funktionen zu hinterfragen und einfache Algorithmen zu verstehen. Wie funktioniert eine Ampelschaltung? Was passiert eigentlich, wenn ich mein Ticket im Bus scanne? Woher weiß mein Navi, wo ich mich befinde und wo ich abbiegen muss? Darüber hinaus setzen wir mit unterschiedlichen analogen Lernmöglichkeiten bewusst schon viel früher in der Verdeutlichung informatischer Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien an. Das kann beispielsweise mit der Verschlüsselung von Nachrichten (Coding) oder der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von analogen Spielen und ihrem Pendant geschehen.

Damit Menschen aktiv gestaltend in unserer digitalen Welt zu agieren können, braucht es in einem weitergehenden Schritt die Fähigkeit, Hard- und Software für eigene Zwecke zu formen und zu wandeln. Diese Kompetenz erlangen unsere Schüler*innen sowohl in ihrer Freiarbeit als auch in speziell darauf ausgerichteten Projekten.

Um in die Gestaltung von Hardware einzutauchen, beschäftigen sich unsere Schüler*innen zum Beispiel mit dem Einplatinencomputer Raspberry Pi und den dazugehörigen Experimentierkästen. Auch der Microcontroller Arduino bietet insbesondere in Kombination mit Lego spielerische Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Hardwarekomponenten: Es können Roboter gebaut, digitale Wetterstationen angelegt, Autofernsteuerungen angelegt werden u.v.m.

Verschiedene Programmier-Apps wie Lightbot oder die Auseinandersetzung mit dem Lego-Boost-Roboter schüren ebenfalls das Interesse am Tüfteln mit Soft- und Hardware. Zudem können sich die Kinder im Rahmen des Expert*innenlernens mit vorerst visuellen Programmiersprachen wie Scratch vertraut machen, um bei tiefergehendem Interesse auch Grundlagen von JavaScript zu lernen. Hier ist auch eine Kooperation mit dem Schülerforschungszentrum vorstellbar. Zudem ergeben sich vielfältige Bezüge zu den Fächern Deutsch, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaft.

Partizipative Schüler*innenprojekte

Insbesondere ab der Jahrgangsstufe 7 ermutigen wir unsere Schüler*innen, sich aktiv in schülerzentrierten Projekten zu engagieren. In diesen Projekten steht das „Learning by doing“ im Vordergrund. Anders als das Arbeiten in der vorbereiteten Umgebung gestalten die Schüler*innen ihre Umgebung hier stärker selbst. Wir orientieren uns bei diesem Format an der sogenannten „Jugendschule“, die aus Maria Montessoris Konzept des „Erdkinderplans“ hervorgegangen ist. Schüler*innen arbeiten zum Beispiel in einer Landwirtschaft mit, sie gründen eine Schüler*innenfirma, sie nehmen an einem Planspiel teil (Montessori Model United Nations) oder am Projekt „Herausforderungen“. Entscheidend dabei ist, dass die Schüler*innen selbst ihr Projekt gestalten und für dieses Verantwortung übernehmen.

*Schüler*innenfirma:* Schüler*innen gründen eine eigene kleine Firma oder Geschäft und betreiben es selbst. Das Hauptziel einer Schülerfirma ist die praktische Anwendung von unternehmerischen und wirtschaftlichen Konzepten in einem schulischen Umfeld. Dies ermöglicht den Schüler*innen, wertvolle Erfahrungen in den Bereichen Unternehmertum, Teamarbeit, Finanzmanagement und Verantwortung zu sammeln. In Zukunft können die Jugendlichen auf unserem Montessori-Campus ein eigenes Café betreiben.

Montessori Model United Nations: MMUN ist ein internationales Projekt, das an mehreren Orten in der Welt die UN- Versammlungen nachstellt. Schüler*innen werden einem Land zugeordnet und müssen die Interessen dieses Landes zu den aktuellen Themen der Weltpolitik vertreten. „Was sie hierbei lernen, geht über Fachwissen in Politik, Wirtschaft und Geografie weit hinaus. Sie erleben Politik, Macht und Unterdrückung. Sie üben Konflikte friedlich zu lösen und Kontakte über Grenzen hinweg zu pflegen“ (Montessori Stiftung Berlin o.J.).

Projekt Herausforderungen: Dabei verlassen die Schüler*innen das Schulgebäude und begeben sich eigenverantwortlich auf ein mehrtägiges Abenteuer fernab der eigenen Komfortzone. Sie

stellen sich innerhalb des Schuljahrs für ein bis drei Wochen einer eigenständig gewählten und umzusetzenden außerschulischen Herausforderung. Ganz überwiegend handelt es sich dabei um sportliche Aktivitäten (zum Beispiel Wandern, Radfahren, Die-Alpen-Überqueren), die – und das ist die eigentliche Beanspruchung – fern von zu Haus, entweder einzeln oder auch in der Gruppe, selbst gestaltet und verantwortet werden müssen. Die erwachsenen Begleiter*innen sollen sich grundsätzlich zurückhalten und so den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, eigene Erfahrungen und vor allem auch eigene Fehler zu machen.⁵

Jugendschule: Die Schule baut Kooperationen zu außerschulischen Lernorten auf, an denen die Jugendlichen für einige Zeit eigenständige Lernerfahrungen sammeln können. Wir orientieren uns zum Beispiel an der Jugendschule Strausberg in Berlin. Hier unterstützen pädagogische Mitarbeiter*innen sowie handwerklich ausgebildete Fachleute wie Gärtner*innen die Schüler*innen bei der Durchführung ihres Projektes.

3.6 Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und Leistungsmessung

Im Folgenden beschreiben wir den normativen Erwartungshorizont, an dem sich das eigenmotivierte Lernen orientieren soll. Die Frage ist dann: Wohin sollen die Kinder und Jugendlichen denn in ihrem Lernprozess wachsen? Wie sollen sie wissen, wie sie besser werden können? Diese Fragen sollen zwar möglichst individuell beantwortet werden. Dennoch gibt es auch in unserer Schule einen normativen Rahmen, der den Lernprozess an verschiedenen Stellen strukturiert. Wir unterscheiden dabei zwischen drei Dimensionen der normativen Kompetenz- und Leistungsbewertung: a) fach- und disziplinspezifische Kriterien, b) kompetenzorientierte Bildungsstandards sowie c) schulexterne Erfolgskriterien.

- a) *fach- und disziplinspezifische Kriterien* ergeben sich aus den einzelnen Fächern. Deutsch, die Naturwissenschaften oder Mathematik geben Kriterien vor, die die Qualität einer Leistung zumindest annäherungsweise besser messbar machen. Die Grammatikregeln, die Bruchrechnung und bestimmtes natur- oder gesellschaftliches Wissen werden gewusst oder nicht gewusst. In der weiterführenden Schule werden die Schüler*innen stärker an die Grundlagen des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens herangeführt. Hier gelten wissenschaftliche Standards und Kriterien, die zwar – methodisch begründet! – hinterfragt werden sollen, dem Lernen dabei aber auch eine Richtung geben.
- b) *Die Bildungsstandards* sind von der KMK vorgegebene Kompetenzen, die im Laufe der Schulzeit erworben werden sollen. Die Bildungsstandards definieren normative Erwartungen in Form von fachbezogenen Kompetenzanforderungen und zielen auf den Aufbau von Kompetenzen (vgl. Henschel und Stanat 2019, S. 377). Sie stellen einen Kompromiss

5 <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/> zugegriffen am 26.01.2024

zwischen der Orientierung an der fachlichen Systematik sowie an den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden dar. Der Aufbau von Kompetenzen steht auch bei uns im Vordergrund und zielt auf die Fähigkeit, „Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (Kultusministerkonferenz (KMK) 2012, S. 5). Bildungsstandards sind folglich Könnensbeschreibungen (Can-do-Statements). Beispielsweise sollen Schüler*innen im Kompetenzbereich Schreiben für einen mittleren Abschluss, einen „Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten“ (KMK 2012, S. 12). Vielfältige alltägliche Situationen wie z. B. die Planung eines Flohmarkts schaffen Schreibanlässe für die Schüler*innen, sodass diese sich, gebunden an ihre eigenen Werthaltungen, mit Texten auseinandersetzen, um z.B. einen Flyer für den Flohmarkt zu gestalten oder auch um einen Artikel für die Schulzeitung über den Flohmarkt zu verfassen. Im Vordergrund steht neben der eigenen Beschäftigung mit der Thematik ein kontinuierliches Feedback der Peer-Gruppe sowie der Lernbegleiter*innen. Am Beispiel der Planung eines schulinternen Flohmarkts werden die vielfältigen Kompetenzanforderungen an die Schüler*innen deutlich, die über die Fachkompetenz hinausgehen. Daneben benötigen die Schüler*innen personale, soziale und auch methodische Kompetenzen, um situationsadäquat reagieren zu können. Im Fokus steht das Konzept der Handlungsorientierung, sodass Schüler*innen ausgehend von Handlungssituationen mit einer zentralen Problemstellung zu einem Handlungsergebnis kommen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018).

- c) *Externe Erfolgskriterien* können angelegt werden, wenn ein Produkt erarbeitet wird, das von den Schüler*innen präsentiert und von den Mitschüler*innen, Lernbegleiter*innen oder einem externen Publikum bewertet wird (oder werden kann). Die Produktion eines Buches, die Erarbeitung eines Musikstückes, die Teilnahme an einem Wettbewerb oder die Gründung einer Schülerfirma sind Leistungen, die anhand nicht-schulischer Bewertungskriterien bewertet und bemessen werden können. Der Erfolg einer Schülerfirma lässt sich daran festmachen, ob das Unternehmen funktioniert oder nicht. Der Applaus eines externen Publikums oder der erfolgreiche Verkauf des selbst produzierten Honigs sind direkte Erfolgsrückmeldungen, die den Jugendlichen Orientierung in ihrem Handeln geben und Motivation schaffen.

Dieser übergeordnete Rahmen gibt dem Lernen in unserer Schule eine Richtung und wird mit Hilfe von vier Instrumenten praktisch umgesetzt: Dokumentation, Reflexion, Fachprüfungen und Lernentwicklungsbriefe.

Dokumentation des Lernprozesses mit Kompetenzrastern

Ein wesentliches Element der Evaluation des Lernerfolgs ist die Dokumentation des Lernprozesses. Schüler*innen und Lernbegleiter*innen dokumentieren gemeinsam. Die

Lernergebnisse und Aktivitäten der Schüler*innen werden dokumentiert, fotografiert und im Laufe des Schuljahrs in einem Portfolio gesammelt. In diesen Dokumentationen werden die Entwicklungsschritte sichtbar und es wird vorzeigbar, was erreicht wurde. Dokumentationshilfen wie Leitfragen oder Lerntagebücher helfen den Kindern und Jugendlichen, ihren Lernprozess selbst zu beobachten.

Die systematische Erfassung der Lernentwicklung erfolgt an der Freien Montessori-Gesamtschule Osnabrück mittels Kompetenzrastern (siehe Arbeitspläne). In diesen Rastern sind die Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums in abgestuften Graden eingepflegt. Durch die sichtbare Aufschlüsselung der verschiedenen Kompetenzbereiche können die Lernenden ihre konkreten Lernziele setzen, Fortschritte erkennen, aber auch eigene Stärken und Schwächen identifizieren und gezielt an ihren Herausforderungen arbeiten. Unsere Lernbegleiter*innen bieten auf Grundlage der Kompetenzraster individuelles Feedback und Unterstützung an, um den Lernprozess der einzelnen Schüler*innen optimal zu fördern. Die Lernbegleiter*innen entwickeln gemeinsam mit den Schüler*innen Kriterien der Leistungsevaluation (siehe schuleigene Arbeitspläne).

Reflexionsgespräche

In regelmäßigen Reflexionsgesprächen reflektieren Schüler*innen, Lernbegleiter*innen sowie Eltern den Lernprozess. Die Leitfrage ist: Bin ich im Flow (siehe Abschnitt 3.1)? Wann bin ich im Flow? Wann nicht? Was würde mir helfen, in den Flow zu kommen? Im Fall von Gruppenarbeiten sollen auch die Kleingruppen angeregt werden, ihren Arbeitsprozess zu reflektieren und sich gegenseitig Feedback zu geben. Auf diese Weise entwickeln die Schüler*innen Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen. Wir unterscheiden zwischen verschiedenen Arten von Reflexionsgesprächen:

Lernentwicklungsgespräche finden mindestens einmal im Schuljahr zum Ende des Halbjahres zwischen Eltern, Schüler*innen und Lernbegleiter*innen statt. Die Durchführung der Gespräche orientiert sich an Qualitätskriterien aus der entsprechenden Fachliteratur. Die Gespräche werden protokolliert und von allen Beteiligten unterzeichnet. Weitere Reflexionsgespräche unter Einbezug der Eltern finden bedarfsorientiert statt.

Je nach Grad der Selbstständigkeit der Schüler*innen finden mehrfach die Woche bis mehrfach im Quartal begleitende Lerngespräche statt. In diesen Gesprächen formulieren Schüler*innen und Lernbegleiter*innen die Lernziele, schreiben To Do-Listen und reflektieren ihre Fortschritte anhand der fachbezogenen Kompetenzportfolios. In Gesprächen mit der Lerngruppe unterstützen die Lernbegleiter*innen die Schüler*innen dabei, sich gegenseitig Feedback zu geben. Dies kommt insbesondere im Rahmen von Gruppenarbeiten sowie Präsentationen zum Einsatz.

Fachprüfungen und Tests

Insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften können in jeder Lernstufe Prüfungen und kleine Tests angeboten werden, die die Kinder und Jugendlichen durchlaufen können. Die Schüler*innen können selbst entscheiden, wann sie eine Prüfung oder einen Test ablegen wollen. Sie haben dafür die komplette Stufe (Orientierungsstufe, Entfaltungsstufe oder Abschlusstufe) des entsprechenden Themenfeldes Zeit. In Einzelfällen können Prüfungen aus der nächsten Lernstufe vorgezogen werden oder auch Prüfungen aufgeschoben werden, wenn ein*e Schüler*in in einem Fach noch nicht so weit fortgeschritten ist. Prüfungs- und Testergebnisse werden als Momentaufnahmen kommuniziert, die den Schüler*innen als Hilfe zur Erkennung von Stärken und Entwicklungspotenzialen dienen sollen. Die Schüler*innen erhalten ein differenziertes Feedback zu ihrer Leistung, sodass sie Fehler und Lernlücken im Nachgang für ihren weiteren Lernprozess gewinnbringend nutzen können.

Lernentwicklungsbriefe

Die Lernentwicklungsbriefe treten an die Stelle von Notenzeugnissen. Sie enthalten eine Zusammenfassung der Lerndokumentation und der Reflexionsgespräche, dokumentieren die Ergebnisse eventueller Fachprüfungen und schließen mit einem persönlichen, wertschätzenden Brief der Lernbegleiter*innen an die Schüler*innen. In diesen persönlichen Briefen geben die Lernbegleiter*innen den Schüler*innen eine Rückmeldung zu ihren Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten. Jedes Kind erhält mindestens am Ende des Schuljahres einen Lernentwicklungsbrief.

3.7 Schulabschlüsse

Wir streben die Genehmigung einer Freien Gesamtschule (IGS) an. Die Abschlussprüfungen, auf die sich die Schüler*innen in der dritten Stufe vorbereiten, werden von externen Personen abgenommen. Hierbei werden die Funktionen der Vermittlung (pädagogische Arbeit) und Selektion (Bewertung) differenziert (s.o.). Dies ist für die Beziehungsqualität zwischen Lernbegleiter*innen und Schüler*innen von Vorteil. Möglich wäre eine Kooperation mit der IGS Osnabrück in Eversburg oder mit der Volkshochschule Osnabrück.

In Verbindung mit einer erfolgreich absolvierten Abschlussprüfung können folgende Abschlüsse erworben werden:

- der Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss,
- der Sekundarabschluss I – Realschulabschluss,
- der Erweiterte Sekundarabschluss I.

Nach dem 9. Schuljahrgang können folgende Abschlüsse erworben werden:

- der Hauptschulabschluss,
- der Abschluss der Förderschule im Förderschwerpunkt Lernen.

3.8 Schulwechsel – Übergänge gestalten

Im Folgenden stellen wir unsere geplanten Maßnahmen vor, mithilfe derer wir die Kinder und Jugendlichen bei den Übergängen zwischen Grundschule, Gesamtschule und Ausbildung/Studium angemessen unterstützen, sodass diese nicht zu beeinträchtigenden Brüchen in der Entwicklung und Bildungsbiographie führen.

Übergang von der Grundschule in die IGS

Im Normalfall wechseln die Grundschulkinder der Freien Schule Osnabrück nach Ablauf des 4. Schulbesuchsjahres in die Sekundarstufe I unserer Integrierten Gesamtschule. Zunächst werden die Eltern am Ende des 3. Schulbesuchsjahres ihres Kindes an der Grundschule über die Lernformen und Arbeitsweisen unserer Gesamtschule informiert. Die Informationsveranstaltung ist ein wesentlicher Bestandteil, um eine fundierte Entscheidung für die freie Montessori-Gesamtschule oder aber für eine andere weiterführende Schule treffen zu können. Ist die Freie Montessori-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. Gemeinsame Feste und Veranstaltungen des gesamten Bildungshauses sorgen zudem dafür, dass die Eltern schon frühzeitig einen Einblick in das Lernen in die Arbeit der Sekundarstufe I erhalten.

Am Ende des 3. Schulbesuchsjahres werden Kind und Eltern, wenn gewünscht, darüber in Kenntnis gesetzt, wie die Vorbereitung auf den Erwerb der Abschlüsse und die Durchführung der Prüfungen erfolgt. 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.

Grundsätzlich ist es möglich, dass Kinder nach dem 4. Schuljahr an eine andere weiterführende Schule wechseln (siehe Grundschulkonzept).

Die Familien von Schüler*innen, die von extern an unsere Gesamtschule wechseln, erhalten die relevanten Informationen in den Gesprächen zu den üblichen Anmeldeterminen. Vorab sind diese auf Anfrage im persönlichen Gespräch oder auf unseren Infoveranstaltungen zu bekommen, genauso wie bei Interesse Hospitationstermine für Kind und Eltern vereinbar sind.

Übergang von der IGS in Beruf und Sekundarstufe II

Zur Abstimmung über den Übergang nimmt die Schulleitung an den regelmäßigen Dienstbesprechungen der Schulleiter*innen externer weiterführender Schulen des Stadtgebietes teil. Mit Aufnahme unseres Betriebs entwickeln wir in enger Zusammenarbeit mit unserem Praktika-Netzwerk und den weiterführenden Schulen vor Ort ein umfangreiches Konzept, mit dem wir die Weichen für einen gelingenden Übergang stellen (siehe Kap. 3.5 Berufsorientierung).

4 Lebensraum Schule

Der Mensch als soziales Wesen bildet stets einen Teil einer Gemeinschaft. Dabei sind die Beziehungen zwischen Menschen von so zentraler Bedeutung, dass sie Lernwillen und -motivation entscheidend beeinflussen. Im folgenden Abschnitt formulieren wir Wertorientierungen und Grundprinzipien des gemeinschaftlichen Zusammenlebens, die in unserer Schule gelten sollen.

4.1 Selbstverwaltung und lernende Organisation

Die Freie Montessori-Gesamtschule verwaltet sich in einem Verbund mit der Grundschule zusammen selbst. Träger der Schule ist der Verein Lebendig Lernen e.V. In einem Selbstverwaltungskonzept (zurzeit in Bearbeitung) beschreiben wir, wie wir uns als Schule organisieren wollen. Zentrale Elemente der Selbstverwaltung bilden die Mitgliederversammlung, der Vorstand, die Schulleitung, das Team der Lernbegleiter*innen, die Schüler*innen sowie die Eltern, die sich regelmäßig in Schulversammlungen treffen. Die Zusammenarbeit orientiert sich an partizipativen Prinzipien der Selbstorganisation und der Partizipation.

Als lernende Organisation reflektieren wir die Strukturen der Zusammenarbeit und die Qualität der schulischen Angebote und entwickeln Prozesse und Maßnahmen zur Weiterentwicklung. Eine zentrale Rolle spielen Reflexionsschleifen und Feedbackgespräche, die an den Schnittstellen zwischen den verschiedenen Personengruppen ansetzen. Man kann sich die Schule als ein soziales Netzwerk vorstellen, wobei Kinder, Eltern und Lernbegleiter*innen die Akteure bilden und die Beziehungen zwischen ihnen die Relationen. Die Qualität bildungsbezogener Arbeit lässt sich genau an diesen Schnittstellen genauer bestimmen:

*Eltern – Lernbegleiter*innen:* Die Eltern hospitieren bei Lerneinheiten und reflektieren mit den Lernbegleitern ihre Eindrücke. Die Lernbegleiter geben den Eltern Rückmeldung zur Entwicklung der Kinder. Die Lernbegleiter*innen bitten die Eltern um Feedback zu Elternabenden oder Entwicklungsgesprächen.

*Schulleitung – Lernbegleiter*innen:* Schulleitung und Lernbegleiter*innen geben sich in Mitarbeiter*innengesprächen und Teamsitzungen gegenseitig Feedback.

*Lernbegleiter*innen – Lernbegleiter*innen:* Die Lernbegleiter*innen hospitieren gegenseitig bei Lerneinheiten, bei Elterngesprächen oder Elternabenden und geben sich konstruktive Rückmeldungen.

*Schüler*innen – Lernbegleiter*innen:* Kinder und Lernbegleiter*innen reflektieren gemeinsam über die Qualität des gemeinsamen Lernens und überlegen, wie diese verbessert werden kann.

Damit gemeinsame Reflexionsprozesse gelingen, werden Reflexions- und Feedbackinstrumente (Leitfäden, Feedbackregeln) entwickelt. Schulleitung und Vorstand tragen die

Gesamtverantwortung für das Qualitätsmanagement. Sie sind für die konkrete Ausgestaltung zuständig. Durch regelmäßige Hospitationen an anderen Montessori- oder Alternativschulen möchten wir zudem regelmäßig von externen Sichtweisen und gezielten Rückmeldungen bezüglich unserer Praxis profitieren bzw. unsere Betrachtungen auch anderen Schulen zukommen lassen.

4.2 Geschlechtersensible Bildung

Ziel geschlechtersensibler Bildung ist die Förderung der tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen.⁶ Die Lernbegleiter*innen entwickeln Genderkompetenz: Sie reflektieren ihren eigenen Anteil am *doing gender*: Beurteilen sie das Verhalten von Jungen und Mädchen unbewusst anders? Reagieren sie auf abweichendes Verhalten von Mädchen strenger als auf das von Jungen? Sind sie mit Mädchen emphatischer als mit Jungen? Erwarten sie von Jungen andere Verhaltensweisen als von Mädchen? Ein wesentliches Ziel besteht darin, Herstellungsmodi von Differenzen zu erkennen. Wie wird das unterschiedliche Verhalten von Mädchen und Jungen im schulischen Raum erzeugt und dargestellt? In Bezug auf das zunehmend relevanter werdende Thema der Transgeschlechtlichkeit, sind die Lernbegleiter*innen auch hier gefordert, sich weiterzubilden und aktuelle Entwicklungen zu verfolgen.

4.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wir orientieren uns als Schule am Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, wonach „Entwicklung dann nachhaltig [ist], wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können“.⁷ Ziel dieses Programms ist, Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln zu befähigen. Für unsere Schule stellen sich Fragen wie: Wie beeinflussen unsere Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen in unserem Viertel oder in anderen Teilen der Welt? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wenn wir Lernmaterial verbrauchen, Ausflüge unternehmen, Veranstaltungen planen, einen Garten anlegen? Wie viel Energie verbrauchen wir? Wie nachhaltig sind die Materialien, die wir nutzen? In verschiedenen Projekten, insbesondere in Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften, werden diese Fragen aufgegriffen und weiter vertieft. An der Grundschule existiert schon eine elterngel leitete „AG Nachhaltigkeit“; die in den kommenden Jahren zunehmend auch aus Schüler*innen bestehen kann.

6 <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/grundlagen/ziele-und-strategien/index.html>. Abgerufen am 7.12.2023

7 https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html

4.4 Inklusion

Inklusion bezieht sich auf den Prozess und das Ziel, eine Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen, unabhängig von ihren individuellen Merkmalen, Fähigkeiten, Geschlecht, ethnischen Hintergrund, sozialem Status oder anderen Differenzen, gleichberechtigt teilhaben können. Inklusion strebt danach, Vielfalt zu akzeptieren, zu respektieren und zu fördern, anstatt Menschen aufgrund ihrer Unterschiede auszuschließen oder zu segregieren. Rassistische und faschistische Einstellungen werden an unserer Schule nicht toleriert.

In Bezug auf Bildung bedeutet Inklusion, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Hintergründen in allgemeinen Schulen lernen sollen. Dies schließt Kinder mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten, unterschiedlichen Begabungen sowie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozialem und kulturellem Hintergrund ein. Inklusion zielt darauf ab, Barrieren abzubauen, die die volle Partizipation aller Schülerinnen und Schüler am schulischen Leben behindern könnten.

Entsprechend des niedersächsischen Rahmenkonzeptes „Inklusive Schule“ verstehen wir uns als „Schule der individuellen Förderung, in der jedes Kind mit seinen individuellen Talenten, Begabungen sowie besonderen Bedarfen bestmöglich unterstützt wird. Die inklusive Schule begreift Heterogenität als Grundlage und Chance schulischer Arbeit und Bildung“.⁸ Das Prinzip der „heterogenen Lerngruppe“ haben wir in Kapitel 3.1 beschrieben. Wir sind davon überzeugt, dass von einer inklusiven Schule alle Kinder profitieren.

Mit Hilfe einer Förderung von Aktion Mensch bauen wir ein barrierefreies Schulgebäude, das Kindern, Jugendlichen und Lernbegleiter*innen mit unterschiedlichen Behinderungen die Teilhabe ermöglicht. Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit bereits festgestelltem oder vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf ist anteilig gewünscht. Entscheidend für das Gelingen von Inklusion ist die optimale Zusammensetzung der Gruppe. Der Anteil der Kinder mit Beeinträchtigungen darf den Anteil der Kinder ohne Beeinträchtigungen nicht überwiegen.

Um dem Anspruch einer inklusiven Schule gerecht zu werden, beschäftigen wir an unserer Schule eine Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung und erstellen ein Inklusionskonzept. Die Zusammenarbeit mit individuellen Schulbegleitungen für Kinder mit entsprechendem Bedarf ist erwünscht.

Schüler*innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung arbeiten in ihren Sachbezügen *zielfferent* Ihre Bildungsziele unterscheiden sich von denen ihrer Mitschüler*innen. Die Montessori-Materialien ermöglichen eine variable Nutzung je nach individueller Leistungsfähigkeit. Darüber hinaus lernen die Schüler*innen bei uns in ihrem eigenen Lerntempo.

8 https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive_schule/stand-der-einfuehrung-175285.html

Schüler*innen mit Bedarfen an sonderpädagogischer Unterstützung in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen lernen *zielgleich*. Die speziellen Fördermaßnahmen richten sich darauf aus, die jeweilige Beeinträchtigung auszugleichen, um die Bildungsziele erreichen zu können.⁹

4.5 Gewaltprävention

Das Thema Mobbing und Gewalt auf Schulhöfen und in Whatsapp-Gruppen gelangt zunehmend ins Bewusstsein von Eltern und Lehrer*innen. Mittlerweile ist allen klar, dass man Gewalt präventiv vorbeugen muss. Was ist Gewalt? In der Literatur wird zwischen personaler Gewalt, die noch einmal in psychische und physische Gewalt unterteilt werden kann, sowie struktureller Gewalt unterschieden. Wir beugen Gewalt präventiv vor, indem wir stabile Beziehungsverhältnisse in der Schulgemeinschaft entwickeln, so dass schwieriges Verhalten aufgehalten und abgefangen werden kann. Dies erreichen wir durch gruppen- und erlebnispädagogische Maßnahmen, durch gemeinsame positive Erlebnisse sowie mit Methoden der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg. Folgende Maßnahmen können zum Einsatz kommen:

- Anregung zur Reflexion: Was ist Gewalt? Was ist der Unterschied zwischen psychischer und physischer Gewalt?
- Konfliktlösungstrainings: Durchführung von Schulungen und Workshops zur Konfliktlösung, um den Schülerinnen und Schülern effektive Methoden beizubringen, wie sie mit Konflikten umgehen können, ohne Gewalt anzuwenden.
- Schulische Anti-Mobbing-Programme: Implementierung von Programmen, die Mobbing entgegenwirken und klare Richtlinien für den Umgang mit Mobbingfällen festlegen.
- Schüler*innenmediatoren: Auswahl und Schulung von Schüler*innenmediatoren, die bei der Lösung von Konflikten zwischen ihren Mitschüler*innen unterstützen.
- Elternbeteiligung: Einbindung der Eltern in die Gewaltpräventionsbemühungen der Schule durch Informationsveranstaltungen, Workshops und die Förderung einer positiven Eltern-Kind-Kommunikation.

In unserem Selbstverständnis orientieren wir uns an den sieben Säulen der „Neuen Autorität“:¹⁰ Präsenz & Wachsame Sorge, Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung, Unterstützungsnetzwerke

9

https://www.mk.niedersachsen.de/download/67750/Die_wichtigsten_Fragen_und_Antworten_zur_inklusiven_Schule.pdf abgerufen am 21.4.2024

10 <https://www.neueautoritaet.at/%C3%BCber-uns/saeulen-der-neuen-autoritaet.html> abgerufen am 26.1.2024

& Bündnisse, Protest & Gewaltloser Widerstand, Versöhnung & Beziehung, Transparenz sowie Wiedergutmachungen.

5 Personal

Um ein differenziertes Lernangebot sowie eine professionelle und individuelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, bedarf es ausreichend geschultes Lehrpersonal. Für zukünftig 90 Schüler*innen sollen 4,5 examinierte Lehrkräfte sowie drei weitere pädagogische Mitarbeiter*innen eingestellt werden. Wir verstehen und bezeichnen alle bei uns tätigen Pädagog*innen als Lernbegleiter*innen, die den Schüler*innen in ihren individuellen Lernprozessen beratend und prozessorientiert zur Seite stehen:

Jahr	1	2	3	4	5	6
Schuljahr	2024/25	2025/26	2026/27	2027/28	2028/29	2029/30
Jahrgänge	5	5-6	5-7	5-8	5-9	5-10
Schüler*innen gesamt	15	30	45	60	75	90
Lehrer*innen mit Staatsexamen (Vollzeitstellen)	1,5	1,5	2	3	3,5	4,5
Pädagogische Mitarbeiter*innen (Vollzeitstellen)	1,5	1,5	2	2	3	3

*Tabelle 3: Anzahl von Schüler*innen und Lernbegleiter*innen pro Jahrgang (kumulierte Werte)*

Um die Fächer abzudecken, werden die Lehrer*innen mit Staatsexamen zu Beginn auf Teilzeitstellen arbeiten. Der erste fünfte Jahrgang wird von mindestens zwei Lehrer*innen und ein bis zwei pädagogischen Mitarbeiter*innen auf Teilzeitstellen begleitet. Mit Eintritt des ersten Jahrgangs in das zehnte Schuljahr sind wir bei 4,5 vollzeitäquivalenten Stellen für Lehrer*innen mit Staatsexamen angelangt. Da diese zu einem größeren Teil in Teilzeit arbeiten, können wir mit sieben oder acht Personen rechnen, die die verschiedenen Fächer qualifiziert abdecken können.

5.1 Aufgaben und Qualifikation der Lernbegleiter*innen

Die Lernbegleiter*innen haben sich vor ihrer Beschäftigung an unserer Schule eingehend mit unserem pädagogischen Konzept auseinandergesetzt, haben die entsprechende Haltung verinnerlicht und richten ihr pädagogisches Handeln hiernach aus. Dem Selbstverständnis nach begreifen sie sich als stetig Lernende. Sie reflektieren regelmäßig ihren Umgang mit den Kindern und beobachten deren fachlichen und sozialen Entwicklungsfortschritte. 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. Fachlehrer*innen sind für die Erstellung des Materials entsprechend ihrer Fächer verantwortlich und mit der Durchführung der Fachprüfungen betraut. Die Schulleitung leitet sowohl den Grundschul- als auch den Gesamtschulbereich und ist für die pädagogische Gestaltung der Schule verantwortlich. Die Stelle kann auf zwei Personen geteilt werden. Sie ist gegenüber den anderen Lernbegleiter*innen weisungsbefugt. Weitere konkrete Aufgaben sind die:

- Aufrechterhaltung des täglichen Schulbetriebs
- Personalführung und -planung
- Organisation und Planung von Fortbildungen
- Kommunikation mit der Landesschulbehörde, Schulaufsicht, KiTas und weiterführenden Schulen

In Zusammenarbeit mit dem Vorstand des Vereins Lebendig Lernen e.V. 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, die den Unterrichtsfächern und -inhalten der Integrierten Gesamtschule 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 Hauptfaches bzw. eines passenden Studienfaches bis zum erfolgreichen Masterabschluss (oder gleichwertig) vor. Eine*r oder einige der Lernbegleiter*innen bei uns sind Sonderpädagog*innen oder Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Zusatzqualifikation. Die Lernbegleiter*innen mit Lehramtshintergrund organisieren die fachwissenschaftlichen Lernangebote und führen die Fachprüfungen durch. Sie sind verantwortlich dafür, die Lernumgebung zu gestalten und Lernangebote vorzubereiten, sodass die Schüler*innen die im Lehrplan aufgeführten Kompetenzen erwerben können. Ebenso setzen wir pädagogische Mitarbeiter*innen als Lernbegleiter*innen ein. Diese verfügen im Regelfall entweder über eine abgeschlossene Erzieher*innenausbildung oder ein Studium der Sozialpädagogik. Daneben kommen ebenfalls Personen mit einer anderen pädagogischen Ausbildung oder umfänglichen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Frage.

Die Lehrkräfte sowie pädagogischen Mitarbeiter*innen verfügen über eine montessoripädagogische Zusatzqualifikation oder erwerben diese berufsbegleitend.

Zusätzliche Kräfte am Schulvormittag sowie im Nachmittagsbereich sind ehrenamtlich tätige Eltern, andere Familienmitglieder der Kinder und Jugendlichen oder sonstige mit der Schule

Verbundene, die ein Kurs- oder Projektangebot entsprechend ihren Interessen und Neigungen durchführen möchten.

5.2 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 und Problemen. Es versteht das Team bzw. die Zusammenarbeit als besondere Ressource, mit der Probleme sowie Unsicherheiten leichter bewältigt werden können. In wöchentlichen Teamsitzungen werden Aktivitäten geplant und Probleme diskutiert. Im Vordergrund steht hier stets die Frage, wie mit den im Konzept diskutierten Methoden die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen gefördert werden kann.

Von regelmäßig stattfindenden Supervisionen erhoffen wir uns darüber hinaus Standortbestimmungen des Teams und die offene Besprechung komplexerer Problemstellungen im Zentrum des Teams.

Das pädagogische Personal unserer Schule verpflichtet 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.

6 Kooperationen

Regelmäßig kooperieren wir für die Durchführung von Angeboten und Aktivitäten mit Träger*innen der außerschulischen Jugendbildung, z.B.:

- Bakos: Durchführung von Sportangeboten
- Musik- und Kunstschule Osnabrück: Musik- und Kunstangebote
- Zirkos: zirkuspädagogisches Angebot
- Geplant: Schülerforschungszentrum Osnabrück: Robotics AG
- Geplant: VHS Osnabrück: Durchführung der Abschlussprüfungen¹¹

¹¹ Eine Kooperation mit der IGS Osnabrück wäre ebenfalls denkbar.

7 Schuleigene Arbeitspläne

Mit diesem Konzept reichen wir schuleigene Arbeitspläne für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Werte und Normen, Kunst, Musik, Sport und Arbeit-Wirtschaft-Technik ein. Diese orientieren sich an den im Konzept formulierten Leitgedanken sowie an den Kerncurricula des Landes Niedersachsen. Die schuleigenen Arbeitspläne werden kontinuierlich weiterentwickelt. Die Arbeitspläne sind zurzeit folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Teil erläutern wir die Besonderheiten der pädagogischen Arbeit vor dem Hintergrund der Montessori-Pädagogik. Im zweiten Teil folgen Vorschläge für Lerneinheiten, in denen die zu erreichenden Kompetenzen beschrieben werden. Die Arbeitspläne sind so angelegt, dass sie den Lernbegleiter*innen die professionelle Freiheit bieten, auszuwählen und eigene Akzente zu setzen.

8 Literaturverzeichnis

- Au, Jakob von & Uta Gade, Hrsg. (2016): *Raus aus dem Klassenzimmer - Outdoorededucation als Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Brägger, Gerold, Heinz Hundeloh, Norbert Posse, & Hermann Städtler (2017): *Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis bewegter Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Bregman, Rutger (2021): *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2014): *The Systems Model of Creativity. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Henschel, Sofia und Petra Stanat (2019): Bildungsstandards als Element der Qualitätssicherung und -entwicklung im deutschen Schulsystem. In: Ewald Kiel, Bardo Herzig, Uwe Maier und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Unter Mitarbeit von Jonas Scharfenberg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb), S. 374–383.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.
- Luhmann, Niklas (2017): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merton, Robert K. (1948): The Self-Fulfilling Prophecy. In: *The Antioch Review* 8 (2), S. 193–210.
- Montessori Stiftung Berlin (o.J.): Montessori Model United Nations. Online verfügbar unter <https://montessori-mun.org/>.
- Montessori, Maria (2017). *Grundgedanken der Montessori Pädagogik - Quellentexte und Praxisberichte*. Freiburg: Herder Verlag.
- Montessori, Maria (2018): *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Montessori, Maria (2020). *Verantwortung für diese Welt*. Freiburg: Herder Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Leitlinie „Schulisches Curriculum Berufsbildende Schulen (SchuCu-BBS)“ – Handlungsorientierung in berufsbildenden Schulen.
- Rheinberg, Falko (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 365–387.
- Wild, Rebeca (2010): *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen*. Weinheim: Beltz.
- Willke, Helmut (1988): Staatliche Intervention als Kontextsteuerung: Am Beispiel EUREKA. In: *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft* 3 (3), S. 214–229.
- Zimmer, Renate (2011): *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung*. Freiburg: Herder.