

Das LernWerk Konzept

1	Wir über uns	2
1.1	Der Kern unserer Arbeit.....	2
1.2	Die Montessori - Initiative Lernwerk e.V.....	2
2	Unser Ansatz	4
2.1	Grundsätzliches	4
2.2	Haltung der Erwachsenen: Nicht-Direktivität – Grenzen setzen	5
2.3	Die vorbereitete Umgebung.....	8
3	Lernen an unserer Schule	11
3.1	Lern- und Arbeitsformen	11
3.1.1	Selbständige Beschäftigung mit didaktischem Material	11
3.1.2	Freies Spiel	11
3.1.3	Projekte.....	12
3.1.4	Kurse.....	12
3.1.5	Kontakte in der Gemeinde / Lerngänge	12
3.2	Soziales Lernen	13
3.3	Unsere Rückmeldungskultur.....	15
3.4	Fächerspezifisches Angebot.....	15
3.4.1	Mathematik.....	15
3.4.2	Deutsch.....	16
3.4.3	Englisch	17
3.4.4	Mensch, Natur, Kultur	18
3.4.5	Sport	19
4	Sonstige Informationen über die Schule	20
4.1	Träger	20
4.2	Öffnungszeiten	20
4.3	Finanzierung	20
4.4	Aufnahme von Kindern.....	20
5	LITERATUR.....	21

1 Wir über uns

1.1 Der Kern unserer Arbeit

Wir vertrauen auf die inneren Wachstumskräfte des Menschen.

1.2 Die Montessori - Initiative Lernwerk e.V.

Wir sind eine Gruppe von Eltern und Pädagogen, die sich auf der Suche nach einer zukunftsfähigen und an den Lernbedürfnissen der Kinder orientierten Pädagogik zusammenfanden. Unser Ziel ist es, ein Lern-Zentrum aufzubauen, welches ein Kinderhaus/Kindergarten, eine Grundschule mit weiterführender Schule sowie ein Zentrum für Eltern-Bildung umfasst. Die Einrichtung soll als „umfassendes Haus des Lernens und Wachsens“ den Menschen vielfältige Möglichkeiten bieten, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln und somit ihr volles Potential zu entfalten.

Unser Schulprojekt versteht sich als Bereicherung des bestehenden Bildungsangebots in Baden-Württemberg. Es bietet eine Alternative für Eltern, die sich auf neue Wege begeben und ihr volles Vertrauen in die inneren Wachstumskräfte des Kindes setzen wollen.

Damit orientieren wir uns an der Pädagogik Maria Montessoris, die bereits vor einem halben Jahrhundert auf diese Weise Kindern ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht hat. Während ihrer jahrelangen Arbeit hat Montessori die Entwicklung von Kindern genau beobachtet. Sie geht davon aus, dass im Kind ein „innerer Bauplan“ existiert, der nach seiner Entwicklung drängt. Ohne manipulative Einwirkung von außen kann sich das Kind am besten entsprechend diesem inneren Programm entfalten. Voraussetzung dazu ist die Bereitstellung einer geeigneten Umgebung, die den Kindern hilft, sich ungestört dem eigenen Entwicklungs-Prozess zu widmen.

Die Humanistische Psychologie machte dieselbe Beobachtung: Der Drang nach Selbstentfaltung und –verwirklichung ist biologisch im Menschen angelegt, diese Kraft – Carl Rogers nennt sie die „Aktualisierungstendenz“ - ist zudem immer konstruktiver Natur.¹ Voraussetzung dafür, dass sich ein Organismus - und damit eben auch das Kind - in seiner eigenen und für es selbst idealen Weise entfalten kann, ist ein wachstumsförderndes Klima. Rogers versuchte dem zu entsprechen, indem er die „Nicht-direktive Psychotherapie“ entwickelte. Später erweiterte er seinen Ansatz und zeigte, dass auch Laien in der Lage sind, eine hilfreiche Haltung (im Sinne einer Förderung der Selbstentfaltung) einzunehmen. Durch zahlreiche Forschungsarbeiten konnte die Wirksamkeit dieses Ansatzes auch für den schulischen Bereich bestätigt werden.²

Eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik sehen wir in der Arbeit von R. und M. Wild. Diese haben vor über 20 Jahren ein Kindergarten- und Schulprojekt in Ecuador aufgebaut, das sie heute noch leiten. Ihre Erfahrungen

¹ Rogers 1978, S. 267; Maslow

² vgl. z.B. Tausch/Tausch 1990

haben sie wissenschaftlich ausgewertet. Hierbei führen die Pädagogik Maria Montessoris, ein konsequent nicht-direktiver Ansatz, die Orientierung an den Ergebnissen der Entwicklungs-, Lern- und Neuropsychologie und nicht zuletzt die genaue Beobachtung der Kinder und die entsprechende Modifizierung der vorbereiteten Umgebung zu einer zeitgemäßen und grundlegend anderen Art von Schule. Sie zeigen, wie Kinder und Jugendliche auch unter wirtschaftlich zunehmend schwierigen Bedingungen nicht nur kognitiv erfolgreich lernen, sondern als ganzheitlich entwickelte, lebensstüchtige und zuversichtliche Persönlichkeiten die Schule erleben und verlassen.

Dazu schreibt R. Wild (bezugnehmend auf eine 6000 km lange Radtour von Quito über Kolumbien und Venezuela nach Manaus mit 37 Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren): „Für die Jugendlichen gab es keinen Zweifel: Wenn sie diese Reise gemeistert hatten, konnten sie sich zutrauen, alles zu erreichen, was sie sich vornahmen. Die Welt stand ihnen offen, sie fühlten sich stark genug, ihr Leben so zu gestalten, wie sie es haben wollten.“

In ihren Büchern, Vorträgen und Fortbildungsseminaren auch hier in Deutschland zeigen Rebeca und Mauricio Wild, wie es aussehen kann, diesen Ansatz in die Praxis umzusetzen.

2 Unser Ansatz

2.1 Grundsätzliches

Neben den Erkenntnissen von Montessori und den Gedanken verschiedener Reformpädagogen (Wagenschein, Freinet, H.v. Hentig u.a.) fließen auch die Ergebnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie (Piaget, J.Ch. Pearce), der humanistischen Psychologie (C. Rogers, J. Juul), der Neurowissenschaften (J.Ch. Pearce, M. Spitzer, W.Singer) und die Erfahrungen aus der Arbeit R. und M. Wilds in die Formulierung unseres Konzeptes ein.

Im Bereich der Bewegungsentwicklung stützen wir uns auf die Forschungsergebnisse der ungarischen Ärztin E. Pikler und der Psychologin A. Tardos und wir greifen die Erfahrungen von E. Hengstenberg (Hengstenberggeräte zur Bewegungsentwicklung) auf.

Auf dieser Basis werden wir unter Berücksichtigung unserer bisherigen und zukünftigen Erfahrungen mit Kindern und unter Einbeziehung aktueller wissenschaftlicher Forschungsergebnisse an der kontinuierlichen Weiterentwicklung einer kindzentrierten, kindgerechten und zukunftsfähigen Schule arbeiten.

So sind folgende **Thesen als Grundlage unseres pädagogischen Ansatzes** entstanden:

Kinder sind neugierig und wissensdurstig. Sie wollen von Natur aus lernen und müssen dazu weder überredet noch gezwungen werden.

Kinder entwickeln sich nach einem inneren Bauplan, den der Erwachsene nicht kennt (Montessori spricht hier vom „Geheimnis des Kindes“). Wir können deshalb nicht wissen, welcher nächste Entwicklungsschritt der richtige ist für ein Kind; jedoch können wir darauf vertrauen, dass es sich in einer geeigneten Umgebung (die den kindlichen Entwicklungs-Bedürfnissen entspricht) gemäß seiner Individualität entfaltet.

Kinder lernen in individuellen sensiblen Phasen, in denen eine besonders große Bereitschaft vorhanden ist, einen bestimmten Sachverhalt zu erforschen oder eine Fertigkeit zu erlernen. In diesen sensiblen Phasen geschieht das Lernen besonders leicht, schnell und vollkommen. Deshalb ermöglichen wir durch die freie Wahl der Tätigkeit den Kindern unserer Schule, entsprechend den sensiblen Phasen zu lernen, welche sich oft durch ein besonderes Interesse ausdrücken.

Für ihre gesunde Entwicklung benötigen Kinder eine entsprechend vorbereitete Umgebung, die ihren Entwicklungs- und Lernbedürfnissen gerecht wird. Dazu gehören auch der ihnen entgegengebrachte Respekt, emotionale Sicherheit, Freiheit für selbständige Aktivität und Grenzen, die durch die Umgebung und die Bedürfnisse der anderen gebildet werden.

Kinder sind von Natur aus soziale Wesen. Sie wollen sich in der Gesellschaft, in der sie leben, eingliedern.

Sie wollen nicht nur lernen, WAS die erwachsenen Mitglieder ihrer Gesellschaft TUN; sie wollen auch wissen, WIE die Erwachsenen SIND und im Kontakt mit ihnen deren persönliche Wünsche, Werte und Grenzen erfahren. Dazu müssen sie die

Möglichkeit haben, in die Lebens- und Arbeitswelt der Erwachsenen Einblick zu nehmen.

Um sich in unsere Gesellschaft einzugliedern, brauchen Kinder Gelegenheiten, dies auch zu tun und zu üben. Solche Erfahrungsräume existieren sowohl außerhalb als auch innerhalb der Schule.

Die nötigen Rahmenbedingungen sind von den erwachsenen Begleitpersonen zu schaffen; aber die eigentliche Arbeit, die innere Entwicklung und Reifung, ist allein dem Kind vorbehalten. Uns Erwachsenen bleibt die verantwortungsvolle Aufgabe, ein geeignetes Umfeld zu schaffen, die Lebens- und Entwicklungsprozesse des Kindes zu respektieren und zu begleiten. „Das kleine Kind, das vertieft und konzentriert bei seiner Arbeit beharrt, arbeitet evident den beständigen, charakterfesten Menschen heraus, der in sich alle jenen menschlichen Werte hat, die in der grundlegend einzigartigen Äußerung ihre Krönung finden: der Beständigkeit der Arbeit. Es kommt nicht darauf an, welche Arbeit das Kind auswählt; wichtig ist, es widmet sich ihr mit Ausdauer. Denn der Wert liegt nicht in der Arbeit an sich, sondern in der Arbeit als Mittel zum Aufbau des inneren Menschen.“³

Aus der vorangegangenen Betrachtung ergeben sich drei Bereiche, denen wir große Aufmerksamkeit zukommen lassen möchten:

- die Haltung der Erwachsenen
- eine vorbereitete Umgebung
- die Verknüpfung von Schule mit dem eigentlichen Leben der Kinder

Die ersten beiden Punkte werden wir hier gesondert vorstellen; wie wir Schule und Leben miteinander verbinden wollen, beschreiben wir in den Kapiteln „Lern- und Arbeitsformen“ sowie „soziales Lernen“.

2.2 Haltung der Erwachsenen: Nicht-Direktivität – Grenzen setzen

„Am Mangel an Vertrauen zu den Lebensvorgängen liegt es, wenn man so oft unnötigerweise eingreift, statt ein Empfinden für den Gesamtzustand des Kindes zu haben und offen dafür zu sein, dass alles sich nur im Kontakt mit der Gesamtentwicklung einstellen darf. Durch unser Eingreifen wird eventuell eine Entwicklung in einem Teilgebiet vorwärts getrieben – getrieben im Sinne von Treibhaus. Eine solch scheinbare Förderung vollzieht sich auf Kosten der Harmonie der Gesamtentwicklung. Je mehr man ein Kind in Ruhe lässt, desto sicherer kommt der Moment, in dem das Kind so etwas von sich aus probiert; dann ist das, was bei solch einem autonomen Versuch herauskommt, der echte Ausdruck der gegenwärtigen Gesamtsituation dieses kleinen Menschen.“⁴

Grundlage unserer Arbeit ist eine innere Haltung, die die Lebensprozesse der anderen Menschen respektiert und achtet. Die Kinder sollen sich in ihrer Schule frei fühlen, sich so zu geben, wie sie sind, nicht so, wie wir sie gerne hätten. Das bedeutet für die Erwachsenen, dass sie ihre Ansprüche und Erwartungen an die Kinder kennen und zurücknehmen lernen, um so einen Raum für tatsächliche

³ Montessori 1976

⁴ Jakoby 1994, S.183

autonome Entwicklung zu gewährleisten. Das grundsätzliche Bedürfnis der Kinder nach Geborgensein und Angenommensein der Kinder wird erfüllt, so dass diese nicht um Liebe und Aufmerksamkeit kämpfen müssen.

Für die Erwachsenen bedeutet eine solche Haltung meist eine mehr oder weniger große Umstellung, da wir alle eher direktiv erzogen und behandelt wurden (und noch werden). Wir sind es gewohnt, gelobt und getadelt zu werden, uns mit anderen zu vergleichen, anderen unaufgefordert zu helfen, Handlungen vorwegzunehmen, gut gemeinte Lösungsvorschläge anzubieten. Wir alle haben auch gelernt, darauf zu reagieren: es entweder „richtig“ zu machen, uns anzupassen, zu protestieren oder auch zu resignieren. Damit hindern wir uns und die Mitmenschen, den eigenen Weg zu gehen und sich frei zu entfalten. Auch die wohlgemeintesten Ratschläge bedeuten einen Eingriff, der die persönlichen Entwicklungschancen des Menschen beschneidet. Eltern wissen, wovon Rebeca Wild spricht, wenn sie sagt: „Die größte Versuchung ist es, den Entscheidungen der Kinder vorzugreifen, in der besten Absicht, ihnen Mühe und Frustration zu ersparen.“⁵ Schon Kerschensteiner forderte: „Sage dem Kinde nichts, was es selbst finden kann!“ Denn „das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns. Diese Art lernt man nicht oder nur höchst mangelhaft durch Vorlesungen und Unterrichtslektüre, sondern nur, wie alles produktive Arbeiten, durch frühzeitige Gewöhnung an entsprechende Tätigkeiten. Arbeiten, Handeln bilden den Charakter, das Wissen beeinflusst ihn erst in zweiter Linie.“⁶

Auch aus der rein lernpsychologischen Sicht ist das Unterrichten im herkömmlichen Sinn, das ja im Klassenverband immer mehr oder weniger direktiv ablaufen muss, eher eine Erschwerung des Lernprozesses. „Es ist weniger günstig, über die gestellten Fragen (des Kindes) hinaus zu versuchen, mit einer Art Nürnberger Trichter so viel wie möglich ins Gehirn hineinzufüllen. Oft ist das sehr kontraproduktiv. Die Überfrachtung des Systems stört es (das Kind) bei der wichtigen Arbeit, die Informationen aus der Umwelt zu ziehen, die es unbedingt braucht.“⁷

Neben der Pflege und Ergänzung der vorbereiteten Umgebung ist es unsere Aufgabe, die Kinder auf ihrem Lern- und Entwicklungsweg mit größter Aufmerksamkeit zu begleiten. „Der Lehrer muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“, formuliert es Maria Montessori. Durch die Zurücknahme der eigenen Aktivität wird aus der lehrenden, aktiven, dirigierenden Person eine zurückhaltende, begleitende, beobachtende. So entsteht ein Freiraum, um die Kinder wirklich einfühlsam zu begleiten, in ihrer Entwicklung zu unterstützen und vor allem für eine entspannte Atmosphäre sorgen.

Wir wollen dies an unserer Schule auch sprachlich ausdrücken und möchten im Folgenden eine solche Person, die die Kinder auf diesem Entwicklungsweg begleitet, „BegleiterIn“ nennen.

Damit die Umgebung entspannt bleiben kann, muss es bestimmte Regeln und Grenzen geben. Diese allgemeinen Grenzen dienen dem Schutz der Kinder und der

⁵ Wild 1998, S.8

⁶ Kerschensteiner 1963

⁷ Singer, Prof. Dr. W. 2004

vorbereiteten Umgebung; sie geben Sicherheit und Orientierung und ermöglichen ein entspanntes Lernen. So dürfen andere Menschen nicht verletzt werden, weder physisch noch psychisch. Beim Arbeiten werden andere Kinder nicht ohne deren Einwilligung gestört. Mit dem Material soll sorgfältig umgegangen werden, die Arbeitsplätze werden nach dem Arbeiten wieder für die nächsten Kinder hergestellt. Es ist Aufgabe der BegleiterInnen, die Kinder vor Störungen zu schützen und mit ihrer Person für die Einhaltung der Regeln zu sorgen.

Dabei sind wir Erwachsene auch Vorbild darin, wie wir unsere persönlichen Grenzen wahrnehmen und vermitteln. Wir achten also nicht nur die Persönlichkeit und die Grenzen unserer Mitmenschen, sondern auch unsere eigenen Grenzen und uns selbst. Wenn wir den Kindern gegenüber Grenzen vertreten, sind wir gleichzeitig auch ein wichtiges Modell dafür, wie man freundlich und bestimmt „Nein“ sagt und seine Grenzen schützt, ohne andere anzugreifen oder zu verletzen. Damit legen wir eine gute Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung.

Diese neue Sichtweise der begleitenden Personen stellt hohe Anforderungen an die Erwachsenen. Sie müssen bereit und in der Lage sein, nicht nur die Kinder, sondern auch ihr eigenes Verhalten sehr aufmerksam wahrzunehmen, zu reflektieren und aus den Beobachtungen zu lernen. Diese Aufgabe stellt sich gleichermaßen den BegleiterInnen wie den Eltern an unserer Schule. Immer wieder sind sie gefordert, ihre Umgangsformen mit den Kindern und die eigene Authentizität/Echtheit zu überprüfen.

Regelmäßige Reflexion unter den Erwachsenen ist daher ebenso unerlässlich wie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung – mit den anderen und mit der eigenen Person. Intensive Teamarbeit mit Supervision wird die PädagogInnen bei dieser Arbeit unterstützen.

Unser pädagogisches Konzept kann nur dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn Eltern und Pädagogen regelmäßig und vertrauensvoll zusammenarbeiten.

Es liegt in der Verantwortung der Eltern, in der Familie und im Bereich der Freizeitgestaltung für eine entspannte, den kindlichen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung zu sorgen. Nur dann ist es den Kindern möglich, die Lernmöglichkeiten in der Schule optimal zu nutzen.

Das PädagogInnenteam unterstützt die Eltern dabei durch regelmäßige Elterngespräche, Elternabende, Hospitationsmöglichkeiten und Seminare zu pädagogischen Fragen.

Mit einem solchen Tun betreten wir Erwachsenen Neuland; wir geben uns dadurch selbst Gelegenheit, uns in den Fähigkeiten zu üben, die wir den Kindern erhalten bzw. ermöglichen wollen:

- Mut zu Fehlern, denn Fehler gehören zum Lernprozess
- Neugier an Neuem und Unbekanntem
- Unbekanntes mit Zuversicht ausprobieren
- die eigenen Grenzen erfahren und erweitern
- sich durch Schwierigkeiten nicht entmutigen lassen

2.3 Die vorbereitete Umgebung

Die Kinder sollen die Zeit in der Schule intensiv und mit Hingabe nutzen können. Zeitpunkt und Inhalt ihrer Aktivitäten wählen sie selbst.

Die äußere Umgebung des Kindes sollte ihm ermöglichen, eine konzentrierte Haltung einzunehmen, sich ungestört in eine Tätigkeit zu vertiefen und somit die *Schule* im ursprünglichen Sinne des Wortes (lat. schola: Muße zum Studieren) zu nutzen. Eine derart „vorbereitete Umgebung“ finden wir als Schlüsselbegriff in der Pädagogik Maria Montessoris: „Man begriff Umgebung bisher immer in dem Sinne, dass sie einen plastischen und formenden Einfluss ausüben sollte, dem sich das Individuum anpassen musste, indem es sich selbst umformte. Aber die Umgebung, zu der wir gelangt sind, ist ganz anders. Für uns muss gerade die Umgebung dem Kind angepasst werden, und nicht das Kind soll sich einer vorgefassten Umgebung anpassen. Das Kind drückt sich in dieser Umgebung frei und freudig aus. Mit anderen Worten, diese Umgebung ist befreiend und nicht formend. Das Kind enthüllt darin seinen Charakter und seinen Lebensrhythmus.“⁸

Eine „befreiende Umgebung“, das bedeutet, den Kindern räumlich und zeitlich die Möglichkeit zu geben, sich auszuprobieren und zu entfalten, den eigenen Interessen nachzugehen und sich selbst auszudrücken in jeglicher Form.

Die Schule besitzt verschiedene Räume und Rückzugsmöglichkeiten. So wird dem Kind ermöglicht, sich ungestört einer Tätigkeit zu widmen. Die Innenräume sind in verschiedene **Lebens- und Aktivitätsbereiche** gegliedert. Durch freundliche und übersichtliche Gestaltung laden sie ein, sich niederzulassen und sich mit den Materialien zu beschäftigen. Es steht ein vielfältiges Angebot an Arbeitsmöglichkeiten bereit: in der Küche können die Kinder eigene oder vorgegebene Rezepte ausprobieren, es gibt Bereiche zum Lesen und Ausruhen, Malen, Basteln, Werken mit verschiedensten Materialien; eine Verkleidungskiste lädt ein zum Rollenspiel; Musikinstrumente, Werkzeug und vieles mehr ermöglichen den Kindern ein kreatives und selbstgesteuertes Tun.

Nach J. Piaget befinden sich die Grundschul Kinder in der operativen Phase. Das heißt, sie lernen durch Handeln und benötigen dazu konkrete Materialien. Das **didaktische Material**, z.B. von Montessori, Reichen, Wild, bietet meist die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, so dass die Kinder möglichst unabhängig von den BegleiterInnen lernen können. Die im neuen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg beschriebenen Lerninhalte stehen den Kindern als Angebot zur Verfügung.

Mit diesen Materialien der vorbereiteten Umgebung können sich die Kinder verschiedenste Sachverhalte erarbeiten. Nicht durch Anhäufen von Wissen wird gelernt, sondern durch Ausprobieren, „Falsch-Machen“, Umdenken und Suchen, was stimmig ist. So entsteht langsam ein tiefes Verständnis für vielfältige Zusammenhänge.

⁸ Montessori, in: Böhm 1996

Neurobiologische Forschungen zeigen, dass nur Wissen, welches in emotional positivem Zusammenhang gelernt wurde, für kreative und vernetzte Problemlösung zur Verfügung steht.⁹

Das Bedürfnis nach **Bewegung** nimmt beim Kind eine zentrale Rolle ein. Es legt die Grundlage für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Durch die Bewegung setzt es sich mit seiner Umwelt auseinander, nimmt sie wahr und erfährt gleichzeitig seinen eigenen Körper. Auch die kognitiven Fähigkeiten basieren auf einer ausreichenden Entfaltung der körperlichen Fähigkeiten. „Die Strukturen der Intelligenz können nur durch konkrete Aktivität gebildet werden, und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und größtmöglicher Bewegungsfreiheit.“¹⁰ Sämtliche physiologischen und psychologischen Erkenntnisse bestätigen, „dass eine ganzheitliche Entwicklung ohne Bewegung nicht möglich ist und dass ein das Leben der Kinder berücksichtigendes Lernen auch nur handelnd, also mit Bewegung inszeniert werden kann.“¹¹ Unsere **Sinneserfahrungen** sind heute oft auf Sehen und Hören beschränkt, die Kinder können immer weniger differenziert riechen, fühlen, betasten, schmecken, mit ihren Händen und dem ganzen Körper ihre Umwelt erfahren. Dieser „Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen, der Mangel an Möglichkeiten, sich über den Körper aktiv die Umwelt anzueignen, trägt zur Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung und in zunehmenden Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten bei.“¹²

An unserer Schule bekommen die Kinder den benötigten Freiraum, ihren Körper und die Sinne zu betätigen. Dazu stellen wir eine entsprechend vorbereitete Umgebung zur Verfügung: Spielräume, die in ihrer Gestaltung und materieller Ausstattung dem authentischen kindlichen Bewegungsbedürfnis Rechnung tragen. Montessorimaterial, Hengstenberggeräte, Ton, Werkbereich, Außenspielbereich mit Platz für Ballspiele, Kletter- und Balanciermöglichkeiten, bewegliches Material, wie z.B. Autoreifen, Holz, Sand, Erde, Wasser und anderes erlauben den Kindern ihre grob- und feinmotorischen Fähigkeiten permanent zu erweitern und verfeinern. Durch eine entsprechende kindgerechte Gestaltung wird insbesondere der Bewegungsbereich so bereitet sein, dass ein Eingreifen von Erwachsenen kaum oder gar nicht nötig ist. So entsteht eine entspannte Umgebung ohne aktive Gefahren und Forderungen, in der das Kind aus seinem Inneren heraus tätig werden kann.

Der Umgang mit **Zeit** ist ein weiterer wichtiger Aspekt der vorbereiteten Umgebung. Um sich intensiv einer Sache widmen zu können, benötigen die Kinder genügend Zeit. Erst durch solche von innen motivierten, von außen nicht beeinflussten Arbeiten wird die von Maria Montessori beschriebene „Polarisation der Aufmerksamkeit“ möglich. So gehört eine freie Zeiteinteilung innerhalb der Tages- und Wochenstruktur, welche Rhythmus und Orientierung bietet, zu unseren Grundsätzen.

Kinder benötigen auch verschieden häufige Übungs- und Wiederholungsschleifen, um neues Wissen zu erwerben oder zu festigen. Hierfür bietet unsere Schule einen

⁹ Spitzer 2000

¹⁰ Piaget 1969

¹¹ Klupsch-Sahlmann 1997

¹² Zimmer 1993, S.13

geeigneten Rahmen: Erstens, weil das gesamte didaktische Material der gesamten Grundschulzeit als Angebot ständig zur Verfügung steht, zweitens, weil die Zeitstruktur es allen Kindern ermöglicht, so viele Wiederholungen zu vollziehen, wie sie benötigen um ihr Wissen zu festigen.

Die bereits beschriebene Rolle der Erwachsenen und die Einhaltung klarer Regeln gehören mit zur vorbereiteten Umgebung. Durch sie wird erst eine sichere und entspannte Atmosphäre und damit ein respektvoller Umgang mit Mensch und Material ermöglicht.

3 Lernen an unserer Schule

3.1 Lern- und Arbeitsformen

Unsere Schule möchte den Kindern ermöglichen, die Lernprozesse ganz ihren Entwicklungsbedürfnissen anzupassen. So erklärt sich die Wichtigkeit der selbständigen Beschäftigung mit Materialien und des freien Spiels. Aber auch Kurse und Projekte sind geeignet, Kindern über die Ausprägung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität und vernetztes Denken zu verantwortungsbewussten, zufriedenen Mitgliedern unserer Gesellschaft heranwachsen zu lassen.

Die nun folgenden Lernformen werden einen wichtigen Stellenwert in unserem Schulalltag einnehmen. Sie sind jedoch oft nicht voneinander isolierte Aktivitäten, sondern sie sind miteinander verknüpft und gehen auseinander hervor.

3.1.1 Selbständige Beschäftigung mit didaktischem Material

Materialien, wie sie z.B. von Maria Montessori, Celestin Freinet und Rebeca und Mauricio Wild entwickelt wurden, geben den Kindern die Möglichkeit, sich durch konkretes Tun und Begreifen individuell und selbst bestimmt mit einem Lerninhalt auseinanderzusetzen.

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

Dieser Weg des Lernens fordert das Kind heraus, seine Interessen wahrzunehmen und ernst zu nehmen, um sich das Material wählen zu können, mit dem es gerade arbeiten will. Es fördert Entscheidungsfähigkeit und Selbstvertrauen und kommt der natürlichen Neugier, dem Forschergeist des Kindes entgegen.

3.1.2 Freies Spiel

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“¹³ Alle Eindrücke und Erfahrungen, ganz gleich welcher Natur, die auf ein Kind einströmen, können im freien Spiel reflektiert, bearbeitet und verarbeitet werden. Auch verschüttete, unbefriedigte Bedürfnisse, Konflikte, Ängste und Unsicherheiten können auftauchen, bespielt werden und sich auflösen, so dass im wahrsten Sinne des Wortes das freie Spielen auch eine befreiende Wirkung hat.

Wenn sich die Kinder unserer Schule beim freien Spiel voller Aufmerksamkeit einer Selbstgestellten Aufgabe hingeben, die Welt erforschen, so eignen sie sich nicht nur Wissen an, sie gewinnen Vertrauen in ihre Fähigkeiten, es entstehen ein positives Selbstwertgefühl und ein gesundes Selbstbewusstsein.

¹³ R.Wild 2002, S.35

„Jedes neue Spiel erzeugt eine Art inneres Gefäß zum Fassen aller physikalischen Gesetze, die unserem Planeten zu eigen sind – so etwa das Verständnis für Energie, Schwerkraft, Zentrifugalkraft, Zeit, Widerstand und Temperatur.“¹⁴

Diese und andere im Spiel gemachten Erfahrungen bilden die praktische Intelligenz, die, wie schon Piaget formulierte, das Fundament der „überlegenden Intelligenz“ bildet und die Voraussetzung für spätere abstrakte Denk- und Verständnisprozesse sind.

Im freien Spiel haben die Kinder vor Schulbeginn Wesentliches gelernt. Dieses Spiel behält in der Schule den Status eines selbständigen Lernprozesses.

3.1.3 Projekte

Projekte sind eine Form des Lernens, bei der ein Thema von mehreren Seiten her betrachtet wird und bei der die theoretische Wissensaneignung gleichwertig neben der praktischen Umsetzung steht. Sie entstehen aus Impulsen der Umgebung, der Schule, dem Zuhause, dem freien Spiel oder Ausflügen - aus all dem, was den Kindern begegnet. Die Kinder arbeiten gemeinsam an einer selbst gestellten Aufgabe und erfahren dabei, wo Lücken im Wissen und Können auftreten, die ein Vorankommen behindern. Da die Projekte prinzipiell aus den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entstehen, ist deren Motivation entsprechend groß, diese Lücken zu schließen.

Projektarbeit bietet Lernmöglichkeiten im kognitiven Bereich, wie z.B. Zusammenhänge erkennen, Erscheinungen einordnen, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren, bereits erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden, geistige und körperliche Arbeit verbinden, Trennungen von inner- und außerschulischer Lebenswelt überwinden. Sie bietet auch zahlreiche Möglichkeiten für soziales Lernen, wie z.B. Entscheidungen treffen und diskutieren, Tätigkeiten aufeinander abstimmen, Lösungen suchen und erproben, Erfahrungen im gemeinsamen Tun sammeln.

3.1.4 Kurse

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

Ausgangspunkte sind auch hier die Bedürfnisse der Kinder, bestimmte Themen in diesem Rahmen zu bearbeiten. Die Teilnahme an einem bestimmten Kurs ist freiwillig, jedoch für die gemeinsam abgesprochene Zeit verbindlich.

3.1.5 Kontakte in der Gemeinde / Lerngänge

Von besonderer Bedeutung sind außerschulische Lernorte.

Wir verstehen uns als Teil unserer nachbarschaftlichen Lebenswelt. In diesem Sinne wollen wir Kontakte zu Handwerksbetrieben und öffentlichen Einrichtungen (z.B. Feuerwehr, Bücherei) knüpfen und pflegen, Einblick nehmen in verschiedene Arbeits- und Lebensbereiche der Erwachsenen und den Kindern die Möglichkeit

¹⁴ R.Wild 1993, S.139

geben, sich aktiv am Gemeindeleben zu beteiligen. Das kann geschehen durch Beteiligung an Festen mit einem Stand, durch Gespräche mit der Stadtverwaltung bezüglich der Umsetzung eigener Wünsche (wie z.B. der Gestaltung eines Spielplatzes) oder aber auch durch praktische Tätigkeiten (z.B. Mithilfe bei der Ernte in Landwirtschaft, Grünanlagenpflege der Stadt, usw.). Die Eltern können uns durch ihre eigene berufliche Tätigkeit oder andere Fertigkeiten weitere Einblicke oder auch Möglichkeiten einer aktiven Beteiligung bieten.

Neben den konkreten Einblicken in die Tätigkeitsfelder der Erwachsenen bekommen die Kinder so die Gelegenheit, sich aktiv am Schul- und Gemeindeleben zu beteiligen. Es wird eine Brücke geschlagen von der Schule als „Insel“ und Experimentierraum hinüber zum „echten Leben“, wo sich die Kinder erproben und als wichtigen Teil der Gemeinschaft erleben können.

3.2 Soziales Lernen

Das soziale Lernen bildet einen Kernbereich unserer pädagogischen Arbeit.

Dabei findet soziales Lernen nicht als Vermittlung von Unterrichtsstoff statt, sondern in der täglichen Interaktion. Hierbei kommt den Erwachsenen als Modell eine tragende Rolle zu. Kinder lernen Regeln (insbesondere bezüglich des Verhaltens) nicht kognitiv, sondern an Beispielen und eigenen Erfahrungen.¹⁵

Um Konfliktlösungskompetenz zu erwerben, brauchen Kinder Vorbilder, die konstruktiv mit Konflikten umgehen können und sie ohne Schuldzuweisung bei der Lösung begleiten. Wenn Kinder respektvoll mit anderen Menschen umgehen sollen, brauchen sie Erwachsene, die ebendies selbst tun und ihrerseits den Kindern Respekt entgegenbringen. Gleichzeitig achten die Erwachsenen auf ihre eigene Integrität, so dass sie ihren persönlichen Grenzen durch ein klares und ausdrückliches Nein Ausdruck verschaffen. Wir Erwachsenen sind auch dort, wo wir für die Einhaltung der Regeln sorgen, Vorbild für die Kinder. So leben wir ihnen vor, wie man unter sozialem Druck seine Integrität wahren kann und unterstützen sie in der Bildung von Selbstkompetenz.¹⁶

Genauso verhält es sich mit vielen anderen Fähigkeiten, wie z.B. dem Entwickeln von Demokratieverständnis, Kompromissbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit. Nur wo Kinder die Möglichkeit haben, beim Erwachsenen abzuschauen und selbst auszuprobieren, entwickeln sie mit der Zeit soziale Sicherheit und Handlungskompetenz.

Um in der Schule wichtige Erfahrungen für das Leben zu machen, muss das Leben in die Schule geholt werden. Die Kinder mit ihren Gefühlen und Bedürfnissen werden ernst genommen. Die Lebensprobleme der Kinder bekommen ihren Platz in Gesprächen, Diskussionen, künstlerischen Umsetzungen, Projekten. Die Schule darf nicht nur ein „Übungsraum“ sein, sie muss das Kind erfahren lassen: „Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art

¹⁵ vgl. M. Spitzer 2000, S.62/63

¹⁶ Diese wichtigen Bestandteile der Drogenprophylaxe und des Schutzes vor Missbrauch finden so ihren natürlichen Platz im Schulalltag.

zuzuhören und selbstlos zu raten;...“¹⁷ Durch Patenschaften, Versorgen von Tieren oder Pflanzen können sich Kinder in verantwortungsbewusstem Umgang mit ihrer Umwelt üben und Einfluss auf das Leben nehmen. Um Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen zu übernehmen, brauchen Kinder viele echte Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten. Wichtig ist, dass ihnen der Bereich ihrer persönlichen Verantwortung überlassen wird. So erfahren sie die unmittelbaren Folgen ihres Tun. Dadurch erhalten sie eine direkte Rückmeldung, ohne dass die BegleiterInnen belehrend eingreifen müssen.

Schon im Kinderhaus werden mit entsprechendem Montessorimaterial und anderen anregenden Aktivitäten Lernangebote geschaffen, die die Kinder je nach ihrem Entwicklungsstand nutzen können. Die **enge Zusammenarbeit von Kinderhaus und Schule** „unter einem Dach“ ermöglicht eine frühe kindgerechte Förderung im Vorschulalter, beispielsweise die Nutzung der sensiblen Phase für Schreiben und Lesen im Alter von vier Jahren. Sie gibt uns dann im Grundschulalter „Spielraum“ im wahrsten Sinne des Wortes. Da viele Kinder sich schon gerne in der Vorschulzeit mit Lerninhalten des Bildungsplans beschäftigen, gewinnen wir Raum und Zeit für Vertiefung und Erweiterung im individuellen Tempo und last but not least: Zeit zum Spielen als eigentliche Arbeit des Kindes.

Die Vorteile des **jahrgangsgemischten Lernens**, wie es in der Eingangsstufe praktiziert wird, wollen wir in der gesamten Schulzeit nutzen. Diese jahrgangsübergreifenden Gruppen ermöglichen Lernen und Leben mit Kindern unterschiedlichen Alters. Diese Altersmischung entspricht eher den natürlichen Gegebenheiten und ermöglicht Kindern Erfahrungen, die sie in Jahrgangsklassen nicht machen können. So hat jedes Kind Gelegenheit, sich einmal in die Position des Jüngeren und einmal in die des Älteren zu begeben. Die positive Auswirkung auf das Lernen beschreiben viele Pädagogen: Selbstwertschädigende Konkurrenz wird minimiert, ein Kind, das in einer altershomogenen Gruppe eher leistungsschwach wäre und dadurch an Anstrengungsbereitschaft verlöre, hat Gelegenheit für jüngere Kinder hilfreich zu sein und festigt dabei seine Kenntnisse. Helfen und sich helfen lassen werden hier ein selbstverständlicher Teil des Umgangs miteinander. Ein Kind mit besonderen Stärken und Interessen findet in älteren Kindern gleichwertige oder herausfordernde Partner, ohne auf die Gruppe der Gleichaltrigen (wie beim Überspringen einer Jahrgangsklasse) ganz verzichten zu müssen.

Unser sehr differenziertes Angebot ermöglicht sehr unterschiedlichen Kindern, in der Schule erfolgreich zu sein und so ein Leistungsmotiv zu entwickeln.

Wir stellen uns der Aufgabe, alle Kinder ohne Aussonderung bei der Ausschöpfung ihres Entwicklungspotentials zu begleiten und zu unterstützen. Kinder können in Teilbereichen bei Bedarf besonders unterstützt werden, ohne dass sie dieses als persönliches Versagen (wie z.B. schlechte Noten oder gar „Sitzen bleiben“) erleben müssen. Schüler mit besonderen Interessen und Stärken suchen sich besondere Herausforderungen und können auch mehr Verantwortung übernehmen, ohne dass sie sich damit besonders „hochbegabt“ und damit auch irgendwie ausgesondert fühlen.

¹⁷ Hentig 1993

Es ist normal, dass die Menschen verschiedene Interessen und Stärken haben. Wir sind verschieden und wollen das auch sein.

3.3 Unsere Rückmeldungskultur

Die Leistung des Kindes gründet auf seinem natürlichen Forschungsdrang und dem Einssein mit seinem selbst gewählten Tun. Kinder brauchen nicht Bewertung, sondern Resonanz, sie wollen mit ihren Aktivitäten wahrgenommen, widergespiegelt und als Person gesehen werden. Noten scheinen uns dabei als ein sehr ungenaues und wenig geeignetes, oft sogar schädliches Instrument der Rückmeldung.¹⁸ Eine Beurteilung von außen hieße, das Kind von seinem Selbstverständnis weg auf eine äußere Instanz hin auszurichten. Der innere Drang des Kindes zu forschen könnte so leicht überlagert werden vom Ringen um Lob und Anerkennung.

Ziel unserer Schule ist es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Freude an Erkenntnisprozessen, Ausdauer bei Problemlösungen, Kreativität und vernetztes Denken gedeihen kann. Dazu ist es notwendig, dass die SchülerInnen frei von Angst vor Fehlern und äußerer Be- und Abwertung arbeiten können.¹⁹

In unserer Schule wird es am Ende des Schuljahres Rückmeldungen in schriftlicher Form geben, die die individuelle Entwicklung der SchülerInnen dokumentieren. Ergänzt werden diese Jahresbriefe durch regelmäßige Elterngespräche, gegebenenfalls gemeinsam mit den Kindern, die mehrmals im Jahr stattfinden werden. Zur Erstellung dieser Lernberichte halten die Lehrkräfte ihre Beobachtungen in entsprechenden Beobachtungsbögen regelmäßig fest. Parallel dazu können die Kinder selbst ihre Arbeiten und Aktivitäten dokumentieren, dadurch üben sie sich frühzeitig in Selbsteinschätzung und beginnender Selbstevaluation. Zusätzlich können die älteren SchülerInnen Leistungsnachweise in Form von Portfolios erstellen. Die Beobachtungsbögen umfassen alle Lernbereiche sowie das Arbeits- und Sozialverhalten.

Bei Bedarf (vorzeitiger Schulwechsel, Übergang auf weiterführende Schulen) besteht jederzeit die Möglichkeit, diese Informationen und Beobachtungen in Ziffernzeugnisse zu fassen. Als objektivierbare Kriterien für diese Leistungsbeurteilung dienen uns die Vorgaben des Bildungsplans Grundschule.

3.4 Fächerspezifisches Angebot

3.4.1 Mathematik

„Die aktive Schule setzt ganz einfach voraus, dass jedes gesunde Kind eine mehr als ausreichende Fähigkeit zum Umgehen mit Zahlen hat, dass es aber einer sehr langen Periode des Umgangs mit konkreten Materialien bedarf, bevor es als natürliche Folge seiner organischen Reife und seiner Erfahrung im Konkreten zum Abstrahieren bereit ist.“²⁰

Heutige Kinder brauchen oft mehr als die Kinder zur Zeit Montessoris noch viele Erfahrungen mit unstrukturiertem Material zum Zählen, Schütten, Vergleichen,

¹⁸ vgl. Ingenkamp

¹⁹ vgl. Spitzer

²⁰ Wild 1993, S.184

Teilen, Messen, Wiegen, Sortieren, usw., bevor sie vom eigentlichen Mathematik-Material angesprochen werden. Deshalb gehören in das „Rechenlabor“ neben dem Montessori-Material - der konkreten Abstraktion - viele unstrukturierte Materialien. Alle praktischen Tätigkeiten, alle Bewegung und Orientierung im Raum bereiten mathematisches Verständnis vor. Es ist Aufgabe der BegleiterInnen, den mathematischen Inhalt von Alltagssituationen wahrzunehmen und den Kindern so zu ermöglichen, mathematische Gesetze erst zu erleben, viele Erfahrungen und Sicherheit damit zu erlangen, bevor es um abstrakte Mathematik geht.

Wie auch im neuen Bildungsplan von Baden-Württemberg gefordert, knüpfen wir damit an die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder an und beugen mit diesem ausgeprägt handlungsorientierten Vorgehen Rechenschwierigkeiten vor.

Nach vielen Erfahrungen mit unstrukturiertem Material, welches zum Zählen und Sortieren anregt, dient insbesondere Montessori-Mathematikmaterial der Veranschaulichung und ermöglicht den Kindern, selbsttätig Regeln zu generieren und mathematisches Verständnis zu entwickeln. Das Material ermöglicht dabei abgestuft das Fortschreiten vom Konkreten zum Abstrakten entsprechend der Entwicklung des Kindes.

Bei Interesse demonstrieren die BegleiterInnen einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen die Handhabung des Mathematikmaterials oder stellen mathematische Fragen in den Raum, die zum Knobeln herausfordern. Ihre Rechenfertigkeiten können Kinder z.B. durch einen Einmaleins-Führerschein unter Beweis stellen. Dieser kleinen Prüfung stellen sie sich freiwillig, wenn sie sich mit ihren Kenntnissen sicher fühlen; so steht auch in solch einer Prüfungssituation nicht Angst vor Fehlern und Versagen, sondern Freude am Wissen und Können im Vordergrund.

Im alltäglichen Handeln werden mathematische Fertigkeiten immer wieder gebraucht - wenn beispielsweise Backrezepte verdoppelt oder geteilt, Zutaten abgewogen und Hölzer für Werkarbeiten ausgemessen werden.

Gleichzeitig fördert die vielfältige Bewegung, die in unserer Schule ermöglicht und erwünscht ist, einerseits die Orientierung im Raum und andererseits die Vernetzung der Neuronen und fördert und erleichtert damit mathematische Denkprozesse.

3.4.2 Deutsch

Schon in Kindergarten und Vorschule legen wir besonderen Wert auf die Förderung von Sprachfähigkeit und Kommunikation. Darauf bauen wir in der Grundschule auf. Regelmäßiges Vorlesen trainiert das Sprachverständnis, erweitert den Wortschatz und weckt Interesse am Lesenlernen. Dabei berücksichtigen wir, dass auch Kinder, die schon längst selbst lesen können, es immer wieder genießen und brauchen, von uns Großen vorgelesen zu bekommen. So lernen sie nicht nur faszinierende „Lesewelten“ kennen, sondern erleben immer wieder am Modell des Erwachsenen, wie lohnend und spannend die Beschäftigung mit Literatur ist. Die Kinder werden motiviert, sich der Anstrengung, flüssig lesen zu lernen, zu unterziehen und bilden eine dauerhafte „Lesehaltung“ heraus.

Das sinnentnehmende Lesen wird im alltäglichen Handeln erprobt, angefangen mit Schildern und kleinen schriftlichen Mitteilungen bis hin zu Kochrezepten und Bau- und Experimentieranweisungen, die entschlüsselt werden müssen, wenn die Kinder tätig werden wollen.

Dort, wo Menschen gemeinsam arbeiten und spielen, gibt es viele Anlässe zu Kommunikation und Austausch, viele Notwendigkeiten sich genau zu verständigen („Ach, so hast du das gemeint!“) und Konflikte zu bearbeiten. Dabei bieten die BegleiterInnen bei Bedarf ihre Unterstützung an, garantieren die Einhaltung der Regeln, ohne die Konfliktlösung vorwegzunehmen.

„Als wichtiges Element einer sprachbewussten Kultur soll das gesprochene und geschriebene Wort hoch geachtet und geradezu gefeiert werden. (...) Noch lange bevor ein Kind bereit ist, didaktisches Material zu benutzen oder Bücher zu lesen, springt ihm an allen Ecken und Enden das geschriebene Wort hundertfältig ins Auge.“²¹

In diesem Sinne ist es Aufgabe der BegleiterInnen, immer wieder Anreize zum Lesen und Schreiben entsprechend den Interessen der Kinder zu finden und zu gestalten.

Auch in diesem Bereich bilden viele konkrete, interessante und mitteilungs-würdige Erlebnisse die Basis für die Bereitschaft, das Schreiben zu erlernen.

Sandpapierbuchstaben, bewegliche Buchstaben, Buchstabentabellen nach Reichen, eine Freinetdruckerei und anderes didaktische Material ermöglichen den Kindern nach der Methode „Lesen durch Schreiben“, selbständig die Schrift zu erarbeiten. Bei Bedarf werden auch Kurse dazu angeboten.

Erste grammatische Strukturen können mit Montessorimaterial altersgemäß erarbeitet werden.

Eine jederzeit zugängliche Schulbibliothek, die neben guter Kinderliteratur auch viele Sachbücher und Lexika enthält, bietet Anreize zum Stöbern und die Gelegenheit, Fragen, die sich beispielsweise aus Experimenten oder den Angeboten im Bereich der Naturphänomene ergeben, nachzuschlagen.

3.4.3 Englisch

Entsprechend den neuen Richtlinien zu Fremdsprachen in der Grundschule haben die Schüler Gelegenheit, Englisch als erste Fremdsprache ganzheitlich kennen zu lernen. Dazu ist es wünschenswert, Kontakt mit „native speakers“ herzustellen oder eine Lehrkraft mit längerem Auslandsaufenthalt zu beauftragen, um ein möglichst natürliches Sprachvorbild zur Verfügung zu stellen.

Die Schüler sollen mit Liedern, kleinen Geschichten, Spielen und Aktivitäten handlungsorientiert in die neue Sprache eintauchen. Dabei ergibt sich die Fehlerkontrolle aus der Aktion und Kommunikation. Ziel ist es, das Gehör mit der neuen Sprache vertraut zu machen, Unbefangenheit im Gebrauch der Zielsprache anzubahnen und zu erhalten, einfache kommunikative Situationen zu bewältigen und bei Bedarf um Hilfe zu bitten oder Nicht-Verstehen auszudrücken.

Dabei greifen wir einerseits auf bewährte Methoden der Montessoripädagogik zurück (z.B. Dreistufenlektion) und nutzen andererseits die neueren Ergebnisse der Sprachforschung und der Neurowissenschaften (z.B. Prof. Dr. W. Bleyhl).

²¹ Wild 1993, S.169

Das Angebot der Schulbücherei wird neben englischen Bilderbüchern auch Hörkassetten/CDs enthalten und so auch auf diesem Gebiet Selbsttätigkeit ermöglichen.

3.4.4 Mensch, Natur, Kultur

= Kosmische Erziehung + Werken, Musik, bildende Kunst und Gestalten, Kochen/Backen, Religion/Ethik/Kulturgeschichte

Vielfältige Möglichkeiten zum Experimentieren im Bereich der Naturphänomene regen über das Staunen Denk- und Forschungsprozesse der Kinder an. Dabei gehen die Anstöße entweder gezielt von den BegleiterInnen aus oder es werden Fragen und Ideen der Schüler aufgegriffen.

Das Montessori-Material zur kosmischen Erziehung ermöglicht die konkrete Anschauung vieler Phänomene der Geographie, Astronomie, Geologie, Biologie und Geschichte. Dabei sollen nicht nur Kenntnisse von Teilbereichen vermittelt werden, sondern Verständnis für Zusammenhänge entstehen. Die Montessori-Pädagogik beginnt mit der Betrachtung des Ganzen - der ganzen Welt - und geht dann erst zum Detail, der eigentlichen Heimatkunde.

Ein naturnaher Garten lädt ein zum Tätigwerden; er ermöglicht tägliche Naturerfahrung, das Kennenlernen verschiedenster Pflanzen und kleiner Tiere. Viele Unterrichtsgänge in unterschiedliche Landschaftsformen erweitern diese Erfahrungen.

Diese Eindrücke können dann mithilfe des strukturierten Biologiematerials geordnet werden, Kategorien werden gebildet und detailliertere Kenntnisse können je nach Interesse in der Schulbücherei, bei Projekten und weiteren Unterrichtsgängen erworben werden.

Unsere Schulküche ermöglicht den Kindern selbständig zu kochen und zu backen. Dabei ergibt sich natürlicherweise auch eine Beschäftigung mit Fragen der gesunden Ernährung. Wer gut gekocht hat, möchte auch gemütlich essen. Also stehen wir auch vor der Herausforderung, eine gemeinsame Tischkultur zu entwickeln, bei der sich alle wohlfühlen können. Die Verantwortung, nach dem Kochen gemeinsam sauberzumachen, gehört auch dazu und schließt den Kreis.

Außer dem regelmäßigen Musikangebot sind Lieder Teil des Alltags und spiegeln die Jahreszeiten und Feste wieder. Um schon früh auch eine qualitativ hochwertige Musikerfahrung für alle Kinder zu ermöglichen, werden wir regelmäßig neben dem Theaterbesuch auch den Besuch eines kindgerechten Konzertes einplanen und so oft wie möglich Musiker - auch aus dem Kreis der Eltern - einladen.

Theaterbesuche, Geschichten und wiederkehrende Feste animieren zum szenischen Spiel. Eine Verkleidungsecke, Kasperltheater, Puppenspiel und Rollenspiel unterstützen die spielerische Ausdrucksfreude der Kinder.

Regelmäßige Angebote im Bereich von Basteln (jahreszeitlich orientiert), textilen Werken und Werken mit Holz geben Jungen und Mädchen Gelegenheit, ihre feinmotorischen und handwerklichen Fähigkeiten auszubilden. Dabei achten wir bei unseren Angeboten darauf, dass die Produkte möglichst einen direkten Gebrauchswert für die Kinder haben, die Ideen und Pläne der Schüler aufgegriffen werden und die Erwachsenen Hilfe bei der Umsetzung geben.

Der Lernbereich Ethik/Religion/Kulturgeschichte soll dazu anregen, sich mit verschiedenen Kultur- und Wertangeboten auseinanderzusetzen. Ausgangspunkt sind konkrete Situationen aus der Erfahrungswelt der Kinder, z.B. auch unsere christlichen Feste. Fragen nach Werten und Normen, nach Gut und Böse, eigenen Ängsten und Hoffnungen wird im Rahmen unserer intensiv gepflegten Gesprächskultur viel Raum gegeben.

Bei entsprechender Nachfrage wird Religionsunterricht angeboten.

3.4.5 Sport

Durch unser Konzept ist das Sammeln von vielfältigen Bewegungserfahrungen, wie bereits beschrieben, sehr intensiv im Schulalltag eingebunden. Sowohl im Außenbereich der Schule als möglichst auch im Innenbereich soll für die Kinder genügend Raum vorhanden sein, sich in verschiedensten Bewegungsmöglichkeiten zu üben. Für die sportartengebundenen Bereiche werden wir Turn- sowie Schwimmhalle anmieten.

4 Sonstige Informationen über die Schule

4.1 Träger

Träger der Grundschule ist das LernWerk e.V.. Der gemeinnützige Verein wurde am 20.9.2001 gegründet und ist im Vereinsregister des Amtsgerichtes Heidelberg eingetragen.

In den Jahren vor der Schuleröffnung haben wir Montessori-Spielgruppen für Kleinkinder mit Eltern und einen Vorkindergarten für 2- bis 4-Jährige angeboten. Wir haben pädagogische Vorträge, Wochenend-Seminare und Elternfortbildungen organisiert.

4.2 Öffnungszeiten

Die Grundschule wird ab dem Schuljahr 2004/2005 als Halbtagschule geführt. Verlässliche Betreuung ist von 8.40 Uhr bis 13.10 Uhr. Verpflichtende Unterrichtszeit ist von 9.10 Uhr bis 13.10 Uhr.

4.3 Finanzierung

Erst nach einer Wartefrist von drei Jahren wird die Schule Landeszuschüsse erhalten. Während dieser Zeit muss sich die Schule selbst finanzieren. Die dafür notwendigen Mittel werden aus folgenden Quellen aufgebracht:

- eventuelle staatliche Zuschüsse
- sozial gestaffelte Elternbeiträge
- Spenden
- Vereinsbeiträge
- Zuschüsse von anderen öffentlichen und privaten Fördereinrichtungen
- Einrichtung von Leih- und Schenkgemeinschaften

4.4 Aufnahme von Kindern

Die Aufnahme eines Kindes erfolgt auf Antrag der Eltern unabhängig von deren Besitzverhältnissen. Unser Ziel ist es, die Elternbeiträge nach dem Einkommen der Eltern und der Zahl der Kinder zu staffeln, so dass die finanziell besser gestellten Eltern die geringer verdienenden mittragen können – ein Modell, welches andere Freie Schulen und Waldorfschulen erfolgreich praktizieren.

Voraussetzung für die Aufnahme des Kindes ist die Bereitschaft der Eltern, das Konzept der Schule als Basis für die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule anzunehmen und sich mit der besonderen Pädagogik unserer Schule auseinander zu setzen.

5 LITERATUR

- HENGSTENBERG, E. (³2002) Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Emmendingen.
- HENTIG, H. v. (1993) Die Schule neu denken. München.
- JACOBY, H. (1994) Jenseits von Begabt und Unbegabt. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Hamburg.
- JUUL, J. (1997) Das kompetente Kind. Reinbek bei Hamburg.
- KERSCHENSTEINER, G. (1963) Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. (in: A.Reble (Hg.): Die Arbeitsschule.) Bad Heilbrunn.
- KLUPSCH-SAHLMANN Pädagogischer Ansatz einer bewegten Schule. (in: DANNENMANN, F. / HANNIG-SCHOSSER, J. / ULLMANN, R. (Hg.) (1997) Schule als Bewegungsraum.) Stuttgart.
- MONTESSORI, M (²1992) Kinder sind anders. München.
- MONTESSORI, M. (1976) Schule des Kindes. Freiburg.
- MONTESSORI, M. (1996) (in: Böhm.....)
- PIAGET, J. (1969) Erwachen der Intelligenz. Stuttgart.
- PIKLER, E. (1988) Laßt mir Zeit. München.
- ROGERS, C. R. (1978) Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München.
- SINGER, W. (2004) Sorgfältig darauf achten, welche Fragen ein Kind stellt. (in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 1/2004)
- SPITZER, M. (2000) Geist im Netz. Heidelberg.
- SPITZER, M. (2002) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.
- TAUSCH A., TAUSCH R. (1990) Gesprächspsychotherapie. Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben. Göttingen.
- WILD, R. (1993) Kinder im Pesta. Freiamt.
- WILD, R. (1998) (in: Mit Kindern wachsen, Heft 2/98, S. 8)
- WILD, R. (1993) Erziehung zum Sein. Heidelberg.
- WILD, R. (³2000) Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Freiamt.
- WILD, R. (2002) Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen. Freiamt.
- ZIMMER, R. (1993) Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg.