

**F.L.A.U.S.E-Schule mit Köpfchen**

**„Frei Lebendig Abenteuerlich Und in Sicherheit die Welt Entdecken“**

**Schule mit Köpfchen**

**Freie Grundschule mit Förderstufe**

**Pädagogisches Grundkonzept**

**Erarbeitung:**

**Dr. Désirée Bender**

**Lydia Weiershäuser**

**Mit Unterstützung von Anna Sutorius, Annika Wintzen und Maria Hampe**



**F**rei  
**L**ebendig  
**A**benteuerlich  
**U**nd in  
**S**icherheit die Welt  
**E**ntdecken

# Inhaltsverzeichnis

<b><u>1 Einleitung</u></b>	<b><u>5</u></b>
<b><u>2 Pädagogische Grundgedanken</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b><u>2.1 Lernen als (neuro)biologischer Prozess</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b><u>2.3 Bildung und Wissen in einer sich wandelnden Welt</u></b>	<b><u>10</u></b>
<b><u>2.4 Veränderte Bedingungen von Kindheit und zeitgenössische Kindheiten aus soziologischer Perspektive: Die heutige Bedeutung von Schule</u></b>	<b><u>12</u></b>
<b><u>2.5 Heutige Lebenswirklichkeiten und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen</u></b>	<b><u>13</u></b>
<b><u>2.6 Schlussfolgerungen</u></b>	<b><u>14</u></b>
<b><u>3 Didaktische Prinzipien</u></b>	<b><u>15</u></b>
<b><u>3.1 Lernen in jahrgangübergreifenden Gruppen</u></b>	<b><u>15</u></b>
<b><u>3.2 Lernen in Selbsttätigkeit als zentrales didaktisches Prinzip</u></b>	<b><u>17</u></b>
<b><u>3.3 Selbstständig lernen und Lernhindernisse gemeinsam überwinden</u></b>	<b><u>18</u></b>
<b><u>4 Lebensraum Schule – Lernen in der vorbereiteten, entspannten Umgebung</u></b>	<b><u>18</u></b>
<b><u>4.1 Menschen in der vorbereiteten, entspannten Umgebung</u></b>	<b><u>19</u></b>
<b><u>4.2 Vier Werte: Verantwortung, Authentizität, Integrität, Gleichwürdigkeit</u></b>	<b><u>20</u></b>
<b><u>4.2.1 Verantwortung</u></b>	<b><u>20</u></b>
<b><u>4.2.2 Authentizität</u></b>	<b><u>20</u></b>
<b><u>4.2.3 Integrität</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b><u>4.2.4 Gleichwürdigkeit</u></b>	<b><u>21</u></b>
<b><u>5 Allgemeine Grundsätze zur Gestaltung der Lernbereiche</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>5.1 Demokratische und soziokratische Strukturen</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>5.2 Lebensnahes Lernen</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>5.3 Naturräume als zentraler Teil der Lernumgebung: Naturpädagogischer Ansatz</u></b>	<b><u>23</u></b>
<b><u>5.4 „Versorgungsschule“</u></b>	<b><u>26</u></b>
<b><u>5.5 Einbeziehung außerschulischer Lernorte</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b><u>5.6 Begegnungsschule - Kulturelles Lernen</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b><u>5.7 Bewegungsschule</u></b>	<b><u>28</u></b>
<b><u>6 Lernbereiche und Materialien der vorbereiteten Umgebung</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b><u>6.1 Die Fachcurricula</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>6.2 Sprachlicher Bereich– (Fremd-) Sprachenlernen in authentischen Alltagssituationen</u></b>	<b><u>31</u></b>
<b><u>6.3 Ästhetisch–musischer Bereich – kulturelle Ausdrucksräume</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>6.3.1 Musik</u></b>	<b><u>33</u></b>
<b><u>6.3.2 Bildende und darstellende Kunst</u></b>	<b><u>34</u></b>
<b><u>6.3.3 Der Malraum</u></b>	<b><u>37</u></b>

<u>6.4 Spiel und Kreativität</u>	<u>37</u>
<u>6.5 Mathematischer Bereich</u>	<u>38</u>
<u>6.6 Sachunterrichtliche Themen</u>	<u>39</u>
<u>6.6.1. Naturwissenschaftlicher Bereich</u>	<u>40</u>
<u>6.6.2 Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich</u>	<u>42</u>
<u>6.7 Ethik / Philosophie</u>	<u>43</u>
<u>6.8 Arbeitslehre/ Informationstechnischer Bereich</u>	<u>44</u>
<u>7 Lernformen</u>	<u>45</u>
<u>7.1 Spiel(en)</u>	<u>46</u>
<u>7.2 Selbständige Beschäftigung mit didaktischem Material</u>	<u>49</u>
<u>7.3 Portfolio</u>	<u>50</u>
<u>7.4 Angebote</u>	<u>51</u>
<u>7.5 Projekte</u>	<u>52</u>
<u>7.6 Kurse</u>	<u>52</u>
<u>7.7 Exkursionen</u>	<u>52</u>
<u>7.8 (Bildungs-) Reisen</u>	<u>52</u>
<u>7.9 Praktika</u>	<u>53</u>
<u>8 Schulgemeinschaft – Sozialer Lernort</u>	<u>53</u>
<u>8.1 Mitverantwortung und Mitbestimmung</u>	<u>54</u>
<u>8.2 Grenzen und Regeln</u>	<u>54</u>
<u>8.3 Umgang mit Konflikten</u>	<u>55</u>
<u>8.4 Die Rolle der Erwachsenen</u>	<u>55</u>
<u>8.4.1 Lernbegleiter*innen</u>	<u>55</u>
<u>8.4.2 Das pädagogische Team</u>	<u>57</u>
<u>8.4.3 Eltern</u>	<u>58</u>
<u>Exkurs: Medienkonzept der F.L.A.U.S.E.</u>	<u>59</u>
<u>Medienkompetenz, Mediennutzung, Gefahren durch Neue Medien und Kinder- und Jugendschutz</u>	<u>59</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>66</u>
<u>9 Rahmenrichtlinien und Dokumentation</u>	<u>72</u>
<u>9.1 Kompetenzfeststellung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen</u>	<u>72</u>
<u>9.3 Entwicklungsberichte</u>	<u>76</u>
<u>9.4 Schulform und Abschlüsse</u>	<u>76</u>
<u>10 Gruppenstrukturen: Aufnahme und geplante Gruppengrößen</u>	<u>78</u>
<u>10.1 Aufnahmeprozess von Kind und Eltern</u>	<u>78</u>
<u>10.2 Schüler*innenzahlen</u>	<u>83</u>
<u>10.3 Schulgeld</u>	<u>84</u>

<b><u>11 Gebäude, Raumstrukturen und Außengelände</u></b>	<b><u>85</u></b>
<b><u>12 Zeitstrukturen</u></b>	<b><u>87</u></b>
<b><u>12.1 Wochen- und Tagesstruktur</u></b>	<b><u>87</u></b>
<b><u>12.2 Umsetzung der Stundentafel</u></b>	<b><u>88</u></b>
<b><u>12.2.1 Primargruppe</u></b>	<b><u>88</u></b>
<b><u>12.3 Lernbegleiter*innenstundenzahlen</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b><u>12.3.1 Fachliche Ausbildung und Aufgaben</u></b>	<b><u>93</u></b>
<b><u>13 Die Soziokratische Methode im Sinne der Haltung</u></b>	<b><u>97</u></b>
<b><u>13.1. Sinnhaftigkeit und Hintergründe in Form von Fragen</u></b>	<b><u>97</u></b>
<b><u>13.2 Soziokratische Kreismethode als organisationale Basis der Gestaltung der Interaktionsräume mit der Schüler*innengemeinschaft</u></b>	<b><u>98</u></b>
<b><u>13.3 Worterklärung und Herkunft</u></b>	<b><u>99</u></b>
<b><u>13.4 Die vier Säulen der Soziokratie: Die Kreise - Der Konsent - Die Verknüpfung - Die offene Wahl</u></b>	<b><u>99</u></b>
<b><u>13.4.1 Die Kreise</u></b>	<b><u>99</u></b>
<b><u>13.4.2 Moderation und Protokoll</u></b>	<b><u>100</u></b>
<b><u>13.4.3 Ablauf eines Kreises</u></b>	<b><u>100</u></b>
<b><u>13.4.4 Der Konsent</u></b>	<b><u>100</u></b>
<b><u>13.4.5 Die Offene Wahl</u></b>	<b><u>101</u></b>
<b><u>13.4.5 Der Leitungskreis</u></b>	<b><u>101</u></b>
<b><u>13.5.1 Der Lernbegleiter*innenkreis</u></b>	<b><u>101</u></b>
<b><u>13.5.2 Der tägliche Schüler*innen/Lernbegleiter*innen-Alltags-Kreis</u></b>	<b><u>102</u></b>
<b><u>13.5.3 Der persönliche Kreis</u></b>	<b><u>102</u></b>
<b><u>13.6 Die vier Grundwerte und ihr Bezug zu der auf Arbeitsgemeinschaften fußenden Organisationsstruktur der F.L.A.U.S.E</u></b>	<b><u>103</u></b>
<b><u>13.7 Supervision</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>Quellen:</u></b>	<b><u>106</u></b>

## 1 Einleitung

*“Welche Anforderungen muss eine Schule der Zukunft erfüllen? Sie wird das Potential der Kinder erkennen, respektieren und auf ihren inneren Plan vertrauen, der Lehrer wird seinen Blick weiten, um das Kind als ganzes Wesen wahrzunehmen. Der Schule der Zukunft geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern um die Entwicklung von echtem Verständnis und persönlicher Reife; sie wird Raum geben für die Neugierde, Kreativität, Initiative und Ideenvielfalt der Kinder; sie wird so eingerichtet sein, dass die Schüler Anregungen für selbständiges und konkretes Lernen, für Experimente finden, die ungeheure Kraft des kindlichen Spiels für ihre emotionale und kognitive Entwicklung wird ebenso berücksichtigt wie das kindliche Bewegungsbedürfnis. Auf diese Art hilft sie ihren Schülern, mit beiden Beinen in der Realität zu stehen, Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, unabhängig von äußeren Vorgaben zu handeln und Flexibilität und Anpassungsfähigkeit zu entwickeln.”*

Die Anfang des Jahres 2022 gegründete „Lernfreude & Potenzialentfaltung“ gemeinnützige GmbH, verfolgt das Ziel, eine zeitgemäße Schule mit besonderem pädagogischen Ansatz dauerhaft aufrechtzuerhalten. Unterstützt werden die Bildungszwecke der Schule direkt und auch im Rahmen außerschulischer Kursangebote durch den gemeinnützigen Verein Wildwuchs e.V., der als Förderverein der Schule fungieren wird.

Der besondere pädagogische Ansatz der bereits für die Klassenstufen 1-4 genehmigten Grundschule und der hiermit beantragten Förderstufe (5&6) zeichnet sich durch die Einbeziehung aktueller Erkenntnisse aus der Pädagogik, der Erfahrungen des populären Familientherapeuten Jesper Juul und der aktuellen Gehirnforschung, insbesondere für den schulischen Kontext vertreten durch Prof. Dr. Gerald Hüther, aus und verknüpft diese zeitgenössischen Perspektiven miteinander. Indem alle an der Schule beteiligten Menschen (allen voran die Schüler\*innen, aber auch Eltern, Lernbegleiter\*innen...) eine Kultur der Anerkennung und der Gleichwürdigkeit leben, wachsen unsere Schüler\*innen zu resilienten Menschen heran, die selbstbestimmt und selbstgesteuert ihre Lernprozesse organisieren und sich darin täglich neu in altersangemessener Weise als starke, kreative Gestalter\*innen ihrer eigenen (Um-) Welt erleben.

Unser Bild von Kindern greift zurück auf die etablierten Schriften Maria Montessoris (1870-1952), die, trotz ihrer lange zurückliegenden pädagogischen Arbeit mit Kindern, an Aktualität nichts eingebüßt hat. Sie beobachtete sich entwickelnde Kinder in ihrer Weltauseinandersetzung und wurde im Zuge dessen der intrinsischen Motivation von Kindern gewahr. Diese intrinsische Motivation verstand sie als Ausdruck des ganz eigenen Interesses und der Motivation von Kindern an Erfahrungen mit ihrer Umgebung. Demzufolge ging sie davon aus, dass eine gut vorbereitete Umgebung, aus welcher die Kinder für sie interessante Materialien je nach individuellem Interesse selbst wählen und sich mit diesen beschäftigen können, angemessene Lernbedingungen für Kinder ermöglicht. Gerald Hüther beschäftigte sich neurologisch mit der Entwicklung des Gehirns und mit den idealen Bedingungen für individuelle Lernerfahrungen. Diese Erkenntnisse verknüpfte er mit aktuellen kindlichen Lebens- und Lernwelten und brachte sich als wegweisender Diskutant in gesellschaftspolitische Entwicklungen auch um die Schule der Zukunft ein. Insbesondere wird unser Bild vom Kind gespeist durch das „kompetente Kind“, das Jesper Juul so bezeichnete und beschrieb und welches erkennt, dass Kinder gerne mit anderen Menschen kooperieren und in einer Kultur der Gleichwürdigkeit gesund aufwachsen können (Juul 2009). Die Kultur des Gehorsams, die aktuell noch vorherrschend gelebt wird hingegen, bringt zwar höchst anpassungsfähige und willige Menschen hervor, hier liegt jedoch weniger der Fokus auf dem resilienten Menschen, der sich bewusst und selbstgesteuert durchs Leben zu navigieren weiß, seine eigenen Grenzen und die anderer Menschen achtet und weiß, wer er ist.

Anfangs hatte der Förderverein der Schule „Wildwuchs- Verein für Lernen in Gleichwürdigkeit“ in seinem Namen den Slogan „artgerechtes Lernen“. Dieser zielt auf das Artgerecht-Projekt, begründet durch Nicola Schmidt, einem mit Jesper Juul und Gerald Hüther verwandten Ansatz, der sich in Anlehnung an Diskurse über Tiere fragt: „Was ist artgerecht für Menschenbabys?“ (ebd.). Im Rahmen des Projekts werden kulturvergleichende Perspektiven und historische Rückblicke bemüht, um aufzuzeigen, in welchem Konglomerat an gesellschaftlichen Bedingungen und Erwartungen Eltern heute Kinder erziehen und welche Herausforderungen sich hierbei stellen. Der Ansatz zielt auf die Stärkung bereits vorhandener Ressourcen in Familien und schließt an ihre je individuellen Möglichkeiten an. Zumeist werden die Eltern darin bestärkt und begleitet, ihren persönlichen Gefühlen und Intuitionen bzw. dem

Gefühl der Verbindung zu ihren Kindern zu folgen statt sie zu Objekten von Erziehungsratgebern oder anderen Zielen werden zu lassen, die bisweilen am Wohl des Kindes vorbeigehen. Im Anschluss hieran fragten wir mit unserem Verein Wildwuchs, wie Lernen im Rahmen von Schule artgerecht für Kinder stattfinden kann und möchten uns gerne auf diese Weise in den öffentlichen Diskurs (über den Verein als Förderverein schulisch und außerschulisch) einbringen. Das hier vorliegende Konzept verdeutlicht zeitgenössische Ansätze des schulischen Lernens, denen wir uns pädagogisch im Rahmen unserer Schulgründung und Inbetriebnahme derselben anschließen möchten.

Gerald Hüther und Maria Montessori folgend, gehen wir davon aus, dass jeder Mensch individuelle Potenziale mitbringt, die sich unter guten Lernbedingungen ideal entfalten und weiterentwickeln können. Dabei sehen wir Kinder als kompetente Wesen, die von sich aus kooperieren mit Eltern bzw. Erwachsenen Bezugspersonen und daher nicht über Zwang zu spezifischen Verhaltensweisen „erzogen“ werden müssen. Die Phase der Kindheit spielt bei alledem eine bedeutsame Rolle. In dieser finden unter spezifischen Bedingungen komplexe neuronale Vernetzungen im Gehirn statt, von deren Entwicklung lebenslang profitiert werden kann. In unserer Schule möchten wir dafür Sorge tragen, dass diese Bedingungen gegeben sind. Lernen wird mittlerweile – sowohl pädagogischen als auch neurologischen Studien zufolge – als selbstorganisierter Prozess verstanden, der höchst individuell und nach subjektiven Bewertungskriterien als lustvolle Aktivität abläuft. Auch dem hessischen Bildungs- und Erziehungsplan liegt diese Perspektive zugrunde: „Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Anfang an aktiv mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt. Bereits sehr kleine Kinder sind eher aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse als passive Teilhaber an Umweltereignissen und können ihre Bedürfnisse äußern. Kinder wollen von sich aus lernen. Ihr Lerneifer, ihr Wissensdurst und ihre Lernfähigkeit sind bemerkenswert groß.“ (BEP, S. 20) In Kombination mit einem durch Montessori geprägten Bild des Kindes als an seiner Umwelt intensiv interessierten Akteurs, bedeutet dies für unsere zeitgemäße Schule, dass sie insbesondere Möglichkeitsräume zu schaffen hat, in denen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lern- und Bildungserfahrungen ermöglicht werden. Insofern Schule es schafft, dies zu gewährleisten, stellt sie einen Raum zum Wachsen für Kinder dar, die sich täglich neu als stark und selbstwirksam erleben. Das aus der Psychologie stammende Konzept der „Resilienz“ stellt eine grundlegende Orientierung unserer pädagogischen Ausrichtung dar. Die Bedeutung von Resilienz für die Lebensqualität von Menschen und die Frage nach gelingender Lebensführung, kann kaum überschätzt werden: „So ergründet die Resilienzforschung, warum sich manche Kinder trotz schwieriger Lebensverhältnisse gesund und positiv entwickeln, während andere davon beeinträchtigt werden. Der Unterschied liegt im Vorhanden sein bzw. Fehlen menschlicher Stärken und sozialer Ressourcen“ (BEP, S. 26). Zu den Entstehungsbedingungen von Resilienz wird im BEP weiter festgehalten: „Diese so genannte Resilienz ist nicht angeboren. Von zentraler Bedeutung für ihren Erwerb ist die Qualität der Beziehungen, die Kinder in ihrer Familie und an anderen Bildungsorten erfahren.“ (BEP, S.26). Dies verweist eindeutig auf die Bedeutung einer hoch qualitativen Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und erwachsenen Bezugspersonen in Bildungseinrichtungen, ein Anliegen, dem sich unser Konzept konsequent verschreibt. Die Entwicklung von Resilienz als eine der bedeutsamsten Fähigkeiten und menschlichen Ressourcen bezeichnet die Widerstandsfähigkeit der Psyche und bezeichnet damit Schutzfaktoren vor psychischen/emotionalen Erkrankungen, die seit einigen Jahren in unserer Gesellschaft stark zunehmen. Resilienz als erlernbare Ressource betrachtend, liegen ihre

zentralen Entwicklungsmomente in der kindlichen Lebensumwelt. So werden als Faktoren der Resilienz bezüglich der Person und ihrer Lebensumwelt folgende Kompetenzen und Fähigkeiten als maßgeblich erachtet: Emotional positiv erlebte Beziehungen zu Bezugspersonen, soziale Umgangsformen, die Akzeptanz, Wertschätzung und Unterstützung transportieren mitsamt eines wertschätzenden Klimas in Bildungseinrichtungen, positiver Kontakten zu anderen Kindern und freundschaftliche Beziehungen sowie tragfähige Rollenmodelle, die auf die Bewältigung von alltäglichen Krisensituationen konstruktiv vorbereiten, stellen zentrale Pfeiler zur Entwicklung resilienter Persönlichkeiten dar (vgl. Sit 2008, S. 2). Auch im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (in der Folge abgekürzt mit BEP) wird die Bedeutung der Atmosphäre und der emotionalen Beteiligung der Kinder in ihren Lernprozessen betont: "Für Kinder entscheidend ist die emotionale Atmosphäre, in der sie lernen. Emotionen, die Lernaktivitäten begleiten und aus Lernerfahrungen hervorgehen, werden mitgelernt und prägen das weitere Lernverhalten." (BEP, S. 27)

Unsere Zielsetzung besteht darin, für die Klassenstufen 1 bis 6 ein schulisches Umfeld zu schaffen, das die für die Entwicklung von Resilienz maßgeblichen Lebensbedingungen berücksichtigt.

Auf diesem Weg sind wir nicht allein. Wir können dabei zurückgreifen auf Ansätze und bis zu 40-jährige Erfahrungen von Schulen im In- und Ausland sowie auf den Austausch mit anderen Freien Schulen in Deutschland, deren Anzahl insbesondere in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist.

Wir bedanken uns hier ganz besonders bei der FRISCH in Michelstadt/Erbach, die uns erlaubt hat, größere Ausschnitte aus ihrem Konzept zu übernehmen, mit deren Inhalt wir übereinstimmen. Dieser möchten wir an dieser Stelle besonders für ihre Anregungen und den Austausch danken.

## 2 Pädagogische Grundgedanken

### 2.1 Lernen als (neuro)biologischer Prozess

Darüber, *wie* und *unter welchen Umständen* Lernen funktioniert, haben sich in den letzten etwa 10 Jahren viele Erkenntnisse angesammelt:

*„Die Grunderkenntnis der modernen Neurobiologie heißt: Kinder, und zwar alle Kinder, kommen mit einer unglaublichen Lust am eigenen Entdecken und Gestalten zur Welt. Nie wieder ist ein Mensch so neugierig und so entdeckungsfreudig und so gestaltungslustig und so begeistert darauf, das Leben kennen zu lernen, wie am Anfang seines Lebens. Diese Begeisterungsfähigkeit, diese enorme Lernlust und diese unglaubliche Offenheit der Kinder sind der eigentliche Schatz der frühen Kindheit.“*

Unser Interesse ist es, diesen Schatz, d.h. die intrinsische Motivation, entdecken und gestalten, lernen und sich entwickeln zu wollen, zu bewahren und den Kindern als Lebensprinzip zu vermitteln. Kinder begeistern sich. Die Arbeit, die sie tun, lohnt sich für sie aufgrund dieser Begeisterung aus der Sache heraus. Wenn sie begeistert mit ihrer Sache beschäftigt sind und bleiben, dann entwickeln sie daraus Kompetenzen und daraus entsteht ein Erfolgserlebnis. Kinder lernen für sich aus all den gesammelten Erfolgserlebnissen ein eigenes positives Verständnis von „Erfolg“ abzuleiten, welches zu einer nachhaltig zufriedenstellenden Lebensgestaltung führt.

*„Die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder ihre intrinsische Lust am Lernen und Gestalten weiterentwickeln und zu stärken, verantwortungsbewußten (sic!) und teamfähigen Persönlichkeiten heranreifen können, läßt (sic!) sich inzwischen aus neurowissenschaftlicher Sicht recht gut beantworten. Interessanterweise bestätigen die Hirnforscher mit ihren neuen Erkenntnissen vieles von dem, was von vielen Erzieher und Pädagogen seit jeher eingefordert und in erfolgreichen innovativen Bildungseinrichtungen längst umgesetzt worden ist: Anstelle der bisherigen extrinsischen Verfahren zur Verbesserung der Lernleistungen müssen Bedingungen, also Erfahrungs- und Gestaltungsräume, geschaffen werden, die die intrinsische Motivation der Kinder zum Lernen und Gestalten, zum Mitdenken und Mitgestalten wecken und stärken.“*

Diese Ausführungen bestärken uns in unserem Bestreben, den Kindern und Jugendlichen in der Schule Lern- und Lebensräume zur Verfügung zu stellen, die ein echtes Verständnis dieser Welt und eine Auseinandersetzung mit den verschiedensten „Wissensbereichen“ ermöglichen. Entsprechend wird auch im BEP festgehalten: „Vor diesem Hintergrund setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines Wissenskanons durch. Er löst das statische Bildungsvorratsmodell durch ein dynamisches Bildungserneuerungsmodell ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt.“ (BEP, S. 17). So sollte es sowohl im Grundschul-, als auch im Sekundarschulbereich nicht darum gehen, „sich Wissen anzueignen“, das von außen durch Unterrichtsprogramme gesteuert wird, sondern darum, ein eigenes Netz zum Auffangen eigener und schließlich auch der Erlebnisse und Interpretationen anderer zu weben. So lernen Kinder in Prozessen der Co-Konstruktion sich selbst, die Welt, die Lerninhalte und sich selbst in Auseinandersetzung mit diesen kennen und verstehen. Bildung „vollzieht sich als ko-konstruktiver Prozess und ist gleichzeitig Sinn-Konstruktionsprozess, der zudem kontextuell eingebettet ist.“ (Professor Dr. Dr. Dr. W. Fthenakis, Bildung von Anfang an, S. 9)

Dieses „Netz“ wird nach Aussagen von Neurologen durch neuronale Verknüpfungen hergestellt, sodass Informationen miteinander verbunden werden können. Eine grundlegende Rolle spielen dabei Proteine (sog. „Myeline“), die die Nervenbahnen durchlässig und damit aktionsfähig machen. Joseph Chilton Pearce, Forscher und Autor aus den USA, hat sich in seinen Arbeiten besonders damit beschäftigt, wie sich die Entwicklung des menschlichen Wesens auf natürliche Weise entfaltet und nach welchen Gesetzmäßigkeiten sich Gehirnstrukturen und Intelligenz entwickeln.

Die Forschungen von Pearce zeigen deutlich, dass bei einem Lernvorgang – der vom Individuum autonom gesteuert wird und mit dem sich das Individuum identifiziert – das Protein Myelin „eine isolierende (nichtleitende) Scheide um die langen Axionenverbindungen der betroffenen Neuralfelder und entsprechenden Muskelnerven“ im Gehirn bildet. Je mehr Myelin gebildet wird, umso effizienter das jeweilige Feld.

*„Eine anfänglich langsame, umständliche Operation läuft glatter und schaltet auf Automatik, sobald abertausende von Neuralfeldern genügend myelinisiert sind.“*

Hierbei ist von wesentlicher Bedeutung, dass nur sensomotorische Interaktionen (d. h. konkretes Erleben, das mit Bewegung und Sinnlichkeit verbunden ist), die der Organismus aus eigenem Interesse eingeht, dieses innere Geschehen bewirken.

*„Körpereigene Proteine, die Myeline, sorgen dafür, dass jede Erfahrung, die dem Entwicklungsplan entspricht, Nervenbahnen durchlässig macht, wodurch immer reichere innere Verbindungen hergestellt werden können. Für den ‚Homo educandus‘ unserer Epoche ist es kaum fassbar, dass letztendlich niemand einem anderen etwas beibringen kann, schon*



*gar nicht die wichtigen Dinge des Lebens, sondern dass jeder sich selbst und seine eigene Wirklichkeit erschaffen muss.“*

Die Myelinisierung der Gehirnstrukturen führt zu einer Art Festigung (Stabilisierung) des Gelernten. Nach Pearce vollzieht das Gehirn mehrere Male in der Kindheitsentwicklung eine Art „Hausputz“. D. h. das Gehirn setzt einen Stoff frei, der alle unproduktiven und ungenutzten Neuralverbindungen auflöst. Sinn dieses „Hausputzes“ ist es, Platz zu schaffen für neue Lernvorgänge, d. h. den Aufbau neuer Neurfelder.

Dies bedeutet, dass „Lernvorgänge“, die *nicht* vom Individuum selbstgesteuert werden und *nicht* seinem inneren Zeit- und Entwicklungsplan sowie Interessen entsprechen, dem „Hausputz“ zum Opfer fallen und wieder vergessen werden können. Wenn Kinder und Jugendliche Unterrichtsinhalte lernen müssen, die nicht ihrem inneren Zeit- und Entwicklungsplan entsprechen, kann der Prozess der neuronalen Verknüpfungen nicht stattfinden. Das Resultat ist ein weitgehender Verlust der Intuition und Kreativität.

*„Durch äußeren Druck auswendig gelernte Information wird so umgeleitet und gespeichert, dass sie der Dynamik der Verständnisstrukturen nicht in die Quere kommt. Sie ist zwar abrufbar als ‚fester Wissensstoff‘, doch nimmt sie nicht Teil an den inneren Lebensprozessen, die das Verständnis der Welt ermöglichen.“*

Gerald Hüther betont zudem die Notwendigkeit „angstfreier Lernräume“. Nur angstfrei bewältigen Kinder und Jugendliche auftretende Probleme, sehen sie als persönliche Herausforderung und nicht als Schrecken und „persönlichen Untergang“. Seelische Belastungen, besonders Dauerstress, bewirken im Gehirn Destabilisierungen von bereits geknüpften neuronalen Strukturen, sodass die Kinder immer weniger auf gesicherte Handlungsstrukturen zurückgreifen können.

*„Die unter solchen Bedingungen erworbenen Erkenntnisse und Fertigkeiten werden mit den in der betroffenen Situation erlebten negativen Gefühlen von Angst, Verunsicherung, Abwertung und Ohnmacht verkoppelt. Diese Koppelungsphänomene haben zwangsläufig zur Folge, daß (sic!) nicht nur die jeweilige Tätigkeit (also das Lernen und Üben), sondern auch der Ort (also der Kindergarten oder die Schule) und sogar die betreffende Person (die Erzieherin oder der Lehrer) fortan „angstbesetzt“ wahrgenommen und bewertet werden. Das freilich sind die schlechtesten Voraussetzungen für die weitere Entfaltung von Offenheit, Interesse und Kreativität in der betreffenden Bildungseinrichtung.*

*Aus der Streßforschung (sic!) ist hinreichend bekannt, was die Entstehung und Ausbreitung von Angst verhindert: Vertrauen.“*

Das oben erklärte „neuronale Netz“ dient dazu, konkrete Probleme zu lösen und ist wesentlich für die Entwicklung von Intuition, Abstraktionsfähigkeit sowie logisches und vernetztes Denken. Die biologischen, psychischen und sozialen Wurzeln für echtes Verständnis können nur durch eigenständige, selbstgewollte und selbstgesteuerte Interaktion in einer geeigneten Umgebung von innen nach außen entstehen.

Das „innere Netz“, das für echtes Verstehen und die Bildung eines persönlichen Urteils unabdingbar ist, besteht darin, dass die für das Individuum relevanten Inhalte gespeichert und sinnhaft miteinander in seinen Relevanzen verknüpft werden. Für uns bedeutet dies, die Lebensprozesse der Kinder und Jugendlichen zu respektieren und zu begleiten und auf festgelegte Unterrichtspläne zu verzichten. In jedem Falle findet ein Abgleich mit unserem Kompetenzraster (siehe Anhang) statt. Dieses wird vor Allem im Fall eines Wechsels auf eine andere Schule eine Orientierung bezüglich der Kompetenzen des/der Schüler\*in geben können. Ziel ist hier auch eine passgenaue Vorbereitung auf den Lernstand der zukünftigen

Lerngruppe und ein möglichst reibungsloser Übergang. Dabei stehen individuelles Entdecken, Erkennen und Verstehen im Vordergrund.

Lernen im Sinne der Systemtheorie meint die aktive, von innen gesteuerte Auseinandersetzung eines Organismus mit seiner Umwelt. Entwicklungsprozesse sind demzufolge immer ganzheitlich zu betrachten: Physische, emotionale, soziale und kognitive Reifeprozesse gehen jeweils Hand in Hand. Allen Entwicklungsphasen ist gemein, dass Lernen vor allem im Handeln geschieht.

### **2.3 Bildung und Wissen in einer sich wandelnden Welt**

Im Auftrag des damaligen Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie wurde in den Jahren 1996-1998 die sog. Delphi-Studie durchgeführt.

*„Etwa 1000 Expertinnen und Experten formulierten, welche Entwicklungen sie in den nächsten 20 Jahren im und für das Bildungssystem erhoffen, erwarten oder befürchten.*

*Als Wissensgebiete von besonderem Gewicht wurden Umwelt, Globalisierung, Mensch, Technik und gesellschaftliche Ordnung herausgestellt. Angesichts zunehmender Medialisierung müssen der und die Einzelne lernen, die Komplexität von Informationen zu vereinfachen, um sie sich anzueignen. Es geht um Orientierungswissen, Meta-Wissen, Bewältigungswissen, kurz, um den Umgang mit dem Komplexitätsdilemma, aber auch mit Nichtwissen und Wahrscheinlichkeiten.*

*Diese Studie listet die Wichtigkeit von Kompetenzen im Jahr 2020 für schulische/allgemeine Bildung wie folgt auf (die Zahlen geben die Rangplätze an):*

- 1. lerntechnische/lernmethodische Kompetenz,*
- 2. psycho-soziale (Human-) Kompetenz,*
- 3. Fremdsprachenkompetenz,*
- 4. Medienkompetenz,*
- 5. interkulturelle Kompetenz,*
- 6. spezifische Fachkompetenz und*
- 7. sonstige Kompetenzen.*

*Die Vermittlungen inhaltlichen Basiswissens erhält nach den Ergebnissen dieser Studie lediglich eine dienende Funktion.“*

Hieran anschließend, betrachten wir das "Primat des Kognitiven" in der Schule als historisch gewachsene Gegebenheit, die wir im Rahmen unserer Freien Schule gerne bewusst anders ausrichten möchten.

Spezifisches, vorherbestimmtes Wissen zu erwerben wird zugunsten der Fokussierung der Erlangung der Fähigkeit, sich das Wissen verfügbar zu machen, das in der jeweiligen Situation benötigt wird, als Ziel zurückgestellt. Das kann nur gelingen, wenn der turn vom Lehrenden zum Lernenden vollzogen wird und Lernen im Anschluss hieran

- selbstbestimmt erfolgt
- prozesshaft ist
- sich an den Lebenswelten der Lernenden orientiert
- aktuell ist

Die von den zukünftigen Erwachsenen erwartete hohe Flexibilität führt nur dann nicht zu großen Unsicherheiten, wenn den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet wird, eine starke Identität auszubilden.

Auch Gerald Hüther entwickelt einen ähnlichen Bildungsbegriff und zieht daraus entsprechende Konsequenzen:

*„Die Zukunft unseres Landes wird von den Kindern gestaltet, die heute heranwachsen. Wollen wir keine Bruchlandung erleiden, müssen wir sie auf die Herausforderungen vorbereiten, die auf sie zukommen und denen wir schon jetzt gegenüberstehen. Wir müssen Ihnen das nötige Rüstzeug zur Bewältigung dieser Aufgaben mit auf den Weg geben. Und das wichtigste, was Ihnen helfen wird, diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, ist nicht mehr allein ihr Wissen – das kann künftig jederzeit verfügbar gemacht und abgerufen werden – sondern vielmehr ihre Bildung, also die Fähigkeit, sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch wieder neues Wissen hervorzubringen. [...]*

*In der alten Industriegesellschaft des vorigen Jahrhunderts sollten die Menschen das in der Schule erworbene Wissen ein ganzes Leben lang anwenden. Deshalb brauchten sie gut eingprägtes Sachwissen und solide Kenntnisse, auf die sie zeitlebens zurückgreifen konnten. In der Wissens- und Ideengesellschaft des 21. Jahrhunderts hat sich dieser Wissenspool enorm erweitert. Jetzt kommt es immer stärker darauf an, neue Herausforderungen annehmen und unbekannte Probleme lösen zu können. Die Schule wird ihre Schüler daher künftig nicht nur auf die Durchführung von Routinen, sondern in erster Linie auf die Bewältigung von Vielheit und Offenheit vorbereiten müssen. Damit ändert sich aber schlagartig auch die traditionelle Vorstellung von Bildung und Erziehung. Überall dort, wo Bildung stattfindet, geht es nun viel stärker um die Aneignung sogenannter Metakompetenzen, um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen, um die Bereitschaft, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, um die Lust am Entdecken und Gestalten, um Engagement, Teamfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. [...]*

*Doch bevor man an Einzelmaßnahmen geht, um die Qualität von Bildungsangeboten zu erhöhen, sind folgende „hirngerechte“ Voraussetzungen für gelingende Bildung grundsätzlich voranzustellen:*

*„Hirngerecht“ sind Bildungsangebote für Kinder (wie auch für Jugendliche und Erwachsene) immer dann,*

- wenn sie „Sinn machen“, d. h. bedeutsam und wichtig für das betreffende Kind sind, sei es auch nur, dass sich jemand über das, was das Kind gelernt hat, aufrichtig freut.*
- wenn sie als eigene Erfahrung am ganzen Körper, mit allen Sinnen und unter emotionaler Beteiligung erfahren werden, wenn sie also „unter die Haut“ gehen.*
- wenn die so gewonnenen Einsichten, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sich im praktischen Lebensvollzug als nützlich und vorteilhaft, d.h. praktisch anwendbar erweisen, auch und gerade außerhalb von Kindergarten und Schule.*
- Wenn sich Kinder als bedeutsam für andere bzw. die soziale Gemeinschaft erfahren, fühlen sie sich wichtig und wertvoll.*

## **2.4 Veränderte Bedingungen von Kindheit und zeitgenössische Kindheiten aus soziologischer Perspektive: Die heutige Bedeutung von Schule**

Kindheit wird, besonders in westlichen europäischen Gesellschaften, gemeinhin als Schutz- und Schonraum begriffen. Dabei handelt es sich um eine soziale Konstruktion von Kindheit, in die auch die Anordnung eines hierarchischen Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern eingeht: die Erwachsenen übernehmen hierbei die Rolle derjenigen, die dafür Sorge tragen, dass Kinder die nötigen Schutz- und Schonräume zugestanden bekommen. Die hiermit verwobene, in Kindheit eingeschriebene, generational angelegte Care-Ordnung ist eng verknüpft mit wohlfahrts- und sozialstaatlichen Entwicklungen, z. B. dem sozialen Wandel des

Arbeitsmarktes, insbesondere der gestiegenen Frauenerwerbstätigkeit, und damit einhergehenden Expansionen institutioneller Bildungsinstitutionen wie sie z. B. am Ausbau der Ganztagschulen abzulesen sind. Dass das Kind zum Ziel staatlicher Bildungsbemühungen und damit zugleich als Objekt derselben in Erscheinung gebracht wird, verweist implizit auf die Verwertbarkeit von Kindheit und Kindern in ökonomisch-politischen Dimensionen. Dies kann als eine in der Soziologie der Kindheit anerkannte Funktionalisierung von Kindern/Kindheit verstanden werden und wird in den alltäglichen Lebenswelten von Kindern u. a. sichtbar in der zunehmenden Planungsübernahme der freien Zeit der Kinder durch Erwachsene. Die freie Zeit von Kindern »wird zunehmend Ziel von rationalen Bildungsplanungen von Erwachsenen, die in Auseinandersetzung mit dem Wandel von Kindheit, die sinnvolle Zeitnutzung von Kindern pädagogisch festlegen.«

Die konkreten Konzepte von Betreuungsorganisationen im Elementaralter sowie in Schulen, in denen Kinder im Sinne einer »Verschulung der Kindheit« zunehmend ihre Wochentage verbringen, sowie die in sie eingeschriebenen Vorstellungen von Kindheit, Kindern und ihrem Stellenwert im Verhältnis zu den Erwachsenen, die organisatorischen Bildungsziele sowie Methoden ihrer Verfolgung und die wiederum in sie eingeschriebenen Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder, prägen demnach in zentraler Weise kindliche Lebenswelten. Diese verschiedenen Aspekte spiegeln sich in den Organisationskulturen von Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und auch in den für sie entworfenen und bereitgestellten Räumen sowie in den kommunikativen und inkorporierten Praktiken der beteiligten Akteure wider. Schon die materielle Raumgestaltung und die Existenz spezifischer Objekte wirken demnach bedingend auf die Entfaltung spezifischer Praktiken ein und sind von großer Bedeutung (vgl. Kap. 5.3/5.4; Bender 2020). Aus diesem Grund bedürfen sie auch der gezielten Gestaltung wie bereits Montessori mit der vorbereiteten Umgebung offenbarte.

## **2.5 Heutige Lebenswirklichkeiten und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen**

Unsere Lebensbedingungen haben sich sowohl global als auch in konkreten Lebenszusammenhängen fundamental verändert. Als globale Veränderungen, die sowohl mittelbar als auch unmittelbar in den Schulalltag mit einfließen, sind u.a. neue Technologien, drohende Klimakatastrophen, ökologische Krisen, weltumspannende Konflikte, Kriegsgefahr und Rassismus zu nennen.

Darüber hinaus haben tiefgreifende soziokulturelle Veränderungen Auswirkungen auf das Familien- und das Schulleben.

In den Familien sind die Beziehungsmöglichkeiten und Ressourcen trotz großer Potenziale oft eingeschränkt. Immer mehr Kinder wachsen in Kleinst- und „Patchwork-Familien“, oftmals mit nur einem Elternteil und in räumlicher Distanz zu anderen Familienmitgliedern, wie z.B. Großeltern, auf. Diese Lebensformen bieten den Kindern im Gegensatz zu den historisch verbreiteten Großfamilien wenige Möglichkeiten, sich an älteren Generationen zu orientieren wie auch in gleichrangigen Beziehungen mit Geschwistern zu explorieren.

Größere altersgemischte Gruppen sind nicht mehr in den „natürlichen Freiräumen“ wie Dorf- oder Straßengemeinschaften zu finden, sondern werden nur noch in professionellen Einrichtungen wie Kindergärten vorgefunden. Hier wird aber Spiel meist durch pädagogisch professionell Handelnde (Erzieher\*innen, Sozialarbeiter\*innen) organisiert und institutionalisiert. Die Verfügbarkeit von Spielzeug und technischen, vor allem elektronischen Unterhaltungsgeräten verschiedenster Art ist für viele Kinder und Jugendliche unvergleichlich größer geworden und die technologischen Möglichkeiten wandeln sich rasant. Verstärkt

ziehen sich Kinder in die Wohnungen und Kinderzimmer zurück und beschäftigen sich mit vorstrukturiertem, industriell gefertigtem Spielzeug oder verbringen ihre Zeit mit Fernseher, Computer und verschiedenen Audiogeräten. Die Medienwelt ist in einem früher unvorstellbaren Maß allgegenwärtig. Der damit verbundene Ersatz direkter Welterfahrung durch medial vermittelte Bilder und Botschaften ist in seinen Auswirkungen noch kaum abzuschätzen. Gleichzeitig kann nicht übersehen werden, dass sich Kindern und Jugendlichen dadurch neue Kommunikations-, Informations-, Lern- und Unterhaltungsmöglichkeiten eröffnen.

Kinder und Jugendliche finden fast ausschließlich eigens geplante und gestaltete Innen- und Außenräume für vorstrukturierte und genormte Betätigungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ist die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Alltag der Erwachsenen, der direkte Einblick in die Arbeitswelt sowie die Möglichkeit, selbständig Naturerfahrungen zu machen, geringer geworden. Sie können aus einem großen Freizeitangebot auswählen, werden hier aber zumeist als Bildungsempfänger\*innen positioniert und adressiert. Einrichtungen und Organisationen bieten ein dichtes Netz von Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, ihre individuellen Vorlieben, Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten und zugleich auch wirkungsvolle Sozialerfahrungen zu machen.

Ein „verplanter“, kontrollierter und verinselter Alltag ist für viele Kinder zur Normalsituation geworden, die Vielzahl der Angebote gibt dabei selten Raum für eigene Initiativen oder die Möglichkeit, sich intensiv und räumlich sowie zeitlich selbstbestimmt mit einem Thema zu beschäftigen. Zeitknappheit und Stresssituationen sind für Kinder und Jugendliche deshalb zunehmend erfahrene Alltagswirklichkeiten.

Seit Beginn der Corona-Pandemie und der damit verbundenen Maßnahmen zeigen sich viele der o.g. Faktoren in verstärkter Ausprägung. Durch wachsende Unsicherheit, Ängste, die Reduzierung sozialer Kontakte und damit auch sozialer Kontrolle, werden Familien überwiegend auf sich selbst zurückgeworfen und mit herausfordernden Situationen alleine zurückgelassen. Hinzu kommen soziale Isolation, Überforderung, Gewaltanwendung als aus Überforderungssituationen emergierendes Phänomen, finanzielle Belastungslagen und Armutssituationen sowie auch damit verbundene unsichere Zukunftsperspektiven für viele Familien. Kinder und Familien bedürfen in diesem Kontext umso stärker individueller Kompetenzen und Fähigkeiten, die ihnen helfen, Krisen zu überwinden und hoffnungsvoll und selbstwirksam in die Zukunft zu schreiten. Auch Resilienz zeigt sich in eben diesem Zusammenhang als bedeutsames, zu erringendes und durch soziale Bedingungen erst zu ermöglichendes Gut der (kindlichen und Erwachsenen) Subjekte. Eine Kultur der Anerkennung stellt eine der zentralen Voraussetzungen hierfür dar, die an der F.L.A.U.S.E. gelebt werden soll.

## **2.6 Schlussfolgerungen**

Kinder und Jugendliche sind heute in nahezu allen Lebensbereichen anderen Anforderungen gegenübergestellt als noch vor 20 Jahren.

- Auf der rationalen Ebene sind Kinder und Jugendliche mit dem Phänomen konfrontiert, dass das Wissen, welches sie in Zukunft benötigen werden, heute zu einem wesentlichen Teil noch nicht bekannt ist. Diese Tatsache begründet das Schlagwort „lebenslanges Lernen“, welches momentan durch eine EU-Initiative propagiert wird und selbstgesteuerte, sowie informelle Lernprozesse als essenziell begreift.
- Auf der emotionalen Ebene werden hohe Anforderungen, gerade an die Jugendlichen, gestellt. Es wird davon ausgegangen, dass – so wie dies bereits schon seit einigen

Dekaden durch soziologische Forschung sichtbar gemacht wird, die z.B. vom Terminus „Bastelbiografien“ spricht, auch die zukünftigen Berufsbiographien nicht kontinuierlich verlaufen. Ebenso wird geographische Flexibilität erwartet.

- Mehr denn je wird in Zukunft erwartet, dass Menschen über Fähigkeiten wie „Arbeiten im Team“ und „Denken in Zusammenhängen“ verfügen. Eigenverantwortliches Handeln ist ein entscheidendes zukünftiges Qualifikationsmerkmal.

Als Schule, die die Selbsttätigkeit der Schüler\*innen zum Ausgangspunkt des Lernens macht, stimmen wir mit den reformorientierten Impulsen in der wissenschaftlichen Diskussion zur Bildungspolitik überein.

*„Im Mittelpunkt stehen hier die sogenannten Schlüsselqualifikationen als die neue Form der Allgemeinbildung. D. h. es geht um Erschließungskompetenzen, im Sinne von Fähigkeiten, im Einzelnen das Allgemeine und Relevante zu erkennen, den Kopf nicht als Speicher von Faktenwissen, sondern als Schaltstelle für intelligente Reaktionen zu nutzen“.* Gerald Hüther verwies darauf, dass das Gehirn zur Problemlösung diene und weniger zur Abspeicherung von Informationen.

*Schlüsselqualifikationen* sind beispielsweise Kreativität, Toleranz, Achtsamkeit, Friedfertigkeit, Selbsterkenntnis, Solidarität, Zivilcourage, Freiheitsfähigkeit, Verantwortungs- und Kommunikationsfähigkeit, Mit- und Umweltbewusstsein.

Damit diese Fähigkeiten nicht nur „moralische Postulate“ bleiben, sondern zu ethischen Handlungskompetenzen werden, ist es wichtig, dass Kindern und Jugendlichen zugestanden wird, den Prozess ihrer Identitätsfindung entsprechend ihrer Entwicklung in ihrem individuellen Tempo selbst zu steuern und dabei die Eigenheiten der jeweiligen Individualität als erwünscht zu begreifen.

### 3 Didaktische Prinzipien

Aufgrund der oben ausgeführten Grundgedanken über das Lernen und die Lebenswirklichkeiten, erschließen sich aus unserer Sicht folgende didaktische Prinzipien und grundlegende Haltungen.

#### 3.1 Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen

Nach Aussage des Neurologen Gerald Hüther gibt es zwei wesentliche Erwartungen von Kindern an die Welt, die erfüllt sein müssen, um ihnen eine optimale Entwicklung zu ermöglichen. Zum einen ist dies die Erwartung, immer weiter bzw. über sich hinauswachsen zu können, also Herausforderungen vorzufinden, an denen man lernend wachsen kann. Zum anderen ist es die Erwartung, bzw. das Bedürfnis, sich geborgen zu fühlen in einer Gemeinschaft.

Hüther nennt dies eine *individualisierte Gemeinschaft*. Diese soll in der F.L.A.U.S.E. umgesetzt werden.

Spielen, Arbeiten und Zusammenleben mit gleichaltrigen, älteren und jüngeren Kindern und Erwachsenen stellen wichtige Grundlagen unserer vorbereiteten sozialen Lernumgebung dar, die die Kinder heute in ihrer häuslichen Umgebung nicht mehr regelmäßig und verbreitet vorfinden.

Durch das Prinzip der Jahrgangsmischung ist die individuelle Entwicklung in Gemeinschaft mit anderen Kindern auch in den verschiedensten Lernbereichen auf unterschiedlichem Niveau möglich. Es ist für die Kinder gang und gäbe, dass jeder sich zu unterschiedlichen Zeiten mit diversen Inhalten beschäftigt und, dass es verschiedene Interessenschwerpunkte gibt.

Freundschaften und soziale Beziehungen entstehen personen- und inhaltsbezogen, nicht ausschließlich aufgrund des gleichen Alters.

Sie profitieren von den „Expert\*innen“ unter sich, ahmen Dinge nach, probieren verschiedene Umgangstechniken aus und lernen so auch, wie bestimmte Materialien zu handhaben sind. Kinder unterstützen sich gegenseitig, z. B. wenn die erwachsene Bezugsperson gerade mit der Unterstützung eines anderen Kindes beschäftigt ist. Sie übernehmen Verantwortung für sich und füreinander, ohne dabei in Situationen allein gelassen zu werden, die dem Hinsehen Erwachsener bedürfen. Ältere Kinder sind für die Jüngeren natürlicherweise Vorbilder, was zum einen den Jüngeren zugutekommt, zum anderen aber auch die Älteren in ihrer Selbstwahrnehmung und –Reflexion bestärkt.

Wenn etwa ein 12-Jähriger einem Neunjährigen die Funktion des Mikroskops erklärt, geschieht dies bisweilen kindgerechter und knüpft besser an das Wissensrepertoire des Jüngeren an, als wenn dies durch einen Erwachsenen geschieht. Eine 8-Jährige übt zeitgleich mit der drei Jahre älteren Freundin das große Einmaleins. In beiden Situationen geht es um Zuwachs von Selbstbewusstsein ohne Abwertung des Gegenübers als ein Hauptmotor für Motivation, Neugierde und Lernfreude. Auch Selbstwirksamkeit wird von beiden Kindern, dem „lehrenden“ und dem „lernenden“ erlebt, begleitet von einer positiven Beziehungserfahrung. Die möglichst natürliche Mischung der Altersstufen vermindert das Konkurrenzdenken der Kinder stark. Hierbei handelt es sich um ein wichtiges Anliegen unserer geplanten Schule: Sich mit anderen Schüler\*innen in einem Konkurrenzverhältnis stehend zu begreifen, wird entsprechend neuerer neurologischer Forschungen (Hüther) Lernprozesse eher hemmen als fördern. Hingegen wirkt sich ein positives, wertschätzendes, sich gegenseitig bereicherndes Lernklima als förderlich auf die Lernprozesse selbst aus.

Die Jahrgangsmischung führt außerdem bei allen Beteiligten zur Reduzierung der Voreingenommenheit gegenüber einer Altersstufe, und baut Vorurteile, Stereotype und normative Verhaltens- und Kompetenzerwartungen ab, indem das jahrgangsübergreifende Lernsetting es nahelegt, andere Schüler\*innen als Individuen zu begreifen mit je unterschiedlichen Fähigkeiten, Wissensbeständen und Kompetenzen.

Die Kinder und Jugendlichen haben auch die Möglichkeit, in unterschiedlich zusammengesetzten, überschaubaren Gruppen verschiedene Rollen im sozialen Gefüge einzunehmen und so verschiedene Aspekte ihrer eigenen Persönlichkeit zu erleben und zu entwickeln. Stereotype Rollenzuschreibungen werden in altersübergreifenden sozialen Zusammenhängen vermieden, weil sich durch die Belebtheit der Lernzusammenhänge und beteiligten Personen sowie Inhalte die Kinder je nach Situation und Setting sehr unterschiedlich selbst erleben können. Labelingprozesse vermeidend, werden vielseitige Selbsterfahrungen ermöglicht, sodass die Kinder sich selbst und andere besser kennenlernen und zuverlässiger ihre Reaktionen und Möglichkeiten sowie persönlichen Grenzen einzuschätzen lernen. Gerade für Jugendliche gewinnt die Schule als Lebensort immer mehr an Gewicht. Sie entwickeln zunehmend intellektuelle und soziale Kompetenzen, gehen von sich aus Bindungen und soziale Beziehungen in selbst gewählten Gruppen ein, lösen sich von den primären Bezugspersonen (Eltern), erproben selbst gewählte Rollen in verschiedenen Situationen und erweitern damit auch ihr Rollen- und ihr Selbstverständnis. Auf Metaebene gewinnen sie im Idealfall eine erste Einsicht in die Tatsache, dass Rollen kontingente, durch tradiertes soziales kontempläres Verhalten erlernte Strukturen sind, deren Grenzen von den Kindern selbst erweitert werden können. Auf diese Weise erleben sie sich im weiteren Lebensverlauf womöglich weniger als in Strukturen gefangen, denen sie sich zu beugen haben und werden sich ihrer eigenen Handlungsmächtigkeit bewusst. Sie können sich dadurch erfahren als Gestaltende ihres eigenen Lebens- und Bildungswegs.

Die geplante (aber noch nicht praktisch vollzogene) Öffnung der Schule hin zur Altersgruppe der 5-6-Jährigen in den vorschulischen Bereich hinein, begründet sich vor allem aus der Erfahrung heraus, dass einige Kinder bereits in diesem Alter in ihrer Entwicklung so weit fortgeschritten sind, dass ein entsprechend freies schulisches Lernangebot ihrer intrinsischen Motivation zum Welt-, Schreiben-, Lesen- und Mathematik- Entdecken entgegenkommt und sie diesem bereits gewachsen sind. Fehlt ein Angebot an Herausforderungen in den frühen Lernjahren oder wird es hier bereits extrinsisch motiviert, so kann sich bei Kindern ein Lernverständnis entwickeln, das im Nachhinein schwer wieder aufzulösen ist. Die Entwicklung des Kindes bezüglich der Bindungsbedürfnisse und des Egozentrismus sind dabei jedoch von zentraler Bedeutung für die Aufnahme und dafür ist die intensive Beratung zwischen Elternhaus, Schule und Kindergarten notwendig.

Die Jahrgangsmischung stellt eine enorme Aufgabe an die Kinder und Jugendlichen dar, da das friedliche Miteinander permanente Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen erfordert.

Bei der Gestaltung der Lernräume und der Tagesstrukturen wird dieser Tatsache Rechnung getragen, indem mit wachsender Altersspanne der wachsenden Schule auch entsprechend weitere Freiräume und Rückzugsmöglichkeiten gewährt werden. Die Erfahrungen der „aktiven“ Schulen und im Pesta in Ecuador zeigen den großen Gewinn dieser täglichen und selbstverständlich - wie nebenbei - erworbenen sozialen Kompetenz der Kinder und Jugendlichen.

### **3.2 Lernen in Selbsttätigkeit als zentrales didaktisches Prinzip**

Die F.L.A.U.S.E. stellt Lern- und Lebensräume zur Verfügung, in denen die Kinder und Jugendlichen selbsttätig sind (siehe dazu 6 Lernbereiche und Materialien der vorbereiteten Umgebung und 7 Lernformen). Einschränkung erfahren sie nur dann, wenn die entspannte Atmosphäre nicht mehr gewährleistet ist oder die Integrität (siehe 4.2.3) eines anderen Menschen geschützt werden muss. Die Kinder und Jugendlichen gestalten ihren Vormittag selbstständig, gehen im Rahmen der vorbereiteten Umgebung ihren Interessen nach, nehmen Angebote wahr oder organisieren sich außerhalb der Schule Lernorte (siehe 5.5).

Es werden auch einige verpflichtende bzw. angeleitete Aspekte und Phasen in den Schulalltag integriert werden. So sollen alle Kinder regelmäßig an einführnden und vertiefenden Veranstaltungen oder gemeinsamen Aktivitäten zu verschiedenen Themen teilnehmen. Zudem bietet die Gruppensituation einen guten Startpunkt für ein natürliches Zusammenfinden der Kindergruppen. Um sich für ein in Selbsttätigkeit zu vertiefendes Thema entscheiden zu können, müssen die Schüler\*innen über verschiedene Themen als Möglichkeiten zur Vertiefung in Kenntnis gesetzt werden. Zwar entstehen viele Lernimpulse durch den Alltag, die Natur, die vorhandenen Materialien und das Erleben von Welt (auch durch die Interaktion mit anderen). Manche Impulse können jedoch auch über diesen klassischeren Kanal (storytelling) ihren Weg in die Aufmerksamkeit der Kinder finden. Dies verschiedenen Phasen und Elemente des Schulalltags (offene Lernzeiten, gemeinsame Plenumsphasen, themen- oder fachgebundene Kurse und Lernzeiten) werden angepasst an die jeweilige Lernsituation und die Bedürfnisse der Kinder. Damit können wir auch flexibel auf Veränderungen und Ideen, die während des Lernprozesses entstehen, reagieren. Andererseits achten wir darauf, dass die Kinder auch durch Rituale, bestimmte Regelmäßigkeiten und wiederkehrende Muster eine verlässliche Lernumgebung vorfinden und auf diese Weise alle verschiedenen Bedarfe der Kinder hinsichtlich ihrer Möglichkeiten der Lernaneignung abgedeckt werden.

Olivier Keller schreibt im Rahmen seiner Studie über Lernprozesse:



*„Die Möglichkeit, seinen Lebensinhalt selbst zu bestimmen, ist ungemein wichtig, um optimale Erfahrungen zu machen. Anstatt von fremden Kräften herumgeschubst zu werden, können selbstbestimmte Kinder sich in Kontrolle der eigenen Handlungen als Herr des eigenen Schicksals fühlen. Niemand schreibt ihnen vor, mit welchen Aktivitäten sie ihre Zeit zu verbringen haben; von Kindesbeinen an sind sie weitgehend selbst für ihre Lebensgestaltung zuständig.“*

Er greift weiter auf Erkenntnisse Mihaly Csikszentmihaly's zurück, der in diesem Zusammenhang von „autotelischen Erfahrungen“ spricht (griech: autos = selbst, telos = Ziel). Diese sind Erfahrungen, bei denen es um die Aktivitäten an sich geht, und die ohne Erwartung an zukünftige Vorteile ausgeübt werden. Es sind Tätigkeiten, die um der Sache Willen geschehen. *„Wenn eine Erfahrung intrinsisch lohnend wird, ist das Leben in der Gegenwart gerechtfertigt, statt zur Geisel für einen vermuteten zukünftigen Vorteil zu werden.“*

### **3.3 Selbstständig lernen und Lernhindernisse gemeinsam überwinden**

Es gehört zur pädagogischen Ausrichtung der Schule, dass das Kind in seiner Individualität wahrgenommen wird und seinem Leistungsstand entsprechend lernen darf. Dies betrifft nicht nur die Inhalte, sondern auch die Kompetenzen im Bereich „Lernen und Arbeiten“. Das heißt, dass Kinder auch in diesem Bereich unterschiedlich durch die Lernbegleiter\*innen unterstützt werden müssen. Wichtig ist hier, dass die gesamte Situation und das Umfeld des Kindes analysiert und mit einbezogen werden, dass das Kind also mit allen zur Verfügung stehenden Informationsquellen in den verschiedenen Kontexten gesehen und verstanden werden kann. Dies ist nur in enger Zusammenarbeit mit dem Kind und den Eltern möglich. Welche Gründe gibt es dafür, dass ein Kind in einem Bereich nicht arbeiten kann oder lernen will? Wie sind die Lernvoraussetzungen des Kindes? Welche Erfahrungen hat es bisher mit Lernen allgemein oder einem speziellen Bereich gemacht? Was braucht es womöglich, was (noch) nicht erkannt wurde oder zur Verfügung steht, um dem Kind intrinsisch motiviertes Lernen zu ermöglichen?

Je nachdem, welche Erkenntnisse im Rahmen der Beantwortung der Fragen durch Beobachtung des Kindes im schulischen Kontext und im Austausch mit den Eltern zutage befördert werden oder welche Hinweise auftauchen: Es wird gemeinsam überlegt und das Kind multiperspektivisch und ganzheitlich betrachtet, um herauszufinden, was das Kind braucht, um (selbstbestimmt) (weiter-)lernen zu können. Lernen und Bildung sind aktive, selbstgestaltete, autonome und interindividuell höchst unterschiedlich ablaufende Prozesse des Kindes und können nur erfolgreich und nachhaltig gelingen, wenn das Kind aktiv daran beteiligt ist. In diesem Rahmen ist das Erleben von Selbstwirksamkeit neuerlich von großer Bedeutung. Einfluss auf die eigenen Lerninhalte, aber auch die Art und Weise des Lernens zu bekommen, bereichert Kinder, sobald sie die Gelegenheit dazu bekommen und die Probleme gelöst sind, die sie von diesem Zustand zurückhalten. Auch ein Vorhandensein einer Struktur, die durchlebt werden muss, ist kein Garant für erfolgreiche Bildung. In diesem Sinne werden die Absprachen und Hilfestellungen mit dem Kind gemeinsam getroffen und regelmäßig besprochen, um sie auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.

## **4 Lebensraum Schule – Lernen in der vorbereiteten, entspannten Umgebung**

Die vorbereitete Umgebung der F.L.A.U.S.E. hält für die Kinder und Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten bereit, um sich individuell zu entwickeln. Sie umfasst die Menschen, die in dieser Umgebung gemeinsam lernen und leben, die Räume und Außenbereiche der Schule

sowie die vielfältigen Materialien, die den Schüler\*innen zur Verfügung stehen (siehe 6 Lernbereiche und Materialien der vorbereiteten Umgebung).

#### **4.1 Menschen in der vorbereiteten, entspannten Umgebung**

Der Mensch ist ein soziales Wesen, dessen Beziehungen zu anderen Menschen von herausragender Bedeutung für das Lernen sind. Achtung, Liebe und Respekt gehören zu den Grundbedürfnissen jedes Menschen. Deshalb wird in der F.L.A.U.S.E. den Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander, sowie zwischen ihnen und den Erwachsenen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die individualisierte Gemeinschaft in Altersmischung (siehe 3.1) ist ebenso ein wichtiger Aspekt der vorbereiteten Umgebung wie auch unsere Perspektive auf Menschen und auch Kindern als grundlegend diversdie Inklusion, die ein realistisches Bild unserer Gesellschaft aus Menschen mit unterschiedlichsten Schwächen und Stärken zeichnen kann und den Kindern den Aufbau eines ebensolchen Menschenbildes ermöglicht. Inklusiv zu arbeiten, stellt grundsätzlich einen Ausgangspunkt und ein Charakteristikum unseres pädagogischen Ansatzes dar: Durch die individuelle Orientierung an den jeweiligen Fähigkeiten eines Kindes wird dem Ziel einer Normierung die Grundlage entzogen. Unser Ansatz des individualisierten Lernens bietet eine geeignete Grundlage, um individuelle Förderschwerpunkte zu berücksichtigen und zu integrieren. Es ist Wir möchten es beispielsweise vom ersten Schuljahr an denkbarmöglich machen, Kinder aufzunehmen, die die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung haben. Die Bedingungen zur Weiterentwicklung in diesen Bereichen sind ausgehend von dem jeweiligen individuellen Entwicklungsstand des Kindes aus gegeben. F.L.A.U.S.E.

Eine weitere wesentliche Qualität der vorbereiteten Umgebung ist, dass sie *entspannt* sein sollte. Zu einer *entspannten Umgebung* gehört, dass sie frei ist von aktiven Gefahren, die die Kinder und Jugendlichen in einem bestimmten Entwicklungsstadium nicht beurteilen und bewältigen können. Was für jüngere Kinder eine aktive Gefahr sein kann, bietet Älteren womöglich Anreiz für neue Abenteuer. Darauf wird durch räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen und gemeinsame Absprachen entsprechend reagiert.

Eine entspannte Umgebung sollte zudem keine Forderungen enthalten, denn Kinder und Jugendliche *„...müssten entweder sich ihnen unterwerfen oder gegen sie rebellieren, also Verteidigungsstrategien anwenden, die dem Überleben, aber nicht der Entfaltung dienen.“* Ebenso ist eine entspannte Umgebung frei von Erwartungen, d. h. die Beziehung zum Kind oder Jugendlichen soll nicht von Erwartungen bestimmt sein. Auch sollten die Materialien vielfältige Affordanzien enthalten und keine einseitige Nutzung nahelegen.

*„Wenn ein Kind also traurig oder wütend ist, versuchen wir es so anzunehmen, wie es ist. Wenn es sich ungeschickt anstellt, bemühen wir uns, es nicht zu kritisieren oder zu belehren. Wenn es Probleme mit seiner besten Freundin hat, hören wir ihm lediglich zu und vermeiden es, mit Ratschlägen aufzuwarten, wie es seine traurige Situation lösen könnte. Wenn ihm die Sachen, die es sich vornimmt, nicht gelingen, bieten wir mit unserer Gegenwart Zuflucht an, geben aber keine Anweisungen.“*

Dies macht deutlich, dass die Erwachsenen in der vorbereiteten und entspannten Umgebung eine wesentliche Rolle spielen und ihre authentische *Gegenwart* und *Präsenz* von großer Bedeutung ist.

Ein weiterer Bestandteil der entspannten Umgebung ist das Treffen von gemeinsamen Vereinbarungen, die jedoch nicht von den Erwachsenen dazu festgesetzt werden, um die Kinder und Jugendlichen zu *erziehen*, sondern gemeinsam getroffen werden, um die

Umgebung für alle entspannt zu halten. Dies geschieht auf der Grundlage der im Folgenden ausgeführten Grundwerte auf soziokratischem Wege (siehe 5.1).

#### **4.2 Vier Werte: Verantwortung, Authentizität, Integrität, Gleichwürdigkeit**

Die Wertegrundlage der F.L.A.U.S.E. bilden die vier Werte des populären Pädagogen, Familientherapeuten und Autor Jesper Juul in seinen Büchern. Sie bilden sozusagen die innere Grundlage für alle Angelegenheiten der Schule und der Menschen, die darin leben und arbeiten.

##### **4.2.1 Verantwortung**

Jeder erwachsene Mensch ist für das, was er denkt, redet und tut verantwortlich. Durch den freien Willen kann er Entscheidungen treffen, für deren Tragweite er verantwortlich ist. Kinder und Jugendliche sollen Schritt für Schritt an diese Verantwortlichkeit herangeführt werden, indem sie immer mehr Zuständigkeit für die sie angehenden Lebensbereiche bekommen und diese verantwortlich übernehmen.

Die Erwachsenen tragen jedoch immer die Verantwortung für die Beziehungsqualität zu den Kindern und Jugendlichen, also die Eltern für die Beziehungsqualität zu ihren Kindern, die Lernbegleiter\*innen für die Beziehungsqualität zu ihren Schüler\*innen. Die Bedeutung des Wertes Verantwortung kann kaum überschätzt werden. So steht auch im BEP: "Kinder können nur in einem Umfeld aktiv lernen und sich positiv entwickeln, in dem sie sich sicher und geborgen fühlen." (BEP, S. 26). Nur wenn die Erwachsenen Verantwortung für ihre eigenen Gefühle, Gedanken, Verhalten und Sprache nehmen, können Kinder eben dies übernehmen und mit dem Gefühl vertraut werden, dass sie die Verantwortung für sich selbst tragen. Dazu brauchen Kinder oft eine Einladung dazu, ihre persönliche Perspektive, ihre Bedürfnisse und ihre persönlichen Grenzen zu äußern, worauf an unserer Schule großen Wert gelegt werden wird. Gleichzeitig brauchen Kinder Räume, in denen sie aktiv Verantwortung (für sich und die gesamte Gruppe) übernehmen können. Die Stärkung und Bedeutung dieses Ansatzes greift auch auf den BEP zurück:

"Bildung soll dazu beitragen, dem Kind zu helfen, sich selbst zu organisieren, ein Bild über seine Stärken und Schwächen zu gewinnen und dadurch ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Jedem Kind sind größtmögliche Freiräume für seine Entwicklung zu bieten. Gleichzeitig sind viele Gelegenheiten zu schaffen, in denen das Kind lernt, in sozialer Verantwortung zu handeln – d.h. die Konsequenzen seines eigenen Handelns für die anderen und sich selbst zu reflektieren. Kinder lernen sich einzubringen und Entscheidungen für sich und andere zu fällen, wenn ihnen Mitsprache und Wahlmöglichkeiten gegeben werden. (BEP, S. 25)

Da das Lernen auch aus neurowissenschaftlicher Sicht zu 80% auf der Beziehungsqualität basiert (Gerald Hüther), liegt es in der Verantwortung der Lernbegleitung, diese Beziehungsqualität herzustellen und dafür zu sorgen, dass die Kinder und Jugendlichen einen Zugang zu ihren Interessen finden. Da Kinder von Natur aus neugierig und wissensdurstig ihre Welt erforschen wollen, besteht die Aufgabe der Erwachsenen darin, ihnen genügend Freiraum zu geben, in dem mit Begeisterung für eine Sache gelernt und an ihr gearbeitet werden kann. Von großer Bedeutung ist hierbei die Begleitung durch verantwortungsvolle Erwachsene, die die Kinder in ihren Prozessen der Auseinandersetzung von Lerninhalten bzw. des Kompetenzerwerbs und der Aneignung von Fertigkeiten begleiten und ihre je individuellen Entwicklungsprozesse positiv anregen und sie ermutigen, diese weiter zu verfolgen.

#### **4.2.2 Authentizität**

Die Rolle der Menschen in der F.L.A.U.S.E. führt sie zusammen: Schüler\*innen, Lernbegleiter\*innen, Eltern. Jedoch ist es grundlegend, dass die Kinder und Jugendlichen erkennen, welcher Mensch sich hinter dieser Rolle verbirgt. Sie wollen sich orientieren, wollen wissen, wie sich Erwachsene verhalten, wie sie leben und den Herausforderungen des Lebens begegnen. Aus den verschiedenen Lebensmodellen, die ihnen begegnen, werden sie sich Stück für Stück ihr eigenes gestalten. Dabei ist es für sie kein Problem, wenn Erwachsene unterschiedliche Lebensmodelle haben, solange diese authentisch sind, nicht als die alleinige Wahrheit hingestellt werden und andere nicht unterbewertet oder gar abgewertet werden. Die Erwachsenen (Lernbegleiter\*innen, Eltern, Projektleiter\*innen) an der F.L.A.U.S.E. sind angehalten, die Kinder als authentische Wesen zu sehen und ihre Wesensart und ihr Verhalten ernst zu nehmen. Die sogenannte Verhaltensauffälligkeit ist meist ein Hilferuf, ein Hinweis darauf, dass etwas nicht stimmt in der Umgebung, in der das Kind oder der Jugendliche lebt. Für die Erwachsenen sind dies nicht persönliche Angriffe, sondern wertvolle, authentische Hinweise des Kindes, das damit etwas zeigen möchte, was es anders nicht deutlich machen kann.

Ein ‚Nein‘ der Erwachsenen, das einen Konflikt vermeiden möchte oder willkürlich und unnötig ausgesprochen wird, ist für Kinder und Jugendliche unstimmig. Ein authentisches Nein ist kein Problem. Es wirkt überzeugend, weil es sich nicht gegen jemanden richtet, sondern für einen selbst. Und sie lernen dabei: Es ist in Ordnung, zu sagen was man denkt und fühlt und es ist wichtig, die persönlichen Grenzen gegenüber anderen Menschen (Kindern und Erwachsenen) klar zu kommunizieren und zu verteidigen.

#### **4.2.3 Integrität**

Integrität beschreibt den Raum, den ein Mensch braucht, um sich zu entwickeln, zu entfalten, sich wohlfühlen und ein glückliches Leben zu führen. Ein integrier Mensch denkt, spricht und handelt verantwortungsvoll in Übereinstimmung mit seinen Grundwerten und seinem Gewissen. Der integrale Raum eines Menschen entwickelt sich permanent weiter. Wenn ein Kind beginnt, Nein zu sagen, dann ist dies keine Trotzreaktion (oder bei Jugendlichen als oppositionelles Syndrom zu definieren), sondern eine Inanspruchnahme seiner Verantwortlichkeit für das eigene Wohlbefinden. An den Erwachsenen ist es, dieses Verhalten richtig zu deuten und nicht als ein Fehlverhalten oder gleich als psychische Erkrankung zu definieren und mit einer psychiatrischen Diagnose zu versehen. Zu oft dringen Erwachsene mit Ihrer Grundhaltung und ihrem Verhalten in den Integritätsraum der Kinder und Jugendlichen ein, indem sie sie zurechtweisen, definieren und ihnen insgeheim oder offensichtlich zu verstehen geben, dass sie falsch sind und sie damit in ihrem Selbstgefühl verletzen.

Das Selbstgefühl der Kinder und Jugendlichen zu nähren, ist eine grundlegende Aufgabe der Erwachsenen, denn es ist ihre Verbindung zu sich selbst und ein wichtiger Kompass, der anzeigt, dass sie sich selbst und ihre Gefühle gut kennen und einschätzen können.

Ein Kind, ein/e Jugendliche/r, das/der/die gelernt hat, verantwortlich und authentisch Nein zu sagen, ist auch in der Lage, Ja zu seinem/ihrem Leben und dem Leben anderer zu sagen und wird so in seinem/ihrem Leben leichter die eigene Integrität und die der anderen wahren. Lernen können die Kinder und Jugendlichen dies insbesondere auch in Form des Rollenmodells durch Erwachsene, die authentisch Nein sagen und damit natürlicherweise vorleben, dass dies nicht nur in Ordnung, sondern wichtig ist.

#### **4.2.4 Gleichwürdigkeit**

Eine gleichwürdige Beziehung ist die Begegnung auf innerer Augenhöhe. Als Grundwert ist sie die praktische Ausgestaltung der Forderung des Grundgesetzes §1,1 „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ und beschreibt eine Haltung, die das Gegenüber als ein gleichwertiges Wesen betrachtet und dementsprechend handelt. Erwachsene und Kinder sind gleichwürdige Wesen. Eine gleichwürdige Beziehung zweier Menschen ist darauf bedacht, das Gegenüber zu *sehen*, als individuelle Persönlichkeit wahrzunehmen, in seiner Art wohlwollend zu begegnen und in seinem Lebensmodell und seiner Art und Weise, dem Leben zu begegnen, ernst zu nehmen.

In dieser Haltung sind Kinder keine leeren Hüllen, in die etwas hinein erzogen und Wissen hinein gelernt werden muss, sondern Wesen, in denen - wie bei einem Apfelsamen der Apfelbaum - alles angelegt ist, um ein authentisches, verantwortliches und glückliches Leben zu führen, das die eigene Integrität und damit auch die persönlichen Grenzen der anderen achtet und schützt.

## 5 Allgemeine Grundsätze zur Gestaltung der Lernbereiche

Aus der Hervorhebung des selbständigen, eigenverantwortlichen Lernens und der daraus entstehenden, didaktisch-methodischen sowie räumlichen und sozialen Bedingungen und Konsequenzen ergeben sich spezifische übergreifende Prinzipien zur Gestaltung der verschiedenen Lernbereiche, die im Folgenden beschrieben werden.

### 5.1 Demokratische und soziokratische Strukturen

*„[Die Schule] müsste gar nicht in jeder Hinsicht anders werden, um eine erziehende Polis zu werden. Sie müsste nur dem stattgeben, was an „Politik“ in ihr schon immer geschieht: nicht nur Unterricht und Pause nach den hierfür gemachten Regeln, sondern das Zusammenleben von großen und kleinen Menschen für fünf bis sechs Stunden täglich zum Zweck des Lernens. „Leben“ - das heißt Dinge gemeinsam tun, planen, uneins sein, verschieden sein, einander helfen, auf die Rücksicht nehmen, die dem noch nicht oder nicht mehr oder zeitweise nicht gewachsen sind, sich gemeinsame Ressourcen (hierzu gehören auch Zeit, Raum, Stille) teilen, sich Regeln geben, diese einhalten und durchsetzen, sie prüfen und wenn nötig verändern. Dies alles bedeutet Arbeit am gemeinsamen Wohl. Dies alles heißt Verantwortung in der Gemeinschaft tragen. Dies heißt seinen Verstand gebrauchen lernen, nicht der Anweisung, der Gewohnheit, der Mode folgen.“*

Im Schulalltag, in Kursen, Projekten, auf Exkursionen erleben sich die Kinder und Jugendlichen als Gruppe. Sie arbeiten gemeinsam an einer selbst gewählten Aufgabe, gehen dabei soziale Bindungen ein, erleben Abhängigkeiten voneinander, sie lernen, gemeinsam nach Lösungen für anstehende Probleme zu suchen und Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen. Die Kinder erleben, dass sie Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten haben, dass sich ihr persönlicher Einsatz lohnt.

Wir ziehen in der F.L.A.U.S.E. auf Erwachsenenenebene die soziokratische Beschlussfindung gegenüber der demokratischen Mehrheitsentscheidung, bei der es neben Gewinnern auch meistens Verlierer gibt, vor, und führen auch die Kinder an diese Form der gemeinsamen Verantwortung für das Ganze und Entscheidungen auf der Basis des Konsens heran.

Durch den Verzicht auf Klasseneinteilungen und die damit verbundene Altersmischung der Gruppe haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, in unterschiedlich zusammengesetzten, überschaubaren Gruppen verschiedene Rollen in sozialem Gefüge einzunehmen und so verschiedenen Aspekte ihrer eigenen Persönlichkeit authentisch zu erleben und zu entwickeln.

## 5.2 Lebensnahes Lernen

Der Fächerkanon im herkömmlichen Sinne ist an der Schule aufgehoben, die Lernangebote und -inhalte gliedern sich in Themenbereiche bzw. in überschaubare Sinnzusammenhänge, die sich aus dem Alltag der Kinder entwickeln. Wir ermöglichen so das Lernen in authentischen Situationen. Mit einer offenen Zeitstruktur ermöglicht die Schule einen lebendigen, am Bedarf des Kindes orientierten Projektunterricht, denn alles, was unterbricht ist für den Lernprozess und die Entwicklung von Konzentration störend.

*„Es kommt nicht darauf an, dass wir die Kulturgüter, also Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen, Schreiben, Rechnen von einer Generation zur nächsten überliefern, sondern es kommt darauf an, dass wir in den Kindern den Geist entzünden, der die Kulturgüter hervorgebracht hat.“*

Bereits lange vor Schulbeginn beginnt das Interesse der Kinder an der sie umgebenden Kultur und sie beginnen ohne jegliche Unterrichtung ihren intrinsisch motivierten individuellen Lernweg. Dieser wird an der F.L.A.U.S.E. logisch fortgesetzt.

Durch die freie Zeiteinteilung wird es den Kindern und Jugendlichen möglich, sich intensiv einer Sache zu widmen und sie nach eigenem Interesse zu beginnen und abzuschließen. Durch dieses von innen motivierte, von Außen nicht beeinflusste Arbeiten wird die von Maria Montessori beschriebene Polarisierung der Aufmerksamkeit (Momente absoluter Konzentration und völliger Selbstaufgabe bei der Ausübung einer Tätigkeit, in denen umfassende, tiefgreifende Lernprozesse stattfinden, heute auch "Flow-Erlebnisse" genannt) möglich und Lernen gewinnt eine neue Qualität.

Auch im BEP wird die Bedeutung dieses Ansatzes in Bezug auf die Nachhaltigkeit der gelernten Inhalte stark betont: "Eigene Lösungen zu finden ist Voraussetzung, dass Kinder sich selbstständiges Fragen und Denken angewöhnen, Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen, Aufgaben motiviert und mit Ausdauer verfolgen und sich als erfolgreiche, manchmal gar als kreative Forscherinnen oder Forscher erleben. Die Wissensnetze, die sie hierbei knüpfen, sind solider und dauerhafter. Um das entdeckende Lernen der Kinder zu erhalten, ist es notwendig zu berücksichtigen, was Kinder bewegt und interessiert, was sie wissen, denken und verstehen. Anregende und zusammen mit den Kindern gestaltete Lernumgebungen steigern Wohlbefinden, Lernmotivation und Effizienz ihrer Lernprozesse. (BEP, S. 28)

Die Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen stehen generell in einem Sinnzusammenhang und werden nicht als Techniken isoliert gelernt. Das Schreiben hat die Funktion, sich etwas zu merken, zu strukturieren, jemandem etwas mitzuteilen oder etwas zu veröffentlichen oder auch einfach nur Freude am Schreiben zu haben und wird von den Kindern entsprechend erprobt und entwickelt. Das Lesen ist notwendige Grundlage, um an schriftlicher Kommunikation teilzuhaben, zum selbstständigen Wissenserwerb oder zur Unterhaltung durch Bücher oder andere Medien. Als solches wird es von den Kindern aufgrund ihrer natürlichen Neugierde in der entsprechend vorbereiteten Umgebung von alleine entdeckt.

Mathematische Strukturen erschließen sich den Kindern nicht unbedingt von alleine, sie finden aber überall in ihrer kulturellen Umgebung Anwendung. Besonders durch die Umsetzung als Versorgungsschule und die Nutzung außerschulischer Lernorte wird den Kindern immer wieder ein Anreiz geboten, sich mit der Mathematik auseinander zu setzen und ihre Bedeutung für den persönlichen Umgang zu erfahren.

Auch gesellschaftswissenschaftliches und naturwissenschaftliches Lernen sowie das Erlernen einer Fremdsprache wird den Kindern durch die entsprechende Vorbereitung der Umgebung inkl. der sie umgebenden Menschen lebensnah ermöglicht.  
Strukturierte Materialien ergänzen das lebensnahe Lernen bei Bedarf.

### **5.3 Naturräume als zentraler Teil der Lernumgebung: Naturpädagogischer Ansatz**

*„Die einzige Möglichkeit, innere Einstellungen und Haltungen zu verändern besteht darin, einem anderen Menschen Gelegenheit zu bieten, eine neue Erfahrung zu machen.“*

Die Natur bietet Raum für vielfältige Erfahrungen und Einblicke und steht den Kindern als Arbeitsraum außerhalb des Schulgebäudes zur Verfügung. Erleben und Erfahren sind wesentlich für den Prozess des Lernens und Verstehens. Wir legen Wert darauf, dass den Kindern unmittelbare, sie betreffende und für sie eine Bedeutung einnehmende Erfahrungen ermöglicht werden. Die Kinder sollen Natur erleben können, denn der Umgang mit ihr ist nicht aus Lehrbüchern vermittelbar, sondern wächst mit der Erfahrung und durch Bestaunen von Details. Es ist uns wichtig, dass die Kinder die Natur verstehen lernen und eine möglichst umfassende Sicht auf die Welt bekommen. Sie sollen die Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge und Kreisläufe der Natur erleben und begreifen können. „Das Kind lernt, Umwelt mit allen Sinnen zu erfahren und sie als unersetzlich, aber auch verletzlich wahrzunehmen. Es entwickelt ein ökologisches Verantwortungsgefühl und ist bemüht, auch in Zusammenarbeit mit anderen, die Umwelt zu schützen und sie auch noch für nachfolgende Generationen zu erhalten.“ (BEP, S. 87) Im täglichen Erfahrungsraum mit der Natur auf dem Außengelände erhalten die Schülerinnen und Schüler der F.L.A.U.S.E. hierzu die Gelegenheit und können ein tiefes Bewusstsein für die Bedeutung von Umweltschutz erlangen.

Der Umgang mit natürlichen Dingen und Lebewesen ermöglicht ihnen, sich als Teil der Natur wahrzunehmen und einzuordnen. Die große Bedeutung des regelmäßigen Aufenthaltes in der unbelassenen, vorerst ungestalteten Natur in Form von Wildnis und Wildwuchs leitet sich auch aus der im Innenraum vorbereiteten Umgebung ab. Wilde Natur steht in einem direkten Gegensatz zu vorbereiteten Materialien und Innenräumen durch Menschen. Sie überrascht, macht sich nicht direkt gefügig, konfrontiert die Kinder mit ihren Eigenarten und ihrem Eigensinn. Sie regt die kindliche Fantasie an, eröffnet ihr materielle Möglichkeiten und womöglich die Unmöglichkeit, Ideen umzusetzen. Sie kann als eigener Bewegungsraum begriffen, zugleich als Lebensraum von Pflanzen und Kleinsttieren entdeckt und als Erholungsraum genutzt werden. „Die Bedeutung von elementaren Naturerfahrungen in der Kindheit für eine gesunde physische und psychische Entwicklung von Kindern ist durch verschiedene Studien belegt.“ (o.A., o.J.; Gebhard 2009). Weitere Anliegen der Naturpädagogik sind: „durch intensives Naturerleben uns Menschen als Teil eines größeren Ganzen zu empfinden, um eine ethische Grundhaltung der Wertschätzung, der Achtsamkeit und des Respekts gegenüber allem Lebendigen zu unterstützen, Natur in ihrer Vielfalt, Schönheit und Lebendigkeit als notwendige Basis für die eigene Gesundheit zu erfahren und zu begreifen.“ (o.A., o.J.) Naturerfahrung als wichtiger Baustein in der ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Schulkindern einzusetzen, kann besonders wertvoll in den Schulalltag integriert werden, wenn Kinder im Umgang mit der Natur mit Eigenverantwortung ausgestattet werden. Dies soll im Rahmen der F.L.A.U.S.E. erfolgen, indem die Kinder mit Unterstützung der Lernbegleiter\*innen und gelegentlich mithilfe eines ausgebildeten Gärtners/einer Gärtnerin selbst Gemüse, Getreide und Obst anpflanzen, es pflegen, wachsen sehen und zu gegebenem Zeitpunkt selbst ernten, waschen und zu einer Mahlzeit zubereiten. Auf diese Weise erleben die Kinder nicht nur Natur mit allen Sinnen, sondern lernen auch – in Anbetracht unserer technologisierten und digitalisierten Konsumgesellschaft, die den Kontakt

zur Natur eher zur Seltenheit in der kindlichen Lebenswelt geraten lässt – wie sie sich die Natur zunutze machen und mit ihr zusammenarbeiten können und wie sie von ihr profitieren und sich durch sie ernähren können. Dieser Ansatz schließt direkt an unsere Planungen der F.L.A.U.S.E. als Versorgungsschule an, die im nachfolgenden Kapitel erörtert wird. Zur Realisierung des naturpädagogischen Ansatzes an unserer Schule, wird eine Fläche von 800qm Ackerland gepachtet, welches nur 50m von den geplanten Schulräumen liegt. Auf diesem können die Kinder, die zum Eröffnungszeitraum in der Schule aufgenommen werden, das Ackerland vorerst als Wildnis bespielen und dann selbst nach und nach die Fläche in einen überwiegend angelegten Nutzgarten verwandeln. Auch soll auf dieser Fläche mit Baumstämmen und sonstigen in der Natur zu findenden Materialien womöglich ein Stelzenhaus entstehen, das den Kindern als Spielhaus dienen kann. Ebenfalls sollen Gelegenheiten zum Klettern erbaut werden, jedoch in Zusammenarbeit und nach den Interessen der Kinder entwickelt und nicht von Beginn an bereitgestellt werden. Auf diese Weise werden die Schüler\*innen selbst Teil von Gestaltungserfahrungen, entwickeln Ideen und setzen diese gemeinsam mit Erwachsenen um. Im Sinne der Erlebnispädagogik wird so die Entstehung und Weiterentwicklung dieser erst wilden und später dann gestalteten Außenfläche der Schule zum wertvollen Erfahrungsbereich und kann als Abenteuer erlebt werden:

„HECKMAIR UND MICHL definierten Erlebnispädagogik als eine „... handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden. (...) Sie trägt zur zwischenmenschlichen Begegnung und Beziehung bei, weil sie durch oft notwendige persönliche Nähe neue Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eröffnet, weil bisher feste Einstellungen und Urteile ins Wanken kommen können.“ (Heckmair/Michl 1994).

Auch ein regelmäßiger Besuch eines nahegelegenen Reitstalls soll jeweils Kleingruppen der Schüler\*innen der F.L.A.U.S.E. ermöglicht werden. Sowohl die Beobachtung als auch die Versorgung von Tieren und der regelmäßige Kontakt mit ihnen ist für die kindliche Entwicklung als zuträglich anerkannt und unter der pädagogischen Richtung „tiergestützte Pädagogik/Tierpädagogik“ gelabelt. So lernen Kinder andere Wesen, sich selbst im Umgang mit ihnen und die auf das eigene Verhalten erfolgenden Reaktionen einzuschätzen und erweitern ihre Sozialkompetenz und ihr Vermögen der Entwicklung von Empathie. Weitere Ziele tierpädagogischer Maßnahmen sind: „Steigerung des Verantwortungsbewusstseins, Stärkung des Selbstwertgefühls, Förderung des Sozialverhaltens, Unterstützen kognitiver Fähigkeiten, Förderung der motorischen Fähigkeiten, Zulassen von Körpernähe, Einhaltung von Regeln (...)“ (Juse 2019). Glücklicherweise verfügt die F.L.A.U.S.E. über personelle Ressourcen im tierpädagogischen Bereich, denn eine unserer Lernbegleiterinnen ist pferdegestützte Coach und befindet sich zudem in der Ausbildung zur Therapie-/Schulhundeführerin.

Das Personal der F.L.A.U.S.E. wird eine Haltung vorleben, die die Natur als schützenswerten, lebensnotwendigen Raum nahelegt, sodass die Schüler\*innen einen respektvollen und nachhaltigen Umgang mit natürlichen Ressourcen erfahren und im Schulalltag leben sollen. Diese, die Natur wertschätzende Haltung, die die anwesenden Erwachsenen verkörpern werden, wird die Möglichkeit des Kaufens von Materialien und nötigen Gegenständen immer als zweite Wahl vor der Option des Selbsterstellens setzen. So werden Upcyclingprojekte von sonst weggeworfenen Gegenständen in den Schulalltag integriert und mit den Kindern im



Schulalltag Ressourcenschonung natürlich gelebt, erlebt und vorgelebt. Damit leistet die Schule einen Beitrag, Werte der Nachhaltigkeit, der Ressourcenschonung und des Umweltbewusstseins bei ihren Schüler\*innen zu bilden, Werte, die für die Zukunft unserer Erde und nachwachsende Generationen nicht hoch genug geschätzt werden können. Experimentieren und Gestalten mit Naturmaterialien kann auch in den Innenräumen stattfinden und zudem das Außen und Innen der Schule miteinander verbinden.

Ebenfalls in Bezug auf das Innenraumdesign wird gezielt auf natürliche Materialien gesetzt. Der Schulraum soll überwiegend mit Naturmaterialien, überwiegend aus Holz, gehalten und ausgestattet werden. Neben Haptik und olfaktorischen Eigenschaften des Holzes, die als angenehm erlebt werden, wirkt die schulische Umgebung auf diese Weise natürlicher und freundlich. Die Bedeutung einer natürlichen Inneneinrichtung aus Holz für ein positives Klima, die Senkung der Herzfrequenz, ihre entstressende Wirkung und damit ihre Zuträglichkeit für Lernprozesse für Schüler\*innen wurde bereits vor zehn Jahren wissenschaftlich belegt (vgl. o.A. 2010). Zudem altert Holz in Würde und benötigt erst nach längerer Zeit der Nutzung eine Auffrischung, was sich wiederum ressourcenschonend auswirkt.

#### **5.4 „Versorgungsschule“**

Um ihre kulturelle und soziale Umwelt selbstständig und unabhängig nutzen zu können und eigenverantwortliche und selbständige Persönlichkeiten zu entwickeln, benötigen die Kinder die Fähigkeit, alltägliche Vorgänge zur Versorgung der physischen und psychischen Grundbedürfnisse eigenständig und eigenverantwortlich auszuführen.

Handlungskompetenzen in diesem Bereich gewinnen sie durch vielfältige Anlässe zur eigenen Versorgung und Organisation, die im schulischen Alltag zur vorbereiteten Umgebung gehören. Dies beginnt bei der Herstellung von Essen (Beschaffung durch Einkaufen oder (siehe vorheriges Kapitel) durch eigenes Ernten und Verarbeiten von Lebensmitteln aus dem Schulgarten, zubereiten, servieren). Schon die Entscheidung für den Anbau spezifischer Gemüse- und Obstsorten bezieht die Interessen und Geschmacksrichtungen der Kinder mit ein, sodass es für jedes einzelne Kind spannend wird, die selbst angebauten Nahrungsmittel zu ernten und weiterzuverarbeiten. Unsere Schüler\*innen sollen so erleben können, sich selbst zu ernähren und sich physisch mit Nahrung zu versorgen.

Auch bei den Themen Bekleidung (z.B. eigenständiges An- und Ausziehen, Nähen von (Theater- bzw. Alltagskleidung), Nutzung von Möbeln (z.B. eigene Möbel bauen, adäquate Nutzungen und Pflege einüben), Organisation von speziellen Materialien für Versuche oder eigene Vorhaben, treffen die Kinder für sie selbst bedeutsame Entscheidungen. Auch bei der Beschaffung und Verwendung von finanziellen Mitteln sollen die Kinder nicht ausgeschlossen, sondern in Auswahl- bzw. Herstellungsprozesse sinnvoll integriert werden. Dabei machen sie erste Erfahrungen in wirtschaftlichen Abläufen und Zusammenhängen, z.B. bei der Erstellung einer Zeitung odereines eigenen Buches, der Organisation eines Flohmarktes oder dem Verkauf selbst hergestellter Dinge oder von Gegenständen, die durch Upcycling-Projekte umgestaltet wurden auf schuleigenen, jahreszeitenbezogenen Festen und Märkten. Geplant werden ein Frühlings- und Herbstmarkt sowie ein regelmäßiges Sommerfest, an dem die Schüler\*innen, Eltern und Lernbegleiter\*innen der Schule auch stets selbst hergestellte Dinge zugunsten des gemeinnützigen Fördervereins Wildwuchs e.V. verkaufen können. Im Zuge der Erstellung dieser Produkte und den zuvor erfolgten Entscheidungen zur Herstellung derselben und der Auswahl der verwendeten Materialien, setzen sich die Kinder und Jugendlichen mit eigenen und gesellschaftlichen Wertmaßstäben aktiv auseinander.

Ebenso erfahren die Kinder die Pflege der eigenen Person (z.B. Gesundheitsbewusstsein, Körperhygiene) und ihrer Lernumgebung (Aufräumen und Putzen der Arbeitsräume) im Alltag.

Insbesondere sollen diese Praktiken ihnen aber nicht nur als Konventionen à la: „das macht man so“ vermittelt werden, sondern stets die dahinterstehenden Werte und der jeweilige Sinn dieser Handlungen für die Gemeinschaft und für die Individuen einsichtig gemacht werden, indem in den passenden Situationen über Konsequenzen für verschiedene Entscheidungen gesprochen wird.

Die ästhetische Gestaltung der Umgebung, die eigene Organisation von Lernmöglichkeiten, die individuelle Rhythmisierung der Lern- und Erholungsphasen oder die Wahrnehmung und anderen gegenüber deutlich zu machenden persönlichen Grenzen in Auseinandersetzung mit der Gruppe (siehe 4.2.3 Integrität) sind Beispiele, bei denen Kinder ihre eigenen psychischen Bedürfnisse wahrnehmen, thematisieren und sich beim Finden und Umsetzen von Lösungen als selbstwirksam erfahren können.

Diese Tätigkeiten sind nicht auf die Zukunft gerichtet, sondern ergeben sich aus den gegenwärtigen Bedürfnissen der Kinder in ihrer Lernumgebung, die ihnen entsprechende Möglichkeiten und Anregungen bietet. Gleichzeitig erlangen die Kinder freilich quasi nebenbei diese grundlegenden Kompetenzen im Umgang mit sich selbst, die zentral dafür sind, im späteren Lebensverlauf als zufriedene Jugendliche und Erwachsene den Bewältigungsanforderungen der verschiedenen Lebens- und Entwicklungsphasen gewachsen zu sein. In der Akzeptanz des „So-Seins“ und in dem Tätigsein im „Hier und Jetzt“ mit Herz, Hand und Kopf erlangen die Kinder auf diese Weise für ihre Zukunft zentrale Fertigkeiten.

### **5.5 Einbeziehung außerschulischer Lernorte**

Um in authentischen Situationen zu lernen, ist die Nutzung außerschulischer Lernorte unabdingbar. Die Trennung zwischen Gesellschaft einerseits und Schule andererseits soll möglichst aufgelöst werden, zugunsten einer Wahrnehmung der Schule und jeder/s einzelnen Schülers/in als Teil der Gesellschaft, der sie/er mit nutzen und gestalten kann. Das Schulgebäude liegt nahe von diversen Betriebsstätten produzierenden Gewerbes und diverser Handwerksbetriebe, sodass schon die räumliche Nähe es den Kindern und später noch vielmehr den Jugendlichen erlaubt, außerschulische diverse Erfahrungen in Kontakt mit den verschiedensten Berufen und Arbeitsorten zu erleben.

Dies kann sowohl im Alltag interessensbezogen von den Kindern aus geschehen und organisiert werden als auch an Projekttagen von den Lernbegleiter`\*innen für alle geplant sein.

Der Kontakt zu Betrieben, Geschäften, Museen, Bücherei, Musikschule, Vereinen, Kirchen, Kindergärten, Altenheimen usw. soll ebenso wie der Kontakt zu Menschen mit besonderen Erfahrungen und Fähigkeiten, die davon erzählen oder in Projekten mit den Kindern arbeiten, aufgebaut und gepflegt werden.

Ziel ist es, dass die Kinder Wirtschaft erfahren, Einblicke in die Arbeitswelt oder Hobbys der eigenen Eltern oder anderer Erwachsener erhalten, um eine große Vielfalt an Möglichkeiten und Ideen für ihre eigene Lebensgestaltung zu bekommen, sowie um Wertschätzung und Verständnis für verschiedenste Lebenswege zu entwickeln.

Daneben sollen die Kinder durch die gemeinsame Nutzung gesellschaftlicher Bildungsangebote (Bücherei, Museum) den Umgang mit diesen kennenlernen und damit für sich selbst als Lernmöglichkeit erschließen können.

Erfahrungen in Praktika sollen den Kindern möglichst früh durch individuelle „Schnuppertage“ ermöglicht werden.

### **5.6 Begegnungsschule - Kulturelles Lernen**

Eltern und Lernbegleiter\*innen fungieren als Vorbilder und bringen ihre kulturelle Identität lebendig in das Schulleben ein. Aus den jeweiligen kulturellen Identitäten der Menschen, die zu der Schule gehören und sie mit Leben füllen (sowohl Schüler\*innen, Lernbegleiter\*innen als auch Eltern) werden Rituale entwickelt, die zu der jeweiligen Gemeinschaft passen und die deren Identitäten, Routinen und kulturelle Gesinnung ausdrücken. Gemeinsame Rituale geben allen Beteiligten einen verlässlichen Rahmen, sollen aber flexibel und entwicklungs offen sein. Dazu gehören zum Beispiel Begrüßungen und Verabschiedungen (alltäglich oder bei Schuleintritt und -austritt), die Esskultur mit gemeinsamen Essenszeiten, Abläufe von Kreisen zur Strukturierung des Tages (für Präsentationen/ Besprechungen/ Planung gemeinsamer Vorhaben), eine Gesprächs- und Feedbackkultur oder das Feiern von Festen im Jahresverlauf. Die Kinder erfahren durch die Unvoreingenommenheit der Schule gegenüber unterschiedlichsten Menschen, diese mit ihren Stärken und Schwächen wahrzunehmen und wertzuschätzen und übertragen dies auch auf ihre Selbstwahrnehmung. In einer Gemeinschaft mit möglichst verschiedenen Menschen voneinander zu lernen, stellt ein bedeutsames Ziel dar, das beispielsweise von Gerald Hüther aus seinen neurologischen Forschungen abgeleitet als Ziel für Schulen der Zukunft formuliert wurde:

„Wir Menschen verdanken unser heutiges Wissen und Können nicht nur dem Umstand, dass wir ein zeitlebens plastisches, lernfähiges Gehirn besitzen, *sondern vor allem unserer Fähigkeit, individuell erworbenes Wissen und Können mit anderen Menschen teilen zu können*, sowohl horizontal mit all jenen, mit denen wir zusammenleben, wie auch vertikal über Generationen hinweg. Hierbei handelt es sich – wie immer wieder auftretende Störungen dieser sozialen Lernprozesse belegen – nicht um eine hirntechnisch, also biologisch begründete Fähigkeit, sondern um eine kulturelle Leistung, die wir mehr oder weniger günstig zu entwickeln imstande sind.

*Ungünstig auf die Entfaltung dieses Potenzials wirken sich all jene Welt- und Menschenbilder aus*, die die Möglichkeit zur Entfaltung der Talente und Begabungen einzelner Menschen oder einzelner menschlicher Gemeinschaften auf Kosten anderer in Betracht ziehen oder gar zur Grundlage des Zusammenlebens von Menschen erklären.

Vor allem den in solche Gemeinschaften hineinwachsenden Kindern und Jugendlichen fällt es dann immer schwerer, sich die für das eigene Lernen, für die Aneignung des zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen Wissens und die bereits entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendigen Kompetenzen anzueignen: *die Fähigkeit mit möglichst vielen und möglichst unterschiedlichen Menschen eine konstruktive Beziehung einzugehen*. Und das in diesen Personen vorhandene Wissen, deren Fähigkeiten und deren Erfahrungen zu übernehmen.“ (Hüther 2017; Hervorhebungen im Original)

## **5.7 Bewegungsschule**

Bewegung ist ein elementarer Teil menschlichen Lebens. Neben der grobmotorischen Bewegungsentwicklung (krabbeln, sitzen, stehen, laufen) ist das Erlernen zielorientierter Bewegungen in unserem gesamten Leben von zentraler Bedeutung. Ob bei den ersten Versuchen von Kleinkindern, selbstständig essen zu lernen, bei der Handhabung von Werkzeugen, beim Erlernen eines Tanzes oder des Autofahrens – wir sind immer in Bewegung. Bewegungsfähigkeit schafft Unabhängigkeit und Selbstständigkeit.

Die zunehmende Technisierung und Motorisierung unserer Lebensumwelt führen zu einem generellen Bewegungsmangel. Für uns ist es deshalb wichtig, Bewegung nicht isoliert zu betrachten, sondern den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, ihrem natürlichen Bewegungsbedürfnis jederzeit nachgehen zu können und die freie und ungehinderte Entfaltung ihrer Bewegungsentwicklung zu gewährleisten.

Die Bedeutung der sensomotorischen Erfahrung für nachhaltiges Lernen (u.a. der Kulturtechniken) darf inzwischen als anerkannt gelten. Entdeckendes und aktives Lernen, Lernen in Bewegung, wie es im Alltag der F.L.A.U.S.E. stattfindet, unterstützt in besonderem Maße das Zusammenwirken von Bewegung, Wahrnehmung, Denken, Erleben und Handeln der Kinder und Jugendlichen.

Im Vergleich zu Erwachsenen haben Kinder ein ungleich größeres Bedürfnis, sich zu bewegen. In der Entwicklung von Kindern erfüllt Bewegung vielfältige Funktionen, durch sie machen die Kinder und Jugendlichen wesentliche Erfahrungen: Sie lernen durch Bewegung ihren eigenen Körper kennen und erfahren sich als eigenständiges System mit bestimmten Eigenschaften. Sie lernen sich in der Interaktion mit anderen zu positionieren und zu arrangieren. Sie spüren durch ihren Körper Gefühle wie Erschöpfung, Lust, Befriedigung, Unzufriedenheit und drücken diese über ihren Körper aus (z.B. vor Freude hochhüpfen oder emotionale Spannung durch schnelle Bewegung abbauen).

Gerade angesichts der visuellen und auditiven Reizüberflutung durch die Medien unseres modernen Lebens ist es uns wichtig, den Kinder und Jugendlichen zum Ausgleich ausreichend Raum für Körper- und Bewegungserfahrung zu bieten. Im gesamten Schulalltag wird den Kindern Freiraum und Anregung dafür geschaffen.

Auch im übertragenen Sinne verstehen wir die F.L.A.U.S.E. als eine bewegte Schule – da sie sich mit all ihren Beteiligten in einem stetigen Prozess befindet und damit stets in Bewegung bleibt. Die Devise *„Nur was sich bewegt, lebt“* soll uns bewusst in unserem Schulleben begleiten und leiten. Die Schülerinnen und Schüler an der F.L.A.U.S.E. dürfen sich deshalb jeden Tag kreativ und neu in den Bewegungsraum hinein entwerfen, in dem sie immer wieder neue Szenarien und Raumarrangements durch bewegliche Gegenstände und Sportgeräte aufbauen können. Sie bewegen so den Raum und ihre Körper entsprechend der inneren Bewegungen, kreativen Ideen und Ansätze, den Freiraum neu zu gestalten und sich selbst und einander in diesem täglich neu zu erleben. Täglich wird der Raum wieder von den Kindern aufgeräumt und ihnen dieser Prozess mit Fotos markierten Bereichen des aufgeräumten Bewegungsraums erleichtert. Tägliche Bewegung in diesem kreativen Bewegungs-Raum und auch im Freien ist Ausgangspunkt für weiteres konzentriertes Lernen. Entsprechend wird auch im BEP formuliert: *„Kinder brauchen Bewegung und Abwechslung. Täglich ausreichend Bewegung ist von essentieller Bedeutung für Lernen und Entwicklung im Kindesalter. Wenn sich beim Lernen Phasen der Spannung und Entspannung sowie der Geistestätigkeit und der körperlichen Bewegung abwechseln, so werden Lernprozesse unterstützt.“* (BEP, S. 29)

## **6 Lernbereiche und Materialien der vorbereiteten Umgebung**

Auch, wenn es in der Praxis der F.L.A.U.S.E. keine Aufspaltung der verschiedenen Lernbereiche gibt, sondern sie fließend ineinandergreifen, werden sie im Folgenden differenziert betrachtet und gezielt ins materielle Angebot der Schule einbezogen. Zum Teil ergibt sich für die Schüler\*innen eine Gliederung in die verschiedenen Lernbereiche aufgrund der räumlichen Gestaltung von Ecken, Regalen und Materialien. Als Lernbereiche werden nun jene aufgegliedert, die als Fächer in der Veröffentlichung *„Bildungsstandards und Inhaltsfelder – das neue Kerncurriculum für Hessen“*, herausgegeben durch das Hessische Kultusministerium, für die Grundschule und bis zur 6. Klasse (Förderstufe) der Bildungsgänge der Sekundarstufe 1, vorgegeben werden. Da die Altersgruppen nicht voneinander getrennt behandelt werden, wird hier die Einteilung und Benennung der Wissenschaftsbereiche, wie sie im Sekundarschulbereich üblich sind, vorgenommen.

Die Bildungsstandards und Inhaltsfelder geben ebenso die notwendige und grundlegende Orientierung für das vorhandene Basismaterial. Darüber hinaus wird sich die Zusammensetzung des Materialangebotes der vorbereiteten Umgebung insbesondere an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

Die vorbereitete Umgebung wird zudem zunehmend durch die Schüler\*innen selbst weiterentwickelt: Sammlungen von Informationsmaterialien, Berichte und weitere Arbeitsergebnisse der Schüler\*innen, Ideen für Versuche und Experimente usw. bereichern immer neu die vorhandenen Materialien.

Folgendes sind die Lernbereiche der F.L.A.U.S.E.:

- Sprachlicher Bereich (Deutsch und Moderne Fremdsprachen)
- Ästhetisch-musischer Bereich (Kunst, Musik, Theater etc.)
- Bewegung, Sport und Spiel (Sport)
- Mathematischer Bereich (Mathematik, Geometrie)
- Naturwissenschaftlicher Bereich (Biologie, Chemie, Physik)
- Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich (Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft)
- Sonderfall Sachunterricht, der sowohl naturwissenschaftliche als auch gesellschaftswissenschaftliche Elemente enthält
- Ethik, Philosophie
- Arbeitslehre und Informationstechnischer Bereich

Zu jedem dieser Bereiche werden vielfältige Materialien bereitgestellt und je nach Bedarf finden Angebote, Kurse oder Projekte statt (vgl. 7). Details zur Ausgestaltung der Lernarrangements sind in den Fachcurricula der einzelnen Fächer enthalten.

Durch die Dokumentationen, welche die Erwachsenen und Kinder erstellen (vgl. 9), sind die erlernten Inhalte sichtbar und transparent. Dadurch können Lerninhalte, die für den Erhalt eines Abschlusses, bzw. für den Wechsel auf eine andere Schule notwendig sind, mit dem bereits „Erarbeiteten“ verglichen werden und fehlende Bereiche durch die Nutzung der verschiedenen Lernangebote differenziert bearbeitet werden.

## 6.1 Die Fachcurricula

Wir orientieren uns an den Kompetenzen in all ihren Abstufungen und Facetten, wie sie im Kerncurriculum Hessen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I Gymnasium bzw. Realschule (unter Berücksichtigung der jeweiligen Handreichungen zur Arbeit mit den Kerncurricula der Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium) genannt werden. Diese liegen unserer Arbeit zugrunde und formulieren unsere Zielsetzung bezüglich des Kompetenzerwerbs der Schüler\*innen. Angelehnt an die Kerncurricula wurden in für Kinder verständlicher Sprache „Kann-ich-schon-Formulierungen“ für die einzelnen Fächer entwickelt, die in den Fachcurricula den Bildungsstandards gegenübergestellt wurden (vgl. Synopsen in den Fachcurricula). Die „Kann-ich-schon-Formulierungen“ sind einerseits für die Hand der Kinder, als Möglichkeit zur Selbstreflexion, dienen aber auch der transparenten Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung durch die Lernbegleiter\*innen. In den Fachcurricula, die wiederum auf den „Kann-ich-schon-Formulierungen“ aufgebaut sind, finden sich die konkreten Lernarrangements, Methoden, Themen und Inhalte, die zur Erreichung der Lernziele optional genutzt werden können oder obligatorisch genutzt werden sollen. (vgl. Fachcurricula der einzelnen Fächer).

Ganz gezielt gibt es in unserem Konzept keine genaueren Vorgaben, zu welchem Zeitpunkt sich die Kinder und Jugendlichen mit welchen Aspekten der Kulturtechniken beschäftigen müssen oder wann sie etwas Bestimmtes können sollen. Jedes Kind ist anders und jedes Kind

lernt anders. Aus der Achtung dem Kind und seinem individuellen Lernweg gegenüber möchten wir so wenig wie möglich eingreifen oder lenken, sondern die Kinder dabei begleiten ihren Weg zu gehen. Gleichwohl gibt es verpflichtende Elemente, Strukturen, Themen, Inhalte und Lernarrangements. Viele entstehen automatisch und aus der Situation heraus, andere werden von den Lernbegleiter\*Innen initiiert. Sie sind so gewählt, dass Sie den Kindern innerhalb eines Rahmens Möglichkeit zur individuellen Entfaltung und Ausgestaltung gibt, gleichzeitig jedoch sicherstellt wird, dass die Gleichwertigkeit der Bildungsziele gegeben ist, falls ein Kind kurzfristig an eine Regelschule wechselt. Das pädagogische Team dokumentiert fortlaufend den Lernzuwachs jedes Kindes und trägt gemeinsam Sorge für die interpersonal nachvollziehbare Lernbiographie aller Schüler\*innen.

An einigen konkreten Beispielen wollen wir die Arbeit mit Materialien innerhalb der Lernbereiche exemplarisch verdeutlichen (d.h. wir geben hier keine vollständige Liste der Sachausstattung, sondern möchten zeigen, was möglich ist). Eine Vorläufige Material- und Lehrwerklisten sind im Anhang zu finden. Eine Aufzählung der Lehrwerke befindet sich in den jeweiligen Fachcurricula.

## **6.2 Sprachlicher Bereich– (Fremd-) Sprachenlernen in authentischen Alltagssituationen**

Jedes Kind lernt die Muttersprache von Geburt an quasi automatisch - wenn die entsprechenden körperlichen Voraussetzungen und die Notwendigkeit sowie ein sprachlich anregendes Umfeld gegeben sind, welches entsprechende Rückmeldungen auf die Aktionen des Kindes gibt.

An der F.L.A.U.S.E. haben die Kinder und Jugendlichen jederzeit die Möglichkeit, miteinander und mit den Erwachsenen zu reden, sodass der Bereich der verbalen Kommunikation im Alltag umfassenden Raum einnimmt: reden, erzählen, plaudern, im Konflikt verhandeln, die eigene Sichtweise darstellen, das Gegenüber hören, im organisierten Gesprächskreis Rederegeln entwickeln und umsetzen, sachlich argumentieren.

Die sogenannten „Kulturtechniken“ - Lesen, Schreiben, Rechnen - begegnen den Kindern in der F.L.A.U.S.E. auf Schritt und Tritt von Anfang an. Sei es, weil bei der Frühstücksvorbereitung überschlagen werden muss, wie viele Äpfel in Achtel geschnitten werden müssen, damit alle 50 Kinder ein Stück bekommen (und wie verteilt man den Rest gerecht?), oder weil beim Kochen ein Rezept für vier Personen natürlich nicht für 25 Kinder reicht oder weil es Diskussionen darüber gibt, ob der grüne Raum größer ist als der blaue – das lässt sich abmessen. Und wenn ein Kuchen sehr gut geschmeckt hat, soll vielleicht das Rezept aufgeschrieben werden, und zwar so, dass die Eltern es auch lesen können. Wie gut, dass es Erwachsene und erfahrenere Kinder gibt, die schon wissen, wie das geht und die den Lernenden bei Dingen, die sie ausprobieren wollen, Unterstützung geben oder ihnen zu schwierige Aufgaben abnehmen.

Ein wichtiger Ansporn, sich z.B. mit Schriftsprache auseinanderzusetzen, kann auch die an der Schule gelebte Soziokratie sein: Versammlungspunkte oder –protokolle lesen, Ankündigungen schreiben, usw.

So lassen sich die Kulturtechniken gar nicht vermeiden, ihre Wichtigkeit für das Zusammenleben in der F.L.A.U.S.E. und in unserer Gemeinschaft ist offensichtlich und niemand verlässt die Schule, ohne sie auf natürlichem Weg gelernt zu haben.

Zur Anbahnung phonologischer Bewusstheit bietet sich die Beschäftigung mit Reimen, Gedichten und Liedern an. Anlauttabellen, die die Schüler\*innen selbstständig verwenden, unterstützen sie bei den ersten Schreibversuchen. Auch in diesem Bereich soll von einer

Hierarchisierung der Lerninhalte abgesehen werden. So ist die Beschäftigung mit zweckbestimmtem Schreiben und Lesen, wie z.B. in Briefen, Nachrichten und Rezepten genauso angemessen wie das Schreiben, um eine Spur auf der Erde zu hinterlassen. Denkbar sind hier auch Projekte wie das Tagebuchschreiben, eine Schuldruckerei, die evtl. eine Zeitung erstellt, das Schreiben von Theaterstücken und das Schreiben eigener Geschichten, die in szenischen Lesungen dargeboten werden. Besonderes Augenmerk soll auch auf der Option liegen, Bearbeitetes und Gelerntes durch Präsentationen oder Wandzeitungen für Mitschüler\*innen zugänglich zu machen. Alle in den Schulcurricular genannten Lernziele und Kompetenzen verstehen sich inklusive deren Abstufungen nach Komplexität, Anforderungshöhe, Umfang und Selbständigkeit, welche die Schüler\*innen je nach eigener Leistungsfähigkeit erreichen.

DDies wird durch engmaschige Diagnose und Dokumentation sowie durch regelmäßige Perspektivgespräche sichergestellt.

Im Lernfeld Sprache und Schriftspracherwerb führt die Altersmischung der Schulgruppe zu greifbaren Vorteilen. Wenn hier ältere Schüler\*innen jüngeren Geschichten vorlesen, so entstehen Lernfortschritte sowohl für die Lesenden als auch für die Zuhörer\*innen. Das Gleiche ist auch im Bereich des Schreibens denkbar, wenn in altersgemischten Gruppen Worte und Texte geschrieben sowie gegenseitig korrigiert werden. Den Sinn von Rechtschreibung erfahren die Kinder im Rahmen ihrer Alltags- und Veröffentlichungsaktivitäten und machen durch Begleitung dementsprechend ihre individuellen Entwicklungsschritte.

Hier sollen Korrekturen und Hilfestellungen nach Aufforderung erfolgen und aus einem persönlichen Interesse am Richtigschreiben erwachsen. So sammeln die Kinder Erfahrungen, wie sie im Umgang mit der Orthographie vorgehen können, wie sie Hilfe und Lösungen finden beim konzeptionellen Schreiben (Vgl. Mechthild Dehn). Dies sind die Fresch-Strategien und damit verbunden der Umgang mit der Wörterliste des Grundwortschatzes Hessen und das selbständige Nachschlagen in Duden.

Neben dem natürlichen Umgang mit der deutschen Sprache sollten Kinder fremdsprachiger Herkunft ihre Muttersprache und Kultur ihres Herkunftslandes pflegen und bewahren. Dies stellt eine Bereicherung für alle dar. Im Schulalltag können fremdsprachige Lieder oder (Sprach-) Spiele sowie weitere Angebote stattfinden (ggf. auch mit Unterstützung der entsprechenden Eltern als „native speakers“). Dadurch wird die Identität der Kinder gestärkt und ein gegenseitiges kulturelles Verständnis sowie Einsicht in sprachliche Strukturen allgemein gefördert.

Auf diese Weise können die Kinder entsprechend ihres jungen Alters auch in der 1. Fremdsprache Englisch „baden“ und diese mit all ihren Sinnen erfahren. Dies soll von Beginn an spielerisch geschehen und etwa im Rahmen alltäglicher Abläufe und Geschehnisse verortet sein, die, wenn möglich, von Muttersprachler\*innen authentisch begleitet werden.

Für die Lern- und Leistungsdokumentation werden die schuleigenen „Kann-ich-schon“-Formulierungen bzw. das Sprachenportfolio **„Europäisches Portfolio der Sprachen - Grund- und Aufbauportfolio“**. Die Formulierungen dort sind in Bezug zu den Sprachstufen des Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) gesetzt. Dieses Sprachenportfolio kann ergänzt werden durch Eigenproduktionen (s.u.) und Teil des allgemeinen Portfolios sein. Weitere Details können dem Fachcurriculum Englisch entnommen werden.

Für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache bietet die F.L.A.U.S.E. durch ihre kommunikative Anlage und das individuelle Lernen ebenfalls ein geeignetes Umfeld.

### **6.3 Ästhetisch–musischer Bereich – kulturelle Ausdrucksräume**

Die eigene kulturelle Identität entwickelt sich neben den ethischen Überzeugungen zu einem großen Teil durch die Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Kultur im ästhetisch-musischen Bereich.

Das, was Kinder an Ästhetik in der heute stark medial geprägten Lebenswelt vordergründig umgibt, übernehmen sie meist unreflektiert als Grundlage ihres ästhetischen Empfindens und der Bildung ihrer Wertmaßstäbe. Wir wollen Kindern und Jugendlichen in der vorbereiteten Umgebung die Möglichkeit geben, die Vielfalt der sie umgebenden Kultur, aber auch fremder Kulturen kennenzulernen, um daraus gezielt auszuwählen und eigene Wertmaßstäbe zu entwickeln. Dies gilt für alle künstlerischen Bereiche, der darstellenden und bildenden Kunst ebenso wie für die Musik.

#### **6.3.1 Musik**

Vor allem Musik ist sowohl ein stark verbindendes als auch ein stark abgrenzendes ästhetisches Mittel, und deshalb besonders zum sozialen Lernen in Gruppen und zum Austausch geeignet. Um Intentionen, die hinter bestimmten Musikstilen stehen, und kulturelle Entwicklungen aus der Zeit heraus zu verstehen, bieten wir den Schüler\*innen in der vorbereiteten Umgebung neben Hörmaterial auch Bücher zur Musikgeschichte und –theorie an, sowie die Teilhabe am kulturellen Leben außerhalb der Schule. Dies kann in Form von Besuchen von Konzerten und anderen Veranstaltungen sein oder durch die Begegnung mit Menschen, die ein Instrument beherrschen, deren Beruf die Musik ist oder in deren Leben Musik einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Daneben möchten wir den Kindern den Freiraum geben, zu experimentieren und Musik als individuelle Ausdrucksmöglichkeit zu erfahren, denn die Beschäftigung mit Musik gehört für uns zu den grundlegenden menschlichen Bedürfnissen. Um diese erlebbar zu machen, ermöglichen wir den Kindern und Jugendlichen, Musik mit Stimme, Körperhythmen und Instrumenten nach ihrem Bedürfnis selbst zu machen und sie in Tanz und Bewegung umzusetzen. Dazu stehen verschiedene Musik- und Rhythmusinstrumente (Sopranflöten, Orff-Instrumente, Boomwhackers, ...) sowie Materialien wie Liederbücher zur Verfügung. So können die Kinder und Jugendlichen alleine oder gemeinsam frei und improvisiert Musikinstrumente erproben, gezielt Musikstücke einüben, sich mit Notation beschäftigen, singen, tanzen und komponieren.

Neben diesen offenen Musikangeboten besteht bei Interesse der Kinder auch die Möglichkeit Instrumentalkurse einzurichten, in denen die Kinder und Jugendlichen die Grundlagen des Instrumentenspiels erlernen können. Besonders durch die Kooperation mit einer regionalen Musikschule wird eine große Bandbreite verschiedener Instrumente abgedeckt werden, um den Schüler\*innen größtmögliche Individualität zugestehen zu können.

Mit ihren musikalischen Kompetenzen werden die Kinder auch einen eigenen Beitrag zur Kultur leisten, indem sie den Schulalltag oder Feste mit Musik gestalten oder auch die Öffentlichkeit einladen, um ihnen mit ihrer Musik sich selbst, ihre Gedanken und Gefühle – in Kunst, Musik und Bewegung ausgedrückt – mitzuteilen. Weitere Details zum Fach Musik können dem Fachcurriculum entnommen werden. In ihrer konkreten Ausformung variieren die erreichten Kompetenzen bezüglich ihrer Komplexität und Intensität individuell.

#### **6.3.2 Bildende und darstellende Kunst**

„Weil sich ästhetische Bildung durch das Merkmal des Erkundens einer selbst gewählten Thematik auszeichnet, liegt der Begriff der "Ästhetischen Forschung" nahe. Die



anthropologisch fast selbstverständliche Nähe der Ästhetischen Forschung zu menschlicher Welt- und Selbsterkundung wird hierdurch betont. Denn der Ansatz fügt sich fast nahtlos in bisherige alltägliche Praxis der Menschen ein, die bewusst, teils experimentell wahrnehmen und erkunden. Kinder tun dies z. B. tagtäglich, Künstlerinnen und Künstler der Gegenwart ebenfalls.“ (Kämpf-Jansen 2001, S. 157f.)

Demnach möchten wir den Kindern in selbstgewählten Projekten ästhetische Erfahrung ermöglichen. Dabei können sie sich in jeden gestalterischen Prozess vertiefen, der ihr Interesse geweckt hat. Sie können sich beispielsweise nach einem Ausstellungsbesuch mit der vom Künstler/der Künstlerin angewandten Technik beschäftigen. Wenn sie von einem Künstler/einer Künstlerin fasziniert sind, können sie sich sehr umfassend mit ihm/ihr auseinandersetzen, sich sein/ihr Lebenswerk anschauen, seine/ihre Technik ausprobieren, aber auch seine/ihre Werke als Anregung/Vorlage für eigene Kunstwerke verwenden. Auch konkrete alltägliche Situationen oder Gegenstände können zu einer ästhetischen Erfahrung führen. Ein Kind möchte für seine Puppe ein Kleidungsstück nähen, oder für sein Kuscheltier ein Haus bauen. Einige Kinder beschäftigen sich mit dem Thema nordamerikanischer indigener Gruppen und möchten ein großes Tipi bauen, dessen Stoff sie selbst gestalten, z.B. mit einer Drucktechnik.

Als Ort zur Umsetzung solcher Projekte dient den Kindern ein werkstatt-ähnlicher Raum. Demnach soll es in der F.L.A.U.S.E. eine Werkstatt geben, sobald dies die räumlichen Gegebenheiten zulassen.

Die Werkstatt zeichnet sich aus durch „...das offene, ungehinderte, materialintensive ästhetische Tun in teils unaufgeräumter Umgebung, in der vielfältige Materialien griffbereit vorhanden sind. Durch diese Atmosphäre soll der Anregungscharakter zu ästhetischem Tun entstehen.“ (Kirchner/Peez 2005, S. 14 f.)

Das selbstständige Sammeln von gefundenen oder geeigneten Materialien durch die Kinder nimmt dabei einen großen Stellenwert ein, denn das gemeinsame Ausstatten der Werkstatt stellt für die Kinder eine Verbindung zu diesem Ort her. Sie kennen sich aus und wissen, was sie wo finden, wenn sie eine Idee umsetzen wollen. Zudem setzen sie sich in der Einrichtung der Werkstatt mit vielfachen Entscheidungen auseinander: Warum wäre es sinnvoll, ein Utensil an diesen und nicht an jenen Ort zu legen, welcher Platz eignet sich im Alltag in der Auseinandersetzung mit Arbeitsmaterialien warum am besten? Indem sie solche Entscheidungen miteinander und in Begleitung selbst treffen, orientieren sie sich und die Objekte im Raum und verbinden sich neu mit ihm, produzieren ihn neu und entwerfen sich selbst und ihre Vorhaben in diesen hinein. Hierbei handelt es sich um bedeutsame Raumerfahrungen, in denen die Kinder bereits weitreichende Lernerfahrungen machen (vgl. Bender 2019).

Auch wird es regelmäßig Einführungen von bestimmten Techniken geben, z.B. Drucktechnik mit Moosgummi, Kratzbilder mit Wachsstiften, Spritztechnik, Tropftechnik, Marmorieren, Sandbilder, Farbauftrag mit Spachteltechnik usw. Somit erlangen die Kinder immer mehr Know-How, das sie zum Umsetzen ihrer Ideen anwenden können. Auch der Umgang mit bestimmtem Werkzeug soll den Kindern möglich sein, einerseits, um ihr Interesse an handwerklichen Tätigkeiten zu wecken, andererseits, um gemeinsam Dinge für den täglichen Gebrauch herzustellen und zu reparieren. Dabei werden freilich entsprechende Sicherheitsvorkehrungen getroffen. Den Umgang mit Werkzeug (z.B. Laubsäge, Heißklebepistole, Handbohrer, Feile) erlernen die Kinder erst, bevor sie damit selbständig umgehen dürfen.

Den Kindern und Jugendlichen stehen in den Bereichen Kunst, Werken und Handarbeiten zahlreiche Materialien zur Verfügung, wie z.B. Holz, Leder, Ton, verschiedenste Papiere, Temperafarben, Pastell- und Ölkreiden, Wolle, Stoffe, Werkzeuge wie Säge und Feile, Spindel und Webrahmen, Naturmaterialien, Sand und vieles mehr. Es kann gezeichnet, gemalt, gedruckt, collagiert, montiert, gebaut, geformt, frei experimentiert und ausprobiert oder gezielt produziert (s.a. 5.4 Versorgungsschule) und auch ausgestellt werden. Ebenso wird den Kindern und Jugendlichen der Umgang mit „neuen Medien“ (Foto-, Musik- und Filmproduktion) möglich sein. An der F.L.A.U.S.E. wird Wert darauf gelegt, dass die Schüler\*innen Erfahrungen hinsichtlich eines kreativen Umgangs mit diesen Medien machen können (siehe hierzu den Teil zum Medienkonzept).

Die Arbeit mit konkreten Materialien, das eigene Tun, wird ergänzt durch die Auseinandersetzung mit tradierten und gegenwärtigen Kulturtechniken, klassischen Werken und zeitgenössischer Kunst. Karteien zu Künstler\*innen, zu Kunstepochen, vor allem aber Besuche in Museen oder Ausstellungen oder anderen außerschulischen Einrichtungen, geben Anlässe für diese Auseinandersetzungen.

Ebenso finden die Kinder und Jugendlichen auch im Bereich der darstellenden Kunst verschiedene Materialien (z.B. Kostüme, Theaterschminke, Requisiten), um sich im darstellenden Spiel (Theater, Tanz, Zirkus) zu erleben, auszuprobieren und üben zu können. Dadurch wird es besonders gut möglich, sich in anderen Rollen auszuprobieren und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Zum einen kann darstellendes Spiel und Theater nur auf die beteiligten Personen nach innen gerichtet sein und aus Freude am Spiel geschehen. Zum anderen kann es aber auch auf eine Öffentlichkeit hinzielen und damit Kunst als Medium und Ausdrucksmittel sein. Sowohl strukturierte, vorgeplante eigene Aufführungen, als auch Improvisation finden hier Raum. Neben den individuellen Projekten der Kinder kann auch dieser Bereich durch Angebote, Gruppenprojekte oder Besuche von externen Veranstaltungen, bei denen die Rezeption im Vordergrund steht, ergänzt werden.

Weitere Details zum Fach Kunst können dem Fachcurriculum entnommen werden.

In ihrer konkreten Ausformung variieren die erreichten Kompetenzen bezüglich ihrer Komplexität und Intensität individuell.

### **6.3.3 Der Malraum**

Ergänzend soll in der Schule oder im nahen Umfeld der Schule ein Malraum entstehen, der von den Kindern und Jugendlichen im Schulvormittag zu bestimmten Zeiten mit genutzt werden kann und von einer entsprechend ausgebildeten Malraumleitung betreut wird.

Die Konzeption des Malraums basiert auf dem Formulationsspiel im Malort von Arno Stern. Der Malraum ist ein vertrauensvoller und geschützter Raum. In der Mitte dieses Raumes befindet sich ein mit 20 Farben und hochwertigen Pinseln ausgestatteter Palettentisch.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene malen, auch in gemischten Gruppen, überwiegend aufrechtstehend auf großen Papierbögen, die an Malwänden befestigt werden.

Im Malraum wird frei und ohne Themenvorgabe gemalt. Jeder findet für sich selbst heraus, was er mit den Farben und Formen darstellen möchte. Es gibt keine Belehrungen, Erwartungen oder Vergleiche. Es wird weder interpretiert noch künstlerisch beurteilt. Eine Kooperation mit einer Malort-Begleiterin, die auch ausgebildet ist in Entspannungsmethoden mit Kindern, wurde bereits angebahnt. Mit seinen klaren Regeln ermöglicht es der Malraum jedem Menschen, dort zu beginnen, wo seine Entwicklung steht.

Die Malraumleitung sorgt für die Materialien, die Einhaltung der Regeln, die Ordnung im Raum. Sie bedient die Malenden und belehrt sie nicht. Durch diese Form der wohlwollenden

Aufmerksamkeit und des nötigen Respekts werden die Malenden unterstützt, ohne dass ins Malgeschehen eingegriffen wird. Nichts soll die Malenden vom eigenen Ausdruck ablenken. Jeder kann so seine eigene Bildsprache entwickeln.

Den Bildern wird im Malraum sehr viel Respekt entgegengebracht. Sie werden nicht bewertet und kein Malender/keine Malende muss sich für das, was er/sie gemalt hat, rechtfertigen. Diese Regel gilt sowohl für die Kursleitung, für die Malenden untereinander sowie auch für Eltern und alle Begleitpersonen.

Da es im Malraum vor allem um den Vorgang des Malens, der Entwicklung einer eigenen Bildsprache und nicht um das Produkt geht, bleiben die Bilder zunächst im Malraum. Dort werden sie gesammelt. Am Ende des Schuljahres darf jede(r) seine/ihre Bilder mitnehmen. Der Malraum könnte als Kooperationsprojekt mit der im Jahr 2021 neu eröffneten, privaten Kindertagesstätte „Momo“, ebenfalls im Hochheimer Gewerbegebiet entworfen werden, die ebenfalls mit einem offenen Lernarrangement arbeitet.

#### **6.4 Spiel und Kreativität**

Für das *Freie Bewegungsspiel* werden Freiräume geschaffen, in denen die Kinder ihren Bewegungsdrang leben und entwickeln dürfen, ob Rennen, Toben, Akrobatik oder Entspannen - die Kinder entwickeln hier ihr Gespür für das, was jetzt gerade für sie ansteht.

Der Hallenraum, der sich ab dem ca. 6. Betriebsjahr neben dem Schulraum befinden wird, wird gestaltet und von Beginn an so ausgestattet, dass die Kinder sich zu vielfältigen Bewegungsabläufen und zum selbstständigen Entdecken unterschiedlicher Bewegungsmöglichkeiten eingeladen fühlen: klettern, balancieren, hangeln, schaukeln, Ball spielen, Einrad fahren, Stelzen laufen und vieles mehr soll hier erlebbar werden.

Jeder Mensch hat etwas, für das er sich begeistert. Neben allgemeinen Bewegungen wie Handstand, Rollen, Radschlagen und Brücke können dies auch spezielle Übungen sein, die die Kinder und Jugendlichen faszinieren, z.B. Flick-Flack, Selbstverteidigung oder tänzerische Choreographien. Besteht bei den Schüler\*innen dafür Interesse, so ist auch hierfür Raum und Gelegenheit, diese individuellen Fähigkeiten zu entwickeln und zu entfalten. *Gruppenspiele und Sportkultur* finden unter anderem in Projekten oder im Rahmen von gemeinschaftlichen Aktionen ihren Platz. Gemeinsames Spiel trägt besonders dazu bei, die Kinder - neben der Freude an gemeinsamer Bewegung - an soziale Kompetenzen heranzuführen. Spiele ausprobieren und pflegen, ggf. neue Regeln finden und neue Spiele erfinden, Regeln verändern, sie aushandeln, ihnen neuen Sinn beimessen usw., all dies schult die Kreativität der Kinder und entwickelt sie weiter (vgl. Bender 2019).

Sport definieren wir umfassender als gemeinhin üblich, im Sinne der „Neuen Sportkultur“ der Traumfabrik-Regensburg, in der auch Bereiche wie Tanz, Jonglage, Artistik, Theater, Pantomime, Percussion, Kampfkunst etc. ihren Platz haben.

Zusätzlich zu der Halle gibt es von Beginn der Inbetriebnahme der Schule an die Möglichkeit zur Nutzung nahegelegener Sporthallen und -plätze sowie zum Besuch des Schwimmbads. Auf der gegenüberliegenden Seite des Gebäudes ist ein Fußballplatz, der vielseitig von den Schüler\*innen genutzt werden kann. Auf diese Weise können von Beginn an auch Mannschafts- und Einzelsportarten angeboten und erprobt werden. Auch Ausflüge, z.B. zu Spielplätzen, in die Hochheimer Felder und Weinberge oder in den Wald, bereichern das gruppenübergreifende Bewegungsangebot. Darüber hinaus bieten wir nach Absprache mit den Schüler\*innen gemeinsame *Projekte oder Kurse* an, die über einen bestimmten Zeitraum laufen: z.B. verschiedene Tanzrichtungen, angeleitet durch den Tanzpädagogen unserer Initiative, Stock-Kampfkunst, Raufen, Tanzen, Bewegungstheater, Bewegung in der Natur,

Theater-Projekt, Zirkus u.v.m. Weitere Details zum Fach Sport können dem Fachcurriculum entnommen werden..

## **6.5 Mathematischer Bereich**

Die Kinder haben im Rahmen der „Versorgungsschule“ vielfältige Möglichkeiten, mathematische Anwendungen zu erfahren (v.a. Bereiche Größen und Mengen).

Zusätzlich zum Erleben von Mathematik im Alltag durch konkrete Anlässe im Rahmen der Versorgungsschule, dürfen die Schüler\*innen sich dieser auch in anderen Zusammenhängen natürlich nähern. So bieten viele freie Spielsituationen mathematisch relevante Lernanlässe in Eigenaktivität (z.B. Konstruieren und Bauen, Mengen Erfassen und Teilen, nach Größe Sortieren, Muster Legen, Kategorisieren). Kinder entwickeln dabei ihre eigenen Strategien, sie stellen eigene Untersuchungen an und sie üben effektiv und intensiv den Umgang mit mathematischen Denkmustern. Auch hier soll eine Fülle an Montessori-Material zur Verfügung stehen sowie anderes, z.B. gesammelte Naturmaterialien, Steine, Aufkleber, Geobretter, Bauklötze, Lego, Knex o.Ä. und mathematische Spiele.

Daneben bieten vor allem die Mathematik- Materialien nach Maria Montessori ein umfassendes

Konzept, um spielerische, visuell und motorisch geprägte, strukturierte Erfahrungen mit der Mathematik zu machen.

Die Materialien nach Montessori geben auf verschiedenen Abstraktionsstufen (z. B. vom konkreten Begreifen von Mengen zur Erarbeitung des Stellenwertsystems beim „goldenen Perlenmaterial“ über die symbolische konkrete Darstellung beim „Markenspiel“ (1000-, 100-, 10-, 1-er-Marken) und Rechenrahmen (kennzeichnende Farben für Perlen mit Stellenwertanordnung: grün = Einer, blau = Zehner, rot = Hunderter, grün = Eintausender usw.) bis hin zur abstrakten Auseinandersetzung mit Ziffern) die Möglichkeit zu experimentieren und mathematisieren, sowie mathematische Sachzusammenhänge mit deren Hilfe zu lösen. Diese werden durch weitere Freiarbeitsmaterialien und eine Auswahl an Arbeitsheften und Schulbüchern für die Hand der Kinder ergänzt.

Weitere Details (z.B. Synopse, Kann-ich-schon-Formulierungen, Lernarrangements, Methoden, Themen, ...) zum Fach Mathematik können dem Fachcurriculum entnommen werden.

## **6.6 Sachunterrichtliche Themen**

Das hessische Kerncurriculum Sachunterricht der Primarstufe beschreibt die Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung“, „Kommunikation“ und „Bewertung“. Die Kinder erlangen Kompetenzen, die diesen Bereichen zugeordnet sind, indem sie, auf Basis ihrer Interessen und ihres Wissensstandes Fragen zu sachunterrichtlichen Themen stellen: z.B. Wie viele Beine hat eine Spinne? Wie wächst eine Tulpe? Wie entstehen Donner und Blitz? Was macht ein Parlament? Dabei knüpfen die Kinder an ihre eigene Lebenswelt an und erkunden dadurch selbständig und eigenaktiv ihre Umwelt. Sie gewinnen, dem jeweiligen Sachverhalt angemessen, Informationen durch direkte Beobachtung, Befragung von Experten, Recherche in analogen und digitalen Medien, Durchführung eines Versuchs oder Experiments. Die recherchierten Informationen oder Erkenntnisse werden durch die Kinder zusammentragen, in geeigneter Weise strukturiert und sichtbar gemacht, z.B. durch einen Eintrag im Heft, ein Schaubild, ein Plakat, eine PowerPoint-Präsentation. Schließlich werden sie den Mitschüler\*innen durch einen Vortrag präsentiert und die Kinder stellen sich deren Fragen.

Dieses Vorgehen ist auch bei Themen aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich möglich. Wenn möglich, ist dabei immer die direkte Erkenntnisgewinnung (durch Versuche, eigene Beobachtungen) vorzuziehen und anzustreben. Viele naturwissenschaftliche Fragestellungen und Entdeckungen werden durch die Versorgungsschule und den Zugang zum "Draußen" entstehen. So ist beispielsweise die Chemie beim Kochen allgegenwärtig, Physik und Biologie beim Pflegen des Nutzgartens.

„Im Entwicklungsprozess der Lernenden kommt dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen neben dem Aufbau fachlicher Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu.“ An die Themenbereiche des Sachunterrichts wird mehrperspektivisch herangegangen und fächerübergreifend gearbeitet. Die verschiedenen Perspektiven sind dann durch die entsprechenden Fachbereiche (innerhalb des Themenbereichs Sachunterricht) oder die weiteren Fächer (Mathematik, Deutsch, Englisch, Sport, ...) vertreten, unter denen ein Themenbereich oder eine Fragestellung zugeordnet werden kann. Aber auch die unterschiedlichen Personen, die sich in der Schule begegnen, bringen diese mit ein.

Auf Basis dieser Prinzipien setzen sich die Lernenden mit den wesentlichen Aspekten der Inhaltsfelder „Gesellschaft und Politik“, „Natur“, „Raum“, „Technik“, „Geschichte und Zeit“ auseinander. Weitere Details (z.B. Synopse, Kann-ich-schon-Formulierungen, Lernarrangements, Methoden, Themen...) zum Fach Sachunterricht und der entsprechenden Fächer der Sekundarstufe können dem Fachcurriculum entnommen werden.

### **6.6.1. Naturwissenschaftlicher Bereich**

Zum naturwissenschaftlichen Bereich gehören die Einzelfächer Biologie, Chemie und Physik. Neben den Primärerfahrungen in den verschiedenen Naturräumen finden sich im naturwissenschaftlichen Bereich die „klassischen“ Freiarbeitsmaterialien, wie etwa ein Kartenmaterial zur Systematik des Tier- oder Pflanzenreichs oder Sachbücher zu den unterschiedlichsten Themen, sowie eine Fülle von Material zum Anfassen, Begreifen und Selbst-Tun.

Darüber hinaus stehen Karteien mit Anleitungen zu einfachen bis hin zu komplexeren Versuchen und die dazu benötigten Zutaten zur Verfügung, sowie Themenkoffer, die Elemente zum Erforschen der Bereiche Optik, Elektrizität usw. enthalten. Außerdem sollen die Kinder immer wieder ermutigt werden, vor allem eigenen Fragen experimentierend nachzugehen, anstatt nur vorgefertigte Versuche nachzuahmen.

Weitere Details (z.B. Kann-ich-schon-Formulierungen, Lernarrangements, Methoden, Themen, ...) zum Fach Sachunterricht können dem Fachcurriculum entnommen werden.

Das Fachcurriculum Sachunterricht beinhaltet ebenfalls die Fächer Biologie, Physik und Chemie (der Sekundarstufe I). In den Kerncurricula der Fächer Physik und Chemie wurden keine lernzeitbezogenen Ziele für die Klasse 6 definiert und es sind im Stundenkontingent der Förderstufe keine Stunden dafür vorgesehen. Jedoch werden wir, um die Anschlussfähigkeit in Richtung Haupt- und Realschulen zu verbessern, im Fachbereich NaWi der Förderstufe die Fächer Chemie und Physik über das Durchführen von Versuchen und Experimenten ausgehend von sachunterrichtlichen Fragestellungen mit hineinnehmen.

### **6.6.2 Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich**

Auch im erdkundlichen Bereich finden die Kinder und Jugendlichen eine Fülle von Materialien, wie Montessori-Materialien zur Entstehung der Erde und des Lebens auf der Erde,

Geographiepuzzles, Atlanten und Arbeitskarteien. Darüber hinaus sollen verschiedene Modelle angeschafft oder mit den Kindern und Jugendlichen selbst hergestellt werden (z.B. ein Tellurium zur Veranschaulichung der Planetenbewegungen um die Sonne, ein Modell der Erdschichten oder des Wasserkreislaufes).

Die Besuche außerschulischer Lernorte mit besonderen geographischen Eigenschaften bieten Lernanlässe und können nach Bedarf vor Ort oder in erschwinglicher Entfernung organisiert werden. Hier ist auch Geo-Caching als Projektangebot denkbar.

Durch diese verschiedenen Angebote der F.L.A.U.S.E., erreichen die Schüler\*innen die im Kerncurriculum Erdkunde für die sechste Jahrgangsstufe formulierten Lernziele. Je nach Interesse und Begeisterung der Schüler\*innen bemisst sich die Komplexität und der Umfang der erreichten Lernziele.

Im Bereich Geschichte und Politik steht ihnen eine sorgfältig zusammengestellte Auswahl an Büchern und Texten, wie dem Buch „Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser“ von Ernst H. Gombrich, zu unterschiedlichsten geschichtlichen und zeitgenössischen Themen zur Verfügung. Neben Geschichtsbüchern können dies autobiographische Schriften oder historische Romane sein sowie auch für Kinder geeignete Tageszeitungen (z.B. Kruschel) und Zeitschriften. Demokratische und soziokratische Strukturen, die Bedeutung von Mitverantwortung und Mitbestimmung im Zusammenhang mit Demokratie und Leben in einer Gemeinschaft erfahren und gestalten die Kinder im Alltag (siehe 5.1). Weitere Details (z.B. Kann-ich-schon-Formulierungen, Lernarrangements, Methoden, Themen, ...) zum Fach Sachunterricht/Gesellschaftskunde können dem Fachcurriculum entnommen werden.

Im Fachcurriculum Sachunterricht sind ebenfalls die Fächer Gesellschaftskunde, Politik und Wirtschaft und Erdkunde (der Sekundarstufe I) enthalten. Die genauen Themen dienen der Orientierung, denn je nach Interesse und Begeisterung der Kinder und Jugendlichen kann die Bearbeitung in Komplexität und Umfang variieren oder ein zusätzlicher individueller Schwerpunkt gesetzt werden.

Erste Begegnungen mit dem Bereich Wirtschaft finden im Zusammenhang mit den Kontakten zur Berufswelt statt, welche die Kinder und Jugendlichen im Rahmen von Expertenbesuchen, Projekttagen oder Schnupper-Praktikumstagen oder auch längeren Praktika erleben (vgl. auch 7.8). Hier können u.a. entsprechend der Entwicklungsbedürfnisse ergänzende und vertiefende Informationen gesammelt und erarbeitet werden.

## **6.7 Ethik / Philosophie**

An der F.L.A.U.S.E. findet, im Rahmen eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts, sowohl Kenntnisvermittlung zu Ethik als auch zu verschiedenen Religionen statt. Es gibt Angebote zu religiösen Geschichten im Rahmen von kirchlichen Feiertagen, die kulturell für das Umfeld der Schule prägend sind oder zu Anlässen im Alltag. Dies kann sich jedoch, je nachdem welche Menschen die Schule bilden, durchaus unterscheiden (siehe 5.6 Begegnungsschule - Kulturelles Lernen). Die Schule steht Menschen aus allen Religionen und dem Austausch über diese grundsätzlich offen, um den Kindern eine möglichst umfassende Sicht auf die Welt zu eröffnen. Wir vermitteln eine Geisteshaltung, die den Kindern dazu verhelfen soll, sich zu wundern, ins Staunen zu kommen und Dinge und Gegebenheiten zu hinterfragen, statt sie als gegeben hinzunehmen. Dies bedeutet, dass sie an eine grundlegende Kontingenzeinsicht der kulturellen und sozialen Gegebenheiten herangeführt werden sollen. Indem die Kinder so erfahren, dass Zusammenhänge, die als einzig denkbare „Normalität“ erscheinen, ebenso auch anders sein könnten, wird ihnen die Bedeutung ihres eigenen Handelns und die Übernahme von Verantwortung für selbiges ersichtlich. Auch wird

Selbstwirksamkeit erfahren, indem die Kinder sich als Gestaltende in der Welt begreifen können. Ebenfalls sollen sie dazu befähigt werden, sich Fragen lösungsorientiert zu nähern und ihren Antworten und denen anderer näherzukommen. Sie sollen das Rüstzeug entwickeln, ihre Antworten, Deutungen und Überzeugungen anderen darstellen zu können, sie argumentativ darzulegen und sich im ethischen und auch philosophischen Disput behaupten zu können. Hierzu wird es viele Anlässe im Alltag geben, z.B. in Bezug auf Konsumententscheidungen (Tierschutz, Umweltschutz, Kinderrechte). Einen Raum für offene Gespräche zu bieten, ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, Antworten auf die Grundfragen menschlichen Lebens zu finden und eine friedvolle Gesellschaft zu bilden.

Kinder und vor allem Jugendliche suchen ihren Platz in ihrer, in unserer Welt, fragen nach ihrem Wert, danach, woher sie kommen und wohin sie gehen und ob es einen tieferen Sinn im Leben gibt. Die Kinder und Jugendlichen möchten die Kultur, die ethischen und religiösen Werte selbst entdecken, sie erleben und verstehen oder nachvollziehen und zu einer eigenen Zusammenstellung von Vorstellungen, Bildern und Werten finden. Das ist wesentlicher Bestandteil ihres Entwicklungsprozesses.

Die F.L.A.U.S.E. gibt dieser Zeit der Sinnfindung und den philosophischen Überlegungen der Kinder Raum innerhalb der vorbereiteten Umgebung – einerseits durch Sachbücher, Karteien etc., insbesondere aber durch die Möglichkeit zu offenen Gesprächen untereinander und mit den begleitenden Erwachsenen. Auch können Erwachsene von außerhalb zum Gespräch eingeladen werden.

Allgemein ermöglicht die Öffnung nach außen Begegnungen mit Andersartigem, bisher Unbekanntem und Neuem, z.B. durch Exkursionen, Praktika und Reisen. Hierbei wird es von großer Bedeutung sein, sich den Standort des Hochheimer Gewerbegebiets zunutze zu machen und zu verschiedenen Firmen und umliegenden Betrieben und Professionen Kontakte aufzubauen, die den Kindern diverse Einblicke in verschiedene Berufe und für sie typische Wissenskanons sowie auch Denkschulen ermöglichen. Weitere Details (z.B. Kann-ich-schon-Formulierungen, Lernarrangements, Methoden, Themen, ...) zum Fach Religion (bekenntnisunabhängig) können dem Fachcurriculum entnommen werden.

## **6.8 Arbeitslehre/ Informationstechnischer Bereich**

*„Gegenwärtig erleben wir mit der zunehmenden Internationalisierung (Globalisierung) und dem Einstieg in die Informations-, Kommunikations- und Wissensgesellschaft einen grundlegenden Strukturwandel der Arbeitswelt. Diese unterliegt einem komplexen Wandel, der sich beschleunigt und dessen Ende nicht abzusehen ist. Er verändert aber schon jetzt sichtbar die Lebenswelt der Menschen, vor allem die der Heranwachsenden.“*

Um Orientierung in dieser sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelt zu bieten, haben die Kinder und Jugendlichen ab dem 10. Lebensjahr die Möglichkeit, Praktika über einen von ihnen selbst bestimmten und in Absprache mit den Lernbegleiter\*innen gewählten Zeitraum zu machen und so das Leben „außerhalb der Schule“ und einzelne Berufe näher kennen zu lernen. Im Austausch mit den Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern der Gruppe werden die Erfahrungen weitergegeben und können zu tieferen Einsichten reifen. Es wird in diesem Zusammenhang sichergestellt, dass der schulische Bildungsauftrag auch bei ausgedehnten Praktikumszeiträumen erfüllt wird. Hier werden im Austausch mit den Kindern und Jugendlichen Inhalte und Zielsetzungen thematisiert und abgeglichen sowie besprochen, wie diese individuellen Absprachen auch in dieser Zeit erfüllt werden können.

Gemäß des hessischen Lehrplans für den Bereich der Arbeitslehre erlernen die

Schüler\*innen lernen bis zum Abschluss der Förderstufe folgende Kompetenzen, die hier beispielhaft angerissen werden, in individuell unterschiedlicher Komplexität und Umfang.. Sie können sich über Berufe und Arbeit in der unmittelbaren Lebensumwelt informieren, eigene Interessen und Fähigkeiten beschreiben und im Hinblick auf einen Beruf Erwartungen formulieren, ein Beispiel von Arbeit aus der unmittelbaren Lebenswelt beschreiben, eine Arbeitsaufgabe aus der unmittelbaren Lebenswelt beschreiben, einfache Arbeitsabläufe beschreiben und strukturieren, die Funktion einfacher technischer Sachsysteme und Prozesse aus der eigenen Lebensumwelt untersuchen und beschreiben, als auch Rahmenbedingungen für individuelle Konsumententscheidungen beschreiben (Analysekompetenz). Im Bereich der Urteilskompetenz können die Schüler\*innen die Qualität eigener Arbeitsergebnisse beurteilen und bewerten, Gesundheits- und Unfallgefahren in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen überprüfen und bewerten, sowie an ausgewählten Beispielen Veränderungen von Arbeit bewerten. Im Bereich der Handlungskompetenz können die Schüler\*innen einen Arbeitsplatz an Facharbeitsplätzen einrichten, individuelle Arbeitserfahrungen an Facharbeitsplätzen dokumentieren, Arbeitsaufgaben an Facharbeitsplätzen durchführen, präsentieren und auswerten, ausgewählte Geräte, Maschinen und Werkzeuge sach-, sicherheits- und umweltgerecht nutzen, technische Lösungen entwickeln, umsetzen und auswerten.

Bereits ab dem Grundschulbereich können die Kinder in der F.L.A.U.S.E. Erfahrungen im Umgang mit Computern und multimedialen Angeboten machen und den Computer selbst als Werkzeug zu benutzen lernen (z.B. zum Schreiben von Texten, Erstellen von Multimedia – Präsentationen, Musik- und Filmproduktionen, etc.).

Beim Erstellen von Bewerbungsschreiben und –portfolios können hier die erworbenen Kompetenzen eingesetzt und neue erworben werden, u. a. mit Hilfe der Erwachsenen und anderen Jugendlichen, die auch bei Rollenspielen zum Thema „Bewerbungsgespräch“ zur Seite stehen.

Sowohl die rezipierende als auch die produzierende Nutzung von Medien sollte im Alltag immer wieder reflektiert werden, sodass es weiterhin um die Inhalte geht und nicht einzig um multimediale Hüllen.

Handwerklich und hauswirtschaftlich werden den Kindern im Rahmen der Versorgungsschule (siehe 5.4) Angebote zur Kompetenzentwicklung gemacht bzw. der Raum dafür zur Verfügung gestellt.

Dieser Bereich ist nicht durch ein Fachcurriculum beschrieben, da diese Kompetenzen nicht gesondert, sondern im Zusammenhang mit Inhaltsbereichen anderer Fächer, Elementen im Schulalltag oder Projekten, erworben werden können. Sie sind daher zum großen Teil in den Fachcurricula der übrigen Fächer enthalten (vor allem in Sachunterricht, Politik und Wirtschaft, Mathematik, Deutsch). Zudem sind im Stundenkontingent der Förderstufe keine gesonderten Stunden für das Fach Arbeitslehre enthalten.

## **7 Lernformen**

Um dem Bild des Kindes als lerninteressiertem, wissbegierigem, selbstbestimmtem Subjekt Raum zu geben, bedarf die Schule besonderer Räume und Materialien. So soll beispielsweise auf Montessori-Material verwiesen werden können, sobald ein Kind, seiner Leidenschaft nachgehend, Interesse an einem Lerngegenstand aufweist. Zudem können Schüler\*innen Materialien selbst erstellen, um sich dem Thema gestalterisch und selbstbestimmt nähern zu können. Hier kommt insbesondere dem erkundenden, entdeckenden und experimentellen Lernen, sowie dem Lernen im Spiel eine große Bedeutung zu, welches auch in alltäglichen



Situationen seinen Platz hat. (Vgl. BEP "Das Lernen im Kindesalter") So soll den Schüler\*innen durch das Konzept der Versorgungsschule die Möglichkeit gegeben werden, die Relevanz von Lerninhalten in konkreten Situationen zu realisieren, sowie deren Anwendung einzuüben (z.B. Mengen hochrechnen in Rezepten durch schriftliche Multiplikation). (Vgl. BEP "Mathematik") Auch hier geht es neben dem selbstbestimmten Erlernen und Einüben von spezifischen Inhalten um die Übertragung von Verantwortung für die Gemeinschaft. Schüler\*innen übernehmen Aufgaben wie das Zubereiten des täglichen Frühstücks sowie des Mittagessens inklusive Erstellung von Wochenplänen und Einkaufslisten. Zudem kümmern sie sich (selbstverständlich mit Unterstützung von Erwachsenen, um Hygienestandards einhalten zu können) um die Reinigung der Schulräume. Sofern vorhanden, sollen auch selbst angebaute Lebensmittel eingeplant werden. Hier zeigt sich die natürliche Ausweitung des Konzepts der Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft auf die nichtmenschliche lebende Umgebung. Denn den Schüler\*innen soll die Möglichkeit gegeben werden, in einem eigenen Schulgarten Samen auszusäen, Pflanzen zu pflegen und die Früchte ihrer Arbeit zu ernten. Neben einer bewussten Gestaltung von Umwelt bietet sich hier auch die Möglichkeit, Wildnis kennenzulernen und zu erspüren. Die Kinder kommen in Kontakt mit anderen Wesen, nämlich Pflanzen und Tieren und übernehmen Verantwortung für diese. (Vgl. BEP "Umwelt").

Lernen ereignet sich auf sehr vielfältige Weise an der F.L.A.U.S.E.. Wir unterscheiden zwischen strukturierten Lernformen und vielen kleinen alltäglichen Lernanlässen, die Lernen als einen unbewussten Prozess erscheinen lassen, der quasi „nebenbei“ geschieht. Unter strukturierten Lernformen verstehen wir den Umgang mit didaktischen Materialien, Büchern, Kurse, Projekte, Praktika, Exkursionen und Reisen (siehe Unterpunkte).

Der besondere Charakter der Schule ist aber durch die vielen kleinen alltäglichen Lernanlässe geprägt. Die Kinder und Jugendlichen entscheiden in der Freiarbeit selbst, wie sie ihre individuelle Zeit gestalten möchte, z. B. ob sie ein Kursangebot annehmen, in der Werkstatt arbeiten oder experimentieren, ob sie alleine arbeiten, sich einer Gruppe anschließen oder andere für ihre Ideen begeistern.

Die jungen Menschen spüren hautnah die Konsequenzen ihrer Entscheidungen. Wer sich für die Koch- Gruppe gemeldet hat, kann nicht am Text für die Schülerzeitung weiterarbeiten, wer zu einem Praktikumstag in eine Schreinerei geht, kann nicht an den Angeboten in der Schule teilnehmen.

*Das Lernen alleine* findet vor allem in der Auseinandersetzung mit dem didaktischen Material, beim Spiel, beim Arbeiten in der Werkstatt oder beim Experimentieren statt und setzt ein selbstständiges Vorgehen voraus.

*Das Lernen mit anderen* zusammen ereignet sich bei allen Gemeinschaftsaktivitäten, z. B. im Spiel, in Kursen, Projekten, Gruppenangeboten, Ausflügen oder auf Reisen, in spontanen Gesprächen oder Diskussionen.

*Das Lernen von anderen* vollzieht sich zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich in entsprechenden Bereichen bereits mehr Wissen oder Fertigkeiten angeeignet haben. Ein wichtiger Ort, wo diese Lernformen zusammengeführt und gebündelt werden, ist der Präsentationskreis. Hier haben die Kinder die Möglichkeit ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Gemeinsam wird darüber gesprochen, Fragen gestellt und dem Vorstellenden ein Feedback gegeben. Diese wiederum fungieren als Anregungen für die anderen und als Brutstätte für weitere Ideen und kleine und große Projekte.

## **7.1 Spiel(en)**

*„In der allgemeinen Entwicklungspsychologie ist schon seit vielen Jahren bekannt, dass Kinder bis sie etwa zehn Jahre alt sind, soviel wie möglich spielen sollen. Das ist das Gesundeste, was sie tun können, und überdies das Beste für ihre physische, psychische und soziale Entwicklung. Außerdem fördert es optimal ihre Fähigkeit zu lernen.“*

*„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“*

Wenn wir über den Wert des freien Spiels sprechen, so sprechen wir nicht nur über dessen immensen Stellenwert für das Lernen und für die Entwicklung von Kindern generell. Vielmehr sprechen wir auch über die Frage, wie weit die Ökonomisierung und die Funktionalisierung unserer Kultur gehen soll. Es geht auch darum, welchen Wert wir der Schönheit und der Freiheit des Lebens beimessen möchten. Denn neben ganz greifbaren Argumenten, die dafür sprechen, dem freien Spiel einen großen Teil des Tages einzuräumen, Argumenten, die ganz im Sinne der Funktionalisierung und Ökonomisierung des Schulalltags sind und die in diesem Abschnitt besprochen werden, sind es doch gerade die *Flow*-Momente, die uns beflügeln, die uns glücklich machen. Und auch darum sollte es doch im Leben gehen. Sozusagen im Spiel des Lebens mitzuspielen. "Wer spielt, konsumiert nicht. Wer spielt, benutzt nicht. Wer spielt, begegnet dem anderen als einem Gegenüber auf Augenhöhe", weshalb Gerald Hüther und Christoph Quarch das freie Spiel in einer von der instrumentellen Vernunft des Ökonomismus beherrschten Welt als subversive Kraft bezeichnen - eine Kraft, die Räume öffnet für Kreativität und Kokreativität. Denn Möglichkeiten werden dort am besten erprobt und Potenziale entfaltet, wo Menschen miteinander spielen, ohne einem Zweck zu dienen.

Was sind nun die neurobiologischen Aspekte am freien Spiel, die uns dazu animiert haben, ihm eine zentrale Rolle in unserem Schulkonzept einzuräumen? Im Spiel verlieren Menschen ihre Angst, probieren Neues aus, trauen sich was. Hier entstehen Ideen, neue Perspektiven, Impulse, die auch in anderen Zusammenhängen von Bedeutung sein können. Im Spiel werden Regeln des Zusammenlebens erarbeitet und erprobt. Hier können die Kinder kreativ sein und neue Ansätze ausprobieren, die das Zusammenleben erleichtern und gestalten. Kreativität entfaltet sich in Spielsituationen ganz natürlich. So ist dies auch der Ort, an dem wirklich neue Ideen und Lösungen entstehen können. Man unterscheidet in der Innovationsforschung zwischen *linear innovations* und *breakthrough innovations*. Die Weiterentwicklung des Autos zum Elektroauto ist beispielsweise eine lineare Innovation, weil hier lediglich die Optimierung einer bereits bestehenden Lösung stattfand. Die Erfindung des Verbrennungsmotors und dessen Verwendung als Antriebskraft eines Fahrzeugs jedoch war eine *breakthrough innovation*, da hier eine kreative Leistung gebracht wurde, die noch nicht in einer Anlage oder in Grundpfeilern vorhanden war. Für solche Sternstunden der Kreativität ist es unabdingbar, dass die besten Bedingungen im Gehirn bestehen, dass nämlich weder ein zu hoher noch ein zu niedriger Erregungszustand besteht. Das freie Spiel bietet hierfür den idealen Nährboden. Der Stoff, aus dem lineare Innovationen sind, kann auch angeleitet und auswendig gelernt werden. *Breakthrough innovations* gibt es nur dort, wo alle Rahmenbedingungen zur Disposition stehen. Außerdem gibt es diese Art von Kreativität nur dort, wo Menschen im Austausch stehen und gemeinsam Neues ausprobieren, statt zu Einzelkämpfern zu werden. Auch dies ist ein Grund, auf vergleichende Bewertungen wie Noten, die Schüler\*innen zu Konkurrenten machen, zu verzichten.

Spielen ist aber nicht nur die Handlung, die die Fähigkeiten des menschlichen Gehirns optimal nutzt, sondern gibt auch den Rahmen, in welchem deren optimale Förderung stattfinden kann. So sind sich Neurobiologen heute einig, dass in selbstwirksamen Momenten solche

Botenstoffe ausgeschüttet werden, die wie Dünger neuronale Vernetzungen verstärken. Von Momenten der Selbstwirksamkeit spricht man, wenn der Mensch es schafft, eine Irritation oder ein Problem durch ausdauernde Beschäftigung mit dem Thema zu lösen oder einzuordnen. Auf diesem Wege erreichte Ziele (im Kontrast zu auswendig Gelerntem oder "Beigebrachtem") verankern sich besonders stark im Gehirn. Dies ist der Grund, warum Kinder in so kurzer Zeit so viel Lernen. Sie gehen spielerisch auf die Welt zu. Neurobiologisch ist die Begründung folgendermaßen: Menschen kommen mit einem großen Überschuss an neuronalen Vernetzungen auf die Welt (de facto dem größten in der Tierwelt), die dann durch Benutzung stabilisiert werden. Diejenigen Synapsen, die nicht regelmäßig genutzt werden, sterben nach und nach ab. Damit dieses riesige Potenzial an Vernetzungsmöglichkeiten im Gehirn genutzt und die Potenziale unserer Kinder optimal entfaltet werden können, sollten wir ihnen möglichst lange und in möglichst vielfältiger Umgebung Gelegenheit bieten, ihrer Entdeckerfreude und Gestaltungslust in allen Bereichen nachzugehen.

Das freie Spiel hat einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung des Kindes. Es enthält alle unentbehrlichen Elemente für den Prozess des Erkennens seiner Umwelt und nimmt im Leben des Kindes bis zur Pubertät einen großen Raum und das bedeutsamste Lernsetting ein. Spiel ist Bewegung: Bewegung des eigenen Körpers, Bewegung von Materialien (z.B. beim Aufbau von Spiellandschaften), Bewegung von Vorstellungen und Gedanken zum Spiel in den Köpfen der Beteiligten. Eindrücke und Erfahrungen finden Eingang in das freie Spiel und ermöglichen dem Kind, diese zu reflektieren, zu verarbeiten und experimentell zu behandeln. Im freien Spiel befindet sich das Kind in einer Wechselbeziehung zwischen den eigenen Imaginationen und den es umgebenden Gegebenheiten. Beim gemeinsamen Spiel verhandeln Kinder über den Charakter des Spiels, über Bedingungen und personelle Konstellationen. Sie können unterschiedliche Konstellationen herstellen und ausprobieren, bei der Komposition eines Spiels experimentieren und so Erkenntnisse festigen. Das Spiel ist für die Kinder und Jugendlichen ein grundlegendes Medium für einen kreativen Umgang mit ihrem Alltag in unserer Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang kommt dem freien Spiel auch eine „reinigende“ Funktion zu. Kinder verarbeiten ihre Sekundärerfahrungen, sie erleben im freien Spiel Dinge nach, die sie z.B. durch Medien rezipiert, aber nicht unbedingt in ihr Sein integriert haben. Das Nachspielen ermöglicht ihnen, in der Bewegung und im eigenen Tun zu erleben, was sie vorher gesehen oder gehört haben, und so diese Sekundärerfahrungen zu verarbeiten, um frei zu sein für eigene Kreativität und eigene Denkprozesse. Bei emotionalen Spannungen bietet das freie Spiel dem Kind die Möglichkeit, negative Erfahrungen abzubauen und zu einem inneren Gleichgewicht zu finden, welches die Voraussetzung dafür ist, sich auf neue Erfahrungen einzulassen.

Um dem gleichzeitig zunehmenden Bedürfnis, sich bei Sport- und Regelspielen mit anderen zu messen und den eigenen Platz in einer Gruppe zu bestimmen, sowie bei Strategie- und Denkspielen die eigenen Fähigkeiten auszuprobieren, angemessen zu erfüllen, werden auch diese Formen des Spiels in den Schulalltag integriert.

*„Unsere Hochachtung vor dem Spiel wächst zusehends, sobald wir anfangen, uns als aufmerksame Betrachter diesem Geschehen zu nähern und dabei zu entdecken, dass Spiel und Arbeit keineswegs getrennt erscheinen, sondern vielmehr als eine gemeinsame schöpferische Tätigkeit der Entwicklung dienen.“*

## **7.2 Selbständige Beschäftigung mit didaktischem Material**

In der vorbereiteten Umgebung können Kinder und Jugendliche die bereitgestellten Materialien – unter anderem die von Maria Montessori entwickelten didaktischen Materialien – frei wählen und sich so im konkreten Tun und Begreifen individuell und selbstbestimmt mit verschiedenen Sachverhalten auseinandersetzen. Sie tun dies dann, wenn es ihrem inneren Bedürfnis, ihrem Entwicklungsprozess entspricht, und sind dabei frei zu wählen, mit wem und wie lange sie sich mit einer Sache beschäftigen wollen. Die didaktischen Materialien sind so konzipiert, dass die Kinder und Jugendlichen das gleiche Material auf jeweils unterschiedlichen Erkenntnisstufen unter Einbeziehen neuer Aspekte benutzen können, so dass beim Lernen auf Vertrautes aufgebaut wird. Neben seiner ästhetischen Beschaffenheit ist ein wesentliches Merkmal des didaktischen Materials die Möglichkeit zur Selbstkontrolle. Unabhängig von der Bewertung durch eine andere Person (Lob und Tadel) haben die Kinder so die Möglichkeit, ihre Tätigkeiten zu überprüfen und sie einzuschätzen. Auf Wunsch des Kindes führen die Erwachsenen in die Handhabung des jeweiligen Materials ein und stehen im weiteren Verlauf der Arbeit unterstützend zur Seite. Um sich für ein Material interessieren zu können, wird es auch von den Lernbegleiter\*innen angeboten, wenn nicht bereits andere Kinder damit arbeiten und dadurch Neugierde entstehen kann. Diese Angebote werden den Kindern nach gründlicher Beobachtung und ohne Erwartungen gemacht.

Diese Art des Lernens fordert die Kinder heraus, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen und Eigeninitiative zu entwickeln. Sie lernen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihr Tun und ihre eigenen Lösungswege zu übernehmen.

Zunächst gehen die Kinder noch weitgehend spielerisch und experimentell an die Materialien heran. Sie können so die Dinge im Handeln begreifen und gelangen durch konkrete Anschauung, durch Versuch und Irrtum zu Erkenntnissen. Mit zunehmendem Alter verändert und intensiviert sich die Beschäftigung mit dem Material und erhält neue Bedeutung im Aufbau von Denk- und Verständnisstrukturen. Die Jugendlichen beginnen, Probleme und Fragestellungen bewusster zu erkunden, entdecken in der Arbeit mit dem Material Muster, Regel- bzw. Gesetzmäßigkeiten und mögliche Problemlösungen und entwickeln zunehmend die Fähigkeit zur Abstraktion und Verallgemeinerung.

### **7.3 Portfolio**

Ein Konzept, welches in besonderer Weise die Begriffe der Authentizität, der Integrität und der Gleichwürdigkeit in die schulische Praxis übertragbar macht, ist das des Portfolios. Diese großen Sammelmappen, die sich einem thematischen Rahmen widmen und die, falls erwünscht, auch in digitaler Form angefertigt werden können, ermöglichen einen Austausch über eigene Gedanken und Schlussfolgerungen auf Augenhöhe. Somit kann ein besonders hohes Niveau an Individualisierung erfolgen. Das Grundprinzip ist die Anerkennung der Tatsache, dass es unterschiedliche Gedanken und Vorstellungen geben kann, die gleichwertig und gleichberechtigt nebeneinander bestehen können. Somit geht die Dokumentation von Lernerfolgen und Lernfortschritten einher mit Wertschätzung (siehe auch der Wert der Gleichwürdigkeit). (Vgl. BEP "Moderierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen") Es handelt sich hierbei um ein Entwicklungsinstrument, welches die eigene Entwicklung sowohl befördert als auch dokumentiert, indem für den/die Schüler\*in Bedeutungsvolles mit Begeisterung und Anstrengung erfolgreich zu Ende gebracht wird.

Ein Portfolio dient der Kompetenzdarstellung, der selbstbestimmten Darstellung des eigenen Könnens, der eigenen Stärken, Vorlieben und Interessen (individualisierende Stärkenorientierung). Es betont die Verbindung von Produkt und Prozess, sodass die eigene

Entwicklung sichtbar und damit selbst besser beeinflusst und gesteuert werden kann, was das Selbstkonzept des Lernenden tendenziell stärkt. (Bretl 2010, S.4)

Die Methode setzt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten voraus und befördert diese, indem hier das selbständige Lernen im Sinne der Entwicklung von Lernkompetenz im Mittelpunkt steht. Zudem wird der Lernprozess gegenüber den Lernprodukten aufgewertet. Daher sollen auch die Produkte des Portfolios von einer Benotung ferngehalten werden, da sie sonst zu sehr "in den Sog rein formaler vergleichender Leistungsbewertung" geraten (Vgl. Winter 2009, S.23). Da jedoch kein Portfolio dem anderen gleicht, ist dies der Arbeitsmethode nicht angemessen. Ganz im Gegenteil soll es hier Raum geben für die Individualität eines jeden Kindes/Jugendlichen. Die Vielfalt der Begabungen und die Einzigartigkeit jedes/ jeder Einzelnen sind im Portfolio darstellbar. So soll jederzeit die Möglichkeit bestehen, selbstständig und aus eigener Initiative Portfolioinhalte zu wählen und sich mit diesen zu beschäftigen (Vgl. Winter 2009, S.22f). Zum Moment der Selbstbestimmung gehört auch, dass die Kinder/Jugendlichen mitentscheiden, was mit dem Portfolio geschieht, wer es zu sehen bekommt, etc. Denn durch Kontrolle oder Formen der Bewertung entsteht ein "defensives Reflektieren" (Vgl. Häcker 2005, S.7) (Vgl. Bretl 2010, S.9). Gemäß einer zeitgemäßen und sinnhaften Digitalisierung von Lerninhalten ist hier auch das digitale Portfolio eine gute Möglichkeit, medienpädagogische Inhalte mit in den Fokus zu rücken.

Ein weiterer Grund, das Portfolio bewertungsfrei wirken zu lassen, besteht in seinem Charakteristikum, als demokratische Methode. Denn anstelle einer Hierarchisierung von Lerninhalten ("Mathematik ist wichtiger/schwieriger als Musik.") und einer vergleichenden Bewertung ist hier die Diskussion/Reflexion unter ständiger Einbeziehung der Schüler\*innen das Ziel. Auch wird eine demokratische Herstellung von Transparenz verfolgt in Bezug auf die tatsächliche Leistung, die formulierten Ziele und die gegebenen Bedingungen (Vgl. Winter 2009, S.21). Diese ständige begleitende und abschließende Reflexion in vielerlei Bereichen ist das wohl entscheidende Merkmal der Portfolioarbeit, da hier Prozess und Produkt miteinander verknüpft werden. Dies fördert die Selbstregulationsfähigkeit und die Metakognition der Schüler\*innen (das Wissen über das eigene Wissen). Hierzu schreiben Horster und Rolff: "Da die Metakognition die Lernenden zu einer größeren Kontrolle über die Informationsaufnahme und ihre Denkstrategien befähigt, ist sie eine Voraussetzung für nachhaltige Lernfähigkeit." (Horster/Rolff 2001, S.29).

Ein Portfolio bietet sehr viele Anknüpfungspunkte für eine ständige Weiterführung und Neuausrichtung und ist somit leicht an die sich wandelnde Lebenswelt der Schüler\*innen anzupassen. Portfolios liegt ein starker dynamischer Aspekt zugrunde. Als zerlegbares Ganzes können sie immer wieder neu aufgefächert und zusammengestellt sowie neue Schwerpunkte gesetzt werden (Vgl. Bretl 2010, S.5).

Nach Winter sollen folgende Rahmenbedingungen für die Portfolioarbeit gegeben sein: Es soll Zeitpunkte geben, in denen die Portfolios intensiv wahrgenommen und besprochen werden können (Reflexion und Anerkennung). Zudem soll es vor allem zu Beginn der Arbeit Begleitung sowie viel Rückmeldung geben, da das Führen eines Portfolios einen großen Aufwand erfordert. Den Abschluss der Arbeitsphase sollen Feste zur Würdigung und zum Feiern des Geleisteten darstellen.

#### **7.4 Angebote**

Angebote sind in der Regel erwachsenenzentrierter, was die inhaltliche Ausgestaltung angeht. Sie finden in regelmäßigen Abständen (z.B. wöchentliches Tanz- und

Kampfsportangebot zur körperlichen Selbsterfahrung mithilfe verschiedener, angeleiteter Methoden oder bildnerisch-gestalterische Tätigkeiten, Handarbeiten etc.) oder als einmalige Veranstaltung (z.B. Besuch eines Museums, theaterpädagogische Angebote, Schreibwerkstatt) statt.

Die Mitarbeiter\*innen, Ehrenamtlichen oder mitwirkenden Eltern machen Angebote zu den verschiedensten Themen und bringen, ohne dabei in einen belehrenden Habitus zu verfallen, Ideen und Materialien ein. Die eigene Initiativekraft der Kinder sollte keinesfalls durch die Angebote überlagert werden. Eine wesentliche Aufgabe der Lernbegleiter\*innen ist deshalb, aufmerksam dem Gruppenprozess zu folgen und wahrzunehmen, wie die Kinder und Jugendlichen wirklich denken und was für sie wichtig ist. Auch Erwachsene außerhalb der Schule, die aus verschiedenen Berufen und Lebenssituationen kommen, werden eingeladen oder laden die Kinder und Jugendlichen zu sich ein, um ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Ansichten zu teilen.

Natürlich können auch Angebote von den Kindern untereinander gemacht werden, bei denen sich die Kinder als Expert\*innen zeigen und außerschulisch oder auch in der Schule Gelerntes weitergeben (Fingerhäkeln, ein polnisches Lied lernen, Roboter programmieren, Türkisch für Anfänger, Nähen,...).

### **7.5 Projekte**

Projekte grenzen sich deutlich von den Angeboten ab, da die Kinder und Jugendlichen bei der Planung und Entwicklung grundsätzlich von Anfang an beteiligt sind. Die Initiative dafür kann von Lernbegleiter\*innen und Kindern gleichermaßen ausgehen.

Ein wesentliches Merkmal ist die regelmäßige Reflexion über einzelne Arbeitsschritte und die Zusammenarbeit im Projekt-Team sowie gegebenenfalls eine Korrekturvornahme. Prozesse deutlich werden zu lassen, stellt einen Hauptanspruch eines Projekts dar. Der Weg ist, wie so oft, das Ziel.

Größere Projekte finden in der Regel an aufeinanderfolgenden Tagen statt, um kontinuierliches Arbeiten und ein „sich verbinden“ mit einem Lerninhalt zu gewährleisten, ähnlich wie dies in der Waldorfpädagogik auch mit dem Epochenunterricht angestrebt wird und sich als erfolgreiches Konzept begreifen lässt.

### **7.6 Kurse**

Kurse sind regelmäßige, verbindliche Verabredungen einer Gruppe über eine längere Zeit hinweg, um gemeinsam ein Themengebiet zu bearbeiten oder eine Kompetenz zielgerichtet nach einer Vorgabe zu erwerben. Dies kann z.B. bei einem Instrumentalkurs oder Sportkurs oder Ähnlichem eine verabredete Unterrichtsform sein.

### **7.7 Exkursionen**

Wie schon unter 5.5 beschrieben, ist das Lernen außerhalb der klassischen „Schulräume“ ein natürlicher und dem Tagesverlauf der Schüler\*innen an der F.L.A.U.S.E. entsprechender Bestandteil. Ziel ist es, Kontakt und Erfahrung mit realen Lebenszusammenhängen und Phänomenen zu ermöglichen.

Gemeinsam von Erwachsenen und Kindern geplante Exkursionen, die mit der ganzen Gruppe durchgeführt werden, sind ein wichtiger Bestandteil der Schulrealität. Sie können einerseits als Initiationszündler für neue Projekt-Ideen und Angebote dienen oder Teile bestehender Projekte sein.

Im Grundschulalter können Exkursionen und Ausflüge nur in begrenztem Maße von den Kindern organisiert und auf eigene Faust durchgeführt werden. Durch zahlreiche

Planungsprozesse, die sie miterleben, wachsen sie aber in die Organisation hinein und bekommen eine Vorstellung von außerschulischen Lernmöglichkeiten, die ihnen offenstehen.

### **7.8 (Bildungs-) Reisen**

Eine konsequente Fortführung des Ansatzes, außerschulische Orte aufzusuchen stellt das Reisen dar. Reisen beginnt dann, wenn weitreichendere Planungen anstehen, um das gewünschte Ziel zu erreichen.

Mehrtägige Klassenfahrten eignen sich von ihrem Umfang her auch schon für Grundschulkinder, planerisch selbst aktiv zu werden. Die Kinder identifizieren sich mit „ihrer“ Reise, es liegt an ihnen selbst, ob sie gelingt oder ein „Flop“ wird.

Ein Beispiel von der Freien Schule Heckenbeck zeigt, dass es dort üblich ist, dass die Kinder und Jugendlichen nach Möglichkeiten suchen, ihre Reisen zu einem Teil selbst zu finanzieren. Dies geschieht bei den Jüngeren durch selbst organisierte Flohmärkte, Verkauf der Schulzeitung und Spenden-Gesuche bei Verwandten und Freunden. Die Jugendlichen verrichten während ihrer Freizeit kleine Dienste und Jobs gegen Bezahlung, organisieren Schulfeste und bitten Firmen um Spenden.

Viele „reisende Schulen“ wie die Tvind-Schulen in Dänemark, die Freie Schule Prinzhöfte oder „Schule auf See“/Landerziehungsheim Spiekeroog halten die Kosten auf diese Weise in Maßen und ermöglichen den Jugendlichen einen veränderten, wertschätzenden Zugang zum Reisen als Lebensqualität.

### **7.9 Praktika**

Für Kinder und Jugendliche besteht die Möglichkeit, in Handwerks-, Industrie- und Handelsbetrieben sowie sozialen und kommunalen Einrichtungen Praktika zu absolvieren. Hierdurch bekommen sie einen verstärkten Einblick in Produktions- und Organisationsabläufe, können ihr Lebensumfeld besser kennen lernen und entwickeln ein Verständnis von der Vernetzung unserer Gesellschaft. Diese praktische Tätigkeit kann dazu beitragen, eigene berufliche Vorstellungen zu entwickeln, sie kann ein erstes Ausprobieren in diesen Arbeitsbereichen sein und sie kann motivierend für weiteres schulisches Lernen wirken.

Neben den Möglichkeiten im Bereich der F.L.A.U.S.E. werden von der Schule und den älteren Schüler\*innen selbst Kontakte zu Firmen in anderen Ortsteilen und Gemeinden aufgenommen, aber vornehmlich der Standort des Gewerbegebiets genutzt und ein Netzwerk zu den umliegenden Unternehmen und Gewerbebetrieben aufgebaut. Dieses soll für beide Seiten von Gewinn sein und es ist an vielfache gegenseitige Möglichkeiten der Befruchtung zu denken, die entwickelt werden und für die sich die Schule offen zeigen wird.

Vom 10. Lebensjahr an haben die Kinder, die in der vorbereiteten Umgebung Verantwortung für sich übernommen haben, die Möglichkeit, für Praktika in Betriebe zu gehen. Für diese jüngeren Kinder werden die Plätze vornehmlich von den Mitarbeiter\*innen der F.L.A.U.S.E. mit vorbereitet und organisiert. Jugendliche ab 13 Jahren können allein oder mit einem/einer Lernbegleiter\*in neue Stellen ausfindig machen und dort so viel Zeit verbringen, wie es ihrem Interesse und der Möglichkeit des Betriebes entspricht. Auf diese Weise werden die Kinder und Jugendlichen schon früh an die Übernahme von Verantwortung und beruflichen Perspektiventwicklungen herangeführt.

## **8 Schulgemeinschaft – Sozialer Lernort**

Um Beziehungen unter den Beteiligten auf Augenhöhe zu gewährleisten, ist das Prinzip der Authentizität von großer Bedeutung. Nicht das Ausfüllen von Rollen, sondern Individuen in

einer Gruppe stehen im Vordergrund. Das heißt, dass Schüler\*innen/Lehrer\*innen-Rollen und ihre Diskrepanz kein Desiderat darstellen, wohl aber die authentische Begegnung zwischen Subjekten, die ihre Bedürfnisse und Grenzen den anderen gegenüber ausdrücken und vertreten dürfen und sollen. Bei alledem ist es von großer Bedeutung, dass jeder Mensch seine Integrität wahren kann. Abwertungen, Beschämungen und soziale Ausgrenzungen werden im Falle ihres Auftretens gemeinschaftlich bearbeitet. Der Wert der Verantwortung heißt für die Erwachsenen, dass sie für die Gestaltung der Beziehungsqualität zu den Kindern sowie auch den Schutz der Kinder die Verantwortung tragen. Es ist nicht unser Ziel, Grenzen zwischen Erwachsenen und Kindern aufzuweichen, wohl aber verfolgen wir das Ansinnen, dass eine gleichberechtigte Anhörung von Wünschen und Bedürfnissen gelebt wird. Diese Werte im Umgang miteinander zu leben und zu kultivieren, <bedarf einer besonderen Organisationsform. Aus diesem Grunde planen wir, die Entscheidungen aller die Schule und die in ihr tätigen Menschen betreffend, soziokratisch zu treffen. Dies bedeutet, dass es Raum dafür gibt, Regeln auszuhandeln, eigene Grenzen zu spüren und zu schützen, sowie die Grenzen der anderen wahrzunehmen. Somit wird Demokratie erlebbar und Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft zur Selbstverständlichkeit. (Vgl. BEP "Werteorientierung", "Demokratie").  
Hier wird den Forderungen des Hessischen BEP nach

- „altersangemessener Beteiligung der Kinder,
- einer mit den Eltern entwickelten Bildungspartnerschaft,
- kollegialer Teamarbeit, die Verzahnung und Kooperation aller Bildungsorte,
- der Einbeziehung aller an der Bildung Beteiligten“

Rechnung getragen.

### **8.1 Mitverantwortung und Mitbestimmung**

In einer Schule, die dem Anspruch gerecht werden will, Kinder und Jugendliche zu Entscheidungsfähigkeit, Selbstbestimmung und verantwortlichem Handeln zu befähigen, müssen diese jungen Menschen die Erfahrung machen können, dass ihre Meinung auf Interesse stößt und Gewicht hat, dass sich die eigenen Wünsche umsetzen lassen und sie Veränderungen herbeiführen können.

Die täglichen Kreise sowie die Schulversammlung, die Raum bieten, um über ihre Probleme und Anliegen zu sprechen, sind die wichtigsten Gremien der Selbstorganisation. Die Kinder und Jugendlichen entwickeln gemeinsam Lösungen, Regeln und Pläne. Die Lernbegleiter\*innen nehmen ebenfalls an den Versammlungen teil, unterliegen den gleichen Gesprächsregeln und begleiten und unterstützen ggf. die Kinder in ihren Diskussionen. Mit zunehmender Reife der Kinder und Jugendlichen treten die Lernbegleiter\*innen immer weiter in den Hintergrund. Die Mitbestimmung drückt sich auch in der Ausgestaltung der Schulräume und der zunehmenden Selbstorganisation des Lernens aus. Damit nehmen wir die Kinder und



Jugendlichen mit ihrer Frage ernst „*Wer bin ich in dieser Welt?*“ und ihre Empfindungen über sich selbst und die Welt, die sie sich selbst schaffen wollen.

Die Bedeutung der selbständigen Beschäftigung und Auseinandersetzung von Kindern mit ihrer Umwelt und ihren Lerngegenständen formuliert auch der BEP deutlich: „Je selbstständiger und rationaler sich ein Kind mit seiner Umgebung auseinandersetzen kann, desto mehr kann es sich mit seinem erweiterten Lebensraum identifizieren und als Teil einer größeren heterogenen Gemeinschaft erleben. Es entwickelt eine gefühlsmäßige Verbundenheit zu seiner Heimat und versteht sich als Teil einer großen vielfältigen Welt, von der es mehr erfahren möchte. (BEP, S. 82 f.)

## **8.2 Grenzen und Regeln**

*„Außer liebevoller Zuwendung, der Grundbedingung für harmonisches Wachstum, braucht jedes Kind ein Minimum an privatem Lebensraum.“*

In erster Linie ist es von Bedeutung, dass die Kinder lernen, ihre eigene Integrität wahrzunehmen und ihre ganz persönlichen Grenzen im Miteinander zu kommunizieren (siehe 4.2.3 Integrität). Aus der Sicherheit eines eigenen integren Raumes kann der junge Mensch lernen, auch Rechte anderer zu akzeptieren, Raum und Dinge zu teilen und sich sozial zu verhalten.

*„Eine für spontane Handlungen geeignete Umgebung ist aber keinesfalls eine unbegrenzte Umgebung. Vielmehr hat jede Lebenssituation sowohl natürliche Grenzen wie auch Grenzen des common sense. Ohne sie gäbe es weder gegenseitigen Respekt noch eine entspannte Umgebung, die beide für eine echte Entwicklung unerlässlich sind.“*

Fähig werden zu verantwortungsvollem Verhalten und echtem Miteinander heißt auch zu lernen, die Regeln und Grenzen zu respektieren, die für die Existenz der Gemeinschaft und das Wohl aller notwendig sind. Dieser Respekt entsteht, wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Bedürfnisse in den Regeln wiederfinden bzw. wenn Regeln aus diesen Bedürfnissen im Prozess der Gruppe erwachsen. Aus diesem Grund haben die Kinder und Jugendlichen an der F.L.A.U.S.E. die Möglichkeit, z. B. im täglichen Kreis oder eigens dafür einberufenen Schulversammlungen, gemeinsame Regeln und Prinzipien, die ihnen wichtig sind, zu verhandeln und festzulegen. So lernen sie, Verantwortung für sich selbst und die Gruppe zu übernehmen.

## **8.3 Umgang mit Konflikten**

Sich zu einer verantwortungsvollen Persönlichkeit zu entwickeln bedeutet auch, die Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten, die natürlicher und wertvoller Bestandteil des Zusammenlebens sind, herauszubilden.

Konfliktfähige Menschen können sich ihren Wünschen und Gefühlen entsprechend verhalten und die der anderen respektieren. An der F.L.A.U.S.E. möchten wir den Kindern und Jugendlichen Raum geben, Auseinandersetzungen zu führen. Wo es erwünscht ist oder notwendig erscheint, begleitet ein/eine Erwachsene(r) den Konflikt. Konfliktbegleitung bedeutet für uns, dafür zu sorgen, dass alle an dem Konflikt Beteiligten ihren Standpunkt, ihre Gefühle und Bedürfnisse äußern können und im Verlauf zu eigenen Lösungen finden können. Eine derartige Konfliktbegleitung wird durch einfühlsame Kommunikation möglich (vgl. Jesper Juul und Marshall B. Rosenberg). In diesem Zusammenhang haben die begleitenden Erwachsenen eine besondere Vorbildfunktion und spielen eine entscheidende Rolle. Durch aktives Zuhören – d.h. auch hören, was das Kind meint, und in eigenen Worten spiegeln, was man gehört bzw. verstanden hat – können die Erwachsenen Zugang zur Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes finden und ein Verständnis dafür entwickeln. Dabei wird das Gesagte

nicht bewertet, und es werden keine Ratschläge und Lösungsvorschläge angeboten. So haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, selbst Lösungen zu erarbeiten und für sich anzunehmen.

Diese Art der Kommunikation fördert die emotionalen Fähigkeiten der Kinder und ihre Selbstachtung. Es entsteht eine Gesprächsatmosphäre, in der jede persönliche Art der Wahrnehmung Gültigkeit hat, in der alle Beteiligten ihre Gefühle, Gedanken, Wünsche und Wertvorstellungen offen äußern können, ohne die Angst, dafür beurteilt oder gar verurteilt zu werden.

## **8.4 Die Rolle der Erwachsenen**

### **8.4.1 Lernbegleiter\*innen**

Die Aufgabe der Erwachsenen in der F.L.A.U.S.E. ist es, die Kinder und Jugendlichen in ihrem täglichen (Er)Leben in der Schule zu begleiten und zu unterstützen, sei es in emotionalen oder sozialen Belangen oder ihrem aktuellen Tun und Wollen im Rahmen ihrer individuellen Fähigkeiten. Von großer Bedeutung ist die Begleitung der jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten und individuell verschieden ablaufenden Wachstumsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Diese Begleitung sollte von einer grundlegenden Perspektive des Vertrauens in die Kompetenzen des Kindes und der Einsicht in sein Wissen über seine eigenen Bedürfnisse geprägt sein.

Die Erwachsenen sind wichtige Bezugspersonen für die Kinder und Jugendlichen und die positive Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern zentrale Bedingung des Gelingens und Begleitens von Lernprozessen. Dies erfordert von den Lernbegleiter\*innen, den Kindern und Jugendlichen als „authentisches“ Gegenüber zu begegnen, eigene Grenzen, Unsicherheiten und Schwächen einzugestehen und den Kindern gegenüber sichtbar zu machen und auf diese Weise zu ihnen in Beziehung zu treten. Die Integrität, Gleichwürdigkeit und Selbstständigkeit der Kinder sind zu jeder Zeit zu achten und hochzuschätzen.

Auch im BEP wird der Gewinn der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern als wertschätzend definiert und folgendermaßen definiert: „Erwachsene bringen dem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegen und nehmen es in seinen Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst. Ihre Verantwortung zeichnet sich durch feinfühlig und liebevolle Zuwendung, klare Erwartungen, anregende Impulse, angemessene Unterstützung und reflektierende Beobachtung des Kindes aus.“ (BEP, S. 3)

Die respektvolle Begleitung der Kinder und Jugendlichen und der persönliche Kontakt zwischen ihnen und den Erwachsenen schaffen einen Raum von Nähe und Vertrautheit, der einen offenen Umgang ermöglicht. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erfordert das Dasein im Sinne von Anwesenheit, Gegenwärtigkeit und Aufmerksamkeit der erwachsenen Bezugspersonen. Von großer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist das Vorleben von Achtsamkeit.

*„In dem Maße, wie wir es fertigbringen, mit den Kindern 'wir selbst' zu sein und nicht nur eine Rolle spielen, aus der wir uns nach Beendigung des Unterrichts wieder herauspellen, sind auch die Kinder 'sie selbst' und zeigen uns in aller Offenheit, wie unsere guten Absichten auf sie wirken.“* (Rebeca Wild, Sein zum Erziehen, S.85)

Die Kinder und Jugendlichen in ihrer Eigenaktivität und Selbstbestimmtheit, in ihrer Wahrnehmung der Welt zu achten, ist Voraussetzung dafür, dass zwischen ihnen und den Erwachsenen Beziehungen entstehen können, die frei von Druck, Forderungen und Bewertung sind. Entstehen können auf diese Weise Beziehungen, die auf der Gleichwertigkeit aller Menschen – der Erwachsenen und der Kinder und Jugendlichen beruhen, ohne dabei die Verantwortung der Erwachsenen zu vergessen.

In diesen Arten und Weisen des Miteinander-Seins, das die Erwachsenen ermöglichen, werden zentrale Basiskompetenzen der Kinder erworben bzw. nicht genommen. „Als Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen werden grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Persönlichkeitscharakteristika bezeichnet. Diese Basiskompetenzen bilden die Grundlage für körperliche und seelische Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität des Kindes und erleichtern das Zusammenleben in Gruppen. Sie sind Vorbedingungen für den Erfolg und die Zufriedenheit in Familie, Kindergarten, Schule sowie im späteren Beruf.“ (BEP, S. 41) Die Kinder können diese Basiskompetenzen und Haltungen nur erwerben bzw. erhalten, wenn die Erwachsenen mit ihnen gleichwürdig, liebevoll, achtsam und wertschätzend umgehen.

Dafür müssen die Erwachsenen zunächst die eigene innere Vorstellung davon, was „gut für das Kind/ den Jugendlichen ist“, was sie lernen und worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten sollten, abstreifen. Das heißt insbesondere, dass sie sich normativ geprägten Annahmen hinsichtlich „so sollte das Kind sein“ bzw. „das sollte es jetzt wissen und können“ enthalten. Sich in den eigenen Handlungen zurücknehmen bedeutet aber keinesfalls, Kinder und Jugendliche sich selbst zu überlassen. Das umfangreiche Feld der selbstständigen Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der vorbereiteten Umgebung wird an der F.L.A.U.S.E. ergänzt durch Angebote, Projekte oder Kurse, bei denen die Erwachsenen durchaus eine impulsgebende, dann aber grundsätzlich eine prozessbegleitende - also zurückhaltende - Funktion einnehmen. Sie treten darüber hinaus in bestimmten Phasen eines Angebots oder Projekts in direkten und offenen Austausch mit den Schüler\*innen. Auch ihre Meinung und Haltung kann gefragt sein und einfließen. Es ist eine besondere Herausforderung für die Erwachsenen, in diesem Rahmen die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler\*innen zu unterstützen.

An der F.L.A.U.S.E. werden auch die Eltern und Erwachsenen außerhalb der Schule mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten einbezogen und begleiten das Lernen der Kinder und Jugendlichen. Sie stellen mit ihren Kompetenzen und Erfahrungen eine unersetzbare Quelle von Vielfalt dar. Indem sie auf vielfältige und im Folgenden beschriebene Art und Weise präsent für die Kinder und im Schulalltag werden, lernen die Kinder quasi „nebenbei“, dass zahlreiche unterschiedliche Perspektiven auf unsere Welt bestehen, dass sie ihre Berechtigung haben, dass Menschen unterschiedlich, aber alle gleichwürdig und -wertig zu betrachten sind und ihnen auch entsprechend begegnet werden sollte. Indem die Erwachsenen sich in einer Kultur der Anerkennung begegnen und die Kinder diese vorgelebt bekommen, erlangen sie Empathie, Anerkennung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit, interkulturelle Kompetenz und Toleranz – grundlegende Kompetenzen unserer immer komplexer und vielfältiger werdenden sozialen Welt im technologischen und ökologischen Wandel.

#### **8.4.2 Das pädagogische Team**

Die an der Schule tätigen Erwachsenen (Lernbegleiter\*innen, Schulleitung, Erzieher,\*innen Sozialpädagog\*innen, Eltern und Menschen anderer Professionen) arbeiten eng zusammen. Ihre Teamsitzungen nutzen sie zur Reflexion, zum Austausch über Alltagskonflikte sowie den Lernprozess der Schüler\*innen, zur Problemlösung, zur Planung und gegenseitigen Unterstützung. Dieser konstruktive Gruppenprozess wirkt sich unmittelbar auf die tägliche Arbeit aus.

Die Arbeit an der F.L.A.U.S.E. ist ein Prozess, der der stetigen Reflexion, Veränderungsbereitschaft und Vertiefung bedarf. Dieser Prozess wird in regelmäßigen

Intervisionen zwischen Lernbegleiter\*innen untereinander, der Schulleitung sowie in Supervisionen durch externe Supervisor\*innen begleitet und abgesichert.

In Fortbildungen, wie z.B. systemische Beratung, Weiterbildungen von familylab oder MarteMeo uvm., sollen die eigenen, individuellen Möglichkeiten und fachlichen Kenntnisse der Lernbegleiter\*innen sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten ständig erweitert werden. Spezialisierungen in spezifischen Bereichen werden von einzelnen Personen (Schulleitung und Lernbegleiter\*innen) erwartet, sodass über die Betriebsjahre der Schule hinweg eine fachliche Erweiterung und Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit nicht nur durch zunehmende Erfahrung im Lernalltag verzeichnet werden kann. Individuelle Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion des Schulpersonals und der an der Schule Mitwirkenden sowie ganz zentral der Lernbegleiter\*innen sind Bestandteil des Leistungsprofils der Angestellten, ihre Weiterentwicklung soll jedoch auch begleitet und geschult werden. Die Schulleitung selbst bietet jenseits des Rahmens des Schulalltags Weiterbildungen und Vertiefungsangebote, die die Selbstreflexion, gewaltfreie Kommunikation, eine Kultur und Kommunikation der gegenseitigen Anerkennung und faires Feedback betreffen. Zudem wird geplant, regelmäßig Fachpersonal außerhalb der Schule zu bemühen, um die anspruchsvolle Qualität der Arbeit an der Schule dauerhaft gewährleisten zu können und weiterzuentwickeln.

Da die eigene persönliche Lernerfahrung mit den verschiedenen Materialien der vorbereiteten Umgebung wichtig ist, um die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen verstehen zu können, ist die Weiterbildung der Erwachsenen in den verschiedenen zu betreuenden Arbeitsbereichen nicht zu vernachlässigen. Das Fachpersonal wird vor Inbetriebnahme der Schule zudem ein Schutzkonzept entwickeln, welches im Falle der Gefährdung von Kindern und Jugendlichen sofort Einsatz finden soll. Doch dient dieses nicht nur in Gefährdungsfällen, sondern soll insbesondere der Prävention dienen. Um ein erhöhtes Bewusstsein beim pädagogischen Fachpersonal hinsichtlich von Täterstrategien zu entwickeln, findet eine Zusammenarbeit mit Wildwasser e.V. in Wiesbaden statt, die bereits durch ein Gespräch mit zwei Mitarbeiterinnen angebahnt wurde. Sie werden uns bei der Entwicklung eines für die F.L.A.U.S.E. passenden Schutzkonzeptes beraten und unterstützen weil aus unserer Perspektive die Bedeutung von Kinderschutz auch im Rahmen von Institutionen wie Schulen stets berücksichtigt werden sollte, insbesondere wenn die Prävalenz von Grenzüberschreitungen im Kindesalter in Deutschland wahrgenommen wird (Allroggen/Jud 2018, S. 84). Erst wenn der schulische Alltag vor Ort im Prozess ist, ist eine Fortschreibung des bereits begonnen Schutzkonzeptes sinnvoll. Bislang konnten nur räumliche Aspekte, nicht aber prozessorientierte, personenbezogene Bedingungen Berücksichtigung finden. Prinzipiell findet erhält aber grenzachtender Umgang mit den Kindern und unter den Erwachsenen von Beginn an einen hohen Stellenwert in der Schule, weil mit dieser Haltung und entlang grenzachtender Wertsetzungen ebenfalls präventiv Grenzüberschreitungen vorgebeugt wird. Die Schaffung einer grenzachtenden Kultur ist in diesem Kontext von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Doch ist nicht nur Schutz in schulischen Räumen zu gewährleisten, sondern die Mitarbeiterinnen der Schule haben auch ein besonderes Augenmerk auf das Wohlergehen der Kinder über die schulischen Grenzen hinaus: "Zu den Aufgaben von Kindertageseinrichtung, Kindertagespflege und Schule zählen auch die Sorge um jene Kinder, deren Wohlergehen und Entwicklung gefährdet sind, und ihr Schutz vor weiteren Gefährdungen. Wohlergehen und Wohlbefinden des Kindes sind maßgebliche Voraussetzung dafür, dass kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen. (BEP, S. 113) Diese Aufgabe nehmen wir sehr ernst und reflektieren die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Perspektiven auf einzelne Kinder im

Lernbegleiterinnen-Team stetig, um nicht zu übersehen, wenn ein Kind sich in innerer Not befindet.

Neben den erwähnten Akteuren, wird gezielt beraterische und therapeutische Unterstützung in Anspruch genommen durch Ergotherapeut\*innen, Sprachlernbegleiter\*innen und systemische Beratung und Therapie. Diese Angebote können bei Bedarf eingeschaltet oder auch einmal im Monat präventiv zur Vermeidung von Entwicklungsproblematiken oder deren Verschärfung integriert werden. Lieselotte Bosle-Craxton (staatl. Gepr. Logopädin und Leiterin mehrerer logopädischer Praxen – Logomobil) unterstützt die F.L.A.U.S.E. durch regelmäßige Besuche des Lernalltags der Kinder. Nach ausführlichen Beobachtungen der Sprachentwicklung berät sie das päd. Personal bezüglich Förderungsmöglichkeiten, um die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder weiterzuentwickeln. Der Verein Wildwuchs e.V. strebt an und ist aktuell bereits damit befasst, sich ein multiprofessionelles Netzwerk aufzubauen, welches es ermöglicht, in akuten Problemfällen Eltern an die entsprechenden Professionen verweisen bzw. diese direkt vor Ort an der Schule einbinden zu können. So wurde bereits ein Kontakt mit einer in Hochheim a.M. ansässigen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (VT) angebahnt, an welche in entsprechenden Fällen verwiesen werden könnte. In diesem Kontext ist auch der inklusive Charakter von großer Bedeutung. Es sind Einzelfallentscheidungen, die über die Aufnahme von Schüler\*innen jeweils gemäß der zur Verfügung stehenden Ressourcen befinden.

Prinzipiell ist der inklusive Ansatz von großer Bedeutung und Erfahrungsgewinn für alle Beteiligten: "Das Miteinander mit Kindern unterschiedlichster Begabungsausprägungen bietet vielfältige Möglichkeiten, die soziale Kompetenz zu stärken, und beugt so einer Isolation und Außenseitertum vor." (BEP, S. 55)

.. Je nach individuellem Bedarf der Schüler\*innen werden die Eltern gebeten, von derist auch die Einstellung von der pädagogischen Haltung entsprechend zum Schulkonzept passenden Integrationshelfer\*innen auszuwählendenkbar. Die F.L.A.U.S.E. berät und unterstützt die Eltern gerne bei diesem Prozess.

#### **Folgendes Vorgehen wird bei Aufnahme eines Kindes mit evtl. Förderbedarf vorgesehen:**

1. Persönliches Kennenlernen des Kindes durch die Lernbegleiter\*innen
2. Elterngespräch
3. Diagnosen von Eltern einholen (externe Institute z.B. SPZ, Kinderneurologisches Zentrum, Fachärzte, Psychotherapeuten)
3. Pädagogisches Team berät sich, wenn Aufnahme als grundsätzlich möglich gemäß der zur Verfügung stehenden Ressourcen der Schule und des Kindes erscheint. Einleitung präventiver Maßnahmen zur bestmöglichen Unterstützung und Förderung des Kindes durch das Lernbegleiterinnen-Team
4. Beratung durch externe Fachpersonen (Logopädin, Förderlehrer\*innen, die in die Schule eingeladen werden)
5. Erstellen eines Förderplans
6. Regelmäßige Evaluation des Förderplans und Fördergespräche mit Eltern

### 8.4.3 Eltern

Die Art der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in der F.L.A.U.S.E. bedingt die Arbeit mit den Eltern. Einerseits werden Eltern mit ihren jeweiligen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen gezielt und punktuell in den Schulalltag miteinbezogen. Ein Elternteil, der/die Arzt/Ärztin ist, könnte sich etwa dazu bereit erklären, den Kindern zu erläutern, wie die Verdauung im Körper funktioniert, was im Körper geschieht, wenn man Angst hat oder Freude empfindet oder die Anatomie als Inneneinsicht in den eigenen Körper veranschaulichen. Ein anderer Elternteil, der/die z.B. Musiker\*in ist, könnte einmal monatlich ein zusätzliches musikalisches Angebot für die Kinder unterbreiten. Auch in anderen Bereichen ist eine Unterstützung durch die Eltern denkbar, erwünscht und bisweilen notwendig. Nach Bedarf und eigenen Fähigkeiten können, dürfen und sollen demnach die Eltern die Schule unterstützen und mitgestalten, z. B. durch Materialherstellung, Gestaltung von Festen, eigenverantwortliche Übernahme von Arbeitsbereichen (in der Schule oder im Förderverein) oder durch pädagogische Angebote, falls diese von den Kindern und Jugendlichen gewünscht werden (siehe 7). Für die Kinder und Jugendlichen wirkt sich das Engagement der Eltern an ihrer Schule auf ihr Selbstbild und die Bedeutung, die sie sich und ihrem Schulalltag beimessen, positiv aus: Indem ihre Eltern die Schule ihrer Kinder als wichtig genug begreifen, sich in ihr neben ihrem Erwerbsalltag einzubringen, zeigen sie ihren Kindern gleichsam, wie wichtig ihnen ihr aktuelles Wohlbefinden und ihre positive Entwicklung sind. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Lernbegleiter\*innen und Eltern bedeutet zudem, dass Perspektiven auf die kindliche Entwicklung und jene in der beginnenden Adoleszenz ausgetauscht, miteinander verschaltet, aufeinander abgestimmt und bei Problemen gemeinsam Wege der Bewältigung entwickelt werden können. Auf diese Weise sind weder Eltern noch Lernbegleiter\*innen in ihrer Begleitung der Kinder auf sich alleine gestellt, sondern bilden in ihrer Zusammenarbeit eine sich ergänzende Partnerschaft von Personen mit unterschiedlichen Rollen im Lebensalltag der Kinder, die sich auf das Wohlergehen dieser richtet.

Andererseits kommt der Familie bzw. den Eltern die Bedeutung zu, dass das grundsätzliche Lebensgefühl der Kinder und Jugendlichen ihrer familiären Situation und ihren familiären Beziehungen entstammt. Die Familie als Institution ist die erste Sozialisationsinstanz der Menschen und somit in ihrer Bedeutung für den Einzelnen kaum zu überschätzen. Denken, Fühlen, Wissen und Handeln der Kinder wird gerahmt durch die Erfahrungen innerhalb ihrer Familien. Die jeweiligen Ressourcen, Problemlagen, mögliche Belastungen und die Rollensets von Familien sind als System in den Blick zu nehmen, um das Kind als Individuum zu verstehen und sinnvoll mit ihm zu arbeiten und es zu begleiten. Ein offener Austausch zwischen Schule und Elternhaus ist die Basis für das Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen und daher unerlässlich. Dabei geht es vor allem um Verständnis füreinander, um gegenseitiges Vertrauen und Miteinander. Der Erfolg des Lernens der einzelnen Schüler\*innen und der Schule als Organisation ist verwoben mit dem Engagement, der Mitteilungsbereitschaft und Offenheit der Eltern. Bei Unsicherheiten der Eltern hinsichtlich des offenen Lernkonzeptes der Schule, stellen sich das Personal der Direktion und ganz zentral der Lernbegleiter\*innen als niedrigschwellig ansprech- und verfügbar dar. Im Zuge dessen, bietet das Lehr- und Leitungspersonal der Schule auch mindestens zweimal jährlich Elternseminare und Fachabende für Eltern an, um die elterliche Begleitung der Kinder in ihrer Bedeutung und Qualität zu stärken. Auch möglicherweise aufkommende Fragen, Zweifel oder Unsicherheiten an dem offenen Lernkonzept der Schule können so gemeinsam aufgegriffen und bearbeitet und die konstruktive Beziehung zu den Eltern weiterentwickelt werden. Ein vertrauensvolles Klima, nicht nur für die Kinder, sondern auch für ihre Eltern herzustellen, ist ein fundamentales

Anliegen der F.L.A.U.S.E. und aus unserer Sicht Bedingung für gelingende, pädagogisch anspruchsvolle Arbeit.

## LITERATURVERZEICHNIS

**Allroggen, Marc; Jud, Andreas (2018):** Häufigkeit von Übergriffen in Institutionen. In: Fegert, J. et.al. (Hg.): Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Für die Leitungspraxis in Gesundheitswesen, Jugendhilfe und Schule. Berlin.

**Baacke, D. u.a. (Hrsg),** Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1999, S.31 – 35

**Bender, Désirée:** Raumsorge als Selbst(für)sorge. Kindliche Freispiel- und Raumpraktiken und ihre Lernpotenziale. In: Plankert, Saskia (Hg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen. S. 55-79. Transcript 2019.

**Bender, Désirée; Frank-Oster, Constanze:** Organisatorisches Konzept F.L.A.U.S.E.. Hochheim am Main. 2020.

**Bender, Désirée/Hollstein, Tina/Huber, Lena:** Migration, Armut und Agency: Empirische Beispiele und methodologische Reflexionen. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 255-276. 2013.

**BEP: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium** (Wassilios, Fthenakis/Bognar, Daniel/Hundt, Anke et. al.) (2019): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen.

**Boehnke, K., Dilger, W., Habscheid, S., Holly, W., Keitel, E., Krems, J., Munch, T., Schmied, J., Stegu, M. & Voß, G.G.** (1999). Neue Medien im Alltag: Von individueller Nutzung zu soziokulturellem Wandel. Lengerich: Pabst.

**Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.):** Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Kallmeyer 2006

**Bundesverfassungsgericht** 27, 2000

**Dehn, Mechthild:** Zeit für die Schrift 1. Lesen lernen und Schreiben können. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG 2006

**Eckert, Ela; Ingeborg Waldschmidt (Hg.):** Inklusion- Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik. Lit Verlag

**Eckert, Ela; Ingeborg Waldschmidt (Hg.):** Kosmische Erzählungen in der Montessori-Pädagogik. Lit Verlag 2007.

**Freie Schule PrinzHöfte:** Konzept für eine Schule mit Gesamtschulcharakter, Sekundarstufe I, Helldiek 29, 27211 Bassum

- Fritz, Jürgen:** Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Juventa Verlag 2004
- Fuhs, Burkhard:** Kindheit und mediatisierte Freizeitkultur, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden 2010, S. 711–726, hier S. 714.
- Gage/Berliner:** Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearb. Aufl. Beltz Verlag 1986.
- Gebhard, Ulrich:** Kind und Natur. Wiesbaden 2009
- Gray, Peter:** befreit Lernen. Wie Lernen in Freiheit spielend gelingt. Drachen Verlag GmbH 2015
- HECKMAIR, BERND / MICHL, WERNER:** „Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik“, 2. Auflage. Neuwied/Kruchtel/Berlin 1994. S. 66 f.
- Hessisches Kultusministerium:** Lehrpläne der einzelnen Bildungsgänge der Sekundarstufe Handreichungen für die IGS, Bildungsstandards des Landes Hessens, Hessisches Schulgesetz
- Himmelbach/Schröer:** Die transnationale Kindheit, in: Baader, Meike/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang: *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt am Main/New York 2014, S. 492–510, hier S. 497.
- Hurrelmann, Klaus:** Lebensphase Jugend. Juventa Verlag 1995
- Hüther, Gerald:** Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. btb Verlag 2014
- Hüther, Gerald:** Würde. Was uns stark macht-als Einzelne und als Gesellschaft. Albrecht Knaus Verlag 2018.
- Hüther, Gerald:** Gibt es Schlüsselkompetenzen für eine Kultur der Vielfalt? Antworten von Prof. Gerald Hüther. In: *Compassioner*. Online unter: 2017.
- Hüther, Gerald:** siehe Linkliste WIN-FUTURE
- Hüther, Gerald:** Mit Freude lernen – ein Leben lang: Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. 2016. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Juse:** Tiergestützte Pädagogik – Definition und Ziele der Tierpädagogik. In: *Forum Wissen*, das ankommt. Online unter: 2019.
- Juul, Jesper:** Das kompetente Kind. Rowohlt 1997.
- Juul, Jesper:** Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. 2009. Rororo.
- Juul, Jesper:** Grenzen, Nähe, Respekt: Wie Eltern und Kinder sich finden. Rowohlt 2000
- Juul, Jesper:** Nein aus Liebe. Klare Eltern- Starke Kinder . Koesel – Verlag 2008.
- Juul, Jesper:** Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. Kösel 2006.
- Juul, Jesper:** Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. Gräfe und Unzer 2012.
- Juul, Jesper; Helle Jensen:** Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Beltz 2009.
- Keller, Olivier:** Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem Antrieb die Welt erforschen. Mit Kindern wachsen Verlag 1999.
- Kohl, Eva Maria:** Schreibspielräume. Freies und kreatives Schreiben mit Kindern. Kallmeyer 2005.
- Krauthausen, Günther/Scherer, Petra:** Einführung in die Mathematikdidaktik. Spektrum Akademischer Verlag 2007.
- Kultusministerkonferenz:** Beschlüsse der Kultusministerkonferenz – Bildungsstandards. Luchterhand o.A.
- Meisterjahn-Knebel, Gudula (Hrsg.):** Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule. Herder Verlag 2003

**O.A.:**



Geringerer Stresslevel durch Holzumgebung. In: Der Standard. Gesundheit. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/1263705390635/steirische-pilotstudie-geringerer-stresslevel-durch-holzumgebung>

**O.A.:** Naturpädagogik, Erlebnispädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter:

**Pawelke, Rainer:** Neue Sportkultur. AOL - Verlag 1995

**Pearce, Joseph Chilton:** Der nächste Schritt der Entwicklung der Menschheit. Arbor 2008

**Peuckert, Rüdiger:** *Familienformen im sozialen Wandel*, Wiesbaden 2008, S. 147.

**Rehm, Michael:** Was ist „Erlebnispädagogik“? In: Informationsdienst Erlebnispädagogik & Soziale Trainings. Online verfügbar: <http://www.erlebnispaedagogik.de/> 1996

**Reuter, Oliver M.:** Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern. Koepad 2007

**Rosenberg, Marshall B.:** Gewaltfreie Kommunikation. Klinkhardt 2001

**Schmidt, Nicola:** artgerecht. Happy Families. Happy planet. Online verfügbar: <https://artgerecht-projekt.de/>

**Spitta, Gudrun:** Freies Schreiben-eigene Wege gehen. Libelle Verlag 1998.

**Martin Spiewak:** Nachhilfe in Skepsis. Liken, teilen, posten können sie schon. Jetzt müssen Schüler und junge Lehrer lernen, Fakten von Fakes zu unterscheiden. Für Demokratie kann das entscheidend sein. In: . 1. März 2018, S. 36.

**Stern, André:** ... und ich war nie in der Schule. Geschichte eines glücklichen Kindes. Herder 2013

**Stern, André:** Spielen, um zu fühlen zu lernen und zu leben. Elisabeth Sandmann Verlag GmbH 2017.

**Arno:** Wie man Kinderbilder nicht betrachten soll. ZS Verlag GmbH 2016.

**Detlef:** Mit Kindern wachsen, Heft 4/99

**von Hentig, Hartmut:** Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Hanser 2006.

**Voß, Reinhard:** Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Beltz 2005

**Wild, Rebeca:** Sein zum Erziehen. Arbor-Verlag 1990

**Wild, Rebeca:** Kinder im Pesta. Arbor-Verlag 1993

**Wild, Rebeca:** Mit Kindern wachsen, Heft 1/96, 2/98, 7/99

**Wild, Rebeca:** Kinder wissen, was sie brauchen. Arbor-Verlag 1998

**Wild, Rebeca:** Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Arbor-Verlag 1998

**Wild, Rebeca:** Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Beltz 2001

**Wild, Rebeca:** „Genügend gute Eltern“. Erwachsene und Jugendliche im Dialog über Lebensprozesse, Schule und Fremdbestimmung. Beltz 2006 S.43

#### LINKS:

- **Medien::**

<https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/grundlagen/begriffsbestimmung.html> (last checked: 09.12.2020)

**Steppich, Günter:** Konzept zur schulischen Medienerziehung, <https://www.medien-sicher.de/konzept-zur-schulischen-medienerziehung/> (last checked: 06.12.2020)

- **Portfolioarbeit:**

[http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset\\_portfolio.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/frameset_portfolio.html)

- **Soziokratie:**

<http://de.wikipedia.org/wiki/Soziokratie>

Soziokratisches Zentrum Deutschland [www.soziookratie.com](http://www.soziookratie.com)

- WIN-FUTURE - ein Wissenschaftliches Interdisziplinäres Netzwerk für Entwicklungs- und Bildungsforschung. [www.win-future.de](http://www.win-future.de)

- familylab und Jesper Juul [www.familylab.de](http://www.familylab.de)

- Malraum nach Arno Stern [www.arnostern.com](http://www.arnostern.com)

- Bewegungskonzept, Bewegungskunst und chayu in do [www.chayuindo.de/](http://www.chayuindo.de/)

## **Inhalt**

### **Inhalt 68**

#### **9 Rahmenrichtlinien und Dokumentation 71**

##### **9.1 Kompetenzfeststellung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen 72**

##### **9.2 (Entwicklungs-) Portfolio 73**

##### **9.3 Entwicklungsberichte 74**

##### **9.4 Schulform und Abschlüsse 75**

#### **10 Gruppenstrukturen: Aufnahme und geplante Gruppengrößen 77**

##### **10.1 Aufnahmeprozess von Kind und Eltern 77**

##### **10.2 Schüler\*innenzahlen 82**

##### **10.3 Schulgeld 83**

#### **11 Gebäude, Raumstrukturen und Außengelände 83**

#### **12 Zeitstrukturen 85**

##### **12.1 Wochen- und Tagesstruktur 85**

##### **12.2 Umsetzung der Stundentafel 87**

###### **12.2.1 Primargruppe 87**

##### **12.3 Lernbegleiter\*innenstundenzahlen 93**

###### **12.3.1 Fachliche Ausbildung und Aufgaben 93**

#### **13 Die Soziokratische Methode im Sinne der Haltung 97**

##### **13.1. Sinnhaftigkeit und Hintergründe in Form von Fragen 97**

##### **13.2 Soziokratische Kreismethode als organisationale Basis der Gestaltung der Interaktionsräume mit der Schüler\*innengemeinschaft 98**

##### **13.3 Worterklärung und Herkunft 99**

##### **13.4 Die vier Säulen der Soziokratie: Die Kreise - Der Konsent - Die Verknüpfung - Die offene Wahl 99**

<u>13.4.1 Die Kreise</u>	<u>99</u>
<u>13.4.2 Moderation und Protokoll</u>	<u>100</u>
<u>13.4.3 Ablauf eines Kreises</u>	<u>100</u>
<u>13.4.4 Der Konsent</u>	<u>100</u>
<u>13.4.5 Die Offene Wahl</u>	<u>101</u>
<u>13.4.5 Der Leitungskreis</u>	<u>101</u>
<u>13.5.1 Der Lernbegleiter*innenkreis</u>	<u>101</u>
<u>13.5.2 Der Eltern- Lernbegleiter*innenkreis</u>	<u>Fehler! Textmarke nicht definiert.</u>
<u>13.5.3 Der Schulkreis: Primargruppenkreis</u>	<u>102</u>
<u>13.5.4 Der persönliche Kreis</u>	<u>102</u>
<u>13.6 Die vier Grundwerte und ihr Bezug zu der auf Arbeitsgemeinschaften fußenden Organisationsstruktur der F.L.A.U.S.E</u>	<u>103</u>
<u>13.7 Supervision</u>	<u>105</u>
<u>Quellen:</u>	<u>106</u>

## **9 Rahmenrichtlinien und Dokumentation**

Wie im pädagogischen Grundkonzept dargestellt, verzichten wir auf festgelegte Unterrichtsinhalte und Stundentafeln, um die pädagogischen Grundgedanken unserer Arbeit konsequent umsetzen zu können. Durch Stundentafeln und Stoffverteilungspläne, die entlang einer Zeitachse vorgeben, wann sich wer mit was zu beschäftigen hat, wird ein Handlungsmuster erzeugt, das den Qualifikationsanforderungen Selbstständigkeit, Prozessdenken, Kreativität und Selbstverantwortung entgegenwirkt. Das Urteil des Bundesverwaltungsgerichtes vom 13.12.2000 unterstützt unser Anliegen, auf festgelegte Stundentafeln zu verzichten: „Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG sichert der Privatschule eine ihrer Eigenart entsprechende Verwirklichung. Der dem staatlichen Einfluss damit entzogene Bereich ist dadurch gekennzeichnet, dass in der Privatschule ein eigenverantwortlich geprägter und gestalteter Unterricht erteilt wird, insbesondere soweit er die Erziehungsziele, die weltanschauliche Basis, die Lehrmethode und Lehrinhalte betrifft.“ Da eine Vermittlung von Inhalten und Techniken, die nicht dem inneren Entwicklungsplan und dem Interesse der Kinder und Jugendlichen entsprechen, die Bildung von Verständnisstrukturen sogar behindert (vgl. Pädagogisches Grundkonzept 2.1), können die Bildungspläne nur eine Orientierung in der Gestaltung der Lernumgebung und der Arbeit geben, nicht aber die alles bestimmende Richtschnur sein. Die „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – das neue Kerncurriculum für Hessen“, herausgegeben durch das Hessische Kultusministerium, für die Grundschule und bis zur 6. Klasse (Förderstufe) der Bildungsgänge der Sekundarstufe 1, bilden eine Grundlage für Angebote, Kurse, Projekte und die Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Kapitel 6) und werden von den Kindern und Jugendlichen in ihrem individuellen Tempo an der F.L.A.U.S.E erreicht. Durch die Vielzahl der Lernformen, die möglich sind, erwerben die Kinder gleichwertige Qualifikationen wie an den öffentlichen Schulen, auch wenn das auf anderen Wegen und mit anderen selbsttätig gewählten Inhaltsschwerpunkten erfolgt. Um diese individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse angemessen zu begleiten, zu dokumentieren und für andere darzustellen gibt es in der F.L.A.U.S.E einige zur Verfügung stehende Grundinstrumente, die im Folgenden vorgestellt werden.

### **9.1 Kompetenzfeststellung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen**

Die Kinder arbeiten in ihrem individuellen Tempo an den Themen der jeweiligen Fächer und an Inhalten, die sich im Schulalltag ergeben. Die Leistungen der Kinder werden durch Beobachtungen im Unterricht und durch individuell erbrachte Leistungen (Eigenproduktionen, wie Plakate, Vorträge, gelöste Aufgaben, eigene Texte, Bilder, selbst produzierte Objekte, Geschichten, Präsentationen vor den Eltern/Familien...) festgestellt und von den Kindern in ihrem Lernportfolio dokumentiert. Dabei wird der Fokus auf die individuelle Lernentwicklung gelegt. Darüber hinaus wird von den Lernbegleiter\*innen der

Kompetenzerwerb fortlaufend dokumentiert. Die Erwachsenen notieren täglich ihre Beobachtungen bezüglich der Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Bereichen der vorbereiteten Umgebung. Durch diese aktive Methode lässt sich Einsicht in die Ursprünge differenzierter Handlungen der Kinder und Jugendlichen erhalten und neue Ideen entwickeln bzw. Korrekturen bei der Bereitstellung der Lernangebote und im täglichen Zusammensein mit den Kindern durchführen.

Als Beobachtungsgrundlage für die Lerninhalte, mit denen sich das Kind befasst und für die Kompetenzen, die das Kind dabei erlangt, dienen dabei die „Kann-ich-schon“-Formulierungen der Kompetenzlisten, die Lernentwicklungsschritte sowohl in den einzelnen Fachbereichen als auch fächerübergreifend aufgliedern. Durch eine qualitative Abstufung der Kompetenzen werden auch Teilschritte in der Kompetenzentwicklung sichtbar. Die „Kann-ich-schon“-Formulierungen nutzen die Kinder auch zur Selbstreflexion in den jeweiligen Fächern. Es ist zu sehen, in welchen Bereichen die Kinder aktuell ihren Kompetenzerwerb ausbauen oder welche Bereiche sie sich bereits erarbeitet haben. Die Lernbegleiter\*innen beobachten die Kinder in ihrer Lernentwicklung und der Beschäftigung mit ihren Lerngegenständen und stehen in ständigem Austausch mit den Kindern darüber. In Gesprächen mit den Kindern und Eltern werden zudem die Lernentwicklung und der Lernstand besprochen (Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Eltern-Gespräche) und zusätzlich in regelmäßigen Lernberichten (siehe Kapitel 9.3) dokumentiert. Diese Schwerpunktsetzung entspricht auch den Vorgaben durch den BEP: „Somit wird die bisherige Auffassung zurückgewiesen, der zufolge die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen unterschiedlichen bildungstheoretischen und –philosophischen Grundsätzen folgen sollten. Die Kontinuität in den Grundlagen wird erreicht durch die Konzentration auf individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen sowie auf solche Kompetenzen, die ein verantwortungsvolles Handeln im sozialen Kontext ermöglichen.“ (BEP, S. 10) Die Vorgehensweise, die Kinder in ihre Lernentwicklung aktiv mit einzubeziehen und sie durch Gespräche mit den Lernbegleiterinnen als gleichwürdige Mitgestaltende der Lernsituation und der Lernentwicklung zu adressieren, zielt auf eben diese individuumsbezogene Kompetenz und Ressourcenorientierte Perspektive.

Je nach Entwicklungsstand des Kindes, wird diese Dokumentation der Lern- und Entwicklungsprozesse auch mit dem Kind gemeinsam durchgeführt. Für die älteren Kinder und Jugendlichen ist dies auch eine Orientierung bezüglich der Lerninhalte und Kompetenzen, die für den jeweils angestrebten (externen) Schulabschluss notwendig sind.

## **9.2 Anschlussfähigkeit**

Ein spontaner Wechsel an eine andere Schule ist ohne längere Vorbereitung möglich. Bei der Entwicklung der Fachcurricula und der Vorgaben und Ziele für die Klassenstufen bzw. Doppelklassenstufen wurde darauf geachtet, dass die Gleichwertigkeit der Bildungsziele gewahrt wird. Die Grundlage der Fachcurricula sind die Kerncurricula.

Wenn ein Kind die F.L.A.U.S.E verlässt und ein Wechsel an eine staatliche Regelschule ansteht, wird der Wechsel idealerweise lange vorher (idealerweise 1 Jahr zuvor) geplant, vorbereitet und begleitet. Der Leistungsstand des Kindes wird analysiert. Ein Abgleich mit den an der Regelschule geltenden Curricula und dem Lern- und Leistungsstand wird vorgenommen. Dies wird ermöglicht, indem die Lernbegleiter\*innen der F.L.A.U.S.E mit der zukünftigen Schule des Kindes rechtzeitig in Verbindung treten, um sich an der Realität dieser Schule orientieren zu können. Alle Themen/Inhalte/Kompetenzen werden von den Lernbegleiter\*innen eruiert, die

der/die Schüler\*in schon beherrscht und die von der/dem Schüler\*in noch gelernt oder vertieft werden müssten, damit es auch nach dem Schulwechsel möglichst erfolgreich im Unterricht mitarbeiten kann. Es ist ein Ziel der F.L.A.U.S.E, den Kindern einen möglichst reibungslosen Übergang an die Schule zu ermöglichen, die sie nach Verlassen der Freien Schule besuchen werden. Die noch zu erlernenden Inhalte werden mit dem Kind individuell abgesprochen und in die Lernzeit eingeplant: Ein auf das Kind zugeschnittener Lernplan wird gemeinsam mit diesem entwickelt, sodass das Kind sich auch in diesem Prozess als handlungsmächtig erleben kann. Die Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Kindes werden durch diese Vorgehensweise weiter gestärkt.

Das die Schule verlassende Kind erhält ein Dokument, das seinen Lern- und Leistungsstand widerspiegelt. „Verbalgutachten können Leistungen, ihre Ursachen und konkrete Fördermöglichkeiten differenzierter ausweisen. Als entwicklungsorientierte Beschreibung von Lernverläufen machen sie Fortschritte und damit die individuelle Leistung des einzelnen Kindes besser sichtbar als eine Benotung im Vergleich mit anderen.“

Die F.A.U.S.E. vergibt regulär keine Ziffernnoten. Bei einem Wechsel kann jedoch, wenn von der aufnehmenden Schule verlangt, ein Notenzeugnis erstellt werden.

Die Grundlage für eine Ziffernnote in dem jeweiligen Fach sind die Kompetenzliste (Kompetenzen auf Grundlage der Bildungsstandards) Kann-ich-schon-Formulierungen des jeweiligen Fachs. Bei der Vergabe einer Ziffernnote gilt, wie auch an der Regelschule, der Grundsatz, dass sich Leistungsfeststellung nicht nur auf das Ergebnis punktueller Leistungsfeststellung bezieht, sondern auch auf den gesamten Verlauf der Leistungsentwicklung des Kindes richtet. Die Leistungsbewertung wird als pädagogischer Prozess verstanden (vgl. Verordnung über die Gestaltung des Schulverhältnisses, § 26). Bei einem Wechsel an eine allgemeine Schule werden alle rechtlichen Vorgaben erfüllt.

### **9.3 Zentrale Lernstandserhebungen**

An den zentralen Lernstandserhebungen des Landes Hessen (3. Klasse / 8. Klasse) nehmen die Schüler\*innen der F.L.A.U.S.E-Schule nicht teil. Die Gründe dafür liegen insbesondere in der pädagogischen Ausrichtung unserer Schule: Die zentralen Lernstandserhebungen dienen der Feststellung des Lernstandes der Schüler\*innen, die sich aber durch ihr individuelles Lerntempo und Lerninhalte in unterschiedlicher Ausprägung mit den in der Erhebung erfragten Inhalten beschäftigt haben. Wir möchten die Kinder vor Erfahrungen des Misserfolgs schützen, die einen Teil der Schüler\*innen betreffen würden, welche ihr Augenmerk gerade auf andere Lerninhalte legten und in diesen ihren aktuellen Kompetenzerwerb zu verzeichnen haben, welcher aber womöglich nicht in den Lernstandserhebungen abgefragt wird. Die Breite des Lernangebots der F.L.A.U.S.E trifft so auf eine relational zu betrachtende Enge der zentralen Lernstandserhebungen, sodass das Passungsverhältnis zwischen beiden – auch aufgrund des festgelegten Erhebungszeitpunkts – nicht zur Genüge gegeben ist.

### **9.4 (Entwicklungs-) Portfolio**

Das Portfolio ist eine effiziente, durchgängige, transparente und nahe am Kind orientierte Möglichkeit der Leistungsdarstellung und des Feedbacks, bei der das Kind aus einer Rolle des „beurteilt und beschrieben Werdenden“ in eine aktive Rolle des „Kompetenzen Darstellenden“ wechselt. Portfolio bedeutet erst einmal nichts anderes als „Sammelmappe“.

Gesammelt und geordnet werden hierin bestimmte Produkte, die die Lernbiographie des Lernenden kennzeichnen bzw. die Entwicklung des Lernenden sichtbar machen oder seine Arbeit an einem Projekt dokumentieren. Nach der Sammlung beginnt der Prozess des begründeten Auswählens, der Reflexion und Beratung und evtl. der Entwicklung aus dem bisherigen Lernweg resultierender individueller Ziele. In einem Portfolio kann in der Schule z.B. eine Übersicht über die bereits erlernten Buchstaben und Zahlen, ein besonders schwieriges, endlich gelöstes Zahlenrätsel, eine besonders gelungene Geschichte mit Rückmeldungen anderer Kinder, ein Foto von einem leckeren gekochten Gericht mit dem dazugehörigen Rezept, von einem Besuch bei einem für das Kind sehr beeindruckenden außerschulischen Lernort oder einer Projektvorstellung bei Bedarf stattfindenden Wochenabschlusskreises, ein Praktikumsbericht, usw. gesammelt sein. Für die jüngeren Kinder wird das Portfolio von den Lernbegleiter\*innen gemeinsam mit dem Kind zusammengestellt und der eigene Lernweg in regelmäßigen Abständen in „Beratungsgesprächen“ reflektiert. Mit wachsendem Alter wird das Kind immer mehr selbst die Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernweges in die Hand nehmen. Neben den Produkten der Kinder werden immer wieder verschriftlichte Reflexionen durch die Kinder oder Lernbegleiter\*innen in der Mappe ergänzt. Damit soll ein Portfolio als Bildungsmappe oder Bildungsdokumentation entstehen, ein Sammelsystem für ausgewählte Leistungsnachweise, das längerfristig angelegt ist und (kursübergreifend, fachübergreifend) den Bildungsweg und die erreichten Kompetenzen dokumentiert. Das Portfolio ist Eigentum des Kindes/Jugendlichen. Es soll zur ständigen Bearbeitung in der Schule bleiben, kann aber von den Kindern nach Wunsch auch den Eltern vorgestellt werden, die dadurch im Laufe des Schuljahres – und eben nicht nur zu einem Zeitpunkt - immer wieder den Entwicklungsstand, die erarbeiteten Themen und Kompetenzen und die Reflexionen ihres Kindes und der Lernbegleiter\*in dazu einsehen können.

### **9.5 Entwicklungsberichte**

Auf Grundlage des Entwicklungs- Portfolios und der fortlaufenden weiteren Dokumentationen der Lern- und Leistungsentwicklung durch die Lernbegleiter\*innenn und unter Einbezug der „Kann-ich-schon“-Formulierungen der einzelnen Fächer (siehe 6.1. Fachcurricula) werden regelmäßig Entwicklungsberichte erstellt, die Auskunft geben über das, was die Kinder und Jugendlichen sich erarbeitet, womit sie sich beschäftigt und wie sie dies getan haben, über ihre entscheidenden Lern- und Entwicklungsschritte und ihre erworbenen Kompetenzen. In den höheren Jahrgängen können die Berichte mit den Jugendlichen zusammengeschrieben werden. Meinungsverschiedenheiten zwischen der Einschätzung der Erwachsenen und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen werden dann vermerkt und können der Einleitung von Gesprächen bzgl. der Selbst- und Fremdwahrnehmung dienen, die wiederum die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung des Selbst in der Welt aufseiten der Kinder und Jugendlichen stärken.

### **9.6 Schulform und Abschlüsse**

Die F.L.A.U.S.E soll eine Grundschule mit Förderstufe (1.-6.Jahrgangsstufe) im Primarstufenbereich und im Rahmen des Sekundarstufenantrags im Sekundarstufenbereich eine Integrierte Gesamtschule bis zur 10. Jahrgangsstufe werden.

Schüler\*innen in der 5. und 6. Jahrgangsstufe befinden sich in einer flexiblen und individuellen Übergangszeit von der Primargruppe in die Sekundargruppe. Auch ist es denkbar, Ssehr lernbereite und interessierte Kinder in der 4. Klasse können in diese individuelle Übergangszeit

einzubindeneingebunden werden, sodass sie vermehrt von den älteren Schüler\*innen profitieren können, wenn sich dies nach Einschätzung der Lernbegleiter\*innen als sinnvoll darstellt und die Kinder damit auch einverstanden sind.

Ein großer Vorteil der Integrierten Gesamtschule ist die Ermöglichung für die Schüler\*innen, dass diese in individueller Bestimmung ihres persönlichen Bildungsweges die Bildungsgänge nach § 12 Hessisches Schulgesetz verfolgen können. Dabei bedingt ihre Unterrichtsorganisation den Schüler\*innen „eine Schwerpunktbildung entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Interessen durch Unterricht in gemeinsamen Kerngruppen und Kursen, die nach Anspruchshöhe, Begabung und Neigung differenziert werden.“

Die F.L.A.U.S.E ermöglicht den Jugendlichen, ihren jeweils individuellen Bildungsweg zu gehen und begleitet sie dabei. Sie führt selbst keine Abschlussprüfungen durch und vergibt keine Abschlüsse. Dies ist konzeptionell begründet: Wenn letztlich doch Bewertungen in Form von Noten, die mit der Vergabe von Abschlüssen einhergehen, in der Schule notwendig werden, so wäre ein Freies Lernen ohne Bewertungsangst und eine in diesem Sinne angemessene Unterstützung durch die Lernbegleiter\*innen gefährdet. Jugendliche, die die F.L.A.U.S.E besuchen, können einen Haupt- und/oder Realschulabschluss erreichen, indem sie sogenannte „externe Prüfungen“ ablegen, die den Abschlüssen staatlicher Schulen oder anerkannter Ersatzschulen gleichwertig sind. Für die Durchführung dieser Prüfungen nimmt die F.L.A.U.S.E Kontakt mit anderen Schulen und entsprechenden Bildungsträgern auf. Ebenfalls ist es möglich, die Oberstufe an einem staatlichen Gymnasium zu absolvieren und dort mit dem Abitur seine Schullaufbahn zu beenden. Nach dem Durchlaufen der F.L.A.U.S.E verfügen die Schüler\*innen über umfassende Kenntnisse und Kompetenzen des autonomen Lernens und der Selbstaneignung von Wissen und Methoden, sodass die Herausforderung des Bestehens am Gymnasium vielmehr darin zu verorten ist, vorgegebene Inhalte zu reproduzieren, die nicht selbst gewählt wurden. Erfahrungen der eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen zur Aneignung von Inhalten hingegen, haben die Schüler\*innen der F.L.A.U.S.E umfassend erworben und können von diesen profitieren. Ebenso wird die Freude am Lernen sich inspirierend und motivierend darauf auswirken, dass die Vorstellung, noch länger im schulischen Kontext zu lernen, eine positive sein kann. Zu diesem Zeitpunkt haben die Schüler\*innen ein Alter erreicht, in dem ihnen diese Wahrnehmung und die bewusste Bestimmung ihres schulischen Bildungswegs möglich sein wird. Auch werden Schüler\*innen sich für die Absolvierung des Abiturs entscheiden, insofern sie selbst die intrinsische Motivation dazu haben, eine staatliche gymnasiale Oberstufe zu durchlaufen. Eine Alternative hierzu bieten Freie Schulen, die Bildungsabschlüsse vergeben wie etwa die Freien Waldorfschulen in Mainz oder Wiesbaden oder andere private Schulen mit gymnasialer Oberstufe wie etwa die Schulen von Dr. Obermayer in Wiesbaden. Auch wurde bereits Kontakt zu dem Schulleiter der Integrierten Gesamtschule (HvB) in Hochheim aufgenommen, da diese konzeptionell ebenfalls die Lernautonomie der Schüler\*innen betont und als Anschlusschule nach der Förderstufe bei noch nicht erfolgter Genehmigung der Sekundarstufe passend für Schüler\*innen sein könnte. Da die Schüler\*innen, die das 10. Schulbesuchsjahr hinter sich gebracht haben, bezüglich der Autonomie ihrer Lernprozesse schon so weit vorangeschritten sind, halten wir es für denkbar, möchten wir diesen Schüler\*innen die Infrastruktur unserer Schule zur Verfügung zu stellen, um sich hierin in Selbstorganisation auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Als Vorbild dient hier der in Freiburg ansässige Verein Methodos e.V., in dessen Rahmen Schüler\*innen in Eigenregie Lehrer\*innen für Unterricht einstellen, um sich mit deren Hilfe auf die Prüfungen vorzubereiten.



Von großer Bedeutung wird auch in diesem Kontext das Vertrauen der Eltern in ihre Kinder als selbstbestimmte Individuen, sodass von ersteren kein Druck in Richtung spezifischer Schulabschlüsse ausgeübt und damit das pädagogische Konzept ad absurdum geführt würde. Zur Stärkung und Aufrechterhaltung des Vertrauens der Eltern in ihre Kinder dienen Instrumente wie der Elternkurs und auch regelmäßige Vortrags- und Kursangebote des Personals der F.L.A.U.S.E, durch die Eltern im Austausch miteinander und im offenen Mitteilen ihrer Sorgen bleiben dürfen. Auch spielen die regelmäßigen Gespräche zwischen Lernbegleiterinnen und Eltern hierbei eine bedeutsame Rolle. Eine grundlegende Offenheit und einladende Haltung des pädagogischen Personals der Schule wird es Eltern vereinfachen, sich und ihre Ängste wahr- und ernstzunehmen und das Gespräch zu suchen.

Als Gesamtschule vermittelt die F.L.A.U.S.E ihren Schüler\*innen u.a. „eine allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.“ (§25HSchG) Den Kindern und Jugendlichen werden die Übersichten über die für die Prüfungen erforderlichen Lerninhalte zur Verfügung gestellt. Dabei orientiert sich die F.L.A.U.S.E an den aktuellen hessischen Bildungsstandards und den derzeit aktuellen Handreichungen für die IGS in Kombination mit den Lehrplänen der einzelnen Bildungsgänge der Sekundarstufe 1. Im Hinblick darauf, dass wir die Schüler\*innen in den Vorbereitungen auf die entsprechenden Abschlüsse unterstützen und begleiten, spiegelt sich der Fächerkanon der IGS in unserer Arbeit – in den verschiedenen Angeboten, Kursen, Projekten, in der Bereitstellung vielfältiger didaktischer Materialien etc. wider (vgl. Pädagogisches Grundkonzept Kap. 6 und 7). Durch die Dokumentationen, die die Erwachsenen und Jugendlichen erstellen, sind die erlernten Inhalte sichtbar und transparent. Dadurch können Lerninhalte, die für den Erhalt späterer Abschlüsse notwendig sind, mit dem bereits „Erarbeiteten“ verglichen werden und fehlende Bereiche durch die Nutzung der verschiedenen Lernangebote differenziert bearbeitet werden.

## **10 Gruppenstrukturen: Aufnahme und geplante Gruppengrößen**

### **10.1 Aufnahmeverfahren/Prozess von Kind und Eltern**

Die Aufnahme eines Kindes erfolgt auf Antrag der Eltern unabhängig von deren Vermögensverhältnissen und ihrem sozialen oder beruflichen Status. Erwünscht sind Kinder und Eltern jeder Nationalität, Religionszugehörigkeit und Geschlechteridentität. Aufgrund der wertebasierten inklusiven Ausrichtung der Schule, die grundlegend alle Menschen als individuell und sich von anderen unterscheidend begreift, werden Kinder mit besonderen Bedürfnissen ebenfalls beschult. Ausschlaggebend für die Entscheidung einer Aufnahme eines jeden Kindes – ganz unabhängig von der Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung – sind die vorhandenen Ressourcen mitsamt des Passungsverhältnisses zu der bereits bestehenden Schüler\*innengruppe und deren Eltern, also der gesamten Schulgemeinschaft und der in ihr kultivierten Haltung. Dies bedeutet, dass es Einzelfallentscheidungen sind, die im Hinblick auf die bestehenden oder zu aktivierenden Ressourcen der Schule und den Förderbedarf des jeweiligen Kindes zu treffen sind.

Als Beispiel für eine Passung soll hier eine angemessene Altersstruktur genannt werden. So ist es für Kinder wichtig, Altersgenossen als Spiel- und Lernpartner\*innen zur Verfügung zu haben. Ein weiteres Kriterium ist das Geschlecht, welches von Relevanz für die Auswahl von Spiel- und Lernpartner\*innen für die Kinder in ihrer jeweiligen Entwicklung sein kann.

Geschwisterkinder werden bevorzugt aufgenommen. Zudem sollen diejenigen Eltern präferiert aufgenommen werden, die aktiv die in der Schule etablierte Haltung, ihr pädagogisches Konzept, die Mitgestaltung der Schulgemeinschaft und das ehrenamtliche Elternengagement mitzutragen bereit sind. Eine Sonderung nach finanziellen Mitteln ist für uns ausgeschlossen, da sie Menschen nach ihren finanziellen Möglichkeiten bevorteilt bzw. benachteiligt.

Wünschenswert für das an der F.L.A.U.S.E angestrebte Lernen ist hingegen eine ausgeprägte Diversität der Kinder, sodass voneinander gelernt werden kann, wie unterschiedlich persönliche Perspektiven und Grenzen sein können und die Kinder schon früh erleben, dass Deutschland und Europa plurale und multikulturelle Gesellschaften sind. Toleranz und Akzeptanz sowie die selbstverständliche Überzeugung, dass die Würde eines jeden Einzelnen unantastbar ist, sind dabei Grundwerte, die auch in den Aufnahmeprozessen von großer Bedeutung sind und Kindern und Erwachsenen gleichermaßen zustehen und zukommen werden.

Die Aufnahme von Schüler\*innen ist jederzeit im Jahresverlauf möglich. Nicht entlang des Alters, sondern entsprechend der Bedürfnisse, Interessen, Talente und Fähigkeiten, finden die Kinder im Schulalltag in Freilernzeiten in unterschiedlichen Konstellationen zusammen und lernen altersübergreifend voneinander. Dies bietet für die Eingangsstufen- und die Grundschüler\*innen besonders passende Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Themen, die für sie gerade persönlich und für ihre Weiterentwicklung relevant sind. Sie können sie sich von älteren Kindern inspirieren lassen, mit und von ihnen lernen. Der Quereinstieg in die F.L.A.U.S.E ist für Schüler\*innen, die von Regelschulen kommen, grundsätzlich möglich bis in das vierte Schuljahr hinein vorgesehen, zum Gründungsjahr der Schule jedoch nur bis in das dritte Schuljahr. Dies begründet sich mit der Annahme, dass eine bereits mehrere Jahre in der Regelschule erfolgte Sozialisation die Möglichkeiten autonom gesteuerten Lernens bereits eingeschränkt haben kann. Allerdings sind auch hier Ausnahmen denkbar; eine individuelle Prüfung soll in jedem Falle stattfinden.

Die Aufnahme richtet sich grundsätzlich an den individuellen Bedürfnissen des Kindes in Abgleich mit den vorhandenen Möglichkeiten (Personal- und Raumkapazität, Finanzielle Situation der Schule, Gruppenstruktur) aus. Es finden mindestens ein Kennenlerngespräch und ein Aufnahmegespräch mit den Eltern statt. Das Kennenlerngespräch findet mit oder ohne das Kind statt, in mindestens einem Gespräch jedoch sollen Eltern und Kind zusammen erlebt werden. In der Folge kann das Kind ohne Eltern – insofern es zustimmt – mit in die Schulräume kommen. Eingeladen zu einer Beschäftigung nach eigenem Wunsch, wird das Kind in Interaktion mit einem/r Lernbegleiter\*in, mit anderen Kindern oder in selbständiger Arbeit alleine dabei beobachtet, wie sich sein Umgang mit einem offenen Lernangebot darstellt. Das Elterngespräch dient insbesondere der Einschätzung des Wissens der Eltern in Bezug auf die Bedeutung der Entscheidung für die F.L.A.U.S.E und dient der Abschätzung ihrer Haltung in der Erziehung und der zu erwartenden Begleitung ihres Kindes an der Schule. Hierzu zählt neben pädagogischen Aspekten auch eine Abschätzung des zu erwartenden Elternengagements im Rahmen des Schulalltags, bei Festen usw. Auch der familiäre Umgang mit dem Kind stellt eine Information für die Lernbegleiter\*innen dar, die die potenziell zu erwartende Differenz oder Nähe zu ihrem zukünftigen Umgang mit dem Kind abschätzen können. Dabei ist eine prinzipielle Offenheit und Wertschätzung der Eltern für die Werte der Schule wichtig. Es wird jedoch nicht erwartet, dass sie diese in ihrer Familie auch leben müssen. Zusätzlich zu diesem Kennenlerngespräch füllen die Eltern einen Fragebogen aus, in

dem sie aus ihrer Sicht die Entwicklung ihres Kindes, seine Vorlieben, Schwierigkeiten und Eigenarten beschreiben.

Für die Aufnahme eines Kindes an der von uns geplanten Schule ist es von großer Bedeutung, dass die Eltern sich darüber im Klaren sind, dass viele weit verbreitete traditionelle Erwartungen an eine Schule nicht eingelöst werden. Im Gegenteil dazu versteht sich die F.L.A.U.S.E ihrem Konzept gemäß als eine Institution, in der Kinder gemäß ihres individuellen Interesses und ihres eigenen Tempos ausschließlich an individuellen Maßstäben lernen dürfen, ohne bewertet, kontrolliert und in Leistungserbringungen überprüft zu werden. Eine gute Begleitung des eigenen Kindes an der F.L.A.U.S.E bedeutet auch, dass die Kinder nicht nur im schulischen Umfeld, sondern ebenso zu Hause keinem oder sehr vermindertem Leistungs- und Erwartungsdruck ausgeliefert sind. Wir möchten Irritationen der Kinder vermeiden, die dadurch entstehen können, wenn die Erwartungen an sie zwischen Schule und Familie grundlegend divergieren. Deshalb ist ein Abgleich der Erwartungen der Leistungen und des Umgangs von Lernbegleiter\*innen mit Schüler\*innen vonseiten der Eltern und jener der F.L.A.U.S.E, ihrer konzeptionellen Grundlegungen und der Haltung des Personals von zentraler Bedeutung. Zentral für die gelingende Begleitung der Kinder in ihrer schulischen Bildungslaufbahn ist die Einschätzung der Haltung der Erwachsenen gegenüber ihrem Kind und ihrer Erwartungen an seine schulische Laufbahn. Die meisten Eltern haben eine klassische Regelschulzeit in ihrer Biografie sedimentiert. Diese gehen häufig als Normalitätserwartungen in das, was in Schulen geschieht und geschehen sollte, ein. Auch Annahmen wie etwa, dass ohne Fleiß und ohne stetiges Üben, Hausaufgaben, Noten, Konkurrenz unter Schüler\*innen, Leistungsüberprüfungen und Zeugnisse Kinder nichts lernen, gehören hierzu. Um sich solcher Normalitätsannahmen bewusst zu werden, die ganz zentral die Erwartungen und die Wahrnehmungen, die wir an das Kind stellen, tangieren, bedürfen diese des genauen Hinsehens und der Überprüfung. Nur so können alte Glaubenssätze überdacht und ggf. – wenn von den Eltern gewollt – losgelassen werden. Auf diese Weise wird es möglich, dass Eltern ihre eigenen Kindheitserfahrungen nicht auf ihre Kinder projizieren und sie sich zum eigenen Projekt machen, sondern sie in ihrer Individualität begleiten und ihre ganz persönlichen Stärken und Schwächen sowie die Persönlichkeit und die emotionalen Ausdrücke und Bedürfnisse des Kindes (wahr)nehmen wie sie sind.

Hier setzen die Elternkurse an, die von allen Eltern vor Aufnahme ihres Kindes an der Schule besucht werden sollen und von der zukünftigen Schulleiterin ausgearbeitet und geleitet wurden und werden. Auch der BEP betont: „Bildung wird nunmehr als sozialer Prozess definiert, an dessen Gestaltung sich neben Fach- und Lehrkräften auch Kinder, deren Eltern und andere Erwachsene aktiv beteiligen.“ (BEP, S. 9) Die Eltern so aktiv mit einzubeziehen wie dies an der F.L.A.U.S.E. vollzogen werden soll, stellt ein besonders großes Potenzial für die Lern- und Kompetenzentwicklung, auch hinsichtlich der Qualität der Beziehungsgestaltung bereit.

Folgende Informationen bzw. Kompetenzen aufseiten der Eltern sollen in diesen durch verschiedene Methoden erreicht werden:

- Erwartungen von Schulseite an die Eltern und elterliche Erwartungen an das Setting der F.L.A.U.S.E sollen transparent gemacht und ihr Passungsverhältnis offen von beiden Seiten für sich geprüft werden. Es wird nicht erwartet, dass alle Eltern sich der Schule anpassen/angleichen, sondern eher die Bereitschaft der Eltern geprüft, sich selbst persönlich weiterzuentwickeln, um ihre Kinder in ihrer schulischen Laufbahn und ihrem gesamten Lebensweg gesund und in Anerkennung ihrer Persönlichkeit begleiten zu können.

- Überprüft werden soll die Existenz oder die mögliche Anregung einer Flexibilität der Eltern, eigene Denk- und Handlungsmuster zu reflektieren und womöglich auch eigene Verhaltensweisen kritisch zu betrachten, die der Entwicklung der Kinder nicht zuträglich sind.
- Die Eltern werden dazu angeregt, Normalitätserwartungen auch aus ihrer eigenen Kindheit zu reflektieren und sich teilweise – wenn gewollt – gezielt von ihnen zu verabschieden.
- Die Eltern definieren, was sie subjektiv unter dem „erfolgreichen Durchlaufen der Schullaufbahn ihres Kindes“ verstehen und reflektieren, welchen Anteil an diesem sie von sich erwarten bzw. annehmen, dass dieser gesellschaftlich von ihnen als „gute Eltern“ erwartet wird. Auch hier werden Veränderungen im Denken angeregt, wenn die Eltern dies wünschen und alte Denkmuster individuell überarbeitet
- Elternpaare sollen sich hinsichtlich ihrer Haltung in der Erziehung ihres Kindes und in der Begleitung seines Bildungsverlaufs gegenseitig besser kennenlernen, implizite Erwartungen an sich und den anderen Elternteil sollen verbalisiert werden (können). Die elterliche Kooperationsbereitschaft und Fähigkeit soll gestärkt werden.
- Elternpaare sollen sich als sich gegenseitig unterstützende Begleiter\*innen ihres Kindes verstehen und ihre Aufgaben als Eltern – wenn gewünscht – nach den Reflexionserfahrungen eigener Erfahrungen, auf deren Basis auch Glaubenssätze beruhen, neu definieren.
- Eltern und zukünftige Schulleiter\*innen sollen sich als (Selbst)Bildungsbegleiter\*innen der zukünftigen Schüler\*innen erleben und durch den Kurs eine vertrauensvolle Basis des Umgangs mit offener, wertschätzender Gesprächskultur entwickeln. Dies erfolgt auch, indem eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Lernbegleiter\*innen und Eltern besprochen und angelegt wird, die ihren Fokus auf eine potenzialausschöpfende Entwicklung des Kindes und der es begleitenden Erwachsenen legt.
- Das Erlernen und Begreifen der Bedeutung und der Tragweite der im pädagogischen Konzept beschriebenen 4 Werte von Jesper Juul. Das Verständnis der Sichtweise auf das Kind als kompetentem Akteur, was Kooperationsfähigkeit des Kindes bedeutet und was dies mit sich bringt, wird durch verschiedene Übungen entwickelt.
- Das Vertrauen der Eltern in ihre Kinder und ihre selbstgesteuerten, aber gut begleiteten und unterstützten Entwicklungsprozesse soll gestärkt werden. Dabei ist ebenso wichtig, dass die Eltern sich selbst vertrauen und Unsicherheiten, Ängste und Unwägbarkeiten zulassen und darüber sprechen. Wichtig ist auch, dass die Eltern sich ihrer Verantwortung bewusstwerden, sie jedoch von Bereichen zu unterscheiden lernen, die dem kindlichen Verantwortungsbereich zuzurechnen sind (s. hierzu auch Jesper Juul „Dein kompetentes Kind“).

Der Kurs findet an 6 Tagen zu je 4 Stunden oder an vier Tagen zu je 6 Stunden statt. Nach dem Kurs findet, wenn gewünscht, ein Zusammenkommen der Eltern aus dem Elternkurs mit denjenigen voriger Elternkurse statt, um der sich in Entstehung begriffene Schulgemeinschaft Raum für weitere Begegnungen zu geben.

Auch die Kinder sollen vor Schuleintritt einen Vorbereitungskurs durchlaufen. Dieser besteht darin, dass sie mehrfach (mindestens 5 Mal) in die Schule kommen, um am Schulalltag teilzunehmen und erste Erfahrungen mit selbstbestimmtem Lernen im schulischen Setting machen. Auf diese Weise machen sie sich mit den anderen Kindern, den Lernbegleiter\*innen, den Lernmaterialien, Räumlichkeiten und Strukturen vertraut. Die Lernbegleiter\*innen haben einen besonderen Fokus auf das Kind, um potenziellen Schwierigkeiten bei der freien Gestaltung und autonom gestalteten Lernprozessen schon vor Schuleintritt gewahr zu werden

und um in der Folge bei Schuleintritt dafür sorgen zu können, dass der Schulraum gemäß den kindlichen Interessen mit vorbereiteten Materialien und Angeboten ausgestattet ist. Zusätzlich können Kinder, die an der Schule zu Beginn eines Schuljahres angenommen werden, in kleinen Gruppen nachmittags einen mindestens achtmalig stattfindenden Kurs besuchen, in dem sie andere Kinder und die Lernbegleiter\*innen besser kennenlernen können und ihre Interessen entdeckend vertiefen und weiterentwickeln können. Dieser Kurs wird angeboten, wenn das pädagogische Team der Schule dies zur Auswahl der Familien für sinnvoll erachtet. Falls Hospitationen im Schulalltag sich als ausreichend darstellen, werden diese zum Schnuppern in den Schulalltag angeboten. Die Eltern begleiten ihre Kinder bei diesem „Entdecker\*innenkurs“ oder der Hospitation in der Schule und erhalten so die Gelegenheit, ihre Kinder im Freien Lernen bereits zu beobachten und sich mit den Lernbegleiter\*innen darüber austauschen zu können. Dieses niedrigschwellige Angebot dient insbesondere momentan vor der erfolgten Gründung der Schule als Einstieg zur Erweiterung des Interesses der Eltern an der Schule, die sich zumeist danach dafür entscheiden, einen der angebotenen Elternkurse zu besuchen.

Wenn die Schule dann beginnt, ist sie sowohl für das Kind als auch für die Eltern keine bloße Projektionsfläche mehr, sondern es kann sich durch eine realistische Einschätzung auf Basis selbstgemachter Erfahrungen voller Vertrauen und frohen Mutes auf seinen neuen Alltag einlassen.

In Ausnahmefällen und bei nachvollziehbaren Gründen, besuchen Kinder und Eltern die Einstiegskurse in die Schule erst nach erfolgter Aufnahme. Insbesondere die Teilnahme an dem Elternkurs ist für die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung und stellt ihre Grundlage dar weil sie so mit den Werten und Grundsätzen des Konzepts vertraut gemacht werden und so potenziell auftretende Schwierigkeiten in der Zukunft bereits präventiv bearbeitet werden.

Die Eltern entscheiden sich außerdem bewusst für die Teilhabe an der partizipativen soziokratisch informierten Organisationsstruktur der F.L.A.U.S.E. Das bedeutet, dass ehrenamtliches Elternengagement und eine (in Maßen gehaltene) Mitgestaltung der Eltern sowie die Bedeutung eines jeden Menschen an der Schule Anerkennung durch die aufgenommenen Eltern finden sollte. Ihre Übereinstimmung mit den freiheitlichen demokratischen Prämissen und Grundlagen des deutschen Grundgesetzes und dem Konzept der Schule erkennen die Eltern an, indem sie ein entsprechendes Dokument vor Aufnahme ihres Kindes an der F.L.A.U.S.E unterschreiben. Das Dokument orientiert sich an dem entsprechenden Gelöbnis, das von Lehrer\*innen vor Dienstantritt auch im öffentlichen Dienst unterschrieben wird.

## 10.2 Schüler\*innenzahlen

Die Schule startete mit 18 Schüler\*innen. Die Aufnahme pro laufendem Betriebsjahr soll wie folgt geschehen. Dabei geht die Planung davon aus, dass die Sekundarstufe ab Betriebsjahr 5 (Schuljahr 2026/27) starten kann.

Akteure	2022/ 23	2023/ 24	2024/ 25	2025/ 26	2026/ 27	2027/ 28	2028/ 29	2029/ 30	2030/ 31	2031/ 32
Gesamtzahl Schüler*innen	18	35	40	55	70	80	94	100	110	120

Anzahl Schüler*innen Grundschule	18	33	35	48	50	50	54	45	45	47
Anzahl Schüler*innen Förderstufe	0	2	5	7	0	0	0	0	0	0
Anzahl Schüler*innen Sek I	0	0	0	4	20	30	40	55	65	73

Maximal 120 Schüler\*innen sollen in der Schule insgesamt als Zielgröße aufgenommen werden, da dies sowohl räumlich als auch pädagogisch und organisationsstrukturell noch abbildbar ist. Die Sekundarstufe soll erst frühestens nach dreijährigem Bestehen der Primargruppe beim Schulamt beantragt werden. Insofern ein Weggang von Schüler\*innen durch Umzüge o.Ä. zu verzeichnen ist, werden die freien Plätze durch Quereinsteiger\*innen aufgefüllt. In der Regel werden Kinder für die erste oder die Vorklasse zum jeweiligen Schuljahresbeginn neu aufgenommen. Falls ein Weggang in einem höheren Jahrgang unterjährig stattfindet, soll dieser durch die entsprechende Anzahl an Neuzugängen kompensiert werden, sodass die Jahrgangsgleichen Gruppen nicht kleiner werden und auch zur Gewährleistung der von Beginn an angelegten altersmäßigen Durchmischung, die in den Folgejahren und insbesondere nach Gründung des Sekundarbereichs weiter ausgebaut werden darf. Die Planung der Schüler\*innenzahlen, die sich auch im Businessplan wiederfindet, sind ausgerichtet an pädagogischen Überlegungen zu der Bedeutung der Diversität der Kindergruppe, aber auch orientiert an der Bedeutung homogener Kriterien der Gruppe z.B. entlang von Alter und Geschlecht. Des Weiteren ist das Wachstum der Schüler\*innenzahlen und die Größe der jeweiligen Gruppen orientiert an jeweiligen Maßstäben für Maximalgrößen von Lerngruppen, die mit dem entsprechenden Personal noch verantwortlich begleitet werden können. Auch wurde die Bedeutung des Aufbaus eines Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühls der Kinder durch ein gegenseitiges Kennenlernen und die Möglichkeit einer intensiven Zusammenarbeit unter den Kindern und den Lernbegleiter\*innen berücksichtigt. Die räumlichen und personellen sowie finanziellen Ressourcen waren für die Überlegungen des Wachstums an der Schule hinsichtlich Personal und Schüler\*innenzahlen freilich ebenso maßgeblich.

Der Übergang von der Primargruppe zur Sekundargruppe ist fließend und soll nicht an einem bestimmten Zeitpunkt festgemacht werden. Die Schüler\*innen werden bei diesem Übergang von den Lernbegleiterinnen beraten und begleitet. Schüler\*innen, die sich der Sekundargruppe zugehörig fühlen, haben grundsätzlich den Übergang zu einem selbstbestimmten, individuellen Lernverständnis vollzogen und orientieren sich bewusst und selbständig(er) bezüglich ihrer persönlichen Ziele, Stärken und Interessen. Die Differenzierung innerhalb der Sekundargruppe vollzieht sich organisch wachsend entlang der individuellen Ziele und Lernwege und wird ermöglicht durch die Abstimmung der Lehrer\*innenstunden auf die Bedürfnisse und Ziele der jeweiligen Schüler\*innen. Durch diese Form der inneren Differenzierung und der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen ist unabhängig von einer bestimmten Jahrgangsbreite in der F.L.A.U.S.E „pädagogisch sinnvoller Unterricht“ möglich und eine Mindestschüler\*innenzahl pro Jahrgang dafür keine Voraussetzung. Laut des BEP ist der Gewinn für ältere Kinder hieran folgender: „Kinder lernen vieles leichter von Kindern als von Erwachsenen, da die Entwicklungsunterschiede nicht unüberwindbar groß erscheinen. Von einer breiten Altersmischung profitieren sowohl die jüngeren als auch die älteren Kinder.“ (BEP, S. 46) Besonders wertvoll sind die folgenden Anregungen des BEP. In dieser wird auch

der Kompetenzerwerb älterer Kinder durch Jüngere verdeutlicht; im Alltagsverständnis wird der Gewinn für die jüngeren Kinder durch die Älteren zumeist betont: "Ältere Kinder erhalten vielfältige Anregungen von den Jüngeren. Sie üben und vertiefen ihr Können und Wissen und gewinnen Sicherheit, indem sie den Jüngeren helfen. Ein Vorbild und Modell für andere Kinder zu sein, stärkt zudem ihr Selbstbewusstsein. Ihr Verhalten orientiert sich nicht nur an dem der Gleichaltrigen. Selbst Kinder, die unter Gleichaltrigen häufig durch ein „wildes“ oder gar aggressives Verhalten auffallen, sind mit jüngeren Kindern meist behutsam, liebevoll und fürsorglich." (BEP, S. 46)

### **10.3 Schulgeld**

Die Finanzierungsplanung sieht ein Schulgeld in Höhe von 450€ pro Monat durchschnittlich vor. In den ersten drei Jahren liegen die Kosten bei 500 Euro, werden in den kommenden Jahren jedoch voraussichtlich verringert, sodass der durchschnittliche Betrag langfristig bei 450 Euro monatlich liegt. Hinzu kommt noch die Verpflegungspauschale, die mit 40€ monatlich zu Buche schlägt. Geschwisterkinder zahlen von Beginn an 360 Euro pro Monat. Sobald es finanziell möglich sein wird, soll das Schulgeld reduziert werden, um die Eltern zu entlasten und die Chancengleichheit zu erhöhen. Durch die Einführung des Modells "Schulkinderpatenschaften" ist Chancengleichheit ab Beginn der Schuleröffnung möglich geworden. Eltern der Finanzierungs-AG werben mithilfe der Schulleitung für Personen, die pro Monat durch einen an die Schule überwiesenen Betrag um eben diesen die Eltern entlasten, sodass auch für Kinder die Aufnahme an der Schule möglich ist, deren Eltern sich die Höhe des Schulgeldes nicht leisten könnten.

## **11 Gebäude, Raumstrukturen und Außengelände**

Die F.L.A.U.S.E wird für das Gebäude in der Dr. Ruben Rausing Str. 4 in Hochheim geplant. Für dieses wurde ein Bauantrag auf Nutzungsänderung beim Bauamt Hofheim zum Zwecke der Umwidmung desselben als Sonderbau Schule bereits genehmigt und mit den Umbaumaßnahmen, die sich auf die Erfüllung des Brandschutzgutachtens beziehen, im August 2021 begonnen. Abrissmaßnahmen im EG für den zukünftigen Schulraum wurden bereits 2020 durchgeführt. Das Gebäude verfügt über ca. 10 Parkplätze, die direkt vor dem Gebäude sind. Gegenüber von dem Gebäude ist ein städtischer Fußballplatz lokalisiert, für welchen der Bürgermeister der Stadt Hochheim Herr Westedt uns bereits genehmigt hat, dass er täglich von den Schüler\*innen der F.L.A.U.S.E genutzt werden darf. Die Schule und die Stadt teilen sich die Pflege des Platzes, der aktuell kaum öffentlich bespielt wird. Aus diesem Grund ist von einer entsprechend hohen Nutzungsmöglichkeit der Schüler\*innen unserer Schule auszugehen. Entsprechend der Ausrichtung des pädagogischen Konzepts ist es von großer Bedeutung, dass die Schüler\*innen wilde Natur erleben, verwandeln und für ihre Kreativität nutzen können. Außerdem muss die Möglichkeit gegeben sein, eine Ackerfläche landwirtschaftlich mit den Kindern zu bearbeiten und auf diese Weise stetig Nahrung aus der Natur verarbeiten und verzehren zu können. Aus diesem Grund hat der Verein Wildwuchs e.V. mit den Besitzer\*innen eines 800 qm großen Grundstücks, das zu dieser Zeit Ackerland bzw. wilde Wiese war, bereits einen Pachtvertrag abschließen können, sodass das Grundstück langfristig als Außengelände der Schule genutzt werden kann. Im Rahmen der Vorbereitungskurse und auf die Initiative engagierter Eltern hin, wurde und wird das Gelände bereits an verschiedenen Aktionstagen vorbereitet, gemeinsam mit den zukünftigen Schüler\*innen dort bereits gespielt und ein Zaun zur Grundstücksabgrenzung gebaut. Durch die Erbauung des Zauns ist das Grundstück bereits abgegrenzt und dort fanden schon

Outdoor-Entdecker\*innenkurse im Sommer/Herbst 2021 statt, bei denen die Kinder mit Spiel- und Lernmaterialien in der Natur lernten und die Lernbegleiterinnen und die Gründerin kennenlernten. Mithilfe einiger Eltern wurde ein Hühnerhaus errichtet, in das mittlerweile 10 Zwerghühner eingezogen sind, die von den Kindern versorgt werden und mit denen sie während des Kurses auf vielfältige Weise in Kontakt kommen. Viele Palettenbänke wurden bereits in ehrenamtlichem Engagement der zukünftigen Lernbegleiterinnen erbaut, die schon als Kreisanordnung für die Kurskinder dienen. Auf diese Weise lernten viele Familien unser offenes Lernkonzept kennen und intensivierten ihr Interesse für die Schule; auch weil sie die zukünftigen Lernbegleiterinnen schon kennenlernen und eine Beziehung zu ihnen aufbauen konnten. Ein Container wurde von einem Hochheimer Unternehmen gespendet und neben das Außengelände gestellt, sodass in diesem Geräte und Lernmaterialien aufbewahrt und durch die Nähe zum Außengelände zeitsparend auf diesem aufgebaut und vorbereitet werden können. Zukünftig soll noch eine Jurte oder ein Bauwagen als wetterfeste Rückzugsmöglichkeit bei schlechtem Wetter und zum Aufwärmen auf dem Außengelände errichtet oder dorthin gestellt werden. Das Grundstück befindet sich nur ca. 30 m von dem Schulgebäude entfernt und soll für kleinere Gruppen unter Aufsicht vom Schulpersonal an den Lernvormittagen aufgesucht und erfahren werden können. Mithilfe des Fußballplatzes und des wilden Außengeländes erhalten die Kinder die Möglichkeit zur freien Bewegung und Naturerfahrung, für sportliche körperliche Ertüchtigung und Spielen im Freien und die Erfahrung des räumlichen Wechsels ihrer Umgebung sowie jahreszeitspezifische Naturveränderungen.

Die F.L.A.U.S.E verfügt über eine Räumlichkeit mit Stadtanschluss, sodass die selbstständige Nutzung der Stadt und auch des weiteren Umlandes für die Schüler\*innen möglich und naheliegend ist. Geeignete Lebensmittelläden und Läden für Haushaltswaren sollen für die Kinder und Jugendlichen zur Umsetzung der Versorgungsschule ebenso erreichbar sein wie Bewegungs-, Natur-, oder kulturelle Angebote. In Laufnähe nur wenige Hundert Meter entfernt wurde ein Alnatura-Lebensmittelgeschäft eröffnet, das durch seine biologische Wertschöpfung und seine Nachhaltigkeit eine Zusammenarbeit mit der Schule nahelegt, welche derzeit angebahnt wird. Zudem ist ein Verkehrsanschluss für Bus und Bahn in erreichbarer Nähe wichtig und vorhanden. Dieser gewährleistet auch, dass Schüler\*innen, die nicht zu Fuß oder mit dem Fahrrad zur Schule fahren können, eine Möglichkeit zur selbstständigen Erreichung der Schule haben und unabhängig von Fahrdiensten ihrer Eltern sind/bzw. werden können. Die F.L.A.U.S.E endet nicht an den Grenzen ihres Grundstückes, sondern soll sich in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen ins Umland ausdehnen, je nach Entwicklungsstand und Bedürfnis.

Das Konzept der F.L.A.U.S.E ist auf einen möglichst durchgehend zur Verfügung stehenden Differenzierungsraum angewiesen, der durch einen Raum im OG des Schulgebäudes abgedeckt ist. Hier kann sich ein Teil der Schüler\*innen zurückziehen, wenn deren Bedürfnissen im Hauptraum im EG nicht in ausreichender Weise Rechnung getragen werden kann. So dient dieser Raum je nach Bedürfnis z.B. als Bewegungsraum, als Ruheraum, als Musikraum und am Nachmittag als Kursraum für zusätzliche Angebote, die das schulische Angebot ergänzen.

Der zentrale Schulraum für die Primargruppe verfügt über ca. 100m<sup>2</sup> Fläche und ist in mehrere Fach- und Themenbereiche unterteilt und wird in mehrere Fach- und Themenbereiche unterteilt sein. Das Ein-Raum-Konzept ist wichtig, um die Entstehung einer Gemeinschaft der



Kindergruppe gerade zu Beginn zu gewährleisten. Durch den Differenzierungsraum besteht dennoch immer die Möglichkeit des räumlichen Aufweichens der gesamten Gruppe und dadurch die Möglichkeit des Abbildens von Bedürfnissen, die in der gesamten Gruppe im EG nicht gewährleistet werden können. Von großem Gewinn ist es zugleich, dass die Gruppe sich auch in ihrer Gesamtheit erleben kann: Zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, aber auch um sich gegenseitig in ihren jeweiligen Tätigkeiten und Interessen zu inspirieren, Ideen aufschnappen zu können oder auch Konflikte miteinander zur Klärung einzugehen. Eine Küche und ein Essbereich ist für die Versorgungsschule obligatorisch und befindet sich somit ebenfalls im zentralen Schulraum. an den Hauptraum gekoppelt. angegliedert, wird aber voraussichtlich durch eine verschiebbare Trennwand voneinander abgeteilt. Folgende Skizze verdeutlicht das offene Raum-Konzept des Raumes:



Der Raum wird durch große Regalschränke in unterschiedliche Teilbereiche unterteilt. Verlässt man den Vorraum und betritt den Schulraum, so findet man zu seiner Linken ein großes Regal mit dem Mathematik-Angebot für die Kinder. In der unteren Ablagefläche - gut erreichbar für die Schulanfänger - befinden sich viele motorische Übungsmaterialien, um das Unterrichtsfach Mathematik kennenzulernen. Die oberen Bereiche füllen Arbeitsblätter- und Mmaterialien zu Geometrie, den Umgang mit Geld und das sichere Rechnen im Zahlenbereich 1 bis 1 Million1000 für Ältere und Fortgeschrittene. Auch für das Fach Deutsch ist das Material eingeteilt hinsichtlich des Lernstandniveaus der Kinder. So gibt es zwei verschiedene Regale mit Material, aus denen sie wählen können. Unmittelbar neben der Materialsammlung für Mathematik befindet sich ein frei nutzbarer Arbeitsbereich, um sich mit den soeben beschriebenen Materialien zu befassen. Darauf werden in regelmäßigen Abständen durch die Lernbegleiterinnen Material und Input präsentiert, um neue Anreize zum Lernen oder zu einer tieferen Auseinandersetzung zu schaffen. Dies geschieht ebenfalls an den Tischen neben der Küche, die sowohl als Arbeitstische und im späteren Verlauf des Tages auch als Esstische

genutzt werden. Die fahrbare Tafel dient dazu, Dienste für das Kochteam, das Aufräumteam usw. sichtbar zu machen. Des Weiteren befindet sich darauf eine Übersicht, die für die Lernbegleiterinnen erkennbar macht, welches Kind sich gerade wo aufhält. Die Schülerinnen und Schüler tragen sich bei den entsprechenden Räumen ein, wenn sie den Raum wechseln. Dabei werden sie in der Regel durch Lernbegleiterinnen begleitet.



Mathematik-Bereich mit fahrbarer Tafel

Zur rechten Seite des Eingangs befindet sich der Sitzkreis-Bereich mit Sofas und einer Tafel für den Tagesplan, der im Zuge des Morgenkreises besprochen und gemeinsam gestaltet wird (siehe auch Kap. 12 "Zeitstrukturen"). Außerhalb der Kreis-Zeiten treffen sich hier Kleingruppen zum gemeinsamen Lesen üben oder auch für themenbasierte Spiele, zum Beispiel Cubumino in Mathematik. Räumlich abgetrennt werden der Kreis und der Bereich für Mathematik durch Regale, in denen für jedes Kind ein eigenes Fach vorhanden ist. Somit wird sichergestellt, dass es zu möglichst wenig Ablenkung durch visuelle Reize aus anderen Ecken/

Lernstationen des Raumes während des Lern- bzw. Arbeitsprozesses kommt. An den Bereich des Kreises grenzt ein kleiner Raum an, welcher derzeit sowohl als Ruhe- als auch als Lagerraum genutzt wird, in den sich ein Kind zurückziehen kann, wenn es Zeit für sich alleine benötigt.



Morgen- und Abschlusskreis

Hinter der Sitzecke befindet sich die Schulbibliothek mit einer weiteren Arbeitsfläche. Vor allem im Bereich Sachkunde, Technik und Märchen gibt es eine große Auswahl an Büchern. Die Arbeitsfläche wird oft zum Werkeln oder für kreative Arbeit genutzt. Des Weiteren findet sich dort jeden Morgen nach dem Morgenkreis eine Gruppe an Kindern, die bereits schreiben und lesen können, für die aktuelle Deutsch-Lernzeit zusammen. Diese wird entsprechend von einer Lernbegleiterin im Lernprozess betreut. Parallel können sich die Schreibanfänger an den Tischen neben der Küche zusammenfinden und dort als Gruppe von der zweiten Lernbegleiterin unterstützt werden.





Schulbibliothek und Arbeitsbereich der Deutsch-Lernzeit

Jedoch gibt sich aufgrund der Jahrgangsmischung auch oft die Situation, dass sich von ihrer Lernentwicklung aus betrachtet fortgeschrittene Kinder an den Tisch der Schreibanfänger setzen, um diesen zu helfen. Somit ermöglicht die Präsenz der vielen Arbeitsflächen eine thematische Arbeitsaufteilung und auch eine Aufteilung der Gruppe nach Lernniveau. Diese Aufteilung kann daher jeden Tag neu den Bedürfnissen angepasst und gemeinsam bestimmt werden. Auch wenn im späteren Verlauf des Tages gemeinsam gekocht wird, ist die Vielzahl an Arbeitsflächen dienlich: Wenn die Tische neben der Küche für das Mittagessen gedeckt werden, gibt es für die Kinder Ausweichmöglichkeiten zum Lernen von curricularen Inhalten.



Flexibler Arbeits- und Essbereich



Arbeits- und Essbereich und Verbindung zur Küche

Außerdem steht den Kindern momentan ein Kaufladen zur Verfügung. Um diesen gemeinsam nutzen zu können, bestimmen sie untereinander, welche Kinder den Laden leiten, die Kasse verwalten und die entsprechende Ware herausgeben möchten. Um Nüsse und/ oder Trockenfrüchte im Kinderladen zu kaufen, erhalten die Kinder jeden Morgen von den Eltern 20 Cent für den Kaufladen. So lernen sie, ihr Geld zu verwalten, ihr Rückgeld zu überprüfen und nachzurechnen, zu verhandeln, und vieles mehr.



Nicht auf dem Plan verzeichnet sind die 2 Schüler-PCs, die sowohl Office-Programme als auch verschiedene Lernprogramme sowie einen Internetzugang zum Recherchieren von Informationen enthalten.

## 12 Zeitstrukturen

Die F.L.A.U.S.E ist eine Schule, in der sich die Rhythmisierung von Leistungs-/Lern- und Ruhephasen an den Bedürfnissen der einzelnen Schüler\*innen (und Lernbegleiter\*innen) im Rahmen der Gruppenbedürfnisse orientiert. Dieser Grundsatz gilt für die Jahres-, Wochen- und Tagesstrukturen.

### 12.1 Wochen- und Tagesstruktur

Die momentane Wochen- und Tagesstruktur ist in der folgenden Tabelle dargestellt. Sie ist in den Details (Fachstunden) angepasst an die momentanen Arbeitszeiten der verschiedenen Lernbegleiterinnen und der jeweiligen Schwerpunkte der Gruppe (siehe Lernzeit II) und kann sich dann auch wieder ändern, wenn sich dort Änderungen ergeben.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
anwesende Lernbegleiterinnen	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius, Maria Hampe	Lydia Weiershäuser, Annika Wintzen	Lydia Weiershäuser, Annika Wintzen	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius
8.15 - 8.30	Gleitzeit				
8.30 - 9.30	Lernzeit I (für 3. - 6. Klasse) / individuelle Lernzeit oder Angebote Gleitzeit (für 1.+2. Klasse) d.h. individuelle Lernzeit/Spielen				

9.30 -10.00	Morgenkreis				
10.00 - 11.00	Lernzeit II (momentan Deutsch) und im Anschluss individuelle Lernzeit oder andere Angebote				
ab 11.00	Lernzeit III / individuelle Lernzeit oder Angebote	Lernzeit III / individuelle Lernzeit oder Angebote	Musik (Alle), danach individuelle Lernzeit oder Angebote	Englisch (Alle), danach individuelle Lernzeit oder Angebote	Englisch (Alle), danach individuelle Lernzeit oder Angebote
ab ca. 11.30	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet
ca. 12.30	Mittagessen				
ca. 13.00	Aufräumzeit				
ca. 13.10	Abschlusskreis				
13.30 - 14.30	Nachmittagsbetreuung (privat durch Eltern organisiert)				

Hier eine beispielhafte Wochenplanung mit mehr Informationen über die in den Lernzeiten integrierten Lernimpulse und klassenstufenbezogenen Lerneinheiten:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
anwesende LB	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius, Maria Hampe	Lydia Weiershäuser, Annika Wintzen	Lydia Weiershäuser, Annika Wintzen	Lydia Weiershäuser, Anna Sutorius
8.15 - 8.30	Gleitzeit (Frühbetreuung)				
8.30 - 9.30	Gleitzeit (für 1.+2. Kasse) d.h. individuelle Lernzeit/Spielen/Frühstück				
	Lernzeit I (3.-6- Klasse)  z.B. SU3/4; Verkehrserziehung	Lernzeit I (3.-6- Klasse):  z.B. SU3/4; Verkehrserziehung  z.B. Kunst	Lernzeit I (3.-6- Klasse)  z.B. M; Rechentaining für alle Stufen	Lernzeit I (3.-6- Klasse)  z.B. D 3-6: Satz des Tages	Lernzeit I (3.-6- Klasse)  z.B. Lerngespräche
9.30 -10.00	Morgenkreis				

10.00 - 11.00	Lernzeit II	Lernzeit II z.B. SU+NaWi 3-6: Experimentieren Sport 1-2	Lernzeit II z.B. Schreibzeit (für alle)	Lernzeit II z.B. M 1-6: gute <sup>1</sup> /offene Aufgaben	Lernzeit II z.B. Lerngespräche
ab 11.00  ab ca. 11.30	Lernzeit III z.B. Sport	Lernzeit III z.B. D1/2: Wort des Tages	Lernzeit III Musik (Alle)	Lernzeit III Englisch (Diff.)	Lernzeit III Englisch (Diff.)  z.B. Lerngespräche
	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet	Kochteam startet
ca. 12.30	Mittagessen				
ca. 13.00	Aufräumzeit				
ca. 13.10	Abschlusskreis				
13.30 - 14.30	Nachmittagsbetreuung (privat; Elternorganisation)  2. Fremdsprache Französisch (Wahlpflicht für 5./6. Sj.) an einem Nachmittag				

**Lernzeit** = individuelle Lernzeit an selbstgewählten Aufgaben oder Projekten oder Lernangebote (LB oder andere Kinder) und/oder verpflichtende Kurse/thematische Lernzeiten (z.B. Verkehrserziehung) und/oder Lernimpulse und/oder Trainingseinheiten in Lerngruppen (z.B. Satz des Tages, Kopfrechenspiele, offene Aufgaben, Knobelaufgaben, ...)

#### Farben:

Alle					
Kinder	bis	Klasse	6	oder	darunter
Kinder	bis	Klasse	4	oder	darunter

<sup>1</sup> offenes Aufgabenformat nach Renate Rasch 2007. Beispiele und weitere Informationen hierzu:

<https://pikas.dzlm.de/unterricht/gute-aufgaben/offene-aufgaben>



Kinder bis Klasse 2 oder darunter  
eine jahrgangsübergreifende Gruppe

Die Angebote sind immer wenn möglich und sinnvoll aufwärts und abwärts durchlässig. Das heißt, dass auch ein interessiertes Kind der dritten Klasse bei einer Übung zum Zahlenraum bis 1 Million mitmachen kann. Umgekehrt kann ein Kind der dritten Klasse zusammen mit Zweitklässlern die Schreibschrift lernen.

Je nachdem, welchen Grad der Selbstständigkeit die Schüler schon haben bzw. welche Bedingungen sie brauchen, um gut lernen zu können, variieren die Intensität dieser Impulse und festen Lernarrangements. Insbesondere Kinder, die zuvor schon auf Regelschulen waren und es nicht gewohnt sind, sich selbstständig in Begleitung Aufgaben zu stellen, sich selbst in Begleitung Lernziele zu setzen oder selbst aktiv zu werden in Auseinandersetzung mit Themen, werden übergangsweise mehr strukturelle Elemente benötigen. Obgleich der Weg zur Selbstständigkeit beim Lernen so verstanden wird, den entstehenden Leerlauf auch einmal eine Weile zuzulassen und die Schüler durch Gespräche und Aushandlungen aus diesem Zustand heraus zu begleiten. Wichtig sind in diesem Kontext die regelmäßigen individuellen Lerngespräche, die jedes Kind mit der LB führt.

#### BEGINN - MORGENDLICHE GLEITZEIT

Die F.L.A.U.S.E.-Schule ist montags bis freitags von 8.15 bis 13.30 Uhr geöffnet. Der Schultag beginnt mit einem offenen Anfang. Die Dritt- bis Sechstklässler müssen bis spätestens 8.30 Uhr anwesend sein, die Erst- und Zweitklässler bis 9.30 Uhr. Die Möglichkeiten zur Umsetzung von Gleitzeiten werden je nach Gruppen-, Raum-, und Personalkapazitäten angepasst. In der Anfangszeit am Morgen können die jüngeren Kinder entweder im offenen Bewegungsraum ankommen und betreut werden oder auch selbstständig im Schulraum mit ihren Vorhaben (wie z.B. konkreten Projekten, die sie über mehrere Wochen entwickeln) beginnen oder zusammen frühstücken. Für die Älteren ist diese Zeit bereits eine erste Lernzeit.

#### MORGENKREIS

Jeder Tag wird gegen 9:30 mit einem gemeinsamen Plenumskreis mit allen anwesenden Kindern und Lernbegleiterinnen begonnen. Dieser Kreis hat verschiedene Funktionen inne: So dient er zum einen einer Anwesenheitskontrolle und stellt ein Organisationstool für anstehende Aufgaben, wie der Zuordnung zum Kochteam und zum Aufräumteam dar. Zudem bietet der Kreis den Rahmen für fachlichen Input und Anregungen. Kinder können Themen anbringen, die sie beschäftigen und zu denen sie gerne forschen und lernen möchten. Die Lernbegleiterinnen können fachlichen Input liefern und so den Kreis bereits als erste Lernzeit nutzen. Oft wird hier morgens auch schon ein Lied gesungen, begleitet von einer Gitarre, sodass auch Musikunterricht Einzug in den Kreis erhält. Ebenfalls geeignet ist der Kreis für die direkte Kommunikation mit- und untereinander. Konflikte, Vorstellungen oder Wünsche lassen sich hier innerhalb der gesamten Gruppe mit allen Anwesenden besprechen. Geleitet wird der Kreis jeweils von einer oder einem Schüler:in, welche\*r von der Gruppe gewählt wird. Wenn die Kinder hiermit überfordert sind, leiten die Lernbegleiter\*innen den Kreis, die immer die Führung innehaben. Selbststeuerung und Demokratiebildung werden dadurch gefördert, ohne die Kinder zu überfordern oder die Führung an sie abzugeben. Möglich sind im Morgenkreis auch Präsentationen der Kinder, die z.B. am Vortag nicht mehr stattfinden konnten. Am Ende des Morgenkreises sprechen die Kinder aus, was sie heute vorhaben und

arbeiten/lernen wollen und die Lernbegleiter\*innen informieren darüber, was sie in der Folge anbieten (konkreter Input), sodass die Kinder dies in ihre Auswahl mit einbeziehen können.

### PAUSEN/FRÜHSTÜCK

Die Frühstückspause wird von den Kindern individuell und bei Bedarf durchgeführt. Viele Kinder und Erwachsene frühstücken momentan vor dem Morgenkreis. Bewegungszeiten im Bewegungsraum und Zeiten auf dem Außengelände werden im Morgenkreis besprochen und im Tagesplan vermerkt. Siehe dazu weiter unten: "Flexibilität und Struktur im Tages- und Wochenverlauf".

### LERNZEITEN

Im Anschluss an den Morgenkreis beginnt die zweite Lernzeit. Zurzeit ist diese als Schreibzeit festgelegt, sie wird aber an die Lernentwicklung der gesamten Gruppe flexibel angepasst. Die Kinder können je nach Kenntnisstand und Fähigkeiten Buchstaben, Wörter oder Geschichten schreiben. Hierzu gibt es verschiedene Lernheftchen (Buchstabenlehrgänge, Miniheft "Wörter schreiben", Schreibschriftlehrgang, ...) als Hilfen. Die Lernbegleiterinnen unterstützen wo nötig oder arbeiten mit einer Kleingruppe und geben fachlichen Input. So erklären sie den Schreibanfängern, wie die Buchstaben geschrieben werden, schlagen passende Übungen vor oder leiten das Schreiben der ersten Worte an. Bei älteren Schüler:innen helfen sie beim Finden und Erschaffen von Schreibanlässen. Der Übergang von der organisierten und thematisch festgelegten Lernzeit in die individuelle Lernzeit, in der die Kinder auch andere Fächer/Tätigkeiten wählen können, ist fließend. So werden "Flow-Erlebnisse" nicht unterbrochen.

In einer späteren Lernzeit steht aktuell meist Mathematik im Fokus. Die Reihenfolge kann individuell variiert werden und es ist so möglich, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Dadurch, dass es keine festen Unterrichtszeiten und keinen festen Stundenplan gibt, können die Schüler:innen flexibel arbeiten und Übergänge fließend gestalten. So lässt sich an das Schreiben direkt das Rechnen anschließen oder es wird auf ein kindliches Bewegungsbedürfnis damit reagiert, dass mit einer Lernbegleiterin in den Bewegungsraum übersiedelt wird, sodass andere Schüler\*innen weiterhin in einer ruhigen Lernsituation im Schulraum weiterarbeiten können. Regelmäßig gibt es zudem das Angebot, auf den Außenbereich der Schule zu gehen, sich dort zu bewegen und sich um die Hühner zu kümmern. Die Möglichkeit zum Malen und Basteln bietet sich meist schon morgens vor dem Morgenkreis und immer wieder im Laufe des Tages. Der Kunstunterricht findet in Form von individuellen von den Kindern selbst oder den Lernbegleiterinnen initiierten, manchmal auch fächerübergreifenden, Kleinprojekten statt. Außerdem gibt es immer wieder verschiedene Angebote für offene künstlerische Betätigungen (durch Lernbegleiterinnen oder durch das Material im Kunst-Schrank selbst), schwerpunktmäßig aktuell dienstags. Generell schauen wir im Kollegium entschieden, welche gemeinsamen Themen und Lernzeiten sinnvoll sind und nehmen immer wieder einzelne Fächer und Tätigkeiten in den Fokus. Dabei wird aufgrund der individuellen Lerndokumentation der Kinder besonderes Augenmerk darauf gelegt, in welchen Bereichen Kinder noch besondere Lernangebote benötigen, um alle Fächer, Kompetenzen und Lernziele bei allen Kindern zu adressieren. Dadurch, dass alle Lernangebote im Lernraum stets zugänglich sind, beschäftigen sich die Kinder oft mit Themen der Sachkunde. Teilweise gibt es hier fachlichen Input durch einige Schüler:innen oder die Lernbegleiterinnen. Zum Beispiel kennt sich ein Schüler sehr gut mit Mehlwürmern aus und berichtete den anderen von den

Tieren, ihrer Ernährung und Haltung. Im Rahmen dessen wurde von vielen Kindern gemeinsam ein Terrarium angelegt und die Würmer leben seitdem im Lernraum, wo sie versorgt werden und bei Erreichen einer bestimmten Größe an die Schulhühner verfüttert werden. Zudem gibt es Input durch die Lernbegleiterinnen, zum Beispiel durch das Vorlesen von Sachbüchern, das Verteilen von Arbeitsblättern und das Einbetten von thematischen Schwerpunkten im Schulalltag, zum Beispiel Themen passend zu den Jahreszeiten und/oder zu Interessen der Schüler\*innen.

Die materiellen Lernangebote, die der Raum durch Objekte anbietet, werden zudem gezielt verändert und erweitert. So wird mit Fokus auf die Schreiblernzeit eine Anlauttabelle an die Wand gehängt, Buchstaben im Vorraum auf den Boden geklebt, um diverse didaktische Anreize und Impulse zu diesem Thema zu nutzen und das Thema Schreiben lernen im Raum präsent werden zu lassen. Räumliche Änderungen setzen gezielte Impulse auch deshalb, weil den Kindern die Veränderungen oft direkt ins Auge fallen und sie sie als Einladung der Beschäftigung damit, auch mithilfe gezielter Nachfragen an die Lernbegleiterinnen oder Gesprächen untereinander auffassen. So wird fachlicher Input visuell im Raum widergespiegelt und wirkt zurück auf die Inhalte, mit denen sich die Kinder beschäftigen.

Im Laufe des Schultags lernen die Kinder in gemischten Altersgruppen. Teilweise lernen sie nach Stufe bzw. nach Fähigkeit zusammen, teilweise helfen und unterstützen ältere Kinder die jüngeren. Es gibt jedoch auch Fächer, in denen alle Kinder zusammen lernen. Dies ist bei Musik der Fall. Neben dem Singen und Musizieren im Morgenkreis gibt es an einem festen Tag in der Woche Musikunterricht von einer studierten Musiklehrkraft. Hier stehen zum Beispiel Stimmbildung, Singen und Arbeiten an der Stimme sowie Musizieren mit Instrumenten im Vordergrund. Je nach Kompetenzen lässt sich zudem binnendifferenzieren. Der fachliche Input geht hier von der Lernbegleiterin aus, die diese Lernzeit anleitet und vorbereitetes Material bereitstellt und gezielt einsetzt oder anbietet. Ähnlich verhält es sich mit dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Dieser verläuft ebenfalls von Lernbegleiterinnen angeleitet in einer festgelegten Lernzeit, obgleich auch von den Kindern aufkommende Impulse durch englische Lieder, Spiele oder Sonstiges, worüber sie sich austauschen, jederzeit aufgegriffen werden und von dort aus mit weiteren Inhalten zum Fach Englisch unterfüttert werden. Des Weiteren wurde bereits mit den Kindern auf Englisch gekocht und so der Fremdsprachenunterricht intensiver mit der realen, unmittelbaren Lebenswelt verknüpft und erfahrbar gemacht.

Im Mathematikunterricht zeigt sich der fachliche Input zum Einen in der Gestaltung der Lernzeiten durch thematische Schwerpunkte. So werden je nach Kompetenzniveau der Kinder verschiedene Themen und Aufgaben vorgeschlagen. Ein fachlicher Input kann sich hier zum Beispiel im Näherbringen des kleinen und später großen Einmaleins oder im Stellen von Rechenaufgaben zeigen.

Der Sportunterricht findet zeitlich flexibel im Bewegungsraum statt oder auf dem benachbarten Fußball/Basketball-Platz oder dem Außengelände.

## MITTAGESSEN

Jeden Tag wird gemeinsam mit ca. 5 Kindern und Jugendlichen das gemeinsame Mittagessen zubereitet. Hierfür steht eine Küche im hinteren Bereich des Schulraums zur Verfügung. Die Schüler\*innen können sich freiwillig zum Kochen melden und bereiten dann unter der Aufsicht

und auch gelegentlich Anleitung einer Lernbegleiterin das Essen zu. Ziel ist, dass die Kinder und Jugendlichen so viel wie möglich eigenständig erledigen können. Hierzu gibt es kindgerechte Rezepte. Als Lernanlass bietet das gemeinsame Kochen zudem die Möglichkeiten zu lesen und mit Mengen zu rechnen oder zu schätzen, welchem täglich viel Raum gegeben wird, damit die Kinder möglichst viel in Eigenregie arbeiten und Selbstwirksamkeit erfahren können. Die Vorbereitung der Mahlzeiten unterstützt die Kinder auch bei der Übernahme von Verantwortung für die Versorgung der gesamten Gruppe und bildet lebensnahes natürliches Lernen ab: Die Relevanz, schreiben, lesen und rechnen zu werden, wird hier offenbar und die Kinder sollen diese möglichst in Selbsterkenntnis und Selbsttätigkeit erringen und erleben können.

#### ABSCHLUSSKREIS - ENDE DES SCHULTAGES

Der gemeinsame Schultag endet mit einem Abschlusskreis. Dieser kann ähnlich wie der Morgenkreis verschiedene Aspekte beinhalten. So kann er zum Beispiel den Rahmen für Konfliktgespräche bieten und die Kinder und Jugendlichen können den Tag reflektieren und nach Lösungswegen suchen. Ein wichtiger Aspekt dieses Kreises ist zudem die Präsentation von Lerninhalten: Schüler\*innen stellen sich gegenseitig vor, womit sie sich an dem jeweiligen Tag beschäftigt haben und können sich darüber mit ihren Mitschüler\*innen austauschen. Dies dient als Input für andere und kann die Neugier anregen, sich ebenfalls mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen. Ebenfalls kommen so Schüler\*innen mit Lerninhalten in Kontakt, zu denen sie am selben Tag vielleicht keinen Zugang hatten und ihnen wird zusätzlicher Lernstoff dargeboten. Um 13:30 endet dann der Schultag.

#### **Der Schulalltag an der F.L.A.U.S.E. unter dem Motto "Das Lernen hochhalten"**

"Das Lernen hochhalten" kann man nicht verordnen oder aufzwingen. Es ist eine Atmosphäre, die in der Klasse herrscht und von allen getragen wird - so getragen wird, dass sie auch dann noch Bestand hat, wenn einzelne Kinder sie zeitweise nicht mittragen. Autonomes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Arbeiten ist sicherlich die Grundvoraussetzung für diese Atmosphäre, aber ein solches Arbeiten allein ist vermutlich nicht ausreichend, denn es handelt sich hier nicht um die einfache Anwendung einer Methode. Es bedarf einer Kultur des Wissen-wollens, der Neugierde, der Freude am Lernen. Diese aufzubauen (bzw. zuzulassen) ist die Hauptaufgabe der Lernbegleiterinnen. Sie interessiert sich für Dinge, die die Kinder tun und kreieren, findet diese spannend, möchte die Eigenproduktionen der Kinder verstehen, ihre Erfindungen und Entdeckungen nachvollziehen können. Sie interessiert sich für das, was die Kinder interessiert und sieht darin mehr. Von hier aus bietet sie dieses Mehr, das an das Interesse des Kindes anschließt, dem Kind direkt an. Sie möchte sie aber auch herausfordern, Neues anzugehen und sich mit Themen zu beschäftigen, die auf den ersten Blick wenig spannend auf das Kind wirken. Sie ist jemand, die das Lernen hochhält - aber eben nicht aufzwingt - und das färbt ab." In der individuellen Lernzeit entstehen viele Produkte. Durch das Vorstellen im Sitzkreis inspirieren diese (z.B. eigenes selbstgebasteltes Buch mit eigener Geschichte) wiederum andere Kinder und durch die Würdigung im Sitzkreis bekommen sie eine ehrliche, nachvollziehbare Rückmeldung. So kann auch ein Kind, das etwas (noch) nicht selbst bearbeitet hat, sehen und hören, wie es jemand anders gemacht hat. Gerade bei jahrgangsübergreifenden Gruppen entfällt die Notwendigkeit der Anregung durch die Lehrkräfte bei vielen Dingen, da die Produkte und Fähigkeiten der älteren Kinder sichtbar werden und jüngere Kinder diese dann auch selbst erwerben oder herstellen können wollen. Die Aufgabe der Lernbegleiterin besteht neben den Impulsen insbesondere auf der

individuellen Ebene darin, individuelle Lerngespräche mit dem Kind zu führen. Das kann dann eine Erklärung bezüglich des Umgangs mit einem bestimmten didaktischen Material (z.B. der Umgang mit der Buchstabentabelle und das Schreiben, "Prinzip der Schreibschrift", ...) eines Werkzeugs (z.B. ein Messwerkzeug, Zirkel, Geodreieck), einer Arbeitstechnik (z.B. Geschichte rechtschriftlich überarbeiten). Die individuellen Gespräche erlauben es, für den Schüler passgenaue Impulse für das (Weiter-)Lernen zu geben. Außerdem können Absprachen über die individuelle Weiterarbeit getroffen werden, der individuelle Lernstand des Schülers kann beobachtet und dokumentiert werden. Das Thema der individuellen Lerngespräche bestimmt der Schüler selbst oder das Gespräch wird von einer Lernbegleiterin aus einer bestimmten Absicht heraus initiiert. Beides ist möglich.

Am Ende des Morgenkreises äußern die Kinder, was sie am Tag lernen/arbeiten wollen. Dabei können Absprachen untereinander getroffen werden und u.a. geklärt werden, wer wobei und von wem Unterstützung benötigt. Zum Beispiel sagt ein Kind: "Ich arbeite heute an meinem Schreibschriftlehrgang weiter." Ein anderes sagt: "Ich möchte bei dir ins Schreibbüro (gemeint ist hier: freies Schreiben mit der Buchstabentabelle unter Anleitung der Lernbegleiterin)." Wer mit den anderen geteilt hat, was er vorhat, kann den Kreis verlassen, oft bleiben auch alle noch eine Weile beieinander. Kinder, die noch nicht wissen, was sie machen wollen, hören, was andere machen und können sich anschließen, von Ideen anstecken lassen oder sich in Ruhe mit der Lernbegleiterin beraten. Solch ein "Lernzielkreis" kann auch bei Bedarf später am Tag erneut stattfinden. Die Angebote der Lernbegleiterinnen richten sich entweder an alle Kinder oder an eine bestimmte Gruppe oder einen bestimmten Jahrgang oder Doppeljahrgang und sind je nach Thema und Situation obligatorisch (z.B. Sexualkunde, Verkehrserziehung, Schwimmen, ...) oder frei wählbar (siehe dazu die Curricula der einzelnen Fächer). Es kann gelegentlich ein Spannungsfeld zwischen der Freiheit und der individuellen Neigung und dem entstehen, was inhaltlich vorgegeben ist. Auch werden die Kinder begleitet und darin unterstützt, einen Zugang zu finden. Dabei ist das Kollegium der Lernbegleiterinnen geleitet von der Grundannahme, dass jedes Kind grundsätzlich lernen möchte und wenn es das z.B. in einem Fach grundsätzlich nicht tut, es dafür einen Grund gibt (siehe dazu Kapitel 3.3), den es herauszufinden gilt.

### **Flexibilität und Struktur im Tages- und Wochenverlauf**

Im Tagesverlauf kann jedes Kind entsprechend des Konzepts größtenteils seinem eigenen Rhythmus, seinen eigenen Ideen, Impulsen und Vorhaben folgen, selbst entscheiden, wann es Zeit ist zum Arbeiten, Spielen, Plaudern, Frühstücken oder um sich zu erholen/sich zu entspannen. "Räumt man dem Lernenden seine Eigenzeit ein, so ist festzustellen, dass er nicht nur Spannungs- und Entspannungsphasen selber am besten arrangieren kann, sondern vor allem auch, dass die Konzentrationsphasen wesentlich länger werden, da selbstgesteuertes Lernen bedeutend weniger ermüdend ist als fremdgesteuertes Lernen. Dabei darf man nicht vergessen, dass die Eigenzeit der Kinder bzw. ihr Lernrhythmus so unterschiedlich ist, dass es nicht nur um kurzzeitige Entspannungsphasen geht, sondern auch um Tages- bzw. sogar Wochen- oder Monatsrhythmen. Diese lassen sich durch noch so große Differenzierung des Unterrichts nicht auffangen. Viel sinnvoller erscheint es deshalb, die Variation von Spannung und Entspannung den Schülern zu überlassen. So können sie längere Anlaufphasen, schlechte Tage oder mehrwöchige "Durchhänger" selbst kompensieren, indem sie diese in einen größeren Zeitraum einbetten." Mittagessen wird mit den Kindern gemeinsam vorbereitet und eingenommen. Die Kinder und Jugendlichen gehen individuellen selbstbestimmten Tätigkeiten innerhalb der vorbereiteten Umgebung nach, nehmen an aktuellen Angeboten,

Kursen, Projekten teil oder besuchen in höheren Klassenstufen außerschulische Lernorte, machen z. B. auch ein Praktikum. Daher gibt es keinen klassischen Schulwochenplan mit Schulstunden und Pausen. Zeitliche Orientierung erhalten die Kinder und Jugendlichen im Tagesverlauf durch einige den Tag strukturierende Elemente wie den Kreis, gemeinsame Lernzeiten und das gemeinsame Mittagessen oder die „Aufräumzeit“ sowie durch die jeweils aktuellen Angebote, Projekte und Kurse an der Wochentafel. Die Wochenstruktur ist ein flexibles Netz von Absprachen, welches sich ständig den Bedürfnissen der Gruppe anpasst, sich jedoch grundsätzlich an den Wochenstundenplänen der Grundschule bzw. der Gesamtschule laut hessischem Schulgesetz orientiert.

Wichtig bei aller Individualität ist, immer wieder das Augenmerk auch auf gruppenverbindende Elemente zu legen und ihnen innerhalb eines jeden Schultags und zusätzlich auch noch innerhalb der Woche einen Platz einzuräumen. Dies kann in der Primarstufe zum Beispiel durch einen gemeinsamen wöchentlichen Projekttag geschehen, durch gemeinsame Feste oder alltägliche Gemeinschaftsaktivitäten. Diese werden gemeinsam mit den Lernbegleiter\*innen und Kindern abgestimmt. In regelmäßigen Abständen sollen Wochenabschlusskreise in den Nachmittag hineinmünden, in denen teilweise auch Eltern in der Schule Gelegenheit zum Treffen und Austausch mit ihren Kindern, anderen Eltern und Lernbegleiter\*innen haben. Einmal monatlich soll eine Exkursion in ein Museum in Mainz oder Wiesbaden stattfinden, durch welche weitere sachkundliche Themen für die gesamte Gruppe eingebracht werden und danach in Form von Plakaten individuelle Lernerfahrungen notiert und durch Aushänge bis zum nächsten Besuch für alle sichtbar gemacht werden sollen.

### **Mögliche Veränderungen bei Erweiterung um die Förderstufe**

Wenn im zweiten Betriebsjahr der Schule die beantragte Förderstufe startet und neu aufgenommene und in diese aus der 4. Klasse unserer Schule hineinwachsende Kinder die 5. Klasse besuchen dürfen, soll das Lernen dieser vorerst wenigen Schüler\*innen grundsätzlich weiterhin im Hauptlernraum stattfinden. Wie dies schon zuvor entlang der jeweiligen Klassenzuordnung von Kindern der Fall war, erhalten die Schüler\*innen der 5. und 6. Klasse für ihre jeweiligen Lernniveaus angemessene Impulse auch in Form von spezifischen Lernmaterialien durch die Lernbegleiterinnen in den Lernzeiten. Zusätzlich zu dem Hauptlernraum wird jedoch ein kleinerer Raum im Obergeschoss der Schule in eine ruhige Lernzone umgewandelt, sodass hier gerade die älteren Schülerinnen und Schüler der Klassen 4-6 ruhig, konzentriert und ohne Ablenkung lernen können. Auch jüngere Schülerinnen und Schüler werden diesen Raum zur begleiteten Kleingruppenarbeit temporär nutzen. Aktuell wird er umgestaltet und mit einem Whiteboard sowie weiterem Mobiliar ausgestattet, um eine reizarme Umgebung für konzentrierte Lernprozesse auch aktuell bereits zur Verfügung zu haben. Zu anderen Phasen des Tages lernen auch die 5. & 6. Klässler altersübergreifend von- und miteinander, wie dies oben bereits für die anderen Klassenstufen beschrieben wurde. Sobald die Gruppe der Förderstufenschüler\*innen wächst und die Bedarfe und Lernprozesse der Kinder nicht mehr ideal in der Gruppe der 1.-4.-Klässler begleitet werden können, wird die Gruppe konstant räumlich geteilt. Für das kommende Schuljahr, für das die Förderstufe beantragt wird, ist davon auszugehen, dass es zwischen 3-5 5.-Klässler an der Schule geben wird, weswegen eine stetige Gruppeneinteilung wenig sinnvoll erscheint und personell nicht finanzierbar wäre. Wenn längerfristig die Gruppe Zuwachs erhält, werden sollen Schülergruppen entwickelt werden, die in Klassengruppen von 1.-3. Klasse und 4.-6. zusammengefasst werden. Wenn Kinder aus der 3. Klasse von dem Aufenthalt in der

Lerngruppe der 4.-6.Klässler profitieren, können diese auch flexibel in diese Gruppe überwechseln, um ihren Bedarfen, Lernanforderungen, idealen Bedingungen zum Lernen und ihren persönlichen Bedürfnissen angemessener begegnen zu können.

Eine räumliche Aufteilung wird bei einer noch größeren Gruppe der 4.-6. Klässler folgendermaßen geplant: Im aktuellen Bewegungsraum im OG wird ein Lernort für 4.-6. Klässler eröffnet. Dieser Raum ist durch die geringere Personenzahl und das veränderte Setting (z.B. an den höheren Schuljahren oder bestimmten Fächern/Themenbereichen angepasste Lernumgebung) für konzentriertes, ruhiges Lernen ideal. Aufgrund der Raumgröße bietet sich dies erst an, wenn die Förderstufe mit einer so großen Anzahl an Schülerinnen und Schülern ausgestattet ist, dass sie in dem kleineren Lernraum im OG nicht mehr ausreichend Platz zur Verfügung haben. Die Jahrgangsmischung soll also weiterhin aufrechterhalten bleiben und der grundlegenden Orientierung dienen, aber findet sich binnendifferenziert nach räumlichen Anordnungen und Lernbereichen sowie in Bezug auf spezifische Themen und Inhalte in gezielter differenzierter Begleitung jeweils situativ zusammen. Im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses wird von Jahr zu Jahr neu betrachtet und nachjustiert, sodass die Kinder der jeweiligen Klassenstufen so differenziert werden, dass ihre Lernentwicklung sowie die sozialen und emotionalen Kompetenzen bestmögliche Förderung erfahren.

## **12.2 Umsetzung der Stundentafel**

Eine starre Aufteilung im Sinne eines Wochenstundenplanes ist konzeptuell nicht vorgesehen. Eine Übersicht über die von den Kindern individuell bearbeiteten Themen ergibt sich aus der Dokumentation der Lernprozesse. Verschiebungen zugunsten des einen oder anderen fachlichen/ fächerübergreifenden Schwerpunktes sind immer möglich und gewollt, insbesondere wenn bestimmte Inhalte, z.B. in epochaler Form oder im Rahmen von Projekten, angeboten werden. Der Jahresstundenrahmen der Verordnung über die Stundentafeln für die Primarstufe und die Sekundarstufe 1 vom 15.9.2011 (*Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2020*) bleibt, als eine Grundlage für die Planung der Lernangebote und Lehrer\*innenstundenzahlen, gewahrt. Die Tabellen wurden angepasst an das "Maßnahmenpaket Bildungssprache Deutsch" (siehe Änderungen in den Tabellen). Der tägliche Zeitrahmen der F.L.A.U.S.E entspricht im Primarbereich der Dauer von 4 (1. und 2. Klassenstufe) bzw. 5 (3. und 4. Klassenstufe) Zeitstunden. In der Förderstufe entspricht der tägliche Zeitrahmen der Dauer von 5 Zeitstunden. Damit orientieren wir uns an der staatlichen Stundentafel für die Grundschule und der Förderstufe. Innerhalb dieser Zeit können die Inhalte individuell platziert werden.

### **12.2.1 Primargruppe - und Förderstufengruppe**

Schüler\*innen der Primargruppe 3.-6. Klasse haben eine verbindliche Anwesenheitszeit von 5 Zeitstunden, die als Kernzeit für alle Schüler\*innen gilt. Die verbindliche Anwesenheitszeit kann durch die Gleitzeiten flexibel oder nach Absprache verbindlich erweitert werden. Bei dieser Abwägung sind die Entwicklung der Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder im Rahmen der Gruppe von besonderer Bedeutung.

Für den Unterricht in der Grundschule gilt folgende Kontingent-Wochenstundentafel:

Unterrichtsfächer / Lernbereiche	Jahrgangsstufen / Stundenzahl				Summe
	1	2	3	4	1 bis 4
Religion / Ethik*	4		4		8
Deutsch	12		<del>10</del> 12		<del>22</del> 24
Sachunterricht	4		8		12
Mathematik	10		10		20
Kunst** / Musik	6		8		14
Sport	6		6		12
Eine erste Fremdsprache			4		4
Summe	42		<del>50</del> 52		<del>92</del> 94
zugewiesene Stunden nach Abs. 3	4		4		8

Für den Unterricht in der Grundschule gilt folgende Kontingent-Jahresstundentafel:



Unterrichtsfächer / Lernbereiche	Jahrgangsstufen / Stundenzahl				Summe
	1	2	3	4	1 bis 4
Religion / Ethik*	144		144		288
Deutsch	432		<del>360</del> 432		<del>792</del> 864
Sachunterricht	144		288		432
Mathematik	360		360		720
Kunst** / Musik	216		288		504
Sport	216		216		432
Eine erste Fremdsprache			144		144
Summe	1512		<del>1800</del> 1872		<del>3312</del> 3384
Zusätzliche Stunden nach Abs. 3	144		144		288

Für den Unterricht in der schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschule (in unserer Schule durch die Förderstufe relevant) gilt folgende Kontingent-Wochenstundentafel:

Unterrichtsfächer	Jahrgangsstufen / Stundenzahl						Summe	
	5	6	7	8	9	10	5 bis 9	5 bis 10
Deutsch	10		11			4	21	25
1. Fremdsprache	10		11			3	21	24
Mathematik	8		12			4	20	24
Sport	6		8			2	14	16
Religion / Ethik	4		6			2	10	12
Lernbereich Ästhetische Bildung	8		6			2	14	16
Kunst	8		6				8	8
Musik						2	6	8
Lernbereich Naturwissenschaften	4		12			4	16	20
Biologie	4		12				8	8
Chemie						2	4	6
Physik						2	4	6

Lernbereich Gesellschaftslehre	6		9			2	15	17
Erdkunde	6		9				6	6
Politik und Wirtschaft							4	4
Geschichte						2	5	7
Arbeitslehre			1	1	1	1	3	4
Wahlpflichtunterricht / 2. Fremdsprache			10 / 12			3 / 3	10 / 12	13 / 15
Wahlpflichtunterricht / 3. Fremdsprache						2 / 3	2 / 3	4 / 6
Klassenlehrerstunde	1	1					2	2
Summe	58		90 / 93			29 / 30	148 / 151	177 / 181

Für den Unterricht in der schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschule gilt folgende Kontingent-Jahresstundentafel:

Unterrichtsfächer	Jahrgangsstufen / Stundenzahl						Summe	
	5	6	7	8	9	10	5 bis 9	5 bis 10
Deutsch	360		396			144	756	900
1. Fremdsprache	360		396			108	756	864
Mathematik	288		432			144	720	864
Sport	216		288			72	504	576
Religion / Ethik	144		216			72	360	432
Lernbereich Ästhetische Bildung	288		216			72	504	576
Kunst	288		216				288	288
Musik						72	216	288
Lernbereich Naturwissenschaften	144		432			144	576	720
Biologie	144		432				288	288
Chemie						72	144	216
Physik						72	144	216

Lernbereich Gesellschaftslehre (GL)	216		324			72	540	612
Erdkunde	216		324				216	216
Politik und Wirtschaft							144	144
Geschichte						72	180	252
Arbeitslehre			36	36	36	36	108	144
Wahlpflichtunterricht/ 2. Fremdsprache			360 / 432			108 / 108	360 / 432	468 / 540
Wahlpflichtunterricht/ 3. Fremdsprache					72 / 108	72 / 108	72 / 108	144 / 216
Klassenlehrerstunde	36	36					72	72
Summe	2088		3240 / 3348			1044 / 1080	5328 / 5436	6372 / 6516

## Synopse der unterschiedlichen Stundentafeln der Schularten (Jahrgang 5+6)

Im Folgenden stellen wir die Stundentafeln der unterschiedlichen, für uns relevanten, weiterführenden/ abnehmenden Schulen gegenüber. Da sich in der Nähe keine reinen Real- oder Hauptschulen befinden und es diese generell kaum noch gibt, haben wir diesen gesonderten Vergleich nicht angestellt.

Unterrichtsfächer	Mittelstufenschule (Haupt- und Realschule)		IGS		Gym (G8)		Gym (G9) u. an KGS	
Beispielschulen aus dem Umkreis	Mittelpunktschule Trebur (GG)		Heinrich- von- Bretano- Schule Hochheim am Main		Graf- Stauffenberg- Gymnasium Flörsheim am Main		Graf- Stauffenberg- Gymnasium Flörsheim am Main	
Klassenstufen	5	6	5	6	5	6	5	6
Deutsch	10		10		10		10	
1. Fremdsprache (Englisch)	10		10		9		10	
2. Fremdsprache			- (ab 7. Sj)		5		- (ab 7. Sj)	
Mathematik	10		8		10		8	
Sport	6		6		6		6	
Religion/Ethik	4		4		4		4	
Ästhetische Bildung	4		8		8		8	
Kunst	4		8		8		8	
Musik								
Lernbereich NAWI	4		4		4		4	
Biologie	4		4		4		4	

Chemie								
Physik								
Lernbereich GL	5		6		2		6	
Erdkunde	5		6		2		6	
Politik und Wirtschaft								
Geschichte								
Arbeitslehre	3		-					
Wahlpflichtunterricht/ 2. Fremdsprache			-		s.o.		- (ab 7. Sj)	
Wahlpflichtunterricht/ 3. Fremdsprache			-		In SEK: 5/6		- (ab 7. Sj)	
Klassenlehrerstunde	1	1	1	1	1	-	1	-
Summe	58 (+4 Förderst.)		58		60		57	

### Fazit aus der Synopse:

In den Bereichen "Fremdsprache" wollen wir darauf achten, dass die Kinder, die unsere Schule verlassen, die Möglichkeit haben, an umliegenden Schulen, die schon ab der 5. bzw. 6. Klasse mit der Fremdsprache Französisch beginnen, problemlos wechseln und einen gelingenden Übergang erleben können. Im folgenden Kapitel wird dies ausführlicher erörtert.

Der Lernbereich NaWi in Klasse fünf und sechs umfasst im Stundenverteilungsplan Gymnasium und der IGS nur das Fach Biologie, in der Realschule und der Hauptschule jedoch auch die Fächer Physik und Chemie. Da wir die Schüler\*innen ebenfalls auf einen Wechsel an eine Mittelstufenschule vorbereiten wollen, integrieren wir im Bereich NaWi ebenfalls die Fächer Physik und Chemie durch die Durchführung von Versuchen und Experimenten zu wissenschaftlichen Fragestellungen z.B. „Wie entsteht ein Gewitter?“, das selbstständige Stellen und Beantworten von Fragestellungen. Wir möchten hier den Kindern die Möglichkeit geben, praktische Erfahrungen zu sammeln und Interesse für die Naturphänomene (MINT-Fächer) zu wecken.

Auch die Integration des Faches Arbeitslehre in den Bereich Sachunterricht/GL/NaWi (siehe Fachcurriculum S.25f) führt zu einer stärkeren Ausrichtung in diese Richtung, um die Anschlussfähigkeit noch weiter zu intensivieren.

### **Spracherwerb an der F.L.A.U.S.E.-Schule**

Die Kinder der Jahrgangsstufen drei und vier erhalten verpflichtenden Unterricht in ihrer ersten Fremdsprache, Englisch. Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen eins und zwei können freiwillig ebenfalls mit Englisch in einen ersten Kontakt kommen und in der "Sprache baden", sie hören, fühlen, den Klang wahrnehmen, sich mit ihm vertraut machen uvm..

Die zweite Fremdsprache wird ab der sechsten Klasse in der Förderstufe angeboten. Die Schule hat sich hierbei zunächst aufgrund der Qualifikationen der Lernbegleiterinnen (siehe weiter unten) und aufgrund der allgemeinen Anschlussfähigkeit (üblicherweise beginnen die meisten weiterführenden Schulen mit Englisch in der 5. und erst in der 7. mit Französisch/Latein/Spanisch) für Französisch entschieden. Zudem ist es die Sprache des direkten Nachbarlandes, welches in wenigen Stunden von Hochheim aus erreicht werden kann. Denkbar sind daher perspektivisch auch Schulausflüge nach Frankreich, um die Sprache in ihrem Kontext erlebbar zu machen. Die deutsch-französische Geschichte bietet ebenfalls viele Argumentationspunkte, diese Sprache zu erlernen und die deutsch-französische Freundschaft und Kommunikation zu erhalten, zu fördern und an weitere Generationen weiterzugeben. Zudem nimmt die Bedeutung des Latinums immer weiter ab, da es für weniger Studienfächer notwendig ist.

### **Übergang von der F.L.A.U.S.E.- Schule an weiterführende Schulen**

Es ist ein wichtiges Anliegen, die Schülerinnen und Schüler der F.L.A.U.S.E.- Schule so vorzubereiten, dass ein Wechsel auf eine weiterführende Schule möglichst gut gelingt.

Manche Kinder verlassen die Schule nach der vierten Klasse und können dann an ein Gymnasium, eine Gesamtschule oder eine andere freie Schule wechseln, sodass die weitere Schullaufbahn offen und flexibel gestaltet werden kann, indem die Kinder in alle Richtungen eine Vorbereitung erfahren. Dies wird dadurch gewährleistet, dass sie in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 die Lernziele der Grundschule im Land Hessen erfüllen. Die meisten Kinder werden voraussichtlich bis zur sechsten Klasse an der F.L.A.U.S.E. bleiben. Ein Schulwechsel nach Besuch der Förderstufe ist dann ebenso möglich. Die Kinder besuchen dann ab der siebten Klasse eine freie Schule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule. Die Fächer, die in der fünften und sechsten Klasse laut Bildungsplan des Landes Hessen unterrichtet werden, werden ebenso selbstverständlich in der F.L.A.U.S.E. abgedeckt.

Ein besonderer Schwerpunkt beim Übergang zur folgenden Schule liegt hierbei auf dem Erwerb der Fremdsprachen: Die erste Fremdsprache - an den meisten Schulen und auch in der F.L.A.U.S.E. - Englisch, wird den Kindern bereits ab der dritten Klassenstufe verpflichtend und ab der ersten Klasse freiwillig nahegebracht. "Zweite Fremdsprache ist in der Regel Französisch oder Latein." Damit ein Übergang gut gelingt, betrachten wir im Folgenden den Spracherwerb sowie die Schwerpunkte der drei Schularten am Beispiel von ausgewählten Schulen, welche räumlich gesehen der F.L.A.U.S.E. am nächsten gelegen sind. Dieses Vorgehen liegt darin begründet, dass die Schülerschaft derzeit aus einem sehr großen Einzugsgebiet stammt und eine genaue Betrachtung aller in Frage kommender Schule diesen Rahmen sprengen würde.

Das der F.L.A.U.S.E. am nächsten gelegene Gymnasium befindet sich in Flörsheim am Main: Das Graf-Stauffenberg-Gymnasium legt einen besonderen Schwerpunkt auf den Spracherwerb: Die Schülerinnen und Schüler können bereits bei der ersten Fremdsprache zwischen Französisch und Englisch wählen. Nach Französisch folgt dann in der sechsten Klasse Englisch. Für die Kinder, die Englisch als erste Fremdsprache lernen, gibt es erneut eine Wahlmöglichkeit, dieses Mal zwischen Französisch und Latein. Fakultativ kann Latein auch als dritte Fremdsprache gewählt werden. Kinder, die nach der vierten Klasse von der F.L.A.U.S.E. an dieses Gymnasium wechseln, haben theoretisch freie Wahlmöglichkeit. Sinnvoll wäre aber eine Wahl von Englisch als erster Fremdsprache, da sie mit dieser bereits in den vorherigen Jahrgangsstufen in Kontakt gekommen sind. Bei einem Wechsel nach der Förderstufe würden die Kinder in die Lerngruppe wechseln, welche Englisch als erste und Französisch als zweite Fremdsprache erlernt. Sie hätten dann noch die Option, Latein als dritte Fremdsprache zu wählen.

Bei der der F.L.A.U.S.E. am nächsten gelegenen Gesamtschule handelt es sich um die Heinrich-von-Brentano-Schule in Hochheim am Main. Die Schülerinnen und Schüler beginnen dort mit Englisch in der fünften Klasse, wofür sie in den Jahrgangsstufen zuvor an der F.L.A.U.S.E. bereits gut vorbereitet werden. Die Schule bietet ab der siebten Klasse Französisch oder Latein als zweite Fremdsprache an. Allerdings müssen die Kinder hier - im Gegensatz zum Gymnasium - diese nicht unbedingt erlernen, sondern können alternativ auch einen Wahlpflichtkurs besuchen. Hierbei können die Schülerinnen und Schüler unter anderem zwischen Darstellendem Spiel, Philosophie, Sport oder Kochen wählen - mit letzterem könnten sie gut an das pädagogisch begründete gemeinsame Kochen an der F.L.A.U.S.E. anknüpfen, auch das darstellende Spiel wird sich für Abgänger unserer Schule anbieten, da die Kinder aus eigener Kreation bereits aktuell gemeinsam ca. einmal monatlich ein kleines Theaterstück einstudieren und es Lernbegleiterinnen und gelegentlich auch Eltern vorführen. Dabei schlüpfen sie in selbst gewählte Rollen und entwickeln auch die Handlung des Stückes selbst.

Die Freie Waldorfschule Wiesbaden liegt in Biebrich und ist damit die am nächsten gelegene Waldorfschule. Die Schülerinnen und Schüler lernen dort in den Jahrgangsstufen 1 bis 13 und können alle Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur erreichen. Bereits ab der ersten Klasse erlernen die Kinder Englisch und Französisch im muttersprachlichen Unterricht als erste Fremdsprache. Ab der vierten Klasse kommt in beiden Sprachen das Schreiben und Lesen hinzu. Eltern können ihre Kinder als sogenannte Quereinsteiger in jeder Stufe an der Schule bewerben. Somit wäre theoretisch sowohl ein Wechsel nach der vierten als auch nach der sechsten Klasse möglich, allerdings sind die Klassen der Waldorfschule meist bereits ab der ersten Klasse voll und freie Plätze entstehen nur in Ausnahmefällen. Wenn Kinder von der F.L.A.U.S.E. dorthin wechseln können, könnten sie in Englisch an ihr bisheriges Erlerntes anknüpfen, würden aber in Französisch gemeinsam mit jüngeren Kindern beginnen und müssten das Verpasste in kürzerer Zeit aufholen, um den Anforderungen für die Abschlüsse zu gegebener Zeit gerecht zu werden.

Die Montessori-Schule in Hofheim kommt ebenfalls aufgrund der räumlichen Nähe für Eltern, die ihr Kind weiterhin auf eine freie Schule schicken möchten, in Frage. Sie besteht aus einer sechsjährigen Grundschule sowie einer Sekundarstufe I und II. Ähnlich wie an der Waldorfschule sind auch hier verschiedene Abschlüsse bis zum Abitur möglich. Englisch wird als erste Fremdsprache ab der ersten Klasse unterrichtet und ab der siebten Klassenstufe können die Schülerinnen und Schüler als zweite Fremdsprache mit Französisch oder Spanisch beginnen. Ein Wechsel wäre daher vom sprachlichen Aspekt her ideal nach der Förderstufe

zur siebten Klasse und damit dem Beginn der Sekundarstufe I. Jedoch sind auch an dieser Schule ab der vierten Klasse nur begrenzt Plätze für weitere Kinder vorhanden.

### **Vorbereitung des Übergangs / des Schulwechsels**

Um den Übergang und den Schulwechsel vorzubereiten, werden verschiedene Maßnahmen ergriffen und Informationen mit Eltern und Schülerinnen und Schülern geteilt. So bekommen die Eltern zum Beispiel Hinweise auf die Tage der offenen Tür an den Schulen im Main-Taunus-Kreis sowie den jeweiligen Schwerpunkten und der Sprachenreihenfolge an den Schulen. Eltern werden in das Aufnahme- und Bewerbungsverfahren eingeweiht und erhalten in einem individuellen Gespräch mit den Lernbegleiterinnen eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn ihrer Kinder. Familien, die sich für freie Schulen interessieren, wird die Empfehlung dieser weitergeleitet, dort im Unterrichtsalltag zu hospitieren und sich frühzeitig um einen Platz zu bewerben bzw. das Interesse zu bekunden. Kinder, die auf eine Gesamtschule oder ein Gymnasium wechseln, werden in ihren letzten Monaten und Wochen an der F.L.A.U.S.E. auf den Übergang vorbereitet, indem ihnen zum Beispiel öfter Hausaufgaben oder kleine Tests zur Wissens- und Kompetenzabfragen - ohne Zwang und ohne Benotung - angeboten werden. Ebenso wird mit ihnen der auf sie zukommende Schulalltag thematisiert. Sie werden stärker dazu aufgefordert, die angebotenen Abfragen auch zu erfüllen, verbunden mit Erzählungen dazu, dass dies in der Anschlusschule möglicherweise zum Schulalltag gehören wird. Als Vorbereitung darauf, werden die Kinder sukzessive mehr herangeführt an festgelegte Inhalte, die vorgegeben und von ihnen erfüllt werden müssen, um den Schullaufbahnerfolg an Anschlusschulen, die eine andere pädagogische Ausrichtung aufweisen, positiv zu bedingen.

### **Personelle Besetzung der Förderstufe**

Die Fachbereiche und Unterrichtsfächer, die mit der Förderstufe zu den bereits unterrichtenden Fächern hinzukommen, sind folgende:

- *Gesellschaftslehre (kurz: GL):* Politik und Wirtschaft, Geschichte, Erdkunde, Arbeitslehre
- *Naturwissenschaftlicher Bereich (kurz: NaWi):* Biologie, Chemie, Physik
- *Sprachlicher Bereich:* zweite Fremdsprache

Im Folgenden wird dargestellt, wie diese durch das Personal der Lernbegleiterinnen und durch Externe abgedeckt werden. Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich wird das Fach Politik und Wirtschaft durch Dr. Bender als Diplom-Soziologin übernommen. Die zu erwerbenden Kenntnisse im Fach Erdkunde werden durch die pädagogische Leitung Lydia Weiershäuser an die Schülerinnen und Schüler vermittelt. Für das Fach Geschichte soll zum Schuljahresbeginn 2023/24 eine Ausschreibung für Fachpersonal stattfinden, wenn der Antrag gewährt wird, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die benötigten Kenntnisse erhalten. Die verbindlichen, unterrichtspraktischen Themen der Arbeitslehre (siehe Wulfers, Dr. Wilfried, S. 10f.) für das Bundesland Hessen fließen in Teilen bereits in den Schulalltag an der F.L.A.U.S.E. mit ein. Die Themen "Arbeiten mit Medien", "Arbeiten im Haushalt", "Ein Fest planen", "Kaufen und selbst herstellen" und auch "Klassenraumgestaltung" begegnen den Schülerinnen und Schülern der F.L.A.U.S.E.-Schule durch das entsprechende pädagogische Konzept bereits jetzt schon regelmäßig. Dies wird dementsprechend auch in der Förderstufe



ebenfalls der Fall sein. Für Themenbereiche wie "Warentest und Verbraucherschutz", "Selbsthilfe in der privaten und technischen Umwelt" oder "Berufswahl und Berufsplanung" werden externe Experten herangezogen, die den Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Workshops die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln. Auch wird das Netzwerk im Hochheimer Gewerbegebiet zu diversen Unternehmen (Druckerei, Tetrapak, Elektrik-Unternehmen uvm.) genutzt, um den Kindern Einblicke in diverse Berufe plastisch und vor Ort zu gewähren. Diese bereiten die Lernbegleiterinnen vor und unterstützen die Kinder dabei, in diverse Tätigkeitsbereiche durch Besuche in Unternehmen Einblicke zu erhalten und sich zu orientieren sowie die eigenen Interessen mit dem gesellschaftlichen Resonanzfeld abzugleichen.

Im naturwissenschaftlichen Bereich werden für die Fächer Chemie, Biologie und Physik ebenfalls fachlich Ausgebildete angestellt, sobald die Gruppe an Schülerinnen und Schülern wächst. Frau Weiershäusers großer Erfahrungsschatz im Experimentieren und ihre berufliche Qualifikation in Sachkunde dient hier zusätzlich als große Bereicherung. Dadurch kann sie bereits jetzt schon die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe auf die entsprechenden Fächer der Förderstufe vorbereiten und Teile der durchzuführenden Experimente in der Förderstufe übernehmen.

Im sprachlichen Lernbereich decken Annika Wintzen und Anna Sutorius die Lehre der ersten Fremdsprache Englisch durch ihre Lehramtsstudien für Gymnasien ab. Zudem übernehmen Anna Sutorius und Ronja Gräßer das Erlernen von Französisch als zweite Fremdsprache, indem sie den Kindern, die auf den reibungslosen Übergang von der F.L.A.U.S.E. - Schule auf eine Regelschule vorbereitet werden, in kleinen Schülergruppen oder in Einzelbetreuung die erforderlichen Kenntnisse vermitteln. Ziel des Fremdspracherwerbs ist es also, dass die Schülerinnen und Schüler in Englisch das Sprachniveau A2 und in Französisch das Niveau A1 erreicht haben, wenn sie die F.L.A.U.S.E. verlassen.

Frederick Zollfrank (Gymnasiallehrer) wird den Schwimmunterricht (3. Jahrgangsstufe und 5. Jahrgangsstufe) und Teile des Sportunterrichts übernehmen. Er ist ausgebildeter Sportlehrer. Größere Kunstprojekte werden mehrmals im Jahr von einer der Schule verbundenen Gymnasiallehrerin für Kunst initiiert und von den übrigen Lernbegleiter\*innen weitergeführt.

Die Klassenlehrerstunde wird durch das regelmäßige Abhalten von Kreisen abgedeckt, in denen Organisatorisches besprochen, Lernprodukte präsentiert und nach soziokratischem Prinzip über zu treffende Entscheidungen befunden wird.

## **12.3 Lernbegleiter\*innenstundenzahlen**

### **12.3.1 Fachliche Ausbildung und Aufgaben**

Aktuell arbeiten neben der pädagogischen Leitung Lydia Weiershäuser, die ausgebildete Grundschullehrerin mit 12-jähriger Berufserfahrung an Regelgrundschulen mitbringt, Annika Wintzen, die ausgebildete Gymnasiallehrerin ist und Anna Sutorius, die aufgrund ihres Bachelorabschlusses im Gymnasiallehramt eine Unterrichtsgenehmigung erhielt. Für Französisch eingesetzt werden kann zudem Ronja Gräßer, die ebenfalls Gymnasiallehramt studierte und auch in der Verwaltung der Schule tätig ist. Auch unterstützt Maria Hampe als unterstützende Lernbegleiterin die Beziehungsgestaltung zu den Kindern und die Begleitung ihrer Lernprozesse 1-2 Tage wöchentlich. Wenn die Gruppengröße von 40 Schüler\*innen überschritten wird oder gemäß eines verantwortungsvollen Schulentwicklungsprozesses auch

schon früher, insofern die Mitarbeitenden der Schule die Notwendigkeit hierzu erkennen, wird weiteres pädagogisches Personal angestellt. Aktuell gibt es bereits eine Zusage einer Grundschullehrerin, die ab Betriebsjahr drei, wenn die Schüler\*innenanzahl von 40 planmäßig erreicht werden sollte, an der Schule arbeiten möchte. Aktuell arbeiten immer mindestens zwei der Lernbegleiterinnen mit den Kindern. Zudem gibt es einen Erlebnispädagogen, der einmal wöchentlich mit speziellen erlebnispädagogischen und oft auch Bewegungs- und Kreativangeboten ehrenamtlich Unterstützung leistet. Projektleiter\*innen für spezifische thematische Projekte können bei Bedarf hinzugezogen werden. Zusätzliche Aufgaben sollen durch Elterndienste und durch eine FSJ-Stelle abgedeckt werden, die erst bei einer höheren Schülerzahl bei Bedarf hinzugezogen werden soll. Auch Schulbegleiterinnen einzelner Kinder sind im Schulalltag zu ihrer Unterstützung anwesend. Ebenfalls gibt es Schülerpraktikantinnen (aktuell solche, die in Ausbildung zur Erzieherin oder Schülerinnen an Gymnasien sind), die Lernsituationen mit begleiten bzw. die sich sehr für die professionelle Arbeit des ausgebildeten Personals und die Umsetzung der Werte der Schule interessieren. Der Förderverein Wildwuchs e.V. hat bereits einen Vertrag mit dem Paritätischen Dienst abgeschlossen, sodass die Schule zukünftig auch als Einsatzstelle für eine FSJler\*in wirken kann. Konkretere Ausführungen finden sich unter dem Abschnitt "Lernbegleiterinnen".

Die F.L.A.U.S.E wird von der Schulleiterin und Geschäftsführerin der Lernfreude & Potenzialentfaltung gGmbH Dr. Désirée Bender geführt. Die Schulleiterin wird hauptsächlich Schulleitungsaufgaben übernehmen und bei personellen Ausfällen der Lernbegleiterinnen die Lernbegleiterinnen in ihrer Tätigkeit unterstützen. Damit dies möglich ist, ist sie immer wieder Teil des Lernalltags der Kinder, sofern es ihre Leitungsaufgaben zulassen. Frau Lydia Weiershäuser übernahm die pädagogische Leitung. Mit dem später geplanten Start der Sekundarstufe ab der 7. Klasse ist eine weitere personelle Aufstockung mit Lehrkräften der Sekundarstufe notwendig und geplant. Ergänzend zu den Stunden der Lernbegleiterinnen werden in diesem Fall noch weitere Fachpersonen Stunden am Vormittag übernehmen.

### **Schulleitung und Leitungsebene**

Die Schule wird von der Gründerin der Schule geleitet. Auf diese Weise wird auch sichergestellt, dass die entwickelte pädagogische Prägung der Schule, die sich insbesondere in den Werten und der gleichwürdigen Haltung der Lernbegleiterinnen gegenüber den Schüler\*innen zeigt, auch tatsächlich eingehalten wird. Durch eine enge Zusammenarbeit mit den bereits ausgewählten Lernbegleiterinnen im Gründungsprozess, finden zahlreiche Gespräche und Absprachen statt, die die Konkretisierung der qualitativen Weiterentwicklung des pädagogischen Alltags dienen und die Abgrenzung zwischen den Zuständigkeiten der Leitung und jenen der Lernbegleiterinnen zugleich ermöglichen und vereinfachen.

Die Aufgabenverteilung zwischen der Schulleitung und der pädagogischen Leitung wird folgendermaßen umgesetzt:

	<b>Schulleitung</b>	<b>Pädagogische Leitung</b>
<b>Repräsentation</b>	Verantwortung bezüglich des operativen Schulbetriebs, Organisation Kommunikation mit Schulamt	

	<b>Schulleitung</b>	<b>Pädagogische Leitung</b>
<b>Dokumentation und Verwaltung</b>	<p>Verantwortlich für Rechtssicherheit der offiziellen Dokumente (wie Lernberichte, Zeugnisse)</p> <p>Führung der Schüler*innenakten</p> <p>Verträge mit Eltern, Lernbegleiter*innen</p> <p>Verantwortung für Datenschutz</p> <p>Verantwortung für Rechtssicherheit</p> <p>Verantwortung für Sicherheit</p> <p>Anleitung der Verwaltungskraft</p> <p>Lehr- und Lernmittelbudget</p> <p>Brandschutz &amp; Arbeitsschutz</p>	<p>Durchgehende Dokumentation des Lern- und Leistungsstandes der Kinder (Fraldo als digitales Dokumentationssystem)</p> <p>Überwachung der Lerndokumentation der anderen Lernbegleiter*innen</p> <p>Lehr- und Lernmittelverwaltung (Auswahl und Beschaffung)</p>
<b>Eltern</b>	<p>Organisation von Infoabenden zu verschiedenen Themen (externe oder interne Referent*innen)</p> <p>Inspirationsabende (Info-Abende für interessierte Familien)</p> <p>Gespräche vor Schulbeginn / Einschulung</p> <p>Ansprechpartnerin für Lernbegleiter*innen, pädagogische Leitung</p>	<p>Elternzusammenarbeit (Ansprechpartner für Eltern als auch für Lernbegleiter*innen)</p> <p>Verantwortung für die Durchführung der regelmäßigen SEL-Gespräche</p> <p>Elterninfoabende zu pädagogischen Themen (z.B. Lesen und Schreiben am Schulanfang)</p> <p>Elternabende, an denen der schulische Lernalltag und die Kinder im Mittelpunkt stehen</p> <p>Verantwortung für die Durchführung der Feste und Feiern (in Zusammenarbeit mit Feste/Feier-AG)</p>
<b>Schulentwicklung</b>	<p>Verantwortlichkeit: Haltung und Einstellungen</p> <p>Prozessorientierte (Weiter-)Entwicklung des Schulkonzepts in Zusammenarbeit mit päd. Leitung</p>	<p>Prozessorientierte (Weiter-)Entwicklung und Ausdifferenzierung der Fachcurricula</p> <p>Multiplikatorin für neue pädagogische Erkenntnisse (z.B. Hirnforschung)</p> <p>Prozessorientierte (Weiter-)Entwicklung des Schulkonzepts in Zusammenarbeit mit Schulleitung</p>
<b>Kinder</b>	<p>Entwicklung eines Schutzkonzepts gemeinsam mit päd. Leitung in Zusammenarbeit mit päd. Team</p> <p>Verantwortung für die Umsetzung des pädagogischen Konzepts</p> <p>Vertretungsstunden bei Personalengpässen</p>	<p>Organisation des Schulalltages</p> <p>Begleitung und Leitung des pädagogischen Personals im Hinblick auf Lernbegleitung der Kinder</p> <p>Koordination der Fachstunden, des pädagogischen Personals</p>

	<b>Schulleitung</b>	<b>Pädagogische Leitung</b>
		Achtet auf Einhaltung der Schulleitlinien, der Werte, des Konzepts und der Curricula Entwicklung eines Schutzkonzepts gemeinsam mit Schulleitung in Zusammenarbeit mit päd. Team
<b>Lernbegleiter*innen</b>	ist weisungsbefugt gegenüber Lernbegleiter*innen und pädagogischer Leitung Supervision Personalmanagement: Anstellung des Personals, Verträge Stundenplanung: Umfang, Verteilung in der Woche in Zusammenarbeit mit pädagogischer Leitung Fortbildungen für pädagogisches Personal und Schulleitung planen	Leitung pädagogischer Kreise und Reflexion des Schulalltags (Intervision mit kollegialer Beratung) Stundenplanung: Verteilung der Stunden über die Schulwoche in Zusammenarbeit mit Schulleitung
<b>Kooperation mit außerschulischen Partnern</b>	Wildwasser e.V. Wiesbaden (→ Beratung Schutzkonzept, Fortbildung Lernbegleiter*innen) Logopädin mit mehreren logopädischen Praxen Lieselotte Bosle-Craxton (→ regelmäßige Hospitation / Beratung)	

Die Schulleitung, ausgefüllt von Dr. Désirée Bender, verantwortet den geordneten Schulbetrieb und Unterricht der gesamten Schule und ist gemeinsam mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen für die Bildung und Erziehung der Schüler\*innen verantwortlich.

Aus diesen Gründen ist die frühe und vorbereitende Zusammenarbeit mit der bereits ausgewählten und auch im Rahmen des Gründungsprozesses sehr engagierten Grundschullehrerin Lydia Weiershäuser von so großer Bedeutung.

Die F.L.A.U.S.E steht für die Einhaltung der beschriebenen vier Werte nicht nur in Bezug auf ihren Umgang und die Kommunikationskultur mit den Kindern. Gleichwohl kennzeichnen diese Werte auch die Qualität der Zusammenarbeit unter den an der Schule arbeitenden Erwachsenen. "Für Kinder entscheidend ist die emotionale Atmosphäre, in der sie lernen. Emotionen, die Lernaktivitäten begleiten und aus Lernerfahrungen hervorgehen, werden mitgelernt und prägen das weitere Lernverhalten" (BEP, S. 27). Die emotionale Atmosphäre, wie sie im BEP benannt wird, erfährt auch großen Einfluss durch die Interaktionen der anwesenden Erwachsenen unter- und miteinander. Wenn hier unausgesprochene Konflikte im Raum stehen, wirkt sich dies auf die Kinder i.d.R. mit einem Gefühl des Unwohlseins aus. Sich gleichwürdig zu begegnen und Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen, bringt auch eine tolerante Fehlerkultur und ein offenes Ansprechen von Fehlern mit sich. Dieses ist auch im Rahmen der Sicherung des Wohlbefindens der Mitarbeitenden an der Schule von Bedeutung. Zugleich ist die Schulleitung den Lehrkräften und dem sonstigen

Personal, das dem Schulbetrieb zugeordnet ist, weisungsbefugt, wodurch die Führung in den Händen von Frau Bender liegt. Führung in Abgrenzung zu Leitung beinhaltet in unserem Verständnis auch die Ergreifung von Gestaltungsräumen und Verantwortungsbereichen durch die Lernbegleiter\*innen, deren Ideen und Impulse willkommen sind und über die gemeinsam mit der Schulleitung gesprochen und entschieden wird. Obgleich Frau Weiershäuser die pädagogische Leitungsfunktion an der Schule innehat, trägt Frau Bender die pädagogische Verantwortung für den Schulbetrieb und für die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes. Da sie als Leitung i.d.R. (außer in begründeten Einzelfällen, in denen ein durch Krankheit bedingter personeller Notstand in der Begleitung der Kinder vorliegt) nicht mit den Kindern direkt im Schulalltag zusammenarbeitet, fungiert sie gegenüber den Lernbegleiterinnen als Korrektiv und supervisorische Impulsgeberin, die aufgrund von Beobachtungen von Ausschnitten des Lernalltags empathische Rückmeldungen zur Haltung der Lernbegleiterinnen gegenüber den Kindern geben kann. Dabei ist es von großem Vorteil, dass Frau Bender aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen in der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung auf ausgefeilte Beobachtungskenntnisse zurückgreifen und entsprechende Rückmeldungen geben kann und zugleich dazu in der Lage ist, anerkennend und achtsam mit den Mitarbeiterinnen zu umzugehen. Dies ist ebenfalls von großer Bedeutung, da sie die Teamentwicklung und die Fortschreibung des Schulkonzepts führt. Sie steht zur weiteren Prozessentwicklung und Fortschreibung des schulischen Konzepts in engem Kontakt zur pädagogischen Leitung, die ebenso maßgeblich für die Ausführung und Verkörperung desselben ist.

Als Schulleitung ist Frau Bender auf der Grundlage der entwickelten strategischen Ziele und entsprechenden Maßnahmen für das Personalmanagement und das operative Geschäft der Schule zuständig und vertritt als Geschäftsführerin die Schule nach außen, eine Rolle, die sie schon während des gesamten Gründungsprozesses einnahm.

Frau Bender trägt die Gesamtverantwortung über das Lehr- und Lernmittelbudget und verantwortet alle Budgetfragen, steht dabei aber in engem Austausch mit der pädagogischen Leitung, deren Einschätzung in Bezug auf nötige Lehr- und Lernmittel von großer Bedeutung ist.

Der fachliche Hintergrund der Schulleitung: Désirée Bender ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin, Diplom-Pädagogin und Diplom-Soziologin. Als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und als Post-Doc arbeitete sie insgesamt zehn Jahre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Die dreifache Mutter konnte in dieser Zeit auch jenseits von Forschung und Lehre praktische Erfahrungen sammeln und Weiterbildungen besuchen, die ihre Kompetenzen erweitern. Bis zum Gründungszeitpunkt wird sie den Zertifikatskurs zur Kinderschutzfachkraft absolviert haben, was der Entwicklung des schulischen Schutzkonzeptes zugutekommen wird. In der Lehre an der Universität leitete sie Seminare, Kolloquien, hielt Vorträge auf Konferenzen und Tagungen oder organisierte diese und ist dadurch geübt darin, Menschen durch ihre Forschungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zu inspirieren und ihr Interesse zu wecken. Durch zahlreiche Veröffentlichungen pädagogischer Bücher und Beiträge in Fachzeitschriften und Herausgeberbänden wird deutlich, dass ihr die Übersetzung von Wissen in verschiedene Verschriftlichungsformen leicht von der Hand gehen. Eine über eineinhalb Jahre ausgeübte Weiterbildung zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, in der viele Kenntnisse der Gesprächsführung und der Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter, klinische Ausprägungen psychosomatischer und psychiatrischer Erkrankungen sowie deren Psychotherapiemethoden erworben wurden, unterbrach sie aufgrund des mit der Ausbildung in Zusammenhang

stehenden Menschenbildes, mit dem sie sich nicht identifizieren konnte. Gleichsam stehen ihr aus diesem Ausbildungshintergrund nun Kompetenzen der Gesprächsformen zur Verfügung, die sie für Beratung und Gespräche mit Eltern und auch mit dem Personal nutzen können wird. Auch ihr Umgang mit Kindern wurde hierdurch fachlich weitergebildet und qualifiziert. Zudem bildet sie sich aktuell als Familienberaterin bei „familylab“ weiter, der in Dänemark von Jesper Juul und in Deutschland durch Mathias Voelchert gegründeten Gesellschaft, welche auch für die Einhaltung der vier Werte steht, die im Rahmen der Schule maßgeblich sein werden.

Durch Hospitationen an anderen Freien Schulen und regelmäßige Austausch mit Netzwerken Freier Schulen (wie das Netzwerk MIS& FRALDO, das regelmäßige Expertenvorträge und Austausch unter Gründer\*innen und Betreiber\*innen Freier Schulen anbietet), konnte sie praktischen Einblick in das Tätigkeitsspektrum, die konkreten Aufgaben und ihre Umsetzung für die Rolle als Schulleitung bereits vor Gründung gewinnen. Sowohl während der Gründungsphase als auch nach der Eröffnung der Schule legte sie großen Wert auf Vernetzung der Schule in Politik, Wissenschaft und mit anderen Bildungsträgern. Sie nimmt teil an den Tandemtreffen von Hochheimer Schulen und Kitas, gewann den Landrat des MTK, Herrn Cyriax, als Schirmherren der Schule und konnte auch den Bürgermeister und den Magistrat der Stadt Hochheim für die Schule begeistern, sodass von dieser Seite bereits diverse Unterstützungsleistungen für die Schule erfolgte. So wird sie der Aufgabe gerecht, die auch im BEP notiert ist: „Die Schulleitung bzw. die Träger der Kindertageseinrichtungen pflegen Kontakte, die auf eine Stärkung der Einrichtungs- bzw. Schulqualität zielen, z.B. zu (Kommunal) Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.“ (BEP, S. 122)

### **Lernbegleiterinnen**

Lydia Weiershäuser, die die pädagogische Leitung an der F.L.A.U.S.E. übernehmen wird, ist ausgebildete Grundschullehrerin mit 12-jähriger Berufserfahrung (inkl. Referendariat und ohne Elternzeiten) an verschiedenen Grundschulen. Sie hat viele unterschiedliche Schulen und unterschiedliche Systeme kennengelernt, von der kleinen Zwergschule mit 28 Kindern und 2 Lehrkräften bis zu einer der größten Grundschulen im Landkreis Groß-Gerau.

In ihrem Hauptfach „Mathematik“ hat sie durch das Studium die Unterrichtsbefähigung bis zur 10. Klasse erworben. Ihr 1. Staatsexamen hat sie mit dem Zweitfach Sachunterricht abgeschlossen. Frau Weiershäuser hat ihr Referendariat in Rheinland-Pfalz absolviert. Entsprechend der rheinland-pfälzischen Vorgaben konnte sie theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen in allen Grundschulfächern (Deutsch, Sachunterricht, Kunst, Musik, integrative Fremdsprachenarbeit - Englisch) sammeln und schließlich für eine ihrer Examensprüfungsstunden das Fach Deutsch wählen. In ihrer anschließenden Lehrtätigkeit hat sie neben allen Hauptfächern immer wieder auch Musik, Sport und Kunst unterrichtet.

Anfangen mit ihrem Referendariat, in dem sie in Klassen unterrichtete und hospitierte, in denen Offener Unterricht die gängige Unterrichtspraxis war, bildet(e) sie sich im Bereich Unterrichtsentwicklung stetig weiter. Ihre eigene offene Unterrichtspraxis hat sie durch intensive Supervision mit ausgewählten Kolleg\*innen, die Lektüre von Fachzeitschriften (Schriften des Grundschulverbands), Fachliteratur (Gerald Hüther, Falko Peschel, Jesper Juul, Jürgen Reichen) und Fortbildungen reflektiert, evaluiert und prozessorientiert weiterentwickelt.

Erstmalige Erfahrungen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht, wie er auch an der F.L.A.U.S.E. stattfinden wird, konnte sie während ihrer Tätigkeit an einer „Zwergschule“ mit 28 Kindern sammeln. Nach ihrer 2-jährigen Elternzeit hat sie eine neu gebildete jahrgangsgemischte Klasse geleitet. Auch die schülerpartizipativen Projekte, an denen sie

beteiligt war wurden jahrgangsübergreifend durchgeführt. Für eines dieser Projekte wurde der Schule von der DeGeDe (Deutsche Gesellschaft für Demokratie) ein Ehrenpreis im Bereich „Demokratie leben“ verliehen. Im Laufe ihrer Lehrtätigkeit hat Lydia Weiershäuser Fortbildungen im Bereich „Funktionsstellen“ besucht, die u.a. ein mehrwöchiges Praktikum bei einer Konrektorin sowie die anschließende-Evaluation des Praktikums beinhalteten. Da der persönliche-Schwerpunkt ihrer Lehrtätigkeit jedoch immer die pädagogische Arbeit mit den Kindern und die Unterrichtsentwicklung waren, verfolgte Frau Weiershäuser die Bewerbung auf eine Funktionsstelle (Konrektorin) zum damaligen Zeitpunkt bewusst nicht weiter.

Frau Weiershäuser ist jeden Tag mit den Schülerinnen und Schülern vor Ort und als pädagogische Leitung zentrale Ansprechpartnerin für alle die Schüler betreffende Belange. Zudem ist sie dazu in der Lage, aufgrund ihrer mehrjährigen Berufstätigkeit jüngere Lernbegleiterinnen in Bezug auf die relevanten Aspekte im Lernalltag im Grundschulbereich anzuleiten. Während der Lernzeit, in der klassenübergreifend gelernt wird, sind i.d.R. 2-3 Lernbegleiterinnen anwesend, sodass die geplante individuelle Begleitung von Kindern gewährleistet ist. Dies ist auch deshalb von großer Bedeutung, da „Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder (...) die Heterogenität der Kinder anzuerkennen und ihr durch angemessene Konzepte wirksam zu begegnen [ist]. Im Bildungsgeschehen fordert dies von allen Beteiligten hohe Aufmerksamkeit und Sensibilität, um unterschiedliche Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und richtig einzuschätzen. (BEP, S. 18) Neben der erhöhten Aufmerksamkeit und Sensibilität, jedes Kind in seiner Individualität, den individuellen Bedürfnissen und Grenzen im Blick zu haben, benötigt es hierzu auch personelle Ressourcen, weswegen es aus unserer Sicht wichtig ist, dass i.d.R. zwei Lernbegleiterinnen anwesend sind.

Anna Sutorius absolvierte ihren Bachelor of Education an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit dem Schwerpunkt Lehramt an Gymnasien in den Fächern Englisch und Französisch. Zudem arbeitete sie in verschiedensten Kontexten mit Kindern zusammen: Bereits seit ihrer Jugend begleitet sie die Lernentwicklung von Kindern. Zunächst erfolgte dies in Form von Nachhilfestunden, was sich im späteren Verlauf zum Lerncoaching mit dem Schwerpunkt Motivationstechniken und der Förderung von Selbstvertrauen entwickelte. Ihr großes Interesse am kindlichen Lernen vertiefte sie zudem während ihres Studiums als ehrenamtliche Lehrerin an verschiedenen Schulen im In- und Ausland wie Frankreich, Schottland und Indonesien und bekam so diverse Einblicke in unterschiedliche Schulen und Lernkontexte. Insbesondere ressourcen- und stärkenorientiertes Arbeiten beeindruckt sie sehr, weswegen sie in diesen Kontexten in verschiedenen Schulferien in Projekten als pädagogische Mitarbeiterin arbeitete. Während dieser Zeit rückte für sie immer mehr der Einfluss von Emotionen und von persönlichen Bedürfnissen auf ein erfolgreiches, nachhaltiges Lernen in den Vordergrund. Da sie sich selbst viel mit Achtsamkeit und persönlicher Weiterentwicklung befasst und Weiterbildungen in Atemarbeit, Klangtherapie und im Coaching mit dem Freyen Spiel abgeschlossen hat, lässt sie entsprechende Impulse und Strategien zur Emotionsbewältigung an passenden Stellen im Schulalltag einfließen. Ihre vielfältigen Erfahrungen vertieft sie unter Anleitung der erfahrenen Grundschullehrkraft Frau Weiershäuser nun an drei Tagen in der Woche in der F.L.A.U.S.E..

Annika Wintzen hat in Mainz Lehramt für Gymnasien studiert und mit einem Master of Education in Musik und Englisch abgeschlossen. Bereits während ihrer Schul- und Studienzeit war sie als Nachhilfelehrerin für diverse Fächer tätig und unterrichtete Kinder und Jugendliche

in Klarinette und Klavier. Während ihres einjährigen Auslandsstudiums in Middlebury, Vermont, USA, konnte sie zudem Erfahrung im Deutschunterricht für amerikanische College-Studierende sammeln. Ebenfalls war sie mehrere Jahre lang als Vertretungslehrkraft an diversen Schulen tätig und während ihres sechs Monate langen Aufenthalts in Dublin, Irland, engagierte sie sich bei einer Nachmittags- und Ferienbetreuung für Grundschul Kinder. Im Anschluss daran absolvierte sie ihr Referendariat am Studienseminar Heidelberg. Nach der Geburt ihres Kindes war sie für zehn Monate komplett in Elternzeit und unterrichtete dann ein Schuljahr lang in Teilzeit Musik an einem Gymnasium. Während ihrer Elternzeit und in der darauffolgenden Zeit beschäftigte sie sich viel mit pädagogischen Werken zu kindlicher Entwicklung u.a. von Jesper Juul und Nora Imlau. Gewaltfreie Kommunikation und individuelle Entwicklung vom Kind heraus sind ihr sehr wichtig. Sie merkte, dass sie gerne an einer anderen Schulart unterrichten würde, welche es möglich macht, diese Werte zu leben. Die F.L.A.U.S.E. bereichert sie aktuell an zwei Tagen in der Woche, wobei sie jeweils den Schwerpunkt auf ihre Fächer legt: Als ausgebildete Musikpädagogin kann sie die Schüler\*innen im Musizieren anleiten, sie begleiten und ihnen zur Seite stehen sowie die nötigen musikalischen Grundkenntnisse vermitteln. Zudem kann sie die Schüler\*innen mit der englischen Sprache in Kontakt bringen und sie ihnen spielerisch nahebringen.

Maria Hampe unterstützt die LernbegleiterInnen der F.L.A.U.S.E an einem Tag die Woche als Unterstützende Lernbegleiterin. Somit entstehen zusätzlich Raum für Interaktion, Kommunikation und kreative Möglichkeiten für die SchülerInnen. Maria Hampe ist zertifizierte Innenweltbegleiterin und Psychobionik Coach. Sie unterstützt traumatisierte und stark belastete Menschen bei der Aufarbeitung ihrer transgenerationalen Traumata und hilft ihnen zurück in ihre Lebenskraft. Durch die tiefe Einsicht in die Psyche ihrer Klienten und die kollektiven Herausforderungen in familiären Zusammenhängen hat sie einen geschulten Blick darauf, was (junge) Menschen wirklich benötigen um gesund aufzuwachen und kann sie traumasensitiv begleiten. Nach der Geburt ihres eigenen Kindes vor acht Jahren hat sie sich intensiv mit der Bindungsforschung, der Mathetik und den aktuellen Erkenntnissen aus der Hirnforschung auseinandergesetzt. Sie hat jahrelange Erfahrungen in der Begleitung von Kindern in freien Gemeinschaftsprojekten. Ihren Schwerpunkt sieht sie in der Begleitung von Konflikten auf Augenhöhe und in der Umsetzung von kreativen Projekten jedweder Art. Ihre handwerklichen und künstlerischen Fähigkeiten konnte sie in vielen Kursen (Aktzeichnen, Töpfern, Maltechniken, Illustration, Siebdruck, Buchbinden) und durch die Arbeit in einer Massivholzschreinerei ausbauen. Sie lebte und arbeitete über ein Jahr in Großbritannien (Sprachniveau: Cambridge Certificate C1).

## **13 Die Soziokratische Methode im Sinne der Haltung**

Im Pädagogischen Grundkonzept der F.L.A.U.S.E sind die vier Grundwerte installiert, die der dänische Familientherapeut und Autor Jesper Juul formuliert hat. Sie bilden die Grundlage für den Umgang mit sich selbst und miteinander: - Gleichwürdigkeit - Integrität - Authentizität - und Verantwortung. Die Soziokratische Methode dient der Umsetzung der vier Werte im Sinne einer konkreten Haltung im Rahmen von organisatorischen Entscheidungen, die für die Kinder und Lernbegleiterinnen in ihrem Alltag relevant sein werden.

### **13.1. Sinnhaftigkeit und Hintergründe in Form von Fragen**

Die Entscheidung für das Organisationmodell der soziokratischen Methode für die Kindergruppe entstand über die Beschäftigung mit den folgenden Fragen: Wie können wir unterschiedliche Menschen in ihrer Individualität würdigen und trotzdem gemeinsam



tragfähige Entscheidungen treffen? Wie können wir erreichen, dass die Schüler\*innen, die an der F.L.A.U.S.E beteiligt sind, die Möglichkeit haben, sich mit ihren Fähigkeiten und ihrer individuellen Art einzubringen und damit das gemeinschaftliche Lernprojekt zu tragen und zu gestalten? Gibt es eine Organisationsform, in der die Kinder und Lernbegleiterinnen miteinander sich nicht verstellen müssen, um etwas zu erreichen oder eine Mehrheit für die eigene Ansicht zu finden, sondern jeder authentisch sein kann im Vertrauen darauf, dass sich auf dieser Grundlage mit allen, die es angeht, die zurzeit bestmögliche Lösung findet? Wie können wir trotz des Blickes auf eine stimmige Lösung den Prozess dorthin authentisch und unter Wahrung der persönlichen Grenzen gestalten? Und: Wie können wir die Kinder und Jugendlichen - die im Vergleich zu den Erwachsenen ja noch nicht voll verantwortlich sind - Schritt für Schritt an diese Verantwortung heranführen und sie im Rahmen der für sie bedeutsamen Entscheidungen Gleichwürdigkeit erleben lassen? Wahrhaftig zu lernen, Verantwortung zu übernehmen, wird dann für Kinder möglich, wenn die Erwachsenen ihnen zugestehen, Verantwortung für sich zu übernehmen (vgl. BEP, S. 25). Mit der soziokratischen Haltung im Umgang miteinander ist eine Einbeziehung der Kinder in wichtige Entscheidungsprozesse gewährleistet, die sie als gleichwürdige Akteure adressiert. Zugleich lernen Kinder im Zuge dessen, auf Probleme zu reagieren, die sonst die Erwachsenen (für sie) lösen würde, was ihnen einen Lern- und Entwicklungsraum nehmen statt geben würde. Auch hier schließen wir direkt an den BEP an: "Wenn sie [die Kinder] eigenaktiv an ihren Aufgabenstellungen knobeln und dabei nicht nur vorgegebene Wege gehen, sondern gemeinsam mit anderen Kindern nach Regeln und Mustern spüren und eigene Lösungswege finden, dann erleben sie Lernen als Abenteuer" (BEP, S. 28). Auf diese Weise erleben sich die Kinder selbst als Gestaltende ihrer Wirklichkeit und ihres Alltags, fühlen sich ernst genommen, übernehmen Verantwortung für sich und die Gruppe und haben die Möglichkeit, ihre inneren Ressourcen und Kapazitäten auszubauen, indem sie zu kreativen Problemlösenden werden.

### **13.2 Soziokratische Kreismethode als organisationale Basis der Gestaltung der Interaktionsräume mit der Schüler\*innengemeinschaft**

Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Fragen stießen wir auf die Soziokratische Kreisorganisationsmethode (im Folgenden vereinfacht Soziokratie genannt). Schnell wurde uns klar, damit ein - in Bezug auf die F.L.A.U.S.E, deren Grundideen und Grundwerten - stimmiges Instrument für die Organisation gefunden zu haben. Sie bietet eine Struktur, die formellen Halt gibt und dabei trotzdem flexibel genug ist, sich den Menschen anzupassen. Die soziokratische Kreismethode ist als tragende Organisationsform für die Gestaltung des kindlichen Lernalltags von Anfang an in die F.L.A.U.S.E installiert. Angelegenheiten, die für Kinder und Lernbegleiterinnen in ihrem Miteinander wichtig sind, werden unter ihnen und von ihnen miteinander geregelt, da sie es sind, die es betrifft. Da die Soziokratie in der Bildungslandschaft in Deutschland noch recht neu ist, werden wir diese Organisationsform hier etwas erläutern. Als Beispiel ist das gemeinsame Essen zu nennen, das zusammen zubereitet und verspeist wird. Auch Zeiten, die in gemeinschaftlichem Tun, z.B. mit einem Spiel verbracht werden, werden miteinander gestaltet und die Kinder haben Mitspracherechte.

Was im Rahmen dieser Auseinandersetzung miteinander gelernt werden kann, ist für die Kinder unerlässlich: Sie lernen, sich selbst und ihre Meinung zu spüren, ihre Berechtigung wahrzunehmen, sich mitzuteilen, ihre Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse in Worte zu verpacken und auszudrücken, sich anderen verständlich zu machen. Im Zuge dessen spüren

sie Reaktionen der anderen auf sich, dass andere Menschen anders denken und fühlen und diverse Bedürfnisse haben. Sie schulen ihre Empathie, ihre Möglichkeiten der Perspektivübernahme anderer. Sie spüren, dass sie und ihre Meinung - gleich wie andere etwas sehen - Berechtigung haben, ernst genommen werden und sie damit wichtig für die Gemeinschaft sind. Das heißt, dass es sich hierbei um eine pädagogische Entscheidung handelt, die Kinder soziokratisch in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, die für sie von Bedeutung sind, weil sie so für den Ausbau ihres eigenen Selbstwertgefühls zentrale Erfahrungen sammeln. So wird der Morgenkreis in der Schule meist von einem Kind geleitet, das sich dann in Interaktion und Moderation mit den anderen Kindern üben und dabei vielfältige Entscheidungen treffen kann. Wenn dies die Kinder überfordert, werden sie dabei von den Lernbegleiterinnen unterstützt. Auch wenn die Lernbegleiterinnen stets als Unterstützende oder Impulsgeberinnen in den stattfindenden Prozessen präsent sind, so sind es doch die Kinder, die zur Lösung für spezifische Probleme eingeladen werden und sich hierdurch als kompetent erleben dürfen. Probleme, die im Schulalltag auftreten, werden von den Lernbegleitern als Lernmöglichkeit für die ganze Gruppe angesehen und präsentiert. Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis der ersten Schulwochen: Durch die Tatsache, dass an einem Tag keiner freiwillig im Kochteam mithelfen möchte, entstand ein Austausch darüber, ob die Mitarbeit an der Kochgruppe verpflichtend sein sollte oder nicht. Sollte ein Kind, das bisher beim Kochteam nicht mitgeholfen hat, dazu verpflichtet werden? Wie gehen wir in so einer Situation als Gruppe vor? Welche Lösungsansätze gibt es? Welche Bedürfnisse haben die Kinder und Erwachsenen? Das Problem wurde schließlich gelöst und zwar ohne jemanden dazu zu verpflichten etwas zu machen, was er /sie nicht will. Die Kinder lernen mit der Zeit: Probleme tauchen täglich auf, sie sind nicht "problematisch" oder "schlimm", sie werden gelöst und bei diesem Prozess erleben sich die Kinder als Gestalter ihrer Lebenswirklichkeit (siehe 13.1.).

### **13.3 Worterklärung und Herkunft**

Der Begriff „Soziokratie“ leitet sich aus dem lateinischen Wort socius: Gefährte, Begleiter und dem griechischen Wort kratein: regieren, herrschen her. Das Wort „Soziokratie“ bedeutet demnach so viel wie: Die Herrschaft der Gefährten; die Macht der Verbündeten oder die Kraft der Mitglieder\*innen. Inhaltlich geht es darum, wie die an einer Sache Beteiligten ihre Kraft im Sinne der gemeinsamen Sache und im Hinblick auf das gemeinsame Ziel einsetzen und tragfähige Entscheidungen treffen können. Die Soziokratie, wie sie heute als Organisationsform existiert, geht auf Kees Boeke (1884-1966) zurück, ein Reformpädagoge aus den Niederlanden und seine Schrift „Soziokratie - Demokratie, wie sie sein sollte“. Boeke gründete 1926 die Schule Werkplaats Kindergemeenschap. In dieser verankerte er eine soziokratische Struktur und vermittelte seine soziokratischen Basiswerte für eine friedliche Gesellschaft. Der Unternehmer Gerard Endenburg (geb. 1933) ging - wie drei Kinder der damaligen Königin Juliana - in Boekes Schule und entwickelte die Soziokratie weiter, indem er sie später in sein Unternehmen Endenburg Eleetrotechniek (EE) einbaute.

### **13.4 Die vier Säulen der Soziokratie: Die Kreise - Der Konsent - Die Verknüpfung - Die offene Wahl**

#### **13.4.1 Die Kreise**

Jeder Kreis definiert das gemeinsame Ziel und hat dabei bestimmte Aufgaben und Zuständigkeiten, um die er sich kümmert. Er findet in regelmäßigen Abständen statt, um die anstehenden Angelegenheiten zu regeln. Den Turnus der Kreistreffen bestimmt jeder Kreis

selbst. Die Lernbegleiterinnen unterstützen die Kinder mit sinnvollen Vorschlägen oder Erweiterungen der Vorschläge der Schüler\*innen. Die geometrische Figur des Kreises mit der Leere in der Mitte kann hierbei als Sinnbild gelten. Im Kreis sitzend, kann jeder jeden sehen und die Kreisteilnehmer\*innen kommen in Bezug zueinander. So kommen alle Kreismitglieder (Kreisrand) über ihre Ansichten im Zusammenschluss zur Einsicht (Kreismitte) zum Ziel des gemeinsamen Kreises und der gemeinsamen Sache (über dem Kreis schwebend). Die Kraft, die oft durch Mehrheitsbeschlüsse auf Seiten der „Verlierer“ verlorengelassen wird, wird hier sinnvoll eingebunden (siehe 13.4.4. Der Konsent). So ist die kreative Energie aller Kreismitglieder\*innen in einem lebendigen und organischen Prozess auf das gemeinsame Ziel des Kreises ausgerichtet. Es entsteht ein Dienen des Einzelnen gegenüber dem Ganzen, ohne sich selbst zu verleugnen, in der Würdigung des Einzelnen als sinngebenden Teil des Ganzen. So entsteht im gemeinsamen Wirken eine große Kraft: kollektive Intelligenz. Wenn die Kinder Unterstützung bei der Art und Weise des Mitteilens benötigen, werden sie empathisch von den Lernbegleiterinnen dabei begleitet. Wenn Kinder sich anfangs zurückhalten möchten, wird kein Druck ausgeübt. Sie werden in einer Umgebung ohne Druck und Zwang selbst nach einer Weile Freude daran finden, sich selbst einzubringen und wichtig für die Gruppe zu fühlen. Die Kinder lernen, sich den anderen so zu zeigen, wie sie sind und dass dies erwünscht ist, weil die Lernbegleiterinnen ebenso von sich und ihrer Meinung und ihren Bedürfnissen sprechen wie auch die Kinder und letztere so erleben können, dass dies hier erwünscht ist.

#### **13.4.2 Moderation und Protokoll**

Jeder Kreis wählt eine\*n Moderator\*in und eine\*n Protokollanten/in. Der/die Moderator\*in dient dem Kreis. Anfangs können ältere Schüler\*innen diese Aufgabe übernehmen und sich so in einer besonderen Rolle innerhalb der Gruppe erleben. Er/Sie hat die Aufgabe, die anstehenden Themen bei den Kreismitglieder\*innen zu sammeln, einzuladen und die Agenda für das Kreistreffen festzulegen. Dabei wird auch von den Lernbegleiterinnen darauf geachtet, dass die Kinder - je nach altersspezifischen und individuellen Fähigkeiten - sich auf ihre ganz eigene Weise einbringen dürfen und gehört werden. Er/Sie leitet den Ablauf, achtet darauf, dass der vorgegebene Zeitrahmen eingehalten wird und jedes Kreismitglied die Möglichkeit hat, seine Meinung zu äußern und formuliert Vorschläge zur Beschlussfassung. Indem die Lernbegleiterinnen positiv auf wertschätzende Rückmeldungen des Moderators reagieren und selbst wertschätzend sind, lernen auch die Kinder, dass dies erwünscht ist und fühlen zudem, wie gut es sich anfühlt, so willkommen zu sein, wie sie sind. Der/die Protokollant\*in hält Themen, Meinungsaustausch und Beschlüsse des Kreistreffens fest und verteilt sie anschließend an alle Kreismitglieder\*innen, die spätestens beim nächsten Treffen ihre Zustimmung dazu geben oder Änderungen und Ergänzungen einbringen können. Der/die Protokollant\*in fügt die Beschlüsse in das Kreis-Logbuch ein. Die Beschlüsse aller Kreise in der F.L.A.U.S.E bilden zusammen die Schulordnung, die sich in den notwendigen Veränderungsprozessen mit denen, die die F.L.A.U.S.E gestalten, wandelt.

#### **13.4.3 Ablauf eines Kreises**

Einstimmungsrunde: Wie bin ich da? Welche Erwartungen habe ich an den heutigen Kreis? Was kann dazwischen kommen? Administrativer Teil: Protokoll des letzten Kreises mit Konsentierung; nächster Termin; Agenda des heutigen Treffens Inhaltlicher Teil: Abhandlung der Themen auf der Agenda und ggf. Beschlüsse fassen. Nichtbehandelte Themen kommen automatisch an den Anfang der Agenda des nächsten Kreistreffens. Abschlussrunde: Wie geht

es mir jetzt? Wurden meine Erwartungen erfüllt? Wie war der Kreis, die Moderation? Gibt es noch offene Themen?

Die Lernbegleiterinnen werden die Kreise anfangs kürzer halten und auch die verschiedenen Teile des Kreises reduzieren und sie langsam wachsen lassen, sobald dies den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder entspricht. Die Angaben hier sind als idealtypisch zu verstehen. Die jeweiligen Menschen, die reale Gruppe ist es, die den Ablauf und die Konturierung des Kreises bestimmt und gestaltet.

#### 13.4.4 Der Konsent

In der Soziokratie gibt es in der Regel keine Mehrheitsabstimmungen. Das Ziel ist es, tragfähige Entscheidungen zu treffen, die von allen, die es angeht, mitgetragen werden und ohne, dass die Kraft einer überstimmten Minderheit verloren geht. Das Wort Konsent ist eine Neuschöpfung, aus dem englischen Wort consent (zustimmen, einwilligen, erlauben) entlehnt. Konsens bezeichnet die Übereinstimmung; Konsent im soziokratischen Sinne bedeutet, dass kein schwerwiegender begründeter Einwand besteht. Ob ein Einwand schwerwiegend ist oder nicht, entscheidet jeder Mensch selbst. Allerdings muss der schwerwiegende Einwand begründet werden. Um zu einer Entscheidung zu kommen, gibt es drei Phasen: - die bildgebende - die meinungsbildende - und die beschlussfassende Phase. Der/die Moderator\*in (oder das Kreismitglied, das das Thema eingebracht hat) stellt das Thema vor und worum es geht (bildgebende Phase). Dann sagt jedes Kreismitglied reihum, was er oder sie zu diesem Thema meint. In einer zweiten Meinungsrunde kann diese ergänzt werden. Vielleicht hat ein anderes Kreismitglied etwas gesagt, was die eigene Meinung erweitert oder verändert (meinungsbildende Phase). Anschließend ist es die Aufgabe des/der Moderators\*in, einen Vorschlag vorzulegen, von dem er/sie\* glaubt, dass keine\*r der Kreisteilnehmer\*innen einen schwerwiegenden begründeten Einwand hat. Dann gibt er/sie\* diesen Vorschlag in die Konsentrunde. Nun kann jede\*r seinen/ihren\* Konsent dazu geben, oder aber einen schwerwiegenden Einwand einbringen und diesen begründen. Nun ist es die Aufgabe des Kreises und des/der\* Moderators/in\*, diesen schwerwiegenden Einwand in einen neuen Vorschlag einzugliedern, worauf er/sie\* seinen/ihren\* Vorschlag wiederum in die Konsentrunde gibt. Wer nicht bei dem Kreistreffen dabei ist, gibt damit zunächst automatisch seinen Konsent zu den Beschlüssen. Nehmen Mitglieder\*innen eines Kreises öfter nicht teil, ist es Aufgabe des Kreises, nach den Gründen zu suchen und Wege zu finden, diese Mitglieder\*innen einzubinden. Auch diese Ausführungen werden flexibel an die Kindergruppe angepasst und wachsen im zeitlichen Verlauf des Einsatzes der soziokratischen Entscheidungsfindung unter Kindern und Lernbegleiterinnen.

#### 13.4.5 Die Offene Wahl

Die soziokratische Wahl geschieht im Hinblick auf das gemeinsame Ziel des Kreises. Wer ist am geeignetsten für die zu wählende Aufgabe? Jede Person schreibt für sich den/die Kandidaten/in auf einen Wahlzettel, den sie für geeignet hält. Der Moderator/die Moderatorin sammelt die Wahlzettel ein und gibt nacheinander jedem das Wort, damit dieser begründet, warum er/sie diese Person vorschlägt. Beim Schreiben können ältere Kinder jüngere unterstützen bzw. erhalten sie Unterstützung von den Lernbegleiterinnen. Nach der ersten Runde kann gegebenenfalls noch eine zweite Runde durchgeführt werden, in der die Kreismitglieder\*innen ihre Wahl untermauern, aber auch signalisieren können, dass sie andere Kandidaten mittragen würden. Der/die Moderator\*in unterbreitet nun einen Vorschlag, den er/sie in die Konsentrunde gibt.

#### 13.4.5 Der Leitungskreis

Der Leitungskreis findet zwischen der pädagogischen und der Schulleitung regelmäßig, 1-4 mal monatlich (je nach Bedarf) -statt, um Leitungsthemen miteinander noch einmal in Abgrenzung von den weiteren Lernbegleiter\*innen besprechen zu können. Insbesondere bei höherer Personalausstattung ist dies von Bedeutung, da auch Führungsthemen und Herausforderungen im Umgang mit Personal miteinander besprochen werden können. Grundsätzlich dient der Leitungskreis aber prozessorientierten Reflexionen der Alltagsgeschehnisse in der Schule und Erüierungen möglicher Neuausrichtungen von konzeptionellen, pädagogischen und systemischen Aspekten.

#### 13.5.1 Der Lernbegleiter\*innenkreis

Mitglieder: alle angestellten Lernbegleiter\*innen; bei Bedarf und wenn inhaltlich relevant auch die Nachmittagsbetreuungspersonen und Übungsleiter\*innen, die die Nachmittagsgestaltung diversifizieren durch konkrete Angebote wie tanzen, Kinderyoga, Entspannungsreisen oder Instrumentalunterricht. Aufgaben: Organisation des Schulalltags und der anfallenden Themen, fachlich und persönlich. Treffen: anfangs ca. wöchentlich, später nach Bedarf. Mindestens einmal jährlich findet ein pädagogischer Reflexionstag gemeinsam mit der Schulleitung statt. Erläuterung: Austausch über die pädagogischen Aspekte des Schulalltags und der Umsetzung des F.L.A.U.S.E-Konzepts, sowie über die Lernentwicklung der Schüler\*innen, Pflege der Beziehungsqualität zwischen Lernbegleiter\*innen und Schüler\*innen und unter den Lernbegleiter\*innen, Reflexionsgespräche und kollegiale Beratung. Von Zeit zu Zeit findet dieser unter externer Supervision statt. Momentan gibt es noch keine schulisch organisierte Nachmittagsbetreuung. Die F.L.A.U.S.E.-Schule ist prinzipiell als offene Ganztagschule ausgerichtet, aktuell jedoch eine Halbtagschule. Nach der Schule gibt es aktuell eine private, von Eltern organisierte Anschluss-Betreuung bis 14.30 Uhr. Die Nachmittagsangebote wie z.B. "Tanzen" finden zwar in den Räumlichkeiten der Schule statt, sind jedoch demnach ausschließlich außerschulische Angebote, die privat organisiert werden und den Kindern und Eltern die Möglichkeit geben, auch manche Hobbies und Angebote am Nachmittag in der Schule abzudecken.

#### 13.5.2 Der tägliche Schüler\*innen/Lernbegleiter\*innen-Alltags-Kreis

Mitglieder: alle Schüler\*innen und Lernbegleiter\*innen, ggf. weitere Erwachsene (Eltern, Musiklehrer\*innen, Schulbegleiter\*innen etc.), die im Alltag anwesend sind. Aufgaben: Organisation des Schulalltags und der Freilernzeiten; Gestaltung des Monatsabschlusskreises  
Erläuterung: Im Schulkreis erfahren die Schüler\*innen, ein Teil der F.L.A.U.S.E zu sein und Schritt für Schritt Verantwortung für das eigene Lernen und das Gelingen des Schulalltags zu übernehmen. Die Moderation übernimmt ein Kind mit der Unterstützung durch eine Erwachsene, insofern das Kind diese erbittet oder aus Perspektive der Lernbegleiterinnen benötigt. Die Teilhabe geschieht auf drei Stufen: 1. Heranführen an die Eigenverantwortlichkeit: Was will ich? Was tue ich? Welche Auswirkungen hat dies für mich? 2. Die Erfahrung der Selbstwirksamkeit: Wie kann ich mein Leben und meinen Schulalltag gestalten? Was kann ich bewirken? 3. Abstimmung in der Gruppe: Wie kann ich Gruppenprozesse mitgestalten? Wie können wir mit unterschiedlichen Ansichten gemeinsam Wege und Lösungen finden? Dieses Vorgehen schließt auch direkt an den BEP und die Kinderrechte an: "Kinder haben Rechte, insbesondere ein Recht auf bestmögliche Bildung von Anfang an. Ihre Persönlichkeit, ihre Begabung sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung zu bringen, ist oberstes Ziel ihrer Bildung. Kinder haben ein

Recht auf umfassende Mitsprache und Mitgestaltung bei ihrer Bildung und allen weiteren Entscheidungen, die sie betreffen." (BEP, S. 21).

### 13.5.3 Der persönliche Kreis

Mitglieder: ein\*e Schüler\*in, die Eltern und die pädagogische Leitung sowie mglw. weitere Lernbegleiter\*innen. Aufgaben: Pflege der Beziehungen im lernenden Dreieck: Schüler\*in - Eltern - Lernbegleiter\*in. Treffen: mindestens einmal im Schuljahr. Bei Bedarf auch früher oder öfter (z.B. bei Konflikten oder auf Wunsch/Bedarf der Eltern, des Kindes oder der Lernbegleiter\*in) Erläuterung: a) Schüler\*in - Eltern - Lernbegleiter\*in: Es ist eine der vornehmsten Aufgaben der Verantwortlichen in der F.L.A.U.S.E, die Beziehungen zu pflegen, damit ein authentisches Miteinander und Lernen möglich ist. Hier leistet der persönliche Kreis wertvolle Dienste. Was steht an? In der Schule? Zuhause? Besprechung persönlicher Themen in Bezug auf das Lernen aller Beteiligten. Konflikte und Lösungsansätze. Aufbauendes und Förderliches. Absprachen. „Frei werden“ der Kinder (und der Erwachsenen) ist ein zentrales Thema im persönlichen Kreis. Gegebenenfalls können bei Bedarf weitere Personen hinzukommen, wie z.B. Freund\*innen, Großeltern, andere Schüler\*innen, andere Lernbegleiter\*innen, wenn es Themen gibt, die mit diesen erörtert werden sollten. b) Eltern - Lernbegleiter\*innen: Auch die Gespräche zwischen Eltern und Lernbegleiter\*innen ohne den/die Schüler\*in gehören in diesen Kreis und können bei Bedarf verabredet werden. Elterngespräche dienen dem gemeinsamen Austausch über die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes. Die Lernbegleiter\*innen und Eltern berichten von ihren Beobachtungen in der Schule und zuhause. Welchen Themen stehen an? Was kommt zuhause an? Was kommt in der Schule an? Was brauchen die Eltern, um die Umsetzung des F.L.A.U.S.E-Konzepts besser zu verstehen? Die Erwachsenen tragen nicht nur die Verantwortung für die Beziehungsqualität zu den Kindern, sondern auch die Verantwortung für die Beziehungsqualität der Erwachsenen untereinander.

Von besonderer Bedeutung für die Informierung der Eltern über die Lernentwicklung der Kinder ist der regelmäßig stattfindende Monatsabschlusskreis. An diesem stellen die Schüler\*innen Lernerfolge in Form hergestellter Objekte und/oder kleiner Vorführungen dar, um ihren und andere Eltern zu zeigen, was sie im vergangenen Monat erarbeitet haben, worauf sie stolz sind. Der Monatsabschlusskreis wird zugleich von den Lernbegleiter\*innen dazu genutzt, die Lernentwicklung eines jeden Kindes und das, was in Zusammenarbeit mit dem Kind durch die Lernbegleiter\*innen im vergangenen Monat bei dem Kind beobachtet wurde – unter Bezugnahme auf die vom Kind vorgestellten Inhalte und auch jenseits dieser – für die Eltern zusammenzufassen und noch einmal aus ihrer Sicht darzustellen. Dabei wird darauf geachtet, dass rein positive Darstellungen stattfinden, sodass die Kinder eine „warme Dusche“ ihrer Erfolge, ihres Seins, ihres positiven Verhaltens und ihrer Bedeutung für die Gruppe erleben dürfen und auch die Eltern sich über die Entwicklung ihres Kindes freuen können.

### 13.6 Die vier Grundwerte und ihr Bezug zu der auf Arbeitsgemeinschaften fußenden Organisationsstruktur der F.L.A.U.S.E

Die Schulleiterin trägt die Verantwortung für die Erledigung von Aufgaben, die sie an die unterschiedlichen Arbeitsgruppen delegiert. Jeder Elternteil arbeitet an einer der vielen Arbeitsgruppen mit und hat damit die Möglichkeit, in diesem Bereich an der Schulgestaltung mitzuwirken und sie zu konturieren. Folgende Arbeitsgemeinschaften wird es voraussichtlich geben:

IT-AG

Gartenbau-/Außenbereichsgestaltungs-

Innenraum-/Instandhaltungs-AG

Feste-AG

Märkte-AG

Betreuungs-AG (für ein Betreuungsangebot während Elternabenden, Kursen des Vereins und zur Ergänzung der Nachmittagsbetreuung (momentan ausschließlich privat organisiert von Eltern) an der Schule)

Struktur/Prozessentwicklungs-AG

Presse-/Öffentlichkeitsarbeit-AG

Schulgebäude/Instandhaltungs-AG

Webseite/Internetpräsenz-AG

Schulmahlzeiten-AG

Hühner-Versorgungs-/Informations-AG

Die Gestaltung der AGs unterliegen der Prozessentwicklung der Schule und werden belebt durch die entstehende Gemeinschaft mit den Menschen, die an der Schule sein werden. Sie können weiterentwickelt, umbenannt, neu voneinander abgegrenzt, aufgelöst bzw. neu gegründet werden. In lebendiger Auseinandersetzung und Reflexion der Frage: Was braucht die Schulgemeinschaft, was braucht unsere Schule, um zum Wohle aller zu gedeihen? entwickeln sich auch die Arbeitsgemeinschaften weiter.

Die Eltern der Schüler\*innen verpflichten sich, ausgehend von ihren Kompetenzen, Fähigkeiten, Talenten und Berufsfeldern, in denen sie arbeiten, in einer der Arbeitsgemeinschaften (AG) mitzuarbeiten. Sie haben die Möglichkeit, sich im Katalog auszusuchen, wo sie sich beteiligen wollen/können. Diese Vereinbarung ist im Schulvertrag verankert. Die Eltern werden vor Aufnahme an der Schule hierüber informiert.

Das Hauptziel der Elternmitarbeit an der Schule besteht darin, dass auch die Eltern sich mit der Schule, ihren Werten, ihrer Prozessentwicklung, ihrem Fortbestand und ihrer erfolgreichen Gestaltung identifizieren und diese mittragen und auch ein Gefühl von Verantwortung dafür entwickeln. Auf diese Weise gestalten sie die Schule aktiv mit. Ein weiteres Ziel ist ökonomischer Natur und dient dazu, möglichst wenige Arbeiten „einzukaufen“, um dadurch das Schulgeld so gering wie möglich zu halten. Die AGs sollen damit das Finanzierungsmodell der Schule in den ersten drei Jahren ermöglichen und es darüber hinaus dauerhaft unterstützen und entlasten.

Die Organisationsstruktur mitsamt der AGs sowie die gesamte Interaktionskultur innerhalb der AGs unterliegen ebenfalls den vier Werten, die grundlegend für die F.L.A.U.S.E sind. Jede einzelne Person an der Schule - nicht nur die Kinder, sondern auch ihre Eltern - haben ihren ganz eigenen Platz und ihre Bedeutung in und für die Schule und sollen sich an dieser verantwortlich beteiligen. Das führt zu einer stärkeren Identifizierung mit der Schule und

einem lebendigen Gemeinschaftssinn, der die Individualität und Unterschiedlichkeit wertschätzt. Indem nicht nur die Kinder als Teil der Gemeinschaft gesehen werden, sondern auch die Eltern zwar nicht den pädagogischen Lernalltag ihrer Kinder, aber Teile des schulischen Rahmens ihrer Kinder mitgestalten, dürfen sich auch diese als Teil der Schulgemeinschaft und wertvoll für diese fühlen.

*Gleichwürdigkeit:* Jeder Mensch einer AG wird gesehen, als gleichwürdiger Teil der kleinen AG-Gemeinschaft und als wertvoller Teil der Schulgemeinschaft betrachtet und ernst genommen. Jede Stimme wird gehört. Das Abwägen mit der eigenen Ansicht und Meinung gibt Raum für die persönliche Weiterentwicklung, welche wiederum den eigenen Kindern zugutekommt.

*Authentizität:* Um authentisch sein zu können, braucht es ein ausgeprägtes Selbstgefühl. Dieses wird auch in den soziokratischen Kreisen geübt, z.B. indem jede\*r aufgefordert ist, sich eine Meinung zu einem bestimmten Thema zu bilden. Dazu braucht es eine Umgebung, in der authentisches Sein erwünscht und authentisches Miteinander erleichtert und unterstützt wird. Jede\*r darf seine/ihre Meinung haben und diese auch ändern, wenn neue Aspekte hinzukommen, die der/diejenige vorher nicht bedacht hat. Meinungsänderung ist willkommen, weil sie zeigt, dass alles in Bewegung ist. Einwände sind willkommen, da sie noch nicht Beachtetes zutage treten lassen und dazu beitragen, zunehmend tragfähig Entscheidungen im Hinblick auf das gemeinsame Ziel der AG zu treffen. Niemand muss sich verstellen, da das Echt-sein jedes einzelnen Menschen für ihn selbst und alle in der AG der gewünschte Zustand ist, der als förderlich betrachtet wird. Diese Haltung wird mit den Eltern bereits im Elternkurs gelebt und sie können sich so in diese einfühlen und sie inkorporieren.

*Integrität:* Die Begegnung auf innerer Augenhöhe ist eine gute Basis für die Wahrung der Integrität. Die Soziokratie in der F.L.A.U.S.E unterstützt jede\*n einzelne\*n in seiner/ihrer Entwicklung, seine/ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und zu vertreten und sich selbst in Auseinandersetzung mit anderen Menschen zu erweitern. Auch ein begründeter Einwand im Rahmen einer Beschlussfassung in einer AG ist willkommen und ein Zeichen dafür, dass jemand ihre/seine eigenen Grenzen wahrt. Die achtsame Wahrnehmung der eigenen Grenzen sowie der Grenzen der anderen führt zu einem authentischen Miteinander in den AGs und der Schulgemeinschaft allgemein.

*Verantwortung:* Jedes AG-Mitglied trägt die Mitverantwortung für das Gelingen der AG-Arbeit und der Kommunikationsprozesse innerhalb der jeweiligen AG. Wer einen Mangel oder ein Thema bemerkt, hat damit die Verantwortung, dies in den entsprechenden Kreis einzubringen. Das gemeinsame Arbeiten in einer AG ist eine gute Gelegenheit, sich selbst und die Schule im gemeinsamen Wirken mit anderen Menschen weiter zu entwickeln. Eine verantwortungsvolle Kommunikation, die frei von Gewalt ist, ist grundlegend für die Kommunikationsprozesse zwischen allen an der F.L.A.U.S.E Beteiligten. Weil die Verantwortung eines jeden Erwachsenen ihm/ihr selbst obliegt, liegt es in der Hand der Erwachsenen einer jeden AG, die sie mit Leben füllen, auf welche Weise sie Entscheidungen innerhalb ihrer AG treffen.

Um allerdings das Herzstück der Schule, die Haltung in Bezug auf die gesamte Interaktionskultur (konkret: Umgangs- und Kommunikationskultur) auch zu gewährleisten, ist die Bewahrung der Haltung, basierend auf den vier beschriebenen Werten, grundlegende Aufgabe aller Beteiligten. Die Gruppe oder jede\*r Einzelne entscheidet sich dafür, sich mit



Sätzen, Bildern oder einem Modell zu umgeben während der Treffen, welche sie an die Haltung bzw. die Werte erinnern und sie dazu anhalten, sich auf wertschätzende Art und Weise zu begegnen. Die wichtigste Einsicht ist, dass jede\*r sein, denken und fühlen darf, wie er/sie gerade denkt, fühlt, oder handelt: Niemand ist falsch! Alle geben ihr persönliches Bestes. Grundlegend für alle AGs, sind die Regeln des Modells der gewaltfreien Kommunikation, die die Eltern bereits im Elternkurs kennenlernten. Dieses füllt die Werte Jesper Juuls in Bezug auf die Art der Kommunikation mit konkreten Hinweisen, welche Formulierungen es zu vermeiden gilt und welche Sprechweisen zu bevorzugen sind. Das untenstehende Schaubild zeigt, dass die Eigenverantwortung bei der Sprechenden Person verortet wird, andere Anwesende nicht falsch gemacht fühlen, die eigenen Wahrnehmungen, Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche im Vordergrund stehen und auf diese Weise konfrontative Kommunikationen vermieden werden. Vielmehr wird auf diese Weise verantwortlich, konstruktiv und übereinander lernend miteinander agiert.

Der Förderverein Wildwuchs e.V. der Schule, unterstützt und fördert die schulischen Belange und bereitet sie durch sein Kursangebot vor. Er bildet Menschen in der Haltung an der Schule und verdeutlicht die Bedeutung der Werte für die konstruktive Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung unter Menschen. Auch in diesem Rahmen können die Eltern sich als Mitglieder im Förderverein für Belange der Schule einsetzen, diese mittragen und mitgestalten. Eltern sind erwünscht und erbeten, sich auch im Rahmen des Vereins, z.B. über Spendenakquise und Sonstiges einzubringen und auch über den Vorstand den Verein und die Werte, die Verein und Schule miteinander teilen, maßgeblich mitzugestalten und in die Welt zu tragen.

### 13.7 Supervision

Um die vielfältigen Prozesse in und zwischen den Menschen in der F.L.A.U.S.E im Blick zu behalten, möchten wir regelmäßige Supervisionen stattfinden lassen. Diese betreffen insbesondere das pädagogische Kernteam, sollen aber auch weitere Mitarbeitende an der Schule einbeziehen.

## Quellen:

Brügelmann, u.a.: Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und alternative Formen der Leistungsbeurteilung im empirischen Vergleich. Siegen.  
(→ [https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/T122\\_GSV\\_2006\\_Bruegelmann\\_et\\_al\\_Sind\\_Noten\\_nuetzlich\\_und\\_noetig\\_Ziffernzensuren\\_und\\_ihre\\_Alternativen\\_im\\_empirischen\\_Vergleich.pdf](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/T122_GSV_2006_Bruegelmann_et_al_Sind_Noten_nuetzlich_und_noetig_Ziffernzensuren_und_ihre_Alternativen_im_empirischen_Vergleich.pdf)) [Zugriff: 24.03.2022].

Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit.

Bundesverfassungsgericht 27: 75, 40, 61 f.

Freie Schule PrinzHöfte, Sekundarstufenkonzept, S.35

Hessisches Kultusministerium (2008): Leitfaden Privatschulen. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.

Juul, Jesper (2009): Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Hamburg: Rowolth Taschenbuch.

Land Hessen (2011): Verordnung über die Stundentafel für die Primarstufe und die Sekundarstufe I - *Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 01.08.2020 bis 31.07.2027*. [Zugriff: 21.12.2020].

Land Hessen (2017): Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 1. August 2017 (HSchG). . [Zugriff: 21.12.2020].

Peschel, Falko (2009): Offener Unterricht. Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen.

Peschel, Falko (2009): Offener Unterricht. Idee - Realität - Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen.

Rasch, Renate (2007): Offene Aufgaben Mathematik  $\frac{1}{2}$  für individuelles Lernen im Mathematikunterricht.

Schools of Trust (2017): Schools of Trust - Film. (1/3), (2/3), (3/3). [Zugriff: 21.12.2020].

Wulfers, Dr. Wilfried: Aufgaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern. <http://www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/2016-ALindenBundeslaendern.pdf>.  
Letzter Aufruf: 29.12.2022.