

Inhalt

1. Unser Hintergrund	1
Frederick Matthias Alexander	2
Dr. Emmi Pikler.....	4
Rebeca und Mauricio Wild.....	5
2. Der innere Plan	6
Bedürfnis nach Liebe.....	8
Bedürfnis nach Kontinuität.....	8
Bedürfnis nach Bewegung.....	9
Bedürfnis sich selbst zu schaffen - Autopoiese	9
Zusammenfassung	9
3. Die Umsetzung	10
3.1. Voraussetzungen.....	10
Innere Haltung der Erwachsenen.....	10
Nicht-Direktivität.....	12
Äußere Umgebung.....	13
Enge Zusammenarbeit mit den Eltern	15
3.2. Leben und Lernen in unserer Schule	16
Schulwochenplan.....	16
Lernformen	18
- Freies Spiel.....	18
- Freies Arbeiten	19
- Angebote und Kurse.....	20
- Projekte.....	22
- Weitere Lernorte	23
Lerngruppen.....	24
Entwicklungsberichte und Beurteilungen.....	24
4. Sonstige Informationen über die Schule für lebendiges Lernen.....	25
Träger.....	25
Unsere Einrichtung.....	25
Öffnungszeiten unserer Schule.....	26
Finanzierung der Schule / Elternbeiträge	26
Aufnahme von Kindern	26
Bundesverband Freier Alternativschulen	27
5. Literatur	28
6. Anhang.....	31
Lebens- und Aktivitätsbereiche:.....	31
Thesen des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen e.V. (BFAS).....	33

1. Unser Hintergrund

Jeder von uns hat seine eigene Geschichte. Wir begegneten uns durch unsere Arbeit mit Menschen, die uns zu Fragen nach dem Wachsen und Lernen führte, und damit verbunden, zur Beschäftigung mit Institutionen, die für sich in Anspruch nehmen, Lernen zu fördern und Lernorte zu sein.

Fast alle haben wir Kinder und alle sind wir Kinder gewesen. Wir haben aus eigenem Antrieb gelernt, haben uns zum Lernen antreiben lassen oder mussten lernen mit uns auferlegten Situationen umzugehen. Was dies mit uns gemacht hat, sehen wir an unserem Leben, unseren Beziehungen, in unserer Arbeit, in unserem Sein mit uns und mit anderen und im Moment sehr deutlich mit unseren Kindern.

Wie wahrscheinlich alle Eltern wünschen wir uns für sie nur das Beste, spüren dabei jedoch die eigenen Begrenztheiten und die der anderen. Wir wünschen uns, dass unsere Kinder und auch wir gesehen werden, wie wir sind: Als Individuen, Suchende, Weltbegreifende. Dabei ist es uns wichtig und bewusst - gerade durch unsere Lebensläufe - ,dass wir nicht unnötigen Ballast anhäufen wollen, den wir später wieder abwerfen müssen, wobei wir oft auf fremde Hilfe angewiesen sind. Wir wollen, dass unsere Kinder jetzt und als Erwachsene sich ihrer selbst bewusst durchs Leben gehen, gewohnt Entscheidungen zu treffen, die mit ihnen zu tun haben und damit authentisch sind.

Nicht zuletzt die eigenen Erfahrungen in der Schule und in den darauffolgenden Ausbildungen und Berufen (z.B. Krankengymnast, Psychologin, Tanzpädagogin, Erzieherin und Lehrer für F.M. Alexander-Technik u.a.) konfrontieren uns mit unseren Gewohnheiten, Verhaltens- und Bewegungsmustern und bestärkten uns in der Notwendigkeit neue Wege mit uns, unseren Kindern und anderen Menschen zu gehen.

Diese Erfahrungen sind für uns Grund genug, eine alternative Schule mit Kindergarten unter einem Dach im Landkreis Konstanz zu gründen. Nach Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg kamen wir zu dem Schluss, dass nicht die dort formulierten Inhalte unterschiedlich zu den unseren sind, sondern der Weg, der zu diesen Zielen führt. Unser Weg beruht auf unserer Auseinandersetzung mit der F.M. Alexander-Technik, der Arbeit von Emmi Pikler und des Ehepaares Rebeca und Mauricio Wild. Auch die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse Jean Piagets, die Forschungen von Humberto Maturana und Frederic Vester, sowie die Pädagogik Maria Montessoris bestärkten uns nachhaltig darin, Entwicklungs- und Lebensprozesse in besonderem Maße zu achten und zu respektieren.

Der Besuch von Freien Schulen in Bayern, Baden-Württemberg und der Schweiz, sowie die Begegnung mit Pädagogen, die dieses Gedankengut selbst verinnerlicht haben, ermunterten uns, auch im Landkreis Konstanz eine derartige Einrichtung ins Leben zu rufen. Durch von uns organisierte Fortbildungskurse zu dieser Pädagogik entstand Kontakt zu einer breit gefächerten Elternschaft, was uns darin bestätigte, dass Bedarf für eine solche Einrichtung besteht. Dies hatte die Gründung des Vereins *lebendiges Lernen* e.V. zur Folge.

Die Umsetzung „Kindergarten und Schule unter einem Dach“ gibt uns nicht nur die Möglichkeit eines „nahtlosen“ Übergangs in die Schule, sondern auch einer verläss-

lichen, gleichzeitigen Betreuung von Geschwisterkindern am selben Ort. Vom Landeswohlfahrtsverband sind wir und unser Konzept bereits anerkannt. Der Kindergarten startet im September '99.

Die Menschen, deren Arbeit und Gedanken unsere Vorstellung von Schule wesentlich geprägt haben, wollen wir hier kurz vorstellen:

Frederick Matthias Alexander

Frederick Matthias Alexander, 1869 (Tasmanien) - 1955 (London), Schauspieler und Rezitator, kam durch gesundheitliche Probleme, welche einerseits seine Karriere ernsthaft gefährdeten und andererseits erfolglos von ärztlicher Seite behandelt wurden, zu der Frage, ob er etwas machte, was dazu führte, dass diese Probleme - Heiserkeit und Stimmlosigkeit - auftraten. Neun oder zehn Jahre widmete er sich intensiv der Selbstbeobachtung. War sein Augenmerk zuerst hauptsächlich auf sein „Tun“ gerichtet und wie dies in Beziehung stand mit seinem Stimmverlust, bezog er im weiteren Verlauf seiner Forschungen mit Hilfe von Spiegeln schließlich den ‚psycho-physical mechanism‘, den Organismus als untrennbares Ganzes, mit ein.

„Man muss sich immer wieder vergegenwärtigen, dass es im Gebrauch aller Teile des Organismus ein Gleichgewicht gibt, und dass aus diesem Grund der Gebrauch eines spezifischen Körperteils während einer Aktivität den Gebrauch der anderen Körperteile beeinflusst und umgekehrt.“¹

Auf seiner wissenschaftlichen Reise machte er viele wesentliche Entdeckungen. Die von ihm dabei benannten Prinzipien machen in ihrer Gesamtheit seine Methode aus. Die nach ihm benannte *F.M. Alexander-Technik* beschäftigt sich mit dem „Gebrauch des Selbst“, wie man geht, steht auftritt, reagiert – mit dem ganzen Umfang des Handelns.

„Es ist bekannt, dass verschiedene Menschen verschiedene Auffassungen vom gleichen geschriebenen oder gesprochenen Wort und von der gleichen Geste haben. Dies bedeutet, dass die Auffassung von der Art der Eindrücke abhängt, die durch die Sinne aufgenommen werden. Auch die Auffassung von dem, was in uns vorgeht, hängt von Eindrücken ab, die uns durch Sinneswahrnehmungen zukommen. In unserem täglichen Handeln verlassen wir uns zum größten Teil auf sie als Richtschnur. Ist unsere Sinneswahrnehmung trügerisch, wie dies bei jedem von uns fast täglich der Fall ist, so sind auch unsere Eindrücke trügerisch. Das Ausmaß dieser Täuschung hängt vorwiegend vom falschen Gebrauch unserer selbst und von der falschen Führung durch trügerisches Gefühl ab. Wenn ein bestimmtes Ausmaß an falschem Gebrauch erreicht ist, erreicht auch die Irreführung durch diese Eindrücke einen Punkt, an dem wir glauben, dass wir mit einem Teil unserer Selbst etwas tun, obwohl uns bewiesen werden kann, dass wir tatsächlich etwas ganz anderes tun. Dies trifft auch auf Dinge zu, die wir zu denken glauben – denn in den meisten Fällen sind dies Dinge, die wir fühlen.“²

¹ F.M. Alexander (E.Maisel Hrsg): Die Grundlagen der F.M. Alexander-Technik, S. 47

² F.M. Alexander (E. Maisel Hrsg.): Die Grundlagen der F.M. Alexander-Technik. Heidelberg 1985, S. 128

Das „Wiedererlernen der natürlichen Koordination“ führt zu einer verlässlicheren Sineschätzung, mehr Wachheit in Bezug auf die Macht der Gewohnheit und einem anderen Umgang mit Zielstrebigkeit. Es lässt neue Spielräume erfahren für das Treffen von Entscheidungen. Physiologische und damit ökonomischere Bewegungsqualitäten sind zusätzliche Folgeerscheinungen.

Die Verbesserung des „sich-selbst-bewusst-Seins“, das vermehrte und effektivere Mitspracherecht im Umgang mit sich selbst, beeinflusst die Qualität des Seins und damit den Umgang mit anderen Menschen, insbesondere mit Kindern, welche meist offener und unverfälschter auf ihr Gegenüber reagieren.

Der amerikanische Philosoph, Pädagoge und Psychologe John Dewey (1859 – 1952), seit 1916 Alexanders Schüler, schrieb zu dreien seiner Bücher das Vorwort. In „Der Gebrauch des Selbst“ beschreibt er seine Erfahrungen:

„Ich hatte die außergewöhnliche Gelegenheit, die Technik und ihre Ergebnisse eingehend zu studieren. (...) Ich konnte daher anhand persönlicher Erfahrungen all das bestätigen, was Alexander über die Einheit des Körperlichen und des Geistigen im Psycho-Physischen sagt; über den gewohnheitsmäßig falschen Gebrauch unserer selbst und die Rolle, die dieser falsche Gebrauch bei der Schaffung aller Arten von unnötigen Spannungen und Energievergeudungen spielt; über die Verfälschungen unserer Sinneswahrnehmungen, die das Grundmaterial unserer Selbstbeurteilung bildet; über die vorbehaltlose Notwendigkeit, unsere gewohnten Handlungen zu unterbinden und die gewaltige geistige Anstrengung, etwas „nicht zu tun“, sobald sich eine Gewohnheitshandlung anbietet, zusammen mit der großartigen Veränderung der moralischen und geistigen Haltung, die eintritt, wenn sich die richtige Koordination eingestellt hat. (...) Während dieses Studiums fand ich, dass sich die Dinge, die ich im Sinne eines theoretischen Glaubens in den Bereichen der Philosophie und der Psychologie „gewusst“ hatte, in lebendige Erfahrungen verwandelten, die dem „Wissen“ eine neue Bedeutung verliehen.“³

Alexander sah nicht nur den Faktor der Vorbildfunktion der Erwachsenen, sondern auch das Potential, das sich bietet, wenn die Fertigkeit, die Prinzipien anzuwenden, den Kindern schon in der Schule verfügbar wäre. Er stellte damals jedoch die Rahmenbedingung des Frontalunterrichts als solches nicht in Frage.

Fast 80 Jahre später sehen wir mit der Umsetzung unseres Konzepts die Möglichkeit, der Gefahr einer schleichenden Deviation der natürlichen Koordination der Kinder auf respektvolle Weise zu begegnen und der, mit dieser Einbuße der natürlichen Koordination oft verknüpften Therapiebedürftigkeit vorzubeugen.

In seiner Londoner Zeit richtete F.M. Alexander 1924 in seinen Räumen eine Schule für 3- bis 8-jährige Kinder ein. Er nannte sie „die kleine Schule“. Irene Tasker, welche ihn dabei unterstützte, arbeitete vorher als Lehrerin in London und war von Maria Montessori ausgebildet. Als Irene Tasker für sie eine kleine Schrift ins Englische übersetzte, hat sie ihr wohl von ihren Stunden bei F.M. Alexander und die Gründe dafür geschrie-

³ John Dewey in: F.M. Alexander (E. Maisel Hrsg.): Die Grundlagen der F.M. Alexander-Technik. Heidelberg 1985, S. 140f

ben . Sie erhielt von Maria Montessori die Antwort:

„Sono contenta che lei acquisti la coscienza dei suoi atti.“⁴ (Ich bin froh, dass Sie lernen, Ihrer Handlungen bewusst zu werden).

Heute unterrichten weltweit einige tausend qualifizierte Lehrer der F.M. Alexander-Technik die Anwendung der Prinzipien . Die meisten sind in nationalen Gesellschaften organisiert, diese wiederum arbeiten z.T. im Rahmen einer Affiliation im Interesse der Qualitätssicherung der Arbeit zusammen.

Dr. Emmi Pikler

Die Kinderärztin Dr. Emmi Pikler, (1902 - 1984) gründete 1946 das Lóczy in Budapest. Ihre Erfahrungen in der Familienarbeit als Hausärztin, sowie als Mutter mit ihren eigenen Kindern begründeten die Konzeption. Ihre Tochter, die Psychologin Anna Tardos, leitet heute mit der Ärztin Gabriella Púspóky das nach ihr benannte Emmi Pikler - Institut.

In ihrer Arbeit erforschte Emmi Pikler die Bewegungsentwicklung von Säuglingen und Kleinkindern. Sie deckte viele Irrtümer auf und machte an gebräuchlichen, etablierten Umgangsweisen mit Säuglingen und Kleinkindern deutlich, dass diese die angeborene Bewegungsentwicklung effektiv stören. In der Summe bewirken diese Störungen eine lebenslange Hypothek. Emmi Pikler erkennt beim Kind die Fähigkeit zu entdecken, zu forschen und selbst zu lernen. Unter großem Einsatz und mit viel Risikobereitschaft erschließt es sich neue Lebens- und Lernbereiche und findet, bei entsprechender Umgebung, immer wieder neue Aktivitäten und Aufgaben. Das Kind entdeckt sich selbst und gewinnt dadurch Vertrauen in seine Entwicklungskräfte. Es besitzt einen natürlichen Drang zur Kompetenz. Während seiner Tätigkeit, dem Üben und Wiederholen, wie auch beim Erreichen des Ziels erfährt es ein gutes Gefühl, erlebt Stimmigkeit und damit Sicherheit, was zu Vertrauen in das Leben führt.

Dies alles nimmt den Erwachsenen in die Verantwortung. Er muss sehen, was das Kind entsprechend seiner Entwicklung benötigt und einen Rahmen schaffen, der dem Kind in Bezug auf Raum und Zeit eine geschützte und sichere Umgebung bietet. Dies entspricht der Forderung nach Orientierung, Klarheit und Eindeutigkeit. Der Erwachsene hat den Weitblick und kann und muss sich und die Orte organisieren und vorbereiten.

Emmi Pikler sieht und respektiert das Kind vom ersten Tag seines Lebens an als vollwertiges Wesen. Sie betont die Notwendigkeit der Kooperation in der Pflege: Zusammensein heißt bei ihr „mit-Beziehung-sein“. Das Kind „in der Hand“ und „im Herz“ zu haben, bedeutet, dass in der Pflegesituation der erste Kontakt über die Hand geht und dass dieser, will er zum Herzen gehen, respektvoll sein muss.

„Viele Missverständnisse entstehen daraus, dass man starr Ratschlägen folgen will. (...) Man darf den Instruktionen nicht ohne vollständiges Verständnis, ohne Einfühlung folgen. (...) Das Wesentliche ist: Beobachte! Lerne dein Kind kennen! Wenn du wirklich bemerkst, was es nötig hat, wenn du fühlst, was es tatsächlich

⁴ Irene Tasker: Connecting links , The Sheildrake Press, London 1978, S. 11

kränkt, was es braucht, dann wirst du es auch richtig behandeln, wirst du es richtig lenken, erziehen.“⁵

Sofort nach seiner Geburt beginnt die Entwicklung seines Ich-Bewusstseins. Die Beziehung des Kindes zum Erwachsenen hat deshalb oberste Priorität. Deren Qualität bestimmt das Ich-Gefühl und bildet die Grundlage für das Ich-Bewusstsein, welches letztlich wegbestimmend im Leben ist.

Alleinsein wird oft mit Verlassensein gleichgesetzt. Alleinsein ist für Emmi Pikler Grundvoraussetzung, um lernen zu können, mit sich selbst zurechtzukommen. In der ruhigen und ungestörten Situation, ohne Erwartungsdruck von außen, hat das Kind unmittelbaren Kontakt mit der Umgebung und steht im Kontakt mit sich selbst, wenn es allein sein darf mit der gleichzeitigen Gewissheit, dass der oder die Erwachsene erreichbar, d.h. in Sicht und / oder Hörweite ist. Um seine Entwicklungswege zu gehen, benötigt es keine Stimulation von außen. Ohne ständige Störung und Stimulation kann sich sein inneres Gleichgewicht entwickeln.

„Jedoch wichtiger als das Resultat ist die Methode. Dieser Prozess des Lernens spielt eine sehr wichtige Rolle im ganzen späteren Leben des Menschen. Durch diese Art der Entwicklung gelangt der Säugling selbständig, mit geduldiger Arbeit, mit Sammlung seiner ganzen Aufmerksamkeit zu seinem Können. Er erlernt also im Lauf seiner Bewegungsentwicklung nicht nur sich ... zu drehen, ... Rollen, Kriechen, Sitzen,..., sondern er lernt auch das Lernen. Er lernt sich selbständig mit etwas zu beschäftigen lernt Schwierigkeiten zu überwinden. Er lernt die Freude und Zufriedenheit kennen, die der Erfolg - das Resultat seiner geduldigen, selbständigen Ausdauer - für ihn bedeutet.“⁶

Emmi Pikler hat im Lóczy den respektvollen Umgang, mit Säuglingen und Kleinkindern (0-3 Jahre) in einer entspannten, vorbereiteten Umgebung zur Normalität werden lassen. Die positiven Entwicklungsverläufe der dort aufwachsenden Kinder, welche aus verschiedenen Gründen nicht bei ihren Familien sein können, geben ihr Recht.

Weitere Bereiche im Emmi Pikler-Institut gehören der Forschung und der Lehre an. Das Lóczy hat seit 1971 die Aufgabe die Mitarbeiterinnen aller ungarischen Säuglings- und Kleinkinderheime fortzubilden.

Rebeca und Mauricio Wild

Rebeca und Mauricio Wild gründeten vor mehr als 22 Jahren in Tumbaco, Ecuador, einen Kindergarten in Eigenregie. Anlass waren die Erfahrungen, die sie und ihr ältester Sohn mit den offiziellen Erziehungseinrichtungen gemacht hatten und die Bedürfnisse ihres zweiten Sohnes, der damals zweieinhalb Jahre alt war. Aus diesem Kindergarten wurde mittlerweile ein Kindergarten-, Schul- und Fortbildungszentrum: das „Pesta“.

Rebeca Wild, 1939 in Deutschland geboren, studierte Germanistik, Montessori- und Musikpädagogik in München, New York und Puerto Rico. Seit 1961 lebt sie in Ecuador. Sie beschreibt ihre Aufgabe als das Respektieren echter Entwicklungsprozesse.

⁵ Emmi Pikler: Friedliche Babys - zufriedene Mütter, Herder Spektrum 1982, S. 131

⁶ Emmi Pikler: Friedliche Babys - zufriedene Mütter, Herder Spektrum 1982, S. 35

Kinder brauchen Liebe ohne Bedingungen und Respekt für die Eigenständigkeit, um sich geeignet entwickeln zu können.

Nicht-Direktivität bezieht sich auf diese Grundaussage von Mauricio Wild und wird von beiden als die Achse ihres Erziehungsansatzes bezeichnet.

„ Unter Direktivität verstehen wir hier bewusstes oder unbewusstes Verhalten, das die Kinder in ihren Interessen, ihrer Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt bestimmt. Hervorgerufen wird Direktivität vor allem dadurch, dass wir glauben, zu wissen, was gut für ein Kind ist und was nicht, was es lernen sollte, auf was es seine Aufmerksamkeit richten sollte.“⁷

In ihrem Buch ‚Sein zum Erziehen‘ kommt Rebeca Wild zum Schluss:

„ ...nicht-direktive Zuwendung stärkt die Lebenskraft der Kinder, aber ohne negative Begleiterscheinungen, ...“⁸.

Eine entspannte vorbereitete Umgebung, die Nicht-Direktivität ermöglicht, muss das Elternhaus mit einschließen, die Elternarbeit geht mit der Arbeit in der Einrichtung einher. Das verlangt von Eltern, die möchten, dass ihr(e) Kind(er) das „Pesta“ besuchen, die Bereitschaft, den Ansatz des „Pesta“ mitzutragen. Sie begreifen die Elternarbeit als unabdingbare gegenseitige Unterstützung, lassen jedoch die Verantwortung für die Kinder bei den Eltern und benennen dies auch.

Die Übernahme von Eigenverantwortung ist eine weitere tragende Säule des Ansatzes von Rebeca und Mauricio Wild. Sie ist eine unverzichtbare Grundvoraussetzung für wirkliche Autonomie:

„ Es besteht kein Zweifel: sollen unsere Kinder als Erwachsene die Fähigkeit haben, Entscheidungen zu treffen, Urteile zu fällen und Verantwortungen zu übernehmen, so brauchen sie heute schon unzählige Gelegenheiten, diese ‚Kunst‘ zu üben.“⁹

Nur wenige Grundregeln sind von den Erwachsenen hier vorgegeben, sie strukturieren das Zusammenleben und geben jedem die nötige Sicherheit. Das Pesta ist nach außen offen, Kinder können zu unterschiedlichen, jedoch gleichzeitig klar festgelegten Zeiten Betriebe, Praxen, Werkstätten besuchen, regelmäßig ein Praktikum machen. Mit den Kindern und Jugendlichen werden Ausflüge und je nach individueller Situation auch mehrtägige Reisen in die nähere und weitere Umgebung unternommen. Diese werden nach Möglichkeit von ihnen selbst organisiert. So erhalten sie sich nicht nur den Bezug zu ihrem Lebensraum, sondern bereichern auch ihre Lebenserfahrung und kultivieren zusätzliche Qualitäten und Fertigkeiten.

2. Der innere Plan

„Jeder Organismus enthält in sich sein eigenes artspezifisches Entwicklungs-

⁷ Rebeca Wild: Erziehung zum Sein, Arbor Verlag Freiamt 1989, S. 4

⁸ Rebeca Wild: Sein zum Erziehen, Arbor Verlag Freiamt 1995, S. 59

programm einschließlich der Möglichkeit zu neuartiger Interaktion mit seiner Umgebung. Dieses Potential ist beim menschlichen Organismus unvergleichlich größer als bei jedem anderen Lebewesen. Allerdings kann jeder Organismus sein Potential nur dann entfalten, wenn er eine seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung vorfindet. Für den Menschen bedeutet dies, dass sich auch echte Entscheidungskraft, Kreativität, Intelligenz und soziales Verhalten ganz natürlich entwickeln, wenn die Umgebung diese Möglichkeit nicht verhindert.“¹⁰

Nach Hoimar von Dithfurth räumte ein eigener innerer Bauplan (DNA) der Urzelle eine gewisse Selbständigkeit ein¹¹. So entstand organisches Leben. Um dieses zu erhalten, bedurfte es des Schutzes gegenüber dem äußeren Chaos. Leben ist jedoch durch sein völliges Verschließen von der Außenwelt zum Tode verurteilt. Die Lösung dieses Konfliktes lieferte die halbdurchlässige Membran. Diese lässt nur herein, was der inneren Struktur der Zelle zu ihrem Überleben und ihrer Entwicklung dient und scheidet aus, was dabei hinderlich ist. Das heißt, die Steuerung der Interaktion mit der Außenwelt lag von Anfang an innerhalb des Organismus.

Nicht nur Wissenschaftler wie v. Dithfurth und Maturana, auch Pädagogen in ihrer praktischen Tätigkeit fanden das oben genannte Lebensprinzip bestätigt, welches wir als Grundlage unserer Pädagogik betrachten. Maria Montessori beschreibt Entwicklung als einen Wachstumsprozess, der über die Erweiterung und Vermehrung einer bereits existierenden Form hinausgeht. Ein vorbestimmter innerer Plan bildet den Ausgangspunkt der Entwicklung und bestimmt ihre Ganzheitlichkeit. Unser Respekt bezieht sich auf diesen, von innen geleiteten Lebensprozess.

Der Organismus strebt nach Ausgleich und Bedürfnisbefriedigung. Je weniger dieser Prozess des 'Immer-Wieder-Zum-Inneren-Gleichgewicht-Zurückkommens' von außen gestört oder manipuliert wird, desto autonomer und authentischer ist das Kind in seinem Handeln mit der Umwelt. In Interaktion mit der Wirklichkeit (Umwelt) hat das Kind die Möglichkeit, aus den Konsequenzen seines Handelns und den daraus gewonnenen Erfahrungen zu lernen. Jedoch ist dafür die Qualität der Außenwelt von großer Bedeutung. Folgende Entwicklungsbedürfnisse bereiten den Boden für die freie und kreative Entfaltung des vorher beschriebenen Potentials.

⁹ Rebeca Wild: Erziehung zum Sein, Arbor Verlag Freiamt 1989, S. 211

¹⁰ Rebeca Wild: Kinder im Pesta, Arbor Verlag, 1993, S. 122

¹¹ Hoimar von Dithfurth: Der Geist fiel nicht vom Himmel, dtv, 1993

Bedürfnis nach Liebe

„Wir sind alle Kinder der Liebe.“¹²

Fast alle Eltern lieben ihre Kinder, jedoch nicht alle Erwachsenen fühlten sich als Kinder angenommen und geliebt.

Der erste Ausdruck der Liebe in der Ontogenese eines Kindes betrifft die Berührung. Säugetiere werden nach der Geburt von der Mutter am ganzen Körper geleckt. Bleibt dies aus, stirbt der Nachkomme oder entwickelt sich fehl. Berührung, die respektvoll ausgeführt wird, ermöglicht dem Kind ein tiefes, entspanntes Gefühl des Seins in Geborgenheit und Annahme. Respektvoll sein, heißt für uns, dass keine äußere Instanz definiert, wie das Kind zu sein hat.

Wir achten die individuellen Grenzen eines jeden Kindes. Diese stehen jedoch oft im Konflikt mit den Grenzen anderer. Diesen Konflikt werden wir begleiten und mit den Kindern gemeinsam Regeln finden. Wir werden keine Hilfeleistung geben, die die Kinder in ihrem Tun von Erwachsenen abhängig werden lassen. Wir bieten keine Lösungen, sondern begleiten das Kind dabei, es selbst zu tun.

„Bei allem, was man dem Kind beibringt, hindert man es, es selbst zu tun.“¹³

Die Kinder werden weder gelobt noch kritisiert, sondern in ihrem Tun bestätigt, so dass sie unabhängig sein können von den Werturteilen der Erwachsenen. Wir stören sie nicht in ihrem Sein, ganz gleich ob sie allein oder in Gemeinschaft mit anderen sind.

Ein wichtiger Aspekt der Liebe ist für uns die Aufgabe, den Kindern durch geeignete, klare Grenzsetzungen einen Raum in Sicherheit, ohne verbale, physische oder psychische Gewalt zu gewähren. Liebe fordert für das Kind weiter, dass es in seinem Schaffen gesehen wird.

„Angenommen werden, ist gesehen werden in einer Interaktion.“¹⁴

Die aus diesem Umstand resultierende starke Abhängigkeit von der Akzeptanz der Eltern und auch anderer Erwachsener birgt die Gefahr des Missbrauchs in sich. Kinder können leicht für die Bedürfnisse, Ziele und Erwartungen der Erwachsenen benutzt und damit ihrem natürlichen Potential und Lebensgefühl beraubt werden.

Bedürfnis nach Kontinuität

Innerhalb der sich laufend ändernden Welt haben Kinder das Bedürfnis nach Beständigkeit. Um eine innere Struktur von der Welt und sich selbst aufbauen zu können, ist es notwendig, dass der kindliche Organismus bestimmte Aspekte seiner Welt als kontinuierlich existent erlebt. Die Erwachsenen unserer Einrichtung sind dafür zuständig, Kontinuität bezüglich der Bezugsperson, der Umgebung und auch hinsichtlich der Tages- und Wochenstruktur zu schaffen. Die stetige Erfüllung all dieser Bedürfnisse gewährleistet beim Kind ein Gefühl von grundsätzlicher und tiefer Sicherheit.

¹² Humberto Maturana: Liebe und Spiel, Karl Auer Verlag, 1994, S. 97

¹³ Jean Piaget: aus 'mit Kindern wachsen' Freiamt 1/99

¹⁴ Humberto Maturana: Liebe und Spiel, Karl Auer Verlag, 1994, S. 98

Bedürfnis nach Bewegung

„Kinder suchen sich in Bewegung auszudrücken.“¹⁵

Mit Hilfe der Bewegung schafft das Kind aktiv die Verbindung nach außen. Weiter legen die Erfahrungen mit Bewegung in der Wirklichkeit das Fundament für abstraktes, kognitives Denken. So entstehen abstrakte Vorstellungen, z.B. über Raum und Zeit.

„Die Strukturen der Intelligenz können nur durch konkrete Aktivität gebildet werden, und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und größtmöglicher Bewegungsfreiheit.“¹⁶

Eine freie Bewegungsentwicklung ist Voraussetzung für eine gesunde physische, psychische und kognitive Entwicklung des Kindes. Wir haben daher zum Ziel, die Kinder in ihrer natürlichen, spontanen Bewegung nicht zu stören, sondern vielmehr den Kindern den Raum zu bieten, sich auszuprobieren, eigene Grenzen zu erleben und zu respektieren und die Veränderlichkeit von Grenzen zu erfahren. Dafür bieten wir ihnen eine sichere, vorbereitete Umgebung, die es uns ermöglicht, die Kinder zu begleiten, jedoch ohne in die Kind-Umwelt-Interaktion eingreifen zu müssen.

Bedürfnis sich selbst zu schaffen - Autopoiese

Durch die Sicherstellung der vorher genannten Bedürfnisse kann das Bedürfnis, „sich selbst zu schaffen“ zum Tragen kommen. Die autopoietische Kraft muss im Kind nicht stimuliert werden. Solange sie nicht gestört oder manipuliert wird, z.B. durch nicht ausreichende Erfüllung der Entwicklungsbedürfnisse, existiert in jedem Kind eine natürliche Motivation zu beobachten, zu tun, zu handeln, etc. .

„Diese Selbstdisziplin, die durch jeden autonomen Akt zustande kommt, macht aus dem Kind einen Menschen, der später konkrete Verantwortung für seine Welt übernehmen kann, da ihm heute schon erlaubt wird, die Verantwortung für seine eigenen Handlungen zu übernehmen.“¹⁷

Zusammenfassung

Die Sicherstellung der Grundbedürfnisse, der selbst erfahrene und miterlebte respektvolle Umgang, der auch dadurch entspannte Raum, die vorbereitete, das Leben von echten Entwicklungsbedürfnissen ermöglichende Umgebung: alle diese Aspekte in ihrer Gesamtheit begünstigen oder ermöglichen überhaupt erst das Wachsen einer selbstverständlichen inneren Sicherheit und damit ein gesundes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein.

„Das ganze unbewusste Streben des Kindes geht dahin, sich durch die Loslösung vom Erwachsenen und durch Selbständigkeit zur freien Persönlichkeit zu ent-

¹⁵ Maria Montessori: Kinder sind anders, dtv, 1987, S. 103

¹⁶ Jean Piaget: Das Erwachen der Intelligenz, Klett, 1969

wickeln.“¹⁸

Inneres Gleichgewicht bringt das Bestreben nach äußerem Gleichgewicht mit sich. Selbstwahrnehmung macht Fremdwahrnehmung erst möglich. Übernahme von Verantwortung für sich selbst erfordert die Ausbildung und beinhaltet das Nutzen von Entscheidungsfähigkeit und ist zugleich Voraussetzung für die effektive Fähigkeit, Verantwortung im Lebensumfeld wahrzunehmen. Verständnis für Zusammenhänge und die Fertigkeit des vernetzten Denkens sind dabei tragende Stützen.

„Erfährt das Kind (...), dass der Erwachsene sich selbst und das Kind respektiert, wird das Kind gar nicht anders können, als sich und andere Menschen wahr- und ernst zunehmen“¹⁹

Unsere Einrichtung - Kindergarten und Schule - will auch einen geeigneten Beitrag zu einer lebenswerteren Welt leisten. Indem jeder Einzelne sich selbst erfährt, als Individuum sowie als Teil verschiedener, miteinander zusammenhängender vernetzter Systeme, kann und wird die Motivation, sich für die Erhaltung und Verbesserung unserer Lebensgrundlage einzusetzen, von innen kommen. Die Motivation entsteht nicht aus Angst vor Strafe, sie wird freiwillig sein, ohne Frage nach Belohnung oder Bezahlung.

„Soll ein System langfristig funktionieren und größte Freiheit der Entfaltung für seine Individuen bieten, so gelingt dies also nur durch rechtzeitiges Umschwenken vom quantitativen Mengenwachstum zum qualitativen Wachstum in Struktur und Gestalt. Nur ein solches Wachstum ist frei von Zwängen, jederzeit an Umweltveränderungen anpassungsfähig und von entsprechend geringer Störanfälligkeit - ganz abgesehen davon, dass es sich ... nicht selbst das Wasser abgräbt.“²⁰

3. Die Umsetzung

3.1. Voraussetzungen

Wie sieht eine Schule aus, in der Lernen gemäß der Lebensprozesse ermöglicht wird? Wichtigste Voraussetzung ist, eine vorbereitete Umgebung. Diese bezieht sich sowohl auf die innere Haltung der Erwachsenen, welche die Kinder auf ihrem Weg begleiten, als auch auf die konkrete materielle Umwelt, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen muss.

Innere Haltung der Erwachsenen

Der respektvolle Umgang mit sich, mit anderen und mit der Umwelt ist die Grundvoraussetzung für eine entspannte Umgebung und gleichzeitig Voraussetzung dafür, dass

¹⁷ Rebeca Wild: Erziehung zum sein, Arbor Verlag, 1996, S. 49

¹⁸ Maria Montessori: Grundlagen meiner Pädagogik, Quelle und Meyer, 1996, S. 11

¹⁹ Alice Miller: Das Drama des begabten Kindes, Suhrkamp, 1983, S. 10

²⁰ Frederic Vester: Unsere Welt - ein vernetztes System, dtv, 1987, S. 66f.

Lernen überhaupt stattfinden kann. Das heißt, die Arbeit fängt bei uns an, die wir diese Schule ins Leben rufen und wird getragen durch alle, die sich daran beteiligen. Wir fordern einen hohen Einsatz: die Bereitschaft sich selbst zu betrachten und sich da anzunehmen, wo man ist, sowie die Fähigkeit, sich zu reflektieren, den Mut, sich oftmals entgegen der Gewohnheit in Situationen zu begeben, die nicht von vornherein planbar und damit offen sind.

Von unseren Lehrern und Begleitern²¹ wünschen wir uns, dass sie unsere Kinder beobachten, ihre Entwicklungsbedürfnisse erkennen und das Lernen und Wachsen unter Einbeziehung der sensiblen Phasen (nach M. Montessori) begleiten. Das bedeutet bezüglich der vorbereiteten Umgebung, diese so zu gestalten, dass das Kind auf verschiedenen Ebenen angesprochen wird und dass Impulse, die vom Kind ausgehen bei der immer neuen Bereitstellung von Material (Lernangebot) berücksichtigt werden. Sie müssen in der Lage sein, Probleme in der Entwicklung der Kinder zu erkennen und sie beim Überwinden von Lernhemmnissen zu unterstützen. Die Begleiter führen die Kinder in die Arbeit mit den Selbstlernmaterialien (bspw. Montessori- und Wild-Material, Reichtabelle) ein, bereiten Gruppenangebote, Kurse, Projekte und viele andere Aktivitäten der Kinder vor.

„Die Lehrerinnen begleiten die Kinder bei der allmählichen Entfaltung der Abstraktionsfähigkeit als organischem Wachstumsprozess, sowohl physisch von der Reifung der Gehirnfunktion her, als auch von der Reifung der geistig-seelischen Funktionen. Im Kind bilden sich Verständnisstrukturen, die auf eigene Erfahrung und deshalb auf einer inneren Sicherheit beruhen, und zu fundiertem Wissen führen.“²²

Die Aufgabe der Begleiter unserer Einrichtung ist es, die Kinder nicht zu stören und vor Störungen zu schützen. Wesentlich ist, dass die Kinder den einmal begonnenen Spannungsbogen zu Ende führen können. Die Forschungen von Maria Montessori haben ergeben, dass „Abwegigkeiten“ in der Entwicklung über diese Art des selbstbestimmten, aktiven und konzentrierten Tuns der Kinder normalisiert werden können.²³

Darüber hinaus sorgen die Begleiter für eine entspannte Umgebung, denn nur hier kann Lernen stattfinden. Dazu ist die Einhaltung der nachfolgenden Grundregeln Pflicht:

- nicht verletzen, sowohl physisch als auch verbal
- andere Kinder bei ihrer Tätigkeit nicht zu stören
- sorgfältiger Umgang mit dem Material
- Arbeitsplätze wieder herstellen

Weitere veränderbare Regeln werden mit den Kindern (z.B. in der wöchentlichen Schulkonferenz oder in gemeinsamen Runden) ausgehandelt. Mit diesen Regeln setzen wir Grenzen. Diese sind nicht willkürlich und von daher transparent. Sie geben Vertrauen, Schutz und Sicherheit - jedem in gleichem Maße. Wir gehen deshalb davon aus,

²¹ Im folgenden werden unsere Erzieher, Lehrer und andere Betreuer „Begleiter“ genannt.

²² Heinrich Jacoby: Jenseits von begabt und unbegabt. Hamburg 1987

²³ Maria Montessori: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i. B. 1969, S. 166

dass für ihre Einhaltung nicht nur der Erwachsene zuständig ist, sondern dass die Kinder sich dafür mitverantwortlich fühlen.

„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.“²⁴

Nichtdirektivität

„Zwischen den beiden Extremen 'ein Kind allein lassen' (es verlassen) und 'sein Problem lösen' liegt das Gebiet, in dem sich echte Entwicklungsprozesse ergeben. Leider wird es von 'erziehenden Erwachsenen' zu selten betreten. In dieser Zone sind wir bei dem Kind, wir begleiten es, wir sind einfach da. Wir gehen nicht weg, ermuntern auch das Kind nicht mit dem üblichen 'du kannst das schon' zur Selbstständigkeit, greifen seinen Ideen nicht voraus, lenken es nicht ab, unterstützen es, wenn nötig und erwünscht in seiner Aktivität und setzen - wenn dies erforderlich ist - Grenzen, damit alle Beteiligten sich wohl fühlen können.“²⁵

In dem vorgenannten Zitat wird ein wesentlicher Aspekt unserer Pädagogik angesprochen: die Nichtdirektivität:

„Unter Direktivität verstehen wir hier bewusstes oder unbewusstes Verhalten, das die Kinder in ihrem Interesse, ihrer Wahrnehmung und der Interpretation der Umwelt bestimmt. Hervorgerufen wird Direktivität vor allem dadurch, dass wir glauben, zu wissen, was gut für ein Kind ist und was nicht, was es lernen sollte, auf was es seine Aufmerksamkeit richten sollte...“²⁶

Unser eigenes Verhalten bedarf unserer größten Aufmerksamkeit, da unsere Gesellschaft hauptsächlich auf den Spielregeln der Direktivität aufbaut. Wohlgemeinte Ratschläge wie: „Es tut dir bestimmt gut, wenn du dich ausruhst.“, „Du schaffst das schon.“, „Mach's doch mal so, wie's X macht.“, „Trink mal aus.“, u. a. sind uns wohlvertraut. Die meisten von uns sind damit groß geworden und noch heute bestimmen gutgemeinte Kommentare unsere Beziehungen und unser Leben. Wir haben gelernt unterschiedlich darauf zu reagieren: es „richtig“ zu machen, uns dagegen aufzulehnen, zu resignieren u.a.m.

Wir möchten nicht, dass die Kinder bei uns um Liebe und Aufmerksamkeit kämpfen müssen, deshalb ist die Sicherung des Grundbedürfnisses nach Geborgenheit für uns Pflicht (vgl. Kap.2: Innerer Plan). Manipulation, Lösungsvorschläge, unaufgeforderte Hilfe, Vorwegnehmen von Handlungen, Vergleiche mit anderen durch Erwachsene, lehrerzentrierter Unterricht ohne Möglichkeit zur Selbstkontrolle, Lob und Tadel sind Umgangsformen, die wir alle gut gelernt haben, die aber uns und unsere Kinder daran

²⁴ Rebeca Wild: Kinder wissen, was sie brauchen. Herder Spektrum Freiburg 1998, S. 16

²⁵ Rebeca Wild: Erziehung zum Sein. Freiamt 1996, S. 85

²⁶ Rebeca Wild: Nicht-Direktivität – Achse einer neuen Erziehung. In: Mit Kindern wachsen 8 / 97

hindern, sich frei zu entfalten. Wir aber wünschen uns:

„..., dass sie sich frei bewegen dürfen, rennen, lachen und weinen und Dinge tun können, die sie wirklich interessieren, dass sie mit Kameraden und Erwachsenen aufrichtigere und ehrlichere Beziehungen (...) knüpfen.“²⁷

Kinder, die so aufwachsen, sind es gewohnt, Entscheidungen zu treffen, selbst zu bestimmen, unabhängig zu sein. Gerade in einer Zeit, in der Drogen, Gewalt und Missbrauch alltägliche Erfahrungen sind, sind dies Qualitäten, die Kinder vor Abhängigkeiten und Übergriffen schützen können. Insofern betrachten wir unsere Pädagogik auch als Prävention. Diese Arbeit erfordert von den Begleitern ein hohes Maß an Reife und Bewusstheit, die Bereitschaft sich selber anzuschauen und an sich zu arbeiten. Die gemeinsame Reflexion im Team sowie die Arbeit in einer regelmäßig stattfindenden Supervision unterstützen sie dabei.²⁸

An unserer Schule werden wir Lehrkräfte einstellen, welche die staatliche Lehrerbildung abgeschlossen haben oder deren Ausbildung dieser gleichwertig ist nach §5 (3) PSchG. Damit das besondere pädagogische Interesse kompetent in die Praxis umgesetzt werden kann, werden wir mit Begleitern zusammenarbeiten, die Zusatzausbildungen im Bereich nichtdirektiver Erziehung, Montessoripädagogik oder entsprechende Erfahrungen haben. Die Bereitschaft zur ständigen Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Ansätzen ist Bedingung für die Mitarbeit an unserer Schule.

Zusätzlich zu den Lehrerinnen und Lehrern stehen anfangs Eltern als Begleiter für die Betreuung der Kinder zur Verfügung. So wird bspw. immer eine erwachsene Begleiterin im Außenbereich präsent sein, damit die Schüler dort jederzeit spielen, experimentieren, turnen usw. können, während gleichzeitig im Gebäude oder den Werkstätten Kurse stattfinden, gefrühstückt wird oder Ausflüge gemacht werden.

Äußere Umgebung

Wir sind der Überzeugung, dass man den Kindern nichts beibringen kann. Sie lernen aus sich selbst heraus. Es ist also von wesentlicher Bedeutung auch die materielle Lernumwelt so zu gestalten, dass es kognitive, emotionale, sensomotorische und soziale Anregungen gibt. In unserem Haus sind Außen- und Innenbereich dementsprechend gestaltet. Darüber hinaus erscheint uns die Veränderbarkeit der verschiedenen Bereiche wichtig, um den unerwarteten Neuschöpfungen der Kinder in Lebensprozessen begegnen zu können.

Unser Außenbereich bietet vor allem vielfältige Sand- und Wasserspiele: Es gibt sowohl einen Sandkasten wie einen Sandberg, es gibt einen Wassergraben, Wassertische und Wasserhähne, Schläuche, Gießkannen, Kübel und Behälter zum Transportieren, Messen, Umschütten... Ebenso gehören ein Steinhaufen und verschiedene andere Naturmaterialien (z.B. Baumstämme) zur zurückhaltend gestalteten äußeren Umgebung. „Zurückhaltend gestaltet“ deswegen, weil wir die Chance wahrnehmen wollen, dem Außengelände mit den Kindern gemeinsam eine Form zu geben. Das heißt, die Wege

²⁷ Rebeca Wild: Nicht-Direktivität – Achse einer neuen Erziehung. In: Mit Kindern wachsen 8 / 97

²⁸ siehe auch: Maria Montessori: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg i. B. 1969, S. 166

erst anzulegen, wenn wir sehen, welche Wege sich die Kinder aussuchen und Ruheplätze dort einzurichten, wo die Kinder sich zurückziehen. In diesem Rahmen könnte z.B. auch dem Wunsch entsprochen werden, ein Gemüsebeet anzulegen oder Kleintiere zu halten.

Um ihr Außengelände selbst verändern zu können, haben die Kinder bewegliches Material wie Kisten, Bretter, Leisten, Tücher und Seile. Sie können damit selbst Zelte, einen Bewegungsparcours, einen Kletterturm, eine Brücke etc. bauen. Weiterhin gibt es Geschicklichkeitsspiele (z.B. Diabolo, Stelzen, Pedalos), Fahrzeuge (z.B. Roller, Einräder) und Arbeitsmaterial aller Art (z.B. Schaufeln Schubkarren) um einiges in Bewegung zu bringen. Ein Schuppen und mehrere Unterstände ermöglichen den Kindern auch bei schlechtem Wetter im Garten und auf dem Hof aktiv zu sein. Ein Rückzugsraum für die Schulkinder ist abgeteilt, um auch draußen eine vorbereitete Umgebung nur für die 'Großen' zu bieten, den sie selbst nach eigenen Vorstellungen gestalten können.

Die ständige Anwesenheit eines Erwachsenen im Außengelände gibt auch hier den Kindern Sicherheit und wenn nötig Unterstützung, und ermöglicht ihnen so, sich jederzeit und beliebig lange im Freien aufzuhalten.

Auch die Innenräume laden zum Bewegen und Experimentieren ein. Treppen, Stiegen, Sitzpolster, Hängematten, Leitern und verschiedene 'Hengstenberg'-Materialien kommen dem unermüdlchen Bewegungsdrang entgegen. Außerdem lassen die vielseitigen Sitzmöglichkeiten (Polster, Kissen, Teppichfliesen, Stühle, Bälle) es nicht zu, in einer Haltung zu 'erstarren'.

Insgesamt stehen vier Räume und eine Küche ausschließlich den Schülern zur Verfügung. Darin enthalten sind Materialien für folgende Bereiche: Bau- und Konstruktionsspiele, Rollenspiel und Theater, Bildnerisches Gestalten, Sinnesmaterialien, Puppenspiel, Handarbeit, Ruheraum, Werken, Bewegung, Küche, Gesellschaftsspiele, Gedulds- und Geschicklichkeitsspiele, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Lesen (Bibliothek), Sprache, Musik, Erdkunde, Sach- und Heimatkunde, Geschichte, Religion.

Diese „Lebens- und Aktivitätsbereiche“²⁹ sind freundlich gestaltet. Die in ihnen vorhandenen Materialien sind übersichtlich geordnet und ansprechend präsentiert, so dass die Kinder sich eingeladen fühlen, die Dinge zu benutzen. Sinnesmaterialien, wie sie unter anderem von Maria Montessori entwickelt wurden, laden ein zum Hören, Schmecken, Riechen, etc. Das didaktische Material (z.B. Montessori, Reichen, Wild) ist klar zielgerichtet und bietet dem Kind die Möglichkeit der Selbstkontrolle, die es ihm leicht macht, unabhängig vom Lehrer zu lernen. Das Mathe-Material, nahe der Bauecke, verlockt zum entdeckenden Lernen, die kleine Bühne mit Verkleidungskiste lädt ein zur szenischen Darstellung. Da unsere Schule keiner festen Stundentafel folgt, kann sich das Kind zum selbstgewählten Zeitpunkt, beliebig lang und immer wieder neu einer Sache zuwenden und sie so in seinem eigenen Rhythmus zu Ende bringen.

Die übrigen Räume wie Außengelände, Kreativraum, Holzwerkstatt und Bewegungsraum stehen den Schulkindern gemeinsam mit den Kindergartenkindern zur Verfügung. In der Küche können die Kinder eigene Rezepte ausprobieren, bzw. bei der Zubereitung

²⁹ Manfred „Mensch“ Mayer: Konzept für eine Schule- die es (noch) nicht gibt, Pfaffenhofen a.d. Ilm 1998, S. 35

des Mittagessens dabei sein. Außerhalb unserer eigenen Räumlichkeiten bieten wir Tanz, Sport und Schwimmen an. Da eine unserer Begleiterinnen eine tanzpädagogische Ausbildung hat, ist es z.B. möglich, den Kindern Tänze aus unterschiedlichen Kulturen (Brasilien, Afrika) und Epochen (höfische Tänze, Streetdance) nahezubringen. Ebenso ist es möglich, Tanz als persönlichen „Ausdruck der Seele“ im Sinne des Ausdruckstanzes als Kurs anzubieten. Bewegungstheater und Pantomime fallen ebenso in diesen Bereich. (Im Anhang fügen wir eine ausführliche Darstellung der einzelnen „Lebens- und Aktivitätsbereiche“ bei.)

Die Einrichtung und Leitung einer Holzwerkstatt übernimmt ein Rentner, der unser Konzept kennt und uns durch Herstellung von Material unterstützen möchte. Darüber hinaus ist er bereit, mit den Kindern zusammenzuarbeiten. Das ermöglicht uns, in Kontakt zu sein mit einer Generation, mit der ein Austausch nicht mehr selbstverständlich ist.

Enge Zusammenarbeit mit den Eltern

Eine Schule mit dieser pädagogischen Ausrichtung ist angewiesen auf eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, so dass Vertrauen und ein Miteinander wachsen können. Damit den Kindern ein Lernen und Wachsen gemäß der Entwicklungsbedürfnisse möglich wird, müssen die Eltern bereit sein, sich mit den Ideen von vorbereiteter Umgebung, respektvollem Umgang und Nicht-Direktivität auseinanderzusetzen und diese auch zu Hause zu unterstützen. Dazu bieten wir verschiedene Formen der Elternarbeit an: Hospitationen, thematische Elternabende, regelmäßige persönliche Gespräche, Elternbriefe, Einführung in die in der Schule verwendeten Materialien etc.. So erhalten die Eltern einen Einblick in die pädagogische Praxis und in die persönliche und soziale Entwicklung ihres Kindes. Darüber hinaus ermöglicht diese Zusammenarbeit, dass sich die Eltern mit ihren Kindern auf den Weg machen und somit ihrem eigenen inneren Plan folgen können.

Erwachsenenbildung ist neben Kindergarten und Schule eine tragende Säule unseres Konzeptes. Neben schulinternen Veranstaltungen werden auch öffentliche Fortbildungskurse für Erwachsene, bspw. zur nicht-direktiven Erziehung, zur F.M. Alexander-Technik usw. angeboten.

Wir fassen unsere Schule als ein Gemeinwesen auf, in dem eine demokratische Gesinnung gelebt wird. In unserer Schule lernen die Erwachsenen und Kinder ihre eigenen Interessen zu erkennen, zu artikulieren und sie in der Schulgemeinschaft zu leben.

Die Elternmitarbeit hat an unserer Schule nicht nur in pädagogischer Hinsicht einen hohen Stellenwert. Die Eltern arbeiten - je nach zeitlichen Möglichkeiten - mit:

- in der Begleitung der Schüler
- bei Projekten, in die sie besondere Kompetenzen einbringen können
- in der Öffentlichkeitsarbeit
- bei der Finanzierung
- bei der Beschaffung von weiteren finanziellen Mittel

- bei der Organisation von Festen und Feiern
- bei der Organisation und Pflege der Vorbereiteten Umgebung
- bei der Herausgabe der Schulzeitung
- in der Verwaltung oder Küche

Das Zusammensein aller an der Schule Beteiligten lebt von einer hohen Eigenverantwortung für ein gutes Miteinander und der Bereitschaft zur Teamarbeit.

3.2. Leben und Lernen in unserer Schule

An der Schule für lebendiges Lernen gibt es, wie der Titel andeutet, viele Formen und Wege des Lernens. Grundlage aller Lernformen ist die Eigentätigkeit und intrinsische Motivation des Kindes. Die Eigenaktivität ist der Weg des Kindes zur Freiheit im Sinne der Unabhängigkeit. Das Kind will selbst lernen, selbst seine Erfahrungen in der Umwelt machen und diese durch seine persönliche Auseinandersetzung mit ihr wahrnehmen. Denn die Erfahrung der eigenen Unabhängigkeit ist die Basis für die Entwicklung der menschlichen Würde. Kinder lernen in Bewegung. Bewegungsfreiheit ganz nach den Bedürfnissen des Kindes steht in langer Tradition der Reformpädagogik von Montessori, Dewey, Freinet u.a. und ist auch an der freien Schule ein wichtiges Element.

Moderne physiologische und psychologische Erkenntnisse bestätigen die Auffassung,

„dass eine ganzheitliche Entwicklung ohne Bewegung nicht möglich ist und dass ein, das Leben der Kinder berücksichtigendes Lernen auch nur handelnd, also mit Bewegung inszeniert werden kann.“³⁰

Wir haben daher das Ziel, die Kinder in ihrer natürlichen, spontanen Bewegung nicht zu stören, sondern den Kindern viel Raum für Lernen in Bewegung zu bieten, sei es im Freien Spiel oder bei anderen Lernaktivitäten. Das heißt konkret, dass den Schülern kein Phasen- und Aktivitätswechsel durch Lehrkräfte oder den Stundenplan vorgegeben wird. Jede Schülerin und jeder Schüler genießt gemäß seinen Bedürfnissen und innerhalb der von der Schulkonferenz vereinbarten Regeln jederzeit volle Bewegungsfreiheit und kann diese auf seine Weise nutzen.

Schulwochenplan

Dementsprechend sind im Schulwochenplan keine Pausen und Stunden vorgesehen, da die Schüler selbst entscheiden, wann sie spielen, arbeiten, sich erholen, etc. Der Plan gibt lediglich einen Rahmen vor, der deutlich zeigt, dass den Schülern viel Raum zugestanden wird, ihre Selbständigkeit und Eigenverantwortung wahrzunehmen und weiterzuentwickeln. Andererseits vermittelt er den Schülern aber auch Sicherheit und Verlässlichkeit.

³⁰ Klupsch-Sahmann: Pädagogischer Ansatz einer bewegten Schule. In: Dannenmann, F. / Hannig-Schösser, J. / Ullmann, R. (Hrsg.): Schule als Bewegungsraum. Stuttgart 1997, S.33
Vgl. auch Elfriede Hengstenberg: Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Heidelberg 1993.

Jedes Kind entfaltet einen in ihm selbst angelegten inneren Entwicklungsplan. Es setzt für sich entsprechend seinem Entwicklungsstand besondere Schwerpunkte. Deshalb wird die Schule für lebendiges Lernen sich zwar am Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg orientieren, aber nicht die dort geltende Stundentafel übernehmen. Die Lehrer orientieren sich mit den angebotenen Lerninhalten an den Lehrplänen für die staatliche Grundschule. Diese werden in der jeweils neuesten Fassung zugrunde gelegt.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7:30 – 8:30	Freie, gleitende Eingangsphase				
Ab 8:30	Angebot eines Morgenkreises				
8:30 – 11:00	Schulkonferenz für alle Schüler und Lehrer		Ausflugstag mit wechselnden Angeboten		
Ab 10:30	Möglichkeit für ein gemeinsames Frühstück				
11:00 – 12:30	Wechselnde Angebote, Kurse und Projektarbeit				
					Schulkonferenz, Wochenabschluss
12:30 – 13:00	Möglichkeit für persönliche Tagesabschluss – Gespräche				
13:00 – 13:30	Möglichkeit zum gemeinsamen Mittagessen / 2. Vesper i. d. Schule				

- Von 7:30 bis 8:30 können die Kinder in der Schule ankommen, für ausreichende Betreuung ist gesorgt.
- Von 8:30 bis 12:30 ist die verpflichtende Kernzeit für alle Schüler, ab 11:00 werden feste Kurse, Projekte, etc. angeboten
- Frühstücken können die Kinder jederzeit im dafür vorgesehenen Raum allein oder mit Freunden. Für 10:30 wird eine Möglichkeit zum gemeinsamen Frühstück vorbereitet.
- Ab 12:30 besteht jeden Tag die Möglichkeit für persönliche Tagesabschlussgespräche
- Der Mittwoch steht für Ausflüge in die nähere Umgebung, zum Besuch von Betrieben und Einrichtungen etc. zur Verfügung.
- Die Schulkonferenzen sind für alle Schülerinnen und Schüler sowie die an diesem Tag anwesenden Begleiter verpflichtend. Sie bieten Raum für Informationsaustausch, die Klärung von Problemen, das Erzählen von Geschichten, gemeinsames Singen, in der ganzen Gruppe Beisammensein, Erleben eines Gemeinschaftsgefühls...

Bei Bedarf wird diese Wocheneinteilung durch gemeinsam mit den Kindern erstellte individuelle Tages- und Wochenpläne ergänzt. Mit ihrer Hilfe können Kinder lernen, sich selbst zu organisieren, lehrerunabhängig ihre Arbeit zu kontrollieren und zielgerichtet zu handeln. Die Lehrer können sich weitgehend auf Hilfestellungen beschränken und differenziert auf die einzelnen Kinder eingehen.

Lernformen

„Wer Freie Schulen besucht, kann Kinder beobachten beim Kochen und Backen, bei der Gartenarbeit, beim Bauen von Buden, Holzhacken, Experimentieren mit Feuer, Renovieren und Verschönern von Schulräumen, Bauen eines Segelbootes, beim Reparieren von Fahrrädern, beim Töpfern, Malen, Nähen, Batiken, Video-filmen, Drachenbau, Angeln, bei der Aquariumspflege oder Versorgung von Tieren, bei Fotolaborarbeiten, chemischen und physikalischen Experimenten, beim Unordnung stiften und Ordnung schaffen, bei Ausflügen auf Schrottplätzen, Basteln von Marionetten oder Musikinstrumenten, beim Untersuchen von toten Fischen oder Spinnen, beim Drucken, Hämmern und Hobeln, beim Auseinander-montieren eines Motors, bei der Erkundung von Lebensgewohnheiten von Kühen, beim Mauern, beim Schreibmaschineschreiben usw.“³¹

Wahlfreiheit haben die Schüler auch in Bezug auf Lern- und Arbeitsformen, d.h. jeder Schüler entscheidet für sich, während der gesamten Arbeitszeit, was er, wann, wie, mit wem und wie lange macht und nicht nur, wie in anderen Schulen üblich, in vom Lehrer vorgegebenen Freiarbeitsphasen. Mit der Entscheidung für einen Kurs verpflichten sich die Schüler jedoch, über einen längeren Zeitraum regelmäßig daran teilzunehmen. Die einzelnen Lernformen stehen insofern gleichberechtigt nebeneinander und werden vom Kind nach eigener Maßgabe gewichtet.

- Freies Spiel

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen.“³²

Das Spielen ist die Aneignungsform, die die Kinder in unsere Schule mitbringen und durch die sie bis zum Eintritt ins Schulalter schon viele wichtige Dinge gelernt haben. Das Spielen dient an unserer Schule nicht als Abwechslung und gelegentliche Bereicherung des Schulalltags, vielmehr ist es eine zentral wichtige Form des Lernens. Aus dem Spiel heraus ergeben sich oft Interessen, bestimmte Wissensgebiete genauer zu erforschen, sich neue Fertigkeiten anzueignen (Bspw. Üben der Rechenfertigkeiten beim Kaufladenspiel) um bestimmte Rollen im Spiel übernehmen zu können.

Das Spiel enthält immer das Moment der Freiheit. Es verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck. Spielen hat auch den Charakter der inneren Unendlichkeit. Das

³¹ Manfred Borchert/Hans Kania: Was, wie und warum lernen Kinder an Alternativschulen?, in: Michael Behr (Hrsg.): Schulen ohne Zwang. München 1984, S. 28 - 38.

³² Rebeca Wild: Sein zum Erziehen. Freiamt 1995, S. 37

Spiel ist nie richtig beendet. Innerhalb des Spieles gibt es immer Wiederholungen. Die Spannung des Spiels steigt mit der Offenheit des Spielausgangs. Gefühle wie Aggressionen und Ehrgeiz werden im Spiel durch Spannung und Dynamik abgelöst. Hierfür muss die Akzeptanz des Anderen als Voraussetzung gesehen werden.

Damit das Spiel seine ambivalente Offenheit über einen gewissen Zeitraum erhält, muss es auch in einem bestimmten Rahmen begrenzt sein. Die Grenze entsteht durch die Dinge, die außerhalb des eigentlichen Spiels bestimmt werden wie z.B. Spielidee, Spielort, Spielregeln, situative Bedingungen. Der Spielraum kann durch die Kinder immer wieder verändert werden. Das Spiel ist niemals produkt- und ergebnisorientiert, sondern prozessorientiert. Nicht das Resultat ist entscheidend, sondern die Durchführung.³³

Sehr beliebt sind bei Kindern Rollenspiele (bspw. Familienspiele, Seeräuber, u.ä.). In dieser Variante von Spielen finden wichtige soziale Prozesse zwischen den Kindern statt. Hierbei werden immer neue soziale Beziehungen aufgenommen und miteinander ausprobiert. Die Kinder bringen ihre Konflikte ein, verarbeiten sie und finden mittels Kreativität und Phantasie neue Wege der Konfliktlösung. Sie probieren verschiedene neue Rollen aus, lernen andere Personen einzuschätzen, Rücksicht zu nehmen, ihren Platz zu finden und vieles andere mehr. Darum soll das Rollenspiel in unserer Einrichtung einen besonderen Stellenwert erhalten. Eine Weiterführung des Rollenspiels könnte ein selbstinszeniertes Theater- oder Tanztheaterstück sein. Geschulte Begleiter können ein solches Projekt unterstützen.

- Freies Arbeiten

Während das freie Spiel zweckfrei und quasi ziellos ist, ist Freies Arbeiten zusätzlich zur Prozessorientierung des Spiels produktorientiert – es verfolgt ein Ziel, das Arbeitsergebnis. In seinem Charakter kommt Freies Arbeiten dem individuellen Leistungsstand und dem eigenen Arbeitsrhythmus der Kinder entgegen. Das freie Entscheiden für eine bestimmte Aufgabe und deren Lösung fördert die Lernbereitschaft und das Lernverhalten. Auch über einen längeren Zeitraum können die Kinder sich mit dem gleichen Thema beschäftigen.

„Freies Arbeiten regt die Kinder an, eigene Initiativen und Interessen zu entwickeln und einzubringen. Sie lernen, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen, erproben und üben verschiedene Formen des Miteinander-lernens ...“³⁴

„Verstehen heißt wiedererfinden.“

Dieser berühmte Satz von Piaget trifft in besonderer Weise auf das freie Spiel und das Freie Arbeiten zu, weil hier frei entdeckendes Lernen möglich ist. Jedes Kind macht für sich seine Erfindungen. Das ist ein starkes individuelles Erlebnis. Dieser Akt wird zum sozialen Erleben, sobald die Kinder voller Stolz und Freude ihre ‚Erfindungen‘ mit anderen teilen. Wenn die zur Verfügung gestellte ‚Erfindung‘ des Kindes von anderen

³³ vgl. Huizinger: Homo ludens, o. O. / o. J.

³⁴ Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg vom 19.01.1994, S.12

Kindern aufgenommen und weiterentwickelt wird durch Ideen, die sie beitragen, entsteht eine produktive, schöpferische Gemeinsamkeit unter ihnen. (Bspw. könnten einige Kinder eine neue Nudelsauce in der Schulküche kreieren, andere zum Essen einladen und so ihre ‚Erfindung‘ mit anderen teilen. Die anderen könnten das Rezept beim Nachkochen noch verfeinern oder die Rezepte gesammelt als Schulkochbuch drucken, ...).

Sicherlich werden die Kinder auch mit ablehnenden Reaktionen auf ihre Erfindungen konfrontiert. Das kann eine schmerzliche Erfahrung sein, mit der sie jedoch umzugehen lernen. Findet diese Erfahrung in einem Rahmen statt, der sicherstellt, dass es eine grundsätzliche Akzeptanz jeder einzelnen Person gibt, ist die Ablehnung der Idee unabhängig von der Ablehnung der Person. Das ermöglicht konstruktive Auseinandersetzung und ist eine Vorbereitung für die allseits eingeforderte Fähigkeit zur Teamarbeit.

- Angebote und Kurse

Für unsere Schüler gibt es an jedem Tag um 11.00 Uhr ein Angebot. Dies kann die Demonstration eines didaktischen Materials, eine Einführung in eine bestimmte Technik (z.B. Knüpfen, Siebdruck, Einrad fahren, Kalligraphie, Pantomime, Jazz-Dance), das Erzählen einer Geschichte, gemeinsames Singen und Musizieren, Bewegungsspiele u.a.m. sein.

Wünschen mehrere Kinder eine Vertiefung des Themas, werden wir dazu Kurse unterschiedlicher Länge anbieten, für die die Kinder sich verbindlich entscheiden müssen. Wenn unsere Schüler ein Interesse nach systematischem Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen signalisieren, werden wir auch in diesem Bereich Kurse anbieten. Das Lernen in Kursen kann aber auch notwendig sein, wenn bestimmte Aktivitäten wie z. B. Schwimmen oder Sport von den Öffnungszeiten der Bäder und Turnhallen abhängig sind.

Angesichts pluraler Lebensverhältnisse soll der Lernbereich Ethik/Kulturgeschichte dazu anregen, sich mit verschiedenen Kultur- und Wertangeboten auseinanderzusetzen. Ausgangspunkt sind konkrete Situationen aus der Erfahrungswelt der Kinder, die vielseitig betrachtet und auf ethische Positionen überprüft werden.

Folgende Themen können dabei überkonfessionell bearbeitet werden:

Wer bin ich?

Die Kinder werden ermutigt, sich als eigenständige Persönlichkeiten zu akzeptieren, sich als einmalig zu erleben, persönliche Begabungen und Grenzen im Alltag zu erfahren und anzunehmen.

Woher kommen wir?

Die Kinder können sich mit der christlichen Prägung unserer Kultur auseinandersetzen und die geschichtliche Bedingtheit weltanschaulicher und religiöser Vorstellungen kennen lernen. Darüber hinaus können sie sich mit anderen Religionen und Lebensweisen auseinandersetzen und Aspekte der Evolution kennenlernen.

Was ist wahr?

Kinder erleben die Relativität von Werten und Normen, die Möglichkeit, eigene Positionen zu entwickeln und zu vertreten sowie andere Auffassungen zu tolerieren.

Worauf können wir hoffen?

Kinder werden ernst genommen mit ihren Erwartungen, Sorgen und Ängsten. Sie entwickeln Vorstellungen darüber, welche Elemente für sie zu einer lebenswerten Zukunft gehören und werden in der Gestaltung einer verantwortungsbewussten Zukunft gestärkt.

Was sollen wir tun?

Diese Fragestellung fordert dazu heraus, mit anderen zusammen die Frage nach Gut und Böse, Recht und Unrecht zu stellen, den Zusammenhang von Gerechtigkeit und Frieden wahrzunehmen und sich für ein Leben in Freiheit und sozialer Verantwortung einzusetzen.

Bei entsprechender Nachfrage wird Religion angeboten.

Exkurs: Bewegung, Spiel und Sport:

„Entspricht den körperentleerten Sinnbewegungen in den sogenannten Sitzfächern eine sinnentleerte Körperbewegung in dem Nichtsitzfach?“³⁵

Wir sind nicht dieser Meinung. Nach unserer Auffassung sind Bewegung und Spiel dem Menschen zugehörig. Die Instrumentalisierung des Körpers bis hin zum beherrschten Sportkörper im Wettkampfsport, führt zu einer Distanzierung von der eigenen Körperlichkeit.³⁶

Da die Kinder in unserer Einrichtung ausreichend Bewegungsmöglichkeiten haben, geht es uns nur darum mit einer Sporthalle einen Rahmen zu geben, um bestimmte Geräte und Sportspiele ausprobieren zu können. Auch in diesem Rahmen geht der Impuls von den Kindern aus, sie können z.B. eigene Spiele und Regeln erfinden oder Olympiade nachspielen. Auch so kann man zur Auseinandersetzung mit einer Technik und zusätzlich zu einer Aufführung gelangen. Stadion, Zuschauer, Reporter, Sportler etc. werden im szenischen Spiel dargestellt.

In diesem ganzheitlichen Sinne ist ‚Sport‘ nicht losgelöst vom inneren Ausdruck. Schon Elfriede Hengstenberg bemerkte, wie wenig ihre Arbeit als Gymnastiklehrerin den Kindern half, die alltäglichen Herausforderungen zu bewältigen. Übungen, die lediglich auf die Verbesserung von Körperhaltungen und –funktionen abzielen, wirkten sich nur oberflächlich aus, weil sie in keinem inneren Zusammenhang zur Lebenswirklichkeit standen. Dies zeigt deutlich den Unterschied zwischen Gymnastik (Schulung von Be-

³⁵ Horst Rumpf: Beherrscht und verwahrlost – Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29.Jg. (1983), Nr.3.

³⁶ Vgl. u.a. Ursula Fritsch / Knut Dietrich: Europäisches und Afrikanisches Tanzen – Durchdringung unterschiedlichster Bewegungskulturen? In: H. G. Artus: Grundlagen zu Theorie und Praxis von Gymnastik-/ Tanz-Unterricht

wegungstechniken) und Tanz (Schulung von sinnlicher Wahrnehmung)³⁷, dem wir in unserer Schule, gemeinsam mit Theater und Musik, einen klaren Platz einräumen wollen.

Exkurs: Tanz, Theater, Musik:

Wie beim Bewegen so sind auch im Tanz Außenwelt und Innenwelt untrennbar miteinander verbunden. Der Tanz ist ein Mittel, wie auch Theater und Musik, um sich selbst darzustellen und auszudrücken. Die Bewegungen, soweit es nicht eine Technik betrifft, können und dürfen keiner Norm entsprechen. Sie sind persönlicher, äußerer Ausdruck einer inneren Befindlichkeit oder werden motiviert von außen: durch Material (Tücher, Folie, Seile), durch Nachahmung von Tanzformen (Walzer, Streetdance) oder als Spiel mit Bewegung, Sprache und Musik. In unserer Einrichtung werden die Kinder den Raum haben, sich spontan zu kleinen szenischen Darstellungen zusammenzufinden, Musik zu machen, sich zu bewegen, usw.. Der dazu zur Verfügung stehende Raum ist so gelegen, dass weder die Akteure dieser Szenen noch die unbeteiligten Kinder gestört werden.

- Projekte

Ebenso wie das Freie Arbeiten knüpft das Lernen in Projekten an den Lebenserfahrungen der Kinder an und orientiert sich an ihren momentanen Interessen und Bedürfnissen. Die Teilnahme an einem Projekt ist freiwillig, haben die Kinder aber ihre Mitarbeit zugesagt, dann ist die Teilnahme verbindlich.

Ein Projekt kann sich je nach Thema und Altersgruppe über einen kurzen Zeitraum bis hin zu einer längeren Zeitspanne erstrecken. Im Unterschied zum Freien Arbeiten, das ein individuelles Lernen in besonderem Maß fördert, wird in Projekten stärker die Kooperation betont. Im Gruppenprojekt ergänzen sich die individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Kinder und entwickeln sich beim gemeinsamen Tun weiter. Durch fächerübergreifende Herangehensweise an den jeweiligen Gegenstand des Projekts können die Kinder Zusammenhänge erkennen und die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren. Künstlerische Darstellungen (Theater, Musik, Tanz, gegenständliches und bildliches Gestalten) können in Projekte integriert werden oder eigenständige Projekte sein.

Ein Beispiel: Einige Kinder besuchen über mehrere Wochen einen Bodenseefischer und lernen Netze knüpfen, Fische ausnehmen, die Wetterverhältnisse einschätzen. In der Schule beschäftigt sie dieser Besuch weiter: Sie wollen ein Aquarium anlegen, Fische zerlegen und braten, Fischarten bestimmen und zeichnen, Fische verkaufen, sie lernen den Fisch als religiöses Symbol kennen, machen einen Wassertanz (eine Folie dient als Meer, darunter tummeln sich Fische, Schildkröten, Wasserpflanzen, vielleicht eine Nixe?), eine Geschichte entsteht...

Die Kinder erleben den Ausschnitt, mit dem sie sich beschäftigen, eingebettet in der Komplexität eines größeren Themenkreises und finden verschiedenste Wege, sich ei-

³⁷ Vgl. auch H. Vent / H. Drefke: Gymnastik/Tanz in Sek. II, o. O./o. J.

nem Interessengebiet zu nähern. Praktisches und theoretisches Tun verbinden sich, eigene Erfahrungen stehen neben bereits vorhandenen Erkenntnissen und können darin eingebettet werden. Jedes Kind und jede Gruppe kann für seine / ihre Arbeit eigene Darstellungsformen entwickeln (z.B. Berichte, Zeichnungen, Gedichte, Rezepte, selbst Gebautes, Projektbücher usw.).

Selbstbestimmt und entsprechend ihren eigenen Möglichkeiten übernehmen Kinder gerne Verantwortung. Sie üben sich in Absprachen und darin, Vereinbarungen einzuhalten und entwickeln so ein immer höheres Maß an Selbständigkeit und Teamfähigkeit.

- Weitere Lernorte

Wir begreifen uns selbst nicht nur als Schule im Sinn von Lernort, sondern als Kulturort und kulturelle Gemeinschaft.

In diesem Sinn verstehen wir uns als Teil unserer nachbarschaftlichen Lebenswelt, wie Feuerwehr, Fähre, Brauerei, Korbmacher, Champignonzucht, und unseren Nachbarn im Stadtteil, denen wir im Alltag beim Bäcker, im Park usw. immer wieder begegnen. Wir verstehen uns auch als Teil unserer Stadt und Region; bereits im Vorfeld wurden Kontakte zu städtischen Einrichtungen wie dem Stadtteilzentrum Petershausen und dem Konstanzer Waldkindergarten geknüpft, wir werden mit biologisch wirtschaftenden Bauernhöfen in der Region und mit mindestens einem Reichenauer Bodenseefischer zusammenarbeiten. Diese Kontakte werden Projekte und andere Lernangebote ermöglichen, so dass unsere Schüler ihren Erfahrungshorizont und ihr Wissen auf anschauliche Weise im regionalen Bezug erweitern können.

Da wir in der „Euregio Bodense“ leben, ist es naheliegend und wünschenswert, Kontakte in die angrenzenden Bodenseestaaten zu knüpfen. Wir stehen bereits im Austausch mit Freien Schulen in der Schweiz und werden gemeinsam Projekte verwirklichen.

Angestrebt ist nicht nur ein vereinzelter Erkundungstag in den o.g. Einrichtungen, sondern eine intensive Zusammenarbeit mit ihnen, da dies ein umfassenderes Lernen ermöglicht als kurze Einblicke. Durch konkrete Beteiligung an z.B. der Apfelernte und Vermostung, der ‚Seeputzete‘ (der Seestrand wird einmal im Jahr von Freiwilligen gereinigt) oder bei ‚Kinder-beurteilen-unsere-Stadt-Projekten‘ erleben sich die Kinder als in ihr regionales Umfeld eingebunden und bereichern dieses. Wir gehen nicht nur nach außen, man darf auch zu uns hereinkommen: wir präsentieren unsere Arbeitsergebnisse, beteiligen uns an Festen im Wohngebiet, machen selbst Feste, Flohmärkte, Tauschbörsen und laden ein. Die Schule bringt sich so in ihr Umfeld ein und wird für ihre Umwelt transparent. Kinder erleben ihr städtisches Umfeld aktiv. Tauchen Wünsche auf wie z.B. nach einem Baumhaus im Park können unsere Schüler ihre Fragen und Wünsche direkt mit den Verantwortlichen vor Ort diskutieren und Lösungen suchen.

Weitere Lernorte können durch die Möglichkeiten und Fertigkeiten unserer Eltern angeboten werden, so begleiten wir z.B. einen Landschaftsgärtner bei seiner Arbeit, besuchen das Schmetterlingshaus auf der Mainau oder gehen mit ins Photolabor.

Lerngruppen

Unsere koedukative Grundschule ist Lebens- und Lernraum für Kinder ab einem Alter von sechs Jahren. Für jüngere Kinder steht im gleichen Gebäude ein Kindergarten zur Verfügung. Diese gemeinsame Einrichtung ermöglicht einen nahtlosen Übergang in den Schulbereich. Wir wollen mit einer kleinen Gruppe von ca. zehn Schulanfängern beginnen. Danach soll die Zahl mit etwa zehn weiteren Schulanfängern pro Jahr langsam anwachsen. Die Kinder lernen in altersgemischten, jahrgangsübergreifenden Gruppen, deren positive Auswirkungen auf das Lernen verschiedene Reformpädagoginnen, u.a. Montessori, beschreiben.

Altersmischung ermöglicht den Schülern Erfahrungen, die sie in Jahrgangsklassen nicht machen können. So lernen jüngere Schüler von älteren, aber auch ältere von jüngeren. Indem bspw. ältere Schüler jüngeren helfen, ihnen etwas zeigen oder erklären, beschäftigen sie sich intensiv mit dem Lernstoff und betrachten ihn von einer anderen Ebene aus. So üben und wiederholen sie die Lerninhalte, setzen sie aber gleichzeitig aktiv im Lehrprozess um.

Dieses verlangt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, Aktivität und Konzentration und fördert so auch allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten. Den jüngeren liegt es oft näher, einen Mitschüler um Hilfe zu bitten, als einen Erwachsenen; meistens können diese das Problem viel schneller erkennen und geeignetere Hilfen anbieten als Erwachsene, weil sie noch vor nicht allzulanger Zeit vor den gleichen Aufgaben standen. Genauso ist aber in unserer Schule möglich, dass ältere Schüler sich von jüngeren in Bereichen beraten und helfen lassen, in denen sie noch nicht so kompetent sind.

Insgesamt entspricht die Altersmischung einer natürlichen Lernsituation in Gruppen und Gesellschaften viel eher als die künstliche Jahrgangstrennung. Auch eine Integration von Kindern mit besonderen Lernvoraussetzungen streben wir an, sie ist jedoch in baulicher und personeller Hinsicht zur Zeit im Schulbereich nicht möglich.

Entwicklungsberichte und Beurteilungen

Kinder wissen, was sie können und wo sie stehen, sie vergleichen sich auch freiwillig mit anderen Kindern. Doch sie brauchen keine Zeugnisse, in denen sie von Dritten mit anderen Schülern verglichen werden. Zeugnisse sind allenfalls ein Bedürfnis von Eltern und Behörden, um über das Schulleben der Kinder informiert zu werden und ihnen weitere Ausbildungswege zuzuweisen. Besonders Ziffernzeugnisse werden der Einzigartigkeit eines jeden Kindes nicht gerecht, da sie Kinder durch Notenzuweisung festlegen.

Die LehrerInnen führen für jedes Kind einen Beobachtungsbogen (Informationsbogen), in dem alle Lernschritte, aufgeschlüsselt in die verschiedenen Lernbereiche, detailliert aufgeführt werden und der auch das Arbeits- und Sozialverhalten beinhaltet. Dieser ist Grundlage für die Jahresbriefe sowie für Gespräche unter LehrerInnen und mit den Eltern, die mehrmals im Jahr stattfinden werden. Bei Bedarf (z.B. vorzeitigem Schulwechsel) besteht jederzeit die Möglichkeit, diese Informationen und Beobachtungen in Ziffernzeugnisse zu fassen.

Für die Grundschulempfehlung (zur Mitte des 4. Schuljahres) und bei Übergang auf weiterführende Schulen werden die Beobachtungsbögen (Informationsbögen) von den LehrerInnen in Ziffernzeugnisse umgewandelt.

Als objektivierbare Kriterien für die Leistungsbeurteilung betrachten wir die Vorgaben des Bildungsplans Grundschule. Wir werden zum Schuljahresende einen individuellen, schriftlichen Bericht verfassen, der die Entwicklung des Kindes in den Bereichen Verhalten, Lernen und Arbeiten beschreibt. Diese Beschreibung bezieht sich auf:

- die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes in den Fächern der Grundschule
- das Lernverhalten (Aufgeschlossenheit, Konzentrationsvermögen, Kreativität, etc.)
- besondere Interessen
- das Sozialverhalten
- die Motorik

Mit diesen Berichten haben wir eine an den anderen 41 Freien Alternativschulen in Deutschland und an den Waldorfschulen seit Jahrzehnten erprobte Praxis übernommen. Ebenso wie in den genannten Schulen werden wir keine Halbjahresbriefe bzw. Halbjahreszeugnisse ausstellen. Statt dessen finden in regelmäßigen Abständen Elterngespräche statt, welche die Entwicklung des Kindes betreffen. In monatlichen Elternabenden wird die Gruppensituation besprochen. Die Kinder erhalten von der Lehrerin Rückmeldungen zu ihrer Arbeit während des Lerngeschehens. Von der Klasse 4 an werden neben den Jahresbriefen auch Zeugnisse mit Ziffern vergeben. Dasselbe gilt auch für den Wechsel eines Kindes an eine andere Schule.

Da die Schule für lebendiges Lernen sich auf demokratische Grundsätze beruft, wird auch den Schülern Raum und Platz gegeben, den Lehrern und Begleitern Rückmeldung über ihr Verhalten zu geben. Dies kann in spontanen Äußerungen, Besprechungen aber auch, wenn gewünscht, in einem Jahresbericht geschehen.

4. Sonstige Informationen über die Schule für lebendiges Lernen

Träger

Träger der von uns geplanten Grundschule wird der Verein *lebendiges Lernen* e.V. sein. Er wurde am 22. November 1998 gegründet und ist unter Nr. 686 des Vereinsregisters der Stadt Konstanz eingetragen, die Gemeinnützigkeit wurde vorläufig anerkannt.

Unsere Einrichtung

Unsere Einrichtung befindet sich in Konstanz-Staad, an der Straße zur Fähre. Sie ist von Einfamilienhäusern und kleinen Wohneinheiten umgeben. Das Gebäude hat drei Eta-

gen, wovon im Moment zwei von uns genutzt werden. Im Erdgeschoss befindet sich der Kindergarten. Im ersten Stock sind die Schulräume. Zwei weitere Räume werden als Praxis für die F.M. Alexander-Technik genutzt. Im folgenden Jahr werden auch diese Räume unseren Schülern zur Verfügung stehen, ebenso wie Teile des zweiten Stocks. In den übrigen Räumen dieser Etage wird es eine Ausbildungsklasse der F.M. Alexander-Technik geben. Im Keller wird eine Werkstatt für die Schule eingerichtet.

Unser Außengelände umschließt das gesamte Haus und ist von drei Seiten für die Kinder nutzbar. Es gibt sowohl Grünflächen als auch asphaltierte Plätze. Außerdem stehen uns vier Garagen und ein Schuppen zur Verfügung.

In unmittelbarer Nähe unserer Einrichtung befindet sich ein sehr schöner Park mit altem Baumbestand und Bodenseestrand. Die Fähre, die nach Meersburg fährt, ist ca. 5 Gehminuten entfernt, in nächster Nähe liegen eine Bushaltestelle und verschiedene Einkaufsmöglichkeiten. Bis zur Innenstadt sind es ca. 4 km. Auch die Inseln Mainau und Reichenau, das Naturschutzgebiet Wollmatinger Ried und die Unteruhldinger Pfahlbauten befinden sich in unmittelbarer Nähe.

Interessante Perspektiven ergeben sich auch durch die Konstanzer Lage im Dreiländereck.

Öffnungszeiten unserer Schule

Die Grundschule soll als Halbtagschule ab dem Schuljahr 1999/2000 geführt werden. Beabsichtigt ist eine Betreuung von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr. Verpflichtende Unterrichtszeit, die sogenannte Kernzeit wird im ersten Jahr von 8:30 Uhr bis 12:30 Uhr sein. Ein gemeinsames Mittagessen wird angestrebt.

Finanzierung der Schule / Elternbeiträge

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

- Sozial gestaffelte Elternbeiträge (im Durchschnitt ca. 300 DM)
- Spenden
- Vereinsbeiträge
- Zuschüsse von öffentlichen und privaten Einrichtungen
- Einrichtung von Leih- und Schenkgemeinschaften

Aufnahme von Kindern

Die Aufnahme eines Kindes erfolgt auf Antrag der Eltern unabhängig von deren Besitzverhältnissen. Voraussetzung für die Aufnahme des Kindes ist die Bereitschaft der Eltern, das Konzept der Schule als Basis für die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule anzunehmen und sich mit der besonderen Pädagogik unserer Schule auseinanderzusetzen.

Bundesverband Freier Alternativschulen

Bundesweit existieren noch 37 weitere Freie Alternativschulen, die staatlich genehmigt sind. Diese sind im Bundesverband Freier Alternativschulen e.V. (BFAS) organisiert und arbeiten auf der Grundlage eines in acht Thesen formulierten Selbstverständnisses, das auch für uns gilt (s. Anhang).

Als Mitglied des Bundesverbandes konnten wir das pädagogische Konzept und unsere Finanzierungspläne besprechen und werden auch in Zukunft von ihm beraten.

5. Literatur

- **Alexander**, Frederick Matthias:
 - Die Grundlagen der F.M. Alexander Technik, Hrsg.: E. Maisel, Heidelberg 1985
 - Men`s Surpreme Inheritance, 1988
 - The Use of the Self, London 1992
 - Constructive Concious Control of the Individual, 1985
 - The Universal in Living, 1986
 - Der Gebrauch des Selbst, München 1989
- **Baillet**, Dietlinde: FREINET - praktisch, Weinheim 1995
- **Barlow**, Wilfried: Die Alexander-Technik, Kassel, München 1983.
- **Beyerle**, Konrad: Die Kultur der Abtei Reichenau, München 1925
- **Bundesverband Freier Alternativschulen** (Hrsg.): Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule, 1992
- **Bildungsplan** für die Grundschule des Landes Baden Württemberg vom 19.1.1994
- **Borchert**, Manfred / Kania, Hans: Was, wie und warum lernen Kinder an Freien Alternativschulen?, in: M.Behr (Hrsg.): Schulen ohne Zwang. München 1984
- **Borchert**, Manfred / Maas, Michael: Freie Alternativschulen - Die Zukunft der Schule hat schon begonnen. Bad Heilbrunn 1998
- **Brown**, Ron: Authorised Summaries of F.M. Alexander`s Four Books, 1992
- **David**, Myriam; Appell, Geneviève: Lóczy - Mütterliche Betreuung ohne Mutter, München 1998
- **Dewey**, John: A Sick World, in: New Republic Nr.33 (1923), S.217-8, übers. P. Ruhrberg
- **Dietrich**, Ingrid (Hrsg.):Handbuch Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995
- **Dannenmann**, F. / Hannig-Schossler, J. / Ullmann, R. (Hrsg.): Schule als Bewegungsraum. Stuttgart 1997
- **Esser**, B./ Wilde, Chr.: Montessori-Schulen, Hamburg 1996
- **Frankl**, Victor E.:
 - - Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn, München 1985
 - Zeiten der Entscheidung, Freiburg 1996
- **Fritsch**, Ursula / Dietrich, Knut: Europäisches und Afrikanisches Tanzen – Durchdringung unterschiedlichster Bewegungskulturen? In: H. G. Artus: Grundlagen zu Theorie und Praxis von Gymnastik-/ Tanz-Unterricht
- **Gelb**, Michael: Körperdynamik, Frankfurt/Main 1989
- **Ginsburg**, H. / Opper, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, Stuttgart 1993
- **Gordon**, Thomas: Die neue Familienkonferenz, München 1993
- **Gronemeyer**, Reimer: Die Entfernung vom Wolfsrudel, Düsseldorf 1989
- **Gruen**, Arno: Der Wahnsinn der Normalität, München 1996
- **de Haan**, Gerhard: Was leisten Freie Schulen?, in Bundesverband der Freien Alternativschulen, a.a.O.
- **Heitkämper**, Peter: Schule als energetisch vorbereitete Umgebung. In: ders. Mehr Lust auf Schule, Paderborn 1995, S. 35
- **Helming**, Helene: Montessori-Pädagogik. 14. Aufl. Freiburg/Basel/Wien 1992
- **Hengstenberg**, Elfriede: Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Heidelberg 1993

- **Holtstiege**, Hildegard: Freie Arbeit in der Montessori-Pädagogik. Köln 1980
 - **Huppertz**, Norbert: Elternmitsprache im Kindergarten, Freiburg 1977
 - **Jones**, Frank Pierce: Body awareness in action, Schocken Books 1979
 - **Kalló**, Evá: Freies Spiel, Berlin 1996
 - **Klafki**, W., u.a.: Erziehungswissenschaft 1, Funk-Kolleg, Frankfurt/Main 1979
 - **Jacoby**, Heinrich: Jenseits von Begabt und Unbegabt. Hamburg 1995
 - **Köhler**, Ulrike: Die Glocksee-Schule und ihre AbsolventInnen. Eine empirische Studie. Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften/Humanwissenschaften an der Universität/Gesamthochschule Kassel. 1997
 - **Lehrergruppe Glocksee-Schule**: Die Glocksee-Schule in Hannover, in: Manfred Borchert/Karin-Derichs-Kunstmann (Hrsg.): Schulen, die ganz anders sind. Frankfurt/M. 1979
 - **Liedloff**, Jean: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück, München 1993
 - **Lukas**, Elisabeth: Auch dein Leben hat Sinn, Freiburg 1980
 - **Maturana**, Humberto: Liebe und Spiel. 1994
 - **Miller**, Alice:
 - Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/Main 1983
 - Du sollst nicht merken, Frankfurt/Main 1983
 - Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/M. 1983
 - Das verbannte Wissen, Frankfurt/Main 1995
 - **Montessori**, Maria:
 - Erziehung zum Menschen, Frankfurt/Main 1984
 - Die Entdeckung des Kindes. Freiburg/Basel/Wien
 - Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg/Wiesbaden 1996.
 - Kinder sind anders. 10. Aufl.. Stuttgart 1995
 - Erziehung zum Menschen. Frankfurt/M. 1984
 - **Naranjo**, Claudio: Techniken der Gestalttherapie, Isko-Press 1973
- Piaget**, Jean:
- Das Erwachen der Intelligenz. Stuttgart 1969
 - Über Pädagogik, 1999
- **Pikler**, Emmi:
 - Friedliche Babys - Zufriedene Mütter, Freiburg 1982
 - Laßt mir Zeit, München, 1988.
 - Miteinander vertraut werden, Freiamt 1994
 - **Reismann**, Marian: Beziehungen, Berlin 1991
 - **Rumpf**, H.: Beherrscht und verwahrlost – Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983
 - **Schaef**, Anne Wilson:
 - Die Flucht vor der Nähe, München 1995
 - Mein Weg zur Heilung, München 1995

- Weibliche Wirklichkeit, München 1996
- **Scholz**, Gerald: Lernprozesse unter Kinder, in Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hrsg.): Freie Alternativschulen: Kinder machen Schule. Wolfratshausen 1992
- **Stern**, Arno:
 - Der Malort, 1998
 - Die natürliche Spur, Bielefeld 1996
- **Tannen**, Deborah:
 - Du kannst mich einfach nicht verstehen, München 1991
 - Das hab ich nicht gesagt, Hamburg 1992
- **Tardos**, Anna:
 - Laßt mir Zeit, München 1991
 - Sich frei bewegen, Video, Budapest 1996
- **Tasker**, Irene: Connecting Links, London 1978
- Tolstoi, Leo: Die Schule von Jasnaja Polnaja. Pädagogische Schriften, B.2, Jena 1907
- **de Truchis**, Chantal: Wie ihr Baby Vertrauen gewinnt - zu sich selbst und in die Welt, 1997
- **Vent**, H. / **Drefke**, H.: Gymnastik / Tanz in Sek II o. O. / o. J.
- **Vester**, Frederic:
 - Denken, Lernen, Vergessen, München 1994
 - Unsere Welt - ein vernetztes System. München 1987
 - Leitmotiv: Vernetztes Denken, München 1988
- **Watzlawick**, Paul:
 - m.Bearin/Jackson: Menschliche Kommunikation, Bern 1974
 - m.Kreuzer: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit, München
 - Anleitung zum Unglücklichsein, München 1988
 - Wie wirklich ist die Wirklichkeit, München
 - (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit, München
 - Vom Schlechte des Guten, München 1991
- **Wild**, Rebeca:
 - Kinder wissen was sie brauchen, Freiburg 1998
 - Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule. Freiamt 1995
 - Kinder im Pesta. Freiamt 1993
 - Freiheit und Grenzen, Liebe und Respekt. Freiamt 1998
 - Sein zum Erziehen. Freiamt 1995
- **Zudeick**, Peter: Alternative Schulen, Frankfurt/Main 1982

6. Anhang

Lebens- und Aktivitätsbereiche:

Sinnesmaterialien: Materialien zur Anregung der verschiedenen Sinne sind in unserem Haus und der Umgebung an verschiedenen Stellen zu finden und runden unser spezielles Angebot von bspw. selbstgebastelten oder Montessorimaterialien ab.

Spiel:

- Rollenspiel (Stabpuppen, Puppenhaus, Kasperle, Verkleidungsmaterial, Schminkutensilien, u.a.)
- Brett-, Gesellschafts- und Kartenspiele (z.B. Schach, Solitär, Backgammon, Kalaha, Sagaland, Würfelspiele, Domino, ...)
- Gedulds- und Geschicklichkeitsspiele (Mikado, Puzzles, Tangram, Carrom, Jakkolo, Tischfußball, ...)
- Bau- und Konstruktionsspiele (Holzklötze, Parketthölzer, Steckelemente, Kugelbahn, ...)

Bildnerisches Gestalten / Handwerk:

- Material zum Malen, Drucken und Zeichnen, Töpfern, Modellieren, Bildhauen, Nähen, Stricken, Häkeln, Sticken, Knüpfen, Schreinern, u.a.

Schulküche:

- Die Küche ist so ausgestattet, wie es die meisten von zu Hause aus gewohnt sind. Es gibt Kochbücher auch Zutaten sind zum Teil vorhanden, können von daheim mitgebracht oder frisch eingekauft werden.

Platz für Ruhe:

- verschiedene Möglichkeiten zum Zurückziehen bieten Hängematten, Matratzen, Kuschecken, ...

Sach- und Heimatkunde:

- Naturwissenschaftlicher Bereich: Material zum Untersuchen (Mikroskop, Chemielabor...), Messen (Gewicht, Zeit, Längen...), Experimentieren (Physsikkasten, ...), Montessorimaterial zur kosmischen Erziehung
- Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich: - Globen, Atlanten, Stadtpläne, Bildbände, Kalender, Zeittafeln, Lexika, u.a.

Bibliothek:

- mit Sofas, Tischen, Stühlen, Matratzen, Bücher, Zeitschriften, Comics, ...

Sprache:

- zum Sprechen: Kassettenrekorder, Gedichte, Texte, Theaterstücke
- zum Schreiben: Reichtabelle, Druckerei, Filzbuchstaben, Schreibmaschine, Hefte und Papier, Nachschlagewerke, Tafeln, ...
- zum Lesen: Bibliothek, Lük-Kästen, phonemische Kästen, Aufgabenblätter, u.a.
- zur Grammatik: Wortsymbole, Satzzerlegungstabellen Sprachkästen nach Montessori zur Wort- und Satzanalyse ...
- Fremdsprachenmaterialien

Mathematik:

- Arithmetik: Montessorimaterial, Mathebücher, Übungshefte, Rechenspiele, Taschenrechner, Zählmaterialien, Rechenschieber und -maschinen, etc.
- Geometrie: Montessorimaterial, geometrische Baumaterialien (bspw. Würfel...), Zirkel, Zeichenmaterialien (Lineale, Schablonen...), Spiegelbücher, Bastelpapier, usw.
- Sachrechnen: Montessorimaterial, Material zur Längenmessung (Längenmaße, Lineale, Schnüre...), zum Wiegen (versch. Waagen, Gewichte, etc.), zum Umgang mit Geld (Spielgeld, Kaufladen mit Kasse, ...) und weiteres

Ethik und Religion:

- Bildmaterial, Literatur, Geschichten etc. zu verschiedenen Kulturen und Religionen, Lieder,

Musik, Tanz und Theater:

- Liederbücher, verschiedene Instrumente, Kassetten- und CD-Spieler, CDs und Kassetten, Verkleidungsmaterial, Schminkutensilien...

Bewegung:

- Geräte zum Balancieren, Hängen, Hangeln, Klettern, Schwingen, Liegen, Drehen, Schaukeln, Kriechen, Rollen u.v.m. u.a. von E. Hengstenberg.
- Seile, Taue, Schläuche, Bretter, Balken, Walzen, Reifen
- Fahrräder, Einräder, Roller, Inline-Skates, Schlittschuhe, Schlitten, Segelboote, Kajaks, Einbaum, Floß...
- Für Sport und Tanz werden wir Räume von der Gemeinde anmieten um genug Platz zur Verfügung zu haben
- Schwimmen und Wasserspiele können im Sommer am nahen Badeseufer stattfinden. Für die kalten Tage werden wir ein Schwimmbad anmieten.

Thesen des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen e.V. (BFAS)

Die gesellschaftlichen Probleme der Gegenwart und Zukunft (Kriege, Armut, Ökologie, usw.) sind auf demokratische Weise nur von Menschen zu lösen, die Eigenverantwortung und Demokratie leben können. Alternativschulen versuchen, Kindern, Lehrern und Eltern die Möglichkeit zu bieten, Selbstregulation und Demokratie im Alltag immer wieder zu erproben. Das ist die wichtigste politische Dimension der Alternativschulen.

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