



Dorfschule

DORFSCHULE-LUNOW.de

Stand Februar 2020

Konzept der freien Grundschule „Dorfschule Lunow“

Kontakt

Verein Dorfschule Lunow e.V.
Vogelsang 10, 16248 Lunow
Tel.: 033365/70332
kontakt@dorfschule-lunow.de
www.dorfschule-lunow.de



Inhalt

1	Grundlagen unserer Pädagogik.....	8
1.1	Ganzheitliche Bildung.....	8
1.1.1	Unser Verständnis ganzheitlicher Bildung.....	8
1.1.2	Übernahme von Paradigmen aus Psychologie und Neurologie.....	9
1.1.3	Gemeinsame Theorie des Geistes als Teilaspekt ganzheitlicher Bildung.....	9
1.1.4	Offene Schulentwicklung.....	10
1.2	Exekutive Funktionen und Selbstkontrolle.....	10
1.2.1	Exekutive Funktionen.....	10
1.2.2	Arbeitsgedächtnis.....	10
1.2.3	Inhibition.....	11
1.2.4	Kognitive Flexibilität.....	11
1.2.5	Selbstkontrolle.....	13
1.2.6	Umsetzung in unserem Konzept.....	14
1.2.7	Methoden.....	14
1.3	Motivation, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben.....	15
1.3.1	Bedürfnisse und Motive.....	15
1.3.2	Formen der Motivation.....	16
1.3.3	Motivationsbezogene Kompetenzen.....	17
1.3.4	Resilienz durch Selbstbestimmung und Kompetenzerlebnis.....	18
1.3.5	Umsetzung in unserem Konzept.....	18
1.3.6	Methoden.....	20
1.4	Affektregulation und Beziehung.....	20
1.4.1	Affekt und Emotion.....	20
1.4.2	Bedeutung sicherer Bindungserfahrungen und frühe Affektregulation.....	20
1.4.3	Emotionale Intelligenz und Empathie.....	21
1.4.4	Kognitive Affektregulation.....	22
1.4.5	Achtsamkeit und Selbstregulation.....	23
1.4.6	Umsetzung in unserem Konzept.....	24
1.4.7	Methoden.....	25
1.5	Stress und gutes Lernen.....	27
1.5.1	Stressbelastungen und Stressreaktion.....	27
1.5.2	Unkontrollierbare Stressreaktion.....	28
1.5.3	Strukturen des Lernens.....	28
1.5.4	Lernen und Stress.....	30
1.5.5	Neugier und Herausforderung.....	30

1.5.6	Weitere förderliche Bedingungen für Lernerfolge	31
1.5.7	Zehn Merkmale guten Unterrichts.....	33
1.5.8	Lernen und kognitive Entwicklungsstufen nach Piaget	34
1.5.9	Differenzierung und Inklusion	34
1.5.10	Umsetzung in unserem Konzept.....	34
1.5.11	Methoden	35
1.6	Bewegung und Sport.....	36
1.6.1	Studie zur Gesundheit bei Kindern und Empfehlung der WHO	36
1.6.2	Zerebrale Leistungsförderung durch Sport.....	37
1.6.3	Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch Spiel und Bewegung.....	37
1.6.4	Zusätzliche Informationszugänge durch Bewegung	38
1.6.5	Umsetzung in unserem Konzept.....	38
1.6.6	Methoden	39
1.7	Die Wildnispädagogik.....	39
1.7.1	Ziele der wildnispädagogischen Angebote an der Dorfschule Lunow.....	40
1.7.2	Rolle des Lernbegleiters, des Mentors.....	41
1.7.3	Die Kernroutinen der Wildnispädagogik.....	42
1.8	Gleichwürdigkeit und Regeln des Zusammenlebens.....	43
1.8.1	Grundlegende Werte	44
1.8.2	Regeln und Konfliktvermeidung.....	45
1.8.3	Vermittlung sozialer Kompetenzen	46
1.8.4	Grundsätze des sozialen Lernens.....	47
1.8.5	Umsetzung in unserem Konzept.....	48
1.8.6	Methoden	49
2	Bildung für Nachhaltige Entwicklung.....	50
2.1	Grundlagen der BNE.....	50
2.1.1	Didaktische Prinzipien von BNE.....	51
2.1.2	Haupt- und Teilkompetenzen von BNE-Bildungseinheiten.....	51
2.1.3	Globales Lernen als Spezifikum von BNE	54
2.1.4	Nachhaltigkeit im Schulalltag der Dorfschule Lunow	55
2.2	Nachhaltige Dorfentwicklung und Dorfschule Lunow.....	57
2.2.1	Beschreibung des Strukturwandels im ländlichen Raum	57
2.2.2	Beschreibung Lunows als Dorf und Schulstandort.....	59
2.2.3	Erwartete Direktfolgen und Auswirkungen der Schulgründung auf eine nachhaltige Dorfentwicklung.....	60
2.2.4	Das pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow hinsichtlich einer Beteiligung an der nachhaltigen Dorfentwicklung.....	61
3	Die Besonderen Schwerpunkte Unseres Konzeptes.....	63
4	Unser Didaktisches Konzept.....	65

4.1	Übergeordnete Lernziele.....	65
4.1.1	Bildungsziele.....	65
4.1.2	Leit- und Richtungsziele der Dorfschule Lunow	66
4.1.3	Lernziele der Schülerinnen und Schüler	67
4.2	Didaktische Prinzipien	67
4.3	Unterrichtsinhalte	69
4.4	Unterrichtsorganisation	70
4.4.1	geöffneter Unterricht	70
4.4.2	Arbeitsplanarbeit.....	71
4.4.3	Freiarbeit.....	72
4.4.4	Kurse	73
4.4.5	Integrativer projektorientierter Unterricht.....	74
4.4.6	Das Plenum.....	76
4.4.7	Fachunterricht	77
4.4.8	Leistungsbeobachtung, Leistungsermittlung und Leistungsbewertung	77
4.4.9	Methoden und Instrumente zur Leistungsbeobachtung und Leistungsermittlung.....	78
4.4.10	Methoden und Instrumente zur Leistungsbewertung	80
4.4.11	Methodentraining.....	82
4.4.12	Soziales Lernen.....	82
4.4.13	Inklusion.....	84
4.5	Schulorganisation.....	86
4.5.1	Schüleraufnahme	86
4.5.2	Jahrgangübergreifender Unterricht.....	87
4.5.3	Schulwechsel	88
4.5.4	Lernplätze an der Dorfschule	89
4.5.5	Tagesstruktur.....	93
5	Organisation von Mitbestimmung und Verantwortung.....	96
5.1	Aufgaben und Verantwortung auf Schülerebene	96
5.1.1	Der Klassenrat.....	97
5.1.2	Die Schulversammlung.....	98
5.1.3	Die Schülerinnen-Vertretung.....	98
5.1.4	Die Schulkonferenz	98
5.1.5	Soziokratie.....	99
5.1.6	Systemisches Konsensieren	100
5.2	Organisation von Elternbeteiligung.....	101
5.2.1	Der Elternabend	102
5.2.2	Der Elternrat.....	103

5.2.3	Elternarbeit.....	103
5.2.4	Arbeitsgruppen.....	104
5.2.5	Elternschule	104
6	Schulentwicklung.....	105
6.1	Schulprogramm.....	105
6.2	Unterrichtsqualität.....	105
6.3	Personalentwicklung an unserer Schule	106
6.3.1	Personalentwicklung durch Weiterbildung.....	107
6.3.2	Personalentwicklung durch kollegiale Supervision.....	107
6.3.3	Personalentwicklung durch Vernetzung.....	108
6.4	Organisationsentwicklung.....	108
6.5	Evaluation.....	108
6.6	Der Beirat.....	109
7	Schulverwaltung.....	110
7.1	Lehrer und pädagogische Kräfte.....	110
7.2	Das pädagogische Team.....	111
7.3	Die Schulleitung	112
7.4	Das Leitungsteam	112
7.5	Der Trägerverein	114
7.5.1	Der Vorstand des Vereins Dorfschule Lunow e.V.....	114
7.5.2	Die Mitgliederversammlung des Vereins Dorfschule Lunow e.V.....	114
7.6	Schulfinanzierung.....	115
7.6.1	Schulgeld der Eltern	115
8	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	116

Vorwort

*Wo kämen wir hin,
wenn alle sagten,
wo kämen wir hin,
und keiner ginge, um zu sehen,
wohin wir kämen, wenn wir gingen*

Kurt Marti (1921-2017) Schweizer Pfarrer, Schriftsteller und Lyriker

Die Landesregierung Brandenburgs hat im Juli 2012 eine Demografiekommission zur „Erarbeitung von Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum Brandenburgs“ eingerichtet, die ihren Bericht im November 2013 erarbeitet hatte. In diesem Bericht empfahl die Kommission der Landesregierung, zeitnah Filialschulen oder Schulverbände in Ämtern und amtsfreien Gemeinden umzusetzen, um Schulstandorte zu erhalten. Dazu gibt es in Brandenburg das Konzept der „Kleinen Grundschule“, das ab Ende der 1990er Jahre vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburgs (MBS) entwickelt wurde, „um eine zumutbare Erreichbarkeit von Grundschulen im ländlichen Raum aufrechtzuerhalten“. An diesen „Kleinen Grundschulen“ können mindestens 45 Schüler jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Das Kriterium der zumutbaren Erreichbarkeit einer Grundschule wird in der Verwaltungspraxis des MBS dahin gehend ausgelegt, dass eine Grundschule dann nicht zumutbar erreichbar ist, „wenn die Zeit für den einfachen Schulweg von der Haustür bis zur Schule (Schülerbeförderung + Fußweg) für mehr als ein Drittel der SchülerInnen mehr als 30 min beträgt“¹.

Diese Empfehlung hätte es ermöglicht, den leider schon früher geschlossenen Schulstandort Lunow zu erhalten - der einfache Schulweg mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur nun nächstgelegenen Grundschule Oderberg beträgt mehr als 45 min. Eine Initiative engagierter Eltern aus Lunow-Stolzenhagen und Lüdersdorf beschloss daher 2015, aufgrund der hohen Schülerzahlen vor Ort die Empfehlungen der Demografiekommission ernst zu nehmen und die Wiedereinrichtung des Schulstandortes Lunow als Filialstandort der Grundschule Oderberg zu beantragen. Zahlreiche Gespräche später war klar, dass Lunow auf diesem Weg nicht zu einer Grundschule kommen wird.

Diese Situation betrifft uns nicht allein. Aufgrund der gegebenen lokalpolitischen Bestrebungen und bildungspolitischer Optimierungsversuche gibt es heute noch genau zwei von ehemals fünf Grundschulen, die Schüler der umliegenden Gemeinden nur noch nach teilweise langen Fahrzeiten mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichen können. Keine dieser beiden Grundschulen bietet aus Sicht der Bildungs- und Unterrichtsforschung empfohlene, differenzierte, den Einzelnen bestmöglich fördernde Lernbedingungen.

Das statistische Bundesamt zählt für den Zeitraum von 1992 bis 2010 insgesamt die Schließung von 87 Grundschulen in Brandenburg. Im gleichen Kontext werden zwar 57 neu eröffnete Grundschulen in freier Trägerschaft² benannt. Es wird in dieser Veröffentlichung aber nicht erwähnt, dass die geschlossenen Grundschulen vorzugsweise in der Peripherie Brandenburgs lagen, die eröffneten Grundschulen dagegen Alternativangebote im überwiegend städtischen Raum darstellen. Uns sind nach gründlicher Recherche nur eine Handvoll Grundschulen in

¹ „Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg“; Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg; Potsdam, 18. November 2013

² https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/aufsaeetze/2011/HZ_201102-05.pdf

freier Trägerschaft in Brandenburg bekannt, die tatsächlich in der Peripherie des Bundeslandes liegen und Kindern eine Schulbildung in ihrer direkten Lebenswelt anbieten. Dieser Zustand ist aus unserer Sicht nicht tragbar und auch nicht mit dem Versuch Brandenburgs vereinbar, die in der Agenda 21 verabredeten Ziele im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung umzusetzen, zu der auch eine Entwicklung des strukturschwachen Raums gehören muss.

Folgerichtig war die Intention nun, diesen Missstand zu beheben und die Errichtung einer Grundschule vor Ort auf dem Weg der bürgerlichen Privatinitiative zu betreiben.

Im März 2018 haben wir, der Verein Dorfschule Lunow e.V., beim zuständigen Ministerium die Genehmigung und Anerkennung der freien Dorfschule Lunow beantragt. Wir wollen eine Schule von Eltern für Eltern gründen, um so auf der einen Seite den Bedarf abzudecken, der in der Gemeinde Lunow-Stolzenhagen bezüglich einer erreichbaren Grundschule besteht, auf der anderen Seite wollen wir aber auch die Möglichkeit nutzen, ein Modell einer Schule für den ländlichen Raum Brandenburgs zu entwickeln, in welchem die demografischen Besonderheiten desselben genauso berücksichtigt werden wie aktuelle lerntheoretische Konzepte, wo Lebensfreude, ganzheitliche Bildung und der Gedanke der Nachhaltigkeit in einem Maße umgesetzt werden können, wie es in vielen staatlichen Grundschulen Brandenburgs aufgrund der bestehenden Strukturen bisher nicht möglich ist.

In dem vorliegenden Konzept mit Stand Februar 2020 wurden die Anmerkungen und Nachforderungen des Ministeriums umgesetzt.

1 GRUNDLAGEN UNSERER PÄDAGOGIK

Wir wollen eine "Neue Dorfschule" als ein flexibel gesteuertes und pädagogisch innovatives System errichten und denken, dass unsere Schule in diesem Sinne Modellprojekt sein und Impulse für die Bildungslandschaft Brandenburgs mit ihrem großen Anteil an ländlichen Regionen geben kann. Unsere Dorfschule soll einen Bezugspunkt des sozialen und kulturellen Lernens darstellen und zur Vernetzung regionaler Akteure beitragen. Unsere Schülerinnen und Schüler sollen neben einer lebensbejahenden Haltung auch eine Vision entwickeln, wie individuelle Lebenswege in ländlichen Regionen verwirklicht werden können.

Wir wollen uns in unserem pädagogischen Konzept deutlich an den evidenten Ergebnissen aktueller Bildungsforschung orientieren und eine ganzheitliche, nachhaltige Bildung zu Leitkultur erheben.

1.1 Ganzheitliche Bildung

1.1.1 Unser Verständnis ganzheitlicher Bildung

Bildung könnte in Anlehnung an Mantura (1984) als der bewusst initiierte Prozess definiert werden, mit dem ein Individuum in einem spezifischen sozialen System durch die kommunikative Dynamik dieses Systems Verhaltens- und Wissenskonfigurationen erfährt. Verhaltens- und Wissenskonfigurationen umfassen dabei ebenso kognitive wie das gesamte Spektrum emotionaler und motivationaler Prozesse. Die Qualität der jeweiligen "Konfiguration" hängt sowohl von der kommunikativen Dynamik des Systems ab, die bei absichtsvollem Handeln dem Lehren entspricht, als auch von den interpersonellen Prozessen, mit denen individuelle Verhaltens- und Wissenskonfigurationen vollzogen werden, die dann dem Lernen entsprechen. Bildung kann sich demnach nicht dem Wissenstransfer verschreiben, sondern braucht auch Persönlichkeitsbildung, da sich beide Aspekte gegenseitig bedingen. Eine Vorstellung von Bildung, die nicht an der ganzen Person der SchülerInnen und der Qualität der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ansetzt, kann nicht erfolgreich sein.

Bildung, die zum Erhalt kultureller Errungenschaften durch definierte Curricula erfolgen soll, muss nicht nur die Qualität des Bildungsprozesses im Blick haben, sondern zudem darauf achten, mit welcher individuellen "Verhaltens- und Wissenskonfiguration" die SchülerInnen von der jeweiligen Institution übernommen werden. In Bezug auf den Wissenskontext hat sich diese Erkenntnis schon lang in den einzelnen herkömmlichen Didaktiken manifestiert, hier heißt es zu Beginn einer jeden Stunde, in der erfolgreich gelehrt werden soll: das Vorwissen aktivieren, auf das Vorwissen aufbauen. In letzter Zeit werden zunehmend Diskussionen darüber geführt, wie auch die dem Begriff "Verhaltenskonfiguration" zugrundeliegenden Annahmen Eingang in Bildungsprozesse finden können, so dass die bisher oft autodidaktisch erarbeiteten Strategien einzelner Lehrer abgelöst werden können durch zunehmend curricular verankerte, wissenschaftlich untermauerte Handlungsansätze. Durch die wechselseitige Beziehung, in der Verhalten Bildung beeinflusst und gleichzeitig Bildung Verhalten moduliert, muss eine Institution, die sich ganzheitlicher Bildung verschreibt, auch den aktuellen Stand der Verhaltenskonfiguration der Schulanfänger erfassen können, um darauf aufbauende nachhaltige Bildungseffekte erzielen zu können.

Schule als der zentrale Bildungsort der 6 bis 12-jährigen kann und soll nun kein Ort sein, an dem Persönlichkeitsbildung mit therapeutischen Ansprüchen stattfindet. Sie muss aber ein Ort sein, an dem die SchülerInnen als Personen wahrgenommen werden. Dazu gehört für uns auch die Überlegung, wo und in welchem Umfang Persönlichkeitsbildung im Schulalltag stattfinden kann. Dazu soll zunächst geschaut werden, welche intrapersonellen Faktoren den Bildungsprozess beeinflussen und welche Gestaltungskriterien sich daraus für unseren Unterricht ergeben.

Im Anschluss soll es um Formen und Rahmenbedingungen des Lehrens und des Lernens an unserer Schule gehen.

1.1.2 Übernahme von Paradigmen aus Psychologie und Neurologie

Der Professor für Verhaltensphysiologie und Entwicklungsneurobiologie Gerhard Roth schrieb 2011 in Bezug auf Schulbildung, dass kompetente Didaktiker feststellen müssen, die meisten der gegenwertig vorliegenden Didaktiken rein geistes- und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Glaubensbekenntnisse ihrer Autoren sind und folgert:

"Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass Pädagogik und Didaktik ohne Wenn und Aber gesicherte Erkenntnisse der Psychologie und Neurobiologie über "Lehren und Lernen" aufnehmen und in ihre Konzepte aufnehmen müssen." (S. 313).

Auch wenn zahlreiche Erkenntnisse der Psychologie und Neurologie nicht direkt in die Schulpraxis eingebracht werden können, da sie nicht in "einen konkreten psychologischen Kontext eingebunden sind" (a.a.O.), gibt es inzwischen zahlreiche gut übertragbare Erkenntnisse aus der Bildungs- und Lernforschung. Mit der 2013 herausgegebenen deutschen Veröffentlichung von John Hatties "Visible Learning" steht dem Bildungsinteressierten zudem ein Werk zur Verfügung, in der Forschungsergebnisse aus mehr als 800 Metastudien zu Lernprozessen in einer Meta-Metastudie zusammengefasst und ausgewertet wurden, die vorgestellten Ergebnisse können mit gutem Gewissen als evidenzbasierte Ergebnisse der Bildungsforschung betrachtet werden. Auch wenn die der Hattie-Studie zugrundeliegenden Untersuchungen vornehmlich im angloamerikanischen Sprachraum vorgenommen wurden, gelten viele der Erkenntnisse für jeden Lernkontext. Hattie stellt in seiner Arbeit 138 Einzelfaktoren für schulischen Lernerfolg heraus, die er nach der jeweiligen Effektstärke in eine Rangfolge bringt (Terhart 2014). Rang 1 hat demnach der effektstärkste Einzelfaktor, Rang 138 bleibt dem effektschwächsten Einzelfaktor vorbehalten, konkret haben die rangletzten Faktoren Sitzenbleiben, Fernsehen und Schulwechsel sogar negative Effekte, d.h. sie verschlechtern Lernerfolge.

Hatties Studien erklären weder, warum es zu den erfassten Effekten kommt, noch erfassen sie Bildungseffekte abseits von Oberflächenerkenntnissen (Hattie, S. 293). Unser Bestreben ist es, ein umfassenderes Verständnis von persönlichkeitsbildenden und wissenserweiternden Lehr- und Lernprozessen zu entwickeln. Wir wollen daher evidenzbasierte Ergebnisse aktueller Bildungs- und Lernforschung und, da Lernen im Gehirn vollzogen wird, auch entsprechende Ergebnisse der Hirnforschung heranziehen, um für uns ein handlungsbefähigendes Konzept zu erarbeiten.

1.1.3 Gemeinsame Theorie des Geistes als Teilaspekt ganzheitlicher Bildung

Uns geht es nicht um ein umfassendes Zusammentragen aktueller Erkenntnisse, sondern wir wollen eine Art gemeinsame "Theorie des Geistes" erarbeiten, die uns befähigt, übereinstimmende Annahmen über diejenigen bewussten oder unbewussten Teilprozesse des Verhaltens und Erlebens bei unseren Kindern vorzunehmen, die Lernen im weitesten Sinn tangieren. Das

so entstehende Teilkonzept erhebt auf keinen Fall den Anspruch der Vollständigkeit und möchte auch nicht unbedingt in allen Annahmen richtigliegen, wichtig sind uns nur handlungsbefähigende Thesen, deren Relevanz wir für uns in unserem pädagogischen Alltag permanent überprüfen möchten. Ziel unserer gemeinsamen Theorie des Geistes ist es, Kindern das im Rahmen unserer Ressourcen bestmöglich förderliche Umfeld zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Bildung zur Verfügung zu stellen, da wir über ein gemeinsames Verständnis der notwendigen Bedingungen verfügen. In diesem Sinn ist das gesamte hier vorgelegte Konzept unserer Schule ein Startpunkt, von dem wir annehmen, dass er uns nach unserem aktuellen Wissen optimal zum Erreichen unserer Bildungsziele befähigt, der Entwicklungsprozess soll aber offen und dynamisch bleiben.

1.1.4 Offene Schulentwicklung

Die Intention des Anspruchs, unsere Schule als flexibel gesteuert und pädagogisch innovatives System zu errichten, soll also auch in der Praxis bestehen bleiben. Wir wollen unsere Schule als lernende Institution begreifen, die sich, inhaltlich an einigen Stellen durch die Bindung an den Rahmenlehrplan Brandenburgs fixiert, ständig weiter entwickeln kann.

1.2 Exekutive Funktionen und Selbstkontrolle

1.2.1 Exekutive Funktionen

Ein entscheidender intrapersoneller Faktor für Lernerfolg sind die sogenannten exekutiven Funktionen und die Fähigkeit zur Selbstkontrolle. Die Neuropsychologie bezeichnet exekutive Funktionen als übergeordnete kognitive Prozesse, die in der Regel mehrere Subprozesse flexibel koordinieren, die ihrerseits dem Erreichen eines spezifischen Zieles dienen oder im Vorfeld an der Zielerarbeitung beteiligt sind (Müller 2013: 4). Zu den für uns interessanten exekutiven Funktionen zählt die Fähigkeit, Informationen kurzfristig zu speichern (Arbeitsgedächtnis), die Fähigkeit, spontane Impulse zu unterdrücken, Störreize auszublenden und die Aufmerksamkeit dadurch willentlich fokussiert zu halten (Inhibition) und die Fähigkeit, sich schnell auf neue Situationen einzustellen, andere Perspektiven einnehmen zu können und den Focus der Aufmerksamkeit zu wechseln (kognitive Flexibilität).

1.2.2 Arbeitsgedächtnis

Ein aktuelles, empirisch gut belegtes Modell des Arbeitsgedächtnisses geht davon aus, dass es die Funktion des Arbeitsgedächtnisses ist, ausgewählte, in Form neuronaler Muster gespeicherte Informationen unseres Langzeitgedächtnisses in einem hoch aktivierten und damit gut zugänglichen Zustand zu halten. Eine spezifische Untermenge dieser aktivierten Elemente befindet sich dann jeweils im Focus der Aufmerksamkeit, wobei das Arbeitsgedächtnis auch die außerhalb der Aufmerksamkeit befindlichen, aber aktivierten Muster beinhaltet (vgl. Buchner 2012: 549 f.). Werden die aktivierten Muster durch die Funktion der Aufmerksamkeit bewusst erlebt, können sie in einer kognitiven Operation verwendet werden - z.B. das Memorieren durch subvokale Artikulation (in Gedanken aufsagen - artikulatorische Schleife). Die Kapazität des Aufmerksamkeitsfokus scheint auf die 4 bis 7 Einheiten begrenzt zu sein, die man gemeinhin dem Arbeitsgedächtnis zuordnet (a.a.O.). Das Arbeitsgedächtnis stellt also die Informatio-

nen zur Verfügung, die für weitergehende Operationen nötig sind und damit komplexe kognitive Funktionen wie Sprache erst möglich machen. Die Steuerung der Aufmerksamkeit erfolgt über cholinerge Bahnen aus dem basalen Vorderhirn, die die Aktivität umgrenzter Regionen der Hirnrinde gezielt verstärken oder abschwächen kann (Roth 2011: 144).

Dr. Pascale Engel de Abreu, Professorin an der Universität Luxemburg, hat Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt mit 6 bis 8-jährigen Kindern veröffentlicht³, die zeigen, dass die individuellen Fähigkeiten des Arbeitsgedächtnisses zuverlässige Aussagen über schulischen Erfolg zulassen, und zwar unabhängig von der jeweiligen Intelligenz. Kinder mit schlecht entwickeltem Arbeitsgedächtnis sind in ihrer Entwicklung von Lese-, Rechtschreib-, Sprach-, Mathematik- und naturwissenschaftlichen Kenntnissen deutlich eingeschränkt. Lehrer würden Kinder mit schlechtem Arbeitsgedächtnis häufig nicht erkennen, die meisten der Kinder, die von ihren Lehrern als schlechte Leser eingeschätzt wurden, hätten Probleme mit ihrem Arbeitsgedächtnis gehabt. Engel de Abreu stellt dar, dass eine frühe Identifizierung der Kinder mit einem schlechten Arbeitsgedächtnis sehr wichtig ist, da die Kinder so die Möglichkeit bekämen, die mentalen Fähigkeiten zu erwerben, die schulische Erfolge möglich machen.

Sabine Kubesch (2016) weist auch darauf hin, dass es bei der Ausbildung des Arbeitsgedächtnisses zu großen individuellen Unterschieden kommen kann. So haben beispielsweise in einer Klasse von 7 bis 8-jährigen in der Regel 10 Prozent der Kinder eine Arbeitsgedächtnisleistung von 4-jährigen und weitere 10 Prozent eine Arbeitsgedächtnisleistung von 11-jährigen (a.a.O.: 77). Gleichmachender Unterricht kann unter diesen Voraussetzungen nur für einzelne Schüler erfolgreich sein.

1.2.3 Inhibition

Inhibition bedeutet die Hemmung von Verhalten, welches durch äußere Bedingungen, die eigenen Emotionen oder internal manifestierter Verhaltensweisen angeregt wird, damit aber ein angestrebtes Ziel verhindert oder dem aktuellen Kontext entgegenstehen würde. Inhibitorische Verhaltenskontrolle hilft dabei, sich nicht ablenken zu lassen und unterstützt situationsangemessenes Verhalten.

Die exekutiven Fähigkeiten bedingen sich sehr stark gegenseitig. Ein schwach ausgeprägtes Arbeitsgedächtnis kann verhindern das SchülerInnen komplexeren Sachverhalten folgen können, kann aber auch dafür sorgen, dass Ziele nicht über einen längeren Zeitraum bewusst gemacht werden können, in der Folge können Störreize trotz normal entwickelter Inhibition schneller ablenken. Umgekehrt können Störreize bei schlecht entwickelter Inhibition in gleichem Maße ablenken, selbst wenn das Arbeitsgedächtnis gut ausgebildet ist.

1.2.4 Kognitive Flexibilität

Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität überlappen sich gegenseitig, auch das übliche Begriffsverständnis der Intelligenz kann beiden Begriffen zugeordnet werden.

³<http://www.psychologie-aktuell.com/news/aktuelle-news-psychologie/news-lesen/article/1404885707-studie-das-arbeitsgedaechtnis-ist-der-schluessel-zu-fruehem-schulischem-erfolg/print.html>, Abruf. 05.03.18

Unter der exekutiven Funktion der kognitiven Flexibilität versteht man unter anderem die Fähigkeit, Sachverhalte, Situationen oder auch Personen aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und zu beurteilen einschließlich der Möglichkeit, zwischen diesen Perspektiven zu wechseln. Je besser die kognitive Flexibilität entwickelt ist, desto besser kann man sich auf neue Anforderungen einstellen, aus Fehlern lernen und offen für die Argumente anderer sein (vgl. Kubesch 2016: 14 ff).

Damit das Arbeitsgedächtnis funktioniert, muss zuerst nach neuronalen Verknüpfungen im Sinne von problem- und handlungsrelevantem Vorwissen gesucht und dasselbe muss abgerufen werden (dafür sorgen der hintere Scheitellappen und der Schläfenlappen im Präfrontalkortex), anschließend können die Inhalte im oberen Stirnhirn (dorsolateraler präfrontaler Cortex) zusammengefügt und in adäquates Verhalten umgesetzt werden (vgl. Roth 2018: Nr.3) - beides setzt kognitive Flexibilität voraus.

Studien zur Intelligenzforschung haben ergeben, dass intelligentere Menschen beim Lösen von Problemen mehr den hinteren Scheitellappen und den unteren Schläfenlappen beanspruchen, also nach relevanten Verknüpfungen suchen, und normal Begabte bei der gleichen Aufgabe viel mehr ihr oberes Stirnhirn anstrengen, also wahrscheinlich eher aus abgerufenen Inhalten Lösungen generieren (a.a.O.). Man könnte daraus schlussfolgern, dass es nicht ausreichend ist, nur die exekutiven Funktionen zu fördern. Es braucht überhaupt erst einmal umfangreiche Erfahrungen, die in Form neuronaler Strukturen als problem- und handlungsrelevantes Wissen zur Verfügung stehen müssen, damit darauf zugegriffen werden kann. Nur dann kann kognitive Flexibilität zielführend eingesetzt werden, und auch erst dann wird beispielsweise problemlösendes Denken erleichtert. Intelligenz setzt also auch vielfältige Erfahrungen voraus. Bei der Analyse bestehender kognitiver Flexibilität darf nicht vergessen werden, dass dieselbe nur im Umfang der zur Verfügung stehenden Erfahrungen oder des zur Verfügung stehenden Wissens angewandt und erfasst werden kann, und vermeintlich fehlende kognitive Flexibilität kann auch schlicht an fehlendem Wissen liegen. Umgekehrt nützen natürlich weder Wissen noch Erfahrung, wenn die Fähigkeiten fehlen, darauf zuzugreifen und lösungsorientiert zu agieren.

Neben den Nervenzellen gibt es im menschlichen Gehirn auch Gliazellen, die als Stütz- und Versorgungszellen dienen - dachte man lange Zeit. In aktuellen Forschungen hat man festgestellt, dass Gliazellen sehr viel mehr können: sie sind intensiv an neurologischen Vorgängen integriert, die Astrozyten, eine Untergruppe, sind an fast jeder Synapse beteiligt, haben Rezeptoren für die gängigsten Botenstoffe und beeinflussen auch synaptische Lernvorgänge⁴. Interessant: Einstein, der sein Gehirn der Wissenschaft zur Verfügung gestellt hat, wies in seinem Hirn nicht mehr Nervenzellen auf als ein übliches Gehirn, besaß aber deutlich mehr Gliazellen⁵. Versuche mit Mäusen haben gezeigt, dass in Mäusegehirne eingebrachte menschliche Astrozyten sich dort nicht nur verteilen konnten, sondern die so behandelten Mäuse auch klüger machten (vgl. Lehmann 2017: p1070). Es könnte zwar durchaus eine genetische Disposition für mehr Gliazellen in einzelnen Individuen geben, die neben anderen Faktoren für eine höhere angeborene Intelligenz sprächen, hauptsächlich ist die Erkenntnis aber die, dass die häufige Verwendung bestimmter neuronaler Strukturen vermehrt Gliazellen positioniert bzw. dieselben wachsen lässt, so dass neuronale Prozesse unterstützt werden. Die gezielte Förderung der exe-

⁴ <http://www.neuro.mpg.de/25685>, Abruf: 08.03.18

⁵ <http://www.spektrum.de/news/neurowissenschaft-einsteins-gehirn/1374737>, Abruf:08.03.18

kutiven Funktionen bedeutet dann eine vermehrte Beanspruchung der entsprechenden neuronalen Strukturen, die durch diese stärkere Beanspruchung wiederum besser ausgebaut werden.

Studien an Ratten haben gezeigt, dass durch Zucht und Auslese "genetisch intelligente" und "genetisch dumme" Rattenpopulationen erzeugt werden können (Sachser 2004: 481 f.) In der Folge gab es eine genetische Disposition für bestimmte Lernleistungen, die die Intelligenz der Ratten aber nicht ausschließlich determinierten. Wuchsen die "genetisch dummen" Ratten nämlich in einer reichhaltigen Umwelt auf, dann „waren sie den "genetisch intelligenten" Ratten in Lerntests überlegen, wenn diese in einer reizarmen Umgebung groß geworden waren" (a.a.O.).

1.2.5 Selbstkontrolle

Exekutive Funktionen beeinflussen die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, die eng mit Willensstärke und Fleiß zusammenhängt, über sogenannte Top-Down-Prozesse, das meint aus höheren kognitiven und dem Bewusstsein zumindest teilzugänglichen Bereichen des Neokortex.

Kuhl (2010: 399 ff.) unterscheidet zwischen Selbstkontrolle und Selbstregulation. Bei der Selbstkontrolle ist eine explizite Absicht handlungsleitend (das schließt keinesfalls unterstützende implizite Quellen aus), dabei ist das Selbst Objekt der Steuerung und die Kontrolle wird willentlich ausgeübt und entspricht eher nicht persönlichen Motiven, während Selbstregulation in Übereinstimmung mit den inneren Absichten durch das Selbst vollzogen wird, überwiegend implizit verläuft und eher wenig Willen braucht.

Selbstkontrolle benötigt unter anderem das Arbeitsgedächtnis, hierbei wird eine "verhaltenssteuernde Wirkung verbaler Selbstinstruktionen" vermutet. Das Arbeitsgedächtnis hilft in diesem Fall mit Unterstützung einer artikulatorischen Schleife (das Gewollte wird sprachlich repräsentiert), den Willen aufrecht zu erhalten (a.a.O.), insbesondere in Phasen, in denen Anreize für Ablenkung bestehen. Daraus wird die unterstützende Wirkung vortrainierter Selbstinstruktionen deutlich, die explizite Modelle für die artikulatorische Schleife anbietet.

Zudem setzt gute Selbstkontrolle die Fähigkeit zur Inhibition voraus, da unerwünschte Impulse unterdrückt werden müssen. Vorteilhaft dabei ist natürlich auch die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gezielt auf unterstützende Aspekte zu richten bzw. komplex zu denken und Sachverhalte durch die Technik des Reframing im Sinne des willentlich bestimmten Ziels förderlich umzudeuten.

Der Versuch, sich über einen längeren Zeitraum durch stetige Selbstkontrolle zu einem bestimmten Verhalten zu bringen, kann gerade für Kinder nicht gelingen. Klatté (2007: 124) stellt dazu fest, dass gerade Kinder im Vor- und Grundschulalter aufgrund ihrer hirnorganischen Voraussetzungen nicht in der Lage sind, ihr Verhalten in jedem Moment zu kontrollieren. Verantwortlich dafür sei der noch nicht vollständig ausgeprägte präfrontale Kortex, der für seine Entwicklung lange Zeit bräuchte, selbige sei erst im jungen Erwachsenenalter abgeschlossen (a.a.O.).

Ganz allgemein scheint der Willen selbst etwas zu sein, das sich verbraucht. Untersuchungen zeigen, dass das längerfristige Aufrechterhalten eines Willens die Fähigkeit zur Selbstkontrolle beeinträchtigt, wahrscheinlich hängt das auch mit der begrenzten Leistungsfähigkeit unserer Aufmerksamkeit zusammen, die ein sehr energieintensiver Zustand ist. Willen setzt Aufmerksamkeit als bewusstes Erleben voraus, eine solche bewusste Verarbeitung in der Hirnrinde hat aus physiologischer Sicht einen deutlich höheren Energieumsatz und braucht das 8-fache der

Energiemenge einer unbewussten Verarbeitung (Roth 2003: 216ff). An anderer Stelle meint Roth (2011), dass Psychologen festgestellt haben, dass es Menschen nur für einen kurzen Zeitraum von etwa 5 Minuten möglich ist, konzentriert schwierigen Darstellungen zu folgen (S. 133)

1.2.6 Umsetzung in unserem Konzept

Gleichmäßig entwickelte exekutive Fähigkeiten gehören auch nach unserem Verständnis zu den grundlegenden Fähigkeiten, über die SchülerInnen für Lernerfolge verfügen müssen. Wir wollen den Stand der Ausprägung der exekutiven Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf das Arbeitsgedächtnis, früh erfassen, um so beizeiten die Entwicklung adäquater und unterstützender mentaler Fähigkeiten gezielt zu fördern. Zugleich müssen wir aus den oben erörterten Grundlagen zwingend schließen, dass vielfältigste Erfahrungen wichtig sind, um die Basis für den zielführenden Einsatz der exekutiven Fähigkeiten zu schaffen. An unserer Schule soll Lernen daher wann immer möglich in vielfältige Erfahrungen eingebettet werden, z.B. durch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte bzw. Lernen durch Handeln. Wir wollen unseren Kindern durch diverse Projekte, Ausflüge und Arbeitsgruppen verschiedenste Erfahrungsräume zur Verfügung stellen.

Unsere PädagogInnen sollen sensibilisiert sein für die individuellen Entwicklungsstände unserer Kinder und keine Fähigkeiten voraussetzen, die das einzelne Kind noch nicht erworben hat. Exekutive Fähigkeiten an sich können mit bestimmten, auch gut in den Unterricht zu integrierenden Techniken weiterentwickelt werden. Wir wollen an unserer Schule in den unteren Klassenstufen verstärkt mit Methoden arbeiten, die die exekutiven Fähigkeiten unserer Schüler verbessern helfen. Wir denken, dass es sich lohnt, zunächst stärker die Erweiterung der individuellen exekutiven Funktionen zu fördern, die hierbei aufgewendete Zeit wird mehr als kompensiert durch den Gewinn an lernfördernden Kompetenzen, die wiederum den Lernerfolg und das Lerntempo erhöhen.

1.2.7 Methoden

- Phasen von Freiarbeit - hier können SchülerInnen mit gut ausgeprägten exekutiven Funktionen eigenständig arbeiten, das gibt den PädagogInnen unserer Schule die Möglichkeit, SchülerInnen mit schlechteren exekutiven Funktionen enger zu begleiten bzw. zu beobachten.
- Bitte-kommen-Tafel (Hille, 2016) - SchülerInnen stecken in Phasen der Freiarbeit ein Kärtchen mit ihrem Namen an eine Tafel, wenn sie Unterstützung brauchen. Die PädagogInnen oder ältere SchülerInnen "arbeiten" die Tafel in der Reihenfolge der angehefteten Namenskartchen ab. Die SchülerInnen, die um Unterstützung bitten, müssen die PädagogInnen nicht in ihrer aktuellen Tätigkeit unterbrechen, und können anhand der vor ihren Kärtchen befindlichen Namenskartchen in etwa erkennen, wann sie an der Reihe sind und wie lange sie circa warten müssen. Effekte sind etwa das Training von Inhibition und Zeiteinteilung, die SchülerInnen lernen, sich im Kontext der Klasse wahrzunehmen.
- Methodentraining - die breite Palette der bestehenden Methoden zur Entwicklung exekutiver Fähigkeiten steht den PädagogInnen zur Auswahl, die PädagogInnen in der Lerngruppe suchen sich die Methoden aus, mit denen sie am besten arbeiten können,

notwendige Materialien werden angeschafft, das pädagogische Team bildet sich gemeinsam aus und weiter.

- Tools of Mind (nach Eberhart 2016) - ein Frühbildungsprogramm, in welchem Aspekte des Trainings exekutiver Funktionen auch in schulische Aktivitäten wie lesen, schreiben und rechnen einfließen. Eine zentrale Technik ist die Einführung handlungsstützender "Tools", mit denen Kinder alltägliche Situationen und Aufgaben bewältigen können, die sich ohne das Tool leicht außerhalb ihrer Selbstkontrollfähigkeiten befinden würden. Haben sich die Kinder in diesem Bereich weiterentwickelt, kann ihnen die Hilfestellung wieder entzogen werden. Die PädagogInnen müssen die Kinder für diese Techniken ständig und genau beobachten, um Überforderung zu vermeiden und trotzdem Entwicklung zu forcieren.
- Rollenspiel - beim freien Rollenspiel werden exekutive Funktionen in vielfältiger Weise trainiert. Kinder müssen ihre eigenen Rollen und die der anderen Kinder im Gedächtnis halten, sie müssen rollenwidrige Ideen hemmen und sich der Improvisation der anderen Kinder anpassen.
- Computerbasiertes Training - durch zahlreiche Untersuchungen in seinem Erfolg bestätigt ist der Ansatz des computerbasierten Trainings des Arbeitsgedächtnisses (Diamond 2016a). In regelmäßigen kleinen Einheiten wird durch Übungen an einem Computer das Arbeitsgedächtnis gezielt trainiert.
- Montessori-Curriculum - auch wenn Montessori nie von exekutiven Fähigkeiten sprach, bedeutet der von ihr angestrebte Prozess der "Normalisierung" eine Entwicklung der exekutiven Fähigkeiten der SchülerInnen. Nützliche und hilfreiche Elemente der Pädagogik Montessoris sollen das Repertoire unserer PädagogInnen erweitern.

1.3 Motivation, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben

1.3.1 Bedürfnisse und Motive

Wille und die vorstehend beschriebene Fähigkeit zur Selbstkontrolle werden nicht nur durch Top-Down-Prozesse reguliert, sondern auch durch tiefere Systeme bzw. stammesgeschichtlich ältere Hirnstrukturen beeinflusst (dann Bottom-Up-Prozesse), zu denen beispielsweise die motivationserzeugenden Strukturen des limbischen Systems gehören.

Mit Motivation kann der dynamische Prozess bezeichnet werden, mit dem Motive auf den verschiedenen persönlichen Systemebenen das eigene Handeln und Erleben beeinflussen. Motive entstehen im Laufe des Lebens um primäre Bedürfnisse, die sich durch vielfältige Erfahrungen von Bedürfniserleben und Bedürfnisbefriedigung oder einem Fehlen derselben zu Bedürfniskernen entwickeln, die in zum Teil unbewusste Erfahrungsnetzwerke eingebettet und durch selbige determiniert sind (nach Kuhl 2010). Unterschieden wird zwischen biogenen und soziogenen Motiven. Biogenen Motiven liegen biologische Grundbedürfnisse zugrunde, die quasi zur Grundausstattung eines Individuums gehören, wie das Bedürfnis nach Nahrung und nach Sexualität oder das allgemeine Streben nach einem Zustand der Homöostase, das den Versuch eines Organismus beschreibt, mit all seinen biologischen Vorgängen in ein Fließgleichgewicht zu kommen (Damasio 2003). Die Motivationsforschung geht darüber hinaus von der Existenz primärer psychologischer Bedürfnisse aus, die ebenfalls tief verankert sind. Deci und Ryan haben eine Selbstbestimmungstheorie entwickelt, die der grundlegenden Annahme folgt, dass alle Menschen zwei Bedürfnisse haben: Kompetenzerleben bzw. Selbstwirksamkeit und

Selbstbestimmung bzw. Autonomie (nach Schiefele/Streblow 2005: 44 ff.). Erweitert werden können die beiden psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie um das durch die Forschungen zu der von John Bowlby entwickelten Bindungstheorie gut begründete grundlegende Bedürfnis nach Bindung (Brisch/Grossmann/Köhler 2002).

Durch die Einflüsse der individuellen Erfahrungen können sich die mit den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen verbundenen Motive verändern, so dass die soziogenen Motive im weitesten Sinn in die Bereiche Anschluss im Sinne von Streben nach sozialer Nähe, Macht und Leistung eingeordnet werden können. Auf einer ganz tiefen Ebene muss allerdings jedes soziogene Motiv mit einem biogenen Motiv verbunden sein, damit es wirksam ist, und dient damit letztendlich der Homöostase. Im Grundprinzip geht es dabei immer um das Streben nach positiven Zuständen bzw. nach Schmerz- bzw. Angstvermeidung, positiv besetztes oder lustversprechendes Verhalten wird angestrebt, schmerz- oder angsterzeugendes Verhalten wird vermieden. Die persönlichen Lebenserfahrungen entscheiden letztendlich darüber, welches Verhalten oder welches Empfinden positiv besetzt oder mit Schmerz/Angst assoziiert ist (vgl. Roth 2011: 82 f).

Damit nun aus einem Motiv eine Motivation wird, muss in einer Situation ein potenzieller Anreiz erkannt werden, der zu einem existierenden Motiv passt (Vollmeyer 2005: 11). Erst dann wird ein Motiv verhaltenswirksam und es entsteht Motivation.

Die Unterscheidung zwischen aufsuchender und vermeidender Motivation ist auch insofern interessant, als es einen großen Unterschied macht, ob es jemandem "nur" an der Motivation zu einem bestimmten Verhalten oder zu einer bestimmten Anstrengung fehlt, oder ob er oder sie aufgrund der jeweiligen persönlichen Erfahrungen vielleicht stark motiviert ist, genau dieses Verhalten oder diese Anstrengung zu vermeiden. Fehlende Motivation wiederum liegt vielleicht nur an einer schwach ausgeprägten Aufmerksamkeit, in solchen Fällen hilft mitunter der Hinweis auf einen potentiellen Anreiz durchaus dabei, eine entsprechende Motivation zu entwickeln. Motivation interagiert also sehr stark mit den exekutiven Funktionen und beeinflusst auch die Selbstregulation und Willensstärke.

Nach Schiefele und Streblow kann verallgemeinernd für den Unterrichtskontext festgestellt werden, dass informative Ereignisse (z.B. Wahlfreiheit und positives Feedback) Autonomie und Kompetenzwahrnehmung unterstützen, kontrollierende Ereignisse (Belohnungen, Termine, Überwachungen) Autonomie reduzieren, da Druck auf Personen ausgeübt wird, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, zu fühlen oder zu denken, und demotivierende Ereignisse (z.B. negatives Kompetenzfeedback) Kompetenzwahrnehmung reduzieren, da sie signalisieren, dass keine positiven Effekte erreicht werden können (a.a.O.: 48).

1.3.2 Formen der Motivation

Forschung zeigt seit vielen Jahren, dass intrinsische Motivation, die oft mit Neugier und Interesse assoziiert wird, Lernprozesse stark fördert. Diese Feststellung rückt die intrinsische Motivation in den Mittelpunkt pädagogisch ausgerichteter Motivationsforschung. Als intrinsische Motivation wird die Motivation bezeichnet, sich einer Tätigkeit um ihrer selbst willen zu widmen. Im Gegensatz dazu ist extrinsische Motivation die Motivation, sich einer Tätigkeit um ihrer Konsequenzen wegen zu widmen und weniger um ihrer selbst willen (vgl. Zimbardo 1995: 439). Intrinsische Motivation entsteht dann, wenn das eigene Verhalten als im Einklang ste-

hend mit einem entsprechenden primären psychologischen Bedürfnis erlebt wird. Für langfristig angelegte Lernprozesse kann auf das Konzept der intrinsischen Motivation nicht verzichtet werden. Im Schulkontext vermag sich eine intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die bei Schulanfängern mit Spaß am Lernen bzw. Spaß an der Tätigkeit beginnt, zu einer auf starkem Interesse ruhenden Bereitschaft entwickeln, "sich freiwillig, freudvoll und zielstrebig mit einem bestimmten Lerngegenstand zu befassen" (Krapp 2005: 34). Eine ausgeprägte intrinsische Motivation ist dann ein starker positiver Modulator für die exekutiven Fähigkeiten Inhibition und kognitive Flexibilität. Da Bindung, Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeit jeweils Endpunkte eines eigenen Kontinuums darstellen, ist die persönliche Entwicklung hin zu diesen Punkten nie abgeschlossen. Intrinsische Motivation, die auf den primären psychologischen Bedürfnissen beruht, bleibt also langfristig erhalten bzw. verstärkt sich im besten Fall immer weiter (z.B. das lebenslange Streben nach Expertentum oder Spitzenleistung im Sport). Die Begrenzung der persönlichen Ressourcen vermag eine solche Entwicklung allerdings zu stoppen, da eine unangemessene Verschwendung persönlicher Ressourcen im Widerspruch zu dem biogenen Motiv des Strebens nach Homöostase steht, welches ein gewisses "Kosten-Nutzen-Verhältnis" präferiert, das sich auch mit der Dimension "Bedeutsamkeit" des Kohärenzgefühls im Sinne von Anstrengung und Engagement lohnend deckt.

Im Gegensatz zur intrinsischen Motivation wird bei der extrinsischen Motivation oft ein Verhalten von außen belohnt bzw. gefördert. Das kann unterstützend wirken, kann aber auch unter bestimmten Voraussetzungen zu einem Korrumpierungseffekt führen, das bedeutet, die intrinsische Motivation wird reduziert und das Verhalten wird zunehmend als Mittel betrachtet, die Belohnung zu erhalten (Schiefele/Streblow 2005: 46 ff.) Hattie stellt dazu fest, dass "Lob, Bestrafung und extrinsische Motivation [...] in Bezug auf die Leistungsverbesserung die am wenigsten effektiven Formen von Feedback [sind]" (2013: 207).

Auch beim Effekt der Korrumpierung durch ungünstige extrinsische Motivation gilt der Grundsatz der Entwicklungspsychologie: je früher solche Erfahrungen gemacht werden oder umso länger diese Erfahrungen anhalten, desto nachhaltiger ist die Veränderung. Von selbst kehren sich Korrumpierungseffekte nicht wieder um, allerdings kann neues und nachhaltiges Erleben von Selbstbestimmung neue Erfahrungsnetzwerke bilden oder bestehende verändern. Auch hier gilt, dass dieser Prozess umso leichter stattfindet, je mehr entsprechend positive Vorerfahrungen existiert. Ein Kind, welches sich nie als selbstwirksam erleben durfte, kann sich in seiner motivationalen Konfiguration sicherlich nicht durch wenige Jahre schulischer Selbstbestimmung reorganisieren, allerdings wird es auch in diesem Fall positive Effekte geben, die eine zukünftiges selbstbestimmtes Leben greifbarer machen.

1.3.3 Motivationsbezogene Kompetenzen

Im Schulkontext spielt Motivation also eine doppelte Rolle. Zum einen ist Motivation eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen, andererseits ist die Förderung von Lern- und Leistungsmotivation gleichzeitig Ziel von Lernprozessen, insbesondere, da schulische Bildung auf lebenslanges Lernen vorbereiten möchte (vgl. Spinath 2005: 203 ff.). Mechanismen, welche der Regulation der Motivation im weitesten Sinne dienen, können nach Spinath als motivationsbezogene Kompetenzen bezeichnet und gezielt entwickelt werden. Mit diesem Konstrukt eröffnet sich ein Zugang zur Veränderung der Auswirkung motivationaler Merkmale durch den Erwerb von Fähigkeiten für den Umgang mit gegebenen Personenmerkmalen, ohne

dass vernachlässigt werden muss, dass sich SchülerInnen im Hinblick auf ihre individuelle Motivationskonfiguration unterscheiden und die damit einhergehenden, charakterlich genannt werden könnenden Vorlieben oder Abneigungen nur sehr schwer verändert werden können. Spinath stellt ein Prozessmodell der Handlungssteuerung nach Heckhausen zu Verfügung, welches den Prozess der möglichen Motivationssteuerung in einen motivationalen Teilprozess, bei dem es um emotionale und kognitive Prozesse geht, die dem Erleben und Verhalten Richtung und Intensität geben, einen volitionalen Teilprozess, der dazu dient, den Kurs zu kontrollieren und bei dem es um Kognitionen und Handlungen geht, die dazu beitragen, den eingeschlagenen Kurs zu kontrollieren und die zum Handlungsabschluss führen oder eben gegebenenfalls den Kurs korrigieren, und zum dritten in einen selbstbewertenden Teilprozess aufteilt, bei dem kognitive Prozesse dem Handelnden in Abhängigkeit vom Ergebnis und von den Bedingungen des Handelns Rückmeldung über die Wirksamkeit des Verhaltens geben und zukünftiges Erleben und Verhalten beeinflussen. Mit diesen Teilprozessen oder Teilphasen gehen entsprechende Kompetenzen einher, die das Handeln in jedem Teilschritt beeinflussen und modulieren können. Diese Kompetenzen wiederum lassen sich durch zahlreiche Möglichkeiten im Unterricht fördern, auch ohne dass die Pädagogen spezielle Trainings absolvieren müssen. Volitionale Kompetenzen lassen sich beispielsweise fördern, in dem zur Zielsetzung ermutigt, zum richtigen Vorgehen beim Setzen von Zielen angeleitet (SMART formulierte Ziele) und zu Zielkontrolle aufgefordert wird (a.a.O.: 208 f.).

1.3.4 Resilienz durch Selbstbestimmung und Kompetenzerlebnis

Die allgemeine Bedeutung der sozialen Grundbedürfnisse ist auch aus der Resilienzforschung bekannt. Antonovsky stellt in seinem Konzept der Salutogenese heraus, dass Resilienz stark mit der Qualität eines Empfindens einhergeht, welches er Kohärenzgefühl nennt. Dieses Kohärenzgefühl definiert er als das durchdringende, andauernde und dennoch dynamische Gefühl des Vertrauens, dass die Anforderungen des Lebens verstehbar, handhabbar und bedeutsam aus Sicht des Individuums sind (1997: 36 f.). Dieses Konstrukt schließt die Erfüllung der Bedürfnisse nach Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (eigene Ziele aus eigener Kraft erreichen) sehr stark mit ein. Personen mit einem hohen Kohärenzgefühl zeigen sich widerstandsfähiger gegenüber den Krisen des Lebens, sie sehen dieselben als Herausforderung, die es mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu bewältigen gilt. Aus der Bindungsforschung ist bekannt, dass ein sicheres Bindungsmuster ein Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung ist, einhergehend mit einer höheren psychischen Widerstandskraft auf emotionale Belastungen (Brisch 2003: 61). Eine Bildung, die die sozialen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und Bindung berücksichtigt, kann auch als nachhaltig im Sinne von Gesundheitspolitik und Daseinsfürsorge betrachtet werden, und umgekehrt kann eine sich nachhaltig nennen wollende Bildung diese Aspekte nicht ignorieren.

1.3.5 Umsetzung in unserem Konzept

Wir wollen an unserer Schule ein motivationsförderliches Lernklima erzeugen, Lernen soll häufig intrinsisch motiviert erfolgen. Hierzu gehört ein Unterricht, der sich in seinen Inhalten an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert und der durch entdeckendes Lernen einen sich ständig erneuernden Prozess des Fragenstellens bei den Schülerinnen und Schülern generiert. Dieser Erkenntnis folgend, findet an der Dorfschule Lunow konsequent fächerübergreifender Unterricht statt, überwiegend in Projektform und bereichert durch regelmäßiges Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

Ein gut in unseren Unterricht zu integrierendes Ergebnis der Forschung ist die Erkenntnis, dass positives Kompetenzfeedback die intrinsische Motivation steigern kann, wenn die betreffende Aufgabe herausfordernd und nicht zu einfach ist (Selbstwirksamkeit bzw. Kompetenzerleben), sich der Schüler oder die Schülerin als selbstbestimmt erlebt und das Kompetenzfeedback unter einer individuellen Bezugsnorm erfolgt und nicht den sozialen Vergleich betont. Bei Hattie nimmt gutes Feedback Rang 10 der wirksamsten Einzelfaktoren ein (Hattie 2013: 206). Wir wollen auf extrinsische Motivationen im Sinne von Belohnungen für Aufgaben verzichten, wenn diese korrumpierend wirken, so soll zum Beispiel nicht die Bearbeitung, sondern die Güte oder Vollständigkeit einer Aufgabe belohnt wird (bearbeitungskontingente Belohnung).

Ein sehr gutes Indiz für eine Tätigkeit, die intrinsisch motiviert vollzogen wird, ist das Flow-Erleben, zu dem Mihaly Csikszentmihalyi (1987) geforscht hat. Flow kann erlebt werden, wenn personenseitige Bedürfnisse und situative Anforderungen in hohem Maß übereinstimmen, die Tätigkeit ressourcenschonend und mit gutem Erfolg von der Hand geht und der Handelnde in einen Zustand der Verschmelzung von Person und Tätigkeit gerät (Spinath: 206). In diesem Fall kommt es zu einer hohen Übereinstimmung von Motivation und Handeln. Um im Unterricht in Flow-Erleben zu kommen, braucht es Momente der Einzelarbeit, die sich selbstgesteckten Zielen widmen kann.

In unserem Unterricht sollen Kinder sich selbstwirksam und kompetent erleben. Dazu gehört es, in jedem Entscheidungsprozess im Rahmen der persönlichen Kompetenzen mitbestimmen zu dürfen. Wir gestalten die Entscheidungsprozesse nach soziokratischen Prinzipien, das bedeutet, die durch eine anstehende Entscheidung betroffenen Mitglieder unserer Schule, seien es SchülerInnen, LehrerInnen, PädagogInnen oder Eltern, entscheiden gemeinsam in einer soziokratischen Runde. Hier wird nicht mehrheitlich abgestimmt, sondern es gilt das Prinzip des begründeten Widerspruchs. Entscheidungen gelten als getroffen und umsetzungsfähig, wenn keines der Mitglieder der entscheidenden Runde mehr einen begründeten, stichhaltigen Widerspruch gegen diese Entscheidung vorbringen kann. Begründete Widersprüche werden in einen neuen Lösungsansatz integriert, dieser wird wieder zu Entscheidung in der Runde freigegeben. Die am Ende so getroffene Entscheidung gilt so lange, bis eines der betroffenen Mitglieder unserer Schule nicht mehr damit leben kann, dann wird ein neuer Entscheidungsprozess initiiert. Die kleinste vorstellbare Runde, in der das soziokratische Prinzip umgesetzt wird, ist die aus Lehrkraft und SchülerIn bestehende Dyade bei der Erarbeitung des Arbeitsplans für den oder die jeweilige SchülerIn. Hier gibt die soziokratische Methode der LehrerIn die Möglichkeit, durch begründeten Widerspruch auf eine Orientierung an den vorhandenen Rahmenplan zu dringen, ohne dass der Schüler oder die Schülerin sein oder ihr Mitbestimmungsrecht aufgeben müssen. Das soziokratische Prinzip wird an der Dorfschule Lunow auf allen Ebenen angewandt: im Klassenrat ebenso wie im pädagogischen Team oder in den Arbeitsgruppen des Trägervereins.

Einen festen Raum für das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung bietet auch der Klassenrat, ebenso wie das gemeinsame Aufstellen von Regeln und die Übernahme von Aufgaben innerhalb der Schulgemeinschaft. Beide Methoden verwirklichen wir an unserer Dorfschule.

1.3.6 Methoden

Die speziellen Methoden des kompetenzorientierten Feedbacks, der Soziokratie, des fächerübergreifenden und projektorientierten Unterrichts sowie des Klassen- und des Schulrates werden an anderer Stelle in unserem Konzept erklärt und deshalb hier nicht näher beschrieben.

1.4 Affektregulation und Beziehung

1.4.1 Affekt und Emotion

Stark mit der Motivation verknüpft, aber durchaus ein eigenes Thema bildet die Affektregulation. Auch wenn wir an dieser Stelle den direkten Bildungskontext verlassen, ist erfolgreiche Affektregulation doch wieder bedeutsam für erfolgreiche Bildung und muss unser Grundverständnis erweitern.

Jedes höhere Lebewesen besitzt zwei grundlegende biologische Systeme, deren eines dafür sorgt, dass für das Grundprinzip der Homöostase förderliche Aspekte aufgesucht werden bzw. ein Aufsuchen derselben belohnt wird, und deren anderes dafür sorgt, dass entsprechend schädliche Aspekte vermieden oder abgewendet werden bzw. ein Verharren bestraft wird. Affekte zeigen nun die direkten Auswirkungen dieser beiden Systeme an bzw. bilden dieselben (vgl. Kuhl 2010: 196). Das dopaminerge System verursacht positive Affekte und aktiviert damit aufsuchendes Verhalten, während u.a. LeDoux (2006) davon ausgeht, dass besonders die im limbischen System liegende Amygdala an der Konditionierung negativer Affekte beteiligt ist und vor allem vermeidendes oder hemmendes Verhalten aktivieren kann. Ein solches Affektmodell ist zweidimensional und lässt durchaus das gleichzeitige Bestehen eines beliebig ausgeprägten positiven Affektes neben einem beliebig ausgeprägten negativen Affekt zu. Sehr oft korrelieren beide Affektdimensionen miteinander, ein stark negativer Affekt wird durch einen nur gering oder gar nicht aktivierten positiven Affekt begleitet, mitunter sind aber auch beide Dimensionen aktiviert (etwas ist schmerzlich-schön).

Ein Affekt startet einen "komplexen Ablauf chemischer und neuraler Reaktionen, die ein unverwechselbares Muster bilden" und nach Damasio (2003: 67) die "eigentliche" Emotion darstellen. Diese Reaktionen münden in einem spezifischen Zustand des Körpers und derjenigen Hirnstrukturen, die den Körper kartieren. Die Emotion ist also die Folge des reiz- und erfahrungsabhängigen Affektes. Norbert Bischofs Züricher Modell (nach Kuhl: 196) sieht in Emotionen "motivationale Istwert-Detektoren", die dem Individuum bei einer Positionsbestimmung des eigenen aktuellen Verhaltens/Erlebens in Bezug auf die durch die jeweilige Motivation determinierten Ziele verhelfen. Der Affekt aktiviert also nach dem auslösenden Reiz eine Motivation für ein bestimmtes Verhalten oder das Ausbleiben desselben und gibt gleichzeitig die grundlegende Dimension im Sinne von Aufsuchen/Vermeiden vor. Die Emotion "beschreibt" den spezifischen Zustand, in den der Körper im Verlauf und in der Folge seiner Reaktionen gerät und der sensorisch erfasst und neuronal abgebildet wird.

1.4.2 Bedeutung sicherer Bindungserfahrungen und frühe Affektregulation

Welcher Affekt wann in welcher Intensität aktiviert wird, hängt neben der jeweiligen genetischen Disposition sehr stark von den persönlichen Vorerfahrungen und der Qualität der frühen Bindungserfahrungen ab (Schore 2007). Einer der frühesten Mechanismen zum Erwerb von

Deutung und damit die Verknüpfung von Affekt und Situation beim Säugling ist neben den eigenen Erfahrungen das kleinste Nuancen erfassende Lesen der mimischen und auditiven Konnotation elterlicher Kommunikation, die ihrem Kind damit ihre eigene Deutung der äußeren Umwelt in Bezug auf förderlich oder gefährdend für die eigene Homöostase zur Verfügung stellen. Der präverbale Austausch des Säuglings in einer sicheren Bindung mit einer psychobiologisch abgestimmten Bezugsperson dient auch der indirekten Affektregulation, indem negative Affekte abgeschwächt und positive Affekte verstärkt werden. Die Bezugsperson greift dabei die affektive Grundstimmung des Säuglings auf und überführt sie durch mimisch/auditive Signale in abgeschwächte oder verstärkte Versionen. Zunehmende Erfahrungen erweitern allmählich den eigenen Deutungshorizont und bilden die neuronalen Netzwerke, die aus den primären biogenen und soziogenen Bedürfnissen sekundäre, bei Maladaptation auch deutlich abweichende sekundäre Bedürfnisse im Sinne der in neuronale Netzwerke eingebetteten spezifischen Bedürfniskerne formen, zudem kann das Kleinkind seine Affekte immer besser regulieren. Schore hält die Entdeckung, dass die frühe mütterliche Fürsorge während kritischer Phasen der frühen Hirnentwicklung dauerhafte Auswirkungen hat, mit denen epigenetische Veränderungen des Genoms einhergehen, für überaus bedeutsam (nach Rass 2012: 153 ff.). Die Qualität der frühkindlichen Bindung und Protokommunikation bestimmt nicht nur das emotionale Grundgerüst, sondern formt auch die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-(HPA-) Achse des Säuglings (Rass: 156 ff., Blair 2016: 96 f.) und greift damit tief ins funktionelle Geschehen des Körpers ein. Bei frühen positiven Erfahrungen verändern epigenetische Prozesse in diesen Hirnbereichen die Regulierung des Nervensystems so, dass die emotionale Belastbarkeit qualitativ verstärkt wird. Negative Erfahrungen dagegen verringern die Belastbarkeit bei Kindern nachhaltig und gefährdet deren Anpassungsfähigkeit bei künftigem Stress (Siegel 2010: 80).

Bei einem 6- oder 7-jährigen Kind ist die erfahrungsabhängig entwickelte Affektregulation tief verwurzelt, da diese vor allem rechtshemisphärisch verorteten Funktionen früh reifen (hauptsächlich in den ersten beiden Jahren). Trotzdem ist das kindliche Gehirn bis zum ca. 10. Lebensjahr noch hoch plastisch. Insbesondere bei Kindern, deren frühe Bindungserfahrungen sie nicht darin unterstützt haben, eine adäquate Affektregulation zu entwickeln, ist das zur Verfügung stellen einer sicheren Beziehung zu einer feinfühlig agierenden Bezugsperson hilfreich bei einer zu mindestens partiellen Anpassung der Affektregulation und der Erweiterung des individuellen Deutungshorizontes.

1.4.3 Emotionale Intelligenz und Empathie

In der Folge maladaptiver Vorgänge kann Kindern auch das fehlen, was Daniel Goleman (1999) mit emotionaler Intelligenz umschreibt. Untersuchungen an Affen haben zu der Vermutung geführt, es gäbe bestimmte Spiegelneuronen, deren Funktion unter anderem darin bestünde, die beobachteten Aktivitäten anderer Individuen im eigenen Hirn neuronal zu aktivieren - das Grundprinzip der Empathie (vgl. Bauer 2006). Unabhängig davon, ob diese Beobachtung direkt auf den Menschen übertragbar ist, stützen die Erkenntnisse der Bindungsforschung die Annahme, es gäbe einen Mechanismus, der es dem Säugling ermöglicht, seine Aufmerksamkeit gezielt und bevorzugt auf das Gesicht und die Sprache seiner Mutter zu richten, obwohl die höheren Areale seines Kortex, die später die Aufmerksamkeit steuern, zu dieser Zeit noch nicht ausgereift sind. Diese Funktion würde auch das Streben nach Bindung und Kooperation erklären, das zunächst dazu dient, einen emotionalen Abgleich herzustellen. Eigentlich wird dieser Abgleich durch die Mutter herbeigeführt, die dem Säugling seine Emotion (als Ausdruck seiner

Affekte) widerspiegelt und diese gleichzeitig formt, in dem sie, wie schon oben beschrieben, unangemessen negative Emotionen beschwichtigt und positive Emotionen verstärkt. Das Kleinkind lernt auf diesem Weg, seine Affekte über die "Spiegelung" durch die Mutter zu regulieren, zudem entwickeln sich ein System emotionaler "Karten". Damit einher geht das Erlernen der emotionalen Grundstimmung der jeweiligen Gesichtsausdrücke der Mutter, da diese sich ja auf das Kind einstimmt und damit der beobachtete und verinnerlichte Ausdruck der Mutter dem eigenen Empfinden des Säuglings entspricht. Wenn die Mutter gut abgestimmt war und die erfasste emotionale Kopplung durch weitere Erfahrungen bestätigt wird, steht das entsprechende neuronale Konstrukt lebenslang zur Verfügung und ermöglicht es, aus der Beobachtung der emotionalen Zustände der Kommunikationspartner ein Mitfühlen zu generieren, schlicht weil diese Kopplung schon immer besteht und der Säugling an seiner Mutter gelernt hat, wie das mimisch aussieht, was er fühlt. Diese Mechanismen stehen einem Kind, welches diese Erfahrungen nur unzureichend oder gar nicht machen konnte, nicht zur Verfügung. Diese Kinder können dann keine oder nur wenig Empathie aufbringen, weil ihnen die Basis des Mitfühlens fehlt und sie den emotionalen Zustand ihres Gegenübers nicht erfassen können. Sie wirken oft gefühllos und roh.

John Gottman (1997), Professor für Psychologie an der Universität in Washington, hat eine Methode entwickelt, die auch solche Kinder gezielt zum Erwerb emotionaler Intelligenz führen kann. Es geht dabei um eine Technik, die Erwachsene im Umgang mit Kindern verwenden können, um zum einen eine stärkere emotionale Bindung aufzubauen und zum anderen die Kinder dabei zu unterstützen, ihre persönlichen emotionalen Zustände erkennen und annehmen zu können und in produktiver Weise zu modulieren, um zielgerichteter handeln zu können.

1.4.4 Kognitive Affektregulation

Neben der Modulation der Affektregulation durch Bindungserfahrungen, die allerdings sehr von den persönlichen Qualitäten der jeweiligen Bezugsperson abhängt, eröffnen gerade bestimmte exekutive Funktionen einen weiteren Weg der sekundären Affektregulation. Dazu müssen wir zum besseren Verständnis ein einfaches plastisches Modell unseres Gehirns verwenden (nach Siegel: 43ff.). Wenn bei senkrecht erhobener Hand der Daumen in die Handfläche gelegt wird, und anschließend die Finger über den Daumen gekrümmt werden, dann entsteht ein simples, aber ausreichendes Modell unseres Hirns. Der Daumen symbolisiert das emotionsregulierende limbische System, während die äußere Handfläche den Neokortex darstellt. Der Bereich von den Fingerspitzen bis zu dem ersten Fingerknöchel steht für den Präfrontalkortex, die Fingerspitzen der mittleren Finger symbolisieren den orbitofrontalen Kortex. Obwohl der orbitofrontale Kortex ebenfalls stammesgeschichtlich zu den jüngsten Strukturen unseres Gehirns zählt, berührt er durch seine spezielle Position das limbische System ebenso wie unser Stammhirn (die Fingerspitzen in unserem Hand-Hirn-Modell pressen sich zwischen den für das limbische System stehenden Daumen und die Handwurzel, die für das Stammhirn steht). In diesem Bereich des orbitofrontalen Kortex vermutet man die Hirnstrukturen für diejenigen unserer exekutiven Fähigkeiten, die das limbische System beeinflussen können. Die entsprechenden Regionen sind tatsächlich nur eine Synapse entfernt vom limbischen System und vom Stammhirn (Siegel: 53) und vernetzen sich auch mit diesen Bereichen. Der orbitofrontale Kortex dient damit "als ein kortikales Steuerungszentrum der unwillkürlichen Körperfunktionen, die die somatischen Komponenten aller emotionalen Zustände beinhalten, und steuert die autonomen Reaktionen, die mit autonomen Ereignissen einhergehen (Cavada et al.,

zit. nach Rass: 123). In Bezug auf die kognitive Kontrolle vermeidender Affekte können die (inhibitorisch) exekutiven Fähigkeiten daher modulierend in die Affektregulation eingreifen, reagieren aber aufgrund ihrer Lage und Verschaltung mit leichter zeitlicher Verzögerung zur angststeuernden Amygdala. Es ist also zunächst nicht möglich, negative Affekte bzw. Emotionen zu verhindern, das Bewusstsein kann mit seinen exekutiven Funktionen aber den Affekt über die Emotionen durch Aufmerksamkeitskontrolle erfassen, durch die kognitive Flexibilität eine neue Deutung der Situation ermöglichen und mit Inhibition die Emotion in ihren Auswirkungen bremsen - dieses Konstrukt kennen wir als Selbstkontrolle.

Auch im kognitiven Umgang mit dopaminergem Steuerung gilt ähnliches. Der präfrontale Kortex ist oberste verarbeitende Struktur unseres Gehirns zur "Auswahl und Anpassung von Verhaltensmustern und Strategien an die Bedingungen der gegebenen Situation und den motivationalen und emotionalen Zustand des Handelnden" (Thier 2012: 583) und wesentliches Ziel des dopaminergen Belohnungssystems zugleich. Der präfrontale Kortex wird sich vermutlich nie gegen eine dopamingesteuerte Vorgabe "entscheiden" können, kann aber willkürlich Reaktionen verhindern und aus den erfahrungsbasierten Gedächtnisstrukturen das Verhaltensmuster oder die Strategie auswählen, die auch unter Berücksichtigung einer zeitlichen Dimensionen und des zu erwartenden Aufwandes (erfahrungsbasiert antizipiert) die oder das "erfolgsversprechendste" im Hinblick auf die individuellen Motive ist und folglich auch dopaminerg am höchsten bewertet ist - wenn zum einen die notwendigen Erfahrungen vorhanden und zum anderen die exekutiven Fähigkeiten entsprechend entwickelt sind. Für den Grad der Einflussnahme des präfrontalen Kortex spielt die Qualität der exekutiven Funktionen aus den schon ausgeführten Gründen eine entscheidende Rolle.

Häufige Nutzung der neuronalen Verbindung zwischen orbitofrontalem Kortex und limbischen System sowie Stammhirn baut diese Verbindungen immer weiter aus, das Gewahr werden und die Inhibition funktionieren immer besser, bis irgendwann durch häufige Modifikation eine Automatisierung dieser Prozesse erfolgt und sich die kognitive Affektregulation etabliert hat.

1.4.5 Achtsamkeit und Selbstregulation

Wie schon mehrfach festgestellt, unterliegt die primäre affektive Bewertung allerdings nicht dem präfrontalen Kortex, sondern den basalen Strukturen unseres Gehirns. Demnach kann das Erkennen der eigenen emotionalen Zustände einen erleichterten Zugang zu dieser zugrundeliegenden, deutungsabhängigen Steuerung bedeuten, was wiederum Voraussetzung für gelingende Selbstregulation ist. Der Wandel von expliziter Selbstkontrolle zu impliziter Selbstregulation braucht also nicht nur die Modifikation der Top-Down-Prozesse, sondern auch der Bottom-Up-Prozesse.

Dabei ist Achtsamkeitstraining in hohem Maß förderlich. Forschungen haben ergeben, dass Achtsamkeitstraining bei Jugendlichen, die Konzentrationsschwierigkeiten an der Schule hatten, außerordentlich gut wirkte. In einem anderen Kontext wurde festgestellt, dass Achtsamkeit als therapeutisches Element im Rahmen einer Therapie gegen Zwangsstörungen durchaus hirnerweiternd wirken kann (Siegel 2010: 137). Beim Achtsamkeitstraining geht es um ein Erfassen der inneren Zustände des Körpers: "Achtsamkeit ist eine geistige Aktivität, die den Geist schult, sich seiner selbst bewusst zu werden und die eigenen Absichten zu beachten. Wie Forscher die Achtsamkeit definiert haben, erfordert sie, auf den jetzigen Augenblick zu achten,

ohne zu urteilen und ohne automatisch (reaktiv) zu reagieren" (a.a.O.: 140) Damit funktioniert Achtsamkeitstraining nach den oben beschriebenen Mechanismen. Der orbitofrontale Kortex erfasst durch Achtsamkeitskontrolle interozeptiv eine Emotion, die ja den spezifischen Zustand beschreibt, in den der Körper im Verlauf und in der Folge einer Reiz- und Affektreaktionen gerät und der sensorisch erfasst und neuronal abgebildet wurde, und inhibiert bei dem Versuch, nicht zu urteilen und reaktiv zu agieren dieselbe Emotion. Siegel zitiert eine Langzeitstudie, nach der bei Menschen, die langfristig Achtsamkeit üben, der orbitofrontale Kortex stärker entwickelt war als bei anderen (a.a.O.).

Bei Kindern mit maladaptiven Entwicklungsverläufen gehört für den Wandel von expliziter Selbstkontrolle zu impliziter Selbstregulation also neben der Möglichkeit der kognitiven Modulation eine tiefgreifende Erweiterung des persönlichen Deutungsrahmens, die nur durch zahlreiche, reflektierte Erfahrungen gelingen kann, wie sie durch Achtsamkeitstraining und gezieltes emotionales Training erreicht werden, unterstützt durch das Angebot einer sicheren Bindung zu einer feinfühlig agierenden Bezugsperson, die in der Interaktion auch immer ihren persönlichen Deutungsrahmen wertungsfrei zur Verfügung stellen kann.

1.4.6 Umsetzung in unserem Konzept

Im Sinne der im Bildungskontext erwähnten "Verhaltenskonfiguration" wird klar, dass diese auch die Dimensionen Erleben und Fühlen beinhaltet. Den Pädagogen muss deutlich werden, wie tief verwurzelt diese erfahrungsmodifizierten Systeme durch die frühkindliche Prägung sind. Es wäre im höchsten Maß ungerecht gegenüber einem Kind, diesem seine frühen Erfahrungen zum Vorwurf zu machen, denn man kann davon ausgehen, dass sich auch ein verhaltensauffälliges Kind im Kontext seiner speziellen Sozialisation adäquat entwickelt hat - übrigens auch eine zentrale Annahme von Virginia Satir (2000). Trotzdem behindert die inzwischen recht häufig anzutreffende mangelhafte Affektkontrolle bei Grundschulern Lernen nachhaltig, da mit ihr auch das emotionale und motivationale System beeinträchtigt sind. In solchen Fällen reicht es nicht aus, das Augenmerk nur auf die altersangemessene Entwicklung der exekutiven Fähigkeiten zu richten, die zwar die Fähigkeiten zur Selbstkontrolle verbessern, mangelnde Affektkontrolle und fehlende emotionale Intelligenz aber nicht ersetzen können. Ganzheitliche Bildung muss auch den Anspruch haben, dass Kind bestmöglich darin zu unterstützen, nicht nur seine Selbstkontrolle, sondern auch seine Selbstregulation im oben beschriebenen Sinne zu verbessern und anzupassen.

Wir wollen an unserer Dorfschule daher Klassensysteme, in denen PädagogInnen intensiv und langfristig zur Verfügung stehen, um den Kindern entsprechende Beziehungen anbieten zu können. Dabei ist das Wissen um die Prinzipien der frühkindlichen Affektregulation von Bedeutung, denn auch wenn das oben beschriebene intuitive Erfassen der mimischen und auditiven Konnotationen elterlicher Protokommunikation (Dornes, 2010) mit zunehmendem Kindesalter durch andere Prozesse ergänzt wird, steht dieser Mechanismus lebenslang zu Verfügung und sorgt dafür, dass uns in Sekundenbruchteilen emotionale Deutungen kommunikativer Nuancen zur Verfügung stehen. Die Mikroexpressionen des jeweiligen Kommunikationspartners beeinflussen damit den Start und Verlauf der Kommunikation. Der Versuch, Mikroexpression zu unterdrücken ist zum Scheitern verurteilt, da einige der mimischen Muskeln willentlich nicht ansprechbar sind (Roth 2011: 192). Eine gefühlsecht feinfühlig, zugewandte Grundhaltung der PädagogInnen unserer Schule kann also Kommunikation fördern, während

eine genervte oder gereizte Grundstimmung nicht überspielt werden kann und bei entsprechend geprägten Kindern sofort zu emotionalen Kommunikationsblockaden führt. Aus diesem Grund streben wir bei den PädagogInnen unserer Schule ein hohes Maß an selbstreflektierenden Fähigkeiten an, die durch entsprechende Instrumente und Weiterbildungen geschult werden sollen.

Wir wollen in der Kommunikation die Variante der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2005) etablieren, die die PädagogInnen unserer Schule dabei unterstützt, einfühlsam und wertfrei zu kommunizieren und sich von Übertragungsprozessen frei zu machen, ohne sich verstellen zu müssen.

Unsere PädagogInnen sollen zudem verschiedene Methoden des Vermittelns von Affektkontrolle und emotionaler Regulation in ihr methodisches Repertoire aufnehmen, um entsprechende Prozesse bei unseren Schülern zu unterstützen und anzuregen, so zum Beispiel die Prinzipien des Trainings der emotionalen Intelligenz nach Gottman (1997) und das Konzept MindUp (Eberhart 2016), eine kindgerechte Adaption der Mindsight-Methode von Daniel Siegel (2010).

Die Ergebnisse von immer mehr Studien weisen darauf hin, dass altersgerecht umgesetztes Achtsamkeitstraining besonders optimal dafür zu sein scheint, die gesunde Entwicklung von Selbstregulation bei Kindern zu fördern. Bei Achtsamkeitstraining werden Top-Down Prozesse trainiert, gleichzeitig werden aber auch die Bottom-Up Prozesse berücksichtigt und zum Teil moduliert (Zelazo 2016). Wir wollen an unserer Schule verstärkt Einheiten von Achtsamkeitstraining im Unterricht einsetzen, z.B. bei entsprechenden kleinen Übungen im Morgenkreis. Zudem soll es immer wieder komplexere Module geben, in denen Kinder an Achtsamkeitstraining herangeführt werden.

Auch der Einsatz von Methoden der Wildnispädagogik hat zum Teil der Entwicklung von Achtsamkeit zum Ziel.

Da Bildung auch immer im Kontext von Elternhaus und Schule stattfindet, wollen wir Eltern über die Grundlagen unserer Pädagogik informieren. Zu diesem Zweck soll es eine "Elternschule" geben, die in einzelnen "Kursen" verschiedene Inhalte unseres Konzeptes aufgreift und näher beleuchtet. Bevor wir Kinder an unserer Schule aufnehmen, sollen die Eltern dieser Kinder in ein oder zwei einführenden Veranstaltungen mit den Grundsätzen unserer Pädagogik vertraut gemacht werden. Darauf aufbauend wollen wir interessierte Eltern mit weiterführenden Kursen darin unterstützen, selbst pädagogische Kompetenzen zu entwickeln, wie sie vorstehend in den Grundlagen unserer Pädagogik aufgeführt sind. Perspektivisch soll die Elternschule auch anderen Interessenten aus dem näheren Sozialraum unserer Schule offenstehen, die sich mit ihren Erziehungskompetenzen auseinandersetzen wollen.

1.4.7 Methoden

- Mindsight - Daniel Siegel (2010) hat diese Technik entwickelt, in der es darum geht, sich durch konzentrierte Aufmerksamkeit der Prozesse in seinem Gehirn bewusst zu werden, um dann mithilfe der exekutiven Funktionen Veränderungen zu bewirken. Diese innere Sicht braucht auch ein Verständnis der Funktion unseres Gehirns, genau dafür verwendet er oben angewandtes Handmodell. Insgesamt wird eine Erklärung der inneren Vorgänge geboten, die aufgrund eines besseren Verständnisses wirksam ist

und ähnlich wie das Modell des inneren Teams Ankerpunkte für die Fokussierung unserer Aufmerksamkeit bietet. Mindsight ist sicherlich nicht für jeden Schüler geeignet, erweitert aber das methodische Repertoire.

- Eine kindgerechte Adaption von Mindsight bietet das Programm MindUp (nach Eberhart 2016), hier wird mit für Kinder verständlichen Erklärungen einfaches Wissen zu neuronalen Prozessen vermittelt und zudem ein Achtsamkeitstraining in kleinen Modulen in den Schulalltag implementiert.
- Training emotionaler Intelligenz - Einen anderen Ansatz verfolgt John Gottman (1997), der ein Emotionstraining entwickelt hat, mit dem Eltern oder Pädagogen ihren Kindern zu mehr emotionaler Intelligenz verhelfen können. Es geht dabei um fünf Schritte, mit denen in unserem Fall Pädagogen gezielt Empathie in die Beziehung zu den Kindern einbringen können:
 - Sich der Gefühle und der Emotionen des Kindes bewusstwerden,
 - Interpretation des Verhaltens als Gefühlsäußerung, die eine Gelegenheit bietet, dem Kind nahe zu sein und ihm etwas zu vermitteln,
 - mitfühlend zuhören und die Gefühle des Kindes bestätigen,
 - dem Kind helfen, seine Gefühle zu benennen und
 - Grenzen setzen und gleichzeitig gemeinsam Strategien entwickeln, das akute Problem zu lösen.
- Wir setzen an der Dorfschule Lunow auf Wildnispädagogik, die ihre Inhalte sehr auf die Entwicklung von Achtsamkeit richtet, verbunden mit einem Training derselben. Der hierbei vermittelte Ansatz, die Deutungen der Außenwelt aus dem Erlebnisraum Wildnis fernzuhalten und Ansprüche an sich selbst zu minimieren hat Parallelen zu dem Ansatz des emotionalen Trainings. Die Wildnispädagogik wird als eigenes Element des Unterrichts im praktischen Teil dieses Konzeptes genauer beschrieben.
- Tägliche Achtsamkeitsübungen - Helle Jensen (2014) hat eine Sammlung von Achtsamkeitsübungen veröffentlicht, mit denen an Schule Achtsamkeit und Empathie trainiert werden können. In dieser Sammlung sind 5 zentrale Übungen beschrieben, die wir gemeinsam mit den SchülerInnen abwechselnd an jedem Schultag der Woche im Morgenkreis durchführen wollen.
- Gewaltfreie Kommunikation - Marshal Rosenberg (2005) entwickelte diese Technik, um eine feinfühligere Kommunikation auch in von Belastung und Übertragungsprozessen gekennzeichneten Kontexten zu ermöglichen. Gewaltfreie Kommunikation ist dem Training der emotionalen Intelligenz von Gottman nicht unähnlich, bleibt aber mit dem Fokus auf den Gefühlen des Pädagogen bzw. der Pädagogin. Der Prozess der gewaltfreien Kommunikation besteht aus vier Komponenten:
 - Beobachtungen - es wird beobachtet, was in einer Situation tatsächlich geschieht und das Beobachtete wird beschrieben, ohne zu bewerten oder zu beurteilen,
 - Gefühle - die im Beobachter entstehen, werden ausgesprochen,
 - Bedürfnisse - die hinter den eigenen Gefühlen stehen, werden geäußert,
 - Bitten - werden in spezifischer Weise geäußert, im Sinne von: was wollen wir, was der andere tun soll, damit die Situation besser wird.
- Elternschule - die Elternschule soll ein Angebot für Eltern und andere Bezugspersonen der Kinder sein, das pädagogische Konzept unserer Dorfschule näher kennen zu lernen und darüber hinaus einen eigenen „roten Faden“ für eine zugewandte und förderliche

Beziehung zu ihrem Kind zu finden. Eltern sollen die Möglichkeit finden sich auszutauschen, in Beziehungsfragen (mit ihren Kindern) sicherer zu werden und sich fachlicher Informationen zu bedienen. Ziele sind unter anderem die Stärkung des Selbstwertgefühls der Eltern, die Steigerung der Beziehungskompetenz und nicht zuletzt die Freude am Familienalltag.

Die Elternschule soll mindestens vier Mal im Jahr stattfinden. Sie richtet sich an die Eltern der Schule, und an alle Interessierten aus dem Sozialraum.

1.5 Stress und gutes Lernen

Neben den bisher aufgeführten, den Lernerfolg beeinflussenden Faktoren und Kompetenzen, die eher der Persönlichkeit der SchülerInnen und PädagogInnen zugeordnet werden können, gibt es weitere für den Lernerfolg förderliche oder hinderliche Einflussgrößen, die nachfolgend erörtert werden sollen.

1.5.1 Stressbelastungen und Stressreaktion

Belastungen, die den Körper zu einer Anpassungsleistung zwingen, werden Stressbelastungen genannt. Solche Anforderungssituationen können z.B. Nahrungsmangel, Zwang zur Entscheidung bei Unsicherheit, Arbeiten unter Zeitdruck oder auch emotionale Belastungen ohne Bewältigungsmöglichkeiten sein. Das Stressphänomen setzt sich zusammen aus einem aktivierenden Stimulus, einem subjektiven Erleben im Sinne eines Bewältigungsversuchs im Umgang mit dieser Situation und einem "aus der Balance" geraten des Individuums aufgrund seiner Bewältigungsbemühungen (Schandry 2006: 333). Die physiologischen Reaktionen bei Stress sind außerordentlich bedeutsam für das Verständnis der kognitiven Folgen von Stressbelastung und sollen daher etwas ausführlicher beleuchtet werden.

Die Wahrnehmung einer neuartigen, durch assoziative Verarbeitung als hinreichend bedeutsam eingestuften Reizkonstellation generiert ein unspezifisches Aktivitätsmuster der beteiligten kortikalen und subkortikalen Strukturen (vor allem im präfrontalen Kortex) und im limbischen System (wo vor allem die Amygdala die Erregungsmuster mit einer affektiven Qualität versieht). Durch absteigende Projektion kommt es dann zur Aktivierung des Nucleus caeruleus, einer bestimmten Ansammlung von Nervenzellkörpern im Hirnstamm, die Noradrenalin freisetzen und nun ihrerseits direkt oder indirekt über weit verzweigte Dendriten das Erregungsniveau unter anderem im limbischen System und im präfrontalen Kortex erhöhen. Dieser sich reflexiv immer weiter aufschaukelnde Prozess führt zunächst über fortdauernde Anregungen des sympathischen Nervensystems zur weiteren Ausschüttung von Katecholaminen (Dopamin, Noradrenalin und Adrenalin) und damit zu erhöhter Aufmerksamkeit (Vigilanz), Erregung und Emotionalität und aktiviert letztendlich, wenn es zwischendurch nicht zur Inhibition durch erfolgreiche Bewältigung der Stresssituation kommt, die HPA-Achse (vgl. Hüther 2007: 35ff.). Bis zu diesem Zeitpunkt kommt es vor allem durch die Ausschüttung von Noradrenalin in den ursprünglich auslösenden Hirnstrukturen des Neokortex und des limbischen Systems zu einer Kaskade funktioneller und metabolischer Veränderungen, die direkt oder indirekt zur Stabilisierung und Bahnung derjenigen neuronalen Verknüpfungen beitragen, die idealerweise zur Auflösung der stressauslösenden Situation beitragen. Sind die Bewältigungsstrategien erfolgreich, wird die HPA-Achse kaum oder gar nicht aktiviert.

1.5.2 Unkontrollierbare Stressreaktion

Ist das Individuum überfordert, d.h. steht keine adäquate Lösungsmöglichkeit aus eigenem Vermögen zur Verfügung und ist es in seiner Homöostase bedroht, kommt es zu einer "unkontrollierbaren" Stressreaktion (a.a.O.). Durch Aktivierung der HPA-Achse werden nun zahlreiche Glukokortikoide, darunter vor allem Cortisol, aus der Nebennierenrinde in die Blutbahn abgegeben. Dieser Vorgang dauert nicht lang, Untersuchungen zeigen, dass wenige Minuten nach dem stressauslösenden Reiz der Cortisolspiegel im Blut ansteigen kann (Bauer 2007: 25 f.). Dieser Prozess ist an sich nichts Schlechtes und dient eigentlich der Freisetzung körperlicher Reserven, zu diesem Zweck initiieren die Glukokortikoide zahlreiche physische Prozesse, die zunächst Leistungssteigerung bedeuten können. Langfristig zeigt ein erhöhter Glukokortikoidspiegel im Blut aber negative Folgen. Da sind zunächst die bekannten körperlichen Langzeitfolgen wie koronare Herzkrankheiten, Magengeschwüre und Bluthochdruck, daneben gibt es auch verschiedene psychische Erkrankungen, bei denen eine Mitverursachung durch Stress anzunehmen ist (u.a. Depression, bestimmte Angststörungen, Essstörungen, Schlafstörungen...) (Schandry: 345 f.). Im Gehirn stößt ein langfristig erhöhter Glukokortikoidspiegel zahlreiche degenerative Prozesse an und hemmt notwendige Abläufe in noradrenergen, aber auch in dopaminergen Mechanismen der Signalübertragung (Hüther: 74ff.). Über längeren Zeitraum wird aus der Hemmung dieser neuronalen Mechanismen ein teilweiser Rückbau der zugrundeliegenden Bahnen. Neben diesen plastischen Veränderungen an noradrenergen und dopaminergen Bahnen werden auch Prozesse der Neurogenese vor allem im Hypothalamus beeinträchtigt und dessen neuronale Netze, die Wissen repräsentieren, abgebaut. Je bekannter der stressauslösende Reiz ist und je bedrohlicher er eingeschätzt wird, desto schneller geht der Körper in eine unkontrollierbare Stressreaktion über.

1.5.3 Strukturen des Lernens

Die Tatsache, dass neuronale Netzwerke abgebaut werden können, impliziert die Frage, wie sich dieselben Netzwerke überhaupt verknüpfen - ein Vorgang, der allem Lernen zugrunde liegt. Es ist bekannt, dass das Nervensystem unseres Körpers aus unzähligen einzelnen Zellen besteht, die über lange Ausläufer zu funktionalen Netzwerken verschaltet sind. Diese Zellen kommunizieren über gegenseitige Aktivierung miteinander: eine Rezeptorzelle empfängt einen Außenreiz, wird dadurch erregt und übergibt diese Erregung ab einem bestimmten Niveau an die ihr folgende Zelle. Sinneseindrücke an einer beliebigen inneren oder äußeren Stelle unseres Körpers werden auf diesem Weg in unser Gehirn geleitet, wo sie in einer spezifischen neuronalen Konstellation repräsentiert werden. Wie verknüpfen sich nun zwei Zellen in unserem Gehirn als jeweilige Repräsentanten ihrer neuralen Struktur miteinander? Das Grundprinzip dieser Verknüpfung und damit des Lernens an sich ist die Langzeitpotenzierung (LTP) neuronaler Aktivität (Schandry 2006: 518 ff.). Das Konzept der Langzeitpotenzierung besagt, dass über einen bestimmten Zeitverlauf hinweg aktivierte Neuronen für einen folgenden Zeitraum eine erhöhte Reaktion aufweisen, das bedeutet, dass sich die Effektivität der Übertragung zwischen Signaleingang und Signalausgang deutlich erhöht. Man kann dabei einen kurzfristigen und einen langfristigen Effekt beobachten, die frühe und späte LTP (nach Roth 2011: 112ff.) Bei der frühen LTP erzeugt eine kurze Salve hochfrequenter Erregung eine Steigerung um das Zwei- bis Dreifache. Diese Verstärkung ist rein physiologisch und klingt nach einigen Minuten bis 2 Stunden wieder ab. Die späte LTP wird durch mehrfache Salven aufgelöst, führt zu strukturellen Veränderungen an den Zellen und dauert über mehrere Stunden bis Tage (a.a.O.). Mit

diesen unterschiedlichen Mechanismen sind wahrscheinlich auch die Unterschiede zwischen Kurz- und Langzeitgedächtnis erklärbar.

In den Phasen der LTP können sich Zellen zeitgleich aktivierter verschiedener neuronaler Strukturen miteinander vernetzen bzw. Zellen einer einzelnen neuronalen Struktur intensiver miteinander verknüpfen, die entsprechenden Synapsen wachsen im Zeitraum von wenigen Minuten bis Stunden⁶.

Man vermutet nun im Hippocampus die Funktion, auch weiter auseinanderliegende neuronale Netze miteinander zu verknüpfen (Schandry u.v.m.). Dass der Hippocampus für explizites Lernen notwendig ist, weiß man aus Fallgeschichten von Patienten der Neurologie, die nach einer notwendigen Entfernung des Hippocampus nichts Neues mehr lernen konnten (z.B. Klatté 2007: 136). Dass der Hippocampus die Verknüpfung neuraler Netzwerke aber nicht auf Dauer gewährleistet, leitet man aus der Tatsache ab, dass die betreffenden Patienten auch ohne Hippocampus Erinnerungen haben, aber nur an vor der Entfernung des Hippocampus Erlerntes. Das Zeitfenster, indem der Hippocampus für die Konsolidierung neuer Gedächtnisinhalte unabdingbar ist, scheint bei ca. 4 Wochen zu liegen (Buchner 2012: 547).

Dass der Hippocampus tatsächlich neuronale Netze verknüpft, zeigen komplizierte Verfahren der Neurowissenschaft bei Mäusen. Hier gelang es mit Hilfe der Optogenetik nachzuweisen, dass Erlerntes im Hippocampus durch ein neu entstandenes neuronales Ensemble kodiert ist. Durch nachfolgende optische Reizung dieses neuen neuronalen Ensembles durch einen in den Hippocampus der Maus eingebrachten Laser konnte das erlernte Verhalten aktiviert werden. Der Hippocampus ist prädestiniert fürs Lernen, denn er ist eines der beiden einzigen Gebiete im Gehirn, wo zeitlebens neue Nervenzellen gebildet werden (das andere Gebiet versorgt den Riechkolben mit neugeborenen Neuronen, die das Geruchsgedächtnis verbessern sollen) (Lehmann 2017: P877). Die Hypothese zu diesen Befunden ist die, dass der Hippocampus mithilfe der jungen Nervenzellen, die für ein bestimmtes Zeitfenster besonders lernfähig sind, über viele kortikale Areale verteilte repräsentierte Informationen miteinander verknüpft. Das dadurch ermöglichte "gemeinsame Feuern" der verknüpften Gebiete bringt diese dazu, über LTP weitere Verknüpfungen auszubauen, die die hippocampalen Strukturen langfristig unnötig machen.

Das Arbeitsgedächtnis scheint unabhängig vom Hippocampus zu funktionieren, da Patienten ohne Hippocampus trotzdem über ein Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis verfügen. Der Ablauf beim expliziten Lernen wäre nun folgender: die durch die Sinne aufgenommenen und neuronal repräsentierten Informationen werden durch den Focus unserer Aufmerksamkeit aktiviert gehalten und stehen daher dem Arbeitsgedächtnis für einen längeren Zeitraum zur Verfügung, was gleichzeitig bedeutet, dass ihre Aktivierung aufrechterhalten wird. Diese andauernde Aktivierung führt zur frühen LTP, die parallel aktivierten Strukturen verknüpfen sich zunächst über den Hippocampus, der dazu über die Neurogenese junge, besonders verschaltungsfreudige Neuronen zur Verfügung stellt, und können später, wenn sie regelmäßig weiter aktiviert werden, in den Zustand der späten LTP übergehen und sich zuverlässig konsolidieren.

⁶ <https://www.mpg.de/557620/pressemitteilung20080825>, Abruf:08.03.18

1.5.4 Lernen und Stress

Der Hippocampus ist also die entscheidende Struktur für das Lernen und die Konsolidierung von Wissensinhalten. Was passiert nun bei Stress? Die oben beschriebene noradrenerge Aktivierung führt zunächst zu einem spezifischen Zustand der Erregung, bei dem insgesamt gut gelernt werden kann. Synonym könnte dieser Zustand auch als Lerneifer bezeichnet werden. Übersteigt die Situation die Kompetenzen des Individuums und wird die Homöostase bedroht, tritt die Phase der unkontrollierbaren Stressreaktion ein. Der Stress behindert Lernen nun über zwei Mechanismen. Ziemlich früh nach der hormonellen Aktivierung der HPA-Achse werden die lernfördernden noradrenergen und dopaminergen frühen Stressreaktionen eingestellt, Lernen fällt nicht mehr leicht. Langfristig kommt es infolge des hohen Cortisolspiegels zu den oben beschriebenen strukturellen Veränderungen sowohl der lernfördernden Erregungsbahnen als auch zu zellulärer Schädigung im Hippocampus, der die Konsolidierung von Wissen nicht nur unmöglich macht, sondern schon erworbenes Wissen vernichtet (Hüther 2007: 75).

1.5.5 Neugier und Herausforderung

Wie schon erwähnt, hat das dopaminerge System mehrere Funktionen. Zum einen sorgt es für das Gefühl des Strebens, auf der anderen Seite ist auch der Genuss dopaminerg vermittelt. Beides funktioniert über verschiedene dopaminerge Bahnen. Die Belohnung eines Sachverhaltes ergibt sich aus einer Konstellation von spezifischen Emotionen, die dopaminerg veranlasst über den Hypothalamus vor allem hormonell aktiviert werden und dann neuronale Korrelate bilden. Das Streben wird vor allem über aktivierende dopaminerge Bahnen in den Präfrontalen Kortex ausgelöst. Dopamin ist in seiner chemischen Struktur eine Vorstufe von Adrenalin, im Aufbau etwas schlichter. Aus der gemeinsamen Ausgangssubstanz Tyrosin wird über die Zwischenstufe Dopa Dopamin, Noradrenalin und Adrenalin in dieser Reihenfolge synthetisiert. Dopamin ist also keine körpereigene Droge, sondern ein Neurotransmitter von vielen, der aber vor allem die positiv besetzte Funktion des Verstärkens von aufsuchendem, weil als bedürfnisbefriedigend erlebtem Verhalten hat. Das Gefühl des Strebens ist also im Sinne einer Aktivierung neuronaler Strukturen zu verstehen, die eine Zielvorgabe definieren und aus zur Verfügung stehenden Verhaltensmustern das wählen, welches aus persönlicher Sicht das erfolgversprechendste ist. Neugier ist die Bezeichnung für eine solche dopaminerge Aktivierung mit dem Ziel, für das Individuum neue und relevante Sachverhalte zu erfassen. Das Bedürfnis zu dieser Auseinandersetzung mit neuen, bedeutsam scheinenden Stimuli ist aus verhaltensbiologischer Sicht tief verankert und allen Säugetieren immanent (Sachser 2004). Sachser erwähnt die große Übereinstimmung zwischen Neugier- und Spielverhalten, unterscheidet beide aber durch den spezifischen Erstbezug, der dem Spielverhalten fehlt. Neugier wird aus Sicht der Verhaltensbiologie nicht in jeder Situation gezeigt, sondern nur unter Umständen, die Sachser als "entspanntes Feld" bezeichnet (a.a.O.: 477). Das entspannte Feld zeichnet sich durch Anregung und Sicherheit aus. Bei der ersten Komponente des entspannten Feldes, der Anregung des Individuums durch interessante externe Stimuli, scheinen spezielle Systeme unseres Gehirns, denen Roth (2011: 139 f.) sogenannte "Neuigkeitsdetektoren" zuschreibt, dafür verantwortlich zu sein, in Sekundenbruchteilen (100ms) festzustellen, ob die vorverarbeiteten Wahrnehmungsinhalte neu oder bekannt sind. Spätestens 300ms später wird der Inhalt durch einen "Schnellabgleich" mit entsprechenden Gedächtnisinhalten bewertet. Bekannte, aber

wichtige Inhalte werden unbewusst oder mit geringem Bewusstsein versehen weitgehend automatisiert verarbeitet, während neue und bedeutsame Inhalte bewusst und dem Kurzzeitgedächtnis zur Verfügung gestellt werden (a.a.O.). Die zweite Komponente des entspannten Feldes, die Sicherheit, wird von Sachser durch "Sicherheit gebende Strukturen" spezifiziert, das Individuum in einem solchen Feld findet "Ereignisse und Situationen vertraut, vorhersag- und kontrollierbar" (2004: 483 f.). Dann entsteht statt Vorsicht und Vermeidungsverhalten Neugier, und die führt zu moderater sympathischer Aktivierung mit der Folge der Ausschüttung von Katecholaminen und oben stehend beschriebenen lernfördernden Folgen. Die Forschung hat festgestellt, dass mit Neugierde lernen die Menge der im Gedächtnis behaltenen Lerninhalte nahezu verdoppeln kann (Kang et al., zit. nach Spitzer 2009a).

Eine optimale Lernsituation fordert heraus, ohne zu stressen oder zu ängstigen, sie regt an, ohne zu überfordern.

1.5.6 Weitere förderliche Bedingungen für Lernerfolge

Die Begrenztheit unserer Aufmerksamkeit und unseres Arbeitsgedächtnisses gibt vor, dass Intensiv- oder Kurseinheiten nicht länger als 30 Minuten dauern dürfen, in denen höchstens 3-Minütige Phasen der Konzentration sich mit auflockernden Zwischeneinheiten abwechseln (Roth 2011: 301). Wichtig sind regelmäßige kurze Zusammenfassungen, auch das Ende einer Kurseinheit sollte das zu erwerbende Wissen zusammenfassen. Unabdingbar ist eine sorgfältige Aktivierung des Vorwissens, zum einen, um der Lehrkraft die Möglichkeit zu geben, das Vorwissen zu überprüfen und damit sicherzustellen, dass die SchülerInnen nicht überfordert werden, zum anderen, um für eine Aktivierung der neuronalen Strukturen zu sorgen, mit denen sich das neu zu erwerbende Wissen verknüpfen soll.

Ein Wechsel der Betrachtungsebenen führt dazu, dass ein Lerngegenstand immer wieder neu betrachtet werden kann. Dem Verlust von Aufmerksamkeit und Konzentration kann so teilweise vorgebeugt werden, da aus neuraler Sicht immer wieder neue Anreize gesetzt und andere neuronale Strukturen aktiviert werden, die sich aber am Ende zu einem tiefen Verständnis eines Lerngegenstandes oder eines Lernfeldes verknüpfen lassen. Das gilt sowohl für einen Zugang zum Thema über die verschiedenen Sinne (das Sehen, Hören, Fühlen und Begreifen eines Gegenstandes, das Riechen eines Mikroklimas) als auch für den Zugang zu einem Thema aus sachlichen, logisch-begrifflichen, kulturellen und historischen Zusammenhängen heraus. Aus Sicht der Lernpsychologie (Bovet 2008: 227 f.) funktioniert erfolgreiches Lernen in drei Schritten: in der Phase der Organisation soll das Thema auf das Wesentliche reduziert und nach Möglichkeit neu organisiert werden, in der Phase der Elaboration sollen wichtige Informationen ausgearbeitet werden, indem eigene Beispiele, Vorstellungen und Assoziationen entwickelt werden und in der Phase der Wiederholungen soll anhand der eigenen Ausarbeitungen wiederholt werden. Dieser Ablauf ermöglicht eine viel tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten als nur schematisches Wiederholen an sich bieten würde, und verankert Wissen gleichzeitig sehr viel zuverlässiger.

Es sollte auch darauf verzichtet werden, Wissen im immer gleichen Lernumfeld zu präsentieren. Das Prinzip der Enkodierspezifität besagt, dass die Erinnerung an das Gelernte umso besser ist, je besser Lern- und Testkontext übereinstimmen, der Testkontext dient dann nämlich als Erinnerungsstütze für das Gelernte (vgl. Buchner 2012: 546 f.). Interessant ist nun, dass allein die Vorstellung des Lernkontextes reicht, die Erinnerungsleistung fast ebenso zu erhöhen (a.a.O.). Für den Unterricht zeigt diese Erkenntnis, dass ein spezifisches, differenziertes

Lernumfeld für einzelne Themen die Gedächtnisleistung unterstützt. Projektunterricht oder Unterricht, der themenbezogene Lernräume außerhalb der Schule aufsucht, unterstützt demnach Lernen. Aufgrund des Prinzips der Enkodierspezifität ist auch das Präsentieren einzelner Inhalte in verschiedenen Kontexten hilfreich, da auch hier auf lange Sicht mehr Abrufhilfen zu Verfügung stehen. Also auch abseits des Projektunterrichtes sorgt das Aufsuchen spezifischer, dem Gegenstand des Lernens angepasster Lernorte für bessere Abrufmöglichkeiten, zudem bieten sich hierbei Zugänge über zahlreiche Sinne.

Systematisches Wiederholen des Lehrstoffes ist für nachhaltige Konsolidierung des Wissens zwingend notwendig, zunächst in dichter Folge, später in immer größeren Abständen. Unterricht sollte Themen in immer wieder neuer Weise fortführen und vertiefen, themenbezogene Erkundungs- und Experimentierphasen helfen ebenfalls bei der Konsolidierung von Wissen, da Gelerntes aktiviert und präsent bleibt.

Der beste Weg, die Wirkung des Lernens zu prüfen, stellt der Versuch dar, das eigene Wissen zu vermitteln. Nur dann kommt es zu einer so selbständigen, umfassenden und gründlichen Verarbeitung des Lernstoffes, dass man davon ausgehen kann, dass das Wissen im Langzeitgedächtnis konsolidiert ist (Bovet 2008: 225). Auch Roth (2011: 300) stellt fest, dass selbst der erfahrene Lerner durch den Zwang, anderen die Ergebnisse seines Lernens vermitteln zu müssen, zuverlässig die eigenen Lerndefizite erfährt. Roth folgert daraus, "dass Gruppen- und Projektarbeit ebenso wie individuell-selbstorganisiertes Lernen in mündliche, schriftliche oder zeichnerisch-graphische Berichte münden müssen"(a.a.O.).

Aktiviertes und damit dem Bewusstsein zugängliches Wissen ist entweder verbal oder bildlich kodiert (Buchner 2012: 549). Wenn beim Lernen beide Mechanismen genutzt werden, wird der Wissensabruf unterstützt. Es macht also Sinn, über Roths Aussagen hinaus das erworbene Wissen immer verbal/schriftlich und visuell/graphisch als Präsentation zusammenzufassen.

Wie schon vorstehend beschrieben, erfordert die erfolgreiche Konsolidierung von Lernen den Übergang von früher LTP in späte LTP. Es hat sich gezeigt, dass Fernsehen im Elternhaus genau diesen Prozess effektstark verhindert. Hattie listet unter der Domäne Elternhaus den Einflussfaktor Fernsehen auf Rang 137 von 138 möglichen Positionen auf, und zwar mit einem negativen Effekt auf Lernleistung (2013: 80) bei täglichem mehrstündigen Fernsehkonsum. Gerhard Roth weist darauf hin, dass die anfängliche Konsolidierungsphase von Wissen, für die er ein Zeitfenster von ungefähr sechs Stunden nennt, nicht durch emotional aufwühlenden medialen Konsum unterbrochen werden sollte (2011: 311).

Eine Sensibilisierung der Elternhäuser von Schülern für diese Themen verbessert wahrscheinlich den Lernerfolg, zumindest bei Schülern, deren Konsolidierung von Wissen auf die beschriebene Art unterbrochen wird.

Auch das Vergessen einmal zuverlässig konsolidierter Inhalte ist kein genereller Verlust, denn die Forschung hat gezeigt, dass viele der einmal gebildeten Fortsätze zwischen Nervenzellen bestehen bleiben⁷ und somit ein späteres Wiedererlernen erleichtern, auch wenn zwischenzeitlich auf die neuronale Struktur nicht zugegriffen werden kann. Einmal Gelerntes kann demnach leichter wieder erinnert werden. Anders sieht es mit Wissensinhalten aus, die sich nicht

⁷ <https://www.mpg.de/forschung/vergessen-ist-nicht-verloren>, Abruf: 08.03.18

zuverlässig im Langzeitgedächtnis konsolidieren konnten, etwa weil nur kurzfristig für eine Prüfung gelernt wurde. Dieses Wissen und die damit verbundene Mühe des Wissenserwerbs ist verloren.

1.5.7 Zehn Merkmale guten Unterrichts

Hilbert Meyer (2010) hat nach gründlicher Recherche von Studien zur Unterrichtsforschung zehn Merkmale für guten Unterricht herausgearbeitet, die sich mit unseren Ansichten decken und hier als Ergänzung zum Vorstehenden aufgezählt werden sollen:

Klare Strukturierung des Unterrichts, die erreicht ist, wenn sich für SchülerInnen und PädagogInnen gleichermaßen erkennbar ein roter Faden durch die Unterrichtseinheit zieht.

Hoher Anteil echter Lernzeit, damit ist die Zeit gemeint, die SchülerInnen aktiv zum Lernen genutzt haben.

Lernförderndes Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die von gegenseitigem Respekt, von verlässlich eingehaltenen Regeln, von gemeinsam geteilter Verantwortung und von Gerechtigkeit und Fürsorge des Lehrers gegenüber der SchülerInnen gekennzeichnet ist.

Inhaltliche Klarheit existiert, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang nachvollziehbar und die Erfolgskontrolle klar und verbindlich gestaltet wurden.

Sinnstiftendes Kommunizieren bedeutet, dass es gelingt, dass die SchülerInnen in einem kommunikativen Prozess dem Lernen und Lehren eine persönliche Bedeutung geben.

Methodenvielfalt liegt vor, wenn sich der Unterricht durch einen Reichtum an verfügbaren Inszenierungstechniken, durch eine Vielfalt an Handlungsmustern, durch eine variable Verlaufsform von Unterricht und durch einen ausbalancierten Einsatz der Grundformen des Unterrichts auszeichnet.

Individuelles Fördern geschieht, wenn allen SchülerInnen die Chance gegeben wird, sein oder ihr Potenzial im motorischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Bereich umfassend zu entwickeln und wenn die SchülerInnen in diesen Entwicklungen durch geeignete, individuell angepasste Methoden unterstützt werden.

Intelligentes Üben findet statt, wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird, wenn die Übungsaufgaben zum Lerngegenstand passen, wenn die SchülerInnen Kompetenzen des Übens entwickeln und die richtigen Lernstrategien entwickeln und wenn die PädagogInnen gezielte Hilfestellungen beim Üben geben können.

Transparente Leistungserwartungen gibt es, wenn SchülerInnen ein an gültigen Bildungsstandards ausgerichtetes, zum jeweiligen Leistungsvermögen passendes Lernangebot erhalten, wenn dieses Angebot verständlich kommuniziert und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses gemacht wurde und wenn es nach formellen oder informellen Leistungskontrollen zügig Feedback zum Lernfortschritt gibt.

Vorbereitende Umgebung ist gegeben, wenn Klassen- und Fachräume über eine gute Ordnung, eine funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug bereithalten, damit SchülerInnen und PädagogInnen den Raum zu ihrem Eigentum machen, eine effektive Raumstrategie praktizieren und erfolgreich arbeiten können.

1.5.8 Lernen und kognitive Entwicklungsstufen nach Piaget

Hattie stellt in seiner Studie fest, dass die Beziehung zwischen dem Piaget-Stadium der Entwicklung und der Lernleistung sehr hoch ist, sie steht sogar auf Rang zwei seiner Liste der erfolgreichen Einflussfaktoren (2013: 52). Piaget unterscheidet grob vier Stufen der kognitiven Entwicklung (Zimbardo 1995: 72 ff.). Für den Grundschulbereich sind die präoperationale Stufe des anschaulichen Denkens von ungefähr 2 - 7 Jahren, die Stufe der konkreten Operationen von etwa 7 - 11 Jahren und die Stufe der formalen Operationen ab dem 11. Lebensjahr interessant. Piaget schreibt den einzelnen Stadien unterschiedliche kognitive Voraussetzungen zu, die gewisse Lern- und Assoziationsvorgänge erst ab einem bestimmten Reifegrad ermöglichen würden. Neuere entwicklungspsychologische Ansätze gehen allerdings eher davon aus, dass Piaget die kognitiven Fähigkeiten von Kindern unterschätzt hat beziehungsweise aufgrund seiner Methoden nicht vollständig erfassen konnte (Zimbardo: 77).

Auch Hatties Studien zeigen, dass es für die Auswahl der Stoffe und Aufgaben - die ja heraus-, aber nicht überfordern sollen - wichtig ist, darüber Bescheid zu wissen, auf welche Art die Lernenden denken und wie dieses Denken durch bestimmte Entwicklungsstufen determiniert ist (Hattie a.a.O.). Diese Erkenntnis entspricht auch dem neurowissenschaftlichen Wissen über die altersabhängige Entwicklung des präfrontalen Kortex, der bei Kindern eben noch nicht ausgereift ist und bestimmte kognitive Prozesse erst ab einer spezifischen Reifung ermöglicht.

1.5.9 Differenzierung und Inklusion

Sowohl die Erkenntnisse über die Grundprinzipien des Lernens als auch das Bewusstsein der spezifischen individuellen Entwicklungsstände der Kinder schließt einen gleichmachenden Unterricht aus. Lediglich durch differenzierte Lernangebote kann der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin gut gefördert werden. Es ist dann nur folgerichtig, Differenzierung in ihrer weitesten Form, der Inklusion, zu verstehen.

1.5.10 Umsetzung in unserem Konzept

Wir wollen ein Lernklima erzeugen, in dem angst- und stressfrei gelernt werden kann. Dazu gehört für uns die Entwicklung von kooperativen Lernformen ebenso wie Konflikt- und Gewaltprävention. Wir erarbeiten im Klassenrat oder in der Schulversammlung mit den SchülerInnen Regeln, die für alle verbindlich gelten und deren Einhaltung in der Verantwortung aller liegt. Darüber hinaus soll kein Schüler an der Dorfschule Lunow durch unangemessene Leistungsanforderungen oder spezifische Unterrichtssituationen, die seine Bedürfnisse missachten, unter Druck geraten. Das bedeutet nicht, dass wir auf Herausforderungen verzichten, allerdings sollen sich diese zwar außerhalb der Komfortzone des einzelnen, aber sehr wohl im Rahmen des Machbaren befinden. Jedes Mitglied der Dorfschule Lunow soll sein persönliches Kohärenzgefühl als Gradmesser für die Qualität unseres Unterrichts verwenden können.

Da jeder Schüler und jede Schülerin je nach Vorerfahrung und Leistungsstand sowohl in Bezug auf das anregende Umfeld als auch in Bezug auf einen möglichen Lernfortschritt, der spezifisches Vorwissen benötigt, höchst individuelle Ansprüche hat, ist die logische Konsequenz für unsere Schule der jahrgangsübergreifende, differenzierte Unterricht. Die Dorfschule Lunow sieht sich als eine Schule für alle Kinder aus dem Dorf und der näheren Umgebung. Dabei ist es gleichgültig, welchen familiären Hintergrund und welche Leistungsfähigkeit die Kinder mit sich bringen. Wir möchten jedem Kind die Chance auf das Lernen an unserer Schule geben. Diese Grundeinstellung entspricht der Inklusion, der sich die Bundesrepublik Deutschland mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bereits 2009 verpflichtet hat und seitdem auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungslandschaft ist. Inklusion besagt im Bildungsbereich, dass allen Menschen das Recht auf die höchstmögliche Bildung zusteht und alle die Möglichkeit haben sollen, ihre Potentiale zu entwickeln. In der Verschiedenheit der Fähigkeiten unserer Schüler und ihrer Bedürfnisse sehen wir eine Bereicherung für den Unterricht in der Lerngruppe. Wir möchten gemeinsam mit den Kindern und ihren Familien unsere Schule so gestalten, dass alle Kinder gemeinsam leben und lernen können und trotzdem individuell und optimal gefördert werden. Das Konzept des selbstorganisierten Lernens, individualisierte Lern- und Wochenpläne, Freiarbeit und Leistungsbewertung durch individualisierte Entwicklungsberichte ermöglichen die Umsetzung dieses Anspruches. Die Inklusion von Kindern mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf stellt dann nur die Endpunkte eines Kontinuums von Entwicklungsvielfalt dar und bietet zudem ein breites soziales Lernfeld. Wichtige gesellschaftliche Werte wie Akzeptanz, gegenseitige Wertschätzung, Offenheit für Vielfalt und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein können damit bereits im frühen Kindesalter geschult und nachhaltig gebildet werden. Kinder, die an unserer Schule Inklusion erfahren, erleben sich als gleichwertiger Teil der Schulgemeinschaft und können so ein gesundes Selbstbewusstsein und eine Perspektive für ihre Zukunft als Teil der Gesellschaft entwickeln.

Alle unsere Unterrichtseinheiten, egal ob in Kurs-, Projektform oder in der Freiarbeit, sollen in dem Bewusstsein der Grundprinzipien und Rahmenbedingungen darüber gestaltet werden, wie sich die SchülerInnen Kenntnisse erwerben können und wie sich diese Kenntnisse dauerhaft im Langzeitgedächtnis verankern lassen. Unterricht soll Überfrachtung vermeiden, die Motivation und Aufmerksamkeit der Lernenden wecken und nutzen sowie an bereits vorhandenem Wissen anknüpfen. Die Konsolidierung von Wissen im Gedächtnis unserer Schüler soll durch regelmäßige Zusammenfassungen und Wiederholungen unterstützt werden, das erworbene Wissen aus Gruppen-, Einzel- oder Projektarbeit soll, wann immer möglich, von unseren SchülerInnen in irgendeiner Art von Präsentation zusammengefasst werden, die sprachliche und visuelle Ebenen enthält.

Wir wollen die Eltern unserer SchülerInnen im Rahmen unserer Elternschule für die Rahmenbedingungen bei der Konsolidierung von Gedächtnisinhalten sensibilisieren, insbesondere der Einfluss bestimmter Arten von medialem Konsum soll thematisiert werden.

1.5.11 Methoden

- Die im zweiten Teil unseres Konzeptes beschriebene praktische Umsetzung der Grundlagen unserer Pädagogik stellt die Methoden vor, mit denen wir an der Dorfschule Lunow konkret lehren wollen, auf eine Ausführung einzelner Methoden an dieser Stelle verzichten wir daher. Hier soll nur kurz ein Teil der Methoden aufgeführt werden, die

wir anwenden wollen, um ein Stress vermeidendes "entspanntes Lern-Feld" zu schaffen:

- Klassenrat und Schulversammlung - als Foren mit soziokratischen Strukturen für das Erstellen von Regeln und das Arbeiten an einem guten Lernklima sowie einer zielführenden Auseinandersetzung mit Konflikten,
- Soziales Kompetenztraining - um SchülerInnen beim Erwerb adäquater sozialer Kompetenzen sowie einer gewissen Stress- und Frustrationstoleranz zu unterstützen bzw. Neubewertungen von Stressoren zu ermöglichen,
- Konfrontative Methode - als Werkzeug für die PädagogInnen, inadäquates Verhalten zu unterbrechen und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Verhalten zu erwirken,
- Differenzierter Unterricht und Inklusion - um herausfordernde, aber nicht überfordernde Lernangebote für jeden einzelnen Schüler zu schaffen.

1.6 Bewegung und Sport

Damit Kinder sich in ihrer ganzen Persönlichkeit entwickeln können, brauchen sie ausreichend Bewegung. Durch Bewegung erkennen und gestalten sie ihre Umwelt in zunehmend differenzierterer Art und Weise und können vielfältige Erfahrungen sammeln. Das Erleben eigener Kompetenzen, aber auch das Erfahren eigener Grenzen trägt zu positiver Selbsterfahrung bei (vgl. Müller 2006).

1.6.1 Studie zur Gesundheit bei Kindern und Empfehlung der WHO

Das Robert Koch-Institut führte über einen Zeitraum von vielen Jahren eine „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (KiGGS) durch. In der ersten Fortsetzungsstudie, die 2012 endete und nach der sogenannten Basiserhebung stattfand, stellten die Untersucher fest, dass mit 27,5 % nur etwas mehr als ein Viertel der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren täglich mindestens 60 Minuten körperlich aktiv sind und damit die WHO-Empfehlung erfüllen⁸, wobei mit einer differenzierteren Betrachtung festgestellt werden muss, dass die Werte innerhalb der einzelnen Altersgruppen mit zunehmendem Alter stark abnehmen. So erfüllen die 7 bis 10-jährigen die WHO-Forderung noch zu 31%, die 11 bis 13-jährigen aber nur noch zu 11,5%⁹. Der Begriff körperliche Aktivität beschreibt dabei "jegliche durch die Skelettmuskulatur hervorgebrachte körperliche Bewegung, die den Energieverbrauch über den Grundumsatz anhebt". Die durch die WHO empfohlene "tägliche körperliche Aktivität von mindestens 60 min ... kann mäßig anstrengend sein, wie beispielsweise zu Fuß gehen, sollte jedoch auch anstrengende und kräftigende Anteile, wie beispielsweise gezieltes Sporttreiben, beinhalten". Die Empfehlung der WHO zielt dabei sowohl auf die direkte positive Wirkung ausreichender körperlicher Aktivität auf die aktuelle physische und psychische Gesundheit ab, als auch auf die langfristigen Folgen wie dauerhaft verbesserte Knochengesundheit auch noch im Erwachsenenalter, unabhängig vom Aktivitätsniveau im Erwachsenenalter. Darüber hinaus wird körperlicher Aktivität im Kindesalter auch deshalb

⁸ http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsF/KiGGS_W1/kiggs1_fakten_koerp_aktivitaet.pdf?__blob=publicationFile

⁹ <http://edoc.rki.de/oa/articles/reLdNZIuhBgmC/PDF/22pI9MzdGXp6.pdf>

ein hoher Stellenwert zugeordnet, weil ein aktiver Lebensstil häufig auch noch bis ins Erwachsenenalter beibehalten wird. Kinder und Jugendliche dagegen, "die in ihrer Freizeit häufig inaktiv sind, behalten diesen Lebensstil meist im Erwachsenenalter bei" (a.a.O. S.840).

Eine weitere gut messbare physische Auswirkung des Bewegungsmangels bei Kindern ist die verminderte motorische Leistungsfähigkeit. Sie kann mit dem *Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)* gemessen werden, dieser belegt einen Verlust der motorischen Leistungsfähigkeit zwischen 1975 und 2000 um sieben Prozent (Klaus Roth 2016: 14 f.)

Eine Schule, die sich einer nachhaltigen und ganzheitlichen Bildung verschreibt, muss sich ebenfalls mit den physischen Aspekten einer umfassenden Entwicklungsförderung auseinandersetzen. Die Ergebnisse der KiGG-Studie belegen eindrücklich, wie hoch der Bedarf einer entsprechenden Förderung ist, konzentrieren sich aber auch nur auf den Gesundheitsaspekt. Nach Laging, R. (2007) gehören nicht nur Schulsport oder Sportunterricht, sondern bewegungsorientierte Gestaltung von Klassenunterricht und Schulleben zu einem Konzept einer bewegungsintegrierenden pädagogischen Gesamtorientierung, da "Bewegung im schulischen Kontext unaustauschbare Lern-, Erziehungs- und Bildungspotentiale enthält (S. 32).

1.6.2 Zerebrale Leistungsförderung durch Sport

Bewegungen unterschiedlicher Intensität, Art und Dauer verursachen zahlreiche Anpassungen auf zellulärer, molekularer und neurochemischer Ebene, die auch emotionale, soziale und kognitive Prozesse beeinflussen. So lässt sich zum Beispiel die hippokampale Neurogenese durch Bewegung fördern, wobei sich die Anzahl der neugebildeten Nervenzellen durch körperliche Betätigung in Form von Ausdauertraining verdoppeln lässt (Schneider 2008: 249 ff.). Ebenfalls auf struktureller Ebene wirkt die belastungs- und trainingsbedingte Erhöhung neurotropher Wachstumsfaktoren sowie die Erhöhung diverser Neurotransmitter wie etwa Serotonin in der Folge sportlicher Belastungen (vgl. Kubesch 2016a), wobei sportliche Belastung hier nicht kurzes Toben, sondern entweder kurze, intensive anaerobe Belastungen oder längere (40 min), wenig intensive aerobe Belastungen meint. Obwohl in beiden Fällen kurzfristige Effekte feststellbar sind, braucht langfristige zerebrale Leistungsförderung regelmäßige sportliche Belastungen (a.a.O.: 140).

Kubesch stellt neben den leistungsfördernden Effekten von Sport und Bewegung auch negative Effekte durch erzwungene Bewegungslosigkeit fest. Bei Tieren führt eine zweistündige Immobilisierung zu einem Anstieg eines dem Kortisol im menschlichen Organismus vergleichbaren Stresshormons, der auch noch eine Stunde nach Beendigung der Bewegungslosigkeit nachweisbar war (a.a.O.: 148). Die Folgen eines erhöhten Glukokortikoidspiegels im Blut auf das Lernen haben wir im vorstehenden Abschnitt "Stress und gutes Lernen" beleuchtet.

1.6.3 Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch Spiel und Bewegung

Renate Zimmer (2012: 6 f.) sieht bei Spiel und Bewegung in Gruppen vielfältige Möglichkeiten, Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten. Sie beschreibt fünf Basiskompetenzen des sozialen Handelns, in denen sich auch die wesentlichen exekutiven Fähigkeiten wiederfinden:

Soziale Sensibilität beschreibt die Kompetenz, Gefühle anderer wahrzunehmen, die Perspektive eines anderen einnehmen zu können, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und im eigenen Verhalten zu berücksichtigen und die Wünsche anderer anzuerkennen,

Toleranz und Rücksichtnahme beschreibt die Kompetenz, die Leistungen der anderen zu akzeptieren und anzuerkennen, die Andersartigkeit der anderen zu respektieren, die Bedürfnisse

anderer zu tolerieren und sich beim gemeinsamen Spiel darauf einlassen zu können sowie auch auf schwächere Mitglieder Rücksicht zu nehmen,

Regelverständnis beschreibt die Kompetenz, den Sinn von Regeln zu verstehen, Regeln für ein Spiel aufstellen zu können, Gruppenspiele mit Regeln spielen zu können und flexibel mit Regeln umzugehen sowie diese der jeweiligen Situation anpassen zu können, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit beschreibt die Kompetenz, Beziehung mit anderen aufnehmen zu können, im Spiel unterschiedliche Rollen einnehmen zu können, Hilfe anzunehmen und anzufordern, andere zu unterstützen, gemeinsame Aufgaben lösen zu können, eigene Gefühle auszudrücken und anderen mitzuteilen sowie sich verbal mit anderen auseinander setzen zu können, Frustrationstoleranz beschreibt die Kompetenz, Bedürfnisse aufschieben zu können und zugunsten anderer Werte zurückzustellen, mit Misserfolgen umgehen zu lernen, sich in eine Gruppe einordnen zu können sowie mit Konflikten umgehen zu lernen und zu versuchen, sie konstruktiv zu lösen.

Diese fünf Basiskompetenzen des sozialen Handelns werden vor allem bei Bewegungsspielen benötigt und können dementsprechend auch durch Bewegungsspiele gefördert werden. Aufgabe der PädagogInnen kann es zum einen sein, als soziales Lernmodell für die Kinder zu fungieren, zum anderen können sie gezielt Anlässe initiieren, bei denen Kinder durch Bewegungsspiele in ihren sozialen Fähigkeiten herausgefordert werden, ohne dass es zu Überforderung kommt.

1.6.4 Zusätzliche Informationszugänge durch Bewegung

Christina Müller (2006: 8 ff.) geht von einer Art "Bewegungssinn" als wertvollen zusätzlichen Informationszugang aus, den sie "kinästhetischer Analysator" nennt und der Kindern dabei hilft, Informationen nicht nur über die Umwelt, sondern auch über den Körper und die eigene Bewegung aufzunehmen. Sie hat zahlreiche didaktisch-methodische Anregungen für Mathematik, Deutsch und Sachunterricht in den Klassenstufen 1 bis 4 zusammengestellt, die eine bewegungsorientierte Vermittlung von Lerninhalten ermöglichen. So können zum Beispiel Ziffern und Buchstaben ganzkörperlich erfasst und abgebildet werden, über Sprache Bewegungsvorhaben gemeinsam geplant und durchgeführt werden oder auch Vorgänge in der Natur über Bewegungshandlungen erkannt und begriffen werden.

1.6.5 Umsetzung in unserem Konzept

Wir wollen das Konzept unserer Dorfschule im Sinne einer bewegten Schule gestalten, in der die SchülerInnen durch vielfältige Bewegungsangebote zu ausreichend Bewegung animiert werden. Wir beabsichtigen die allgemeinen und speziellen gesundheitsförderlichen Aspekte von Bewegung, wollen aber auch die Entwicklung der exekutiven Fähigkeiten und der sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützen. Wir wollen die durch Bewegungslosigkeit verursachten Einschränkungen des Lernens vermeiden und zerebrale Leistungsfähigkeit der SchülerInnen unterstützen. Wir wollen, dass die SchülerInnen unserer Dorfschule in allen Altersgruppen ihre Umwelt durch Bewegung erfahren können.

Darum wird es an unserer Schule ein Paradigma der Selbstorganisation der Lerngruppe sein, sich wenigstens eine Stunde am Tag intensiv körperlich zu betätigen. Ob das im Rahmen des Sportunterrichtes umgesetzt wird, durch intensive Pausenbetätigung erfolgt oder bei wildnispädagogischen Einheiten möglich ist, bleibt der Gestaltungsfreiheit der Lerngruppe über-

lassen. Wichtig ist dabei, dass die lernbegleitenden PädagogInnen im Rahmen der soziokratischen Entscheidungsfindung dieses Paradigma einbringen. Wir haben ab der ersten Klassenstufe vier Sportstunden pro Woche, die in zwei Blöcken durchgeführt werden.

Wir verwenden für den Unterricht Landauer Schulmöbel. Diese Möbel ermöglichen ein "mobiles Klassenzimmer", da sie auch von kleinen Grundschulern mühelos bewegt und umgestellt werden können. Ein Landauer Schulmöbel besteht aus drei Teilen: einem Tisch (80 cm x 40 cm Tischplatte), einer Halbwalze als in unterschiedlichen Positionen zu nutzendes Sitzmöbel und einem kleinen Regal mit zwei DIN A4 großen Fächern. Die einzelnen Teile können ineinander gestellt werden und bilden dann einen Block mit den Außenmaßen des Tisches (Landau 2007). Diese Schulmöbel können schnell an den Rand geschoben werden, wenn Sitzkreise benötigt werden, darüber hinaus können aus ihnen schnell vielfältige Bewegungslandschaften entstehen. Das Sitzen auf der Halbwalze mit der Wölbung bodenwärts erfordert ständige Balancier- und Ausgleichbewegungen, die die Rückenmuskulatur kräftigen.

Die Verteilung der Lernmaterialien im Raum und die Einrichtung von Arbeitsecken fördert die Mobilität der SchülerInnen im Klassenraum. Neben Achtsamkeitsübungen und Bewegungsspielen sollen während des Unterrichtes auch kurze, bewegungsintensive Einheiten jederzeit möglich sein. Für Bewegungsangebote mit großem Raumbedarf kann die Lerngruppe, wenn der Unterricht nicht sowieso schon an Lernorten im Freien stattfindet, auch jederzeit auf die großzügige Außenanlage der Schule wechseln.

Die Konzeption unserer Schule sieht vor, dass zahlreiche Lernorte außerhalb der Klassenräume aufgesucht werden können, die Bewegungsmöglichkeiten eröffnen. Auch die in unserem Konzept fest verankerte Wildnispädagogik mit ihrem Lernraum Natur ist schon an sich bewegungsintensiv.

Im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens sollen es vor allem in den Pausen Material und Ideen für einfache Spiele wie Hüpf-, Fang-, Reifen- oder Kreiselspiele geben, die mit wenig oder gar keinem Material vielfältige Bewegung und Beschäftigung ermöglichen. Das Außengelände der Schule ist weitläufig und mit zahlreichen Spielstätten wie zum Beispiel Rutsche, Schaukel, Sandkasten und Klettergerüsten versehen, die vielfältige Bewegungsanreize bieten.

1.6.6 Methoden

- Exkursionen zu verschiedenen Lernorten,
- bewegungsorientierte Vermittlung von Lerninhalten für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht mit der Sammlung didaktisch-methodischer Anregungen von Christina Müller (2006),
- Mobiles Klassenzimmer mit einer Grundausstattung durch Landauer Schulmöbel,
- Unterricht mit einem erwünschten und geförderten hohen Bewegungsanteil,
- bewegungsintensive Pausengestaltung im Freien.

1.7 Die Wildnispädagogik

Fischer-Rizzi (2007: 13 f.) beschreibt Wildnispädagogik wie folgt: Wenn Menschen ihre Sinne in der Natur schärfen und ihre Achtsamkeitsspannen durch Übung verlängern, dann schüttet unser Hormonsystem Endorphine aus. In dieser Zufriedenheit und innigen Verbundenheit mit

der Natur verändern sich unsere Gehirnströme. Unser Gehirn arbeitet heutzutage meistens im Betawellen-Bereich, einem Aktivitätszustand der Anspannung, der in erhöhten Frequenzen auch Stress signalisieren kann. Im Alphawellen-Bereich dagegen können wir eine entspannte Aufmerksamkeit erleben. In der Natur, bei tief empfundener Naturverbundenheit, schwingen sich beide Gehirnhälften auf einen gleichen Rhythmus im Alphawellen-Bereich ein.

Durch die unterschiedliche Bewertung und Nutzung unserer beiden Gehirnhälften im Bildungsbereich liegt die Betonung zumeist auf der linken Gehirnhälfte. Sie steht für die rationale Vorgehensweise, Informationen zu verarbeiten, die logische, analytische und verbale Arbeit. Die rechte Hemisphäre hingegen ist das Zentrum der Kreativität. Sie verarbeitet Informationen anders, mehr auf eine intuitive und emotionale Weise.

Im Alpha-Zustand, wie er auch in Meditationen erreicht werden kann, entsteht ein Gefühl von Klarheit, Wachheit, Transzendenz, schöpferischer Kreativität verbunden mit tiefer Freude.

In der Wildnispädagogik werden beide Gehirnhälften gleichwertig beansprucht, was zu einem ganzheitlichen Erleben der Welt führt. Wir können die Welt ganz neu sehen, innere und äußere Natur verbinden sich, und wir erleben in uns eine umfassende Authentizität (a.a.O.).

Wir Menschen sind zu dem geworden, was wir sind, da wir Hunderttausende von Jahren im Freien gelebt haben. Unser Körper und unser Gehirn ist mit Millionen von neuronalen Verbindungen zur Natur ausgestattet, die darauf warten, aktiviert zu werden. Damit Kinder zu gesunden und glücklichen Menschen heranwachsen, benötigen sie ausreichend Zeit, mit der Natur zu interagieren, zu spielen, sich selbst und eigene Grenzen zu erfahren, Neugierde und Wachsamkeit zu entwickeln und sich mit ihr zu verbinden (Young et al. 2014: 8).

1.7.1 Ziele der wildnispädagogischen Angebote an der Dorfschule Lunow

Der Lernbereich der Wildnispädagogik soll dazu dienen, den SchülerInnen ganzheitliche Erfahrungsräume zu eröffnen, die nicht primär durch kognitive Lernanforderungen vorbestimmt oder reguliert werden. Sie sind also in ihrer Ausrichtung zunächst eigenständig und berühren zugleich in der Praxis viele Bereiche des Lehrplanes. Die Zeiten in der Natur werden gemeinsam eröffnet und beendet und bilden einen andersartigen Erfahrungs- und Lernraum als Zeiten im Klassenzimmer oder bei anderen Projekten. Kinder können aus dem eigenen Verlangen heraus in der Natur Lerninhalte für sich spielerisch vertiefen (z.B. Stöckchen zählen) oder können Fragen, die sie z.B. aus dem Bereich der Biologie oder Sachkunde mitbringen vor Ort bearbeiten. Zugleich soll die Naturerfahrung auch einen Raum schaffen, um Lerninhalte durch unstrukturierte Zeit und beim Freien Spiel zu integrieren, Stress abzubauen und Inspiration und Interesse für den Schulalltag zu erneuern. Begleitet werden die Angebote von Lernbegleitern, die in diesem Kontext Mentoren genannt werden und die über eine wildnispädagogische Ausbildung verfügen.

Folgende Ziele stehen bei den wildnispädagogischen Angeboten im Mittelpunkt:

Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung: Die Stärkung der persönlichen Identität durch Erfahrungen im Naturraum wird unter anderem durch folgende Angebote ermöglicht:

- Entspannung und Ruherfahrungen
- Abenteuer- und Grenzerfahrungen
- Reflexion und Selbstbetrachtung
- Die Kunst des Geschichtenerzählens
- Spiele in der Gruppe

- Arbeitsteilung in der Natur zum erfolgreichen Zusammensein
- Freies Spiel

Vertraut werden mit der Natur: Damit Natur von Kindern als Raum der Kraft, Inspiration, des Spielens und des Lernens entdeckt und genossen wird, können verschiedene Aktivitäten helfen:

- Spuren lesen
- Wahrnehmungsspiele
- Kennenlernen der heimischen Tier- und Pflanzenwelt
- Wasser finden, sammeln und transportieren
- Orientierungsspiele
- Beobachtungen (z.B. Tiere im Wald, Veränderungen von Landschaften, Insekten etc.)
- Rollenspiele (als Pflanzen oder Tier die Umgebung wahrnehmen)
- Einen Ort in der Natur das ganze Jahr über kontinuierlich aufsuchen, beobachten und mit dem Wechsel der Jahreszeiten vertraut werden.

Sensomotorische und Handwerkliche Fähigkeiten: Die Natur bietet durch ihre unendliche Vielfalt an Materialien, Stimmungen und Prozessen Inspiration und Inhalte für körperliche, sinnliche und handwerkliche Aktivitäten:

- Bewegung durch die Natur bei jedem Wetter (Anschleichen, Klettern, Wandern, Rennen etc.)
- Prozesse der Zivilisation werden durchlebt - Kinder sind Pioniere, Entdecker, Hüttenbauer, Werkzeugmacher und Sammler
- Pfeil und Bogen bauen und schießen, Bau von Wald- und Schutzhütten
- Herstellung von Seilen und Schnüren aus Naturmaterialien
- Primitive Techniken des Feuermachens
- Kochen und Backen am Lagerfeuer
- Werkzeugherstellung: Schüsseln, Löffel, Kochtopf, Schnüre, Steinbearbeitung
- Schnitzen
- Kunst mit Naturmaterialien

1.7.2 Rolle des Lernbegleiters, des Mentors

Der Mentor ist seinen Schülern Vorbild in dem, dass er ständig seine Grenzen ausdehnt, neugierig ist, spielt, experimentiert und sich auf den Weg der Selbsterkenntnis begibt.

Es ist die Aufgabe des Mentors, die Schüler in der Natur kennenzulernen, herauszufinden, wo die Grenzen ihrer Komfortzone, die Grenzen ihrer Aufmerksamkeit, die Grenzen ihres Wissens und die Grenzen ihrer Erfahrung sind. Vorsichtig lockt er die Schüler von einer Grenze zur nächsten, immer weiter mit dem Ziel, ein Gefühl von Verbindung und Geborgenheit mit der Wildheit der natürlichen Welt zu erreichen.

Der Mentor spannt den Bogen zwischen zwei Welten, der uralten primitiven Welt der Wildnis und des Instinkts, sowie der modernen, zivilisierten Welt der Wissenschaft und Technik. So wird durch Erfahrung aus erster Hand intellektuelles Verstehen gebildet (Young et al. 2014: 14 ff.).

1.7.3 Die Kernroutinen der Wildnispädagogik

Kernroutinen sind regelmäßige Gewohnheiten, die das Lernen vorantreiben. Wiederholende Verhaltensweisen schaffen Erfahrungsräume, die wiederum die Wahrnehmung auf dem jeweiligen Lernfeld schärfen und Erkenntnisse und Erfahrungen vertiefen. Verbringe ich die meiste Zeit in Gebäuden, nehme ich die wilde Natur nicht mehr wahr. Hat die Kultur den Fokus nicht auf die Natur gelegt, werden Entscheidungen ohne diese Realität getroffen. Durch das Üben und Verstärken der „Kernroutinen für Naturverbindungen“ wird eine auf die Natur basierende Wahrnehmung zur Gewohnheit.

1. *Danksagung*

Alles beginnt und endet mit einem Dank. Sei es eine Erfahrung, ein paar Worte im Kreis, ein Lied. Wichtig ist, dass die Danksagung frisch, einladend und lebendig bleibt, sodass sie nicht zu einem leblosen Ritual verkommt. Wenn Menschen miteinander teilen, für was sie von Herzen dankbar sind, spricht die natürliche Welt durch die Einzigartigkeit eines jeden und erinnert die Gemeinschaft an die ganze Schönheit des Lebens.

2. *Die Sinne erweitern*

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass wir uns am wohlsten und glücklichsten fühlen, wenn in unseren Tätigkeiten möglichst die Gesamtheit unserer Sinne angesprochen wird. Um die höchste Stufe der Wahrnehmungsfähigkeit des menschlichen Gehirns zu erreichen, schreibt Gerald Hüther: „muss der Mensch vor allem die Fähigkeit entwickeln, sich einer bestimmten Wahrnehmung voll und ganz zu widmen, sie in sich aufzunehmen und spüren, was diese Wahrnehmung in ihm auslöst“ (Hüther, zit. nach Young et al. 2014: 53f). Wir können das, was dort draußen geschieht, Bilder, Gerüche, Geräusche usw. nicht nur „abscannen“, sondern in uns hineinlassen und mit unseren Gedanken und Gefühlen verknüpfen.

3. *Herumstreifen*

Schlendern durch die Landschaft, ohne Zeit, ohne Ziel, ohne Plan oder Absicht im gegenwärtigen Moment und präsent bleiben. Die Wege verlassen, wann immer die Neugier dazu verleitet. Der Alltag ist voller Termine, das Tagesprogramm ist vorbestimmt. Allzu leicht passiert es da, dass die Aufmerksamkeit an dem, was zu tun ist, hängen bleibt. Der Geist schottet sich von dem ab, was um uns herum in jedem Moment geschieht. Das Herumstreifen, unverplante Zeit verbringen, bricht Gewohnheiten und ist die Voraussetzung, sich als Mensch entsprechend der eigenen Gaben mit der Natur zu verbinden (Young, Haas, McGown 2014: 65).

4. *Erstellen einer Landkarte*

Es sollte zur Routine werden, sich immer nach den Kompassrichtungen zu orientieren, dem Lauf der Sonne zu folgen und die Landschaft aus der Vogelperspektive wahrzunehmen. Das Erstellen einer Landkarte zeigt die Lücken auf und lenkt die Aufmerksamkeit dorthin. Verbindungen zwischen Tieren und Landschaften werden geschaffen (z.B. bestimmte Vögel in den Büschen), wo sind Nahrungsquellen, wo besondere Orientierungspunkte? Die Landschaft wird zum Leben erweckt. Sie erzählt Geschichten über aufregende Ereignisse, die sich an diesen Stellen zugetragen haben.

5. Bestimmungsbücher erforschen

Bestimmungsbücher sind unendliche Schatztruhen von Wissen. Wissen, das hart erarbeitet und ständig weitergegeben und erweitert wurde. Wie die Ältesten in traditionellen Kulturen geben sie an uns ihr Wissen weiter, wenn wir aufnahmebereit sind und es wirklich wissen wollen. Am Anfang steht die Neugier und eine lebendige Frage im Raum. Während Essenspausen oder in Spiele eingepackt, können die Bücher immer wieder für Staunen sorgen. Wenn sich Kinder Bestimmungsbücher schnappen, um nachzuschlagen, blättern sie die Seiten durch und finden auch noch anderes Spannendes.

6. Geschichte des Tages

Nachdem die Kinder ausschwärmen und als Gruppe oder alleine ihre Abenteuer erlebt haben, erzählen sie ihre Geschichte des Tages. Entweder wird sie mündlich mit anderen geteilt oder in schriftlicher Form im Tagebuch festgehalten. Diese Routine trainiert die Sprache, das Zuhören, macht neugierig und spornt an, ähnliche Entdeckungen, wie die Erzähler zu machen. Der Kreis wird gebildet, er kommt zur Ruhe, der Redestab wird weitergereicht, es wird geteilt und zugehört.

Ein kollektives Wissen wird aufgebaut, das größer ist, als die Erfahrung des Einzelnen. Neugier wird aufgebaut. Achtsame und passende Fragen des Mentors geben weitere Inspiration Geschichten zu verfeinern. Ihm geben sie auch Aufschluss darüber, wo der Einzelne steht und wie er wahrnimmt, was er bemerkt, wie er sich und seine Geschichte präsentiert.

7. Sitzplatz

Das Herzstück der Kernroutinen ist es, sich einen Ort in der Natur zu suchen, an dem man sich wohl fühlt und dort für eine Zeit zu verweilen. Diesen Platz in der Natur regelmäßig wieder zu besuchen und Qualitäten der Jahres- und Tageszeiten des Wetters, der Pflanzen und Tiere kennenzulernen ermöglicht Naturverbindung. Der Platz wird zum Teil des Betrachters. Der Ort weckt Gefühle von Vertrautheit und tiefem Wissen. Viele Kinder haben es bereits erlebt, sich an einem Platz in der Natur wohl zu fühlen. In der Praxis ist es besonders für unruhige Kinder herausfordernd, still an einem Platz zu verweilen. Spiele wie z.B. Verstecke oder inspirierende Sitzplatzgeschichten oder Fragen zu den Lebensgewohnheiten von Eichhörnchen, Vögeln oder Löwenzahn können Kinder dabei unterstützen, Zugang und Lust auf ihren Sitzplatz zu entwickeln.

1.8 Gleichwürdigkeit und Regeln des Zusammenlebens

Der renommierte Familientherapeut Jesper Juul geht davon aus, dass sich Kinder, genauso wie jeder Erwachsene, ständig in einem grundlegenden Konflikt zwischen Kooperation und Integrität befinden. Seine These dazu ist, dass Kinder in Beziehung zu ihren Eltern fast immer bedingungslos kooperieren, auch entgegen der eigenen Bedürfnisse. Kinder würden sich in neun von zehn Fällen nicht für die Bewahrung ihrer Integrität entscheiden, sondern für Kooperation (2011: P 514 f.). Weiter nimmt er an, dass Kinder daher niemanden brauchen, der ihnen Kooperation beibringt, sondern dass sie stattdessen einen Bedarf an Erwachsenen haben, "die ihnen zeigen, wie man im Zusammenspiel mit anderen seine Integrität wahrt" (a.a.O.). Das Konzept der Bewahrung beziehungsweise Förderung der Integrität von Kindern, welches Jesper Juul im Laufe seiner therapeutischen Arbeit entwickelt hat, erweitert die Grundlagen unserer Pädagogik um eine wesentliche handlungsorientierte Komponente.

1.8.1 Grundlegende Werte

Jesper Juul (2011) geht davon aus, dass das Verhalten Erwachsener Kindern gegenüber von folgenden Werten getragen werden sollte:

Gleichwürdigkeit bedeutet, den anderen Menschen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. Für Jesper Juul bedeutet Gleichwürdigkeit, dass Kinder und Erwachsene (als Menschen) von gleichem Wert sind und demnach auch mit dem gleichen Respekt gegenüber ihrer Würde und ihrem Wesen zu behandeln sind (Juul 2010: 24). Gleichwürdigkeit ist nicht gleichzusetzen mit Gleichheit oder Freiheit. Es gibt große Unterschiede in den Bereichen Freiheit, Verantwortung, Einfluss und Macht zwischen Kindern und Erwachsenen.

Nach Mathias Voelchert fußt die Idee der Gleichwürdigkeit darauf, dass "die Gedanken, die Reaktionen, die Gefühle, das Selbstbild, die Träume und die innere Realität des Kindes genauso ernst genommen werden, wie die der Erwachsenen und vom Erwachsenen in der Beziehung berücksichtigt werden. Auf diesem Weg wird das Kind unter der Führung des Erwachsenen zum Mitgestalter seiner eigenen Welt" (2012: 2).

Integrität bedeutet die Übereinstimmung der persönlichen Grenzen, Bedürfnisse und Gefühle mit unserem Tun und Handeln. Integrität bedeutet, zu sich selber ja zu sagen - und auch mal nein zu den Wünschen anderer. Kinder haben von Geburt an persönliche Grenzen, aber auch das Bestreben, generell und immer mit ihren primären Bezugspersonen zu kooperieren. Das tun sie im Zweifelsfall auch entgegen ihrer anderen Bedürfnisse. Die physischen und psychischen Grenzen von Kindern und Jugendlichen werden somit lange Zeit systematisch unterdrückt, wenn sie nur dann geliebt und belohnt werden, wenn sie den Bedürfnissen und Forderungen der LehrerInnen oder Eltern nachkommen und ihre persönliche Integrität dabei missachtet wird (vgl. Juul 2011).

Wenn ein Kind entgegen seiner wahren Bedürfnisse über lange Zeit mit den Erwachsenen kooperiert, kann dies zu selbstzerstörerischen oder unkooperativen Verhalten führen. Daher sollen Kinder befähigt werden, ihre Bedürfnisse und persönlichen Grenzen wahrzunehmen und zu kommunizieren. Dazu gehört es, die Kommunikation auf einer persönlichen Ebene (nach Juul eine persönliche Sprache) zu erlernen, auf der Befindlichkeiten und Wünsche mitgeteilt werden können. Das beinhaltet auch die Fähigkeit, über die eigenen Gefühle und Gedanken zu sprechen, ohne den anderen dabei zu bewerten oder in seine Integrität einzugreifen. Damit Kinder diese Fähigkeiten erwerben können, brauchen sie zwingend Vorbilder.

Der Wille zur Authentizität bedeutet im Einklang mit sich zu sein, also seine Innenwelt auch im Außen zu zeigen und zu leben. Viele Erwachsene haben wenig oder keine Authentizität in ihrer Kindheit erlebt, so dass es schwierig für sie ist, dem Kind diese Einstellung durch Vorleben zu vermitteln. Auch für PädagogInnen stellt es eine große Herausforderung dar authentisch zu sein, denn sie haben oft gelernt, dass ihre Autorität primär mit ihrer Rolle zusammenhängt. Diese auf Rollen und Zuschreibungen basierende Autorität soll, um gleichwürdige Beziehungen zu ermöglichen, durch persönliche Autorität ersetzt werden. Das bedeutet auch z.B. Ratlosigkeit oder Gefühle wie Trauer oder Wut bei sich zu erkennen und zu kommunizieren. Authentizität bei Erwachsenen bedeutet ebenfalls, sich ihrer Vorbildfunktion bewusst zu sein, und Kinder authentisch anzuleiten. Kinder brauchen Erwachsene, die die Führung übernehmen.

Verantwortung der Gemeinschaft und sich selbst gegenüber bedeutet, verantwortlich zu sein für seine Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken. Dafür, was man sagt und wie man es sagt und was man tut oder nicht tut. Die Kinder können dabei unterstützt werden, diese Fähigkeit zu entwickeln indem:

ihr Recht anerkannt wird, ihre individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle zum Ausdruck zu bringen,

sie lernen, die Gefühle und Gedanken des Anderen aus seiner Perspektive zu betrachten, und sich in den Anderen hineinzusetzen,

ihrem Verhalten mit Verständnis begegnet wird, ohne den Kontakt zur eigenen Position dabei zu verlieren.

Verantwortung bedeutet auch, dass die Erwachsenen in erster Linie für die Qualität der Beziehungen in der Familie und Schule verantwortlich sind und nicht das Kind.

Indem Erwachsene diese Werte einnehmen, unterstützen sie sich nicht nur selbst darin, eigene übergriffige Erwartungen und Ansprüche zu verhindern, die die Beziehungsqualität ungünstig determinieren und die Integrität der Kinder verletzen, sondern sie sind auch Modell für Kinder, die sich durch Beobachtung und Nachahmung in eine solche Verhaltenskultur einfügen können

1.8.2 Regeln und Konfliktvermeidung

Für die Gestaltung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern gibt Juul ausschließlich Eltern die Verantwortung für die Qualität dieses Prozesses (vgl. Juul 2011), da Kinder mit dieser Verantwortung überfordert sind. Das entspricht dem in diesem Konzept dargestellten pädagogischen Grundverständnis, dass ein Kind seine persönlichen Kompetenzen und Ressourcen im Rahmen seiner speziellen Sozialisation entwickelt, deren Qualität gerade in einem professionellen Kontext in der Verantwortung seiner Bezugspersonen und verantwortlichen PädagogInnen liegt.

In einer Grundschule müssen die PädagogInnen die Verantwortung für die Qualität ihrer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern tragen. Daran schließt sich die Frage an, wer Verantwortung für die Qualität des Umgangs der Kinder untereinander in einer Klasse oder Lerngruppe übernimmt, in der die Kinder einer Vergesellschaftung ohne Mitbestimmungsmöglichkeit bei der Zusammensetzung der Gruppe ausgesetzt sind. Konflikte sind in einem solchen Kontext, in dem unterschiedlichste Interessen und Bedürfnisse, kombiniert mit unterschiedlichsten sozialen Kompetenzen aufeinanderstoßen, unvermeidlich. Der Umgang mit diesen Konflikten erfordert Verhaltensweisen und Bewertungssysteme, die im ungünstigen Fall erst an der Schule erlernt werden müssen (Spitzer 2009: 317 ff.). Es muss also einen Rahmen geben, in dem gemeinsam über verbindliche Normen und Werte nachgedacht werden kann, und es braucht auch Methoden, die sicherstellen, dass prosoziale Bewertungssysteme und Verhaltensweisen auch bei Kindern entstehen können, die bisher nicht ausreichend darüber verfügen.

Auch die Gemeinschaft einer Grundschule kann und soll durch das Umsetzen der Werte Gleichwürdigkeit, Bewahrung der Integrität, Authentizität und Verantwortung geprägt werden. Die Prämisse ist dann die gleichwürdige Integrität Einzelner. Das Zusammenleben und -arbeiten muss so gestaltet werden, dass die Integrität des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin nicht verletzt wird. Die Schüler sollen in Bezug auf ihre Integrität so viel Verantwortung übergeben bekommen, wie sie tragen können. Sie können aber nicht für die Qualität der Ge-

staltung der Beziehungen untereinander verantwortlich gemacht werden, die über ihre entsprechenden Kompetenzen hinausgehen, genau so wenig, wie sie die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu den Lehrern tragen sollen. Hier müssen die PädagogInnen eine feinfühligere, wertschätzende Führung zur Verfügung stellen. Konflikte sind in diesem Zusammenhang wichtige Indikatoren für die aktuelle Qualität der Prozesse, die eine wie auch immer geartete Überforderung der SchülerInnen signalisieren. Die Qualität der Kooperation bzw. Beziehung zwischen den SchülerInnen darf nur solange in der Verantwortung der PädagogInnen liegen, bis die SchülerInnen die Kompetenzen erworben haben, diese Verantwortung zu übernehmen.

Ideal wäre es, wenn die PädagogInnen ihrer Verantwortung jederzeit persönlich gerecht werden könnten, und die SchülerInnen direkt und zeitnah darin unterstützen, Integrität und Selbstverantwortung zu erwerben, ohne andere zu bedrängen oder zu schaden. Da im (Grund-)Schulkontext persönliche Zeit der PädagogInnen eine begrenzte Ressource ist, kann es im Interesse eines förderlichen, angst- und stressfreien Lernumfeldes hilfreich sein, durch terminierte Regeln sicher zu stellen, dass der Einzelne in seiner Integrität nicht gefährdet wird. Es kann sich dann im Verlauf der Auseinandersetzung mit Konflikten ergeben, für eine gewisse Zeit Regeln zu etablieren. Diese Regeln sollen aber nur unterstützen, nicht einengen. Sobald eigenverantwortliches Handeln an die Stelle von Regeln treten kann, können diese reduziert werden.

Ansonsten machen Regeln da Sinn, wo es um generelle Grenzen geht, die die (physische) Unversehrtheit von Gegenständen oder Personen wahren helfen. Da solche Grenzen durch die Konstanz des zu wahren Gegenstandes keinem Wandel unterliegen müssen, und sie auch niemanden in seiner Integrität gefährdet, vereinfachen Regeln hier Abläufe, ohne unzulässig einzuschränken.

Um den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin auf seinem oder ihrem Weg der Verantwortungsübernahme zu begleiten und zu unterstützen, können soziale Kompetenzen gezielt vermittelt und gefördert werden.

1.8.3 Vermittlung sozialer Kompetenzen

Eine Vermittlung sozialer Kompetenzen zielt auf einen aktiven Erwerb aller Fertigkeiten ab, die für ein zufriedenstellendes und gesellschaftlich akzeptiertes Zusammenleben erforderlich sind. Dazu benötigt der Einzelne eine differenzierte soziale Wahrnehmung, eine komplexe soziale Urteilsfähigkeit und ein umfassendes Repertoire an sozialen Handlungsweisen (vgl. Jungert et al. 2007: 9).

Einem Handeln im sozialen Kontext geht immer das Wahrnehmen und sozial-kognitive Informationsverarbeitung voraus. Crick und Dodge (1994, zit. n. Beck et al. 2007: 16ff.) haben ein Modell entwickelt, nach dem diese Informationsverarbeitung durch folgende Schritte gekennzeichnet ist:

Entschlüsselung sozialer Hinweisreize: d.h. Wahrnehmung von externen und internen Informationen. Aufgrund der gegebenen Hirnprozesse ist Wahrnehmung aber in hohem Maße selektiv und geprägt durch den aufgrund persönlicher Erfahrungen und Werte generierten Filter;

Interpretation sozialer Hinweisreize: die wahrgenommenen Informationen werden interpretiert, dabei wird versucht, auf der Grundlage der spezifischen internen Repräsentation der Realität die Handlungsursachen, Gefühle und Motive der Interaktionspartner zu erschließen;

Zielklärung und -festlegung: die Interpretation wird mit den eigenen Zielen und Bedürfnissen in Verbindung gebracht;

Auswahl möglicher Handlungsalternativen: es werden die möglichen und zur Verfügung stehenden Handlungen ausgewählt;

Entscheiden für eine Handlung: unter Berücksichtigung der möglichen Konsequenzen einer Handlung wird diejenige ausgesucht, deren Einsatz am sinnvollsten erscheint;

Durchführung der Handlung: die ausgewählte Handlung wird in konkretes Verhalten umgesetzt. Die damit gemachten Erfahrungen wirken nun wieder auf die grundlegenden Annahmen und Werte ein und verändern damit u. U. den Filter der Wahrnehmung.

Die einzelnen Schritte dürfen aber nicht wirklich als lineares Modell verstanden werden. Der Prozess verläuft in der Regel simultan und dynamisch, die einzelnen Schritte bedingen einander und sind in weniger komplexen Situationen oft unbewusst (vgl. auch Jugert et al. 29ff.; Petermann 1999: 31ff.). Bei Kindern, die durch ihr inadäquates Verhalten auffallen, lassen sich Probleme auf vielen Ebenen festmachen: die Wahrnehmung ist extrem selektiv, die der Interpretation zugrunde gelegten Annahmen weichen mitunter weit von der Realität ab, die persönlichen Ziele und Bedürfnisse sind nicht zugänglich, die Handlungsalternativen eingeschränkt, die möglichen Konsequenzen nicht ausreichend berücksichtigt.

Soziale Kompetenzvermittlung bietet die Möglichkeit, die für jede Stufe notwendigen Fertigkeiten zu erlernen und damit soziale Kompetenz zu erwerben bzw. auszubauen.

1.8.4 Grundsätze des sozialen Lernens

Neben der Möglichkeit, soziale Kompetenzen durch gezieltes Training zu vermitteln, wird auch am Modell gelernt. Wenn PädagogInnen die volle Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu SchülerInnen tragen, impliziert das auch das Vorleben der Werte, bei dem die PädagogInnen als Modell zu Verfügung stehen.

Der Lernpsychologe Albert Bandura hat eine sozial-kognitive Lerntheorie erarbeitet, die beschreibt, wie Lernvorgänge entstehen, die auf der Beobachtung des Verhaltens von menschlichen Vorbildern beruhen (Bandura 1976). Bandura geht davon aus, dass Beobachter in ganz unterschiedlicher Art durch Modelle beeinflusst werden können (Modelllernen), wobei Modell hier auch eine verbale Instruktion von Verhalten sein kann (vgl. Frey/Irle 2002: 279ff.). Damit soziales Lernen aber überhaupt auf diesem Weg geschehen kann, müssen die folgenden vier Teilprozesse erfolgreich durchlaufen werden (a.a.O.: 282ff.). Von der *Aufmerksamkeit* hängt ab, was wahrgenommen wird. Die Darbietung eines Modells bietet noch keine Garantie dafür, dass es auch wahrgenommen wird, die Aufmerksamkeit muss geweckt, gegebenenfalls erhöht und natürlich aufrechterhalten werden. Beim *Behalten* geht es vor allem darum, wie die wahrgenommenen Inhalte gespeichert werden und wie das Gedächtnis optimiert werden kann. Bei den *motorischen Prozessen* geht es um das Einüben und Ausführen von Verhalten, ein angemessenes Feedback mit Hinweisen zur Verbesserung des Verhaltens kann dabei helfen, die eigene Ausführung anzupassen. Ob das in den ersten drei Teilprozessen gelernte Verhalten auch in der Zukunft gezeigt wird, hängt im Wesentlichen von den *motivationalen Prozessen* ab. Bandura nimmt hier an, dass die zukünftige Ausführung von Verhalten durch direkte (externe),

stellvertretende (beobachtete) und selbstgesetzte Anreize beeinflusst wird (a.a.O., vgl. auch Jurgert et al.: 29ff.).

Eine zusätzliche wesentliche Bestimmungsgröße der Verhaltensausführung ist die Selbstwirksamkeit als subjektive Einschätzung einer Person, ein bestimmtes Verhalten erfolgreich ausführen zu können (ebenda: 285) Von der Selbstwirksamkeit hängt ab, wie viel Anstrengung in ein bestimmtes Vorhaben investiert wird (Hurrelmann 2006: 66). Um Kinder und Jugendliche in Bezug auf sozial angepasstes Verhalten in ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung optimal zu unterstützen, müssen entsprechende Erfahrungen möglich sein.

Es ist in der Umsetzung eines Konzeptes, in welchem die vier tragenden Werte Gleichwürdigkeit, Integrität, Authentizität und Verantwortung nicht nur gelebt, sondern als feste Werte der Gemeinschaft auch an Kinder weitergegeben werden sollen, also auch aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie unabdingbar, dass Kinder dieses wertegeleitete Verhalten konsequent und konsistent am Modell der authentischen, im Reden, Denken und Handeln kongruent wahrnehmbaren PädagogInnen erleben und beobachten können, aber auch im eigenen Handeln als wirksam erfahren.

1.8.5 Umsetzung in unserem Konzept

In der Dorfschule Lunow möchten wir alle Kinder als vollwertige und gleichwürdige Menschen betrachten. Wir gehen davon aus, dass Kinder als soziale und kooperative Wesen auf die Welt kommen und danach streben, diese zu begreifen. Weiter streben wir eine Lernkultur an, in der die Beziehung gleichberechtigt neben Inhalten oder Methoden steht.

Für das Miteinander in der Schule und auch mit den Eltern sollen die oben beschriebenen vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen, die Grundlage bilden.

Die Kinder in der Dorfschule Lunow sollen dazu ermutigt werden, ihre Bedürfnisse und persönlichen Grenzen wahrzunehmen und zu kommunizieren. Wir wollen unsere SchülerInnen auch im Rahmen eines sozialen Kompetenz-Trainings beim Erlernen einer persönlichen Sprache im Sinne Jesper Juuls unterstützen. Da es dazu Vorbilder braucht, sollen auch PädagogInnen und Eltern an unserer Schule dabei unterstützt werden, daran zu arbeiten, ihre Bedürfnisse und persönlichen Grenzen wahrzunehmen und durch eine persönliche Sprache zu kommunizieren.

Unsere PädagogInnen sollen feinfühlig, wertschätzende Führung übernehmen können, wo sie angemessen ist, und Verantwortung da abgeben können, wo sie von den SchülerInnen getragen werden kann. Unsere Pädagogen sollen Kinder als eigenständige Individuen in ihrer Eigenheit wahrnehmen und das eigene Verhalten darauf ausrichten, ohne dabei die Führung oder die Fähigkeit aufzugeben, authentisch in Kontakt zu sein.

Unsere PädagogInnen sollen die Lern- oder Schulgemeinschaft bei Bedarf darin unterstützen, Regeln zu entwickeln. Regeln können aus Konflikten, Unzufriedenheit oder Unordnung entstehen. Es gibt gesellschaftliche Regeln, die natürlich auch an der Dorfschule Lunow für alle gelten sollen. Hierzu gehören zum Beispiel der Schutz der körperlichen Unversehrtheit von Gegenständen und Personen. Notwendig gewordene Regeln werden im Klassenrat gemeinsam erarbeitet und diskutiert. Die Akzeptanz selbst erarbeiteter Regeln und die Motivation, diese einzuhalten, ist hoch, da die Kinder sich mit den Hintergründen, die zur Aufstellung einer Regel geführt haben, auseinandergesetzt haben.

Regeln können dann einen befristeten Rahmen für das Funktionieren der Schulgemeinschaft und das Aufrechterhalten eines förderlichen Lernklimas bilden. Unzufriedenheiten mit den bestehenden Regeln müssen besprochen und geklärt werden. Dies erfolgt vornehmlich im Klassenrat, bei dringenden Problemen kann es aber auch im nächsten Morgenkreis behandelt werden. Außerhalb des Morgenkreises oder des Klassenrates sollen Regeln nicht besprochen werden, da die Kinder auf diese Weise lernen, Unklarheiten und Unzufriedenheit über einen kurzen, befristeten Zeitraum hinweg auszuhalten. Für die Einhaltung der Regeln sollen Kinder und Erwachsene gemeinsam verantwortlich sein.

Natürlich wird es immer wieder zu Regelüberschreitungen und Konflikten kommen. Sie schaffen Gelegenheiten für neuerliche Auseinandersetzung mit den Regeln und für soziales Lernen. Die LehrerInnen und PädagogInnen an der Dorfschule Lunow sind in gewaltfreier Kommunikation nach Rosenberg geschult und wenden diese entsprechend an. Sie fungieren damit als Vorbilder für die SchülerInnen im Umgang mit Konflikten. In Konfliktfällen nehmen sich die Lehrer ausreichend Zeit, um in einem offenen Dialog mit den Kindern zusammen nachzuvollziehen, wie der Konflikt entstanden ist, und um gemeinsam nach einer Lösung zu suchen. Bei Regelüberschreitungen oder einem einer Situation unangemessenem Verhalten können die PädagogInnen den Schüler oder die Schülerin sofort durch eine persönliche, gewaltfrei kommunizierte Botschaft auf das auffällige Verhalten aufmerksam machen. In Bezug auf Regeln kann es hilfreich sein, die Aufmerksamkeit des Schülers oder der Schülerin auf die Absicht der besprochenen Regel zu richten. In anderen Fällen muss mit dem Schüler oder der Schülerin über seine oder ihre Bedürfnisse und Beweggründe gesprochen werden, um mit ihm oder ihr hinter das Verhalten zu blicken und herauszufinden, wo die Ursachen für Gefühle wie zum Beispiel Frust, Wut oder Unausgeglichenheit liegen. Dazu kann das Training emotionaler Intelligenz nach Gottman gezielt eingesetzt werden. Besonders bei SchülerInnen mit regelmäßig auftretendem auffälligen und unangemessenem Verhalten bedarf es viel Achtsamkeit, Authentizität und Reflexion über systemische Zusammenhänge (sowohl schulisch als auch familiär), um Prozesse oder Interventionen so zu gestalten, dass der Schüler oder die Schülerin durch eine Krise nicht geschwächt, sondern gestärkt wird.

Erkennen die PädagogInnen unserer Schule in einer Lerngruppe oder bei einzelnen Kindern deutliche Anzeichen von fehlenden Ressourcen im Bereich der sozialen Kompetenzen, dann können sie in der Lerngruppe oder mit einzelnen SchülerInnen ein soziales Kompetenztraining durchführen, bei dem gezielt soziale Kompetenzen und Handlungsmuster für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten vermittelt werden können.

1.8.6 Methoden

- Vorbildwirkung durch ein Verhalten der PädagogInnen, welches durch die oben beschriebenen vier Werte bestimmt wird,
- das Führen eines gleichwürdigen Dialoges mit den Kindern, bei dem konstruktiv und wertfrei Absichten und Haltungen in Erfahrung gebracht werden
- Training der emotionalen Intelligenz nach Gottman (siehe Abschnitt 1.4)
- persönliches Feedback an die SchülerInnen durch gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg
- soziales Kompetenztraining
- Regelgestaltung im Klassenrat

2 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Im neuen Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 für Berlin und Brandenburg sind 13 übergreifende Themen beschrieben, darunter auch nachhaltige Entwicklung und Lernen in globalen Zusammenhängen. Auf der Jahrestagung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung des Landes Brandenburg („Runder Tisch BNE“ im November 2017 in Potsdam) wurde die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bereits in der frühkindlichen Bildung und der Primarstufe explizit betont. Wir wollen diesen Leitgedanken, der auf allen politischen Ebenen verankert ist, an der Dorfschule Lunow konsequent leben und umsetzen.

Nachhaltigkeit in alle Lebensbereiche zu integrieren kann nur gelingen, wenn unsere Kinder bereits früh erlernen, in Zusammenhängen zu denken, Probleme wahrzunehmen und zu erkennen und vor allem daraus Handlungsaktivitäten abzuleiten. Dies wollen wir mittels der Integration des Nachhaltigkeitsgedankens in unser Schulkonzept befördern. Zudem geht es uns darum, die Gedanken der BNE nicht nur unseren Kindern zu vermitteln, sondern über die Auseinandersetzung mit diesem Thema an unserer Schule auch eine tatsächliche nachhaltige Dorfentwicklung anzuregen.

2.1 Grundlagen der BNE

Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet ein ganzheitliches Konzept, das den globalen, ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen unserer vernetzten Welt begegnet. Als Bildungsoffensive zielt BNE darauf ab, das Denken und Handeln jedes Einzelnen zu verändern und damit die gesamte Gesellschaft zu transformieren. BNE befähigt zu informierten und verantwortungsvollen Entscheidungen im Sinne ökologischer Integrität, ökonomischer Lebensfähigkeit und einer chancengerechten Gesellschaft.

Der Bildung wird in der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung ein wesentlicher Stellenwert beigemessen. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, die Kompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft zu vermitteln. Neben der Schaffung eines Zugangs zu Bildung für alle und der Vermittlung von Kulturtechniken als Voraussetzung für Partizipation geht es insbesondere darum, jungen Menschen Kompetenzen zu vermitteln, um mit den spezifischen Anforderungen und Herausforderungen der Idee der Nachhaltigkeit umzugehen und sich an der Mit- und Ausgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen (vgl. di Giulio / Künzli 2006: 205 ff.). Das wesentliche Leitziel von BNE-Bildungsangeboten ist der Erwerb von Gestaltungskompetenz. Dies meint unter anderem die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden, selbständig planen und handeln zu können oder vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen zu können. Entwicklungspolitische und globale Themen sind ein elementarer Bestandteil der Bildungseinheiten.

Wer über Gestaltungskompetenz verfügt, kann die Zukunft der Gesellschaft, ihren soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren.

So heißt es z. B. in der Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur „BNE in der Schule“ aus dem Jahr 2007: BNE „hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt zu befähigen“ (S. 2).

2.1.1 Didaktische Prinzipien von BNE

Die spezifischen didaktischen Prinzipien sind solche, die charakteristisch für BNE sind (vgl. Künzli/Bertschy 2008):

- Visionsorientierung: Der Unterricht richtet sich an einem Entwurf der erwünschten gesellschaftlichen Entwicklung und nicht an einem Katastrophenszenario aus.
- Vernetzendes Lernen: Vernetzungen in den Bereichen „lokal – global“, „Umwelt – Wirtschaft– Soziokulturelles“ und „Gegenwart – Zukunft“ erfolgen im Unterricht explizit und angeleitet.
- Partizipationsorientierung: Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich an ausgewählten Entscheidungen, die das einzelne Kind oder die Klasse als Gesamtheit betreffen, und sie tragen die Folgen dieser Entscheidungen mit.

Die nachfolgend aufgeführten allgemeinen Prinzipien sind solche, die auch in vielen anderen Fachbereichen eine Rolle spielen, für die Bildung für nachhaltige Entwicklung jedoch auch sehr bedeutsam sind:

- Handlungs- und Reflexionsorientierung: Im Unterricht findet eine Abfolge von handelnder Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und anschließender Reflexion statt. Dies führt zu vertieftem Wissen.
- Entdeckendes Lernen: Der Unterricht soll von einer für die Lernenden relevanten Frage- bzw. Problemstellung ausgehen, welche ihr Interesse wecken und so das Lernen anregen kann.
- Zugänglichkeit: Den Kindern werden im Unterricht anspruchsvolle Inhalte zugänglich gemacht.
- Verbindung von sachbezogenem mit sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem Lernen: Lernziele im sozialen, persönlichen oder methodischen Bereich werden in der Auseinandersetzung mit dem Sachthema erworben und nicht in separaten Unterrichtssequenzen angestrebt.

Ihre Wirkung im Sinne einer BNE können die oben genannten Prinzipien erst in ihrer Kombination entfalten. Von BNE lässt sich also nur dann sprechen, wenn die spezifischen und die allgemeinen didaktischen Prinzipien während einer Unterrichtsreihe im Hinblick auf die übergeordneten Kompetenzen handlungsleitend sind.

2.1.2 Haupt- und Teilkompetenzen von BNE-Bildungseinheiten

Wie bereits erwähnt, ist der Erwerb von Gestaltungskompetenz ein Leitziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gestaltungskompetenz kann als eine Konstellation wesentlicher Kompetenzen betrachtet werden, die als besonders relevant für die Erreichung individueller

und gesellschaftlicher Ziele angesehen und auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Diese Schlüsselkompetenzen lassen sich alle in einem durch drei miteinander verbundenen Bereichen gebildeter Rahmen verorten, die durch die Schlüsselkompetenzkategorien *Interagieren in sozial heterogenen Gruppen*, *Selbständiges Handeln* und *Werkzeuge interaktiv nutzen* gebildet werden (vgl. Rieckmann 2013).

Mit Blick auf die relativ kurze Grundschulzeit in Deutschland haben Gerhard de Haan und Michael Plesse 2008 im Rahmen des Programms Transfer 21 die folgenden acht Teilkompetenzen definiert, die als Richtziele in der Primarbildung eine Möglichkeit darstellen, das Konstrukt und Leitziel Gestaltungskompetenz umsetzbar zu machen:

Teilkompetenz I: Vorausschauendes Denken

Die Kompetenz, vorausschauend zu denken, mit Unsicherheit sowie mit Zukunftserwartungen und -entwürfen umgehen zu können, bezeichnet die Teilkompetenz, über die Gegenwart hinausgreifen zu können. Entscheidend ist es, die Zukunft als offen und gestaltbar begreifen zu können und aus dieser Haltung heraus verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind wichtige Elemente dieser Kompetenz.

Geeignete Methoden sind: Phantasiereisen, Ideenwettbewerbe, kreatives Schreiben, Zukunftswerkstätten, Erstellen von Zeichnungen oder Collagen vom Leben in der Zukunft, Modellbau, Denkspiele (was wäre wenn...).

Teilkompetenz II: Weltoffen wahrnehmen

Verschiedene Perspektiven unterscheiden können und die Abhängigkeit der lokalen, nationalen und globalen Ebenen voneinander zu erkennen, ist das wesentliche Ziel, das sich mit dieser Teilkompetenz verbindet. Die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen und die Bereitschaft, voneinander zu lernen gehören in diesem Zusammenhang zu den wesentlichen Grundhaltungen.

Geeignete Methoden sind zum Beispiel: Rollenspiele, Puppenspiele, Recherchen, Informationsbeschaffung und -auswertung.

Teilkompetenz III: Interdisziplinär arbeiten

Die Kinder lernen Probleme zu erkennen, Fragen zu formulieren und fachübergreifend zu denken. Sie wissen, welche Kenntnisse benötigt werden und mit Hilfe welcher Disziplinen und Informationsquellen sie diese gewinnen können. Sie versuchen Zusammenhängendes zu erkennen, eigene Lösungswege zu finden und Gelerntes in ähnlichen Kontexten anzuwenden.

Geeignete Methoden sind: Projekte, entdeckendes Lernen, Lernen an Stationen, Werkstattarbeit, Kunstaktionen, selbstständiges Erarbeiten von Fragestellungen und Lösungen.

Teilkompetenz IV: Verständigen und kooperieren

Im Schulleben, im privaten wie zivilgesellschaftlichen Bereich und nicht zuletzt bei der Gestaltung der Freizeit mitentscheiden und selbst bestimmen zu können, bekommt ein wachsendes Gewicht für eine eigenständige Lebensführung im empathischen Sinne. Verständigung und Kooperation umfasst auch die Einsicht in unterschiedliche Interessen und Strategien der Konfliktlösung.

Geeignete Methoden sind zum Beispiel: Mediation, Gesprächskreise, Rituale, Übungen zur Teambildung, Öffnung von Schule durch Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte, Nutzung neuer Technologien.

Teilkompetenz V: Planen und agieren

Die Kinder werden selbst tätig, um die Welt zu begreifen, zu erfahren und zu verstehen. Die Schule muss ihnen Raum und Zeit dafür geben. Kinder benötigen Zeit, um eigenständige Erfahrungen zu machen. Sie bedürfen der Ermutigung sowie Unterstützung, damit sie lernen ihre Welt nicht nur zu deuten, sondern auch zu beurteilen und selbst Entscheidungen zu artikulieren. Sie müssen aber auch wissen, dass man insbesondere im Kontext nachhaltiger Entwicklung viele Entscheidungen auf der Basis von unvollständigem Wissen trifft. Die Kinder erfahren zum Beispiel, dass heutiges Handeln Spätfolgen für die Zukunft haben kann und dass das Handeln an einer Stelle zu unerwünschten Folgeeffekten andernorts führen kann.

Geeignete Methoden sind: Projekte in Realsituationen, Exkursionen, Forschungsaktionen, Interviews, Partizipationsformen, Selbstorganisiertes Lernen (SOL).

Teilkompetenz VI: Gerecht und solidarisch sein

Die Kinder lernen Empathie, Solidarität, Gerechtigkeit und Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Sie lernen unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen – etwa durch einen Perspektivenwechsel – kennen. Probleme z.B. des fairen Handels oder des globalen Klimawandels werden anhand von nachvollziehbaren Beispielen in das Unterrichtsgeschehen der Grundschule aufgenommen und durch Beispiele handlungsorientiert vertieft.

Geeignete Methoden sind zum Beispiel: Partnerschaften, Hilfsaktionen (Fair-Trade- Projekte), Briefaustausch, Eine-Welt-Frühstück.

Teilkompetenz VII: Motiviert sein und motivieren können

Die Kinder lernen, sich und andere zu motivieren, dass es Spaß macht, sich einzubringen und andere zu unterstützen. Vor dem Hintergrund der regionalen Identität der Kinder ist es wichtig, dass sie für ihre Arbeit Anerkennung erfahren, z. B. durch eine Zeitungsberichterstattung, über ein gelungenes Vorhaben an der Schule oder im lokalen Umfeld der Schule.

Geeignete Methoden sind: Ausstellungen, Werbeaktionen, Wettbewerbe, Pressearbeit, Wandzeitungen, Internetauftritte, Gestaltung von Festen und Feiern, generationsübergreifende Hilfsaktionen.

Teilkompetenz VIII: Lebensstil und Leitbilder reflektieren

Die Kinder lernen, sich selbst wahrzunehmen, eigene Wünsche, Interessen und kulturelle Verhaltensweisen (in der Familie, im Freundeskreis) zu erkennen und zu reflektieren. Ein Vergleich der Lebens- und Lernbedingungen zwischen dem eigenen Erleben und dem Erleben von Kindern aus anderen Gruppen der Bevölkerung kann die genannte Forderung noch unterstützen.

Geeignete Methoden sind: Wahrnehmungsspiele, vor allem die selten gewordene sinnliche Wahrnehmung wie Stille, Dunkelheit oder „harte“ Arbeit; Philosophieren, Analysieren, szenisches Spiel, Reiseberichte über andere Völker, handlungsorientierte Tätigkeiten wie Kochen oder Spielen.

2.1.3 Globales Lernen als Spezifikum von BNE

Der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ wurde durch die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2007 veröffentlicht. Die zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage erschien im Juni 2016¹⁰. Die KMK empfiehlt darin Lehrerinnen und Lehrern, sich mit dem Thema „Globale Entwicklung“ in ihrem Unterricht zu beschäftigen. Auch der neue Rahmenlehrplan beinhaltet das Thema und dem wollen wir in der Praxis Rechnung tragen und dies konsequent in unseren Schulalltag integrieren. Projekte, die im fächerübergreifenden Unterricht stattfinden, werden auch Themen des Globalen Lernens beinhalten.

Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler frühzeitig erlernen, mit der Tatsache umzugehen, dass es auf unserer Welt keine gerechten Lebenschancen für alle gibt. Das pädagogische Konzept des Globalen Lernens will hierauf Antworten geben und Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Damit kann auch schon in der Grundschule begonnen werden. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, komplexe Zusammenhänge zu begreifen, um selber handlungsaktiv im Sinne von BNE werden zu können. Der Bereich „Globale Entwicklung“ ist ein wichtiger Teil der Allgemeinbildung – deshalb unterstützt die KMK die Vermittlung entsprechender Themen und Kompetenzen.

Globales Lernen ist ein werteorientiertes Konzept, welches Menschen dazu befähigen möchte, sich gegen globale Ungerechtigkeiten zu positionieren. Globale Entwicklung muss altersgerecht im Unterricht behandelt werden: Für Kindergarten und Grundschule stehen Themen wie Nähe und Ferne/ Vertrautes und Fremdes im Vordergrund. Dabei dürfen Kinder nicht mit unlösbaren Problemen allein gelassen werden – die Darstellung des „Fremden“ sollte nicht zu stark von der Lebenswirklichkeit der Kinder entfernt sein. Themen, die sich anbieten, um das Thema den Kindern lebensnah zu vermitteln, sind z.B. Kinderalltag in bestimmten Ländern, Kinderarbeit oder Kinderarmut.

In der Empfehlung der KMK werden u.a. konkrete Hinweise für die Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche gegeben. Die Kompetenzen, die durch die Vermittlung globaler Themen, ausgebildet werden können, umfassen die Kernkompetenzen „Erkennen, Bewerten und Handeln“.

Ziele, die durch den Einbezug Globaler Entwicklung im Unterricht erreicht werden sollen, sind:

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens
- Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft
- Mitverantwortung im globalen Rahmen

Lernen in globalen Zusammenhängen ist so komplex, dass es nur im fächerübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht, in dem Inhalte aufeinander bezogen und auch in diesem Sinne nachhaltig vermittelt werden, unterrichtet werden kann. Dies integriert sich in das grundsätzliche Konzept unserer Dorfschule. Hierbei kann das jeweilige „globale“ Thema natürlich auf die einzelnen Fachbereiche herunter gebrochen und individuell behandelt werden.

In der Grundschule orientiert sich das Globale Lernen vor allem an den didaktischen Leitideen der Kontext- und Lebensweltorientierung. Hierzu gehört essentiell auch die Fähigkeit bzw.

¹⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf

Möglichkeit des Perspektivenwechsels sowie der Umgang mit Vielfalt und Anderssein. Das Ziel ist, dass die Kinder Empathie für andere Lebenswirklichkeiten entwickeln, damit essentielle Grundeinstellungen und Werte entwickelt werden können. Dies beugt der Bildung von Stereotypen und Klischees vor, insofern die Kinder es als „normal“ empfinden, wenn ein Kind „anders“ ist.

Auch im Bereich Globales Lernen können Schlüssel- oder Kernkompetenzen benannt werden, die den Kernbereichen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* zugeordnet werden können.

2.1.4 Nachhaltigkeit im Schulalltag der Dorfschule Lunow

In der Konsequenz der im ersten Teil unseres Konzeptes beschriebenen förderlichen Rahmenbedingungen einer ganzheitlichen Bildung sollen auch ohne BNE-Bezug didaktische Prinzipien umgesetzt werden, die im Kapitel 2.1.2. schon als allgemeine didaktische Prinzipien beschrieben wurden: *Handlungs- und Reflexionsorientierung*, *endeckendes Lernen*, *Zugänglichkeit* und die *Verbindung von formalem mit materialem Lernen*. Auch das als für BNE spezifisch beschriebene Prinzip der Partizipationsorientierung wird schon durch den konsequent soziokratischen Ansatz unserer Schule verwirklicht. Darüber hinaus werden an der Dorfschule Lunow auch die beiden anderen spezifischen didaktischen Prinzipien der BNE *Visionsorientierung* und *Vernetzendes Lernen* in das didaktische Konzept der Schule übernommen, welches im dritten Teil unseres Konzeptes beschrieben wird.

Der systemisch angelegte, differenziertes Lernen ermöglichende fächerverbindende Unterricht der Dorfschule Lunow, den wir integrativer projektorientierter Unterricht (IPU) nennen und der die meisten Fachbereiche der Primarstufe miteinander verbindet, bietet die notwendigen Voraussetzungen, um auch vernetzendes Lernen in den Dimensionen lokal-global, Gegenwart-Zukunft sowie ökonomisch-ökologisch-soziokulturell zu verwirklichen. Bei allen Themen des IPU, in denen es um die historische oder aktuelle Erschließung der Welt im weitesten Sinne geht, können Aspekte einer komplexen, im aktuellen Sinn des jeweiligen Gemeinwesens geformten Welt in den oben stehenden Dimensionen thematisiert werden.

Durch die spezielle Unterrichtsorganisation an der Dorfschule Lunow werden nicht nur Gestaltungs- und Partizipationskompetenzen, sondern auch die erforderlichen fundierten Kulturtechniken sowie notwendiges Faktenwissen über Natur und Gesellschaft vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler werden so befähigt, sich an den Aushandlungsprozessen einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen.

Darüber hinaus soll auch die Schule als Handlungsraum für Bildung für nachhaltige Entwicklung einbezogen werden. Die für das notwendige Angebot an vielfältigen Lernorten (siehe Kapitel 1.5.6) geplante Öffnung der Dorfschule in das sie umgebende Umfeld befördert auch das Konzept von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Durch Kooperationen mit lokalen außerschulischen Institutionen und Netzwerken, die einen Bezug zu Nachhaltigkeit besitzen, kann der Brückenschlag in den außerschulischen Raum gelingen. Gleichzeitig ermöglichen solche Kooperationen neue Lernchancen und befruchten das fachliche Lernen.

In der Dorfschule Lunow soll BNE Teil der Bewirtschaftung der Schule sein. Nachhaltigkeitskriterien sollen auch bei unserer Ausstattung und im Rahmen der Möglichkeiten bei der Bewirtschaftung eine Rolle spielen:

- Lebensmittel für das Mittagessen werden aus der Region, möglichst fair gehandelt und in Bioqualität bezogen,
- die Beschaffung von Einrichtung und Materialien orientiert sich an Nachhaltigkeitsaspekten („wiederverwenden, vermindern, recyceln“); Neuanschaffungen werden möglichst über umweltfreundliche, zertifizierte Unternehmen bezogen,
- Lernende und Lehrende gehen bewusst mit Energie und Ressourcen um,
- umweltfreundliche Mobilitätswege wie Rad, Bus und Bahn, Fahrgemeinschaften etc. werden bevorzugt

Um BNE im Alltag der Schule zu verankern, soll ein Entwicklungsplan für die BNE-Aktivitäten der Schule in das Schulprogramm aufgenommen werden:

- Welche Projekte plant die Schule zu welchem Zeitpunkt?
- Durchführung einer Selbstreflexion der BNE-Aktivitäten: Was funktioniert gut, was nicht so gut? Was soll beibehalten bzw. was kann künftig anders gestaltet werden

Konkret geplante Projekte sind:

Ernährungsbildung: Laut des im Januar 2018 vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) veröffentlichten Ernährungsreports¹¹ möchten neun von zehn Deutschen (91 Prozent) Ernährungsbildung fest in den Stundenplänen verankert sehen und sehen den Ernährungsunterricht in der Schule auf einer Stufe mit Fächern wie Mathematik, Deutsch oder Englisch. Dies gilt unabhängig davon, ob in ihrem Haushalt Kinder leben oder nicht. Wir möchten unseren Schülern von Anfang an die Bedeutung nachhaltiger Ernährung vermitteln, sie lernen, wie man sich mit einfachen Mitteln gut und gesund ernähren kann, lernen die Bausteine gesunder Ernährung kennen und erproben selber Rezepte im Unterricht. Es hat sich bereits in einer Vielzahl von Projekten an Schulen in sozial schwachen Bezirken in Berlin gezeigt, dass Ernährungsunterricht auch die von WBGU geforderte „Transformationsbildung“ unterstützt und die Kinder ihr Wissen an zu Hause weitergeben und praktisch anwenden und somit auch die Ernährungsgewohnheiten der Familie mit verändern. Im Schulgarten können die Kinder Kräuter und Gemüse pflanzen und ernten, um damit einfache Gerichte selber zuzubereiten.

Bauernhofpädagogik: Dieser Punkt hängt eng mit dem Thema „Ernährung“ zusammen. Die Bewältigung globaler Zukunftsfragen stellt uns vor große ökologische und soziale Aufgaben. Die Bildung von Kindern und Jugendlichen zielt deshalb darauf ab, dass sie Schlüsselkompetenzen erwerben, die ihnen ermöglichen, ihre Zukunft nachhaltig zu gestalten. Hierfür stellen sich Bauernhöfe als ideale (Lern)Orte heraus: An den unmittelbaren Lebenszusammenhängen von Landwirtschaft und Lebensmittelentstehung können Gestaltungs- und soziale Kompetenzen eingeübt werden, die "fit" machen für ein verantwortungsvolles und gesellschaftlich engagiertes Leben.

In der Umgebung von Lunow haben sich in den vergangenen Jahren einige Betriebe etabliert, die nach den Demeter-Richtlinien wirtschaften und deren Anspruch weit über die Mindestanforderungen für „Bio“ und „Öko“ hinausgeht. Teils wird sogar nach den Prinzipien Solidarischer Landwirtschaft gewirtschaftet. So gibt es einen Gemüsebaubetrieb, Milchvieh, Hühnerhaltung mit Zweinutzungsrasen usw. Die Kinder können themenorientiert lernen und teils

¹¹ https://www.bmel.de/DE/Ernaehrung/_Texte/Ernaehrungsreport2018.html, 20.02.2018

mithelfen. Mögliche Praxiselemente könnten sein: Herstellung von Käse, Säen und Ernten von Gemüse, Lernstationen („Vom Huhn zum Ei“, „Vom Korn zum Brot“, „Von der Milch zum Käse“ usw.)

2.2 Nachhaltige Dorfentwicklung und Dorfschule Lunow

Demographischer und struktureller Wandel ist im ländlichen Raum voll im Gange. Viele Dörfer müssen sich neuen Herausforderungen stellen und Wege finden, um in eine positiv gestaltete Zukunft blicken zu können. Auf das einzelne Dorf bezogen bedeutet nachhaltige Dorfentwicklung vor allem: „seine Lebensfähigkeit und Attraktivität nicht nur für die heutigen Bewohner und Besucher, sondern auch für Jugendliche zu sichern; denn ob die Jugend im Dorf bleibt, ist letztlich entscheidend für seine Lebensfähigkeit, und ob sie sich dafür entscheidet, hängt maßgeblich von der Attraktivität des Dorfes ab.“¹². Bildung für Nachhaltige Entwicklung soll in der Dorfschule Lunow nicht nur in der Absicht erfolgen, die Kinder und Jugendlichen bei dem Erwerb der in den letzten Abschnitten beschriebenen Kompetenzen auf den ebenfalls beschriebenen Wegen zu unterstützen und zu begleiten, sondern soll auch das eigentliche Ziel der Agenda 21 erreichen, nämlich der konkreten Verschlechterung der Situation des Menschen und der Umwelt entgegenzuwirken und eine nachhaltige Nutzung der natürlichen Ressourcen sicherzustellen¹³. Diese Intention impliziert für uns auch eine nachhaltige Dorfentwicklung im ländlichen Raum Deutschlands.

Wie schon eingangs festgestellt wollen wir dem Konzept der „Dorfschule Lunow“ und seiner besonderen pädagogischen Ausprägung ein Modell einer Schule für den peripheren ländlichen Raum Brandenburgs verwirklichen, in welchem die demografischen Besonderheiten desselben genauso berücksichtigt werden wie aktuelle lerntheoretische Konzepte, Lebensfreude und Nachhaltigkeit. Im Sinne der Agenda 21, die Vernetzung einfordert, möchten wir anderen Initiativen Vorbild und Mutmacher für Schulgründungen im ländlichen Raum und damit für nachhaltige Dorfentwicklung sein.

Im Folgenden möchten wir den Strukturwandel des ländlichen Raumes kurz beschreiben und uns dann den Verhältnissen in unserer Gemeinde zuwenden, um darauf aufbauend erkennen zu können, was die Neugründung einer Dorfschule mit ihrer angestrebten Ausrichtung konkret zur nachhaltigen Dorfentwicklung beitragen kann bzw. welche Rückschlüsse für die Gestaltung des Schulkonzeptes zugezogen werden müssen.

2.2.1 Beschreibung des Strukturwandels im ländlichen Raum

Zwei Drittel der Fläche Brandenburgs und sogar ca. 85% der Fläche Deutschlands gehören dem ländlichen Raum an. Dieser ist überwiegend von natürlichen Faktoren (nichtversiegelter Boden, Tier- und Pflanzenwelt, Wasser ...) geprägt. Im Vergleich zur Stadt ist die Siedlungsdichte gering. Historisch wurde der ländliche Raum besonders durch die Landwirtschaft geprägt. Landnutzung, Siedlungs-, Wirtschafts- und Sozialstrukturen sind darauf ausgerichtet. Mit dem Strukturwandel in der Landwirtschaft in den letzten 25 Jahren erfolgte auch ein Strukturwan-

¹² https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/manuskripte27.pdf, Abruf: 23.02.2018

¹³ https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/agenda_21_744.htm, Abruf: 23.02.2018

del im ländlichen Raum. Viele Arbeitsplätze in der Landwirtschaft gingen verloren, junge, qualifizierte Personen wandern seit Jahren in die Städte ab. Diese Migration zieht seitdem weitere Verluste nach sich: der Bevölkerungsrückgang führt zu einer Unterauslastung von Infrastruktureinrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Einkaufsmöglichkeiten und führt letztendlich häufig zu deren Schließung und damit zum weiteren Abbau von Arbeitsplätzen. Mit dem Verlust dieser Einrichtungen verloren und verlieren die Dörfer wichtige Kommunikationspunkte und in Folge dessen auch Identität und Attraktivität. Die Schrumpfung der Infrastruktur erhöht auf der einen Seite den Bedarf an öffentlicher Personenbeförderung, da nun lange Wege für lebensnotwendige Besorgungen notwendig werden, auf der anderen Seite sinkt durch fehlende Bevölkerung und schrumpfende Fahrgastzahlen die Rentabilität der Buslinien mit der Folge, dass immer mehr Personennahverkehr eingestellt wird. Für Bewohner ländlicher Räume bedeutet dies die Notwendigkeit, Mobilität mit eigenen Verkehrsmitteln zu verwirklichen. Ältere Bewohner, häufig ohne eigenes Auto, benötigen zwingend Unterstützung und für viele stellt sich eigenständiges Wohnen im Alter als Unmöglichkeit dar. Also müssen am Ende auch Kranke und Pflegebedürftige ihre teils lebenslangen Wohnorte verlassen, um ihren Lebensabend in Würde verbringen zu können.

Während großstadtnahe ländliche Räume inzwischen durch die zunehmende Überfüllung der Städte wieder Zuwanderung, besonders durch junge Familien, verzeichnen können, leiden Gemeinden in den peripheren Randgebieten nach wie vor unter Abwanderung junger Teile der Bevölkerung. Sie haben noch immer mit sozialen Problemlagen wie begrenzten/fehlenden Beschäftigungsmöglichkeiten, Rückgang sozialer Infrastruktur, Einschränkung des öffentlichen Nahverkehrs und Überalterung durch Abwanderung junger Menschen zu kämpfen.

Im Gegensatz zum Leben in der Stadt bietet das Leben auf dem Dorf allerdings einige nicht zu vernachlässigende Qualitäten. Die Bevölkerungszahl ist gering und überschaubar, jeder kennt jeden und soziale Integration kann leichter gelebt werden. Häufig werden Brauchtum und Kultur gepflegt, es gibt genug Platz für Haustiere, Garten und Freiflächen zum Spielen, der Wechsel der Jahreszeiten und die Natur sind direkt erlebbar. Da diese Qualitäten in den Städten nur noch in wenigen exponierten Wohnlagen anzutreffen sind, wird der ländliche Raum zunehmend von Touristen und Städtern genutzt, um sich an Wochenenden oder im Urlaub zu erholen und Natur zu erleben.

Dörfer mit wohnortnahen Bildungs- und Betreuungsangeboten sind besonders für junge Familien attraktiv. Infolge niedriger Geburtenraten wurden in Brandenburg in den letzten 15 Jahren zahlreiche Grundschulen geschlossen. Dies hatte zur Folge, dass Schuleinzugsbereiche zusammengelegt und vergrößert wurden und sich für Eltern und Kinder weite und lange Schulwege, bereits im Grundschulbereich, ergeben haben. Dieses Problem wurde bereits von der Bildungspolitik erkannt und in der Einleitung unserer Konzeption beschrieben. Künftig sollen, um bestehende Standorte erhalten zu können, durch die Schulämter neue Organisationsformen im Grundschulbereich für eine möglichst wohnortnahe Beschulung berücksichtigt werden können, ohne dass allerdings verbindliche Auflagen existieren. Zu diesen neuen Organisationsformen gehören beispielsweise Filialschulen und das Modell der „Kleinen Grundschule“ für noch bestehende Grundschulen. Neugründungen von „Kleinen Grundschulen“ in peripheren Randgebieten, um dort kürzere Schulwege zu schaffen, sind dagegen nicht vorgesehen. Dieses Vorgehen ist aus unserer Sicht nicht nachhaltig, wenn diese Schlussfolgerung so von der Bildungspolitik nicht gezogen werden kann, dann muss Strukturentwicklung im ländlichen Raum auch im Bildungsbereich durch private bürgerliche Initiativen stattfinden.

Unter anderem aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte im ländlichen Raum zeigt sich dort eine starke Differenzierung in Bezug auf Siedlungsdichte, Wirtschafts-, Infra- und Sozialstruktur, Demografie und natürlicher und sozialer Potentiale. Nachhaltige Dorfentwicklung muss diese regionalen Unterschiede aufnehmen und berücksichtigen. Außerdem ist nachhaltige Dorfentwicklung nur möglich, wenn die wechselseitigen Zusammenhänge von ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung beachtet werden¹⁴. Vorhandene Potentiale müssen genutzt und um wirtschaftliche und soziale Faktoren erweitert werden.

Im Folgenden soll beleuchtet werden, welche Situation und welche regionalen Besonderheiten in unserer Gemeinde zu finden sind.

2.2.2 Beschreibung Lunows als Dorf und Schulstandort

Das Dorf Lunow ist Teil der Gemeinde „Lunow-Stolzenhagen“ und liegt am Rande des Nationalparks „Unteres Odertal“ nordöstlich von Berlin an der Grenze zu Polen. Im Gegensatz zu den umliegenden Dörfern gibt es in Lunow noch dörfliche Infrastruktur. Beim Lebensmittelmarkt, im Getränkeladen und in der Fleischerei kann man sich mit Lebensmitteln und Dingen für den häuslichen Bedarf eindecken. Eine zusätzliche Einkaufsmöglichkeit bietet der samstägliche Jungbauernmarkt in Stolzenhagen, auf welchem regional und biologisch erzeugte Produkte verkauft werden. In Lunow gibt es eine hausärztliche Praxis, einen Tierarzt und einen Frisör. Geld kann man im Lebensmittelladen abheben und eine Poststelle ist dort ebenfalls untergebracht. Einige Handwerksbetriebe, wie Tischlerei, Maler, Elektriker und Automechaniker sind im Ortsbild vertreten. Die evangelische Kirchengemeinde betreibt einen gut besuchten Kindergarten und zusammen mit dem Heimatverein ein kleines Café, welches in den Sommermonaten zahlreiche Gäste von nah und fern anlockt. Eine Gaststätte ergänzt dieses Angebot. Lunow war bis 2002 Schulstandort, welcher aber aus bereits benannten Gründen und zugunsten der Grundschule in der nächstgelegenen Kleinstadt Oderberg geschlossen wurde. Im ehemaligen Schulhaus befindet sich nun das Begegnungszentrum. Es wird von einem Verein geführt und steht allen Bürgern der Gemeinde offen. Häufig wird es für Familienfeste und Versammlungen genutzt. Auch der örtliche Jugendclub befindet sich dort. In den Räumlichkeiten wurden Übernachtungsmöglichkeiten eingerichtet, die gerne und häufig von Radtouristen und Schulklassen genutzt werden. Bei regelmäßigen Festen, wie Osterspektakel, Maibaumaufstellen, Erntefest etc. gibt es zahlreiche Gelegenheiten, mit weiteren Dorfbewohnern in Kontakt zu kommen, Gemeinschaft zu erleben und miteinander zu feiern. In Lunow gibt es einen aktiven Sportverein mit zahlreichen Angeboten für Kinder und Erwachsene, eine freiwillige Feuerwehr, einen Chor und regelmäßig stattfindende Angebote durch die Kirchengemeinde und den Heimatverein. Schaut man hinter die Kulissen dieses offensichtlich vitalen Dorfes, dann stellt man rasch fest, dass viele dieser attraktiven Angebote und Möglichkeiten von wenigen, stets gleichen Personen getragen werden. Ebendiese Personen finden sich auch auf immer wieder stattfindenden Veranstaltungen zur Zukunft des Dorfes wieder. Diesen engagierten Bürgern liegen der Erhalt und die Entwicklung des Dorfes am Herzen und sie investieren sehr viel Zeit und Ressourcen in diesen Einsatz. Und dennoch gibt es immer wieder Rückschläge. So konnte für die in Ruhe-

¹⁴ https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/manuskripte27.pdf: (Krambach, K. 2001. Ländlicher Raum, nachhaltige Dorfentwicklung und lokale Agenda 21. Berlin.), Abruf: 23.02.2018

stand gehende Zahnärztin des Dorfes kein Nachfolger gefunden werden, die zahnärztliche Praxis musste geschlossen werden. Die Kreissparkasse hat 2017 ihre örtliche Filiale geschlossen. Auch der öffentliche Nahverkehr ist stark eingeschränkt und ist fast nur noch an Schultagen, durch den dann zusätzlichen Einsatz von Schulbussen, sinnvoll nutzbar. Nicht wenige Bewohner befürchten, dass dieser Rückbau eine eigene Dynamik entwickelt und das scheinbar stabile Gerüst an Infrastruktur zunehmend ausgehöhlt wird. Finanziell ist die Gemeinde nicht gut aufgestellt. Die Pro-Kopf-Verschuldung Lunow-Stolzenhagens liegt ca. 200€ über dem Landesdurchschnitt Brandenburgs¹⁵.

2.2.3 Erwartete Direktfolgen und Auswirkungen der Schulgründung auf eine nachhaltige Dorfentwicklung

In Dörfern wieder Schulen zu gründen ist ein wichtiger Schritt in Richtung nachhaltige Dorfentwicklung. Wie bereits erfolgreiche Beispiele zeigen, steigt die Attraktivität eines Dorfes mit Schulgründung an. Das Dorf Wallmow in der Uckermark ist dafür ein guter Beleg. Aus einem Dorf mit viel Leerstand und großen strukturellen Problemen nach der Wende ist inzwischen ein prosperierender Wohnort geworden. Zuzüge aus dem Berliner Raum werden inzwischen nicht mehr unterstützt, da es keinen Leerstand gibt und die Schule keine freien Kapazitäten mehr bieten kann. Es entstanden in Folge der Schulgründung neue Arbeitsplätze am Ort, besonders im pädagogischen (Schule, Hort, Kita) aber auch im gastronomischen (Mittagessen) Bereich. Für ein Dorf seiner Größe besitzt Wallmow eine außerordentlich hohe Vielfalt an Firmen, Vereinen und Veranstaltungen.

Die Dorfschule Wallmow wurde bereits vor knapp 20 Jahren gegründet. Viele Probleme von damals bestehen nach wie vor, einige haben sich verändert, neue sind hinzugekommen. Mit der Gründung der Dorfschule Lunow und der Wiederherstellung des Schulstandortes erwarten und erhoffen wir auch für Lunow eine anhaltende Steigerung der Attraktivität des Dorfes und der umliegenden Region für junge Familien. Durch den erwarteten Zuzug und eine verminderte Abwanderung steigt der Bedarf an Infrastruktur, wodurch bestehende Elemente besser ausgelastet und in ihrem Bestand gesichert wären. Handwerksbetriebe würden durch die vermehrte Zahl junger Menschen leichter Nachfolger finden, was sich positiv auf die Zahl der Arbeitsplätze auswirken würde. Der Ausbau digitaler Infrastruktur ermöglicht zunehmend globale Vernetzung, wodurch sich Firmen und Selbständige, besonders aus dem digitalen Arbeitsfeld, deren Berufe nicht in transportkostenabhängige Produktionsstrukturen eingebunden sind, vermehrt niederlassen könnten.

Menschen, die sich bewusst für einen neuen Wohn- und Lebensort entscheiden, sind, nach der zu Beginn notwendigen Konsolidierung der eigenen Verhältnisse, häufig auch bereit, ihr Umfeld aktiv zu gestalten und zu entwickeln. Solch engagierte Neubürger sind in (nahezu) jedem Dorf willkommen und werden auch für eine zukunftsfähige, nachhaltige Entwicklung eines Dorfes benötigt.

Bereits jetzt erhält der Verein „Dorfschule Lunow e.V.“ Anfragen von Familien, überwiegend aus dem Berliner Raum, welche einen neuen Lebensmittelpunkt für sich und eine freie Schule für ihre Kinder suchen. Mit der Hochschule für nachhaltige Entwicklung (HNE) in Eberswalde befindet sich in regionaler Nähe ein Standort für die Entwicklung kreativer, nachhaltiger und

¹⁵ <https://www.moz.de/artikel-ansicht/dg/0/1/1633071/> (24.02.2018)

zukunftsweisender (Lebens-)Konzepte, die HNE bringt mit ihren Absolventen viele junge Menschen und neue Ideen in die Region. Es ist eines unserer Anliegen, dieses Potential durch die Gründung einer freien Schule in Lunow in der Region halten zu können.

Das pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow sieht die aktive Mitgestaltung der nachhaltigen Entwicklung Lunows durch die Schule und den Trägerverein vor. Schulische Veranstaltungen können zur Identität des Dorfes beitragen und das Gemeinschaftsgefühl der Dorfbewohner stärken. Mit unterrichtlichen Projekten (z.B. Anlegen eines Apfellehrpfades, Pflege von Naturräumen, Durchführung von Zukunftswerkstätten, Beschäftigung mit dem Thema Landleben 3.0, etc.) kann sich die Schule in verschiedenen Bereichen der Dorfentwicklung aktiv einbringen. Nachhaltige Dorfentwicklung ist ein fortlaufender Prozess. Für das pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow und seine Umsetzung bedeutet dies, sich ebenfalls laufend weiter zu entwickeln und zu verändern. So ist eine viel stärkere Einbindung der Schule und möglicherweise entstehender Strukturen in die Dorfentwicklung und das aktive Dorfleben denkbar und angestrebt.

2.2.4 Das pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow hinsichtlich einer Beteiligung an der nachhaltigen Dorfentwicklung

Eines unserer Bildungsziele ist die Sensibilisierung der Kinder für das Leben in unserem konkreten ländlichen Raum. Die in Bezug auf unser pädagogischen Grundverständnis und ebenso in Bezug auf BNE formulierten didaktische Prinzipien erfordern und ermöglichen eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Landschaft, ihren prägenden Geofaktoren (Relief, Tier- und Pflanzenwelt, Klima, etc.) und spezifischen anthropogenen Einflüssen (Kultur, Sprache, Bauweise, Berufe uvm.) im Unterricht, durch die bei den Kindern ein umfassendes Verständnis für ihr Lebensumfeld entstehen kann. Aus diesem Verständnis heraus kann sich die Fähigkeit entwickeln, die eigene Rolle in diesem Setting zu reflektieren und aktiv an landschaftlichen Gestaltungsprozessen teilhaben zu können. Durch die so ermöglichte Wahrnehmung von Landschaft und das Erkennen von Zusammenhängen entsteht eine Bindung an diesen Raum. Sie kann auf den konkreten Raum bezogen bleiben und dazu führen, dass junge Menschen in ihrer Heimat eine Perspektive für sich entdecken und bleiben. Im besten Fall bringen sie sich dann mit ihren Fähigkeiten aktiv in das Dorfleben und die Dorfgestaltung ein. Das Konstrukt „landschaftliche Bindung“ beschreibt darüber hinaus eine Kompetenz, die, einmal entwickelt, jederzeit auch an anderen Orten aktiviert werden kann. Kindern, die bereits ab der 1. Klasse einen Großteil des Tages im Schulbus und in einer weit entfernten Grundschule verbringen, wird die Möglichkeit genommen, diese Bindung zu entfalten. Zumal an besagten Grundschulen wenig Wert auf diese Kompetenz und ihre Entfaltung gelegt wird.

Die Akademie für Landschaftskommunikation (e.V.) hat für die fächerübergreifende Einbindung regional bezogener, landschaftlicher Themen in den Unterricht an Schulen den Begriff „Landschaftskunde“ geprägt. „Landschaftskunde ist eine ernsthafte Investition in „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, weil sie Generationen übergreifend angelegt ist, weil sie in offene Fragen führt und eigenes, raumbezogenes Denken fördert. Landschaftskunde macht neugierig auf die eigene Umwelt und bietet die Chance, Kompetenz für Widersprüche zu erzeugen. Wir sind davon überzeugt, dass sie letztlich nicht nur die Schulen selbst, sondern auch die ländlichen Räume stärkt, in denen sie stattfindet.“ (Anders, 2012)

Diese Gedanken zur Landschaftskunde findet man in der Gestaltung und den Inhalten des Unterrichts an der Dorfschule Lunow verwirklicht.

Der Unterricht an der Dorfschule Lunow findet im IPU konsequent fächerverbindend und projektorientiert statt. Bei der Themenfindung für unterrichtliche Projekte sind neben den durch den brandenburgischen Rahmenlehrplan vorgegebenen, durch die Prinzipien Persönlichkeitsentwicklung und BNE erweiterten Inhalten über die Dimension lokal-global hinaus (siehe Kapitel 2.1.2) regionaltypische Fragestellungen von Bedeutung. Diese reichen von der Entstehung und Gestaltung naturräumlicher Ausprägungen, über Kunst- und Baugeschichte hin zu aktuellen und zukunftsweisenden Fragestellungen über Erwerbsmöglichkeiten, Mobilität, Nachhaltigkeit etc.

In enger Zusammenarbeit mit Privatpersonen, Vereinen, Firmen und Selbständigen aus Lunow und den umliegenden Dörfern, möchten wir einerseits aus dem Unterricht heraus die Dorfentwicklung unterstützen (z.B. durch Aufarbeitung von Geschichte, Anlegen von Wanderwegen/Lehrpfaden, Beteiligung am kulturellen Leben, Feste). Andererseits möchten wir vorhandene Ressourcen nutzen, um das beschriebene Verständnis für die Landschaft bei den Kindern zu entwickeln. Traditionelles Wissen zu bewahren und zu schützen ist ein wesentlicher Aspekt nachhaltiger Entwicklung. So wird, in Kooperation mit dem Heimatverein, der Vermittlung des „Luunschen Platt“, welches im Dorf immer noch von großen Teilen der älteren Bevölkerung gesprochen wird, eine bedeutende Rolle zugesprochen und sie ist fester Bestandteil des Schulalltags. Die Kinder können auch traditionelle Handwerkskünste kennenlernen, die spezifisch für die Region sind (z.B. Korbflechten). Auf diese Weise kommen sie in Kontakt mit Handwerksbetrieben aus der Region.

Viele unterrichtliche Themen lassen sich gut praxisnah und in Kooperation mit ansässigen Betrieben bearbeiten. Hinsichtlich der angestrebten Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Teilhabe an gestalterischen Prozessen ist eine enge Kooperation mit ortsansässigen Firmen wichtig. Durch zu gewinnende Einblicke in deren Arbeitsweise bekommen die Kinder früh eine Vorstellung von der Diversität möglicher Lebensentwürfe und können daraus in späteren Zeiten Rückschlüsse für den eigenen Lebensweg ziehen.

Soziales Engagement unterstützt das Gefühl von Selbstwirksamkeit und fördert dadurch die Fähigkeit, aktiv an der Gesellschaft und an Veränderungsprozessen teilzuhaben, und spielt aus diesem Grund an der Dorfschule Lunow eine wichtige Rolle. Entsprechend ihrem Alter und ihren Fähigkeiten können sich bereits Grundschüler mit sozialen Projekten in die Dorfgemeinschaft einbringen. Die Ideen dazu sollen überwiegend von den Kindern kommen, wodurch deren persönliches Interesse und Motivation sichergestellt sind. Projekte im Bereich des sozialen Engagements können über einen begrenzten Zeitraum stattfinden, aber auch über längere Zeit durchgeführt werden, sind aber regelmäßiger Bestandteil des Schullebens.

3 DIE BESONDEREN SCHWERPUNKTE UNSERES KONZEPTE

Wir sehen die Dorfschule Lunow als Modellschule, die speziell auf die Bedürfnisse des ländlichen Raumes, aber in gleichem Maße auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler und SchülerInnen zwischen ihrem sechsten und zwölften Lebensjahr zugeschnitten ist und das Bildungsangebot Brandenburgs damit erweitern und bereichern kann.

Für uns steht Persönlichkeitsbildung und die umfassende Entwicklung psycho-sozialer Kompetenz gleichrangig neben der Wissensvermittlung. Ziel unserer Pädagogik sind junge, mental gesunde Menschen, die im Bewusstsein ihrer Fähigkeiten und Potentiale Vorstellungen und Ziele für ihre persönliche Entwicklung entwerfen und verwirklichen können.

Wir betrachten die Kinder als gleichwertige Partner im Bildungsprozess. Dass bedeutet nicht, dass wir nicht bestrebt sind, Begeisterung, Lerneifer und Arbeitswillen zu wecken oder zu erhalten, wir tun das aber behutsam, ohne unsere Schülerinnen und Schüler in der Entfaltung ihrer Integrität zu behindern.

Wir wollen nicht therapeutisch tätig sein, stellen aber eine Theorie des Geistes zu Verfügung, die persönliche Entwicklungswege erklären und verstehen kann. Die Pädagoginnen und Pädagogen unserer Schule verfügen über ein methodisches Repertoire, mit dem sie gezielt Entwicklungen fördern und unterstützen können. An unserer Schule übernehmen die pädagogischen Fachkräfte die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zwischen SchülerInnen und PädagogInnen. Wir wollen unseren Unterricht den Voraussetzungen und Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin anpassen und sein oder ihr Lernen sowie seine oder ihre Entwicklung individuell fördern.

Wir wollen einen Unterricht, der Mündigkeit und Solidarität der einzelnen SchülerInnen zu entwickeln hilft. Wir wollen Schwächere bewusst stärken und Leistungsfähigere nicht behindern, wir wollen Werte vermitteln und gegenüber Gewalt keine Toleranz zeigen. Wir sehen klar den erzieherischen Auftrag schulischer Bildung, indem PädagogInnen eine zentrale Verantwortung und feinfühlig, wertschätzende Führung zukommt, ohne gleichzeitig den SchülerInnen Verantwortung für ihre Entwicklung abzusprechen. Wir wollen mit den SchülerInnen gemeinsam und kooperativ an ihren persönlichen Zielen arbeiten. Wir wollen in jeder Unterrichtseinheit das Anliegen der Persönlichkeitsbildung beachten und den SchülerInnen eine sinnstiftende Orientierung ermöglichen. In unserer Schule sollen die SchülerInnen entsprechend ihrem persönlichen Vermögen systematisch ihr Wissen und Können erweitern. Unsere Schule soll ein Platz sein, an dem sich SchülerInnen und Pädagogen wohlfühlen und zu einem persönlichen Gefühl von Kohärenz kommen.

Um den zwar stabilen, insgesamt aber niedrigen Geburtszahlen in unserer Gemeinde Rechnung zu tragen, wollen wir an der Dorfschule Lunow jahrgangsübergreifend und inklusiv unterrichten. Der Unterricht an der Dorfschule Lunow soll differenziert den Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen SchülerInnen angepasst sein. Wir verzichten bis zur fünften Klasse

auf Noten und geben den SchülerInnen zu Halbjahr und zum Schuljahresende über Entwicklungsberichte Rückmeldungen. Erst in der sechsten Klasse wird es Zeugnisse geben, die den Übergang zur Sekundarstufe I erleichtern sollen.

Wir wissen, dass eine rein demokratisch ausgerichtete Schule vor allem Kindern nutzt, deren Kompetenzen gut entwickelt sind. Kinder, die in schwierigen, wenig förderlichen Umfeldern groß geworden sind, brauchen aus unserer Sicht mehr Unterstützung und Anleitung. Wir wollen mit unserem soziokratisch ausgerichteten Konzept eine Struktur schaffen, die Kindern mit gut ausgebildeten Kompetenzen maximalen Freiraum und Entscheidungsfreiheit in ihrem Lernprozess einräumt und die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit nicht behindert, aber auch Kinder mit schwächer oder schwach entwickelten Kompetenzen unterstützen und bestmöglich fördern kann. Wir können nicht garantieren, dass jede Schülerin und jeder Schüler unserer Schule die gymnasiale Reife erreicht, aber wir gehen fest davon aus, dass der Besuch der Dorfschule Lunow jedem Kind genau den Bildungsabschluss ermöglicht, der seinen persönlichen, sich im Bildungsprozess entwickelten Zielen und Fähigkeiten entspricht.

Über den persönlichen Bildungsabschluss hinaus soll die Dorfschule Lunow in den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die spezifischen Charakteristika des ländlichen Raumes wecken, die die SchülerInnen dabei unterstützt, eigene Visionen und Vorstellungen von einem zukünftigen selbstbestimmten Leben im ländlichen Raum zu entwickeln und eine Bindung an den ländlichen Raum aufzubauen. Wir wollen so Prozesse initiieren, die ihrerseits einen Verbleib oder eine Rückkehr zumindest eines Teils unserer SchülerInnen in den ländlichen Raum ermöglichen. So sollen engagierte, gestaltungswillige Menschen als wesentliche Ressource für die Entwicklung des ländlichen Raumes diesem nachhaltig erhalten bleiben.

Von der Idee ausgehend, dass wir einem Dorf in der Peripherie Brandenburgs eine Schule zur Verfügung stellen wollen, die das staatliche Schulangebot um eine aus Sicht der Entwicklung und Erhaltung ländlicher Räume dringend notwendige Grundschule ergänzt, haben wir im Verlauf der Erarbeitung dieses Konzeptes wesentliche Schwerpunkte benannt und vorstehend zusammengefasst, die das Bildungsangebot an unsere Grundschüler über den allgemein verwendeten Rahmenlehrplan hinaus um aus unserer Sicht wesentliche und unverzichtbare Bestandteile erweitert, die so an staatlichen Grundschulen aufgrund der dort bestehenden Strukturen nicht verwirklicht werden können, und die nun in unserem didaktischen Konzept verankert werden sollen.

4 UNSER DIDAKTISCHES KONZEPT

In unserem didaktischen Konzept werden die didaktischen Strukturelemente unseres Schulkonzeptes beschrieben. Es wird ergänzt durch die verbindlichen Handreichungen zu den einzelnen Elementen, die in der entsprechenden Sammlung zu finden sind.

Im Wesentlichen ist die Herleitung der nachfolgend beschriebenen Prinzipien und Elemente in der Beschreibung der Grundlagen unserer Pädagogik zu finden, und wird dann im Folgenden nicht weiter ausgeführt.

Im Sinne der Dorfschule Lunow als lernende Institution soll auch dieses Konzept einer offenen und dynamischen Entwicklung nach unseren Regeln zur Schulentwicklung unterliegen.

Für den besonderen Schwerpunkt der Bildung für nachhaltige Entwicklung assimilieren wir den Konzeptentwurf einer Bildung für nachhaltige Entwicklung von Christine Künzli und Franziska Bertschy (2008) in unser didaktisches Konzept. wurde einen Absatz höher verschoben.

4.1 Übergeordnete Lernziele

Am Ende ihrer Grundschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler der Dorfschule Lunow im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur vollen Entfaltung gebracht haben und diese für eine aktive Beteiligung an der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger persönlicher und gesellschaftlicher Herausforderungen nutzen können.

Sie haben am Ende ihrer Grundschulzeit die in den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg beschriebenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entsprechend ihrer persönlichen Disposition erworben, erweitert und vertieft und sind befähigt, an den verschiedenen Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe I weiter zu lernen. Wegen der besonderen pädagogischen Konzeption unserer Schule kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass die Rahmenlehrplaninhalte des Landes Brandenburg bei einem Vergleich mit einer entsprechenden Schule in öffentlicher Trägerschaft am Ende jeder Jahrgangsstufe im jeweils vergleichbaren Umfang umgesetzt werden, ein direkter Übertritt in eine Schule in öffentlicher Trägerschaft vor dem Abschluss des Bildungsganges an unserer Schule ist somit erschwert und muss längerfristig vorbereitet werden.

4.1.1 **Bildungsziele**

Das grundlegende Bildungsziel der Dorfschule Lunow ist ein Individuum, welches sich im Rahmen seiner Möglichkeiten auf dem Weg befindet:

1. sich als eigenständige Person in der Welt zurechtfinden, zu orientieren und Verantwortung zu übernehmen,
2. um ein Selbstverständnis in einer unübersichtlich werdenden Welt zu ringen,
3. über ein kritisches Bewusstsein ohne Verlust eines bejahenden Lebensgefühls und über Handlungsbereitschaften zu verfügen

Bildung in diesem Sinne ist ein lebenslanger Prozess, der selbsttätig und eigenverantwortlich vollzogen werden muss, den der Unterricht an der Dorfschule Lunow aber begleiten, forcieren und durch förderliche Rahmenbedingungen unterstützen kann. Diesem Bildungsziel lassen sich die nachfolgenden Leit- und Richtungsziele unterordnen.

4.1.2 Leit- und Richtungsziele der Dorfschule Lunow

An der Dorfschule Lunow gelten grundsätzlich die Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung, die im § 4 und § 19 Abs.1 des Brandenburgischen Schulgesetzes formuliert sind. Darüber hinaus erhalten die folgenden Leit- und Richtungsziele eine besondere Bedeutung in unserem Unterricht:

- I. Die Schülerinnen und Schüler sind achtsam und wertschätzend im Umgang mit sich selbst und Anderen*

Die genauere Bestimmung dieses Leitziels wird in Form folgender Richtungsziele vorgenommen, bei denen die Schülerinnen und Schüler:

- sich und andere wahrnehmen, ernst nehmen und gleichwüdig behandeln,
- in Übereinstimmung mit ihren persönlichen Grenzen, Bedürfnissen und Gefühlen handeln,
- gewaltfrei kommunizieren,
- adäquate soziale Kompetenzen besitzen

- II. Die Schülerinnen und Schüler sind motiviert, interessiert und neugierig*

Dieses Leitziel umschreibt die wesentlichen intrapersonellen Lernvoraussetzungen, die aufgrund ihrer großen Bedeutung für Lernleistungen und Wissenserwerb an der Dorfschule in besonderem Maß erhalten und gefördert werden sollen.

- III. Die Schülerinnen und Schüler können Informationen aufnehmen, sie mit vorhandenen Kenntnissen vernetzen, bewerten und gestaltend nutzen*

Dieses Leitziel umschreibt die wesentlichen Fähigkeiten und methodischen Fertigkeiten, die aufgrund ihrer großen Bedeutung für Lernleistungen und Wissenserwerb an der Dorfschule in besonderem Maß vermittelt und gefördert werden sollen.

- IV. Die Schülerinnen und Schüler haben die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf sozio-kulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie deren Zusammenwirken.*

Die genauere Bestimmung dieses Leitziels wird in Form folgender Richtungsziele vorgenommen, bei denen die Schülerinnen und Schüler:

- die Idee der Nachhaltigkeit als wünschbares Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung sowie alternative Auffassungen der Gesellschaftsentwicklung kritisch beurteilen können,

- eigene und fremde Visionen, aber auch gegenwärtige Entwicklungstrends im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung beurteilen können,
- unter den Bedingungen von Unsicherheit, Widerspruch und unvollständigem Wissen begründete Entscheidungen, die den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung genügen, treffen können,
- persönliche, gemeinsame und delegierte Kontrollbereiche in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung realistisch einschätzen und nutzen können,
- in der Lage sind, sich im Bereich nachhaltiger Entwicklung zielgerichtet zu informieren und die Informationen für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung effizient einsetzen können,
- mit anderen Menschen zusammen Visionen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung erarbeiten und Schritte zur Umsetzung konzipieren und veranlassen können,
- in der Lage sind, Entscheidungen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung gemeinsam mit anderen auszuhandeln.

V. *Die Schülerinnen und Schüler sind für das Leben in unserem konkreten sozialen Raum sensibilisiert und haben die dem Konstrukt „landschaftliche Bindung“ entsprechende Kompetenz erworben*

Die genauere Bestimmung dieses Leitziels wird in Form folgender Richtungsziele vorgenommen, bei denen die Schülerinnen und Schüler:

- ein entsprechend ihrer persönlichen Disposition möglichst umfassendes Verständnis ihres Lebensumfelds haben,
- die Fähigkeit besitzen, die Landschaft wahrzunehmen und Zusammenhänge zu erkennen,
- ein Gefühl der Zugehörigkeit zur sie umgebenden Landschaft entwickelt haben.

4.1.3 Lernziele der Schülerinnen und Schüler

Während die Leit- und Richtungsziele durch den Bildungsanspruch der Dorfschule vorgegeben sind, lassen sich die tatsächlichen Lernziele für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin gemäß eben dieser Bildungsansprüche nur in einem partizipativen Prozess mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung durch eben den betroffenen Schüler oder die betroffene Schülerin festlegen. Der Einfluss der Lehrkraft bestimmt sich durch das soziokratische Prinzip der Dorfschule sowie die pädagogischen Kompetenzen derselben und vermittelt den individuellen Bildungsanspruch des Kindes mit dem institutionalisierten Bildungsanspruch, der sich in den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg wiederfindet.

Eine genaue Beschreibung des soziokratischen Prinzips befindet sich im Anhang.

4.2 Didaktische Prinzipien

Nachdem die übergeordneten Ziele bestimmt sind, sollen im Folgenden die grundlegenden und verbindlichen handlungsleitenden didaktischen Prinzipien der Dorfschule Lunow dargestellt werden.

1. Handlungs- und Reflexionsorientierung

Lernen soll im Wesentlichen durch handelnde Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt geschehen, da Lernen ein aktiver Prozess ist und damit die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fordert. Im Anschluss muss die gemachte Erfahrung reflektiert werden, um zu vertiefenden Erkenntnissen und Einsichten zu gelangen. Die Reflexion kann durch persönliche Auseinandersetzung, aber auch durch Feedback Dritter geschehen.

2. Entdeckendes Lernen

Lernen soll nach Möglichkeit von einer intrinsisch motivierten Frage- bzw. Problemstellung ausgehen. Das Arrangement von Unterrichtsprozessen soll die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anregen. Sie sollen ihr Wissen aktivieren, Hypothesen formulieren und überprüfen, das Lernen eigenverantwortlich organisieren und mit Misserfolgen umgehen. Lernen wird hier als aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess verstanden.

3. Zugänglichkeit

Die Unterrichtsgegenstände müssen den Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen differenziert zugänglich gemacht werden (innere Differenzierung). Das zur Verfügung stehende Material muss am Erfahrungshorizont und Vermögen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und Erfahrungen ermöglichen. Eine Folge der Akzeptanz der Heterogenität in der Lerngruppe ist der jahrgangsübergreifende Unterricht.

4. Verbindung von operativen mit inhaltlichem Lernen

Die operativen Lernziele im sozialen, persönlichen oder methodischen Bereich sollen an Sachziele gekoppelt und damit an bestimmten Inhalten erworben werden.

5. Partizipationsorientierung

Unterricht soll die Fähigkeit zu und das Erleben von Partizipation fördern. Den Schülern soll die Möglichkeit geboten werden, über ihr Lernen mitzubestimmen sowie ihr Lernen eigen- bzw. mitverantwortlich zu planen.

6. Soziales Lernen

Während des Lernens als soziales Beziehungsgeschehen müssen Einsichten in soziale Probleme, Phänomene und Beziehungen gewonnen und entsprechende Handlungsfähigkeiten entwickelt werden können.

7. Visionsorientierung

Die Visionsorientierung ist ein spezifisches didaktisches Prinzip der Bildung für nachhaltige Entwicklung und soll einen positiven optimistischen Zugang zu gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglichen. Die Perspektive des Unterrichts soll auf einen Chancenzugang ausgerichtet sein.

8. Vernetzendes Lernen

Das Prinzip der Vernetzung ist ebenfalls spezifisch für die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Im Unterricht soll zum einen der Blick auf und das Verständnis für verschiedene Aspekte zu einem Phänomen ermöglicht werden, zum anderen müssen diese Perspektiven in Bezug auf einen Gegenstand verknüpft werden. Vernetztes Lernen soll die Vernetzung der

ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen unter räumlichen (lokal/global) und zeitlichen (Gegenwart/Zukunft) Aspekten ermöglichen.

Die Verknüpfung der unterschiedlichen Aspekte und Perspektiven muss explizit und angeleitet geschehen.

4.3 Unterrichtsinhalte

Der Unterricht an der Dorfschule Lunow wird auf der Grundlage unseres Schulcurriculums erteilt. Ziel des Schulcurriculums ist es, einen funktionalen und verbindlichen Rahmen für den geplanten Unterricht zu gestalten.

Das Schulcurriculum enthält die Inhalte der Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg, die aber für die Fächer NAWI, GEWI und Sachkunde zu einem eigenen Themenkanon zusammengestellt wurden. Dieser Themenkanon ist spiralcurriculär angelegt, in einem Zeitraum von jeweils zwei Jahren werden die 8 Themenfelder dieses Themenkanons von allen Schülern auf verschiedenen Kompetenzstufen einmal durchlaufen.

Bei der Auswahl und Ausrichtung der Unterrichtsgegenstände soll insbesondere der besondere Nachhaltigkeits- bzw. Dorfentwicklungsbezug berücksichtigt werden, im Schulcurriculum finden sich entsprechende Kriterien, die zu beachten sind.

Die Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg der Fächer Deutsch, Mathematik, Musik, Kunst, Englisch, Sport, WAT und LER sind im Schulcurriculum direkt übernommen.

Alle Kompetenzen und Inhalte der Rahmenlehrpläne samt schulcurriculärer Ergänzungen werden auf unterschiedlichen Ebenen für den Unterricht an der Dorfschule Lunow aufbereitet um individualisierten und selbstorganisierten Unterricht, orientiert an den Anforderungen und Lernzielen der brandenburgischen Rahmenlehrpläne zu ermöglichen. In einer durch zunehmende Konkretisierung gebildeten Hierarchie sind das folgende Raster bzw. Pläne, die den Schülerinnen und Schülern, sowie den Lehrkräften zur Verfügung stehen:

- Kompetenzraster (Freiarbeit): erfasst alle fachbezogenen Kompetenzen mit Themen und Inhalten des jeweiligen Faches niveaustufenübergreifend in jeweils einem Raster, wird für die Fächer Deutsch und Mathematik in der Freiarbeit angelegt, steht Schülerinnen und Schülern, sowie den Lehrkräften zur Verfügung und dient als Leistungsnachweis.
- Teilarbeitspläne: werden nicht von allen Schülerinnen und Schülern genutzt. Sie dienen in der Freiarbeit der Strukturierung einzelner Kompetenzbereiche. Teilarbeitspläne enthalten einzelne Lernschritte und Materialvorschläge für deren Erarbeitung und ermöglichen somit weniger gut selbstorganisierten Schülerinnen und Schülern das selbstständige Arbeiten.
- Themenplan: beinhaltet die Themen und Inhalte eines IPU-Themenfeldes, Schülerarbeitsmittel, den Lehrkräften steht ein Plan des niveaustufenübergreifenden Themenfeldes zur Verfügung. Im Themenplan werden auch erbrachte Leistungsnachweise vermerkt.
- Kompetenzraster (IPU): erfasst alle erforderlichen fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen der im IPU zusammengebrachten Fächer Nawi, Gewi und Sachkunde für die gesamte Primarstufe in einem Raster. An dieses Raster angehängt

ist das Raster „Leistungsnachweise“, über welches die erfolgreiche Aneignung der jeweiligen Kompetenz bezeugt wird.

- Arbeitspläne: in den Fächern Englisch, Sport, Kunst, Musik, WAT und LER gibt es fachspezifische Arbeitspläne.

Das Soziale Lernen soll an der Dorfschule Lunow im Sinne unserer didaktischen Prinzipien auch an konkreten, schulübergreifenden Projekten erfolgen, die jeweils auf individueller bzw. kleingruppenbezogener Ebene sowie auf schulbezogener Ebene angelegt sind:

- Auf individueller Ebene gibt es das persönliche Sozialprojekt, welches für Schüler und Schülerinnen der ersten Klasse fakultativ, ab der zweiten Klasse verbindlich jährlich durchgeführt werden soll. Verbindlich gefordert ist die Gemeinwohlorientierung und die Unentgeltlichkeit.
- Auf der Schulebene gibt es das jährliche Dorfentwicklungsprojekt, in welchem die Dorfentwicklung nachhaltig unterstützt wird.

Beide Projektkonzepte werden im Unterricht entwickelt und reflektiert, aber außerhalb des Unterrichts durchgeführt.

4.4 Unterrichtsorganisation

4.4.1 geöffneter Unterricht

Unsere Lernziele und didaktischen Prinzipien stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zu den übrigen didaktischen Strukturelementen. Während aber die durch die Bindung an die Rahmenlehrpläne Brandenburgs vorgegebene Zielorientierung primäre Lernziele definiert und zwangsläufig eine besondere Rolle spielt, verlangt unser besonderer pädagogischer Schwerpunkt, auch unsere didaktischen Prinzipien neben dieser Zielorientierung zur gleichberechtigten, den anderen Elementen vorangestellten Stellgröße im Gefüge der didaktischen Elemente zu erheben. Unterricht muss dann im gleichen Maße Lernziele und didaktische Prinzipien verwirklichen.

In diesem Sinne muss der Unterricht im organisatorischen und methodischen Bereich so offen wie möglich sein, und auch die bestehenden Freiräume in der inhaltlichen Dimension müssen maximal selbstbestimmt ausgefüllt werden können.

Verwirklicht wird dieser Anspruch an der Dorfschule Lunow durch Arbeitsplanarbeit im jahrgangsübergreifenden geöffneten Unterricht (vgl. dazu die Dimensionen der Öffnung von Unterricht nach Bohl/Kucharz 2010: 19f.) insbesondere in den beiden spezifischen Hauptunterrichtsformen Freiarbeit (FA) und integrativer projektorientierter Unterricht (IPU). Der Morgenkreis, in Form des Plenums, der dritten spezifischen Hauptunterrichtsform an der Dorfschule, ist kein Teil der Lernplanarbeit.

Die Lernziele der Schülerinnen und Schüler auf der Abstraktionsebene der Leitziele und ihre Konkretisierung auf der Ebene der Fachbereiche (Richtziele/übergeordnete Kompetenzziele) und Unterrichtseinheiten (Kompetenzziele) werden in den Lernplänen erfasst und sind nur impliziter Teil der Lernentwicklungsgespräche.

Erst bei deutlicher Abweichung in der Entwicklung des jeweiligen Lernstandes im Bezug auf die in den Kerncurricula angenommenen möglichen Entwicklungen wird die dann erforderliche Neuformulierung in Bezug auf Alter und Klassenstufe in den Lernentwicklungsgesprächen erfasst und im entsprechenden Protokoll dokumentiert.

Die konkrete Umsetzung der Lernentwicklungspläne erfolgt dann wieder auf der Ebene der Lernpläne, in welchen die geplanten Lernschritte der nächsten, für die Schülerinnen und Schüler gut überschaubaren und aus selbstorganisatorischer Sicht handhabbaren Zeiteinheit festgehalten werden.

4.4.2 Arbeitsplanarbeit

In einem Arbeitsplan werden alle zu bearbeitenden Unterrichtsinhalte für die Freiarbeit und den IPU für einen bestimmten Zeitraum eingetragen. Die Erstellung eines Arbeitsplanes soll den Kindern dabei helfen, ihre freie Lernzeit klar zu strukturieren und das Erreichen der eigenen Lernziele nicht aus dem Auge zu verlieren. Im Sinne möglichst großer Anteile selbstorganisiertem Lernens ist es das Ziel eines jeden Kindes seinen Arbeitsplan selbst zu schreiben.

Basis für die Erstellung der Arbeitspläne sind die Kompetenzraster der Fächer Deutsch und Mathematik und die Themenpläne des IPU, die allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen und fortlaufend geführt werden um den Lernfortschritt erkennen zu können. Die Schülerinnen und Schüler wählen aus diesen Dokumenten, die, sofern es das jeweilige Fach didaktisch erfordert, schrittweise und zunehmend komplexer aufgebaut sind, ihren nächsten Lernschritt. In den Materialregalen liegen dazu, übersichtlich sortiert, für die Bearbeitung der Lernschritte mögliche Materialien. Diese dienen nur als Vorschlag zur Bearbeitung und müssen nicht angewandt werden. In den Arbeitsplan werden der nächste Lernschritt mit einer genaueren Formulierung der Aufgabe und das dazu ausgewählte Material bzw. die Methode eingetragen. Der Arbeitsplan kann auch verbindliche Absprachen zu Ort, Zeit, Dauer und Struktur des einzelnen Lerngeschehens enthalten. SchülerInnen und PädagogInnen verpflichten sich in diesem Fall, die vereinbarten Regeln für den besprochenen Zeitraum einzuhalten und gegebenenfalls gemeinsam neu zu gestalten. Die neuen Arbeitspläne werden von den Kindern an die Lehrkraft abgegeben. Diese begutachtet den Arbeitsplan und versieht ihn gegebenenfalls mit entsprechenden Bemerkungen. Durch genauere Nachfragen kann der Lehrer den Schüler anregen bewusster zu planen, motivieren einen Schritt weiter zu gehen oder gegebenenfalls auch bremsen, wenn sich das Kind zu viel oder zu Schweres vorgenommen hat. Im Sinne der Soziokratie können Bedenken geäußert und mit Argumenten begründet werden. Ebenso hat der Schüler die Möglichkeit Anmerkungen des Lehrers kritisch zu hinterfragen und im Gespräch zu klären. Bei großen Differenzen kann der Lehrer auch das Gespräch mit dem Schüler, bzw. der Schüler das Gespräch mit dem Lehrer suchen und nach dem soziokratischen Prinzip eine Lösung finden. Zum Ende eines jeden Arbeitsplanes wird dieser gemeinsam von Schüler und Lehrer besprochen. Dabei findet auch eine Reflektion des Arbeitsverhaltens durch das Kind statt. Die Kinder lernen auf diese Art schon früh, ihre eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und sich selbst zu reflektieren. Die abgeschlossenen Themenblöcke werden im Kompetenzraster, bzw. Themenplan gekennzeichnet. Zum Leistungsnachweis führen die Schülerinnen und Schüler an der Dorfschule ein Portfolio, hier werden auch die bearbeiteten Arbeitspläne archiviert.

Kinder, deren persönliche und methodischen Kompetenzen noch nicht ausreichend entwickelt sind um sich eigene Arbeitspläne aus den Kompetenzrastern und Themenplänen zu erstellen, bekommen von Seiten der Lehrkraft differenzierte Unterstützung. Durch das zur Verfügung stellen von Teilarbeitsplänen, die die Inhalte der Kompetenzraster (Freiarbeit) in mehrere Teile gliedern, diese genauer beschreiben und Aufgabenbeispiele benennen, was im Kompetenzraster (FA) aufgrund

der Fülle nicht möglich ist, wird den Schülern eine Hilfestellung zur Strukturierung gegeben. Kinder, die auch mit dieser Hilfestellung überfordert sind sich eigene Arbeitspläne zu erstellen, können sich die Unterrichtsinhalte ohne Arbeitspläne und mithilfe vorgefertigter und didaktisch aufbereiteter Lernwege erarbeiten. Sie werden mit zunehmender persönlicher Entwicklung an eine vermehrte Selbstständigkeit herangeführt. Dies kann z.B. durch Eintragungen in eine ins Lerntagebuch hinzugefügte Rubrik „Das nehme ich mir für morgen vor“ erfolgen. Die Arbeit an den Lernwegen gibt den Schülerinnen und Schülern keine zeitliche Vorgabe, sondern gibt durch festgelegte Aufgaben und Material den schrittweisen Weg zum Erreichen des Lernziels vor. Kinder, die Schwierigkeiten haben, ohne zeitliche Begrenzung zu arbeiten können auch einen Arbeitsplan in Form eines geschlossenen Wochen-, oder sogar Tagesplans vom Lehrer zusammengestellt bekommen.

Die im Arbeitsplan angeführten Aufgaben und Übungen sind das obligatorische Mindestmaß für den angegebenen Zeitraum. Es steht jedem Schüler frei, bei übriger Zeit mehr Aufgaben zu machen. Diese werden dann nach Erledigung im Arbeitsplan dokumentiert.

In den ersten sechs Wochen eines jeden Schuljahres bearbeiten alle Schülerinnen und Schüler der Dorfschule Lunow entsprechend ihrem Leistungsstand Aufgaben der ILeA 1 - 6. Dienen die Aufgaben in der Schuleingangsphase der Feststellung der allgemeinen Lernausgangslage der Schulanfänger, wird in den Folgejahren mit ILeA nach der Sommerpause die Konsolidierung der Fähigkeiten in den Kulturtechniken geprüft und als neue Lernausgangslage erfasst. Die folgenden Arbeitspläne des Schuljahres bauen dann darauf auf (vgl. auch Abb. 3)

4.4.3 Freiarbeit

Die Freiarbeit ist eine der drei spezifischen Hauptunterrichtsformen an der Dorfschule Lunow.

Inhaltlich erfolgt in der Freiarbeit an der Dorfschule Lunow eine jahrgangsübergreifende Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten der Fächer Deutsch und Mathematik mit dem Schwerpunkt der Entwicklung der Kulturtechniken in einem Wechsel von Kursen und Selbstlern- bzw. Übungsphasen im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Aktuelle Unterrichtsthemen aus dem IPU oder eigene, interessensgeleitete Themen der Kinder können Mittel zum Zweck sein, um z.B. Kompetenzen aus dem Fach Deutsch einzuüben. Ein weiteres wesentliches Ziel der Freiarbeit ist der Erwerb der Kompetenz zum selbstorganisierten Lernen.

Den Kindern stehen für jede Niveau- und Entwicklungsstufe differenzierte Materialien zur Verfügung, welches deutlich markiert und frei zugänglich in den Regalen aufbewahrt und auf welches auch in den Teilarbeitsplänen hingewiesen wird. So gibt es im Lernraum 1 eine Druckerei, einen Computerarbeitsplatz und im Lernraum 2 eine Lesecke mit umfangreichem Sachbuch- und Kinderliteraturangebot für eine möglichst freie Erarbeitung der Arbeitspläne. Frei zugängliche Materialien wie Rechenstäbe, Geobretter, Eislöffel, Bauklötze etc. für die eigene Erarbeitung von Themen der Mathematik ergänzen das Angebot. Ist mehr Unterstützung vonnöten oder gewünscht, dann können die Kinder auf entsprechend markierte und den Themenbereichen zugeordnete Materialien (Übungsaufgaben, Spiele, etc.) zur Erarbeitung und Übung zurückgreifen.

Die Materialien berücksichtigen unterschiedliche Lernzugänge und Erarbeitungsweisen und bieten verschiedene Übungs- und Trainingsformen sowie differenzierte Verarbeitungstiefen. Zudem wird so neugieriges Sondieren als Form von informellem Lernen ermöglicht, durch welches Schüler auf Fragen- und Themenbereiche mit intrinsisch motiviertem Zugang stoßen.

Jedes bearbeitete Thema wird von den Kindern mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen. Die Art des Leistungsnachweises ist im Kompetenzraster nicht festgelegt. Sie wird zwischen Lehrer und Schüler im Arbeitsplan individuell vereinbart. Im Fachbereich Mathematik kann ein Leistungsnachweis zum Beispiel ein Testat oder eine individuelle direkte Leistungsvorlage in Form einer selbst geschriebene Rechengeschichte oder eines selbst gebauten Modells sein, im Fachbereich Deutsch ein Text aus der Schreibwerkstatt. Zusätzlich kann der Lehrer den Leistungsstand einzelner Schüler oder auch den der gesamten Lerngruppe mit Hilfe von standardisierten Tests erheben. Auch die Erarbeitung offener Aufgaben in Form eines Journals dienen der Leistungsfeststellung. Jedes Kind bearbeitet die Themen und Inhalte einer jeden Niveaustufe in seinem eigenen Tempo. Hat ein Kind eine Niveaustufe beendet, kann es lückenlos mit der Nächsten anfangen.

Fertiggestellte Arbeiten, die sich als direkte Leistungsvorlagen eignen, werden im Portfolio abgeheftet. Im täglichen Lernbuch fassen die Kinder das täglich Gelernte kurz zusammen.

Für die Erarbeitung der Unterrichtsinhalte aller vier Niveaustufen wird eine größtmögliche Selbsttätigkeit der Schüler und Offenheit angestrebt. Wie bereits erwähnt, ist dies aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung der Kinder nicht für alle Kinder der optimale Weg um bestmögliche Bildungsergebnisse zu erlangen. Aus diesem Grund wird die Selbsterarbeitung der Unterrichtsinhalte durch die Schüler durch lehrerzentrierte Kursangebote unterstützt.

Die PädagogInnen nehmen in der Freiarbeit eine begleitende und unterstützende Rolle ein. Sie sind genaue Beobachter ihrer SchülerInnen und ziehen aus ihren Beobachtungen Schlüsse für eine optimale individuelle Förderung. Hauptsächlich unterstützen und motivieren sich die Kinder aber untereinander. Die Kombination mit jahrgangsübergreifendem Unterricht bietet für die Kinder zahlreiche Gelegenheiten, voneinander zu lernen. So können beispielsweise die älteren den jüngeren behilflich sein und üben dabei neben dem Effekt verbesserter Konsolidierung ihres Wissens zahlreiche soziale Kompetenzen ein.

Freiarbeit erfordert einen hohen Grad an Selbstorganisation und -regulation (exekutive Funktionen). Die SchülerInnen lernen vom ersten Lernjahr an, diese Fähigkeiten weiterzuentwickeln. In der Schuleingangsphase liegen die Schwerpunkte eher auf der Vermittlung altersangemessener exekutiver Fähigkeiten als auf dem Erwerb und der Konsolidierung von semantischem Wissen.

Zur Übersichtlichkeit führt die Lehrkraft für sich einen Ordner, in dem zu jedem Kind Kompetenzraster sowie Formulare "Leistungsnachweise" fachspezifisch abgeheftet sind. In den Kompetenzrastern wird mit verschiedenen Farben für die einzelnen Schuljahre die jeweilige Lernentwicklung des Kindes festgehalten, in den Formularen können die einzelnen Leistungsnachweise zum jeweiligen Fachthema übersichtlich notiert werden.

4.4.4 Kurse

In der Freiarbeit und auch im IPU lernen die Kinder an der Dorfschule Lunow über einen großen Zeitraum selbstorganisiert. Als Ergänzung dazu sollen immer wieder bestimmte Lerninhalte in Form von Kursen angeboten werden.

Kurse dienen der niveaustufenbezogenen Aneignung relativ voraussetzungsreicher und daher systematisch gestuft zu entwickelnder Erkenntniszusammenhänge und Fähigkeiten und werden in der Regel, aber nicht zwingend durch die Lehrkraft durchgeführt. Der Bedarf eines Kurses wird im Plenum besprochen. Wer sich gegen die Teilnahme an einem Kurs entscheidet, obwohl der aktuelle Lernstand einen solchen erfordern würde, muss im soziokratischen Prozess das entsprechende Argument der Lehrkraft entkräften bzw. realistische alternative individuelle Erarbeitungswege darstellen.

Im Übergang zur Sekundarstufe können bei Bedarf und nach Absprache für die Kinder der 5. und 6. Klassenstufe vermehrt Kurse angeboten werden, um für diese Schülerinnen und Schüler den Übergang auf die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I vorzubereiten.

4.4.5 Integrativer projektorientierter Unterricht

Der integrative projektorientierte Unterricht (IPU) ist die zweite der drei spezifischen Hauptunterrichtsformen an der Dorfschule Lunow.

Er schließt die in den Rahmenlehrplänen des Landes Brandenburg enthaltenen Themen und Inhalte der Fächer Sachkunde, Nawi und Gewi ein und schult die dort erwähnten Fertigkeiten und Kompetenzen. Zusätzlich können fächerübergreifende Elemente der Fächer Deutsch, Mathematik, Musik und Kunst integriert werden. Themen und Inhalte der Fächer Englisch, LER, Musik, WAT, Sport und Kunst orientieren sich in ihrer jeweiligen Jahresplanung an den Themen des IPU, so dass die fächerübergreifende Bearbeitung von Themenkomplexen ermöglicht wird.

Im IPU erfolgt ebenfalls Arbeitsplanarbeit im jahrgangsübergreifenden geöffneten Unterricht, thematisch geleitet durch ein eigenes Spiralcurriculum. Mit Hilfe ihres Arbeitsplans legen die Kinder die Erarbeitungsmethode, die Sozialform und zum Teil auch die genauen Unterrichtsgegenstände selber fest. Im Gegensatz zur Freiarbeit gibt es allerdings verbindliche Zeiträume, in denen es aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen unserer Schule jeweils ein themenfeldbezogenes Vermittlungsangebot gibt.

Über ein Schuljahr verteilt gibt es ca. 4 Themenfelder. Die konkreten einzelnen Zeiträume können im soziokratischen Prozess durch die SchülerInnen und Lehrkräfte gemeinsam festgelegt werden. Die insgesamt 8 Themenfelder des Spiralcurriculums IPU werden so in einem Zwei-Jahres-Zyklus durchlaufen. Auf diese Weise hat jedes Kind während seiner Schullaufbahn dreimal die Möglichkeit, ein Themenfeld aus unterschiedlichen Blickwinkeln und entsprechend seinem Lernfortschritt zunehmend komplexer zu bearbeiten.

Die Einführung eines Themenfeldes ist deutlich phasiert, die einzelnen Phasen sind an spezifische Elemente gebunden:

Vorbereitung des Themenfeldes: Circa 4 Wochen vor dem Start des neuen Unterrichtsthemas wird dieses den Kindern im Plenum vorgestellt. Es erfolgt eine kleine Einführung, um die Bandbreite der möglichen Unterthemen anzudeuten, ohne diese aber bereits festzulegen. Gleichzeitig erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Brief an die Eltern, der das neue Themenfeld vorstellt und darauf abzielt, den Familien die Möglichkeit zu geben, sich durch das Sammeln von themenbezogenen Material oder das Vorschlagen von Projektideen und/oder Expertenunterstützung in das Thema einzubringen.

Beginn der thematischen Unterrichtsblocks: Der Start in die neue Unterrichtseinheit beginnt immer mit einem Unterrichtsgang, einer Exkursion oder einem Aktionstag. Die Einführungsveranstaltung soll möglichst offen in den Themenbereich einführen, um den Kindern für den darauffolgenden Schritt nicht zu sehr eine Richtung vorzugeben. Trotzdem muss es ihnen möglich sein, Vorwissen zu aktivieren.

Im nächsten Schritt erstellt die Lerngruppe zusammen mit der Lehrkraft eine Mindmap mit allen Stichpunkten, die den Kindern zu dem Thema einfallen. Von Natur aus sind Kinder neugierig und an ihrer Umwelt interessiert. Sie entdecken fragend die Welt und vertiefen ihr Wissen. Dabei ist der Erkenntnisgewinn umso höher, je stärker die Neugier und die intrinsische Motivation sind. Als logische Folge aus dieser Erkenntnis ergibt sich, dass die zu untersuchenden Themen überwiegend von den Kindern kommen sollten. Diese Themen werden dann auch als sogenannte Masterfragen formuliert. Sie werden gesammelt und stehen den Kindern als Aufgabenpool zur Verfügung. Die Masterfragen können die möglichen Unterrichtsgegenstände des einzelnen IPU-Themenplans nennen, bündeln, ausrichten, ergänzen oder den gegebenen thematischen Freiraum füllen. Bei ihrer Formulierung sind aber immer die didaktischen Prinzipien der Dorfschule Lunow zu beachten.

Beim Erstellen der Mindmap bietet sich für die Lehrkraft die Möglichkeit, auch zusätzliche Themen aus dem Schulcurriculum und damit den Rahmenlehrplänen der Fächer Nawi, Gewi und Sachkunde einzubringen. Die Mindmap wird für alle übersichtlich strukturiert und bietet den Kindern einen guten Überblick über die Komplexität des Themas. Sie wird im Anschluss an diese Unterrichtsphase für den Zeitraum der Unterrichtseinheit im Klassenraum aufgehängt.

In der dritten Unterrichtsphase nach Fertigstellung der Mindmap und Masterfragensammlung wählen die Schülerinnen und Schüler einzelne Masterfragen zur Bearbeitung aus und setzen sich parallel mit den Themenplänen auseinander und erstellen ihre persönlichen Arbeitspläne. Dabei müssen zu Beginn der Unterrichtseinheit nicht gleich alle Masterfragen verteilt werden. Da im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit für gewöhnlich weitere Masterfragen entstehen, werden diese ebenfalls in einer öffentlichen Form neben der Mindmap gesammelt und können von Kindern, die sich für diese interessieren, bearbeitet werden.

Im Anschluss an diese drei Phasen wird das Themenfeld sowohl methodisch als auch in der Wahl der Sozialform offen erarbeitet, pro Themenfeld sollte jeder Schüler bzw. jede Schülerin allerdings an mindestens ein Projekt durchführen bzw. an einem Projekt teilnehmen. Dieses Projekt darf durchaus auch größer angelegt sein.

Bei Bedarf können auch Kurse durchgeführt werden bzw. kann es während des Zeitraumes einer Unterrichtseinheit noch weitere Exkursionen, Expertenvorträge etc. geben. Die Ideen dazu werden bei der Erstellung der Mindmap gesammelt oder entspringen der Rechercheplanung einzelner Arbeitsgruppen oder Kinder. So kann beispielsweise die gesamte Lerngruppe eine Exkursion an den Bach machen, um dort vor Ort Nachforschungen zu betreiben. Andererseits werden andere Recherchegänge von den Kindern im Anschluss an die Unterrichtszeit durchgeführt, weil sie zu spezifisch (z.B. den Opa nach der Herkunft und der Geschichte seiner Familie befragen) sind. Vielleicht würde der Opa aber auch in die Schule kommen und dort für alle seine Geschichte erzählen ...

Wenn das Dorfprojekt thematisch im aktuellen Themenfeld des IPU verortet werden kann, wird die Vorbereitung und die Reflexion in den aktuellen IPU integriert, das Projekt wird zum konkreten Unterrichtsgegenstand. Die Projektdurchführung erfolgt allerdings außerhalb des IPU.

Der IPU bietet neben der Bearbeitung des gemeinsamen Unterrichtsthemas auch Raum für spezielle Fragen und Interessen der Kinder. So können die Schüler eigene Fragen, die nicht bei den Masterfragen erfasst wurden, in Form selbstgestellter Forschungsaufträge stets parallel zum Klassenthema bearbeiten. Häufig motiviert dies auch weniger neugierige Kinder dazu, eigene Fragstellungen entsprechend ihrem aktuellen Interesse zu entwickeln und zu verfolgen. Zusätzlich befinden sich im Klassenraum Forscherkisten mit kurzen, zeitlich überschaubaren Unterrichtsthemen aus dem Schulcurriculum, die die Kinder zwischendurch bearbeiten können. Die Forscherkisten gibt es niveaustufenspezifisch oder zu niveaustufenübergreifenden Themenfeldern mit entsprechend differenzierten Anleitungen zur Bearbeitung.

Jede Masterfrage, jeder Forschungsauftrag und jedes gemeinsame Projekt, die ein Kind bearbeitet hat, wird mit einer Präsentation oder einer direkten Leistungsvorlage abgeschlossen, Fachwissen kann mit Testaten nachgewiesen werden. Notwendige Leistungsnachweise werden in der Lerngruppe oder individuell vereinbart.

Am Ende eines Themenblocks wird die Bearbeitung der Einheit im Plenum reflektiert, zusätzlich wird die Mindmap durch die gewonnenen Erkenntnisse ergänzt.

4.4.6 Das Plenum

Das Plenum ist die dritte spezifische Unterrichtsmethode an der Dorfschule Lunow. Hier treffen sich alle Anwesenden gemeinsam und gleichwertig im Sitzkreis im Klassenzimmer. Im Plenum werden Kompetenzen erworben, gemeinsame Ziele vereinbart, Regeln besprochen, Informationen geteilt, Fragen gestellt und beantwortet, Wünsche und Bedürfnisse ausgedrückt, Konflikte geklärt, Ergebnisse präsentiert und reflektiert. Das Plenum dient auch dem Blick auf die Lerngruppe als solche und damit einer regelmäßigen Standortbestimmung.

Unterricht in Form eines Plenums gibt es regelmäßig: täglich im Morgenkreis und einmal wöchentlich im Plenum zum Ausklang der Woche, sowie unregelmäßig nach Bedarf, wenn Präsentationen anstehen. Die Ausstattung des Klassenzimmers in Form eines "beweglichen Klassenzimmers" mit Landauer Schulmöbeln ermöglicht einen leichten Wechsel von der Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit an Einzeltischen oder Tischgruppen zum Plenum mit Sitzkreis und zurück.

4.4.6.1 Der Morgenkreis

Nach der flexiblen Anfangszeit beginnt jeder Schultag mit dem morgendlichen Sitzkreis. Spätestens zu diesem Zeitpunkt gilt eine Anwesenheitspflicht für alle Schülerinnen und Schüler sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Der Beginn des Morgenkreises zentriert die Achtsamkeit der Kinder auf die Schule und die Lerngruppe, alle stimmen sich, auch mit Hilfe einer täglichen Achtsamkeitsübung nach Helle Jensen, auf den folgenden Schultag ein.

Grundsätzlich ist im Morgenkreis immer Raum für besondere Anliegen und Bedürfnisse. Hier können in dringlichen Fällen auch außerhalb des Klassenrats Konflikte geklärt und der Umgang mit Regeln besprochen werden. Im gegenseitigen Austausch wird die Gemeinschaft der Lerngruppe gestärkt und lernen sich die Kinder gegenseitig besser kennen. Das Auftreten in der Runde, das Vertreten einer Meinung und das Mitteilen von Gefühlen stärken das Selbstbewusstsein und die sozialen und sprachlichen Fähigkeiten des Einzelnen, Selbstwirksamkeit wird erfahren. Im Morgenkreis werden verstärkt kommunikative Fähigkeiten entwickelt, er bietet aber in seiner inhaltlichen Gestaltung auch Raum für gemeinsames Singen, Entdecken der englischen Sprache oder gruppenstärkende Spielformen.

Am Ende eines jeden Morgenkreises besprechen die Kinder ihr Vorhaben für den heutigen Schultag. Dabei stellen die Kinder einzeln ihr geplantes Tagespensum vor und können auch nach Kooperationspartner für eine Schreibwerkstatt etc. suchen.

Das Plenum zum Abschluss der Woche

Zum Wochenabschluss finden sich alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrkraft im Plenum zusammen. Hier können einzelne Ergebnisse präsentiert werden, vorrangig steht diese Zeit aber dem Klassenrat zur Verfügung.

4.4.7 Fachunterricht

Der Unterricht in den Fächern Musik, Kunst, Sport, WAT, LER und Englisch wird als Fachunterricht erteilt.

Der Fachunterricht muss nach den didaktischen Prinzipien unserer Schule so offen wie möglich gestaltet werden. Wann immer möglich sollte in einem fächerübergreifenden Ansatz auch das aktuelle Thema oder die aktuelle schülerbezogene Wahl des Unterrichtsgegenstandes aus dem IPU aufgegriffen werden.

4.4.8 Leistungsbeobachtung, Leistungsermittlung und Leistungsbewertung

Leistungsbewertung soll idealerweise Schülerinnen und Schüler fördern und motivieren, Eltern über die Lernentwicklung informieren und Aussagen über die Wirksamkeit des Unterrichts zulassen. Alle diese Anforderungen werden durch Noten nur sehr ungenügend erfüllt (vgl. Winter, 2006; Sacher 2001 u.v.m.), aus pädagogischer Sicht erscheinen sie sogar schädlich. An der Dorfschule Lunow gibt es daher keine Leistungsbewertung in Notenform, abgesehen von der Gestaltung des Übergangs in das staatliche Bildungssystem.

Stattdessen verwenden wir an unserer Schule vielfältige Instrumente und Methoden der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung, denen es gemein ist, dass sie einen individuellen Maßstab mit einem bedingt anforderungsbezogenen Maßstab verknüpfen, ohne sozial zu vergleichen. Nur das einzelne Kind steht im Zentrum der Überlegungen, nur sein individueller Fortschritt und seine individuellen Ziele werden erfasst.

4.4.9 Methoden und Instrumente zur Leistungsbeobachtung und Leistungsermittlung

Leistungsbeobachtung und Leistungsermittlung erfolgen an der Dorfschule Lunow mit folgenden Methoden und Instrumenten:

4.4.9.1 Lernbeobachtung im Prozess

Eine Schwierigkeit bei der Leistungsermittlung besteht darin, den Lernprozess an sich und die dabei erforderlichen Kompetenzen zu erfassen. Anhand einer erbrachten Leistungen oder eines Arbeitsergebnisses kann man zwar Rückschlüsse ziehen, den Prozess an sich aber nicht erfassen. Die direkte Beobachtung ermöglicht aber eine bessere Erfassung der äußeren Anteile eines Lernprozesses. Die Dorfschule Lunow verwendet dafür einen Beobachtungsbogen, in dem verschiedene Dimensionen des Lern- und Arbeits- und Sozialverhaltens erfolgen können. Die Lehrkräfte erfassen mit diesem Bogen regelmäßig in Phasen der Freiarbeit die entsprechenden Kompetenzen bei den einzelnen Schülern. Die Beobachtungsbögen fließen in die Lernentwicklungsgespräche bzw. -berichte mit ein. Anhand der Beobachtung ist es auch möglich, eine bestimmte Disposition bezüglich der exekutiven Funktionen zu erfassen. In Absprache mit den Eltern kann dann mit dem BRIEF-P Verhaltensinventar das Verhalten eines Kindes mit spezifischem Focus auf die exekutiven Funktionen eingeschätzt und eine gezielte Förderung geplant werden.

4.4.9.2 Journale

Journale dienen sowohl der indirekten Prozessbeobachtung als auch der Leistungsstandermittlung. In einem Journal bearbeitet der Schüler oder die Schülerin eine für den Leistungsstand möglichst offene Frage und kommentiert seine Überlegungen und Lösungsansätze. Der Lehrkraft sind Rückschlüsse auf methodische Ansätze ebenso wie auf Wissens- und Verständnistiefe möglich, zudem bietet das Journal einen Schreibanlass und eröffnet auf dieser Ebene eine Ermittlung eines Lernstandes im Bereich Sprache.

4.4.9.3 Präsentationen

Wie das Journal ist die Präsentation eine Methode, eine vorausgehende selbständige Lernphase abzuschließen und sowohl den Prozess als auch das Ergebnis darzustellen. Im Gegensatz zum Journal findet die Präsentation vor der Lerngruppe im Plenum statt und vermittelt wesentliche zusätzliche Kompetenzen.

4.4.9.4 Leistungsnachweise und Testate

In manchen Fachbereichen (vor allem Mathematik und Deutsch) ist es notwendig, Wissen und Lernstände durch Leistungsnachweise und Testate zu erfassen. Während die Kategorie Leistungsnachweise relativ unbestimmt ist, beinhalten Testate spezifische und charakteristische Aufgaben zu einzelnen Themenfeldern und sind damit klar objektivierbar. Insbesondere im Übergangsbereich zu den weiterführenden staatlichen Schulen in der zweiten Hälfte der Klassenstufe 5 und in Klassenstufe 6 eröffnen Testate auch die Möglichkeit der schrittweisen Heranführung an Noten.

Leistungsnachweise sollen vorzugsweise Eigenproduktionen der Schülerinnen und Schüler sein, die mündlich oder schriftlich verfasst werden und bei denen offen ist, wie vorgegangen wird und wie das Vorgehen dokumentiert wird. Entscheidendes Kriterium ist die inhaltliche

Substanz, und nicht die Vielzahl der Aktivitäten. Mögliche Eigenproduktionen sind Erfindungen wie Rechengeschichten oder Gedichte, das Verfassen von Lernertexten, die Bearbeitung von Forscheraufgaben, bei denen Auffälligkeiten gefunden, beschrieben und begründet werden sollen u.v.m.

Die Lehrkräfte tragen Verantwortung dafür, dass die Leistungen im geöffneten, integrativen Unterricht inhaltlich und methodisch so qualifiziert werden, dass sie zu anerkannten Leistungsnachweisen werden können (z.B. während des Gespräches zum Arbeitsplan). Dazu müssen klare Anforderungen formuliert werden. Ein Leistungsnachweis oder ein Testat ist ein diagnostisches Instrument, mit dem der aktuelle Lernstand erhoben werden kann. Ein Thema gilt als ausreichend erfasst bzw. die grundlegenden Kompetenzen gelten als erreicht, wenn mindestens fünfzig Prozent richtige Lösungen erreicht werden.

4.4.9.5 Portfolio

Eine an der Dorfschule Lunow praktizierte Form der Lernentwicklungsdokumentation und der Leistungserfassung ist das Portfolio. Ziel des Portfolios ist es, dass die Schülerinnen und Schüler ihre relevanten Leistungen unter Beratung der Lehrkraft im Original dokumentieren und auch ihrem Alter entsprechend Lernfortschritte und Lernerfahrungen bewusst reflektieren. Das können notwendige Leistungsnachweise, aber auch direkte Produkte der schulischen Arbeit sein. Statt stellvertretende Noten gibt es damit eine Sammlung "direkter Leistungsvorlagen" (vgl. Vierlinger 1999). Die Lehrkräfte objektivieren die einzelnen direkten Leistungsvorlagen mit Kommentaren über Zustandekommen, den Arbeitsstil, die aufgewandte Mühe. Das Portfolio ist damit auch eine Grundlage für alle Entwicklungsgespräche und -berichte. Es befindet sich im Klassenzimmer und ist für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und auch Eltern stets zugänglich. Neben den Leistungsnachweisen und den direkten Leistungsvorlagen enthält es auch die bearbeiteten Arbeitspläne sowie bearbeitete und aktuelle Themenpläne, Teilarbeitspläne, Kompetenzraster oder Lernbäume. Nicht im Original abheftbare Leistungsvorlagen werden fotografiert und entsprechend beschriftet als Exposé abgeheftet (z.B. künstlerische Werke).

4.4.9.6 Tägliches Lernbuch

Im täglichen Lernbuch soll die Schülerinnen und Schüler am Ende des Unterrichts das täglich Gelernte mit eigenen Worten zusammenfassen. Es bietet dadurch einen zusätzlichen, freien Schreibanlass, zudem wird durch das Zusammenfassen des Gelernten das neue Wissen strukturiert und gefestigt. Die Kinder haben zusätzlich die Möglichkeit, Gefühle und Anmerkungen über Erlebtes, ihr Verhalten und ihren Arbeitseinsatz zu vermerken, dadurch wird das Reflexionsvermögen angebahnt und entwickelt.

Das tägliche Lernbuch wird jeden Tag mit nach Hause genommen und dient so auch der Elterninformation über den Lernfortschritt ihres Kindes und der Weiterleitung von Informationen durch den Lehrer an die Eltern und umgekehrt. Der Lehrer kann anhand der Formulierungen den Grad des Verständnisses des Inhaltes erkennen und mögliche Irrtümer im Verständnis aufklären. Aufgrund dieser Öffentlichkeit nennen wir dieses Instrument auch nicht Lerntagebuch

Das tägliche Lernbuch ist ein kleines Heft (z.B. DIN A5) und wird von den Kindern selbst gestaltet. Einträge können in schriftlicher Form notiert, aber auch gemalt oder eingeklebt werden. In den Klassen 1 und 2 werden die Eintragungen frei gestaltbar sein und beinhalten das

an diesem Tag Gelernte. In den höheren Klassen kann es durch den Lehrer vorgegebene zusätzliche Kategorien/Aufgabenstellungen geben (z.B. „Was hat heute nicht so gut geklappt?“, „Was hat dir heute geholfen gut lernen zu können?“)

Das tägliche Lernbuch dient auch der Leistungsfeststellung. Die durch die Führung des täglichen Lernbuchs festgehaltenen Schülerleistungen können durch die Lehrkraft in die Kompetenz- oder Lernraster übertragen werden bzw. bei feststellbaren Lernlücken in den nächsten Lernplänen berücksichtigt werden. Dies gilt für die Inhalte aller Fächer, aber auch für die sprachliche Ausführung und die Qualität der Rechtschreibung, die dem Fach Deutsch zugehörig sind. Zudem gibt die Gestaltung Auskunft über die Fähigkeiten des Kindes, das Lerntagebuch zu führen (z.B. das Einhalten von Struktur, die Gestaltung des Titelblattes). Diese Rückschlüsse auf methodischer und personaler Ebene können im Beobachtungsbogen festgehalten werden. Das Lerntagebuch ist auch Inhalt der Entwicklungsgespräche mit den Eltern und dem jeweiligen Kind. Zur Vorbereitung des Lernentwicklungsgesprächs wird das Lerntagebuch sowohl vom Kind im Sinne der Selbstreflektion als auch vom Lehrer ausgewertet.

4.4.9.7 Lernstandsanalysen

In den ersten sechs Wochen eines jeden Schuljahres bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen ILeA Aufgaben ihrer Klassenstufe. Diese individuellen Lernstandsanalysen (ILeA) werden vom LISUM (dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) herausgegeben und bieten die Möglichkeit, den individuellen Kompetenzstand eines jeden Kindes vor allem in den Bereichen Sprache und Mathematik zu erfassen und damit verbunden die nächsten notwendigen Lernschritte im Hinblick auf einen Unterrichtsgegenstand zu planen. Auf diese Weise können die Kinder prüfen, in welchem Maße sich der Wissenszuwachs des Vorjahres konsolidiert hat, der so jeweils ermittelte Lernstand wird zur Ausgangslage des Lernens im neuen Schuljahr.

4.4.10 Methoden und Instrumente zur Leistungsbewertung

Wichtigstes Instrument an der Dorfschule Lunow ist die differenzierten Leistungsrückmeldung in ihrer unterschiedlichen Form. In ihrer einfachsten Form ist sie das zeitnahe Feedback durch Selbstkontrolle bei einfachen Aufgaben. Bei komplexeren Aufgaben sind abschließende Reflexionsrunden in Lerngesprächen oder im Plenum nötig. Grundsätzlich sind Prozesse wie Kontrolle, Reflexion und Bewertung – sowohl gegenseitig als auch in Bezug auf die eigenen Leistungen - selbst Bildungsziel und sollen daher in unserem Schultag regelmäßig wiederzufinden sein, zum Beispiel in Präsentationen. Damit wird zunächst die Methode vermittelt, zudem erfolgt bei den gegenseitigen Prozessen eine Einsicht in die Lernprozesse der Mitschüler, die pädagogisch wertvoll ist.

Leistungsbewertung soll immer als soziokratischer Prozess gestaltet werden, Ausnahmen können klar objektivierbare Testate mit wenig bis keinem Interpretationsspielraum sein (die reine Wissensabfrage also).

4.4.10.1 Leistungsbewertung bei Präsentationen

Während die Präsentation zunächst eine Methode der Leistungsbeobachtung und Leistungsermittlung für die vorausgehende selbständige Lernphase ist, bietet sie zudem eine gute Einstiegsmöglichkeit in eine komplexe Bewertung. Je nach Klassenstufe und Lernstand sollen verschiedene Bewertungskriterien besprochen und gemeinsam vereinbart werden, anhand derer im Anschluss an die Präsentation ein Feedback gegeben wird.

4.4.10.2 Lernraster und Lernbäume

Die in den einzelnen Fachbereichen erbrachten Schülerleistungen werden, für die Kinder deutlich visualisiert, in Lernbäumen (Lernjahr 1 und 2 für Deutsch und Mathe) und Lernrastern (Kompetenzraster und Themenpläne) festgehalten. Hat ein Kind eine Fähigkeit gelernt und nach einer Übungsphase den dazu erforderlichen Leistungsnachweis erbracht, darf es das passende Blatt am Lernbaum, bzw. das Feld im Lernraster ausmalen. Wurde ein Thema zwar bearbeitet und geübt, konnte aber noch nicht erfolgreich mit einem Leistungsnachweis beendet werden, dann kann das Kind dieses Blatt/Feld schraffieren. Bearbeitete, aber noch nicht verstandene Einheiten werden, z.B. in Vorbereitung auf ein Entwicklungsgespräch, mit einem Punkt versehen. Lernraster und Lernbäume gehen damit über eine reine Leistungsdokumentation hinaus, da sie den aktuellen Lernstand im Lernraster verorten und damit im Kontext der Anforderungen des Rahmenlehrplans erfahrbar machen. Damit eröffnet sich auch ein Bewertungsrahmen mit den Bezugspunkten des schon erreichten bzw. der noch offenen Aufgaben in Relation mit der verbrauchten bzw. noch zu Verfügung stehenden Zeit.

Die Lernbäume bzw. Lernraster werden im Portfolio des Kindes abgeheftet. Sie sind somit immer zugänglich. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern und Lehrkräfte können so den aktuellen Wissensstand schnell überblicken, und bei Bedarf im Lernentwicklungsgespräch thematisieren. Sie bieten eine gute Grundlage für Lernentwicklungsgespräche um den aktuellen Leistungsstand des jeweiligen Kindes differenziert zu dokumentieren. Auch ohne Noten ist so gut überschaubar, was erreicht ist. Anhand der aktuellen Position im Kompetenzraster wird auch klar, welche zukünftigen Lernziele gewählt werden müssen.

4.4.10.3 Lerngespräche, Lernentwicklungsgespräche und Lernberichte

In regelmäßigen Lerngesprächen wird die Arbeit mit und an den individuellen Lernplänen und am Portfolio reflektiert, damit verknüpft ist eine Lernstandsfeststellung und bei Bedarf auch eine Neuausrichtung der näheren Lernziele.

Die Lernentwicklungsberichte und -gespräche basieren zum einen auf den erbrachten Schülerleistungen und den Kompetenzanforderungen des Rahmenlehrplanes und enthalten eine verbale Form der Leistungsdiagnose, sie reflektieren aber auch die Entwicklung sozialer, personaler und methodischer Kompetenzen und der exekutiven Fähigkeiten, welche erfolgreiches Lernen ja erst möglich machen. Ein Lernentwicklungsbericht wird für jedes Kind zum Endjahr verfasst, Lernentwicklungsgespräche finden halbjährlich statt, der Lernentwicklungsbericht ist dabei die Grundlage für das zweite Lernentwicklungsgespräch.

Lernentwicklungsgespräche werden im Vorfeld von Lehrer und Schüler vorbereitet und finden zusammen mit den Eltern des Kindes statt. Ausgehend vom aktuellen Lernstand des Kindes

werden der bisherige Lernfortschritt und der weitere gemeinsame Weg besprochen. Ziele werden vereinbart. Dies gilt besonders, wenn alle Beteiligten einen Förderbedarf feststellen und es zur Erstellung eines Förderplanes kommt.

4.4.10.4 Ziffernzeugnis zum Übergang in die Sekundarstufe I

Ab dem Ende der 5. Klasse werden die Lernentwicklungsberichte und -gespräche durch ein Ziffernzeugnis ergänzt, welches nach den Richtlinien des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung) erstellt wird, zudem erhalten die Schüler und Schülerinnen zum Halbjahr der 6. Klasse ein Grundschulgutachten, welches bei dem vorangehenden Lernentwicklungsgespräch mit den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern im Sinne einer Beratung besprochen wird. Der Lernentwicklungsbericht am Ende der 6. Klasse wird als Verabschiedungsbrief formuliert, in dem noch einmal auf die gesamte Schulzeit zurückgeschaut wird.

4.4.11 Methodentraining

Es wird nicht gelingen, Selbstständigkeit, Zielstrebigkeit, Kreativität und Verantwortungsbewusstsein als Schlüsselkompetenzen bei SchülerInnen nur durch das Heranführen an eigenverantwortliche Arbeit zu fördern. Es braucht dafür auf Schülerseite tragfähige methodische Routinen, die in verschiedener Weise immer dann in den Unterricht der Dorfschule eingebaut werden sollen, wenn die PädagogInnen erkennen, dass die Methoden, die die SchülerInnen beherrschen, nicht mehr zielführend sind.

Merkel (2008) kommt zu dem Schluss, dass die nachhaltigste Wirkung der Einführung neuer oder verbesserter Lern- und Arbeitstechniken bei der direkten Integration in den Unterricht erreicht wird. Unterrichtsthematik und Strategiewissenserwerb können dann parallel erarbeitet werden und prägen sich besser ein. Vorteilhaft ist auch, wenn die PädagogInnen als Modell Vorbild in der Anwendung der zu vermittelnden Techniken und Methoden sein können (a.a.O.: 262).

Beim Methodentraining können die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel mit folgenden Lern- und Arbeitstechniken vertraut gemacht werden:

- wie muss gelernt werden, um Wissen gut abrufen zu können,
- welche Wissensbestände sind unverzichtbares Basiswissen und müssen regelmäßig aktualisiert werden, wie tue ich das am effizientesten
- wie kann ich Hefte und Notizen gestalten, welche Lesetechniken sind effizient,
- wie führe ich mein tägliches Lernbuch,
- was brauche ich für eine gute Präsentation.

4.4.12 Soziales Lernen

Das Soziale Lernen an der Dorfschule Lunow ist sowohl didaktisches Prinzip als auch der Überbegriff für konkrete Unterrichtsmethoden und ist Teil des Schulcurriculums.

Eine umfangreiche Beschreibung der Grundlagen und Rahmenbedingungen für soziales Lernen ist in den Grundlagen unserer Pädagogik zu finden. an dieser Stelle sind die fest im Unterricht verankerten Methoden genannt:

4.4.12.1 Soziokratie

Soziokratie ist die Methode, mit der in allen Gesprächen Entscheidungen herbeigeführt werden, sowohl im Plenum als auch bei den Lerngesprächen und Lernentwicklungsgesprächen. Soziokratie ist ein basisdemokratisches Instrument der Beschlussfassung, welches eine zentrale Schwäche der Demokratie umgeht: bei den für die Demokratie typischen mehrheitlichen Abstimmungen gibt es in der Regel eine Minderheit, die sich dem Beschluss beugen muss, auch wenn sie eine ganz andere Intention hatte. In der soziokratischen Beschlussfassung gilt das Konsentprinzip, das heißt ein Beschluss ist dann gefasst, wenn es keinen schwerwiegenden, sachbezogenen Einwand mehr dagegen gibt. Persönliche Absichten können als Argument eingebracht werden, in der Beschlussfassung muss eine Lösung gefunden werden, die alle Argumente integriert. Der Beschluss ist dann keine Ideallösung, sondern bildet einen gemeinsamen Nenner, auf den sich alle einigen können.

Durch das soziokratische Prinzip haben die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein geeignetes Instrument, mit dem sie sich beteiligen können und als selbstwirksam erleben, sondern sie erwerben zeitgleich in der Anwendung wesentlich persönliche Kompetenzen.

4.4.12.2 Klassenrat

Der Klassenrat wird an einer anderen Stelle in diesem Konzept beschrieben, gehört aber als eine spezifische Unterrichtsform auch an diese Stelle des didaktischen Konzeptes. Der Klassenrat wird im Plenum jeden Freitag durchgeführt.

Neben der Erziehung zur Demokratiefähigkeit und der Vermittlung von Kernkompetenzen hat Klassenrat an der Dorfschule noch eine wesentliche weitere Funktion: Offener Unterricht und kompetenzorientiertes Feedback brauchen eine bestimmte Haltung bei allen Beteiligten bzw. ein arbeitsförderliches Klassenklima, welches im Klassenrat besprochen und entwickelt werden kann.

4.4.12.3 Das persönliche soziale Projekt

Soziales Lernen soll an der Dorfschule Lunow auch an konkreten, schulübergreifenden Projekten erfolgen, die jeweils auf individueller bzw. kleingruppenbezogener Ebene sowie auf schulbezogener Ebene angelegt sind.

Auf individueller Ebene gibt es das persönliche Sozialprojekt, welches für Schüler und Schülerinnen der ersten Klasse fakultativ, ab der zweiten Klasse verbindlich jährlich durchgeführt werden soll, möglich ist auch die Durchführung in einer jahrgangsgemischten Kleingruppe. Das persönliche soziale Projekt folgt der Idee des *Service Learning*, einer Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schülerinnen und Schülern mit fachlichem Lernen im Unterricht verbinden will. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im IPU eine Idee und ein Konzept, wie sie sich für andere einsetzen können. Bei diesem Prozess werden sie von der Lehrkraft begleitet. Die Umsetzung erfolgt selbstständig außerhalb des Unterrichts, die Reflexionsphase ist dann wieder Teil des Unterrichts. Die Erfahrungen, die die Schüler beim „Engagement für Andere“ machen, werden im Unterricht aufgegriffen, reflektiert und mit Unterrichtsinhalten verknüpft. *Service Learning* wirkt in beide Richtungen: auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler werden Kernkompetenzen erworben und wesentliche Erfahrungen gemacht, die Kinder werden an die Idee des Gemeinwohls herangeführt und lernen ihr Dorf besser kennen. Auf der Ebene des Dorfes kann das Engagement der Kinder durchaus zur Dorfentwicklung beitragen, weil konkrete Unterstützung erfolgt und der Blick auf Probleme gelenkt wird.

4.4.12.4 Das jährliche Dorfentwicklungsprojekt

Das für die ganze Lerngruppe angelegte jährliche Dorfentwicklungsprojekt ist nach den gleichen Kriterien wie das individuelle soziale Projekt angelegt, bündelt aber die Ressourcen und vermag mehr zu erreichen. Auch dieses Projekt soll in den IPU eingebettet werden und außerhalb des Unterrichts, in Form einer Arbeitsgemeinschaft, verwirklicht werden. Durch die höheren Ressourcen kann ein nachhaltiges Projekt entwickelt werden, welches der Dorfgemeinschaft dauerhaft zur Verfügung steht. Verbunden damit ist die Idee, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das jeweilige Projekt in ihrem letzten Schuljahr an der Dorfschule gestaltet haben, damit einen Anker und eine Motivation erhalten, das konkrete Projekt auch nach ihrem Wechsel an weiterführende staatliche Schulen zu betreuen und zu erhalten und somit auch über ihre direkte Schulzeit hinaus Gemeinschaft im Dorf erleben können.

4.4.13 Inklusion

Die Dorfschule Lunow sieht sich als eine Schule für alle Kinder aus dem Dorf und der näheren Umgebung. Dabei ist es gleichgültig, welchen familiären Hintergrund und welche Leistungsfähigkeit die Kinder mit sich bringen. Wir möchten jedem Kind die Chance auf das Lernen an unserer Schule geben. Diese Grundeinstellung entspricht der Inklusion, der sich die Bundesrepublik Deutschland mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention bereits 2009 verpflichtet hat und seitdem auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungslandschaft ist. In der Verschiedenheit der Fähigkeiten unserer Schüler und ihrer Bedürfnisse sehen wir eine Bereicherung für den Unterricht in der Lerngruppe. Wir möchten gemeinsam mit den Kindern und ihren Familien unsere Schule so gestalten, dass alle Kinder gemeinsam leben und lernen können und trotzdem individuell und optimal gefördert werden.

Der vorhandenen Heterogenität wird an der Dorfschule Lunow mit individualisierten und in den Anforderungen differenzierten Lernplänen und der offenen Gestaltung des Unterrichts begegnet. Jedes Kind hat das Recht, entsprechend seinem eigenen Tempo und mit selbst ausgewählten, ihm zusagenden Materialien und Aufgaben zu arbeiten. Die Materialien haben alleamt stark auffordernden Charakter und bieten häufig auch die Möglichkeit zur Selbstkontrolle (z.B. Puzzle, Domino). Damit kann eine größtmögliche Differenzierung gewährleistet werden. So kann ein Kind sich im Fach Deutsch mit den Anforderungen des 2. Lernjahres beschäftigen, in Mathematik dagegen bereits die Aufgaben der 4. Klasse bearbeiten. Auch die Leistungsbeurteilung kommt der beschriebenen Situation entgegen. Die Abkehr von der traditionellen Notengebung hin zu individuellen Lernentwicklungsberichten und -gesprächen ermöglichen einen guten Blick auf die Entwicklung des Kindes und den sich daraus ergebenden aktuellen Leistungsstand. Die an der Dorfschule Lunow gelebte Haltung der Achtung und Wertschätzung anderen gegenüber wird aktiv umgesetzt und äußert sich in der Schulung der Kinder in gewaltfreier Kommunikation nach M. B. Rosenberg, aber auch in der Umsetzung der Soziokratie. Im täglichen Morgenkreis und im wöchentlichen Plenum am Freitag gibt es immer die Möglichkeit, Konflikte zu klären, und im gesamten Schulalltag werden immer wieder Übungen des sozialen Lernens eingebaut, um die sozialen Fähigkeiten der Kinder zu verbessern.

All diese beschriebenen Merkmale des Unterrichts an der Dorfschule Lunow bieten bereits Kindern ohne zusätzlich festgestellten Förderbedarf optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung. Die Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt für uns nur den Endpunkt eines Kontinuums von Entwicklungsvielfalt dar und bietet zudem allen Kin-

dern ein breites soziales Lernfeld. Wichtige gesellschaftliche Werte wie Akzeptanz, gegenseitige Wertschätzung, Offenheit für Vielfalt und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein können damit bereits im frühen Kindesalter geschult und nachhaltig gebildet werden. Kinder, die an unserer Schule Inklusion erfahren, erleben sich als gleichwertiger Teil der Schulgemeinschaft und können so ein gesundes Selbstbewusstsein und eine Perspektive für ihre Zukunft als Teil der Gesellschaft entwickeln.

Kinder mit Förderbedarf

Wird bei einem Kind ein erhöhter Förderbedarf festgestellt, wird über ein Förderausschussverfahren in Zusammenarbeit mit der zuständigen sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle die Aufnahme geprüft. Es stellt kein Problem dar, mit technischen Hilfsmitteln entsprechende Arbeitsplätze im Klassenzimmer einzurichten, sich methodisch, fachlich und materiell an die jeweiligen Bedürfnisse des einzelnen Kindes anzupassen. So benötigt ein Kind mit einem Förderbedarf in der emotionalen Entwicklung in vielen Fällen andere Unterstützungsmaßnahmen und Rahmenbedingungen als ein Kind mit einem Förderschwerpunkt im Bereich des Lernens, der Sprache, der geistigen Entwicklung oder des Hörens und der Kommunikation. Die Schule verfügt über einen kleinen Raum, der von Sonderpädagogen oder Integrationshelfern als Unterrichtsraum für Einzel- oder Kleingruppenförderung oder auch von den Kindern als Rückzugsraum genutzt werden kann. Im Sinne des Sonderungsverbot für freie Schulen kann die Dorfschule Lunow pro Lerngruppe, abhängig von der Höhe der benötigten Förderung und der sonstigen Zusammensetzung der Lerngruppe, maximal 3 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufnehmen. Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf in der Lerngruppe entspräche dann dem Anteil der Kinder mit festgestelltem Förderbedarf an Brandenburger Schulen¹⁶. Die Aufnahme eines Kindes mit festgestelltem Förderbedarf ist eine Einzelfallentscheidung.

Förderpädagogen

Der im Förderausschussverfahren ermittelte Förderbedarf des Kindes wird auch entsprechend personell umgesetzt. Da leider keine freien Kapazitäten für die Einstellung einer sich dauerhaft in der Klasse befindenden pädagogischen Fachkraft bestehen, wird im Bedarfsfall eine der Dorfschule Lunow zur Verfügung stehende Sonderpädagogin stundenweise angestellt und führt erweiterte sonderpädagogische Förderung für ein oder mehrere Kinder durch. Es besteht eine enge Zusammenarbeit zwischen der zuständigen Lehrkraft, der Sonderpädagogin und Integrationshelfern, sofern diese durch entsprechenden Bedarf an der Dorfschule Lunow eingesetzt sind und über Träger der Sozialhilfe oder die Träger der Jugendhilfe finanziert werden können.

Förderpläne und Förderplangespräche

Förderpläne werden von allen beteiligten Pädagogen gemeinsam durch Schülerbeobachtungen und Auswertungen erbrachter Leistungen vorbereitet. Auch der Schüler bereitet sich, wie bei den Lernentwicklungsgesprächen, mit Hilfe von Selbstreflexion auf die Förderplanerstellung

¹⁶<http://www.bpb.de/fsd/foerderquote/foerderquote.html> (abgerufen am 01.07.2019)

lung vor. Am Förderplangespräch nehmen alle für das Kind zuständigen Pädagogen, der Schüler und die Eltern (gegebenenfalls auch Therapeuten) teil. Inhalt des Förderplangesprächs ist der aktuelle Förderbedarf des Kindes und die diesem zuordenbaren Bereiche der individuellen Leistungsfähigkeit und des Sozialverhaltens. Für eine umfassendere Lernstands- und Lernentwicklungsdarstellung gibt es, wie bei den Kindern ohne ausgewiesenen Förderbedarf, Lernentwicklungsgespräche.

Beim Förderplangespräch wird der vorherige Förderplan ausgewertet und ein neuer Förderplan erstellt. Zudem wird der Zeitraum für den neuen Förderplan festgelegt. Mindestens jedes halbe Jahr findet ein Förderplangespräch statt. Bei Bedarf können die Abstände auch geringer ausfallen.

Mit Hilfe des Index für Inklusion (Boban, Hinz 2003) wird an der Dorfschule Lunow in 2-jährigen Abständen der Grad der Offenheit gegenüber Menschen mit zusätzlichen Förderbedarf geprüft und evaluiert. Die Koordination dafür übernimmt die Schulleitung und das Leitungsteam im. Das pädagogische Team unterstützt die Durchführung, bzw. übernimmt diese. Nähere Einzelheiten werden im Schulprogramm ausgearbeitet.

4.5 Schulorganisation

4.5.1 Schüleraufnahme

Jährlich werden ca. 4 Kinder in das erste Lernjahr aufgenommen. Eine Ausnahme bildet das erste Gründungsjahr der Schule. Die Aufnahme wird durch das Leitungsteam der Dorfschule Lunow vorbereitet.

Voraussetzung einer Aufnahme an die Dorfschule Lunow ist eine schriftliche Voranmeldung mit dem entsprechenden Formular. Übersteigt die Anmelde-liste deutlich unsere Aufnahmekapazität, erhalten die Eltern eine sofortige Rückmeldung dazu. Eltern können dann mit dem Quereinsteigerformular ihr Interesse an später eventuell frei werdenden Plätzen bekunden.

Nach der Voranmeldung nehmen die Eltern an einer Informationsveranstaltung unserer Schule teil, bei der sie unser Konzept und unsere Arbeitsweise kennenlernen. Angemeldete Kinder und ihre Eltern werden zu einem ausführlichen Aufnahmegespräch eingeladen, bei dem noch einmal das Konzept der Schule vorgestellt und gegenseitige Erwartungen ausgetauscht werden. Bei diesem Gespräch wird den Eltern auch die Vertragsmappe mitgegeben, die noch einmal wesentliche Informationen zur Schule, zur Gestaltung des Schulgeldes, aber auch zu der elterlichen Verantwortung in Bezug auf eine aktive Übernahme von Aufgaben und zur Vereinsmitgliedschaft bündelt sowie den Schulvertrag enthält.

Im Anschluss erarbeitet sich das Leitungsteam eine Haltung zur Aufnahme des Kindes und berät darüber mit dem pädagogischen Team der Dorfschule. Hier wird auch die Aufnahme beschlossen oder abgelehnt. In dieser Beratung spielt der Einfluss von Aufnahme-faktoren eine Rolle. Diese sind nicht festgeschrieben und stehen auch in keiner Reihenfolge, werden aber vom Aufnahmeteam berücksichtigt. Dazu gehören:

- *Regionalität:* Die Dorfschule Lunow versteht sich als Schule für das Dorf Lunow und seiner nächsten Umgebung. Daher wird bei gleicher Eignung Kindern aus Lunow, Stolzenhagen und Lüdersdorf der Vortritt gelassen.

- *Engagement:* in einer Schule, die von dem Engagement der Eltern getragen werden muss, wird die Bereitschaft zu Engagement von Elternseite erwartet.
- *Geschwisterkinder:* sind bereits ein oder mehrere Kinder derselben Familie auf der Schule und gibt es eine gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie, so lassen wir Geschwisterkindern den Vortritt.
- *Sonderungsverbot:* durch die Aufnahme des Kindes darf eine Sonderung der Schülerschaft nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert werden.

Wenn die Aufnahme oder Ablehnung des Kindes in Abstimmung zwischen dem Leitungsteam und dem Pädagogischen Team beschlossen wurde, werden die Eltern bis zum 31. März des Jahres der Einschulung informiert. Bis zu diesem Termin müssen die an der Dorfschule aufgenommenen Kinder auch an den zuständigen staatlichen Schulen angemeldet bleiben.

Mit der Mitteilung zur Aufnahme ihrer Kinder an der Dorfschule Lunow erhalten die Eltern eine Einladung zu einem zweiten Elterngespräch. Zu diesem Gespräch bringen die Eltern den unterschriebenen Schulvertrag mit und informieren die Dorfschule verbindlich über die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung oder über die Gründe einer Befreiung von der Verpflichtung zur Teilnahme an der Sprachstandsfeststellung sowie über die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung, die bis zum 31. März stattgefunden haben sollte.

Aufgenommene Grundschüler nehmen ab Ostern des Jahres der Einschulung an der Vorschule teil, für die Eltern wird in dieser Zeit eine Kurseinheit der Elternschule angeboten, die Eltern sind zur Teilnahme an dieser Kurseinheit verpflichtet.

Für Interessierte gibt es regelmäßig Gelegenheiten, Einblick in das Schulleben zu gewinnen. Einmal jährlich wird es einen Tag der offenen Tür geben, in welchem Unterricht und Arbeitsweisen vorgestellt und Kinder und Pädagogen kennengelernt werden können.

Ergebnisse aus dem Unterricht werden zum Ende einer thematischen Einheit auch immer wieder öffentlich vorgestellt. Hier und bei Festen in der Schule kann man einen Eindruck von dem bekommen, was an der Dorfschule Lunow geschaffen wird.

4.5.2 Jahrgangsübergreifender Unterricht

Aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Situation mit dem großen Personalmangel bei den Lehrkräften insgesamt, aber insbesondere bei den Lehrkräften der Primarstufe wird es an der Dorfschule Lunow eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe geben, in der insgesamt etwa 24 der Klassenstufen 1 bis 6 zusammen lernen.

Jahrgangsübergreifender Unterricht über drei oder vier Klassenstufen hinweg wird inzwischen bundesweit an vielen Grundschulen erfolgreich durchgeführt. Neben dem wirtschaftlichen und bildungspolitischen Vorteil, durch die Bildung von jahrgangsübergreifenden Klassen auch Schulen mit geringen Schülerzahlen im ländlichen Raum halten zu können, können weitere Vorteile dieses Konzeptes überzeugen:

- Die Kinder kommen auch in altershomogenen Klassen mit sehr unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernniveaus in die Schule und benötigen differenzierten Unterricht. Die so erforderliche Binnendifferenzierung wird konsequent weitergedacht und eröffnet die Möglichkeit für jahrgangsübergreifenden Unterricht, ohne Einbußen an der Bildungsqualität hinnehmen zu müssen.

- Die Kinder lernen voneinander. So müssen Regeln und Rituale nicht jedes Jahr neu eingeführt werden, sondern werden von den älteren Kindern übernommen.
- Die Kinder helfen und unterstützen sich gegenseitig. Dies erhöht die Lernmotivation.
- Da sie innerhalb ihrer Schullaufbahn stets eine neue Position in der Altershierarchie übernehmen, ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler auch trotz relativ stabilem Lerngruppengefüge stets neue Chancen und Möglichkeiten. Jahrgangsübergreifender Unterricht fördert in hohem Maße das soziale Lernen und die Entwicklung der Persönlichkeit.

Auch im jahrgangsübergreifendem Unterricht gibt es stets die Möglichkeit, in kurzen Kurseinheiten einer kleinen alters- oder kenntnishomogenen Gruppe gezielten Unterricht zu geben. Dies bietet sich zum Beispiel bei der Einführung neuer Lerninhalte und Methoden an. Auch in der sechsten Klasse wird es immer wieder Kursunterricht geben, um die Kinder auf die weiterführende Schule vorzubereiten.

Auch wenn ein jahrgangsübergreifender Unterricht mit dem von uns zunächst geplanten Spektrum von sechs Jahrgangsstufen sehr anspruchsvoll im Hinblick auf Didaktik und Klassenführung ist, sehen wir über oben stehende Vorteile hinaus spezifische Vorteile, die an unserer Schule zum Tragen kommen:

- Im jahrgangsübergreifenden Unterricht von Klasse 1 bis 6 ergeben sich aus der unterschiedlichen Anzahl der Pflichtunterrichtsstunden für die einzelnen Klassenstufen erhebliche Freiräume für individuelle Förderung. So haben die angedachten 24 Schüler nur 21 Stunden gemeinsamen Unterricht in der Woche. Danach haben die Kinder der Klassenstufen 1 und 2 keinen Unterricht mehr, es verbleiben 16 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 3 bis 6 im Unterricht. Analog dazu verbleiben bei 31 Wochenpflichtstunden in den Klassenstufen 5 und 6 für die letzten 5 Unterrichtsstunden nur noch 8 Kinder in der Klasse, da die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 3 und 4 nur 25 bzw. 26 Pflichtwochenstunden Unterricht in der Woche haben. In diesen 5 Stunden kann intensiv auf den Übergang in die Sekundarstufe I an weiterführenden Schule vorbereitet werden.
- Die Schulanfänger erleben das volle Spektrum der praktischen Wissensanwendung und damit den konkreten Handlungsbezug des jeweiligen Fachwissens und erleben deutlich höhere Kompetenzen im methodischen und sozialen Bereich. Sie erleben die Bedeutung flüssigen Lesens, wenn Schülerinnen der obersten Jahrgangsstufen schnell die Anleitungen der spannenden Forscherboxen lesen und zügig mit dem experimentieren beginnen können. Sie sehen, wie mühelos und schnell auch längere Texte ins tägliche Lernbuch eingetragen werden können und wie selbstständig der Holzbedarf für das eigene Hochbeet im Schulgarten errechnet werden kann. Das auf diese Weise erlebbare Handlungsspektrum ist bei einer Lerngruppe der Jahrgangsstufen 1 bis 6 deutlich differenzierter in der angewandten Wissenstiefe als bei einer nur drei Jahrgänge übergreifenden Lerngruppe und verleiht dem sonst eher abstrakten Sinn.

4.5.3 Schulwechsel

Der Wechsel von der Dorfschule Lunow in eine staatliche Schule stellt, wie bereits erwähnt, kein Problem dar. Am Ende der 6. Klasse erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Zeugnis, mit welchem sie an eine weiterführende Schule wechseln können. Dieses wird zuvor durch

eine Halbjahresinformation, die aus einem Verbalurteil und einem Zeugnis besteht, vorbereitet.

An eine staatliche Schule während der Grundschulzeit zu wechseln ist grundsätzlich möglich, sollte aber mit entsprechendem Vorlauf durchgeführt werden, damit dem Leistungsniveau der zukünftigen Klasse entsprechend gearbeitet und ein Übergangszeugnis erstellt werden kann. Hierzu reichen die Eltern des Kindes eine schriftliche Kündigung beim Leitungsteam ein. In ein daraufhin erfolgreiches Elterngespräch mit dem Pädagogischen Team werden die Gründe für die Kündigung beleuchtet und ein individueller Fahrplan für den Schulwechsel erstellt. Voraussetzung für die Erstellung eines an einer staatlichen Schule anerkannten Zeugnisses ist die zuvor erfolgte Anerkennung der Dorfschule Lunow als anerkannte Ersatzschule.

Der Wechsel von einer anderen Schule auf die Dorfschule Lunow während der Grundschulzeit ist grundsätzlich nicht vorgesehen, kann aber in Einzelfällen und nach gründlicher Abwägung erfolgen. Ein Quereinstieg für Schülerinnen und Schüler muss aber gut bedacht und beraten werden. An der Dorfschule Lunow lernen die Kinder von der Einschulung an selbständig zu arbeiten, sich zu organisieren und Verantwortung zu übernehmen, auch ihre exekutiven Funktionen sind gut ausgeprägt. All diese Fähigkeiten werden schrittweise aufgebaut, und sind mit zunehmendem Lernalter komplexer vorhanden. Schülerinnen und Schüler, die diese Kompetenzen in ihrer bisherigen Schullaufbahn nicht ausreichend erlangt haben, können bei einem Wechsel vor größeren Schwierigkeiten stehen und vermögen dem Unterrichtsgeschehen unter Umständen nicht adäquat zu folgen.

4.5.4 Lernplätze an der Dorfschule

Das Dorf Lunow hat eine ca. 250-jährige Schulgeschichte zu verzeichnen. Die letzte Schule wurde 2002 geschlossen, und das ehemalige Schulhaus wird seitdem von einem Verein als Begegnungszentrum für das Dorf weitergeführt. Es kann von der Gemeinde, von Vereinen und von Privatpersonen für diverse Veranstaltungen genutzt werden, zudem gibt es Übernachtungsmöglichkeiten für Radtouristen und Schulklassen. Das Begegnungszentrum liegt am Rand der Ortschaft Lunow und ist von einem weitläufigen Gelände mit Spielplatz, Laufbahn, Kleinspielfeld und Wiesen umgeben. Auf dem Gelände befindet sich auch die ehemalige Schulsporthalle, die nach wie vor vom örtlichen Sportverein genutzt wird.

In dieses alte Schulgebäude wird auch die neue Dorfschule einziehen. Die Weiternutzung des Begegnungszentrums als Schule steht ganz im Sinne der Nachhaltigkeit. Ziel unserer Pädagogik ist es, die Bindung an den Raum zu stärken. Hierzu gehören unter anderem das Erkunden der näheren Umgebung und die Auseinandersetzung mit der regionalen Geschichte und Kultur. Im Gebäude des Begegnungszentrums und dessen Umfeld können die Kinder genau dies erfahren. Hier treffen sie auf unterschiedliche Generationen, die das Haus nutzen, und erleben die verschiedenen Funktionen, die solch ein Dorfgemeinschaftshaus erfüllt, hautnah.

4.5.4.1 Klassenraum

Die Dorfschule Lunow verfügt über zwei der ehemaligen Klassenzimmer und einen kleineren Raum, sie sind über einen gemeinsamen Flur verbunden und vom restlichen Gebäude abgetrennt.

Im Garderobenbereich hat jedes Kind seinen Platz, Schuhe können abgestellt werden und es geht von jetzt an mit Hausschuhen weiter. In einem der Räume haben die Kinder Möglichkeiten

und Platz zur Entspannung und zum Spiel, er bietet aber auch Raum für Ausstellungen der selbst erstellten Exponate.

Der zweite Raum dient als Klassenzimmer, welches entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder gestaltet und eingerichtet ist. Regale bieten Platz für Lernmaterialien und persönlichen Arbeitsmaterialien der Kinder, im Raum gibt es mehrere Funktionsbereiche. Die Einrichtung des Klassenzimmers erfolgt nach diesen Grundprinzipien:

Bewegung: Wir sind eine Bewegte Schule. Die Gestaltung unserer Klassenzimmer ist darauf ausgelegt. Alle im Raum stehende Möbel (Landauer Schulmöbel) lassen sich leicht umstellen, so dass man schnell eine größere freie Fläche für Spiele und Übungen schaffen oder Bewegungslandschaften zusammenstellen kann. Zudem lassen sich durch die Beweglichkeit des Möbils leicht die Sozialformen wechseln. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich aber auch von ihrem Platz zu den verschiedenen Unterrichtsmaterialien oder Funktionsbereichen und zurück.

Attraktive Lernumgebung: Durch die Ausstattung der Räume wollen wir visuelle Anreize schaffen, die die Neugierde der Kinder wecken und ihnen Lust machen, Neues auszuprobieren. Grundsätzlich stehen alle im Raum befindlichen Lernmittel allen Kindern zur Verfügung. Sie können zur Erfüllung der Lernziele genutzt oder auch einfach nur ausprobiert werden. Die Ausstattung ist dem Entwicklungs- und Leistungsstand der Kinder angepasst. Es wird eine, aus der Freinet-Pädagogik übernommene, Druckerei geben. Es wird für Schreibanfänger eine einfach ausgestattete Klappflügelpresse zum Drucken einzelner Wörter oder einfacher Sätze geben sowie eine schlichte mechanische Schreibmaschine, für fortgeschrittene Schreiarbeiten wird die Druckerei umfangreicher ausgestattet und auch durch einen Computerarbeitsplatz ergänzt werden.

Weitere motivierende Ausstattungsgegenstände sind Wandtafeln, die, in entsprechender Höhe aufgehängt, von den Schülerinnen und Schülern für Schreibübungen, aber auch zum Malen genutzt werden können. Es wird Schreib- und Zeichenkästen geben, das sind etwa 40 cm x 60 cm große flache Holzkästen, die zwei bis drei Zentimeter hoch mit feinem Sand gefüllt sind und in denen mit dem Finger gezeichnet oder geschrieben werden kann. Verschiedene mathematische Modelle (z.B. Abakus) laden dazu ein, Zahlenräume und geometrische Formen visuell und auch haptisch zu erfahren. Globusse und Wandkarten der Region, Deutschlands und Europas vermitteln Orientierung im Raum. Je nach Unterrichtsthema und Interessenslage der Kinder können thematische Poster aufgehängt werden.

Wohlfühlen: Die Kinder verbringen sehr viel Zeit des Tages in der Schule. Um gut lernen zu können, müssen sie sich wohlfühlen können. Ein entsprechend gestaltetes und ausgestattetes Klassenzimmer ist hier hilfreich. Die Kinder sollen die Möglichkeit haben, ihr Klassenzimmer mitzugestalten und persönliche Gegenstände einzubringen. Möglichkeiten für Mitwirkung gibt es beispielsweise bei der Farbgebung der Wände, der Entscheidung über das Aufhängen bestimmter Poster und Bilder, dem Aufstellen von Zimmerpflanzen und vielem mehr.

4.5.4.2 Das Außengelände der Schule

Das Außengelände des Begegnungszentrums ist sehr großzügig und vielgestaltig. Es bietet einerseits vielseitige Bewegungsanreize und -möglichkeiten für einen aktiven Schulalltag im Sinne einer "Bewegten Schule", und andererseits besteht die Möglichkeit, Unterricht nach draußen zu verlegen. Das Außengelände bietet in allen Pausenzeiten, aber auch für (sport-)

unterrichtliche Zwecke vielseitige Bewegungsanreize und -möglichkeiten. Bei schlechtem Wetter und für regulären Sportunterricht steht dagegen die Sporthalle zur Verfügung.

Unsere Schülerinnen und Schüler sollen zu einer aktiven Gestaltung ihrer Freizeit angeregt werden. Hierzu gehört eine Pausengestaltung, die Alternativen zu den verbreiteten Ballsportarten wie Fußball bietet. Aus diesem Grund werden wir unseren SchülerInnen Ideen und Regeln für einfache Spiele wie Hüpf-, Fang-, Reifen- oder Kreiselspiele vermitteln, die mit wenig oder gar keinem Material vielfältige Bewegung und Beschäftigung ermöglichen. Für die Pausen werden den SchülerInnen dafür Straßenmalkreiden, Jongliermaterial, Gummitwists, Reifen, Kreisel und ähnliche Materialien für kleine Spiele zur Verfügung gestellt.

Bislang unbebaute Grünfläche bietet Platz für zukünftige Nutzung. Geplant sind die Anlage eines Schulgartens und eines grünen Klassenzimmers.

Der Schulgarten

Im Schulgarten haben die Kinder Gelegenheit, einen Bezug zur Natur und zu unseren natürlichen Lebensgrundlagen zu bekommen. Natur kann hier mit allen Sinnen wahrgenommen und erforscht werden: der Duft der Kräuter und Blüten, der Geschmack frisch geernteter Erdbeeren, die Wärme der Sonne im Rücken, die Feuchtigkeit der Erde an den Händen. Die Kinder erleben aber auch direkte Emotionen: Freude bei reicher Ernte, Ärger und Frust, wenn die Schnecken den Salat gefressen haben. Bei der Arbeit im Schulgarten bringt jedes Kind seine Fähigkeiten ein. Es gibt keine Konkurrenz, Erfolg und Misserfolg werden mit der gesamten Schulgemeinschaft geteilt. Es dauert lange, bis aus einem Samenkorn erntefähiges Gemüse wird. Die Kinder müssen Ausdauer beweisen und übernehmen Verantwortung. Es werden Gießpläne erstellt und Aufgaben verteilt. Ein Schulgarten bietet somit optimale Gelegenheiten zum ganzheitlichen Lernen.

Bei der Anlage und Pflege des Gartens, dem Säen, Pflegen und Ernten, bieten sich zahlreiche weitere Lernmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler. Sie erleben auf direkte Weise die Kreisläufe der Natur: von der Aussaat über das Wachstum der Pflanzen, die Ernte des Obstes und Gemüses, seine Verarbeitung und letztlich auch die Wiederverwertung der Pflanzenreste auf dem Kompost, der im nächsten Jahr neuen Pflanzen als Dünger dient. Die wachsenden Pflanzen können in all ihren Entwicklungsstadien beobachtet und erforscht werden. Auch die Gewinnung von Saatgut zeigt jährlich wiederkehrende Kreisläufe auf.

Durch die eigene Verarbeitung des geernteten Obstes und Gemüses bekommen die Kinder einen direkten Bezug zur Herstellung von Lebensmitteln. Ihr Handeln erfüllt einen Sinn, dies wirkt sich wiederum positiv auf die Motivation aus.

Ein naturnah gestalteter Garten bietet zahlreichen Tieren Unterschlupf. Gemeinsam bauen die Schülerinnen und Schüler Nisthilfen und Verstecke, um vielen Tierarten die Ansiedlung zu erleichtern. Beim Anlegen von Blumenbeeten und "Wilden Ecken" werden Futterpflanzen für Biene, Schmetterling und Co. beachtet. Die Kinder leisten damit einen wichtigen Beitrag zum Umweltschutz.

Viele Themen aus dem Unterricht lassen sich im Schulgarten praktisch umsetzen und werden hier direkt erlebbar.

Das grüne Klassenzimmer

Auf dem Außengelände, z.B. im Schulgarten, kann auch ein "Grünes Klassenzimmer" entstehen. Es bietet die Möglichkeit, Unterricht ins Freie zu verlegen. Dafür kann ein geschützter Raum geschaffen werden, welcher dann als Lernraum fungiert. Dies kann ein von Benjeshecken umsäumter Platz sein, ein Tipi oder ähnliches. Um auch im Sommer dort längere Zeit verweilen zu können, kann ein Sonnenschutz, zum Beispiel in Form eines Sonnensegels, angebracht werden. Das Grüne Klassenzimmer in dieser Form soll für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe ausreichend Sitz- und Arbeitsgelegenheiten bieten.

Der Begriff „Grünes Klassenzimmer“ bezieht sich aber nicht primär auf den Schulgarten, sondern meint auch den pädagogischen Ansatz des Aufsuchens außerunterrichtlicher Lernorte. Im Sinne der Naturpädagogik kann dieser Lernort „grünes Klassenzimmer“ der naheliegende Wald als erfahrbarer Naturraum im Themenfeld Pflanzen und Tiere sein, ebenso wie die Wiese gegenüber der Schule oder das naheliegende Odertal mit seinen anschaulichen Landschaftsformen und beispielhaften Habitaten im Themenfeld Wasser.

4.5.4.3 Außerschulische Lernorte

Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts an der Dorfschule Lunow wird der außerschulische Unterricht in Form von Exkursionen und Praktika sein. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte bei Exkursionen erfüllt für den Unterricht an der Dorfschule Lunow vier Funktionen:

Lernen: das Aufsuchen außerschulischer Lernorte führt zu einer Begegnung fachlicher Inhalte mit der Lebenswirklichkeit. Zudem können viele Gegenstände, Prozesse und natürliche Verhältnisse nur im natürlichen Umfeld beobachtet und in Zusammenhang gebracht werden. Dabei wird fachliches Wissen mit episodischen Erinnerungen verknüpft und ist darüber auch zu späteren Zeiten leichter wieder abrufbar (Enkodierspezifität). Außerhalb des Klassenzimmers und im direkten Erleben kann Interesse und Neugierde bei Schülerinnen und Schüler leichter geweckt werden. Sie sind dadurch motivierter, neuen Fragestellungen nachzugehen. Unterricht außerhalb der Schule bietet auch zahlreiche Gelegenheiten für soziales Lernen. Persönliche Eigenschaften wie Kooperationsfähigkeit und Toleranz werden gefördert. Alle Beteiligten haben die Gelegenheit, sich besser kennenzulernen und die Gemeinschaft wird durch die gemeinsame Aktion gestärkt. Auftretenden Konflikten kann anders Raum gegeben werden als im Klassenzimmer.

Erfahrung: im Gegensatz zu dem im schulischen Kontext üblichen überwiegend eindimensional medial vermitteltem Wissen wirken ganzheitlich gewonnene, persönliche Erfahrungen unmittelbar und unterstützen aufgrund des stattfindenden impliziten Lernens die Entwicklung von Werten und Einstellungen und determiniert damit zukünftiges Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Landschaftskunde: das direkte Erleben von Landschaft ist unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses für die regionalen Besonderheiten einer Landschaft und den sich aus den räumlichen Begebenheiten ergebenden historischen und kulturellen Entwicklungen.

Bewegung: die Vermittlung eines körperlich aktiven Lebensstils ist eines der Grundanliegen der Dorfschule Lunow. Als Gegenpol zur häufig in den Familien gelebten motorisierten Mobilität, werden an der Dorfschule Lunow Wege zu Exkursionsorten bevorzugt zu Fuß oder mit dem Fahrrad zurückgelegt.

Die direkte Umgebung Lunows bietet vielfältige Ziele für Exkursionen. Alte Gebäude, Kirchen und das Heimatmuseum in Lunow bieten Gelegenheit, in Kultur und Traditionen der Region einzutauchen. Zahlreiche landwirtschaftliche Betriebe geben Einblick in die Produktion von Lebensmitteln, Haltung von Tieren und das berufliche Feld der Landwirtschaft. Bei Handwerkern und sonstigen Gewerbetreibenden der Region kann man über die Schulter schauen und Einblick in Produktionsabläufe und Ausblick auf eigene berufliche Perspektiven gewinnen. Die Natur um Lunow ist sehr vielgestaltig und die eiszeitliche Endmoränenlandschaft entlang der Oder bietet vielfältige Lebensräume für unterschiedliche Tier- und Pflanzenarten und damit zahlreiche Anknüpfungspunkte an die Inhalte des Rahmenlehrplanes.

Aus unterschiedlichen Gesichtspunkten ist es für die Schülerinnen und Schüler wichtig, Einblick in verschiedene Berufswelten und ihre Anforderungen zu bekommen. Häufig wissen die Kinder, was die Eltern von Beruf sind, haben aber keinerlei Vorstellung von deren Arbeitswelt. Eine Auseinandersetzung mit im ländlichen Raum verwirklichtbaren Berufen kann auch der Beginn sein, sich über seine eigene Perspektive Gedanken zu machen. An der Dorfschule Lunow sollen die Schülerinnen und Schüler des 5. und 6. Lernjahres durch Minipraktika und Schnuppertage bei Kooperationspartnern der Schule diese Einblicke gewinnen können. Kooperationspartner hierfür können Eltern sein, die Einblick in ihren Beruf geben, aber auch Unternehmer vor Ort, die ihre Unternehmen oder ihren Betrieb vorstellen. In Kooperation mit Privatpersonen, sozialen Einrichtungen und dem Kindergarten soll es bereits für die jüngeren Kinder die Möglichkeit geben, sich sozial zu engagieren und Verantwortung für andere zu übernehmen. Dies kann zum einen im Rahmen des themenorientierten Unterrichts stattfinden oder als außerunterrichtlich stattfindendes soziales Engagement.

Kinder können nach Absprache mit dem zuständigen pädagogischen Team externe Bildungsorte individuell aufsuchen, wenn sie in Begleitung qualifizierter Lernbegleiter sind, die die Aufsichtspflicht gewährleisten können und dürfen. Qualifizierte Lernbegleiter haben Kenntnis vom pädagogischen Konzept der Dorfschule Lunow und berücksichtigen die Bildungsinhalte.

4.5.5 Tagesstruktur

Der Unterricht beginnt nach einer flexiblen Ankommenszeit täglich um 8:00 Uhr und geht je nach Klassenstufe bis 12:15 bzw. 15:25 (vgl. Tabelle 1).

In der flexiblen Ankommensphase können die Kinder frei entscheiden, wie und mit was sie sich beschäftigen möchten. Es besteht die Möglichkeit, das Frühstück nachzuholen, zu spielen oder sich auch schon mit Aufgaben des Wochenplanes auseinanderzusetzen. Hier bietet sich für Eltern die Gelegenheit, Einblick in das Schulleben ihrer Kinder zu nehmen und sich von ihnen Entwicklungsportfolio und aktuelle Unterrichtsergebnisse zeigen zu lassen.

Der Schultag beginnt für alle Kinder verbindlich mit dem Morgenkreis. Hier erfolgt die Einstimmung auf den Tag, und gibt es Raum für kleine Übungen und die zeitnahe Lösung von Problemen. Der Morgenkreis geht fließend in die Freiarbeit über.

Die lange Vormittagspause und auch die Mittagspause verbringen die Kinder bei entsprechendem Wetter überwiegend draußen. Dazu bietet sich das weitläufige und gut ausgestattete Gelände rund um die Dorfschule Lunow ideal an. Die Gestaltung des Geländes und angebotene

Materialien zur Pausengestaltung wie Bälle, Jongliermaterial etc. offerieren zahlreiche Bewegungsanreize und unterstützen die Kinder bei der Entwicklung einer aktiven Freizeitgestaltung. In der Mittagspause sollen die SchülerInnen unserer Schule entsprechend ihrer Bedürfnisse das breite Bewegungsangebot nutzen können, ohne dass die Bewegung nach dem Mittagessen zur Belastung werden darf. Ebenso wichtig ist aber auch die Möglichkeit für individuellen Rückzug und Entspannung, eine Möglichkeit dafür sind feststehende (Vor-) Lesezeiten.

Basis für Wertschätzung des eigenen Lebensumfeldes ist für uns die Auseinandersetzung mit der Kultur der Region. Ein wichtiges kulturelles Erbe in Lunow ist das Luunsche Platt. Es wird noch von vielen älteren Dorfbewohnern gesprochen und im Heimatverein und Kindergarten gepflegt und gelehrt. Auch an der Dorfschule Lunow bekommt es einen eigenen Raum, verbunden mit einer umfassenden Beschäftigung mit weiteren regionalen und kulturellen Besonderheiten.

Die Vermittlung eines aktiven und bewegten Lebenswandels stellt an der Dorfschule Lunow einen der pädagogischen Schwerpunkte dar. Das Konzept der Bewegten Schule bedeutet für uns einerseits, den Kindern Gelegenheiten zu geben, Möglichkeiten einer aktiven Freizeitgestaltung für sich zu entdecken, andererseits sollen sie ihren Körper und seine Fähigkeiten und Grenzen kennenlernen. Dies geschieht häufig durch freies Spiel und Turnen an Geräten auf dem Spielplatz oder in der Natur, erfolgt aber auch im gemeinsamen Sportunterricht.

4.5.5.1 Flexible Ankommenszeit

Der Schultag an der Dorfschule Lunow beginnt mit einer halbstündigen flexiblen Ankommenszeit (fAZ). Spätestens fünf Minuten vor Ende der fAZ sollen alle Schülerinnen und Schüler anwesend sein. Diese halbe Stunde soll von einem regelmäßig alternierenden Elternteil aus einer festen Gruppe von Eltern beaufsichtigt werden, die auf diese Aufgabe vorbereitet werden und deren Führungszeugnis entsprechend der gesetzlichen Bestimmungen vorgelegt werden muss. Der Einsatz von Eltern für diesen Zeitraum entlastet zum einen den knappen Schuletat, dient aber vor allem einer Auseinandersetzung der Eltern mit den spezifischen Gegebenheiten der Lerngruppe und des Lernortes. Zudem ist die fAZ für alle Eltern und interessierten Angehörigen der Schülerinnen und Schüler offen, die auf diesem Weg den Lernort und die Lerngruppe kennenlernen können. Kinder können diesen Zeitraum für freies Spiel oder individuelle Arbeit nutzen oder den Eltern ihre persönlichen Arbeitsergebnisse bzw. die Lernportfolios vorstellen.

Der oder die lehrverantwortliche PädagogIn der Klasse soll ebenfalls während der gesamten fAZ anwesend sein und steht in diesem Zeitraum den Kindern und Eltern für kurze informelle Gespräche zur Verfügung.

Sollte durch berufstätige Eltern ein Bedarf an früheren Betreuungszeiten für Kinder entstehen, ist die Dorfschule Lunow offen für Betreuungskonzepte, bei denen in Elternverantwortung organisierte und durchgeführte Betreuungsmodul vor der flexiblen Ankommenszeit in den Räumen der Dorfschule Lunow durchgeführt werden können.

4.5.5.2 Mittagessen

Franz Schneider (2008) weist zurecht darauf hin, dass alle Lern- und Verhaltensprozesse auf zentral-nervalen Vorgängen basieren und als solche auch ein mit Nährstoffen optimal versorgtes Gehirn benötigen (a.a.O.: 38). Um unsere Schüler optimal mit Nährstoffen zu versorgen, wollen wir ein Mittagessen zur Verfügung stellen, welches ausgewogen und unter Verzicht auf

industriell verarbeitete Lebensmittel und Lebensmittelzusätze gekocht und zubereitet wird. Ebenso wichtig ist uns die Verwendung regionaler Lebensmittel, die uns dabei helfen, den Nachhaltigkeitsgedanken unserer Schule zu verwirklichen.

Das Mittagessen für die Schülerinnen und Schüler soll in einer Gaststätte im Nachbardorf gekocht und geliefert werden. Mit dieser Gaststätte bestehen bereits erste Absprachen, sie beliefert schon jetzt das Begegnungszentrum bei Veranstaltungen und Ferienfahrten. Das Essen wird fast ausschließlich mit regionalen Zutaten gekocht und verzichtet auf die Verwendung industriell hergestellter Lebensmittel.

5 ORGANISATION VON MITBESTIMMUNG UND VERANTWORTUNG

Die an der Dorfschule Lunow anfallenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten sollen durch alle Mitglieder der Schulgemeinschaft nach ihren persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten getragen werden. Wir haben uns dafür entschieden, die dafür notwendige Mitbestimmungskultur nicht basisdemokratisch, sondern soziokratisch zu gestalten. Wenn Entscheidungen basisdemokratisch nach dem Mehrheitsprinzip getroffen werden, bedeutet das immer eine Minderheit, die die Entscheidung nicht mittragen kann und möchte. Im Gegensatz dazu werden in der Soziokratie Entscheidungen nach dem Konsent-Prinzip getroffen, das bedeutet, es entscheidet nicht die Mehrheit, sondern durch den Austausch von Argumenten findet die zur Entscheidung befugte Runde ziemlich schnell eine Lösung, die zwar nicht die Ideallösung ist, die aber durch alle Entscheider mitgetragen werden kann.

Wir glauben, dass der soziokratische Prozess ein höheres Maß an Mitbestimmung ermöglicht als basisdemokratische Abstimmungen. Zudem kann im soziokratischen Prozess eine einmal getroffene Entscheidung erneut der zur Entscheidung befugten Runde vorgelegt werden, sobald ein Mitglied spürt, dass es diese Entscheidung nicht mehr mittragen kann.

An der Dorfschule Lunow soll in allen Gremien und Entscheidungsrunden nach dem soziokratischen Prinzip entschieden werden. Kann dabei in einer ersten Runde keine Entscheidung herbeigeführt werden, folgt nach einer Bedenkpause eine zweite Entscheidungsrunde (vielleicht am nächsten Tag). Sollte auch im zweiten Durchlauf keine Konsententscheidung herbeigeführt werden können, kann eine Lösung entweder durch systemisches Konsensieren erarbeitet werden, oder die Entscheidung wird in den nächst höheren Kreis delegiert.

5.1 Aufgaben und Verantwortung auf Schülerebene

Die Dorfschule Lunow ist eine Schule, die von vielen Menschen gemeinsam gebildet und gestaltet wird. Eltern, PädagogInnen, Kinder und Mitglieder des Trägervereins bringen sich entsprechend ihrer Fähigkeiten ein. Die SchülerInnen der Dorfschule Lunow sind ein gleichwertiger Teil dieser Schulgemeinschaft und sollen ebenfalls Aufgaben im Rahmen ihrer Möglichkeiten übernehmen. Die Kinder lernen auf diese Weise, früh Verantwortung innerhalb der Gesellschaft zu übernehmen und erfahren, dass sie etwas bewegen und verwirklichen können.

Wichtig ist uns dabei, dass Kinder wirklich nur die Aufgaben mit übernehmen sollen, bei denen ihre Unterstützung einen wesentlichen Beitrag für einen gelingenden Schulalltag darstellt. Nur dann machen die SchülerInnen die Erfahrung, einen wirklich wichtigen und wertvollen Beitrag zu leisten.

Zu diesen Aufgaben kann das Decken des Mittagstisches gehören, das Gießen der Pflanzen in den Gruppenräumen, das Abwischen der Tafel, der Müll- und Fegedienst oder Teilbereiche der Pflege des Schulgartens.

Die Festlegung von Diensten sowie die Verteilung dieser Aufgaben unter den Kindern klären die Schülerinnen und Schüler selbst innerhalb des Klassenrates. Auch das Einhalten und Erledigen dieser Aufgaben regeln die Kinder untereinander.

Den Schülerinnen und Schülern wird in den verschiedenen Gremien Verantwortung für ihre Anliegen übertragen. Sie können im Klassenrat und in der Schulversammlung direkt Verantwortung übernehmen und sind durch ihre SchülerInnenvertreter in der Schulkonferenz und anderen Arbeitsgremien der Schule vertreten. Dort haben sie Mitspracherechte an der Gestaltung und Entwicklung der Schule.

5.1.1 Der Klassenrat

Die Entwicklung von Grundwerten der Demokratie durch das Sammeln authentischer Erfahrungen bei Mitbestimmungsprozessen und das Training persönlicher Kompetenzen durchzieht das gesamte pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow.

Ein wichtiger Bestandteil der Demokratiebildung ist der Klassenrat. Er findet an der Dorfschule Lunow in der Regel einmal wöchentlich im Rahmen der Lerngruppe statt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen von Beginn an am Klassenrat teil, bringen sich entsprechend ihrer persönlichen Fähigkeiten ein und wachsen langsam in ihre Rolle hinein. Auch dieser Vorgang kann durch gezieltes soziales Kompetenztraining unterstützt werden, vorstellbar sind hier Übungen zur Sprechkultur und zum aktiven Zuhören. Die genaue Methodik des Klassenrats ist der Zusammensetzung der Lerngruppe angepasst und kann von Jahr zu Jahr variieren.

Im Klassenrat erfolgt in großem Maße soziales Lernen. In der Lerngruppe auftretende Konflikte können gemeinsam geklärt werden. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler Unstimmigkeiten auszuhalten und Konflikte mit demokratischen Mitteln konstruktiv zu lösen. Sie erfahren Werte wie Achtung, Akzeptanz und Toleranz. Der Klassenrat an der Dorfschule Lunow bietet, neben der bereits erwähnten Konfliktlösung, auch Raum für in der Lerngruppe auftretende Themen wie die Vereinbarung und Diskussion von Regeln, die Verteilung von Aufgaben und Diensten, das Planen und Organisieren von Ausflügen und Festen sowie Anliegen im Rahmen der Schulorganisation und Schulentwicklung. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen im Klassenrat ihre Lerngruppenvertreter, die die Schülerschaft in der Schulkonferenz oder in Arbeitsgremien vertreten sollen. Im Klassenrat angesprochene Themen können aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Dies macht es den Kindern möglich, eine eigene Haltung zu gewinnen. Themen wie Mobbing und Gewalt sind nicht tabu und werden ebenfalls im Kreise aller angesprochen.

Der Klassenrat wird in der Regel von den Kindern geleitet. Der Lehrer nimmt eine den Kindern gleichwertige Position im Kreis ein. Diskussionen verlaufen nach dem Prinzip der Soziokratie, Entscheidungen werden nach dem Konsentprinzip getroffen. Die Kinder lernen, sich im Klassenrat für ihre Themen stark zu machen, diese darzustellen und zu begründen und vor der Gruppe zu sprechen. Dadurch erleben sie das Gefühl von Selbstwirksamkeit und beginnen zunehmend Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

Im Klassenrat finden, vielfach häufiger als im "normalen" Unterricht, Meinungs- und Entscheidungsbildungsprozesse statt. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen vermittelt, mit welchen sie sich zu authentischen Persönlichkeiten entwickeln und später aktiv in Gesellschaft, Kultur und Politik einbringen können.

5.1.2 Die Schulversammlung

In der Schulversammlung treffen sich alle Schüler und das pädagogische Team in regelmäßigen Abständen. Die Schulversammlung wird von den Lerngruppensprechern und zwei Mitgliedern des pädagogischen Teams vorbereitet und durchgeführt.

In der Schulversammlung werden schulische Themen besprochen und Konflikte geklärt. Genauerer regelt die Schulversammlung in Eigenverantwortung.

5.1.3 Die Schülerinnen-Vertretung

Die SchülerInnenvertretung setzt sich zusammen aus den jeweiligen LerngruppensprecherInnen und ihren StellvertreterInnen. Die SchülerInnen-Vertretung wählt aus ihrer Mitte für die Dauer eines Schuljahres eine/n Vorsitzende/n und eine/n StellvertreterIn. Die SchülerInnenvertretung wählt sich für die Dauer eines Schuljahres einen Lehrer bzw. eine Lehrerin zum/zur VertrauenslehrerIn. Diese/r unterstützt die SchülerInnenvertretung bei der Planung und Durchführung ihrer Aufgaben.

Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode.

Die SchülerInnen-Vertretung hat insbesondere folgende Aufgaben:

- Vorbereitung und Durchführung der Schulversammlung mit zwei Mitgliedern des päd. Teams
- Vertretung der Interessen der SchülerInnen bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den entsprechenden Gremien der Schule
- Förderung der fachlichen, kulturellen, sportlichen, politischen und sozialen Interessen der SchülerInnen

5.1.4 Die Schulkonferenz

Die Schulkonferenz ist das Gremium, in dem grundsätzliche Entscheidungen zur Veränderung des pädagogischen Konzeptes und der Selbstverwaltungsordnung diskutiert und entschieden werden. Bei grundlegenden Fragen zur Veränderung des päd. Konzeptes und bei grundlegenden Fragen zur Selbstverwaltungsordnung kann, bei Fragen zur Verlegung des Schulstandortes muss die Schulkonferenz entsprechende Vorlagen für eine Mitgliederversammlung des Vereins Dorfschule Lunow e.V. schaffen und dieser zum Beschluss vorlegen.

Die Schulkonferenz besteht aus den Vorständen des Vereins Dorfschule Lunow e.V., aus der Schulleitung, aus 2 Mitgliedern des pädagogischen Teams, aus den VertreterInnen der ständigen Arbeitsgruppen, aus 2 LerngruppensprecherInnen sowie aus 2 VertreterInnen des Elternrates.

Die Schulkonferenz wird von deren Vorsitzenden einmal innerhalb des Schuljahres mit schriftlicher Einladung spätestens drei Wochen vor der Sitzung mit Angabe der Tagesordnung einberufen. Entsteht bei einem Mitglied ein begründbarer Widerspruch gegen eine bestehende Regelung oder fordert die Mehrheit der VertreterInnen der Schulkonferenz eine Versammlung, muss der oder die Vorsitzende außerplanmäßige Versammlungen einberufen. Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode, es werden Konsent-Entscheidungen herbeigeführt. In Fragen der Verlegung des Schulstandortes und einer grundlegenden Veränderung des pädagogischen Konzeptes der Dorfschule darf die Entscheidung nicht durch systemisches

Konsensieren herbeigeführt werden, sondern muss nach Scheitern des Konsent-Prinzips in jedem Fall der Mitgliederversammlung übergeben werden.

Die Beschlüsse der Schulkonferenz werden protokolliert und schulintern veröffentlicht. Die Schulkonferenz tagt öffentlich, Gäste haben Rede-, aber kein Stimmrecht.

Zu den Aufgaben der Schulkonferenz gehören:

- Diskussion und Beschlussfassung oder Erarbeitung einer Vorlage für die Mitgliederversammlung zu grundlegenden Themen der Weiterentwicklung des Konzeptes
- Diskussion und Beschlussfassung oder Erarbeitung einer Vorlage für die Mitgliederversammlung zur grundlegenden Überarbeitung, zur Erweiterung oder Präzisierung der Selbstverwaltungsordnung
- Erarbeitung einer Vorlage für die Mitgliederversammlung zur Verlegung des Schulstandortes
- Dialogpartner und Kontrollinstanz für die Durchführung schulinterner Evaluation
- Wahl eines/einer Vorsitzenden der Schulkonferenz und eines/einer stellvertretenden Vorsitzenden

5.1.5 Soziokratie

Soziokratie (wörtlich: die Herrschaft der „Sozios“, der Menschen, die in sozialer Beziehung zueinander stehen¹⁷) ist ein Konzept zur Selbstorganisation von Institutionen und Unternehmen, welches folgenden, schon dem Schulkontext entsprechend formulierten, Grundprinzipien folgt:

- Beschlüsse werden nach dem Grundsatz des Konsents gefasst.
- Die Schulorganisation ist in Gesprächskreise formenden Gremien aufgebaut, die innerhalb ihrer Grenzen teilautonome Grundsatzentscheidungen treffen, alle in den Schulbetrieb involvierten Personen sind Teil mindestens eines Gremiums.
- Zwischen den Gremien gibt es doppelte Verknüpfungen, d.h. zwei einander hierarchisch zugeordnete Gremien sind durch mindestens zwei Personen miteinander verbunden, diese Personen nehmen an den Sitzungen beider Gremien teil
- In den Gremien werden die Personen für die verschiedenen Funktionen und Aufgaben im Konsent nach offener Diskussion gewählt.

Im Folgenden sollen die einzelnen Prinzipien näher erläutert werden.

Konsent

Der Grundsatz des Konsent bedeutet, dass in einem zum Gesprächskreis zusammengekommenen Gremium Entscheidungen nur dann getroffen werden können, wenn keines der Mitglieder des Kreises einen schwerwiegenden Einwand gegen den angestrebten Beschluss vorzubringen vermag. Der schwerwiegende Einwand muss begründbar sein und im Zusammenhang mit den Zielen des jeweiligen Beschlusses stehen. Sobald von einem Mitglied des Kreises ein schwerwiegender Einwand vorgebracht wird, ist dieser Einwand von dem Kreis losgelöst von der jeweils einwendenden Person zu betrachten und es wird versucht, eine Lösung zu generieren,

¹⁷ http://soziokratie.org/wp-content/uploads/2012/01/Die_Kreativen_Kraefte_der_Selbstorganisation.pdf S.3

mit der das dem Einwand zugrundeliegende Argument aufgehoben wird. Durch sich wiederholende Konsentrunden (jeder Einzelne wird reihum befragt, ob er einen schwerwiegenden Einwand gegen den überarbeiteten Beschluss hat, in Zwischenrunden wird eine angepasste Lösung erarbeitet) entsteht so keine Ideallösung, sehr wohl aber eine Lösung, die kein Gegenargument übergeht und so die Bedürfnisse aller Beteiligten im Hinblick auf das gemeinsame Ziel abdeckt. Stellt ein Mitglied des Gremiums nach einiger Zeit fest, dass ein Beschluss nun doch nicht mehr mitgetragen werden kann, weil der durch den Beschluss angestoßene Prozess die eigenen Bedürfnisse zunehmend missachtet, wird das Thema erneut in eine Sitzung eingebracht.

Teilautonome Gremien

Innerhalb der einzelnen Gremien sind alle Mitglieder gleichberechtigt. Die Gremien treffen die sie betreffenden Grundsatzentscheidungen teilautonom nach dem Konsentprinzip in Gesprächsrunden, für die Durchführung dieser Gesprächsrunden stehen spezifische Vorgehensweisen zur Verfügung, in denen die einzelnen Gremien je nach Bedarf geschult werden. Die Gremien bestehen aus den Mitgliedern der einzelnen Bereiche der Schule und sind sowohl in einer Ebene als auch hierarchisch angeordnet (siehe Selbstverwaltungsordnung).

Doppelte Verknüpfung zwischen den Gremien

Um die Durchlässigkeit der Organisation durch alle Ebenen zu gewährleisten ist es zwingend erforderlich, dass mindestens ein Mitglied eines Gremiums an den Sitzungen des hierarchisch übergeordneten Gremiums teilnehmen muss und umgekehrt mindestens ein Mitglied des hierarchisch übergeordneten Gremiums an den Sitzungen des untergeordneten Gremiums teilnimmt. Beide Gremien sind damit durch mindestens zwei Personen, die an den Sitzungen beider Gremien teilnehmen, miteinander verbunden. Auf diesem Weg ist dafür gesorgt, dass die Interessen der Mitglieder eines Gremiums zuverlässig durch alle Hierarchieebenen der Schule bei den jeweiligen Konsentprozessen berücksichtigt werden. Da kein Beschluss gegen auch nur einen begründeten Einwand gefasst werden kann, ist somit ein Höchstmaß an Mitbestimmung gegeben, ohne dass die Entscheidungsprozesse ihre Dynamik verlieren und zu ausufernden Diskussionen verkommen. Auch die Teilautonomie der Gremien ist durch das Prinzip der doppelten Verknüpfung begründet.

5.1.6 Systemisches Konsensieren

Das Systemische Konsensieren ist ein konsensnahes Entscheidungsverfahren. In einem soziokratischen Kreisgremium, welches auch im zweiten Anlauf nicht zu einer Konsent-Entscheidung findet, wird die Entscheidung durch Systemisches Konsensieren herbeigeführt. Dabei wird aus einer Reihe selbst entwickelter Lösungsvorschläge derjenige Vorschlag ermittelt, der in der Gruppe die geringste Ablehnung erfährt. Diese Form der Entscheidungsfindung – von den Beteiligten nicht die Zustimmung zu einem Vorschlag zu erfragen, sondern das Ausmaß des Widerstands – ermöglicht ein Ergebnis, das einem Konsens am nächsten kommt, denn es wird für jede einzelne Lösung das Ausmaß des gesamten Widerstands der Gruppe ermittelt¹⁸. Der Ablauf gliedert sich normalerweise in vier Phasen: die Entwicklung einer Fragestellung, das Sammeln von Lösungsvorschlägen, die Bewertungsphase und die Auswertung. Da wir das

¹⁸ <http://www.partizipation.at/systemisches-konsensieren.html>, Abruf: 03.02.2018

systemische Konsensieren erst dann einsetzen, wenn eine Lösungsfindung durch das Konsentprinzip auch im zweiten Durchgang nicht erfolgreich war, muss eine Fragestellung in der Regel nicht mehr entwickelt werden. Das systemische Konsensieren beginnt dann mit dem Sammeln von Lösungsvorschlägen:

Sammeln von Lösungsvorschlägen

In dieser Phase werden Lösungsvorschläge gesammelt, wobei nach dem Prinzip des Systemischen Konsensierens (SK-Prinzip) auf Kreativität und Vielfalt geachtet wird. Alle Ideen und Wünsche dürfen vorgebracht werden und stehen gleichberechtigt nebeneinander. Die Lösungsvorschläge werden in dieser Phase nicht kommentiert und diskutiert.

Bewertungsphase

In der Bewertungsphase wird jeder Lösungsvorschlag von jedem Gruppenmitglied mit sogenannten Widerstandspunkten (W-Punkten) bewertet. Null Punkte bedeutet dabei „Kein Widerstand“ bzw. „diese Lösung kann ich mittragen“. Die höchste zu vergebende Punktezahl ist 10 und bedeutet „starker Widerstand“ bzw. „ich lehne diesen Vorschlag entschieden ab“. Die Bewertung wird auf einer Matrix notiert.

Auswertung

Abschließend werden die von den TeilnehmerInnen vergebenen Punkte für jeden Lösungsvorschlag zusammengerechnet. Die Lösung mit der geringsten Punktzahl erfährt in der Gruppe den geringsten Widerstand, ist einem Konsent deshalb am nächsten und wird daher umgesetzt.

5.2 Organisation von Elternbeteiligung

Eltern sind an der Dorfschule Lunow ein wichtiger Bestandteil der Schulgemeinschaft. Je nach Fähigkeiten und Ressourcen sollen sie sich in die Gestaltung der Schule einbringen. Als Grundvoraussetzung für eine aktive Elternbeteiligung sehen wir seitens der Eltern das Vertrauen in die Konzeption der Schule und die Bereitschaft, diese in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten weiterzuentwickeln. Dazu soll ein enger Austausch zwischen Schule und Elternschaft stattfinden. Dieser Austausch schließt einen intensiven Kontakt zu den Eltern ein, auch Besuche im Elternhaus und regelmäßige Treffen sind vorstellbar und möglich. Es wird angestrebt, dass die Elternarbeit auch hilfreich für die Erziehung in der Familie sein kann, und die Entwicklung der Lernenden dadurch auch tatsächlich gefördert wird. Dieser Prozess soll auch durch die Elternschule ermöglicht werden.

Voraussetzung für die Aufnahme eines Kindes in die Schule ist die Mitgliedschaft mindestens eines Elternteils im Verein „Dorfschule Lunow e.V.“. Der Verein ist Träger der Dorfschule Lunow und fördert und unterstützt dieselbe, die Eltern können Ämter im Verein übernehmen und den Verein in seiner Arbeit unterstützen.

Mit der Aufnahme des Kindes an der Dorfschule verpflichten sich die Eltern, die Schule durch einen bestimmten, dem persönlichem Vermögen angemessenen Umfang an Arbeitsleistungen zu unterstützen. Einzelheiten dazu regelt die Selbstverwaltungsordnung der Dorfschule Lunow.

In vielfältigen Situationen haben Eltern die Möglichkeit, Einblick in den Schulalltag zu nehmen. Regelmäßig stattfindende Feste und Unterrichtspräsentationen, Elternabende und Versammlungen des Elternrats sind wiederkehrende Elemente dieser Art. In der flexiblen Ankommenszeit und nach Schulschluss können sich Eltern von ihren Kindern zeigen lassen, woran sie gerade arbeiten und mit was sie sich innerhalb der Schule beschäftigen. Hier können sie auch Einblick in das Entwicklungsportfolio ihrer Kinder nehmen, und es bietet sich Gelegenheit für kurze informelle Gespräche zwischen Eltern und PädagogInnen. Nach Absprache mit den PädagogInnen sind auch vereinzelt Unterrichtshospitationen möglich, es können zudem außerplanmäßige Gespräche über die aktuelle Situation und den Entwicklungsstand des Kindes vereinbart werden. Jeweils zum Halbjahr und zum Ende des Schuljahres finden obligatorisch Elterngespräche statt.

Das der Selbsteinschätzung und als Leistungsnachweis dienende Lerntagebuch, welches die Kinder täglich führen, kommt auch der direkten Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus zugute. Eltern haben so täglich Einblick in den Lernfortschritt ihrer Kinder, es besteht aber auch die Möglichkeit zur direkten schriftlichen Kommunikation zwischen den Eltern und den PädagogInnen.

Neben all den für die Schule entstehenden Möglichkeiten und Vorteilen durch die aktive Elternbeteiligung möchten wir das Wohl des einzelnen Schülers und der Lerngruppe nicht aus dem Auge lassen. Schule bedeutet für die Kinder auch, sich in einem von Eltern unbeobachteten Rahmen ausprobieren und entfalten zu können. Damit übernimmt die Schule für die Kinder die Funktion einer Abgrenzungsmöglichkeit zum Elternhaus. Aktive Elternarbeit kann sich, in einzelnen Fällen und wenn sie nicht reflektiert und wohldurchdacht durchgeführt wird, negativ auf das einzelne Kind auswirken. Bei gemeinsamen Veranstaltungen oder Projekten mit den Eltern muss daher sichergestellt werden, dass dadurch weder das einzelne Kind noch die Lerngruppe negativ beeinträchtigt werden.

5.2.1 Der Elternabend

Der Elternabend ist das Forum der Elternschaft einer Lerngruppe. Es dient der Information und dem Meinungsaustausch über schulische Angelegenheiten, dem Austausch zwischen den Eltern, der Vorbereitung und Organisation der Elternarbeit und der Vorbereitung und Willensbildung für die Mitbestimmung der Elternschaft bei schulinternen Prozessen nach den Bestimmungen der Selbstverwaltungsordnung. Es wird erwartet, dass je Kind ein Elternteil oder eine sorgeberechtigte Person und die PädagogInnen der Lerngruppe anwesend sind, die PädagogInnen der Lerngruppe nehmen beratend an den Elternabenden teil. Die Lerngruppenvertreter sind zu Teilnahme berechtigt und können auf den Elternabenden ihre Interessen vertreten.

Der Elternabend findet mindestens dreimal im Jahr statt, kann jedoch auch durch die Elternsprecher auf Antrag von mindestens 1/5 der zur Lerngruppe gehörenden Eltern zusätzlich einberufen werden. Der erste Elternabend im Schuljahr findet frühestens eine, spätestens aber drei Wochen nach Schuljahresbeginn statt. Zu ihm laden die Elternvertreter des letzten Schuljahres ein, deren Kinder im aktuellen Jahr noch die Lerngruppe besuchen. Der zweite Elternabend wird gegen Ende des 1. Halbjahres, der dritte Elternabend zum Ende des 2. Schulhalbjahres durchgeführt.

Verantwortlich für Organisation und Durchführung der Elternabende ist der gewählte Elternrat. Als Elternrat wählen die Eltern einer Lerngruppe jährlich zu Beginn des Schuljahres mindestens 4 Eltern aus ihren Reihen, die die Interessen der Eltern vertreten sollen. Die jeweiligen Wahlverfahren werden von der entsprechenden Elternschaft selbst festgelegt.

5.2.2 Der Elternrat

Der Elternrat sichert die Mitbestimmung der Eltern in der Dorfschule Lunow. Der Elternrat wählt VertreterInnen für das Leitungsteam und die Schulkonferenz. Die Wahlperiode für die beiden Gremien ist ein Kalenderjahr, eine Wiederwahl ist möglich.

Die Häufigkeit seiner Treffen legt der Elternrat selber fest. Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode, es werden Konsent-Entscheidungen herbeigeführt.

Zu den Aufgaben des Elternrats gehören:

- Integration neuer Eltern in die Schulgemeinschaft
- Wahl von 2 VertreterInnen in die Schulkonferenz und von 1 VertreterIn und 1 StellvertreterIn ins Leitungsteam
- Wahl eines Sprechers/einer Sprecherin des Elternrats und dessen/deren StellvertreterIn, die zum Elternrat einladen und ihn leiten
- Vorstellung der Pflichten und Rechte der Eltern sowie Aufgaben der Arbeitsgruppen und Beschreiben der Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb der ersten drei Wochen des neuen Schuljahres
- Unterstützung des Leitungsteams bei der Einrichtung und Besetzung der Arbeitsgruppen
- Planung und Organisation von Fortbildungen für Eltern
- Mitwirkung an der Planung und Organisation von Festen
- Mitwirkung an der Organisation einer Einschulungsfeier
- Bei Bedarf kann ein päd. Konzepttag einberufen werden, an dem gemeinsam mit den Eltern und dem pädagogischen Team aktuelle Themen diskutiert werden. Der päd. Konzepttag hat für die Weiterentwicklung des päd. Konzeptes orientierenden Charakter
- Veröffentlichung einer aktuellen Liste der Arbeitsgruppen mit den jeweiligen AnsprechpartnerInnen

5.2.3 Elternarbeit

Die Dorfschule Lunow ist eine elternorganisierte Schule. Um die Höhe des Schulgeldes für die Eltern möglichst gering zu halten, ist es Aufgabe von Eltern, im Rahmen ihrer persönlichen Möglichkeiten den äußeren Rahmen für einen reibungslosen Schulalltag zu schaffen. Diesem stimmen die Eltern durch Anerkennung der Aufnahmebedingungen zu. Elternarbeit kann in vielfältiger Form als lerngruppeninterne Arbeit, beispielsweise bei der Gestaltung der Gruppenräume oder als pädagogische Mitarbeit in Form von Abdeckung von Betreuungszeiten, Durchführung von Projekten und Nachmittagsangeboten oder als Arbeit in einer Arbeitsgruppe oder als Gremienarbeit stattfinden. Es gibt feste Arbeitsgruppen und solche, die bei Bedarf eingerichtet werden. Für die Koordination der Elternarbeit in der Lerngruppe ist das pädagogische Team verantwortlich, für die Koordination der Elternarbeit ist mit Unterstützung durch den Elternrat das Leitungsteam verantwortlich.

Elternarbeit, egal ob in der Lerngruppe, in Arbeitsgruppen oder Gremien ist eine tragende Säule unserer Schule. Sie wird, soweit nichts Anderes festgelegt ist, grundsätzlich auf ehrenamtlicher Basis geleistet. Eltern, die ihren Beitrag an Elternarbeit nicht leisten, sind zur Stellungnahme gegenüber dem Leitungsteam verpflichtet.

5.2.4 Arbeitsgruppen

Das Leitungsteam kümmert sich mit Unterstützung des Elternrates um die Einrichtung und die Besetzung der Arbeitsgruppen. Es werden folgende ständige Arbeitsgruppen eingerichtet:

- Planung und Organisation von Festen
- Räume, Hof und Garten
- Lernmaterialien und Unterrichtskonzepte

Diese Arbeitsgruppen entsenden VertreterInnen in die Schulkonferenz. Für bestimmte, temporär anfallende Arbeiten können weitere Arbeitsgruppen gebildet werden.

Die Arbeitsgruppen veröffentlichen ihre Ergebnisse. Sie sind selbst dafür verantwortlich.

Die Arbeitsgruppen sind Bestandteil der Selbstverwaltung der Dorfschule Lunow. Die aktive Teilnahme der Eltern an einer Arbeitsgruppe ist verpflichtend, alternativ ist Gremienarbeit oder pädagogische Mithilfe in der Lerngruppe möglich.

Wählbar als VertreterInnen der ständigen Arbeitsgruppen sind alle Eltern. Die Wahlperiode ist ein Kalenderjahr, eine Wiederwahl ist möglich.

5.2.5 Elternschule

Die Elternschule der Dorfschule Lunow soll ein die Elternarbeit ergänzendes Angebot für Eltern und andere Bezugspersonen der Kinder sein. Sie soll darin unterstützen, das pädagogische Konzept der Dorfschule Lunow näher kennenzulernen und die Eltern dazu anregen, sich mit aktuellen Bildungs- und Erziehungsthemen auseinanderzusetzen. Hierzu stehen intern Referenten zur Verfügung, es können bei Bedarf auch externe Experten eingeladen werden.

Den Eltern wird dadurch eine Möglichkeit geboten, sich auszutauschen, in Beziehungsfragen (mit ihren Kindern) sicherer zu werden und sich fachlicher Informationen zu bedienen. Eltern und Bezugspersonen sollen darüber hinaus einen eigenen „roten Faden“ für eine zugewandte und förderliche Beziehung zu ihrem Kind finden. Ziele der Elternschule sind unter anderem die Stärkung des Selbstwertgefühls der Eltern, die Steigerung der Beziehungskompetenz, die Förderung der Entwicklung der Lernenden auch im Elternhaus und nicht zuletzt die Freude am Familienalltag. Außerdem wollen wir die Eltern unserer SchülerInnen im Rahmen der Elternschule für die Rahmenbedingungen bei der Konsolidierung von Gedächtnisinhalten sensibilisieren, insbesondere der Einfluss bestimmter Arten von medialem Konsum soll thematisiert werden.

Die Elternschule soll je nach Bedarf regelmäßig stattfinden, jedoch mindestens vier Mal im Jahr. Sie richtet sich an die Eltern der Schule, und an alle Interessierten aus dem Sozialraum. Sie soll in Kooperation mit der lokalen Jugendförderung des Johanniter- Unfall-Hilfe e.V. beworben und durchgeführt werden.

6 SCHULENTWICKLUNG

Wir wollen unsere Schule als lernende Institution begreifen, die sich unter Berücksichtigung der inhaltlichen Vorgaben durch den Rahmenlehrplan Brandenburgs, ständig weiter entwickeln kann. Zur Schulentwicklung gehört für uns nicht nur die Unterrichtsqualität, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung unserer Lehrer, der Umgang mit Leistung, Verantwortung und Vielfalt und die Bereiche Schulleben und Schule als sich selbst entwickelnde Organisation. Handlungsleitend soll immer die Frage sein, ob wir mit unseren Methoden und Strukturen unsere Bildungsziele bestmöglich verwirklichen können.

Schulinterne Evaluation und die Gründung eines Beirates mit beratender Funktion soll die Dorfschule Lunow bei diesem Prozess unterstützen.

6.1 Schulprogramm

Die Dorfschule Lunow erarbeitet ein Schulprogramm, mit welchem die Schulentwicklung geplant, gesteuert und evaluiert werden soll. Dabei werden drei Teilschritte umgesetzt:

- Die Feststellung der Ist-Situation (als welche Schule starten wir, wie gelingt es uns, unsere Vorstellung von ganzheitlicher Schule umzusetzen)
- Die Formulierung einer Vision, die mit der Formulierung des Schulkonzeptes vorliegt
- Die Ausarbeitung von Vorhaben der gezielten (Weiter-)Entwicklung

Für uns ist das Schulprogramm das Instrument, die Umsetzung unseres gesamten Konzeptes über das Schulcurriculum hinaus zu überprüfen und zu gestalten.

6.2 Unterrichtsqualität

Der Unterricht an der Dorfschule Lunow wird auf der Grundlage der Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg sowie ihrer Präzisierung durch unser Schulcurriculum erteilt. Ziel des Schulcurriculums ist es, einen funktionalen und verbindlichen Rahmen für die geplante individuelle Lernplanarbeit im jahrgangsübergreifenden geöffneten Unterricht zu gestalten. Es soll:

- steuernd wirken,
- Ressourcen benennen und bündeln
- die verbindlichen Kerncurricula im Sinne unseres besonderen Pädagogischen Anspruchs konkretisieren
- Bildungslandschaften eröffnen

Bei der Entwicklung der Unterrichtsqualität wollen wir die Inhalte, Konzepte und Methoden unseres Schulcurriculums einer permanenten Überprüfung unterziehen. Erreichen wir das, was wir beabsichtigen und in unserem Konzept verankert haben, mit unseren Unterrichtsstrukturen und -methoden? Muss unser Konzept in bestimmten Bereichen weiterentwickelt oder eventuell an eine schon bestehende Entwicklung angepasst werden?

Vor allem das pädagogische Team und die Schulleitung sollen sich mit diesen Fragen beschäftigen, der Gestaltungsprozess muss aber auch allen anderen Mitgliedern unserer Schule offenstehen.

Im Zuge der durch Hatties Arbeit angestoßenen Auseinandersetzung mit evidenzbasierter Didaktik entwickelt eine Kooperation der Pädagogischen Hochschule FHNW (Professur Wolfgang Beywl) und der Universität Oldenburg (Lehrstuhl Klaus Zierer), welche die Bücher von John Hattie zu *Lernen sichtbar machen* übersetzt, bearbeitet und ergänzt, in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern das Projekt "Lehren und Lernen sichtbar machen" (LLSM). Dieses Projekt führt LLSM konkret auf der Ebene des Unterrichts ein und verbindet dies mit der Schulentwicklung¹⁹.

Eine Arbeitsgruppe unserer Schule wird sich mit diesem Projekt auseinandersetzen, die Entwicklung verfolgen und Implikationen für die Weiterentwicklung unserer Didaktik mit dem pädagogischen Team bearbeiten.

6.3 Personalentwicklung an unserer Schule

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden stellt *das* entscheidende Kriterium für guten Unterricht und daher für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung des Kindes dar. Die Verantwortung über die Qualität der Beziehung liegt immer bei dem Erwachsenen. Daher erwarten wir von den PädagogInnen, die an der Lunower Dorfschule arbeiten, ein hohes Maß an Beziehungskompetenz.

Die Authentizität (Kongruenz bzw. Widerspruchsfreiheit von Reden, Denken und Handeln) der Lehrkräfte wird vom Schüler/der Schülerin als Authentizität, Echtheit wahrgenommen, welche über die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson und somit über dessen Akzeptanz entscheidet. LehrerInnen brauchen ein hohes Maß an Reife und Bewusstheit. Dies beinhaltet die Bereitschaft, sich selbst anzuschauen, unbewusste Muster und Lebenshaltungen zu erkennen und an sich zu arbeiten.

Auftrag der PädagogInnen an der Dorfschule Lunow ist:

- achtsam und selbst als ganzer Mensch anwesend zu sein, für die eigene Integrität zu sorgen und Verantwortung für die eigenen Gefühle zu übernehmen (auch wenn sie von anderen ausgelöst werden),
- gut für sich zu sorgen, die eigenen Grenzen zu spüren, und mit dem Gegenüber auf achtsame, aber klare Weise zu kommunizieren,
- in einem selbstorganisierten pädagogischen Team zu arbeiten und die Ziele der Lunower Dorfschule auf ihre individuelle Weise zu ermöglichen,
- respektvolle Führung zu übernehmen und damit die Grundbedürfnisse der Kinder nach feinfühligem Zuwendung, Sicherheit und Wärme zu erfüllen,
- die verschiedenen Entwicklungs- und Lernwege der Kinder aufmerksam zu beobachten und zu begleiten sowie persönliches Feedback zu geben,
- Lernhemmnisse und Herausforderungen der Kinder wahrzunehmen, anzusprechen, bei Bedarf Widerstand zu leisten, ohne die Autonomie zu verletzen und lösungsorientiert mit den Eltern zusammenzuarbeiten,

¹⁹ <https://www.lernensichtbarmachen.ch/llsm>

- über Wissenskompetenzen und gute didaktische Kompetenzen zu verfügen
- das Konzept und die Instrumente zur Qualitätssicherung mitzugestalten und weiter zu entwickeln

6.3.1 Personalentwicklung durch Weiterbildung

Zur Aneignung der in unserem Konzept als hilfreich beschriebenen Methoden und zum Erwerb der als erforderlich vorgestellten Kompetenzen sollen sich die PädagogInnen unserer Dorfschule beruflich und persönlich weiterbilden. In verschiedenen Bereichen kompetente Mitarbeiter der Dorfschule Lunow sollen schulintern als Multiplikatoren von Wissen und Kompetenz fungieren und als Trainer für ihr spezielles Können und Wissen eingesetzt werden. Im Vergleich zu einem externen Trainer bieten sie den Vorteil größere Praxisnähe bei zeitgleicher Entlastung des Schuletats. Analog dazu können MitarbeiterInnen der Schule an externen Weiterbildungen teilnehmen und im Anschluss ihre neu erworbene Kompetenz als Multiplikatoren der Schule in schulinternen Weiterbildungen zur Verfügung stellen.

Folgende Kompetenzen sehen wir bei allen pädagogischen MitarbeiterInnen unserer Schule als zwingend notwendig an:

- Grundlagenwissen entsprechend unserer pädagogischen Grundannahmen
- insbesondere Kenntnis der Fachbegriffe und Handlungskompetenz in den Bereichen Gleichwürdigkeit, Integrität, Authentizität, Verantwortung, Kooperation und Führung,
- Befähigung zur Gewaltfreien Kommunikation
- Befähigung zum Training der emotionalen Intelligenz
- Kompetenzen zur Anleitung einfacher Achtsamkeitsübungen

6.3.2 Personalentwicklung durch kollegiale Supervision

Supervision ist eine Möglichkeit, Überlastung und Überforderung im Schulalltag effektiv präventiv und intervenierend entgegenzutreten. Sie will Menschen befähigen, professionell zu handeln und ungünstige Arbeitsbedingungen selbsttätig zu verändern. Daneben schafft die Supervision Gelegenheit zur systematischen Reflexion der Praxis in Verbindung mit der Vermittlung von neuem Wissen und Erkenntnissen.

Wolfgang Mutzeck (2008) hat eine Methode zur kollegialen Supervision entwickelt, bei der auf einen externen Supervisor verzichtet werden kann. Leitung und Durchführung liegt in den Händen der sechs bis achtköpfigen Supervisionsgruppe. An der Dorfschule Lunow sollen kollegiale Supervisionen regelmäßig, das heißt drei- bis vierwöchentlich stattfinden. Die Mitglieder des pädagogischen Teams der Dorfschule Lunow werden in Form einer Fortbildung angeleitet, die Supervisionssitzungen eigenverantwortlich durchzuführen. Sigrid Roterling-Steinberg (2005) stellt dazu ein Trainingsprogramm zur Verfügung, das die notwendigen Kompetenzen in Form von Methodenbausteinen bei Übungssitzungen vermittelt.

Der regelmäßige Austausch von Erfahrungen und das gemeinsame Beraten in der Gruppe bei Problemen oder Konflikten ist ein unerlässlicher Bestandteil von Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die Kollegiale Supervision ermöglicht dem pädagogischen Team der Dorfschule Lunow eine systematisierte Reflexion, die Entwicklung von passgenauen Problemlösungen

und eine fachliche Weiterentwicklung. Sie zielt auf die Erhöhung des Selbstwirksamkeitserlebens und der Handlungsfähigkeit der PädagogInnen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Potentiale und Ressourcen.

6.3.3 Personalentwicklung durch Vernetzung

Kollegiale Supervision kann durch regionale Vernetzung noch effektiver gestaltet werden und gleichzeitig die Lehrerbildung in der Region fördern. Dazu wollen wir mit PädagogInnen der umliegenden Grundschulen schulübergreifend besetzte Arbeitsgruppen von ca. 6 - 8 Personen bilden, in denen wir themenbezogen getrennt Unterrichtskompetenzen und Vermittlung sozialer Kompetenzen schulübergreifend in Form kollegialer Supervision bearbeiten wollen. Für die Unterrichtskompetenzen sollen regionale Schulen angesprochen werden, um einzelne Teams aus LehrerInnen mit ähnlichen Kontexten zu bilden, die ihre Themen schulübergreifend bearbeiten können. Ein solches Verfahren ist für den Schuletat kostenneutral, steigert aber die Effektivität und fördert die Lehrerbildung der Region.

Es können auch gezielt Teams mit dem Themenschwerpunkt Vermittlung sozialer Kompetenzen aus Pädagogischen Fachkräften der Schule und Fachkräften von Trägern der regionalen Jugendhilfe gebildet werden. Die Fachkräfte der so gebildeten Gruppen können sich durch ihre unterschiedlichen Erfahrungshorizonte gegenseitig bereichern, gleichzeitig wird bei fallbezogener Beratung eine Mischung aus persönlich involvierten und externen Kräften erreicht, die verschiedene Sichtweisen integrieren und effiziente Supervisionsprozesse erreichen können.

6.4 Organisationsentwicklung

Die Organisationskultur unserer Schule in Bezug auf Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Eltern- und Schülerbeteiligung, Kooperation und Evaluation soll immer dem aktuellen Kenntnisstand der Beteiligten und Verantwortlichen darüber entsprechen, wie ihre Absichten und Ziele bestmöglich verwirklicht werden können. Die Dorfschule Lunow soll auch in diesem Bereich offen für Veränderungen und notwendige Anpassungen sein, wenn die bestehenden Organisationsstrukturen die eigentlichen Absichten nicht oder nur schlecht zu verwirklichen helfen.

Eine so verstandene Organisationsentwicklung liegt in der Verantwortung aller Beteiligten, und wir glauben, die nötigen Strukturen für eine Selbststeuerung dieser Organisationsentwicklung geschaffen zu haben. Zur Qualitätssicherung und zur Evaluation dieser Prozesse soll es sich aber insbesondere das Leitungsteam zur Aufgabe machen, die Qualität der Organisation in den vorgenannten Bereichen anhand der Zufriedenheit der Beteiligten und der Wirksamkeit der Maßnahmen zu überprüfen, und, wenn erforderlich, Veränderungsprozesse zu initiieren.

Ziel der Bemühungen ist es, die Dorfschule Lunow als eine sich selbst organisierende, sich selbst reflektierende und sich selbst steuernde Organisation zu gestalten.

6.5 Evaluation

Wir wollen Mechanismen und Abläufe einer schulinternen Evaluation implementieren, bei der in einem systematischen Lern- und Arbeitsprozess an der Dorfschule Lunow Informationen

und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, aus denen Erkenntnisse gewonnen und begründet bewertet werden können (vgl. dazu Haun 2008).

Dazu wollen wir gemeinsam die Ziele der Evaluation klären, aus denen dann Kriterien abgeleitet werden können, die über den Erfolg der Umsetzung unserer Bildungsabsichten entscheiden sollen. Diese Kriterien müssen dann mit Indikatoren versehen werden, aus denen hervorgehen muss, zu wieviel Prozent die Kriterien erfüllt sein müssen, um als Erfolg gewertet werden zu können. All das muss im intensiven Dialog aller Beteiligten, insbesondere zwischen dem pädagogischen Team, dem Leitungsteam und der Schulkonferenz, geklärt werden.

Im Anschluss der Klärung der vorstehenden Punkte kann die Datenerhebung und Auswertung beginnen. Die ermittelten Ergebnisse müssen den Betroffenen präsentiert werden können, die daraufhin Maßnahmen zur Verbesserung planen und umsetzen werden.

Das Leitungsteam und die Schulleitung tragen gemeinsam die Verantwortung für die Durchführung der schulinternen Evaluation.

Die Schulkonferenz ist Dialogpartner und Kontrollinstanz bei der schulinternen Evaluation.

6.6 Der Beirat

Zur Beratung und für ein externes Feedback wollen wir einen ehrenamtlich tätigen Beirat gründen. Dieser Beirat soll ein Gremium mit beratender Funktion werden, der der Absicherung der Qualität unserer Arbeit dienen soll und nach Möglichkeit einen kritischen Blick auf die Art und Weise wirft, mit der wir unsere Ziele umsetzen wollen und uns auch bei der Bewertung der Frage unterstützt, ob wir unsere Ziele mit unserem Konzept erreichen.

Damit der Beirat seine Funktion objektiv erfüllen kann, sollen seine Mitglieder durch den Trägerverein benannt werden.

7 SCHULVERWALTUNG

7.1 Lehrer und pädagogische Kräfte

Die Lerngruppe soll nach Möglichkeit von einer Lehrkraft als eine feste pädagogische Bezugsperson durch den Tag begleitet werden. Dies entspricht der Erkenntnis, dass erfolgreiches Lernen durch eine stabile und verlässliche Beziehung unterstützt wird. Die Lehrkraft kennt ihre SchülerInnen genau und kann sie individuell unterstützen. Auch die Persönlichkeitsbildung benötigt eine sichere Bindung an feste Bezugspersonen, die nur durch Konstanz in dem jeweiligen Beziehungsangebot erreicht werden kann. Die Lehrkraft soll nach Möglichkeit von weiteren pädagogischen Fachkräften oder geschulten Eltern unterstützt werden.

Zusätzlich stehen der Dorfschule Lunow zahlreiche Kooperationspartner zur Verfügung, die als Referenten für spezielle Bereiche (Training sozialer Kompetenzen, Exkursionen, usw.) das pädagogische Team stundenweise ergänzen.

Wir wollen, dass sich alle SchülerInnen und PädagogInnen unserer Schule als Teil einer verbundenen Lerngemeinschaft wahrnehmen. Das setzt bei den PädagogInnen ein hohes Maß an Vernetzung voraus, ist aber erforderlich, um den Ansprüchen unserer Bildung gerecht zu werden. Wir streben den täglichen Austausch über einen schuleigenen Zugang zu einem Bildungsserver an, über den individuelle Entwicklungen und tägliche Themen kommuniziert werden können und es damit allen PädagogInnen ermöglicht wird, sich umfassend über spezifische Inhalte zu informieren.

Da die Aufgabe unserer PädagogInnen sehr anspruchsvoll ist und auch für sie der Leitsatz gilt, dass sich die Qualität unserer Schule an der Qualität des persönlichen Empfindens von Kohärenz eines jeden Mitglieds unserer Schulgemeinschaft messen lassen muss, wollen wir die PädagogInnen in ihrer Arbeit umfassend unterstützen. Die Schulleitung und das Leitungsteam tragen gemeinsam Verantwortung für die Absicherung des Wohlergehens der PädagogInnen. Es wird Arbeitsgruppen geben, die sich aus Eltern, PädagogInnen und Vereinsmitgliedern zusammensetzen sollen und die PädagogInnen unserer Schule unterstützen, beispielsweise bei der Unterrichtsvorbereitung, bei dem Herstellen von Arbeitsmitteln und bei der Entwicklung unseres pädagogischen Konzeptes.

Wir wollen, dass unsere PädagogInnen in ihren Absichten und Ansichten, die ihren Erfahrungen entsprechen, klar und authentisch sind. Unsere LehrerInnen brauchen Beziehungskompetenz, hier als Fähigkeit verstanden, ein Kind als Individuum in seiner Authentizität wahrzunehmen und das eigene Verhalten darauf auszurichten, ohne die Führung und die eigene Fähigkeit aufzugeben, authentisch in Kontakt zu sein.

Unseren PädagogInnen werden Weiterbildungen und kollegiale Beratung zur Verfügung gestellt, an denen verbindlich teilgenommen werden soll.

7.2 Das pädagogische Team

Zum pädagogischen Team gehören alle für die pädagogische Arbeit fest angestellten MitarbeiterInnen. Das Team kann weitere MitarbeiterInnen oder einzelne Eltern für konkrete Inhalte oder Vorhaben hinzuziehen.

Teamsitzungen finden in der Schulzeit mindestens 14-tägig statt. Beschlüsse der Teamsitzungen müssen protokolliert werden. Die Beschlüsse werden protokolliert und schulintern veröffentlicht, sofern nicht wichtige Gründe dagegensprechen (z.B. Datenschutz).

Das pädagogische Team entscheidet selbständig über untenstehende Aufgaben, sofern die Selbstverwaltungsordnung nichts Anderes regelt.

Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode, es werden Konsent-Entscheidungen herbeigeführt.

Das pädagogische Team wählt ein Mitglied in das Leitungsteam. Dieses Mitglied informiert das pädagogische Team über Beschlüsse des Leitungsteams. Das päd. Team wählt zwei Mitglieder für die Schulkonferenz. Diese Mitglieder informieren das päd. Team über Beschlüsse der Schulkonferenz.

Zu den Aufgaben des pädagogischen Teams gehören:

- gemeinsame Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu den SchülerInnen und das Wohl der SchülerInnen
- Die Umsetzung des Konzeptes der Schule
- Gestaltung und Reflexion des Schulalltags und der eigenen Tätigkeit
- Dokumentation der Entwicklung der Kinder
- Erarbeitung von Regeln für das schulische Leben mit der Schulversammlung, Aufrechterhaltung dieser Regeln
- Absprachen über evtl. notwendige Konsequenzen und Sanktionen bei Regelverletzungen mit der Schulversammlung
- Vorbereitung und Durchführung der Schulversammlung mit der SchülerInnenvertretung
- Organisation von Kinderdiensten
- Vorbereitung von Lern- und anderen Aktivitäten
- Beratung von Eltern und regelmäßige Elterngespräche
- Teilnahme an kollegialer Beratung
- Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes (in grundsätzlichen Fragen des päd. Konzeptes hat die Schulkonferenz ein Mitentscheidungsrecht). Bei Bedarf kann ein päd. Konzepttag einberufen werden, an dem gemeinsam mit den Eltern aktuelle Themen diskutiert werden. Der päd. Konzepttag hat für die Weiterentwicklung des päd. Konzeptes orientierenden Charakter
- Organisation von und Teilnahme an Fortbildungen
- Mitwirkung bei der Entscheidung über Einstellung von neuen päd. MitarbeiterInnen. Der Vorstand hat ein Vetorecht für den Fall, dass durch Neueinstellungen unüberschaubare Risiken für die Wirtschaftlichkeit der Schule entstehen
- Einarbeitung neuer KollegInnen
- Mitwirkung bei den Entscheidungen über die Aufnahme neuer SchülerInnen
- Sichtung und Auswahl neuer Lernmaterialien, Anleitung entsprechender Arbeitsgruppen zur Erstellung von Lernmaterialien und Unterrichtskonzepten

- Entscheidung darüber, welche Eltern am Lerngeschehen mitwirken
- Mitwirkung bei der Planung und Organisation von Festen
- Koordination der Elternarbeit und Verantwortung für den Informationsfluss zwischen den Arbeitsgruppen und den einzelnen Gremien
- Wahl von 1 VertreterIn für das Leitungsteam und von 2 VertreterInnen für die Schulkonferenz

7.3 Die Schulleitung

Die Schulleitung wird durch den Vorstand des Vereins ernannt, das Leitungsteam hat ein Vorschlags- und Vetorecht. Beim Wechsel der Schulleitung bleibt die alte Schulleitung so lange kommissarisch im Amt, bis die/der NachfolgerIn durch das zuständige Ministerium (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) genehmigt ist. Der Schulleitungswechsel wird dem Ministerium gemäß § 4 Abs. 1 i.V.m. § 3 Abs.1 Nr. 2 und 4 ESGAV zwei Monate vor dem vorgesehenen Termin unter Beifügung von Qualifikationsnachweisen und eines Führungszeugnisses angezeigt.

SchulleiterIn und StellvertreterIn sprechen die Arbeitsteilung und die Verteilung von Entlastungsstunden ab.

Die Schulleitung ist für folgende Aufgaben verantwortlich:

- Die Vorbereitung von pädagogischen Diskussionen und Entscheidungen des pädagogischen Teams
- Außenvertretung der Schule bei Behörden und Ministerien in Absprache mit der Leitungsgruppe
- AnsprechpartnerIn für alle pädagogischen MitarbeiterInnen
- Personalplanung im Einvernehmen mit der Leitungsgruppe
- Einsatzplanung für Personal
- Mitarbeit in der Schulkonferenz
- Mitarbeit in der Leitungsgruppe
- Terminplanung
- Organisation von Vertretungsunterricht
- Organisation von kollegialer Beratung und Weiterbildungen
- Einführen neuer MitarbeiterInnen
- Texte für Stellenausschreibungen
- Stellenausschreibungen für pädagogische MitarbeiterInnen
- in Zusammenarbeit mit dem Leitungsteam Verantwortung für die Durchführung der schulinternen Evaluation
- gemeinsam mit dem Leitungsteam Verantwortung für die Absicherung des Wohlergehens der PädagogInnen

7.4 Das Leitungsteam

Das Leitungsteam hat die Aufgabe, die anderen Gremien und alle an der Schule Mitwirkenden zusammenzuführen. Es setzt sich aus 4 Personen zusammen: 1 VertreterInn des Vorstandes von Dorfschule Lunow e.V., 1 VertreterIn der Schulleitung Dorfschule Lunow, 1 VertreterIn des

pädagogischen Teams, 1 VertreterIn des Elternrats. Das Leitungsteam teilt die in der Gruppe anstehenden Aufgaben unter sich auf. Es tagt regelmäßig.

Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode, es werden Konsent-Entscheidungen herbeigeführt.

Die Treffen des Leitungsteams werden reihum von einem seiner Mitglieder vorbereitet und geleitet. Die Treffen sind teilöffentlich, d.h. das Leitungsteam kann beschließen, dass bestimmte Themen nicht öffentlich behandelt werden. Die Beschlüsse werden protokolliert und schulintern veröffentlicht, sofern nicht wichtige Gründe dagegensprechen (z.B. Datenschutz). Die Amtszeit des Leitungsteams beträgt ein Jahr, eine Wiederwahl ist möglich. Das Leitungsteam erhält Beschlussprotokolle von allen Gremien.

Zu den Aufgaben des Leitungsteams gehören:

- Verantwortung für die Qualität des Arbeitsklimas und das Wohlbefinden der Lehrkräfte
- Gegenseitige Information zu den Arbeiten der einzelnen Gremien und Arbeitsgruppen
- Organisation, Einrichtung und Besetzung der Arbeitsgruppen
- Das Leitungsteam ist berechtigt, anstehende Arbeiten an die Arbeitsgruppen zu verteilen und die Erledigung anzumahnen
- Koordination von Aufgaben im laufenden Betrieb der Schule
- Entscheidung über Prioritäten durchzuführender Aufgaben
- Entscheidung über Prioritäten finanzieller Aufwendungen
- Verabschiedung des Haushaltes und Erörterung des Jahresabschlusses
- Organisation und Besetzung von Bundesfreiwilligendienststellen
- Entscheidung über die Einstellung von MitarbeiterInnen, bei pädagogischen MitarbeiterInnen haben die VertreterInnen des päd. Teams ein Vetorecht nach vorheriger Anhörung des gesamten päd. Teams (die formalen Einstellungen nimmt der Vorstand des Vereins wahr)
- Gestaltung von Arbeitsverträgen
- Gestaltung von Schulverträgen mit den Eltern
- Entscheidung über die Kündigung von Schulverträgen mit Eltern nach Anhörung der betroffenen Eltern und des päd. Teams
- in Zusammenarbeit mit der Schulleitung Verantwortung für die Durchführung der schulinternen Evaluation
- gemeinsam mit der Schulleitung Verantwortung für die Absicherung des Wohlergehens der PädagogInnen
- Planung und Organisation der Informationsveranstaltung für neue Eltern, Planungen entsprechend des Organisationsablaufes der Aufnahme neuer Kinder
- Die pädagogischen Fachkräfte des Leitungsteams führen die Aufnahmegespräche und erarbeiten Vorschläge für die Auswahl bei der Aufnahme neuer Kinder, über die Aufnahme entscheidet das gesamte Leitungsteam in Absprache mit dem pädagogischen Team. Die Entscheidungsfindung folgt der soziokratischen Methode.

7.5 Der Trägerverein

Der gemeinnützige Verein Dorfschule Lunow e.V. ist Träger der Dorfschule Lunow und fördert und unterstützt dieselbe. Die Mitgliedschaft oder Fördermitgliedschaft steht jeder interessierten Person offen, die sich mit den Zielen des Vereins identifizieren kann.

7.5.1 Der Vorstand des Vereins Dorfschule Lunow e.V.

Der Vorstand wird von der Mitgliederversammlung nach den Regeln der Satzung des Vereins Dorfschule Lunow e.V. durch die Mitgliederversammlung gewählt. Er entscheidet möglichst im Konsens. Ist kein Konsens herstellbar, wird mit absoluter Mehrheit entschieden. Die Treffen des Vorstandes werden reihum von einem seiner Mitglieder vorbereitet und geleitet.

In allen Angelegenheiten, bei denen die Genehmigung und Anerkennung der Dorfschule Lunow in Frage gestellt werden bzw. bei denen die Finanzierung der Dorfschule gefährden, hat der Vorstand ein Vetorecht.

Die Beschlüsse des Vorstandes werden protokolliert und schulintern veröffentlicht, sofern nicht wichtige Gründe dagegensprechen (z.B. Datenschutz).

Zu den Aufgaben des Vorstandes gehören:

- Einladung zur Mitgliederversammlung
- Mitarbeit in der Schulkonferenz
- Mitarbeit im Leitungsteam
- Formale Einstellungen und Entlassungen nach Rücksprache mit der Leitungsgruppe
- Außenvertretung bei Behörden, Firmen, Gericht in Absprache mit der Schulleitung
- Wahl von 1 VertreterIn für das Leitungsteam

7.5.2 Die Mitgliederversammlung des Vereins Dorfschule Lunow e.V.

Mitglied des Vereins kann jede Person werden, die bereit ist, sich für die Zwecke des Vereins einzusetzen und ihre Pflichten als Mitglied zu erfüllen. Jedes Mitglied kann Änderungsanträge zu Fragen dieser Selbstverwaltungsordnung in eine außerordentliche Mitgliederversammlung einbringen, wenn er oder sie dafür von 2/3 der Mitglieder eine schriftliche Zustimmung hat.

Eine derart einberufene Mitgliederversammlung kann zu Fragen der Selbstverwaltungsordnung, des pädagogischen Konzeptes oder des Schulstandortes nur in Anwesenheit von mindestens 3/4 der Mitglieder über eine 4/5 Mehrheit Entscheidungen treffen.

Für einen Beschluss über eine Änderung der Selbstverwaltungsordnung, des päd. Konzeptes oder der Verlegung des Schulstandortes nach Vorlagen der Schulkonferenz sind Stimmen von mehr als der Hälfte der Mitglieder und eine 3/4-Mehrheit erforderlich.

Zu den Aufgaben der Mitgliederversammlung gehören:

- Wahl des Vorstandes
- Entlastung des Vorstandes
- Entgegennahme der Jahresrechnung
- Entgegennahme des Geschäftsberichtes
- Beschlüsse über eine grundlegende Änderung der Selbstverwaltungsordnung nach Vorlagen der Schulkonferenz

- Beschlüsse über eine grundlegende Änderung des Pädagogischen Konzeptes nach Vorlagen der Schulkonferenz
- Beschlüsse über den Schulstandort

7.6 Schulfinanzierung.

Die Dorfschule Lunow finanziert sich aus folgenden Einnahmen:

- reguläre, schülerbezogene Zuweisungen des Landes ab dem 4. Betriebsjahr
- Darlehen (z.B. GLS Bank) für die Finanzierung der ersten drei Betriebsjahre,
- Schulgeld der Eltern,

Da die erst ab dem 4. Schuljahr gewährte Finanzhilfe des Landes Brandenburg nur anteilig bemessen ist und den Schulhaushalt nicht abdeckt, muss auch die Dorfschule Lunow ein monatliches Schulgeld erheben.

Über Spenden und Crowdfunding sollen zusätzliche Projekte ermöglicht werden.

7.6.1 Schulgeld der Eltern

Die Dorfschule Lunow steht grundsätzlich allen interessierten SchülerInnen offen. Es wird ein sozial ausgewogenes, gestaffeltes Schulgeld erhoben, das jeder Schülerin und jedem Schüler unabhängig von ihren oder seinen wirtschaftlichen Verhältnissen den freien Zugang zur Dorfschule Lunow ermöglicht, und in dem ein Beitrag für Material enthalten ist. Näheres regelt die Beitragssatzung.

Die Eltern zahlen monatlich zusätzlich zum Schulgeld Essensgeld, wenn ihre Kinder an der durch die Dorfschule angebotenen Mittagsverpflegung teilnehmen sollen.

8 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

- Antonovsky, A. (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen
- Bader, K.; Schäfer, W.; Wolf, E. (1999):** Heimerziehung und systemische Familientherapie, In: Schindler, H.(Hrsg.): Un-heimliches Heim – Von der Familie ins Heim und zurück!?, Dortmund
- Bandura, A. (1976):** Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen, In: Bandura, A. et al.: Lernen am Modell – Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart
- Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U. (Hrsg.) (2006):** Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4, Frankfurt am Main
- Bartnitzky, H.; Brügelmann, H.; Hecker, U. (Hrsg.) (2009):** Kursbuch Grundschule, Frankfurt am Main
- Bauer, J. (2007):** Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern, München, 10. Auflage
- Bauer, J. (2008):** Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren, München
- Beck, N.; Cäsar, S.; Leonhardt, B. (2007):** Training sozialer Fertigkeiten, Tübingen
- Becker, H. (1960):** Fremdwörterbuch. Leipzig
- Bertschy u.a. (2007):** Didaktisches Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung, www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/index.htm
- Beutel, S.-I.; Vollstädt, W.(Hrsg.) (2000):** Leistungen ermitteln und bewerten, Hamburg
- Blair, C. (2016):** Stress und die Entwicklung von Selbstregulation im Armutskontext, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Boban, I., Hinz, A.(Hrsg.) (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle-Wittenberg
- Bohl, T. (2006):** Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim und Basel
- Bohl, T.; Kucharz, D. (2010):** Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim und Basel
- Bovet, G., Huwendiek, V. (2008):** Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, Berlin
- Brisch, K.-H., Grossmann, K.E., Grossmann; K. und Köhler, L. (2002):** Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Präventionen und klinische Praxis, Stuttgart
- Brisch, K.-H. (2003):** Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung, In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen
- Bründel, H.; Simon, E. (2007):** Die Trainingsraum-Methode. Weinheim/Basel
- Brügelmann, H.; Brinkmann, E. (2016):** Die Schrift erfinden, Lengwil am Bodensee, 3. Auflage
- Buchner, A. (2012):** Funktionen und Modelle des Gedächtnis, In: Karnath, H.-O., Thier, P.: Kognitive Neurowissenschaften, Heidelberg, 3. Auflage
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2018):** Deutschland, wie es isst – Der BMEL-Ernährungsreport 2018, https://www.bmel.de/DE/Ernaehrung/_Texte/Ernaehrungsreport2018.html,
- Büchner, R. (2006):** Soziale Kompetenz und Gewaltprävention – das Interventionsprogramm „Konfrontative Pädagogik in der Schule“; in: Kilb, R./Weidner, J./Gall, R.: Konfrontative Pädagogik in der Schule – Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim/München

- Cohn, R. (1976):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Colla, H., Scholz, C., WEIDNER, J. (Hrsg.) (2008):** Konfrontative Pädagogik – Das Glenn Mills Experiment, Mönchengladbach
- Csikszentmihalyi, M. (1987):** Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart, 2. Auflage
- Damasio, A. (2003):** Der Spinoza-Effekt, München
- Daublebsky, B. (1976):** Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielecurriculum, München, 4. Auflage
- de Haan, Gerhard u.a. (2007):** Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule, Programm Transfer 21. Berlin.
- de Haan, Gerhard (2008):** Grundschule verändern durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. www.transfer21.de/daten/texte/grundschule_veraendern.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014):** Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. UNESCO.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2015):** Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+. <http://www.bne-portal.de/de/node/485>
- Di Giulio, A., Künzli, Ch. (2006):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. In: Quesel, C., Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich/Chur. S. 205–219.
- Diamond, A. (2016):** Biologische und soziale Einflüsse auf kognitive Kontrollprozesse, die vom präfrontalen Kortex abhängen, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Diamond, A., Lee, K. (2016a):** Interventionen, die sich bei der Entwicklung exekutiver Funktionen bei 4- bis 12-jährigen Kindern als hilfreich erwiesen haben, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Doidge, N. (2008):** Neustart im Kopf – Wie sich unser Gehirn selbst repariert, Frankfurt a. Main
- Dornes, M. (2010):** Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung, Frankfurt am Main, 3. Auflage
- Döpfner, M.; Schürmann, S.; Frölich, J. (2002):** Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP. Weinheim
- Eberhart, J. (2016):** Pädagogische Konzepte zur Förderung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulation von Kindern und Jugendlichen, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Ehlich, K. (Hrsg.) (1996):** Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie, Opladen
- Eller, U.; Greco, L.; Grimm, W. (2012):** Praxisbuch individuelles Lernen. Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen, Weinheim und Basel
- Eller, U.; Grimm, W. (2012):** Individuelle Lernpläne für Kinder. Grundlagen, Ideen und Verfahren für die Grundschule, Weinheim und Basel, 2. Auflage
- Fischer-Rizzi, S. (2007):** Mit der Wildnis verbunden, Stuttgart
- Frey, D., Irle, M. (2002):** Theorien der Sozialpsychologie Band II. Bern
- Frey, K. (1998):** Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun, Weinheim, 8. Auflage
- Friedrichs, B. (2009):** Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Weinheim und Basel
- Fröhlich, W.D. (1994):** Wörterbuch zur Psychologie, München, 20. Auflage

- Geißler, K.A., Hege, M. (2007):** Konzepte sozialpädagogischen Handelns – ein Leitfaden für soziale Berufe, Weinheim
- Goleman, D. (1999):** Emotionale Intelligenz, München, 11. Auflage
- Gottmann, J. (1997):** Kinder brauchen emotionale Intelligenz. Ein Praxisbuch für Eltern, Zürich
- Grunefeld, M.; Schmolke, S. (2011):** Individuelles Lernen mit System. Ein Praxiserprobtes Jahreskonzept für alle Grundschulklassen, Mülheim an der Ruhr
- Hardeland, H. (2017):** Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden, Weinheim und Basel
- Hattie, J. (2013):** Lernen sichtbar machen, Hohengehren
- Haun, M. (2008):** Schulentwicklung als Aufgabe der Lehrerbildung, In: Bovet, G., Huwendiek, V. (2008): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, Berlin
- Heinz, A. (2000):** Das dopaminerge Verstärkungssystem. Funktion, Interaktion mit anderen Neurotransmittersystemen und psychopathologische Korrelate, Darmstadt
- Hille, K. (2016):** Exekutive Funktionen - Häufig gestellte Fragen von Lehrkräften. In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Hobmair, H. (Hrsg.) (1994):** Pädagogik, Köln
- Hösl, G. (2002):** Mediation – die erfolgreiche Konfliktlösung. Grundlagen und praktische Anwendung, München
- Hurrelmann, K. (2006):** Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim/Basel
- Hüther, G. (2007):** Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden, Göttingen, 8. Auflage
- Immisch, P. (2004):** Bindungsorientierte Verhaltenstherapie – Behandlung der Veränderungsresistenz bei Kindern und Jugendlichen, Tübingen
- Jank, W.; Meyer, H. (2018):** Didaktische Modelle, Berlin, 13. Auflage
- Jensen, H. (2014):** Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule (E-Book), Weinheim
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., Petermann, F. (2007):** Soziale Kompetenz für Jugendliche – Grundlagen, Training und Fortbildung, Weinheim/München
- Juul, J. (2010):** Was Familien trägt, Weinheim & Basel, 4. Auflage
- Juul, J. (2011):** Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie [E-Book], Hamburg
- Jürgen, E.; Lissmann, U. (2015):** Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule, Weinheim und Basel
- Kilb, R. (2006):** „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik?, In: Weidner, J./ Kilb, R.(Hrsg.): Konfrontative Pädagogik – Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden
- Klatte, M. (2007):** Gehirnentwicklung und frühkindliches Lernen, In: Brokmann-Nooren, C. et al.: Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen, Bad Heilbrunn
- Klein, K. (2008):** Lernen mit Projekten, Mülheim an der Ruhr
- Klein, S. (2014):** Träume. Eine Reise in unsere innere Wirklichkeit, Frankfurt am Main, 2. Auflage
- Klingberg, T. (2016):** Training und Plastizität des Arbeitsgedächtnisses, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Kolb, B., Whishaw, I.Q. (1996):** Neuropsychologie, Heidelberg, 2. Auflage
- Kostka, M., Köster, P. (2005):** Kompetent unterrichten. Ein Praxishandbuch für das Referendariat, Leipzig

- Krapp, A. (2005):** Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Vollmeyer, Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung, Stuttgart
- Kubesch, S. (2016):** Eine kurze Einführung in exekutive Funktionen, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Kubesch, S. (2016a):** Der Sport macht's! In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Kuhl, J. (2010):** Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung, Göttingen
- Künzli, Chr.; Bertschy, F. (2008):** Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Arbeitspapier Nr. 1 aus dem Forschungsprojekt des Nationalfonds (Nr. 1114-063780) und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern (Nr. 0201s004): „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“, 3. Überarbeitete Fassung
- Kürschner, J. (2017):** Schüler aktiv in die Förderplanarbeit einbinden. Praxisleitfaden zur gemeinsamen Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen, Hamburg
- Landau, G. (2007):** Das mobile Klassenzimmer, In: Laging, R., Schillack, G. (Hrsg.) (2007): Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler, 2. Auflage
- Laging, R. (2007):** Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule. In: Laging, R., Schillack, G. (Hrsg.) (2007): Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte und Untersuchungen zur Bewegten Schule mit praktischen Beispielen aus der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler, 2. Auflage
- Ledoux, J. (2006):** Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht, München
- Lehmann, K. (2017):** Neues vom Gehirn. Essays zu Erkenntnissen der Neurobiologie [E-Book], Hannover
- Libet, B. (2007):** Mind Time – Wie das Gehirn Bewusstsein generiert, Frankfurt a. Main
- Lüpke, H. v. (2003):** Vorgeburtliche Bindungserfahrung – Konsequenzen für die Interpretation und Begleitung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen
- Lübke, S.-I. (1996):** Schule ohne Noten. Lernberichte aus der Praxis der Laborschule, Opladen
- Maturana, H; Varela, F. (1984):** Der Baum der Erkenntnis. Die Biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München.
- Merkel, H. (2008):** Lernstrategien und Arbeitstechniken, In: Bovet, G., Huwendiek, V. (2008): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, Berlin
- Meyer, H. (2010):** Was ist guter Unterricht? Cornelsen, Berlin.
- Montada, L., Elisabeth, K. (2001):** Mediation – Lehrbuch für Psychologen und Juristen, Weinheim
- Mutzeck, W. (2008):** Methodenbuch Kooperative Beratung, Weinheim
- Müller, Chr. (2006):** Bewegtes Lernen in Klasse 1, Sankt Augustin, 3. Auflage
- Müller, S.V. (2013):** Störungen der Exekutivfunktionen [E-Book], Göttingen
- Nyssen, E., Schön, B. (1998):** Perspektiven für pädagogisches Handeln – Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Weinheim/München
- Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.)(1998):** Entwicklungspsychologie, Weinheim, 4. Auflage
- Paradies, L., Linser, H.-J. (2016):** Differenzieren im Unterricht, Berlin
- Peschel, F. (2002):** Offener Unterricht. Fachdidaktische Überlegungen. Basiswissen Grundschule Band 10, Hohengehren

- Peschel, F. (2012):** Offener Unterricht. Allgemeindidaktische Überlegungen. Basiswissen Grundschule Band 9, Hohengehren, 7. Auflage
- Petermann et al. (1999):** Sozialtraining in der Schule, Weinheim
- Philipp, E.; Rolff, H.-G. (2006):** Schulprogramme und Leitbilder entwickeln, Weinheim und Basel
- Pohl, R. (2007):** Das autobiographische Gedächtnis, Stuttgart
- Rauh, H. (2008):** Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit, In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, 6. Auflage
- Rass, E. (2012):** Allan Schore: Schaltstellen der Entwicklung. Eine Einführung in die Theorie der Affektregulation mit seinen zentralen Texten [E-Book], Stuttgart
- Redl, F. (1987):** Erziehung schwieriger Kinder, Rastatt
- Richter, E., Brügge, W., Mohs, K. (1997):** So lernen Kinder sprechen. Die normale und die gestörte Sprachentwicklung, Basel, 3. Auflage
- Rieckmann, M. (2013):** Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung – Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, polis 4/2013
- Risto, K.-H. (2005):** Konflikte lösen mit System – Mediation mit Methoden der Transaktionsanalyse, Paderborn
- Rosenberg, M. B. (2005):** Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens, Paderborn, 6. Auflage
- Rotering-Steinberg, S. (2005):** Anleitung zur Kollegialen Supervision und Qualitätszirkelarbeit sowie zum Kollegialen Coaching, Materialsammlung, Tübingen, 2. Fassung
- Roth, G. (2003):** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt am Main.
- Roth, G. (2011):** Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart, 3. Auflage
- Roth, G. (2018):** Nicht jedes Kind ist hochbegabt! Zentrale Erkenntnisse der Hirnforschung zu Intelligenz und Begabung, Kursbuch 193 [E-Book], Hamburg
- Roth, K., Roth, Chr., Hegar, U. (2016):** Mini-Ballschule. Das ABC des Spielens für Klein- und Vorschulkinder, Schorndorf, 2. Auflage
- Rotthaus, W. (2007):** Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung, Heidelberg
- Sacher, W. (2001):** Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Klinkhardt.
- Sachser, N. (2004):** Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit, Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4
- Satir, V. et al. (2000):** Das Satir-Modell – Familientherapie und ihre Erweiterung, Paderborn
- Schandry, R. (2006)** Biologische Psychologie, Weinheim
- Schieferle, U. und Streblov, L. (2005):** Intrinsische Motivation - Theorien und Befunde. In: Vollmeyer, Brunstein (Hrsg.). Motivationspsychologie und ihre Anwendung, Stuttgart
- Schmolke, S.; Seifritz, B. (2017):** Individuelle Leistungsbewertung mit System. Fair, transparent und Kompetenzorientiert beurteilen im offenen Grundschulunterricht, Mülheim an der Ruhr
- Schneider, F. J. (2008):** Gehirn, Gesundheit, Gymnasion. Zur zerebralen Leistungsförderung in Schule und Sport, Göttingen
- Schore, A.N. (2007):** Affektregulation und die Reorganisation des Selbst, Stuttgart
- Schumacher, E. (Hrsg.)(2018):** Mit Montessori Lesen und Schreiben lernen. Der Praxisleitfaden zum Schriftspracherwerb, Augsburg
- Siegel, D. J. (2010):** Die Alchemie der Gefühle [E-Book], Germering
- Silbernagel, S., Despopoulos A. (2007):** Taschenatlas Physiologie, Stuttgart, 7. Auflage
- Singer, W. (2002):** Der Beobachter im Gehirn – Essays zur Hirnforschung, Frankfurt a. Main

- Skiera, E. (2018):** Pädagogische Situation und die Bedeutung der Bildungsgrundformen. In: Jacobs, T., Herker, S. (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik in Konzeption und Praxis. Perspektiven für eine moderne Schule, Baltmannsweiler
- Speck, O. (2008):** Hirnforschung und Erziehung – eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen, München
- Spinath, B. (2005):** Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar. In: Vollmeyer, Brunstein (Hrsg.). Motivationspsychologie und ihre Anwendung, Stuttgart
- Spitzer, M. (2004):** Selbstbestimmen – Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?, München
- Spitzer, M. (2009):** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg
- Spitzer, M. (2009a):** Nervenheilkunde 2009; 28: 652–654
- Spitzer, M. (2010):** Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise, Heidelberg
- Stiftung Katholische Freie Schule (2017):** Marchthaler Plan Grundlagen (Auszug) Vorabdruck für das Einführungsseminar, Rottenburg.
- Stoltenberg, U. (Hrsg.) (2013)** Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule, Bad Homburg
- Straumann, U. (1992):** Beratung und Krisenintervention. Materialien zu theoretischem Wissen im interdisziplinären Bezug, Köln
- Technische Universität Dortmund. Bos, W. u.a. (2010):** LUZI – Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse, TU Dortmund.
- Terhart, E. (2014):** der heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung - gefunden? In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen (E-Book), Frankfurt, 1. Auflage.
- Thier, P. (2012):** Die funktionelle Architektur des präfrontalen Kortex, In: Karnath, H.-O., Thier, P.: Kognitive Neurowissenschaften, Heidelberg, 3. Auflage
- Thompson, R. F. (2001):** Das Gehirn. Von der Nervenzelle zur Verhaltenssteuerung, Heidelberg, 3. Auflage
- Trumpp, S. (2018):** Elternarbeit als konzeptioneller Bestandteil des Jena-Plans. In: Jacobs, T. & Herker, S. (Hrsg.): Jenaplanpädagogik in Konzeption und Praxis, Hohengehren.
- Verlag an der Ruhr (2003):** Was ist offener Unterricht. Wochenplanarbeit & Freie Arbeit organisieren, Mülheim an der Ruhr
- Vierlinger, R. (1999):** Leistung spricht für sich selbst. "Direkte Leistungsvorlage"(Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus, Heinsberg
- Voelchert, Mathias (2012):** familylabPositionen. URL:http://www.familylab.de/files/artikel_pdfs/presse_pdfs/familylab-positionen.pdf
- Vollmeyer, R. (2005):** Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In: Vollmeyer, Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung, Stuttgart
- Walter, H., Müller, S. (2012):** Neuronale Grundlagen des Bewusstseins, In: Karnath, H.-O., Thier, P.: Kognitive Neurowissenschaften, Heidelberg, 3. Auflage
- Weidner, J., Kilb, R.(Hrsg.) (2006):** Konfrontative Pädagogik – Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden
- Welzer, H., Markowitsch, H. J. (Hrsg.) (2006):** Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung, Stuttgart
- Winter, F. (2006):** Leistungsbewertung, Hohengehren.

- Winter, F. (2018):** Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbewertung, Weinheim und Basel, 2. Auflage
- Wisniewski, B., Zierer, K. (2017):** Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback, Hohengehren
- Young, J.; Haas, E.; McGown, E. (2014):** Grundlagen der Wildnispädagogik. Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1 – Handbuch für Mentoren, Biber-Verlag
- Zelazo, P. D., Lyons, K.E. (2016):** Das Potenzial frühkindlichen Achtsamkeitstrainings: Neurowissenschaftliche Perspektive auf entwicklungsbezogene und sozial-kognitive Prozesse, In: Kubesch, S. (Hrsg.): Exekutive Funktionen und Selbstregulation (E-Book), Bern, 2. Auflage
- Zimbardo, P. (1995):** Psychologie, Heidelberg, 6. Auflage
- Zimmer, R, Bischoff, A., Menke, R., Firmino, N. R., Sandhaus, M., Ruploh, B. (2012):** Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung, nifbe-Themenheft Nr. 12, Osnabrück