



Pädagogisches Konzept der Sekundarschule

**INITIATIVE FÜR EINE
AKTIVE SCHULE E.V.**

**AKTIVES KINDERHAUS TÜBINGEN
FREIE AKTIVE SCHULE TÜBINGEN**

Initiative für eine AKTIVE SCHULE e.V.

Trägerverein des AKTIVEN KINDERHAUSES
und der FREIEN AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN

Schwärzlocher Täle 3
72070 Tübingen

6. Juli 2004

Initiative für eine AKTIVE SCHULE e. V.

Pädagogisches Konzept
der Hauptschule mit
Werkrealschule

Inhalt

Einleitung		3
1. Warum selbstbestimmtes Lernen		4
1.1. Unser Menschenbild		4
1.2. Reformpädagogische Ansätze		4
1.3. Aktuelle Ergebnisse der Hirnforschung		6
1.4. Exemplarisch Lernen – Kompetenzen ausbilden – Wissen aneignen		8
2. Selbstbestimmtes Lernen ermöglichen		9
2.1. Etappen der menschlichen Entwicklung – Unsere Stufen		9
2.1.1. Die Übergangsstufe (ab dem zehnten Geburtstag)		11
2.1.2. Die Sekundarstufe (ab dem 13. Geburtstag)		11
2.2. Altersmischung		12
2.3. Vorbereitete Umgebung		13
2.3.1. Bereiche		13
2.3.2. Bewegungsmöglichkeit jederzeit		13
2.3.3. Außengelände		15
2.4. Lernformen		16
2.4.1. Individuelle Auseinandersetzung mit dem Material		16
2.4.2. Arbeitsgruppen		16
2.4.3. Projekte		17
2.4.4. Angebote		18
2.4.5. Kurse		18
2.4.6. Das freie Spiel		19
2.4.7. Arbeitsgespräche		19
2.5. Lernorte außerhalb der Schule		20
2.5.1. Arbeitserfahrungen außerhalb der Schule – Praktika		20
2.5.2. Besichtigungen / Exkursionen / Reisen		21
2.5.3. Lernen außerhalb der Schulzeit		22
2.6. Lernen im sozialen Bereich		22
2.6.1. Umgang mit Regeln und Grenzen		23
2.6.2. Umgang mit Konflikten		23
2.6.3. Mitverantwortung und Mitbestimmung		24
2.7. Vorbereitung auf Beruf oder Schulwechsel		24
3. Dokumentation		26
4. Die Aufgabe der begleitenden Erwachsenen		27
5. Zeitliche Struktur		29
Anhang		
1. Literaturliste		30
2. Ulrich Herrmann: Lernen findet im Gehirn statt – Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Hirnforschung		

*"Erkläre mir, und ich vergesse.
Zeige mir, und ich erinnere:
Lass es mich tun
und ich verstehe."*

(Konfuzius)

„Es kann versichert werden, dass auf allen Stufen der allgemeinbildenden Schule bei Kindern im Entwicklungsalter die individuelle Aktivität nicht gehemmt werden darf, die auf solche Weise einem ‚natürlichen Prozess psychischer Entwicklung‘ gehorcht.“

(Maria Montessori)¹

Einleitung

In der Initiative für eine AKTIVE SCHULE e.V. haben sich Eltern zusammengefunden, die zum Schuljahresbeginn 2001 / 2002 in Tübingen eine AKTIVE SCHULE als Grundschule in freier Trägerschaft eröffnet haben. Die Grundschule erweitert als staatlich genehmigte Ersatzschule das Bildungsangebot im Grundschulbereich. Sie bietet eine Alternative für Eltern, die nach Maria Montessori „auf die inneren Wachstumskräfte ihrer Kinder vertrauen“ und ihnen ein selbstbestimmtes Lernen ermöglichen wollen.

Mit der vorliegenden Konzeption führen wir die Idee unserer Schule über die vierjährige Grundschulzeit hinaus in der Sekundarstufe fort. Die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN versteht sich als ein einheitlicher durchgehender Bildungsgang für die Jahrgangsstufen 1 bis 9 / 10 (auf der Grundlage der Entwicklungstheorie Jean Piagets, siehe Abschnitt 2). Sie nimmt Kinder und Jugendliche dieser Altersstufe zur Erfüllung ihrer Schulpflicht auf und stellt damit einen Ersatz für eine Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule dar. Damit wollen wir Schülern der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN ermöglichen, den von ihnen in der Grundschule eingeschlagenen Lernweg als Sekundarschüler weiter zu führen. Der Quereinstieg im Sekundarbereich ist nur für Kinder oder Jugendliche möglich, die aus Schulen mit ähnlicher Konzeption kommen.

Ihrer individuellen Entwicklung gemäß werden die Schüler der AKTIVEN SCHULE den Übergang von der operativen Phase in die Phase des formalen Denkens durchlaufen (siehe Punkt 2.1). Sie nutzen die zusätzlich für Sie geschaffenen Bereiche der Schule und lernen die Arbeitswelt der Erwachsenen genauer kennen. Wenn sie beim folgenden Denken angelangt sind, wenn sie die Gesetzmäßigkeiten aus all ihren Erfahrungen abstrahieren und formulieren können, sind sie in der Lage, sich bewusst zu entscheiden, in theoretischer Form weiterzulernen. Aus eigenem Antrieb können sie dann einen Schulabschluss anstreben und eine Berufsausbildung beginnen.

¹ Maria Montessori, „Über die Bildung des Menschen“, Freiburg 1966, S. 57

1. Warum selbstbestimmtes Lernen

„Die biologischen, psychologischen und sozialen Wurzeln für echtes Verständnis können nur durch eigenständige, selbstgewählte und selbst gesteuerte Interaktion in einer geeigneten Umgebung von innen nach außen entstehen so wie alles Lebendige, das seinem eigenen Bauplan folgen muss. Ohne dieses persönliche Verständnis kann als Ersatz für Verstehen nur Wissen beigebracht, gelehrt oder unterrichtet werden.“²

1.1. Unser Menschenbild

Unsere Grundhaltung ist die des liebevollen Respektierens von Lebensprozessen. Jeder lebende Organismus wächst und entfaltet sich aus sich selbst, er erschafft sich gewissermaßen selbst. Dies geschieht in der Begegnung und Auseinandersetzung zwischen dem Organismus und seiner Umgebung, immer von innen nach außen. Um diese Lebensprozesse zu ermöglichen, wollen wir den inneren Prozessen Vorrang vor den äußeren Umständen geben.

Wir verstehen das Lernen wie die Entwicklung des Menschen als einen Wachstumsprozess. Wir sind der Überzeugung, dass Kinder wie Menschen überhaupt über die Kraft verfügen, „sich selbst zu schaffen“. Dabei muss diese Kraft nicht stimuliert werden, solange sie nicht manipuliert oder gestört wird, z.B. durch nicht ausreichende Erfüllung der Entwicklungsbedürfnisse.

Da die Entwicklungsprozesse der Kinder - wie alle Lebensprozesse - von innen bestimmt sind, wollen wir die Kinder nicht von außen motivieren, beeinflussen oder kontrollieren, das heißt, wir wollen nichtdirektiv mit ihnen umgehen.

Wir nehmen Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und in ihren Bedürfnissen ernst und billigen ihnen das grundlegende Recht zu, selbst über ihr Leben und Lernen zu entscheiden. Sie haben auch ein Recht auf Geborgenheit, auf Schutz vor äußerem Druck, vor Ansprüchen und Erwartungen.

Erfahren die Kinder durch die Erwachsenen und untereinander, dass sie verstanden, gemocht und respektiert werden, können sie ein verlässliches Selbstbewusstsein ausbilden und sich weiterführenden Erfahrungen wie Bildungsprozessen öffnen.

1.2. Reformpädagogische Ansätze

Uns inspiriert die Reformpädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, entwickelt von PädagogInnen wie Maria Montessori, Celestin Freinet und dem Psychologen Jean Piaget. In neuerer Zeit verfolgen wir die pädagogische Arbeit von Rebeca und Mauricio Wild.

Psychologen, Verhaltensbiologen und Pädagogen sind zu der Einsicht gelangt, dass das Bild vom Kind folgende Aussagen berücksichtigen sollte:

² Wild, R.: *Lebensqualität für Kinder und andere Menschen*, Beltz Verlag, 2001, S. 121

- Kinder sind kein leeres Fass, das wir Erwachsenen erst sinnvoll füllen müssen, sondern in jedem Lebewesen ist ein „innerer Bauplan“ angelegt, der nach Entwicklung drängt.
- Kinder benötigen für die gesunde Entwicklung eine entsprechend vorbereitete Umgebung, die ihren Bedürfnissen und ihren individuellen Entwicklungsmöglichkeiten gerecht wird.
- Kinder suchen sich in Bewegung auszudrücken.
- Kinder lernen in individuellen sensiblen Phasen, in denen eine ungewöhnliche Bereitschaft vorhanden ist, genau dieses jetzt zu lernen.
- Kinder sind von Natur aus neugierig. Ihr Drang zu erforschen ist der Motor zum Lernen. Sie in ihrem Tun zu bewerten hieße, sie nach außen hin zu orientieren und damit diese innere Kraft zu schwächen.

Wir respektieren, dass jeder Heranwachsende, jeder Mensch seine Eigenart hat und einem individuellen Entwicklungsplan folgt. Rebeca Wild formuliert hierzu:

„Jeder Organismus enthält in sich sein artspezifisches Entwicklungsprogramm, einschließlich der Möglichkeit zu neuartiger Interaktion mit seiner Umgebung. Dieses Potential ist beim menschlichen Organismus unvergleichlich größer als bei jedem anderen Lebewesen. Allerdings kann jeder Organismus sein Potential nur dann entfalten, wenn er eine seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Umgebung vorfindet. Für den Menschen bedeutet dies, dass sich auch echte Entscheidungskraft, Kreativität, Intelligenz und soziales Verhalten ganz natürlich entwickeln, wenn die Umgebung diese Möglichkeit nicht verhindert.“³

Voraussetzungen für die Entfaltung dieses „inneren Bauplans“ und der autopoietischen Kraft des Kindes sind die Befriedigung der Bedürfnisse nach Liebe, Kontinuität (Geborgenheit), Raum für Entwicklung, Bewegung. In jedem Kind existiert eine natürliche Motivation zu beobachten, etwas zu tun, zu handeln, etc.

Wir begegnen den Kindern mit der Frage: „Wie wollen sich die Kinder und Jugendlichen entwickeln, das heißt: was wollen sie lernen, wie können wir ihre Entwicklung bestmöglich unterstützen?“ Insofern verstehen wir uns mit unseren Schülern in einem lebendigen Prozess, in dem auch wir fortlaufend lernen – auch aus unseren Fehlern.

Um jedem Kind seinen individuellen Reifeprozess zu ermöglichen, bedarf es keiner Vorgabe, keiner Motivation und keiner Bewertung, sondern aufmerksamen Begleitens auf seinem Entwicklungs- und Lernweg. Die Aufgabe der begleitenden Erwachsenen besteht unserer Auffassung nach wesentlich darin, die äußeren Bedingungen so zu gestalten, dass ein Lernen aus der dem Kind innewohnenden Neugier heraus möglich ist.

Die Lernumgebung der Kinder an der AKTIVEN SCHULE zeichnet sich infolge der genannten Punkte durch folgende Merkmale aus:

³ Wild, R.: *Kinder im Pesta, Freiamt*, 1993, S. 122

- Sie ist in Lernbereiche statt in Fächer gegliedert
- Sie ermöglicht ganzheitliche Erfahrungen, ganzheitliches Lernen, was auch die Kulturtechniken einschließt.
- Das selbstbestimmte Lernen kann hier im Handeln der Kinder - aus ihrem Erleben und ihrer Erfahrungswelt heraus - geschehen.
- Kinder verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener geistiger, psychischer, physischer Veranlagung leben und lernen miteinander.
- Die Kinder können ihre individuellen Lernwege verwirklichen.
- Der innere-Plan des Kindes entscheidet, welche Entwicklungsprozesse zu welchem Zeitpunkt ablaufen, unabhängig vom Alter.

1.3. Aktuelle Forschungsergebnisse der Hirnforschung

Die Ergebnisse aktueller Hirnforschung bestätigen, was Reformpädagogen seit langem formulieren. Wir verweisen hier auf den Vortrag des Erziehungswissenschaftlers Professor Ulrich Herrmann, der dieser Konzeption angehängt ist. Der Pädagoge Herrmann legt in seinem Vortrag ausführlich und sehr eindrücklich dar, was diese Forschungsergebnisse der Hirnforschung für die Pädagogik in der Schule bedeuten. Einige wesentliche Kernaussagen geben wir hier wieder.

Für das Lernen müssen laut Professor Herrmann folgende Aussagen als grundlegend betrachtet werden:

- Die kindliche Neugier wird am meisten geweckt und bleibt am längsten erhalten, wenn sich das Kind aktiv betätigen kann.
- Die Neugier ist zielgerichtet, nicht beliebig. Sie leitet das Kind beim Lernen. Die Neugier bringt das Kind dazu, für sein Lernen notwendige Erfahrungen in seiner Umwelt zu suchen und auch zu machen.
- Wir brauchen die Neugier und die Aktivität des Kindes nicht zu wecken oder gar zu steuern. Beides bringt das Kind mit. Es ist ausreichend, wenn wir dem Kind Erfahrungsmöglichkeiten anbieten. Das Kind soll dann selbst bestimmen können, wie und in welchem Ausmaß es diese nutzen will.

Weitere Schlussfolgerungen sind aufgrund der neueren Gehirnforschung möglich. Sie ergeben sich zum Einen aus der kognitiv orientierten Neuro-Wissenschaft, die sich mit den Leistungen des Gehirns beschäftigt. Dazu gehören Wahrnehmen, Ordnen von Informationen und Denken. Zum Anderen ergeben sie sich aus der physiologisch oder biologisch orientierten Gehirnforschung. Diese interessiert sich für die Prozesse und die Substanzen in den Gehirnzellen und Gehirnarealen, in den Nervenbahnen und den Nervenverbindungen, durch welche die Leistungen des Gehirns erbracht werden.

- Wenn genügend Gelegenheiten gegeben werden lernt das Kind von sich aus einfache Gesetzmäßigkeiten oder Sachverhalte – zum Beispiel den Zusammenhang von Ursache und Wirkung – ohne dass die Gesetzmäßigkeit *als solche* erklärt worden wäre. Genau so lernen Kinder im Normalfall in kurzer Zeit ihre komplizierte Muttersprache mit Regeln und Ausnahmen. Im Ausland eignen sie sich innerhalb weniger Monate die dortige Landessprache an – ohne Grammatikregeln.
- Aus der inzwischen bekannten Biochemie der zellulären Mechanismen und Prozesse im Gehirn ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Gelernt wird nicht nur am Besten, wenn damit eine Aktivität des Lernenden verbunden ist, sondern wenn diese Aktivität auch Freude macht. Denn dieses Wohlbefinden setzt Botenstoffe frei, ohne deren Vorhandensein und Wirkung nichts dauerhaft gelernt werden kann, weil die elektrischen Impulse als Träger der Information nicht weitergegeben werden.
- Die positive Selbstwahrnehmung des Lernenden steht im Mittelpunkt. Was er tut und lernt, hat mit *ihm* zu tun. *Deshalb* ist etwas wichtig und *deshalb* wird es gelernt.

Herrmann formuliert weiter:

„Die unbewusst ablaufenden Prozesse der Wissens- und Bedeutungskonstruktion hängen vom Funktionieren eines Systems im Gehirn ab, das das limbische System genannt wird. Gemeint ist die Verteilung bestimmter Funktionen und Leistungen des Gehirns auf verschiedene Areale, die z. B. zuständig sind für unsere bewussten Emotionen und kognitiven Leistungen, für die Organisation unseres Faktengedächtnisses, für die Kontrolle negativer Gefühle und die Belohnung von Erfolgen. Wenn diese Vorgänge im Gehirn ablaufen, kann man sie durch bildgebende Verfahren sichtbar machen. Sichtbar wird natürlich nicht was dort geschieht, sondern dass dort etwas geschieht.

Warum dort etwas geschieht, erklären die sogenannten neuro-modularischen Systeme, die – daher die Bezeichnung – die Gehirntätigkeit gestalten: „Steuerung von Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse, Lernfähigkeit durch die Neuromodulatoren Noradrenalin für allgemeine Aufmerksamkeit, Erregung, Stress, durch Dopamin für Antrieb, Neugier, Belohnungserwartung, durch Serotonin für Dämpfung, Beruhigung, Wohlgefühl und durch Acetylcholin für gezielte Aufmerksamkeit und Lernförderung.“⁴

„Diese Systeme“, schreibt der Bremer Gehirnforscher Gerhard Roth, „bilden das zentrale Bewertungssystem unseres Gehirns. Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, und zwar danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist. Das Gehirn legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet. In jeder Situation wird vom limbischen System geprüft, ob diese Situation bereits bekannt ist beziehungsweise einer früheren sehr ähnelt, und welche Erfahrungen wir damit gemacht haben. Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsi-

⁴ Gerhard Roth: *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* Typoskr. Bremen 2003. – Ders.: *Führen, Denken, Handeln.* Frankfurt/M. 2003.

tuation fragt: ‚Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?‘ Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrung. Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuro-modulatorischen Systeme die in der Großhirnrinde vorhandenen Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.“

Die von Professor Herrmann beschriebenen Ergebnisse stützen unseren Ansatz. Die aktive, selbstbestimmte Betätigung in der vorbereiteten Umgebung bietet vielfältige Lernmöglichkeiten. Das entspannte Sein und Umgehen miteinander und die Beziehungen zu den begleitenden Erwachsenen, die von deren Seite aus frei von Bewertungen sind, unterstützen die Bildung eines positiven Selbstbildes bei den Kindern und Jugendlichen. In dieser Atmosphäre entsteht eine Sicherheit für die Schüler, sich mit Freude und Entspannung ihren Aktivitäten widmen zu können und dabei zu lernen. Das geschieht über das eigene Tun hin zur formalen Abstraktion.

1.4. Exemplarisch lernen – Kompetenzen ausbilden – Wissen aneignen

Das pädagogische Konzept der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN misst der Ausbildung von Kompetenzen ein gleich großes Gewicht bei wie der Aneignung von Wissen.

Da sich die Umstände und Vorgehensweisen, die Prozesse in unserer Gesellschaft so schnell verändern, stellen erstarrte Kompetenzen bereits Kompetenzverluste dar. Das heißt: Kompetenzen müssen immer weiter fortgeschrieben werden. So verstehen wir Lernen als einen lebenslangen Prozess und nicht als Stufe in der Entwicklung des Menschen. Der pädagogische Ansatz des selbstbestimmten, selbsttätigen Lernens fördert lebenslanges Lernen in hohem Maße.

Wie kann das Lernen so erfolgen, dass Kompetenzen entstehen, erweitert und fortgeschrieben werden? Eine solche Kompetenzentwicklung geschieht nicht durch Vermittlung theoretischen Wissens. Es bedarf der Praxis, damit sich Kompetenzen ausbilden können.

In der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN steht die Bearbeitung konkreter praktischer, selbstgewählter Aufgabenstellungen im Vordergrund, das exemplarische Lernen, das Lernen im Projekt. Dadurch wird für die Kinder spürbar, welche Fähigkeiten erforderlich sind, erlangt und herausgebildet werden müssen. Die Lösung konkreter Aufgabenstellungen hat dann einen exemplarischen, vorbildhaften Charakter. Erlebnisse des Gelingens, aber auch des Misslingens führen dazu, dass die Kinder für vergleichbare Probleme Strategien entwickelt haben, diese schrittweise zu bewältigen.

Unser Gehirn lernt unablässig, weil es bei der stetigen Flut von Informationen und dem Zwang zur Ordnung und Strukturierung gar nicht anders kann. Es speichert und organisiert aber nur Informationen, die in der aktuellen Situation bedeutungsvoll und deshalb für den Einzelnen wichtig sind. Beim selbstgewählten exemplarischen Lernen tritt an die Stelle von Wissensvermittlung das Erarbeiten eines für den Einzelnen bedeutungsvollen Sachverhalts, der auf der ganzheitlichen Erfahrung eines Lernens mit allen Sinnen beruht. Dies erleichtert zugleich die weiterführende Vernetzung dieses Wissens mit späteren neuen Wissensstrukturen.

Das exemplarische, projektorientierte Lernen, wie es von den SchülerInnen an der AKTIVEN SCHULE praktiziert wird, stellt eine gute Grundlage für die Herausbildung von Kompetenzen dar. Überfachliche Kompetenzen sind ein Schlüssel für fachliches Lernen. Auch für die künftigen beruflichen Anforderungen zählen Schlüsselqualifikationen entscheidend und unverzichtbar zu den zentralen Qualifikationskriterien.

In der AKTIVEN SCHULE entwickeln die Kinder und Jugendlichen ihre individuelle Arbeitsmethodik auf der Basis von Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Dabei brauchen sie in hohem Maße die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen: für ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche, für Materialien und die Ordnung der vorbereiteten Umgebung, für das gute Miteinander aller in der Schulgemeinschaft.

Sie üben sich im Umgang mit verschiedenen Sichtweisen und Wünschen, Forderungen und Handlungen ihrer Mitschüler. Und - von den Erwachsenen aufmerksam begleitet und unterstützt – im Spüren und Äußern ihrer eigenen Position und im Lösen von Konflikten untereinander und mit den begleitenden Erwachsenen.

Bei den selbst gestellten Aufgaben arbeiten sie meist mit anderen Schülern zusammen und üben sich – in der Begleitung durch die Erwachsenen – in gleichwertigem Miteinander. Kommunikation und Austausch sind ausdrücklich gewünscht, nicht nur beim Erarbeiten von Problemlösungen.

Ihre Entdeckungen und neuen Fähigkeiten teilen sie gern mit den Schülern und den Begleitern. Immer wieder schaffen sie die Möglichkeit, das Gelernte einer größeren Gruppe zu präsentieren oder nutzen dazu Veranstaltungen im Rahmen des Schullebens.

2. Selbstbestimmtes Lernen ermöglichen

2.1. Etappen der menschlichen Entwicklung – Unsere Stufen

In der Einteilung der Jahrgangsstufen orientieren wir uns an den Entwicklungsstufen nach Jean Piaget, die wir im Folgenden kurz beschreiben.

- In der **präoperativen Phase**, im Alter zwischen 2 und 7 Jahren, erfahren die Kinder ihre Welt im Tun, wobei das sinnliche Erleben, nicht das Ergebnis im Vordergrund steht. Das Denken des Kindes ist von seiner Egozentrik bestimmt. Auf der geistigen Ebene dauert es lange, bis das Kind seinen egozentrischen Standpunkt überwindet.⁵
- Im Alter zwischen ca. 7 und 13 Jahren befinden sich die Kinder in der **operativen Phase**. Das Bedürfnis nach *eigenen* experimentellen Erfahrungen steht im Vordergrund. Die Kinder experimentieren frei, ohne dass Ziele vorgegeben sind oder sie experimentieren solange, bis sie das Ergebnis erreicht haben, das ihrer *eigenen* Vorstellung entspricht, dabei wechseln sich Nachahmung und Ausprobieren ab. So schaffen sich die Kinder ihr persönliches Verständnis

⁵ Mary Ann S. Pulaski, *Piaget – Eine Einführung in die Theorien und sein Werk*, Fischer Verlag, S. 40

für Ursache und Wirkung. Das Denken und Verstehen beruht noch nicht auf der Logik der Erwachsenen und ist noch an konkrete Dinge, an praktisches Tun und die eigene Erfahrung gebunden.

In den ersten Jahren der operativen Phase besteht noch ein hoher Bewegungsdrang und ein großes Bedürfnis nach immer neuen psychomotorischen Interaktionen. Die Kinder können noch nicht lange still sitzen. Auch das Rollenspiel ist hier noch von großer Bedeutung.

Erst allmählich, gegen Ende der operativen Phase, gehen die Kinder zu einer systematischeren Auseinandersetzung mit konkreten Dingen über. Strukturierte Materialien erhalten eine neue Bedeutung im Aufbau von Denken und Verstehen.

- Ab dem Alter von ca. 13 Jahren beginnt die Entwicklung des **formalen Denkens**. Das Denken des Heranwachsenden ist immer weniger an konkrete Fakten einer sichtbaren, realen Welt gebunden. Die Fähigkeit zum folgernden Denken, die Fähigkeit zur Abstraktion und Verallgemeinerung werden allmählich aufgebaut.
In dieser Phase setzt sich der Jugendliche nicht mehr vorrangig nur mit der äußeren Wirklichkeit auseinander, sondern auch mit seiner inneren Welt. Die Frage „Wer bin ich auf dieser Welt“ ist als zentrale Motivation für die weitere Entwicklung von großer Bedeutung.

Die beschriebenen Phasen gehen fließend ineinander über, jede Phase wächst aus der vorhergehenden heraus und bildet die Basis für die folgende.

Entsprechend teilen wir unsere Jahrgangsstufen wie folgt ein:

Jahrgang 1 bis 4: Primarstufe
Jahrgang 5 bis 7: Übergangsstufe
Jahrgang 8 bis 10: Sekundarstufe

Ähnlich dem Übergang vom AKTIVEN KINDERGARTEN TÜBINGEN in unsere Grundschule (Kindergartenkinder können ab ihrem 6. Geburtstag die Schulräume besuchen) wird der Wechsel in die Übergangsstufe fließend sein. GrundschülerInnen der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN können sich ab ihrem 10. Geburtstag sowohl in der Grundschule, als auch in den Bereichen der Übergangsstufe aufhalten.

Ebenso ist der Wechsel von der Übergangsstufe in die Sekundarstufe (ab dem Alter von 13 Jahren) vorgesehen.

Der Aufbau des Sekundarbereichs erfolgt durch das jahrgangsweise Nachrücken der Schülerinnen der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN aus der Grundschule.

Während in der Grundschule die Aufnahme von Kindern aus Regelschulen in Ausnahmefällen noch möglich ist, werden wir im Bereich der Übergangs- und Sekundarstufe nur noch Quereinsteiger aus Schulen mit ähnlicher Konzeption in schon bestehende Jahrgänge aufnehmen.

2.1.1. Die Übergangsstufe (ab dem 10. Geburtstag)

Auch in der Übergangs- und Sekundarstufe wollen wir, wie im Kindergarten und in der Grundschule, die authentischen Entwicklungsbedürfnisse und die spontane Aktivität der Kinder und Jugendlichen achten und respektieren.

- Räumlichkeiten

Die SchülerInnen der Übergangsstufe werden im Aufbau des Sekundarbereichs die Räume der vorbereiteten Umgebung und die didaktischen Materialien gemeinsam mit den GrundschülerInnen benutzen. Die Materialien werden entsprechend der Interessen und der Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und in Orientierung am Bildungsplan erweitert.

Für die SchülerInnen, die einen Realschulabschluss anstreben, kann zusätzlich ab dem 7. Jahrgang eine zweite Fremdsprache angeboten werden.

- Praktika

Ab dem Alter von zehn Jahren haben die SchülerInnen die Möglichkeit, 3 Tage im Monat ein Praktikum in Einrichtungen und Betrieben in der näheren Umgebung zu machen (siehe Punkt 2.5.1. Arbeitserfahrungen außerhalb der Schule - Praktika).

- Mentoren

Für ihr Praktikum wählen sich die Schülerinnen aus den Begleitern an der AKTIVEN SCHULE einen Mentor aus, der sie in der Vorbereitung, in der Durchführung und in der Aufarbeitung ihres Praktikums unterstützt.

2.1.2. Die Sekundarstufe (ab dem 13. Geburtstag)

- Räumlichkeiten

Die SchülerInnen der Sekundarstufe nutzen die Räume der vorbereiteten Umgebung und die didaktischen Materialien gemeinsam mit den SchülerInnen der Übergangsstufe und der Grundschule. Auch hier werden Materialien entsprechend den Interessen und Entwicklungsbedürfnissen dieser Alterstufe und in Orientierung am Bildungsplan ergänzt. Bereiche wie zum Beispiel Geographie, Geschichte, Naturkunde, Fremdsprache usw. erhalten zusätzliche Materialien. Auch die Bereiche für die praktischen und kreativen Tätigkeiten werden erweitert und gemeinsam benutzt.

Alle Materialien in der Grundschule, in der Übergangs- und in der Sekundarstufe werden in den einzelnen Bereichen - logisch aufbauend sortiert vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachsten zum Anspruchsvollsten – angeboten.

Darüber hinaus wird es zusätzliche Räume geben, die nur für die SchülerInnen der Sekundarstufe zugänglich sind. Geplant sind zum Beispiel: Computerraum, Raum für Experimente, Leseraum mit eigener Bibliothek, Raum, in dem die Jugendlichen ungestört von den SchülerInnen der Primar- und Übergangsstufe lesen, spielen und Gespräche führen können.

- **Praktika**
Ab dem 13. Geburtstag besteht für die SchülerInnen neben dem 3-tägigen Praktikum einmal im Monat auch die Möglichkeit zu einem Praktikum über einen längeren Zeitraum hinweg (siehe Punkt 2.5.1. Arbeitserfahrungen außerhalb der Schule - Praktika)
- **Mentoren**
Die Jugendlichen wählen sich für je ein Schuljahr unter den BegleiterInnen einen Mentor, mit dem sie ihre Wünsche, Ideen, Bedürfnisse und Pläne besprechen.
- **Dokumentation ihrer Tätigkeiten**
Die SchülerInnen verpflichten sich, eine Art Tagebuch über ihre Aktivitäten in der Schule zu führen, das sie in gewissen Abständen ihrem Mentor zugänglich machen und mit ihm besprechen. Somit sind die Jugendlichen für ihre Dokumentationen mitverantwortlich.

Mit dieser beschriebenen Struktur wollen wir den Schülern der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN ermöglichen, ihre Entwicklungsphasen vollständig zu durchlaufen. So können sie für sich selbst, nach eigenem Lernweg und Tempo, mit und ohne Begleitung ihre eigene Entwicklung nach und nach vom Konkreten zum Abstrakten, von operativen Interaktionen zu Verallgemeinerungen vollziehen.

„... die ersten zwölf Lebensjahre [werden] dazu verwendet, die Verständnisstrukturen zu entwickeln, die junge Menschen dazu befähigen, abstrakte, metaphorische und symbolische Formen von Informationen zu begreifen. Die Fähigkeit zum abstrakten Denken hat sich als Folge von natürlichen konkreten Prozessen herausgebildet, die es bereits seit Millionen von Jahren gibt.“⁶

2.2. Altersmischung

Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, sowohl in altershomogenen, als auch in altersgemischten Gruppen gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln und durchzuführen und gemeinsam zu lernen und zu arbeiten. Das miteinander und voneinander Lernen hat sich bereits in unserer Grundschule bewährt.

- Die jüngeren Kinder haben die Gelegenheit, bei den älteren dabei zu sein, sie zu beobachten und für sich neue Themen zu entdecken. Sie sind neugierig auf alles, was die Älteren tun und können, sie schauen zum Beispiel ab, wie geschrieben, gewerkt, gemalt oder Musik gemacht wird. Ältere Kinder können ein Material erklären oder ein jüngeres Kind in der Auseinandersetzung mit einem didaktischen Material unterstützen. Wenn sie ihr Wissen und ihre Erfahrungen weitergeben, üben und festigen die Kinder und Jugendlichen zugleich ihre eigenen Kenntnisse.

„Kinder lernen viel voneinander, jüngere vor allem von älteren, aber auch ältere, indem sie jüngeren etwas erklären; vollends aber lernen sie gemeinsam.“⁷

⁶ Joseph Chilton Pearce: *Emotionale Erfahrung und Intelligenzentwicklung* in „Mit Kindern wachsen“ Juli 2003 S. 7

⁷ *Bildungsplan der Hauptschule und Werkrealschule 2004 Baden-Württemberg*, S. 16/17

- Die SchülerInnen können bei ihren vielfältigen Aktivitäten leichter einen Partner mit gleicher Interessenslage und aktuellem Niveau in den verschiedenen Gebieten finden. Dies ermöglicht ihnen eine entspannte und stressfreie Auseinandersetzung mit den gewählten Themen.
- Der Verzicht auf feste Klasseneinteilung ermöglicht es den Kindern, in verschiedenen zusammengesetzten, überschaubaren Gruppen unterschiedliche Rollen im sozialen Gefüge zu übernehmen und dabei vielfältige Aspekte ihrer Persönlichkeit zu erleben und zu entwickeln.

2.3. Vorbereitete Umgebung

2.3.1. Bereiche

Kinder und Jugendliche folgen in ihrer Entwicklung ihrem inneren Bauplan. Sie lernen aus sich selbst heraus, jeder Mensch hat von sich aus das Ziel, erwachsen zu werden. Damit das Lernen entsprechend der persönlichen Lebens- und Entwicklungsprozesse möglich wird, ist eine entspannte, vorbereitete Umgebung Voraussetzung. Diese umfasst sowohl die innere Haltung der Erwachsenen, die die SchülerInnen auf ihrem Weg begleiten (siehe Punkt 4 „Die Aufgabe der begleitenden Erwachsenen“), als auch die konkrete, materielle, den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechende Lernumwelt.

Wie schon in der Grundschule bereitet die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN die einzelnen Teile der Lernumgebung (Bereich für Mathematik, für Deutsch und Fremdsprache, die verschiedenen Bereiche innerhalb des Fächerverbands Mensch, Natur und Kultur) für die Übergangs- und Sekundarstufe so vor, dass sich die Kinder und Jugendlichen alle im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Hauptschule und Werkrealschule beschriebenen Kompetenzen und Lerninhalte der einzelnen Fächer und Fachverbände erarbeiten können. Dies wird jahrgangswise aufbauend umgesetzt werden.

Darüber hinaus orientiert sich die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN im Aufbau und der Erweiterung der vorbereiteten Umgebung vor allem an den Interessen und Entwicklungsbedürfnissen der SchülerInnen. So haben sie auch die Möglichkeit, sich Lerninhalte zu erarbeiten, die über den Bildungsplan hinausgehen, zum Beispiel in den Bereichen Astronomie, Biologie, Physik, Chemie, Geographie oder Geschichte.

2.3.2. Bewegungsmöglichkeit jederzeit

Auch im Sekundarbereich der Aktiven Schule TÜBINGEN bleibt die Bewegungsfreiheit und damit die Bewegungsentwicklung weiter Schwerpunkt. Hier noch einmal die Grundlagen für diese Gewichtung:

„Bewegung ist ein Grundphänomen menschlichen Lebens; der Mensch ist von seinem Wesen her darauf angewiesen. Die Bewegungsentwicklung beginnt bereits im Mutterleib und erst mit dem Tod hört jede Bewegung auf.“⁸

Bewegung ist die Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Aufgrund der eingeschränkten Lebensräume der heutigen Kinder – begrenzter Wohnraum, Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, vorgefertigte Spielsachen, die nur festgelegte Bewegungsabläufe zulassen – gehen unseren Kindern vielfältige Bewegungserfahrungen, Kreativität und somit Lernmöglichkeiten verloren.

„Kinder eignen sich die Welt heute vorwiegend aus zweiter Hand an, anstatt sie durch eigenes Handeln, durch Ausprobieren und Experimentieren selbst zu entdecken. Sie sind einer Vielzahl elektronischer Medien ausgesetzt, deren Einfluss sie sich kaum entziehen können. Computer- und Videospiele erfordern ein minimales Ausmaß an Körperbewegung und ein maximales Ausmaß an Konzentration und Aufmerksamkeit. Die Sinnestätigkeit wird auf die akustische und visuelle Wahrnehmung beschränkt. Das, was sie sehen und hören, können sie nicht, wie es für ihre Erkenntnisgewinnung wichtig wäre, fühlen, betasten, schmecken, riechen, mit ihren Händen und ihrem Körper erfassen. Der Verlust an unmittelbaren körperlich-sinnlichen Erfahrungen, der Mangel an Möglichkeiten, sich über den Körper aktiv die Umwelt anzueignen, trägt zur Beeinträchtigung kindlicher Entwicklung und in zunehmenden Ausmaß zu Störungen in der Wahrnehmungsverarbeitung und zu Verhaltensauffälligkeiten bei.“⁹

Für uns ist es wichtig, Bewegung nicht isoliert zu betrachten. Bewegung ist verwoben mit allem was der Mensch kann, tut, denkt oder fühlt. Die AKTIVE SCHULE will den individuellen Entwicklungsplan der Kinder respektieren und ihnen deshalb die Freiheit geben, ihrem natürlichen Bewegungsbedürfnis nachzugehen.

Dadurch wird der Bereich *Körper- und Bewegungserfahrung* für die Kinder unserer Schule wesentlich mehr Raum einnehmen, als es der Bildungsplan der Regelschule vorsieht.

Eine kindgerechte vorbereitete Umgebung regt an zum Experimentieren und Erproben. Vielfältige Bewegungsanreize laden zum selbständigen Erforschen von Bewegungsmöglichkeiten und Alternativen ein.

Das selbständige Entdecken unterschiedlicher Bewegungsmöglichkeiten in der vorbereiteten Umgebung entfaltet und erhält die Spannkraft, gesunde Körperhaltung und Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

Bewegung ist auch Grundlage für die Entwicklung der Intelligenz, wie die Zitate von Maria Montessori und Jean Piaget verdeutlichen:

„Die Bewegung ist nicht nur Ausdruck des Ichs, sondern ein unerlässlicher Faktor für den Aufbau des Bewusstseins; bildet sie doch das einzige greifbare Mittel zur Herstellung klar bestimmter Beziehungen zwischen Ich und äußerer

⁸ Zimmer, R.: Handbuch der Bewegungserziehung, Freiburg 1993, S. 13

⁹ Zimmer, R.: ebenda S. 18

*Realität. Die Bewegung ist somit ein wesentlicher Faktor beim Aufbau der Intelligenz, die zu ihrer Nahrung und Erhaltung der Eindrücke aus der Umwelt bedarf. Sogar die abstrakten Vorstellungen reifen ja aus den Kontakten mit der Wirklichkeit, und die Wirklichkeit kann nur durch Bewegung aufgenommen werden. Abstrakte Vorstellungen, wie die des Raumes und der Zeit, erwachsen aus der Bewegung, die den Geist mit der Außenwelt verbindet.*¹⁰

*„Die Strukturen der Intelligenz können nur durch konkrete Aktivitäten gebildet werden und zwar unter Einbeziehung aller Sinne und größtmöglicher Bewegungsfreiheit.“*¹¹

Ermöglichen wir eine ungehinderte, freie Bewegungsentwicklung, so berücksichtigen wir damit aktuelle bewegungsphysiologische und psychologische Erkenntnisse, wie sie bereits von Emmy Pickler, Jean Piaget, Elfriede Hengstenberg, Heinrich Jakoby und Renate Zimmer in Erfahrungsberichten ihrer bewegungspädagogischen Arbeit formuliert wurden. Bewegung wird von ihnen als ebenso wichtige menschliche Wesensäußerung begriffen wie Denken und Fühlen.

Dem authentischen Bewegungsbedürfnis trägt die AKTIVE SCHULE auf vielerlei Weise Rechnung. Wenn der Spannungsbogen zu Ende ist, können die Jugendlichen jederzeit ihre Tätigkeit unterbrechen und sich bewegen. Dafür steht ihnen der Bewegungsbereich in der Schule und im Außengelände zur Verfügung, die beide so gestaltet sind, dass sie zu vielfältigen Bewegungsabläufen einladen.

Regelmäßig besteht die Möglichkeit, in der örtlichen Sporthalle die Größe des Raums und die Vielfalt der Geräte zu nutzen, auch Sportplatz, Spielplatz und die umgebende Natur erweitern das Bewegungsangebot. Zudem ist der Besuch der Schwimmhalle regelmäßig angeboten.

2.3.3. Außengelände

Dass das Außengelände immer genutzt werden kann, erweitert aber nicht nur das Angebot an Bewegungsmöglichkeiten.

Auch im Sekundarbereich bieten Sand und Steine, Holz und Wasser den Jugendlichen wichtige Möglichkeiten über den Kontakt mit den Elementen mit sich selbst besser in Kontakt zu kommen, sich wieder zu zentrieren.

Für handwerkliches und künstlerisches Gestalten im größeren Rahmen bietet das Außengelände Raum, Werkzeug und Materialien an.

Daneben lassen sich dort viele Beobachtungen und Experimente im Bereich der Biologie machen und – oft als Nebeneffekt bei anderen Tätigkeiten – im Bereich der Physik.

¹⁰ Montessori, M.: *Kinder sind anders*, München 1999, S. 103

¹¹ Piaget, J.: *Das Erwachen der Intelligenz*, Klett 1969

2.4. Lernformen

Das Konzept des Lernens in freiwilligen Angeboten, Kursen, Projekten und in individuellen Arbeitsformen, wie wir es an der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN verwirklichen, basiert auf unserem Menschenbild, insbesondere auf der Erkenntnis Maria Montessoris, dass das Kind, wie jeder lebende Organismus, sich selbst schafft und aufgrund seines inneren Bauplans in der Lage ist, in einer vorbereiteten und entspannten Umgebung seine Lernprozesse selbst zu steuern.

Wir setzen damit auf das Bedürfnis und die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen freiwillig zu lernen.

„Die Kraft, die den Entwicklungsprozess eines Menschen voran treibt, ist sein echtes Interesse mit der Befriedigung, die beim Beenden solch einer aus eigenem Interesse entfachten Aktivität zu spüren ist. Dieses Lebensgefühl führt zu weitern Erkundigungen von neuen Möglichkeiten und bewirkt die Fähigkeit zur Konzentration und Dauer, wodurch ein sich selbst erneuernder Prozess von ständigem Wachstum und Kreativität entsteht.“ (R. und M. Wild)

Die nun folgenden Lernformen sind keine voneinander isolierten Aktivitäten, sondern sie sind miteinander verknüpft, können auseinander hervorgehen und sich durchdringen.

2.4.1. Individuelle Auseinandersetzung mit dem Material

Bei der freien, eigenständigen Beschäftigung mit den verschiedensten Materialien in der vorbereiteten Umgebung entscheiden die Kinder und Jugendlichen selbst, was, wie lange und mit wem sie arbeiten wollen gemäß ihres Entwicklungsstandes und ihres Arbeitstempos. Dieser Weg des Lernens fordert sie heraus, Eigeninteresse und Eigeninitiative zu entwickeln und einzubringen, sie lernen Verantwortung für ihr Tun und für ihre Lösungswege zu übernehmen und erproben verschiedene Formen des miteinander Lernens.

Während die SchülerInnen in der Primarstufe und zu Beginn der Übergangsstufe oft noch spielerisch und experimentell an die Materialien herangehen und durch Versuch und Irrtum zu ihren Erkenntnissen gelangen, erhält die Beschäftigung mit didaktischen Material gegen Ende der Übergangsstufe und in der Sekundarstufe eine neue und höhere Bedeutung im Aufbau von Denken und Verstehen.

Mit zunehmenden Alter wird es für die Kinder und Jugendlichen immer wichtiger, bestimmte Probleme und Fragestellungen zu erkunden. Sie beginnen, sich mit Mustern, Regelmäßigkeiten und Problemlösungen, die die Materialien enthalten auseinanderzusetzen. Es findet eine immer intensivere Auseinandersetzung mit dem Material statt, von der konkreten Anschauung (direkte Verbindung zwischen Tun und Begreifen) zu immer mehr Verallgemeinerung und Abstraktion.

2.4.2. Arbeitsgruppen

In den Arbeitsgruppen werden Aktivitäten bevorzugt, die eher in einer Gruppe als beim individuellen Arbeiten interessant und möglich sind. Ihre Themen und Inhalte

richten sich nach den Ideen und Interessen der Kinder und Jugendlichen. Arbeitsgruppen können sich spontan aus dem Schulalltag heraus entwickeln, sie können mit und ohne Begleiter entstehen und durchgeführt werden oder die Gruppe lädt sich einen Erwachsenen ein, der mit ihnen ein bestimmtes Thema erarbeitet.

Themenbeispiele könnten sein: „Erarbeiten und Vertiefen verschiedener Lerninhalte“, „Miteinander Musizieren“, „Musik und Bewegung“, „Mikroskopieren“, „Fotografie und Bildentwicklung“, „Herstellen eigener elektrischer Apparate“, „freies Schreiben“ und mehr.

Jede Arbeitsgruppe gibt sich ihre eigene Struktur: wie viele SchülerInnen teilnehmen können, welche Regeln in der Gruppe gelten sollen, wie oft man fehlen kann und ähnliches.

2.4.3. Projekte

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

Projektarbeit bietet Lernmöglichkeiten im kognitiven Bereich, wie zum Beispiel Zusammenhänge erkennen, Erscheinungen einordnen, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität erfahren, bereits erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden. Sie ermöglicht, geistige und körperliche Arbeit zu verbinden und die Trennung von inner- und außerschulischer Lebenswelt zu überwinden.

Projektarbeit bietet auch zahlreiche Möglichkeiten für soziales Lernen, wie zum Beispiel Entscheidungen treffen und diskutieren, Tätigkeiten aufeinander abstimmen, Lösungen suchen und erproben, Erfahrungen im gemeinsamen Tun sammeln.

Projekte haben in der Sekundarstufe einen hohen Stellenwert. Projektähnliche Arbeiten der Primarstufe entwickeln sich in der Sekundarstufe zunehmend zu klaren Projektarbeiten. Die Heranwachsenden übernehmen immer mehr Verantwortung bei der Planung und Durchführung bis hin zu gänzlich eigenständig erarbeiteten Projekten. Sie können die Fähigkeiten einbringen und weiterentwickeln, die sie im Lauf ihrer Schulzeit gelernt haben: Ihre Arbeit selbständig planen und ausführen, Absprachen treffen, Ideen formulieren, gemeinsame Lösungen finden, Lösungsstrategien erproben, längerfristige Ziele verfolgen, Arbeiten zu Ende führen, Lösungswege dokumentieren und Ergebnisse präsentieren.

Die Projekte haben einen definierten Einstieg (zum Beispiel in der Schulversammlung), verlaufen eigendynamisch und enden im Unterschied zu den Arbeitsgruppen an einem klar abgeschlossenen Punkt, an einem konkreten Ergebnis oder einer Präsentation. Die Präsentation des Ergebnisses ist gleichzeitig eine Form der Lerndokumentation. Projekte werden in verschiedenen Gruppenzusammensetzungen

durchgeführt und von Erwachsenen begleitet, die ihr Fachwissen zu Verfügung stellen und Hilfestellungen geben können. Dies können BegleiterInnen der Schule, Eltern oder Honorarkräfte sein.

2.4.4. Angebote

In der Übergangs- und Sekundarstufe können regelmäßige Angebote stattfinden. Die Angebote orientieren sich einerseits an den Lerninhalten des Bildungsplans, andererseits an den Entwicklungsprozessen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und können daher auch spontan entstehen. Die Teilnahme ist freiwillig, die Regeln zur Teilnahme werden in jeder Gruppe von allen gemeinsam festgelegt. Je nach Art des Angebots ist eine regelmäßige Teilnahme erforderlich oder nicht. Jedes Kind, jeder Jugendliche kann die Gruppe verlassen, wenn seine Konzentration und Ausdauer erschöpft sind.

Die verschiedenen Angebote werden in der Regel von den begleitenden Erwachsenen gemacht und durchgeführt. Es ist auch möglich, zu speziellen Themen Menschen von außen einzuladen, die bereit sind, ihr Wissen und ihre Kompetenzen in die Schule einzubringen. Mit zunehmendem Alter werden auch die Kinder und Jugendlichen verschiedene Angebote einbringen.

Aus Angeboten können sich auch Projekte oder Kurse entwickeln.

2.4.5. Kurse

Kurse sind regelmäßig wiederkehrende Einheiten, in denen an festgelegten Themen gearbeitet und geübt wird. Sie dauern meist mehrere Wochen oder auch Monate und finden zu regelmäßigen Zeiten in der Woche statt. Im Gegensatz zur Primarstufe, wo Kurse einen geringen Teil einnehmen, wird diese Lernform in der Übergangs- und Sekundarstufe mehr und mehr genutzt.

Kurse zu vielfältigen Themen werden von den BegleiterInnen und außenstehenden Dritten (Honorarkräfte, Eltern) angeboten oder auf Wunsch der SchülerInnen eingerichtet. Ausgangspunkte sind auch hier neben den Lerninhalten des Bildungsplans der Hauptschule / Werkrealschule vor allem die Bedürfnisse und Interessen der Kinder, und Jugendlichen, bestimmte Themen in diesem Rahmen zu bearbeiten. Vor dem Kurs erhalten die Kinder und Jugendlichen genaue Informationen über Inhalt, Verlauf und Dauer. Die Teilnahme an einem Kurs ist freiwillig, jedoch für die gemeinsam abgesprochene Zeit verbindlich.

Kurse können zum Beispiel sein:

Deutsch:	Grammatikkurs, Kurs zur Rechtschreibung, kreatives Schreiben
Kunst/Werken:	Bildbetrachtungen, Fotografieren, Seidenmalerei, Schreiner eines Werkstücks

2.4.6. Das freie Spiel

„Das freie symbolische Spiel ist die natürliche Tätigkeit des Kindes und Grundlage der späteren Fähigkeit, dem Leben auf schöpferische Weise zu begegnen“¹²

Alle Eindrücke und Erfahrungen, ganz gleich welcher Natur, die auf ein Kind einströmen, können im freien Spiel reflektiert, bearbeitet und verarbeitet werden. Auch verschüttete, unbefriedigte Bedürfnisse, Konflikte, Ängste und Unsicherheiten können auftauchen, bespielt werden und sich auflösen, so dass im wahrsten Sinne des Wortes das freie Spielen auch eine befreiende Wirkung hat. Im Rollenspiel übt sich das Kind also darin, sich seine Erfahrungen einzuverleiben und zu eigenem innerem Gleichgewicht zu kommen, das ihm ermöglicht, sich auf neue Erfahrungen einzulassen.

Der Stellenwert des freien Spiels als Lernform nimmt im Vergleich zum Grundschulalter bei den SchülerInnen der Übergangs- und Sekundarstufe immer mehr ab. Wenn jedoch die Möglichkeit besteht, nutzen die Kinder und Jugendlichen auch in diesem Alter das Spiel, um Probleme zu bewältigen und nicht voll ausgelebte Entwicklungsphasen aufzuarbeiten.

Demgegenüber gewinnen Sport- und Regelspiele immer mehr an Bedeutung.

2.4.7. Arbeitsgespräche

Die SchülerInnen der Sekundarstufe wählen sich einen begleitenden Erwachsenen ihres Vertrauens als Ansprechpartner aus, der sie für jeweils ein Schuljahr als Mentor begleitet. Dieser Mentor bietet der sich daraus ergebenden Gruppe (oder auch für Einzelne) einmal wöchentlich ein Treffen an, bei dem Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Beschwerden der Kinder und Jugendlichen besprochen werden können.

Mehrmals im Halbjahr treffen sich SchülerIn und MentorIn zum Einzelgespräch. So ergibt sich die Möglichkeit zu einer reflektierenden Auseinandersetzung zwischen einem/r Jugendlichen und einem Erwachsenen:

- Individuelle Situationen und Problematiken können intensiv besprochen werden.
- Die Jugendlichen erfahren in der Auseinandersetzung mit ihrem vertrauten Mentor Wertschätzung und fühlen sich ernst genommen.
- Die SchülerInnen lernen, sich selbst einzuschätzen, Bedürfnisse zu äußern, die Meinung des Gegenübers zu hören und sich mit ihr auseinanderzusetzen.
- Die Jugendlichen reflektieren ihr eigenes Tun, äußern sich dazu und nehmen sich wahr.
- Im Austausch innerhalb ihrer Gruppe lernen sie aus den Erfahrungen der Anderen.

¹² Wild, R.: *Sein zum Erziehen, Freiamt, 1995, S. 37*

Während in der Grundschule und in der Übergangsstufe nur die BegleiterInnen die Aktivitäten der SchülerInnen dokumentieren, verpflichten sich die Jugendlichen der Sekundarstufe eine Art Tagebuch über ihr Tun zu führen, das sie in regelmäßigen Abständen ihrem Mentor zugänglich machen. So schreiben nicht mehr nur die BegleiterInnen einem pädagogischen Bericht zum Schuljahresende *über* sie, sondern sie sind für diesen Bericht mitverantwortlich.

2.5. Lernorte außerhalb der Schule

Wenn das konkrete Handeln der Kinder nicht mehr nur (wie in der Grundschule und noch in großen Teilen in der Übergangsstufe) auf die Erfüllung eigener Bedürfnisse gerichtet ist, gewinnt für die Heranwachsenden das Leben außerhalb der Schule immer mehr an Bedeutung. Das Interesse, die Welt der Erwachsenen aus erster Hand kennen zu lernen, vielen Menschen zu begegnen und vielfältige konkrete Erfahrungen in der realen Arbeitswelt machen zu können, nimmt auch im Zusammenhang mit der Frage „wer bin ich auf dieser Welt?“ immer mehr zu.

„Außerschulische Erfahrungen und außerschulischer Einsatz tragen in hohem Maß zur Lernmotivation bei, sind darum systematisch einzubeziehen und bei der Bewertung hoch zu veranschlagen.“¹³

2.5.1. Arbeitserfahrungen außerhalb der Schule - Praktika

Für Kinder ab dem Alter von zehn Jahren gibt es, wenn sie über die notwendigen Voraussetzungen (siehe unten) verfügen, die Möglichkeit in den verschiedensten Betrieben in der näheren Umgebung ein Praktikum zu machen. Solche Betriebe können zum Beispiel sein: Bäckerei, Gärtnerei, Schreinerei, Molkerei, Bücherei, Zeitungsredaktion, Radiosender, Friseur, Restaurant, Bauernhof, Tierheim, Tierarzt, soziale Einrichtungen, gemeinnützige Organisationen, Museen, KünstlerInnen.

Der Träger der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN nimmt mit den Betrieben und Einrichtungen Kontakt auf, um eine Vielzahl von unterschiedlichen Arbeitsmöglichkeiten anbieten zu können.

Die BegleiterInnen der Schule halten regelmäßigen Kontakt zu den Betrieben, sprechen mit den „Arbeitgebern“, damit die SchülerInnen während ihrer Praktika möglichst weitgefächerte Erfahrungen machen können.

Wir unterscheiden zwei Formen von Praktika, das Kurzzeit- und das Langzeitpraktikum.

Das Kurzzeitpraktikum

Kindern ab dem 10. Geburtstag steht ein Angebot an Praktikumsplätzen zur Auswahl, an denen sie jeweils an drei Tagen im Monat Erfahrungen sammeln können. Pro Schuljahr kann so jedes Kind bis zu zehn verschiedene Arbeitsbereiche oder auch mehrmals den gleichen erkunden.

¹³ Bildungsplan der Hauptschule / Werkrealschule 2004, Baden-Württemberg, S. 17

Das Angebot ist freiwillig. Der Beginn der Praktikumsphase hängt von der persönlichen Reife des Einzelnen ab und kann somit sehr verschieden sein. Voraussetzung sind zum einen die soziale Reife und zum anderen Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen. Kinder, die sich noch nicht hinreichend um das Erlernen der Kulturtechniken gekümmert haben, können erst „hinaus“, wenn sie diese Verantwortung auf sich genommen haben.

Während ihres Kurzzeitpraktikums werden die SchülerInnen von ihrem Mentor betreut.

Das Langzeitpraktikum

Jugendliche ab 13 Jahren haben neben dem Kurzzeitpraktikum auch die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum im realen Arbeitsleben Erfahrungen zu sammeln. Dies ist entweder über einen längeren Zeitraum an einem Tag in der Woche möglich oder täglich als mehrwöchiges Blockpraktikum.

In diesem Fall stellen die SchülerInnen selbst, beziehungsweise gemeinsam mit ihrem Mentor einen Antrag bei dem Betrieb oder der Einrichtung ihrer Wahl.

Die Jugendlichen können so vielfältige Erfahrungen mit Menschen außerhalb der Schule machen. Neben ihren praktischen Kompetenzen können sie auch ihre sozialen Kompetenzen anwenden und erweitern.

Aufarbeitung der Praktikumserfahrungen

Im Schulalltag können die Kinder und Jugendlichen über ihre außerhalb der Schule gewonnenen Erfahrungen reflektieren, sie verarbeiten und sie mit den verschiedensten Wissensgebieten in Verbindung bringen.

Die Kinder und Jugendlichen verpflichten sich, über ihr Praktikum, über ihre ausgeübten Tätigkeiten und ihre Erfahrungen zu berichten. Neben der mündlichen Form sind schriftliche Formen (einen Bericht schreiben, ein Buch gestalten, eine Wandzeitung entwerfen), künstlerische Formen (Ausstellungen, Zeichnungen) und auch Audio- und Videodokumentation möglich.

Die Jüngeren werden ihre Praktikumserfahrungen mit Unterstützung ihres Mentors reflektieren und beschreiben. Mit zunehmendem Alter werden sie diese Aufgabe immer eigenständiger ausführen bis hin zur gänzlich selbständigen Dokumentation.

2.5.2. Besichtigungen / Exkursionen / Reisen

Besichtigungen, Ausflüge und Reisen, die im Sekundarbereich immer mehr an Bedeutung gewinnen, werden von den Jugendlichen in zunehmendem Maß selbst vorbereitet. Angefangen mit Ausflügen in die nähere Schulumgebung, längere Wanderungen oder Fahrradtouren bis hin zu Besuchen von Museen, Ausstellungen oder Betrieben. Immer wieder entsteht die Notwendigkeit Karten zu lesen, Preisangebote für Eintritte oder Beförderungsmöglichkeiten einzuholen, Kontakt zu Betrieben aufzunehmen und mehr.

Reisen sind ein neues und zunehmend wichtiges Angebot zum Lernen. Kulturgeschichtliche, geologische und erdgeschichtliche Themen können auf Reisen anschaulich erlebt und erkundet werden. Sie geben Impulse für weitere intensive Reflexion und das Erarbeiten dieser Themen in der Schule.

Besondere Impulse geben Auslandsreisen für das Erlernen und Üben von Fremdsprachen. Die Heranwachsenden haben daneben die Möglichkeit, andere Kulturen kennen zu lernen, Andersartigkeit zu entdecken und mit Bekanntem zu vergleichen.

2.5.3. Lernen außerhalb der Schulzeit

Selbstinitiiertes Lernen endet nicht mit den Schulstunden, Kinder und Jugendliche lernen und bilden sich überall, auch zu Hause. Das Arbeiten und Lernen zu Hause ergänzt das Arbeiten in der Schule.

Themen, an denen die SchülerInnen in der Schule arbeiten, sind zu Hause genauso aktuell. Dort wird oft weiter gearbeitet. Die Aktivitäten in der Schule können auch durch „Mitgebrachtes“ von zu Hause bereichert werden. Zum Beispiel durch Gelesen, Erleben von Tätigkeiten der Eltern oder anderer Erwachsener, durch Museumsbesuche, durch Reisen und mehr. Es können Informationen aus Büchern oder bei einem Bibliotheksbesuch eingeholt werden, die dann wieder in die Arbeit in der Schule mit einfließen. Beobachtungen (z.B. von Naturphänomenen) können über mehrere Tage durchgeführt, protokolliert und in der Schule ausgewertet werden.

2.6. Lernen im sozialen Bereich

Der Mensch ist ein soziales Wesen. Er ist immer Teil eines sozialen Gefüges. Sein Verhalten wirkt sich auf andere Menschen aus, ebenso wie sich die Handlungen anderer auf ihn auswirken. Die Beziehungen zu anderen Menschen sind für jeden von herausragender Bedeutung. Sie beeinflussen seine Aufnahmefähigkeit, seine Lernbereitschaft und seine Initiative. Entspannte soziale Beziehungen, Achtung, Liebe und Respekt gehören zu den Grundbedürfnissen jedes Menschen. Deshalb wird an der AKTIVEN SCHULE den Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen, sowie zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Lernformen an der AKTIVEN SCHULE fördern die Entwicklung entspannter sozialer Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen. Insbesondere im freien Spiel und in der Projektarbeit erleben sie sich als Gemeinschaft. Indem sie gemeinsam an einer selbstgestellten, ihren Bedürfnissen entsprechenden Aufgabe arbeiten, erleben sie Abhängigkeiten voneinander, lernen sie, dass es notwendig ist, gemeinsam nach Lösungen für anstehende Probleme zu suchen, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen.

Der Verzicht auf feste Klasseneinteilung ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, in verschiedenen zusammengesetzten, überschaubaren Gruppen unterschiedliche Rollen im sozialen Gefüge zu übernehmen und dabei vielfältige Aspekte ihrer Persönlichkeit zu erleben und zu entwickeln.

Erwachsene haben durch ihr umfangreiches Wissen, ihre Erfahrungen, durch ihre Fähigkeit strategisch zu denken und durch ihren größeren Aktionsbereich die Verantwortung und eine gewisse Macht. Durch die an der AKTIVEN SCHULE praktizierten Lernformen hat der respektvoll begleitende Erwachsene die Möglichkeit, diese natürliche Autorität bewusst einzusetzen und nicht zu missbrauchen. So können die Bedürfnisse der SchülerInnen von den Erwachsenen respektiert werden und die Kinder und Jugendlichen können lernen, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Damit ist eine Voraussetzung dafür gegeben, dass zwischen Erwachsenen und SchülerInnen Beziehungen entstehen können, die frei sind von Druck, Forderungen, Bewertung, Belohnung und Strafe.

2.6.1. Umgang mit Regeln und Grenzen

In jedem sozialen Gefüge bedarf es klarer Regeln und Grenzen. Sie dienen dem Schutz aller und fördern Vertrauen und Sicherheit.

Regeln geben Halt und bieten Raum, um sozial miteinander umgehen zu können. Sie müssen klar formuliert und einforderbar sein. Sie gelten für Erwachsene und Kinder und Jugendliche gleichermaßen. Regeln sind nicht als pädagogisches Instrument zu verstehen, sondern als Grundstein für eine entspannte, sichere und vorbereitete Umgebung. Verantwortungsvoll zu handeln und respektvoll miteinander umzugehen heißt auch, die Regeln und Grenzen einzuhalten, die für die Existenz der Gemeinschaft und das Wohlbefinden aller notwendig sind.

Dieser Respekt entsteht, wenn die Kinder und Jugendlichen ihre Bedürfnisse in den Regeln wiederfinden, wenn sie auch an dem Prozess, die Regeln zu entwickeln, beteiligt sind. Die Kinder und Jugendlichen in der AKTIVEN SCHULE können gemeinsam ihnen wichtige Regeln festlegen und herausfinden, welche Konsequenzen sie bei Nichteinhaltung wünschen und brauchen. Dabei lernen sie, Verantwortung für sich und die Gesamtgruppe zu übernehmen.

Regeln zu haben bedeutet immer auch eine Verpflichtung, bei deren Nichteinhaltung nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung eine Konsequenz folgt (Beispiel: Wer seinen Arbeitsplatz nicht aufgeräumt hat, kann keine neue Tätigkeit aufnehmen). Die Begleiter der AKTIVEN SCHULE bestehen hartnäckig, gegebenenfalls ausdauernd, aber generell ohne Androhung von Strafe auf der Einhaltung der Regeln.

In der Übergangs- und Sekundarstufe wird es, ebenso wie in der Primarstufe feste Grundregeln geben, die allgemeingültig sind, zum Beispiel: in bezug auf Aufräumen, sorgfältigen Umgang mit Materialien, Respekt vor dem Eigentum anderer. Daneben wird es veränderbare Regeln und Pflichten geben, die in den wöchentlichen Schulversammlungen diskutiert und festgelegt werden können.

2.6.2. Umgang mit Konflikten

Sich zu verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu entwickeln heißt auch, fähig werden, Konflikte zu lösen. Konfliktfähige Menschen können sich ihren Wünschen und Gefühlen entsprechend verhalten und gleichzeitig die anderer respektieren. An der

AKTIVEN SCHULE haben die Kinder und Jugendlichen Raum, Auseinandersetzungen zu führen.

Wo erwünscht oder notwendig begleitet ein Erwachsener den Konflikt. Er ist dabei im Bedarfsfall ein Sicherheitsgarant für den Prozess, in dem jeder am Konflikt Beteiligte seinen Standpunkt, seine Wünsche, Bedürfnisse und Forderungen vorbringen und im Verlauf dessen seine eigenen Lösungen finden kann. Der Erwachsene versucht nicht, den Konflikt zu lösen oder Prozess durch eigene Vorschläge zu beschleunigen.

2.6.3. Mitverantwortung und Mitbestimmung

Wenn die Schule ihrem Anspruch gerecht werden will, die Kinder und Jugendlichen zu Entscheidungsfähigkeit, Selbstbestimmung und verantwortlichem Handeln zu befähigen, sollte sie eine Institution sein, in der die SchülerInnen die Erfahrungen machen können: Meine Meinung ist gefragt und hat Einfluss, ich kann meine Wünsche einbringen, ich kann etwas verändern.

Deshalb finden Mitverantwortung und Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen einen festen Platz in den Strukturen des Schulalltags. Dazu gehört zum Beispiel die wöchentliche Schulversammlung, in der die Kinder und Jugendlichen ihre Probleme und Anliegen darstellen und gemeinsam Lösungen, Regeln und Pläne für die nächste Zeit entwickeln können.

Haben die Jugendlichen genügend Respekt erfahren, ist ihre Bereitschaft und Fähigkeit gewachsen, Mitverantwortung für die entspannte Umgebung zu übernehmen. Wenn es jetzt notwendig wird, in der Schulversammlung über Schwierigkeiten zu reden, ist es *ihr* Anliegen miteinander zu beraten und Lösungen zu finden, damit sie trotzdem friedlich zusammenleben und ihren Bedürfnissen nachgehen können.

2.7. Vorbereitung auf Beruf oder Schulwechsel

Die SchülerInnen erwerben sich in einer derart konzipierten Schule während ihrer Schulzeit Fähigkeiten, die in unserer Gesellschaft heute als Schlüsselqualifikationen gefordert und in dem Modellversuch „Evaluation von Schlüsselqualifikationen“ des Landes Baden-Württemberg in acht Kompetenzbereichen benannt werden: Arbeitsmethodik, Eigeninitiative und Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit.

Die Erfahrungen aus anderen Schulen mit ähnlicher Konzeption (zum Beispiel Pesta, Sudbury Valley und andere) bestätigen, dass sich SchülerInnen solcher Schulen sehr gute Voraussetzungen für einen Schulwechsel oder einen Berufseinstieg schaffen.

Vier wissenschaftliche Untersuchungen¹⁴ haben übereinstimmend festgestellt:

- Nach kurzer Eingewöhnungszeit finden sich SchülerInnen von Freien Alternativschulen mit Unterricht in Angebotsform ohne Zwang zur Teilnahme in dem ungewohnten System weiterführender Schulen gut zurecht. Dabei hilft ihnen ihr Selbstvertrauen und ihre Reflektionsfähigkeit.
- SchülerInnen solcher Schulen zeigen ausgeprägte soziale Verhaltensweisen, die sie in besonderem Maße befähigen, sich in den weiterführenden Schulen einzuleben und Konflikte zu schlichten.
- Sie fallen an weiterführenden Schulen durch sehr hohe Lernbereitschaft positiv auf.
- In ihren Leistungen im Vergleich mit den Leistungen von Kindern an staatlichen Schulen liegen sie keineswegs zurück.

Die Begleiterinnen an der AKTIVEN SCHULE TÜBINGEN bieten den Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 zusätzlich Unterstützung an bei ihrer Entscheidungsfindung für einen Beruf beziehungsweise bei einem Wechsel auf eine weiterführende Schule. Dies kann zum Beispiel sein:

- Praktikumsplätze zu finden und die SchülerInnen im Praktikum zu begleiten (siehe Punkt 2.5.1.).
- Eine individuelle Gewichtung der Aktivitäten entsprechend den Berufswünschen innerhalb der Schule vorzunehmen (zum Beispiel handwerkliche Grundlagen, Fremdsprachen).
- Mit dem Arbeitsamt zusammen zu arbeiten.
- Eine umfangreiche und selbständig konzipierte Arbeit im letzten Schuljahr zu erstellen, die die erworbenen Fähigkeiten verdeutlicht.
- Eine Mappe zusammenzustellen aus Arbeiten, die der/die Jugendliche während des Jahres gefertigt hat und die sein/ihr Können zeigen.
- Unterstützung bei der gezielten Vorbereitung auf die Abschlussprüfung oder Aufnahmeprüfung einer weiterführenden Schule anzubieten.

¹⁴ Vgl. Ulrike Köhler: *Die Glocksee-Schule und ihre AbsolventInnen. Eine empirische Studie. Dissertation an der Universität Kassel 1997. (Veröffentlicht auf Mikrofilm)*

Vgl. Gerold Scholz: *Lernprozesse unter Kinder*; Gerhard de Haan: *Was leisten freie Schulen?*, in: *Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hg.): Freie Alternativschulen – Kinder machen Schule. Wolfratshausen 1992.*

Vgl. Tanja Altenburg u.a.: *Übergangsprobleme von Schüler/innen der „Freien Kinderschule Hamburg/Harburg“ beim Wechsel auf weiterführende Schulen. Hrsg. vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Hamburg 1996.*

Vgl. Torsten Rüdiger: *Durchlässigkeit des Schulsystems und individuelle Schullaufbahn – Studie zur Übergangsproblematik von Kindern der Freien Schule Leipzig-Connewitz e.V. zu Institutionen des öffentlichen Schulsystems. Wissenschaftliche Untersuchungen im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Leipzig. Leipzig 1997.*

3. Dokumentation

Die Erwachsenen notieren täglich die Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen der vorbereiteten Umgebung, in denen sie gerade begleiten. Diese Beobachtungen werden nach Lernbereichen aufgeschlüsselt.

In regelmäßigen Teamgesprächen findet ein ausführlicher Austausch über die Entwicklungs- und Lernprozesse einzelner SchülerInnen im sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich statt.

Mit zunehmendem Alter wächst die Fähigkeit der SchülerInnen, selbst an der Dokumentation ihres Tuns mitzuwirken. In der Sekundarstufe führt jeder Jugendliche eine Art Tagebuch über seine Aktivitäten innerhalb der Schule und während seiner Praktika, das er in regelmäßigen Abständen mit seinem Mentor bespricht (siehe Punkt 2.5.1.).

Im Gespräch mit den Eltern berichten die BegleiterInnen über die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes an der Schule und erfahren von den Eltern etwas über das Zusammensein mit ihrem Kind, über sein Tun und seine Lernschritte zu Hause. Im Austausch mit den Eltern wird so ein umfassendes Verstehen und Begleiten der Kinder und Jugendlichen möglich.

Die täglichen Dokumentationen aller BegleiterInnen, die Aufzeichnungen der Team- und zum Teil der Elterngespräche und das Tagebuch der SekundarschülerInnen bilden die Grundlage für die jährlichen Entwicklungsberichte, die Aussagen zum sozialen Lernen der SchülerInnen, zur Arbeitsweise und zu den Tätigkeiten in den verschiedenen Lernbereichen machen.

Der „sozial-emotionale Bereich“ berichtet über das Sein der Kinder und Jugendlichen in der Schule, macht Aussagen zu ihrer Entspanntheit, ihrer Sicherheit, darüber wie sie ihre eigenen Grenzen und Möglichkeiten wahrnehmen, wie sie mit sich selbst, anderen SchülerInnen, mit BegleiterInnen und dem Material umgehen. Dazu gehört auch, wie die Einzelnen sich an vorgegebene oder vereinbarte Regeln halten oder mit Konflikten umgehen.

Der Bereich „Arbeitsweise“ gibt Wahrnehmungen zu Arbeitsverhalten in der Einzelarbeit, der Arbeit zu zweit oder innerhalb einer Gruppe wieder. Es wird berichtet über Ausdauer, Aufmerksamkeit und Sorgfalt, Kreativität im Umgang mit Problemen, finden von Lösungen bei auftretenden Schwierigkeiten.

In den einzelnen Lernbereichen berichten wir, was die Jugendlichen arbeiten und wie sie es tun und stellen Einzelheiten zum Stand und zur Entwicklung des Lernens und der Kenntnisse dar.

Von der Grundannahme ausgehend, dass die Leistung der Kinder und Jugendlichen auf ihrem natürlichen Forschungsdrang und dem Einssein mit ihrem selbstgewählten Tun gründet, verzichtet die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN auf eine externe Bewertung und Benotung der Tätigkeiten ihrer SchülerInnen. Eine Bewertung von außen hieße die Kinder und Jugendlichen von ihrem Selbstverständnis weg auf eine äußere Instanz hin auszurichten und ihre innere Kraft zu schwächen, die der Antrieb für das selbstbestimmte Lernen ist. An Stelle der Beurteilung in Form von Notenzeugnissen tritt

der jährliche Bericht über die Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen SchülerInnen.

Für den Wechsel in eine staatliche Schule – zum Beispiel wegen Umzug – sind wir bereit, neben den Entwicklungsberichten auch Gespräche mit der aufnehmenden Schule zu führen. Bei Schulen mit ähnlicher Konzeption wie die der Aktiven Schule TÜBINGEN hat sich bewährt, dass die aufnehmende Schule die Kinder altersgemäß einstuft und ihnen ein halbes Jahr „Einarbeitungszeit“ gewährt. Da ihre Freude am Lernen erhalten blieb und sie gelernt haben, wie sie sich Lerninhalte aneignen können, reicht ihnen diese Zeit meist, sich im neuen Lernsystem zurecht zu finden. Danach kann die aufnehmende Schule ihre eigenen Bewertungsmaßstäbe anlegen.

Die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN vergibt keine Schulabschlüsse. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, Hauptschulabschluss oder Realschulabschluss als Schulfremdenprüfung an einer staatlichen Schule abzulegen. Auf Wunsch der Jugendlichen bietet die Schule Hilfe bei den Prüfungsvorbereitungen an.

4. Die Aufgabe der begleitenden Erwachsenen

Die BegleiterInnen der AKTIVEN SCHULE brauchen zuallererst das Zutrauen in den Wachstumsprozess des Kindes. „Der Lehrer muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“ formulierte Maria Montessori. Um jedem Kind seinen individuellen Reifeprozess zu ermöglichen, bedarf es keiner aktiven Vorgabe wie Lehren, Lernziele vorgeben, Bewerten, sondern aufmerksamen Begleitens auf seinem Entwicklungs- und Lernweg. Dies bedeutet ein neuartiges Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Kindern.

„Die größte Versuchung ist es, den Entscheidungen der Kinder vorzugreifen, in der besten Absicht ihnen Mühe und Frustration zu ersparen.“¹⁵

„Zwischen den beiden Extremen ‘ein Kind allein lassen‘ (es verlassen) und ‘sein Problem lösen‘ liegt das Gebiet, in dem sich echte Entwicklungsprozesse ergeben. Leider wird es von erziehenden Erwachsenen so selten betreten, dass wir es beinahe als Niemandsland bezeichnen können. In dieser Zone sind wir beim Kind, wir begleiten es, wir sind einfach da. Wir gehen nicht weg, ermuntern auch das Kind nicht mit dem üblichen ‘das kannst du schon‘ zur Selbständigkeit, motivieren es nicht, greifen seinen Ideen nicht voraus, lenken es nicht ab, unterstützen es, wenn nötig und erwünscht in seiner Aktivität und setzen – wenn dies erforderlich ist – Grenzen, damit alle Beteiligten sich wohl fühlen können.“¹⁶

Die BegleiterInnen der AKTIVEN SCHULE sind jeden Tag verantwortlich für eine entspannte, vorbereitete Umgebung, zu der sie selbst gehören, damit die Kinder und Jugendlichen die Rahmenbedingungen vorfinden, die sie brauchen, um ihre Entwicklungsprozesse gehen und ihre Entwicklungsaufgaben erfüllen können.

¹⁵ Wild, R.: *Mit Kindern wachsen*, Heft 2/98, S. 8

¹⁶ Wild, R.: *Sein zum Erziehen*, Freiamt, 1995, S. 73

Ein sehr wichtiger Bestandteil der Arbeit der BegleiterInnen ist es, den Grundbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nach liebevoller Zuwendung, Sicherheit und Wärme zu entsprechen. Das heißt auch, ihnen Sicherheit zu geben, wenn sie emotional im Stress sind, Konflikten beizuwohnen, ohne diese für die Beteiligten zu lösen und zu garantieren, dass die vereinbarten Regeln und Grenzen eingehalten werden, damit die Umgebung entspannt bleibt.

Sich den Kindern und Jugendlichen liebevoll zuzuwenden und ihre Autonomie zu achten, bedeutet auch, ihren Entwicklungsstand zu kennen, sich mit ihrer Geschichte und ihren Reifezyklen vertraut zu machen und sie in ihrem Tun aufmerksam wahrzunehmen. Mit dieser Kenntnis kann der Erwachsene die vorbereitete Umgebung mit didaktischen Materialien immer wieder erweitern, Lernangebote, Projekte und Kurse vorbereiten und durchführen und sich den Kindern entsprechend ihrem Interesse zur Wissensvermittlung und mit Tätigkeitsangeboten zur Verfügung stellen.

Es bedeutet ebenso, Lernhemmnisse und Entwicklungsprobleme der Kinder und Jugendlichen zu erkennen, Ursachen aufzudecken und Wege zu deren Überwindung zu finden.

Die BegleiterInnen nehmen die Kinder und Jugendlichen in all ihren Aktivitäten differenziert wahr und führen Beobachtungsbögen, die die Entwicklung der Kinder dokumentieren. Diese Dokumentationen sind Grundlage für Teamgespräche, für die regelmäßig stattfindenden Gespräche mit den Jugendlichen und Eltern, für die Entwicklungsberichte am Schuljahresende und für den Bericht an die Schulaufsichtsbehörde.

Zur Aufgabe der BegleiterInnen gehören auch regelmäßige Teamgespräche, in denen sie einerseits ausführlich die Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen reflektieren und andererseits ihr eigenes Verhalten hinterfragen. Immer wieder sind sie gefordert, ihre Umgangsformen mit den Kindern zu überdenken und neue Formen zu entwickeln, um die Kinder und Jugendlichen immer besser als gleichwertige Persönlichkeiten zu akzeptieren und authentisch auf sie reagieren zu können.

Nach unserer Überzeugung gehören Eltern und ihre Kinder in einem ganz besonderen Lebensprozess zusammen, das grundsätzliche Lebensgefühl der Kinder stammt aus ihren familiären Situationen und Beziehungen. Aus diesem Grund soll ein ständiger Austausch zwischen Schule und Elternhaus stattfinden, damit Vertrauen und Miteinander wachsen. Neben den regelmäßig stattfindenden Elternabenden führen die Begleiterinnen der AKTIVEN SCHULE mindestens einmal im Jahr ein ausführliches Gespräch mit beiden Elternteilen, in dem sie sich gemeinsam mit den Eltern über das Sein ihres Kindes an der Schule und über das Zusammensein mit ihrem Kind zu Hause austauschen und feststellen, ob das Kind sich entsprechend seiner Entwicklungsstufe verhält und ob es sich seinen Entwicklungsaufgaben stellt. Gemeinsam mit den Eltern versuchen die Begleiterinnen, Schwierigkeiten zu überwinden.

Zur Basis einer erfolgreichen Arbeit in der Schule gehört die regelmäßige Reflexion der Erwachsenen untereinander, das Bedürfnis und die Bereitschaft zur Veränderung und der offene, lösungsorientierte Umgang mit Konflikten. Es bedeutet, die eigene Arbeit als Lernprozess zu sehen.

Wie in der Grundschule gestalten die Eltern auch in der Sekundarstufe den Alltag der Schule mit, zum Beispiel bei der Herstellung des didaktischen Materials, Gestaltung

von Festen oder durch eigenverantwortliche Übernahme ganzer Arbeitsbereiche. Darüber hinaus können sie ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihr Wissen einbringen, indem sie Angebote, Projekte oder Kurse anbieten und durchführen.

Für alle, die verantwortlich an der AKTIVEN SCHULE mitarbeiten, ist eine ständige Weiterbildung unerlässlich. Sie verpflichten sich im Umgang mit den Materialien allmählich so sicher werden, dass die Kinder und Jugendlichen bei ihnen erleben können, wie sie sie mit Freude gebrauchen.

Auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Freien Schulen sowie die Auseinandersetzung mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist selbstverständlich.

„Die größte Schwierigkeit, die das aktive System für uns Erwachsene mit sich bringt, ist die Forderung, die Kinder heute so leben zu lassen, wie sie wirklich sind. Nur in dem Maß, in dem wir gewillt sind, auf unseren eigenen Füßen zu stehen, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen, können wir diesen Prozess bei den Kindern nicht nur ohne Angst erlauben, sondern ihn durch unsere eigene Erfahrung unterstützen.“¹⁷

5. Zeitliche Struktur

Jedes Kind entfaltet einen in ihm angelegten individuellen Entwicklungsplan und steuert aufgrund dieses inneren Bauplans seine Lernprozesse in der vorbereiteten Umgebung der Schule selbst. Es setzt für sich entsprechend seines Entwicklungsstandes besondere Schwerpunkte.

Aus diesem Grund wird die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN sich mit den angebotenen Lerninhalten zwar am Bildungsplan und den Bildungsstandards für die staatliche Hauptschule des Landes Baden-Württemberg in der jeweils neuesten Fassung orientieren, aber nicht die dort geltende Stundentafel übernehmen.

Im Schulwochenplan sind keine Pausen und Stunden vorgesehen, da die SchülerInnen selbst entscheiden, wann sie arbeiten, spielen oder sich erholen. Zeitliche Orientierung ergeben die jeweils aktuellen Angebote, Projekte und Kurse an der Wochentafel.

Mit ihren Schulzeiten wird sich die AKTIVE SCHULE TÜBINGEN an der Anzahl der Schulstunden für die jeweiligen Jahrgänge der Hauptschulen und Werkrealschule orientieren.

¹⁷ Wild, R.: Mit Kindern wachsen, Heft 2/98, Umschlagrückseite

Literaturliste

- Altenburg, Tanja u.a.: Übergangsprobleme von Schüler/innen der „Freien Kinderschule Hamburg/Harburg“ beim Wechsel auf weiterführende Schulen. Hrsg. vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Hamburg 1996.
- Bildungsplan der Hauptschule und Werkrealschule 2004 Baden-Württemberg.
- Köhler, Ulrike: Die Glocksee-Schule und ihre AbsolventInnen. Eine empirische Studie. Dissertation an der Universität Kassel 1997. (Veröffentlicht auf Mikrofilm)
- Montessori, Maria: Kinder sind anders. München 1999.
- Montessori, Maria: Über die Bildung des Menschen. Freiburg 1966.
- Pearce, Joseph Chilton: Emotionale Erfahrung und Intelligenzentwicklung in „Mit Kindern wachsen“, Juli 2003.
- Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz. Klett 1969.
- Pulaski, Mary Ann S.: Piaget – Eine Einführung in die Theorien und sein Werk. Fischer Verlag.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M. 2003.
- Roth, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Typoskr. Bremen 2003.
- Rüdiger, Torsten: Durchlässigkeit des Schulsystems und individuelle Schullaufbahn – Studie zur Übergangsproblematik von Kindern der Freien Schule Leipzig-Connewitz e.V. zu Institutionen des öffentlichen Schulsystems. Wissenschaftliche Untersuchungen im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Leipzig. Leipzig 1997.
- Scholz, Gerold: Lernprozesse unter Kinder; Gerhard de Haan: Was leisten freie Schulen?, in: Bundesverband der Freien Alternativschulen (Hg.): Freie Alternativschulen – Kinder machen Schule. Wolfratshausen 1992.
- Wild, Rebeca: Kinder im Pesta. Freiamt 1993.
- Wild, Rebeca: Lebensqualität für Kinder und andere Menschen. Beltz Verlag, 2001.
- Wild, Rebeca: Sein zum Erziehen. Freiamt 1995.
- Wild, Rebeca: in „Mit Kindern wachsen“, Heft 2/98.
- Zimmer, Renate: Handbuch der Bewegungserziehung. Freiburg 1993.

Anhang

Lernen findet im Gehirn statt – Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Hirnforschung

von Prof. Ulrich Herrmann

Prof. Herrmann hat seit 1994 den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Ulm inne, wo er sich intensiv um eine berufsorientierte Reform der Lehrerbildung bemühte. Seit Ende 2003 ist er Honorarprofessor an der Universität Potsdam. Anfang 2004 wurde Herrmann an der Universität Ulm emeritiert.

Das Experiment über menschliches Lernverhalten mit acht Wochen alten Säuglingen war ebenso einfach wie sein Ergebnis verblüffend: Drei Wochen lang hängten Forscher über die Bettchen der Säuglinge jeden Tag für zehn Minuten Mobiles. Sie bildeten drei Gruppen. Die Gruppe A erhielt gewöhnliche Mobiles, die sich eben bewegten oder auch nicht. Die Gruppe B bekam Mobiles, die jede Minute fünf Sekunden lang eine Drehbewegung ausführten. Der Gruppe C wurden Mobiles über die Bettchen gehängt, die mit Drucksensoren in Verbindung standen, die in die Kopfkissen eingenäht waren, so dass die Kopfbewegungen der Säuglinge über die Drucksensoren in den Kopfkissen die Mobiles in Bewegung setzten. Was zeigte sich nach drei Wochen? In den Gruppen A und B – das sind die Säuglinge, die zufällige bzw. mechanisch wiederkehrende Mobilebewegungen gesehen hatten – veränderte sich die Häufigkeit der Kopfbewegungen nicht, wohl aber in der Gruppe C, also derjenigen Gruppe, wo Kopfbewegungen die Mobiles in Bewegung gesetzt hatten. Die Säuglinge der Gruppe C hatten offensichtlich in wenigen Tagen gelernt, dass sie mit ihren Kopfbewegungen das Mobile beeinflussen konnten. Ihr Interesse am Mobile wurde von Tag zu Tag größer, während die Kinder der Gruppen A und B ihre Mobiles immer weniger beachteten. Das Experiment hatte aber noch aufregend andere, völlig unerwartete Wirkungen auf das Verhalten der Säuglinge der Gruppe C. Im Unterschied zu denen der Gruppen A und B zeigten sie einen lebhafteren Gesichtsausdruck, sie lächelten mehr, und – vor allem – sie versuchten immer wieder, durch die Artikulation von Tönen ihrem Behagen und ihrer Freude Ausdruck zu verleihen.

Aus diesem Experiment können mehrere Schlussfolgerungen gezogen werden.

Erstens: "Die kindliche Neugier, ausgedrückt als Interesse und Freude, Lebhaftigkeit und Wohlbehagen, wird am meisten geweckt und bleibt am längsten erhalten, wenn sich das Kind aktiv betätigen kann."

Zweitens: "Die Neugier ist nicht beliebig. Sie wird festgelegt durch diejenigen Fähigkeiten, die heranreifen und durch Erfahrungen gefestigt werden sollen. Die Neugier bringt das Kind dazu, die notwendigen Erfahrungen in seiner Umwelt zu suchen und auch zu machen. Die Neugier leitet das Kind beim Lernen."

Drittens: "Die Eltern brauchen die Neugier und die Aktivität ihres Kindes nicht zu wecken oder gar zu steuern. Beides bringt das Kind mit. Es ist also ausreichend, wenn die Eltern dem Kind Erfahrungsmöglichkeiten anbieten. Und das Kind soll dann selbst bestimmen können, wie und in welchem Ausmaß es diese nutzen will."¹

So weit die Schlussfolgerungen von Remo H. Largo, Professor für Entwicklungspädiatrie am Zürcher Kinderspital. Weitere Schlussfolgerungen sind aufgrund der aktuellen Gehirnforschung möglich. Sie ergeben sich zum einen aus der kognitiv orientierten Neuro-Wissenschaft, die sich – vereinfacht ausgedrückt – mit den Leistungen des Gehirns beschäftigt wie Wahrnehmen, Ordnen von Informationen, Denken usw. Zum andern ergeben sie sich aus der physiologisch bzw. biologisch orientierten Gehirnforschung, die sich für die Prozesse und die Substanzen in den Gehirnzellen und Gehirnarealen, in den Nervenbahnen und den Nervenverbindungen interessiert, durch die diese Leistungen erbracht werden.

Eine *vierte* Schlussfolgerung formuliert also die Kognitionsforschung: Das Kind lernt offensichtlich "von sich aus", "von selber", ziemlich rasch, wenn genügend Gelegenheiten gegeben werden, eine Regel –

¹ Remo H. Largo: Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München, 6. Aufl. 2002, S. 206.

hier diejenige des Zusammenhangs von Ursache und Wirkung –, ohne dass ihm diese Regel *als solche* erklärt worden wäre (was bei Säuglingen ja auch praktisch nicht ist). Genau so lernen Kinder im Normalfall in kurzer Zeit auch ihre komplizierte Muttersprache mit allen ihren Regeln und Ausnahmen und im Ausland innerhalb weniger Monate die dortige Landessprache.

Daraus formuliert die kognitive Gehirnforschung die *fünfte* Schlussfolgerung: Was das Kind “von selber” gelernt hat – in diesem Fall die Grammatik der gesprochenen Sprache –, das hat tatsächlich das *Gehirn selber erzeugt*. Der Beweis dafür lässt sich leicht führen: Kinder bilden zum Beispiel die regelgerechten Formen für die Mehrzahl, wo es sie in dieser Form umgangssprachlich nicht gibt – “Kohl”/“Köhle”, richtig wäre “Kohlköpfe” oder – bei Verben – die analoge richtige Vergangenheitsform: weil aus “lernen” immer “gelernt” wurde, würde aus “drollen” – was es nicht gibt – automatisch “gedrollt”.

Des weiteren liegt auf der Hand, dass diese Lernprozesse für das Langzeitgedächtnis sehr langsam verlaufen und durch ständiges Üben und Wiederholen unterstützt werden müssen. Andernfalls bleibt das Aufgenommene im Kurzzeitgedächtnis und wird bald wieder vergessen.

Daraus ergibt sich die *sechste* Schlussfolgerung: Das Gehirn erzeugt Wissen sowie die zugehörige Bedeutung auf eine Weise, die unserem Bewusstsein und damit auch unserer willentlichen Beeinflussung entzogen ist. Dieser Befund der Gehirnforschung steht in einem scharfem Gegensatz zur herkömmlichen Auffassung von Lernen als Informationsverarbeitung, eine Auffassung, die meint, das Gehörte bzw. Gelesene müsse nur auf geeignete Weise präsentiert und abgespeichert werden, damit es im Bedarfsfall wieder abgerufen werden kann. Nichts ist falscher als die Vorstellung, das Gehirn funktioniere wie ein *Datenspeicher*, denn in Wahrheit ist es ein *Datenerzeuger*. Genau dies hat auch das Experimente mit den Säuglingen bestätigt: die Gehirne der Gruppe C schalteten sich so, dass der Zusammenhang von Kopfbewegung und Drehbewegung des Mobiles als *bedeutungsvoll* erlebt wurde: die Bedeutung zeigte sich als lustvolle Neugier und als ein Zustand von Wohlbefinden, der durch Eigentätigkeit stimuliert worden war.

Die *siebte* Schlussfolgerung ergibt sich aus der uns inzwischen bekannten Biochemie der zellulären Mechanismen und Prozesse im Gehirn: Gelernt wird nicht nur am besten, wenn damit eine Aktivität des Lernenden verbunden ist, sondern wenn diese Aktivität auch Spaß macht. Denn dieses Wohlbefinden setzt Botenstoffe frei, ohne deren Vorhandensein und Wirkung nichts gelernt werden kann, weil die elektrischen Impulse als Träger der Information nicht weitergegeben werden. Die unbewusst ablaufenden Prozesse der Wissens- und Bedeutungskonstruktion hängen vom Funktionieren eines Systems im Gehirn ab, das das limbische System genannt wird. Gemeint ist die Verteilung bestimmter Funktionen und Leistungen des Gehirns auf verschiedene Areale, die z. B. zuständig sind für unsere bewussten Emotionen und kognitiven Leistungen, für die Organisation unseres Faktengedächtnisses, für die Kontrolle negativer Gefühle und die Belohnung von Erfolgen. Wenn diese Vorgänge im Gehirn ablaufen, kann man sie durch bildgebende Verfahren sichtbar machen. Sichtbar wird natürlich nicht *was* dort geschieht, sondern *dass* dort etwas geschieht.

Warum dort etwas geschieht, erklären die sogenannten neuro-modularischen Systeme, die – daher die Bezeichnung – die Gehirntätigkeit gestalten: “Steuerung von Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse, Lernfähigkeit durch die Neuromodulatoren Noradrenalin für allgemeine Aufmerksamkeit, Erregung, Stress, durch Dopamin für Antrieb, Neugier, Belohnungserwartung, durch Serotonin für Dämpfung, Beruhigung, Wohlfühl und durch Acetylcholin für gezielte Aufmerksamkeit und Lernförderung.”²

Diese Systeme, schreibt der Bremer Gehirnforscher Gerhard Roth, “bilden das zentrale Bewertungssystem unseres Gehirns. Dieses System bewertet alles, was durch uns und mit uns geschieht, und zwar danach, ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist. Das Gehirn legt diese Bewertungen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis nieder, das weitgehend unbewusst arbeitet. In jeder Situation wird vom limbischen System geprüft, ob diese Situation bereits bekannt ist bzw. einer früheren sehr ähnelt, und welche Erfahrungen wir damit gemacht haben. Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: ‚Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?‘ Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrung. Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuro-modulatorischen Systeme die in der Großhirnrinde vorhandenen Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht.” Und – so können wir fortsetzen – wenn

² Gerhard Roth: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Typoskr. Bremen 2003. – Ders.: Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M. 2003.

das System zu einem negativen Ergebnis kommt, dann unterbindet das System die Entstehung neuen Wissens, mit anderen Worten: Dann wird nichts gelernt, ob der Lerner will oder nicht, denn er hat darauf keinen willentlichen Einfluss!

Die Befunde über Gehirnaktivitäten beim erfolgreichen und erfolglosen Lernen, über deren Voraussetzungen und Rahmenbedingungen³, haben eine lebhafte Debatte ausgelöst über die Bedeutung der Gehirnforschung für die Pädagogik⁴ – und umgekehrt: der pädagogischen Erfahrung für die Interpretation der Befunde der Gehirnforschung. Diese Debatte wird derzeit sicherlich mit überzogenen Hoffnungen an die Gehirnforschung geführt (sie steht ja noch ganz am Anfang), und diese Debatte wird mit Abwehrreaktionen seitens der akademischen Pädagogik emotionalisiert (etwa: *wie* etwas gelernt werde, sage doch noch lange nichts darüber, *was* zu lernen sei), worauf der Gegeneinwand kommt, die Lehrer sollten sich doch gefälligst mal dafür interessieren, *ob* und *unter welchen Bedingungen* überhaupt eine Gehirntätigkeit festzustellen sei, ohne deren Vorhandensein auch die beste pädagogische Absicht und Anstrengung lediglich vergebliche Liebesmüh sei.

Die aktuelle Gehirnforschung teilt mit, was sie in der Grundlagenforschung über erfolgreiches Lernen herausgefunden hat. Der Magdeburger Gehirnforscher Henning Scheich konzentriert seinen Bericht über erfolgreiches Lernen auf folgende Punkte: *Erstens*: individuelle Erfolgserlebnisse sichern Motivation und Gedächtnis, und *zweitens*: klare Lernherausforderungen für bewältigbare Problemstellungen verhindern Vermeidungsverhalten.⁵ Erfolgreiches (schulisches) Lernen beruht für Scheich auf der richtigen Mischung von Anregungen und Anforderungen, Motivation, Erfolgserlebnissen und neuen Herausforderungen; kurz gesagt: es beruht auf Zufriedenheit aufgrund von Aufgabenbewältigung (Leistung), also auf einem *emotionalen* Sachverhalt.

Scheich beschließt seine Ausführungen mit einem überraschenden Satz zum Verhältnis von Gehirnforschung und Pädagogik: "Dies ist die Weisheit bestimmter Klassiker der Pädagogik und deshalb ein alter Hut. Wir wissen jetzt aber, *warum* sie Recht hatten." Nicht anders der Bremer Gehirnforscher Roth. Er betont sehr ausdrücklich, dass die aktuelle Gehirnforschung nichts vorträgt, was für den guten Pädagogen einstweilen inhaltlich neu wäre. "Der Fortschritt", sagt Roth, "besteht vielmehr darin, zeigen zu können, *warum* das funktioniert, was ein guter Pädagoge tut, und das nicht, was ein schlechter tut. Nur so aber können bessere Konzepte des Lehrens und Lernens entwickelt werden, und die meisten Experten sind sich inzwischen darin einig, dass die gegenwärtigen Konzepte schlecht sind."

Warum sind sie es? Weil sie, wie oben angedeutet, auf der kognitions- und lernpsychologischen Konstruktion von Lernen als Informationsverarbeitung beruhen und weil sie – wie wir jetzt wissen – von der falschen Vorstellung einer Steuerungs- und Optimierungsmöglichkeit dieser Informationsverarbeitung durch geeignete Instruktion ausgehen und weil die Lernen ermöglichenden und Lernen verhindernden Prozesse im Gehirn damals unbekannt waren.

Das auf Erfahrung beruhende reformpädagogische Wissen vom erfolgreichen Lernen ist heute weitgehend in Vergessenheit geraten. Vorrangig geht es dabei um folgende Punkte, die die (deutsche) Reformpädagogik⁶ seit über hundert Jahren auszeichnen und die nun überraschende Aktualität gewinnen bei dem Versuch, Gehirnforschung und Pädagogik in ein *gegenseitiges* Lern- und Anreungsverhältnis zu setzen (wie es der Ulmer Psychiater, Gehirn- und Lernforscher Manfred Spitzer tut⁷).

Wenden wir uns zunächst dem Bereich *Selbsttätigkeit – Arbeitsschule – Projektarbeit* zu.

Das Gegenmittel gegen die "schläfrig" machende Memorierschule des 18. Jahrhunderts war die Schule der *Selbsttätigkeit*. Selbsttätig sind die Schüler "bei der Sache": Arbeitseifer überwindet Hindernisse, Misserfolge lenken auf den richtigen Weg, Erfolge erzeugen Motivation. Die Schüler *können* etwas,

³ Wolf Singer: Was kann ein Mensch wann lernen? In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/M. 2002, S. 43-59.

⁴ Die Geburt der Intelligenz. Wie Kinder denken lernen. Titelgeschichte des SPIEGEL, Nr. 43, 20.10.2003. – Die Entschlüsselung des Gehirns. SPIEGEL-Spezial 4/2003.

⁵ Henning Scheich: Lernen unter der Dopamindusche. In: DIE ZEIT, Nr. 39, 18.9.2003, S. 38.

⁶ Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. München/Wien 2003.

⁷ Manfred Spitzer: Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Hadneln. Zuerst Heidelberg/Berlin 2000. – Ders.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Zuerst Heidelberg/Berlin 2002. – Ders.: Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg/Berlin 2004. – Ders.: Der Mandelkern und die metakognitive Kernkompetenz. Gehirnforschung für die Schule. In: Nervenheilkunde 22 (2003), 4,

⁴weil sie etwas *getan* haben: untersucht, geprüft, geplant, experimentiert, ausgeführt, vorgeführt. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts heißt dieses Konzept *Arbeitsunterricht*, die Medizin gegen die passive Buchschule. Heute ist *entdeckendes Lernen* das wichtigste Prinzip der *selbstorganisierten* Schülertätigkeit im fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht in Projekten. Dabei wird das Lehrer-Instruktions-Modell ersetzt durch das Schüler-Selbstlern-Modell. Und das Gehirn "sagt": Ich tue und kann und bewirke etwas und lerne, dass ich noch mehr kann – wenn man mich lässt. So haben auch die Säuglinge mit den Mobiles, die sie in Bewegung setzen konnten, ihren Zugewinn an Wohlbefinden und Neugier sowie den auffälligen Entwicklungsimpuls gelernt.

Die Schule der Selbsttätigkeit ist die Schule des *selbstorganisierten Lernens*. Und wo bleibt der Lehrer? Er wird jetzt in ganz anderen Funktionen als im herkömmlichen fragend-entwickelnden Frontalunterricht benötigt, vor allem für die Entwicklung von Arbeits- und Lernmaterialien, die Interesse und Neugier wecken, und für die Organisation und Beratung der Arbeitsgruppen. Auf beides werden besonders Gymnasiallehrer heute so gut wie nicht vorbereitet. Aber das selbstorganisierte Lernen erfüllt fast alle zentralen Anforderungen an eine moderne Schulpädagogik, die von der Gehirnforschung gelernt hat. Vor allem löst es das Problem, dass kein langweiliger Lehrer die Schülergehirne nötigt, zuzuhören und sich Interessanterem zuzuwenden. Das Weghören wird als Desinteresse interpretiert und mit schlechten Noten bestraft, die anderweitige Beschäftigung im Unterrichts, der streng genommen gar keiner ist, wird als dessen Störung geahndet. Da hilft dann bekanntlich nur unauffälliges Abschalten – und genau das ist in Gruppen und Projekten nicht möglich: denn was dort nicht gearbeitet wird, wurde eben nicht gearbeitet, und die Verantwortung dafür können die Schüler nicht länger dem langweiligen Lehrer, sondern nur sich selbst zuschreiben. – Hier wurde übrigens die sanfte Variante der Schülerreaktion angeführt. Es ist nämlich gar nicht klar, ob nicht Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen und Aggressivität ganz "normale" mentale Reaktionen auf systematisch organisierte unterrichtliche Langeweile sind!

Die Projektarbeit ermöglicht die Befolgung zweier weiterer reformpädagogischer Prinzipien: das *exemplarische* und das *individualisierte Lernen*.

Unser Gehirn lernt unablässig, weil es angesichts der stetigen Flut von Informationen und dem Zwang zur Ordnung und Strukturierung auch gar nicht anders kann. Es speichert und organisiert aber nur bedeutungsvolle und deshalb wichtige Informationen. Bei 90 Prozent des Schul-"Stoffes" handelt es sich aber *nicht* um solche Informationen, mithin werden sie unverzüglich vergessen. An die Stelle der Vermittlung des relativ bedeutungsarmen Schulbuchwissens tritt beim Exemplarischen Lernen die Erarbeitung eines bedeutungsvollen Sachverhalts, der vor allem durch seine interne inhaltliche Vielfalt ausgezeichnet ist, so dass sich vielfache Zugänge zu ihm didaktisch konstruieren lassen, was aus neurowissenschaftlicher Sicht den großen Vorzug hat, dass auf das so erworbene Wissen über mehrere neuronale Netze zugegriffen werden kann. Und dies erleichtert zugleich die weiterführende Vernetzung dieses Wissens mit späteren neuen Wissensstrukturen.

Die selbstorganisierte Projektarbeit trägt einem weiteren Umstand Rechnung: Das Gehirn funktioniert um so besser, je attraktiver die Lernsituation empfunden wird, und die Attraktivität bemisst sich – wie könnte es anders sein – an der Abschätzung des zu erwartenden Erfolgs. Sobald aber die Rahmenbedingungen für Erfolg besonders mit Rücksicht auf die großen individuellen Unterschiede bei den Lernfähigkeiten und Lernleistungen von den Schülern selbst gestaltet werden können, stellen sich generell erhöhte Lernbereitschaft und erhöhte Motiviertheit ein. Man braucht nur eine Schule zu besuchen, deren Lernarbeit nach dem Marchtaler Plan gestaltet wird, um zu sehen, wie sich Lernbereitschaft und Motiviertheit durch attraktive Lernumgebungen fördern lassen.

Projektarbeit wird auch von einer weiteren Einsicht der Gehirnforschung unterstützt: der Tatsache nämlich, dass das Lernen für das Langzeitgedächtnis langsam vor sich geht. Wer also vier oder sechs Stunden durch einen Unterrichtsvormittag zappen muss, dem wird als Schüler gar keine Chance für nachhaltiges Lernen gelassen, sondern nur die Kurzzeitspeicherung bis zum nächsten Test – und fast alles ist wieder weg. Schule heute organisiert in ihrer jetzigen Betriebsform in der Regel sehr zuverlässig ihre eigene strukturelle relative Erfolglosigkeit, wie TIMSS und PISA gezeigt haben.

Individualisierung ist die Voraussetzung für *Motivation*. Lernen-machen beruht auf erfolgreichen Lern-Veranlassungen und auf Erfolgserlebnissen. Durch pure "Stoffvermittlung" oder für Klassenarbeiten lernen allein wird nichts gelernt, denn was wäre der Nutzen? Mit Erfolgen stellt sich Motivation ein, jene neugiergestützte Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Erfolgsgewissheit, die aus Fehlern lernt

und nicht durch sie entmutigt wird. Dafür muss aber das gehirn-interne "Belohnungssystem" intakt bleiben: Spaß am Gelingen und Spaß an der Leistung, gelernt wird – sagt Scheich – unter der Dopamin-Dusche. – Das Gehirn "sagt": *Ich* bringe etwas zuwege, und deshalb fühle ich mich wohl. Das möchte ich öfter erleben – sonst klinke ich mich aus und gehe entweder auf *stand-by*-Schaltung oder auf Tagtraum-Reisen.

Interesse und Motiviertheit drücken sich aus im Aktivierungsgrad jener neuro-modularischen Systeme, die durch leichten Erwartungsstress, Belohnungserwartung, gezielte Aufmerksamkeit und Konzentration das Aufnehmen von Informationen steigern und für die Verankerung des Wissens im Langzeitgedächtnis sorgen, d. h. für effektives Lernen. Wie diese Prozesse im einzelnen ablaufen, ist noch nicht bekannt, wohl aber eine wichtige Grundbedingung für höhere Lern- und Gedächtnisleistungen, nämlich eine damit verbundene erhöhte Emotionalität, die sich in Begeisterung oder Gefesseltsein ausdrückt, in Betroffensein oder Betroffenheit.

Der enge Zusammenhang von emotionaler Beteiligung und Lernen bzw. Gedächtnis zeigt sich an herausragenden einzelnen und einmaligen Ereignissen, die wir bis in Details behalten, obwohl es keine Wiederholungssituation gegeben hat. Und trotz vieler Wiederholungssituationen vergessen wir bedeutungslose Routine oder uns nicht betreffende Informationen wie die "Tagesschau" von gestern Abend.

Durch die Ermittlung der Bedeutung von Emotionalität und Spaß beim Lernen als wesentlicher Rahmenbedingung für Lernerfolge klärt die Gehirnforschung auch eine heute häufig geführte Diskussion, die hoch ideologisch aufgeladen ist: die Debatte über die sogenannte "*Spaßpädagogik*". Damit kritisieren die Befürworter von betonten Leistungsanforderungen in der Schule einen pädagogischen Standpunkt, den sie abschätzig mit "links" etikettieren, der es den Schülern zu leicht mache, diese sollten vor allem Spaß in der Schule haben und Anstrengungen umgehen können. Häufig wird dies auch "Kuschelpädagogik" genannt. Hier sorgt die Gehirnforschung für Klarheit. "Kuschelpädagogik" ist vor allem jene, die nicht nach den individuellen Interessen und Engagements der Schüler fragt und diese auch herausfordert – was ja mühsam genug ist! –, sondern meint, im lehrerzentrierten Unterricht die "Inhalte" abrufbar "rübergebracht" zu haben – also der klassische Irrtum der Instruktionspädagogik und Instruktionspsychologie. Denn was passiert? Die Gehirne der Schüler schalten ab, sie sind förmlich weggekuschelt worden. Hingegen ist es der Kern einer modernen erfolgreichen "*Spaßpädagogik*", dass sie Lust macht auf fortgesetztes Lernen. Bei dieser Pädagogik steht der Lernende im Mittelpunkt, seine Wertschätzung und seine positive Selbstwahrnehmung. Was er tut und lernt, hat mit *ihm* zu tun. *Deshalb* ist etwas wichtig (und nicht, weil es im Lehrplan steht), und deshalb wird es gelernt. – Das Gehirn "sagt": Endlich werde ich richtig beschäftigt, weil mein Lernen nicht durch sinnlose oder sinnwidrige Informationsüberflutung behindert wird – denn andernfalls *muss* und *werde* ich abschalten bzw. meine automatischen Filter schützen mich vor diesem ganzen Unsinn.

Gegen diesen Unsinn gibt ein probates Mittel: die *Erlebnispädagogik*. Sie ist eine reformpädagogische Praxis mit ungewöhnlichen Erfolgen, innerhalb und außerhalb der Schule und des Unterrichts, nicht anders als im Tourismus, wo die Kundschaft auch gern dafür bezahlt. Die Gehirnforschung erklärt das Konzept so: Menschen, ihre Schicksale, ihre Emotionen, interessieren uns, weil wir daraus etwas lernen über uns und unsere Zeit. Literatur, Kino und Fernsehen bedienen dieses elementare Bedürfnis optimal. Der eigentliche Gegenstand menschlichen Interesses ist zunächst einmal – der Mensch selbst und seine Lebenswelt. Wir, für uns wichtige Menschen, unsere Lebensumstände sind uns wichtig und lernenswert, erst dann kommen Formeln und Formalitäten. Gelernt wird, wo Emotionen im Spiel sind! Reformpädagogisch inspiriertes Lehren nutzt genau dies: Es lehrt in Szenen und Bildern, durch die Vergegenwärtigung menschlicher geistiger und kultureller Herausforderungen und Leistungen. Mathematik und Naturwissenschaften werden so z. B. aufregende Bereiche alter kultureller Praxis: Sie zeigen nämlich Denksportaufgaben und erlauben Entdeckungsreisen in das Innere, was die Welt im Innersten zusammen hält.

Weiter: Lernen ist ein Kommunikationsprozess, mithin am erfolgreichsten in und durch Gruppen, die für sich selbst verantwortlich sind. Lernen in der Gruppe ermöglicht zugleich optimale Individualisierung, weil jeder auf seine Weise und nach seinen Kräften *wahrnehmbar* zum Gruppenerfolg beitragen kann. So wird – durch Selbstwahrnehmung und Selbstkritik – zugleich auch Respekt und Toleranz gelernt. Lernen *bildet!* – Das Gehirn "sagt": Diese strukturierte "Lernumgebung" hilft mir, meine eigenen Strukturen werden stabiler und zugleich differenzierter. Ich habe das schöne Gefühl der Selbstentwicklung.

Für die Masse der Schüler sieht der Schulalltag leider sehr anders aus. Wer kennt nicht die Grundschüler, die stolzgeschwellt, die Schultüte unter dem Arm, endlich mit den Gleichaltrigen in die Welt des

Lesens und Schreibens, des Rechnens und Zeichnens eintauchen wollen, eine Welt, die sie endlich mit den Erwachsenen teilen können. Und nach zwei oder drei Jahren? Schulumüdigkeit breitet sich aus. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen von 15-Jährigen hat gezeigt, dass sie mit Schule vor allem das Treffen mit Freunden verbinden, auch noch interessanten Unterricht – hin und wieder, aber “Lernen”? Gerade mal 20 Prozent. Sind Schulen auf breiter Front eine Institution der Verhinderung von Spaß am Lernen und dadurch von Lernerfolgen?

Die Gehirnforschung würde dies so sehen müssen, denn Leistungsmessung und Leistungsbewertung erfolgen in der Regel in angst- oder stress-besetzten Situationen, in denen das Gehirn kein verzweigtes, sondern nur isoliertes Faktenwissen zur Verfügung stellen kann. Es wird also nicht nur nicht ermittelt, was die Schüler wirklich können, sondern die Art der Ermittlung vermittelt den meisten von ihnen noch dazu das entmutigende Gefühl, dass ihre Anstrengungen entwertet werden.

Eine andere Lehrerausbildung für einen anderen, sozusagen “gehirngerechten” Unterricht müsste hier ansetzen. Die Studierenden kommen mit hohen Erwartungen nicht nur an die fachliche, sondern vor allem an die pädagogische und psychologische Ausbildung, an Einführungen in die Kunst des Unterrichts, des Anleitens, für den Umgang mit Lernschwierigkeiten, mit anderen Worten: mit hohen Erwartungen an eine berufsbezogene Ausbildung. Und was wird ihnen in der Regel an der Universität geboten? Wissenschaftswissen wird in sie hineingestopft, halb verstanden, unverdaulich, gelernt für Klausuren und damit prompt wieder größtenteils vergessen. Ob sie später einmal Schüler auf geistige Entdeckungsreisen mitnehmen können, bleibt ungewiss. Aber Schüler wollen sich und die Welt verstehen, und was bekommen sie geboten? “Stoff” laut Lehrplan, demnächst noch auf Flaschen gezogen, die man “Bildungsstandards” nennt. Die nicht wenigen guten Lehrerinnen und Lehrer haben sich ihre Expertise mühsam und auf sich gestellt aneignen müssen, Unterstützung hatten sie dabei kaum.

Einen krasserer Widerspruch kann es kaum geben als denjenigen zwischen Normierung von Leistungen, die unter erfolgswidrigen Umständen zu erbringen sind, und den Einsichten der modernen Gehirnforschung in die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen individuellen nachhaltigen Lernens und Leistens. Eine Schulpolitik hat dies zu verantworten, die die Schulen durch unpädagogische Vorgaben und Vorschriften dereguliert hat. Es steht zu hoffen, dass die moderne Gehirnforschung dort mehr Wirksamkeit entfalten kann, wo sie bisher der Pädagogik versagt geblieben ist.