



Pädagogisches Konzept

überarbeitet von:

Claudia Wende

Eva Geyer

Ulli Fechter

alf schule jenny-lind-gasse 1 1100 wien tel.01/68 93 354 www.alf-schule.at
email: office@alf-schule.at aktives lernen favoriten (mitglied beim netzwerk -
bundesdachverband für selbstbestimmtes lernen) verein bildungswerkstatt lebensschule
bank austria creditanstalt konto-nr. 670 150 606

Stand Juni 2009

INHALTSVERZEICHNIS

PROLOG	2
A. GRUNDÜBERLEGUNGEN	4
1. AUFGABE UND ZIEL DER SCHULE.....	4
B. DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE UND BILDUNGSZIELE IM ALLTAG	6
1. DEMOKRATISCHES PRINZIP	6
2. DIE VORBEREITETE UMGEBUNG	7
2.1. Eigenschaften und Aufgaben des Arbeitsmaterials.....	8
3. GANZHEITLICHES LERNEN.....	10
4. VERNETZTES LERNEN.....	11
5. SOZIALES LERNEN	12
6. SELBSTWERDUNGSPROZESS UND SELBSTORGANISATION	14
6.1. Selbstbestimmung.....	14
6.2. Selbstbehauptung	16
6.3. Selbstverwirklichung.....	16
C DER SCHULISCHE RAHMEN	18
1. REGELN.....	18
2. REGELN, DIE SICH AUS DEM KONZEPT ABLEITEN	18
2.1. Respektvoller Umgang	18
2.2. Einhaltung des Ordnungsrahmens	18
2.3. Sauberkeit	19
2. 4. Ruhe in den Arbeitsräumen	19
2. 5. Sorgsamer Umgang mit dem Material.....	20
2. 6. Relative Freiwilligkeit im Lernen	20
2. 7. Verpflichtende Teilnahme an den Fixstunden	21
3. REGELN IM ALLTAG	21
4. TAGESABLAUF	21
5. BEOBACHTUNG UND RÜCKMELDUNG.....	22
D PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN UND ÜBERLEGUNGEN.....	23
1. RESPEKT VOR DEM INNEREN ENTWICKLUNGSRHYTHMUS DES KINDES.....	23
2. DIE GRUNDLAGEN DES MENSCHLICHEN LERNENS.....	24
2.1. Der Gebrauch der Sinne - das Empfinden	24
2.2. Sprachliche und mathematische Struktur - das Denken	25
3. DIE ROLLE DER ERWACHSENEN.....	34
4. ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA »FREIHEIT-GRENZEN« REGELN«	37
WOZU GRENZEN SETZEN UND REGELN AUFSTELLEN?.....	38
5. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst (1972)	44
6. Die Entwicklung des moralischen Urteils und des prosozialen Verhaltens.....	45
LITERATURHINWEISE	47

PROLOG

Dieses Konzept fußt auf langjährigen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in unterschiedlichen Schultypen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen sowie auf dem Studium verschiedenster Literatur zum Thema Pädagogik im engeren und weiten Sinn. Es soll unserer Schule als klare Leitlinie dienen und neu aufzunehmenden Eltern einen Einblick in unsere Grundsätze gewähren. Die LehrerInnen dieser Schule können auf verschiedenartige Ausbildungen (zur Kindergruppenbetreuerin, Pädagogische Akademie für Volksschule bzw. Hauptschule, Montessori-Diplome für Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe, Zusatzausbildungen im Bereich des Förderunterrichts, der Interkulturellen oder Integrativen Pädagogik, Seminare mit Rebeca und Mauricio Wild) verweisen und bilden sich ständig weiter. Sie verschreiben sich grundsätzlich keiner einzelnen pädagogischen Ideologie, sondern bemühen sich, aus den verschiedensten Vorstellungen und Erwartungen jene auszuwählen und zu erfüllen, die mit Rücksicht auf die ihnen anvertrauten Kinder und ihre unterschiedlichen Wesenheiten und Anlagen sinnvoll erscheinen und die Kinder verantwortungsvoll auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten können. Um dieser Leitlinie folgen zu können und in Hinkunft zu vermeiden, dass immer wieder von Neuem nach einem möglichst einheitlichen und gangbaren Weg gesucht werden muss, ist es unerlässlich, dass alle Eltern unserer Schule dieses Konzept unterschreiben und damit ihr klares Einverständnis zur Schule und ihrem Profil bekunden.

Die pädagogische Kompetenz liegt bei den LehrerInnen. Wir reden gerne über pädagogische Fragen, informieren oder beraten uns mit den Eltern. Ein Vereinsmitglied (z.B. ein Elternteil) kann den LehrerInnen und dem LehrerInnen-Team aber keine pädagogischen Anweisungen erteilen.

Von den Eltern wird erwartet, dass sie sich mit der Pädagogik der Schule auseinandersetzen und darüber Bescheid wissen. Nur so können Eltern und Pädagoginnen gemeinsam die Kinder sinnvoll begleiten und unterstützen. Wir LehrerInnen bemühen uns, die Anliegen der Eltern wahrzunehmen, zu respektieren und auch zu thematisieren. Raum dafür gibt es bei Elterngesprächen und Elternabenden. Das Kind betreffende Gespräche zwischen Eltern und verantwortlicher Pädagogin sollen einmal pro Semester stattfinden. Bei Bedarf sind natürlich jederzeit Elterngespräche möglich.

Das Konzept beinhaltet grundsätzliche Vorgaben, die die Grundfesten unserer Schule darstellen. So wie ein Haus von tragenden Mauern gestützt und mit Zwischenwänden ausgestattet ist, die der Gestaltung dienen, so besteht auch unser Konzept aus unveränderbaren Säulen, die nicht abgetragen werden dürfen, damit unsere Kinder und auch wir Erwachsenen Sicherheit und Orientierung erfahren können, sowie aus veränderbaren Vorgaben, die aus dem Alltag mit den Kindern entstehen und von oder gemeinsam mit den Kindern und Erwachsenen (LehrerInnen und Eltern) hinterfragt und abgeändert werden können. Ein wichtiger

Aspekt für Veränderungen sind auch Rückmeldungen schulfremder Personen (z.B. Besucher, Projektanbieter ...) und der Austausch mit LehrerInnen anderer Schulen, um der Betriebsblindheit entgegen zu wirken.

A. GRUNDÜBERLEGUNGEN

Die Schule »Aktives Lernen Favoriten« des Vereins »Bildungswerkstatt Lebensschule«, 1100 Wien, Jenny-Lind-Gasse 1, versteht sich als »Demokratische Aktive Schule«. Sie ist eine aus verschiedenen pädagogischen Ansätzen, Methoden und Erfahrungen heraus gewachsene Schule.

1. AUFGABE UND ZIEL DER SCHULE

Vorrangige Aufgabe der Schule ist es, Kindern mit unterschiedlichen individuellen und sozialen Voraussetzungen Möglichkeiten und Hilfe zu geben, sich zu mündigen, kritikfähigen, leistungs- und genussfähigen, ihrer selbst bewussten, sozial kompetenten, toleranten, eigenverantwortlichen und verantwortungsvollen, positiv zum Leben stehenden, emanzipierten und solidarischen, politisch verantwortlichen und tätigen Menschen zu entwickeln.

Eine wesentliche Voraussetzung, um den Kindern und Jugendlichen die Ausbildung dieser Bildungsziele zu ermöglichen, ist das unmittelbare Erfahren und Erleben von demokratischen Strukturen.

Versammlungen, Abstimmungen und Wahlen sind integrierte Bestandteile des Schullebens, durch die die SchülerInnen die Grundsätze eines funktionierenden Zusammenlebens in einer Gemeinschaft erfahren können.

In Beziehungen, die in erster Linie durch gemeinsame Achtung und Gleichberechtigung der Bedürfnisse gekennzeichnet sind, wird den Kindern die Möglichkeit geboten, sich einerseits innerhalb der Gesellschaft zurecht zu finden und andererseits ihre eigenen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Vorlieben zu erkennen und in einer Vorbereiteten Umgebung im Sinne Maria Montessoris sowie in vielschichtigen Angeboten optimal zu entwickeln.

Lernen wird als ganzheitlicher Prozess gesehen, der nicht von den authentischen Bedürfnissen und der Realitätsauffassung der Kinder getrennt werden kann.

Diese Wahrung der physischen, geistigen und psychischen Integrität einerseits und das Praktizieren sozialen, partnerschaftlichen und demokratischen Handelns andererseits sind Bedingungen, unter denen wichtige heutige wie zukünftige wirtschaftliche und soziale Qualifikationen der Gesellschaft wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Fähigkeit zur Informationsbeschaffung erlernt werden können. (aus: Organisationsstatut der ALF)

Es geht uns nicht darum, einfach die traditionelle Pädagogik auf den Kopf zu stellen und damit zu beginnen, alles bisher Verbotene zu erlauben oder alle Methoden der Befürworter der konventionellen Erziehung grundsätzlich abzulehnen. Es gibt nicht »die« wahre und einzige Pädagogik. Wesentlich ist, dass die Kinder eine Schule erleben können, die sich durch die Achtung und das Verstehen ihres sich entwickelnden Lebens kennzeichnet.

In einer angstfreien sozialen Umgebung sollen die Kinder Vertrauen zu sich selbst und zu anderen gewinnen, weltoffen und neugierig bleiben und unterschiedliche Entwürfe von Lebenssinn entwickeln können. Dies umfasst auch die Fähigkeit, für sich selbst Sinn zu erfahren und kann das Verstehen religiösen Sinns mit einschließen. Es wird jedoch den Kindern selbst überlassen, Religion und Politik zu entdecken. Das bedeutet nicht, dass sie darüber in Unkenntnis gehalten werden: Ihnen wird sehr wohl vermittelt, was sich in der Welt ereignet und natürlich auch, dass die Erwachsenen dazu eine Meinung haben und bereit sind, die ihnen gestellten Fragen zu beantworten. Aber die Schule maßt sich nicht an, bestimmte Überzeugungen für die Schüler vorauszuwählen und zu vermitteln.

B. DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE UND BILDUNGSZIELE IM ALLTAG

1. DEMOKRATISCHES PRINZIP

Verantwortungsbereitschaft und eine demokratische Grundhaltung sind Kompetenzen, die nicht nur politisch, sondern neuerdings auch immer mehr in der Wirtschaft gefordert werden.

Wichtigste Gremien für Entscheidungen sind die Versammlung und der Elternabend. Wir sind keine von den Schülern verwaltete Schule, Kinder und Jugendliche, Eltern und LehrerInnen haben ein ihren Kompetenzen entsprechendes Mitspracherecht. Die Eltern besprechen an den Elternabenden Fragen der Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit, Organisatorisches etc. und die SchülerInnen und LehrerInnen auf den wöchentlichen Versammlungen pädagogische Belange, sprich Schulalltag, Lernstoff, Regeln... einfach alles, was das tägliche Leben in der Schule betrifft, von peripheren Angelegenheiten (z.B. gehen wir schwimmen oder klettern) bis zu solchen von erheblicher Tragweite. In beiden Gremien können die Teilnehmer diskutieren und über wichtige Fragen abstimmen. Derzeit findet 2x wöchentlich eine Versammlung statt: eine Primaria- und eine Sekundaria- Versammlung.

Bezüglich des Mitspracherechts gibt es beispielsweise eine Einschränkung: Die jüngeren Kinder sind sicherlich nicht reif genug, ihr Verhalten selbständig ohne Gebote (Regeln) allein aufgrund ihres Verständnisses für andere zu steuern. Die Tatsache lässt sich nun einmal nicht leugnen, dass soziale Verantwortung nicht von selbst entsteht, sondern etwas ist, in das man hineinwächst. (Homer Lane)

Insofern lassen wir die Kinder nicht (mehr) über die Aufnahme neuer Kinder entscheiden (selbstverständlich stehen wir ihnen jederzeit zur Verfügung, falls sie mit uns über etwaige Bedenken hinsichtlich der Aufnahme eines neuen Schülers sprechen wollen und nehmen diese auch absolut ernst), selbstverständlich entscheiden die Kinder ebenfalls nicht über LehrerInneneinstellung und Entlassungen!

Über Regelverstöße und etwaige Konsequenzen wird in der Versammlung zwar diskutiert, oft aber Maßnahmen der Kinder von uns LehrerInnen abgelehnt (ihre Strafen erscheinen oft zu hart und vor allem absurd, stehen in keinerlei Beziehung mit dem Vergehen). Derzeit ist es z.B so, dass ein Kind, welches wiederholt die Stoppregel missachtet, bei einer Lehrerin bleiben muss, sodass die anderen Kinder ungestört ihren Tätigkeiten nachgehen können. Damit bekommt das Kind, das sich antisozial verhalten hat, auch die notwendige und offensichtlich verlangte Aufmerksamkeit. Diese Maßnahme wurde gemeinsam mit den Kindern, allerdings auf Vorschlag der LehrerInnen, beschlossen.

Die wöchentlichen Versammlungen sind ein etablierter Teil des gemeinschaftlichen Lebens. Mit Ausnahme von einigen wenigen Regeln (Sicherheitsvorschriften wie »wir

tun einander nicht weh«, »im Schulgebäude sind keine Waffen erlaubt«, die »Stoppregel« ...) entscheidet die Versammlung gemeinsam mit den LehrerInnen, mit welchen Regeln die Gemeinschaft leben soll.

Veränderungen sind möglich, sofern sie sinnvoll und notwendig erscheinen und in der Versammlung beschlossen werden. Die Gestaltung und damit auch die Veränderung hinsichtlich des Schulalltags unterliegt den Kindern und LehrerInnen, da diese den Schulalltag leben und ihn insofern logischerweise auch gestalten. Vorschläge seitens der Eltern sind selbstverständlich willkommen, ob und wie diese durchgeführt werden, ist Sache der LehrerInnen und Kinder. Es gibt sozusagen eine klare Kompetenztrennung.

Wer demokratische Einstellungen entwickeln soll, muss Demokratie praktizieren dürfen - und das bereits im Kindes- und Jugendalter. Wer moralisch verantwortungsbewusst denken und handeln soll, muss sich mit Fragen der Moral auseinandersetzen, eine eigene Meinung entwickeln und Verantwortung praktizieren dürfen. Mündigkeit und Kritikfähigkeit sind notwendige Erziehungsziele. Eine Voraussetzung für die demokratische Erziehung ist die Vorbereitete Umgebung.

2. DIE VORBEREITETE UMGEBUNG

Die Arbeitsweise eines Kindes unterscheidet sich noch grundlegend von jener eines Erwachsenen. Für das Kind sind die Dinge der Außenwelt Mittel zur Bildung seiner ihm gemäßen Persönlichkeit. Daher ist es die Aufgabe der LehrerInnen, Betreuungspersonen und Eltern, ihm eine Umgebung zu schaffen, in der es seinen Entwicklungsbedürfnissen entsprechend handeln, lernen und wirken kann. (Dazu gehören Erwachsene, die Respekt zeigen) ... für echte Lebens- und Entwicklungsprozesse, die sich aus der Interaktion zwischen Organismen und ihrer Umwelt ergeben. Zentrales Element ist die Tatsache, dass eine solche Interaktion von innen her bestimmt und geführt sein muss, wenn echte Entwicklungsprozesse stattfinden sollen.

Gewünschte wie unerwünschte Resultate im Entwicklungsprozess hängen mit der Qualität und Beschaffenheit der Umgebung zusammen und die Mangelhaftigkeit dieser Umgebung kann nicht durch wohlgemeinte und intelligente Belehrungen wettgemacht werden.

Eine Grundbedingung an eine für echte Entwicklung geeignete Umgebung: Sie soll entspannt sein, d. h. sie darf keine aktiven Gefahren und Forderungen enthalten und die Erwartungen, die wir selbst an andere Menschen haben, sollen in dieser andersartigen Umgebung nicht unser Verhalten bestimmen.

In jeder Umgebung, ob liebevoll vorbereitet oder nicht, sind Erwachsene für Kinder die aktivste Gefahr, es sei denn, sie hätten sich entschieden, Entwicklungsprozesse zu erkennen und zu respektieren.

Diese Behauptung wird akzeptabel, wenn wir in Betracht ziehen, wie abhängig Kinder von der Liebe Erwachsener sind. (Rebeca Wild)

Die Vorbereitete Umgebung unserer Schule umfasst

- ein möglichst vielfältiges und klar strukturiertes Raum- und Materialangebot
- die LehrerInnen, BetreuerInnen, in Projekte eingebundene schulfremde Personen und Eltern und Projekte anbietende Eltern und schulfremde Personen
- die Zeitstruktur (Tagesablauf, Wochenstruktur, zeitlich begrenzte Projekte, Schullandwochen, Projektstage)

Raum- und Materialangebot:

Die Räume unserer Schule sind Themenbereichen gewidmet. Sie erfahren ihrerseits wiederum eine Gliederung in Ecken und Nischen, die bestimmten Tätigkeiten untergeordnet sind: Mathematikraum, Deutschraum, Medienraum, Bastelraum (inklusive Nähecke), Legoecke, Primariaraum (Sozial- und Spielraum, unstrukturiertes Material, Sammel – und Geheimnisecke, Stofftiere, Gesellschaftsspiele etc.), Sekundariaräume Küche, Garderobe, Bubenkeller, Mädchenkeller, Werkraum, Garten...

Die Vorbereitete Umgebung, klare Grenzen und Regeln sollen das Kind in seiner Entwicklung unterstützen. Für junge, noch nicht ausgereifte Organismen stellt die Umwelt immer ein relatives Chaos dar, das heißt, ihr inneres Chaos orientiert sich an äußeren Strukturen, entsprechend den physischen, psychischen und kognitiven Bedürfnissen bewertet der Heranwachsende, wählt aus, nimmt Neues hinzu, lässt Überflüssiges weg etc. (Rebeca Wild)

2.1. Eigenschaften und Aufgaben des Arbeitsmaterials

Das Material muss so beschaffen sein, dass es

- die Phantasie beflügelt und Begeisterung weckt
- in der Anwendung und Vermittlung des Wissens klar verständlich ist,
- den Forschungstrieb befriedigt,
- die Vorstellungskraft des Kindes entwickelt,
- durch das Erforschen und Erkennen eines Details die Fähigkeit zur Synthese fördert, d.h. eine Vision des Ganzen vermittelt, ein grundlegendes Interesse für verschiedenste Bereiche der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften weckt,
- zu Eigenverantwortung und zu geordneten Kenntnissen führt und
- weitgehend eine selbständige Fehlerkontrolle ermöglicht.

Zur Fehlerkontrolle: Das Kind soll lernen, den Fehler als sachlichen Hinweis auf die Qualität seiner Arbeit zu betrachten. Fehler helfen, die eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen, daher ist es wichtig, dass das Kind die Kontrolle möglichst selbständig durchführen kann.

- Bei der mechanischen Fehlerkontrolle wird das Kind durch das Material selbst darauf aufmerksam gemacht, dass etwas nicht stimmt. Durch die Wiederholung der Tätigkeit kann es seinen Fehler korrigieren. Die Aufgabe der Lehrerin ist es, das Kind, wenn dieses es wünscht, während der Wiederholung zu beobachten, um herauszufinden, wo der Fehler steckt und es dann durch eine Frage oder einen

Hinweis auf den richtigen Weg zu führen.

- Fehlerkontrolle durch den Vergleich mit einer Vorlage (Wörterbuch, Lösungsblatt etc.)
- Fehlerkontrolle durch LehrerInnen, MitschülerInnen

3. GANZHEITLICHES LERNEN

Ausgangspunkt jeglichen Lernens und somit jeglichen Entwicklungsprozesses ist das Kind selbst mit seinen Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen, Gefühlen, Fragen und seiner Fähigkeit zur Entscheidung, also seinem Willen. Das physische, psychische und kognitive Wachstum kennzeichnet sich durch die Aufnahmebereitschaft des Kindes (Maria Montessori: Sensible Phasen) und durch die Entwicklungsstadien (J. Piaget), die es durchläuft. Ganzheitliches Lernen meint das Ansprechen der linken (Logik, Sprache, Mathematik, Analyse, Synthese) und der rechten (Traum, Kreativität, Phantasie, Gefühle) Gehirnhemisphäre gleichermaßen.

4. VERNETZTES LERNEN

Vernetztes Lernen ist das In-Beziehung-Setzen von neu aufgenommenem Wissen und Erfahrungen mit bekannten Faktoren, das Herstellen von Verbindungen und das Erkennen von Wechselwirkungen, zudem bedeutet es auch, den Erkenntnissen einen Platz im Ganzen zu geben und den Sinn, der dahinter steht, zu erkennen.

Das menschliche Lernen geht immer von Verknüpfungen von Sinnesempfindungen (Geruch, Aussehen, Geschmack, Temperatur, Geräusche, Töne, Tasten) mit Gefühlen (angenehm, unangenehm, anstrengend, ermüdend, begeisternd, aufregend, interessant, Hunger, Durst,...) und Gedanken (logisch, abstrakt, analytisch, synthetisch,...) aus. Es ist ein Grundmuster, das uns allen erhalten bleibt und mit der fortschreitenden Entwicklung der Fähigkeit zu formal-abstraktem Denken als befriedigend erlebt wird, wenn die Möglichkeit zur Herstellung von Verknüpfungen besteht. Das heißt, wir gehen vom Bekannten zum Unbekannten und bauen unser Wissen und unsere Erfahrungen nach und nach in unser Weltbild ein.

5. SOZIALES LERNEN

Jedes Kind kommt mit sozialen Erfahrungen (Familie, Kindergruppe oder Kindergarten, eventuell sogar Schulerfahrungen, Freunde) zu uns und ist somit bereits in seinen Beziehungen zur Außenwelt geprägt. Nun gilt es, diese Erfahrungen in einer neuen Gemeinschaft zu erproben und sich einen Platz zu erobern, diesen zu sichern, seine Bindungen zu erweitern und immer wieder zu verändern. Eine große Herausforderung, bei deren Bewältigung die LehrerInnen und BetreuerInnen das Kind durch individuelle Unterstützung (Respekt vor der Einzigartigkeit und der autonomen Persönlichkeit des Einzelnen) begleiten.

Soziales Lernen wird an unserer Schule ermöglicht durch die freie Wahl der sozialen Kontakte und Bindungen (an Einzelne, Gruppen, in vielfältigen Tätigkeiten und Aktivitäten), durch die Erfahrung und Auseinandersetzung mit den LehrerInnen, BetreuerInnen und Eltern, in den Versammlungen und in der Erfahrung mit schulfremden Personen sowie allgemeinen sozialen Aspekten (Gesundheit, Berufswelt, Lebensbedingungen, Einblick in geographische und gesellschaftspolitische Zusammenhänge).

Hier einige wesentliche soziale Fähigkeiten, denen wir große Bedeutung beimessen (kein Anspruch auf Vollständigkeit):

- Kontakt herstellen
- Freundschaften knüpfen
- Freundschaften pflegen
- Mitgefühl entwickeln
- Verständnis für die Andersartigkeit jedes Menschen aufbauen
- Mitmenschen offen begegnen
- Vorurteile abbauen
- Bedürfnisse anderer Personen wahrnehmen und respektieren
- Verinnerlichen von Regeln
- eigene Grenzen erleben
- sich behaupten
- sich zurücknehmen
- teilen
- verzichten
- Geduld
- andere Sichtweisen anerkennen
- andere Lebensweisen kennenlernen
- gestalten des gemeinsamen Schulalltags
- sich einigen
- Verantwortung übernehmen
- Konfrontationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit

Unter dem Aspekt eines grundlegenden Rechtes des Menschen auf Freiheit will unsere Schule den Selbstwertungsprozess des Kindes schützen und fördern.

6. SELBSTWERDUNGSPROZESS UND SELBSTORGANISATION

Das Selbst ist ein Begriff aus der Psychologie und umfasst die Vielzahl der körperlich-seelischgeistigen Möglichkeiten, die Potentialität des Einzelnen, die im Entwicklungsprozess nach Verwirklichung drängt.

Es basiert auf seinem Willen, also auf der Fähigkeit zur Entscheidung, aus der Motivation heraus zu handeln

Grundvoraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Kindes hin zu einem mündigen, selbstbestimmten und glücklichen Erwachsenen ist die Fähigkeit, sich und die Welt seinem Wesen entsprechend erfahren und erlernen zu können.

Dieser Drang nach Selbstverwirklichung ist ein wesentliches Grundbedürfnis des Menschen, dem wir in unserer Schule Rechnung tragen wollen.

Daraus resultieren einige Grundsäulen unseres pädagogischen Ansatzes:

- Respekt vor den Bedürfnissen des Kindes
- das Recht auf Selbstbestimmung (anstatt Fremdbestimmung)
- das Recht auf Selbstbehauptung (anstatt Selbstverleugnung)
- das Recht auf Selbstverwirklichung (anstatt Selbstzerstörung)

6.1. Selbstbestimmung

Ihr ist die Fähigkeit zueigen, die inneren Impulse und Bedürfnisse (Motivation, Triebe, Lust/Unlust) wahrzunehmen und durch diesen Kontakt mit sich selbst auf die Außenwelt mit ihren Reizen und Anforderungen antworten zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Konsequenzen zu erkennen und sie zu tragen.

Kinder verfügen über einen natürlichen Antrieb zum Lernen. Ihnen die Kontrolle über ihr Lernen zu geben, verstärkt lediglich diesen inneren Antrieb. (aus: Peter Ludwig)

Der Selbstbestimmungsansatz unterscheidet sich von eher autoritären Erziehungsstilen dadurch, dass bereits das Neugeborene als sensibles und soziales Wesen anerkannt wird und dass das tiefgründige Vertrauen in die Bedürfnisse des Kindes als Basis der elterlichen Liebe und Pflege angesehen wird. Es ist entscheidend, die Kinder immer deutlich spüren zu lassen, dass sie geliebt werden - auch wenn ihr augenblickliches Verhalten nicht gut geheißen wird. Selbst gesteckte Ziele und selbst gesetzte Aufgaben führen zu Pflichtgefühl, Ausdauer und Verantwortungsübernahme. (Ritter)

Pflichtgefühl und Anpassung sind nur ein Aspekt des Alltagslebens, es besteht auch aus der Freiheit und der damit verbundenen Notwendigkeit, sich entscheiden zu müssen. In unserer Schule sind die Kinder gezwungen, selbständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Sie erwerben damit wichtige Kompetenzen.

Selbstbestimmung erhöht die Qualität des Lernens, hochqualifiziertes Lernen ist auf die Autonomie des Lernenden geradezu angewiesen. Entscheidender Grundsatz seitens der Erwachsenen ist das Bemühen um Zurückhaltung und das Gewähren eines möglichst weiten Handlungsspielraumes, innerhalb dessen sich die Kinder mit ihrer Umwelt aktiv auseinandersetzen und sich selbst als Subjekte und weniger als Objekte des Geschehens erleben. Es hat in den letzten Jahrhunderten viel gekostet, die heute bestehende individuelle Freiheit zu erkämpfen. Sie sollte deshalb nicht leichtfertig preisgegeben werden.

Wird versucht, pädagogisch nicht gegen die Bereitschaft und den Willen von Kindern anzutreten, sondern flexibler mit ihnen zu arbeiten, erstaunt es, in welcher kurzen Zeit Kinder fähig sind, sich Kompetenzen anzueignen und mit großer Ausdauer selbst gesteckte Lernziele zu erreichen. (Sensible Phasen, M. Montessori)

Die Grenzen der Selbstbestimmung liegen dort, wo das Kind egoistisch handelt und fremdbestimmend auf andere einwirkt und wo das Kind auf nicht selbst erkennbare und nicht abwendbare Gefahren stößt. Dies betrifft vor allem lebensbedrohliche oder gesundheitsschädigende Handlungen sowie die Entwicklung hin zu Ersatzbedürfnissen und Ersatzbefriedigungen. Hier haben LehrerInnen und Eltern gleichermaßen das Recht und die Pflicht, zum Wohle der gesunden Entwicklung einzugreifen und dem Kind Entscheidungen abzunehmen oder zu verwehren.

Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen:

- Eine vielfältig gestaltete und sowohl den kognitiven als auch den physischen und den emotionalen Bereich ansprechende vorbereitete Umgebung, in der das Kind handeln, lernen und wirken kann.
- Schaffung einer Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit, in der das Kind Vertrauen in sich selbst, in andere und in die Umgebung erfährt.
- Schaffung und Gewährleistung einer klar definierten Begrenzung durch (auch gemeinsam erstellte) Regeln und Konsequenzen
- Respekt vor der Einmaligkeit des Einzelnen
- Achtung des individuellen Entwicklungstempos
- Wertschätzung des Kindes um seiner selbst willen
- Achtung vor der persönlichen Art des Kindes, an die Erfahrung der Welt heranzugehen
- Gewährleistung freien Experimentierens und Erlaubnis, dabei Fehler machen zu dürfen
- Klare Unterscheidung zwischen dem Selbstwert des Kindes und seinen Handlungen (bedingungslose Liebe)
- Unterstützung in emotionalen Krisen durch einen verständnisvollen Kontakt

(Körperkontakt, Gespräch, klare Grenzen und deren Einhaltung)

6.2. Selbstbehauptung

Im Gegensatz zu einem moralischen Konzept zur Friedenserziehung soll die Achtung vor dem Recht auf Selbstbehauptung dem Kind den Kontakt zu seinem Willen erhalten, sodass es seinen Platz und die ihm gemäße Rolle in der Welt einnehmen kann.

Wichtige Fähigkeiten der Selbstbehauptung sind

- die Bereitschaft, Impulse nach außen zu setzen, sich in die Gemeinschaft und später in die Gesellschaft als aktives Mitglied einbringen zu wollen
- Kommunikationsfähigkeit
- Handlungsfähigkeit
- Tatkraft
- Respekt vor dem Selbst des anderen
- Bereitschaft, Grenzen zu setzen
- Bereitschaft, Grenzen anzunehmen
- Konfliktfähigkeit
- Entwicklung der Fähigkeit, zur Konfliktlösung beizutragen
- Einsicht in Fehler
- friedensstiftende Maßnahmen zu schaffen und zu bejahen

Die Grenzen der Anerkennung des Rechtes auf Selbstbehauptung liegen wiederum in der Entwicklung zum Egoismus, aber auch in der Inakzeptanz und Ignoranz. LehrerInnen und Eltern haben auch hier das Recht und die Pflicht gleichermaßen, einzuschreiten und zu lenken.

6.3. Selbstverwirklichung

Die Selbstverwirklichung ist jener dem eigenen Wesen entsprechende Prozess des Lernens, Wachsens, Reifens, Wirkens, Entwickelns und Entfaltens. Dieser Prozess umfasst den physischen Bereich gleichermaßen wie den psychischen und den kognitiven und findet in ständiger Interaktion zwischen Ich (Innenwelt) und dem Andersartigen (Außenwelt) statt und führt Schritt für Schritt zu einer Erweiterung der Erfahrungen, Erkenntnisse und Grenzen. Kann sich der Mensch dabei an seinen ihm gemäßen Neigungen und Interessen orientieren, so entspricht diese Entwicklung einem natürlichen Lebensprozess.

Voraussetzungen:

- Schaffung und Pflege einer Vorbereiteten Umgebung mit vielseitigen Anregungen
- Förderung des Forschergeistes, der Neugier und des Tatendranges
- Förderung des sensomotorischen Lernens, des spielerischen Erforschens und Durchdringens von Wissensgebieten aller Art
- Bereitstellung von strukturierten Materialien, die vernetztes Denken aufbauen und fördern

Voraussetzung dafür ist eine klare Definition von Freiheit und Grenzen des Einzelnen in der Gemeinschaft.

C DER SCHULISCHE RAHMEN

1. REGELN

Die Fähigkeit, Regeln überhaupt wahrzunehmen, ist nicht auf Vorschriften oder Belehrungen zurückzuführen, sondern bedeutet einen Entwicklungsprozess. Mit Regeln umzugehen kann man nicht lernen wie das 1x1, sondern es verlangt Verständnis, das grundsätzlich davon abhängt, auf welche Art und Weise und unter welchen Umständen sich ein Organismus mit seiner Umwelt auseinandersetzt.

Kerngedanke unserer Schule ist es, die Freiheit des Kindes nicht »unnötig« einzuschränken. Mit der Entscheidung darüber, wann eine Notwendigkeit zur Einschränkung vorliegt, gehen wir sehr behutsam um. Das bedeutet dennoch keinen absoluten Verzicht auf negative Sanktionen, Disziplinarmaßnahmen und Lenkung.

Die Regeln dienen dazu, jedem einzelnen Schutz zu bieten und die Umgebung entspannt zu halten, sodass sie für das Wohlergehen aller geeignet ist. Jedes Kind macht immer wieder die Erfahrung, dass diese Regeln nicht nur zutreffen, wenn es sie einhalten muss, sondern dass sie auch ihm selbst nützen und ihm Sicherheit bieten.

Die Einhaltung der (demokratisch verabschiedeten) Regeln wird überwacht, deren Übertretung zieht vorher vereinbarte Konsequenzen nach sich.

2. REGELN, DIE SICH AUS DEM KONZEPT ABLEITEN

2.1. Respektvoller Umgang

Die sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse des Einzelnen und dessen Freiheit und Grenzen müssen von allen Mitgliedern der Gemeinschaft anerkannt und geschützt werden. Für die Wahrung dieses Grundprinzips sind alle Mitglieder unserer Schule verantwortlich. Eine Hilfestellung in kritischen Situationen ist die

Stopp-Regel: Sie soll den Schutz des Einzelnen vor Regelübertretungen und Verletzungen aller Art gewährleisten und dient dem Einhaltgeboten von Handlungen, die den Einzelnen oder eine Gruppe stören oder bedrohen.

2.2. Einhaltung des Ordnungsrahmens

So manches Kind hinterlässt ein Chaos und geht schon zur nächsten spontanen Tätigkeit: Es kostet Überwindung, nicht einfach schnell hinter dem Kind nachzuräumen, sondern es aufzusuchen und es solange nichts anderes tun zu lassen, bis es weggeräumt hat. Macht man sich diese Mühe mit einem Kind über längere Zeit hinweg, erlebt man, dass es allmählich zu sich und seinem Umfeld eine andere Beziehung bekommt - nach und nach nimmt es die Beziehung zwischen seiner Handlung und den daraus entstehenden Folgen direkt wahr und macht sich

„wie von selbst“ für sein Tun verantwortlich.

Diese Wahrnehmung ist die Voraussetzung, damit es in der operativen Phase anhand konkreter Erfahrungen sein logisches Denken mit Ursache und Konsequenz und all den immer komplexeren Beziehungen zwischen Dingen und Ereignissen aufbauen kann.

Aus dem Zusammenleben einzelner Menschen in einer Gemeinschaft ergibt sich die Notwendigkeit, den Ordnungsrahmen einzuhalten. Jedes Ding muss seinen Platz haben, damit jedes andere Mitglied der Gemeinschaft es wiederfindet.

Um diesen Ordnungsrahmen zu schützen, hat jedes Kind einen eigenen Garderobenplatz, eine Lade, eine Kiste und eine Mappe. Für die Ordnung dieser vier Bereiche hat es persönlich zu sorgen.

Weiters ist jedes Kind allein oder gemeinsam mit anderen für einen gemeinschaftlichen Bereich verantwortlich, in dem es für die Einhaltung der Ordnung durch die sich dort aufhaltenden Personen sorgen muss (Ordnung in bestimmten Arbeitsbereichen wie Stifteecke,, Mathematikraum etc.) oder für den es selbst sorgt (Blumen gießen, Geschirrspüler ein-/aus-räumen, Mistkübel und Altpapierschachteln ausleeren, Boden aufkehren, Bereitstellung von Kübel und Fetzen für die Einhaltung der Sauberkeit im Essraum nach dem Essen).

2.3. Sauberkeit

Für das Wohlbefinden der Allgemeinheit muss eine saubere Umgebung gewährleistet sein. Hierzu gibt es einige Grundregeln:

- Mittagessen: Nach dem Essen ist jedes Kind verpflichtet, sein Geschirr in den Geschirrspüler zu räumen.
- Das Jausnen in den Lernräumen ist erlaubt. Voraussetzung ist die Verwendung eines Tellers und die fallweise notwendige Reinigung des Arbeitsplatzes.
- Das Trinken in den Lernräumen ist erlaubt, sofern Verschüttetes weggeputzt wird.
- Das Material ist so zu behandeln, dass es sauber bleibt (Hände waschen, Jause und Getränke fernhalten).
- Bei den Computern darf nicht gegessen und getrunken werden.

2. 4. Ruhe in den Arbeitsräumen

Um die Lernenden zu schützen und konzentriertes, entspanntes, ungestörtes Lernen zu gewährleisten, ist das Laufen, Schreien, Toben u.ä. nicht erlaubt. Für diese Tätigkeiten steht den Kindern der Keller und die nähere Schulumgebung zur Verfügung. In den Lernräumen darf niemand bei seiner Arbeit gestört werden. Daher achten LehrerInnen und Kinder auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre. Das Laufen durch die Lernräume, lautes Schreien und Rufen und andere störende Lärmquellen sind nicht erlaubt. Auch beim Spiel darf niemand gestört werden. Einladungen zum Mitspielen oder zur Arbeit sind selbstverständlich möglich.

2. 5. Sorgsamer Umgang mit dem Material

Das Material muss sauber und in Ordnung gehalten nach der Arbeit an seinen ursprünglichen Platz geräumt werden.

2. 6. Relative Freiwilligkeit im Lernen

Bei uns gibt es sozusagen eine »relative Freiwilligkeit«. Wir können oft beobachten, dass Kinder mit der freien Wahl ihrer Aktivitäten häufig nicht umgehen können, weil vorausgegangene Erfahrungen fehlen und sie daher Desinteresse zeigen oder Vorurteile entwickeln. Außerdem besteht die Gefahr, dass Schüler, die lediglich vom Lustprinzip bestimmt sind, vor jenen Angeboten ausweichen, die unbequeme Ansprüche stellen, nur teilnehmen, wenn der beste Freund, die beste Freundin dies tut usw. ...). Daher halten wir die Kinder auch zur Teilnahme an, um ihnen die Möglichkeit zu geben, mit einer Materie vertraut zu werden (z.B. fordern wir sie auf, zu »schnuppern«) und sich erst anschließend endgültig dafür oder dagegen zu entscheiden. Verweigert das Kind häufig die Teilnahme an Angeboten oder kann es sich über einen längeren Zeitraum hinweg zu keiner selbständigen Arbeit entschließen, fragen wir in der Angebotebesprechung konkret nach und helfen dem Kind, sich für ein ihm entsprechendes Angebot zu entscheiden.

Die völlige Freiwilligkeit kann nur dann funktionieren, wenn die Eltern gleichermaßen dahinter stehen, es von dieser Seite keinen Druck gibt. Viele Eltern machen sich Sorgen, ihr Kind könne in der Gesellschaft einmal nicht bestehen, und diese Sorge muss auch ernst genommen werden.

Ansonsten stehen die Kinder zwischen zwei Stühlen und können vor allem die ihnen gegebene Freiheit nicht wirklich nützen, da sie ständig die Angst haben, den Ansprüchen ihrer Eltern nicht zu genügen, sie bekommen Minderwertigkeitsgefühle im Vergleich mit Kindern von anderen Schulen und lassen sich davon auch mit noch so vielen Beteuerungen seitens der LehrerInnen, dass sie das nicht nötig haben, nicht abbringen. Unsere Schule ist also ein Kompromiss.. Aber es bringt einfach nichts, am Ideal der völligen Freiheit festzuhalten, wenn das Vertrauen der Eltern in einen inneren Plan ihrer Kinder, das für sie Wichtige zu der für sie richtigen Zeit zu lernen, nicht gegeben ist.

Insofern geben wir LehrerInnen einen gewissen Rahmen vor. Dieser Rahmen ist ein aus den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern, Eltern und Erfahrungen der LehrerInnen mit der Zeit gewachsener. Und freie Entscheidungen bezüglich des Lernens gibt es nur innerhalb dieses Rahmens.

Derzeit gibt es bei uns eine verpflichtende Lernzeit, in der es möglich ist, an Angeboten teilzunehmen oder auch frei zu arbeiten, auch Spiel und freies Spiel fallen in diese Zeit am Vormittag, jedoch ist es in der Regel nicht möglich, z. B. Die gesamte Lernzeit in der Legoecke oder auf dem Spielplatz zu verbringen.

2. 7. Verpflichtende Teilnahme an den Fixstunden

Die Kinder müssen an den (zwischen 11 und 13 Uhr stattfindenden) Fixstunden ihrer Schulstufe/Leistungsstufe verpflichtend teilnehmen.

3. REGELN IM ALLTAG

3. 1. Computerspiele

Gameboys, Handyspiele u.ä. sind während der Schulzeit (8.00-17.00 Uhr) innerhalb und außerhalb der Schulräumlichkeiten verboten.

Die Verwendung von Lernspielen am Computer ist auch während des Vormittages erwünscht. Darunter verstehen wir jene, die dem Kind Wissensgebiete spielerisch nahebringen und zu deren Verständnis beitragen, weiters Nachschlagewerke und Übungsprogramme.

3. 2. Ballspielen

ist in den Schulräumlichkeiten verboten, um sowohl das ungestörte Arbeiten zu schützen als auch die Vorbereitete Umgebung sowie Fenster und Lampen etc. vor Zerstörung zu bewahren.

3. 3. Waffenverbot

Gekaufte Waffen aller Art sind innerhalb und außerhalb der Schulräume verboten. Sie dürfen nicht in die Schule mitgebracht werden. Basteln Kinder sich im Rahmen eines Spieles Waffen, so müssen diese nach dem Spiel in der Kiste verstaut werden. Selbst gebastelte Waffen dürfen nur im Keller oder im Freien im Spiel verwendet werden.

3. 4. Handys

müssen während der Angebotbesprechungen und den Versammlungen aus oder stumm geschaltet werden, um den ungestörten Ablauf und die konzentrierte Teilnahme zu sichern.

3. 5. Essen

Das Essen von Mittagessen ist nur im Essraum und der Küche erlaubt, die Lernräume/Arbeitsräume dürfen nur beschränkt dazu genutzt werden. Jause darf auch in den Lernräumen gegessen werden, solange ein Teller verwendet oder eine Jausenbox verwendet wird. An den Computern darf nicht gegessen werden.

4. TAGESABLAUF

Der Ablauf eines Schultages unterliegt den zeitlichen, räumlichen und kooperativen Freiheiten und Grenzen des Kindes. Der Vormittag dauert von 9.00 Uhr - 13.30 Uhr. Gegen Ende räumen die Kinder gemeinsam auf. Jedes Kind hat allein oder gemeinsam mit anderen einen Verantwortungsbereich. In diesem hat es für Ordnung zu sorgen bzw. Kinder, die dort Unordnung geschaffen haben, zum Aufräumen zu holen. Weiters sollen der eigene Arbeits- und Garderobenplatz kontrolliert und

gegebenenfalls aufgeräumt werden. Die Nachmittage werden für Aktivitäten wie Tanzen, Theaterspielen, Spielplatzbesuche, freie Spiele und ähnliches genutzt.

Tagesablauf:

8-9 Uhr: Frühbetreuung: Zeit für sozialen Austausch.

9 Uhr: Angebotebesprechung: Die Kinder entscheiden gemeinsam mit den LehrerInnen darüber, woran sie in der darauf folgenden Lernzeit arbeiten wollen und die LehrerInnen geben

Angebote, Kurse und Projektarbeit bekannt.

bis 10.30 Uhr: Freiarbeit/Lernzeit:

Die Kinder arbeiten mit Unterstützung der LehrerInnen in den Schulräumen, bzw. es finden

gemeinsame Projekte statt.

10.30-11 Uhr: Pause

11-13 Uhr: Stunden, in denen in Kleinstgruppen mit einer/m LehrerIn zu einem Thema gearbeitet wird.

13 Uhr: Bereiche aufräumen und Mittagessen

30 - 17 Uhr: Nachmittagsbetreuung bzw. Schulende (abhängig vom Wochentag).

5. BEOBACHTUNG UND RÜCKMELDUNG

5.1. Leistungskontrolle

Von der Vorschulstufe bzw. der ersten bis zur achten Schulstufe werden die Beobachtungen des Verhaltens sowie der Leistungsfortschritte der Kinder von den LehrerInnen aufgeschrieben. Die Notizen beinhalten die soziale Entwicklung des Kindes ebenso wie die dem Glocksee-Lehrplan inklusive den Ergänzungen zum österreichischen Lehrplan zugrundeliegenden Lehrziele.

Die LehrerInnen beobachten die soziale und fächerbezogene Entwicklung des Kindes auch in Bezug auf die Zeiteinheiten Primaria I, Primaria II und Sekundaria und begleiten/unterstützen es, wenn es dies wünscht, vor einem Übertritt in eine Nachfolgeschule in der Vorbereitung auf diesen Wechsel.

5.2. Leistungsbeurteilung

Die LehrerInnen stellen ihre Beobachtungen der Kinder über das ganze Jahr hinweg in einer ausführlichen verbalen Beurteilung am Ende des Schuljahres zusammen.

Notenzeugnisse werden nur auf das ausdrückliche Verlangen der Nachfolgeschulen – anstelle einer verbalen Beurteilung- ausgestellt, in jedem Falle jedoch am Ende der neunten Schulstufe gemäß des §22 Schulunterrichtsgesetz entsprechend den im §14 der Leistungsbeurteilungsverordnung festgelegten Beurteilungsstufen (Noten).

D PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN UND ÜBERLEGUNGEN

1. RESPEKT VOR DEM INNEREN ENTWICKLUNGSRHYTHMUS DES KINDES

Unser historisches Wissen, unsere persönlichen Erfahrungen und zahlreiche Studien belegen, dass durch die autoritäre (= fremdbestimmende, auf missbräuchlicher Verwendung von Macht basierende) Erziehung die kognitiven, emotionalen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten blockiert werden, vielbestrafte Kinder weisen u.a. Bindungsunsicherheit und -unfähigkeit, Entwicklungsverzögerungen, wenig Ausdauer und Belastbarkeit auf. (siehe 2.1. Vorüberlegungen zu Freiheit» Grenzen »Regeln) Wir gehen davon aus, dass entspannte Kinder neugierig, wissbegierig und voller Tatendrang sind. Sie haben Zugang zu ihrer Motivation, kennen ihre Bedürfnisse und haben ganz persönliche Neigungen und Interessen, denen sie nachgehen wollen. Dieser Wunsch nach Verwirklichung des eigenen Entwicklungsplanes ist jedem Menschen zueigen, doch brauchen die Kinder klare Strukturen und vielfältige Hilfestellungen, um dieser inneren Stimme folgen zu können. Nicht jedes Kind, das zu uns kommt, kennt seine Bedürfnisse und seine Interessen, so manches Kind signalisiert verbal oder nonverbal Langeweile, Desinteresse, Desorientierung, Aggression, Unzufriedenheit mit sich selbst, den eigenen Leistungen und der Welt, Sucht nach Anerkennung und Lob, Hilflosigkeit, Regression, Einfallslosigkeit, Müdigkeit, Freudlosigkeit, Ignoranz, Intoleranz. (siehe 2.1. Vorüberlegungen zu Freiheit» Grenzen »Regeln)

Seien wir ehrlich: Jeder von uns kennt zumindest eine dieser Eigenschaften. Unsere Schule nimmt es nicht für sich in Anspruch, aller dieser Verhaltensweisen Herr werden oder, in anderen Worten, diese auflösen oder umwandeln zu können. Es gibt kein pädagogisches Rezept, keinen Erziehungsstil, von dem man behaupten könnte, er allein sei der einzig wahre und richtige. Wir haben es mit verschiedensten Wesen zu tun, so wie auch wir Erwachsenen uns voneinander deutlich unterscheiden.

Daher ist unsere Schule der Versuch, den Kindern auf verständnis-, liebe- und respektvolle Art und Weise durch die Bereitstellung einer Vorbereiteten Umgebung die Möglichkeit zu geben, zu sich selbst zu finden und sich mit Freude und Tatendrang dem Lernen hinzugeben. Durch Anteilnahme und individuelles Eingehen auf jedes einzelne Wesen und seine Besonderheiten soll dem Kind in enger Zusammenarbeit mit den Eltern ein Rahmen geschaffen werden, in dem es dem eigenen Entwicklungs- und Lerntempo gemäß sich Schritt für Schritt die Welt erobert. Gleichermaßen soll dem Kind geholfen werden, sich in der Gemeinschaft und ihrem geregelten Rahmen zurechtzufinden, sich seinen Platz zu erobern und die Gestaltung des Schulalltags durch die Erfahrung demokratischer Prozesse mitzubestimmen.

2. DIE GRUNDLAGEN DES MENSCHLICHEN LERNENS

2.1. Der Gebrauch der Sinne - das Empfinden

Die fünf Sinne des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Tastens und deren Gebrauch sind eine wesentliche Voraussetzung für das Erfassen und Erfahren der Umwelt. Sie sind der Zugang zur Realität. Dem Empfinden entspringt das grundlegende Bedürfnis nach Anpassung und der Wunsch des Gestaltens der Umwelt. Daraus entsteht der verantwortliche Umgang mit ihr und mit sich selbst. Auch das Spielen und die Kreativität werden aus dem Empfinden genährt. Es führt zu Aufmerksamkeit und Genauigkeit und schärft den Sinn für Quantität und Qualität.

Maria Montessori beobachtete körperlich und geistig behinderte Kinder und bemühte sich, die Ursache ihrer Entwicklungsverzögerungen und ihrer Lernrückstände zu ergründen. Sie entdeckte schon bald, dass die Kinder nicht wie angenommen hoffnungslose Fälle, sondern genauso neugierige, wissbegierige und mit einem natürlichen Spiel- und Entdeckerdrang ausgerüstete Wesen waren wie so genannte normale Kinder. Sie begann sich mit den Entwicklungsstufen des Menschen in Hinblick auf seine körperlichen, geistigen und seelischen Prozesse zu befassen und wagte den Versuch, diesen Kindern mit einfachsten Mitteln (aus Karton ausgeschnittene Buchstaben, kleine Kügelchen zum Rechnen etc.) eine Lern- und Erfahrungsmöglichkeit zu geben. Und siehe da, ihre Theorie wurde zu einer für die Pädagogik wegweisenden Wahrheit. Die Kinder begannen sich interessiert und voller Hingabe einzelnen Lerninhalten zuzuwenden und holten nach und nach - für die Welt der Pädagogen und Ärzte völlig verblüffend - Rückstände auf. Und nicht nur das. Sie wurden ruhiger, wirkten zufrieden und ausgeglichen.

Dank dieser großartigen Entdeckung und dem unermüdlichen Einsatz Maria Montessoris wissen wir heute, dass das Empfinden jedem Lernen zugrunde liegt.

Aus dieser Erkenntnis heraus bietet unsere Schule den Kindern möglichst vielfältiges unstrukturiertes und strukturiertes Material zur Schärfung der Sinne (Prinzip der Anschaulichkeit). Mit Hilfe dieser Materialien sollen die Kinder ihre konkreten Wahrnehmungen der Umwelt einordnen und Unterscheidungen zu treffen lernen (Farben, Formen, Größen, Gegensätze wie groß/klein, Relationen wie lang-länger-am längsten, Gerüche, Geschmacksrichtungen, Erfahrungen mit Tönen, Geräuschen und der Stille, Mengenbegriff usw.).

Fähigkeiten, die mit der Entwicklung und dem Gebrauch der Sinne in Zusammenhang stehen, sind u.a.:

- die Wahrnehmung des Raumes und die Orientierung im Raum
- die Wahrnehmung der Zeit und die Ausrichtung des eigenen Handelns nach der Zeit
- die Entwicklung des Körperschemas
- das Bemerkens von Unterschieden in Farbe, Form, Größe, Geruch, Geschmack, Temperatur, Gewicht, Oberflächenbeschaffenheit, Härte usw.
- das Entwickeln eines Begriffes von Qualität und Quantität

2.2. Sprachliche und mathematische Struktur - das Denken

In den ersten Lebensjahren liegt das Schwergewicht der Entwicklung auf einer sensomotorischen Interaktion, die dem Kind die Qualität der Umwelt fassbar und erlebbar macht (Anm. empfinden), gleichzeitig aber im Bereich der sozialen menschlichen Kommunikation geschehen muss, damit der junge Organismus sein menschliches Potential verwirklichen kann. Um das siebente Jahr verlagert sich das Schwergewicht dieser senso-

motorischen und sprachlichen Interaktion auf das Erforschen der Gesetzmäßigkeiten und Regelmäßigkeiten, die in der erlebten Umwelt gelten (Anm. denken).

Dadurch erfüllt sich allmählich das Bedürfnis nach Verständnis für quantitative und logische Beziehungen und Verhältnisse, die in konkreten und sozialen Umständen erfahrbar sind, zusammen mit der Fähigkeit des Symbolisierens und der inneren Vorstellung.

Wenn dieser innere Plan für eine konkrete Interaktion mit der Umwelt erfüllt ist, setzt ein authentisches Bedürfnis nach Abstraktion und formalem Denken ein, das es dem jungen Menschen ermöglicht, einer neuen Neigung nachzugeben, nämlich der Frage: Wer bin ich in dieser Welt? Diese Fragestellung führt ihn immer weiter in die Dimension der Reflexion und Selbstreflexion hinein. (Rebeca Wild)

Das Denken schafft den Zusammenhang der durch das Empfinden gewonnenen Daten. Ihm entspricht das Erkennen, der Zuwachs von Wissen, das Herstellen von Zusammenhängen und Querverbindungen, die Fähigkeit der Analyse und der Synthese. Wichtige Prinzipien des Denkens sind das Fragen, die Neugier, das Wecken und Pflegen der Interessen, das Erlernen, Verstehen und Anwenden von Sprache und Mathematik, die Objektivierung, das Ziehen von Schlüssen, die Logik und Strukturierung. Es führt zu Klarheit.

Piaget befasste sich hauptsächlich mit der geistigen Entwicklung des Kindes, wobei er von einer Integration von angeborenen und Umgebungseinflüssen ausgeht. Er sieht das Kind als aktiven Erkunder, der unablässig bemüht ist, sich weiter und höher zu entwickeln. Entwicklung fasst er als strukturierendes Lernen auf: Sobald zwischen den Problemlösungsmöglichkeiten des Kindes und den Aufgaben, die ihm von der Umwelt gestellt werden, ein Ungleichgewicht entsteht, bemüht es sich, durch die Entwicklung neuer Problemlösungsmethoden ein Gleichgewicht herzustellen.

Die *Äquilibration*, das Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt, stellt den Grundbegriff seiner Intelligenztheorie dar. Er sieht in ihr die höchste Form geistiger Anpassung an die Umwelt.

Piaget unterscheidet zwei Austauschprozesse zwischen Organismus und Umwelt:

1. Die *Assimilation*: Gemeint sind damit die Tätigkeiten und Wirkungen des Subjekts auf die Umwelt. Das Subjekt verändert diese mit seinen Schemata.
2. Die *Akkomodation*: bedeutet die Wirkung der Umwelt auf das Subjekt. Es verändert

seine Denkbzw. Handlungsschemata entsprechend den Anforderungen seiner Umwelt.

Unter *Anpassung* versteht Piaget das Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation.

Die »Sensiblen Phasen« (jene Phasen, in denen das Kind bereit ist, Neues aufzunehmen; M. MONTESSORI) und die Entwicklungsphasen nach PIAGET haben einen engen Bezug zu den neurologischen Entwicklungsphasen (siehe auch C.2.ff):

1. Ausreifen des Stammhirns während der Schwangerschaft
2. Ausreifen des limbischen Systems während der ersten 7 bis 8 Lebensjahre und
3. Ausreifen des Großhirns in den folgenden 7 bis 8 Jahren

Analog zu allen anderen organischen Wirklichkeiten sind offenbar auch diese neurologischen Strukturen mit dem Ausreifen ihrer entsprechenden Membranen verbunden.

Piaget unterscheidet grundlegend zwischen Wahrnehmung (Anm. Sinnesempfindungen) und Denken. Das Kind lebt zunächst im Hier und Jetzt. Seine Anpassungsformen beziehen sich auf die direkte, motorische Manipulation seiner Umwelt und auf die Veränderung seiner Wahrnehmungswelt. (Türe auf- und zumachen, Gegenstände verschieben, heranholen), seine Wahrnehmungswelt unterliegt der Wirkung der Wahrnehmungsgesetze (Quergestreiftes erscheint breiter als Längsgestreiftes usw.) Erst allmählich lernt das Kind diese Wahrnehmungsillusionen denkend zu berichtigen. Piaget nennt diesen Vorgang »Dezentrierung«.

Das Denken folgt bestimmten Operationsregeln:

1. Komposition: Zwei beliebige Einheiten können miteinander verbunden werden und erzeugen dann ein neues Element derselben Gruppe ($2+2=4$)
2. Reversibilität: Zwei miteinander kombinierte Einheiten können wieder getrennt werden ($4-2=2$). Im Gegensatz dazu können Veränderungen der äußeren Umwelt nicht mehr rückgängig gemacht werden: Eine zerbrochene Fensterscheibe bleibt zerbrochen.
3. Assoziativität: Zwei Einheiten können auf verschiedene Weise miteinander verbunden werden: $a+b = b+a$. Im übertragenen Sinn bedeutet dies, dass es möglich ist, ein Ziel auf verschiedenen Wegen zu erreichen, Alternativen durchzuspielen.
4. Allgemeine identische Operationen: Die Kombination eines Elementes mit seinem Gegensatz hebt dieses auf.
5. Besondere identische Operationen oder Tautologien: Der Nachweis von Tautologien stellt eine wichtige Form der Beweisführung in der Logik dar. Hat man eine Aussage als wahr nachgewiesen und stellt fest, dass eine zweite Aussage mit der ersten identisch ist, dann kann man den Schluss ziehen, dass auch sie wahr ist.

Diese Denkoperationen kann das Kind erst durchführen, wenn es sich von den Diktaten der Wahrnehmungswelt gelöst hat. Logisches Denken ist daher im

Kleinkindalter noch nicht möglich.

Piaget beschreibt die Entwicklung des Denkens mit sechs Perioden:

- die Phase des Sensomotorischen Denkens 0 - 2 Jahre
- die Phase des Symbolischen Denkens 2 - 4 Jahre
- die Phase des Anschaulichen Denkens 4 - 7 Jahre
- die Phase der Konkreten Operationen 7 - 11 Jahre
- die Phase der Formalen Operationen ab 11 Jahren

Sieht man davon ab, dass jeder Mensch sein eigenes Entwicklungstempo hat und seinen eigenen inneren Plan erfüllen muss, so sind die für die schulische Entwicklung relevanten Perioden die

- des Anschaulichen Denkens
- der Konkreten Operationen
- der Formalen Operationen

In der *Anschaulichen Periode* wird das Denken logischer, das Kind beginnt, Beziehungen herzustellen, Zusammenhänge zu erkennen, Rückschlüsse zu ziehen und sein Wissen in bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse einzubauen. Das Denken wird jedoch noch immer ausschließlich von seinen Sinneswahrnehmungen gelenkt, es kann nur Merkmale in seine Überlegungen integrieren, die es über das Sehen, das Hören, den Geruchssinn, den Geschmacksinn und vor allem über den Tastsinn erfassen kann. Die Vorbereitete Umgebung für Kinder dieser Entwicklungsstufe muss also vor allem Materialien bieten, die den Zugang zu Inhalten über die Sinnesempfindungen ermöglichen.

Die Entwicklungsstufe der *konkreten Operationen* ist gekennzeichnet durch Handlungen, die sich noch nicht auf verbal formulierte Fragen oder Hypothesen, sondern direkt auf Objekte beziehen. Sie unterliegen jedoch bereits bestimmten logischen Regeln wie der Umkehrbarkeit und der Wiederholbarkeit (ein einmal zusammengebautes Legoauto kann zerlegt und wieder zusammengebaut werden). Lerninhalte möglichst konkret zu erfahren (operative Phase) bedeutet einen Zuwachs an Wissen durch Be-greifen. Kinder auf dieser Entwicklungsstufe brauchen vielfältigstes strukturiertes und unstrukturiertes Material zum Forschen, Entdecken, Zusammenbauen, Zerlegen, Zerstören, Reparieren, mit und ohne Gebrauchsanweisung, ...

In der Periode der *Formalen Operationen* ist das Denken nicht mehr auf konkrete Objekte beschränkt, sondern bezieht das hypothetische und abstrakte Denken mit ein. Auf dieser Entwicklungsstufe beziehen Kinder Bücher und andere Print-Medien in ihr handelndes Lernen mit ein. Die Schule muss den Kindern und Jugendlichen besonders auf dieser Entwicklungsstufe möglichst ansprechende, interessante, moderne und kindgerecht aufgebaute und gestaltete Bücher, Computerprogramme

und Lernspiele aller Art anbieten. In diesem Alter beginnen Kinder auch Interesse am Strukturieren und Dokumentieren zu entwickeln. Selbst angelegte Karteien, die Verwendung von Registerheften, eigene Ordnung in Mappen und Heften werden als sinnhaft erlebt und mit Freude konsequent betrieben. In dieser Phase suchen Kinder Antworten fast ausschließlich im strukturierten Material und erarbeiten sich zunehmend selbständig auch aus Schulbüchern Inhalte. Der Übergang zum formallogischen Denken (11-12) bedeutet, dass sich die Jugendlichen mehrere Lösungsmöglichkeiten überlegen und Vor- und Nachteile abwägen. Das »Regeln Machen« gehört in die operative Entwicklungsphase.

2.3. Motive und Triebe - das Fühlen

Das Fühlen umfasst den weiten Bereich der Emotionen, Bedürfnisse und Triebe. Gemeinsam mit den Sinnesempfindungen sind sie der Motor des Lernens. Das Urprinzip des Fühlens ist das Vertrauen in uns selbst, in andere Personen und in die Umwelt.

Lust und Unlust gehören ebenso dazu wie die Fähigkeit zur Empathie (Einfühlungsvermögen), die Zuwendung zu sich selbst und zu anderen. Es zeigt die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst und zur Welt und ist daher immer subjektiv. Es führt zur Wahrnehmung authentischer Bedürfnisse und Wünsche.

Bei Kindern unter sieben oder acht Jahren ist das Bedürfnis nach Koordination von Bewegung und Sinnen und der Erfahrung der Qualität der Dinge vorrangig (Anm. empfinden), bei älteren Kindern kommt der Antrieb aus der Frage: Was geschieht, wenn ich etwas tue und es auf diese oder jene Art verändere? Was sind die Regelmäßigkeiten der äußeren Wirklichkeit und welche Folgen hat es, wenn ich sie nicht beachte? (Anm. denken) Immer ist all dies Tun von starken Gefühlen begleitet. (Anm. fühlen) Authentische Bedürfnisse sind nicht nur solche, die zum Überleben eines Organismus gehören, sondern gleichermaßen all diejenigen, die Entwicklungs- und Wachstumsprozesse des Organismus begleiten. Hier handelt es sich um die Interaktion des Organismus mit seiner Umwelt im weitesten Sinn, nicht nur, was Nahrungsaufnahme und alle Stoffwechselfunktionen betrifft, sondern die Ausbildung der Motorik, der Sinne und all jener komplexen Fähigkeiten, die das menschliche Potential ausmachen. Diese Bedürfnisse sind von einem eigenen dem Organismus inwohnenden Plan gesteuert. (Rebeca Wild)

Beleuchten wir vier Grundbedürfnisse auf der physischen, psychischen und mentalen Ebene:

- das Bedürfnis nach Nahrung
- das Bedürfnis nach Sicherheit
- das Bedürfnis nach Selbständigkeit und Freiheit
- das Bedürfnis nach Sexualität und Fortpflanzung

Das *Bedürfnis nach Nahrung* meint nicht nur den physischen Aspekt, Hunger und Durst zu stillen. Auf der psychischen Ebene bedeutet es den Hunger nach Liebe und Beachtung und auf der mentalen Ebene das Stillen des Wissensdurstes.

Liebe als die Urkraft des Lebens kann nicht begrenzt sein, muss immer zur Verfügung stehen, das Bedürfnis nach Liebe muss immer zuallererst erfüllt werden.

*Die Kraft, die die Evolution des Lebens auf der Erde möglich macht, ist die Liebe.
(Maturana/ Varela)*

Rebeca und Mauricio Wild gehen soweit, für das Überleben eines Kindes das Bedürfnis nach Liebe noch vor das Bedürfnis nach Nahrung zu stellen. Diese Sicht macht erst verständlich, wie leicht eine liebevolle Beziehung versauern kann, wenn sie nicht mit Respekt gepaart ist. Denn wenn man ernst nimmt, dass die Interaktion eines jeden Organismus mit seinem Umfeld von innen her geleitet sein sollte, geht es darum, diesen Umstand besonders zu berücksichtigen.

Dazu eine kurze Geschichte: In einem Nonnenkloster wurden Säuglinge und kleine Kinder, deren Eltern nicht für sie sorgen konnten, mit allem, was ein Mensch zum Überleben braucht, also Nahrung, Kleidung usw. versorgt. In diesem Kloster war es jedoch untersagt, einander in die Augen zu schauen. Jedes der Kinder starb nach einiger Zeit, was sich damals niemand erklären konnte. (Margit Erhard, Supervisorin der ALF)

Räumen wir den Kindern das Recht ein, ihre Bedürfnisse wahrnehmen und erfüllen zu dürfen, so können wir davon ausgehen, dass auch sie schrittweise die Bedürfnisse anderer wahrnehmen und akzeptieren lernen. Fähigkeiten, die es hierbei zu erlernen gilt, sind u.a.

- die eigenen körperlichen, seelischen, geistigen Bedürfnisse wahrnehmen
- körperliche, seelische, geistige Bedürfnisse anderer wahrnehmen
- Vertrauen in die eigene Person aufbauen
- Vertrauen zu anderen gewinnen
- sich selbst annehmen und lieben
- andere annehmen und lieben
- warten können, geduldig sein
- andere trösten
- Rücksicht nehmen
- Mut zusprechen
- Eingliederung in die Gemeinschaft
- neugierig und interessiert zu sein und zu bleiben bzw. wieder zu werden

Das *Bedürfnis nach Sicherheit* meint den Wunsch, einen Ort der Geborgenheit zu haben, an dem man sich aufgehoben, geliebt und beachtet fühlt, wohin man sich zurückziehen kann, an dem man angenommen wird und sein kann, wie man ist als der, der man ist.

Soll die Schule für die Kinder ein solcher Ort sein, so muss die Umgebung entsprechend den Bedürfnissen kindgerecht gestaltet sein. Dazu gehören neben Ordnung, Sauberkeit, Gemütlichkeit und Ästhetik vor allem Erwachsene in ausreichender Zahl, die sich den Kindern respektvoll und liebevoll zuwenden, sie betreuen und annehmen in ihren unterschiedlichen Wesenheiten.

Das *Bedürfnis nach Selbständigkeit und Freiheit* kann nur erfüllt werden, wenn der Rahmen klar definiert wird. Freiheit und Grenzen bedingen einander, und selbständiges Denken und Handeln müssen schrittweise in einer dafür geeigneten Umgebung erlernt werden. Damit sprechen wir den Kindern nicht die Fähigkeit ab, schon von Geburt an autonome Wesen zu sein. Gemeint ist vielmehr, dass Kinder

erst langsam durch Erfahrung Situationen und Gefahren einschätzen und die Konsequenzen ihrer Handlungen erkennen und annehmen lernen. Hier haben wir Erwachsenen die Aufgabe, Kinder vor lebensbedrohenden Handlungen oder Nicht-Handlungen zu schützen (Bedürfnis nach Sicherheit). Nur innerhalb eines sicheren Rahmens sind Selbständigkeit und Freiheit erfahrbar.

Die Auseinandersetzung mit dem *Bedürfnis nach Sexualität und Fortpflanzung* macht sich verstärkt in der Pubertät bemerkbar, doch zeigen Kinder schon von Anfang an ein großes Interesse an der Schwangerschaft, der Geburt und der eigenen Herkunft. Sie entdecken nach und nach ihren eigenen Körper, ihr eigenes Geschlecht und die Unterschiede zum jeweiligen anderen. Hier hat die Schule die verantwortungsvolle Aufgabe, die Kinder behutsam und mit äußerster Sensibilität in ihren Fragen und der Suche nach Antworten zu begleiten und, wenn sie den Wunsch signalisieren, umfangreich aufzuklären, wobei der Gratwanderung zwischen absoluter Offenheit und dem Akzeptieren von Tabus und Intimität größtmögliche Aufmerksamkeit zu schenken ist.

2.4. Die Entscheidungsfähigkeit - das Wollen

Wollen bedeutet, sich für oder gegen etwas zu entscheiden. Jeder Mensch muss ständig Entscheidungen treffen und die Verantwortung für seine Entscheidung übernehmen. Jede Entscheidung trägt Konsequenzen nach sich, ob diese nun angenehm oder unangenehm seien. Doch jede dieser Entscheidungen ist in jedem Fall für sich gesehen gut, da sie einen Fort-Schritt bedeutet, eine Lernmöglichkeit darstellt. Das Wollen, der Moment der Entscheidung, ist spontan, gibt eine Richtung an und führt in Bewegung und Freiheit.

Wie jede organische Funktion muss auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, einem inneren Plan entsprechend aufgebaut und gestärkt werden. Die Entwicklung ist nur dann zufriedenstellend, wenn die Umstände den Prozess begünstigen. Das Kind braucht günstige Umstände, um innerhalb seiner eigenen Grenzen Entscheidungen treffen zu können. Um diese Bedingung zu erfüllen, müssen die äußeren Umstände so beschaffen sein, dass sie das unentwegte Üben von kleinen Entscheidungen begünstigen.

Die Freiheit, die ein Kind innerhalb notwendiger Grenzen erleben muss, um sich darin zu üben, Entscheidungen zu treffen, bezieht sich auf die Erfüllung seiner eigenen authentischen Bedürfnisse (Anm. fühlen). Wir Erwachsenen müssen lernen, zwischen authentischen und Ersatzbedürfnissen zu unterscheiden. Bei Ersatzbedürfnissen ist es unsere Pflicht, Grenzen zu setzen. (Rebeca Wild)

Dazu gehören u.a. folgende Fähigkeiten:

- Spontan handeln
- Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden
- Wesentliches erkennen

- Erfordernisse des Augenblicks erkennen und akzeptieren
- Konsequenzen des eigenen Handelns, der Wortwahl und des Denkens erkennen und annehmen
- konsequentes Verfolgen eines Zieles

2.5. Der eigene Körper

Es ist unser Körper, mit Hilfe dessen wir vom ersten Atemzug an die Welt erforschen. Er ist unser Werkzeug, und im gleichen Maße wie wir unsere körperlichen Fähigkeiten entwickeln, ausbauen, verbessern und verfeinern, entdecken, erforschen, erfahren und erweitern wir auch die Welt um uns.

Ausgehend vom eigenen Körper wird die Orientierung im Raum erfahren und erlernt. Die Richtungen links, rechts, vor und hinter, über und unter mir werden nach und nach auch auf andere Bezugspunkte als den eigenen Körper übertragen (Relativität) und führen zu einer verallgemeinernden Erfassung und Objektivierung des Raumes und seiner Richtungen. Rechts, links, vor und hinter mir werden zu den Himmelsrichtungen, über mir wird zum Himmel, unter mir zur Erde, auf der wir leben und wirken.

Das Erfahren und der Umgang mit dem eigenen Körper lässt in uns ein Ich-Bild entstehen, das sich von Handlung zu Handlung verändern kann. Mit der Zeit führt das Lernen zu Gewohnheiten, zu einer gewissen Automatisierung, sodass auch das Ich-Bild erstarrt.

Um dieser Stagnation entgegenzuwirken, darf ich mein Augenmerk nicht ausschließlich auf das »Was mache ich?«, sondern vielmehr auf das »Wie mache ich das, was ich mache?« richten, und so wird sich allmählich das Tempo meinem eigenen Können anpassen, die Aufmerksamkeit auf

Details und ihre Beziehung zum Ganzen wird geschärft, die Fähigkeit des Unterscheidens, Erkennens, Strukturierens und der Orientierung kann sich entfalten. Unterschiede im Tun und die Konsequenzen meines Handelns werden bemerkbar. Nur durch dieses Bemerkens von Unterschieden findet Lernen statt.

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über den Körper erfahren, entwickelt und ausgebaut werden:

- Isolieren und Verfeinern von Bewegungen:
 - im freien Spiel
 - beim Klettern, Hanteln, Balancieren ...
 - beim konstruktiven Bauen
 - beim Hantieren mit Gegenständen des täglichen Gebrauchs (Essen, Körperpflege, sich Anziehen, ...)
 - beim Zeichnen, Malen, Schreiben (verschiedene Werkzeuge)
 - bei sensomotorischen Erfahrungen aller Art (Sandspiel, Schüttübungen, Puzzles legen, Tastspiele)

- Aneignung von komplexer werdenden Handlungsabläufen und
- Entwickeln eines Körperschemas (siehe auch 2.1. Sinne):
 - Sicherheit und Geschicklichkeit entwickeln
 - Vertrauen zum eigenen körperlichen Vermögen erlangen
 - Balancieren, Gleichgewicht suchen und erlangen
 - hüpfen, springen, krabbeln, hangeln, klettern, sich schwingen, sich rhythmisch drehen
 - sich in Bezug auf den Körper rückwärts, vorwärts, nach links, nach rechts, auf und nieder bewegen
 - Linie, Schlangenlinie, Diagonale, Zickzack, Kreis, Viereck körperlich erfahren (gehen, laufen, nachzeichnen)
- Laute nachahmen
- Silben lallen, nachsprechen, Wörter in Silben gliedern
- Wörter nachsprechen
- Rhythmisches Sprechen

USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ... USW. ...
 USW. ... USW.

2.6. Ich und Du in Beziehung - die menschliche Seele

Damit sind die persönlichen Beziehungen des Menschen zu anderen und zu seiner Umgebung gemeint, also auch zu Pflanzen, zu Tieren etc. und zu sich selbst. Der Begriff erfasst und umfasst das Einzigartige jedes Wesens.

Das Verhältnis zwischen Ich und Du wird von vielen Rollen geprägt, Mutter/Tochter, Mutter/Sohn, Vater/Tochter, Vater/Sohn, Mann/Frau, Bruder/Schwester, SchülerIn/LehrerIn, ArbeitgeberIn/ ArbeitnehmerIn, Freund/Freundin usw. Jede dieser Rollen verlangt ein bestimmtes Verhalten, manchmal vertauschen sich die Rollen auch von einem Augenblick auf den anderen. So wird eine Lehrerin ein trauriges Kind trösten und dabei aus ihrer Rolle in die der Mutter schlüpfen. Sie muss sich dessen jedoch bewusst sein und ihre ursprüngliche, ihr gemäße Rolle wieder einnehmen, damit das Kind seine Rolle der Tochter/des Sohnes verlassen und die der SchülerIn/des Schülers wieder einnehmen kann. Nur so ist das Verhältnis zwischen beiden klar und die Beziehung förderlich.

Folgende Stadien der psychosozialen Entwicklung beschreibt Erikson (Wiener Psychologe; Stadienlehre - Epigenetisches Prinzip = alles was sich entwickelt, folgt einem Grundplan. Dieser Grundplan bestimmt, wann welche Teile sich entwickeln, um schließlich das Ganze zu ergeben.):

- Vertrauen versus Misstrauen (Geburt - 1.Jahr)
- Autonomie versus Scham und Zweifel (2-3 Jahre)
- Initiative versus Schuld (4-5 Jahre)
- Produktivität versus Minderwertigkeit (6-11)
- Identität versus Rollenkonfusion (12-18)

- Intimität versus Isolation (Zeit des jungen Erwachsenenalters)
- Generativität versus Stagnation (mittleres Lebensalter)
- Integrität versus Verzweiflung (Alter)

1. Vertrauen versus Misstrauen (Geburt - 1.Jahr):

Die erste Lernaufgabe für das Kind stellt das Vertrauen in die Eltern dar. Seine Lernerfahrungen in dieser Zeit sind entscheidend dafür, ob das Kind eher Vertrauen oder Misstrauen entwickelt. Wenn die Bedürfnisse des Kindes sicher befriedigt werden und es den Eltern gelingt, echte Zuneigung zu dem Kind zu entwickeln, entsteht eine feste Vertrauensbasis.

2. Autonomie versus Scham und Zweifel (2-3 Jahre):

Wenn die Vertrauensbasis gelegt ist, können Kinder eine erste Form der Unabhängigkeit von den Eltern entwickeln. Sie sind fähig, sich längere Zeit allein zu beschäftigen und beginnen, eigene Handlungspläne aufzubauen. Wird dieser Prozess gestört, so entstehen Scham und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten.

3. Initiative versus Schuld (4-5 Jahre):

In diesem Alter sind die Kinder bereit, selbst Initiativen zu setzen, sie haben Spaß an Aufgaben und sind neugierig.

Wenn man ihre Fragen nicht beantwortet oder belächelt und ihre Aktivitäten behindert, fühlen sie sich schuldbewusst, wenn sie eigene Initiativen entfalten. Alle diese Entwicklungen haben langfristige Einflüsse auf die Strukturierung der Persönlichkeit des Kindes. Schüchternheit und Zaghaftigkeit entstehen.

4. Produktivität versus Minderwertigkeit (6-11 Jahre):

In diesem Stadium ist das Kind daran interessiert, eigene Leistungen zu erbringen. Es ist dabei auf die Anerkennung der Umgebung angewiesen. Wird sie versagt, entstehen langfristig wirkende Minderwertigkeitsgefühle. Die individuelle Ausprägung der Leistungsmotivation entwickelt sich entweder in der Form einer allgemeinen Hoffnung auf Erfolg oder als generelle Misserfolgsängstlichkeit.

5. Identität versus Rollenkonfusion (12-18 Jahre):

Das Ziel dieser Entwicklung ist das Gewinnen einer eigenen Ich-Identität. Werden dem Jugendlichen keine Möglichkeiten gegeben, in diesem Rahmen neue Rollen zu entwickeln und eine neue Ich-Identität aufzubauen, dann entsteht Rollenkonfusion, verbunden mit der Scheu davor, sein Leben selbstverantwortlich zu gestalten.

6. Intimität versus Isolation (die Zeit des jungen Erwachsenenalters)

7. Generativität versus Stagnation (mittleres Lebensalter)

8. Integrität versus Verzweiflung (Alter)

(die letzten drei Stadien sind nicht relevant für unser Konzept)

Fähigkeiten, die aus der Interaktion entstehen, sind u.a.:

- Beziehungen aufbauen zu Pflanzen, Tieren, anderen Personen
- Beziehungen pflegen

- sich kümmern um Pflanzen, Tiere, Menschen, Interessen, Verantwortungen
- sorgen für Pflanzen, Tiere, Menschen, ...
- Verantwortung übernehmen
- sich selbst annehmen

2.7. Die Fähigkeit der Zusammenschau - der menschliche Geist

Der Geist umfasst den Bereich der Vorstellung, hier erkennen wir tiefere Zusammenhänge und geben unserem Tun und dem Leben an sich Sinn.

Auf dieser Ebene erreichen wir die Fähigkeit zur Abstraktion. Das erlernte Wissen wird angewendet und auf andere Bereiche des Lebens übertragen. Die Anwendung und Integration erlernten Wissens kann zur Weisheit führen.

Fähigkeiten des Geistes sind u.a.:

- Zusammenhänge erkennen
- Gesetzmäßigkeiten erkennen und auf andere Gebiete übertragen
- analog denken
- nach dem Sinn des Lebens fragen und nach Antworten suchen
- Fragen wie »Wer bin ich?«, »Woher komme ich?«, »Wohin gehe ich?« stellen und mit anderen reflektieren
- philosophieren
- Interesse an religiösen und spirituellen Fragestellungen bekunden und reflektieren

3. DIE ROLLE DER ERWACHSENEN

Nicht die innere Haltung ist letztlich dafür ausschlaggebend, ob wir autoritär oder liberal erziehen, sondern inwiefern sich unsere Einstellung in konkretem Verhalten widerspiegelt. (Peter Ludwig)

Es kann oft den Anschein erwecken, dass die Erwachsenen in all dem Treiben der Kinder überflüssig sind. Kinder scheinen oft stundenlang kein Verlangen nach erwachsener Gesellschaft zu haben. Kinder, die regelmäßig für längere Zeit allein unter sich waren, treten häufig als Horde (Bande) auf, die deutliche Zeichen von Hierarchien aufweisen mit Anführern etc. und auffallenden gegenseitigen Abhängigkeiten. Die einzelnen Kinder beschäftigen sich kaum allein und fühlen sich als Einzelpersonen offenbar nicht wohl in ihrer Haut. Den Erwachsenen gegenüber sind diese Hordenkinder aber verschlossen. Sie vermeiden soweit wie möglich Kontakte mit ihnen und suchen Zuwendung und Sicherheit fast ausschließlich in ihrer Gruppe. Solches Verhalten verhindert weitgehend, dass Kinder von Erwachsenen Neues abschauen, so, wie es in jedem natürlichen Zusammenleben von Alten und Jungen geschieht. Sie interessieren sich nur selten für ihre Gespräche, die im Allgemeinen sonst gern von Kindern belauscht werden, stillen ihren Hunger nach neuen Ideen und Information aus den Medien oder dem Meinungsaustausch mit Gleichaltrigen. Die körperliche Nähe und das interessierte Dabeisein des Erwachsenen wirken wie eine Energiequelle, die das Kind aus einer gewissen

Entfernung erwärmt. Gleichzeitig nimmt der Erwachsene in diesem Prozess die Funktion eines Spiegels an, der dem Kind seine Handlungen und Haltungen zurückwirft. Denn dem Kind, dessen Fähigkeit zur Selbstreflexion noch nicht ausgereift ist, stellt sich dabei unbewusst die Frage: »Was sieht der Erwachsene, wenn er mir zuschaut?« So erfüllt sich durch die liebevolle und respektvolle Präsenz des Erwachsenen für das Kind ein Bedürfnis nach menschlicher Vollständigkeit.

Erwachsene sind den Kindern in den meisten Lebensbereichen umso überlegener, je jünger die Kinder sind, auch in psychischer Hinsicht. Sie verfügen über mehr Macht, Wissen, Erfahrung und Sanktionsmittel. Erst das Wissen darum ermöglicht es, verantwortungsvoll damit umzugehen oder auf seinen Gebrauch zu verzichten.

Eltern und LehrerInnen führen die Kinder in die Werteordnung der sie umgebenden Gesellschaft ein. Diese soll den Kindern jedoch nicht übergestülpt werden, sondern durch demokratische Prozesse und eine behutsame Begleitung durch Krisen nach und nach erfahrbar gemacht werden, sodass die Kinder die Möglichkeit haben, den Sinn von Regeln zu erfassen, Werte und Normen anzuerkennen lernen, damit Denken und Handeln in Einklang sind und die Werteordnung lebbar wird.

Erwachsene bieten Orientierungshilfen: Damit ist nicht gemeint, dass Erwachsene vorschreiben oder zwingend lenken, sondern Denk- und Handlungsmöglichkeiten offerieren, wobei es dem Kind überlassen bleiben muss, diese zu übernehmen oder abzulehnen. Position zu beziehen bedeutet bestimmt sein, nicht bestimmend. Ein machtausübender Erziehungsstil bewirkt oft das Gegenteil. (z. B. Das Verbot zu zünden macht dieses erst recht interessant, besser ist es, die möglichen Folgen zu besprechen, dabei sehr feste Überzeugungen zu bekunden und mit den Kindern gemeinsam Feuer zu machen.)

Orientierung geben und Positionen beziehen kann nur derjenige, der selbst Orientierung und eigene Überzeugungen besitzt. Damit wird der Grenzbereich zwischen Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung des Erziehers berührt.

Selbstsichere Pädagogen demonstrieren Eigeninitiative, Entschlusskraft, Selbstvertrauen und Verbindlichkeit. Selbstsicherheit bedeutet eine relative Abwesenheit von Ängstlichkeit, einen relativen Zukunftsoptimismus, sich zuzutrauen, Entscheidungen für sich und andere (auch in der Erziehung) zu treffen und zu solchen Entscheidungen auch zu stehen, Verantwortung zu übernehmen und Aktivität zu zeigen, nicht resignative Passivität.

Pädagogen, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur oder ihres Konzeptes keinerlei Orientierungsangebote machen, sind als Personen für die Kinder nicht greifbar. Die Kinder erhalten die Botschaft, dass es auf nichts wirklich ankommt, ihnen wird das Gefühl der Bodenlosigkeit und Haltlosigkeit ihrer Existenz vermittelt.

Weiters sorgen die Erwachsenen für einen möglichst ungestörten Arbeitsbetrieb. Sie wachen über die Bedürfnisse und Interessen der Kinder, die Einhaltung der Regeln, setzen Grenzen, gewähren Freiheit und geben Bestätigung und Anerkennung.

Statt durch Vorgaben die Freiheit zu beschränken, sollten Erwachsene Hilfen geben, mit Freiheit umgehen zu lernen, Freiheit „auszuhalten“ und sich selbst eine

individuelle Orientierung zu erarbeiten. Es ist ein Ausdruck von persönlicher Reife und Mündigkeit, sich nach eigenen und selbstgeprüften Vorstellungen und Überzeugungen zu richten. Eine wichtige Frage müssen Erwachsene sich stellen: »Welche Grenzen setzen wir uns selbst, wenn wir für ein Kind verantwortlich sind?«

Außerdem sorgen die LehrerInnen für eine anregende Lernumgebung, begleiten und unterstützen die SchülerInnen bei ihren Vorhaben, stehen ihnen mit Anregungen und Rat zur Seite, planen und organisieren - zum Teil mit ihnen gemeinsam - Angebote, Projekte, Kurse, Exkursionen, Kino-, Museums-, Theaterbesuche, Schullandwochen etc., stehen für Fragen, als Diskussionspartner und als Mediatoren bei Streit zur Verfügung. Sie sorgen für einen möglichst ungestörten Arbeitsbetrieb, sind aufmerksam gegenüber den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen, betreuen diese möglichst individuell, stellen ihnen Material zum selbständigen Arbeiten zur Verfügung und achten darauf, dass aufbauende Bereiche wie Mathematik und Sprachen durch Kurse und regelmäßige Angebote abgedeckt werden. Die LehrerInnen behalten sich auch vor, einem Kind die zusätzliche Teilnahme an einer Fixstunde nahe zu legen, um etwaige Rückstände aufzuholen, sich auf eine Nachfolgeschule vorzubereiten oder ein Kind in der konsequenten Arbeit zu unterstützen. Die regelmäßigen Teamsitzungen der LehrerInnen dienen der Planung des Schulalltags und der Überprüfung des pädagogischen und didaktischen Konzepts.

Sollten Probleme zwischen LehrerInnen und einem Elternteil auftreten, ist es nötig, ehestmöglichst einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Sollte dabei keine Klärung möglich sein, wird jemand Dritter aus dem Verein zugezogen, mit dem die weitere Vorgangsweise abgeklärt wird.

4. ÜBERLEGUNGEN ZUM THEMA »FREIHEIT-GRENZEN« REGELN«

Von der Zeugung bis zu unserem Tod entwickeln, leben und bewegen wir uns in Zeit und Raum. Beide Dimensionen können nur durch ihre jeweiligen Grenzen erfahren werden. Innerhalb dieser Grenzen entfaltet der Mensch seine Anlage. Im folgenden Kapitel werden die zeitlichen und räumlichen Grenzen des schulischen Zusammenlebens beschrieben. Sie sollen die kognitive, psychische und physische Entwicklung des Kindes und sein Leben in der Gemeinschaft unterstützen und fördern.

Postulate:

- Kinder brauchen eine Vorbereitete Umgebung, Freiheit und Grenzen
- Grenzen gehören zum Leben
- Ohne geeignete Grenzen können wir nicht in Frieden zusammenleben
- Ohne geeignete Grenzen lassen sich Liebe und Respekt nicht in die Praxis umsetzen

Waches, engagiertes und lustvolles Lernen ist nur in dem Maße gegeben, in dem freie Entscheidung, Verstand, Gefühle, Sinne und Bewegung in das eigentliche Tun mit einbezogen sind.

Räumliche Freiheit hat das Kind durch seine Bewegungsfreiheit, das heißt, es holt sich selbst das Arbeitsmittel, arbeitet an einem selbst gewählten Platz (am Tisch, am Boden) oder an dem Platz, der dem Material zugewiesen ist.

Erst wenn das Kind sicher sein kann, dass es eine Aufgabenstellung in der von ihm gewünschten Intensität und Dauer durchführen kann, wird es sich mit innerer Ruhe dem Material und seiner Herausforderung ganz hingeben können. Die *zeitliche Freiheit* des Kindes besteht in der Achtung des individuellen Lerntempos, es bestimmt selbst, wann und wie lange es sich einem Material widmet.

Unfreiheit kann schwerlich auf eine (relativ) freie Lebensführung vorbereiten. Den Umgang mit Freiheit fördern heißt, die Entscheidungsfreudigkeit zu fördern (Entscheidung »Was will ich lernen in der Lernzeit?«, nicht »Will ich etwas lernen oder nicht?«), und zu selbständigem Denken zu ermutigen.

Die *Freiheit der Kooperation* besagt, dass das Kind selbst entscheidet, ob es für sich alleine, mit einer/m PartnerIn oder in der Gruppe arbeitet, sofern nicht das Material oder ein Kursangebot/die Projektarbeit die Form der Kooperation vorgibt.

Erst durch Grenzen entstehen Freiheit, Freiräume und Freizeit. Je sicherer ein Kind Grenzen akzeptiert und einhält, desto zuverlässiger ist es und desto weiter können die Grenzen gesteckt werden. Je weniger es sich an Grenzen hält, desto mehr braucht es die Unterstützung und Begrenzung durch die Erwachsenen. Ziel der Bemühungen ist es, dem Kind zu helfen, das Übernehmen von Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber zu erlernen.

Eine wesentliche Gefahr besteht, wenn aus dem grundlegenden Recht auf Freiheit eine

Überbetonung des Individualismus entsteht. Dies lässt Kinder vereinsamen. Zuviel Individualismus kann selbständige Kinder zu Einzelgängern in ihrer eigenen Welt werden lassen und das unselbständige Kind einsam machen. (Neill)

Jeder kann nur über diejenigen Angelegenheiten frei entscheiden, die ihn persönlich betreffen. Wir müssen uns in unserer Entscheidungsfreiheit aber auch die Frage stellen: »Ist das, was Person X tut, wirklich schädlich für irgendeine andere Person?« Das bedeutet, dass Freiheit im Grunde nur allein erlebbar ist - wenn man in einer Gemeinschaft lebt, muss man sich mit der Freiheit der anderen auseinandersetzen und Grenzen anerkennen.

Die spezifischen Strukturen jedes lebenden Organismus bestimmen, was für ihn Freiheit und was Grenzen sind. Jedes Wesen erlebt seine Freiheit nur durch die Instrumente, die ihm in Wirklichkeit zur Verfügung stehen und ist unfrei in jeglicher Interaktion, für die ihm die geeigneten Werkzeuge fehlen. (Vogel ist frei beim Fliegen, aber er schwimmt nicht ...)

WOZU GRENZEN SETZEN UND REGELN AUFSTELLEN?

Innere neurobiologische Vorgänge durch alle Wachstumsjahre müssen von den betreuenden Erwachsenen geachtet werden, damit die Bestrebungen mit dem Leben und nicht gegen das Leben gehen.

Wenn ein Kind geboren wird, hat seine innerste neurologische Struktur, das so genannte Retikulär- oder Reptiliensystem, bereits einen Entwicklungsstand erreicht, der ausreicht, um das Überleben seines Organismus von innen her zu steuern. Dazu ist die Vorbereitete Umgebung Voraussetzung.

In den ersten sieben oder acht Jahren nach der Geburt kommt die nächste neurologische Struktur, das limbische oder Säugetiersystem, zur Reife, das zum alten Gehirn gehört und ebenfalls mit festen Prägungen ausgestattet ist. Diese sind jedem Neugeborenen durch die Erfahrungen seiner Art mitgegeben, müssen aber durch seine persönliche Interaktion mit der Umwelt erst nach und nach aktiviert werden. Instinkt und unzählige unbewusste, aber vollkommen wirkungsvolle Handlungen stammen aus dem Schatz dieser Verbindungen, die in Urzeiten hergestellt wurden und nun - falls die Umstände es erlauben oder erfordern - eingesetzt werden.

Diese alten Strukturen haben im menschlichen Leben schnell Unfreiheit zur Folge, wenn die gesamte Entwicklung nicht geeignet verläuft. Nicht umsonst hat sich die Natur eine weitere Struktur einfallen lassen - das sogenannte »neue Gehirn« oder der Neokortex, das uns frei macht, aus den eigenen Erfahrungen zu lernen, falls wir nicht systematisch von außen her programmiert oder konditioniert werden. Die alten Systeme gewähren Sicherheit, Geborgenheit und Gewissheit, aber keine Möglichkeit, selbst zu lernen oder Entscheidungen zu treffen - alle Regelkreise und damit Reaktionsmuster sind hier vorgeprägt. Der Neo-kortex dagegen eröffnet uns Chancen, uns mit der Welt auf einer anderen Stufe auseinander zu setzen:

Statt instinktiv oder impulsiv handeln zu müssen, können wir uns dank dieser nicht von der Art vorprogrammierten Struktur zurückhalten, eine Sache mit Abstand und von

verschiedenen Seiten her betrachten, uns ein eigenes Bild und Urteil von einer Situation machen und all diese Informationen dem Herzen zum Entscheiden übergeben.

Jede selbständige Bewegung und jede Sinneswahrnehmung, die aus dem echten Bedürfnis des wachsenden Organismus stammt, also eine Übung im Entscheiden bedeutet und nicht von außen manipuliert, stimuliert, motiviert, gefördert und gelenkt ist, wird in den entsprechenden Bereichen des Großhirns gespeichert und verbunden und gestattet das Reifen eines persönlichen Urteils über die Beschaffenheit der Welt.

Jede persönliche Anstrengung, sei sie vor unseren Augen auch noch so unscheinbar, verschiebt die Grenzen dessen, was für seinen Organismus möglich oder unmöglich ist, und eröffnet ihm neue Wahrnehmungen und Handlungen. Jede Aktion, die von außen eingeleitet wurde, bestärkt das Kind in dem Gefühl, dass es von außen bestimmt ist. (Rebeca Wild)

Starre Muster sind unter veränderten Umständen für das Überleben und die Entwicklung gefährlich, auch wenn sie durch eine lange Evolution bestens erprobt sind.

Aus diesem Dilemma erwuchs die Notwendigkeit für eine flexiblere innere Struktur - einer neurologischen Struktur, die keine starren Vorprägungen enthält und durch die das Individuum die Möglichkeit hat, aus eigenen Erfahrungen zu lernen - Umstände und Zusammenhänge zu erwägen, Entscheidungen zu treffen und ständig aus ihnen zu lernen. Diese neue Struktur ist der Neokortex, das Großhirn. Es hat seine Basis in den alten Strukturen mit ihren seit Millionen von Jahren festen Regelkreisen. In den alten Strukturen ist sozusagen die Weisheit und Erfahrung der menschlichen Evolution verankert. (Ditfurth)

Jegliches organische Leben ist begrenzt. Schon von der Urzelle her grenzt sich jeder Organismus durch eine halbdurchlässige Membran ab. Drinnen im Organismus bestimmt eine höchst komplexe Struktur seine Wirklichkeit und spezielle Charakteristik - im Vergleich zu dieser inneren Struktur ist draußen Chaos.

Die Umwelt stellt immer ein relatives Chaos dar. Die innere Struktur macht ihren Bedürfnissen und ihrer Integrität entsprechend in dem relativen äußeren Chaos Unterscheidungen, bewertet, was ihr dienlich ist, wählt, was sie brauchen kann und scheidet Überflüssiges oder Schädliches aus.

Junge, noch nicht ausgereifte Organismen müssen in einer zum Überleben und Reifen eigens vorbereiteten Umgebung aufwachsen, in der sie ihrer Art entsprechend geschützt und gehegt werden. Hierdurch wird das Chaos zwar nicht abgeschafft, erfährt aber gewisse Abstufungen.

Von dieser organischen Struktur werden von Anfang an alle Manifestationen lebendiger Intelligenz hervorgebracht, denn von innen her entschied schon die Urzelle, was draußen für ihr Überleben und ihre Weiterentwicklung geeignet war und was nicht. Sie bewertete bereits, was sie draußen wahrnahm und wählte dann, was sie hereinließ und was sie wieder ausschied.

Die Behauptung, Leben hieße begrenzt sein, hat nichts mit Konditionierung zu tun, ist

keine Beschränkung im negativen Sinn, sondern Bedingung des Lebens schlechthin.

Erst durch diese Begrenzung entsteht die Dynamik, die wir Entwicklung nennen können, die Unterscheidung zwischen Außen und Innen, Entwicklungsprozesse, Erkennen und Verstehen, Transformation und Wachstum beinhaltet. Nur aus der Sicherheit dieser Membran heraus kann ein einzelner Organismus mit anderen Organismen zu echter Kooperation gelangen, denn ohne sie würde das Zusammentreffen von Organismen ein Einander-Auffres-sen oder Ineinanderfließen. (Hoimer von Dittfurth [Der Geist fiel nicht vom Himmel])

Das Erleben von verlässlichen Strukturen und Abläufen ist notwendig, um dem heranwachsenden Organismus Geborgenheit zu garantieren. Grenzen dienen der Orientierung und geben uns die Fähigkeit, unsere Kräfte einzuschätzen, sie sollen die Umgebung entspannt halten, denn nur in einem entspannten Umfeld ist echte Entwicklung möglich.

Wenn Kinder sich selbst als Teil ihrer Umgebung wahrnehmen, können sie sich orientieren und Verantwortung für sich selbst übernehmen und für das, was sie verursachen. Um sich aber als ein Teil eines Ganzen erleben zu können, muss die Umgebung überschaubar sein. Eine solche Umgebung bietet Geborgenheit und Sicherheit. Dazu braucht es klare Grenzen.

Jüngere Kinder oder solche mit einer »grenzenlosen« Vergangenheit brauchen Erwachsene, die auf Schritt und Tritt, von einer Situation zur anderen, die Grenzen setzen, als sei es jedes Mal das erste Mal.

So erlebt das Kind, dass es seine Freiheit einbüßt, wenn es keine Verantwortung übernimmt. Wichtig, dass es immer noch aus einem großen Angebot von Materialien wählen kann und dass es, wenn es sich immer wieder mit solchen Materialien beschäftigt, die seiner Entwicklungsphase entsprechen, Befriedigung und Wohlbefinden erfährt.

Wenn Kinder Probleme mit Grenzen und Regeln haben, leben sie in einem Zustand der persönlichen Unsicherheit. Ihre Handlungen haben keinen deutlichen Anfang und kein klares Ende und ihre Entscheidungsfähigkeit ist eingeschränkt. Mehrere solcher Unentschlossener bilden oft eine Art Horde. Sie rotten sich zusammen (Bedürfnis nach Sicherheit) und schließen Freundschaft. Diese Freundschaft ist jedoch eine Scheinfreundschaft, denn über längere Zeit beobachtet wird deutlich, dass sich die Entwicklungsprozesse solcher Hordenkinder festfahren. Freundschaft und Kooperation können nur zur Blüte gelangen, wenn jedes Individuum »bei sich selbst« ist, seinen eigenen Weg geht und frei ist, allein oder mit anderen Strecken dieses Weges zu gehen. Wo aber die individuelle Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner Umwelt nicht wirklich stattfindet und keine feste Grenze zwischen Innen und Außen vorhanden ist, gibt es keinen echten Lernprozess. Manche Kinder suchen Sicherheit und Geborgenheit nicht in einer Horde, sondern konzentrieren ihre Interaktion mit der Umwelt auf Computer und Fernsehen. Sie gehen in die Isolation. Menschliche Entwicklungsprozesse finden jedoch immer - ganz besonders während der biologischen Entwicklungszeit - durch die Auseinandersetzung mit der Natur und mit anderen Menschen statt.

Moderne Menschen laufen Gefahr, sich zusammen mit ihren Maschinen in eine künstliche Welt zu begeben und dort selbst zu einer Art Kunstprodukt zu werden - damit schneiden sich immer mehr Menschen von den Kräften der Natur ab, die sie erneuern und nach innen und außen öffnen könnten. (Mander)

Pseudo-Interaktionen dieser Art (Hordenbildung, übermäßiges Fernsehen und Computerspielen) müssen Grenzen gesetzt werden.

Um Hordenkindern und isolierten Kindern zu helfen, verlangen wir von ihnen, dass jeder für sich mit einem Material und eigenen Fragestellungen oder Aufgaben arbeitet. Das kann soweit gehen, dass Kinder, die ihrem eigenen Entwicklungsprozess kontinuierlich ausweichen, in ihrer Freiheit eingeschränkt werden. Dies geschieht mit klaren Forderungen und Hilfestellungen:

- »Hier muss jeder für sich Verantwortung übernehmen«
- »Du tust nie eine Arbeit für dich selbst«
- »Willst du, dass ich dich jeden Tag dran erinnere?«
- für bestimmte Tätigkeiten wird gemeinsam mit dem Kind eine Uhrzeit festgesetzt u.v.m.

Primariakinder spielen den Großteil ihrer Zeit in der Schule. Wichtig ist, dass ein Erwachsener dabei ist, der Zeit zum Schauen, Mitdenken und Mitfühlen hat. Dieses Spielen entspricht den Entwicklungsstufen des »Anschaulichen Denkens« und der »Konkreten Operationen« (siehe Punkt A.2.2. Sprachliche und mathematische Strukturen - Denken). Das Spielen oder andere, oft wiederholte Tätigkeiten können aber auch eine Flucht sein vor Herausforderungen, denen das Kind nicht gewachsen zu sein glaubt, die ihm Angst machen oder weil es sich bereits soweit von seiner Interaktion mit der Umwelt verabschiedet hat, dass es jegliches Interesse und jegliche Neugier verloren hat. Besonders diese Kinder brauchen Erwachsene, die spüren, warum das Kind ausschließlich spielt, und es dabei unterstützen, sich wieder als Teil seiner Umwelt zu sehen und sich zu integrieren.

Ein Beispiel:

Beobachtungen ergeben, dass Kinder für jede Stunde fernsehen »das Gesehene« mindestens zwei Stunden lang herausspielen müssen. Das heißt, dass sie in dieser Zeit, statt ihren echten Entwicklungsbedürfnissen nachzugehen, den Organismus von schädlichen Einflüssen säubern und wenig Kraft und Interesse für kindliches Forschen und aufbauendes Handeln aufbringen. Solange sie noch in der operativen Entwicklungsphase sind, werden sie herausspielen, was durch raffinierte Technologie eingedrungen ist.

Doch wenn sie heranwachsen und ihr Selbst unter all den Phantasiebildern vergraben ist, werden sie in dieser freien Umgebung wenig mit sich anzufangen wissen. Diese Kinder brauchen Erwachsene, die das Bedürfnis nach einer begrenzten Umgebung (kein Fernsehen, keine Computerspiele) wahrnehmen, die die notwendigen Elemente zur Entwicklung enthalten muss.

Kinder fangen mit aus der Fernsehindustrie stammenden Plastikfiguren u.a.m die Aufmerksamkeit der weniger autonomen Mitschüler ein. Die Handlungen der Kinder mit solchen Dingen beschränken sich auf ein Minimum an schematischen Bewegungen und reduzieren sich auf stereotype Verbalisierungen. Die Kinder

erscheinen wie hypnotisiert, ja ferngesteuert, und verbringen oft den ganzen Morgen mit ihren Figuren, ohne die Angebote überhaupt wahrzunehmen. Um den Kindern den Weg zurück in die Vielfalt zu ermöglichen, schränken wir Spiele dieser Art zeitlich ein und verpflichten sie, falls sie sich nicht freiwillig dazu melden, zu anderen Tätigkeiten. Manchmal kommt es vor, dass ein Kind kein Gleichgewicht zwischen Rollenspiel und anderen Tätigkeiten findet, es lebt in einer Phantasiewelt, einer Nebelwelt. Solche Kinder können nur durch Grenzen die Konturen einer konkreten Umwelt überhaupt wahrnehmen. Sie können sich aus einer Auswahl konkreter Tätigkeiten eine aussuchen oder sich vom Erwachsenen daran erinnern lassen. Konkrete Tätigkeiten sind Dinge des praktischen Lebens und konkrete didaktische Materialien.

Kinder erwarten von uns nicht, dass wir bei jeder Gelegenheit von den gültigen Regeln reden, sondern dass wir persönlich dafür einstehen, dass sie eingehalten werden.

»ICH lasse dich das nicht tun«, nicht »die Regel hier ist ...«. Offenbar sind für Kinder klare Regeln solche, bei denen der Erwachsene offen bekennt, dass er sich für ihr Einhalten persönlich einsetzt. Grenzerlebnisse sind für Kinder immer auch schmerzhaft. Durch wortreiche Erklärungen fühlt sich das Kind in seinem Ärger oder in seinem Schmerz nicht gesehen und unverstanden. Erfahrungen mit Grenzen rufen in Kindern unterschiedlichste Reaktionen hervor. Das eine Kind reagiert vielleicht trotzig, ein anderes wird weinen, ein drittes versuchen, den Erwachsenen durch Bitten oder Betteln von seiner Entscheidung abzubringen, manche Kinder bekommen Wutanfälle, wieder andere bemühen sich, den Erwachsenen mit Beteuerungen und Versprechen zu erpressen oder ziehen sich beleidigt zurück, um Mitleid zu erregen.

Hierin erweisen sich Kinder durchaus erfinderisch, wengleich die Strategien doch stereotyp sind. In dieser Phase ist es wichtig, dass der Erwachsene für seine Entscheidung einsteht und beharrlich bleibt, denn dieses Erfahren einer klaren Grenze ist eine Chance für das Kind, innezuhalten. In diesem Augenblick des Innehaltens liegt die Möglichkeit zur Wandlung, zur Veränderung, zur Weiterentwicklung. Kinder, die voll von altem Schmerz, unbewältigten Gefühlen und unverdauten Erfahrungen sind, können in dem Moment, in dem sie an eine Grenze stoßen, zu einer Entladung und Erleichterung kommen. Es erfährt eine Reinigung und bekommt die Chance für einen Neubeginn.

Auf Dauer erweist man mit Nachgeben, ängstlichem oder unsicheren Vorgehen weder sich selbst noch den Kindern einen guten Dienst, vor allem, wenn das Nachgeben in Bezug auf zuvor aufgestellte Regeln inkonsequent ist, deren Übertretung folgenlos bleibt. Kinder, die so behandelt werden, haben weder genügend Chancen, ein soziales Verhalten für die Zukunft zu erlernen, noch fühlen sie sich in der Gegenwart sicher, glücklich, ausgeglichen und zufrieden. Kinder, die mit Grenzen umzugehen lernen, stellen sich bereitwillig den Herausforderungen der operativen Entwicklungsphase und finden Übergänge zum abstrakten Denken, ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren. (Rebeca Wild)

Studien belegen: Je autoritärer Kinder behandelt werden, desto geringer sind deren kognitive, kreative und explorative Fähigkeiten. Autoritäre Verhaltensweisen von Eltern

gehen mit einem geringeren sozialen und kognitiven Entwicklungsstand einher, vielbestrafte Kinder weisen u. a. Bindungsunsicherheit, Entwicklungsverzögerungen in kognitiver und sprachlicher Hinsicht, geringe Kompetenzen, wenig Ausdauer und Belastbarkeit auf. Die Strafe steht in umgekehrtem Verhältnis zum Erziehungserfolg. Eltern, die sich aus Energie und Zeitmangel nicht genügend um ihre Kinder kümmern, rechtfertigen dies oft ideologisch mit ihrer angeblich antiautoritären Einstellung.

Denn von ganz offensichtlich schlechten Eltern können sich Jugendliche vielleicht eines Tages befreien. Gegen die Uninteressiertheit, gegen die affektive Abwesenheit von Erwachsenen jedoch können sie sich nicht zur Wehr setzen. Denn sie ist wie Watte. (aus: Peter Ludwig)

Wenn Grenzen nicht wirklich notwendig sind und nur aufgestellt werden, um ein Kind zum Gehorsam zu erziehen, hören sie auf, wirkliche Grenzen zu sein. Sie bedeuten dann eine unnötige Einschränkung und behindern das Kind in seiner natürlichen Entwicklung. Ist der Erwachsene eine wirkliche Autorität, so setzt er seine Macht maßvoll ein. In der Psychologie spricht man von »innerer Autorität«, d.h. Kompetenz und Klarheit, und »äußerer Autorität«, d.h. Machtausübung zum Selbstzweck. Den Begriff »autoritär« kann man nicht mit »Autorität« gleichsetzen, wenn wir davon ausgehen, dass Erwachsene die große Verantwortung tragen, den Kindern Geborgenheit und Sicherheit in einer liebe- und verständnisvollen Umgebung zu bieten. Die Gegenströmung zum autoritären Erziehungsstil ist der »laissez-faire-Stil« (franz. machen-lassen), dessen Folgen für die Kinder ähnlich denen einer autoritären Erziehung sind, wie Studien belegen. Aus Angst, Kindern zu viele Grenzen setzen zu können oder aus Unsicherheit und Unwissenheit, welche Grenzen förderlich und welche hinderlich sind, neigen viele Erwachsenen in ihrem Verhalten zum Gewähren-lassen, Dulden, Treiben-lassen. Diese Erwachsenen sind für Kinder jedoch nicht greifbar, sie bieten ihnen keine Sicherheit, sondern unterstützen ihre Haltlosigkeit und Verantwortungslosigkeit. So setzen auch wir LehrerInnen bisweilen Grenzen, ohne die Billigung der SchülerInnen abzuwarten, denn es gibt Verhaltensweisen und Haltungen, die wir ablehnen und vor denen wir uns und andere schützen müssen.

Berechtigte Forderungen an das Handeln von Kindern dürfen durchaus auch ohne deren Einverständnis gestellt werden. (aus: Peter Ludwig)

Es verhindert bzw. verkürzt unnötige Leidenswege, wenn Kindern eindeutig signalisiert wird, wo die Grenze verläuft. Wenn schon kleine Kinder immer wieder erfahren können, dass Grenzen nicht das »Ende«, sondern Wendepunkte für etwas Neues bedeuten, so wächst in ihnen eine Stärke und das Verständnis für ihre eigenen Möglichkeiten.

Was für einen Säugling ungeeignet ist und seine Freiheit beschränkt, kann u. U. genau zu den Bedürfnissen eines größeren Kindes passen. Die inneren Strukturen verändern sich bei wachsender Reife und eröffnen damit neue Horizonte der Interaktion, durch die das Verhältnis von Freiheit und Grenzen neu bestimmt wird. Daher müssen wir die Grenzen in der Schule alters- und entwicklungsspezifisch setzen. Durch die räumliche Nähe unserer Kinder verschiedenen Alters und mit unterschiedlichen Bedürfnissen kommt es immer wieder zu Konflikten (»Wieso darf X das und ich nicht?«, »Die

Sekundaria-Kinder dürfen viel mehr als die Primaria-Kinder!«, »Das ist ungerecht!«). Gerechtigkeit heißt nicht »Jedem das Gleiche« sondern »Jedem das Seine«. Auch aus diesem Grund ist es notwendig, dass Kinder eine ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand entsprechende räumliche Struktur vorfinden (räumliche Trennung von Sekundaria und Primaria, mit der Möglichkeit für Sekundariakinder, eine oder mehrere Stufen zurückzugehen, wenn es ihren Bedürfnissen entspricht. Primariakinder steigen in die Sekundaria erst auf, wenn sie in ihrer Entwicklung soweit sind, nicht, weil das Alter es vorgibt oder weil aus Neid, Konkurrenz o.ä. der Wunsch besteht.)

5. Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Havighurst (1972)

- a) Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung (Durch das Interesse am anderen Geschlecht ändern sich Rangordnungen und es entstehen gemischtgeschlechtliche Gruppierungen. Die Jugendlichen müssen lernen, mit den neuen Bewertungsmaßstäben umzugehen und sich auf die Attraktivitätsnormen der Altersgruppe einzustellen - Kleidung etc.)
- b) Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts (Ablegen der kurzlebigen, hemmungslos ausagierten Konflikte des Kindesalters, mehr Verständnis für die anderen und ihre Situation und mehr Toleranz für abweichende Standpunkte)
- c) Erwerb der männlichen und weiblichen sozialen Rolle (Heute oft noch viel schwieriger, da alte Rollenvorschriften nicht mehr gültig sind, aber noch keine neuen entwickelt wurden)
- d) Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
- e) Vorbereitung auf eine berufliche Karriere (Die Jugendlichen brauchen Zeit zum Überdenken ihrer Berufsentscheidungen, Ferienpraxis, Praktika ua.)
- f) Vorbereitung auf Partnerschaft und Familienleben
- g) Entwicklung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens
- h) Aufbau eines Wertesystems und eines ethischen Bewusstseins

6. Die Entwicklung des moralischen Urteils und des prosozialen Verhaltens

PIAGET hob drei Stadien der Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriff bei Kindern heraus
I. Bereits in der Vorschule unterscheidet das Kind zwischen „gut“ und „schlecht“. Es orientiert sich vollständig an dem, was wichtige Bezugspersonen für gut und schlecht halten. (Heteronomie, fremdbestimmte Moral, Vorbildwirkung).

II. Im 7.-12. Jahr beginnt die Entwicklung eines autonomen, selbstbestimmten moralischen Urteils. Das Kind fängt an, das Prinzip der Gleichheit über die Unantastbarkeit der Autorität des Erwachsenen zu stellen. Den Konflikt des Erlebens unterschiedlicher Meinungen sucht das Kind zu lösen, indem es nach Regeln sucht, die absolut und ohne Ausnahme gelten. Es ist noch nicht in der Lage, besondere Umstände, die ein Abweichen von der Regel gestatten, zu berücksichtigen.

III. Im dritten Stadium der moralisch-sittlichen Entwicklung ab 12 Jahren sind die Jugendlichen in der Lage, auch die besonderen Umstände angemessen zu berücksichtigen und ein Abweichen von der Regel zu akzeptieren, wenn dies im Sinn eines übergeordneten Prinzips möglich ist. Allerdings sind hier große Unterschiede zwischen Gleichaltrigen festzustellen, daher liegt die Vermutung nahe, dass hier mehrere Anteile zusammenfallen: Oerter (1966,1972) hat die wichtige Feststellungen gemacht, dass zumindest zwei Anteile zu unterscheiden sind: ein *kognitiver* Anteil, der für den Grad der Differenziertheit der Beurteilung der Situation zuständig ist und ein *affektiver* Anteil. Aber auch die Sozialisation spielt eine sehr große Rolle. In der Pubertät hat die Gleichaltrigengruppe eine zentrale Stellung. Wenn die Gruppe sich für oder gegen eine Sache entscheidet, fällt es dem Einzelnen erfahrungsgemäß schwer, sich gegen diese Entscheidung zu stellen.

Neuere Untersuchungen berücksichtigen weit mehr die persönliche Lebensgeschichte. Man geht nicht mehr so sehr davon aus, dass ein entwickelter Moralbegriff sich zu einem bestimmten Zeitpunkt einstellt, sondern fragt, unter welchen Bedingungen ein bestimmtes Stadium erreichbar ist. Unterschiedliche Ausformungen aller Stufen können bei den Jugendlichen noch eine Rolle spielen.

Man muss Menschen nicht lehren, moralisch gut zu sein. Wenn man mit Kindern normal zusammenlebt, stellt sich dies von selbst ein, man muss ihnen nur etwas Zeit dazu lassen. (Zoe Readhead, Tochter von Neill und Leiterin von Summerhill)

Langfristig ist es viel besser, wenn Menschen Gutes tun, sich zu benehmen wissen und die Regeln beachten, weil sie selbst entdecken konnten, dass es wertvoll ist, dies zu tun, und sie es von sich aus tun wollen, als wenn Menschen sich nur aus Angst oberflächlich so verhalten. Die »Erziehung« ist ein ebenso wichtiger Faktor wie die Sozialisation, aber auch andere, situationsabhängige Faktoren wie die Stimmung spielen eine Rolle.

In der Pubertät, wenn die Jugendlichen - die zumindest der Möglichkeit nach eine verantwortliche, autonome Einstellung zu Normen und Werten entwickelt haben könnten - sich inmitten von Ablösungsprozessen von den Eltern oder anderen

Bezugspersonen befinden, ist es durchaus möglich, dass sich die Jugendlichen gegen bestimmte Normen nur deshalb stellen, weil diese von »den Erwachsenen« an sie herangetragen wurden. Sie würden sie akzeptieren, wenn sie als Ergebnis eigener Entscheidungen erlebt werden könnten. (Wichtig für Entscheidungsfindung in der ALF). Die Gruppe der Gleichaltrigen nimmt eine derartig entscheidende Stellung im Rahmen dieser persönlichen Entscheidungsprozesse ein, dass man die Regel aufstellen kann, dass bei der Übermittlung von Normen und Wertvorstellungen der Weg immer über die Gruppe gehen muss.

LITERATURHINWEISE

Andresen, Ute:

So dumm sind sie nicht • Von der Würde der Kinder in der Schule, Beltz Quadriga

Baillet, Dietlinde:

Freinet praktisch • Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundaria, Beltz Praxis

Breinbauer, I.:

Antiautoritäre Pädagogik; In: Spiel (Hrsg.)

Feldenkrais, Mosché:

Bewusstheit durch Bewegung • Der aufrechte Gang, suhrkamp taschenbuch
Das starke Selbst • Anleitung zur Spontaneität, suhrkamp taschenbuch
Die Entdeckung des Selbstverständlichen, suhrkamp taschenbuch

Freinet, Celestin:

Die moderne französische Schule, Schöningh

Gribble, David:

Auf der Seite der Kinder, Beltz

Jacoby, Heinrich:

Jenseits von Begabt und Unbegabt • Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten - Schlüssel für die Entfaltung des Menschen, Christians Verlag

Jesper Juul:

Das kompetente Kind, Rowohlt
Grenzen, Nähe, Respekt - Wie Eltern und Kinder sich finden, rororo

Kramer, Rita:

Maria Montessori • Biographie, Fischer

Ludwig, Peter:

Summerhill: Autoritäre Pädagogik heute • Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert?, Beltz

Mander, Jerry:

Schafft das Fernsehen ab, Rowohlt
(orig. In the Absence of the Scared, Sierra Club Books)

Maturana, Humberto/Varela, Francisco:

Der Baum der Erkenntnis, Goldmann

Miller, Alice:

Am Anfang war Erziehung, suhrkamp taschenbuch
Das Drama des begabten Kindes, suhrkamp taschenbuch

Montessori, Maria und Mario:

Gesammelte Werke

Neill, A.S.:

Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung • Das Beispiel Summerhill, Reinbek

Pearce, J. Ch.:

Der nächste Schritt der Menschheit • Die Entfaltung des menschlichen Potentials aus neurobiologischer Sicht, Arbor-Verlag

Piaget, Jean:

Das Weltbild des Kindes, dtv/Klett Cotta

Pikler, Emmi:

Lasst mir Zeit, Pflaum Verlag

Miteinander vertraut werden • Erfahrungen und Gedanken zur Pflege von Säuglingen und Kleinkindern, Arbor-Verlag Friedliche Babies - Zufriedene Mütter, Herder

Rogge, Jan Uwe:

Kinder brauchen Grenzen, Rowohlt

Stein, Barbara:

Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule, Herder

Stub, Ute (Hrsg.):

Elfriede Hengstenberg • Entfaltungen • Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern, Arbor-Verlag

Wichtmann, Gerda:

Kinder brauchen Orientierung, Herder Spektrum

Wild, Rebeca:

Erziehung zum Sein, Arbor-Verlag

Sein zum Erziehen, Arbor-Verlag

Kinder im Pesta, Arbor-Verlag

Freiheit und Grenzen - Liebe und Respekt, Verlag »Mit Kindern wachsen«